

საჯარო სამართლის იურიდიული პირი - ივანე ჯავახიშვილის სახელობის  
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი  
ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი  
ქართული ენის სასწავლო-სამეცნიერო ინსტიტუტი  
ქართველური ენათმეცნიერების კათედრა

სადოქტორო პროგრამა: ფილოლოგია (ქართველური ენათმეცნიერება)

თეონა ბერიძე

**„ინტერფერენციის მოვლენა ქართველ-ბერძენი  
ორენოვანი უმცროსკლასელების ნარატივებში“  
(ასაკობრივი ზღვარი: 6-10 წლები)**

ფილოლოგიის დოქტორის აკადემიური ხარისხის  
მოსაპოვებლად წარმოდგენილი  
**დისერტაცია**

სამეცნიერო ხელმძღვანელი: თსუ-ს ასოცირებული პროფესორი კახა გაბუნია

სამეცნიერო თანახელმძღვანელი: ილიაუნის ემერიტუს-პროფესორი ნათელა იმედაძე

თბილისი  
2022

# შინაარსი

შინაარსი -----	1-3
აბსტრაქტი -----	4-5
Abstract -----	6-7
შესავალი -----	8-27
➤ 0.1. საკითხის ზოგადი მიმოხილვა და შესწავლის მდგომარეობა-----	8
➤ 0.2. კვლევის საგანი და ობიექტი -----	15
➤ 0.3. კვლევის მიზანი -----	16
➤ 0.4. თემის აქტუალურობა და სიახლე -----	18
➤ 0.5. კვლევის მეთოდოლოგიური მიდგომები -----	19
➤ 0.6. ნაშრომის თეორიული და პრაქტიკული მნიშვნელობა -----	21
➤ 0.7. ნაშრომის სტრუქტურა -----	26
თავი I. ბილინგვიზმი -----	28-64
§1. ტერმინთა განმარტებისთვის -----	28
§2. ბილინგვიზმი, როგორც მრავალმხრივი და მრავალკომპონენტური მოვლენა -----	34
2.1. გავრცელებული მითები და ფაქტები ბილინგვიზმის შესახებ -----	35
2.2. ბილინგვიზმის არსი -----	38
2.3. ბილინგვიზმი უმცროს სასკოლო ასაკში -----	42
2.4. ბილინგვალეების უპირატესობა მონოლინგვალეებთან შედარებით -----	47
§3. მეტალინგვისტური ცნობიერება -----	50
3.1. მეტალინგვისტური ცნობიერების ძირითადი სახეები -----	51
3.2. ბილინგვიზმის გავლენა ლექსიკურ, სინტაქსურ და ფონოლოგიურ ცნობიერებაზე -----	53
3.3. ლექსიკური ცნობიერება -----	53
3.4. სინტაქსური ცნობიერება -----	54
3.5. ფონოლოგიური ცნობიერება -----	54

<b>§4. მეტალინგვისტური ცნობიერება, როგორც ხელშემწყობი ფაქტორი</b>	
არამშობლიური ენების შესწავლის გზაზე -----	55
4.1. მეტალინგვისტური ცნობიერების როლი	
წიგნიერებაში (წერა-კითხვა) -----	56
<b>§5. ინტერფერენცია - ენობრივი კონტაქტების შედეგი</b> -----	58
5.1. ინტერფერენციის რაგვარობა და მისი სახეები -----	61
5.2. სიტყვა-ხატის ინტერფერენციის სტრუქტურა -----	63
<b>თავი II. მშობლიური და მეორე ენის ფლობის საკითხები</b>	
<b>უმცროს სასკოლო ასაკში -----</b>	<b>65-81</b>
<b>§1. რა იგულისხმება მეორე ენის ათვისებაში?</b> -----	65
<b>§2. მეორე ენის ათვისების ლინგვისტური, ფსიქოლოგიური</b>	
<b>და სოციალური ასპექტები</b> -----	67
2.1. ლინგვისტური ასპექტები -----	68
2.2. ფსიქოლოგიური ასპექტები -----	69
2.3. სოციალური ასპექტები -----	71
<b>§3. ორი ენის ფლობის თეორია</b> -----	72
3.1. როგორ განვავითაროთ ბილინგვალ მოზარდში	
ენობრივი კომპეტენციები? -----	74
3.2. კავშირი ენის ფლობასა და აკადემიურ მიღწევებს შორის -----	78
<b>თავი III. ბილინგვალ ბავშვთა მეტყველების თავისებურებების კვლევა</b>	
<b>ნარატივის მეთოდის გამოყენებით -----</b>	<b>82-178</b>
<b>§1. ნარატივის რაობა და მისი მნიშვნელობა</b> -----	82
1.1. ისტორიული რაკურსი ნარატივის გარშემო -----	83
1.2. სტრუქტურული და ფუნქციური მიდგომები, როგორც ძირითადი	
საყრდენები ნარატივის კვლევის დროს -----	84
1.3. დისკურსის სტრუქტურა და კროსლინგვისტური ტრანსფერი -----	87
1.4. კოდების გადართვა (CS) -----	91

§2. ენობრივი ინტერფერენცია ქართველ-ბერძენ ორენოვან უმცროსკლასელთა ნარატივებში და ბერძენ / ქართველ ერთენოვან უმცროსკლასელთა ნარატივების შედარებითი კვლევა -----	96
2.1. ფუნქციური და სტრუქტურული მიდგომები ნარატივის სტრუქტურისთვის (ლექსიკური ერთეულების მაჩვენებლები, მორფოსინტაქსური კონსტრუქციების ურთიერთმიმართება ქართულსა და ახალბერძნულ ენებში და კოდების გადართვის სიხშირე ბილინგვალებთან) -----	119
ძირითადი დასკვნები -----	164
ცხრილების ჩამონათვალი -----	179-180
აკრონიმები და აბრევიატურები -----	180-181
ბიბლიოგრაფია -----	182-219

დანართი № 1: ქართველ-ბერძენი ბილინგვალების ნარატივები;

დანართი № 2: პონტოელ ბერძენ-ქართველი ბილინგვალების ნარატივები;

დანართი № 3: ბერძენი მონოლინგვალების ნარატივები;

დანართი № 4: ქართველი მონოლინგვალების ნარატივები;

დანართი № 5: „ბაყაყის მოთხრობა” / "Frog, where are you?" (სრული კომპლექტი).

გამოქვეყნებული სტატიები:

# „ინტერფერენციის მოვლენა ქართველ-ბერძენი ორენოვანი უმცროსკლასელების ნარატივებში”

(ასაკობრივი ზღვარი: 6-10 წლები)

## აბსტრაქტი

ენობრივი მრავალფეროვნება ჩვენი ცხოვრების განუყოფელი ნაწილია. დღეისათვის მსოფლიოს თითქმის ნახევარი ბილინგვალი ან მულტილინგვალია. შესაბამისად, ბილინგვიზმი/მულტილინგვიზმი მუდმივად განხილვისა და შესწავლის საგანს წარმოადგენს.

*თემის აქტუალურობა, კვლევის სიახლე და ინოვაციურობა:* ნაშრომში შევეცადეთ შეგვესწავლა ინტერფერენცია, როგორც ორენოვნების თანმდევი მოვლენა და განგვხილა მეორე ენის ათვისების პროცესთან დაკავშირებული სხვადასხვა ფაქტორი. ქართულ-ბერძნული ადრეული ბილინგვიზმი, პრაქტიკულად, დღემდე შეუსწავლელია. წინამდებარე ნაშრომის სახით კი აღნიშნული საკითხის ფსიქოლინგვისტურ ჭრილში წარმოდგენილი შესწავლის პირველი მცდელობა ამ დარგში მის მეცნიერულ სიახლეს განაპირობებს.

*კვლევის მიზნები და ამოცანები, კვლევის მეთოდოლოგია:* ნაშრომი მიზნად ისახავდა ქართველ-ბერძენ ბილინგვალ უმცროსკლასელებთან ნარატივის მეთოდით ჩასატარებელ კვლევას, მათ მეტყველებაში გამოვლენილი ინტერფერენციის შემთხვევების შესწავლასა და ბილინგვიზმის როლის განსაზღვრას მოსწავლეთა ინტერკულტურული კომპეტენციის ამაღლებაში.

*სამეცნიერო ნაშრომის სტრუქტურა:* წინამდებარე სადისერტაციო ნაშრომის პირველ ნაწილში წარმოდგენილია თეორიული მასალის მიმოხილვა, რომელიც ეყრდნობა შესასწავლი საკითხების ირგვლივ ჩატარებულ კვლევებს და სხვადასხვა დროს გამოქვეყნებულ სამეცნიერო ლიტერატურას. მეორე ნაწილი კი აგებულია მდიდარ ემპირიულ მასალაზე. კერძოდ, ათენის კაპოდისტრიას ეროვნულ უნივერსიტეტსა (საბერძნეთი) და აჭარის შავიზღვისპირეთში (საქართველო) ნაშრომის ავტორის მიერ ჩატარებული კვლევის ანალიზსა და შედეგებზე.

ნაშრომი შედგება შესავლის, სამი თავის, ძირითადი დასკვნებისა და გამოყენებული ლიტერატურისაგან.

*შესავალში* განხილულია კვლევის საგანი, ობიექტი, მიზანი და ამოცანები, აქტუალურობა და მეცნიერული სიახლე, მეთოდოლოგია, სამეცნიერო ლიტერატურა, თეორიული და პრაქტიკული მნიშვნელობა;

ნაშრომის *პირველი თავი* ეხება ბილინგვიზმს. მასში განხილულია ბილინგვიზმი, როგორც მრავალმხრივი და მრავალკომპონენტური მოვლენა, მეტალინგვისტური ცნობიერება, ბილინგვიზმის გავლენა ლექსიკურ, სინტაქსურ და ფონოლოგიურ ცნობიერებაზე და ინტერფერენციის მოვლენა, როგორც ენობრივი კონტაქტების შედეგი;

*მეორე თავში* წარმოდგელია „მშობლიური და მეორე ენის ფლობის საკითხები უმცროს სასკოლო ასაკში“, ლინგვისტიკის, ფსიქოლოგიისა და სოციოლოგიის როლი მეორე ენის ათვისების პროცესში და ორი ენის ფლობის თეორია;

*მესამე თავში* „ბილინგვალ ბავშვთა მეტყველების თავისებურებების კვლევა ნარატივის მეთოდის გამოყენებით“ განხილულია ნარატივის რაობა და მისი მნიშვნელობა. ეს თავი ეძღვნება კვლევის შედეგებს, კერძოდ: *ქართველ-ბერძენ ბილინგვალ უმცროსკლასელთა (I-V კლ.)* ნარატივებში გამოვლენილი ენობრივი ინტერფერენციის მოვლენის შესწავლით მიღებული კვლევის შედეგების ანალიზს; კვლევა მოიცავს *ქართველ და ბერძენ მონობილინგვალ იმავე ასაკის ბავშვთა ნარატივების შედარებით ანალიზსაც*. ამასთან, ჩატარებული კვლევის საფუძველზე სიღრმისეულადაა გაანალიზებული კვლევაში მონაწილე ცდის პირთა მიერ დაშვებული სხვადასხვა ტიპის ლექსიკური თუ გრამატიკული შეცდომები.

*კვლევის შედეგების სამეცნიერო ღირებულება და პრაქტიკული მნიშვნელობა:* კვლევის შედეგების გამოყენება შესაძლებელია: უმაღლეს სასწავლებლებში ფსიქოლინგვისტიკის სალექციო კურსების სწავლებისას. ასევე, ბილინგვალ მოსწავლეების აკადემიური წარმატების მისაღწევად ქვეყანაში ბილინგვური პროგრამების შემუშავებისთვის; კვლევის შედეგებს მნიშვნელოვანი თეორიული თუ პრაქტიკული მნიშვნელობა უნდა ჰქონდეს ქართული და ახალბერძნული ენების გრამატიკების შედარებების შესწავლით დაინტერესებულ მკვლევართათვის.

**საკვანძო სიტყვები:** ბილინგვიზმი, ინტერფერენცია, ორენოვან უმცროსკლასელთა ნარატივები.

Teona Beridze

**"The phenomenon of interference in the narratives  
of Georgian-Greek bilingual juniors"**

**(age range: 6-10 years)**

**Abstract**

Linguistic diversity is an integral part of our lives. Today, almost half of the world is bilingual or multilingual. Consequently, bilingualism / multilingualism is a subject of constant discussion and study.

*Relevance of the topic, research novelty and innovation:* In the paper, we tried to study interference as a side effect of bilingualism and discussed various factors related to the process of second language acquisition. Georgian-Greek early bilingualism has not been practically studied until today. In the form of the present paper, the first attempt of a study presented in the psycholinguistic context of the mentioned issue determines its scientific novelty in this field.

*Research goals and objectives, research methodology:* The aim of the paper was to conduct a narrative study with Georgian-Greek bilingual juniors, to study the cases of interference identified in their speech and to determine the role of bilingualism in improving the intercultural competence of students.

*The structure of the scientific paper:* The first part of the present thesis presents an overview of theoretical material based on research on the issues to be studied and scientific literature published at different times. The second part is built on rich empirical material. In particular, on the analysis and results of the study the author has conducted her thesis at the National and Kapodistrian University of Athens (Greece) and in the Black Sea coast of Adjara (Georgia).

The thesis consists of an introduction, three chapters, main conclusions and references.

*The introduction* discusses the subject, object, purpose and objectives of the research, topicality and scientific novelty, methodology, scientific literature, theoretical and practical significance;

*The first chapter* of the paper concerns bilingualism. It discusses bilingualism as a multifaceted and multicomponent phenomenon, metalinguistic awareness, the impact of bilingualism on lexical (word), syntactic, and phonological awareness, and the phenomenon of interference as a result of linguistic contacts;

*The second chapter* presents "Issues of native (mother tongue) and second language proficiency in junior school age", the role of linguistics, psychology and sociology in the process of second language acquisition and the theory of two language possession;

*In the third chapter* "Study of speech characteristics of bilingual children using the narrative method", are discussed the nature of the narrative and its meaning. This chapter is dedicated to the results of the study, in particular: the analysis of the research results obtained by studying the phenomenon of linguistic interference identified in the narratives of *Georgian-Greek bilingual juniors (I-V grades)*; At the same time, based on the conducted research, various types of lexical or grammatical errors made by the test participants in the study have been in-depth analyzed.

*Scientific value and practical significance of the research results:* The results of the research can be used: to teach psycholinguistics lecture courses in higher education institutions; As well as for the development of bilingual programs in the country for the academic success of bilingual students; The results of the research should have significant theoretical or practical significance for researchers interested in studying comparative grammars of Georgian and Modern Greek languages.

***Keywords:*** bilingualism, interference, bilingual juniors' narratives.



## შესავალი

**0.1. საკითხის ზოგადი მიმოხილვა და შესწავლის მდგომარეობა:** XXI საუკუნეში ბილინგვიზმი რეალობაა და ჩვენ ამ რეალობის ნაწილს წარმოვადგენთ. მსოფლიოს მოსახლეობის ნახევრიდან 2/3-მდე ისედაც ბილინგვალაია (ბეიკერი, 2010: 10). დღეისათვის ბილინგვიზმი მეტ-ნაკლებად შესწავლილი მოვლენაა, თუმცა იგი მუდმივად განხილვის და დისკუსიის საგანს წარმოადგენს. უკანასკნელი ათწლეულების განმავლობაში უამრავი კვლევაა ჩატარებული, რომელთა შედეგებიც არა თუ ბილინგვიზმის ნაკლოვანებაზე მიუთითებს, არამედ მთელ რიგ საკითხებში მის უპირატესობას ამტკიცებს.

ნაშრომში შევეცადეთ შეგვესწავლა ინტერფერენცია, როგორც ორენოვნების თანმდევი მოვლენა და განგვიხილა ბილინგვიზმის დროს ენის ათვისების პროცესთან დაკავშირებული ფსიქოლინგვისტური ფაქტორები, რომლებიც უმნიშვნელოვანეს როლს ასრულებენ ბავშვისა და მოზარდის ენობრივი განვითარებისას, ისევე, როგორც დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ამ პროცესში მშობლების ხასიათს და საცხოვრებელ გარემოს. ორი ენის პარალელურ რეჟიმში ათვისების ოროცესში ყოველთვის ჩნდება კითხვა, თუ როგორ პოულობს ადგილს ადამიანის თავში ეს ორი ენა. „ამ შემთხვევაში მეხსიერება არის ბილინგვური, ვინაიდან ენა და მეხსიერება მჭიდროდ არის გადაჯაჭვული ადამიანის შემეცნებით არქიტექტურაში. ენის ათვისება დამოკიდებულია მეხსიერების წარმატებულ კოდირებასა და მოძიებაზე; ამავდროულად, ენა თავად არის, როგორც ინსტრუმენტული მექანიზმი ცოდნის კოდირებისთვის და შესანახად. ორენოვანი ადამიანებისთვის, მათ ტვინში განთავსებული ორი ენის ფუნქციურად განსხვავებულობის შენარჩუნების აუცილებლობა გავლენას ახდენს მათ მეხსიერებაზე. რასაც მივყავართ დასკვნამდე, რომ ბილინგვიზმი ცვლის ადამიანის შემეცნებით არქიტექტურას და გავლენას ახდენს ენისა და მეხსიერების სტრუქტურაზე, მის წვდომასა და დამუშავებაზე” (ბარტოლოტი & მარიანი, 2012).

საყოველთაოდ ცნობილია, თუ რაოდენ არსებითი მნიშვნელობა ენიჭება ენას საზოგადოების ფორმირებისა და განვითარებისათვის. ენა ერის კულტურის პროდუქტიცაა და მისი შემდგომი განვითარების საფუძველიც (სტიმულიც)

(ჯორბენაძე, 1997: 4). ენა არის აზროვნების მიკრო მოდელი. როგორც ვაზროვნებთ ისე ვმეტყველებთ. ენა ბევრ ინფორმაციას იძლევა ამა თუ იმ ერის კულტურის, ცნობიერების, მენტალობის, ბევრი საკითხისადმი მიდგომის შესახებ. სოსიური კი დასძენს: „ლინგვისტიკის ერთადერთ ჭეშმარიტ ობიექტს წარმოადგენს ენა, განხილვადი თავის თავში და თავისთვის” (სოსიური, 1977: 268) (ქურდიანი, 2008: 226).

ცნობილია, რომ ადამიანი რომელ ენაზეც აზროვნებს, იმ ერის წარმომადგენლად მიიჩნევა თავს, ამიტომ ენა ეროვნული იდენტობის ქვაკუთხედი. ინტუიციურად საკმაოდ ადვილად ვგრძნობთ, რომ ენა ეროვნული, ნაციონალური თვითშეგნების ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ფაქტორი და საფუძველია. ამ მხრივ საკმარისია გავხსენოთ ილია ჭავჭავაძის მიერ შემოთავაზებული ცნობილი ფორმულა: „სამი ღვთაებრივი საუნჯე დაგვრჩა ჩვენ მამა-პაპათაგან: მამული, ენა და სარწმუნოება” („ცისკარი“, 1861), რომელსაც საუკუნო დევიზის მნიშვნელობა მიენიჭა და, რომელიც სწორედ ქართველთა ეროვნული თვითშეგნების საფუძველად იყო დასახული XIX საუკუნის 60-იან წლებში (ლადარია, 2002: 109).

ხშირ შემთხვევაში ბავშვები ადრეულ ასაკშივე ფლობენ ორ ან რამდენიმე ენას; ძირითადად იმიტომ, რომ მათ გარემოცვაში ლაპარაკობენ ამ ენებზე. დასავლეთში, XIX საუკუნესა და XX საუკუნის დასაწყისში, მსგავსი თავისებურება ბავშვებისათვის მძიმე ტვირთს უფრო წარმოადგენდა, ვიდრე მოვლენათა სასურველ დამთხვევას. XIX საუკუნის ბოლოს ერთ-ერთი ცნობილი ინგლისელი პროფესორი ამტკიცებდა: „ბავშვს რომ ჰქონოდა საშუალება ერთნაირად სცოდნოდა ორი ენა, ეს იქნებოდა მეტად ცუდი რამ, ვინაიდან ასეთი ბავშვის ინტელექტუალური და სულიერი განვითარება წარიმართებოდა არა თუ ორჯერ სწრაფად, არამედ ორჯერ უფრო ნელა. აღნიშნულ გარემოებებში გონებრივი განვითარების ფორმირება და ხასიათის ჩამოყალიბება საკმაოდ შეფერხდებოდა” (რიაგენი & ლიუდი, 2008: 5). ამასთანავე, ეროვნული პოლიტიკის წამყვანი იდეოლოგია მიიჩნევდა, რომ ეროვნული საზღვრები ბუნებრივად ემთხვევა მონოლინგვურ ენობრივ ტერიტორიებს: ორი ეროვნების მატარებლობა კი ეჭვს იწვევდა. ბილინგვალეები ითვლებოდნენ პოტენციურ მოღალატეებად. სინამდვილეში, ნებისმიერი ადამიანი, რომელიც ორ ან

მეტ კულტურას მიეკუთვნებოდა, არ უნდა ყოფილიყო სანდო, ვინაიდან ამოსავლად მიჩნეული იყო ის, რომ ადამიანი უნდა ყოფილიყო ერთენოვანი, მრავალენოვნება კი ითვლებოდა ღვთის რისხვად, რომელიც კაცობრიობას სდევს ბაბილონის გოდოლის დროიდან (რიაგენი & ლიუდი, 2008: 5-6).

საბედნიეროდ, მსგავსი სტერეოტიპები ჩვენს დროში მოძველებულად ითვლება. დღეს ბილინგვიზმი (როგორც მრავალენოვნების კერძო შემთხვევა) ფუნქციონალურად განისაზღვრება, როგორც კომუნიკაციის დამყარების უნარი ორ ენაზე კომპეტენციის დონის, ენის დაუფლების ხერხის, ასაკისა და ენებს შორის იმ ფსიქოლინგვისტური კავშირების მიუხედავად, რომლებიც შედის მოლაპარაკის რეპერტუარში. ამის გათვალისწინებით, ადამიანთა უმრავლესობას დღესდღეობით შეიძლება ორენოვნები ვუწოდოთ. ბილინგვური კომპეტენცია, თუნდაც ასიმეტრიული, უმეტეს შემთხვევაში განიხილება, როგორც ადამიანის დადებითი და არა უარყოფითი თვისება (რიაგენი & ლიუდი, 2008: 5-6).

ბუნებრივია, საზოგადოებაში ჩნდება კითხვები: რას ნიშნავს ადრეული ორენოვნება, როდის იჩენს თავს ინტერფერენცია, რომელიც ხასიათდება უარყოფითი გავლენით ერთი ენიდან მეორეზე? რას გულისხმობს ცნება „მეორე ენა“, რით განსხვავდება მეორე ენის შესწავლა მშობლიური (პირველი) ენის შესწავლისაგან, მისი ათვისების რა ფორმები არსებობს და ა.შ. ეს არის ნაწილი იმ ძირითადი კითხვებისა, რომლებიც ძალიან არსებითი და, ამავდროულად, აქტუალურია.

ბილინგვიზმი კომპლექსური ხასიათის მრავალფეროვანი მოვლენაა, რომლის თანმდევი პროცესია **ინტერფერენცია**. ამ პრობლემის ირგვლივ არსებული საკითხები მკვლევართა შორის დღემდე იწვევს აზრთა სხვადასხვაობას. საკმაოდ ხშირია პროფესიონალების, მასწავლებლებისა და ფსიქოლოგების მხრიდან რეკომენდაციები ბილინგვიზმის პოზიტიურ თუ ნეგატიურ შედეგებთან დაკავშირებითაც. სწორედ ბილინგვიზმმა და მისმა კომპლექსურმა ხასიათმა განაპირობა წინამდებარე ნაშრომში წარმოდგენილი საკითხის შეწავლით დაინტერესება და კვლევის მოტივაციის განსაზღვრაც.

რაც შეეხება **საკითხის შესწავლის მდგომარეობას**: საბერძნეთში საქართველოს მოქალაქეთა მიგრაციის პროცესი უკვე ათწლეულებს ითვლის. მიუხედავად ამისა,

სამწუხაროდ, არ მოგვეპოვება ქართველების საბერძნეთში გადასახლების, უცხო მიწაზე მათი ყოფა-ცხოვრების ისტორიული საკითხების ამსახველი სამეცნიერო ნაშრომები. ზოგადად, შრომები ქართველთა მიგრაციის ისტორიულ თუ ეკონომიკურ საკითხებზე უამრავი დაწერილა და არაერთი მეცნიერ-მუშაკის საკვლევითი თემა გამხდარა, მაგრამ საბერძნეთის მიგრაციის ტალღაზე დღემდე მეცნიერულ დონეზე, ფაქტობრივად, არაფერი გაგვაჩნია. არსებობს მხოლოდ სტატისტიკა ქვეყნების მიხედვით ქართველთა მიგრაციისა, სადაც პირველ სამეულში, მეორე ადგილით უკვე წლებია ლიდერობს საბერძნეთი (პირველი ადგილი უჭირავს რუსეთის ფედერაციას 450 ათასამდე ქართველით). „პიუს კვლევითი ცენტრის“ (Pew Research Center) ვებ-გვერდზე გამოქვეყნებული 2017 წლის მონაცემებით მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყანაში საქართველოდან წასული 840 000 ქართველი იმიგრანტი ცხოვრობდა, სადაც წარმოდგენილი ინტერაქტიური რუკა, რომელიც მასალას ახლავს, გვიჩვენებს, რომ მათგან 80 000 მიგრანტი საბერძნეთში იმყოფება (<https://www.pewforum.org/2017/05/10/religious-belief-and-national-belonging-in-central-and-eastern-europe/>)<sup>1</sup>.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, საბერძნეთი მეორე ქვეყანაა, სადაც ყველაზე მეტი ქართველი მიგრანტი ცხოვრობს. მათი დიდი ნაწილი მიმდებ ქვეყანაში არალეგალურად იმყოფება. არსებობს საბერძნეთში ქართველთა ყოფა-ცხოვრების ამსახველი ინტერვიუები, რომლებიც სხვადასხვა დროსაა ჩაწერილი, ერთ-ერთი ბოლო პერიოდის მცდელობა 2020 წლის 17 აპრილით თარიღდება. აღნიშნული პროექტი განხორციელდა მიგრაციის პოლიტიკის განვითარების საერთაშორისო ცენტრთან (ICMPD) თანამშრომლობით ევროკავშირის მიერ დაფინანსებული ENIGMMA 2 (მიგრაციის მართვის მდგრადობის ხელშეწყობა საქართველოში) პროექტის ფარგლებში და თბილისის ფოტოფესტივალის მხარდაჭერით (<https://indigo.com.ge/articles/qartveli-qali-emigrantebi/>).

პონტოელ ბერძენთა (ბერძენიშვილი და სხვ., 1990: 34) საქართველოში დასახლების ისტორიის შესწავლის საკითხს არაერთი სამეცნიერო ნაშრომი მიეძღვნა როგორც ქართულ, ისე უცხოურ ენებზე. კავკასიელი ბერძნების კულტურისა და ენის საკითხებით დაინტერესებულ მკვლევართა შორის აღსანიშნავია აკად. სიმონ

---

<sup>1</sup> წარმოდგენილი მონაცემები არ ეყრდნობა მიგრაციის ყოველწლიურ მონაცემებს თითოეული

ყაუხჩიშვილი, რომელსაც ეკუთვნის ცნობილი ნარკვევი „ბერძნების დასახლების ისტორია საქართველოში“ (ყაუხჩიშვილი, 1942, 1946), მნიშვნელოვანია რისმაგ გორდეზიანის გამოკვლევები ბერძნული ცივილიზაციისა და ისტორიის საკითხებისადმი (გორდეზიანი, 2007; გორდეზიანი და სხვ., 2001), პ.გ. აკრიტას ნაშრომი „კავკასიის ბერძნები“ (აკრიტას, 1962), ლ. ფაშაევას (ფაშაევა, 2008) და ლ. დემუროვას (დემუროვა, 1983, 1986) ნაშრომები და კვლევები, აგრეთვე, აჭარის შავიზღვისპირეთში მცხოვრებ პონტოელთა ყოფას მიძღვნილი მ. გიორგაძისა და ნ. მგელაძის შრომები (გიორგაძე & მგელაძე, 2013) და სხვა, რომლებიც პონტოელ ბერძენთა ყოფით საკითხებსა და ტრადიციებს ეძღვნება. პონტოელთა მეტყველებაზე ანუ პონტოურ დიალექტზეც არაერთი კვლევა ჩატარებულა და ამ მხრივაც მდიდარი სამეცნიერო ლიტერატურა არსებობს სხვადასხვა ენაზე, თუმცა საქართველოს ტერიტორიაზე დასახლებულ ელინოფონ მოსახლეობას ეს შრომები ნაკლებად ითვალისწინებს. საქართველოში მცხოვრებ ბერძენთა ენის (პონტოური დიალექტი) მიმართ მეცნიერთა დაინტერესება ბოლო პერიოდში შეიმჩნევა (მაგ, ბერიკაშვილი, 2014, 2016, 2017). აღსანიშნავია, აჭარაში მცხოვრებ პონტოელ ბერძენთა შესახებ გამოცემული მონოგრაფია „პონტოელი ბერძნები აჭარაში - წარსული და თანამედროვეობა“ (გიორგაძე და სხვ., 2017), რომელიც მოიცავს მათ შესახებ არსებულ ბიბლიოგრაფიულ ცნობებს, ასევე, მათი ყოფისა და ენობრივი თავისებურებების კვლევას.

აქვე წარმოვადგენთ *ქართველთა და ბერძენთა მიგრაციული პროცესების* მოკლე აღწერას. პოსტსაბჭოთა პერიოდში საქართველოს დემოგრაფიული განვითარების რამდენიმე მნიშვნელოვანი ტენდენციიდან ერთ-ერთია მოსახლეობის გადინება ქვეყნიდან - ინტენსიური მიგრაცია. საქართველოდან ქართველთა მიგრაციის პროცესი დაახლოებით 25-30 წლის წინ დაიწყო: სხვადასხვა ახლო თუ შორეულ ქვეყნებს ათასობით ქართველმა მიმართა, მათ შორის იყო საბერძნეთიც. მიგრაციის დინამიკა დასაწყისშივე მაღალი ინტენსივობით გამოირჩეოდა; 1990-იან წლებში ქვეყანაში მიმდინარე მწვავე პოლიტიკურმა თუ ეკონომიკურმა კრიზისმა, რომელმაც მძიმე სოციალური ფონი შექმნა, ხელი შეუწყო ინტენსიურ შრომით მიგრაციას. პოსტსაბჭოთა პერიოდის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი დემოგრაფიული

ტენდენცია - მოსახლეობის აბსოლუტური კლება - სწორედ მიგრაციული პროცესების „დამსახურებაა“. ექსპერტების დასკვნით, ეს პროცესი საქართველოში დღემდე, თან მასშტაბურად მიმდინარეობს (წულაძე და სხვ., 2011: 17). საქართველოს სხვადასხვა კუთხიდან ოჯახების გადასარჩენად თუ პოლიტიკური თავშესაფრის საძიებლად ჩვენმა თანამემამულეებმა საბერძნეთის სხვადასხვა დიდ ქალაქებსა თუ კუნძულებს მიაშურეს. დროთა განმავლობაში, მათ უმრავლესობას რაც უცხო მიწაზე ფეხს მოიკიდებენ, შვილებიც მიჰყავთ „მეორე, შეძენილ სამშობლოში“ უკეთესი მომავლის შექმნის იმედით.

რაც შეეხება ბერძენთა მიგრაციულ პროცესებს, უხსოვარი დროიდან მოყოლებული, ბერძენთა გარკვეული ნაწილი დასახლებული იყო ახლანდელი თურქეთის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან შავიზღვისპირა რაიონში, რომელიც პონტოს სამეფოდ იწოდებოდა. სახელწოდება „პონტოელიც“ სწორედ აქედან მომდინარეობს, რომელიც უკავშირდება ბერძნულ სიტყვას „πόντος“ („ზღვა“) (გიორგაძე და სხვ., 2017: 11).

ბერძენთა მიგრაცია საქართველოში, რომელიც რთული და, ამავდროულად, მრავალჯერადი პროცესი იყო, სხვადასხვა დროს და სხვადასხვა მიზნითა თუ მიმართულებით წარიმართა. სამეცნიერო ლიტერატურა გვაწვდის ცნობებს იმის შესახებ, რომ ანატოლიელი ბერძნები საქართველოს შავიზღვისპირეთში მე-16 საუკუნეში დასახლდნენ, რაც ოსმალების მიერ ბიზანტიის დაპყრობის შედეგი იყო და რისი მიზეზიც არამართო სოციალურ-პოლიტიკური ფაქტორი, არამედ რელიგიურიც გახლდათ, რაც განპირობებული იყო ოსმალეთის მხრიდან არაერთი მცდელობისა არათურქი მოსახლეობის გამუსლიმანებისა (ბერძენიშვილი და სხვ., 1990: 41). მიუხედავად დროის სხვადასხვა მონაკვეთში ბერძენთა ეტაპობრივად გადმოსახლების ხანგრძლივი პროცესისა, არაერთი წერილობითი წყაროს მიხედვით, მათი მასობრივი გადმოსახლების თარიღად მე-19 საუკუნის 70-80-იან წლებია მიჩნეული, როდესაც ოსმალეთის ტრაპეზუნდის ვილაეთიდან ბერძენთა შვიდი სოფელი აიყარა და სხვადასხვა მიმართულებით დაიძრა. მათი ნაწილი საბერძნეთს დაუბრუნდა, ნაწილმა საქართველოს მიაშურა და ძირითადად საქართველოს შავიზღვისპირეთში განსახლდა (გიორგაძე და სხვ., 2017 :19). ბერძენთა მოდინების

პროცესი აქ არ დასრულებულა, ის პერიოდულად მიმდინარეობდა და ასე იქმნებოდა ბერძენთა დასახლებები აჭარაში, რასაც მე-20 საუკუნის დასაწყისისთვის აჭარაში ბერძენთა რაოდენობა საგრძნობლად გაუზრდია. სოფლებში განსახლებულ ბერძნულ ოჯახებთან ერთად ქართული ოჯახებიც ცხოვრობდნენ და ასე იქმნებოდა დასახლებები ნარევი ეთნიკური ჯგუფებისგან. დღევანდელი მდგომარეობით, აღნიშნულ დასახლებებსა თუ სოფლებში ბერძენთა მხოლოდ რამდენიმე ოჯახი ცხოვრობს და ძირითადად ხანდაზმულები, მათი შთამომავლობა, ახალი თაობა ნელ-ნელა უბრუნდება თავის ისტორიულ სამშობლოს - საბერძნეთს, რამაც თანდათან საგრძნობლად შეამცირა ბერძენთა რაოდენობა საქართველოში. უკუმიგრაციის ეს პროცესი დაახლოებით 10-15 წლის წინ დაიწყო.

ქართველთა და, თავის დროზე, ბერძენთა მიგრაციულ პროცესებს შორის შეინიშნება დიდი სხვაობა. მიუხედავად ორივე მხრიდან მიგრაციული პროცესების გამომწვევი უმთავრესი მიზეზის - ეკონომიკური კრიზისისა - მათი უცხო მიწაზე გადასახლების ფორმა სხვადასხვაგვარია. ბერძნების დიდი ნაწილი ოჯახებით გადმოსახლდა და დასახლდა ძირითადად შავიზღვისპირეთის მიტოვებულ სოფლებში და მეურნეობას მიჰყვეს ხელი, სხვადასხვა ხელობას ეუფლებოდნენ ან უკვე არსებული ცოდნით დასაქმებისა და ოჯახების რჩენისთვის შესაფერის „კალაპოტს“ ეძებდნენ, პოულობდნენ, სწავლობდნენ, და ასწავლიდნენ, აშენებდნენ, მოახდინეს ინტეგრაცია და თავადაც ინტეგრირდნენ. ქართველთა მიგრაციის პროცესში კი ქალთა სიმრავლეს ვაწყდებით და ისინი სამწუხაროდ, ძირითადად მომვლელებად და მოსამსახურეებად იწყებენ ბერძნულ ოჯახებში მუშაობას, იშვიათად ვაწყდებით პროფესიით დასაქმებულ მიგრანტებს, მით უფრო საწყის ეტაპზე. ემიგრაციაში გადახვეწილი ქართველთა უმრავლესობა პროფესიული უნარ-ჩვევებისა თუ სამშობლოში მიღებული განათლების რეალიზებას უმეტესად ენის ბარიერის გამო ვერ ახერხებს. მათი უმრავლესობისთვის მეორე ენა იმ დროინდელ საქართველოში რუსული იყო. ინგლისურის და მით უფრო, ახალი ბერძნულის არცოდნა კი ძირითად ხელისშემშლელ ფაქტორად რჩება. ქართული დასახლებების შესახებაც არაფერს გვიამბობს ელადის მიწაზე თითქმის ოცდაათწლიანი ქართველთა მიგრაციის გრძელი, რთული და დაუსრულებელი გზა...

**0.2. კვლევის საგანი და ობიექტი:** ჩვენი ნაშრომი საბერძნეთში მცხოვრებ ქართველ-ბერძენ ბილინგვალ უმცროსკლასელთა მეტყველების თავისებურებების კვლევაზეა ფოკუსირებული, რომელთა შედარებაც მოვახდინეთ აჭარაში მცხოვრებ პონტოელ ბერძენთა<sup>2</sup> (ბერძენიშვილი და სხვ., 1990: 34) ოჯახების იმავე ასაკის მოზარდთა მეტყველებასთან, თუმცა, ამ ორი ჯგუფის ნარატორთა რაოდენობა არ არის თანაბარი: მეორე ანუ პონტოელ ბერძენ-ქართველთა ჯგუფში შემავალ ცდისპირთა რაოდენობრივი სიმცირე როგორც ზემოთ აღინიშნა, განპირობებულია დაახლოებით ბოლო ათწლეულის განმავლობაში საქართველოდან პონტოელი ბერძენების თავიანთ ისტორიულ სამშობლოში გადინების მიზეზით. თავის მხრივ, კვლევის საგანი გახლავთ ქართველ-ბერძენ უმცროსკლასელთა სხვადასხვა დროს მონაყოლი ნარატივების (ქართული<sup>3</sup> და ახალბერძნული)<sup>4</sup> შედარებაც. ასევე, მათთან შესადარებლად დაგვჭირდა ბერძენი მონოლინგვალების ნარატივებიც, რომელთა შედარებაც მოხდა ქართველ მონოლინგვალ მოზარდთა მეტყველებასთანაც (ემპირიულ მასალად გამოყენებულია პროფ. ნათელა იმედაძის კვლევა).

შესწავლის ობიექტი საბერძნეთის დედაქალაქ ათენის (ბერძ. *Αθήνα*) (ატიკის რეგიონი) ცენტრალურ უბნებში მცხოვრებ ქართველ-ბერძენ უმცროსკლასელთა და, თავის მხრივ, აჭარის გეოგრაფიულ არეალში განსახლებულ პონტოელ ბერძენ იმავე ასაკის მოზარდთა ენაა. ჩვენი საკვლევო ობიექტი **ინტერფერენციის მოვლენაა**, ხოლო სოციუმი, როგორც კვლევის ობიექტი, საინტერესოა იმდენად, რამდენადაც ის არის

---

<sup>2</sup> ჩვენს ნაშრომში აღვნიშნავთ, რომ თურქეთის შემადგენლობაში შემავალ პონტოს რეგიონიდან წამოსულ ბერძენებს ეწოდათ პონტოელი ბერძენები, ხოლო მათ დიალექტს – პონტოური. აგრეთვე, „*პონტოურს*“ ვუწოდებთ აჭარაში დამკვიდრებული ისტორიული პონტოს რეგიონის ბერძენთა შთამომავლების მეტყველებას, ხოლო ზოგადად *პონტოურ დიალექტზე* საუბრისას ნაშრომში მოვიხსენიებთ საკუთრივ პონტოური დიალექტის სახელით (აბულაძე, 2018: 26);

<sup>3</sup> ნაშრომში *ქართული* მოხსენიებულია *ახალი ქართულის* მნიშვნელობით, მას ვანაცვლებთ *თანამედროვე ქართული*-თაც;

<sup>4</sup> *ახალბერძნულის* / *ახალ ბერძნულის* პარალელურად, ნაშრომში გამოვიყენებთ აგრეთვე ტერმინს – *თანამედროვე ბერძნული*.

*შენიშვნა: ბერძნული ენა* (ბერძ. *Ελληνικά*) - ბერძენებისა და კვიპროსელების მშობლიური ენა, მიეკუთვნება ინდოევროპული ოჯახის ბერძნულ შტოს და დოკუმენტური არსებობის 3.500 წელს ითვლის. ძირითადად გავრცელებულია ბალკანეთის ნახევარკუნძულზე, მიმდებარე კუნძულებზე და ასევე ნაწილობრივ ბულგარეთში, ალბანეთსა და თურქეთში. *ახალი ბერძნული* - ცნობილია XV-XVI საუკუნეებიდან (ყაუხჩიშვილი, 1934).



ენობრივი თავისებურებების გამოვლენის უმთავრესი მექანიზმი. ორი სხვადასხვა ენის (ერთი მხრივ - ქართულის ახალბერძნულთან და, მეორე მხრივ, ახალბერძნულის ქართულთან მიმართებით) ურთიერთგავლენის უწყვეტ პროცესში კი, ვფიქრობთ, საინტერესოა ინტერფერენციის მოვლენა უმცროსკლასელებს ცდისპირთა ნარატივებში.

მნიშვნელოვნად გვესახება მოზარდთა მეტყველებაში დაშვებული შეცდომების კვლევა წმინდა ლინგვისტური თვალსაზრისით, ამასთანავე, ფსიქოლოგიური ფაქტორების დადგენა და გამოვლენილი გრამატიკული შეცდომების ანალიზი. აგრეთვე, მნიშვნელოვანია იმის გარკვევაც, როგორ და რა საშუალებებით განიცდის ენა ტრანსფორმაციას უცხო ენობრივ გარემოში მოხვედრისას, როგორ აისახება ეს ლექსიკურ მარაგსა და როგორ ხდება მათი ისე გათავისება, რომ მშობლიური ენა მეორე ენამ ჩაანაცვლოს; რიგ შემთხვევებში, ერთი ეროვნების შვილები მათგან დამოუკიდებელი მიზეზების გამო შესაფერის გარემოში მოხვედრით ბილინგვალეზად იქცნენ, და ასე გახდნენ მეორე ენის, კულტურის თუ სხვა იდენტობის განუყოფელი ნაწილი.

**0.3. კვლევის მიზანი:** წინამდებარე სადისერტაციო ნაშრომის მიზანს წარმოადგენს, შევისწავლოთ საბერძნეთში მცხოვრებ ქართველ მოზარდთა მეტყველებაში გამოვლენილი ინტერფერენციის შემთხვევები, რომლებიც გამოვლინდა მათ ნარატივებში და აჭარის რეგიონში მცხოვრებ უმცროსკლასელთა ანალოგიური შემთხვევები; ამასთან, ნაშრომის ერთ-ერთ მიზანად განვსაზღვრეთ ბილინგვალეზის ნარატივებთან ბერძენი მონოლინგვალეზის ტექსტების შედარებითი ანალიზიც, რისთვისაც დაგვჭირდა *ბერძენ მონოლინგვალ ბავშვთა ნარატივებიც*; აღნიშნული მასალის გამოყენებით კი მოვახდინეთ მათი *ქართველ მონოლინგვალ* მოზარდთა *ნარატივებთან შედარებაც*.

ნაშრომის ერთ-ერთ მიზანია ასევე, ენის ათვისების პროცესთან დაკავშირებული ფაქტორების (ძირითადად, ფსიქოლინგვისტური და სოციალური) შესწავლა, რომლებიც უმნიშვნელოვანეს როლს ასრულებენ ბავშვისა და მოზარდის ენობრივი განვითარების პროცესში და გავლენას ახდენენ აკადემიურ წარმატებაზე.

აღსანიშნავია, რომ ქართველთა მიგრაცია საბერძნეთში და ბერძენთა მიგრაცია საქართველოში - ეს ორმხრივი შეუქცევადი პროცესი მრავალმხრივ გავლენას ახდენს და კვალს ტოვებს ეთნიკური, ისტორიული, სოციოკულტურული, ფსიქოლოგიური თუ ლინგვისტური თვალსაზრისით ორივე ქვეყნის ისტორიაში.

დასახული მიზნის განხორციელებას - საბერძნეთში მცხოვრებ ქართველ ორენოვან უმცროსკლასელთა მეტყველებაში დაშვებულ ენობრივ შეცდომათა დადგენასა და შესწავლას - მათგან ნარატივების სახით უნიკალური ემპირიული მასალის მოპოვებით შევეცადეთ. საკვლევი მასალის თითოეული ლექსიკური, გრამატიკული ფორმა თუ კონსტრუქცია მეტად ყურადსაღები და გულდასმით შესწავლის საგანია ჩვენთვის. მნიშვნელოვანია თითოეული ენის მატარებლის მიერ განვლილი გზისა და უცხო გარემოში მოხვედრით გამოწვეული ცვლილებების შესწავლა და ანალიზი.

ნაშრომის ზემოხსენებული მიზნებიდან გამომდინარე, დავსახეთ შემდეგი საკვლევი ამოცანები:

1. ორ ენაზე ბავშვის მეტყველების განვითარების კვლევა უმცროს სასკოლო ასაკში, როგორც ინტერკულტურული კომპეტენციის ჩამოყალიბების პირობა და ბილინგვიზმის ურთიერთმიმართება აკადემიური წარმატების მიღწევაში;
2. ენობრივი ინტერფერენცია ორენოვან უმცროსკლასელთა ნარატივებში, ბილინგვიზმის როლი და ფსიქოლოგიური ფაქტორების დადგენა მეორე ენის ათვისების პროცესში (აღნიშნული სამიზნე ჯგუფის მაგალითზე);
3. ქართველ-ბერძენ ბილინგვალ და ბერძენ მონოლინგვალ ცდისპირთა ნარატივების შედარებითი ანალიზი; და ბერძენ / ქართველ ერთენოვან უმცროსკლასელთა ნარატივების შედარება.

**0.4. თემის აქტუალურობა და სიახლე:** საკვლევი თემის აქტუალურობა მდგომარეობს შემდეგში: მასში ყურადღება გამახვილებულია ფსიქოლინგვისტური

ფაქტორების ზეგავლენაზე მეორე ენის ათვისება-შესწავლისას. იგი მიზნად ისახავს ბილინგვალ და მონოლინგვალ უმცროსკლასელებთან ნარატივის (თხრობა) მეთოდით ჩატარებულ კვლევას და ბილინგვზმის როლის განსაზღვრას მოსწავლეთა ინტერკულტურული კომპეტენციის ამაღლებაში.

საყოველთაოდ ცნობილია, რომ მიგრაციისთვის დამახასიათებელი პროცესია კულტურათა შერევა, ურთიერთგაცვლა და შერწყმა-შეზავება, რაც, უპირველესად, ენაში აისახება. ენა ცოცხალი ორგანიზმია, რომელიც მუდმივად განიცდის ცვლილებებს - მასში თავს იმკვიდრებს ახალი ფორმები და პირიქით, იკარგება რაღაც ნაწილი - ეს გარდაუვალი პროცესია! უმთავრესი კი ის არის, რომ მისი თავდაპირველი სახის მაქსიმალურად შენარჩუნება მოხდეს. ყველა ზემოჩამოთვლილი საკითხის შესწავლა საკვლევი თემის აქტუალურობას განსაზღვრავს და რიგ შემთხვევაში განაპირობებს კიდევ.

იმ სამყაროში, სადაც ჩვენ გვიწევს ცხოვრება გლობალიზაციის შეუქცევად პირობებში, მიგრაციის უწყვეტ ნაკადში, ვფიქრობთ, რომ ძალზედ აქტუალურია აღნიშნული პრობლემის შესწავლა, ვინაიდან ყოველდღიურ ცხოვრებაში ლექსიკურ ერთეულთა გარკვეული ნაწილი სახეს იცვლის, დროთა განმავლობაში კი მათ სახეცვლილი ფორმით ვაწყდებით ან საერთოდ იკარგება.

ნაშრომში საკვლევ მასალად გამოყენებული გვაქვს ცოცხალი მეტყველების ნიმუშები, რომლებიც ნარატივის მეთოდის გამოყენებით შეგროვებული ემპირიული მასალაა. კვლევის ანალიზი აუდიომასალის სახით მოპოვებულ ტექსტებზე დაყრდნობით ვაწარმოეთ და ბილინგვალ ცდისპირთა მონათხრობებიდან ამოკრებილი, მათ მიერ დაშვებული გრამატიკული, ლექსიკური თუ სხვა სახის (მაგ., კოდების გადართვა) შეცდომები შესწავლილი და გაანალიზებული გვაქვს ქართულ და ახალბერძნულ ენებთან პარალელის გავლებით; შედარებული გვაქვს როგორც ქართველ-ბერძენ ორენოვან და ბერძენ ერთენოვან უმცროსკლასელთა ტექსტები, ასევე, ბერძენი და ქართველი მონოლინგვალელების ნარატივებიც. ყოველივე ზემოაღნიშნული კი მიგვაჩნია, რომ ლინგვისტიკისთვის მნიშვნელოვნად საინტერესო სურათს ქმნის, ვინაიდან, აღნიშნული სამეცნიერო დარგისთვის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან საკითხს წარმოადგენს ის, თუ რამდენად არის დაშორებული

უცხოეთში (ამ შემთხვევაში, საბერძნეთში) მცხოვრებ ქართველ ორენოვან მოზარდთა მეტყველება ქართულ ენას.

აღსანიშნავია ის ფაქტიც, რომ, სამწუხაროდ, ქართულ სამეცნიერო სივრცეში ძალზე მწირია ბილინგვიზმის პრობლემებისადმი მიძღვნილი შრომების რიცხვი და ამ საკითხის ირგვლივ ჩატარებულ კვლევათა რაოდენობა. ამ მცირეოდენ ჩამონათვალს მიეკუთვნება ნ. იმედაძის, შ. ტაბატაძის, მ. წერეთლის, მ. რუსიეშვილის, ნ. გორგაძის, კ. გაბუნიას, ე. ჯაჯანიძის, ი. ბაღაურის ერთეული ნაშრომები. აღნიშნულიდან გამომდინარე, ფრიად საინტერესო იქნებოდა საქართველოში მცხოვრებ ეთნიკურ უმცირესობათა ენებზე ქართულის ზეგავლენით და პირუკუ გამოწვეული ენობრივი ცვლილებების შესწავლის მიზნით ჩატარებული კვლევების არსებობა, რის იმედსაც სამომავლოდ დავიტოვებთ.

შესაბამისად, ქართულ-ბერძნული ბილინგვიზმიც, პრაქტიკულად, დღემდე სათანადოდ არ არის შესწავლილი. წარმოდგენილი ნაშრომი კი ქართულ-ბერძნული და ბერძნულ-ქართული ადრეული ბილინგვიზმის წმინდა ფსიქოლინგვისტურ ჭრილში წარმოდგენილი მონოგრაფიული შესწავლის, ფაქტობრივად, პირველი მოკრძალებული ცდაა, რითაც განპირობებულია ამ დარგში მისი მეცნიერული სიახლე...

**0.5. კვლევის მეთოდოლოგიური მიდგომები:** ჩვენს საკვალიფიკაციო ნაშრომში დასახული საკვლევი ამოცანების განხორციელების მიზნით, კვლევა ჩავატარეთ საბერძნეთის დედაქალაქ ათენში მცხოვრებ ქართულ და შერეულ, კერძოდ, ბერძნულ-ქართულ ოჯახებში.

ნაშრომის მიზნების საფუძველზე შედგენილი საკვლევი ამოცანებისთვის პასუხების გაცემა ეფუძნება კვლევის მეთოდოლოგიას, რომელიც მდგომარეობს შემდეგში: ა) ნარატივზე დაფუძნებული მეთოდის გამოყენება (ორჯერ, ერთკვირიანი ანდა ათდღიანი შუალედით ქართულად და ახალბერძნულად მოპოვებული ნარატივების ციფრული ფოტოაპარატით ჩაწერა) ბილინგვალ და მონოლინგვალ ერთი ასაკის (6-10 წლები) უმცროსკლასელებთან. მონოლინგვალეებში მოვიაზრებთ ბერძენ ბავშვებს, ვინაიდან მოგვეპოვება *სივრცითი და დროის მიმართებების გამოხატვაზე ერთენოვან სასკოლო ასაკის ქართველ ბავშვებზე პროფ. ნათელა*

იმედაძის მიერ 1999 წელს ჩატარებული კვლევა, რომელშიც ჩვენი კვლევის იდენტური მეთოდოლოგია იყო გამოყენებული. შედეგად კი, კვლევის ამ მიმართულებამ ორ ენაზე (ქართული და თანამედროვე ბერძნული) შედარების საშუალება მოგვცა (ზემოხსენებული, უკვე არსებულისა და ახალი მასალებით მიღებული კვლევის შედეგების); **ბ**) ბილინგვალ ნარატორთა მშობლების გამოკითხვა (პასუხების მიღება: წერილობითი ფორმით - ავტორის მიერ); **გ**) ჩვენი ძირითადი მიზანი იყო, დაგვედგინა და შემდგომ გაგვეანალიზებინა, რა სპეციფიკურ შეცდომებს დაუშვებდა თითოეული ბილინგვალი, სახელდობრ: თანამედროვე ბერძნულის ზეგავლენით, ქართულ ენაში რა სპეციფიკური შეცდომები შეიძლება გამოვლენილიყო და პირუკუ: რა შეცდომები გამოვლინდებოდა ბერძნულ მეტყველებაში ქართულის გავლენით; **დ**) შეგვემუშავებინა თითოეული ენის შეფასების (Language assessment) თანამედროვე მეთოდები.

ნარატივების სახით მოვიპოვეთ აუდიომასალა, რომლის გაციფრულებული ვარიანტები (ტექსტებად აკრეფილი) თანდართული გვაქვს ნაშრომის ბოლოს.

საკვლევი თემის სპეციფიკიდან გამომდინარე, ჩვენ მიერ წინამდებარე ნაშრომის კვლევისთვის შერჩეული ნარატივის მეთოდი შედეგზე ორიენტირებული ლინგვისტური თუ ფსიქოლოგიური კვლევის უმნიშვნელოვანესი ნაწილია, მით უფრო, როცა საქმე ეხება ენობრივ ფორმებსა და მათ სტრუქტურულ კვლევას. ენა, როგორც ცოცხალი ორგანიზმი ხომ მუდმივად ცვალებადია, რომელიც კარს უღებს ახალ სიტყვას, ფორმას, სხვადასხვა ენობრივ ერთეულსა თუ ფრაზას და განუწყვეტელი ურთიერთმონაცვლეობის მექანიზმი მუდმივად ჩართულია მასში (ენაში). საკვლევი მიზნებით ათენის კაპოდისტრიას ეროვნულ უნივერსიტეტში ორი აკადემიური სემესტრის გატარებამ, მიუხედავად კორონა ვირუსით გამოწვეული პანდემიის ხელისშემშლელი ფაქტორებისა, საშუალება მოგვცა, ბერძენი მეგობრებისა თუ ნაცნობი ქართველი ოჯახების ჩართულობით და დახმარებით, ჩვენი კვლევისთვის, სათანადო კრიტერიუმების (ძირითადად, ასაკობრივი ზღვარის) გათვალისწინებით საჭირო ნარატორები შეგვერჩია და მათგან უნიკალური საკვლევი მასალა მოგვეპოვებინა. მიღებული აუდიომასალის გაციფრულების შემდეგ შევუდევით მოპოვებული ემპირიული მასალის ფარგლებში კონკრეტული

ლექსიკური ერთეულების შესწავლასა და ამა თუ იმ ენობრივი მოვლენისა თუ გრამატიკული შეცდომის ახსნას. ცდის პირთა მიერ დაშვებული შეცდომების საფუძველზე, განვახორციელეთ მათი შესაბამისი გრამატიკული კანონზომიერების ფარგლებში მოთავსება და სისტემატიზაცია, სხვადასხვა კატეგორიების მიხედვით მოვახდინეთ ლექსიკური ერთეულების შესწავლა და ანალიზი. ასევე, გრამატიკული თუ წარმომავლობითი მონაცემების დადგენით, შევეცადეთ დაშვებული შეცდომების წარმოშობის სავარაუდო მიზეზების განსაზღვრას. ანალიზის მეთოდზე დაყრდნობით მოვახდინეთ მოპოვებული ემპირიული მასალის სისტემატიზაცია და კლასიფიკაცია. მის კვალდაკვალ, მივმართეთ შედარების მეთოდსაც, რომელიც ისეთი საკითხის სიღრმისეულ შესწავლას ითვალისწინებს, როგორცაა კონკრეტული მოვლენების / შეცდომების მსგავსება-განსხვავებები ბილინგვური სოციუმის პირობებში და, ზოგადად, ორენოვან ბავშვებში. მასალის შესწავლისა და ანალიზის ზემოხსენებულმა მეთოდებმა შესაძლებლობა მოგვცა ცდის პირთა მეტყველებაში კუთხური მეტყველების გავლენით დაშვებული შეცდომები განგვეცალკევებინა და გვეპოვა მათ შორის არსებული კავშირები; ასევე, გამოგვეჩია ბილინგვალეების მიერ ანალოგიებისა თუ პირდაპირი თარგმანის შემთხვევები ერთმანეთისგან.

კვლევის განსახორციელებლად შერჩეული (ნარატივის) მეთოდის გამოყენებით მიღებული ტექსტები დამუშავებული გვაქვს მეცნიერულ დონეზე შესაბამისი თანამედროვე მეთოდების გამოყენებით (შედგენილია სათანადო ცხრილები); კვლევის შედეგები კი წარმოდგენილია ძირითადი დასკვნების სახით.

**0.6. ნაშრომის თეორიული და პრაქტიკული მნიშვნელობა:** საბერძნეთში ქართული ეკონომიკური მიგრანტების ნაწილი, განსაკუთრებით კი, ახალი თაობა ქართულ ენას საგრძნობლად არის დაშორებული; სამწუხაროდ, ეს ჩვენი კვლევის მაგალითზეც ნათლად ჩანს, რაც გამომდინარეობს იქიდან, რომ იქ მყოფი უმცროსი თაობის წარმომადგენლებისთვის დომინანტი ენა ახალბერძნულია. იგივე დაგვიდასტურეს ჩვენი ცდის პირთა მშობლებმაც აღნიშნული საკითხის ირგვლივ მათთან გასაუბრების დროს. მათი უმრავლესობისთვის, რიგ შემთხვევებში, მხოლოდ მშობელთა ჩართულობით შვილებისთვის ქართული ენის ცოდნა წერა-კითხვისა და სასაუბრო დონეზე, სამწუხაროდ, სრულიად საკმარისი და მისაღები აღმოჩნდა. თუ

არ ჩავთვლით იმ ბავშვების მშობლების პოზიციას, რომელთაც ქართულის - როგორც მშობლიურის სიღრმისეულად ცოდნა აუცილებლად მიაჩნიათ და შექმნილ პირობებში, შეძლებისდაგვარად, მაქსიმალურად ცდილობენ ამ მხრივ შვილების დატვირთვას, რისთვისაც, ათენში არსებულ საგანმანათლებლო კერებისთვის მიუშურებიათ და მათი შვილები სავალდებულო ბერძნული სკოლის შემდეგ, აღნიშნულ ცენტრებში კვირაში რამდენიმესაათიანი დატვირთვით ქართულ ენაზე საბაზისო განათლებას იღებენ. ყოველივე ზემოთქმულზე დაყრდნობით და მით უფრო, ნაშრომის მეორე ნაწილში წარმოდგენილი კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე, არცთუ ისე სახარბიელო სურათი გვაქვს: ახალი თაობა ქართულ ენას საკმაოდ დაშორებულია, მათი ლექსიკური მარაგი მწირია და მათ მეტყველებაში კუთხური დიალექტების სიჭარბე შეიმჩნევა (თუმცა, ეს უკანასკნელი, რასაკვირველია, არაა უცხო ქვეყანაში ცხოვრებით განპირობებული).

ჩვენი კვლევის ცდის პირები (ქართველ-ბერძენი უმცროსკლასელები) უცხო ენობრივ სოციუმში მოხვედრილი ის მომავალი თაობაა, რომელიც ეკონომიკური სიდუხჭირისა თუ სხვა მიზეზთა გამო უცხო მიწაზე იზრდება და ამ ქვეყნის სახელმწიფო ენა მისთვის დომინანტი ენა გამხდარა. ამის პარალელურად კი, დიდი კულტურისა და ისტორიის მქონე ქართულ ენას ოჯახური ურთიერთობების ფონზე თუ ქართული საკვირაო სკოლების დახმარებით ეუფლება. ვფიქრობთ, რომ მათ მეტყველებას, იმ ენობრივ ფორმებს, რომლებიც ჩვენ მიერ შეგროვებულ ნარატივებში აისახა და რომელთა შესწავლაც ჩვენი კვლევის ობიექტია, მნიშვნელოვანი თეორიული თუ პრაქტიკული ღირებულება უნდა ჰქონდეს შესაბამის სამეცნიერო სფეროში - ფსიქოლინგვისტიკაში; იგი ასევე საინტერესო უნდა იყოს სოციოლინგვისტური თუ ლინგვოკულტუროლოგიური თვალსაზრისითაც; აგრეთვე მნიშვნელოვანია, იმავდროულად, აჭარის რეგიონში მცხოვრები პონტოელი ბერძნების ოჯახების უმცროსი თაობის წარმომადგენელთა ნარატივების შეწავლა, იგივე ახალბერძნული ენის (ანდა პონტოური დიალექტის ელემენტების) ჩართულობით ქართულის, როგორც დომინანტი ენის დაუფლების პირობებში; თუმცა, აღსანიშნავია, რომ ეს ორი ჯგუფი საგრძნობლად განსხვავდება ერთმანეთისგან სოციუმის გათვალისწინებით. ვინაიდან, ქართველი ბილინგვალების

საბერძნეთში მიგრირებული ოჯახებისგან განსხვავებით, პონტოელი ბილინგვალების ოჯახები საუკუნეების წინ დასახლდა საქართველოში და მათი დიდი ნაწილი, მით უფრო - ახალი თაობა - თითქმის ათ წელზე მეტია, რაც ისტორიულ სამშობლოს - საბერძნეთს უბრუნდება, რაც კვლევაში მონაწილე ნარატორთა რაოდენობაზეც აისახა - პონტოელ ბილინგვალთა რაოდენობა გაცილებით ნაკლებია ქართველ ბილინგვალთა რაოდენობასთან შედარებით.

ნიშანდობლივია ისიც, რომ თვითონ ფაქტი (თუ მიგრაციის კონკრეტული მიზეზები არა) უამრავი ქართველის საბერძნეთში გადასახლებისა ბერძნების საქართველოში დასახლების პროცესების იდენტურად შეიძლება ჩაითვალოს. ვინაიდან, როგორც საქართველო ბერძნებისთვის (რომლებმაც მრავალი ათეული წლის წინ ბედის უკუღმართობით თავიანთი სამშობლო დატოვეს, ჩვენს ქვეყანაში დამკვიდრდნენ და აქ ჰპოვეს მეორე სამშობლო), ისე ქართველებისთვის - საბერძნეთი მეორე სამშობლოდ ქცეულა და, ბუნებრივია, ყოველივე ეს თავის კვალს ტოვებდა და ტოვებს, როგორც თავის დროზე ბერძნების, ისე უახლოესი წარსულიდან ქართველების ყოველდღიურ ცხოვრებაში, ენასა თუ ფსიქოლოგიურ განწყობაში, რისი კვლევაც ჩვენი სადისერტაციო ნაშრომის მეცნიერულ ღირებულებას და პრაქტიკულ მნიშვნელობას კიდევ უფრო მეტად ზრდის.

საკვლევ მასალად ვიყენებთ „ბაყაყის მოთხრობიდან“ (Frog, where are you?) სპეციალურად შერჩეული 15 სურათის მეშვეობით შეგროვებულ ემპირიულ მასალას, რომელიც მოპოვებულია ნაშრომის ავტორის მიერ ევროკავშირის მიერ დაფინანსებული საერთაშორისო გაცვლითი პროგრამის ერასმუს+ (Erasmus+) ფარგლებში ათენის კაპოდისტრიას ეროვნულ უნივერსიტეტში (საბერძნეთი), სადაც კვლევითი მიზნების განსახორციელებლად ორი აკადემიური (2019-2020 და 2020-2021 სასწავლო წლები) სემესტრი დაჰყო. აღნიშნულ პერიოდში, კვლევის პროცესის მიმდინარეობისას, ხელი შეგვიშალა მსოფლიოში კორონა ვირუსით (COVID-19) გამოწვეული პანდემიის ფონზე შექმნილმა მძიმე ვითარებამ და მისი გავრცელების თავიდან აცილების მიზნით მიღებულმა ზომებმა, გრძელვადიანმა მკაცრმა კარანტინმა და გადაადგილების შეზღუდვამ. ამის გამო, მასალის შევსების მიზნით, 2021 წლის ზაფხული-შემოდგომის განმავლობაში ინდივიდუალურადაც, დამატებით



ვაწარმოეთ კვლევა ქ. ათენში და შეიძლება ითქვას, პარალელურად, დაახლოებით იმავე დროის შუალედში აჭარის რეგიონშიც, კერძოდ, ზაფხულის მეორე თვეში, ათენში გამგზავრებამდე, ნაშრომის ავტორი აჭარაში კვლევითი მიზნით იმყოფებოდა, სადაც რამდენიმე ნარატივის მოპოვება შეძლო, დანარჩენი ნარატივების შეგროვება კი დისტანციურად მოხდა. ეს კვლევისთვის არც თუ ისე სახარბიელო პირობები მრავალი ხელისშემშლელი ფაქტორით იყო განპირობებული (პანდემია და მისგან გამოწვეული შეზღუდვები, აჭარის რეგიონში პონტოელ ბერძენთა უმცროსი თაობის მინიმალურად მცირე რაოდენობა და ა.შ.)

შესაბამისად, წინამდებარე ნაშრომში წარმოდგენილია ავტორის მიერ: 1) საბერძნეთის დედაქალაქ ათენში ჩატარებული გრძელვადიანი კვლევა, რომელშიც მონაწილეობა მიიღეს ქართველ-ბერძენმა ბილინგვალმა და იმავე ასაკის ბერძენმა მონოლინგვალმა უმცროსკლასელებმა, რომლებიც ათენის ცენტრალურ უბნებში მცხოვრები ოჯახების შვილები არიან; და 2) აჭარის რეგიონში, კერძოდ, ქ. ბათუმში და ქობულეთისა და ბათუმის ახლომახლო მდებარე ორ სოფელში (კვირიკე და წინსვლა) ჩატარებული მოკლევადიანი კვლევა. კვლევაში მონაწილე ცდისპირთა ასაკობრივი ზღვარი განისაზღვრება: 6-10 წლებით და ისინი არიან I-V კლასის მოსწავლეები; ნაშრომში გამოყენებული ემპირიული მასალის მოცულობის უმეტესი ნაწილი საბერძნეთში ჩატარებულ კვლევაზე მოდის, რისი მიზეზიც, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, აჭარის შავიზღვისპირეთში დასახლებულ პონტოელ ბერძენთა დაახლოებით, ბოლო ათწლეულის განმავლობაში მიმდინარე უკუმიგრაციული პროცესებია.

კვლევის ფარგლებში, დასახული მიზნებიდან გამომდინარე, ათენის კაპოდისტრიას ეროვნული უნივერსიტეტის ფილოლოგიის ფაკულტეტის ლინგვისტიკის დეპარტამენტის ტექსტური ენათმეცნიერების პროფესორი ბ-ნი დიონისის ლუცოსი (Διονύσης Γούτσος) დახმარებას გვიწევდა კვლევის პროცესის მიმდინარეობისას და ქვეყანაში გავრცელებული პანდემიის მიზეზით გამოწვეული რთული მდგომარეობის მიუხედავად, მაქსიმალურად ცდილობდა ხელშეწყობასა და სამეცნიერო კვლევითი პირობების შექმნას, რის გამოც გულითად მადლობას ვუხდით მას გაწეული დახმარებისთვის. ასევე, კვლევის განხორციელებაში

შეტანილი წვლილისთვის გვსურს მადლიერება გამოვხატოთ მასში მონაწილე თითოეული ბავშვის, მშობლის და ჩვენი ბერძენი მეგობრების მიმართ, რომლებიც უშურველად დაგვეხმარნენ, როგორც ბერძენი, ისე, ქართველი ბავშვების მოძიებაში. გულწრფელი მადლობა მათ, განსაკუთრებით, კვლევის პირველ, ურთულეს ეტაპზე კვლევის მიმართ თავიანთი დიდი ინტერესის გამოჩენისა და გულისხმიერებისთვის, ვინაიდან, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, პანდემიის პირველი ტალღის პერიოდში გამოცხადებული გრძელვადიანი კარანტინის გამო, დაიკეტა ქვეყანაში არსებული ყველა საჯარო თუ კერძო სასწავლო დაწესებულებები და ფაქტობრივად, შეუძლებელი გახდა, როგორც ბერძნულ საჯარო სკოლებში, ასევე, ქალაქ ათენში არსებულ ქართულ საგანმანათლებლო კერებში შესვლა და კვლევის ჩატარება. კვლევის მეორე ეტაპზე (2021 წლის ზაფხული-შემოდგომის განმავლობაში დამოუკიდებლად წარმოებული კვლევა) გაწეული დახმარებისთვის გულწრფელ მადლობას ვუხდით ქ. ათენში მდებარე ქართულ-ბერძნული კულტურისა და განათლების ცენტრ „არმაზის“ ხელმძღვანელებს ქ-ნ ხათუნა ლობჯანიძეს და ბ-ნ თანასის დრივას (Θανάσης Ντριβας) და ქართულ-ბერძნული კულტურული და საზოგადოებრივი ურთიერთობების ცენტრ „პეგასი - მერანის“ დირექტორს ქ-ნ შორენა მჭედლიძეს კვლევის სრულყოფისათვის აღმოჩენილი დახმარებისთვის, მათ პატარა აღსაზრდელებსა და მშობლებს კვლევაში მონაწილეობისა და ჩართულობისთვის<sup>5</sup>.

კვლევისთვის შეგროვებული მასალები სრულად არის დაცული ავტორის პირად არქივში და დიდი ნაწილი წაროდგენილია ნაშრომის ბოლოს დანართების სახით. ამას გარდა, ჩვენ მიერ მოპოვებულ ნარატივებთან შესადარებლად ვიყენებთ პროფ. ნათელა იმედაძის პირად სამეცნიერო არქივში არსებულ მასალას, კერძოდ, ქართველი მონოლინგვალური მოზარდების ნარატივებს. წინამდებარე ნაშრომი წარმოადგენს უშუალოდ ავტორის მიერ კვლევის მიზნებიდან გამომდინარე დასახული ამოცანების ამოსახსნელად ჩატარებულ კვლევასა და მის შედეგებს;

---

<sup>5</sup> ზემოაღნიშნული ეს ორი საგანმანათლებლო კერა თითქმის ათი წელია ფუნქციონირებს და ეწევა სასწავლო-მეცნიერებით, შემოქმედებით თუ კულტურულ (ისწავლება: ბერძნული სასკოლო საგნები, ქართული, ახალბერძნული, ინგლისური; აგრეთვე, ქართული და ბერძნული ცეკვები, იდგმება თეატრალური წარმოდგენები) საქმიანობას ქართველი იმიგრანტი ბავშვებისთვის.

ჩატარებული კვლევითი სამუშაოების პარალელურად, შესწავლილი და დამუშავებული გვაქვს სათანადო სამეცნიერო ლიტერატურა; ემპირიული მასალის ანალიზისას გამოყენებული ქართული და ახალბერძნული ენის გრამატიკები თანდართული გვაქვს ბიბლიოგრაფიის ნუსხაში. ნაშრომის პირველი ნაწილი აგებულია თეორიული მასალის მიხედვით, რომელიც ეყრდნობა სხვადასხვა დროს ამ საკითხების ირგვლივ გამოქვეყნებულ სამეცნიერო სტატიებსა და პუბლიკაციებს. ასევე, დამუშავებულია დიდძალი ემპირიული მასალა, რომელიც აღებულია ნაბეჭდი ტექსტებიდან და სხვადასხვა სამეცნიერო ელექტრონული ვებ-გვერდიდან.

**0.7. ნაშრომის სტრუქტურა:** წინამდებარე სადისერტაციო ნაშრომი შედგება შესავლის, სამი თავის, ძირითადი დასკვნებისა და ბიბლიოგრაფიისგან.

ნაშრომის შესავალში წარმოდგენილია ზოგადი მიმოხილვა; კვლევის საგანი და ობიექტი; განსაზღვრულია ნაშრომის მიზანი და ამოცანები, დასაბუთებულია შერჩეული თემის აქტუალურობა და სიახლე, აგრეთვე, კვლევისთვის შერჩეული მეთოდოლოგია; გამიჯნულია საკითხის შესწავლის მდგომარეობა და მოცემულია ზოგიერთი ისტორიული ცნობა ქართველთა და ბერძენთა მიგრაციის შესახებ. დაბოლოს, განმარტებულია ნაშრომის თეორიული და პრაქტიკული მნიშვნელობა, ასევე მისი თეორიული და პრაქტიკული ბაზა.

პირველ თავში „ბილინგვიზმი“ თავმოყრილია ხუთი პარაგრაფი. პირველ პარაგრაფში წარმოდგენილია ტერმინთა განმარტებები; მეორეში მიმოვიხილავთ ბილინგვიზმს, როგორც მრავალმხრივ და მრავალკომპონენტთან მოვლენას. მესამე პარაგრაფი ეთმობა მეტალინგვისტურ ცნობიერებას, სადაც განხილულია ბილინგვიზმის გავლენა ლექსიკურ, სინტაქსურ და ფონოლოგიურ ცნობიერებაზე. მეოთხე პარაგრაფი ეძღვნება მეტალინგვისტურ ცნობიერებას, როგორც ხელშემწყობ ფაქტორს არამშობლიური ენების შესწავლის გზაზე. მეხუთე პარაგრაფში კი - წარმოდგენილია ინტერფერენციის მოვლენა, როგორც ენობრივი კონტაქტების შედეგი.

მეორე თავის „მშობლიური და მეორე ენის ფლობის საკითხები უმცროს სასკოლო ასაკში“ პირველ პარაგრაფში განვიხილავთ, თუ რა იგულისხმება მეორე ენის ათვისებაში? მეორე პარაგრაფში ხაზგასმულია ლინგვისტიკის, ფსიქოლოგიისა და

სოციოლოგიის როლი მეორე ენის ათვისების პროცესში; *მესამე პარაგრაფში* ყურადღებას ვამახვილებთ ორი ენის ფლობის თეორიაზე;

მესამე თავის „ბილინგვალ ბავშვთა მეტყველების თავისებურებების კვლევა ნარატივის მეთოდის გამოყენებით“ *პირველ პარაგრაფში* ვმსჯელობთ ნარატივის რაობასა და მის მნიშვნელობაზე. *მეორე პარაგრაფი* კი ეთმობა უშუალოდ ნაშრომში წარმოდგენილ კვლევას: **ენობრივი ინტერფერენცია ქართველ-ბერძენ ორენოვან უმცროსკლასელთა ნარატივებში და ბერძენ / ქართველ ერთენოვან უმცროსკლასელთა ნარატივების შედარებითი კვლევა**, რომელიც წარმოდგენილია: *ქართველ-ბერძენ და კონტოელ ბერძენ-ქართველ ბილინგვალ უმცროსკლასელთა მაგალითზე*, და აღნიშნული *სამიზნე ჯგუფებისა და ქართველ ერთენოვან ბავშვთა ტექსტებთან ბერძენ მონოლინგვალ ბავშვთა ნარატივების შედარებითი ანალიზით*.

დასკვნებში განზოგადებული და ასახულია კვლევის ძირითადი შედეგები.

ნაშრომის ბოლოს განთავსებულია ცხრილების, აკრონიმებისა და აბრევიატურების ჩამონათვალი, ასევე, გამოყენებული ლიტერატურის ნუსხა.

ნაშრომს დანართების სახით ახლავს: 1) ავტორის მიერ მოპოვებული ბილინგვალ და მონოლინგვალ ცდის პირთა ნარატიული ტექსტები ქართულ და ახალბერძნულ ენებზე, და 2) „ბაყაყის მოთხრობის“ სრული კომპლექტი, რომელიც კვლევის პროცესში გამოყენებულ იქნა ნარატივების შეგროვების მასალად.

დისერტაციის მნიშვნელოვანი საკითხები წარმოდგენილია ავტორის მიერ სხვადასხვა წლებში გამოქვეყნებულ სამეცნიერო სტატიებსა და საერთაშორისო სამეცნიერო კონფერენციებზე გაკეთებულ მოხსენებებში, რომელთა ჩამონათვალი განთავსებულია ნაშრომის ბოლოს.

## თავი I. ბილინგვიზმი

## §1. ტერმინთა განმარტებისთვის<sup>6</sup>

მეორე ენების სამყარო ტერმინთა მრავალფეროვნებით გამოირჩევა. შესაბამის ლიტერატურაში მათ არაერთგვაროვან განმარტებებს ვეცნობით, ეს კი გამოწვეულია იმით, რომ სხვადასხვა ავტორი და მკვლევარი ტერმინებს საკუთარ განსაზღვრებებს „უქვემდებარებს“, რისი მიზეზიც ამ ტერმინთა სტანდარტიზებული განმარტებების არარსებობა გახლავთ (ბეიკერი, 2010: 3). მაგალითად:

საზოგადოდ გავრცელებული განმარტების თანახმად, *მულტილინგვიზმი* (ლათ. *multus* „მრავალი“ და *lingua* „ენა“) ნიშნავს უნარს, გამოიყენო ორი ან მეტი ენა. თუმცა, რიგი ლინგვისტებისა და ფსიქოლოგებისა, როდესაც პიროვნებას ორი ენის გამოყენების უნარი აქვს, იყენებენ ტერმინს *ბილინგვიზმი* (ლათ. *bi-* „ორმაგი, ორგვარი“ და *lingua* „ენა“), ხოლო *მულტილინგვიზმს* - ორზე მეტი ენის გამოყენების შემთხვევაში მიმართავენ (სავილიე-ტროიკე, 2016: 8; გამყრელიძე და სხვ., 2008: 459).

სხვაგან ვკითხულობთ: *მრავალენოვნება / მულტილინგვიზმი* - ეს არის უნარი, გამოიყენო ენები კომუნიკაციის მიზნით და მონაწილეობა მიიღო კულტურათაშორის ურთიერთობებში, სადაც პიროვნება, რომელიც მიჩნეულია სოციალურ აგენტად, ფლობს სხვადასხვა ენას გარკვეულ დონეზე და სხვადასხვა კულტურაში აქვს გამოცდილება. ეს არ მიაჩნიათ ცალკე კომპეტენციების შეთავსებად ან შეპირისპირებად, არამედ კომპლექსური ან თუნდაც ერთიანი კომპეტენციების არსებობად, რომლის საფუძველზე შესაძლებელია იმოქმედოს მომხმარებელმა (გაბუნია და სხვ., 2008: 88-89; ტაბატაძე და სხვ., 2010: 180-181).

*ბილინგვიზმი/ორენოვნება* გულისხმობს ორი (ან რამდენიმე) ენის გამოყენებას ერთი და იმავე ენობრივი ერთობის წევრთა მიერ სხვადასხვა საკომუნიკაციო სიტუაციაში. აღსანიშნავია, რომ აღნიშნული განმარტების თანახმად, ლეონარდ ბლუმფილდი (Leonard Bloomfield) (1993) ბილინგვიზმში ორი ან მეტი ენის მშობლიურის დარად ფლობას გულისხმობდა. ჰაინც კლოსი (Heinz Kloss) გახლდათ პირველი, ვინც მკვეთრად გამიჯნა ერთმანეთისაგან ორენოვნება და მრავალენოვნება ეროვნულ და ინდივიდუალურ დონეებზე (ბეიკერი, 2010: 8; გაბუნია და სხვ., 2008:

---

<sup>6</sup> წინამდებარე პარაგრაფი მოიცავს იმ ძირითად ტერმინთა განმარტებებს, რომლებიც ნაშრომში გვაქვს გამოყენებული მულტილინგვიზმთან დაკავშირებით.

91). აქედან: *ბილინგვალი / ორენოვანი*: ა) ადამიანი, რომელიც ერთდროულად ორ ენას ფლობს, რომელთაგან „პირველი ენა“ (მშობლიური ენა) მას ათვისებული აქვს ბავშვობაში, ოჯახში (როგორც წესი, ეთნიკური ენა); მეორე ენა მოგვიანებით შეისწავლება (ზოგჯერ – ერთდროულად); უმეტესად, მეორე ენის კომუნიკაციური კომპეტენცია ჩამორჩება პირველისას (მშობლიურისას); ბ) ტერმინი ზოგჯერ გამოიყენება ინდივიდის აღსანიშნავად, რომელიც ერთდროულად ორ ენას ფლობს (გაბუნია და სხვ., 2008: 26-27; ბილინგვური განათლება, 2008: 4-7). *ბილინგვალის დახასიათებისას უნდა გავცდეთ ბილინგვიზმის მრავალმხრივ ლანდშაფტს და ბილინგვიზმი განვიხილოთ მარტივად, ორი ენის პრაქტიკული გამოყენების კონტექსტში* (ბეიკერი, 2010: 8-9).

*სინქრონიული ბილინგვიზმი* ეწოდება ბავშვის მიერ დაბადებიდან ორი ენის ათვისებას (ბეიკერი, 2010: 4).

*გარემოებითი ბილინგვალები* სწავლობენ მეორე ენას, რათა შეძლონ ეფექტურად ფუნქციონირება შექმნილი გარემოებების გამო (მაგალითად, იმიგრანტები). გარემოებითი ბილინგვალები ყოველთვის არიან საკუთარი მშობლიური ენის დაკარგვის საფრთხის ქვეშ (ბეიკერი, 2010: 4).

*ასიმეტრიული ორენოვნება (ბილინგვიზმი)* ეს არის ბილინგვიზმის ტიპი, რომელიც ვითარდება ასიმეტრიული (ფუნქციურად უთანასწორო) ურთიერთობის დროს განსხვავებულ ენებს შორის (გაბუნია და სხვ., 2008: 23-24).

*სემილინგვიზმი* - ორენოვანი ინდივიდის ან სამეტყველო ერთობის არასრულფასოვანი (დეფიციტური) კომპეტენცია ორივე ენაში (ჰანსეგარდი, 1975). ამავე ცნების აღსანიშნავად გვხვდება ასევე ტერმინი *შეზღუდული ორენოვნება* (გაბუნია და სხვ., 2008: 106-107). აქედან: *სემილინგვალებს ან ორმაგ სემილინგვალებს* უწოდებენ იმ ბილინგვალებს, რომელთაც არ აქვთ სათანადო კომპეტენცია არცერთ ენაში (ბეიკერი, 2010: 11).

ბილინგვალები, რომლებიც კარგად ფლობენ ორივე ენას, ხშირად „*თანაბარლინგვალებს*“ ან „*ამბილინგვალებს*“ უწოდებენ, თუმცა, ყველაზე ფართოდ გავრცელებული ტერმინი *დაბალანსებული ბილინგვალია* (კუკი, 1992, 2002ა, 2002ბ; გროსჟანი, 1985, 1994, 2001). *დაბალანსებული ბილინგვიზმი* მნიშვნელოვანია, როცა

განვიხილავთ ბილინგვიზმისა და კოგნიტური განვითარების საკითხებს (იხ. ბეიკერი, 2010: მე-8 თავი). იგი ხშირად გაიდეალიზებულია, თუმცა ფიშმანი (1971) მიუთითებს, რომ ძალიან იშვიათია, როცა ინდივიდი თანაბრად კომპეტენტურია ორ ენაში, ნებისმიერ სიტუაციაში; ერთ-ერთ ენაში არასრულფასოვანი კომპეტენციის მქონე ორენოვან ინდივიდებს კი *ნაწილობრივ ბილინგვალებს* უწოდებენ (ბეიკერი, 2010: 19).

*ერთენოვნება/მონოლინგვიზმი* - ერთკომპონენტური ენობრივი სიტუაცია, რომელშიც ფუნქციონირებს მხოლოდ ერთი ენა თავისი არსებობის ერთი ან რამდენიმე ფორმით (სავილიე-ტროიკე, 2016: 8). აქედან: *ერთენოვანი/მონოლინგვალის* - პირი, რომელიც ფლობს მხოლოდ ერთ ენას და მხოლოდ ამ ენაზე შეუძლია კომუნიკაცია (გაბუნია და სხვ., 2008: 59).

*ე1 (პირველი ან შთამომავლობის ენა)* ეს აკადემიური ტერმინი ზოგადად გამოიყენება *მშობლიური ენის* აღსანიშნად. ეს არის ენობრივი სახესხვაობა (სახესხვაობები), რომელიც შექმნილია ადრეულ ბავშვობაში. მშობლიური ენის სინონიმად *დედაენა* გამოიყენება, რომელიც არის *ოჯახის ენა* (გაბუნია და სხვ., 2008: 35, 93). *წარმოშობის ენა* - ეს ენობრივი სახესხვაობაც ზოგჯერ უტოლდება პირველი ენის მნიშვნელობას, რადგანაც იგი ხშირად სწორედ, პირველი ენაა იმ პირებისა და ჯგუფებისა, რომლებიც გადავიდნენ სხვა სახელმწიფოში საცხოვრებლად. ამ ენის მომხმარებლები უნდა ადაპტირდნენ ლინგვისტურად ახალ გარემოსთან და ისწავლონ თუნდაც ნაწილობრივ მასპინძელი ქვეყნის ენა (ან ენები) (გაბუნია და სხვ., 2008: 126; სავილიე-ტროიკე, 2016: 4).

*ე2 (მეორე ენა)* ეს არის ეროვნული / ეთნიკური უმცირესობებისთვის ქვეყნის ძირითადი მაცხოვრებლების ენა, რომელსაც ისინი შეისწავლიან, რათა გამოიყენონ იგი საზოგადოებრივ სფეროში; ეს არ უნდა ხდებოდეს მშობლიური ენის დისკრიმინაციის ხარჯზე, თუმცა, მეორე ენის ხშირი გამოყენებით, მიიღწევა მისი დაუფლება მშობლიური ენის დონეზე. მეორე ენას სხვაგვარად *დამატებითი ენა* ჰქვია, თუმცა ის შეიძლება იყოს მესამე, მეოთხე და ა.შ. ზოგჯერ მას *შეძენილ ან სამიზნე ენასაც* უწოდებენ (გაბუნია და სხვ., 2008: 81-82; სავილიე-ტროიკე, 2016: 2).

*დომინანტური (დომინანტი) ენა* ეს გახლავთ: ა) ენობრივი სახესხვაობა, რომელშიც მოლაპარაკეს აქვს კომპეტენციის უმაღლესი დონე; ანდა ბ) ენის სახესხვაობა, რომელიც სარგებლობს ლეგალური, სოციალური და კულტურული სტატუსით სხვა სახესხვაობებზე მეტად მოცემულ გეოგრაფიულ ტერიტორიაზე (გაბუნია და სხვ., 2008: 39). მეორე ენა ჩვეულებრივ, *ოფიციალური ან დომინანტი ენაა*, რომელიც აუცილებელია განათლების, დასაქმების ან სხვა მიზნებისთვის (სავილიე-ტროიკე, 2016: 4).

*ენობრივი კომპეტენცია* საკმაოდ ზოგადი და ფართო ტერმინია, რომელიც გამოიყენება ენის შინაგანი და მენტალური გამოხატულების აღსაწერად (ბეიკერი, 2010: 22). *ენობრივი (ლინგვისტური) კომპეტენცია* შესაძლებელია განიმარტოს ორგვარად: 1) ერთი ან მეტი ენის სახესხვაობის გამოყენების შესაძლებლობა ურთიერთობისათვის (იხ. აგრეთვე *მრავალენოვნება*, ჩვენივე ნაშრომის გვ. 28); ადამიანს შეიძლება ჰქონდეს ფართო/შეზღუდული ენობრივი კომპეტენცია; და 2) შესაძლებლობა, გააანალიზო ენობრივი სახესხვაობა აღწერილი კატეგორიების მიხედვით (ტერმინი *მეტალინგვისტური კომპეტენცია* ამავე მნიშვნელობით გამოიყენება) (გაბუნია და სხვ., 2008: 53). ლინგვისტური კომპეტენცია, სხვა უნარ-ჩვევებთან და კვალიფიკაციასთან ერთად, წარმოადგენს ადამიანის პირად კაპიტალს, და როგორც კაპიტალის სხვა ფორმები, იგი ღირებულებებს იძენს ბაზრის კონიუნქტურის შესაბამისად (ბურდიე, 1977ა, 1991; გრენფელი, 2011ა, 2011ბ, 2011გ).

*ლინგვისტური კომპეტენციები* გულისხმობს ენის ფორმალურ მახასიათებლებს: ფონოლოგიას, მორფოლოგიას, ლექსიკოლოგიასა და სინტაქსს (გაბუნია და სხვ., 2008: 79). ლინგვისტური კომპეტენციებია: „სიტყვიერი კავშირების ცოდნა და ჩამოყალიბებული ფორმალური წესების ფლობა, რომელთა დახმარებითაც სიტყვათა კავშირები სრულყოფილი შინაარსის მქონე გამოთქმებად იქცევა” (ბილინგვური განათლება, 2008: 11).

*საბაზო ინტერპერსონალური საკომუნიკაციო უნარები (სიკუ)* - ენის შრე, რომელსაც ვიყენებთ ყოველდღიურ ურთიერთობაში. ენის ამ შრეს ბავშვები ითვისებენ, ეზოში თამაშის, სკოლაში მოსწავლეებთან ურთიერთობის დროს და სხვ. სოციალური ურთიერთობები კონტექსტშია ჩასმული და დამხმარე საშუალებებითაა



განმტკიცებელი (ჟესტი, მიმიკა). ისინი ფუნქციონალურია და ნაკლებად მოითხოვს კოგნიტურ დაძაბულობას. ენა ნაკლებად არის დატვირთული სპეციფიკური ლექსიკური ერთეულებით (გაბუნია და სხვ., 2008: 100).

**კოგნიტურ-აკადემიური ლინგვისტური უნარები (კალუ)** - ფორმალური აკადემიური სწავლის ენა, რომელიც მოიცავს *მოსმენას, ლაპარაკს, კითხვას* და *წერას* საგნობრივი შინაარსის გარშემო. ენის ამ შრის ათვისება სკოლაში მიმდინარეობს. მოსწავლეებს სჭირდებათ დრო და ძალისხმევა აკადემიური შინაარსის ასათვისებლად. კონტექსტი კი უფრო შეზღუდულია (გაბუნია და სხვ., 2008: 71-72).

**მეორე ენის დაუფლება (მედ)** - ამ ტერმინის (SLA - Second Language Acquisition) გამოყენება უკავშირდება სტეფან კრაშენის (Stephen D Krashen) სახელს, რომელმაც ერთმანეთს დაუპირისპირა ენის ფორმალური და არაკონსტრუქციული სწავლება (იხ. კრაშენი, 2003, 1982, 1989, 2004). მეორე ენის სწავლების აკადემიურ დისციპლინაში აბრევიატურა „მედ“ (მეორე ენის დაუფლება) იქცა წამყვან ტერმინად. იგი უფრო ორიენტირებულია ენის ბუნებრივ დაუფლებაზე (გაბუნია და სხვ., 2008: 82).

**მეორე ენის ათვისება (მეა)** - კი ეს არის ინდივიდის ან ჯგუფის მიერ ისეთი ენის დაუფლების პროცესი, რომელიც განსხვავდება ადრეულ ბავშვობაში შესწავლილი მშობლიური (ან პირველი) ენისაგან. როგორც ზემოთაც აღინიშნა, მეორე ენას ზოგჯერ *სამიზნე ენასაც* უწოდებენ (გაბუნია და სხვ., 2008: 81-82).

აქვე აღვნიშნავთ, რომ **SLA - Second Language Acquisition** (რომელიც ქართული *მეა*-ს ინგლისური შესატყვისია) ზოგჯერ **SLL - Second-Language Learning** ანუ **მეორე ენის სწავლასაც** უწოდებენ, სხვაგვარად მოიხსენიებენ, როგორც **L2 (language 2) acquisition**, თუმცა, კრაშენმა (1982) მკვეთრად განასხვავა ერთმანეთისგან **სწავლა** და **ათვისება**, გამოიყენა რა **სწავლა** ენის სწავლის პროცესის ცნობიერი ასპექტების მისათითებლად და **ათვისება** ქვეცნობიერის ასპექტებისთვის (კრაშენი, 1982, 1981a).

**ინტერფერენცია** ეს არის ორენოვნების პირობებში ენობრივი სისტემების ურთიერთქმედება, რომელიც ყალიბდება ენობრივი კონტაქტების ან არამშობლიური ენის ინდივიდუალური შესწავლის დროს; გამოიხატება გადახრებით მეორე ენის ნორმიდან და სისტემიდან მშობლიური ენის ზეგავლენით (გაბუნია და სხვ., 2008: 69-70). **ინტერფერენციის ფენომენს** განსაზღვრავენ, როგორც ნებისმიერი ენის

ნორმებიდან გადახრას, რომელიც ბილინგვალის მეტყველებაში ხდება ენობრივი კონტაქტების შედეგად. ენობრივი ინტერფერენციის ყველაზე გავრცელებულ ფორმას წარმოადგენს მშობლიური ენის გავლენა მეორე ენის გამოყენებისას, თუმცა, გვხვდება პირუკუ შემთხვევებიც, რის თანახმადაც, შესასწავლი და მშობლიური ენების ინტენსიურმა შედარებამ, შეიძლება გამოკვეთოს ის სირთულეები, რასაც მეორე ენის დაუფლების პროცესში აწყდება ბილინგვალის (<http://dictionary.css.ge/content/interference>).

*ინტერენა* - შესასწავლი ენის სახესხვაობა, რომელიც ინტერფერენციის ობიექტს წარმოადგენს მშობლიური ენის მხრიდან, მაგრამ არ შეიცავს არცერთი მათგანის ელემენტებს. ინტერენა უცხო/მეორე ენის შესწავლის პროცესში ინდივიდის მიერ შექმნილი ლინგვისტური სისტემაა, რომელიც განსხვავდება როგორც ინდივიდის პირველი ენისაგან, ასევე შესასწავლი ენისაგან. ინტერენა ასახავს წესების სისტემას, რომელიც უვითარდება შემსწავლელს და წარმოადგენს სხვადასხვა პროცესის შედეგს, რომელიც მოიცავს პირველი ენის გავლენას (ტრანსფერს), საპირისპირო ჩარევას შესასწავლი ენის მხრიდან და ახლად მიღებული წესების განზოგადებას (გაბუნია და სხვ., 2008: 69, 117).

*ტრანსფერი* ანუ *გადატანა* - უცხო ენის სწავლების მეთოდოლოგიაში აღნიშნავს პირველი ენის გავლენას შესასწავლ ენაზე. ტრანსფერის შედეგები შეადგენს ინტერენის ნაწილს (გაბუნია და სხვ., 2008: 117). ტრანსფერის ორ ძირითად სახეს გამოყოფენ: *პოზიტიური ტრანსფერი*, როცა პირველი ენის ლინგვისტური სტრუქტურები ან წესები გამოიყენება მეორე ენაში და მათი გამოყენება ადეკვატური და მართებულია მეორე ენისთვის. *უარყოფითი ტრანსფერი (ინტერფერენცია)*, როდესაც პირველი ენის ლინგვისტური სტრუქტურები ან წესები გამოიყენება მეორე ენაში და მათი გამოყენება არაადეკვატური და მცდარია მეორე ენისთვის. ენათა შორის გავლენები შეიძლება შეგვხვდეს პირველი ენის ყველა დონეზე: ლექსიკაში, წარმოთქმაში, გრამატიკაში, და ზოგადად ენობრივი სტრუქტურისა და მისი გამოყენების ყველა ასპექტში (სავილიე-ტროიკე, 2016: 18).

*კოდის ცვლა* (სხვაგვარად: კოდების გადართვა/ჩართვა ან ლინგვისტური კოდების მონაცვლეობა) ეს გახლავთ ორ ან მეტ ენობრივ სახესხვაობას შორის

ცვლილება ლაპარაკის ფარგლებში ან საუბრის ფარგლებში ერთი და იმავე მოლაპარაკის მიერ (გაბუნია და სხვ., 2008: 72). კოდების ცვლა არის მრავალი ნაირსახეობის სინტაქსურად და ფონოლოგიურად გამართული ხმარება. გადართვას შესაძლოა ადგილი ჰქონდეს დისკურსის სხვადასხვა ადგილზე. იგი შეიძლება მოხდეს წინადადებებს შორის (ინტერსენტენციური) ან ერთი წინადადების შიგნით (ინტრასენტენციური). კოდთა მონაცვლეობა განსხვავდება სიტყვასიტყვითი თარგმანისგან (კალკა), ინტერფერენციისა და ნასესხები სიტყვებისგან (გამჰერცი, 1982; ვულარდი, 2004; აუერი, 1984).

## **§2. ბილინგვიზმი, როგორც მრავალმხრივი და მრავალკომპონენტური მოვლენა**

როგორც შესავალ ნაწილში აღვნიშნეთ, ბილინგვიზმი კომპლექსური ხასიათის მრავალფეროვანი მოვლენაა. იგი გვხვდება მსოფლიოს თითქმის ყველა ქვეყანაში, საზოგადოების ყველა ფენასა და ასაკობრივ ჯგუფში. ფაქტობრივად, ძნელია, მოიძებნოს საზოგადოება, რომელიც სრულიად მონოლინგვურია. ეს მოვლენა არსებობს მას შემდეგ, რაც კაცობრიობის ისტორიაში გაჩნდა ენა. ფაქტია, რომ არცერთი ენობრივი ჯგუფი არ არსებობს სხვა ენობრივი ჯგუფებისაგან იზოლირებულად. ენების ისტორიები სავსეა მაგალითებით, რომელთა მიხედვითაც ენათა კონტაქტების შედეგად ყალიბდება ბილინგვიზმის გარკვეული ფორმა. „ბილინგვალების რაოდენობა კი დღითიდღე იზრდება გლობალიზაციის და საერთაშორისო კომუნიკაციების განვითარების კვალდაკვალ. ბილინგვალები წარმოდგენილი არიან თემის, გაერთიანებებისა თუ მთელი რეგიონის სახითაც კი და არა იზოლირებულად. უმცირესობები, რომლებიც საუბრობენ უმცირესობათა ენებზე, ქმნიან ენობრივ თემებს” (ბეიკერი, 2010: 67).

მეტყ: დღევანდელი მდგომარეობის მიხედვით, რიჩარდ ტიკერი (Richard Ticker) ასკვნის, რომ თანამედროვე მსოფლიოში გაცილებით მეტი ბილინგვალი ან მულტილინგვალია, ვიდრე მონოლინგვალი. უფრო მეტიც, მსოფლიოში გაცილებით მეტი ბავშვია, რომლებმაც განათლება მიიღეს და აგრძელებენ ამ პროცესს მეორე ან მოგვიანებით ათვისებულ ენაზე, ვიდრე ისინი, ვინც ექსკლუზიურად პირველ ენაზე იღებენ განათლებას (სავილიე-ტროიკე, 2016: 8).

ბილინგვიზმი / მულტილინგვიზმი არ შეიძლება განვიხილოთ, როგორც იმავე უნარებისა და ცოდნის გამოყენება, რაც მონოლინგვიზმის დროს გვხვდება. მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს რიგი საინტერესო მსგავსებებისა პირველი და მეორე ენების ათვისებას შორის, ამ პროცესების გაიგივება დაუშვებელია, სწორედ ისე, როგორც მიუღებელია მოსაზრება, თითქოს ბილინგვიზმი/მულტილინგვიზმი მოიცავს ზუსტად იმავე უნარებსა და ცოდნას, რასაც მონოლინგვიზმი, მხოლოდ იმ განსხვავების დაშვებით, რომ აქ საქმე გვაქვს ორ ანდა მეტ ენასთან. ეს საკითხი ჯეროვნად აქვს განხილული ვივიან კუკის (Vivian Cook) თავის მულტილინგვიზური კომპეტენციის კონცეფციაში (მისი ტერმინია „მულტიკომპეტენცია“), სადაც აღწერს „ტვინის მდგომარეობას“, რომელშიც ინტეგრირებულია ორი ან/და მეტი ენის გრამატიკული სტრუქტურა (კუკი, 1991: 112).

ბილინგვიზმს, როგორც მრავალწახნაგოვან მოვლენას, ხაზს უსვამს ამერიკის შეერთებული შტატების განათლების მდივანის რიჩარდ რაილის (Richard Wilson Riley - US Secretary of Education) 1998 წლის 28 აპრილს გაკეთებული მიმართვა, სადაც მან განაცხადა, რომ „ბილინგვიზმი არის მნიშვნელოვანი ამჟამინდელ გლობალურ კულტურაში ეკონომიკური, კულტურული და პოლიტიკური თვალსაზრისით“ (ბეიკერი, 2010: 204).

## 2.1. გავრცელებული მითები და ფაქტები ბილინგვიზმის შესახებ

შესავალ ნაწილში უკვე აღვნიშნეთ, რომ მკვლევართა შორის გამუდმებით არსებობდა აზრთა სხვადასხვაობა ბილინგვიზმის პოზიტიურ თუ ნეგატიურ შედეგებთან დაკავშირებით. წლების განმავლობაში ბილინგვიზმის ირგვლივ არსებული გაუგებრობები კი, ხელს უწყობდა სხვადასხვაგვარი ისტორიისა თუ ცრურწმენის წარმოშობას, რომლებიც დროთა განმავლობაში მითებად გადაიქცა და ასე მოაღწია და გავრცელდა ჩვენში. ვფიქრობთ, რომ ამ ყველაფერს (მიუხედავად იმისა, რომ უკანასკნელ ხანებში ძალზედ ხშირად საუბრობენ ბილინგვიზმზე), მივყავართ ერთ დასკვნამდე: საზოგადოებას ნათელი წარმოდგენა არ აქვს თუ რას ნიშნავს უპირველესად ეს ტერმინი, და საზოგადოდ, რა არის ბილინგვიზმის არსი (ბილინგვიზური განათლება, 2008: 2).

წარმოგიდგინო ბილინგვიზმის შესახებ მსოფლიოში გავრცელებული მითებიდან ხუთ ყველაზე ახლოს მდგარს ჩვენ საკვლევ თემასთან:

1. ორ ენაზე სწავლა ვნებს ბავშვის ფსიქიკასა და მისი ცოდნის დონეს აქვეითებს (ბილინგვური განათლება, 2008: 2);
2. ბავშვი, უპირველესად, ერთ ენას უნდა დაეუფლოს კარგად, რის შემდეგაც შესაძლებელი ხდება მეორე ენის სწავლება (ბილინგვური განათლება, 2008: 2);
3. ბავშვი, რომელიც ერთდროულად ორ ენას ეუფლება, საბოლოოდ, ვერც ერთ მათგანს გაითავისებს (ბილინგვური განათლება, 2008: 3);
4. სკეპტიკოსები მიიჩნევენ, რომ ბილინგვალებს გამუდმებით ექმნებათ საჭიროება, რათა თავიანთი აზრები თუ ფიქრები ერთი ენიდან, რომელიც ნაკლებად აქვთ ათვისებული, მეორე, უკეთ დაუფლებულ ენაში „გადაიტანონ“ (ბილინგვური განათლება, 2008: 3);
5. ბევრი აღნიშნავს, რომ ორენოვნება ან თუნდაც მრავალენოვნება კარგია, თუმცა - გამონაკლისი. და ასევე, დასძენენ, რომ ბილინგვიზმის მიღწევაში არსებობს ასაკობრივი საზღვრები, რომელთა უგულვებელყოფაც შეუძლებელია (ბილინგვური განათლება, 2008: 4).

თუმცა, რეალობა სულ სხვაა, რაც არაერთი ჩატარებული კვლევით მტკიცდება. ჩვენ მოკლედ შევეცდებით ზემოხსენებულ სკეპტიკურად განწყობილ მითებს რეალური კვლევის შედეგებით ვუპასუხოთ:

1. პირველ მოსაზრებას ეთანხმებოდა ბევრი ამერიკელი და ევროპელი მეცნიერი. ისინი ეყრდნობოდნენ კვლევას, სადაც ინტელექტის მაჩვენებლები შეადარეს მონოლინგვალ და ბილინგვალ ბავშვებს შორის და დაასკვნეს, რომ ბილინგვალ ბავშვებს ინტელექტის მაჩვენებლები გაცილებით დაბალი აქვთ და ეს შედეგი ბილინგვურ განათლებას დააბრალეს. ამ კვლევების უზუსტობა და მცდარობა დაამტკიცა თანამედროვე კვლევების სიზუსტემ, რომელიც გაცილებით მაღალია, ვინაიდან, დღეს ბილინგვიზმის შესწავლას გაცილებით მეტი ყურადღება ეთმობა, რაც განაპირობებულია გლობალური კავშირების გაფართოებითა და წმინდად მონოლინგვური საზოგადოების პოვნის დეფიციტით. კვლევებში ყურადღება გამახვილებულია ფსიქოლინგვისტურ და სოციოლინგვისტურ ფაქტორებზეც და

შესაბამისად, წინამდებარე მითს, რომელსაც გარკვეული კვლევები დაედო საფუძვლად, სრულიად საპირისპირო დასკვნებს უპირისპირებს (ბილინგვური განათლება, 2008: 2).

2. მეორე მითის წარმოდგენას ამსხვრევს ახალი პედაგოგიკის ფსიქოლოგია, რომელმაც დაამტკიცა, რომ ბავშვები, რომლებიც სწავლისთვის შესაფერის მყუდრო, მოსიყვარულე და მორალური მხარდაჭერით გაჟღენთილ გარემოში მეცადინეობენ, თავისუფლად ითვისებენ და ეუფლებიან ერთდროულად ორ ენას (ბილინგვური განათლება, 2008: 2);

3. მესამე გავრცელებული მცდარი წარმოდგენა უკავშირდება თვითიდენტიფიკაციის დაკარგვის საფრთხეებს, რაც გამოიხატება შემდეგში: ჩვეულებრივ, მონოლინგვალ მშობლები შიშობენ, რომ მათი ბილინგვალ ბავშვები მშობლებს გაუუცხოვდებიან და მათ შორის ემოციური და ფსიქოლოგიური ბზარები გაჩნდება. მსგავსი შიშები კი ძალზე იშვიათად ფიქსირდება ბილინგვალ მშობლებთან (ბილინგვური განათლება, 2008: 3);

4. კვლევები სკეპტიკოსების აზრს სრულიად უგულვებელყოფს და ამტკიცებს, რომ ბილინგვალ ინდივიდების პროცენტული უმრავლესობა ერთნაირად კარგად აზროვნებს ორივე ენაზე. ამგვარად, ფსიქოლინგვისტები ფიქრის დონეზე თარგმანის მექანიზმზე ბილინგვიზმთან მიმართებაში არც კი მსჯელობენ და განიხილავენ (ბილინგვური განათლება, 2008: 3);

5. ცხადზე ცხადია, რომ თანამედროვე სამყაროში, რომელშიც ჩვენ ვცხოვრობთ, ადამიანების უმეტესობა ფლობს ერთ (მშობლიურ) ენაზე მეტ ენას და აბსოლუტურად რეალურია ის, რომ კავშირების ზრდასთან და იზოლირების კლებასთან ერთად, მონოლინგვიზმს მსოფლიო მასშტაბით მომავალი არ აქვს. რაც შეეხება ბილინგვიზმთან მიმართებით „არსებულ“ ასაკობრივ საზღვრებს, შეიძლება დაბეჯითებით ითქვას, რომ უამრავი მაგალითია ჩვენს ირგვლივ, რომელიც ადასტურებს და ცხადყოფს, რომ ენის ათვისებისთვის ასაკი არ არის ხელისშემშლელი ფაქტორი. რასაკვირველია, არავინ დაობს იმაზე, რომ ბავშვობის ასაკში გაცილებით მარტივია სწავლა, ვიდრე ზრდასრულობის ასაკში, რასაც სხვადასხვა ბიოლოგიური თუ ფიზიოლოგიური ფაქტორი განაპირობებს, თუმცა,

დიდი სურვილი, ნებისყოფა და შრომისუნარიანობა სრულებით საკმარისია იმისთვის, რომ მონოლინგვალური მშობლები თავიანთ შვილებთან ერთად მეცადინეობის შედეგად გახდნენ ბილინგვალური (ბილინგვური განათლება, 2008: 4; ჰოლმსი, 2001: 7-11).

არც თუ ისე იშვიათად ჯგუფის დონეზე ბილინგვიზმზე საუბრისას, მას მოიხსენიებენ, როგორც კონფლიქტისა და დაპირისპირების მიზეზს. მაშინ როცა, აღნიშნულის გამომწვევი მიზეზები პოლიტიკურ, ეკონომიკურ და რელიგიურ განსხვავებებში ვლინდება. ფიშმანმა 130 ქვეყნის მაგალითზე შეისწავლა სამოქალაქო ომებისა და დაპირისპირების მაგალითები და მივიდა დასკვნამდე, რომ „ლინგვისტური ჰეტეროგენურობა, თავისთავად, არ არის სამოქალაქო ომების გაჩაღების მიზეზი. ენის სამოქალაქო დაპირისპირების მიზეზად გამოცხადება უფრო მითია, ვიდრე რეალობა” (ფიშმანი, 1989: 622). სამოქალაქო დაპირისპირების მიზეზები შეიძლება იყოს: იგნორირება, ჩაგვრა, ავტორიტარული რეჟიმების არსებობა და სხვ. (ბეიკერი, 2010: 377). საქმე ის არის, რომ, ეს და მსგავსი მითებად ქცეული ცრურწმენები საზიანოა საზოგადოებისთვის, ვინაიდან ისინი ბილინგვიზმის არსის არარეალურ და არასაფუძვლიან გააზრებას ეფუძნება და სინამდვილესთან კავშირი არ აქვს (ბილინგვური განათლება, 2008: 4).

## 2.2. ბილინგვიზმის არსი

წლების განმავლობაში ბილინგვიზმის პრობლემა წარმოადგენდა მხოლოდ ლინგვისტიკის კვლევის საგანს, მაგრამ მისი კომპლექსური ხასიათიდან გამომდინარე, იგი დღეისათვის, ლინგვისტიკის გარდა, ფსიქოლოგიის, ფსიქოფიზიოლოგიის და კიდევ მრავალი მეცნიერების კვლევის საგანს წარმოადგენს. ამ პრობლემის ირგვლივ არსებული საკითხები მკვლევართა შორის დღემდე იწვევს აზრთა სხვადასხვაობას. საკმაოდ ხშირია პროფესიონალებისა და ფსიქოლოგების მხრიდან რეკომენდაციები ბილინგვიზმის პოზიტიურ თუ ნეგატიურ შედეგებთან დაკავშირებითაც.

ბილინგვიზმის პრობლემა ტერმინების სიუხვიდან და ამ ტერმინების უზუსტობიდანაც ჩანს: პირველი / მეორე, ძირითადი / მეორეხარისხოვანი, თავისი /

სხვისი, სახლის, ოჯახის, მშობლიური, მთავარი, დომინანტი, შთამომავლობითი / შექმნილი, გარემოს ენა, დედის ან მამის ენა (აღნიშნული ტერმინების განმარტებები იხილეთ ზემოთ, გვ: 28-34). ამას გარდა, განასხვავებენ ძლიერ და უფრო სუსტ ენებს, ხოლო სასურველი არის დაბალანსებული ორენოვნება.

პირველი გამოკვლევები ბილინგვიზმში ჩაატარეს რონჟამ და ლეოპოლდმა (ლეოპოლდი, 1954: 19). ორენოვნების, როგორც მრავალასპექტოვანი მოვლენის პრობლემატიკა კი ასახულია მრავალ ცნობილ ლინგვისტთა (ე. სეპირი, ნ. ლეოპოლდი, ჯ. ანდერჰილი, ჯ. აშერი, ნ. ხომსკი, რ. ოუენსი, ვ. ვინოგრადოვი, ლ. შერბა, თ. გამყრელიძე და სხვ.), სოციოლინგვიტთა (ფ. სოსიური, შ. ბალი, რ. ბელი ნ. ლადარია და სხვ.), ფსიქოლოგთა (ჟ. პიაჟე, ლ. ვოგოტსკი, ნ. უორფი, ს. კრამენი და სხვ.) და პედაგოგიური მეცნიერების წარმომადგენელთა (ო. ახმანოვა, რ. ბუდაგოვის, რ. ვერეშაგინის და სხვ.) ნაშრომებში. ამ მხრივ, აღსანიშნავია, საქართველოში შესრულებული ნ. იმედაძის ნაშრომი (1979), რომლის მეორე ნაწილიც „ბილინგვიზმის ფსიქოლოგია“ მოიცავს ტიპოლოგიას, მოდელებს, და მის გააზრებას განწყობის თეორიის მიხედვით.

შედარებით სრულად, პირველმა ბილინგვიზმის ლინგვისტური ასპექტები დაამუშავა თავის მონოგრაფიაში „ენობრივი კონტაქტები“ (1979) ვაინრაიხმა. მანვე წამოაყენა შემდგომში საკმაოდ ცნობილი იდეა იმის შესახებ, რომ ბილინგვიზმი შეიძლება იყოს შედგენილი, როდესაც ორი ენის სისტემა ქმნის რაღაც ერთს; კოორდინაციული, როდესაც ორი ენის სისტემა შედარებით დამოუკიდებლად არსებობს; სუბორდინაციული, როდესაც მეორე ენის სისტემა შეიცნობა პირველის მეშვეობით. ეს კლასიფიკაცია ამჟამად აღარ არის აქტუალური, თუმცა, რიგ შემთხვევაში კარგად ახასიათებს სიტუაციურ სურათს, იქნება ეს მეორე ენის შესწავლის თუ ლინგვისტური განსხვავებების არსებობისა (ვაინრაიხი, 1979: 34).

როგორც ცნობილია, ბილინგვიზმი ნიშნავს ორი ენის ერთდროულ ფლობას და გამოყენებას კომუნიკაციის მიზნით. ამასთან, მათი გამოყენება ხდება სხვადასხვა საზოგადოებრივ გარემოში. საქართველოს ისტორია ისე აეწყო, რომ ბილინგვიზმი ყოველთვის იყო ჩვენი ცხოვრების თანმდევი მოვლენა: ქართულ-აზერბაიჯანული, ქართულ-სომხური, ქართულ-ბერძნული, ქართულ-რუსული, ქართულ-ირანული,



ქართულ-არაბული, ქართულ-თურქული და სხვ. ამგვარმა ურთიერთობამ საბოლოოდ უთუოდ გაამდიდრა ქართული ენა და იმავდროულად თვითშენარჩუნებისთვის საჭირო იმუნიტეტი გამოუმუშავა მას (ჯორბენაძე, 1997: 15).

მკვლევრები ორენოვნების ქვეშ გულისხმობენ პიროვნების, ადამიანთა ნაწილის ან მთელი ხალხის მიერ დაახლოებით ორი ენის თანაბრად თავისუფალ, აქტიურ ფლობას; თუმცა, მისი არსებობის კვალდაკვალ, თავს იჩენს არაერთი პრობლემური საკითხიც. იდეალური ორენოვანი ინდივიდები, რომელთა არსებობა ბლუმფილდს შესაძლებელი ეგონა, სინამდვილეში არ არსებობენ (ბლუმფილდი, 1993). ფაქტობრივად, ბილინგვალეები მათ მიერ შეთვისებულ ყოველ ენას იყენებენ განსხვავებულ სოციალურ კონტექსტში და არ შეუძლიათ მათ მიერ ათვისებული თითოეული ენა, ან თუნდაც ერთ-ერთი მათგანი ყველა შესაძლო კონტექსტში გამოიყენონ.

ენასთან დაკავშირებით საზოგადოებრივი კამათისას პირველ რიგში სახელდება, რომ ენა წარმოქმნის გარკვეულ პრობლემებს და სიძნელეებს. სწორედ ეს მოსაზრება ედო საფუძვლად ბილინგვიზმის შესახებ ადრეულ კვლევებს, რომელთა მიხედვითაც, ბილინგვიზმი ხელს უშლიდა **კოგნიტურ განვითარებას** (იხ. ბეიკერი, 2010: მე-7 და მე-8 თავები). აღსანიშნავია, რომ ბილინგვალეებს აქვთ ენისადმი შიში (შიზოგლოსია), რადგან ისინი გრძნობენ, რომ მათი მშობლიური ენა ვერ ჯდება უმრავლესობის მონოლინგვურ სტანდარტში (პავლენკო, 2005ბ).

რუიზი (1984) წარმოადგენს 3 (სამ) განსხვავებულ ხედვას ენასთან მიმართებით, კერძოდ: 1) **ენა, როგორც პრობლემა**; 2) **ენა, როგორც უფლება**; 3) **ენა, როგორც რესურსი**. თითოეული ხედვის განხილვის (დეტალური მიმოხილვა იხ. ბეიკერი, 2010: მე-17 თავი) შედეგად კი ასკვნის, რომ ენის მიდგომებს შორის არსებული სხვაობების მიუხედავად, მათ აქვთ გარკვეული საერთო მიზნები: ა) ქვეყნის ერთიანობა; ბ) ინდივიდუალური უფლებების დაცვა; გ) უმრავლესობის ენის ფლობა, რაც მნიშვნელოვანია ეკონომიკური შესაძლებლობებისთვის. საკამათო საკითხად რჩება, თუ რა არის საჭირო ამ მიზნების მისაღწევად: უმრავლესობის ენაზე მონოლინგვიზმი თუ სრულყოფილად განვითარებული ბილინგვიზმი (ბეიკერი, 2010: 375-383).

აუცილებლად უნდა იქნეს მხედველობაში მიღებული, რომ ბილინგვური განათლების ძლიერი ფორმები არ იწვევს ენობრივ პრობლემას. უფრო მეტიც, ამ პროგრამებში მოსწავლეები აღწევენ სათანადო ენობრივ კომპეტენციებს და შემდგომ მათი აკადემიური მიღწევებიც მაღალია. შესაბამისად, ქვეყანაში ვითარდება ადამიანური რესურსი, რომელიც ხელს უწყობს ქვეყნის ეკონომიკის განვითარებას. თვითრწმენის, თავდაჯერების და ამავე დროს მულტიკულტურალიზმის განვითარება კი ხელს უწყობს სოციალურ ჰარმონიასა და მშვიდობიან თანაარსებობას. ენის, როგორც პრობლემის მიდგომაში მთავარია, რომ ენობრივი განსხვავებები აღმოიფხვრას და ერთიანი კულტურა ჩამოყალიბდეს. ალბათ, უპრიანი იქნებოდა, ამ მიდგომის მიმდევრებს ეზრუნათ ენობრივი უმცირესობათა მდგომარეობის გაუმჯობესებაზე (ბეიკერი, 2010: 378).

ენისადმი მესამე მიდგომა ენას განიხილავს, როგორც ინდივიდუალურ, თემის და რეგიონალურ რესურსს. ბილინგვიზმის შედეგად მიიღწევა ინტელექტუალური (იხ. ბეიკერი, 2010: მე-7 თავი), კულტურული, ეკონომიკური, სოციალური, კომუნიკაციური (იხ. ბეიკერი, 2010: მე-19 თავი) და მოქალაქეობრივი განვითარება (ლო ბიანკო, 2001). ბილინგვიზმი სასარგებლოა როგორც ინდივიდისთვის, აგრეთვე თემისა და მთლიანად სახელმწიფოსთვის. ევროპაში მულტილინგვიზმისაკენ გაჩაღებული აქტიური მოძრაობა ჯდება ენისადმი მესამე მიდგომაში. ენობრივი უმცირესობების ენებიც განიხილება, როგორც კულტურული და სოციალური რესურსი. ამასთანავე, ენებს დიდი მნიშვნელობა ენიჭებათ საერთაშორისო ვაჭრობასა და ეკონომიკაში, განსაკუთრებით 21-ე საუკუნეში, ენა მნიშვნელოვანია **ინტერკულტურული კომუნიკაციისთვის**, მან განსაკუთრებული აქტუალურობა 2001 წლის 11 სექტემბრის მოვლენების შემდეგ შეიძინა (ბეიკერი, 2010: 381-382).

როგორც ზემოთ *ბილინგვიზმის ირგვლივ გავრცელებულ მითებზე* საუბრისას აღინიშნა, ჯგუფის დონეზე ბილინგვიზმს ხშირად უკავშირებენ ქვეყნის ერთიანობისა და კონფლიქტების გაჩაღების საფრთხესაც. შესაბამისად, ენა დანახულია, როგორც **პოლიტიკური პრობლემა**. აღნიშნული ხედვის მიხედვით, ენობრივი უმცირესობები და ენობრივი მრავალფეროვნება იწვევს ნაკლებ საზოგადოებრივ ინტეგრაციას და სოციალურ თანაცხოვრებას, მეტ ანტაგონიზმსა

და კონფლიქტებს (პარილო, 1996). ამ პრობლემის მოგვარება კი შესაძლებელია ენობრივი უმცირესობების უმრავლესობასთან ასიმილირების გზით (იხ. ბეიკერი, 2010: მე-18 თავი). ამავე მიდგომით, უმრავლესობის ენა არის ერთიანობის გარანტი. ამ იდეოლოგიის მინუსს წარმოადგენს იმ ფაქტზე თვალის დახუჭვა, რომ ენობრივი მრავალფეროვნების არსებობა და ქვეყნის ერთიანობაც ერთად შესაძლებელია (სინგაპური, ლუქსემბურგი, შვეიცარია). ენა, თავისთავად, ძალიან იშვიათად გამხდარა კონფლიქტის საფუძველი (ოთეგაი, 1982).

აქედან გამომდინარე, საჭიროა თანაბარი შესაძლებლობების შექმნა და, ასევე, განსხვავებულობის აღიარება, ერთი მხრივ, ეთნიკური უმცირესობების იდენტობის განვითარებისთვის ხელშეწყობა და, მეორე მხრივ, ეროვნული ერთიანობისა და სტაბილურობის ხელშეწყობა. მასწავლებლებმა ეფექტურად ლავირება უნდა შეძლონ და გამოიყენონ ენისადმი განსხვავებული დამოკიდებულებები აკრძალვიდან დაწყებული - ტოლერანტობამდე დამთავრებული და შეზღუდული ნებართვიდან დაწყებული - წახალისებით დამთავრებული (ბეიკერი, 2010: 375).

### **2.3. ბილინგვიზმი უმცროს სასკოლო ასაკში**

გამოკვლევებმა აჩვენა, რომ შემსწავლელი უფრო სწრაფად აღწევს მეორე ენის თავისუფლად ფლობის დონეს, თუ ის იმყოფება შესაბამის ენობრივ გარემოში და სკოლაში, მაგრამ თავისუფლად მეტყველების დონის ამაღლების მიუხედავად, საჭიროა სულ ცოტა ხუთი წელი (ზოგჯერ კი მეტიც), რომ იგი დაეწიოს ენის მატარებლებს ენის ფლობის ძირითადი მაჩვენებლების მიხედვით (კუმინსი, 1984ა; ჰაკუტა და სხვ., 2000).

კუმინსმა (1984ა) გამოიჩინა ენის ზედაპირული ცოდნა და ენის ფლობა საგანმანათლებლო პროცესში მონაწილეობისთვის. კუმინსი (1981ბ, 2000) მიიჩნევს, რომ საბაზისო საკომუნიკაციო ენის შესასწავლად საჭიროა 1-2, ხოლო აკადემიური ენისთვის - 5-7 წელი. ასევე, ჰაკუტა და დი ანდრეა (1992), ჰაკუტა და მისი კოლეგები (ჰაკუტა და სხვ., 2000) და სპოლსკი და შოამიც (1999) მიიჩნევენ, რომ ენის სრულყოფილად დაუფლებისთვის 8, 5-7, ანდა 7-9 წელია საჭირო. ამგვარად,

მოსწავლეების აკადემიური წარუმატებლობები ენის არასაკმარისი ცოდნით აიხსნება (ბეიკერი, 2010: 178, 182).

არსებული ტესტები პრაქტიკულად არ იძლევა ინფორმაციას ზეპირი მეტყველების დონის შესახებ სასწავლო გარემოში. მათი დახმარებით შეიძლება შევაფასოთ მხოლოდ ყოველდღიური სასაუბრო ენის ფლობის დონე, ან მხოლოდ საბაზო გრამატიკული წესები. ზუსტი სურათის მისაღებად საჭიროა შემსწავლელთა უნარის შეფასების ისეთი ავთენტური საშუალებების გამოძებნა, რომლებიც ასახავდა სასწავლო მოთხოვნებს. გაგებისა და მეორე მხრივ, პროდუცირების უნარების შესაფასებლად უფრო უპრიანი იქნებოდა კლასში ჩატარებულ დაკვირვებებზე დაყრდნობა, ვიდრე ტესტებზე; ასეთ დროს, წამოიჭრება შემდეგი ძირითადი პრობლემები: როგორ განვასხვაოთ საგანთა ცოდნის შეფასება ენის ცოდნის შეფასებისგან? როგორ დავძლიოთ ზღვარი მაღალ კოგნიტურ დონესა და ე2-ის შეზღუდულ ჩვევებსა და უნარებს შორის? როგორ დავძლიოთ სხვაობა რეცეფციულსა და პროდუქტიულ უნარებს შორის საწყის ეტაპზე? როგორ აღვიქვათ ბილინგვიზმის სრული უპირატესობა (მაღალი კრეატიულობა, სოციალური კომპეტენცია, ტოლერანტობა, მოქნილობა და ა. შ.) (რიაგენი & ლიუდი, 2008: 73).

ბილინგვიური განათლების ხანგრძლივობა ისევე მნიშვნელოვანია, როგორც მისი დაწყების დრო. როგორც ცნობილია, იმისათვის, რომ შემსწავლელი სრულყოფილად დაეუფლოს ე1-ს კოგნიტურ-თეორიულ დონეზე, საჭიროა წლები. იგივე უნდა ითქვას ე2-ის შესახებაც. ევროპაში იმიგრანტთა ბავშვების სწავლება გვიჩვენებს, რომ ე2-ის პროფესიული აკადემიური ფლობის პროცესი რთულდება, თუ ე1-ის კომპეტენციები არ არის სათანადო დონეზე ფორმულირებული. ამ ფაქტს ხსნიან იმით, რომ ორი და მეტი ენის ფლობა ურთიერთდამოკიდებულია (იხ. კუმინსი, 2000). ამგვარად, მეორე ენის დაუფლება მიმდინარეობს უფრო ეფექტურად, თუ პირველი ენის ბაზაზე კომპეტენციები მაღალ დონეზეა ჩამოყალიბებული (რიაგენი & ლიუდი, 2008: 45-47).

სხვადასხვა გარემოებიდან გამომდინარე, იკვეთება უფრო ფართო პლანის სოციოლინგვისტური და პოლიტიკური პრობლემები: როგორია ბილინგვიური განათლების გავლენა უმცირესობათა ენის შენარჩუნებაზე? უფრო მეტიც, იმ მოსწავლეთა ხანგრძლივი უარყოფითი აკადემიური შედეგები, რომლებიც

სხვადასხვა კულტურის წარმომადგენელი არიან, მეტწილად უკავშირდება სტატუსისა და შესაძლებლობების პრობლემას, ვიდრე ლინგვისტურ ფაქტორებს; აქედან: ბილინგვური განათლების ნებისმიერი ფორმის შესაძლო ეფექტურობის შეფასების მთავარი კრიტერიუმი იქნება ის, თუ რამდენად მოხერხდება სხვადასხვა კულტურის წარმომადგენელთა თვითმყოფადობის გრძნობის შენარჩუნება და საზოგადოებაში მათზე მოთხოვნის შეგრძნების გაღვივება (რიაგენი & ლიუდი, 2008: 70-71). თუმცა, ბეიკერთან კვითხულობთ: „მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევებისთვის მნიშვნელოვანია, თუ რომელ პროგრამაზე (იხ. ბეიკერი, 2010: მე-10 & მე-11 თავები) სწავლობდა მოსწავლე და არა მისი წარმომავლობა ან სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი” (ბეიკერი, 2010: 208-209).

ბევრი მშობელი და თემი მიიჩნევს, რომ თუ ბავშვის განათლების პროცესში დიდი დრო ეთმობა მეორე და მესამე ენას, ამან შეიძლება იქონიოს უარყოფითი გავლენა ბავშვის პირველ ენაზე და მის ზოგად განვითარებაზე. მშობლიური ენის მნიშვნელობის შეგრძნება ეხმარება ადამიანს იმის განსაზღვრაში, თუ რა ადგილი უკავია მას საზოგადოებაში. ენა, როგორც ეთნიკური კუთვნილების თვალსაჩინო ნიშანი, ყველაზე ადვილად იქცევა ამა თუ იმ ეთნიკური ჯგუფის სიმბოლოდ და ძირითად თავისებურებად კონფლიქტურ სიტუაციაში. გამოკვლევები აჩვენებს, რომ კონფლიქტური სიტუაციის წარმოქმნის მიზეზი ხდება არა ენა, არამედ სხვა პრობლემები. როდესაც სოციალური და პოლიტიკური ფაქტორები კონფლიქტის მიზეზი ხდება, ენები წარმოადგენენ მისი გადაწყვეტის საშუალებას (რიაგენი & ლიუდი, 2008: 9-13). შესაბამისად, ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთათვის სკოლა არის მნიშვნელოვანი სოციალიზაციის აგენტი, სადაც ნებისმიერ მოსწავლეს შესაძლებლობა აქვს, აითვისოს მშობლიური ენა სრულყოფილად (დათჩერი, 2004).

აქვე მოვიყვანთ UNESCO-ს ცნობილი ანგარიშიდან (1953) ციტატას, სადაც ხაზგასმულია სკოლის მიერ მშობლიური ენის სწავლების მნიშვნელობა: „აქსიომატურია, რომ ყველაზე კარგია სწავლების ენად მშობლიური ენის გამოყენება. ფსიქოლოგიური თვალსაზრისითაც, მნიშვნელოვანია, რადგან ბავშვი ავტომატურად იაზრებს და უნარი აქვს, გამოხატოს საკუთარი მოსაზრებები, როცა პროცესი მისთვის ნაცნობ ენაზე მიმდინარეობს. სოციალური კუთხითაც არსებითია, რადგან ამ დროს

მოსწავლე საკუთარი თავის იდენტიფიცირებას ახდენს საკუთარ თემთან. საგანმანათლებლო კუთხითაც, ის სწავლობს უფრო სწრაფად და კარგად მშობლიურ ენაზე, ვიდრე მისთვის უცხო ენაზე” (იუნესკო, 1953: 11).

აუცილებლად უნდა აღინიშნოს მშობელთა როლი, განწყობა და დამოკიდებულება არსებული მდგომარეობის ზუსტად და სწორად შეფასებისთვის. როგორც წესი, მშობელთა უმრავლესობას, პირველად უხდება შეხება ბილინგვურ განათლებასთან. მათ იზიდავთ ბავშვებისთვის ასეთი განათლების მიცემის პერსპექტივა, არსებული პირობებით სამომავლოდ შვილებისთვის უკეთესი მომავალი ესახებათ. მათი მცირე ნაწილი კიდევ უფრო შორეულ მომავალში ხედავს მშობლიური ენით სამშობლოში გზაგაკაფულ შვილებს. თუმცა, რაოდენ გასაკვირიც არ უნდა იყოს, ყველა ერთხმად თანხმდება დამკვიდრებული სტერეოტიპის არსებობის უარყოფაზე, რომ „ბილინგვიზმმა შესაძლოა მოახდინოს ნეგატიური გავლენა მათი შვილების განათლებაზე” (რიაგენი & ლიუდი, 2008: 70), და მას არ აღიქვამენ, როგორც ბილინგვიზმის ერთ-ერთ უარყოფით ფაქტორად, არამედ მათი უმრავლესობა მოცემულ სიტუაციას პოზიტიურადაც კი აფასებს. ბავშვების ორ- და მეტ- ენოვნება მათი მშობლების გააზრებული არჩევანის შედეგს წარმოადგენს. აი, როგორ აყალიბებს ამას გერმანულ გარემოცვაში მცხოვრები ფრანგული ენის მატარებელი: „მე მინდა ჩემი შვილები იყვნენ ორენოვნები. არ ვიცი, რა შეიძლება კიდევ ვასწავლო მათ, მაგრამ იმ დღიდან, რაც ბაზელში დავსახლდი, მივხვდი, რომ ორი ენის ცოდნა ჩემთვის აუცილებელია” (რიაგენი & ლიუდი, 2008: 5-6).

ფაქტობრივად, ბილინგვურ განათლებას მშობლები ირჩევენ ყოველგვარი დახმარების გარეშე. ასე ხდება მონოლინგვური ქვეყნების უმეტესობაში, სადაც სხვადასხვა ენაზე მოლაპარაკე მშობლებს უწევთ ბავშვების შეყვანა სახელმწიფო სკოლაში და, ამასთანავე, ცდილობენ ოჯახში საკუთარი ენის შენარჩუნებას. იგივე ხდება მაშინაც, როდესაც სახელმწიფო ენა დომინირებს უმცირესობის ენაზე. სკოლა არ ზრუნავს მოსწავლის უფლებაზე მიიღოს დაწყებითი განათლება მშობლიურ ენაზე. აბსოლუტურად ნათელია, რომ ეს არ შეესაბამება ბილინგვური განათლების მიზნებს და, ფაქტობრივ, ეწინააღმდეგება ადამიანთა უფლებების ევროპის საბჭოსა და სხვა საერთაშორისო ორგანიზაციების აზრს. (რიაგენი & ლიუდი, 2008: 5-6). მაშინ,

როცა „მნიშვნელოვანია, რომ სრული ძალისხმევა მივმართოთ, რათა ბავშვებმა შეძლონ მშობლიურ ენაზე განათლების მიღება... განათლების კუთხით, მნიშვნელოვანია, რომ რაც შეიძლება მეტ ხანს გაგრძელდეს სწავლების პროცესში მშობლიური ენის გამოყენება. სწავლის დაწყების პირველ ეტაპზე კი უმნიშვნელოვანესია, მოსწავლე მშობლიურ ენაზე სწავლობდეს, რადგან, კარგად გებულობს ამ ენაზე და ასევე, მშობლიურ ენაზე სწავლება ამცირებს იმ სტრესს, რაც მოსწავლეში ჩნდება ოჯახიდან სკოლაში შესვლის დროს” (იუნესკო, 1953: 47-48).

საინტერესოა საზოგადოებრივი აზრიც ბილინგვური განათლების ეფექტურობის შესახებ (ბეიკერი, 2010: 269): მონაწილეობითი დემოკრატიის ქვეყნებში, კვლევის შედეგებთან ერთად, ყურადღება ექცევა ამ კუთხით საზოგადოებრივი აზრის კვლევასაც (კრაშენი, 1999), თუ რამდენად უჭერს იგი მხარს ბილინგვური განათლების რეფორმას (კროუფორდი, 2004). კრაშენს (1999) წარმოდგენილი აქვს მოსახლეობის დამოკიდებულების არაერთი კვლევის ანალიზი, რომელთა მიხედვითაც მსგავს გამოკითხვებში მოსახლეობის 2/3 მხარს უჭერს ბილინგვურ განათლებას. აღსანიშნავია, რომ ამერიკის შეერთებულ შტატებში სეპარატისტულ ბილინგვურ განათლებას (როცა სწავლების ენად მხოლოდ მშობლიური ენა გამოიყენება) არანაირი მხარდაჭერა არ აქვს. თუ კითხვა გულისხმობს, რომ ბილინგვური განათლება მოიცავს ორი ენის სრულყოფილად ფლობას, მაშინ ბილინგვური განათლების შესახებ პოზიტიური დამოკიდებულება ცალსახაა (ბეიკერი, 2010: 270-271).

ბილინგვური განათლების ეფექტურობის შესახებ ამერიკელ ექსპერტთა უმრავლესობამ აღნიშნა, რომ ინგლისური ენის შესწავლაზე აქცენტირება მნიშვნელოვანია აკადემიური პროგრესის მისაღწევად. მათ აგრეთვე დაადგინეს, რომ მშობლიური ენის სწავლება არ უშლის ხელს ინგლისური ენის ათვისებას (ანგარიშგების ოფისი, 1987). ბრისკი (1998) წარმოადგენს სიტუაციურ ფაქტორებს, რომლებიც გავლენას ახდენენ ბილინგვალი მოსწავლის აკადემიურ მიღწევებსა და ბილინგვური სკოლების ეფექტურობაზე. ავტორი გამოყოფს 5 სიტუაციურ ფაქტორს, რომლებიც გაზრდიან ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობას: **ლინგვისტური, კულტურული, ეკონომიკური, პოლიტიკური, სოციალური** (ბეიკერი,

2010: 271). უმცირესობათა ენის სკოლაში სწავლით მოსწავლე იღრმავებს ოჯახში შექმნილ ენობრივ უნარებს და ასევე, უვითარდება პოზიტიური დამოკიდებულება მშობლიური ენის სტატუსის მიმართ, მოსწავლეებში თვითრწმენა და თვითდაჯერებაც მატულობს (უეშე და სკეანი, 2002; მეტი, 1998).

#### **2.4. ბილინგვალეზის უპირატესობა მონოლინგვალეზთან შედარებით**

ხშირად ენას შემეცნების ასპექტად მიიჩნევენ, რაც ჩვენ უეჭველად ადამიანებად გვაქცევს. ბოლო დრომდე ჩატარებული კვლევების უმეტესი ნაწილი პირველ რიგში განიხილავდა და ითვალისწინებდა მონოლინგვალეზი მოსაუბრეების ენობრივ შესაძლებლობებს. ამასთან, სამყაროს მონოლინგვური შეხედულების საწინააღმდეგოდ, მოსაუბრეების უმრავლესობა თავიანთ ცხოვრებას ერთზე მეტ ენაზე „ჟონგლიორობით“ ატარებს. აღწერის ბოლოდროინდელი მონაცემების მიხედვით, მსოფლიოში ბილინგვალეზის რაოდენობა ძალიან სწრაფად იზრდება: ევროპელების 56% ორენოვნად ითვლება (2006 წლის ევროკომისიის ანგარიში), კანადაში მოსახლეობის 35% ორენოვანია, აშშ კი მზარდ ტენდენციას 20%-იანი ბილინგვალეზით მიჰყვება (გროსიენი & ლი, 2012). იმის აღიარებამ, რომ მსოფლიოს მოლაპარაკეთა უმეტესობა ორენოვანია და რომ მრავალენოვან მოსაუბრეთა რიცხვი იზრდება, კვლევის ახალ სფეროებსა და მიმართულებებს დაუდო სათავე, რომლებიც ცდილობენ შეისწავლონ ის გზები, რომლებთა მეშვეობითაც ორენოვანი მართავს ერთზე მეტი ენის არსებობას ერთსა და იმავე გონებასა და ტვინში და ასევე, ბილინგვიზმს განიხილავენ, როგორც ობიექტივს, ენასა და შემეცნებას შორის არსებული კავშირის გასაგებად მთელი ცხოვრების განმავლობაში.

მკვლევრები ერთგვარ დასკვნამდე მივიდნენ, კერძოდ, რაც უფრო მაღალი ხარისხით ფლობს ბილინგვალეზი ორივე ენას, მით უფრო იზრდება კოგნიტური განვითარების შესაძლებლობა (კუმინსი & მალკაპი, 1978; დანკანი & დე ავილა, 1979; კესლერი & ქვინი, 1982; დოუ, 1982, 1983; კლარკსონი, 1992; კუმინსი, 2000ბ; ბიალისტოკი, 2001ა). შესაძლებელია საკითხის შემდეგნაირად დასმა: თუ რამდენად კარგად უნდა იცოდეს ორენოვანმა ორივე ენა, რომ ბილინგვიზმმა კოგნიტური და



სოციალური განვითარების თვალსაზრისით არა ნეგატიური არამედ პოზიტიური გავლენა იქონიოს პიროვნებაზე?

ამ თვალსაზრისით, მნიშვნელოვანია „ზღვრული დონის თეორიის“ (სხვაგვარად - „ზღურბლის თეორიის“) განხილვა. აღნიშნული თეორია პირველად გაჟღერდა ტაუკომაასა და სკუტნაბ-კანჯასისგან (1977) და კუმინსისგან (1976). მათ ენის ფლობა ორ საფეხურად დაყვეს, რომლებიც შესაბამისად მოქმედებდნენ კოგნიტურ განვითარებაზე. პირველი საფეხური გულისხმობდა ბილინგვიზმის იმ დონემდე მიღწევას, რაც საშუალებას მისცემდა ბავშვს ბილინგვიზმის ნეგატიური შედეგების თავიდან არიდება შეძლებოდა; ხოლო მეორე საფეხური გულისხმობდა მეორე ენის ფლობის ისეთ კომპეტენციას, რაც უზრუნველყოფდა ბილინგვიზმის პოზიტიურ შედეგებს. ისინი აგრეთვე არ გამორიცხავდნენ ბილინგვიზმის ისეთ დონეს, რომელიც უარყოფითად იმოქმედებდა ბავშვის კოგნიტურ განვითარებაზე. აღნიშნული თეორიის მართებულობა არაერთმა კვლევამ დაადასტურა, მაგალითად: ბიალისტოკი (1988), კლარკსონი და გალბრაიტი (1992), დოუ (1983) და კუმინსი (2000ბ). ზღვრული დონის თეორიასაც გააჩნია გარკვეული პრობლემები, რადგანაც იგი ზუსტად ვერ გამოყოფს, თუ რა ენობრივი კომპეტენციაა საჭირო, რომ ბავშვს არ ჰქონდეს ჯერ ნეგატიური შედეგები, ხოლო შემდგომ მიაღწიოს პოზიტიურ შედეგებს კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისით განვითარებაზე (ბეიკერი, 2010: 175-177). ზღვრული დონის თეორიის ევოლუციური განვითარების გზაზე ვისაუბრებთ ცოტა მოგვიანებით *ბილინგვალ ბავშვში ენობრივი კომპეტენციების განვითარების* კუთხით წარმოდგენილ ვრცელ მიმოხილვაში.

როგორც ჩანს, ორ (ან მეტ) ენაზე მონიტორინგისა და კონტროლის ცხოვრებისეული უწყვეტი გამოცდილება საფუძველია ბილინგვალებისთვის ენისგან მთელი რიგი დამოუკიდებელი კოგნიტური მიღწევების წარმოსაჩენად (მაგ., მარტინ-რიი და ბიალისტოკი, 2008; ბიალისტოკი და სხვ., 2004). ამ პირველადი დასკვნების თანახმად, ორენოვნებამ შესაძლოა პოზიტიური როლი ითამაშოს შემეცნებითი რეზერვის (CR - Cognitive Reserve) განვითარებაში და გააძლიეროს რიგი აღმასრულებელი ფუნქციები, როგორცაა კონფლიქტების მონიტორინგი, შერჩევითი ყურადღება და მუშა მეხსიერება (როსი & დიაზი, 2016: 22).

ისრაელის მკვლევარი ბენ-ზეევი 1977 წელს ჩატარებული კვლევებით ადგენს, რომ ბილინგვალური ბავშვები ავლენენ გაცილებით მეტ ანალიტიკურ ორიენტაციას ენის მიმართ, ვიდრე მონოლინგვალური. მკვლევრის დასკვნა ასეთია: „იმისათვის, რომ ბილინგვალმა ბავშვმა შეძლოს ინტერენობრივი ინტერფერენციის დაძლევა, მას ამისთვის სჭირდება ანალიტიკური ინსტრუმენტები, ამის პარალელურად კი, ბილინგვალ ბავშვს უვითარდება ენისა და აღქმის ანალიტიკურად გააზრების უნარი” (ბენ-ზეევი, 1977ა).

მეოცე საუკუნის ადრეული 60-იანი წლებიდან ჩატარებული კვლევების ურავლესობამ გვიჩვენა, რომ ბილინგვალური სარგებლობენ უპირატესობით მონოლინგვალურებთან შედარებით (ბალკანი, 1970; ბენ-ზეევი, 1977ბ; ფელდმანი & შენი, 1971; იანკო-უორელი, 1972; ლიედკე & ნელსონი, 1968). ამ კვლევების შედეგები ზუსტ თანხვედრაში მოდის ბილინგვალური ბავშვების ენობრივი განვითარების ინდივიდუალური დაკვირვების შედეგებთანაც (იმედაძე, 1960; ლეოპოლდი, 1949). იმედაძე და ლეოპოლდი მრავალწლიანი დაკვირვების შედეგად, მივიდნენ დასკვნამდე, რომ ადრეული ბილინგვიზმი ბავშვს უვითარებს უნარსა და „ასაჩუქრებს” მას იმ შესაძლებლობით, რათა მოახერხოს სიტყვის ხმოვანებისა და მისი მნიშვნელობის განცალკევება, ვინაიდან, კონკრეტული ენობრივი ასპექტების მიმართ ყურადღების გამახვილება დამახასიათებელია ბილინგვიზმის ადრეულ ასაკში. ამავე აზრს ავითარებს ვიგოცკი: „ერთი და იმავე აზრის სხვადასხვა ენაზე გამოხატვა ბილინგვალ ბავშვს აძლევს საშუალებას, დაინახოს საკუთარი ენა, როგორც ერთ-ერთი ენობრივი სისტემა სხვა ენებს შორის, გააანალიზოს ამ ენის ფენომენი ზოგადი ენობრივი კატეგორიებით, რაც განაპირობებს ლინგვისტური ოპერაციების გაცნობიერებულ განხორციელებას” (ვიგოცკი, 1962: 110). კუმინსმაც (1978ბ) მრავალი მეთოდური ხერხის საშუალებით გამოავლინა მეტალინგვისტური უნარის უფრო სწრაფი განვითარება ორენოვან მოსწავლეებში (კუმინსი, 1978ბ).

ჩნდება კითხვა: როგორ ხდება ენის შერჩევა ორენოვან მეტყველებაში? მიუხედავად იმისა, რომ ბილინგვალური საუბრისას იშვიათად უშვებენ ენის შემთხვევით შეცდომებს, სასაუბრო წარმოებაზე ჩატარებული კვლევა იძლევა დამაჯერებელ არგუმენტს, რომ ორივე ენა აქტიურია, მაშინაც კი, როცა მხოლოდ ერთ

ენაზე ლაპარაკობენ (პოულისი, 1999). უფრო მეტიც, ორი ენის პარალელური გააქტიურება ახასიათებს მეტყველების დაგეგმვას მაღალკვალიფიციური ბილინგვალეებისთვის, ისევე როგორც მეორე ენის შემსწავლელთათვის. მიუხედავად იმისა, რომ ადრეული ენის შერჩევის ზოგიერთი შემთხვევა შეიძლება იყოს შესაძლებელი, მაგალითისთვის, როდესაც ბილინგვალეები, რომელთაც პირველი ენა (L1) უფრო ძლიერი აქვთ ვიდრე მეორე (L2), საუბრობენ ე1-ით (ბლუმი & ლა ჰეიჯი, 2003; ლა ჰეიჯი, 2005), ბილინგვური სიტყვის წარმოების უახლესმა კვლევებმა აჩვენა, რომ მხოლოდ ერთ ენაზე საუბრის განზრახვა საკმარისი არ არის მხოლოდ ამ ენაზე ალტერნატივების გააქტიურების შეზღუდვისთვის.

ბილინგვალის მეტყველების თვალსაჩინო ასპექტი ის არის, რომ გამოცდილი ბილინგვალეები არ უშვებენ ენის შემთხვევით შეცდომებს. ამავე დროს, მათ მარტივად შეუძლიათ კოდის გადართვა სხვებთან ერთად, რომლებიც ანალოგიურად ბილინგვალეები არიან (მაგ., მუისკენი, 2000; მაიერს-სკოტონი, 2002). ბილინგვალეებისთვის, რადგანაც თითოეულ ენაში მრავალი ალტერნატივა არსებობს, აბსტრაქტული კანდიდატების გააქტიურება შეიძლება მოხდეს ლემის (ანოტაცია) დონეზე ან ფონოლოგიურ კონკურენტებს შორის (კროლი და სხვ., 2008).

### **§3. მეტალინგვისტური ცნობიერება**

უკანასკნელ წლებში დიდი ყურადღება ეთმობა ბილინგვალის ბავშვის მეტალინგვისტური ცნობიერების კვლევას (ბიალისტოკი, 2001ა, 2001ბ). ბიალისტოკი მეტალინგვისტურ ცნობიერებას შემდეგ განმარტებას უფარდებს: „მეტალინგვისტური ცნობიერება გულისხმობს ენობრივი სტრუქტურების გააზრებისა და მანიპულირების უნარს, როდესაც ენა არის აზროვნების ობიექტი და არა უბრალოდ წინადადებების ჩამოყალიბების და პროდუცირების ინსტრუმენტი” (ტუნმერი & ჰერიმანი, 1984: 12). მეორე ენის შემსწავლელს არ სჭირდება ძირითადი ენობრივი სტრუქტურების ხელახლა ათვისება, რადგან მათი ათვისება მოხდა მშობლიური ენის შესწავლისას (ბეიკერი, 2010: 162). ადრეულმა კვლევებმა დაადასტურეს ორენოვნებაში უფრო მაღალი მეტალინგვისტური ცნობიერება (იანკო-უორელი, 1972; ბენ-ზეევი, 1977ა, 1977ბ; აღნიშნული კვლევები იხ. ტუნმერი & მაიპილი, 1984).

### 3.1. მეტალინგვისტური ცნობიერების ძირითადი სახეები

მეტალინგვისტური ცნობიერება ან ენაში ფორმების მნიშვნელობის ზუსტი და შეგნებული ცოდნა, ჩვეულებრივ, ვლინდება როგორც ენის შესახებ აზრების ვერბალიზების უნარი, და იგი ერთ-ერთი საუკეთესო დოკუმენტირებული განსხვავებაა ბილინგვალებსა და მონოლინგვალებს შორის. ზოგადი დასკვნების თანახმად, მრავალ ენაზე მოსაუბრეებს მეტი ლინგვისტური ცნობიერება აქვთ და უფრო ადრეულ ასაკში ავითარებენ მას, ვიდრე ისინი, ვინც მხოლოდ ერთ ენაზე ლაპარაკობენ (იანკო-უორელი, 1972; ბენ-ზევეი, 1977; დიაზი, 1985; თომასი, 1988; გალამბოსი & გოლდინ-მიდოუ, 1990; გალამბოსი & ჰაკუტა, 1988; ბიალისტოკი, 1991; იელენდი და სხვ., 1993; რიჩიარდელი, 1992ა, 1992ბ). ასევე, კვლევების მიხედვით, რომლებიც ეხება ბილინგვიზმსა და მეტალინგვისტურ ცნობიერებას (ბიალისტოკი, 1987ა, 1987ბ, 1997, 2001ა, 2001ბ) აღმოჩნდა, რომ ორენოვან ბავშვს აქვს უპირატესობა ერთენოვან ბავშვთან შედარებით ლინგვისტური პროცესების კოგნიტური კონტროლის თვალსაზრისით (ბეიკერი, 2010: 162).

არსებობს მეტალინგვისტური ცნობიერების სხვადასხვა სახეობა, კერძოდ, **ლექსიკური** (ბენ-ზევეი, 1977; ბიალისტოკი, 1988; რიჩიარდელი, 1992/1992ბ), **სინტაქსური** (გალამბოსი & გოლდინ-მიდოუ, 1990; გაზექოლი, 1997; ბიალისტოკი, 1986), და **ფონოლოგიური ცნობიერება** (იელენდი და სხვ., 1993, ბიალისტოკი და სხვ., 2003), ასევე, **სემანტიკური ცნობიერება** (იანკო-უორელი, 1972) (სანზი, 2012: 3933).

ბილინგვალები სიტყვების სიმბოლურ გამოხატულებას უფრო ადრე აღიქვამენ, ვიდრე მონოლინგვალები. შესაბამისად, ამან შეიძლება უზრუნველყოს კითხვის უნარის უფრო ადრეულ ასაკში განვითარება, რასაც ბიალისტოკი მეტალინგვისტური ცნობიერების ერთ-ერთ მნიშვნელოვან გასაღებს უწოდებს. ბიალისტოკმა და ჰერმანმა (1997ა) დაადგინეს, რომ ბილინგვიზმს აქვს დიდი მნიშვნელობა ბავშვის წიგნიერებაზე, თუმცა, არსებობს გარკვეული საფრთხეებიც. მათ გააანალიზეს წიგნიერების განვითარება სამი სფეროს მიხედვით: *მოთხოვნებისა და წიგნების კითხვა; ნაბეჭდის გაგება და ფონოლოგიური ცნობიერება*, რომლებიც ფარავს წიგნიერების სოციალურ, კოგნიტურ და ლინგვისტურ ასპექტებს და თითოეულ მათგანს განსხვავებული მიმართება გააჩნია ბილინგვიზმთან (ბეიკერი, 2010: 163).

მეტალინგვისტური ცნობიერება შემეცნებითი უპირატესობებიდან ერთადერთია, რომელიც გამოწვეულია ორ ენაზე ცხოვრებით. თუმცა, შედარებისთვის, მულტილინგვიზმის პოზიტიური ეფექტების შედეგები მეტალინგვისტური ცნობიერების განვითარებაზე საკმაოდ ძლიერია: მრავალი ცვლადი, მათ შორის ასაკი, ცოდნის დონე (კუმინსი, 1976, 1981), ბილიტერატურობა (სანზი, 2007), ბილინგვალის ენის ტიპოლოგია (ალ-დოსარი, 2004) და ეფექტების გასაზომად გამოყენებული ამოცანის ხასიათი (ბიალისტოკი, 1999, 2001) ითვლება, რომ ისინი ურთიერთქმედებენ და განმარტავენ ზოგიერთ ურთიერთგამომრიცხავ დასკვნას მულტილინგვიზმის დადებით გავლენასა და პოზიტიურ ეფექტებთან დაკავშირებით შემეცნების სხვადასხვა ასპექტზე. განსხვავებები მეტალინგვისტურ ცნობიერებაში მონოლინგვალესა და ბილინგვალეს შორის მოზრდილებშიც იქნა ნაპოვნი (თომასი, 1992). მეტალინგვისტური ინფორმირებულობა წარმოდგენილია, როგორც ორენოვანი ზღვარის ახსნის ძირითადი ფაქტორი; მაგალითად, შემდგომი ენების შესასწავლად მულტილინგვალეების შესაძლებლობების გაზრდა (სენოზი & ვალენსია, 1994; სანზი, 2000; სვეინი და სხვ., 1990) და წიგნიერებაში გაწაფვა (ბიალისტოკი, 2007) (სანზი, 2012: 3933).

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, მეტალინგვისტური ცნობიერება შემეცნებითი უპირატესობებიდან ერთადერთია, რომელიც ორ ენაზე ცხოვრების შედეგად მიიღება. შემეცნებაზე ბილინგვიზმის გავლენის შესახებ კვლევა განხორციელდა ისეთი არავერბალური დავალებების გამოყენებით, როგორცაა მათემატიკური და რიცხვითი (ბიალისტოკი & კოდი, 1997), შემოქმედებითი (კესლერი & ქვინი, 1980) და პრობლემების გადაჭრის ამოცანები (ბიალისტოკი, 1999; ბიალისტოკი & მაჯუმდერი, 1998; ბიალისტოკი & მარტინი, 2004) ვერბალური დავალებებიდან მათი შესრულების ხელშემწყობი დასკვნებით (კესლერი & ქვინი, 1980, 1987), რომლებმაც აჩვენეს, რომ ენობრივმა გამოცდილებამ შეიძლება მნიშვნელოვანი როლი ითამაშოს აბსტრაქტული აზროვნების განვითარებასა (როზენბლუმი & პინკერი, 1983) და აგრეთვე, სემანტიკური შემოქმედებითობის ჩამოყალიბებაში. ეს შედეგები მხარს უჭერს წინა კვლევებს (ბიალისტოკი, 1986, 1988), რომელთა მიხედვითაც ბილინგვალეები სჯობიან მონოლინგვალეს პრობლემების გადაჭრის გზების

ძიებისას, რომლებიც კონფლიქტს ეფუძნება. ამასთან, გამოკვლევულ ზოგიერთ სფეროში დასკვნითი შედეგების არარსებობა ბილინგვიზმსა და შემეცნებას შორის არსებული რთული კავშირის სრულყოფილად გასაგებად (მეტალინგვისტური ცნობიერების ჩათვლით) შემდგომი კვლევების ჩატარების საჭიროებაზე მიანიშნებს (სანზი, 2012: 3933-3934).

### **3.2. ბილინგვიზმის გავლენა ლექსიკურ, სინტაქსურ და ფონოლოგიურ ცნობიერებაზე**

ორენოვანი ბავშვების შემეცნებითი უპირატესობების გამოკვლევამ აჩვენა, რომ ბილინგვიზმი ადრეულ ასაკში გონებრივი მოქნილობის და მეტალინგვისტური ცოდნის მაღალ დონეს განავითარებს. ბიალისტოკი (2001) აჯამებს რამდენიმე კვლევას, სადაც გამოკვლევულ იქნა ბილინგვიზმის გავლენა როგორც ლექსიკურ, ასევე სინტაქსურ და ფონოლოგიურ ცნობიერებაზე (სანზი, 2012: 3934-3935).

### **3.3. ლექსიკური ცნობიერება**

*ლექსიკური ცნობიერების* შესწავლის კუთხით, მრავალი კვლევა თანხმდება ბილინგვალთა უპირატესობაზე მონოლინგვალეთთან მიმართებით, სიტყვისა და მისი მნიშვნელობის გამოყოფა/განცალკევების უნარის თვალსაზრისით (ბენ-ზეევი, 1977; ბიალისტოკი, 1988; რიჩიარდელი, 1992). ამასთან, საწინააღმდეგო მოსაზრებაც არსებობს: როზენბლუმისა და პინკერის (1983) მიერ ჩატარებული კვლევის შედეგად, ერთენოვანი და ორენოვანი უმცროსი ასაკის ბავშვები თანაბრად ახერხებდნენ ობიექტების ასოცირებას ახალი სახელებით. ამის მიუხედავად, ორივე ჯგუფის ცდისპირები განსხვავდებოდნენ ობიექტის თვისებებთან მიმართებაში, რაც გულისხმობს იმას, რომ ისინი ცალკეულ ობიექტს განსხვავებულად ანუ სხვადასხვაგვარად მოიხსენიებდნენ. ამის გამო, ერთენოვნები უფრო ხშირად საუბრობდნენ ფიზიკურ ატრიბუტებზე, ორენოვანი ბავშვები კი ხაზს უსვამდნენ იმ სოციალურ კონტექსტს, რომელშიც ობიექტების გამოყენება შეიძლებოდა. ამრიგად, ბილინგვალებმა გამოავლინეს, სიტყვის მნიშვნელობის ექსტრაპოლაციის უფრო ძლიერი უნარი და მისი რეალურ სამყაროსთან დაკავშირების შესაძლებლობა (სანზი, 2012: 3935).

### 3.4. სინტაქსური ცნობიერება

*სინტაქსური ცნობიერების* მიმართულებით კვლევამ დააფიქსირა ბილინგვალური ბავშვების უპირატესობა მონოლინგვალურებთან შედარებით, როდესაც ასრულებენ დავალებებს, რომლებიც შეცდომების აღნიშვნასა და გასწორებას (გალამბოსი & გოლდინ-მიდოუ, 1990) ანდა შეცდომაში შემყვანი ინფორმაციის თავიდან აცილების მიზნით შესასრულებელ სავარჯიშოებს (ბიალისტოკი, 1986, 1988) მოითხოვს. გალამბოსი და გოლდინ-მიდოუ (Galambos & Goldin-Meadow) ამტკიცებენ, რომ ორენოვანი ბავშვებს ენობრივი ფორმების შესახებ უფრო მეტი ცოდნა აქვთ, ვიდრე ერთენოვანებს და რომ მეტალინგვისტური ცნობიერება აუმჯობესებს ინტელექტუალურ განვითარებას. ამასთან, მორფოსინტაქსურ სტრუქტურებთან დაკავშირებით ჩატარებულმა კვლევებმა, ასევე აჩვენეს, რომ არსებობს სფეროები, რომლებშიც ორენოვანი ბავშვები არ გამოირჩევიან უპირატესობით ერთენოვან ბავშვებთან შედარებით, როგორცაა, მაგალითად, მასა/რაოდენობის განსხვავების მიღება კონკრეტულ ენაზე (გაზექლი, 1997). გარდა ამისა, ამ კვლევის თანახმად, შემოთავაზებული ამოცანის სირთულემ შეიძლება მნიშვნელოვანი როლი ითამაშოს შემეცნებაზე ბილინგვიზმის ეფექტების გავლენით, რაც დამოკიდებულია, მონაწილეთა ასაკსა და განვითარების ეტაპზე (სანზი, 2012: 3935).

### 3.5. ფონოლოგიური ცნობიერება

*ფონოლოგიურ ცნობიერებაში*, ორენოვანი ბავშვებისთვის დადებითი მიგნებები ვლინდება ისეთ ასპექტებში, როგორცაა განსჯის უნარი, მაგალითად, დაასახელონ სურათებზე გამოსახულ საგნებს გრძელი სახელები აქვთ თუ მოკლე (იელენდი და სხვ., 1993). თუმცა, ბიალისტოკმა, მაჯუმდერმა და მარტინმა (Bialystok, Majumder & Martin) (ბიალისტოკი და სხვ., 2003) ვერ იპოვეს რაიმე განსხვავება შესრულების თვალსაზრისით ორენოვან და ერთენოვან ბავშვებში, რომელთაც სთხოვეს სამიზნე სიტყვაში არსებული ბგერის სხვა სიტყვის ბგერით ჩანაცვლება (სანზი, 2012: 3935).

#### §4. მეტალინგვისტური ცნობიერება, როგორც ხელშემწყობი ფაქტორი

##### არამშობლიური ენების შესწავლის გზაზე

ენის შესწავლის პროცესში ჩართული მთელი რიგი ფაქტორები შეიძლება გაიზარდოს ორენოვანი ბავშვების ენის სწავლის შედეგად, მათ შორის კოგნიტური მოქნილობა, უნარების ავტომატიზაცია და მეტალინგვისტური ცნობიერება (ბილისტოკი, 2005; კრომდალი, 1999; კუმინსი, 1976) (სანზი, 2012: 3938).

მეორე ენის შეძენის პერიოდში განხორციელებული კვლევის მიმდინარეობისას, შესაძლებელია თუ არა ენის შეგნებული ცოდნა (მეტალინგვისტური ცნობიერება) გადაიქცეს იმპლიციტურ, არაცნობიერ ცოდნად (ითვლება ნამდვილ კომპეტენციად), განხილვის საკითხია, მაგრამ უმეტესობა თანხმდება იმაზე, რომ მას შეუძლია დაეხმაროს შეძენის პროცესში, როგორც მოწინავე ორგანიზატორი, რომელიც ახდენს მოსწავლეების ყურადღების ფოკუსირებას ენის შესაბამის მახასიათებლებზე. ეს არის ორენოვანთა გაძლიერებული მეტალინგვისტური ცნობიერება, რაც გამოწვეულია ერთზე მეტი ენის ზემოქმედებით და განსაკუთრებით, ორ ენაზე წერა-კითხვის ცოდნით. ეს კი აძლევს მათ შესაძლებლობას ფოკუსირება მოახდინონ ფორმაზე და ყურადღება მიაქციონ ენის შენატანში არსებულ შესაბამის მახასიათებლებს, რაც გაზრდის მისაღების რაოდენობას (დამუშავებული შენატანი), რომელიც ენათა სისტემაში (შიდა გრამატიკა) იკვებება და საზრდოობს (სანზი, 2012: 3939).

ბილინგვიზმისა და შემეცნების შესახებ მთელი რიგი კვლევების დროს (მაკლეოდი & მაკლაფლინი, 1986; ნაშენი & მაკლაფლინი, 1986; მაკლაფლინი & ნაიაკი, 1989; ნაიაკი და სხვ., 1990), მაკლაფლინის სამეცნიერო ჯგუფმა სცადა ეჩვენებინა, რომ ორივე, როგორც ბილინგვალ, ასევე მულტილინგვალ ინდივიდებს აქვთ უპირატესობა მონოლინგვალებთან შედარებით ავტომატიზაციისა და რესტრუქტურიზაციის პროცესებში. ნაშენმა და მაკლაფლინმა (1986) შეადარეს „ახალბედა“ (ერთენოვანი) და „ექსპერტი ანუ გამოცდილი“ (ორენოვანი და მრავალენოვანი) მოსწავლეების შესრულება. მათ აღმოაჩინეს, რომ „ექსპერტებმა“ გაუსწრეს „ახალბედებს“ იმპლიციტურ ანუ არაპირდაპირ პირობებში (წაკითხვა და დამახსოვრება/დაზეპირება), მაგრამ არა ექსპლიციტურ ანუ მკაფიოდ გამოკვეთილ (წაკითხვა და გრამატიკული წესების დამეზნა) სასწავლო პირობებში. ამ კვლევის



შედეგები ცხადყოფს წინა ლინგვისტურ გამოცდილებას მეხსიერებასა და ენის შესწავლას შორის არსებულ ურთიერთმიმართებასთან დაკავშირებით: მულტილინგვალური სუბიექტები უკეთესად არიან აღჭურვილნი ინფორმაციის მუდმივი ნაკადის დასამუშავებლად, შეუძლიათ შეინახონ სამუშაო მეხსიერებაში მხოლოდ ის, რაც მნიშვნელოვანი და შესაფერისია შემდგომი დამუშავებისთვის (სანზი, 2012: 3939).

დასკვნის სახით, ერთზე მეტი ენის გამოცდილება - მულტილინგვიზმი - ხელს უწყობს ძირითადი საჭირო შესაძლებლობების ავტომატიზაციას ინფორმაციისა და ენის დამუშავების პროცესში. როდესაც ისინი ავტომატიზირდებიან, ეს აუცილებელი შესაძლებლობები ნაკლებად არიან დამოკიდებული მუშა მეხსიერებაზე და ადგილს ათავისუფლებენ სხვა პროცესებისთვის. ასევე, შენატანის რესტრუქტურის სტრატეგიების განვითარება მეტალინგვისტური ანალიზის შედეგია. ენის შემსწავლელი შენატანს გარდაქმნიან კატეგორიებად, რაც ითვალისწინებს გაცილებით სწრაფ წვდომასა და უფრო გამჭვირვალე ურთიერთობას ინფორმაციის სხვა ერთეულებთან, რაც საბოლოოდ აადვილებს ახალი ინფორმაციის დამუშავებას. ამ გზით, მულტილინგვიზმი, მეტალინგვისტური ინფორმირებულობა და ყურადღების კონტროლი ურთიერთკავშირშია და განმარტავს მულტილინგვალურ უპირატესობას ახალი ენების შექმნის პროცესში (სანზი, 2012: 3940).

#### **4.1. მეტალინგვისტური ცნობიერების როლი წიგნიერებაში (წერა-კითხვა)**

არსებობს სხვადასხვა მოსაზრება ბილინგვალური ბავშვების წიგნიერების შესახებ. ამ მიმართულებით მიდგომებიც განსხვავებულია თუ რა მეთოდებითა და სტრატეგიებით უნდა მოხდეს წიგნიერების განვითარება ორენოვან მოსწავლეებში. ზოგიერთის აზრით, იმიგრანტი და უმცირესობის მოსწავლეთა წიგნიერება გულისხმობს მათ ასიმილაციას ახალ ენასა და კულტურაში. მკვიდრი მოსახლეობის მოსწავლეებისთვის წიგნიერება გულისხმობს წერისა და კითხვის ცოდნას ორ ან მეტ ენაში. პრესტიჟული ბილინგვური განათლების კონტექსტში კი წიგნიერება გულისხმობს მოსწავლეებში კრიტიკული აზროვნების, მრავალმხრივი ცნობიერების, ინტერკულტურული სენსიტიურობის განვითარებას. ზოგიერთი მკვლევარი

წიგნიერებას განმარტავს, როგორც კითხვის საბაზისო უნარების განვითარებას (იხ. აშშ-ს კითხვის ეროვნული პანელი, 2000). მკვლევართა მეორე ნაწილი კი საუბრობს მრავალენოვან წიგნიერებაზე ბილინგვალ და მონოლინგვალ მოსწავლეებში (სტორითი, 2000, 2003).

წიგნიერებასთან დაკავშირებით მოლოდინი განსხვავებულია სხვადასხვა კონტექსტში (იმიგრანტი ან მკვიდრი მოსწავლეებისთვის). სკოლა დიდ როლს თამაშობს წიგნიერების განვითარებაში, თუმცა ოჯახს, თემს, რელიგიურ ორგანიზაციებს აქვთ აგრეთვე მნიშვნელოვანი როლი ამ პროცესში, ხოლო ამ ინსტიტუტების მიერ წიგნიერების გააზრება და მოლოდინები შესაძლებელია მრავალფეროვანი და განსხვავებული იყოს (ბეიკერი, 2010: 317).

„წიგნიერების განვითარება მოსწავლის საგანმანათლებლო განვითარების მთავარი მამოძრავებელია, რამეთუ ის წარმოადგენს საშვს საზოგადოებაში ინტეგრაციისთვის, ინსტრუმენტს, რომლითაც სოციალური და ეკონომიკური მდგომარეობა ფასდება და წარმოადგენს სწავლების მთავარ მიზანს” (ბიალისტოკი, 2001: 152). თუმცა, არ არსებობს უნივერსალური მეთოდი, თუ როგორ უნდა განვავითაროთ მოსწავლეებში წიგნიერება (სნოუ და სხვ., 1998). მიუხედავად ამისა, გინესიმი და მისმა კოლეგებმა (2005) ამერიკის შეერთებულ შტატებში არსებული მიდგომების მიმოხილვისას დაასკვნეს, რომ ინტერაქტიული სწავლების მეთოდი და მიზანმიმართული მიდგომა, აგრეთვე, ამ ორი მიდგომის კომბინაცია ყველაზე ეფექტურია ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთათვის წიგნიერების განსავითარებლად (ვრცლად *ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთა წიგნიერებაზე არსებული განსხვავებული ხედვები და მიდგომები* იხილეთ ბეიკერი, 2010: მე-14 თავი) (ბეიკერი, 2010: 319).

კვლევა **წიგნიერებაში (წერა-კითხვა)** გაწაფვის მიღწევის შესახებ, ეთანხმება იმ აზრს, რომ წიგნიერების შეძენისთვის არსებობს სამი წინაპირობა: *მეტალინგვისტური ცნობიერების დამკვიდრება, კომპეტენცია ზეპირი ენის ცოდნაში და ბეჭდვის სიმბოლური ცნებების გაგება* (ბიალისტოკი, 2007). ბილინგვიზმისა და წიგნიერების მიღწევის შესახებ კვლევა სწავლობს, თუ რამდენად განსხვავდება ეს უნარები მონოლინგვალ და ბილინგვალ ბავშვებში. მისი დასკვნების თანახმად, ბავშვების

წერა-კითხვის განვითარებაში ორენოვნება აშკარად ფაქტორია, მაგრამ ამ ფაქტორის ეფექტი არც მარტივი და არც უნიტარულია. ზოგჯერ ბილინგვალეები უპირატესობას ამჟღავნებენ (ბექდვის კონცეფციები), ზოგჯერ კი - პირიქით (ზეპირი ენის კომპეტენცია). ანალოგიურად, ფრანსისი (1999) ასკვნის, რომ მეტალინგვისტური ცნობიერება სხვადასხვა გზით დაკავშირებულია წიგნიერების განვითარების რთულ ასპექტებთან და ექსპრესიული (გამომხატველი) მიმართულია რეცეპტული (მგრძნობიარე) ენობრივი ამოცანების წინააღმდეგ (ექსპრესიული vs რეცეპტული) (სანზი, 2012: 3940).

### §5. ინტერფერენცია - ენობრივი კონტაქტების შედეგი

წინამდებარე ნაშრომის საკვლევო თემიდან გამომდინარე, მნიშვნელოვანია ცალკე თავად წარმოვადგინოთ და განვიხილოთ ინტერფერენცია, როგორც მოვლენა, რომელიც თავს იჩენს ბილინგვალეების მეტყველებაში.

სხვადასხვა ენობრივ კოლექტივებს შორის არსებული კულტურულ-ისტორიული კონტაქტები იწვევს სათანადო ენათა ურთიერთგავლენებს, რაც გამოიხატება ენობრივ ფორმათა სესხებაში. ამ შემთხვევაში სესხება აღქმული უნდა იქნეს როგორც ერთი ენის მიერ მეორე ენიდან ამა თუ იმ ფორმის ან სტრუქტურის შეთვისება, რასაც მსესხებელ ენაში შესაძლოა გარკვეული ფონეტიკური, გრამატიკული თუ სემანტიკური სახეცვლილებები მოჰყვეს. ენობრივ სისტემებს შორის ამგვარ სესხებებსა და ურთიერთგავლენებს ენათა კონტაქტების პირობებში ინტერფერენციას უწოდებენ (გამყრელიძე და სხვ., 2008: 604).

სიტყვა *ინტერფერენცია* (ინგლ. *interference* „ჩარევა“), მომდინარეობს ლათინური სიტყვებისგან *inter* „შორის“ და *feriō* „შეხებას, დარტყმას ან ჩარტყმას“, რომელიც გამოიგონა ბრიტანელმა მეცნიერმა, პოლიმატოლოგმა თომას იანგმა (Thomas Young) 1801 წელს ([https://hmn.wiki/ka/Constructive\\_interference](https://hmn.wiki/ka/Constructive_interference); გამყრელიძე და სხვ., 2008: 604)

ინტერფერენცია განისაზღვრება, როგორც ერთი ენის ელემენტების ჩართვა მეორე ენის გამოყენებისას (განმარტებები წარმოდგენილია ჩვენივე ნაშრომის ზემოთ მოცემულ პარაგრაფში „ტერმინთა განმარტებისთვის“ გვ. 28-34). საგულისხმოა ის

ფაქტი, რომ ამ შემთხვევაში ერთი ენის მეორეზე გავლენა ძირითადად უარყოფითი კონოტაციით განიხილება (მას *უარყოფით ტრანსფერსაც* უწოდებენ), განსხვავებით პოზიტიური ტრანსფერისგან, რომელიც დადებით გადატანას გულისხმობს (სავილიე-ტროიკე, 2016: 18).

ინტერფერენცია - ეს არის მეხსიერების ფენომენი, რომელიც მაშინ ვლინდება, რა დროსაც შიგნიდან ან გარედან მომდინარე სტიმულები ე.წ. მოგონების მიმნიშნებლები, რომლებიც მეხსიერებაში გარკვეული ინფორმაციების ძებნაში გვეხმარებიან, ვერ ახერხებენ, ეფექტურად მიუთითონ ერთ კონკრეტულ მოვლენაზე (<http://dictionary.css.ge/content/interference>).

*ინტერფერენცია* ჩვეულებრივი მოვლენაა *ბილინგვიზმის (ორენოვნების)* პირობებში (გამყრელიძე და სხვ., 2008: 604). ბილინგვური კვლევების ეპოქის დასაწყისში ხშირად დგებოდა ინტერფერენციის საკითხი ე1-სა და ე2-ს შორის. ზემოთ აღნიშნულის თანახმად, კიდევ ერთხელ დავძენთ, რომ L1 არის მოლაპარაკე ინდივიდის პირველი ენა, L2 არის მეორე, L3 - მესამე და ა.შ. L1 ჩარევა - *სადაც მოსაუბრე იყენებს ენის ფორმებს და სტრუქტურებს მათი პირველი ენიდან იმ ენაში, რომელსაც სწავლობს* - არის სფერო, რომელიც დღემდე ბევრ მასწავლებელს აწუხებს. შეხედულებას იმის თაობაზე, რომ ბილინგვიზმში გაერთიანებულია ორი მონოლინგვალი, მივყავდით კომუნიკაციის პროცესში ერთი ენის კვალის არსებობის უარყოფამდე მეორე ენაში. ჩვენს დროში ბილინგვური კომპეტენცია განიხილება, როგორც ერთიანი ბილინგვური მეტყველება, რომელიც ნამდვილი ბილინგვიზმის დამადასტურებელია და სულაც არ წარმოადგენს ენების ცუდად ფლობის ნიშანს, ანდა ბილინგვალების ენობრივი ქმედების ერთ-ერთ დაკანონებულ ფორმას ისეთ სიტუაციებში, სადაც ეს შესაძლებელია. ბილინგვალ ბავშვთა უმეტესობა გაივლის „კოდების აღრევის“ ფაზებს მანამდე, სანამ ისწავლიან ენათა დაყოფას და გადართვას ერთი ენიდან მეორეზე იმ ფორმალური და ფუნქციური წესების თანახმად, რომლებიც მათ ბილინგვურ გარემოს შეესაბამება. გამოთქმათა სისწორის ხარისხი დამოკიდებულია სოციალურ ნორმებზე. თუ მეორე ენის ათვისების პროცესს ჩავთვლით ბილინგვიზმის საწყის ფორმად, შემსწავლელს კი - ასიმეტრიულ ბილინგვალად, მაშინ ასეთი მიდგომისას ჩნდება საინტერესო საკითხების მთელი

რიგი, რომელსაც გააჩნია მიმართება „ენათა შერევის ფენომენის სტატუსთან” (რიაგენი & ლიუდი, 2008: 63-65).

ერთი შეხედვით, მკაფიო განსხვავება ეგზოლინგვურ ხერხებსა და ბილინგვურ დისკურსულ პროცედურებს შორის სავსებით შესაძლებელია. ერთი მხრივ, არსებობს უამრავი საბუთი იმისა, რომ კოდების გადართვა ბილინგვურ მოსაუბრეებს შორის არის არა მარტო ფუნქციური, არამედ გრამატიკულიც. მომდევნო მაგალითში კოდების ცვლის ფუნქცია ნათელია: ის მიუთითებს წერიტი კომუნიკაციის ჩამტარებლის ორ კულტურას შორის კავშირზე გეოგრაფიულ არეალში. გადართვის მომენტი მიმდინარეობს ყველაზე ზოგადი ენობრივი წესების შესაბამისად: “je suis parti a la gare et je suis arrivee le lendemain a neuf na estacao de Pom-bal” (მე გავემგზავრე [პარიზის] ვაგზლიდან და მეორე დღის 9 საათზე ჩავედი ვაგზალ პომბალში [ლისაბონში]). მეორე მხრივ, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ ენათა შერევას აქვს სხვა სტატუსი ეგზოლინგვური საუბრისას (ანუ შემსწავლელსა და ენის მატარებელს შორის). ადამიანი, რომელიც არ არის ენის მატარებელი, ურევს ერთმანეთში გერმანულსა და ფრანგულს: “HH: moi je trouve plus...les filles surtout je trouve plus ehm oui... modernes... non ehm pas modernes. gelpflegt” (მე ვთვლი... განსაკუთრებით ქალიშვილებს ჰ-მ-მ... უფრო თანამედროვეებად... არა ჰ-მ-მ, არა თანამედროვედ - მოვლილებად); აიძულებს ენის მატარებელს, უპოვოს სწორი ახსნა სიტყვას: “H: soignes?”; ანუ ე1-ის ლექსიკური ერთეულები გამოიყენება მაშველ რგოლებად და მოწოდებად დახმარებისათვის, რათა მოხერხდეს შეზღუდული ლექსიკური კომპეტენციის დაძლევა (რიაგენი & ლიუდი, 2008: 63-65).

მრავალენოვან კონტექსტში სხვადასხვა ენის მატარებლის მიერ ხშირად თვით სიტუაცია შეიძლება იყოს განსაზღვრული, როგორც ეგზოლინგვური და ბილინგვური ერთდროულად. შესაბამისად, კომუნიკაციის მიზნით გამოყენებული იქნება სხვადასხვა ვარიანტი. მაგალითად, ენის მატარებელმა შეიძლება აღიქვას ეს ენობრივი ერთეულები, როგორც სიტუაციისათვის შესაბამისი (ანუ მიანიჭოს მას კოდების გადართვის სტატუსი) და შეიტანოს კიდეც იგი თავის ლექსიკონში. შეიძლება ერთ-ერთ ბილინგვალს შეუსწორონ უზუსტობა და ამით მიანიშნონ, რომ მოსაუბრე არ განიხილავს მოცემულ სიტუაციას ბილინგვური მეტყველებისათვის

შესაფერისად. შეიძლება ლექსიკური ტრანსფერის სტატუსის ვარირება და ეს დამოკიდებულია იმაზე, აღიქმება თუ არა იგი, როგორც ლექსიკური ხარვეზის მაჩვენებელი, თუ როგორც კარგად ფორმულირებული ბილინგვური კომპეტენცია (რიაგენი & ლიუდი, 2008: 63-65).

ინტერფერენციის ანუ ენობრივი სისტემების სხვადასხვა დონის ერთეულთა და სტრუქტურათა სესხებისა და ისტორიული ურთიერთგავლენების ილუსტრირება შესაძლებელია მსოფლიოს მრავალი ენის მაგალითზე (გამყრელიძე და სხვ., 2008: 604).

### 5.1. ინტერფერენციის რაგვარობა და მისი სახეები

ინტერფერენცია მაშინ ხდება, როცა მიმნიშნებელი ვერ მოქმედებს სათანადოდ და ვერ აღადგენს შესაბამის ინფორმაციას. რაც უფრო დიდია ამ სპეციფიკურ მიმნიშნებელზე შესაძლო პასუხთა რაოდენობა, მით უფრო ძნელია ერთი სწორი პასუხის აღდგენა. ასე მაგალითად, შეგიძლიათ თუ არა გაიხსენოთ, რამდენად განსხვავებულად გაამზადეთ ვახშამი ათი დღის წინ და დღეს საღამოს? სავსებით შესაძლებელია, რომ თქვენს გონებაში არსებული მოგონებები ერთმანეთში აირიოს ანუ მოხდეს *ინტერფერენცია* (<http://dictionary.css.ge/content/interference>).

ინტერფერენცია შეიძლება იყოს პროაქტიული ან რეტროაქტიული. პროაქტიული ინტერფერენცია („შემდგომზე მოქმედი“) ნიშნავს, რომ წარსულში შექმნილი ინფორმაცია აძნელებს ახალი ინფორმაციის აღბეჭდვას, ხოლო რეტროაქტიული ინტერფერენცია („წინაზე მოქმედი“) იმაზე მიუთითებს, რომ ახალი ინფორმაცია ხელს უშლის ძველის აღდგენას. პირობითად რომ ავიღოთ, ორივე სახის ინტერფერენციასთან გვაქვს საქმე, როდესაც ელ-ფოსტის მისამართის პარამეტრების (პაროლი და ა.შ.) შეცვლას გადაწყვეტთ. თავიდან ახალი „მისამართის“ დამახსოვრება გიჭირთ: ძველი დასახელება „ამოხტება“ ხოლმე მეხსიერებიდან (*პროაქტიული ინტერფერენცია*), მაგრამ როცა ბოლოს და ბოლოს კარგად დაიმახსოვრებთ ახალი ელ-ფოსტის პარამეტრებს, შესაძლოა აღმოაჩინოთ, რომ ძველი აღარც კი გახსოვთ მიუხედავად იმისა, რომ ბოლო ხუთი წლის განმავლობაში

აქტიურად იყენებდით მას *(რეტროაქტიული ინტერფერენცია)*  
(<http://dictionary.css.ge/content/interference>).

როგორც მეხსიერების ბევრი სხვა მოვლენის, ინტერფერენციის შესწავლაც ებინგჰაუსმა (Ebbinghaus) დაიწყო, რომელიც თავად სწავლობდა უაზრო მარცვალთა წყვილებს. მან აღმოაჩინა, რომ დასწავლილი 65% აღარ ახსოვდა. საინტერესოა, რომ როცა 50 წლის შემდეგ ერთ-ერთ კვლევაში ებინგჰაუსის ექსპერიმენტები გაიმეორეს, იგივე შედეგი მიიღეს. ის მწკრივები, რომელთაც კვლევის მონაწილეები უფრო ადრე სწავლობდნენ და ამას მრავალჯერადი განმეორების შედეგად აღწევდნენ, ადგენისას ახლადნასწავლ მწკრივებში ერეოდათ ანუ *ინტერფერენცია* ხდებოდა (გერიგი & ზიმბარდო, 2009).

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ენობრივი ინტერფერენციის ყველაზე გავრცელებულ ფორმას წარმოადგენს მშობლიური ენის გავლენა მეორე ენის გამოყენებისას. იგი შეიძლება იყოს ლექსიკური ან გრამატიკული. ინტერფერენცია კარგადაა შეწავლილი ფონოლოგიურ, გრამატიკულ დონეებზე. შესასწავლი და მშობლიური ენების სისტემატურმა შედარებამ შეიძლება გამოავლინოს სიმსხველეს მეორე ენის დაუფლებაში. ინტერფერენციის დაძლევა წარმოადგენს, უეჭველად, ერთ-ერთ ძირითად ამოცანას მეორე ენის სწავლებისას და, რადგანაც იგი განისაზღვრება ნორმიდან გადახრად, ინტერფერენციის არარსებობა წარმოადგენს *ნორმატიულობის* სავალდებულო მაჩვენებელს - ენის ფლობის ერთ-ერთ წამყვან ლინგვისტურ კრიტერიუმს. უნდა ითქვას, რომ ინტერფერენცია არ არის აუცილებელი ატრიბუტი მეორე ენის განვითარების პროცესში. დე ჰუვერის (2009) ძალიან საინტერესო მონოგრაფია „ბილინგვური პირველი ენის დაუფლება“ (Bilingual First Language Acquisition) აუცილებელ ინტერფერენციას მითადაც კი მიიჩნევს. მოვიყვანოთ ინტერფერენციის რამდენიმე მაგალითი: 1) ორენოვანი ბავშვი: „დალი უნდა წიგნის“ - რუსულიდან პირდაპირი გავლენით: Дали хочит книжку (იმედაძე, 2017); 3) ინგლისური - Thank you და გერმანული - bitte სრული სინონიმები არაა მახვილის მიხედვით; 4) Winter is before the door - არის გერმანულის პირდაპირი გადმოტანა: "Der winter ist for der tur" (ინგლისურად - "Winter is around the corner", ქართულად - „ზამთარი კარზეა მომდგარი“).

## 5.2. სიტყვა-ხატის ინტერფერენციის სტრუქტურა

ერთ-ერთი მოთხოვნა კროსლინგვისტური შეჯიბრისთვის ორენოვანი სიტყვების წარმოებაში მომდინარეობს სიტყვა-ხატის ინტერფერენციის (PWI - Picture-Word Interference) პარადიგმის გამოყენებით ჩატარებული კვლევის დასკვნებიდან. ამოცანის მიზანია დაასახელოს ხატი / გამოსახულება და მოახდინოს ყურადღების გამფანტველის იგნორირება. ტიპური დასკვნა PWI-ში არის ის, რომ სიტყვები, რომლებიც სემანტიკურად არიან დაკავშირებული ხატთან, იწვევენ ინტერფერენციას, ხოლო სიტყვები, რომლებიც ფონოლოგიურად ანდა ორთოგრაფიულად არიან დაკავშირებული, ხელს უწყობენ და ამარტივებენ ხატის დასახელებას (ხატისთვის სახელის დარქმევას) (ლა ჰეიჯი და სხვ., 1985; ლუპკერი, 1979, 1982). ყურადღების გამფანტველი სიტყვები არასამიზნე ენიდან დავალების ორენოვან ვერსიაში, რომლებიც სემანტიკურად ან ფონოლოგიურად უკავშირდებიან ხატის სახელს, ასევე იწვევენ ინტერფერენციას და შესაბამისად, გამარტივებასაც (კოსტა და სხვ., 1999; ჰერმანსი და სხვ., 1998). ჰერმანსი და მისი კოლეგები (1998) აღწერენ დამთრგუნველ ეფექტს იმ ყურადღების გამფანტველებისთვის, რომლებიც თარგმანის ფონოლოგიური მეზობლები იყვნენ. „ფონო-თარგმანის“ ეფექტი გაჰყვა ამგვარ დროის მსვლელობას, რათა გავლენა მოეხდინა დაკვირვების საგანზე სემანტიკური დისტრაქტორებისთვის (ყურადღების გამფანტველები ან დამაბნეველი ფაქტორები), რომლებიც წარმოგვიდგინეს ჰერმანსმა და მისმა კოლეგებმა, რათა დაესკვნათ, რომ არასამიზნე-ენა აქტიური იყო ანოტაციის დონეზე. თავისთავად, არასამიზნე ენის დისტრაქტორების ეს ეფექტები იმაზე მიუთითებს, რომ მეტყველების დაგეგმვა ღიაა უნებლიე ენის ზემოქმედება-გავლენისთვის.

ყველაზე კრიტიკულად, დისტრაქტორებთან დაწყვილებული სურათები, რომლებიც თავად მიზნობრივი სიტყვის თარგმანია, ასევე, ხელს უწყობს და ეხმარება სურათების დასათაურებას / დასახელებას (კოსტა და სხვ., 1999; ჰერმანსი, 2004). კოსტა და მისი კოლეგები ამტკიცებენ, რომ თუ ლექსიკური ერთეულები კონკურენციას უწევენ შერჩევა-არჩევას, მაშინ, ამის შემდეგ თარგმანის დისტრაქტორმა უნდა გამოიწვიოს ყველაზე მეტი ინტერფერენცია, რადგან ის პირდაპირ ააქტიურებს კონკურენტულ ლექსიკურ ალტერნატივას. მათ თარგმანის



გამარტივების ეფექტი გამოიყენეს, როგორც ენის სპეციფიკური მექანიზმის საყრდენი, რომელიც კონკურენციის ენაში არჩევისთვის არ ითვალისწინებს ლექსიკურ კვანძებს. თარგმანის გამარტივების ეფექტის მნიშვნელოვანი მახასიათებელი ნიშან-თვისებაა ის, რომ იგი ხანმოკლეა იდენტური დისტრაქტორების ეფექტებთან შედარებით (მაგ., ხატის სახელი სამიზნე ენაზე). იდენტურობის მდგომარეობისთვის ყველაზე დიდი და ყველაზე ფართო - გამარტივების ეფექტი - იქნა გამოყენებული, როგორც ენის სპეციფიკური წვდომის შემდგომი მხარდაჭერა, ვინაიდან ეს გვაფიქრებინებს, რომ უნებლიე ენის ლექსიკურმა გააქტიურებამ ნაკლები გავლენა იქონია სამიზნე სახელის წარმოებაზე.

ჰერმანსი (2004) ამტკიცებდა, რომ იდენტურობის მდგომარეობის დიფერენციალური დროის მიმდინარეობა და სიდიდე თარგმანის პირობებთან შედარებით შესაძლოა განთავსდეს ენის არასპეციფიკურ მოდელში (რომელიც ითვალისწინებს კონკურენციას) ან ლექსიკური შერჩევის ენის სპეციფიკურ მოდელში. წინა ლოგიკის თანახმად, კროსლინგვისტური აქტივაცია ამცირებს კონცეპტუალური, ლექსიკური და ფონოლოგიური აქტივაციის გამარტივების რაოდენობას. ამ უკანასკნელი მოდელის თანახმად, სხვა ფაქტორებმა, როგორცაა თარგმანის დისტრაქტორის აქტივაციის შეფერხება ან იდენტურობის დამაბრკოლებელი ფაქტორების უფრო გააქტიურება, შეუძლიათ შეცვალონ დროის კურსი და შესაბამისად, გავლენა იქონიონ სიდიდეზე, ზომასა და მასშტაბებზე.

დებატები თარგმანის გამარტივების ინტერპრეტაციასთან დაკავშირებით ასევე წამოჭრის მნიშვნელოვან საკითხს PWI-ში დისტრაქტორული სიტყვის დამუშავებასთან დაკავშირებით. თუ დისტრაქტორი სიტყვის ქვემოდან გააქტიურება შეიჭრება დამუშავებაში, რაც სხვაგვარად არ მოხდება ხატის სახელის დაგეგმვისას, მნელი სათქმელია, დაფიქსირებული ეფექტები გამოავლენს თუ არა კროსლინგვისტური აქტივაციის ადგილს და მოახდენს თუ არა ენის არჩევას მეტყველების დაგეგმვის დროს ანდა სიტყვისა და ხატის დამუშავებას შორის რთულ ურთიერთქმედებას. არგუმენტთა ამ ჯაჭვის გააზრების შემდეგ, რთულია მხოლოდ PWI მონაცემების გამოყენება, ორ შერჩეულ მოდელს შორის ერთ-ერთის მკაფიოდ განსჯის მიზნით (კროლი და სხვ., 2008).

## თავი II. მშობლიური და მეორე ენის ფლობის საკითხები

### უმცროს სასკოლო ასაკში

#### §1. რა იგულისხმება *მეორე ენის* ათვისებაში?

უპირველესად, მიზანშეწონილია, განვსაზღვროთ რას ნიშნავს თავად ტერმინი „*მეორე ენა*“? როგორც უკვე აღვნიშნეთ, *მეორე ენის* სხვადასხვა განმარტება შეიძლება შეგვხვდეს შესაბამის ლიტერატურაში (იხ. ჩვენივე ნაშრომი, გვ. 28-34), ეს განსხვავებები განპირობებულია მისი მრავალმხრივი ხასიათით, მაგრამ აქ, შევჩერდებით მის კლასიკურ განმარტებაზე: *მეორე ენა*, როგორც წესი, ოფიციალური ან დომინანტური ენაა, რომელიც საჭიროა განათლების, დასაქმების ან სხვა მიზნებისთვის. ძალიან ხშირად მას სწავლობენ იმიგრანტების უმცირესობათა ჯგუფების წარმომადგენლები, რომელთა მშობლიური ენაც სხვა არის. მეორე ენის ათვისება (SLA - Second Language Acquisition) გულისხმობს, როგორც ინდივიდების ან ჯგუფების მიერ (რომლებიც ადრეულ ბავშვობის ასაკში მშობლიური ენის ათვისების შემდეგ სწავლობენ სხვა რომელიმე ენას) ენის შესწავლას (შედეგს), აგრეთვე, ამ ენის თვით შესწავლის პროცესსაც (სავილიე-ტროიკე, 2016: 2-4). ბავშვის ზრდასთან ერთად, იზრდება მისი ენობრივი უნარები. ამის საპირისპიროდ, შემსწავლელის ენა (აგრეთვე, შუალედური/ინტერენა) მეორე ენის შესწავლის პროცესში იმ ასაკს ემთხვევა, როდესაც კოგნიტური სიმწიფე არ შეიძლება მიჩნეული იყოს მნიშვნელოვან ფაქტორად. მეორე ენის შემსწავლელები უკვე ზრდასრულობის იმ დონეზე არიან, როდესაც შეუძლიათ რთული გამონათქვამების წარმოთქმა და გაგება თავიანთ პირველ ენაზე, ხოლო სიმწიფის ხარისხი არ არის ენისათვის სპეციფიკური (სავილიე-ტროიკე, 2016: 18).

*მეორე ენის ათვისება (შეა)* შეიძლება სამი სახით მიმდინარეობდეს:

1. არაფორმალური ათვისება ბუნებრივ კონტექსტში;
2. ფორმალური სწავლება-სწავლა საკლასო ოთახში;
3. შერწყმული ვითარება, როცა ათვისების პროცესი ხორციელდება როგორც ბუნებრივ, ისე საკლასო გარემოში (გაბუნია და სხვ., 2008: 81-82; პაპავა, 2008: 68-69).

მეორე ენის სწავლისა და გამოყენების მიმართ ინტერესი საუკუნეების წინ გაჩნდა (მაკკარტი, 2001), მაგრამ, მხოლოდ 1960-იანი წლებიდან დაიწყო სისტემური

თეორიებისა და მოდელების ჩამოყალიბება. საბოლოოდ, მეორე ენის ათვისება, როგორც დარგი, წარმოიშვა ლინგვისტიკის, ფსიქოლოგიისა და მათი ქვედარგების: გამოყენებითი ენათმცნიერების, ფსიქოლინგვისტიკის, სოციოლინგვისტიკისა და სოციალური ფსიქოლოგიის ბაზაზე. იგი ჩამოყალიბდა მეცნიერების დიდი შრომის შედეგად, რომლებიც ცდილობდნენ პასუხი გაეცათ *მეორე ენის ათვისებასთან დაკავშირებული სამი არსებითად მნიშვნელოვანი და ძირეული შეკითხვისთვის:*

1. რა უნდა იცოდეს მეორე ენის შემსწავლელმა?
2. როგორ იძენს შემსწავლელი ამ ცოდნას?
3. რატომ არის ზოგი შემსწავლელი სხვებზე წარმატებული? (სავილიე-ტროიკე, 2016: 2-3, 24).

მოცემული ამოცანის ამოსახსნელად, ჩამოთვლილი თითოეული სფეროდან მეცნიერები აქცენტს სხვადასხვა საკითხზე აკეთებენ, ასე მაგალითად: *ლინგვისტები* ხაზს უსვამენ მსგავსებებსა და განსხვავებებს, რომლებიც არსებობს შესასწავლ ენებს შორის და ასევე, შემსწავლელის ლინგვისტურ კომპეტენციასა და ლინგვისტურ პერფორმანსს შორის ენის ათვისების სხვადასხვა დონეზე; *ფსიქოლოგები* და *ფსიქოლინგვისტები* ფოკუსირდებიან მენტალურ ანდა კოგნიტურ პროცესებზე, რომლებიც ჩართულია ათვისების პროცესში; *სოციოლინგვისტები* განიხილავენ ცვლილებებს შემსწავლელის ენობრივ პერფორმანსში; *სოციალური ფსიქოლოგები* შეისწავლიან იდენტობას და სოციალურ მოტივაციას; *გამოყენებითი ლინგვისტიკის სპეციალისტები* (რომლებიც საზოგადოდ, *მეა*-ს საკითხებზე მუშაობენ) განიხილავენ თეორიებისა და კვლევის შედეგებს მეორე ენის სწავლების პროცესში. თითოეული დარგი მეორე ენის ათვისების კვლევისთვის სხვადასხვა მეთოდს იყენებს მონაცემთა შეგროვებისა და ანალიზისათვის და ირჩევს ერთმანეთისაგან რადიკალურად განსხვავებულ გზებს კვლევის შედეგების მისაღწევად. შესაბამისად, არც არის გასაკვირი, რომ მათი მოსაზრებები ერთმანეთს ეწინააღმდეგება (სავილიე-ტროიკე, 2016: 3).

ეს სამი, ერთმანეთისგან მკვეთრად განსხვავებული, პერსპექტივა: *ლინგვისტური, ფსიქოლოგიური* და *სოციალური*, თითოეული მათგანი სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანია მეორე ენის ათვისების რთული ფენომენის მაქსიმალურად

სრულყოფილად გასაგებად (სავილიე-ტროიკე, 2016: 3). თუმცა, არც ის უნდა დავივიწყოთ, რომ მკვეთრი განსხვავებების მიუხედავად, ამ პერსპექტივებს შორის მჭიდრო ურთიერთკავშირიც არსებობს (სავილიე-ტროიკე, 2016: 24).

## **§2. მეორე ენის ათვისების ლინგვისტური, ფსიქოლოგიური და სოციალური ასპექტები**

როგორც წინა პარაგრაფში აღვნიშნეთ, მეორე ენის სწავლისა და გამოყენების მიმართ ინტერესი მრავალი საუკუნის წინ გაჩნდა (იხ. მაკკარტი, 2001), თუმცა, ამ საკითხის ირგვლივ სისტემური თეორიებისა და მოდელების ჩამოყალიბება მხოლოდ და მხოლოდ 1960-იანი წლებიდან დაიწყო. აღნიშნული თეორიები და მოდელები მეორე ენის ათვისების უკეთ გააზრებაში გვეხმარება, ამისათვის საჭიროა გავიგოთ:

- ა) კონკრეტულად რას სწავლობს ადამიანი მეორე ენის ათვისების დროს? (*ლინგვისტური ასპექტი*);
- ბ) რა პროცესებს გაივლის ადამიანი მეორე ენის ათვისების დროს? (*ფსიქოლოგიური ასპექტი*);
- გ) რა განაპირობებს იმას, რომ მეორე ენის ათვისების დროს ზოგიერთი მეტად წარმატებულია, ზოგიერთი კი - ნაკლებად? (*სოციალური ასპექტი*) (პაპავა, 2008: 69).

ამ შეკითხვებზე ზუსტი პასუხების პოვნა შეუძლებელია, რადგანაც ისინი დღესაც მეცნიერული დავის საგანს წარმოადგენს. თვით მეორე ენის ათვისება (მეა), როგორც კვლევის დარგი კი დაბეჯითებით შეიძლება ითქვას, რომ ლინგვისტიკისა და ფსიქოლოგიის გზაჯვარედინზე დაიბადა და სხვადასხვა მეცნიერებასთან არის გადაჯაჭვული, რომელმაც არაერთ კონკრეტულ საკითხზე აქტიურ კვლევას დაუდო სათავე (სავილიე-ტროიკე, 2005).

მეორე ენის ათვისების კვლევების კატეგორიზაცია, ძირითადად, *ლინგვისტიკას*, *ფსიქოლოგიასა* და *სოციალურ მეცნიერებებს* ემყარება (სავილიე-ტროიკე, 2016: 25). ქვემოთ მოცემულ ქვეთავებში თითოეული ამ დისციპლინისთვის შესაბამის ასპექტებს წარმოგიდგენთ:

## 2.1. ლინგვისტური ასპექტები

1960-იანი წლებიდან მეორე ენის ათვისების კვლევებში ლინგვისტური პერსპექტივიდან აქცენტი ორ მნიშვნელოვან ასპექტზე კეთდებოდა. ესენია: *შინაგანი და გარეგანი აქცენტები* (სავილიე-ტროიკე, 2016: 25).

*შინაგან აქცენტზე* მსჯელობისას, ეყრდნობიან ჩომსკისა და მის მიმდევრებს. ის საკვლევი მიზნების ჩამოყალიბებისას, ითვალისწინებს შემსწავლელების ენის შინაგან, საბაზისო ცოდნას ანუ ლინგვისტურ კომპეტენციას. შინაგან აქცენტთან დაკავშირებით პირველ ლინგვისტურ საფუძველს ჩომსკის ტრანსფორმაციულ-გენერაციული გრამატიკა წარმოადგენს (ჩომსკი, 1957, 1965). იგი ამტკიცებდა ენის ათვისების ბიჰევიორისტული თეორიის მცდარობას, რადგან მას არ შესწევს უნარი, ახსნას ჩვენი ლინგვისტური შესაძლებლობების შემოქმედებითი ასპექტები. ვინაიდან, ჩომსკი აქცენტს აკეთებდა „ენის ათვისების ლოგიკურ პრობლემაზე“, ხაზს უსვამდა შემდეგი აუცილებელი პირობის გათვალისწინებას, რომ ბავშვები ენის ათვისებას იწყებენ თანდაყოლილი უნარებით. ეს მოსაზრება დღემდე ინარჩუნებს დომინანტურობას მეორე ენის ათვისების ლინგვისტური პერსპექტივების უმრავლესობისთვის (სავილიე-ტროიკე, 2016: 25).

მეორე ენის ათვისებისას „თანდაყოლილი უნარების“ აღწერაში გარკვეული სახის ცვლილებები შევიდა: გაითვალისწინეს ზოგადი პრინციპების აბსტრაქტული ცნებები, რომლებიც, როგორც უნივერსალური (კოგნიტური) გრამატიკის ნაწილი, საერთოა ყველა ენისათვის. მიღებული პროგრამა მეტ ყურადღებას უთმობს სპეციფიკურ აღწერებს, როგორც ლექსიკური ცოდნის შემადგენელ ნაწილს. არსებობს მეორე საკითხი, რომელიც ამ თეორიული მიდგომის ფარგლებში განიხილება, ეს არის: *ლინგვისტური ინტერფერენცია* ენის ისეთ მოდულებს შორის, როგორებიცაა: ლექსიკა და მორფოლოგია, სინტაქსი და სემანტიკა, სემანტიკა და დისკურსის პრაგმატიკა. ინტერფერენციის ზოგი მოვლენა გაცილებით პრობლემატურია მეორე ენის შემსწავლელთათვის და შესაძლებელია გამოიწვიოს განვითარების შეფერხება და ენების ინტერფერენცია (სავილიე-ტროიკე, 2016: 25).

მეორე ენის ათვისების *გარეგანი აქცენტების* შესახებ მიდგომაში მნიშვნელოვანი როლი ითამაშა ფუნქციონალიზმმა, რომელმაც პრადის აღმოსავლეთ ევროპულ

სკოლაში მე-20 საუკუნის დასაწყისში დაიმკვიდრა ადგილი. ამ სკოლის წარმომადგენლები ჩომსკის ემიჯნებიან და ენას, პირველ ყოვლისა, საკომუნიკაციო სისტემად მოიაზრებენ. ამ მიდგომაში ზოგიერთი აქცენტს აკეთებს მსოფლიო ენებს შორის არსებულ მსგავსებებსა და განსხვავებებზე და მასთან აკავშირებს ენის შესწავლის სირთულეებს. ზოგიერთი კი, ათვისების პროცესს განიხილავს, როგორც ლინგვისტური ფუნქციებისა და ფორმების ურთიერთკავშირს, რასაც კომუნიკაციური საჭიროებები განსაზღვრავს. ზოგიც კიდევ, მნიშვნელოვნად აღიქვამს შემსწავლელის რეპერტუარში არსებულ უნარებს, რომელთა დახმარებითაც ის ახერხებს, მოახდინოს ინფორმაციის სტრუქტურირება მეორე ენის პროდუცირებისას. აღნიშნული, ფუნქციონალურ თეორიაზე დაფუძნებული მიდგომა, ლიდერი იყო მსოფლიო მასშტაბით არსებულ კვლევებში (სავილიე-ტროიკე, 2016: 26).

## 2.2. ფსიქოლოგიური ასპექტები

მეორე ენის ათვისების ფსიქოლოგიურ პერსპექტივაში სამი ძირითადი ასპექტი არსებობს: *ენა და ტვინი, სწავლის პროცესი და განსხვავებული შემსწავლელელები* (სავილიე-ტროიკე, 2016: 26). მოკლედ განვიხილოთ, რას მოიცავს თითოეული მათგანი:

მეცხრამეტე საუკუნიდან მოყოლებული, ბიოლოგები და ფსიქოლოგები იკვლევენ, თუ რა ადგილი უჭირავს **ენას ტვინში**. ლენბერგი ამტკიცებდა, რომ არსებობს ენის ათვისების გადამწყვეტი პერიოდი; ამ თეორიას, რომელსაც ნეიროლინგვისტიკა უდევს საფუძვლად, დიდი წარმატება ხვდა წილად, ვინაიდან მეორე ენის ათვისების ასაკთან დაკავშირებული კვლევების უმეტესი ნაწილი სწორედ ამ კონცეფციას იშველიებდა (ლენბერგი, 1967).

მეორე ენის ათვისების რამდენიმე მიდგომა ინფორმაციის დამუშავებას (IP - Information Processing) ეფუძნება. **სწავლის პროცესზე** ფოკუსირება განიცდის კომპიუტერზე დამყარებული ინფორმაციის დამუშავების ზეგავლენას, რომელიც 1960-იანი წლებში კოგნიტურ ფსიქოლოგიაში ჩამოყალიბდა. *დამუშავების შესაძლებლობა* აფართოებს IP კონცეფციას და იყენებს მას მეორე ენის სწავლების

პროცესში. *კონექციონიზმი* კი სწავლების პროცესთან დაკავშირებული კიდევ ერთი კოგნიტური კონცეფციაა, რომელიც 1980-იანი წლებისთვის დამკვიდრდა. ეს კონცეფცია სწავლის პროცესის მნიშვნელოვან ფაქტორად შენატანის ოდენობას განიხილავს და აყალიბებს მეორე ენის სწავლების კვლევებისთვის თეორიულ საფუძველს (სავილიე-ტროიკე, 2016: 26).

**განსხვავებული შემსწავლელი** - ეს საკითხი სათავეს იღებს ფსიქოლოგიაში არსებული ჰუმანისტური კონცეფციიდან და მის გარშემო მეორე ენის ათვისების პროცესში ყურადღება მახვილდებოდა, თუ რატომ არის ზოგი შემსწავლელი სხვებზე წარმატებული. ამ კონცეფციაში მიმოხილულია სწავლის პროცესში ემოციური ჩართულობის როლი, ზეგავლენის მოხდენის ფაქტორები: დამოკიდებულება, მოტივაცია და შიშის დონე, ასევე, ბიოლოგიური სხვაობები: ასაკი და სქესი (სავილიე-ტროიკე, 2016: 27).

კვლევებით დასტურდება, რომ საკომუნიკაციო სივრცეში კომუნიკაციური გრამატიკული კომპეტენციების განვითარება შესაძლებელია და მათზე გავლენას ახდენს სამიზნე ენაზე კომუნიკაციისა და ინტერაქციის დრო, მაშინ როდესაც აკადემიური უნარების განსავითარებლად მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა კოგნიტური და პერსონალური უნარები და შესაძლებლობები (კუმინსი, 2016: 199).

XXI საუკუნეში ჩატარებული მთელი რიგი კვლევებისა, რომლებიც აგებულია მონო- და ბილინგვალური ბავშვების კოგნიტური განვითარების შედარებაზე, ეკუთვნის კანადელ მკვლევარს ელენ ბიალისტოკს (Ellen Bialystok). თავის შემაჯამებელ ნაშრომში (2016) იგი განიხილავს ბილინგვიზმს, როგორც უნიკალურ მოვლენას ბავშვის განვითარებაში კონტექსტუალურ და ექსპერიმენტალურ ცვლადთა შორის, რომელიც უნიკალურია სამი ნიშნის გამო: 1) თავისი გავრცელებულობის გამო (გროსჯენის 2010 წლის მონაცემების მიხედვით, მოსახლეობის ნახევარზე მეტი ორენოვანია); 2) ენისა და კოგნიციის ურთიერთმიმართების ინტენსივობის გამო; 3) რამდენად განაწილებულია იგი განსხვავებულ სფეროებს შორის (ბიალისტოკი, 2016).

### 2.3. სოციალური ასპექტები

მეორე ენის ათვისების კვლევებში ამ პერსპექტივიდან არსებობს ორი ასპექტი: მიკროსოციალური და მაკროსოციალური (სავილიე-ტროიკე, 2016: 27).

**მიკროსოციალური აქცენტი** დაკავშირებულია ენის ათვისებასა და პროდუქციის, ინტერპრეტაციისა და ინტერაქციის სოციალურ კონტექსტებში გამოყენებასთან. ამ კონცეფციის მიმართ ინტერესი მეოცე საუკუნის 90-იან წლებში განახლდა. კონცეფციები, რომლებსაც ცვლილებებისა და აკომოდაციის თეორიები გვთავაზობს, შემსწავლელის მეტყველებაში სისტემური ცვლილებების შესწავლას მოიაზრებს, რაც დამოკიდებულია გამოყენების შინაარსზე. ამ თეორიაზე გავლენა მოახდინა ვიგოცკის სოციოკულტურულმა თეორიამ, რომლის მიხედვითაც, ინტერაქცია ენის გენეზის უდევს საფუძვლად (სავილიე-ტროიკე, 2016: 27).

**მაკროსოციალური აქცენტის** თანახმად, ენის ათვისებისა და გამოყენების პროცესი ფართო ეკოლოგიურ კონტექსტთან მჭიდრო კავშირშია და მოიცავს როგორც კულტურულ, ისე პოლიტიკურ და საგანმანათლებლო გარემოს (სავილიე-ტროიკე, 2016: 28).

ბილისტოკი (2016) კოგნიტურ პროცესებზე აქცენტირების პარალელურად, აღიარებს სოციალური ფაქტორის უმნიშვნელოვანეს როლს ბილინგვიზმის პრობლემის გადაჭრაში. ბილინგვიზმი არ არის შემოფარგლული მხოლოდ გარკვეული სოციოეკონომიკური სტატუსით ან პრივილეგირებული შესაძლებლობებით. მისი ყველაზე გავრცელებული ფორმა მომდინარეობს როგორც ბუნებრივი შედეგი იმისა, რომ სახლის ენა განსხვავდება გარშემო არსებული საზოგადოებრივი მოთხოვნებისაგან. ამიტომ, ბილინგვიზმი არის იდეალური თემა ბავშვის სოციალური განვითარების საკვლევადაც (ბილისტოკი, 2016).



### §3. ორი ენის ფლობის თეორია

ამ პარაგრაფში ვისაუბრებთ, თუ რა მოიაზრება ორი ენის ფლობაში; რას მოიცავს ენობრივი კომპეტენციები და როგორ შევუწყობთ ხელი მათ განვითარებას ორენოვან ბავშვებში? რა კავშირი არსებობს ენის ფლობასა და აკადემიურ წარმატებას შორის?

კვლევების მიხედვით, ადრეული ორენოვნება ხელს უწყობს ბავშვის კოგნიტურ და ფართო მეტაკოგნიტურ ცნობიერების განვითარებას. დადებითი მეტალინგვისტური და კოგნიტური ცნობიერება ვითარდება პირველი და მეორე ენების ინტერაქციის შედეგად წარმოქმნილი „საერთო ფუნდამენტური კომპეტენციების“ განვითარების გზით. ამ უკანასკნელის განვითარება ბილინგვური განათლების სხვადასხვა პროგრამით დასტურდება, რომლებიც ფოკუსირებულია უმცირესობათა წარმომადგენელ მოსწავლეებზე. კვლევებით, რომლებიც დაინტერესებულია ასაკისა და მეორე ენის ათვისების ურთიერთმიმართების შესწავლით და ოჯახში ორი ენის გამოყენების საკითხებით, დასტურდება მშობლიური ენის პოზიტიური გავლენა მეორე ენის ათვისებაზე.

მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყანაში არაერთი კვლევა ჩატარდა ორი ენის ფლობის ასპექტების გასაზომად. მაგალითად, სავილიე-ტროიკეს მიერ (1984) ჩატარებული კვლევა, რა დროსაც შეისწავლა მეორე ენის შემსწავლელთა აკადემიური მიღწევები და განსაზღვრა, მეორე ენის თუ რომელი ცვლადები განაპირობებდა მოსწავლეთა აკადემიურ წარმატებებს, სადაც იგი ასკვნის: „ჩვენ უნდა ვაღიაროთ, რომ არსებობს განსხვავება კომუნიკაციურ სტრატეგიასა და უნარებს შორის, რომლებიც სჭირდება მოსწავლეს კომუნიკაციურ ინტერაქციასა და აკადემიურ უნარებს შორის, რომელთაც იგი გამოიყენებს აკადემიური წარმატებისთვის საკლასო ოთახში” (სავილიე-ტროიკე, 1984: 216).

ჩატარებულ კვლევათა მონაცემებზე დაყრდნობით იკვეთება ენის ფლობის ორი თეორიული პერსპექტივა: *ერთი დამოკიდებულია ენობრივ შენატანზე*, რომელიც გულისხმობს ინტერაქციის დროს და მოცულობას, ხოლო *მეორე - პიროვნულ მახასიათებლებზე*. ე.ი. საკომუნიკაციო სივრცეში შესაძლებელია კომუნიკაციური გრამატიკული კომპეტენციების განვითარება და მათზე გავლენას ახდენს სამიზნე ენაზე კომუნიკაციისა და ინტერაქციის დრო, მაშინ, როცა აკადემიური უნარების

განსავითარებლად მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა კოგნიტური და პერსონალური უნარები. ამ უკანასკნელზე, დაფუძნებული ენის ფლობის მოდელი მიუთითებს, რომ ენების შესწავლა ურთიერთდამოკიდებულია და ეს პიროვნული მახასიათებლები ძალზედ მნიშვნელოვანია როგორც პირველი, ასევე მეორე ენის შესასწავლად. აგრეთვე, კოგნიტური განვითარების დონე, პიროვნული მახასიათებლები და არსებული უნარები განსაზღვრავს პირველი და მეორე ენის ათვისებას (კუმინსი & სვეინი, 2016: 195-200).

მრავალი მკვლევარი აღნიშნავს, რომ ენის ფლობის სტრუქტურის შეფასებისთვის, ფაქტორული ანალიზის მეთოდი ყველაზე მიზანშეწონილია. მაგალითად, ბახმანმა და პალმერმა (Bachman & Palmer) (1982) შეისწავლეს, თუ რამდენად კარგად არის გამიჯნული ერთმანეთისაგან უნარები და შესაძლებლობები ისეთ კომუნიკაციურ კომპეტენციებში, როგორებიცაა: გრამატიკული, სოციოლინგვისტური და პრაგმატული (ბახმანი & პალმერი, 1982).

ამ ორი ტიპის ენის ფლობას თუ შევაჯამებთ, მივიღებთ: **1)** საკომუნიკაციო და არასაკომუნიკაციო გარემოში ენობრივ-გრამატიკული უნარების განვითარება უფრო მეტად არის დამოკიდებული მეორე ენის მაქსიმალურ გამოყენებაზე და თანატოლებთან ინტერაქციის დროსა და მოცულობაზე, ვიდრე დისკურსული და სოციოლინგვისტური კომპეტენციების განვითარება; **2)** საკომუნიკაციო გარემოში ენობრივ-გრამატიკული კომპეტენციების განვითარება მეორე ენაში ნაკლებად არის დამოკიდებული ენის შემსწავლელის ინდივიდუალურ კოგნიტურ მახასიათებლებზე ან მშობლიურ ენაში გრამატიკული კომპეტენციების ფლობის დონეზე; ხოლო არასაკომუნიკაციო კოგნიტურ-აკადემიურ სივრცეში ენის შემსწავლელ კოგნიტურ და ინდივიდუალურ მახასიათებლებს ენიჭება უდიდესი მნიშვნელობა, როგორც გრამატიკული, ისე სოციოლინგვისტური და დისკურსული კომპეტენციების განსავითარებლად (კუმინსი & სვეინი, 2016: 195-200).

### 3.1. როგორ განვავითაროთ ბილინგვალ მოზარდში ენობრივი კომპეტენციები?

ისმის კითხვა: როგორ განვავითაროთ ბილინგვალ მოზარდში ენობრივი კომპეტენციები? ორენოვანი ბავშვი შესაძლებელია მოხვდეს სკოლაში მონოლინგვურ გარემოში ან/და პირიქით - მონოლინგვალ ბავშვს მოუხდეს სკოლაში ორენოვან გარემოში სწავლა. სრულიად ბუნებრივია, რომ ბავშვის ენობრივი კომპეტენცია განსხვავებული იყოს სკოლაში სწავლის მთელი დროის განმავლობაში და ენის ფლობის დიაპაზონი ნულიდან იწყებოდეს, მაგრამ მთავრდებოდეს ენის გაწაფულად ფლობით და ეს მოიცავდეს: *ზეპირმეტყველებას, წერისა და კითხვის კომპონენტებს* ერთად. ამას გარდა, თითოეული ენა თითქმის ყოველთვის ასოცირდება რომელიმე კონკრეტულ ეთნიკურ ჯგუფთან, რელიგიურ კუთვნილებასთან ან მოქალაქეობასთან, რაც საფუძველია იმისა, რომ ის განეკუთვნება შესაბამის *სოციალურ, ეკონომიკურ და პოლიტიკურ სტატუსს* კონკრეტულ საზოგადოებაში (კუმინსი & სვეინი, 2016: ix).

მეორე ენის ათვისება შედარებით მარტივად და გაცილებით ნაყოფიერად მიმდინარეობს, როცა სასწავლო პროცესის მიმდინარეობას საფუძველად უდევს: *1. კომუნიკაციურ-ინტერაქტიული მიდგომა; 2. ენის, როგორც მთლიანობის ფილოსოფიური ხედვა; და 3. კონსტრუქტივისტული პედაგოგიკური პარადიგმა* (პაპავა, 2008: 70).

როგორც ცნობილია, სასაუბრო ენა და აკადემიური ენა მკვეთრად განსხვავდება ერთმანეთისგან. კომუნიკაციური, მთლიანობითი და კონსტრუქტივისტული პარადიგმისათვის მნიშვნელოვანია ენობრივი შრეების კუმინსისეული დიფერენცირება. ამისთვის არსებობს ენობრივი კომპეტენციის ორი შრე. კუმინსმა (1979, 1981ა, 1984ა, 1984ბ, 2000ბ) სალაპარაკო და აკადემიური ენის გასამიჯნად შემდეგი ტერმინები გამოიყენა: *ძირითადი ინტერპერსონალური საკომუნიკაციო უნარები* (Basic Interpersonal Communicative Skills - BICS) (სხვაგვარად: *სიკუ*: საბაზო ინტერპერსონალური საკომუნიკაციო უნარები) და *კოგნიტური / აკადემიური ენის ფლობის უნარები* (Cognitive Academic Language Proficiency - CALP) (სხვაგვარად: *კალუ*: კოგნიტურ-აკადემიური ლინგვისტური უნარები). BICS განვითარება უფრო ადვილად ხდება, როცა შესაბამისი ენობრივი გარემოა შექმნილი, რაც „ჩასმული

კონტექსტის” სახელწოდებითაცაა ცნობილი. CALP-ის განვითარება კი უფრო მეტად აკადემიურ გარემოში, „შემცირებულ კონტექსტში” მიმდინარეობს. CALP-ი მოითხოვს უფრო მაღალი კოგნიტური განვითარების დონეს (ანალიზი, სინთეზი, შეფასება) (ბეიკერი, 2010: 178-180; <http://www.iteachilearn.com/cummins/bicscalp.%20html>).

კუმინსის CALP და BICS-ის თვალსაჩინოდ წარმოსადგენად გამოიყენება აისბერგის დიაგრამა, სადაც ძირითადი ინტერპერსონალური საკომუნიკაციო უნარები (ლექსიკა, წარმოთქმა, გრამატიკა) ზედაპირზეა, ხოლო აკადემიური უნარები (სემანტიკური და ფუნქციური მნიშვნელობა) ზედაპირს ქვევით არის წარმოდგენილი. კუმინსის მიერ გაკეთებულ გამიჯვნას დიდი ღირებულება ჰქონდა სტრატეგიისა და პრაქტიკისთვის, რომელმაც მნიშვნელოვანი როლი შეასრულა უმცირესობათა ბავშვების სასკოლო წარუმატებლობის გასააზრებლად. ამერიკის შეერთებულ შტატებში არსებულ სხვადასხვა ბილინგვურ პროგრამებში მოსწავლეები აღწევდნენ გარკვეულ ენობრივ კომპეტენციას და ითვლებოდა, რომ შესაძლებელი იყო მათ უკვე საგნები აეთვისებინათ მხოლოდ ინგლისურ ენაზე, რაც განაპირობებდა ამ მოსწავლეების წარუმატებლობას. კუმინსი (1984) აღნიშნავდა, რომ ამ მოსწავლეებს არ მიუღწევიათ საკმარისი ენობრივი კომპეტენციისთვის, რათა შეძლონ სასწავლო მასალის ათვისება. შესაბამისად, მისი მიდგომა იყო, რომ მოსწავლეებმა ჯერ უნდა განავითარონ საჭირო ლინგვისტურ-კოგნიტური უნარები და შემდგომ მოხდეს მათ მიერ მეორე ენაზე სასწავლო მასალის ათვისება. ლინგვისტურ-კოგნიტური საბაზისო უნარების განვითარებას კი კუმინსი შესაძლებლად მიიჩნევს ან მშობლიურ ან მეორე ენაზე ან ორივე ენაზე სინქრონიულად (ბეიკერი, 2010: 177-181).

აქვე აღსანიშნავია ისიც, რომ მშობლიური ენის ათვისება მიმდინარეობს არა იმიტაციისა და წახალისების (ბიჰევიორისტული პარადიგმა), არამედ ცდისა და კონსტრუირების (სოციალურ-კონსტრუქტივისტული პარადიგმა) გზით (ტრასკი, 2004) (როგორც ზემოთაც აღინიშნა, ამ ყველაფრის სათავე „სწავლასა” და „ათვისებას” შორის არსებული სიღრმისეული განსხვავებაა, რასაც მე-20 საუკუნის მეორე ნახევარში ფსიქოლინგვისტიკაში ჩატარებულმა კვლევამ გაუსვა ხაზი, კერძოდ კი, ბავშვის მიერ მშობლიური ენის ათვისების თავისებურებების აღმოჩენამ). აღმოჩნდა,

რომ მოცემული ენის ფარგლებში, ყველა ბავშვი, დაბადებიდან ხუთ წლამდე ასაკში ზუსტი თანმიმდევრობით აკონსტრუირებს ენობრივ წესებს ისე, რომ 5-6 წლის ასაკში მშობლიური ენის გრამატიკის დაახლოებით 97%-ს უშეცდომოდ იყენებს. რა განაპირობებს ამ არაჩვეულებრივ წარმატებას? ძირითადად, სამი რამ: **1)** მშობლები და ოჯახის სხვა წევრები, როგორც წესი, ბავშვებს არ უსწორებენ უზუსტოდ გამოთქმულ ფრაზებს (ამის გაკეთებას აზრიც არ ექნებოდა). **2)** მშობლიური ენის დაუფლება ბუნებრივ, არაფორმალურ გარემოში მიმდინარეობს. **3)** ენა, რომელიც ბავშვისთვის, როგორც წესი, გარკვეული ფუნქციისა და მნიშვნელობის მატარებელია. საზოგადოდ, ადრეულ ბავშვობაში მიმდინარე ენის ათვისება იმ მთავარი მახასიათებლით გამოირჩევა, რომელსაც „ავტენტურობას“ ვუწოდებთ (პაპავა, 2008: 69-70).

სლობინის აზრით, ყველა ნორმალური ბავშვი აგებს (იშენებს) თავისთვის (Constructs for himself) მშობლიური ენის გრამატიკას. განვითარების ფსიქოლინგვისტიკა ცდილობს იმ რთული მოვლენების აღწერასა და ახსნას, რომლებიც ამ მარტივი ფაქტის უკან დგას. გრამატიკის დასაუფლებლად ბავშვს სჭირდა ორი რამ: **1)** იმ კოგნიტური და სოციალური მოვლენების შეცნობა, რომლებიც გადაეცემა ენის საშუალებით; და **2)** ენობრივი ინფორმაციის გადამუშავების და შენახვის უნარი (სლობინი, 1973: 180).

თითქმის 40 ენის განვითარების შედარებითი ანალიზის შედეგად სლობინი (1999) ასკვნის, რომ მშობლიური ენის გრამატიკის დაუფლების უნივერსალური კანონზომიერება იგება მეტყველების ფუნქციისა და ფორმის ურთიერთმიმართებაზე. უზნაძეც „ბავშვის ფსიქოლოგიაში“ (1947) ადასტურებს ბავშვის მეტყველების ანალოგიურ ფუნქციონალურ დატვირთვას.

ჩნდება კითხვა: თუ ენაში აღნიშნული ფუნქციების თანმიმდევრობა განისაზღვრება კოგნიტური განვითარებით, ახასიათებს თუ არა ასეთივე უნივერსალობა ენობრივი ფორმების განვითარებას? სლობინმა (1999) აღმოაჩინა ფორმების დაუფლების თანმიმდევრობის კანონზომიერება - კოგნიტური სირთულის გარდა არსებობს წმინდა ენობრივი სირთულე: სხვადასხვა ენაზე მოლაპარაკე ბავშვი ერთი და იმავე შინაარსის გამოხატვას სხვადასხვა დროს ეუფლება მისი ენისათვის

დამახასიათებელი გამოხატვის საშუალებების ფსიქოლინგვისტური სირთულიდან გამომდინარე. ამრიგად, თითოეულ ენაზე ენობრივი ფორმების დაუფლების თანმიმდევრობა განსაზღვრული აღმოჩნდა არა მხოლოდ კოგნიტური განვითარების კანონზომიერებით, არამედ ფორმის ფსიქოლინგვისტური სიძნელე-სიადვილით. აღნიშნული ტერმინის გაგებისთვის, სლობინს (1999) შემოაქვს ცნება - გრამატიკული ფორმის „**პერცეპტული სიცხადე**“ (Perceptual Salience), რომელიც გულისხმობს ბავშვების ენობრივი გარემოდან ყველაზე ადვილად აღსაქმელ გრამატიკულ ფორმას. სწორედ ეს ორი ფაქტორი: *კოგნიტური განვითარება და ფსიქოლინგვისტური სიძნელე-სიადვილე* განსაზღვრავს იმ თანმიმდევრობას გრამატიკული ფორმების დაუფლებაში, რომელიც იდენტურია ყველა ამ ენაზე მოლაპარაკე ბავშვისათვის (იმედაძე, 1997: 8).

კუმინსმა მომდევნო ნაშრომებში (1984ა, 1984ბ, 2000ა, 2000ბ) განავრცო თავისი აკადემიურ / კოგნიტური ენობრივი უნარების მოდელი და ის შემდეგ სამ კომპონენტად დაყო: **1) კოგნიტური:** სასწავლო პროცესი უნდა მოითხოვდეს მაღალ კოგნიტურ უნარებს (შეფასება, დასკვნების გამოტანა, განზოგადება, კლასიფიკაცია); **2) აკადემიური:** სასწავლო გეგმა უნდა იყოს ინტეგრირებული ენის სწავლებაში, რათა მოსწავლემ შეისწავლოს აკადემიური დისციპლინებისთვის აუცილებელი ენა; **3) ენობრივი:** მოსწავლეს უნდა განუვითარდეს ორივე ენის ფლობის მაღალი დონე როგორც ლინგვისტური, აგრეთვე სოციოკულტურული (ენის გამოყენება, ენის სტატუსი) თვალსაზრისით (ბეიკერი, 2010: 181).

ეს თეორია შემდგომში კუმინსმა წარმოადგინა ორი განზომილების სახით, რომლებიც მნიშვნელოვანია ენის ფლობისთვის. **პირველი განზომილება** გულისხმობს, თუ რამდენად არსებობს გარემო, რაც ხელს შეუწყობს მოსწავლეს ენის ათვისებაში. საკომუნიკაციო გარემო გულისხმობს, მაგალითად, ორი თანატოლის კომუნიკაციას, რომლებიც სრულყოფილად ვერ საუბრობენ ერთმანეთის ენაზე, მაგრამ ჟესტებით თუ სხვა არავერბალური საშუალებებით ახერხებენ ერთმანეთისთვის საკუთარი აზრის გადაცემას. **მეორე განზომილება** გულისხმობს, თუ რა ხარისხის კოგნიტური უნარებია საჭირო კომუნიკაციის დასამყარებლად. კომუნიკაციას, რომელიც მოითხოვს მაღალ შემეცნებას, ადგილი აქვს კლასში, ხოლო

დაბალი შემეცნების კომუნიკაციაა, როცა ინდივიდი ძალიან მარტივ სასაუბრო კომუნიკაციაში შედის სხვა ინდივიდთან ყოფით დონეზე (ქუჩაში, სტადიონზე და სხვ.). აღნიშნული თეორია არის გარკვეული მინიშნება ბილინგვური პროგრამების დასაგეგმად და გულისხმობს, რომ ბილინგვური განათლება იქნება წარმატებული, თუ მოსწავლეს აქვს განვითარებული საკმარისი ენობრივი კომპეტენცია, რათა შეზღუდული საკომუნიკაციო გარემოსა და მაღალი შემეცნების მოთხოვნის პირობებში შეძლოს სწავლა (ბეიკერი, 2010: 181-183).

### **3.2. კავშირები ენის ფლობასა და აკადემიურ მიღწევებს შორის**

განათლების ფსიქოლოგებსა და ფსიქოლინგვისტებს შორის, განსაკუთრებით ბოლო ათწლეულების განმავლობაში, არ წყდება კამათი იმის თაობაზე, თუ რა გავლენას ახდენს ენის ფლობის დონე მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებზე. შეთანხმების ვერ მიღწევის რამდენიმე მიზეზი არსებობს, მაგალითად, ენის ფლობის კონცეპტუალურ გააზრებაში არსებული განსხვავებები: **1)** რამდენად მიემართება ენის ზეპირმეტყველების უნარების განვითარება კითხვის უნარების განვითარებას (ველსი, 1981); **2)** რამდენად პირდაპირ კავშირშია სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდული შესაძლებლობები ენის ათვისებასთან დაკავშირებულ შეზღუდულ შესაძლებლობებთან (ველუტინო, 1979); **3)** რა დონის ურთიერთკავშირი არსებობს დაბალ სოციალურ-ეკონომიკურ სტატუსსა და ენის ათვისებას შორის (ლაბოვი, 1970).

ბილინგვური განათლების, მეორე ენის სწავლებისა და ტესტირების ასპექტებზე მსჯელობისას ერთ-ერთ ძირეულ დებატების საგნად იქცა საკითხი, თუ რა არის ენის ფლობა და ენათაშორისი კომპეტენციები. ამ საკითხით დაინტერესებული მკვლევრები (კანალე & სვეინი, 1980ბ; ოილერი, 1979) მიიჩნევენ, რომ ენის ფლობას ყველაზე მეტად კომუნიკაციური მიდგომა ასახავს, ამიტომაც გვირჩევენ, რომ მეორე ენის სწავლება რაც შეიძლება „კომუნიკაციური“ გავხადოთ. ზოგადად მიიჩნევა, რომ, როცა მოსწავლემ იცის სრულყოფილად ენა, მას შეუძლია დაძლიოს აკადემიური პროცესი. კუმინსი კი ამტკიცებს (კუმინსი, 1981ბ), რომ მოსწავლე შეიძლება ახერხებდეს წარმატებულ კომუნიკაციას საკომუნიკაციო გარემოს არსებობის პირობებში (ჟესტების, მინიშნებების პირობებში), მაგრამ აკადემიურ კონტექსტში

პრობლემა ექმნებათ, სადაც არასაკომუნიკაციო გარემოა შექმნილი და მნიშვნელოვანი კოგნიტური დონეა საჭირო (ანალიზი, შეფასება, სინთეზი, განხილვა და ინტერპრეტაცია). პირველი ენის გავლენის საკითხს მეორე ენის ათვისებაზე უკავშირდება რიგი საკითხებისა, რომლებიც დღემდე კამათის საგანს წარმოადგენს, მაგალითად, **1)** ბილინგვური განათლების გავლენა აკადემიურ მიღწევებზე; **2)** ასაკი, რომელიც ყველაზე ოპტიმალურად შეიძლება მივიჩნიოთ მეორე ენის ათვისება/სწავლების დასაწყებად; **3)** სახლში გამოყენებული ენის გავლენა აკადემიურ მიღწევებზე. ამ საკითხის გაანალიზება რომ შევძლოთ, პირველ რიგში „ენის ფლობის“ კონცეპტუალური გააზრება უნდა მოვახდინოთ.

მაშასადამე, რას მოიცავს *ენის ფლობის* კონცეპტუალური გააზრება? მეცნიერებს შორის დღემდე არ არსებობს აზრთა თანხვედრა, თუ რა მოიაზრება *ენის ფლობაში*. მაგალითად, ბარტმა, დალეიმ და ერნანდეს ჩავესმა (ბარტი და სხვ., 1976; ბარტი & დალეი, 1978) ჩამოაყალიბეს ენის ფლობის 64 მახასიათებელი, რომელთა გაზომვა შესაძლებელია ცალ-ცალკეც მოხდეს. დიამეტრალურად განსხვავებულ პოზიციებზე საუბრობს ოილერი (1978, 1979), რომელიც აღნიშნავს, რომ „არსებობს გლობალური ენობრივი კომპეტენციის“ განმსაზღვრელი ფაქტორი, რაც მნიშვნელოვანია თითოეული ენის ენობრივი კომპეტენციების როგორც განვითარებისთვის, ასევე მათი შეფასებისთვისაც (ოილერი, 1978: 413). ეს ფაქტორი კი უშუალო კავშირშია კოგნიტურ განვითარებასა და აკადემიური წარმატების შეფასების ინსტრუმენტებთან. ამასთანავე, იგი გამოიყენება ენობრივი უნარების - *წერა, კითხვა, მოსმენა და ლაპარაკი* - გასაზომად (კუმინსი & სვეინი, 2016: 108, 131).

მიუხედავად იმისა, რომ ყველა ეს ასპექტი მცირე თუ დიდი დოზით მოიცავს ენის ფლობას, დღემდე, ენის ფლობის საერთო დებულების ჩამოყალიბება მაინც შეუძლებლად რჩება. ზოგიერთი თეორეტიკოსი (ჩომსკი, 1972; ლენბერგი, 1967) კი, საერთოდ უგულვებელყოფს ინდივიდუალური განსხვავების არსებობას ენის ფლობის თვალსაზრისით. ისინი ამტკიცებენ, რომ ენის ფლობა გენეტიკური კომპეტენციაა, რომელიც ყოველ ადამიანს გააჩნია, გამონაკლისის სახით უშვებენ მხოლოდ აუტისტი და ძლიერი შეფერხებების მქონე ბავშვებს. ამ შეხედულებების



თანახმად, ზემოაღნიშნულ ავტორებთან კითხვითი უნარები მიეკუთვნება კოგნიტურ და არალინგვისტურ უნარებს.

რაც შეეხება ფსიქოლოგიურ შეფასებას, ის გახლავთ გადამწყვეტი კომპონენტი, რომელსაც შესწევს უნარი, რათა პასუხი გასცეს ყველა იმ სადავო საკითხს, რომელიც ბილინგვური განათლებისა და მეორე ენის ათვისების ჭრილში წარმოიშვება და რომლებზეც ზემოთ ვისაუბრეთ, ესენია: ა) რამდენად ზემოქმედებს ენის ზეპირმეტყველების უნარებისა და შესაძლებლობების განვითარება კითხვისა თუ სხვა აკადემიური უნარების განვითარებაზე; ბ) რამდენად პირდაპირ კავშირშია სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდული შესაძლებლობები ენის ათვისებასთან დაკავშირებულ შეზღუდულ შესაძლებლობებთან; გ) მეორე ენის კომუნიკაციურ უნარებსა და მეორე ენის სხვა უნარებსა და აკადემიური უნარების განვითარებას შორის არსებული ურთიერთდამოკიდებულება; დ) მშობლიური ენის გავლენა მეორე ენის ათვისებაზე და ბავშვის ბილინგვიზმის გავლენა მოსწავლის აკადემიურ მიღწევებზე (კუმინსი & სვეინი, 2016: 132-134).

რაც შეეხება ბილინგვური/მულტილინგვური განათლების შესახებ ჩატარებული კვლევების შედეგებს, ისინი ძირითადად პოზიტიურად აფასებენ ბილინგვური სწავლების ეფექტს ბავშვის ენობრივი თუ კოგნიტური განვითარებისთვის (ბეკერმანი, 2005). სკუტნაბ-კანგასი და გარსია (1995) გამოყოფენ ბი/მულტილინგვური განათლების რამდენიმე პოზიტიურ ეფექტს: ა) კომპეტენცია ორ ან მეტ ენაში; ბ) განათლების თანაბარი შესაძლებლობები; გ) მულტიკულტურულობა და პოზიტიური დამოკიდებულება როგორც საკუთარი თავის, აგრეთვე სხვა განსხვავებული კულტურული ჯგუფების მიმართ. მიუხედავად კვლევების ასეთი პოზიტიური შედეგებისა, ბი/მულტილინგვური განათლების პოლიტიკა ერთ-ერთ ყველაზე საკამათო თემად რჩება განათლების პოლიტიკაში (ბეკერმანი, 2005).

ამგვარად, ენის შეძენაზე დაფუძნებული მიდგომები „ხაზს უსვამს არა მხოლოდ მოსწავლის შესაძლებლობას, რათა „გამოიწვიოს კატეგორიები და სქემები“, არამედ ლინგვისტური ცოდნის დინამიკურ შესაძლებლობებს”, რათა საპასუხოდ მოახდინოს მათი მუდმივი რესტრუქტურირაცია, და გამოიწვიოს ცვლილებები ორივეში:

როგორც შენატანში, ასევე, ზემოქმედება მოახდინოს შემსწავლელის სისტემაზე, რომელიც თავს იჩენს სხვა კატეგორიების ზრდის შედეგად” (ბოვერმანი & ჩოი, 2001: 498). მიუხედავად იმისა, რომ ლინგვისტური კატეგორიები და სქემები თავდაპირველად მხოლოდ ლოკალურია, როგორც ჩანს, აუცილებელია პოსტულატად მივიჩნიოთ, რომ მსგავსი კომუნიკაციური ფუნქციები თავიდანვე მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ ლინგვისტური კატეგორიების ჩამოყალიბებაში (მანდლერი, 1997; ტომაზელო, 2000: 73) (ბაიბი, 1991: 86).

საინტერესოა ის, რომ მეცნიერები აბსოლუტურად განსხვავებულ ჭრილში განიხილავენ ენის ფლობის საკითხს. ჩვენ ზემოთ ვისაუბრეთ, რომ ენის ფლობის 64 კომპეტენცია არსებობს, რასაც იზიარებენ ოილერი და პერკინსი (ოილერი, 1979; ოილერი & პერკინსი, 1980). ისინი ასკვნიან, რომ არსებობს ენის ფლობის გლობალური ასპექტი, რომელიც ადამიანის ლინგვისტური, კოგნიტური და აკადემიური მიღწევების შედეგების განმსაზღვრელია. საკითხის ფსიქოლოგიურ ჭრილში გადაწყვეტით, ოილერი დასძენს: „ენის არსობრივი გამოყენებისთვის მნიშვნელოვანია პრაქტიკული გრამატიკის რეალური ფუნქციონირება” (ოილერი, 1979: 25). ენის ფლობასთან დაკავშირებით რადიკალურად განსხვავებული მოსაზრებები აქვთ გამოთქმული სხვა მეცნიერებსაც, მაგალითად, ლაბოვს (იხ. ლაბოვი, 1973), ბრუნერს (იხ. ბრუნერი, 1975), ოლსონს (იხ. ოლსონი, 1980) და სხვ.

### თავი III. ბილინგვალ ბავშვთა მეტყველების თავისებურებების კვლევა ნარატივის მეთოდის გამოყენებით

#### §1. ნარატივის რაობა და მისი მნიშვნელობა

ნარატივის ფენომენს დისციპლინების ფართო სპექტრი იკვლევს, მათ შორის - ლინგვისტიკა, ფსიქოლოგია, სოციოლოგია, ლიტერატურა, ისტორია და ფილოსოფია (ილუზ-ქოენი & ვოლტერი, 2012: 3).

სხვადასხვა ტიპის ნარატივი გვთავაზობს პლატფორმას ლინგვისტური შესაძლებლობების ფართო სპექტრის კონტექსტში შესასწავლად (შდრ. ჰიუზი და სხვ., 1997). ეს შესაძლებლობები ეხება სიუჟეტის სტრუქტურას, დისკურსის თავისებურებებს (მაგ. თანმიმდევრულობა და ურთიერთკავშირი), მორფოსინტაქსს, სინტაქსს, ლექსიკასა და ისეთ ცალსახად ბილინგვურ მოვლენებს, როგორებიცაა კოდის გადართვა და კროსლინგვისტური ინტერფერენცია. ბავშვთა ნარატივი ასევე წარმოადგენს მათი კოგნიტური, სემანტიკური და სოციალური შესაძლებლობების ინდექსს (ლილესი, 1993). მკვლევრებმა ნარატივის ანალიზი მიიჩნიეს, როგორც გამართული გზა კომუნიკაციური კომპეტენციის გამოსაკვლევად (ბოტინგი, 2002) და რომელიც ნაკლებად მიკერძოებული უნდა იყოს ბილინგვალ ბავშვების მიმართ, ვიდრე ნორმად მითითებული შეფასების ინსტრუმენტები (პარადაისი და სხვ., 2011). ზეპირი ნარატივები იძლევა მონაცემთა მდიდარ რესურსს (ინფორმაციის წყაროს) ბავშვის ენის გამოყენების შესახებ, შედარებით ბუნებრივ კონტექსტში. დაბოლოს, ნარატიული ანალიზი მკვლევრებს საშუალებას აძლევს, შეაფასონ მრავალი ენობრივი მახასიათებელი კონტექსტში - მათ შორის მაკროსტრუქტურა, სიუჟეტის გრამატიკული კატეგორიები, მიზნები, მცდელობები და შედეგები, ასევე, მიკროსტრუქტურის მახასიათებლები, მაგ. ლექსიკური მრავალფეროვნება, რელაციური და რეფერენციული აპარატი - შედარებით მოკლე ენის ნიმუშების გამოყენებით (ჰეილმანი და სხვ., 2010ა, 2010ბ) (გაგარინა და სხვ., 2016: 2).

ნარატიული უნარები მნიშვნელოვანია სკოლაში შემდგომი წარმატებისთვის, მაგ. წიგნიერებაში (წერა-კითხვის ცოდნა) და მათემატიკის ენის აღსაქმელად და გასაგებად (ბიშოპი & ედმუნდსონი, 1987; ბლისი & სხვ., 1998; მაკკეიბი, 1996; მაკკეიბი & როლინსი, 1994; ვალაჩი, 2008; ვესტბი, 1991). ისინი ქმნიან ხიდს ზეპირ ენასა და

წიგნიერებას შორის, ექსპოზიციის (გამომჟღავნება) უზრუნველყოფითა და გამოცდილების ფართო გამოყენებით, ასევე, კონტექსტუალიზებული, შეკრული დისკურსის ერთეულებისა და აბსტრაქტული ტექსტების მეშვეობით, რომელსაც ბავშვები მოულოდნელად შეეჯახებიან წერილობით ტექსტებში (ჰადლეი, 1998; ვესტი, 2005). კადერავეკისა და სალზბის (2000) ასევე, ოქილისა და კეინის (2007) თანახმად, კითხვის გაგებას ფესვები აქვს ნარატივის დისკურსის გააზრებაში, რომელიც ერთდროულად ვითარდება სხვა, ადრეულ და უპირატეს ენობრივ უნარებთან ერთად კითხვის ოფიციალური სწავლების დაწყებამდე. ამბის გადმოცემის უნარი აკავშირებს ზეპირი ენის ცოდნას წერა-კითხვის ცოდნასთან, იმ დროიდან, რაც ის მოითხოვს, რომ ბავშვებმა დაგეგმონ, წარმოადგინონ და შექმნან კონტექსტუალური და შეკრული დისკურსი. ინტერვენციულმა კვლევებმა აჩვენა, რომ უშუალოდ თხრობის უნარების სწავლება აუმჯობესებს ზეპირი ნარატივის გაგებასა და წარმოებას, ისევე, როგორც კითხვის გააზრებას (ჰეივორდი & შნაიდერი, 2000; სვანსონი და სხვ., 2005). უფრო მეტიც, ნარატივის შესაძლებლობები მაკროსტრუქტურის დონეზე, ანუ დამაკავშირებელ მოვლენათა თანმიმდევრული შემადგენლობა ასახავს შესაძლებლობებს, რომლებიც სცილდება ერთი ენის სპეციფიკას. ამრიგად, ნარატივების შეფასება განსაკუთრებით მიზანშეწონილია ბილინგვალი ბავშვებისთვის: „ენობრივი ამოცანები, რომლებიც საჭიროებს შემეცნებით კომპონენტს, შეიძლება ნაკლებად მიკერძოებული აღმოჩნდეს ორენოვანი ბავშვების მიმართ, რადგან შემეცნებითი კომპონენტი შეიძლება ენის ზოგადი შესაძლებლობების გამოყენება იყოს” (პარადაისი და სხვ., 2011: 221).

### **1.1. ისტორიული რაკურსი ნარატივის გარშემო**

*ნარატივების მრავალენოვანი შეფასების ინსტრუმენტი* (MAIN) (გაგარინა და სხვ., 2012) შეიქმნა 3-დან 9 წლამდე ბილინგვალი ბავშვების ნარატივის წარმოებისა და გაგების შესაძლებლობების შესაფასებლად. ეს დიზაინი და მისი თანმხლები კვლევითი პროგრამა მოიცავს ნარატივის გამოვლენას ორი მეთოდით: 1) ამბის

მოყოლა / თხრობა<sup>7</sup> (ამბის შეთხზვა);<sup>8</sup> და 2) ამბის განმეორებით თხრობა,<sup>9</sup> ისევე, როგორც მაკროსტრუქტურის კომპონენტებისა და შინაგანი მდგომარეობის პირობების გააზრების შეფასება. დიზაინი ითვალისწინებს კიდევ ერთი შესაძლო მეთოდის არსებობას: სიუჟეტის თხრობა ნიმუშის მოსმენის შემდეგ, რომელიც სტრუქტურით ანალოგიურია, შინაარსით კი განსხვავდება მოთხრობილი ამბისგან. ამრიგად, ნიმუშის სიუჟეტი წარმოადგენს ამბის გადმოცემის პროცედურის ვარიანტს. ამასთან, ფონური/ბექრაუნდის შეკითხვების ნაკრები (გაგარინას და სხვების საფუძველზე, 2010) წარმოადგენს შეფასების პროცედურების ნაწილს, რათა გვიჩვენოს ბავშვის მიერ ინფორმაციის შენატანის ხარისხი და რაოდენობა ორივე ენაზე. მასტიმულირებელი ნახატები / სურათები და ხელნაწერები მოიცავს ნარატივის დისკურსის მაკროსტრუქტურის, მიკროსტრუქტურისა და შინაგანი მდგომარეობის მახასიათებლების კომბინაციას, რათა გამოიკვლიოს საგნის დიზაინის ფარგლებში თითოეული ბავშვის შესრულება კროსლინგვისტურად (გაგარინა და სხვ., 2016: 2-3).

## 1.2. სტრუქტურული და ფუნქციური მიდგომები, როგორც ძირითადი საყრდენები ნარატივის კვლევის დროს

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ნარატივების კვლევას სწავლობს სხვადასხვა დისციპლინა (ილუზ-ქოენი & ვოლტერი, 2012: 3). ენათმეცნიერების და ექსპერიმენტული ფსიქოლოგიის მოდელები (სტეინი & გლენი, 1979; ბერმანი & სლობინი, 1994; რავიდი & ბერმანი, 2006) მიდრეკილნი არიან სტრუქტურისკენ, ხოლო სოციოლინგვისტიკის, დისკურსის ანალიზისა და ფსიქოლოგიის თვისებრივი მიდგომებისკენ უფრო ფუნქციონალური მიდგომები იხრება (მაგ. ბრუნერი, 1990; ბამბერგი, 1997; ტომაზელო, 2003). ლაბოვი (1967, 1972; ლაბოვი & ვოლეკვი, 1997) იღებს საუკეთესოს ორივე მოცემულობიდან. მიუხედავად იმისა, რომ მას ზოგჯერ ადანაშაულებენ ზედმეტად სტრუქტურულობაში (მაგ. ბამბერგი, 1997) და იმაში, რომ ის ნარატივს (თხრობას) ხედავს, როგორც მხოლოდ სხვა ინტერესების პლატფორმას,

<sup>7</sup> ინგლისურ ტექსტში მოხსენებულია შემდეგნაირად: "story telling";

<sup>8</sup> ინგლისურ ტექსტში მოხსენებულია შემდეგნაირად: "story generation";

<sup>9</sup> ინგლისურ ტექსტში მოხსენებულია შემდეგნაირად: "story retelling".

როგორცაა, მაგალითად, ნატურალისტური მონაცემების შეგროვება; ლაბოვის ჩარჩო და ანალიზის მეთოდები მათ შორის მაინც ყველაზე სრულყოფილია, მოიცავს რა ნარატივის ორივე, როგორც სტრუქტურულ, ისე პრაგმატულ მახასიათებლებს. ამ ნაწილში თავდაპირველად მოცემულია თხრობის გრამატიკული ჩარჩოს *სტრუქტურული* და *ფუნქციონალური* ელემენტები, შემდეგ აღწერილია ბერმანის (2008) მოდელის ძირითადი პრინციპები, ბოლოს კი მოცემულია ლაბოვის მოდელის მიმოხილვა და ასახულია მისი ერთ-ერთი ფუნქციური ასპექტი ანუ შეფასება (ილუზ-ქოენი & ვოლტერი, 2012: 3-4).

სიუჟეტის გრამატიკები პირველად გამოიკვლიეს (მაგ. სტეინი & გლენი, 1979) ტრანსფორმაციული გრამატიკების ტრადიციული ხერხით, რათა ნაჩვენები ყოფილიყო დისკურსის იერარქიული და გენერაციული ხასიათი წინადადების ტიპის ანალიზის მიღმა (ილუზ-ქოენი & ვოლტერი, 2012: 3-4).

რავიდის (რავიდი & ბერმანი, 2006) კროსლინგვისტური კვლევითი პროგრამის საფუძველზე, ბერმანი (2008) წარმოგვიდგენს „გლობალური ტექსტის აგების“ მოდელს, რომელიც დაფუძნებულია ინფორმაციის ოთხ წყაროზე, რომელთაგან ორს ძლიერი ფესვები აქვს ლინგვისტიკის სტრუქტურულ ასპექტებში, დანარჩენ ორს კი - სემანტიკასა და დისკურსში. ეს ოთხი წყაროა: **1)** რეფერენციული შინაარსი, რომელიც განასხვავებს თანაბარ, აღწერით ანუ თვალსაჩინო და ინტერპრეტაციულ ინფორმაციას და გაზომილია შინაარსისა და „დამხმარე“ მასალის ფარდობითი პროპორციით (მაგ. განმეორებით, ყალბი სტარტებით, დისფლუზიითა და დისკურსის ნიშნით); **2)** კომბინირებული წინადადება აერთიანებს რთულ სინტაქსს, სახელწოდებით "სინტაქსური შეფუთვა" (ბერმანი & სლობინი, 1994), რომელიც აკავშირებს ადგილობრივი დონის ერთეულებს (პუნქტებს) „თემატურ, თემებზე-დაფუძნებულ“ კომპონენტებთან; **3)** ლექსიკური და ქვედა დონის სინტაქსური ინფორმაცია, სიტყვის სიგრძის, ლექსიკური მრავალფეროვნების, კონცენტრაციისა და აბსტრაქტულობის ჩათვლით, ასევე წინადადების შიდა სირთულე (მაგ. კონცენტრაცია, არსებითი სახელის ფრაზის სიმძიმე (ინერტულობა), ჩასმა, ვნებითი გვარი, გამოთქმის სიგრძე, წინდებულიანი / თანდებულიანი ფრაზების სიხშირე); **4)** დისკურსის პოზიცია - შემოთავაზებული, როგორც მოდელის ინტეგრაციული

კომპონენტი, რომელიც მოიცავს ორიენტაციას ან პერსპექტივას (ე.ი. „მოლაპარაკე-მწერალი, მსმენელი-მკითხველი ან ტექსტზე ორიენტირებული“), დამოკიდებულებასა (მითითებულია, როგორც აფექტური, დირექტივისა და ინსტრუქციის მიმცემი ან ეპისტემიკური ანუ შემეცნებითი) და ”მითითების / ცნობარის განზოგადებას” (დექტური / უშუალოდ დამამტკიცებელი ან ანაფორული, სპეციფიკური ან ზოგადი, კონკრეტული ან აბსტრაქტული). სტრუქტურული ინფორმაცია შეფასებულია წინადადების პირობებში ლექსიკური და მორფოსინტაქსური მახასიათებლების მიხედვით, მაშინ როცა რეფერენციული შინაარსისა და დისკურსის პოზიციის აღმწერი კომპონენტები ფუნქციურად არიან შერწყმული და კომბინირებული (ილუზ-ქოენი & ვოლტერი, 2012: 4-5).

ლაბოვი, რომელიც ნარატივებზე მუშაობას შეუდგა, ავთენტური მონაცემების შეგროვების ინტერესიდან გამომდინარე, ენობრივი ვარიაციისა და სოციოლინგვისტიკის ბგერითი ცვლილებების შესასწავლად (ლაბოვი, 1972) გამოყოფს სკრუპულოზურ დეტალებს ნარატივის ორივე, როგორც სტრუქტურული, ისე ფუნქციური ასპექტების შესახებ. მისი მოდელი განსაზღვრავს ოთხ სტრუქტურულ კომპონენტს (აბსტრაქცია / განყენება, ორიენტაცია, (მო)ქმედების გართულება და რეზოლუცია / კოდა) რვა ფუნქციურ კატეგორიასთან ერთად: დროებითი ორგანიზაცია, შეფასება, მოხსენება, ალბათობა, მიზეზ-შედეგობრიობა, ქება-დიდების განაწილება და გაკიცხვა/დადანაშაულება, თვალსაზრისი/ხედვა და ობიექტურობა. ილუსტრაციის გზით, ლაბოვის წარმოდგენა და შეხედულება „შეფასებაზე” განმარტავს ზოგიერთ მსგავსებას სხვადასხვა ნარატიულ მიდგომასა თუ მეთოდში. იგი განსაზღვრავს „შეფასებას”, როგორც „ინფორმაციას მოვლენის შედეგების შესახებ ადამიანის საჭიროებებისა და სურვილებისთვის” და როგორც კონკრეტული მაგალითი მოცემულია პუნქტებში, რომლებიც შეიცავს მახვილს / აქცენტს, პარალელიზმს და შედარებით ხარისხებს, განსაკუთრებით მოდალურ ზმნებს, უარყოფით წინადადებებსა და მომავალ დროებს. ამ განმარტებას აქვს ზედაპირული მსგავსება თხრობის გრამატიკული „შედეგების” კატეგორიასთან და კვეთს რეფერენციულ / ორიენტირებულ (თანაბარი ინფორმაცია) და დისკურსის პოზიციის კომპონენტებს ბერმანის მოდელში, მაგრამ ჩვენ შორს წაგვიყვანს ფორმასა

და ფუნქციას შორის კავშირის დაზუსტება, კონკრეტიზაცია და მისი სოციალური როლის შეფასება, რომელიც ნარატივის როლს თამაშობს. ასევე, ლაბოვის მოდელი იძლევა საშუალებას, რათა თხრობის მეთოდი (ნარატივი) გამოყენებულ იქნეს ბავშვებში როგორც სოციალური როლებისა და ურთიერთობების გააზრების ფანჯარა (ილუზ-ქოენი & ვოლტერი, 2012 :5).

### 1.3. დისკურსის სტრუქტურა და კროსლინგვისტური ტრანსფერი

თეორიული ინტერესი, რომელიც ლიტერატურათმცოდნეობიდან მომდინარეობს, საფუძვლად უდევს ენის გამოყენებასა და დამუშავებას. სამუშაო ჰიპოთეზა არის ის, რომ სიუჟეტის სტრუქტურა<sup>10</sup> უცვლელი უნდა იყოს ბილინგვალი ბავშვის ორივე ენის არსებობის პარალელურად და ადვილად, მარტივად და მყისიერად უნდა წარმართავდეს კროსლინგვისტურ ტრანსფერს, მაშინ, როცა ლექსიკური და მორფოსინტაქსური შესაძლებლობები უფრო სპეციფიკური უნდა იყოს ენისთვის და ნაკლებად მიდრეკილი ტრანსფერისკენ (ილუზ-ქოენი & ვოლტერი, 2012: 5-6).

ენათა შორის გავლენები, ანუ წინარე ცოდნის პირველი ენიდან მეორე ენაში ტრანსფერი, ერთ-ერთი იმ პროცესთაგანია, რომელიც ენათაშორის განვითარებაში გარკვეულ როლს თამაშობს. პოზიტიური ტრანსფერი აადვილებს მეორე ენის შესწავლას, რადგან პირველი ენის იმ ენობრივი სტრუქტურებისა და წესების შესწავლა აღარ არის საჭირო, რომლებიც მეორე ენისათვისაც გამოსადეგია. ცოდნისა და უნარების მეორე ენის გარემოში ტრანსფერი ცალსახად უფრო ადვილია, როდესაც ადამიანს აქვს ეს ცოდნა პირველ ენაზე და როდესაც ამ ენებში ძირითადი ტერმინები საერთოა. თუმცა, კონცეპტუალურ ტრანსფერს ადვილი აქვს ნებისმიერ შემთხვევაში. სოციალური ინტერაქციისათვის საჭირო მრავალი უნარი, რომლებიც ადამიანს განვითარებული აქვს პირველ ენაზე, ხშირად გადადის მეორე ენაში. ეს ხშირად პოზიტიურ ტრანსფერს განაპირობებს და აიოლებს მეორე ენის განვითარების

---

<sup>10</sup> ინგლისური ტექსტიდან "story structure" ნაშრომში თარგმნილი გვაქვს, როგორც „სიუჟეტის ან მოთხრობის სტრუქტურა“, ხოლო "narrative structure" - როგორც „ნარატივის სტრუქტურა“.



პროცესს, თუმცა, ზოგი მათგანი შეუსაბამოა მეორე ენის კონტექსტისათვის (სავილიე-ტროიკე, 2016: 18-19).

პირსონმა (2002) გამოიკვლია, რამდენად „მკაფიოა“ ზეპირი ენის ცოდნა და თხრობის უნარი. მან და მისმა კოლეგებმა გააანალიზეს „ბაყაყის ამბავი“<sup>11</sup> 240 მონოლინგვალ და ბილინგვალ ბავშვთა მონათხრობებით მე-2 და მე-5 კლასებიდან, სადაც ნარატივის შეფასებით დათვლილია „ენისა“ და (დაფუძნებული: მეტყველების სიმწყობრე-შეუფერხებლობაზე, ლექსიკურ მარაგსა და მორფოსინტაქსზე) „სიუჟეტის“ ელემენტები (სიუჟეტის სტრუქტურა, ორიენტაცია, ინფორმაციის დინება, შეფასებითი/აფექტური ინფორმაცია, მეტაკოგნიტური დებულებები და დროებითი კავშირები) (ილუზ-ქოენი & ვოლტერი, 2012: 5-6).

აღნიშნული კვლევის ყველაზე დიდ ინტერესს წარმოადგენდა საგნობრივი კომპეტენციის ფარგლებში კროსლინგვისტური შედარებები ბილინგვალ ბავშვებში. ამ კონტექსტში კომპოზიციურმა (კომბინირებული, შედგენილი) ნარატიულმა შეფასებამ (ან ქულათა ჯამმა) აჩვენა კორელაციის მაღალი ხარისხი ენების პარალელურად, ხოლო „ენის“ მაჩვენებელმა - ვერა. პირსონი (2002) ასკვნის, რომ, როგორც ჩანს, ბავშვებს შეუძლიათ მოახდინონ სიუჟეტის ელემენტებისა და რთული სინტაქსის გადატანა ანუ ტრანსფერი ერთი ენიდან მეორეზე, მაგრამ მცირეა ლექსიკისა ან/და მორფოსინტაქსის ცოდნის გადაცემის მოცულობითი წილი. პრაქტიკული თვალსაზრისით, ერთ ენაზე შეძენილ თხრობის უნარ-ჩვევებს ბავშვი იყენებს მეორე ენაშიც, მაშინ როცა, „ლექსიკა, როგორც ჩანს პუნქტობრივად უნდა იქნეს შესწავლილი და თითოეულ ენაზე ცალ-ცალკე უნდა გაკეთდეს“ (პირსონი, 2002: 172). პირსონის კვლევა წარმოადგენს გაცილებით რთულ სურათს, რომელიც გამოხატავს ძლიერ მხარდაჭერას ნარატიული უნარების კროსლინგვისტური გადაცემისთვის, თუმცა, ამის ნაკლებობას განიცდის ლექსიკისა და მორფოსინტაქსისთვის (ილუზ-ქოენი & ვოლტერი, 2012: 6).

ფიესტამ და პენამ (2004) ძირითადად ყურადღება გაამახვილეს ბილინგვურ-მონოლინგვურ განსხვავებებზე, რის თანახმადაც, ბილინგვალი ბავშვები ყვებოდნენ თანაბარი სიგრძისა და სირთულის ისტორიებს. თხრობის გრამატიკულმა ანალიზმა

---

<sup>11</sup> იგულისხმება "Frog, where are you?", რომელიც ნაშრომში გამოყენებული გვაქვს შემდეგი ფორმითაც: „ბაყაყის მოთხრობა“.

აჩვენა, რომ სიუჟეტის გრამატიკულ კატეგორიებში არსებული კროსლინგვისტური სხვაობები გამოიყენება თითოეულ ენაში; ავტორები ასკვნიან, რომ მათთვის ბილინგვალური ბავშვებისთვის ნარატივში ინფორმაციის მოცულობა არის "ურთიერთდაკავშირებული უნარი ორივე ენაში" (ფიესტა & პენა, 2004: 163).

უჩელმა და პაეზმა (2007) გამოიყენეს „სურათის წაკითხვის“ დავალება, რათა შეესწავლათ ურთიერთკავშირები ლექსიკურ შესაძლებლობებს შორის (ლექსიკური მრავალფეროვნება / აბსოლუტურად განსხვავებული სიტყვები; პროდუქტიულობა / სიტყვების და სტანდარტიზებული ლექსიკის საერთო რაოდენობა), თხრობის შესაძლებლობები (როგორც ეს შეფასებულია სიუჟეტის გრამატიკული კატეგორიებით, ამბის თანმიმდევრულობით და აფექტით/ემოციური რეაქციით) და ნარატივის ხარისხი (ეფუძნება პირსონის 2002 წლის კვლევას), რომელიც აერთიანებდა თხრობას (სიუჟეტების გრამატიკული კატეგორიები, ამბის თანმიმდევრობა და აფექტი) და ენობრივ შესაძლებლობებს (რთული სინტაქსი, (არსებითი) სახელის ლექსიკა და საკითხის სიცხადე) (ილუზ-ქოენი & ვოლტერი, 2012: 7).

უფრო დეტალურად რომ წარმოვადგინოთ, ორენოვანი ბავშვები „მარტივ“ ზმნებს იყენებენ, როგორცაა „კეთება, მიღება, გაკეთება“ - make, get, do (კაუფმანი, 2001; ვაიბერგი, 2001). ეს ფენომენი შეიძლება დაკავშირებული იყოს ადრეული ასაკის ბილინგვალთა ლექსიკურ წვდომასთან ან მათი განვითარების დონესთან, რაც ხაზს უსვამს მონოლინგვური განვითარებისგან ბილინგვური განმასხვავებლის სირთულეს. გარდა ამისა, კაუფმანი იუწყება, რომ ორენოვანი ბავშვები, რომლებსაც თხრობის დასაწყისში არ ახსოვთ ან არ იყენებენ კონკრეტულ ლექსიკურ ერთეულს ერთ ენაზე, შეიძლება მოგვიანებით გამოიყენონ (კაუფმანი, 2001: 335).

ბილინგვური ნარატივების ფარგლებში განხილული ერთ-ერთი საკითხია ლექსიკისა და გრამატიკის ურთიერთმიმართება თხრობის წარმოებაში. ერთ-ერთ კვლევაში იმ რამდენიმე ჩატარებული კვლევიდან, რომლებშიც მონაწილეობა მიიღეს ბილინგვალმა ბავშვებმა მეტყველების შეფერხებით და მის გარეშე, სიმონ ქერეიჯიდომ და გუტიერეზ-კლელენმა (2009) შეაგროვეს „ბაყაყის მოთხრობების“ ნარატივები და სპონტანური შესრულებები/თარგმანის ვარიანტები როგორც

ესპანურ, ისე ინგლისურ ენებზე, რათა შეესწავლათ და გამოეკვლიათ ურთიერთკავშირები ლექსიკურ და გრამატიკულ შესაძლებლობებს შორის. კვლევის შედეგების სახით, საშუალო და მაღალი კორელაციები (ურთიერთქმედებები) დაფიქსირდა ორივე (ესპანურ და ინგლისურ) ენაში (ილუზ-ქოენი & ვოლტერი, 2012: 5-6).

კასტილომ, რესტრეპომ და პერეზ-ლეროქსმა (კასტილო და სხვ., 2009) აღმოაჩინეს ზომიერი და მაღალი კროსლინგვისტური კორელაციები მორფოსინტაქსისა და სემანტიკის საზომებისთვის, რაც მაჩვენებელია იმისა, რომ ეს უკანასკნელი ისეთი ენობრივი ასპექტებია, რომლებსაც შეუძლიათ ტრანსფერი კროსლინგვისტურად (ილუზ-ქოენი & ვოლტერი, 2012: 7-8).

ბოლო რამდენიმე წლის განმავლობაში პირველი ენის დაუფლების/შემენის შესახებ ჩატარებულმა კვლევებმა უზარმაზარი სარგებლობა მოუტანა ბავშვთა სხვადასხვა ენის დეტალურად შესწავლის საქმეს. კროსლინგვისტური კვლევის ამ ხაზის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი დასკვნა არის ის, რომ ყველაზე ადრეულ ეტაპებზე ბავშვები მგრძნობიარენი არიან მორფოსინტაქსური განსხვავებების მიმართ სხვადასხვა შენატანის ენაში. ბავშვთა ენები ავლენენ იმდენივე ტიპოლოგიურ ცვალებადობას, როგორც ზრდასრულთა შესაბამისი ენები. და თუნდაც ფლექსიური მორფოლოგიის სფეროშიც კი, სადაც ენის განსაკუთრებული ცვალებადობა ყველაზე მდიდარია, ბავშვები სამიზნე ენის სპეციფიკას საოცრად ადრეულ ასაკში ეუფლებიან. ჰოექსტრა და ჰაიმსი (1998) ამ აღმოჩენას „ადრეულ მორფოსინტაქსურ კონვერგენციას“ (EMC - Early Morphosyntactic Convergence) უწოდებენ (ჰაიმსი, 2002). ასევე, სტეფანიმ (1997ა) აღმოაჩინა, რომ არ არსებობს კავშირი ბრუნვის აღნიშვნის/მარკირებისა და გარდამავალი კონსტრუქციების გაჩენას შორის. და რომ „ის, რაც მართებულია ბავშვურ ბერძნულში სუბიექტისა და ობიექტის გამიჯვნისათვის, არის ანიმაციის სემანტიკური კატეგორია და არა ბრუნვის გრამატიკული კატეგორია“ (სტეფანი, 1997ა: 220).

თავის მხრივ აღსანიშნავია, რომ ენის დაუფლების თეორიისთვის ძალზედ მნიშვნელოვანია, გამოავლინოს როგორ ვითარდება ფუნდამენტური კატეგორიები და როგორ ურთიერთქმედებენ ისინი ბავშვის გონებაში გრამატიკის

განსავითარებლად. კვლევები აჩვენებს, რომ ბერძენი ბავშვები, ისევე როგორც სხვა ბავშვები, რომლებიც დეტალურად იქნა შესწავლილი არაერთი მკვლევარისა თუ მკვლევართა ჯგუფის მიერ, ძალიან სწრაფად ერწყმიან ზრდასრულთა ენის მორფოსინტაქსს. ჩატარებული კვლევების ანალიზი მოიცავდა სხვადასხვა გრამატიკული კატეგორიის ურთიერთქმედებას (ინტერაქცია) და, შესაბამისად, გულისხმობს, რომ ეს კატეგორიები არსებობს ბავშვთა ადრეულ გრამატიკაში (ჰაიმსი, 2002).

როგორც წარმოდგენილი მიმოხილვიდან ჩანს, არაერთ მეცნიერს აქვს კვლევის პროცესში გამოყენებული ნარატივის მეთოდი ინგლისურ, ებრაულ, ესპანურ თუ სხვა მრავალ ენაში ორენოვან და ერთენოვან ბავშვთა მეტყველების შესასწავლად, მაგრამ საქართველოში აღნიშნული მეთოდით ნაკლებადაა ნაკვლევი ეს საკითხი. ქართულენოვანი ბავშვების ნარატივებზე პირველი კვლევა ჩატარებული აქვს პროფ. ნ. იმედაძეს (1999).

წინამდებარე ნაშრომის სახით კი აღვნიშნავთ, რომ განსაკუთრებით ეფექტური გამოდგა ეს მეთოდი ბილინგვალ ბავშვების მეტყველების თავისებურებების შესასწავლად და ნარატივების ანალიზის დროს მათი ნარატივების მონოლინგვალ ბავშვების ნარატივებთან შესადარებლად.

#### 1.4. კოდების გადართვა (CS)

კოდების გადართვას (CS - Code Switching) ეძღვნება ქვემოთმოყვანილი რამდენიმე კვლევა: პოპლაკის (1980), სანკოფის (2002), მაკსვეინის (1999, 2005) და მაიერს-სკოტონის (2005) კვლევები - ყველა მათგანი ფოკუსირებულია ორი გრამატიკის სტრუქტურული შეზღუდვებისა და ზემოქმედების წარმოდგენაზე. ამ თვალსაზრისით, კოდების გადართვა ეხება ლექსიკური კატეგორიებისა და სინტაქსური კავშირების წარმოდგენას პირველ (L1) და მეორე (L2) ენებს შორის. ფსიქოლინგვისტურმა კვლევამ შეისწავლა კოდების გადართვის დროებითი „ღირებულება“ (კროლი & დე გრუთი, 1997; ვონ სტუდნიცი & გრინი, 2002), ენის შერჩევა და კროსლინგვისტური გააქტიურება (შვარცი & კროლი, 2006), პირველ რიგში, ლექსიკური დამუშავებისთვის. დისკურსის რამდენიმე მიდგომას

განხილული აქვს როგორც სტრუქტურული, ასევე დამუშავების საკითხები (მაგ. აუერი, 1998; მატრასი, 2000). კოდების გადართვის ფუნქციური მიდგომები ფოკუსირებულია სოციალურ მოტივაციებზე, რომლებიც ამ ფენომენის საფუძველს წარმოადგენს. CS-ის ყველაზე გამორჩეულ ფუნქციებს შორის არის გარემო-ვითარება, მონაწილეები და თემა/საგანი. პრაგმატულად, ნაჩვენებია, რომ CS გამოხატავს ფოკუსს/ცენტრს, მახვილს/აქცენტს, გარკვევას/ახსნა-განმარტებასა და კონტრასტს (მაგ. გარდნერ-ქლოროსი და სხვ., 2000; ზენტელა, 1997).

ბავშვთა კოდების გადართვის შესახებ კვლევამ ანალოგიური სქემა აჩვენა, მათ შორის გენერაციული თეორიით მოტივირებულმა კვლევებმაც. ასე, მაგალითად, ტორიბოს (2001) კვლევა ფუნქციონალური შეზღუდვისა და ზემოქმედების განვითარებაზე განასხვავებს და გამოყოფს იმას, რასაც მაისელი (1994) ადრეულ ეტაპს უწოდებს, ნაკლებად - სისტემურ „მიქს“ და „კოდების გადართვას“. ერვინ-ტრიპი და რეიესი (2005) მიმოიხილავენ კვლევას ბავშვებში კოდების გადართვის შესახებ განვითარების ადრეული სტადიიდან (ლანზა, 1997; ჯაისა, 2000) გვიან ბავშვობამდე (მოზარდობის პერიოდი), ცალკეული ლექსიკური ერთეულების განმასხვავებელი და დამახასიათებელი "ნასესხობით" ('borrowing'), სოციალური და პრაგმატული ფაქტორებით მოტივირებული კოდების გადართვის შესახებ დისკურსული გამოყენებიდან (მაგ.: ზენტელა, 1997). დაბოლოს, გუტიერეზ-ქლელენმა, სიმონ-ქერეიჯიდომ და ერიქსონ ლეონემ (გუტიერეზ-ქლელენი და სხვ., 2009) შეაგროვეს ნარატივები და სასაუბრო მეტყველება/დიალოგები, 40 ტიპურად (TD) (ტიპური ენობრივი განვითარების მქონე ბავშვები)<sup>12</sup> და 18 ატიპურად (SLI) (სპეციფიკური ენობრივი დაქვეითების მქონე ბავშვები)<sup>13</sup> განვითარებადი ესპანურ-ინგლისური ბილინგვალური ბავშვებიდან. ავტორებმა გამორიცხეს ფონოლოგიურად, მორფოლოგიურად და სინტაქსურად ინტეგრირებული ნასესხობა, აგრეთვე, საკუთარი და ადგილების სახელები (ილუზ-ქონი & ვოლტერი, 2012: 9).

აქვე, მოკლედ შევაჯამებთ **დასკვნებს ჩატარებული კვლევებიდან**: სხვადასხვა კვლევითმა ჯგუფმა სურათის თანმიმდევრობისა და ზემოთ აღწერილი

---

<sup>12</sup> TD - Typical Development (გაგარინა და სხვ., 2015, 2016: 22-25).

<sup>13</sup> SLI - Specific Language Impairment (გაგარინა და სხვ., 2015, 2016: 25).

პროცედურების საფუძველზე, ჩაატარა საპილოტე კვლევები; მათ გამოიკვლიეს მაკროსტრუქტურა ნარატივებში ტიპურად და ატიპურად ენის განვითარების მქონე მონოლინგვალური და ბილინგვალური ბავშვების მონაწილეობით. ეს გაკეთდა სხვადასხვა ენისა და ასაკობრივი ჯგუფისათვის. შესაბამისად, 2011-2012 წლებში ნარატივები შეგროვდა 267 ბილინგვალური და 302 მონოლინგვალური ბავშვთან 43-109 თვეების ასაკში (ე.ი. 3,6-9,1 წლის). წარმოდგენილი იყო 16 ენა (აფრიკული, ალბანური, ხორვატული, კვიპროსის ბერძნული, ჰოლანდიური, ინგლისური, ფინური, ფრანგული, გერმანული, თანამედროვე ბერძნული, ებრაული, იტალიური, ლიტვური, რუსული, შვედური, თურქული). ბილინგვალური ბავშვებისთვის, რომლებიც ამბებს ჰყვებიან ორ ენაზე, წარმოდგენილი იყო 14 სხვადასხვა ენობრივი წყვილი. ბავშვების ნახევარზე ოდნავ მეტმა შეასრულა როგორც ამბის მოყოლის, ისე ამბის განმეორებით თხრობის დავალებები; დანარჩენებმა მხოლოდ ამბის თხრობა მოახდინეს. შეფასდა მაკროსტრუქტურის მონაცემთა ოთხი კატეგორია: სიუჟეტის სტრუქტურა, სტრუქტურული სირთულე, შინაგანი მდგომარეობის პირობები და ამბის გაგება (გაგარინა და სხვ., 2015, 2016: 22-24).

**კოდების გადართვის მიზეზ-შედეგობრიობა:** უნდა აღინიშნოს, რომ ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადასვლის პროცესის აღწერისთვის, რომელიც გულისხმობს მრავალი ნაირსახეობის სინტაქსურად და ფონოლოგიურად გამართულ ხმარებას, არაერთი ტერმინი იქნა გამოყენებული. უფრო მეტად გავრცელებული ტერმინია **„კოდების გადართვა“**, როცა ერთ ენაზე საუბრობს ინდივიდი და გადაერთვება მეორე ენაზე, მაგალითად, წინადადებას იტყვის ან აზრს განავითარებს მეორე ენაზე. ტერმინი **„კოდების არევა“** კი გამოიყენება იმ შემთხვევაში, როცა ხდება ერთი სიტყვის სხვა ენიდან გამოყენება. თუმცა, მიუსკენი (2000) გამოიყენებს ტერმინს **„კოდების არევა“**, როგორც ზოგად ტერმინს, რომელიც მოიცავს ორივე ზემოთ განხილულ პროცესს, მაგრამ ამ ტერმინის შიგნით გამოჰყოფს 3 (სამ) სხვადასხვა სიტუაციას: ა) „ჩასმას“ (როცა, მაგალითად, იმიგრანტი საუბრობს სვამს ან სესხულობს სიტყვებს ლექსიკური მარაგის სიმწირის გამო); ბ) „მონაცვლეობას“ (მაგალითად, ბრიუსელში მცხოვრები ფრანგულად და ჰოლანდიურად მოსაუბრე ბილინგვალური იყენებს მონაცვლეობით ენას იმ არეალში, სადაც ეს ენები ცალ-ცალკე

ფუნქციონირებენ), და გ) „კონგრუენტულ ლექსიკალიზაციას” (როცა უკვე ჩამოყალიბებულია ტრადიცია, რათა ორ ენაში გრამატიკულად მსგავსი სიტყვების (მაგალითად, ჰოლანდიურ და ფრიზიულ ენებში) გამოყენება მოხდეს ორივე ენაში)) (ბეიკერი, 2010: 112-113).

ენობრივი კოდების შეცვლა არაერთი მიზნითა თუ მიზეზით ხორციელდება. ის დამოკიდებულია იმაზე, თუ ვისთან საუბრობს ბილინგვალი, რა არის საუბრის თემა და რა კონტექსტსა და სიტუაციაში ხდება საუბარი. გარდა ამისა, ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვა შეიძლება გამოწვეული იყოს სხვადასხვა პოლიტიკური, ეკონომიკური, სოციალური თუ კულტურული ფაქტორებით (ტრეფერს-დალერი, 1992, 1994; სტროუდი, 2004). მაგალითად, ენობრივ ჯგუფებს შორის არსებული კონკურენცია, უმცირესობათა და უმრავლესობათა ენების ურთიერთმიმართება გავლენას ახდენენ ენობრივი კოდების შეცვლაზე (ბეიკერი, 2010: 113).

აღსანიშნავია, რომ მონოლინგვალებს ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვის პროცესისადმი უარყოფითი დამოკიდებულება აქვთ; ისინი ამას აღიქვამენ ნაკლად და ორივე ენის არცოდნად უთვლიან მოლაპარაკეს (2004). ბილინგვალებიც ვერ აღიქვამენ ბოლომდე პოზიტიურად ამ პროცესს; ისინი ხშირად ბოდიშსაც იხდიან ამ დროს. მიუხედავად ამისა, ენების გადართვა ითვლება მნიშვნელოვან ლინგვისტურ ინსტრუმენტად. ეს პროცესი არ არის შემთხვევითი, არამედ გააზრებული და ლოგიკური აზროვნების შედეგია. ბილინგვალისთვის ერთ-ერთი ენაა მთავარი ენა, რომელზეც სწორად აგებს გრამატიკულ კონსტრუქციებს თუ წინადადების წყობას; ამ ენას *მატრიცულ ენასაც* უწოდებენ (მაიერს-სკოტონი, 2002).

ძალიან ცოტა ბილინგვალი ახერხებს ორი ენის განცალკევებით გამოყენებას, ხოლო თუ რა გზებით ხდება ენების არევა, ძალიან რთული და განსხვავებულია. გროსინმა (1992) გამიჯნა „მონოლინგვური რეჟიმი” (როცა ბილინგვალი იყენებს ერთ ენას მონოლინგვალ თანამოსაუბრესთან) და „ბილინგვური რეჟიმი” (როცა ბილინგვალი არის ბილინგვალის გარემოცვაში და შეუძლია ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვა). „მონოლინგვური რეჟიმის” დროსაც კი ბილინგვალები ხშირად გადაერთვებიან მეორე ენაზე წინასწარი განზრახვის გარეშე (ბეიკერი, 2010: 112).

ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვას განაპირობებს ენობრივი უნარი, არსებული სიტუაცია და კონტექსტი, მოსაუბრესთან არსებული ურთიერთობები და მოლაპარაკეთა სტატუსი (მარტინ-ჯონსი, 2000; საიმონი, 2001). შესაბამისად, ენობრივი კოდების შეცვლა არ არის მხოლოდ ლინგვისტური საკითხი, არამედ ასახავს მნიშვნელოვან სოციალურ ურთიერთობებსა და ძალაუფლების გადანაწილების პროცესს (ბეიკერი, 2010: 116). კოდთა მონაცვლეობის ერთ-ერთი ყველაზე სრულყოფილი თეორია სწორედ სოციოლინგვისტიკას განეკუთვნება და ცნობილია *მარკირებულობის მოდელის* სახელწოდებით, რომელიც 1993 წელს განავითარა ამერიკელმა ლინგვისტმა კეროლ მაიერ-სკოტონმა (Carol Myers-Scotton). თუმცა, არსებობს სხვა სოციოლინგვისტური თეორიებიც, რომლებიც განიხილავენ კოდთა მონაცვლეობას, როგორც მაგალითად, სამეტყველო ქცევას, ასევე, ხშირად იყენებენ დისკურსის ანალიზს, ეთნოგრაფიასა თუ ორივეს ერთდროულად. მეცნიერთა ნაწილი კი კოდთა მონაცვლეობას განიხილავს, როგორც ინტერაქციის დროს საუბრის სტრუქტურის საშუალებას. პეტერ აუერის აზრით, კოდთა მონაცვლეობა არა მხოლოდ აირეკლავს სოციალურ სიტუაციებს, არამედ მათი შექმნის საშუალებაცაა (აუერი, 1984).

*ენობრივი კოდების შეცვლა* ფართოდ არის გავრცელებული ბილინგვურ კლასშიც. სწორედ ამიტომ, ბავშვის მიერ ორი ენის ერთმანეთში არევა ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საკითხია, რასაც ხშირად აყენებენ მშობლები და მასწავლებლები (ბეიკერი, 2010: 294, 111). ფერგიუსონი (2003) აღნიშნავს, რომ ენობრივი კოდების შეცვლა: „არა მხოლოდ გავრცელებულია უმრავლეს საგანმანათლებლო სიტუაციაში, არამედ ბუნებრივი პროცესიცაა, რადგან წარმოადგენს შექმნილი სიძნელისადმი პრაგმატულ პასუხს, რადგანაც ასეთი სიძნელეები ხშირად გვხვდება, როცა მოსწავლეები საგნობრივ შინაარს სწავლობენ იმ ენაზე, რომელსაც სრულყოფილად ვერ ფლობენ. უფრო მეტიც, სწავლება ადრენალინით სავსე აქტივობაა და, შესაბამისად, მოითხოვს ძალიან დიდ ყურადღებას, ხოლო ყურადღების მისაპყრობად ენის შეცვლა ხშირად გაუთვითცნობიერებლად ხდება” (ფერგიუსონი, 2003: 46). (ვრცლად *კლასში ენის გამოყენების ფაქტორების შესახებ* იხ. ბეიკერი, 2010: მე-13 თავი).



## **§2. ენობრივი ინტერფერენცია ქართველ-ბერძენ ორენოვან უმცროსკლასელთა ნარატივებში და ბერძენ / ქართველ ერთენოვან უმცროსკლასელთა ნარატივების შედარებითი კვლევა**

ნებისმიერი სამეცნიერო ნაშრომი კონკრეტული საკვლევითი თემის კვლევასა და ანალიზს ისახავს მიზნად. საკვლევითი თემის გარშემო წამოჭრილი პრობლემების ანალიზისთვის ძალზედ მნიშვნელოვანია კვლევის ადეკვატური მეთოდის შერჩევა. ჩვენს შემთხვევაში ეფექტურ მეთოდად მივიჩნიეთ (ნარატივის მეთოდის გამოყენებით) ბავშვთა ნარატივების კვლევა. თანამედროვე ფსიქოლინგვისტურ სამეცნიერო სფეროში საკმაოდ გავრცელებულია მისი გამოყენება (იხ. ნაშრომები: სტეფანი, 1997ა, 1981, 1985; ბერმანი, 1988; ბერმანი & სლობინი, 1994; მანდლერი & ჯონსონი, 1977; რუმელჰარტი, 1975; სტავრაკაკი და სხვ., 2011; ტორიბიო, 2001; სვანსონი და სხვ., 2005; სტეინი & გლენი, 1979; მაისელი, 1994; ლილესი, 1993; ლაბოვი & ვალეცი, 1967; იმედაძე, 1999; ჰიუზი და სხვ., 1997; ჰერმანსი, 2004; ჰეილმანი და სხვ., 2010ა; ჰეილმანი და სხვ., 2010ბ; გაგარინა და შუკტომოვი (მომზ. პროც.); ფიესტა & პენა, 2004; ერვინ-ტრიპი & რეიესი, 2005; ბოტინგი, 2002; ბლისი და სხვ., 1998; ზამბერგი (რედ.), 1997.). წინამდებარე პარაგრაფში მოცემულია ჩვენ მიერ მოპოვებული ემპირიული კვლევის მდიდარი მასალა, თანმიმდევრულად გაანალიზებულია ნარატიულ ტექსტებში გამოვლენილი ლინგვისტური თუ სხვა ტიპის შეცდომები შესაბამისი გრამატიკული კატეგორიების მიხედვით.

**ნარატიული მასალები და პროცედურა:** ზემოაღნიშნულის კვალდაკვალ, წინამდებარე ნაშრომისთვის კვლევის მეთოდოლოგიად განვსაზღვრეთ - ნარატივის მეთოდი, რაც ბუნებრივ პირობებში მასალის შეგროვების მიზნით ენის კვლევის საშუალებას გვაძლევს. კვლევა, რომელიც განვახორციელეთ საგრანტო პროექტის ფარგლებში კვლევითი მიზნებით ათენის კაპოდისტრიას ეროვნულ უნივერსიტეტში ყოფნის პერიოდში, გულისხმობდა ემპირიული მასალის შეგროვებას შემდეგნაირად: ქართველ-ბერძენი ბილინგვალი და ბერძენი მონოლინგვალი უმცროსკლასელების მიერ ორჯერ, ცალკეულ დღეებში თითოეული ენისთვის (ერთკვირიანი, ზოგიერთ შემთხვევაში (მასალების შეგროვების დღეებში ზოგიერთი ბავშვის მოსამზადებელ ცენტრებში არყოფნის გამო) - ათდღიანი ინტერვალით, ქართულად და

ახალბერძნულად) ერთი და იგივე სურათების აღწერას. თითოეულ ნარატორთან შეხვედრა შედგა ინდივიდუალურად, კვლევის პირველ ეტაპზე, ბუნებაში, სპეციალურად შერჩეულ წყნარ ადგილას (პანდემიით გამოწვეული კარანტინ(ებ)ის დროს) და კვლევის მეორე ეტაპზე, უკვე სასწავლო დაწესებულებებში საგაკვეთილო პროცესის დასრულების შემდეგ, ჩვენთვის გამოყოფილ, თავისუფალ საკლასო ოთახებში. პონტოელ ბერძენ-ქართველ ორ ბილინგვალთან მასალების შეგროვება მოხდა გარე სივრცეში (აჭარის რეგიონი, საქართველო). რესპონდენტები თხრობის პროცესის ჩაწერის შესახებ ინფორმირებულნი იყვნენ პედაგოგებისა და მშობლების ან მკვლევარის სამეგობრო წრის მხრიდან, რომელთა დახმარებითაც პანდემიის პირველი ტალღის პერიოდში განხორციელდა კვლევის პირველი ეტაპი. ნარატივების ჩაწერის დაწყების წინ ნაშრომის ავტორი პირადად განუმარტავდა თითოეულ ცდისპირს პროცედურის შესახებ და სთხოვდა მოცემული სურათების აღწერით მოეთხრო ამბავი, რის შემდეგაც რესპონდენტს საშუალება ჰქონდა ეტაპობრივად გაცნობოდა თითოეულ სურათს და ეწარმოებინა თხრობა. ნარატივისთვის გამოვიყენეთ ე.წ. „ბაყაყის მოთხრობა“ ("Frog, where are you?"), რომლიდანაც აღწერისთვის შერჩეული გვექონდა 15 სურათი-ეპიზოდი (სრული კორპუსი შედგება დაახლოებით 20 სურათისგან). თითოეული ბავშვისთვის ნახატების ჩვენება მოხდა ცალ-ცალკე, მოთხრობის შესაბამისად განლაგებული თანმიმდევრობით. სურათების ორიგინალი ვერსია შავ-თეთრი იყო; თუმცა, ცდის პირთა მიერ დასურათებული ნახატების უკეთ აღქმისა და მათთვის თხრობის სტიმულის მიცემის მიზნით, მკვლევარმა ისინი თავისი სურვილისამებრ გაფერადებული სახით მიაწოდა მათ. რესპონდენტებისთვის სურათებით გადმოცემული ისტორია და თვით ნახატებიც უცნობი იყო. თვალსაჩინოებისთვის, აღნიშნული მოთხრობიდან რამდენიმე ეპიზოდი ნაჩვენებია ქვემოთ მოცემულ სურათებზე (სურათი 1, 2, 3.).

უმცროსკლასელი რესპონდენტებისგან მიღებული ნარატივების ჩაწერის დასრულებისთანავე, ნაშრომის ავტორის მიერ მიმდინარეობდა მათ (სახელდობრ, ბილინგვალ რესპონდენტთა) მშობლებთან ზეპირი გასაუბრება, რომელიც კვლევის მეორე, მცირე ნაწილს წარმოადგენდა. მათთან ინტერვიუები შედგა ისეთი

მონაცემების შეგროვების მიზნით, როგორცაა: ბილინგვალ ნარატორთა თითოეული მშობლის წარმომავლობის გარკვევა, ოჯახური მდგომარეობის დადგენა, შერეული წყვილებისგან შემდგარი ოჯახის წევრების შესახებ დეტალების ჩანიშვნა, ბავშვთა ასაკის, სკოლაში შესვლის, საბერძნეთში ჩამოსვლის თარიღის დაზუსტება და სხვ. ასევე, მნიშვნელოვანი იყო, მშობლების პოზიციის გაცნობა, თუ რას ფიქრობდნენ თავიანთი შვილებისთვის მშობლიური (ქართული) ენის შესწავლის თაობაზე, ხედავენ თუ არა მათ ცხოვრებაში მის ადგილს თუნდაც სამომავლოდ უფრო მნიშვნელოვნად და ა.შ. მკვლევარი მშობლებისგან მიღებულ მონაცემებს წიგნაკში ხელნაწერის სახით ინიშნავდა.

შეჯამებისთვის, ნარატივების სახით შეგროვებული გვაქვს საკვლევი საკითხებისთვის აუცილებელი და საჭირო რაოდენობის ემპირიული (აუდიო) მასალა, რომელთა ჩაწერაც როგორც შესავალ ნაწილში აღვნიშნეთ, ციფრული ფოტოაპარატით განხორციელდა. იგი უნიკალური მასალაა, საჭიროების შემთხვევაში შემდგომი დაკვირვებისა და გადამოწმებისთვის.

სურათი 1.



სურათი 2.



### სურათი 3.



(„ბაყაყის მოთხრობის“ სრული კომპლექტი იხ. დანართი №5).

**მონაწილეები:** აღნიშნულ კვლევაში მონაწილეობა მიიღეს ქ. ათენში (ატიკის რეგიონი) მცხოვრებმა ერთი და იმავე ასაკის ქართველ-ბერძენმა ბილინგვალმა და ბერძენმა მონოლინგვალმა უმცროსკლასელებმა. მონოლინგვალი ანუ ბერძენი ბავშვებისგან მიღებული ნარატივები გვესაჭიროებოდა ქართველ-ბერძენი და პონტოელ ბერძენ-ქართველი ბილინგვალეების ნარატივებთან შესადარებლად და, ასევე, კვლევის ერთ-ერთი მიმართულებისთვის, კერძოდ: ქართველ მონოლინგვალთა ნარატივებთან შედარებისა და ანალიზისთვის, ვინაიდან ჩვენთვის ხელმისაწვდომი იყო *ქართველ ერთენოვან სასკოლო ასაკის ბავშვებთან სივრცითი და დროის მიმართებების გამოხატვაზე პროფ. ნათელა იმედაძის მიერ ჩატარებული კვლევა*, სადაც მასალის მიღების პროცედურა იდენტური იყო ჩვენს კვლევასთან. შედეგად კი, კვლევის ამ მიმართულებამ ქართულ და ახალბერძნულ ენებზე კვლევის შედეგების შედარების საშუალება მოგვცა. ჩვენს ძირითად მიზანს წარმოადგენდა შემდეგი: ა) პირველ რიგში, დაგვედგინა და შემდგომ გაგვეანალიზებინა, რა სპეციფიკურ შეცდომებს დაუშვებდა თითოეული ბილინგვალი, კერძოდ: ახალბერძნული ენის ზეგავლენით, ქართულ ენაში რა სპეციფიკური შეცდომები შეიძლებოდა გამოვლენილიყო და პირუკუ: რა შეცდომები გამოვლინდებოდა ბერძნულ მეტყველებაში ქართულის

გავლენით; და ბ) შეგვემუშავებინა თითოეული ენის შეფასების (გაზომვის) თანამედროვე მეთოდები (Language assessment).

კვლევაში მონაწილე ცდის პირთა (ტიპური ენობრივი განვითარებით - TLD)<sup>14</sup> საერთო რაოდენობაა 51. ამათგან, 43 ნარატივი ნაშრომის ავტორის მიერაა მოპოვებული, კერძოდ: 20 ქართველ-ბერძენი (10 ბიჭი და 10 გოგო), რომელთაგან 3 მამით ბერძენია (2 ბიჭი და 1 გოგო) და 3 პონტოელი ბერძენ-ქართველი (1 ბიჭი და 2 გოგო) ორენოვანი უმცროსკლასელია, ასევე: 20 ბერძენი ერთენოვანი (13 ბიჭი და 7 გოგო), კვლევის ანალიზისთვის გამოვიყენეთ პროფ. ნ. იმედაძის მიერ მოპოვებული 8 (5 ბიჭი და 3 გოგო) ქართველი მონოლინგვალების ნარატივები;<sup>15</sup> საერთო ჯამში კი კვლევა ეყრდნობა 51 უმცროსკლასელისგან (ბილინგვალი და მონოლინგვალი) ქართულ და ახალბერძნულ ენებზე ჩაწერილ ნარატივებს.

ეროვნებით ქართველი ბავშვები მიიჩნევიან ბილინგვალებად, ვინაიდან ისინი საბერძნეთში დაიბადნენ, ან ზოგიერთ შემთხვევაში, სასკოლო ასაკში ოჯახთან ერთად საცხოვრებლად საბერძნეთს მიაშურეს, რის გამოც მათთვის დომინანტი ენა - ახალი ბერძნული ენაა (ასეთი - საქართველოში დაბადებული - მხოლოდ 4 ცდის პირია. კვლევაში მონაწილე 20 ბილინგვალი ბავშვიდან, 17-ის მშობლები ქართველები არიან, დანარჩენი 3 კი - მამით ბერძენია). აღნიშნული ფაქტობრივი მონაცემების მიხედვით, ჩვენს რესპონდენტებს *გარემოებით ბილინგვალებს* ვუწოდებთ (ერთ-ერთ ენაში არასრულფასოვანი კომპეტენციის გამო, მათ *ნაწილობრივ ბილინგვალებადაც* მოვიხსენიებთ), ბილინგვიზმის ტიპს კი, რომელსაც ისინი მიეკუთვნებიან - *ასიმეტრიულ ორენოვნებას*, ვინაიდან, ეს უკანასკნელი (ორი სხვადასხვა ენა) ფუნქციურად უთანასწორო ურთიერთობის პირობებში ვითარდება. მათი ასაკობრივი ზღვარი განისაზღვრება 6-10 წლებით და ისინი ცხოვრობენ ქ. ათენის ცენტრალურ უბნებში, კერძოდ, ამბელოკიპზე, კიფსელზე, პაგრატზე, ზოგრაფუზე, კესარიანზე, ილისიაში, ღალაციში და ექსარხიაზე (Αμπελόκηποι,

---

<sup>14</sup> TLD - Typical Language Development (ილუზ-ქოენი & ვოლტერი, 2012: 11; გაგარინა და სხვ., 2015, 2016: 22-25);

<sup>15</sup> აღნიშნული კვლევა ჩატარებულია სასკოლო ასაკის ქართველ ბავშვებზე 1999 წელს, საქართველოში.

Κυψέλη, Παγκράτι, Ζαγυράφου, Καισαριανή, Ιλίσια, Γαλάτσι, Εξάρχεια) და არიან თავიანთ საცხოვრებელ ადგილთან ახლოს მდებარე ბერძნული საჯარო სკოლების 1-ლი, მე-2, მე-3, მე-4 და მე-5 კლასის მოსწავლეები. პონტოელ ბერძენ-ქართველ ბავშვებს კი პირობითად, **დაბალანსებულ** (ასევე: **თანაბარლინგვალებს** ან **ამბილინგვალებს**) ვუწოდებთ. ბილინგვიზმის ტიპს კი, რომელსაც ისინი განეკუთვნებიან - **დაბალანსებულ** ან **სინქრონულ** ბილინგვიზმს, ვინაიდან, ისინი დაბადებიდან მეტნაკლებად თანაბრად ითვისებენ ორივე ენას. ნიშანდობლივია ის გარემოებაც, რომ მათთვის, ორივე (ქართულიც და ახალბერძნულიც) ენა მშობლიურია. ოთხივე ჯგუფში შემავალ ცდისპირთა საშუალო ასაკი განისაზღვრება 8.3, 8.1, 8.2 და 8.6 წლებით (შესაბამისი ცხრილები 9, 10, 11 და 12 იხ. ქვემოთ).

**ჯგუფების და ქვეჯგუფების განმარტებისთვის:** კვლევაში მონაწილე რესპონდენტები მათ მიერ ნაწარმოებ ნარატივებთან ერთად ნაშრომში წარმოდგენილი გვყავს ოთხი ჯგუფის სახით (I, II, III და IV ჯგუფები). აქედან, I და II ჯგუფები თითოეული ცალ-ცალკე მოიცავს ორ-ორ ქვეჯგუფს (ნაშრომში ისინი აღნიშნული გვაქვს შემდეგნაირად: I ჯგუფი, ქვეჯგუფი 1; I ჯგუფი, ქვეჯგუფი 2 და II ჯგუფი, ქვეჯგუფი 1; II ჯგუფი, ქვეჯგუფი 2)<sup>16</sup>. რესპონდენტთა და მათგან მოპოვებულ ნარატივთა ზემოაღნიშნულ ჯგუფებსა ან/და ქვეჯგუფებში გადანაწილების პრინციპი და შემადგენლობა შემდეგია:

**I ჯგუფი, ქვეჯგუფი 1:** ქართველ-ბერძენი ბილინგვალი ბავშვების ქართული ნარატივები;

**I ჯგუფი, ქვეჯგუფი 2:** ქართველ-ბერძენი ბილინგვალი ბავშვების ახალბერძნული ნარატივები;

**II ჯგუფი, ქვეჯგუფი 1:** პონტოელი ბერძენ-ქართველი ბილინგვალი ბავშვების ქართული ნარატივები;

**II ჯგუფი, ქვეჯგუფი 2:** პონტოელი ბერძენ-ქართველი ბილინგვალი ბავშვების ახალბერძნული ნარატივები;

**III ჯგუფი:** ბერძენი მონოლინგვალი ბავშვების ახალბერძნული ნარატივები;

**IV ჯგუფი:** ქართველი მონოლინგვალი ბავშვების ქართული ნარატივები.

---

<sup>16</sup> ნაშრომში, ზოგიერთ ადგილას, მათ პირობითად, მოვიხსენიებთ როგორც 6 (ექვს) ქვეჯგუფს;

## კვლევის შედეგების ანალიზი:

კვლევის ანალიზის დროს გამოვიყენეთ 2 (ორი) მიდგომა: *ფუნქციური და სტრუქტურული*. პირველი გულისხმობს, შინაარსობრივად რამდენ ეპიზოდადაა დაყოფილი ბავშვის მიერ მონათხრობი. სტრუქტურული მიდგომა კი მოიცავს *ლექსიკოლოგიურ და მორფოსინტაქსურ შედარებებს, და კოდების გადართვის (CS) სიხშირის გაზომვას*. მთლიანობაში კი - ამ პროცესების შედარებით ანალიზს.

1. *ლექსიკოლოგიური შედარება განისაზღვრება  $Ttr^{17}$  (Type token ratio) ფორმულით*, სადაც დიდი **T (Type)** - აღნიშნავს განსხვავებული (ერთხელ გამოყენებული) სიტყვების რაოდენობას, პატარა **t (token)** - ტექსტში სიტყვების მთლიან რაოდენობას და **r (ratio)** - მათ თანაშეფარდებას, ანუ ორიგინალური სიტყვების რაოდენობა იყოფა მთლიან რაოდენობაზე და მიიღება წილადი (**T : t = 0.00**) ზე (იხ. ცხრილები 1, 2, 3 და 4).

2. *მორფოსინტაქსური შედარება* პირობითად შეიძლება განისაზღვროს რამდენიმე პუნქტით:

ა) წინადადებების სიგრძე; ბ) არსებითი სახელი-ზმნის (N-V) წყვილების შედარება; გ) 'WH' Questions - რაც არის კითხვები (ანუ კითხვითი სიტყვებით დაწყებული კითხვითი წინადადებები; დ) ზმნის დრო; ე) ნაცვალსახელების რაოდენობა და მათი გამოყენების მართებულობა (ჩვენს შემთხვევაში, საინტერესოა, თხრობის დროს მთავარი მოქმედი გმირის, ბიჭუნას ნაცვლად გამოყენებულ ნაცვალსახელთა რაოდენობა); ვ) სივრცითი მიმართებები (ზმნისწინებით ნაწარმოები ზმნები) ქვემოთ მოცემულ ცხრილებში 5, 6, 7, 8, წარმოდგენილია როგორც ქართველ-ბერძენი და პონტოელ ბერძენ-ქართველი ბილინგვალების, ისე ბერძენი და ქართველი მონოლინგვალების მონათხრობთა მაჩვენებლები; იქვე თვალსაჩინოებისთვის მოცემულია ორი ქართველ-ბერძენი ბილინგვალის ნარატივები ქართულ და ახალბერძნულ ენებზე.

---

<sup>17</sup> *Ttr ფორმულა* ეკუთვნის ფსიქოლინგვისტიკის პირველ ავტორს, ამერიკელ ფსიქოლოგს, ილინოისის უნივერსიტეტის (University of Illinois) პროფესორს ჩარლზ ოსგუდს (Charles Egerton Osgood, 1916–1991 წწ.), რომელიც აღიარებული და დამსახურებული ფსიქოლოგი იყო მთელი თავისი სამეცნიერო კარიერის განმავლობაში. მას უდიდესი წვლილი მიუძღვის ფსიქოლინგვისტიკის ადრეულ განვითარებაში.

3. *კოდების გადართვა (CS)*, რომელიც გულისხმობს ჩართული სიტყვების რაოდენობას, თუ რამდენჯერ მოხდა ქართველ-ბერძენი და პონტოელ ბერძენ-ქართველი ბილინგვალეების მხრიდან მათ მიერ წარმოებულ ქართულ და ახალბერძნულ ნარატივებში ერთი მხრივ, ახალბერძნული და მეორე მხრივ, ქართული ენიდან სიტყვ(ებ)ის, ფრაზების თუ წინადადებების ჩართვა. აღსანიშნავია, რომ ქართველ მონოლინგვალეებთან კოდის გადართვა რამდენიმეჯერ მოხდა რუსულ ენაზე, თუმცა, ჩვენ ამ შემთხვევებზე ყურადღებას არ გავამახვილებთ, ვინაიდან ჩვენი ნაშრომის საკვლევი მიზნებიდან გამომდინარე, ჩვენთვის შესწავლის ობიექტი და საგანი ბერძნულ-ქართული ენების ურთიერთობაა. აქვე დავსძენთ, რომ რასაკვირველია, ბერძენ მონოლინგვალთა ნარატივებში კოდის გადართვის შემთხვევა არ გვაქვს, რაც ლოგიკური მიზეზებითაა განპირობებული, მათ შეხება არ აქვთ და მათთვის სრულიად უცხოა ქართული ენა.

I და II ჯგუფების პირველ ქვეჯგუფებში შემავალ ცდისპირთა ქართულ ენაზე შესრულებულ ნარატივებში გამოვლენილი კოდის გადართვის შემთხვევები და მათი პროცენტული მაჩვენებლები კი ასახულია ქვემოთ მოცემულ შესაბამის ცხრილში (იხ. ცხრილი 13).

ზემოაღნიშნული I და II ჯგუფების მეორე ქვეჯგუფებში შემავალ იგივე ცდის პირთა ახალბერძნულ ნარატივებში კი კოდის გადართვის შემთხვევები არ დაფიქსირებულა.

ქვემოთ, საილუსტრაციოდ წარმოდგენილ ერთ-ერთი ბილინგვალე უმცროსკლასელის ქართულ ნარატივში კოდის გადართვის (CS) შემთხვევები ნაჩვენებია გამუქებული შრიფტით.



ცხრილი 1. ქართველ-ბერძენ ბილინგვალ ნარატორთა ლექსიკის შედარება

ლექსიკური სიმდიდრის გამოთვლა ფორმულით - Ttr (Type token ratio)						
ბილინგვალ ბავშვები (ტიპური ენობრივი განვითარებით - TLD)						
ნარატივები ქართულ და ახალ-ბერძნულ ენებზე	№	ნარატორები	T - ერთჯერადად გამოყენებული სიტყვების რაოდ.	t - სიტყვების მთლიანი რაოდენობა	r - T-სა და t-ს თანაფარდობა	
ნარატივები ქართულ ენაზე	1	ალექსი (8,9 წ.)	24 სიტყვა	206 სიტყვა	0.12	
	2	თაზო (9,9 წ.)	18 სიტყვა	159 სიტყვა	0.11	
	3	ლაზარე (8,3 წ.)	24 სიტყვა	194 სიტყვა	0.12	
	4	ლუკა (9,8 წ.)	17 სიტყვა	220 სიტყვა	0.08	
	5	ლუკა (10 წ.)	25 სიტყვა	140 სიტყვა	0.18	
	6	მარიამი (9,6 წ.)	23 სიტყვა	114 სიტყვა	0.2	
	7	ლიზი (9,7 წ.)	22 სიტყვა	114 სიტყვა	0.19	
	8	ელენე (9,9 წ.)	24 სიტყვა	171 სიტყვა	0.14	
	9	ელენე (9 წ.)	17 სიტყვა	171 სიტყვა	0.1	
	10	მარიამი (7 წ.)	13 სიტყვა	107 სიტყვა	0.12	
	11	ანასტასია (7 წ.)	20 სიტყვა	262 სიტყვა	0.08	
	12	ენრიკე (6,9 წ.)	14 სიტყვა	159 სიტყვა	0.09	
	13	საბა (8 წ.)	13 სიტყვა	113 სიტყვა	0.11	
	14	ალექსანდრე (6,6 წ.)	10 სიტყვა	114 სიტყვა	0.09	
	15	ლიზი (7,1 წ.)	14 სიტყვა	164 სიტყვა	0.08	
	16	ამალი (7,11 წ.)	14 სიტყვა	189 სიტყვა	0.07	
	17	ვივიანი (7,7 წ.)	23 სიტყვა	146 სიტყვა	0.16	
	<b>მამით ბერძენი ბილინგვალეები</b>					
	18	მარკო (9,2 წ.)	21 სიტყვა	180 სიტყვა	0.12	
	19	გიორგოს (8,6 წ.)	14 სიტყვა	108 სიტყვა	0.13	
20	მარია (6,10 წ.)	18 სიტყვა	122 სიტყვა	0.15		
		<b>ცდის პირთა რაოდენობა</b>	<b>სიტყვათა რაოდენობის ჯამი</b>	<b>M - სიტყვების საშუალო მაჩვ.</b>	<b>Ttr-ის საშუალო მაჩვენებელი</b>	
		<b>20</b>	<b>3153</b>	<b>157.65</b>	<b>2.44</b>	
ნარატივები ქართულ და ახალ-ბერძნულ ენებზე	№	ნარატორები	T - ერთჯერადად გამოყენებული სიტყვების რაოდ.	t - სიტყვების მთლიანი რაოდენობა	r - T-სა და t-ს თანაფარდობა	
ნარატივები ახალბერძნულ	1	ალექსი (8,9 წ.)	10 სიტყვა	244 სიტყვა	0.04	
	2	თაზო (9,9 წ.)	11 სიტყვა	178 სიტყვა	0.06	
	3	ლაზარე (8,3 წ.)	18 სიტყვა	209 სიტყვა	0.09	
	4	ლუკა (9,8 წ.)	25 სიტყვა	175 სიტყვა	0.14	
	5	ლუკა (10 წ.)	7 სიტყვა	180 სიტყვა	0.04	
	6	მარიამი (9,6 წ.)	16 სიტყვა	178 სიტყვა	0.09	
	7	ლიზი (9,7 წ.)	20 სიტყვა	189 სიტყვა	0.1	
	8	ელენე (9,9 წ.)	18 სიტყვა	231 სიტყვა	0.08	
	9	ელენე (9 წ.)	9 სიტყვა	156 სიტყვა	0.06	
	10	მარიამი (7 წ.)	5 სიტყვა	191 სიტყვა	0.03	
	11	ანასტასია (7 წ.)	20 სიტყვა	165 სიტყვა	0.12	

ენაზე	12	ენრიკე (6,9 წ.)	16 სიტყვა	212 სიტყვა	0.07
	13	საბა (8 წ.)	10 სიტყვა	166 სიტყვა	0.06
	14	ალექსანდრე (6,6 წ.)	14 სიტყვა	136 სიტყვა	0.1
	15	ლიზი (7,1 წ.)	17 სიტყვა	218 სიტყვა	0.08
	16	ამალი (7,11 წ.)	16 სიტყვა	208 სიტყვა	0.08
	17	ვივიანი (7,7 წ.)	13 სიტყვა	144 სიტყვა	0.09
		<b>მამით ბერძენი ბილინგვალები</b>			
	18	მარკო (9,2 წ.)	18 სიტყვა	246 სიტყვა	0.07
	19	გიორგოს (8,6 წ.)	15 სიტყვა	175 სიტყვა	0.08
	20	მარია (6,10 წ.)	20 სიტყვა	167 სიტყვა	0.12
		<b>ცდის პირთა რაოდენობა</b>	<b>სიტყვათა რაოდენობის ჯამი</b>	<b>M - სიტყვების საშუალო მაჩვ.</b>	<b>Ttr-ის საშუალო მაჩვენებელი</b>
		<b>20</b>	<b>3768</b>	<b>188.4</b>	<b>1.6</b>

ცხრილი 2. პონტოელ ბერძენ-ქართველ ბილინგვალ ნარატორთა ლექსიკის შედარება

ლექსიკური სიმდიდრის გამოთვლა ფორმულით - Ttr (Type token ratio)					
ბილინგვალი ბავშვები (ტიპური ენობრივი განვითარებით - TLD)					
ნარატივები ქართულ და ახალ-ბერძნულ ენებზე	№	ნარატორები	T - ერთჯერადად გამოყენებული სიტყვების რაოდ.	t - სიტყვების მთლიანი რაოდენობა	r - T-სა და t-ს თანაფარდობა
ნარატივები ქართულ ენაზე	1	გიორგი (8 წ.)	22 სიტყვა	143 სიტყვა	0.15
	2	ოლგა (9,1 წ.)	18 სიტყვა	133 სიტყვა	0.13
	3	მარიამი (7,3 წ.)	24 სიტყვა	147 სიტყვა	0.16
		<b>ცდის პირთა რაოდენობა</b>	<b>სიტყვათა რაოდენობის ჯამი</b>	<b>M - სიტყვების საშუალო მაჩვ.</b>	<b>Ttr-ის საშუალო მაჩვენებელი</b>
		<b>3</b>	<b>423</b>	<b>141</b>	<b>0.44</b>
ნარატივები ახალბერძნულ ენაზე	1	გიორგი (8 წ.)	20 სიტყვა	197 სიტყვა	0.1
	2	ოლგა (9,1 წ.)	27 სიტყვა	178 სიტყვა	0.15
	3	მარიამი (7,3 წ.)	27 სიტყვა	171 სიტყვა	0.16
		<b>ცდის პირთა რაოდენობა</b>	<b>სიტყვათა რაოდენობის ჯამი</b>	<b>M - სიტყვების საშუალო მაჩვ.</b>	<b>Ttr-ის საშუალო მაჩვენებელი</b>
		<b>3</b>	<b>546</b>	<b>182</b>	<b>0.41</b>

ცხრილი 3. ბერძენ მონოლინგვალ ნარატორთა ლექსიკის შედარება

ლექსიკური სიმდიდრის გამოთვლა ფორმულით - Ttr (Type token ratio) მონოლინგვალ ბავშვები (ტიპური ენობრივი განვითარებით - TLD)					
ნარატივები ახალბერძნულ ენაზე	№	ნარატორები	T - ერთჯერადად გამოყენებული სიტყვების რაოდ.	t - სიტყვების მოლიანი რაოდენობა	r - T-სა და t-ს თანაფარდობა
ნარატივები ახალბერძნულ ენაზე	1	გიორგოს (8 წ.)	14 სიტყვა	198 სიტყვა	0.07
	2	მაგია (9 წ.)	20 სიტყვა	257 სიტყვა	0.08
	3	იოლი (6 წ.)	39 სიტყვა	249 სიტყვა	0.16
	4	იანის (8 წ.)	15 სიტყვა	221 სიტყვა	0.07
	5	სავას (10 წ.)	25 სიტყვა	222 სიტყვა	0.11
	6	ნიკოლას (6 წ.)	25 სიტყვა	211 სიტყვა	0.12
	7	რაფაელა (10 წ.)	42 სიტყვა	246 სიტყვა	0.17
	8	გიორგოს (8 წ.)	18 სიტყვა	204 სიტყვა	0.09
	9	კატერინა (10 წ.)	43 სიტყვა	368 სიტყვა	0.12
	10	არის (8 წ.)	30 სიტყვა	313 სიტყვა	0.09
	11	იანის (8 წ.)	22 სიტყვა	176 სიტყვა	0.12
	12	პანაიოტის (7 წ.)	19 სიტყვა	188 სიტყვა	0.1
	13	კოსტას (9 წ.)	16 სიტყვა	185 სიტყვა	0.09
	14	დიმიტრის (7 წ.)	22 სიტყვა	176 სიტყვა	0.12
	15	ალექსანდრა (6 წ.)	21 სიტყვა	138 სიტყვა	0.15
	16	ელენა (9 წ.)	23 სიტყვა	167 სიტყვა	0.14
	17	ალექსანდროს (7 წ.)	26 სიტყვა	185 სიტყვა	0.14
	18	კოსტას (10 წ.)	26 სიტყვა	215 სიტყვა	0.12
	19	იანის (10 წ.)	35 სიტყვა	206 სიტყვა	0.17
	20	ნიკოლეტა (8 წ.)	23 სიტყვა	185 სიტყვა	0.12
		<b>ცდის პირთა რაოდენობა</b>	<b>სიტყვათა რაოდენობის ჯამი</b>	<b>M - სიტყვების საშუალო მაჩვ.</b>	<b>Ttr-ის საშუალო მაჩვენებელი</b>
		<b>20</b>	<b>4310</b>	<b>215.5</b>	<b>2.35</b>

ცხრილი 4. ქართველ მონოლინგვალ ნარატორთა ლექსიკის შედარება (პროფ. ნ. იმედაძის კვლევა)

ლექსიკური სიმდიდრის გამოთვლა ფორმულით - Ttr (Type token ratio) მონოლინგვალ ბავშვები (ტიპური ენობრივი განვითარებით - TLD)						
ნარატივები ქართულ ენაზე	№	ნარატორები	T - ერთჯერადად გამოყენებული სიტყვების რაოდ.	t - სიტყვების მთლიანი რაოდენობა	r - T-სა და t-ს თანაფარდობა	
ნარატივები ქართულ ენაზე	1	ნინო (8 წ.)	49 სიტყვა	164 სიტყვა	0.3	
	2	გიორგი (9,4 წ.)	19 სიტყვა	128 სიტყვა	0.15	
	3	ნელი (10 წ.)	39 სიტყვა	184 სიტყვა	0.21	
	4	ბიჭიკო (9,2 წ.)	27 სიტყვა	128 სიტყვა	0.21	
	5	გიორგი (10 წ.)	30 სიტყვა	176 სიტყვა	0.17	
	6	თენგი (7 წ.)	34 სიტყვა	128 სიტყვა	0.26	
	7	გიორგი (6 წ.)	24 სიტყვა	146 სიტყვა	0.16	
	8	ლიზი (9 წ.)	32 სიტყვა	128 სიტყვა	0.25	
			ცდის პირთა რაოდენობა	სიტყვათა რაოდენობის ჯამი	M - სიტყვების საშუალო მაჩვ.	Ttr-ის საშუალო მაჩვენებელი
			8	1182	147.75	1.71

ცხრილი 5. მორფოსინტაქსური შედარება ქართველ-ბერძენ ბილინგვალ ნარატორებთან

მორფოსინტაქსური შედარება									
ნარატივები ქართ. და ახალ-ბერძ. ენებზე	№	ნარატორები	წინ-ის სიგრძე	N-V	'WH' Questions კითხვითი წინ-ები	ზმნის დრო		ნაცვალ. რაოდ.	სივრცითი მიმართებები (ზმნისწინიანი)
						ახლ.	წარს.		
ნარატივები ქართულ ენაზე	1	ალექსი (8,9 წ.)	6-7 სიტ	31	0	70%	20%	2	7
	2	თაზო (9,9 წ.)	6-7 სიტ	26	0	50%	50%	1	6
	3	ლაზარე (8,3 წ.)	5-6 სიტ	34	0	65%	25%	2	18
	4	ლუკა (9,8 წ.)	7-8 სიტ	31	0	60%	40%	5	13
	5	ლუკა (10 წ.)	7-8 სიტ	26	0	50%	50%	0	16
	6	მარიამი (9,6 წ.)	4-5 სიტ	18	0	40%	60%	3	12
	7	ლიზი (9,7 წ.)	8-9 სიტ	22	0	45%	50%	12	12
	8	ელენე (9,9 წ.)	10-11 სიტ	28	0	90%	10%	2	7
	9	ელენე (9 წ.)	4-5 სიტ	22	0	8%	90%	0	10
	10	მარიამი (7 წ.)	3-4 სიტ	27	0	85%	15%	0	8
	11	ანასტასია (7 წ.)	9-10 სიტ	16	1	20%	70%	31	13
	12	ენრიკე (6,9 წ.)	4-5 სიტ	12	1	5%	95%	3	9
	13	საბა (8 წ.)	7-8 სიტ	25	1	35%	65%	2	15
	14	ალექს-რე (6,6 წ.)	7-8 სიტ	10	0	60%	40%	2	8
	15	ლიზი (7,1 წ.)	7-8 სიტ	19	0	90%	10%	2	8
	16	ამალი (7,11 წ.)	8-9 სიტ	15	0	30%	60%	5	17
	17	ვივიანი (7,7 წ.)	9-10 სიტ	14	0	5%	95%	5	13

		მამით ბერძენი ბილინგვალები									
		18	მარკო (9,2 წ.)	10-11 სიტ	20	1	85%	15%	1	11	
		19	გიორგოს (8,6 წ.)	8-9 სიტ	25	1	40%	60%	0	12	
		20	მარია (6,10 წ.)	7-8 სიტ	21	2	90%	10%	0	11	
ნარატივები ქართ. და ახალ-ბერძ. ენებზე	№	ნარატორები	წინ-ის სიგრძე	N-V	'WH' Questions კითხვითი წინ-ები	ზმნის დრო		ნაცვალ. რაოდ.	სივრცითი მიმართებები (ზმნისწინიანი)		
						ახლ.	წარს.				
ნარატივები ახალბერძნულ ენაზე	1	ალექსი (8,9 წ.)	6-7 სიტ	22	0	60%	40%	0	3		
	2	თაზო (9,9 წ.)	6-7 სიტ	24	0	60%	40%	0	1		
	3	ლაზარე (8,3 წ.)	5-6 სიტ	30	0	80%	20%	0	2		
	4	ლუკა (9,8 წ.)	7-8 სიტ	24	0	55%	45%	1	2		
	5	ლუკა (10 წ.)	7-8 სიტ	23	0	50%	50%	0	3		
	6	მარიამი (9,6 წ.)	7-8 სიტ	16	0	20%	80%	0	2		
	7	ლიზი (9,7 წ.)	9-10 სიტ	13	0	10%	90%	1	0		
	8	ელენე (9,9 წ.)	11-12 სიტ	29	0	0 %	100%	2	1		
	9	ელენე (9 წ.)	7-8 სიტ	9	0	0%	100%	0	2		
	10	მარიამი (7 წ.)	7-8 სიტ	15	0	50%	50%	1	0		
	11	ანასტასია (7 წ.)	8-9 სიტ	8	1	10%	90%	1	1		
	12	ენრიკე (6,9 წ.)	9-10 სიტ	21	1	5%	95%	0	1		
	13	საბა (8 წ.)	8-9 სიტ	29	0	80%	20%	0	2		
	14	ალექს-რე (6,6 წ.)	11-12 სიტ	8	0	0%	100%	0	1		
	15	ლიზი (7,1 წ.)	12-13 სიტ	22	0	80%	20%	0	2		
	16	ამალი (7,11 წ.)	9-10 სიტ	25	0	90%	10%	0	0		
	17	ვივიანი (7,7 წ.)	6-7 სიტ	11	0	90%	10%	1	2		
			მამით ბერძენი ბილინგვალები								
			18	მარკო (9,2 წ.)	10-11 სიტ	22	1	90%	10%	2	1
			19	გიორგოს (8,6 წ.)	12-13 სიტ	26	1	95%	5%	5	1
		20	მარია (6,10 წ.)	13-14 სიტ	18	1	5%	95%	3	1	

ცხრილი 6. მორფოსინტაქსური შედარება კონტოელ ბერძენ-ქართველ ბილინგვალ ნარატორებთან

მორფოსინტაქსური შედარება									
ნარატივები ქართულ და ახალბერძნულ ენებზე	№	ნარატორები	წინ-ის სიგრძე	N-V	'WH' Questions კითხვითი წინ-ები	ზმნის დრო		ნაცვალ. რაოდ.	სივრცითი მიმართებები (ზმნისწინიანი)
						ახლ.	წარს.		
ნარატივები ქართულ ენაზე	1	გიორგი (8 წ.)	5-6 სიტ	20	1	40%	60%	3	20
	2	ოლგა (9,1 წ.)	6-7 სიტ	20	1	50%	50%	3	11
	3	მარიამი (7,3 წ.)	7-8 სიტ	21	1	95%	5%	1	13
ნარატივები ახალბერძნულ ენაზე	1	გიორგი (8 წ.)	9-10 სიტ	19	1	90%	10%	3	2
	2	ოლგა (9,1 წ.)	10-11 სიტ	22	1	95%	5%	4	1
	3	მარიამი (7,3 წ.)	9-10 სიტ	25	1	20%	80%	5	1

ცხრილი 7. მორფოსინტაქსური შედარება ბერძენ მონოლინგვალ ნარატორებთან

მორფოსინტაქსური შედარება									
ნარატივები ახალბერძნულ ენაზე	№	ნარატორები	წინ-ის სიგრძე	N-V	'WH' Questions კითხვითი წინ-ები	ზმნის დრო		ნაცვალ. რაოდ.	სივრცითი მიმართებები (ზმნისწინიანი)
						ახლ.	წარს.		
ნარატივები ახალბერძნულ ენაზე	1	გიორგოს (8 წ.)	11-12 სიტ	17	0	90%	10%	5	0
	2	მაგია (9 წ.)	7-8 სიტ	22	0	80%	20%	8	2
	3	იოლი (6 წ.)	9-10 სიტ	18	0	100%	0%	4	1
	4	იანის (8 წ.)	9-10 სიტ	24	0	95%	5%	8	2
	5	სავას (10 წ.)	9-10 სიტ	15	4	95%	5%	6	3
	6	ნიკოლას (6 წ.)	8-9 სიტ	13	0	85%	15%	5	3
	7	რაფაელა (10 წ.)	13-14 სიტ	16	0	70%	30%	5	2
	8	გიორგოს (8 წ.)	8-9 სიტ	14	0	95%	5%	12	1
	9	კატერინა (10 წ.)	10-11 სიტ	28	0	70%	30%	4	4
	10	არის (8 წ.)	11-12 სიტ	33	0	90%	10%	8	0
	11	იანის (8 წ.)	6-7 სიტ	17	0	70%	30%	1	2
	12	პანაიოტის (7 წ.)	8-9 სიტ	7	1	95%	5%	5	3
	13	კოსტას (9 წ.)	9-10 სიტ	18	1	100%	0%	5	5
	14	დიმიტრის (7 წ.)	6-7 სიტ	16	0	90%	10%	4	2
	15	ალექსანდრა (6 წ.)	6-7 სიტ	11	0	20%	80%	1	1
	16	ელენა (9 წ.)	7-8 სიტ	8	1	90%	10%	8	1
	17	ალექს.-როს (7 წ.)	8-9 სიტ	14	1	80%	20%	5	2
	18	კოსტას (10 წ.)	9-10 სიტ	20	3	90%	10%	9	3
	19	იანის (10 წ.)	13-14 სიტ	17	0	70%	30%	7	1
	20	ნიკოლეტა (8 წ.)	9-10 სიტ	20	1	90%	10%	8	1

ცხრილი 8. მორფოსინტაქსური შედარება ქართველ მონოლინგვალ ნარატორებთან (პროფ. ნ. იმედაძის კვლევა)

მორფოსინტაქსური შედარება									
ნარატივები ქართულ ენაზე	№	ნარატორები	წინ-ის სიგრძე	N-V	'WH' Questions კითხვითი წინ-ები	ზმნის დრო		ნაცვალ. რაოდ.	სივრცითი მიმართებები (ზმნისწინიანი)
						ახლ.	წარს.		
ნარატივები ქართულ ენაზე	1	ნინო (8 წ.)	5-6 სიტ	22	0	0%	100%	0	26
	2	გიორგი (9,4 წ.)	3-4 სიტ	31	0	50%	50%	1	25
	3	ნელი (10 წ.)	6-7 სიტ	17	0	0%	100%	0	34
	4	ბიჭიკო (9,2 წ.)	6-7 სიტ	12	1	0%	100%	2	22
	5	გიორგი (10 წ.)	6-7 სიტ	23	1	10%	90%	5	31
	6	თენგი (7 წ.)	5-6 სიტ	12	0	0%	100%	0	22
	7	გიორგი (6 წ.)	5-6 სიტ	22	0	0%	100%	3	21
	8	ლიზი (9 წ.)	5-6 სიტ	16	0	0%	100%	2	23

## ქართველ-ბერძენი ბილინგვალური ბავშვების ნარატივების ნიმუშები ქართულ და ახალბერძნულ ენებზე

### №1.

*შენიშვნა: ქვემოთ მოყვანილ ცდის პირთა ნარატივების ნიმუშებში ბავშვის ასაკი აღინიშნება შემდეგნაირად: 1) თაზო. (9;9;1) - სადაც 9 წელია, 9 - თვე, 1 კი - დღე; 2) Τάζο. (9;9;8) - სადაც 9 წელია, 9 - თვე, 8 კი - დღე.*

ერთი ბავშვი ჯდას სკამზე და უყურებს ძაღლს და ბაყაყს. ძაღლი აყუდებულია ქილაზე და ეძებს ბაყაყს. ბავშვს სძინავს და ძაღლი, არაა, არა, ბაყაყი არის გაკვეთებული. ძაღლი არის ბავშვის ზემოთ. წევს. ბავშვი წევს. აქ გადაფარებული ადიელა და ძაღლი აწევს ზემოდან. ბაყაყი არის ქილაში... არა გაიქცა. ბავშვი გაიხედა გარეთ და ყვირის რო მიშველეთ, მიშველეთ... და ძაღლიც იქ გაკვეთებული თავში, თავი ქილაში. ძაღლი... ძაღლმა დაინახა... ბაყაყს ეძებენ ძაღლი და ადამიანი..., ბავშვი და ეძახიან. ბავშვი ეძებს ტრიპაში ჩათხრილი რაღაცაში და ძაღლმა დაინახა სკა, ფუტკრების სკა. ძაღლი არის აყუდებული ხეზე და სკა არის ჩამოვარდნილი. ბავშვი ადის ხეზე. ბავშვმა ჩამოვარდა და ერთმა ბუმ ჩამოვარდა ბავშვი და ძაღლი გარბის. ფუტკრები ეკიდებიან ძაღლს. ძაღლი..., ეე... ადამიანი ყვირის: ბაყაყო, ბაყაყო და ძაღლი იმალება. ეე ბავშვმა ავიდა ირემზე და ძაღლი გარბის. ბავშვმა ჩამოვარდა და ძაღლიც ვარდება. ჩამოვარდა კლდიდან... არა... ირემიდან. ბავშვი და ძაღლი არის ტყლაპოში ჩავარდნილი და ძაღლი არის ბავშვის თავზე ასული. ბავშვმა და ძაღლმა ავიდენ ხეზე და მათ დაბლა არის ხეს ტრიპაში (გულისხმობს: ხვრელს, η τρύπα ბერძ. - ავტორის შენიშვნა) ორი ბაყაყი. ბავშვი ემშვიდობება ბაყაყებს და გარბის.

თაზო. (9;9;1). მე-4 კლ. დაბ. საბერძნეთში.  
მშობლები: ქართველები (აჭარის რეგიონი).

Ένα παιδί κάθεται στην καρέκλα, κοιτάει το σκύλο και ο σκύλος θέλει να βρει τον βάτραχο. Ένα παιδί κοιμάται και ο σκύλος είναι πάνω του. Ο βάτραχος έχει κολλήσει στο δοχείο. Το παιδί βλέπει και πάνω του είναι το σκυλάκι. Ο βάτραχος έφυγε. Το σκυλάκι έχει κολλήσει το κεφάλι του στο δοχείο. Και το παιδί φωνάζει: βοήθεια! Το παιδί φωνάζει: βάτραχο, βάτραχο... και το σκυλάκι γαβγίζει. Το παιδί βλέπει στην τρύπα και ο σκύλος κοιτάει το σπίτι των μελισσών.

Το σκυλάκι είναι στο δέντρο και δίπλα του είναι σπίτι της μέλισσας, έπεσε κάτω σπίτι της μέλισσας. Το αγόρι ανεβαίνει στο δέντρο. Η κουκουβάγια φόβισε το παιδί, και το παιδί έπεσε κάτω. Το σκυλάκι τρέχει από μέλισσες. Το παιδί ανέβηκε πάνω στην πέτρα και το σκυλάκι κρύβεται. Το παιδί ανέβηκε σε ένα ελάφι και το σκυλάκι τρέχει. Μετά έπεσε από το ελάφι ένα παιδί και ο σκύλος... και ο σκύλος πέφτει. Το παιδί και ο σκύλος έπεσε σε ένα νερό. Μετά ανέβηκαν σε ένα δέντρο και βλέπουν τους βατράχους. Μετά το παιδί χαιρετάει τους βατράχους και το σκυλάκι χαιρετάει.

Τάζο. (9;9;8). 4<sup>η</sup> τάξη.

## №2.

1) ალექსი. (8;8;16) - სადაც 8 წელია, 8 - თვე, 16 კი - დღე;

2) Ἀλεξ. (8;8;23) - სადაც 8 წელია, 8 - თვე, 23 კი - დღე.

ერთი ბავშვი არის და ერთი ძალი და ერთი ბაყაყი. თამაშობენ. ბავშვი ზის სკამზე. ძალი აყუდებულია და ბაყაყს ეძებს. მერე ბავშვი მიდის და უნდა დაიძინოს და ბაყაყი ძვრება. და ძალი გაქრა. დილა არის. ახლა ბაყაყი არაა და ძალია. ფარდაა.... ეეე... (რა ქვია?) ადილა გადაფარებული აქ და ძალი არის ზემოდან. მერე ძალმა მივიდა და ბოთლში თავი შეყო და ვეღარ სუნთქავს და ბავშვი ყვირის დამეხმარეთო. მერე ბავშვი ყვირის... მერე ბავშვი ყვირის: დამეხმარეთო. ბაყაყს ეძებენ და ძალიც ეძებს. მერე ნახეს ერთი... სკა, ფუტკრების სკა და ბავშვი ბაყაყს ჭამს. ძალი ბუდეს ედება, უნდა რო ფუტკრები მოკლას. მერე ბავშვი ადის ხეზე და ძალი ჩამოაგდო უკვე ის ბუდე და ადის ისიც ხეზე.

მერე ძალი მირბის, ჩამოვარდა ბიჭი და მერე (რა ქვია, რა ქვია?) არწივი მერე მირბის რო დაიკავოს და ჭამოს. მერე დადგა ქვაზე ერთი ბავშვი და მერე ასიოლი (გულისხმობს ირემს - ავტ. შენიშვნა) და ბავშვი ადის ზემოდან და ძალი მირბის. ძალიც მირბის და ასიოლიც მირბის. ირემზე ადის ბავშვი და მერე ძალი მირბის და... მერე ბავშვი გადავარდა და ბულდოკი...ეეეე... ძალიც გადავარდა და... ვარდებიან ძირს. მერე ბავშვმა ღელეში და ძალი თამაშობენ და მერე ხე ჩამოვარდა და ბავშვმა, ბავშვი და ძალი კიდე თამაშობენ. ახლა ნახეს ორი ბაყაყი ხეზე... ძალი და ბიჭი უყურებენ... უყურებენ ბაყაყებს. მერე ბავშვი იძახის (რა ვიცი მე) ბაყაყებს ეძახის „მოდი” და მერე ძალიც ეძახის... ეშვითობება და ძალიც ეშვითობება.

ალექსი. (8;8;16) მე-3 კლ. დაბ. საბერძნეთში.

მშობლები: ქართველები (აჭარის რეგიონი).

Είμαι ένα παιδί και ένα σκυλί και ψάχνει τον βάτραχο. ο βάτραχος είναι σε ένα δοχείο. το παιδί μετά κοιμάται και το σκυλί του είναι πάνω του. Και το βάτραχο βγαίνει και πρέπει να τρέχει/θέλει να βγει έξω. Μετά το παιδί ξύπνησε και το σκυλί ξύπνησε. μετά τον βρίσκουν δεν είναι το βάτραχο και φωνάζει: Θέλω βοήθεια, Θέλω βοήθεια... το παιδί και το σκυλί... το κεφάλι του μπήκε σε ένα δοχείο. Μετά το παιδί και το σκυλί φωνάζουν: βοήθεια, βοήθεια... αλλά κανένας δεν έρχεται. Μετά το παιδί βρίσκει στο πάτωμα... το βρίσκει έξω και το σκυλί βρήκε... Και το σκυλί θέλει να κατεβάσει την κυψέλη από το δέντρο. Και μετά το παιδί ανεβαίνει πάνω στα δέντρα και το σκυλί το έριξε κάτω... την κυψέλη. Μετά το σκυλί τρέχει και το παιδί πέφτει κάτω από το δέντρο και βγαίνει ένας /μία κουκουβάγια. Πίσω από το σκύλο είναι μέλισσες. Μετά το παιδί ανέβηκε σε ένα... ανέβηκε στο βράχο και φωνάζει: βοήθεια... βοήθεια. Και το σκυλί φοβάται.

Το παιδί ανεβαίνει στο ελάφι και τρέχει το ελάφι και το σκυλί τρέχει. Το ελαφάκι σταμάτησε παραλίγο να πέσει αλλά και το σκυλί έπεσε... και το παιδί έπεσε. Μετά το παιδί... μετά παίζουν τα παιδιά... το παιδί... παίζουν στα νερά και το σκυλάκι παίζει, αλλά τώρα έπεσε ένα δέντρο και ανέβηκε πάνω το παιδί και το σκυλί και εδώ τον βρήκαν / τους βρήκαν τους βατράχους. Μετά το παιδί φωνάζει, το παιδί μετά χαιρετάει και το σκυλί χαιρετάει τους βατράχους.

Ἀλεξ. (8;8;23). 3<sup>η</sup> τάξη.



ჩვენი კვლევისთვის, შესადარებლად ავიღეთ კვლევაში მონაწილე ყველა (43) ცდის პირი. ამათგან, 20 ქართველ-ბერძენი და 3 პონტოელი ბერძენ-ქართველი ბილინგვალი და თავის მხრივ, 20 ბერძენი მონოლინგვალი ბავშვის ნარატივები. ამათ ემატება 8 ქართველი მონოლინგვალი უმცროსკლასელი (პროფ. ნ. იმედაძის კვლევა); შესაბამისად, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, კვლევის ემპირიული მასალა ჯამში მოიცავს - 51 ნარატორისგან მიღებულ ქართულ და ახალბერძნულენოვან ნარატივებს. შესადარებელ ასაკად განსაზღვრული გვყავს 6-10 წლიანი რესპონდენტები. ბავშვთა რაოდენობის, მათი სქესის, ასაკობრივი ზღვარის, საშუალო ასაკისა (წელი, თვე) და კლასის, როგორც ჯამური მონაცემები, ასევე რიცხვობრივი და პროცენტული მაჩვენებლები ასახულია ქვემოთ მოცემულ ცხრილებში 9, 10, 11 და 12.

**ცხრილი 9. ქართველ-ბერძენ ბილინგვალთა მონაცემები მათი რაოდენობის, სქესის, ასაკისა და კლასების მიხედვით**

ქართველ-ბერძენ ბილინგვალთა მონაცემები				
ნარატორთა რაოდენობა	სქესი		ასაკი წლების და თვეების მიხედვით (ასაკობრივი ზღვარი: 6-10 წლები)	კლასი
	მამრ.	მდედრ.		
17	8	9	8,9 წ. (105 თვე)	III
			9,9 წ. (117 თვე)	IV
			8,3 წ. (99 თვე)	III
			9,8 წ. (118 თვე)	IV
			10 წ. (120 თვე)	V
			9,6 წ. (114 თვე)	IV
			9,7 წ. (115 თვე)	V
			9,9 წ. (117 თვე)	V
			9 წ. (108 თვე)	III
			7 წ. (84 თვე)	II
			7 წ. (84 თვე)	II
			6,9 წ. (81 თვე)	I
			8 წ. (96 თვე)	III
			6,6 წ. (78 თვე)	I
			7,1 წ. (85 თვე)	II
			7,11 წ. (95 თვე)	III
7,7 წ. (91 თვე)	II			

მამით ბერძენი ნარატორები								
ნარატორთა რაოდენობა	სქესი		ასაკი წლების და თვეების მიხედვით (ასაკობრივი ზღვარი: 6-10 წლები)	კლასი				
	მამრ.	მდედრ.		I	II	III	IV	V
3	2	1	9,2 წ. (110 თვე)	IV				
			8,6 წ. (102 თვე)	III				
			6,10 წ. (82 თვე)	II				
მთლიანი რაოდენობა	რიცხოვობრივი და პროცენტული მაჩვენებელი		საშუალო ასაკი (წელი/თვე)	კლასების რიცხოვობრივი და პროცენტული მაჩვენებლები				
	მამრ.	მდედრ.		I	II	III	IV	V
20	10 50%	10 50%	8,3 წელი 100,05 თვე	2 10%	5 25%	6 30%	4 20%	3 15%

ცხრილი 10. პონტოელ ბერძენ-ქართველ ბილინგვალთა მონაცემები მათი რაოდენობის, სქესის, ასაკისა და კლასების მიხედვით

პონტოელ ბერძენ-ქართველ ბილინგვალთა მონაცემები								
ნარატორთა რაოდენობა	სქესი		ასაკი წლების და თვეების მიხედვით (ასაკობრივი ზღვარი: 6-10 წლები)	კლასი				
	მამრ.	მდედრ.		I	II	III	IV	V
3	1	2	8 წ. (96 თვე)	III				
			9,1 წ. (109 თვე)	IV				
			7,3 წ. (87 თვე)	II				
მთლიანი რაოდენობა	რიცხოვობრივი და პროცენტული მაჩვენებელი		საშუალო ასაკი (წელი/თვე)	კლასების რიცხოვობრივი და პროცენტული მაჩვენებლები				
	მამრ.	მდედრ.		I	II	III	IV	V
3	1 33.3%	2 66.7%	8,1 წელი 97,3 თვე	0 0%	1 33.3%	1 33.3%	1 33.3%	0 0%

ცხრილი 11. ბერძენ მონოლინგვალთა მონაცემები მათი რაოდენობის, სქესის, ასაკისა და კლასების მიხედვით

ბერძენ მონოლინგვალთა მონაცემები								
ნარატორთა რაოდენობა	სქესი		ასაკი წლების და თვეების მიხედვით (ასაკობრივი ზღვარი: 6-10 წლები)	კლასი				
	მამრ.	მდედრ.		I	II	III	IV	V
20	13	7	8 წ. (96 თვე)	III				
			9 წ. (108 თვე)	IV				
			6 წ. (72 თვე)	I				
			8 წ. (96 თვე)	III				
			10 წ. (120 თვე)	V				
			6 წ. (72 თვე)	I				
			10 წ. (120 თვე)	V				
			8 წ. (96 თვე)	III				
			10 წ. (120 თვე)	V				
			8 წ. (96 თვე)	III				
			8 წ. (96 თვე)	III				
			6 წ. (72 თვე)	I				
			9 წ. (108 თვე)	IV				
			7 წ. (84 თვე)	II				
			6 წ. (72 თვე)	I				
			9 წ. (108 თვე)	IV				
			7 წ. (84 თვე)	II				
			10 წ. (120 თვე)	V				
10 წ. (120 თვე)	V							
8 წ. (96 თვე)	III							
მთლიანი რაოდენობა	რიცხოვობრივი და პროცენტული მაჩვენებელი		საშუალო ასაკი (წელი/თვე)	კლასების რიცხოვობრივი და პროცენტული მაჩვენებლები				
	მამრ.	მდედრ.		I	II	III	IV	V
20	13 65%	7 35%	8,2 წელი 97,8 თვე	4 20%	2 10%	6 30%	3 15%	5 25%

ცხრილი 12. ქართველ მონოლინგვალთა მონაცემები მათი რაოდენობის, სქესის, ასაკისა და კლასების მიხედვით

ქართველ მონოლინგვალთა მონაცემები (პროფ. ნ. იმედაძის კვლევა)								
ნარატორთა რაოდენობა	სქესი		ასაკი წლების და თვეების მიხედვით (ასაკობრივი ზღვარი: 6-10 წლები)	კლასი				
	მამრ.	მდედრ.		I	II	III	IV	V
8	5	3	8 წ. (96 თვე)	III				
			9,4 წ. (112 თვე)	IV				
			10 წ. (120 თვე)	V				
			9,2 წ. (110 თვე)	IV				
			10 წ. (120 თვე)	V				
			7 წ. (84 თვე)	II				
			6 წ. (72 თვე)	I				
			9 წ. (108 თვე)	IV				
მთლიანი რაოდენობა	რიცხოვობრივი და პროცენტული მაჩვენებელი		საშუალო ასაკი (წელი/თვე)	კლასების რიცხოვობრივი და პროცენტული მაჩვენებლები				
	მამრ.	მდედრ.		I	II	III	IV	V
8	5 62.5%	3 37.5%	8,6 წელი 103 თვე	1 12.5%	1 12.5%	1 12.5%	3 37.5%	2 25%

ცხრილი 13. კოდის გადართვა (CS) ბილინგვალბთან

ჯგუფები და ქვეჯგუფები	კვლევაში მონაწილე ბილინგვალთა ნარატორები			
	I ჯგუფი		II ჯგუფი	
	ქვეჯგუფი 1	ქვეჯგუფი 2	ქვეჯგუფი 1	ქვეჯგუფი 2
ნარატორთა რაგვარობა	ქართველ-ბერძენი ბილინგვალები <i>ქართ. ნარატ.</i>	ქართველ-ბერძენი ბილინგვალები <i>ახალბერძ. ნარატ.</i>	პონტ. ბერძენ-ქართვ. ბილინგვ. <i>ქართ. ნარატ.</i>	პონტ. ბერძენ-ქართვ. ბილინგვ. <i>ახალბერძ. ნარატ.</i>
ნარატორთა მთლიანი რაოდენობა	20	20	3	3
ნარატორთა რაოდენობა, რომელთა ნარატივებშიც დაფიქსირდა CS	4	0	2	0
ნარატორთა მიერ CS -ის გამოყენების პროცენტული მაჩვენებელი	20%	0%	66.7%	0%
CS -ის შემთხვევები	8	0	3	0
ჩართული სიტყვების რაოდენობა	4	0	2	0
მათი პროცენტული მაჩვენებელი	50%	0%	66.7%	0%

**მონაცემთა ანალიზი:**

ზემოთ წარმოდგენილი ცხრილები 4 ჯგუფადაა წარმოდგენილი; პირველ და მეორე ჯგუფებში გაერთიანებულია ორ-ორი ქვეჯგუფი:

1. *I ჯგუფი, ქვეჯგუფი 1: ქართველ-ბერძენი ბილინგვალების ქართული ნარატივები:* თხრობის დროს 6 ბილინგვალის მიერ კითხვითი წინადადებების გამოყენების სულ 7 შემთხვევა გამოვლინდა, ნაცვალსახელების კი - 71 შემთხვევა გვაქვს (20-დან 15 ცდის პირმა გამოიყენა); რაც შეეხება წინადადებების სიგრძეს, შეიმჩნევა 7-8 სიტყვიანი წინადადებების სიჭარბე (20-დან 6 შემთხვევა), ყველაზე მცირე - 3-4 სიტყვიანი (20-დან 1 შემთხვევა) და ყველაზე დიდი 10-11 სიტყვიანი (20-დან 2 შემთხვევა) წინადადებები გვხვდება; ოცი ბილინგვალიდან თხრობას წარსულ დროში 50-90%-იანი სიხშირით 11 ბილინგვალი აწარმოებს, 11 ნარატორი კი იმავე სიხშირით ახლანდელ დროში აწარმოებს თხრობას. რაც ნიშნავს იმას, რომ ახლანდელი დრო ცოტა მეტი სიხშირით იქნა გამოყენებული ნარატორთა მიერ. მათგან, მხოლოდ 6 (ექვსმა) უმცროსკლასელმა გამოიყენა მომავალი დრო (სულ: 11 შემთხვევა) თხრობისას. *შენიშვნა:* ნიშანდობლივია, რომ, ეს არის ერთადერთი ქვეჯგუფი, სადაც ორენოვან უმცროსკლასელებთან მომავალი დროის ფორმები შეგვხვდა. მოთხრობის სიუჟეტიდან გამომდინარე, ეს ლოგიკურ სურათს ქმნის, ვინაიდან სურათებით მოთხრობილი ეპიზოდები წარსულში მომხდარი ფაქტებით მოგვითხრობს ამბავს. რაც შეეხება არსებითი სახელი-ზმნის (N-V) წყვილებს, ყველაზე მეტი 34 ასეთი წყვილი ერთ, 8,3 წლის ნარატორთან, ყველაზე ცოტა 12 კი ასევე, ერთ, 6,9 წლის რესპონდენტთან დაფიქსირდა. მორფოსინტაქსური კონსტრუქციების თვალსაზრისით, არსებითი სახელი-ზმნის (N-V) წყვილებს ქართველ-ბერძენი ბილინგვალი ბავშვები უფრო მეტი სიხშირით ქართულ ენაზე გაკეთებული ნარატივის დროს გამოიყენებენ.

2. *I ჯგუფი, ქვეჯგუფი 2: ქართველ-ბერძენი ბილინგვალების ბერძნული ნარატივები:* თხრობის დროს 5 ბილინგვალის მიერ კითხვითი წინადადებების სულ 5 შემთხვევა გამოვლინდა; ნაცვალსახელების გამოყენების 17 შემთხვევა გვაქვს (20-დან 9 ცდის პირმა გამოიყენა); რაც შეეხება წინადადებების სიგრძეს, შეიმჩნევა 7-8 სიტყვიანი წინადადებების სიჭარბე (20-დან 5 შემთხვევა), ყველაზე მცირე 5-6

სიტყვიანი (20-დან 1 შემთხვევა) და ყველაზე დიდი 13-14 სიტყვიანი (20-დან 1 შემთხვევა) წინადადებები გვხვდება. ოცი ბილინგვალიდან თხრობისას წარსულ დროს 50-95%-იანი სიხშირით 7 ბილინგვალი მიმართავს, 12 ნარატორი კი იმავე სიხშირით აწმყო დროში აწარმოებს თხრობას, 3 ბილინგვალმა კი თხრობის დროს მხოლოდ და მხოლოდ ნამყო დრო (100%) გამოიყენა; რაც ნიშნავს იმას, რომ საერთო მოცემულობით, ნარატორთა მიერ ახლანდელი დრო ცოტა მეტი სიხშირით იქნა გამოყენებული. რაც შეეხება არსებითი სახელი-ზმნის (N-V) წყვილებს, ყველაზე მეტი, 30 ასეთი წყვილი ერთ, 8,3 წლის ნარატორთან, ყველაზე ცოტა, 8-8 წყვილი კი ორ: 7 და 6,6 წლის რესპონდენტებთან დაფიქსირდა.

3. *II ჯგუფი, ქვეჯგუფი 1: პონტოელი ბერძენ-ქართველი ბილინგვალების ქართული ნარატივები:* თხრობის დროს სამივე ბილინგვალის მიერ დაფიქსირდა თითო-თითო კითხვითი წინადადების გამოყენების შემთხვევა, ნაცვალსახელების გამოყენების 7 შემთხვევა გვაქვს (3-დან 3 ცდის პირმა გამოიყენა); რაც შეეხება წინადადებების სიგრძეს, დაფიქსირდა: 5-6, 6-7 და 7-8 სიტყვიანი წინადადებები (თითო-თითო შემთხვევა). სამი ბილინგვალიდან თხრობის დროს წარსულ დროს 50-60%-იანი სიხშირით 2 ბილინგვალი იყენებს, ორიც - 50-95%-იანი სიხშირით ახლანდელ დროში აწარმოებს თხრობას. რაც ნიშნავს იმას, რომ ორივე დრო ერთნაირი სიხშირით იქნა გამოყენებული ნარატორთა მიერ. რაც შეეხება არსებითი სახელი-ზმნის (N-V) წყვილებს, ყველაზე მეტი 21 ასეთი წყვილი ერთ, 7,3 წლის რესპონდენტთან, ყველაზე ცოტა - 20 კი, ორ, 8 და 9,1 წლის ნარატორებთან დაფიქსირდა.

4. *II ჯგუფი, ქვეჯგუფი 2: პონტოელი ბერძენ-ქართველი ბილინგვალების ბერძნული ნარატივები:* თხრობის დროს აქაც, სამივე ბილინგვალის მიერ დაფიქსირდა თითო-თითო კითხვითი წინადადების გამოყენების შემთხვევა, ნაცვალსახელების გამოყენების კი 12 შემთხვევა გვაქვს (აქაც, 3-დან 3 ცდის პირმა გამოიყენა); რაც შეეხება წინადადებების სიგრძეს, დაფიქსირდა უფრო მეტი: ორი 9-10 სიტყვიანი და ერთიც 10-11 სიტყვიანი წინადადება. სამი ბილინგვალიდან თხრობისას ნამყო დროს 80%-იანი სიხშირით მხოლოდ 1 ბილინგვალი იყენებს, ორიც - 90-95%-იანი სიხშირით აწმყო დროში აწარმოებს თხრობას. რაც ნიშნავს იმას, რომ ახლანდელი

დრო უფრო მეტი სიხშირით იქნა გამოყენებული ცდის პირთა მიერ. რაც შეეხება არსებითი სახელი-ზმნის (N-V) წყვილებს, ყველაზე მეტი 25 წყვილი ერთ, 7,3 წლის ნარატორთან, ყველაზე ცოტა - 19 წყვილი კი, 8 წლის რესპონდენტთან დაფიქსირდა, მესამე ნარატორთან 22 ასეთი წყვილი დავითვალეთ. მორფოსინტაქსური კონსტრუქციების თვალსაზრისით, არსებითი სახელი-ზმნის (N-V) წყვილებს ქართველ-ბერძენი ბილინგვალეები უფრო მეტი სიხშირით ახალბერძნულ ენაზე გაკეთებული ნარატივის დროს გამოიყენებენ.

5. *III ჯგუფი: ბერძენი მონოლინგვალეების ბერძნული ნარატივები:* თხრობის დროს 7 მონოლინგვალის მიერ კითხვითი წინადადებების სულ 12 შემთხვევა გამოვლინდა, ნაცვალსახელების გამოყენების კი 118 შემთხვევა გვაქვს (20-დან ოცივე ცდის პირმა გამოიყენა); რაც შეეხება წინადადებების სიგრძეს, შეიმჩნევა 9-10 სიტყვიანი წინადადებების სიჭარბე (20-დან 6 შემთხვევა), ყველაზე მცირე 6-7 სიტყვიანი (20-დან 3 შემთხვევა) და ყველაზე დიდი 13-14 სიტყვიანი (20-დან 2 შემთხვევა) წინადადებები გვხვდება; ოცი მონოლინგვალიდან თხრობას წარსულ დროში 80%-იანი სიხშირით მხოლოდ 1 მონოლინგვალი აწარმოებს, 19 ნარატორი კი - 70-100%-იანი სიხშირით ახლანდელ დროში აწარმოებს თხრობას. რაც ნიშნავს იმას, რომ ახლანდელი დრო გაცილებით მეტჯერ და, ამავედროულად, უფრო მეტი სიხშირით იქნა გამოყენებული ნარატორთა მხრიდან. რაც შეეხება არსებითი სახელი-ზმნის (N-V) წყვილებს, ყველაზე მეტი 33 ასეთი წყვილი ერთ, 8 წლის ნარატორთან, ყველაზე ცოტა - 7 კი, ასევე, ერთ 7 წლის რესპონდენტთან დაფიქსირდა.

6. *IV ჯგუფი: ქართველი მონოლინგვალეების ქართული ნარატივები:* თხრობის დროს 2 მონოლინგვალის მიერ კითხვითი წინადადებების სულ 2 შემთხვევა გამოვლინდა, ნაცვალსახელების გამოყენების კი 13 შემთხვევა გვაქვს (8-დან 5 ცდის პირმა გამოიყენა); რაც შეეხება წინადადებების სიგრძეს, შეიმჩნევა 5-6 სიტყვიანი წინადადებების სიჭარბე (8-დან 4 შემთხვევა), ყველაზე მცირე 3-4 სიტყვიანი (8-დან 1 შემთხვევა) და ყველაზე დიდი 6-7 სიტყვიანი (8-დან 3 შემთხვევა) წინადადებები გვხვდება; რვა მონოლინგვალიდან თხრობის დროს ნამყოფ დროს 50-100%-იანი სიხშირით რვავე მონოლინგვალი მიმართავს, მხოლოდ

1 ნარატორი კი იმავე სიხშირით აწმყო დროში აწარმოებს თხრობას. რაც ნიშნავს იმას, რომ აწმყო აბსოლუტური უპირატესობით ადგილს უთმობს ნამყოს - ნარატივების 90% წარსულ დროშია მოთხრობილი. რაც შეეხება არსებითი სახელი-ზმნის (N-V) წყვილებს, ყველაზე მეტი 31 ასეთი წყვილი ერთ, 9,4 წლის ნარატორთან, ყველაზე ცოტა 12 - კი ორ, 9,2 და 7 წლის რესპონდენტებთან დაფიქსირდა (იხ. ცხრილები 5, 6, 7, 8).

## 2.1. ფუნქციური და სტრუქტურული მიდგომები ნარატივის სტრუქტურისთვის (ლექსიკური ერთეულების მაჩვენებლები, მორფოსინტაქსური კონსტრუქციების ურთიერთმიმართება ქართულსა და ახალბერძნულ ენებში და კოდების გადართვის სიხშირე ბილინგვალბთან)

ნარატივის სტრუქტურის კვლევის ფარგლებში, ქვემოთ მოცემულია ანალიზი და დასკვნები ფუნქციური მიმართულებით და წარმოდგენილი სიუჟეტის გრამატიკული კატეგორიების შესწავლით, რომელიც მოიაზრებს შემდეგ სფეროებს: **ლექსიკას, მორფოსინტაქსსა და კოდების გადართვას (CS)**. ბოლოს კი, შეჯამების სახით, ყურადღება შევაჩერეთ კვლევის ანალიზისას გამოკვეთილ მონოლინგვურ-ბილინგვურ მსგავსება-განსხვავებებზე და წარმოვადგინეთ ორენოვან და ერთენოვან უმცროსკლასელთა **ენობრივი შესაძლებლობების** ზოგადი შეფასება.

### ა) ფუნქციური მიდგომის ანალიზმა აჩვენა შემდეგი:

*პირველ რიგში*, როგორც ბერძენ მონოლინგვალთა, ისე მათ თანატოლ ქართველ-ბერძენ და პონტოელ ბერძენ-ქართველ ბილინგვალთა, ასევე, ქართველ მონოლინგვალთა (პროფ. ნ. იმედაძის კვლევა) ნარატივებში მთლიანი სიუჟეტი ძირითადად ორ ეპიზოდადაა მოთხრობილი. შესამჩნევია თითოეული მოძრაობის და სიტუაციის ზედმიწევნით აღწერის ტენდენცია, ხშირად მოქმედების ღერძის უგულვებელყოფით. თავიდან ბოლომდე გატარებულია ერთი აზრი - *ბაყაყის ძებნა* - დანარჩენი, თანმხლები მომენტები ზოგჯერ არეულია, ზოგ შემთხვევაში კი უმცროსკლასელ ცდის პირთა ფანტაზიის ნაყოფი. ასე მაგალითად, იმ ეპიზოდს, როცა სიუჟეტის მთავარი პერსონაჟები - *ბიჭუნა* და *ძაღლი* დაკარგულ ბაყაყს



რამდენიმე სხვა ბაყაყთან ერთად პოულობენ, აღწერენ შემდეგნაირად (მოვიყვანო რამდენიმე მაგალითს): ა) „ბიჭუნა დაინახა ორი ეე ბაყაყი, რომელიც ცოლ-ქმარი იყო და რანდევეუ ქონდათ და ცოლ-ქმარი იყო რანდევეუთი. ძალლი უყურებს და თურმე იმიტო წასულა ბაყაყი, რომ შეყვარებული უნდა გაეკეთებინა რანდევეუ“ (ქართველ-ბერძენი, ლუკა, 9,8 წ.); ბ) იგერ იყო ორი ბაყაყი. ბაყაყებს ქონდათ პაწაწუნები შვილები, ბიჭი და ძალლი ეე ხელს უქნევენ (ბერძენ-ქართველი, ენრიკე, 6,9 წ.); გ) ეხლა ბაყაყი იპოვეს, ერთი დედა და შვილი რო არიან ერთათ. აქს ეხლა ბავშვი „კარგათ“ ეუბნება და ძალლიც ბაყაყებს (ემშვიდობება) (ქართველ-ბერძენი, ლიზი, 7,1 წ.) დ) ...რომ გადახედეს დაინახეს ბაყაყები. ბიჭუნას და ძალს გაეცინათ. ბიჭმა და ძალმა ერთი ბაყაყი წაიყვანეს. ბაყაყები უყურებდნენ (ქართველი, გიორგი, 9,4 წ. პროფ. ნ. იმედაძის კვლევა).

მეორეც, სიუჟეტის სირთულის თვალსაზრისით: ეპიზოდების წარმოდგენის / გადმოცემის ხარისხი ზოგადად დაბალი აღმოჩნდა ბავშვების უმრავლესობისთვის, მაგრამ ბილინგვალისთვის მაინც უფრო დაბალია მათ თანატოლ მონოლინგვალთან შედარებით. ვინაიდან, ქართველ-ბერძენი ბილინგვალეები ნარატივს გაცილებით მარტივი სიტყვების გამოყენებით აწარმოებდნენ, რასაც ვერ ვიტყვით ვერც ბერძენ და ვერც ქართველ მონოლინგვალეებზე. ოდნავ განსხვავებული სურათი გვაქვს ამ მხრივ პონტოელ ბერძენ-ქართველ ბილინგვალეებთან; მათი ქართული ნარატივები ამ თვალსაზრისით თავისუფლად შეიძლება გავუტოლოთ ბერძენ და ქართველ მონოლინგვალთა ნარატივებს, ხოლო მათი ახალბერძნული ნარატივების შედარება მოვახდინოთ ქართველ-ბერძენ ბილინგვალთა ქართულ ნარატივებთან, ვინაიდან ამ უკანასკნელთა ქართული ენის ფლობის დონე, თითქმის, თანაბარია პონტოელ ბერძენ-ქართველ ბილინგვალთა ახალბერძნული ენის ფლობის დონისა.

რაც შეეხება თხრობის თანმიმდევრობას: ბერძენი და ქართველი მონოლინგვალეები და მათთან ერთად, ორივე ჯგუფის ბილინგვალეები (ერთი მხრივ, ახალბერძნული და მეორე მხრივ, ქართული ნარატივის წარმოების დროს) ამ მხრივ გაცილებით თანმიმდევრულები აღმოჩნდნენ, ერთი ამბის აღწერიდან მეორეზე გადასვლის თვალსაზრისით. აღნიშნული ორი ჯგუფის ბილინგვალეებთან (ქართველ-

ბერძენ ორენოვანთა მიერ ქართული და პონტოელ ბერძენ-ქართველ ორენოვანთა მიერ - ახალბერძნული ნარატივების წარმოების დროს) ადვილად შეიმჩნეოდა წყვეტილად თხრობა, რაც განპირობებული იყო თხრობის მომენტში პირველ ჯგუფთან ქართული სიტყვების თითქმის განუწყვეტელი ძიების მცდელობით, მეორე ჯგუფთან კი - ახალბერძნულისა..., მაგრამ იშვიათად. ამ კვლევამ, შეიძლება ითქვას, რომ ფაქტობრივად განასხვავა ქართველ-ბერძენი და ნაწილობრივ, პონტოელი ბერძენ-ქართველი ორენოვანი ბავშვებისთვის ეს ორი ენა - ქართული და ახალბერძნული, რადგანაც ადვილად შესამჩნევი იყო მათი დამაბული შინაგანი მდგომარეობა ერთი მხრივ, ქართული და მეორე მხრივ - ახალბერძნული ნარატივების დროს, რაც, უპირველესად, გამოიხატებოდა გონებაგაფანტულობაში; ისინი ვერ ახდენდნენ სიუჟეტზე სრულად კონცენტრირების მოხდენას, რაც მიგვაჩნია, რომ პირველ ჯგუფთან ქართული ლექსიკური მარაგის სიღარიბისა და ინტერფერენციის ბრალია, მეორე ჯგუფთან (შედარებით ნაკლებად, მაგრამ მაინც) კი - ახალბერძნულის.

*დაბოლოს:* ოთხივე ჯგუფის ნარატორები ანალოგიურად ფასდებიან სიუჟეტის გაგების ანუ, კონკრეტულ შემთხვევაში, ვიზუალური აღქმის თვალსაზრისით, მაგრამ ამბის გადმოცემის მხრივ საგრძნობლად განსხვავდება ქართველ-ბერძენი და პონტოელი ბერძენ-ქართველი ბილინგვალური ბავშვების ე1-სა და ე2-ს შორის მოცემული სურათი, რასაც მშობლებიც აცხადებდნენ; მათი თქმით, პირველი, ერთ შემთხვევაში ქართული ენა და მეორე შემთხვევაში, თანამედროვე ბერძნული, მეორეზე ე.ი. ახალბერძნულზე და ანალოგიურად ქართულზე გაცილებით სუსტია.

აღსანიშნავია, რომ ბავშვთა ნარატივების შესწავლისას ბევრი ავტორი (მანდლერი & ჯონსონი, 1977; რუმელჰარტი, 1975; სტეინი & გლენი, 1979; ბერმანი & სლობინი, 1994,) ამ (ფუნქციურ) მიდგომას უკავშირებს მაკროსტრუქტურულ ანალიზს, რომელიც იკვლევს ბავშვების ლინგვისტურ შესაძლებლობებს და აფიქსირებს/ადასტურებს მათ უნარს, დააკავშირონ ცნებები ეპიზოდურ სისტემასთან, რომელიც მოიცავს სამ ძირითად კომპონენტს, რომელიც გვხვდება ყველა ისტორიაში, ესენია: *ა) პრობლემა, ბ) პრობლემის გადაჭრის / ამოცანის ამოხსნის მცდელობები, გ) შედეგები* (ჰეილმანი და სხვ., 2010ბ: 154-155).

როგორც არაერთგზის აღვნიშნეთ, ბავშვთა ნარატივების მაკროსტრუქტურული ანალიზის უმეტესობა ემყარება სიუჟეტის გრამატიკის ტრადიციას, რომელიც გვთავაზობს, რომ ყველა მოთხრობას გააჩნდეს ეპიზოდის სისტემა (ჰეილმანი და სხვ., 2010b: 154). წინამდებარე ნაშრომში წარმოდგენილი ემპირიული მასალის (ტექსტების) ანალიზზე დაყრდნობით, ვფიქრობთ, რომ სამივე ეპიზოდი კარგად ჩანს ჩვენ მიერ მოპოვებულ ნარატივებში. ბერმანი წერს: „სასკოლო ასაკის მცირეწლოვანი ბავშვები, როგორც წესი, აწარმოებენ ნარატივებს, რომლებიც უბრალოდ აკავშირებენ მოვლენათა ჯაჭვურ თანმიმდევრობას დროებითი წესრიგით. მხოლოდ ცოტა გვიან სასკოლო ასაკში ბავშვები იერარქიულად აწყობენ მოვლენებს თავიანთ ნარატიულ წარმოებაში (თხრობის წარმოების პროცესში)“ (ბერმანი, 1988). ბერმანის ეს საინტერესო ანალიზი თანხვედრაში მოდის სტეინისა და გლენის (Stein & Glenn) მოსაზრებებთან: „დაბალი კლასის მოსწავლეები თხრობის დროს უზრუნველყოფენ მარტივ აღწერილობით თანმიმდევრობას, ხოლო სკოლის შემდგომ წლებში მოსწავლეები იყენებენ მრავალ სხვადასხვა პერსპექტივას თავიანთ ნარატიულ პროდუქციაში მოვლენების ერთმანეთთან დასაკავშირებლად“ (სტეინი & გლენი, 1979).

## ბ) სტრუქტურული მიდგომა:

1. **ლექსიკოლოგიური შედარების** ჭრილში გავმიჯნეთ და ყურადღება გავამახვილეთ შემდეგზე:

I ჯგუფში (ქართველ-ბერძენი ბილინგვალეები) შემავალი ორივე ქვეჯგუფის: ქართულ და ახალბერძნულ ენებზე შესრულებული ნარატივების შედარებითი შესწავლით მივიღეთ შემდეგი: ქართველ-ბერძენ ბილინგვალთა ახალბერძნულ ნარატივებში სიტყვათა საერთო რაოდენობის საშუალო მაჩვენებელი დაახლოებით სამი ათეული სიტყვით აღემატება ქართული ნარატივების სიტყვათა ჯამის საშუალო მაჩვენებელს (იხ. ქვემოთ მოცემული ცხრილი 14), რაც ლოგიკურად მიგვანიშნებს, იმაზე, რომ მათ გონებაში, როგორც სიტყვათა მარაგის სკივრში ახალბერძნული ლექსიკა გაცილებით მდიდარია ქართულთან შედარებით. თუ გავითვალისწინებთ იმასაც, რომ ქართულ ნარატივებში დიდი სიხშირით შეიმჩნევა სიტყვების,

ფრაზებისა თუ წინადადებების გამეორებაც კი, რაც განპირობებული იყო შესაბამისი ქართული სიტყვების მოცემული მომენტისთვის ვერგახსენებით ან, რიგ შემთხვევებში, მათი საერთოდ არცოდნითაც კი, რა დროსაც შეინიშნებოდა კოდის გადართვის შემთხვევებიც, ეს მონაცემი კიდევ ერთხელ ხაზს უსვამს ბილინგვური სწავლების უპირატესობას მონოლინგვურთან შედარებით (კოგნიტური განვითარების კუთხით), რაც არაერთი კვლევით დასტურდება.

II ჯგუფში (პონტოელი ბერძენ-ქართველი ბილინგვალეები) გაერთიანებული ორივე ქვეჯგუფის: ქართული და ახალბერძნული ნარატივების შედარებითი შესწავლით შემდეგი სურათი გვაქვს: ცდის პირთა ახალბერძნულ ენაზე შესრულებული ნარატივები დაახლოებით ოთხი ათეული სიტყვით მეტია ქართულ ნარატივებთან შედარებით. ამ მონაცემებს თუ შევადარებთ I ჯგუფის ორივე ქვეჯგუფის მონაცემებთან, ვნახავთ, რომ ახალბერძნული ენის ცოდნით და ამ ენაზე ლექსიკურ ერთეულთა გამოყენების საშუალო მაჩვენებლით, ეს ორი ქვეჯგუფი ერთმანეთის თანაფარდია, ქართული ენის შემთხვევაში კი, I ჯგუფის პირველი ქვეჯგუფი დაახლოებით 15 ერთეულით დომინანტის პოზიციას იკავებს II ჯგუფის პირველ ქვეჯგუფთან მიმართებით, თუმცა, ეს განაპირობა მათი მიერ სიტყვების ხშირმა გამეორებამ (იხ. ქვემოთ მოცემული ცხრილი 14):

**ცხრილი 14. ბილინგვალეების ქართულ და ახალბერძნულენოვანი ნარატივების შედარებითი შესწავლით მიღებული შედეგები**

კვლევაში მონაწილე ბილინგვალეები				
ჯგუფები და ქვეჯგუფები	I ჯგუფი		II ჯგუფი	
	ქვეჯგუფი 1	ქვეჯგუფი 2	ქვეჯგუფი 1	ქვეჯგუფი 2
ნარატორთა რაგვარობა	ქართველ-ბერძენი ბილინგვალეები <i>ქართ. ნარატ.</i>	ქართველ-ბერძენი ბილინგვალეები <i>ახალბერძ. ნარატ.</i>	პონტოელი ბერძენ-ქართველი ბილინგვ. <i>ქართ. ნარატ.</i>	პონტოელი ბერძენ-ქართველი ბილინგვ. <i>ახალბერძ. ნარატ.</i>
ნარატორთა მთლიანი რაოდენობა	20	20	3	3
სიტყვების მთლიანი რაოდენობა ყველა ნარატივისთვის ერთად	3153	3768	423	546
M - სიტყვების საშუალო მაჩვენებელი თითო ნარატივისთვის	157.65	188.4	141	182

ორივე ჯგუფის რესპონდენტთა როგორც ქართულ, ისე ახალბერძნულ ნარატივებში სიუჟეტის მთლიანი მოცემულობა ანუ სიტყვების სრული რაოდენობის საშუალო მაჩვენებლები თითქმის ერთმანეთის თანაფარდია. მცირეოდენ, დაახლოებით ათ სიტყვიან სხვაობას გვიჩვენებს ქართული ნარატივების შედარება ქართველ-ბერძენი ბილინგვალების სასარგებლოდ. თუმცა, აქ აღსანიშნავია ერთი, ძალზედ მნიშვნელოვანი დეტალი: პონტოელი ბერძენ-ქართველი ბილინგვალები გამართული ქართულით საუბრობენ და აწარმოებენ თხრობას, მათ ნარატივებში არ გვხვდება არც ტავტოლოგია და არც სიტყვების ხშირი გამეორება ან/და ძეგნა სასურველი სიტყვ(ებ)ის წარმოთქმის მომენტისთვის; მათი მეხსიერება მდიდარ ქართულ ლექსიკურ მარაგს ფლობს, ეს გასაკვირი არცაა, ვინაიდან ისინი საქართველოში დაიბადნენ, აქ ცხოვრობენ და მათთვის დომინანტი ენაც ქართულია, ახალბერძნულ ენას კი ჩვენს შემთხვევაში რეპეტიტორის ან მამის (ნაკლებად, ბებია-ბაბუის) მეშვეობით ეუფლებიან.

III ჯგუფის (ბერძენი მონოლინგვალები) ნარატივებში ნარატორთა მიერ თხრობის დროს გამოყენებულ სიტყვათა მთლიანი რაოდენობის საშუალო მაჩვენებელია 215.5.

IV ჯგუფში (ქართველი მონოლინგვალები, პროფ. ნ. იმედაძის კვლევა) წარმოდგენილ ნარატივებში სიტყვათა მთლიანი რაოდენობის საშუალო მაჩვენებელი კი 147.75-ია, რასაც III ჯგუფის მაჩვენებელს თუ შევადარებთ, ვნახავთ, რომ ბერძენი მონოლინგვალები ლექსიკური სიმდიდრით საგრძნობლად, დაახლოებით შვიდი ათეული სიტყვით უსწრებენ ქართველ იმავე ასაკის მონოლინგვალებს (იხ. ქვემოთ მოცემული ცხრილი 15):

**ცხრილი 15. მონოლინგვალების ახალბერძნულ და ქართულენოვანი ნარატივების შედარებითი შესწავლით მიღებული შედეგები**

კვლევაში მონაწილე მონოლინგვალები		
ჯგუფები	III ჯგუფი	IV ჯგუფი
ნარატორთა რაგვარობა	ბერძენი მონოლინგვ. ახალბერძ. ნარატივები	ქართველი მონოლინგვ. ქართული ნარატივები
ნარატორთა მთლიანი რაოდენობა	20	8
სიტყვების მთლიანი რაოდენობა ყველა ნარატივისთვის ერთად	4310	1182
M - სიტყვების საშუალო მაჩვენებელი თითო ნარატივისთვის	215.5	147.75

თუ შევადარებთ I და III ჯგუფებში შემავალი ბერძნული ნარატივების ორივე ქვეჯგუფს ერთმანეთს, რაც გულისხმობს ქართველ-ბერძენი ბილინგვალებისა და ბერძენი მონოლინგვალების ახალბერძნულ ენაზე შესრულებულ ნარატივებში ლექსიკური სიმდიდრის შედარებას, მივიღებთ შემდეგ სურათს: ბერძენი მონოლინგვალები ამ მხრივ ლიდერობენ ქართველ ბილინგვალებთან მიმართებით, თუმცა, ეს სხვაობა არც თუ ისე დიდია, საუბარია მხოლოდ, ოცდაათამდე ლექსიკური ერთეულით მეტ მაჩვენებელზე (იხ. ზემოთ მოცემული ცხრილები: 14, 15). შეიძლება დავასკვნათ, რომ ბერძენ-ქართველი ბილინგვალები ლექსიკური მარაგის თვალსაზრისით, თითქმის უტოლდებიან თავიანთ თანატოლ ბერძენ მონოლინგვალებს. თუმცა, აღსანიშნავია ის ფაქტიც, რომ ბილინგვალთა თხრობის პროცესში ამ უკანასკნელთა ლექსიკური სიმდიდრე, რთულ სიტყვათა კომბინაცია და ახალი ბერძნული ენის გრამატიკისთვის დამახასიათებელი კატეგორიების, სქესის განმსაზღვრელი დაბოლოებებისა თუ განსაზღვრული და განუსაზღვრელი არტიკლების თავისებური, სპეციფიკური სირთულე, რომლებსაც ისინი თხრობის მიმდინარეობისას აწყდებოდნენ, ნათელი და ავტორისთვის, როგორც ნეოგრეცისტისთვის, საგრძნობლად შესამჩნევი იყო. ეს გვაძლევს შემდეგი დასკვნის გამოტანის საფუძველს: მიუხედავად იმისა, რომ ქართველ-ბერძენ ბილინგვალ უმცროსკლასელთათვის ახალბერძნული ენა დომინანტი ენაა საზოგადოებაში, სკოლაში, მეგობრებთან საკონტაქტოდ თუ სხვა, მათთვის არსებობს მეორე ენაც,

მშობლიური - ქართული ენა, რომელიც, თავის მხრივ, დიდ გავლენას ახდენს ამ მოზარდების მეტყველებაზე და, ზოგადად, აზროვნებაზე.

ზემოთ განხილული საკითხის შეჯამებისთვის, **ლექსიკური სიმდიდრის გაზომვის** მიზნით, განვახორციელეთ შემდეგი კვლევა: იმისათვის, რომ 1, 2, 3, და 4 ცხრილებში (სადაც წარმოვადგინეთ ბილინგვალთა და მონოლინგვალთა *ლექსიკის შედარება*) მიღებული წილადი (Ttr-ის საშუალო მაჩვენებელი) თვალსაჩინო გაგვცხადდა, თითოეულ ჯგუფსა და ქვეჯგუფში შევაჯამეთ M ანუ სიტყვათა საერთო რაოდენობის საშუალო მაჩვენებელი და ერთმანეთს შევადარეთ მიღებული საშუალო მაჩვენებლები. სწორედ, ეს საშუალო მაჩვენებლები აჩვენებენ ლექსიკონის სიმდიდრეს თითოეულ ჯგუფსა და ქვეჯგუფში. შესაბამისად, მათი შედარება მთავარი „იარაღია“ მონო- და ბილინგვალებს შორის სხვაობის გამოსავლენად. ლექსიკური სიმდიდრის გამოთვლა ასახული გვაქვს ქვემოთ მოცემულ ერთიან ცხრილში (იხ. ცხრილი 16). წარმოდგენილი ცხრილი გვიჩვენებს ჩვენი ჯგუფებისა და ქვეჯგუფების ერთმანეთთან შედარების მკაფიო სურათს, სადაც თვალნათლივ ვხედავთ შემდეგს: ლექსიკური სიმდიდრის საშუალო მაჩვენებლით პირველ ადგილზე არიან ქართველ-ბერძენი ბილინგვალეები ქართული ნარატივებით (I ჯგუფი, ქვეჯგუფი 1), მეორე ადგილზე - ბერძენი და ქართველი მონოლინგვალეები (III და IV ჯგუფები), მათი საშუალო მაჩვენებლები ზუსტად ერთმანეთის ტოლია (0.011 და 0.011), მესამე ადგილს იკავებენ ქართველ-ბერძენი ბილინგვალეები ახალბერძნული ნარატივებით (I ჯგუფი, ქვეჯგუფი 2), და უმნიშვნელო სხვაობით მეოთხე ადგილს ინაწილებენ პონტოელი ბერძენ-ქართველი ბილინგვალეები, რომელთა ქართული ნარატივების საშუალო მაჩვენებელი (0.003) ერთი ერთეულით უსწრებს მათსავე ახალბერძნული ნარატივების საშუალო მაჩვენებელს (0.002).

დასკვნის სახით, ნიშანდობლივია აღვნიშნოთ შემდეგი ფაქტი: გამომდინარე იქიდან, რომ როგორც ზემოთ მთლიანი ტექსტების შესწავლისა და ანალიზის შედეგად ვნახეთ, ქართველ-ბერძენი ბილინგვალეების ქართული ნარატივები სიტყვების საერთო რაოდენობის თვალსაზრისით საკმაოდ კარგ მაჩვენებელს გვაძლევს, თუმცა, იქვე აღვნიშნეთ და ხაზი გავუსვით, რომ მათთან ქართულად თხრობის დროს მრავალგზის დაფიქსირდა სიტყვების, ფრაზებისა და

წინადადებების გამეორებაც კი; რაც საბოლოოდ, აისახა სიტყვების მთლიან რაოდენობაზე. სწორედ ამ ანალიზზე დაყრდნობით, ლექსიკური მარაგის გაზომვის ჭრილში, უპირობო დომინანტებად სამართლიანად მივიჩნევთ, ჩავთვალოთ ბერძენი და ქართველი მონოლინგვალეები, როგორც ჩვენი კვლევის ყველაზე მდიდარი ლექსიკონის მფლობელი რესპონდენტები, რომლებთანაც მსგავსი შემთხვევა (თხრობის დროს სიტყვებისა და ა.შ. გამეორება) არ ან მცირე დოზით დაფიქსირდა.

ამ არგუმენტის გამყარების მიზნით, განვახორციელეთ საკონტროლო შემოწმება იმ ბილინგვალეების ქართული ნარატივებისა, სადაც ცდომილება დიდი იყო და კანონზომიერების დარღვევა გამოვლინდა. შედეგები ასეთია: 7 წლის ანასტასია, რომელმაც ქართულ ენაზე „*ბაყაყის მოთხრობის*“ აღსაწერად 262 სიტყვა-ფორმა გამოიყენა, განსხვავებული ლექსიკური ერთეული (ტოკენი) მხოლოდ 95 იყო. ანალოგიური სურათი მივიღეთ 10 წლის (ზუსტი ასაკი: 9,8 წ.) ლუკას ქართული ნარატივის გადამოწმებითაც: მას 220 სიტყვა-ფორმა აქვს გამოყენებული თხრობისას, თუმცა, აქედან განსხვავებული ლექსიკური ერთეული მხოლოდ 98 აღმოჩნდა; 8 წლის (ზუსტი ასაკი: 7,11 წ.) ამალის შემთხვევაც წინა ორის იდენტურია: მას 189 სიტყვა-ფორმა დასჭირდა ამბის ქართულად მოსათხოვად, მაგრამ, ამათგან განსხვავებული ტოკენი მხოლოდ და მხოლოდ 65-ია. *ანასტასია, ლუკა და ამალი* ის სამი ნარატორია, რომელთაც ოცი ბილინგვალიდან ერთი შეხედვით, ყველაზე მეტი სიტყვა გამოიყენეს ქართულად თხრობისას, რაც ლოგიკურად, მდიდარი ლექსიკის მაჩვენებელი უნდა ყოფილიყო, მაგრამ, რეალურად, შესაძლებელია ყველაზე სუსტი მოთხრობელები ვუწოდოთ. მიუხედავად იმისა, რომ ყველა ცდის პირის ტექსტი ამავე მეთოდით ამ ეტაპზე არ შეგვისწავლია, ასეთი დასკვნის გაკეთების საფუძველს გვაძლევს ორენოვან უმცროსკლასელთა ნარატივების გულდასმით წაკითხვა - ისინი დანარჩენ რესპონდენტებთან შედარებით, ყველაზე ხშირად მიმართავდნენ სიტყვების, ფრაზების თუ წინადადებების ხშირი გამეორების ხერხს, რაც პირდაპირ მიანიშნებს მათ ღარიბ ლექსიკურ მარაგზე.

უნდა აღინიშნოს, რომ ამ მეთოდით ლექსიკური მარაგის გამოთვლა საკმაოდ რთულ სამუშაოს გულისხმობს, მაგრამ ნათელი სურათის მისაღებად - გაცილებით მიზანშეწონილია, რადგან მიღებული შედეგები სრულად გამორიცხავს მინიმალურ



უზუსტობასაც კი. ვფიქრობთ, საინტერესო იქნება, თუ ემპირიული მასალის ამ კუთხით სრულად შესწავლის მიზნით, ჩვენ მიერ მოპოვებულ ყველა ნარატივში ლექსიკონის სიმდიდრის გაზომვას აღნიშნული მეთოდის გამოყენებით შევეცდებით, რასაც სამომავლო პერსპექტივაში ვგეგმავთ.

**ცხრილი 16. ლექსიკური სიმდიდრის მაჩვენებლები ბილინგვალ და მონოლინგვალ უმცროსკლასელებთან**

ლექსიკური სიმდიდრის გამოთვლა საშუალო მაჩვენებლების შედარებით			
ჯგუფები და ქვეჯგუფები	M - სიტყვათა საერთო რაოდენობის საშუალო მაჩვენებელი	Ttr-ის საშუალო მაჩვენებელი	ლექსიკონის სიმდიდრე
I ჯგუფი - ქვეჯგუფი 1: ქართველ-ბერძენი ბილინგვალეები <i>ქართული ნარატივები</i>	157.65	2.44	0.015
I ჯგუფი - ქვეჯგუფი 2: ქართველ-ბერძენი ბილინგვალეები <i>ახალბერძნული ნარატივები</i>	188.4	1.6	0.008
II ჯგუფი - ქვეჯგუფი 1: პონტ. ბერძენ-ქართველი ბილინგვ. <i>ქართული ნარატივები</i>	141	0.44	0.003
II ჯგუფი - ქვეჯგუფი 2: პონტ. ბერძენ-ქართველი ბილინგვ. <i>ახალბერძნული ნარატივები</i>	182	0.41	0.002
III ჯგუფი: ბერძენი მონოლინგვ. <i>ახალბერძნული ნარატივები</i>	215.5	2.35	0.011
IV ჯგუფი: ქართველი მონოლინგვ. <i>ქართული ნარატივები</i>	147.75	1.71	0.011

ვფიქრობთ, კვლევისთვის საინტერესო იქნებოდა, ნარატივებში ლექსიკური მარაგის მონაცემების ანალიზისას, გაგვეთვალისწინებინა *ნარატორთა ასაკი* და აღნიშნული საკითხი ამ ჭრილშიც შეგვესწავლა.

აღსანიშნავია ის, რომ ბერძენ ერთენოვან ცდის პირთა მონაცემებში შეინიშნება საკმაო სხვაობა (მზარდი მაჩვენებელი), კერძოდ: ასაკობრივი ზრდის მიხედვით იზრდება თხრობაში სიტყვების რაოდენობაც. ამ მხრივ, განსაკუთრებით თვალშისაცემია, 7, 8 და 10 წლის მონოლინგვალთა ნარატივები, თუმცა, ამას ვერ ვიტყვით ოცივე ნარატივზე, რადგან 6 წლიან მონოლინგვალთა სამივე ნარატივი

არათანაბარ სურათს გვაძლევს, სადაც აღნიშნული ასაკის ნარატორები 138, 211 და 249 სიტყვის გამოყენებით აღწერენ სურათებს. ასაკობრივ ზრდასთან ერთად სიტყვათა მზარდი მაჩვენებლების ზოგადი სურათი კი შემდეგია: თუ 6 წლის ალექსანდრა „ბაყაყის მოთხრობას“ 138, 7 წლის პანაიოტისი კი 188 სიტყვით გადმოგვცემს, 8 წლის გიორგომ - 204, 9 წლის მაგიამ - 257, 10 წლის კატერინამ კი 368 სიტყვა გამოიყენა. ჩვენი ნარატორები ასაკობრივი ზრდის და მიხედვით მოთავსებული გვყავს ქვემოთ მოცემულ ერთიან ცხრილში (იხ. ცხრილი 17), სადაც თითოეული ცდის პირის ასაკის გვერდით გრაფაში მოცემულია ლექსიკური მარაგის (ტექსტებში სიტყვათა საერთო რაოდენობის) აღმნიშვნელი მონაცემები.

ცხრილი 17. ბილინგვალი და მონოლინგვალი ნარატორები ასაკობრივი ზრდის მიხედვით

ქართველ-ბერძენი ბილინგვალები				ბერძენი მონოლინგვალები	
№	ნარატორები	ლექსიკური მარაგი		ნარატორები	ლექსიკური მარაგი ახალბერძნულში
		ქართულში	ახალბერძნ.		
1	ლუკა (10 წ.)	140 სიტყვა	180 სიტყვა	კოსტას (10 წ.)	215 სიტყვა
2	თაზო (9,9 წ.)	159 სიტყვა	178 სიტყვა	იანის (10 წ.)	206 სიტყვა
3	ელენე (9,9 წ.)	171 სიტყვა	231 სიტყვა	კატერინა (10 წ.)	368 სიტყვა
4	ლუკა (9,8 წ.)	220 სიტყვა	175 სიტყვა	რაფაელა (10 წ.)	246 სიტყვა
5	ლიზი (9,7 წ.)	114 სიტყვა	189 სიტყვა	სავას (10 წ.)	222 სიტყვა
6	მარიამი (9,6 წ.)	114 სიტყვა	178 სიტყვა	მაგია (9 წ.)	257 სიტყვა
7	ელენე (9 წ.)	171 სიტყვა	156 სიტყვა	კოსტას (9 წ.)	185 სიტყვა
8	ალექსი (8,9 წ.)	206 სიტყვა	244 სიტყვა	ელენა (9 წ.)	167 სიტყვა
9	ლაზარე (8,3 წ.)	194 სიტყვა	209 სიტყვა	ნიკოლეტა (8 წ.)	185 სიტყვა
10	საზა (8 წ.)	113 სიტყვა	166 სიტყვა	გიორგოს (8 წ.)	198 სიტყვა
11	ამალი (7,11 წ.)	189 სიტყვა	208 სიტყვა	იანის (8 წ.)	221 სიტყვა
12	ვივიანი (7,7 წ.)	146 სიტყვა	144 სიტყვა	გიორგოს (8 წ.)	204 სიტყვა
13	ლიზი (7,1 წ.)	164 სიტყვა	218 სიტყვა	არის (8 წ.)	313 სიტყვა
14	ანასტასია (7 წ.)	262 სიტყვა	165 სიტყვა	იანის (8 წ.)	176 სიტყვა
15	მარიამი (7 წ.)	107 სიტყვა	191 სიტყვა	პანაიოტის (7 წ.)	188 სიტყვა
16	ენრიკე (6,9 წ.)	159 სიტყვა	212 სიტყვა	დიმიტრის (7 წ.)	176 სიტყვა
17	ალექსანდრე (6,6 წ.)	114 სიტყვა	166 სიტყვა	ალექსანდროს (7 წ.)	185 სიტყვა
<b>მამით ბერძენი</b>		<b>ბილინგვ.</b>			
18	მარკო (9,2 წ.)	180 სიტყვა	246 სიტყვა	ალექსანდრა (6 წ.)	138 სიტყვა
19	გიორგოს (8,6 წ.)	108 სიტყვა	175 სიტყვა	ნიკოლას (6 წ.)	211 სიტყვა
20	მარია (6,10 წ.)	122 სიტყვა	167 სიტყვა	იოლი (6 წ.)	249 სიტყვა

პონტოელი ბერძენ- ქართველი ბილინგვალეები				ქართველი მონოლინგვალეები	
ნარატორები		ლექსიკური მარაგი		ნარატორები	ლექსიკური მარაგი ქართულში
		ქართულში	ახალბერძნ.		
1	ოლგა (9,1 წ.)	133 სიტყვა	178 სიტყვა	ნელი (10 წ.)	184 სიტყვა
2	გიორგი (8 წ.)	143 სიტყვა	197 სიტყვა	გიორგი (10 წ.)	176 სიტყვა
3	მარიამი (7,3 წ.)	147 სიტყვა	171 სიტყვა	გიორგი (9,4 წ.)	128 სიტყვა
4				ბიჭიკო (9,2 წ.)	128 სიტყვა
5				ლიზი (9 წ.)	128 სიტყვა
6				ნინო (8 წ.)	164 სიტყვა
7				თენგი (7 წ.)	128 სიტყვა
8				გიორგი (6 წ.)	146 სიტყვა

ამ თვალსაზრისით, ორენოვან ცდის პირებთანაც თითქმის იდენტურ სურათს მივიღებთ, თუ ზემოთ ლექსიკური სიმდიდრის გაზომვისას გამოყენებულ ე.წ. საკონტროლო მეთოდს მივმართავთ. შესაბამისად, ქართველ-ბერძენ ბილინგვალთა ქართული ტექსტების ანალიზმა გვიჩვენა, რომ მათ ნარატივებში ასაკობრივი ზრდა მეტ-ნაკლებად იწვევს ტექსტების მოცულობის ზრდასაც. რაც შეეხება ამავე ბილინგვალთა ახალბერძნულ ენაზე შესრულებულ ნარატივებს, იქ სურათი კიდევ უფრო ა) მკაფიოა: მონაწილეების ზუსტად 80% ასაკობრივი ზრდის მიხედვით ლექსიკური მარაგის მაღალ მაჩვენებელს გვიჩვენებს; და ბ) ზუსტიც (ზემოხსენებული მაკონტროლებელი მეთოდის ჩართვის გარეშე): ვინაიდან როგორც ემპირიული მასალის სხვადასხვა მიმართულებით შესწავლისა და ანალიზის დროს არაერთხელ აღვნიშნეთ, ბილინგვალებს თანამედროვე ბერძნულად თხრობის პირობებში სიტყვების გამეორებისთვის არ ან იშვიათ შემთხვევებში მიუმართავთ. თითქმის ანალოგიურ სურათს გვამღევეს პონტოელ ბერძენ-ქართველ ორნოვან უმცროსკლასელთა ტექსტების ანალიზიც.

აქვე, ხაზი უნდა გაესვას ერთ მნიშვნელოვან დეტალს: ბილინგვალთა ორივე ენაზე მოთხრობილ ტექსტებში გამოყენებულ სიტყვათა რაოდენობას თუ დავაკვირდებით, ცალსახად დავინახავთ, რომ ორივე ჯგუფის ცდის პირთა დაახლოებით 83% ახალბერძნულ ენაზე თხრობისას რაოდენობრივად უფრო მეტ სიტყვას გამოიყენებს, ვიდრე ქართულ ენაზე.

ამ მხრივ, ცოტათი განსხვავებული და არაერთგვაროვანი სურათი გვაქვს ქართველ ერთენოვან ცდის პირებთან, სადაც უმცროსკლასელთა ასაკობრივი ზრდა თითქოს გავლენას არ ახდენს თხრობაში სიტყვათა საერთო რაოდენობაზე: ეს შედეგი აჩვენა მონაწილეთა თითქმის 38%-მა (იხ. ზემოთ მოცემული ცხრილი 17).

საინტერესოა ის ფაქტი, რომ ზოგადად, ბილინგვიზმის შესწავლა ხდება არამხოლოდ ლინგვისტური, ფსიქოლოგიური თუ სოციოლოგიური თვალსაზრისით, არამედ საზოგადოებაში ძალაუფლებასა და პოლიტიკურ სისტემებთან მიმართებაშიც. ამ მხრივ, აღსანიშნავია ბილინგვალ ქალებთან მიმართებაც, რომელიც დეფიციტური ხედვიდან გამომდინარეობს (პავლენკო, 2001; პავლენკო & პილერი, 2001). მაგალითად, ითვლებოდა, რომ ქალი ნაკლებად ბილინგვალია, ვიდრე მამაკაცი და რომ ქალებს მიდრეკილება აქვთ უმცირესობის და არა უმრავლესობის ენის შესწავლისკენ: „ბევრ საზოგადოებაში დომინანტი ენა უკავშირდება ძალაუფლებას და ასოცირდება მამრობით სქესთან, ხოლო უმცირესობათა ენა უკავშირდება საოჯახო ღირებულებებს და მდედრობით სქესს“ (პავლენკო, 2001ა: 128). აღნიშნული ცხადყოფს, რომ ენა და სქესი ერთმანეთთან კავშირშია და ბილინგვიზმს განსხვავებული მნიშვნელობა აქვს განსხვავებულ ჯგუფებთან მიმართებით (ბეიკერი, 2010: 376).

მოცემული თეორიის კვალდაკვალ, მნიშვნელოვნად მივიჩნიეთ *გენდერული ფაქტორის* გათვალისწინებაც, რათა გამოგვეკვეთა გოგონები უკეთ ფლობენ ლექსიკას თუ ბიჭები. I ჯგუფის ორივე ქვეჯგუფის მონაცემების მიხედვით, ვაჟები პროცენტულად უსწრებენ გოგონებს სიტყვათა საერთო რაოდენობით, როგორც ქართულ ისე ახალბერძნულ ენაზე ნაწარმოებ ნარატივებში. მონაცემების სიზუსტეს ამყარებს ის ფაქტორიც, რომ ამ ჯგუფში გენდერული თანასწორობა დაცულია (10 გოგო და 10 ბიჭი).

II ჯგუფში (პონტოელი ბერძენ-ქართველი ბილინგვალები) შემავალი სამი ბილინგვალიდან ბიჭი ერთია. მოცემული სამეულიდან ის მეორე ადგილს იკავებს ქართულ ენაზე (ქვეჯგუფი 1) წარმოებული ნარატივის დროს გამოყენებული სიტყვების საერთო რაოდენობით, ახალბერძნულ ენაზე (ქვეჯგუფი 2) მოთხრობილი ნარატივით კი, იგი ლიდერობს დანარჩენ ორ გოგონასთან შედარებით.

ზემოაღნიშნულ I და II ჯგუფებში სიტყვების ყველაზე მცირე რაოდენობა 150-მდე მერყეობდა, ყველაზე მეტი კი - 200+ (ორასი და მეტი).

III ჯგუფში (ბერძენი მონოლინგვალები) ვაჟები გოგონებს თითქმის ორჯერ აღემატება (13 ბიჭი და 7 გოგო), მაგრამ, მონაცემებს პროცენტულად თუ გადავხედავთ, თითქმის თანაბრად მიდიან. თუმცა, გოგონები ცოტათი აქაც ჩამოუვარდებიან ბიჭებს, რომლებთანაც 150 სიტყვამდე ნარატივი არ დაფიქსირებულა. აღსანიშნავია ის ფაქტორიც, რომ წინა ორ ჯგუფთან შედარებით, ამ ჯგუფში სიტყვების საერთო ოდენობების შედარებით ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი დაფიქსირდა. მაგალითად, ოციდან ორმა მონოლინგვალმა (1 ბიჭი და 1 გოგონა) 300+ (სამასი და მეტი) სიტყვა გამოიყენა ახალბერძნულ ენაზე თხრობისას.

IV ჯგუფში (ქართველი მონოლინგვალები) ორით მეტი ბიჭია გოგონებთან შედარებით (5 ბიჭი და 3 გოგო). ზემოაღნიშნული ჯგუფების მონაცემებთან შედარებით, ამ ჯგუფში გოგონები ვაჟებთან შედარებით უკეთ ფლობენ ლექსიკას. ნარატივებში მოცემული სიტყვების ყველაზე მეტი რაოდენობა (200-მდე სიტყვა) პროცენტულად გოგონებმა მეტჯერ გამოიყენეს (3-დან 2-მა გოგონამ აწარმოა თხრობა 200-მდე სიტყვით, 5 ბიჭიდან კი 200-მდე სიტყვა თხრობისას მხოლოდ ერთმა გამოიყენა).

ყოველივე ზემოაღნიშნულიდან გამომდინარე, ამჯერადაც, ნიშანდობლივი და გასათვალისწინებელია კიდევ ერთხელ აღინიშნოს ის ფაქტორი, რომ ბილინგვალები შეფერხებული თხრობის პირობებში საკმაოდ ხშირად იმეორებდნენ ერთსა და იმავე სიტყვებს და, საბოლოოდ, ეს მოცემულობა აისახა სიტყვების ჯამურ მაჩვენებელზე (ასაკის და სქესის მიუხედავად). შესაბამისად, წინამდებარე ნაშრომში წარმოდგენილი კვლევის ამ კუთხითაც შესწავლა მნიშვნელოვნად მივიჩნიეთ. ქვემოთ კი წარმოდგენილია გენდერული ფაქტორის გათვალისწინებით და სათანადო მონაცემებით შედგენილი ცხრილი 18.

ცხრილი 18. გენდერის გაზომვა ბილინგვალ და მონოლინგვალ უმცროსკლასელებში

გენდერის და ლექსიკის შედარებითი შესწავლა ბილინგვალ და მონოლინგვალ ნარატორებთან				
ჯგუფები და ქვეჯგუფები	გოგონა	ბიჭი	ლექსიკური მარაგი <i>ქართ. ნარატივებში</i>	ლექსიკური მარაგი <i>ახალბერძ. ნარატივებში</i>
I ჯგუფი: 1 & 2 ქვეჯგუფები ქართველ-ბერძენი ბილინგ.	10	10	ა) 150 სიტყვამდე (4 ბიჭი vs 5 გოგო); ბ) 200+ (2 ბიჭი vs 1 გოგო);	ა) 200 სიტყვამდე (6 ბიჭი vs 7 გოგო); ბ) 200+ (4 ბიჭი vs 3 გოგო);
II ჯგუფი: 1 & 2 ქვეჯგუფები პონტ. ბერძენ-ქართვ. ბილინგ.	2	1	ა) 150 სიტყვამდე (2 ბიჭი vs 1 გოგო);	ა) 150-დან 200 სიტყვამდე (1 ბიჭი vs 2 გოგო);
III ჯგუფი: ბერძენი მონოლინგვალეები	7	13	--	ა) 200 სიტყვამდე (5 ბიჭი vs 2 გოგო); ბ) 300+ (1 ბიჭი vs 1 გოგო)
IV ჯგუფი: ქართ. მონოლინგ. (პროფ. ნ. იმედაძის კვლევა)	3	5	ა) 200 სიტყვამდე (3-დან 2 გოგო vs 5-დან 1 ბიჭი)	--

2. მორფოსინტაქსური შედარება გულისხმობს გარკვეულ მორფოლოგიურ და სინტაქსურ ცდომილებებს, რომლებიც გამოვყავით კვლევის ინტერესებიდან გამომდინარე, განვახორციელეთ ნარატორების მიერ დაშვებული ისეთი შეცდომების კლასიფიცირება, რომლებიც, დიდი ალბათობით, პირველი ენის მეორეზე გავლენით (იშვიათად - პირიქითაც) არის გამოწვეული.

ტექსტებში საკმაოდ ხშირად გვხვდება ფორმები, რომლებიც, სალიტერატურო ქართულის თვალსაზრისით, მიუღებელია, თუმცა, აღნიშნული ფორმების დეტალური ანალიზი ჩვენი კვლევის ფარგლებს სცილდება; მაგალითად, საკმაოდ ხშირია დიალექტური ლექსიკისა (*აყუდებული, დაწოლებული, გაკვეტებული, ჯდის, ჯდას, ჟდია, ზიან* და სხვ.) (ჯორბენაძე, 1989: 472, 520, 540-550) და ბარბარიზმების (ძირითადად - რუსიციზმების) (*ადიალა, კრაოტი, ბანკა, ვაზა, ასიოლი...*) (<https://barbarisms.ge/>) გამოყენება. საინტერესოა რამდენიმე ფონეტიკური მოვლენისა თუ მორფოლოგიური და სინტაქსური კონსტრუქციების გამოყენება, რომლებიც ცალსახად დასავლური დიალექტების წრისთვისაა დამახასიათებელი და ბერძნული ენის გავლენასთან კავშირი არ აქვს: კერძოდ, მაგალითებში: *ბავშვ-მა ავიდა, ბავშვ-მა*

*ჩამოვარდა, ძაღლ-მა მივიდა* - აქტიურ ზმნებთან ერგატივის გამოყენება ზანიზმებად განიხილება (შანიძე, 1980: §278; კვაჭაძე, 1993: 223-230; ჯორბენაძე, 1989: 526; ასევე, იხ. ჟღენტა, 1940).) და ინტერფერენციის გავლენა ნაკლებ სავარაუდოა... ასევე, *ბავშვის ერთად, მის ერთად, ძაღლის ერთად*, ტიპის ფორმები, რომელთა წარმომავლობაც, ასევე, არანაირად არ უკავშირდება სხვა ენის გავლენას (ჯორბენაძე, 1989)... დიალექტური ფორმებია: *ავიღენ, იპოვენ, ჩამოვარდენ, ნახენ, ჩახტენ, ეძებენ, უყურენ, გადავიღენ, გავიღენ, წავიღენ, მოძებნენ*, ფორმებიც (ჯორბენაძე, 1989: 519, 540-545, 550)... მოვიყვანთ ერთ-ერთი, წარმოშობით იმერელი, რესპონდენტის მიერ მოთხრობილ აბზაცს, რომელიც „მდიდარია“ მსგავსი ფორმებით: „მერე ძაღლი და ბავშვი *ეძებდენ* ამ ბაყაყს. მერე *გამოვიღენ* ტყეში ძაღლი და ბავშვი. მერე ბავშვი და ძაღლი *ცურაობდენ* წყალში; მერე იქ ხიდიდან *იყურებოდენ* ქვემოთ და მერე ხიდზე *დაწვენ* და აქ *იყვენ* ბაყაყები” (ვივიანი, 7,7 წ.). ჩვენი კვლევის მიღმა დავტოვეთ, აგრეთვე, ფონეტიკური შეცდომები (*დაზღვევენ, მიზღვევენ, გვერძე, დაეკარეს* და სხვ.) (ჯორბენაძე, 1989: 530-537; კვაჭაძე, 1993: 63-68), რომლებიც აშკარად დასავლური დიალექტების წრის წარმომადგენელთა მეტყველების მახასიათებელია...

ინტერფერენციის მოვლენით გამოწვეულ ცდომილებათა შემდეგი ჯგუფები გამოვყავით:

**ა) მსაზღვრელ-საზღვრულის შეთანხმება რიცხვში:**

ნაშრომში განხილული ოცდასამი ბილინგვალი რესპონდენტის ქართული ნარატივის ნიმუშში გვხვდება არსებითი და რიცხვითი სახელების რიცხვში შეთანხმების 14 მაგალითი: ...ახლა ნახეს *ორი ბაყაყი* ხეზე; ...მათ დაბლა არის ხეს ტრიპაში *ორი ბაყაყი*; ...ძაღლი უყურებს *ორ ბაყაყს*; ...ბიწუნა დაინახა *ორი ეე ბაყაყი*; ...ნახენ *ბაყაყი ორი*; ...მერე ძაღლმა და ამ ბავშვმა იპოვეს *ორი ბაყაყი*; ...აგერ ნახო *ორი ბაყაყი*; იგერ იყო *ორი ბაყაყი*; ...ხოდა მერე ნახეს ბაყაყი, *ორი ბაყაყი*; ...აქ ბავშვი და ძაღლმა იპოვეს *ორი ბაყაყი*; ...მერე ხის უკან დაინახეს ბაყაყი. *ორი ბაყაყი* იყო; და ...ეეე... *ორ ბაყაყებს* ვხედავ მისი შვილებით (მარიამი, 9,6 წ.); ...ბაყაყებს ქონდათ *პაწაწუნები შვილები* (ენრიკე, 6,9 წ.); ...იპოვეს ბაყაყები, *ორი ბაყაყები* (გიორგოს, 8,6 წ.). წინამდებარე 14 მაგალითიდან მხოლოდ სამშია მსაზღვრელს-საზღვრულს შორის

რიცხვში შეთანხმება (ქართულ ენაში საზღვრული სახელი ვერ ითანხმებს ატრიბუტულ მსაზღვრელს რიცხვში - შანიძე, 1980). რესპონდენტები, რომლებმაც აღნიშნული შეცდომა დაუშვეს, საბერძნეთში მცხოვრები ქართველ-ბერძენი ბილინგვალები არიან (მესამე - გიორგოს - მამით ბერძენი). დაშვებული შეცდომები, სავარაუდოდ, ენობრივი კონტაქტების შედეგზე ანუ *ინტერფერენციაზე* მიგვანიშნებს, კერძოდ, რიცხვში შეთანხმება ახალი ბერძნული ენის გავლენით უნდა იყოს განპირობებული, სადაც მრავლობითში დასმულ არსებით სახელს როგორც რიცხვითი, ისე ზედსართავი სახელები მრავლობით რიცხვშივე შეეწყობა (თანამედროვე ბერძნული ენის სინტაქსი, 1996; კაცუდა, 2013).

ზემოხსენებულის დასტურად შეიძლება ჩაითვალოს ის ფაქტი, რომ იგივე რესპონდენტები ახალ ბერძნულ ენაზე შესრულებულ ნარატივებში ფაქტობრივად, შეცდომას არ უშვებენ. მოვიყვანთ როგორც საქართველოში, ისე საბერძნეთში მცხოვრები ბილინგვალების ნარატივებიდან რამდენიმე მაგალითს, რომელთაგან შეცდომა მხოლოდ ერთგან იკვეთება: ...Ο κύλος βλέπει δύο βατράχους και το παιδί βλέπει δύο βατράχους. ...Βρήκαν δύο βατράχους. ...Είδαν ένα βάτραχο, δύο, δύο βατράχους. ...Εκεί πίσω απ' το δέντρο βρήκαν δύο βατραχάκια. ...Και εκεί είδαν δύο βατράχους (ოლგა, 9,1 წ.). Και ξαφνικά πίσω απ' το δέντρο βρίσκουν δύο βατραχάκια (მარია, 7,3 წ.). აღსანიშნავია, რომ ერთ ადგილას ნაპოვნი შეცდომა პირუკუ გავლენის მაგალითია, რომელიც მოცემულია შემდეგ წინადადებაში: Μετά είδε **δύο βάτραχο** (Ενρίκε, 6,9) რესპონდენტს საზღვრული მხოლობით რიცხვში აქვს დასმული: **δύο βάτραχο**. აღსანიშნავია ის, რომ ნარატორს ბრუნვა (აკუზატივი) სწორად აქვს შერჩეული. ახალბერძნული გრამატიკის თანახმად, ქართულისგან განსვავებით, მრავლობითში დასმულ რიცხვით სახელს არსებითი სახელი ასევე მრავლობითში შეეწყობა (თანამედროვე ბერძნული ენის სინტაქსი, 1996) აქ კი, ვფიქრობთ, რომ ქართულის გავლენით გამოწვეულ *ინტერფერენციის მოვლენასთან* გვაქვს საქმე.

აღნიშნულ კატეგორიაში შეცდომა არ დაუშვიათ ბერძენ მონოლინგვალებს. მათ ნარატივებშიც, ფაქტობრივად, იდენტური მაგალითები გვხვდება, რომლებიც ფოკუსირებულია *ბიჭუნასა* და *ძაღლის* მხრიდან *ორი ბაყაყის* პოვნაზე (იხ. დანართი 3). რაც შეეხება ქართველი მონოლინგვალების მხრიდან არსებითი და რიცხვითი



სახელების რიცხვში შეთანხმების შემთხვევებს, აქ 8 რესპონდენტიდან ოთხის ნარატივებში გვხვდება თითო-თითო შესაბამისი მაგალითი, მათგან მხოლოდ ერთმა დაუშვა შეცდომა, როცა კრებით სახელს არსებითი მრავლობით რიცხვში შეუწყო, თვალსაჩინოებისთვის იგი გამუქებული ასოებით გვაქვს აღნიშნული: შეძვრნენ და დაინახეს *ორი ბაყაყი* (ნელი, 10 წ.); თურმე *ორი ბაყაყი* მჯდარა შვილებით (გიორგი, 10 წ.); შორს, უკან გაიხედეს, *ორი ბაყაყი* დაინახეს (ლიზი, 9 წ.); ეხლა აქ იყვნენ *ბევრი ბაყაყები* (თენგო, 7 წ.). ამ უკანასკნელი მაგალითის ინტერფერენციის პრიზმაში განხილვა, რასაკვირველია, შეუძლებელია; უნდა ითქვას, რომ კრებით სახელებთან რიცხვში შეთანხმების წესის დარღვევა საკმაოდ გავრცელებულია და მონოლინგვალების მეტყველებაში, ბუნებრივია, სხვა ენის გავლენა არც განიხილება.

#### **ბ) მსაზღვრელ-საზღვრულის შეთანხმება ბრუნვაში:**

წარმოვადგენთ მსაზღვრელ-საზღვრულის ბრუნვაში შეთანხმების მაგალითებს:

*ერთი ბავშვი* არის და *ერთი ძაღლი* და *ერთი ბაყაყი*; *ერთმა ბუმ* ჩამოაგდო ბავშვი. ძაღლმა იპოვა *ერთი ბუდე*... *ფუტკარის ბუდე*; *ერთი...ბავშვი* ავიდა ირემზე; მერე ირემი.... ირემმა გადააგდო *ერთი ბიჭი* დაბლა; ძაღლი უყურებს *ორ ბაყაყს*; არის *ერთი ბიჭი*, რომელიც ჯდის *ერთ სკამზე*, რომელიც უყურებს *ერთ ბაყაყს*; აქ, *ის ბიჭი* ეძებს *იმ ბაყაყს*; ბიჭი ასულია *ერთ ხეზე*; და არის *ერთი ბაყაყი*, რომელიც არის წყალში; აგერ არის *ერთი ბავშვი*, რომელიც წევს და ზემოდან არის *ერთი ძაღლი*; აგერ არი *ერთი ძაღლი* ბალკონზე და *ერთი ბავშვი*, რომელიც იძახის რაღაცას; აგერ *ერთი ბავშვი* ეძებს და *ძაღლი ფუტკრებს* კბენს; *ერთი ბავშვი* არის ასული ხეზე და ეძებს; *ერთი ბავშვი* არის ასული დიდ ქვაზე და *ერთი ძაღლი* ეძებს *ქვის თავზე*; *ერთი ძაღლი* დარბის... და *ერთი ბიჭი* ზის ირემზე; *ის ბავშვი* ჩავარდა წყალში; *ერთი ბავშვი* ეძებს ხეში და ძაღლიც ეძებს; *ერთი ბავშვი* და *ერთი ძაღლი* ეძებდნენ ხეში, მერე *ძაღლმა* და *ამ ბავშვმა* იპოვეს *ორი ბაყაყი*; *ეს ერთი ბიჭია* და ბაყაყს უყურებს; ვხედავ *ერთ ძაღლს*, *ერთ ჩიტს*; ეხლა *ერთი ბავშვი* ეძებს ბაყაყს; ეეე ეხლა *ერთ ქვაზე* არი ასული ბავშვი. და მერე გამოვიდა *ერთი ირემი*; ვხედავ *ერთ ბავშვ* და *ერთ ძაღლს*, რომელიც ხედავს *ერთ ბაყაყს*; ვხედავ *ერთ ძაღლს*, *ერთ ბიჭს*.

აქ გვაქვს თანხმოვანფუძიანი მსაზღვრელის საზღვრულთან სახელობით, მოთხრობით და მიცემით ბრუნვებში შეთანხმების შემთხვევები. მოყვანილი მაგალითებიდან ნათლად ჩანს, რომ ამ კატეგორიაში ქართული ნარატივების წარმოებისას ქართველ-ბერძენ ბილინგვალებს (I ჯგუფი, ქვეჯგუფი 1) შეცდომები თითქმის არ დაუშვიათ. ერთადერთი შეცდომა მიცემითშია დაშვებული: *ერთ ბავშვ*.

აქვე მოვიყვანთ II ჯგუფის პირველ ქვეჯგუფში (პონტოელი ბერძენ-ქართველი ბილინგვალეები) შემავალი რესპონდენტების ქართული ნარატივებიდან რამდენიმე მსაზღვრელ საზღვრულის ბრუნვაში შეთანხმების მაგალითს:

იყო *ერთი ბიჭი*, რომელიც ლოგინის წინ თავის ძაღლთან და ბაყაყთან ერთად იჯდა; საღამოს, *ამ ბიჭმა* დაიძინა. შემდეგ ხიდან ბავშვი ჩამოაგდო *ერთმა ბუმ*; *ერთი პატარა ბიჭუნა და ერთი ძაღლი* არიან ოთახში; აქ ვხედავ *ერთ ძაღლს და ერთ ბიჭს* ოთახში...

ზემოაღნიშნულ ქვეჯგუფში შეცდომა არ დაფიქსირებულა.

IV ჯგუფში (ქართველი მონოლინგვალეები) შემავალ რესპონდენტებს, ასევე, შეცდომა არ დაუშვიათ მსაზღვრელ-საზღვრულის ბრუნვაში შეთანხმების კატეგორიაში. მოვიყვანთ რამდენიმე მაგალითს: *ერთ დღეს, პატარა ბიჭმა* დაიჭირა ბაყაყი თავის ძაღლთან ერთად და ჩასვა ქილაში; მას ჰყავდა *ერთი პატარა ძაღლი*; ბიჭმა ნახა *ერთი პატარა სორო* და ძაღლმა დაინახა ხეზე ბზიკების სახლი; *ერთ ბიჭს* ბაყაყი ჰყავდა დაჭერილი (იხ. დანართი 4).

ქართველ-ბერძენი ბილინგვალე რესპონდენტების (I ჯგუფი, ქვეჯგუფი 2) ბერძნული ნარატივებიდანაც მოვიყვანთ რამდენიმე მაგალითს: *Ένα παιδί και ένας σκύλος* βλέπουν το βατραχάκι. Το οποίο έριξε κάτω *μια κουκουβάγια*. Εδώ *ένας σκύλος* και *ένα παιδάκι* και στο δοχείο είναι *ένας βάτραχος*. Και μετά κοίταξαν πίσω απ' το δέντρο και είδαν *δύο βατράχους*. Λοιπόν εδώ πέρα είναι *ένα αγοράκι* μαζί με τον σκύλο του που κοιτάει *αυτό τον βάτραχο*. Το αγοράκι αυτό κρατάει *έναν βάτραχο* και ο σκύλος κάθεσαι δίπλα του και *οι άλλοι βάτραχοι, πολλοί βάτραχοι* και τα παιδάκια τον βλέπουνε. Το παιδί είδε *δύο βατραχάκια*. Μετά βρήκε *εεε* πολύ *μικροί βάτραχοι* (Αναστασία, 7). აქ მუქად გვაქვს გამოყოფილი შეცდომით ნათქვამი ფორმა; შესაბამისად, როგორც ვხედავთ, აღნიშნული კატეგორიისთვის I ჯგუფის მეორე ქვეჯგუფის ნარატივებში

ერთადერთი შეცდომა იძებნება. ახალბერძნული ენის გრამატიკა პირდაპირ ობიექტს აკუზატივში მოითხოვს (კაცუდა, 2013; თანამედროვე ბერძნული ენის სინტაქსი, 1996), მოცემულ მაგალითში: Μετά βρήκε εεε... πoλς μικροί βάτραχοι ჩვენს რესპონდენტს კი ისინი (ზედსართავი - „*μικροί*” და არსებითი - „*βάτραχοι*” სახელები) სახელობით ბრუნვაში აქვს ჩასმული (სწორი ფორმა იქნებოდა: Μετά βρήκε εεε... πoλς *μικρούς βατράχους*); სავარაუდოდ, იკვეთება ქართული ენის გავლენა (პირდაპირი ობიექტის სახელობითი ბრუნვით გამოხატვა და, შესაბამისად, ნომინატივში მსაზღვრელის შეთანხმება - შანიძე, 1980).

რაც შეეხება, პონტოელ ბერძენ-ქართველი ბილინგვალებისა (II ჯგუფი, ქვეჯგუფი 2) და ბერძენი მონოლინგვალების (III ჯგუფი) ახალბერძნულ ნარატივებს, მათ ამ კატეგორიაში შეცდომები არ დაუშვიათ (იხ. დანართები 2, 3).

#### გ) ზმნის კოორდინაციული სტრუქტურა:

სახელი-ზმნის (N-V) ურთიერთობისას გვხვდება გარკვეული სახის ცდომილებები: მაგალითად, წინადადებაში: „ბავშვმა ავიდა ირემზე და ძაღლი გარბის“ (თაზო, 9,9 წ.) - სუბიექტი ერგატივშია, მაშინ, როცა შემასამენელი გარდაუვალი ზმნითაა წარმოდგენილი და მოითხოვს ბრუნვაუცვლელ სუბიექტს სამსავე სერიაში (კვაჭაძე, 1993: 223-230); ანალოგიური ცდომილებაა წინადადებებში: „ბავშვმა ჩამოვარდა (ხიდან); ბავშვმა ჩამოვარდა და ძაღლიც ვარდება... ჩამოვარდა კლდიდან...; ბავშვმა და ძაღლმა ავიდენ ხეზე“ (თაზო, 9,9 წ.). „მერე ძაღლმა მივიდა და ბოთლში თავი შეეყო“ (ალექსი, 8,9 წ.); „ბიჭმა ძაღლს უძახის“ (მარიამი, 9,6 წ.); „ბავშვმა ავიდა და არ ეძებს“ (ელენე, 9 წ.); „ბავშვმა ჩავიდა წყალში, ძაღლიც“ (მარიამი, 7 წ.); „მერე ამ ძაღლს რომ შეეშინდა გაიქცა, ბიჭმა წაიქცა“ (ანასტასია, 7 წ.); „ბავშვი ეძებს მიწაში, ძაღლმა ეძებს ფუტკარის სახლში; ბიჭი ჩამოვარდა ხიდან, ძაღლმა გაიქცა; ბიჭმა ირემზე დაჯდა“ (საბა, 8 წ.).

თორმეტივე წინადადებაში არსებითი სახელები - *ბავშვი, ძაღლი, ბიჭი* მოთხრობით ბრუნვაშია დასმული (*ბავშვ-მა ავიდა, ბავშვ-მა და ძაღლ-მა ავიდენ, ბავშვ-მა ჩამოვარდა, ძაღლ-მა მივიდა, იხ. ზემოთ*), რაც დასავლური დიალექტებისთვის დამახასიათებელ მოვლენად ფასდება (ამაზე საუბარი

მორფოსინტაქსური შედარების შესავალ ნაწილშიც გვექონდა, და ხაზი გავუსვით ამ ტიპის შეცდომების წარმოშობის ძირითად მიზეზსაც, მაგრამ გამონაკლისი შემთხვევების გამო, აქ კვლავ ვუბრუნდებით ამ საკითხს). ზემოთ მოყვანილი წინადადებების უმეტესი ნაწილის (დაახლ. 70%) ავტორები წარმოშობით დასავლეთ საქართველოს (კერძოდ, აჭარის რეგიონი და იმერეთის მხარე) მიეკუთვნებიან. მაგრამ ექვსიდან ორი რესპონდენტის მშობლები აღმოსავლეთ საქართველოდან (კერძოდ, ქ. თბილისი და ქართლი) არიან. შესაბამისად, კვლევისთვის საინტერესო კერძო შემთხვევებია და ვფიქრობთ, ყურადსაღებიც, რათა დავადგინოთ ერგატივის ამ კონტექსტში გამოყენების სავარაუდო მიზეზები. თანამედროვე ბერძნული ენის გავლენაზე ამ შემთხვევაში, რასაკვირველია, ვერ ვისაუბრებთ, რადგან ერგატიული კონსტრუქცია უცხოა ბერძნული სინტაქსისთვის (თანამედროვე ბერძნული ენის სინტაქსი, 1996; სტეფანი & ხრისტოფიდუ, 2009; არვანიტაკისი & არვანიტაკი, 2006; მავრულია & გეორგაძი, 2002); სავარაუდოდ, საქმე გვაქვს ანალოგიასთან; მოცემული ზმნები აქტიურია, შესაბამისად - ბილინგვალის მიერ აღქმულია გარდამავალ ზმნებად და იყენებენ გარდამავალი ზმნის კონსტრუქციას. თუ გავითვალისწინებთ იმას, რომ ნაშრომში მოყვანილი მაგალითების ავტორები საბერძნეთში არიან დაბადებულნი და მათ ქართული ენის გრამატიკის ელემენტარული კურსიც კი სრულად არ შეუსწავლიათ (ჩვენი რესპონდენტების დაახლოებით 30%-ს, რომლებიც კვირაში ერთი ან ორი დღე ქ. ათენში არსებულ ქართულ საგანმანათლებლო ცენტრებში დადიან, ცალკე გრამატიკის გაკვეთილები არ უტარდებათ, თუმცა, აქვე დავსძენთ, რომ ზემოთ მოყვანილი წინადადებების ორივე რესპონდენტი: 7 წლის ანასტასია და 9 წლის ელენე ზემოაღნიშნული ერთ-ერთი საგანმანათლებლო კერის აღსაზრდელები არიან - ავტ.), შეიძლება გაჩნდეს ლოგიკური კითხვა: მაშ, როგორ და რა გზით მივიდნენ ისინი ამ ფორმების გამოყენებამდე? ვფიქრობთ, ამ შემთხვევაში არ უნდა გამოვრიცხოთ ჩომსკის ცნობილი იდეა *უნივერსალური გრამატიკის თანდაყოლილობის* შესახებ, რომელიც ხშირად ახსნას მოითხოვს მეტყველების განვითარების კონკრეტული სტადიების გასაგებად. თანდაყოლილი უნივერსალური გრამატიკის მექანიზმი ვერ ხსნის განვითარების თანმიმდევრობას. „უნივერსალური გრამატიკა ყოველთვის (ყველა საფეხურზე) ერთი და იგივეა“ - შენიშნავს ტომაზელო

(2005). აღსანიშნავია შემდეგიც: თუ ვაღიარებთ, რომ ბავშვს აქვს გრამატიკის ათვისების სპეციფიკური შემოქმედებითი უნარი, ეს სპეციფიკურობა არ გამორიცხავს მისი კანონზომიერების დადგენის შესაძლებლობას. სწორედ ეს დაისახა მიზნად სლობინმა თავის ნოვატორულ ნაშრომში „გრამატიკის განვითარების კოგნიტური წანამდღვრები“ (სლობინი, 1973). თავისი კვლევის სფეროს სლობინი „განვითარების ფსიქოლინგვისტიკას“ (Developmental psycholinguistics)<sup>18</sup> უწოდებს. მან ივარაუდა, რომ განვითარების პროცესში „ბავშვი გამოიმუშავებს მთელ რიგ *მაოპერირებელ პრინციპებს* - სტრატეგიებს, რომლებიც საჭიროა ენის დაუფლების პრობლემის გადასაწყვეტად, მაოპერირებელი პრინციპი მოწოდებულია აჩვენოს თუ რომელი გრამატიკული წესის „აღმოჩენა“ ბავშვისათვის მეტ-ნაკლებად ადვილი. სლობინი უშვებს, რომ გრამატიკული განვითარების პირველ კოგნიტურ წანამდღვარს სენსომოტორული ინტელექტის განვითარება წარმოადგენს, მაგალითად, სივრცითი მიმართების გამოსახატავად (წინ, უკან, შიგნით, ზევით, ქვევით და სხვ.)“. სწორედ ამ უნივერსალური პრინციპების არსებობა წარმოადგენს ენის ათვისების *პირველ საიდუმლოებას*, როგორც მას პროფ. ნ. იმედაძე უწოდებს (იმედაძე, 2017: 6). ვნახოთ ერთ-ერთი ასეთი პრინციპის მუშაობის მაგალითი: ბავშვი ქმნის ახალ გამონათქვამებს ათვისებული ნიმუშების და მათი განზოგადების საფუძველზე. იმას, რომ ეს არ არის პირდაპირი გამეორება, მოწმობს ყველა ენაში შემჩნეული თავისებური შეცდომები - *ე.წ. მარკირების ზეგენერალიზაციები*. ინგლისელ ბავშვებთან ამის მაგალითია **goed - went**-ის მაგივრად, **comed - came** -ის მაგივრად, პროფესორ იმედაძის მასალიდან: „*არ ვთქვ -ამ*“ (არ ვიტყვის ნაცვლად), „*წავიდ-ებ*“ (წავალ-ის ნაცვლად), ჩვენი მასალიდან: „*ყეფ-ავ-ს*“ (უყეფს ნაცვლად), სადაც ბავშვი თითქოს აღმოაჩენს გრამატიკული ფორმის აგების პრინციპს და იყენებს მას ყველა ანალოგიურ შემთხვევაში, ცდილობს გრამატიკული მარკირების გენერალიზაციას და უკვე დაუფლებული ფორმის გავრცობას იმავე დროში ნახმარი ყველა ზმნისთვის

---

<sup>18</sup> ტერმინი „განვითარების ფსიქოლინგვისტიკა“ (Developmental Psycholinguistics) პირველად გამოიყენა დევიდ მაკნილმა, 1966 წელს, ბავშვის ჯანმრთელობის ეროვნული ინსტიტუტის მიერ (National Institute of Health) Massachusetts მოწყობილ კონფერენციაზე "Language Development in Children".

(იმედაძე, 2017: 6-7). სლობინის აზრით, ბავშვი ოპერირებს პრინციპით „ერიდე გამონაკლისს!“. ინგლისელი ბავშვისათვის ენის დაუფლების გარკვეულ ეტაპზე ყველა ზმნას Past Tence-ში „-ed“ დაბოლოება უნდა ჰქონდეს. სწორედ, ასეთი და ანალოგიური მაგალითების ასახსნელად შეიქმნა ტერმინები: „გაუცნობიერებელი განზოგადება“ (ბოჟოვიჩი), „ჰიპოთეზების წამოყენება და შემოწმება“ (მარკმანი) და ნაწილობრივ, ჩომსკის „თანდაყოლილი გრამატიკული მექანიზმი“ (Language Acquisition Device LAD). ბოლო წლებში ადრეულ საფეხურზე გრამატიკული სტრუქტურების დაუფლების გაგება ნაცადია კომუნიკაციის პროცესში მნიშვნელობის მქონე ენობრივი სიმბოლოების ათვისების საშუალებით. ამ სიმბოლოების ქვეშ იგულისხმება არა მარტო სიტყვები, არამედ გარკვეულ სიტუაციებში ნახმარი ენობრივი კონსტრუქციებიც (კროფტი, 2001; ზაიბი, 2002; ტომაზელო, 2005 და სხვ.). ცნობილი პოლონელი მეცნიერი მაგდალენა სმოჩინსკა (Smoczynska, 1990) შენიშნავს: „ბავშვის მეტყველება არ არის მოზრდილი ადამიანის მეტყველების არასრულყოფილი ვერსია, იგი წესთა თანმიმდევრული სისტემაა, რომელიც ორგანიზებულია თავისებური გზით. აქედან გამომდინარე მასში არ არსებობს შეცდომები, რადგანაც მისი განვითარების ნებისმიერ მომენტში ის ფუნქციონირებს როგორც სრული მთლიანობა“ (<https://www.qwelly.com/group/psychology/forum/topics/qartuli>).

წინადადებებში: „**ბავშვი გაიხედა გარეთ** და ყვირის რო მიშველეთ, მიშველეთ...“; (თაზო 9,9 წ.); „**ბავშვი გაიღვიძა და ძაღლი არის ზემოთ**“ (ელენე, 9 წ.); „**ბავშვი გაიხედა გარეთ, ძაღლიც გაიხედა გარეთ**“ (საბა, 8 წ.); „**ძაღლი ჩამოაგდო ფუტკრების სახლი და ისა უყურებს ძაღლი**“ (ალექსანდრე 6,6 წ.); „**ბავშვი უკულმა წევს და ძაღლი გაიღვიძა..**; მერე **ბავშვი გაიხედა და ძაღლიც (გაიხედა)** და ძაღლს რაღაცა ეფარა თავზე; მერე **ძაღლი ჩაიხედა** და არც აქ არ იყო, მერე ეს აქ ქვიშავდა (ბიჭი) და რომ ნახოს ბაყაყი“ (ამალი, 7,11 წ.); „**ბავშვი გაიღვიძა და ძაღლიც, ძაღლიც გაღვიძა**, უყურებენ ბაყაყი არაა...; **ბავშვი გაიხედა გარეთ, ძაღლიც გაიხედა; ბავშვი დაიყვირა:** ბაყაყო, სად ხარ? **ძაღლიც დაიყვირა; ირემი ჩამოაგდო ბავშვი, ძაღლიც ვარდება**“ (გიორგოს, 8,6 წ.); „**აქ ძაღლი ჩამოაგდო ფუტკრების სახლი; მერე ხელი დაუქნია ბავშვი** ბაყაყებს და **ძაღლიც იგივე (ხელი დაუქნია)** ბაყაყებს“ (მარია, 6,10 წ.) – ზმნა-

შემასმენელი სახელობით ბრუნვაში დასმულ ქვემდებარეს შეიწყობს. ქართული ენისათვის, როგორც ცნობილია, ზმნა-შემასმენელი მეორე სერიის ფორმებთან ქვემდებარეს მოთხრობითში მოითხოვს (კვაჭაძე, 1993: 231-232), ბილინგვალ ნარატორთა მეტყველებაში კი ბერძნულისთვის დამახასიათებელი ნომინატიური კონსტრუქციაა (კაცუდა, 2013: 21) გამოყენებული; შესაბამისად, აქ *ინტერფერენციის მოვლენა* იჩენს თავს.

ახალბერძნული ენის გრამატიკული კანონზომიერებით იხსნება შემდეგი ძალზედ საინტერესო მაგალითებიც: „აქ *ადამიანი ძინავს*“, „*ძალლი ძინავს*“. ქართულში ამ შემთხვევაში სუბიექტი მიცემითშია (კვაჭაძე, 1993: 198-200, 205-206, 231; კვაჭაძე, 2010: 74-76); ახალბერძნულში კი მდგომარეობის გამომხატველი ერთპირიანი ზმნა-შემასმენლის ქვემდებარე სახელობით ბრუნვაში დგას (კაცუდა, 2013; სტეფანი & ხრისტოფიდუ, 2009); (იხ. მოცემული მაგალითები ახალბერძნულ თარგმანში: „Εδώ *ο άνθρωπος κοιμάται*“, „*Ο σκύλος κοιμάται*“). ცალსახაა, ბილინგვალეების მეტყველებაში აქაც ენობრივი კონტაქტების გავლენით იჩინა თავი *ახალბერძნულის კონსტრუქციამ* და ჩვენმა რესპონდენტებმა მცდარად აწარმოეს ფორმები.

ქართველ-ბერძენი ბილინგვალეების ახალბერძნულ ნარატივებშიც გამოვლინდა არსებითი სახელი-ზმნის წარმოებისას დაშვებული ორი შეცდომა, ასე, მაგალითად: Το παιδί φωνάζει... *λέει αντί... αντί τους βάραχους*. Εγώ βλέπω ένα σκυλάκι και ένα αγόρι και *κοιτάει στον βάραχο*. პირველ მაგალითში ნარატორს *წინდებულიანი (ირიბი) ობიექტი* აკუზატივში აქვს დასმული; მაშინ როცა წინდებულიანი ირიბი ობიექტი მოითხოვს აკუზატივს + „ში“ (Εμπρόθετο έμμεσο αντικείμενο (σε + Αιτιατική)) (კაცუდა, 2013; არვანიტაკისი და არვანიტაკი, 2006; მავრულია & გეორგაძი, 2002: 284) (სწორი ფორმა იქნებოდა: *λέει αντί... αντί στους βάραχους*), ვინაიდან ზმნა „*λεω*“ (*ვამბობ*) ეკუთვნის დიფთონგურ ზმნებს (ვიღაცას რაღაცას ვეუბნები), რადგან ორი ობიექტი გააჩნია. თანამედროვე ტერმინოლოგიაში მათ ასევე, *ტრივიალურ ზმნებს* უწოდებენ (კლერისი & ბაბინოტისი, 2005, ტრიანდაფილიდისი, 1941; კაცუდა, 2013; ჰოლტონი და სხვ., 1999). აქ შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ ორენოვანს აერია ბრუნვები, ვინაიდან თანამედროვე ბერძნულში ხშირად წინდებულიანი ირიბი ობიექტი

იცვლება ნათესაობითით (ნაცვალსახელის სუსტი ტიპის შემთხვევაში) (კაცუდა, 2013), მაგალითად, *Είπε αντίο στον βάτραχο* = *του είπε αντίο* (ქართულ თარგმანში: დაემშვიდობა ბაყაყს = მას დაემშვიდობა). მეორე წინადადებაში კი პირიქით მოხდა, ნარატორს პირდაპირი ობიექტი აკუზატივს + „ში” ფორმა აქვს გამოყენებული უბრალო აკუზატივის ნაცვლად (სწორი ფორმა იქნებოდა: *κοιτάει στον βάτραχο*).

#### დ) ბრუნვის ფორმების არასწორი გამოყენება ახალბერძნულში:

ქართველ-ბერძენი ბილინგვალეების მხრიდან ახალბერძნულ ენაზე ნაწარმოებ ნარატივებში რამდენიმე ბრუნვის ფორმის ხარვეზით გამოყენების შემთხვევა გვაქვს, ესენია: Φανάζει το παιδί *βάτραχος, βάτραχος* (Μαρία, 7). Μετά το παιδί ανέβηκε πάνω απ'το δέντρο και το σκυλάκι κατέβασε το σπίτι *πς μέλισσες* (Λίζι, 7,1). მოყვანილ ორ მაგალითში შეცდომა მდგომარეობს შემდეგში: პირველ მაგალითში წოდებითი ბრუნვის ნაცვლად, სახელი დგას სახელობითში, მეორეში კი ნათესაობითი ბრუნვის ნაცვლად სახელი აკუზატივშია დასმული.

ბავშვი, რომელიც სწავლობს ცვალებად-ფლექსიურ ენას, როგორცაა ახალბერძნული, იმ ბავშვისგან განსხვავებით, რომელიც იძენს აგლუტინაციურ ენას, როგორცაა ქართული (სადაც არსებითი სახელები ქმნიან ერთიან ფლექსიურ კლასს), უნდა ააგოს სხვადასხვა ფლექსიური ნიმუშები, რაც დამოკიდებულია არა მხოლოდ მეტყველების ნაწილებზე, არამედ ქვეკლასებზეც მოცემული მეტყველების ნაწილის ფარგლებში, როგორცაა არსებითი სახელების გენდერული და ფლექსიური კლასები სქესის ფარგლებში ან (გამონაკლისად) სქესის პარალელურად. მაშასადამე, მოსალოდნელია, შემთხვევათა სხვაობების ადრეული განვითარება გამოყენებულ იქნეს კონკრეტულ სახელებსა და სახელთა ქვეკლასებზე და არა ბერძნულ სახელთა მთლიანობაზე (სტეფანი & ხრისტოფიდუ, 2009).

#### ე) ზმნისა და სახელის რიცხვში შეთანხმება:

ბერძნული ზმნის მორფოლოგია ერთ-ერთი ყველაზე მდიდარია ევროპულ ენებს შორის და მნიშვნელოვნად უფრო რთულია, ვიდრე ბერძნული არსებითი სახელის ფლექსია. ახალ ბერძნულში პირი სამია, რომელთაც გააჩნიათ როგორც



მხოლოდითი, ასევე მრავლობითი რიცხვი. პირი და რიცხვი გამოხატულია ზმნის ბოლოსართებით. შესაბამისად, ზმნა სახელს შეითანხმებს რიცხვში, რაც გამოიხატება შესაბამისი დაბოლოებით (სტეფანი & ხრისტოფიდუ: ბერძნული ზმნის ფლექსიის განვითარების ადრეული ფაზები).

ზმნა-სახელის რიცხვში არასწორი გამოყენების შემთხვევები არ გამოკვეთილა ქართველ-ბერძენ ბილინგვალთა ახალბერძნულ ნარატივებში, მხოლოდ გვაქვს ზმნის ფორმების არასწორი გამოყენების სამი შემთხვევა, ესენია: Σκυλάκι δεν *ανέβει* πάνω και άμφισαπο *άνεψε* στο δέντρο. Και στο ελάφι *πήγε κάτσει*. ნიშანდობლივია, რომ პირველ და მესამე შემთხვევებში ბილინგვალებს ზმნის პირის ნიშნები სწორად გამოუყენებიათ, მხოლოდ ზმნის ფორმებია გაუმართავი (სწორი ფორმები იქნებოდა: *έχει ανέβει*, *πήγε να κάτσει*), ხოლო მესამე შემთხვევაში ჩანს ზმნის პირისა და რიცხვის ნიშნების არასწორი გამოყენება (სადაც სწორი ფორმა იქნებოდა: *έχει ανέβει*).

ქართველ-ბერძენ ბილინგვალთა ქართულ ნარატივებშიც ძალიან იშვიათია ზმნისა და სახელის რიცხვში შეთანხმების დარღვევის შემთხვევები; სულ 3 (სამი) ნარატორის ტექსტებში მოვიძიეთ ამ ტიპის დარღვევის შემცველი მაგალითები: **ბიჭი და ძაღლი ეძებს; ბიჭი და ძაღლი უძახის; ბიჭი და ძაღლი ჩავარდა...**

ჩვენ მიერ პონტოელი ბერძენ-ქართველი ბილინგვალების ორივე ენაზე შესრულებული ნარატივების შესწავლის საფუძველზეც აღვნიშნავთ, რომ მათ ამ კატეგორიაში შეცდომა არ დაუშვიათ. ამ მხრივ, უშეცდომოდ აქვთ ნაწარმოები თხრობის პროცესი როგორც ქართველ, ისე ბერძენ მონოლინგვალებსაც.

### **ვ) ნაცვალსახელთა გამოყენების სპეციფიკა ქართულ და ახალბერძნულ ნარატივებში**

ნაშრომში წარმოდგენილი მონო- და ბილინგვალ რესპონდენტების ნარატივებში ნაცვალსახელების გამოყენების შემთხვევების რაოდენობის მხრივ სურათი არაერთგვაროვანი და ვფიქრობთ, საკმაოდ საინტერესოა. ბილინგვალთა ნარატივებში დათვლილ ნაცვალსახელთა საერთო რაოდენობა საგრძნობლად ჩამოუვარდება ბერძენ მონოლინგვალ რესპონდენტთა ნარატივებში მათ საერთო რაოდენობას, ასე, მაგალითად:

პირველ და მეორე ჯგუფებში, რომლებიც აერთიანებს ბილინგვალი ბავშვების ნარატივებს, შემდეგი მონაცემებია: I ჯგუფის პირველ ქვეჯგუფში ნაცვალსახელების გამოყენების 78, ამავე ჯგუფის მეორე ქვეჯგუფში კი 17 შემთხვევა გვაქვს. II ჯგუფის პირველ ქვეჯგუფში 7, მეორეში კი 12 ნაცვალსახელი გვხვდება.

მესამე და მეოთხე ჯგუფებშიც, რომლებშიც ბერძენი და ქართველი მონოლინგვალების ნარატივებია წარმოდგენილი, მონაცემები მკვეთრად განსხვავდება ერთმანეთისგან: III ჯგუფში 118, IV-ში კი 13 ნაცვალსახელია. III ჯგუფის (ბერძენი მონოლინგვალები) ნარატივებში ნაცვალსახელთა ყველაზე ცოტა 1, ყველაზე ბევრი კი 12 დაფიქსირდა; IV ჯგუფის (ქართველი მონოლინგვალები) ნარატივებში კი ყველაზე ცოტა - 1, ყველაზე ბევრი კი - 5 ნაცვალსახელი გვხვდება. ნაცვალსახელთა გამოყენების სიხშირეზე მსჯელობისას, ნიშანდობლივია აღვნიშნოთ ქართველ-ბერძენი ბილინგვალების (I ჯგუფი, ქვეჯგუფი 1.) ქართულ ნარატივებში ერთ-ერთი რესპონდენტის (ანასტასია, 7 წ.) მიერ ნაცვალსახელთა გამოყენების ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი (იხ. ცხრილი 5.). ჩვენს კვლევაში მონაწილე ცდის პირთა შორის მეორე კლასელი ანასტასია ერთადერთი ნარატორია, რომელმაც ქართულ ენაზე თხრობის დროს 31-ჯერ გამოიყენა სხვადასხვა ტიპის ნაცვალსახელი. და აქვე დავსძენთ, რომ, რომ არა ეს კონკრეტული შემთხვევა და ეს რაოდენობა, I ჯგუფის მონაცემები რადიკალურად განსხვავებული გვექნებოდა. შესაბამისად, მისი საშუალო მაჩვენებელიც ვერ მიუახლოვდებოდა III ჯგუფის საშუალო მაჩვენებელს (3.9 – 5.9). და თუ ახლა, წინამდებარე მაჩვენებლებს შორის სხვაობა მხოლოდ ორი ერთეულია, თუ ანასტასია ნაცვალსახელებს დაახლოებით იმ რაოდენით გამოიყენებდა, რა ოდენობითაც მისი თანატოლები გამოიყენებდნენ (დაახლ. 1-დან 5-მდე ერთეული), ეს მაჩვენებელი საგრძნობლად დაბალი იქნებოდა (დაახლ. 2.5) და თითქმის გაუთანაბრდებოდა II ჯგუფის მეორე ქვეჯგუფის მაჩვენებელს (2.33). ამ ვარაუდის გადამოწმებისა და მოცემულ შემთხვევაში შეუსაბამობის მოხსნის მიზნით, აქაც მოვიშველიეთ საკონტროლო შემოწმება: დავითვალეთ ანასტასიას მიერ გამოყენებულ ნაცვალსახელები რაგვარობის მიხედვით და 31 ერთეულიდან, ასეთი აღმოჩნდა - 9. შესაბამისად, მას 9 სხვადასხვა ტიპის ნაცვალსახელი გამოიყენებული აქვს მრავალჯერადად, რამაც საერთო ჯამში შეადგინა 31 ერთეული. ამავე მეთოდით

გადავამოწმეთ, მეორე ცდის პირიც: 10 წლის ლიზი (ზუსტი ასაკი: 9.7 წ.), რომელმაც ანასტასიას შემდეგ, ყველაზე ბევრჯერ - 12-ჯერ გამოიყენა ნაცვალსახელები. აღმოჩნდა, რომ რეალურად, მას 6 სხვადასხვა ტიპის ნაცვალსახელი (რამოდენიმეჯერ გამეორებით) აქვს ჩართული თხრობაში. უნდა აღინიშნოს, რომ ამ მონაცემებით ისინი (ანასტასია და ლიზი) მაინც ლიდერობენ სხვა დანარჩენ ბილინგვალთა შორის ქართულ ნარატივებში ნაცვალსახელთა გამოყენების სიხშირის მიხედვით. რადგანაც, დანარჩენ ცდის პირთა მონაცემებს (იხ. ცხრილი 5) თუ დავაკვირდებით, ვნახავთ, რომ მათთან ნაცვალსახელთა მაქსიმალური რაოდენობა 5 ერთეულს არ აჭარბებს. ასეთი სულ სამი ცდის პირია: ლუკა (9,8 წ.), ამალი (7,11 წ.) და ვივიანი (7,7 წ.). ჩვენ მათი ტექსტების გადამოწმებაც მოვახდინეთ და მივიღეთ შემდეგი სურათი: 5-5 ნაცვალსახელიდან ლუკას - 4, ამალის - 1, ვივიანს კი - 5 სხვადასხვა ტიპის ნაცვალსახელი გამოუყენებიათ. საიდანაც გამომდინარეობს შემდეგი დასკვნა: საერთო ჯამში, რაოდენობრივად, ნაცვალსახელთა (რაგვარობის მრავალფეროვნების მიხედვით) გამოყენების თვალსაზრისით, *ანასტასია* და *ლიზი* მაინც უსწრებენ დანარჩენ 18 თანატოლს.

მონაცემთა ანალიზის დროს შევამჩნიეთ პონტოელი ბერძენ-ქართველი ბილინგვალეების ახალბერძნულ ენაზე მოთხრობილ ნარატივებში ნაცვალსახელების გამოყენების მეტი სიხშირე ქართულთან შედარებით. თავის მხრივ, აღნიშნული მეტყველების ნაწილის ყველაზე დიდი ოდენობა, ასევე, მათი გამოყენების სიხშირეც გვხვდება ბერძენი მონოლინგვალეების ნარატივებშიც. ამ შედეგებზე დაყრდნობით, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ ახალ ბერძნულ ენაში ნაცვალსახელების გამოყენება უფრო ხშირია; ამ დასკვნის გაკეთების საფუძველს ნაკლებად გვაძლევს ქართველ-ბერძენი ბილინგვალეების ახალბერძნულ ენაზე მოპოვებული ნარატივები, სადაც 20 რესპონდენტიდან მხოლოდ ცხრამ ჩართო თხრობაში ნაცვალსახელები, მათი საერთო რაოდენობა კი მხოლოდ და მხოლოდ 17-ია. თუმცა, აღსანიშნავია, ის ფაქტიც, რომ ამ რაოდენობიდან 10 ნაცვალსახელის გამოყენება მამით ბერძენ ნარატორზე მოდის; შესაბამისად, შეიძლება, თამამად ვთქვათ, რომ ამ შემთხვევაში მათ ნარატივებში ნაცვალსახელების სიმრავლე სწორედ ერთ-ერთი მშობლის ეროვნებამ განაპირობა. ამას ემატება ის ფაქტიც (რაც გასაკვირი არაა), რომ ჩვენს კვლევაში მონაწილე მამით

ბერძენი ბილინგვალეები სჯობნიან ქართველ ბილინგვალეებს ახალი ბერძნული ენის ცოდნაში (ამას ემპირიული მასალის სხვა მონაცემების ანალიზიც გვიდასტურებს) და ეს უპირობოდ განპირობებულია ამ ენაზე მოლაპარაკე თუნდაც ერთი მშობლის ფაქტორით. ამ მიმოხილვებს ისევ და ისევ ზემოხსენებულ, პირველად დასკვნამდე მივყავართ, რომ თანამედროვე ბერძნულ ენაში ქართულთან შედარებით გაცილებით მეტი სიხშირით გამოიყენება ნაცვალსახელები, დავიმოწმებთ ჩვენს ტექსტებს, სადაც ნათლად ჩანს, რომ ქართულ ნარატივებში ყოველი ახალი წინადადების წარმოთქმისას ბილინგვალეები იმეორებენ არსებით სახელებს (მაგ.: ბიჭი, ადამიანი, ძაღლი), რომლითაც ძირითადად ჩვენი რესპონდენტები იწყებენ ყოველ ახალ წინადადებას; ახალბერძნულ ტექსტებში, უმეტეს ადგილას კი წინა წინადადებაში გამოყენებული არსებითი სახელი (მაგ, ბიჭი, ადამიანი, ბავშვი) არ მეორდება და იგი შესატყვისი პირის ნაცვალსახელით აქვთ ჩანაცვლებული. თუმცა, ყოველივე ზემოხსენებულის გათვალისწინების მიუხედავად, მოცემული ფაქტობრივი გარემოება განაპირობებს სრულიად ადეკვატური კითხვის არსებობას: რატომ შეიძლება ასეთი დიდი სხვაობა გვიჩვენოს წინამდებარე მონაცემებმა? თუ კვლევაში მონაწილე ქართველ ბილინგვალთა უმეტესობა (16 ნარატორი, რომელიც შეადგენს კვლევაში მონაწილე ცდის პირთა მთლიანი რაოდენობის 80%-ს) საბერძნეთშია დაბადებული, იქ უსწავლიათ საბავშვო ბაღში, დადიან ბერძნულ საჯარო სკოლებში და მათთვის მეგობრებთან თუ ზოგადად, საზოგადოებაში საკონტაქტო ძირითადი ენა - ახალბერძნულია, ქართულ ენას კი მხოლოდ ოჯახურ სოციალურ გარემოებებში გამოიყენებენ, ისიც ნაკლებად..? მიუხედავად ამისა, ისინი სხვა პრინციპით აგებენ წინადადებებს და ეს კარგად ჩანს ნაცვალსახელთა გამოყენების თავისებურებებში. აქ ცალსახად შეიძლება დავუშვათ ის ალბათობა, რაზეც ზემოთ იყო მსჯელობა: კერძოდ, მამით ბერძენ ბილინგვალეებთან მშობლის ფაქტორის გავლენაზე. მშობლის (ამ შემთხვევაში - მამის) ფაქტორი იმდენად დიდია, რომ შერეული ოჯახების ბილინგვალე ბავშვები ბერძენ მონოლინგვალეებს უტოლდებიან ენის ცოდნის თვალსაზრისით; როცა ორივე მშობელი ქართველი ჰყავს ბილინგვალს, ცხადია, ოჯახურ გარემოში, მშობლებთან მშობლიურ (ქართულ) ენაზე (თუნდაც, არც თუ ისე ხშირი) კომუნიკაციის მნიშვნელოვანი და გარკვეულ შრეებზე განმსაზღვრელი როლიც აშკარაა.

შესაბამისად, განსაკუთრებით, სწორედ აქ იჩენს თავს *ინტერფერენცია*. ამ კონკრეტულ შემთხვევაში - მშობლიური (ქართული) ენის გავლენით, და პირუკუ.

7 წლის ანასტასიას გამონაკლისი შემთხვევაც, როცა ქართული ნარატივების შედარებისას მის მიერ ნაცვალსახელთა გამოყენების ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი (31 ერთეული) გამოვლინდა (საკონტროლო გადამოწმების თანახმადაც, სადაც 9 სხვადასხვა ტიპის (ნაცვალსახელი) ერთეული დაფიქსირდა), თავისუფლად შეიძლება *ინტერფერენციის* გამოვლენად მივიჩნიოთ, მაგრამ ამ შემთხვევაში, მეორე (თანამედროვე ბერძნული) ენის გავლენასთან გვაქვს საქმე.

მეორე მხრივ, ყურადღებას იქცევს ბილინგვალების (I ჯგუფის პირველი ქვეჯგუფი და II ჯგუფის პირველი ქვეჯგუფი) მიერ ქართულ ენაზე წარმოდგენილი ნარატივების დროს ნაცვალსახელთა გამოყენების შემთხვევების საშუალო მაჩვენებლები, რომელთა შორისაც არც თუ ისე დიდია სხვაობა (საშუალო მაჩვენებლები: 3.9 და 2.3). ამ მონაცემებს კიდევ უფრო ჩამოუვარდება ქართველი მონოლინგვალების მონაცემები (საშუალო მაჩვენებელი: 1.62). I, II და IV ჯგუფებში არსებული ქართული ტექსტების დეტალური შესწავლის შედეგად აღმოჩნდა, რომ ქართველი მონოლინგვალები (პროფ. ნ. იმედაძის კვლევა) ყველაზე ნაკლები სიხშირით გამოიყენებენ ნაცვალსახელებს, ამას მოწმობს სამივე ჯგუფის საერთო მაჩვენებლების შედარებაც: 3.9, 2.3 და 1.62, სადაც პირველი ორი მაჩვენებელი ეკუთვნის I და II ჯგუფებს ანუ ბილინგვალებს, მესამე მაჩვენებელი კი - ქართველ მონოლინგვალებს. ამ მაჩვენებელთა ანალიზსაც ლოგიკურად მივყავართ ზემოთ გამოთქმული მოსაზრების სიზუსტემდე, რომ ქართულ ენაზე თხრობისას ნაკლებად გამოიყენება ნაცვალსახელები ახალბერძნულთან შედარებით. ამ მოსაზრებას ამყარებს ის რეალობაც, რომ ჩვენს ნარატორებს შორის (იგულისხმება, როგორც ბილინგვალები, ისე მონოლინგვალები), რომლებმაც ქართულ ენაზე აწარმოეს თხრობა, ქართულ ენას ყველაზე უკეთ და გამართულად უდაოდ ფლობენ ქართველი მონოლინგვალები. ბილინგვალთა და მონოლინგვალთა მიერ ნაცვალსახელთა გამოყენების შემთხვევების ანალიზით მიღებული შედეგები ასახულია ქვემოთ მოცემულ ცხრილებში (იხ. ცხრილები 19, 20).

აქვე მოვიყვანთ ახალბერძნულში ნაცვალსახელების არასწორად გამოყენების მაგალითებს ბერძენ-ქართველი ბილინგვალეების ტექსტებიდან: ...και το σκυλί είναι μέσα στο ξύλο και *αυτή* και το μικρή και είδαν το βατράχους (Μαρία, 7). Το παιδί έπεσε και κουκουβάγια *τον* τρώμαξε και το σκυλάκι τρέχει. Εδώ (το ελάφι) *πς* έπεσε το σκυλάκι και το παιδί... Ένα αγόρι κοιμάται και ο σκύλος πάνω *της* (Λίζι, 7,1). აღსანიშნავია, რომ ახალბერძნულ ნარატივებში მინიმალურად დაბალია ნაცვალსახელთა ხარვეზით გამოყენების შემთხვევების მაჩვენებელი; როგორც მაგალითებიდან ჩანს, ასეთი სულ 4 (ოთხი) შემთხვევა გვაქვს, რაც უდაოდ მეტყველებს ბილინგვალეების მხრიდან ახალბერძნულად ნაცვალსახელთა სწორად გამოყენების ფაქტზე.

ცხრილი 19. ნაცვალსახელთა გამოყენება ბილინგვალთა ნარატივებში

კვლევაში მონაწილე ბილინგვალეები				
ჯგუფები და ქვეჯგუფები	I ჯგუფი		II ჯგუფი	
	ქვეჯგუფი 1	ქვეჯგუფი 2	ქვეჯგუფი 1	ქვეჯგუფი 2
ნარატორთა რაგვარობა	ქართველ-ბერძენი ბილინგვალეები ქართული ნარატ.	ქართველ-ბერძენი ბილინგვალეები ახალბერძ. ნარატ.	პონტ. ბერძენ-ქართველ. ბილინგ. ქართული ნარატ.	პონტ. ბერძენ-ქართველ. ბილინგ. ახალბერძ. ნარატ.
ნარატორთა მთლიანი რაოდ.	20	20	3	3
ნარატორთა რაოდენობა, რომელთაც თხრობის დროს გამოიყენეს ნაცვალსახელ(ებ)ი	15	9	3	3
ნარატორთა მიერ ნაცვალსახელთა გამოყენების პროცენტული მაჩვენებელი	75%	45%	100%	100%
თხრობის დროს გამოყენებულ ნაცვალსახელთა რაოდენობა	78	17	7	12
საშუალო მაჩვენებელი	3.9	0.85	2.33	4

ცხრილი 20. ნაცვალსახელთა გამოყენება მონოლინგვალთა ნარატივებში

კვლევაში მონაწილე მონოლინგვალები		
ჯგუფები	III ჯგუფი	IV ჯგუფი
ნარატორთა რაგვარობა	ბერძენი მონოლინგ. ახალბერძნული ნარატ.	ქართველი მონოლინგ. ქართული ნარატ.
ნარატორთა მთლიანი რაოდენობა	20	8
ნარატორთა რაოდენობა, რომელთაც თხრობის დროს გამოიყენეს ნაცვალსახელ(ებ)ი	20	5
ნარატორთა მიერ ნაცვალსახელთა გამოყენების პროცენტული მაჩვენებელი	100%	62.5%
თხრობის დროს გამოყენებულ ნაცვალსახელთა რაოდენობა	118	13
საშუალო მაჩვენებელი	5.9	1.6

წარმოვადგენთ ჩვენი რესპონდენტების მიერ ქართულ ენაზე ნარატივების წარმოების დროს ნაცვალსახელების გამოყენების რამდენიმე მაგალითს: ძალი ჩამოაგდო უკვე *ის* ბუდე; მერე ძალი დარბის, რომ ნახოს და *ეს* ხეზე ზის ბუ; *აგი* რაღაცა ხე ნახა, ძალი ახტა, ბიჭი ავიდა ხეზე; მერე *ამ* ბიჭმა ხო იპოვა წყალში ძალი და მერე რაღაცას *იმას* შვებოდა, აკეთებდა *იმ* წყალში; მერე იარეს, იარეს იარეს და სადღაც წავიდნენ *ესენი* და *ეს* ისევ ეძახდა ბაყაყო, ბაყაყო და *ეს* კიდე ყეფდა ისევ; ძალი *მის* ბეჭზე აცოცდა; ავიდნენ ხეზე და *მის* უკან იპოვენ ბაყაყი...; ადის *ისიც* ხეზე; ...და ძალი კიდე ასულია, რომელიც... *იმასაც* ძინავს. პირველ შვიდ მაგალითში მოცემული ნაცვალსახელები ჩვენებითია, სახელობითსა და მიცემით ბრუნვებში ჩასმული, გვაქვს მრავლობითი რიცხვის აღმნიშვნელი ნაცვალსახელიც - *ესენი* (შანიძე, 1980: §49); ბოლო, მერვე და მეცხრე მაგალითებში კი -ც ნაწილაკიანი პირის ნაცვალსახელება (კვაჭაძე, 1993: 183) წარმოდგენილი.

აქვე მოვიყვანთ ნაცვალსახელთა გამოყენების რამდენიმე მაგალითს ახალბერძნული ნარატივებიდანაც: Και μετά *αυτό* το αγόρι ανέβηκε πάνω στο ελάφι. Και μετά, και μετά σκυλάκι έφυγε και μετά σταμάτησε γιατί *εκείνο* δεν μπορεί να κάνει έτσι. Εδώ βλέπω το παιδί *που* κοιμάται με το σκυλί του στο κρεβάτι. Είναι *ένα* παιδί *που* κοιμάται, *ένα*ς σκύλος *που* πίνει νερό. Το παιδί είναι ξαπλωμένο στο κρεβάτι *του*. Εδώ το παιδί κοιμάται, είναι βράδus, με το σκύλο και πάει να φύγει *αυτός*, ο βάτραχος. Βλέπει το βατραχάκι *που* είχε και τη γυναίκα *του*. Λέει ευχαριστώ στα βατραχάκια, και το σκυλάκι

γαβύζει και λέει *και αυτό* ευχαριστώ. *Αυτοί* βρίσκονται στο νερό. Λοιπόν υπάρχει *ένα* αγόρι *το οποίο* κάθεται και έχει *ένα* σκυλάκι *το οποίο, το οποίο* τρώει. მოყვანილ მაგალითებში წარმოდგენილია პირის, კუთვნილებითი და მიმართებითი ნაცვალსახელები, მხოლოდობითა და მრავლობით რიცხვში, სახელობითა და მიცემით ბრუნვებში; ასევე, გვხვდება -ც ნაწილაკიანი პირის ნაცვალსახელი -*και αυτό* (ესე-ც (კვაჭაძე, 1993: 183), აღსანიშნავია, რომ ქართულისგან განსხვავებით, ახალბერძნულში -ც- ნაწილაკი არ შეერწყმის სახელს, არამედ დაისმის სახელის წინ და შეითავსებს მეორე მნიშვნელობას: -და- კავშირს (შამანიდი (რედ.), 2009)), და განსაზღვრული ნაცვალსახელებიც *ένας* და *ένα* (Αρβανιτάκης & Αρβανιτάκη 2013: 202).

ყურადღებას გავამახვილებთ *კუთვნილებითი ნაცვალსახელების წყობაზე*: ქართულში კუთვნილებითი ნაცვალსახელები წინადადებაში მსაზღვრელი სახელებია და ჩვეულებრივ, საზღვრულის წინ დგანან, მაგალითად: *ჩემი* ნახატი, *შენი* კალამი, *მისი* სათვალე და ა.შ. ძველ ქართულში ზოგჯერ მოსდევდა საზღვრულს, რაც თანამედროვეშიც ასე გვაქვს ნათესაობის გამომხატველ ზოგიერთ სახელში, როცა ნაცვალსახელი შეზრდილია არსებითთან და კომპოზიტს გვაძლევს, მაგალითად: მამაჩემი, დეიდათქვენი და სხვ. (კვაჭაძე, 1993: 187). ძველ ბერძნულში კუთვნილებით ნაცვალსახელებს პრეპოზიციური წყობა ჰქონდა; ანალოგიურადაა პონტოურ დიალექტშიც (ბერიკაშვილი, 2014: 3-4). ახალ ბერძნულში კი - პირიქით, პოსტპოზიციური წყობაა, ვინაიდან ეს ენა ხასიათდება სუსტი ობიექტის ნაცვალსახელის პარადიგმით (კლიტიკები) (რიგელი და სხვ., 1994; ჰოლტონი და სხვ., 1997), სხვაგვარად: თანამედროვე ბერძნულმა პირის ნაცვალსახელთა სუსტი ფორმები შემოინახა. ამიტომაც, კუთვნილებითი ნაცვალსახელი ყოველთვის საზღვრული სიტყვის შემდეგ დგას და მასთან შერწყმულად წარმოითქმის. მაგალითად, *η δυνατότητά μου είναι μικρή* ან კიდევ: *η εικογένειά μου είναι μεγάλη* (ბერიკაშვილი, 2012: 108). ფრიად საგულისხმოა ის, რომ კლიტიკების მქონე სტრუქტურები ძალზე ნაყოფიერია ახალბერძნულ ენაში, სადაც ძლიერი ნაცვალსახელები ძირითადად სპეციალურ კონტექსტებში ჩნდება (Deictic or emphatic in Greek, იხ. ჰოლტონი და სხვ., 1997).



ჩვენი კვლევისთვის შერჩეულ რესპონდენტებს ამ მხრივ ბალანსი აქვთ დაცული. მათ ორივე ენისთვის შესაბამისად აქვთ შერჩეული კუთვნილებით ნაცვალსახელთა ადგილმდებარეობა წინადადებებში. ამ კონტექსტში, მნიშვნელოვნად მიგვაჩნია, აღვნიშნოთ ის, რომ პონტოელ ბერძენ-ქართველ ბილინგვალებს პონტოური დიალექტისთვის დამახასიათებელი ფორმები არ გამოუყენებიათ.

**ზ) სივრცითი მიმართებების გამოხატვა ზმნისწინთა / პრევერბთა საშუალებით:**

ქართული ზმნა, როგორც ცნობილია, ასახავს მრავალ მიმართებას: ტემპორალურ, სივრცით, კაუზალურს, მოქმედების მიზანს და სხვ. (შანიძე, 1980; კვაჭაძე, 1993). ნარატიული ტექსტების შედგენის დროს ბავშვი იყენებს მრავალ მორფოლოგიურ საშუალებას, მაგრამ კოგნიტური მოუმწიფებლობის გამო შეიძლება ადეკვატურად ვერ აღიქვამდეს აღსანიშნ მიმართებებს, ლინგვისტურად ვერ მართავდეს ფორმალურ საშუალებათა მთლიან კომპლექსს.

ჩვენს ტექსტებში უმცროსკლასელი ბილინგვალების მიერ ქართული ზმნისწინიანი ზმნების გამოყენების აბსოლუტური უმრავლესობა დაფიქსირდა (I ჯგუფის პირველი ქვეჯგუფი: 20 ნარატორი - 226 ზმნისწინიანი ფორმა, და II ჯგუფის პირველი ქვეჯგუფი: 3 ნარატორი - 44 ზმნისწინიანი ფორმა), მაგრამ ქართველი მონოლინგვალების ნარატივებში კიდევ უფრო დიდი მაჩვენებელი გვაქვს (III ჯგუფი: 8 ნარატორი - 204 ზმნისწინიანი ფორმა). ასე, მაგალითად: ჩამო-ვარდა ბიჭი და არწივი მერე მი-რბის რო და-იკავოს და ჭამოს; ირემზე ა-დის ბავშვი; მერე ბავშვი გადა-ვარდა; ბავშვი გა-ი-ხედა გარეთ; ძაღლმა და-ი-ნახა; ერთმა ბუმ ჩა-მოაგდო ბავშვი და ძაღლი გა-რბის; ბავშვმა ა-ვიდა ირემზე; მერე ძაღლმა მი-ვიდა და ბოთლში თავი შე-ყო. როგორც ვხედავთ, აქ გვაქვს მოძრაობის აღმნიშვნელი ზმნები: ჩამო-ვარდა, მი-რბის, და-იკავოს, ა-დის, გადა-ვარდა, ჩა-მოაგდო, გა-რბის, ა-ვიდა, მი-ვიდა, შე-ყო, რომელთა უმრავლესობაც წარსული დროის ფორმითაა გადმოცემული; დანარჩენი ორი ზმნა კი აღქმის პროცესების აღწერას ემსახურება: გა-ი-ხედა, და-ი-ნახა.

რაც შეეხება ახალბერძნულ ნარატივებში ზმნისწინიანი ზმნების გამოყენების შემთხვევებს, ქართველი ბილინგვალების (I ჯგუფის მეორე ქვეჯგუფი: 20 ნარატორი

- 28 ზმნისწინიანი ფორმა, და II ჯგუფის მეორე ქვეჯგუფი: 3 ნარატორი - 4 ზმნისწინიანი ფორმა) მონაცემები თითქმის თანაბარია (140%-133%). ეს მონაცემები კი თავის მხრივ, დაბალია ბერძენი მონოლინგვალების ტექსტებში დათვლილი შესაბამისი ფორმების (IV ჯგუფი: 20 ნარატორი: 39 ზმნისწინიანი ფორმა) პროცენტულ მაჩვენებელთან (195%) შედარებით (მათ შორის სხვაობა 55-62% შეადგენს). ეს კი იმას ნიშნავს, რომ ბერძენმა მონოლინგვალებმა უფრო მეტი სიხშირით გამოიყენეს ზმნისწინიანი ფორმები ტექსტების შედგენისას, ვიდრე ქართველმა ბილინგვალებმა იგივე, ახალბერძნული ნარატივების წარმოების დროს.

საინტერესოა ბილინგვალების მიერ გამოყენებული ქართული ზმნისწინიანი ზმნების ბერძნულ ზმნებთან შედარება. ბერძნული ზმნებისთვისაცაა დამახასიათებელი პრეფიქსების გამოყენება ადგილმდებარეობის ანდა სივრცის მისათითებლად; ასე, მაგალითად: *κατ-εβαίνα / αν-εβαίνα (ჩავდივარ / ავდივარ)*, ან კიდევ *κατ-εβάζω / αν-εβάζω (ჩამომავს, ვქაჩავ ან (გადმო/ჩამო)ვალავებ ზემოდან ქვემოთ რაღაცას / ამაქვს, ვქაჩავ ან (ა)ვალავებ ქვემოდან ზემოთ რაღაცას)* (ბაბინიოტისი, 2019), სადაც ოთხივე ზმნა ნაწარმოებია ადგილის გარემოების აღმნიშვნელი სიტყვებით: *κάτω - ქვემოთ, άνω - ზემოთ*. რა თქმა უნდა, ეს არ არის ქართული ზმნისწინის ზუსტი ანალოგი და არც ამ ტიპის ზმნების სიუხვით გამოირჩევა ბერძნული ზმნა, თუმცა, პარალელის გავლება შეიძლება. მით უფრო, რომ კონკრეტული ზმნების თითქმის იდენტური ქართული ზმნის ფორმებია: *ჩამო-ვდივარ, ა-მოვდივარ, ჩამო-მაქვს, ა-მაქვს*, და ასევე, ზემოხსენებული ზმნისწინიანი ზმნების გამოყენებით ჩვენს კვლევაში მონაწილე რესპონდენტებს, როგორც ქართველ ბილინგვალებს ისე ბერძენ მონოლინგვალებს ახალბერძნული ნარატივების შედგენისას არაერთი ტიპის წინადადება აქვთ ნაწარმოები სხვადასხვა დროში. მოვიყვანთ რამდენიმე მაგალითს: *Και το σκυλί θέλει να κατεβάσει την κυψέλη από το δέντρο. Και μετά το παιδί ανεβαίνει πάνω στα δέντρα και το σκυλί το έριξε κάτω... Το παιδί ανεβαίνει στο ελάφι. ...αλλά τώρα έπεσε ένα δέντρο και ανέβηκε πάνω το παιδί. Μετά ανέβηκαν σε ένα δέντρο και βλέπουν τους βατράχους. ...και μετά απ' το σκυλί το κατέβασε. Μετά το παιδί ανέβηκε πάνω απ' το δέντρο και το σκυλάκι κατέβασε το σπίτι τις μέλισσες. Αλλά μετά βρήκαν ένα ξύλο, κρατήθηκαν από το ξύλο και ανέβηκαν πάνω. Εδώ ο σκύλος*

*κατέβασε* το σπίτι από μέλισσες. Προσπαθούν να φύγουν απ' τη λίμνη *ανεβαίνοντας* σε ένα κούτσουρο από ένα δέντρο. Ενώ το σκυλάκι πάει *να κατέβει*, το παιδάκι προσπαθεί *να ανέβει* και τελικά τα καταφέρανε και τα βρήκαν τα βατραχάκια μαζί. Είναι ο σκύλος που *κατέβασε* το σπίτι από μέλισσες. Εδώ πέρα το αγόρι *ανεβαίνει* σε ένα μεγάλο βράχο και φωνάζει και ο σκύλος γαυγίζει από κάτω. Εδώ πέρα το αγόρι *ανεβαίνει* σε ένα ελάφι; (იხ. დანართები, 1, 2, 3).

**თ) კითხვითი წინადადების სტრუქტურა:**

კითხვითი სიტყვით დაწყებული ან კითხვითი სიტყვის შემცველი კითხვითი წინადადებები ჩვენს რესპონდენტებს არც დიდი სიხშირით და არც დიდი ოდენობით არ გამოუყენებიათ. ასე, მაგალითად:

I ჯგუფის პირველ ქვეჯგუფში 20-დან 6 ბილინგვალის მიერ კითხვითი წინადადებების გამოყენების 7, ამავე ჯგუფის მეორე ქვეჯგუფში კი 5 ნარატორის მიერ 5 კითხვითი წინადადების შემთხვევა გვაქვს.

II ჯგუფის ორივე ქვეჯგუფის მონაცემები ამ ხრივ ერთმანეთის თანაფარდია, თითო ქვეჯგუფში შემავალი სამივე ბილინგვალის მიერ მხოლოდ თითო-თითოჯერ ნაწარმოები კითხვითი წინადადებები მოგვეპოვება.

III ჯგუფის ოცი ბერძენი მონოლინგვალიდან თხრობაში კითხვითი წინადადება მხოლოდ 7 ნარატორმა ჩაურთო, სულ ასეთი 12 წინადადება გვაქვს.

IV ჯგუფის 8 ქართველი მონოლინგვალიდან სულ ორმა, თითო-თითო კითხვითი წინადადება გამოიყენა თხრობისას.

კითხვითი წინადადებების გამოყენების პროცენტული და საშუალო მაჩვენებლები აღნიშნულია ქვემოთ მოცემულ ცხრილებში (იხ. ცხრილები 21, 22).

ცხრილი 21. კითხვითი წინადადებების გამოყენება ბილინგვალთა ნარატივებში

კვლევაში მონაწილე ბილინგვალები				
ჯგუფები და ქვეჯგუფები	I ჯგუფი		II ჯგუფი	
	ქვეჯგუფი 1	ქვეჯგუფი 2	ქვეჯგუფი 1	ქვეჯგუფი 2
ნარატორთა რაგვარობა	ქართველ-ბერძენი ბილინგვალები <i>ქართული ნარატ.</i>	ქართველ-ბერძენი ბილინგვალები <i>ახალბერძ. ნარატ.</i>	პონტ. ბერძენ-ქართვ. ბილინგ. <i>ქართული ნარატ.</i>	პონტ. ბერძენ-ქართვ. ბილინგ. <i>ახალბერძ. ნარატ.</i>
ნარატორთა მთლიანი რაოდ.	20	20	3	3
ნარატორთა რაოდენობა, რომელთაც თხრობის დროს გამოიყენეს კითხვ. წინ.-ები	6	5	3	3
ნარატორთა მიერ კითხვითი წინ.-ების გამოყენების პროცენტული მაჩვენებელი	30%	25%	100%	100%
თხრობის დროს გამოყენებული კითხვითი წინ.-ების რაოდ.	7	5	3	3
საშუალო მაჩვენებელი	0.35	0.25	1	1

ცხრილი 22. კითხვითი წინადადებების გამოყენება მონოლინგვალთა ნარატივებში

კვლევაში მონაწილე მონოლინგვალები		
ჯგუფები	III ჯგუფი	IV ჯგუფი
ნარატორთა რაგვარობა	ბერძენი მონოლინგვ. <i>ახალბერძ. ნარატივები</i>	ქართველი მონოლინგვ. <i>ქართული ნარატივები</i>
ნარატორთა მთლიანი რაოდენობა	20	8
ნარატორთა რაოდენობა, რომელთაც თხრობის დროს გამოიყენეს კითხვითი წინადადებები	7	2
ნარატორთა მიერ კითხვითი წინ.-ების გამოყენების პროცენტული მაჩვენებელი	35%	25%
თხრობის დროს გამოყენებული კითხვითი წინ.-ების რაოდენობა	12	2
საშუალო მაჩვენებელი	0.6	0.25

თხრობის დროს ნარატორთა მიერ ნაწარმოები კითხვითი წინადადებები ფოკუსირებული იყო დაკარგული *ბაყაყის* ირგვლივ, და თითქმის ყველა კითხვაში სიტყვა *ბაყაყი* ფიგურირებს, ასე მაგალითად, „...მერე რო გაიღვიძეს ხო ეს ადამიანი ეძებდა: *სად ხარ ბაყაყო?*“ (ანასტასია, 7 წ.); „...ბავშვი დაიყვირა: *ბაყაყო, სად ხარ?*“ (გიორგოს, 8,6 წ.) ან კიდევ „...ბიჭმა გაიღვიძა, დაინახა ბანკაში აღარ იჯდა, გაჰყო

თავი და ყვირის: *ბაყაყო, ბაყაყო სადა ხარ?*” (ბიჭიკო 9,2 წ.) მაგრამ გვაქვს ისეთი შემთხვევაც, როცა რესპონდენტი ვერ მიჰყვება მთელი სიზუსტით მოცემულ ეპიზოდებს და პერსონაჟები ერევა: „...მერე ბიჭმა გაიხედა ფანჯრიდან და ძაღლს დაუძახა - *სად ხარო?*” (გიორგი, 8 წ.); ასევე, ერთი ყველასგან განსხვავებული კითხვითი წინადადება აწარმოა ერთ-ერთმა მონოლინგვალმა: „...მერე ბავშვმა ბაყაყს უთხრა: *რატომ გამოიპარე?*” (გიორგი, 10 წ.) (იხ. დანართები 1, 2, 4).

ნარატივების ჩაწერის დროს, რამდენიმე რესპონდენტთან დაფიქსირდა ასეთი და მსგავსი შემთხვევები: როცა ისინი თხრობის დროს იყენებდნენ კითხვით წინადადებებს, მაგ. „ფარდაა... ეეე... *(რა ქვია?)* ადილა გადაფარებული აქ და ძაღლი არის ზემოდან”; „მერე ძაღლი მირბის, ჩამოვარდა ბიჭი და მერე *(რა ქვია, რა ქვია?)* არწივი მერე მირბის რო დაიკავოს და ჭამოს” (იხ. დანართი 1). ამ და მსგავსი ტიპის შემთხვევებს ვერ ჩავთვლით კითხვითი წინადადების გამოყენების მაგალითებად, ვინაიდან, ნარატორები ამ ფორმას უშუალოდ თხრობისთვის არ იყენებენ, მათ არ სჭირდებათ ისინი ამბის აღსაწერად, არამედ მათი ჩართვა მოახდინეს, რადგანაც მოცემულ მომენტში საჭირო სიტყვას ან/და სიტყვებს ვერ იხსენებდნენ და ამ კითხვით ნაშრომის ავტორს მიმართავდნენ. მსგავსი მაგალითების სიუხვით არ გამოირჩევა ჩვენი ემპირიული მასალა, მაგრამ ვფიქრობთ, აღსანიშნავია, ვინაიდან თხრობის დროს ასეთი ფაქტების გამოვლენა ცდის პირთა მიერ კონკრეტული ენის ფლობის თავისებურებებზე მიუთითებს.

**ი) გრამატიკული სქესის გარჩევა და არტიკლების არასწორად გამოყენება ახალბერძნულში:**

სქესი ახალბერძნულისთვის, ისევე როგორც მთელი რიგი ენების გრამატიკისთვის ნაცნობი კატეგორიაა; იგი დამახასიათებელია იმ ენებისთვის, რომლებსაც შეუძლიათ სახელთა კლასიფიკაცია მოახდინონ გარკვეული მორფოლოგიური ნიშნებით. ახალბერძნული ნომინატიური სისტემა მოიცავს სამ გრამატიკულ კატეგორიას: სქესი, ბრუნება და რიცხვი. ის განასხვავებს სამ სქესს (მამრობითი, მდედრობითი და საშუალო / ნეიტრალური), ოთხ ბრუნვას (სახელობითი/ნომინატივი, ნათესაობითი / გენეტივი, ბრალდებითი / აკუზატივი და

ვოკატივი / წოდებითი) და ორ რიცხვს (მხოლოდითი და მრავლობითი) (სტეფანი & ხრისტოფიდუ, 2009).

ბერძნული დეკლარაციის სისტემის აღწერისთვის ორი ძირითადი მოცემულობა თანაარსებობს დღემდე: ერთი ძირითადად ემყარება სქესს (მაგ. ტრიანდაფილიდისი, 1941, 1978; სეილერი, 1958; ხრისტოფიდუ, 2003) და მეორე ფლექსიური დაბოლოებების განაწილებას (მაგ. კურმულისი, 1964; მაკრიჯი, 1985; კლერისი & ბაბინოტისი, 2005). გენდერულ მიდგომას მხარს უჭერს დიაქრონიული არგუმენტები (სეილერი, 1958), ისევე როგორც სინქრონული (ხრისტოფიდუ, 2003). ქრისტოფიდუს (2003) მიერ დაწინაურებული მთავარი სინქრონული კრიტერიუმები არის ფლექსიური პროდუქტიულობა და სასესხო სიტყვების ან ნეოლოგიზმების მორფოლოგიური ინტეგრაცია (იხ. დრესლერი, 1997). ეს უკანასკნელი აჩვენებს, რომ ფლექსია განისაზღვრება სქესის მინიჭებით და არა სახელთა დაბოლოებების ფონოლოგიური სტრუქტურით. ბერძნულის როგორც პირველი ენის შეძენის მტკიცებულებებიდან ჩანს, ფლექსიური დაბოლოებები და არსებითი სახელების დეკლენსიური ნიმუშები უნდა ჩაითვალოს გენდერული კლასების აშკარა მარკერებად, ვინაიდან სახელობითი ფლექსიის განვითარება ძირითადად გენდერულ კლასებში მიმდინარეობს.

უძველესი გრამატიკული ტრაქტატის ავტორი სქესს ბერძნული ენის თვისებად ასახელებს: „სახელნი ყოველნი სულიერთა და უსულოთანი, ხილულთა და უხილავთანი – სამთა სახელსდებათაგან საცნაურ იქმნებიან და იწოდებიან ბერძენთა შორის, ესე იგი არს: მამალთა და დედალთა და შუათაგან. ამათ მამალთა და დედალთა და შუათა სახელთაგან არს თითოეულსა სახელსა სამნივე და სამთაგანვე სახელისდებათა ეწოდებიან, არამედ ყოველთა სახელთა შორის გინა თუ მამალი ეწოდების სახელი, გინა თუ დედალი, გინა თუ შუად და თვისსა სახელისა აქუს განკუთვნილება; და არა გარდაერწყუმის ერთი მეორისასა სახელთა ცვალებულებად, არამედ თითოეულისა ნათესავისასა სცავს თითოეული დრეკასა სახელთასა” (შანიძე, 1990: 132). ქართული ენის სტრუქტურისათვის კი ეს უცხოა, სიტყვის მნიშვნელობით ირკვევა მხოლოდ ბიოლოგიური სქესი, მაგალითად: ქალი და კაცი, მამანი და დედანი, ქალიშვილი და ვაჟიშვილი, ხვადი და ძუ, ტახი და სხვ.

ცნობილი ფაქტია, რომ სქესის კატეგორია განსაზღვრავს ბრუნვის საკითხს, მამრობითი, მდედრობითი და საშუალო სქესის სახელებს დაბოლოებების მიხედვით განასხვავებენ და სახელის ბრუნვაც ამაზე დამოკიდებული. ქართულში კი თითოეულ ბრუნვას თავისი ნიშანი აქვს. სახელთა ფორმაცვალებაც ამ ნიშნების მეშვეობით ხდება. ამდენად, ერთი და იგივე სახელი მნიშვნელობის შეუცვლელად შეიძლება 7 (შვიდი) სხვადასხვა ფორმით შეგვხვდეს (კვაჭაძე, 2010: 227). ახალბერძნულ ენაში კი ქართულისგან განსხვავებით, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, სახელთა გარჩევა გრამატიკული სქესის მიხედვით ხდება. არსებითი სახელების დაჯგუფება და შესაბამისად, ბრუნვაც ამ პრინციპს ეყრდნობა (კაცუდა, 2013: 21); განვმეორდებით, რომ თანამედროვე ბერძნულში 4 (ოთხი) ბრუნვა გვაქვს (არვანიტაკისი & არვანიტაკი, 2006: 196), თითოეული სქესის სახელთა ბრუნვა განსხვავებულია და მეორე სქესისას არ ემთხვევა. სახელთა ფორმის ცვლილება ხდება თითოეული სქესისთვის განსხვავებული წესისამებრ (კაცუდა, 2013: 25-229).

სქესის კატეგორიისთვის მნიშვნელოვანია ნაწევარის (ართრონის) გამოყენების საკითხი: ბერძნული არტიკლი (სხვაგვარად: ნაწევარი ან ართრონი) სახელს წინ დაესმის, თავის მხრივ ბერძნული სახელი კი განარჩევს სქესს. ახალ ბერძნულ ენაში არსებობს ორი სახის არტიკლი: განსაზღვრული და განუსაზღვრელი. განსაზღვრული არტიკლებია: ο, η, το. განსაზღვრული არტიკლი არის ერთმარცვლიანი ფორმაცვალებადი ერთეული, რომელიც ჩვეულებრივ გამოიყენება იმ სახელების წინ, რომლებიც გამოხატულია, როგორც ჩვენთვის ცნობილი და განსაზღვრული, მაგალითად: ο πατέρας (მამა), η μητέρα (დედა), το τέκνο (შვილი). განუსაზღვრელი არტიკლებია: ένας, μία / μια, ένα (გარელი და სხვ., 2014: 64-65; მავრულია & გეორგაძი, 2002: 363), მაგალითად: ένας πατέρας (მამა), μια μητέρα (დედა), ένα τέκνο (შვილი). ასევე, μία და μια შესაძლებელია გამოიყენებოდეს როგორც განუსაზღვრელი ნაცვალსახელი. ე.ი. Είδα μία κυρία = είδα μια κυρία = είδα κάποιια κυρία - დავინახე ვიღაც ქალბატონი. მაგრამ ჩვეულებრივ, როგორც განუსაზღვრელი ნაცვალსახელი გამოიყენება μια (მახვილის გარეშე).

შესაბამისად, ნაწევართა საშუალებით განირჩევა ბერძნულ სიტყვათა განსაზღვრულობა-განუსაზღვრელობა. ბერძნულ არტიკლთა შესახებ მსჯელობისას

ხაზი უნდა გაესვას ქართულში შესაბამის ფორმათა (ართრონთა) არარსებობას (შანიძე, 1990: 62:65), რაც დიდად განასხვავებს ქართულს ბერძნულისაგან. სულხან-საბა ორბელიანის ლექსიკონში ართრონი ასე არის განმარტებული: „არიან ასოები, რომელნი წინა მოეზავების სიტყვათა ანუ უკანის და გვარიან ჰყოფს და დაატკობს. არამედ ლათინთა და ელლინთა ენათა შინა უმრავლეს და უკეთ არიან. ამისთვის ღრამმატიკოსსა შინა სწერია სწავლება” (შანიძე, 1990: 75-76).

საინტერესოა, ამ მხრივ რა თავისებურებებს ვაწყდებით ბილინგვალუბთან? ვინაიდან, აღსანიშნავია, რომ ორმაგი ნარატივის პირობებში ბერძნული ართრონიანი სიტყვები ქართულად თხრობის დროს უართრონოდ უნდა გამოეყენებიათ: ქართველ-ბერძენი ბილინგვალუბის ახალბერძნულ ნარატივებში გვხვდება არსებითი სახელების წინ დასმული განსაზღვრული ანდა განუსაზღვრელი არტიკლების არასწორად გამოყენების არაერთი მაგალითი. შესამჩნევია ისიც, რომ მამით ბერძენ ბილინგვალუბთან მსგავსი ტიპის შეცდომა არ დაფიქსირებულა. ამ კატეგორიაში უშეცდომოთ აწარმოეს თხრობა პონტოელმა ბერძენ-ქართველმა ბილინგვალუბმაც. ქვემოთ მოყვანილია ტექსტებიდან სრულად ამოკრეფილი ქართველ-ბერძენ ბილინგვალუბთან სქესისა და არტიკლების არასწორად გამოყენების მაგალითები:

Ο σκύλος προσπαθεί να πιάσει *το κυψέλη* που είναι κρεμασμένο στο δέντρο... (Λαζάρე, 8,3). Και *οι βάτραχες* κλαίνε (Λούκας, 10). *Το βάτραχος* θέλει να φύγει. ... είναι με *το πέτρα* και το σκυλί είναι κάτω. ...και το παιδί και το σκυλί είναι μέσα στο ξύλο και αυτή και *το μικρή* και είδαν *το βατράχους* (Μαρία, 7). Και *ένας αγόρι* είπε: βάτραχε πού είσαι; Και βγήκε *ένα κουκουβάγια*... Μετά έψαχνε το σκυλάκι και *το βάτραχος*, το αγόρι και φώναξε (Αναστασία, 7). Ήταν *ένα βάτραχο* και ήταν σκυλάκι και *ένα άνθρωπο* και μετά μικρό παιδάκι κοιμήθηκε. Και *το άνθρωπο* γύριζε πού είναι *βάτραχο*; Μετά είδε ένα βάτραχο, δύο βάτραχο είδε, αλλά *ένα μαμά* και ένα μπαμπά (Ενρίκε, 6,9). Είναι ένα αγόρι που κοιτάει τον βάτραχο και *ένα σκύλο*, που κοιτάει ένα βάτραχο. Το παιδί κοιμάται και *το σκύλο* και *το βάτραχο* ανεβαίνει, *το βάτραχο* φεύγει. Το παιδί και *το σκύλο* βλέπουνε ότι δεν είναι *το βάτραχο*, εξαφανίστηκε (Σάββας, 8). Μετά κοίταγαν το παιδί και *το σκύλο* και μετά κόλλησε το δοχείο στο κεφάλι του και το παιδί κοίταγε (Αλέξανδρος, 6,6). Το παιδί βλέπει σε *ένα άμμο* και το σκυλάκι θέλει να βρει πού είναι (Λίζι, 7,1). Είναι ένα παιδί, *σκύλο* και



*βάτραχο*. Μετά το παιδί ανέβηκε *το πέτρα* και *σκύλο* κάτω και το παιδί (φανάζει) (Βίβλιον, 7,7).

ზემოთ მოყვანილ მაგალითებში გამუქებული შრიფტით გამოკვეთილია სქესის არევისა და შესაბამისად, სახელებისთვის არასწორად შერჩეული განსაზღვრული თუ განუსაზღვრელი არტიკლების შემთხვევები. რასაც განაპირობებს ის, რომ ახალბერძნულში, ისევე როგორც ბევრ სხვა ენაში (მაგ., გერმანულში, ფრანგულში) არტიკლი სახელთა სქესის გამომხატველ ფუნქციასაც ითავსებს; გვაქვს ზედსართავი სახელის არასწორად გამოყენების ერთი მაგალითიც: *το μικρή*. ასევე, მრავლობით რიცხვში დასმული არსებითი სახელისთვის ბოლოსართის არასწორად დართვის ერთი შემთხვევაც: *οι βάτραχες*.

ახალბერძნულში ძალიან ხშირად მხოლოდითი და მრავლობითი რიცხვის ნათესაობითი და ბრალდებითი ბრუნვები დაიმატებენ *σε* წინდებულს და გვაძლევს შემდეგი ტიპის არტიკლებს: *στου, στης, στο(ν) στη(ν), στο, στων, στους, στις*, რომლებსაც წინდებულის არტიკლებს ვეძახით ([http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/Yliko/Theoria%20Nea/oristiko\\_aoristo\\_arthro.htm](http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/Yliko/Theoria%20Nea/oristiko_aoristo_arthro.htm)) ქვემოთ წარმოდგენილია მსგავსი ტიპის შეცდომები (5 შემთხვევა), რომლებიც დაფიქსირდა ორ ბილინგვალთან: ...και δεν είναι μέσα *στη νερό* βάτραχος. ...φανάζει και το σκυλί *στην ξύλο*. ...Το παιδί είναι μέσα *στη νερό* και μετά έφυγε πάνω και το σκυλί (Μαρία, 7). Μετά το παιδί ψάχνει *στο χώμα* και σκυλί *στο κυψέλη* των μελισσών (Βίβλιον, 7,7).

ზემოთმოყვანილი მაგალითები გამოვლენილია 20-დან 9 (ცხრა) რესპონდენტთან. მათ შორის კი ყველაზე მეტი სიხშირით აღნიშნულ კატეგორიაში შეცდომები დაუშვეს იმ ბილინგვალებმა (სულ: 3 ბავშვი), რომლებიც დაბადებული არიან საქართველოში და ბოლო ორი-სამი წელია, რაც საბერძნეთში ცხოვრობენ; ეს კი ფაქტობრივი მონაცემია, რომ ისინი არც თუ ისე დიდი ხანია, რაც ბერძნულ სამყაროსთან ინტეგრაციას განიცდიან. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, მდებარეობის მიხედვით, ახალბერძნულში არტიკლი პრეპოზიციულია. ჩვენს რესპონდენტებს კი ისინი წინადადებებში უშეცდომოდ, შესაბამისი წესისამებრ აქვთ განლაგებული.

ბავშვები მგრძობიარენი არიან იმ ენის ტიპოლოგიური თვისებების მიმართ, რომლებსაც ისინი ადრეულ ასაკში იძენენ (სლობინი, 1997; ლააჰა და გილისი (რედ.),

2007). ისინი, ვინც იზრდებიან უაღრესად დახვეწილი ენებით, როგორცაა თანამედროვე ბერძნული, ხშირად მოისმენენ მოცემული ლექსების სხვადასხვა გრამატიკულ ფორმებს, რომლებიც გამოიყენება განსხვავებულ გრამატიკულ და სემანტიკურ-პრაგმატულ კონტექსტში. იმისდა მიუხედავად, რომ ბერძნული არსებითი სახელი არ არის ისეთი ზედმიწევნით გრამატიკულად ცვალებადი, როგორც ზმნა, ამ ცვალებად-ფლექსიური ენის სახელობითი ფლექსიის (სიტყვის ფორმის შეცვლა) დაუფლება საკმაოდ რთულია, რომელიც მოიცავს ბრუნვის, რიცხვისა და სქესის სამ კატეგორიას. როგორც ჩვეულია, ამ ტიპის ენებში, ბრუნება-რიცხვის ფორმების ფორმირება ემორჩილება განსხვავებულ ნიმუშებს, რომლებიც მეტწილად სახელობითი ლექსების კლასებზე ვრცელდება და ნაწილობრივ გენდერზეა დაფუძნებული. გარდა ამისა, არსებითი სახელების სამი გენდერული კლასისა და ბრუნება-რიცხვის ფორმების გაჩენის სიხშირე მნიშვნელოვნად განსხვავდება სალაპარაკო ბერძნულისგან, როგორც ტიპური სახეობების, ასევე (სიმბოლური) ნიშნების სიხშირის მიხედვით (სტეფანი & ხრისტოფიდუ, 2009).

### 3. კოდების გადართვის (CS) სიხშირე ბილინგვალბთან:

ჩვენ მიერ მოპოვებულ ტექსტებში კოდების გადართვის თვალსაზრისით შემდეგი სურათი გვაქვს:

1) I ჯგუფის პირველ ქვეჯგუფში წარმოდგენილი 20 (ოცი) ქართველ-ბერძენი ბილინგვალის ქართულ ნარატივებში დაფიქსირდა კოდის გადართვის სულ 8 შემთხვევა (4 სიტყვა რამდენიმეჯერ გამოვრებით). ეს სიტყვებია: *ბალკონი* (*το μπαλκόνι* „აივანი“), *ალეპუ* (*η αλεπού* „მელია“), რომელიც ერთ-ერთმა ნარატორმა სიტყვა „ირემის“ ნაცვლად გამოიყენა, *ტრიპა* (*η τρύπα* „ხვრელი“) და (*το ραντεβού* „შეხვედრა წინასწარ განსაზღვრულ დროსა და ადგილას, პაემანი“) (ზაბინიოტისი, 2019). აღსანიშნავად მიგვაჩნია ისეთი სიტყვის ჩართვა, როგორცაა: „*რანდეგუ*“, მიუხედავად იმისა, რომ ეს სიტყვა ქართულშიც დამკვიდრებულია, ვფიქრობთ, ამ კონკრეტულ შემთხვევებში ბერძნულის გავლენა უნდა ვივარაუდოთ, (მიუხედავად იმისა, რომ მისი ეტიმოლოგია ფრანგულ ენას უკავშირდება: *rendez-vous* (ტრიანდაფილიდისი, 1998)), ვინაიდან იგი თანამედროვე სასაუბრო ბერძნულში

ქართულთან შედარებით საკმაოდ ხშირად გამოიყენება. სიტყვა „*რანდევეუ*“ გვხვდება ერთ-ერთ ნარატორთან სამჯერ გამეორებით. შესაბამისად, თუ ბილინგვალის თხრობაში მოცემული სიტყვის (*რანდევეუ-ს*) ჩართვას კოდის გადართვის შემთხვევად მივიჩნევთ, ენის არევის ასეთი სულ 8 შემთხვევა გვექნება; ზემოხსენებულ ჯგუფში შემავალ ცდის პირთა ახალბერძნულ ნარატივებში კი კოდის გადართვის (CS) შემთხვევები არ გამოვლენილა.

ქვემოთ მოვიყვანთ ნარატივებში აღმოჩენილ რვავე კოდის გადართვის მაგალითს:

1. ა) „...ბავშვი ეძებს *ტრიპაში* ჩათხრილი რალაცაში და ძაღლმა დაინახა სკა, ფუტკრების სკა” (თაზო, 9,9 წ.);

ბ) „...ბავშვმა და ძაღლმა ავიდენ ხეზე და მათ დაბლა არის ხეს *ტრიპაში* (გულისხმობს *ხვრელს* - ავტ.) ორი ბაყაყი” (თაზო, 9,9 წ.);

2. „...ბიწუნა დაინახა ორი ეე ბაყაყი, რომელიც ცოლ-ქმარი იყო და *რანდევეუ* ქონდათ და ცოლ-ქმარი იყო *რანდევეუთი*. ძაღლი უყურებს და თურმე იმიტო წასულა ბაყაყი, რომ შეყვარებული უნდა გაეკეთებინა *რანდევეუ*” (გულისხმობს *შეხვედრას* - ავტ.) (ლუკა, 9,8 წ.);

3. ა) „...ძაღლი, ძაღლი და მერე *ალეკუს* გაეკიდა ძაღლი” (ენრიკე, 6,9 წ.);

ბ) „...ძაღლი გაეკიდა *ალეკუს*” (გულისხმობს *ირემს* - ავტ.) (ენრიკე, 6,9 წ.);

4. „...აგერ არი ერთი ძაღლი *ბალკონზე* და ერთი ბავშვი, რომელიც იძახის რალაცას” (გულისხმობს *აივანს* - ავტ.) (ელენე, 9,9 წ.);

2) II ჯგუფის პირველ ქვეჯგუფში შემავალი 3 (სამი) პონტოელი ბერძენ-ქართველი ბილინგვალეების ქართულ ნარატივებში ორთან დაფიქსირებულია კოდის გადართვის სულ 3 შემთხვევა (1 სიტყვა ორჯერ გამეორებით); შესაბამისად, სახეზე გვაქვს შემდეგი ორი ბერძნული სიტყვა: *კუვერტა* (*η κουβέρτα* „გადასაფარებელი”) და *მეტა* (*μετά* „შემდეგ”).

ორივე ნარატორთან დაფიქსირებული კოდის გადართვის შესაბამისი მაგალითები წარმოდგენილია ქვემოთ:

1. „...ზემოდან აფარია *კუვერტა*” (გულისხმობს *გადასაფარებელს* - ავტ.) (გიორგი, 8 წ.);

2. ა) „...*მეტა* ბიჭი მიცოცავს... ადის ხეზე და ძაღლი აგდებს ფუტკრების სკას” (ოლგა, 9,1 წ.);

ბ) „...*ეეე მეტა...* ბავშვი ჩავარდა წყალში და მის ერთად არის ძაღლიც” (გულისხმობს *შემდეგ-ს - ავტ.*) (ოლგა, 9,1 წ.);

აქვე, კიდევ ერთხელ დავსძენთ, რომ დანარჩენ ჯგუფებსა და ქვეჯგუფებში კოდის გადართვის შემთხვევები არ დაფიქსირებულა; რუსული ენიდან ჩართული სიტყვები კი ჩვენი კვლევის საგანს არ წარმოადგენს და მათზე არ შევჩერდებით. ხოლო, ზემოთ წარმოდგენილ I და II ჯგუფის პირველ ქვეჯგუფებში შემავალ ცდის პირთა ქართულ ნარატივებში გამოვლენილი კოდის გადართვის შემთხვევები და მათი პროცენტული მაჩვენებლები როგორც ზემოთ, ზოგად მიმოხილვაში აღვნიშნეთ, ასახულია შესაბამის ცხრილში (იხ. ცხრილი 13).

დ. უზნაძემ თავის ცნობილ ნაშრომში „ენის შინა ფორმა“ ბილინგვიზმის მაგალითი ახსნა „ენობრივი განწყობის” ცნებით და წარმოადგინა შეხედულება მეტყველების პროცესის განწყობისეული საფუძვლის შესახებ, სადაც იგი შენიშნავს, რომ ორ ენაზე მოლაპარაკე ბავშვები - ჯერ კიდევ, სანამ საბოლოოდ დაძლევენ ენას - მშობლებს ერთ ენაზე ცდილობენ ელაპარაკონ და თავიანთ, მეორე ენაზე მოლაპარაკე თანატოლებს - მეორეზე. და საინტერესო აქ ისაა, რომ თითოეული ამ ენის ცალკეული სიტყვები, ისე როგორც ფორმები, რომელიც მათ ჯერ კიდევ არც კი აქვთ რიგიანად დაძლეული, იშვიათად ერევათ ერთმანეთში და თავ-თავის კონტექსტში ხმარობენ (უზნაძე, 1947). უზნაძე ამ დაკვირვებებით ამტკიცებს, რომ „მეტყველების დაწყებას რაღაც მდგომარეობა უსწრებს წინ, რომელიც ამ გარკვეულ ენაზე ლაპარაკისათვის საჭირო ძალებს აღძრავს სუბიექტში. საფიქრებელია, რომ ამ შემთხვევაში სუბიექტი სანამ ლაპარაკს დაიწყებდეს, წინასწარ, ერთგვარს მთლიანობითი ხასიათის ცვლილებას განიცდის, ცვლილებას, რომელიც იმაში იჩენს თავს, რომ იგი გარკვეული მიმართულებით შლის თავის აქტივობას, რაც მანიშნებელია იმისა, რომ ამ კონკრეტულ შემთხვევაში მეტყველების განწყობასთან უნდა გვექონდეს საქმე” (უზნაძე, 1947: 174).

## ძირითადი დასკვნები:

წინამდებარე ნაშრომის სახით წარმოვადგინეთ ნარატივის მეთოდის გამოყენებით განხორციელებული კვლევა. ნაშრომში საბერძნეთსა და აჭარის რეგიონში მცხოვრები ქართველ-ბერძენი და პონტოელი ბერძენ-ქართველი უმცროსკლასელი ბილინგვალეებისგან აღებული ნარატივების მეშვეობით, მათი ცოცხალი მეტყველების ანალიზი განვახორციელეთ და ბილინგვალთა ნარატივები მათი თანატოლი ბერძენი მონოლინგვალეების ტექსტებს შევუდარეთ; თავის მხრივ, ამ უკანასკნელთა ნარატივების ქართველი მონოლინგვალეების ნარატივებთან შედარებითი ანალიზი მოვახდინეთ, რამაც საშუალება მოგვცა, ქართულ და ახალბერძნულენოვანი ტექსტების სიღრმისეული ანალიზით ბილინგვალთა მეტყველების თავისებურებები გამოგვეკვეთა და მათი ენობრივი მდგომარეობა შეგვესწავლა. კვლევის ინტერესებიდან გამომდინარე, შესასწავლი საკითხის ამოცანა მდგომარეობდა, უპირველესად, თუ რამდენად აისახა ქართველ-ბერძენ ორენოვანთა ენაში მეორე (ახალბერძნული) ენა და თავის მხრივ, დომინანტის როლიც შეითავსა, ან თუნდაც, როგორც გახდა ის პირველი ენა ეროვნებით ქართველი ბავშვებისთვის, რამაც ისინი ბილინგვალეებად აქცია, რა ცვლილებები განიცადა მათმა მშობლიურმა (ქართულმა) ენამ უცხო გარემოში, ახალ კონტაქტებში მოხვედრით, რა ფორმით მკვიდრობს იგი მათ მეხსიერებაში, რა დონეზე ფლობენ უცხო მიწაზე ქართულ ენას, და რით აიხსნება ცვლილებათა გამომწვევი მიზეზები. შევეცადეთ, რის საშუალებასაც მოპოვებული კვლევის ემპირიული მასალა გვაძლევდა, შეგვესწავლა მათი მეტყველების ლექსიკურ-გრამატიკული თავისებურებები, ბილინგვიზმის თანმდევი მოვლენა და პარალელი გაგვევლო და შეგვედარებინა მონოლინგვალთა მეტყველებასთან. ყურადღება გავამახვილეთ მონო- და ბილინგვურ მსგავსება-განსხვავებებზე კონკრეტული გრამატიკული კატეგორიების მიხედვით და უმცროსკლასელ ორენოვანთა ნარატიული შესაძლებლობების შეფასება მოვახდინეთ.

ზოგადად, კვლევაში ყველაზე ფართოდ გამოიყენება კვლევის ობიექტთა შემთხვევითი შერჩევის პრინციპი, რათა შესაძლებელი გახდეს კვლევის შედეგების განზოგადება, თუმცა ბილინგვიზმთან დაკავშირებული კვლევები, ფაქტობრივად, არასოდეს იყენებს შემთხვევითი შერჩევის მეთოდს. კვლევაში მონაწილე ცდის პირთა

განსხვავებულობიდან გამომდინარე, კვლევის შედეგებიც ყოველთვის განსხვავებული დგება. კვლევაში მონაწილეები განსხვავდებიან ეთნიკური ან კუთხური წარმომავლობით, სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსით, განსახლების ადგილითა და ტიპით, ასაკით, ოჯახური სოციუმით, მასწავლებელთა კვალიფიკაციით და ა.შ. შესაბამისად, ამა თუ იმ ჯგუფთან ჩატარებული კვლევის შედეგების განზოგადება არავალიდურად ითვლება.

რეზიუმეს სახით: რაც შეეხება ზემოთმოყვანილ ემპირიული მასალით მიღებულ *მონაცემთა ანალიზს*, ხუთ (5) კატეგორიაში (**ფუნქციური მიდგომის ანალიზი, სტრუქტურული მიდგომის ანალიზი**, რომელშიც თავმოყრილია: **ლექსიკური და მორფოსინტაქსური შედარებები**, და **კოდების გადართვა - CS**) შემავალი სულ 16 საზომია დაშიფრული და შესწავლილი შემდეგი მიმართულებებისთვის:

- ა) **ნარატივის სტრუქტურა**: მოთხრობის გრამატიკული კატეგორიები;
- ბ) **ლექსიკა**: სიტყვების სიხშირე და რაგვარობა / ტიპები, კონტენტი;
- გ) **მორფოსინტაქსი**: N-V, ზმნის ფლექსიები, ნაცვალსახელები, არტიკლები, სქესი, რიცხვი, რთული სინტაქსური შეცდომები და სხვ.;
- დ) **ბილინგვიზმი**: კოდების გადართვის სიხშირე.

როგორც ნაშრომის ძირითად ნაწილში წარმოდგენილი მიმოხილვიდან ჩანს, კვლევის მონაცემთა ანალიზისას გამოკვეთილი შედეგები ძირითადად ფოკუსირებული იყო მონო- და ბილინგვურ განსხვავებებზე, თუმცა, ყურადღება გამახვილებული გვაქვს მსგავსებებზეც, რომლებმაც აჩვენა შემდეგი:

ა) საერთო ჯამში, ქართველ-ბერძენი ბილინგვალები (I ჯგუფი) ახალბერძნულ ენაზე უკეთესად ახერხებენ სათქმელის გადმოცემას, ვიდრე ქართულ ენაზე; ხოლო, პონტოელი ბერძენ-ქართველი ბილინგვალების (II ჯგუფი) ქულათა რაოდენობა თანაბრად მაღალია ამბის სტრუქტურის მხრივ ორივე ენაზე. ეს კი ცალსახად მიგვანიშნებს იმაზე, რომ ისინი ორივე ენას თითქმის თანაბრად ფლობენ ყველა შემადგენელი კომპონენტის გათვალისწინებით, ვიდრე პირველ ჯგუფში შემავალი ანუ საბერძნეთში მცხოვრები ქართველი ბილინგვალი უმცროსკლასელები. აუცილებლად უნდა იქნეს მხედველობაში მიღებული ისიც, რომ I ჯგუფში შემავალი ბილინგვალების ახალბერძნული ნარატივების საშუალო მაჩვენებლები

ჩამოუვარდება ბერძენი მონოლინგვალეების (III ჯგუფი) იმავე მაჩვენებლებს, რაც ცხადყოფს, რომ ისინი ამ ეტაპზე ვერ ფლობენ თანამედროვე ბერძნულ ენას ბერძენი თანატოლების დარად. ეს არც არის გასაკვირი და თუ მათ ასაკსაც გავითვალისწინებთ, არც საგანგაშო და შემაშფოთებელია, ვინაიდან „რაც არ უნდა ტრივიალურად ჟღერდეს, ე2-ის (მიუხედავად იმისა, რომ მათთვის ახალი ბერძნული დომინანტი ენაა. გამომდინარე იქიდან, რომ ბავშვების ნაწილი საქართველოში არიან დაბადებული, მათთვის ე1 ქართულია. იმათთვისაც, კი ვინც საბერძნეთში დაიბადა, ბერძნულ გარემოში მოხვედრამდე, როგორცაა საბავშვო ბაღი, დედის გავლენით უპირველესად, ქართული ენის შესწავლა დაიწყეს, ბერძენი მამის ყოლის შემთხვევებს თუ განვიხილავთ, აქაც ჭარბობს დედის როლი, ვინაიდან, როგორც ჩვენი რესპონდენტების მშობლებთან გასაუბრებით მიღებული ინფორმაციით ვიმსჯელებთ, საწყის ეტაპზე, ბაგა თუ საბავშვო ბაღის ასაკამდე პერიოდში, აქაც ქართული ენის სწავლების მცდელობას გამუდმებით ჰქონდა ადგილი, თუმცა შედარებისთვის აღვნიშნავთ, რომ მამით ბერძენი ბავშვები გაცილებით უკეთ ფლობენ ბერძნულ ენას) შესწავლას საკმაოდ დიდი დრო სჭირდება. იქიდან გამომდინარე, რომ ბავშვები ისევე ადვილად ივიწყებენ ენას, როგორც სწავლობენ, საჭიროა ე2-ის შესწავლის უწყვეტობის უზრუნველყოფა” (რიაგენი & ლიუდი, 2008: 47-48). ეს, ენის კარგად დაუფლებისთვის საჭირო და აუცილებელი გარემო კი ნამდვილად შექმნილია მათთვის, ვინაიდან მათი ენის ათვისების პროცესი ბერძნულ საჯარო სკოლებში უწყვეტ რეჟიმში მიმდინარეობს, ამას ემატება ის სოციუმი და გარემო, სადაც ყოველდღიურად უწევთ კომუნიკაცია სულ მცირე თავიანთ თანატოლებთან ამავე, ახალბერძნულ ენაზე.

**ბ) მონოლინგვურ-ბილინგვური განსხვავებები, რასაკვირველია, დასტურდება ლექსიკის მხრივ, მაგრამ არა ამბის გაგება-გააზრების თვალსაზრისით;**

ქართველ-ბერძენ ბილინგვალთა ნარატივების ლექსიკური შედარებისას აღმოჩნდა, რომ ისინი გაცილებით მწირი ლექსიკის გამოყენებით აწარმოებენ ახალ ბერძნულ ენაზე თხრობას ბერძენ თანატოლებთან შედარებით. საყოველთაოდ ცნობილია, რომ სიტყვები მათი ლექსიკური მნიშვნელობისა და ფორმის საშუალებით ერთმანეთს უკავშირდებიან და ქმნიან ისეთ ორგანიზებულ ერთეულს, როგორცაა

წინადადება. სრულმნიშვნელობიანი სიტყვებისგან რომ წინადადებები შევადგინოთ, ამისათვის აუცილებელია, რომ ისინი ერთმანეთს შევუწყოთ თითოეულ ენაში ისტორიულად შემუშავებული წესების შესაბამისად. სიტყვათა შეკავშირებისთვის მნიშვნელობა აქვს არა მარტო სიტყვების ფორმას, არამედ მათს ლექსიკურ შინაარსსაც (კვაჭაძე, 2010: 4). ჩვენი ბილინგვალი რესპონდენტებისთვის ამოცანას წარმოადგენდა ორი განსხვავებული ენის შესაბამისი გრამატიკული წესები მოეშველიებინათ, მათი გონებაში თავმოყრა და კატეგორიზაცია მოეხდინათ და ქართულ და ახალბერძნულ ენებზე მათ მიერ შესრულებული ნარატივები ლექსიკურად გაემართათ, რასაც საერთო ჯამში, თავი საკმაოდ კარგად გაართვეს. აქვე დავამატებთ: ის გარემოება, რომ ისინი ინტენსიური ენობრივი ათვისებისთვის მუდმივად შესაფერის გარემოში იმყოფებიან, პოზიტიურად გვაფიქრებინებს, რომ აღნიშნულმა ვითარებამ უმოკლეს დროში მათი ამჟამინდელი ლინგვისტური ნაკლოვანებების კომპენსირება მოახდინოს (რიაგენი & ლიუდი, 2008: 47-48). ჩვენს მასალაში კვლევის ცდის პირთა: მონო- და ბილინგვალი ნარატივების შედარება Tr-ის (რომელიც არის ლექსიკური კომპლექსურობის საზომი), ანუ ლექსიკის სიმდიდრის მიხედვით, გვიჩვენებს ფაქტობრივად თანაბარ ჯამებს, რაც ძალიან კარგია - ეს ნიშნავს, იმას, რომ ბილინგვიზმმა არ გააღარიბა ნარატივები. აქვე დავსძენთ, რომ: „ბილინგვიზმის შედეგები განსაკუთრებით ნათლად და მკვეთრად (თანაც ყველაზე ადრე) ვლინდება ლექსიკაში” (ჯორბენაძე 1997: 15-16).

რაც შეეხება პონტოელ ბერძენ-ქართველ ბილინგვალებს, მათ ნარატივებში პონტოური დიალექტისთვის დამახასიათებელი სიტყვაფორმები არ ჩაურთავთ თხრობაში. რაც განპირობებულია, მათი ახალბერძნული ენის სასაუბრო თუ აკადემიურ დონეზე შესწავლის სურვილით - ისინი კერძო რეპეტიტორების დახმარებით ეუფლებიან თავიანთ ისტორიულად მშობლიურ ენას. გამომდინარე იქიდან, რომ კვლევის გეგმით გათვალისწინებული დასურათებული მოთხრობის აღწერის დროს ჩვენს რესპონდენტებს პონტოური დიალექტი არ ჩაურთავთ, გვაფიქრებინებს კიდევ ერთ დასაშვებ ვარაუდს, რომ შესაძლოა, მათ ამ კონკრეტულ შემთხვევაში, უბრალოდ არ დასჭირვებიათ მათი გამოყენება. თუმცა, უდავოა, ის ფაქტიც, რომ მათ, როგორც ახალი თაობის წარმომადგენელ პონტოელ ბერძნებს



(სხვადასხვა გარემო პირობების გათვალისწინებით) პონტოურ დიალექტთან ენობრივი კავშირი დიდად არც აქვთ, მაშინ როცა აჭარის რეგიონში მცხოვრები უფროსი თაობის პონტოელი ბერძნების ცოცხალ მეტყველებაში პონტოური დიალექტის ელემენტები უხვად გვხვდება (იხ. ნაშრომები: აბულაძე, 2018; ბერიკაშვილი, 2014).

აღსანიშნად მიგვაჩნია, სიუჟეტის მოზრდილობის თვალსაზრისით ქართველ-ბერძენი ბილინგვალეების უპირატესობა პონტოელ ბერძენ-ქართველ ბილინგვალეებთან შედარებით ორივე ენაზე. და ამ მხრივ, ბერძენი მონოლინგვალეების უპირატესობა ქართველ მონოლინგვალეებთან მიმართებით.

გ) შეიმჩნევა მონოლინგვურ-ბილინგვური მსგავსება სინტაქსის თვალსაზრისით (წინადადებების სიგრძე), მაგრამ არა ლექსიკისა და მორფოსინტაქსის მხრივ, რომელშიც ქართველ-ბერძენი (I ჯგუფი) ბილინგვალეების შედეგები გაცილებით უარესი იყო მონოლინგვალეებთან შედარებით;

ასევე, ნაშრომში განხილულ გრამატიკულ კატეგორიებში I ჯგუფში შემავალ ორენოვანთა მიერ ქართულ ენაზე თხრობისას დაშვებულ შეცდომათა, როგორც საერთო რაოდენობა, ისე შეცდომების ხარისხი სირთულის მხრივ, გაცილებით მაღალია მათ მიერ ახალბერძნულ ენაზე ნაწარმოები ნარატივების შესრულების დროს დაშვებულ მორფოსინტაქსურ შეცდომებთან შედარებით, სადაც ჩანს სქესის, როგორც გრამატიკული კატეგორიის აღრევის შემთხვევები, რასაც ლოგიკურად მოსდევს განსაზღვრული თუ განუსაზღვრელი არტიკლების არასწორად დასმის მაგალითებიც. რაც, ვფიქრობთ, გენეტიკური კოდის ჩარევით უნდა იყოს განპირობებული, რადგანაც ქართული ენის ბუნებისთვის სქესის და არტიკლის კატეგორიები არ არის დამახასიათებელი. ამგვარად, უმცროსკლასელ ბილინგვალეებს უძნელდებათ შემენილი ენის ლექსიკის სქესის მიხედვით მარკირება და შესაბამისად, შესატყვისი არტიკლებით შემკობაც. პონტოელი ქართველ-ბერძენი (II ჯგუფი) ბილინგვალეების ტექსტებში კი, სადაც მოსალოდნელი იყო ნასესხები (ქართული) ლექსიკის გავლენით შესუსტებული ყოფილიყო სქესის კატეგორია საკუთრივ ახალბერძნულში, არ ვაწყდებით მსგავს პრობლემას, რაც უპირობოდ განპირობებული უნდა იყოს მათი მხრიდან თანამედროვე ბერძნული ენის

აკადემიურ დონეზე შესწავლის მცდელობით, მით უფრო, რომ აღნიშნული ჯგუფის სამი რესპონდენტიდან ერთი, უკვე ერთი წელია, რაც საბერძნეთში ცხოვრობს მშობლებთან ერთად.

დ) მცირე დოზით, მაგრამ ფიქსირდება ბილინგვიზმის თანმდევი მოვლენა - კოდების გადართვა (CS) ორივე (I და II) ჯგუფის ბილინგვალეებთან ნარატივების ქართულად წარმოების დროს; ასევე: მოპოვებულ ქართულ ტექსტებში კოდების ჩართვის შემთხვევების რაოდენობრივი სიმცირე გამეორების თვალსაზრისითაც არ გამოირჩევა დიდი სიხშირით.

აღსანიშნავია, რომ კოდების გადართვის დროს ჩვენი ცდის პირები თავს უხერხულად გრძნობდნენ, ბოდიშსაც კი იხდიდნენ ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადასვლის გამო. მაშინ, როცა, ენების გადართვა მნიშვნელოვან ლინგვისტურ ინსტრუმენტად ითვლება, ვინაიდან ეს პროცესი არ არის შემთხვევითი, არამედ გააზრებული და ლოგიკური აზროვნების შედეგია. ხშირ შემთხვევაში კი, ბილინგვალისთვის ერთ-ერთი ენაა მთავარი ანუ *მატრიცული ენა*, რომელზეც სწორად აგებს გრამატიკულ კონსტრუქციებს თუ წინადადების წყობას (მაიერს-სკოტონი, 2002).

ასევე, ერთმანეთისგან უნდა გავმიჯნოთ შემდეგი: თუ ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვა ძალიან ხშირია ამა თუ იმ თემში, ეს იმის მანიშნებელია, რომ უმცირესობათა ენა შეიძლება მალე გაქრეს. ბილინგვიზმი ამ შემთხვევაში განიხილება, როგორც მშობლიური ენიდან უმრავლესობის ენაზე გარდამავალი საფეხური. თუკი მატრიცული ენა ხდება უმრავლესობის ენა, ეს ნიშნავს საფრთხეს უმცირესობის ენისთვის, თუ მატრიცული (ენა, რომელზეც აფუძნებს ინდივიდი სწორ გრამატიკულ კონსტრუქციებს) უმცირესობის ენაა, ეს პოზიტიურია ბილინგვიზმისთვის (ბეიკერი, 2010: 112). ჩვენს რეზულტატებზე დაყრდნობით თუ ვიმსჯელებთ, კვლევაში მონაწილე რესპონდენტებისთვის ახალი ბერძნული ენა საშიშროებას არ უქმნის მათ მშობლიურ - ქართულ ენას.

ე) ნარატივების წარმოების დროს ბილინგვალეებში შესამჩნევი წყვეტილად თხრობა, რაც განპირობებული იყო თხრობის მომენტისთვის პირველ ჯგუფთან ქართული და მეორე ჯგუფთან ახალბერძნული სიტყვების ძიების მცდელობით; მათი დამაბული

შინაგანი მდგომარეობა გამოხატული გონებაგაფანტულობით, რაც ასახვას პოვებდა პირდაპირ სიუჟეტზე სრულად კონცენტრირების ვერ მოხდენაში. ჩამოთვლილ გარემოებათა გამომწვევ მიზეზად პირველ ჯგუფთან დიდი დოზით ქართულის, მეორესთან კი - მცირე დოზით ბერძნული ლექსიკონის სიღარიბე და **ინტერფერენციის** გავლენად მიგვაჩნია.

როგორც ზემოთ აღინიშნა, ქართველ-ბერძენი ბილინგვალეები **ნაწილობრივ (ან დაუბალანსებელ) ბილინგვალეებად** მივიჩნიეთ, რადგან მათ არასრულფასოვანი კომპეტენცია აჩვენეს ერთ-ერთ (ქართულ) ენაში; პონტოელი ბერძენ-ქართველი ბილინგვალეები კი - **დაბალანსებულ ბილინგვალეებად** ჩავთვალეთ, ვინაიდან ისინი მეტ-ნაკლებად კარგად ფლობენ ორივე (ქართულ და ახალბერძნულ) ენას.

ჩვენი კვლევის ანალიზით მიღებულმა შედეგებმა გვიჩვენა, რომ ორენოვან უმცროსკლასელთა მეტყველებაში **ინტერფერენციის მოვლენა** გამოვლინდა შემდეგ გრამატიკულ კონსტრუქციებში: 1. ა) **მსაზღვრელ-საზღვრულის შეთანხმება რიცხვში**, სადაც ორმაგ ინტერფერენციასთან გვქონდა საქმე, რომელიც გამოიხატა როგორც ახალბერძნულის ქართულ ენაზე გავლენაში, ისე პირუკუ; 2. ბ) **მსაზღვრელ-საზღვრულის შეთანხმება ბრუნვაში**, სადაც მიგვაჩნია, რომ ინტერფერენციის მოვლენა ქართული ენის გავლენით გამოიკვეთა; 3. გ) **ზმნის კოორდინაციული სტრუქტურა**: აქ ბილინგვალის მეტყველებაში ბერძნულისთვის დამახასიათებელმა ნომინატიურმა კონსტრუქციამ (კაცუდა, 2013: 21) იჩინა თავი; აგრეთვე, 4. ვ) **ნაცვალსახელთა გამოყენების სპეციფიკა ქართულ და ახალბერძნულ ნარატივებში**, ამ კატეგორიაში ჩვენს რესპონდენტებთან ენობრივი ინტერფერენციის ორივე ფორმა გვხვდება: მშობლიური ენის გავლენა მეორე ენის გამოყენებისას და პირიქით.

ვ) დაბოლოს, შესამჩნევია მონოლინგვალეებისა (როგორც ბერძენი ისე ქართველი) და ბილინგვალეების თხრობის შესაძლებლობებს შორის არსებული განსხვავებები; ბილინგვალეებთან - შეფერხებით თხრობა, მაგრამ კონტენტის სიცხადე.

როგორც ცნობილია, ბილინგვიზმის გასაანალიზებლად მნიშვნელოვანია ის სოციალური გარემო, სადაც ეს ორი ენა გამოიყენება. ბილინგვალეები სხვადასხვა ენას სხვადასხვა სიტუაციაში იყენებენ; შესაბამისად, მათ ენობრივი კომპეტენციები თითოეულ ენაში სხვადასხვა კონტექსტში შეიძლება ჰქონდეთ განვითარებული.

სწორედ, ეს წარმოადგენს *ბილინგვიზმის ერთიან ხედვას* (დაბალანსებული ბილინგვიზმის ცნებიდან: ბილინგვიზმის მონოლინგვური და ერთიანი ხედვების ცნებები), რომელიც გაუმართლებლად თვლის ბილინგვალისა და მონოლინგვალის შედარებას. მათი ერთმანეთთან შედარება არასწორი მიდგომაა, რადგან შესაძლებელია ინდივიდის ენობრივი კომპეტენციები დაბალი იყოს მონოლინგვალეებთან შედარებით, მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ბილინგვალეების ენობრივი კომპეტენცია აპრიორი დაბალია და მათი ორმაგ სემილინგვალეებად კლასიფიკაცია უნდა მოხდეს (ბეიკერი, 2010: 9-12). ვეთანხმებით რა ბილინგვიზმის ერთიანი ხედვის კონცეპტს და ვემიჯნებით მონოლინგვური ხედვის ცნებას, არამართებულად მიგვაჩნია და ამ შემთხვევაში არ ვახდენთ ბილინგვალეებისა და მონოლინგვალეების შედარებას.

აქვე, გვსურს ხაზი გავუსვათ ერთ გარემოებას, ჩვენი რესპონდენტებიდან რამდენიმე სწავლობს სხვადასხვა მულტილინგვურ სკოლებში, სადაც რეალობა ბავშვების ისეთი ჯგუფების თანაარსებობა, რომლებიც სხვადასხვა ე1-ზე ლაპარაკობენ; ეს გულისხმობს იმას, რომ კლასები დაკომპლექტებულია ბერძენ ბავშვებთან ერთად სხვადასხვა ეთნიკური წარმომავლობის იმიგრანტი ბავშვებით. მაგრამ, როგორც უშუალოდ ჩვენი ცდის პირებისგან, ისე მათი მშობლების ინტერვიუებიდან ჩვენთვის გახდა ცნობილი, ასეთი შერეული ტიპის კლასებშიც კი ეროვნებით ქართველი ბილინგვალეები თავიანთ თანამემამულეებს იშვიათი გამონაკლისების გარდა, ქართულ ენაზე პრაქტიკულად არ ელაპარაკებიან. შესაბამისად, მათ „ლინგვისტურ კაპიტალში“ აღმოჩენილი და გამოკვეთილი ენობრივი ხარვეზები ახალბერძნულთან მიმართებით ამ გარემოებით არ იხსნება და აქ კიდევ ერთხელ დასტურდება ჭეშმარიტება ზოგადად ენის და მით უფრო მეორე ენის საფუძვლიანად შესწავლის შესახებ: ამ პროცესს საკმაოდ დიდი და ხანგრძლივი დრო სჭირდება და მოითხოვს „ე2-ის შესწავლის უწყვეტობის უზრუნველყოფას“ (რიაგენი & ლიუდი, 2008: 47-48).

დასკვნის სახით: მიუხედავად იმისა, რომ ახალბერძნული მათთვის დომინანტი ენაა, ფაქტია, ისინი ვერ ახერხებენ მოცემულ ეტაპზე მასში მთლიან ჩაფლობას, რაც განპირობებულია სხვადასხვა გარემოებით და მათ უწევთ ენების გამიჯვნა - მათი

ალტერნატიული გამოყენება. შეიძლება ითქვას, რომ ბილინგვალების სწავლების, ათვისების ენაში ადაპტირების გახლეჩა ხდება (სისტემატურად თუ არა ეტაპობრივად მაინც), რადგანაც ერთი მხრივ, სკოლაში სასწავლო გარემო მათთვის წარმოადგენს ახალბერძნულში მთლიანი ჩაფლობის მოდელს, სადაც სასკოლო საგნების სწავლება მიმდინარეობს მხოლოდ ე2-ზე, მეორე მხრივ კი, ხატოვნად რომ ვთქვათ, ხიდებს ენებს შორის ქმნიან ბავშვები, რომლებიც გარკვეულ დონეზე ეუფლებიან ე1-ს საკვირაო სკოლებში (კვირაში ერთი ან რამდენიმე დღე). შესაბამისად, ხდება, მაგალითად, ქართული ენის თუნდაც ელემენტარულ დონეზე, მაგრამ მაინც პარალელური შესწავლა; ეს „გაყოფა“ კი ეწინააღმდეგება და ხელს უშლის ე2-ში ღრმად და უფრო ფართო მნიშვნელობით „ჩაფლობას“. ამ შემთხვევაში, მშობლიური ე1-ის (ქართულის) სწავლება გამიზნულია ვიწრო წრისათვის (ოჯახური გარემო ან სამომავლო მიზნებისა თუ პერსპექტივისთვის), ე2-ის (ახალი ბერძნულის) კი - ფართო წრისათვის (ამჟამინდელ სოციუმში ადაპტირებისთვის და ყველა იმ გამოწვევის დასაძლევად, რასაც იმიგრანტებს უყენებს უცხო გარემო. ამ ყველაფერს ამყარებს და ერთგვარად მათ უკან დგას მშობლების ამჟამინდელი რწმენა, რომ მათი შვილების მომავალი კეთილდღეობა და პროფესიული პერსპექტივები დაკავშირებულია სხვა ენასთან), რომელიც ამჟამად, უპირატესია.

სინტაქსური ცნებების ტრადიციული გაგება ევროპულ ენათა ნიადაგზე შეიქმნა. სინტაქსური თავისებურება კი პირდაპირი შედეგია მორფოლოგიის თავისებურებისა. მშობლიური ენის წესებიდან გამომდინარე, ახალი ფორმების შექმნის უნარი ყველა ბავშვს ახასიათებს მეტნაკლებად გარკვეულ პერიოდში. განსაკუთრებით საინტერესოა, რომ ბავშვი აზოგადებს, ავრცელებს თავის მიერ აღმოჩენილ წესებს. თავის მხრივ, თითოეული ენის თავისებურებაც მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს ამა თუ იმ გრამატიკული ფორმის აღმოცენებას. ბავშვები კი ადრეული ასაკიდან ავლენენ გრამატიკული ფორმების დაუფლების საოცარ თანმიმდევრობას, იდენტურს, მოცემული ენის ყველა მატარებლისთვის (<https://www.qwelly.com/group/psychology/forum/topics/qartuli>). თითოეულ ენაზე ენობრივი ფორმების დაუფლების თანმიმდევრობა კი განსაზღვრულია არა მხოლოდ კოგნიტური განვითარების კანონზომიერებით, არამედ ფორმის ფსიქოლინგვისტური

სიძნელე-სიადვილით (სლობინი, 1999). ჩვენს საკვალიფიკაციო ნაშრომში წარმოდგენილი *მორფოსინტაქსური კონსტრუქციების ურთიერთმიმართება ქართულსა და ახალბერძნულ ენებში* ასახავს როგორც თანამედროვე ბერძნული ენის კვალს ქართულ მეტყველებაში ქართველ-ბერძენი უმცროსკლასელი ბილინგვალის, ისე ახალბერძნული ენის კვალს - ქართულში იმავე ასაკის პონტოელ ბერძენ-ქართველი ორენოვანების შემთხვევაში. მართალია, როგორც სლობინი (1985) აღნიშნავს, „განსხვავებული ტიპის ენები სვამენ ათვისების (მეტყველების დაუფლების) განსხვავებული ტიპის პრობლემებს“, თუმცა, ამ პროცესის მექანიზმი ზოგადია.

იმ განსხვავებების ასახვად თუ კითხვების გასაბათილებლად, თუ რატომ, რისთვის და რა მიზეზით დაფიქსირდა ესა თუ ის განსხვავება სხვადასხვა გრამატიკულ კატეგორიაში ბილინგვალის მხრიდან, თუ საუბარი ეხება კონკრეტულ სამიზნე ჯგუფში შემავალ ცდის პირებს, რომლებიც მაგალითად, საბერძნეთში დაიბადნენ და ადრეული ასაკიდან თანაბრად მიუყვებიან ენის ათვისების პროცესს, მოვიშველიებთ დებულებას, რომელიც მე-18 საუკუნეში ჩამოაყალიბა შვეიცარიელმა პედაგოგმა იოჰან ჰაინრიხ პესტალოციმ (Johann Heinrich Pestalozzi): „არასოდეს შეადაროთ ერთი ბავშვი მეორეს - მხოლოდ თავის თავთან“ (რიაგენი & ლიუდი, 2008: 57), ეს გულისხმობს, რომ უნდა მოხდეს თითოეული მოსწავლის (ბილინგვალის) ენის ფლობის დონის კონკრეტული შეფასება და არა ზოგადი, მით უფრო, რომ მათი ასაკიდან გამომდინარე, ჯერ ნაადრევია მათი ენის ფლობის სრულყოფილებაზე ვიმსჯელოთ.

აღსანიშნად მიგვაჩნია ჩვენს კვლევით მასალაში ბილინგვიზმისთვის დამახასიათებელი და თანმდევი მოვლენების „*ინტერფერენცისა*“ და „*კოდების გადართვის*“ ორი საინტერესო დეტალის „არსებობა“, რომლებიც წინამდებარე ნაშრომისთვის მთავარი ღერძი და ამოსავალი წერტილი იყო: 1) კვლევის მონაცემთა ანალიზის დროს აღმოჩნდა, რომ *ინტერფერენცის მოვლენამ* თავი იჩინა ორივე მიმართულებით: ბილინგვალთა მეტყველებაში გამოვლინდა როგორც ახალბერძნულის გავლენა ქართულში, ისე პირიქით; 2) *კოდების გადართვის* სურათი კი ამ მხრივ სრულიად განსხვავებულია: ტექსტების შესწავლით ვნახეთ, რომ:

როგორც ქართველ-ბერძენ ისე პონტოელ ბერძენ-ქართველ ორენოვან უმცროსკლასელებთან კოდის გადართვის შემთხვევები დაფიქსირდა მხოლოდ და მხოლოდ ახალბერძნულიდან ქართულში. თუ იმ ლოგიკას გავყვებით, რომ საბერძნეთში მცხოვრები რესპონდენტებისთვის ახალბერძნული ენაა შეძენილი ან თუნდაც ნასესხები ენა, თუმცა, უკვე დომინანტი - მათ ყოველდღიურ ცხოვრებაში, შეიძლება ითქვას, რომ იდენტური რეალობა გვაქვს საქართველოში, აჭარის შავიზღვისპირეთში მცხოვრებ რესპონდენტების შემთხვევაშიც, რომელთათვისაც ქართული იგივე როლს ირგებს/ითავსებს, რასაც პირველი ჯგუფისთვის ახალბერძნული (იმ განსხვავებას თუ არ ჩავთვლით, რომ ეროვნებით ქართველი ბავშვების გარკვეული ნაწილი საქართველოში დაიბადა და რამდენიმე წელიწადში დაიწყო უცხო, ბერძნულ სამყაროსთან შერწყმის პროცესი). მაგრამ კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ ამ შემთხვევაშიც კოდის გადართვა ბერძნულიდან ქართულში მოხდა და არა პირიქით, როგორც ეს ლოგიკურად მოსალოდნელ შედეგად გვესახებოდა.

ამჯერად შევჩერდებით, ჩვენი საკვლევი მიზნებიდან გამომდინარე გამოკვეთილ ერთ-ერთ ამოცანაზე: *ბილინგვიზმის ურთიერთმიმართება აკადემიური წარმატების მიღწევაში.*

და აქვე ჩნდება კითხვა: რატომ ხდება, რომ ეროვნული უმცირესობების ენაზე მოლაპრაკე ან იმიგრანტ ბავშვებს იმ სკოლაში მოხვედრისას, სადაც სწავლება მხოლოდ გაბატონებულ სახელმწიფო ენაზე მიმდინარეობს, არ აქვთ კარგი ან ძალიან კარგი აკადემიური შედეგები, იმის მიუხედავად, რომ აქვთ კარგი სასაუბრო ჩვევები? „ამის მიზეზია, ის რომ მათ არ აქვთ ჩამოყალიბებული კოგნიტურად რთულ და სიტუაციურად დამოუკიდებელ გარემოში კონტექსტზე დაყრდნობის გარეშე მოქმედების უნარი” (რიაგენი & ლიუდი, 2008: 59).

მართლაც საინტერესოა, თუ რა არის რეალური მიზეზი იმიგრანტი ბავშვების, ლტოლვილებისა თუ სხვა ენობრივი უმცირესობების აკადემიური ჩამორჩენილობის მიზეზი. მიზეზები, ალბათ, მრავალმხრივია და მოიცავს უმრავლესობის მოსწავლეების მაღალ ენობრივ კომპეტენციას, სოციალურ-ეკონომიკურ მდგომარეობას, საოჯახო სიტუაციას, რასიზმს, გენდერულ საკითხებს, მშობელთა

ჩართულობას, თანატოლთა ზეგავლენას, მასწავლებლის კვალიფიკაციას, სკოლებში არსებულ სწავლების ხარისხს და ა.შ. საზოგადოებაში გავრცელებულია სხვადასხვა მიზეზები ენობრივი უმცირესობების აკადემიური წარუმატებლობისა. **პირველი მიზეზი** - არის ის, რომ სხვა ენობრივ გარემოში გაზრდილ ბავშვებს აქვთ დაბალი ენობრივი კომპეტენცია. ასევე, უზნაძე ასკვნის, რომ „გარემოს ზეგავლენა ენის ყველა ელემენტზე ერთნაირი არ არის” (უზნაძე, 2003: 190); შესაბამისად, ისინი ვერ ახერხებენ ენის შესწავლას მაღალ დონეზე და აქვთ დაბალი აკადემიური მიღწევები. ამ მოსაზრების პასუხად: კარგად განხორციელებული ბილინგვური განათლების პროგრამა არ წარმოადგენს აკადემიური ჩამორჩენილობის მიზეზს, უფრო მეტიც - აკადემიური ჩამორჩენილობის პირობებშიც კი, სწორი ბილინგვური განათლების პროგრამა უზრუნველყოფს აკადემიურ წარმატებებს. ამ მიდგომის მიხედვით, სკოლა უნდა იყოს იმდენად მოქნილი, რომ შეძლოს განსხვავებული კულტურისა და ენის მოსწავლეთა ინკორპორაცია. ოჯახის ენასა და სასკოლო ენას შორის არსებული შეუთავსებლობა წარმატებით შეიძლება დაიძლიოს სწორედ ბილინგვური განათლების ძლიერი პროგრამების წყალობით (იხ. ბეიკერი, 2010: მე-11 თავი). კრაშენის 1999 წლის კვლევამ დაადასტურა, რომ „ძლიერი ბილინგვური განათლების პროგრამები უზრუნველყოფენ მეორე ენის მაღალ აკადემიურ დონეზე დაუფლებას” (კრაშენი, 1999: 7). აკადემიური ჩამორჩენის **მეორე მიზეზად** სახელდება სოციალურ-ეკონომიკური ფაქტორები (იხ. ტრუება, 1991: 53). სოციალური პირობები, ისევე, როგორც ფსიქოლოგიური და სოციალური ფაქტორები (დისკრიმინაცია, რასობრივი შეუწყნარებლობა, წინარე განსჯა, დეპრესია) მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა აკადემიური წარუმატებლობების განხილვისას. საკითხის ამ კრილში განხილვა ნათელს ჰფენს იმ ფაქტს, რომ უმცირესობათა მოსწავლეების წარუმატებლობის მიზეზი არ შეიძლება იყოს მხოლოდ ერთი რომელიმე ფაქტორი. მოსწავლეთა აკადემიური წარუმატებლობის **მესამე მიზეზად** გამოყოფენ სკოლის ტიპს, რომელშიც მოსწავლე სწავლობს. მოსწავლეთა აკადემიური ჩამორჩენის განხილვისას მნიშვნელოვანია, რა ტიპის პროგრამით (ბილინგვური განათლების „სუსტი” თუ „ძლიერი” პროგრამებით, იხ. ბეიკერი, 2010: მე-10 & მე-11 თავები) სწავლობს მოსწავლე სკოლაში. პროგრამები, რომელთა მიზანია მშობლიური ენის



უგულებელყოფა, განაპირობებენ უმცირესობათა მოსწავლეების აკადემიურ წარუმატებლობას (კუმინსი, 2000ა). *მეოთხე მიზეზია* განათლების ხარისხი სკოლაში. შესაძლებელია, მოსწავლე დადიოდეს „ძლიერი“ ბილინგვური განათლების პროგრამის მქონე სკოლაში, მაგრამ ეს ავტომატურად არ ნიშნავს განათლების მაღალ ხარისხს. ამ პროგრამის ფარგლებშიც შეიძლება ჰქონდეთ მოსწავლეებს დაბალი აკადემიური მოსწრება, რაც განაპირობებული შეიძლება იყოს მასწავლებლის ეთნიკური წარმომავლობით, მისი დამოკიდებულებით ბილინგვური განათლებისადმი, ბილინგვიზმის ხარისხით და ა.შ. *მეხუთე მიზეზი*: მოსწავლეს შეიძლება მართლაც ჰქონდეს სწავლასთან დაკავშირებული სიმძნელები, მაგრამ ეს არ იყოს მის ბილინგვიზმთან დაკავშირებული (ბაკა და სერვანტესი, 1998), არამედ, უშუალოდ ბავშვთან, სკოლასთან ან ზოგადად განათლების სისტემასთან. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია, რომ გაიმიჯნოს: აკადემიური მოსწრების პრობლემა უკავშირდება ინდივიდუალურ (მაგ, მშობლების ფაქტორი და სხვ.) თუ სისტემურ (მაგ, არაადეკვატური სასწავლო გეგმა და სხვ.) პრობლემებს და შესაბამისი რეაგირებაც მოჰყვეს (იხ. ბეიკერი, 2010: 10, 11, 12, 13, 14, 18 თავები) (ბეიკერი, 2010: 209-213).

გავიხსენოთ, ისიც რომ *სიმეტრიული ბილინგვური კომპეტენცია* იძლევა ორ ენაზე კოგნიტურად რთული ამოცანის შესრულების შესაძლებლობას. „*ასიმეტრიულ*“ *ორენოვნებს* კი ასეთი ამოცანების შესრულება შეუძლიათ მხოლოდ ერთ ენაზე. თუ ორივე ენაზე ჩამოყალიბებულია მხოლოდ საბაზო კომუნიკაციური უნარ-ჩვევები, მაშინ უნდა ვილაპარაკოთ *შეზღუდულ ბილინგვიზმზე* (რიაგენი & ლიუდი, 2008: 59-60). ჩვენს შემთხვევაში ვფიქრობთ, რომ საქმე გვაქვს *ასიმეტრიულ ბილინგვიზმთან*. თუმცა, დაბეჯითებითაც რთულია რამის მტკიცება, მით უფრო რომ ნაწილობრივი ან დაუბალანსებელი ბილინგვიზმიც ხშირად წესად გვევლინება და დამოკიდებულია ინდივიდის ენობრივ რეპერტუარში ენების გადანაწილებაზე. ამგვარად, ინდივიდებს ან ინდივიდთა ჯგუფებს შეიძლება ვუწოდოთ მეტ-ნაკლებად ფუნქციონალურად განათლებულები ყოველ ენაში (მაგრამ ჩვენს შემთხვევაში, ორენოვნებში ცალსახად უნდა გავმიჯნოთ ეს ორი ენა - ქართული და თანამედროვე ბერძნული - უკეთ ფლობის მიხედვით ამ უკანასკნელის სასარგებლოდ), თუმცა, მათი განათლების

მიღების დონე სულაც არ ასახავს მათი ბილინგვიზმის ზოგად დონეს (რიაგენი & ლიუდი, 2008: 61-63). შესაბამისად, ჩვენი ანალიზი, როგორც ერთეულების - საინტერესოა, მაგრამ ზოგად დასკვნას ვერ გვაძლევს, ვინაიდან მნიშვნელოვნად ერევა თითოეული ბავშვის მეტყველების ინდივიდუალური სტილი. ასევე, დაუშვებლად მიგვაჩნია, ქართველი და პონტოელი ბილინგვალეების ერთ, თანაბარ სიბრტყეზე დასმა და მათი მონაცემების ამგვარად შედარება, რადგან მათ მემსიერებაში განსხვავებულადაა წარმოდგენილი ორივე ენა, რასაც მრავალი ფაქტორი განსაზღვრავს.

ნაშრომის თეორიულ ნაწილში აღვნიშნეთ, რომ ბილინგვალ მოსწავლეებს სჭირდებათ 5 და მეტი წლის განმავლობაში მომზადება იმისათვის, რომ მიაღწიონ ენის ფლობის დონეს, რომელიც საჭიროა სასკოლო საგნებში მომზადებისთვის. კუმინსმა (კუმინსი, 1981ბ, 1984ა, 2000ბ) დაადგინა, რომ სასაუბრო ენის დაუფლება შესაძლებელია 1-2 წელიწადში, ხოლო სასწავლო პროცესისთვის საჭირო ენობრივი კომპეტენციის მიღწევას 5-7 წელი სჭირდება. იგივე დაადასტურა ჰაკუტა და მისი კოლეგების (ჰაკუტა და სხვ., 2000) მიერ კალიფორნიაში ჩატარებულმა კვლევის შედეგმა. ამიტომ აბსურდული იქნებოდა იმაზე ფიქრი, რომ ასეთი მოსწავლეები სწავლის პირველსავე წლებში მიაღწევენ ისეთსავე შედეგს, რაც აქვთ ე2-ის მატარებელ მათ თანატოლებს, თანაც მსგავსმა მოლოდინმა შეიძლება მოახდინოს უარყოფითი გავლენა მათს აკადემიურ მოსწრებაზე, რომ არაფერი ვთქვათ თვითშეფასების გაღვივებაზე (რიაგენი & ლიუდი, 2008: 75-77). ჩვენს შემთხვევაში ეს უფრო მეტად ეხებათ იმ ბავშვებს, რომლებიც ბოლო რამდენიმე წელია, რაც საბერძნეთში გადავიდნენ საცხოვრებლად. კიდევ ერთხელ დავსძენთ, რომ ბილინგვალეების აკადემიური წარმატებების შეფასებისას, არ შეიძლება შემოვიფარგლოთ მხოლოდ მათი ენობრივი უნარებისა და ჩვევების განსაზღვრით, არამედ მრავალი ინდივიდუალური ფაქტორი უნდა გავითვალისწინოთ, მათ შორის ფსიქოლოგიური, რომელსაც განუსაზღვრელად დიდი როლი ეკისრება ბავშვის განვითარების თითოეულ სტადიაზე: იგი მოქმედებს ენის კომუნიკაციურ და კოგნიტურ, ასევე აკადემიურ ასპექტებზეც. ბილინგვალეების აკადემიური წარუმატებლობების ახსნის მიზნით ბეიკერის მიერ დასკვნის სახით წარმოდგენილ

ჩამონათვალში ვკითხულობთ შემდეგს: „მთელს მსოფლიოში განსჯის საგნად რჩება ენობრივ უმცირესობათა მოსწავლეების დაბალი აკადემიური მოსწრება, რის მიზეზადაც ადრე ბილინგვიზმი სახელდებოდა, თუმცა აკადემიური ჩამორჩენილობის გამომწვევი მიზეზი ძალიან ბევრ ფაქტორზეა დამოკიდებული - როგორც ინდივიდუალურ, ასევე სისტემურ დონეზე” (ბეიკერი, 2010: 213). ერთი კი უდავოა, ქვეყანაში იმიგრანტების შემოსვლასთან ერთად, ენობრივი მრავალფეროვნებაც იზრდება და ლინგვისტური ტოლერანტობაც მკვიდრდება საზოგადოებაში (მაკკარტი, 2004)<sup>19</sup>, აღნიშნულ ფაქტობრივ გარემოებას კი მნიშვნელოვანი როლი ენიჭება განსაკუთრებით ჩვენს ეპოქაში.

ვფიქრობთ, წინამდებარე ნაშრომში წარმოდგენილ ორენოვან და ერთენოვან უმცროსკლასელთა ქართულ და თანამედროვე ბერძნულ ენებზე წარმოებულ ნარატივთა შედარებით კვლევას და მისი სიღრმისეული ანალიზით მიღებულ შედეგებს მნიშვნელოვანი თეორიული თუ პრაქტიკული მნიშვნელობა უნდა ჰქონდეს როგორც ფსიქოლინგვისტური თვალსაზრისით, ისე ბილინგვიზმის, როგორც მრავალკომპონენტიანი მოვლენის განხილვის კუთხითაც, ასევე ქართული და ახალბერძნული ენების გრამატიკების შედარებების შესწავლით დაინტერესებულ მკვლევართათვის.

დაბოლოს, მადლობას ვუხდით მშობლიურ თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტს (ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი - თსუ) ერასმუს+ (Erasmus+) საერთაშორისო მობილობის პროგრამაში მონაწილეობის შესაძლებლობის მოცემისთვის და მასპინძელ ათენის კაპოდისტრიას ეროვნულ უნივერსიტეტს (National and Kapodistrian University of Athens – NKUA / Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών - ΕΚΠΑ) პროექტის მიმდინარეობისას მუდმივი ხელშეწყობისა და კვლევის მიზნების განხორციელებაში მაქსიმალური მხარდაჭერისთვის.

---

<sup>19</sup> ლინგვისტური მრავალფეროვნება დამკვიდრებული იყო მე-18 და მე-19 საუკუნეებში პირველ მსოფლიო ომამდე. ენების ფუნქციონირება ხდებოდა რელიგიური ორგანიზაციების, გაზეთების, კერძო და საჯარო სკოლების მეშვეობით (ბეიკერი, 2010: 194).

ცხრილების ჩამონათვალი:

ცხრილი 1. ქართველ-ბერძენ ბილინგვალ ნარატორთა *ლექსიკის შედარება*. გვ. 104-105;

ცხრილი 2. პონტოელ ბერძენ-ქართველ ბილინგვალ ნარატორთა *ლექსიკის შედარება*. გვ. 105;

ცხრილი 3. ბერძენ მონოლინგვალ ნარატორთა *ლექსიკის შედარება*. გვ. 106;

ცხრილი 4. ქართველ მონოლინგვალ ნარატორთა *ლექსიკის შედარება* (პროფ. ნ. იმედაძის კვლევა). გვ. 107;

ცხრილი 5. *მორფოსინტაქსური შედარება* ქართველ-ბერძენ ბილინგვალ ნარატორებთან. გვ. 107-108;

ცხრილი 6. *მორფოსინტაქსური შედარება* პონტოელ ბერძენ-ქართველ ბილინგვალ ნარატორებთან. გვ. 108;

ცხრილი 7. *მორფოსინტაქსური შედარება* ბერძენ მონოლინგვალ ნარატორებთან. გვ. 109;

ცხრილი 8. *მორფოსინტაქსური შედარება* ქართველ მონოლინგვალ ნარატორებთან (პროფ. ნ. იმედაძის კვლევა). გვ. 109;

ცხრილი 9. ქართველ-ბერძენ ბილინგვალთა მონაცემები მათი რაოდენობის, სქესის, ასაკისა და კლასების მიხედვით. გვ. 112-113;

ცხრილი 10. პონტოელ ბერძენ-ქართველ ბილინგვალთა მონაცემები მათი რაოდენობის, სქესის, ასაკისა და კლასების მიხედვით. გვ. 113;

ცხრილი 11. ბერძენ მონოლინგვალთა მონაცემები მათი რაოდენობის, სქესის, ასაკისა და კლასების მიხედვით. გვ. 114;

ცხრილი 12. ქართველ მონოლინგვალთა მონაცემები მათი რაოდენობის, სქესის, ასაკისა და კლასების მიხედვით. გვ. 115;

ცხრილი 13. კოდის გადართვა (CS) ბილინგვალებთან. გვ. 115;

ცხრილი 14. ბილინგვალების ქართულ და ახალბერძნულენოვანი ნარატივების შედარებითი შესწავლით მიღებული შედეგები. გვ. 123;

ცხრილი 15. მონოლინგვალების ახალბერძნულ და ქართულენოვანი ნარატივების შედარებითი შესწავლით მიღებული შედეგები. გვ. 125;

ცხრილი 16. *ლექსიკური სიმდიდრის მაჩვენებლები* ბილინგვალ და მონოლინგვალ უმცროსკლასელებთან. გვ. 128;

ცხრილი 17. ბილინგვალი და მონოლინგვალი ნარატორები *ასაკობრივი ზრდის* მიხედვით. გვ. 129-130;

ცხრილი 18. *გენდერის გაზომვა* ბილინგვალ და მონოლინგვალ უმცროსკლასელებში. გვ. 133;

- ცხრილი 19. ნაცვალსახელთა გამოყენება ბილინგვალთა ნარატივებში. გვ. 149;
- ცხრილი 20. ნაცვალსახელთა გამოყენება მონოლინგვალთა ნარატივებში. გვ. 150;
- ცხრილი 21. კითხვითი წინადადებების გამოყენება ბილინგვალთა ნარატივებში. გვ. 155;
- ცხრილი 22. კითხვითი წინადადებების გამოყენება მონოლინგვალთა ნარატივებში. გვ. 155.

### აკრონიმები და აბრევიატურები<sup>20</sup>

- ე1:** მოსაუბრის პირველი, მშობლიური ან დედა ენა
- ე2:** მოსაუბრის მეორე ენა (ან ნებისმიერი დამატებითი ენა)
- თსუ:** ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
- ილიაუნი:** ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი
- კალუ:** კოგნიტურ-აკადემიური ენობრივი უნარები
- მედ:** მეორე ენის დაუფლება
- მეა:** მეორე ენის ათვისება
- სიკუ:** საბაზო ინტერპერსონალური საკომუნიკაციო უნარები
- სფრ:** სრული ფიზიკური რეაქცია
- COVID-19:** კორონავირუსული დაავადება კოვიდ-19 - ინფექციური დაავადება, რომელიც გამოწვეულია SARS-CoV-2 ვირუსით
- BICS:** Basic Interpersonal Communicative Skills - ძირითადი ინტერპერსონალური საკომუნიკაციო უნარები
- CALP:** Cognitive Academic Language Proficiency - კოგნიტური/აკადემიური ენის ფლობის უნარები
- CS:** Code Switching - კოდების გადართვა/ჩართვა
- CR:** Cognitive Reserve - შემეცნებითი რეზერვი
- NKUA:** National and Kapodistrian University of Athens (ინგლ.) - ათენის კაპოდისტრიას ეროვნული უნივერსიტეტი
- EC:** The European Commission - ევროკომისია
- EMC:** Early Morphosyntactic Convergence - ადრეული მორფოსინტაქსური კონვერგენცია
- ENIGMMA:** Enhancing Georgia's Migration Management - მიგრაციის მართვის მდგრადობის ხელშეწყობა საქართველოში

<sup>20</sup> ინგლისურ აბრევიატურებს დაერთვის ქართული შესატყვისი თარგმანები - ავტ.

**Erasmus+** (იგივე Erasmus Plus): European Community Action Scheme for the Mobility of University Students - ერასმუს+ - ევროპის საზოგადოების სამოქმედო სქემა უნივერსიტეტის სტუდენტების მობილობისთვის

**DP:** Developmental Psycholinguistics - განვითარების ფსიქოლინგვისტიკა

**ICMPD:** International Centre for Migration Policy Development - მიგრაციის პოლიტიკის განვითარების საერთაშორისო ცენტრი

**IP:** Information Processing - ინფორმაციის დამუშავება

**LAD:** Language Acquisition Device - თანდაყოლილი გრამატიკული მექანიზმი

**LA:** Language Assessment - ენის შეფასება (გაზომვა)

**L1:** First Language, native language, mother tongue - მოსაუბრის პირველი, მშობლიური ან დედა ენა

**L2:** Second Language (or any additional language) - მოსაუბრის მეორე ენა (ან ნებისმიერი დამატებითი ენა)

**LITMUS:** Language Impairment Testing in Multilingual Settings - ენობრივი დაქვეითების ტესტირება მრავალენოვან გარემოში

**MAIN:** The Multilingual Assessment Instrument for Narratives - მრავალენოვანი შეფასების ინსტრუმენტი ნარატივებისთვის

**N-V:** Noun-Verb - არსებითი სახელი-ზმნის კომბინაცია

**PRC:** Pew Research Center - პიუს კვლევითი ცენტრი

**PWI:** Picture-Word Interference - ხატი-სიტყვის ინტერფერენცია

**SLA:** Second Language Acquisition - მეორე ენის დაუფლება/ათვისება

**SLI:** (შემოკლ. LI) - Specific Language Impairment (Language Impairment) - სპეციფიკური ენობრივი დაქვეითება/დარღვევა (ენობრივი დაქვეითება)

**SLL:** Second-Language Learning = L2 (language 2) acquisition - მეორე ენის სწავლა

**TLD:** (შემოკლ. TD) - Typical Language Development (Typical Development) - ტიპური ენობრივი განვითარება (ტიპური განვითარება)

**TPR:** Total Physical Response - სრული ფიზიკური რეაქცია

**Ttr:** - Type token ratio - **T (Type)** - განსხვავებული სიტყვების რაოდენობა, **t (token)** - ტექსტში სიტყვების მთლიანი რაოდენობა და **r (ratio)** - მათი თანაშეფარდება

**UNESCO:** - The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - გაერთიანებული ერების განათლების, მეცნიერებისა და კულტურის ორგანიზაცია, - გაეროს სპეციალიზებული სააგენტო

**'WH' Questions:** ან WH-questions - are questions starting with WH-words including: **what, when, where, who, whom, which, whose, why and how** - კითხვითი სიტყვებით დაწყებული კითხვითი წინადადებები

**EKPA:** Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών (ბერძ.) - ათენის კაპოდისტრიას ეროვნული უნივერსიტეტი.

## ბიბლიოგრაფია

1. **აბულაძე, 2018:** აბულაძე, თ. (2018). აჭარაში მცხოვრებ პონტოელ ბერძენთა მეტყველების თავისებურებანი (სოციოკულტურული ასპექტები). ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი.
2. **ბეიკერი, 2010:** ბეიკერი, კ. (2010). ბილინგვური განათლება და ბილინგვიზმის საფუძვლები. მეოთხე გამოცემა. თბილისი;
3. **ბერიკაშვილი, 2008:** ბერიკაშვილი, ს. (2008). ბრუნების სისტემის კლასიფიკაციის პრინციპები ძველსა და ახალ ბერძნულში. ივ. ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი. კლასიკური ფილოლოგიის, ბიზანტინისტიკისა და ნეოგრეცისტიკის ინსტიტუტი. ლოგოსი, თბილისი;
4. **ბერიკაშვილი, 2012:** ბერიკაშვილი, ს. (2012). ქართულ-ბერძნული კონტრასტული გრამატიკა. ლოგოსი, თბილისი;
5. **ბერიკაშვილი, 2014:** ბერიკაშვილი, ს. (2014). ახალი ბერძნულის პონტოური დიალექტის ერთი თავისებურებისათვის (არქაული ელემენტები ნაცვალსახელთა სისტემაში), (თსუ, კლასიკური, ბიზანტიური და თანამედროვე ბერძნული კვლევების ინსტიტუტი). „ჰუმანიტარული მეცნიერებები ინფორმაციულ საზოგადოებაში-II“. საერთაშორისო კონფერენციის მასალები. გამომც. „ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი“, ბათუმი;
6. **ბერძენიშვილი და სხვ., 1990:** ბერძენიშვილი, ლ., გარაყანიძე, ი., გორდეზიანი, რ., მიქაბერიძე, ა., ტონია, ნ., ფხაკაძე, მ., შახპაზიდი, მ., ჩეპიდი, ა., & ჯანაშია, ნ. (1990). ბერძნები საქართველოში. თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი: ხმელთაშუა ზღვის კულტურების კვლევის ლაბორატორია, გამომც. „თბილისის უნივერსიტეტი“. თბილისი;
7. **ბილინგვური განათლება, 2008:** ბილინგვური განათლება. იაკობიძე, ნ. (მთარგ.), გაბუნია, კ. (რედ). (2008). სამაგიდო წიგნი მასწავლებლებისთვის. ლატვიურის, როგორც მეორე ენის სწავლების მეთოდის გამოცემების სერია;
8. **გაბუნია და სხვ., 2008:** გაბუნია, კ., ტაბატაძე, შ., & ფერაძე, ნ. ქირია, ჭ. (რედ.), ოძელი, მ. (პროგ. ხელმ). (2008). მულტილინგვურ განათლებასთან დაკავშირებულ

ტერმინთა თარგმნით-განმარტებითი ლექსიკონი. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. ქართული ენის სამსახური. თბილისი.

9. **გამყრელიძე და სხვ., 2008:** გამყრელიძე, თ., კვიციანი, ზ., შადური, ი., & შენგელაია, ნ. (2008). თეორიული ენათმეცნიერების კურსი. მეორე გამოცემა. თსუ. „თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა“. თბილისი;
10. **გერიგი და ზიმზარდო, 2009:** გერიგი, რ., & ზიმზარდო, ფ. (2009). ფსიქოლოგია და ცხოვრება. თბილისი, თსუ;
11. **გიორგაძე და მგელაძე, 2013:** გიორგაძე, მ., & მგელაძე, ნ. (2013). საქართველოს შავიზღვისპირეთის ბათუმის პონტოელი ბერძნების ყოფა (საქორწინო ტრადიციები). საერთაშორისო კონფერენცია „ბათუმი-წარსული და თანამედროვეობა“. ტ. IV. ბათუმი;
12. **გიორგაძე და სხვ., 2017:** გიორგაძე, მ., მგელაძე, ნ., ტუნაძე, თ., ძნელაძე, ნ., ლორია, მ., აბულაძე, თ., & ჩხარტიშვილი, ს. (2017). პონტოელი ბერძნები აჭარაში - წარსული და თანამედროვეობა. გამომც. „ემ ჯი ემ“. ბათუმი;
13. **გორდეზიანი 2007:** გორდეზიანი, რ. (2007). მედიტერანულ-ქართველური მიმართებები. ტ. II, გამომც. „ლოგოსი“. თბილისი;
14. **გორდეზიანი 2007:** გორდეზიანი, რ. (2007). მედიტერანულ - ქართველური მიმართებები. ტ. III, გამომც. „ლოგოსი“. თბილისი;
15. **გორდეზიანი და სხვ., 2001:** გორდეზიანი, რ., დარჩია, ი., & შამანიდი, ს. (2001). აბესაძე, ქ. (რედ.). ძველი და ახალი ბერძნული (შედარებითი გრამატიკა). თსუ. პროგრამა „ლოგოსი“. თბილისი;
16. **გოჩიტაშვილი, 2010:** გოჩიტაშვილი, ქ. (2010). ბილინგვური განათლება - პიროვნების მულტიკულტურულად აღზრდის ინსტრუმენტი. ბილინგვური განათლება №3. თბილისი;
17. **დემუროვა, 1983:** დემუროვა, ლ. (1983). ბერძენთა დასახლების ისტორიიდან აჭარაში (ს. ახალშენის ეთნოგრაფიული მასალების მიხედვით). სამხრეთ-დასავლეთ საქართველოს ყოფა და კულტურა. ტ. X. თბილისი;



18. **დემუროვა, 1986:** დემუროვა, ლ. (1986). აჭარაში მცხოვრები ბერძნების საოჯახო ყოფის შესწავლისათვის (ბავშვის დაბადებასთან დაკავშირებული რიტუალები). სამხრეთ-დასავლეთ საქართველოს ყოფა და კულტურა“. ტ. XI. თბილისი;
19. **დონდუა, 1967:** დონდუა, კ. (1967). რჩეული ნაშრომები. ტ. I. „მეცნიერება“. თბილისი.
20. **იმედაძე, 1975:** იმედაძე, ნ. (1975). მეორე ენის გრამატიკის დაუფლების სტრატეგია. საქართველოს მეცნიერებათა აკადემიის მაცნე, N2, გვ. 42-52;
21. **იმედაძე, 1977:** იმედაძე, ნ. (1977). ბილინგვიზმის ტიპოლოგიის ზოგიერთი საკითხი, პედაგოგიურ ინსტიტუტთა შრომები, გვ.21-31;
22. **იმედაძე, 1989:** იმედაძე, ნ. (1989). ბავშვის მეტყველების კროსლინგვისტური კვლევის პრობლემა, იბერიულ-კავკასიური ენების ზოგადი და ტიპოლოგიური ანალიზი. ივ. ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი;
23. **იმედაძე, 2017:** იმედაძე, ნ. (2017). ბავშვის მიერ ქართულის, როგორც მშობლიური ენის დაუფლების საიდუმლოებები. ფსიქოლინგვისტური პერსპექტივა;
24. **ინასარიძე და დობორჯგინიძე, 2006:** ინასარიძე, მ., & დობორჯგინიძე, ნ. (2006). ქართულის როგორც მეორე ენის მოსმენის და ზეპირმეტყველების უნარ-ჩვევის განვითარება. საქართველოს განათლების სამინისტრო. თბილისი;
25. **ინასარიძე და სხვ., 2010:** ინასარიძე, მ., შარაშენიძე, ნ., & გახელაძე, გ. (2010). ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლება დაწყებით სკოლაში. თბილისი;
26. **კვაჭაძე, 1993:** კვაჭაძე, ლ. (1993). ქართული ენა, მეოთხე შეწორებული გამოცემა. სახელმძღვანელო პედაგოგიური ინსტიტუტებისა და ფილოლოგიის ფაკულტეტის სტუდენტთათვის. ლიტერატორთა რესპუბლიკური ცენტრი. გამომცემლობა „რუბიკონი“. თბილისი;
27. **კვაჭაძე, 2010:** კვაჭაძე, ლ. (2010). თანამედროვე ქართული ენის სინტაქსი. მეხუთე შევსებული გამოცემა. დამტკიცებულია სტუდენტთა სახელმძღვანელოდ. გამომცემლობა „ცოტნე“. თბილისი.
28. **კუმინსი და სვეინი, 2016:** კუმინსი, ჯ., & სვეინი, მ. (2016). ბილინგვიზმი განათლებაში. თბილისი;

29. ლადარია, 2002: ლადარია, ნ. (2002). სოციოლინგვისტიკა. ფონდი „ღია საზოგადოება-საქართველო“, სოციალურ მეცნიერებათა სერია „მეცნიერება“, თბილისი;
30. ლოლაძე, 2012: ლოლაძე, ნ. (2012). მოძრაობის ზმნები ქართულში. „სპეკალი“ N 9, 1-4;
31. პაპავა, 2008: პაპავა, პ. (2008). გაბუნია, კ., & შაბაშვილი, გ. (რედ.) სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები საქართველოს საგანმანათლებლო სივრცეში. I სამეცნიერო კონფერენციის მასალები. გამომცემლობა „საიმედო“. გვ. 66-80;
32. ჟღენტი, 1940: ჟღენტი, ს. (1940). ზანიზმები გურულ ზმნებში. ენის, ისტორიისა და მატერიალური კულტურის ინსტიტუტის მოამბე, V-VI. თბილისი;
33. რამიშვილი, 1978: რამიშვილი, გ. (1978). ენის ენერგეტული თეორიის საკითხები. „განათლება“;
34. რიაგენი და ლიუდი, 2008: რიაგენი, ო.პ., & ლიუდი, ჯ. (2008). ბილინგვური განათლება: ძირითადი სტრატეგიული ამოცანები. ენობრივი პოლიტიკის განყოფილება. სტრასბურგი. გამომცემლობა „საიმედო“. თბილისი;
35. სავილიე-ტროიკე, 2016: სავილიე-ტროიკე, მ. (2016). შესავალი მეორე ენის ათვისებაში. მეორე გამოცემა. თბილისი;
36. ტაბატაძე: ტაბატაძე, შ. მულტილინგვური /ბილინგვური განათლების პოლიტიკა საქართველოში. სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი, კენტის უნივერსიტეტი (აშშ);
37. ტაბატაძე და სხვ., 2010: ტაბატაძე, შ., ინასარიძე, მ., & ქირია, ჭ. (2010). ინტერკულტურული განათლების პრაქტიკული სახელმძღვანელო მასწავლებლებისთვის. თბილისი;
38. უზნაძე, 1947: უზნაძე, დ. (1947). ენის შინაფორმა. საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის გამომცემლობა. „ფსიქოლოგია“. ტომი 4. თბილისი;
39. უზნაძე, 2003: უზნაძე, დ. (2003). ბავშვის ფსიქოლოგია. გამომცემლობა: "ქართუ", თბილისი;

40. **ფაშაევა, 2008:** ფაშაევა, ლ. (2008). ბერძნები. ისტორიული ნარკვევი, კრ. „ეთნოსები საქართველოში“, საქართველოს სახალხო დამცველის ბიბლიოთეკა, თბილისი;
41. **ქურდიანი, 2008:** ქურდიანი, მ. (2008). ენობრივი ნიშნის მორფემატული თეორია. იბერიულ-კავკასიური ენათმეცნიერება. XXXVI. გვ. 221-239.
42. **ყაუხჩიშვილი, 1934:** ყაუხჩიშვილი, ს. (1934). ბერძნული ენა, სავარჯიშო მასალა პირველი კურსის სტუდენტებისათვის. სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა. ტფილისი;
43. **ყაუხჩიშვილი, 1942:** ყაუხჩიშვილი, ს. (1942). ბერძნების დასახლების ისტორია საქართველოში. ქუთაისის ა. წულუკიძის სახელობის სახელმწიფო პედინსტიტუტის შრომები. ტ. I. თბილისი;
44. **ყაუხჩიშვილი, 1946:** ყაუხჩიშვილი, ს. (1946). ბერძნების დასახლების ისტორია საქართველოში, ქუთაისის ა. წულუკიძის სახელობის სახელმწიფო პედინსტიტუტის შრომები. ტ. II. თბილისი;
45. **შამანიდი (რედ.), 2009:** შამანიდი, ს. (რედ.) (2009). ახალბერძნულ-ქართული ლექსიკონი (Ελληνογεωργιανό Λεξικό). ივ. ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, კლასისკური ფილოლოგიის, ბიზანტინისტიკისა და ნეოგრეცისტიკის ინსტიტუტი, პროგრამა «ლოგოსი»;
46. **შანიძე, 1980:** შანიძე, ავ. (1980). ქართული ენის გრამატიკის საფუძვლები. თხზულებანი. ტომი III. თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა. თბილისი;
47. **შანიძე, 1990:** შანიძე, მზექ. (1990). სიტყუად ართრონთათვს. ძველი ქართული გრამატიკული ტრაქტატი. თბილისი;
48. **ჩიქობავა, 1998:** ჩიქობავა, არნ. (1998). ქართული ენის ზოგადი დახასიათება. საქართველოს მეცნიერებათა აკადემია. არნ. ჩიქობავას სახელობის ენათმეცნიერების ინსტიტუტი. გამომცემლობა „ქართული ენა“. თბილისი;
49. **ჩიქობავა, 2008:** ჩიქობავა, არნ. (2008). ენათმეცნიერების შესავალი. თსუ გამომცემლობა;
50. **ძნელაძე, 2017:** ძნელაძე, ნ. (2017). ბერძნული სკოლები აჭარაში და ბერძნული ენის სწავლების თავისებურებები. სამხრეთ - დასავლეთ საქართველო (ისტორია, არქეოლოგია, ეთნოლოგია);

51. წულაძე და სხვ., 2011: წულაძე, გ., მაღლაფერიძე, ნ., & ვადაჭკორია, ა. (2011). საქართველოს დემოგრაფიული წელიწდეული 2010. თბილისი;
52. ჭავჭავაძე, 1861: ჭავჭავაძე, ი. (1861). „ორიოდე სიტყვა თ. რევაზ შალვას ძის ერისთავის კოზლოვიდგან „შემლილის“ თარგმანზედა“. „ცისკარი“, № 4;
53. ჭრელაშვილი, 1965: ჭრელაშვილი, ნ. (1965). ბავშვის ამეტყველების ფსიქოლოგიური ბუნება. თბილისი. „მეცნიერება“;
54. ჯორბენაძე, 1989: ჯორბენაძე, ბ. (1989). ქართული დიალექტოლოგია, I. თბილისი: მეცნიერება;
55. ჰოლმსი და სხვ., 2001: ჰოლმსი, ლ., იევიჩა, ი., & ვუდი, ჰ. (2001). ბილინგვური განათლება. სამაგიდო წიგნი მასწავლებლებისთვის;
56. ჰუმბოლდტი, 1836, 1838, 1839: ჰუმბოლდტი, ვ. (1836, 1838, 1839). შესავალი - „ადამიანური ენების აგებულების სხვადასხვაობისა და კაცობრიობის გონის განვითარებაზე მისი გავლენის შესახებ“, „კავი ენის შესახებ კუნძულ იავაზე“;
57. ალ-დოსარი, 2004: Al-Dossari, M. (2004). An Investigation of Bilingual Children’s Metalinguistic Awareness in Two Typologically Unrelated Languages (unpublished doctoral dissertation). Boston University, Boston, MA. Retrieved from <http://www.linguistlist.org/pubs/diss/browsediss-action.cfm?DissID=8116>;
58. ანგარიშგების ოფისი, 1987: COMETT Programme REPORT of 1987 ACTIVITIES. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES COM (88) 36 final. Brussels, Vol. 1988/0007. 12 February 1988;
59. აუერი, 1984: Auer, P. (1984). Bilingual Conversation. Amsterdam: John Benjamins;
60. აუერი, 1998: Auer, P. (1998). Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity. London: Routledge;
61. აშერი, 1969: Asher, J.J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. Modern Language Journal 53, 3-17. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1969.tb04552.x>;
62. აშშ-ის კითხვის ეროვნული პანელი 2000: National Reading Panel, (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on

- reading and its implications for reading instructions. Washington, DC: National Institute of child Health and Human Development;
63. **ბაიბი, 1991:** Bybee, J.L. (1991). Natural morphology: The organization of paradigms in language acquisition. In Thom Huebner & Charles A. Ferguson (eds.), *Crosscurrents in second language and linguistic theories* (pp. 67-91). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins;
64. **ბაიბი, 2002:** Bybee, J. (2002). Word frequency and context of use in the lexical diffusion of phonetically conditioned sound change. *Joan Bybee University of New Mexico. Language Variation and Change*, 14, 261–290. Cambridge University Press 0954-3945002;
65. **ბაკა და სერვანტესი, 1998:** Baca, L.M., & Cervantes, H.T. (1998). *The Bilingual Special Education Interface* (3rd edn). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall;
66. **ბალკანი, 1970:** Balkan, L. (1970). Les effets du bilinguisme Français-Anglais sur les aptitudes intellectuelles. AIMAV, Brussels;
67. **ბამბერგი, 1997:** Bamberg, M. (ed). (1997). *Narrative Development: Six approaches*. Mahwah, NJ: Erlbaum;
68. **ბარტი და სხვ., 1976:** Burt, M.K., Dulay, H.C., & Hernández-Chávez, E. (1976). *Bilingual Syntax Measure I: Technical handbook*. San Antonio, TX: Harcourt, Brace, Jovanovich. [[Google Scholar](#)];
69. **ბარტი და დალეი, 1978:** Burt, M.K., & Dulay, H.C. (1978). Some guidelines for the assessment of oral language proficiency and dominance. *TESOL Quarterly* 12: 177-92;
70. **ბარტოლოტი და მარიანი, 2012:** Bartolotti, J. & Marian, V. (2012). Chapter: 1 - Bilingual memory: Structure, access, and processing. pp. 7 – 47. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139035279.002>; Book: *Memory, Language, and Bilingualism. Theoretical and Applied Approaches*, Edited by Altarriba, J. & Isurin, L. Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139035279>;
71. **ბახმანი და პალმერი, 1982:** Bachman, L., & Palmer, A. (1982). The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly* 16: 449-65;
72. **ბეიკერი და ჯონსი, 1998:** Baker, C., & Jones, S.P. (1998). *The Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters;

73. ბეკერმანი, 2005: Bekerman, Z. (2005). Complex contexts and ideologies: Bilingual Education in conflict-ridden areas. *JOURNAL OF LANGUAGE IDENTITY AND EDUCATION*, 4 (1), pp. 1-20.
74. ბენ-ზეევი, 1977: Ben-Zeev, S. (1977). Mechanisms by which childhood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures. In P. A. Hornby (Ed.);
75. ბენ-ზეევი, 1977ა: Ben-Zeev, S. (1977a). The influence of Bilingualism on Cognitive Development and Cognitive Strategy. "Child Development" 48: 1009-18;
76. ბენ-ზეევი, 1977ბ: Ben-Zeev, S. (1977b). The effect of Spanish-English bilingualism in children from less privileged neighbourhoods on cognitive development and cognitive strategy. *Working Papers on Bilingualism* 14: 83-122;
77. ბერიკაშვილი, 2016: Berikishvili, S. (2016). Morphological integration of Russian and Turkish nouns in Pontic Greek. *Language Typology and Universals, Stuf-Sprachtypologie and Universalienforschung*. Volume 69. ISSUE 2;
78. ბერიკაშვილი, 2017: Berikashvili, S. (2017). Morphological aspects of Pontiac Greek spoken in Georgia, (Hardbound). *Languages of the World* 54. 168 pp.;
79. ბერმანი, 1988: Berman, R. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Processes*, 11, 469–497;
80. ბერმანი, 2008: Berman, R.A. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language*, 35, 735- 771;
81. ბერმანი და სლობინი, 1994: Berman, R.A., & Slobin, D.I. (1994). Narrative structure. In R. A. Berman and D. I. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study* (pp. 39-84). New York/London: Psychology Press;
82. ბეჰრენსი, 2001: Behrens, H. (2001). Cognitive-conceptual development and the acquisition of grammaticalmorphemes: The development of time concepts and verb tense. In Bowerman & Levinson 2001:450-474;
83. ბიალისტოკი, 1986: Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57(2), 498–510. <https://doi.org/10.2307/1130604>;
84. ბიალისტოკი, 1987ა: Bialystok, E. (1987a). Influences of bilingualism on metalinguistic development. *Second Language Research* 3 (2), 154-166;

85. ბიალისტოკი, 1987ბ: Bialystok, E. (1987b). Words as things: Development of word concept by bilingual children. *Studies in Second Language Learning* 9, 133-140;
86. ბიალისტოკი, 1988: Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology* 24 (4), 560-567;
87. ბიალისტოკი, 1991: Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge, UK: Cambridge University Press;
88. ბიალისტოკი, 1997: Bialystok, E. (1997). Effects of bilingualism biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental Psychology*, 33 (3), 420-440;
89. ბიალისტოკი, 1999: Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70, 636-644.
90. ბიალისტოკი, 2001: Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press;
91. ბიალისტოკი, 2001ა: Bialystok, E. (2001a). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press;
92. ბიალისტოკი, 2001ბ: Bialystok, E. (2001b). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 169-181;
93. ბიალისტოკი, 2005: Bialystok, E. (2005). Consequences of Bilingualism for Cognitive Development. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 417-432). Oxford University Press;
94. ბიალისტოკი, 2007: Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), 210-223. <https://doi.org/10.2167/beb441.0>;
95. ბიალისტოკი, 2016: Bialystok, E. (2016). *Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition*;
96. ბიალისტოკი & კოდი, 1997: Bialystok, E., & Codd, J. (1997). Cardinal limits: Evidence from language awareness and bilingualism for developing concepts of number. *Cognitive Development*, 12(1), 85-106. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(97\)90031-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(97)90031-9);

97. ბიალისტოკი & მარტინი, 2004: Bialystok, E., & Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7, 325–339;
98. ბიალისტოკი & მაჯუმდერი, 1998: Bialystok, E., & Majumder, S. (1998). The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem-solving. *Applied Psycholinguistics*, 19, 69-85;
99. ბიალისტოკი & ჰერმანი, 1997ა: Bialistok, E., & Herman, J. (1997a). Does bilingualism matter for early literacy? *Bilingualism: Language and Cognition* 2(1), 35-44;
100. ბიალისტოკი და სხვ., 2003: Bialystok, E., Majumder, S., & Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 27–44. <https://doi.org/10.1017/S014271640300002X>;
101. ბიალისტოკი და სხვ., 2004: Bialystok, E., Craik, F.I.M., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19, 290–303. doi:10.1037/0882-7974.19.2.290;
102. ბიშოპი და ედმუნდსონი, 1987: Bishop, D.V.M., & Edmundson, A. (1987). Language impaired 4-year olds: Transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173;
103. ბლისი და სხვ., 1998: Bliss, L., McCabe, A., & Miranda, E. (1998). Narrative assessment profile: Discourse analysis for school-age children. *Journal of Communication Disorders*, 31, 347-363;
104. ბლემი და ლა ჰეიჯი, 2003: Bloem, I., & La Heij, W. (2003). Semantic facilitation and semantic interference in word translation: Implications for models of lexical access in language production. *Journal of Memory and Language*. 48:468–488. [Google Scholar];
105. ბლუმფილდი, 1993: Bloomfield, L. (1993). *Language*. New York: Henry Holt;
106. ბოვერმენი და სუნია, 2001: Bowerman, M., & Soonja Ch. (2001). Shaping meanings for language: Universal and language-specific in the acquisition of spatial semantic categories. In Bowerman & Levin-son 475-511;
107. ბოვერმენი & ჩოი, 2001: Bowerman, M., & S. Choi. (2001). Shaping meanings for language: universal and language - specific in the acquisition of spatial semantic categories.



- In M. Bowerman, & S.C. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development* (pp. 475-511). Cambridge, UK;
108. **ბოტინგი, 2002:** Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1-21;
  109. **ბრაუნი, 1973:** Brown, R. (1973). *A First Language*. Cambridge: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-30325-6;
  110. **ბრისკი, 1998:** Brisk, M.E. (1998). *Bilingual Education: From Compensatory to Quality Schooling*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum;
  111. **ბრუნერი, 1975:** Bruner, J.S. (1975). Language as an instrument of thought. In Davies, A (ed.) *Problems of Language and Learning*. Heinemann. Bilingualism: Psychological, social, and educational implications (pp. 29-55). New York, NY: Academic;
  112. **ბრუნერი, 1990:** Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press;
  113. **ბურდიე, 1977ა:** Bourdieu, P. (1977a). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
  114. **ბურდიე, 1991:** Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
  115. **გაგარინა და სხვ., 2010:** Gagarina, N., Klassert, A., & Topaj, N. (2010). Russian language proficiency test for multilingual children. *ZAS Papers in Linguistics*, 54;
  116. **გაგარინა და სხვ., 2012:** Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56. (Includes manual and MAIN materials for assessment, available online at <http://www.zas.gwzberlin.de/zaspil56.html>);
  117. **გაგარინა და სხვ., 2015, 2016:** Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U. & Walters, J. (2015, 2016). Assessment of Narrative Abilities in Bilingual Children. In S. Armon-Lotem, J. de Jong & N. Meir (eds.) *Methods for assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol, UK: Multilingual Matters;

118. **გაგარინა და შუკტომოვი (მომზ. პროც.):** Gagarina, N., & Schuktomow, R. (in prep.). Macrostructure in elicited narratives of preschool monolingual Russian children with and without specific language impairment;
119. **გაზექოლი, 1997:** Gathercole, S. E. (1997). Models of verbal short-term memory. In M. A. Conway (Ed.), *Cognitive models of memory* (pp. 13–45). The MIT Press;
120. **გალამბოსი და გოლდინ-მიდლოუ, 1990:** Galambos, S.J., & Goldin-Meadow, S. (1990). The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition*, 34 (1), 1-56;
121. **გალამბოსი და ჰაკუტა, 1988:** Galambos, S.J., & Hakuta, K. (1988). Subject-specific and task-specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 141-162;
122. **გამპერცი, 1982:** Gumperz, J.J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press;
123. **გარდნერ-ქლოროსი და სხვ., 2000:** Gardner-Chloros, P., Charlesc, R., & Cheshire, J. (2000). Parallel patterns? A comparison of monolingual speech and bilingual codeswitching discourse. *Journal of Pragmatics* V. 32,(9), pp. 1305-1341;
124. **გინესი და სხვ., 2005:** Genesee, F., Lindholm-Leary, K.J., Saunders, W., & Christian, D. (2005). *Educating English Language Learners: A Synthesis of Empirical Evidence*. New York: Cambridge University Press;
125. **გრენფელი, 2011ა:** Grenfell, M.J. (2011a). Bourdieu: a theory of practice. In: Grenfell, M.J. ed. *Bourdieu, language and linguistics*. London, New York: Continuum, pp. 7-34;
126. **გრენფელი, 2011ბ:** Grenfell, M.J. (2011b). Bourdieu, language and linguistics. In: Grenfell, M.J. ed. *Bourdieu, language and linguistics*. London, New York: Continuum, pp. 45-63;
127. **გრენფელი, 2011გ:** Grenfell, M.J. (2011c). Towards a science of language and linguistic study. In: Grenfell, M.J. ed. *Bourdieu, language and linguistics*. London, New York: Continuum, pp. 197-226;
128. **გროსიენი, 1985:** Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6 (6), 467 477;

129. **გროსიენი, 1992:** Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. *Cognitive Processing in Bilinguals* 83, 51-62;
130. **გროსიენი, 1994:** Grosjean, F. (1994). Individual bilingualism. In R.E. Asher & J.M. Simpson (eds.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics (Volume 3)*. Oxford: Pergamon;
131. **გროსიენი, 2001:** Grosjean, F. (2001). Bilingualism, individual. In R. Mestrie (ed.) *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*. Oxford: Elsevier Science;
132. **გროსიენი და ლი, 2012:** Grosjean, F., & Li, P. (2012). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Wiley-Blackwell. Chicester, UK;
133. **გუდმანი, 1967:** Goodman, KS. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist* 6: 126-35;
134. **გუტიერეზ-კლელენი და სხვ., 2009:** Gutiérrez-Clellen, V.F., Simon-Cerejido, G., & Erickson Leone, A. (2009). Code-Switching in bilingual children with specific language impairment. *International Journal of Bilingualism*, 13, 91-109;
135. **დათჩერი, 2004:** Dutcher, N. (2004). *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies (2 nd edn)*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics;
136. **დალეი და ბარტი, 1973:** Dulay, H.C. & Burt, M.K. (1973). "Should we teach children syntax?". *Language Learning*. 23 (2): 245–258. doi:10.1111/j.1467-1770.1973.tb00659.x
137. **დალეი და ბარტი, 1975:** Dulay, H. & Burt, M. (1975). "Creative construction in second language learning and teaching". In Dulay, Heidi; Burt, Marina (eds.). *On TESOL '75: New Directions in Second Language Learning, Teaching, and Bilingual Education: Selected Papers from the Ninth Annual TESOL Convention, Los Angeles, California, March 4–9, 1975*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages. pp. 21–32. OCLC 1980255;
138. **დანკანი და დე ავილა, 1979:** Duncan, S.E. & De Avila, E.A. (1979). Bilingualism and cognition: Some recent findings. *NABE Journal* 4(1), 15 50;
139. **დე ჰუვერი, 2009:** De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. Pp. xvii + 412;

140. **დაზი, 1985:** Diaz, R.M. (1985). Bilingual cognitive development: Addressing three gaps in current research. *Child Development*, 56, 1356-1378;
141. **დოუ, 1982:** Dawe, L.C. (1982). The influence of a bilingual child's first language competence on reasoning in mathematics. Unpublished PhD dissertation, University of Cambridge;
142. **დოუ, 1983:** Dawe, L.C. (1983). Bilingualism and mathematical reasoning in English as a second language. *Educational Studies in Mathematics* 14 (1), 325-353;
143. **დრესლერი, 1997:** Dressler, W.U. (1997). Productivity and potentiality in inflectional morphology. *Clasnet Working Papers* 7: 3-22;
144. **დრესლერი, 2007:** Dressler, W.U. (2007). Introduction. In S. Laaha & S. Gillis (Eds.), *Typological perspectives on the acquisition of noun and verb morphology*. *Antwerp Papers in Linguistics*, 112,3-9;
145. **ენ ჰარისი, 1992:** En Harris, R.J. (1992). *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam, Netherlands: North-Holland;
146. **ერვინ-ტრიპი და რეისი, 2005:** Ervin-Tripp, S., & Reyes, I. (2005). Child code-switching and adult content contrasts. *International Journal of Bilingualism*, 9, 85- 102;
147. **ვაიბერგი, 2001:** Viberg, A. (2001). Age-related and L2-related features in bilingual narrative development in Sweden. In L. Verhoeven & S. Stromqvist (eds.), *Narrative Development in a Multilingual Context*, pp. 87-128. Amsterdam: John Benjamins;
148. **ვალაჩი, 2008:** Walach, G.P. (2008). *Language intervention for school-age students: Setting goals for academic success*. St. Louis, MO: Mosby;
149. **ველსი, 1981:** Wells, C.G. (1981). *Learning through interaction: the study of language development*. Cambridge University Press;
150. **ველუტინო, 1979:** Vellutino, F.R. (1979). *Dyslexia: theory and research*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts;
151. **ვესტბი, 1991:** Westby, C.E. (1991). Assessing and remediating text comprehension problems. In A. Kamhi and H. Catts (Eds.), *Reading disabilities: A developmental language perspective*. Boston, MA: Allyn & Bacon;

152. **ვესტბი, 2005:** Westby, C.E. (2005). Assessing and facilitating text comprehension problems. In H. Catts and A. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* (pp. 157-232). Boston, MA: Allyn & Bacon;
153. **ვიგოცკი (ვიგოტსკი), 1962:** Vygotsky, L.S., (1962). *Thought and language*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts;
154. **ვონ სტუდნიცი & გრინი 2002:** Von Studnitz, R. E., & Green, D. W. (2002). The cost of switching language in a semantic categorization task. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(3), 241–251. <https://doi.org/10.1017/S1366728902003036>;
155. **ვულარდი, 2004:** Woolard, K. (2004). Codeswitching. In *A Companion to Linguistic Anthropology*. A. Duranti, ed. Pp. 73-94. Malden, MA: Blackwell;
156. **ზენტელა, 1997:** Zentella, A.C. (1997). *Growing up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Oxford: Blackwell Publishers;
157. **თამბი, 1910:** Thumb, A. (1910). *Handbuch der Neugriechischen Volkssprache*, verlag von Karl J. Brüner, Strassburg, 39-40;
158. **თომასი, 1988:** Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9 (3), 235-246;
159. **თომასი, 1992:** Thomas, J. (1992). Metalinguistic awareness in second- and third-language learning;
160. **იანკო-უორელი, 1972:** Ianco-Warrall, A. (1972). Bilingualism and cognitive development. *Child Development*. 43, 1390-1400;
161. **იელენდი და სხვ., 1993:** Yelland, G., Pollard, J., & Mercury, A. (1993). The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied Psycholinguistics*, 14 (4), 423-444;
162. **იმედაძე, 1967:** Imedadze, N. 1967. On the psychological nature of child speech formation under condition of exposure to two languages. *International Journal of Psychology*. Vol. 2.
163. **იმედაძე, 1999:** Imedadze, N. (1999). Motion Verbs in Georgian XChildren Narratives. "Psychology of Language and Communication", v.3, Energia, Warshaw, 61-75;

164. **ოსტმანი, 1992:** Eastman, C.M. (1992). Codeswitching as an urban language, contact phenomenon. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 13 (1&2), 1-17;
165. **ოუნესკო, 1953:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1953). *The Use of Vernacular Languages in Education*. In *Monographs on fundamental education VIII*. Paris, France: UNESCO;
166. **კადერავეკი და სალზბი, 2000:** Kaderavek, J.N., & Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: Oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 34-49;
167. **კანალე და სვინი, 1980ბ:** Canale, M., & Swain, M. (1980b). A domain description for core FSL: communication skills. In Ontario Ministry of Education, *The Ontario assessment instrument pool: French as a second language, junior and intermediate divisions: 27-39*. Ontario Ministry of Education, Toronto;
168. **კასტილო და სხვ., 2009:** Castilla, A.P., Restrepo, M.A., & Perez-Leroux, A.T. (2009). Individual differences and language interdependence: a study of sequential bilingual development in Spanish-English preschool children, *Bilingualism and Bilingual Education*, 12, 565-580;
169. **კაუფმანი, 2001:** Kaufman, D. (2001). Narrative development in Hebrew and English. In L.Verhoeven & S. Stromqvist (eds.), *Narrative Development in a Multilingual Context*, pp. 319-340. Amsterdam: John Benjamins Publishing;
170. **კესლერი და კვინი, 1980:** Kessler, C., & Quinn, M.E. (1980). Positive effects of bilingualism on science problem-solving abilities. In J. E. Alatis (Ed.), *Current issues in bilingual education: Proceedings of the Georgetown roundtable on languages and linguistics* (pp. 295-308). Washington, DC: Georgetown University Press;
171. **კესლერი და კვინი, 1982:** Kessler, C. & Quinn, M.E. (1982). Cognitive development in bilingual environments. In B. Hartford., A. Valdman & C.R. Foster (eds.) *Issues in International Bilingual Education. The Role of the Vernacular*. New York: Plenum Press;
172. **კესლერი და კვინი, 1987:** Kessler, C., & Quinn, M.E. (1987). Language minority children's linguistic and cognitive creativity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 8(173-186);

173. კლარკსონი, 1992: Clarkson, P.C. (1992). Language and mathematics: A comparison of bilingual and monolingual students of mathematics. *Educational Studies in Mathematics* 23, 417-429;
174. კლარკსონი და გალბრაიტი, 1992: Clarkson, P.C., & Galbraith, P. (1992). Bilingualism and mathematics learning: Another perspective. *Journal for Research in Mathematics Education* 23 (1), 34-44;
175. კლერისი და ბაბინიოტისი, 2005: Klairis, Ch., & Babiniotis, G. (2005). *Modern Greek Grammar: Structural-functional and communicative*. Athens: Ellinika Grammata;
176. კორბეტი, 2003: Corbett, G.G. (2003). Types of typology, illustrated from gender systems. In *Noun Phrase Structure in the Languages of Europe*, Frans Plank (ed.), 289-334. (Empirical Approaches to Language Typology, EURO TYP, 20-7). Berlin/New York: Mouton de Gruyter;
177. კოსტა და სხვ., 1999: Costa, A., Miozzo, M., & Caramazza, A. (1999). Lexical selection in bilinguals: Do words in the bilingual's two lexicons compete for selection? *Journal of Memory and Language*. 41:365-397. [[Google Scholar](#)];
178. კრაშენი, 1981ა: Krashen, S. (1981a). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press. ISBN 978-0-08-025338-1;
179. კრაშენი, 1982: Krashen, D.S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California. Print Edition ISBN 0-08-028628-3;
180. კრაშენი, 1989: Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal* 73, 440-464;
181. კრაშენი, 1999: Krashen, S. (1999). *Condemned Without a Trial : Bogus Arguments Against Bilingual Education* . Portsmouth, NH:Heinemann;
182. კრაშენი, 2003: Krashen, S. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures*. Portsmouth, NH: Heinemann;
183. კრაშენი, 2004: Krashen, S. (2004). *The Power of Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann;
184. კროლი და დე გრუთი, 1997: Kroll, J. F., & de Groot, A. M. B. (1997). Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages. In A. M.

- B. de Groot & J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (pp. 169–199). Lawrence Erlbaum Associates Publishers;
185. **კროლი და სხვ., 2008:** Kroll, J.F., Bobb, S.C., Misra, M.M., & Guo, T. (2008). Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory processes. *Acta Psychologica*, 128, 416-430;
186. **კრომდალი, 1999:** Cromdal, J. (1999). Childhood bilingualism and metalinguistic skills: Analysis and control in young Swedish–English bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 20(1), 1–20. <https://doi.org/10.1017/S0142716499001010>;
187. **კროუფორდი, 2004:** Crawford, J. (2004). *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom*. Los Angeles, CA: Bilingual Education Services;
188. **კროფტი, 2001:** Croft, W. (2001). *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. ISBN-13: 9780198299554. Oxford Linguistics;
189. **კუკი, 1991:** Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching* (Second Edition). London: Arnold;
190. **კუკი, 1992:** Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning* 42 (4), 557-591;
191. **კუკი, 2002ა:** Cook, V. (2002a). Background to the L2 user. In COOK (ed.), *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters.
192. **კუკი, 2002ბ:** Cook, V. (2002b). Language teaching methodology and the L2 user perspective. In V. Cook (ed.), *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters.
193. **კუმინსი, 1976:** Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43;
194. **კუმინსი, 1978:** Cummins, J. (1978). Language and children's ability to evaluate contradictions and tautologies: a critique of Osherson and Markman's findings. *Child Development* 49. [Google Scholar](#) | [Crossref](#) | [ISI](#);
195. **კუმინსი, 1978:** Cummins, J. (1978). Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian (Ukrainian-English) programs. In M. Paradis (Ed.) *Aspects of bilingualism*. (pp. 127-138). Columbia, S.C.: Hornbeam Press;



196. კუმინსი, 1978ბ: Cummins, J. (1978b) Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 9: 131-49 (see also this volume, Chapter 2);
197. კუმინსი, 1979: Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* 19, 121–129. [Google Scholar](#);
198. კუმინსი, 1981: Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Rationale* (pp. 3-49). Los Angeles, CA: California State University;
199. კუმინსი, 1981ა: Cummins, J. (1981a). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University, Los Angeles. [Google Scholar](#);
200. კუმინსი, 1981ბ: Cummins, J. (1981b). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1, 132-149;
201. კუმინსი, 1981ბ: Cummins, J. (1981b). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed.) *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*. Los Angeles: California State Department of Education;
202. კუმინსი, 1984: Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon, England. [Google Scholar](#);
203. კუმინსი, 1984ა: Cummins, J. (1984a). *Bilingualism and Special Education. Issues in Assessment and Pedagogy / Placement* (= Multilingual Matters Series). Clevedon, England: Multilingual Matters;
204. კუმინსი, 1984ბ: Cummins, J. (1984b). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In C. Rivera

- (Ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.  
[Google Scholar];
205. **კუმინსი, 2000**: Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters;
206. **კუმინსი, 2000ა**: Cummins, J. (2000a). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters;
207. **კუმინსი, 2000ბ**: Cummins, J. (2000b). Putting language proficiency in its place: Responding to critiques of the conversational/academic language distinction. In J. Cenoz & U. Jessner (eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters;
208. **კუმინსი და მალკაჰი, 1978**: Cummins, J., & Mulcahy, R. (1978). Orientation to language in Ukrainian-English bilingual children. *Child Development* 49, 1239-1242;
209. **კურმულისი, 1964**: Kourmoulis, G. (1964). Morphological changes of the Greek language. *Epistimoniki Epetirida Filosofikis Scholis Panepistimiou Athinon (EEFSPA)* 15: 9-22;
210. **ლააჰა და გილისი (რედ.), 2007**: Laaha, S., & Gillis, S. (eds.). (2007). *Typological Perspectives on the Acquisition of Noun and Verb Morphology*. (Antwerp Papers in Linguistics, 112.). Antwerp. University of Antwerp;
211. **ლაბოვი, 1970**: Labov, W. (1970). *The study of nonstandard English*. National Council of Teachers of English, Champaign, Illinois;
212. **ლაბოვი, 1972**: Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press;
213. **ლაბოვი, 1973**: Labov, W. (1973). The logic of nonstandard English. In Keddie, N (ed.) *Tinker; tailor; the myth of cultural deprivation*. Penguin;
214. **ლაბოვი და ვალეტკი, 1967**: Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (ed.) *Essays on the Verbal and Visual Arts*, pp. 12-44. Seattle: University of Washington Press;
215. **ლაიენსი, 1968**: Lyons, J. (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press;

216. **ლილესი, 1993:** Liles, B.Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 868-882;
217. **ლანზა, 1997:** Lanza, E. (1997). Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective. Oxford: Clarendon Press;
218. **ლა ჰეიჯი, 2005:** La Heij, W. (2005). Selection processes in monolingual and bilingual lexical access. In: Kroll JF, De Groot AMB, editors. Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches. New York: Oxford University Press; pp.\*\*\* 289–307. [Google Scholar];
219. **ლა ჰეიჯი და სხვ., 1985:** La Heij, W., Van der Heijden, AHC., & Schreuder, R. (1985). Semantic priming and Stroop-like interference in word-naming tasks. *Journal of Experimental psychology: Human Perception and Performance*. 11:62–80. [Google Scholar];
220. **ლენებერგი, 1967:** Lenneberg, E. (1967). Biological Foundations of Language. New York: Wiley and Sons;
221. **ლეოპოლდი, 1949:** Leopold, WF. (1949). Speech Development of a Bilingual Child. Volume 3. North-western University Press, Evanston;
222. **ლეოპოლდი, 1954:** Leopold, WF. (1954). A child's learning of two languages. Fifth Annual Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington, DC: Georgetown University Press;
223. **ლიედკე და ნელსონი, 1968:** Liedke, WW., & Nelson, LD. (1968). Concept formation and bilingualism. *Alberta Journal of Educational Research* 14: 225-32;
224. **ლიტშვაგერი და მარკმანი, 1994:** Littschwager, J., & Markman, E. (1994). Sixteen and 24 month olds use of mutual exclusivity... *Developmental Psychology*, 30, 955-968;
225. **ლო ბიანკო, 2001:** Lo Bianco, J.L. (2001). Language and Literacy Policy in Scotland. Stirling: Scottish CILT;
226. **ლუპკერი, 1979:** Lupker, SJ. (1979). The semantic nature of response competition in the picture-word interference task. *Memory & Cognition*. 7:485–495. [[Google Scholar](#)];

227. ლუპკერი, 1982: Lupker, S.J. (1982). The role of phonetic and orthographic similarity in picture-word interference. *Canadian Journal of Psychology*. 36:349–367. [[PubMed](#)] [[Google Scholar](#)];
228. მაიერ-სკოტონი, 1993: Myers-Scotton, C. (1993). *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon;
229. მაიერ-სკოტონი, 2002: Myers-Scotton, C. (2002). *Contact linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford, UK: Oxford University Press. [[Google Scholar](#)];
230. მაიერ-სკოტონი, 2002: Myers-Scotton, C. (2002). *Contact Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press;
231. მაიერ-სკოტონი, 2005: Myers-Scotton, C. (2005). Supporting a Differential Access Hypothesis: Code Switching and Other Contact Data. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 326–348). Oxford University Press;
232. მაისელი, 1994: Meisel, J. (1994). Code-switching in young bilingual children: the acquisition of grammatical constraints. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 413-439;
233. მაისელი, 2004: Meisel, J.M. (2004). The bilingual child. In T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (eds.) *The Handbook of Bilingualism*, Malden, MA: Blackwell;
234. მაკკარტი, 2001: McCarty, M. (2001). *Issues in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press;
235. მაკკეიბი, 1996: McCabe, A. (1996). Evaluating narrative discourse skills. In K. Cole, P. Dale and D. Thal (Eds.), *Assessment of communication and language* (pp. 121-142). Baltimore, MD: Paul H. Brookes;
236. მაკკეიბი და როლინსი, 1994: McCabe, A., & Rollins, P.R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56;
237. მაკლაფლინი და ნაიაკი, 1989: McLaughlin, B., & Nayak, N. (1989). Processing a new language: does knowing other languages make a difference? In Hans W. Dechert &

- Manfred Raupach (Eds.), *Inter-lingual processes* (pp. 5-16). Tübingen: Gunter Narr Verlag;
238. **მაკლაფლინი და სხვ., 1983:** McLaughlin, B., Rossman, T., & McLeod, B. (1983). Second language learning: an information-processing perspective. *Language Learning*, 33: 135-158;
239. **მაკლეოდი & მაკლაფლინი, 1986:** McLeod, B., & McLaughlin, B. (1986). Restructuring or automaticity? Reading in a second language. *Language Learning*, 36(2), 109–123. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1986.tb00374.x>;
240. **მაკრიჯი, 1985:** Mackridge, P. (1985). *The Modern Greek Language: A Descriptive Analysis of Standard Modern Greek*. London: Clarendon Press;
241. **მაკსვეინი, 1999, 2005:** MacSwan, J. (1999/2005). *A Minimalist Approach to Intrasentential Code Switching*. 1st Edition 1999. *Italian Journal of Linguistics* 171(1) 2005. University of Maryland, College Park;
242. **მანდლერი, 1997:** Mandler, J. (1997). Representation. In D. Kuhn & R. Siegler (eds.), *Cognition, perception, and language*, vol. 2. *Handbook of child psychology*. New York: Wiley;
243. **მანდლერი და ჯონსონი, 1977:** Mandler, J., & Johnson, N. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111–151;
244. **მარტინ-რიი და ბიალისტოკი, 2008:** Martin-Rhee, M.M., & Bialystok, E. (2008). The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, 81–93. <https://doi.org/10.1017/S1366728907003227>;
245. **მარტინ-ჯონსი, 2000:** Martin-Jones, M. (2000). Jones, K. (eds.). *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins;
246. **მატრასი, 2000:** Matras, Y. (2000). Fusion and the cognitive basis for bilingual discourse markers. *International Journal of Bilingualism*, 4, 4, 505-528;
247. **მეიერს-სკოტონი, 1993:** Myers-Scotton, C. (1993). *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon;

248. მეტი, 1998: Met, M. (1998). Curriculum decision-making in content –based language teaching. In J.Cenoz & F. Genesee (eds), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and multilingual Education*. Clevedon: Multilingual matters;
249. მიუსკენი, 2000: Muysken, P. (2000). *Bilingual speech: A typology of code-mixing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. [Google Scholar];
250. ნაიაკი და სხვ., 1990: Nayak, N., Hansen, N., Krueger, N., & McLaughlin, B. (1990). Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Language Learning*, 40 (2), 221-244;
251. ნაშენი და მაკლაფლინი, 1986: Nation, R., & McLaughlin, B. (1986). Novices and experts: An information processing approach to the good language learner problem. *Applied Psycholinguistics*, 7, 41-56;
252. ოთეგაი, 1982: Otheguy, R. 1982, Thinking about bilingual education: A critical appraisal. *Harvard Educational Review* 52 (3) 301 314;
253. ოილერი, 1978: Oiler, J.W.Jr. (1978). The language factor in the evaluation of bilingual education. In Alatis, J E (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1978*: 410-22. Georgetown University Press, Washington, D.C.;
254. ოილერი, 1979: Oiler, J.W.Jr. (1979). *Language tests at school: a pragmatic approach*. Longman;
255. ოილერი და პერკინსი, 1980: Oiler, J.W.Jr., & Perkins, K. (1980). Research in language testing. Newbury House, Rowley, Massachusetts Olson, D R 1977. *From utterance to text: the bias of language in speech and writing*. *Harvard Educational Review* 47: 257-281;
256. ოლერი და ეილერი, 2002: Oller, D.K., & Eilers, R.E. (2002). *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon, UK Multilingual Matters;
257. ოლსონი, 1980: Olson, D.R. (1980). Social aspects of meaning in oral and written language. In Olson, DR (ed.) *The social foundations of language and thought*: 90-108. Norton, New York;
258. ოჰილი და კეინი, 2007: Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. In D. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 47-72). New York: Erlbaum;

259. პარადაისი და სხვ., 2011: Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes;
260. პარადაისი და ნიკოლადის, 2007: Paradis, J., & Nicoladis, E. (2007). The Influence of dominance and sociolinguistic context on bilingual preschoolers' language choice. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 3, 277-297;
261. პავლენკო, 2000: Pavlenko, A. (2000). What's in a concept? *Bilingualism: Language and Cognition*. 3 (1), 31- 36;
262. პავლენკო, 2001ა: Pavlenko, A. (2001a). Bilingualism, gender, and ideology. *International Journal of Bilingualism* 5(2), 117-151;
263. პავლენკო, 2005ბ: Pavlenko, A. (2005b). *Emotions and Multilingualism*. New York: Cambridge University Press;
264. პავლენკო და პილერი, 2001: Pavlenko, A. & Piller, I. (2001). New directios in the study of multilingualism, second language learner, and gender. In A.PAVLENKO, A.BLACKLEDGE, I.PILLER & M.TEUTCH-DWYER (eds.) *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender*. Berlin: Mouton de Gruyter;
265. პარილო, 1996: Parrillo, V.N. (1996). *Diversity in America*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press;
266. პირსონი, 2002: Pearson, B.Z. (2002). Bilingual Infants: What we know, what we need to know. In M. Suarez-Orozco and M. Paéz (Eds.), *Latinos: Remarking America* (pp. 306-320). Berkeley, CA: University of California Press;
267. პოპლაკი, 1980: Poplack, S. (1980). Sometimes I'll Start a Sentence in Spanish Y Termino en español: Toward a Typology of Code-Switching. *Linguistics*, 18, 581-618. <http://dx.doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581>;
268. პოულისი, 1999: Poulisse, N. (1999). Slips of the tongue: Speech errors in first and second language production. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. [[Google Scholar](#)];
269. პროქტორი, 2003: Proctor, P. (2003). Degree of bilingualism and English reading achievement. Paper presented at the Fourth symposium on Bilingualism, Arizona State University;

270. **რავიდი და ბერმანი, 2006:** Ravid, D., & Berman, R.A. (2006). Information density in the development of spoken and written narratives in English and Hebrew. *Discourse Processes*, 41(2), 117-149;
271. **რასი და სხვ., 2006:** Rice, M.L., Redmond, S.M., & Hoffman, L. (2006). MLU in children with LI and younger control children shows concurrent validity, stability, and parallel growth trajectories. *Journal of Speech, Language, Hearing Research*, 49, 793-808;
272. **რიგელი და სხვ., 1994:** Riegel, M., Pellat, J.-Ch., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF/Quadrige;
273. **რიჩიარდელი, 1992ა:** Ricciardelli, L.A. (1992a). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21 (4), 301-316;
274. **რიჩიარდელი, 1992/1992ბ:** Ricciardelli, L.A. (1992/1992b). Creativity and bilingualism. *Journal of Creative Behaviour*, 26 (4), 242-254. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1992.tb01183.x>;
275. **როზენბლუმი და პინკერი, 1983:** Rosenblum, T., & Pinker, S.A. (1983). Word magic revisited: monolingual and bilingual children's understanding of the word-object relationship. *Child Development*, 54, 773-780;
276. **რუიზი, 1984:** Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal* 8 (2), 15-34;
277. **რუმელჰარტი, 1975:** Rumelhart, D. (1975). Notes on a schema for stories. In D. G. Bobrow & A. M. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science* (pp. 211–236). New York, NY: Academic Press;
278. **რუსეიშვილი და სხვ., 2016:** Rusieshvili, M., Petriashvili, I., & Gabunia, K. (2016). Multilingual strategies for integration of ethnic minorities into society (Using the example of Georgia). Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia. *International Journal of Multilingual Education*, # 8, pp. 60-69. E ISSN 1512-3146 (online). ISSN 1987-9601 (print);
279. **სავილიე-ტროიკე, 1984:** Saville-Troike, M. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly* 18: 199-219;



280. სავილიე-ტროიკე, 2005: Saville-Troike, M. (2005). *Introducing Second Language Acquisition*. (Cambridge Introductions to Language and Linguistics). Cambridge University Press. p. 11;
281. სავიჯ-რამბაუ და სხვ., 1998: Savage-Rumbaugh, S., Stuart, G.Sh., & Talbot, J.T. (1998). *Apes, language, and the human mind*. Oxford: Oxford University Press;
282. საიმონი, 2001: Simon, D.L. (2001). Towards a new understanding of codeswitching in the foreign languages classroom. In R. Jacobson (ed) *Codswitching Worldwide II*. Berlin: Mouton de Gruyter;
283. სანზი, 2000: Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, 21: 23-44;
284. სანზი, 2007: Sanz, C. (2007). The role of bilingual literacy in the acquisition of a third language. In Perez-Vidal, Bel, and Garau (Eds.) *A Portrait of the Young in the New Multilingual Spain*, Clevedon (UK): Multilingual Matters;
285. სანზი, 2012: Sanz, C. (2012). Multilingualism and Metalinguistic Awareness. In Chapelle, C.A. (Ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp.3933-3942), Oxford, UK: Wiley-Blackwell;
286. სანკოფი, 2002: Sankoff, G. (2002). Linguistic Outcomes of Language Contact. In *The Handbook of Language Variation and Change*, J.K. Chambers, P. Trudgill & N. Schilling-Estes (eds), 638-668. Oxford: Blackwell;
287. სეილერი, 1958: Seiler, H. (1958). Zur Systematik und Entwicklungsgeschichte der griechischen Nominaldeklinaton. *Glotta* 37: 41-67;
288. სეპირი, 1921: Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: n. ed.;
289. სვანსონი და სხვ., 2005: Swanson, L., Fey, M., Mills, C., & Hood, L. (2005). Use of narrative-based language intervention with children who have specific language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 131-143;
290. სვინი, 1990: Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N., & Hart, D. (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, Culture and Curriculum*, 3 (1), 65-81;

291. **სტრიტი, 2000:** Street, B.V. (2000). Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the new literacy studies. In M. MARTIN\_JONES & K.JONES, *Multilingual Literacies: Reading and Writing different Worlds*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins;
292. **სტრიტი, 2003:** Street, B.V. (2003). What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative education* 5, 1-14;
293. **სიმონ-ქერიეჯიდო და გუტიერეზ-ქლელენი, 2009:** Simon-Cereijido, G., & Gutierrez-Clellen, V.F. (2009). A cross-linguistic and bilingual evaluation of the interdependence between lexical and grammatical domains. *Applied Psycholinguistics*, 30(2), 315-337;
294. **სენოზი და ვალენსია, 1994:** Cenoz, J., & Valencia, J.F. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, 15, 195-207. <https://doi.org/10.1017/S0142716400005324>;
295. **სკერა და სხვ., 2013:** Skerra, A., Adani, F., & Gagarina, N. (2013). Diskurskohäsive Mittel in Erzählungen als diagnostischer Marker für Sprachentwicklungsstörungen. In T. Fritzsche, C. B. Meyer, A. Adelt and J. Roß (Eds.), *Spektrum Patholinguistik*, 6, 123–154. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam;
296. **სკუტნაბ-კანგასი და გარსია, 1995:** Skutnabb-Kangas, T., & García, O. (Eds.). (1995). *Multilingualism for all? General principles*. Lisse. The Netherlands: Swets and Zeitlinger.
297. **სლობინი, 1973:** Slobin, D. (1973). Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar, in *Studies of Child Language Development*, eds. Ferguson and Slobin, N.Y. Reinhart, Holt, 175-208;
298. **სლობინი, 1985:** Slobin, D.I. (1985). Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. In D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol. 1. The data; Vol. 2. Theoretical issues (pp. 1157–1256). Lawrence Erlbaum Associates, Inc;
299. **სლობინი, 1997:** Slobin, Dan I. (1997). The universal, the typological, and the particular in acquisition. In *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Dan I. Slobin (ed.), Vol. 5, 1-39. Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum;

300. **სლობინი, 1999:** Slobin, D. (1999). How children encode motion events in two types of languages, VIII Congress for the Study of Child Language, San Sebastian;
301. **სლობინი, 2001:** Slobin, Dan I. (2001). Form-function relations: How do children find out what they are? In Bowerman & Levinson, 406-449;
302. **სმიტი, 1978ა:** Smith, F. (1978a). Understanding reading. Second edition. Holt, Rinehart and Winston, New York (First edition published in 1971);
303. **სმოჩანსკა, 1990:** Smoczyńska, M. (1990). The Acquisition of Person deixis in Polish. V International Congress for the Study of Child Development, Budapest;
304. **სნოუ და სხვ., 1998:** Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (1998). Preventing Reading Difficulties in Young Children. Washington, DC: National Academy Press;
305. **სპოლსკი და შოჰამი, 1999:** Spolsky, B., & Shohamy, E. (1999). The languages of Israel: Policy, ideology and practice. Clevedon: Multilingual Matters;
306. **სტავრაკაკი და სხვ., 2011:** Stavrakaki, S., Chrysomallis M.A., & Petraki, E. (2011). Subject-verb agreement, object clitics and wh-questions in bilingual French-Greek SLI: The case study of a French-Greek-speaking child with SLI. (Aristotle University of Thessaloniki, Hellenic Open University). Article in Clinical Linguistics & Phonetics, 25(5):339-67, May 2011. <https://doi.org/10.3109/02699206.2010.538954>;
307. **სტეინი და გლენი, 1979:** Stein, N.L., & Glenn, C.G. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary Children (Vol. 2). Norwood, NJ: Ablex;
308. **სტეფანი, 1981:** Stephany, U. (1981). Verbal grammar in early Modern Greek child language. In Philip S. Dale & David Ingram (eds.), Child language: An international perspective (pp. 45-57). Baltimore: University Park Press;
309. **სტეფანი, 1985:** Stephany, U. (1985). Aspekt, Tempus und Modalität: Zur Entwicklung der Verbalgrammatik in der neugriechischen Kindersprache (Language Universals Series, 4). Tübingen: Gunter Narr Verlag;
310. **სტეფანი, 1997ა:** Stephany, U. (1997a). The acquisition of Greek. In Dan I. Slobin (ed.), The crosslinguistic study of language acquisition. Vol. 4, pp. 183-333. Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum Ass;

311. სტეფანი და ხრისტოფიდუ, 2009: Stephany, U., & Christofidou, A. (2009). The emergence of nominal inflection in Greek. *Studies on Language Acquisition*;
312. სტროუდი, 2004: Stroud, C. (2004). The performativity of codswitching. *International Journal of Bilingualism* 8(2), 145-166;
313. ტაბატაძე, 2010: Tabatadze, S. (2010). Multilingual Education Programmes in Georgia: What choice do Non-Georgian schools have. "Multilingual Education" #1, pp 7-21;
314. ტაბატაძე, 2019: Tabatadze, S. (2019). Bilingual Educational Policy in Georgia: Can it benefit the process of the integration of society? University of Ljubljana. Faculty of Education. *CEPS Journal* 9 (2019) 1, S. 61-82 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-170991 - DOI: [10.25656/01:17099](https://doi.org/10.25656/01:17099);
315. ტუკომაა და სკუტნაბ-კანჯასი, 1977 - Toukoma, P., & Skutnabb-Kangas, T. (1977). The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Pre-school Age (Research Report No. 26). Department of Sociology and Social Psychology, University of Tampere;
316. ტომასელო (ტომასელო), 2000: Tomasello, M. (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics* 11:61-82;
317. ტომასელო (ტომასელო), 2003: Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press;
318. ტომასელო (ტომასელო), 2005: Tomasello, M. (2005). *Constructing of Language: a used-based theory of language acquisition*, Harvard Press;
319. ტორიბიო, 2001: Toribio, A. (2001). On the emergence of bilingual code-switching competence. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4(3), 203-231;
320. ტრასკი, 2004: Trask, R.L. (2004). *Language, the Basics*. Routledge. London and New York. p. 168-170;
321. ტრეფერს-დალერი, 1992: Treffers-Daller, J. (1992). French-Dutch codeswitching in Brussels: Social factors explaining its disappearance. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 13 (1&), 143-156;
322. ტრეფერს-დალერი, 1994: Treffers-Daller, J. (1994). *Mixing Two Languages: French-Dutch Contact in a Comparative Perspective*. Berlin/New York; Mouton de Gruyter;

323. ტრიანდაფილიდისი, 1978: Triantafyllidis, M. (1978). Modern Greek (demotic) grammar. Thessaloniki: Aristotle University. Original edition, 1941;
324. ტრუება, 1991: Trueba, H.T. (1991). The role of culture in bilingual instruction. In O. GARCÍA (ed.) Bilingual Education: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman (Volume 1). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins;
325. ტუნმერი და მაიჰილი, 1984: Tunmer, W.E. & Myhill, M.E. (1984). Metalinguistic awareness and bilingualism. In W.E. Tunmer, C. Pratt and M.L. Herriman (eds.) Metalinguistic Awareness in Children. Berlin: Springer-Verlag;
326. ტუნმერი და ჰერიმანი, 1984: Tunmer, W.E., & Herriman, M.L. (1984). The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. In W.E. Tunmer, C. Pratt and M.L. Herriman (eds.) Metalinguistic Awareness in Children. Berlin: Springer-Verlag;
327. უეშე და სკეანი, 2002: Wesche, M., & Skehan, P. (2002). Communicative, task-based, and content-based language instruction. In R.B. KAPLAN (ed.) The Oxford Handbook of Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press;
328. უჩელი და პაეზი, 2007: Uccelli, P., & Paez, M.M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language Speech and Hearing Services in Schools*. 38(3), 225-236;
329. ფელდმანი და შენი, 1971: Feldman, C., & Shen, M. (1971). Some language-related cognitive advantages of bilingual five -year-olds. *Journal of Genetic Psychology* 118: 235-44;
330. ფერგიუსონი, 2003: Ferguson, G. (2003). Classroom code- switching in post-colonial contexts. In S.Makoni & U.H. Meinhof (eds), *Africa and Applied Linguistics*. AILA Review Volume 16. Amsterdam: John Benjamins;
331. ფიესტა და პენა, 2004: Fiestas, C.E., & Peña, E.D. (2004). Narrative discourse in bilingual children: Language and task effects. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 155-168;

332. ფილმორე, 1968: Fillmore, C.J. (1968). The case for case. In Bach E and Harms, R (eds.) Universals in linguistic theory. Holt, Rinehart and Winston, New York;
333. ფიშმანი, 1965: Fishman, J.A. (1965). Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique*, 67-68;
334. ფიშმანი, 1971: Fishman, J.A. (1971). The sociology of language. In J. Fishman (ed.) *Advances in the Sociology of Language*, Volume 1. The Hague: Mouton;
335. ფიშმანი, 1989: Fishman, J.A. (1989). Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective. Clevedon: Multilingual Matters;
336. ფრანსისი, 1999: Francis, N. (1999). Bilingualism, Writing, and Metalinguistic Awareness: Oral-Literate Interactions between First and Second Languages. *Applied Psycholinguistics* 20.4:533-61;
337. ფროიდი და ბრუერი, 1895დ: Freud, S., & Breuer, J. (1895d). Studies on hysteria. SE, 2: 48–106;
338. შარვუდ სმიტი, 1989: Sharwood Smith, M.A. (1989). Crosslinguistic influence in language loss. In K. Hyltenstam & L.K. Obler (eds.), *Bilingualism across the Lifespan: Aspects of Acquisition .Maturity and Loss*. Cambridge: Cambridge University Press;
339. შვარცი & კროლი, 2006: Schwartz, A. I., & Kroll, J. F. (2006). Bilingual lexical activation in sentence context. *Journal of Memory and Language*, 55(2), 197–212. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2006.03.004>;
340. შუი, 1977: Shuy, R. (1977). How misconceptions about language affect judgments about intelligence. In Wanat, S.F. (ed.). *Issues in evaluating reading: 1-9*. Center for Applied Linguistics, Arlington, Virginia;
341. ჩომსკი, 1957: Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton;
342. ჩომსკი, 1965: Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press;
343. ჩომსკი, 1972: Chomsky, N. (1972). *Language and mind*. Harcourt Brace, New York;
344. ხრისტოფიდუ, 2003: Christofidou, A. (2003). Gender and declension of the Greek noun: A natural approach. In *To genos [Gender]*, Anna Anastasiadi-Symeonidi, Angela Ralli, and Despina Chila-Markopoulou (eds.), 100-131. Athens: Patakis;

345. **ხრისტოფიდუ და ურსულა, 2003:** Christofidou, A., & Ursula, S. (2003). Early phases in the development of Greek verb inflection. In *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition: A Cross-Linguistic Perspective*, Dagmar Bittner, Wolfgang U. Dressler, and Marianne Kilani-Schoch (eds.), 89–129. (Studies on Language Acquisition, 21). Berlin/New York: Mouton de Gruyter;
346. **ჯაისა, 2000:** Jisa, H. (2000). Language mixing in the weak language: Evidence from two children. *Journal of Pragmatics*, 32, 1363-1386;
347. **ჰადლეი, 1998:** Hadley, P.A. (1998). Language sampling protocols for eliciting text-level discourse. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 29, 132-147;
348. **ჰაიმსი, 2002:** Hyams, N. (2002). Clausal Structure in Child Greek: A Reply to Varlokosta, Vainikka and Rohrbacher and a Reanalysis. UCLA - University of California, Los Angeles. Department of Linguistics. *The Linguistic Review* 19(3), January 2002. <https://doi.org/10.1515/tlir.2002.001>;
349. **ჰაკუტა და სხვ., 2000:** Hakuta, K., Butler, Y. G., & Witt, D. (2000). How long does it take English learners to attain proficiency? Santa Barbara: University of California. Linguistic Minority Research Institute;
350. **ჰაკუტა და დი ანდრეა, 1992:** Hakuta, K., & D'Andrea, D. (1992). Some Properties of Bilingual Maintenance and Loss in Mexican Background High-School Students. *Applied Linguistics*, v13 n1 pp. 72-99;
351. **ჰანსეგარდი, 1975:** Hansegård, N.E. (1975). *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Aldus, Series 253, Stockholm, 3rd edition;
352. **ჰეივორდი და შნაიდერი, 2000:** Hayward, D., & Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to preschool children with language impairment. An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 255-284;
353. **ჰეილმანი და სხვ., 2010ა:** Heilmann, J., Miller, J.F., & Nockerts, A. (2010a). Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children. *Language Testing*, 27, 603-626;

354. ჰეილმანი და სხვ., 2010ბ: Heilmann, J., Miller, J.F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010b). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 154-166;
355. ჰერმანსი, 2004: Hermans, D. (2004). Between-language identity effects in picture-word interference tasks: A challenge for language-nonspecific or language-specific models of lexical access? *International Journal of Bilingualism*. 8:115–125.
356. ჰერმანსი და სხვ., 1998: Hermans, D., Bongaerts, T., De Bot, K., & Schreuder, R. (1998). Producing words in a foreign language: Can speakers prevent interference from their first language? *Bilingualism: Language and Cognition*. 1:213–229. [Google Scholar];
357. ჰიუზი და სხვ., 1997: Hughes, D., McGillvray, L., & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessments*. Eau Claire, WI: Thinking Publications;
358. ჰოექსტრა და ჰაიმსი, 1998: Hoekstra, T., & Hyams, N. (1998). Agreement and finiteness of V2: evidence from child language. *Proceedings of BUCLD 22 2*: 360-373;
359. ჰოლტონი და სხვ., 1997: Holton, D., Mackridge, P., & Philippaki-Warbuton, I. (1997). *Greek: a comprehensive grammar of the modern Greek language*. London: Routledge;
360. ჰუგუეტი და სხვ., 2000: Huguet, A., Vila, I., & Llorca, E. (2000). Minority language education in unbalanced bilingual situations: a case for the linguistic interdependence hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research* 29 (3), 313-333;
361. არვანიტაკისი და არვანიტაკი, 2006: Αρβανιτάκης, Κλ. & Αρβανιτάκη, Φρ. (2006). *Επικοινωνήστε Ελληνικά 3. 4<sup>η</sup> Ανατύπωση – Ιούλιος 2006. Εκδόσεις Δέλτος. Αθήνα;*
362. ბაზინოტისი, 2019: Μπαμπινιώτης, Γ. (2019). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Ε' Έκδοση, Αθήνα.*
363. გარელი და სხვ., 2014: Γκαρέλη, Έ., Καπούλα, Έ., Μοντζολή, Μ., Μαστοράτου, Στ., Πρίτση Ευ., Ρουμπής, Ν. & Συκαρά, Γ. (2014). *Ταξίδι στην Ελλάδα 3 - Νέα Ελληνικά για ξένους. Επίπεδα Γ1 & Γ2. Α' έκδοση. Εκδόσεις Γρηγόρη. Αθήνα.*
364. თანამედროვე ბერძნული ენის სინტაქსი, 1996: *Συντακτικό της Νέας Ελληνικής. (1996). ΟΕΔΒ, Κα' έκδοση. Αθήνα.*
365. კაცუდა, 2013: Κατσούδα, Γ. (2013). *Σύγχρονη Πρακτική Γραμματική τσέπης. 11<sup>η</sup> έκδοση. Άγκυρα. Αθήνα;*



366. **კლერისი და ბაზინოტისი, 2005:** Κλαίρης, Χρ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα;
367. **მავრულია და გეორგაძი, 2002:** Μαυρούλια, Σ., & Γεωργαντζή, Ε. (2002). Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους. Πρώτο βιβλίο. Αθήνα: ΝΕΟΗΕΛ – Ευαγγελία Γεωργαντζή 2002;
368. **ტრიანდაφοლიდისი, 1938:** Τριανταφυλλίδης, Μ. (1938). Νεοελληνική γραμματική, πρώτος τόμος, ιστορική εισαγωγή, Εκδοτικός Οίκος Δημητράκου Α. Ε., Αθήνα;
369. **ტრიანდაφοლიდისი, 1941:** Τριανταφυλλίδης, Μ. (1941). Νεοελληνική Γραμματική. ΟΕΣΒ, Αθήνα;
370. **ტრიანდაφοლიდისი, 1998:** Τριανταφυλλίδης, Μ. (1998). Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη;
371. **ტრიანდაφοლიდისი, 2002:** Τριανταφυλλίδης, Μ. (2002). Νεοελληνική γραμματική της δημοτικής, Ανατύπωση της έκδοσης του ΟΕΣΒ (1941) με διορθώσεις, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη;
372. **ჰოლტონი და სხვ., 1999:** Holton, D., Mackridge, P., & Φιλιππάκη-Warburton, Ειρ. (1999). Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας. Πατάκης, Αθήνα.
373. **აკრიტას, 1962:** Ακριτας, Π. (1962). Греки Кавказа, Народи кавказа;
374. **ვაინრაიხი, 1979:** Вайнраих, У. (1979). Языковые контакты. Пер. с англ. – Киев;
375. **იმედაძე, 1979:** Имедадзе, Н.В. (1979). Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком;
376. **სოსიური, 1977:** Saussure F.de. (1977). Труды по языкознанию (Перевод с французского языка под редакцией А. А. Холодовича). Москва: "Прогресс";
377. **ჟორჯი, 1960:** Уорф, Б.Л. (1960). Отношение норм поведения и мышления к языку. – В сб.: Новое в лингвистике, вып. 1, М.;

## ინტერნეტ-რესურსები - წყაროები

378. ახალი ბერძნული ენა: Νέα Ελληνική Γλώσσα. Το οριστικό και το αόριστο άρθρο στα Νέα Ελληνικά  
[http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/Yliko/Theoria%20Nea/oristiko\\_aoristo\\_art\\_hro.htm](http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/Yliko/Theoria%20Nea/oristiko_aoristo_art_hro.htm) (ძიების თარიღი: 27/04/2017);
379. ბარბარიზმების ლექსიკონი: <https://barbarisms.ge>;
380. ზიალისტოკი და სხვ., 2003: Bialystok, E., Majumder, S., & Martin, M.M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? Applied Psycholinguistics, 24(1), 27–44. DOI: <https://doi.org/10.1017/S014271640300002X>  
[https://www.researchgate.net/publication/231877598\\_Developing\\_phonological\\_awareness\\_Is\\_there\\_a\\_bilingual\\_advantage](https://www.researchgate.net/publication/231877598_Developing_phonological_awareness_Is_there_a_bilingual_advantage) (ძიების თარიღი: 21/09/2021);
381. გაგარინა და სხვ., 2016: Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2016). Assessment of Narrative abilities in bilingual children. 37(01):11-17. DOI:[10.1017/S0142716415000399](https://doi.org/10.1017/S0142716415000399)  
[https://www.researchgate.net/publication/286529769\\_Narrative\\_abilities\\_in\\_bilingual\\_children](https://www.researchgate.net/publication/286529769_Narrative_abilities_in_bilingual_children) (ძიების თარიღი: 05/05/2021);
382. ევროკომისიის ანგარიში, 2006: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0231:FIN:EN:PDF>
383. ილუზ-ქოენი და ვოლტერი, 2012: Iluz-Cohen, P., & Walters, J., (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. Article in Bilingualism: Language and Cognition 15(01):58–74. DOI:[10.1017/S1366728911000538](https://doi.org/10.1017/S1366728911000538)  
[https://www.researchgate.net/publication/231929572\\_Telling\\_stories\\_in\\_two\\_languages\\_Narratives\\_of\\_bilingual\\_preschool\\_children\\_with\\_typical\\_and\\_impaired\\_language](https://www.researchgate.net/publication/231929572_Telling_stories_in_two_languages_Narratives_of_bilingual_preschool_children_with_typical_and_impaired_language) (ძიების თარიღი: 02/04/2021);
384. ინდიგო: ქართველი ქალი ემიგრანტები. ინდიგო. ისტორიები.  
<https://indigo.com.ge/articles/qartveli-qali-emigrantebi/> (ძიების თარიღი: 14/10/2021);
385. კროლი და სხვ., 2008: Kroll, J.F., Bobb, S.C., Misra, M., & Guo, T. (2008). Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory processes. Acta Psychol (Amst).

- 128(3): 416–430. doi:[10.1016/j.actpsy.2008.02.001](https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2008.02.001)  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2585366/> (ძიების თარიღი: 23/04/2020);
386. კუმინსი: Cummins, J. Basic Interpersonal Communicative Skills and Cognitive Academic Language Proficiency. <http://www.iteachilearn.com/cummins/bicscalp.html.%20i%20teach%20i%20learn.com>; © 1999-2003;
387. ლაბოვი, 1997: Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *The Journal of Narrative and Life History*, Vol. 7(1-4), p. 395-415 <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.49som>; <http://www.ling.upenn.edu/~labov> (ძიების თარიღი: 09/04/2021);
388. ლექსიკონი-ცნობარი სოციალურ მეცნიერებებში: გადატანა-ტრანსფერი. ლექსიკონი-ცნობარი სოციალურ მეცნიერებებში. (2016). სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრი (CSS), შოთა რუსთაველის ეროვნული სამეცნიერო ფონდი. <http://dictionary.css.ge/content/transference>;
389. ლექსიკონი-ცნობარი სოციალურ მეცნიერებებში: ინტერფერენცია. ლექსიკონი-ცნობარი სოციალურ მეცნიერებებში. (2016). სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრი (CSS), შოთა რუსთაველის ეროვნული სამეცნიერო ფონდი. <http://dictionary.css.ge/content/interference>;
390. პიუს კვლევითი ცენტრი: Religious Belief and National Belonging in Central and Eastern Europe. Pew Research Center. <https://www.pewforum.org/2017/05/10/religious-belief-and-national-belonging-in-central-and-eastern-europe/> (ძიების თარიღი: 14/10/2021);
391. როსი და დიაზი, 2016: Rossi, E., & Diaz, M. (2016). How aging and bilingualism influence language processing. Theoretical and neural models. California State Polytechnic University Pomona/Penn State Univ. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 6:1/2, 9-42. DOI: [10.1075/lab.14029.ros](https://doi.org/10.1075/lab.14029.ros); /ISSN 1879-9264 / E-ISSN 1879-9272. John Benjamins Publishing Company. <https://www.researchgate.net/publication/318741048> Chapter 3 How aging and bilingualism influence language processing [Effects of Bilingualism on Cognitive Aging](https://www.researchgate.net/publication/318741048) (ძიების თარიღი: 23/04/2020);

392. სანზი, 2012: Sanz, C. (2012). Multilingualism and Metalinguistic Awareness. In Chapelle, C.A. (Ed.) The Encyclopedia of Applied Linguistics (pp.3933-3942), Oxford, UK: Wiley-Blackwell;  
[https://www.researchgate.net/publication/259975743\\_Sanz\\_C\\_2012\\_Multilingualism\\_and\\_Metalinguistic\\_Awareness\\_In\\_Chapelle\\_CA\\_Ed\\_The\\_Encyclopedia\\_of\\_Applied\\_Linguistics\\_pp3933-3942\\_Oxford\\_UK\\_Wiley-Blackwell](https://www.researchgate.net/publication/259975743_Sanz_C_2012_Multilingualism_and_Metalinguistic_Awareness_In_Chapelle_CA_Ed_The_Encyclopedia_of_Applied_Linguistics_pp3933-3942_Oxford_UK_Wiley-Blackwell) (ძიების თარიღი: 27/04/2020);  
 Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition <https://www.sk.com.br/sk-krash.html> (ძიების თარიღი: 28/12/2021);
393. ტაღის ჩარევა: [https://hmn.wiki/ka/Constructive\\_interference](https://hmn.wiki/ka/Constructive_interference) (ძიების თარიღი: 09/01/2022);
394. ფილოლოგიური გიმნაზია: Φιλολογικό γυμνάσιο, Αρχαία ελληνική Γλώσσα – Νέα ελληνική Γλώσσα. <https://filologikogymn.wordpress.com/> (ძიების თარიღი: 04/05/2021);
395. ქართველი ბავშვის მეტყველების განვითარება, 2015: <https://www.qwelly.com/group/psychology/forum/topics/qartuli> (ძიების თარიღი: 21/07/2020);
396. ხრისტოფიდუ და სტეფანი: Christofidou, A., & Stephany, U. Early Phases in the Development of Greek Verb Inflection. (Athens, Cologne).  
[https://www.academia.edu/24058799/Early\\_Phases\\_in\\_the\\_Development\\_of\\_Greek\\_Verb\\_Inflection](https://www.academia.edu/24058799/Early_Phases_in_the_Development_of_Greek_Verb_Inflection) (ძიების თარიღი: 27/04/2020);
397. ჯორბენაძე, 1997: ჯორბენაძე, ბ. (1997). ენა და კულტურა. თბილისი.  
<http://kartvelologybooks.tsu.ge/uploads/book/100.pdf> (ძიების თარიღი: 01/03/2021);
398. ჰეინსი: Haynes, J. Explaining BICS and CALP. everythingESL.net.  
[http://www.everythingsl.net/in-services/bics\\_calp.php](http://www.everythingsl.net/in-services/bics_calp.php); © 1998-2007;
399. ჰუმბოლდტი: Гумбольдт, В. Значение идей В. Гумбольдта о языке (<https://www.proza.ru/>) (ძიების თარიღი: 26/12/2013).

**ქართველ-ბერძენი ბილინგვალების ნარატივები**

(ქართულ და ახალბერძნულ ენებზე ნარატივები შეგროვებულია 2020-2021 წლებში ქ. ათენში)

**№1**

ერთი ბავშვი არის და ერთი ძალი და ერთი ბაყაყი. თამაშობენ. ბავშვი ზის სკამზე. ძალი აყუდებულია და ბაყაყს ეძებს. მერე ბავშვი მიდის და უნდა დაიძინოს და ბაყაყი ძვრება. და ძალი გაქრა. დილა არის. ახლა ბაყაყი არაა და ძალია. ფარდაა... ეეე... (რა ქვია?) ადიალა გადაფარებული აქ და ძალი არის ზემოდან. მერე ძალმა მივიდა და ბოთლში თავი შეყო და ველარ სუნთქავს და ბავშვი ყვირის დამეხმარეთო. მერე ბავშვი ყვირის... მერე ბავშვი ყვირის: დამეხმარეთო. ბაყაყს ეძებენ და ძალიც ეძებს. მერე ნახეს ერთი... სკა, ფუტკრების სკა და ბავშვი ბაყაყს ჭამს. ძალი ბუდეს ედება, უნდა რო ფუტკრები მოკლას. მერე ბავშვი ადის ხეზე და ძალი ჩამოაგდო უკვე ის ბუდე და ადის ისიც ხეზე.

მერე ძალი მირბის, ჩამოვარდა ბიჭი და მერე (რა ქვია, რა ქვია?) არწივი მერე მირბის რო დაიკავოს და ჭამოს. მერე დადგა ქვაზე ერთი ბავშვი და მერე ასიოლი (გულისხმობს ირემს - ავტ. შენიშვნა) და ბავშვი ადის ზემოდან და ძალი მირბის. ძალიც მირბის და ასიოლიც მირბის. ირემზე ადის ბავშვი და მერე ძალი მირბის და... მერე ბავშვი გადავარდა და ბულდოკი...ეეეე... ძალიც გადავარდა და... ვარდებიან ძირს. მერე ბავშვმა ლელეში და ძალი თამაშობენ და მერე ხე ჩამოვარდა და ბავშვმა, ბავშვი და ძალი კიდე თამაშობენ. ახლა ნახეს ორი ბაყაყი ხეზე... ძალი და ბიჭი უყურებენ... უყურებენ ბაყაყებს. მერე ბავშვი იძახის (რა ვიცი მე) ბაყაყებს ეძახის „მოდი“ და მერე ძალიც ეძახის... ეშვებოდნენ და ძალიც ეშვებოდნენ.

(ალექსანდრე) ალექსი, 8,9 წლის. მე-3 კლ.  
დაბადებულია: საბერძნეთში. მშობლები: ქართველები (აჭარის რეგიონი).

Είμαι ένα παιδί και ένα σκυλί και ψάχνει τον βάτραχο. ο βάτραχος είναι σε ένα δοχείο. το παιδί μετά κοιμάται και το σκυλί του είναι πάνω του. Και το βάτραχο βγαίνει και πρέπει να τρέχει/θέλει να βγει έξω. Μετά το παιδί ξύπνησε και το σκυλί ξύπνησε. μετά τον βρίσκουν δεν είναι το βάτραχο και φωνάζει: Θέλω βοήθεια, Θέλω βοήθεια... το παιδί και το σκυλί... το κεφάλι του μπήκε σε ένα δοχείο. Μετά το παιδί και το σκυλί φωνάζουν: βοήθεια, βοήθεια... αλλά κανένας δεν έρχεται. Μετά το παιδί βρίσκει στο πάτωμα... το βρίσκει έξω και το σκυλί βρήκε... Και το σκυλί θέλει να κατεβάσει την κυψέλη από το δέντρο. Και μετά το παιδί ανεβαίνει πάνω στα δέντρα και το σκυλί το έριξε κάτω... την κυψέλη. Μετά το σκυλί τρέχει και το παιδί πέφτει κάτω από το δέντρο και βγαίνει ένας /μία κουκουβάγια. Πίσω από το σκύλο είναι μέλισσες. Μετά το παιδί ανέβηκε σε ένα... ανέβηκε στο βράχο και φωνάζει: βοήθεια... βοήθεια. Και το σκυλί φοβάται.

Το παιδί ανεβαίνει στο ελάφι και τρέχει το ελάφι και το σκυλί τρέχει. Το ελαφάκι σταμάτησε παραλίγο να πέσει αλλά και το σκυλί έπεσε... και το παιδί έπεσε. Μετά το παιδί... μετά παίζουν τα παιδιά... το παιδί... παίζουν στα νερά και το σκυλάκι παίζει, αλλά τώρα έπεσε ένα δέντρο και ανέβηκε πάνω το παιδί και το σκυλί και εδώ τον βρήκαν / τους βρήκαν τους βατράχους. Μετά το παιδί φωνάζει, το παιδί μετά χαιρετάει και το σκυλί χαιρετάει τους βατράχους.

Αλεξάνδρος.

**№2**

ერთი ბავშვია და მის ძალს უყურებს და მისი ძალი უყურებს ბაყაყს. ეეე... აქ ადამიანი ძინავს ეე... ძალთან ერთად და ბაყაყი მიდის. ეეე... ბავშვმა და ძალმა გაიღვიძა და ბაყაყი არ იყო მანდ. მერე მისი ძეგნა დაიწყო. გარეთ გავიდნენ. ეეე ბაყაყს, ბაყაყის სახელს ეეე... უძახის. ძალი ეე... ეეე... ფუტკრებს უყურებს. ბიჭი ეძებს ბაყაყს და ძალი ფუტკრების (ჭამა უნდა?)... ძალმა ჩამოაგდო ფუტკრების... სკა... ბიჭი ბაყაყს ეძებს. ბიჭმა ბუ დაინახა. ძალი გაიქცა. ბიჭმა ძალს უძახის. და ძალი იძალდება ბიჭიდან.

ბიჭი ირემზეა ასული და ძალს... ძალის დაჭერა უნდა. ირემმა ჩამოაგდო ბიჭი და ძალი გადავარდა. ეე... ბიჭი და ძალი ჩავარდა წყალში. მერე... მერე გადაიხედეს და ბაყაყები ნახეს. ძალს ძინავს? და ბიჭი... ეეე... ორ ბაყაყებს ვხედავ მისი შვილებით. ბიჭი და ძალი...

მარიამი, 9,6 წლის. მე-4 კლ.  
დაბადებულია: საბერძნეთში. მშობლები: ქართველები (იმერეთი).

Το παιδί και το σκυλί του κοιτάνε το βάτραχο. Μετά εεεε μετά κοιμήθηκαν λίγο και ο βάτραχος έφυγε. Όταν ξύπνησαν είδαν πως ο βάτραχος δεν ήταν εκεί και μετά πήγαν να τον ψάξουν. Εεε το παιδάκι φώναζε το όνομά του, του βάτραχου. Και το σκυλάκι έβλεπε τις μέλισσες. Εεε το παιδάκι έψαχνε τον βάτραχο σε μια τρύπα και το σκυλάκι έβλεπε τις μέλισσες. Εεεε το σκυλάκι συνέχισε να βλέπει τις μέλισσες και το παιδάκι στα δέντρα σκαρφάλωνε στα δέντρα και να βρει τον βάτραχο και μετά μια κουκουβάγια πέταξε από πάνω του και έπεσε κάτω, το σκυλάκι έφυγε.

Το παιδάκι είχε χάσει το σκυλάκι του και φώναζε το όνομά του και το σκυλάκι ήταν κρυμμένο από το παιδάκι δηλαδή κοιμόταν. Μετά το παιδάκι έκατσε πάνω σε ένα ελάφι και να πιάσει το σκυλί του. Το ελάφι έριξε το παιδάκι και ο σκύλος έπεσε κάτω. Το παιδάκι έπιασε... Το παιδάκι και το σκυλάκι του έπεσαν στο νερό. Και μετά κοίταξαν πίσω απ' το δέντρο και είδαν δύο βατράχους. Το σκυλάκι κοίταγε κάπου αλλού και το παιδάκι χαιρετάει τους βατράχους.

Μαρία.

### №3

ერთი ბავშვი და ერთο βιჭι უყურებს ძαღλο, რომელიც აყუდებულია (დაბნეულად საუბრობს დასაწყისში: *ავტ. შენიშვნა.*) ბიჭი ჯდას ერთ სკამზე. ძაღლი აყუდებულია და თამაშობენ. ეძებს ბაყაყს. ერთი ბავშვი წევს და ძინავს და ძაღლი არის დაწოლებული მის ზედ და ბაყაყი არის გაკვეტებული ქილაში და შიგ ამოდის. გათენდა და ბიჭი წევს და საბანი აფარია და ზემოდან არის ძაღლი. და ბაყაყი გაეპარათ და ეძახის: მომეხმარეთ... მომეხმარეთ... და ძაღლი არის გაკვეტებული ქილაში. ეძახის ბავშვი: მომეხმარეთ... მომეხმარეთ... და ძაღლიც: მომეხმარეთ... მომეხმარეთ... ძაღლმა იპოვა ერთი ბუდე... ფუტკარის ბუდე და უნდა რო შექამოს და ბიჭი ბალახს ჭამს... წყალს სვამს... ბიჭი ავიდა ერთ ხეზე და ძაღლიც აყუდებულია ხეზე და...ეეეე... სკა არის დაბლა ჩამოვარდნილი. მერე ერთმა არწივმა ბავშვს დააგდო დაბ... ძირს და ძაღლი მირბის და ფუტკრები რო ჩამოაგდო ძაღლმა, მიზდევენ ძაღლს. ბიჭი ავიდა ქვაზე და ეძახის ბაყაყს. ძაღლი არის დაბლა და....

ერთი...ბავშვი ავიდა ირემზე და ძაღლი მირბის და ირემიც მირბის. მერე ირემი... ირემმა გადააგდო ერთი ბიჭი დაბლა და ძაღლიც და ძაღლიც დაბლა.... ჩავარდა. ბიჭი არის წყალში რომ მიეხმაროს (ეს ძაღლია?), მიეხმაროს ძაღლს რო გადავიდეს ხეზე (ბიჭი ეხმარება ძაღლს გადასვლაში) მერე ბიჭი უნდა გადავიდეს ერთ დიდ ხეზე, რომელიცაა ჩამოვარდნილი. ძაღლი ავიდა უკვე... და ხეზე როცა ავიდა, იქ დაწვა ბიჭი და ძაღლი უყურებს ორ ბაყაყს. ეშვადობება... ბიჭი ეშვადობა ბაყაყს და ძაღლიც ეშვადობება.

ლაზარე, 8,3 წლის. მე-3 კლ.

დაბადებულია: საბერძნეთში. მშობლები: ქართველები (აჭარა).

Το παιδί κάθεται στην καρékλα και κοιτάζει τον σκύλο που προσπαθεί να βρει τον βάτραχο. Ο βάτραχος προσπαθεί να ανέβει έξω από το βάζο. Το παιδί κοιμάται και ο σκύλος είναι πάνω του. το παιδί είναι σκεπασμένο με ένα σεντόνι και πάνω του είναι ένας σκύλος. Ο βάτραχος το έσκασε... έφυγε έξω.. το παιδί το βράδυ το παιδί φωνάζει: βοηθήστε με! βοηθήστε με! Το σκυλάκι είναι κολλημένο στο βάζο. Το αγόρι φωνάζει το βάτραχο και το σκυλί φωνάζει. Ο σκύλος προσπαθεί να πιάσει το κυψέλη που είναι κρεμασμένο στο δέντρο και το παιδί πίνει νερό. Το σκυλάκι έριξε τη κυψέλη και το αγόρι προσπαθεί να ανέβει στο δέντρο μία κουκουβάγια έριξε το παιδί και ο σκύλος... Τον σκύλο κυνηγάνε μέλισσες. Και το παιδί πέφτει... έπεσε... πέφτει...

Το παιδί έχει ανέβει σε ένα βράχο και φωνάζει: βάτραχε, βάτραχε! Ο σκύλος κρύβεται πίσω απ' την πέτρα. Το παιδί είναι πάνω σε ένα ελάφι και ακολουθεί το σκυλάκι. Το ελάφι έριξε το παιδί σε ένα κρεμά και το σκυλάκι. Το παιδί βοηθά να ανέβει το σκυλί στο κορμό. Ο σκύλος έχει ανέβει. Το παιδί προσπαθεί να ανέβει. Ο σκύλος βλέπει δύο βατράχους και το παιδί βλέπει δύο βατράχους. Το παιδί φωνάζει... λέει αντίο... αντίο τους βάτραχους και το σκυλί (το ίδιο κάνει).

Λαζάρე.

### №4

არის ერთი ბიჭი, რომელიც ჯდას ერთ სკამზე, რომელიც უყურებს ერთ ბაყაყს და მაგის ძაღლიც ბაყაყს...უყურებენ ხო. ბიწს ძინავს და ძაღლსაც, ოღონდ რომ ბაყაყი ამოდვრა ეე მაგის ყუთისგან. ბავშვი უყურებს და ვერაფერი დაინახა. შეყარა ქვეყანა. ძაღლს ვერაფერს ვერ უყურებს. ყვირიან... ყვირიან. შეყარეს ქვეყანა (ბაყაყი დაეკარგათ და იმიტომ). ყვირიან... ყვირიან. ძაღლიც და ბიწიც. ოღონდ ვერაფერი ვერ იპოვენ. ბიწმა იპოვა ერთი ბუდე და ძაღლმა ერთი იგი ეეე (ეგი აღარ მახსოვს) ერთი ფუტკრების ბუდე. ძაღლს ოღონდ უნდა აიღოს... უნდა შეწამოს. ბიწი ხეზე ავიდა და ძაღლმა ჩამოაგდო ფუტკრების

ბუდე და აქ ბაყაყები უყურებენ. ოღონდ ბუ ჩამოაგდებს ეეე ბიწუნას და ყველა ფუტკარი გამოეკიდება ძაღლუკას. ბიწუნა ყვირის და ყვირის. ძაღლი ტირის. ძაღლი დაბლაა და ბიწუნა ქვაზე.

ბიწუნა უცებ ჩავარდა ირემში, ირემზე, ხოდა ძაღლი დაზდევის. ირემმა ჩაყარა ორივე. ჩაყარა ბიწუნა დაბლა, იქ გამოქვაბულში და ძაღლუკა გადავარდა თავით (გამოქვაბულში? ხო, რაღაცაში). ბიწუნამ იტკინა, თავი იტკინა. ჩავარდა წყალში. ბიწუნა ძლივს ამოვიდა ძაღლსთან. ბიწუნამ როცა ამოვიდა ძაღლსთან... ბიწუნა ამოძვრა და ძაღლუკაც. ბიწუნა ჩავარდა წყალში და დაისველა და თავი იტკინა. ძაღლუკა ზემოდან თავს ურჩევს, ურჩევს? ბიწუნა ძლივს ამოვიდა ხეზე... ძაღლი ჯდის... უყურებს რაღაცას. ბიწუნა დაინახა ორი ეე ბაყაყი, რომელიც ცოლ-ქმარი იყო და რანდეველ ქონდათ და ცოლ-ქმარი იყო რანდეველთი. ძაღლი უყურებს და თურმე იმიტო წასულა ბაყაყი, რომ შეყვარებული უნდა გაეკეთებინა რანდეველ. ბიწუნა წყალსგან ეუნება ბაყაყებს და მაგენის პატარა ოჯახებს: „კარგად ბაყაყებო“ და ძაღლიც ეუბნება: ღა ღა. ბაყაყი ეუბნება: აყვ, აღვ და პატარა ბაყაყებიც.

ლუკა, 9,8 წლის. მე-4 კლ.

დაბადებულია: საბერძნეთში. მშობლები: ქართველები (იმერეთი).

Εδώ ένας σκύλος και ένα παιδάκι και στο δοχείο είναι ένας βάτραχος. Ο σκύλος και ένα παιδί κοιμήθηκαν και ο βάτραχος βγήκε απ' το δοχείο. Μετά ο σκύλος και το παιδί σηκώθηκαν και ο βάτραχος είχε φύγει και τον έψαξαν. Ψάχνουν παντού ο σκύλος και το παιδί αλλά δεν τον βρίσκουν. Το παιδί τον φωνάζει απ' το παράθυρο και μετά πηγαίνουν στο δάσος. Το παιδί τον ψάχνει κάτω και ο σκύλος γαυγίζει μια κυψέλη των μελλισών. Το παιδί πάει να ανέβει στα δέντρα. Και το παιδί έπεσε κάτω απ' το δέντρο, η κουκουβάγια το φόβισε. Και ο σκύλος τρέχει, τον κυνηγάνε οι μέλισσες.

Εδώ το αγόρι πήγε πάνω σε ένα ελάφι και ο σκύλος τρέχει. Το αγόρι έπεσε απ' το ελάφι και ο σκύλος πέφτει. Όμως το ελάφι σταμάτησε να μην πέσει και αυτό. Το αγόρι και ο σκύλος έπεσαν στο νερό. Και πήγαν πάνω σε ένα δέντρο. Μετά πίσω απ' το δέντρο έψαξαν και είδαν το βάτραχο. Βρήκαν δύο βατράχους. Το αγόρι χαίρεται και τους λέει „αντίο“ και ο σκύλος ίδιο κάνει και φεύγουν.

Λουκάς.

## №5

იყო ერთი ბიჭი, რომელიც იჯდა ლოგინის წინ თავის ძაღლთან და თავის ბაყაყთან. ცოტა ხნის მერე, ამ ბიჭმა დაიძინა თავის ძაღლთან ერთად. ბაყაყი ამოვიდა ზევით. ბიჭი ადგა ლოგინიდან და ძაღლს თამაში მოუნდა და ბიჭმა დაინახა, რო ბაყაყი აღარაა ერთ ბოთლ... ქილაში. და ბიჭი და ძაღლი ეძებს ამ ბაყაყს ფანჯრიდან. ბიჭი და ძაღლი უძახის ბაყაყს სადა ხარო. თხრიან მიწას, თხრიან. ბიჭი თხრის მიწას და ძაღლი ფუტკრის ბუდეებს უყევს. ძაღლი დარჩა ფუტკრების ბუდესთან და ბიჭი წავიდა ტყეში. ბავშვი ჩამოვარდა ხიდან და ბუ იყურება. ძაღლი დარბის და ფუტკრები მიზდევენ.

ბავშვი იძახის, ძაღლი წევს. ირემი ძაღლს მიზდევის. ბავშვი ირემზეა. ირემიდან ჩამოვარდა ბავშვი და ძაღლი გადავარდა კლდიდან. ბავშვი წყალში ჩავიდა და ძაღლი ბეჭზე ჰყავს. ამოვიდან... ამოვიდნენ წყლიდან და ხეს... ხის უკან ეძებენ. ხის უკან გადავიდნენ და ჩაყარულდნენ და ნახენ ბაყაყი. ნახენ ბაყაყი ორი და ბიჭს ხელში უჭირავს ბაყაყი და ძაღლი იქეთ მიდის. ბაყაყები ზიან ერთ ადგილას.

ლუკა, 10 წლის. მე-5 კლ.

დაბადებულია: საქართველოში (ქუთაისი). მშობლები: ქართველები (ქუთაისი). საბერძნეთში ჩამოვიდა წელიწადნახევრის წინ და სწავლობს ბერძნულ სკოლაში.

Ήταν ένας σκύλος και ένα παιδάκι που ήταν μπροστά απ' το κρεβάτι και στο δοχείο είναι ένας βάτραχος. Ο σκύλος και ένα παιδάκι κοιμήθηκαν και ο βάτραχος βγήκε απ' το δοχείο. Μετά σηκώθηκε και δεν... ο σκύλος και ένα παιδάκι σηκώθηκε και το βάτραχο δεν ήταν στο δοχείο και έψαξαν, φώναζαν. Ψάχνουν ο σκύλος και ένα παιδάκι και πηγαίνουν στο δάσος. Πήγαν, πήγαν και ένα παιδάκι... και ένα παιδάκι φωνάζει κάτω και ένας σκύλος γαυγίζει ένα μελισσοσπίτι. Ο σκύλος έμεινε πίσω και το παιδάκι πάει στο δάσος. Και παιδάκι έπεσε κάτω απ' το δέντρο και ο σκύλος τρέχει. Κουκουβάγια είναι στο δέντρο. Ένα παιδάκι και σκύλος φωνάζει στο βάτραχο και κουκουβάγια κάθεται.

Και το παιδάκι πήγε πάνω απ' το ελάφι και το σκύλο τρέχει. Το παιδάκι έπεσε απ' το ελάφι και ο σκύλος έπεσε απ' το ελάφι. Ένα παιδάκι και ο σκύλος πήγαν να δουν πίσω απ' το δέντρο/ένα δέντρο. και πήγαν, σκαρφάλωσαν πίσω απ' το δέντρο και είδαν ένα βάτραχο, δύο, δύο βατράχους. Ένα παιδάκι έχει το βάτραχο στο χέρι και πάνε και με το σκυλάκι. Και οι βάτραχες κλαίνε.

Λούκας.

## №6

ერთი ბავშვი ჯდას სკამზე და უყურებს ძაღლს და ბაყაყს. ძაღლი აყუდებულია ქილაზე და ეძებს ბაყაყს. ბავშვს სძინავს და ძაღლი, არაა, არა, ბაყაყი არის გაკვეთებული. ძაღლი არის ბავშვის ზემოთ. წევს. ბავშვი წევს. აქ გადაფარებული ადიელა და ძაღლი აწევს ზემოდან. ბაყაყი არის ქილაში... არა გაიქცა. ბავშვი გაიხედა გარეთ და ყვირის რო მიშველეთ, მიშველეთ... და ძაღლიც იქ გაკვეთებული თავში, თავი ქილაში. ძაღლი... ძაღლმა დაინახა... ბაყაყს ეძებენ ძაღლი და ადამიანი..., ბავშვი და ეძახიან. ბავშვი ეძებს ტრიპაში ჩათხრილი რაღაცაში და ძაღლმა დაინახა სკა, ფუტკრების სკა. ძაღლი არის აყუდებული ხეზე და სკა არის ჩამოვარდნილი. ბავშვი ადის ხეზე. ბავშვმა ჩამოვარდა და ერთმა ბუმ ჩამოაგდო ბავშვი და ძაღლი გარბის. ფუტკრები ეკიდებიან ძაღლს. ძაღლი..., ეე... ადამიანი ყვირის: ბაყაყო, ბაყაყო და ძაღლი იმალება. ეე ბავშვმა ავიდა ირემზე და ძაღლი გარბის. ბავშვმა ჩამოვარდა და ძაღლიც ვარდება. ჩამოვარდა კლდიდან... არა... ირემიდან. ბავშვი და ძაღლი არის ტყლაპოში ჩავარდნილი და ძაღლი არის ბავშვის თავზე ასული. ბავშვმა და ძაღლმა ავიდენ ხეზე და მათ დაბლა არის ხეს ტრიპაში (გულისხმობს: ხვრელს, η τρύπα ბერძ. - *ავტორის შენიშვნა*) ორი ბაყაყი. ბავშვი ემშვიდობება ბაყაყებს და გარბის.

(თამაზი) თაზო, 9,9 წლის. მე-4 კლ.

დაბადებულია: საბერძნეთში.

მშობლები: ქართველები (აჭარის რეგიონი).

Ένα παιδί κάθεται στην καρέκλα, κοιτάει το σκύλο και ο σκύλος θέλει να βρει τον βάτραχο. Ένα παιδί κοιμάται και ο σκύλος είναι πάνω του. Ο βάτραχος έχει κολλήσει στο δοχείο. Το παιδί βλέπει και πάνω του είναι το σκυλάκι. Ο βάτραχος έφυγε. Το σκυλάκι έχει κολλήσει το κεφάλι του στο δοχείο. Και το παιδί φωνάζει: βοήθεια! Το παιδί φωνάζει: βάτραχο, βάτραχο... και το σκυλάκι γαβγίζει. Το παιδί βλέπει στην τρύπα και ο σκύλος κοιτάει το σπίτι των μελισσών.

Το σκυλάκι είναι στο δέντρο και δίπλα του είναι σπίτι της μέλισσας, έπεσε κάτω σπίτι της μέλισσας. Το αγόρι ανεβαίνει στο δέντρο. Η κουκουβάγια φόβισε το παιδί, και το παιδί έπεσε κάτω. Το σκυλάκι τρέχει από μέλισσες. Το παιδί ανέβηκε πάνω στην πέτρα και το σκυλάκι κრύβεται. Το παιδί ανέβηκε σε ένα ελάφι και το σκυλάκι τρέχει. Μετά έπεσε από το ελάφι ένα παιδί και ο σκύλος... και ο σκύλος πέφτει. Το παιδί και ο σκύλος έπεσε σε ένα νερό. Μετά ανέβηκαν σε ένα δέντρο και βλέπουν τους βατράχους. Μετά το παιδί χαιρετάει τους βατράχους και το σκυλάκι χαιρετάει.

(Ταμάζι) Τάζο.

## №7

აი, აქ ერთი ბიჭია, რომელიც ძაღლს უყურებს. და აქ, იმ ბიჭს სძინავს და ძაღლი კიდე ასულია, რომელიც.. იმასაც ძინავს. ეს ერთი ბაყაყია. ეს ბიჭი ეხლა არის... გაღვიძ... გაიღვიძა ამ ბიჭმა და ნახა რო ის ბაყაყი წავიდა. აქ, ის ბიჭი ეძებს იმ ბაყაყს მის ძაღლთან (ერთად), აქ, გასული არიან, რომ უფრო კარგად მოძებნონ. აქ ძაღლმა ნახა რაღაც, რომელიც იქ ბუზები ცხოვრობენ. ფუტკრები... და ბიჭი სადღაც ეძებს რომ შეიძლება იქ იყოს ბაყაყი. ბიჭი ასულია ერთ ხეზე და ძაღლი კიდე ფუტკრებს უყურებს. ბიჭი ჩამოვარდა იმ ხიდან და ეე... ძაღლი გარბის, იმიტო რო ფუტკრები დაზდევენ.

აქ, ბიჭი ასულია ერთ დიდ ქვაზე და იქ ძაღლი უყურებს. მერე იქედან გამოვიდა ძაღლი და რაღაცაზე აცოცდა, ძაღლიც უყურებს იქა ისევ. ბიჭი ჩამოვარდა და ძაღლიც ისევ, ესევე. ბიჭი ჩავარდა წყალში... ააა... და ძაღლი კიდევე. ეეე... ხის ჩამო... ანუ ხე არის ჩამოვარდნილი და იმ ხის უკან ბიჭი ეძებს ძაღლთან. ბიჭმა და ძაღლმა დაინახეს ის ბაყაყი, რომელიც სხვა ბაყაყთან კიდე ჟდია. აქ, ბიჭი ეე... ეუბნება ბაყაყს „კარგადო“, იმიტო რო, დაინახა, რომ კარგად არის და ცუდი ან რამე არა აქ დამართნილი და მიდის სახში.

ლიზი, 9,7 წლის. მე-5 კლ.

დაბადებულია: საბერძნეთში. მშობლები: ქართველები (იმერეთი).

Λοιπόν εδώ πέρα είναι ένα αγοράκι μαζί με τον σκύλο του που κοιτάει αυτό τον βάτραχο. Στην άλλη εικόνα είναι το αγοράκι εεεε κοιμάται μαζί με τον σκύλο και ο βάτραχος πάει να τον σκάσει. Την άλλη μέρα που ξυμέρωσε το αγοράκι ξύπνησε μαζί με τον σκύλο του και είδε πως ο βάτραχος έχει φύγει. Μετά έψαξε απ' το παράθυρο του το αγοράκι μαζί με τον σκύλο μήπως τον βρει. Μετά το αγοράκι... βγήκε έξω μήπως βρει καλύτερα. Εκεί έψαξε σε μια τριπούλα. Ο σκύλος είδε μέλισσες, πολλές μέλισσες. Εκεί πέρα το αγοράκι εεεε σκαρφάλωσε σε ένα δέντρο, και το σκυλάκι εεεε κοίταγε τις μέλισσες. Το αγοράκι έπεσε απ' το δέντρο και οι μέλισσες έτρεχαν προς το αγοράκι.. προς το σκυλάκι.



Το αγораκι σκαρφάλωσε σε ένα μεγάλο βράχο. Εδώ πέρα βλέπουμε ότι τον πήρε ένα ελάφι. Εδώ πέφτει γιατί έπεσε απ' το ελάφι και ο σκύλος του πέφτει μαζί του. Και οι δύο τους έπεσαν στη λίμνη. Εκεί πέρα ήταν ένα πεσμένο δέντρο. Πίσω απ' το δέντρο ήταν το βατραχάκι τους μαζί με άλλο βάτραχο. Αφού είδαν ότι είναι ευχαριστημένο... αφού είναι ευχαριστημένο το βατραχάκι του είπαν αντί στο βατραχάκι.

Λίζι.

#### №8

ვხედავ ერთ ბავშვს, რომელიც ზის და ყავს ერთი ძაღლი, რომელიც ჭამს. არის ერთი ძაღლი, რომელსაც ძინავს კრაოტზე, და არის ერთი ბაყაყი, რომელიც არის წყალში. აგერ არის ერთი ბავშვი, რომელიც წევს და ზემოდან არის ერთი ძაღლი. ბაყაყი არ არის წყალში. აგერ არი ერთი ძაღლი ბალკონზე და ერთი ბავშვი, რომელიც იძახის რაღაცას. ეხლა არის ერთი ბავშვი, დგას რომელიც რაღაცას იძახის და ძაღლი ყეფავს... ბაყაყს ეძებენ. აგერ ერთი ბავშვი ეძებს და ძაღლი ფუტკრებს კბენს. აგერ ძაღლი ხესთან არი და ერთი ბავშვი არის ასული ხეზე და ეძებს. ბავშვი ჩამოვარდა ხიდან და ძაღლი გარბის და ბუ ზის ხეზე.

ერთი ბავშვი არის ასული დიდ ქვაზე და ერთი ძაღლი ეძებს ქვის თავზე. ერთი ძაღლი დარბის... და ერთი ბიჭი ზის ირემზე. ირემმა გადმოაგდო ბავშვი და ძაღლიც გადმოვარდა. ის ბავშვი ჩავარდა წყალში და ძაღლი ზემოდან არის. ბავშვი... ერთი ბავშვი ეძებს ხეში და ძაღლიც ეძებს. ერთი ბავშვი და ერთი ძაღლი ეძებდნენ ხეში, მერე ძაღლმა და ამ ბავშვმა იპოვეს ორი ბაყაყი. მერე ერთი ბავშვი ზის და ხელში უჭერია... ერთ ხელში უჭერია ბაყაყი და ძაღლი არის თავის გვერძე, არიან ბევრი ბაყაყები, რომელიც უყურებენ.

ელენე, 9,9 წლის. მე-5 კლ.

დაბადებულია: საბერძნეთში. მშობლები: ქართველები (მამა-თბილისი; დედა-რუსთავი).

Λοιπόν υπάρχει ένα αγόρι το οποίο κάθεται και έχει ένα σκυλάκι το οποίο, το οποίο τρώει. Υπάρχει ... ένα σκυλάκι είναι ξαπλωμένο και κοιμάται στο κρεβάτι και ένας βάτραχος είναι μέσα στο νερό. Ένα παιδί έχει ξαπλώσει στο κρεβάτι και ο σκύλος είναι από πάνω του. Ο βάτραχος δεν υπάρχει πια. Ο σκύλος και το παιδάκι ψάχνουν έξω απ' το παράθυρο. Το αγόρι φωνάζει για να βρει τον βάτραχο και ο σκύλος επίσης γαβγίζει. Ο σκύλος παίζει με.. με τις μέλισσες και το αγόρι ψάχνει σε μια τρύπα. Ο σκύλος είναι κοντά σε ένα δέντρο και το αγораκι έχει ανέβει πάνω σε ένα δέντρο και ψάχνει. Αυτό το αγორი έπεσε κάτω απ' το δέντρο και μια κουκουβάγια κάθεται πάνω στο δέντρο και ο σκύλος τρέχει.

Το αγόρι έχει ανέβει πάνω σε μια μεγάλη πέτρα και φωνάζει μήπως βρει τον βάτραχο και ο σκύλος ψάχνει από τις πέτρες και μύριζει. Ο σκύλος τρέχει και το αγόρι έχει ανέβει πάνω σε ένα ελάφι. Μετά το ελάφι ρίχνει το αγόρι κάτω και ο σκύλος πέφτει μαζί του. Μετά το αγораκι πέφτει σε μια μικρή λιμνούλα και το σκυλάκι είναι πάνω. Το αγόρι και το σκυλάκι ψάχνουν σε ένα δέντρο το σκυλάκι και το αγораκι μετά εφόσον το έψαξαν είδαν δυο βατράχους. Το αγόρι αυτό κρατάει έναν βάτραχο και ο σκύλος κάθεται δίπλα του και οι άλλοι βάτραχοι, πολλοί βατράχοι και τα παιδάκια τον βλέπουνε.

Ελένη.

#### №9

ერთი ბავშვი, რომელსაც ძაღლი ყავს და შიგნით არის ერთი ბაყაყი და ძაღლი უყურებს და ბავშვს ძინავს და ძაღლი ძინავს და ბაყაყი გარეთაა. ბავშვი გაიღვიძა და ძაღლი არის ზემოთ და ბაყაყი წავიდა და ბავშვი, ბავშვი და ძაღლი ეძახიან. მერე წავიდნენ რომ ეძებონ ბაყაყი და ბავშვი და ძაღლი ეძებენ. და მერე ჩაიხედა ბავშვი და არ იყო იქ. ძაღლი ახტა და არ იყო იქ. ბავშვმა ავიდა და არ ეძება. ძაღლი ჩამოაგდო და არ ეძება. ძაღლი გაიქცა და ბავშვი ჩამოვარდა (საიდან ჩამოვარდა? - ავტ.) ხედან.

მერე ეძებენ და ბავშვი ეძებდა და ძაღლი. და მერე ბავშვი პოულობდა და ძაღლიც და არ მოძებნენ. მერე ბავშვი გადავარდა და ძაღლიც. მერე ბავშვი ჩახტენ წყალში და ძაღლიც. და ბავშვი... ხეზე და ჩამოვარდნენ ძაღლიც და პატარაც, და მერე იპოვენ ბაყაყი და მერე პატარა ბავშვი თამაშობდა და ძაღლიც და ბაყაყები უყურენ.

ელენე, 9 წლის. მე-3 კლ.

დაბადებულია: საბერძნეთში. მშობლები: ქართველები (ქ. თბილისი).

Ένα παιδί κοιτούσε και το σκυλί κοιτούσε το βάτραχο. Και το παιδί κοιμούσε κα το σκυλί είναι πάνω κοιμήθηκε και το βατραχάκι ήθελε να φύγει. Και το παιδί ξύπνησε και το σκυλί και πήγαν να ψάξουν. Και φώναζε και το παιδί και το σκυλί του. Και βγήκαν έξω να την ψάξουν και το παιδί και το σκυλί. Και μετά το παιδί δεν την βρήκε ούτε το σκυλί. Μετά το παιδί ήθελε να πάει στο δέντρο και μετά απ' το σκυλί το κατέβασε και μετά έπεσε το παιδί και το σκυλί έφυγε.

Και μετά πήγαν να ψάξουν πάλι τον βάτραχο και το παιδί και το σκυλί. Και μετά το παιδί ανέβηκε σε ένα ελάφι και το σκυλί εφύγαν, έτρεξαν και μετά έπεσε το παιδί και το σκυλί. Και μετά έπεσαν στο νερό και μετά το δέντρο έπεσε και πέσανε πάνω τους και μετά την βρήκαν τον βάτραχο. Μετά το παιδί και το σκυλί χορέψανε και είδε τα βατράχια.

Ελένε.

#### №10

(რას ხედავ სურათზე? - ავტ.) ბავშვი, ძალღი, ლოგინი, შუქი, ბაყაყი. (რას შვრებიან ბიჭი და ძალღი? - ავტ.) ბიჭი და ძალღი ბაყაყს უყურებენ. ბავშვს ძინავს, ძალღს, ლოგინი. ბაყაყი ამოდის (საიდან ამოდის? - ავტ.) წყლიდან. ბავშვი წევს, ძალღი ზევიდან. ბაყაყი არ არის შიგნით. ძალღი, ადამიანი სახში არიან (და რას შვრებიან - ავტ.) თამაშობენ. ხე.. ბავშვი ძალღი, უყურებენ მთას, ბაყაყს ეძებენ. ბავშვი ეძებს მიწაშიც. ძალღიც ეძებს. ძალღი ეძებს ხეებში, ბავშვიც ხეებში. ჩიტო.., ძალღი, ხეები და ადამიანი, ბავშვი. ბავშვი წაიქცა, ძალღი წევს... ეძებს.

ზევით ავიდა ხეებზე ბავშვი, ძალღი ქვემოთ ეძებს. ბავშვი არის ასული ირემზე, ძალღი წევს. ბავშვი ჩამოვარდა ხიდან... ირემიდან ჩამოვარდა ძალღიც, ადამიანიც. ბავშვმა ჩავიდა წყალში, ძალღიც. მერე ამოვიდეს ძალღი და ბავშვი ხეზე დაჯდენ, ძალღი და ადამიანი, ადამიანი ჯდის... დაჯდა, ძალღი ჩადის, ნახა ბაყაყი. ბავშვი ყვირის, ხე, ძალღი წევს, ბაყაყები ზიან ხეზე.

მარიამ, 7 წლის. მე-2 კლ.

დაბადებულია: საქართველოში. მშობლები: ქართველები (იმერეთი). მესამე წელია, რაც საბერძნეთში ჩამოვიდა. სკოლაში საბერძნეთში შევიდა.

(Τι βλέπεις;) Σκυλί, παιδί, βάτραχο μέσα στην νερό. Το παιδί κοιμήθηκε, το σκυλί. Το βάτραχος θέλει να φύγει. Παιδί και το σκυλί με το παιδί είναι της πάνω της σκυλί και δεν είναι μέσα στη νερό βάτραχος. Φωνάζει το παιδί βάτραχος, βάτραχος, είναι και το σκυλί. Φωνάζει παιδί και σκυλί.. Ξυλί. Το παιδί φωνάζει μέσα στην τρύπα, φωνάζει και το σκυλί στην ξύλο, φωνάζει, και ο σκύλος φωνάζει. Και το παιδί είναι της πάνω της σκυλί, και το παιδί είναι πάνω της με το ξύλο και το σκυλί είναι πάνω της με το ξύλο. Το παιδί έπεσε κάτω και το σκυλί έπεσε .... τρέχει.

Το παιδί πάνω της είναι με το πέτρα και το σκυλί είναι κάτω. Το ελάφι είναι πάνω της το παιδί, και το σκυλί έχει κάτω με το ξύλο. το παιδί έπεσε κάτω και το σκυλί με το... από το ελάφι. Το παιδί είναι μέσα στη νερό και μετά έφυγε πάνω και το σκυλί και το παιδί και το σκυλί είναι μέσα στο ξύλο και αυτή και το μικρή και είδαν το βατράχους. Το παιδί φωνάζει και το σκυλί το είδαμε το είναι το ξύλο, βάτραχος κάτσει με το ξύλο.

Μαρία.

#### №11

ეს ერთი ბიჭია და ბაყაყს უყურებს, რაღაცნაირად და ძალღიც უყურებს, მაგრამ ძალღმა კინაღამ ჩადო აი, აქ, თავი. (ეს პატარა ბავშვია?). აა აქ ანგრეულია ყველაფერი. და ეს ბაყაყი ამოდიოდა და ეს, ამ ორივეს ძინავდა ბავშვს და ძალღს. ბაყაყი რო ამოვიდა მერე ხო ისა დილას რო გაიღვიძეს ამეებმა, მერე რა იყო? აა ბაყაყი არ დახვდათ. მერე რო გაიღვიძეს ხო ეს ადამიანი ეძებდა: სად ხარ ბაყაყო? და ეს კიდე ყეფდა. მერე იარეს, იარეს იარეს და სადღაც წავიდნენ ესენი და ეს ისევ ეძახდა ბაყაყო, ბაყაყო და ეს კიდე ყეფდა ისევ. მერე კიდე... ძალღი კიდე ხეს ცდილობდა რო მიწვდეს რომ შეიძლება აქ არისო. აქ კიდე ბიჭი იმას შვებოდა რა ქვია, რა ქვია იმას აუ, ქართულად დამავიწყდა... მიწაში ეძებდა შეიძლება აქ იყოსო. (ხეზე ადიოდა ეს?). ძალღმა ეს ხე რო ააჯანჯლარა, ხო მერე ეს ჩამოვარდა, ფუტკრები გამოვიდა გარეთ. ეს ბიჭი კიდე ხეებზე ავიდეს და ჩიტებს რომ აქვს ბუდეები იქ ეძებდა. და აქეთ ეს რა არის? ამ ბიჭმა მერე იპოვა ბუდეში რა ქვია იმას, ბუ. მერე ამ ძალღს რომ შეეშინდა გაიქცა, ბიჭმა წაიქცა. მერე კიდე ეს ბავშვი ხო ეძახდა მერე ძალღს და ბაყაყს იმიტო რო ორივე დაეკარგა, და ამ ძალღს რო შეშინდა, იმიტომ გაიქცა, მაგრამ...

ბიჭი იჯდა თურმე ირემზე და ისა რა ქვია, ირემი იმას გაყვებოდა ძალღს. მერე აი აქ მაიმუნი რო იყო ამოყირავებული... არა ძალღი. და ბიჭი გადმოვარდა იმიტომ რო იმან გადმოაგდო რა ქვია, ირემმა. მერე ამ ბიჭმა ხო იპოვა წყალში ძალღი და მერე რაღაცას იმას შვებოდა, აკეთებდა იმ წყალში. აქ, აქ, იპოვა თურმე ბაყაყი. მერე ამ ბიჭმა იპოვა პატარა ბაყაყი, ანუ ამეების ბაყაყი რო დაეკარქა და ამ ბიჭმა რო იპოვა ხო, რაღაცა თქვა და ძალღი შებრუნებული იყო იქ.

ანასტასია, 7 წლის. მე-2 კლ.

დაბადებულია: საბერძნეთში. მშობლები: ქართველები (მამა-ქართლი; დედა-მთიულეთი).

Εγώ βλέπω ένα σκυλάκι και ένα αγόρι και κοιτάει στον βάτραχο. Κοιμούνται και το βατραχάκι έφυγε από το δοχείο (εγώ την βοηθάω). Εεε μόλις ξύπνησε ο σκύλος και ο ένας αγόρις δεν ήταν ένας βάτραχος. και ένας αγόρι είπες: βάτραχε πού είσαι; και το σκυλάκι είπε ίδιο. Ψάχνουν το βάτραχο και φωνάζει. Ψάχνει το αγόρι και το σκυλάκι και δεν βρήκε. Το αγόρι ανέβηκε στο δέντρο και ψάχνει και το σκυλάκι ψάχνει στο δέντρο αλλά δεν βρήκαν. Και βγήκε ένα κουκουβάγια και έπεσε κάτω και το σκυλάκι έτρεχε.

Μετά έψαχνε το σκυλάκι και το βάτραχος το αγόρι και φώναζε. Εε μετά το ελάφι έτρεχε και το αγόρι ήταν πάνω του και το σκυλάκι έτρεχε. Εεε το ελάφι έριξε αγόρι κάτω και το σκυλάκι... είδαν πέτρα. Μετά βγήκε αγόρι, το σκυλάκι του ήταν στο νερό. Μετά αγόρι έψαχνε και το σκύλο έψαχνε πού ήταν το βάτραχο. Και βρήκε το βάτραχο ήταν εδώ. Μετά βρήκε εεε πολύ μικροί βάτραχοι και αυτό και πολλούς βατράχους. Και το σκυλάκι... (περιγράφει στα γεωργιανά δυσκολέυτηκε πολύ να περιγράψει τις οικόνες).

Αναστασία.

## №12

(აქ რას ხედავ? - ავტ.) (ვხედავ) ბიჭის და ძაღლის და ერთი ბაყაყის. (აქ რას შვრებინა?) ბავშვმა... პატარა ბავშვის დაძინა და ბაყაყი ახტა და... და გადახტა. მერე... მერე ბიჭის და ძაღლის მოწყინდა და ბაყაყი გადახტა. ძაღლი აფარია, სადაც იყო კვატი... ბაყაყი. ბიჭი კიოდა სად არი ბაყაყიო? ბიჭი და ძაღლი წავიდნენ სანახავად, ბაყაყის სანახავად. აქ ნახეს ბუხები. ძაღლი უნდოდა რომ შეამჩინოს ბუხები. და მერე.. ბიჭი რაღაცა ნახო. ძაღლი ხეზე ვერ ადის, ბიჭი ავიდა ხეზე, ნახოს ან თუ არი ხეზე ბაყაყი. აგერ მოხდა რაღაცა.. ბუ... ბუ მოხდა, ბიჭი შეშინდა და მერე წაიქცა ძირს და ძაღლი გაიქცა.

ბიჭი ყიოდა სადაა ბაყაყი. ძაღლი კიდე იყო დამალული. მერე ძაღლი რომ დამალოდა რაღაცა, ბიჭი ირემზე... თოვლის ბაბუას ირემზე იყო. ძაღლი, ძაღლი და მერე ალეკუს (ი ალეკუს - ალეკუ ბერძ. ნიშნავს მელიას - ავტ.) გაეკიდა ძაღლი. ძაღლი გაეკიდა ალეკუს (ირემს? - ხო). მერე გადავარდა და მერე გაჩერდა სწრაფად თავით. მერე გადავარდა ბიჭი და ძაღლი სადღაც. გადავარდა წყალში. აგი რაღაცა ხე ნახა, ძაღლი ახტა, ბიჭი ავიდა ხეზე. აგერ მერე ცადო, ძაღლი ცადო და აგერ ნახო ორი ბაყაყი. იგერ იყო ორი ბაყაყი. ბაყაყებს ქონდათ პაწაწუნები შვილები, ბიჭი და ძაღლი ეეე ხელს უქნევენ.

ენრიკე, 6,9 წლის. 1-ლი კლ.

დაბადებულია: საქართველოში. ორი წლის წინ ჩამოვიდასაბერძენეთში (2019 წლის აპრილში).

მშობლები: ქართველები (მამა-თბილისი; დედა-ქუთაისი).

Ήταν ένα βάτραχο και ήταν სκυλάκι και ένα άνθρωπο και μετά μικρό παιδάκι κοιμήθηκε. Και το βάτραχο πήγε και έφυγε. Εδώ μετά ήταν λυπημένο και σκύλο και άνθρωπο, ήταν λυπημένος, ο βάτραχος έφυγε. Εδώ τώρα სκυλάκι έχει βάτραχο που έχει πάνω που εδώ βάτραχο που έχει πάνω το δοχείο. Και το άνθρωπο γύριζε πού είναι βάτραχο; πού είναι βάτραχο; Και εδώ μετά σκύλο και άνθρωπο πάνε να ψάξουν και βάτραχο. Σκυλάκι και άνθρωπο. Σκυλάκι έκανε... εεε βρήκε κυψέλη και γάβγιζε, και γάβγιζε και μέλισσες. Και μετά, μετά τρέχανε. Και το αγόρι ψάχνει και βάτραχο, სκυλάκι δεν ανέβει πάνω και άνθρωπο άνεβε στο δέντρο και μετά ήτανε ένα κουκουβάγια και το παιδί έπεσε κάτω και სκυλάκι έφυγε. Και μετά ο άνθρωπος γάβγιζε πού είναι βάτραχο; πού είναι βάτραχο; και το σκυλάκι ήταν κάτω.

Και μετά αυτό το αγόρι ανέβηκε πάνω στο ελάφι ανέβηκε άνθρωπο. Και μετά, και μετά σκυλάκι έφυγε και μετά σταμάτησε γιατί εκείνο δεν μπορεί να κάνει έτσι και σκυλάκι και άνθρωπο έπεσε κάτω. Σκυλάκι και άνθρωπο έπεσε στο νερό. Σκυλάκι πήδηξε και μετά ανέβηκε πάνω, σε ξυλό. Εδώ μετά σκυλάκι πήδηξε και μετά ανέβηκε... Μετά είδε ένα βάτραχο, δύο βάτραχο είδε, αλλά ένα μαμά και ένα μπαμπά. Μετά είδε, και μετά είδε το άνθρωπο και το σκυλάκι, ήταν μικρά βατραχάκια (δυσκολεύεται πολύ να περιγράψει τις οικόνες).

Ενρίκε.

## №13

ერთი ბავშვია, რომელიც უყურებს ბაყაყს და ძაღლიც არის, რომელიც უყურებს ბაყაყს. მეორეში არის, რომ ბავშვს ძინავს და ბაყაყი ძვრება. ეეე... ბავშვმა გაიღვიძა და ძაღლიც, ძაღლმაც გაღვიძა, უყურებენ ბაყაყი სად წავიდა? ბავშვი გაიხედა გარეთ, ძაღლიც გაიხედა გარეთ. ბავშვმა დაიყვირა, ძაღლმაც ისა დაიყვირა - ბაყაყს ეძებენ. ბავშვი ეძებს მიწაში, ძაღლმა ფუტკარის სახლში. ძაღლმა ჩამოაგდო ფუტკარის სახლი და ბიჭი ძვრება ხეზე. ბიჭი ჩამოარდა ხიდან, ძაღლმა გაიქცა.

ბიჭი ქვა, ქვიდან ყვირის, ძაღლი ისვენებს. ბიჭმა ირემზე დაჯდა, ძაღლი გარბის. ირემმა ჩამოაგდო ბავშვი, ძაღლიც გადმოარდა. ბავშვი ჩავარდა წყალში, ძაღლი არის ბავშვის თავზე, ბავშვი აძვრა ხეზე.

ძალი კიდე, ძალიც აძვრა, ეს იმაზე. ბავშვი დაჯდა ხეზე, ძალიც დაჯდა ხეზე და იპოვეს ბაყაყი (ერთი?) ორი. ბავშვი ეუნება ბაყაყებს რომ წამოვიდნენ და ძალიც გარბის.

საბა, 8 წლის. მე-3 კლ. მშობლები: ქართველები (იმერეთი).

დაბადებულია: საქართველოში, საბავშვო ბაღიც იქ გაიარა. სკოლაში საბერძნეთში შევიდა.

Είναι ένα αγόρι που κοιτάει τον βάτραχο και ένα σκύλο, που κοιτάει ένα βάτραχο. Το παιδί κοιμάται και το σκύλο και το βάτραχο ανεβαίνει, το βάτραχο φεύγει. Το παιδί και το σκύλο βλέπουνε ότι δεν είναι το βάτραχο, εξαφανίστηκε. Το παιδί κοιτάει απ' το παράθυρο και το σκύλο. Το παιδί φωνάζει το βάτραχο και το σκύλο γαβγίζει. Το παιδί βλέπει στο, βλέπει μέσα αν είναι βάτραχο, το σκύλο βλέπει το μέλι. Το σκύλο είναι στο δέντρο, βάζει τα χέρια του. Και το παιδί ανεβαίνει στο δέντρο. Το παιδί έπεσε απ' το δέντρο και το σκύλο τρέχει.

Το παιδί φωνάζει και το σκύλο κάθεται. Το παιδί κάθεται στο ελάφι και το σκύλο τρέχει. Το παιδί έπεσε και το σκύλο έπεσε. Το παιδί έπεσε στο νερό και το σκύλο είναι στο κεφάλι του παιδιού. Το παιδί ανεβαίνει να κάτσει και το σκύλο ανεβαίνει. Το παιδί ανέβηκε και έκατσε και το σκύλο ανέβηκε και έκατσε και είδε δύο βατράχους. Το παιδί φωνάζει τους βατράχους να έρθουνε και το σκύλο περπατάει.

Σάββας.

#### №14

(რას ხედავ?) ერთ ძალღს, ერთ ჩიტს. თამაშობენ ბიჭი და ძალი. ეს ბაყაყი. უყურებენ ბაყაყს. ბაყაყი ამოდის და ძალღს და ბავშვს ძინავს. ძალი და ბავშვი იყურებიან, რომ, რო არის წასული ბაყაყი. და, და ძალღს გაეჭედა ბოთლი თავში და ბავშვი იყურება ფანჯრიდან და ძალიც. ბავშვი და ძალი ძალღს იყურებიან, ნახულობენ სად არი. აქ ბავშვი იყურება დაბლა და ძალი თამაშობს ფუტკრებსთან. ძალი ჩამოაგდო ფუტკრების სახლი და ისა უყურებს ძალი. ბავშვი არის ძალღს ხეებზე და ბავშვი ჩამოვარდა ხიდან და ძალი გარბის. ძალი არის დაბლა და ბავშვი იყურება ძალიდან რო ქვაზე რო არის.

ირემზე არის ბავშვი და გარბის და ძალიც გარბის. ბავშვი არის ირემზე, ბავშვი ირემზე ჯდეს. მერე დაბლა ჩავარდნენ ბავშვი და ძალი. მერე წყალში არიან, ერთ ხეზე ავიდნენ და თავიდან ამოვიდნენ ხიდან. ბაყაყები იყურებიან და, და იპოვენ. მერე დაემშვიდობას ბავშვი და ძალი ბაყაყებს.

ალექსანდრე, 6,6 წლის. 1-ლი კლ.

დაბადებულია: საბერძნეთში. მშობლები: ქართველები.

Ένα σκύλο και παιδί έβλεπαν το βατράχι. Μετά κοιμήθηκαν και οι δύο και το βατράχι έφυγε. Μετά κοίταγαν το παιδί και το σκύλο και μετά κόλλησε το δοχείο στο κεφάλι του και το παιδί κοίταγε. Μετά έβλεπαν, έβλεπαν, έβλεπαν τις μέλισσες και ο σκύλος και το παιδί. Και το παιδί κοίταγε και ο σκύλος έπαιζε με τις μέλισσες. Μετά ο σκύλος έριξε σπιτιού του μέλισσες και το κινηγούσαν και το παιδί ήταν πάνω στο δέντρο και έριξε μια κουκουβάγια και ο σκύλος έτρεχε.

Και το παιδί κοίταγε και το σκύλο ήταν από κάτω του. Και στο ελάφι πήγε κάτσει. Το παιδί και ο σκύλος έπαιζε με το ελάφι. Μετά έπεσαν κάτω στα δέντρα, απ' το ελάφι. Μετά ήταν στο νερό, ανέβηκαν σε ένα δέντρο και ήταν δύο βατράχια. Και μετά είπαν „γεια σας“ βατράχια και έφυγαν.

Αλέξανδρος.

#### №15

(რას ხედავ?) ფანჯარას, აა ბავშვი და ერთი ძალი. ამას არ ვიცი რა ქვია. აა ბაყაყის უყურებენ. ბავშვის ძინავს კრაოტში და ბაყაყი ამოდის ვაზიდან. ძალი ზემოთაა აქ ასული. ეხლა ბავშვი წვეს და ძალი ზემოთაა და ბაყაყიც არაა. ბაყაყი არაა და მერე ვაზა აქვს ძალღს თავში და ბავშვი იყურება. ეხლა ერთი ბავშვი ეძებს ბაყაყს და ძალიც ეძებს. ეხლა ძალი თავღს უყურებს, თავღს სახლის და ბავშვი ყუთში ეძებს, არა, მიწაში. ეხლა ბავშვი ხეზეა აღებული... ააა... ადიოდა, და ძალი ფუტკარი ჩამოვარდა... ძალი ფუტკარი ჩამოაგდო. ქვემოთ ბავშვი ჩავარდა... ჩამო... დავარდა... არც ამას არ ვიცი რა ქვია... ბუ ჩამოაგდო შეეშინდა და ძალი გაიქცა.

ეე ეხლა ერთ ქვაზე არი ასული ბავშვი და ეძებს და ძალი ქვემოთ ქვაზე ეძებს. ეე ბავშვი ზის ირემზე და ძალიც ეძებს, არა გარბის. ეხლა ირემმა გადააგდო, გადაუვარდა ბავშვი და ძალიც გადავარდა. ეხლა იპოვა ბაყაყი. ააა წყალშია ბავშვი და ძალიც. აქეთ ქვაშია, ქვას ეძებს ხეს უკან და ძალიც ეძებს ხეს უკან ბაყაყის. ეხლა ბაყაყი იპოვეს, ერთი დედა და შვილი რო არიან ერთათ. აქა ეხლა ბავშვი „კარგათ“ ეუბნება და ძალიც ბაყაყებს (ემშვიდობება).

ლიზი, 7,1 წლის. მე-2 კლ.

დაბადებულია: საბერძნეთში. მშობლები: ქართველები. (მამა-ახალციხე; დედა-თბილისი).

Είναι ένα παιδί με ένα βάτραχο και το σκυλάκι βλέπει στο τέτοιο, το βάτραχο. Ένα αγόρι κοιμάται και ο σκύλος πάνω της. Και ο βάτραχος θέλει να βγει απ' το τέτοιο, κουτί. Και ο σκύλος είναι πάνω απ' το παιδί, και ο βάτραχος δεν είναι εδώ, έχει φύγει. Εε τώρα το παιδί βλέπει που είναι το βάτραχο για να βρουνε και ο σκύλος βλέπει στο κουτί στο μπαλκόνι. Τώρα θέλουν... φωνάζουνε το βάτραχο να το βρουν αλλά δεν το βρίσκουνε και ο σκύλος γαβγίζει. Το παιδί βλέπει σε ένα άμμο και το σκυλάκι θέλει να βρει που είναι, βλέπει τις μέλισσες το σπίτι της. Μετά το παιδί ανέβηκε πάνω απ' το δέντρο και το σκυλάκι κατέβασε το σπίτι τις μέλισσες. Το παιδί έπεσε και κουκουβάγια τον τρώμαξε και το σκυλάκι τρέχει.

Τώρα βρίσκουνε πάνω απ' τη πέτρα και ο σκύλος είναι κάτω κάτω βλέπει απ' τις πέτρες. εεε από κει ενα γαιδοური, ενα ελάφι βλέπει, πήρε το παιδί και το σκυλάκι τρέχει. Εδώ τις έπεσε το σκυλάκι και το παιδί... Εκεί υπάρχει ένα παιδί που το σκύλο και το παιδί ψάχνουνε στη λίμνη και δεν το βρήκανε. Εδώ πίσω απ' την πέτρα είναι... το σκυλό και το παιδί κοιτάνε πίσω απ' το ξύλο. Εδώ το βρήκανε πίσω απ' το ξύλο.. τα βατραχάκια. Τώρα χαιρετούν τα βατραχάκια το σκυλάκι και το παιδί.

Λίζι.

#### №16

(რას ხედავ? - ავტ.) ერთ ბავშვს და ერთ ძაღლს და შიგნით არის ერთი ბაყაყი. ძაღლს ძინავს და ბავშვსაც ძინავს და ბაყაყი... ბაყაყს უნდა რომ გამოვიდეს. ბავშვი უკუღმა წევს და ძაღლი გაიღვიძა, ორივე გაღვიძულია და ნახეს რო ბაყაყი არ არის. მერე ბავშვი გაიხედა და ძაღლიც და ძაღლს რაღაცა ევარა თავზე. მერე წავიდნენ, მოძებნეს და ხეები იყო და ვერ ნახეს ჯერ. მერე ძაღლი ჩაიხედა და არც აქ არ იყო, მერე ეს აქ ქვიშავდა (ბიჭი) და რომ ნახოს ბაყაყი. ძაღლი ხედავს ხეებზე თუ არის და ეს ხეებზე ადის, რომ ნახოს ბაყაყი. მერე ძაღლი დარბის, რომ ნახოს და ეს ხეზე ზის ბუ, ხოდა, ეს წევს? არა, ჩამოვარდა.

მერე ეს ავიდა აქ და ძაღლი აქ ქვიშავდა, რომ ნახოს. ბიჭი ავიდა ქვაზე. აქეთ მოვიდა, თხა არის? აა ირემი და ძაღლი დარბის. ბიჭი აქ ზის, ბიჭი ზის აქ, ირემზე. ირემი... ირემს უნდა რო დაიჭიროს ეს ბავშვი. ძაღლი... ძაღლი კი ნახულობს ბაყაყს. მერე ბავშვი ჩავარდა ტალახში, ძაღლი თავზე დაეცა. მერე ბავშვი ნახულობდა ხეს უკან თუ არის ბაყაყი და ძაღლიც. ბავშვი აქეთ მიდიოდა და ძაღლიც, ხოდა მერე ნახეს ბაყაყი, ორი ბაყაყი. ბავშვი მივიდა აქ და უყურებდა, ხელი აწია ზემოთ და ძაღლს... ძაღლი წევდა (რას შვრებოდა? - ავტ.), ძაღლი... ძაღლს ძინავდა? ბიჭი ხედავს ბაყაყებს და ხელს უქნევს.

ამალი, 7,11 წლის. მე-3 კლ.

დაზადებულია: საბერძნეთში. მშობლები: ქართველები (იმერეთი).

Είναι ένα παιδί και ένα σκυλάκι και το σκυλάκι βλέπει μέσα τον βάτραχο. Το παιδί κοιμάται και το σκυλάκι. Ο βάτραχος θέλει να βγει... να βγει. Το παιδί κοιτάζει εδώ μέσα και το σκυλάκι. Και ο βάτραχος δεν είναι εκεί μέσα. Το παιδί κοιτάζει απ' το παράθυρο και το σκυλάκι κάτι φοράει. Μετά το παιδί ήρθε σε αυτό το σημείο και λέει: βατραχάκι, έλα εδώ. Το σκυλάκι βλέπει εδώ πέρα αν είναι ο βάτραχος και αυτός ψάχνει αν είναι εκεί μέσα. Το παιδί πήγε πάνω στα δέντρα και ο σκύλος βλέπει πάνω στα δέντρα. Το παιδί έπεσε απ' το δέντρο και κουκουβάγια είναι πάνω στο δέντρο και το σκυλάκι τρέχει για να βρει το βάτραχο.

Το παιδί είναι πάνω στην πέτρα και το σκυλάκι προσπαθεί να πάρει τις πέτρες για να βρει το βατραχάκι. Το παιδί κάθεται πάνω στο ελάφι και το σκυλάκι τρέχει για να το βρει. Το ελάφι προσπαθεί να πάρει και το σκυλάκι και το παιδί για να τον πιάσει για να μην πέσει. Το παιδί έπεσε στη λάσπη και το σκυλάκι έπεσε πάνω στο κεφάλι του παιδιού. Το παιδί μετά βλέπει πίσω απ' το δέντρο αν είναι το βατραχάκι. Το παιδί είδε δύο βατραχάκια. Το παιδί λέει „γεια σου“ στα βατραχάκια και ο σκύλος...

Αμάλι.

#### №17

(რას ხედავ სურათზე? - ავტ.) არი ერთი ბავშვი, ძაღლი და ბაყაყი არი რაღაცა ყუთში. მერე ბავშვმა და ძაღლმა დაიძინა და ბაყაყი ამოხტა ყუთიდან. და მერე ბავშვმა და ძაღლმა გაიღვიძეს და აღარ დახვდათ ბაყაყი ყუთში. მერე ძაღლი და ბავშვი ეძებდენ ამ ბაყაყს. მერე გამოვიდენ ტყეში ძაღლი და ბავშვი და ტყეშიდაც ეძებეს და არც ტყეში არ იყო. მერე ბავშვი ეძებდა მიწაში და ძაღლი ფუტკრის იმაში... სახში. მერე ჩამოვარდა ეს ბზიკის იგი და ძაღლი ხეზე ეძებდა, ბავშვიც კიდე ხეზე ავიდა. მერე ბავშვი ჩამოვარდა და ძაღლი იქით გარბოდა.

მერე ბავშვი ავიდა რაღაცა დიდ ქვაზე და იქიდანაც ეძებდა და მერე გამოვიდა ერთი ირემი, ის ბავშვი მოაყდა კისერზე და ძაღლიც დარბოდა და ირემიც მიდიოდა. მერე ირემი დიდ რაღაცაზე გაჩერდა, ბავშვი გადმოვარდა და ძაღლიც გადმოვარდა. მერე ბავშვი და ძაღლი ცურაობდენ წყალში; მერე იქ

ხიდიდან იყურებოდნენ ქვემოთ და მერე ხიდზე დაწვენი და აქ იყვნენ ბაყაყები. მერე აიყვანა ბაყაყებს ხელში და ზემოთ უყურებდა რაღაცეებს; ბიჭი ბაყაყებს უყურებს, ძალიან რაღაცეებს ეძებს.

ვივიანი, 7,7 წლის. მე-2 კლ.

დაბადებულია: საბერძნეთში. მშობლები: ქართველები. (იმერეთი).

Είναι ένα παιδί, σκύλο και βάτραχο. Και το σκύλο και παιδί ξύπνησε, και το βάτραχο φεύγει. Το βάτραχο δεν ήταν εκεί. Το παιδί και σκύλο (ψάχνουν) έξω το βάτραχο. Και παιδί και σκύλο ψάχνουν το δάσος. Μετά το παιδί ψάχνει στο χόμα και σκυλί στο κυψέλη των μελισσών. Μετά το παιδί και το σκύλο ήτανε εδώ... στο (δέντρο) και σκύλο το δέντρο κάτω. Μετά το παιδί έπεσε κάτω και σκύλο τρέχει.

Μετά το παιδί ανέβηκε το πέτρα και σκύλο κάτω και το παιδί (φωνάζει). Μετά το (ελάφι) και παιδί και σκύλο... το παιδί το ελάφι πάνω... σκύλο τρέχει. Μετά είναι μεγάλο αυτό (ελάφι) και το σκύλο και παιδί έπεσε κάτω. Μετά παιδί και σκύλο είναι το νερό. Μετά το πέτρο (ανεβαίνει) και εκεί ήτανε βάτραχο, δύο. Μετά το παιδί είπε: εδώ είναι το βάτραχο. πολλά ήταν. Σκύλο (ψάχνει) το κάτω. Παιδί λέει „γεια σου“.

Βίβιαν.

### მამით ბერძენი ნარატორები

#### №18

ესა ძალიან. ვხედავ ერთ ბავშვს, და ერთ ძალღს, რომელიც ხედავს ერთ ბაყაყს. აქ ვხედავ ერთ ბავშვს და ძალღს რო სძინავთ ერთ ლოგინზე და ბაყაყი რო ამოდის ვაზიდან. აქ ვხედავ ძალღს და ბავშვს, რო გაგიჟდენ რო სად წავიდა ბაყაყი? და ეხლა მანდ ძალღს თავზე ვაზა უკეთია ბაყაყის და ბავშვი ეძებს ბაყაყს. აქ ვხედავ ერთ ბავშვს და ძალღს რომ იპოვა ერთი ფუტკრები ხეზე.

და აქ ვხედავ ერთ ბავშვს რო იყურება მიწდორში, ბაყაყი მანდ თუა და ძალიან ყეფავს ფუტკრებს. აქ ვხედავ, რომ ძალიან გააბრაზა ფუტკრები და ბავშვი რო ადის ხეებზე და ვხედავ რომ ბავშვი ჩამოვარდა ხიდან და ერთი ბუ იყო ხეზე და ძალიან რო... ძალღს ფუტკრები რო დაზღევს. აქ ვხედავ ბავშვს რო ყვირის და ერთ ელამს რო აზის... აა ქვას. ძალიან დაჯღომილია და რაღაცას სუნავს.

აქ ვხედავ, რო ძალიან დარბის და ბავშვი ჩამოეკიდა ერთ ირემს. აქ ვხედავ, რო ირემი გაჩერდა და ბავშვი ჩამოვარდა ქვიდან... არა ირემიდან და ძალიან ჩამოვარდა. აქ ვხედავ, რო ბავშვი და ძალიან ჩავარდა წყალში და მერე ტოტზე ამოვიდნენ და... და აქ ბავშვი და ძალიან იპოვეს ორი ბაყაყი. აქ ვხედავ, რო ბავშვი ეუბნება ბაყაყებს „კარქათ“ და შვილებს და ძალიან „კარქათ“ ეუბნება.

მარკო, 9,2 წლის. მე-4 კლ.

დაბადებულია: საბერძნეთში. მშობლები: მამა-ბერძენი; დედა-სოხუმი/თბილისი.

Εδώ βλέπω ένα παιδί και ένα κουτάβι να βλέπουνε ένα βάτραχο. Εδώ βλέπω το παιδί και το κουτάβι να κοιμάται στο κρεβάτι και ο βάτραχος να βγαίνει απ' τη βάζα. Εδώ βλέπω το κουτάβι και το παιδί να έχουν μάθει που έχει φύγει ο βάτραχος. Εδώ βλέπω το κουτάβι και το παιδί, το κουτάβι φοράει τη βάζα του βατράχου. Και εδώ βλέπω το παιδί και το κουτάβι να φωνάζουν το που είναι το βατραχάκι και μετά μέλισσες βγήκαν έξω από το σπίτι τους.

Εδώ πέρα το κουτάβι γαβγίζει στη φωλιά των μελισσών και το παιδί να ψάχνει κάπου στο χόμα το βάτραχο. Εδώ πέρα το σπίτι των μελισσών έπεσε κάτω από το δέντρο και το σκυλάκι μην το τσιμπίσουν και το παιδί ανεβαίνει στα δέντρα, μετά το παιδί έπεσε απ' τα δέντρα και εμφανίστηκε από τα δέντρα μια κουκουβάγια και μέλισσες κινηγούν το κουτάβι.

Εδώ πέρα βλέπω ότι το παιδί κάθεται σε ένα βράχο και το σκυλάκι μυρίζει κάτι. Εδώ βλέπω τον σκύλο να τρέχει και το παιδί να κάθεται πάνω σε ένα ελάφι. Εδώ βλέπω το παιδί έπεσε από το ελάφι και ο σκύλος κάτω... πέφτει κάτω στο νερό. Εδώ πέρα το παιδί και το κουτάβι έπεσαν στο νερό και φωνάζουν για βοήθεια. Αλλά μετά βρήκαν ένα ξύλο, κρατήθηκαν από το ξύλο και ανέβηκαν πάνω. Εδώ πέρα το παιδί και το κουτάβι πίσω από το ξύλο βρήκαν το βάτραχο, τους βατράχους με παιδιά. Και εδώ πέρα το παιδί και το κουτάβι λένε „γεια“ στα βατραχάκια.

Μάρκο.

## №19

ერთი ბავშვი და ერთი ძაღლია, და უყურებენ ზაყაყს. აქ არის, რომ ბავშვს ძინავს და ზაყაყი ამოდის. ეეე... ბავშვი გაიღვიძა და ძაღლიც, ძაღლიც გაღვიძა, უყურებენ ზაყაყი არაა... ეეე წავიდა. ბავშვი გაიხედა გარეთ, ძაღლიც გაიხედა. ბავშვი დაიყვირა: ზაყაყო, სად ხარ? ძაღლიც დაიყუფა. მერე ბავშვი ეძებს იქ, მიწაში, ძაღლიც ეძებს ფუტკარის სახლში. ძაღლი აგდებს ფუტკარის სახლს და ბიჭი ძვრება ხეზე. ბიჭი ჩამოვარდა ხიდან, ძაღლი გარბის.

ბიჭი ირემზე დაჯდა და ძაღლი გარბის. ირემი ჩამოაგდო ბავშვი, ძაღლიც ვარდება. ბავშვი ჩავარდა წყალში, ძაღლიც არის ბავშვის თავზე. ბავშვი აძვრა ხეზე და ძაღლიც აძვრა ეე მაგაზე. ბავშვი ზის ხეზე, ძაღლიც დაჯდა ხეზე და იპოვეს ზაყაყები, ორი ზაყაყები. ბავშვი ხელს უქნევს ზაყაყებს და მიდის და ძაღლიც გარბის.

გიორგოს, 8,6 წლის. მე-3 კლ.

დაბადებულია: საბერძნეთში. მშობლები: მამა - ბერძენი, დედა - ქართველი (ქუთაისი).

Είναί ένα αγόρι που κοιτάει τον βάτραχο και ένας σκύλος, που κοιτάει ένα βάτραχο. Το παιδί κοιμάται και ο σκύλος κοιμάται μαζί του και ο βάτραχος ανεβαίνει απ' το βάζο και φεύγει. Το παιδί και ο σκύλος ξύπνησαν και βλέπουνε ότι δεν είναι ο βάτραχος. Το παιδί κοιτάζει απ' το παράθυρο μαζί με τον σκύλο του και φωνάζει: βάτραχε, βάτραχε, πού είσαι; και ο σκύλος γαβγίζει. Το παιδί βλέπει σε μια τρύπα αν είναι μέσα ο βάτραχος και ο σκύλος βλέπει την κυψέλη των μελισσών. Το παιδί σκαρφαλώνει στα δέντρα και μετά το παιδί πέφτει απ' το δέντρο. Και ο σκύλος τρέχει και πίσω του τρέχουν οι μέλισσες. Το παιδί φωνάζει και ο σκύλος κάθεσαι κοντά του.

Εδώ το παιδί κάθεσαι πάνω στο ελάφι και ο σκύλος τρέχει. Το παιδί έπεσε απ' το ελάφι και ο σκύλος πέφτει. Το παιδί είναι στο νερό και ο σκύλος είναι πάνω στο κεφάλι του. Το παιδί ανεβαίνει σε ένα δέντρο και ο σκύλος ανεβαίνει. Κι εκεί είδαν δύο βατράχους. Το παιδί χαιρετάει τους βατράχους και ο σκύλος τους χαιρετά.

Γιώργος.

## №20

(რას ხედავ?) ვხედავ ერთ ძაღლს, ერთ ბიჭს. აქ არის ზაყაყი. ბიჭი და ძაღლი უყურებენ ზაყაყს. ძაღლს და ბავშვს ძინავს და ზაყაყი ამოდის. ძაღლი და ბავშვი უყურებენ რო არის წასული ზაყაყი. ძაღლს გაეჭედა ბოთლი თავში და ბავშვი ფანჯრიდან იყურება და ზაყაყს ეძახის - სად ხარო? და ძაღლიც იყურება. ბავშვი და ძაღლი გარეთ არიან და ნახულობენ სად არი. მერე ბავშვი იყურება დაბლა მიწაში და ძაღლი თამაშობს ფუტკრებთან. აქ ძაღლი ჩამოაგდო ფუტკრების სახლი.

ბავშვი არის ხეებზე და ბავშვი ჩამოვარდა ხიდან და ძაღლი გარბის და მისდევენ ფუტკრები. ბავშვი ჯდეს... არის ირემზე და ირემი გარბის და ძაღლიც გარბის. მერე ირემი აგდებს წყალში ბავშვს და ძაღლიც ვარდება. მერე წყალში არიან ბიჭი და ძაღლი და ერთ ხეზე ავიდნენ. და იყურებიან და იპოვენ ზაყაყები. მერე ხელი დაუქნია ბავშვი ზაყაყებს და ძაღლიც იგივე ზაყაყებს.

მარია, 6,10 წლის. მე-2 კლ.

დაბადებულია: საბერძნეთში  
მშობლები: მამა - ბერძენი, დედა - ქართველი (ქუთაისი).

Ένα παιδί και ένας σκύλος. Βλέπουν το βατραχάκι και μετά κοιμήθηκαν και οι δύο και το βατράχι βγαίνει απ' το βάζο και φεύγει. Αυτοί ξύπνησαν και είδαν ότι το βατραχάκι έχει φύγει. Μετά ο σκύλος κόλλησε το δοχείο στο κεφάλι του και το παιδί κοίταγε απ' το παράθυρο και έτσι έβλεπαν, έβλεπαν και οι δύο. Το αγόρι φώναζε: βάτραχε, πού είσαι; Μετά το παιδί κοιτούσε εκεί και ο σκύλος έπαιζε με τις μέλισσες. Μετά ο σκύλος έριξε την κυψέλη των μελισσών και τον κυνηγούσαν οι μέλισσες και το παιδί ήταν πάνω στα δέντρα και το έριξε κάτω μια κουκουβάγια και ο σκύλος έτρεχε.

Και μετά το παιδί κάθεσαι πάνω στο ελάφι και ο σκύλος έπαιζε με το ελάφι. Μετά το αγόρι έπεσε κάτω απ' το ελάφι και ο σκύλος πέφτει στο νερό. Μετά ήταν στο νερό και οι δύο, και ανέβηκαν σε ένα δέντρο και εκεί πίσω απ' το δέντρο βρήκαν δύο βατραχάκια. Και μετά το αγόρι χαιρετάει τα βατραχάκια και ο σκύλος τους χαιρετάει και φεύγουν.

Μαρία.

**პონტოელი ბერძენ-ქართველი ბილინგვალის ნარატივები**  
(ქართულ და ახალბერძნულ ენებზე ნარატივები შეგროვებულია 2021 წლის  
ზაფხული-შემოდგომის პერიოდში საქართველოში)

**№1**

იყო ერთი ბიჭი, რომელიც ლოგინის წინ თავის ძაღლთან და ბაყაყთან ერთად იჯდა. საღამოს, ამ ბიჭმა დაიძინა. ძაღლმაც დაიძინა მასთან ერთად. ზემოდან აფარია კუვერტა (*η κουβέρτα - ბერძ.* გადასაფარებელი - *ავტ.*). ამ დროს ბაყაყი ამოძვრა ბანკიდან. დილით ბიჭმა გაიღვიძა და დაინახა, რომ ბაყაყი ბანკაში არ იყო. მერე ბიჭმა გაიხედა ფანჯრიდან და ძაღლს დაუძახა - სად ხარო? ძაღლიც ფანჯრიდან იყურება. მერე წავიდნენ ტყეში და იქაც ეძებდნენ ბაყაყს. ვერ პოულობენ. ბიჭი თხრის მიწას და ძაღლი ფუტკრების სახლებს... ეეე სკებს უყეფს. ბიჭი აცოცდა ხეებზე და შემდეგ ხიდან ბავშვი ჩამოაგდო ერთმა ბუმ. ძაღლმა გააბრაზა ფუტკრები და ფუტკრები მიზდევენ დასაკუნად.

შემდეგ ბიჭი ჯდ... არა ზის ირემზე და ირემი გარბის. ძაღლიც მიზდევეს. ბავშვი ირემიდან ჩამოვარდა. ირემმა ჩამოაგდო და ძაღლიც გადავარდა... ვარდება კლდიდან. ბავშვი და ძაღლი წყალში არიან. ძაღლი მის ბეჭზე აცოცდა. კიდევ ეძებენ ბაყაყს. ახლა წყალში ხის უკან ეძებენ. მერე ხის უკან დაინახეს ბაყაყი. ორი ბაყაყი იყო. ბიჭს უხარია და ხელს უქნევს ბაყაყებს და ძაღლი გარბის. ემშვიდობებიან.

გიორგი, 8 წლის. მე-3 კლ.

დაბადებულია: საქართველოში. ბოლო ერთი წელია ცხოვრობს ქ. ათენში.  
მშობლები: მამა-ბერძენი; დედა-ქართველი (აჭარა, ქობულეთი).

Εδώ βλέπω ένα παιδί και ένα σκυλί να βλέπουνε ένα βάτραχο. Εδώ βλέπω το παιδί που κοιμάται με το σκυλί του στο κρεβάτι και ο βάτραχος προσπαθεί να βγαίνει απ' το δοχείο. Εδώ βλέπω το σκυλί και το παιδί είδαν πως ο βάτραχος έχει φύγει. Εδώ το σκυλί φοράει το δοχείο στο κεφάλι του. Και εδώ το παιδί και το σκυλί κοιτάνε απ' το παράθυρο και το αγόρι φωνάζει: βάτραχε, βάτραχε, πού είσαι; αλλά δεν βρίσκουν το βατραχάκι. Εδώ πέρα το σκυλί είναι κάτω απ' το σπίτι των μελισσών. Και μετά μέλισσες βγήκαν έξω από το σπίτι τους και το σκυλί γαβγίζει. Εδώ πέρα το παιδί να ψάχνει κάπου στο χόμα το βάτραχο. Εδώ πέρα το παιδί ανεβαίνει στο δέντρο, και εμφανίστηκε μια κουκουβάγια και το παιδί έπεσε απ' το δέντρο και μέλισσες κινηθούν το σκυλί.

Εδώ πέρα το παιδί κάθεται πάνω σε ένα ελάφι και το σκυλί τρέχει. Εδώ βλέπω το παιδί πέφτει από το ελάφι και ο σκύλος πέφτει. Έπεσαν στο νερό και βρήκαν ένα ξύλο, και ανέβηκαν πάνω του. Εδώ πέρα το παιδί και το σκυλί πίσω από το ξύλο βρήκαν τους βατράχους. Και το παιδί τους χαιρετά και το σκυλί ίδιο (τους χαιρετά).

Γιώργος.

**№2**

ერთი პატარა ბიჭუნა და ერთი ძაღლი არიან ოთახში და უყურებენ ბაყაყს. ბაყაყი ბოთლშია. შემდეგ ბავშვმა დაიძინა. ბავშვის ერთად ძინავს ძაღლსაც. და ამ დროს ბაყაყი ამოდის ბოთლიდან და იპარება. შემდეგ ბავშვმა გაიღვიძა და ძაღლმაც გაიღვიძა და ნახეს, რომ ბაყაყი არაა... წასულია. ბავშვი და ძაღლი იყურებიან გარეთ ფანჯრიდან და ბავშვი უძახის ბაყაყს: ბაყაყო, სად ხარო? მერე გავიდნენ გარეთ და ბავშვი ეძებს იმაში... მიწაში; ძაღლიც მის ერთად ეძებს ფუტკრების სკაში. მეტა (*μετά ბერძ.* შემდეგ - *ავტ.*) ბიჭი მიცოცავს... ადის ხეზე და ძაღლი აგდებს ფუტკრების სკას. ეე... უცებ გამოდის ბუ და აგდებს ბიჭს ხიდან და ძაღლი გარბის.

აქ ბიჭი ირემზე ზის და ძაღლი გარბის. ირემმა ჩამოაგდო ბიჭი და ძაღლიც ვარდება. ეეე მეტა... (*μετά ბერძ.* შემდეგ - *ავტ.*) ბავშვი ჩავარდა წყალში და მის ერთად არის ძაღლიც. ბავშვი და ძაღლი ძვრებიან ხეზე, რომელიც წყალში იყო და აქ ხის უკან იპოვეს ბაყაყები. ბავშვი ემშვიდობება ბაყაყებს და ძაღლიც ემშვიდობება და გარბის.

ოლგა, 9,1 წლის. მე-4 კლ.

დაბადებულია: საქართველოში. მშობლები: მამა - ბერძენი, დედა - ქართველი (აჭარა).



Είναι ένα αγόρι που κοιτάει τον βάτραχο και ένας σκύλος μαζί του. Βρίσκονται σε ένα δωμάτιο. Το παιδί κοιμάται και ο σκύλος κοιμάται μαζί του και ο βάτραχος ανεβαίνει απ' το βάζο και φεύγει. Το πρωί το παιδί και ο σκύλος ξυπνάνε και βλέπουνε ότι ο βάτραχος έχει φύγει. Το παιδί κοιτάζει απ' το παράθυρο μαζί με τον σκύλο του και φωνάζει: βάτραχε, πού είσαι; και ο σκύλος γαβγίζει απ' το παράθυρο. Το παιδί βλέπει σε μια τρύπα αν είναι μέσα ο βάτραχος και ο σκύλος κοιτάει την κυψέλη των μελισσών. Το παιδί σκαρφαλώνει στο δέντρο και σε λίγο πέφτει απ' το δέντρο αφού εμφανίστηκε μια κουκουβάγια. και ο σκύλος τρέχει και πίσω του τρέχουν οι μέλισσες.

Εδώ το παιδί κάθεται πάνω σε ένα ελάφι και ο σκύλος τρέχει δίπλα του. Το παιδί έπεσε απ' το ελάφι και ο σκύλος πέφτει επίσης. Εδώ το παιδί είναι στο νερό και ο σκύλος είναι πάνω στο κεφάλι του. Μετά ανεβαίνουν και οι δύο σε ένα δέντρο και εκεί είδαν δύο βατραχούς. Το παιδί λέει „γεια” στα βατραχάκια και ο σκύλος τρέχει.

Όλγα.

### №3

აქ ვხედავ ერთ ძაღლს და ერთ ბიჭს ოთახში. ღამეა. ბიჭი და ძაღლი უყურებენ ზაყაყს. ზაყაყი არის ჩამძვრალი ქილაში. აქ ზავშვს ძინავს და ძაღლი წევს ბიჭის ზემოდან და ადიოლა აფარიათ. და ზაყაყი ამოდის. აქ დილაა. ეე ძაღლი და ზავშვი უყურებენ რო ზაყაყი არაა. წასულია. ძაღლს გაჭედოლი აქ ბოთლი თავში და ზავშვი ფანჯრიდან იყურება და ზაყაყს ეძახის: ზაყაყო, ზაყაყო, სად ხარო?

მერე აქ ზავშვი და ძაღლი გარეთ... ტყეში არიან და ეძებენ ზაყაყს. აქ ზავშვი იყურება მიწაში და ძაღლი თამაშობს ფუტკრებთან და ძაღლმა ჩამოაგდო ფუტკრების სახლი. აქ ზავშვი ავიდა... არის ხეებზე და უცებ გამოვიდა ბუ და ზავშვი ჩამოაგდო. და ძაღლი გარბის და მისდევენ ფუტკრები.

მერე ზავშვი არის ირემზე და ძაღლი გარბის. აქ ბიჭი ვარდება წყალში. ირემი აგდებს და ძაღლიც ვარდება. ირემი ჩერდება. ბიჭი და ძაღლი წყალში არიან და ხის უკან გადავიდნენ... ავიდნენ ხეზე და მის უკან იპოვენ ზაყაყი... არა, ზაყაყები. ზავშვმა ხელი დაუქნია ზაყაყებს და ძაღლმაც იგივე ზაყაყებს და მიდიან.

მარიამი, 7,3 წლის. მე-2 კლ.

დაზადებულია: საქართველოში. მშობლები: მამა - ბერძენი, დედა - ქართველი, (აჭარა, ბათუმი).

Ένα παιδί και ένας σκύλος βλέπουν το βατραχάκι. Κι εδώ κοιμήθηκαν και το βατραχάκι βγαίνει απ' το βάζο και φεύγει. Το πρωί αυτοί ξύπνησαν και είδαν ότι το βατραχάκι έχει φύγει. Μετά το παιδί κοιτούσε απ' το παράθυρο και ο σκύλος κόλλησε το δοχείο στο κεφάλι του και έτσι έβλεπαν, και το αγόρι φώναζε: βάτραχε, πού είσαι; Μετά το παιδί κοίταγε εκεί κάτω και ο σκύλος έπαιζε με τις μέλισσες. Εδώ πέρα στο δάσος είχαν πάει. Μετά ο σκύλος έριξε την κυψέλη των μελισσών και τον κυνηγούσαν οι μέλισσες και το παιδί ανέβηκε πάνω στα δέντρα και το οποίο έριξε κάτω μια κουκουβάγια και ο σκύλος έτρεχε προς εκεί.

Μετά το παιδί κάθεται πάνω σε ένα ελάφι και ο σκύλος κάτι κάνει... τρέχει; ναι, τρέχει. Μετά το αγόρι έπεσε κάτω απ' το ελάφι και ο σκύλος πέφτει μαζί του στο νερό. Μετά ανέβηκαν σε ένα δέντρο μέσα στο νερό και ξαφνικά πίσω απ' το δέντρο βρίσκουν δύο βατραχάκια. Εδώ το αγόρι χαιρετάει τα βατραχάκια και ο σκύλος τους χαιρετάει και φεύγουν.

Μαρία.

**ბერძენი მონოლინგვალის ნარატივები**  
(ნარატივები შვედროვებულის 2020-2021 წლებში ქ. ათენში)

**№1**

(Βλέπω ένα παιδάκι που κοιμάται με το σκυλάκι). Έχει ένα παιδάκι που βλέπει μία σαύρα με το σκυλάκι του, μαζί του. Το σκυλάκι βλέπει το βάτραχο και το αγοράκι. Το παιδάκι κοιμάται και το σκυλάκι και ο βάτραχος θέλει να βγει έξω. Το αγοράκι και το σκυλάκι είναι που δεν είναι εκεί και μετά ανοίγουν το παράθυρο, τον φωνάζει, βγήκαν έξω και τον φωνάζουν. Ψάξανε κάτι απ' τις τρύπες, ψάξανε στο μελίσσι, δεν είναι. Ο σκύλος μιλάει στο μελίσσι. Το αγοράκι πάει να σκαρφαλώσει στο δέντρο αν είναι το βατραχάκι. Και το σκυλάκι το ψάχνει. μετά βγήκε μία κουκουβάγια και το παιδάκι έπεσε και το σκυλί έτρεξε.

Το αγοράκι πήγε να πάει σε μία πέτρα για να το ψάξει, το σκυλάκι ψάχνει κάτι με τις πέτρες μήπως είναι και το ελαφάκι... Και το αγοράκι πήγε πάνω στο ελαφάκι, το σκυλάκι τρέχει. μετά σταμάτησε το ελάφι, έπεσε το σκυλάκι και το αγοράκι. Πήγε μέσα σε μία λίμνη, βούτηξε σε μία λίμνη, και το σκυλάκι να πάει το κεφάλι του μικρού. Ψάξανε πίσω απ' το δέντρο και μετά βρήκαν τα βατραχάκια. (μετά δεν ξέρω τι κάνει)... ααα... το σκυλάκι... φεύγουν; Χαιρετάνε τα βατραχάκια και μετά και τα βατραχάκια τους χαιρετάνε.

Γιώργος, 3<sup>η</sup> τάξη, 8 ετών.

**№2**

Εεεεε, κρεβάτι, λάμπα, σκύλος, παράθυρο, νύχτα, μαξιλάρι, σκαμπό, βάτραχος, ρούχα, ο βάτραχος είναι στο ποτήρι; στο βάζο; τοίχος, σαμπό, παντόφλες. Το αγόρι κοιμάται, ο σκύλος κοιμάται, ο βάτραχος δραπετεύει; από το βάζο. Εδώ πέρα το παιδάκι ξυπνάει, ο σκύλος είναι από πάνω του. Βλέπω από δω το βάζο, βλέπω τις παντόφλες, ο βάτραχος έφυγε. Εδώ πέρα το σκυλάκι έβαλε... το βάζο μπήκε στο κεφάλι του σκύλου. Το παιδάκι φώναζε για να βρει βάτραχο. Εδώ είναι παράθυρο. Βγήκε έξω για να φωνάζει με τον σκύλο του στο πάρκο; που έχει και μελίσσια και δέντρο. Εδώ πέρα το αγοράκι φωνάζει σε μία τρύπα και ο σκύλος φωνάζει σε (μία) μελίσσι. Το αγοράκι σκαρφαλώνει, και έπεσε το μελίσσι και ο σκύλος τα νύχια του τακουνίζει στο δέντρο. Εδώ πέρα μία κουκουβάγια κρεμάει τον σκύλο, και υπάρχουνε πολλά δέντρα. Ο σκύλος τρέχει και πίσω του αφήνει σκόνη, και είναι μέλισσες. Το αγόρι πέφτει, αα έπεσε.

Εδώ πέρα το αγόρι ανεβαίνει σε ένα μεγάλο βράχο και φωνάζει και ο σκύλος γαυγίζει από κάτω. Εδώ πέρα το αγόρι ανεβαίνει σε ένα ελάφι; Και ο σκύλος φωνάζει μπροστά του. Το ελάφι ρίχνει το αγόρι και το σκύλο; Νομίζω ναι... στο... σε ένα γκρεμό. Το αγόρι πέφτει, με το σκύλο πέφτει σε μία λίμνη, έχει βαθιά. Το αγόρι και ο σκύλος σκαρφαλώνουν και βγαίνουν, ναι, σκαρφαλώνει... και τελικά βγαίνουν. Και υπάρχουνε κάτι βάτραχοι εκεί πέρα. Το αγόρι φωνάζει, νομίζω και ο σκύλος είναι δίπλα του και τα βατράχια του ακούνε και έρχονται κοντά τους. Το αγόρι φωνάζει και ο σκύλος φωνάζει (νομίζω, φωνάζει και αυτός).

Μάγια, 4<sup>η</sup> τάξη, 9 ετών.

**№3**

Εδώ ένα σκυλί και ένα παιδί δίνει φαΐ στο σκυλί. βάτραχος. Ο βάτραχος είναι σε γυάλα. Ο βάτραχος βγαίνει και το παιδί είναι πάνω στο κρεβάτι με το σκυλί. Μετά το παιδί θέλει να φύγει απ' το κρεβάτι και να πάει στο παράθυρο. Ο σκύλος πάει να κάτσει δίπλα στο παιδί και μετά φωνάζουν και ο σκύλος έχει το βάζο μέσα στο κεφάλι του και φωνάζουνε και τους φίλους τους / ψάχνουν το βάτραχο. Μετά βγαίνουν έξω απ' το σπίτι και μπαίνουνε στο δάσος για να βρουν βάτραχο. Ψάχνουνε μέσα σε τρύπες, φωνάζουνε. Και μετά έρχονται μέλισσες από κεντρί, επειδή θέλουν, επειδή το κούνησαν για να δουν μέσα αν είναι βάτραχος. Μπαίνουνε μέσα στα φυτά και το παιδί σκαρφαλώνει και ο σκύλος σκάβει. Το κεντρί πέφτει και έρχονται οι μέλισσες πάνω στο σκυλί. Η κουκουβάγια πάει τα άλλα ζώα και ο σκύλος τρέχει αν το πει το παιδί και το παιδί και κτύπησε.

Μετά ο σκύλος κοιμάται / το αγόρι φωνάζει σε μία πέτρα. Είναι πάνω σε ένα ελάφι και είναι κάτω ένα μικρό ελαφάκι / ο σκύλος. Ο σκύλος τρέχει απ' το ελάφι και πέφτουνε από έναν γκρεμό. Το ελάφι σταματάει για να μην πέσει και αυτό. Πέφτουνε σε μια λίμνη μαζί με μια κάμηλο...; / μαζί με το σκύλο. Και μετά ανεβαίνουν πάνω σε μία πέτρα, φεύγουν απ' το ποτάμι. Ανεβαίνει σε ένα δέντρο και ξεκουράζονται, και πάνε προς δύο βάτραχους. Κοιτάζουν δύο βάτραχους. Το παιδί χαιρετάει τους βάτραχους και ο σκύλος σηκώνεται και προσπαθεί να χαιρετήσει.

Ιόλη, 1<sup>η</sup> τάξη, 6 ετών.

**№4**

Είναι ένα παιδί που κοιμάται, ένας σκύλος που πίνει νερό, που κάθεται, ένας βάτραχος που κάθεται, είναι μέσα σε ένα βάζο. Ένας άνθρωπος που κοιμάται και ένας σκύλος πάνω στο κρεβάτι, είναι ένας βάτραχος σε ένα βάζο. προσπαθεί να ανέβει απ' το βάζο. Είναι ένας άνθρωπος που ξαπλώνει και είναι πάνω του ένας σκύλος. Ο βάτραχος έφυγε. Ένας σκύλος βάζει το κεφάλι του μέσα σε ένα βάζο. Ένα παιδί προσπαθεί να σηκώσει ένα παράθυρο. Ένας σκύλος με ένα παιδί φωνάζουν. Βρίσκονται σε ένα δάσος. Ένας σκύλος που πηδάει και ένα παιδί που κοιτάει κάτω-κάτω, ο σκύλος πηδάει, βρήκε μία κυψέλη μελισσών. Ένα παιδί προσπαθεί να σκαρφαλώσει σε ένα δέντρο. Ο σκύλος προσπαθεί να ανέβει σε δέντρο. Ο σκύλος και έτρεξε κάτω τη κυψέλη. Το παιδί έπεσε κάτω. Μία κουκουβάγια είναι εκεί, και ο σκύλος τρέχει. Τον κυνηγάνε κάποιες μέλισσες.

Ένα παιδί έχει σκαρφαλώσει κάτι πέτρες και φωνάζει και ο σκύλος κοιμάται. Ένα παιδί έχει ανέβει σε ένα ελάφι, και ο σκύλος από κάτω τρέχει. Το παιδί έπεσε από το ελάφι και σκύλος έπεσε και κρέμεται από μία πέτρα. Το παιδί είναι σε ένα ποταμό και ο σκύλος είναι πάνω του. Και το παιδί και ο σκύλος πίνουν νερό. Ανεβαίνουν σε ένα δέντρο και ξαπλώνουν ο άνθρωπος και ο σκύλος πάνω σε ένα δέντρο. Και δύο βάτραχοι είναι εκεί. χαιρετάνε τους βατράχους.

Γιάννης, 3<sup>η</sup> τάξη. 8 ετών.

**№5**

Βλέπω ένα παιδάκι που παρατηρεί μαζί με το σκύλο του ένα βάτραχο μέσα σε μία γυάλα και είναι νύχτα. Το κρεβάτι του είναι μωβ και έχει πράσινο μαξιλάρι. Και μετά το παιδάκι κοιμάται μαζί με το σκύλο του. Ο βάτραχος όμως του βγαίνει έξω από το βάζο και υπάρχει ένα μωβ καρεκλάκι. Μετά όμως ξυπνάει το παιδί και ο σκύλος και δεν βρίσκουν το βάτραχο πουθενά. Και είναι μέρα ξαφνικά. Μετά βγαίνουν έξω και φωνάζουν: βάτραχε, πού είσαι; βάτραχε. Και πάνε και στο δάσος: βάτραχε, πού είσαι; βάτραχε. και πάνε... πάνε... Ψάχνει σε μία τρύπα, και ο σκύλος πηδάει σε ένα δεντράκι και σε ένα / σε μια κυψέλη. Και ξαφνικά η κυψέλη πέφτει / έπεσε και το παιδάκι ανεβαίνει στο δέντρο. Και ξαφνικά πέφτει απ' το δέντρο και μια κουκουβάγια είναι πάνω του και ο σκύλος τρέχει.

Το παιδάκι ανεβαίνει σε ένα βράχο φωνάζοντας: πού είσαι βάτραχε; πού είσαι; Και ο σκύλος κοιμάται; (Τι κάνει; Μάλλον κοιμάται κάτι). Έχει ανέβει πάνω σε ένα ελάφι το παιδάκι και ο σκύλος τρέχει. Ξαφνικά το παιδάκι πέφτει απ' το ελάφι και ο σκύλος και το ελάφι σταμάτησε. Το παιδάκι έπεσε σε ένα βάλτο και ο σκύλος είναι πάνω του. Το παιδάκι και ο σκύλος σώζονται και ξαφνικά βρίσκουν το βάτραχο έχει κάνει οικογένεια και φωνάζει: παιδιά, βρήκα το βάτραχο και ο σκύλος το κοιτάει.

Σάββας, 5<sup>η</sup> τάξη. 10 ετών.

**№6**

Είναι το παιδί μέσα στο δωμάτιό του και ο σκύλος είναι μαζί του και βλέπει το βάτραχο. Μέσα στο βάζο είναι ένας σκύλος; ο βάτραχος. Το παιδί κοιμάται, και βάζο δεν έχει ξεφεύγει. Και το σκυλί κοιμάται πάνω στο κρεβάτι του παιδιού. Ο βάτραχος βγήκε απ' το βάζο. Το παιδί είναι ξαπλωμένο στο κρεβάτι του και το σκυλί είναι από πάνω του. Είναι έξω στο παράθυρο το παιδάκι και ο σκύλος κοιτάνε να φωνάζουν το βάτραχο. Εδώ στο πάρκο φωνάζουν και πάλι σε βάτραχο, το ψάχνουν, από ένα σπίτι από μέλισσες. Είναι ο σκύλος που κατέβασε το σπίτι από μέλισσες και το παιδί σκαρφαλώνει στα δεντράκια. Το παιδί έπεσε, επειδή η κουκουβάγια δεν ήθελε και ο σκύλος έτρεξε.

Το παιδί είναι πάνω σε ένα βράχο και ο σκύλος. Ο σκύλος βρίσκει. Είναι ένας καταρράκτης; Ένα ελάφι, το παιδί και ο σκύλος. Το παιδί είναι πάνω στο ελάφι. Το παιδί πέφτει. Το ελάφι σταματάει και ο σκύλος κουτραβαλάει (που τραβάει). Το παιδί είναι στο νερό, στο κεφάλι του ο σκύλος. Είναι ένας κορμός, το παιδί και ο σκύλος. Πάνω στο γκρεμό ο σκύλος και το παιδί, κάθονται πάνω του (εννοεί τον γκρεμό). Και ο βάτραχος είναι πάνω στο κορμό. Εδώ το παιδί κάνει κάτι, και ο σκύλος τον βλέπει, βλέπει τους βατράχους.

Νικόλας, 1<sup>η</sup> τάξη. 6 ετών.

**№7**

Είναι ένα παιδάκι στο δωμάτιό του και έχει φέρει ένα καινούριο δάχτυλο και ο σκύλος το μυρίζει, έχει κανένα βατραχάκι. Εδώ το παιδί κοιμάται, είναι βράδυ, με το σκύλο και πάει να φύγει αυτός, ο βάτραχος επειδή δεν του αρέσει εκεί μέσα. Το παιδάκι το πρωί ξυπνάει μαζί με το σκύλο και δεν βλέπει το βατραχάκι, είχε φύγει. Το έψαχνε λοιπόν, το έψαχνε, δεν το βρήκε πουθενά το αγοράκι. Και ο σκύλος έχει βάλει τη γυάλα πάνω στο κεφάλι του. Το παιδάκι ψάχνει παντού και παντού να το βρει μαζί με το σκύλο, κοιτάζει από κει κι από κει. Ο σκύλος πάει να φάει το μέλι. Το παιδάκι σκαρφαλώνει πάνω στο δέντρο για να ξεφύγει απ' τις

μέλισσες. Το σκυλάκι όμως δεν μπορεί. Και έρχεται μία κουκουβάγια, το ρίχνει κάτω επειδή είναι φωλιά κουκουβάγιας. Και το σκυλάκι και σαν φοβισμένος το παιδάκι φωνάζει: βοήθεια, βοήθεια και το σκυλάκι έχει τρομάξει και κοιτάει φοβισμένο; Το παιδάκι φωνάζει βοήθεια, βοήθεια και το σκυλάκι έχει τρομάξει και κάθεται εκεί. Μετά βρίσκει ένα ελάφι, ανεβαίνει πάνω, και ο σκύλος τρέχει επειδή φοβήθηκε το μεγάλο ελάφι. Το αγοράκι είναι πάνω στο ελάφι. Το ελάφι επειδή γκρεμό σταμάτησε, το παιδάκι έπεσε μαζί με το σκυλί.

Το παιδάκι βρέθηκε στη λίμνη μαζί με το σκυλί και μετά βγήκαν έξω. Και βλέπουν μία οικογένεια βατραχών; Βλέπει το βατραχάκι που είχε και τη γυναίκα του. Τώρα το αγοράκι λέει ευχαριστώ και φεύγει. Λέει ευχαριστώ στα βατραχάκια, και το σκυλάκι γαβγίζει και λέει και αυτό ευχαριστώ.

Ραφαέλα, 5<sup>η</sup> τάξη. 10 ετών.

#### №8

Βλέπω ένα παιδάκι, ένα σκυλί, ένα βάτραχο. Βλέπω ένα βάτραχο που είναι σε ένα μπολ τέτοιο. Κουβέρτα, μαξιλάρι, παράθυρα. Και τώρα ένα βάτραχο που πάει να φύγει, το παιδάκι και το σκύλο κοιμούνται. Αυτό. Το παιδάκι βαριέται και ο σκύλος είναι από πάνω του. Ο βάτραχος έχει σκάσει και έχει ένα σκαμπό, ένα μαξιλάρι και μία κουβέρτα. Ο σκύλος έχει αρρωστήσει και έχει βάλει τέτοιο, και φωνάζουν κιόλας.

Ένα παιδάκι φωνάζει, έχει ένα μελίσι εκεί μαζί με το σκύλο του. Ο σκύλος πάει να αγγίξει το μελίσι και μέλισσες φεύγουν όλες. Το μελίσι έπεσε, ο σκύλος το κοιτάει, και το παιδάκι έχει σκαρφαλώσει. Εκεί είναι μία κουκουβάγια που τον έριξε κάτω και ο σκύλος τρέχει. Ο σκύλος κρύβεται τώρα και το παιδάκι είναι εκεί πάνω και φωνάζει κάτι.

Και εκεί είναι ένα ελάφι που πάει το παιδάκι και ο σκύλος του τρέχει. Εδώ είναι το ελάφι που τους ρίχνει και τους δύο από γκρεμό. Αυτό είναι σε μία λίμνη. Βγαίνουν απ' τη λίμνη. Βγαίνουν απ' τη λίμνη και πάνε πάνω σε ένα κορμό. Εε... (τι είναι;), αα... και εκεί είναι βάτραχος... είναι δύο. Εδώ είναι το παιδάκι με το σκύλο του και εκεί είναι δύο βάτραχοι με τα βατραχάκια τους. Το παιδί πιάνει βατραχούς;

Γιώργος, 3<sup>η</sup> τάξη. 8 ετών.

#### №9

Το παιδάκι είναι λυπημένο και κάθεται, ενώ το σκυλάκι προσπαθεί να βγάλει το βατραχάκι απ' τη γυάλα (ναι, προσπαθεί να του μιλήσει). Το βατραχάκι πάει να βγει έξω απ' τη γυάλα, ενώ το παιδάκι και σκυλάκι κοιμούνται. Το βατραχάκι ήταν /το βατραχάκι ενώ έχει φύγει και το παιδάκι και το σκυλάκι δεν το έχουν παρατηρήσει, οπότε είναι έκπληξη που το βλέπουνε. Αυτοί βρίσκονται στο κρεβάτι. Το σκυλάκι έχει στο κεφάλι του τη γυάλα και είναι σαν αστροναύτης, ενώ το παιδάκι προσπαθεί να φωνάξει στο βατραχάκι. Το σκυλάκι γαβγίζει και ο άνθρωπος προσπαθεί να φωνάξει το βατραχάκι. Ξαφνικά το παιδάκι και το σκυλάκι βρήκαν... το παιδάκι και το σκυλάκι κοιτάει κάτι... Και το σκυλάκι βρήκε μία τρύπα και το σκυλάκι βρήκε ένα μελίσι... ενώ το σκυλάκι έχει μαζί του το μελίσι, το παιδάκι προσπαθεί να ανέβει σε ένα δέντρο. Το σκυλάκι τρέχει, ενώ μία κουκουβάγια πετάει και έχει τρομάξει το παιδάκι και ρίχνει απ' το δέντρο. Ααα, και οι μέλισσες κυνηγάνε το σκυλάκι γιατί τις τρόμαξε. Το σκυλάκι κρύβεται πίσω απ' το βράχο για να δει κουκουβάγια και το παιδάκι προσπαθεί να φωνάξει... Είναι στα κέρατα... κρατάει το κεράτι ενός ελαφιού χωρίς να το καταλάβει, και προσπαθεί να φωνάξει το βατραχάκι. Ξαφνικά ενώ δεν είχε καταλάβει το ότι ήταν ελάφι, ελάφι το ξεκίνησε να προχωράει και έτρεχε. Και το σκυλάκι νομίζω το κυνηγούσε, οπότε τρέχει και αυτό.

Ξαφνικά το ελάφι σταματάει απότομα σε έναν γκρεμό και έριχνε το παιδάκι μαζί με το σκυλάκι. Και ο γκρεμός συνεχίζεται και γίνεται λίμνη και το σκυλάκι βρίσκεται πάνω στο κεφάλι ενός / του αγοριού (δηλαδή, ο γκρεμός αυτός καταλήγει σε μία λίμνη και το παιδάκι έπεσε απ' τη λίμνη και από πάνω /απ' το παιδάκι στο κεφάλι προς το σκυλάκι).

Προσπαθούν να φύγουν απ' τη λίμνη ανεβαίνοντας σε ένα κούτσουρο από ένα δέντρο. Ενώ το σκυλάκι πάει να κατέβει, το παιδάκι προσπαθεί να ανέβει και τελικά τα καταφέρανε και τα βρήκαν τα βατραχάκια μαζί. Το παιδάκι πετάει πέτρα (νομίζω το παιδάκι πάει να πετάξει πέτρα). Τα βατραχάκια... Το σκυλάκι κάτι κάνει... κοιτάει, μάλλον κοιτάει το σκυλάκι ή κοιτάει το νερό ή κοιτάει το παιδάκι. Μετά το βατραχάκι κρατάει στο χέρι ένα βατραχάκι... ααα χαιρετάει τα βατραχάκια, και την οικογένεια βατραχιών, που είναι πάνω κουτσουρικοί;

Κατερίνα, 5<sup>η</sup> τάξη. 10 ετών.

**№10**

Αυτό είναι ένα σκυλάκι και ένα ψαράκι /εε βάτραχος και ο άνθρωπος. Ο σκύλος προσπαθεί να πιάσει τον βάτραχο. Το αγόρι κοιτάζει. Το αγόρι κοιμάται και ο σκύλος μαζί του. Και ο βάτραχος... Και το αγόρι κοιτάζει ότι ο σκύλος προσπαθεί να πιάσει τον βάτραχο μέσα απ' τη γυάλα του. Το αγόρι κοιμάται μαζί με το σκύλο και ο βάτραχος φεύγει απ' τη γυάλα. Το αγόρι είναι κουρασμένο και είναι στο κρεβάτι του και ο σκύλος του είναι από πάνω. Ο βάτραχος έχει φύγει. Το σκυλί έχει παγιρευτεί σε ένα χονί. Και ο άνθρωπος ανοίγει το παράθυρο. Ο σκύλος κάθεται πάνω στο ξύλο. Ο άνθρωπος φουσάει /φωνάζει και ο σκύλος γαυγίζει. Ο άνθρωπος κοιτάζει κάτι κάτω και ο σκύλος προσπαθεί να γαυγίζει σε ένα κυψέλη με μέλισσες που είναι κρεμασμένο στους/στο κλαδί του δέντρου.

Ο σκύλος έριξε την κυψέλη και τώρα την κοιτάζει. Ο άνθρωπος έχει σκαρφαλώσει. Ο άνθρωπος περπατάει στο δάσος. Ο άνθρωπος έπεσε επειδή τον τρόμαξε μία κουκουβάγια, και ο σκύλος τρέχει. Ο σκύλος έτρεξε γιατί τον τρόμαξε μία κουκουβάγια; Οι μέλισσες τον κυνηγάνε. Ο άνθρωπος φωνάζει και ο σκύλος έχει ξαπλώσει. Τον άνθρωπο τον πήρε ένα ελάφι και τρέχει μαζί με το σκύλο. Το ελάφι το πέταξε σε ένα γκρεμό μαζί με το σκύλο.

Ο άνθρωπος είναι σε μία λίμνη και πάνω στο κεφάλι του είναι ένας κάστορας; αα σκύλος. Και από πάνω είναι ένας σκύλος. Ο άνθρωπος ψάχνει σε έναν κορμό και μαζί και σ... Ο άνθρωπος ψάχνει σε ένα δέντρο που έχει πέσει κάτω μαζί με το σκύλο. Ο άνθρωπος ξάπλωσε. Ο άνθρωπος μαζί με το σκύλο βρήκαν δύο βατραχάκια κάτω απ' το κορμό. Ο άνθρωπος κόβει φύλλα και ο σκύλος κοιτάζει. Όχι ο άνθρωπος κόβει τυριά και ο σκύλος θέλει να φάει. Κόβει φύλλα; (εμένα με ρωτάει). Οι βάτραχοι τον φτάζουνε; να κόβει φύλλα; (δεν ξέρω τι λέει), να κόβει κάτι. Αυτό είναι ένα τυρί. Ο σκύλος τον κοιτάζει και θέλει να φάει.

Άρης, 3<sup>η</sup> τάξη. 8 ετών.

**№11**

Βλέπω ένα παιδάκι που κοιμάται με το σκυλάκι του. Το αγοράκι και το σκυλάκι βλέπουν το βάτραχο. Το παιδάκι κοιμάται και το σκυλάκι είναι πάνω του και ο βάτραχος θέλει να βγει έξω. Το αγοράκι και το σκυλάκι βρίσκουν που δεν είναι εκεί πια ο βάτραχος. Και μετά ανοίγουν το παράθυρο και κοιτάζουν έξω. Και το αγόρι φωνάζει τον βάτραχο. Ψάχνουν εκεί έξω και στις τρύπες και στο μελίσι, αλλά δεν είναι. Ο σκύλος παίζει με τις μέλισσες. Το αγόρι πάει να σκαρφαλώσει στα δέντρα να βρει αν είναι το βατραχάκι. Και το σκυλάκι το ψάχνει. Μετά βγήκε μία κουκουβάγια και το παιδάκι πέφτει κάτω απ' τα δέντρα και το σκυλάκι έτρεξε. Το αγοράκι πήγε να το ψάξει σε μία πέτρα, το σκυλάκι ψάχνει...τρέχει... μετά είναι και το ελάφι... Και το αγοράκι πήγε πάνω στο ελάφι, και το σκυλάκι πάλι τρέχει. Μετά σταμάτησε το ελάφι, και έπεσε το αγοράκι και το σκυλάκι πέφτει. Τώρα είναι μέσα σε μία λίμνη. Βούτηξαν εκεί, κι εδώ πίσω απ' το δέντρο βρήκαν τα βατραχάκια. Μετά χαιρετάνε τα βατραχάκια και φεύγουν.

Γιάννης, 3<sup>η</sup> τάξη. 8 ετών.

**№12**

Είναι το παιδί μέσα στο δωμάτιο και ο σκύλος είναι μαζί του και βλέπει το βάτραχο που είναι μέσα στο βάζο. Το παιδί κοιμάται και το σκυλί κοιμάται πάνω στο κρεβάτι. Ο βάτραχος βγαίνει απ' το βάζο. Το παιδί είναι ξαπλωμένο στο κρεβάτι του και το σκυλάκι είναι από πάνω του. Μετά που ξημέρωσε βρήκαν ότι ο βάτραχος δεν είναι μέσα. Και το παιδάκι και ο σκύλος κοιτάνε στο παράθυρο και φωνάζουν το βάτραχο. Εδώ στο δάσος φωνάζουν και πάλι σε βάτραχο, αλλά δεν το βρίσκουν. Το ψάχνουν και από ένα σπίτι των μελισσών. Εδώ ο σκύλος κατέβασε το σπίτι από μέλισσες και το παιδί σκαρφαλώνει στα δέντρα. Το παιδί έπεσε, επειδή βγήκε η κουκουβάγια και ο σκύλος έτρεξε. Εδώ πέρα το παιδί είναι πάνω σε ένα βράχο και ο σκύλος μαζί του.

Είναι ένα ελάφι, το παιδί και ο σκύλος. Το παιδί είναι πάνω στο ελάφι και το παιδί πέφτει. Το ελάφι σταματάει και ο σκύλος πέφτει. Το παιδί και ο σκύλος είναι στο νερό. Εκεί είναι ένας κορμός και πάνω του ο σκύλος και το παιδί, κάθονται πάνω του. Κι εδώ βρίσκουν τους βατράχους και φεύγουν.

Παναγιώτης, 1<sup>η</sup> τάξη. 6 ετών

**№13**

Βλέπω ένα παιδάκι που βλέπει μαζί με το σκύλο του ένα βάτραχο που είναι μέσα σε μία γυάλα. μετά το παιδάκι κοιμάται μαζί με τον σκύλο του. Ο βάτραχος βγαίνει έξω από το βάζο. Μετά όμως ξυπνάει το παιδί και ο σκύλος και δεν βρίσκουν το βάτραχο. Μετά βγαίνουν έξω και το παιδάκι τον φωνάζει: βάτραχε, βάτραχε. και πάνε να τον ψάξουν και στο δάσος. Εκεί το παιδί ψάχνει σε μία τρύπα, και ο σκύλος πηδάει σε

μια κυψέλη. Και εδώ η κυψέλη πέφτει και το παιδάκι ανεβαίνει στα δέντρα. Και ξαφνικά πέφτει απ' το δέντρο και μια κουκουβάγια το βλέπει και ο σκύλος τρέχει.

Το παιδάκι ανεβαίνει σε ένα βράχο και πάλι φωνάζει: πού είσαι βάτραχε; Εδώ το παιδάκι έχει ανέβει πάνω σε ένα ελάφι και ο σκύλος πάλι τρέχει. Ξαφνικά το παιδάκι πέφτει απ' το ελάφι και ο σκύλος πέφτει μαζί του και το ελάφι σταματάει. Το παιδάκι έπεσε σε ένα νερό και ο σκύλος είναι πάνω του. Το παιδάκι και ο σκύλος ξαφνικά βρίσκουν το βάτραχο... όχι βάτραχους πολλούς. Το παιδί χαιρετά τους βατράχους και ο σκύλος τους κοιτάει και μάλλον χαιρετάει.

Κώστας, 4<sup>η</sup> τάξη, 9 ετών.

#### №14

Είναι ένα παιδί που κοιμάται, και ένας σκύλος που κάθετα, επίσης ένας βάτραχος που κάθετα κι αυτός, είναι μέσα σε ένα βάζο. Ένα παιδί που κοιμάται και ένας σκύλος πάνω στο κρεβάτι. Ένας βάτραχος προσπαθεί να ανέβει απ' το βάζο. Ο βάτραχος έφυγε. Ο σκύλος βάζει το κεφάλι του μέσα σε ένα βάζο. Το παιδί αυτό κοιτάει από ένα παράθυρο και μαζί φωνάζουν (με τον σκύλο του). Τώρα βρίσκονται σε ένα δάσος. Ο σκύλος πηδάει, βρήκε μία κυψέλη μελισσών και το παιδί κοιτάει κάτω-κάτω. Το παιδί σκαρφαλώνει σε ένα δέντρο. Ο σκύλος έριξε κάτω τη κυψέλη. Το παιδί έπεσε κάτω απ' τα δέντρα αφού μία κουκουβάγια ήταν εκεί. Και ο σκύλος τρέχει, τον κυνηγάνε οι μέλισσες.

Ένα παιδί έχει ανέβει σε ένα ελάφι και ο σκύλος από κάτω τρέχει. Το παιδί έπεσε από το ελάφι και ο σκύλος πέφτει. Το παιδί είναι στο νερό και ο σκύλος είναι πάνω του. Και το παιδί και ο σκύλος ανεβαίνουν σε ένα δέντρο και ξαπλώνουν πάνω του. Και βρίσκουν πως δύο βάτραχοι είναι εκεί. Χαιρετάνε τους βατράχους και φεύγουν.

Δημήτρης, 2<sup>η</sup> τάξη, 7 ετών.

#### №15

Το σκυλάκι βλέπει ο βάτραχος και το αγόρι. Βλέπω ένα παιδάκι που κοιμάται με το σκυλάκι πάνω στο κρεβάτι. Και ο βάτραχος θέλει να βγει έξω. Το αγοράκι και το σκυλάκι κατάλαβαν που δεν είναι εκεί μέσα το βατραχάκι. Και μετά ανοίγουν το παράθυρο, και έτσι τον φωνάζουν. Πήγαν στο δάσος, ψάξανε, ψάξανε, αλλά δέν ήταν. Ούτε στο μελίσι είναι. Ο σκύλος παίζει με το μελίσι. Το αγοράκι πάει να σκαρφαλώσει στο δέντρο να δει αν είναι το βατραχάκι εκεί. Μετά βγήκε μία κουκουβάγια και το παιδάκι έπεσε και το σκυλί έτρεξε.

Το αγόρι πήγε πάνω σε ένα ελαφάκι, και το σκυλάκι τρέχει. Εδώ έπεσε το σκυλάκι και το αγοράκι μέσα σε μία λίμνη. Ανέβηκαν πάνω σε ένα δέντρο και ψάξανε πίσω απ' το δέντρο και εκεί βρήκαν τα βατραχάκια. Χαιρετάνε τα βατραχάκια και μετά νομίζω πως φεύγουν.

Αλεξάνδρα, 1<sup>η</sup> τάξη, 6 ετών.

#### №16

Βλέπω ένα παιδάκι, ένα σκυλί και ένα βάτραχο. Βλέπω ένα βάτραχο που είναι σε ένα δοχείο. Και τώρα ένας βάτραχος πάει να φύγει, το παιδάκι και το σκυλάκι κοιμούνται, ο σκύλος είναι από πάνω του. Το πρωί δεν βρήκαν το βάτραχο, και τον φωνάζουν απ' το παράθυρο: βάτραχε, πού είσαι; Πήγαν σε ένα δάσος να βρουν αν είναι εκεί ο βάτραχος. Ο σκύλος πάει να αγγίξει το μελίσι και μέλισσες φεύγουν απ' έξω. Το μελίσι έπεσε, ο σκύλος το κοιτάει, και το παιδάκι έχει σκαρφαλώσει στα δέντρα για να τον βρει. Εκεί είναι μία κουκουβάγια που το έριξε κάτω και ο σκύλος τρέχει γρήγορα.

Μετά το παιδάκι είναι πάνω σε ένα ελάφι και ο σκύλος τρέχει. Εδώ είναι που το ελάφι σταματάει και ρίχνει το παιδί. Και ο σκύλος πέφτει σε μία λίμνη. Βγαίνουνε απ' τη λίμνη και πάνε πάνω σε ένα δέντρο. Και εκεί είναι βάτραχος... είναι δύο βάτραχοι με τα βατραχάκια τους. Το παιδί τι κάνει; ααα μάλλον τους λείπει „γεια” και το σκυλάκι τρέχει.

Έλενα, 4<sup>η</sup> τάξη, 9 ετών.

#### №17

Είναι ένα παιδί στο δωμάτιό και ο σκύλος μαζί του που βλέπει το βάτραχο. Μέσα στο βάζο είναι ένας βάτραχος. Το παιδί κοιμάται, και το σκυλί κοιμάται πάνω στο κρεβάτι. Ο βάτραχος προσπαθεί να βγει απ' το βάζο. Μετά το παιδί και το σκυλί του είναι που βρίσκουν πως ο βάτραχος έχει φύγει. Το παιδί και ο σκύλος κοιτάνε στο παράθυρο και το παιδί φωνάζει το βάτραχο: βάτραχε, βάτραχε πού είσαι; Εδώ στο δάσος φωνάζουν και πάλι τον βάτραχο. Ο σκύλος βρήκε ένα σπίτι από μέλισσες και κατέβασε το σπίτι από μέλισσες και το παιδί πάει να σκαρφαλώσει στα δέντρα. Το παιδί έπεσε κάτω απ' τα δέντρα. Μια κουκουβάγια το έριξε και ο σκύλος έτρεξε.

Εδώ είναι ένα ελάφι, το παιδί και ο σκύλος. Το παιδί είναι πάνω στο ελάφι και σε λίγο το παιδί πέφτει. Το ελάφι σταματάει και ο σκύλος πέφτει. Το παιδί και ο σκύλος είναι στο νερό, εκεί είναι ένας κορμός. Το παιδί και ο σκύλος ανεβαίνουν πάνω στο κορμό, κάθονται πάνω του. Κι εδώ βρίσκουν τον βάτραχο.... ααα δύο βατράχους. Το παιδί τους χαιρετάει και ο σκύλος κοιτάει τους βατράχους.

Αλέξανδρος, 2<sup>η</sup> τάξη. 7 ετών.

#### №18

Βλέπω ένα παιδάκι που κοιτάει μαζί με το σκύλο του ένα βάτραχο μέσα σε μία γυάλα. Και μετά το παιδάκι κοιμάται μαζί με το σκύλο του. Ο βάτραχος όμως βγαίνει έξω από τη γυάλα. Την επόμενη μέρα ξυπνάει το παιδί και ο σκύλος και δεν βρίσκουν το βάτραχο πουθενά. Μετά έξω από το παράθυρο φωνάζουν: βάτραχε, πού είσαι; βάτραχεε. και πάνε και στο δάσος: βάτραχε, πού είσαι; βάτραχεε, αλλά δεν το βρίσκουν. Το παιδί εδώ ψάχνει σε μία τρύπα, και ο σκύλος πηδάει σε μια κυψέλη των μελισσών. Και ξαφνικά η κυψέλη πέφτει. Και το παιδάκι ανεβαίνει στο δέντρο. και ξαφνικά βγαίνει μια κουκουβάγια και το αγόρι πέφτει απ' το δέντρο και ο σκύλος τρέχει.

Εδώ μετά το παιδάκι ανεβαίνει σε ένα βράχο φωνάζοντας: πού είσαι βάτραχε; και ο σκύλος κάτι κάνει. Εδώ πέρα το παιδάκι έχει ανέβει πάνω σε ένα ελάφι και ο σκύλος τρέχει. Ξαφνικά το παιδάκι πέφτει απ' το ελάφι και ο σκύλος μαζί του και το ελάφι σταματάει. Εδώ το παιδάκι έπεσε σε ένα νερό και ο σκύλος μαζί του... αααα πάνω του είναι. Το παιδάκι και ο σκύλος σώζονται και ξαφνικά βρίσκουν το βάτραχο που είναι μαζί με τα μικρά βατραχάκια, μάλλον τα παιδιά του είναι. Και το παιδάκι φωνάζει και τους χαιρετά και ο σκύλος τους κοιτάει και φεύγει.

Κώστας, 5<sup>η</sup> τάξη. 10 ετών.

#### №19

Είναι ένα παιδάκι στο δωμάτιό του και είναι ο σκύλος μαζί του και, έχει κανένα βατραχάκι σε ένα βάζο. Εδώ είναι βράδυ και βλέπω το παιδί κοιμάται, με το σκύλο και ο βάτραχος πάει να φύγει, επειδή δεν του αρέσει εκεί μέσα. Το παιδάκι το πρωί ξυπνάει μαζί με το σκύλο και δεν βρίσκει το βατραχάκι. Το έφαχνε παντού αλλά, δεν το βρήκε πουθενά. Και ο σκύλος έχει βάλει τη γυάλα πάνω στο κεφάλι του. Το παιδάκι φωνάζει τον βάτραχο απ' το παράθυρο. Μετά πήγαν στο δάσος και ο σκύλος κοιτάζει το σπίτι των μελισσών. Το παιδάκι θέλει να σκαρφαλώσει πάνω στο δέντρο. Και έρχεται μία κουκουβάγια, και το ρίχνει κάτω. Και το σκυλάκι έχει τρομάξει από τις μέλισσες και τρέχει.

Μετά το παιδάκι βρίσκει ένα ελάφι, ανεβαίνει πάνω του, και ο σκύλος τρέχει πάλι. Το ελάφι σταμάτησε, και το παιδάκι έπεσε μαζί με το σκυλί. Και το παιδάκι βρέθηκε στη λίμνη μαζί με το σκυλί και μετά βγήκαν έξω. Ανέβηκαν σε ένα δέντρο και πίσω απ' το δέντρο βλέπουν το βατραχάκι που είναι μαζί με την οικογένειά του. Τώρα το αγοράκι λέει ένα „γεια” στα βατραχάκια και φεύγει. Και το σκυλάκι γαβγίζει; κάτι κάνει και λέει και αυτό „γεια” στα βατραχάκια και φεύγει και αυτό.

Γιάννης, 5<sup>η</sup> τάξη. 10 ετών.

#### №20

Εδώ πέρα βλέπω ένα παιδάκι, ένα σκυλί, και ένα βάτραχο. Ο βάτραχος είναι σε ένα μεγάλο δοχείο. Είναι νύχτα και το παιδάκι και το σκύλο κοιμούνται. Και τώρα ο βάτραχος πάει να φύγει. Το παιδάκι ξαπλώνει και ο σκύλος είναι από πάνω του. Το πρωί δεν βρίσκουν το βάτραχο, και το αγόρι πάει να τον φωνάξει απ' το παράθυρο, και ο σκύλος έχει βάλει το δοχείο πάνω στο κεφάλι του. Ένα παιδάκι φωνάζει: πού είσαι βάτραχεε; Εδώ πέρα έχουν πάει στο δάσος και εκεί έχει ένα μελίσι. Ο σκύλος πάει να αγγίξει το μελίσι και μέλισσες φεύγουν. Το μελίσι έπεσε, ο σκύλος το κοιτάει, και το παιδάκι έχει σκαρφαλώσει στα δέντρα. Εκεί όμως είναι μία κουκουβάγια που το έριξε κάτω και ο σκύλος τρέχει.

Το παιδάκι είναι εκεί πάνω σε ένα ελάφι και ο σκύλος του τρέχει. Εδώ το ελάφι ρίχνει το παιδάκι και ο σκύλος πέφτει. Τώρα αυτοί βρίσκονται σε μία λίμνη. Βγαίνουν απ' τη λίμνη και πάνε πάνω σε ένα δέντρο. Και εκεί βρίσκουν που είναι ο βάτραχος με τα βατραχάκια τους. Το παιδί κάτι κάνει.... τους χαιρετάει μάλλον και ο σκύλος τρέχει.

Νικολέτα, 3<sup>η</sup> τάξη. 8 ετών.

**ქართველი მონოლინგვალების ნარატივები**  
(პროფ. ნ. იმედაძის კვლევა)

(კვლევა ჩატარებულია სასკოლო ასაკის ქართველ ბავშვებზე 1995 წელს, საქართველოში)

**№1**

იყო ერთი ბიჭი, ყავდა ძალი. ერთხელ იჯდა ოთახში და ბანკაში ჰყავდა ბაყაყი.. ღამეს, როცა დაიძინა, ბაყაყი გამოიქცა. დილით გაიღვიძა და ნახა რომ ბაყაყი არ იყო. ძალიან ეწყინა და გაბრაზდა. ჩაიცვა ფეხზე და გაიხედა ფანჯარაში. ძალი ფანჯრიდან ჩამოვარდა. ძალი აიყვანა ბიჭმა ხელში და ძაღლმა ალოკა. მერე წავიდნენ სახლიდან, მოშორებით ბავშვმა დაიწყო ყვირილი, ბაყაყს ეძახის. ნახა ამოთხრილი მიწა, ეგონა იქ იყო ბაყაყი. ძალი ამასობაში ფუტკრებს ერჩოდა. ორმოში ჩაიყვირა ბიჭმა, უცებ თხუნელამ ცხვირში უკბინა.. ძალი ფუტკრების სახლს ეთამაშებოდა. ჩამოაგდო სახლი, ფუტკრები გამოფრინდნენ და გამოეკიდნენ. ბიჭმა ეხლა ხეში იპოვა ნახვრეტი, იქ ჩაიყვირა, იქაც არ იყო. უცებ ამოვიდა ბუ. ძაღლს ფუტკრები მისდევენ. ბუ გამოეკიდა ბიჭს. ბიჭი წაიქცა...

მაგრამ ცოტა ხანში დაანება თავი. ბიჭი ავიდა ქვაზე და დაინახა რქები ირმის, მაგრამ ეგონა რომ ხე იყო, მოეკიდა. ირემმა ამოჰყო თავი და ბიჭი ზედ შერჩა. ირემი გაიქცა, ძალი თან მისდევდა, ირემმა ძალი და ბიჭი ჩააგდო ტლაპოში, შემდეგ ირემი ჩახტა და დაიწყო სიცილი. ძალი თავზე აჯდა. ნაპირზე ხე იყო. ბიჭი და ძალი მივიდნენ ხესთან და ნახეს ბაყაყი თავისი შვილებით, წამოიყვანეს ბაყაყი და ემშვიდობებოდნენ.

ნინო, 8 წ.

**№2**

ბაყაყი ბოთლში ზის. ბიჭი უყურებს. ძალი... უყურებს. გოგონა და ძალი, ბიჭი და ძალი იძინებენ. ბაყაყი ბოთლიდან ძვრება. ბიჭმა და ძაღლმა გაიღვიძეს. ბიჭმა დაიკავა ჩექმები. ძაღლმა ბოთლში თავი შეჰყო. ბიჭმა და ძაღლმა ფანჯარაში გამოიხედა. ძალი გადავარდა ეზოში. ბიჭი მივიდა და ხელში აიყვანა. ბიჭი და ძალი ყვირიან. ეს არის ტყე. ბიჭი იყურება სოროში. ძალი ყეფს. ძალი უყეფს ფუტკრებს. სოროდან ამოვიდა თავი. ძალი... უნდა რომ ხეზე ავიდეს. ხიდან ჩამოვარდა ფუტკრების ბადე. თავი იცინის. ბიჭი ხეზე ზის. ბიჭი ხიდან ჩამოვარდა. ფუტკრები გამოეკიდნენ და ძალი გაიქცა. ბუ დაფრინავს. ბიჭი ყვირის.

ირემმა თავი ამოჰყო და თავზე დაიჯინა ბიჭი. ირემი გაიქცა. ბიჭი და ძალი გადავარდნენ წყალში. ძაღლმა და ბიჭმა გაიცინეს. ძალი და ბიჭი ამოვიდნენ წყლიდან. ბიჭმა და ძაღლმა გადაიხედეს... რომ გადახედეს დაინახეს ბაყაყები. ბიჭუნას და ძაღლს გაეცინათ. ბიჭმა და ძაღლმა ერთი ბაყაყი წაიყვანეს. ბაყაყები უყურებდნენ.

გიორგი, 9,4 წ.

**№3**

ერთ დღეს, პატარა ბიჭმა დაიჭირა ბაყაყი თავის ძაღლთან ერთად და ჩასვა ქილაში. როდესაც მან დაიძინა ღამე, ბაყაყი გაიპარა ქილიდან. ამოხტა, სახლიდან გაიპარა. მეორე დილას რომ გაიღვიძეს, ჩაიხედეს ქილაში, ბაყაყი არ იყო. ისე შეწუხდა პატარა ბიჭი, რომ თავზე ჩექმას იხურავდა და ყველაფერს არეულად აკეთებდა. თავი ქილაში ჩაჰყო, იქნებ ბაყაყი არის. დაიწყო ყვირილი ბიჭმა: ბაყაყო, ბაყაყო, მაგრამ არაფერი არ ჩანდა. უცბად მოიფიქრა, გადავხტებო და გადახტნენ და დაიწყეს ყვირილი: ბაყაყო, ბაყაყო. არ ჩანდა ბაყაყი. შემდეგ ნახეს რაღაცა... ფუტკრების ბუდე. შემდეგ პატარა ბიჭმა სორო დაინახა. ყვის ბაყაყო, ბაყაყო და თხუნელამ ამოჰყო თავი და ცხვირზე უკბინა. შემდეგ ჩამოვარდა ფუტკრების ბუდე და გამოფრინდნენ ფუტკრები...



ბიჭი ხეზე ავიდა. იქაც სორო ნახა, მაგრამ არც იქ ჩანდა ბაყაყი. ამ სოროდან გადმოფრინდა უცბად ბუ და ბიჭი გადმოვარდა. ძალღს კიდევ ფუტკრები დაესიენ. შემდეგ ეს ბიჭი (?) გაეკიდა ბიჭუნას და ბიჭი გორაზე ავიდა. არც იქ იპოვა ბაყაყი. მერე მახეში გაეზა და ირემმა წაიყვანა. შემდეგ ირემმა ისროლა ჭაობში ძაღლი და ბიჭი. ბიჭუნა და ძაღლი მოხვდნენ ჭაობში და ეძებენ ბაყაყს, მაგრამ ვერ იპოვეს. შემდეგ იფიქრეს, აქ ხომ არ არის. შეძვრნენ და დაინახეს 2 ბაყაყი. ბიჭს ძალიან გაუხარდა. თურმე ბაყაყები ერთად ცხოვრობენ. ბიჭს ეცნო ბაყაყი. ძალიან გახარებული წავიდა სახლში.

ნელი, 10 წ.

#### №4

ბიჭმა იპოვა ბაყაყი, მიიყვანა სახლში და ბანკაში ჩასვა. მას ჰყავდა ერთი პატარა ძაღლი. ბიჭმა და ძაღლმა როცა დაიძინეს, ბაყაყი ბანკიდან ამოხტა და გაიპარა. ბიჭმა გაიღვიძა, დაინახა ბანკაში აღარ იჯდა, გაჰყო თავი და ყვირის: ბაყაყო, ბაყაყო სადა ხარ? მაგრამ ვერ იპოვა და ძაღლს გაუჯავრდა. მერე მივიდნენ, ეძახეს ეძახეს, ვერ იპოვეს.

მერე მივიდნენ ორმოსთან და ფუტკრებმა უთხრეს აქ არ არის. მერე სკა ჩამოვარდა და ძაღლს კბენა დაუწყეს. მერე ციყვს ჰკითხა: აქ არის ჩემი ბაყაყი? ციყვმა უთხრა არაო. მერე ბუმ უთხრა: აქ არ არის და გადმოვარდა ხიდან. მერე არწივს ჰკითხეს: აქ ხომ არ არის ჩემი ბაყაყი? არწივი გამოეკიდა ბავშვს. ბავშვი დაიძალა და არწივმა ვერ დაიჭირა. მერე გამოეკიდა და ირემმა წყალში ჩააგდო ორივენი და იხრჩობოდნენ. ბოლოს ამოვარდნენ და ერთ ხეზე დაჯდნენ და თავისი ბაყაყი იპოვა და მისი შვილები უპოვნია. დაემშვიდობა კარგად იყავიო.

ბიჭიკო, 9,2 წ.

#### №5

იყო ერთი ბიჭი, ჰყავდა ბაყაყი და ძაღლი. ერთხელ ბიჭს ეძინა. ბაყაყი ამოხტა ბანკიდან ქილიდან/ ბიჭი და ძაღლი უყურებენ. ბანკა ცარიელია. ბაყაყი აღარ არის/ ბიჭმა ჩაიცივა და წავიდა. ძაღლმა ქილა თავზე ჩამოიცივა და გადახტა ფანჯრიდან. ბიჭმა დაინახა ეს ჩამოხტა და ის ფუტკრების სორო იყო. აიყვანა ხელში და ბაყაყის სამეზნელად. იქ ფუტკრები იყვნენ. წავიდნენ ტყეში. ძაღლი ახტა უცბად, ფუტკრები გამოცვივდნენ. ბიჭი სოროში იყურება, უცბად ამ სოროდან ვირთხა ამოვარდა და გაიქცა. მერე ფუტკრების სახლიდან ამოვარდა ძაღლიან ბევრი ფუტკარი. ბიჭი ხეზე ავიდა და ჩაიხედა, ყვირის „ბაყაყო“, მაგრამ არავინ არ არის. უცბად ბუმ გამოიხედა და გადმოაგდო ბიჭი. ძაღლს კი ფუტკრები მიდევნენ. მერე ადგა ის ბუ... ბუ გამოეკიდა ბიჭს.

ის ავიდა ერთ ქვაზე, ყვირის ბაყაყო. ბუ კი იქვე ზის, ძაღლი ქვემოთ არის. უცებ ირემი გამოვიდა, აიღო ბიჭი რქებით, ძაღლი უყურებს. უცბად გადმოაგდო ბიჭი და ძაღლი. ბავშვი და ძაღლი ტლაპოში ჩავარდნენ. მერე დაგრეხილ ხეზე ავიდნენ. ბავშვმა თავი ამოჰყო და ზედ ძაღლი აჯდა.

მერე ირემი იცინოდა ბავშვზე და ძაღლზე. მერე ბავშვმა უთხრა ჩამოდიო. იქ უნდა შევიდეს. ბავშვი გადაეყუდა ირემზე, თურმე 2 ბაყაყი მჯდარა შვილებით. მერე ბავშვმა ბაყაყს უთხრა: რატომ გამოიპარე? ბაყაყების გუნდი გასცქეროდა ბავშვებს.

გიორგი, 10 წ.

#### №6

ერთი ბიჭუნა და ცუგო იყვნენ ბაყაყთან და ცუგომ ცხვირი ჩაყო ბოთლში. მერე როცა დაიძინეს, ბაყაყი გაეპარათ. დილით როცა გაიღვიძეს ცუგომ და ბიჭუნამ ბაყაყი აღარ იყო ქილაში. მერე წავიდნენ სამეზნელად... ვერ იპოვა და იძახდა ფანჯრიდან. ძაღლი ჩავარდა ქილიანად, დაამტვრია ქილა და ბიჭი ჩამოიყვანა. მერე გაიქნენ, იძახიან „ბაყაყო“. მერე რაღაც ორმომი ჩაიხედეს, და თავი ამოხტა. ცუგოს კიდევ ხეზე რაღაც ეკიდა. ცდილობდა რომ ჩამოეგდო, ეგონა ბაყაყი იჯდა შიგ. რომ ჩამოვარდა, გადაეყარა პატარა წერტილები. ბიჭუნა ხის ნახვრეტში იყურება, იქ ხომ არ არის. ბიჭუნა წაიქცა - ბუმ გადმოაგდო. ძაღლი მირბოდა, ფუტკრები მისდევდნენ უკან.

ბიჭუნას გორაზე უნდოდა ასვლა და ავიდა. იმახდა: „ბაყაყო“. ავიდა ირემზე, მიდიოდნენ, ცუგოც მიყვებოდა, ოღონდ წინ იყო, ვერ დაიმუხრუჭდა, ჩავარდნენ წყალში. ძლივს იპოვეს სანაპირო, ეუბნებოდა: „ჩუ ჩუ“. ეხლა აქ იყვნენ ბევრი ბაყაყები. რომ გადაიხედეს, ბიჭმა და ცუგომ ბოლოს იპოვეს ბაყაყი, ხელს უქნევენ.

თენგო, 7 წ.

#### №7

ბიჭი იყო და წინ ელაგა ბანკა. ბანკაში იყო ბაყაყი და ძალღი ჰყავდა. ძალღი ბანკაში იყურებოდა... ეძინათ და ბანკაში ბაყაყი რომ იყო, ის იპარებოდა. გაეღვიძა ძალღს და ბიჭს და ჩაიხედეს ბანკაში და არ არის ბანკაში. ხან ჩექმაში ეძებდნენ და არსად არ იყო... ძალღს კიდევ თავზე ჩამოეცვა ბანკა და ველარ იძრობდა და გადავიდა ფანჯრიდან... ბიჭი უყურებდა. მერე ბიჭი გადმოიხედა და აიყვანა თავისი ძალღი. მერე სახლიდან გადმოვიდნენ და ტყეში რაღაცას უყურებენ... ბიჭმა ნახა ერთი პატარა სორო და ძალღმა დაინახა ხეზე ბზიკების სახლი. ბზიკები ეხვეოდნენ ძალღს, ბიჭი სოროში რომ იხედებოდა, იქიდან ამოხტა ბაყაყი, ცხვირში ეცა.. მერე ჩამოაგდო ძალღმა ბზიკების ისა.. დაესიენ ბზიკები... ბაყაყი უყურებდა.

ბიჭი ხეზე აძვრა და ხის ფულუროში იხედება. ბუ ფულუროდან გადმოფრინდა და ბიჭი გადმოაგდო ხიდან... და ... ფუტკრები გამოეკიდნენ... ძალღი გაიქცა. ბუ გამოეკიდა ბიჭს, ბიჭი აძვრა დიდ ქვაზე. ბუ ზევიდან უყურებდა... ბიჭი შეახტა ირემს და ირემმა წაიყვანა... გადააგდო ძალღი და ის ბიჭიც და ჩააგდო ორივე ტლაპოში...

გიორგი, 6 წ.

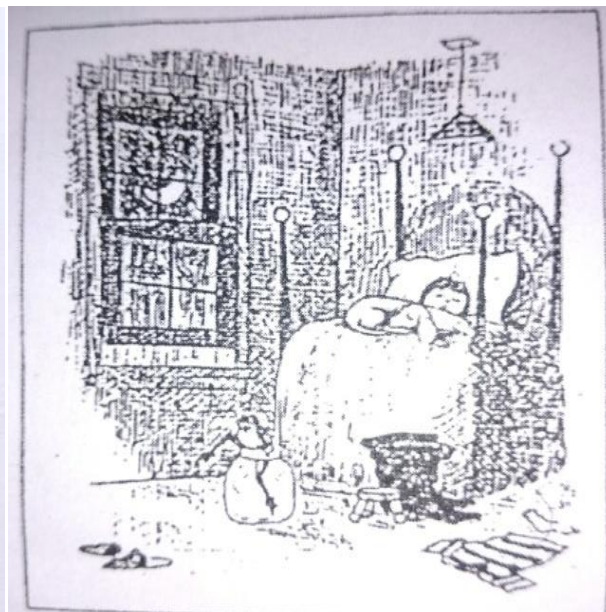
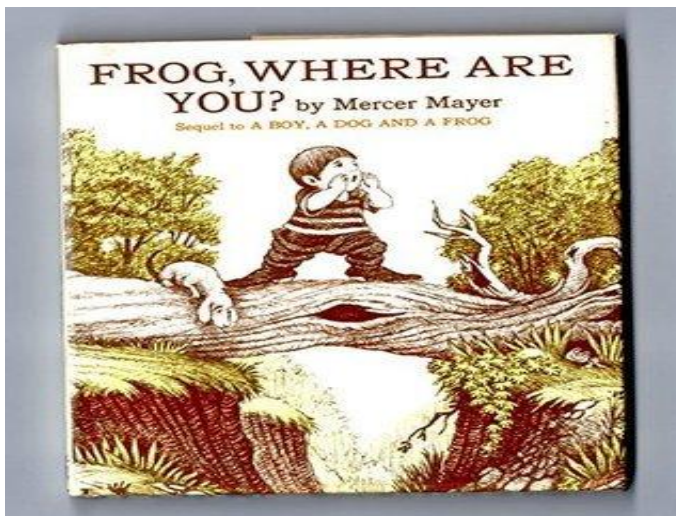
#### №8

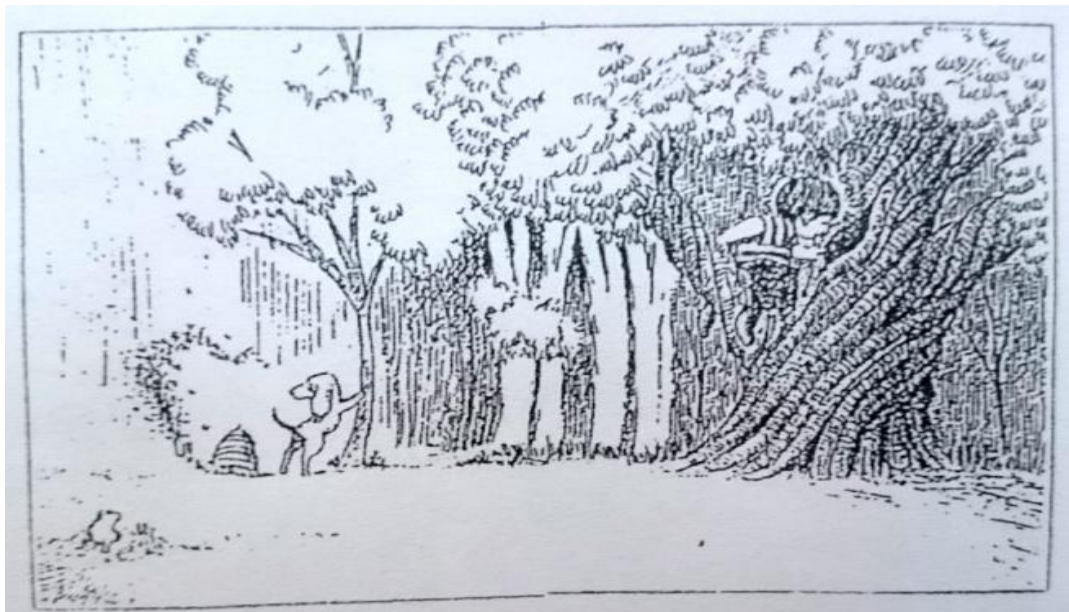
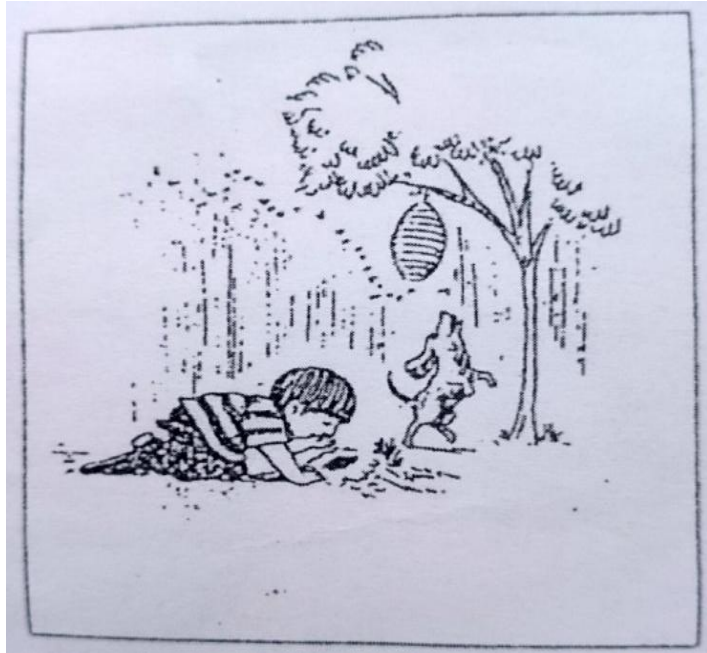
ძალღს ეძინა, ბაყაყი გაიპარა. დილით ბიჭმა და ძალღმა ბაყაყი ვერ იპოვეს. ბიჭმა ჩექმაში... ერთ ბიჭს ბაყაყი ჰყავდა დაჭერილი და წყლიან ქილაში ესვა. ერთხელ, ღამე როცა ბიჭუნას დაეძინა, ძალღმა ქილაში თავი შეყო, რათა ენახა, მაგრამ ქილა გატეხა. მერე ტყეში წავიდნენ და იმახიან ბაყაყს. უცებ ძალღმა დაინახა ფუტკრების სკა და მის ჩამოგდებას ცდილობდა. ბიჭმა თავის სოროში ჩაიხედა, იქიდან თავი ამოძვრა. ძალღი... ფუტკრების სკა ჩამოაგდო. იქიდან ფუტკრები გამოფრინდნენ. ბიჭი ხეზე ავიდა. ფულუროში შეიხედა. ფულუროდან ბუ გამოფრინდა და ბიჭი ჩააგდო.

უცხად ბიჭმა დაინახა თოვლის გორა, რომელზეც ავიდა და ირმის რქებს მოჰკიდა ხელი. ეგონა ხეები იყო. ირემი გაიქცა და ბიჭსაც მოარბენინებდა. უცხად ირემი ვერ გაჩერდა და ბიჭი და ძალღი წყალში ჩაყარა. ბიჭმა რაღაც მორი დაინახა. ძალღს უთხრა - ჩუმად იყავიო. შორს, უკან გაიხედეს, 2 ბაყაყი დაინახეს. ბიჭმა იპოვა თავისი ბაყაყი და წავიდა სახლში.

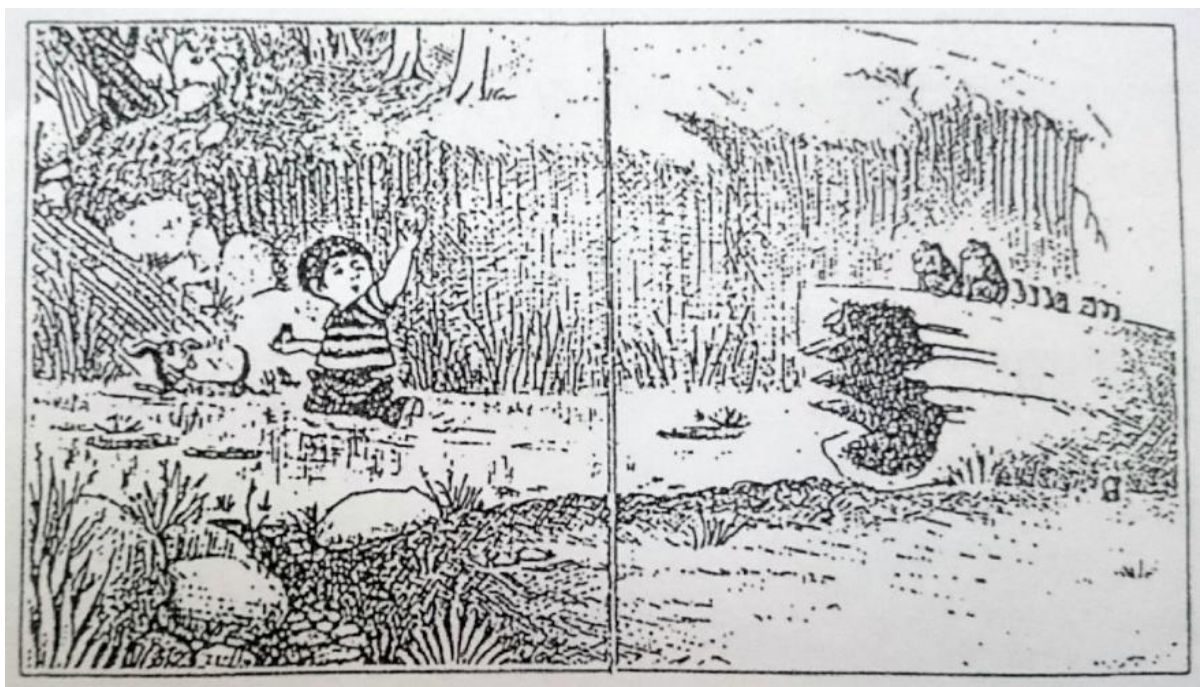
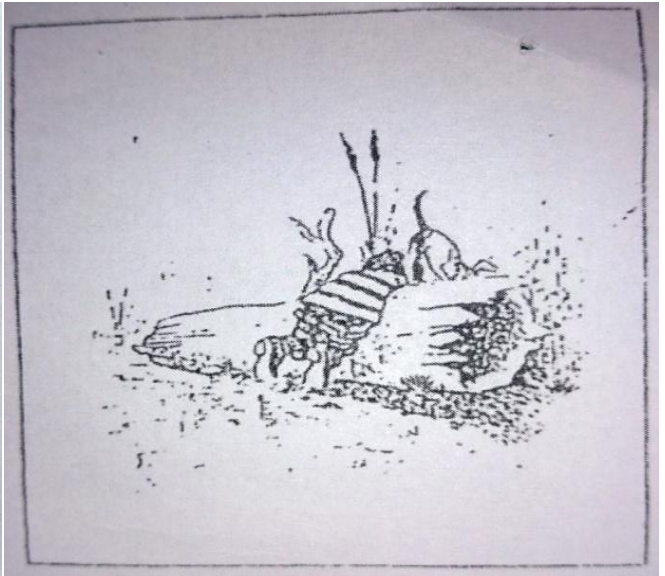
ლიზიკო, 9 წ.

„ბაყაყის მოთხრობა“ / Frog, where are you? (სრული კომპლექტი)









## გამოქვეყნებული სტატიები:

- 1. Narrative as a method of studying the speech characteristics of bilingual children (On the example of Georgian bilingual and Greek monolingual juniors);** (ნარატივი, როგორც ბილინგვალური ბავშვების მეტყველების თავისებურებათა კვლევის მეთოდი (ქართულ ბილინგვალურ და ბერძენ მონოლინგვალურ უმცროსკლასელთა მაგალითზე))  
International Journal of Multilingual Education, №18, 2021. pp. 84-92. (დაიბეჭდა ინგლისურ ენაზე).  
ISSN: (Print) ISSN 1987-9601, (Online) E ISSN 1512-3146  
Journal homepage: <http://multilinguaeducation.org/en/>  
[https://multilinguaeducation.org/storage/uploads/articles\\_contents/6.%20Narrative%20as%20a%20method%20of%20studying%20the%20speech%20characteristics%20of%20bilingual%20children.pdf](https://multilinguaeducation.org/storage/uploads/articles_contents/6.%20Narrative%20as%20a%20method%20of%20studying%20the%20speech%20characteristics%20of%20bilingual%20children.pdf)
- 2. The effective Provision of Preschool Bilingual Education (On the example of Greece);** (სკოლამდელი ბილინგვური განათლების ეფექტური უზრუნველყოფა (საბერძნეთის მაგალითზე))  
International Journal of Multilingual Education, №15, 2020. pp. 53-61. (დაიბეჭდა ინგლისურ ენაზე).  
E ISSN 1512-3146 (online), ISSN 1987-9601 (print).  
Journal homepage: [www.multilinguaeducation.org](http://www.multilinguaeducation.org)  
[https://multilinguaeducation.org/storage/uploads/articles\\_contents/5.Beridze.pdf](https://multilinguaeducation.org/storage/uploads/articles_contents/5.Beridze.pdf)
- 3. Συγκριτική μορφολογική μελέτη στη δομή της Γεωργιανής και της Ελληνικής γλώσσας. Εφαρμογή σε Γεωργιανούς δίγλωσσους μαθητές.** (ქართულ და ბერძნულ ენათა სტრუქტურების შედარებითი მორფოლოგიური კვლევა. განკუთვნილი ქართველი ბილინგვალური მოსწავლეებისთვის).  
Science and Education Research Center (S.E.R.C.). Eos – Journal of Scientific and Educational Research. Volume 7. Athens 2020, Section 1. pp. 229-255. (დაიბეჭდა ახალბერძნულ ენაზე).
- 4. Effective Pre-School and Primary Education: Teacher-Bilingual Pupil Language Interaction;** (ეფექტური სკოლამდელი და დაწყებითი განათლება: მასწავლებლისა და ბილინგვალური მოსწავლის ენობრივი კავშირი)  
(იბეჭდება ინგლისურად კრებულში /საერთაშორისო კონფერენციის მასალები/ "ჰუმანიტარული მეცნიერებები ინფორმაციულ საზოგადოებაში-III" – (International Conference Proceedings, "Humanities in the Information Society-III"), ბათუმი, 2018: ISSN 1987-7625; ISBN 978-9941-462-86-3 (კრებული გამოვა უახლოეს თვეებში).