საგრძნობია წერა-კითხვის სწავლების მეთოდების შერჩევისას. წერა-კითხვის სწავლების ისტორიაში გამოყენებულ ყველა მეთოდს პირობითად სამ ჯგუფში აერთიანებენ: ა) ანალიზურ, ბ) სინთეზეურ და გ) ანალიზურ-სინთეზურში. "ამერიკულ" (იგივე "სიტყვათხედვის", ანუ "მთლიან სიტყვათა") მეთოდს ანალიზურ მეთოდთა რიგს მიაკუთვნებენ.

მიუხედავად თავისი სახელწოდებისა, მეთოდი, წარმოიქშნა. ამ საფრანგეთში მეთოდით წერა-კითხვის შესწავლისას ძირითადი საანალიზო ერთეული არის არა ასო (ან მარცვალი), არამედ სიტყვა მთლიანად. ამიტომ მას იყენებენ იმ ენებში, სადაც წარმოთქმა და წერა, ასო და ბგერა ერთმანეთს არ ემთხვევა. იმისათვის, რომ მოსწავლემ ამ ენებზე სიტყვის მართლწარმოთქმა და მართლწერა ისწავლოს, საჭიროა მთლიანი სიტყვის გრაფიკული სახის დამახსოვრება, დაზეპირება როგორც მხედველობით, ისე წარმოთქმით, მოსმენითა და დაზეპირების გარეშე ამ ენებზე მეტყველი ბავშვი სწორად ვერ წერს იმ ასოთა კომბინაციას, რომელსაც სულ სხვა ვერბალური სახე აქვს. სწორედ ამიტომაც არის ეს მეთოდი გავრცელებული ევროპასა და ამერიკაში, ამიტომაც არის აგებული ამ პრინციპით ინგლისური, ფრანგული, გერმანული, ბერმნული, თურქული, **ესპანური...** ანბანის სახელმძღვანელოები.

ქართული კი, როგორც ცნობილია, ძირითადად ფონეტიკური დაწერილობის ენაა, აქ იმდენი ასოა, რამდენიც ბგერა და იმდენი ბგერა, რამდენიც—ასო. სიტყვა ისევე იწერება (უმნიშვნელო გამონაკლისების გარდა) როგორც წარმოითქმის. სწორედ ამიტომაც ი. გოგებაშვილმა თავის "დედა ენაში" წერაკითხვის სწავლებისას ბგერით ანალიზურ-სინთეზურ მეთოდს მისცა უპირატესობა, რადგანაც იგი სრულად შეესაბამება ქართულის, როგორც ფონეტიკური დაწერილობის ენის, თავისებურებასა და სპეციფიკას.

უნდა აღინიშნის, რომ ამ მეთოდით ქართველი ბავშვები სრულიად უმტკივნეულოდ, საკმაოდ მოკლე დროში სწავლობენ წერა-კითხვას, ამას ადასტურებს ჩვენი სკოლის მრავალწლიანი გამოცდილება (შეგახსენებთ, რომ ამ მეთოდით შედგენილი ი. გოგებაშვილის "დედა ენა" 1876 წელს დაიბეჭდა და ამის შემდეგ მას ალტერნატივა ფაქტიურად არ ჰქონია). ამიტომ თითქოს არ უნდა იყოს მისი სხვა მეთოდით, განსაკუთრებით კი "ამერიკული" მეთოდით ჩანაცვლების საჭიროება; მიუხედავად ამისა, დღეს

მაინც გვიხდება ამაზე საუბარი, რადგანაც მომრავლდა უცხოური ენების ბრმა მიბაძვით შედგენილი ანბანის სახელმძღვანელოები.

დღევანდელობა ამ მხრივ ძალიან ჰგავს გასული საუკუნის 20-30-იან წლებს; იმ პერიოდს, როდესაც გაუქმდა ქართველი განმანათლებლების მიერ დიდი რუდუნებითა და ძალისხმევით შექმნილი ეროვნული დაწყებითი სკოლა, ხოლო საბჭოური – ჯერ კიდევ არ იყო ჩამოყალიბებული. ისიც უნდა ითქვას, რომ ამ პერიოდის (1920-1930-იანი წლების) სახელმძღვანელოებზე ბევრი არაფერია ცნობილი. მხოლოდ ის, რომ ი. გოგებაშვილის "დედა ენას" მაინცდამაინც აღარ სწყალობდნენ – ის მხოლოდ 1925 წლამდე გამოიცემოდა. დროიდან კი უცხოურის ბრმად მიგაძვით მონდომებით ამკვიდრებდნენ ქართული ენისათვის შეუსაბამო და უსარგებლო მეთოდებს, მათ შორის "ამერიკულსაც", მხოლოდ იმ მიზეზით, რომ იგი უცხოური (ამდენად, ახალი და პროგრესული) იყო.

სწორედ ამის გამო (*და უფრო მეტად კი იმიტომ, რომ ამ მეთოდს იმ დროისათვის მეტად მაპროვოცირებელი სახელი—"ამერიკულიც"—ერქვა),* დაიწყო ამ მეთოდის დამკვიდრება ქართული წერა-კითხვის სწავლებაში. იგი მეცნიერული შესწავლისა და დასაბუთების საფუძველზე დანერგეს ქართულ სკოლაში. ჩვენ ვერ მივაკვლიეთ სპეციალურ სამთავრობო დადგენილებებს ამ მეთოდის გამოყენების შესახებ, თუმცა იგი, ალბათ, აუცილებლად არსებობდა, რამდენადაც ამ მეთოდს პოპულარიზაციას უწევდნენ და იყენებდნენ არა მხოლოდ საქართველოში, არამედ ყველა საბჭოთა რესპუბლიკაში. ერთი სიტყვით, ეს იყო საბჭოეთში ამ მეთოდის "აყვავების" წლები.

20-იან წლებში ანბანის რამდენიმე სახელმძღვანელო შეიქმნა ამ მეთოდზე დაყრდნობით. ესენია: 1. 1926 წელს — ვ. ძიძიგურისა და ა. გვახარიას "პირველი წიგნი"; 2. 1927 წელს — ნ. ბოცვაძისა და ე. ბურჯანაძის "ახალი წიგნი"; 3. 1928 წელს — ტ. ზაალიშვილის "ვისწავლოთ"; 4. 1933 წელს — პ. ჭანიშვილის "შრომა და ცოდნა"…

სახელმძღვანელოების ანალიზიდან ჩანს, რომ ვერც ერთი ავტორი ვერ ახერხებდა ამ მეთოდის "სუფთა" სახით გამოყენებას. იძულებულნი იყვნენ ანგარიში გაეწიათ ქართული ენის ბუნებისათვის, ასევე — უკვე დამკვიდრებული ტრადიცისათვის. მოგვიანებით კი თითქმის ყველა ეს ავტორი მიუბრუნდა სწავლების ტრადიციულ გზას.

აღსანიშნავია, რომ არც ერთ ამ სახელმძღვანელოს არ ეწოდება "დედაენა", რამდენადაც ავტორებს შეგნებული აქვთ, რომ მათ სახელმძღვანელოებს ი. გოგებაშვილის ამ წიგნთან არაფერი აკავშირებს, გარდა ტრდიციული "აი ია"-სი. დღეს ეს სახელმძღვანელოები არავის ახსოვს, რადგან მათ ვერ შესრულეს თავისი მთავარი ფუნქცია — წერა-კითხვა ესწავლებინათ ქართველი ბავშვისთვის. სწორედ ამიტომ იყო, რომ 40-იანი წლებიდან სკოლა მასობრივად დაუბრუნდა ჯერ ი. გოგებაშვილის "დედა ენას", შემდეგ კი ამ წიგნის მიხედვით შედგენილ ნ. ბოცვაძისა და ეკ. ბურჯანაძის "დედაენას" (1944 წ).

ჩვენ წარსულის მოხმობა მხოლოდ იმიტომ დაგვჭირდა, რომ გვეჩვენებინა — ზოგიერთი ის "სიახლე", რასაც დღეს უცხო ენების მიმბაძველობით ხელაღებით ვნერგავთ მშობლიური ენის სწავლებისას, ჩვენთვის კარგად დავიწყებული ძველია, რომელსაც ისტორიამ უკვე მიუჩინა თავისი ადგილი და მისი ხელახლა გამოცდა მოსწავლეებზე ნამდვილად არ არის საჭირო.

ჩემი დღევანდელი წერილი კი მინდა დავამთავრო ჩვენი საყვარელი კლასიკოსის ი. გოგებაშვილის სიტყვებით: "მხოლოდ მტერს შეუძლია ურჩიოს ქართველებს: შეაქციეთ ზურგი უცხო ენებს და დარჩით მარტო დედაენის ამარაო... ისწავლეთ რაც შეიძლება დრმად და ზედმიწევნით ევროპული ენები, მაგრამ არასდროს არ დაივიწყოთ, რომ ყოველი ევროპელი ჯერ საფუძვლიანად ითვისებს თავის მშობლიურ ენას და შემდეგ შეუდგება უცხო ენების შესწავლას". (ი. გოგებაშვილი 1973: 187).

ლიტერატურა:

გოგებაშვილი, ი (1973): ბურჯი ეროვნებისა, რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, თბილისი. რამიშვილი, გ (2000): დედაენის თეორია, თბილისი. უზნაძე, დ (2003): ბაგშვის ფსიქოლოგია, თბილისი.

Prof. Dr. Natela Maglakelidze I.Chavchavadze Tbilisi State University

Multilingual School und Language Teaching Approach

The 20s of the previous century for Georgian school were the era of great novelty. This was the period when Soviet school wasn't formated yet, but they experimented to create the first system of multilingual education. This is the period when fascination and overstation with foreign methods were vividly seen. This was the only reason why in the process of language teaching wasn't taken into consideration the specificity of these languages and the difference of the English language itself and the American method in teaching writing and reading was being established. We failed to find out the specific state resolution comerzing_the usage of this method, though it probably existed, as far as it was clear that this method was being adored and popularized and was used not only in Georgia, but in all the post Soviet republics. In a word, the flourishing of this method was in the Soviet epoch.

This method was used not only while teaching the foreign languages (English, German, French.....), but in the teaching process of native languages as well (Russian, Georgian, Armenian, Kyrgystanyan.....).

How much was consented and justified the unification of American method in the teaching process of all languages? All the methods in the history of teaching writing and reading are united in three groups. They are the following: a)analytical, b) synthetical, c) analytical-synthetical. "American" method belonged to the analytical methods. This method despite its title originated in France. According to this method in the process of teaching writing and reading the main analytical unit isn't a letter but the whole word itself. That's why this method is used in the teaching of those languages where the pronunciation and writing don't coincide. In order to study writing in these languages a school student has to learn the whole graphical unit (a word), a student has to study using visual aids and other skills and abilities: listening, pronunciation and writing. Without studying by heart a child can't write the combination of letters which has got the quite difficult verbal sight. This was the reason why this method was so widely spread in Europe and America. This is the principle why English, French, German, Greek, Turkish, Spanish.... textbooks are constructed.

Georgian language as it is known is mainly a phonetically alphabetical language. Here we have got the same number of sounds and letters. We've got the coincidence in writing and the pronuncietion, the word is written as it is pronounced. That's why while writing his "Deda Ena" ("Mother Tongue") lakob Gogebasvili used analytica-synthetical method while teaching writing and reading as this method totally corresponds to the specificity of Georgian language as phonetically written language. That's the reason why this method was inculcated in the teaching process of Georgian writing and reading (In those days this method had the provocative name "American") and was established in Georgian schools under the scientifically discussed and researched.

Several textbooks were created based on this methods in the 20s. They are the following: 1.1926, V. Dzidziguri and A.Gvakharia-"The First Book"; 2.1927, N.Botsvadze and E.Burjanadze-"The new book"; 3.1928 T.Zaalishvili "Let's study"; 4. 1933 P.Chanishvili "Work and knowledge"...

Today nobody remembers these books. As they didn't fulfill their major aim-teaching writing and reading to Georgian children. This was the reason why from the 40s all schools in Georgia returned to I.Gogebashvili "Deda Ena" ("Mother Tongue") and then to the books (by N. Botsvadze and Ek. Burjanadze "Deda Ena") constructed and based on this input.

უცხო ენის სწავლების სტრატეგია - კოგნიტური და მეტაკოგნიტური უნარ-ჩვევის კომბინაცია

ცოდნის გადაცემა და მიღება ურთულესი პროცესია. იგი გულისხმობს სხვადასხვა ინტერესების, მიზნების, პოზიციებისა და კომპეტენციის მქონე ადამიანთა შორის ხელსაყრელი საერთო ნიშნულის ძიებას.

თითოეული ჩვენგანი განსხვავებული თეორიული მომზადებითა და პრაქტიკული გამოცდილებით წარვმართავთ ამ პროცესს. სწორედ ამიტომაა, შედეგებიც განსხვავებული.

სწავლისა და სწავლების ეფექტურობის განმსაზღვრელი მარკერები ასოცირდება შემდეგ ფაქტორებთან:

- ორივე მხარეს (ენის შემსწავლელსა და მასწავლებელს) უნდა ჰქონდეს ინტერესი კონკრეტული საგნის მიმართ;
- ორივე მხარემ უნდა გაითვალისწინოს ერთმანეთის ინტერესები;
- უნდა არსებობდეს ერთმანეთისადმი ნდობა, თუნდაც მინიმალური;
- ორიგე მხარეს უნდა ჰქონდეს გაცნობიერებული, რომ თუნდაც მცირედი რამ მაინც მოიგო ცოდნის გადაცემისა და მიღების შედეგად;
- სწავლა-სწავლების პროცესი თანამშრომლობაა, ამდენად ნებისმიერი თანამშრომლობა უნდა ეფუძნებოდეს "ურთიერთსარგებელს", ანუ ამ ურთიერთხელსაყრელი ვარიანტების სწავლისა და სწავლების ურთიერთხელსაყრელი სტრატეგიების ძიებას.

ურთიერთხელსაყრელი ვარიანტებისა თუ - სტრატეგიების ძიების ღროს დანაკარგის მაქსიმალურად თავიდან აცილების მაგალითად შეიძლება ორი დის მიერ ფორთოხლის გაყოფის ისტორია გავიხსენოთ: ერთ დას ფორთოხლის კანი სჭირდებოდა ცომისათვის, მეორეს კი - ნაყოფის შიგთავსი საჭმელად. დებმა შუაზე გაჭრეს ფორთოხალი. ერთმა დამ ფორთოხალს კანი შემოაცალა და შიგთავსი გადააგდო, მეორე კი პირიქით მოიქცა. დებს ფორთოხალი ურთიერთხელსაყრელი ვარიანტის გათვალისწინებით რომ გაეყოთ ერთმანეთში, ერთი და მთელი ფორთოხლის კანს მიიღებდა, მეორე კი მთელ ფორთოხალს შეჭამდა.

ზოგჯერ სწავლისა და სწავლების დროსაც მხარეები "მთელი ფორთოხლის" ნაცვლად მხოლოდ მის ნახევარს იღებენ.

თავიდან აცილების ამგვარი დანაკარგის მიზნით, რაც შეიმუშაონ შეიძლება მხარეებმა უნდა მეტი ურთიერთხელსაყრელი გარიანტი - სტრატეგია. ამ ძინიტ გადაჭრის ერთადერთ ეფექტურ საშუალებას პრობლემის თანამშრომლობა წარმოადგენს.

უცხოური ენის სწავლებისადმი მიძღვნილი სპეციალური ლიტერატურა გამოირჩევა სხვადასხვა ენობრივი აქტივობებისათვის რელევანტური სტრატეგიების სიმრავლით. მიუხედავად ამ ფაქტისა, ვერც ერთი არსებული მეთოდური მითითება ვერ აცხდებს პრეტენზიას თავის მონაპოვართა აბსოლუტიზაციაზე.

ბუნებრივია, ჩნდება კითხვა: "რატომ ვერ ხერხდება მოსაზრებათა შეჯერება, სხვა სიტყვებით, რატომ ვერ უზრუნველყოფს სასურველ შედეგს უცხოური ენის კოგნიტური სწავლება?"

თითქოს ყველაფერი წესრიგშია, კერძოდ:

- შემუშავებულია სწავლისა და სწავლების მეთოდიკა;
- შექმნილია პროგრამები ყველა ტიპის კურსების სპეციფიკის გათვალისწინებით;
- გათვლილია მოსალოდნელი შედეგები;
- ჩამოყალიბებულია სტრატეგიები აქტიური სწავლისა და სწავლების სხვადასხვა ენობრივი აქტივობებისათვის;
- კომბინირებულია უცხოური ენის სწავლების ყველა არსებული სტილი;
- გამოყენებულია საბოლოო და შუალედური შედეგების შეფასების კრიტერიუმები;
- გაანალიზებულია შუალეღური და საბოლოო შედეგების განვითრების მეთოდების ვალიდურობა და ა.შ.

მიუხედავად ამ ფაქტისა, სწავლისა და სწავლების პროცესის მონაწილეთა წინაშე ეტაპობრივად ჩნდება ახალი გამოწვევები:

- ენის შემსწავლელის დაინტერესება;
- შესასწაგლი საგნისადმი კონკრეტული დამოკიდებულების განსაზღვრა;
- მხარეთათვის (ენის შემსწავლელისა და მასწავლებლის) ურთიერთხელსაყრელი მოქმედებებისათვის საკმარისი და აუცილებელი მოტივაციის შექმნა.

როგორ ვუბიძგოთ ადამიანს წარმატებისაკენ? ერთ ლონდონელ ჭაბუკს მწერლობა ხიბლავდა, მაგრამ ყველაფერი ხელს უშლიდა. სკოლაში მხოლოდ ოთხი წელი იარა. მამამისი ვალის გამო ციხეში ჩასვეს. ასე რომ, ხშირად შიმშილობდა კიდეც. ბოლოს იშოვა რაღაც სამუშაო — ბოთლებზე იარლიყებს აწებებდა. ბნელ სხვენში ეძინა სხვა მაწანწალა ბიჭებთან ერთად. პირველი ხელნაწერი ღამით ქურდულად წაიღო ფოსტაში. დიდხანს არაფერს უბეჭდავდნენ. მაგრამ აი, ბოლოს დადგა ნანატრი დღეც — ერთი მოთხრობა მიიღეს. მართალია, ერთი შილინგიც არ გადაუხდიათ, მაგრამ რედაქტორმა ხომ მოიწონა. ჭაბუკმა სიხარულის ცრემლები ვერ შეიკავა. ქებამ და აღიარებამ მთლიანად შეცვალა მისი ცხოვრება. ის ბიჭი ჩარლზ დიკენსი იყო!

მეორე ყმაწვილიც ლონდონში მუშაობდა, ოღონდ საგალანტერეო მაღაზიაში. დილით ხუთ საათზე დგებოდა. ასე ეწამა ორი წელიწადი. ბოლოს ვეღარ გაუძლო, თხუთმეტი მილი ფეხით გაიარა, დედასთან მივიდა, გულში ჩაეკრა და აქვითინდა — იმ მაღაზიაში თუ გამიშვებ, თავს მოვიკლავო. მერე სკოლის მასწავლებელს მისწერა წერილი, რომელშიც თავისი მდგომარეობა შესჩივლა. მასწავლებელმა გაამხნევა და შესთავაზა მასწავლებლის ადგილი. ამ ფაქტმა მთლიანად შეცვალა ბიჭის ცხოვრებაც და ინგლისური ლიტერატურაც. მას შემდეგ "იმ ბიჭმა" დაწერა სამოცდაშვიდი წიგნი და მილიონ დოლარზე მეტი გამოიმუშავა. ეს ჰერბერტ უელსი იყო!

არაფერი ლახავს აღამიანის თავმოყვარეობას ისე, როგორც კრიტიკა; არაფერს შეუძლია, ღააკარგინოს აღამიანს ენთუაზიაზმი ისე სწრაფად, როგორც კრიტიკას.

ერთხელ ლონდონში კარნეგი მიიპატიჟეს ავსტრიელი

მფრინავის, როსის პატივსაცემად გამართულ ბანკეტზე. საუბარში ერთმა სტუმარმა ერთი ციტატა მოიშველია: "ხშირად განზრახვა, თუნდაც ყოველმხრივ მოფიქრებული, უქმად ჩაგივლის. ეს მოწმობს, რომ განგება თვით წარმართავს საქმეს", თან დასძინა,

ეს სიტყვები ბიბლიიდანააო. კარნეგიმ იცოდა, რომ იგი ნამდვილად ცდებოდა და შეუსწორა, შექსპირიაო. ის კი მაინც თავისას ამტკიცებდა: რაო, შექსპირიაო? რა სისულელეს ბრძანებთ, ნამდვილად ბიბლიიდანააო.

კარნეგის "მეტოქე" ხელმარჯვნივ ეჯდა, ხელმარცხნივ კი — ძველი ნაცნობი, ფრენკ ჰემონდი, რომელიც დიდხანს სწავლობდა შექსპირის შემოქმედებას. ამიტომაც, სწორედ მას მიანდო კარნეგიმ კამათის ბედი. ჰემონდმა მოუსმინა ორივეს, მერე მაგიდის ქვეშ ფეხზე ფეხი გაკრა კარნეგის და ღიმილით უთხრა, დეილ, თქვენ ცდებით. ეს ბატონი მართალია. ციტატა ბიბლიიდანაოო.

წვეულებიდან რომ წავიდნენ, კარნეგიმ ვერ მოითმინა და ჰემონდს უთხრა, ფრენკ, ხომ იცით, რომ ეს სიტყვები შექსპირისააო.

"რა თქმა უნდა, — უპასუხა მან, — ეს "ჰამლეტია". მოქმედება მეხუთე, სურათი მეორე. მაგრამ ჩვენ ხომ სტუმრად ვიყავით, ჩემო კარგო, რატომ უნდა უმტკიცო კაცს, რომ ცდება? ამის შემდეგ რას უნდა ელოდე მისგან? რატომ არ უნდა მისცე საშუალება, დაიცვას საკუთარი პრესტიჟი?"

თუ იერიში მიიტანეთ ადამიანის ინტელექტზე, შეულახეთ თავმოყვარეობა და ღირსების გრძნობა, მისგან ამის პასუხად მხოლოდ აგრესიას მიიღებთ. სწავლება ისე უნდა, თითქოს არც ასწავლიდე!

არსებობს მხოლოდ ერთი ხერხი, რომლითაც შეიძლება ადამიანს რაიმეს გაკეთების სურვილი აღუძრა: ეს მასთან თანამშრომლობაა. მხოლოდ თანამშრომლობა უზრუნველყოფს ცოდნის მიღების პროცესში მოსწავლის ჩართულობის მაქსიმალურ ხარისხს.

აღაშიანს უნდა მოანდომო რაღაცის გაკეთება და იგი აუცილებლად გააკეთებს. ერთადერთი ხერხი, რაც რამის გაკეთებას მოგანდომებთ, არის შემდეგი: მოგცენ ის, რაც გინდათ.

მერედა რა უნდა ჩვენს მოსწავლეს?

ამერიკელი ფილოსოფოსი, პროფესორი ჯონ დიუნი ამბობს: "ადამიანის ყველაზე ღრმა მისწრაფება არის სურვილი, იყოს

მნიშვნელოვანი". ეს სურვილი იშვიათად ხორციელდება. ეს ისაა, რასაც დიუნი "საკუთარი მნიშვნელოვნების შეგნებას უწოდებს".

ჩვენ, ჩვეულებრივ, საკუთარ სურვილებზე ვლაპარაკობთ. ჩვენ ეს გვაინტერესებს, მაგრამ სხვას? იქნებ სხვისი ინტერესები და სურვილებიც გაგვეთვალისწინებინა?! შევეცადოთ, დასკვნა გამოვიტანით დეილ კარნეგის სიტყვებიდან, რომელიც მან თევზაობასთან მიმართებაში წარმოთქვა:

"ყოგელ ზაფხულს სათეგზაოდ დაგდიგარ მაინზე. პირადად მე ძალიან მიყვარს ნაღებმოსხმული მარწყვი, მაგრამ რაღაც უცნაური მიზეზის გამო, თეგზს თურმე ჭია-ღუა ურჩეგნია. ასე რომ, სათეგზაოდ როცა ვემზადები, ჩემს სურვილებს ვივიწყებ და იმაზე ვფიქრობ, რა მოეწონებათ და რა უნდა მივართვა თეგზებს. ჩანგალზე სატყუარად ნაღებიან მარწყვს კი არა, ჭიას ან ჭრიჭინობელას წამოვაგებ ხოლმე. რატომ არ ვიჩენთ ამგვარ გამჭრიახობას ადამიანებთან ურთიერთობაში? ჩვენ ყოველთვის იმაზე ვფიქრობთ, რაც ჩვენ გვინდა, სხვისი ინტერესები და სურვილები კი მხედველობის მიღმა გვრჩება."

"ერთი წუთით შეჩერდით, — ამბობს კენეტ გუტი თავის წიგნში "როგორ გადავაქციოთ ადამიანი ოქროდ", — შეჩერდით ერთი წუთით და საკუთარი საქმეებისადმი დიდი ინტერესი შეადარეთ ინტერესს ყველაფერი დანარჩენისადმი. შეეცადეთ, გაიგოთ, რომ ამ ქვეყნად ყველას თქვენნაირი განცდები აქვს. ... მაშინ მიხვდებით, რომ ადამიანებთან ურთიერთობის წარმატება დამოკიდებულია კეთილშობილურ სურვილზე, გაიგოთ მეორე ადამიანის აზრი, შეხედულება".

თანამშრომლობით, აღამიანის ფარული შესაძლებლობების შეცნობით მარტო ქცევის კი არა, მთელი პიროვნების გაღასხვაფერებაცაა შესაძლებელი. "... ჩვენ, ჩვენი ფიზიკური და გონებრივი შესაძლებლობების სულ უმნიშვნელო ნაწილს თუ ვიყენებთ. საერთოდ, შეიძლება ითქვას, რომ აღამიანი არ ცხოვრობს შესაძლებლობების მიხედვით. მას სულ სხვაღასხვანაირი უნარები აქვს, რომელთაც, მეტწილად, უქმად აცდენს". ეს სიტყვები ერთ-ერთ უღიდეს ფსიქოლოგსა და ფილოსოფოსს, ჰარვარდის უნივესიტეტის პროფესორ უილიამ ჯეიმსს ეკუთვნის.

დიახ, ჩვენც ბევრნაირი უნარი გვაქვს, რომელსაც არ ვიყენებთ. ერთ-ერთი ასეთია — გამოვავლინოთ ადამიანში დაფარული შესაძლებლობები. ეს კი მხოლოდ მასთან თანამშრომლობით მიიღწევა.

ბუნებრივია, ჩნდება კითხვა: "როგორ უნდა ვაქციოთ სწავლისა და სწავლების პროცესი თანამშრომლობად?" პასუხი ამ კითხვაზე შემდეგია: კოგნიტური და მეტაკოგნიტური უნარჩვევების კომბინაციით.

აქტიური სწავლა-სწავლება გულისხმობს მასწავლებლის უნარს, კოგნიტურ უნარ-ჩვევებთან ერთად, გამოუმუშაოს

სტუდენტს მეტაკოგნიტური უნარ-ჩვევებიც.

მეტაკოგნიცია გულისხმობს "აზროვნებას აზროვნების შესახებ". უცხო ენის სწავლებისა და სწავლის მეტაკოგნიტური სტრატეგია საშუალებას აძლევს სტუდენტს, დაგეგმოს, აკონტროლოს და შეაფასოს ენის შესწავლის პროცესი.

უცხოური ენის სწავლისა და სწავლებისას მეტაკოგნიცია

მოიცავს შემდეგ კომპონენტებს:

• სწავლის პროცესის დაგეგმვას;

• სტრატეგიის შერჩევასა და გამოყენებას;

კონკრეტული მიზნის მისაღწევად მოცემულ კონტექსტში კონკრეტული სტრატეგიიის შერჩევა და გამოყენება ნიშნავს, რომ სტუდენტს შეუძლია, მიიღოს მონაწილეობა სწავლის პროცესთან დაკავშირებულ გადაწყვეტილების მიღებაში.

• სტრატეგიის გამოყენების მონიტორინგს;

კონკრეტული სტრატეგიის შერჩევის შემდეგ სტუდენტები პერიოდულად უნდა ამოწმებდნენ, მართლაც თუ იყენებენ მას.

გამოყენებული სტრატეგიის შეფასებას;

გამოყენებული სტრატეგიის შეფასება გულისხმობს სტრატეგიის შედეგად დაგროვილი ცოდნის შეფასებას. მასწავლებელი უნდა დაეხმაროს სტუდენტებს, შეაფასონ გამოყენებული სტრატეგია; სტუდენტებმა უნდა განსაზღვრონ, თუ რამდენად ეფექტურია ის, რასაც ისინი აკეთებენ. ყველა ადამიანს უნდა მისთვის მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილების მიღების პროცესში ჩართვა.

თითოეული ჩვენგანის ცხოვრებაში არსებობენ აღამიანები, რომელთა "გაღაკეთებაც", უკეთესობისაკენ შეცვლა გვინღა. მაგრამ, იქნებ, საკუთარი თავით ღაგვეწყო?! ეს გაცილებით უფრო მომგებიანი იქნება ჩვენთვის. "როცა აღამიანი თავის თავთან ბრძოლას იწყებს, ეს უკვე ერთ რამედ ღირს", - ამბობდა ბროუნინგი.

ლიტერატურა:

ჩხეიძე, მ. (2007) ენა და კომუნიკაცია. სტუ, თბილისი.

Карнеги, Д. (1999) Как завоевать друзей и оказывать влияние на людей. Екатеринбург: "АРД ЛТД".

Gumperz, I. (1981) Dixcourse strategies. - Academic Press., New-York.

Prof. Dr. Maia ChkheidzeUniversity of Georgia

Foreign Language teaching Strategy – Combining Cognitive and Metacognitive Skills

Combination of cognitive and metacognitive skills is considered to be one of the most effective strategies relevant to the learning and teaching process. Metacognition comprises the following components: Preparing and planning for the learning and teaching process; Selecting and using learning strategies; Monitoring strategy use; Evaluating strategy use and learning. Combination of cognitive and metacognitive skills enables learners to realize and assess the learning and teaching process.

ეფექტური წერითი კომუნიკაციის სტრატეგიები

წინამდებარე მოხსენებაში მიმოვიხილავთ ინგლისური აკადემიური წერის სწავლების მეთოდებს, რომლებიც გავრცელებულია ბოლონიის პროცესში ჩართული ქვეყნების ბაკალავრიატისა და მაგისტრატურის დონეებზე. ჩვენს წერის სწავლების ამ მეთოდების გამოყენება ხდებოდა ხუთი განმავლობაში -ბაკალავრიატის ბოლო ორ წელს და მაგისტრატურის შესავალ კურსში. დაგროვილმა გამოცდილებამ დაგვარწმუნა გამოყენებული მეთოდების ეფექტურობაში და მათ ქმედითუნარიანობაში და იმაში, დომ ոն შედარებით უზრუნვენყოფენ მოკლე წერის იწობთ უმნი შვნელოვანესი უნარ–ჩვევების ჩამოყალიბებას, რაც საშუალებას აძლევს სტუდენტებს ეფექტურად გაართვან თავი მათი მასწავლებლების მიერ აკადემიურ წერაში მიცემულ დავალებებს.

არსებობს მოსაზრება, რომ აზრების ჩამოყალიბება ფორმირებისათვის სხვადასხვა კულტურები სხვადასხვა რიტორიკულ მოდელს იყენებენ. "ლოგიკა" ადამიანის გონების უნივერსალური თავისებურება კი არაა, არამედ კულტურული ფენომენია, რომელიც სხვადასხვა კულტურისთვის სხვადასხვაა. რიტორიკულ მოდელში ხდება კულტურის მანიფესტაცია. საპირის - უორფის ნაშრომი მიუთითებს ენის, კულტურის და რიტორიკის ურთიერთკავშირზე. აქედან გამომდინარე, იმ სტუდენტების მასწავლებლებს, რომელთა მშობლიური ენა არ ინგლისური, უნდა ესმოდეთ, რომ სირთულეები, რომლებიც სტუდენტებს აქვთ ინგლისურ ენაზე წერისას, შესაძლოა მათი მშობლიური ენისთვის დამახასიათებელი რიტორიკული მოდელით იყოს გამოწვეული.

იყო მოარული აზრი, რომ მშობლიურ ენაზე ნარკვევთა კარგად წერის უნარი ინგლისურ ენაზე კარგად წერის საფუძველს იძლევა. მიუხედავად ამისა, უცხოელი სტუდენტების ნაწერებში მასწავლებლები მუდმივად ამჩნევენ "შეცდომებს" - სტრუქტურა შეუსაბამოა, ერთიანობა დარღვეულია, არ არის

საკმარისი მასალა თემისთვის. სხვადასხვა ლინგვისტური ჯგუფების 600 ნარკვევის შესწავლისას, კაპლანმა გააკეთა დასკვნა, რომ ეს თავისებურებანი შეცდომები კი არ არის, არამედ ალტერნატიული რიტორიკული მოდელის მარკერებია.

ინგლისურ ენაზე დაწერილი ნარკვევებისთვის დამახასიათებელია ლოგიკური სწორხაზოვნება, რომელიც ვითარდება ძირითადი აზრიდან დაქვემდებარებული აზრისკენ. არაბული, პირიქით, სხვადასხვა პარალელური კონსტრუქციების საშუალებით ვითარდება; აღმოსავლური (ჩინური და კორეული) დამწერლობისთვის დამახასიათებელია შემოვლითი გზა, მოდელი, რომელშიც ავტორი გარს უვლის თემას, განიხილავს მას ირიბად და არა პირდაპირ. რომანული ენების დამწერლობას, როგორიცაა ესპანური და ფრანგული, მიდრეკილება აქვს გაცილებით მეტი გადახვევებისკენ, რასაც ჩვეულებრივ, არ უშვებს ინგლისური. ეს ტენდენცია უფრო მეტად ჩანს რუსულში, სადაც გადახვევებს ძალიან მცირე ან არანაირი პირდაპირი კავშირი არა აქვს მოცემულ თემასთან.

თითქმის ყველა აკადემიური ნაწერი გარკვეული თვალსაზრისით არგუმენტატულია. ერთი შეხედვით, ზოგიერთი წერილობითი სამუშაო სტუდენტისაგან მხოლოდ ადამიანების მოსაზრებების გამეორებას მოითხოვს. თუმცა, მოგვიანებით, ნათელი ხდება, რომ კარგ კვლევით ნარკვევს 7 (ნაშრომს კი ნამდვილად) ამაზე გაცილებით მეტი სჭირდება: ინგლისური აკადემიური მსჯელობის ჩვევა მოითხოვს სხვა ადამიანების აზრებისა და კვლევების გამოყენებას บริเทตงค์ก จริศฤธิกับ ธุรบริยาร์คาธิบริเทตงอย บริเทศฤัย จา ธารุยาธิร წინააღმდეგობას ბევრი სტუდენტი, რომელიც არ იცნობს ინგლისურ რიტორიკას: ისინი მიიჩნევენ, რომ აკადემიური წერა სხვათა აზრების გამეორება უფროა, ვიდრე საკითხის განხილვა. თუმცა იმის გადასაწყვეტად, თუ რომელი ინფორმაცია უნდა

⁷ რინეკერის და სთრეი იორგენის ბოლოდროინდელი გამოკლეევა ნათლად გვიჩვენებს, რომ ისეთი მრავალფეროვანი დისციპლინების, როგორიცაა ინჟინერული საქმე, მედიცინა, ლიტერატურა, ეკონომიკა და იურსპრუდენცია, საერთო მახასიათებელი არის ის, რომ კლეევის ხასიათის სტატიებს უნდა ჰქონდეთ ნათელი არგუმენტი. (ლოტ. რინეკერი და პიტერ სტრეი იორგენი, რა არის კარგი კვლევის ხასიათის სტატიის ზოგადი შემადგენელი ნაწილები? წარმოდგენილი აკადემიური წერის მასწავლებლების ევროპულ ასოციაციის კონფერენციაზე, გრონინგენი, 2001 წ. ივნისი).

გამოიყენო, რომელ ავტორიტეტებს მიმართო, რისი ციტირება მოახდინო, როგორ ახსნა და განმარტო მონაცემები ან რომელი მეთოდოლოგია აირჩიო დამოკიდებულია იმაზე თუ რა პოზიცია გიკავია.

აქედან გამომდინარე, სტუდენტს უნდა ახსოვდეს, რომ ნაწერმა მკითხველი უნდა დაარწმუნოს, იმაში, რომ რასაც ის ამბობს ღირებული და მნიშვნელოვანია. ეს კი თავის მხრივ მოითხოვს არგუმენტაციის უნარის ფლობას.

ნათელი და დამაჯერებელი არგუმენტების შექმნის პროცესი ეხმარება ავტორს განვითარდეს როგორც მოაზროვნე და კრიტიკოსი, რადგან წერილობითი არგუმენტაცია აადვილებს მნიშვნელოვანი გონებრივი უნარების განვითარებას: აზრების შექმნას და ორგანიზებას, დასაბუთების შეფასებას, ლოგიკური თანმიმდევრობის დაცვას და აზრის ნათლად და ეკონომიურად გამოხატვას. ყოველივე ეს საჭიროა აკადემიური სწავლის ნებისმიერი სფეროსთვის.

არგუმენტატული ნაკვევი უფრო პედაგოგიური "ტექსტის ტიპია", ვიდრე ნამდვილი "ჟანრი". ჩვენ რეალურ ცხოვრებაში იშვიათად გვიხდება "წმინდა" არგუმენტატული ნარკვევის დაწერა, მაგრამ არგუმენტატული ესეს სტრუქტურული კომპონენტები და ის უნარები-ჩვევები, რომლებიც არგუმენტატული ესეს წერისას ყელიბდება ქმნის აკადემიური წერის თითქმის ყველა ჟანრის საფუძველს.

მარტივი არგუმენტირებული ნარკვევი შეიძლება დაიყოს გარკვეულ შემადგენელ ნაწილებად ან ეტაპებად, რომელთაგან ოთხი თითქმის ყოველთვის უნდა იყოს წარმოდგენილი. ესენია შესავალი, საკითხის წარდგენა, მოსალოდნელი წინააღმდეგობა და დასკნა.

ინტენსიური კულტურათაშორისი კომუნიკაცია საჭიროებს უნივერსალური და ეფექტური აკადემიური წერითი კომუნიკაციის სტრატეგიების შემუშავებას. ამ თვალსაზრისით მნიშვნელოვანია ქართველი სტუდენტებისათვის ინგლისური რიტორიკული მოდელის შესწავლა, რომელიც თემის ავტორის თვალსაზრისით უნდა მოხდეს არგუმენტირებული ნარკვევის საფუძველზე, რადგან ამ ჟანრის კომპონენტები და უნარები აყალიბებს აკადემიური წერის თითქმის ყველა ტიპის საფუძველს.

ლიტერატურა:

- Barks, D. / Watts, P. (2001): In D. Belcher & A. Hirvela (Eds.), Linking literacies: Perspectives on L2 reading-writing connections (pp. 246-267). Ann Arbor: The University of Michigan Press
- Casanave, C.P. (2004): Controversies in second language writing: Dilemmas and Decisions in Research and Instruction. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000): Discourse and context in language teaching. A guide for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D.R. (2005): Treatment of error in second language student writing. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Johns, A. (Ed.) (2002): Genre in the classroom. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kaplan, R.B. (1966): Cultural Models in Intercultural Education. University of Michigan Press.
- Miller, T. (Ed.) (1997): Functional Approaches to Written Text: Classroom Applications. Washington, D.C.: USIA.

Assist. Prof. Maia KalandadzeUniversity of Georgia

Effective Writing Communication Strategies

The below work deals with teaching methods of academic writing spread in the countries involved in Bologna process at BA and MA levels of studies. The methods were tested for five years at the last two years of the study at BA level and pre - session course of MA studies.

The accumulated experience showed that the proposed academic writing teaching methods are effective and facilitate acquisition of the most necessary writing skills within a short period of time enabling students to effectively perform writing assignments in academic writing given to them by their lecturers.

Integration of our country into European structures is going on against the background of an intensive intercultural communication, therefore the author of this work thinks that it will be effective to teach English rhetorical model to Georgian students to enable them to write scientific articles in English more effectively.

პროფ. დოქტ. რუსუდან თაბუკაშვილი ტექნიკური უნივერსიტეტი

მედიალური სივრცე და ციფრული ტექსტი

ნებისმიერი ვერბალური კომუნიკაციის საკომუნიკაციო აქტის განხორციელების საყრდენად ანთროპოლოგიურ სტრუქტურას მიიჩნევენ, რომლის კვლევაც არა მხოლოდ დასახელებული აქტის ჩარჩოებში ხორციელდება, არამედ იგი ფილოსოფიური, სოციოლოგიური ფსიქოლოგიური და სოციოფსიქოლოგიური კუთხითაც განიხილება.

საკომუნიკაციო აქტის ანთროპოლოგიური სტრუქტურა ეფუძნება კომუნიკაციის პარტნიორთა ქმედებებს, რომლებიც მიმართებაშია ერთი მხრივ — კომუნიკაციის პარტნიორებთან და მეორე მხრივ — კომუნიკანტთა სოციალურ, სიტუაციურ-კონტექსტუალურ მონაცემებთან. ორივე გარემოება კი კავშირშია კომუნიკაციის პარტნიორთა ვერბალურ ურთიერთობებთან და არგამორიცხავენ ერთმანეთს.

განასხვავებენ ვერბალური კომუნიკაციის ორ ტიპს — უშუალო (Face to face) და დისტანციურ კომუნიკაციებს. მათ პარამეტრებად მიჩნეულია:

უშუალო კომუნიკაცია	დისტანციური კომუნიკაცია
უშუალო კომუნიკაცია 1. პიროვნებათშორისი კომუნიკაცია; 2. ნაცნობი კომუნიკანტები; 3. ძლიერი ემოციური მუხტი; 4. სიტუაციურობა; 5. რეფერენტული; კავშირი,სიახლოვე; 6. სივრცულ-დროითი კავშირი; 7. კოოპერაციული კომუნიკაცია; 8. დიალოგურობა; 9. სპონტანურობა; 10. თავისუფალი თემატიკა;	 დისტანციური კომუნიკაცია 1. კომუნიკაცია საზოგადოებასთან; 2. უცნობი კომუნიკანტები; 3. სუსტი ემოციური მუხტი; 4. სიტუაციურობის დეფიციტი; 5. რეფერენტული დისტანცია; 6. სივრცულ-დროითი დისტანცია; 7. კოოპერაციული კომუნიკაციის დეფიციტი; 8. მონოლოგურობა; 9. რეფლექსურობა; 10. ფიქსირებული თემატიკა;

კომუნიკაცია, პიროვნებათაშორისი ერთმანეთისათვის კომუნიკანტები, ნაცნობი ძლიერი ემოციური მუხტი თავისუფალი ეს ის კომპონენტებია, თემატიკა – რომელთა ერთობლიობასაც კოხი და ოესტერრაიპერი უშუალო კომუნიკაციის მახასიათებლებად მიიჩნევენ, ხოლო კომუნიკაცია საზოგადოებასთან, ერთმანეთისათვის უცნობი კომუნიკანტები, სუსტი ემოციური მუხტი და ფიქსირებული თემატიკა დისტანციურ კომუნიკაციას ახასიათებს. (1, 2007) Ditmann.

დისტანციური კომუნიკაციის მარკერთა უშუალო გა გამიჯგნის დიტმარმა საფუძვლად პრინციპი დაუდო ზეპირმეტყველებისა და კონცეპტუალური – კონცეპტუალური დამწერლობის დიქოტომიას. შესაბამიოსად, იგი კონცეპტუალურ ზეპირმეტყველებად უშუალო კომუნიკაციას, ხოლო კონცეპტუილურ დამწერლობად დისტანციურ კომუნიკაციას მიიჩნევს (2, 1997).

ამ კონტექსტში თავისებურსა და განსხვავებულ ელფერს იძენს ციფრული ტექსტი – კომუნიკაციის ახალი ფორმა –იმეილი, სმს-ი, ჩატი და ა.შ. საყოველთაოდ ცნობილი და აღიარებული დიქოტომიები – ზეპირი-წერილობითი, ზეპირი-უშუალო კომუნიკაცია და წერილობითი-დისტანციური კომუნიკაცია, რომელთაგან პირველი ფონოლოგიური, ხოლო მეორე – გრაფიკულია, გადახედვასა და გადახალისებას მოითხოვს ციფრულ ტექსტთან, ელექტრონულ მედიასთან მიმართებაში. რელევანტურია იმის გათვალისწინებაც, რომ ერთმანეთისაგან უნდა გაიმიჯნოს ერთი მხრივ, მედია, როგორც მანიფესტაციის ფიზიკური ტიპი, სახეობა (ანუ ფონოლოგიურ-აკუსტიკური და გრაფიკულ-ვიზუალური) და მეორე მხრივ მედია, როგორც ტექნიკური მოცემულობა, ინფორმაციის მიღების, შენახვის და გადაცემის ტექნიკური საშუალება (მობილური ტელეფონი, ინტერნეტი და მასთან დაკავშირებული ციფრული ტიპები). თუმცა ხაზგასმით უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ თვით უახლესი ელექტრონული ტექნოლოგიები, როგორებიცაა ინფორმაციის შენახვა და გადაცემა, ცხადია, ტრადიციულად ეფუძნება ფონო-აკუსტიკურ და გრაფო-ვიზუალურ მექანიზმს. ისევე, ტრადიციულად, ნებისმიერი საკომუნიკაციო აქტის მსგავსად, ციფრული ტექსტის სახეობებიც – იმეილი, სმს-ი და ჩატი – ანთროპოლოგიურ კატეგორიებს ეყრდნობა და მათ საფუძველზე კონსტრუირდება.

ნებისმიერი დიალოგური კომუნიკაცია ერთიან სივრცულტემპორალურ-დეიქტიკურ ველში კომუნიკანტთა თანაარსებობასა და Face to face კომუნიკაციას გულისხმობდა, ცხადია აკუსტიკური საშუალებებით და ხშირ შემთხვევაში პარავერბალური ხერხების გამოყენებით. ამ ტიპის კომუნიკაციისათვის კონცეპტუალურად შეიძლებოდა "უშუალო" ეწოდებინათ თუნდაც იმის გამო, რომ რეალურად კომუნიკანტები უშუალო ურთიერთობაში, პირდაპირ კონტაქტში არიან ერთმანეთთან. ამ მოსაზრებისაგან განსხვავებით, ციფრული ტექსტის დახმარებით ხორციელდება სწორედ უშუალო კომუნიკაცია, რომელიც გულისხმობს არა Face to face კომუნიკაციას, არა ერთიან სივრცულ-ტემპორალურ-დეიქტიკურ ველს, არა აკუსტიკურ მექანიზმს, არამედ სხვადასხვა სივრცულტემპორალურ, ან ხშირ შემთხვევაში ერთიან ტემპორალურ ველში თანაარსებულ კომუნიკანტთა ერთიან მედიალურ სივრცეს, კომუნიკაცია ხორციელდება რომელშიც გრაფიკული პარავერბალურ საშუალებებად, საშუალებებით, ხოლო რომლებიც მხოლოდ ზეპირი რეალურად კომუნიკაციის მარკერებია, ციფრულ ტექსტში გვევლინება ემოციკონები და აკრონომები, რომლებსაც უზარმაზარი ემოციურ-სტილისტიკური დატვირთვა აქვთ მედიალურ სივრცეში განფენილ კომუნიკაციის პროცესში. ემოციკონები გრაფო-სემიოტიკური საშუალებებია, რომლებიც ასახავენ კომუნიკანტთა განწყობას, რეაქციას, ინფორმაციის ზემოქმედების რაგვარობას კომუნიკაციის პარტნიორზე. გარდა ამისა, ემოციკონები, ჩანს, კომუნიკანტთა ემოციის როგორც დეკოდირების საშუალებებადაც შეგვიძლია მივიჩნიოთ, რადგან ჟესტიკულაციისა და მიმიკის სუროგატად გვევლინება, რაც თავისთავად რეფერენტული კავშირის საფუძველს ქმნის.

შესაძლებელია კიდევ ერთი პარალელის გავლება Face to face კომუნიკაციასა და მედიალურ სივრცეში უშუალო კომუნიკაციას შორის. ისევე, როგორც ზეპირი კომუნიკაციის პირობებში, ერთიან სივრცულ-ტემპორალურ-დეიქტიკურ ველში შესაძლებელია კომუნიკანტთა რიცხვი აღემატებოდეს ორს, ასევე ციფრულ ტექსტს უშუალო კომუნიკაციის პირობებში შესაძლებელია ჰყავდეს ორზე მეტი ავტორი-მკითხველი, ადრესანტი-აღრესატი. კომუნიცირება რანდენიმე კომუნიკანტთან ერთდროულად — უშუალო კოოპერაციული კომუნიკაციის კუთვნილებაცაა.

თვალშისაცემია ასევე მსგავსება-განსხვავებების ამოკითხვა იმეილსა და ტრადიციულ საფოსტო წერილს შორის. პირველ რიგში ინფორმაციის თავისებური გაცვლა, მედიალური სივრცის წყალობით სიტუაციურობის, სპონტანურობისა და დიალოგურობის შეგრძნება, საკუთარი პიროვნების სამყაროს ნაწილად და პლანეტის მოქალაქედ აღქმა, უშუალო კომუნიკაციისა და შესაბამისად ციფრული ტექსტის საშუალებით ხდება. ცხადია, ანტონიმიური, სრულიად საპირისპირო მარკერები აქვს ტრადიციულ საფოსტო წერილს, რომლის მონოლოგურობა, რეფლექტურობა, სივრცულ-ტემპორალური დისტანციურობა და სიტუაციურობის დეფიციტი არაეფექტურია 21-ე საუკუნეში, თუმცა რომანტიკულობის ელფერს ის არც დღეს კარგავს.

მედიალურ სივრცეში განფენილი და ფიქსირებული ციფრული ტექსტი თანამედროვე უშუალო კომუნიკაციის პროდუქტია, რომლის მოდიფიცირება კონცეპტუალური ტექსტური ინგარიანტიდან ადვილად ხდება. ციფრული ტექსტით, გრაფიკულ-ფიზიკურ-ვიზუალური საშუალებებით ხორციელდება დიალოგური უშუალო კონტაქტი ფორსირებული ტემპით. საგულისხმოა ისიც, რომ უშუალო კომუნიკაციის მონაწილენი ერთიან მედიალურ სივრცეში აღმოჩენისას ციფრული ტექსტის ერთი სახეობის მეორით შეცგლას (იმეილი და ჩატი) ადვილად ახერხებენ, რითაც შესაბამისად კომუნიკაციური მობილურობის ახალ რეგისტრში გადადიან.

ტექსტის ორსახოვნებისადმი აქედან გამომდინარე, მიდგომა (წერილობითი-ზეპირი) მედიალურტრადიციული<u>.</u> ტექნიკური პროგრესისა მისი პარამეტრების და ტრანსფორმაციას გათვალისწინებით განიცდის გდ ახალ თუკი წერილობითი ტექსტის პარამეტრებად ფორმებს იღებს. ერთად "გრაფიკული", მრავალთან "ალიენაციური" სხვა ტრადიციულად "დისტანციური" და ითვლებოდა, ახალ შენარჩუნებულია მხოლოდ სივრცეში მედიალურ <u>ციფრული ტექსტი ამსხვრევს სტერეოტიპს</u> მარკერი, რადგან სივრცულ-დროითი დისტანციურობის შორის კომუნიკანტთა არსებობის შესახებ და ეს მონაცემები გადააქვს სრულიად ახალ რაკურსში. ციფრული ტექსტი – პარტნიორთაშორისი უშუალო სპონტანურ-ფორსირებული კომუნიკაციის საშუალებაა, რომელიც თვისებრივად განსხვავდება ზეპირი კომუნიკაციისაგან და იძლევა კოოპერაციული კომუნიკაციის, ინფორმაციის მიღება-გადაცემაშენახვა-დამუშავებისა და მოდიფიცირების შესაძლებლობებს.

ლიტერატურა:

Dittman, Jürgen (2006): Konzeptuelle Mündlichkeit in E-Mail und SMS. Freiburg.

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (2007): Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, 35.3. 350-360.

თაბუკაშვილი, რუსუდან (2009): *ციფრული ტექსტის მარკერები* . სამეცნიერო ჟურნალი "Skripta manent", 2, 73-77.

Prof. Dr. Rusudan Tabukashvili Tbilisi State Technical University

Medial Space and Digital Text

In the modern linguistic literature includes 2 types of communications: direct and distance communication, which depends on dichotomy of conceptual speech and conceptual correspondence. Communicative speech is direct communication; conceptual correspondence is a distance communication. In this context, the digital text from the other point of view, takes the special place. In special case, difference is, from the one hand – media is a physical type of manifestation, from the other hand – media has a technical method of saving and transfer information throw the digital text.

The innovation of digital text is the purely graphic-semiotic product, whose markers - emoticons and acronyms have strong emotional-linguistic load in the process of the spontaneous- forced communication dialogue line. In the medial space digital text is completely extended and also is the fixed text, whose modification is attainable and simple: conceptual text can be represented in any variation - "generation" of new text. In the medial space the digital text directly has graphic and communicative means which it proposes receive-transfer-retention- working cooperative communication.

პროფ. დოქტ. ციური ახვლედიანი თბილისის ივ. ჯავახიშვილის სახ. სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ენის სეგმენტურ ერთეულთა ფუნქციები /ფრანგული ენის მასალაზე /

ენა, როგორც სოციალური მოვლენა, შეუძლებელია, რომ არ ფლობდეს ფუნქციებს. ენის ძირითად ფუნქციად მიიჩნევა საკომუნიკაციო ფუნქცია დამახასიათებელია ყველა ენობრივ დონეთა ერთეულებისათვის. ენის დონეთა ურთიერთქმედება მჟღავნდება იმით, რომ თითოეული ელემენტი ასრულებს თავის კერძო ფუნქციას, სრულდება რა ტექსტის დონეზე კომუნიკაციის ფუნქციით, რაც უზრუნველყოფს ადამიანთა ურთიერთგაგებას. სეგმენტური ერთეულების მიმართ საკომუნიკაციო ფუნქცია არის საფუძველი (ბაზისი), რომელზედაც აიგება სხვა, მეორად ფუნქციათა ჯაჭვი.

სეგმენტურ ერთეულთა კომუნიკაციურობის ცნება შეიცავს შემდეგ კომპონენტებს: 1). ენის მნიშვნელოვან ერთეულთა აგების უნარს, 2). ინფორმაციულობას, 3). სოციალურ მაჩვენებლად ქმედების უნარს. შესაბამისად, სეგმენტურ ერთეულთა საკომუნიკაციო

ფუნქცია შეიცავს სამ, უშუალოდ მასთან დაკავშირებულ ფუნქციას: კონსტიტუტიურს, ინფორმატიულს და სოციომაიდენტიფიცირებულ ფუნქციის ეს სამი «ქვეფუნქცია» რთულ ურთიერთდამოკიდებულებაშია ფონეტიკური დონის სხვა ფუნქციებთან. ფონეტიკურ დონეზე ფუნქციები განიხილება ფონემებთან და ალოფონებთან (ანუ სეგმენტურ ერთეულებთან)

კავშირში. ფონოლოგიასთან კავშირში, ტერმინი ფუნქცია გამოიყენება როგორც მნიშვნელოვან ერთეულთა «აზრთაგანმასხვავებლობის», «დისტინქციურობის» ექვივალენტი.

დისტინქციური ფუნქცია შეიძლება დაიყოს შემდეგ სახესხვაობებად: 1). მორფემაგანმასხვავებლობითი ფუნქცია; 2). სიტყვაგანმასხვავებლობითი ანუ ფორმაგანმასხვავებლობითი ფუნქცია; 3). ფრაზაგანმასხვავებლობითი ფუნქცია.

უდავოა, რომ ყველა ფუნქცია ვლინდება ფონემაში თავისი ექსტრემალური გამოხატულებით; თუმცა ფონემა არ არსებობს თავისი მატერიალური განხორციელების გარეშე; ამიტომაც ყველა ფუნქცია, რაც ახასიათებს ფონემას, ასევე ახასიათებს მის ალოფონებსაც, მხოლოდ ამ შემთხვევაში შესაძლებელია ფუნქციათა გადანაწილება, ზოგიერთის როლის გაძლიერება, ზოგიერთის კი შემცირება.

კონსტიტუტიური ფუნქცია ქმნის განმასხვავებლობითი ფუნქციის მატერიალურ საფუძველს. კონსტიტუტიური ფუნქცია სრულდება მეტყველების კონკრეტული ბგერებით; მაგრამ რადგან მეტყველების ბგერები წარმოადგენენ ფონემის მატერიალურ განხორციელებას, შეგვიძლია ჩავთვალოთ, რომ ეს ფუნქცია სრულდება ფონემების მიერ. კონსტიტუტიური ფუნქცია იყოფა შემდეგ ქვეფუნქციებად: 1). მორფემისშემქმნელი, 2). სიტყვის ფორმისშემქმნელი, 3). ფრაზის შემქმნელი. სეგმენტურ ერთეულთა უნარი, რომ შეასრულონ კონსტიტუტიური ფუნქცია, განსაზღვრავს მათ ინფორმატიულობას. სეგმენტურ ერთეულთა ინფორმაციული პოტენციალი დამოკიდებულია მათ პოზიციურ განლაგებაზე: სიტყვის ჯგუფის, სიტყვის მორფემული შემადგენლობის, რითმიული მარცვლოვანი სტრუქტურის თავკიდურშია, შუაში ბოლოკიდურში.

სეგმენტური ერთეულების მიერ საკომუნიკაციო ინფორმაციის გადაცემაში განსხვავება საშუალებას გვაძლევს გამოვყოთ *ინფორმაციული ფუნქცია*, რომელიც მდგომარეობს იმაში, რომ სეგმენტური ერთეულები, განსაზღერული შეერთებებით, გადმოსცემენ აზრობრიე ინფორმაციას, ამასთანავე მათი ინფორმატიულობის უნარი განისაზღვრება ენის ზოგადი სისტემურსტრუქტურული თავისებურებებით. იმ დებულებიდან გამომდინარე, რომ სიტყვები აღიქმებიან როგორც ერთიანი მთლიანობები, ბგერები შერწყმულია ერთმანეთთან, ხდება კოარტიკულაცია, გამოიყოფა კიდეგ *მასინთეზირებელი ფუნქცია*; ეს ფუნქცია უზრუნველყოფს როგორც სემანტიკურ-გრამატიკული ფონეტიკურ მთლიანობას. სეგმენტურ ერთეულთა მასინთეზირებელი ფუნქცია ხორციელდება განსაზღვრული ბგერითი თანამიმდევრობის შექმნით. სეგმენტურ ერთეულთა კომბინატორული შერჩევა წარმოადგენს საფუძველს, რომ გამოიყოს *კომბინატორული ფუნქცია*. კომბინატორული ფუნქცია სეგმენტურ ერთეულთა ერთ-ერთი ყველაზე მეტად მნიშვნელოვანი ფუნქციაა, რადგან ფონემათა შეერთებები (კომბინატორიკა) განსაზღვრავს ენის ფონეტიკური სისტემის ზოგად სახეს მისი ევოლუციის სხვადასხვა პერიოდში.

მაგ., ფრანგულ ენაში, ყველაზე მაღალი კომბინატორული უნარით, სიტყვის თავკიდურ პოზიციაში, ხასიათდებიან თანხმოვნები (ქვემოთ მოყვანილი მონაცემები მიღებულია პ. რობერის ლექსიკონის ბაზაზე, 3000-მდე სიტყვის გაანალიზების შედეგად): 1). s, k, g, f, v, f, p, t (პირველი სეგმენტის სახით, ბიფონემურ შეერთებებში);

2). s, k, p, b, t, d, g, f (ტრიფონემურ შეერთებებში, პირველი სეგმენტის სახით); r, l, t, k, s (მეორე ელემენტის სახით); w, Y, j, r, l (მესამე სეგმენტის სახით).

ყველაზე მაღალი კომბინატორული სტატუსისაა — s თანხმოვანი (პირველი სეგმენტის სახით); r, l თანხმოვნები (მეორე სეგმენტის სახით) და ნახევართანხმოვნები — w, Y, j (მომდევნო სეგმენტის სახით).

ვოკალური სეგმენტებიც ხასიათდებიან კომბინატორული კანონზომიერებებით; ყველაზე მაღალი სტატუსისაა: $\tilde{\alpha}$, e, ϵ , ϵ , a; ნაკლები: α , α , $\tilde{\lambda}$, u, y.

ფონემისათვის დამახასიათებელი ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ფუნქციაა მაიდენტიფიცირებული ანუ რეკოგნიციური ფუნქცია. ეს ფუნქციაც სრულდება სეგმენტური ერთეულების მიერ; სიტყვების შეცნობასა და განსხვავებას უზრუნველყოფენ წარმოთქმული და მოსმენილი ბგერები, რომლებიც გამოიყენებიან მოცემულ ენაში და აღიქმებიან სიტყვის შემადგენლობაში კონკრეტული შეერთებებით. რეკოგნიციური ფუნქციის პარალელურად მოქმედებს სოციომაიდენტიფიცირებული ფუნქცია. თუ რეკოგნიციური ფუნქცია ვარაუდობს განსაზღვრული კონკრეტული ალოფონის კორექტულ გამოყენებას, ანუ მის ერთადერთ რეალიზაციას (იგულისხმება ნორმატიული ენის ფარგლებში), სოციომაიდენტიფიცირებელი ფუნქცია არეგულირებს სეგმენტურ ერთეულთა გამოყენების კანონზომიერებებს ამა თუ იმ სოციალური ფაქტორისდა მიხედვით.

ამგვარად, სოციომაიდენტიფიცირებელი ფუნქცია ნიშნავს, რომ ერთი ალოფონის მეორეთი შეცვლა კი « უარყოფითი » აზრით, (როგორც ამას ადგილი აქვს რეკოგნიციური ფუნქციის ქმედებისას: ნორმა/არა ნორმა), არამედ განიხილება როგორც სოციალურ-სტილისტური გარიაციულობის შედეგი; მაგ., ელზასურ წარმოთქმაში [ø] დახურულის წარმოთქმა voyageur, f-სა და s-ს გამუღერება სიტყვაში français [vrɑ̃ : zɛ] აღიქმება როგორც სოციალურად მარკირებული ამ გეოგრაფიული რეგიონის გარეთ. ენის საკომუნიკაციო სისტემას ახასიათებს აგრეთვე სეგმენტურ ერთეულთა ისეთი ფუნქცია, რომელიც ემოციურობას გამოხატავს და ეწოდება *ესთეტიკური ფუნქცია.* ბგერათა ფუნქცია მჭიდროდ ესთეტიკური უკავშირდება სოციომაიდენტიფიცირებელ ფუნქციას, რადგან ვლინდება

განსაზღვრულ ფუნქციონალურ სტილში – პოეტური მეტყველების ისევე როგორც სოციომაიდენტიფიცირებელი ესთეგიკური ფუნქციაც დამოკიდებულია თეზაურუსზე: სტილისტური ეფექტი რომ ნათლად იქნეს გამოხატული, აუცილებელია ლექსის სტროფში არსებობდეს ასონანსთა განსაზღვრული რაოდენობრივი შემადგენლობა: ვოკალური სეგმენტის ხშირი გამეორება; არანაკლებ მნიშვნელოვანია კონსონანტურ სეგმენტთა და კონსონანტურ შეერთებათა გამეორებაც; ბგერების დაჯგუფება მუსიკალური გამეორებებით სწორედ ესთეტიკური ჟღერადობის შექმნით და ზემოქმედების მიზნით ხდება (თანხმოვანთა გარკვეული ჯგუფების ალიტერაციით). ესთეტიკური ფუნქცია მნიშვნელოვანია თარგმანის ადექვატურობის თვალსაზრისითაც; წარმოგიდგენთ გალაკტიონის ლექსის « ქარი ჰქრის » ფრანგული თარგმანის 2 ვარიანტს (ს. წულაძისა, თ. ავალიანისა): «Le vent souffle en sifflant, le vent souffle, Sur les feuilles qui fuient, le vent s'ouvre...»; « Bruit du vent, cri du vent, gémissement, Et les feuilles emportées par le vent... ».

თ. ავალიანის თარგმანის ჟღერადობა მეტად ემთხვევა ორიგინალს, რადგან გალაკტიონის სტრიქონებში ფონემური ჯგუფის « ქრ »-ს ალიტერაცია, რომელიც « ქროლვას, სიმკაცრეს » უკავშირდება, გამოხატულია თ. ავალიანის თარგმანში, სადაც « br » და « cr » ფონემური ჯგუფები იმავე სემანტიკით არიან გაჟღენთილნი (სიმკაცრისა და თრთოლვის).

დაბოლოს, სეგმენტურ ერთეულთა კიდევ ერთი ფუნქცია — მაგიური ფუნქცია, რომელიც ხშირად გვხვდება ფოლკლორულ ტექსტებში: შელოცვებში, წეს-ჩვეულებათა რიტუალებში და ა.შ. წარმოგიდგენთ მწყემსთა შელოცვის ტექსტს მგლის მიმართ, რომელიც შემორჩენილია საფრანგეთის მთიან რეგიონებში: «Va droit, bête grise, à gris agripense, va chercher la proie, loups et louveteaux; tu n'as point à venir à cette viande, qui est ici».

ლიტერატურა:

Fonagy, I. (1983): La vive voix. Essais de psycho-phonétique.

Paris: Hachette.

Grammont, M. (1933): Traité de phonétique. Paris: Librairie Larousse.

Martinet, A. (1969): Le français sans fard. Paris: Hachette.

Трубецкой, Н. (1965): Основы фонологии. Москва, просвещение.

Prof. Dr. Tsiuri Akhvlediani Iv. Javakhishvili Tbilisi State University

Functions of segmental units in the language / On French Language resources/

Segmental Units in the language have many communication functions; On phonetic level functions are considered in relation with phonemes and allophonemes (segmental units); These functions are: Constitutional (creation of the meaningful units of the language), idea-differentiating or distinctive, synthesizing (provides phonetic unity of the word and presents it as a whole semantic-grammatical unit), identifying or recognitive, socio identifying (which provides reflection of social—stylistic information and means existence of a defined thesaurus) and aesthetic (which is tightly connected to socio identifying function, because it shows itself in a definite functional style).

თამარ მიქელაძე თელავის სახლემწიფო უნივერსიტეტის პროფ. დოქტ. მანანა ღარიბაშვილი თელავის სახლემწიფო უნივერისტეტი

კითხვის სტრატეგიები და მათი ანალიზი ინგლისური და ქართული ენების მაგალითზე

კითხვას როგორც ინტელექტუალურ პროცესს, დეფინიცია აქვს (Nuttall, 2000:2-3), მაგრამ მისი მიზანი ყოველთვის ერთია – წერილობითი განაცახადიდან რაღაც ინფორმაციის ლაბერჟი აზრის გამოტანა. მიღება, ക სამუელსი (LaBerge/Samuels, 1974:193-323) ასევე აღწერენ კითხვას როგორც ერთმხრივ პროცესს, თუმცა ხაზს უსვამენ ავტომატურობას, რომელიც მეხსიერების ფუნქციას წარმოადგენს. რუმელჰარტი (1977) აღწერს კითხვას როგორც მოქნილ პროცესს და უამრავი ინფორმაციის წყაროს, რომელიც დამოკიდებულია კონტექსტზე. 80-იან წლებში კითხვა ძირითადად განიმარტებოდა როგორც რთული პროცესი, რომელშიც შემეცნებითი სხვადასხვა დონის ფსიქოლოგიური ფაქტორები მონაწილეობენ ურთიერთქმედებენ ტექსტიდან აზრის გამოსატანად. პროცესში მკითხველს უწევს გამოიყენოს ის წინარე ცოდნა, რაც მას გააჩნია ზოგადენობრივი ცოდნის, ტექსტში წარმოდგენილის თემატური პრესუპოზოციებისა თუ საზოგადოდ სტრატეგიების სახით.

ნათქვამზე დაყრდნობით წინამდებარე გამოკვლევის მიზანია წარმოაჩინოს, თუ:

- 1. კითხვის რა სტრატეგიებს იყენებენ უცხო ენის ქართველი შემსწავლებლები მშობლიურ (ქართულ) ენაზე კითხვისას?
- 2. კითხვის რა სტრატეგიებს იყენებენ ისინი ინგლისურ (უცხო) ენაზე კითხვისას?
- 3. აქვთ თუ არა ხსენებულ კითხვის სტრატეგიებს საერთო და რითი განსხვავდებიან ისინი ერთმანეთისაგან?
- 4. პოტენციურად რომელი ფაქტორები შეიძლება ზემოქმედებდნენ ამ სტრატეგიათა გამოყენებაზე?

მეთოდი

თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ოთხმა სტუდენტმა (2 გოგონა და 2 ვაჟი) გამოხატა მზადყოფნა მიეღო მონაწილეობაა ამ კვლევაში.

წასაკითხი მასალა - შერჩეულ იქნა ორი ტექსტი, რომლებიც ანალოგიურად ხასიათდებოდნენ ენობრივი სირთულის, სტილის, შინაარსის და სიგრძის მიხედვით. BBC-ის ვებ-გვერდიდან აღებული ინგლისური ტექსტი ასახავდა ბრაზილიაში ცოფიანი ღამურების მიერ შექმნილ მძიმე ვითარებას. გაზეთ "ახალი თაობიდან" (2009 წლის 13 მაისის) ქართული ტექსტი ეხებოდა ბიოჰაკერებს, რომლებიც ამერიკის მთავრობის შეშფოთებას იწვევენ.

პროცედურა

ამ კვლევისას გამოყენებული მთავარი მეთოდი არის დაკვირვება "ხმამაღლა" აზროვნებაზე. მონაწილეებს მოეთხოვებათ გადმოსცენ ის სააზროვნო პროცესები, როლებიც მათ თავში წარიმართება ქართულ და ინგლისურ ენებზე კითხვისას. სანამ კითხულობენ, მკვლევარი აკვირდება მონაწილეები აკეთებს ჩანაწერებს კითხვის პროცესში მათი ქცევის შესახებ. ამავდროულად მიმდინარეობს მონაწილეთა მსჯელობის კითხვის პროცესის აუდიო ჩაწერა. კითხვის დამთავრებისთანავე თვითოეულ მონაწილესთან ხდება გასაუბრება, რომლის დროსაც კითხვის პროცესის ხდება კითხვის სტრატეგიებისა და გაანალიზება. გასაუბრების პროცესიც იწერება ფირზე. აუდიოჩანაწერების მონაცემები დეტალურად გაანალიზდა მონაწილეთა მიერ გამოყენებულ სტრატეგიებთან მიმართებით.

კვლევის შედეგები

ხიმენესის, გარსიას და პეარსონის მიერ მოხდა სტრატეგიების ორი ჯგუფის გამოყოფა. პირველი ჯგუფია ტექსტზე ორიენტირებული სტრატეგიები და მეორე - მკითხველზე ორიენტირებული სტრატეგიები (ჟიმენეზ/ არცია/ ეარსონ, 1996, 90:112).

ტექსტზე ორიენტირებული სტრატეგიები ფოკუსირებას ახდენენ **ლექსიკაზე, ტექსტის სტრუქტურაზე, იყენებენ სურათებს**

და **შეჯამების მეთოდს**. ზოგიერთ სტრატეგიებს გააჩნიათ ერთმანეთთან საერთო.

ინგლისურ ენაზე კითხვისას გამოყენებული კითხვის

სტრატეგიეპია:

- ფოკუსირება ლექსიკაზე: მონაწილეები იყენებდნენ სხვადასხვა სტრატეგიას, რათა მიმხვდარიყვნენ უცხო სიტყვათა მნიშვნელობას ტექსტში. პრობლემატური სიტყვების აღმოჩენისას ისინი ცდილობდნენ გაეხსენებინათ სიტყვის მნიშვნელობა, აანალიზებდნენ სიტყვის შემადგენელ კომპონენტებს, ხანდახან ადგენდნენ მათ მნიშვნელობას კონტექსტიდან გამომდინარე ან ზოგად ცოდნაზე დაყრდნობით.
- ტექსტის სტრუქტურის გამოყენება: ეს სტრატეგია მოიცავს მკითხველის მიერ ტექსტის სტრუქტურის გამოცნობას და კომენტარს ნაწერის სტილზე. ორმა მონაწილემ ამოიცნო ტექსტის სტრუქტურა.
- *შეჯამება:* –ეს არის ყველაზე ხშირად გამოყენებული სტრატეგია. მონაწილეები ხშირად ჩერდებოდნენ, რათა შეეჯამებინათ ახლად წაკითხული მონაკვეთი.

მკითხველზე ორიენტირებული სტრატეგიები

სტრატეგიების ამ ჯგუფს განეკუთვნება: ზოგადი ცოდნა, პროგნოზირება, შეფასება, დაკვირვება და თარგმანი. როდესაც მკითხველი იყენებს ამ სტრატეგიებს, ის უფრო მეტ ინფორმაციას ამუშავებს გონებაში, ვიდრე ტექსტშია წარმოდგენილი.

ზოგადი ცოდნის გამოყენება – ტექსტის კითხვისას მონაწილეები მუდმივად აკავშირებდნენ თავიანთ ცოდნას და კითხვის

გამოცდილებას.

პროგნოზირება. კვლევის ყველა მონაწილემ თავდაპირველად წაიკითხა სათაური და გაანალიზა იგი, რათა მიმხვდარიყო ტექსტის თემატიკას.

შეფასება – ეს სტრატეგია მდგომარეობს იმაში, რომ მკითხველი გამოთქვავს თავის აზრს და ერთგვარ შეფასებას უკეთებს ავტორის ნააზრევს. ოთხივე მონაწილე ამ სტრატეგიას იყენებდა მხოლოდ ქართულ ენაზე კითხვისას, მაგრამ თავს არიდებდა ინგლისურ სტატიაში გამოთქმული იდეების კომენტირებას.

მშობლიურ და უცხო ენებში კითხვის სტრატეგიების მსგავსება და განსხვავება

მიღებულ მონაცემთა ანალიზმა მიგვიყვანა იქამდე, რომ სტრატეგიები, რომლებსაც ორივე ენაში იყენებდა მკითხველი, იყო: ტექსტის უკეთესი გაგების მიზნით მისი სტრუქტურის გათვალისწინება, ზოგადი ცოდნის გამოყენება, პროგნოზირება.

ენაზე კითხვისას განსხვავებული მიდგომა არსებობდა სიტყვის და ტექსტის მიმართ დამოკიდებულებაში. ქართულ ენაზე კითხვისას მონაწილეებს შეხვდათ რამდენიმე უცხო სიტყვა, თუმცა მათ ამ სიტყვების მნიშვნელობის არცოდნა მიიჩნიეს პრობლემად. ინგლისურ ენაზე სტუდენტები უფრო მეტ დროს ახარჯავდნენ და იყენებდნენ უფრო მეტ სტრატეგიას სიტყვების მნიშვნელობის ამოსაცნობად. საპოლოო ჯამში ეს აბრკოლებდა მათ მთლიანი ტექსტიდან აზრი გამოეტანათ. გფიქრობთ, ამის ერთ-ერთი მიზეზია, რომ საქართველოს სკოლებში ინგლისური ენა ძირითადად ისწავლება მიდგომით "ქვემოდან ზემოთ". ეს მიდგომა მდგომარეობს იმაში, რომ შემსწავლელს ეძლევა თავიდან ასოები, სიტყვები, ფრაზები და წინადადებები, შემდგომ კი ტექსტები, რომლებიც შეიცავენ შესწავლილ ენობრივ მასალას. ამ მიდგომისას ლექსიკა ეძლევათ შემსწავლელებს წინასწარ, ტექსტიდან იზოლირებულად, შესაბამისი ქართული ეკვივალენებტით. ასეთი მიდგომა არის ერთ-ერთი მიზეზი იმისა, თუ რატომ ხდება ქართველი სტუდენტების მიერ ინგლისური ტექსტის კითხვისას უცხო სიტყვებზე ასეთი გადაჭარბებული ფოკუსირება.

კიდევ ერთი განსხვავება ცდის პირთა მიერ ქართულ და ინგლისურ ენაზე კითხვისას მდგომარეობდა იმაში, თუ რა თავდაჯერებით კითხულობდნენ ისინი ამ ტექსტებს. ქართულ ტექსტზე მუშაობისას შეიმჩნეოდა, რომ სტუდენტები სიამოვნებით შეუდგნენ კითხვას და დაძაბულობა, რომელიც შეექმნათ ინგლისურ ენაზე კითხვისას, გაუქრათ. ინგლისურ ენაზე კითხვისას შეიმჩნეოდა დაბნეულობა და დაძაბულობა. სტუდენტები სანამ ქართულად არ თარგმნიდნენ აზრს, დარწმუნებით ვერ ამბობდნენ წინადადების შინაარსს.

ინგლისურ ენაზე კითხვისას მათი ასეთი ქცევა განპირობებულია, ჩვენი აზრით, სამი მიზეზით: 1) ენობრივი უნარ-ჩვევების სიმწირით 2) ენის სტურუქტურის ნიმუშების არცოდნით 3) ქართულ და ინგლისურ ენებში აზრის გადმოცემისას განსხვავებული წყობით. აქვე გვინდა ავღნიშნოთ, რომ მკითხველის თავდაჯერებულობა უცხო ენაზე კითხვისას უდიდეს როლს თამაშობს იმაში, თუ როგორ იყენებს მკითხველი კითხვის სტრატეგიებს.

მკითხველთა შორის ინდივიდუალური განსხავავებები

ზემოხსენებულ ოთხ ცდის პირზე დაკვირვებამ გამოავლინა არა მხოლოდ ზოგადი სტრატეგიების კანონზომიერებანი ქართულ და ინგლისურ ენებზე კითხვისას, არამედ ასევე თითოეული მათგანის ინდივიდუალური თავისებურებანი. ამ თავისებურებებს ასაზრდოებდა უპირატესად ზოგადად კითხვისა და კერძოდ სხვადასხვა ტიპის ლიტერატურის კითხვის გამოცდილება. ინდივიდუალურ განსხვავებას ქმნიდა ასევე უცხო ენის ცოდნის დონე. სტუდენტების მიერ გამოყენებული სტრატეგიები და ტექსტის გააზრება გვაფიქრებს, რომ მხოლოდ ენობრივი უნარ-ჩვევები არაა საკმარისი უცხო ენაზე კითხვის პროცესის წარმატებით თავის გართმევისთვის.

ფსიქოლინგვისტური ფაქტორი

უცხოენოვან ტექსტზე მუშაობას გარკვეულწილად ფაქტორი განაპირობებს. ნათქვამი ფსიქოლინგვისტური გულისხმობს, რომ უცხო ენაზე ტექსტების გააზრება მთლიანად უცხო ენაზე მუშაობის სტრატეგიები მნიშვნელოვნად მდედრობითი და განსხვავდება მამრობითი სქესის შემსწავლელებში. ეს ფაქტი შეიძლება აიხსნას ძლიერი არსებობით მდედრობით სქესში. ამასთანავე მოტივაციის გოგონებში გაცილებით მაღალი ენობრივი მიდრეკილებით ვიდრე ვაჟებში, რაც მთავარ ასპექტს წარმოადგენს გოგონებსა და შორის ენის დაუფლების განსხვავებული მახასიათებლების დადგენისას.

მეცნიერების გარკვეული ნაწილის აზრით მდედრობითი სქესის ენის შემსწავლელთა წარმატება გარკვეულწილად განპირობებულია გაღრმავებული აბსტრაქტული აზროვნების არსებობით. ჩვენს მიერ ჩატარებულმა მინი-ექსპერიმენტმა აჩვენა, რომ სიღრმისეული აბსტრაქტული აზროვნება ჭარბობს არა მდედრობითი სქესის ენის შემსწავლელებში, არამედ ვაჟებში.

დასკვნა

კვლევის შედეგად გამოვლინდა, რომ ოთხივე მონაწილე:

- 1. უფრო მეტ კითხვის სტრატეგიებს იყენებენდა ინგლისურ ენაზე კითხვისას, ვიდრე მშობლიურ ენაზე.
- 2. მეტი თავდაჯერებულობით კითხულობდა მშობლიურ ენაზე, ინგლისურ ენაზე კითხვისას ავლენდა მეტ დაეჭვებულობას აზრის გამოტანისას.
- 3. ყურადღებას ამახვილებდა ცალკეული სიტყვების მნიშვნელობაზე ინგლისურ ენაზე ტექსტის კითხვისას.
- 4. უკედ ართმევდა თავს უცხოურ ენაზე კითხვისას სირთულეებს, თუკი მას ჰქონდა მშობლიურ ენაზე კითხვის უფრო მეტი პრაქტიკული გამოცდილება. ჩატარებული ექსპერიმენტი, ვფიქრობთ, საშუალებას გვაძლევს შემდეგი რჩევა-რეკომენდაციებისათვის:
 - 1. სტუდენტებს მიეცეთ საშუალება მეტად იკითხონ ინგლისურ ენაზე ტექსტები მათი ინტერესების და ენობრივი უნარ-ჩვევების დონის მიხედვით (ექსტენსიური კითხვის კურსი).
 - 2. სტუდენტებს უნდა გამოვუმუშაოთ წარმატებული კითხვის სტარტეგიები და მივცეთ სათანადო პრაქტიკული სავარჯიშოები. პედაგოგმა უნდა გამოიყენოს ინტერაქტიური მიდგომა კითხვისას.
 - ახალი მასალის პრეზენტაციისას პედაგოგმა აუცილებლად უნდა გამოიყენოს არა მხოლოდ მიდგომა "ქვემოდან ზემოთ" არამედ ასევე მიდგომა "ზემოდან ქვემოთ", ანუ
 - 3. შეეცადოს რთული ადგილების მნიშვნელობის გარკვევას უშუალოდ ტექსტში, მიხვედრის სტრატეგიებზე დაყრდნობით.

ლიტერატურა:

- Jimenez, Robert/Garcia, and Pearson, David (1996): The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and Obstacles. Reading Research Quarterly, 31(1),
- LaBerge, David/Samuels, S. Jay (1974): Toward a theory of automatic information processing in reading. Cognitive Psychology, 6.
- Nuttall, Christian (2000): Teaching Reading Skills in Foreign Languages. Hong Kong: Macmillan Publishers Limited
- Rumelhart, David Everett (1977): Toward an interactive model for reading. In W. Otto (Ed.), Reading problems. Boston, MA: Addison-Wesley.

Tamar Mikheladze
Telavi State University
Prof. Dr. Manana Garibashvili
Telavi State University

Reading Peculiarities in English and Georgian Languages and their Psycholinguistic Analysis

Reading is a complicated process, in which cognitive and psychological functions of different levels are involved to understand the meaning from the text. The goal of the research is to define the reading strategies used by four Georgian readers and to find out the similarities and differences.

პროფ. დოქტ. ტარიელ სიხარულიძე ახალციხის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ენობრივი სიტუაციის დინამიკა თანამედროვე საქართველოში

ენობრივი სიტუაცია სოციოლინგვისტიკის ერთ-ერთი ძირითადი ცნებაა. ის გულისხმობს ენათა ურთიერთობების ყველა ნიუანსს ცალკე აღებულ კონკრეტულ სახელმწიფოში განსაზღვრულ ისტორიულ პერიოდში. ენობრივი სიტუაციის ხარისხი განისაზღვრება ხალხებსა და ენებს შორის ჩამოყალიბებული კონსტრუქციული თუ დესტრუქციული ურთიერთობებით. ენობრივ სიტუაციაზე ზეგავლენას ახდენს ისეთი სახის ექსტრალინგვისტური მოვლენები, როგორიცაა, მაგალითად, გლობალური ხასიათის სოციალურ-პოლიტიკური ცვლილებანი, რომლებიც კარდინალურად ცვლიან მიმართებებს ენათა შორის.

საბჭოთა კავშირის დაშლამ მოსპო რუსული ენის ცალმხრივი ზეგავლენა სხვა იდიომებზე და ხელი შეუწყო ქართულის, როგორც სახელმწიფო ენის, იურიდიული და ფაქტობრივი სტატუსის გათანაბრებას. ამან განაპირობა რუსული ენის განდევნა ყველა სახელმწიფოებრივი სტრუქტურიდან, სადაც მას ადრე წამყვანი პოზიცია ეკავა, ასეთი კი იყო ყველა დონის საკავშირო დაქვემდებარების სამინისტრო თუ ორგანიზაცია, ე.წ. სტრატეგიული სტრუქტურები: კავშირგაბმულობის სამინისტრო, ტრანსპორტის სამინისტრო, უშიშროების კომიტეტი, რკინიგზა, აეროფლოტი, სამხედრო სფერო, მასმედია, განათლება, ყველა საკავშირო დაქვემდებარების წარმოება და სხვა.

ამის და მიუხედავად, ზოგიერთ რაიონში რუსული მაინც ინარჩუნებს წამყვან პოზიციებს და მას ვერ უწევს რეალურ კონკურენციას რომელიმე სხვა უცხო ენა. ასეთ რეგიონთა რიცხვს განეკუთვნება, მაგალითად, აფხაზეთი, ოსეთი, ახალქალაქისა და ნაწილობრივ ახალციხის რაიონი, კახეთის ნაწილი — კერძოდ ყვარლის რაიონის დაღესტნელებით დასახლებული სოფლები და წალკის რაიონი.

ისეთ ჰეტეროგენულ სახელმწიფოში, როგორიცაა საქართველო, ენის პრესტიჟს დიდი მნიშვნელობა აქვს, ვინაიდან ის განაპირობებს ქართველების ისევე როგორც, არაქართველების მიერ პირველი, მეორე, მესამე და სხვა ენის შერჩევით-კომბინირების საკითხს. სამწუხაროდ, ქართული ენის სოციალური პრესტიჟი არაქართველებში რუსულზე ნაკლებია, რაც განაპირობებს ენობრივი სიტუაციის დესტრუქციულობას.

ქართული ენის იგნორირება შველი ენობრივი პოლიტიკის ანარეკლია და ამ კონტექსტში საუბარი სამოქალაქო

ინტეგრაციაზე, ალბათ, ზედმეტია.

თანამედროვე ვითარება ასახავს საქართველოში ენობრივი სიტუაციის განვითარების არასასურველ ტენდენციას. რუსული ენის პოზიციები, ჩემი აზრით, არ შესუსტდება ქვემო ქართლში (აზერბაიჯანელებით დასახლებულ რაიონებში), კახეთში, (დაღესტნელებით დასახლებულ სოფლებში), ახალქალაქისა და ნაწილობრივ ახალციხის (სომხებით დასახლებულ) რაიონებში ერთი მარტივი გარემოებისა გამო: რუსეთის უზარმაზარი ეკონომიკური სივრცე და მასთან დაკავშირებული ფინანსური პერსპექტივები განაპირობებენ რუსული ენის საიმედო მომავალს ამ რაიონებში. შესაბამისად, რუსულ-სომხური, რუსულ-აზერბაიჯანული, რუსულ-ხუნძური, რუსულ-ჰუნზიბური, რუსულ-აფხაზური ბილინგვალიზმის რედუცირება მოსალოდნელი არ არის.

იმავდროულად, მოსალოდნელია ახალციხის რაიონში თურქულ-ქართული ბილინგვალიზმის განვითარება. რაც ასევე უკავშირდება შრომითი დასაქმების პრობლემებს. ფეხმოკიდებული უმუშევრობის ფონზე მრავალი ახალგაზრდა იძულებულია, წავიდეს თურქეთში სეზონურ სამუშაოებზე, რათა შეინახოს ოჯახი; წამსვლელი, ბუნებრივია დაინტერესებულია თურქულის შესწავლით, თუნდაც რაღაც დონემდე და თანახმაა, ამაში საფასურიც გადაიხადოს.

სომხურ-თურქული ბილინგვალიზმის განვითარება აქ ნაკლებ სავარაუდოა. ამ ტიპის ბილინგვალიზმი ნიშანდობლივი იყო სომეხი მიგრანტების პირველი ტალღისათვის; საგანგებო კვლევის საგნად უნდა იქცეს ის, თუ რამ განაპირობა საქართველოს ტერიტორიაზე სომხურ-რუსული და არა სომხურ-ქართული ბილინგვალიზმის განვითარება.

თურქულ-ქართული ბილინგვიზმი აქტიურად ვითარდება აჭარაშიც. ერთი მხრივ, აქ შეინიშნება ურთიერთგამჭოლი ტენდენცია: ერთი მხრივ აჭარიდან მიემართებიან თურქეთში სამუშაოს საძიებლად ჩვენი ახალგაზრდები (როგორც მამაკაცები,

იქ ასრულებენ ქალები) და ყველაზე არაპრესტიჟულ ისე სამუშაოს. მეორე მხრივ კი, თურქეთიდან საქართველოში მეზობელი ქვეყნის ხელშეწყობით საქართველოში აქტიურად ვითარდება თურქული ბიზნესი, რაც ასევე აღრმავეს ინტერესს თურქეთისადმი და თურქულ-ქართულ ბილინგვალიზმს უწყობს ბილინგვალიზმის ეს ტიპი ვითარდება ასევე ქალაქ კერძოდ დიდუბე-ჩუღურეთის რაიონში. აღმაშენებლის გამზირი და მიმდებარე ქუჩები აითვისეს თურქმა ბიზნესმენებმა: თურქულ მაღაზიებში, ბანკებში, სასტუმროებში, საცხობებში, რესტორნებში, კაფეებში, ოფისებში, თურქებთან ერთად, არაწამყვან პოზიციებზე მუშაობენ ქართველებიც. ვიფიქროთ, რომ დაწყებულია საბაბს ენობრივი სტრატიფიკაცია. ამ ტენდენციას ადასტურებს ინგლისური ენის როლის ზრდაც, რამაც შეუქცევადი ხასიათი მიიღო; სამომავლოდ მოვლენათა ასეთი განვითარების ფონზე – შეიძლება ისიც დავუშვათ, რომ ინგლისურის მნიშვნელობა კიდევ უფრო გაიზრდება და ის სახიფათო კონკურენციას გაუწევს ქართულს. ამას გვაფიქრებინებს:

> 1. ხელისუფლების მხრიდან ინგლისურის ხელშეწყობა-წახალისება;

 ინგლისური ენის აუცილებელი ცოდნა კარიერისა და ზოგადად წარმატებული საქმიანობისათვის;

3. სუბკანონიერი გადაწყვეტილებები ინგლისური ენის პოზიციების გასამყარებლად.

შემთხვევაში იგულისხმება სხვადასხვა დოკუმენტი, რომელიც, გარდა ქართულისა, ითხოვს შესაბამის ინგლისურ ტექსტსაც, მაგალითად, რუსთაველის ფონდის ცნობარი სამეცნიერო გრანტების შესახებ, სახელმწიფო რომელშიც საკონკურსო მასალის მიღების ერთ-ერთი პირობაა პროექტის ენაზე. და რეზიუმეს თარგმანი ინგლისურ ბიუჯეტისა დოკუმენტის შენიშვნაში ვკითხულობთ: "არასრულად და წარმოდგენილი დოკუმენტაცია არ არასწორად განიხილება საკონკურსოდ" (რუსთაველის ფონდი, 2009, სახელმწიფო სამეცნიერო გრანტები, სახელმძღვანელო ცნობარი, თბილისი, გვ. თუ პროექტს არ ახლავს ინგლისური თარგმანი, 40) დოკუმენტაცია არ ჩაითვლება სრულყოფილად და ის არც კი განიხილება, ვფიქრობ, ეს ფაქტი კომენტარს არ საჭიროებს. თავის დროზე ანალოგიურ ენობრივი სიტუაციის ჩამოყალიბება საქართველოში არაპირდაპირი, არამედ შუალობითი მეთოდებით ახერხებდა რუსეთი. მაგალითაად, 1978 წ. საკავშირო დებულება სამეცნიერო ხარისხის მინიჭების შესახებ ყველა მაძიებელს ავალდებულებდა, ეთარგმნა დისერტაცია რუსულ ენაზე.

ბუნებრივია, ინგლისური ენის პოზიციების გამყარება საქართველოში კერძო მოვლენა კი არა, ეს ზოგადი მსოფლიო ტენდენციის გამოძახილია და ამას ჩვენ ვერ შევეწინააღმდეგებით, მაგრამ თუ დავუფიქრდებით იმას, რომ დღეს ჩვენთან ჯერ კიდევ საკმაოდ ძლიერი პოზიციები აქვს რუსულს, მყარად მოიკიდა ფეხი თურქულმა, ნელ-ნელა შემოდის ჩინური, გაღიაროთ, რომ ენობრივი სიტუაცია საქართველოში რთულდება. ეს კი ნიშნავს, რომ ქართულ ენას მეტად მძიმე კონკურენცია ელის ე.წ. მსოფლიო ენებთან, რუსულთან, ინგლისურთან, ჩინურთან და ასევე თურქულთან — შეპირისპირებაში მოსვლით.

საქართველოს მრავალენოვნების პირობებში მეტად მნიშვნელოვანია ხელისუფლების გააზრებული და დროული ღონისძიებები სახელმწიფო ენის პოზიციების გამყარებისათვის, რათა არ მოხდეს ერთი იმპერიული ენის მეორეთი ჩანაცვლება.

The language situation dynamic in modern Georgia

The language situation in modern Georgia is dynamic and more or less reflects the realities of political life. The collapse of Soviet Union and the condition of modern Russia has badly influenced the position and status of Russian language in the post soviet space in Georgia. The Russian language does not exercise its unilateral influence on other idioms and on Georgian as well. That positively affected the legal and factual status of Georgian language. Meanwhile that does not mean that Georgian language does not have any rivals. On the contrary, we can state the expansion of other foreign languages: in Adjara (Batumi) and in Tbilisi Turkish language takes strong roots, Chinese is equally penetrating and occupying space, but nothing can be compared to English language expansion. We can suppose that this is an irreversible process and we can state that English language will gain importance and will become a dangerous rival for Georgian language. We can state several factors for that judgment:

- 1. The Anglophone government;
- 2. The knowledge of English becomes a condition sine qua non for the carrier promotion and successful business
- 3. Decisions strengthening the position of English language.

In order to strengthen the position of Georgian language in the multilingual Georgia our government's wise and well-considered decisions are of primary importance. Those decisions will halt the replacement of one metropolis language by another.

Deutsch als zweite Fremdsprache an georgischen Schulen (Ergebnisse empirischer Untersuchung)

Seit mehr als 20 Jahren wird der Erforschung von Mehrsprachigkeit weltweit grosse Aufmerksamkeit geschenkt. Es werden verschiedene Aspekte des Tertiärsprachunterrichts aus Lern- und Lehrperspektive untersucht und didaktische Konzepte entwickelt. Spezielle Studien werden dem Unterricht des Deutschen als zweite Fremdsprache gewidmet. in Deutschsprachigen Ländern (H. J. Krumm, Sprachlehrforscher Hufeisen, H. Christ, G. Neuner, K.R. Bausch u.a.) befassen sich intensiv mit den Problemen des Deutschunterrichts als L 3 nach dem Englischen als L 2 für verschiedene Muttersprachler. 2000-2003 wurde durch Unterstützung des Europarates das Projekt "Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen lernen Deutsch nach Englisch" vom Europäischen Fremdsprachenzentrum durchgeführt, in dem die linguistische Basis des Mehrsprachigkeitskonzepts sowie curriculare und didaktisch-methodische Umsetzungen dargelegt sind.

Angesichts dieser Vielfalt der Studien im Ausland ist der Forschungsstand von Mehrsprachigkeit in Georgien weit zurückgeblieben. Bis heute ist die Sprachenpolitik in Georgien nicht bestimmt, obwohl für Mehrsprachigkeit auch bei uns plädiert wird. Wir werden mit unserem Beitrag versuchen, einen kleinen Schritt auf diesem Wege zu machen.

empirischen Anhand einer Untersuchung (Befragung von Schülern,insgesamt 136) haben wir erstrebt die Motivationsfaktoren fürs Deutschlernen sowie lernstrategische Äusserungen und Lernerfahrungen von georgischen Schülern die Deutsch nach Englisch lernen zu analysieren und die gewonnenen Ergebnisse bei der Gestaltung des Deutschunterrichts als L3 in Erwägung zu ziehen. In unserer Studie wird versucht zu klären, in welchem Umfang die Muttersprache (Georgisch) und L2 (Englisch) Einfluss auf den Erwerbsprozess der L3 aus der Lernerperspektive ausüben. Neuner (1995) und Hufeisen (1999) weisen darauf hin, dass in den meisten Untersuchungen zum Tertiärspracherwerb Deutsch nach Englisch gelernt wird und daher die deutsche Sprache zu den am meisten gelernten Tertiärsprachen neben Spanisch und Französisch gehört. Dasselbe gilt auch für Georgien, nur anstelle von Spanisch tritt Russisch häufiger auf.

Das Ziel unserer Studie war anhand einer Schülerbefragung zu ermitteln, wie ihre Einstellung zur deutschen Sprache ist, die als zweite Fremdsprache in der Schule nach dem Englischen gelernt wird.

Bei Fragebögen, die wir zur Erfassung der Meinungen von Schülern erstellt haben, handelt es sich um weniger strukturierte Aufgaben, die aus offenen Fragen bestehen, welche die Antworten der Probanden nicht einschränken. Die Probanden schreiben ihre Meinungen frei. Problematisch an diesen Fragebögen ist jedoch, dass die Vergleichbarkeit, Zusammenfassung und Analyse der Antworten schwierig ist. Mit stärker strukturierten Fragebögen (etwa wie Multiple-choice Fragen) könnten wir gut vergleichbare Daten erhalten, aber wegen der mangelnden Informationsfülle haben wir auf sie verzichtet. Im folgenden möchten wir die von uns erfassten Daten vorstellen.

In Bezug auf die Ermittlung von Motivationsfaktoren, lernstrategische Meinungen, Lernerfahrungen, Ziele und Einstellung zur deutschen Sprache und zum deutschen Kulturraum wurde der Fokus auf folgende Fragen gerichtet:

- 1) In welchem Alter ist es empfehlenswert, mit einer zweiten Fremdsprache zu beginnen?
- 2) Welcher zeitlicher Abstand soll zwischen der I. und II. Fremdsprache sein,warum?
- 3) Mit welcher Fremdsprache würden Sie beginnen (Englisch oder Deutsch), warum?
- 4) Finden Sie, dass an georgischen Schulen beide Fremdsprachen (Englisch und Deutsch) unterrichtet werden sollen, warum?
- 5) Mit welchen Sprachkenntnissen (Englisch-Deutsch) hat man mehr Chancen im Ausland eine Ausbildung zu bekommen?
- 6) Nehmen Englisch und Deutsch aufeinander Einfluss?

Die Beantwortung der Fragestellungen, die die Einstellung von Schülern zur L2 und L3 in den Vordergrund stellten, erbrachte zusammenfassend folgende Ergebnisse:

Die ersten zwei Fragen lassen sich als Lernerfahrung einordnen. Zu der ersten Frage haben 32,3% (44 Schüler) das Alter von 11 Jahren als optimal genannt. Was den zeitlichen Abstand zwischen den L2 und L3 anbetrifft, so haben 44,8% (61 Schüler) 3 Jahre für normal gehalten. Bemerkenswert ist dabei, dass 8,8% der Schüler nicht ausschliessen, gleichzeitig mit zwei Fremdsprachen zu beginnen. Generell wurde der größere

zeitliche Abstand durch den Wunsch begründet, gute Grundkenntnisse in der L2 zu erwerben, bevor man mit der L3 beginnt.

Die dritte Frage gibt Aufschluss über Lernstrategien der Schüler. Für Englich waren 52%, für Deusch 36%, für beide 10,2%. Es gab überraschend viele Antworten mit vielfältigen Kommentaren,von denen wir hier einige anführen möchten:

<u>Typische Begründung für die erste Fremdsprache Englisch (Der Stil von Schülern ist unverändert)</u>

- ➤ In Georgien wird Englisch häufiger verwendet;
- Es ist besser, dass die Kinder mit schweren Sprachen später anfangen;
- Englisch ist eine leichte Sprache, es macht Spass;
- ➤ Ohne Englisch kann man mit Computer schlecht umgehen
- > Englisch muss heutzutage jeder beherrschen.

Deutsch wird bevorzugt:

- Nach dem "komplizierten" Deutsch kann man das "leichte" Englisch problemlos lernen;
- Deutsch ist wegen seiner Kompliziertheit und Tiefe interessanter als Englisch;
- Die Hochschulausbildung in Deutschland ist billig, darüber hinaus gibt es mehr Chancen als Tourist oder Gastarbeiter nach Deutschland zu fahren:
 - Mit dem Alter wird die Notwendigkeit des Deutschen erkannt;
 - > Deutsch hat eine grosse wirtschaftliche Macht;
- Für den wissenschaftlichen Fortschritt sind Deutschkenntnisse unerlässlich;
 - > Deutsch ist in vielen Ländern Europas sehr populär;
- Da Deutsch eine komplizierte Sprache ist, ist es besser mit dieser Sprache im frühen Alter zu beginnen, dadurch werden die Schüler Zeit gewinnen und die Sprache gründlich lernen.

Beide Sprachen werden gleichgestellt:

- Beide sind gleich interessant;
- Beide sind bedeutend und anwendbar;
- Erwerb der zweiten Fremdsprache verstärkt den Sprachlernprozess;

Zögert, kann sich nicht entscheiden:

- Das Erlernen des Deutschen nach dem Englischen kann vieles im mentalen Bereich verändern;
 - Deutsch erweckt auch Interesse.

Auf **die vierte Frage**, die die Motivationsfaktore von Schülern zur Erlernung von beiden Sprachen offenbart, war eine eindeutige positive Antwort zu verzeichnen. Wir möchten einige bemerkenswerte Antworten von Schülern anführen:

- ➤ Wegen des geringen Einkommens können nicht alle Kinder privat die zweite Fremdsprache lernen, deswegen werden die Schulen, an denen 2 Fremdsprachen unterrichtet werden, als Vorbild betrachtet;
- ➤ Georgier sind begabt und die Kinder können leicht zwei Fremdsprachen lernen;
- ➤ Heute werden nicht an allen georgischen Schulen 2 Fremdsprachen unterrichtet;
- Georgisch ist zwar eine traditionsreiche Sprache, die eigenes Schriftbild (unter den 14 auf der Welt existierenden) hat, aber leider kann man mit dem Georgischen im Ausland wenig anfangen, deshalb muss der georgische Schüler mindestens 2 Fremdsprachen lernen;
- Englisch und Deutsch sind heute die verbreitetesten Sprachen auf der Welt.

Die fünfte Frage (mit welchen Sprachkenntnissen hat man mehr Chansen im Ausland Ausbildung zu bekommen), die auch die Motivationsfaktoren und Einstellung zur deutschen Kultur und zum deutschen Kulturraum aufdeckt, wird zugunsten der beiden Sprachen (38,1%) beantwortet. Danach folgen Englisch (34,5%) und Deutsch mit 25,1%. Die Begründungen sind wie folgt:

- Beide Sprachen haben gute Aussichten für eine Ausbildung im Ausland, falls sie vernünftig angewendet werden;
- ➤ Ohne Englisch kann man sowohl in Georgien als auch im Ausland keinen Erfolg haben;
- Englisch ist die Sprache der internationalen Konferenzen und Projekte;
- ➤ Die Webseiten im Internet sind überwiegend Englisch. Heute ist zur Schlagzeile "Computer und Englisch" geworden;
 - Englisch sprechen mehr Menschen als Deutsch;
 - ➤ Heute kann man ohne Englischkenntnisse nicht leben;
- Englisch ist Weltkommunikationssprache. Werbungen, Überschriften u.a. sind auf Englisch;

- **25,1%** der Schüler dagegen meinen, dass Deutsch mehr Aussichten hat. Typische Begründungen dafür sind:
 - Deutsch können wenige georgische Jugendliche als Englisch und wenn es wenig Konkurenz gibt, hat man mehr Chancen;
 - Die Hochschulausbildung in Deutschland ist im Vergleich zu England preiswert und hat hohe Qualität. Das Studium in England und in den USA können sich nur reiche Leute leisten:
 - Deutschland ist n\u00e4her und billiger;
 - Deutschland ist ein Teil der europäischen Kultur. Viele kluge Amerikaner machen ihre Hochschulausbildung in Europa und zwar in Deutschland, wo es zahlreiche weltberühmte Universitäten gibt und wo man gute Ausbildung bekommt;
 - Der deutsche Hochschulabschluss wird überall anerkannt;
 - Fast alle Georgier haben Bekannte oder Verwandte, die in Deutschland studieren. Das ist die Tatsache. Ich kenne wenige Leute, die in England oder in den USA studieren. Solche Leute kennt man aus dem Fernseher. Das sind Kinder von populären Leuten;
 - Englisch ist eine Internationale Sprache, Deutsch ist aber für Weltwirtschaft und Kultur sehr wichtig. Diese Synthese ist notwendig.

Auf die sechste Frage, ob Englisch und Deutsch aufeinander Einfluss ausüben, haben die Schüler interessante Beobachtungen aus eigener Sicht geschrieben,von denen wir hier einige anführen möchten:

- ➤ Es ist wichtig zuerst eine starke Wissenbasis in der ersten Fremdsprache zu schaffen. Das Wissen und Erfahrung in der ersten Fremdsprache erleichtert nicht nur das Erlernen des neuen Sprachmaterials, sondern gibt Anregungen zum Erlernen weiteren Fremdsprachen und Selbstbewusstsein, dass Fremdsprachenlernen leicht ist.
- Analytisches und kritisches Denken ist im Deutschen sehr wichtig wegen seiner Grammatik. Wenn man einen Satz richtig bilden will, muss man alle Mechanismen des Denkens einschalten, sonst wird nichts daraus. Man muss über alles denken, über den Artikel, das Substantiv, das Adjektiv, deren Deklination, über den Satzbau und vieles andere. Man muss auch über Verben gut nachdenken, besonders über deren Rektion.
- Es gibt Fragen in denen Englisch sehr arm ist, das betrifft vor allem Grammatik, z.B. Deklination und Konjugation.
- Manchmal vermische ich diese Sprachen. z.B. Die Substantive, die ich im Deutschen grossschreibe, schreibe ich manchmal auch im Englischen mit grossen Buchstaben.

- Englisch und Deutsch sind verwandte Sprachen, deswegen hilft das Erlernern einer Sprache der anderen.
- Es wäre nicht schlecht, wenn die Lehrerin beim Erklären der Grammatik Parallele mit dem Englischen ziehen und über Unterschiede und Gemeinsamkeiten sprechen würde. In diesem Fall würden wir grammatische Erscheinungen besser verstehen, aber das ist unmöglich, denn meine Lehrerin kann kein Englisch.
- Deutsch ist eine komplizierte Sprache. Wenn ich im Deutschen Schwierigkeiten habe versuche ich zu erinnern, wie ich mich verhielt, wenn ich Schwierigkieten in der ersten Fremdsprache (Englisch) hatte und wie ich sie überwand. Wenn ich Wörter behalten will, mache ich wie bei der ersten Fremdsprache. D.h. die Wörter vergleiche ich immer mit irgendwelchem georgischen Wort und behielt sie auf diese Weise.

Als **Fazit** möchten wir festellen, dass die Schüler viele interessante Vorschläge sowohl aus ihrer auf Lernerfahrung, als auch im Hinblick der Lernmotivation sowie Lernstrategie unterbreitet haben.

Die oben vorgeführten Beobachtungen sind ein Fragment des empirischen Teils meiner Doktorarbeit. Wir haben noch vor, die Befragung von Lehrern und Eltern durchzuführen um zu den aussagekräftigen Schlussfogerungen für unser geplantes Experiment zu gelangen.

Literaturverzeichnis

Neuner, Gerhard (1996). Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegumgen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialienentwicklung für "Drittsprache Deutsch" In: Deutsch als Fremdsprache 4, 211-217.

Hufeismen, Britta (Hg). 1999 Deutsch als zweite Fremdsprache, Stuttgart/München, Klett, Fremdsprache Deutsch, Heft 20

გერმანული როგორც მეორე უცხო ენა საქართველოს სკოლებში

ნაშრომში წარმოდგენილია ემპირიული კვლევის შედეგები, წარმოებული საქართველოს იმ სკოლებში, სადაც გერმანული

მეორე უცხოურ ენად ისწავლება.

მოსწავლეთა გამოკითხვის მიზანი იყო გაგვერკვია მათი დამოკიდებულება გერმანული ენის შესწავლისადმი. ჩატარებული ანკეტირების შედეგად გამოიკვეთა საინტერესო მოსაზრებები მოსწავლეთა ენობრივი გამოცდილების, სწავლა-სწავლების სტრატეგიების, მოტივაციის ფაქტორების, გერმანული კულტურისა და ენობრივი გარემოს მიმართ განწყობისა და უცხოური ენების სწავლებისას ენების ერთმანეთზე გავლენის თვალსაზრისით, რომელთა გათვალისწინებასაც ვთავაზობთ კოლეგებს გერმანულის, როგორც მეორე უცხოური ენის სწავლებისას.

Zur Erwerbung pragmatischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Sein Grußwort zum Buch "Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat" beginnt Dr. Uwe Thomas, der damalige Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung mit folgenden Worten: "Sprachkenntnisse gewinnen im zusammenwachsenden Europa und bei der fortschreitenden Internationalisierung in nahezu allen Lebensbereichen eine entscheidende Bedeutung. Sie gehören zur Grundbildung eines jeden Bürgers. Die Bereitschaft zum Fremdsprachenerwerb und die Fähigkeit zur Kommunikation mit anderen sind die Schlüssel zur Verständigung, Mobilität und friedlicher Entwicklung in unserer gemeinsamen Welt. Wir alle sollten uns darum bemühen Fremdsprachenkenntnisse zu erwerben." (Thomas 1999: 5).

Moderne Fremdsprachen lernt man, um sich mit anderen Menschen verständigen zu können, um sich im Zielsprachenland zurechtzufinden und mit den Leuten unterhalten zu können, um Fernsehsendungen, Radioprogramme, Zeitungen und Bücher zu verstehen. Man lernt also lebende Sprachen in erster Linie, um sie für Alltagskommunikation zu benutzen (Neuner und Hunfeld 1993: Berlin "etc.": Langenscheidt).

Aber in welchem Fall kann man in der Lage sein, diesen Aufgaben und Anforderunegn gerecht zu werden? Wann könnte man sagen, dass man eine Fremdsprache gut beherrscht? – Das könnte man sagen, wenn man sprachliche, pragmatishe und interkulturelle Kompetenz erworben hat und sie in der Praxis realisieren kann.

Die sprachliche Kompetenz umfasst lexikalische, grammatische, semantische, phonologische und orthographische Kompetenz und ist die "Fähigkeit des Sprechers/Hörers einer Sprache, mit Hilfe einer begrenzten Anzahl von Elementen und Regeln eine unbegrenzte Anzahl von Sätzen dieser Sprache zu verstehen und zu bilden." (Ulrich 2002: 150).

Die Beherrschung der sprachlichen Kompetenz ist sehr wichtig, aber sie reicht nicht aus, um die wahre kommunikative Funktion von Sätzen zu erkennen, weil die grammatische Korrektheit eines Satzes nicht immer bedeutet, dass er kommunikativ richtig ist. Außerdem lässt sie kommunikative Funktionen von Äußerungen, soziale Parameter der Kommunikationspartner, ihren sozialen Status, ihr Vor- oder Hintergrundwissen und Situationen, in denen kommuniziert wird, außer Acht. Um zu kommunizieren, müssen wir

nicht nur wissen, wie semantisch und syntaktisch korrekte, sinnvolle, akzeptable Sätze produziert werden, sondern auch, wie wir uns verhalten und welche verbalen und nonverbalen Mittel wir benutzen müssen, damit unsere Gesprächspartner unsere Intentionen erkennen und richtig interpretieren. (Hufeisen und Neuner 2000: 43). Deshalb dürfen wir uns nicht auf die Ausbildung der sprachlichen Kompetenz beschränken, sondern müssen auch pragmatische Kompetenz erwerben.

Die pragmatische Kompetenz ist die Fähigkeit zur Sprachverwendung, die Fähigkeit, sprachliche Kompetenz zur Kommunikation zu gebrauchen, sprachliche Interaktionen durchzuführen.

Wie bekannt, war die Systemlinguistik vor allem an der formalen Seite interessiert, sie untersuchte der und beschrieb situationsunabhängiges System von Zeichen und Regeln und betrachtete Sätze grammatisch wohlgeformte, situationsund kontextunabhängige Strukturen. Ausgehend davon, beschäftigte man sich im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts vorrangig mit der sprachlichen Kompetenz von Sprechenden, die meist über die Satzgrenze nicht hinausging. Aber die Kritik an der Systemlinguistik in den 70er Jahren hob hervor, dass sie der Bedingungen des Sprachgebrauchs, Untersuchung die kommunikativen Handelns, pragmatische Faktoren sowie soziologische und psychologische Bedingungen von Sprache und Sprechen vernachlässigte.

Aus den Entwicklungen im gesellschaftlich-politischen Bereich ergab sich die Notwendigkeit einer Berücksichtigung pragmatischer Ziele beim Erlernen von Fremdsprachen. Um die Sprache für Alltagskommunikation zu benutzen, müsste man neben der sprachlichen auch die pragmatische Kompetenz erwerben. Für die Ausbildung der pragmatischen Kompetenz aber muss man die Erkenntnisse der linguistischen Pragmatik kennen lernen, sie in den Fremdsprachenunterricht integrieren.

Linguistische Pragmatik versteht die Sprache als eine besondere Form menschlichen Handelns. "Sprache ist Handeln" ist eine bekannte These der Pragmatik, die nicht nur nach der Semantik einer Äußerung fragt, sondern auch nach der Intention und der Konstellation der Gesprächsbeteiligten. Sie untersucht, was Menschen mit Sprache machen, wenn sie miteinander kommunizieren.

Von der Integration der Pragmatik in den Fremdsprachenunterricht kamen entscheidende Anstöße für eine Neuformulierung seiner Zielsetzungen (Neuner und Hunfeld 1993: 84). Mit Hilfe der Pragmatik schien es möglich, ein sprachfunktionales Konzept zu entwickeln, dessen Ziel die möglichst rasche und zuverlässige Anwendung des im Unterricht Gelernten in den Kommunikationssituationen des Alltags war.

Die linguistische Pragmatik hat dem Fremdsprachenunterricht wertvolle Anregungen und Hilfen gegeben, indem sie die kommunikativen Funktionen, die ein Sprecher einer Fremdsprache ausüben können soll, in den Vordergrund stellte (Knapp-Potthoff 1997: 71). Besonders starke Beachtung fand in der Fremdsprachendidaktik die von der Pragmalinguistik erstellte Systematik der Sprechabsichten/Sprechintentionen, Sprechakte und wirkte nachhaltig auf die Lernzielbestimmung und Lehrmaterialiengestaltung (Neuner und Hunfeld 1993: 88).

Der Sprechakt gilt als die kleinste sprachliche Einheit. Indem Menschen sprechen mit dem Ziel, sich zu verständigen, führen sie soziale Handlungen aus: sie teilen mit, sie fragen, sie fordern auf, sie raten, sie billigen, sie allen diesen Fällen vollziehen resignieren In Verständigungshandlungen, die man Sprechakte nennt. Und überall, wo Menschen miteinander reden, geschieht dies in Sprechakten und ihre Ausdrucksformen, ihre sprachlichen Realisierungen sind Äußerungen. Man darf annehmen, dass die Intentionen, d.h. die Wirkungsabsichten und Mitteilungszwecke der Sprecher auf der ganzen Welt dieselben sein können: Sprechakte dürfen daher als universelle Kategorien betrachtet werden. Sie haben allerdings je eigene Ausprägungen in den Einzelsprachen. Nicht die Sprechakte also unterscheiden sich in den verschiedenen Sprachen, wohl aber ihre Ausdrucksformen: die Äußerungen, die somit definiert werden als die einzelsprachlichen Realisierungen der Sprechakte (Engel 1988:33).

Aber es gibt auch weitere Kriterien, die den Kommunikationsprozess beschreiben und ausmachen können: die Situation, die Intention, die Gesprächspartner, ihr Verhältnis zueinander, Schweigen, die Gestik und Mimik, das Verhältnis von nichtverbaler und verbaler Kommunikation, Produzieren und Verstehen von expliziten und impliziten Sprechaktformeln (Hufeisen 2000: Pragmatisch und Neuner 46). orientierter Fremdsprachenunterricht hat das Ziel, die Lernenden mit den wichtigsten alltäglichen sprachlichen Standardsituationen vertraut zu machen und ihnen ihre sprachlichen Realisierungsformen zu vermitteln, damit die Lernenden imstande sind, ihre Bedürfnisse, Wünsche, Meinungen und Gefühle in Situationen aus dem alltäglichen und dem persönlichen Lebensbereich verständlich zu äußern, auf Aufforderungen, Bitten und Fragen in den genannten Situationen durch Erklärungen, Mitteilungen und Beschreibungen sprachlich angemessen zu reagieren, an Gesprächen zu den Themen aus diesen Bereichen teilzunehmen, d.h. die Sprache aktiv zu gebrauchen. Die traditionellen grammatischen Regeln reichen nicht aus, um die wahre kommunikative Bedeutung eines Satzes zu erkennen. Grammatische Korrektheit eines Satzes bedeutet nicht immer, dass ein Satz als Äußerung pragmatisch, kommunikativ richtig ist. In dieser Beziehung denke ich oft an den Fall, den ein Bekannter von mir in Deutschland erlebt hat: Er wollte von Heidelberg nach Bonn fahren. Er ging an die Kasse und sagte der Kassiererin: 'Geben Sie mir bitte, wenn es möglich, eine Fahrkarte nach Bonn!' Die Kassiererin stutzte. Erstens war die Aussprache meines Bekannten nicht ganz korrekt und deutlich und zweitens stand so ein langer und ungewöhnlicher Satz trotz der grammatischen Korrektheit nicht im Erwartungsrahmen der Kassiererin und folglich konnte sie die Äußerung des Ausländers nicht verstehen. Mein Bekannter merkte, dass sich inzwischen eine Schlange hinter ihm gebildet hatte. Deshalb trat er zur Seite und hörte zu, was die anderen sagten. Danach stellte er sich wieder an und als er an die Reihe kam, sagte er stolz: 'Einmal Bonn, bitte!'. Übrigens wird in Georgien in solchen Situationen gewöhnlich dasselbe Modell gebraucht, z.B. 'Einmal Telawi!', aber da mein Bekannter außerordentlich höflich sein wollte, äußerte er die lange, seiner Meinung nach höfliche Form.

Die Realisierungsformen einzelner Sprechakte unterscheiden sich im Deutschen und Georgischen wesentlich in ihrer morphologischen und syntaktischen Ausgestaltung voneinander. Außerdem kann auch der Unterschied in der unterschiedlichen Einstellung zu einer und derselben Situation bestehen, was durch unterschiedliche Kultur der Sprachträger dieser Sprachgemeinschaften bedingt ist und die eine Quelle pragmatischer Fehler werden kann.

Bei einem Ausflug in die Berge nahmen wir einmal einen deutschen Gastlektor mit. Unsere Gastgeberin war eine georgische Studentin, deren Eltern dort wohnten. Am Abend wurde nach dem Abendessen lange getanzt. Die Gastgeberin, die gerade mit dem Gastlektor tanzte, fragte ihn: "Wollen wir nicht schlafen gehen?" Diese Äußerung, die im Georgischen ganz harmlos klingt, und bedeutet, dass es vielleicht Zeit ist, dass alle mit dem Tanzen aufhören und schlafen gehen, verblüffte den Gastlektor. Wie er mir später erklärte, bedeutete für ihn der Satz: "Gehen wir zusammen ins Bett!"

Die sprachliche Kommunikation ist ein kooperatives Handeln von zwei oder mehreren Personen und hat einen intentionalen Charakter. Der Lernende, iemandem der zu kommunizieren anfängt, kann Kommunikationsprozess paarweise als Sprecher und als Hörer auftreten und für diese beiden Rollen sind spezifische Kenntnisse nötig. Es ist z.B. sehr wichtig zu wissen, dass dieselben sprachlichen Mittel bei der Ausführung Sprechhandlungen benutzt werden können und Sprechhandlung mit unterschiedlichen Mitteln realisiert werden kann. Deshalb muss der Lernende abschätzen lernen, wann wem gegenüber er z.B. die folgenden Sätze äußert:

- Schalt den Fernseher doch endlich ab.
- Willst du noch länger fernsehen?
- Darf ich abstellen?
- Das Programm ist heute wieder saumäßig.
- Wie gut, dass man den Kasten ausschalten kann.
- Hast du was dagegen, wenn ich ausschalte?
- Ich denke, wir machen 's aus.
- Tust du mir einen Gefallen und stellst ab?
- Bist du nicht auch müde? (Raasch 1976: 8).

In allen diesen Äußerungen geht es um den Fernseher auszuschalten, aber sie dürfen nicht in bezug auf alle beliebigen Personen benutzt werden. Jede von ihnen hat ihren bestimmten Adressatenkreis. Außerdem können die vom Sprecher empfangenen Botschaften direkte oder indirekte Äußerungen sein.

Direkt sind z.B. die durch Sätze mit performativen Verben oder durch Aufforderungssätze realisierten Äußerungen, wie:

- Ich fordere Sie auf, binnen fünf Tagen die notwendigen Unterlagen beizubringen.
 - Ich befehle Ihnen, das Lokal sofort zu verlassen.
- Wir bitten Sie, das Rauchen im Wartezimmer zu unterlassen.
 - Ich flehe dich an: Verlass mich nicht!
 - Los, putz die Tafel!
- Bitte, putz die Tafel, wir wollen jetzt weiterrechnen. (Ader "et al" 1974: 81).

Die Äußerungen mit performativen Verben sind leicht zu verstehen, weil die mit ihnen ausgeführten Sprechakte zugleich als solche eines bestimmten Typs explizit deklariert werden.

Die durch Aufforderungssätze realisierten Äußerungen sind auch direkt, weil in ihnen der Satztyp mit ihrer eigentlichen kommunikativen Absicht übereinstimmt. Der Sprecher meint, was er sagt.

Indirekt sind aber folgende Äußerungen:

- Wäre es nicht gut, jetzt die Tafel zu putzen?
- Zum Weiterrechnen brauchen wir jetzt eine saubere Tafel.
- Wenn du die Tafel nicht putzt, können wir die Aufgabe nicht zu Ende rechnen.
 - Wenn du jetzt die Tafel nicht putzt, passiert was!

- Damit wir weiterrechnen können, rate ich dir die Tafel zu putzen. (ebenda, 80).

Diese Äußerungen sind indirekt, weil es eine Diskrepanz zwischen Form und Funktion gibt, weil die wörtlich formulierte Bedeutung nicht mit der gemeinten, intendierten Bedeutung übereinstimmt. Der Sprecher äußert einen Satz und meint, was er sagt, aber außerdem noch etwas mehr. Deshalb werden diese Äußerungen nicht als Frage- oder Aussagesätze verstanden, sondern in erster Linie als Aufforderungen, die Tafel zu putzen. Und obwohl sie indirekt sind, sind sie, als stark konventionalisierte Äußerungen, transparent, leicht durchschaubar, weil in ihnen die Proposition, "die Tafel putzen" zu sehen ist. Was aber die schwach konventionalisierten Äußerungen anbetrifft, so sind sie nicht mühelos zu interpretieren, weil ihr Wortmaterial auf den ersten Blick keinen Zusammenhang mit dem Illokutionszweck der Äußerungen hat, wenn z.B. ein Gastgeber wünscht, dass seine Gäste nach Hause gehen, weil es zu spät ist, und ihnen sagt: "Ich muss morgen früh aufstehen. Es stellt sich die Frage: Wie wissen Hörerinnen und Hörer vor dem Hintergrund der Situation, in der sie stehen, welcher Stellenwert den sprachlichen Formulierungen zuzuschreiben ist? Und warum können Sprecherinnen und Sprecher darauf zählen, dass sie verstanden werden? Für Entschlüsselung solcher Äußerungen **Implikatur** braucht man die konversationelle Schlussfolgerungsoperation, die angestellt wird, wenn der Sprecher mit seiner Äußerung mehr oder etwas anderes zu verstehen geben will. Hier ist die Aufgabe des Hörers, die Äußerung des Sprechers zu dekodieren, d.h. die Absicht und das Ziel des Sprechers zu erkennen und darauf zu reagieren.

Zur Illustration dieser Thesen möchte ich folgendes Beispiel anführen: Einmal wurde Dea, die vierjährige Tochter meines Neffen, zu ihren Kusinen Nuza und Tamta zu Besuch gebracht. Ihre Großmutter begrüßte sie und sagte zu ihr: 'Dea, zeig mir deine Tasche, ich will dir Bonbons geben.' Die dreijährige Tamta, die daneben stand, sagte zur Großmutter: 'Oma, ich habe auch eine Tasche.' Die Anwesenden waren verblüfft. Von der Kleinen wären doch eher die folgenden Äußerungen zu erwarten:

Oma, gib mir auch Bonbons!

Oder: Ich möchte auch Bonbons.

Mit ihrer Äußerung 'Ich habe auch eine Tasche' hat die kleine Tamta, d.h. die Sprecherin, einen schwach konventionalisierten Sprechakt ausgeführt, mit ihrer Äußerung etwas anderes zu verstehen gegeben, als sie sagte. Sie sagte nicht mehr und nicht weniger, als dass sie auch eine Tasche hat, aber darüber hinaus war gemeint: die Bitte an die Großmutter, auch ihr Bonbons zu geben.

Schwer zu sagen, was in dieser Hinsicht in der kleinen Tamta, hinter ihrer Stirn vorging, als sie sagte, dass sie auch eine Tasche hat, aber Tatsache ist, dass sie ganz unbewusst die beste, die höfliche Äußerung für ihren Sprechakt "Bitten" wählte. Da aber aus ihrer Äußerung selbst nicht hervorging, was sie meinte, mussten die Anwesenden, d.h. die Hörer das von ihr Gemeinte erschließen, was auf Grund einer konversationellen Implikatur erfolgte.

Wie wir sehen, ist der Kommunikationsprozess recht kompliziert, verläuft nicht spontan und in beliebiger Weise, sondern unterliegt bestimmten Gesetzmäßigkeiten, hängt von verschiedenen pragmatischen Faktoren ab, deren Kenntnisse den Lernenden helfen, linguistische Kompetenz zur Kommunikation zu gebrauchen, sprachliche Interaktionen frei und korrekt durchzuführen, d.h. pragmatisch kompetent zu sein.

Literaturverzeichnis:

- Ader, Dorothea "et al."(1974): "Sprechakte als Unterrichtsgegenstand", in: Linguistische Berichte N230 (1974): 77-84.
- Bußmann, Hadumod (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Engel, Ulrich (1988): Deutsche Grammatik, Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Fleischer, Wolfgang "et al." (eds.) (1983): Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache, Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Goethe-Institut "et al." (eds.) (1999): Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat,
- Frankfurt am Main: Weiterbildungs-Testsystems GmbH.
- Grice, H.Paul (1980): "Logik und Gesprächsanalyse", in: Kußmaul, Paul (ed.) (1980):
 - Sprechakttheorie, Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.
- Hufeisen, Britta und Gerhard Neuner (2000): Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Berlin "etc." Langenscheidt.
- Knapp-Potthoff, Annelies (1977): "Linguistische Pragmatik und Fremdsprachenunterricht Probleme eines Verwertungszusammenhangs", in: Linguistische Berichte N50 (1977): 58-75.
- Neuner, Gerhard und Hans Hunfeld (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, Berlin "etc." Langenscheidt.

Raasch, Albert (1976): "Die Rolle der Pragmalinguistik im Fremdsprachenunterricht" in: Unterrichtswissenschaft 3/7 (1976): 3-10. Winfried, Ulrich (2002): Linguistische Grundbegriffe, Berlin/Stuttgart: Gebrüder Borntraeger.

პროფ. დოქტ. თამილა სესიაშვილი თბილისის ივ. ჯავახიშვილის სახ. სახელმწიფო უნივერსიტეტი

პრაგმატიკული კომპეტენციის შეძენა უცხოური ენების შესწავლისას

უცხოური ენების შესწავლის ძირითად მიზანს ამჟამად წარმოადგენს ენის გამოყენება ყოველდღიურ კომუნიკაციაში. რასაც ენის შემსწავლელი მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეძლებს, თუ მას ექნება ენობრივი, პრაგმატიკული და ინტერკულტურული კომპეტენცია და პრაქტიკაში მათი გამოყენების უნარი. უცხოური ენების სწავლება დიდხანს ორიენტირებული იყო მხოლოდ ენობრივი კომპეტენციის შეძენაზე, ყურადღება არ გამონათქვამების კომუნიკაციურ ფუნქციებს, კომუნიკანტების სოციალურ პარამეტრებს, მათ ფონურ ცოდნას სიტუაციებს, რომლებშიც კომუნიკაცია ხორციელდება. მაგრამ აღმოჩნდა, რომ კომუნიკაციის პროცესი საკმაოდ რთული ფენომენია და ის სპონტანურად და ნებისმიერი ფორმით კი არ მიმდინარეობს, არამედ განსაზღვრულ კანონზომიერებს ექვემდებარება და სხვადასხვა პრაგმატიკულ ფაქტორებზეა დამოკიდებული. პრაგმატიკული კომპეტენციის შეძენისათვის საჭიროა ლინგვისტური პრაგმატიკის მონაპოვრების გაცანობა, რომელთა მიხედვითაც ენა ადამიანთა ქმედების განსაკუთრებულ ფორმას წარმოადგენს და რომ ენა მოქმედებაა.

პრაგმატიკის ინტეგრაციამ უცხოური ენების სწავლებაში მნიშვნელოვანი ბიძგი მისცა დიდაქტიკის მიზანდასახულებათა ახლებურ გააზრებას. განსაკუთრებული ყურადღება მიექცა სამეტყველო აქტებსა და მათი რეალიზაციის ექსპლიციტურ და იმპლიციტურ ფორმებს, კომუნიკანტების სტატუსსა და ინტენციებს, მათ ურთიერთდამოკიდებულებას, ჟესტ-მიმიკისა და დუმილის როლს კომუნიკაციაში, რომელთა ცოდნა ენის

შემსწავლელს გამოუმუშავებს ენის აქტიური გამოყენების უნარს ძირითად, სტანდარტულ სამეტყველო სიტუაციებში.

Der Einsatz des Internets im Fremdsprachenunterricht

Neue Medien spielen heutzutage eine ganz erhebliche und immer wachsende Rolle nicht nur in unserem Leben sondern auch im Unterricht. Mit den neuen erhalten didaktische Gesichtspunkte einen hervorgehobenen Stellenwert. Form und Inhalt des modernen Unterrichts ist sehr stark von der Entwicklung der Medien abhängig. Die digitalen Medien haben an sich Potenziale freigesetzt, die einen Lernkulturwandel fördern. Digitale Netzwerke ermöglichen Lernprozesse in simulierten Situationen und steigern die Chance eines selbstorganisierten Wissenserwerbs. E-Learning ist mittlerweile zu Bestandteil des Studiums an Hochschulen geworden. einem festen (Aufenanger 1999:4). Digitale Medien tragen neue und neu entdeckte Strukturen und Techniken in die Bildungspraxis: Tools, Blogs, Wikis, Chat erleichtern Kommunikation und Kooperation über die Distanz und erweitern die Möglichkeit eines dialogischen und sozialen Lernens in virtuellen Gemeinschaften. Neue Medien setzen eindeutige Trends, wie virtuelle Elemente und didaktische Konzeptionen umgesetzt werden. Im vorliegenden Artikel geht es um Internetangebote (Wiki, Chat, Webblog), um ihr Gewicht und ihre Möglichkeiten in der Vermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.

Wir leben in einem multimedialen Zeitalter. Computer und die damit zusammenhängende Kommunikationstechnik sind aus der modernen Arbeitswelt nicht mehr wegzudenken. Informationsvermittlung verändert sich ständig, sowohl in der Art der Darbietung als auch in der Schnelligkeit. Während früher das Hauptgewicht auf gedruckte Texte gelegt wurde, findet man heute online Texte als beste Informationsquelle. Online-Möglichkeiten sparen Zeit, sind jederzeit zugänglich. WWW-Möglichkeiten ermöglichen die Anwendung der Fremdsprachkenntnisse, ihre Erweiterung und gleichzeitig die Vertiefung landeskundlichen Wissens.

Die Internetmöglichkeit —*Wiki* (eine freie Enzyklopädie) wird im Unterricht eingesetzt, um ein bestimmtes Thema möglichst umfassend zu behandeln. Die Studierenden sammeln interessante Links zu einem Vorlesungsthema und fügen diese - inklusive Kommentar - in ein Wiki ein. Der klare Vorteil von Wikis besteht darin, dass die Studierenden zeitlich und räumlich flexibler sind. Ein weiterer Gewinn von dieser Internetmöglichkeit liegt in der Natur des Hypertextes: Durch die nicht-lineare Textstruktur wird

eine individuelle Lernprogression ermöglicht. Durch das selbstständige Produzieren und Publizieren von Wikis trainieren die Studierenden auf kreative Weise ihre prozedurale Fremdsprachenkompetenz, die wesentlich zur generellen Vertiefung des Fremdsprachenlernens beiträgt.

Neben dem *Wiki* eröffnen auch andere kooperative Editoren sowie sogenannte *Chat* neue vielfältige Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht. Der *Chat* ist eine auf einem Server installierte Applikation, mit der die Benutzer online Kontakte herstellen und Informationen austauschen können. Chatten ist die Lieblings-Internet-Beschäftigung vieler Jugendlicher. Im Fremdsprachenunterricht kann man sich diese Beliebtheit zunutze machen. Der Chat bietet eine willkommene Abwechslung für die Gestaltung des Unterrichts. Durch das Chatten erweitern die Studierenden den Wortschatz (auch in der deutschen Umgangssprache), festigen sie die Grammatikkenntnisse und bekommen landeskundliche Informationen aus erster Hand.

Das Thema **Blog** im Fremdsprachenunterricht ist heute sehr aktuell und findet in der Fachdidaktik viel Beachtung. Ein Blog/Weblog ist ein Internet-Tagebuch, das jedem ermöglicht, sein eigenes Online-Tagebuch ins Netz zu stellen und sich mit anderen Blogs zu verlinken. Es gibt verschiedene Arten von Weblogs: Private Online-Tagebücher, mit Anekdoten aus dem Alltag eines Bloggers oder Fach-Webblogs, die sich auf ein bestimmtes Thema beziehen. Dazu gehören zum Beispiel Journalisten-Blogs, Politiker-Blogs, Video-/Audio-/ oder Foto-Blogs. Der handlungsorientierte Unterricht bedeutet den Studierenden möglichst viele Handlungsmöglichkeiten zu überlassen. In dieser Hinsicht spielen Blogs eine wesentliche Rolle. Die Studierenden haben die Möglichkeit, im Blog eigene Artikel zu verfassen, die Beiträge von anderen zu kommentieren und ihre Seiten mit Bildern und Videos bereichern. Blog im Unterricht unterstützt alle Fertigkeiten, aber vor allem die Fertigkeit Schreiben. Texte-Verfassen ist eng mit der Entwicklung des Denkens verknüpft. Schreiben als Prozess hilft den Lernenden, noch unsystematische Gedanken zu ordnen und zu strukturieren. Schreiben im Blog bedeutet im Lernprozess auf reale Kommunikationssituationen bezogenes Schreiben. Es können zwar auch im **Blog** diskursive Austausche entstehen, die ein doppeltes Anliegen haben: Es geht einmal um die individuelle Onlinekommunikation, zum anderen geht es um die Vertiefung der sprachlichen Kompetenz.

Zum Schluss kann unterstrichen werden, dass die Informations- und Kommunikationstechnologien den Lernprozess verändert haben. Die Studierenden können durch die WWW-Möglichkeiten mit größerer zeitlichräumlicher Flexibiltät lernen. Die Beschäftigung mit Online-Texten ist ein

innovativer, mobiler und umfassender Prozess und kann mitunter sogar grenzenlos wirken. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass die Internetmöglichkeit einen wertvollen Beitrag zur Innovation und zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts an Hochschulen leisten kann. Beim Lehren und Lernen an Hochschulen spielen die Interaktivität und damit verbundene Möglichkeiten eine zentralle Rolle. Gerade dies ermöglicht den Studierenden, ihren individuellen Interessen gemäß zu lernen. Darüber hinaus sollte die Praxisrelevanz des Studiums durch innovative Lehr-und Lernformen gewinnen.

Literaturverzeichnis:

- Aufenanger, Stefan (1999): Lernen mit neuen Medien Was bringt es wirklich? Forschungsergebnisse und Lernphilosophien. Text aus medien praktisch Heft 4/99, Seite 4-8
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Medien in der Wissenschaft; Band 21
- Löschmann, Martin (1994): Zur Weiterentwicklung der Lehr- und Lernmitteltheorie für den Fremdsprachenunterricht durch den Einsatz von Computern. In: Fechner, Jürgen (Hrsg.): Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht. Berlin, München, Leipzig u.a.: Langenscheidt, S. 21-36.

Tea fetelava

თბილისის ივ. ჯავახიშვილის სახ. სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ინტერნეტის გამოყენება გერმანული ენის სწავლების პროცესში

მზარდმა ტექნიკურმა პროგრესმა ხელი შეუწყო უცხოური ენის სწავლების პროცესის მოდერნიზებას, რაც პირველ რიგში გულისხმობს სხვადასხვა მიზნობრივ ჯგუფებს შორის ინტერნაციონალურ კავშირებსა თუ ენობრივ კონტაქტებს, რომელთა მიღწევაც შესაძლებელია ბლოგის, ჩეტისა თუ ვიკის მეშვეობით.

Aus Fehlern lernen? Schriftliche Korrektur im DaF-Unterricht

Fehlerkorrektur

Das Korrekturverhalten wird nach Hendrickson anhand von fünf fundamentalen Fragen präzisiert:
Soll korrigiert werden?
Welche Fehler sollen korrigiert werden?
Wann soll korrigiert werden?
Wie soll korrigiert werden?
Durch wen soll korrigiert werden?

Hier wird der Begriff der *schriftlichen Fehlerkorrektur* und der *Selbstkorrektur* für den Zweck der Arbeit präzisiert und es werden mögliche Funktionen dieser Handlung genannt. Anschließend werden die o.g. fünf Aspekte im Einzelnen erörtert. Innerhalb dieser Arbeit werde ich mich mit der Korrekturthematik im schriftlichen Bereich auseinander setzen.

Aufgabenorientierte Korrektur

Was soll im schriftlichen Bereich korrigiert werden, damit der Lernprozess gefördert wird? Welche Textsorten und Übungsarten sind von besonderer Bedeutung?

Ausgehend von einem toleranten und positiven Fehlerverständnis in der Kleppin (1998:53)Fremdsprachendidaktik sich setzt Fehlerbehandlung ein, die Fehler und Korrekturen im Zusammenhang mit Lehrfortschritten sieht. Zu diesem Zweck soll bei schriftlichen Korrekturen prüfungsorientierter aufgabenorientierter zwischen testund bzw. Fehlerkorrektur unterschieden werden. Die test- bzw. prüfungsorientierte Korrektur stellt die Leistungsmessung in den Vordergrund. Bei dieser Zielsetzung bemühen sich die Lernenden, möglichst wenige Fehler zu machen. Die aufgabenorientierte Korrektur befolgt hingegen das Ziel, den Lernprozess und den Lernfortschritt zu beobachten und zu fördern. Die Lerner können anhand der nicht notenbelasteten Rückmeldung ihre Hypothesen im Rahmen ihres Sprachlernprozesses überprüfen bzw. modifizieren und dadurch weiterlernen (vgl. Huneke 1995: 469).

Aufgabenorientierte Fehlerkorrekturen werden im Fremdsprachenunterricht bei Aufgaben und Übungen in Grammatik-, Wortschatz- und Textarbeitsequenzen eingesetzt. Wird mit geschlossenen Übungstypen, wie z. B. Multiple-Choice oder Lückentexten gearbeitet, kann

die Kontrolle von Lernenden selbst mit Hilfe eines Lösungsschlüssels vorgenommen werden. Solche Korrekturen sind daher meistens problemlos (vgl. Kleppin 1998: 53). Bei halbgesteuerten und offenen Aufgaben, z. B. Geschichten zusammenfassen oder Briefe schreiben, sind schriftliche Sprachkorrekturen viel komplizierter.

Soll (schriftlich) korrigiert werden? Welche Fehler sollen korrigiert werden?

Im Hinblick auf die Auswirkungen von fremdsprachlichen lehrerseitigen Fehlerkorrekturen gibt es Gegner und Befürworter dieser Verfahren. Die Kritiker argumentieren u. a. damit, dass sie keinen positiven Lerneffekt bringen, weil sie z. B. zu diesem Zeitpunkt von den Lernern nicht wahrgenommen werden können.

Die Befürworter von Fehlerkorrekturen weisen darauf hin, dass durch die Lehrerrückmeldung unter günstigen Bedingungen neues Wissen an die Lerner vermittelt wird. Ouanes (1992: 734) schildert das Korrekturdilemma mit folgenden Worten: "Mit dem Korrigieren von Fehlern wird offensichtlich vielmehr Schaden angerichtet als Fehlerabhilfe geleistet. Abgesehen jedoch von der Forderung an der Lehrer, die Selbstkorrektur beim Lerner zu fördern, gab es kaum ernsthafte Ansätze zu einer Alternative. Denn der Verzicht auf Korrekturen kann allein nicht die Lösung sein. Im Gegenteil: wenn jede Art von Konfrontation des Lerners mit seinen Fehlern bewusst vermieden wird, wenn also nichts Explizites gegen Fehler getan wird, dann kann der Lerner seine Fehler bzw. seine Schwierigkeiten kaum zu überwinden. Das Tolerieren und Akzeptieren von Fehlern kann nämlich zu ihrer Fixation führen."

Die Korrektur darf sich nicht nur auf die Anzeige von Fehlern auf den Normebenen der Orthographie, Morphologie, Syntax und Semantik beschränken. Portmann (1991: 543f.) weist darauf hin, dass, wenn im Schreiben die Produktion eines Textes beabsichtigt ist, auch in der Korrektur dieser textuelle Charakter mit inhaltlichen und kommunikativen Aspekten ernst genommen werden muss.

Neben den schriftlichen Fehlleistungen sollten auch gelungene Ausdrücke vom Lehrer mit *positiven Rückmeldung* "belohnt" werden. Dadurch wird das Gelungene im Text hervorgehoben und der Autor des Textes motiviert (vgl. Kleppin 1998: 55).

Wann soll korriegiert werden?

In der fachdidaktischen Literatur wird oft darauf hingewiesen, dass bei *kommunikativen* Übungen bzw. Phasen des Unterrichts Fehlerbehandlungen zu vermeiden sind, bei *formbezogenen* Übungen bzw. kognitiven Phasen dagegen müssen Fehler behutsam verbessert werden (vgl. Edmondson 1993: 63f.). Im schriftlichen Bereich gilt diese Regel meiner Ansicht nach nicht, denn wenn die Korrektur einschreitet, ist der Produktionsprozess meistens abgeschlossen. Schriftliche Korrektur scheint dabei weniger problematisch als mündliche zu sein, da sie den Produktionsprozess nicht direkt beeinträchtigt.

Das Sprachenlernen ist ein individueller Prozess, der bei jedem Lerner unterschiedlich schnell verläuft. Nach dem Konzept der Lernersprache werden viele sog. *entwicklungsbedingte Fehler* produziert, die sich der lehrerseitigen Korrektur nicht unterziehen.

Der Lehrer sollte daher hinsichtlich des Zeitpunkts der Korrektur und des Umgangs mit lernersprachlichen Fehlleistungen diese Erkenntnisse in seinem Korrekturverhalten berücksichtigen.

Berichtigung durch den Lehrer

Bei dieser Art der Korrektur schreibt der Lehrer entweder an den Rand oder direkt neben die fehlerhafte Äußerung ihre richtige Form. Es muss laut Kleppin (1998: 61) für die Schüler leicht erkennbar sein, ob es sich um einen wirklichen Fehler oder um eine stilistische Verbesserung der Form handelt. Eine solche direkte Berichtigung des Fehlers von Seiten des Lehrers birgt

positive und negative Aspekte. Vorteilhaft ist die Handlung dann, wenn der Schüler nicht im Stande ist, den Fehler selbständig zu korrigieren. Die lehrerseitige Berichtigung kann dann wichtige Informationen über die Sprache transportieren. Wenn der Lehrer z. B. bei einem Ausdrucksfehler eine häufig gebrauchte bzw. gute Formulierung für die vermutete Mitteilungsabsicht mitliefern möchte. Nachteilig ist dagegen meiner Meinung nach diese Art der schriftliche Korrektur, wenn der Schüler dadurch nicht aufgefordert und ermutigt wird, sich mit seinen Fehler auch weiterhin zu beschäftigen.

Selbstkorrektur

Im modernen Fremdsprachenunterricht, der dem Lerner die Mitverantwortung für seinen Lernprozess und mehr Selbständigkeit beim Sprachenlernen zuspricht, können Fehlerkorrekturen in Partner-, Kleingruppen- oder Einzelarbeit dieses Bewusstsein fördern. Es wird also danach gestrebt, bei dem Fremdsprachenlerner die Korrekturkompetenz möglichst gut zu entwickeln, damit er seinen Erfolg selbständig überprüfen, steuern und optimieren kann. Die Fähigkeit zur sprachbezogenen Selbstkorrektur muss erst im Unterricht erworben werden (vgl. Vielau 1997: 309; Richardson 1998: 15).

Im Bezug auf die Wirklichkeit der Korrekturmaßnahmen betonen viele Fremdsprachendidaktiker die Wichtigkeit, den Schülern ihre Fehler explizit bewusst zu machen. Solche Handlungen können zur Reflexion über die eigenen Fehler anregen und zu Selbstkorrekturen führen. Eine bewusste Selbstkorrektur ist folglich eine gute Voraussetzung dafür, dass die Kenntnisbasis des Lerners verändert wird und er aus den eigenen Fehlern lernt.

Richardson (1998) ist der Auffassung, dass der Lehrer im Unterricht zuerst als Trainer auftreten sollte, der den Lernenden hilft, ihre eigenen Arbeiten zu verbessern. Er geht auch bei der Produktion von freien Texten von mehreren Fassungen aus, die zuerst von den Schreibenden selbst und dann im Austausch von den Partnern korrigiert werden.

Müller (1986: 265f.) entwickelt ein Konzept der Selbstkorrektur des Schülers nach frühzeitiger Kontrolle. Die fehlerhaften schriftlichen Äußerungen der Schüler werden vom Lehrer zuerst mit Bleistift unter Verwendung eines Zeichensystems korrigiert. Die Schüler sollen bei der Rückgabe die Fehler berichtigen sowie den Text zum einwandfreien Lesen vorbereiten. Die Markierung der Fehler mit Bleistift hat einen psychologischen Wert. Das Verfahren kann als hilfreich empfunden werden, da der Schüler seine Unzulänglichkeiten auslöschbar vor Augen hält. Die Vorkorrektur des Lehrers und die anschließende Berichtigung des Textes durch den Schüler selbst kann somit die Leistungsunterschiede in der Klasse verwischen.

Viele Unterrichtspraktiker bedauern, dass im öffentlichen Schulwesen in vorgegebenen Zeitrahmen wenig Zeit für lehrerinitiierte dem Selbstkorrekturen im schriftlichen Bereich zur Verfügung Selbstkorrekturen nehmen wesentlich mehr Zeit in Anspruch als direkte Korrekturen, die der Lehrer vornimmt, denn sie müssen noch einmal vom Lehrer überprüft werden (vgl. Kleppin 1998: 60). Aber eine häufige und gewissenhaft durchgeführte Selbstkorrektur, die das bewusste Umgehen mit Fehlern voraussetzt, hat einen hohen therapeutischen Wert. Sie kann nämlich bewirken. dass Einblicke die Lerner in eigene Lernund Verarbeitungsprozesse gewinnen (vgl. Kleppin 1995: 24).

Die Kompetenz zur selbständigen Korrektur von sprachlichen Fehlern kann anhand von verschiedenen Korrekturübungen entwickelt werden. Durch explizite bewusst machende Korrekturmaßnahmen werden die Lernenden mit ihren sprachlichen Fehlleistungen konfrontiert und können durch die Fehler lernen. Der Lehrer spielt in diesem Prozess eine wichtige Rolle. Von seiner Einstellung zum Fehler und den praktizierten Lehrmethoden hängt ab, ob der Schüler seine Fehler als eine Chance zum Weiterlernen verstehen wird oder seine Fehler als Misserfolg versteht. Die Aufgabe des Fremdsprachenlehrers ist es auch, den Schüler dazu zu ermutigen, auch mal das Risiko eines Fehlers

auf sich zu nehmen. Schließlich, nur wer etwas riskiert, Fehler macht und aus den eigenen Fehlern lernt, kann auf Dauer und nicht nur im Fremdsprachenunterricht, Erfolg haben.

Literaturverzeichnis:

- Edmondson, W.J. (1993): "Warum haben Lehrerkorrekturen manchmal negative Auswirkungen?" In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, Nr. 22, S. 57-75.
- Huneke, H.-W. (1995): "Aus Fehler lernen? Schriftliche Fehlerkorrekturen im DaF-Unterricht auf der Mittelstufe. Mit einem Vorschlag für den Unterricht." In: Runa. Revista Portuguesa de Estuo, S.467-499.
- Kleppin, K.(1995): "Fehler und Fehlerkorrektur, Fernstudieneinheit 16. Berlin/München: Langenscheidt.

ეკა აქუბარდია თბილისის ივ. ჯავახიშვილის სახ. სახელმწიფო უნივერსიტეტი

შეცდომებზე ვსწავლობთ? შეცდომების შესწორება უცხოური ენის სწავლებისას

შეცდომების გასწორება მასწავლებლის ყოველდღიური განუყოფელი საქმიანობის ნაწილია. ვინც უცხოური ენას სწავლობს ან უცხო ენის სწავლებითაა დაკავებული გვერდს ვერ ფენომენს, როგორიც შეცდომების დაშვებაა. აუვლის ისეთ ნაშრომი არის წინამდებარე მცდელობა, ერთხელ კიდევ გამოიკვლიოს და აჩვენოს, შეიძლება თუ არა მოსწავლემ უცხო გაკვეთილზე წერილობით დაშვებულ შეცდომებზე ენის ისწავლოს.

Dr. Tamar Tchumburidze Staatliche I. Dshawachischwili Universität

Interferenz – hindernd oder anregend

Wer viel arbeitet, macht viele Fehler, wer wenig arbeitet, macht wenig Fehler, wer keine Fehler macht, ist ein faules Schwein. (Volksmund)

wichtige Begriffe Fehler und Fehlerkorrektur sind des Fremdsprachenunterrichts. denen besonders in letzter Zeit große geschenkt Aufmerksamkeit wird. Nicht nur Lehrer oder Methodiker/Didaktiker, sondern auch Linguisten und Sprachlehrforscher beschäftigen sich mit dem Begriff Fehler und versuchen ihn zu definieren. Seit den 70er Jahren haben sich so verschiedene Definitionen herausgebildet:

Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem.

Ein Fehler ist eine Abweichung von den geltenden linguistischen Normen.

Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.

Ein Fehler ist, was ein Muttersprachler nicht versteht.

In der Studieneinheit Fehler und Fehlerkorrektur (Kleppin, Karin, 2000), werden mehr als zehn solcher Definitionen aufgeführt und analysiert, denen teilweise unterschiedliche Gesichtspunkte zugrunde liegen. Wichtig ist jedoch zunächst einmal, die Fehler eben als solche zu erkennen, ihre Ursachen festzustellen, sie einzuschätzen und sie selbstverständlich auch zu korrigieren. audiolinguale Methode, Drillmethode. die die Übersetzungsmethode, gesteuerter und ungesteuerter Spracherwerb, alle diese Methoden haben freilich ihre Vorzüge, aber auch gewisse Nachteile und selbstverständlich liegen ihnen ganz unterschiedliche Einstellungen zu den Fehlern zugrunde. Einige Forscher sind der Auffassung, dass die Fehler im Lernprozess selbst verschwinden, wenn die Lernenden in einer "natürlichen", ungesteuerten, realitätsnahen Situation viel frei sprechen. Andere wiederum vertreten die Ansicht, dass man auftretende Fehler tolerieren müsse, um die Lernenden dahingehend zu motivieren, öfter frei zu sprechen und zu schreiben, anstatt sie durch häufige und strenge Korrekturen zu hemmen. Darüber wird viel diskutiert und viel geschrieben. Ich will an dieser Stelle nicht näher auf die Einzelheiten eingehen. Ich möchte nur darauf hinweisen, dass die Untersuchung der Fehler in letzter Zeit eine zentrale und positive Rolle spielt und dass immer mehr Forscher sich mit Fehlern beschäftigen, da sie den Lehrern als wichtige Informationsquelle dienen.

Es gibt viele Versuche der Fehlerklassifikation und auch hier sind unterschiedliche Ausgangspunkte wichtig: man unterscheidet Fehler nach dem Inhalt, nach Ausdrucksvermögen und Sprachrichtigkeit. Sprachrichtigkeit wird hierbei wiederum unterteilt in: falsche Wortwahl, falsche Konjunktionen, falsche Rechtschreibung, morphologische Fehler, falscher Satzbau usw.

Sehr oft werden grammatische Fehler sehr detailliert analysiert, falsche Wortwahl und falscher Ausdruck werden jedoch bei der Analyse der Fehlerkorrektur oft nur kurz erwähnt. Sie werden häufiger toleriert. Auch bei den einheitlichen nationalen Aufnahmeprüfungen in Georgien werden sie eher großzügiger behandelt und eingeschätzt. Dabei sollte man sie vielleicht besser analysieren und dann später im Unterricht zielorientiert darauf eingehen. Wünschenswert wäre auch, dass die georgischen Lehrbücher mehr auf die typischen Fehler achten würden, denn die Fehler verschwinden nicht von selbst, sondern erst durch Bewusstmachung, durch direkte oder indirekte (implizite) Korrektur.

fortgeschrittenen Stufe der ist diese Bewusstmachung selbstverständlich anders zu gestalten, so hat Herr T. Karbelaschwili für die Germanistikstudenten der Javakhishvili-Universität Seminar "Schwierigkeiten der deutschen Sprache" gehalten, (das jetzt von Frau N. Kimeridse übernommen worden ist,) in dem Probleme beim Erwerb des Deutschen, eben jene Feinheiten, die nicht leicht zu merken sind, genau analysiert werden. Auch im Lehrbuch für Germanistikstudenten von T. und B. Sessiaschwili (Sessiaschwili Tamila, Sessiaschwili, Bela 2005) werden diese semantischen Unterschiede detailliert behandelt, wenngleich auf höherem Niveau. In meinem kurzen Vortrag möchte ich nun aber auf einige typische Fehler eingehen, die gerade bei den georgischen Schülern in der Grundstufe häufig auftreten und denen meiner Meinung nach mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

Vor einiger Zeit leitete ich das Seminar *Testen und Prüfen in der Grundstufe* bei den Methodikstudenten (DaF-Studiengang) an der Javakhishvili-Universität und habe mich näher mit diesen Problemen beschäftigt. Zudem nehme ich - abgesehen von meiner vierjährigen Lehrtätigkeit an einer Schule und dem darauffolgenden, langjährigen Lehrauftrag an der Universität - regelmäßig an den Aufnahmeprüfungen teil. Während dieser Zeit konnte ich einige typische Fehler, die immer wieder bei den georgischen Schülern auftraten und die auch für die Sprachwissenschaftler aus linguistischer Sicht interessant sein dürften, notieren.

Diese Fehler lassen sich in diversen Bereichen feststellen. Dennoch möchte ich im Rahmen meines Vortrages auf eine Klassifizierung und detaillierte Analyse der Einzelbereiche verzichten und an dieser Stelle lediglich auf die sogenannten semantischen Fehler eingehen, denen die Lehrpersonen meiner Meinung nach in Zukunft mehr Beachtung schenken sollten. Es gibt Fehler, die den Mangel an landeskundlichen Kenntnissen zeigen. So kann es leicht zu Missverständnissen führen, wenn beispielsweise im Georgischen äquivalente Begriffe bzw. Realien fehlen und im Zweifelsfall extra erklärt werden müssen (z.B. WG, Fachwerkhaus, Matura, Polterabend). Diese Wörter sind dann zwar zunächst für die Schüler unverständlich, aber nicht unbedingt verwirrend, da ihre Bedeutung oft aus dem Kontext erschlossen werden kann. Außerdem sind es gerade solche Wörter und Wendungen, auf die Lehrer besonders achten und die im Unterricht ausführlicher behandelt werden. Sie werden beschrieben und erklärt, so dass die Schüler sie sich leicht einprägen können. Werden solche Fehler dann einmal korrigiert, merken sich die Schüler die richtige Wendung und ein erneuter fehlerhafter Gebrauch ist unwahrscheinlich.

Viel interessanter scheinen uns aber jene Wörter, die auf den ersten Blick bekannt erscheinen, weil ähnliche Lexeme auch im Georgischen existieren, dort aber eine andere oder etwas abweichende Bedeutung haben und deshalb leicht zu Missverständnissen führen kann. In solchen Fällen sind sich die Schüler entweder sicher, dass es sich um etwas Bekanntes handelt oder die Abweichungen nicht so groß, als dass sie für Anfänger auffallend wären, so dass nicht einmal im Wörterbuch nachgeschlagen wird. Manchmal bleiben sie auch einfach außerhalb des Blickfeldes der Lehrer.

In diesem Zusammenhang möchte ich auf den Begriff der Interferenz zurückkommen. Obwohl dessen Definition zwar allen bekannt sein sollte, möchte ich hier dennoch kurz Karin Kleppin zitieren: "Interferenz ist ein negativer Einfluss (negativer Transfer) der Muttersprache oder vorher gelernter Sprachen auf die zu erlernende Sprache. Es kann sich dabei z.B. um die Übertragung von grammatischen Strukturen, von Lexemen und Phonemen, aber auch um die Übertragung kulturell geprägter Verhaltensweisen handeln" (Kleppin, Karin, 2000:30). In unserem Fall handelt es sich um Interferenz im Bereich der Lexik. Oft werden ganze Strukturen übertragen, aber auch einzelne Wörter und Wendungen, besonders wenn sie eine ähnliche Form haben. Das ist dann die Ursache für Fehler und in diesem Fall ist es besser, wenn ein Muttersprachler diese Fehler und deren Ursache erklärt. Die Bewusstmachung führt zur besseren Kenntnis der Zielsprache und regt die Schüler zum Nachdenken an. Ich nenne einige Beispiele dafür. Die deutschen Bedeutungen sind nach DUDEN, 1996; die georgischen - nach dem Wörterbuch von M. Chabashvili erläutert (ჭაბაშვილი, მიხეილ 1999):

Das Wort **komisch** existiert bekanntlich nicht nur im Deutschen, so dass georgische Schüler gleich verstehen, wenn es sich um *eine komische Figur*

handelt (die Bedeutung des Wortes: durch eigenartige Wesenszüge belustigend wirkend, zum Lachen reizend, irrsinnig), aber nur wenige kennen die andere Bedeutung des Wortes, nämlich: sonderbar, seltsam, mit jmds. Vorstellungen, Erwartungen nicht in Einklang zu bringen, ein komisches Benehmen, komische Ansichten. So muss ein komischer Mensch nicht unbedingt belustigend wirken. (Im Georgischen: კომიკური -1.კომედიური ხასიათის, 2. სასაცილო).

Das Wort **intelligent** bedeutet im Deutschen *klug, gescheit, begabt (ein intelligenter Mensch*, im Georgischen — ინტელიგენტი, ინტელიგენციის წარმომადგენელი, (ინტელიგენტური ქცევა ან გარეგნობა) — Vertreter einer Schicht (in Russland, im 19. Jh. und in der ehemaligen Sowjetunion, die aus Schriftstellern, Wissenschaftlern, Künstlern, Lehrern usw. bestand).

Für das Wort Flugzeug wird oft **die Maschine** gebraucht, was ohne Kontext nicht gleich zu verstehen ist, weil das Wort den georgischen Lernenden aus dem Russischen bekannt ist und dort nicht für das Flugzeug, sondern für einen PKW gebraucht wird). Auch **der Wagen** wird von georgischen Schülern in erster Linie mit dem Wagen im Zug und nicht mit einem PKW in Verbindung gebracht, weil das Wort im Georgischen eben diese Bedeutung trägt 355mbo – რელსებზე მომრავი საზიდარი, სატვირთო ან სამგზავრო).

Einige Beispiele fallen in den Themenbereich "Essen und Trinken". Hier gibt es mehrere Wörter, die durch die russische Sprache oder durch andere Wege in das Georgische eingegangen sind, dort aber eine andere Bedeutung haben. Das Wort das Menü bedeutet im Deutschen: Speisefolge, aus mehreren Gängen bestehende Mahlzeit, im Georgischen aber: Speisekarte (მენიუ – ფურცელი, ბარათი, რესტორანში ან კაფეში, რომელზეც ჩამოწერილი საჭმელ-სასმელის სიაა ფასების მითითებით, ვახშმისთვის 2.სადილისთვის, საუზმისთვის ან შერჩეული საჭმელ-სასმელი).

Das Kotelett – Rippenstück vom Kalb, Schwein, Lamm oder Hammel, das als beliebte Speise gebraten wird, (ein paniertes Kotelett. Im Georgischen bedeutet das Wort Frikadelle oder Bulette: gebratener flacher Kloß aus gehacktem Fleisch, Weißbrot, Ei und Gewürzen. (Im Lehrbuch von Frau T. Sessiaschwili werden neben diesem Wort auch noch weitere andere Beispielen angegeben: Kotelett, Schnitzel, Gulasch – Gerichte, die im Deutschen und im Georgischen gleich klingen, aber nicht das Gleiche bedeuten; sie werden auch detailliert beschrieben. Gulasch hat zwar ungefähr die gleiche Bedeutung in beiden Sprachen, Kotelett und Schmitzel hingegen nicht.

Die Soße/Sauce – Tunke, Brühe, flüssige bis sämig gebundene Beigabe zu verschiedenen Gerichten, Salaten, Nachspeisen o. Ä. (Vanillesauce,

Sahnesauce u.a.). Das Wort kommt aus dem Französischen und hat im Georgischen zwar auch diese Bedeutung, aber den Namen trägt ebenfalls das Gericht, das aus kleinen Stücken Fleisch und Kartoffeln in der Tomatensoße oder einer dicken Brühe zubereitet wird (სოუსი).

Besonders auffallend ist das Wort **Marmelade**, das nicht nur die Anfänger mit einer Art Geleekonfekts verwechseln, die wie Pralinen in Schachteln oder einzeln verpackt in den Konditoreien verkauft werden. Das Wort klingt im Russischen und im Georgischen ähnlich.

Im Deutschen bedeutet das Wort einfach *als Brotaufstrich verwendete, mit Zucker aufgekochte Früchte. (ein Marmeladenbrot, Erdbeermarmelade, Marmelade kochen usw.)* Dafür gebraucht man im Georgischen: jemi - Jam (wie im Englischen), კონფიტიტიტი - Konfitüre (wie im Französischen) oder მურაბა, ხილფაფა.

Selbst das harmlose ursprünglich aus dem Deutschen stammende **Butterbrot** bedeutet im Georgischen nicht die mit Butter bestrichene Scheibe Brot, wie im Deutschen, sondern ein belegtes Brot – ist igal OB mit Käse, Wurst, Schinken oder Kaviar, obwohl das Wort ja ursprünglich aus dem Deutschen stammt. Bereits diese wenigen Beispiele zeigen deutlich, wie viel man auf diesem Gebiet leisten kann, um den Schülern die Feinheiten der Sprache bewusst zu machen, ihnen neue Anregungen zu geben, unter den Fremdwörtern die aus dem Deutschen stammenden zu suchen oder einfach aufmerksamer beim Lernen zu sein. Andererseits sollen sie als eine Anregung für Sprachwissenschaftler verstanden werden, Bedeutungswandel oder Bedeutungsverschiebungen näher zu analysieren. Ich möchte mit einem Zitat von Hans Jürgen Krumm schließen, das zugleich der Titel einer seiner

Beiträge ich besonders treffend finde: "Ein Glück, dass die Schüler Fehler machen" (Krumm, Hans-Jürgen, 1999).

Literaturverzeichnis:

- Kleppin, Karin (2000): Fehler und Fehlerkorrektur, GhK, Fernstudieneinheit 19, Langenscheidt.
- Bolton Sibylle, Probleme der Leistungsmessung (2002): GhK, Fernstudieneinheit 10, Langenscheidt.
- DUDEN Deutsches Universalwörterbuch (1996): 3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage.
- Krumm, Hans-Jürgen (1999): Ein Glück, dass die Schüler Fehler machen. In: Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre, Festschrift für Albert Raasch, Tübingen.

Sessiaschwili, Tamila/Sessiaschwili, Bela (2005): Deutsch für georgische Germanistikstudenten, Tbilissi.

ჭაბაშვილი, მიხეილ (1999): უცხო სიტყვათა ლექსიკონი, თბილისი.

დოქტ. თამარ ჭუმბურიძე თბილისის ივ. ჯავახიშვილის სახ. სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ინტერფერენცია – ხელის შემშლელი თუ ბიძგის მიმცემი მოხსენებაში

ნაშრომში განხილულია ქართველი მოსწავლეების შეცდომები გერმანული ენის სწავლისას. ხშირ შემთხვევაში შეცდომათა მიზეზი ხდება ორივე ენაში მსგავსი უღერადობის, მაგრამ განსხვავებული ლექსიკური მნიშვნელობის მქონე ლექსემების არსებობა. ამ ტიპის სიტყვათა ანალიზი საინტერესოა გერმანულის გაკვეთილზე, რათა მოსწავლეები დაუკვირდნენ ენობრივ მსგავსება-განსხვავებებს, ნასესხობებს, სიტყვის მნიშვნელობის ცვლილებას და განივითარონ ენობრივი ალღო.

Assist.-Prof. Manana Bakradze Staatliche Zereteli Universität Kutaissi

Aktuelle Methoden der Vermittlung des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht

wissenschaftlichen wird in der Interkulturelles Lernen Literatur verschiedenartig definiert. Es finden sich ebenso zahlreiche unterschiedliche Begriffe, die im Wesentlichen eine ähnliche Bedeutung aufweisen, wie z.B. ..Interkulturelle Bildung", "Interkulturelle Erziehung". "Interkulturelle Pädagogik", "Interkulturelle Kommunikation". Der Ausgangspunkt ist bei all diesen Begriffen gleich: sie beziehen sich auf eine besondere Form des Lernens, Erziehens, Agierens, die Interkulturalität und kulturellen Austausch als Grundlage hat und sowohl Mehrheit als auch Minderheit in gleicher Weise einbezieht. Mit dem Begriff "interkulturelles Lernen" verbindet sich eher die Vorstellung vom Verstehen des Fremden, der Vermittlung von Einstellungen bei den Lernenden, man hat also eher deren affektive Seite im Visier. Das Ziel des interkulturellen Lernens postulieren Knapp und Knapp-Potthoff (1990: 62-93) folgenderweise: "Die Verbesserung der Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation". Die meisten Menschen begegnen heutzutage ständig Personen aus anderen Kulturen und müssen mit ihnen kommunizieren, so gut es geht. Es gilt also, die interkulturelle Kommunikation zu lernen und zu lehren. Aber das führt zu Schwierigkeiten: bei der interkulturellen Kommunikation bringen die Partner meist verschiedene kulturspezifische Standards des Denkens, Wertens und Handels ein. Diese Standards muss der Lernende erfahren und bei seiner Interaktion zu berücksichtigen lernen.

Pädagogen, die ihren Lernenden die Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation vermitteln wollen, müssen sich der Schwierigkeit dieser Aufgabe bewusst sein und sie bei der Planung berücksichtigen. Vor allem sie Komposition Klarheit die miissen üher der intendierten Kommunikationsfähigkeit gewinnen. Hier sind Kenntnisse, Einstellungen und praktische Fertigkeiten integriert: Kenntnisse über andere Kulturen und die Beziehung der eigenen Kultur zu ihnen; Einstellungen zu den Angehörigen anderer Kulturen und den Manifestationen dieser Kulturen; praktische Fertigkeiten im Umgang mit Angehörigen anderer Kulturen, was im Falle der Anderssprachigkeit der Partner das Erlernen fremder Sprachen bedeutet. Das alles macht deutlich, dass die Befähigung zu interkultureller Kommunikation eine Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist, weil erstens kein anderer Unterricht die erforderlichen praktischen Fertigkeiten vermitteln kann und der Fremdsprachenunterricht andere Kulturen ohnehin zum Gegenstand hat und daher günstige Voraussetzungen dafür besitzt, die erstrebte Kommunikationsfähigkeit zu vermitteln. Im Fremdsprachenunterricht geht es vor allem darum, den Lernenden die Kompetenz zu vermitteln, die sie brauchen, um in einer Situation, in der sie die Fremden/Anderen sind, sich angemessen zu verhalten. Um solche Situationen meistern zu können, braucht man Einsichten und Kenntnisse auch in die Gegebenheiten des Landes.

Aber interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte, und dabei auch Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen.

wichtigsten Lernziele des interkulturellen Empathiefähigkeit. Fähigkeit Perspektivenwechsel. Perspektivenkoordination, Toleranz, Rollendistanz, Wissen über fremde und eigene Kultur und über die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens. Wenn interkulturelles Lernen nicht aufgrund formelhafter Informationen oder Einübung typischer Handlungsformen geschieht, sondern auf unmittelbaren Kontakt mit konkreten Personifikationen der fremden Mentalität und Sprache angewiesen ist, damit sich der Effekt ergibt, dass jemand sich selbst im Spiegel des andern erkennt, und damit sich die Bereitschaft entwickeln kann, das eigene Idiom mit dem andern zu teilen oder sich das Fremde anzueignen – dann ist traditioneller Fremdsprachenunterricht gewiss nicht der Ort, an dem sich solches abzuspielen pflegt. Denn Fremdsprachenunterricht ist ein Unternehmen, bei dem sich klassischerweise Angehörige einer Sprache und Kultur unter sich befinden, wenn auch die Lehrperson dank professioneller Schulung, und günstigenfalls wenigstens ihrerseits dank persönlichen Kontakts, den andern darin voraus ist, die Kultur und Sprache immerhin "zu kennen", die für alle nicht die eignen sind. Freilich ermöglichen auch Neuerungen des Fremdsprachenunterrichts in Richtung auf größere Unmittelbarkeit in den benutzten Medien und mehr Authentizität bei den Lerntexten dies, wenn nun einmal persönliche Kontakterfahrungen hierfür die Bedingung sind, und muttersprachliche Lehrpersonen als Ausnahme bleiben. Formen von Unterricht, die diesem Lernziel dienen, könnten sich vielleicht gerade dann besonders gut entwickeln lassen, wenn die Aporie bewusst zum Ausgangpunkt genommen wird, dass Pädagogik hier ein Ziel formuliert, das sie selbst nicht erwirken kann. Ein verändertes didaktisches Selbstverständnis könnte sich dann auf die Aufgabe einrichten, interkulturelles Lernen vor- und nachzubereiten oder Supervision dabei zu leisten. Ein Beispiel für interkulturelles Lernen, für das im Fremdsprachenunterricht sinnvolle Vor und Nachbereitung denkbar ist: Tandem-Erfahrungen, die neben dem Unterricht von den Lernenden autonom zu organisieren sind. Das Tandem

(Künzle/Müller, Gick/Müller 1992 : 25-44) mag sich überhaupt als Modellfall für hier erörterte Formen des privilegierten interkulturellen Lernens erweisen, wenn ernst genommen wird, dass Einsicht in Makrostrukturen über den Weg der Mikrobeziehung gebildet wird, wie unter anderen Hunfeld darlegt: "Im Gespräch mit dem jeweils Fremden artikuliert sich dann das Individuelle, nicht das Repräsentative und das jeweils gängige Stereotyp von Volk, Staat, Land und Kultur: Die persönliche Perspektivierung gibt dem Ausschnitt konkreter Wirklichkeit mehr Gewicht als der allgemeinen Formel" (Hunfeld 1992:11-24). Das Problem für den Lerner einer fremden Sprache besteht darin, dass er mit den Sprachroutinen eigentlich auch die dazugehörende Welt bennenen lernen müsste. Das ist natürlich in einem zeitlich begrenzten Sprachkurs nicht Aber der Lerner kann folgende praktische Ratschläge berücksichtigen: 1. Zunächst einmal ist es notwendig, dass die Lernenden die Fremdheit der anderen Sprache und ihre Verwendung anerkennen. Sie müssen einsehen, dass man sich in der Fremdsprache nie so sicher bewegen kann, nie zuhause ist, wie in der Muttersprache, schon gar nicht nach einem zeitlich begrenzten Lehrgang im System, gleich wie gut der Unterricht war. Man bleibt ein Fremder in der anderen Sprache, und der Lernprozess hört nie auf; 2. Damit sich die Lerner dennoch in der fremden Sprache und deren Welt angemessen bewegen können, muss man ihnen sprachliche Mittel an Hand geben, mit denen sie die Fremdheit in der anderen Sprache und Kultur, d. h. das Nicht-Vertraut-sein mit ihren Konzepten dem Muttersprachler mitteilen können. Man kann dies als einen metasprachlichen und metakulturellen Diskurs bezeichnen; 3. Die Lerner müssen erfahren, interkulturellen Kommunikation die Wahrnehmung des jeweils anderen negativ besetzt ist, und zwar in einem komplementären Sinne. Was in einer Kultur positiv besetzt ist, wird von Vertreten der anderen Kultur negativ bewertet. Man spricht von den Grenzen als den Narben der Geschichte, aber auch von den Grenzen als den Wunden der Gegenwart; 4. Die Wörter in den verschiedenen Sprachen mit unterschiedlichen Etiketten belegen. Die Annahme, die gleichen Dinge trügen nur unterschiedliche Etiketten, ist ein fataler interkultureller Trugschluss.

Literaturverzeichnis:

Bliesener, Ulrich (2002): "Vom interkulturellen Lernen spricht jeder, aber wie genau geht das im Fremdsprachenunterricht." In: Interkulturelles

- Lernen im FS- unterricht. Fehrmann, G. / Klein, E. (Hrsg). Romanistischer Verlag. Bonn. S. 13-41.
- Gick, Cornelia/Martin Müller (1992): "TANDEM oder: Zwei Menschen lernen zusammen Fremdsprachen. Balanceakt zwischen zwei Sprachen". In: Planegger Kreis (Hg). Fremdsprachenunterricht, Verstehensunterricht, Wege und Ziele. München. S. 25-44.
- Hunfeld, Hans (1992): "Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht. Eine Skizze". In: Planegger Kreis(Hg). Fremdsprachenunterricht, Verstehensunterricht, Wege und Ziele. München. S. 11-24.
- Knapp, Karlfried/Knapp-Potthoff, Annelie (1990): "Interkulturelle Kommunikation". In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1. S.62-93.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1993): "Begegnungen mit dem Fremden im Fremdsprachenunterricht. Erleichterungen und/oder Hindernisse". In: Lothar Bredella/HerbertChrist (Hg). Zugänge zum Fremden. Gießen. S. 162-180.

ასისტ. პროფ. მანანა ბაქრაძე ქუთაისის წერეთლის სახ. უნივერსიტეტი

ინტერკულტურული ასპექტი უცხოური ენის სწავლებისას

სამეცნიერო ლიტერატურაში "ინტერკულტურული სწავლება" სხვადასხვანაირად განისაზღვრება როგორც მაგ. "ინტერკულტურული განათლება", "ინტერკულტურული "ინტერკულტურული პედაგოგიკა", აღზრდა", "ინტერკულტურული კომუნიკაცია". ൃദുളം ამ განმარტების ამოსავალი ერთია: ისინი მიმართულია სწავლების, 30 აღზრდისა და ქმედების ისეთ ფორმაზე, რომელსაც საფუძვლად ინტერკულტურალიზმი და კულტურათშორისი ტერმინი "ინტერკულტურული სწავლება" სხვადასხვაობა. უკავშირდება უცხოსა და განსხვავებულის უკეთ გაგებას. ინტერკულტურული კომუნიკაციისას პარტნიორებს ხშირად ფიქრის, შეფასებისა ქმედების სრულიად ഗ სტანდარტი, კულტურული განსხვავებული შემთხვევაში გაუგებრობებს (ხანდახან კონფლიქტებსაც კი) იწვევს. ამიტომ უცხო ენის მასწავლებლების მთავარ ამოცანას უნდა წარმოადგენდეს ინტერკულტურული გაკვეთილზე სწავლების ასპექტზე ყურადღების გამახვილება. იგი მოიცავს: შესასწავლი ენის ქვეყნის კულტურის შესახებ ცოდნას საკუთართან მიმართებაში; დამოკიდებულებასა და განწყობას ამ კულტურის წარმომადგენლისადმი და ასევე პრაქტიკული უნარჩვევების ცოდნას, რაც თავის მხრივ უცხოური ენის ფლობის კომპონენტიც არის.

უცხოური ენის სწავლების გარდატეხა ინტერკულტურულ ასპექტში გულისხმობს შემსწავლელის მომზადებას უცხოეთთან კომუნიკაციის დასამყარებლად — როგორც საკუთარ ქვეყანაში, ისე მის ფარგლებს გარეთ.

Jutta Hebeller
Dana Schluchtmann
BPLK in Tbilisi und Erevan

Freud und Leid mit Blogs

Dass unsere Sektion technisch gut ausgerüstet sein würde, konnte man sich bei dem Titel "Web 2.0 – Anwendungen für den Fremdsprachenunterricht" denken. Als wir dann aber die diversen Computer, Beamer, OHPs und Smartboards in einem riesigen Computerraum mit etwa 40 Computern, Flachbildschirmen und beguemen Bürostühlen sahen, kamen wir uns wie in einer anderen Welt vor. Einer Welt, die extrem wenig mit der Welt des Fremdsprachenunterrichts an georgischen Schulen zu tun hat. Arbeit mit dem Internet ist für den modernen Unterricht in allen Fächern heute fast selbstverständlich, so scheint es. Die vielfältigen Informations-Kommunikationsmöglichkeiten eröffnen völlig neue Zugänge, besonders im FSU. Warum, fragt man sich, werden sie dann in Georgien so selten genutzt? Im Vorfeld unseres Vortrages haben wir eine Umfrage zur Nutzung von Neuen Medien unter Deutschlehrern aus Georgien gemacht. Nur vier der 96 Respondenten haben bereits mit einem Blog, einer einfach zu handhabenden. aber vielseitig nutzbaren Anwendung des Web 2.0, in der Schule gearbeitet. Diese niedrige Zahl erstaunt besonders, wenn man bedenkt, dass:

- 82% der Lehrer Computer und Internet selbst nutzen,
- etwa 50% am Computer täglich meist länger als eine Stunde sitzen,
- die Mehrzahl das Medium auch zur Unterrichtsvorbereitung nutzt,
- fast 70% in diesem Bereich fortgebildet wurden und
- 99% geäußert haben, dass sie gern mehr Neue Medien im Unterricht nutzen möchten.

Wenn man sich jedoch die Gründe anschaut, die die Lehrer nennen, dann erstaunt dieses Ergebnis nicht mehr so sehr. Einige Respondenten fühlen sich unsicher, wobei sie die Schüler für kompetenter halten. Ein weiteres Problem ist, dass die Computerräume oft schwer oder gar nicht zugänglich sind. Die überwältigende Mehrheit betont allerdings die technischen Schwierigkeiten beim Einsatz der Neuen Medien. Dabei reicht die Bandbreite von:

- keinen bis zu wenigen PCs über
- veraltete PCs bis hin zu

• sehr langsamen Internetzugängen bzw. gar keinem Internetzugang und der ständigen Gefahr des Stromausfalls.

In unserem eigenen Unterricht an zwei DSD-Schulen in Tbilisi haben wir mehrere Male mit Schülern Blogs anlegen und pflegen lassen und dabei unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Ein Großteil der Arbeit mussten die Schüler in Hausarbeit machen. Das war einerseits eine Hilfe, da die Ausstattung zu Hause oftmals besser als in der Schule ist, andererseits waren auch einige Schüler mit Aufgaben wie dem Anmelden auf dem Blog, dem Posten von Beiträgen und den Schreiben von Kommentaren überfordert. Darüber hinaus gab es natürlich auch Schüler, die zu Hause weder einen Computer noch einen Internetzugang hatten.

Dabei haben wir festgestellt, dass die Arbeit in solchen Projekten gut funktioniert, wenn:

- die Aufgaben der Schüler klar umrissen sind,
- die Interessen, Möglichkeiten und Fähigkeiten der Schüler im Mittelpunkt der Unterrichtsvorbereitung stehen,
- Teamarbeit gefördert wird,
- es enge Verflechtungen mit dem Präsenzunterricht gibt
- sowie Belohnungen für gute Leistungen bzw. Sanktionen, wenn die Aufgaben nicht erfüllt wurden.

Das ist natürlich grundsätzlich nichts Neues — die Regeln für den Unterricht mit Neuen Medien unterscheiden sich also nicht fundamental von denen des Unterrichts mit traditionelleren Medien. Schüler finden die Arbeit mit Neuen Medien prinzipiell interessant, wenn sie aber entdecken, dass es dabei auch um Schreiben, Lesen, Exzerpieren, Korrigieren usw. geht, dann verliert das Medium schnell von seinem Zauber. Aus unseren Erfahrungen und den Ergebnissen der Umfrage schließen wir, dass man eine uneingeschränkte Empfehlung für den Einsatz Neuer Medien im georgischen Schulunterricht nicht aussprechen kann. Unabdingbare Voraussetzung ist in jedem Fall eine eingehende Analyse der Rahmenbedingungen, angefangen bei den Computerkenntnissen und privaten Internetzugängen der Lehrer und Schüler sowie den institutionellen Möglichkeiten an der Schule. Wie in anderen Unterrichtszusammenhängen gilt es auch hier, aus den vorhandenen Bedingungen für die jeweiligen Ziele das Beste zu machen. Das muss nicht

immer Unterricht mit Neuen Medien, geschweige denn eine Web 2.0 – Anwendung sein.

Quellenverzeichnis:

Jutta Hebbeler/Dana Schluchtmann auf der IDT Jena-Weimar BPLK in Tbilisi bzw. Erevan

> იუტა ჰებელერი დანა შლუხტმანი DSD პროგრამის გერმანული ენის მასწავლებლები თბილისსა და ერევანში

ბლოგი – სახალისო თუ სატანჯველი

ნაშრომში განხილულია საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში გერმანული ენის გაკვეთილზე სხვადასხვა ტექნიკური საშუალებების გამოყენების აუცილებლობა და მასთან დაკავშირებული სირთულეები.

Assist.-Prof. Sopho Tabagua Staatliche Universität Suchumi

Psychologische Wirkung von Lob und Kritik beim Fremdsprachenlehren

Die Wirkung von Lob und Kritik als soziale Bestätigung bzw. Nichtbestätigung eines Erfolgs oder Misserfolgs sowie als Verstärkungsmittel eines auf Verhaltensänderung abzielenden Lernprozesses hat schon früh das psychologische Forschungsinteresse angeregt, kündigt A. Binet an.

Fremdsprachenlernen als ganzheitlicher Energieaustausch (durch Farben, Symbole, Essenzen) zwischen Menschen, um positive Frequenzmuster zu aktivieren, ist anzustreben. Die unterschiedlichen Frequenzen von Schülern, Klassen, Lehrern sind zu harmonisieren, um ein ausgeglichenes Spannungsfeld zu erreichen. Junge Menschen haben andere Energien, da sie durch vielerlei Aktivitäten auf einem unterschiedlichen Frequenzniveau leben (Ethos-Methode). Das Prinzip einer optimalen mentalen Balance soll für effektives Lernen beachtet werden.

Die Rolle des Lehrers verändert sich: man strebt vom lehrerzentrierten Unterricht zum lernerorientierten und sozialen Lernprozess, der die Lerner stärker motiviert und ein Tiefenlernen produziert. Aufgabe des Lehrers ist es, selbstständige Lernprozesse der Lerner zu ermöglichen.

Dadurch übernimmt der Lerner die aktive Rolle im Unterricht und der Lehrer fungiert im Hintergrund als Berater, Tutor, Anreger, Unterstützer, Koordinator oder Coach, der Gruppen bildet, Materialen austeilt, Diskussionen führt, Tipps gibt, autonomes Lernen unterstützt und sich um eine optimale Lernumgebung und entspannte Atmosphäre kümmert. Die Lehrer müssen bereit sein, Unsicherheit und Unvorsehbarkeit im Unterricht zu dulden. Sie können sich nicht mehr an ihre Routinen und Rituale klammern. Die Ergebnisse des Lernens sind jetzt individueller und nicht vorhersagbar. Der Lehrer kann das Wissen nicht einfach auf die Lerner übertragen. Die einzige Möglichkeit des Lehrers ist es, das Material auf eine so motivierende und interessante Weise anzubieten, dass die Lerner es selbst lernen wollen. Wenn die Lerner möglichst frei über ihre Ziele und Lerninhalte entscheiden dürfen, dies wahrscheinlich ihre Motivation und wenigstens Eigenverantwortung. Sie sind jedoch nur dann bereit, selbstständig zu arbeiten, wenn sie wissen, was sie selbst erwarten und was von ihnen erwartet wird.

Heutzutage wird viel darüber gesprochen und auch geschrieben, wie sich die LehrerInnen im Fremdsprachenunterricht verhalten sollen. Als

wichtigste professionelle Fertigkeiten der Unterrichtenden gelten die Handhabung der Lehrtechnicken und des Unterrichtsstils. Dabei spielen folgende Aspekte eine besonders wichtige Rolle :

- Motivierung und Aktivierung der Lernenden

- Reaktion auf Beiträge, Fragen, Wünsche usw. der Lernenden

Also, die FremdsprachenlehrerInnen sollen - ermutigen

- motivieren, begeistern
- geduldig unterrichten.

Es ist klar, dass dies alles eng mit dem Umgang von Lob und Kritik verbunden ist. Beide Begriffe sind neben den Noten, das wesentliche Element im (Schul)- Alltag.

Umgang mit Lob im Fremdsprachenunterricht

Vielfältige Untersuchungsergebnisse zum Fremdsprachenunterricht lassen bestimmte Tendenzen erkennen. Um eine Klasse mit Freude und Motivation beim Fremdsprachenlernen zu halten, ist es entscheidend, dass das Lob gegenüber der Kritik das Übergewicht hat.

Das Lob übt einen starken Einfluss auf das Leistungsverhalten aus und ist somit ein eindeutiger Verstärker.

Die FremdsprachenlehrerInnen sollen bestimmte Faktoren berücksichtigen, die ein Lob beeinflussen. Für die positive als auch negative Wirkung des Lobes sind folgende Faktoren als verantwortlich anzusehen:

- Schwierigkeitsgrad der Aufgabe: Je schwieriger die Aufgabe ist, desto "stärker"sollte der Lehrende gelobt werden.
- Stärke und Häufigkeit des Lobs: keine Möglichkeit sollte verpasst werden, aber wie und wie oft? Immer sollte der Lehrende ein Lob bei einem konkreten Anlass aussprechen, etwa bei der Lösung einer kniffeligen Aufgabe, sonst nutzt sich das Lob ab und wird bedeutungslos.
- Alter der Lernenden: Der Lernende sollte in jedem Alter durch Lob motiviert werden, aber für SchülerInnen im Alter von 6 - 12 Jahren spielt das

Lob eine besonders große Rolle. Trotzdem bleibt die Wirkung dieses Faktors individuell verschieden. Der Lehrende sollte Psychologe sein!

- Emotionales Klima: "Das Lob muss von Herzen kommen", betont Hertwig. Wichtig ist eine Ich – Botschaft zu verwenden, beispielsweise "Mir macht Spaß, dass du so perfekt lernst."Die Lernenden zu unterstützen und sie aufzuwerten, das ist die wichtigste Funktion des Lobes im Fremdsprachenunterricht und auf diese Funktion sollten die LehrerInnen ein

Auge haben.

Umgang mit Kritik im Fremdsprachenunterricht

Angemessene Kritik ist eine Rückmeldung, um Reflexions- und Lernprozesse in Gang zu setzen. Es ist wichtig, dass man, wenn man kritisiert wird, sich nicht klein macht oder den Gegenangriff startet, sondern sich sachlich mit der Kritik auseinandersetzt. Außerdem sollte sich der Fremdsprachenlehrende bei der Kritik auf der Hut sein.

Statt des Begriffs "Kritik" wäre es besser, im Fremdsprachenunterricht den Begriff "Korrekturverhalten" zu verwenden, wo Bemühen um Toleranz gefordert wird.Wird jemand konstant "kritisiert", korrigiert, dann verliert er die Lust diese Fremdsprache zu erwerben und vielleicht auch die Kultur dieses Landes kennen zu lernen.

Fremdsprachenkenntnisse sind kein Luxus, sondern eine Forderung der Zeit. In unserer modernen sich schnell verändernden Welt mit den vielfältigen interkulturellen Kontakten und Integrationsprozessen, braucht diese nackte Wahrheit nicht bewiesen zu werden. Vielfältige Umfragen zeugen davon, dass je fließender man eine Fremdsprachen spricht, desto breiter und interessanter das Umfeld ist, desto weiter kann man auf der Karriereleiter aufsteigen.

Dass jeder Fremdsprachenlernende Fehler macht, ist eine Binsenweisheit. Fehler und Fehlerkorrektur sind zentrale Begriffe im Fremdsprachenunterricht, die sowohl Lehrer – als auch Schülergemüter erregen und keine Konjunkturkrise kennen. Der Lehrende sollte sich als Helfer verstehen. Das ideale Korrekturverhalten existiert nicht, aber über eine größere Flexibilität des Verhaltens können die LehrerInnen mehr Lernertypen ansprechen.

Besonders sollten die FremdsprachenlehrerInnen achten:

° auf die affektive Komponente ihres Korrekturverhaltens. Der Ton macht die Musik. Vigil und Oller haben in einer Untersuchung herausgefunden, dass die affektive Dimension häufig jeglich andere Information, die mitgegeben wird, überlagert: Wenn die FremdsprachenlehrerInnen freundlich und die Fehler bewusst machend korrigieren, so ist der Lernerfolg der Schüler wahrscheinlicher, als wenn die LehrerInnen die Korrektur so vornehmen, dass ein Schüler sich bloßgestellt und kritisiert fühlt und ihm dabei nicht einmal klar wird, worin eigentlich der Fehler besteht.

Beim Umgang mit Korrektur sollte ein bestimmter berücksichtigt werden und zwar: Introvertierte Menschen können meist mehr durch Lob als Kritik (Korrektur) motiviert werden, während Extravertierte nicht selten mehr auf Kritik als Lob ..ansprechen". Fremdsprachenlehrende sollte richtiges Verhalten für die Korrektur erwerben, sonst wird seine Korrektur nutzlos sein.

Nach Erfahrung der Lehrenden ist eindeutig ihr emotionales Feedback entscheidend. Das Feedback ist eine Gesprächsform, anderen etwas darüber zu sagen, wie ich sie sehe bzw. zu lernen, wie andere mich sehen. Feedback besteht daher aus zwei Komponenten, nämlich dem Feedback-Geben und dem Feedback-Nehmen.

Feedback bezieht sich immer auf hilfreiche Verhaltensweisen aber auch auf störende. Die positiven Wirkungen von Feedback liegen darin, eigene störende Verhaltensweisen zu korrigieren und die Zusammenarbeit effektiver zu gestalten. Allerdings ist es keine einfache Angelegenheit, Feedback zu geben oder zu nehmen. Es kann manchmal weh tun, peinlich sein, Abwehr auslösen oder neue Schwierigkeiten heraufbeschwören, da niemand leichten Herzens akzeptiert, in seinem Selbstbild korrigiert zu werden. Auch muß der offene Umgang mit Gefühlen - um die es beim Feedback meist geht - häufig erst erlernt werden. Eine Feedback-Situation ist daher oft prekär, sodaß es günstig ist, daß Feedback-"Geber" und Feedback-"Nehmer" bestimmte Regeln einhalten.

Um erwünschtes Feedback zu bekommen, sollten die Lehrer (und nicht nur sie) ihre Arbeitsatmosphäre sorgfältig und genau kennen lernen. Ich werde einen Vorschlag für alle Altersgruppen machen, den ich schon lange an der Universität und auch in der Schule erfolgreich verwende, um meine Arbeitsatmosphäre näher darzustellen.

Vorschlag I

Ziel – Zum einen sollen die Jugendlichen einen angemessenen Umgang mit Lob erlernen, zum anderen sollen die Ergebnisse, die bei dieser Übung entstehen, den Jugendlichen in schwierigen und kritischen Situationen Mut geben.

Material - Karteikarten

Übungsanweisung

Die Übung wird mit einer kurzen Diskussion eingeführt und kann durch folgende Fragen unterstützt werden:

- Was bedeutet ein Lob für euch?
- Werdet ihr gerne gelobt oder ist es euch manchmal peinlich?
- Wann wurdet ihr das letzte Mal gelobt?
- Habt ihr selbst schon einmal jemandem ein Lob ausgesprochen?

Dann erhält jede Jugendliche eine Karteikarte, in die sie obere linke Ecke ihren Namen schreibt. Die Karten werden eingesammelt, gemischt und als Lose wieder an die Jugendlichen verteilt. Jede überlegt sich zu der Person, deren Namen er gezogen hat, ein passendes Lob. Gemeint sind persönliche Eigenschaften, wie zum Beispiel freundlich, hilfsbereit, flink, die man an dieser Person besonders schätzt und loben möchte. Hat jede Jugendliche ein Lob auf die Karte geschrieben, wird die Karte an den Nachbarn zur Linken weitergegeben, bis alle Teilnehmer von jeder ein Lob auf ihre Karte notiert bekommen haben. Dabei ist darauf zu achten, dass sich kein Lob auf der Karte einer Teilnehmerin wiederholt. Erhält man schließlich seine eigene Karte nach dem Umlauf wieder zurück, überlegt man sich eine eigene positive Eigenschaft und schreibt diese auf seine Karte. Dann werden die Karten einzeln vorgelesen und an einer Wandzeitung befestigt.

Auswertung

- ° Wie habt ihr euch gefühlt, als ihr so viel Lobenswertes über euch erfahren habt?
- ° Hat euch manches Lob über euch oder andere überrascht.?
- ° Habt ihr etwas Neues über euch selbst oder andere TeilnehmerInnen erfahren?
- ° Ist euch bei allen gleich ein Lob eingefallen?
- ° Wurdet ihr in eurem Alltag schon einmal so intensiv gelobt?
- ° Was würde sich für euch ändern, wenn ihr in der Schule oder an der Universität öfter gelobt würdet?

Kommentar

Die TeilnehmerInnen beantworten diese Fragen aktiv und geben mir ein genaues Bild von meiner Arbeitsatmosphäre.

Vorschlag II

Ziel

Die Jugendlichen sollen ihre Meinungen über Kritik äußern.

Übungsanweisung:

In einer Diskussionsrunde werden folgende Fragen beantwortet. Diese Fragen stehen auf den Karten, die jeder Teilnehmer bekommt. Diese Fragen sind:

- ° Was für Gefühle habt ihr, wenn ihr zu Recht oder wenn ihr zu Unrecht kritisiert werdet?
- ° Erlebt ihr Kritik als etwas Positives oder als etwas Negatives?
- ° Unter welchen Bedingungen könnt ihr Kritik annehmen/nicht annehmen?
- ° Welche Konsequenzen zieht ihr aus einer Kritik?

Kommentar

Die Jugendlichen sprechen offen und geben mir Impulse, wie ich sie gekonnt demotivieren kann.

Bemerkung

Beide Vorschläge kann man auch in der Muttersprache durchführen.

Fremdsprache lernen und die Tür zur ganzen Welt öffnen!

Die Welt wird kleiner: Fremdsprache braucht man heutzutage überall - im Beruf, im Alltag, in der Freizeit. Fremdsprachenkenntnisse erweitern den Horizont.

Literaturverzeichnis:

Barbara Ziebell (2002) - Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten. München .

Karin Kleppin (1998) - Fehler und Fehlerkorrektur . München.

www.google.de (Fokus- Online)

ასისტ. პროფ. სოფიო ტაბაღუა სოხუმის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

შექებისა და კრიტიკის როლი უცხო ენის სწავლებისას

ნაშრომში განხილულია შექებისა და კრიტიკის მიზანმიმართული გამოყენების საკითხები. უდავოა, შექების დადებითი ზეგავლენა უცხო ენის შემსწავლელთა განწყობასა და მოტივაციაზე. ამასთანავე, კრიტიკის გარეშე წარმოუდგენელია უცხო ენის სწავლების პროცესი. ამიტომაც უცხო ენის მასწავლებელთათვის კრიტიკის სტრატეგიების ფლობა აუცილებელი და სასარგებლო პირობაა. ასევე გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება უცხო ენის მასწავლებლის ემოციურ რეაგირებას.

შექება → მოტივირებული მოსწავლე ნეგატიური და მუდმივი კრიტიკა → დემოტივირებული მოსწავლე კრიტიკის სტრატეგიული გამოყენება → მოტივირებული მოსწავლე.

Assist-Prof. Dr. Marina Dshaschi Staatliche I. Dshawachischwili Universität

Norm und Normverletzung im Komplexunterricht der Grammatik und der Lexik

In Abwandlung des bekannten Sprichwortes: "Die Ausnahme bestätigt die Regel" könnte man – auf Sprache bezogen - sagen "Die Abweichung bestätigt die Norm"(Fix 2003:186). Ohne die Existenz von Normen ließe sich nichts als Abweichung bestimmen und ware auch kein Effekt möglich. Abweichungen erfolgen auf der Grundlage existierender Normen, lassen diese meist noch erkennen und werden vor ihrem Hintergrund registriert, beurteilt und - bei funktional bedingten Abweichungen - auch verstanden und akzeptiert. Die Existenz von Normen wird oft erst bewusst, wenn von ihnen abgewichen wird. Um sprachliche Fehler handelt es sich bei Verletzungen von Normen vor allem auf der graphischen, phonetischen, morphologischen, syntaktischen und lexikalisch-semantischen Ebene (Systemnormen, auch Produktnormen). Sie sind vom Produzenten nicht intendiert und beruhen auf Defiziten oder Unsicherheiten im Sprachwissen und -können. Aus eigenem Antrieb können sie im Allgemeinen nicht korrigiert werden. Verstöße solcher Art werden je nach Toleranzbreite der betreffenden Norm, nach Situation, sozialer Beziehung und anderen Faktoren unterschiedlich bewertet (oft negativ). Was funktional bzw. stilistisch bedingte Abweichungen anbetrifft, so sind sie intendiert und werden zur Erzielung bestimmter funktionaler/stilistischer Effekte eingesetzt. Die Abweichung ist meist so deutlich, dass sie vom Rezipienten nicht übersehen, aber auch nicht als Fehler interpretiert wird. Je nach Sprach- und Weltwissen, Sprachgefühl, Geschmack werden solche Abweichungen sicher unterschiedlich, meist aber positiv bewertet. Auch sie sind an der Herstellung stilistischen Sinns beteiligt, indem sie kreative Fähigkeiten des Textproduzenten im Umgang mit seiner Sprache signalisieren.

Unter Sprachnormen verstehen wir historisch veränderliche, aber dennoch auf größere Zeitabschnitte hinaus stabile Gesetzmäßigkeiten, mit deren Hilfe die schriftliche und die mündliche Form der Literatursprache mehr oder weniger einheitlich geregelt wird.(Riesel 1963:46). Da die Sprachnorm voll und ganz nur in der Literatursprache zur Geltung kommt, wird diese selbst oft als "literarische Norm" bezeichnet. Unter "Stilnormen" verstehen wir die Regeln, nach welchen die jeweiligen Normen der schriftlichen und mündlichen Literatursprache in den einzelnen Stilen der Nationalsprache gebraucht werden. Selbstverständlich können Stilnormen nur auf Grund von Sprachnormen entstehen; Stil – und Sprachnormen sind ebenso unlösbar

miteinander verbunden, wie Stil und Sprache selbst (Stilnormen- d.h. angewandte Sprachnormen).

Was die grammatischen und die lexikalischen Seme anbetrifft, so stehen sie in einem bestimmten Wechselverhältnis zueinander. In der Regel widersprechen sie sich nicht, sie stehen im Einklang miteinander. So können nur diejenige Verben alle Personalformen bilden, die eine menschliche Tätigkeit bezeichnen: ich schlafe, ich gehe, ich tanze usw. Ein lückenhaftes Paradigma kennzeichnet die Verben der Naturerscheinungen: regnen, schneien, hageln, blitzen usw., die Ereignisverben: geschehen, passieren, erfolgen; die Verben mit dem Sem "Mehrzahl"-sich versammeln, sich anhäufen usw. Die lexikalischen Seme dieser Verben widersetzen sich den grammatischen Semen der 1. und der 2. Person Singular und lassen keine Bildung der entsprechenden Verbalformen zu.. Doch nutzt diesen Widerspruch die Stilistik aus, in dem sie bei der Personifizierung die Unvereinbarkeit überwindet, sie umwertet, "Ich fließe Tag und Nacht, sagte der Milchfluß" (J.Grimm), oder sie metaphorisch verwendet: "Der Apfelbaum schneit Blüten".

Das Ausfüllen des lückenhaften Paradigmas wird als Normverletzung aufgefaßt, weil sowohl die lexikalische, als auch grammatische Metaphorisierung einen individuellen, okkasionellen Charakter hat, d.h. die Metaphorisierung wird streng durch die bestimmte Situation determiniert (Salistschew: 1973:5).

Wie oben erwähnt soll die grammatische Bedeutung der Form mit der lexikalischen Bedeutung des Wortes zusammenfallen, nur dann kann ungehindert eine Wortform entstehen, So wird z.B.die Opposition der Formen der 1. und der 2. Person nur bei den Verben realisiert, die die Tätigkeit des Menschen bezeichnen, die Gegenüberstellung der Genera bei den Verben der zielgerichteten Handlung usw. Die Kongruenz der grammatischen und der lexikalischen Bedeutungen ist eine unentbehrliche Bedingung der Realisierung nicht nur der morphologischen Formen, sondern auch der syntaktischen Strukturen der Wortverbindungen und der Sätze, z.B. das zu den anthroponymen Sätzen gehörende Modell des subjektlosen Passivs und das Modell mit dem "man-Subjekt", die als Prädikate solche Verben zulassen, die die menschliche Tätigkeit bezeichnen. Obwohl die semantische Kongruenz die unentbehrliche Bedingung zur Bildung und zum Funktionieren grammatischen Strukturen in der Morphologie und Syntax ist, kommen oft "Konfliktsituationen" vor, d.h. die lexikalische und grammatische Semantik stoßen zusammen und die Grammatik ist genötigt, "den Widerstand" der Lexik zu überwinden. Es scheint, dass die Grammatik die lexikalischen Hindernisse beseitigt und dadurch solche Formen gebildet werden, die unzulässig Wortform auftritt, so entsteht der Effekt der grammatischen Bildlichkeit. Das Verb "reden" ist ein anthroponymes Verb, das die Sprechtätigkeit des Menschen bezeichnet: wie das andere Verb aus derselben semantischen Gruppe "sagen", verbindet es sich nicht in der syntaktischen Umgebung mit dem Begriff der Farbe (wie z.B. das Verb der visuellen Wahrnehmung), aber bei der lexikalisch-grammatischen Metaphorisierung ist das möglich: "Die Kartoffelsträucher reden in Farben und sagen es dunkelgrün: Endlich, endlich ein wenig Luft!".(E. Strittmatter "Schulzenhofer Kramkalender"). Besonders expressiv sind in den Kontexten solche Verben, die selten in unpersönlichen Konstruktionen auftreten oder zu den stilistischen Einmalbildungen der Schriftsteller gehören. Die Ungewöhnlichkeit ihres Erscheinens in entsprechenden syntaktischen Umgebung fördert die Steigerung Expressivitätsgrades: "Oskar liebte Musik. Immer wenn ihn Großes bewegte, wenn er "sah", dann auch wurde in seinem Innern Musik lebendiger; vor allem Wagnersche Musik. Es meistersingerte dann in ihm, es pilgerchörte, es feuerzauberte."(L. Feucht-wanger "Die Brüder Lautensack"). Im Deutschen Passivbildung gibt Fälleder aus intransitiven in der künstlerischen Rede: "Ich tanzte nicht, ich wurde getanzt". In diesem Satz entsteht die "Konfliktsituation" infolge der Unverträglichkeit des grammatischen Passivsems "zentripetale Handlung", d.h. die Richtung der Handlung auf das Subjekt des Satzes und des Nichtvorhandenseins des Sems "Zielsetzung der Handlung" in der Bedeutung des verbalen Lexems. Und auch hier gewinnt die grammatische Bedeutung der Wortform die Oberhand, es entsteht der Eindruck der fremden Einwirkung, sogar der Gewalt. "Die Konfliktsituation" entsteht auch bei der Bildung der Steigerungsstufen von den relativen Adjektiven, die das Merkmal bezeichnen, das keine Steigerung kennt:"Die Baumblätter sterben sachter und gelber"(E. "Schulzenhofer Kramkalender"). Unter dem Einfluß der neuen lexikalischen Bedeutung verändert sich das grammatische"Verhalten" des entsprechenden Verbs. Die Veränderung der Semantik des Verbs wird mit den Wandlungen vom grammatischen Charakter versehen. Die Semantik übt einen Druck auf die Grammatik aus: Das Verb mit einer neuen Bedeutung gewinnt grammatische Merkmale seiner Synonyme, entlehnt von ihnen die Fähigkeit, diesen oder jenen Kasus zu regieren, d.h. es wird mit dem Merkmal des persönlichen Verbs, dass das vollständige Konjugationsparadigma hat, versehen: z.B. das Verb "summen" bedeutet "einen vibrierenden, anhaltenden Ton von sich geben, hörbar fliegen"; in der Grundbedeutung ist dieses Verb intransitiv; in der übertragenen Bedeutung wird dieses Verb transitiv und

gewinnt das Sem "leise, ohne Worte vor sich hin Singen, mit geschlossenen

hinsichtlich der bestehenden Sprachnormen sind. Wenn die Lexik in fremder

Lippen" und wird in der 1. und 2. Person gebraucht. Also, alle expressiv bedeutsamen Verletzungen der morphologischen Norm sind Folge des Strebens des Sprechers "diese Norm zu schlagen, durch den Zusammenstoß mit der Norm einen Effekt zu bilden" (E. Schendels 1972:56). An der Bildung der Bildlichkeit nehmen gleicherweise die Lexik und die Grammatik teil. Die Überwindung der Unverträglichkeit der grammatischen und lexikalischen Bedeutungen führt meistens zum Sieg der Grammatik über die Lexik. Dadurch entsteht die grammatische oder grammatisch-lexikalische Metapher in der Konnotation in der Morphologie. Die die unbezeichneten Bildungen "erschüttern" die Norm (E. Schendels 1972:57). Der stilistische Effekt der ähnlichen Normverletzungen wird durch ihre Angemessenheit den Bedürfnissen des Kommunikationsaktes in jedem konkreten Fall bestimmt. Die okkasionelle Bildung der Formen, die im Paradigma nicht vorhanden sind, ist die Realisierung der verborgenen Möglichkeiten des Sprachsystems. Zum Schluß kann man sagen, dass die Bestimmung der Sprachnorm und die Beachtung jener Normverletzungen, die oft zur Erzielung bestimmter stilistischer Effekte in der Grammatik und in der Lexik zum Vorschein kommen, an sich selbst sehr interessant sind. Unseres Erachtens helfen solche praktischen Anschaulichkeiten den Studierenden beim Kombinieren der praktischen und theoretischen Sprachkenntnisse, bei ihrer korrekten Bewertung und Anwendung.

Literaturverzeichnis:

- Fix, Ula u.a.. (2003)— Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger, B. I , Frankfurt am Main: Peter Lang-Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Riesel, Elisa (1963) Stilistik der deutschen Sprache. Moskau: Verlag "Hochschule".
- Salistschew, Wladimir (1973)- Verben des unvollständigen Paradigmas in der modernen deutschen Sprache. Moskau: Autoreferat zur Dissertation.
- Schendels, Eugenia (3/1972)—Grammatische Metapher in Philologische Wissenschaften. Moskau.
- Schendels, Eugenia (1977)— Implizität in der Grammatik, in Zeitschrift: Wissenschaftliche Beiträge der Fremdsprachenhochschule. Moskau N 112.
- Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache, in 6 Bdn., hrsg. von R. Klappenbach
- W. Steinitz, Akademie (1970) Berlin: Verlag.

ასისტ. პროფ. დოქტ. მარინა ჯაში თბილისის ივ. ჯავახიშვილის სახ. სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ნორმა და ნორმის დარღვევა გრამატიკისა და ლექსიკის კომპლექსური სწავლეპისას

გრამატიკისა და ლექსიკის კომპლექსური სწავლებისას ხშირად გვიწევს საუბარი ენობრივი ნორმისა და მისი დარღვევის შესახებ. ენობრივ ნორმაში იგულისხმება ისტორიულად ცვალებადი და მაინც დროის შედარებით დიდ მონაკვეთზე არსებული სტაბილური კანონზომიერებანი, რომელთა საშუალებითაც ლიტერატურული ენის წერითი და ზეპირი ფორმა მეტ-ნაკლებად მოწესრიგებულია. გამოიყოფა ენობრივი დარღვევის ორი ფორმა: 1) ე.წ. ენობრივი შეცდომები, როცა ირღვევა ნორმები ფონეტიკურ, გრაფიკულ, მორფოლოგიურ, სინტაქსურ და ლექსიკურ-სემანტიკურ დონეზე, რაც მოლაპარაკის მიერ არ არის გამიზნული და ემყარება ენობრივი კომპეტერნციის დეფიციტს. ასეთი დარღვევები ხშირ შემთხვევაში ნეგატიურად ფასდება; 2) ნორმის სტილისტურად განპირობებული დარღვევა, რაც გამიზნულია და გამოიყენება განსაზღვრული სტილისტური ეფექტის მისაღწევად. ასეთი დარღვევა რეციპიენტის შეცდომად არ აღიქმება და უმეტესად პოზიტიურად ფასდება. ნორმის დარღვევით იქმნება გრამატიკულ-ლექსიკური მეტაფორები სინტაქსში და კონოტაციები მორფოლოგიაში. ნორმის ყველა ექსპრესიულად მნიშვნელოვანი დარღვევა არის მოლაპარაკის მიზანი დაამარცხოს ეს ნორმა შეჯახებით შექმნას ეფექტი. ოკაზიონალური ფორმების შექმნა, რომელიც არ არის წარმოდგენილი პარადიგმაში, არის ენობრივი სისტემის ფარული შესაძლებლობების რეალიზაცია.

Assist. Prof. Lela Abdushelishvili
Tbilisi Caucasus University
Anisoara Pop PhD
Dimitrie Cantemir University. Targu

The Role of Adult Education in Training Foreign Language Teachers

In the 21st century significant changes take place in almost every sphere, including education, which are reflected in enhanced modernization. There is more focus on the individual, greater plurality in the society, a move away from traditional, socially prescribed patterns of behavior, and need for individuals to constantly develop their skills. Modernization has become an extremely essential thing. It reached adult education as well.

Foreign language teachers belong to the group of adult learners. Besides, they train many adults who are willing to learn the language well so that to be able to use it successfully. As teachers today are citizens of a learning society, they have to understand the goals of it in order to plan teaching strategies purposefully.

In all countries of the world, the quality of adult education system is guaranteed by its having trained teachers of adults who provide the background to its development. Shortage of qualified teachers is one of the most important barriers to implementation of life-long learning. Therefore, particular attention should be paid to teachers' professional development and social versatility. According to Fullan (1998), teachers today are citizens of a learning society, and their success requires certain personal characteristics, i.e. openness to innovations, creativity, cooperation skills and determination to constantly renew their knowledge. On the other hand, appropriate professional preparation for teachers is also important - teachers have to understand the goals of the learning society, be aware of the peculiarities of adult learning and plan teaching strategies purposefully.

Fullan (1998) states that people's ability to constantly develop, create and recreate productive human relations creates conditions for the appearance of new learning experience. Thus, learning becomes the essence of everyday life and a continuous experience which is transformed into knowledge, skills, values and beliefs that lead to the discovery of new knowledge, which is the background for development. Adult education is unique in that learners already possess a certain educational background, an economic and social status in the society and a value system. The aims and content of adult learning are determined by individual learners' needs and shared work coheres through the choice and performance of individual creative assignments. In this way, learners have the possibility of overall self-experience and self-realization.

One of the most important aspects of adult learning, which is different from child learning, is learning from experience. Adult learners are generally more self-motivated and self-reliant. They have many life experiences that they can draw upon as a resource. They have intrinsic reasons for wanting to learn, which has been proven to be more effective than extrinsic motivations. Once adults have enrolled in a program, it's extremely important to plan it accordingly for them.

Therefore, the above-mentioned elements of adult education are essential to be taken into consideration while planning and designing courses for adult learners in any field. In this article we will focus on the group of foreign language teachers.

It is worth noting that professional activities of teachers of adults involve the following activity areas: designing of teaching/learning which includes constructing the teaching and learning content and planning the teaching process; teaching/learning realization; teaching/learning evaluation and improvement; research, which is universal and can be "traced" in all of the other adult teacher activity areas. Activity areas determine what adult teachers should do; i.e. what functions they should perform. The higher the quality of the parameters of professional training, the better the performance of professional activity functions. Currently, teachers' professional training consistently falls short of the requirements of the adult system and adult learners' needs.

So, while training foreign language teachers, we constantly remind them of some adult learning issues. To be more specific, adult learners have more highly developed cognitive system, are able to make higher order associations and generalizations, can integrate new language input with their already substantial language experience. They have already developed learning strategies that have served them well in other contexts. It has been said that "a 50-year-old can be as successful as an 18-year-old if other factors are equal". These factors are: physical, memory, motivation, self-realization. People in the last category are more confident and work harder to accomplish tasks than those with low self-efficacy or realization.

Motivation is a very important factor. Adults tend to be "self-directing". They will tell you how they learn best and with what motives. Research shows that adults can achieve much greater success, especially, when programs are

tailored to meet their needs. Besides, adults are self-directed in their learning, have reservoirs of experience that serve as resources as they learn, and want their learning to be immediately applicable to their lives. So, the implications are that these things should be considered when working out programs for adults.

Based on what has been learnt about specific needs of the older learner, a foreign language teacher should envisage many factors:

- 1) Understand how to deal with special challenges of older learners
- 2) Tailor the learning plan and procedures to individual abilities, needs and circumstances
 - 3) Help learners to become increasingly self-directed
 - 4) Help learners achieve a higher level of proficiency than they dreamed
- 5) Make the goal reasonable and in keeping with the person's work possible
- 6) Do utmost to show confidence that they really can learn the language to the extent needed
- 7) Help them to learn by presenting a variety of short assignments, capitalizing on the students' strengths following methods which they adapt to best
- 8) Selecting such a method that won't inhibit an older learner's participation, i.e. not using activities that include large amounts of oral repetition and memorization, extensive pronunciation correction, irrelevant content stressing grammar rules out of context, using childish activities, fast speed activities
- 9) It is important to limit the amount of material learned in each lesson. "Learn a little, use it a lot" applies to any adult learner
- 10) Make the learning environment comfortable and non-stressful Teachers' professional development should be based on the individual motivated initiative of teachers themselves, on their active participation and responsibility. Skills development needs to match teachers' real activities and aim at improving these. The activities of professional development institutions become effective if teachers' training needs are constantly investigated and the various events proposed by these institutions match these needs.

Adult teachers aren't fully aware of trends in adult education. Today, adult teachers need to constantly develop skills for successful socialization in the changing society as well as professional skills. Society expects adult teachers to nurture and transmit cultural, social relations, to strengthen social justice, and to nurture and develop civic culture. In this context the importance of adult education principles and its impact upon teachers' professional success, stands out.

It is obvious that without a scientific basis for the structure of adult teacher's professional development, it is impossible to carry out effective training. Hence, it is necessary to investigate:

• whether the needs of adult teachers really match the requirements of adult education

- what should be the parameters (knowledge, abilities, skills) of the competencies that match adult teachers' professional development needs
- establishment of a system for adult teachers' professional development and design of programs

Teachers of adults carry out their duties in various and diverse activity areas, in which they perform a lot of different functions. Adult teachers' professional qualifications are obtained or developed by gaining the appropriate competencies and being able to apply them in an integrated way in realizing professional activity function.

References:

Fullan, M (1998): Pokyciujegos. Skverbimasis ingdymo reformes gelmes. Vilnius

Marilin, Lewis. (1997): New Ways in Teaching Adults. TESOL Publications. Prospects and Trends in Adult Education (2001): A selection of contemporary writing in project work. Uwe Gartenschlaeger, Heribert Hinsen (eds). "International Perspectives in Adult Education". N 26. Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association.

პროფ. ლელა აბდუშელიშვილი კავკასიის უნივერსიტეტი დოქტ. ანისორა პოპ დიმიტრი კანტემირის სახელობის უნივერსიტეტი ტარგუ მურესპი. ზრდასრულთა განათლების როლი უცხო ენის მასწავლებელთა მომზადება-გადამზადების სფეროში.

სტატიის მიზანია მკითხველს წარმოდგენა შეუქმნას თუ რაოდენ მნიშვნელოვანია ზრდასრულთა სწავლების პრინციპების გათვალისწინება უცხოური ენის მასწავლებელთა მომზადება-გადამზადებისას.

Eka Katsiashvili Telavi State University

Teaching English with new technologies

English is recognized as a world language and many people believe, that the earlier children start learning English, the better. But when students learn English as a Foreign language, teachers should recognize that some students may possess positive and some - negative attitudes toward this subject. And that the negative ones can be changed by thoughtful instructional methods, such as using materials and activities that help students to master knowledge with pleasure.

As it is known, technological aids are a common feature of the English classroom worldwide. "The present situation in Georgia leaves much to be desired in this area, there is little doubt, as well as audio cassettes and CD players, videos and computers will become a common feature in Georgian classrooms in the future" (Tsitsishvili, Nijaradze, Darchiashvili, Tevzaia and Tkavashvili 2006:298) It would be better, that teachers be ready and eager to work with new technologies, whether it is a cassette player, a video player or a computer. Teaching with these technologies, help teachers use class time efficiently.

"Techniques depend on the teacher, his individual artistry and on the composition of the class. Particular problems can be tackled equally successfully by the use of different techniques" (Anthony, 2005: 201). The recently-popular teaching technologies are: computers, videos and CDs

Using a Video Player

Video player is a very effective technological tool for English language teaching. Most often a video film is used to present and practice communicative situations in context. Video is an important resource that may be used by teachers of English.

Video has four aspects. These are its motivational, communicative, visual and cross-cultural aspects.

Lebedko (1999:45). mentions, that the advantages of using video in the EFL classroom are numerous and obvious. "Many studies find that videos increase oral production and motivation and can be adapted for use with learners at all proficiency levels". Learners are also able to make crosscultural comparisons. They can observe how people speak and behave in the target language.

Experiment survey

The experiment was held in Telavi State University. It started on 5/04/09. The duration of this experiment was 5 weeks. 18 students from philology

faculty major, English language, were involved in this project. They were fourth year students. They were divided into two groups with the help of a questionnaire and a language test to provide as equal groups as possible by age, gender, social-economic and ethnical composition, on the one hand, and language skill level, on the other. Nine students were in experimental group and nine — in control group. Before experiment both groups had to write tests and their results showed that they had approximately the same level of language skills. I used the same book in both groups – "North Star High Intermediate listening and speaking", with only one difference. In experimental group I also used "NorthStar DVD". The learning time was the same in both groups. The lessons in the experimental group were very interesting and enjoyable. I did different types of activities using DVD or Video. Both groups had to write 3 tests: before experiment, as I mentioned above, in the middle of the experiment and final — after the experiment.

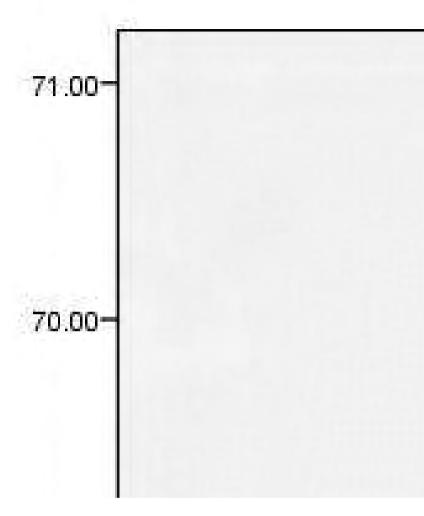
Types of activities which I used in experimental group

- 1. Active viewing and global comprehension. It is very interesting for students to take an active part in watching video presentations. Active viewing focuses students' attention on the main idea of the video presentation, which increases their enjoyment and satisfaction. I wrote key questions on the blackboard about the presentation, in order to help students get an overview of the content of the video presentation. I asked students to keep the questions in mind as they watched. After viewing the video, students had to answer the questions orally. For more detailed comprehension, I provided students with a cue sheet and let them watch the video presentation again, section by section, asking to watch and listen for specific details or specific features of language. This helped students to discover some unknown words and they would be able to fill in the empty blanks.
- **2. Freeze framing and prediction**. Freeze framing means stopping the picture on the screen by pressing the still or pause button. Students got an additional dimension of information about the characters' body language, facial expressions, emotions, reactions and responses from the video. I wanted to teach words and expressions regarding mood and emotions, I froze the picture and asked questions about a particular scene. This technique is also useful, if a teacher wants the students to repeat something or identify body language. It is also a good idea to pause at a certain point of the video presentation during the first viewing and ask students to predict what will happen next.

- **3. Silent viewing activity.** Silent viewing means playing the video segment with the sound off using only the picture. Students watched the video without voice for the first time. Then I asked them to guess what was happening and what the characters might be saying. Finally, I replayed the video segment with the sound on and students were able to compare their impressions with what actually happened in the video.
- **4. Sound on and vision off activity.** In this activity students could hear only the dialogue but were unable to see the action. Then students had to predict or reconstruct what had happened visually based only on what they heard.
- **5. Conducting a discussion** Before discussion, I told students the purpose of the discussion activity. When students learnt about the objective of the activity, they were actively involved in the discussion and made better contributions. I divided students into small groups and gave the groups time limit. Then I got students to talk about the discussion topic, and encouraged all students to participate in the discussion. During the discussion, students gave opinions in their own way.

Now let's see the statistic graph which describes the students achievements. I calculated the means and standard deviation with the help of SPSS 16.0 for Windows program.

Graph 1: Comparison of results in experimental and control groups



Conclusion

Thus, as we have seen media technologies are an effective and successful teaching aid, and effective methods and techniques as well as a wide variety of activities will ensure active viewing and participation from students. My students enjoyed the above activities because they were prepared for what will be presented on the screen and ready to participate effectively through active viewing. I hope the methods and activities suggested here will be of use to teachers dealing with a video course.

References:

- Anthony, Edward (2005): Approach, method and technique. Landmarks of American Language & Linguistics. Volume 1. United Stated Department of State Washington, DC.
- Lebedko, M.G. (1999): Video as a resource for teaching American culture.). TESL reporter. Vol. 32 (1), April.
- Tsitsishvili,R, Nijaradze,N., Darchia,M., Tevzaia, M., Tkavashvili,E.(2006): Theory and practice of teaching English in Georgia.

ეკა კაციაშვილი თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

უცხოური ენის სწავლების თანამედროვე ტექნიკური საშუალებები

წინამდებარე სტატიაში აღწერილია ახალი ტექნიკური საშუალებების მნიშვნელობა და სხვადასხვა მეცნიერთა აზრი ამის შესახებ.

ნაშრომში წარმოდგენილია ასევე მინი ექსპერიმენტი შესატყვისი დავალებებით, წარმოდგენილია სხვადასხვა დავალებები, რომლებიც შეიძლება შესრულდეს დამატებითი ვიდეო მასალის დახმარებით. სტატიის მიზანია წარმოაჩინოს ამ დავალებების, როგორც ეფექტური ვიდეო მასალის აქტუალობა.

Methodology of Improving Speaking Skill

One of the most important issues while teaching foreign language is not to underestimate the importance of skills work. Lessons need to be planned to give students opportunities to practice and improve their language skills. There is no need to wait for extensive knowledge before daring to embark on speaking work. On the contrary, it is something so essential that it needs to be at the heart of a course from the start.

Many English students complain that they understand English, but don't feel confident enough to join a conversation. There are a number of reasons for this including: students are trying to translate from their native language into English, lack of confidence, the speaker is looking for a specific word, rather than using simple language to describe what is meant. Exam preparation focuses on grammar, vocabulary, etc. and leaves little time for active use. One of the most important ways to improve speaking skills is to make students speak, talk as much as possible. There are some more techniques that may one of them is breathing properly while speaking. assist the students: Conversational skills will help teachers understand specific challenges involved when teaching speaking skills in class. Dialogues are useful in learning standard phrases and vocabulary used in common situations. Debates can be helpful in such cases. Debates can be used in class to help motivate students and use phrases and vocabulary that they may not use on an everyday basis. The other important issue is structure. It is essential to have a beginning, middle and end. Lots of students find getting started quite difficult. Students should know the importance of planning the structure of the speech. Also, opening phrases like some kind of introduction is very helpful to overcome the nervousness at the start. It's often useful to get students working in groups at the planning stage, helping each other to come up with ideas. Many students are so relieved to have got to their end of their speech that they rush the conclusion or sometimes completely forget to do one. Again, a suggested format may help them to summarise what they have said. Showing students a variety of ways of making notes of ideas works well as not everyone likes the same methods. These could include mind-mapping, making lists or writing ideas on post-it notes and then arranging them on a piece of paper into groups. Chunking is a technique which can help speakers to sound much more confident and increase the overall effectiveness of their speech. The theory is that when we do this type of speaking we stress the key words in a sentence which carry the meaning, e.g. "I DON'T want you to just listen and

DO NOTHING" We also pause after many of these key words, and at the end of a sentence. Encourage the students to think of creative ideas for their speeches - do the planning stage in class so that you and the other students can monitor and give advice on topics that look like they might get a few yawns. Appropriacy of style is one of the most important issues; the students should take into account their audience. The teacher might like to play them several different examples of famous speeches and ask them to comment on the style and discuss the purpose of the speech and the audience, before reflecting on their own. Boring speeches! It's really important to get the students to think carefully about their audience when planning their speech. For example, if they want to do a speech about the dangers of smoking, but no one in the class smokes. this probably won't he interesting.

Plagiarism of material Unfortunately this is a very common problem. One way to tackle this is to ask the students not to write out their speeches in full but to use only notes or key words to help them deliver their speech. This then increases the chances of them being more original with the delivery. Another option is to collect in the speeches and run whole sentences through an internet search engine to see if it comes up with anything. And of course, impress upon your students the importance of doing their own work! In this article I have tried to offer a variety of techniques that can be used to help students develop the necessary skills for developing speaking habits. Practice in these areas can help to increase your students' overall confidence and fluency and provide an interesting and useful diversion from regular language work.

References:

Richards, Jack C. "Teaching Speaking Theories and Methodologies" . www. professorjackrichards.com Cambridge.

სასაუბრო უნარ-ჩვევების გაუმჯობესების მეთოდოლოგია

უცხოური ენების სწავლებისას ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი საკითხია თვით სასწავლო მასალა, ანუ ის, თუ რას ვასწავლით. ამდენად, ჩვენ უნდა სათანადო შეფასება მივცეთ სხვადასხვა უნარ-ჩვევების განვითარების მნიშვნელობას. აუცილებელი არ არის ყოველ გაკვეთილზე ახალი მასალის შეტანა იქნება ეს გრამატიკული თუ ლექსიკური. მეცადინეობა ისე უნდა დაიგეგმოს, რომ სტუდენტებს მიეცეთ შესაძლებლობა დახვეწონ მიღებული ცოდნა. უფრო მეტიც, ეს იმდენად მნიშვნელოვანია, რომ სტუდენტებს ამის შესაძლებლობა უნდა მიეცეთ სასწავლო პროცესის დასაწყისიდანვე.

მეთოდიკა წარმოადგენს სწავლების ხერხს. სწავლების მეთოდიკის არჩევა დამოკიდებულია იმაზე, თუ როგორ გვესმის ენის რაობა, სწავლისადმი როგორი მიდგომა გააჩნია სტუდენტთა მოცემულ კატეგორიას და როგორ გვეხმარება ესა თუ ის მეთოდი მასალის უფრო ადვილად ათვისებაში. ყოველივე ამაზე დაყრდნობით შეიძლება მივიღოთ გადაწყვეტილება სასწავლო კურსის მიზნებზე, სწავლების მეთოდიკაზე, სტუდენტებთან ურთიერთობის დამყარების კონკრეტულ ფორმაზე, ასევე როგორც შეფასების კრიტერიუმებზე.

Subjects of Educational Process – teacher and student

The goal of reform in general educational system is the maintenance of teaching and learning quality. Teachers and students are the main subjects of teaching/learning process. That's why the effectiveness of educational process depends on relationship between them. There are no subjects where the learning doesn't depend on interrelation of both parties of education process. This interrelation is especially important for teaching/learning foreign languages as this subject is unique in having its main goal formation and improvement of communicative skills. These mutual relations as well as opinions on them have been changing in the history. The idea that student isn't a passive object of educational process, which is an axiom in modern pedagogy, was expressed already in the ancient epoch

Socrates (470/69-399 BC) - Heuristic teaching

One of the first scientists who had tried to study this problem was Socrates. He tried to bring up self-autonomous thinkers. "Investigate yourselves" — this is what he told his disciples. He designed his method which today is called the Socratic Method (or Heuristic Method or else Socratic Debate). Socrates believed that discussion and argument were the only possible way to learn, which, however, doesn't necessarily mean experiment or test. The method of Socrates is a search for general truths which may shape based on concrete cases — Euthyphro or inductive method. The basic form is a series of questions formulated as tests of logic and fact intended to help a person or group discover their beliefs about some topic, seeking to characterize the general characteristics shared by various particular instances. Induction doesn't mean the study of particular cases, it means the study of the general basis for particular cases.

The dialectic method does not mean passing knowledge from teacher to learner but it means the process of knowledge acquisition or more exactly of knowledge "birth" inductively. In the process of discussion teacher is a learner and learner is a teacher at the same time. There is a cross-examination and sharing ideas for the purpose of refutation. According to him teacher is just an arouser that awakes learners' sleepy soul and supports the formation of knowledge.

John Locke (1632-1704) - Subjective Idealism

In his philosophical work "An Essay Concerning Human Understanding" (1690) Locke deepens the doctrine that human knowledge is derived from experiences and all human beings are equal from birth.. There are no natural obstructions that would block development of children's native potential for acting freely and rationally. Locke characterizes a newborn child's mind as a blank sheet of paper, a clean slate, a "tabula rasa", which should be filled by experience and first of all by consciousness., In his pedagogical work "Some Thoughts Concerning Education" (1693), he claims that environment influences upbringing. Locke believes it is necessary to take into consideration child's natural inclinations while teaching. His pedagogy is controversial: on the one hand, he recognizes natural capabilities of all children, on the other hand, he accepts unequal education (in-family upbringing for rich people's children and in-school upbringing for poor people, involving physical, labor and religious upbringing). The student is the object in this process. He is influenced by another person (teacher) who gives him knowledge. So, the knowledge quality depends on teacher's explanation, while child is just a passive "receiver".

Abraham Maslow (1908-1970) - Humanistic Psychology

Human behavior is a complicated phenomenon as the same behavior might be motivated by various reasons. That's why the teacher's role is to motivate his students in receiving knowledge. If the goal of cognition is obtaining knowledge, finding the methods how to gain this knowledge is the main thing in the educational process.

In the 1940s and 50s Maslow's hierarchy theory of needs was set up to explain the motivation of human behavior. He differentiates between innate (biological) and acquired (social and personal) needs. According to Maslow's theory a person doesn't feel the second need until the demands of the first have been satisfied, nor the third until the second has been satisfied, and so on. After each level the next step is activated. It is described as a personal need to be developed and do that, what the person was "born to do".

Maslow's theory of hierarchy gives the opportunity for teachers to find out which level a child is on, to define the motivation of learning and to design the strategy for child's involvement in educational process. For a learner to become the subject of educational process only teacher's attitude isn't enough, the child should achieve the level of self-realization.

To my mind, if we take into consideration students' personal needs and abilities, they would be more motivated, as their desire to participate in the work would increase. In this way we will be able to build up relationships between subjects and carry out successful educational process.

References:

- Locke, J. (1690): An Essay Concerning Human Understanding" Available on books.google.ge:
 - http://books.google.ge/books?id=cjYIAAAAQAAJ&dq=John+Locke+An+Essay+Concerning+Human+Understanding%E2%80%9D+(1690) &printsec=frontcover&source=bn&hl=ka&ei=gS8_SsHkB42ysgaGv4SBAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4
- Lock, J. (1693): Some Thoughts Concerning Education. Available on books.google.ge:
 - http://books.google.ge/books?id=OCUCAAAAQAAJ&dq=John+Locke+Some+Thoughts+Concerning+Education%E2%80%9D+(1693)&printsec=frontcover&source=bn&hl=ka&ei=DzA_SurFloSb_AbZ98jcAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5
- Maslow, A. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 1943, Vol. 50 #4, pp. 370–396.
- აბაშიძე, ი.(რედ) (1983): ქართული საბჭოთა ენციკლოპედია. თბილისი: მთავარი სამეცნიერო რედაქცია, 6, გვ. 281
- გორგოძე, ს. იმედაძე, ნ. ჯანაშია, ნ (2009) განვითარებისა და სწავლების თეორიები. "საქართველოს მაცნე". გვ 177–180
- წერეთელი, ს. (1973): "ნარკვევები ფილოსოფიის ისტორიაში". თბილისი: თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა 1, გვ 225–250.

სასწავლო პროცესის სუბიექტები – პედაგოგი და მოსწავლე

სასწავლო პროცესის ეფექტურობა დამოკიდებულია მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობაზე. მოსწავლე რომ სასწავლო პროცესის აქტიური მონაწილეა, ეს მოსაზრება უძველეს ხანაშიც გამოთქმულა და დღესაც აქტუალურია.

Prof. Dr. Delwyn L. Harnisch University of Nebraska - Lincoln

Putting Assessment and Leadership for Learning Together

Today's world has grown smaller because of technology. Satellite trucks allow us to view images from anywhere in the world. Cellular telephones allow instantaneous communication. iPad tablets give us powerful tools to plan, store, and present data. Satellites, with power imaging technology provide us with high quality images from hundreds of miles in space.

New technology has created two broad changes in our world today. First, there is a changing economy. New technology is making workers more productive. In addition, financial trade, communications, and assets are being acquired globally. An example is "Sony" who has major holdings in the entertainment business in the U.S.

Second, there is a changing workplace. Globally, we have entered into what some have termed, "The information age." There are many sources of information that are available electronically that can be accessed at the click of a mouse. Therefore, knowledge is quickly becoming a major commodity. I believe that one skill that educated person must have is the skills necessary to search the vast number of information sources that are available, which address the problems that need to be solved.

These global changes have two implications for educators. First, we must train our children to use the technology and information tools that are available to them so that they can work effectively in our global society. Second, we must use technology to create a more effective teaching learning system to deliver our lessons. If technology is to be used effectively in teaching, it must be used to create a student-centered learning environment.

In this presentation we describe a range of coherent approaches to school improvement, almost all of which can be shown to have a significant effect on student achievement. The key question is: which professional developments provide the best value for the money? What is becoming clearer is that the teacher has the most important influence on student achievement (Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005). Students who get the best teachers learn at twice the rate of students taught by average teachers (Hanushek, 2004). By investing in teacher learning we can get a greater improvement in teacher quality at a lower cost. There is increasing research evidence that teacher professional development is most effective when it is related to the local circumstances in which teachers operate (Cobb, McClain, Lamberg, & Dean, 2003), takes place over a period of time rather than being in the form of one day workshops (Cohen & Hill, 1998), and involves teachers in active, collective participation through teacher learning communities as advocated by

NSDC's Standards for Staff Development (Garet, Birman, Porter, Desimone, & Herman, 1999; Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005). However, while any sustained teacher learning community may bring some benefits, the research evidence indicates that some foci are more powerful than others. And the most powerful appears to be the use of assessment, minute-by-minute and day-to-day, to help teachers "keep learning on track" (Black & Wiliam, 1998a; 1998b). This paper will focus on the principles and technologies that enhance the opportunities for student-centered learning.

Over the past nine years, researchers at University of Nebraska Lincoln have been working to help groups of teachers in Nebraska integrate assessment with instruction through teacher learning communities. A number of factors have been crucial in the success that teachers have enjoyed, in terms of greater student motivation, higher student achievement, and greater professional satisfaction. (Harnisch, Shope, Hoback, Fryda & Kelberlau, 2006).

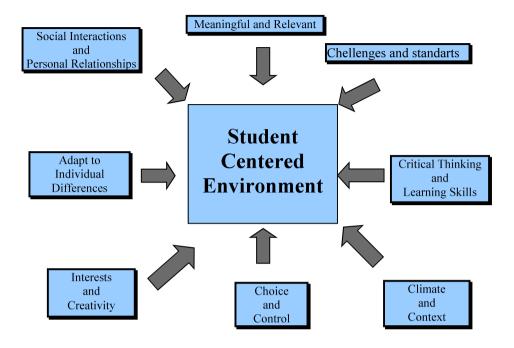
Instructional and Motivational Factors

The first part of the paper will provide a framework for the discussion. This includes a review of key research-validated instructional and motivational factors that maximize student learning and motivation, the ways in which technology can be used to maximize key conditions for learning, and criteria for doing technology evaluation.

There are eight key instructional and motivational factors that are needed to maximize student learning and motivation. These are shown in Figure 1.

First, instruction must me made meaningful and relevant from the individual learner's perspective. When instruction is learner-centered it implies, according to Margaret Riel (2001) that the learner "is actively engaged in the process of knowledge construction." This means that learning is anything but "boring." In a learner-centered environment, the learners take part in setting the goals, which are then guided by the teacher. I have seen this in my own research in a High School in Chicago. A Biology teacher told me that one-day she has set out some beakers for an experiment. However, she forgot to label the beakers and had no idea what was in them. Instead of throwing the contents out, she challenged her class to run some tests to find out what was in them. She said that the students were very interested and had a hard time leaving the class when it was done. The next day, she said that the students were so focused on this task, that when they came into the class, they went right to work instead of talking. This teacher turned a mistake into a student-centered learning opportunity that the students will remember for a long time.

Figure 1: Factors in A Student/Centered Learning Environment



Second, instruction must provide appropriate learning challenges and standards. Classrooms in our technology rich world can no longer reduce learning to memory exercises. While there are areas that require extensive memorization, students must be taught to think and apply that knowledge. In addition, standards of student performance must be established so that students will know what is expected of them. Riel (2001) calls this being "Assessment Centered." Teachers must know "what students are learning and what they need to know. This means that the curriculum needs to be matched to the classroom assessments. The assessments should flow out of the curriculum. A major focus should be on criterion referenced, rather than norm-referenced. One problem with norm-referenced testing is the temptation to "teach to the test." When this is done, the test, rather than the curriculum drives the learning process. In addition to tests, teachers need to find other methods of assessment such as student portfolios to determine the quality of student work. I will talk more about this later.

In addition, the teachers must be what Riel (2001) terms "Knowledge Centered." Teachers must have the knowledge base to be able to evaluate the essential skills and knowledge that students need in a particular discipline. This means that

Third, instruction must accommodate needs and be supported in critical thinking and learning skills. This is also related to being "Assessment Centered" Critical thinking involves skills and dispositions. Dispositions are attitudes regarding higher-level knowledge. Tishman (1995) has identified four ways to help students develop higher order knowledge. These are to use real world examples; make comparisons across disciplines; encourage interaction by engaging students in problem solving activities or inquiry; finally, give positive feedback to students when they demonstrate the appropriate use of higher order knowledge that is relevant to the subject being studied.

Fourth, instruction should attend to the climate and context in which learning occurs. Recent brain research suggests, "The richness of early learning experiences affects the physical development of the brain and may be a major cause of intellectual development. If these new theories linking learning experiences with brain development come to be accepted, the optimal match between characteristics of the learner and the learning environment, rather than parental genetic code, might be seen as responsible for school success."(Riel 2001, p. 10) This means teachers must be concerned not only about children learning, but how they learn it. Teachers must crease an environment that targets a broad range of learning styles.

Fifth, instruction should honor individual needs for choice and control. This is another aspect of being "Learner Centered." McCombs (2000) notes that teachers must value the unique perspectives of the learner. For example, the student could be involved in classroom assessment of their work. Students could be asked to help design the rubric used in evaluation and then asked to apply it to their own work to determine the strengths and weaknesses of their work. They could then be given the opportunity to do the work again. Just as businesses are constantly looking for ways to continually improve their product, involving students in the assessment process not only gives them a measure of control over their work, but it helps them to know how to improve

their work.

Sixth, instruction should support individual interests and creativity. The "learner-centered" teacher attempts to learn what interests the student have and allow them to work on projects or use classroom resources that target those interests. For example, students who are interested in drama may be able to

use this interest as part of a project. Or, students who are interested in and have access to computer technology may be able to use this interest to make computer presentations.

Seventh, instruction should provide positive social interactions and personal relationships. This is a very powerful tool. One example I have seen of this has been in the teaching of mathematics and science. Students often worked in groups on problems and projects. This structure created an atmosphere of "student mentoring" in the classroom. Students have commented that this was very helpful because there are times when one of their classmates can explain a concept a lot clearer than the teacher.

Finally, instruction should adapt to a variety of individual differences. Teachers need to be sensitive to differences in culture, experiences, abilities, and values that students have. As teachers, we can't assume that all students come into the classroom with the same prior experiences and abilities. As McCombs (2001) points out, the learner's perception of education are "the result of each learner's prior experiences, self-beliefs, and attitudes about schools and learning, as well as their current interests, values and goals." (p. 4) These perceptions form the basis of student needs. And, teachers must be aware of what those needs are and plan teaching/learning strategies that address those needs.

Technology Supported Learning

Now that we've looked at some key issues regarding instruction, let's focus on how technology can support learning. According to the 1999 report, How People Learn, from the National Research Council, technology can be used to help supply five key conditions for learning. These conditions are noted in Figure 2.



Figure 2: Key Learning Conditions Supported by Technology

Connections to

Ohesiche disperture real-world contexts for learning; connections to outside experts: visualization and analysis tools; scaffolds for emblem income

and opportunities for feedback/isoflationand revision. These issues also address the major directions for education recommended by National Council of Educational Reform in 1985 (Harnisch, 1999a, 1999b).

First, technology can support real world context for learning by using simulations, which can form the basis for Project Based Learning. Project Based Learning uses in class projects that are used to cover course content and fulfill certain course objectives. Students have the opportunity to work on the project as teams and report their results to the entire class. One way to do this is through the use of simulation. Simulation exposes students to real-world problems to which they must find solutions. They are looking for answers that are "situation specific" rather than the "right answer" from a textbook.

When students are doing simulations, they have the opportunity to work on their own. The teacher becomes a facilitator to help them in the process. This addresses the first concern of the Education Reform Council, which is an "increased in emphasis on individuality and encouraging young people to pursue their individual talents and inclinations."

One example I've seen in my own research is using data generated from science classes as in mathematics classes. In one case, students used the distance data generated from throwing softball as the basis for learning about vectors in mathematics. The science data helped the students make a real world connection between science and mathematics.

Second, technology can connect students with outside experts. This addresses a second major direction proposed by the Council of Educational Reform, "planning for and coping with change, particularly in regard to internationalization and the information age." Through the Internet, students can have access to experts in practically any field all over the globe. They can send e-mail to them and even "chat" with them online. In one of my own classes, the students became very excited when they were able to have their questions answered during a "chat" session with a well-known expert in education. Students can also download documents that are not available in the library, and they can keep up with the latest research.

Two examples come to mind. I have seen groups of students who were involved in a simulation exercise that involved a brain disorder use the internet to do research on the disorder and to learn what tests to run to determine what, if any treatment was available. In addition, a chemistry teacher used the Internet to download a form on radiation exposure. The students together with the teacher completed the form in class to determine their level of exposure daily to radiation.

Third, technology can provide visualization and analysis tools (Harnisch, 2000). Rather than talking about concepts, teachers can use technology to visualize them. For example, schools that do not have microscopes can use advanced imaging technology to look at the parts of a flower rather than relying on textbook photos or drawings. Also, 3-D imaging allows chemistry students to construct a three-dimensional model of an atom and animate it so they can see it from all sides. In mathematics, graphing calculators can visually show students relationships between variables. Concept mapping using "Inspiration" software can help students visualize processes and relationships.

Fourth, technology can provide scaffolds for problem solving (Harnisch and Sato, 1990). In today's rapidly changing world students need to learn much more than the knowledge written in a textbook. They need to be able to examine complex situations and define solvable problems within them. They need to work with multiple sources and media, not just the single textbook. They need to become active learners, and to collaborate and understand the perspectives of others. What we are talking about is the ways in which students today need to learn how to learn; that is, they need to learn how to:

• Ask: find problems

• Investigate: multiple sources/media

• Create: engage actively in learning

• Discuss: collaborate; diverse views

Reflect: learn how to learn

This shift to an inquiry-based mode of teaching and learning is now widely recognized (Bruce and Davidson, 1996; Wells, 2001). The National Science Foundation has asked for "research-validated models (i.e., extended inquiry, problems solving)." The Carnegie Foundation's Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University (1998) has set its number one priority to make research-based learning the standard. The American Association for the Advancement of Science, in its Project 2061, has as its number one goal to have "science literacy for all high school graduates,"

by which they mean to develop the broad, critical perspective and habits of mind that develop through scientific inquiry.

Technology can provide collaboration between students, teachers, and outside experts that help students to solve problems. Through email. discussion boards, and web pages, students have access to educators, and to expert who can help them to think through problems. Also, technology can provide students with problems-solving experiences by developing "Inquiry Units." This is available to both teachers and students through a web site at the University of Illinois at Urbana-Champaign at http://inquiry.uiuc.edu/. The Inquiry Page is more than a web site. It's a dynamic virtual community where inquiry-based education can be discussed, resources and experiences shared, and innovative approaches explored in a collaborative environment. Such as "Web Quests" to help them to develop problem solving skills. Based on John Dewey's philosophy that education begins with the curiosity of the learner, we use a spiral path of inquiry: asking questions, investigating solutions, creating new knowledge as we gather information, discussing our discoveries and experiences, and reflecting on our new-found knowledge. I invite you to visit the inquiry page. There are lessons on life that can be downloaded and adapted for use in your classroom. Also, you can place inquiry units on the page and access them from anywhere in the world. Your students can also develop units as part of a lesson and put them on the page to share with others. By doing this, you will become part of a world-video learning community.

Finally, technology can provide students and teachers with opportunities for feedback, reflection, and revision (Harnisch 1997a, 1997b). This addresses a third direction proposed by the National Council on Educational reform, "to create and enhance educational opportunities for people of all ages (life-long learning)." This can be done through the use of word processing technology and hand-held devices. Word processing allows students to review their documents countless times. Teachers can read an electronic version of documents and indicate areas that can be corrected. Hand-held devices (PDA's and iPods) allow the teacher to evaluate a student's work while they are presenting it in the classroom. The teacher can then upload a copy of the evaluation to a computer and print it for the students or save a copy of the evaluation for their portfolio.

Evaluation of Technology

This brings us to my final point in the presentation of the evaluation of technology. There is a need for small and large-scale studies to evaluate the goals, assumptions, and the uses of technology in the classroom. The studies

should focus on how well the uses of classroom technology match the learner-centered principles and practices. The long-term goal is to build schools that are learner-centered communities, which can be done by expanding collaboration and will result in a transformation of the current educational system.

Riel (2001) lists six key characteristics of a "Learning Community." These are a, "shared interest in a topic, task or problem; respect for the diversity of perspectives; a range of skills and abilities; the opportunity and commitment to work as a team; tools for sharing multiple perspectives; and knowledge production as a shared goal or outcome." (p. 8) While technology has an obvious role in building a learning community by expanding collaboration, the role of technology in this process, its role in the process must be grounded in research-validated principles and practices.

McCombs (2001, p. 6) notes the following four essential questions that should be the focus of assessment: 1) How is technology perceived by individual learners and teachers relative to its teaching-learning support? 2) What changes in learning and performance outcomes can be observed with different technology uses and with different learners? 3) What changes in teaching processes can be observed that enhance learning outcomes? 4) What changes in the learning context can be observed that create new partnerships and climates for learning?

McCombs (2001) also identifies five data sources that can answer these questions. These are student and teacher self-assessments of technology practices and strategies; students and teacher attitudes toward technology and its specific uses; Multiple student motivation measures; Multiple students achievement measures; and Observational information on learning outcomes, teaching and learning context. I would like to add a sixth, which is student products. While this is related to student achievements, I would like to emphasize that student projects give teachers and other administrators the opportunity to observe the student's ability to apply knowledge to real-world situations.

Technology can also play a role in the collection of assessment data. For example, surveys can be done online. Student's work can be stored in electronic portfolios that are accessible to teachers through a web browser. In Figure 3 we present a chart adapted from one produced by the North Central Educational Laboratory that we feel is a helpful tool that can be used to guide you through the planning process.

In conclusion, we must begin to rethink the concept of "school" in our technology rich world. We must not think in terms of seat time, and textbooks, and in school libraries. We must add to our thinking learner-

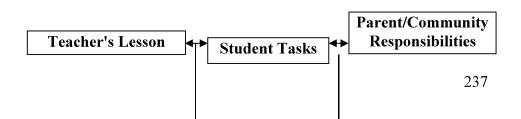
centered collaborative activities that give students the tools and the freedom to explore their world and the tools they need to improve their own learning and develop their knowledge base. In addition, we need to better understand the ways in which technology-supporting education represents a melding of the learner and the discipline as framed by inquiry-based learning.

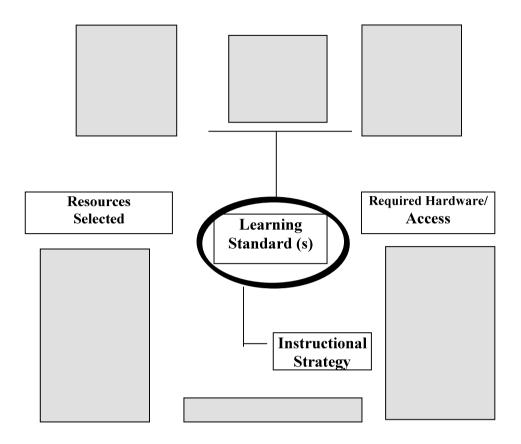
You know, when Sony built the Walkman, they weren't satisfied with being second best. They began to look for ways that they could daily improve their product. Their hard work gave the consumer access to new technology and features. Sony set the standard for portable sound. Just as Sony didn't quit, we as educators should not quit. We should be asking ourselves this question, "What can I do today that will help the students to learn just a little bit better?" It doesn't have to be a big change, but if we do this each day, we will, like Sony, begin to set new standards for education and better prepare our students to live in the Information Age century.

Conclusion

The research on teacher learning shows that teacher learning communities provide the most effective process for teacher change (Borko, 2004), while research shows that a focus on assessment for learning is the most powerful, and yet most neglected, aspect of teacher practice (Black & Wiliam, 1998a). By fusing these together, educators have the real possibility of providing effective teacher learning at scale and a reasonable cost.

Figure 3: Technology Integration Planning Tool





References:

- Black, P.J. & Wiliam, D. (1998a): Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles Policy and Practice, 5(1), 7-73.
- Black, P.J. & Wiliam, D. (1998b): Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan, 80(2), 139-148.
- Borko, H. (2004, November): Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. Educational Researcher, 33(8), 3-15.

- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (1999): How people learn: brain, mind, experience, and school. Washington, DC: National Academy Press.
- Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University (1998): Reinventing undergraduate education: A blueprint for America's research universities. [online: http://notes.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf]
- Bruce, B. C., & Davidson, J. (1996): An inquiry model for literacy across the curriculum. Journal of Curriculum Studies, 28(3), 281-300.
- Cobb, P., McClain, K., Lamberg, T.S., & Dean, C. (2003): Situating teachers' instructional practices in the institutional setting of the school and district. Educational Researcher, 32(6), 13-24.
- Cohen, D.K. & Hill, H.C. (1998, January): State policy and classroom performance: Mathematics reform in California. CPRE Policy Brief (RB-23). Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education.
- Crooks, T.J. (1988): The impact of classroom evaluation practices on students. Review of Educational Research, 58(4), 438-481.
- Garet, M.S., Birman, B.F., Porter, A.C., Desimone, L., & Herman, R. (1999, October): Designing effective professional development: Lessons from the Eisenhower program. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Hanushek, E.A. (2004, January): Some simple analytics of school quality (Vol. W10229). Washington, DC: National Bureau of Economic Research.
- Harnisch, D. L. & Sato, T. (1990): Issues in education in an information age: Trends in cognitive science for instructional design. Proceedings of InfoJapan '90: Information Technology Harmonizing with Society. Tokyo, Japan: Information Processing Society of Japan, 365-372.
- Harnisch, D. L. (1997a): What we know about assessment in general. In Student Assessment in Calculus. (Schoenfeld, A., Ed). The Mathematical Association of America, MAA Series Notes Number 43, 13-20. [Reprinted for MAA Series based on 1996 NSF White Paper].
- Harnisch, D. L. (1997b): Assessment linkages with instruction and professional staff development. In Thurston, P. & Ward, J. (Eds.), Advances in Educational Administration, Volume 5, Greenwich, CT: JAI Press Inc., 145-164.
- Harnisch, D. L.(1999a): Teacher development for technology enriched math classrooms of 21st century. In Proceedings from T3 –Teachers Teaching with Technology 1999. Osaka, Japan. 22-27.

- Harnisch, D. L. (November, 1999b): Teacher Development for Information Technology Classrooms of 21st Century. Paper prepared for presentation at the International Conference on Computers in Education, Chiba, Japan.
- Harnisch, D. L. (February, 2000): Importance of mathematical visualization: I can see what you mean now. Presentation as part of Symposium entitled: Moving K-12 Teachers into 21st Century Technology: Building the educational grid for pre-service training. Paper presented at the Society for Information Technology and Teacher Education (SITE), San Diego.
- Harnisch, D., Shope, R., Hoback, M., Fryda, M., & Kelberlau, D. (2006): Connecting high-quality local assessment to teacher leadership. In Jones, K. (Ed) Democratic school accountability a model for school improvement. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education. 29-54.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005, January 29): Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. Education Policy Analysis Archives, 13(10).
- McCombs, B. L. (2000): Assessing the role of educational technology in the teaching and learning process: A learner-centered perspective. White paper presented at the Secretary's Conference on Technology 2000. [online: http://www.ed.gov/technology/techconf/2000/mccombs_paper.html
- Means, B, Penuel, B, and Quallmalz, E. (2000): Developing assessment for tomorrow's classrooms. White Paper presented at the Secretary Conference on Technology 2000. [online: http://www.ed.gov/Technology/techconf/2000/means paper.html
- Minstrell, J., & Van Zee, E. H. (Eds.) (2000): Inquiring into inquiry learning and teaching in science. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.
- Riel, M. (2000): New designs for connected teaching and learning. (2000). White Paper presented at the Secretary's Conference on Technology 2000. [online:http://www.gse.uci.edu/mriel/whitepaper/]
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., & Kain, J.F. (2005): Teachers, schools, and academic achievement. Econometrica, 73(2), 417-458.
- Shavelson, R. J., & Towne, L. (Eds.) (2002): Scientific inquiry in education. Washington, DC: National Academy Press. [Online: http://www.nap.edu/catalog/10236.html?ea 49]

- Technology and Learning Magazine (November 15, 2001): Top 10 technology breakthroughs for schools. [Online:]
- Tishman, S. Perkins, D.N, and Jay, E. (1995): The thinking classroom. Boston: Allyn and Bacon,.
- Wells, G. (2001): Dialogic inquiry. New York: Cambridge University Press. [ISBN: 0521637252]

პროფ. დოქტ. დელვინ პარნიში ნებრასკის უნივერსიტეტი, ლინკოლნი

შეფასების და ლიდერობის (ხელმძღვანელობის) ელემენტების ჩართვა სწავლება/სწავლის ერთობლივ პროცესში

მოხსენება წარმოადგენს შეფასებისა და ლიდერობის მთავარ პრინციპებს ცოდნის ათვისებისას და გვიზიარებს სწავლის პროცესის გაუმჯობესების სტრატეგიებს. განიხილება მასწავლებელთა საგანმანათლებლო ჯგუფები (Teacher Learning Communities) კონტექსტში სკოლებში სასწავლო კულტურულ პროცესის შესაფასებლად. ლიდერებმა (განმანათლებლებმა) უნდა შეფასების მეტნაკლებად გაწონასწორებულ მიმართონ კრიტერიუმებს და უზრუნველყონ სასურველი ხარისხი; ამასთანავე შეფასება უნდა იყოს ჯანსაღი იმ შემთხვევაში, როცა ლიდერები არ არიან აკადემიური პროცესის უშუალო განმახორციელებლები, არ წვრთნიან, მაგრამ მოძღვრავენ და ავითარებენ შეფასების ძალაში არსებულ (უკვე და მყოფ) სისტემებს, როგორიცაა ვთქვათ საკლასო გარემოს (გაკვეთილის) შეფასების სისტემა. მოხსენება მოიცავს შემდგომ საკვანძო საკითხებს: ლიდერს ესმის სტუდენთა შეფასების ხარისხის სტანდარტები და კომპეტენტურია მათი განხორციელების გზების ძიებაში; ლიდერი ცოდნას სწავლის პროცესის შეფასების პრინციპების ფლობს და მუშაობს შტატთან ერთად მათ ინტეგრაციაზე შესახებ საკლასო გარემოს ინსტრუქტაჟთან; ლიდერს გააზრებული აქვს ნათელი აკადემიური მიღწევების სტანდარტებისა და მიზნების საჭიროება არსებობის აუცილებლობა და მათი და დამოკიდებულება ზუსტი შეფასების სისტემის განვითარებასთან; ლიდერს შეუძლია დაგეგმოს, წარმოადგინოს, ან უზრუნველყოს პროფესიული განვითარების ღონისძიებები, რომელთაც წვლილი შეაქვთ შეფასების სარწმუნო სისტემის პრაქტიკის ჩამოყალიბება-გამოყენებაში.