

თომას ჯ. გუნიჩი



წიგნიერების
სწავლება
ნებისმიერი
მოსწავლისათვის

მერვე გამოცემა



წიგნი ითარგმნა „სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის მიერ“ Tempus-ის (ევროკომისია) საერთაშორისო პროექტის „მულტილინგუარ მასწავლებელთა მომზადების პროგრამების შექმნა და დანერგვა საქართველოსა და უკრაინის უნივერსიტეტებში“ ფარგლებში.

პროექტის ნომერი: 530360-TEMPUS-1-2012-1-GE-TEMPUS-JPCR



Co-funded by the
Tempus Programme
of the European Union

პროექტის კოორდინატორი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი



კონსორციუმის წევრები: გოეთეს ფრანკფურტის უნივერსიტეტი (გერმანია); ლატვიის უნივერსიტეტი (ლატვია); ვილნიუსის უნივერსიტეტი (ლიტვა); ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი (საქართველო); სამცხე-ჯავახეთის სახელმწიფო უნივერსიტეტი (საქართველო); „სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი“ (საქართველო), ოლეს პონარის სახ. დნეპროპეტროვსკის სახელმწიფო უნივერსიტეტი (უკრაინა); ლვოვის ივან ფრანკოს სახ. ეროვნული უნივერსიტეტი (უკრაინა).

მთარგმნელი: ნათია გორგაძე

ყველა საავტორო უფლება დაცულია. გამოცემლობის ნებართვის გარეშე აკრძალულია ამ გამოცემის ნებისმიერი ნაწილის კოპირება, შენახვა საძიებო სისტემაში, გადაგზავნა ნებისმიერი ფორმით ან საშუალებით, იქნება ეს ელექტრონული, მექანიკური, ფოტოასლი, ჩანაწერი თუ სხვა.

ქართული თარგმანის საავტორო უფლებას ფლობს:

© სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი;

რედაქტორი კახა გაბუნია.

მისამართი: ქ. თბილისი, მცხეთის ქუჩა № 8/90; ვებგვერდი: www.cciir.ge

თბილისი

2016

შესავალი წიგნიერების შეფასებასა და სწავლებაში

გავიაზროთ წიგნიერება

ტექსტის სახით ორგანიზებული წიგნიერება ბევრი ერთმანეთთან ინტეგრირებული პროცესისაგან შედგება. ეს პროცესებია ენა და ლექსიკა, ფონოლოგიური ცნობიერება და ფონეტიკა, სიტყვების შეცნობა და ადრეული ტექსტობრივი კონცეპტები, ზეპირი მეტყველება და გამართული მეტყველება, წაკითხულისა და მოსმენილის გააზრება, ადრეული წერითი ცნობიერება და წერილობითი თხზულება (იხ. ნახატი 1.1). ამ წიგნში თითოეული ზემოთ აღწერილი პროცესის შეფასება და განვითარება ცალ-ცალკე თავებადაა აღწერილი, თუმცა, უნდა გვახსოვდეს, რომ ეს პროცესები არა დამოუკიდებელი, არამედ ერთმანეთთან ურთიერთდაკავშირებულია და ურთიერთდამოკიდებულია თითოეული პროცესის ცოდნაზე.

ენობრივი განვითარება კი, სკოლაშიც და სკოლის ფარგლებს გარეთაც მნიშვნელოვან როლს თამაშობს კითხვის გააზრებისა და თხზულების წერის განვითარებაში. შესაბამისად, ლექსიკა და ენა ის პირველი პროცესებია, რომლებიც განსაკუთრებულ ყურადღებას მოითხოვს. გუდმანი (1968) თვლის, რომ კითხვა ეს არის პროცესი მკითხველსა და წიგნის ენას შორის, რომლის ფარგლებშიც მკითხველი ცდილობა მწერლის ინფორმაციული გარდაქმნას; როუტმანი (1992) ამ აზრს განავრცობს და თვლის, რომ მკითხველი მწერლის ინფორმაციულ გზავნილს საკუთარ ცოდნასა და გამოცდილებას უკავშირებს. კითხვისა და წერის პროცესშია ინტეგრირებული გრაფოფონიქსი (ასო-ბგერის ურთიერთმიმართება), სინტაქსი

(გრამატიკა და წინადადების სტრუქტურა), სემანტიკა (ტექსტის შინაარსი), წინარე, არსებული ცოდნა და გამოცდილება, რომელიც ტექსტის დაძლევას ან მის შექმნას განაპირობებს. ტერმინი ტექსტი, როგორც სასწავლო რესურსი, გულისხმობს ნებისმიერი ტიპის წერილობითი კომუნიკაციის ფორმას და შეიძლება იყოს წარმოდგენილი წიგნის, ბროშურის, ჟურნალის, გაზეთის, ელექტრონული ინფორმაციისა თუ გარემოსდაცვითი ინტერესების გათვალისწინებით ნაწარმოები პროდუქციის სახით. ამ რესურსის ერთერთ მთავარი მიზანია მოსწავლეების შორის მეტაკოგნიტური უნარების განვითარება. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მოსწავლეებს უნდა შეეძლოთ საკუთარი მეტალური პროცესების გაცნობიერება და გააზრება იმისათვის, რომ ტექსტის კომუნიკაციის, გაცნობიერების და შექმნის დროს, შეძლოს ამ პროცესების მონიტორინგი, რეგულირება და სწორად მართვა. წიგნიერების სპეციალისტის მოვალეობაა ხელი შეუწყოს წიგნიერების განვითარებას ყველა იმ მოსწავლეს შორის, რომელიც სკოლაში სწავლობს. სპეციალისტმა ამას მოსწავლესთან პირისპირ მუშაობით ან სხვა პედაგოგებსა და განათლების პროფესიონალებთან ერთობლივი ძალისხმევით უნდა მიაღწიოს. მოსწავლეების ნაწილს შესწევს უნარი საკუთარი ენობრივი შესაძლებლობები, კითხვისა და წერის პროცესები იმგვარად განავითაროს, რომ მასალების მინიმალური მოდიფიკაცია, მცირე რაოდენობის სტრატეგია ან დროის პერიოდი დასჭირდება. თუმცა, მოსწავლეების მეორე ნაწილი თქვენგან დამატებით მხარდაჭერას, სპეციალურ მასწავლებელს ან ლოგოპედი სჭირდება. თუ მოსწავლის დიაგნოზი ამბობს, რომ მას შეზღუდული სასწავლო შესაძლებლობები გააჩნია, მნიშვნელოვანია, რომ მართებული შეფასება გამოვიყენოთ მოსწავლის მიერ ინფორმაციის დამუშავების დასადგენად და მხოლოდ ამის შემდეგ შევარჩიოთ სპეციალური სტრატეგია, რომელიც მისი წიგნიერების განვითარებისაკენ იქნება მიმართული.

სწავლების პროცესთან დაკავშირებული განსხვავებებისა და შეზღუდული შესაძლებლობების გარკვევა

სწავლასთან დაკავშირებული განსხვავებებისა და შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებისათვის განსაკუთრებით რთული ხდება ინფორმაციის დამუშავება. ნეიროლოგიური პერსპექტივიდან სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდული შესაძლებლობები იწვევს ათვისების, დამახსოვრების, ორგანიზების შეზღუდვას ან უნარებისა და ცოდნის არასათანადოდ გამოყენებას.

Figure 1.1 Literacy Processes



ნახატი 1.1 წიგნიერების პროცესები (1. შუაში წიგნიერების პროცესები - 2. მარცხენა ქვედა წაკითხულისა და მოსმენილის გააზრება - მარცხენა ზედა - წერითი ცნობიერება და წერილობითი თხზულება), 3 - ენისა და ლექსიკური მარაგის განვითარება - 4 -

ფონოლოგიური ცნობიერება, ფონეტიკა, სიტყვების შეცნობა და ადრეული ტექსტობრივი კონცეპტები. 5. - ზეპირი მეტყველება და გამართული მეტყველება, წაკითხულისა და მოსმენილის გააზრება.)

ამგვარი შეზღუდვების იდენტიფიცირება აკადემიურ და ინფორმაციის დამახსოვრებასთან, აუდიალურ, ვიზუალურ და ლინგვისტურ დამუშავების პროცესებში ხდება. სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებს გააჩნიათ ნორმალური ან ნორმაზე მეტი ინტელექტი და შეზღუდვა არ არის გამოწვეული ემოციური გაუწონასწორებლობის, სოციალური ან კულტურული მდგომარეობის, პირველადი ვიზუალური, სმენითი ან მოტორული დარღვევებისგან. იმისათვის, რომ ამგვარმა მოსწავლეებმა დასძლიონ პრობლემებს ან მოახდინონ ფიზიკური შეზღუდვების სწავლის შეთავსება, აუცილებელია მათ მიიღონ სრულყოფილი ვიზუალური, სმენითი და ზოგად-ფიზიკური სავარჯიშოები.

შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების ეროვნული გავრცელების ცენტრის მიხედვით, (NICHCY, 2004), არსებობს ინფორმაციის დამუშავების ოთხი საფეხური, რომელიც სწავლაში გამოიყენება: 1. შენატანი (input) - ტვინის იმახსოვრებს ძირითადი გრძნობებისა და შეგრძნებებისგან მიღებულ ინფორმაციას. წიგნიერებაში ეს ძირითადად ინფორმაციის ვიზუალური და აუდიალური დამუშავებაა.

2. ინტეგრაცია - ეს არის შენატანის ინტერპრეტაცია, სადაც ინფორმაციის დამუშავება შეიძლება წარმოდგენილი იყოს სეკვენციის, აბსტრაქციის ან ორგანიზების სახით. მოსწავლეებმა, რომლებსაც სეკვენციური შეზღუდვა გააჩნიათ, შეიძლება, რომ ინფორმაცია არასწორი თანამიმდევრობით მოჰყვენ, სიტყვების რიგითობა აურიონ, ან დაიწყონ თხრობა სწორად და შემდეგ გაჩერდნენ, რადგან ვერ იაზრებენ, რა მოდის შემდეგი. მათ შეიძლება დაავიწყდეთ, კვირის დღეების ან ანბანის ასოს რიგითობა. მოსწავლეებს, რომლებსაც აბსტრაქციული აღქმის შეზღუდვა გააჩნიათ, შეიძლება შინაარსობრივი დასკვნების გამოტანა უჭირდეთ. მათ შეიძლება წაიკითხონ მოთხრობა, მაგრამ ვერ შეძლონ მისი განზოგადება. მათთვის სირთულეა ჰომოჰონების, ხუმრობების, იდიომების ან ქარაგმების გაგება. მოსწავლეები კი,

რომლებსაც ორგანიზების შეზღუდვა გააჩნიათ, უჭირთ მცირე ზომის ინფორმაციის კონცეპტუალურ მთლიანობაში აღქმა ან ამ ინფორმაციის შეკავშირება წინარე გამოცდილებასთან. მათ შეიძლება ფაქტების მთელი სერია ისე ისწავლონ, რომ ვერ შეძლონ იმგვარ ზოგად კითხვებს უპასუხონ, როლებიც ამ ფაქტების გამოყენებას მოითხოვს.

3. მეხსიერება - ეს არის ტვინის საცავი, რომელსაც ინფორმაციის აღდგენის დატვირთვა გააჩნია. მოკლე მახსოვრობა ინფორმაციას მცირე ხნით ინახავს მას შემდეგ, რაც ჩვენ მას მივიღებთ ან მასზე კონცენტრაციას მოვახდენთ. მაგალითად ტელეფონის ნომერს ვიმახსოვრებთ ის პერიოდი, რომელიც მის აკრეფას ესაჭიროება. თუ ინფორმაციის გამეორება ხდება, ის გადადის გრძელვადიან მეხსიერებაში, იქ ინახება და მოგვიანებით ხდება მისი აღდგენა. მოსწავლეებს, რომლებსაც მახსოვრობასთან დაკავშირებული შეზღუდვები გააჩნიათ, უფრო მეტჯერ სჭირდებათ ინფორმაციის გამეორება მისი დასწავლისათვის, ვიდრე სხვებს.

4. ინფორმაციის პროდუცირება მიიღწევა ენობრივი ან მოტორული აქტივობების (კუნთის ქსოვილების გააქტიურების) საშუალებით. ენასა და მეტყველებასთან დაკავშირებული შეზღუდვები ყოველთვის უკავშირდება მოთხოვნას და მოთხოვნაზე ორიენტირებულ ენას და ნაკლებად სპონტანურ ან ასერტიულ მეტყველებას. ამასთან, მოტორიკასთან დაკავშირებული შეზღუდვები ყოველთვის არის გამოხატული დიდი კუნთების ცუდი კოორდინაციით. ამას გროს-მოტორული შეზღუდვა ეწოდება. ხოლო მცირე კუნთების პრობლემატიკასთან დაკავშირებული შეზღუდვები კი, ნატიფი მოტორული შეზღუდვების სახელითა ცნობილი. მოსწავლეები, რომლებსაც მოტორიკასთან დაკავშირებული შეზღუდვები გააჩნიათ, შეიძლება უფრო ნელა წერდნენ ან გაურკვეველი ნაწერი ჰქონდეთ. მათ ხშირად აქვთ ორთოგრაფიული, გრამატიკული და პუნქტუაციური შეცდომებიც.

სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვების გადანაწილება მათი გავლენიდან გამომდინარე ერთ ან რამდენიმე საფეხურად შეიძლება გადანაწილდეს. მოსწავლეებს, რომლებსაც წიგნიერების პრობლემები გააჩნიათ, შეიძლება დასმული ჰქონდეთ ან

სულაც არ ჰქონდეთ დასმული რომელიმე შეზღუდვის დიაგნოზი. როგორც წესი, ამ მოსწავლეების იდენტიფიცირება მათი IQ ტესტის განსხვავებული შედეგების საფუძველზე ხდება (სწავლის პოტენციის სტანდარტიზებული ტესტი) და ასევე მათი მიღწევების ქულებით (შედეგების საფეხური, რომელსაც ისინი აღწევენ ასევე სტანდარტიზებულ ტესტში). იდენტიფიცირებისა და შეზღუდვის კვალიფიცირების კვალდაკვალ, დგება ინდივიდუალური საგანმანათლებლო პროგრამა. არსებობს სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვის რამდენიმე კლასიფიკაცია. ზოგიერთი მოსწავლის დიაგნოსტიკა აჩვენებს, რომ მათ სწავლასთან დაკავშირებული ზოგადი ან არავერბალური შეზღუდვა გააჩნიათ, თუმცა ზოგს კონკრეტული შეზღუდვა აქვს. სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვა არ შეიძლება ოფიციალურად იქნეს აღიარებული მანამდე, სანამ მოსწავლეები არ მიიღებენ სპეციალურ, კონკრეტულ ინსტრუქციას თითოეულ პროცესთან მიმართებით დროსი გარკვეული პერიოდის მანძილზე.

ვიზუალური პროცესების შეფერხება ან შეზღუდვა იწვევს ვიზუალური ინფორმაციის დამუშავების სირთულეებს, მაგალითად ასოებისა და სიტყვების შეცნობას და შეფასებას, არასაკმარის სივრცით ცნობიერებას ან ვიზუალურ მახსოვრობას. ზოგიერთ მოსწავლისთვის ასევე ხდება რთული იმ განლაგებისა და ფორმის აღქმა, რომელსაც ხედავს. ისინი შეიძლება ასოებს ამოტრიალებულს ან გადანაცვლებულსაც ხედავდნენ. მოსწავლეებმა შეიძლება გამოტოვონ სიტყვები, ერთი და იგივე სტრიქონი ორჯერ წაიკითხონ ან სულაც გამორჩეთ ის.

აუდიალური პროცესების შეფერხება აუდიალური ტიპის შეზღუდვასთან დაკავშირებულ პრობლემებს შეიძლება იწვევდეს (მსგავსი ბგერებისა და სიტყვების გარჩევა, აუდიალური წონასწორობის (შესაბამისი საუბრისა და ფონური ხმების გარჩევა), ან აუდიალური მახსოვრობისა (იმ სიტყვის გახსენება, რომელიც გაისმა).

ბოლო ტენდენციების მიხედვით, საგანმანათლებლო მიზანი ნაკლებადაა ორიენტირებული მოსწავლეების მარკირებაზე შესაძლებლობების მიხედვით და მეტ ყურადღებას აქცევს იმ სიძლიერისა და საჭიროებების დოკუმენტირებას, რომელიც

ავთენტური კითხვის ან წერითი დავალების დროს წარმოჩინდება. შესაბამისად, იმ მოსწავლეებისათვის, რომლებსაც კითხვითი სირთულეები გააჩნიათ, სწავლება განსხვავებული სირთულის საფეხურზე ხორციელდება.

წიგნიერების სპეციალისტი წიგნიერების გუნდის განუყოფელი წევრია და მხარდაჭერას უცხადებს ყველა მოსწავლეს, განსაკუთრებით კი მათ, ვისაც წიგნიერების პროცესებთან დაკავშირებული სირთულეები გააჩნია. ჩვენი, როგორც წიგნიერების სპეციალისტის ერთერთი მთავარი როლი მოსწავლეების ძლიერი მხარეებისა და საჭიროებების შეფასებაში მდგომარეობს ან ჩვენი მოვალეობაა სხვა პროფესიონალებს დავეხმაროთ ამ პროცესებში.

.

შეფასების გაცნობიერება და გააზრება

შეფასება (assessment) ეს არის თვისობრივი და რაოდენობრივი მონაცემების შეგროვების პროცესი მოსწავლეების სწავლასთან დაკავშირებულ მახასიათებლებზე. შეფასების პროცესი ტესტების, დაკვირვების, სანიმუშო დავალებებისა და სხვა ინსტრუმენტების საშუალებითაა შესაძლებელი. რაც შეეხება შეფასებას (evaluation), ის წარმოადგენს შედეგების ინტერპრეტაციის პროცესს და საშუალება იძლევა განვსაჯოთ მოსწავლის სწავლა და მასწავლებლის სწავლების ეფექტურობა, გამოვიტანოთ დასკვნები სასკოლო პროგრამის შესაბამისობასთან დაკავშირებით. შეფასება ასევე იძლევა საშუალებას დავინახოთ ურთიერთმართებულობა კურიკულუმსა და საგაკვეთილო გეგმას, სასწავლო მასალებსა და აქტივობებს, ასევე შეფასების ინსტრუმენტებს შორის.

შესაბამისად, შეფასება (evaluation) გამოიყენება სწავლებისათვის მნიშვნელოვანი დასკვნების გამოსატანად, კონკრეტული მიზნის გათვალისწინებით, რომელიც მოსწავლის სწავლის გაუმჯობესებაზეა ორიენტირებული. შეფასება, რომლის განხორციელება შეუძლია მოსწავლეს, კლასის პედაგოგს და სხვა სპეციალისტს, აუცილებლად უნდა ითხოვდეს რაიმე ტიპის მომდევნო ქმედების განხორციელებას (გუნინგი, 2004). ამიტომ არ უნდა იყოს გასაკვირი, რომ მე უპირატესობას ვანიჭებ

შეფასების უფრო ზოგად განმარტებას, რომელიც ბლექსა და ვილიამს (1998) ეკუთვნის. ამ განმარტების მიხედვით, შეფასებას მიეკუთვნება ყველა ის აქტივობა და ქმედება, რომელსაც მასწავლებელი და მოსწავლე ახორციელებს იმგვარი ინფორმაციის მისაღებად, რომელიც შეიძლება უკუკავშირად იქნეს გამოყენებული ამ მასწავლებლისა და მოსწავლეების სწავლა-სწავლების აქტივობების მოდიფიცირებისათვის. დიდი მნიშვნელობა ენიჭება შეფასების მიზნის ზედმიწევნით გააზრებას და მის სხვებისათვის გაზიარებას ასევე შეფასების საზღვრების გაცნობიერებას, მონაცემთა ანალიზის მიმართულებებს, და ამ მონაცემების გავლენას შემდეგი სწავლებისათვის.

არსებობს შეფასების სამი მიზანი: (1) შეფასება სწავლისათვის (2) შეფასება, რომელიც სწავლის ნაწილს წარმოადგენს და (3) სწავლის შეფასება (კუპერი, 2006).

შეფასება სწავლისათვის გამოიყენება მოსწავლეებისთვის ზეპირი ან წერილობითი უკუკავშირისა და სწავლების შესახებ ინფორმაციის უზრუნველსაყოფად. ის ორი ფაზისგან შედგება, დიაგნოსტიკური, იგივე პირველადი შეფასებისა და განმავითარებელი შეფასებისგან. დიაგნოსტიკური ანალიზი საშუალებას იძლევა მოსწავლეების კონკრეტული სიძლიერეებისა და საჭიროებების იდენტიფიცირება სიღრმისეულად მოხდეს. ამ დროს, უმეტესწილად, თვისობრივი მონაცემები გამოიყენება იმისათვის, რომ კონკრეტული საკითხის განსაზღვრა, და მისგან გამომდინარე სწავლება განხორციელდეს. ამგვარი შეფასება სწავლების დაწყებამდე და მის პროცესში ხორციელდება. დიაგნოსტიკური შეფასების მაგალითებს წარმოადგენს არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველი (inventory) და გააზრების შეფასების ჩანაწერები. პირვანდელი შეფასების მიზანია დაადგინოს მოსწავლის წინარე ცოდნა სასწავლო საკითხთან მიმართებით. ამგვარი შეფასება უფრო მეტად მასწავლებლის მიერ არის შემუშავებული და სწავლების დაწყებამდე მოსწავლეებთან ჩატარებული. ფორმატული, იგივე განმავითარებელი შეფასება სწავლის მთელი ხმის მანძილზე ხორციელდება ჯგუფური სწავლებისა თუ დამოუკიდებელი აქტივობების ფარგლებში და მოსწავლეების სწავლის მონიტორინგს ახდენს მეტწილად

არაფორმალურად. მოსწავლეებმა, ძირითადად იციან, რისი შესწავლის მოლოდინი არსებობს მათგან და რა არის შეფასების კრიტერიუმები. განმავითარებელი შეფასება სხვადასხვა რესურსებს შეიძლება ეფუძნებოდეს, როგორცაა, აღრიცხვის ფურცელი, პორტფოლიო, მასწავლის დაკვირვება და დიალოგები. უფრო მეტად ამგვარი შეფასება მოსწავლის მიერ სწავლის პროცესს ამოწმებს და არა მიღებულ შედეგს.

სწავლის პროცესის შეფასება აჩვენებს მოსწავლეების ძლიერ მხარეებსა და საჭიროებებს, ასევე ცვლილებების მოცულობას და განვითარების ინტენსივობას დავალების შესრულების პერიოდში. შეფასების მეორე ფორმა რეალურად არც ერთ არსებულ კატეგორიაში არ ჯდება. ეს არის შეფასება - სქრინინგი, რომელიც რეალურად არ იძლევა ინფორმაციას სწავლებასთან დაკავშირები, არამედ წარმოადგენს სწრაფ შეფასებას, იმისათვის რომ განისაზღვროს არის მოსწავლე დაწესებული ზღვარის მიღმა, ამ ზღვარზე თუ მის უფრო ზედა საფეხურზე. მიუხედავად ამისა, რეალურად დიაგნოსტიკურ შეფასებას თავისი ადგილი უჭირავს სწავლებაში, და შესაბამისად, აუცილებელია მისი დაგეგმვა მოსწავლეებთან მუშაობის პროცესში.

კონკრეტული ღონისძიების გატარების საპასუხოთ, ხშირად ჩატარებული შეფასება პროგრესის მონიტორინგისათვის ამ ტიპის შეფასებას მოითხოვს. ტესტებით შეფასება მარტივად ხორციელდება, რადგან ადგილად შეიძლება ქულის საჯაროდ დანახვა, თუმცა მეორე მხრივ ტესტი არ იძლევა არანაირ თვისობრივ მონაცემს მოსწავლის ძლიერი მხარეებისა და საჭიროებების ანალიზისათვის, რომელიც აუცილებელია იმისათვის, რომ კონკრეტული საჭიროებიდან გამომდინარე შესაბამისი სწავლება დაიგეგმოს.

შეფასება, როგორც სწავლის ნაწილი მთელი პროცესის განმავლობაში ხორციელდება და ძირითად აქცენტს თვითშეფასებაზე აკეთებს. ეს მოსწავლის უნარია დააკვირდეს, გაანალიზოს და განსაჯოს საკუთარი მოსწრება სხვადასხვა კრიტერიუმების ფარგლებში და მიიღოს გადაწყვეტილებები მოსწრების გაუმჯობესებასთან დაკავშირებით (აბრომეტი, 2001).

მოსწავლე აფასებს თავის სწავლას და იღებს გადაწყვეტილებას წინ წაიწიოს, განვითარდეს, როგორც ეს მეტაკოგნიციისთვის არის დამახასიათებელი. როსი (1998) თვლის, რომ მასწავლებელმა მოსწავლე უნდა ჩართოს საკუთარი მოსწრების შეფასებისათვის კრიტერიუმების განსაზღვრის პროცესში, ასწავლოს მოსწავლეებს, თუ როგორ უნდა გამოიყენონ ეს კრიტერიუმები მუშაობის პროცესში, უნდა უზრუნველყოს უკუკავშირი მოსწავლეების თვითშეფასებასთან დაკავშირებით და მიეხმაროს მოსწავლეებს სასარგებლო მიზნებისა მიღწევასა და სამოქმედო გეგმის დასახვაში. ამ წიგნში მოცემულია რამდენიმე შეფასების მაგალითი, რომელიც სპეციალურად თანასწორ-შეფასებასა და თვითშეფასების პრინციპებზეა მორგებული.

სწავლის შეფასების ყველაზე მკაფიო ილუსტრაციაა განმსაზღვრელი შეფასება, რომელიც იძლევა საბოლოო დასკვნას სწავლების შესახებ. ასევე იძლევა ინფორმაციის სწავლის კონკრეტული ნაწილის დასრულებაზე და აფასებს მოსწავლის სწავლის პროდუქტს კონკრეტულ სტანდარტებზე დაყრდნობით.

მიღწეული შედეგის, სწავლის პროდუქტის შესახებ ინფორმაცია განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მოსწავლისათვის, თუ მას არ აქვს გაცნობიერებული პროცესის ის ეტაპები, რომლებიც დავალების დასრულებას დასჭირდა. ასევეა მნიშვნელოვანი იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლეებს გააჩნიათ ინფორმაცია შეფასების კრიტერიუმების შესახებ ჯერ კიდევ დავალების შესრულებამდე.

სტანდარტიზებული შეფასება

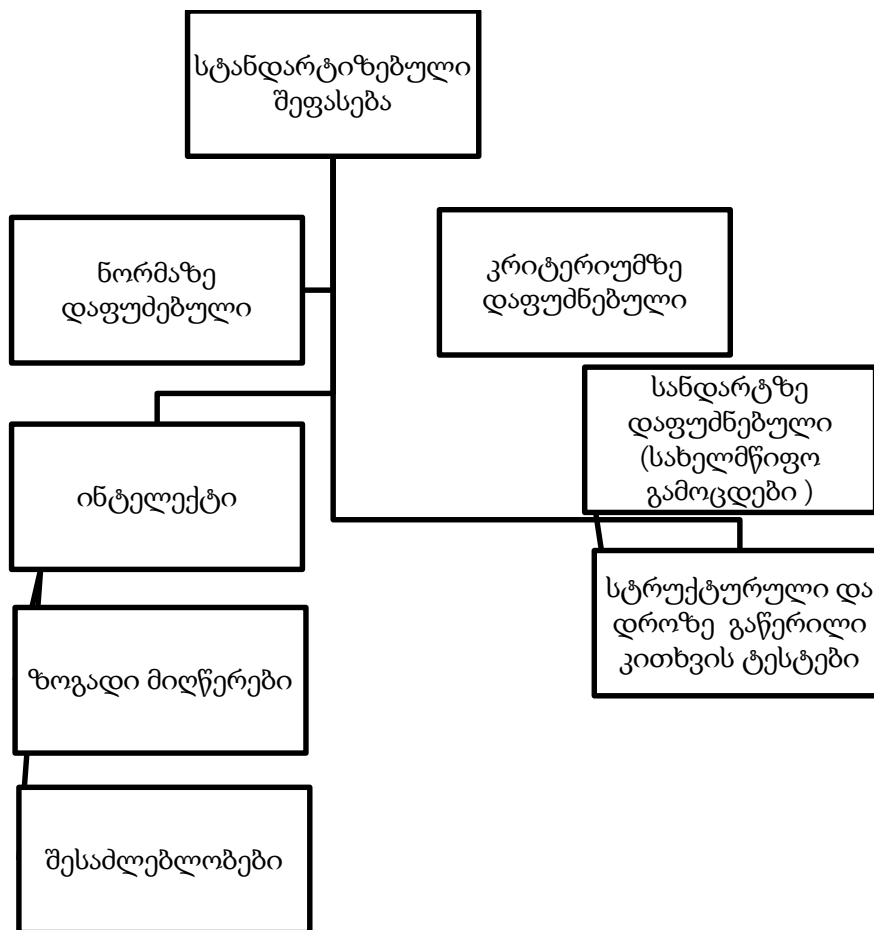
შეფასება შეიძლება განხორციელდეს როგორც სტანდარტიზებული, ასევე არაფორმალური სახით. სტანდარტიზებული შეფასების პროცესის განხორციელებისას ინსტრუმენტის შემუშავება, ადმინისტრირება და ქულების მიკუთვნება მკაცრად განსაზღვრულ პროცედურებსა და ინსტრუქციებს ეფუძნება. ჩვეულებრივ ტესტირება ადმინისტრირებას მოითხოვს, ხოლო თავად ტესტის ფორმატი კი ტრადიციული კითხვებისგან არის აგებული. ასეთია, მაგალითად, კითხვები რამდენიმე სავარაუდო

პასუხით, რომელიც ნუმეროლოგიის მიხედვით დაწყობილ ან თვისობრივ მონაცემებს იძლევა. სტანდარტიზებული ტესტები ნორმაზე ან კრიტერიუმებზე ორიენტირებული შეიძლება იყოს. ასევე შეიძლება ორივეს -ნორმასა და კრიტერიუმებსაც ერთდროულად ეფუძნებოდეს. ამგვარი ტესტები ყველაზე მეტად სანდო და ვალიდურია. (გუნინგი, 2004, იხილეთ სურათი 1.2);

სანდოობა წარმოადგენს რეგულარობის საზომს და უნდა ეფუძნებოდეს შედეგების დამოუკიდებლობის პრინციპს. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ იმ შემთხვევაშიც კი, თუ მოსწავლე ხელმეორედ გაიმეორებს იგივე ტესტს, შედეგები საგრძნობლად არ უნდა იცვლებოდეს. ვალიდურობა კი განსაზღვრავს, თუ რამდენად ზედმიწევნით კარგად ასახავს ტექსტში მოცემული ქულები ცოდნასა და უნარებს, რომელთა გასაზომად არის ტესტი შემუშავებული. ეფექტურ ტესტს აუცილებლად უნდა გააჩნდეს შინაარსობრივი ვალიდურობა, რაც იმას ნიშნავს, რომ ამგვარი ტექსტი ზომავს უნარებსა და სტრატეგიებს იმგვარად, როგორც საკითხის სწავლება განხორციელდა. ნორმაზე ორიენტირებული შეფასების ფარგლებში ხორციელდება მოსწავლეების შედარება იგივე ასაკის ან საფეხური მოსწავლეების - ცდის პირთა რეპრეზენტატულ ერთობლიობასთან. ნორმაზე დაფუძნებული ტესტირების შედეგების ანგარიში მოიცავს ქულათა ნაირსახეობას. **ნედლი ქულა** წარმოადგენს რიცხვს, რომელიც განისაზღვრება ტესტის თითოეული სწორად გაკეთებული დავალების რაოდენობის მიხედვით. **პროცენტული რეიტინგი** გამოხატავს მოსწავლეების პროცენტულ წილს მისი ასაკის ან იგივე საფეხურის იმ მოსწავლეთა ჯგუფში, რომლებმაც შეფასებაში მიიღო მონაწილეობა და რომელმაც მოსწავლის ქულაზე მეტი დააგროვა. **სტატინინი** არის სტანდარტული ქულა, რომელიც წარმოადგენს ქულათა მწკრივს ინტერვალის გათვალისწინებით 9 ქულიან სკალაზე, სტატინინის მნიშვნელობაა 5, ხოლო სტანდარტული გადახრა კი, 2. **საფეხურსა და ასაკის ექვივალენტური ქულა** წარმოადგენს მოსწავლის მოსწრების შესახებ ვარაუდს, რომელიც საშუალო მოსწავლის შემთხვევაში საფეხურისა და ასაკის მიხედვითა განისაზღვრება. მიუხედავად ამგვარი განმარტებებისა, რეალურად, შედეგები ყოველთვის

მართებული არაა, რადგან თავად ქულები არ არის სტაბილური და სტანდარტიც ასაკისა და საფეხურის მიხედვით იცვლება. მაგალითად, მოსწავლე შეიძლება მოცემული ორი საფეხურის ქვემოთ იმყოფებოდეს და მიუხედავად ამისა, მაინც საშუალო მაჩვენებლები ჰქონდეს შეფასების მიხედვით. რეიტინგული ქულა მოსწავლის მიერ ტესტში მიღებული ნედლი ქულის გარდაქმნის შედეგია, რომელიც ტესტში მიღებულ ნედლი ქულების სკალაზეა განლაგებული და საშუალებას იძლევა რიცხვითი შედარება გააკეთოს მოსწავლეებს შორის.

სურათი 1.2 სტანდარიზებული შეფასების კრიტერიუმების ერთობლიობის ჩარჩო



მიღწევების ტექსტი ხშირად გამოიყენება ინსტიტუციური შეფასებისათვის და მისი დანიშნულებაა სასკოლო საბჭოს, ადმინისტრაციას და, ზოგადად, საზოგადოებას

მიაწოდოს მტკიცებულებები სასკოლო პროგრამის ეფექტურობის შესახებ სასწავლო გეგმისა და პროგრამულ დონეზე. შედეგები იზომება სკოლის კონკრეტული პროგრამის გაცხადებული მისიაზე სწორებით (გუნინგი, 2004). წარსულში სპეციალური განათლების პროგრამაში მოსწავლის განაწილებისათვის ინტელექტის ტესტის შედეგები დარდებოდა მიღწევების სტანდარტიზებულ ტესტს. ამჟამად, მასწავლებლებმა უნდა წარმოადგინონ სოლიდური რაოდენობის ძალისხმევის მტკიცებულებები, რომლებიც ბავშვის ტესტირებამდე ან მისი სპეციალური განათლების პროგრამაში გადანაწილებამდე გასწიეს. ნორმებზე ორიენტირებული ტესტების მონაცემები შეიძლება სხვა ფორმის შეფასებების შესავსებად იქნეს გამოყენებული. თუმცა, ამგვარი ტესტები მეტწილად მხოლოდ ზოგად ინფორმაციას იძლევიან. ასეთი ინფორმაციის მაგალითებია მიღწევების დაახლოებითი დონე ან მიღწევების მოსალოდნელი დონე. ეს მონაცემები ხშირად ვერ ზომავენ კითხვის მიღწევებს განხორციელებული სწავლების ან გამოყენების შესაბამისად. ამგვარი მონაცემები ასევე ვერ აფასებენ მიღწევებს წერით მიღწევებთან დაკავშირებით სწორედ ამ მიზეზის გამო, ეს წიგნი არ მოიცავს ნორმაზე ორიენტირებული ტესტების ადმინისტრირების საკითხებს.

კრიტერიუმებზე ორიენტირებული შეფასება გამოიყენება მოსწავლის მოსწრების დასაზოგავად სწავლის მიმართ განსაზღვრულ მოთხოვნებზე ან მოლოდინებზე სწორებით. კრიტერიუმებზე დაფუძნებული ტესტების უმრავლესობა ზომავს ცოდნას, უნარებს და შესაძლებლობებს სწავლის სტანდარტზე ან შტატის განათლების სააგენტოს ან სასკოლო ოლქის მიერ შემუშავებული სასწავლო გეგმაზე სწორებით. ტესტის შედეგები გამოიყენება მოსწავლის ცოდნისა და შესაძლებლობების დასადგენად განსაზღვრული კრიტერიუმებთან მიმართებით. ამის გათვალისწინებით, კრიტერიუმებზე ორიენტირებული ტესტი ბევრად სასარგებლოა, ვიდრე ნორმაზე დაფუძნებული ტესტი სწავლების კუთხით გადაწყვეტილებების მიღებისათვის. გადასალახი ბარიერის ან გამსვლელი ქულის განსაზღვრებისათვის საკამათო კრიტერიუმების არსებობა კრიტერიუმებზე ორიენტირებული ზოგიერთი

ტესტის სუსტ მხარედ შეიძლება ჩაითვალოს. მეორე სისუსტე, რომელიც ნორმაზე ორიენტირებული ტესტის შემთხვევაშიც ანალოგიურია, უკავშირდება კრიტერიუმზე დაფუძნებული ტესტის შეფასებისას კითხვის უნარების ან სტრატეგიების ავთენტური სახით შეფასების ლიმიტებს. ტესტების ნაწილში გამოყენებულია საკითხავი მასალიდან მოკლე ნაწყვეტები ან რამდენიმე სავარაუდო პასუხის პრინციპზე აგებული კითხვები. ამგვარი ტესტების თვალსაჩინო მაგალითები მოცემულია ბაზალის ტესტებში ან ტექნოლოგიებზე ორიენტირებულ ტესტირებებში (გუნინგი, 2004).

არაფორმალური შეფასება

არაფორმალური შეფასება არ ეყრდნობა მკაცრად გაწერილი ადმინისტრირების ინსტრუქციებს. ის საშუალებას იძლევა შეფასდეს ინდივიდუალური მოსწავლე და ამ მოსწავლის ტიპური ქცევა რეალურ სამყაროში არსებული დავალებების შესრულებისას. მიუხედავად იმისა, რომ რაოდენობრივი მონაცემების განსაზღვრული ნაწილი გამოყენებადია, ეს მონაცემები არ იძლევა სათანადო ინფორმაციის მოსწავლის ხარისხობრივი და ქცევითი მონაცემს შესახებ და არ არის სასარგებლო სწავლების დასაგეგმად. არაფორმალური ტესტი შეიძლება კრიტერიუმზე, განვითარებაზე ორიენტირებული ან ავთენტური სახით იყოს მოცემული (იხილეთ სურათი 1.3).

კრიტერიუმებზე ორიენტირებული არაფორმალური ტესტის თვალსაჩინო მაგალითია არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველი, რომლის ფარგლებშიც მოსწავლეები კითხულობენ დასრულებულ აზნაცებს და მათი შეფასება სიტყვების სწორად წარმოთქმის, შეცდომათა ანალიზის, თხრობის და გააზრების შესამოწმებელ კითხვებზე თავისუფალი პასუხების შედეგების მიხედვით ფასდება. ამგვარ შეფასებაზე ორიენტირებული ანალიზი კითხვის სწავლების შეცვლის შესახებ ინფორმაციას იძლევა. ასევე შეიძლება განისაზღვროს სწავლების ძლიერი მხარეები და საჭიროებები.

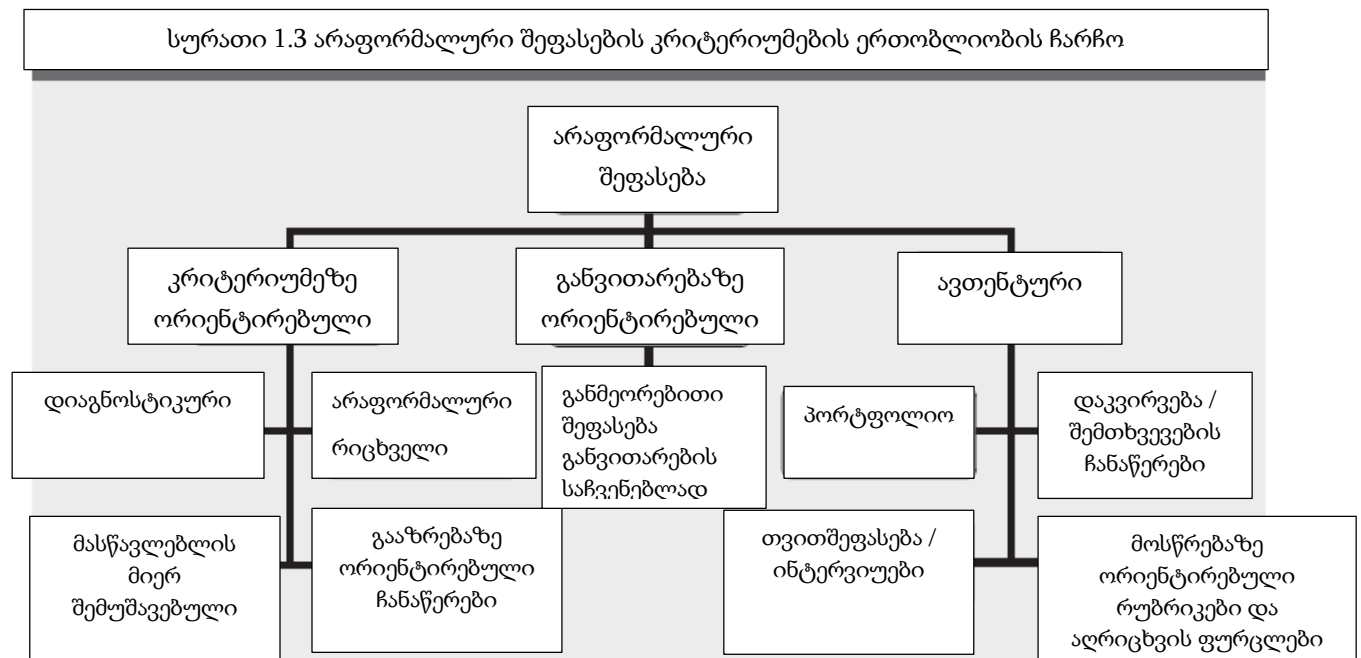
განვითარებაზე ორიენტირებული შეფასება არაფორმალური შეფასების მიღებული ფორმაა. მისი საშუალებით ფასდება, თუ რისი გაკეთება შეუძლია

მოსწავლეს შეფასების მომენტში, თავდაპირველ მოსწრებასთან შედარებით. მაგალითად გამოდგება მოსწავლის ნამუშევრების პორტფოლიო, ასევე წინასწარი და საბოლოო ტესტირებები, რომელიც აჩვენებს მოსწავლის განვითარება მთელი მანძილზე.

ავთენტური შეფასება, ასევე შეიძლება იყოს კრიტერიუმზე დაფუძნებული, იმ შემთხვევაში, თუ რაიმე კრიტერიუმზე ხდება სწორება. ასეთი შეფასების მაგალითია რუბრიკები. რუბრიკები მოიცავს იმ ტიპურ დავალებებს, რომლებიც მოსწავლეების მიერ სკოლაში თუ სკოლის გარეთ ნასწავლი და გამოყენებული კითხვისა და წერის ყველა ფორმას აერთიანებს. (პიბერტი, ვალენსია და აფლერბახი, 1994).

ზემოთ აღწერილი შეფასების ფორმები ნაკლები ფორმალობით ხასიათდებიან და ხაზს უსვამენ, თუ როგორ სწავლობს მოსწავლე. ფორმალური ტიპის შეფასებიდან განსხვავებით ისინი არ არიან ორიენტირებულნი მხოლოდ იმ საბოლოო პროდუქტზე, რომელიც მოსწავლის სწავლის შედეგადაა მიღებული (გუნინგი, 2004).

ჩანაწერების გაკეთება (კლეი, 1993), მცდარი კავშირების ანალიზი (miscue analysis) (ფუდმანი, 1987), ზეპირი და წერითი თხრობა, „ვიფიქროთ ხმამაღლა“ ინსტრუქციები, წერითი კომპოზიციები, ანალიზი, დაკვირვება, შემთხვევების ჩანაწერები, აღრიცხვის ფურცელი, სარეიტინგო სკალები, რუბრიკები - ყველა ის ფორმაა, რომელიც ხშირად გამოიყენება ავთენტური შეფასების საშუალებით სწავლის შესაფასებლად.



იმისათვის, რომ მოსწავლეების ინტერესები, შეხედულებები და რწმენა განისაზღვროს, კითხვარები და ინტერვიუები შეგიძლიათ გამოიყენოთ. თვითშეფასება, რომელიც ავთენტური შეფასების ფორმას წარმოადგენს ასევე კრიტიკულად მნიშვნელოვანია, კარგად მოსწავლე საკუთარ სწავლასთან მიმართებით რეფლექსიას ახდენს. ამ დროს მოსწავლე საკუთარი ნამუშევრებისგან შემდგარ პორტფოლიოებს ერთობლიობაში განიხილავს, ისახავს მიზნებს და სახავს გეგმებს სამომავლო სწავლისათვის.

თვითშეფასების ფორმები შეიძლება მოიცავდეს აღრიცხვის ფურცლებს, რუბრიკებს, რეესტრებს, სამუშაო ჟურნალებს, კონფერენციებს, პორტფოლიოებს და სხვა საშუალებებს, რომლებიც მოსწავლის სწავლის შეფასებაზეა ორიენტირებული.

ამ წიგნში უამრავი არაფორმალური შეფასების მაგალითია მოცემული, რადგან ისინი არა მხოლოდ მიმდინარე რაოდენობრივ მონაცემს, მაგალითად კითხვის დოს, არამედ ხარისხობრივ მაჩვენებლებსაც იძლევა მოსწავლის ენის ფლობის, კითხვისა და წერის შესახებ. მოსწავლის თვითშეფასების ეფექტურად გამოყენება შესაძლებელია თვითგაუმჯობესების სტრატეგიების განვითარებისათვის, რაც მათს წიგნიერების ავითარებს.

გადაწყვეტილები მიღების ციკლის გაცნობიერება

შეფასებისა და სწავლებისათვის

არსებობს ბევრი ისეთი გადაწყვეტილება, რომელის მიღებაც აუცილებლად გჭირდებათ მოსწავლეების წიგნიერების ათვისებისა და ცხოვრების მანძილზე სწავლისათვის. (პარისი და სხვები, 1992). წიგნიერების ავთენტური შეფასების ფარგლებში გადაწყვეტილების მიღება რამდენიმე განვითარებადი ფაზისაგან შედგება. ეს ფაზები კი მომიცავს წიგნიერების სხვადასხვა განზომილებების განსაზღვრას, მისი მახასიათებლების იდენტიფიცირებას, წიგნიერი გაწაფულობის დამადასტურებელი ფაქტებისა და მონაცემების შეგროვებისათვის მეთოდების შერჩევას, მოსწავლეების სამუშაო მაგალითებისათვის ქულების მინიჭებას, ინტერპრეტაციასა და მონამცემთა გამოყენებას.

ვოლკერი (2004) სხვადასხვა მეთოდში დიაგნოსტიკოსი მასწავლებლის 5 სხვადასხვა როლს ავლენს: რეფლექსიური, დამგეგმავი, მედიატორი, გამაძლიერებელი (enabling) და ყურადღებიანი (responding). თუ გადაწყვეტილების მიღების ფაზებს (პარისი და სხვები, 1992) და დიაგნოსტიკური სწავლების ფარგლებში გადაწყვეტილების მიღების ციკლურობას (ვოლკერი, 2004) ჩავუღრმავდებით, კითხვის განახლების გაკვეთილის ჩარჩოსა (კლეი, 1993) და კითხვის ხარაჩოს (სკაფოლდინგის) გამოცდილების (გრიევი და გრიევი, 1994) მივიღებთ მხედველობაში, შეიძლება ვისაუბროთ წიგნიერების შეფასებისა და სწავლებისათვის გადაწყვეტილების მიღების ციკლზე, რომელიც შევიმუშავე და რომელიც სურათში 1.4 არის მოცემული. ციკლის თითოეული ფრაზა მნიშვნელოვანია იმისათვის, რომ სწავლება დაფუძნებული იყოს სპეციალური ამოცანების შეფასებაზე

და არ ეფუძნებოდეს კონკრეტული პროგრამის ფარგლებში წინასწარ განსაზღვრულ თანმიმდევრობას.

ფაზა 1: საგანმანათლებლო მიზნებისა და ამოცანების განსაზღვრა

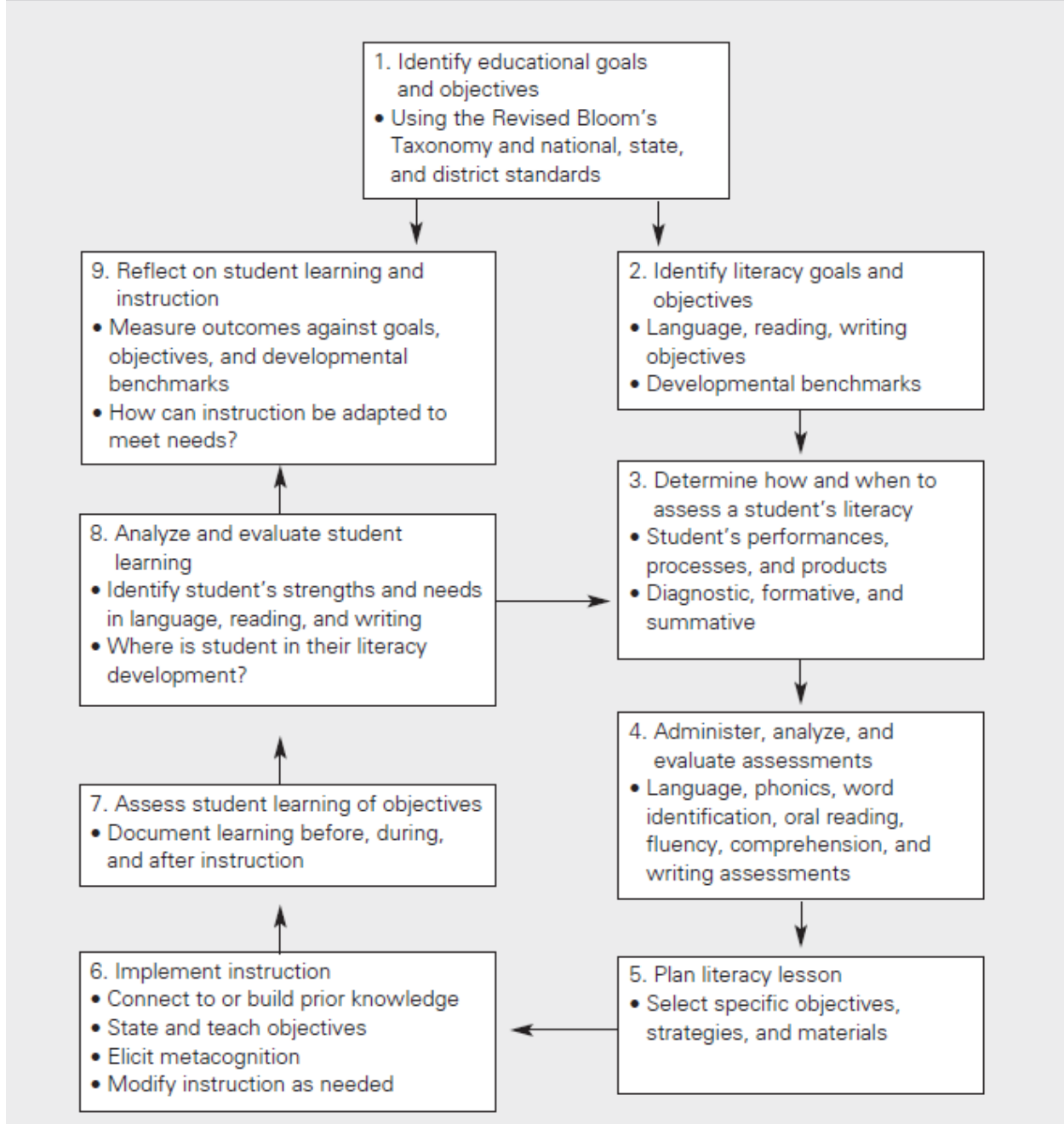
ჩვენი, განმანათლებლების უპირველესი მიზანია, მოსწავლეებისათვის ცოდნის მიცემა და პრობლემის გადაჭრის უნარების განვითარება იმ გამოცდილების შეძენის საშუალებით, რომელი მათ მაღალ სააზროვნო უნარებს აუმჯობესებს. ბლუმმა და კრატკოლმა (1956) შეუმუშავეს ბლუმის ტაქსონომია, მეთოდი, რომელიც აზროვნებითი ქცევების კლასიფიკაციას ახდენს.

ეს ქცევები მიღებულია, როგორ ყველაზე მნიშვნელოვანი სწავლის პროცესში და კოგნიტური მთლიანობის 6 იერარქიულად განლაგებული საფეხურისგან შედგება. სამი, ყველაზე დაბალი საფეხურია ცოდნა, გააზრება და გამოყენება. მაღალი საფეხურებია: ანალიზი, სინთეზი და შეფასება. განათლების ამოცანები და სტრატეგიები სწორედ ამ ტაქსონომიაზე დაყრდნობითაა შემუშავებული.

ბლუმის ტაქსონომიას აგერ უკვე 50 წელიწადზე მეტია, მასწავლებლები აქტიურად მიმართავენ და მისი საშუალებით წახალისებენ მოსწავლეებს მაღალის სააზროვნო უნარების გამოყენებისათვის. ფორჰენდი (2005) თვლის, რომ მიუხედავად ბლუმის ტაქსონომიის აქტუალობისა, მისი ყოფილი მოსწავლის ლორინ ანდერსონის ხელმძღვანელობით არსებულმა კოგნიტური ფსიქოლოგების ჯგუფმა, რომელიც სასწავლო გეგმის თეორეტიკოსებსა და სწავლების მკვლევარებს აერთიანებდა, ბლუმის ტაქსონომია განაახლა. ტაქსონომიის თავდაპირველი ვერსია კოგნიტური პროცესების მხოლოდ ტიპურობას ასახავდა, და არ იძლეოდა სიღრმისეული გააზრების საშუალებას. ანდერსონისა და რკათვოლის (2001) შესწორებული ვარიანტი ტექნოლოგიურ და სტრუქტურულ ცვლილებებს შეიცავს. ის ასევე საშუალებას იძლევა, რომ სახეცვლილი ტაქსონომია დაგეგმვის, სწავლებისა და შეფასებისათვის ფართოდ იქნეს გამოყენებული. საგულისხმოა, რომ ახალ ვერსიაში ექვსივე

კატეგორიისათვის არსებითი სახელების ზმნებით შეიცვალა, ორი, ყველაზე მაღალი საფეხური შეანაცვლეს, ქვედა საფეხურებს კი, სახელები გადაერქვათ.

Figure 1.4 Cycle of Decision Making for Literacy Assessments and Instruction



ცხრილი 1.1 ადარებს ტაქსონომიის თავდაპირველ და სახეცვლილ ვარიანტებს, სადაც შეცვლილი ანდერონისა და კრატვოლის მიერ აღწერილი განმარტებებიცაა მოცემული (2001, გვ 67-68).

ფორჰანდი (2005) აღწერს სტრუქტურულ ცვლილებებს, თავდაპირველი ერთგანზომილებიანი ფორმიდან სახეცვლილ ორგანზომილებიანი ფორმა (იხ. ცხრილი 1.2). ცოდნის განზომილებები ზომავს ცოდნის იმ სახეობას, რომელიც იქნება შესწავლილი, მაშინ, როდესაც კოგნიტური პროცესების განზომილებები სწავლობს იმ პროცესებს, რომლებიც, სწავლისათვის გამოიყენება.

ცხრილი 1.1 თავდაპირველი და სახეცვლილი ბლუმის ტაქსონომია	
თავდაპირველი სახე	შეცვლილი სახე
შეფასება (სახეცვლილ ვერსიაში ეს არის ერთით დაბალ საფეხურს).	შეიქმნას: ელემენტების ერთმანეთთან დაკავშირება იმისათვის, რომ მთლიანი და ფუნქციური ერთიანობა შეიქმნას; ელემენტების რეორგანიზება გენერირების, დაგეგმვისა და პროდუცირების საშუალებით ახალ ტენდენციად ან სტრუქტურად;
სინთეზი	შეფასდეს: კრიტერიუმსა და სტანდარტზე დაფუძნებული განსჯები, რომლებიც შემოწმებისა და კრიტიკის საშუალებით ხორციელდება
ანალიზი	გაანალიზდეს: მასალის დაყოფა შემადგენელ ნაწილებად; მასალების ერთმანეთთან ურთიერთკავშირის და საერთო სტრუქტურას ან მიზანთან კავშირების დადგენა განსხვავებების იდენტიფიცირების, ორგანიზებისა და მიკუთვნების საშუალებით;
გამოყენება	გამოყენებულ იქნეს: პროცედურების შემუშავების ან გამოყენება განხორციელების საშუალებით შესრულება ან განხორციელება
გააზრება	გაირკვეს: ზეპირი, წერილობითი და გრაფიკული ინფორმაციული გზავნილებისგან შინაარსის აგება ინტერპრეტირების, მაგალითების

ცოდნა	მოყვანის, შეჯამების, დასკვნების გამოტანის, შედარებისა და განმარტების საშუალებით. დამახსოვრებულ იქნეს: გრძელ მახსოვრობაში არსებული რელევანტური ცოდნის აღდგენა შეცნობა, და გახსენება

ცხრილი 1.2 სახეცვლილი ბლუმის ტაქსონომია						
ცოდნის განზომილება	კოგნიტური პროცესის განზომილება					
	დაიმახსოვრო	გაიაზრო	გამოიყენო	გაანალიზო	შეაფასო	შექმნა
ფაქტობრივი ცოდნა	ჩამოთვალო	შეაჯამო	კატეგორიებად დაყო	რიგითობა განსაზღვრო	რეიტინგი შეიმუშაო	დააკავშირო
კონცეპტუალური ცოდნა	აღწერო	ინტერპრეტირება გააკეთო	სცადო, გამოსცადო	ახსნა	დეტალურად შეაფასო	დაგეგმო
პროცედურული ცოდნა	ცხრილებად დაყოფა	გამოცნობა	კალკულაცია	ერთმანეთისგან განსხვავება	დასკვნის გამოტანა	შექმნა
მეტაკოგნიტური ცოდნა	მართებულიად გამოყენება	აღსრულება	აგება	მიღწევა	მოქმედება	აქტუალიზაცია
Fisher, D (2007). Instructional Design – The taxonomy table, Tarravallis, OR: Oregon State University Extended Campus, Retrieved March 17, 2007, from oreganstate.edu/instruct/coursedev/models/id/taxonomy/#table . Reprinted with permission						

ცოდნას ოთხი დონის განზომილება გააჩნია: ფაქტობრივი, კონცეპტუალური, პროცედურული და მეტაკოგნიტური. კოგნიტური პროცესების განზომილებას კი 6 სხვადასხვა საფეხური აქვს: დამახსოვრება, გააზრება, გამოყენება, გაანალიზება, შეფასება და შექმნა. ამასთან, ცოდნის ოთხი დონიდან თითოეული განზომილება კიდევაა დაყოფილი 3 ან 4 კატეგორიებად. მაგალითად, ფაქტობრივი დონე იყოს ფაქტობრივ ცოდნად, ტერმინოლოგიის ცოდნა, კონკრეტული დეტალებისა და ელემენტების ცოდნად. კოგნიტური პროცესების განზომილება ასევე სამიდან ექვს

კატეგორიამდე შეიძლება იყოს დაყოფილი; მაგალითად, დამახსოვრების საფეხური თავისთავად კიდევ სამ კატეგორიად არის დაყოფილი: დამახსოვრება, ამოცნობა და გახსენება, ხოლო გააზრების საფეხური კი, რვა ცალკეულ კატეგორიად იყოფა.

ფორჰენდი (2005) ხსნის, რომ ბადე, რომელიც შედგება 24 ქვეკატეგორიიდან, განსაკუთრებით სასარგებლოა მასწავლებლებისათვის, როგორც წერილობითი ამოცანების, ასევე კურიკულუმთან სტანდარტების მისადაგებისათვის. ფორჰენდისვე (2005) მოსაზრებით, ბლუმის სახეცვლილი ტაქსონომია ნებისმიერი გაკვეთილის გეგმასა თუ ამოცანას კარგად მიესადაგება. შესაბამისად, ბლუმის შესწორებული ტაქსონომიის გამოყენება გეხმარებათ მოსწავლეების ეფექტურ განვითარებაში სწავლის პროცესის დროს.

ფაზა 2: წიგნიერების მიზნისა და ამოცანების იდენტიფიცირება

სწავლების დაგეგმვამდე უფრო ადრე, თქვენ და სკოლაში არსებული სხვა პროფესიონალები უნდა შეიკრიბოთ ერთად იმისათვის, რომ განსაზღვროთ წიგნიერების სწავლებისა და შეფასების რომელიც მიზანი და ამოცანებია პრიორიტეტული ზეპირი მეტყველების, კითხვისა და წერისათვის.

ეს ამოცანები უნდა ეფუძნებოდეს ზრდის, განვითარებისა და სწავლის სავარაუდო ტენდენციები. მისი წერილობით აღწერის დროს კარგად უნდა იკვეთებოდეს ბლუმის სახეცვლილი ტაქსონომიის მიხედვით მოცემული კოგნიტური პროცესისა და ცოდნის განზომილებები (ანდერსონი და კრატოლი, 2001).

ზეპირი მეტყველება, კითხვა და წერა დაფუძნებულია წიგნიერების განზომილებებს და ასევე გააჩნია ის მახასიათებლები, რომელზეც პარისმა და სხვებმა წარმოაჩინეს (1992):

- ჩართულობა ენაში იდეების ზეპირად გაზიარებისა და სხვათა მოსაზრებებზე პასუხის საფუძველზე;

- ჩართულობა ტექსტში წაკითხულის მოსაზრებების წინარე ცოდნასთან დაკავშირების საშუალებით;
- ჩართულობა ტექსტში იდეების კონსტრუქციულად გამოხატვის საშუალებით სხვადასხვა ჟანრისა და სტილის საკითხების ნაირსახეობის შესახებ წერისას;
- ცოდნა წიგნიერების შესახებ ჟანრის ამოცანისა და სტრუქტურის გააზრების, კითხვისა და წერის სტრატეგიების გამოყენების ცოდნის საშუალებით;
- ორიენტაცია წიგნიერებისკენ დამოუკიდებლად კითხვის, წერისა და სწავლის მოტივაციის დემონსტრირების საშუალებით;
- წიგნიერების მიმართ საკუთრების გრძნობის განვითარება დამოუკიდებელი კითხვისა და წერის ჩვევის ჩამოყალიბებისა და საკუთარი მიღწევების მონიტორინგის საშუალებით;
- თანამშრომლობა დისკუსიების საშუალებით მნიშვნელობის შეთანხმებისათვის;
- სასწავლო გეგმის ძირითადი საფუძვლების დაკავშირება კითხვისა და წერის იმ აქტივობების უზრუნველყოფით, რომლებიც მთლიან სასკოლო კურიკულუმშია ასახული.
- კავშირების უზრუნველყოფა წიგნიერების სასკოლო და სახლის დონეებს შორის

წიგნიერების მიზნისა და ამოცანების ჩამოყალიბებისათვის, მნიშვნელოვანია ინგლისური ენის ხელოვნების სტანდარტის ცოდნა და მისი აღქმა. (ინგლისური ენის მასწავლებელთა ეროვნული საბჭო და კითხვის საერთაშორისო ასოციაცია (1996)). შტატის ან სკოლის საოლქო სტანდარტი, რომელიც მეტწილად სასკოლო ან საოლქო ვებსაიტზეა ხელმისაწვდომი, ასევე მნიშვნელოვანია. ხშირად ადმინისტრაცია ითხოვს, რომ ეს სტანდარტები მასწავლებლის საგაკვეთილო გეგმებშიც აისახებოდეს. პარისი და სხვათა (1992) შემდეგი კითხვების გათვალისწინების რეკომენდაციას იძლევიან: რისი ცოდნა ესაჭიროებათ მოსწავლეებს მათი წიგნიერების განვითარების ცოდნისა და კონკრეტული კლასის გარგლებში თქვენი მოლოდინების

გათვალისწინებით? რა საშუალებებით შეუძლიათ მოსწავლეებს წიგნიერების პროცესების დემონსტრირება? ამ შემთხვევაში, რა მახასიათებლები გააჩნია წიგნიერების შემსწავლელს?

ამის შემდეგ, თქვენ და სასკოლო წიგნიერების ჯგუფის დანარჩენმა წევრებმა თანამშრომლების საფუძველზე უნდა შეიმუშაოთ მოსალოდნელი მიზნისა და ამოცანების რუკა თითოეული კლასისათვის. ასევე ჯგუფურად, განსაზღვრეთ ისეთი კონკრეტული ამოცანებით ენის, ლექსიკის, ფონეტიკური ცნობიერების, სიტყვათა იდენტიფიცირების, ზეპირი კითხვის, კითხვის გამართულობის მოსმენის და კითხვის გააზრების, წერითი თხზულებისათვის რომელიც მართებულია მოსწავლეთა განვითარების შეფასებისათვის.

დაიმოწმეთ ბლუმის შესწორებულ ტაქსონომია (ანდერსონი და კრატვოლი, 2001), იმისათვის, რომ შეიმუშაოთ ცოდნისა და კოგნიტური პროცესების ამოცანები წიგნიერების შესწავლის შესაფასებლად. პერისი და სხვები (1992) სწავლის ამოცანების შეფასებისა და სწავლებისათვის სამ ძირითად ნაწილად ჰყოფენ: (1) მოსწავლის ქმედებები (2) შინაარსი, და (3) ამოცანის მიღწევისათვის მოთხოვნილი მოსწრების სტანდარტი. შეფასების კრიტერიუმში ამოცანის მესამე ნაწილთანაა დაკავშირებული და აანალიზებს სწავლის მიღწევებს, ასევე, განსაზღვრავს იმ კონკრეტულ მახასიათებლებს, რომლებიც ხელს უწყობს ზოგადი შეფასების განხორციელებას; ეს ის სტანდარტებია, რომლებიც სწავლის შესახებ განსჯის საშუალებას იძლევიან. მოსწავლის მიღწევები იზომება დადგენილ ამოცანებსა და მიზანზე, განმავითარებელ ზღვრულ მაჩვენებელსა და დამტკიცებულ სწავლის ამოცანებზე სწორებით. (ამ წიგნში მოცემულ წიგნიერების პროცესის აღწერის თითოეულ თავში მოცემულია ზოგადი წიგნიერების ამოცანების ჩამონათვალი).

ფაზა 3: განვსაზღვროთ, როგორ და როდის შევასოთ მოსწავლის წიგნიერება

წიგნიერების განვითარების მტკიცებულების მოპოვება შესაძლებელია მრავალი კრიტერიუმისა და განვითარებაზე ორიენტირებული შეფასებით, რომელიც მოსწავლის მოსწრებას, სწავლის პროცესსა და საბოლოო შედეგს, პროდუქტს აფასებს; ამის მაგალითებია დიაგნოსტიკური აღმრიცხველები, დაკვირვებები, კრიტიკული შემთხვევების ჩანაწერები, ზეპირი კითხვის ჩანაწერები, აღრიცხვის ფურცლები, სარეიტინგო სკალები, საკლასო/საშინაო სამუშაოს მაგალითები, მოსწავლეთა აუდიო და ვიდეოჩანაწერები, თვითშეფასებები. ეს მაგალითები ამ წიგნშიცაა მოცემული. მოსწავლეების წიგნიერების უნარების შესახებ ინფორმაცია შეიძლება ინდივიდუალური ან ჯგუფური შეფასების საშუალებით მოვიპოვოთ. ასევეა ინფორმაციის წყარო თავად მოსწავლეები, მათი ოჯახები, საგნის მასწავლებლები და დამხმარე მასწავლებლები, სხვადასხვა პროფესიონალები.

მოსწავლის სწავლის შესახებ მტკიცებულებები მთელი წლის განმავლობაში უნდა შეგროვდეს და ორგანიზებულად დალაგდეს მოსწავლის წიგნიერების შესწავლის პორტფოლიოში. მონაცემები უნდა მოიცავდეს დიაგნოსტიკურ შეფასებას, მოსწრებაზე ორიენტირებულ აღრიცხვის ფურცლებსა და რუბრიკებს, თვითშეფასებებს, ინტერვიუებს, შენიშვნებს დაკვირვების პროცესიდან. ყოველი წლის ან სემესტრის ბოლოს, სპეციალური წიგნიერების შეფასების ადმინისტრირება ასევეა შესაძლებელი იმისათვის, რომ მოხდეს წიგნიერების ძლიერი მხარეების, გაუმჯობესებების და მიმდინარე საჭიროებების იდენტიფიცირება და შეფასება.

სპეციფიკური შეფასების შერჩევა უნდა ემყარებოდეს მის ლოგიკურ კავშირებს გაცხადებულ მიზანსა და ამოცანებთან. თუ შესაძლებელია, შეფასებების დროს უნდა მოხდეს ავთენტური ზეპირი ენას, კითხვასა და წერაზე ორიენტირებული სავარჯიშოების გამოყენება. ამასთან შეფასება უნდა იძლეოდეს მტკიცებულებას

კონკრეტული ძლიერი მხარისა თუ საჭიროებების შესახებ და არა უბრალოდ ახდენდეს ზოგადი დონისა და ქულების განსაზღვრას.

სიფრთხილით შეარჩიეთ შეფასების ფორმა წიგნიერების გამოცდილებისათვის. უნდა ეცადოთ, რომ რაც შეიძლება ბევრი ინფორმაციის მოპოვება შეძლოთ რაც მცირე მოცულობის დავალებების საშუალებით. ამგვარი მიდგომა დაგეხმარებათ მეტი დრო სწავლას დაუთმოთ და ნაკლები კი, შეფასებას. მიცემული დავალებები მიესადაგებოდეს ან ახლოს უნდა იყოს მოსწავლეების პროქსიმალური განვითარების ზონასთან, რომელსაც ინგლისურად zone of proximal development ჰქვია და ხშირად აბრევიატურით - ZPD არის მოხსენიებული. ამ ზონის შესახებ მომდევნო გვერდებზე უფრო ვრცლად ვისაუბრებთ. თქვენ უნდა გქონდეთ იმის მოლოდინი, რომ მოსწავლეები შეძლებენ მიცემული დავალებების თუნდაც ნაწილის სწორად შესრულებას. ამასთან თქვენ უნდა გესმოდეთ, რომ მოსწავლეებს შეიძლება არ გააჩნიათ ის წინარე ცოდნა, რომელიც აუცილებელია დავალებების 100%-ის სწორად შესრულებისათვის. თუ მოსწავლეები ძალიან ადვილად ასრულებენ დავალებას ან პირიქით, გულგატეხილები არიან მისი სირთულის გამო, შეიძლება სჯობდეს წიგნიერების სამუშაო შეწყვიტოთ ან სხვა, უფრო შესაფერისი დავალებები მისცეთ მოსწავლეებს. ამ წიგნში დავალებების ნუსხა მოცემული დანართის სახით და ორგანიზებულია იმ შინაარსის მიხედვით, როგორც თავად წიგნი არის აწყობილი. იხილეთ დანართი ამა და ამ გვერდებზე იმ ცხრილის სანახავად, რომელშიც მოცემულია შეფასების ჩამონათვალი, ხოლო მეორე ცხრილში კი მოცემულია შეფასების მიზნების ჩამონათვალი და რა ტიპის მოსწავლე შეიძლება იყო კონკრეტული შეფასების პოტენციური მოსარგებლე.

ყველა გვერდში ასევეა მოცემული გზამკვლევი კონკრეტული შეფასების ადმინისტრირებასთან დაკავშირებით. ზოგიერთ მათგანს გააჩნია ზღვრული ქულა, რომელიც გიკარნახებთ, სად უნდა შეწყვიტოთ შეფასება ან პირიქით, მოგცემთ მიმართულებას უფრო და უფრო მაღალი საფეხურის დავალებების ადმინისტრირებისათვის.

ფაზა 4: დიაგნოსტიკური შეფასების ადმინისტრირება, ანალიზი და შეფასება

ქვემოთ მოცემულია ის ზოგადი შეფასების პროცედურები, რომლებიც ამ წიგნში მოცემული წიგნიერების შეფასების სხვადასხვა სახეების ადმინისტრირების დროს უნდა გამოიყენოთ. სპეციფიკური ინსტრუქციების სანახავად იხილეთ ყველა კონკრეტული შეფასება. პირველ რიგში, მოიპოვეთ მოსწავლის ენისა და წიგნიერების განვითარების შესახებ ინფორმაცია მშობლების, საგნის მასწავლებლების, და ყველა სხვა ჩართული პროფესიონალისაგან, იმისათვის, რომ შემდგომ შეფასების სწორად შერჩევა. ასევე გაარკვეით, ხომ არ გააჩნია მოსწავლეს ვიზუალური, აუდიალური ან სხვა ტიპის ფიზიკური სპეციალური საჭიროება. ამის შემდეგ კი შეარჩიეთ ისეთი შეფასებები, რომლებიც გაწვდიან ინფორმაციას თქვენი სწავლების სწორად დაგეგმვისათვის. ბოლოს და ბოლოს, ყველა შეფასება არ ითხოვს თითოეული მოსწავლის დონეზე ადმინისტრირებას; გადაწყვეტილებები მიიღება განმავითარებელი ზღვრული მაჩვენებლის, მოსწავლის წიგნიერების განვითარების წინარე ცოდნისა და თითოეული ჩატარებული შეფასების ანალიზის საფუძველზე.

მოამზადეთ შეფასებისათვის შესაბამისი გარემო. თუ არსებობს ამისი შესაძლებლობა, თითოეული შეფასების ადმინისტრირება კარგი იქნებოდა ინდივიდუალურად, ჩუმ, სპეციალურად გამოყოფილ ოთახში. ეს დელვისა და დაბნეულობის ფაქტორსაც ამცირებს. თქვენ მოსწავლის გვერდით და სულ ოდნავ უფრო უკან უნდა ისხდეთ. ხელში გეჭიროთ სპეციალური დაფა საჭერით, რომელშიც ყველა შევსებული ფურცლები ერთად იქნება შეგროვებული. ამგვარ გარემოში თქვენი მოსწავლესთან ინტერაქცია ბევრად უფრო უშუალოა. თქვენ მარტივად შეგიძლიათ მოსწავლის ქცევაზე დაკვირვება ისე, რომ მოსწავლის ყურადღება დავალებაზეა მიპყრობილი და არ ცდილობს იმის გარკვევას, თუ რას წერთ თქვენ თქვენს ფურცელში. მოსწავლე კომფორტულად უნდა იჯდეს მაგიდასთან და ფეხი იატაკზე უნდა ედებოდეს. თუ მაგიდა ძალიან მაღალია, შეგიძლიათ მის ქვემოთ რაიმე

სიმაღლის მიმცემი ბლოკი მოათავსოთ, რომელზეც მოსწავლე ფეხით დაეყრდნობა; იმისათვის, რომ ზედმიწევნით ზუსტი და აკურატული დოკუმენტაცია აწარმოოთ, გამოიყენეთ ოთახი, სადაც აუდიო-ვიზუალური აპარატურაა ხელმისაწვდომი. მინიმუმი, რაც დაგჭირდებათ, აუდიო-ჩამწერი მოწყობილობაა, რომელზეც მოსწავლის ზეპირი პასუხების ჩაწერაა შესაძლებელი. თქვენი ჩანაწერები მოსწავლის პასუხებისა და ქცევის შესახებ, ფანქრით შეასრულეთ, შემდეგ კი, კიდევ ერთხელ მოუსმინეთ აუდიო-ჩანაწერს საბოლოოდ შეფასების შესასწორებლად ან ინფორმაციის დასამატებლად.

მაგიდაზე მხოლოდ ის მასალა უნდა იყოს განთავსებული, რომელიც შეფასებისათვის გჭირდებათ. ყველა ამ მასალის ჩამონათვალში უნდა იყოს მინიმუმ 2 წვერგათლილი ფანქარი. თუ აუცილებლობა არსებობს, თქვენ ზოგიერთი ჩუმი კითხვის ან წერილობითი დავალებების ადმინისტრირება ჯგუფებშიც შეგიძლიათ; ასეა თუ ისე, ყველაზე მეტი სასარგებლო ინფორმაცია მოსწავლეების ინდივიდუალური დაკვირვების საფუძველზე გროვდება. ჯგუფური შეფასებების დროსაც კი, ხანდახან განსაკუთრებით სასარგებლოა პერსონალური სამუშაო სივრცეების ორგანიზება მოსწავლეებისათვის, რაც ეხმარება მათ დავალებაზე ჰქონდეთ ყურადღება მაქსიმალურად მობილიზებული.

თქვენ არ უნდა ეცადოთ, რომ ყველა შეფასება ერთი სესიის ფარგლებში განახორციელოთ. ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ დააკვირდეთ და შემთხვევების ჩანიშვნა მოახერხოთ თქვენი მოსწავლეების ქცევის შესახებ. თქვენი დავალება უყურადღებობის, სტრესის და დაღლის ნიშნები დანახვაცაა. მიეცით მოსწავლეებს საშუალება თან იქონიონ წყალი, ისარგებლონ საპირფარეშოთი, გააკეთონ დასვენება, თუ ამისი საჭიროება გაჩნდა. თავად შეფასების ხანგრძლივობა ძალიანაა დამოკიდებული კონკრეტული შეფასების ტიპზე და ასევე იმაზე, თუ რამდენი ხანი შეუძლიათ მოსწავლეებს ყურადღებით ყოფნა. დაწყებითი სკოლის მოსწავლეებისათვის უმჯობესია, თუ შეფასება 30-60 წუთზე დიდხანს არ გაგრძელდება ერთი დღის განმავლობაში და თანაც შესვენებით. მეტი ასაკის

მოსწავლეებს კი, შეუძლიათ 2 საათამდე დრო დაჰყონ შეფასებაზე შესვენებით. თუმცა, უპირველეს ყოვლისა, აუცილებელია, რომ მოსწავლეების ქცევა იყოს თქვენი გადაწყვეტილებების მიღების მთავარი ხელმძღვანელი.

მიუხედავად იმისა, რომ რეალურად არ არსებობს სპეციფიკური რიგითობა შეფასების ჩატარებისას, რეკომენდირებულია, რომ დაიწყოთ ინტერესზე მორგებული შეფასებით. თუ მოსწავლეს არ იცნობთ კარგად, სჯობს, რომ წიგნიერების აღმრიცხველის გამოყენებით დაიწყოთ შეფასება. ამგვარი დამოკიდებულება საშუალებას მოგცემთ სტუდენტთან კავშირი დაამყაროთ და დაეხმაროთ მას, შეფასების პროცესში კომფორტულად, მშვიდად იგრძნოს თავი. ასევე სასარგებლოა, რომ თავიდან საკითხავი სიტყვების ჩამონათვალის ადმინისტრირებას შეუდგეთ და მხოლოდ ამის შემდეგ ტექსტის კითხვას. ეს მიდგომა დაგეხმარებათ განსაზღვროთ, რომელიც დონის ტექსტით დაიწყოთ კითხვა. თუ შეფასების პროცესი 30 წუთზე მეტ ხანს გრძელდება, კარგი იქნება, თუ წინასწარ დაგეგმავთ შესვენების გაკეთებას და კითხვისა და წერის დავალებებს ერთმანეთისგან გამიჯნავთ. ასე, მოსწავლეები უფრო ჩართულები დარჩებიან მთელი შეფასების განმავლობაში. ყველა კონკრეტული დავალების ადმინისტრირების შემდგომ, სწრაფად გადაავლეთ თვალი მოსწავლეების პასუხებს, რათა სწორად გადაწყვიტოთ, რომელი დავალება უნდა მისცეთ მათ შემდეგი. შეფასების სესიის დასრულების შემდეგ კი, გაანალიზეთ და შეაჯამეთ მოსწავლეების წიგნიერების განვითარება შეფასების წინასწარ შეთანხმებული წესის შესაბამისად. მრავალდონიანი შეფასების შემთხვევაში, გააგრძელეთ შემდეგი დონის დავალებების მიცემა მოსწავლეებისათვის მანამდე, სანამ არ მიაღწევთ სწავლების იმ უმაღლეს დონეს, რომლის მიღწევაცაა შესაძლებელი. განსაზღვრეთ მოსწავლეების ძლიერი მხარეები და საჭიროებები წიგნიერების ყველა შეფასების პერსპექტივიდან ინფორმაციის ინტეგრირების საშუალებით შეფასების ფარგლებში ან შუალედებში. დიაგნოსტიკური მონაცემებს გამოიყენებთ სწავლებასთან დაკავშირებული გადაწყვეტილებების მისაღებად.

ფაზა 5: წიგნიერების გაკვეთილების დაგეგმვა

წიგნიერების გაკვეთილების დაგეგმვისას, აუცილებელია კარგად გვესმოდეს დიაგნოსტიკური სწავლების მნიშვნელობა. დიაგნოსტიკური სწავლება შემდეგნაირად შეიძლება განისაზღვროს: „სწავლებისა და შეფასების ერთდროული გამოყენების პროცესი, რომელიც საშუალებას იძლევა მოვახდინოთ სწავლების მოდიფიცირება და ამით საშუალება მივცეთ მკითხველებს (და მწერლებს) ჩამოუყალიბდეთ დამოუკიდებლად სწავლისათვის აუცილებელი ცოდნა და უნარ-ჩვევები“ (ვოლკერი, 2004, გვ.5). დაგეგმვისას, აუცილებელია ფოკუსირება მოხდეს მთლიანი ენის, კითხვისა და წერის აქტივობაზე. იმ შემთხვევაში, თუ კონკრეტული უნარისა ან სტრატეგიის სწავლებაა განსაზღვრული, მუშაობა დაიწყეთ ტექსტებით, სადაც ელემენტის სწავლების მსგავსი მაგალითებია მოცემული. წაიკითხეთ ეს ტექსტი ან ტექსტის ნაწილი, აუხსენით მოსწავლეებს ის შესასწავლი უნარი ან სტრატეგია, და შემდეგ მიუბრუნდით იმ ტექსტს, რომელშიც მოსწავლეებმა მასალა უნდა გამოიყენონ ახალი კონტექსტში. აუცილებელია, რომ თქვენ იცოდეთ, რა წინარე ცოდნა გააჩნიათ თქვენს მოსწავლეებს. ამრიგად, თქვენ შეძლებთ თქვენი მოსწავლეების ძლიერი მხარეების კოორდინაციას წიგნიერების შესაბამის გამოცდილებასთან.

ვიგოტსკის პროქსიმალური განვითარების ზონა

ენისა და წიგნიერების შეფასებისა და წინარე სწავლების ანალიზის კვალდაკვალ, თქვენ შეგიძლიათ გამოიტანოთ მიახლოებითი დასკვნები შესაფერისი ამოცანების, სწავლების სტრატეგიებისა და მოსწავლეების პროქსიმალური განვითარების ზონის (ZPD) ძირითადი არეალების შესახებ.

ცხრილი 1.3 პროქსიმალური განვითარების ზონის ტაბულა

პროქსიმალური განვითარების ზონის ქვემოთ	პროქსიმალური განვითარების ზონის ფარგლებში	პროქსიმალური განვითარების ზონის ზემოთ
დამოუკიდებელი მარტივი	დონე: სწავლების დონე: შესაფერისი	იმედგაცრუების დონე: ზედმეტად რთული

მოსწავლე კითხულობს	თავად წერს	ან კითხვა და წერა ერთად მიმდინარეობს	მოსწავლესთან კითხვა და წერა მოსწავლისათვის მიმდინარეობს

ვიგოტსკის (1978, გვ. 86) განმარტების მიხედვით, პროქსიმალური განვითარების ზონა (ZPD) ესაა „დისტანცია განვითარების არსებულ საფეხურსა და განვითარების პოტენციურ საფეხურს შორის. ამასთან არსებული განვითარების საფეხური დანახულია პრობლემის დამოუკიდებლად გადაჭრის პერსპექტივიდან, ხოლო პოტენციური განვითარება კი, ზრდასრულის ან უკეთესად მომზადებული თანატოლების ხელმძღვანელობაში შეიძლება მიაღწიეს“. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, თქვენი სწავლება უნდა ხორციელდებოდეს იმ პერსპექტივიდან, როდესაც მოსწავლეებს დავალების შესრულებას გარკვეული დახმარების ფონზე ხელეწიფებათ. სურათი 1.3, სადაც პროქსიმალური განვითარების ზონის ტაბულაა მოცემული, კარგად აჩვენებს ამ პრინციპის.

კამბორნის წიგნიერების განვითარების მოდელი

წიგნიერების განვითარების კიდევ ერთი ეფექტური მოდელი კამბორნემ (1988) შეიმუშავა. ეს მოდელი აჩვენებს, თუ როგორ ხდება წიგნიერების განვითარება. მოსწავლეები წიგნიერებაში ჩართულები იმ შემთხვევაში არიან, თუ ისინი ბოლომდე ჩაიძირნენ ამ საქმიანობაში და წარმოადგენენ ტექსტის აგებულებისა და გამოყენების მრავალ მეთოდსა და სტრატეგიას. მასწავლებელმა უნდა შეინარჩუნოს მაღალი, მაგრამ მისაღწევი მოლოდინები; ამასთან, სწავლაზე პასუხისმგებლობა კვლავ მოსწავლეებს ეკისრებათ. მოსწავლეებს უამრავი შესაძლებლობის გამოყენება ესაჭიროებათ წიგნიერების პროცესების განვითარებისათვის. თქვენ უნდა გქონდეთ მოლოდინები და დაუშვათ მეტ-ნაკლებად დაახლოებითობა, რადგან, სწორედ ამგვარად დგება და ხორციელდება სწავლა და სწავლის პროცესი. და ბოლოს, მოსწავლეებს ესაჭიროებათ დროული, კონკრეტული და კონსტრუქციული უკუკავშირი. თუ ყველა ზემოთ

ჩამოთვლილი ელემენტი მუშაობს, ალბათობა იმისა, რომ მოსწავლეები წიგნიერების აქტივობებში საკუთარი მიზნებიდან გამომდინარე, აქტიურად ჩართულები იქნებიან, დიდია. კამბორნის (1988) მოდელის გათვალისწინებით, სწავლების დაგეგმვის პროცესი რამდენიმე ნაბიჯისგან შედგება. პირველი - სწავლების ამოცანების დადგენა მოსწავლეების სწავლისათვის. ამოცანები უნდა ეფუძნებოდეს შეფასებისა და წინარე სწავლების შედეგად განსაზღვრულ ძლიერ მხარეებსა და საჭიროებებს, და ასევე წიგნიერების განვითარების პრინციპების ცოდნას. წიგნიერების ამოცანები კონკრეტული უნდა იყოს და ექვემდებარებოდეს დაკვირვებასა და გაზომვას. ამოცანები კითხვის საერთაშორისო ასოციაციისა (IRA) და ინგლისური ენის მასწავლებელთა ეროვნული საბჭოს (NCTE) სტანდარტთან „*ინგლისური ენის ხელოვნების სტანდარტი (1996)*“, *შტატისა და საოლქო სტანდარტებთან უნდა იყოს დაკავშირებული*. ბლუმის სახეცვლილი ტაქსონომია (ანდერსონი & კრატჰოლი, 2001), რომელიც სურათზე 1.2 არის მოცემული, ბევრის მომცემია ამოცანებისათვის ზმნების მორგებისათვის. ამოცანებისა, რომლებიც მოსწავლეებს მაღალი აზროვნების უწყვეტობისაკენ უბიძგებენ. მიუხედავად იმისა, რომ შერჩეული კონკრეტული ამოცანები მოსწავლეების საჭიროებებზეა დაფუძნებული, მნიშვნელოვანია, რომ გაკვეთილი წიგნიერების რამდენიმე პროცესის ინტეგრაციის პრინციპით იყოს აგებული.

მეორე - იმის დადგენა, თუ როგორ შეიძლება ამ ამოცანების მიღწევა ფრთხილად, ზუსტად შერჩეული სტრატეგიებისა და სწავლების მასალების გამოყენებით. ამასთან სტრატეგიებიც და მასალებიც მოსწავლეების პროქსიმალური განვითარების ზონის ფარგლებში უნდა თავსდებოდეს და განსაკუთრებულ ფოკუსს ავთენტური კითხვისა და წერის გამოცდილებაზე აკეთებდეს. თქვენი უპირველესი ამოცანა მოსწავლეების ახალ, დამოუკიდებლობის საფეხურზე გადაყვანაა ტექსტების სრული შემეცნების და ჩაწვდომისა და შემუშავების საშუალებით. ამასთან, ნამუშევრები თანდათან უფრო და უფრო კომპლექსური უნდა ხდებოდეს. ასეთი მიზნის მიღწევის ერთერთი გზაა სტრატეგიების ექსპლიციტური სწავლება, რომელიც ფილდინგისა და პირსონის (1994)

პასუხისმგებლობისგან თანდათანობითი განთავისუფლებით სწავლების მოდელს ეფუძნება. ეს მოდელი 4 საფეხურისაგან შედგება:

1. დემონსტრირება - მასწავლებელი ხსნის სტრატეგიას და მის მოდელირებას ახორციელებს.
2. პრაქტიკა ხელმძღვანელობის ქვეშ - მასწავლებელი ნელ-ნელა უფრო მეტ პასუხისმგებლობით ტვირთავს მოსწავლეებს დავალების შესრულებისათვის.
3. დამოუკიდებელი პრაქტიკა - მასწავლებელი მოსწავლეებს აძლევს დამოუკიდებელი პრაქტიკის საშუალებას და აძლევს მათ კონკრეტულ უკუკავშირს.
4. გამოყენება - მოსწავლეები სტრატეგიას რეალური კითხვის (ან წერის) სიტუაციაში იყენებენ.

მოცემული მიზნის მიღწევის კიდევ ერთ გზას წარმოადგენს იმპლიციტური სწავლება, რომლის მაგალითია თქვენს მიერ ხმამაღალი ფიქრის მოდელირება მოსწავლეებისათვის კითხვისა და წერის პროცესში. ამასთან, თქვენ საშუალება უნდა მისცეთ მათ, გაეცნონ და გაითავისონ ბევრი ის სტრატეგია და მონიტორის ქცევა, რომელსაც კარგი მკითხველი და მწერალი იყენებს. დარწმუნდით, რომ მოსწავლეებს აქვთ ჩამონათვალი ყველა იმ აქტივობისა და სტრატეგიისა, რომელიც თქვენ გეხმარებათ ტექსტის გააზრებასა თუ შექმნაში. აუცილებლად განიხილეთ ეს სტრატეგიების მოსწავლეებთან და მიეცით მათ საშუალებას საკუთარი სიტყვებით წარმოადგინონ თითოეული მათგანი. თქვენს მიერ ხმამაღალი ფიქრის პროცესის მოდელირების კვალდაკვალ, დააკვალიანეთ მოსწავლეები, თავად განახორციელონ ხმამაღლა ფიქრის პროცესი.

რომელი სტრატეგია და სწავლის მოდელიც არ უნდა აირჩიოთ, აუცილებლად უნდა გქონდეთ მოსწავლეებისგან კითხვების მოლოდინი. ამიტომ უნდა იყოთ მზად პასუხებისათვის და უნდა გქონდეთ მომზადებული წინასწარი გეგმა სწავლის სხვადასხვა სტილისა და ინტერესების ინტეგრირებისათვის სწავლის პროცესში.

თქვენ ასევე გჭირდებათ თქვენი გაკვეთილების მორგება სწავლების პროცესში თითოეული ინდივიდის საჭიროებაზე. თითოეული მოდიფიკაცია, რომელიც განახორციელებთ, აუცილებლად უნდა ჩაინიშნოთ სამომავლო გამოყენებისათვის.

ამასთან ერთად, შეარჩიეთ შესაფერისი საკითხავი და საწერი მასალა მოსწავლეების სწავლების საფეხურისა და ინტერესის გათვალისწინებით, ისე, რომ ხარაჩოს პრინციპით სწავლებისათვის შესაფერისი სივრცე არსებობდეს, რაც მოსწავლეების წარმატების საწინდარია.

მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლეებს უნდა ჰქონდეთ საშუალება, თავად შეარჩიონ საკითხავი ტექსტები, მათი არჩევანი უნდა იყოს დაფუძნებული კითხვისა და წერის სწავლის აუცილებელ პრინციპებს, რაც სხვადასხვა ჟანრის ტექსტებს მოიცავს, ასე მაგალითად, მხატვრული და არამხატვრული, კლასიკა და თანამედროვე ჟანრები. თქვენ ასევე უნდა ეცადოთ ტექნოლოგიების გამოყენებასაც, რათა უკეთ მოამზადოთ ისინი მედიის გამოყენებისათვის. ტექსტები ასევე უნდა იყოს კორელაციაში სწავლის სტანდარტების შინაარსობრივ მხარესთანაც. სანამ ტექსტს საკლასო ოთახში შეიტანთ და გამოიყენებთ, წინასწარ უნდა გაანალიზოთ მისი მახასიათებლები და წარმოიდგინოთ ტექსტის წარდგენის, წინარე ცოდნასთან დაკავშირების და მოსწავლეების ჩართულობის უზრუნველყოფის ხერხები. (იხილეთ მე-7 თავი ტექსტის შერჩევისა და ანალიზის შესახებ).

ასევე განსაზღვრეთ სწავლის კონტექსტი, მაგალითად, სად და რა ფორმატით განახორციელებთ სწავლებას. როდის გეგმავს ინდივიდუალურ, წყვილებში, მცირე ჯგუფებში და მთლიან კლასთან სწავლებას? სასურველია, თუ ინდივიდუალურ ან მოქნილ ჯგუფებში სწავლების დაგეგმვისას დაეყრდნობით თითოეული მოსწავლის სწავლების კონკრეტულ მიზნებთან. და ბოლოს, თქვენ უნდა გადაწყვიტოთ როგორ შეაფასებთ მოსწავლის სწავლას თითოეულ ამოცანასთან მიმართებით. თქვენ უნდა გააკეთონ მოსწავლის მოსწრების აღრიცხვა და ასევე მოახდინოთ თქვენი შეფასებების დოკუმენტირება ყველა მიმართულებისათვის. მოსწავლეს უნდა გაესაუბროთ და თქვენი აზრი გაუზიაროთ კონკრეტული ძლიერი მხარეებისა და საჭიროებების

შესახებ. ცხადია, არ არის აუცილებელი, რომ წიგნიერების ყველა ასპექტი ყველა გაკვეთილის ფარგლებში იფარებოდეს. თუმცა, მეორე მხრივ, სასურველი იქნებოდა, რომ ყველა თუ გაკვეთილზე მოხედება ავთენტური კითხვისა და წერის დაფარვა.

ფაუნტასის და პინელის წიგნიერების ჩარჩოები (Fountas and Pinnell's Literacy Frameworks). არის ეფექტური სასწავლო მასალა, რომელი წიგნიერების სრული პროგრამის ფრთხილი და ფაქიზი დაგეგმვის საფუძველზე შემუშავდა. ფაუნტასმა და პინელმა შექმნეს წიგნიერების ჩარჩოები მე-2 და მე-3-6 კლასებისათვის, რომელიც წარმოადგენს ეფექტურ ინსტრუმენტს სწავლების დასაგეგმად. პირველკლასელებისათვის ფაუნტასმა და პინელმა (1996) შეიმუშავეს კითხვისა და წერის სახელოსნო. კითხვის სახელოსნო ოთხი ელემენტისგან შედგება: ხმამაღალი კითხვა, კითხვა რიგრიგობით, მართული კითხვა და დამოუკიდებელი კითხვა. რაც შეეხება წერის სახელოსნოს, ის შედგება რიგრიგობით წერის, ინტერაქციული წერის, მართული და დამოუკიდებელი წერის ელემენტებისგან. აღნიშვნის ღირსია, რომ „მოცემული ელემენტები არ არის ერთმანეთისგან დამოუკიდებელი და საკლასო აქტივობების ფარგლებში საშუალებას იძლევა მარტივად და თამამად გადავიდეთ ერთიდან მეორე ელემენტზე“ (ფაუნტასი და პინელი, 1996, გვ. 25).

მე-3-მე-6 კლასებისათვის კი, ფაუნტასმა და პინელმა (2001) შეუმუშავა სამი ბლოკისაგან შემდგარი ჩარჩო: ენა და სიტყვათა შესწავლა, კითხვის სახელოსნო და წერის სახელოსნო. ენა და სიტყვების ათვისება მოიცავს რიგრიგობით წიგნიერების, ინტერაქციული რედაქტირების, ხელით წერის, სიტყვების შესწავლას, მოდელირებული/რიგრიგობით კითხვის/წერის და ინტერაქციული ხმამაღალი კითხვისაგან.

კითხვის სახელოსნო მოიცავს დამოუკიდებელი კითხვას, მართული კითხვასა და ლიტერატურულ შესწავლას. წერის სახელოსნო მოიცავს დამოუკიდებელ წერას, მართულ წერას და გამოძიებას.

წიგნიერების საგაკვეთილო გეგმის ფორმატის მაგალითი წარმოდგენილია დანართის სახით გვ. ??? და გვასწავლის კონკრეტული საგაკვეთილო გეგმის შემუშავებასა და მოსწავლის შეფასების დოკუმენტირებას. საგაკვეთილო გეგმის გამოყენება შეგიძლიათ მოსწავლეების სწავლების ან სხვა პედაგოგის დახმარებისათვის. გეგმა გამოსადეგია ინდივიდუალურ მოსწავლესა და ჯგუფთან მუშაობისათვის.

საგაკვეთილო გეგმის ელემენტები შეიძლება მოიცავდეს სპეციალურ ამოცანებსა და მასალებს, კონკრეტულ პროცედურებს, შეფასებასა და რეფლექსიას. არ არის აუცილებელი, რომ ყველა ელემენტი ყველა საგაკვეთილოზე იყოს წარმოდგენილი, თქვენ ინფორმირებულ გადაწყვეტილების მიღება გესაჭიროებათ იმასთან დაკავშირებით, რის სწავლებას აპირებთ და რატომ აპირებთ სწორედ ამ კონკრეტული მასალის/უნარის სწავლებას. სრულყოფილი საგაკვეთილო გეგმა ძალიან დეტალურია და გიბიძგებთ თქვენი ფიქრების განვითარებისაკენ, იმისათვის, რომ თქვენი სწავლებასთან დაკავშირებული გადაწყვეტილებები სრული ინფორმაციის საფუძველზე იყო გამოტანილი. საწყის ეტაპზე, ძალიან მნიშვნელოვანია ყველაფრის ჩაწერა, საბოლოო ჯამში კი, თქვენ შეძლებთ გადაწყვეტილების მიღებას აუცილებელი ელემენტების შესახებ. ასევე მარტივი იქნება საჭიროებების განსაზღვრა და ჩამოწერაც. თქვენი მზაობის მიუხედავად, ყველა ფაზასა და ყველა დროს, მოსწავლის სწავლის ამოცანისა და შეფასების დოკუმენტირება აუცილებელი პროცედურა იქნება.

ფაზა 6: სწავლების განხორციელება

სწავლების განხორციელებისას, აუცილებელია, რომ რეფლექსია კითხვითი აქტივობის დაწყებამდე, პროცესსა და დასრულების შემდეგ მოახდინოთ. თქვენ უნდა შეძლონ განსაზღვრა, რატომ ასწავლით ისე, როგორც ასწავლით. თქვენ უნდა გაითვალისწინოთ და შეარჩიოთ სწავლების სხვადასხვა ალტერნატივიდან ერთი ისე, რომ წინასწარ განსაზღვროთ თქვენი გადაწყვეტილების თანმდევი შედეგი. ასწავლეთ

გონივრულად და აქცენტი წარმატებაზე გააკეთეთ. იფიქრეთ იმაზე, რისი გაკეთება ძალუბთ მოსწავლეებს და არ ჩაეძიოთ უუნარობის მიზეზები.

შეამზადეთ მოსწავლეები თქვენი სწავლების, როგორც ხარაჩოს პრინციპის გამოყენებისათვის სწავლის პროცესში. ხარაჩოს პრინციპი, რომელიც მოსწავლეების პროქსიმალური განვითარების ზონის ფარგლებში მიმდინარეობას არის „პროცესი, რომელიც ამზადებს მოსწავლეს ან ახალბედს პრობლემის გადაჭრისა და დავალების შესულებისათვის, იმ მიზნის მიღწევისათვის, რომელიც მისი შესაძლებლობების მაღლა დახმარების გარეშე მუშაობის შემთხვევაში“ (ვუდი, ბრუნერი და როსი 19726, გვ. 90).

ხარაჩოს თუ სხვა ტიპის დახმარების მოცულობისა და ტიპის მორგება მოსწავლეების საჭიროებიდან გამომდინარე ხდება. თქვენ უნდა განსაზღვროთ, რა შემთხვევაში შეიძლება დახმარებამ/ხარაჩოს პრინციპმა წარმატებამდე მიიყვანოს მოსწავლე.

წახალისეთ მოსწავლეების დამოუკიდებელი კითხვა და წერა. სწავლების პროცესშივე შეფასებთ, რადგან შეფასება იმდენ ხანს გრძელდება, რამდენსაც მოსწავლე სწავლობს. სწავლების პროცესშივე დააკორექტირეთ სწავლება, იმისათვის, რომ მოსწავლის წარმატება უზრუნველყოთ. ნუ დაელოდებით, როდი დასრულდება გაკვეთილი, იმისათვის, რომ შეფასება განახორციელოთ. სწავლების შესახებ გადაწყვეტილებები დააფუძნეთ მოსწავლის მნიშვნელობის კონსტრუირების უნარს, იმ ინფორმაციის წერილობით წარმოდგენის უნარს, რომელიც კონკრეტულ ტექსტშია მოცემული ან რომელსაც მოსწავლე უკვე იცნობდა.

კლეი (1993) თვლიდა, რომ ხარაჩოს პრინციპით სწავლება ნამდვილი გამოწვევაა, რომელიც მოსწავლეებს საშუალებას აძლევს განავითარონ თვითგამომჟღავნების სისტემა და პროცესში გამოიყენონ მრავალი და ნაირგვარი ტექნიკით და სტრატეგიები, რომლებიც პრობლემების გადაჭრისათვის არის საჭირო. თქვენ მოსწავლეებს განუვითარებთ დამოუკიდებლად სწავლის, ფიქრისა და პრობლემის გადაჭრის უნარს. მეტაგოგნიტიზმის შემოტანა პირველ რიგში თქვენსავე საკუთარი აზროვნების

რეაქციას გამოიწვევს კითხვისა და წერის პროცესში. დროთა განმავლობაში კი, თქვენ მოსწავლეებსაც მიმართავს იმავეს გასაკეთებლად. შეარჩიეთ სტრატეგიები, რომლებიც სწავლის სტიმულირებას ახდენს მოსწავლეებისათვის ყველაზე მოსახერხებელი მეთოდით. განავითარეთ დამოუკიდებლობა მოსწავლეებს შორის მათი, როგორც მთხრობელის, მკითხველისა და მწერლის კონცეფციების განვითარების საშუალებით. თითოეული მოსწავლის საჭიროებას ინდივიდუალურად უპასუხეთ. დააკვირდით მოსწავლის წიგნიერებასთან დაკავშირებულ ქცევასაც. გამოიჩინეთ მიმდებლობა ინდივიდუალური განსხვავებების მიმართ იმ საერთოს გათვალისწინებით, რომ ყველა მოსწავლე უნდა მეტყველებდეს ზეპირად, კითხულობდეს და წერდეს.

ფაზა 7: შეფასეთ მოსწავლეების სწავლის ამოცანა

ძალიან მნიშვნელოვანი მოსწავლეების მკაფიოდ განუმარტოთ, რა უნდა გააკეთონ. თუ რელევანტურია, ასევე აუხსნათ რა კრიტერიუმებით განსჯით მათ ქცევას სწავლის გაუმჯობესებისთვის. ამგვარი განმარტების გარეშე, მოსწავლეები შეიძლება დაიბნენ და დრო არაეფექტურად გამოიყენონ იმის გამოცნობაში, რისი სწავლა მოეთხოვებათ. გაკვეთილის მსვლელობის პროცესშიც და მისი დასრულების დროსთვისა, აუცილებელია იმის უზრუნველყოფა, რომ მოსწავლეებმა სწავლის დასრულება, პროცესის დახურვა შეძლონ. ამისათვის, კი თქვენი შეფასება ან მოსწავლეების მიერ სწავლის თვით-შეფასება უნდა მოხდეს. ნებისმიერ ტიპის შეფასება, იქნება ეს ზეპირი წერითი ან დაკვირვებით ნაწარმოები შეფასება მართებულია და შეიძლება წარმოდგენილი იყოს ზეპირი მეტყველების ჩანაწერებით, წაკითხულის თხრობით ან წერითი რეფლექსიით. კიდევ ერთხელ შეგახსენებთ, რომ მთავარია არ დაგავიწყდეთ მოსწავლეების პასუხების და ქცევის დოკუმენტირება.

ფაზა 8: მოსწავლის სწავლის ანალიზი და შეფასება

შეფასების ადმინისტრირების დასრულების შემდეგ, თვისობრივი და რაოდენობრივი მონაცემების ანალიზი მოგაწვდით კონკრეტულ ინფორმაციას მოსწავლეების ძლიერი მხარეებისა და საჭიროებების შესახებ ენის, კითხვისა თუ წერის მიმართულებით. შეფასების ბევრი ტიპი დაგეხმარებათ განსაზღვროთ მოსწავლის დამოუკიდებელი, ინსტრუქციული და ფრუსტრაციის დონეები როგორც კითხვაში, ისე წერაში. გამომდინარე იმ ბევრი ფაქტორიდან, რომელიც მაგალითად წინარე ცოდნასაც მოიცავს და მოსწავლეების ფუნქციურობის ხარისხზე ახდენს გავლენას, გამოვლენილი დონე მხოლოდ პირობითია. ამასთან, ანალიზი შესაძლებლობას მოგცემთ განსაზღვროთ, რამდენად იყენებს ან უგულებელყოფს მოსწავლე სტრატეგიებს პრობლემის გადაწყვეტის პროცესში. ეს ინფორმაცია ხანდახან შეიძლება კიდევ უფრო ღირებული იყოს ვიდრე იმის დაგეგმვა, რომელი სტრატეგია ან კონცეფცია ვასწავლოთ კლასში. სხვა ტიპის შეფასებები, მაგალითად, დაკვირვება, შესრულებული სამუშაოს მაგალითები, აღრიცხვის ფურცლები თუ რუბრიკები გვაწოდებს დამატებით ინფორმაციას მოსწავლეების მოსწრების შესახებ ავთენტური ზეპირი მეტყველების, კითხვითი და წერითი დავალებების შესრულებისას. ზეპირი კომენტარები და ხარისხობრივი ქულები, რომლებიც წიგნიერების ამოცანებზეა დაფუძნებული შეიძლება შევინახოთ დოკუმენტების სახით ან ასევე შევაფასოთ. ქვემოთ მოცემულია წიგნიერების კითხვების მაგალითები, როლებიც გუნინგის (2004) მიერაა ადაპტირებული და რომელიც შეგიძლიათ გამოიყენოთ სწავლების ან სხვა მასწავლებლების დახმარებისას - წიგნიერების პროგრამებისა და სწავლების დაგეგმვის, შესწორებისა და გაუმჯობესებისათვის:

- ენის, კითხვის და წერის განვითარების რა საფეხურზეა მოსწავლე ამ წუთას?
- რომელი კლასში იწყებენ მოსწავლეები წერა-კითხვას?
- კითხვისა და წერის დონე დამოუკიდებელი, მართული თუ ფრუსტრაციულია?

- რამდენად შესაბამისი მოსმენის, კითხვითი და წერითი ლექსიკონი გააჩნიათ მოსწავლეებს?
- გააზრებისა და სიტყვების ანალიზის რომელ სტრატეგიებს იყენებთ?
- იციან მოსწავლეებმა როგორ უნდა განახორციელონ სწავლა?
- როგორია მოსწავლეების ინტერესი და დამოკიდებულება კითხვისა და წერის მიმართ?
- მოსწონთ თუ არა მოსწავლეებს განსხვავებული ჟანრის კითხვა და წერა?
- კითხულობენ და წერენ მოსწავლეები უბრალოდ თავისთვის?
- რა ტიპის წერითი დავალებით შეიძლება მოსწავლეების მოხიზვლა?
- აუმჯობესებენ თუ არა მოსწავლეები კითხვასა და წერას?
- რა ძლიერი მხარეები და საჭიროებები გააჩნია თ მოსწავლეებს ენობრივი, კითხვისა და წერის თვალსაზრისით?

ფაზა 9: მოსწავლეების სწავლა-სწავლებაზე რეფლექსია

ბოლო და ბოლოს თქვენც და მოსწავლეები ახდენთ რეფლექსიას მოსწავლეების სწავლასა და თქვენს სწავლებაზე. ორივე პროცესი და აქტივობა გავლენას ახდენს მოსწავლეებზე. თქვენ მოსწავლეებს კითხვები უნდა დაუსვათ, მაგალითად, ჰკითხოთ რა ისწავლა? დაუსვით კითხვები: რა გავაკეთე ისეთი, რაც სწავლაში დაგეხმარა? რა მოგეწონა ყველაზე მეტად გაკვეთილზე? რა იყო შენთვის ყველაზე რთული? რას შეიძლებოდა უფრო სასარგებლო ყოფილიყო შენთვის? თუ მოსწავლეები ვერც ერთ ამოცანას ვერ აღწევნ, გაესაუბრეთ მათ და სთხოვეთ აგიხსნან, რისი სწავლა მოახერხეს? თქვენს საკუთარ სწავლის პროცესზე რეფლექსია დაგეხმარებათ გაითავისოთ მოსწავლეები სწავლის საკითხები. საკლასო აქტივობისა და ჩართულობის გაუმჯობესებისათვის, მოსწავლეებს საშუალება მიეცით მთელი კლასის წინაშე პასუხამდე, მცირე ჯგუფებში, საკუთარ პარტნიორებს გაუზიარონ საკუთარი ნააზრევნი. იმედი უნდა გვქონდეს, რომ გაკვეთილების დასრულების შემდეგ, როდესაც

მოსწავლე სკოლიდან სახლში დაბრუნდება და ოჯახის წევრი ჰკითხავს, თუ რა ისწავლა დღეს სკოლაში, მოსწავლეს კონკრეტული პასუხის გაცემა შეეძლება. პერიოდულად შეახსენეთ ოჯახებს, რომ ეს საკმაოდ მნიშვნელოვანი დიალოგია, რომელიც მოსწავლესთან უნდა აწარმოონ. გაკვეთილზე თქვენი რეფლექსიისათვის უპასუხეთ შემდეგ კითხვებს: რა გამოვიდა კარგად და რა ვერ გამოვიდა? რა გამოდის კარგად და რა ვერ გამოდის? რა დასკვნები გამოვიტანე ჩემი სწავლებიდან გამომდინარე? როგორ შეიძლება სწავლების მორგება მოსწავლეების საჭიროებებზე, რომლებიც მომავალში შეიძლება წარმოეშვათ? და ბოლოს რა ტიპის სწავლება სჭირდებათ მოსწავლეებს იმისათვის, რომ წიგნიერების განვითარების მომდევნო საფეხურებზე იმოდრონ? ახალი მოსაზრებების გაჩენისათვის, თქვენი წუხილების გაზიარებისათვის გაესაუბრეთ კოლეგას ან სხვა პროფესიონალს. და ბოლოს დაუბრუნდით პირველ ფაზას, რომელიც მოსწავლის შედეგების გაზომვას გულისხმობს მიზანთან, ამოცანებთან და განვითარების ზღვრულ მაჩვენებლებთან მიმართებით. აუცილებელია მოსწავლეების პასუხებისგან ინტერპრეტაცია და მათი ეფექტური გამოყენება დროში გაწერილი ინდივიდუალური ზრდისათვის. მონაცემთა გამოყენება ასევე შესაძლებელია მოსწავლეების, კლასების და პროგრამის მონაცემთა შედარებისათვის. იმისათვის, რომ ინფორმაცია სასარგებლო იყოს თქვენთვის, პარისი და სხვები (1992) თვლიან რომ ჩაწერის, ორგანიზებისა და ხელმისაწვდომი მონაცემების შეფასებისათვის მეთოდების არჩევისას განსაკუთრებული სიფრთხილის გამოჩენაა საჭირო. ეს მეთოდი ასევე მოიცავს პროცესების პორტფოლიოსაც, რომელიც მიმდინარე შეფასების დოკუმენტები და შესაბამისი მონაცემები ინახება ერთად. ასევე გამოსადეგია საარქივო პორტფოლიო, რომელშიც წინა შეფასებების შესახებ მონაცემებია თავმოყრილი და მომდევნო მასწავლებლისათვის გადაცემული. ასევე აკუმულირებული მონაცემები, რომელებიც წარმოადგენს შეფასების მონაცემებს სხვადასხვა წყაროებიდან, და ელექტრონული საცავი/ ბანკი, სადაც მოსწავლეების მონაცემები ელექტრონულად არის მოცემული და დამახსოვრებული.

ზემოთ აღწერილი 3 ინტეგრირებული ფაზისაგან შემდგარი წიგნიერების შეფასების ციკლი დაგეხმარებათ ინფორმირებული სწავლების პროცესში შეფასების გამოყენებაში. შეფასების შედეგები გამოყენებული უნდა აიყოს მოსწავლის განვითარების შესაძლებლობების შექმნისათვის. შეფასების მონაცემები კი მოსწავლის სწავლის პროცესში ახალ სასწავლო მიზანსა თუ ამოცანასთან უნდა იყოს დაკავშირებული. ეს შეფასება მოსწავლის ოჯახის ინფორმირებასაც უნდა ახდენდეს მის განვითარებაზე და მოსწავლეებს კი ეხმარებოდეს საკუთარი შრომის მონიტორინგსა და შეფასებაში. პირველ ფაზასთან დაბრუნება დაგეხმარებათ პროგრამის ახალი მიზნებისა და სწავლის ამოცანების დანახვასა და დასახვაში.

მზერა მომავლისკენ

შესავალში რეალურად ნიადაგი შევამზადეთ წიგნიერების, შეფასების, დიაგნოსტიკური სწავლების შესახებ ინფორმაციის მოწოდებით წიგნიერების შეფასებისა და სწავლების საკითხებში ჩასაღრმავებლად. აუცილებელია გვახსოვდეს, რომ წიგნიერება ბევრის მომცველი ტერმინია და აერთიანებს ენის, ლექსიკის, ფონემური ცნობიერებისა და ფონეტიკის, სიტყვათა იდენტიფიცირების, გამართული საუბრისა, კითხვისა და მოსმენილის გააზრების, წერითი ქმნილებების ელემენტებს. წიგნიერების დიაგნოსტიკური სწავლება დაფუძნებულია შეფასებაზე, რომელიც ინფორმირებულ სწავლებას განაპირობებს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, შეფასება არ არის სწავლებისგან გამიჯნული, არამედ ხორციელდება სწავლების წინ, პროცესში და შემდგომ პერიოდებში. სწავლების დაგეგმვისას, თქვენ უამრავი და განსხვავებული გადაწყვეტილება უნდა მიუთითოთ თქვენ მიერ წიგნიერების განვითარების სტრატეგიების, მასალისა და მოსწავლეების ძლიერი და სუსტი მხარეების ცოდნაზე დაყრდნობით.

თავი მეორე

მოლოდინების გზამკვლევი

ქვემოთ მოცემულ თითოეულ დებულებაზე ამ თავში ვისაუბრებთ. დასაწყისისათვის, ყოველ მათგანთან დაკავშირებით დააფიქსირეთ თქვენი პასუხი „ვეთანხმები“ ან „არ ვეთანხმები“. განიხილეთ თქვენი პასუხები კოლეგებთან, სანამ უშუალოდ თავის კითხვას შეუდგებოდეთ..

1. მთლიანობაში, ის ტექნიკები, რომლებიც საშუალო მოსწავლეებთან მუშაობისას ეფექტურია, სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვებთანაც მუშაობს.
2. პრაქტიკულად ყველა მოსწავლის მიყვანაა შესაძლებელი მაღალ მოსწრებამდე, გარდა მოსწავლეების იმ მცირე პროცენტისა, რომლებსაც სერიოზული შეზღუდვები გააჩნიათ.
3. ეკონომიკურად შეჭირვებულ ბავშვებს შეიძლება ბევრი სირთულე შეხვდეთ კითხვის სწავლისას, რადგან მათ არაადეკვატური ლექსიკა აქვთ სკოლის დაწყების დროისათვის.
4. სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეებისგან, ნიჭიერ ბავშვებს ყველაზე ნაკლები დახმარება ესაჭიროებათ.
5. ინგლისურის შემსწავლელთათვის უკეთესია კითხვა მათ მშობლიურ ენაზე.
6. მოსწავლეები, რომლებსაც სერიოზული პრობლემები აქვთ კითხვის ან სხვა რაიმეს ათვისებაში, მაინც ჩვეულებრივ კლასში უნდა სწავლობდნენ.

არსებული ცოდნის გამოყენება

ამერიკის შეერთებული შტატები მსოფლიოში ერთერთი ყველაზე მრავალფეროვანი ერია კულტურული და ლინგვისტური თვალსაზრისით. ამერიკის

სკოლებში ასეულობით განსხვავებულ ენაზე ლაპარაკობენ და ასეულობით განსხვავებული კულტურაა წარმოდგენილი. ამის გარდა, მრავალფეროვნება ინკლუზიის მიმართულებაა. უფრო ხშირად და მეტად, მოსწავლეები, რომლებსაც კითხვითი ან სწავლითი დარღვევები, მხედველობითი ან სმენითი, ემოციური ან ჯანმრთელობის ან სხვა ტიპის პრობლემები აქვთ, რეგულარულ კლასში სწავლობენ. ამ ბავშვების სპეციალური საჭიროებებიდან გამომდინარე, საჭიროა მათი პროგრამების მათზე მორგება, რომ მათ თავიანთი პოტენციალის მაქსიმალურად გამოვლენა შეძლონ. ასევე საჭიროა პროგრამების მორგება იმ მოსწავლეებზეც, რომლებსაც ეკონომიკური საჭიროებები გააჩნიათ ან ახლა სწავლობენ ინგლისურს. განსაკუთრებით ნიჭიერ ბავშვებს ასევე გააჩნიათ განსაკუთრებული საჭიროებები და სჭირდებათ მხარდაჭერა, რომ პოტენციალის სრულად რეალიზაცია შეძლონ. თქვენ თუ გაგაჩნიათ განსხვავებული კულტურის წარმომადგენელ მოსწავლეებთან მუშაობის გამოცდილება? ან იმ მოსწავლეებთან, რომლებიც ახლა სწავლობენ ინგლისურს? გაქვთ თუ სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლეების სწავლების გამოცდილება? იფიქრეთ იმ სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლეებზე, რომლებსაც იცნობთ. რით უზრუნველყოფს სკოლს ამ მოსწავლეებს? შეეძლო სკოლას მეტი გაეკეთებინა ამ ბავშვებისათვის? თუ ასეა, რისი გაკეთება იყო კიდევ შესაძლებელი? რა შესწორებები შეიტანეთ ან შეიტანდით მომავალში ამ მოსწავლეებისათვის?

ვასწავლოთ ყველა მოსწავლეს

ეროვნული სკოლების წარმატება სულ უფრო მეტად ხდება დამოკიდებული იმაზე, თუ რამდენად ის ყველა ბავშვის ინტერესების დასაცავ გეგმეზზეა დაფუძნებული. პირველ რიგში, საჭიროა, რომ ბავშვები სწავლის პროცესის ცენტრში მოვიაზროთ (კროუფორდი, 1993). თუ ჩვენ, განმანათლებლები ფოკუს ყველა ბავშვზე

ავიღებთ და ვიზრუნებთ იმაზე, რომ მათ საჭიროებებს ვიპასუხოთ, ჩვენ სერიოზულ ნაბიჯს გადავდგამთ სკოლებში თანასწორობის ჩამოყალიბებისაკენ.

ვალდებულება, რომელიც მოიცავს ყველა მოსწავლის კოლეჯისა და კარიერისათვის მომზადებას, (ამერიკის შეერთებული შტატების განათლების დეპარტამენტი, 2010), ინტერვენციებზე ადექვატური პასუხს (the response to intervention (RTI)), განსაკუთრებით ხაზს უსვამს შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა განათლების გაუმჯობესების აქტს (IDEIA, 2004) და საერთო მთავარ სტანდარტებს (ეროვნული მმართველობის ასოციაცია და სკოლის გენერალურ მმართველთა სახელმწიფო საბჭო (National Governors Association and Council of Chief State School Officers , 2010), რომლებიც ყველა მოსწავლისათვის შესაძლებლობების უზრუნველყოფაზეა ორიენტირებული. ყველა მოსწავლისათვის მაღალი ხარისხის განათლების უზრუნველყოფის კონცეფციის განხორციელების კარგი მაგალითია კალიფორნიის კონცეფცია უნივერსალურ ხელმისაწვდომობაზე.

როგორც კალიფორნიის კითხვის/ლიტერატურის ჩარჩო დოკუმენტში აღწერილი:

კალიფორნიის ლიტერატურის პროგრამის უმთავრესი ამოცანაა ყოველი მოსწავლისათვის ხარისხიან განათლების გეგმასა და სწავლებასთან ხელმისაწვდომობა. სწორედ ასეა შესაძლებელი შტატის ინგლისური ენის შინაარსობრივი სტანდარტის და სტანდარტზე უკეთესი შედეგების მიღწევა. ამ მიზნის მისაღწევად, აუცილებელია მასწავლებელთა მხარდაჭერა, რათა მათ გამოიყენონ შეფასება პროგრამების დაგეგმვის, დიფერენცირებული სასწავლო გეგმისა და სწავლებისათვის. რათა მათ გამოიყენონ მოსწავლეების დაჯგუფების სტრატეგიები ეფექტურად, და გამოიყენონ სხვა სტრატეგიები იმ მოსწავლეების საჭიროებების საპასუხოდ, ვისაც კითხვის სირთულეები, შეზღუდული შესაძლებლობები, განსაკუთრებული მონაცემები გააჩნიათ. ამ მიდგომით არის შესაძლებელი ინგლისურის შემსწავლელთა საჭიროებზე ეფექტური პასუხიც. ყველა ზემოთ ჩამოთვლილი მახასიათებელი მოიცავს სპეციალური სწავლების საჭიროებებს.

პროცედურები, რომლებიც მნიშვნელოვანია უნივერსალური განათლების დაგეგმვისა და განხორციელებისათვის მოიცავს:

- მოსწავლეების გააზრების შეფასება სწავლების დაწყებისას და შეფასების გაგრძელება სწავლების მთელ პერიოდში. შეფასების შედეგების გამოყენება პროგრამის დაგეგმვისა და დანერგვისათვის.
- მოსწავლეების სირთულეების მახასიათებლებისა და ინტენსივობის დიაგნოზირება, სასწავლო გეგმის შესაბამისი მოდიფიცირება და სწავლების მორგება მოსწავლეებისათვის, რომლებსაც ენის სწავლის პრობლემები აქვთ.
- მასწავლებლების ჩართვა რესურსებისა და სწავლების მიდგომების ფართილ ორგანიზებაში და მათ ინდივიდუალურ საჭიროებებზე მორგებაში. სწავლების ეფექტური სტრატეგიების გამოყენება უნდა ხდებოდეს სიტუაციებიდან გამომდინარე და წინასწარ უნდა იქნეს მომზადებული.
- ენის სტანდარტისა და საკვანძო ცნებების დიფერენცირება სიღრმისეული, კომპლექსური, ინოვაციური პერსპექტივიდან, პერიოდულობის, ინტენსივობისა და ფოკუსების განსაზღვრა სტანდარტებში იმგვარად, რომ მოსწავლეებმა ადეკვატურად შეძლონ განვითარება შემდეგ კლასის დონისათვის.
- მოქნილი ჯგუფური სტრატეგიების გამოყენება მოსწავლეების საჭიროებებისა და მიღწევების, ასევე მოცემული სასწავლო დავალებების შესაბამისად.
- მხარდაჭერისა და დახმარების მიღება სხვებისგან; კითხვის და სპეციალური განათლების სპეციალისტებისგან, მშობლებისგან, მრჩეველებისგან, სხვა მასწავლებლებისგან, თემის წევრებისგან, ადმინისტრატორებისა და კონსულტანტებისგან, საჭიროების შემთხვევაში ასევე დიაგნოსტიკოსებისგან. მოსწავლეების ინდივიდუალურ საჭიროებების სწორად გათვალისწინებისათვის ტექნოლოგიებისა და სხვა სწავლების ინსტრუმენტებისა და მასალების გამოყენება, როგორიცაა ბრაილის შრიფტი (კალიფორნიის განათლების დეპარტამენტი, 2007, გვ. 263).

წიგნიერების სწავლება ყველა მოსწავლისათვის: „ინტერვენციებზე პასუხი“ RTI როლი

„ინტერვენციებზე პასუხი“ (RT) შემუშავდა ყველა მოსწავლის შედეგების გაუმჯობესებისათვის, განსაკუთრებით კი, ჩაჭრისა და ჩარჩენის რისკის ქვეშ მყოფი მოსწავლეებისათვის. 2004 წლის (PL 108-446) შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე რეაგტორიზებული პირების განათლების გაუმჯობესების აქტში შესულია ცვლილება მოსწავლეებს შორის სწავლის შეზღუდული შესაძლებლობების იდენტიფიცირების მეთოდებსა და გზებში. მანამდე, მოსწავლეების სწავლითი შეზღუდვების იდენტიფიცირება ხდებოდა მათ შესაძლებლობებსა და მიღწევებს შორის არსებული ჩავარდნების საფუძველზე. IDEA-ს მიხედვით, განისაზღვრა სწავლითი შეზღუდვების იდენტიფიცირების ახალი პროცედურები, რომლებიც „ინტერვენციებზე პასუხის“ (RTI) სახელითაა ცნობილი და გაზომვისა და შეფასებია სხვა ინდიკატორებს ავსებს. RTI დაფუძნებულია ჯანსაღი აზრით მიდგომის კონცეფციაზე, რომლის ფარგლებშიც გამოწვევის მოსწავლეების მიმართ ინტენსიური, გაძლიერებული სწავლება ხორციელდება. მოსწავლეების დიდი ნაწილზე დამატებითი სწავლების განხორციელება პოზიტიურად აისახება (სკანლონი, 2010; ველუტინო და სხვები 1996). თუ მოსწავლე ადექვატური პროგრესს არ განიცდის, ეს ინდიკატორია მისი შესაძლო სწავლითი სირთულეებისა. რეალურად, RTI-ს ბევრა უფრო მეტია, ვიდრე მოსწავლეებს შორის სწავლითი სირთულეების იდენტიფიცირების მეთოდი. RTI მთალიანად სკოლის გაუმჯობესების პროგრამაა, სადაც ყველა თანამშრომელი, თემი, მშობლები ერთიანდებიან იმის უზრუნველსაყოფად, რომ ყოველი მოსწავლის წიგნიერების პოტენციალი ბოლომდეა განვითარებული. პროგრამა ტიპურად შედგება პრევენციის ან ინტერვენციის სამი: პირველი, მეორე და მესამე დონისაგან (ინტერვენციებზე პასუხის ეროვნული ცენტრი, (National Center on Response to Intervention, 2011)).

პირველი საფეხური, რომელიც მეტწილად ცნობილია სახელით „Tier I“ იმგვარადაა დაგეგმილი, რომ მთლიანად და ზოგადად გააუმჯობესოს სწავლების პროგრამა და მისგან ყველამ მიიღოს სარგებელი. ეს ნიშნავს, რომ მასწავლებელი უზრუნველყოფს კლასში გაუმჯობესებულ, დიფერენცირებულ სწავლებას და ყველა მოსწავლეს ეძლევა სწავლის შესაძლებლობა. მოსწავლეებს, რომლებსაც საჭიროება აქვთ, დამატებით ეხმარებიან ძირითადი პროგრამის ფარგლებში. თუ მოსწავლეები დიფერენცირებული სწავლების ფონზე მაინც ჩამორჩებიან, მაშინ ისინი იღებენ დამატებით, „მეორე დონის სწავლებას, რომელიც Tier II სახელითაა ცნობილი. ეს შედარებით უფრო ინტენსიური პროგრამა ჩვეულებრივ, მცირე ჯგუფებში ხორციელდება 12-20 კვირის განმავლობაში. თუ მოსწავლეები მაინც ვერ აჩვენებენ ადექვატურ პროგრესს, მაშინ მათთვის მესამე დონის, (Tier III) პრევენციული პროგრამა შეიძლება განხორციელდეს. ამგვარი პროგრამა ტიპურად პირისპირ სწავლებას გულისხმობს (ინტერვენციული პროგრამები მე-12 თავში დეტალურად არის აღწერილი). იმ შემთხვევაში, თუ შედეგი არ დადგა, მაშინ იგეგმება მოსწავლის სპეციალური განათლების პროგრამაზე გადაყვანა.

FYI

IDEIA- ს ხანდახან ასევე მოიხსენიებენ მისი საწყისი აკრონიმით IDEA (იდეა)■

გამოიყენეთ ტექნოლოგია

ESEA რეავტორიზაცია: რეფორმის გეგმაში მოცემულია ინფორმაცია მოსწავლეების კოლეჯისა და კარიერისათვის მომზადების სხვადასხვა ვარიანტებზე.
<http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/index.html> ■

FYI

შტატები განსაზღვრავს სწავლითი შეზღუდვის (learning disability)(LD) უფლების სტანდარტს, თუმცა არ იყენებს მრავალფეროვან საზომებს. იმისათვის, რომ

დადგინეს სწავლითი შეზღუდვა, შტატებმა შეიძლება გამოიყენონ ძლიერისა და სუსტის თვისებები, RTI სკრინინგი ან განსხვავებები უნარებსა და მიღწევებს შორის.■

FYI

პრევენციის დონეები ხშირად მოიხსენიება როგორც ინტერვენციის tier, რომელიც შედგება პირველი, მეორე და მესამე დონეებისგან.■

გამოიყენეთ ტექნოლოგიები

მოცემული საიტები იძლევა სრულ ინფორმაციას RTI-ზე: ინტერვენციაზე პასუხის ეროვნული ცენტრი <http://www.rti4success.org> ასევე ვან დერ ბილტის უნივერსიტეტის „Star Legacy Modules“ RTI-ის შესახებ <http://iris.peabody.vanderbilt.edu/resources.html> საერთაშორისო კითხვის ასოციაცია: პასუხი ინტერვენციაზე - მიმოხილვა (RTI): <http://www.reading.org/Resources/ResourcesByTopic/ResponseToIntervention/Overview.aspx>

■ პასუხი ინტერვენციაზე (RTI) არის შეფასება და ინტერვენციების მიდგომა, რომელიც აფასებს მოსწავლეების სწავლით უნარს იმის მიხედვით, თუ როგორია მათი პასუხი (შედეგები) სწავლებაზე, სადაც ინტენსივობის დონეები იცვლება.

FYI

სკოლის ფონდის 15%-მდე, რომელიც სპეციალურ განათლებაზეა გამოყოფილი, შესაძლებელია RTI-ის განხორციელებას მოხმარდეს. ■

უნივერსალური სკრინინგი

RTI-ის პირველი ნაბიჯია ყველა მოსწავლის სკრინინგი. სკრინინგის მიზანია იმ მოსწავლეების იდენტიფიცირება, რომლებიც რისკის ქვეშ შეიძლება იმყოფებოდნენ და რეკომენდირებულია მისი წელიწადში სამჯერ განხორციელება. წელიწადში 3-ჯერ სკრინინგი საშუალებას იძლევა მოხდეს მაგალითად იმ მოსწავლეების იდენტიფიცირება, რომლებიც წლის დასაწყისში კარგ შედეგებს აჩვენებდნენ და წლის ბოლოს კი ჩამორჩნენ. სკრინინგის საზომი მექანიზმები ასევე იძლევა საშუალებას შეფასდეს კლასის პროგრამი ეფექტურობა. თუ მოსწავლეები დიდი რაოდენობა ვერ აჩვენებს კარგ შედეგებს, ეს ინდიკატორია, რომ პროგრამა არ არის შესაბამისი ან/და არ ხდება მისი ეფექტური განხორციელება.

სკრინინგის საზომები საკვანძო უნარების ზოგად შეფასებას წარმოადგენს და ამ შეფასების შედეგებს სწრაფად აჩვენებს. დაბალ კლასებში, ასობის ამოცნობა და მოცემული სიტყვების ჩამონათვალის წაკითხვა არის სკრინინგის საზომი ინსტრუმენტები, რომლებიც ყველაზე ხშირად გამოიყენება. ზეპირი მეტყველება პირველი კლასის დასასრულისათვის და მომდევნო კლასებში გამოიყენება სკრინინგის ფარგლებში.

„ლაბირინთები“ (Mazes) არის გააზრების გაზომვის ინსტრუმენტი, რომელიც გულისხმობს გამოტოვებულის შევსებას კლასის შესაბამისი დონის აბზაცებში და გამოიყენება მე-2, მე-3 ან უფრო მაღალ კლასებში. მოსწავლეების მინ. 80%-მა უნდა შეძლოს ზღვრული მაჩვენებლისთვის მიღწევა. თუ მასწავლებლების დიდი რაოდენობას ჰყავს კლასში 80 პროცენტზე მეტი რაოდენობის მოსწავლეები, რომლებიც ზღვრულ მაჩვენებელს ვერ აღწევნენ, ეს პროგრამის არაეფექტურობის თუ მხოლოდ ერთი-ორი მასწავლებლის შემთხვევაში დადგა ასეთი შედეგი, მაშინ ეს ინდიკატორია, რომ თავად ეს მასწავლებლები არიან სათანადოდ ეფექტურები.

თუ ყველა სხვა მახასიათებლები ერთნაირია, დადგენილია, რომ საჯარო სკოლის მოსწავლეების დაახლოებით 20 პროცენტს სჭირდება ინტერვენციები. ამ 20%-ს კი Tier

II-დონის ინტერვენციები სჭირდება. დარჩენილი 5 პროცენტი კი, მესამე დონის ინსტრუქციას (Tier III) მოითხოვს. სკრინინგისა და სხვა მონაცემების საფუძველზე ხდება დიფერენცირებული სწავლების გამოყენება.

დაბალი მოსწრების მქონე მოსწავლეები უზრუნველყოფილნი არიან კლასის მასწავლებლის დამატებითი დახმარება. წლის დასაწყისში განხორციელებული სკრინინგი საშუალებას იძლევა ხელახლა მოხდეს ბავშვები იდენტიფიცირება. იმ მოსწავლეების პროგრესი, რომლებიც წლის დასაწყისში დაბალ შედეგებს აჩვენებენ. 4-5 კვირის განმავლობაში სკრინინგის შედეგების მონიტორინგს გადიან. თუ მათი მოსწრება ამ ხნის განმავლობაში მაინც მოსალოდნელზე დაბალია, მაშინ მათ შეიძლება Tier II-ის ფარგლებში დამატებითი დახმარება აღმოუჩინონ.

RTI და ინგლისური ენის შემსწავლელი

მასწავლებლების ნაწილი არ არის საკუთარ თავში იმდენად დარწმუნებული, რომ ინგლისური ენის შემსწავლელს შესთავაზოს ან ურჩიოს ინტერვენციები. (გარსტენი და სხვები, 2007). მაგალითად, თუ მეორე ენის შემსწავლელს უჭირს საბაზისო სიტყვების დეკოდირება, მასწავლებელმა შეიძლება ეს ინგლისური ენის მწირე ცოდნას მიაწეროს და გადაწყვიტოს დაცდა, სანამ მოსწავლე არ აითვისებს მეტ ინგლისურს (ფრასისი, რივერა, ლეზო, კიფერი და რივერა, 2006). ამ ტაქტიკამ კი შეიძლება საჭირო ინტერვენციის დაგვიანება გამოიწვიოს. რეალურად კი, ინგლისური ენის შემსწავლელთა ზუსტად იგივე პროპორცია განიცდის სირთულეებს დეკოდირების უნარების ათვისებაში, რამდენსაც ინგლისურის, როგორც მშობლიური ენის მატარებლების განიცდის. პროპორციულად. სწავლება აუცილებლად მოსწავლის ენის განვითარების დონის შესაბამისად უნდა დაიწყოს (ის. ცხრილი 2.2.) მოსწავლეები საკმარისად უნდა ფლობდნენ ინგლისურს იმისათვის, რომ სარგებელი მიიღონ დეკოდირების სწავლებისგან.

პრობლემის გადაჭრის მიდგომა სტანდარტის პროტოკოლის (შეთანხმების) საპირისპიროდ

RTI-ს ორი ძირითადი მიდგომა გააჩნია: პრობლემის გადაჭრისა და სტანდარტის პროტოკოლის. პრობლემის გადაჭრის მიდგომისას, მოსწავლეების საჭიროებები და ძლიერი მხარეები ანალიზდება და პროგრამა ამ ანალიზზე დაფუძნებით იქმნება. პროგრამის განხორციელება სკოლის სასწავლო ჯგუფების მიერ ერთობლივადაა შესაძლებელი. სტანდარტის პროტოკოლის პროგრამა ასევე ინტერვენციული პროგრამაა, რომელიც ნაკვლევია და მისი მიწოდება ხდება მიმდევრობითი, სტანდარტიზებული სახით (დერუვო და ბარკუსი, 2008). არსებობს ბევრი საჯარო, გამოქვეყნებული პროგრამა, როგორიცაა მაგალითად Reading Mastery და Wilson Language , რომლებიც გამოიყენება როგორც სტანდარტის პროტოკოლი. იმდენად, რამდენადაც სტანდარტიზებული მიდგომები თანმიმდევრულია, უფრო ადვილი შესაფასებელია, თუ რამდენად კარგად მუშაობენ ისინი. მეორე მხრივ, მომზადებული პროგრამა შეიძლება კარგად ვერ პასუხობდნენ მოსწავლეების კონკრეტულ საჭიროებებს. ცხადია, რომ ორივე მიდგომაზე დაფუძნებულ პროგრამის სხვადასხვა ასპექტების გამოყენება ასევეა შესაძლებელი.

FYI	FYI	FYI
სკოლის ფონდიდან, რომელიც სპეციალურ განათლებაზეა გამოყოფილი, 15%-მდე წილი შეიძლება, რომ RTI განხორციელებაზე გამოიყოს. ■	პროგრესის შედეგებზე დაკვირვება დაახლოებით 34 პროცენტული ერთეულის გაუმჯობესებას იძლევა.■	RTI-ის ყველაზე გავრცელებული ფორმაა 3-დონიანი პროგრამა. ამისდა მიუხედავად, RTI მოქნილი პროგრამაა და მისი გამოყენება სხვადასხვანაირად შეიძლება სიტუაციიდან გამომდინარე. ■

პროგრესის მონიტორინგი

RTI ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი კომპონენტის პროგრესის გრძელვადიანი მონიტორინგი. პროგრესის გრძელვადიანი მონიტორინგის პირველ, საწყის ნაბიჯს წარმოადგენს იმის განსაზღვრა, თუ რა დონეზე იმყოფებიან მოსწავლეები, მიზნის

განსაზღვრა და ზღვრული მაჩვენებლის დაწესება. შესაბამისად, ხდება პროგრესი მონიტორინგი, თუ რამდენად უახლოვდებიან მოსწავლეები დასახულ მიზნებს ან ზღვრულ მაჩვენებელს. მონიტორინგის შედეგები გამოიყენებ იმის დასანახად, თუ რამდენად ადეკვატური პროგრესი აქვთ მოსწავლეებს და შესაბამისად, საჭიროების შემთხვევაში უფრო ინტენსიური ინტერვენციის დაგეგმვა. შედეგები ასევე იძლევა პროგრამის ეფექტურობის შეფასების საშუალებას. ადვილადაა შესაძლებელი, რომ პროგრამა უფრო ინტენსიურ განხორციელებას ან პირიქით, უფრო მოზომილი ნაბიჯებით განვითარებას ითხოვდეს. (ჯონსონი, მელარდი, ფუხსი და მაკნაითი, 2006).

ასევე აუცილებელია ინგლისური ენის შემსწავლელთა მიერ გაკეთებული პროგრესის მონიტორინგი და საჭიროების მიხედვით ინტერვენციების უზრუნველყოფა. დაწყებით საფეხურზე, ინგლისური ენის შემსწავლელი მოსწავლეები ხშირად უწყობენ ფებს თანაკლასელებს ფონოლოგიური ცნობიერების, სიტყვების კითხვისა და გამართული კითხვის თვალსაზრისით (გერსტენი და სხვები, 2007). რაც უფრო რთულდება საკითხავი, მით უფრო მეტია იმის შანსი, რომ ინგლისური ენის შემსწავლელები სირთულეებს გადააწყდნენ, რადგან მოთხოვნა იმაზე მეტია, ვიდრე მათ ენის შეზღუდული ცოდნა აძლევს შეფასება. შესაძლებელია, საჭირო იყო მათი ენობრივი განვითარების შეფასება.

მოსწავლეების პროგრესის მონიტორინგი წელიწადში სამჯერ მაინც უნდა განხორცილდეს. სკრინინგით შეფასება ასევე შეიძლება იქნეს გამოყენებული მონიტორინგის საზომ მექანიზმად. მოსწავლეები, რომლებიც მიჩნეულნი არიან, როგორც რისკის ქვეშ მყოფები, კიდევ უფრო ხშირად უნდა შეფასდნენ. სირთულეების მიხედვით, მათი შეფასება შეიძლება თვეში, ორ კვირაში, ან სულაც კვირაში ერთხელაც კი ხორცილდებოდეს. მოსწავლეების პროგრესის შესახებ მიმდინარე ინფორმაცია აუცილებელია იმისათვის, რომ შეფასდეს, რამდენად პროგრამული და ქცევითი მხარდაჭერა ეფექტურად მუშაობენ (დე რუვო და ბარკუსი, 2008). კითხვის კომპლექსური ბუნებიდან გამომდინარე, საჭიროა მრავალფეროვანი საზომი მექანიზმების გამოყენება მოსწავლეების პროგრესის მონიტორინგისათვის.

მაგალითად, თუ კითხვის გამართულობის შესაფასებლად გამოიყენება სკრინინგი და მონიტორინგის საზომი მექანიზმები, ისინი აუცილებლად უნდა შეივსო გააზრების კომპონენტის საზომი მექანიზმებით, რომელიც დაკვირვებასა და ნამუშევრების ნიმუშებს მოიცავს. სკრინინგისა და მონიტორინგის შესახებ უფრო დეტალურად მე-3 თავში ვისაუბრებთ.

პროგრესის მონიტორინგის განხორციელება შესაძლებელია ქვემოთ მოცემული გეგმის მიხედვით:

1. განსაზღვრეთ ზღვრული მაჩვენებელი მოსწავლეების მოსწრებისათვის და შეიტანეთ ის სპეციალურ ცხრილში (მაგ. ივლისისათვის მოსწავლეს შეუძლია წუთში 40 მაღალსიხშირული სიტყვის წაკითხვა ან მოსწავლეს შეუძლია მე-18 დონის მასალას წაკითხვა ივნისისათვის). ზღვრული მაჩვენებელი უნდა შეესაბამებოდეს მოსწავლის მოსალოდნელ მოსწრებას სასწავლო წლის ბოლოსათვის ან დროის სხვა, კონკრეტული პერიოდისათვის.
2. ჩაინიშნეთ მოსწავლის მიმდინარე მოსწრების მაჩვენებელი (მაგ., “50 სიტყვა წუთში”).
3. დახაზეთ მოსწავლის სამიზნე პერიოდი, რომელშიც მიმდინარე დონიდან მოსალოდნელ ზღვრულ მაჩვენებელს უნდა მიაღწიოს (იხ. ნახაზი 5.9). სამიზნე პერიოდ აჩვენებს პროგრესის ტემპს, რომელიც საჭიროა, რომ მოსწავლემ ზღვრულ მაჩვენებელს მიაღწიოს.
4. განახორციელეთ მოსწავლის პროგრესის მონიტორინგი იმ შემთხვევაში თუ მას დამატებითი დახმარება ესაჭიროება (მაგ. ყოველ მეორე პარასკევს ან ყოველი თვის ბოლოს). ჩაიწერეთ ქულები (იხ. ნახაზი 5.9 , რომელიც აჩვენებს პროგრესის მონიტორინგს გამოწვევის მკითხველთან.)
5. გაანალიზეთ მონაცემთა რეგულარულად. განახორციელეთ ცვლილებები საჭიროების მიხედვით (მაგ. ინტერვენცია შეიცვლება იმ შემთხვევაში, თუ მონაცემების მიხედვით, მოსწავლე ჩამორჩება სამიზნე პერიოდის გეგმას 2 ქულით.).

6. დახაზეთ ტენდენციის რუკა, რომ დაინახოთ, რამდენად მოსწავლის პროგრესი შესაბამისობაშია დასახულ მიზანთან გარკვეული პერიოდის შემდეგ. ტენდენციის რუკა აჩვენებს, მოსწავლის პროგრესს და გეგმას, თუ რა შედეგებს აჩვენებს ის, თუ პროგრესს იგივე ტემპს შეინარჩუნებს (ლიმბკე, 2008).

FYI სკრინინგი წელიწადში სამჯერ ხორციელდება და ხშირად პროგრესის მონიტორინგისთვის გამოიყენება. ის აჩვენებს, აღწევს თუ არა მოსწავლე ზღვრულ მაჩვენებელს. ჩვეულებრივ, ზღვრული მაჩვენებელი კონკრეტული კლასის დონეს შეესაბამება. ■	ადაპტირებული სწავლება, რომელიც გამოწვევის მკითხველისა და მწერლის პროგრესის მონიტორინგისათვის გამოიყენება, უნდა შეესაბამებოდეს მის კითხვის დონეს. სხვა შემთხვევაში, პროგრესის გაზომვა არ მოხერხდება.

თანამშრომლობა

RTI მოითხოვს მჭიდრო თანამშრომლობას. სკოლის საერთო სასწავლო გუნდი აგებს RTI-ის ჩარჩოს და იღებს გადაწყვეტილებებს ძირითადი კურიკულუმისა და ინტერვენციული მიდგომების შესახებ. RTI ასევე მოქმედებს მოსწავლის ქცევაზე. სკოლის სასწავლო გუნდი ასევე შეიმუშავებს მართვის სიტემას და ქცევითი ინტერვენციების პროგრამებს.

კლასის შესაბამისი ან სხვა ნიშნით შეკრებილი გუნდი იკრიბება იმისათვის, რომ გააანალიზოს მონაცემები და გადაწყვიტოს, რამდენად ეფექტურია ძირითადი პროგრამა. ასევე, დაგეგმოს გზები ამ პროგრამების ეფექტურობის გასაუმჯობესებლად. გუნდები ასევე განიხილავენ მოსწავლეების პროგრესს, შესაძლო მიმართულებებს სწავლების ეფექტური დიფერენცირებისათვის. შეხვედრებზე განიხილება სხვა კლასთან დაკავშირებული ტიპის საკითხებიც. კიდევ ერთი ჯგუფი, რომელიც შედგება

სკოლის ფსიქოლოგის, კითხვის სპეციალისტის, სპეციალური განათლების მასწავლებლისა და კლასის მასწავლებელი (დამრიგებელი) იკრიბება იმისათვის, რომ დაგეგმონ ინტერვენციები იმ მოსწავლეებისათვის, რომლებიც ვერ აჩვენებენ საკმარის პროგრესს ძირითადი პროგრამის ფარგლებში.

RTI-ის გავლენა თქვენ მიერ განხორციელებულ სწავლებაზე

თქვენ, როგორც კლასის მასწავლებელს, ყველაზე მეტი პასუხისმგებლობა გაგაჩნიათ Tier I-ის განხორციელებისათვის. სხვადასხვა შემთხვევაში კი, Tier II დონის ინტერვენციებისთვისაც. Tier I-ის ფარგლებში, თქვენ მუშაობთ იმისათვის, რომ გააუმჯობესოთ თქვენი კლასის პროგრამა და განახორციელოთ ის შემდგომისდაგვარად მაქსიმალურად ეფექტურად. თქვენ მოგიწევთ იკვლიოთ პროგრამის ხარვეზები და გზები ამ ხარვეზების მაქსიმალურად აღმოსაფხვრელად. თქვენ თქვენი კლასის სხვა მასწავლებლებთან ან დეპარტამენტთან შეხვედრა შეიძლება გადაწყვიტოთ, რომ მათთან განიხილოთ პროგრამის გაუმჯობესების შესაძლო გზები. თქვენ შეისწავლით მონაცემებს იმისათვის, რომ გაერკვიოთ პროგრამის ეფექტურობაში და მოსწავლეების პროგრესში, და, შესაბამისად, განსაზღვროთ ის მოსწავლეები, რომლებსაც დამატებითი დახმარება ესაჭიროებათ. თქვენ გამოიყენებთ დიფერენცირებულ სწავლების მიდგომებს იმისათვის, რომ ყველა მოსწავლის საჭიროებას უპასუხოთ, განსაკუთრებულ აქცენტს კი გამოწვევის მოსწავლეებზე გააკეთებთ. თქვენ განახორციელებთ გამოწვევის მოსწავლეების ინტენსიურ მონიტორინგს იმისათვის, რომ დაინახოთ, როგორი გავლენა აქვს სწავლებას მათზე. თქვენი სკოლის პროგრამისგან გამომდინარე, თქვენ შეიძლება Tier II დონის სწავლებაც განახორციელოთ. იმ შემთხვევაში, თუ ამ მოსწავლესთან სხვა მასწავლებელი კიდევაც ახორციელებს Tier II დონის სწავლებას, თქვენ უნდა გქონდეთ საფუძვლიანი ინფორმაცია ამის შესახებ, იმისათვის, რომ შემდგომ თქვენი ძალისხმევის კოორდინაცია დანარჩენ, Tier II-ის განმახორციელებელთან. საუკეთესო შედეგების

მიღება მაშინაა შესაძლებელი, თუ ინტერვენციები საკლასო პროგრამაზეა დაფუძნებული და მისი გაძლიერების ფუნქციას ატარებს. Tier III-ის დონის ინსტრუქციის აუცილებლობის შემთხვევაშიც, ინტერვენციები კოორდინირებულად უნდა მიმდინარეობდეს. შესაძლებელია, რომ თქვენ ასევე მიიღოთ მონაწილეობა შეხვედრაში, სადაც გამოწვევის მოსწავლეების პროგრესს განიხილავთ და ერთად დაგეგმავთ ინტერვენციის პროგრამას. თქვენ გახდებით იმ გუნდის წევრი, რომელიც მოწოდებულია ყველა მოსწავლის დახმარებისათვის, რათა მათ წიგნიერების საუკეთესო მიღწევები აჩვენონ თავიანთი შესაძლებლობის ფარგლებში.

წიგნიერებასთან დაკავშირებული საჭიროებების უზრუნველყოფა ყველა მოსწავლისათვის

ვაცნობიერებთ რა, რომ კლასები უფრო და უფრო მრავალფეროვანი ხდება, ჩვენ ძალისხმევას იმისკენ მივმართავთ, რომ ყველა მოსწავლის წიგნიერებასთან დაკავშირებულ საჭიროებებს ვუპასუხოთ. ეფექტური სწავლების უზრუნველყოფა პირველ რიგში გულისხმობს ჩვენს კლასში არსებული მრავალფეროვნების ჯეროვან ცოდნას. ამჟამად, 50 მილიონზე მეტი მოსწავლე სწავლობს საჯარო სკოლებში (აუდი და სხვები., 2010). ამ მოსწავლეთა 43% რასობრივად განსხვავებულ ან ეთნიკური უმცირესობების ჯგუფებს მიეკუთვნება და ეს პროპორცია 22 პროცენტითაა გაზრდილი 1972 წლის შემდეგ. ამგვარი ზრდა, უპირველეს ყოვლისა, ლათინოსი მოსწავლეების რიცხოვნობის ზრდით არის განპირობებული. დღესდღეობით, ლათინოსი მოსწავლეები საჯარო სკოლის მოსწავლეების 20%-ს შეადგენს. მათი რაოდენობა 6%-მდე იყო 1972 წელს. ამას ემატება ლინგვისტური, ეთნიკური, რასობრივი განსხვავებები კლასში და მოსწავლეები სპეციალური საჭიროებებით: ესენია მოსწავლეები სწავლითი ან კითხვითი შეზღუდვებით, ან ფიზიკური/გონებრივი/ემოციური შეზღუდვებით. მოსწავლეები, რომლებიც სიღარიბეში ცხოვრობენ ან მოსწავლეები, რომლებსაც ასევე სპეციალური საჭიროებები

აქვთ, განსაკუთრებული ნიჭიერებიდან გამომდინარე. დაახლოებით 6.6 მილიონი მოსწავლე, რომელიც საერთო რაოდენობის 6.6% შეადგენს განათლებას იღებს განათლების შეზღუდვების მქონე ინდივიდების აქტის (IDEA) ფარგლებში. ამ მოსწავლეების დაახლოებით 57 პროცენტი რეგულარულ კლასში ატარებს სასწავლო დროს. ტიპურ კლასში ერთიდან სამ მოსწავლე ზემოთ ნახსენებ ერთერთ ან რამდენიმე კატეგორიაში შეიძლება შედიოდეს. შესაბამისად, მათ შეიძლება დიფერენცირებული და/ან დამატებითი ყურადღება ესაჭიროებოდეთ იმისათვის, რომ წიგნიერების პოტენციალი ბოლომდე გამოავლინონ.

რეფლექსია რა გავლენა შეიძლება RTI მოახდინოს თქვეს მიერ განხორციელებულ სწავლებაზე?	გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები პასუხი ინტერვენციაზე: საერთაშორისო წიგნიერების ასოციაციის გზამკვლევი განმანათლებლებისათვის. გვამღევს რჩევებს RTI-ის განხორციელებისათვის. http://reading.org/Libraries/Resources/RTI_brochure_web.sflb.Ashx	ინგლისური ენის ადაპტირებული სწავლება ინგლისური ენის შემსწავლელებისთვის (ELLs) გულისხმობს იმ მოსწავლეების სწავლებას, რომლებიც არ არიან დაბადებული აშშ-ში ან მათი მშობლიური ენა არ არის ინგლისური, და შესაბამისად, მატ არ შეუძლიათ მოცემულ რეგულარულ სასწავლო გეგმაში ეფექტური მონაწილეობა, რადგან ინგლისურ კლასში მეტყველების, გაგების, კითხვის და წერის დროს სირთულეებს აწყდებიან.■

ინგლისური ენის შემსწავლელები

5-დან 17 წლის ასაკის ბავშვების დაახლოებით 21 პროცენტი (10.9 მილიონი) სახლში საუბრობს არა ინგლისურად, არამედ სხვა ენაზე, ხოლო 5 პროცენტს (2.7 მილიონი) კი, უჭირს ინგლისურად მეტყველება (აუდიტი და სხვები, 2010). იმ ბავშვების 75%-ს, რომელთაც აქვთ ინგლისურად მეტყველების პრობლემა, ესპანურენოვანია.

ინგლისური ენის შემსწავლელების (ELLs), როგორც ტერმინის ყველაზე გავრცელებული განსაზღვრებაა: „მოსწავლეები, რომლებიც არ დაბადებულან აშშ-ში ან მოსწავლეები რომელთა მშობლიური ენა არ არის ინგლისური და ვისაც არ შეუძლია მოცემულ რეგულარულ სასწავლო გეგმაში ეფექტური მონაწილეობა, რადგან ინგლისურ კლასში მეტყველების, გაგების, კითხვის და წერის დროს სირთულეებს აწყდებიან.“ (National Clearinghouse, 2008). დღესდღეობით მოსწავლეები, რომლებიც აშშ-ს სკოლებში დადიან, ასეულობით სხვადასხვა ენობრივ საზოგადოებას წარმოადგენენ. ენების ინტენსივობის რეიტინგის მიხედვით კი, ისინი წარმოადგენენ ესპანურ, ვიეტნამურ, ჰმონგურ, ჰაიტურ კრეოლურ, კორეულ, არაბულ, ჩინურ (კანტონეზე), რუსულ, ტაგალოგურ, ნავაჯოვურ, ხმერულ, პორტუგალიურ, ურდულ, ჩინურ (მანდარინი), სერბო-ხორვატიულ, ლაურ და იაპონურ ენებს. ინგლისური ენის შემსწავლელებს სრულიად განსხვავებული ცხოვრების წესი, ფონი და გამოცდილება აქვთ, ზოგიერთი ახალჩამოსულია, ზოგი კი, აშშ-ში დაუბადა, მაგრამ იზრდებოდა სახლში, სადაც არა ინგლისური, არამედ სხვა ენაზე მეტყველებდნენ.

ზოგიერთ აშშ-ში ახალჩამოსულ მოსწავლეს მდიდარი გამოცდილება გააჩნია და საკუთარ მშობლიურ ენაში წიგნიერნი არიან. სხვებს ი, არასდროს უვლით სკოლაში ან მათი სასკოლო სწავლება ადრე შეწყდა. ზოგიერთი მკაფიო საშუალო კლასის წარმომადგენელია, თუმცა, გაცილებით მეტნი სიღარიბეში ცხოვრობენ. კითხვაზე, თუ როგორ უნდა ვასწავლოთ ინგლისურის ენის შემსწავლელებს კითხვა და წერა ცენტრალური პასუხი თავად კითხვის რაობასთანაა დაკავშირებული. კითხვა კი,

ენობრივი აქტივობაა. ენის არსებული გამოცდილებისა და ცოდნის გამოყენებით, მკითხველი აგებს აზრს, მნიშვნელობას. ჯანსაღი აზრი და კვლევა (ფილმორი და ვალდესი, 1986) გვკარნახობს, რომ ინგლისური ენის შემსწავლელისთვის კითხვისა და წერის მშობლიური ენაზე სწავლება საუკეთესო გზაა. კითხვისა და წერის შესწავლა კომპლექსური ამოცანებია და მოიცავს სრულიად ენობრივ სისტემას - სემანტიკას, სინტაქტიკას და ფონოლოგიურ კომპონენტებს. სანამ ბავშვებს ენის მნიშვნელობის, აზრის საწყისები არ გააჩნიათ, ისინი კითხვას ვერ შეძლებენ. იმ შემთხვევაშიც კი, თუ მათ სიტყვების გამოთქმა შეუძლიათ, მათ არ ესმით ამ სიტყვების მნიშვნელობა.

მცირეწლოვან ბავშვებში კითხვის სირთულეების პრევენციის კომიტეტი, რომელი პრესტიჟული ორგანოა, ინგლისური ენის შემსწავლელი მოსწავლეების მასწავლებლებს აძლევს რეკომენდაციას, დასაწყისში, ცოტა მაინც ასწავლონ კითხვა მათ მშობლიური ენაზე და, იმავდროულად, ასწავლონ ინგლისურად, როგორც მეორე ენაზე მეტყველება (სნოუ, ბენსი და ფრიფინი, 1998). მას შემდეგ, რაც მოსწავლეებს გააჩნიათ ინგლისური ენის ფლობის საკმარისი დონე და იციან მშობლიურ ენაზე ცოტაოდენი კითხვა, მათ შეუძლიათ კითხვის სწავლა ინგლისურადაც. ამ მიდგომას რამდენიმე უპირატესობა გააჩნია. პირველ ყოვლისა, ბავშვს უჩნდება სოლიდური საფუძველი თავის მშობლიურ ენაზე. ენობრივ განვითარებასთან ერთად, ვითარდება სააზროვნო უნარები, ცნებები გასაგები და ორგანიზებულია. ბავშვი სწავლობს ენის აბსტრაქტულად გამოყენებას. გამომდინარე იქიდან, რომ ისინი ასევე სწავლობენ მათემატიკას, საზოგადოებრივ და ზუსტ მეცნიერებებს მშობლიურ ენაზე, მათი წინარე გამოცდილებაც მდიდრდება. სააზროვნო უნარების, ცოდნის საფუძვლებისა და მშობლიურ ენაზე განვითარებული კითხვის უნარების გადატანა ინგლისურად კითხვასა და წერაში ხდება. ბილინგვური განათლების მოწინააღმდეგეებს არგუმენტად სწორედ ის მოჰყავთ, რომ ამგვარი განათლების მიდგომების მიხედვით, ბავშვის ინგლისურად კითხვისა და წერის სწავლას გვიან იწყებს და სწორედ ამიტომ კარგავს აკარგვინებს ბავშვებს ფეხქვეშ ნიადაგს. სინამდვილეში ეს ასე არაა. არაერთი კვლევა ადასტურებს, რომ მოსწავლეები, რომლებმაც კითხვა საკუთარ მშობლიურ

ენაზე ისწავლეს და მოგვიანებით დაიწყო მეორე ენაზე კითხვის სწავლა, მეტწილად უკეთეს მოსწრებას და შედეგებს უჩვენებენ, ვიდრე ის მოსწავლეები, რომლებსაც პირდაპირ მეორე ენაზე დაიწყო კითხვის სწავლა. (მოდიანო, 1968). უფრო მეტიც, ყოველ შემდგომ კლასში განსხვავება ამ ორ ჯგუფის მოსწრებასა და შედეგებს შორის უფრო და უფრო იზრდება (როზიერი, 1977). მშობლიურ ენაზე კითხვის სწავლა უზრუნველყოფს ინგლისური ენის შემსწავლელებს სოლიდური საფუძვლით იმისათვის, რომ კითხვა სხვა ენაზეც ისწავლონ (კონსტანტინო, 1999).

კითხვის ბილინგვური პროგრამის წარმატების გასაღები შეიძლება სწორედ იმის ზუსტად განსაზღვრაშია, თუ როდის უნდა დავიწყოთ მეორე ენაზე სწავლება. პირველ ეტაპზე მოსწავლეებმა უნდა შეძლონ მშობლიურ ენაზე შედარებით გამართულად კითხვა. ტონისი (ციტირებულია ფილმორთან და ვალდესთან, 1986) გვაფრთხილებს, რომ კითხვა მეორე ენაში არ უნდა ვცადოთ იმ მომენტამდე, სადაც ისინი არ შეძლებენ ტექსტის ინტერპრეტირებას და კავშირების გავლენას მშობლიურ ენაზე კითხვაში. მხოლოდ ამ დონეზე კითხვა ნიშნავს, რომ მოსწავლეებს განვითარებული აქვს კარგი გააზრების უნარები და ამ უნარების გადატანა მეორე ენაზე კითხვაში შესაძლებელია. ესპანურ-ინგლისური კითხვის ბილინგვური პროგრამების დიდი ნაწილი შეიცავს კომენტარებს ორივე ენაზე. ზოგიერთი მათგანი კი, გარდამავალ კომპონენტსაც მოიცავს, რაც აადვილებს ესპანურიდან ინგლისურზე ტრანსფერს. თუმცა, რეალურად, ყველა ინგლისური ენის შემსწავლელს არ გააჩნია წვდომა ბილინგვურ პროგრამებზე. კალიფორნიასა და სხვა შტატებშიც, ბილინგვური პროგრამების დიდი ნაწილი შეჩერებულია და მათ მაგივრად, მოსწავლეებს ერთწლიანი ინტენსიური ინგლისური ენის კურსები უტარდებათ (განდარა, 2000). თუ ერთადერთი პროგრამის ტიპი, რომელიც ინგლისური ენის შემსწავლელებს მიეწოდებათ, მათ ინგლისურს, როგორც მეორე ენას ასწავლის, საუკეთესო გამოსავალია, კითხვის ფორმალური სწავლების იმ დრომდე გადადება, სანამ მოსწავლეები ინგლისურ ენას საკმარისად არ აითვისებენ. (სნოუ, ბერნსი და გრიფინი, 1998). მიუხედავად ამისა, მოსწავლეები შეიძლება ჩავრთოთ ერთობლივ კითხვაში, ენობრივ გამოცდილებაზე დაფუძნებით ისტორიების

დასრულებაში, პროგნოზირებადი წიგნების კითხვაში იმავე პერიოდში, როდესაც ისინი ინგლისურ მეტყველებას სწავლობენ. ეს მოსწავლეები უნდა წავახალისოთ, რომ დაწერონ ისე, როგორც გამოუვათ. ზეპირი ინგლისური ენის უკეთ ათვისებასთან ერთად, ისინი კითხვისა და წერის რთულ და კომპლექსურ დავალებებსაც უფრო და უფრო უკეთ გაუმკლავდებიან.

მათი ზეპირი სამეტყველო უნარები გააძლიერებს მათ კითხვისა და წერის უნარებს და პირიქით, კითხვისა და წერის უნარები კი მათ ზეპირ სამეტყველო უნარებს გააუმჯობესებენ. კლასის მასწავლებლის (დამრიგებლის) მოვალეობაა ბილინგვური/მეორე ენის მასწავლებლების, პროფესიონალების მხარდაჭერა, მათთან რეგულარული შეხვედრები და მათთან ერთად იმ აქტივობების დაგეგმვა, რომლებიც მოსწავლეების პროგრესს გააუმჯობესებს. მას შემდეგაც კი, რაც მოსწავლეები დაასრულებენ ინგლისურის, როგორც მეორე ენის პროგრამას, მათ მაინც ესაჭიროებათ ენის განვითარების სპეციფიკური აქტივობები. ქვემოთ მოტანილია ის შესაძლო ცვლილებები, როლებიც კლასში შეიძლება განხორციელდეს იმისათვის, რომ სწავლება ინგლისური ენის შემსწავლელთა საჭიროებებს მოერგოს.

გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები	FYI	სწავლების ინგლისური შემსწავლელებზე	მორგება ენის ენის	გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები
National Clearinghouse ინგლისური ენის შესწავლისათვის იძლევა მდიდარ ინფორმაციას ბილინგვური განათლების შესახებ და აერთიანებს სასარგებლო ვებ-გვერდების ლინკებს. http://www.ncela.gwu.edu	ბილინგვური პროგრამების შედეგები საშუალო მაჩვენებლის 13 პროცენტით გაუმჯობესებას აჩვენებს (ჰეტიე, 2009). ■	ინგლისური ენის შემსწავლელები შედარებით კარგ შედეგებს აჩვენებენ საბაზისო საფეხურის ტექსტებში მეოთხე კლასამდე. მეოთხე კლასში და უფრო ზემოთ კი, როდესაც ენის ფლობის უფრო მაღალი	ინგლისური ენის შემსწავლელების მშობლებისა და მასწავლებლებისათვი ს	„Colorín Colorado“ შესანიშნავი რესურსია ინგლისური ენის შემსწავლელების მშობლებისა და მასწავლებლებისათვი ს http://www.colorincolorado.org ■

დოქტორი მორას ვებ- გვერდი ასევე შესანიშნავი რესურსია ბილინგვური განათლების შესახებ ინფორმაციის მოსაპოვებლად. http://edweb.sdsu.edu/people/jmora		დონეა საჭირო, მათი ქულები ნელნელა უარესდება (ბილენბერგი და ფილმორი, 2004). ■	

შესაბამისი გარემოს შექმნა და გაფრთხილება

იმისათვის, რომ ინგლისურის ენის შემსწავლელებს წიგნიერების განვითარებაში დაეხმაროთ, პირველი ნაბიჯი უსაფრთხო, დაცული და მზრუნველი გარემოს შექმნაა (პერეგოი და ბიელი, 2001). თქვენ, მასწავლებელს შეგიძლიათ მოაგროვოთ ინფორმაცია ახალმოსულ მოსწავლეზე, დასვათ მოსწავლე თქვენთან უფრო ახლოს და დაეხმაროთ, დაარიგოთ ის, როდესაც დასჭირდება, დამხმარე მეგობარი მიუჩინოთ. სასურველია, რომ მეგობარი საუბრობდეს ახალმოსულის მშობლიურ ენაზე. ასეთი მეგობარი ახალმოსულს მიეხმარება, რომ მან თავი სასურველ თანაკლასელად იგრძნოს და სკოლის რეჟიმს მიეჩვიოს. შესაძლებელია, რომ მეგობარმა სასკოლო დღე ახალმოსულ მოსწავლესთან გაატაროს, აუხსნას მას კლასში არსებული რეგულაციები და პროცედურები, აჩვენოს, როგორ უნდა ისარგებლოს კაფეტერიით, სკოლის ავტობუსით, დაეხმაროს მას ყოველდღიურ რუტინაში. ასეთი დიალოგები ანვითარებს ენობრივ უნარებს. თქვენ ასევე უნდა დარწმუნდეთ, რომ ახალმოსული საკლასო საზოგადოების წევრი ხდება, ამისათვის კი უნდა წარმოადგინოთ ის, მიაწოდოთ მოსწავლეებს ინფორმაცია მის და მისი ქვეყნის შესახებ, დაეხმაროთ მას კლასის თანამშრომლობით ჯგუფებთან ინტეგრირებაში.

ენის განვითარება

ინგლისური ენის შემსწავლელების ყველაზე დიდი საჭიროებაა ინგლისურის გაგებისა და გამოყენების უნარების განვითარება. მოსწავლეები განსხვავებული სიჩქარით სწავლობენ მეორე ენას. ენის სწავლის შესაძლებლობებიც განსხვავებულია. ამას ემატება სოციალური და ფსიქოლოგიური ფაქტორებიც. კომუნიკაბელური და მოტივირებული ბავშვები უფრო სწრაფად ითვისებენ მეორე ენას. (ტაბორსი, 1997). ბავშვები ორმაგად იბოჭებიან მეორე ენის სწავლის დროს. იმისათვის, რომ მათ ენა შეისწავლონ, თანატოლებმა უნდა მიიღონ, ამისათვის კი, მათ სჭირდებათ სხვა ბავშვებთან საუბარი. ასაკი ასევე ახდენს გავლენას ბავშვის ენობრივ განვითარებაზე. პატარა ბავშვებს ენის სწავლის ნაკლები საჭიროება გააჩნიათ, მათ ასევე ნაკლები კოგნიტური შესაძლებლობები აქვთ მოზრდილ ბავშვებთან შედარებით. ბუნებრივია, რომ მათ შეიძლება უფრო მეტი დრო დასჭირდეთ მეორე ენის სასწავლად.

როდესაც ისინი პირველად მოდიან სკოლაში სადაც ინგლისურად მიმდინარებს სწავლა, ინგლისური ენის შემსწავლელებმა შეიძლება საკუთარ ენის გამოყენება გააგრძელონ. როდესაც ისინი გააცნობიერებენ, რომ მშობლიური ენა არ მუშაობს, დგება ე.წ. დუმილის პერიოდი, რომელმაც რამდენიმე თვეს, ან შეიძლება მთელი წელიც გასტანოს. მოსწავლეები იყენებენ ჟესტებს და სხვა არავერბალურ სტრატეგიებს კომუნიკაციისათვის. თანდათანობით, მოსწავლეები იწყებენ უფრო და უფრო კომპლექსურ ინგლისურზე კომუნიკაციას. პირველ ეტაპზე, ისინი სწავლობენ საგნების სახელებს: კედელი, სახლი, წყალი, ნახატი, წიგნი. მათ ასევე შეიძლება აითვისონ ბრძნებები ან კომენტარები, როგორებიცაა, *შეჩერდი, კარგი, გეთაყვა, მართლა, კარგად, დროებით*. ისინი არჩევენ სასარგებლო და ყოველდღიური ფრაზებიდან და დებულებებიდან საჭირო ერთეულებს, როგორებიცაა: *გამარჯობა, დილა მშვიდობისა..* ისინი განვითარებას აჩვენებენ წინადადების სტრუქტურის გართულების კუთხიდან, მაგ: „*მე მინდა _____*“ ან „*მე მომწონს _____*“ და ამ წინადადებების დასასრულებლად სხვადასხვა სიტყვებს იყენებენ. იმისათვის, რომ

სკოლის გარემოსთან შეძლონ შეჩვევა, ინგლისური ენის შემსწავლელები იყენებენ ბევრ სხვა სტრატეგიასაც:

- უერთდებიან ჯგუფს და ისე იქცევიან, თითქოს იცოდნენ, რა ხდება. მაგალითად, შეიძლება შეუერთდნენ ჯგუფს, რომელიც თამაშობს სათამაშო მანქანით ან აშენებს კონსტრუქტორით სახლს. მეორე ენის შემსწავლელები მონაწილეობენ, როდესაც სხვა ბავშვების განხორციელებულ აქტივობებს უთვალთვალებენ.
- ისინი აკავშირებენ იმას, რაც დაინახეს იმასთან, რაზეც ხალხი საუბრობს. თუ მასწავლებელი ხელში იღებს მრგვალ საგანს და რამდენჯერმე ამბობს „ბურთი“, ისინი ასკვნიან, რომ ამ საგნის სახელწოდებაა ბურთი.
- სწავლობენ გარკვეულ სიტყვებსა და გამოთქმებს და იყენებენ მას. მიუხედავად მათი ინგლისურის მწირე მარაგისა, ისინი სოციალური ჯგუფის წევრები ხდებიან, რამეთუ სწავლობენ პრაქტიკულად ყველაფერს, რასაც ჯგუფის წევრები აკეთებენ და შესაბამისად, უჩნდებათ საშუალება განავითარონ ენის ცოდნა.
- ისინი პოულობენ და იყენებენ რესურსებს, რომლებსაც დახმარების გაწევა შეუძლიათ. ისინი პოულობენ უფროსს ან მეგობარს, რომელიც მათ ახალ სიტყვებსა და გამოთქმებს ასწავლის და დაეხმარება უხერხულობის დამლევაში ენობრივი განვითარებისათვის (ტაბორსი, 1997).
- იყენებენ ადაპტირების სტრატეგიას. მიუხედავად იმისა, რომ შეიძლება ბოლომდე არ ესმოდეს მოცემული დავალების ინსტრუქცია ან სირთულე, ინგლისური ენის შემსწავლელები ბაძავენ ინგლისურენოვან თანაკლასელებს. ისინი აკვირდებიან, თუ როგორ მოიხმარენ სხვები კლასის სამუშაო რვეულს ან შეიძლება სულაც გადაიწერონ წინადადება, რომელიც დავალების ნაწილს შეადგენს. ამგვარი ქცევა მასწავლებლისა და თანაკლასელების მიერ აღქმული უნდა იყოს როგორც ადაპტირების სტრატეგია და უნდა იჩენდნენ ტოლერანტობას ახალმოსულის მიმართ (ვერები და ლონგი-ჩირლინი, 2001).

თუ თანაკლასელებისგან გადაწერას ვერ ახერხებენ, ახალმოსული მოსწავლეები ხშირად იწერენ სიტყვებს, რომლებიც მათ გარშემო საკლასო ოთახში ან მათ მიერ წაკითხულ მოთხრობაშია მოცემული. მათ საკუთარი აზრების გამოხატვის ძალიან შეზღუდული შესაძლებლობები გააჩნიათ.

- ინგლისური ენის შემსწავლელები უნდა წავახალისოთ, რომ დასვა კითხვები და დახმარება მოითხოვონ, თუ არ ესმით, რას სწავლობენ ან ვერ ხვდებიან, რა უნდა გააკეთონ. ეს მოსწავლეები ხშირად არიან შეწუხებულები, აფორიაქებულები, და უხერხულად გრძნობენ თავს დავალებების შესრულებისას ან ახლის ახსნის დროს, რადგან არ იციან რა კითხვას სვამს მასწავლებელი. მათ უბრალოდ არ იციან ამისათვის ენა საკმარისად კარგად (ბევერი და ლონგი-ჩირლინი, 2001). ინგლისური ენის შემსწავლელები მცირე ჯგუფებში უფრო კარგად ვითარდებიან, რადგან ამ დროს ნაკლებ საშიშროებას გრძნობენ და აქვთ შესაძლებლობა თანატოლებს დახმარება სთხოვონ.

ენის განვითარება	ადაპტირებული სწავლება ინგლისური ენის შემსწავლელისათვის
გაუწიეთ მონიტორინგი თქვენს მეტყველებას, როდესაც კლასში იმყოფებით. თქვენი საუბარი უნდა იყოს გასაგები, და ამასთან საკმარისად სრულყოფილი, იმისათვის, რომ ენობრივ გაზრდას მისცეს სტიმული. სიფრთხილით მოეკიდეთ რთული ლექსიკისა და სრულყოფილი ენობრივი სტრუქტურების წარმოდგენას.	კლასის სოციალური გარემო ძალიან მნიშვნელოვანია ენის სწავლისათვის. ვონგის (1991, ციტირებულია კუინსში, 1994) რეკომენდაციის თანახმად „სიტუაციები, სადაც ხშირი კონტაქტებია წახალისებული, საუკეთესოა. განსაკუთრებით თუ ეს კონტაქტები ხანგრძლივია და საშუალებას აძლევს ენის შემსწავლელს დააკვირდნენ ადამიანების მიერ ენის გამოყენებას სხვადასხვა

	კომუნიკაციური მიზნით. კიდევ უფრო სასარგებლოა ის სიტუაციები, რომლებშიც ენის შემსწავლელები თავად არიან ჩართულები ენის გამოყენებაში ენის მატარებლებთან“ (გვ. 54). ■

FYI

- ზეპირი მეტყველების გამართვისათვის სასარგებლოა დიდი წიგნების საერთო კითხვა, კითხვა გუნდურად და სიმღერები. პეისები, დრამატული მოთხრობები და მკითხველის თეატრი ასევე შეიძლება იგივე მიზნისათვის იქნეს გამოყენებული.
- იმგვარი წიგნების კითხვისას, როგორებიცაა „თევზი-ვარსკვლავი“ (იეფი, 1991) ან „დრაკონის ფრთები“ (იეფი, 1975), სხვა ქვეყნებიდან იმიგრირებული ოჯახიდან წამოსული მოსწავლეები სწავლობენ, რომ სხვებიც ხვდებიან პრობლემებს ახალ კულტურასთან შეწყობისას (მილერი, 2000).
- გააქტიურეთ მოსწავლეების წინარე ცოდნა მანამდე, სანამ მოსწავლე მოთხრობის კითხვას დაიწყებს. კულტურული და ლინგვისტური განსხვავებების გამო, მოსწავლე შეიძლება მაშინვე ვერ მიხვდეს, რომ მას გააჩნია ის გამოცდილება და ცოდნა, რომელიც ამ მოთხრობას თუ სტატიას შეესაბამება. ასევე გაამახვილეთ ყურადღება გააზრებაზე წარმოთქმაზე აქცენტის გაკეთებით (ჩამოტ და ო'მალეი, 1994). ■

შესაცნობი წვლილის/შენატანის უზრუნველყოფა

ენის განვითარებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს შესაცნობი წვლილის/შენატანის უზრუნველყოფას (კრაშენი, 2003). იმისათვის, რომ შენატანი უფრო შესაცნობი გახდეს, გახადეთ ენა უფრო წვდომადი. ენის ამგვარი მოდიფიცირება გულისხმობს უფრო ნელა საუბარს, საკვანძო სიტყვების მკაფიო წარმოთქმას, მოკლე წინადადებების აგებას, სინტაქსის გამარტივებას, ძირითადად საბაზისო ლექსიკის

გამოყენებას. რიგ შემთხვევებში, თქვენ ასევე შეგიძლიათ უფრო მეტად დაამუშავოთ და განმარტებები ნაბიჯებად დაყოთ, რათა თქვენი სათქმელი უფრო ნათლად იყოს გამოხატული (დიაზ-რიკო და ვიდი, 2002). იგივე მიმართულებით იმუშავეთ ძირითად დავალებებზე, ყოველდღიური რეჟიმის განმავლობაში. ასევე ენობრივი გააზრებისა და განვითარებისათვის გამოიყენეთ სკაფოლდინგი. გამოიყენეთ ჟესტიკულაცია ან სხვა ტიპის მოძრაობები სიტყვებთან ერთად. თხოვნას - „დავმწკრივდეთ სადილზე გასასვლელად“ მიაყოლეთ მოძრაობა, რომელიც რიგში ჩადგომას გულისხმობს და ჟესტი, რომელიც ჭამას აჩვენებს. (ტაბორსი, 1997). გაიმეორეთ სათქმელი რამდენჯერმე. გაიმეორეთ დებულებები, საკვანძო ფრაზები, სიტყვები, რომლებიც ენის შემსწავლელებისათვის დამატებით შესაძლებლობას წარმოადგენს ნათქვამის შინაარსის დასაჭერად (ტაბორსი, 1997). იმისათვის, რომ ზეპირი მეტყველების გაგება გააუმჯობესოთ, გამოიყენეთ საილუსტრაციო ელემენტები საუბარში. გამოიყენეთ საგნები, მოდელები, სურათები ლექსიკის იმ ერთეულების წარმოსადგენად, რომლებიც შეიძლება რთული იყოს მოსწავლეებისათვის.

სიტუაციები როლური თამაშებით და პანტომიმის აქტივობები

როდესაც გეოლოგიის ფარგლებში კლდეებზე საუბრობთ, ნელ-ნელა წარმოადგინეთ ისნი და მათ სახელებზე ცოტა ხანს შეჩერდით. ვეფხვის შესახებ ისტორიის მოყოლისას კი, მიუთითეთ ვეფხვის ფოტოზე. თუ მაგნიტის საკითხს განიხილავთ, ხელში გეჭიროთ მაგნიტის საგანი, ყველა ჯერზე, როდესაც კი მის სახელს ახსენებთ; აჩვენეთ ბოდის სურათი ყველა ჯერზე, როდესაც მას ახსენებთ. მეტყველების მიმართულებები შეავსეთ ჟესტიკულაციითა და დემონსტრირებით. წარმოიდგინეთ, რომ მუნჯი ფილმის მსახიობი ხართ და სხეულის ენა უნდა გამოიყენოთ, რომ შინაარსი წარმოადგინოთ.

გაარკვეით, რა სიტყვები იცის მოსწავლემ ინგლისურად და მასზე ააგეთ დანარჩენი ცოდნა. მეორე მხრივ კი, ისწავლეთ მოსწავლის მშობლიურ ენაზე რამდენიმე საკვანძო გამოთქმა და გამოიყენეთ კონტექსტში. „სადილის დროა“, „მოვეწყოთ რიგში სადილისთვის“, „ამოიღეთ თქვენი საკითხავი წიგნები“. ამ გამოთქმების მოძიება ინტერნეტში შეგიძლიათ, იმ მშობლებს ან მოსწავლეებს შეგიძლიათ ჰკითხოთ, ვინც საუბრობს ამ ენაზე. შეიძლება ბილინგვური განათლების მასწავლებლებისგანაც გაიგოთ. კარგი ამბავი ისაა, რომ ინგლისური ენის შემსწავლელებს, რომლებიც ინგლისურ ენოვან კლასში სწავლობენ, შეუძლიათ და კიდევაც აქვთ პროგრესი. ეს მოსწავლეები აღმოჩნდებიან სალაპარაკო, მოსმენის, კითხვისა და წერის უნარებს იმ შემთხვევაში, თუ მასწავლებელს სჯერა, რომ ისინი შეძლებენ და ასწავლიან აზრიანი მეთოდებისა და აქტივობების საშუალებით. იმ მასწავლებლების პირობებშიც კი, ვისაც ინგლისური ენის შემსწავლელთა სწავლების ტრეინინგი არც აქვს გავლილი. მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლეებს ყოველთვის აქვთ წარმატება სწორად სწავლების შემთხვევაში, უკეთესია, თუ მასწავლებელი მომზადებულია და სწორ ნაბიჯებს დგამს მოსწავლის მხარდასაჭერად (ვებერი და ლონგი-ჩირლინი, 2001). ტექნიკები, რომლებიც ინგლისურის სწავლაში ეხმარებიან მოსწავლეებს გულისხმობს მოდელირებას, გზადაგზა კომენტარებს, გავრცობა და გადამისამართებას.

მოდელირება

მოდელირება წარმოადგენს იმ ენობრივი ელემენტების დემონსტრირებას, რომლებიც მოსწავლეებისათვის სირთულეს წარმოადგენს ან მის სწავლას საჭიროებს. მაგალითად, მოდელირება „ის არის“ და „ისინი არიან“ შეიძლება, თუ თქვენ ამბობთ: „ეს არის ჩემი და“. ესენი არიან მათი დები. ეს არის ჩემი მეგობარი. ესენი არიან ჩემი მეგობრები. ამ დროს მოსწავლე იყენებს კონსტრუქციებს, თუმცა მისგან ეს არ მოითხოვება. მას მეტი დრო დასჭირდება, რომ სტრუქტურები გაითავისოს.

გზადაგზა კომენტარები

გზადაგზა კომენტარების დროს, თქვენ სპორტული კომენტატორის ფუნქციას ითავსებთ და აღწერთ პროცესს, რომელსაც ახორციელებთ (ბუნსი, 1995). იმისათვის, რომ ქაღალდის თოჯინა გავაკეთო, პირველ რიგში მე _____, შემდეგ _____, ამის შემდეგ _____, ბოლოს კი_____.“ გზადაგზა კომენტარები მოსწავლეს აცნობს ლექსიკას და წინადადების სტრუქტურას. იმდენად, რამდენადაც კომენტარები აქტივობებს ახლავს თან, ის კონკრეტულია. ის ასევე ეხმარება მოსწავლეებს მასწავლებლის აზროვნების პრინციპისა და პრობლემის გადაჭრის სტრატეგიების გააზრებაში. გზადაგზა კომენტარები შერჩევით უნდა გააკეთოთ, რადგან მისი გადამეტება შეიძლება მოსწავლისათვის დამქანცველი აღმოჩნდეს. მისი გამოყენება უკეთესია იმ შემთხვევაში, თუ რაიმე პროცესი მიმდინარეობს ან რაიმე აქტივობის დემონსტრირებას ახდენთ.

გავრცობა

გავრცობისას თქვენ მოსწავლის დებულებებს იმეორებთ, თუმცა ავსებთ მის მიერ გამოტოვებულ ნაწილს. მაგალითად, თუ მოსწავლემ თქვა „მანქანა წითელი“, თქვენ ამბობთ, „დიახ, მანქანა წითელია“. ეს ერთი მხრივ ადასტურებს მოსწავლის კომენტარს, თუმცა იმავდროულად, სწორი ფორმის მოდელირებასაც ახდენს. (ბუნსი, 1995).

გადამისამართება

გადამისამართების დროს, თქვენ ახალისებთ მოსწავლეს, რომელმაც კითხვა დაგისვათ ან რაიმე ითხოვა, მიმართოს სხვა მოსწავლეს. თუ მოსწავლე ამბობს, რომ კონსტრუქტორით თამაში უნდა, მაგრა, მარტინი მასთან ერთად თამაშობს, თქვენ სთხოვთ მას, რომ იგივე თხოვნით მარტინს მიმართოს. თუ საჭიროა, თქვენ ბიძგსაც

აძლევს მოსწავლეს. „ჰკითხე მარტინს, შეიძლება შენთან ერთად კონსტრუქტორით თამაში?“ ამგვარი ბიძგები ხელს უწყობს როგორც ენობრივ, ასევე სოციალურ ზრდასაც.

ზეპირი მეტყველების ზრდა კლასში აუმჯობესებს ინგლისურად მეტყველების უნარებს. ააგეთ დიალოგები სასკოლო დღის დასაწყისში და ნებისმიერ მოხერხებულ სიტუაციაში დღის განმავლობაში ამინდზე, ჰობიზე მოსწავლეებისთვის საინტერესო სხვა საკითხებზე. წახალისეთ მოსწავლეები ჩართონ დისკუსიაში და „მიეცით მათ საშუალება გამოიყენონ ენა ფართო ფუნქციური დატვირთვით, როგორც სოციალური , ასევე აკადემიური პერსპექტივიდან“ (ალენი, 1991, გვ. 362).

აკადემიური ენის განვითარება

განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიეცეს აკადემიური ენის განვითარებას. როდესაც მოსწავლეები ინგლისურს ეუფლებიან, პირველ რიგში ისინი ფუნქციურ სტრუქტურებს სწავლობენ, რომელიც საშუალებას აძლევს მათ მიესაღმოთ კლასელებს, ააგონ სასაუბრო სტრუქტურები, დასვან კითხვები. ამ ტიპის ყოველდღიური კომუნიკაცია სრულადაა დამოკიდებული კონტექსტზე და ქესტიკულაციით, საგების მითითებით და პანტომიმით არის გაძლიერებული. მოსწავლეს დაახლოებით 2 წელი ესაჭიროება იმისათვის, რომ სოციალურად გაიწაფოს. (კუმინსი, 2001). თუმცა, სკოლა ითხოვს აკადემიური ენის ცოდნას, რომელიც უფრო მრავალფეროვანია და კონტექსტური ფონისგან უფრო თავისუფალი. ამ ენაზე ხდება მათემატიკური ოპერაციების და საგნობრივი ცნებებისა განმარტება. კუმინსი ყოველდღიურ ფუნქციურ ენას განმარტავს, როგორც საბაზისო ინტერპერსონალურ საკომუნიკაციო უნარებს (BOCS), ხოლო კონტექსტიდან თავისუფალ სასწავლო ტიპის ენას კი - კოგნიტურ-აკადემიურ ენობრივ გაწაფულობას (CALP). აკადემიურ ინგლისურში გაწაფულობა შეიძლება 5 წლამდე პერიოდი გაგრძელდეს. სასაუბრო ინგლისურში დაოსტატებამ შეიძლება შენიღბოს ის ხარვეზები და დანაკლისები, რომლებიც მნიშვნელოვანია მაღალი დონის ენობრივი

უნარებისათვის (სუტონი, 1989). იმდენად, რამდენადაც აკადემიურ ენაში გაწაფვა დიდ დროს მოითხოვს, ინგლისური ენის შემსწავლელები შეიძლება ვერ ახერხებდნენ ჭეშმარიტი უნარების დემონსტრირებას შედეგებსა და კოგნიტური უნარების ტესტირებაზე, რომელიც ინგლისურადაა ადმინისტრირებული.

აკადემიური ენის შესწავლა უფრო მეტია, ვიდრე გრძელი სიტყვების სწავლა. როგორც ცვიერსი (2008) არნიშნავს, აკადემიური ენის შესწავლა ნიშნავს მოკლედ სიტყვების, გრამატიკის და აზროვნების უნარს გრძელი სიტყვების ერთმანეთთან დაკავშირებისათვის და გასაგებ ტექსტად ან განცხადებად გადაქცევისათვის. აკადემიური ენა გულისხმობს სააზროვნო უნარებს, რომელიც ანალიზის, ახსნის, ურთიერდაკავშირებისა და ორგანიზების, ასევე ენობრივი უნარებისგან შედგება. ის ასევე მოითხოვს წინარე ცოდნისა და გამოცდილების არსებობას ფართო მიმართულების საკითხებსა და იდეებზე. “მასწავლებლები ხელს უწყობენ კოგნიტურ-აკადემიურ ენობრივ გაწაფულობას (CALP), თუ ანალიზებენ კლასის შესატყვისი სასწავლო გეგმის შესაბამისად კონცეპტუალურ და კრიტიკულ აზროვნებას და განსაზღვრავენ დროს, რომ ყველა მოსწავლესთან მიაღწიონ თანდათანობითი, თანმიმდევრობითი სწავლებით წაყენებული მოთხოვნებს“ (დიაზ-რიკო, 2004, გვ. 305).

აკადემიური ლექსიკა აგურისა და ცემენტის პრინციპით უნდა ისწავლებოდეს (დუტრო და მორანი, 2003). აგურები საგნობრივი-სპეციფიკური, ტექნიკური სიტყვებია, როგორებიცაა მაგალითად უჯრედი, ჰიპოთენუზა, ბირთვული ან დემოკრატია. ცემენტი კი ის სიტყვებია, რომლებიც გამოიყენება იმ ცნებების გამოსაკვეთად, რომლებიც ტექნიკური სიტყვებითაა გამოხატული. მაგალითად, მოთხოვნა, გამოიწვია, გარდამავალი, განსაზღვრება. ცემენტის სიტყვები შეიძლება კიდევ უფრო აბსტრაქტული იყოს, ვიდრე აგურის სიტყვები. ცემენტის სიტყვები გამოიყენება აკადემიური სამუშაოს: ანალიზის, კონტრასტის, სინთეზის აღწერისათვის. აკადემიური ენა ასევე მოიცავს მარაგის ფრაზებსაც: როდესაც თქმა და

გაკეთება ერთია, ყველაფერს მივყავართ იქამდე.. სტრიქონებს შორის კითხვა, შეხმატკბილებული არიან (ცვეირსი, 2008).

- აკადემიური ენა არის აბსტრაქტული, კონტექსტიდან თავისუფალი სასწავლო ტიპის ენა, რომელიც გამოიყენება კომპლექსური იდეების, მოსაზრებებისა და აზრების გაგებისა და გადმოცემისათვის.

აკადემიური სიტყვების ჩამონათვალი (Academic Word List (AWL))

აკადემიური სიტყვები შეიძლება ორი კატეგორიად დაყოს: ფართო მიზნების სიტყვები, რომლებიც უხვად არის გამოყენებული აკადემიურ ტექსტებში, თუმცა არ გვხვდება ყოველდღიურ საკითხავებსა და ტექნიკური საიტები, რომლებიც მიმართულების/დისციპლინისთვისაა სპეციფიკური (სნოუ, 2009). როგორც წესი, საგნის მასწავლებლები მოსწავლეებს წარმოუდგენდნენ ტექნიკურ სიტყვებს იმისათვის, რომ მათ შეძლონ საკვანძო ცნებების გაგება საგანში, თუმცა უფრო იშვიათად იყენებენ იმ სიტყვებს, რომლებიც ცნებების ასახსნელად, განმარტებისათვის არის საჭირო (სნოუ, 2009). აკადემიური ენის, განსაკუთრებით კი აკადემიური ლექსიკონის სიმწირე აღწერილია, როგორც ლექსიკური ურდული, რომელიც კეტავს მოსწავლეებს პროგრესისათვის (კარსონი, 1995). აკადემიურ სიტყვათა ჩამონათვალი კარგი პრაქტიკული ინსტრუმენტია აკადემიური ენის საჭიროებების საპასუხოდ. ქვემოთ წარმოდგენილი ჩამონათვალი კოლეჯის ტექსტებიდანაა შედგენილი და შესაბამისად, ადაპტირებულია. სიტყვები, რომლებიც დაწყებითი ან საბაზო ტექსტებში არ გვხვდება, ამოღებულია. ქვემოთ წარმოდგენილია 510 სიტყვა, რომელიც ცხრილში 2.1 არის მოცემული. ამასთან, სიტყვები 3 ჯგუფადაა დაყოფილი 3 სხვადასხვა სირთულის დონის მიხედვით: დაწყებითი, საშუალო და მაღალი. დაწყებითი სიტყვები ისინია, რომელთა 40-80 პროცენტი მოსწავლეებისათვის ნაცნობია მეორე კლასის დასასრულისათვის. საშუალო სირთულის სიტყვების 40-80

პროცენტი კი, მეექვსე კლასის ბოლოსათვის. რთული სიტყვების 67 პროცენტი საშუალო საფეხურის, მე-8-12 კლასის მოსწავლეებისათვის ასევეა ცნობილი. ყველა დონე გაყოფილია ორ რიგად. პირველ ნახევარში მოცემულია მაღალსიხშირული სიტყვები, ხოლო მეორე ნახევარში კი, დაბალსიხშირული სიტყვები თითოეული დონისათვის.

ქვემო მოცემული ზოგიერთი ტექნიკის გამოყენება შეგიძლიათ იმისათვის, რომ მოსწავლეებში ორივე, ზოგადი და აკადემიური ენა განავითაროთ.

FYI აკადემიურ ენაზე ყურადღების გამახვილება საჭიროა ინგლისური ენის სწავლის დაწყებით ეტაპზე. ■

„მოკარნახე“ კითხვების გამოყენება

„მოკარნახე“ კითხვების თავისთავში პასუხის ნაწილსაც მოიცავს: „ოქრო ძვირფას ლითონს ეძახიან, რადგან _____.“ ამ მოთხრობაში მოცემული მთავარი გმირი ჰგავს მთავარ გმირს _____.“ გამოიყენეთ მსგავსი დებულებები, რათა წახალისოთ მოსწავლეების მიერ სპეციფიკური ან უფრო აბსტრაქტული ენის გამოყენება (ედვარდსი და მერცერი, 1993; ცვიერსი, 2008).

ადაპტირებული აკადემიური სიტყვების ჩამონათვალის A1 და A2 საბაზისო დონეზე			
აკურატული	ნავარაუდები	წაშლა	პლიუსი
მიღწევა	გავრცობა	კვლევა	ზუსტი
ზრდასრული	ექსპერიმენტი	პასუხი	გამოცნობა
დახმარება	საბოლოო	აღმოჩენა	განგრძობა
მიდგომა	ფუნქცია	მარშრუტი	გაუმჯობესება
მიმართულება	მიზანი	სერიები	რეგისტრაცია
დასკვნა	ხარისხი	ცვლა	უკუგდება

დართვა	გრანტი	მსგავსი	განტვირთვა
წვდომადი	გამოსახულება	რაც	დაყრდნობა
გაცნობიერებული	ხაზგასმა	დავალება	გადაჭრა
გამოწვევა	ინდივიდუალური	გუნდი	ჩახშობა
თავი (წიგნის)	ჩართვა	ტოპიკი	შეკავება
ქიმიური	საკითხი	ტრანსფერი	პირიქით
კოდი	იარლიყი	უნიფორმა	დღის წესრიგი
კომუნიკაციური	კავშირი		უსაფრთხო
თემი	ლოკაცია	A2	სტრუქტურა
კომპლექსური	ძირითადი	მორგება	სუბსტიტუტი
კონტაქტი	სამედიცინო	მოწონება	საკმარისი
წყვილი	ნორმალური	შესაფერისი	ჯამი
შექმნა	ჩვეული	მიცემა	შეჯამება
კულტურა	წარმოშობა	დახმარება	შეჩერება
ციკლი	პარაგრაფი	ავტორი	დამიზნება
დიზაინი	პერიოდი	უნარი	ტექსტი
ინსტრუმენტი	პორცია	არხი	ტრადიცია
მიკუთვნება	პოზიტიური	განმარტება	ტრანსმისია
ენერგია	წინარე	ჩატარება	ტრანსპორტი
არანორმალური	საწყისი	აგება	ავტომობილი
გარემო	პრინციპული	კონვერტაცია	ძალადობა
	გამოცემა	დარწმუნება	ხილვადი
	შემენა	თანამშრომლობა	ხედვა
		გამოვლენა	
		გადაადგილება	
		დისპლეი, გამოფენა	
		განლაგება	
		დრაფტი	
		დრამა	
		რედაქტირება	
		შემცირება	
		შერწყმა	

		შეცდომა ექსპორტი ფუნდამენტი უფრო მეტი გლობუსი გარანტია იდენტური ინდექსი თავდაპირველი დაზიანება ჩასმა ინსპექტირება ინსტრუქტირება გამოიძიება ლექცია მსგავსად შეხედულება გადაფარვა განჭვრეტა მონაწილეობა	

აკადემიური სიტყვების ჩამონათვალი საშუალო B1 და B2 დონე					
B1	კატეგორია	ელემენტი	შენახვა	პრინციპული	წყარო
მიტოვება	კომპლექსური	დაარსება	მენტალური	პროცესი	სპეციფიკური
მიყოლა,	დასკვნა	გამომჟღავნება	მეთოდი	პროფესიული	სტაბილური
გაყოლა	კონფლიქტი	მახასიათებელი	სამხედრო	პროექტი	სტრესი
ადაპტირება	აღსანიშნავი	ფედერალური	მინიმუმი	ზღვარი	სტილი
გადაკეთება,	შემადგენელი	ფაილი	მცირე	რეაგირება	გამოკითხვა
შეცვლა	კონსტანტა	ფოკუსი	თუმცაღა	რეგიონი	გადარჩენა
ალტერნატი	კრედიტი	ფუნდამენტური	ბირთვული	გათავისუფლება	სიმბოლო
ული	მონაცემი	თაობა	მიღება	მოთხოვნა	ზონარი

თვალსაჩინო დაახლოები თი ასპექტი უზრუნველყ ოფა დამოკიდებ ულება სარგებელი ბორკილი დაკავშირება მოკლედ მოცულობა	დეკადა განსაზღვრა განსაზღვრულ ი დემონსტრირე ბა დეპრესია მიუხედავად ეკონომიკა	იდენტიფიცირებ ა ილუსტრირება გავლენა ნივთი ჟურნალი შრომა შრე	წყვილი ფიზიკური პოლიტიკა პოტენციური	რესურსი როლი სექცია მომიება შერჩევა სქესი გვერდი	ტექნიკური ტექნოლოგია დროებითი თეორია უნიკალური ქსელი განსხვავებული მოცულობა
B2 B2 წვდომა შეგუება აწყობა მიპოვება კოლაფსი დაწყება შემადგენლო ბა მინიჭება დადასტურე ბა შედეგად	მოპოვება წახნაგოვანი დოკუმენტი დომეინი დომინანტურ ი ხანგრძლივობ ა უზრუნველყო ფა აღჭურვა ექვივალენტი გადამეტება გამორიცხვა გამოფენა	გენერირება უმეცრება გულისხმობს გარდაუვალი გამჭრიახობა ინსტიტუტი ინტენსიური ინტერვალი ლიბერალური ლიცენზია მანიპულაცია სახელმძღვანელო კიდე მექანიზმი მედია	ქსელი აქცია შედეგი, გამოსავალი მთლიანობაში პარალელური პერსპექტივა ფენომენი ფილოსოფია საკითხის დასმა წინასწარი პრაიმი პრიორიტეტი აკრძალვა პრომოცია	სქემა ერთადერთი დაზუსტება სფერო სტრატეგია შეტანა სიცოცხლისუნარ იანობა დამაბულობა თემა კვალი ტრანზიტი ტრენდი წამოწყება ვერსია	

კონსულტირება	ამოღება	მედიუმი	შემთხვევითი	ვიზუალური	
საწინააღმდეგოდ	გადასახადი	მიგრაცია	განლაგება	ვოლანტერული	
გოდ	მოქნილი	მინიმალიზება	აღდგენა	კეთილდღეობა	
შექცეული	ფორმულა	მონიტორი	შესწორება	ფართოდ	
ძირითადი	ფონდი			გავრცელებული	
შესატყვისობა					
ა					
დებატები					

C1	საშუალების მიცემა	პანელი	
აკუმულირება	ძალდატანება	მიმღეობა	
შეძენა	ქონება	წინარე	
ადექვატური	შეფასება	პროპორცია	
ეფექტი	შესაძლო	პროსპექტი	
ბუნდოვანი	ნივთმტკიცებულება	ფილოსოფია	
ანალიზი	განვითარება	მიდევნება	
წლიური	ექსპლიციტური	რადიკალური	
ავტორიტეტი	ფაქტორი	შეფარდება	
დახვავებული	ფინანსები	რეგულირება	
შეწყვეტა	ჩარჩო	წლიური	
ვითარება	შესაბამისად	შემოსავალი	
სამოქალაქო	ჰიპოთეზა	რევოლუცია	
მუხლი, პუნქტი	დაბეგვრა	ხისტი	
კომისია	შემოსავალი	სეკვენცია	
კომპონენტი	წვლილი, შენატანი	მნიშვნელოვანი	
კონცენტრირება	მაგალითად	სტატისტიკა	
კონცეფცია	ინტელექტი	სტატუსი	
დათანხმება	შიდა	მომდევნო	
კონსტიტუცია/აგებულება	ინტერპრეტირება	ტექნიკური	
თანამედროვე	ინვესტირება	ამგვარად	

კონტექსტი კონტრასტი უარყოფა უარი თავდადება ცხადი დომესტიკური გამახვილებული რეჟიმი		ტრანსფორმირება სასხლეტი ულტიმატუმი რამდენადაც	
C2 აბსტრაქტული აკადემია ალიარება შეჩერება მომიჯნავე ადვოკატირება შეცვლა მოლოდინი შედარებითი შეფასება მიწერა სუბიექტური ციტირება კლასიკური თანმიმდევრული კოლეგა ჩადება	კეთილმოწყობა კომპენსირება შედგება კომპლიმენტი საზრიანი გამოთვლა ჩაფიქრება შეზღუდვა დადასტურება შეწინააღმდეგება საპირისპირო კოორდინირება კორპორირება გადამწყვეტი ვალუტა აღნიშვნა შესუსტება დისკრიმინაცია	დამახინჯება მრავალფეროვანი დინამიური გაუმჯობესება ამოჭმა ეთიკური ეთნიკური ფორმატი იერარქია ხაზგასმა იმპლემენტაცია ინსენტივი მიდრეკილი ინკორპორირება დარწმუნება ინიცირება ინტეგრირება ინტეგრირებული ინტერმედიაცია ინტერვენცია მოდელი	მიუხედავად ოფსეტი პასიური დაჟინება პრაქტიკოსი პრედომინანტური კვოტა რაციონალი რაფინირება რეჟიმი ძალდატანება სიმუღვილი მასშტაბი პირდაპირი სუბორდინაცია წარმატებული შეცემა შეჩერება თეზისი გადატანა, გამოვლა საფუძვლად ქონა

		მოტივი	უნიფიცირება უტილიზაცია ვალიდური საშუალებით საიდანაც

თანაგაზიარება

თანაგაზიარების დროს თქვენ ბიძგს აძლევთ მოსწავლეებს სამეცნიერო ენის გამოყენებისათვის. დააკვირდით, როგორ ახდენს მასწავლებელი თანაგაზიარებას მოცემულ დიალოგში:

მოსწავლე: ეს მოხდა რომელითაც ტიპის ჯუნგლების ადგილას ძველ დროში.

მასწავლებელი: გახსოვს, სად იყო წვიმიანი ტყე?

მოსწავლე: სამხრეთ აფრიკაში.

მასწავლებელი: ხომ ვერ გაიხსენებდი, სამხრეთ აფრიკის რომელ ნაწილში?

მოსწავლე: სადღაც კიდეში იყო.

მასწავლებელი: დიახ, მოქმედება წვიმიან ტყეში, სამხრეთ აფრიკის უკიდურეს სამხრეთში ხდებოდა. გახსოვს, როდის ვითარდება მოთხრობაში მოქმედება?

მოსწავლე: ძველ დროს, ასწლეულების წინ.

მასწავლებელი: დიახ, მოქმედება წვიმიან ტყეში, სამხრეთ აფრიკის უკიდურეს სამხრეთში, მეოცე საუკუნის დასაწყისში ხდება.

გამოიყენეთ იერარქიული კითხვები

შეუსაბამეთ კითხვების სირთულე მოსწავლეების ინგლისურის დონეს. ენის ყველაზე დაბალი დონის მქონე მოსწავლეებს შეუძლიათ თავის დაქნევის ან „კი“ და „არა“ გიპასუხოთ. იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლეები უკვე საკმარისად საუბრობენ, შეიძლება დაუსვათ კითხვები, როგორიცაა, მაგალითად: „ ეს ხაზი განედია თუ

გრძედი?“ შემდეგი კითხვები „როგორ“ სიტყვით დაიწყება, ბოლო კითხვები კი, სიტყვით „რატომ“ დასრულდება (დიაზ-რიკო და ვიდი, 2002).

კოლაბორაცია და შინაარსის მნიშვნელობაზე შეთანხმება

მასწავლებელს და მოსწავლეს ერთად მუშაობისას მნიშვნელობის განსაზღვრა შეუძლიათ. ქვემოთ მოცემულია მაგალითი, სადაც მოსწავლე ბუნებისმეტყველების ლაბორატორიაში მუშაობს.

მოსწავლე: მე ეს აქ დავდე. (აჩვენებს მიკროსკოპის სლაიდს, რომელიც საჩვენებელ პლატფორმაზეა მოთავსებული).

მასწავლებელი: შენ სლაიდი მოათავსე.

მოსწავლე: დიახ, მას აი ის აქვს - მცენარე.

მასწავლებელი: შენ ფოთოლი მოათავსე სლაიდზე?

მოსწავლე: არა, ფოთოლი არა. მცენარე, ისა, მიწა (ჟესტებიც ცდილობს მიწა გამოხატოს).

მასწავლებელი: აჰა! შენ მოათავსე მცენარის ფესვი სლაიდზე

მოსწავლე: დიახ, ფესვი.

მასწავლებელი: შეგიძლია დახატო ის, რასაც ხედავ? ის აკეთებს ხატვის მოძრაობას წარმოსახვით ქაღალდზე. ნახატი გააკეთო

მოსწავლე: გავაკეთო ნახატი ფესვისთვის. (დიახ-რიკო, 2004, გვ. 104-105)

დააკვირდით, როგორ თანამშრომლობს მასწავლებელი მოსწავლესთან იმისათვის, რომ შინაარსის მნიშვნელობაზე შეთანხმდეს. მასწავლებელი იყენებს ჟესტებს და პერიფრაზირებას (შენ მოათავსე სლაიდი), იმისათვის, რომ მოსწავლესთან ერთად ააგოს მნიშვნელობა და მხარში ამოუდგეს მას მოსწავლის აკადემიური ენის განვითარების დროს. ურთიერთგაცვლის საშუალებით, მასწავლებელი ეხმარება მოსწავლეს, რომ მან საკუთარი მოქმედებების დასახელებები გაიგოს და თან მხარს უჭერს მის ენობრივ ზრდას.

წინადადების სტარტერი და მსოფლიო კედელი

როდესაც ახალ პროცედურებზე, ყოველდღიურ პრაქტიკულ დავალებებზე ან ცნებებზე მუშაობს მოსწავლეებთან, გამოაკარით იმ სიტყვათა ჩამონათვალი, რომლებიც საჭიროა დაგეგმილი პროცედურებისა და პრაქტიკული სამუშაოების შესასრულებლად. დაწერეთ ახალი ცნებებისა და კონცეფციების შესახებ. შექმენით ოთახში საჭირო სიტყვებისა და გამოთქმების კედელი, რომელისაც მოსწავლეები გამოიყენებენ და თქვენც გადახედავთ პერიოდულად. ასევე ჩამოწერეთ ის წინადადებები, რომელთა გამოყენებითაც მოსწავლეები საუბარში მონაწილეობის მიღებას შეძლებენ. „მე ვფიქრობ, რომ მთავარი გმირი მამაცი იყო და აქვეა ახსნილი, რატომ ვფიქრობ ასე. მთავარი გმირი ____.“ წინადადების სტარტერი შეიძლება საუბრის დროს ისევე წარმატებით იქნეს გამოყენებული, როგორც წერის დროს.

გაგების შემოწმება

პერიოდულად, აუცილებლად უნდა შეამოწმოთ, რამდენად ესმით მოსწავლეებს. ამის გაკეთება არაერთხელ შეგიძლიათ, თუ მათ მიერ გაგების გამომსახველ ნიშნებს დააკვირდებით. ასევე შეგიძლიათ სთხოვოთ მოსწავლეებს, ცერი ასწიონ, თუ ესმით და ჩამოუშვან, თუ არ ესმით რაღაც. თქვენი თხოვნის მიუხედავად, ზოგ მოსწავლეს შეიძლება შერცხვეს იმის ჩვენება, რომ რაღაც არ ესმის. მიჰყევით პროცესს და პერიოდულად სთხოვეთ მოსწავლეებს გაჩვენონ, რისი გაკეთება ევალებათ ან ახსნან ის ცნებები, რომელზეც საუბრობთ. სთხოვეთ, უპასუხოთ შეკითხვებს. მოსწავლეებს ასევე უნდა ასწავლოთ, თუ როგორ მოიპოვონ დახმარება თუ რაღაც არ ესმით (დიაზ-რიკო და ვიდი, 2002). პრაქტიკული თვალსაზრისით, გამართლებულია, თუ მოსწავლეებს ასწავლით, როგორ გამოთქვან, მაგალითად: „არ მესმის, შეგიძლიათ კიდევ ერთხელ აგვიხსნათ?“ ან „არ ვარ დარწმუნებული, მივხვდი, როგორ გავაკეთო, შეგიძლიათ მაჩვენოთ?“ ასევე აუხსენით მოსწავლეებს, რომ თუ ეუბერხულებათ კლასში კითხვების დასმა, შეუძლიათ გაკვეთილის შემდეგ მოგმართონ.

მოსწავლეების გაძლიერება

ასწავლეთ მოსწავლეებს სტრატეგიები, თუ როგორ გააგებინონ საკუთარი სათქმელი გარშემო მყოფებისაგან: სთხოვონ დახმარება მსმენელებს, თუ საჭიროა, გაიმეორონ ან გამოიყენონ სხვა სიტყვები, თუ მსმენელებს არ ესმით, აჩვენონ, რისი თქმა უნდათ და გამოიყენონ ჟესტები. მოსწავლეებმა მეწყვილესთან ერთად შეიძლება იმუშავონ. უფროსი ასაკის მოსწავლეებმა შეიძლება აწარმოოთ აკადემიური ტერმინებისა და გამოთქმების ლექსიკონიც.

გადაკეთება

გადაკეთების დროს, სთხოვეთ მოსწავლეებს სხვა ფრაზით გამოხატონ საკუთარი სათქმელი.

როგორ იტყოდი შენს სათქმელს იმ ახალი სიტყვის გამოყენებით, რომელიც ახლახან ვისწავლეთ: პრობლემა, კონფლიქტი, გადაწყვეტა?

როგორ გააერთიანებდი ამ აზრებს?

რას დაამატებდი შენს ნათქვამს, იმისთვის, რომ თუ ვინმე არ იყო კლასში, გაეგო შენი ნათქვამი? (ცვიერსი, 2008).

შეცდომების გასწორება

ყურადღება უფრო მეტად შინაარსზე გაამახვილეთ და ნაკლებად შეცდომების გასწორებაზე. შეცდომების გასწორება ურთიერთგაცვლის დროს შეიძლება შემაცხუნებელი იყოს მოსწავლისთვის და შეამცირებს მოსწავლის სურვილს ენასთან დაკავშირებული რისკები გაწიოს. თქვენ შეიძლება მოსწავლის ნათქვამის პერიფრაზირება მოახდინოთ, თუ ფიქრობთ, რომ ეს სასარგებლო იქნება და მოსწავლის შემართებას არ შეამცირებს. ასევე შეგიძლიათ ენის სესია მოგვიანებით გამართოთ.

მოსწავლე: ძალიან ხმაურია კლასში. ყურების ტკივილი მაქვს.

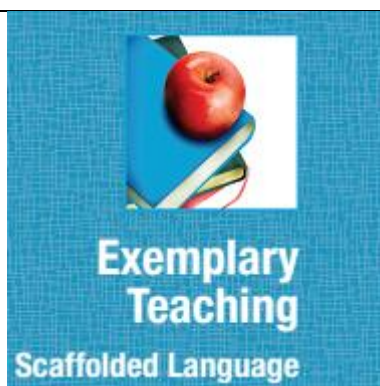
მოსწავლე: მართალია, ძალიან ხმაურია კლასში. არ მიკვირს, რომ ყურები დაგეღალა.

მოსწავლის ენის გამოყენება

გამოიყენეთ სტრატეგიები მოსწავლის მშობლიური ენიდან. გამოიყენეთ ინგლისურის ის დონე, რომელიც მოსწავლისათვის გასაგებია. თუმცა, უფრო კომპლექსური ცნებებისათვის, გამოიყენეთ მოსწავლის მშობლიური ენა, თუ შეგიძლიათ ან სთხოვენ მოსწავლეებს, რომლებიც იგივე ენაზე საუბრობენ თარგმნონ. ეს კარგი საშუალებაა იმისათვის, რომ მოსწავლეებმა დაბრკოლების გარეშე გაიგონ რთული კონცეფციები, რომელთა გაგება რთულია მათთვის ინგლისურად.

მისტერ პეიჯი იყენებს სკაფოლდინგს, რომელიც ცნობილია სემანტიკური დახმარების სახელით და რომელიც ეხმარება ინგლისური ენის შემსწავლელებს პასუხების ფორმულირებაში (მანიაკი, 2008). სემანტიკური დახმარების დროს, მოსწავლეები ჰყვება გამოცდილების შესახებ ან საუბრობს იმ საკითხზე, რომელიც მისთვის ნაცნობია. იმდენად, რამდენადაც საკითხი ნაცნობია, მოსწავლისათვის ადვილდება მასზე საუბარი. მასწავლებელი აძლევს ბიძგებს და ქესტიკულაციის საშუალებით „ქაჩავს“ მოსწავლისგან სათქმელს.

მასწავლებლისგან მიწოდებული სკაფოლდინგის საშუალებით, მოსწავლეს ეძლევა შესაძლებლობა მეტად გამოიყენოს ინგლისური და ასევე წახალისებულია ქესტიკულაციისა და მშობლიური ენის გამოყენებისათვის, თუ უჭირს ინგლისურად გადმოცემა. თუ მასწავლებელმა არ იცის მოსწავლის მშობლიური ენა, მან უნდა თარგმნოს ეს სიტყვები ინგლისურად. ხანდახან



მასწავლებელმა შეიძლება კონტექსტი და მოსწავლის ქესტიკულაცია გამოიყენოს მოსწავლის ნათქვამის გასაგებად. მასწავლებლის პასუხი გამომდინარეობს იმისგან, რაც მოსწავლემ თქვა. მასწავლებელმა შეიძლება ბევრი გამოიყენოს იქიდან, რაც მოსწავლემ თქვა. კიდევ ერთი შესაძლებლობა, რომ მასწავლებელმა სთხოვოს მოსწავლეებს, პასუხი ინგლისურად თარგმნონ.	

წვლილი შეტანის წახალისებაში

წვლილი, შენატანი აუცილებელი ელემენტია ენის ათვისებისათვის (ანტონი, 2008). ასეთი შენატანი სამ ფუნქციას ატარებს: შენიშვნა/აშვება (ასხლექტა). ჰიპოთეზების გამოცდა და რეფლექსია. მოყოლის ან წერის დროს მოსწავლე შეიძლება ხვდებოდეს, რომ საჭირო სიტყვები არ იცის. ის დგამს ნაბიჯებს საჭირო სიტყვების დასაუფლებლად. სიტყვის ჩასმის საშუალებით, მოსწავლე სათქმელის ფორმულირებას ახდენს, რომელსაც მივყავართ წვლილის/შენატანის მეორე ფუნქციის გამოყენებამდე: ჰიპოთეზის გამოცდამდე. ამ ფუნქციის ფარგლებში, მოსწავლე უშვებს სათქმელს და უკუკავშირს იყენებს იმისათვის, რომ გაასწოროს სათქმელი, თუ საჭიროა. წვლილის/შენატანის მესამე ფუნქცია კი, რეფლექსიაა იმაზე, თუ რა ითქვა ან როგორ შეიცვალა სათქმელი. მოსწავლემ შეიძლება გაიაზროს, რომ მისი ნათქვამი სწორად არ ჟღერდა და გადადგას ნაბიჯები თავის სათქმელის გასასწორებლად (სვეინი, 2005).

მოსწავლეების აკადემიური ენისა და გამოცდილება შეფასება

აკადემიური ენის განვითარების ხელშეწყობის უპირველესი ნაბიჯი მოსწავლის აკადემიური გამოცდილებისა და აკადემიური ენის ფლობის შეფასებაა. ამის გაკეთება არაფორმალური საუბრით ან ინტერვიუთია შესაძლებელი. ასევე მოსწავლეების

მოსმენით, როდესაც ისინი საუბრობენ კითხვის თანამოაზრეებთან, მცირე ჯგუფებში ანდაც, სულაც სათამაშო მოედანზე. თუ მოსწავლეებმა წერა იციან, მიეცით მათ წერითი დავალება, რომელშიც საკუთარ თავს წარმოადგენენ, განიხილავენ, რით განსხვავდება ეს სკოლა მათი წინა სკოლებისგან, განმარტავენ, რომელია მათი საყვარელი საგანი ან დაწერენ, რა მოსწონთ და არ მოსწონთ კითხვაში და წერაში. ასევე წაიკითხეთ მათი სამუშაო რვეულები და ჟურნალები, დააკვირდით მათ მონაწილეობას საკლასო დისკუსიებში (ცვეირსი, 2008). თქვენ შეგიძლიათ ინგლისურის, როგორც მეორე ენის მასწავლებლისაგან მოიპოვოთ მონაცემები მოსწავლის ენობრივი და აკადემიური გამოცდილების შესახებ. თქვენ შეიძლება გაიგოთ, რომ მოსწავლეებმა ინგლისურის სწავლა თავიანთ ენაზე სკოლაში სწავლის პერიოდში დაიწყეს. თუმცა, მოსწავლეები შეიძლება უფრო კარგად ახერხებდნენ ინგლისური სიტყვების ცნობას ნაბეჭდ მასალებში, ვიდრე მეტყველებაში.

აკადემიური ენის განვითარება ყველა მოსწავლისათვის სასარგებლოა

ცხადია, რომ ინგლისური ენის შემსწავლელებს ყველაზე მეტად ესაჭიროებათ აკადემიური ენის განვითარება. ასევე შეიძლება აკადემიური ენის განვითარების საჭიროება გააჩნდეთ სწავლის რისკის ქვეშ მყოფ მოსწავლეებს, მოსწავლეებს, რომლებიც ინგლისურის რომელიც დიალექტზე საუბრობენ ან მშობლიური ენის მატარებლებს, რომლებსაც სასკოლო ტიპის ინგლისურის ენის შეზღუდული გამოცდილება გააჩნიათ.

შეუსაბამეთ სწავლება მეორე ენის ათვისების საფეხურს

მიუხედავად იმისა, რომ საფეხურები ხშირად ერთმანეთს ფარავს, არსებობს მეორე ენის ათვისების დაახლოებით 5 საფეხური (იხ. ცხრილი 2.2): წინა პროდუქციული, ადრეული პროდუქციული, ემერჯენტული, შუალედური და სრულყოფილი

(საფეხურები ადაპტირებულია დიაზ-რიკოს, 2004; გუზმან-იოჰანესენის, 2006; ნორტვესის რეგიონული საგანმანათლებლო ლაბორატორიის, 2003 მიხედვით).

შეუსაბამეთ კითხვები და სხვა აქტივობები მოსწავლეების ენობრივ დონეს (ლალას, სოლომონი და იოჰანესენი, 2006). ყველაზე დაბალი ენობრივი დონის მოსწავლეებს დაუსვით რა, ვინ და სად კითხვებზე დაფუძნებული კითხვები. ამგვარ კითხვებზე პასუხის გაცემა ერთი სიტყვითაც კი შეიძლება. ნელ-ნელა გაააქტიურეთ „როდის“ სიტყვიანი კითხვები, რომლებიც ფრაზით პასუხის გაცემას შეიძლება მოითხოვდეს. ნელ-ნელა შემოიტანეთ როგორ და რატომ კითხვები, რომლებიც მოითხოვენ მეტ ენობრივ განვითარებას. ინგლისური ენის შემსწავლელებისათვის სწავლების დაწყებამდე, შეეშადათ ჩანაწერებით მოსწავლეების ცოდნისა და ენობრივი დონეების შესახებ. ივარაუდეთ, რა ტიპის სირთულეები შეიძლება მათ შეხვდეთ. ჰკითხეთ საკუთარ თავს: „კონკრეტულად რა უნდა გავაკეთო, რომ გავზარდო მათი ათვისების უნარი?“ „როგორ მოვახდინო ინგლისური ენის შემსწავლელების დიფერენცირება დონეების შესაბამისად?“ იმუშავეთ ტექსტის სტრუქტურის ცოდნის გაუმჯობესებაზე და გამოიყენეთ გრაფიკული ორგანიზატორები. გადახედეთ გამოსაყენებლად დაგეგმილი ტექსტების ყველა თავს და ჩაინიშნეთ ისეთი მახასიათებლები, როგორებიცაა ილუსტრაციები, რომლებიც დაეხმარებიან ინგლისური ენის შემსწავლელებს. ყველა გაკვეთილის შემდეგ აუცილებელია რეფლექსია. შეეკითხეთ თქვენს თავს: „რამდენად შევძელი ენობრივი განვითარების ხელშეწყობა? რამდენად შევძელი, რომ ტექსტი გასაგები გამეხადა?“ (ლალასი, სოლომონი და იოჰანესენი, 2006).

გამოიყენეთ ტექნოლოგიები

Google Translate თარგმნის სხვადასხვა ენაზე, მათ შორის ვებ-გვერდებსაც. თქვენ შეგიძლიათ დაწეროთ ინგლისურად და მიიღოთ თარგმანი მოსწავლის მშობლიურ ენაზე. თქვენ შეგიძლიათ მოკლედ შეჯამებებიც კი აკრიფოთ Google Translate-ში და

მოსწავლის მშობლიურ ენაზე თარგმნოთ. მოსწავლეებს ასევე შეუძლიათ გამოიყენონ სათარგმნი სისტემა, რათა რთული ინგლისური ფრაზები საკუთარ ენაზე თარგმნონ.
<http://translate.google.com> ■

ცხრილი 2.2 ინგლისური ენის ათვისების დონეები

ენის დონე	მოსწავლის მახასიათებლები	რეკომენდაციები მასწავლებლებისათვის	წიგნიერების განვითარება
წინა პროდუქციული	მოსწავლეებმა იციან ცოტა ინგლისური სიტყვები, მაგრამ უპირველესად იყენებენ ჟესტიკულაციას და მიუთითებენ კონკრეტული საგნისაკენ კომუნიკაციის დროს. ეს საფეხური ცნობილია „მუნჯი“ პერიოდის სახელით, რადგან მოსწავლე მხოლოდ თითო-ორი სიტყვას ამბობს ან საერთოდ ვერ საუბრობს. ეს საფეხური შეიძლება ექვსი თვიდან ერთ წლამდე პერიოდი გაგრძელდეს. მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლე არ ლაპარაკობს, მას ამ დროს 500-მდე სიტყვის	გამოიყენეთ კონკრეტული საგნები, ჟესტიკულაციის და მითითების მეთოდი. გაიმეორეთ და გააკეთეთ პარიფრაზირება; ისაუბრეთ ნელა; კითხვები ააგეთ რა, ვინ, სად და არა/კი სიტყვებზე დაფუძნებით.	მოსწავლეებს შეუძლიათ წიგნების გამოყენება, რომლებიც მითითებებით გამდიდრებული ილუსტრაციებითაა წახალისეთ ხატვა და ილუსტრაციებზე მითითებების გაკეთება.

	მნიშვნელობის ათვისება შეუძლია		
ადრეული რეპოდუქციული	მოსწავლეებს ესმით და იყენებენ საზოგადოდ მიღებულ სიტყვებსა და ფრაზებს, მაგ. “OK,” “ეს ჩემია,” შეიძლება ფანქარი გავთალო?” ეს საფეხური 6 თვემდე პერიოდი გრძელდება. მოსწავლეები ითვისებენ მოსმენა-მეტყველების კომბინირებულ ლექსიკონს, რომელიც 1000 სიტყვისგან შედგება.	გამოიყენეთ კონკრეტული საგნები, ჟესტიკულაცია და მითითების მეთოდები. ისაუბრეთ ნელა, გამარტივებულ ენა, გამდიდრეთ ინგლისური ლექსიკა; დასვით კითხვები რა, ვინ, სად სიტყვებზე დაფუძნებით და/ან კითხვები, რომლები იძლევიან მარტივი სიტყვებით პასუხის გაცემის საშუალებას.	მოსწავლეებს შეუძლიათ გაიგონ მარტივი, პროგნოზირებადი ტექსტები. წაახალისეთ მოსწავლეები მოკლედ, მცირე ზომის საწერი დავალებებისთვის, რომელიც საბაზისო წინადადებების მახასიათებლებს მოიცავს. გამოიყენეთ განმეორებითი წინადადებები პროგნოზირებადი წიგნებიდან როგორ მოდელი.
ემერჯენტული	მოსწავლეები იყენებ ყოველდღიურ, მოკლე გამოთქმებს, აქვთ უკეთესი მიმდგომის, ვიდრე გამოხატვის უნარები ინგლისურში. მოსწავლეები იწყებენ საკლასო დისკუსიებში მონაწილეობის მიღებას. ეს საფეხური შეიძლება ერთ წლამდე პერიოდი გაგრძელდეს.	გამოიყენეთ მწირი ვიზუალური დამხარება და ჟესტიკულაცია. განავითარეთ ინგლისური ლექსიკა; დასვით კითხვები რა, ვინ, სად და როდის სიტყვებით, რომლებზეც შეიძლება მოკლედ ფრაზებით და წინადადებებით პასუხი.	მოსწავლეებს შეუძლიათ უფრო რთული პროგნოზირებადი ტექსტების კითხვა. ინტერაქტიული წერა სასარგებლო იქნება.

	მოსწავლეების უმრავლესობას აქვს 3000 სიტყვის ლექსიკური მარაგი ამ საფეხურის დასრულებისათვის.		
შუალედური	მოსწავლეებს Students have a fairly good grasp ყოველდღიური ინგლისურის საკმაოდ კარგი ცოდნა გააჩნიათ და იყენებენ აკადემიურ ინგლისურს. მათ ჯგუფებში მუშაობა შეუძლიათ. ეს საფეხური შეიძლება ერთ წლამდე პერიოდს მოიცავდეს. მოსწავლეები დაახლოებით 6000 სიტყვას ფლობენ ინგლისურად ამ საფეხურზე.	გამოიყენეთ ვიზუალური მხარდაჭერა, რომელიც მოიცავს გრაფიკულ ორგანიზატორებს და ჟესტიკულაციას. მიეცით მოსწავლეებს ბიძგი ენობრივი დამუშავების, დახვეწის მხარდასაჭერად. დასვით კითხვები რა, ვინ, სად, როდის და რატომ სიტყვებზე დაფუძნებით, რომლებიც მოითხოვს განმარტებას და განვითარებას. ზოგიერთი მოსწავლისათვის სასარგებლო იქნება დაცული სწავლება (იხ. ამავე წიგნში გვ. ხხხხხხხხხხხხ)	მოსწავლეებს შეიძლება სჭირდებოდეთ უფრო მარტივი ტექსტები ან ტექსტთან მუშაობისას დახმარება; სარგებელი მეტია ენობრივი გამოცდილებისგან. გამოიყენეთ „ხარაზო“ წერისას, რაც გულისხმობს საჭიროებაზე დაფუძნებული ლექსიკისა და ფორმების გამოყენებას საწერ აბზაცებში.
სრულყოფილი	ინგლისური ენის შედარება შესაძლებელია მშობლიური ენის	განაგრძეთ ვიზუალური მხარდაჭერის გამოყენება და ლექსიკის გამდიდრებაზე მუშაობა.	მოსწავლეებს შეუძლიათ კლასის შესატყვისი ტექსტების კითხვა. აჩვენებენ

	ცოდნასთან. მოსწავლეებს 5 წლამდე პერიოდი სჭირდებათ ამ საფეხურის მისაღწევად.		მაღალ სააზროვნო უნარებს; განვითარებული აქვს წერითი უნარების სრული პალიტრა.

ადაპტირებული სწავლება ინგლისური ენის შემსწავლელთათვის
მასწავლებლებმა შეიძლება არასათანადოდ უფრო ცუდად შეაფასონ ინგლისური ენის შემსწავლელთა შესაძლებლობა
დამტკრეული ინგლისურით საუბრობენ, ეს არ ნიშნავს, რომ ისინი უცოდინრები ან ნაკლებად საზრიანები არიან, ვიდრე
ენის მატარებელი. თუმცა, მასწავლებლებს ასევე შეიძლება არარეალისტური მოლოდინები ჰქონდეთ მოსწავლეებისა
საფეხურზე. ამ საფეხურზე მოსწავლეებს შეიძლება ენის იმაზე სრულყოფილი ცოდნა გააჩნდეს, ვიდრე ამას აჩვენებს
სოლომონი და იოჰანსენი, 2006). ■

გამოიყენეთ თანამშრომლობითი სწავლისა და თანატოლთა ურთიერთსწავლების სტრატეგიები

წყვილებში მუშაობა არაჩვეულებრივი შესაძლებლობაა ინგლისური ენის
შემსწავლელისათვის გამოიყენოს ინგლისურის ცოდნა და უნარები. მცირე ჯგუფებში
ისინი არც იმდენად დამორცხვებულნი არიან. ამასთან, მათ საშუალება აქვთ საკუთარი
გამოხატვის უნარები უფრო გასაგები გახადონ და სხვებისაც უკეთ გაიგონ.
მეგობრებთან მუშაობა და მცირე ჯგუფები ქმნის კონტექსტს და ხელს უწყობს ენის
სწავლას (კუმინსი, 1994).

პრაქტიკული მაგალითი: ინგლისური ენის შემსწავლელთა წახალისება გახდნენ სიტყვათა მაძიებლები
როდესაც იტალიელი ჯოსეფინე ნობისო წვალობდა, რომ სიტყვა ეპოვნა აზრის გამოსახატად, მშობლები წახალისებდნენ, რომ ეპოვნა მიახლოებითი მნიშვნელობა. ამან ჯოსეფინეს უბიძგა, რომ სიტყვების მაძიებელი და მწერალი გამხდარიყო. მისი ნაწარმოებები იბეჭდებოდა. საკუთარ

გამოცდილებაზე დაყრდნობით, ის ურჩევს მოსწავლეებს, ეძიონ სიტყვები, როდესაც გაუგიათ სიტყვა, რომელიც მათ სათქმელს გამოხატავს. მას მოჰყავს მაგალითი: ბავშვი ეკითხება მასწავლებელს: როგორ არის სიტყვა, რომელიც გამოხატავს მრგვალს, რომელიც წრეა, მაგრამ არ არის წრე? მასწავლებლის პასუხია: სფერო გაქვს მხედველობაში? ეს ეხმარება მოსწავლეს, რომ ახალი სიტყვა მთელი სიცოცხლის მანძილზე ჩაბეჭდოს თავის ლექსიკონში (ნებისო, 2002).

გამოიყენეთ ბეჭდური მასალა

გამოიყენეთ ბეჭდური მასალა და გაამდიდრეთ ინგლისურის შემსწავლელების ზეპირი მეტყველება. დაუმაგრეთ სახელწოდებები საგნებს საკლასო ოთახში. დაწერეთ მიმართულებები, ცხრილები და სხვა ტიპის ინფორმაცია ყოველდღიური ცხოვრებიდან დაფაზე. დაწერის დროს, ხმამაღლა წაიკითხეთ (სუტონი, 1989). წაახალისეთ მოსწავლეები, რომ მათაც წაიკითხოთ: მიეცით მათ იმგვარი გამოცდილების მიღების საშუალება, როდესაც ენა ძალიან კონტექსტუალიზებულია (მაგალითად საველე სამუშაო, სამეცნიერო ექსპერიმენტი, როლური თამაშები, საკლასო შეკრება, რეზუსის, გამოცანის ამოხსნა). გამოიყენეთ ნაბეჭდი მასალები ამ აქტივობების განხორციელებისას, რომლებიც ზეპირი მეტყველების განვითარების ბუნებრივ საშუალებს წარმოადგენს: დაწერეთ კლასის ენობრივი გამოცდილების შესახებ ველში მოგზაურობისას; ჩაიწერეთ ინფორმაცია მეცნიერების საგნის ცხრილში; დაწერეთ დიალოგები ან გააკეთეთ ჩანახატები სურათებისათვის; შეადგინეთ კლასის შეკრებისათვის აუცილებელი ნივთების სია; მიჰყევით დაწერილ მიმართულებებს, რომ დამალული განძი აღმოაჩინოთ (გვ. 686). ასევე, გამოიყენეთ წიგნი ენის განვითარებისათვის. „საბავშვო წიგნებს არაჩვეულებრივი წვლილის გამოლება შეუძლიათ თანმიმდევრული და კოჰესიური ენის განვითარებაში, რომელიც მკაფიო და გასაგებია მისი დამახასიათებელი ენის, პროგნოზირებადი სტრუქტურის, მდიდარი, ხელშემწყობი ილუსტრირებიდან გამომდინარე“ (ალენ, 1994, გვ. 117-118). საბავშვო წიგნების გამოყენება შესაძლებელია დიალოგის სტიმულირებისთვის, იმ საგნების ჩვენებისათვის, რომლებსაც ინგლისური ენის შემსწავლელი შეიძლება არ

იცნობდეს და ასევე ცნებების სწავლისა და დამახსოვრებისათვის. წიგნები უხვადაა ილუსტრირებული და ამ ილუსტრაციებს, როგორც წესი, კარგი დახმარების აღმოჩენა შეუძლია. პატარა ბავშვებისათვის, ისეთი პროგნოზირებადი ტექსტი, როგორიცაა კატა ჭილოფზე (ვაილდსმისი, 1982) იმეორებს ერთი და იგივე მარტივ ფრაზას იმეორებს „კატა ____ ზის ჭილოფზე.“ ერკ კარლის „ხომ არ გინახავს ჩემი კატა“ (1973) ასევე იმეორებს ერთი და იგივე კითხვას „ხომ არ გინახავს ჩემი ____?“ უფროსი, უფრო დაოსტატებული მოსწავლეებისათვის, პირველი წიგნი, როგორიცაა მაგალითად „მზე“ (ვინრიჩი, 2005) იყენებს საწყისი საფეხურის წინადადების წყობას სუბიექტი-ზმნა-ობიექტი. ასეთი წიგნები მოსწავლეებს საბაზისო სინტაქტიკურ სტრუქტურის ცოდნას და ლექსიკას უვითარებს. ასეთი ტექსტების წაკითხვის შემდეგ, მოსწავლეებმა იგივე სტრუქტურა ზეპირ მეტყველებასა და წერის დროს შეიძლება გამოიყენონ.

გამოიყენეთ ტექნოლოგიები AR Bookfinder 8000-ზე მეტი წიგნი ესპანურად, კითხვადობის დონეების მიხედვით შეიძლება იხილოთ ვებ- გვერდზე: http://www.arbookfind.com ძიების ფუნქციისა და ესპანურის დაკლიკებით. ■	რეფლექსია რა კონკრეტული ნაბიჯები უნდა ადადგათ იმისათვის, რომ ინგლისური ენის უნარები განავითაროთ თქვენს კლასში ინგლისური ენის შემსწავლელ მოსწავლეებს შორის?	ინგლისური ენის შემსწავლეებისათვის ადაპტირებული სწავლება თქვენს საგაკვეთილო გეგმებში, რომელთა სამიზნე ინგლისური ენის შემსწავლელი მოსწავლეები არიან, ენობრივ ამოცანები იასე დაგეგმეთ რომ ლექსიკაზე, სინტაქსზე და ფიგურალური ენის გამოყენებაზე განსაკუთრებულად იყოს გამახვილებული ყურადღება. ეს, სხვა ელემენტებთან ერთად შეიძლება სირთულეებს წარმოადგენდნენ მოსწავლეებისათვის. იმისათვის, რომ ცნებები ადვილად გასაგები იყოს ინგლისური ენის

		შემსწავლელისათვის, თქვენმა გაკვეთილებმა მათი ენობრივი უარები უნდა განავითარონ. (ბილენბერგი და ფილმორი, 2004). ■

დაგეგმილი და სისტემური სწავლება

ინგლისური ენის სწავლება დაგეგმილი და სისტემური უნდა იყოს. წიგნიერებისა და ენის სწავლის გამორჩეულ ექსპერტთა საბჭო გვიჩვენებს კვლევას დაფუძნებული სწავლების პრაქტიკას მივდივით:

ჩვენს რეკომენდაციებში წამყვანი ადგილი ინგლისური ენის ყველა შემსწავლელისათვის ინტენსიურ და ინტერაქტიულ სწავლებას უჭირავს, რომელიც ინგლისური ენის განვითარებისკენაა მიმართული. სწავლება აკადემიური ენის განვითარებაზე უნდა იყოს მიმართული (კონტექსტუალიზაციისაგან თავისუფალი სასკოლო ენა, დისკურსების, ტექსტებისა და ფორმალური შეთანხმებების მიღწევის ენა)... სადაც ფორმალურ ან აკადემიურ ინგლისურზე როგორც სწავლების ძირითად მიზანზე სწორება გარანტირებულია ინგლისურის შემსწავლელისთვის პირველი კლასიდანვე.... ყოველდღიური აკადემიური ინგლისური ენა ინტეგრირებული უნდა იყოს სასწავლო გეგმაში. მასწავლებლის წინაშე უნდა არსებობდეს მოთხოვნა, რომ მან სპეციალური ბლოკი გამოჰყოს და ყოველდღიურად დრო დაუთმოს აკადემიური ინგლისურის სწავლას.... აუცილებელია მაღალხარისხიანი ლექსიკის სწავლება ყოველდღიურად. აუცილებელ საგნობრივ მიმართულებებთან დაკავშირებული სიტყვები სიღრმისეულად უნდა ისწავლებოდეს. სწავლების დროის ნაწილი კი უნდა ეთმობოდეს იმ საერთო სიტყვების, ფრაზების გამოთქმების სწავლებას, რომელიც ინგლისური ენის შემსწავლელებმა ჯერ არ იციან. (გერსტენი და სხვები, გვ. 2)

რისკის ქვეშ მყოფი მოსწავლეები

მიუხედავად იმისა, რომ ტერმინი ფართოდ გამოიყენება, ხშირად ვერიდებით მის მოხმარებას, რადგან რისკის ქვეშ ყოფნა ნეგატიურ კონტექსტს გულისხმობს.. თუ ყურადღებას ძირითადად გავამახვილებთ მოსწავლის მახასიათებლებზე, ოჯახსა და თემზე, მაშინ დაკისრებული პასუხისმგებლობები და დანაშაულები კვლავ მოსახლეობაზე გადადის... . მაგრამ ამის მაგივრად.... ყურადღება უნდა იქნეს გამახვილებული საგანმანათლებლო სიტუაციებსა და იმ სოციალურ-ეკონომიკურ ფაქტორებზე, რომლებიც მოსწავლის რისკის ქვეშ მოხვედრას უწყობს ხელს (გარსია, პირსონი და ჯიმენეცი, 1994, გვ. 4)

უფრო მეტიც, თუ განმანათლებელი მსხვერპლს ადანაშაულებს მისი გამოცდილებისა და წარმოშობის გამო, მას დაბალი მოლოდინები ექნება ამ მოსწავლეებისგან. სლივინი (1997-1998) თვლის, რომ დროა მოსწავლეების აღქმა ისე დავიწყოთ, თითქოს მათ ჩვენგან დაპირება აქვთ მაღალ ხარისხიანი პროგრამების მიღებისა. პროგრამების, რომლებიც წარმატების მიღწევისათვის არის გამიზნული. სტუპინსკის ფონდი ფართოდ იყენებს ტერმინს „ჩვენი ბავშვები“. ჩვენს ბავშვებში მოიაზრებიან მოსწავლეები, რომლებიც სიღარიბეში ცხოვრობენ. ამერიკაში ამგვარი აფრიკელი და ლათინოსი ამერიკელების რაოდენობა არაპროპორციულად მაღალია (გერმეროტი, ბარკერი, არენი ვანგი, 2009)/ ჰოდკინსონმა (2003) განსაზღვრა 15 რისკ-ფაქტორი, რომელიც მოიცავს ჯამრთელობისა და ეკონომიკურ ფაქტორებსაც. აქ საუბარია არასაკმარის კვებაზე, მშობლებთან დაკავშირებულ სირთულეებზე. პირველი ფაქტორი - სიღარიბეა. რეალურად კი, აშშ-ში მცხოვრები ბავშვების 50 პროცენტი შეიძლება ერთ-ერთი რისკ-ფაქტორის ქვეშ იყოფებოდეს, 15 პროცენტი კი სამი ან მეტი ფაქტორის (დუნკანი და მაგნსონი, 2005). რაც მეტია რისკ-ფაქტორი, მით მეტია მოსწავლის დაბალი აკადემიური მოსწრების რისკი. სიღარიბეში გაზრდილი მოსწავლეები უფრო მეტად ხდებიან სხვადასხვა რისკ-ფაქტორის ქვეშ.

ეკონომიკური პრობლემების მქონე მოსწავლეები

მოსწავლეების მაჩვენებელი რომლებიც სიღარიბის საზღვარს ქვემოთ ცხოვრობენ 20.7 პროცენტია (დე-ნავას-ვალტი, პროსტორი და სმიტი, 2010). 10 მილიონზე მეტი სკოლის ასაკის მოსწავლე ოფიციალურად იმყოფება სიღარიბის ზღვარს მიღმა. დაახლოებით 800,000 სკოლის ასაკის ბავშვი კი, უსახლკაროა. (Kids Count, 2008). საჯარო სკოლების 20 პროცენტი და საშუალო სკოლების 8 პროცენტი ძლიერი სიღარიბის კატეგორიაშია, რაც ნიშნავს, რომ მოსწავლეების 75% ოფიციალურად იღებს უფასო ან შეღავათიან სადილს (აუდი და სხვები, 2011). ძლიერი სიღარიბის კატეგორიის სკოლებში მუშაობენ მასწავლებლები, რომლებსაც ნაკლები გამოცდილება გააჩნიათ და იმის შანსი, რომ მათ სერტიფიკატი არ აქვთ, საკმაოდ მაღალია. განსხვავება კი კითხვის მიღწევებში დრამატულია ძლიერი სიღარიბის კატეგორიაში გაერთიანებულ და დაბალი სიღარიბის კატეგორიაში გაერთიანებულ სკოლებს შორის (დაბალი სიღარიბის კატეგორიის სკოლებში მოსწავლეების 25 ან ნაკლები პროცენტია უფასო ან დაბალფასიანი სადილის მიმღები). 2009 წლის მონაცემებით, მეოთხეკლასელი მოსწავლეების დაახლოებით 47 პროცენტმა აჩვენა საბაზისო დონის შესაფერისზე უფრო დაბალი შედეგები NAEP ტესტებში. შედარებისათვის, დაბალი სიღარიბის კატეგორიის სკოლების მეოთხეკლასელების 13 პროცენტმა აჩვენა საბაზისოზე დაბალი შედეგები. მაღალი სიღარიბის კატეგორიის სკოლებიდან მერვეკლასელების დაახლოებით 47 პროცენტმავე აჩვენა მოსწრების საბაზისო ნიშნულზე დაბალი შედეგები, როდესაც დაბალი სიღარიბის კატეგორიის სკოლებიდან 13 პროცენტმა აჩვენა იგივე შედეგი. თუმცა, როდესაც დაბალშემოსავლიანი ოჯახების წარმომადგენელი მოსწავლეები დაბალი სიღარიბის კატეგორიის სკოლაში სწავლობენ, მათ დაახლოებით ისეთივე შედეგები აქვთ, როგორიც საშუალო კლასის წარმომადგენელ მოსწავლეებს (კალენბერგი, 2009). კვლევების ნაწილი ხაზს უსვამს, რომ დაბალშემოსავლიანი მოსწავლეების პროგრესი დაახლოებით ისეთივეა, როგორიც საშუალო კლასის მოსწავლეებისა, განსაკუთრებით

კი, დაწყებით კლასებში. თუმცა, დაბალშემოსავლიანი მოსწავლეები ჩამორჩენას იწყებენ და რეგრესს აჩვენებენ ზაფხულის არდადეგების დროს, მაშინ, როდესაც საშუალო კლასიდან წამოსული მოსწავლეები იმავე პერიოდში მცირე განვითარებას აჩვენებენ. (ბარტონი და კული, 2008).

თავისთავად სიღარიბე არ არის იმის მაჩვენებელი, რომ ბავშვი ვერ ან არ იქნება წარმატებული სკოლაში. მაგალითად, ყველაზე ღარიბი კვარტლებიდან, ასი ბავშვიდან ერთი, საბავშვო ბაღში შესვლის მომენტისათვის იცნობს ასოსა და ბგერას შორის კავშირებს და იცის, როგორ უნდა წაიკითხოს სიტყვა (ვესი, დენტონი, ერმინო-ჰაუსკენ, 2000). (პროპორცია საშუალო კლასიდან წამოსულ ბავშვებში არის 2: 100-დან.) მიუხედავად ამისა, რომ ღარიბ ბავშვების ოჯახებსა და თემებს ზოგადად ნაკლებ რესურსებთან აქვთ წვდომა, თავად მოსწავლეებიც უფრო თავდაჯერებულები არიან სკოლაში.

გამოიყენეთ ტექნოლოგიები. ქვემოთ მოცემული ვებ-გვერდები მოიცავს სასარგებლო რესურსებს განმანათლებლებისათვის უსახლკაროებთან მუშაობისათვის: http://www.ed.gov/programs/homeless/resources.html ■	FYI • ინგლისური ენის შემსწავლელი მოსწავლეები უფრო მეტად ცხოვრობენ სიღარიბეში, ვიდრე ინგლისურენოვანი მოსწავლეები (აუდი და სხვები, 2010). • უსახლკარო მოსწავლეების სწავლებისათვის რჩევებისათვის იხილეთ ნოლისა და ვოტკინის ნამუშევრები (2003-2004).	რისკის ქვეშ მყოფი მოსწავლეები გულისხმობს იმ მოსწავლეებს, რომლებსაც ითვლება, რომ სირთულეები აქვთ სკოლაში სიღარიბის, დაბალი ნიშნების, კლასში ჩარჩენის, გაცდენების და სხვა პოტენციურად შემაფერხებელი ფაქტორების გამო.

ეკონომიკურად შეჭირვებული მოსწავლეების სწავლების პრინციპები

საფუძვლისა და გამოცდილების აგება: საფუძვლის შექმნა და გამოცდილების დაგროვება კითხვისათვის ძალიან მნიშვნელოვანია უკლებლივ ყველა ბავშვისათვის. ზოგიერთი, ეკონომიკურად შეჭირვებული ბავშვებისათვის კი მას ორმაგად დიდი

მნიშვნელობა აქვს. შეზღუდული შემოსავალი შეზღუდულ შესაძლებლობებს ნიშნავს მოგზაურობისათვის, საზაფხულო არდადეგებზე ან ბანაკში დასვენებისათვის, ზოგადად, ნებისმიერი ძვირიანი აქტივობისათვის. მიუხედავად ამისა, მასწავლებელმა არ უნდა გააკეთოს მცდარი დასკვნები ბავშვის შეზღუდულ საფუძველსა და გამოცდილებაზე, როდესაც კონკრეტული საკითხავი მასალა უნდა შეირჩეს. ერთერთმა მასწავლებელმა მისთვის გასაოცარი აღმოჩენა გააკეთა, როდესაც დაბალშემოსავლიან მეექვსე კლასის მოსწავლეების ჯგუფთან მუშაობდა. აღმოჩნდა, რომ ისინი საკმაოდ კარგად იცნობდნენ და სოლიდური ინფორმაცია გააჩნდათ ფეოდალურ სისტემაზე (მარია, 1990). გამოიყენეთ გონებრივი იერიშის ტექნიკა ან დასვით კითხვები იმისათვის, რომ გამოსცადოთ მოსწავლეების საფუძველები და გამოცდილება. ამგვარად, თქვენ აღარ გააკეთებთ არაინფორმირებულ დაშვებებს მათი ცოდნის შესახებ.

შექმენით წარმატებით სავსე ატმოსფერო: მასწავლებლები ხშირად ხაზს პრობლემებს უსვამენ და არა წარმატებებს. მაკარტურის ჯილდოს მფლობელი ლ.დ. დელპიტი (1990) თვლიდა, რომ მასწავლებლებმა უნდა შეინარჩუნონ იმ მოსწავლეების წარმატების ხედვა, ვინც შეჭირვებულია და დაეხმაროს მათ ამ წარმატების მოპოვებაში.

თანმიმდევრული სწავლების უზრუნველყოფა: საშუალო კლასის მოსწავლეები უფრო ხშირად სწავლობენ სახლში იმ სტრატეგიებს, რომლებიც მათ წარმატების მიღწევაში ეხმარებათ სკოლაში და ასევე უკეთესად და უფრო ხშირად ეხმარებიან მათ სახლში, თუ არათანმიმდევრული, ბუნდოვანი სწავლების გამო რაღაცას ვერ გაიგებენ. დაბალშემოსავლიან ბავშვებს სჭირებათ პირდაპირი, თანმიმდევრული და დეტალური სწავლება. თუ სკოლაში ვერ განივითარებს საჭირო უნარებს, იმის ალბათობა, რომ ოჯახის წევრები დახმარებას აღმოუჩენენ, ბევრად ნაკლებია. შეჭირვებულ მოსწავლეებს უკეთესი და უფრო მორგებული სწავლება სჭირდებათ (დელფიტი, 1990)

ბალანსირებული პროგრამის უზრუნველყოფა: ეკონომიკურად შეჭირვებული ბავშვები ნაკლებ წარმატებას ავლენენ უნარების ტესტში, ამიტომ მასწავლებლები ხშირად საბაზისო უნარებზე ყურადღებას გადამეტებულად ამახვილებენ (გარსია, 1990) ეკონომიკურად შეჭირვებულ მოსწავლეებს ესაჭიროებათ როგორც საბაზისო, ასევე მაღალი საფეხურის უნარებისა და სტრატეგიების განვითარება. ეს უნარები უნდა ვითარდებოდეს კონტექსტში, ხარისხიანი საკითხავი მასალისა და რეალური ცხოვრებისგან მიღებული უამრავი შესაძლებლობების გამოყენების ფონზე.

წიგნებსა და ჟურნალებზე წვდომის უზრუნველყოფა: ის, თუ როგორ კითხულობს ბავშვი ყველაზე კარგად იმით განისაზღვრება, თუ რამდენს კითხულობს ის. ღარიბ ბავშვებს, სამწუხაროდ, ხშირად ცოტა წიგნები აქვთ სახლში. ერთერთი კვლევის მიხედვით, ღარიბ ბავშვებს საშუალოდ 3 წიგნი აქვთ სახლში. უფრო მეტიც, მათ კლასებში, სკოლებსა და ბიბლიოთეკებში ბევრად ნაკლები წიგნია, ვიდრე უფრო შეძლებულ ზონებში (კრაშენი, 1997-1998). ეს ძალიან სამწუხარო ფაქტია, რადგან ის, თუ რამდენს კითხულობს მოსწავლე, კავშირშია იმასთან, თუ რამდენ წიგნთან აქვს მას წვდომა და რამდენად არსებობს კომფორტული ადგილი კითხვისათვის (1997-1998).

მეოთხე კლასში ვარდისათვის წინააღმდეგობა: ბავშვთა სიღარიბის კვლევაში ჩალმა, ჯაიკობსმა და ბალდვინმა (1990) აღმოაჩინეს ფენომენი, რომელიც ცნობილია მეოთხე კლასში ვარდნით. მოსწავლეებს კარგი მოსწრება აქვთ მეორე და მესამე კლასში კითხვის და ლიტერატურის შეფასებებში, მაგრამ ამ პერიოდში წერის კომპონენტში ფორმა შინაარს ჩამორჩება. მეოთხე კლასის დაწყებასთან ერთად, სიტუაცია იცვლება და ბევრი ღარიბი მოსწავლისათვის მკვეთრად აუარესებს შედეგებს სწავლის სხვადასხვა მიმართულებით. მათ განსაკუთრებით უჭირთ აბსტრაქტის განსაზღვრა, აკადემიური ორიენტაციის სიტყვები. ამასთან, ლექსიკის, სიტყვების ამოცნობისა და მართლწერის ქულები ნელ-ნელა ქვევით იწვეს. რეალურად, ეს ის უნარებია, რომლებზეც გადის წარმატება კითხვასა და წერაში. ესაა ასევე ის უნარები, რომელთა განვითარებაზე სკოლა პირდაპირ და უპირობა პასუხისმგებლობას იღებს. მეოთხე კლასიდან დაწყებული, სკოლის როლი დაბალშემოსავლიანი ბავშვების წიგნიერების

უნარების განვითარებაში განსაკუთრებულად მნიშვნელოვანია. სკოლამ მოსწავლეს უნდა მისცეს იმ ლექსიკონისა და ცნებების ცოდნა, რომლებიც საჭიროა საგნობრივი მიმართულებების სასწავლად. ჩალის, ჯაიკობსის და ბალდვინის (1990) რჩევაა აბსოლუტურად ყველა კლასში დაწყებით საფეხურზე სიტყვის ამოცნობის უნარების სისტემატური სწავლება და საბავშვო წიგნების გამოყენება, როგორც ინფორმაციული, ასევე მხატვრული ჟანრებისა. „სხვადასხვა თემატიკაზე დაწერილი, სხვადასხვა სირთულის დონის წიგნების გავლენა განსაკუთრებით ეფექტურია ლექსიკის განვითარებისათვის“ (გვ. 155). ასევეა რეკომენდირებული საგნობრივ მიმართულებების ფარგლებში წერისა და კითხვის ყველა შესაძლებლობის გამოყენება. მკვლევრებმა აღმოაჩინეს, რომ ბავშვები, რომლებიც მეტს წერენ, უკეთესად იაზრებენ და ესმით, ხოლო იმ კლასის მოსწავლეები, სადაც მასწავლებელი საგნობრივ მიმართულებასთან დაკავშირებულ მასალაზე დაფუძნებით კითხვას ასწავლის, უკეთეს ქულებს იღებენ ლექსიკის კომპონენტში. ამგვარი სწავლება ასევე ეხმარება მასწავლებლებს წარმატების წინასწარ განსაზღვრაშიც. „წინასწარ დანახული წარმატება“ გულისხმობს ყველა იმ სირთულისა წინასწარ გათვალისწინებს, რომელსაც შეიძლება ბავშვი შეხვდეს და შესაბამისად, დაგეგმვა, თუ როგორ მოხდეს პრობლემების პრევენცია ჩქარა და ეფექტურად“ (სლავინი, 1997-1998. გვ. 7). ეს გულისხმობს შეხვედრებს, წვრთნას, რჩევებსა და კონსულტაციებს, ოჯახის მხარდაჭერას.

მოსწავლეები სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვებით

აშშ-ს ბავშვების (3-დან 21 წლამდე) 5 პროცენტზე მეტი, რაც დაახლოებით 3 მილიონს შეადგენს, სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვების მქონე პირებად არიან მიჩნეულნი (აუდი და სხვები, 2010). თავად ტერმინი, სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვები საკმაოდ საკამათოა. ექსპერტები ვერ თანხმდებიან, რას მოიცავს სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვა. ყველაზე ფართოდ ფედერალურ

მთავრობასთან შეთანხმებული და შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა განათლების აქტში ან IDEA-ში (108-446) მოცემული განმარტება გამოიყენება; სწავლასთან დაკავშირებული სპეციფიკური შეზღუდვა ნიშნავს დარღვევას ერთ ან რამდენიმე საბაზისო ფსიქოლოგიურ პროცესში, რომელიც ენის, მეტყველების ან/და წერის გაგებასა და გააზრებას მოიცავს და რომელიც გამოიხატება მოსმენის, აზროვნების, კითხვის, წერის, დამარცვლით ან მათემატიკური გამოთვლების გაკეთების არასრულყოფილ უნარში.

ეს ტერმინი ასევე მოიცავს მდგომარეობას, რომელიც აღქმით უუნარობას, ტვინის ტრამვას ტვინის მინიმალურ დისფუნქციას, დისლექსიას ან განვითარების აფაზიას გულისხმობს. ეს ტერმინი არ მოიცავს იმ პრობლემებს, რომლებიც უპირველეს ყოვლისა ვიზუალური, სმენითი, მოტორული შეზღუდვებით, მენტალური შეფერხებით, ემოციური გაუწონასწორებლობით ან გარემო, კულტურული თუ ეკონომიკური შეჭირვებით არის გამოწვეული [PL 108-446, section 30(A, B, C)]. წარსულში, როდესაც განმარტება ეფუძნებოდა გაზომვად ცდომილებებს მოსწრებასა და უნარებს შორის, გამოიყენებოდა კიდევაც სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვების იდენტიფიცირებისათვის. თუმცა ამგვარი მიდგომა ხშირად იწვევდა შესაბამისი მომსახურების დაგვიანებას, რადგან უნარებისა და მოსწრებების შეუსაბამობის აღმოჩენა მანამდე ვერ ხერხდებოდა, სანამ მოსწავლე რამდენიმე წელიწადს არ გაატარებდა სკოლაში. ამჟამად სასკოლო სისტემა იძლევა იმის საშუალებას, რომ სწავლებაზე მოსწავლის რეაქცია/პასუხი საიდენტიფიკაციო ინსტრუმენტად იქნეს გამოყენებული. ამ მიდგომის მიხედვით, თუ მოსწავლეებს ეფექტური, კვლევაზე დაფუძნებული სწავლება მიეწოდებათ და ისინი პროგრესს არ განიცდიან, ეს სწავლასთან დაკავშირებულ შეზღუდვაზე შეიძლება მიუთითებდეს. თუმცა, მხოლოდ RTI ვერ იქნება კლასიფიკაციის ერთადერთი კრიტერიუმი. სახელმწიფომ მრავალფეროვანი საზომი უნდა გამოიყენონ სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვების სწორად განსაზღვრისათვის.

სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვების მქონე მოსწავლეების მახასიათებლები

განმარტება საკმაოდ ფართოა, და ამიტომაც, სწავლითი შეზღუდვების მქონე მოსწავლეების ჯგუფი საკმაოდ ჰეტეროგენულია. ის მოიცავს ვიზუალური და აუდიალური დისფუნქციებით, მახსოვრობის დეფიციტით, ენასთან დაკავშირებული, სწავლის შემაფერხებელი პრობლემებით და სხვა, რთულ მდგომარეობაში მყოფ მოსწავლეებს. მოსწავლეებს შეიძლება ისეთი პრობლემები აქვთ, რომლებიც თავს იჩენს ყველა სასკოლო საგანში, თუმცა შეიძლება პრობლემა მხოლოდ ერთი, კონკრეტული მიმართულებით ვლინდებოდეს, მაგალითად, კითხვაში, წერაში ან მათემატიკაში. მეტწილად, რეფერირების მიზეზი კითხვასთან დაკავშირებული პრობლემებია. მოსწავლეების დაახლოებით 80 პროცენტის შემთხვევაში სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვების დადგენა კითხვის დროს გამოვლენილი სირთულეების მიხედვით ხდება.

მოსწავლეები ყურადღების დეფიციტის მახასიათებლებით

სკოლის საზოგადოების დაახლოებით 3-5 პროცენტს ყურადღების დეფიციტთან დაკავშირებული დარღვევები გააჩნიათ (მოსწავლეები და ზრდასრულები ყურადღების დეფიციტით/ჰიპერაქტიურობასთან დაკავშირებული მოშლით, 2006). ყურადღების დეფიციტთან დაკავშირებული დარღვევის მთავარი სიმპტომია ფოკუსირებასა და ყურადღების მოკრეფასთან დაკავშირებული სირთულეები. ამის მიზეზი შეიძლება იყოს ქიმიური დისბალანსი, რომელსაც ხშირად თან დევს ჰიპერაქტიურობა და იმპულსურობა.

ყურადღების დეფიციტი არ მიეკუთვნება სწავლასთან ან კითხვასთან დაკავშირებულ მოშლილობას. მოსწავლეს შეიძლება ჰქონდეს ყურადღების დეფიციტი, მაგრამ ეს არ ვლინდებოდეს სწავლაში. თუმცა, არსებობს ორი სერიოზული გადაფარვა ამ კატეგორიებს შორის. ბევრ მოსწავლეს, რომელსაც

სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვების დიაგნოზი აქვს დასმული, ასევე აქვს ყურადღების კონცენტრაციასთან დაკავშირებული სირთულეებიც. ყურადღების დეფიციტის დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის ასევეა განსაზღვრული სპეციალური სერვისი (აშშ განათლების დეპარტამენტი, 1991).

გამოიყენეთ ტექნოლოგია მეტი ინფორმაციის მისაღებად შეზღუდვების შესახებ, ეწვიეთ შემდეგ ვებ-გვერდს? ამერიკის სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვების ასოციაცია http://www.Idanatl.org დისლექსიის საერთაშორისო ასოციაცია http://www.interdys.org გამორჩეული ბავშვების საბჭო http://www.cec.sped.org ■	FYI სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვების მქონე ბავშვების ინტერვენციული პროგრამების სარგებელი საშუალოდ 28 ერთეული პროცენტილია (ჰატიე, 2009) ■	FYI ზოგადად, სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვა შეიძლება გამოწველი იყოს ინფორმაციის გადამუშავების სისუსტემ. ინფორმაციის გადამუშავების საკვანძო უნარი მოიცავს ვიზუალურ-აღქმით უნარებს, აუდიალურ გადამუშავებას, ენობრივ უნარებს, ყურადღებასა და მოტორიკულ უნარებს. ■	რეფლექსია რა გავლენა შეიძლება მოახდინოს RTI-მ იმ დიდი რაოდენობის მოსწავლეებზე, რომლებსაც სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვის დიაგნოზი აქვთ დასმული? რა გავლენის მოხდენა შეიძლება RTI-ს იმ მოსწავლეებზე, რომლებსაც გააჩნიათ სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვები?

■ სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვა არის ზოგადი ტერმინი და მოიცავს აშლილობებისა და დარღვევების ფართო სპექტრს, რომელიც ვლინდება კითხვის, წერის, მეტყველების, მოსმენის ან მათემატიკის სწავლასთან. მეტყველებასა და

მოსმენასთან დაკავშირებული სირთულეები არ არის გამოწვეული არტიკულაციური აშლილობით ან სმენის დაქვეითებით

■ ყურადღების დეფიციტის დარღვევა გულისხმობს სირთულეებს ფოკუსირებასა და ყურადღების კონცენტრაციასთან .

ყურადღების დეფიციტის დარღვევების მქონე მოსწავლეების დახმარება

ყურადღების დეფიციტის დარღვევების მახასიათებლები და მისი ხარისხი კვლავ რჩება საკამათოა. მიუხედავად ამისა, ცხადია, რომ მოსწავლეების დიდ რაოდენობას აქვს სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვები ყურადღების კონცენტრაციასთან დაკავშირებული პრობლემების გამო. წიგნიერების განმანათლებელი კონსტანს ვივერი (1994), რომლის შვილს დაუსვეს ყურადღების დეფიციტის დარღვევების იერარქიული ფორმის დიაგნოზი, ბევრ ჰუმანისტურ და პრაქტიკულ რჩევას გვთავაზობს ასეთი ბავშვების დასახმარებლად. მისთვის ამოსავალი წერტილია, რომ არ მოხდეს მსხვერპლის დადანაშაულება. ამგვარი მიდგომის სანაცვლოდ, ვივერი გვირჩევს, რომ არ შევწყვიტოთ მცდელობა, რომ უკეთ დავეხმაროთ მოსწავლეებს აკადემიური მოსწრების გაუმჯობესებაში და რომ სკოლა გავხადოთ მოსწავლის მახასიათებლებზე კარგად მორგებული. მაგალითად, დეფიციტის დარღვევების იერარქიული ფორმის მქონე ბავშვებისათვის რთულია წყნარად ჯდომა. მაშ რატომ არ შეიძლება მივცეთ მათ უფლება უფრო ხანგრძლივი დასვენებები გააკეთონ და ჩაერთონ პროექტებში, რომლებიც მათ მოძრაობის უფლებას მისცემს? იმის ნაცვლად, რომ მხოლოდ ბავშვისა და მისი ქცევის შეცვლაზე გავაკეთოთ აქცენტი, მასწავლებელმა მასთან მუშაობის მიდგომები უნდა დახვეწოს და ზოგადი, საგნობრივი თუ საკლასო პროგრამა შეცვალოს. ქვევით მოყვანილია მისი სხვა რჩევებიც, რომლებიც რეალურად ყველა მოსწავლისათვის სასარგებლოდ შეიძლება ჩაითვალოს:

- მოსწავლეებისათვის ისეთი დავალებების მიცემა, რომელიც მრავალაზროვანი და საინტერესოა.
- მოსწავლეებისათვის მასალისა და აქტივობების არჩევის უფლების მიცემა
- კლასში მობილობის წახალისება; წერის, კითხვისა და სხვა სასწავლო ჯგუფებისა და გუნდების გამოყენება.
- მოსწავლეებს თანაკლასელებთან დისკუსიის და თანამშრომლობით ჯგუფებში მუშაობის უფლების მიცემა
- ფორმალური ტესტების მაქსიმალურად შემცირება
- სრულად დარწმუნება, რომ მოსწავლეებს ესმით მიმართულება. მხედველობითი კონტაქტის დამყარება. ერთ ჯერზე ერთი მიმართულების ახსნა და იმავდროულად ინსტრუქციის დაფაზე დაწერა.
- . სრულად დარწმუნება, რომ მოსწავლეებს შეიძლიათ მიცემული მიმართულებების განმეორება და ესმით, რას აკეთებენ.
- თუ ბავშვს საშინაო დავალება აქვთ, სრულად დარწმუნება, რომ მათ ყველა საჭირო მასალა გააჩნიათ და კარგად არიან ინფორმირებულები.
- მოსწავლეების დახმარება იმისათვის, რომ მათ დაიცვან ვადები დავალებების შესრულებისას. დავალების რამდენიმე მოკლე ეტაპად დაყოფა. შემოწმება, რომ ყოველი ნაბიჯი დასრულებულია.
- ვიზუალური მასალის, როგორიცაა სურათები, პროექტორის სლაიდები, შეძლებისდაგვარად, ვიდეო მასალის გამოყენება.
- ერთიანი, უწყვეტი პერიოდის მაგივრად, საქმიანობის მოკლე პერიოდებად და ეტაპებად დაგეგმვა საზეპირო სამუშაოსთვის.
- მშობლებთან ინტენსიური მუშაობა, რათა მოსწავლემ სახლში მიიღოს სათანადო დახმარება.
- ყურადღების გადატანის შესაძლებლობის მინიმუმადე დაყვანა. ყურადღების დეფიციტის დარღვევების მქონე მოსწავლეების მასწავლებელთან ახლოს

განთავსება და ყველა ზედმეტი წიგნისა თუ ნივთის მოცილება, თუ მას მოსწავლეები არ იყენებენ.

- საკლასო პროცედურებისა და საქმიანობის მკაფიოობა, რომელიც უზრუნველყოფს მის კარგად გაგებას (სმიტი, პოლოვეი, პატონი და დოუდი, 1998; ვივერი, 1994).
- მნიშვნელოვანი ინფორმაციის ხაზგასმა. ერთერთი კვლევის მიხედვით, დასამარცხლად რთული სიტყვებისა და პასაჟები წითელი კალმით გამოყოფამ საწერ მასალაში, ყურადღების დეფიციტის დარღვევების მქონე მოსწავლეების მოსწრება მნიშვნელოვნად გააუმჯობესა (ზუტელი, 1998).
- თანატოლთა ურთიერთსწავლების გამოყენება. არაერთი კვლევის მიხედვით, მოსწავლეები ურთიერთსწავლება მნიშვნელოვნად აუმჯობესებს რისკის ქვეშ მყოფ მოსწავლეების ქცევას. ურთიერთსწავლება ასევე აუმჯობესებს როგორც ყურადღების დეფიციტის დარღვევების მქონე მოსწავლეების აკადემიურ მოსწრებას, ასევე შეზღუდვების არმქონე მოსწავლეებისასაც (დუპოლი და ეკერტი, 1996).
- კომპიუტერის გამოყენება. კომპიუტერული პროგრამები აუმჯობესებს ყურადღების დეფიციტის დარღვევების მქონე მოსწავლეების დავალებაზე კონცენტრირების ქცევასა და აკადემიურ მოსწრებას. თამაშებითა და სიმულაციებით დატვირთული პროგრამები უკეთეს შედეგს იძლევა ვიდრე ის პროგრამები, რომლებსაც მსგავსი წამახალისებელი მახასიათებლები არ გააჩნიათ (დუპოლი და ეკერტი, 1996).

გამოიყენეთ ტექნოლოგიები	გამოიყენეთ ტექნოლოგიები
ვებ-გვერდი CHADD (ბავშვები და	მენტალური ჯანმრთელობის ეროვნული ცენტრი
ზრდასრულები ყურადღების	უზრუნველყოფს უამრავ ინფორმაციას ყურადღების
დეფიციტით/ჰიპერაქტიური დარღვევებით)	დეფიციტის დარღვევაზე.
გთავაზობთ უამრავ საინტერესო	

ინფორმაციას ყურადღების დეფიციტის დარღვევებზე http://www.chadd.org ■	http://www.nimh.nih.gov/health/publications/attention-deficithyperactivity-disorder/completeindex.shtml აუტიზმის სპექტრულ აშლილობაზე, დეპრესიებზე და სხვა მდგომარეობებზე. http://www.nimh.nih.gov/health/publications/autism-listing.shtml

- ჰიპერაქტიურობა გულისმობს ზედმეტი აქტიურობის, იმპულსურობის და გულმავიწყობისკენ მიდრეკილებას.
- იმპულსურობა გულისმობს ექსპრომტული ქმედებების ტენდენციას, თანმდევ შედეგებზე ფიქრის გარეშე.

მოსწავლეები ინტელექტუალური შეზღუდვებით

მოსახლეობის დაახლოებით 1.2-დან 1.6 პროცენტამდე რომელითაც ხარისხის ინტელექტუალური შეზღუდვის მქონეა. ეს შეზღუდვა ხანდახან ასევე მოიხსენიება კოგნიტურ შეზღუდვადაც ან გონებრივ ჩამორჩენილობად (დაავადებათა კონტროლისა და პრევენციის ცენტრი, 2011). ინტელექტუალური შეზღუდვის დადგენა ორი კატეგორიის მიხედვით ხდება: ინტელექტუალური ოპერირების დაბალი საფეხური და ადაპტური ქცევის დეფიციტი. ინტელექტუალური ოპერირების დაბალი საფეხური IQ ქულებში ითარგმნება როგორც 70 ქულაზე დაბალი ანუ ორი სტანდარტული გადახრა საშუალოდან (mean).

ინტელექტუალური შეზღუდვების მქონე მოსწავლეების მთავარი პრობლემა შეზღუდული არგუმენტირების უნარია. მოდელირებისა და სხვა ტექნიკების გამოყენების საშუალებით, მასწავლებელი უნდა ცდილობდეს კითხვის და წერის პროცესი იმპლიციტური გახადოს, რათა საშუალო მოსწავლემ შეძლოს შეაგროვოს ინფორმაცია და ცოდნა. წიგნების შერჩევა, დეკოდირების, გააზრების, კვლევისა და

წერის უნარების მოდელირება ძალიან ფრთხილად, გამუდმებით უნდა ხდებოდეს. მასწავლებელმა ასევე უნდა მოახდინოს სწავლაზე დაფუძნებით კეთების მოდელირება: ყურადღების მიქცევა, დავალებაზე შეჩერება, მოსმენა და რელევანტური ინფორმაციის განსაზღვრა.

ინტელექტუალური შეზღუდვების მქონე ბავშვებისათვის კითხვის განვითარებაში მთავარ ბარიერს წარმოადგენს ლექსიკისა და ცნებების განვითარება. შეზღუდული კოგნიტური უნარების და შესაძლოა გამოცდილების მწირი ფონის გამო, მათ უჭირთ წაკითხულის გააზრება. ამ დროს საჭიროა ცნებების ათვისება და გამოცდილების დაგროვება ფუნქციური, კონკრეტული საშუალებებით მოხდეს. მათ ასევე სჭირდებათ შესაბამისი მასალები. ამ მოსწავლეებს სჭირდება თავისი ასაკის შესატყვისი მასალები, რომლებიც მათი კითხვის დონესაც შეესაბამება.

ენობრივი გამოცდილების მიდგომა, რომელიც ეფუძნება მოსწავლის ენას, განსაკუთრებით ეფექტურია. ზოგიერთ ინტელექტუალური შეზღუდვების მქონე მოსწავლეებს შეიძლება არასდროს წაუკითხავთ მეორე კლასის მასალის იქით. სხვებს კი არასდროს ჰქონიათ შესაძლებლობა ჩართულნი ხანგრძლივი, უწყვეტი კითხვის პროცესში. სწორედ იქიდან გამომდინარე, რომ ამ მოსწავლეებს წიგნიერების ძალიან შეზღუდული განვითარების დონე გააჩნიათ, ძალიან მნიშვნელოვანია მათთვის იმ უნარების სწავლება, რომელიც მათ საზოგადოებაში ფუნქციონირებისათვის ესაჭიროებათ. ეს უნარები მოიცავს საგზაო და გაფრთხილების ნიშნების, ფირნიშების, საკმლის მომზადების ინსტრუქციების კითხვა, სხვა გავრცელებული. მათ ასევე უნდა შეეძლოთ საკუთარი სახელის, მისამართის, ტელეფონის ნომრის, დაბადების თარიღის, ოჯახის წევრების სახელების და სხვა, ფორმების შევსებისას მოთხოვნილი ინფორმაციის დაწერა.

ინტელექტუალური შეზღუდვების მქონე მოსწავლეებმა ასევე უნდა შეისწავლონ გაზეთების კითხვა და ინტერნეტის გამოყენება, განსაკუთრებით კი ისეთი ფუნქციების გამოყენება როგორიცაა ამინდის პროგნოზისა და კინოსეანსების ანონსის დანახვა, შესყიდვების განხორციელება. მათ უნდა შეეძლოთ ყვითელი, თეთი და

ლურჯი გვერდების (საინფორმაციო) გამოყენება ტელეფონის წიგნსა თუ ინტერნეტში. აქცენტი უნდა გაკეთდეს გადაუდებელი დახმარების ნომრებზე, ასევე ისეთი მხარდამჭერი მოწყობილობების გამოყენებაზე, როგორიცაა საუბრის ტექსტად და პირიქით კონვერტაცია კომპიუტერულ და სხვა დიგიტალურ ხელსაწყოებში.

შენელებული სწავლა

მოსწავლეები, რომლებიც ზოგადად უფრო უკეთესად ოპერირებენ, ვიდრე ინტელექტუალური შეზღუდვების მქონე ბავშვები, მაგრამ უარესად, ვიდრე საშუალო მოსწავლეები, საკმაოდ დიდი რაოდენობით არსებობენ და მათ შენელებული შემსწავლელები ჰქვიათ. ამ ტიპის მოსწავლეების სასკოლო საზოგადოების დაახლოებით 14%-ს წარმოადგენენ. მათი IQ ქულა 70-დან 85-მდე მერყეობს (დაახლოებით). მათი ოპერირება ძალიან მაღალია იმისათვის, რომ ინტელექტუალური შეზღუდვების მქონე მოსწავლეებად ჩაითვალოს, მაგრამ მეტწილად არ არიან გაერთიანებული სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვებისა და მაკორექტირებელ კითხვის პროგრამებში, რადგან მათი IQ ქულები ძალიან მიუხედავად იმისა, რომ ამ ტიპის მოსწავლეებს აქვთ სპეციფიკური საჭიროებები, ხშირად მათ სპეციალურ მომსახურება არ მიეწოდებათ. შენელებული შემსწავლელები ხშირად ავლენენ იგივე მახასიათებლებს, რასაც ინტელექტუალური შეზღუდვების მქონენი, თუმცა, უფრო ნაკლები ხარისხით. ისინი მიდრეკილნი არიან აზროვნების კონკრეტიკისკენ, სჭირდებათ დახმარება სტრატეგიებისა და ორგანიზებისათვის და წარმატებისკენ ისწრაფვიან. მათ სირთულეები უჩნდებათ აბსტრაქტულ ცნებებზე მუშაობისას და სჭირდებათ ბევრი კონკრეტული მაგალითები. მათ მეტი ვარჯიში და განმეორება სჭირდებათ (კუტერი და კუტერი, 2004). ისინი უკეთეს ორგანიზაციულ და შესრულების უნარებს ავლენენ, ვიდრე მოსწავლეები ინტელექტუალური შეზღუდვებით. მათ უკეთ შეუძლიათ უფრო სწორი გადაწყვეტილება მიიღონ მართებული სტრატეგიის გამოყენებასთან დაკავშირებით, გააჩნიათ კლასიფიკაციისა და ჯგუფური ინფორმაციის მიმღეობის უკეთესი უნარები. ისინი ასევე აცნობიერებენ

საკუთარ მენტალურ პროცესებს და მეტ პასუხისმგებლობას ავლენენ საკუთარი სწავლის მიმართ.

რაც შეეხება სწავლებას, ისინი ძირითადად არიან „უფრო ისე რა“ მოსწავლეები; მათ ისეთივე სწავლების მიდგომები სჭირდებათ, როგორც რიგით მოსწავლეებს, თუმცა უფრო ინტენსიური. მათ მეტი მითითება, გზის გაკვლევა სჭირდებათ, მეტი ვარჯიში და სამუშაოს შესრულებისათვის მეტი დრო. ძალიან მნიშვნელოვანია მათი საჭიროებებზე მორგებული მასალები და მათი დონის შესაბამისი სწავლება. (სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვების მქონე მოსწავლეებისათვის განკუთვნილი მასალების გამოყენება ასევე შეიძლება შენელებულ შემსწავლელებთან). მეხუთე კლასში შენელებულ შემსწავლელს შეიძლება მეორე ან მესამე კლასის დონის შესაბამისი კითხვის უნარები ჰქონდეთ. ძალიან ხშირად შენელებულ შემსწავლელებს ბაზალით ასწავლიან, რომელიც მათი კლასის დონეზე მარტივი დონისაა, თუმცა მაინც უფრო რთულია, ვიდრე მათი კითხვის დონე ან სწავლობენ საგნობრივი მიმართულების სახელმძღვანელოთი, რომელიც კონკრეტული კლასისთვისაა განკუთვნილი და ბევრად აღემატება მათი კითხვის დონეს. ეს იწვევს მოსწავლეების ფრუსტრაციას, მათი დაბალი თვითშეფასების განმტკიცებას და არადამაკმაყოფილებელ მიღწევებს.

FYI დღეისათვის, დაახლოებით ნახევარი მილიონი მოსწავლე აშშ-ში მიეკუთვნება ინტელექტუალური შეზღუდვების კატეგორიას.	გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები ინტელექტუალური და განვითარების შეზღუდვების ამერიკული ასოციაციის ვებ-გვერდზე უამრავი ინფორმაციის მოიძიება შესაძლებელი. http://www.aaid.org ■

- შენელებულ შემსწავლელებს გააჩნიათ სტატისტიკურ საშუალოზე დაბალგანვითარებული უნარები, თუმცა, არ გააჩნიათ ინტელექტუალური შეზღუდვები. ზოგადად, მათი IQs ქულა 70-დან 85-მდე მერყეობს.



შეზღუდვების მქონე მოსწავლეებისათვის კითხვისა და წერის სწავლება ნიშნავს ტექნიკების ადაპტირებას და ტექნოლოგიების უხვად გამოყენებას, თუმცა ყველაზე ეფექტური მიმდევრობისა და მზრუნველობის უზრუნველყოფაა.

მოსწავლეები ენობრივი და მეტყველების დარღვევებით

მეტყველების დარღვევები პირდაპირ გავლენას არ ახდენს კითხვასა და წერაზე. მასწავლებლის მთავარ ამოცანას წარმოადგენს სირთულეების მიმართ ყურადღების გამოჩენა და კლასში იმ უნარების გამოვლენის მხარდაჭერა, რომელსაც ბავშვი მეტყველების თერაპევტთან მუშაობის პროცესში აღწევს. მასწავლებელი უნდა იყოს მზრუნველი და ბავშვის თვითგანმტკიცებაში დაეხმაროს, მისცეს მას საკლასო დისკუსიებსა და მიზნობრივ ზეპირ კითხვაში ჩართვის შესაძლებლობა. კონსულტაციები მეტყველების თერაპევტთან და „და ვერბალური ინტერაქციის

მიმართ კეთილგანწყობილი საკლასო ატმოსფეროს უზრუნველყოფა“ (კარტრაითი, კარტრაითი და ვარდი, 1989, გვ. 174) ასევე რეკომენდირებულია.

მიუხედავად იმისა, რომ არტიკულაციასთან დაკავშირებული სირთულეები ზოგადად არ ზღუდავს კითხვისა და წერის უნარების ათვისებას, არსებობს სხვა, თითქმის შეუმჩნეველი ენობრივი სირთულეები, რომლებსაც სერიოზულ პრობლემებს წარმოშობენ. ზოგიერთი ბავშვის ენობრივი განვითარება ნორმალურად მიმდინარეობს, თუმცა შენელებულია. ამ ბავშვებს შეიძლება კითხვისა და წერის უნარების შეფერხების გამოცდილება გააჩნდეთ. ბავშვები, რომლები ენობრივი დარღვევების აქვთ, ენობრივი განვითარების წყვეტა შეიძლება განუვითარდეთ (გარდმანი, დრიუ, ეგანი და ვოლფი, 1993). წყვეტა შეიძლება იყოს გამომხატველობითი ან საპასუხო ან ორივე ერთად. გამომხატველობითი აშლილობები აფერხებს კომუნიკაციურ უნარებს. მოსწავლეები, რომლებსაც გამომხატველობითი აშლილობა აქვთ, შეიძლება ინფორმაციას ამუშავებდნენ, მაგრამ მისი კომუნიკაციის პრობლემა ჰქონდეთ.

FYI გამომხატველობითი ენობრივი დარღვევის ერთ-ერთი გამოვლინებაა სირთულე, რომელიც სიტყვების პოვნას უკავშირდება აზრის გამოსატქმელად. მაგალითად, თუ ბავშვი ვერ აღიდგენს სიტყვას	FYI ინკლუზიის შედეგების სარგებლობა შეადგენს 10 ერთეულ პროცენტს (ჰეტიე, 2009)	გამოიყენეთ ტექნოლოგიები „Whole Child“ გვამდევს ინფორმაციას ინკლუზიის შესახებ http://www.wholechildeducation.org ■

„ჩოგანი“, შეიძლება თქვას „ის როთაც შეიძლება ბურთს დაარტყა“. ამ მოსწავლეების მეტყველება ხასიათდება მორცხვობით, საუბრის დროს „ისა, ისა“ ჩართვებით. მათ შეიძლება პრობლემა ჰქონდეთ სურათის სიტყვასთან დაკავშირების დროს, რადგან გონებაში ვერ აღიდგენენ საგნის აღმიშვნელ სიტყვას ან ბევრს ფიქრობდნენ სიტყვაზე, რომელიც კონტექსტს შეესაბამება. ასეთი მოსწავლეების დახმარება შეიძლება გრაფიკული ორგანიზატორების გამოყენებით.		

ინკლუზია

ინკლუზია გულისხმობს იმ სპეციალური საჭიროების ან შეზღუდვების მქონე მოსწავლეების სწავლებას საერთო საგანმანათლებლო კლასში. იმისათვის, რომ მოხდეს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების სწავლება რეგულარულ კლასებში, ინკლუზიის კონცეფციის დანერგვა ინტენსიურად მიმდინარეობს. ინკლუზიის ცნებას მივყავართ კლასში მასწავლებლის მხარდაჭერის აუცილებლობამდე, რათა მათ შეძლონ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების დახმარება და მხარდაჭერა. შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების მხარდაჭერა გულისხმობს თბილი, მიმღები ატმოსფეროს შექმნას და შენარჩუნებას ყველა მოსწავლისათვის, პირობების შექმნას და გამოერს მოდიფიცირებას იმგვარად, რომ ყველა მოსწავლის წიგნიერების განვითარება იყოს შესაძლებელი. მოდიფიკაციას კურიკულუმისა და სასკოლო დასწრების მოთხოვნების ან სხვა ტიპის ცვლილებებს სკოლის პოლიტიკაში შეზღუდვების მქონე მოსწავლეების დასახმარებლად. გარემოსა და პირობების შეცვლა ნიშნავს მოსწავლეების სწავლებაში ცვლილებებს. ეს მოიცავს სწავლების, შეფასებისა და საბოლოო შეფასებაში, ასევე საშინაო დავალებებში ცვლილებების შეტანას (სმიტი, პოლოვეი, პატონი და დოუდი, 1998). მაგალითად, ნებართვა ტესტის ზეპირად ჩაბარებაზე, პირობების მოდიფიცირებას ნიშნავს. პირობების უზრუნველყოფისას, საუკეთესო ვარიანტში, ყველა მოსწავლემ უნდა ნახოს სარგებელი. მაგალითად, თუ მოსწავლეებს უზრუნველყოფთ მოლაპარაკე პროგრამით, როგორიცაა მაგალითად Co: Writer (დონ ჯონსონი) ან Doctor Peet's Talk Writer (ინტერესის გაზრდაზე დაფუძნებული სწავლა, ყველა მოსწავლისთვის სასარგებლო გარემოს ნიშნავს.

გარემოს შექმნა გულისხმობს სწავლებასა და შეფასებაში ცვლილებას, რომელიც საშუალებას აძლევს მოსწავლეს, მაგალითად, არა წაიკითხოს ტექსტი, არამედ მოუსმინოს მას ან გამოცდა ზეპირად ჩააბაროს.

ნიჭიერი და განსაკუთრებული ტალანტის მქონე მოსწავლეები

კითხვისა და წერის პროგრამები ნიჭიერი და განსაკუთრებული ტალანტის მქონე მოსწავლეებისათვის აუცილებლად უნდა იღებდეს მხედველობაში ბავშვების ინდივიდუალურ მახასიათებლებს. ნიჭიერი ბავშვების ნახევარი სკოლის დაწყების დროისათვის უკვე კითხულობს (ტერმანი, 1954). ამიტომ მხარდაჭერა უნდა მიიღონ მათაც და მოსწავლეებმაც, რომლებიც კლასის დონეს ჩამორჩებიან. მაგალითად, მეორეკლასელი მოსწავლე, რომელსაც მე-5-6 კლასის შესაბამისი კითხვის უნარები აქვს, არ უნდა იყოს შემოფარგლული მეორე კლასის მასალით. მასალები, რომელსაც ისინი კითხულობენ სასწავლო და ინტერესის დონის უნდა იყოს.

ეს ბავშვები ძალიან ადრე ოსტატდებიან კითხვაში და ადვილი შესაძლებელია კლასის წიგნების კოლექცია მათთვის არ იყოს საინტერესო და მოტივაციის მიმცემი. ამიტომ ამ ბავშვებმა უნდა ისწავლონ, როგორ შეარჩიონ წიგნები სასკოლო ბიბლიოთეკაში. იმისათვის, რომ თავად ეძიონ თავიანთი ინტერესის მიმართულებები და სფეროები, გასაკუთრებით ნიჭიერი ბავშვებისათვის უნდა მოხდეს ლექსიკონების, ენციკლოპედიების, ინტერნეტის და სხვა საბაზისო წყაროების სწავლების უზრუნველყოფა. ასევე უნდა განუვითაროთ მათ კვლევის უნარებიც. ამ მოსწავლეებს ასევე უნდა დავებმართოთ სწავლის უნარების განვითარებაში, რადგან ისინი ყოველ მომდევნო კლასში უფრო და უფრო დიდ პროგრესს აკეთებენ. ხანდახან ასეთი ბავშვები მუშაობენ საკუთარი უნარების განვითარებაზე დაბალ კლასებში, მაგრამ, როდესაც მაღალ კლასებს აღწევენ, ვერ იძენენ სწავლის უნარ-ჩვევებს, რომლებიც საშუალებას მისცემს მათ საკუთარი შესაძლებლობები სრული პოტენციალით განავითარონ.

კითხვისა და წერის ვორკშოპები საკმაოდ ეფექტურია განსაკუთრებით ნიჭიერი ბავშვებისათვის. თავად შერჩეული საკითხავის საშუალებით კითხვის ვორკშოპზე, ნიჭიერი ბავშვები თავისუფლად ისწრაფვიან პროგრესული მუშაობისკენ ჩქარი ნაბიჯებით. წერის ვორკშოპების საშუალებით კი, განსაკუთრებით ნიჭიერი

მოსწავლეები სწავლობენ და იკვლევენ წერის ჟანრების მდიდარ სპექტრს. როდესაც ისინი მათთვის საინტერესო საგნების ანგარიშებს ქმნიან, მოსწავლეებს შეუძლიათ საკითხები სიღრმისეულად შეისწავლონ და პრაქტიკული კვლევის უნარები გამოიყენონ. ნიჭიერმა მოსწავლეებმა ასევე შეიძლება სცადონ უფრო რთული ჟანრის წერითი დავალებების შესრულება, მაგალითად პროზა, პოეზია, დრამატურგია ან სხვადასხვა მოკლედ მხატვრული ჩანახატების შექმნა.

ერთერთი პროგრამა, რომელიც შეუდარებლად ეფექტურია ნიჭიერი მოსწავლეებისათვის, არის Junior Great Books (მოზარდთა საუკეთესო წიგნები). ამ პროგრამის ფარგლებში მოსწავლეები კითხულობენ კლასიკას და განიხილავენ მას ტექნიკის „ერთობლივი მოძიება“ (Shared Inquiry). ჯგუფის ლიდერი, რომელიც საუკეთესო წიგნების ფონდის (Great Books Foundation) მიერ არის გადამზადებული, იწყებს და მართავს დისკუსიას, თუმცა საკითხავის ინტერპრეტირება და ინტერპრეტაციის ტექსტში მოცემული მტკიცებულებებითი ვალიდაცია მთლიანად ჯგუფზეა მიწოდებული. გარდა კომპლექსური მასალის კითხვის უნარების სათუთი განვითარებისა, ტექნიკა ითვალისწინებს დისკუსიისა და აზროვნების უნარების განვითარებასაც. ტიერნი და რიდენსი (2005) აღნიშნავენ, „ერთობლივი კითხვა დისკუსიის ლიტერებს სისტემური მიდგომას სთავაზობს დისკუსიებისათვის მოსამზადებლად“ და „მოსწავლეების ინტერაქციისათვის მობილიზებისათვის“. ის ასევე გულისხმობს „გულდასმით მომზადებულ ინსტრუქციებს, რომელიც საშუალებას აძლევს ლიდერს წარმატებული დისკუსიების მონიტორინგი მოახდინოს და ცვალოს სტრატეგიები მათ გასაუმჯობესებლად“(გვ. 401). დამოუკიდებელ კვლევაში, რომელიც სხვადასხვა, წამყვან მიდგომებს ადარებდა ერთმანეთს, „Junior Great Books“ საუკეთესო აღმოჩნდა და უზრუნველყოფდა მოსწავლეების გააზრებაში მოსწავლეების უმაღლეს ქულებს (მარფუ და ედვარდს, 2005). პროგრამის მახასიათებლებია ხარისხიანი შერჩევა, დისკუსიების მართვის საუკეთესო ინსტრუქციები, მომდევნო, განმამტკიცებელი მასალები და ლიდერების

კეთილსინდისიერი მომზადება. (პროგრამა არაჩვეულებრივად მუშაობს საშუალო და გამოწვევების მკითხველებთანაც).

ადაპტირებული სწავლება გამოწვევის მკითხველებისა და მწერლებისათვის თუ მოსწავლე შტატის ალტერნატიული ფორმის ტესტს აბარებს ან მისი ტესტის მოდულიცირება ხდება, ინდივიდუალიზებულ ი საგანმანათლებლო (IEP) უნდა განმარტავდეს ამის საჭიროებას (სპეციალური განათლებისა და რეაბილიტაციის ოფისი, 2005). ■	გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები განსაკუთრებით ნიჭიერების შესახებ დამატებითი ინფორმაცია შეგიძლიათ მოიძიოთ შემდეგ გვერდებზე: ნიჭიერებისა და განსაკუთრებული ტალანტის მქონეთა კვლევის ეროვნული ცენტრი http://www.gifted.uconn.edu/ NRCGT.html Neag ნიჭიერთა განათლებისა და ტალანტის განვითარების ცენტრი http://www.gifted.uconn.edu ■	FYI გაუმჯობესების (Enrichment) პროგრამების სარგებელი არის 10 ერთეული პროცენტრილი (ჰარტიე, 2009). ■

■ ნიჭიერ და განსაკუთრებული ტალანტის მქონე მოსწავლეებს გააჩნიათ საშუალოზე მაღალი მენტალური შესაძლებლობები ან ტალანტი. მოსახლეობის დაახლოებით 2 პროცენტი ითვლება ნიჭიერად და ტალანტად.

- ინკლუზია არის საგანმანათლებლო პრაქტიკა, რომელიც გულისხმობს ყველა მოსწავლისათვის განათლების უზრუნველყოფას ერთ კლასში სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეების ჩათვლით. სრული ინკლუზიის დროს ყველა მხარდასაჭერი სერვისის მოწოდება საკლასო გარემოში ხდება. პარალელური ინკლუზიის დროს კი, მოსწავლეები შეიძლება გადარჩეულნი იყვნენ სპეციალური სწავლებისათვის.
- მოდიფიკაცია გულისხმობს შინაარსის ან სწავლების სტრუქტურის ცვლილებას, მაგალითად - კურიკულუმის ცვლილებას.

კულტურულად მრავალფეროვანი მოსწავლეები

მნიშვნელოვანია, რომ დავაფასოთ და დავეფუძნოთ ყოველი მოსწავლის კულტურას. ყველა ბავშვს სჭირდება კავშირის დანახვა თავის კულტურასა და სკოლას შორის. პირველ რიგში, და უპირველეს ყოვლისა, მასწავლებელმა უნდა გაიცნოს ბავშვის კულტურა, განსაკუთრებით კი, იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლის კულტურული წარმომავლობა განსხვავებულია იმ მოსწავლეებისაგან, რომლებსაც ის ასწავლის (სტრიკლანდი, 1998). კითხვ, საუბრები ამ ბავშვებთან, მათთან სახლში ვიზიტები, ინტერაქცია იმ პირებთან, ვისთვისაც ნაცნობია ის სხვადასხვა კულტურები, რომლებიც კლასშია წარმოდგენილი, წარმოადგენს არაფორმალურ საშუალებებსა და გზებს ინფორმაციის მოსაპოვებლად. მასწავლებელმა შეუპოვრად და შეუსვენებლად უნდა იმუშაოს იმაზე, რომ გაიცნოს იმ კულტურათა ლიტერატურული მემკვიდრეობები, რომელთა წარმომადგენლებიც მის კლასში სწავლობენ. განსაკუთრებით მან ყურადღება უნდა გაამახვილოს წიგნიერების გამოყენებას ამ კულტურებში. მაგალითად, ტეილორისა და დორკი-გაინსის (1998) აზრით, აფროამერიკული ოჯახები შეიძლება კითხულობდნენ სხვადასხვა მიზეზისათვის, თუმცა, სკოლა ხშირად ვერ ახერხებს ამ მიზნების სწორად გამოყენებას და გაძლიერებას სახლში კითხვისა და წერის სწავლებისათვის. გოლდებრის (1994) მიხედვით, ლათინოსი მოსწავლეების მშობლებს მაღალი მისწრაფებები გააჩნიათ

საკუთარი შვილების აკადემიური მოსწრებებთან მიმართებით, თუმცა სკოლა ვერ ახდენს მათი ამ მოსწრაფებების რეალიზებას.

მოსწავლის კულტურული წარმომავლობისა და გამოცდილების გააზრებას ეფექტური სწავლებისაკენ მივყავართ. ბევრ კულტურულ ჯგუფს შეიძლება გააჩნდეს სოციალიზაციის ისეთი გამოცდილება და პრაქტიკა, რომელიც ბავშვს არასახარბიელო მდგომარეობაში აყენებს სკოლაში. მაგალითად, მექსიკელი ემიგრანტები ბავშვებს ასწავლიან პასიურად ყოფნას დიდების გარემოცვაში. ეს ბავშვები ასევე არ არიან წახალისებულნი თავიანთი ცოდნის გამოვლენისათვის (ვალდესი, 1996). თუმცა, ტიპურ საჯარო სკოლის კლასში, მოსწავლეებისგან არის ჟინიანობის, სიმტკიცის და ცოდნის დემონსტრირების მოლოდინი. მექსიკელი ემიგრანტი მოსწავლეები, რომელსაც ეს ჟინი აკლიათ, ვერ ახერხებენ საკუთარი ცოდნის გამოვლენას, და შედეგად, შეიძლება ჩაითვალოს, რომ მათ აკლიათ უნარები და წინარე ცოდნა, და შესაბამისად, უფრო სუსტ კითხვის ჯგუფში გადანაწილდნენ.

სხვა კულტურებიდან გამოსულ მოსწავლეებსა და მშობლებთან მუშაობისას, თქვენ მეტაკოგნიტური უნდა იყოთ: უნდა გაიაზროთ, რომ თქვენ მოსწავლეებსა და მშობლებს თქვენი კულტურული პერსპექტივიდან აღიქვამთ (მელდონადო-კოლონი, 2003) და თქვენი მოსწავლეების ცხოვრება ბევრი თვალსაზრისით განსხვავდება თქვენი საკუთარისგან. თქვენ გჭირდებათ თქვენი მოსწავლეების კულტურის შესწავლა და რაც შეიძლება მეტი დეტალის აღმოჩენა თქვენი მოსწავლეები ყოველდღიური ცხოვრების შესახებ. თუ თქვენ ასეთნაირად მოიქცევით, იმის ალბათობა, რომ თქვენი სწავლება ბევრად რელევანტური და ეფექტური იქნება, ძალიან მაღალია.

სწავლების იმ ტექნიკების დამუშავებისას, რომლებიც განსხვავებული სწავლის სტილის ინდივიდებისთვისაა შესაფერისი, თქვენ კარგად უნდა იცნობდეთ თქვენი მოსწავლეების აზროვნებისა და ინფორმაციის დამუშავების მახასიათებლებს. სწავლება მაქსიმალურად კოლაბორაციული უნდა იყოს. თქვენ მოსწავლეებისაგან უნდა გაარკვიოთ, თუ როგორ ახდენენ ისინი მნიშვნელობის კონსტრუირებას,

იმისათვის, რომ კარგად წარმოიდგინოთ მათი აზროვნების პროცესი. თქვენ ბევრი განსხვავებული სწავლებისა და კლასის ორგანიზების მიდგომა უნდა გამოიყენოთ იმისათვის, რომ გაარკვიოთ, რომელიც მუშაობს ყველაზე ეფექტურად. თქვენ ასევე მოსწავლეებს უნდა მისცეთ არჩევის გაკეთების საშუალება, იმისათვის, რომ იცოდეთ რა ტიპის აქტივობებს ანიჭებენ ისინი უპირატესობას. ეთნიკური და ლინგვისტური უმცირესობის წარმომადგენელ ბავშვთა მიღწევების გაუმჯობესებისათვის დაუღალავი მცდელობები, როგორებიცაა თანამშრომლობითი სწავლა, სწავლის სტილისადმი მაღალი მგრძნობელობა, ყველა მოსწავლისათვის ეფექტური მხარდაჭერა იქნება უკეთესად სწავლისათვის (ბენკსი, 1994).

FYI მიუხედავად იმისა, რომ პროგრამა „Junior Great Books“ და ერთობლივი ძიების პროგრამა უმეტესად ნიჭიერი მკითხველებისათვის გამოიყენება, ის ასევე წარმატებულად მუშაობს საშუალოზე დაბალი კითხვის დონის მოსწავლეებთანაც და შეიძლება, რომ ყოველდღიური საკლასო რეჟიმის, სკოლის შემდგომი ან კლასგარეშე	FYI ინდივიდის ეთნიკური ნიშნის მიმართ პოზიტიური დამოკიდებულება იძლევა 10 ერთეული პროცენტის სარგებელს (ჰატიე, 2009).	FYI არსებობს უამრავი დიალექტის ფორმა, რომლებიც აფროამერიკელების ინგლისურ სპეციფიკური წარმოთქმიდან გამომდინარე, მცირედ აკუსტიკურ სირთულეებს იწვევს. მოსწავლეები შეიძლება ვერ აღიქვამდნენ ზოგიერთ ბოლო თანხმოვანს სიტყვის ნაწილად ან ურევდნენ სიტყვებს ერთმანეთში მაგალითად: ნაწილებს. toll და told, ან coal

აქტივობების ნაწილი გახდეს. მეტი ინფორმაციისათვის ეწვიოთ ვებ-გვერდს: http://www.greatbooks.org მიუხედავად ამისა, მოსწავლეები, რომლებიც ინგლისურს შეისწავლიან, უმცირესობათა ჯგუფებს წარმოადგენენ, სიღარიბეში ცხოვრობენ მეტწილად წარმოდგენილნი არიან სპეციალური საჭიროებების ჯგუფებში და ნაკლებად არიან წარმოდგენილნი ნიჭიერებისათვის განკუთვნილ პროგრამებში. განსაკუთრებული ძალისხმევაა და ბევრი მცდელობაა საჭირო იმისათვის, რომ ამ ჯგუფებიდან მოხდეს იმ		and cold. კონტექსტის უხვად გამოყენება და დამატებითი მუშაობა აუდიალურ დისკრიმინაციაზე კარგი საშუალებებია ამ უმნიშვნელო ხარვეზების აღმოსაფხვრელად. ■

მოსწავლეების იდენტიფიცირება, რომლებსაც განსაკუთრებული შესაძლებლობები გააჩნიათ. ■		

■ ტერმინი სწავლის სხვადასხვაობა ნიშნავს ინდივიდის მიერ ინფორმაციისა და უნარების ათვისების, დამახსოვრებისა და გამოყენების პრიორიტეტს. სწავლის სტილი შეიძლება იყოს აუდიალური, ვიზუალური ან კინესთეტიკური (შეხებითი). ასევე, მთლიანი და ნაწილებად სწავლის, მარტო ან სხვებთან ერთად სწავლის პრიორიტეტი.

მოსწავლის ენის მიმღეობა

მოსწავლის ენა მისი ინდივიდუალობის ნაწილია. მის ინტერპრეტაციაზე უარის თქმა კი, პერსონალურ უარყოფას ნიშნავს. ყველა ადამიანი საუბრობს გარკვეულ დიალექტზე, რომელიც დამოკიდებულია მისი დაბადები ადგილზე, სოციალურ-ეკონომიკურ სტატუსზე და სხვა ბევრ ფაქტორზე. ზოგიერთი აფროამერიკელი ლაპარაკობს დიალექტზე, რომელიც ცნობილია სახელით „შავი ინგლისური“. ეს დიალექტი სტანდარტული ინგლისურის იდენტურია. განსხვავება ამ ორ დიალექტს შორის მცირეა და გულისხმობს მახასიათებლებს, როგორიცაა სუფიქსის გამოტოვება, (ing, ed) სიტყვების „შეჭმას“ ან გამოთქმის განსხვავებული ვარიაციის გამოყენება (გამოთქვამს “pin” როგორც pen-ს. (Shuy, 1973).

დიალექტს კითხვის მიღწევებზე ნეგატიური გავლენა არ აქვს, თუმცა შეიძლება გავლენა იქონიოს მასწავლებლის დამოკიდებულებაზე (გუდმანი და გუდმანი, 1978).თუ მასწავლებელს ნეგატიური აზრი უყალიბდებათ სხვადასხვა დიალექტის

მიმართებით, მას შეიძლება დამოკიდებულებაც შეეცვალოს და მოსწავლეებისგან უფრო დაბალ მოლოდინები. თუ მასწავლებელი დაუსრულებლად უსწორებს მოსწავლეს ენა, ჩნდება იმის ალბათობა, რომ კომუნიკაცია მასსა და მის მოსწავლეებს შორის არ განვითარდება.

ზეპირი კითხვის დროსაც კი, ბავშვს, რომელიც დიალექტის რომელიმე ვარიანტს იყენებს, არ უნდა შევუსწოროთ. რეალობა ისაა, რომ ბეჭდური სიმბოლოების ინდივიდის დიალექტში გადატანა მხოლოდ პოზიტიური ნიშანია (გუდმანი და გუდმანი, 1978). ეს იმის მაჩვენებელია, რომ მოსწავლე მნიშვნელობის, შინაარსის გამოსატანად კითხულობს და არა უბრალოდ ბგერებს ან სიტყვებს წარმოთქვამს. მასწავლებელმა თავად უნდა გამოიყენოს სტანდარტული ინგლისური და შესაბამისად იყოს მოდელი ბავშვებისათვის, რომლებიც დიალექტზე ლაპარაკობენ. მიუხედავად იმისა, რომ ყველა დიალექტი თანაბრად მისაღებია, სტანდარტული ინგლისურის გამოყენება შეიძლება იყოს მნიშვნელოვანი ფაქტორი პროფესიული წარმატებისათვის. იმის ნაცვლად, რომ დიალექტი შეასწოროს ან მის აღმოფხვრას ეცადოს, ბრაუნი (1988) თვლის, რომ სტანდარტული ინგლისური უნდა იქნეს წარმოდგენილი მეორე დიალექტად, რომლის გამოყენება მოსწავლეებს სურვილის მიხედვით შეეძლებათ. მეტყველებისა და მოსმენის ახალი სტანდარტის კომიტეტის (2001b) თვლის, რომ მოსწავლეები, რომლებიც რამდენიმე წელი დადიან სკოლაში, სტანდარტულ ინგლისურს აკადემიური მიზნებისათვის უნდა იყენებდნენ, თუმცა, არის აუცილებელი, რომ სოციალურ სიტუაციებშიც არსებობდეს მათგან იგივე მოლოდინი. „ყველა მოსწავლემ უნდა ისწავლოს სტანდარტული ინგლისურის გაზიარებული წესები, თუმცა არა იმგვარად, რომ საფრთხე შეექმნას მათ მემკვიდრეობას“ (გვ. 24).

კვლევაზე დაფუძნებული მიდგომა კულტურული მრავალფეროვნებისადმი

კვლევების დეტალურ ანალიზზე დაყრდნობით ლი (2011) იძლევა შემდეგ რეკომენდაციებს სწავლების პრაქტიკასთან დაკავშირებით:

1. მოსწავლეების კულტურული მემკვიდრეობის, ინდივიდუალური მახასიათებლებისა და კულტური იდენტობის აღიარების უზარმაზარი მნიშვნელობა;
2. კულტურული განსხვავებების აღიარება მოსწავლის სახლის ცხოვრებასა და სასკოლო წიგნიერების სწავლას შორის და იმის ცოდნა, რომ ამ განსხვავებებმა შეიძლება კონფლიქტი გამოიწვიოს;
3. ფართო სპექტრის სწავლების სტრატეგიების გამოყენება, რომელიც განსაკუთრებულ ყურადღებას ანიჭებს კულტურულად შესაბამის შინაარსობრივ კონტექსტს და ურთიერთქმედ სტრუქტურებს;
4. კრიტიკული აზროვნების უნარების განვითარების წახალისება და ხელშეწყობა, იმისათვის, რომ მოსწავლე საზღვრების დარღვევის, კონტექსტურ და საზოგადოებრივ ფაქტორებთან გამკლავების უნარები განუვითარდეს სწავლაში (გვ. 528–529).

მრავალფეროვნების გავლენა სწავლისათვის

დღევანდელ საკლასო ოთახებში არსებული მრავალფეროვნება აუცილებელს ხდის მასწავლებლის მიერ დიფერენცირებული სწავლებას. იმისათვის, რომ მასწავლებელმა ეს შეძლოს, მან უნდა იცოდეს მოსწავლეების კოგნიტური, კულტურული, ლიტერატურული და ლინგვისტური წარმომადგენლობა და გამოცდილება და ამ ცოდნაზე დაფუძნებით დაგეგმოს სწავლება. მრავალფეროვნება, რომელიც მოსწავლეებს შემოაქვთ კლასში ღირებულია და სწორედ მასზე უნდა აშენდეს სწავლება. ყველა მოსწავლის საჭიროების საპასუხოდ, მასწავლებელმა უნდა გამოიყენოს RTI-ის პრინციპები მოსწავლეების პროგრესის მონიტორინგისათვის. შედეგების გათვალისწინებით კი, მოახდინოს პროგრამების მოდიფიცირება, ინტენსიურობის გაძლიერება, დაეხმაროს მოსწავლეებს დამატებით ან მხარდაჭერა გამოუცხადოს მათ იმ შემთხვევაში, თუ პროგრესი არ აღინიშნება. მხოლოდ დროთა განმავლობაშია იმის თქმა შესაძლებელი, რამდენად ყველა მოსწავლის მომზადება

გახდება შესაძლებელი კოლეგისა თუ კარიერისათვის. და მიუხედავად ამისა, აბსოლუტურად შესაძლებელია, რომ ყველა მოსწავლემ სერიოზულ შედეგებს მიაღწიოს წიგნიერებაში. „კითხვის გაჯანსაღება“ (რომლითაც, Clearinghouse მუშაობს, 2007) და სხვა მაღალხარისხიანი პროგრამები (ჰიბერტი და ტეილორი, 2000; რივსი, 2003) ადასტურებენ, რომ ყველა მოსწავლე შეიძლება გახდეს დაოსტატებული მკითხველი სწორი სწავლების პირობებში. თუმცა, ამ მიზნის მიღწევა არ შეიძლება მხოლოდ სკოლის ძალისხმევის შედეგად მოხდეს. მთელი საზოგადოება უნდა იყოს აქტიურად ჩართული ამ პროცესში. ამის შესანიშნავი მტკიცებულებაა ის წარმატება, რომელსაც პროგრამამ „Harlem Children’s Zone“(n.d.) მიაღწია, რომელიც დაბალშემოსავლიან ბავშვებზე ფოკუსირებული ბავის ასაკიდან კოლეჯამდე. დღესდღეობით ამ პროგრამას 500 მონაწილე ჰყავს კოლეჯში და 500 კი კოლეჯისათვის მოსამზადებელ პერიოდის ინსტიტუციებში. კარგად აღჭურვილი გარემოცვა და სასკოლო ბიბლიოთეკები, ადექვატური ჯანდაცვის უზრუნველყოფა, პროგრამები მშობლებისათვის, შემოწირულობები ბიზნესებისგან და მოქალაქეთა მხარდაჭერა არის ის ასპექტები, რომლებიც საჭიროა ხარისხიანი წიგნიერების მისაღწევად. ამ პროცესში მშობლების პარტნიორობა საკუთარი შვილების განათლებისათვის ისეა აუცილებელი, როგორც არასდროს..

მოსწავლეების მომზადება კოლეჯისა და კარიერისათვის მოითხოვს წიგნიერების გრძელვადიან ხედვას. ჩვენ, წიგნიერების პროფესიონალებმა უნდა ვკითხოთ ჩვენს თავს: „რა ტიპის პროგრამა მოიტანს პრაქტიკულად ყველა მოსწავლის წიგნიერებაში გაწაფვას?“ დიდი ცდუნებაა, რომ მოსწავლეებს ჩავახრახნოთ ყველა იმ ტიპის საკითხი, რომელიც ტესტირებაზე შეხვდებათ. თუმცა უნარების ჩახრახნა მოსწავლეებში არასდროს ყოფილა ეფექტური და არასდროს იქნება. ეს ძალიან მოკლევადიან მიზნებზე გათვლილი ქმედებაა. რეალურად საჭიროა სიღრმისეული მიდგომების გამოყენება, რომლებიც მოსწავლეების გამოცდილებასა და ლექსიკას აფართოებს, ენის განვითარებას უჭერს მხარს და ავითარებს იმ ტიპის უნარებს, რომლებიც წიგნიერების მოთხოვნების სრულყოფილად დაკმაყოფილებისათვის არის აუცილებელი. იმ

მოთხოვნებისა, რომლებსაც მოსწავლეები ამჟამად ხვდებიან და რომლებსაც მომავალში მომავალში შეხვდებიან. მოსწავლეები მომზადებულნი უნდა იყვნენ საშუალო განათლების შემდგომი სწავლის საფეხურებისა თუ სამუშაო ადგილისათვის.

შემდგომი თავები ეფუძნება ამ თავში მოცემულ ინფორმაციას და გთავაზობთ უფრო კონკრეტულ რჩევებს RTI სხვადასხვა კონცეფციის გამოყენებისთვის მრავალფეროვან მოსწავლეებთან დიფერენცირებული და ადაპტირებული სწავლებისათვის. შესაძლებლობის მაქსიმუმის ფარგლებში, ტექსტში მოყვანილი რჩევები დაფუძნებულია მტკიცებულებებს. თუმცა, რიგ შემთხვევებში ისინი პირადად ან სხვა კოლეგების გამოცდილებას ეყრდნობა. წიგნიერების სწავლება ხომ ხელოვნებაა და მეცნიერებაც.



დღევანდელ კლასებში მრავალფეროვანი ეთნიკური და რასობრივი ჯგუფის მოსწავლეები სწავლობენ

დასკვნა

ყოველი მოსწავლის კოლეჯისათვის ან კარიერისათვის მომზადება ის ვალდებულებაა, რომელიც 2004 წელს შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა

განათლების გაუმჯობესების აქტის (IDEIA)-ს ფარგლებში დაიგეგმა. მთავარ მიზანს წარმოადგენს აშშ-ს სკოლებში არსებული მრავალფეროვანი მოსახლეობის, განსაკუთრებით კი რისკის ქვეშ მყოფი მოსწავლეების წიგნიერების უნარების განვითარება. IDEIA ფარგლებში ამისათვის RTI (ინტერვენციაზე პასუხი) გამოყენება. RTI დაფუძნებული მოსწავლეების მონიტორინგის პრინციპს და მონიტორინგის შედეგების შესაბამისად, გამოწვევის მოსწავლეების მხარდაჭერას სხვადასხვა ინტერვენციებით. RTI-ის საშუალებით ასევე შესაძლებელი სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვების მქონე მოსწავლეების იდენტიფიცირებაც.

რისკის ქვეშ მყოფი მოსწავლეები წარმოდგენილი არიან ინგლისური ენის შემსწავლელი, სიღარიბეში გაზრდილი, ფიზიკური, მენტალური და კოგნიტური შეზღუდვების მქონე მოსწავლეების ჯგუფებისგან. რისკის ქვეშ მყოფი მოსწავლეებისათვის განსაკუთრებული სარგებელი მოაქვს ენის, წინარე ცოდნის, წიგნიერების უნარების განვითარებაზე ორიენტირებულ სწავლებას, რომელიც მოსწავლის კულტურასა და მშობლიურ ენას აღიარებს და პატივს სცემს.

დღითიდღე უფრო მეტი სწავლასთან დაკავშირებული და ფიზიკური შეზღუდვების მქონე მოსწავლე სწავლობს რეგულარულ კლასებში. კლასის დამრიგებლებმა და მასწავლებლებმა სპეციალური განათლებისა და წიგნიერების რესურსების, ასევე სხვა სპეციალისტებთან მჭიდროდ უნდა ითანამშრომლოს, კლასის ფიზიკური გარემო და პროგრამები იმგვარად დაგეგმოს, რომ მოსწავლეებმა მაქსიმალურად შეძლონ კითხვისა და წერის სწავლა საკუთარი შესაძლებლობების ფარგლებში. ნიჭიერ და განსაკუთრებული ტალანტებით დაჯილდოვებულ მოსწავლეებს ასევე სჭირდებათ შესაბამისი მასალები და პროგრამები.

გაშლა და გამოყენება

1. ჩამოართვით ინტერვიუ სპეციალური განათლების ან კითხვის გაჯანსაღების სპეციალისტს თქვენს სკოლაში ან ახლომახლო დაწყებით ან საბაზისო სკოლაში. გაარკვიეთ, რა ტიპის სპეციალური განათლების ან კითხვის

გამაჯანსაღებელ პროგრამებს სთავაზობს სკოლა მოსწავლეებს. ასევე გაარკვიეთ, თუ ახორციელებს სკოლა RTI და როგორ არის პროგრამა დაგეგმილი.

2. მოახდინეთ გაკვეთილზე დაკვირვება, სადაც ინგლისური ენის შემსწავლელების სწავლება მიმდინარეობს. ჩაინიშნეთ, როგორ ახდენს მასწავლებელი მოსწავლეების მხარდაჭერას. კონკრეტულად კი, რამდენად არის მასწავლებლის წვლილი, შენატანი მკაფიო და გასაგები? რა კეთდება მოსწავლეების შედეგების გასაუმჯობესებლად? წარმოადგენს მასწავლებელი ლექსიკას ან ენობრივ სტრუქტურებს მიზანმიმართულად?
3. მოახდინეთ გაკვეთილზე დაკვირვება, სადაც გაჯანსაღების ან სპეციალური განათლების მოდელია დანერგილი ინკლუზიის კონცეფციის შესაბამისად. რა ზომებს იღებენ სპეციალისტი და კლასის მასწავლებელი ერთად მუშაობისათვის? რა უპირატესო გააჩია მათ არჩეულ მიდგომას? რა მიწისები დაინახეთ?
4. გამოიკვლიეთ კულტურული უმცირესობის ჯგუფი, რომელიც თქვენს ახლანდელ კლასში ან თქვენი დაკვირვების ფოკუს კლასშია. მოიძიეთ ინფორმაცია ამ ჯგუფების ლიტერატურის, ენის და ტრადიციების შესახებ. რამდენად ეფექტურად იყენებთ ამ ინფორმაციას, იმისათვის, რომ მართებულად ასწავლოთ? დაგეგმეთ გაკვეთილი თქვენს მიერ მოძიებული ინფორმაციის გამოყენებით. გაკვეთილის სწავლებისას ეცადეთ, მისი ეფექტურობა შეაფასოთ.

პროფესიული რეფლექსია

რამდენად:

___ ვიცნობ მრავალფეროვან პოპულაციას, რომელიც დღევანდელი დაწყებით და საბაზო სკოლებში სწავლობს?

___ მესმის RTI პრინციპები?

___ ვიცი, როგორ მოვარგო და დიფერენცირებული სწავლება განვახორციელო ყველა მოსწავლის საჭიროების საპასუხოდ?

___ ვაცნობიერებ, რამდენად მნიშვნელოვანია იმის რწმენა, რომ ყველა მოსწავლეს შესწევს უნარი ისწავლოს?

რამდენად შემიძლია/გამომდის:

___ დიფერენცირებული სწავლება?

___ მოსწავლის კულტურული გამოცდილებისა და წარმომავლობის გათვალისწინება, რომელიც მოსწავლეების წიგნიერებას განსაზღვრავს?

რეფლექსიის კითხვა

რა ტიპის მხარდაჭერა შეგიძლიათ განახორციელოთ ინგლისური ენის შემსწავლელებისათვის, იმ შემთხვევაში, თუ მათ ენაზე არ საუბრობთ?

რას დააყრდნობთ ამ მხარდაჭერას?

რა რესურსები დაგჭირდებათ ამისათვის?

კომპეტენციების განვითარება

კომპეტენციების განვითარებისათვის, გაეცანით ქვემოთ მოცემულ რესურსებს:

Start Legacy Modules from Vanderbilt University

<http://iris.peabody.vanderbilt.edu/resources.html>

ინტერვენციაზე პასუხის (RTI) შესახებ ინფორმაცია მოცემულია: Colorín Colorado

<http://www.colorincolorado.org>

ეს საიტი იძლევა ინფორმაციას ინგლისური ენის შემსწავლელთა, ასევე სწავლებასთან დაკავშირებული შეზღუდვების და ყურადღების დეფიციტისა დარღვევის და ჰიპერაქტიურობის შესახებ: LD OnLine <http://www.Idonline.org>

აქ შეგიძლიათ ნახოთ კონკრეტული მაგალითები სიღარიბეში მცხოვრებ მოსწავლეების წიგნიერების განვითარებაზე: Read Harlem Children's Zone (n.d.). ასევე

„თეთრი ფურცლები“ იგივე წყაროში: „.

<http://www.hcz.org/images/stories/H CZ%20White%20Paper.pdf>

ჩემი საგანმანათლებლო ლაბორატორია

ეწვიეთ ქვეთავს - „გამოწვევის მკითხველები“ და „ინგლისური ენის შემსწავლელები“

MyEducationLab-ში (www.myeducationlab.com), სადაც ჩვენ შეძლებთ:

- მოიძიოთ სწავლის შედეგები „გამოწვევის მკითხველებისა“ და „ინგლისური ენის შემსწავლელებისათვის“, ასევე ეროვნული სტანდარტები, რომლებიც ამ შედეგებთანაა დაკავშირებული
- შეასრულოთ მოცემული დავალებები და აქტივობები, რომლებიც მოგეხმარებათ სიღრმისეულად გაიაზროთ ამ თავში მოცემული მასალა.
- გამოიყენოთ და თქვენი მოსაზრებები დახვეწონ სწავლების ძირითადი უნარების შესახებ, რომელიც მოცემული ამ თავში „სწავლების უნარების განვითარება სწავლის მახასიათებლების“ ნაწილშია მოცემული
- IRIS ცენტრის რესურსებში მოცემული რთული სიტუაციების გაცნობას და შეფასებას. შეამოწმებთ ამ თავში მოცემული მასალის აღქმის ადეკვატურობას ამავე თავში მოცემული სწავლის დაგეგმვის მიხედვით, რომელიც წიგნის რესურსებშია მოცემული. აქვს შეძლებთ ამ თავზე დაფუძნებული დავალებებისა და ამოცანების გაკეთებას, თქვენს შედეგებზე უკუკავშირის მიღებას და მიმოხილვის, პრაქტიკისა და განმავითარებელი აქტივობების შეფასებას, რომელიც გააუმჯობესებს თქვენ მიერ ამ თავში მოცემული მასალის აღქმას (სურვილის მიხედვით).

A+RISE

®

Standards2Strategy™ არის ინოვაციური, ინტერაქტიული ონლაინ რესურსი, რომელიც ახალბედა მოსწავლეებს სთავაზობს მე-12 კლასის კვლევაზე დაფუძნებულ და არსებული სიტუაციისათვის აქტუალური სწავლების სტრატეგიებს, რომელიც

ინგლისური ენის შემსწავლელთა ლინგვისტურ საჭიროებებზეა მორგებული. სწავლის დროს მათ სჭირდება დიფერენცირებული სწავლება კლასისა და უნარების შესაბამისად, რომელიც თავმოყრილია დაწყებითი ენისა და ლიტერატურის საერთო ძირითად სტანდარტებში (წიგნიერების სტრატეგიები) ინგლისური ენის ფლობის სტანდარტებში, რომელიც ტეხასის, კალიფორნიისა და ფლორიდის WIDA-შია მოცემული

შეფასება სწავლისათვის

მოლოდინების გზამკლვევი

ყველა ქვემოთ მოცემული დებულების გასწვრივ, რომელიც ამ თავში მოცემულ ინფორმაციასთან არის დაკავშირებული, მიუწერე „ვეთანხმები“ ან „არ ვეთანხმები“ შეხედულებისამებრ. განიხილეთ თქვენი პასუხები კოლეგასთან თავის კითხვის

1. მიღწევების ეროვნული ტესტები აუცილებელია წიგნიერების შეფასებისათვის.
2. მაღალი სტანდარტების დაწესება მოსწავლეების შედეგების შესაფასებლად კარგი საშუალებაა კითხვისა და წერის სწავლების ხარისხის გასაუმჯობესებლად.
3. წერითი შეფასების უმრავლესობა ძალიან სუბიექტურია.
4. თანამედროვე მოსწავლეები ძალიან ბევრ ტესტს აბარებენ.
5. მასწავლებლების შეფასება უნდა ხდებოდეს მოსწავლეების სწავლის შედეგების მიხედვით.
6. დაკვირვება ბევრად ვრცელ ინფორმაციას იძლევა მოსწავლეების კითხვისა და წერის პროგრესის შესახებ, ვიდრე სტანდარტიზირებული ტესტები.

გამოიყენეთ არსებული ცოდნა



შეფასება წიგნიერების სწავლის განუყოფელი ნაწილია. შეფასება არის მასწავლებლების, მოსწავლეების, მშობლების ადმინისტრაციისა და ზოგადად საზოგადოების განსჯა იმასთან დაკავშირებით, რამდენად სწავლება მიზნების შესაბამისია. შეფასება ასევე ეხმარება მასწავლებლებს გადაწყვიტონ, რა მუშაობს და რა არ მუშაობს კარგად და ამ ინფორმაციის საფუძველზე გააუმჯობესონ პროგრამები. თვითშეფასება მოსწავლეებს საკუთარ სწავლებაზე კონტროლის განხორციელების საშუალებას აძლევს. ამ ყველაფრის გათვალისწინებით, დაფიქრდით, რა ტიპის შეფასების გამოცდილება გაგაჩნიათ თქვენ? როგორ ხდება თქვენი სასკოლო საქმიანობის შეფასება? ეთანხმდებით თუ არა ამ შეფასებებს თუ თვლით, რომ ისინი სიმართლეს ვერ ასახავს? იმის გათვალისწინებით, რომ საბოლოო მიზანი ყველა მოსწავლის მომზადებაა კოლეჯისა და კარიერისათვის, შეფასების რა გზები და საშუალებები იქნებოდა ყველაზე შეფასების თანამედროვე მოსწავლეების წიგნიერების განვითარების შესაფასებლად? შეფასების მახასიათებლები

შეფასების კითხვაა „რამდენად გამომდის?“ რათა კიდევ უკეთესად გავაკეთოთ. შეფასება ღირებული განსჯაა. ჩვენ ასევე ვსვამთ კითხვას: „რამდენად კარგია საგანმანათლებლო პროგრამა?“ შეფასებას ტესტებზე, ამოცანებზე, ჩანაწერებზე, დავალებების მაგალითებზე, დაკვირვებაზე, განსაკუთრებული შემთხვევების ჩანაწერებზე, პორტფოლიოსა და მსგავს ინფორმაციაზე ვაფუძნებთ. შეფასება ასევე მოსწავლესაც შეუძლია საკუთარი წერითი დავალებების ფოლდერის განხილვის საშუალებით. მშობელს შეფასება მოსწავლის სასწავლო ბარათების გაცნობით შეუძლია. შემფასებელი შეიძლება მასწავლებელი იყოს, თუ ის მოსწავლის პორტფოლიოს ან დავალებების კოლექციას შეამოწმებს, ბოლო დაკვირვებების შედეგებს მიმოიხილავს და დააკვნის, რომ მოსწავლე კარგად ართმევს თავს სწავლას, თუმცა მეტის მიღწევა შეუძლია.

შეფასებას აუცილებლად უნდა მოჰყვეს რაიმე ტიპის ქმედება. შემფასებელმა უნდა გადაწყვიტოს, რა უნდა იყოს ეს ქმედება საკუთარი განსჯის საფუძველზე. მოსწავლემ შეიძლება გადაწყვიტოს, რომ ის სულ ერთი და იგივე ტიპის დავალებებს აკეთებს და წერის გამრავალფეროვნება სჭირდება. მშობელმა კი შეიძლება გადაწყვიტოს, რომ მისმა ბავშვმა მეტი უნდა იმუშავოს სწავლაზე. მასწავლებელმა შეიძლება დაასკვნას, რომ კითხვის პროგრამის ფარგლებში მეტი დრო უნდა დაეთმოს ჩუმ კითხვას.

ათვლის წერტილი

შემფასებელი შეფასებას იწყებს მიზნების ან სტანდარტების დასახვით. შენ ვერასოდეს განსაზღვრავ, რა მიმართულებით უნდა იარო, რომ დასახულ ადგილას მოხვდე, თუ არ გეცოდინება, საიდან იწყებ სვლას. მაგალითად, მასწავლებლის მიზანი შეიძლება იყოს მოსწავლეებში კითხვის სიყვარულის გაღვიძება. ეს ძალიან ღირებული მიზანია და ბევრ პროგრამაში შეიძლება კარგად არ იყოს ასახული. როგორ უნდა გადაწყვიტოს მასწავლებელმა, რომ მიზანი მიღწეული ან რა მტკიცებულებები უნდა წარმოადგინოს ამისათვის? მიზნის დასახვა კონკრეტული ამოცანების შემუშავებით იქნება, რომელიც შესაძლებლობების ფარგლებში ქცევაზე დაკვირვებასაც უნდა მოიცავდეს. მაგალითად, მოსწავლე საკუთარი ნება-სურვილით დღეში 20 წუთი და თვეში მინიმუმ ერთ წიგნს კითხულობს. ასეთ შემთხვევაში ამოცანა გაზომვადია და მასწავლებელს შეუძლია ინფორმაცია მოაგროვოს მტკიცებულებად, თუ რამდენად მიაღწია დასახულ მიზანს.

ფართო მიზანი სასკოლო წლისათვის უნდა დაისახოს ისე, რომ მიმართულების რუქა ხელთ გქონდეთ. მიზანი სასკოლო ოლქის ჩარჩოს ფარგლებში შეიძლება დაისახოს. შემდეგ ეს მიზანი საკითხების მიხედვით ამოცანებად დაიტოტება, საბოლოოდ კი საგაკვეთილო გეგმებში აისახება. ხანდხან ამოცანები აქტივობებში ეშლებათ. აქტივობა ისაა, რის საშუალებითაც მოსწავლეები მიზანს აღწევენ. აქტივობები უფრო მნიშვნელობაა, ვიდრე დასასრული. მაგალითად,

დებულება: „წავიკითხოვოთ მოთხრობა, რომელიც შეიცავს მოკლედ სიტყვებს „ა“ ასო-ბგერათი - არის აქტივობა. „მოკლე სიტყვების გამოყენების შეძლება „ა“ ასო-ბგერით“ ან „მოკლე სიტყვების გამოყენება „ა“ ასო-ბგერით, იმისათვის, რომ მოთხრობა წავიკითხოვ“, არის ამოცანა. ამოცანა არის ის, რა მოლოდინებიც გაქვთ, რომ მოსწავლეს ეცოდინება ან შეძლება სწავლების შედეგად. სწავლის ექსპერტი რობერტ მარზანო გვირჩევს ქვემოთ მოცემული ჩარჩოს გამოყენებას ამოცანების ჩამოსაყალიბებლად:

მოსწავლეებს შეუძლიათ _____ .

ან

მოსწავლეებს ეცოდინებათ _____ . (მარზანო, 2007, გვ. 18)

პირველი ამოცანა წარმოადგენს უნარის ან სტრატეგიის ათვისებთან. კოგნიტური ფსიქოლოგიის ლექსიკონში, ეს არის „პროცედურული ცოდნა“, ხოლო მეორე კი, „დეკლარაციული ცოდნა“. თქვენ შეიძლება ჩარჩოს დაუმატოთ კიდევ ერთი დებულება, რომელიც გაძლევთ საშუალებას გაარკვიოთ, საიდან გეცოდინებათ, რომ მოსწავლემ ამოცანას მიაღწია ან მიღწევისკენ მიმავალ გზაზე დგას. თუ საუბარია უნარზე, მაშინ თქვენ შეგიძლიათ დააკვირდეთ ყოველდღიურად კითხვისა და წერის აქტივობებში მოსწავლე რამდენად იყენებს უნარებს ან ასევე შეგიძლიათ ჩაინიშნოთ მისი შედეგები სამუშაო რვეულში სავარჯიშოების გაკეთებისას. თუ ეს ცონდასთან დაკავშირებული ამოცანაა, თქვენ შეიძლება ამ ახალი ცოდნის არსებობა დისკუსიაში ან ზეპირსა თუ წერითი მოყოლის დროს დაინახოთ.

სტანდარტის მოძრაობები (Standards movement)¹

სტანდარტის მოძრაობის ამოსავალი წერტილი მიზნებისა და ამოცანების ჩამოყალიბებაა. სტანდარტის მოძრაობის გაჩენა გამოიწვია ამერიკის შეერთებულ შტატებში განათლების ხარისხთან დაკავშირებულმა საკითხებმა. მთავარი იდეას

¹ სტანდარტის ცვლილება და წანაცვლება წარმოადგენს საგანმანათლებლო რეფორმის ინიციატივას, რომელიც მიზნად ისახავს საკლასო სწავლების მოდერნიზებას მოსწავლის მიღწევების გაუმჯობესების საშუალებით (საგანმანათლებლო რეფორმის ცენტრი, 1995).

წარმოადგენს კომპლექსური, მსოფლიო მნიშვნელობის მქონე სტანდარტები და შემდეგ კი იმის შემოწმება, თუ რამდენად ამ სტანდარტების მიღწევა გამოიწვევს სწორედ მის შესაფერის სწავლებასა და შედეგების დადგომას. სტანდარტები „განსაზღვრავენ ჩვენ მოლოდინებს ბავშვებისათვის მნიშვნელოვანი ცოდნის შესახებ. ისინი წარმოადგენენ კურიკულუმისა და სწავლების ამოსავალ წერტილს და ყველა შეფასებისათვის ამოსავალ წერტილს უნდა წარმოადგენდნენ. (მასწავლებლების ამერიკული ფედერაცია, 2008, გვ. 2).

სახელმწიფოს საერთო ძირითადი სტანდარტები (Common Core State Standards)

იმდენად, რამდენადაც ყველა შტატში განსხვავებული სტანდარტი არსებობს, (ეროვნული მმართველობის ასოციაციამ (NGA) და სკოლის გენერალურ მმართველთა სახელმწიფო საბჭომ, (CCSSO), 2010) შეიმუშავეს სახელმწიფოს საერთო ძირითადი სტანდარტები ინგლისურ ენასა და ლიტერატურაში და მათემატიკაში. ეს სტანდარტები გამიზნულია მოსწავლეების კოლეჯისა და კარიერული მომზადებისათვის. საკვანძო სტანდარტები კითხვისათვის მოცემულია წიგნის შიდა ყდის გვერდზე. საკვანძო (ძირითადი) სტანდარტებში მოცემულია ფართო, ზოგადი სტანდარტები და ამოცანები. ისინი ასევეა საკვანძო მნიშვნელობის წერის, ენის, მეტყველებისა და მოსმენისათვის. საკვანძო სტანდარტები დაშლილია თითოეული კლასისათვის შესაბამის კონკრეტულ სტანდარტად, რომლის ნახვა შესაძლებელია სახელმწიფოს საერთო ძირითადი სტანდარტების ვებ-გვერდზე: <http://www.corestandards.org>. სტანდარტების ავტორების რეკომენდაციაა, რომ ინგლისური ენის შემსწავლელებისათვის (ELLs) იგივე სტანდარტები იყოს გათვალისწინებული, რაც მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკებებისათვის, თუმცა, მეორე ენის შემსწავლელებისათვის მეტი დრო, გაძლიერებული სწავლება და მხარდაჭერა იქნეს უზრუნველყოფილი. მსგავსად, რეკომენდირებულია, რომ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების სწავლება და შეფასებაც იგივე სტანდარტების გათვალისწინებით მიმდინარეობდეს. ამ სტანდარტების ხედვისა და ფილოსოფიის

თანახმად, „მათ [სახელმწიფო საერთო ძირითადი სტანდარტებს] ისტორიული მნიშვნელობა ენიჭებათ, რადგან შესაძლებლობას აძლევენ შეზრუდების მქონე მოსწავლეებს გაუმჯობესებული წვდომა ჰქონდეთ აკადემიურ შინაარსთან დაკავშირებულ სტანდარტებთან“ (ეროვნული მმართველობის ასოციაციამ (NGA) და სკოლის გენერალურ მმართველთა სახელმწიფო საბჭომ, (CCSSO), 2010). როგორც ანგარიშში ვკითხულობთ, ცვლილებები, რომლებიც საჭიროებაზე მორგებას, მხარდაჭრასა და პირობების უზრუნველყოფას გულისხმობს, მოსწავლის შეზღუდულობის ხარისხისა და მახასიათებლიდან უნდა გამომდინარეობდეს.

FYI დასახული მიზნები, რომლებიც მოსწავლეების სწავლას აღრმავენ, მკაფიოდაა გამოსახული და გამოიყენება სწავლების სწორად განსაზღვრისათვის, პროფესიონალიზმის უმნიშვნელოვანეს უნარს წარმოადგენს. ■		

FYI • შემოწმების (assessment) მონაცემები გამოიყენება შეფასების (evaluation) ფუნდამენტად.	FYI კლასების მიხედვით მოცემული სრული სტანდარტები ეროვნულ ზოგად ძირითად სტანდარტებისათვის	შეფასება პროცესია, რომელშიც გამოიყენება ტესტის, დაკვირვების, დავალებების ნიმუშების და სხვა ინსტრუმენტებით შემოწმების შედეგები

• მე-16 დონის მასალის წაკითხვა სტანდარტის მიხედვით „კითხვის გაჯანსაღებისთვისაა“ გამიზნული საფეხურისთვისაა პირველი კლასის ინტერვენციული პროგრამის ფარგლებში. ეს იგივეა, რაც უნარი, წაიკითხო პირველი კლასის მასალა არჩევითად. წუთში 40 სიტყვის წაკითხვის შესაძლებლობა პირველი კლასის შერჩევის სტანდარტია. უფრო ლოიალური სტანდარტი მოითხოვს 30-ე პროცენტის ან უფრო მაღალ ქულას ნორმირებულად მიჩნეულ კითხვის ტესტში (norm-referenced) (დენტონი, ფლეტჩერი და სიანსიო, 2006). ■	იხილეთ ვებ-გვერდი: http://www.corestandards.org ■	პროგრამს ეფექტურობაზე დასკვნების გამოსატანად. პროგრამის შეფასება ხდება მისი ამოცანების მიხედვით შეფასების უპირველესი ამოცანაა პროგრამის გაუმჯობესება.

საკვანძო სტანდარტი

რა არის ის საკვანძო უნარი, რომელიც კოლეჯში წარმატების მომასწავებელია? ACT--სი (2006) კვლევის მიხედვით, „ყველაზე ცხადი განმასხვებელი კითხვაში იმ მოსწავლეებს შორის, რომლებიც კოლეჯისათვის არიან მზად და რომლებიც არ არიან, კომპლექტური ტექსტების გაგების უნარია (გვ.16-17). “ კომპლექტური ტექსტების კითხვის უნარი ბევრად უფრო ზუსტი ორიენტირია მომავლის პროგნოზისათვის, ვიდრე სქესი, რასა ან სოციო-ეკონომიკური სტატუსი. ცხადია, რომ ის, რასაც ACT აღწევს არის საბოლოო შედეგის, მიღწევის საორიენტაციო მიზანი. ეს არის კითხვის ის განზომილება, რომელსაც მოსწავლე აჩვენებს დაწყებითის მაღალ კლასებში, თუმცა ამ მიზნის მიღწევისათვის მუშაობა გულისხმობს ყველა კლასში, ყოველდღიურ მუშაობას. და მიუხედავად ამისა, ცდომილება საშუალო სკოლის მაღალი კლასების მოსწავლეების კითხვის უნარებსა და კოლეჯისა და სამუშაო ადგილების მოთხოვნებს შორის ძალია დიდია ((ეროვნული მმართველობის ასოციაციამ (NGA) და სკოლის გენერალურ მმართველთა სახელმწიფო საბჭომ, (CCSSO), 2010). ასევეა ცდომილება საშუალო სკოლაში ზოგადად მიღებულ საკითხავ მასალებსა და კოლეჯისა და სამუშაო ადგილებზე საკითხავ მასალებს შორის. ამ ცდომილებების შესამცირებლად, საერთო ძირითადი სტანდარტები შედგება მახასიათებლისაგან, რომელსაც საკლასო ჯაჭვები ეწოდება. საკლასო ჯაჭვები აერთიანებს 2-3, 4-5, 6-8 და 11-12 კლასებს. როგორც სტანდარტებშია ჩამოუალიბებული, „პირველი წლის (წლების) დასრულებისათვის მოსწავლეს შეიძლება წაიკითხოს და გაიგოს ჯაჭვის პროგრამის ფარგლებში, საჭიროების შემთხვევაში სკაფოლდინგის მეშვეობით დახმარების საჭიროების სხვადასხვა დიაპაზონის ფარგლებში. „კლასის ჯაჭვის მეორე წლის დასრულებისათვის მოსწავლე უნდა კითხოულობდეს და ესმოდეს დამოუკიდებლად და სრულყოფილად ჯაჭვის პროგრამის ფარგლებში“ (გვ.10) თუმცა, რეალურად დაცილებები, რომლებიც არსებობს საბაზისო სკოლის დასრულებისათვის მოსწავლის კითხვის რეალურ შესაძლებლობასა და კოლეჯისა და კარიერის მოთხოვნებს შორის,

მეორე კლასში იწყება და ყოველ შემდეგ კლასთან ერთად უფრო და უფრო მეტად ხასიათდება სირთულის არარელევანტური მატებით. მაგალითად, მესამე კლასის დასასრულისათვის მასალა საკმაოდ რთულია იმ მასალაზე, რომელსაც წესით მესამე კლასის მასალას უნდა აბოლოვდეს. სირთულების ხარისხი ყველა ჯაჭვისათვის ისე იზრდება, რომ მაღალ კლასებში მოსწავლეს შეეძლოს კოლეჯის ან კარიერის დონეს მიაღწიოს ან მიუახლოვდეს მაინც. სხვა სიტყვებით რომ ავხსნათ, სტანდარტი ორიენტირებულია იმაზე, რომ მეორე კლასიდან მოყოლებული, მოსწავლეებმა ყველა მომდენო წელიწადში უფრო რთული მასალის წაკითხვა შეძლონ.

საერთო ძირითადი შეფასება საკმაოდ მკაცრი და მომთხოვნი იქნება, სადაც ფასდება როგორც მხატვრული, ისე ინფორმაციული ტექსტის წაკითხვის უნარი. ასევე მოწმდენა საბაზისო და კომპლექსური უნარები. მოსწავლეებისგან არის „ტექსტთან მიახლოებული კითხვის“. განსაკუთრებული აქცენტი კეთდება მტკიცებულების ციტირებაზე, რომელიც წარმოდგენილ პოზიციას თუ დასკვნას ამყარებს, და ასევე მოცემული მტკიცებულების ანალიზის უნარზე. მაგალითად, მოსწავლეებისგან მოითხოვება აზრის ჩამოყალიბება არა ერთ, არამედ ორი ან მეტ წყაროზე დაყრდნობით. ლექსიკა შეფასდება იმ საკითხების გათვალისწინებით, რომელიც არჩეული ტექსტის კონტექსტთანაა დაკავშირებული. ტექსტის შესახებ წერის უნარი ასევე განსაკუთრებითაა ხაზგასმული.

საერთო ძირითადი შეფასება იძლევა ინფორმაციას, რომელიც სწავლების დაგეგმვისათვის შეიძლება გამოვიყენოთ. განმავითარებელი, მინიმალური/საშუალო ზღვარი და ასევე, სადაც შესაძლებელია, განმსაზღვრელი შეფასება. კურიკულიმის ჩარჩო, სწავლის პროგრესი დაფუძნებულია საერთო ძირითად სტანდარტებს და სხვა, ხელმისაწვდომ რესურსებს.

FYI	FYI	გამოვიყენებთ
საკლასო ჯაჭვები	მიუხედავად იმისა, რომ	ტექნოლოგიები
წარმოადგენს ყველაზე	საერთო ძირითადი	

მნიშვნელოვან გარდამავალ ეტაპებს, რომლებიც ეროვნულ საერთო ძირითად სტანდარტებშია განსაზღვრული და წარმოდგენს ყველაზე რთულ სტანდარტს მისაღწევად. 2-3 კლასიდან დაწყებული, საკლასო ჯაჭვი მოწოდებულია მოსწავლეების საერთო წიგნიერების ზრდის დაჩქარებაზე და იმ საკითხავი მასალის გართულებაზე, რომლის წაკითხვაც არის კლასის მიხედვით განსაზღვრული. ყოველი მომდევნო კლასისათვის. ■	სტანდარტები განსაზღვრავს მოსწავლეებისათვის ყოველწლიურად უფრო და უფრო რთული რთული მასალის კითხვას, ეს არ ნიშნავს, რომ მოსწავლეებს საკითხავად ისეთი მასალა უნდა მიეწოდოს, რომელიც მის კითხვის შესაძლებლობებს აღემატება. მოსწავლეებისათვის ზედმეტად რთული მასალის მიცემა, იმ შემთხვევების გამოკლებით, როდესაც ისინი მომზადებულნი არიან, უპირობოდ განაპირობებენ წიგნიერების ზრის შეფერხებას.	მე-12 კლასის შეფასებისა და აკადემიური მოსწრების მართვის ცენტრი გათავაზობს ინფორმაციას შტატის საერთო ძირითადი სტანდარტების შესახებ. http://www.k12center.org/ ■

■ სტანდარტები არის იმის გამოხარულება, თუ რა	■ შეფასება არის მონაცემთა შეგროვება	■ ავთენტური შეფასება მოიცავს დავალებებს,

უნდა გააკეთონ და რისი გაკეთება უნდა შეძლონ მოსწავლეებმა. ■ მაღალმნიშვნელობისაა ის ტესტები(high-stakes test), როლებიც გამოიყენება მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებების მიღებისათვის, როგორცაა მაგალითად მოსწავლეების შემდეგ კლასში გადაყვანა და სკოლის დამთავრება, სკოლის რეიტინგის დადგენა და ა.შ	სწავლის სფეროში, რომელიც ტესტების, დაკვირვების, სამუშაო დავალების მაგალითების და სხვა მნიშვნელობებით ხდება.	რომლებიც ტიპურია იმ კითხვისა და წერისა, რომელსაც მოსწავლეები სკოლაში და მის ფარგლებს გარეთ ახორციელებენ.

შეფასება სწავლისათვის: განმსაზღვრელი და განმავითარებელი შეფასებები

შეფასება შეიძლება დახასიათოდეს, როგორც განმსაზღვრელი ან განმავითარებელი. შემაჯამელი შეფასება აჯამებს მოსწავლეების პროგრესს ყოველი საკითხის, სემესტრის ან სხვა ტიპის პერიოდის განმავლობაში. განმსაზღვრელი შეფასება ხორციელდება მაშინ, თუ სწავლება განხორციელდა. ნორმაზე დაფუძნებული მაღალმნიშვნელობის ტექსტი ჩვეულებრივ განმსაზღვრელია. განმავითარებელი შეფასება მიმდინარე შეფასებაა და მეტწილად გამოიყენება იმისათვის, რომ სწავლება ინფორმაციას დაეფუძნოს. „მასწავლებლებმა უნდა

იცოდნენ საკუთარი სწავლების პროგრესისა და სირთლეების შესახებ, იმისათვის, რომ შეძლონ საკუთარი მუშაობით მოსწავლეების საჭიროებებზე უკეთ პასუხი. საჭიროებების წინასწარ ვარაუდი რთულია და სხვადასხვა მოსწავლესთან სხვადასხვააირია“ (ბლეკი და ვილიამი, 1998). როგორც ჩაპუისი, ჩაპუისი და სტიგინსი (2009) თვლიან, შეფასება არ შეიძლება იყოს განმავითარებელი. ეს არის ინფორმაცია, რომელიც შეფასების საშუალებითაა მოპოვებული და გამოყენებული. შეფასება მაშინ შეიძლება ჩაითვალოს განმავითარებლად, თუ ის სწავლების შესწორებას, მორგებას იწვევს. განმავითარებელი და შემაჯამებელი შეფასებების შეჯერებითაა მიღებული ტესტები, რომლებსაც ასევე „შუალედურ“ ტესტებსაც ეძახიან. შუალედური ტესტები, რომლებსაც ხანდახან კურსშიდა ტესტს, მინიმალური ზღვრის ან მოკლე ციკლის ტესტსაც უწოდებენ, მეტწილად გამოიყენება მოსწავლეს პროგრესის დასადგენად სასწავლო მიზანთან ან მინიმალურ ზღვართან მიმართებით. ამ ტესტებს ასევე გამოიყენებენ იმის ვარაუდისათვის, თუ როგორი მოსწრება ექნენა მოსწავლეს წლის ბოლოს საშტატო ან მაღალმნიშვნელობის ტესტებზე. შიდა ტესტი პერიოდულობით ხასიათდება, მაგ. ყოველ კვარტალში ან თვეში ერთხელ. ისინი სასკოლო წლის განმავლობაში, ინტერვალებით კეთდება და გამოიყენება სამომავლო სწავლების დაგეგმვისათვის (ჰამილტონი, ჰალვერსონი, ჯექსონი, მანდინახი, სუპოვიცი და ვაიმანი, 2009).

შეფასება სწავლისათვის: განმსაზღვრელი და შუალედური

განმსაზღვრელი შეფასების უარყოფით მხარე, განსაკუთრებით კი, საშტატო, სავალდებუო ტესტებთან დაკავშირებული უარყოფითი მხარეა, რომ შედეგები გვიან ხდება სკოლებისათვის ცნობილი და მათი გამოყენება უკვე ძალიან დაგვიანებულია. იმისათვის, რომ განმსაზღვრელი შეფასება უფრო მეტი სარგებელის მომტანი გახდეს, ის უფრო ხშირად უნდა ტარდებოდეს და პროგრამასი შესაბამისი ცვლილების განხორციელების საშუალებას უნდა იძლეოდეს. განმსაზღვრელი შეფასების

შესაბამისი სიხშირე ასევე მოგვცემდა საშუალებას დახმარება აღმოგვეჩინა იმ მოსწავლეებისათვის, რომლებიც სტანდარტის მოთხოვნებს ვერ აკმაყოფილებენ. ბევრ სკოლა მაღალმნიშვნელოვანი ტესტების მსგავს ან მის გავრცელებული ვარიანტს იყენებს შუალედური ტესტირებისათვის. თუ მოსწავლეები შუალედურ ტესტში ცუდ შედეგებს აჩვენებენ, მათ დამატებით დახმარებას აღმოუჩენენ., იმ მიმართულებებში, რომლებშიც ბევრ ან თითქმის ყველა მოსწავლეს აქვს სირთულეები, დამატებითი სწავლება იგეგმება (სტიფინსი და ჩაპუისი, 2005). შესაბამისად, განმსაზღვრელი შეფასება განმავითარებლის ფუნქციით გამოიყენება. განმსაზღვრელი შეფასების გამოყენების კიდევ ერთი მცდელობაა სკოლის მიერ ტესტის მონაცემთა შეკრება და უფრო ეფექტური ანალიზი. ეს საშუალებას იძლევა სწავლებასთან დაკავშირებული გადაწყვეტილებები მონაცემებზე იყოს დაყრდნობილი.

შეფასება სწავლისათვის: განმსაზღვრელი შეფასების გამოყენება

სწავლისათვის შეფასების ძირითად დანიშნულებას წარმოადგენს ინფორმაციის მოპოვება მოსწავლეების შესახებ, იმისათვის, რომ საჭიროების შემთხვევაში დახმარება აღმოუცინოთ მათ. შეფასება სწავლისათვის იწყება იმ სტანდარტების მკაფიო განმარტებით, რომლებიც მოსწავლემ უნდა დაძლიოს. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ მასწავლებელმა შეიძლება შტატის სტანდარტი სასწავლო გეგმა სერიებად, ნაბიჯებად ან მიმართულებებად დაყოს. ამ ნაწილების თანდათანობითი შესრულება კი, სტანდარტის მიღწევას ნიშნავდეს. სტანდარტი იმგვარად არის გადმოცემული, რომ გასაგებია მოსწავლეებისათვის. წერითი სტანდარტისათვის კი, მოსწავლეებს აჩვენებენ ნაწერის მაგალითებს, რომლებიც აღწევს ან ვერ აღწევს სტანდარტის მოთხოვნებს. ამგვარად, მოსწავლეებს ნათელი წარმოადგენა აქვთ რა მოლოდინები არსებობს მათთან მიმართებით. სწავლების ნაწილს წამოადგენს მოსწავლეების შეფასება, თუ რამდენად ხედავენ ისინი საკუთარ კავშირსა და დამოკიდებულებას სტანდარტთან და ასევე იმის გაანალიზებაში, თუ რამდენად იციან, რა სჭირდებათ მათ

სტანდარტის მისაღწევად. პარალელურად მიმდინარეობს პროგრესის მონიტორინგი და მოსწავლეები საკუთარი პროგრესის შესახებ მიმდინარე პროცესის ფონზე იღებენ ინფორმაციას. მონიტორინგის შედეგები გამოიყენება ინფორმირებული სწავლებისათვის.

IRA- პოზიციის გამოხარულება მაღალმნიშვნელობის ტესტების საკვანძო საკითხებთან დაკავშირებით

როგორც სახელწყოდება მიგვანიშნებს, მაღალმნიშვნელობის ტესტი მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებების მისაღებადაა გამიზნული, რომელიც ამ ტესტის შედეგებზე ეფუძნება. გადაწყვეტილების მიღებაში მათი როლიდან გამომდინარე, მაღალმნიშვნელობის ტესტებს სასწავლო გეგმის შემუშავებაზე შეიძლება ჰქონდეთ გავლენა. ნაცვლად იმისა, რომ სწავლება დაფუძნებული იყოს საზოგადოების განსჯაზე, რრისი სწავლებაა სასარგებლო, განმანათლებლებს შეუძლიათ ასწავლონ ის, რაც გამოიცადა. ეს სასწავლო გეგმის შევიწროების ეფექტს იძლევა, მაგალითად, როდესაც მასწავლებლებმა იციან, რომ მეოთხე კლასის მოსწავლეებს ტესტირება ნარატივის წერაში უტარდებათ, ისინი უფრო დაბალ საფეხურებზე თხრობით წერას უზარმაზარ მნიშვნელობას ანიჭებენ და არ ანიჭებენ სათანადო ყურადღებას აღწერით ან განმარტებით წერას. დროის საკმაოდ დიდი ნაწილი ასევე იხარჯება სტრიქონებით წერაზეც, რადგან მაღალმნიშვნელობის შტატის გამოცდაზე მოსწავლეები სწორედ ასეთ წერაში შეფასდებიან. ტესტის არასწორი გამოყენებისგან თავის დასაცავად, კითხვის საერთაშორისო ასოციაცია (1999a) შემდეგ რეკომენდაციებს იძლევა:

მასწავლებლებმა უნდა

- ჩაატაროს სიღრმისეული და კომპლექსური საკლასო შეფასება იმისათვის, რომ დაეხმაროს გარე დამკვირვებლებს კარგად გაეცნონ და გაითავისონ სწავლების ტექნიკები.

- გასწიოს მშობლებისა და თემის წევრების, პოლიტიკის მესვეურთა ინფორმირება და რეკომენდაციებით უზრუნველყოფა საკლასო შეფასების დაკავშირებით.
- ასწავლოს მოსწავლეებს ტესტების სტრუქტურა, თუმცა არა თავად ტესტი.

FYI მაღალმნიშვნელობის ტესტები განსაკუთრებით ურთიერთსაწინააღმდეგოა დაბალ კლასებში. ეროვნული საგანმანათლებლო მიზნების პანელი (NEGP) იძლევა რეკომენდარციას არ გამოვიყენოთ სტანდარტიზირებული ტესტები იმისათვის, რომ მაღალმნიშვნელოვან ტესტებზე დაფუძნებული გადაწყვეტილებები მე-3 და მე-4 კლასამდე გამოვიტანოთ. ზოგ	საერთო ძირითადი სახელმწიფო სტანდარტების მიხედვით სწავლის შეფასება მოიცავს განმსაზღვრელ, მინიმალური ზღვარის/შუალედური, და განმავითარებელ შეფასებებს. ტექნოლოგიების გამოყენებით შეფასება მასწავლებლებს აძლევს სწრაფ უკუკავშირს, რომელიც სწავლების დასაგეგმად	გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები ინგლისური ენისა და ლიერატურის სტანდარტების ჩამონათვალში, რომელიც კითხვის საერთაშორისო ასოციაციისა და ინგლისურის მასწავლებელთა ეროვნული საბჭოს მიერ არის შედგენილი, მოცემულია INCTE ვებ-გვერდზე. რესურსები საერთო ძირითადი სტანდარტების გამთლიანებისათვის მოცემულია ვებ-გვერდზე: http://www.ncte.org/standards/assessmentsstandards ■

მოსწავლებს წერისა და კითხვითი აქტივობების მწირი გამოცდილება და შესაბამისად მინიმალური გაძლება აქვს. სრულიად არასწორი იქნება იმის დასკვნა, რომ ამ ბავშვებს სწავლასთან დაკავშირებული სირთულებები ახასიათებთ. (ჯონსონი და როჯერსი, 2001).საუკეთესო საქმიანობა იქნებოდა მათთვის სწავლის შესაძლებლობის მიცემა და დაკვრივება, როგორ უმკლავდებიან ისინი საქმეს. ■	შეიძლება იქნეს გამოყენებული. ■	

■ განმსაზღვრელი შეფასება დგება სწავლის შემდეგომ და აჯამებს	■ განმავითარებელი შეფასება სწავლის დროს მიმდინარეობს და გამოიყენება

მოსწავლეების პროგრესს დროის კონკრეტულ ვადაში, როგორიცაა მაგალითად სემესტრი ან რომელიმე მიმართულების დასასრული.	სწავლების დასაგეგმად და მოდიფიცირებისათვის.

მკაფიო უკუკავშირი სწავლის შეფასების აუცილებელი ნაწილია. უკუკავშირი მოსწავლეებისათვის ისე უნდა იყოს მიწოდებული, რომ მათ სრულად გაიგონ რისი გაუმჯობესება სჭირდებათ. თვითშეფასება ასევე საკვამო კომპონენტია განმავითარებელი ან სწავლისათვის შეფასებისა.

იმისათვის, რომ მოსწავლეებმა თვითშეფასება შეძლონ, მათ უნდა ესმოდეო, რა მოლოდინები არსებობს მათგან მათ ცოდნასთან დაკავშირებით, როგორ ვითარდებიან ისინი (სტატუსი) და რისი გაკეთება სჭირდებათ კიდევ, რომ მიზანს მიაღწიონ (მაკორექტირებელი ქმედება). მოსწავლეები ვერ იმუშავებენ მიზნის მისაღწევად, თუ მათ არ იციან, საკუთარი შესაძლებლობებისა და უნარების მიმდინარე სტატუსი, ან არ იციან, როგორ იმოქმედონ მაკორექტირებელი ქმედების მიხედვით. როგორც სტიგინსი (2004) გვიჩვენებს, „ჩვენ უნდა შევეჩნათ საკლასო გარემო, სადაც მოსწავლეები შეფასებას იმისათვის იყენებენ, რომ გაიგონ, რას ნიშნავს წარმატება და როგორ მიაღწიონ მეტ წარმატებას შემდეგ ჯერზე. უფრო მეტიც, ჩვენ უნდა დავებმართო მოსწავლეებს მიმდინარე საკლასო შეფასების გამოყენებაში იმისათვის, რომ იგრძნონ ანგარიშვალდებულება საკუთარი აკადემიური წარმატებასთან მიმართებით“ (გვ. 25-26).

განმავითარებელი შეფასება აქცენტს მეტად აკეთებს პროცესზე, ვიდრე პროდუქტზე. პროცესის შეფასება კი არკვევს, თუ როგორ სწავლობს მოსწავლე. პროცესის შეფასება მოიცავს მოსწავლეებზე დაკვირვებას იმის გასარკვევად, რომელ სტრატეგიებს იყენებენ ისინი კონკრეტულ პასუხამდე მისვლისათვის, წერილობით დავალების რომელიდაც ნაწილის შესასრულებლად ან ტესტისათვის

მოსამზადებლად. ამგვარი ინფორმაციის ცოდნა საშუალებას აძლევს მასწავლებელს არაორგანიზებული ფიქრების ორგანიზება შეძლოს, დააკორექტიროს არასაკმარისად ან არასათანადოთ გამოყენებული სტრატეგიები და ასწავლოს საჭირო სტრატეგიები.

რეალურად, საბოლოო პროდუქტის/შედეგების და პროცესის გაზომვა იძლევა სასარგებლო ინფორმაციას. ის გვეხმარება გავიგოთ, სად არის ბავშვი ამჟამად, მასწავლებელი უკეთ არის მომზადებული იმისათვის, რომ მოსწავლისათვის წარმატებისკენ სავალი გზა დაგეგმოს.

გამოიყენეთ ტექნოლოგია შეფასების სატრენინგო ინსტიტუტის გვერდი აერთიანებს უამრავ სტატიას და წყაროს სწავლის შესაფასებლად. http://www.assessmentinst.com	შეფასება სწავლისათვის შეფასების საზომი უნდა იყოს სამართლიანი და რელევანტური ყველა იმ პირისა თუ ჯგუფისათვის, ვინც მასში მონაწილეობს ა მას იყენებს. აქ არ უნდა არსებობდეს სუბიექტური დავალებები; ყველა მოსწავლეს უნდა	რეფლექსია რა არის განმავითარებელ ი შეფასება და რა ადგილი უჭირავს მას სწავლებაში? განმავითარებელ ი შეფასების რომლე სახეებს იყენებთ სწავლებაში ან რომლის გამოყენებას გეგმავთ?	FYI გააზრების შემოწმება არის ეფექტური გაკვეთილის უმთავრესი ელემენტი და ასევე მასწავლებელთ ა შეფასების ფართოდ გავრცელებულ ი სისტემების ნაწილი.

	გააჩნდეს სწავლის თანაბარი შესაძლებლობებ ი.		

გააზრების შემოწმება

წიგნიერების ექსპერტები, მკვლევარები და ყოფილი პედაგოგები დაგლას ფიშერი და ნენრი ფრეი (2007) აღიარებენ, რომ სწავლების დროს ხშირად უსვამდნენ მოსწავლეებს კითხვას: „ყველამ გავიგეთ?“ და როდესაც გაისმოდა მოსწავლის მარტოსული ხმა „დიახ“, ამის შემდეგ აგრძელებდნენ გაკვეთილს და არკვევდნენ ამოცანის ან დიალოგის საშუალებით, რომ რეალურად ყველას ყველაფერი არ ჰქონდა გაგებული და გააზრებული. მართლაც, ძალიან მნიშვნელოვანია გავერკვიოთ, მოგვცებიან მოსწავლეები თუ ჩამორჩებიან და სადღაც შუაში იჩხირებიან. თუმცა, როგორც წესი, მოსწავლეები არ პასუხობენ კითხვას: „ყველამ გავიგეთ?“ იმისათვის, რომ ამ კითხვაზე პასუხს ნათელი მოჰფინოთ უამრავი სხვადასხვა ნაბიჯი უნდა გადადგათ. თქვენ შეიძლება მოსწავლე ნომრის მიხედვით გამოიძახოთ და მოიცვათ ის მოსწავლეებიც, რომლებიც, როგორც წესი, ხელს არ იწევენ. ასევე შეიძლება გამოსცადოთ არასწორი და დაუსრულებელი პასუხების ტექნიკა, იმისათვის, რომ გაიგოთ, რა არის მოსწავლეებისთვის გაუგებარი და გაანალიზოთ გზები ამ ხარვეზის აღმოსაფხვრელად. თქვენ შეგიძლიათ სთხოვოთ მოსწავლეებს ცერა თითის მაღლა აწევით გაგიზიარონ, რომ გაიგეს და ქვემოთ ჩამოწევით, რომ ვერ გაიგეს ინფორმაცია. თქვენ შეიძლება გამოიყენოთ მოსწავლეების ინდივიდუალური პასუხების ბარათები. დამწყებმა მოსწავლეებმა შეიძლება გაჩვენონ ასოები, რომლებიც მასწავლებლის მიერ წარმოთქმულ ბგერას შეესაბამება. შეიძლება მოსწავლეებმა საკუთარი პასუხები დაფაზე დაწეროთ და ბოლომდე დაიცვან საკუთარი ნამუშევარი სხვებისგან.

მასწავლებელი აჩვენებს ენერგიის უამრავ განსხვავებულ მაგალითს Power-Point-ის პრეზენტაციის სასულებით და იმავდროულად სთხოვს მოსწავლეებს ასწიონ შესაბამისი ბარათი „კინეტიკური“ ან „პოტენციური ენერგიის“ სათაურით, იმისათვის, რომ საკუთარი პოზიცია/პასუხი გამოხატონ. ამგვარი ქმედებები, რომლებშიც ყველა მოსწავლე მონაწილეობს, იცავს საკუთარ პოზიციას და ხვდება განსხვავებულ პოზიციებს, კარგად აჩვენებს მოსწავლეებს, თუ რა კარგად ითხოვს მონაწილეები და შესაბამისად, მარტივად გამოჯანმანრთელდეს იმ სწავლებიდან, რომელსაც უხერხულობა ჯერა. (ფიშერი და ფრეი, 2007).

მოსწავლეების დისკუსიების მოსმენა, მათი წერის ან ლაბორატორიული ცდების პროცესების დროს ჩანაწერების გაკეთების პროცესზე დაკვირვება, სწრაფი საწერი დავალების მიცემა - ასევე ეფექტური გზაა მოსწავლეების გააზრების გასარკვევად და შესასწავლად. ელექტრონული ინტერაქტიული საპასუხო სისტემა, რომელიც გამოიყენება ინტერაქტიულ სმარტ-დაფებთან კომბინაციაში, მასწავლებლებს ამოცანებისა და დავალებების ადმინისტრირების საშუალებას აძლევს სმარტ-დაფის საშუალებით გაკეთების მიმდინარეობის ნებისმიერ მომენტში. მოსწავლეები იყენებენ „დაკლილების“ სისტემას და რამდენიმე სავარაუდო პასუხიდან ან „ტყუილია-მართალია“ პრინციპით ერთ-ერთს ირჩევენ. მოსწავლეებს ასევე შეუძლიათ მოკლედ, 20 ასო-ბგერის ფარგლებში უპასუხონ კითხვას. პასუხები კი, კენჭისყრისთვის შეიძლება იქნეს გამოყენებული: რამდენმა მიირთვა საუზმე ამ დღეს? პასუხები იხაზება და მოწმდება მომენტალურად: 80%-მა ისაუზმა. კითხვები და ამოცანების მომადება მასწავლებლებს შეუძლია ან მათი ყიდვა ან უფასოდ მოპოვება შესაძლებელია ურთიერთსწავლების ლაბორატორიებისგან (learning communities). მასწავლებლის მიერ მოსწავლეების გაგების შემოწმებისათვის გამოყენებული საზომები წარმოადგენს უმთავრეს კომპონენტს მასწავლებლების ეფექტურობის შეფასების ფართოდ გავრცელებულ ტიპებში. (iObservation, 2010).

თვით-შეფასება

უპირველესი შეფასება, რასაკვირველია თვითშეფასებაა. მოსწავლეები ჩართული იყვნენ შეფასების პროცესის ყველა ფაზაში და რამდენადაც შესაძლებელია, აიღონ საკუთარ თავზე საკუთარი მუშაობის შეფასების პასუხისმგებლობა. კითხვარები და თვით-შეფასების ანგარიშები განსაკუთრებით სასარგებლოა მათთვის. ნახატი 3.11 აჩვენებს თვით-შეფასების ანგარიშის, სადაც მესამე და მომდევნო კლასის მოსწავლეები აფასებენ ტექსტიდან სწავლისათვის მათ მიერ გამოყენებულ სტრატეგიებს. თვით-შეფასება ადრეული პერიოდიდან უნდა დაიწყოს. აჰლამანი (1992) თვლის, რომ ოქტომბრისათვის პირველკლასებს უკვე შეფასებული უნდა ჰქონდეთ საკუთარი მუშაობა და ავტორები, რომლებსაც კითხულობენ. იმისათვის, რომ თვითშეფასება მოახდინოს, მოსწავლე საკუთარ სწავლაზე რეფლექსიას ახდენს, აგროვებს საკუთარი ნამუშევრების პორტფოლიოს, აკეთებს მიღწევების ნუსხას და მასწავლებლის ხელმძღვანელობით ადგენს იმის გეგმას, რისი მიღწევის მოლოდინი გააჩნია. ზოგ კლასში, მოსწავლეები ავსებენ გარდამავალი ეტაპის კითხვარებს, სადაც წერენ იმის შესახებ, რაც შეისწავლეს დღის განმავლობაში ან რომელი ისეთი კითხვები გაუჩნდათ, რომლებიც კლასში მუშაობის დროს ვერ ან არ დასვეს. სასწავლო რეესტრი ან ჟურნალი შეიძლება იგივე ფუნქციას ასრულებდნენ. მასწავლებელმა და მოსწავლეებმა შეიძლება ასევე შეიმუშავონ ალტერნატიული ფორმის ინსტრუმენტი, სადაც მოსწავლეები ჩაწერენ რაც ისწავლეს კონკრეტული საგნის ფარგლებში და დააფიქსირებენ კითხვების ჩამონათვალს, რომელიც გაუჩნდათ და რომლებიც კიდევ აქვთ. წერისა და კითხვის კონფერენციებზე დისკუსიებს ნაწილი ფოკუსირებული უნდა იყოს იმ უნარ-ჩვევებზე, რომლებიც მოსწავლეებმა შეიძინეს, მიზნებზე მომავლისათვის და იმ გზებზე, რომლის საშუალებითაც არის ამ მიზნების მიღწევა დაგეგმილი. ეს კონფერენციები, თავისთავად, თანამშრომლობით პრინციპებზე უნდა იყოს აგებული, სადაც მოსწავლეების მიერ გაღებული წვლილი ღერებულა. წიგნიერებასთან დაკავშირებული დავალებების შესრულების პროცესში, მოსწავლეებმა საკუთარი მოსწრება უნდა შეაფასონ. საკითხავის რაღაც ნაწილის წაკითხვის შემდეგ, მოსწავლეებმა უნდა ჰკითხოთ საკუთარ თავს: „რამდენად კარგად

მესმის ეს ნაწილი“ „ხომ არ მჭირდება ამ ნაწილის ხელთაგან წაკითხვა იმისათვის, რომ უკეთ გავიაზრო წაკითხული?“ წერითი დავალების ნაწილის დასრულების შემდეგ, მათ ასევე უნდა შეაფასოთ მიღწეული შედეგი. თუ რუბრიკა წერითი დავალების ნაწილისთვისაა გამიზნული, სამუშაოს შეფასება სწორედ ამ რუბრიკების მიხედვით არის შესაძლებელი.

თვითშეფასების რეესტრი და ჟურნალი

კიტხვის რეესტრი და საპასუხო ჟურნალი ასევე შეიძლება იყოს მოსწავლეების თვითშეფასების ნაწილი. ისინი ასევე არიან მასწავლებლისათვის ინფორმაციის წყაროები. კიტხვის რეესტრი შეიცავს წაკითხული წიგნების ჩამონათვალს და ასევე შეიძლება მოიცავდეს შეფასების მოკლე შეჯამებასაც. საპასუხო ჟურნალი მოსწავლეებისათვის ასევე კარგი შესაძლებლობაა საკითხავის შესახებ საკუთარი რეაქციის დასაფიქსირებლად. ორივე ინსტრუმენტი უნიკალურია მოსწავლის უნარების განვითარების დანახვისა და გაანალიზების თვალსაზრისით, რაც უფრო და უფრო რთული საკითხავის წარმატებით გადალახვას, მათ ინტერესთა ცვლილებას და კიტხვაში პერსონალურ ჩართულობას გულისხმობს.

შეფასების მექანიზმების განხილვა

სანდოობა

ტესტი და შეფასების სხვა ინსტრუმენტები საიმედო და ვალიდური უნდა იყოს, იმისათვის, რომ მათ სარგებლობაზე ვისაუბროთ. სანდოობა არის თანმიმდევრულობის საზომი, რაც იმას ნიშნავს, რომ თუ ერთი და იგივე ტესტს მოსწავლე რამდენჯერმე შეასრულებს, მიღწეული შედეგები დაახლოებით ერთნაირი უნდა იყოს. როგორ წერს, სანდოობა გამოიხატება კორელაციის კოეფიციენტით და მერყეობს .00-დან 1-მდე ან

-.01-დან -1-მდე. რა უფრო მაღალია დადებითი კორელაცია, მით უფრო მაღალია სანდოობა. იმ ტესტებისათვის, რომლებიც ეფუძნება პირად გადაწყვეტილებებს, სანდოობა .90 უნდა იყოს. სანდოობაზე საუბრისას, ასევე უნდა ვიფიქროთ მის განზოგადების უნარზეც. დაკვირვებისა და სხვა არაფორმალური

ფორმის შეფასების შემთხვევაში, განზოგადოების უნარი იშნავს, რომ ერთი და იგივე მიგნებები კეთდება სხვადასხვა განხილვების შემთხვევაში, დროის სხვადასხვა პერიოდში (ჯონსონი და როჯერსი, 2001). სანდოობის გაზრდის ერთერთ გზას წარმოადგენს დამკირვებლების მოზადება. მეორეს კი, რამდენიმე დაკვირვების განხორციელება. ტესტს, რომელსაც არ გააჩნია მაღალი სანდოობა, არავითარი ღირებულება არ აქვს. ის იგივეა, რაც ელასტიური სახაზავი, რომელიც ყველა გაზომვისას სხვადასხვა შედეგს აჩვენებს.

ვალიდურობა

ზოგადად, ვალიდურობა ნიშნავს, რომ ტესტი ზომავს იმას, რისი გაზომვისთვისაც არის გამიზნული: მაგალითად, ლექსიკის ცოდნას ან კითხვის ტემპს. უპირველესად, ის კონკრეტული შედეგის მოტანაზეა ორიენტირებული, რაც ნიშნავს, რომ კონკრეტული ტექსტი კონკრეტული ხასიათის ინფორმაციას მოგვაწვდის, რომელიც გადაწყვეტილების მიღებისათვის არის საჭირო. ასეთი გადაწყვეტილება შეიძლება იყოს მოსწავლისათვის შესაფერისი დონის წიგნის მიცემა ან მოსწავლის გააზრებაში კონკრეტული ძლიერი და სუსტი მხარეების გამოვლინება (ფარი და კარიე, 1986). ჯონსონი და როჯერსი (2001) დარწმუნებულნი არიან, რომ თუ შეფასებითი საქმიანობა არ ეხმარება მოსწავლეებს სწავლის გაუმჯობესებაში, ის არ უნდა ხორციელდებოდეს. კითხვის ტესტები აუცილებლად უნდა იყოს ვალიდური, რაც გულისხმობს, რომ დასატესტი უნარ-ჩვევები და სტრატეგიები უნდა შეესაბამებოდეს მანამდე ნასწავლებს. შინაარსის ვალიდურობის შესამოწმებლად, ჩამოთვალეთ პროგრამის ამოცანები და დააფიქსირებთ, რამდენად ახლოსაა კონკრეტული ტექსტის ამოცანები პროგრამის ამოცანებთან. ტესტის შერჩევა ასევე ყურადღებით უნდა მოხდეს და შემოწმდეს, იმისათვის, რომ დავინახოთ, რამდენად ეს მასალები წარმოადგენს იმ ტიპის მასალას, რასაც მოსწავლეები კითხულობენ. ასევე უნდა გადაწყდეს, როგორ ხდება კითხვის ტესტირება. თუ ტესტირება ამოწმებს იმ უნარებსა

და სტრატეგიებს, რომელიც არ მვიცავით ან ამოწმებს მოუხერხებელი, შეუფერებელი მეთოდით, ეს ტესტი არ არის თქვენი კლასისათვის ვალიდური.

თანადროული ვალიდურობა ნიშნავს, რომ შეფასების ზომა კორელაციაშია სხვა, მსგავს ტესტთან ან სხვა შეფასების ფორმასთან, რომელიც იმავე დროს ხორციელდება. ნავარაუდები ვალიდურობა ნიშნავს, რომ შეფასების ზომასა და მომავალ ქცევას შორის კორელაცია არსებობს. ამგვარი კორელაცია შეიძლება არსებობდეს საბავშვო ბაღის დოის ფონოლოგიურ ცნობიერებასა და კითხვის გააზრებაში მესამე კლასში. მიუხედავად ამისა, ბევრ შეფასების ზომას, რომელსაც მაღალი სტატისტიკური (კონკურენტული და ნავარაუდები) ვალიდურობა გააჩნია, შეიძლება შინაარსობრივი ვალიდურობა აკლდეს. მაგალითად. ფონეტიკური ტესტი, რომელშიც გამოყენებულია სიტყვები შინაარსის გარეშე, შეიძლება კორელაციაში იყოს მიმდინარე და მომავალ შედეგების ზომასთან, თუმცა, არასწორად აჩვენებდეს კითხვის პროცესს და შესაბამისად, ჰქონდეს შეზღუდული შინაარსობრივი ვალიდურობა. ამგვარი გაზომვა უსარგებლოა მასწავლებლებისათვის. თუ შეფასების ზომა არ აფასებს იმას, რასაც ასწავლით ან აფასებს უნარებს იმ ფორმისგან განსხვავებული ფორმით, როგორც მას მოსწავლეები რეალურად იყებენ, შეფასებას აკლია შინაარსობრივი ვალიდურობა.

FYI	რეფლექსია
• მიუხედავად იმისა, ფორმალური შეფასება თუ არაფორმალური, სრულდება დაკვირვების საშუალებით თუ წერით, მთავარი მისი სანდოობაა. ფერი (1991) აღნიშნავს: „თუ ტესტი ან ზომის სხვა ინსტრუმენტი არ არის სანდო, ის არ არის ეფექტური.... თუ თქვენ აბაზანაში დადგებით სასწორზე, და ერთი დილას ის გაჩვენებთ, რომ 47	რას ნიშნავს შინაარსობრივი ვალიდურობა? რას ნიშნავს ლოგიკურად დაკავშირებული ვალიდურობა? რა არის მნიშვნელოვანი შინაარსობრივ და ლოგიკურად დაკავშირებულ ვალიდურობაში? რატომ არის აუცილებელი მათი გათვალისწინება თანადროულ და ნავარაუდევ ვალიდურობასთან ერთად?

კილოგრამს იწონით, ხოლო, მეორე დღეს კი 52 კილოგრამს, თქვენ ხვდებით, რომ სასწორის გამოცვლის დრო დადგა“ (გვ.4). • შეფასების მნიშვნელოვანი საფრთხეა ცდუნება იმისა, რომ რაც შეიძლება ბევრი მონაცემი შეაგროვოთ. გამოიჩინეთ ეკონომიურობა. ნუ დაიწყებთ ისეთი ინფორმაციის შეგროვებას, რომლის გამოყენებასაც არ აპირებთ. ■	

სანდოობა აჩვენებს, თუ რა ხარისხით იძლევა ტესტი თანმიმდევრულ შედეგებს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, თუ მოსწავლე სანდო ტესტს ხელთავიდან გააკეთებს, მან დაახლოებით ისეთივე შედეგი უნდა აჩვენოს. ■ ვალიდურობა აჩვენებს, თუ რა ხარისხით ზომავს ტესტი იმას, რისი გაზომვისთვისაც არის განსაზღვრული ან რამდენად ტესტის მიერ მოწოდებული ინფორმაცია იძლევა გადაწყვეტილების მიღების საშუალებას. ვალიდურობა ტესტის შედეგებისა და ამ შედეგების გამოყენების ჭრილში უნდა იქნეს განხილული.. ■ შინაარსობრივი ვალიდურობა აჩვენებს, რომ შეფასების ინსტრუმენტი რეპრეზენტატიულია იმ საგნისა თუ მიმართულებისათვის, რომელიც ფასდება. ■ თანადროული ვალუდურობა აჩვენებს, რომ შეფასების ზომა კორელაციურია იმ მსგავსი შეფასების ზომისა, რომელიც იმავდროულად განხორციელდება. ■ ნავარაუდები ვალუდურობა ნიშნავს, რომ არსებობს კორეაცია შეფასებასა და სამომავლო ქცევას შორის.

ვალიდურობასთან მჭიდროდაა დაკავშირებული ის შედეგები ან გამოყენების ფორმა, რომელთანაც შეფასება ასოცირდება. ეფექტური შეფასება პასუხობს შემდეგ კითხვებს: რა გადაწყვეტილებების მიღებაა საჭირო? ვინ უნდა მიიღოს ეს გადაწყვეტილებები? რა ინფორმაციაა სასარგებლო ამისათვის? კლასის დონეზე, მასწავლებლებს და მოსწავლეებს უნდა ჰქონდეთ ინფორმაცია ამ კითხვებზე. რა უნდა ისწავლონ მოსწავლეებმა შემდგომში იმისათვის, რომ მიაღწიონ სტანდარტს? პროგრამის მხარდაჭერის რომელიც საკლასო ან სასკოლო სწავლის მხარდაჭერის გუნდს შეიძლება მომიაზრებდეს, მთავარი კითხვაა: ვის სჭირდება დამატებითი მხარდაჭერა? სკოლისა და ოლქის დონეზე ადმინისტრაციასა და საზოგადოებას სჭირდება პასუხი კითხვებზე? რამდენი მოსწავლე პასუხობს სტანდარტის მოთხოვნებს ან აჩვენებს ადეკვატურ ზრდას? არის თუ არა ამ მოსწავლეების რაოდენობა საკმარისი? არის თუ არა ზრდა ადეკვატური? კლასის დონეზე, მასწავლებლები არა მხოლოდ განსაზღვრავენ, რამდენი მოსწავლე პასუხობს სტანდარტის მოთხოვნებს და რამდენი ვერ პასუხობს, არამედ ასევე საჭიროა, რომ მათ განსაზღვრონ რა საჭიროებები არსებობს იმისათვის, რომ სტანდარტის მოთხოვნები მიღწეულ იქნეს. ეს კი მოითხოვს ინფორმაციას საბაზისო და ფუნდამენტური უნარების შესახებ, რომლებიც აუცილებელია სტანდარტის მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად. განმაზღვრელი შეფასების ინსტრუმენტები წარმოაჩენს, რომელი სტანდარტების მოთხოვნებია მიღწერული, თუმცა არ იძლევა ინფორმაციას იმ მიმართულებებისა და ნაბიჯების შესახებ, რომლებიც საჭიროა სტანდარტის მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად. საჭიროა დაკვირვებების წარმოება, დავალებები და ამოცანების შესრულება, დისკუსიები და მოსწავლეების ნამუშევრების შესწავლა იმისათვის, რომ გაირკვეს, რატომ ვერ აღწევენ მოსწავლეები სტანდარტის მოთხოვნებს ან ზრდა არ არის ადეკვატური. მოსწავლეები შეიძლება სირთულეებს აწყდებოდნენ საბაზისო დეტალების გაგების, ამ დეტალების შორის კავშირების დანახვის ან პასუხის ფორმირების დროს.

შეფასების ძირითადი კითხვები

არსებითად, შეფასება არის კითხვების სერიების დასმის პროცესი. კონკრეტული კითხვები დამოკიდებულია პორგრამის კონკრეტულ მიზანსა და ამოცანებზე. მიუხედავად ამისა, არსებობს ისეთი ზოგადი კითხვები, რომლებიც ყველა წიგნიერების პროგრამასთან მიმართებით ისმება. ეს კითხვებია:

- სად არიან მოსწავლეები წიგნიერების განვითარების გზაზე? რა უნდა გაკეთდეს იმისათვის, რომ ისინი განვითარდნენ?
- რა დონეზე კითხულობენ მოსწავლეები?
- აქვთ თუ არა მოსწავლეს კითხვის უნარები მათთვის განსაზღვრული უნარების დონეზე განვითარებული? თუ არა, რა შეიძლება მათ დაეხმაროს უკეთესად?
- აქვთ თუ არა მოსწავლეებს ადექვატური მიმდინარე პროგრესი? თუ არა, რა შეიძლება გაკეთდეს პროგრესის ასაჩქარებად?
- რამდენად კარგად გაიაზრებენ მოსწავლეები წაკითხულს? რა დაეხმარება მათ გააზრების გაუმჯობესებისათვის?
- რამდენად კარგად ახერხებენ მოსწავლეები კომპლქსურ ტექსტებს?
- რამდენად ადექვატურად შესაბამისია კითხვითი ლექსიკა? როგორ შეიძლება ლექსის გამდიდრების მხარდაჭერა?
- გააზრებისა და სიტყვათა ანალიზის რა სტრატეგიებს იყენებენ მოსწავლეები? როგორ შეიძლება ამ სტრატეგიების გამოყენების გაუმჯობესება?
- რა დონეზეა მოსწავლეების ენობრივი განვითარება? რა შეიძლება გაკეთდეს ენის განვითარების ხელშეწყობისათვის?
- რა დამოკიდებულებები გააჩნიათ მოსწავლეებს კითხვასთან მიმართებით? როგორ შეიძლება მათი დამოკიდებულების გაუმჯობესება?
- ეხალისებათ თუ არა მოსწავლეებს სხვადასხვა ჟანრის მასალების კითხვა? თუ არა, რა შეიძლება გაკეთდეს იმისათვის, რომ მოსწავლეებს უფრო მეტი ჟანრის კითხვა მოეწონოთ?

- კითხულობენ მოსწავლეები დამოუკიდებლად? როგორ წავახალისოთ მათი დამოუკიდებელი კითხვა?
- რამდენად კარგად აქვთ მოსწავლეებს წერითი უნარები განვითარებული? რა საშუალებებით შეიძლება მათი წერითი უნარების გაუმჯობესება?
- რა ტიპის წერით დავალებებს ასრულებენ მოსწავლეები?
- რამდენად კარგად არიან მოსწავლეები მომზადებული იმ წერითი დავალებებისათვის, რომლებიც უნდა შეფასდეს?
- რას მოიმოქმედებენ მოსწავლეები, როდესაც თხოვნაა, რომ კარგად ჩამოყალიბებული პასუხები გასცენ კითხვებს?
- რომელ მოსწავლეებს გააჩნიათ სპეციალური საჭიროებები კითხვასა და წერაში?
- რამდენად ადექვატურად ხდება მათი საჭიროებების დაკმაყოფილება? თუ არა, რა შეიძლება გაკეთდეს მათი საჭიროებებზე უკეთესად საპასუხოდ?
- ადგანან თუ არა მოსწავლეები კოლეჯისა და კარიერისათვის მომზადების გზას?

ამ კითხვებზე პასუხები მასწავლებლებს ეხმარება უკეთ დაგეგმონ, შეასწორონ და გააუმჯობესონ კითხვისა და წერის პროგრამები. ამ თავში მოცემული საკითხავის დარჩენილი ინფორმაცია წარმოგვიდგენს იმ ინფორმაციის მოგროვებისათვის აუცილებელ ინფორმაციის მოგროვების მრავალფეროვან მეთოდებსა და ტექნიკებს, რომლებიც კითხვის შეფასებისათვის აუცილებელი ინფორმაცია, რომელიც შეფასებისთვისაა საჭირო და რომელიც ამ კითხვებზე პასუხების გაცემის საშუალებას მოგვცემს. ამასთან, ჩვენ განვიხილავთ ორივე, ტრადიციულ და ალტერნატიულ მიმართულებებს.

ინფორმაცია პოზიციონირების (Placement) შესახებ

კლასის კითხვის მასწავლებლისათვის პირველი და უმნიშვნელოვანესი კითხვა უკავშირდება მოსწავლის ადგილს წიგნიერებს განვითარების მიმართულებით. თუ

მოსწავლეები უკვე კითხულობენ, შეფასება იწყება მათი კითხვის დონის დადგენით. მათი პოზიციონირების გარკვევის ერთერთი საუკეთესო ინსტრუმენტია არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველი (informal reading inventory)(IRI)). ფაქტიურად, თუ სწორადაა გამოყენებული, ამ ინსტრუმენტს შეუძლია ყველა იმ ინფორმაციის მიწოდება მასწავლებლისათვის, რომელიც მას სჭირდება მოსწავლის კითხვის შესაძლებლობებისა და მოსწრების შესახებ. არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველს შეუძლია სასარგებლო ინფორმაციის მიწოდება ენის განვითარების, სამუშაო ჩვევებისა და ინტერესების, პერსონალური განვითარების შესახებ.

FYI მოსწავლეების განთავსება მისი შესაძლებლობების შესაბამის დონეზე ყველაზე მნიშვნელოვანი ასპექტია. იმაზე ფიქრით, რომ მოსწავლეები კოლეჯისა და კარიერისათვის უნდა მომზადდნენ, შეიძლება საფუძველი გახდეს მათთვის შეუფერებლად რთული საკითხავი ტესტების არჩევისა. ეს კი მოსწავლეების ზრდას აფერხებს. მოსწავლეების პროგრესის დაჩქარების უმთავრესი და უმნიშვნელოვანესი წინაპირობაა მოსწავლეების შესაბამის დონეზე განთავსება. ■	FYI თუ მოსწავლეები ჯერ ვერ კითხულობენ, შესაძლებელია მათთან ემერჯენტული წიგნიერების შეფასების ინსტრუმენტის გამოყენება, რომლის შესახებ მეტი ინფორმაცია მე-4 თავშია მოცემული.

არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველი

არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველი (IRI) არის დონეებად დაყოფილი სერიების კვებულს, რომელიც ყველაზე მარტივი - დაწყებითის წინა საფეხურიდან მერვე და უფრო მარალი კლასის შესაბამისი დონის მასალას აერთიანებს. ყველა დონე შედგება 2 ნაკრებისგან, რომელიც ერთი უხმოა, ხოლო მეორე კი ხმიერი. მოსწავლეები იწყებენ კითხვას ყველაზე მარტივი დონის საკითხავიდან და აგრძელებენ კითხვას მანამდე, სანამ მასალა მათთვის ძალიან რთული არ აღმოჩნდება.

არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველი იძლევა ინფორმაციას კითხვის ოთხი დონის შესახებ. ეს დონეებია: დამოუკიდებელი, მართული, ფრისტრაციული და მოსმენის უნარებზე დაფუძნებული. დამოუკიდებელი, იგივე თავისუფალი კითხვის დონე ის გადაკვეთა, სადაც მოსწავლეს შუძლია თავისთვის იკითხოს მასწავლებლის დახმარების გარეშე. მართული (ინსტრუქციული) კითხვის დონე კი ის გადაკვეთა, სადაც მოსწავლეს სჭირდება დახმარება, რადგან მასალა საკმაოდ ბევრ უცნობ სიტყვას შეიცავს ან მოსწავლის წინარე ცოდნა და გამოცდილება არ არის საკმარისი მის დამოუკიდებლად დასაძლევად. სწორედ ამ დონის მასალა გამოიყენება კლასში სწავლებისათვის. მასალები ფრუსტრაციის დონეზე იმდენად რთულია მოსწავლისათვის, რომ მას არ შუძლია მასწავლებლის დახმარების ფორზეც კი მისი წაკითხვა. მეოთხე დონე - მოსმენის უნარებზე დაფუძნებული დონისათვის კი, მოსწავლეს შეუძლია გაიგოს რასაც მას არაფორმალური საზომი, რომელიც განსაზღვრავს სალაპარაკო ენის დაუფლების უნარს. თეორიულად ამ დონეზე მყოფ მოსწავლეებს უნდა შეძლოთ კითხვა იმ შემთხვევაში, თუ მათ დეკოდირების ყველა უნარ-ჩვევა ექნებოდათ. რეალობაში, მოსწავლეების მცირე პროცენტს გააჩნია მოსმენასთან დაკავშირებული პრობლემები და შესაბამისად, მოსასმენი ტესტი შეიძლება არარეალისტურად, ზედმეტად დადებითად აფასებდეს მოსწავლის რეალურ შესაძლებლობებს. ახალბედა მოსწავლეები შეიძლება ასევე აჩვენებდნენ რეალურ შესაძლებლობებზე დაბალ უნარებს კითხვაში. მოსწავლეების პროგრესთან

ერთად ყოველ მომდევნო კლასში, მოსმეისა და კიტხვის დონეების განვითარება უფრო და უფრო უახლოვდება ერთმანეთს (სტიხტი და ჯეიმსი, 1984). პირველი არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველი მასწავლებლებმა მასწავლებლებმა შეადგინეს და მის ფარგლებში გამოიყენეს ბაზალის რედერების მასალები. ეს კარგი იდეა იყო, რადგან მოსწავლეების ტესტირება იგივე მასალების გამოყენებით ხდებოდა, რასაც მოსწავლეები გაკვეთილებზე კითხულობდნენ. იმდენად, რამდენადაც არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველის შედგება საკმაოდ შრომატევანი და ხანგრძლივი პროცესია, მასწავლებლები ამჟამად კომერციული მოსაზრებებით ჰკიდებენ ამ საქმეს ხელს (იხ. ცხრილი 3.1). სამწუხაროდ, აღმრიცხველების უმრავლესობა არ არის სინქრონში დღევანდელი დაწყებითი ოდნის კითხვის პროგრამებთან. დღევანდელ დღემდე, კითხვის პროგრამების უმრავლესობა მაღალ-სიხშირულ მიდგომას იყენებდა კითხვის დაწყების სწავლების პროცესში. ახლანდელი პროგრამები ორიენტირებულია ტექსტის დეკოდირების მიდგომაზე. დაწყებითი კითხვის მასალები ძირითადად შედგება მარცვლების მახასიათებლებზე დაფუძნებული სიტყვებისაგან, რომელთა სწავლებასთან ერთად, მოსწავლეებს დამატებით მაღალსიხშირულ სიტყვებსაც ასწავლიან. (გუნინგი, 2008ა).

- არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველი არის შეფასების ინსტრუმენტი, რომლის ფარგლებშიც მოსწავლე კითხულობს თანდათანობითი სირთულის ზრდის პრინციპით დალაგებულ ტექსტების კოლექციას. მასწავლებლები ინიშნავენ ხმამაღლა კითხვაში დაშვებულ შეცდომებს და აფასებენ გააზრებას იმისათვის, რომ განსაზღვრონ მოსწავლის კითხვის დონისათვის შესაფერისი მასალა.
- დამოუკიდებელი კითხვის დონეზე მყოფ მოსწავლეებს შუძლიათ კითხვა დახმარებისა და მხარდაჭრის გარეშე.
- ინსტრუქციული დონეზე მყოფ მოსწავლეებს ესაჭიროებათ მასწავლებლის დახმარება. ამ დონეზე მოსწავლეს შეუზღია საკითხავი მასალის 75% გააზრება და მოცემულ სიტყვათა 95 პროცენტის ან მეტის შეცნობა.

- ფრუსტრაციის დონეზე საკითხავი მასალა ძალიან რთულია მოსწავლისათვის და იგი ვერ კითხულობს დახმარების გაწევის პირობებშიც კი. ფრუსტრაციულია ტექსტი, თუ მოსწავლეს ტექსტში მოცემული სიტყვების 90% ან ნაკლები სიტყვის შეცნობა და მასალის 50% ან ნაკლების გააზრება შეუძლია.
- კითხვითი შესაძლებლობა არის მასალის კითხვის უმაღლესი დონე, რომლის დროსაც მოსწავლე იაზრებს 75%-ს იმისა, რასაც მას უკითხავენ.

ცხრილი 3.1: კომერციული კითხვის აღმრიცხველები

სახელწოდება	გამომცემლობა	კლასი	დამატებითი უნარების მიმართულება
ანალიტიკური კითხვის აღმრიცხველი	Merril	1-9	ფონეტიკა, ენა, ემერჯენტული წიგნიერება
ბეიდერის კითხვისა და ენის აღმრიცხველი	Merril	1-12	
საბაისო კითხვის აღმრიცხველი	Kendall/Hunt	1-8	
ბარნის და როეს არაფორმალური აღმრიცხველი	Houghton Mifflin	1-12	
საკლასი კითხვის აღმრიცხველი	McGrow-Hill	1-8	დამარცვლა ემერჯენტული კითხვა, ფონეტიკა, კითხვითი დამოკიდებულებები (ესპანური ვერსია დისკზე),
გააზრებული კითხვის აღმრიცხველი	Merril	K-12	

კრიტიკული კითხვის აღმრიცხველი: მოსწავლეების შეფასება კითხვასა და აზროვნებაში	Prentice Hall	1-12	კრიტიკული აზროვნება
ექვალის/შანკერის კითხვის აღმრიცხველი	Allyn Et Bacon	1-12	ემერჯენტული აზროვნება, სიტყვების ანალიზი
ინგლისურ-ესპანური კითხვის აღმრიცხველი კლასისათვის	Prentice Hall	1-12	ემერჯენტული კითხვა, (გააჩნია მხოლოდ ინგლისურენოვანი ვერსია) ემერჯენტული წიგნიერება
ფლინტ-კუტერის კითხვის აღმრიცხველი	Meriil	1-12	ემერჯენტული წიგნიერება
არაფორმალური კითხვის სააზროვნო აღმრიცხველი	Harcourt	1-11	
წიგნიერების ფონოლოგიური ცნობიერების სკრინინგი (PALS)	University of Viginia	K-3	ემერჯენტული წიგნიერება, დამარცვლა
თვისობრივი კითხვის აღმრიცხველი	Allyn Et Bacon	1-12	ემერჯენტული წიგნიერება
შტიგლიცის არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველი	Allyn Et Bacon	1-8	ემერჯენტული წიგნიერება, ფონიქსები (გააჩნია ესპანური ვერსიაც)

ტეხასის დაწყებითი კითხვის აღმრიცხველი	Texas Education Agency	K3	

როგორც უკვე ავღნიშნეთ, კომერციული კითხვის აღმრიცხველების უმრავლესობა მაღალსიხშირულ მიდგომას ეფუძნება და არ მოიცავს სრულყოფილად ფონეტიკური მახასიათებლებს. დაწყებითამდე და დაწყებით საფეხურზე მოსწავლეები არ ფასდებიან იმაში, რაც ისწავლეს. თუ თქვენ აფასებთ მოსწავლეებს დაწყებითი კითხვის დონეზე, აუცილებელია იმგვარი პარაგრაფების უზრუნველყოფა, რომლებიც მათი დონის შესაბამისია. საბაზისო კითხვის აღმრიცხველის მეცხრე და მეათე გამოცემაში და თვისობრივი კითხვის აღმრიცხველის მეხუთე გამოცემაში საკითხავი სტრიქონები ყველაზე დაბალი დონის ტექსტები მოიცავენს დეკოდირებად და მაღალსიხშირულ სიტყვებს. ბაზალის კითხვის პროგრამების უმრავლესობა, რომლებსაც არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველი გააგნიათ, სწავლებისაგან გამიჯნულია. აღმრიცხველი დაფუძნებულია საბავშვო წიგნებს. თუ თქვენი კითხვის პროგრამაც ხაზს უსვამს საბავშვო წიგნების კითხვის მნიშვნელობას, მაშინ შეიძლება თქვენ მონიშნოთ წიგნები სათაურების მიხედვით როგორც დონეების ორიენტირებები, შეიმუშავოთ კითხვები ამ წიგნებზე დაფუძნებით. საორიენტაციო წიგნების მიხედვით შეიძლება მოსწავლეების გადანაწილება ან მათი პროგრესის შემოწმება. საორიენტაციო წიგნების ნაკრებები თანმდევ კითხვებთან ერთად ასევეა ხელმისაწვდომი ბაზალის წიგნების გამომცემლობებში. ასევე შესაძლებელი ჩვენი საკუთარის აგებაც. ამ თავში მოცემულია იმ საორიენტაციო წიგნების ჩამონათვალი, რომლებზე დაყრდნობით შესაძლებელია საბავშვო წიგნების სირთულეზე მსჯელობა დაწყებითი საფეხურებიდან. თქვენ ამ წიგნების გამოყენება შეგიძლიათ არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველის ბაზისად მისი დაწყების დროს.

FYI

- აღმრიცხველის მოსმენითი ნაწილი მხოლოდ დაახლოებით ინფორმაციას იძლევა მოსწავლის შესაძლებლობასთან დაკავშირებით. ის განსაკუთრებული უზუსტობით გამოირჩევა პატარებთან, რადგან პატარებს ყურადღების მიქცევა უჭირთ, ასევე იმ მოსწავლეებთან, ვისაც მოსმენის უნარები არ აქვს სათანადოდ განვითარებული ან მოსწავლეებთან, რომლებიც ჯერ კიდევ სწავლობენ ინგლისურს.
- სტანდარტები ძალიან განასხვავდება ერთმანეთისგან და დამოკიდებულია მისი მიდგომისა და მეთოდების წყაროს. განსხვავებები გვხვდება კითხვის დონის დადგენის, სიმბოლოების აღნიშვნის, არასწორად წაკითხულის შეცდომებად აღიარების ტიპების, ადმინისტრირების თვალსაზრისით. ამ წიგნებში სტანდარტები ეფუძნება ჯონსონის, რესის, პიკულსკის (1987) და ფართოდ არის გამოყენებული.

მოსწავლისათვის შესაფერისი დონის განსაზღვრა

მოსწავლეების შესაფერისი დონის განსაზღვრისათვის, აუცილებელია მოსწავლეებს ორი, შერჩეული, კლასის შესატყვისი ტექსტის წაკითხვა დავავალოთ. ამასთან, ერი ტექსტი მოსწავლეებმა ხმამაღლა, მეორე კი, ჩუმად უნდა წაიკითხონ. ხმამაღლა წაკითხულში დაშვებული შეცდომები და გააზრებაზე ორიენტირებულ კითხვებზე სწორი პასუხების მიხედვით დონე გამოითვლება. ეს ინფორმაცია გამოიყენება იმისათვის, რომ მოსწავლის შესაფერისი დონე განსაზღვროთ. დონეების განსაზღვრებისათვის აუცილებელი რაოდენობრივი კრიტერიუმები მოცემულია ცხრილში 3.2. იმისათვის, რომ მოსწავლე დამოუკიდებელი კითხვის დონეს მიაკუთვნოთ, ის უნდა ცნობდეს მინ. 99% სიტყვებს და იაზრებდეს მოცემული ინფორმაციის 90 პროცენტს. ინსტრუქციულ დონეზე, მოსწავლემ მოცემული სიტყვების 95% მაინც უნდა იცოდეს და 75%-ით იაზრებდეს წაკითხულს.

ფრუსტრაციის დონეზე მოსწავლეს მოცემული სიტყვები 90%-ზე მეტი არ ესმის და გააზრებითაც მხოლოდ 50% იაზრებს. იმ შემთხვევაშიც კი, თუ მოსწავლე წაკითხულის 80 პროცენტს იაზრებს და მან სიტყვების 90 პროცენტი იცის, მოსწავლეები მაინც პროსტრაციის დონეზე იმყოფებიან, რადგან ისინი ბევრ სიტყვას ხვდებიან ტექსტში, რომლის დეკოდირება არ შეუძლიათ. მოსმენის შესაძლებლობად განისაზღვრება ის დონე, რომლის ფარგლებშიც მოსწავლეს ემის მისთვის წაკითხული მასალის 75 პროცენტი.

ცხრილი 3.2 რაოდენობრივი კრიტერიუმები მოსწავლის არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველის სწორი დონის განსაზღვრისათვის.

დონე	სიტყვების ცოდნა/შეცნობა კონტექსტში (%)	გააზრების საშუალო მაჩვენებელი (%)
დამოუკიდებელი	99-100	90-100
ინსტრუქციული	95-98	75-89
ფროსტრაციის	≤ 90	≤50
მოსმენის		75
შესაძლებლობები		

მიმდინარე ჩათვლებისა და სხვა დონეების განსაზღვრის ინსტრუმენტები ინსტრუქციულ დონეზე უფრო დაბალ სტანდარტს იყენებენ. ასე მაგალითად, სიტყვების ცოდნა/შეცნობა კონტექსტში შეიძლება 90-დან 95 პროცენტზე მერყეობდეს. ჩვენ რეკომენდაციას გაძლევთ, მკაცრად დაიცვათ 95-98%-ის სტანდარტი (ბერლინერი, 1981; ბიმილერი, 1994; გამბრელი, ვილსონი და განტი, 1981; ნაიშენი, 2001). ასევე ძალიან მნიშვნელოვანია რომ გამომცდელმა აკურატულად ჩანიშნოს წაკითხვისას დაშვებული შეცდომები. ენცმა (1989) აღმოაჩინა, რომ არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველის „მოშვებული“ სტანდარტებმა გამოიწვია როგორც მიღწევების, ასევე

დამოკიდებულების ნეგატიური ცვლა. მოსწავლეები, რომლებიც მაღალი სტანდარტის მიხედვით არიან დონეებად გადანაწილებული, მეტ დროს უთმობენ დავალების შესრულებას, აქვთ უფრო მაღალი მიღწევების მაჩვენებელი და კითხვის მიმართ უფრო პოზიტიური დამოკიდებულება გააჩნიათ.

სიტყვათა ჩამონათვალის ტექსტირების ადმინისტრირება

იმის მაგივრად, რომ მასწავლებელმა იმარჩიელოს, რომელ კლასში სჯობს არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველის გამოყენება, მას შეუძლია ჩაატაროს სიტყვათა ჩამონათვალის ტექსტირების ადმინისტრირება და ამის მიხედვით შეარჩიოს შესაფერისი სასტარტო ნიშნული. ტესტი შედგება 10-დან 12 სიტყვამდე თითოეული დონისათვის.

მოსწავლეები სიტყვებს ცალკე, კონტექსტის გარეშე კითხულობენ იწყებენ რა უმარტივესით და აგრძელებენ მანამდე, სანამ მოცემული სიტყვების ნახევარი ან უფრო მეტი არასწორადაა არაა წაკითხული. ტექსტების გამარტივებული ადმინისტრირების დროს, მოსწავლეები სიტყვებს თავისი ასლიდან კითხულობენ, მასწავლებელი კი, თავის ასლში აღნიშნავს ყველა პასუხს, რომელიც სწორია ან არასწორი. დიაგნოსტიკური ადმინისტრირების დროს, მასწავლებელი იყენებს სამიდან ხუთ სიტყვების ფლემ-ბარათს და ანაცვლებენ მათ ერთი წამის პერიოდულობით. თუ მოსწავლე სწორად პასუხობს, მასწავლებელი გადადის შემდეგ სიტყვაზე. თუ მოსწავლე არასწორად პასუხობს, მაშინ მასწავლებელი ჩერდება და საშუალებას აძლევს მოსწავლეს, იმდენ ხანს უყუროს სიტყვას, რამდენიც მოესურვება (დროის ფაქტორისა და მიზანშეწონილობის გათვალისწინებით). სანამ მოსწავლე შეისწავლის ამ სიტყვას, მასწავლებელი ინიშნავს შედეგს ან აღნიშნავს სიმბოლოებით მოსწავლის პასუხებს. სიმბოლოები, რომლებიც სიტყვების ჩამონათვალის ტესტში გამოიყენება, მოცემულია ცხრილში 3.3 ქვევით. შესწორებული სიტყვების ჩამონათვალი მოცემულია ცხრილზე 3.1. საყურადღებოა, რომ სიტყვების ჩამონათვალის ტესტირება არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველ დაწყებით ეტაპზე ძალიან სასარგებლოა, რადგან მას შეუძლია ბევრი ღირებული ინფორმაციის მოცემა მოსწავლის კითხვასთან

დაკავშირებით, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, თუ დიაგნოსტიკური შეფასება გამოიყენება. მასწავლებელი ერთმანეთს ადარებს დროში განსაზღვრულ და განუსაზღვრელ სიტყვების მიხედვით დაგროვილ ქულებს და აფასებს მოსწავლის მხედველობით ლექსიკას, (მხედველობითი ლექსიკა არის სიტყვების მყისიერად შეცნობის უნარი), და მისი გაწაფულობას დეკოდირებაში. მოსწავლეს ასევე შეუძლია აღნიშნოს დეკოდირების რომელი უნარების გამოყენება შეუძლიათ მოსწავლეებს და რომლის სწავლებაა კიდევ საჭირო. თუ შევხედავთ 3.1 ნახატზე მოცემულ მოსწავლეთა მოსწრების მაჩვენებლებს, ცხადად დავინახავთ, რომ მოსწავლეს ძალიან შეზღუდული მხედველობითი ლექსიკა გააჩნია. მყისიერი პასუხების აღმნიშვნელი სვეტი აჩვენებს, რომ მოსწავლე მყისიერად მხოლოდ ცალკეულ სიტყვებს ამოიცნობს; დროში შეუზღუდავი პასუხების სვეტი იძლევა ზოგად სურათს მოსწავლის შესაძლებლობების შესახებ დეკოდირების უნარების გამოყენებაში. მოსწავლემ შეძლო გამოიყენებინა თავდაპირველი და საბოლოო თანხმობენები, ასევე მოკლე ხმოვები სიტყვების დეკოდირებისათვის; მაგალითად, მოსწავლემ შეძლო წაეკითხა ისეთი სიტყვები, როგორებიცაა: wet , king , let , and bit მას შემდეგ, რაც მეტი დრო მიეცა დეკოდირებისათვის.

რეფლექსია

რომელი პროცედურაა ყველაზე ეფექტური მოსწავლეების დონეების მიხედვით გადასანაწილებლად? ზოგიერთი წყაროს მიხედვით ინსტრუქციული დონე ნიშნავს 90-95% სიტყვათა შეცნობის მაჩვენებლს. სხვების აზრით კი, ეს მაჩვენებელი უნდა იყოს 95-98%. რომელი სტანდარტის გამოყენებას გეგმავთ თქვენ? რატომ?

ცხრილი 3.3 სიტყვების ჩამონათვალში სხვადასხვა სიმბოლოების აღმნიშვნა

სიტყვა	მასწავლებლის აღნიშვნა	მნიშვნელობა

The	✓	სწორია
Was	✓	არასწორი პასუხი ან განმეორებული შეცდომა
Have	O	პასუხი არაა
Dog	Boy	არასწორად გამოთქმულია
Are	Dk	არ იცის

მიუხედავად ყველაფრისა, ცხადია, რომ მოსწავლეს სირთულე აქვს სიტყვის პირველ ნაწილზე. დააკვირდით, რომ მოსწავლე კითხულობს sick - stick -ის მაგივრად, ასევე sell-ს smell -ის მაგივრა ან for-ს floor-ის მაგივრად.

პასუხების გადამოწმება

როდესაც მოსწავლეები არასწორად კითხულობენ სიტყვებს, პირველი დაშვება ისაა, რომ მათ არ აქვთ შესაბამისი დეკოდირების ან სიტყვის შეცნობის უნარები. თუმცა, რეალურად, ყოველთვის ასე არაა. შეცნობის ანალიზის პროცესში, რომელსაც გამოწვევის მკითხველები თავად აკეთებდნენ, კოჰნმა და დ'ალესანდრომ აღმოაჩინეს, რომ მოსწავლეები თავად ახერხებდნენ საკუთარი შეცდომების ნახევარზე მეტის გამსწორებას, თუ შემმოწმებელი მოუწოდებდა მათ „ყურადღებით შეეხედათ სიტყვებისათვის და ერთხელ კიდევ ეცადათ“ (გვ. 342). თუ მოსწავლეები ისევ არასწორად ამოიკითხავდნენ სიტყვას, მაშინ გამომცდელი მინიშნების სხვადასხვა ხერხს იყენებდა იმისათვის, რომ მოსწავლის ყურადღება არასწორად ამოკითხული სიტყვისათვის მიეპყრო. მინიშნებების შედეგად, მოსწავლეებმა დამატებით შეცდომების 28 % კიდევ გაასწორეს. შეფასების შედეგები ყურადღებით უნდა გაანალიზდეს იმისათვის, რომ დავრწმუნდეთ, რომ არასწორად წაკითხული სიტყვა რეალურად აჩვენებს დეკოდირებასთან ან სიტყვის შეცნობის უნარებთან დაკავშირებულ სირთულეებს. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მეტი ასაკის გამოწვევების მკითხველებთან, რადგან ალბათაა იმისა, რომ ისინი შეცდომას გაასწორებენ, ვიდრე გამოწვევის მკითხველები პირველ ან მეორე კლასში მეტია. იმისათვის, რომ დარწმუნდეთ, რომ გაგაჩნიათ მოსწავლეები სიტყვების კითხვის

უნართან დაკავშირებული აკურატული სურათი, გადაამოწმეთ შეცდომებიანი პასუხები სიტყვათა იმ ნებისმიერ ჩამონათვაში, რომლის ადმინისტრირებაც გაწიეთ.

გაითვალისწინეთ, რომ მოსწავლეებს შეუძლიათ სიტყვის სწორად წაკითხვა თქვენი მინიშნების შემდეგ, რომ ყურადღებით დააკვირდნენ სიტყვას და კიდევ ერთხელ სცადონ. თუ ისინი ისევ არასწორად კითხულობენ, თქვენ შეგიძლიათ თავად გამოთქვათ/წამოთქვათ სიტყვები, რომლებიც მინიშნებისათვის გამოდგება და რომელიც მოცემულია 226-227 გვერდზე. დააკვირდით, როგორ იქცევიათ მოსწავლეები მინიშნებების შემდეგ. ეს ინფორმაცია შეიძლება სწავლების დაგეგმვაში დაგეხმაროთ.

სურათი 3.1 შესწორებული სიტყვების ჩამონათვალის ტესტი

	Flash	Untimed
1. their	<u>the</u>	✓
2. wet	<u>e</u>	✓
3. king	<u>e</u>	✓
4. off	<u>e</u>	<u>dk</u>
5. alone	<u>uh</u>	<u>along</u>
6. hurt	✓	
7. near	✓	
8. tiger	<u>tie</u>	✓
9. stick	<u>sick</u>	✓
10. move	<u>mo</u>	<u>more</u>
11. let	<u>e</u>	✓
12. men	✓	
13. shoe	<u>e</u>	✓
14. wish	✓	
15. apple	<u>e</u>	<u>dk</u>
16. on	<u>e</u>	✓
17. sign	<u>e</u>	✓
18. bit	<u>e</u>	✓
19. smell	<u>sell</u>	✓
20. floor	<u>for</u>	✓
Percent correct	20%	60%

აღმრიცხველის ადმინისტრირება

არაფორმალური კითხვის აღმრიცხელი უნდა იწყებოდეს იმაზე უფრო დაბალი დონიდან, რომელი მოსწავლემ ბოლო საუკეთესო შედეგად აჩვენა ფლემ-ბარათების სიტყვების ჩამონათვალის ტესტზე. მაგალითად, თუ საუკეთესო შედეგი მეოთხე კლასელისათვის იყო მეოთხე დონე, მაშინ აღმრიცხველის გამოყენება უნდა დავიწყოთ მესამე დონიდან. არაფორმალური კითხვის აღმრიცხელი, ძალიან ახლოსაა მართული კითხვის გაკვეთილთან იმ განსხვავებით, რომ მისი მიზანია მოსწავლის კითხვის შეფასება. აღმრიცხველის ადმინისტრირების დაწყებამდე, პირველ რიგში აუხსენით მოსწავლეს, რომ ის წაკითხავს სხვადასხვა ისტორიებს და უპასუხებს სხვადასხვა კითხვებს იმისათვის, რომ თქვენ, მასწავლებელმა მიიღოთ ინფორმაცია მის კითხვასთან დაკავშირებით. სანამ თითოეულ თავსა და პარაგრაფს წაკითხავს მოსწავლე, წაკითხეთ მას სათაური და სთხოვეთ ივარაუდოს, რაზე იქნება ესა თუ ის ისტორია. (ჯონსი, 1997). ამგვარი

ქმედება დაეხმარება მოსწავლეს დაისახოს მიზანი კიტხვისათვის და შესაბამისად, დაეხმარება მას გააღვიძოს ვარაუდის უნარი და წანარე გამოცდილება.

მოსწავლე პირველ თავს თუ პარაგრაფს ხმამაღლა კითხულობს. ეს არის ერთერთი იმ იშვიათი შემთხვევებისა, როდესაც ხმამაღლა კითხვა წინასწარი ჩუმი წაკითხვის გარეშე სრულიად გამართლებულია. მოსწავლის კითხვის პროცესში გამოიყენეთ ის სიმბოლოები, რომლებიც 3.4 ცხრილზეა მოცემული და გააკეთეთ ჩანაწერები მისი მოსწერების შესახებ. მიუხედავად იმისა, რომ ბევრი არასწორად წაკითხულები ფიქსირდება, შეცდომად და ხარვეზად მხოლოდ რამდენიმე მათგანი განიხილება; არასწორი გამოთქმა, გამოტოვება, ზედმეტი ბგერების/ასოების ჩასმა ან ის სიტყვები, რომლებიც გამომცდელმა უკარნახა მოსწავლეს იმიტომ რომ, მოსწავლემ სთხოვა გამომცდელს ამ წიტყვების წაკითხვა მისთვის, რადგან სავარაუდოდ, მოსწავლეს მათი დამოუკიდებლად წაკითხვა არ შეეძლო. თვით-შესწორებები შეცდომებად არ არის ჩანიშნული. შეყოვნებები, გამეორებები ან სხვა თვისობრივი არასწორი საკითხავები ასევე არ არის ჩათვლილი შეცდომებად.

შესწორებული აღმრიცხველი იხილეთ სურათზე 3.2

FYI

• კლასის მასწავლებლები უფრო და უფრო ხშირად მიმართავენ არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველს. საკლასი კითხვის აღმრიცხველი ამ ინსტრუმენტის გამარტივებული ვერსიაა, რომელიც სპეციალურად არის შემუშავებული კლასის მასწავლებლებისათვისათვის და დაახლოებით 15 წუთი სჭირდება მის ადმინისტრირებას.

• ყველაზე მცირე (.4) კორელაცია გვხვდება უშეცდომო ხმამაღლა კითხვასა და გააზრებას შორის თუ პატარა ასაკის მოსწავლეების ტესტირება ეფუძნება ტექსტს, რომელიც მარტივია, კითხვები კი პირდაპირ არის დასმული ან მარტივ ურთიერთკავშირებს ეფუძნება (პარისი და კარპენტერი, 2003). კორელაცია

ნაკლებია მეორე კლასის ზემოთ. ხმამაღალი კითხვა გააზრების საუკეთესო ინდიკატორს არ წარმოადგენს მესამე კლასს ზემოთ.

მას შემდეგ, რაც მოსწავლე ხმამაღლა კითხვას დაამთავრებს, ჰკითხეთ მას გააზრებასთან დაკავშირებული სხვადასხვა კითხვები, რომლებიც ტექსტს მოსდევს ან სთხოვეთ მათ მოჰყვნენ წაკითხული (იხ. გვ. 93-94 მოყოლის შესახებ ინფორმაციისათვის).

„აცილება“ miscue არის ხმამაღალ კითხვაში პასუხი, რომელიც განსხვავდება მოსალოდნელისგან (სწორისგან). სახელი „აცილება“ გამოიყენენა აცილების თეორიისგან გამომდინარე, რომლის მიხედვითაც შეცდომები არა შემთხვევითი რიგითობით იშვება, არამედ მკითხველის ცდებთანაა დაკავშირებული, ტექსტის შინაარსში გაერკვეს.

შემდეგ კი მოსწავლეს მიეცით იგივე სირთულის ტექსტი ჩუმად საკითხავად.

ცხრილი 3.4 ხმამაღალი კითხვის სიმბოლოები

Item	Marking	Meaning
Quantitative errors	^{bad} the <u>big</u> dog	Mispronounced
	the <u>big</u> dog	Omitted word
	the <u>ferocious</u> dog	Asked for word
	^{bad} the big <u>dog</u>	Inserted word
Self-correction	^{bad ✓} the <u>big</u> dog	Self-corrected
Qualitative errors	I hit the ball, and George ran.	Omitted punctuation
	The ferocious dog	Hesitation
	the <u>ferocious</u> dog	Repetition
	Good morning!↑	Rising inflection
	Are you reading?↓	Falling inflection
	W x W	Word-by-word reading
	HM	Head movement
	FP	Finger pointing
	PC	Use of picture clue

დასახელება	შესწორება	მნიშვნელობა
რაოდენობრივი შეცდომები თვით-შესწორებული რაოდენობრივი შეცდომები		არასწორად წარმოთქმული „ჩაყლაპული“ სიტყვა ჩავეკითხეთ, რა სიტყვაა ჩამატებული სიტყვა თვით-შესწორებული „არამკაფიო“ პუნქტუაცია ყოყანი გამეორება ზრდადი ინტონაცია კლებადი ინტონაცია სიტყვა-სიტყვით კითხვა თავის მოძრაობა თითის გაყოლება იყენებს სურათთან კავშირს

სურათი 3.2 შესწორებული აღმრიცხველის შერჩევა (Corrected Inventory Selection)

Spots That Talk

How do mother fish call their children?

One mother fish uses color. The mother fish has ^{big} ~~bright~~ ^{boob} ~~blue~~ spots on her ^{went's} ~~tail~~ ^{little} ~~children~~ to come to her, she moves her tail up and down. [↑] The baby fish see the blue ^{W x W} spots ^{move} ~~moving~~. This tells them to go to ^{the} ~~their~~ mother. They ^{sim} ~~swim~~ to her as ^{fat} ~~fast~~ as they can.

0.89
63) 56

89% accuracy rate

hesitant,
oral reading

choppy,
poor expression

difficulty with
clusters

ისევე, როგორც ეს ხმამაღალი კითხვისთვის შერჩეული კოლექციებისათვისაა დამახასიათებელი, მოსწავლეებს მიეცით მოკლე მოსამზადებელი ფაზა და ვარაუდის გამოთქმის საშუალება. ჩუმად კითხვის პროცესში დააკვირდით საკითხავისთვის თითის მიყოლებას, თავის, ტუჩების მოძრაობას და კითხვის ვოკალიზებას. ამოდრავებს თუ არა თავს, ტუჩს, ახმოვანებს თუ არა თავისთვის წაკითხულს. ყველა ამ ქცევის გამომხატავი სიმბოლო მოცემულია ცხრილში 3.5. მოსწავლეს გააზრებასთან დაკავშირებული კითხვები დაუსვით კითხვის დასრულების შემდეგ. ნაბიჯ-ნაბიჯ, მარტივიდან უფრო რთული დონისაკენ გააგრძელეთ მოსწავლის ტესტირება მანამდე, სანამ მოსწავლე ფრუსტრაციის დონეს არ მიაღწევს. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ მოსწავლე სიტყვების დაახლოებით 10 პროცენტს ან მეტს არასწორად კითხულობს ან ვერ პასუხობს გააზრებასთან დაკავშირებული კითხვების ნახევარს ან მეტს. გააზრება გამოითვლება გააზრების ქულების გასაშუალოებით ხმამაღალი და ჩუმი კითხვის ყველა დონისათვის. რიცხვები, რომლებიც შემაჯამებელ ფურცელზე დაანგარიშებით

მიიღება, განსაზღვრავს მოსწავლის გადანაწილებას შესაბამის დონეზე. ინფორმაცია მოცემულია ცხრილზე 3.2.

FYI

არსებობს ისეთი აღმრიცხველები, რომლებიც ყველა „აცდენას“ შეცდომად მიიჩნევენ. ასევე არსებობს ისეთებიც, რომლებიც მხოლოდ იმას თვლის შეცდომად, რაც არღვევს პარაგრაფის

, ნაწყვეტის მნიშვნელობას და შინაარსს. უფრო მარტივია ყველა არასწორად წაკითხულის დათვლა, მაგრამ აუცილებლად ჩაინიშნეთ, რამდენად ეს შეცდომები შესაბამისობაშია ამზადის რაობასთან. გადაწყვეტილების მიღება იმასთან დაკავშირებით, რამდენად მნიშვნელოვანია „აცდენა“ სობიექტურია. თუ სტანდარტები ზედმეტად ლოიალურები იქნება, ეს შეიძლება დამთავრდეს მოსწავლისათვის შეუსაბამოდ რთული დონი ტექსტების შერჩევით. ■

მას შემდეგ, რაც მოსწავლე ფრუსტრაციის დონეს მიაღწევს, წაუკითხეთ მოსწავლეს ის ტექსტები, რომლებიც ხმამაღალი და ჩუმი კითხვისთვის იყო გამიზნული და რომლებიც მოსწავლის ფრუსტრაციის დონესაც კი აღემატება. წაუკითხეთ მოსწავლეებს მანამდე, სანამ ისინი არ მიაღწევენ ყველაზე მაღალ დონეს, რომელის ფარგლებშიც შეუძლიათ გააზრების კითხვების 75 პროცენტს უპასუხონ. ამგვარად წარმოჩინდება მოსწავლის მოსმენის შესაძლებლობები, რომლებიც ა/ცვენებს, როგორ შეძლებდა მოსწავლე წაკითხვას, თუ მას შესაბამისად ექნებოდა განვითარებული სიტყვების შეცნობისა და ბეჭდური მასალის პროცესირების უნარები. ბავშვებთან, რომლებსაც შეზღუდული ენობრივი უნარები, ნაკლები წინარე გამოცდილება ან მოსმენის უნარების დეფიციტია გააჩნიათ, შეიძლება პროცესი პირიქით წარმართოთ; დაიწყეთ ფრუსტრაციის დონიდან და ნელნელა ქვევით ჩამოხვიდეთ. იმდენად, რამდენადაც მოსწავლეები უკვე მიჩვეულნი არიან დაბალი დონის საკითხავ კოლექციებს, თქვენ უნდა ეცადოთ, ალტერნატიული კოლექციები შესთავაზოთ იმისათვის, რომ მათი მოსმენითი გააზრება შეამოწმოთ.

ცხრილი 3.5 ჩუმი კითხვის სიმბოლოები

სიმბოლო	მნიშვნელობა
HM	თავის მოძრაობა (head movement)
FP	თითის მიყოლება (Finger pointing)
LM	ტუჩების მოძრაობა (Lip movement)
SV	ხმის აყოლება (subvocalizing)

კითხვის გამართულობის შეფასება

იმისათვის, რომ კითხვის ტემპი შევამოწმოთ, მთავარი ელემენტია გამართულობას, დროს, რომელიც სჭირდება მოსწავლეს ხმამაღლა და ჩუმად ნაწყვეტის

წაკითხვისათვის. ხმამაღლა კითხვის დროს, თქვენ შეგიძლიათ ჩაინიშნოთ, რამდენ სიტყვას კითხულობს მოსწავლე პირველი წუთის განმავლობაში და რამდენი ხანი სჭირდება მოსწავლეს შერჩეული ტექსტის მთლიანად წასაკითხად, სწორად ამოკითხული სიტყვების გამიჯვნით. ჩუმი კითხვის ტემპი ასევე შეფასდება სიტყვების საერთო რაოდენობის გაყოფით დახარჯულ დრო ინსტრუქციული დონის გადმოსახედიდან გამოიყენეთ და არა ფრუსტრაციული. თუ მოსწავლე კითხულობს ერთზე მეტ ნაწყვეტს ინსტრუქციულ დონეზე, გაასაშუალოეთ კითხვის ტემპი.

შედეგების დაანგარიშება

აღმრიცხველის ადმინისტრირების შემდეგ, შეიტანეთ თითოეულ დონეზე დაგროვილი ქულები შეჯამების ფურცელზე (იხ. ნახატი 3.3). სიტყვის შეცნობის ქულები განისაზღვრება სიტყვების პროცენტით, რომლებიც სწორადაა წაკითხული თითოეული ხმამაღალი კითხვისათვის შერჩეული კოლექციიდან (სიტყვების რაოდენობა, რომლებიც სწორადაა წაკითხული უნდა გაიყოს სიტყვების სრულ რაოდენობაზე, რომელიც მოცემულია კოლექციებში). მაგალითად, თუ მოსწავლეს აქვს

5 „აცდენა“ 103 სიტყვიან ტექსტში, სიტყვების შეცნობის ქულა იქნება $98/103 = 95.1$ პროცენტი.

ცხრილი 3.3 არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველის შეჯამების ფურცელი

Word-List Scores			Inventory Scores						
Level	Flash	Untimed	Word recognition (in context)	Comprehension (oral)	Comprehension (silent)	(avg.)	Listening capacity	Reading rate (oral)	(silent)
PP	80	95	100	100	90	95		20	15
P	70	80	96	100	80	90		20	20
1	30	55	89	60	60	60		15	20
2							90		
3							80		
4							50		
5									
6									
7									
8									

Levels	Strengths and weaknesses
Independent	<u>PP</u> <u>Strong language development</u>
Instructional	<u>P</u> <u>Difficulty with high-frequency</u>
Frustration	<u>1</u> <u>words and clusters</u>
Listening capacity	<u>3</u>

აღმრიცხველის ინტერპრეტაცია

მას შემდეგ, რაც მოსწავლის დონეს განსაზღვრავთ, შეამოწმეთ მისი მოსწრება და შედეგები აღმრიცხველის საშუალებით, რათა იცოდეთ სიტყვის ამოცნობისა და გააზრების მიმართულებით არსებული სიძლიერეები და სისუსტეები. რა ტიპის პონექტიკური უნარების გამოყენება შეუძლია მოსწავლეს?

შეუძლია თუ არა მოსწავლეს რამდენიმე მარცლიანი სიტყვების დეკოდირება? შეუძლია თუ არა მას იმ სიტყვების წაკითხვა, რომლებსაც პრეფიქსები და სუფიქსები აქვს? იყენებს თუ არა მოსწავლე კონტექსტს მართებულიად? რამდენად ახერხებს მოსწავლე დეკოდირებისა უნარის შერწყმას კონტექსტთან? რამდენად შეიძლება

ერთმანეთს შევადართო მოსწავლის სიტყვის შეცნობისა და გააზრების შესაძლებლობები? როგორ ართმევს თავს მოსწავლე პირდაპირი და რთული, ურთიერთდამოკიდებებზე დაფუძნებულ კითხვებს? როგორ შეიძლება ერთმანეთს შევადართო ხმამაღლა და ჩუმად კითხვის დროს გამოვლენილი გააზრების შედეგები? თქვენ ასევე შეგიძლიათ მოინიშნოთ მოსწავლეების პასუხების ხარისხი როდესაც ისინი შეკითხვებს პასუხობენ ან ჩაინიშნოთ, თუ როგორ უდგება, რა მიდგომას იყენებს მოსწავლე დავალების შესრულებისას. რა დონის/საფეხურის ენას იყენებს მოსწავლე კითხვებზე პასუხების გაცემის დროს? რამდენად თვითდარწმუნებული ჩანდა მოსწავლე და რამდენად დებდა ძალისხმევას თითოეული დავალების გაკეთებაში? ყურადღებით დაკვირვების შემთხვევაში, თქვენ შეიძლება სიღრმისეულად გაიაზროთ მოსწავლის კითხვის პროცესი. მაგალითად, თქვენ შეიძლება დააკვირდეთ, თუ როგორ ახერხებს მოსწავლე უცნობი სიტყვების დეკოდირებას ერთიდან მეორე ბგერისკენ ან იყენებს კონტექსტისა და ფონიქსის კომბინაციას იმისათვის, რომ რთულ სიტყვები ამოიკითხოს. ძლიერი და სუსტი მხარეები, ისევე როგორც გადაუდებელი საჭიროებები კარგად ჩანს არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველის შემაჯამებელ ფურცელზე.

ენის განვითარება როდესაც მოსწავლეები პასუხობენ არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველის კითხვებს, ჩაინიშნეთ დონე და მათ მიერ გამოყენებული ენის ხარისხი. ასევე გამოიყენეთ დაკვირვება იმისათვის, რომ დაგეგმოთ ენობრივი განვითარების პროგრამები. ■	სწავლების მორგება ინგლისური ენის შემსწავლელელებზე ინგლისური ენის შემსწავლელებს შეიძლება განსაკუთრებული სირთულეები შეხვდეთ როგორც ლექსიკის, ასევე სინტაქსის შესწავლისას. ჩაინიშნეთ განსხვავებები და დაგეგმეთ სწავლება მეორე ენის პედაგოგთან ერთად, რომ ეფექტურად შეძლოთ ამ სირთულეების გადალახვა.

გააზრების პრობლემის გამოკვლევა

ბევრ მოსწავლეს გააზრებასთან დაკავშირებული პრობლემები იმიტომ უჩდება, რომ შერჩეულ საკითხავში ძალიან ბევრია მათთვის უცნობი სიტყვა. მიუხედავად ამისა, ხანდახან გხვდება ისეთი მოსწავლეები, რომლებსაც კარგად შეუძლიათ დეკოდირება (იხილეთ პრაქტიკული მაგალითი). ეს მოსწავლეები სიტყვების ჩამონათვალში უპრობლემოდ წინწინ მიიწევენ და პარაგრაფებს ხამამალა მკაფიოდ და სხვაპასუხით, კარგი გამოთქმით კითხულობენ. თუმცა, ამ მოსწავლეებს პრობლემები აქვთ გააზრებასთან დაკავშირებულ კითხვებზე პასუხის გაცემისას. იმისათვის, რომ გააზრებასთან დაკავშირებული პრობლემები შევაფასოთ, გამოიკვლიეთ მოსწავლეების პასუხები ისე, რომ უკეთ გაერკვიოთ მიზეზებში. საკმაოდ ხშირად პრობლემა მსწავლის აზროვნების პროცესთანაა დაკავშირებული.

ქვემოთ ჩამოთვლილია სუსტი გააზრების შესაძლებელი მიზეზები და ასევეა მოცემული კითხვები, რომლებიც სირთულეების მიზეზების გარკვევაში დაგეხმარებათ. (დევიტსი და დევიტსი, 2003).

- შეუფერებელი წინარე ცოდნა. ჰკითხეთ მოსწავლეებს იმ საგნების თუ მოვლენების შესახებ, რომელიც გგონიათ, რომ მათ არ იციან: „რა შეგიძლია მითხრა პლანეტების შესახებ? რა არის ასტეროიდი? ოდესმე გინახავს ტელესკოპი?“

- ლექსიკასთან დაკავშირებული სირთულეები. ხელთავიდან მიუბრუნდით იმ ნაწყვეტ

ს, სადაც გგონიათ, რომ მოსწავლეებისათვის უცნობია საკვანძო სიტყვები. ჰკითხეთ მოსწავლეებს: „რას ნიშნავს ეს სიტყვები?“

- სინტაქსთან დაკავშირებული სირთულეები. მიუბრუნდით სამიზნე წინადადებებს და დასვით კითხვები მის გარშემო.

- წინარე ცოდნის ზედმეტად გამოყენება. „საიდან იცი, რომ მზე ზაფხულში უფრო ახლოსაა დედამიწასთან? საიდან გაიგე ამის შესახებ? სტატია ხომ არ წაიკითხე ამის შესახებ?“

- მოცემული ინფორმაციის გახსენებას ან გააზრებასთან დაკავშირებული სირთულეები. ჰკითხეთ მოსწავლეს: „შეგიძლია ამ სტატიაში იპოვნო პასუხები?“

- ნაწყვეტში მოცემული მოსაზრებების დაკავშირებასთან დაკავშირებული სირთულეები. ჰკითხეთ მოსწავლეს: „რა მოხდა წვიმის გამო? კიდეც რას შეიძლება დაელოდებინა ლი? კიდეც ვინ იყო გუნდის დაკარგვის მიზეზი?“

- დასკვნების გამოტანასთან დაკავშირებული სირთულეები. ჰკითხეთ მოსწავლეებს: „როგორ გგონია, რატომ გადაწყვიტა ოჯახმა დასავლეთში გადასახლება? როგორ გგონია, გრძელი და მშრალი ზაფხული შეიძლება ამის მიზეზი ყოფილიყო?“

FYI

ანალიზისა და გამოკვევის საშუალებით თქვენ აღმოაჩენთ გზებს, რომლებიც მოსწავლეებში აქტიურ აზროვნებას გააუმჯობესებს.

არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველის აცდენების ანალიზი

ნაბეჭდი სიტყვების დეკოდირებისათვის მოსწავლეები სამ, ურთიერთდაკავსირებულ სისტემას იყენებენ: ეს სისტემებია: სინაქტიკა, სემანტიკა და ფონიქსი (გრაფოფონიკი). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მოსწავლეები იყენებენ ცოდნას, როგორ ჟღერს ენა (სინაქსი), წინადადების ან პარაგრაფის, ნაწყვეტის მნიშვნელობას (სემანტიკა) და ფონიქს იმისათვის, რომ წაიკითხოთ. იმისათვის, რომ განვსაზღვროთ, როგორ იყენებენ მოსწავლეები ამ სისტემებს, საჭიროა სიტყვის დეკოდირების დროს მათ მიერ დაშვებული შეცდომები, აცდენები გავანალიზოთ მოდიფიცირებული აცდენების ანალიზის მეშვეობით. შექმენით ნახატ 3.4-ზე მოცემული ფურცლის მსგავსი და ჩამოწერეთ მოსწავლეების აცდენები. შეეცადეთ

ჩამოწეროთ ბოლო 10 აცდება, თუმცა არ გაანალიზოთ ის აცდენები, რომლებიც ფრუსტაციის დონეს ცდება. აცდენები შეიძლება ასევე შევარჩიოთ დამოუკიდებელი და ინსტრუქციული დონიდან ან ინსტრუქციული და ფრუსტრაციის დონეს შორის რსებული ბუფერიდან. (სიტყვების შეცნობის 91-94 პორცენტი). ასევე ჩამოწერეთ შეცდომების სწორი ვერსიებიც. ჩასვით სიტყვები სინტაქტიკის სვეტში იმ შემთხვევაში, თუ აცდენები სინტაქტიკურად სწორია - ეს შეიძლება იყოს მეტყველების იგივე ნაწილი მოცემული როგორც სიტყვა ტექსტში ან შეიძლება გამოყენებული ყოფილიყო კონტექსტიდან გამომდინარე.

■ აცდენების ანალიზი არის პროცესი, სადაც თითოეული აცდება ანალიზდება კავშირებითი სისტემებისა ან მათი კომბინაციის მოსწავლის მიერ გამოყენებული განსასაზღვრელად: ეს სისტემებია: სემანტიკა, სიტაქტიკა და გონიქსი (გრაფოფონიქსი).

პრაქტიკული შემთხვევების ანალიზი: კარგი დეკოდირება და სუსტი გააზრება მარკს ძალიან კარგად განვითარებული დეკოდირების უნარების აქვს და ხმამაღლად გამართულად და გამოთქმით კითხულობს, მაგრამ მისი პრობლემაა საკითხავის გაგება. ის ასევე აწყდება პრობლემას იმ კითხვებზე პასუხების გაცემისას, რომლებიც მის მიერ წაკითხულ შერჩეულ კოლექციას ეხება. კითხვის აღმრიცხველის შედეგების მიხედვით, რომელიც ცნობილია QRI-3 სახელით, მარკმა შეძლო მეექვსე კლასის სიტყვების ჩამონათვალი და ხმამაღლა წასაკითხი მასალა ყოველგვარი სირთულისა და შეცდომის გარეშე წაეკითხა. თუმცა, გააზრებაში მას 50%-ზე ნაკლები შედეგი აქვს მეექვსე კლასის ნაწყვეტში. ასეთივე დაბალ შედეგს აჩვენებს ის მეხუთე ან მეოთხე კლასის საკითხავი მასალის გააზრების შემთხვევაშიც. მასწავლებელი, რომელიც ძალიან დააბნია მარკის ამგვარმა მოსწრების მაჩვენებელმა, გადაწყვიტა მისი პასუხები გაენალიზებინა. (დევიტსი და დევიტსი, 2003). კონსტულტანს უნდიდა უფრო სიღრმისეულად გარკვეულიყო მარკის აზროვნებაში. სწორმა პასუხებმა ბევრი

არაფერი მისცა მასწავლებელსა და კონსულტანს მარკის აზროვნების შესახებ. მათ უბრალოდ ხელთავიდან შეაჯამეს, რაც ტექსტში იყო მოცემული. როდესაც არასწორი პასუხები გაანაზღა, გამოჩნდა ერთგვარი ტენდენცია და მახასიათებლები. მარკს შეეძლო იმგვარ კითხვებზე ეპასუხა სწორად, რომლებიც მხოლოდ ერთი წინადადების გააზრებას და გათავისებს ითხოვდა. თუმცა, ბიჭუნას პრობლემები ექმნებოდა ისეთ კითხვებზე პასუხების გაცემისას, რომლებიც მოითხოვდა იდეების დაკავშირებას წინადადებასა და აზრებს შორის. ყველა მოსაზრების ერთად დალაგება, პრობლემა მკაფიო გახდა მარკს შეეძლო ინფორმაციის ამოკრეა ერთი სეგმენტიდან, თუმცა არ შეეძლო ამ ინფორმაციის ინტეგრირება სხვა სეგმენტებში მოცემულ ინფორმაციასთან.

მარკი ასევე ზედმეტად იყო დამოკიდებული წინარე ცონდაზე. ის თავად აგებდა პასუხებს. ასე ხდებოდა იმ შემთხვევაში, თუ მარკი ვერ იხსენებდა ინფორმაციის ან ფაქტის ნაწილს ან ვერ ახერხებდა ინფორმაციის სხვადასხვა ნაწილი ერთად მოეგროვებინა. მარკს ასევე ჰქონდა უმნიშვნელო პრობლემები კომპლექსური სინტაქტიკური სტრუქტურებსა და ლექსიკასთან დაკავშირებითაც.

ანალიზზე დაფუძნებით, კონსულტანტმა შეიმუშავა პროგრამა მარკისა და მარკისნაირი სირთულეების მქონე სხვა მოსწავლეებისთვის. პროგრამის ფარგლებში განხორციელებული სწავლების შედეგად, მარკმა შეძლო მეექვსე კლასის მასალის გააზრება. ის აღარ ანიჭებდა ზედმეტ მნიშვნელობას წინარე ცოდნას და არ იყოს მასზე ზედმეტად დამოკიდებული. მან დაიწყო საკითხებისა და მოსაზრებების ერთმანეთთან დაკავშირება და ინტეგრირებული იდეების ჩამოყალიბება.

აღნიშნეთ თოლიათი (check mark) სემანტიკური სვეტი, თუ მას მნიშვნელობა გააჩნია წინადადებაში. გრაფიკის სვეტში კი, გამოყენეთ ჩიტი იმისათვის, რომ დაინახოთ აცდენა გრაფიკული ან ფონეტიკურად მსგავსია ტექსტში მოცემული სიტყვისა. აღნიშნეთ ჩიტით ის სხვეტი, სადაც აცდენები შედეგად არ მიიღება

არსებული სიტყვა. ასევე აღნიშნეთ შესწორებული აცდენები თვით-შესწორების სვეტში.

შეაჯამეთ თითოეული სვეტი (როგორც მოცემულია სურათზე 3.4), გადაიწყვანეთ ჯამი პროცენტებში. მას შემდეგ, რაც სვეტებს შეაჯამებთ, შეამოწმეთ მიღებული რიცხვები იმისათვის, რომ დაინახოთ, კითხულობს თუ არა მოსწავლე აზრის გამოსატანად. ის აცდენები, რომლებიც ჯდება საკითხავის კონტექსტში, თვით-შესწორებები და არარსებული სიტყვების სიმცირე (არარსებობა) პოზიტიური ნიშანია. ეს აჩვენებს, რომ მოსწავლე კითხულობს აზრის გამოსატანად. და პირიქით, არარსებული სიტყვების დიდი რაოდენობა ნეგატიური ნიშანია და მოწმობს, რომ მოსწავლის მიერ გაკეთებული აცდენები არ შეესაბამება საკითხავის პარაგრაფს ან სინტაქსს.

FYI

ზოგადად, არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველი სასკოლო წლის დასაწყისში სრულდება იმისათვის, რომ მოსწავლის სწორ დონეზე გადანაწილებისათვის საჭირო ინფორმაცია მოგროვდეს. თუ კლასში ახალი მოსწავლე გადმოდის, მოსწავლის გადანაწილება საკმაოდ რთულია. მოსწავლეებს აკეთებინებენ პრეტესტს და პოსტ-ტესტს. ამგვარი მიდგომა იძლევა ბევრად მგრძნობიარე ინდიკატორს მოსწავლის პროგრესის შესახებ, ვიდრე ნორმაზე დაფუძნებული ტესტები.

სვეტებში მიღებული ჯამების შედარება საშუალებას მოგცემთ დაინახოთ, რამდენად გამოიყენება სისტემების ურთიერთკავშირები მოსწავლის მიერ. ასევე - ხომ არ ხდება რომელიმე სისტემაზე ზედმეტად ან ნაკლებად დაყრდნობა და გამოყენება. მოსწავლე შეიძლება ზედმეტად ეყრდნობოდეს ფონიქს და ნაკლებად სენტიკური კონტექსტს ან პირიქით. გააკეთეთ სავარაუდო დაკვანები მოსწავლის მიერ

სიტყვის შეცნობისათვის გამოყენებული სტრატეგიების შესახებ. კიდევ ერთხელ გადაამოწეთ თქვენი დასკვნები მოსწავლეზე კლასში კითხვის დაკვირვების დროს.



არაფორმალური აღმრიცხველი
ან მიმდინარე ჩანაწერები
იძლევიან მდიდარ
ინფორმაციას.

სურათში 3.4 ხედავთ, რომ მოსწავლეების მიერ გაკეთებული აცდნებიდან ძალიან ცოტაა დაკავშირებული კონტექსტთან სინტაქტიკურად ან სემანტიკურად. მეტიც, 3 აცდენა არ არის არსებული სიტყვა, მოსწავლე კი, მხოლოდ ერთხელ ასწორედ საკუთარ აცდენას.

სურათი 3.4 აცდენების ანალიზი

Name: _____		Date: _____							
Miscue	Text	Syntactic similarity	Semantic similarity	Graphic similarity	Beginning	Middle	End	Nonword	Self-correction
gots	gets	✓	✓	✓	✓	—	✓		
will	with	—	—	✓	✓	✓	—		
ran ✓	runs	✓	✓	✓	✓	—	✓		✓
balt	ball	—	—	✓	✓	✓	—	✓	
tricks	kicks	✓	—	✓	—	✓	✓		
my	me	—	✓	✓	✓		—		
trick	trust	✓	—	—	✓	—	—		
bell	ball	✓	—	✓	✓	—	✓		
frain	five	—	—	—	✓	—	—	✓	
grain	gray	—	—	✓	✓	✓	—		
there	that	—	—	—	✓	—	—		
eak	each	—	—	✓	✓		—	✓	
Totals		5	3	9	11	4	4	3	1
Numbers of miscues analyzed		12	12	12				12	12
Percentage		42	25	75				25	8

მოცემული ინფორმაციის საფუძველზე შეიძლება დავასკვნათ, რომ მოსწავლე ვერ ახერხებს კონტექსტუალური კავშირების გამოყენებას და არ კითხულობს აზრის გამოსატანად. მოსწავლესთვის ნაკლებად ეყრდნობა ფონიქსებს, თუმცა, უნდა შეეძლოს ფონიქსის სინტაქტიკასა და სენატიკასთან უკვე დაკავშირება. მოსწავლეს ასევე სჭირდება ფონეტიკური უნარების გაუმჯობესება სიტყვების შუა და ბოლო ელემენტებთან მიმართებით.

არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველი მოითხოვს ტრეინინგსა და გამცდილებას იმისათვის, რომ შესაძლებელი გახდეს მისი ადმინისტრირება და ინტერპრეტაცია. წარსულში, მათი ადმინისტრირება ზოგადად ხდებოდა სკოლის კითხვის სპეციალისტის მიერ. ამჟამად სულ უფრო და უფრო მეტი მასწავლებელი იყენებს მას საკლასო ოთახში. იმისათვის, რომ მათი გამოყენება მაქსიმალურად ეფექტური იყოს, კლასის მასწავლებლები იყენებენ გამარტივებულ ვერსიას, სადაც მასწავლებლები იყენებენ სიტყვების სრულ ცამონათვალს, მაგრამ ადმინისტრირება მხოლოდ ნაწყვეტების/პარაგრაფების ხმამაღალი კითხვის დონეზე მიდის აღმრიცხველში, მოსმენის ნაწილის გარეშე. შესაძლებელია დროის დაზოგვა იმ შემთხვევაში, თუ აღმრიცხველი შეიცავს მოკლე პარაგრაფებს. აღმრიცხველის შემოკლებული ვერსია ამცირებს მის სანდოობას, შესაბამისად, შედეგებიც პირობითია და აუცილებელია მათი გადამოწმება მოსწავლის მოსწრებაზე დაკვირვების საშუალებით წიგნის ინსტრუქციულ დონეზე კითხვის დროს.

იმ შემთხვევაშიც კი, თუ თქვენ ხართ საგნის მასწავლებელი, რომელსაც არასდროს გქონიათ არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველის ადმინისტრირების გამოცდილება, მაინც აუცილებელია, რომ თქვენ იცნობდეთ ამ ინსტრუმენტის კონცეფციას. არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველის სტანდარტების ცოდნა ინსტრუქციული თუ სხვა დონეებისათვის თქვენ გაძლევთ საფუძველს თქვენი მოსწავლეების კითხვითი მოსწრებისა და შედეგების შეფასებისათვის.

თუ მოსწავლეს სირთულე ექმნება ასიდან 5 სიტყვის ხმამაღლა წაკითხვის დროს ან მათი კითხვითი ან წერითი გააზრება 50 პროცენტთან უფრო ახლოსაა ვიდრე 75-თან, მაშინ ალბათ ღირს, რომ გადაამოწმოს საკითხავი მასალა. არსებობს საფრთხე რომ ის ძალიან რთულია მოსწავლისათვის. მეორე მხრივ, თუ სიტყვების შეცნობა და გააზრება ყოველდღიურ საკითხავ დავალებებში საუკეთესოსთან ახლოსაა, ალბათ უნდა იფიქროთ უფრო მეტი გამოწვევის მქონე მასალაზე. თუ ბავშვი რთულ სიტყვებს ერკინება, თქვენ შეიძლება მენტალური აცდენების ანალიზი დაგჭირდეთ. რაც უფრო ყურადღებით დააკვირდებით აცდენებს, უფრო კარგად გააცნობიერებთ სჭირდება თუ არა მოსწავლეს დამატებითი სწავლება კონტექსტის ან ფონიქსის გამოყენებაში ან ამ ორი სისტემის წარმატებით ინტეგრირებაში.

არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველის შერჩევა

მიუხედავად იმისა, რომ ყველა არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველს ერთი და იგივე მიზანი გააჩნია, მათ შორის ბევრი განსხვავებაა მოცულობის, შემადგენელი ნაწყვეტებისა და პარაგრაფების, გააზრების შეფასების მექანიზმების, დამატებითი შეფასებისათვის დავალებების და ტექნიკური ადექვატურობის თვალსაზრისით. არაფორმალური კითხვის განმსაზღვრელის არჩევისას, კარგად გაანალიზეთ თქვენი საჭიროებები. საბაზისო აღმრიცხველი (The Basic Inventory)(ჯონსი, 2008) ან QRI-5 კარგი არჩევანია ახალბედა, პატარა მოსწავლეების შეფასებისათვის, რადგან ორივე აღმრიცხველში გაერთიანებულია ისეთი პარაგრაფები და ნაწყვეტები, რომლებიც გამოიყენება უმარტივეს დონეებზე. არც ერთი საკითხავი პარაგრაფი არ შეიცავს 100 სიტყვაზე მეტს, შესაბამისად საბაზისო აღმრიცხველის ადინისტრირება ჩქარაა შესაძლებელი. სიღრმისეული ანალიზისათვის უფრო მარალ საფეხურებზე, QRI-5 კარგი არჩევანია, რადგან ის შეიცავს უფრო გრძელ პარაგრაფებს და ხმამაღალი ფიქრის შესაძლებლობებს. თუ თქვენ ესპანურ ენოვან მოსწავლეებთან გიწევთ მუშაობა, მაშინ შეიძლება მოგინდეთ გააზრებული კითხვის აღმრიცხველის (Comprehensive Reading

Inventory) გამოყენება, რომელიც შეფასებას მომიცავს ესპანურ ენაზე. არაფორმალური კითხვის სხვადასხვა აღმრიცხველების შედარებისათვის, იხილეთ ნილსონი (2008).

FYI

- იმისათვის, რომ მიმდინარე ჩანაწერების ადმინისტრირება გაგიადვილდეთ, გამოიყენეთ არაფორმალური განათლების აღმრიცხველის სიმბოლოები, აცდებების ჩანაწერების ფოტოები შერჩეული კოლექციებიდან.
- მიმდინარე ჩანაწერები წარმოადგენს გააზრების არაპირდაპირ მტკიცებულებას. „იმაზე დაკვირვება, თუ როგორ კითხულობს ბავშვი ტექსტს, რაც მოიცავს ფრაზირებას, გამოთქმას, სხვადასხვა კავშირების გამოყენებას, ინფორმაციის ყველა შესაძლო წყაროს გადამოწმებას, მაშინ, როდესაც სხვა მცდელობები უშედეგოა - იძლევა მტკიცებულებებს საკითხავის გააზრებასთან დაკავშირებით (ფაუნტასი, 1999, p. 11). ■

მიმდინარე ჩანაწერები

მიმდინარე ჩანაწერები პოპულარული ინსტრუმენტია მოსწავლეების პროგრესის შესაფასებლად. ის არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველის მსგავსია და დაფუძნებულია კ.ს. გუდმანის (194) თეორიას მოსწავლეების აცდენების ანალიზის შესახებ, რომელიც განსაზღვრავს რა სტრატეგიების გამოყენებაა შესაძლებელი სიტყვების დეკოდირებისათვის. არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველის მსგავსად, მიმდინარე ჩანაწერების ადმინისტრირებაც ინდივიდუალურ დონეზეა აუცილებელი. თუმცა, მიმდინარე ჩანაწერები მხოლოდ ხმამაღლა კითხვის მოდელს მოიცავს. მიმდინარე ჩანაწერებს ორი ძირითადი მიზანი გააჩნია: განსაზღვროს არის თუ არა მოსწავლის საკითხავი მასალები შესაბამისი დონის და მოგროვოს ინფორმაცია მოსწავლის მიერ სიტყვის შეცნობისათვის გამოყენებულ პროცესთან დაკავშირებით. იმისათვის, რომ გააზრებასთან დაკავშირებული, უფრო დეტალური ინფორმაცია მოთონ, მასწავლებლები მიმდინარე შეფასებასთან ერთად დამატებით მოსწავლეებს წაკითხულის მოყოლას სთხოვენ. მასწავლებლები ხშირად იყენებენ მიმდინარე

ჩანაწერებს მოსწავლეების მართული კითხვის სწავლების დროს, მაშინ როდესაც სხვა მოსწავლეები ჩუმ კითხვაში არიან ჩართულები.

მიუხედავად იმისა, რომ მიმდინარე ჩანაწერები უფრო დიდი ასაკის მკითხველების შემთხვევაშიც გამოსადეგარია, უფრო ხშირად ის გამოიყენება ახალბედა მკითხველების კითხვითი შედეგების შესაფასებლად და მისი ადმინისტრირება ყოველდღიურად ხდება კითხვის გაჯანსაღების (Reading Recovery) ფარგლებში მოსწავლეებთან. როგორც კითხვის გაჯანსაღების ფარგლებშია გამოყენებული და და ადრეული წიგნიერების მიღწევების დაკვირვების გამოკითხვაში (An Observation Survey of Early Literacy Achievement) რეკომენდირებული, (კლეი, 2005, მე2 გამოცემა), მიმდინარე შეფასების ადმინისტრირება სტანდარტიზირებული ფორმატის შესაბამისად ხდება, სადან მოსწავლეების შეცდომები და შესწორებები ცალკე ფურცელზე ფიქსირდება. კლასის მასწავლებლისათვის არსებობს ადაპტირებული ვერსია, რომელიც გულისხმობს მიმდინარე ჩანაწერების გაკეთებას მოსწავლეების მიერ გამოყენებული ტექსტუალური მასალის ფოტო ასლების სახით (თუ ამის საშუალებას იძლევა სუსტად გამოხატული საავტორო უფლებები ან უფლებები მოპოვებულია გამომცემლისგან). (სასწავლო მედია (Learning Media), 1991).

ამოცანები და საკითხებზე მიბმული ტესტების გამოყენება შესაძლებელია განმავითარებელი შეფასებისათვის



■ მიმდინარე ჩანაწერები არის შეფასებითი ინსტრუმენტი, სადაც მოსწავლის იერ ხმამაღალ კითხვაში დაშვებული შეცდომები ფუქსირდება და კატეგორიულად ნაწილდება იმისთვის, რომ დადგინდეს საკითხავი მასალების შესაბამისი სირთულის დონე და დავინახოთ, კითხვის რომელ სტრატეგიას იყენებს მოსწავლე.

იმისათვის, რომ შევაფასოთ, რამდენად სირთულის შესაბამის საფეხურზეა მასალები და დავადგინოთ, რამდენად ბავშვი იყენებს მისთვის წარმოადგენილ სტრატეგიებს, გააკეთეთ მიმდინარე ჩანაწერები იმ ტექსტზე, რომელიც ბავშვს ჯერ არ წაუკითხავს. თუ წიგნი ან სტატია ძალიან პატარაა, მაშინ მიმდინარე ჩანაწერები მთლიანად ამ ნაწარმოებისთვის გააკეთეთ. თუ ტექსტი მოცულობითია, მაშინ აიღეთ 100-200 სიტყვა ნიმუშად. იმ პერიოდში, როდესაც მოსწავლე ხმამაღლა კითხულობს, ჩაიწერეთ მისი შედეგები სიმბოლოების სახით, როგორც ნაჩვენებია ცხრილში 3.6. თქვენ ასევე შეგიძლიათ გამოიყენოთ არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველის სიმბოლოები თუ მათ უფრო კარგად იცნობთ. მიმდინარე ჩანაწერის გაკეთების შემდეგ, ჩაიწერეთ სიტყვების რაოდენობა არჩეულ ტექსტში, დაშვებული შეცდომების რაოდენობა, შეცდომების წილი, თვითშესწორებების რაოდენობა და სწორი პასუხების წილი. კლეის (1993a) მიხედვით 90 პროცენტი არის სისწორის ადექვატური წილი, თუმცა 95 პროცენტი ბევრად უფრო რეალისტურად უნდა მივიჩნიოთ. სიტყვების შეცნობა კარგად არის წარმოჩენილი მიმდინარე ჩანაწერებში, თუმცა გააზრების შემოწმება პირდაპირ და ცალკსახად ვერ ხერხდება.

ცხრილი 3.6 მიმდინარე შეფასების სიმბოლოები ტექსტის მაგალითზე

სიმბოლო	ტექსტი	მაგალითი
სწორად ამოკითხული სიტყვები „ჩიტებითაა“ აღნიშნული	Janice kicked the ball	_____√__√__√__√_____
საბსტიტუტები (ჩამნაცვლებლები) დაწერილია ხაზს ქვემოთ	A barn owl hooted	_____√__big__√__√_____ barn

თვითშესწორებები აღნიშნულია	A barn owl hooted	_____√__big__√____√_____ barn
ტირე გამოიყენებულია იმისთვის, რომ უპასუხო კიტხვები აღისნოს	I saw her yesterday	_____√__√__√____-_____ yesterday
ტირე გამოიყენება ჩასმული სიტყვებისთვის. ტირეს ქვემოთ მოცემულია ჩასმული სიტყვა	We saw a big dog	__√__√__√__√__bad__√__ -----
ასო T გამოიყენება იმ იტყვებისთვის, რომლებიც მოსწავლეს უკარნახე	Her cat run away yesterday	_√__√__√__√__T_____ yesterday
ასო A აჩვენებს, რომ ბავშვმა დახმარება ითხოვა	The large moose appeared	_√__√__√__A_____ appeared
თუ ბავშვი იმდენად დაიბნა არასწორად წაკითხულისგან, რომ გამკლავება უჭირს და შევთავაზეთ „ხელთავიდან სცადოს“ – (კოდირებულია როგორც TTA). ფრჩხილებშია ის	The deer leaped over the fence	[__√__√__landed√__√__field] leaped fence

ადგილები, რომლებიც არასწორად წაკითხა ბავშვმა. მთლიანად არასწორად წაკითხული ითვლება შეცდომად და მოსწავლე ხელთავიდან ცდილობს მის წაკითხვას ქულისათვის		
გამეორება გამოსახულია R ასოთი. თუმცა არ ითვლება შეცდომად, თუმცა ხშირად არის მცდელობა ამოიცნონ რთული ადგილი. ის ადგილი, რომელსაც მოსწავლე რამდენჯერმე უბრუნდება, ისრითაა ნაჩვენები	The deer leaped over the fence	✓ R √_√_(landed) Sc_ √_√_(field) Sc leaped fence

გარდა ამისა, სთხოვეთ ბავშვთ მოგიყვეთ წაკითხული ისტორია იმისათვის, რომ თქვენ მეტი ინფორმაცია მოაგროვოთ მოსწავლის გააზრების შესახებ. აუცილებელია, რომ მოსწავლის აცდენები გაანალიზოთ, რათა განსაზღვროთ, რა სტრატეგიებს იყენებს ის. აცდენების შემოწმება კი, შემდეგ კითხვების დასმის საშუალებით შეგიძლიათ:

- კითხულობს თუ არა მოსწავლე აზრის გამოსატანად? რამდენად რელევანტურია მოსწავლის აცდენები?

- ასწორებს მოსწავლე გაკეთებულ აცდენებს, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, თუ წამოცდენილი მნიშვნელობა არ ჯდება წინადადების შინაარსში? იყენებს მოსწავლე შინაარსობრივ კავშირებს?
- იყენებს მოსწავლე ვიზუალურ და სმენით სიმბოლოებს შორის არსებულ კავშირებს (ფონიქსი)? რამდენად ერთნაირია მოსწავლის ვიზუალური და სმენითი აცდენები მიზნობრივ სიტყვასთან მიმართებით?
- იყენებს მოსწავლე ნახატებთან კავშირებს?
- ახერხებს მოსწავლე ურთიერთკავშირების ინტეგრირებას? ახერხებს მოსწავლე მნიშვნელობითი და სმენითი სიმბოლოებს შორის ურთიერთკავშირების დაბალანსებას?
- მოსწრებიდან გამომდინარე, რა სტრატეგიებზე მუშაობა ესაჭიროება მას?

ახალბედა მკითხველებისათვის, რომლებიც განვითარების დაწყებით სტადიაში არიან, დააკვირდით, რა მიმართულებით კითხულობენ ისინი - მარცხნიდან მარჯვნივ? ზემოდან ქვემოთ? დააკვირდით რამდენად უზრუნველყოფილია ხმიური და ბეჭდური თანხვედრა (სიტყვა, რომელსაც ბავშვი ასახელებს თანხვედრაშია იმასთან, რასაც უყურებს). დეტალური ინფორმაციისათვის მიმდინარე ჩანაწერების ანალიზსა და ინტერპრეტაციასთან დაკავშირებით იხილეთ კლეის (1993ა, 2000, 2005) ან ჯონსონის (2000) .

კომერციული მიმდინარე ჩანაწერები

განვითარებაზე ორიენტირებული კითხვის შეფასება „The Developmental Reading Assessment“ (DRA, მეორე გამოცემა) წარმოადგენს არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველს ან მიმდინარე ჩანაწერებს მესამე კლასის მოსწავლეებისათვის. ის ასევე აფასებს მოსწავლეების კითხვის გამართულობას და დეკოდირების უნარს. მაღალ დონეზე გადასვლის შემდეგ, მოსწავლე წერილობით პასუხობს გააზრებასთან დაკავშირებულ კითხვებს. DRA2 (მეორე გამოცემა) კი 4–8 კლასის მოსწავლეებისთვის არის შემუშავებული. კითხვის უფრო მაღალ დონეზე ფასდება როგორ აკეთებს

მოსწავლე ჩანიშნვებს. ფაუნტასისა და პინელის ზღვრული მაჩვენებლის შეფასების სისტემა 1 (მეორე გამოცემა) მეორე კლასელი მოსწავლეებისათვის შემუშავდა და მისი ფორმატი ჰგავს . DRA2-ის ფორმატს. ტესტი მოიცავს სიტყვების ჩამონათვალს, რომლის მიხედვითაც ხდება მოსწავლის კითხვის დონის გასაზღრა. ამასთან, მოსწავლეები კითხულობენ ტექსტებს ბუკლეტში სირთულის მატების პრინციპით მანამდე, სანამ არ მიაღწევენ საკუთარ დონეს. ბუკლეტები დონეებად დაწყობილია ფაუნტასისა და ფინელის მართული კითხვის სისტემის მიხედვით. ტესტის საშუალებით ფასდება სიზუსტე, ხარისხი, გამართული კითხვა და გააზრება. მახასიათებელი, რომელსაც ჰქვია დიალოგი გააზრებისათვის „Comprehension Conversation“ იძლევა ინფორმაციას მკითხველის აზროვნების შესახებ. ფაუნტასისა და პინელის ზღვრული მაჩვენებლის შეფასების სისტემა 2 (მეორე გამოცემა) [(The Fountas and Pinnell Benchmark Assessment System 2) (2nd edition)] შექმნილია 3-8 კლასებისათვის. ტესტს გააჩნია ოპცია წერილობითი პასუხებისა და ჩანიშვნების კეთების შეფასება

FYI

- კითხვების სირთულე ძირითად ტესტებში განსხვავებულია. მოსწავლემ შეიძლება არასწორი პასუხი გასცეს კითხვას, რომელიც ეშმაკურადაა დასმული ან განსაკუთრებით რთულია. კითხვის ძალის დონეებად [Degrees of Reading Power (DRP)]-ის ერთერთი უპირატესობა ისაა, რომ აქ არ გვხვდება კითხვები, შესაბამისად, შეუვსებელი ველები პირდაპირ აჩვენებს გააზრებასთან დაკავშირებულ ხარვეზებს.

- DRP ზომავს ტექსტის გააზრების უნარს საბაზისო უნარზე. ის არ იძლევა ინფორმაციას შეჯამებისა და დასკვნების გამოტანის უნარების შესახებ. თუმცა, საბაზისო გააზრების არქოის გარეშე, მოსწავლე ვერ შეძლებს ტექსტზე დაფუძნებით შეჯამებას და დასკვნების გამოტანას.

კითხვის ძალა დონეებად Degrees of Reading Power (DRP), სასკოლო კითხვის აღმრიცხველი the Scholastic Reading Inventory, სწავლის სასარგებლო სისტემები STAR (Advantage Learning Systems), and Maze (<http://www.aimsweb.com>) წარმოადგენს კლოზეს მოდიფიცირებულ ვერსიას, რომელიც მოითხოვს მოსწავლისგან ცარიელი ველების შევსებას მოცემული სიტყვების არჩევნის პრინციპით. მე=8 თავში ჩვენ დეტალურად

ჯგუფში სამუშაო აღმრიცხველები

დროის თვალსაზრისით, არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველის ინდივიდუალური ადმინისტრირება შეიძლება ყოველთვის პრაქტიკული არ იყოს. შესაბამისად, თქვენ შეიძლება აღმრიცხველის ჯგუფში ადმინისტრირებაზე შეჩერდეთ. QRI-5 გულისხმობს მესამე და უფრო მაღალ დონეზე აღმრიცხველის ჯგუფურ ადმინისტრირებას. მოსწავლე კითხულობს იმგვარ ნაწყვეტებს ამ პარაგრაფებს, რომლებიც მათი კითხვის დონის შესაბამისია. მოსწავლეები, რომლებიც გააზრებაში 70-დან 75 პროცენტ შედეგს აჩვენებენ, გადადიან შემდეგი დონის პარაგრაფზე. ის მოსწავლეები, რომლებიც ვერ ახერხებენ მოცემული პარაგრაფის დაძლევას, გადადიან უფრო დაბალი დონის პარაგრაფზე მანამდე, სანამ შესაფერის დონემდე არ ჩავლენ. კიდევ ერთი ვარიანტი ამ მოსწავლეების ინდივიდუალურად ადმინისტრირებადი არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველით შეფასებაა. დეტალური ინფორმაცია ჯგუფურად ადმინისტრირებადი კითხვის აღმრიცხველების შესახებ შეგიძლიათ მოიძიოთ ჯონსონის, კრესისა და პილკულსკის (1987) არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველებში. ჯგუფური კითხვის აღმრიცხველებს ასევე შეიზლება შეხვდეთ ზოგიერთ სერიულ საკითხავებშიც. არსებობს სამი ტესტი, რომელიც ჯგუფური აღმრიცხველის პრინციპით მუშაობს, ესენია: Degrees of Reading Power, the Scholastic Reading Inventory, and STAR.

Degrees of Reading Power (DRP) შედეგება პარაგრაფების სერიისაგან, რომლებიც თანდათან რთულდება. ის აფასებს კითხვის ზოგად უნარს. ამ აღმრიცხველის ფარგლებში მოსწავლე ირჩევს ხუთი ვარიანტიდან იმ ერთერთს, რომელიც ყველაზე უკეთ ავსებს იმ პარაგრაფის ნაწილს სადაც სიტყვები ამოღებულია (მოდიფიცირებული კლოზე). თითოეულ პარაგრაფში 9 წაშლილი ადგილია. როგორც ტრადიციულ არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველისთვისაც, ასევე დამახასიათებელი, ამ შემთხვევაშიც პარაგრაფების მზარდი სირთულეთაა მოცემული და შეიცავს განსხვავებული ტიპის სირთულეებს, რაც საშუალებას იძლევა ნელი, საშუალო და უზადლო მკითხველების უნარები შესაბამისად შეფასდეს.

აღმრიცხველის ფუნქცია არ არის კლასის დონის ქულის მიღება, არამედ, მას გააჩნია საკუთარი ქულობრივი სისტემა, რომელიც აჩვენებს, თუ მოცემული მასალის რომელი დონის დაძლევა შეუძლია მოსწავლეს. მასალას თან ახლავს კითხვადობის ფორმულა, რომელიც გამოიყენება DRP სხვადასხვა განყოფილებებზე დაყოფილ წიგნების დონეების განსასაზღვრად. თითოეულ განყოფილებაში მოცემული მასალა მოცემულია ცხრილში 3.7 და კარგად აჩვენებს მასალის შესაბამისობას კონკრეტულ კლასთან. DRP-ის ძირითადი მიზანია მოსწავლეების აღჭურვა ზუსტად იმ დონის წიგნებით, კითხვის რომელ დონეზეც ისინი იმყოფებიან.

ცხრილი 3.7: კითხვის დონეების შედარება

კლასთან შესაბამისობა	DRP	Lixile	მართული კითხვა (Guided Reading)	DRA	Reading Recovery (კითხვის გაჯანსაღება)
ემერჯენტული/სურათები			A	A,1	1-2
ჩარჩო/დასათაურებები			B	2	3
მაღალსიხშირული			C	3	4
ანბანის წინა 2			D	4	5-6
ანბანის წინა 3		200-300	E	6,6	7-8
საანბანო		300-400	F	10	9-10
პირველი საკითხავი		400-500	G-I	12-16	11-17
მეორე კლასი ა	24-27	500-700	J-K	18-29	19-20
მეორე კლასი ბ	29-33	700-800	L-M	24-28	
მესამე კლასი	34-42	800-900	N=P	30,34,38	
მეოთხე კლასი	43-49	900-	O-S	40	
მეხუთე კლასი	50-55	1000	T-V	50	

მეექვსე კლასი	56-59	1000-	W-Z	60	
მეშვიდე კლასი	60-63	1100	Y	70	
მერვე კლასი	64-66	1000- 1000	Z	80	

The Scholastic Reading Inventory (სასკოლო კითხვის აღმრიცხველი)

The Scholastic Reading Inventory დაფუძნებულია კლოზეს მოდიფიცირებულ ვერსიას და მისი ადმინსტრირება და ქულების გამოთვლა შესაძლებელია როგორც ხელით, ასევე კომპიუტერით, lexile-ის ქულების გამომუშავების პრინციპით. Lexile ქულების ზედა და ქვედა ზღვარია 70 და 1700+. 7-დან 200-მდე ქულა აჩვენებს საშუალო პირველი კლასის კითხვის დონეს. Lexile-ის ქულების დაახლოებითი შესაბამისობა კლასებთან მოცემულია ცხრილში 3.7.

სწავლის სასარგებლო სისტემების [STAR (Advantage Learning Systems)], ადმინსტრირება და ქულების მინიჭება კომპიუტერით ხდება და შესაბამისად, არ მოითხოვს მასწავლებლის ძვირფას დროს. აღმრიცხველი მოსწავლის გაცემული პასუხების მიხედვით შემდეგი დავალების განტოტვის საშუალებას იძლევა: თუ მოსწავლე სწორად პასუხობს, მას უფრო რთული, მაღალი დონის პარაგრაფი მიეცემა. თუ მოსწავლე არასწორად პასუხობს, მაშინ მას უფრო მარტივი დონის პარაგრაფი მიეცემა. STAR ასევე დაფუძნებულია კლოზეს მოდიფიცირებულ პროცედურაზე და ლექსიკას აფასებს. თანდაპირველად მოსწავლეებს მიეცემათ ლექსიკური ერთეულები წასაკითხად, რომელიც 100 სიტყვისგან შედგება. სწორედ ამ სიტყვების წაკითხვაა STAR-ის ტესტის გაკეთების წინაპირობა. თავად ტესტირება კი 10 წუთი ან კიდევ ნაკლები გრძელდება.

ტესტირება სიტყვათა ჩამონათვალით

იმისათვის, რომ მასწავლებლებმა დრო დაზოგონ, ისინი ხანდახან არაფორმალური კითხვია აღმრიცხველის ტესტის მაგივრად სიტყვათა ჩამონათვალს

იყენებენ. თუმცაღა სიტყვების ჩამონათვალი მოსწავლეებისგან სწორ წარმოთქმას მოითხოვს, გააზრება სრულიად არის იგნორირებული და შესაბამისად, დიდია ალბათობა, რომ მოსწავლეები არასწორ დონეებზე გადანაწილდებიან. მოსწავლეები, რომლებსაც კარგად განვითარებული დეკოდირების, მაგრამ სუსტი გააზრების უნარები გააჩნიათ ან პირიქით, არ აღმოჩნდებიან შესაბამის დონეზე. ერთერთი ყველაზე პოპულარული ტესტი სიტყვათა ჩამონათვლით არის სლოსონის ხმამაღლა კითხვის ტესტი [Slosson Oral Reading Test (SORT)]. SORT-ში თითო დონეზე წარმოადგენილია 20 სიტყვა, რომელიც წინასაანბნო დონიდან იწყება და მე-12 კლასამდე ადის. მოსწავლეებს მოეთხოვებათ სიტყვების წამოთქმა ისე, რომ მათი მნიშვნელობის ცოდნა არ წარმოადგენს აუცილებლობას.

სკრინინგი, ზღვრული მაჩვენებელი და პროგრესის მონიტორინგი

შეფასებითი სკრინინგი ზომავს იმ ზღვრებს, რომლებიც არსებობს ანბანური ცოდნის (ასო) დაწყებითი ბგერების შეფასებასა და გააზრების შეფასებას შორის. ახალბედა მკითხველის კითხვის შეფასება ფოკუსირებული უნდა იყოს ფონოლოგიური შემეცნების, საბაზისო ფონიქსებისა და მაღალსიხშირეული სიტყვების წაკითხვის უნარებზე. სკრინინგ-ტესტები შემუშავებულია იმისათვის, რომ მოახდინოს რისკის ქვეშ მყოფი და ჩამორჩენილი მოსწავლეების დროული ინდენტიფიცირება. სკრინინგ-შეფასება ასევე ხშირად გამოიყენება მოწავლეების პროგრესის დასანახად. ის ასევე იძლევა სწავლების ეფექტურობის განხილვის საშუალებასაც. თუ მთელი ჯგუფი ვერ აღწევს მოსალოდნელ პროგრესს, ეს ინდიკატორია, რომ პროგრამას მეტად სჭირდება მოსწავლეების შესაძლებლობებსა და საჭიროებებზე მორგება. თუ კლასში მოსწავლეების ნაწილი ვერ აჩვენებს მოსალოდნელ პროგრესს, ეს შეიძლება იმის მაჩვენებელი იყოს, რომ ამ კლასში მუშაობისას მასწავლებელს დახმარება ესაჭიროება. სკრინინგ-ტესტის არჩევისას უნდა გვახსოვდეს, რომ ტესტი მოსწავლეების იმ საკვანძო უნარებს უნდა აფასებდეს, რომლებიც მათ წარმატებისათვის ესაჭიროებათ. პირველ კლასში ეს შეიძლება იყოს

სიტყვის შეცნობა, გამართული კითხვა ან/და გააზრება. კითხვის ინსტრუმენტებიდან განსაკუთრებით ღირებული და სასარგებლო ისინია, რომლებიც მოსწავლეების რეალურ კითხვას ამოწმებენ. ხმამაღალი კითხვის ტესტები შეიძლება გამოვიყენოთ სიტყვის შეცნობის, კითხვის დონისა და გამართულობის, დეკოდირების უნარისა ასევე გააზრების შესაფასებლად. სკრინინგ-ინსტრუმენტი ხშირად ასევე გამოიყენება ზღვრული მაჩვენებლის დასადგენადაც. ზღვრული მაჩვენებლის შეფასება ზომავს მოსწრების მოსალოდნელი დონის გადმოსახედიდან და როგორც წესი, ეფუძნება კლასის დონის მოსწრებისა და შედეგების სტანდარტს. ზღვრული მაჩვენებლის მიხედვით შეიძლება განისაზღვროს, რომ მოსწავლეს ამა და ამ კლასში უნდა შეეძლოს კლასის დონის შესაბამისი პარაგრაფის ტექსტის 75 პროცენტის სიზუსტით წაკითხვა ან კლასის დონის საკითხავის ნორმად განსაზღვრავდეს 100 სიტყვის წაკითხვას წუთში.

არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველი და მიმდინარე ჩანაწერები ფართოდ გამოიყენება მოსწავლეების დონეებად გადანაწილების, სკრინინგისა და პროგრესის მონიტორინგის მიზნების ფარგლებში. არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველის შემუშავება საბავშვო წიგნებზე დაფუძნებითაა შესაძლებელი. რეპრეზენტაციული წიგნები შეიძლება განხილულ იქნეს როგორც ზღვრული მაჩვენებლის განმსაზღვრელი წიგნები; კიტხვი და წაკითხული ისტორიების ზეპირად გადმოცემა კი იმ წიგნებთან მიმართებით შეიძლება დაიგეგმოს, რომლებიც მოსწავლეების გააზრების გასაზომად გამოიყენება. ზღვრული მაჩვენებლის წიგნები მოსწავლეების გადანაწილების და მათი პროგრესის ყურადღების მიღწევისათვის არის სასარგებლო. კითხვის გაჯანსაღება (Reading Recovery) შეიცავს უამრავ ინერვენციულ სისტემას და აძლევს მოსწავლეებს საშუალებას ათასობით წიგნი, სირთულის თანდათანობითი მატების პრინციპით იკითხოვნ. „კითხვის გაჯანსაღება“ მოსწავლეების პროგრესის ერთიდან შემდეგ დონეზე მონიტორინგის საშუალებასაც იძლევა დონეებად მოცემული წიგნების კითხვის პროცესში. თუ მოსწავლე ერთიდან შემდეგ დონეზე ვერ ინაცვლებს, ეს ნიშანია იმისა, რომ მოსწავლე სათანადოდ ვერ

პროგრესირებს. ბევრ სასწავლო პროგრამას ასევე გააჩნია მიღწევების დონეების ნიშნულები ან ზღვრული მაჩვენებლები; მაგალითად, 16-დონიან პროგრამაში იგუისხმება, რომ მოსწავლე მეოთხე დონეზე ნოემბრისათვის იქნება, მე-8 დონეზე, შუა სასწავლო წელიწადში, მე-12 დონეზე გაზაფხულისათვის, მე-16-ზე წლის ბოლოსათვის.

სკრინინგის საზომი შემუშავებულია შესაძლო სირთულეების ან პრობლემების იდენტიფიცირებისათვის.	ზღვრული მაჩვენებელი წარმოადგენს მოსალოდნელ შედეგს დავალებასთან მიმართებით. ზღვრული მაჩვენებელი ასევე განისაზღვრება როგორც ის ქულა, კონკრეტული მაჩვენებელი, რომელიც სამომავლო წარმატებას გვაუწყებს.

კურიკულუმზე დაფუძნებული დაფუძნებული საზომი

კურიკულუმზე დაფუძნებული საზომი (CBMs) ხშირად რეკომენდირებული პროგრესის სკრინინგისა და მონიტორინგისათვის. რეალურად, საზომი კურიკულუმისგან დამუკიდებელია და არ არის კონკრეტულ პროგრამასა თუ კურიკულუმზე მიბმული. CBMs ასევე აღწერენ როგორც საერთო მაჩვენებლების შეფასების ინსტრუმენტს. ის ზომავს გაწაფულობის საერთო ინდოკატორებს და არა რომელიმე კონკრეტული უნარშის დაუფლების დონეს. შესაბამისად, სიტყვების ჩამონათვალის ან პრაგრაფის ხმამარღლა წაკითხვის უნარი, მაზეს ტესტის (გამოტოვებული ადგილების შევსება) შესრულება ის ინდიკატორებია, რომლებიც მოსწავლის კითხვის მიღწევებს მთლიანობაში აჩვენებს.. CBMs სტანდარტიზებული, სწრაფი ინსტრუმენტია, რომლის ადმინისტრირება არ არის რთული და რომელიც მოსწავლის ზოგად გაწაფულობას ცდის. ეს ტესტები იმგვარადაა აგებული, რომ საშუალებას იძლევა სხვადასხვა, მსგავსი ტიპის ვერსიები შემუშავდეს. ტესტი საშუალებას იძლევა პროგრესის მონიტორინგი ხშირად განმეორდეს, რაც მეწილად კვირაში ერთხელ სიხშირეს გულისხმობს (ჰოსპი, ჰოსპი და ჰოველი, 2007).

CBMs განსაკუთრებით ეფექტურია უფრო დავალი დონის უნარების გაზომვისათვის. ეს ტესტები არც თუ მაღალეფექტურობით გამოირჩევიან გააზრების საზომად. ფლეტჩერი, რიონი, ფუხსი და ბარნსი (2006) აღნიშნავენ, რომ .. . არაჩვეულებრივია სიტყვების შეცნობის, კითხვის გამართულობის, მათემატიკის ან ასოებად დაშლისა და წარმოათქმის შესამოწმებლად. ეს ტესტები ასევე იძლევიან საშუალებას შემოწმდეს კითხვის გააზრება კლოზესა და მაზეს ტესტების გამოყენებით, თუმცა იძლევიან მცირე მონაცემს კითხვის გააზრების შეფასებასთან დაკავშირებით, რომლის შეფასება ისედაც ძალიან რთულია იმდენად რამდენადაც გააზრება მრავალი, ურთიერთდაკავშირებული, მღავალეტაპიანი და მრავალდონიანი პროცესს უკავშირდება (გვ. 67).

ემერჯენტული და ადრეული კითხვის კურიულუმზე დაფუძნებული საზომები CBMs

ემერჯენტული და ადრეული წიგნიერება გასაზომად, მეტწილად მოსწავლეების მიერ ანბანის ასოების დასახელება, მათი სწორად წარმოთქმა (ბგერასთან დაკავშირება), მოცემული სიტყვის პირველი ასო-ბგერის განსაზღვრა, მოცემული, წარმოთქმული სიტყვის დამარცვლა, არარსებული სიტყვების წაკითხვა, მაღალსიხშირული (სიტყვა-ხატი) სიტყვების ამოკითხვა გამოიყენება.

ასოს-დასახელების გამართული ამოკითხვა

მოსწავლეები ასახელებენ იმდენ ასო-ბგერას წუთში, რამდენსაც ასწრებენ. დრო დანიშნულია, და მოსწავლეების მიერ ასოების დასახელებასთან ერთად, ავტომატურად ფასდება მათი პასუხები. მოსწავლეებისგან მოითხოვება იმ ასოს თითოთი მითითებაც, რომელსაც დაასახელებს.

პირველი ასო-ბგერის გამართული ამოკითხვა (DIBEL-ის შემგომი)

შემფასებელი ამბობს სიტყვას, ხოლო მოსწავლემ უნდა დაასახელოს ამ სიტყვის შემადგენელი პირველი ასო-ბგერა. „რა ასო-ბგერით იწყება სიტყვა „კაცი“?“

ასო-ბგერებად დაშლის გამართულობა [Phoneme Segmentation Fluency (DIBELS)]

მოსწავლეებს უსახელებენ სიტყვას და სთხოვენ, ასო-ბგერებად დაშალოს ის. საცდელი სიტყვა შეიძლება იყოს „კაცი“, და მოსწავლემ უნდა წარმოთქვას „კ/ა/ც/ი/“

ინგლისური ენის შემსწავლელთა მხარდამწერი სწავლება

ინგლისური ენის შემსწავლელთა სკრინინგისა და მონიტორინგის შესახებ დეტალური ინფორმაცია შეგიძლიათ იხილოთ RTI ინგლისური ენის შემსწავლელებისათვის: მართებულად გამოვიყენოთ სკრინინგისა და პროგრესის მონიტორინგის უნსტურმენტები სწავლების შედეგების გასაუმჯობესებლად

(ბრაუნი და სანდორდი, 2011) <http://www.rti4success.org/pdf/rtiforells.pdf>

FYI

კურიკულუმზე დაფუძნებული საზომი არ არის მიბმული კურიკულუმზე ან პროგრამაზე. შესაბამისად, მიღებული შედეგების გენერალიზება შესაზლებელია. დავალებები იმგვარადაა შედგენილი, რომ საერთო მნიშვნელობის უნარებს გამოყოფენ და მათ ზომავენ.

ბევრი კურიკულუმზე დაფუძნებული საზომის (CBMs) ფარგლებში ხელმისაწვდომია არაოფიციალური ნორმების ცხრილები, რომელზეც მოსწავლის მოსწრება და შედეგების გამოსახვაა შესაძლებელი პორცენტალების სახით. მიუხედავად ამისა, საბოლოო შედეგები ან ზღვრული მაჩვენებლები შეიზლება მივიჩნიოთ კრიტერიუმებზე დაფუძნებულ ქულებად.

FYI

ლინ ფუხსის ბევრი ტესტია ხელმისაწვდომი, რომელიც ასო-ბგერის დაკავშირების, სიტყვების ამოცნობისა და გამართული წაკითხვის სხადასხვა ვერსიებს აერთიანებს

შემდეგ მისამართზე: ვანდერბილტის უნივერსიტეტი, Peabody #328, 230, appleton place, Nashville, TN 37203-5721.

კურიკულუმზე დაფუძნებული საზომი (CBMs) წარმოადგენს კითხვაში, მათემატიკაში ან სხვა საგანში ზოგადი შედეგების მოკლე, სტანდარტიზებულ შეფასებას.

სტანდარტიზირებული ნიშნავს, რომ ინსტრუმენტი სტანდარტულ ფორმატს იმეორებს: მიმართულებების სტანდარტული წყობა, ტესტური დავალებების სტანდარტული ფორა, სტანდარტული სატესტო გარემო. სტანდარტიზირებულს ხშირად ურევენ არა-რეფერირებულში (non-referenced), თუმცა, ყვეა სტანდარტიზირებული ტესტი არ იძლევა ნორმატიულ ჯგუფთან შედარების საშუალებას.

ასოსა და ბგერის სიმწყობრე

ასოსა და ბგერის სიმწყობრე (ფუხსი და ფუხსი, n.d) აფასებს მოსწავლეების მიერ ასოების შესაბამისი ბგერის ამოცნობის შესაძლებლობას იმ შემთხვევებში, როდესაც ასო ცალკე, დამოუკიდებლადაა მოცემული. ასო-ბგერები q და x არ არის ტესტში მოცემული. Q ყოველთვის მოცემულია u-ს წინ გარდა ცალეული შემთხვევებისა. რაც შეეხება x-ს, ის ყოველთვის სილაბის შერეულ ნაწილს წარმოადგენს, ხოლო რამდენიმე სიტყვაში კი, გამოითქმის როგორც /z/. მეორე მხრივ, თანხმოვანთა დისგრაფები ch და sh მოცემულია. ხმოვანი ასოების მოკლე ბგერების დასახელებისათვის მოსწავლეებს დამატებითი ქულა ერიცხვებათ. მოსწავლეებისათვის მხოლოდ ერთი წუთის მიცემა დავალებზე გულისხმობს პასუხების ავტომატურობას, იგივე სიმწყობეს და ასევე მიუთითებს გადამუშავების სისწრაფეზე. ფუხსმა და ფუხსმა ეს მიდგომა გამოსცადეს 1500 საბავშვო ბაღისა და 1500 პირველკლასელ მოსწავლეზე და დაასკვნეს, რომ ბავშვი კითხვის რისკის ქვეშ იმ შემთხვევაში იმყოფება, თუ ასახელებს 12 ასოს შესატყვისზე

ნაკლებ ბგერას საბავშვო ბაღის დასრულების პერიოდისათვის და 19-ზე ნაკლებს პირველი კლასის დაწყებისათვის. შედეგები ასევე მოიცავს ცრუ პოზიტიურ და ნეგატიურ პასუხების რაოდენობას, (number of false positives and false negatives) შესაბამისად, საზომი ფრთხილი და ზუსტი მონიტორინგის საშუალებას იძლევა

მნიშვნელობის არმქონე სიტყვების გამართული კითხვა

მნიშვნელობის არმქონე სიტყვების კითხვა სიტყვების დეკოდირების განვითარებისათვის ერთგვარ მოკლე ჩართვას წარმოადგენს. სიტყვების დეკოდირებისას, მოსწავლეები მაშინვე ამჩვენებენ, გააჩნია თუ არა დეკოდირებული სიტყვას მნიშვნელობა. მხოლოდ ამის გარკვევის შემდეგ ცდილობენ ისინი სიტყვის ხელთახვიდან დეკოდირებას.

როდესაც მოსწავლეებს უწევთ მნიშვნელობის არმქონე სიტყვების წაკითხვა, ისინი ცდილობენ ამ სიტყვას მნიშვნელობა შესძინონ (მოუსტაფა, 1995). მნიშვნელობის არმქონე სიტყვების წაკითხვა რეალურად უფრო რთული დავალებაა, ვიდრე მნიშვნელობის მქონე სიტყვები წაკითხვა და შეფასებისას შესაძლებელია მოსწავლის დეკოდირების უნარების არასათანადოდ დაბალი შეფასება მოიტანოს (სუნინგჰაი და სხვები, 1999; ვალმსლი, 1978–1979).

სიტყვების გამართული კითხვა

მოსწავლეებს ვაძლევთ 50-დან 100-მდე მაღალსიხშირულ სიტყვას და ვთხოვთ, რომ წაიკითხონ რაც შეიძლება მეტი სიტყვა ერთი წუთის განმავლობაში. არსებული სიტყვების კითხვა დადასტურებულად არის კითხვაში სამომავლო მაღალი მიღწევების სავარაუდო მაჩვენებელი, ვიდრე მნიშვნელობის არმქონე სიტყვებისა (ფუხსი, ფუხსი და კომპტონი, 2004).

კითხვის გამართულობა და გააზრება CBMs

გამართული ხმამაღალი კითხვა

CBM ხმამაღალი კითხვის გამართულობის გავრცელებული საზომია, რომელიც აჩვენებს, თუ რამდენი სიტყვის წაკითხვა შეუძლია მოსწავლეს უშეცდომოდ ერთი წუთის განმანვლობაში. გამართული კითხვის ტექსტების დიდი ნაწილი კითხვის რეიტინგს ადგენს. ხმამაღალი კითხვის საზომი ორიენტირებული უნდა იყოს ასევე გამართული, გამოსახვითი და გააზრების ელემენტებზე (ვალენსია, სმიტი, რისი, ლი, ვიწსონი და ნიუმანი, 2010). გამართული და გამოსახვითი კითხვის შეფასების რუბრიკები წარმოადგენილია ცხრილში 3.8. ხმამაღალი გამართული კითხვა წარმოადგენს ზოგადი მიღწევის საზომს და კითხვის დაბალი დონის მოსწავლის შედეგების საორიენტაციო, მიახლოებით ინდიკატორად არის გამოსადეგარი. თუ ამ ინსტრუმენტს თერმომეტრთან შევადარებთ, ის ასევე აჩვენებს კითხვის ზოგად ჯანმრთელობას. ერთერთი კვლევის თანახმად, იმ მოსწავლეების 15 პროცენტმა, რომელსაც გამართული კითხვის ტესტში მაღალი ქულები ჰქონდა, გააზრების დაბალი მოსწრება აჩვენა.

ამ მოსწავლეებს ასევე დაბალი ქულები ჰქონდათ ლექსიკის ელემენტშიც (რიდელი, 2007). ხმამაღალი გამართული კითხვა აუცილებლად უნდა იყოს შევსებული გააზრების საზომი ელემენტებითაც.

FYI

თუ არ ხართ დარწმუნებული მნიშვნელობის მქოე სიტყვების გამოყენების მნიშვნელობაში მნიშვნელობის არმქონე სიტყვების საპირისპიროთ, გაეცანით ფუქსის, ფუქსისა და კომპტომის ნაშრომს, 2004.

ინგლისური ენის შემსწავლელელებზე მორგებული სწავლება

არსებობს DIBELS-ის ესპანურენოვანი ვერსია: @Indicadores Dinamicos del Exito en la lectura@

ცდომილი პოზიტიური შეფასება წარმოგვიდგენს არარსებულ პრობლემებს ან მიგვანიშნებს, რომ მოსწავლეს შეექმნება სირთულე, თუმა რეალურად მოსწავლეს კარგად ართმევს თავს მის წინაშე მდგარ ამოცანებს	ცდონილი ნეგატიური შეფასება გვაჩვენებს, რომ არ არსებობს პრობლემა, თუმცა ის რეალურად არსებობს ან მიგვანიშნებს, რომ მოსწავლე კარგად გაართმევს თავს მის წინაშე მდგარ ამოცანებს მაშინ, როდესაც მას რეალურად პრობლემები აქვს.

სკრინინგი და მონიტორინგი

პირველკლასელების ხმამაღალი გამართული კითხვა პარაგრაფებით და აბზაცებით საკმაოდ რთული და პრობლემურია. იმდენად რამდენადაც, პირველკლასელები დამწყებ საფეხურზე იმყოფებიან და კითხვას კვლავ სწავლობენ, აბზაცებისა და პარაგრაფების კითხვას ისინი მხოლოდ ზამთრის სემესტრში იწყებენ. მიუხედავად ამისა, ბევრ პირველკლასელს ამ პერიოდისთვისაც კი, საკმაოდ შეზღუდული უნარ-ჩვევები გააჩნია. მაგალითად პირველკლასელების ზამთრის პერიოდს DIBELS-ის შეფასება შეიცავს სიტყვებს გრძელი ხმოვნების, „I“ და სხვა ხმოვნებით. ეს იმ ფონზე, როდესაც ზამთრის სასკოლო პერიოდისათვის, ბევრ პირველკლასელს საერთოდ არ აქვს ნასწავლი კომპლექსური ხმოვნების მახასიათებლები. ზამთრის ტესტის პასაჟი უფრო მეტად შეესაბამება გაზაფხულის პერიოდის ცოდნას და ამ დროს უნდა ხდებოდეს მისი ადმინისტრირება. აბზაცები საკმაოდ დატვირთული და მომქანცველია გამოწვევის მკითხველებისათვის. ამ პერიოდისათვის შეფასების უკეთესი მეთოდია სიტყვათა ჩამოათვალის ტესტი.

ცხრილი 3.8 საგანმანათლებლო პროგრესის ადაპტირებული ეროვნული შეფასება ()

გამართული კითხვის დონე	აღწერა
4	უმეტესწილად შეუძლია ფართო ფრაზების დონეზე, სრული მნიშვნელობის გათვალისწინებით კითხვა. კითხვისას აქვს რეგრესული ადგილები, განმეორებები, გადახვევები, თუმცა, მოთხრობის ძირითადი სტრუქტურა არ არის დარღვეული. ავტორისეული სინტაქსი შენარჩუნებულია. ინტერპრეტაცია გამომსახველია სრულ ტექსტთან ან მის უმრავლეს ნაწილთან მიმართებით. მასალის 98 პროცენტი სწორადაა ამოკითხული.
3	უმეტესწილად შეუძლია სამ ან ოთხ სიტყვიანი ჯგუფების დონეზე კითხვა. შესაძლებელია მიდრეკილი იყოს უფრო ფრაზებში უფრო მცირე რაოდენობის სიტყვების დაჯგუფების დონეზე კითხვისაკენ. თუმცა, ძირითადად ფრაზირება სწორია და ავტორისეული სინტაქსი შენარჩუნებულია. გამომსახველობითი ინტერპრეტაცია უმნიშვნელოა ან არ თითქმის გხვდება. მასალის 95 პროცენტი სწორადაა ამოკითხული.
2	უმეტესწილად კითხულობს ორ-სიტყვიანი ჯგუფების დონეზე, თუმცა ხანდახან სამ ან ოთხსიტყვიანი ფრაზების ამოკითხვასაც ახერხებს. კითხულობს ერთი სიტყვიდან შემდეგ სიტყვამდე პრინციპით. სიტყვებისგან ჯგუფებს მოუქნელად აყალბებს. სიტყვების ჯგუფების დონე შეიძლება არ იყოს შესაბამისობაში წინადადების, აზრის ან პარაგრაფის სრულ კონტექსტთან. მასალის 90 პროცენტი სწორადაა ამოკითხული.
1	უმეტესწილად კითხულობს სიტყვიდან სიტყვამდე, სიტყვის დონეზე. შემთხვევით შეისაძლებელია ორ ან სამ-სიტყვიან დონეზე

	კითხვაც, თუმცა ამგვარი შემთხვევები არ არის ხშირი და შინააროსბრივი სინტაქსი არ არის დაცული. მასალის 90 პროცენტზე ნაკლებია სწორად ამოკითხული.
<i>გაითვალისწინეთ: მე-4 და მე-3 დონეები ადექვატურია, ხოლო 1 და 2 კი არა. სკალა ადაპტირებულია იმგვარადა, რომ სწორად ამოკითხვაც ინდიკლატორებს შორისაა განსაზღვრული, რაც არ გვხვდება ორიგინალურ ვერსიაში.</i> <i>წყარო: აშშ განათლების დეპარტანენტი, განათლების მეცნიერებათა ინსტიტუტი, განათლების სტატისტიკის ეროვნული ცენტრი, განათლების პროგრესის ეროვნული შეფასება (NAEP), 2002 წლის ხმამაღალი კითხვის კვლევა</i>	

გამოიყენეთ ტექნოლოგიები Maze Passage Generator ჩასვით აბზაცი და maza passage ამ აბზაცის გენერირებას შეძლებს. ასევე დაადგენს ამ აბზაცის კიხვადობას. http://www.rti2.org/rti2/mazes

Maze-ის აბზაცები

მესამე და მომდევნო კლასებში, უპირატესობა ენიჭება maze-ის აბზაცების

დონემდე ასრულებს მოცემულ დავალებებს. მოსწავლისათვის უმაკიტხვას, რადგან ისინი სასუალებას იძლევიან საბაზისო გააზრება გაიზომოს. Maza-ს აბზაცების ადმინისტრირება შესაძებლია ჯგუფებში და ის მცირე დროს მოითხოვს. Maza-ს აბზაცები 150-400 სიტყვისაგან შედგება.

წინადადებებში ყველა მეექსე სიტყვა არის წაშლილი, თუმცა პირველ და ბოლო წინადადებებში სიტყვები არ იშლება. პასუხი უნდა გაეცეს მოცემულია სიტყვების ჩამონათვალიდან ერთერთის არჩევის პრინციპით. არჩევანში მოცემულ სიტყვები სხვადასხვა აბზაცის სხვადასხვა ნაწილებიდან და მათ ცალკე რაიმე მნიშვნელობა არ

გააჩნიათ. სიტყვების ჩამონათვალში ასევე შეიძლება იყოს მოცემული სიტყვა, რომელიც არ არის აბზაცის ნაწილი, თუმცა ცალკეული მნიშვნელობა სიტყვების ჩამონათვალში მასაც ასევე არ გააჩნია. როგორც წესი maze-ის აბზაცში მოცემული ორი დისტრაქტორი შერჩეულია აბზაცის სხვა ნაწილიდან (იხილეთ maze-ის აბზაცი სურათზე 3.5). მოსწავლეებს მიეცემათ 2.5 ან 3 წუთი აბზაცის წაკითხვისათვის.

გამომდინარე იქიდან, რომ maze-ის აბზაცი ჯგუფურად სრულდება, ის ეფექტურია მთელი კლასის სკრინინგისათვის. ის მოსწავლეებმა, რომლებიც maze-ის აბზაცში ცუდ შედეგს აჩვენებენ, ინდივიდუალურ შეიძლება ინდივიდუალური ტესტი შესრულონ, როგორიცაა მათალითად, IRI ან ხმამაღალი კითხვის ტესტი.

maze-ის აბზაცის ნაკლი ისაა, რომ ის არ აჩვენებს მოსწავლის ზრდას. მოსწავლეების შედეგები საშუალოდ ნახევარი სიტყვით უმჯობესდება მომდევნო თვეში. AIMS ვებ-გვერდზე მოცემულია maze-ის აბზაცები 1-8 კლასებისათვის. DIBELS-ს ასევე გააჩნია maze-ის აბზაცები 3-6 კლასებისათვის, რომელთა ჩამოტვირთვა უფასოდ არის შესაძლებელი.

maze-ის აბზაცს ასევე შეუძლია კითხვის ჯგუფური აღმრიცხველის ფუნქცია შესრულოს. მოსწავლეებს, რომლებსაც დაბალი ქულები აქვთ, შესაძლებელია დაბალი დონის შესაფერისი maze-ის შეფასების აბზაცი მიეცეს. მაღალი ქულების მქონე მოსწავლეებს კი, უფრო მაღალის დონის. ეს შესაძლებელს ხდის კითხვის სავარაუდო დონე განისაზღვროს. შეფასება გრძელდება მანადე, სანამ მოსწავლე ინსტრუქციული კითხვის ღლეს დონედ განისაზღვრება ის დონე, რომლის ფარგლებშიც მოსწავლე 70-8 ქულას აგროვებს სავარაუდო ინსტრუქციული კითხვის დონეზე. მოცემული სავარაუდო დონის გადამოწმება მოსწავლეების მოსწრებაზე დაკვირვებით ან დამატებითი შეფასების, მაგალითად IRI-ის ან ხმამაღალი კითხვის ტესტის გამოყენებითაა შესაძლებელი. ზღვრული მაჩვენებლის ან სკრინინგისათვის, მოსწავლეებ კლასის შესაბამისი დონის maze-ის აბზაცს და სხვა ტესტს ასრულებენ.

რეფლექსია

შეისწავლეთ maze-ის აზვაციის მაგალითი. შეუძლია თუ არა მას მოგცეთ ინფორმაცია, რომელიც სწავლების დაგეგმვაში დაგეხმარებათ? რა როლი შეიძლება შეასრულოს maze-ის აზვაცა შეფასების პროგრამაში?

სურათი 3.5 maze-ის აზვაციის მაგალითი: კენგურუები

maze-ის აზვაციის მაგალითი

კენგურუები

იმისათვის, რომ რომელიმე სახეობა კენგურუ დაინახოთ, საჭიროა, რომ ის მოძებნოთ. კენგურუს ერთი სახეობა ცხოვრობს (საკვები, ხეები, დაბლობი). ეს კენგურუ პატარაა, თუმცა (მას, ის, მოძრაობს) ძალიან გრძელი კუდი აქვს. მას (და, ასევე, -ში) აქვს გრძელი, მოღუნული ბრჭყალები. გრძელი (კუდი, ხილი, მოძრაობს) და ბასრი ბრჭყალები კუნგურუს ხეზე (აძრომაში, ჭამაში, -ზე) ეხმარება. ხის კენგურუ კარგი (პიროვნებაა, მოხტუნავეა, ზემოთ). მას შეუძლია გადახტეს 30 ფუტის სიგრძეზე (კარგი, ერთი, არის) ბუჩქიდან მეორესკენ ან (ასევე, ჩქარა, და) ერთი ხიდან მეორესკენ. მას ასევე (ხედავს, შეუძლია, პატარა) ახტეს ისე, რომ 60 ფუტს (ბრჭყალი, ასევე, სიმაღლეზე) მიაღწიოს მიწიდან. მაგრამ (მსგავს, სხვაგან, მიწაზე) ხის კუნგურუ ძალიან ნელა დახტის. მისი (მხოლოდ, ჩქარა, გრძელი) ნახტომი ისეთივეა, როგორც (ადამიანის, ჩიტის მთავარი) სიარული. ხე კარგი ადგილია, რომ (დაინახოს, რომელიც, მისთვის), ხის კენგურუსთვის. მათ ბევრი და (ჩქარა, ნელა, ის) მოძრაობა შეუძლია ხეზე. გარდა ამისა, კუნგურუს მთავარი კერძი (არის, უნდა, ასევე) ხის ფოთლები. მაგრამ ისინი ასევე მიირთმევენ (ბუჩქს, ხილს, ბასრს), ხანდახან კენგურუმ ასევე შეიძლება შეჭამოს (ადგილები, ჩიტები, - თან). ხის კენგურუებს ხეზე ყოფნა ეხმარება (იყვნენ, გადახტნენ, მაგრამ) უსაფრთხოდ მტრისაგან.

წყარო: გუნინგი, ტ (2011). წარმატება ყველა მკითხველს: განმავითარებელი შეფასების გზამკლვევის გამოყენება სწავლებასა და ინტერვენციაში. San-Prancisco: Jossye-Bass.

თუ ამოცანა პროგრესის მონიტორინგია, მაშინ ტესტები მოსწავლის კითხვის დონის შესაბამისად მიეცემათ. ამ მიდგომის მიზანია იმ დონის დადგენა, რომელშიც მოსწავლე ქმედიუნარიანია და შესაბამისად, ზრდის მაჩვენებლის გაზომვა.

IRI და მიმდინარე ჩანაწერები

მიმდინარე ჩანაწერები და არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველები (IRIs) კრიტიკის ობიექტი გახდა მათი, როგორც პროგრესის მონიტორინგის საზომ ინსტრუმენტად გამოყენების გამო. ეს ინსტრუმენტები ფოკუსირებული არიან კონკრეტულ უნარებზე, მაშინ როდესაც კურიკულუმზე დაფუძნებული საზომები კითხვის ზოგადი გაწაფულობის ინდიკატორებისგან შედგება. რეალურად, ორივე - აღმრიცხველიც და ხმამაღალი კითხვის ტესტიც ხმამაღალ კითხვას აფასებს. მიუხედავად იმისა, რომ გამომცდელთა ნაწილი შეფასების ამ სახეს ტოვებს, მაინც უმჯობესია და რეკომენდირებულია, რომ აღმრიცხველის გამოყენება ისე დაიგეგმოს, რომ კითხვის ნორმები მიიღწეს. შინაარსის მოთხოვნისა და კითხვებზე პასუხის დავალებების შედეგად, შესაძლებელი ხდება გააზრების შეფასებაც დამატებით. გააზრება კითხვის უპირველესი ამოცანაა, შესაბამისად, IRI და მიმდინარე ჩანაწერები მოსწავლის მოსწრების საზომად უფრო ეფექტურ ინდიკატორებს სწორედ შინაარსის თხოვნისა და კითხვებზე პასუხის დავალებების შესრულებით იძლევა. IRIs და მიმდინარე ჩანაწერები საკმაოდ დროს მოითხოვს, თუმცა ადმინისტრირების დროის შემცირება შესაძლებელია მხოლოდ ხმამაღალი კითხვისა და მოკლე აბზაცების გამოყენების საშუალებით. გარდა ამისა, თუ მოსწავლის ტესტირება წელიწადში რამდენჯერმე განხორციელდება, გამომცდელს სწორი წარმოდგენა ექნება მოსწავის დონის შესახებ და მისი დონის შესაბამისი საკითხავ აბზაცების უზრუნველყოფას მოახდენს.

ზღვრული მაჩვენებლების დაწესება

ბევრ პროგრესის მონიტორინგის საზომს ზღვრული მაჩვენებელი ან მოსწრების მოსალოდნელი დონის მაჩვენებელი აქვს დაწესებული. ხშირად ზღვრული მაჩვენებელი იმის მიხედვით წესდება, რასაც მოსწრების სასურველი დონე შეესაბამება.

რიგ შემთხვევებში კი, ზღვრული მაჩვენებელი მოსწავლეების მოსწრებაზე აკვირებისა და მასთან შესაბამისობაში, და შემდეგ, უფრო გვიან ეტაპზე მოსწრებისა და დასახული ამოცანის შესაბამისობაში განისაზღვრება. მაგალითად, DIBELS-ის მიხედვით, მესამე კლასის დასაწყისში, ხმამაღალი კითხვის ნორმის ზღვრული მაჩვენებელია 70 სიტყვა წუთში. თუ მოსწავლე ამ ზღვრულ მაჩვენებელზე ნაკლებ შედეგს აჩვენებს, GRADE-ის ტესტის მიხედვით, რომელიც სტანდარტიზებული და ნორმირებული კითხვის ტესტის სახეა (Dynamic Measurement Group, 2010), სტანდარტიზებულ 40 პროცენტილზე დაკლები მაჩვენებლით ფასდებიან. ის მოსწავლეები, რომლებსაც წუთში 70 სიტყვაზე ნაკლები მაჩვენებელი აქვთ მესამე კლასის დასაწყისში, დამატებითი შეფასებისა და ინტერვენციის კანდიდატები არიან. რეალურად, ზღვრული მაჩვენებელი ნაკლებ ეფექტური პრედიქტორია, თუმცა ისინი მნიშვნელოვან და სასარგებლო ინდიკატორებს უზრუნველყოფენ. აუცილებელია, სინი პროფესიული განსჯითა და დამატებითი შეფასებებით შეივსონ.

ცხრილი 3.9 გვაჩვენებს ასოების დასახელებისა და ფონოლოგიური ცნობიერების ნორმებს. ცხრილი 3.10 კი წარმოგვიდგებს მოსწავლეების ხმამაღალი და ჩუმი კითხვის ნორმებს გამოსახულს განსხვავებულ პროცენტილებში. გასათვალისწინებელია კითხვის ნორმა თითოეული კლასისათვის.

გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები

სამხრეთ მაინის შფასების ცენტრს შემუშავებული აქვს MAZE-ის აბზაცები შერჩეული წინგებიდან, რომელიც ამერიკული ბიბლიოთეკების ასოციაციის მიერ 64-6 კლასის მოსწავლეებისათვის რეკომენდირებული წიგნების ჩამონათვალშია შესული

რეფლექსია რატომ არის პროგრესის მონიტორინგი აუცილებელი? პროგრესის მონიტორინგის რომელი შეფასებაა თქვენი აზრით ყველაზე ეფექტური ინფორმაციის უზრუნველსაყოფად და რამდენად არის ასევე ეფექტიანი ადმინისტრირებისათვის საჭირო დროის თვალსაზრისით?

ცხრილი 3.9 ასოების დასახელებისა და ფონოლოგიური ცნობიერების ნორმები

კლასი	შემდგომა	ზამთარი	გაზაფხული
კლასი			
ასოების გამართულ დასახელებაში	(1) 2-8 (8+)	(1-14) 15-26	(1-28) 29-39
პირველი ბგერის გაწაფულ ამოცნობაში	(1-3) 4-7 (8)	(27+)	(40+)
არ იტესტება			არ იტესტება
გაწაფულობა დამარცვლაში	არ იტესტება	(1-9) 10-24	(1-9) 10-34 (35+)
გაწაფულობა ასოსა და ბგერის ურთიერთკავშირში	5 ()	(25+)	27 (12)
გაწაფულობა მნიშვნელობის არმქონე სიტყვებში	არ იტესტება	(1-6) 7-17	(1-14) 15-24
		(18+)	(25+)
		17	
		(1-4) 5-12 (13)	
პირველი კლასი			
ასოს გამართულ დასახელებაში	(1-24) 25-36	(1-9)10-34	(1-9) 10-34 (35+)
გაწაფულობა დამარცვლაში	(37)	(35+)	
გაწაფულობა ასოსა და ბგერის ურთიერთკავშირში	(1-9) 10-34		47
	(35+)	33	
	28 (19)		

გაწაფულობა მნიშვნელობის	(1-12) 13-23	(1-29)30-49	(1-29) 30-49
არმქონე სიტყვებში	(24+)	(50+)	(50+)
გაწაფულობა სიტყვების	6-10	20-25	40-45
ამოკითხვაში			

ქულები ეფუძნება წუთში სწორად ამოკითხული სიტყვების რაოდენობას, გარდა ასოსა და ბგერის ურთიერთკავშირში გაწაფულობისა, შუა მწკრივში მოცემული ქულები რისკის მაჩვენებელი ინდიკატორებია. მაჩვენებლები (ანუ ქულები) ფრჩხილებში მარცხენა შუა მწკრივში რისკის მაჩვენებელი. მაჩვენებლები (ქულები) მარჯვენა შუა მწკრივში გამოსახავს რისკის დაბალ მაჩვენებელს. ასოსა და ბგერის ურთიერთკავშირისათვის ფრჩხილების გარეშე მოცემული ქულა წარმოადგენს საშუალო მაჩვენებელს; ფრჩხილებში მოცემული ქულა კი, რისკის მაჩვენებელია. ქულები სიტყვის ამოკითხვის გაწაფულობაში წარმოადგენს სავარაუდო საშუალო მაჩვენებლის ქულას. ადაპტირებულია ფუხსისა და ფუხსის (მონაცემი არაა), გუდი და კამინსკი (2003), და AIMSგვერდი (2006, ციტირებულია ჰოსპში, ჰოსპი და ჰოველი, 2007).

ცხრილი 3.10 ხმამაღალი და ჩუმი კითხვის ნორმები

კლასი	შემოდგომა	ზამთარი	გაზაფხული	ჩუმი კითხვა
1		12 (23) 47	28 (53) 82	
2	(25) 51 (79)	(42) 72 (100)	(61) 89 (117)	121
3	(44) 71 (99)	(62) 100 (120)	(78) 107 (137)	135
4	(68) 94 (119)	(87) 112 (139)	(98) 123 (152)	149
5	(85) 110 (139)	(99) 127 (156)	(109) 139 (168)	163
6	(98) 127 (153)	(111) 140 (167)	(122) 150 (177)	177
7	128 (101) 156	136 (109) 165	(123) 150 (177)	191
8	(106) 133 (161)	146 (115) 173	(124) 151 (177)	205

ქულები ეფუძნება ერთ წუთში წაკითხულ სიტყვების რაოდენობაზე. ქულები შემოდგომის, ზამთრისა და გაზაფხულის შუა მწკრივებში აჩვენებს ხმამაღალი

კითხვის ნორმას 50-ე პროცენტისათვის. ფრჩხილებში მოცემული ქულები მარჯვენა შუა მწკრივში აჩვენებს ხმამაღალი კითხვის ნორმას 75-ე პროცენტისათვის. ქულები ხმამაღალი კითხვისათვის გადგოტანილია ტინდალის, ჰასბრაუკისა და ჯონსის (2005) მიხედვით. ქულები ჩუმი კითხვისათვის გადმოღებულია კარვერის (1990) მიხედვით.

ცხრილის გამოყენება შეიძლება მოსწავლეებისათვის ზღვრული მაჩვენებლის დაწერებისათვის და ქვედა ზღვარის ქულების იდენტიფიცირებისათვის, რათა რისკის ქვეშ მყოფი სწავლეების იდენტიფიცირება გახდეს შესაძლებელი. ქვედა ზღვარი შეიძლება 25 ან უფრო დაბალ პროცენტისათვის განისაზღვროს. ცხრილში 3.11 მოცემულია ჩანაცვლების კოეფიციენტები maze-ის აზრაცებისთვის.

ცხრილი 3.12 აჩვენებს მოსწავლის ზრდის საშუალო მაჩვენებლს სხვადასხვა CBM-თვის. პირველ კლასში მოსწავლე დაახლოებით 1.5 სიტყვას აუმჯობესებს კვირაში და 1 დამატებით სიტყვას კითხულობენ 50 სიტყვიან ფონიქსის აღმრიცხველში. გამართული ხმამაღალი კითხვისათვის, ისინი კვირაში ერთი სიტყვით მეტს კითხულობენ მეორე და მესამე კლასში, თუმცა 0.5 სიტყვით მეტს მე-8 და მე-8 კლასებში. ამ ცხრილების საშუალებით შეგიძლიათ ივარაუდოთ, რა პროგრესს უნდა ელოდეთ მოსწავლეებისაგან.

მონიტორინგით შეფასების რაოდენობა და ხასიათი მოსწავლეების საჭიროებიდან გამომდინარეობს. მაგალითად, ფლორიდაში, ფართო სკრინინგი/პროგრესის მონიტორინგით შეფასება ყველა მოსწავლესთან ტარდება (ფლორიდის კითხვის კვლევის ცენტრი, 2010). ის მოსწავლეები, რომლებიც რისკის ქვეშ მყოფებად ითვლებიან, ფართო დიაგნოსტიკური აღმრიცხველის საშუალებით ფასდებიან. თუ საჭირო ხდება კიდევ მეტი დამატებითი ინფორმაცია, მაშინ მიზნობრივი დიაგნოსტიკური აღმრიცხველით (Broad Diagnostic Inventory) ადმინისტრირება იგეგმება. არიან მოსწავლეები რისკის ქვეშ თუ არა, მიმდინარე პროგრესის მონიტორინგით ფასდება. ეს შეფასება მოიცავს: ასობის დასახელების ცოდნა (K), ასოსა და ბგერის ურთიერთკავშირის ცოდნა (K), ფონემიკური ცოდნა (K & 1), სიტყვის

აგება (K & 1); (ასობის შეგროვება სიტყვის მისაღებად), გაწაფულობობა ხმამაღლა კითხვაში (1 & 2), და სიტყვების ჩამონათვალი.

სკინინგსა და მონიტორინგთან დაკავშირებული უმთავრესი კითხვაა მათი გამოყენება კურიკულუმზე დაფუძნებული საზომსა და გაწაფულობის საზომებს შორის არჩევანის საფუძველზე. გაწაფულობის საზომი აფასებს რისი სწავლება გახორცილებდა და შესაბამისად, მისი გამოყენება შესაძლებელია სწავლების დაგეგმვისათვის. მიუხედავად ამ პლიუსისა, გაწაფულობის საზომებს შეიძლება ტექნიკური ადექვატურობა აკლდეთ და უფრო მეტად ზომავდნენ უნარების შეძენას, ვიდრე მოსწავლის ზრდას. ზღვრული მაჩვენებელი და სკრინინგის ინსტრუმენტები მოსწავლის კითხვის დონის შესაბამისი უნდა იყოს. სხვა შემთხვევაში, ისინი შეიძლება არ იყვნენ მოსწავლის ზრდისადმი საკმარისად მგრძნობიარე (დენო, ფუხსი, მარსტონი და შინი, 2001)

FYI

ხშირი მონიტორინგი გეხმარებათ გაარკვიოთ, რომელ მოსწავლეს აქვს პროგრესთან დაკავშირებული სირთულეები და ამ სირთულეებს ადრეული პერიოდიდანვე უპასუხოთ ინტენსიური ინტერვენციებით და მრავალფეროვანი და განსხვავებული მასალებით. DIBELS უზრუნველყოფს მასალებს ზღვრული მაჩვენებლის მონიტორინგისათვის, რომლის ადმინისტრირება წელიწადში სამჯერ არის დაგეგმილი. DIBELS ასევე გააჩნია პროგრესის მონიტორინგისათვის საჭირო მასალები, რომელთა ადმინისტრირება უფრო ხშირადაც არის შესაძლებელი.

საკუთარი მონიტორინგის სისტემის შექმნა

ფაქტია, რომ მოსწავლეების მიერ პასუხების გაცემის სისწრაფეზე ზედმეტად დიდი აქცენტი კეთდება, ხოლო პროგრესის მონიტორინგის სისტემა არ არის ბოლომდე რელევანტური ჩვენს მიერ განხორციელებული სწავლებისა. ამიტომ,

ბუნებრივია, შეიძლება გაგიჩნდეთ სურვილი, თქვენი საკუთარი სისტემა შეიმუშავოთ. განსაზღვრეთ, რის ცოდნა სჭირდებათ მოსწავლეებს და რის გაკეთებას შეძლებენ რეალურად წლის ბოლოსათვის. გადაწყვიტეთ, რა ძირითადი ამოცანებს ისახავთ მოსწავლეებთან დაკავსირებით. თქვენი ამოცანები თავისთავად მოიცავს სასკოლო და საოლქო სტანდარტთან დაკავშირებული ამოცანებს, თუმცა ამასთანადავე შეიძლება მოიცავდნენ დამატებით თქვენ მიერ განსაზღვრულ და დასახულ სტანდარტებსაც. ყველა ეს სტანდარტი მოსწავლეებისათვის გასაგებ ენაზე ჩამოაყალიბენ, რომ მათთვისაც გასაგები იყოს, რა მოლოდინები არსებობს მათგან.

ზღვრული ქულები გამოიყენება ტესტში მოსწავლის მოსწრების გასაზღვრისათვის, რაც აჩვენებს ჩააბარა მოსწავლემ ტესტი თუ ჩაიჭრა. ზღვრული ქულა 70 ნიშნავს, რომ ის მოსწავლეები, რომლებიც 70 ქულაზე ნაკლებს დააგროვებენ, ზღვრულ მაჩვენებელს ვერ აკმაყოფილებენ.	დაოსტატების საზომი აფასებს კონკრეტულ შინაარს ან უნარებს, რომელთა სწავლა განხორციელდა და აჩვენებს, რამდენად ადექვატურად აითვისეს მოსწავლეებმა შინაარსი ან უნარები: 100 პროცენტის დაგროვება დასამარცვლ სიტყვეში ან 8 პროცენტისა გააზრების ტესტში ნიშნავს, დაოსტატების საზომი მაჩვენებელია.

ცხრილი 3.11 Maze-ის დასრულების ნორმა

კლასი	შემოდგომა	ზამთარი	გაზაფხული
1	(0) 2 (6)	(2) 5 (10)	(3) 7 (13)
2	(2) 4 (8)	(6) 10 (15)	(9) 13 (18)
3	(8) 12 (17)	(10) 15 (19)	(10) 15 (21)
4	(9) 13 (17)	(13) 18 (25)	(14) 19 (25)
5	(12) 17 (22)	(15) 21 (27)	(18) 24 (30)
6	(10) 15 (22)	(13) 20 (28)	(14) 19 (27)
7	(13) 17 (22)	(13) 18 (24)	(15) 21 (28)
8	(14) 18 (23)	(14) 17 (22)	(17) 21 (28)

TABLE 3.11 Rates of Completion for Mazes

ქულები, რომლებიც თითოეული სვეტის შუაშია მოცემული, აჩვენებს თითოეული ნორმის შესრულებას 50-ე პროცენტილზე. ქულები, რომლებიც მარცხენა მხარეს, თითოეულ სვეტში ფრჩხილებშია მოცემული, აჩვენებს მორმის შესრულებას 25-ე პროცენტილზე. ხოლო ქულები თითოეული სვეტის მარჯვენა მხარეს ფრჩილებში კი, ნორმის შესრულებას აჩვენებს 75-ე პროცენტილზე. ადაპტირებულია AIMSweb-დან.

ცხრილი 3.12 ყოველკვირეული ზრდის ნორმის საშუალო მაჩვენებელი სხვადასხვა CBM-ებში.

კლასი								
CBM	1	2	3	4	5	6	7	8
გაწაფულობა ასოს დასახელებაში	1							
გაწაფულობა ასოსა და ბგერის ურთიერთკავშირში	1							
გაწაფულობა სიტყვის ამოკითხვაში		1.2						
ფონიქსის აღმრიცხველი		1.5						
გაწაფულობა ხმამაღალ კითხვაში		1						
Mazeები			1	1	.75	.75	.5	.5
					.25	.25	.25	.25
ადაპტირებულია გოდისა და მენისკის მიხედვით (2003); გუნინგი (2008); ჰოსპი, ჰოსპი და ჰოველი (2007); ფუხსი და ფუხსი (დაუთარილებელი)								

თქვენ ასევე შეიძლება იმ კონკრეტული საფეხურების ჩამონათვალის გაკეთება გადაწყვიტოთ, რომლებიც სტანდარტის მისაღწევად საჭირო. ახლა კი შეიმუშავეთ ან გადაამუშავეთ საზომები, რომლებსაც თქვენი ამოცანების შეფასება შეუძლია. მაგალითად, ფონიქსებისათვის, შესაძლებელია გამოიყენოთ ასოსა და ბგერის ურთიერთკავშირის გაწაფულობის ტესტი ან თუ მოსწავლეები ფონიქსების სწავლის ადრეულ ეტაპზე იმყოფებიან, შეიძლება არჩევანი შეაჩეროთ ფონიქსების აღმრიცხველზე, რომელიც მოსწავლეების მიერ ხმოვანზე მუშაობის მაგალითზე მე-5 თავში დეტალურადაა ახსნილი. ცალკეული სიტყვების ამოკითხვისათვის კი, სიძლება სიტყვების წერის გაწაფულობის ტესტი გამოიყენოთ ანდაც კი, სიტყვების ჩამონათვალი IRI-დან. კითხვის ნორმისათვის, შესაძლებელია მოგინდეთ DIBELS მიხედვით შედგენილი ხმამაღლა გამართული კითხვის აბზაცების საშუალებით შეფასება. გააზრების შემოწმებისათვის, შესაძლებელია გამოიყენოთ Maze-ს აბზაცები

AIMSweb-დან, ან DIBELS DAZE, IRI აბზაცები ანდაც DIBELS ხმამაღალი გამართული კითხვის აბზაცები, რომელსაც დაამატებთ წაკითხულის მოყოლის ან კითხვაზე პასუხების დავალებებს.

ფონიქსებისა და სიტყვათა ამოცნობის ტესტების ადმინისტრირება სწრაგადაა შესაძლებელი, რადგან ეს ტესტები მხოლოდ სიტყვათა ჩამონათვალის წაკითხვას გულისხმობს. ხმამაღალი კითხვის ნორმის შეფასება ასევე ჩქარა შეფასების ინსტრუმენტია, რადგან გულისხმობს აბზაცის წაკითხვას მხოლოდ 1 წუთის განმავლობაში. შესაბამისად, ამ საზომების გამოყენება ხშირად არის სსაძლებელი. თუმცა, თუ ტესტის აბზაცს ინდივიდუალურად შევასრულებინებთ მოსწავლეებს, გააზრებისათვის გამიზნული აბზაცები საკმაოდ ბევრ დროს მოითხოვს ადმინისტრირებისათვის. გააზრების უნარი უფრო ნელა ვითარდება, ვიდრე სხვა, მაგალითად ფონიქსებისა და სიტყვების ჩამონათვალის კითხვის უნარები. შესაბამისად, გამართლებულია, რომ გააზრების შეფასების ტესტები წელიწადში მხოლოდ 3-4-ჯერ ჩაატაროთ. სხვა საზომების გამოყენება ყოველთვიურად ან კვირეულადაც შეიძლება. გამოიყენეთ მოსწავლეების მოსწრების გრაფიკი იმისათვის, რომ კარგად დაინახოთ მოსწავლეების მოსწრების ხაზი. აღნიშნეთ გრაფიკზე ის მოსწრების მაჩვენებელი, რომელიც ფიქრობთ, რომ წლის ბოლოსათვის უნდა მიიღწეს. შემდეგ მონიშნეთ, სადაც მოსწავლეები კონკრეტული მომენტისათვის იმყოფებიან. დახაზეთ მიზნის წრფივი, სადაც ათვლის წერტილიდან წლის ბოლოსათვის მოსწავლეები უნდა მივიდნენ. წრფის ხაზი ნათლად დაგანახებთ პროგრესის ნორმასა და ტემპს, რომელიც საჭიროა წლის ბოლოს დასახული მიზნის მისაღწევად. მოსწავლეების პროგრესის მონიტორინგი დაგჭირდებათ მინ. 3-ჯერ წელიწადში. მონიშნეთ გრაფიკზე ეს პროგრესის მაჩვენებლები. მონიტორინგი კიდევ უფრო ხშირად საჭიროა კითხვის გამოწვევების მქონე მოსწავლეების ყოლის შემთხვევაში. თუ მოსწავლეები ჩამორჩებიან დასახული მიზნისკენ წრფის მაჩვენებელს, განახორციელეთ დამატებითი სწავლება და შეხვედრები ინტერვენციებისათვის საჭიროების მიხედვით. თუ მოსწავლეები მუდმივად უსწრებენ წრფის მიზნისკენ

მოდრაობას, მოახდინეთ პროგრამის კორექტირება იმისათვის, რომ ის გამოწვევა გახდეს მოსწავლეებისათვის. პროგრესის მონიტორინგი არის ერთერთი ყველაზე უფრო ეფექტური ნაბიჯი, რომელიც დაგეხმარებათ, რომ ყველა მოსწავლემ მოახდინოს წიგნიერების პოტენციალის რეალიზაცია. სურათი 3.6 აჩვენებს პირველკლასელების პროგრესის სიტყვების ამოკითხვის გაწაფულობის ინდიკატორის მიხედვით. დააკვირით, რამდენად გაუმჯობესდა პროგრესის ტემპი ნოემბერში განხორციელებული ინტერვენციის შედეგად, თუმცა, კვლავაც სამიზნე წრფის ჩამორჩება. დასახული მიზნის მიხედვით, წლის ბოლოს მოსწავლეებს უნდა შეძლებოდათ 40 სიტყვის წაკითხვა წუთში, თუმცა, ამ მაჩვენებლს ისინი 5 სიტყვით ჩამორჩებიან. ზაფხულის სეზონი კარგი დრო იქნება რობერტოსთვის, რომ დაეწიოს სხვებს და მიზნამდე მივიდეს.

გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები

კურიკულუმზე დაფუძნებული გაზომვის შესახებ ინფორმაციის მოძიება შესაძლებელია Curriculum-based Measurement Warehouse -ის ვებგვერდზე: http://www.interventioncentral.org/cbm_warehouse

პროგრესის მონიტორინგი და სწავლის შეფასება

სწავლის შეფასება მოითხოვს პროგრესის მონიტორინგს. და მაინც, CBMs გვაწვდის ზოგად ინდიკატორებს იმის შესახებ, განვითარების რა საფეხურზე იმყოფებიან მოსწავლეები. მაგალითად, თუ მოსწავლეს ხმამაღალი კითხვის გაწაფულობა დაბალი აქვს, თქვენ უნდა გაარკვიოთ, რა არის ამის მიზეზი იმისათვის, რომ ეფექტური ინტერვენცია განახორციელოთ. თუ მოსწავლის აცდენებს გაანალიზებთ, შეიძლება აღმოაჩინოთ, რომ მოსწავლე ნელა იმიტომ კითხულობს, რომ ის სირთულეებს აწყდება მაღალსიხშირულ ან კომპლექსურ თანხმომავიან სიტყვებთან მიმართებით და შესაბამისად, ჭირდება საბაზისო სიტყვების ამოცნობის სწავლება. სწავლის შეფასება

მოითხოვს იმ ტიპის ინფორმაციას, რომელიც პროგრესის მონიტორინგის შედეგად შეიძლება არ გამოვლინდეს. ამ დროს საჭიროა ინფორმაცია, რომლის მიღებისათვის საჭიროა დაკვირვების წარმოადგება, დისკუსიების წარმართვა, დავალების ნიმუშების შეგროვება და ინფორმაციის სხვა წყაროების გამოყენება.

FYI

ნორმაზე დაფუძნებული ტესტები ვერ გვაწვდიან საკმარის ინფორმაციას საკლასო სწავლების დაგეგმვისათვის. თუმცა, ვებრ შემთხვევაში გადაწყვეტილებები მიიღება სწორედ ამ ტესტების ადმინისტრირების საფუძველზე. გამომდინარე იქიდან, რომ ნორმაზე დაფუძნებული ტესტები კლასში ყველა შემთხვევაში ტარდება, მასწავლებლები ამ ტესტებისგან მიღებულ ინფორმაციას შეიძლება სწორედ სწავლების დაგეგმვისათვის იყენებდნენ.

FYI

- ნორმაზე დაფუძნებული ტესტები იმ ინფორმაციას გვაწვდიან, რომელიც სასურველია სასკოლო საბჭოებისთვის, პოლიტიკის მესვეურებისათვის და საზოგადოებისათვის. ამ ტესტების მთავარი მახასიათებლები ადმინისტრირების სიმარტივე და შედეგების ობიექტურობაა.
- იმისათვის, რომ შეფასების კომპონენტი უკეთ გაითავისოთ თქვენი პროგრამის ნაწილად, გამოსცადეთ შეფასების სხვადასხვა ინსტრუმენტები. იმუშავეთ მოსწავლეებთან იმ ტესტებით, რომელიც მოითხოვება; დაწერეთ მოთხრობები და ესსეები, რომელთა შექმნას მოითხოვს შეფასება. წარმოადგინეთ, რომ თქვენ ხართ ერთერთი იმ მოსწავლეთაგანი, რომელიც ტესტს აკეთებს. ტესტის უკეთ გაცნობიერება მოგეხმარებათ შეფასებისას, უკეთ გაიაზროთ და გაიგოთ მისი შედეგები.

ნორმაზე დაფუძნებული ტესტების კრიტერიუმზე დაფუძნებულთან შედარება

ნორმაზე დაფუძნებული ტესტები

ტრადიციული ტესტების დიდი ნაწილი შედარების პრინციპს მოიცავს. ნორმაზე დაფუძნებული ტესტის ფარგლებში ხდება მოსწავლეების შედარება სხვების, იგივე ასაკის და იგივე კლასის მოსწავლეების შედეგების ნიმუშებთან. მიღებული ქულები კი გვაჩვენებს, ახერხებს თუ არა მოსწავლე მათემატიკური საშუალო შედეგის ჩვენებას, უსწრებს თუ ჩამორჩება ამ საშუალოს. ნორმირება ხდება მთელი ქვეყნის მასშტაბით, ურბანული და სასოფლო დასახლების, განსხვავებული რასობრივი, ეთნიკური და სოციო-ეკონომიკური ჯგუფის წარმომადგენელ მოსწავლეთა შედეგებზე დაყრდნობით. ნორმირების ჯგუფი ისეა შერჩეული, რომ რეპრეზენტატიული იყოს სრულიად სასკოლო პოპულაციისათვის მთელი ქვეყნის მასშტაბით. მიუხედავად ამისა, ნორმაზე დაფუძნებულმა ტესტებმა შეიძლება არათანასწორი შედერება გამოიწვიოს. მაგალითად, ურბანული სკოლის შედეგები მხოლოდ სხვა ურბანული სკოლების შედეგებთან შეიძლება შედარდეს.

სწორედ ამ თვისების გამო, რაც კომპერატიულ შედეგებს გულისხმობს, ნორმაზე დაფუძნებული ტესტები გამოიყენება სასკოლო საბჭოების, სკოლის ადმინისტრაციისა და საჯარო სექტორის მიერ. ეს ტესტები იძლევა ინფორმაციას ერთი წყაროსგან და აფასებს სასკოლო პროგრამის ეფექტურობას. კლასის მასწავლებელმა ეს ინფორმაცია შეიძლება დამატებითად გამოიყენოს ამოცანებთან, არაფორმალური ტესტებსა და დაკვირვებებთან ერთად. კითხვის ქულები იძლევიან ინფორმაციას მიღწევის დაახლოებითი დონის შესახებ. თუ აკადემიური შესაძლებლობების საზომების გამოყენება მოხდება, შედეგები მოგვცემს საშუალებას შევამოწმოთ, რამდენად

ახერხებს მოსწავლე მოსალოდნელი შედეგის მიღწევას კითხვაში. იმ შემთხვევაში, თუ ვერ ახერხებს, მასწავლებელი პრობლემის ძიებას იწყებს.

ტესტები ასევე შეიძლება გამოვიყენოთ სკრინინგის ინსტრუმენტად. ის მოსწავლეები, რომლებსაც ძალიან მაღალი ქულები აქვთ, განსაკუთრებით ნიჭიერთა ან გამდიდრებული კითხვის პროგრამაში შეიძლება ჩართონ. დაბალ ქულიანი მოსწავლეები კი სარგებლობენ იმ წვლილით, რომელიც შეიძლება შეზღუდული შესაძლებლობების სპეციალისტის ჩართულობამ გამოიწვიოს პროგრამაში. პოზიტიური გავლენა განსაკუთრებით საგრძნობია, თუ შესაძლებლობასა და მოსწრებას შორის განსხვავება სოლიდურია.

ზოგიერთი მოსწავლის ქვე-ტესტების ქულების გაანალიზება ასევე სასარგებლოა ძლიერი და სუსტი მახასიათებლების იდენტიფიცირებისათვის. მაგალითად, ლექსიკის მაღალი და გააზრების დაბალი ქულა მეტწილად იმის ნიშნია, რომ მოსწავლეს დანატებითი მხარდაჭრა სჭირდება გააზრების სტრატეგიების გამოყენების სწავლებისათვის. ლექსიკის დაბალი და გააზრების მაღალი ქულა კი ენის განვითარების საჭიროებაზე მიუთითებს. პერიოდულად ნორმაზე დაფუძნებულმა ტესტმა მოულოდნელი შედეგები შეიძლება დაგვანახოს. მაგალითად, ბავშვები, სიმორცხვისა და სხვა ფაქტორების გამო, საკუთარ შესაძლებლობასა და ნიჭს მაღავენ. ნორმაზე დაფუძნებული ტესტები უცებ წარმოაჩენს ხოლმე იმ მოსწავლეებს, რომელთა კარგი შესაძლებლობები მანამდე შეუმჩნევლად რჩებოდა.

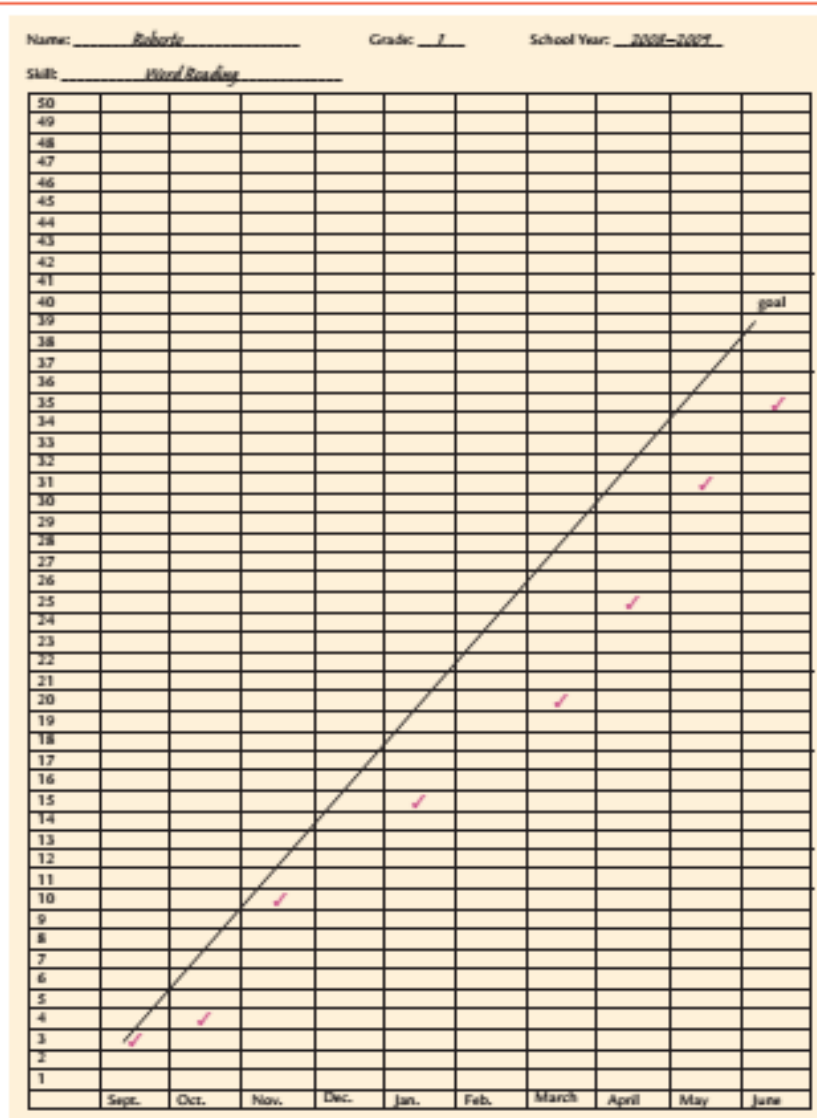
ნორმაზე დაფუძნებულ ტესტებს მოსწავლეთა მოსწრებას ადარებს იმ ნორმის ჯგუფთან, რეპრეზენტატიულია მოსწავლეთა პოპულაციისათვის

ზოგიერთ სასკოლო ოლქს მიზნად გაწერილი აქვს, რომ ყველა მოსწავლე შეძლება კლასის შესაბამის დონეზე წაკითხვას და ეს შედეგები ნორმაზე დაფუძნებული ტესტის მიხედვით იქნება განსაზღვრული. თუმცა, ამგვარი მიზანი ძალიან ჰგავს განცხადებას, რომ ყველა აჩვენებს მინიმუმ საშუალო მაჩვენებელს. რეალურად,

ნორმაზე დაფუძნებული ტესტები იმგვარადაა შემუშავებული, რომ დაახლოებით მოსწავლეების ნახევარი საშუალო მაჩვენებელზე დაბალ შედეგს აჩვენებს. იმ შემთხვევაშიც კი, როდესაც მოსწავლეების ქულები უმჯობესდება, მიზნის მიღწევა არ ხერხდება. ტესტის შემქმნელები პერიოდულად ტესტების ნორმებს ცვლიან იმგვარად რომ თუ ქულები მთლიანობაში და ზოგადად იცვლება, უფრო მაღალი ნორმების დასახული (ჰარკორტის საგანმანათლებლო საზომები, 2000 (Harcourt Educational Measurement)).

სურათი 3.6 პროგრესის მონიტორინგის ბარათი

FIGURE 3.6 Progress-Monitoring Chart



რეფლექსია: თქვენი აზრით რატომ აქვთ მასწავლებლებს ნორმაზე დაფუძნებული ტესტების მიმართ მეტი ნდობა და რატომ არ ეყრდნობიან საკუთარ განსჯას? რა ნიშნებით არის კრიტერიუმებზე დაფუძნებული შეფასებები უფრო სასარგებლო მასწავლებლებისათვის ვიდრე ნორმაზე დაფუძნებული?

ნორმაზე დაფუძნებუ ტესტებს ბევრი სუსტი მხარე გააჩნიათ. ამ ტესტებში კითხვები არჩევითი პასუხის პრინციპზე დაფუძნებული და შესაბამისად ეს ტესტები კითხვას აფასებს არა იმ მიმართულებით, როგორც მისი სწავლება და გამოყენება ხორციელდება. ამ ტესტებში ვარაუდები და პასუხის „გარტყმა“ სერიოზულ დამაფიქრებელ ფაქტორს წარმოადენს. ტესტი ახალისებს შეჯიბრებითობას და შედარებას. თეორეტიკოსების მოსაზრების თანახმად კი, ნორმაზე დაფუძნებული ტესტების ყველაზე დიდი სისუსტე ისაა, რომ „მათ ხშირად მიიჩნევენ მოსწავლის მიღწერების ერთადერთ და უმნიშვნელოვანეს დეტერმინატორად“ (ზალინგერი, 2001, გვ. 394). მოსწავლის პროგრესის დოკუმენტირების დროს, მასწავლებლები ხშირად იყენებენ იმ ინფორმაციას, რომელს ნორმაზე დაფუძნებული ტესტირება იძლევა. არის შემთხვევები, რომ ეს ინფორმაცია არაფორმალური მეთოდების გამოყენებითაც კი არის მოგროვებული. ეს ტენდენცია იმის მაჩვენებელია, რომ მასწავლებლებს საკუთარი განსჯისა და დასკვნების ნდობა არ გააჩნიათ (ჯობსონი და როჯერსი, 2001). მასწავლებლებს ნამდვილად ესაჭიროებათ მეტი დაკვირვებულობა, სიფრთხილე და სისტემატურობა საკლასო შეფასებების ჩატარებას, რაც ზემოთ აღწერილ ტენდენციებს შეასუსტებს.

ამ წიგნში არ არის მოცემული რეკომენდაციები ნორმაზე დაფუძნებული ტესტირების შესახებ. მიუხედავად ამისა, ძალიან ბევრ სასკოლო სისტემაში, ამგვარი ტესტების ადმინისტრირება სავალდებულო პროცედურაა. თუ თქვენ ხელი მიგიწვდებათ ამ ტესტების შესახებ ინფორმაციაზე, თქვენ შეგიძლიან ტესტებისგაღებული მონაცემები სხვა მონაცემთა წყაროებთან ერთად გამოიყენოთ.

კრიტერიუმზე დაფუძნებული ტესტები

ნორმაზე დაფუძნებული ტესტისგა განსხვავებით, კრიტერიუმზე დაფუძნებული ტესტი მოსწავლეების მოსწრებას კონკრეტულ სტანდარტთან ან კრიტერიუმთან ადარებს. მაგალითად, გააზრების ტესტის კრიტერიუმები შეიძლება კითხვების 80 პროცენტს სცემდეს პასუხს სწორად. არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველი (IRI) კრიტერიუმზე დაფუძნებული ინსტრუმენტია. აღმრიცხველის კრიტერიუმების მიხედვით, მაგალითად, მოსწავლეებმა სიტყვების ამოცნობაში 95 მაინც უნდა მოაგვოვონ და გააზრებაში 75 პროცენტს მიაღწიონ იმისათვის, რომ ინსტრუქციული დონეზე იყვნენ. ტესტები, რორმლებიც ბაზალის საკითხავს მოიცავენ, ასევე უფრო ხშირად ატარებენ კრიტერიუმზე დაფუძნებულ ხასიათს. სახელმწიფო ტესტების დიდი ნაწილი, ისევე როგორც და საგანმანათლებლო პროგრესის ეროვნული შეფასება (NEAP) ასევე კრიტერიუმზე დაფუძნებულია. სასწავლო გეგმაზე დაფუძნებული საზომებიც ასევეა კრიტერიუმებზე დაფუძნებული.

კრიტერიუმზე დაფუძნებული ტესტების მთავარი სისუსტე ისაა, რომ სხშირად კრიტერიუმები თვითნებურად არის განსაზღვრული. არ არსებობს ტესტი, რომელიც ზუსტად განსაზღვრავს, თუ რამდენად მოსწავლე საშუალოდ დავალებების 80 ა ხსნის სწორად. მაგალითად, ჩვენ არ ვიცით, რამდენად გააზრებისათვის განსაზღვრული 80 პროცენტ რამდენად და რამდენად ხშირადაა ადექვატური. ხანდახან ისე ხდება, რომ კრიტერიუმები ძალიან მაღალია. მაგალითად, NAEP-ის ტესტები კრიტიკის საგანი არაერთხელ გამხადა იმის გამო, რომ მისი სტანდარტები არაადექვატურად მაღალია. მიუხედავად იმ ფაქტისა, რომ ამერიკელმა მეოთხეკლასელმა მოსწავლეებმა საერთაშორისო ტესტირებაზე ფინეთის გარდა ყველა ქვეყანაზე მაღალი მაჩვენებელი აჩვენეს კითხვაში (ელი, 1992), NAEP ტესტების შედეგების მიხედვით, მეოთხეკლასელი მოსწავლეების მხოლოდ 67 პროცენტია კითხვის საბაზისო დონეზე, და მხოლოდ მოსწავლეების 33 აჩვენებს გაწაფული კითხვის ან უფრო მაღალ დონეს. (განათლების სტატისტიკის ეროვნული ცენტრი, 2011). ერთერთი უფრო ახალი საერთაშორისო ტესტირების მიხედვით, აშშ-ს მეოთხეკლასელ მოსწავლეთა 68

პროცენტმა მიიღო მედიანაზე მაღალი ულა (მულისი, მარტინი, გონსალესი და კენედი, 2003). ამ მაჩვენებლით აშშ-ს უსწრებ მხოლოდ შვედეთი, ნიდერლანდი, ინგლისი და ბულგარეთი. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ამერიკელი მეოთხე კლასელები უკეთ კითხულობენ, ვიდრე მათი თანატოლები 30-ზე მეტ ქვეყანაში. მეორე, სერიოზული და აქტუალური შეზღუდვა, რომელიც კრიტერიუმზე დაფუძნებულ ტესტებს გააჩნიათ ისაა, რომ ისინი მეწილად არ აფასებენ კითხვის უნარებსა და სტრატეგიებს მოსწავლეების მიერ გამოყენებული მიმართულებით. მაგალითად, გააზრება შეიძლება შეფასდეს როგორც ნორმაზე დაფუძნებული ტესტი, რაც გულისხმობს ტესტის მოკლე აზრაცებსა და არჩევით პასუხებზე დაფუძნებულ კითხვებს დავალებებს შორის. მიუხედავად ამგვარი შეზღუდვებისა, კრიტერიუმებზე დაფუძნებული ტესტები ზოგადად უფრო სასარგებლო და მეტის მომცემია მოსწავლეებისათვის, ვიდრე ნორმაზე დაფუძნებული ტესტები. კრიტერიუმი აჩვენებს, შეძლო თუ არა მოსწავლემ კონკრეტულ უნარში დაოსტატება და სწორედ ამიტომაც ეს ტესტები სასარგებლოა სწავლებასთან დაკავშირებული დასკვნების მისაღებად.

კრიტერიუმებზე დაფუძნებული ტესტები მოსწავლეების მოსწრებას კრიტერიუმს ან სტანდარტს ადარებენ.

ანგარიში მოსწრების შესახებ

არსებობს ქულების ანგარიშის ორი სხვადასხვა გზა: ნორმაზე და კრიტერიუმზე დაფუძნებული. ნორმაზე დაფუძნებული ანგარიში გულისხმობს, რომ მოსწავლის მოსწრება დარდება სხვა მოსწავლეების მოსწრებას. კრიტერიუმზე დაფუძნებული ანგარიში მზადდება მოსწავლის მოსწრების აღწერით სტანდარტონ ან მოსალოდნელ მოსწრებასთან მიმართებით. ასევე შესაძლებელია მოსწავლის მოსწრება მის მიზანთან მიმართებითაც იყოს წარმოადგენილი ანგარიშში.

FYI

პროცენტილების რეიტინგი არ არის თანაბარი, რადგან ტესტის ქულები შუა ნაწილში კლასტირდება. ამასთან შუა ნაწილში მოქცეული ქულების წყება ერთმენეთთან უფრო ახლოსაა განთავსებული, ვიდრე ზღვრების ბოლოებში მოცემული ქულები. შესაბამისად, 49 ერთეული პროცენტილიდან 59 ერთეულ პროცენტილამდე გადაადგილება უფრო მარტივია, ვიდრე 89 ერთეულიდან 99-მდე.

FYI

კლასის შესაბამისი/ექვივალენტი ქულები, რომელსაც კითხვის საერთაშორისო ასოციაცია ეწინააღმდეგება შედარებით ვალიდურია იმ მოსწავლეებთან მიმართებით, რომელთა ტესტირებაც ინსტრუქციულ დონეზე ხორციელდება, ექსტრაპოლაცია შეზღუდულია და ერთი ან ორი წლით აღემატება მიზნობრივი კლასის დონეს.

FYI

ტესტების შესახებ დამატებითი ინფორმაციის მისაღებად იხილეთ მეთვრამეტე მენტარლური საზომების წლის წიგნი (Eighteenth Mental Measurements Yearbook), სპაისი, კარლსონი, Et (გაიზინგერი, 2010). ასევე იხილეთ ბექდური ტესტები VII (Tests in Pirnt VII) (მარფი, სპაისი, Et პლაკე, 2006), სადაც მოცემულია 4000-ზე მეტი ტესტი. შესაძლებელია ასევე გამოგადგეთ ბიუროს ცენტრი ტესტირებისათვის, რომელიც ტესტების შესახებ ინფომრაციაზეა დასპეციალიზირებული: <http://www.unl.edu/buros>
ასევე სასარგებლო საინფომრაციო რესურსია ERIC-ის ვერგვერდი შეფასებისათვის: [http@//eric.net](http://eric.net)

ნორმაზე დაფუძნებული ტესტების ანგარიშები და შეფასებია სხვა საზომები ბევრი სხვადასხვანაირი ქულით შეიძლება იყოს გამოხატული. იმისათვის, რომ შედეგების სწორი ინტერპრეტაცია შევძლოთ, მნიშვნელოვანია, რომ გვესმოდეს თითოეული ქულის მნიშვნელობა. ქვემოთ მოცემულია ქულების გავრცელებული ტიპები:

- ნედლი ქულა წარმოადგენს სწორი პასუხების სრულ რაოდენობას. მას არანაირი მნიშვნელობა არ გააჩნია, თუ პროცენტილების რეიტინგი ან სხვა ქულად არ გარდაიქმნა.
- პროცენტილების რეიტინგი გვაჩვენებს რა პოზიციას იკავებს მოსწავლის ნედლი ქულა 1-დან 99-მდე სკალაზე. ქულა, რომელიც პირველ პროცენტულს ემთხვევა, ნიშნავს, რომ მოსწავლემ ტესტი შეასრულა უკეთ, ვიდრე იმ სხვა მოსწავლეების ერთმა პროცენტმა, რომელმაც ასევე შეასრულეს ტესტი. ქულა, რომელიც 50 პროცენტულ ერთეულს ემთხვევა, გვაჩვენებს, რომ მოსწავლემ უკეთ შეასრულა ტესტი, ვიდრე სხვა მოსწავლეების ნახევარმა. ყველაზე მაღალი ქულა 99 პროცენტულით გამოიხატება. ნორმაზე დაფუძნებული ტესტები ძირითადად სწორედ პროცენტილებით არის გადმოიცემა, თუმცა რეიტინგები არ არის შედეგზე ტოლი მონაკვეთებისაგან და ქულების დამატებას, გაყოფას, შემცირებას ან სხვა, დამატებით ქვე-ტესტთან შედარებას არ ექვემდებარება. .
- კლასის ექვივალენტური ქულა იძლევა მოსწავლის მოსწრების დახასიათებას სხვა, იგივე კლასში მყოფი მოსწავლეების მოსწრებასთან შედარების საფუძველზე. კლასის ექვივალენტური ქულა 5.2 აჩვენებს, რომ მოსწავლემ იმდენივე დავალებას უპასუხა სწორად, რამდენსაც საშუალო მეხუთეკლასელი იგივე კლასის დაწყებიდან მეორე თვეში უპასუხებდა. გვახსოვდეს, რომ კლასის ექვივალენტური ტესტი ვერაფერს გვეუბნება მოსწავლის დონის შესახებ, ასევე, ქულა 5.2 არ ნიშნავს, რომ მოსწავლე მეხუთე კლასის დონის შესაფერისად კითხულობს. კლასის ექვივალენტური ტესტის ქულა მხოლოდ იმ შემთხვევებშია საყურადღებო, თუ ტესტი მოსწავლისათვის შესაფერისი

დონისაა, ხოლო მიღწეული ქულა კი ჯდება მოსწავლის კლასის შესაბამისზე ერთი წლით მაღალი ან დაბალი საშუალო მაჩვენებლებლების ზღვრებში. კლასის ექვივალენტური ტესტის ქულები არასწორ მიმართულებას გვაძლევენ და შეიძლება შეცდომაში შეგვიყვანონ, სწორედ ამიტომაც საჭირო მათი დიდი სიფრთხილით გამოყენება.

- ნორმალური მრუდი (NCE) ექვივალენტურია რეიტინგის ქულების სკალაზე 1-დან 99-მდე. განსხვავება კი ნორმალური მრუდის ექვივალენტსა (NCE) და პერცენტილების რეიტინგს შორის ისაა, რომ NCE წარმოდგენილია თანაბარი ერთეულებით და შესაბამისად, შეკრებისა და გაყოფის საშუალებას იძლევა იმისათვის, რომ ტესტურ დავალებებში ლექსიკისა და გააზრების შედეგების შედარება მოხდეს.
- სტანაინი (Stanine) (სტანდარტული ცხრიანი) ესაა სიტყვების სტანდარტისა და ცხრიანის კომბინაცია. სტანაინში 4, 5 და 6 რიცხვები შუალედური საშუალო ერთეულებია, ხოლო 1,2 და 3 საშუალოს ქვევით, ხოლო 7,8 და 9 კი, საშუალოს ზევით მდებარე რიცხვები. სტანაინის გამოყენება გამართლებულია იმ შემთხვევაში თუ კეთდება შედარება ნორმაზე-დაფუძნებული ტესტების დავალებებს შორის.
- სკალირებული ქულები წარმოადგენს ქულების თანმიმდევრობით და განგრძობით რეიტინგს ნორმაზე დაფუძნებული ტესტის ყველაზე დაბალი საფეხურის სერიიდან, მაგალითად. პირველი კლასიდან საშუალო საფეხურამდე. ქულები იქნება 000-დან და თავდება 999-ით. მათი გამოყენება გამართლებულია კითხვის განვითარებაზე დასაკვირვებლად ხანგრძლივი დროის განმავლობაში. Leziles, DRP ნაწილები და კლასის ექვივალენტები სკალირებული ქულის მაგალითს წარმოადგენენ.
- კლასის ექვივალენტები და სხვა სკალირებული ქულები დროსთან ერთად იზრდება. მიუხედავად ამისა, პერცენტირლები, სტანაინები, ნორმალური მრუდის ექვივალენტები შეიძლება არ შეიცვალოს წლიდან წლამდე. თუ ისინი

იცვლება, ეს ნიშნავს, რომ მოსწავლეს საშუალო პროგრესი აქვს სხვა მოსწავლეებთან შედარებით.

- მაგალითად, თუ მოსწავლე იმყოფება 35 პროცენტულ ერთეულზე მესამე კლასში და ისევ 35 ერთეულს იღებს მოეთხე კლასის ტესტში, ეს იმას ნიშნავს, რომ მისი პოზიციონირება დაახლოებით იგივეა; მოსწავლე კვლავ უკეთეს შედეგებს აჩვენებს, ვიდრე იმ მოსწავლეების 35 პროცენტი ვინც ტესტირება ასევე გაიარა. მაგრამ თუ მოსწავლეს მეტი პროცენტული გააცნია, ეს იმას ნიშნავს, რომ მოსწავლემ გადაასწრო იმ სხვა მოსწავლეებს, რომლებსაც საწყის ეტაპზე იგივე ქულები ჰქონდათ. თუ მოსწავლის შედეგი 40 ერთეული პროცენტულია მეოთხე კლასში, ესე იგი, მან აიწია პირობით სარეიტინგო დაფაზე. ახლა ეს მოსწავლე უკეთეს შედეგს აჩვენებს, ვიდრე 40 პროცენტი იმ მოსწავლეებისა, რომლებსაც ტესტირება ჩაუტარდათ.

• ნედლი ქულა არის რიცხვი, რომელიც ტესტში დაგროვილ სწორ პასუხებს ან დავალებებს აჩვენებს. • პროცენტილების რეიგინტი არის ქულათა სკალა 1-დან 99-მდე და აჩვენებს თუ მოსწავლეების რამდენმა პროცენტმა მოიპოვა ერთნაირი ან უფრო დაბალი ქულა. პროცენტილების	• კლასის ექვივალენტი ქულა აჩვენებს იმ ქულას, რომელსაც უნდა მიაღწიოს საშუალო მოსწავლემ კონკრეტულ კლასში. • ნორმალური მრუდის ექვივალენტი არის ქულათა რეიტინგი, რომელიც 1-დან 99-მდე ერთეულის სკალაზე განლაგდება. • სტანაინი არის ერთეული 9 ერთეულიან	• სკალირებული ქულა არის განგრძობითი რაიგინტი 000-დან 999-მდე, სადაც ნორმაზე დაფუძნებული ტესტების ქულათა სერიაა გადანაწილებული ყველაზე დაბალი მიღწევის მაჩვენებლიდან ყველაზე მაღალ მაჩვენებლამდე. პირველი კლასის

რეიტინგი 75 ნიშნავს, რომ იმ მოსწავლეების 75 პროცენტმა, რომლებმაც ტესტში თანაბარი ან უფრო დაბალი ქულა დაიმსახურეს, 75 პროცენტია.	სკალაზე, სადაც 5 არის საშუალო	ტესტს შეიძლება უფრო დაბალი ქულები ჰქონდეს; მე-12 კლასის ტესტს კი, ყველაზე მაღალი ქულები აქვს.

კრიტერიუმზე დაფუძნებული ანგარიში

კრიტერიუმზე დაფუძნებული შედეგების ანგარიში ხდება სტანდარტების ან კრიტერიუმების მიხედვით. მაგალითად, მოსწავლემ უპასუხა გააზრების კითხვების 80 პროცენტს სწორად. სტანდარტის ორი ტიპი გამოიყენება, ავთენტური შეფასებისათვის, რომლებიცაა ზღვრული მაჩვენებელი, (რომელზეც 77-ე და 81-ე გვერდზე ვისაუბრეთ) და რუბრიკები, რომელიც კრიტიუმზე დაფუძნებული ანგარიშის დისკრიპტიულ ფორმას წარმოადგენს.

რუბრიკები

რუბრიკები წარმოადგენს იმ მოლოდინების წერილობით აღწერას, რომელიც მოსწავლეებისაგან არსებობს. ეს მოლოდინები კი განსაზღვრავს, რამდენად თანხვედრაშია მოსწავლის მოსწრება განსაზღვრულ, კონკრეტულ მოსწრების დონესთან. როგორც წესი, რუბრიკებს თან ახლავს მოსწრების რამდენიმე დონის შესაფერისი მაგალითი. ასე მაგალითად, იმისათვის, რომ წერილობითი ნამუშევრის შეფასება მოხდეს, ოთხი ან ექვი მოსწრების სხვადასხვა დონის დახასიათება ჩამოთვლილია მოცემულ დავალებასთან ერთად. მიუხედავად იმისა, რომ რუბრიკები ძირითადად წერილობითი დავალებების შეფასებისათვის გამოიყენება, ასევე წარმატებით შეიძლება მათი გამოყენება კომბინირებულად კითხვისა და

წერილობითი დავალებების, პორტფოლიოს შეფასებისათვის. ასევე შესაძლებელი რუბრიკების გამოყენებით ვებსაიტების შექმნა, პრეზენტაციებისა და პროექტების შემუშავება. ცხრილზე 3.13 მოცემულია წერილობითი რუბრიკების მაგალითები. ცხრილი 3.8 კი გვაჩვენებს რუბრიკებს ხმამაღალი კითხვის გამართულობისათვის.

რეფლექსია

რა როლი უკავია რუბრიკებს შეფასებაში? რა ძალისხმევაა საჭირო იმისათვის, რომ რუბრიკებისგან მაქსიმალური სარგებელი მივიღოთ?

რუბრიკები სტანდარტის მახასიათებლებისა და თვისებების წერილობითი აღწერაა და გამოიყენება პროცესის და საბოლოო პროდუქტის შეფასებისათვის.

როგორც ზევით აღვნიშნეთ, რუბრიკებს თან ახლავს ქულათა გადანაწილების გზამკვლევები. გარდა ამისა, რუბრიკები სწავლების მნიშვნელოვან ინსტრუმენტსაც წარმოადგენენ (პოპჰამი, 2000). ზუსტად და ფაქიზად შედგენილი რუბრიკები აღწერს იმ საკვანძო დავალებებს, რომლებიც მოსწავლეებმა უნდა შეასრულონ ან მკაფიოდ მიუთითებს იმ მთავარ ელემენტებზე, რომლებსაც წარჩინებით შესრულებული ნამუშევრები უნდა მოიცავდნენ .

ცხრილი 3.13 საინფორმაციო წერის დონეები დაწყებით კლასებში

	განზოგადება	ორგანიზება	დამუშავება	წარმოჩენა	წარმოშობა
შინაარსი	იყენებს დეტალებისა და მაგალითების მრავალსახეობას საკითხის	განავრცობს დეტალებს რატომ და როგორ ელემენტების განმარტებით. შეიძლება შეეხოს	იწყებს დეტალების გავრცობას როგორ და რატომ საკითხების	წარმოაჩენს საკითხთან დაკავშირებულ	საკითხის შეზღუდულად ჩამოყალიბება. საკითხი შეიძლება ძალიან მარტივად იყოს

	ჩამოყალიბებისათვის	მრავალ ქვე საკითხსაც	განმარტების საშუალებით.	სხვადასხვა დეტალს	წარმოდგენილი, როგორიცაა მაგალითად პოროვნებისათვის მარტივი მახასიათებლის მიწებება, ადგილისა და საგნის მაიდენტიფიცირებელი თვისების მარტივი დახასიათება, რომელიც სიღრმისეულ ინფორმაციას გარდა მშრალი მახასიათებლის სიტყვისა, არ იძლევა.
აგება	იყენებს სათაურებს, დასათარებებს, კავშირებს, როგორიცაა „და“, „ასევე“, „მაგალითად“,	იწყებს დეტალების ორგანიზებას. იყენებს საკვანძო იდეებისა და კავშირების განმეორებებს,	ინფორმაცია არასაკმარისად კარგადაა ორგანიზებული. არ არის სათაური და დასათაურებ	დეტალები მოცემულია სიის მსგავსი ჩამონათვალის	ილუსტრაციებს ახასიათებს ერთი სიტყვით, იყენებს ფრაზას ან წინადადებას.

	„იმიტომ რომ“ და შესაბამისად, ახერხებს ინფორმაციის თანმიმდევრუ ლ ორგანიზებას. წარმოაჩენს თხრობის დაწყებას, შუა და დასასრულ დაწილებს, თუმცა ფორმა შეიძლება შაბლონურიც იყოს. ქმნის დასკვნას, რომელიც მოწოდებულ ინფორმაციას ეფუძნება.	როგორიცაა „და“ – „და“, რომ გამოკვეთოს საკითხებს შორის კავშირები. შეიძლება გამოიყენოს სათაურები და დასათაურებები. იყენებს დასკვნით წინადადებას.	ები გამოყენებულ ი. სიტყვებსა და გადასვლებს შორის კავშირები სუსტია ან სრულიად არ არის მოცემული.	სტრუქტუ რული ფორმით. განმარტებ ები და განვრობა პრაქტიკუ ლად არ გვხვდება.	
დაწერ ა/მართ ლწერა	მართლწერა გამართულია. შეიძლება ერთ ან ორ	სიტყვების უმრავლესობა სწორადაა დაწერილი	მართლწერა სტანდარტუ ლია	იყენებს გამოგონი ლ და სტანდარ	შესაძლებელია გამოიყენოს შემთხვევით არჩეული ან

	სიტყვაში იყოს დაშვებული შეცდობა			ტულ მართწერი ს პრინციპე ბს	ნახევრად გამოგონილი სიტყვების მართლწერა.
ენა	იყენებს ტექნიკურ ლექსიკას, უფრო მეტად ფორმალურ ენას. შესაძლებელი ა გამოიყენოს რთული, წინადადებები .	იწყებს მრავალფეროვანი ტიპის წინადადებების გამოყენებას. იღებს აყალიბებს კომპლექსური წინადადებების საშუალებით. შეიძლება წინადადებები შეკრას მარტივადაც, ნაცვალსახელების „და“ კავშირით გაერთიანებით.	იყენებს მარტივ სიტყვებს და მოკლე, „ყალიბ“ წინადადებებ ს	იყენებს მარტივ სიტყვებს და მოკლე წინადადე ბებს	იყენებს მარტივ სიტყვებსა და მოკლე ფრაზებს
მექანი კა	გვხვდება მცირე რაოდენობის მექანიკური შეცდომები.	შეიძლება დაუშვას მცირე შეცდომები წინადადების პირველი სიტყვის დიდი ასოთი	პირველ სიტყვას წინადადებაშ ი დიდი ასოთი იწყებს	ხანდახან წინადადე ბის პირველ სიტყვას	წინადადების პირველ სიტყვას დიდი ასოთი იწყებს და წინადადების ბოლოს წერტილს

	მძიმეები და ბრჭყალები ციტატებისათ ვის პერიოდულა დ გამოიყენება.	დაწყების ან დაავიწყდეს წინადადების ბოლოს წერტილის დასმის დროს. შესაძლოა იყენებდეს მძიმესა და ბრჭყალებს ციტატებისათვის.	და წინადადების ბოლოს წერტილს სვმას მეტწილად. Increased use of .	დიდი ასოთი იწყებს და წინადადე ბის ბოლოს წერტილს აც სვამს.	იშვიათად ან პრაქტიკულად არასდროს იყენებს.

წყარო: ადაპტირებულია დონოვანი ს.ა და სმოლკინი, ლ.ბ, (2011) მიხედვით. ინფორმაციული წერის მხარდაწერა დაწყებით კლასებში. წერის მასწავლებელი, 64,406–416.

ჯორჯიას შტატის განათლების დეპარტამენტი (2000). წერილს განვითარების საფეხურები/შეფასებების გზამკლვევი, ატლანტა: ავტორები რესნიკი, ლ.ბ. და ჰამპტონი, ს (2006). ვიკითხოთ და ვწეროთ კლასიდან კლასში. ატლანტა: ნევარკი, DE, კითხვის საერთაშორისო ასოციაცია და ვაშინგტონი, DC,; განათლებისა და ეკონომიკის ეროვნული ცენტრი, სალაჰუ-დინი, დ., პერსკი, ჰ., და მილერი, ჯ. (2008). ეროვნული ანგარიშის ბარათი: წერა 2007 (NCES 2008–468). განათლების სტატისტიკის ეროვნული ცენტრი, განათლების მეცნიერებების ინსტიტუტი, აშშ, განათლების დეპარტამენტი, ვაშინგტონი, D.C.

ეს ეხმარება როგორც მოსწავლეს, ისე მასწავლებელს ძირითად უნარებზე გაამახვილონ ყურადღება. იმისათვის, რომ რუბრიკები ეფექტური იყოს, ისინი სამიდან ექვს შეფასებით კრიტერიუმს უნდა აერთიანებდნენ. ამგვარად, მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს მცირე დეტალებზე არ გადაუვათ ყურადღება. ყველაზე მნიშვნელოვანი კი ისაა, რომ შეფასებითი კრიტერიუმები სწავლებას დაქვემდებარებულ უნარს უნდა მოიცავდეს.

მაგალითად, წერის შეფასების კრიტერიუმი შეიძლება ექსპიციტური ფაზულის წარმოდგენა, რეალისტური გმირის, საინტერესო სიტუაციისა და ფონის, ან ცოცხალი, მეტყველი ენის გამოყენება იყოს.

რუბრიკების შექმნა-შემუშავება

იმისათვის, რომ რუბრიკა შეიმუშვოთ, პირველ რიგში საჭიროა კარგად გაანალიზოთ დავალებისა თუ მოსწავლისგან მოსალოდნელი შედეგის ძირითადი მახასიათებლები და თვისებები. მაგალითად, მეგობრული წერილი რუბრიკები შეიძლება თვისებად განსაზღვრავდეს საინტერესო შინაარს, წერის მსუბუქ სტილს, წერილის შესაბამისი ფორმას და წერის სწორ მექანიკას. თუ არსებობს შესაძლებლობა, შამოწმეთ საბოლოო ნამუშევრები, რათა დაინახოთ, რა ძირითადი თვისებებია რეალურად წარმოდგენილი. შეიმუშავეთ თითოეული თვისების განსაზღვრება. რა არის ზუსტად ნაგულისხმები „საინტერესო შინაარსში“, „წერის მსუბუქ სტილში“, „წერილის შესაბამის ფორმაში“ და „წერის სწორ მექანიკაში“? შეიმუშავეთ მახასიათებლების სკალა. ყველაზე მარტივი და მოხერხებულია საუკეთესო მოსწრების მახასიათებლების ჩამოყალიბებით დაიწყეთ. თუ მოსწავლეების ნამუშევრების მაგალითები გაქვთ, დაახარისხით ეს ნამუშევრები სამ ჯგუფად: საუკეთესო, ყველაზე უარესი და საშუალო. გადახედეთ საუკეთესო ნამუშევრებს და მოიფიქრეთ, რა თვისებებისა და მახასიათებლების გამო არიან სწორედ ეს ნამუშევრები საუკეთესო? ახლა კი ყველაზე სუსტ ნამუშევრებს შეხედეთ და განსაზღვრეთ ზუსტად, რა აკლია ამ ნამუშევრებს. ჩამოწერეთ საუკეთესო და ყველაზე უარესი მოსწრების დახასიათება. ახლა კი, შეავსეთ შუა, საშუალო დონე. საშუალო დონეების განსაზღვრებისათვის, დარჩენილი დამუშევრები დაჰყავი ორ ან სამ ჯგუფად საუკეთესოდან ყველაზე უარესისკენ. რეალურად, საშუალო ნაწერების ჯგუფებად დაწყობა დამოკიდებულია რამდენი დონედ გინდა რუბრიკები ჩაშალოთ. გახსოვდეთ, რომ რაც უფრო მეტი დონე გაქვთ, მით უფრო რთულია განსაზღვრულ დონეებს შორის ნამუშევრების

გადანაწილება. შეიძლება მიხვიდეთ დასკვნამდე, რომ ოთხი დონე საკმარისია. რუბრიკის შეფასებისათვის შემდეგი საკონტროლო ფურცელი გამოიყენეთ:

- რამდენად ზომავს რუბრიკის კრიტერიუმები მოსწავლის მოსწრებაში საკვანძო მახასიათებლებს?
- რამდენად კარგადაა გამოხატული განსხვავებები სხვადასხვა დონეს შორის?
- რამდენად კარგად არის რუბრიკებში დაზუსტებული, რა უნდა გააკეთონ მოსწავლეებმა?
- რამდენად შეძლებენ მოსწავლეები რუბრიკების გამოყენებას სასწავლო გზამკვლევად?
- რამდენად გამოყენებადია რუბრიკები მასწავლებლებისათვის როგორც სწავლებისა და ინსტრუქციის გზამკვლევი? (ჩიკაგოს საჯარო სკოლები, 2000).

განიხილეთ რუბრიკები მოსწავლეებთან ერთად, გაიგეთ მათი აზრი. თუ მოსწავლეები დაგეხმარებიან რუბრიკების შექმნაში, ამით მათ უკეთესი წარმოდგენა გაუჩნდებათ რა მოლოდინები არსებობს მათგან თითოეული დავალების შეფასებისას. მოსწავლეებს ასევე გაუჩნდებათ სურვილი გამოუყენონ რუბრიკები საკუთარი წერის შეფასებისათვის (ბოილი, (Boyle) 1996). მათი ნაწერების ნაწილები დარწმუნებითი ტონითაა შესრულებული და გაუმჯობესება მკაფიოდაა გამოხატული. გამოსცადეთ რუბრიკა, შეასწორეთ და ისევ გამოიყენეთ. რუბრიკების მოსწავლეების მიმდინარე, აქტუალურ დავალებებში გამოიყენებისას, გააგრძელეთ მათ შესწორებაზე მუშაობა.

მასწავლებლებს ასევე შეუძლიათ საკუთარი რუბრიკები შტატის, ადგილობრივ თუ საერთო ძირითად სტანდარტებს შეუსაბამონ. იმისათვის, რომ მოსწავლეებისათვის რუბრიკების გამოყენება გაადვილდეს, ფერელს (სკილინგსი და ფერელი, 2000) პროცესი აქვს მოდელირებული. ის მოსწავლეებს თავად აქმნევინებდა რუბრიკებს ყოველდღიური აქტივობებისათვის, რომელის მაგალითია საუკეთესო რესტორნის არჩევა. მას შემდეგ, რა მოსწავლეებმა კარგად გაითავისეს რუბრიკების შექმნის ძირითადი იდეა, მასწავლებლემ ისინი ჩართო საბაზისო წერითი დავალებებისათვის რუბრიკების შემუშავებაში. იმისათვის, რომ რუბრიკები მარტივი

ყოფილიყო, კლასს მხოლოდ სამი დონის განსაზღვრა ევალებოდა: საუკეთესო, არაუშავს და არც თუ სახარბიელო. მოგვიანებით კლასმა დაიწყო რუბრიკების შემუშავება უფრო კომპლექსური დავალებებისათვისაც. სანიმუშო რუბრიკები ქვემოთ მოცემულ ვებგვერდების ჩამონათვალშია მოცემული:

ქეთი შროკის გზამკლვევში განმანათლებლებისათვის აღმოჩენების სკოლიდან („Discovery School Kathy Schrock’s Guide for Educators“) მოცემულია სანიმუშო რუბრიკები და ინფორმაცია თითოეული რუბრიკის შესახებ. <http://school.discovery.com/schrockguide/assess.html>

რუბისტარს (Rubistar) ასევე აქვს რუბრიკებისა და რუბრიკების შესამუშავების ინსტრუმენტების მდიდარი ბიბლიოთეკა. <http://rubistar.4teachers.org/>

მოსწავლეები უნდა მონაწილეობდნენ რუბრიკების შემუშავებაში. რუბრიკების შექმნაში დახმარების გაწევისას, მოსწავლეები უკეთ ითავისებენ რა მოლოდინები არსებობს მათი ნაწერების მიმართ. ერთერთი კვლევის შედეგების მიხედვით, მოსწავლეების მიერ რუბრიკების შემუშავებაში მონაწილეობა ეხმარება მათ საკუთარი წერის შეფასებაში. ისინი ასევე იყვნენ ჩართულები უერთიერთშეფასების სესიებში, სადაც რუბრიკები ნაწერების განხილვისათვის გამოიყენებოდა. რუბრიკების შემუშავებისა და გამოყენების კვალდაკვალ, მოსწავლეების ნაწერები უფრო დარწმუნებითი ხასიათის გახდა, შედეგები კი საგრძნობლად გაუმჯობესდა.

რუბრიკები კონსტრუქციული პასუხებისათვის

მოთხოვნებისა და ესეების შეფასების რუბრიკებთან ერთად, შეიმუშავეთ რუბრიკები ღია კითხვებზე პასუხების შეფასებისათვის, სადაც მოსწავლეებს კითხვებზე პასუხის გაცემა იმ შემთხვევაში მოეთხოვებათ, თუ ინფორმაცია არ არის პირდაპირ მოცემული (იხილეთ სურათი 3.7). ეს შეიძლება იყო თქვენს მიერ შემუშავებული ტესტი ან შტატის/საოლქო ტესტი. მთავარია მოსწავლეების

გამოცდილების გაზრდა რუბრიკების გამოყენებაში შეგნებულად, ისე, რომ მოსწავლეებს კარგად ესმოდეთ, რას ითხოვენ მათგან. NAEP ტესტები და სხვა შტატის მიერ დაწერებული ტესტები შეიცავს ტუბრიკებს და სანიმუშო (ან წამახალისებელ) პასუხებს. დაურიგეთ მოსწავლეებს რუბრიკები და სთხოვეთ სანიმუშო პასუხები მოხაზონ. დაიწყეთ მუშაობა სწორი პასუხებით, რაც მოსწავლეებისათვის გზამკლვევის ფუნქციას შეასრუებს. შემდეგ ეტაპზე დაიწყეთ მოსწავლეები პასუხების შეფასება ისე, რომ ეს შეფასება დროებით კრედიტებზე არ აისახოს ან ხმოლოდ ნაწილობრივ აისახოს.

სურათი 3.7 მაგალითი: რუბრიკებისათვის ქულების მინიჭება				
ქულა	3	2	1	0
კრიტერიუმი	ასახელებს მოთხრობაში მოცემულ მნიშვნელოვან ცხოვრებისეულ გაკვეთილს.. მოაქვს მაგალითები და მტკიცებულებები მოთხრობიდან, რომლითაც პასუხი არგუმენტირებული და გამყარებულია.	უჭირს მოთხრობაში მოცემული მნიშვნელოვანი ცხოვრებისეული გაკვეთილის დასახელება. უჭირს მტკიცებულების მოყვანა მოთხრობიდან პასუხის გასამყარებლად	ასახელებს მონაკვეთებს, რომლებიც არაა ცხოვრებისეული გამოცდილების მომტანი.	ვერ აყალიბებს, თუ რა გამოცდილების მიღება შეიძლება მოთხრობიდან. პასუხი არ გააჩნია.

მთლიანი ჯგუფის აქტივობებს შორის განიხილეთ ღია კითხვებზე პასუხებიც და შეაფასეთ ეს პასუხები რუბრიკების მიხედვით. როგორც კი მოსწავლეები გაითავისებენ, თუ როგორ უნდა უპასუხონ ღია კითხვებს, დაიწყეთ მუშაობა

ინდივიდუალური პასუხების რეჟიმში და შეამოწმეთ მოსწავლეების შესრულებული დავალებები.

სწავლების მხარდამჭერი შეფასება

მაღალ-პრიორიტეტული (high-stakes) ტესტების უმრავლესობა იმდენად ბევრ დავალებას მოიცავს, რომ ხშირად ვერ აძლევს მასწავლებელს ინფორმაციას, რომელიც სწავლების დასაგეგმად გამოადგებოდა (პოპჰამი, 2004). საკლასო შეფასების პლიუსი ისაა, რომ ტესტები გარკვეული, ლიმიტირებული რაოდენობის ამოცანებს შეიცავს და ამ ამოცანების რიცხი წელიწადში დაახლოებით ექვსია ერთი საგნობრივი საათების ფარგლებში. შესაბამისად, ტესტებისგან მიღებული შედეგები სწავლების დაგეგმვისათვის გამოსადეგარია. იმისათვის, რომ შეფასებისგან მიღებული მონაცემები სწავლებისათვის სასარგებლო გახდეს, აირჩიეთ ან შეიმუშავეთ რუბრიკები, რომლებიც თქვენც და თქვენს მოსწავლეებსაც დაეხმარება კონკრეტული მოთხოვნების ჩამოყალიბებასა და გათავისებაში თითოეულ ამოცანასთან მიმართებით.

გარდა იმისა, რომ მონაცემები სწავლების მხარდასაჭერად გამოიყენება, მოსწავლის პროგრესის მონიტორინგის ფუნქციას ასრულებს და იმ მოსწავლეების იდენტიფიცირებას უწყობს ხელს, ვისაც დამატებითი ინტერვენციების საჭიროება გააჩნია, შეფასების მონაცემების გამოყენება ბევრი სხვა, მნიშვნელოვანი მიმართულებით შარის შესაძლებელი. ამ მონაცემებს შეუძლიათ მიგვანიშნოთ რა ტიპის უნარების განვითარების საჭიროება არსებობს და რომელი უნარებია სრულყოფილად განვითარებული.

ერთერთ ქალაქის სკოლაში, სადაც მე წიგნიერების კონსულტანტად ვმუშაობდი, სწორედ პერიოდულმა შეფასებამ გამოვავლინა ძლიერი პროგრამის რეალური საჭიროება, პროგრამისა, რომელიც სიტყვის შემადგენელი მარცვლების ანალიზს, ლექსიკის სწავლების და მაღალი დონის წიგნიერების უნარების განვითარებაზე

იქნებოდა ორიენტირებული. არსებული პროგრამის ფარგლებში სწორედ ეს მიმართულებები იყო სრულიად უგუნველყოფილი. თუმცა, ამასთან ერთად ისიც გამოვლინდა, რისი სწავლების საჭიროება არ არსებობდა. მოსწავლეების დიდ უმრავლესობას ფონოლოგიური და საბაზისო ბგერების ცნობიერება სრულყოფილად ჰქონდა განვითარებული, მასწავლებლები კი აგრძელებდნენ ამ უნარების განვითარებაზე მუშაობას.

შეფასების მონაცემებზე გამოვალინეს, რომ სწავლების დრო ბევრად უფრო ეფექტირად შეიძლებოდა გადანაწილებულიყო სხვა სფეროებზე.

FYI

სულ უფრო და უფრო მეტ სკლა მოსწავლის ზრდა მასწავლებლის შეფასების ნაწილს წარმოადგენს.

წარსულში, შტატების დიდი უმრავლესობა მოსწავლეების მოსწრების ამგარიშს აკეთებდა მოსწავლეების იმ პროცენტის მიხედვით, ვინც შტატის მიერ დადგენილ გაწაფულობის დონეს პასუხობდა. ეს მიდგომა გულისხმობს ზღვრის ან სტატუსის საზომის გამოყენებას. ზღვრის არსებობამ ტესტირებაში შეიძლება ზრდის მაჩვენებელი შენიღბოს. შედეგები კი გვაწვდიან ინფორმაციას იმის შესახებ, თუ მოსწავლეების რამდენი პროცენტი პასუხობს კონკრეტულ სტანდარტს და არა იმის შესახებ, როგორ შეიცვალა მოსწავლეების ქულები. მაგალითად, მოსწავლემ შეიძლება მეტი ქულა მიიღო, რითაც უფრო მეტად მიუახლოვდა სტანდარტს თუმცა ეს შედეგებში არ აისახება. თუ არ მოხდა მოსწავლეების ზრდის გაზომვა, არსებობს იმის ალბათობა, რომ იმ სკოლებზე, რომლებსაც გამოწვევის ბევრი მოსწავლე ჰყავთ, არასწორი აზრი შეიქმნება. ბევრი ქალაქის სკოლა, რომლებსაც დაბალი შედეგების მქონე მსწავლეები ჰყავთ, შეიძლება მიეკუთვნონ დაბალი მოსწრების ან გაუმჯობესების საჭიროების მქონეთა კატეგორიას. თუმცა, შესაძლებელია, რომ ამ სკოლის მოსწავლეებს უკეთესი საშუალო მაჩვენებელზე უკეთესი ზრდა აქვთ, თუმცა

არასაკმარისი იმისათვის, რომ ზღვარი გადალახონ. ზრდის საზომის გამოყენება ასევე ეფექტურია იმ მოსწავლეების გამოსავლენად, რომლებსაც ადექვატური პროგრესი არ აქვთ და ასევე იმ მასწავლებლებისა, რომელთა კლასი მინიმალურ პროგრესს მაინც.

მოსწავლეების ზრდის გაზოვმა თავისთავში ასევე გულისხმობს შედარებას, თუ სად იყო მოსწავლე საწყისი შეფასებისა და სად მივიდა ბოლო შეფასების დროს. საჭიროა ერთი და იგივე მოსწავლეების შედეგების შედარება სწავლების დასაწყისსა და დასასრულისათვის და არა შარშანდელი მოსწავლეების შედარება წლებანდელთან, როგორც შტატების უმრავლესობაშია მიღებული.

საერთო შედარების მთავარი ნაკლი ისაა, რომ შარშანდელი და წლებანდელ მოსწავლეებს შორის მნიშვნელოვანი განსხვავებები შეიძლება არსებობდეს. ზრდის მოდელი კი ეფუძნება თითოეულ მოსწავლესთან ინდივიდუალური მიდგომის კონცეფციას, რაც გულისხმობს დადგენას, სად არის ის კონკრეტულ მემენტრში და საით და როგორ მოძრაობს წინ. გარდა ამისა, საკვანძო უნარების აუცილებლად განვითარების აღიარებით, რომელიც გულისხმობს კოლეჯისა და კარიერისათვის მომზადებას, და რაც გამომიხატება კითხვის უნარსა და ეფექტურ წერაში, აუცილებელი ხდება მოსწავლის მიღწევების შესახებ ინფორმაციის ფლობა. დამატებითი ძალისხმევაა საჭირო იმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ, რომლებიც ჩამორჩებიან, რათა მათაც უპასუხონ დაწესებულ სტანდარტებს (ტანერი, 2010). სკოლების შეფასება არ უნდა ხდებოდეს მხოლოდ იმ მოსწავლეების პროცენტული მაჩვენებლით, ვინც სტანდარტს პასუხობს, არამედ მოსწავლეების შედეგების გაუმჯობესების დინამიკითაც.

ფუნქციური დონის შეფასება

ზრდის გაზომვისათვის ასევეა საჭირო ფუნქციური დონის შეფასებაც. დაწყებითი და საბაზისო ტიპური კლასები კითხვის უნარების ფართო სპექტრს წარმოაჩენენ. ტესტის მასალები შესაბამისობა ისევე მნიშვნელოვანია მოსწავლეებისათვის, როგორც

სასწავლო მასალებისა. წიგნიერების ტესტების უმაღლესობა კი, ამ მხრივ საკმაოდ შეზღუდულია. მაგალითად, კითხვის ზოგადი ტესტი ძირითადად შეიცავს მეოთხე კლასისათვის განკუთვნილ საკითხავ კოლექციას, ასევე რამდენიმე მესამე კლასის დონის შესაფერის საკითხავს და რამდენიმე მეოთხე კლასზე რთული დონის საკითხავს მასალას. რეალურად კი, მეოთხე კლასელს, რომელიც მეორე კლასისათვის შესაფერის დონეზე კითხულობს, არ უნდა მიეცეს მეოთხე კლასის შესაფერისი საკითხავი ტესტირების დროს. ეს მასაკა მოსწავლის ფრუსტრირებას იწვევს და მოსწავლის კითხვის შედეგებს არასწორად აჩვენებს. მოსწავლემ ტესტირება თავისი დონის შესაბამისი მასალით უნდა გაიაროს. მოსწავლემ ტესტი უნდა დაწეროს საკუთარი კითხვის უნარის დონის შესაბამისად. ეს შეიძლება იყოს ტესტი, რომელიც მესამე კლასის დონის შესაბამისია, თუმცა, ასევე მოიცავს მეორე კლასის დონის შესაბამის მასალასაც. მსგავსად, მეორე კლასის ტესტი არ იქნება მეხუთე კლასელისათვის შესაფერისი. ასეთი ტესტი ვერ აჩვენებს მოსწავლის შესაძლებლობის მაქსიმუმს და შესაბამისად, ვერ არასაკმარისად შეაფასებს და დაგვანახებს მოსწავლის კითხვის შესაძლებლობას. ფუნქციური დონის ტესტირება საშუალებას იძლევა მოსწავლე ფუნქციურ დონეზე გამოვცადოთ, რაც უცილობლად არ ემთხვევა მოსწავლის კლასის დონეს. იმ მოსწავლეებს, რომელთა კითხვის უნარები საგრძნობლად ჩამორჩება ან უსწრებს კლასის დონეს, დონეზე მორგებული ტესტირება არ უნდა უტარდებოდეთ, გარდა იმ შემთხვევებისა, როდესაც ტესტი დონეების ფართო სფექტრს არ დაფარავს.

როგორც პრაქტიკა გვაჩვენებს, თუ მოსწავლე ტესტში მოცემულ დავალებათა 90პროცენტზე მეტს სწორად პასუხობს, მას უფრო რთული დონის ტესტი უნდა მიეცეს. (ტაუცსტონის გამოყენებითი მეცნიერების ასოცირებულთა კავშირი, 2006), (Touchstone Applied Science Associates, 2006). თუ მოსწავლე ტესტში მოცემულ დავალებათა 10 პროცენტზე ნაკლებს პასუხობს სწორად, მაშინ მას უფრო მარტივი დონის ტესტი უნდა მიეცეს. მოსწავლისათვის შეუფერებელი დონის ტესტის მიცემა არასწორ, დამახინჯებულ შედეგებს გვაჩვენებს. ასეა ნებისმიერი ტესტის, იქნება ეს ნორმაზე

დაფუძნებული, კრიტერიუმზე დაფუძნებული თუ სხვა ტიპის შეფასებისათვის გამოყენებული ტესტის შემთხვევაში. თუ მასწავლებლების შეფასება დაეყრდნობა მოსწავლეების პროგრესის მაჩვენებლებს, მაშინ სრულიად აუცილებელია, რომ დაწყებისა და დასასრულის ზუსტი და აკურატული ნიშნულები ჩამოყალიბდეს. ამისათვის კი საჭიროა ფუნქციური დონის შეფასება. შოლასტიკი (Scholastic) საკუთარი შეფასებისათვის გვთავაზობს შემდეგ კომენტარებსა და შეთავაზებებს: ტრადიციული სტანდარტიზირებული კლასის დონის შესაბამისი ტესტები კითხვაში იმგვარადაა შემუშავებული, რომ კლასის შესაბამისი სტანდარტი გაზომოს. ქულათა სიზუსტე კი თანაბრად ვერ ნაწილდება ყველა დონის კითხვით შესაძლებლობაზე. რაც უფრო მეტადაა მოსწავლის კითხვის მოსწრება კლასის დონისგან გადახრილი, მით მეტია მოსწავლის მიერ ტესტში მიღებული ქულის უზუსტობის ალბათობა. შესაბამისად, ადვილად შესაძლებელია, რომ დაბალი და მაღალი შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეების ქულები არ იყოს საკმარისად ზუსტი იმისათვის, რომ სწავლების დაეგვისათვის ან ინსტრუქციული ზრდის მონიტორინგისათვის გამოვიყენოთ წლიდან შემდეგ წლამდე.

შოლასტიკის კითხვის აღმრიცხველის (of Scholastic Reading Inventory (SRI)), შემთხვევაში, ტესტის ქულების სიზუსტე მნიშვნელოვნად გაიზრდება იმ შემთხვევაში, თუ ტესტი შერჩეულია წინარე კითხვის შესაძლებლობისა და კლასის დონის შესაბამისად და არა მხოლოდ კლასის დონის შესაბამისად (შოლასტიკის მიმოხილვა, თარიღი უცნობია), (Scholastic Overview, n.d.).

რეფლექსია

როგორ დაგეგმავდით ფუნქციური დონის ტესტირების ჩატარებას? მიგაჩნიათ თუ არა, რომ შეფასებების უმრავლესობა უფრო მეტად მოიცავს კლასის შესაბამისი დონის მიდგომას ვიდრე ფუნქციური დონისას? რა ტიპის მოსწავლეებისათვის მიგაჩნიათ ფუნქციური დონის ტესტირება განსაკუთრებით ეფექტურად?

- ფუნქციური დონის ტესტირება წარმოადგენს მოსწავლისათვის კითხვის შესაძლებლობაზე დაფუძნებული დონის შესაბამისი ტესტის მიცემას და არა კლასის დონის შესაბამის ტესტზე ორიენტირებას.

იმისათვის, რომ სწრაფად ივარაუდოთ მოსწავლის კითხვის დონე, შეგიძლიათ პროფესიულ განსჯას დაეყრდნოთ ან გამოიყენოთ სხვადასხვა ტიპის ტესტი, რომელთა შორისაა „კლასის დონეზე კითხვის ინდიკატორი“ (GRADE Reading-Level Indicator) და ასევე „ესპანური თანმხლები“ (Spanish Companion) (პირსონის შეფასებები, Pearson Assessments). ამავე ტიპის შეფასებისთვისაა მოკლე შეფასების ფორმები, რომლებიც შემუშავებულია მოსწავლის კითხვის დონის ვარაუდისათვის მე-4-დან მე-12 კლასის ჩათვლის. მე-4 და მაღალი კლასის მოსწავლეებისათვისაა ასევე შემუშავებული „საკლასო ლოკაციის ტესტი“ (GRADE Locator Test), რომელსაც როგორც საბაზისო კითხვის, ასევე გაწაფული კითხვის დონის სავარჯიშოები გააჩნია. ტესტს ასევე თან ერთვის ესპანური ენის კომპონენტიც, რომელიც მოსწავლის ესპანურად კითხვით შესაძლებლობებს აფასებს. ამ ტესტებში დირექტივები ესპანურადაა მოცემული, თუმცა ასევე შეიძლება იყოს გამოხარული პანტომიმით (ილუსტრაციებით). ფლორიდაში, მასაჩუსეტსა და ორეგონში არსებობს ინგლისური ენის შემსწავლელის ლოკაციის ტესტირებებიც. ორეგონის განათლების დეპარტამენტი (2008) აღნიშნავს, „ლოკაციის დავალებების გამოყენება ზრდის მოსწავლეების ტესტური დავალებების შესრულების გამოცდილებას და აუმჯობესებს შეფასების სიზუსტეს“ (გვ. B1) ფლორიდის განათლების დეპარტამენტი (2008) კი გვიჩვენებს, რომ კითხვისა და წერის ტესტის ადმინისტრირება შესაფერის ფუნქციურ დონეზე მნიშვნელოვანია, რადგან:

- უზრუნველყოფს მეორე ენის შემსწავლელთა შესახებ სანდო შედეგებს;
- გამორიცხავს მოსწავლეების ფრუსტრაციას ტესტირების დროს, რადგან ტესტირების ადმინისტრირება კითხვისა და წერის შესაფერის დონეზე

უზრუნველყოფს თითოეული მოსწავლისათვის მიცემული ტესტური დავალება ამ მოსწავლის უნარების შესატყვისია (გვ.10).

ეს სიკეთეები ყველა მოსწავლისათვის უნდა იყოს ხელმისაწვდომი. ფლორიდას, ორეგონსა და მასაჩუსეტს ძალიან სასარგებლო და ღირებული რჩევები გააჩნიათ ფუნქციური დონის ტესტირების თაობაზე, და ამ რჩევების ასახვა ტესტირების უმრავლესობაში შესაძლებელია.

FYI

შეფასებების ნაწილში მოსწავლეებს კლასის შესაბამისი მასალა მიეცემათ კითხვისა და პასუხების გაცემისათვის. იმდენად, რამდენადაც 4-დან ერთი მოსწავლე მნიშვნელოვნად ჩამორჩება კლასის კითხვის განსაზღვრულ დონეს (გუნინგი, 1982), ეს პრაქტიკა არც თუ სამართლიანია ჩამორჩენილ მოსწავლეებთან მიმართებით. დაბალი მიღწევების მქონე მოსწავლეებს ტესტირების დროს უნდა მიეცეთ მინიმუმ რამდენიმე ისეთი დავალება, რომელიც მათი ინსტრუქციული დონის შესაბამისია. ტესტების გამომცემლებს მხარს უჭერენ ფუნქციური ტესტირების კონცეფციას და გვთავაზობენ დონის განსაზღვრის (out-of-level) გარეშე შეფასებისათვის ინსტრუქციებს. მასწავლებლის მიერ მოსწავლის დონის სავარაუდო განსაზღვრა ან ლოკაციის ჩქარი ტესტი ის ზოგადი პრაქტიკა, რომელსაც გამომცემლები გვთავაზობენ იმისათვის, რომ მოსწავლის კითხვის დონე დაახლოებით განვსაზღვროთ და ბავშვს სწორედ ამ დონის ტესტი შევასრულებინოთ.

უნივერსალური ხასიათის შეფასებები

უნივერსალური ხასიათის შეფასების იდეა ისაა, რომ ის ხელმისაწვდომი იყოს რაც შეიძლება მეტი მოსწავლისათვის და რომ „თითოეულ მოსწავლეს აქვს შედარებითი შესაძლებლობა წარმოაჩინოს საკუთარი მიღწევები იმ სტანდარტებთან მიართებით, რომლების გამოიცდება“ (აბედი, ლეონი, კაო, ბაილეი, ევერსი, ჰერმანი და მუნდჰენკი, 2010, გვ. 2). რეალურად სხვადასხვა ტიპის ძალისმევა არის აუცილებელი

იმისათვის, რომ ტესტები მართლაც იყოს ხელმისაწვდომი ისე, რომ ტესტის პასაჟების სირთულის დონე არ შეიცვალოს. ეს კი მოითხოვს მიმართულებების ექსპლიციტურობას, გრძელი პასაჟები მოკლე მონაკვეთებად დაიყოს, მოსწავლეებს საშუალება მიეცეს სხვადასხვა, ექვივალენტური სირთულის პასაჟებიდან უფრო მისაღები აირჩიონ (ტურლოუ, ლაიტუსის, დილონი, კუკი, მოენი, აბედი და ო'ბრიენი, 2009). ასევე შესაძლებელი გახდეს ტესტის ფორმატის ცვლილება, მაგალითად, უფრო დიდი ფონტის გამოყენება ან ერთ გვერდზე უფრო მცირე რაოდენობის სიტყვების მოთავსება (აბედი და სხვები, 2010). ასევე, მათემატიკის ტესტის მიმართულებები შეიძლება შეიცვალოს ფრაზა - „კონკრეტული მითითებული ფაილი შეიცავს დაახლოებით“ ფრაზით: „მაკის კომპანიამ გაყიდა....“ (აბედი, 2009). გამარტივებული ვერსიის კითხვა ბევრად უფრო ადვილად წასაკითხი აღსაქმელია, თუმცა არ ცვლის იმ უნარს, რომლის შეფასებაა გამიზნული (ვოლფი, ჰერმანი, დიტერი, 2010). მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენს მიერ განხილულ საფეხურებს დიდი პოტენციალი გააჩნიათ შეფასების განხორციელების კუთხით, ისინი არც თუ მთლად ადეკვატურად პასუხობს იმ მოსწავლეების საჭიროებებს, რომლებიც თავიანთი კლასის დონეს საგრძნობლად ჩამორჩებიან. მიუხედავად იისა, რომ შეიძლება კითხვები ბევრად უფრო გასაგებია, ხოლო ფორმატი კი მარტივად კითხვადი, კლასის შესაბამისი ტექსტური პასაჟები მაინც მოიცავს პროპორციულად დიდი რაოდენობით ისეთ სიტყვებს, რომელთა დეკოდირება ან მნიშვნელობის გაგება დაბალი დონის მკითხველებისათვის კვლავ გამოწვევაა. ამ შემთხვევაში ერთერთი გამოსავალია შეფასების ტექსტებში კლასზე დაბალი საფეხურის პასაჟების ჩართვა, რათა კითხვის დაბალ დონეზე მყოფმა მოსწავლეებმა შეძლონ საკუთარი კითხვის უნარების დემონსტრირება, გამოიყენონ ფუნქციური დონე ან ადაპტირებული ტესტირება. .

ადაპტირებული ტესტები

როგორც წერს, ადაპტირებული ტესტები კომპიუტერულად სრულდება. მოსწავლის პასუხებიდან გამომდინარე, კომპიუტერი მოსწავლის შესაბამის საფეხურზე/დონეზე გადაეწყო. თუ მოსწავლე ყველა კითხვას სწორად პასუხობს, კომპიუტერი უფრო და უფრო მაღალი საფეხურის მომდევნო კითხვის აძლევს მას. თუ მოსწავლე ყველა ან ძირითად კითხვებს არასწორად პასუხობს, კომპიუტერი უფრო დაბალი დონის შესაბამის კითხვებზე გადაინაცვლებს. დღესდღეობით არსებობს ორი, ყველაზე ფართოდ გავრცელებული ადაპტირებული ტესტი: აკადემიური პროგრესის საზომი ტესტი (Measures of Academic Progress (MAP)) და STAR.

MAP-ის ტესტები შეიცავს წინადადებებს ან მოკლე აზრებს და რამდენიმედან ერთი პასუხის შერჩევის ფორმატს ეფუძნება. ეს ტესტები მეორედან მეათე კლასის ჩათვლით შეიძლება ჩატარდეს წელიწადში ოთხჯერ პროგრესის მონიტორინგისათვის. MAP-ის ტესტები, რომლებსაც მინიჭებული აქვს იდაჰოს (Idaho's) მაღალი მნიშვნელობის ტესტების ფუნქცია, გამოიყენება მოსწავლის კითხვის დონის განსაზღვრისათვის. STAR-ის ტესტები ასევე პასუხის შერჩევის და კლოზეს მოდიფიცირებულ ფორმატზეა დაფუძნებული.

მოსწავლის შეფასების გარდამწყვეტი საფეხურია იმის ზუსტად გადაწყვეტა, თუ რომელი დონის მასალა უნდა იქნეს გამოყენებული. სკრინინგი ან ზღვრული მაჩვენებლის ტესტირება, ჩვეულებრივ, კლასის დონეზე ტარდება. თუ შესაძლებელია, სასარგებლოა, რომ სკრინინგის ინსტრუმენტები ისე შეარჩიოთ, რომ დავალებები როგორც კლასის დონის, ასევე კლასზე დაბალ დონეზე იყოს მოცემული, რაც ყველა მოსწავლეს მისცემს საშუალებას უპასუხოთ შეკითხვებს. პროგრესის მონიტორინგის შეფასება აუცილებლად მოსწავლეების კითხვის დონეზე უნდა იყოს. გამოწვევის მკითხველები განმარტების მიხედვით, კლასის მიხედვით განსაზღვრული კითხვის დონეზე უფრო დაბალი დონეზე მყოფებიან. თუ შეფასების ფარგლებში მოცემული ტესტები ძალიან რთულია, მაშინ ისინი არც ტუ ეფექტური ინსტრუმენტები იქნებიან

მოსწავლის ზრდის გასაზომად ან ინტერვენციის ეფექტურობის დასაანხად. “ტესტებისათვის ტექსტები შეირჩევისას, კარგად უნდა გვახსოვდეს რომ კლასის დონის შესაბამისი ტექსტი ყოველთვის არ არის საკითხის მოგვარების საუკეთესო გამოსავალი. ასეთი ტესტები ძალიან რთული აღმოჩნდება სწავლითი შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებისათვის. შესაბამისად, ეს ტექსტები განსაკუთრებული მგრძნობელობით მოსწავლის ზრდის ან ინტერვენციის ეფექტის მიმართ ვერ იქნება (დენო, ფუხსი, მარსტონი და შინი, 2001, გვ. 520).

შეფასების სხვა მეთოდები - მოსწრების შეფასება

მოსწრების შეფასების რაობას მისი სახელი კარგად განმარტავს. იმის მაგივრად, რომ მოსწავლეებმა საკუთარი ცოდნა მოცემული რამდენიმე ვარიანტიდან ერთის სწორად შერჩევის პრინციპზე დაფუძნებული ან მოკლე, წერილობითი პასუხებით გამოხატონ, ისინი საკუთარ ცოდნას სწავლაში მოსწრების დემონსტრირებით ახდენენ (პაპჰამი, 2000). მაგალითად, რამდენიმე, განსხვავებული წყაროს გაცნობის შემდეგ უერთიერთწინამდღეგობრივ საკითხებზე, მოსწავლეები დაწერენ ესეს ან წერილს რედაქტორისათვის. შესაძლებელია მათ შეიმუშავონ საინფორმაციო ბუკლეტები უმცროსი ასაკის მოსწავლეებისათვის. დალინგი-ჰამონდი და პეჩონი (2010) აღნიშნავენ, რომ მოსწრების შეფასება მოსწავლეებს შესაძლებლობას აძლევს „გამომამყლავნონ მოკვლევის დაგეგმვის უნარი, თავად მოახდინონ საკუთარი დროსი ორგანიზება, განივითარონ თვით-დისციპლინა და შეუპოვრობა. მოსწრების შეფესებისას მოსწავლეები ასევე იუმჯობესებენ ინტელექტუალური დისციპლინას, რომელიც პრობლემების იდენტიფიცირების, სწრო პასუხამდე მისვლის სტრატეგიის განსაზღვრას, მონაცემთა ორგანიზებისა და წარმოჩენის, მიგნებების შეფასების, დასკვნების გაკეთების სახითაა მოცემული. მოსწავლეებს მიეცემათ საშაუელება გამოთქვან და დაიცვან საკუთარი იდეები და მოსაზრებები არსებული მტკიცებულებების არსებული სტანდარტების მიხედვით ” (გვ. 32).

მოსწრების შეფასების დავალებები ბევრად უფრო რეალისტურად აფასებს ცოდნასა და უნარებს მათი პრაქტიკულად გამოყენების დონეზე. მოსწავლეებს, რომლებიც ფასდებიან მოსწრების საზომებით, ესაჭიროებათ, რომ უფრო აქტიურნი იყვნენ, საკუთარი ცოდნა პრაქტიკაში გამოყენონ და არა მხოლოდ ფაქტების ციტირებით დაკავდნენ. მიუხედავად მოსწრების შეფასების განუზომელი მნიშვნელობის და ღირებულებისა, მას ასევე გააჩნია გარკვეული შეზღუდვები.

მოსწრების შეფასება საკმაოდ ძვირი სიამოვნებაა, რომელიც დიდი რაოდენობით დროს მოითხოვს. თუმცა, იგეგმება მოსწრების შეფასების შეტანა სახელმწიფოს საერთო ძირითადი სტანდარტების შეფასების ნაწილად.

წაკითხული თხრობა

წაკითხულის მოყოლა ის მეთოდია, რომელსაც ბევრად მეტი პოტენციალი გააჩნია მოსწავლის გააზრების შესახებ ინფორმაციის მოცემისა, ვიდრე უბრალო კითხვების დასმას. წაკითხულის მოყოლა მოსწავლისგან მოითხოვს ზუსტად იმას, რაზეც მეთოდის სახელწოდება ამბობს: მოსწავლემ უნდა მოჰყვეს არჩეული ტექსტი, რომელიც მან წაუკითხეს ან თავად წაიკითხა დამოუკიდებლად. წაკითხულის გადმოცემა ხდება ზეპირად, ანუ თხრობით ან წერით. გარდა იმისა, რომ ამ დროს ჩვენ ვხედავთ, რა გაიგო წაკითხულისგან მკითხველმა, ჩვენ ასევე აშკარად ვხედავთ, რას ამატებს ან რა დასკვებამდე მიდის ის ტექსტიდან (ირვინი და მიტჩელი, 1983). წაკითხულის მოყოლა არ განიცდნის კითხვებისა დასმისა და ძიებების გავლენას და აჩვენებს მიერ ტექსტის კონსტრუირების თავისებურებებს, მოსწავლის ენობრივ და აზროვნების პროცესებს. ის აჩვენებს, თუ როგორ ახდენს მოსწავლე პასუხის ორგანიზებას, შეკვრასა და ფორმულირებას. მასწავლებელს საშუალება ეძლევა შეაფასოს მოსწავლის მიერ თხრობის/წერის დროს გამოყენებული ენა. თუმცა, იმდენად, რამდენადაც წაკითხულის თხრობა მთელი ტექსტის დამახსოვრებას მოითხოვს, ის დაკავშირებულია მახსოვრობის შესაძლებლობასთან და საკომუნიკაციო

უნარებთანაც (კადველი და ლესლი, 2010). აქ კი, კულტურული განსხვავებაც მნიშვნელოვანი ფაქტორია.

სხვადასხვა კულტურულმა ჯგუფებმა ისტორიის განსხვავებულ ელემენტებზე შეიძლება გაამახვილონ ყურადღება. კულტურულმა ჯგუფმა შეიძლება ხაზი გაუსვას მოქმედების მიმდინარეობის გარემოცვას, მაგრამ უგუნველყოს მოქმედებები. ლესლი და გალდველი (2011) ამტკიცებენ, რომ „თუ მოსწავლეები ისეთი მოთხოვნის სტრუქტურას შეხვდებიან, რომელიც მათთვის არ არის ნაცნობი, არსებობს იმის ალბათობა, რომ ისინი ამ მოთხოვნას საკუთარი კულტურული ფორმატის შესაბამისად მოჰყვებიან“ (გვ. 9). გარდა ამისა, მოსწავლეები ბევრად უფრო კარგად ჰყვებიან მხატვრულ, თხრობითი ხასიათის ტექსტებს, ვიდრე განმარტებითი/აღწერითი.

.

წაკითხულის მოყოლის არის პროცესი, რომელიც გულისხმობს წაკითხული მოთხოვნის შეჯამებას ან აღწერას. წაკითხულის მოყოლის მიზანია გააზრების შეფასება.

QRI 5ში წაკითხული მხატვრული ტექსტის მოყოლის საშუალო ქულა 17-დან 41-მდე მერყეობს, მაშინ როდესაც განმარტებითი/აღწერითი ტექსტის მოყოლის 13-დან 31 პროცენტამდეა. დაბალი ქულა წაკითხულის მოყოლაში აჩვენებს, რომ საშუალო მოსწავლის ისტორიის მოყოლის უნარები შეზღუდულია. კორელაცია წაკითხულის მოყოლასა და კითხვებზე პასუხებს შორის საკმაოდ დაბალი აღმოჩნდა (ლესლი & ქალდველი, 2011). ეს კი იმას ნიშნავს, რომ თუ წაკითხულის მოყოლას გამოვიყენებთ გააზრების შეფასებისათვის, საჭიროება მოითხოვს, რომ შეფასების ნაწილი იყოს ასევე კითხვებიც. სხვა შემთხვევაში, მოსწავლეების გააზრების უნარები არასათანადოდ დაუფასებელი დარჩება.

წაკითხულის მოყოლის ადმინისტრირების დროს, აუცილებელია, რომ მოსწავლეს ავუხსნათ, რის გაკეთებას ველით მისგან: მან უნდა წაკითხოს შერჩეული წიგნი

ხმამაღლა ან ჩუმად. ასევე შეიძლება, დავალების მიხედვით, ის სხვის ხმამაღლა წაკითხულს უსმენდეს. ტექსტი შეიძლება იყოს მხატვრული ან განმარტებით/აღწერითი. აქვე აუხსენით მოსწავლეს, რომ მოგვინებით მან წაკითხული ტექსტი უნდა მოჰყვეს თავისი სიტყვებით. დავალების მიცემისას გამოიყენეთ მარტივი განმარტებები, როგორიცაა: „მომიყევი, რის შესახებაა მოთხრობა?“ მცირეწლოვანი ბავშვისათვის კარგი განმარტება იქნებოდა: „წარმოიდგინე, რომ მე არ წამიკკითხავს ეს მოთხრობა. მომიყევი შინაარსი შენი სიტყვებით.“ შედარებით თავშეკავებულ, მორცხვ პატარა მოსწავლეებს მიეცით საშუალება გამოიყენონ თოჯინები, რაც მოყოლის პროცესისათვის მოტივატორია. თუ მოსწავლე პაუზას აკეთებს შერჩეული ტექსტის მთლიანად მოყოლის დროს, წაახალისეთ, დაეხმარეთ მას. როდესაც მოსწავლე მოყოლას დაასრულებს, ჰკითხეთ მას კითხვები საკვანძო ელემენტების შესახებ, რომლებსაც თხრობის დროს არ შეეხო.

FYI

- წაკითხულის არაფორმალური თხრობა ბევრად უფრო პრაქტიკულია კლასის მასწავლებლისათვის, რადგან იმდენივე დროს არ მოითხოვს. ცხადია, რომ მოსწავლეებმა შეიძლება საკუთარი მოსწრების მაქსიმუმი არ გამოამჟღავნონ.
- იმდენად, რამდენადაც პირი, რომელიც შეფასებას ანხორციელებს, ცალსახად იცნობს მოთხრობას, მოსწავლეებმა კონტექსტუალური თხრობა შეიძლება გამოიყენოს. ასე მაგალითად, მათ შეიძლება გმირების სახელები არ დაასახლონ და ნაცვალსახელით მოიხსენონ გმირები, რადგან გადაწყვეტენ, რომ შემფასებელმა იცის, ვისზეცაა საუბარი. როდესაც მოსწავლეებმა იციან, რომ შემფასებელი (გამომცდელი) იცნობს მოთხრობას, ისინი ტოვებენ/უგუნველყოფენ მოთხრობის მნიშვნელოვან დეტალებს (ბენსონი და კუმინსი, 2000). როდესაც წაკითხულის მოყოლა შეფასებად გამოიყენება, ხაზი გაუსვით მოსწავლეებთან ახსნაში, რომ მათ თავი უნდა მოიკატუნონ,

თითქოს მოთხოვას ისეთ პირს უყვებიან, ვისაც არც წაუკითხია და არც გაუგია ეს ისტორია.

შეფასება სწავლისათვის

მოსწავლეების ქულები მხატვრული ტექსტის მოყოლაში უფრო მაღალია და 17-დან 41 პროცენტამდე მერყეობს, ვიდრე განმარტებითი/აღწერითი ტექსტის (13-33 პროცენტი) მოყოლაში (ლესლი და კალველი, 2011)

წაკითხულის თხრობის შეფასება

როდესაც მოსწავლე ჰყვება წაკითხულ შერჩეულ ტექსტს, ჩაიწერეთ მისი მოყოლის პროცესი ან გააკეთეთ მოკლე ჩანაწერები იმ ძირითადი მოვლენებსა თუ მოსაზრებებზე, რომლებსაც მოსწავლე ეხება რიგითობის მიხედვით. ასევე ჩაინიშნეთ ყველა მომენტი, როდესაც მოსწავლემ რაღაც გაიხსენა, მაგრამ არა სპონტანურად, არამედ თქვენი კითხვებიდან გამომდინარე. აუდიო ჩანაწერი სრულ და აკურატულ სურათს გვაძლევს მოსწავლის მოყოლის შესახებ, თუმცა, ბევრ დროს მოითხოვს.

წაკითხულის თხრობისათვის ქულების არითმეტიკული პრინციპით შეიძლება, თუ მოსწავლეს კრედიტს მივანიჭებთ წაკითხულ ტექსტში მოცემული თითოეული საკვანძო ნაწილის მოყოლისათვის. თუმცა, ეს არის ძალიან შრომატევადი პროცესი. ბევრად ნაკლებ დროს მოითხოვს, მაგრამ ძალიან სასარგებლოა მხოლოდ ძირითადი ადგილების ჩანიშვნა ერთ სვეტად, კომენტარების გაკეთება ამ ნაწილთან დაკავშირებით მეორე სვეტად, ხოლო დასკვნებისა და რეკომენტაციებისა კი, გასწვრივ, მესამე სვეტად. იმდენად, რამდენადაც წაკითხულის მოყოლის ძირითადი მიზანია მოსწავლეების კითხვის პროცესის შესახებ სიღრმისეული ინფორმაციის ფლობა, აუცილებელია, რომ თქვენ გაგაჩნდეთ ზოგადი წარმოდგენები მოსწავლის მიერ შერჩეული ტექსტების გაგება-გააზრების შესახებ. თქვენ ასევე უნდა იცოდეთ, თუ რა სტრატეგიების გამოყენების უნარი გააჩნიათ მოსწავლეებს წაკითხულის შინაარსის

კონსტრუირების დროს.. ქვემოთ, სურათზე 3.8 მოცემულია წაკითხულის თხრობის შეფასების მარტივი ნიმუში.

სურათი 3.8 ხმამაღალი თხრობის შეფასება

მოსწავლის სახელი	ჯეინ ს.		
ელფი და მეწაღე	თხრობა მეწაღემ თქვა, რომ მას ტყავი მხოლოდ ერთი წყვილი ფეხსაცმლისთვის დარჩა. ელფმა ფეხსაცმელი შეკერა. ქუდიანი კაცი შემოვიდა. ქალი შემოვიდა. ბევრმა ადამიანმა იყიდა ფეხსაცმელი მეწაღე და მისი ცოლი ელოდენოდნენელფის გამოცენას. ელფს ჩამოძონძილი ტანსაცმელი ეცვა. ცოლმა მას ახალი შეუკერა. ელფმა გადაწყვიტა, რომ ახალი ტანსაცმელი	კომენტარი აკეთებს დასკვნებს. თხრობას იწყებს მთავარი პრობლემით. თანმიმდებრობას თხრობისას იცავს იყენებს სურათებს, რომ მოაგროვოს ინფორმაცია ელფის შესახებ. პასაჟებს არასწორ ინტერპრეტაციას აძლევს	დასკვნა და რეკომენდაციები კარგად კრავს ისტორიას. იყენებს წაკითხულ სტრუქტურებს მოყოლისას. არ გადის ისტორიის ფარგლებს გარეთ იმისათვის, რომ ახსნას, რატომ დაიწყო ან შეწყვიტა ელფმა დახმარება.

	ძალიან საყვარლად გამოიყურებოდა. ელფმა თქვა, რომ არასდროს კობრად აღარ გადაიქცეოდა. ის უკან აღარ დაბრუნდებულა	გამოტოვა მეჩქმე	ვერ შეძლო კონტექსტის გამოყენება იმისათვის, რომ მეჩქმე შინაარსი გაერკვია. აქვს გამართული საშუალო მოსწრება. საჭიროა კონტექტზე და დასკვნების გაკეთებაზე მეტი მუშაობა.

წაკითხულის წერით გადმოცემა

წაკითხულის წერით გადმოცემა საშუალებას აძლევს მასწავლებელს შეაფასოს კლასი, როგორც მთლიანი ჯგუფი. ჰოლისტიკური ქულობრივი სისტემის გამოყენებით კი, ის აფასებს მოსწავლეების პასუხების ხარისხს.

მნიშვნელოვანია გვახსოვდეს, რომ ზეპირი თუ წერილობითი გამოხატულების მოდა მოქმედებს მოსწავლის მიერ ინფორმაციის გადმოცემაზე. მოსწავლე შეიძლება ძალიან კარგად იაზრებდეს შერჩეულ წაკითხულ ნსტორიას, თუმცა, უჭირდეს მისი ზეპირად ან წერით გადმოცემა. იმისათვის, რომ მასწავლებელი სრულად ხედავს არსებულ სურათს, უკეთესია, რომ მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები წაკითხულის წერილობით გადმოცემას დაასრულებენ, საკლასო დისკუსია გაიმართოს. ეს

საშუალებას მისცემს მასწავლებელს შეადაროს მოსწავლეების დისკუსიაში გამოხატული აზრი მათი მიერ წერილობით დაფიქსირებულს.

წაკითხულის სტრუქტურული წერილობითი გადმოცემა

წაკითხულის სტრუქტურულ წერილობით გადმოცემაში, მასწავლებელი სთხოვს მოსწავლეებს შერჩეული ტექსტის მთლიან ად წაკითხვას და ფართო, სერიულ კითხვებზე პასუხების წერილობით გაცემას. კითხვები ისეა აგებული, რომ აფასებს მოსწავლეების მიერ ტექსტის მთავარი ასპექტების, როგორცაა გმირები, სიუჟეტი, გამორეცვა, გაგება-გააზრების უნარებს. კითხვების შეიძლება იმგვარად აიგოს, რომ მასწავლებელმა უკეთ დაინახოს მოსწავლის მიერ გამოყენებული სტრატეგიები. შედეგები ქულებით ფასდება და მასწავლებლის მიერ ანალიზდება.

FYI

მკაცრად განსაზღვრული წერილობითი პასუხების სანაცვლოდ, შეგიძლიათ მოსწავლეებს სთხოვოთ წაკითხული წერილობით ისე გადმოსცენ, როგორც თავად სურთ: გამოიყენონ სემანტიკური რუქები ან ვებ-სივრცე, ისტორიის რუქა, მონახაზი, ჩარტები, დიაგრამები, სხვა ტიპის გრაფიკული ორგანიზერები. გარსაკუთრებით დაბალ კლასებში მოსწავლეებს ასევე შეუძლიათ საკუთარი პასუხები ნახატით ან ისტორიის ილუსტრირებითაც გამოხატონ.

FYI

მისტიკური პასაჟები არაჩვეულებრივი საინფორმაციო რესურსია მოსწავლეების გააზრებასთან დაკავშირებული საჭიროებების განსაზღვრებისათვის.

რეფლექსია

ტესტთან ერთად, რომელი სხვა სასარგებლო რესურსი გეგულებათ მოსწავლეები წიგნირების განვითარების შესახებ ინფორმაციის მოსაპოვებლად? რატომ

ფიქრობთ, რომ ექსპერტები უმრავლესობა გვირჩევენ, რომ ინფორმაცია რამდენიმე შეფასების საშუალებით შევაგროვოთ? ინფორმაციის რომელი დამატებითი რესურსები შეიძლება რომ გამოიყენოთ და რატომ?

FYI

- კითხვის თვისობრივი აღმრიცხველი -5 მოიცავს „იფიქრეთ ხმამაღლა“ სტრატეგია, რომელიც მეექვსე და უფრო მაღალი კლასისათვისაც გამოსადეგარია.
- ლესლი და ქალდეელი (2006) გვიჩვენებენ „იფიქრეთ ხმამაღლა“ პროცესის მოდელირებას, მანამდე, სანამ მოსწავლეებს ჩავრთავთ ამ პროცესში. წაიკითხეთ ერთი ან ორი პასაჟი და ჩამოაყალიბეთ, რა აზრები გიტრიალებთ თავში კითხვის დროს.

FYI

მოსწავლეებთან „იფიქრეთ ხმამაღლა“ სტრატეგიის გამოყენება არაჩვეულებრივი მეთოდია მათი აზროვნებისა და ფიქრის პროცესის უკეთ გასააზრებლად, რათა საჭირო მხარდაჭერა გაუწიოთ მათ.

- „იფიქრეთ ხმამაღლა“ შედგება პროცედურებისაგან, სადაც მოსწავლეებს სთხოვენ კითხვის ან სხვა კოგნიტური აქტივობების დროს მიმდინარე პროცესების აღწერას.

სტრატეგიის „იფიქრე ხმამაღლა“ ოქმი

„იფიქრე ხმამაღლა“ საჭიროა მოსწავლეების ფიქრისა და აზროვნების პროცესების დასანახად, როდესაც ისინი მნიშვნელობის კონსტრუირებას ცდილობენ. „იფიქრე ხმამაღლას“ დროს მკითხველი საკუთარ მოსაზრებებსა და ფიქრებს ხნის კითხვისსავე პროცესში. ასეთი განმარტებები შეიძლება ყოველი წაკითხული წინადადების შემდეგ გაკეთდეს, ან ყოველი აბზაცის, ასევე შესაძლებელი, რომ საკუთარი ფიქრები და მოსაზრებები მკითხველმა პარაგრაფის, თავის, სექციის წაკითხვის შემდეგ გამოთქვას. მოსწავლის ფიქრები შეიძლება გამოიხატებოდეს „სიახლეების ბილეთების ან „ნაბიჯ-ნაბიჯ მიყოლა“ (play-to-play account) ფორმით და გადმოსცემდეს რა მენტალურ სამუშაოს სწევნ მოსწავლეები კითხვის დროს. (ბრაუნი და ლიტლი, 1998, გვ. 96).

არაფორმალური „იფიქრე ხმამაღლა“

თუ, ერთი მხრივ, ფორმალური „იფიქრე ხმამაღლა“ პროცედურები ძალიან ბევრ დროს მოითხოვს, არაფორმალური „იფიქრე ხმამაღლა“ შეიძლება კარგად იყოს მორგებული და ჩანერგილი ინდივიდუალურ თუ მცირე ჯგუფების კითხვის კონფერენციებსა და საკლასო აქტივობებში. მაგალითად, მასწავლებელმა უბრალოდ შეიძლება ჰკითხოს მოსწავლეებს მათი ფიქრების შესახებ რთული პასაჟთან ან კითხვასთან მიმართებით ან სთხოვოს მათ გაუზირობ მათ მიერ გამოყენებული სტრატეგიები. „იფიქრე ხმამაღლას“ კითხვები შეიძლება შემდეგნაირი იყოს:

- მომიყევი, როგორ გაართვი თავი ამ რთულ საქმეს!
- მომიყევი, როგორ მიხვედი ამ კითხვაზე პასუხამდე.
- რაზე ფიქრობდი მაშინ, როდესაც ამ შერჩეულ ტექსტს კითხულობდი?
- წარმოიდგინე, რომ სპორტული კომენტატორი ხარ. ნაბიჯ-ნაბიჯ მიყოლის პრინციპით მომიხსენი, რა ხდებოდა შენს ტვინში, როდესაც ამ წინადადებას (ან აბზაცს) კითხულობდი (ბრაუნი და ლაიტლი, 1988).
- შენი აზრით, როგორ გაგრძელდება ეს წიგნში? რატომ გგონია ასე?

- რა აზრები გიჩნდება, როდესაც ამ პასაჟს კითხულობ? რა სურათი და აზრები მოგდის თავში?

„ხმამაღლა“ შეიძლება წერილობითაც გამოიხატოს. სასწავლო რვეულეში მოსწავლეებს შეუძლიათ ჩაინიშნონ ის სირთულებები, რომლებიც შეხვდათ რომელიმე რთულ პასაჟში და აღწერონ ის პროცესი, რომელიც გამოიყენეს ამ სირთულის დასაძლევად. მომდევნო საუბრებში, მოსწავლეებმა შეიელბა საკუთარი ფიქრები და სტრატეგიები სხვა მოსწავლეებისას შეადარონ (ბრაუნი და ლაიტლი, 1988). მარტივი გზა, რომელის საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს ბოლომდე მისდიონ ჯიუტ, საფიქრალ პასაჟებს, გააზრების პრობლემების ჩანიშვნაა მისაწეპებელ სტიკერებზე და მათი პასაჟების გასწვრივ მიმაგრებაა.

მისტიური პასაჟები

მისტიური პასაჟების ადინისტრირება შესაძლებელია ინდივიდუალური ან ჯგუფური „იფიქრე ხმამაღლას“ ფარგლებში. მისტიური პასაჟები წარმოადგენენ მოკლე, ინფორმაციულ შერჩეულ ტექსტებს, რომლებიც იმგვარადაა შემუშავებული, რომ საკვანძო აზრი ან საკითხი ბოლო ნაწილის წაკითხვამდე არ მჟღავნდება. მოსწავლეები მისტიურ პასაჟებს ნაწილ-ნაწილ კითხულობენ და თითოეული ნაწილის წაკითხვის შემდეგ აკეთებენ ვარაუდებს, რას ეხება აბზაცი. მისტიური პასაჟები მოსწავლის ინსტრუქციული დოის შსაბამისი უნდა იყოს და მოსწავლისათვის ნაცნობ თემატიკას/საკითხს ეხებოდეს. სხვა შემთხვევაში, მოსწავლეს არ ექნება ის საჭირო წინარე გამოცდილება, რომელიც მას ვარაუდების/პროგნოზის გამოთქმის საშუალებას მისცემს. მაგალითად, თუ მოსწავლეს პოლარული დათვების შესახებ არანაირი ცოდნა არ გააჩნია, პასაჟი პოლარული დათვების შესახებ შეუფერებელია მისთვის.

მისტიური პასაჟების დიაგნოსტიკურ ინსტრუმენტად ადმინისტრირება

მისტიური პასაჟის კითხვის დაწყებამდე მომზადება გულისხმობს მოსწავლეებისათვის ახსნას, რომ ისინი სტატიას წაიკითხვენ ნაწილ-ნაწილს. თითოეული ნაწილის წაკითხვის შემდეგ კი, ისინი ეცდნენ განიხილონ, რომელ მისტიურ ცხოველზეა სტატიაში საუბარი. თითოეული ნაწილის წაკითხვის შემდეგ მოსწავლეს დავუსმევთ კითხვას: „როგორ ფიქრობ რა მისტიურ ცხოველზეა საუბარი?“ მოსწავლემ კი უნდა საკუთარი პასუხი არგუმენტირებულად უნდა ახსნას: „რა გაძლევს ასე ფიქრის საბაბს? მას შემდეგ, რაც მოსწავლე დაასრულებს ყველა ცალკეული ნაწილის კითხვას, ვთხოვთ მოსწავლეს, რომ ხელთავიდან წაიკითხოს მთელი პასაჟი და მოჰყვეს წაკითხული სრულად. მოსწავლის პასუხები ანალიზდება შემდეგი კითხვების პერსპექტივიდან:

- რამდენად სრულად შეძლო მოსწავლემ ჰიპოტეზის წარმოჩენა ცხოველის იდენტობასთან დაკავშირებით?
- რამდენად გააძლიერა მკითხველმა საკუთარი ჰიპოთეზა არგუმენტებით, დასკვნებითა და ვარაუდებით?
- რა მომენტში/ეტაპზე ან რასთან კავშირში გამოიცნო მკითხველმა ცხოველი?
- რა ტიპის ინფორმაცია გამოიყენა ტექსტიდან მკითხველმა?
- შეძლო თუ არა მკითხველმა მიმდინარე პასაჟში მოცემული ინფორმაციასთან წინა პასაჟებში მოცემული ინფორმაციის ინტეგრირება? რამდენად კარგად შეძლო მოსწავლემ ტექსტში მოცემული „გასაღებების“ ეფექტურად და ღირებულად გამოყენება?
- აკეთებდა თუ არა მკითხველი ლოგიკურ დასკვნებს, კავშირებსა და ვარაუდებს?
- რამდენად კარგად გამოიყენა მკითხველმა საკუთარი წინარე ცოდნა?

- რამდენად კარგად შეძლო მკითხველმა საკვანძო ინფორმაციის იდენტიფიცირება პასაჟში?
- რა სტრატეგიებს იყენებდა მკითხველი?
- რამდენად ოსტატურად გაუმკლავდა მკითხველი უცხო სიტყვებსა და „დაფანტული“ ტექსტის ნაწილებს? (ვეიდი, 1990, გუნიჩი, 2010)

უცილობლად ჩაინიშნეთ, რამდენად დიდი წინარე ცოდნა და გამოცდილება გააჩნდა მოსწავლეს და რამდენად ეფექტურად გამოიყენა ის. ჩაინიშნეთ, რამდენად კარგად მოახდინა მოსწავლემ ინფორმაციის ინტეგრირება ნაწილებად დაშლილი ტექტიდან და რამდენად ლოგიკური იყო ის არგუმენტების პროცესები, რომლებიც მან გაიარა.

მისტიური პასაჟების ადმინისტრირება ინდივიდუალურად შეიძლება. მოსწავლეების პასუხები იწერება და შემდეგ ანალიზდება. მისტიური პასაჟები ასევე შეიძლება ჯგუფურად ადმინისტრირდეს. ჯგუფურად ადმინისტრირების დროს, სთხოვეთ მოსწავლეებს ჩაიწერონ საკუთარი პასუხები. მას შემდეგ კი, რაც მოსწავლეები ჩანაწერების გაკეთებას მორჩებიან, განიხილეთ მათთან ერთად ეს პასუხები. ეს მოსწავლეებს საშუალებას აძლევს საკუთარი პასუხები განავრცონ. მიეცით მოსწავლეებს ერთი დამაკავშირებელი სეგმენტი ერთ ჯერზე. სხვა შემთხვევაში, მათ შეიძლება მთელი გვერდი სრულად წაიკითხონ და მისტიური ცხოველის იდენტურობა უცებ დაადგინონ.

მისტიური ცხოველი

- ეს უშველებელი ცხოველია. ის უზარაზარა. ზრდასრულ პერიოდში ის 1500 ფუნტს აღწევს ან უფრო მეტიცაა.

ჩემი ვარაუდია: _____

ჩემი არგუმენტები ამ ვარაუდის მხარდასაჭერად არის:

• ეს ძლიერი მოცურავია და შეუძლია 10 საათი ან მეტიც იცუროს.

ჩემი ვარაუდია: _____

ჩემი არგუმენტები ამ ვარაუდის მხარდასაჭერად არის:

• ის სწრაფად ცურავს. მას საათში 6 მილის გაცურვა შეუძლია

ჩემი ვარაუდია: _____

ჩემი არგუმენტები ამ ვარაუდის მხარდასაჭერად არის:

• მას სიცვის საწინააღდეგო არაფერი აქვს. ის ყინულოვან წყალში დაცურავს და ხანდახან დიდი ყინულის ნაჭერზეც ტივტივებს.

ჩემი ვარაუდია: _____

ჩემი არგუმენტები ამ ვარაუდის მხარდასაჭერად არის:

My

• მას ბუნებრივად გააჩნია უსაფრთხოების ჟილეტი. მას ბეწვის ორი ლაზადა აცვია. შიდა ლაზადა თხელი, თეთრი ბეწვისაა, რომელიც სითბოს უნარჩუნებს. გარე ლაზადა კი გრძელი ბეწვისაა. ბეჭვი ბადესავითაა. ბადისებრი ბეჭვი კი პაწაწინა უსაფრთხოების ჯილეტს ან საცურაო კამერას ჰგავს.

ჩემი ვარაუდია: _____

ჩემი არგუმენტები ამ ვარაუდის მხარდასაჭერად არის:

• ეს ორი ლაზადა პოლარულ დათვს წყალზე ტივტივის საშუალებას აძლევს.

რა მნიშვნელოვანი ინფორმაცია შეიწყვეთ მისტიური ცხოველის შესახებ?

მოსწავლეების მოსწრების ანალიზი მისტიური პასაჟების შედეგების მიხედვით

მოსწავლეები, რომლებიც „იფიქრე ხმამაღლას“ მისტიურ პასაჟებთან მიმართებით იყენებდა, ხუთ ძირითად კატეგორიად შეიძლება დავყოთ.

ბოლოდუ ჩამწვდომები: იყენებ ინფორმაცია ტექსტიდანა წინარე ცოდნას საკუთარი ჰიპოთეზების გენერირებისა და მხარდაჭრისათვის. ისინი მოქნილები არიან და საკუთარ ჰიპოთეზებს ცვლიან, თუ ახალი ინფორმაცია ტექსტში ამისკენ მოუწოდებს.

რისკმოდულები: ზედმიწევნით არიან ტექსტს დაყრდნობილები და სცხვენიათ საკუთარი ჰიპოთეზები გამოთქვან. მათ უჭირს წინარე ცოდნის ადეკვატური გამოყენება. ყოველ ხუთ ბავშვში დაახლოებით ერთი რისკმოდულეა. უმრავლესობა კი, დაბალ კლასშია და მცირე ასაკიანი. ზოგიერთი კი, გამოწვევის მკითხველები არიან.

არაინტეგრატორები: (Nonintegrators) ვერ ახერხებენ სხვადასხვა სეგმენტიდან ინფორმაციის ერთად შეგროვებას/შეკვრას. ჰიპოთეზა შეიძლება ტექსტის მიდინარე, კონკრეტულ აბზაცზე დაფუძნებით შეიმუშავონ და უგუვნელყონ წინა წაკითხული აბზაცები.

სქემას მიჯაჭვულები: (Schema Imposers): ბოლომდე თავიანთი პირველი ჰიპოთეზას ემხრობიან. ინფორმაციას, რომელიც პასაჟშია მოცემული ცვლიან ისე, რომ ის მკითხველის სქემას ერგება. 10-დან ერთი მოსწავლე სქემას მიჯაჭვულია. სქემას

მიჯაჭვულებმა შეიძლება გადააფასონ საკუთარი წინარე გამოცდილება ტექსტის დამუშავებასთან დაკავშირებული სირთულეების გამო.

„მწერლები“: ძალიან დამოკიდებულნი არიან წინარე ცოდნაზე, იმისათვის, რომ შეიმუშავონ რეალისტური ისტორია, რომელსაც ცოტა აქვს საერთო საკითხავ ტექსტთან. სქემას მიჯაჭვულების მსგავსად, მათ უჭერს ტექსტის დამუშავება და უფრო მარტივად ესახებათ გამოიგონონ საკუთარი ისტორია, ვიდრე ტექსტიდან გამოიტანონ ინსტორიის აზრი. დაახლოებით 12-დან ერთი მოსწავლე მწერალია. (ვეიდი, 19990, გუნინგი, 2010).

გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები

პორტატიული კომპიუტერების საშუალებით შესაძლებელია დაკვირვების ან სხვა შეფასების მონაცემთა ჩაწერა, ანგარიშების გენერირება.

FYI

- შესაძლებელია, რომ მასწავლებლებარ უნდოდეთ და ეწინააღმდეგებოდნენ საინტერესო შემთხვევების ჩაწერის პრაქტიკას. მათ სჯერათ, რომ იმახსოვრებენ ყველა მნიშვნელოვან საკითხს, რომელიც მათ მოსწავლეებს უკავშირდება. თუმცა, მახსოვრობა მატრუარაა. მასწავებლებს შეიძლება მხოლოდ კარგი ან არც თუ ძალიან რაღაცეები ახსოვდეთ მოსწავლეების საქმიანობიდან, თუმცა მათ უჭირთ დაბალანსებული ხედვა. დამათებით შემოგთავაზებდით საინტერესო შემთხვევების ჩანაწერების წარმოებას, რომელიც ბუიდ-ბადსტოუნის (2004) სტატიაში კარგადაა განხილული. სიღრმისეული ინფომრაცია ასევეა მოცემული ტირნეისა და რიდანსის მიერ (2005).

საინტერესო შემთხვევის ჩანაწერი გულისხმობს მნიშვნელოვანი მოვლენის აღწერითი ჩანაწერის წარმატებულ მოსწავლის ქცევის შესახებ. ამ დაკვირვების ინტერპრეტაცია მოგვიანებით ხდება.

დაკვირვება

მასწავლებლები ბავშვების შესახებ სწავლობენ „იმის ცქერით, თუ როგორ უნდა ისწავლო“ (გუდმანი, 1985). მასწავლებლებს, იგივე „ბავშვთა მაცქერალნი“ შესწევთ უნარი გაუწიონ მოსწავლეებს აუცილებელი დახმარება და მხარდაჭერა. მასწავლებლების მიერ დასმული კითხვები ეხმარება მოსწავლეებს გზიდან ცოდნას კარგად დაეფუძნონ..

შესაძლებლობები დაკვირვებისათვის

დაკვირვება ნებისმიერ მომენტში შეიძლება განხორციელდეს, თუ მოსწავლეები წერა-კითხვაში არიან ჩართულები. ერთერთი ყველაზე საინტერესო და სასარგებლო შესაძლებლობა მოიცავს მონაცვლეობით კითხვას (shared reading) (რა გაკვეთილს აძლევს ენერგენტული წიგნიერების ქცევა მოსწავლეებს?) წერა-კითხვის კონფერენციები (რა ძლიერი და სუსტი მხარეები აქვთ მოსწავლეებს ამ სფეროებში?) განვითარების რა საფეხურზე არიან ისინი? როგორ შეიძლება მათი პროგრესის აღწერა კონკრეტული მიმართულებით?). ასევე საინტერესოა ვრცელ ჩემ კითხვაზე დაკვირვება: (მოსწონს მოსწავლეს კითხვა? ხელეწიფებათ შესაფერისი მასალის არჩევა? რა ტიპის მასალის კითხვა მოსწონთ?) კიდევ ერთი, დაკვირვების ღირებული შესაძლებლობაა ავტორთა წრე, ლიტერატურული წრე და ურთიერთგაზიარების პერიოდები ზოგადად (ავსტრალიის განათლების სამინისტრო, 1990).

მასწავლებლები, რომლებიც იყენებენ პროგრამას სახელწოდებით „წიგნის მაღაზია“ (Bookshop (Mondo)) შესაძლებლობა აქვთ სტრუქტურულად ჩამოაყალიბონ

საკუთარი დაკვირვებები. პირველ რიგში, მასწავლებლები აკეთებენ ფოკუს-მიმართულებების ან სფეროების ჩამონათვალს გავკეთილისათვის. შემდეგომში კი აკეთებენ ჩანაწერებს, რამდენად მოსწავლეები კითხვის ჯგუფში დახელოვნდნენ ფოკუს-მიმართულებასა თუ სფეროში. ესაჭიროებათ თუ არა მათ დამატებითი სწავლება. ჯგუფში შესული თითოეული მოსწავლე სიაშია, როგორც ეს ნაჩვენებია სურათზე 3.9.

საინტერესო შემთხვევების ჩანაწერები

საინტერესო შემთხვევების ჩანაწერები სავსეა ჩანაწერებს წარმოადგენს ან მოსწავლის ქცევის მნიშვნელოვან შტრიხს აღწერს ეს არის დაკვირვებითი ტექნიკა, რომელიც დიდი ხანია გამოიყენება ანთროპოლოგებისა და მასწავლებლების მიერ.

ნებიესმიერი დაკვირვება, რომელიც მოსწავლის წიგნიერების მცდელობებს აჩვენებს საინტერესო შემთხვევების ჩანაწერებადაც შეიძლება გამოდგეს. ასეთებია: ჩანაწერები სტრატეგიის, გადაცდომების, ინტერესების, სხვებთან ინტერაქციის შესახებ, ასევე სამუშაო ქცევებისა და ჩვევების შესახებ (როდესი, 1990). საინტერესო შემთხვევების ჩანაწერები უნდა წარმადგენდეს „ბავშვმა რა თქვა ან გააკეთა, იმისა ჩანაწერს და არა ინტერპრეტაციას“ (ბუში და ჰუბნერი, 1979, გვ. 355). ინტერპრეტაცია მოგვიანებით კეთდება და რამდენიმე, სხვადასხვა ინფორმაციის წყაროს ეფუძნება. მნიშვნელოვანია, სტრატეგიის გამოყენებაზე დაკვირვების წარმოების და ჩანაწერების გაკეთებისას, გვახსოვდეს, რომ საქმიანობისა და დავალების განსხვავებული ხასიათიდან გამომდინარე, სტრატეგიების გამოყენების გზებიც განსხვავებული შეიძლება იყოს. ეს დამოკიდებულია წასაკითხ მოთხრობის/ისტორიის ტიპზე, მის რელატიურ სირთულეზე, კითხვის მთავარ მიზანზე და ა.შ.

სურათი 3.9 ჯგუფზე დაკვირვების ფურცელი

ფოკუსი	ელისონი	მათე	სტეისი	ჯესი	ემმა
იყენებს დასათაურებას, რომ მთავარი იდეასთან დაკავშირებით ჰიპოთეზა შეიმუშავოს					
იყენებს დამატებით, მხარდამჭერ დეტალებს					
აჯამებს მთავარ იდეას და ძირითად დეტალებს					
სიმბოლოები: დ - დამაკმაყოფილებელი; ს - არსებობს დამატებითი სწავლების საჭიროება					
შენიშვნები სამომავლო სწავლებისათვის _____					

შესაბამისად, სასარგებლო იქნებოდა, რომ რამდენიმე დაკვირვების ჩანაწერის წარმოებ, სანამ დასკვნებს გამოვიტანდეთ (ტირნეი და რიდენსი, და დიშნერი, 2005). საინტერესო შემთხვევის ჩანაწერების განხილვისას, მასწავლებელმა უნდა გაარკვიოს მოსწავლისგან, რას ნიშნავს მისთვის დაფიქსირებული ინფორმაცია და ასევე გაარკვიოს, როგორ შეიძლება ამ ინფორმაციის მაქსიმალურად ეფექტურად გამოყენება სწავლების პროგრამის დაგეგმვისათვის.

იმისათვის, რომ დაკვირვებები და საინტერესო შემთხვევების ჩანაწერებს მივაღწევოთ თვალი, თქვენ შეიძლება რვეულში თითოეულ მოსწავლეს ცალკე სექცია



გამოუყოთ. თუ პორტატიულ კომპიუტერზე აკეთებთ დაკვირვების ჩანაწერებს, შეიძლება ამ ჩანაწერების ატვირთვა მონაცემთა ბაზაში, საკლასო მართვის სისტემაში ან შეფასების მართვის პროგრამაში, როგორცაა, მაგალითად „მოსწავლის

პროფილი“ Learner Profile (Sunburst). ეს პროგრამა საშუალებას იძლევა გააკეთოთ ჩანაწერები და ორგანიზება გაუწიოთ დაკვირვებებს და სხვა მონაცემებს სტანდარტთან ან ამოცანასთან მიმართებით.

საინტერესო შემთხვევების ჩანაწერების პერიოდული შეჯამება საშუალებას მოგვცემს განვსაზღვროთ ის ნაბიჯები, რომლებიც თითოეული მოსწავლის მხარდაჭერისათვისაა საჭირო (ბიედი, ბატსტოუნი, 2004). დააკვირდით ხუთ-ექვს მოსწავლეს დღეში. აწარმოეთ სათითაო დაკვირვების ფურცელი თითოეული მოსწავლისათვის.

საინტერესო შემთხვევების ჩანაწერებისა და ინფორმაციის სხვა წყაროების შემოწმებით მასწავლებელმა შეიძლება დაგეგმოს მოსწავლის საჭიროებებზე მორგებული სწავლება

რეიტინგები

მონაცემთა შეგროვების სტრუქტურული და ეფექტური გზა არის რეიტინგების გამოყენება. რეიტინგი ზოგადად გამოხატავს „მოსწავლის მიერ თვისებებისა თუ უნარების ფლობის ხარისხს“ (ბუმი&ჰუბნერი, 1979, გვ. 353). რეიტინგის სამი ტიპის

საკონტროლო ფურცელი, კითხვარი და ინტერვიუ.

კითხვის სტრატეგიების მეტაკოგნიტური ცნობიერების (MARS) მოხტარი და რიჩარდი, 2002) გამოყენება შესაძლებელია კითხვის სტრატეგიების ცნობიერების შეფასებისათვის. MARS და სხვა, მსგავსი ტიპის ინსტრუმენტების გამოყენება ხელს უწყობს მოსწავლეების სტრატეგიების ცნობიერების განვითარებას. (კლინგნერი, ვოჰგი და ბრორდმანი, 2007).
რეიტინგი არის მოსწავლეების მიერ უნარების ან თვისებების ფლობის ხარისხის ვარაუდი.

დაკვირვების საკონტროლო ფურცელი

დაკვირვების საკონტროლო ფურცლის გამოყენება შესაძლებელია არსებობა-არარსებობის სკალის სახით (მოსწავლეს რაღაც თვისება, მახასიათებელი გააჩნია ან არ გააჩნია) ან აჩვენებს ჩართულობის ხარისხს. არსებობა-არარსებობის სკალის გამოყენება შესაძლებელია იმ თვისებებისა და მახასიათებლებისათვის, რომლებსაც ფლობის ხარისხი არ გააჩნიათ. ასეთია მაგალითად, საკუთარი სახლის მისამართისა და ტელეფონის ცოდნა. ხარისხის სკალა გამოსადეგარია ისეთი თვისებებისა და მახასიათებლებისათვის, რომელიც ვარირებს ამოხატვისა და არსებობის ინტენსივობით. კარგი მაგალითია, საკლასო დისკუსიაში ჩართულობა. სურათზე 3.10 მოცემულია საკონტროლო ფურცლის ნიმუში მოხალისეობრივი კითხვის შეფასებისათვის.

სურათი 3.10 დაკვირვების საკონტროლო ფურცელი მოხალისეობრივი კითხვისათვის

მოსწავლის გვარი, სახელი			თარიღი	
	არასდროს	იშვიათად	ხანდახან	ხშირად

კითხულობს თავისუფალ დროს	_____	_____	_____	_____
სტუმრობს ბიბლიოთეკას	_____	_____	_____	_____
კითხულობს წიგნებს სხვადასხვა თემატიკაზე	_____	_____	_____	_____
რეკომენდაციას უწევს თანაკლასელებთან წიგნებს	_____	_____	_____	_____
საუბრობს სხვებთან წიგნებზე	_____	_____	_____	_____
გამოაქვს წიგნები ბიბლიოთეკიდან	_____	_____	_____	_____



სწავლების მიმდინარე
შეფასების ნიმუში

იმისათვის, რომ სწავლება მახსიმალურად პროდუქციული გახდეს, პეტ ლოდენი, პირველი კლასის მასწავლებელი ეყრდნობა მოსწავლეების მიმდინარე შეფასებას (მოროუ და ასბორი, 2001). ყოველდღემ ის ორ მოსწავლეზე ფოკუსირდება შეფასებისათვის. დღის განმავლობაში ის ყურადღებით აკვირდება მოსწავლეებს და აკეთებს დაკვირვების ჩანაწერებს. მასწავლებელს მიმდინარე ჩანაწერები აქვს კითხვასი, სადაც აფასებს წაკითხულის თხრობას და ჩანიშნული აქვს ის კითხვის სტრატეგიები, რომლებსაც მოსწავლეები იყენებენ. მასწავლებელს ასევე აქვს კონფერენციები მოსწავლეებთან და რეგულარულად განიხილავს მოსწავლეების კითხვის დღიურებს. კითხვის დღიურებში, მოსწავლეები ინიშნავენ წაკითხული წიგნების სათაურს და ავტორს, ასევე კითხვის მიზანს მიმდინარე ერთი კვირისათვის. მთელ კლასთან მუშაობის დროს მასწავლებელი მოსწავლეებს პირდაპირ კითხვებს უსვამს და ინიშნავს მათ პასუხებს, ის ასევე აკვირდება მოსწავლეებს დამოუკიდებლად მუშაობის პროცესში. ლოდენს თითოეული მოსწავლის ფაილი აქვს ნაწარმოები და ამ ფაილს იყენებს სწავლების დაგეგმვის პროცესში, მაშინ, როდესაც იღებს გადაწყვეტილებებს მოსწავლეების მართულ ჯგუფებში დონეებად განაწილების შესახებ, ასევე მოსწავლეებთან კონფერენციის დანიშვნამდე. ლოდენი ასევე აწარმოებს ჩანაწერებს კონფერენციის მიმდინარეობის პროცესში, როდესაც წერით ვორქშოფს ატარებს. კონფერენციის დროს, ის სვამს კითხვებს, რომლებიც ეხმარება მოსწავლეების აზროვნების პროცესის გამოვლენაში წერის დროს და ასევე მათ მიერ გამოყენებული სტრატეგიების დანახვაში. შეფასების მიმდინარეობაში ჩაღრმავება და აქცენტის გაკეთება წარმოადგენს მოსწავლის შესახებ სიღრმისეული ცოდნის საშუალებას და აძლევს მასწავლებელს ინფორმაციას იმ პროცესებისა და სტრატეგიების შესახებ, რომელსაც მოსწავლეები მიმართავენ ინდივიდუალურ ან ჯგუფურ აქტივობებში. შესაბამისად, იძლევა საშუალებას სწორად დაიგეგმოს სწავლება მოსწავლეების განვითარების მხარდასაჭერად.

კითხვარი

კითხვარი გვაწვდის ინფორმაციას მოსწავლის კითხვით ინტერესებზე, სწავლით ჩვევებზე, გამოყენებულ სტრატეგიებსა და კითხვისა და წერის სხვა სფეროებზე. კითხვარი შეიძლება იყოს დაფუძნებული იძულებით არჩევანზე (მოცემული პასუხებიდან შერჩევა), როგორც ამას ERAS-ში ვხვდებით ან ღია დაბოლოებით, რომელიც პასუხის დაწერას მოითხოვს. კითხვარები, რომლებიც სწავლით ჩვევებსა და უნარებს აფასებს, ასევე შეიძლება ფარავდეს ისეთ საკითხებს, როგორიცაა მაგალითად, მოსწავლის გეგმების ტესტისათვის მოსამზადებლად ან მათ მიერ საშინაო დავალებზე გატარებული დროის ხანგრძლივობა ყოველ ღამე.

კითხვის ჩვევების კითხვარის კარგ მაგალითს წარმოადგენს დაწყებითი კლასების კითხვითი დამოკიდებულების გამოკითხვა (ERAS; მაკკენა და კერი, 1990). ის შედგება 20 დავალებისგან, რომლებიც ისეა შედგებილი, რომ ზომავს მოსწავლის დამოკიდებულებას და განწყობას გასართობ და სასკოლო კითხვასთან მიმართებით. ERAS შეიძლება უმცროსი ასაკის, ნაკლები გამოცდილებისა და უნარების მქონე მკითხველებმა წაიკითხოს და ასევე გამოიყენოს უფროსმა, უფრო გამოცდილმა მოსწავლეებმაც დამოუკიდებელი კითხვისათვის. კითხვარი ოიცავს ისეთ მიმართულებებს, როგორიცაა ბავშვების განწყობა წვიმიან შაბათს წიგნის კითხვასთან დაკავშირებით ან სასკოლო კითხვასთან დაკავშირებით. მოსწავლეები პასუხობენ გარფილდის მულტფილმიდან მოცემული ოთხ ილუსტრაციას შორის ერთერთის შემოხაზვით, სადაც კატას ემოციები ძალიან ბედნიერიდან ძალიან ნაღვლიანამდე ფარგლებშია მოცემული. კიდევ ერთი კითხვარი, რომელიც „კითხვის მოტივაციური პროფილი“ (Motivation to Read Profile (MRP)), რომელიც 1996 წლის მარტში გამოქვეყნდა „The Reading Teacher“—ის გამოცემაში. კითხვარი კითხვის მოტივაციის ორ ასპექტზე აკეთებს აქცენტს: მკითხველის თვითაღქმაზე და კითხვითი ღირებულებებზე. უფროსი ასაკის მოსწავლეებისათვის, უპრიანია „მოზარდის კითხვის მოტივაციური პროფილი“, (პირჩერი და სხვები, 2007) Adolescent Motivation to

Reading Profile (Pitcher et al., 2007)). მოზრდილთა MRP მოციავეს ორ ნაწილს: პირველი არის წერითი კითხვარი, რომლის ადმინისტრირება ხდება ჯგუფებში. მეორე კი არის თანდები ინტერვიუ, რომელიც ინდივიდუალურად ტარდება მოსწავლეებთან. კითხვარი ისეა შედგენილი, რომ მოსწავლეების დამოკიდებულებებს ავლენს კითხვასა და ყოველდღიურ საკლასო მუშაობის გამოცდილებასთან დაკავშირებით. დიალოგის ფორმატის ინტერვიუ კი მიმოიხილავს წიგნების იმ ტიპებს, რომელთა კითხვაც უყვართ მოსწავლეებს, როგორ ირჩევენ კითხვით მასალებს, წიგნიერებასთან დაკავშირებულ აქტივობებს, რომლებშიც მოსწავლეები არიან ჩართულები და ინფორმაცია იმის შესახებ, თუ რა ტიპის აქტივობები აძლევს მოსწავლეებს კითხვის მოტივაციას.

FYI

ERAS არ იყო საავტორო უფლებით შეზღუდული რესურსი და 1990 წლის მაისის ჟურნალის „The Reading Teacher“ გამოცემაში იმ სახით იყოს წარმოდგენილი, რომ შეიძლებოდა მისი გამრავლება და გამოყენებანება.

• კითხვარი არის ინსტრუმენტი, რომელიც მოითხოვს ერთი და იგივე საკითხთან დაკავშირებულ საგნობრივ კითხვების სერიაზე პასუხის გაცემას.	• ინტერვიუ არის პროცესი, სადაც ერთი და იგივე საგნობრივ საკითხთან დაკავშირებულ კითხვების სერიაზე პასუხის უნდა გაეცეს.

ინტერვიუები

ინტერვიუები შედგება მარტივი ზეპირი კითხვარებისგან. მათი უპირატესობა მხარე ისაა, რომ მასწავლებლებს შეუძლია მოსწავლის პასუხების გამოცდა, საჭიროების შემთხვევაში კითხვის რეფრაზირება, განვცობილი პასუხის წახალისება და შესაბამისად, მრავალფეროვანი ინფორმაციის შეგროვება. ინტერვიუ შეიძლება იყოს ფოკუსირებული ისეთ საკითხებზე, როგორიცაა, მაგალითად, რა მოსწონს ან არ

მოსწრონს მოსწავლეს კითხვის ინტერვიუებში. ინტერვიუს კარგი მაგალითია დიალოგზე დაფუძნებული ინტერვიუ, რომელიც მოცემულია „კითხვის მოტივაციურ პროფილში, გამბრელი, კოდლინგი და პალმერი, 1996), (Motivation to Read Profile (Gambrell, Codling, & Palmer, 1996). დიალოგზე დაფუძნებული ინტერვიუ, რომელიც ავსებს კითხვის შესახებ გამოკითხვას, შედგება კითხვების სირიისგან მოსწავლის კითხვის ინტერესებისა და ჩვევების, და ასევე ამ ჩვევების შესაძლო გავლენების შესახებ.

ინტერვიუს კიდევ ერთ სახეს წარმოადგენს პროცესის ინტერვიუ, რომელიც კარგ წარმადგენას იძლევა მოსწავლის მიერ გამოყენებული სტრატეგიების შესახებ და ასევე ეხმარება მოსწავლეებს გააზრებული ჰქონდეთ პროცესები (ჯეტ-სიმსონი, 1990). პროცესის ინტერვიუს ჩატარება მოხერხებულია არაფორმალური, ერთი-ერთზე სახით. თუ დროში ვართ შეზღუდულები, შეიძლება წერილობითაც ჩატარდეს და პასუხები მცირე ჯგუფების სესიაში წერილობით დაფუქსირდეს მოსწავლეების მიერ. პროცესის ინტერვიუს შესაძლო კითხვები მოცემულია ქვემოთ და ჯეტ-სიმსონის (1990) ადაპტირებულ ვარიანტს წარმოადგენს. ამ კითხვებიდან ერთი ან ორი კითხვის დასმა უნდა მოხდეს ერთ კონკრეტულ ვითარებაში.

1. თუ პატარა ბავშვი გკითხავთ, როგორ წავიკითხოთ, როგორ აუხსნიდით მას, როგორ?
2. თუ კითხვისას ისეთ სიტყვას მიადგებით, რომელიც არ იცით, როგორ მოიქცევით?
3. როგორ არჩევთ, რა წაიკითხო?
4. როგორ ემზადებით კითხვისათვის?
5. სად კითხულობთ ან სწავლობთ სახლში?
6. თუ აბზაცი დამაბნეველია, როგორ იქცევით?
7. როგორ ამოწმებთ და აკონტროლებთ თქვენს კითხვას?
8. წაკითხულის დასამახსოვრებლად, რას აკეთებთ თქვენი თავის დასახმარებლად?

კონფერენციები

ინტერვიუების მსგავსად, კონფერენციებიც შეიძლება, რომ არაჩვეულებრივი წყარო იყოს შეფასებისათვის საჭირო ინფორმაციისათვის. წერითი კონფერენციების დროს შესაძლებელია შემდეგი კითხვების დასმა: „რა მოგწონს ყველაზე მეტად წერისას? რისი წერა მოგწონს ყველაზე მეტად? რა გეადგილება წერის დროს? რა არის ყველაზე რთული? რა შეიძლება გააკეთო, რომ კიდევ უფრო კარგი მწერალი გახდეთ? რა მოგწონს ყველაზე მეტად კითხვაში? გყავთ თუ არა საყვარელი მწერალი? ვინ არის თქვენი საყვარელი მწერლები? რა არის მარტივი კითხვისას? რა არის ყველაზე რთული? რისი გაკეთება დაგჭირდებათ, რომ უკეთესი მკითხველი გახდეთ?

საკონტროლო ფურცელს, კითხვარებს, ინტერვიუებს და კონფერენციებს საერთო სისუსტე გააჩნიათ.

ყველა ამ ინსტრუმენტის სარგებლობა მოსწავლის უნარსა და ზუსტი ინფორმაციის მიწოდების სურვილზე მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული. მოსწავლეებმა შეიძლება ის პასუხები გასცენ შეკითხვებს, რომლებიც მათი აზრით, მასწავლებელს სურს, რომ მოისმინოს. თუმცა, ინფორმაცია, რომელსაც ზემოთ ჩამოთვლილი წყაროებიდან შევაგროვებთ, სხვა მონაცემების საშუალებით შეიძლება რომ შემოწმდეს. იმ ეპოქაში, რომელშიც ჩვენ ვცხოვრობთ, მაღალი მნიშვნელობის მქონე ფორმალური შეფასების ფონზე, არაფორმალურ შეფასებას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება. მაღალი მნიშვნელობის ტესტები სასწავლო გეგმების მნიშვნელობას ავიწროვებს და ტესტების სწავლებისაკენ გვიბიძგებს. რაც ყველაზე მნიშვნელოვანია, ისინი ზოგადად ვერ აწვდიან მასწავლებლებს სასარგებლო ინფორმაციას. დაკვირვების გამოყენება, „ვიფიქროთ ხმამაღლა“, მოსწავლეების ნამუშევრების ნიმუშები და სხვა არაფორმალური საზომები სასწავლო გეგმის ფართოდ აღქმას უწყობს ხელს და მასწავლებელს სასარგებლო ინფორმაციას აწვდის.

გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები

შეფასების, სტანდარტისა და მოსწავლის ტესტირების კვლევის ეროვნული ცენტრი გვაწვდის ინფორმაციას შეფასების შესახებ:

<http://www.cse.ucla.edu>

განათლების შედეგების ეროვნული ცენტრი გვაწვდის ინფორმაციას შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების შეფასებაზე:

<http://education.umn.edu/nceo> ■

ბაზალის საკითხარი/ანთოლოგიური შეფასების ინსტრუმენტი

დღევანდელი ბაზალის საკითხავები და წიგნიერების ანთოლოგიები შეფასების მრავალფეროვან ინსტრუმენტებს გვთავაზობენ. ერთერთი განსაკუთრებულად მნიშვნელოვანი და ღირებული შეფასების ინსტრუმენტია თემატური დონეების ტესტი ან საკითხების ტესტი. ეს ტესტები აფასებენ იმ უნარებსა და სტრატეგიებს, რომელთა სწავლება კონკრეტული თემატიკის ან საკითხის ფარგლებში მიმდინარეობს. ეს ტესტები შედგება როგორც ღია პასუხებისგან, ასევე მოცემულიდან არჩევითი პასუხებისგან და წარმოადგენს არაჩვეულებრივ შესაძლებლობას მოსწავლეების მაღალი მნიშვნელობის მქონე ტესტებთან გამკლავების უნარის შეფასებისათვის. რეალურად, კავშირი ოდნავ დარღვეულია ყოველდღიურ და საკითხზე ორიენტირებულ შეფასებებს შორის. მოსწავლე უნარების დემონსტრირებას ახდენს უშუალოდ საკითხის თუ თემატიკის სწავლების პროცესში პირისპირი დისკუსიის საშუალებით კლასთან ან მცირე ჯგუფში. მიუხედავად ამისა, უნარების შეფასება ღია დაბოლოებიანი კითხვების საშუალებით ხდება. მოსწავლე შეიძლება კარგად ართმევდეს თავს ამ ტიპის დავალებას, თუ კითხვებს ზეპირად პასუხობს, თუმცა ურთულდებოდეს საკუთარი ფიქრების გადმოცემა წერილობით. ზეპირი კითხვების დროს, თქვენ, მასწავლებელს, გაქვთ იმის საშუალება, რომ მოსწავლეს დამატებითი კითხვები დაუსვათ და მოსწავლის პასუხები ამგვარად

შეკრათ. რაც შეეხება წერილობით შეფასებას, მოსწავლისათვის ასეთი დახმარების გაწერა არ ხერხდება. ბევრი სხვა უნარის მსგავსად, მოსწავლემ თანდათანობით უნდა შევასწავლოთ ღია კითხვებზე პასუხის გაცემა. განსაკუთრებული ყურადღება კი ამ უნარის განვითარებაზე მაშინ უნდა მოვახდინოთ, თუ მოსწავლეს ადრე არ ჰქონია მიღებული მსგავსი ტიპის გამოცდილება.

სურათი 3.11 მოსწავლის თვით-ანგარიშის ფორმა ტესტიდან ნასწავლი სტრატეგიების შესახებ

ვიქცევი თუ არა შემდეგნაირად წაკითხვამდე:	ჩვეულებრივ	ხშირად	ხანდახან	არასდროს
1. კვითხულობ სათურს, შესავალ ნაწილს, ქვესათაურებს და დასკვნას?				
2. ვუყურებ ფოტოებს, რუქვებს, ცხრილებს და გრაფიკებს?				
3. ვფიქრობ ხმამაღლა საკითხავში მოცემულ საკითხზე?				
4. ვვარაუდობ, რას შეიძლება ეხებოდეს ტექსტს და ვადგენ იმ კითხვებს, რომელზეც				

ტექსტმა შეიძლება გამცეს პასუხი				
ვიქცევი თუ არა შემდეგნაირად კითხვის დროს? 5. ვკითხულობ, რომ ვუპასუხო მასწავლებლის მიერ დასმულ ან ჩემს მიერ შედგენილ კითხვებს. 6. ვჩერდები ყველა ნაწილის წაკითხვის შემდეგ, რომ კითხვებს გავცე პასუხები 7. ვიყენებ ქვესათურებს,	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____

რუქებს, ცხრილებს და გრაფიკებს როგორც დახმარებას წაკითხულის უკეთ გააზრებისათვის 8. ცდილობ გონებაში წარმოვიდგინო წაკითხული სურათებად/ფილმ ად 9. ხელთვიდან ვკითხულობ წინადადებას ან ცვდილობ ვიპოვო დამხმარე თუ ვერ ვიგებ წაკითხულს 10. ვიყენებ კონტექსტს ან ლექსიკონს რომ გავიგო იმის შინაარსი, რაც ვერ				

წაკითხვისას ვერ გავიგე				
ვიქცევი თუ არა შემდეგნაირად კითხვის დროს? 11. გადავხედავ სექციებს იმაში დასარწმუნებლად , რომ კარგად ვიცი საკვანძო ინფორმაცია 12. ვცდილობ ტექსტში მოცემული ინფორმაციის ორგანიზებას ტვინში რუქების ნახაზების, დროის წრფის ან დასკვნები შემუშავების საშუალებით.				

წერის შეფასება

მოსწავლეების წერა შეიძლება შეფასდეს ჰოლისტიკური, ანალიტიკური ან ამ ორის კომბინაციაზე დაფუძნებული ქულობრივი დაანგარიშებით.

ჰოლისტიკური პრინციპით ქულების დაანგარიშება

რომელი ასპექტები გადმოსცემს ყველაზე კარგად წერის არსს? მისი სტილი? თემატიკა? მისი განვითარება? მისი თავსებადობა და შესაბამისობა მოცემულ პირობებთან? თუ მისი ორიგინალობა? სწორი პასუხია, რომ ყველა ეს ელემენტი ერთად და კიდევ ბევრი სხვა ელემენტი.

ის, რაც სხვადასხვა ნაწილებს ერთ მთლიანობად აქცევს, კომპლექსურად, ერთად უნდა განვიხილოთ. ჰოლისტიკური პრინციპით ქულების დაანგარიშების დროს, მასწავლებელი არ ამახვილებს ყურადღებას მოსწავლის ძლიერ და სუსტ მხარეებზე, არამედ აფასებს თხზულებას შეზღუდული რაოდენობის ზოგადი კრიტერიუმების მიხედვით. ეს კრიტერიუმები წარმოადგენენ „მხოლოდ ზოგად გზამკვლევებს.... ჰოლისტიკური განსჯის პროცედურისათვის“ (კუპერი და ოდელი, 1977, გვ. 4). მასწავლებელი არ არის დაკავებული თხზულების კრიტერიუმებთან ზედმიწევნითი შესაბამისობის დადგენით. ის ეყრდნობა იმ შთაბეჭდილებებს, რომლებიც ზოგადად თხზულებისგან გაუჩნდა. მასწავლებელს თხზულების შეფასება შეუძლია იმის მიხედვით რამდენად სხვადასხვა წარმყვანი ელემენტი გამოყენებულია ან არ არის გამოყენებული. შესაძლებელია არსებობდეს შეფასების გზამკვლევი, რომელიც საკონტროლო ფურცლის ან რუბრიკების რუქის სახით იყოს ჩამოყალიბებული (სურათზე 3.14 ნაჩვენებია რუბრიკების რუქის ნიმუში ჰოლისტიკური პრინციპით ქულების დაანგარიშებისათვის). მასწავლებელმა უნდა გამოიყენოს თხზულების ფუნდამენტური, საყრდენი ეგრეთ წოდებული „წამყვანი“ საკითხები და ელემენტები იმისათვის, რომ რუბრიკებთან ერთად თხზულება შეაფასოს.

FYI

მოსწავლის ნამუშევრის შესწორებისას, მასწავლებელი მიდრეკილია ყველა შეცდომის იდენტიფიცირებისა და აღნიშვნისაკენ. თუმცა, მოსწავლეებს განსაკუთრებულ მოტივაციას გაუძღობესებისაკენ პოზიტიური კომენტარების ნახვა უღვიძებს. ასევე ეფექტურია, თუ შენიშვნები ერთ ან ორ მიმართულებაზეა კონცენტრირებული, მაგალითად დამატებითი დეტალის მოატანაზე ან უფრო მკაფიო ენობრივი გამოხატვის გამოყენებაზე. განსაკუთრებით კარგად მუშაობს ინსტრუქცია ფოკუსირებულია სწორედ ამ კონკრეტულ მიმართულებებზე და მოსწავლეებს საშუალება აქვთ საკუთარ თხზულებაში ჩაასწორონ მასწავლებლის მიერ გაკეთებული შენიშვნები. (დალი და გარნანი, 1998)

ჰოლისტიკური პრინციპით ქულების დაადგენარიშება არის პროცესი, როდესაც მოსწავლეების წერითი ნამუშევრების დახარისხება თუ რეიტინგული სისტემის შექმნა დაფუძნებულია თხზულებისგან მიღებულ ზოგად შთაბეჭდილებაზე. შესაძლებელია სანიმუშო ნაშრომის (წამყვანის) ან სტანდარტის (რუბრიკების) აღწერილობა იყოს გამოყენებული შეფასების გზამკლვევად.

„წამყვანი“, თხზულებები შეიძლება წინა კლასის ნამუშევრებს დაეყრდნოს ამ სულაც იმ ნაწარმოებებს, რომლებიც მიმდინარე პერიოდში შეფასდა. შესაბამისად ეს არის ის წერითი ნიმუშები, რომლებიც გვაწვდიან ინფორმაციას არასრულყოფილ, კეთილსინდისერად შესრულებულ, კარგ ან არაჩვეულებრივ თხზულებებზე. მასწავლებელი კი წყვეტს, რომელ „წამყვან“ თხზულებას უნდა მიესადაგებოდეს მოსწავლეების ნამუშევრები.

ცხრილი 3.14 წერის რუბიკა რეალური თუ გამოგონილი გამოცდილების გადატანაზე

	დაოსტატებული	გაწაფული	პროგრესირება დი	დამწყები
გამოცდილებ ის ხელთვიდან განცდა	ეფექტურად გადმოსცემს გამოცდილებას. კარგად იყენებს მაგალითებს, სენსორულ დეტალებს და თხრობის ტექნიკას.	გადმოსცემს გამოცდილებას. კარგად იყენებს მაგალითებს, სენსორულ დეტალებს და თხრობის ტექნიკას. საჭიროა გაუმჯობესება.	გადმოსცემს გამოცდილების ელემენტებს. მოჰყავს მაგალითები, სენსორული დეტალები და თხრობის ტექნიკა, თუმცა არასაკმარისად არის განვითარებულ ი. .	დეტალები და მაგალითები ფრაგმენტული და პრიმიტიულია, შეიძლება ასევე არ იყოს რელევანტური. თხრობის ტექნიკა არ ან მცირედად გამოიყენება..
ორგანიზება	იდევბი საკმარისად მკაფიოდ არის ფოკუსირებული საკითხის გარშემო. მსჯელობა ლოგიკური განვითარებით ხასიათდება. გადასვლები	როგორც წესი, იდევბი საკითხის გარშემოა ფოკუსირებული. გააჩნია ორგანიზებული სტრუქტურა. ელემენტები ლოგიკურადაა დაჯგუფებული	იდევბის ძირითადი ნაწილი ფოკუსირებულ ია საკითხის გარშემო. იყენებს სტრუქტურის ორგანიზების მარტივ ფორმას.	აჩვენებს ფიქრებისა და მოსაზრებების ორგანიზების მცდელობებს, ორდესაც ცდილებს იდევბის დაჯგუფებას, თუმცა არალოგიკური

	კავშირებს გადმოგვცემს.			ა. იდეების ნაწილი შეიძლება არც იყოს საკითხზე ფოკუსირებულ ი.
წინადადების სტრუქტურა	წინადადების სტრუქტურა კარგად არის გაკონტროლებუ ლი და განსხვავებულია.	წინადადების სტრუქტურა ადექვატურადაა გაკონტროლებუ ლი და მეტ- ნაკლებად განსხვავებულია.	წინადადების სტრუქტურა ძირითადად სწორია, თუმცა მრავალფეროვა ნი არ არის.	წინადადების სტრუქტურა ხშირადაა არასწორი. განსხვავებულ ი წინადადებები არ გვხვდება ან გვხვდება ძალიან მცირე რაოდენობით
სიტყვების არჩევანი	სიტყვათა არჩევანი კონკრეტული და ზუსტია.	სიტყვათა არჩევანი კონკრეტული და ზუსტია.	სიტყვათ არჩევანი ყოველთვის არაა კონკრეტული და ზუსტია	სიტყვათა არჩევანი არაა ადექვატური და ძალიან ხშირად კონკრეტული.
მექანიზმები	შეიძლება შეგხვდეს უმნიშვნელო მექანიკური შეცდომები.	ხანდახან გვხვდება ხელისშემშლელი შეცდომები, თუმცა აზრი გასაგებია.	ზოგი შეცდომა ართულებს გაგებას.	ზოგი შეცდომები ართულებენ გაგებას.

წყარო: ეროვნული შეფასების მმართველი საბჭოს ადაპტირებული ამასალა

(2010) . ვაშინგტონი, კოლუმბიის ოლქი: ავტორი და მმართველთა ასოციაციის ეროვნულ ცენტრი საუკეთესო გამოცდილებისათვის, ასევე მთავარ სახელმწიფო სასკოლო საბჭოსი. წერიტი სტანდარტები მე-5 კლასი, მთვარი საერთო სტანდარტები ინგლისურ ლიტერატურასა და ლიტერატურის ისტორიაში, საზოგადოებრივ და ზუსტა მეცნიერებებში, ტექნიკურ საგნებში. .

სანამ თხზულებებს ქულებით შეაფასებს, მასწავლებელმა სწრაფად უნდა წაიკითხვოს ყველა მათგანი, რომ შეიქმნას წარმოდგენა კლასის საერთო სურათზე. ამგვარად ის შეძლებს თავიდან აირიდოს ძალიან მაალი ან დაბალი კრიტერიუმების დაწერესება. ამის შემდეგ კი, მასწავლებელი ნაშრომებს 4 კატეგორიად ახარისხებს, რომელიც გადანაწილებულია დამწყები, პროგრესირებადი, გაწაფული და დაოსტატებული ნამუშევრებად. ამისათვის კი, მასწავლებელი ხელთავიდან კითხულობს ყველა ნამუშევარს ბევრად უფრო ყურადღებით, სანამ მას კონკრეტულ კატეგორიას მიაკუთვნებს. შესაძლებლობის არსებობის შემთხვევაში, კარგია, თუ მეორე მასწავლებელიც შეაფასებს ნაშრომებს. ასეთი მიდგომა განსაკუთრებულ მნიშვნელობას მაშინ იძენს, თუ ნაშრომების საფუძველზე მოსწავლეების კლასებად დონებად, საფეხურებად კლასიფიკაცია უნდა მოხდეს.

ქულების დაანგარიშება ანალიტიკური პრინციპით

ქულების დაადგარიშება ანალიტიკური პრინციპით გულისხმოს თხზულებების ანალიზს და მისი ძლიერი და სუსტი მხარეების გამოყოფას. ის მასწავლებლისგან მოითხოვს ქულათა დაანგარიშების კონკრეტული და სპეციფიკური კრიტერიუმების შემუშავებას და დაწერებას. (ანალიტიკური პრინციპით ქულათა დაანგარიშების გზამკვლევი მოცემულია მეგობრული წერილის მაგალითზე და ასახულია სურათზე 3.12). მოსწავლის შენიშვნებითა და შესწორებების გადატვირთვის ნაცვლად, ამ პრინციპის მიხედვით გადაწყდება რამდენიმე მთავარი, საკვანძო ტენდენცია თუ

მახასიათებელი, რომელიც განსაკუთრებულად მნიშვნელოვანია კონკრეტული წერითი აქტივობისათვის. სპანდელი და სტიგენსი (1997) გვთავაზობენ 6 მთავარ მახასიათებელს, ესენია: იდეა, ორგანიზება, ხმა, სიტყვით შერჩევა, წინადადების გამართულობა და შეთხმება. ანალიტიკური პრინციპით ქულათა დაანგარიშება უფრო ხანგრძლივ დროს მოითხოვს, ვიდრე ჰოლისტიკური და საშუალებას აძლევს მასწავლებელს კონსტრუქტიული რეკომენდაციები შეიმუშავოს მოსწავლის წერით აქტივობასა და უნარებთან დაკავშირებით.

შეფასება სწავლისათვის

თუ მოსწავლეებმა იციან, თუ რა მიზნით ხდება მათი შეფასება, როდესაც შედეგებს მათ უზიარებენ და შედეგების გამოყენება მიღწევადი მიზნების დასახვისათვის ხდება, ისინი უფრო მეტად ერთვებიან სწავლის პროცესში. პორტფოლიოს კონფერენცია განსაკუთრებით ეფექტურია იმ თვალსაზრისით, რომ მოსწავლეს საშუალებას ეძლევა ძველი ნამუშევრის შედეგები მიმდინარეს შეადაროს და საკუთარი პროგრესი დაინახოს (სიმონსი, 1990).

ანალიტიკური პრინციპით ქულათა დაანგარიშება პროცესია, როდესაც დაანგარიშებული ქულები გამოიყენება იმ საკვანძო ტენდენციების აღწერისათვის, რომლებიც წერითი ნამუშევრის შეფასებისათვის არის გათვალისწინებული.

ტექნიკების კომბინაციების გამოყენება

არის შემთხვევები, როდესაც ჰოლისტიკური და ანალიტიკური პრინციპით ქულათა დაანგარიშება ერთად, კომბინაციაში უფრო ეფექტურია. ჰოლისტიკური პრინციპი წარმოადგენს იმ მასწავლებლების მაკონტროლებელს, რომლებიც განსაკუთრებულ ყურადღებას უთმობენ თხზულების სტილისტურ და მექანიკურ მხარეს და უგუნველყოფენ ნაწერის არსს. ანალიტიკური პრინციპით ქულების დაანგარიშება კი მოსწავლეებს აძლევს სწორ გეზს საკუთარი მუშაობის

გასაუმჯობესებლად და დაოსტატებულ მწერლად ჩამოსაყალიბებლად. რომელი მიდგომაც არ უნდა იქნეს გამოყენებული, მნიშვნელოვანია, რომ შეფასების კრიტერიუმები იყოს ნათლად და მკაფიოდ ჩამოყალიბებული. როგორც დალი და ფარნანი (1998) აღნიშნავენ, „თუ მწერალს აკლია კონკრეტული სტანდარტი და მიზნების შერძნება, მათი რეფლექსია და საკუთრი ნამუშევრის შეფასების უნარი საგრძნობლად კომპრომისულია. სულაც არაა გასაკვირი, რომ თუ მწერალმა არ იცის რა უნდა და რისი მიღწევა უნდა კონკრეტული ნაწერით, მისთვის საკმაოდ რთულია ამ ნაწერზე ობიექტური მსჯელობა, თუ რამდენად ეფექტური თხზულება შექმნა” (გვ. 121).

სურათი 3.12 ანალიტიკური პრინციპით ქულების დაანგარიშების გზამკლვევი მეგობრული წერილისათვის

მოსწავლე: _____			თარიღი _____	
	დამწყები	პროგრესირებადი	დაოსტატებული	გაწაფული
შინაარსი				
აქვს ბუნებრივი, მაგრამ საინტერესო დასაწყისი;	_____	_____	_____	_____
მოიცავს ინტერესის რამდენიმე საკითხს;	_____	_____	_____	_____
თითოეული საკითხი საკმარისად დეტალურადაა წარმოდგენილი;	_____	_____	_____	_____

აჩენს ინტერესს გაარკვევს, რა გადახტა თავს მწერალს; იყენებს მეგობრულ ტონს წერილის დასრულებისათვის; სტილი აქვს მეგობრული და ბუნებრივი ტონი; ფორმა ანვითარებს მეგობრული წერილის ფორმას; იყენებს აზრაცებს. ფაქიზი და მკაფიოა; მექანიკური წინადადებებს იწყებს დიდი ასოთი. იყენებს სწორ პუნქტუაციურ დაბოლოებებს; იყენებს სიტყვების სწორ მართლწერას;				

პორტფოლიო

მხატვრები, ფოტოგრაფები, დიზინერები და სხვები საკუთარ ნამუშევრებისგან ფორტფოლიოებს კრავენ შეფასებისათვის. დღესდღეობით, პორტფოლიო მოდიფიცირებული სახით გამოიყენება და წიგნიერების განვითარებას ზომავს დაწყებით და საშუალო საფეხურის მოსწავლეებში. ფორტფოლიოს უამრავი დადებითი მხარე გააჩნია. პირველ რიგში, ისინი ხელს უწყობენ განვითარებისა და ზრდის შეფასებას განგრძობითად, გარკვეული დროის განმავლობაში.

პორტფოლიო მასწავლებელს აძლევს შესაძლებლობას მოსწავლის წიგნიერების განვითარებას მთალიანობაში, ფართოდ შეხედოს, შესაბამისად, ეს შესაფერისი მათოდია ჰოლისტიკური მიდგომით შეფასებისათვის. პორტფოლიოს საშუალებით შეფასება შეიძლება საფუძველი გახდეს სასწავლო გეგმისა და მასწავლებლის პრაქტიკის ცვლილებისა. მაგალითად, ოუს (1994) კვლევაში მასწავლებელმა მას შემდეგ დაუთმო განსაკუთრებული ყურადღება წერითი დავალებების მიმოხილვას, რაც დპორტფოლიოს საშუალებით დაინახა, რომ რეალურად ეს სფერო იყო სრულიად უგუნველყოფილი. მასწავლებლები კუნკუტიში აცხადებენ, რომ იმ პროგრამის პორტფოლიო საკვანძო ელემენტს წარმოადგენდა, რომელიც წერის გაუმჯობესებისაკენ იყო მიმართული (სტეჩერი, ბარონი, კაგანოფი და გუდვინი, 1998).

პორტფოლიო არის დავალების ნიმუშების, ტესტების შედეგების, საკონტროლო ფურცლების და სხვა ტიპის მონაცემთა კოლექცია მოსწავლეების მოსწრების შესაფასებლად.

პორტფოლიოს სახეები

არსებობს პორტფოლიოს ხუთი სახეობა, რომელიც სხვადასხვა ფუნქციას ატარებს და სხვადასხვა ტიპის მასალას აერთიანებს. ესენია: „ვიტრინა“, შეფასებითი, დოკუმენტაციური, პროცესული და კომპოზიტური (ვალენსია და პლაისი, 1994).

ტრადიციული პორტფოლიოს მსგავსად, რომელსაც მხატვრები თავისი საუკეთესო ნამუშევრებისათვის იყენებდნენ, პორტფოლიო „ვიტრინა“ შექმნილია იმ ნამუშევრებისგან, რომლებიც მოსწავლეებს საუკეთესო მხარიდან წარმოგვიდგენს. შეფასებით პორტფოლიოებში მასალა წარმოადგენილია იმ ნიმუშებით, რომლები საკვანძო მიმართულებებს და სფეროებს მოიცავს. ნიმუშები შეიძლება შედგებოდეს სტანდარტიზებული - საერთო ტექსტსა თუ საკითხე დაფუძნებული მასალისგან. შესაბამისად, შედეგები იძლევა მოსწავლეებს შორის შედარების საშუალებას. დოკუმენტაციური პორტფოლიო იქმნება იმისათვის, რომ მოგროვოს მტკიცებულებები მოსწავლის ზრდაზე, ამიტომ ის ყველაზე მეტ მასალას და ყველაზე მრავალფეროვან ნამუშევრებს შეიცავს. პროცესული პორტფოლიო მოსწავლეების მუშაობას, საქმიანობას აჩვენებს და ამიტომ შეიცავს ერთი პროექტის ფარგლებში სხვადასხვა საფეხურზე განხორციელებულ ნამუშევრებს მოსწავლეების კომენტარებთან ერთად პროექტის პროგრესზე. კომპოზიტური პორტფოლიო შეიცავს ორ ან მეტი სახის პორტფოლიოს ელემენტებს. მაგალითად, ის შეიძლება საოლქო შეფასებათვის იყოს გამიზნული და შესაბამისად, შეიცავდეს „ვიტრინას“ და პროცესული პორტფოლიოს მასალებს.

წერილობითი ნიმუშები

სხვადასხვა ტიპის წერილობითი დავალებების რეპრეზენტაციული მაგალითების ნაკრები მასწავლებელს სრულ, ფართო წარმადგენას აძლევს მოსწავლის განვითარების შესახებ. წერილობითი ნამუშევრები, რომლებიც წლის განმავლობაშია შესრულებული, მაგრამ სხვადასხვა პერიოდში, მასწავლებელს საშუალებას აძლევს მოსწავლის ზრდას დააკვირდეს. პირველი სამუშაო ვერსიები კი საბოლოო ვარიანტები კარგად აჩვენებს მოსწავლის წერით პროგრესს და ხაზს უსვამს, თუ როგორ გაართვა თავი მოსწავლემ სხვადასხვა პროცესებს. რეალურად ყველა მოსწავლეს შეიძლება საკუთარ პორტფოლიოში შეგროვებული ჰქონდეს წერილობითი დავალებების,

ათვისებული წერის უნარების თუ მიმდინარე მიზნების ჩამონათვალი. როგორც მოსწავლეს, ისევე მასწავლებელს უნდა გააჩნდეს წვდომა პორტფოლიოზე და შეთანხმებულები იყვნენ პორტფოლიოს შიგთავსზე/შემადგენლობაზე.

იმისათვის, რომ მოსწავლეებს დაეხმაროთ ნასწავლის გამოყენებაზე და სწორი გიქნება, თუ მოსწავლე საკუთარი არჩევანის შესახებ ინფორმაციას მიიღებს თვით-ადაწყვეტილების მიღებაზე პორტფოლიოში შემავალი ნამუშევრების შესახებ, კარგი შეფასების დებულებების შევსებით. დებულებები შეიძლება წარმოადგენდნენ მოკლე განმარტებებს ერთიანი სათაურის ქვე: „რატომ შევარჩიე ეს ნამუშევარი“. დასაწყისისათვის, მიზეზები და კომენტარები შეიძლება ბუნდოვანი იყოს (ტირნი, კარტერი, დესაი, 1991). თუმცა, საკლასო დიალოგები და კონფერენციების საშუალებით თქვენ შეძლებთ დაეხმაროთ მოსწავლეებს კონკრეტული ნამუშევრების არჩევაში და მათ პორტფოლიოში მოსათავსებლად კრიტერიუმების მოძიებაში. კრიტერიუმი შეიძლება იყოს კარგად მოყოლილი ან საინტერესო ინსოტრია, დასაწყისი, რომელიც მკითხველს გაიტაცებს, საინტერესო მაგალითები, სუნქვაშეკრული წასაკითხი და ა.შ.

პორტფოლიომ შეიძლება ასევე მოახდინოს მწერლის განვლენის, შესაძლებლობის დემოსტრირება. მასწავლებლის ცოდნის გარეშე, მოსწავლემ შეიძლება ათობით და ასეულობით წიგნი წაიკითხოს ან იმედის მომცემი მწერალი იყოს. კითხვის რეესტრმა/დღიურმა ან წერილობითი ნამუშევრების ნიმუშებმა უნდა გამოაშკარავოს ასეთი მოსწავლეების შემთხვევები (ტირნი, კარტერი და დესაი, 1991). თუმცა, თქვენ მოსწავლეების წახალისება შეგიძლიათ, რომ მათ ფორტფოლიოში ის საკუთარი ნაწერებიც მოიცვან, რომლებიც კლასგარეშე წიგნიერების აქტივობებს უკავშირდება.

კითხვითი ნიმუშები

ზოგიერთი მასწავლებელი ფორტფოლიოს პირველ რიგში შეფასებისათვის იყენებს. თუ თქვენ პორტფოლიოს გამოყენება კითხვის შეფასებისათვის გინდათ, დაამატეთ მას

საკითხავის ნიმუშებიც. საკითხავი ნიმუშები თქვენი პროგრამის მიზნებზეა დამოკიდებული. ვალენსია (1990) გვაფრთხილებს: „თუ სწავლების მიზანი არ არის მკაფიოდ ჩამოყალიბებული, პორტფოლიო შეიძლება გადაიქცეს უსარგებლო ფაილების იძულებით შეგროვებად“ (გვ. 339). თუ კითხვის სწავლების მიზანია მოსწავლეებისათვის ვიზუალიზაციის სწავლება, შერჩეული საკითხავის მიხედვით შესრულებული ნახატები შეიძლება პორტფოლიოს ნაწილი იყოს. თუ რეფერატზე მუშაობთ, შეიძლება მოგინდეთ რეფერატის ნიმუშები შეაგროვოთ პორტფოლიოში. წაკითხული წიგნების ჩამონათვალი პორტფოლიოს რელევანტური შიგთავსია თუ ფართო კითხვაზე გაქვთ აქცენტი გადატანილი. მიმდინარე ჩანაწერები ან არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველები შეიძლება კითხვის გამართულობის დემოსტრირებისათვის, სიტყვების კონტექსტში ამოცნობისათვის, გააზრებისთვის ან კითხვის ზოგადი განვითარებისთვის იყოს გამოყენებული.

კითხვისა და წერის საზღვრები შეიძლება ერთმანეთს კვეთდეს. შერჩეული საკითხავის წერითი რეფერატი და კვლევის ანგარიში, სადაც რამდენიმე წყარო ერთდროულადაა გამოყენებული შეიძლება ორივე კომპეტენციის - წერის და კითხვის პორტფოლიოს ნაწილად მივიჩნიოთ. სხვა ნიმუშები, როგორცაა საკონტროლო ფურცელი, ქუთხები, სტანდარტიზებული და არაფორმალური ტესტის შედეგები, სწავლის დღიურები და რეესტრები, შერჩეულ საკითხავზე წერილობითი რეაქციები, გრაფიკული ორგანიზატორები ასევე შეიძლება მოვათავსოთ პორტფოლიოში.

პორტფოლიოების მიმოხილვა

მოსწავლეების პროგრესის შესამოწმებლად, პერიოდულად მიმოიხილეთ პორტფოლიოები. ფარი და ფარი (1990) თვლიათ, რომ ეს მინიმუმ წელიწადში ოთხჯერ უნდა გავაკეთოთ. იმისათვის, რომ დრო ეფექტურად გამოიწყებით და მოსწავლეებს მიეხმაროთ საკუთარი ნამუშევრების ორგანიზებაში, მოამზადებინეთ მათ იმ ნიმუშთა სახეობების ჩამონათვალი, რომლებიც პორტფოლიოს ნაწილს უნდა წარმოადგენდნენ.

პორტუგალიო ასევე უნდა მოიცავდეს მოსწავლეთა სწავლის ამოცანების ჩამონათვალსაც. მოსწავლეებმა შეიძლება სატიტულო წერილი შეადგინონ ან შეავსონ შემაჯამებელი ფორმა იმისა, რაც გააკეთეს, ახსნან, მათი აზრით, რომელ მიზნებს მიაღწიეს, რომელი მიმართულებები და სფეროები უნდა გაამჯობესონ და რის გაკეთებას გეგმავენ მომავალში ამისათვის.

ფორტუგალიოს შეფასების ნიმუში მოცემულია სურათზე 3.13. სანამ პორტუგალიოს მიმოხილვა დაიწყებდეთ, რაზე გინდათ აქცენტის გაკეთება. ეს შეიძლება იყოს წაკითხული სწიგნების რაოდენობა, ცვლილებები წერაში, ან მოსწავლის ძალისხმევა შეცდომების გასწორებაზე. შეფასების პროცესში, ცხადია, უნდა გაითვალისწინოთ მოსწავლის გაცხადებული მიზნები; ასევე მნიშვნელოვანია მოსწავლის ძლიერი მხარეების წამოწევა და ხაზგასმა. პორტუგალიოს შეფასების დროს, გაითვალისწინეთ მასში შემავალი ნიმუშების ტიპების მრავალფეროვნება და განიხილეთ ის ცვლილებები, რომლებიც ნიმუშებმა განიცადეს რაღაც პერიოდის განმავლობაში. ცვლილებების კუთხით. დაუსვით კითხვა საკუთარ თავს: „რა ინფორმაციას მაწვდის მოსწავლის ნამუშევარი მისი პროგრესის შესახებ დახარჯული პერიოდის განმავლობაში? რა შეიძლება გაკეთდეს იმისათვის, რომ პროგრესი შეუქცევადი იყოს?“

შეფასება სწავლისათვის

- პორტუგალიოები განსაკუთრებით სასარგებლო მაშინაა, როდესაც მიზნები მკაფიოდაა განსაზღვრული, ხოლო კონკრეტული კრიტერიუმები ჩამოთვლილი ამ მიზნებთან მიმართებით შესაფასებლად. აუცილებელი პირობაა, რომ მიზანი და კრიტერიუმები მოსწავლეების მიერ გაგებული იქნეს (სნიდერი, ლიმა და დევიტო, 1994)
- კენტუკიში მასწავლებლებმა განაცხადეს, რომ პორტუგალიო ყველაზე მძლავრი და მნიშვნელოვანი ფაქტორი იყო მათი სწავლის პრაქტიკის განსაზღვრისათვის (სტეხერი, ბარონი, კაგანოფი და გუდვინი, 1998). ისინი

პორტფოლიოს ასევე მიიჩნევენ სისტემად, რომელიც მათ ეხმარება უკეთეს მასწავლებლებად ჩამოყალიბებაში.

სურათი 3.13 პორტფოლიოს შეფასება მოსწავლის მიერ

მოსწავლე _____	თარიღი _____
პორტფოლიოს შეფასება რა იყო ჩემი მიზნები კითხვის მიმართულებით ამ პერიოდისათვის? რამდენად აჩვენებს პროგრესს ჩემი პორტფოლიო მიზნებთან მიმართებით? რა ძლიერი მხარეები გამაჩნია? რა არის ჩემი სუსტი მხარეები? რა მიზნები მაქვს ჩემი, როგორც მკითხველის განვითარებისათვის? როგორ ვაპირებ ამ მიზნების მიღწევას? რა მიზნები გამაჩნია წერითი უნარების გაუმჯობესებისთვის? როგორ ვაპირებ ამ მიზნების მიღწევას? რა მიზნები მქონდა წერაში დღევანდელ დღემდე? რა პროგრესს აჩვენებს ჩემი პორტფოლიო ამ მიზნებთან მიმართებით? რა არის ჩემი, როგორც მწერლის ძლიერი მხარეები? რა სუსტი მხარეები გამაჩნია? რა არის მიზნები, ჩემი, როგორც მწერლის განვითარებისათვის? როგორ ვაპირებ ამ მიზნების მიღწევას? რა კითხვები მიჩნდება ჩემს წერისა და კითხვასთან მიმართებით?	

სურათი 3.14 პორტფოლიოს მიმოხილვის ფურცელი

მოსწავლე _____	თარიღი
მოხალისეობრივი კიტხვა	
წაკითხული წიგნების რაოდენობა	
წაკითხული წიგნების	
მრავალფეროვნება	
ძლიერი მხარეები	
საჭიროებები	
კითხვის გააზრება	
აზრის კონსტრუირება	
აზრის გაფართოვება	
ძლიერი მხარეების გამოყენება	
პასუხების ხარისხი	
ძლიერი მხარეები	
საჭიროებები	
წერა	
წერითი ნამუშევრების რაოდენობა	
წერითი ნამუშევრების	
მრავალფეროვნება	
დაგეგმვა	
გასწორება	
თვით-რედაქტირება	
შინაარსი	
ორგანიზება	
სტილი	
მექანიკური მხარე	

ძლიერი მხარეები საჭიროებები	
კომენტარები 	

დროის დაზოგვის მიზნით და თქვენი შეფასების ორგანიზებისათვის, თქვენ შეიძლება გამოიყენოთ საკონტროლო/აღრიცხვის ფურცელი ან რუბრიკები, რომელიც შეივსება თქვენი პერსონალური კომენტარებით. პორტფოლიოს მიმოხილვის მარტივი ფურცელი მოცმეულია სურათზე 3.14. იმდენად, რამდენადაც შეფასების მთავარი მიზანი სწავლების გაუმჯობესებაა, საჭიროა, რომ მოსწავლეები პროცესის აქტიური პარტნიორები გახდნენ. „შედეგად, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ შეფასების აქტივობებში ომლებში მოსწავლეები აქტიურად არიან ჩართულები და საკუთარ სწავლას აფასებენ, ეხმარება მათ ამ ცოდნის ასახვაში და საკუთარი ძლიერი მხარეებისა და საჭიროებების გააზრებაში. ეს წარმოშობს საკუთარი სწავლისადმი პასუხისმგებლობის შეგრძნებას. (ტირნეი, კარტერი და დესაი, 1991. გვ. 7).

ტესტები, დაკვირვებები, შესრულებული სამუშაოს ნიმუშები და შეფასების სხვა ინსტრუმენტები შეიძლება გამოვიყენოთ ვერიფიკაციისათვის და ერთმანეთის შესავსებად. მაგალითად, იმისათვის, რომ ფონიქსებში შევძლოთ მოსწავლის მოსწრების შეფასება, შეიძლება წერითი ქუიზი, დაკვირვება ხმამაღალ კითხვაზე ან დამარცვლის უნარის გამოცდა გამოვიყენოთ. მონაცემთა ასეთმა ტრიანგულაციამ შეიძლება შეიძლება გამოაშკარავოს, რომ მოსწავლეს მოკლე, მარტივი (ერთ-

ხმოვნანი) სიტყვების წაკითხვა არ უჭირს, მაგრამ სირთულეებს კლასტერული სიტყვების შემთხვევაში აწყდება.

რეფლექსია

რა ღირებულება გააჩნია პორტფოლიოებს? რა უნდა გაკეთდეს, რომ პორტფოლიოები ფორმალურ ვალდებულებას არ წარმოადგენდნენ? რა სიტუაციებში შეიძლება, რომ პორტფოლიოები განსაკუთრებით ეფექტური იყოს?

შეფასებისა და მონაცემთა ანალიზის სწორება/რეგულირება

შეფასების საზომის კრიტიკული მახასიათებელი არის მისი სწორება/რეგულირება. სწორება ნიშნავს, რომ სასწავლო გეგმა და სწავლება დაფუძნებულია წინასწარ შეთანხმებულ ამოცანებსა და მიზნებზე, ხოლო ტესტი კი აფასებს იმას, რისი სწავლებაც განხორციელდა (ვები, 1999). ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია იმ მოთხოვნიდან გამომდინარე, რომელიც ადექტატური ადრეული პროგრესის მოთხოვნის გაკეთებას გულისხმობს. საკლასო და სხვა შეფასებები სტანდარტებზე (ამოცანებთან) და სწავლებაზე უნდა ჰქონდეს სწორება. სწორება/რეგულირება მოქნილობით უნდა ხასიათდებოდეს. რიდლიმ, ნულიმ და ვალენსიამ (2002) იკლიეს გააზრების მონაკვეთი მეოთხე კლასელების შტატის გაწაფულობის ტესტში და ამ კლვევაზე დაფუძნებით გვაფრთხილებენ:

სწორება სტანდარტზე დაფუძნებული რეფორმის ნამდვილი გულია და რაც მთავარია, ნებისმიერ დროს ის აქტუალურია. მიუხედავად ამისა, გვხვდება შემთხვევები, როდესაც ის ზედმეტად არის გამარტივებული და გაუფრთხილებლობის გამო, შეუსაბამო სწავლებას იწვევს. უფრო კონკრეტულად კი, შტატის ან სახელწიფო შეფასებაზე სწავლების სწორება შეუძლება მასწავლებს დაეხმაროს ფოკუსი დასატეტს მასალასა თუ უნარზე გაამახვილოს. ამ დროს არ ხდება იმ უნარებსა და სტრატეგიებზე ფოკუსირება, რომლებიც საფუძველს წარმოადგენს დასატესტი

კომპეტენციებისათვის.. გააზრებაზე ფოკუსირება არ მოიცავს იმ მოსწავლეებს, რომლებსაც სირთულეები აქვს სიტყვების იდენტიფიკაციაში ან გამართულობაში, ასევე მათ, ვისაც სპრიციფიკური გამოწვევები აქვს მეორე ენის საკითხებში. ზუსტად ასევე, მასწავლებლებისგან მოთხოვნა, რომ ისინი სწორებას კლასის დონის შესაბამის შინაარსობრივ სტანდარტზე აკეთებნენ, არასწორია. მასწავლებლების მიერ მეოთხეკლასელებისათვის მეოთხე კლასის შინაარსობრივ სტანდარტის მიხედვით სწავლების გარანტია სულაც არ არის შესაბამისი სწავლების განხორციელების სტანდარტი. იმისათვის, რომ სწავლია და სავარჯიშო საკითხავი ლიტერატურის შესაბამისობაში დარწმუნებულნი ვიყოთ, შეიძლება მოსწავლეების ნაწილს უფრო დაბალი დონის საკითხავი მივცეთ, ხოლო მეორე ნაწილს კი პირიქით, უფრო გართულებული კურიკულუმისგან ნ მიიღოს სარგებელი. ეს არ ნიშნავს, რომ საკლასო სტანდარტის ან მოლოდიების მნიშვნელობას ვაკნინებთ. არც იმას ვფიქრობთ, რომ სწორებაზე/ რეგულირებაზე ორიენტირებული სწავლება, შეფასება ან სტანდარტია ცუდი. ფაქტი ისაა, რომ ბევრ გამოწვევის მოსწავლისათვის, კლასის დონი სტანდარტი არის მიზანი და არა გადაუდებელი საჭიროება. მოსწავლეებისათვის გამოწვევაა მოსწავლეების იმ წერტილთან დაბრუნება, საიდანაც ისინი კლასის დონის მიზნებთან ახლოს იდგებიან. (გვ. 234)

თუ თქვენ იყენებთ კომერციულ პროგრამას, მაშინ იმისი შანსი, რომ ის სწორებაშია, დიდია. მიუხედავად ამისა, შეეცადეთ გამოსცადოთ პროგრამა დეტალურად, რომ გაიგოთ, არსებობს თუ დაინახოთ ცვლილებებისა და შესწორებების შეტანის აუცილებლობა. გარდა ამისა, შეიძლება საჭირო გახდეს გარკვეული შესწორებების შეტანა იმისათვის, რომ პროგრამა სწორებაში იყოს შტატის, ოლქის თუ სხვა გარე შეფასებებთან. თუ იყენებთ პროგრამას, რომელიც სკოლის მიერ არის შმუშავებული, თქვენ დაგჭირდებათ შეფასების სისტემის აგება ან მორგება ისე, რომ ეს სისტემა თქვენს მიზნებსა და ამოცანებთან სწორებაში მოვიდეს.

სწავლების მორგება ინგლისური ენის შემსწავლელებზე

შესაძლებლობებისა და მოსწრების ვალიდური შეფასების შემუშავა ინგლისური ენის შემსწავლელებისათვის პრობლემას წარმოადგენს. მეორე ენის შემსწავლელები სასაუბრო ენის ფლობას 2 წელიწადში ან ნაკლებ დროში ახერხებენ. მიუხედავად ამისა, მათ ხუთი წელიწადი ან კიდევ უფრო მეტი სჭირდებათ აკადემიური ინგლისურის იმგვარად დაუფლებისათვის, რომ მათ აკადემიური ოსტატობის ტესტირება მშობლიური ენის მატარებლებივით შეძლონ (კუმინსი 2001)

ინგლისური ენის შემსწავლელებზე ადაპტირებული სწავლება

მოსწავლეებს, რომელთა მშობლიური ენა ანბანური, მეტი ძალისხმევა სჭირდებათ მორგებისა და შეგუებისათვის, ვიდრე მათ, ვისი წერითი ენა მეტ-ნაკლებ ახლოსაა ინგლისურთან.

არასწორია ინგლისური ენის შემსწავლელების შეფასება, რომელიც მათი ინგლისური ენის ფლობის დონეს ბევრად აღემატება.

მონაცემთა ანალიზი

შეფასებისა და სწავლების სწორებასთან/რეგულირებასთან ერთად, აუცილებელია, რომ თქვენ მონაცემებიც გაანალიზოთ ისე, რომ მათი გამოყენა სწავლების დასაგეგმად იყოს შესაძლებელი. აუცილებლად აღწუსხეთ და ჩინიშნეთ მოსწავლის მოსწრების ნიშნული ყველა იმ შეფასების ფარგლებში, რომელიც მას ჩუტარდა. ეს მონაცემები კი სწავლებასთან დაკავშირებული გადაწყვეტილებების მიღებისათვის გამოიყენეთ. მას შემდეგ, რაც შეფასების ადმინისტრირება დასრულდება, შედეგები კარგად დაალაგეთ. გამოყავით ის მოსწავლეები, რომელთა მოსწრება განსაკუთრებით დაბალია. რა შეიძლება იყოს მათი დაბალი მოსწრების შესაძლო მიზეზები? რა უნდა გავაკეთოთ მათ დასახმარებლად? თუ თქვენთვის

ხელმისაწვდომია ქულები ადრე ადმინისტრირებული მსგავსი შეფასებიდან, შეადარეთ ქულებით, რომ დაინახოთ, რამდენად აქვს მოსწავლეს გაუმჯობესება და თუ ეს გაუმჯობესება გვაძლევს საფუძველს ვიფიქროთ, რომ მოსწავლეები კარგი ტემპით მიდიან და წლის ბოლოს მიზნობრივ ზღვრულ მაჩვენებელს მიაღწევენ. ასევე გაანალიზეთ ის დავალებები, რომლებსაც მოსწავლეებმა უპასუხეს. ფონეტიკურ ტესტში, მონიშნეთ ის დავალებები, რომლებიც მოსწავლეებმა სწორად შეასრულეს. შეიძლება მოსწავლემ ძირითადად იმ დავალებებს უპასუხა სწორად, რომლებიც მოკლე, ერთხმოვნიანი სიტყვებით პასუხებს გულისხმობდა, თუმცა სირთულეები შეექმნა კლასტერებთან (მარცვლებარეულ სიტყვებთან). ეს იმ ტიპის ინფორმაციაა, რომელიც სწავლების დაგეგმვისათვის შეიძლება გამოიყენოთ. აუცილებლად გაითვალისწინეთ მონაცემთა სხვა წყაროებიც. თქვენ შეიძლება ინფორმაცია გქონდეთ IRI-დან, მიმდინარე ჩანაწერებიდან ან პერსონალური დაკვირვებებიდან, რომელიც ნათელს ჰგენს მოსწავლის უნარების საფეხურს და კოგნიტურ პროცესებს.

ინგლისური ენის შემსწავლელთა შეფასება

„არც ერთი ბავშვი არ უნდა ჩამორჩეს“ აქტის ფარგლებში (2001), ჩატარდა ტესტირება კითხვისა და მათემატიკის აკადემიურ პროგრესში. ტესტირებაში მონაწილეობა მიიღო ყველა მოსწავლემ მე-3-დან მე-8 კლასამდე, მათ შორის ინგლისური ენის შემსწავლელმა მოსწავლეებმა, რომლებიც ამერიკის სკოლებში ერთი წელი ან მათი სწავლობდნენ. ინგლისური ენის შემსწავლელთა ტესტირება ყოველწიურად ხორციელდება იმისა გასარკვევად, თუ რამდენად კარგად სწავლობენ ისინი ინგლისურს.

შტატისა და ფედერალური რეგულაციების გარდა, ასევე აუცილებელია, რომ გაგაჩნდეთ ინფორმაცია ინგლისური ენის შემსწავლელების წიგნიერების შესახებ მის მშობლიურ ენაში. მოსწავლეები, რომლებსაც შეუძლიათ სხვა ენაზე კითხვა, გააჩნიათ

კითხვის შესახებ საბაზისო ზოგადი წარმოდგენა. მათ განვითარებული ექნებათ ფონოლოგიური ცნობიერება და ალფაბეტური ცოდნა იმ შემთხვევაში, თუ მათი მშობლიური ენა ასევე ალფაბეტურია. თქვენ სწორედ ეს ცოდნა უნდა აიღოთ საფუძვლად. ასევეა აუცილებელი, რომ თქვენ გქონდეთ ინფორმაცია მოსწავლის ზეპირი და წერითი ინგლისური ფლობის შესახებ. თუ მოსწავლეებს უჭირთ ინგლისური ენის გაგება, თქვენ შეგიძლიათ წიგნიერების პროგრამა ისე დაგეგმოთ, რომ ის ზეპირი ენის განვითარებაზე იყოს ორიენტირებული.

საკვანძო კითხვებია:

- როგორ ფლობს მოსწავლე მშობლიურ ენას?
- რამდენად დაოსტატებულია მოსწავლე მშობლიურ ენაზე კითხვაში?
- რამდენადაა მოსწავლე დაოსტატებული ინგლისურად კითხვაში?
- რა წინარე საგანმანათლებლო გამოცდილება აქვს მოსწავლეს?

მეორე ენის ან ბილინგვური განათლების სპეციალისტს შეუძლია მოგაწოდოთ ინფორმაცია მოსწავლის წიგნიერების განვითარების დონესთან დაკავშირებით მშობლიურ ენაში და ასევე მათი ინგლისური ენის ფლობის შესახებ. თუ ეს ინფორმაცია არ არის საკმარისი, გამოიყენეთ შეფასების არაფორმალური ტექნიკები მოსწავლის მშობლიურ ენაზე კითხვისა და წერის დონეები/ს შეფასებისათვის. სთხოვეთ მოსწავლეებს მოიტანონ სკოლაში წიგნები მათ მშობლიურ ენაზე და წაიკითხონ ეს წიგნები, შემდეგ კი წაკითხული ინგლისურად მოგიტხრონ.

სთხოვეთ, მოიტანოთ თხზულებაც, რომელიც მათ მშობლიურ ენაზე დაწერეს და დაგიკითხონ. შემდეგ კი, ინგლისურად მოგიყვანენ შინაარსი. თქვენ დაინახავთ, რამდენად მარტივად და თავისუფლად კითხულობენ ისინი და შესაბამისად, შეძლებთ მათი წიგნიერების განვითარების დონეზე მსჯელობას იმ შემთხვევაშიც კი, თუ არ იცით ენა. ასევე შეგიძლიათ მოიძიოთ ან თავად გაიხსენოთ სიტყვები მათ მშობლიურ ენაზე და სთხოვოთ, წაიკითხონ ეს სიტყვები. სურათზე 3.15 მოცემულია 20 ესპანური სიტყვის ჩამონათვალი, რომლებიც ფონეტიკურად გადამარცხილია და ინგლისური შესატყვისებითაა. ამ ჩამონათვალის გამოყენება შეგიძლიათ იმისათვის, რომ ძალიან

პირობითი წრამოადგენა გაგიჩდენტ მოსწავლის კითხვის ცოდნის შესახებ. (ესპანურს უამრავი დიალექტი გააჩია. წამოთქმა შეიძლება საკმაოდ განსხვავდებოდეს აქ მოტანილისგან.) თუ მოსწავლეს შეუძლია ყველა ან თითქმის ყველა სიტყვის წაკითხვა, მაშინ მათ შეუძლიათ მინიმუმ დაწყებით დონეზე ესპანურად კითხვა. თუ ისინი გაწაფული მკითხველნი არიან ესპანურში, შეგიძლიათ მათთან ესპანური კითხვის აღმრიცხავის ადმინისტრირებაც (კენდალი/ჰანტი) ან საკლასო ინგლისურ-ესპანური კითხვის აღმრიცხველის გამოყენება (მერილი).

ინგლისური ენის შემსწავლელების გამორჩეულ ექსპერტთა პანელი რეკომენდაციას უწევს ისეთი ტესტების გამოყენებას, რომლებიც ზომავს ფონოლოგიური ცნობიერების, ასოების ცოდნის, სიტყვებისა და ტექსტის ინგლისურად წაკითხვის უნარებს. შედეგების გამოყენებას კი მიზანშეწონილად მიიჩნევენ იმის გამოსავლენად, ხომ არ საჭიროებენ ინგლისური ენის შემსწავლელები დამატებით სწავლებას.

კვლევა ადასტურებს, რომ ადრეული კვლევა კითხვის ადრეულ შედეგებს ზომავს. ამ შედეგების გამოყენება კი მიზანშეწონილია ინგლისურის შემსწავლელის შესაძლო კითხვითი პრობლემების სკრინინგისათვის. ეს მიგნება მნიშვნელოვანია იმდენად, რამდენადაც დღემდე არსებობდა ღრმა რწმენა, რომ ინგლისური ზეპირი ენის არასათანადო ფლობა გარეშე ენის შემსწავლელებს არ აძლევს კითხვის სწავლის საშუალებას ინგლისურში და შესაბამისად, ზღუდავს ადრეული სკრინინგის გამოყენების შესაძლებლობასაც. საერთო გამოცდილებას შეფასება დაწყებითი კითხვის საზომებით არ ხორციელდებოდა მანამდე, სანამ ინგლისურის შემსწავლელი არ მიაღწევდა ზეპირ ინგლისურის ფლობის გონივრულ დონეს. (გერსტენი, ბაიკერი, შანაჰამი, ლინან-ტომპსონი, კოლინსი და სკარცელა, 2007, გვ.5)

პანელი ასევე რეკომენდაციას წევს, რომ ინგლისური ენის შემსწავლელებთან გამოყენებულ იქნეს ის ადრეული კითხვის სტანდარტები, რომლებიც მშობლიური ინგლისური ენის მატარებლებთან გამოიყენება:

სურათი 3.15: ესპანური სიტყვების ჩამონათვალი

ესპანური სიტყვა	წარმოთქმა	მნიშვნელობა
no	no	არა
mi	Me	ჩემი
Uno	OO-no	ერთი
esta	ES-tah	ეს
Ella	AY-yah	ის (ქალი)
señor	sen-YOR	მისტერი
leer	lay-AIR	კითხვა
libro	LEE-bro	წიგნი
Amigo	ah-ME-go	მეგობარი
poleta	peh-LOH-tah	ბურთი
vaca	BAH-kah	ძროხა
Musica	MYEW-see-kah	მუსიკა
sorpressa	sor-PRES-ah	სიურპრიზი
leopardo	lay-oh-PAR-doh	ლეოპარდი
abuela	ah-BWEH-lah	ბებია
bicicleta	bee-see-KLAY-tah	ველოსიპადი
mañana	mon-YAH-nah	ხვალ
primavera	pre-mah-BEAR-ah	გაზაფხული
zapatos	sah-PAH-toes	ფეხსაცმელი
elefante	eh-leh-FAHN-teh	სპილო
vaca	BAH-kah/VAH-kah	ძროხა

სკოლებს, რომლებიც კითხვაში მოსწრების ზღვრული მაჩვენებლებს იყენებენ დაწყებით საფეხურებზე, შეუძლიათ რომ ერთი და იგივე სტანდარტი გამოიყენონ

როგორც მშობლიური ენის მატარებლებისათვის, ისევე ინგლისურის შემსწავლელებისათვის. ეს მიუხმარება მათ, რომ განახორცილოთ შესწორებები თუ პროგრესი არ არის დამაკმაყოფილებელი. პანელი მიიჩნევს, რომ სკოლებმა არ უნდა მიიჩნიონ მიმდინარეზე დაბალი კლასის შესაბამისი კითხვის მაჩვენებელი „ნორმალურად“ და არ მიიჩნიონ, რომ ვინმე შეძლებს კითხვის გაუმჯობესებას იმ შემთხვევაში, თუ მისი ზეპირი ინგლისური ენის ფლობა გაუმჯობესდება (გესტერნი და სხვები, 2007, გვ.3)

ეს რეკომენდაცია, რომელიც მხოლოდ ადრეულ კითხვას მოიცავს, ნაწილობრივ ურთიერთგამომრიცხავია. მიუხედავად იმისა, რომ კლასის დონის ინგლისური კითხვის ტესტები, ინგლისური ენის შემსწავლელების ტესტირების შემთხვევაში, ნათლად აჩვენებს, მიაღწიეს თუ არა მათ სტანდარტებსა და ზღვრულ მაჩვენებლებს, ასევე რეალისტურია იმ სიტუაციების წარმოდგენა, როდესაც ინგლისური ენის მოსწავლეების შესაძლებლობები იმდენად შეზღუდულია, რომ ისინი მხოლოდ რამდენიმე კითხვაზე პასუხის გაცემას ახერხებენ ან ვერც ერთ დავალებას ტესტში ვერ არსულებენ.

მასწავლებელი გავარჯიშებული უნდა იყოს მოსწავლეების შესახებ დასკვნებისა და განსჯების გამოტანაში ისე, რომ მოსწავლე არ იყოს გადატვირთული მისი ენობრივი შესაძლებლობების მიღმა მქონე შეფასებებით. ერთი გადაწყვეტილება იქნებოდა სკრინინგის საზომების ადმინისტრირება, რომელშიც შესულია სკალის ყველაზე დაბალი ნიშნულის დონის სატესტო დავალებები კლასის დონის დავალებებთან ერთად. ეს საშუალებას იძლევა, რომ მოსწავლეებმა შეზღუდული ინგლისური ენობრივი შესაძლებლობებითაც კი უპასუხონ მოცემული დავალებების ნაწილს. ამ მოსწავლეების მოსწრება და შედეგები კი საინტერესო ინფორმაციას წარმოდგენს სწავლის დაგეგმვისათვის. „ინგლისური ენის სწავლის ყოველმხრივი შეფასება“ CELLA (Comprehensive English Language Learning Assessment), უფრო მეტად ფუნქციონალურია, ვიდრე კლასის დონეზე დაფუძნებული კითხვისა და წერის საზომი. A დონე, რომელიც 1–2 კლასის მოსწავლეებისათვისაა განკუთვნილი,

სირთულით განსხვავებულ დავალებებს აერთიანებს და მოიცავს როგორც ანბანში ასოების ამოცნობის სავარჯიშოებს, ასევე სავარჯიშოებს, სადაც მაღალსიხშირული სიტყვების ამოკითხვაა საჭირო მოკლე საკითხავ აბზაცებში.

პრაქტიკული მაგალითი: გაკვეთილები 90/90/90 სკოლებიდან

შეფასებები განსაკუთრებით ეფექტური მაშინაა, თუ ისინი სწავლებასთან უერთიერთკავშირშია და დაფუძნებულია დამოკიდებულებას, რომ ყველა მოსწავლეს შეუძლია სწავლა ადექვატური სწავლებისა და შესაფერისი მხარდაჭერის გაწევის პირობებში. შეფასება სწავლებისათვის საჭირო პროექტი, გეგმა უფროა, ვიდრე განსჯა. 90/90/90 სკოლებში, მოსწავლის პროგრესის შეფასება ხშირად ხორციელდებოდა მათი გაუმჯობესებისათვის. 90/90/90 ერთერთი იმ სკოლათაგანი იყო, სადაც მოსწავლეების 90 პროცენტი ეთნიკური უმცირესობების ჯგუფებს წარმოადგენდა და სიღარიბეში ცხოვრობდა. თუმცა, ამ მოსწავლეებმა მაღალი მნიშვნელობის მქონე ტესტებში მაღალი ოსტატური დონე აჩვენეს. ბევრ შემთხვევაში, ამ სკოლებში შეფასება ყოველკვირეულად ტარდებოდა და კლასის მასწავლებლების მიერ იგიგმებოდა. იქინდა გამომდინარე, რომ სკოლაში ბევრი მოსწავლე გამოწვევის მკითხველი და მწერალი იყო და მათ შეფასებაში არც თუ სახარბილო შეფასებებს იმსახურებდნენ. თუმცა, დაბალი მოსწრება არა დაბალი დონის ან დამარცხების შეგრძნების შედეგი იყო, არამედ დამატებითი სწავლებისა და გამოცდილების. 90/90/90 სკოლების შეფასების კიდევ ერთი მახასიათებელს წარმოადგენდა მოსწავლეების წერით პასუხებზე ყურადღების გამახვილება მოსწრების შეფასებებში. გამომდინარე იქიდან, რომ პასუხები მეტად იყო წერილობითი, ვიდრე ზეპირი, მოსწავლეები უკეთ ახერხებდნენ საკუთარი მოსაზრებების თავმოყრას, ხოლო მასწავლებლები კი უკეთესაც აანალიზებდნენ მოსწავლეების პასუხებს და ამ პასუხების ხარისხს. გამომდინარე სწორედ იქიდან, რომ მასწავლებლები უკეთესაც ამოწმებდნენ და აანალიზებდნენ მოსწავლეების

პასუხებს, მათ ჰქონდათ ის ინფორმაცია, რომელიც მათ ეფექტური სწავლების ფარგლებში აქტივობების დასაგეგმად სჭირდებოდათ.

“მოსწავლეების წერის შეფასებისას, მასწავლებლებს შეეძლოდ განესხვავებინათ, იყო თუ არა სირთულეები, რომლებსაც მოსწავლეები ხვდებოდნენ, დაკავშირებული ლექსიკურ საკითხებთან, სხვადასხვა მიმართულებების არასწორ გააზრებასთან, არგუმენტაციის შეცდომებთან ან სხვა ისეთ მიზეზებთან, რომელთა გამოვლენა ტიპური ტესტების საშუალებით იშვიათადაა შესაძლებელი“ (რივის, 2003, გვ. 5). 90/90/90 სკოლებში, მასწავლებლები იყენებდნენ ზოგად რუბრიკებს, რომლებიც წერის მკაფიო სტანდარტებს წარმოადგენდნენ და იმავდროულად შეფასების მკაფიო სტანდარტებსაც. (რივის, 2003). შეფასების დროს, მასწავლებელი შეიძლება საკმაოდ ინტენსიურად შეხვედროდნენ ერთმანეთს ნამუშევრის შესაფასებლად ან ნამუშევრების გაცვლისათვის. შესაბამისად, შეფასება მეტად წარმოადგენდა რუბრიკების პრაქტიკულ გამოყენებას, ვიდრე სადავო და სუბიექტურ განსჯას. ქულების მინიჭების დროს უთანხმოება მეტწილად წარმოიშობა იმ შემთხვევაში, თუ მასწავლებლები იმპლიცისტურ კრიტერიუმებს იყენებ და არა დამტკიცებულ კრიტერიუმებს ან იმ შემთხვევაში, თუ კრიტერიუმები არ არის საკმარისად კონკრეტული. მასწავლებელმა შეიძლება ნამუშევარი ნაწილობრივ არაკურატულობისათვის შეაფასოს, რაც დამტკიცებული კრიტერიუმი არ არის. ან შეაფასოს კრიტერიუმით „სრულად ანვითარებს იდეებსა და მოსაზრებებს“, რომელსაც აკლია სპეციფიკა. მისი ინტერპრეტირება განსხვავებულად შეიძლება სხვადასხვა მასწავლებლის მიერ. სტანდარტებსა და უთამხრომეებზე საურისას კი მასწავლებლებმა შეიძლება გამოარკვიონ კრიტერიუმი და თავი შეიკავონ იმ დამატებითი კრიტერიუმების შემოტანიდან, რომლებიც არაა დადგენილი.

მესამე და უფრო მაღალი კლასისათვის, გამოიყენება მოკლე ლოკაციის ტექსტი, იმისათვის, რომ შეფასების შესაბამისი დონე განისაზღვროს: ეს დონე შეიძლება იყოს

A, B, C, ან D. კიდეც ერთი გადაწყვეტილებაა მოსწავლეების ენობრივი განვითარების შესაბამისი შეფასების დაგეგმვა. ინგლისური ენის შემსწავლელთა შეფასების მეორე ფაქტორია კოგნიტური რესურსების გამოყენება, განსაკუთრებით კი მაღალი დონის. თუ მშობლიური ენაზე მოლაპარაკეებს შევადარებთ, ინგლისური ენის შემსწავლელები ინგლისური ტექსტების დამუშავებისათვის დამატებითი კოგნიტური რესურსებით უნდა სარგებლობდნენ (ფრანსის, რივერა, ლესუ, კიფერი, და რივერა, 2006). ეს კი იმას იმნავს, რომ შესაძლებელია მათვერ შეძლონ კოგნიტური რესურსების საზომების სრულად გამოყენება კომპლექსური ტესტების დასამუშავებლად ან ეს პროცესი მათ შემთხვევაში შეიძლება უფრო დიდხანს გაგრძელდეს. მათი უზრუნველყოფა ტექსტებით ან მეტი დროის გამოყოფა მუშაობისათვის დამატებით საშუალებას წარმოადგენს. თუმცა, ამ შემთხვევაშიც კი, რთული სტანდარტიზებული ტესტების შესრულებისას მათი უნარებისა და შესაძლებლობების არდაფასება მოულოდნელობას არ წარმოადგენს.

ენის შეფასება

მოსწავლის მიერ ენის გაგების შეფასება მოითხოვს მათ მიერ სხვადასხვა საგნის მითითებას: „მაჩვენე წიგნი, მაჩვენე წითლი წერილი, მაჩვენე კვადრატი, მაჩვენე შენი მუხლი, ფეხი, ყური“ (ლოუ და ეკსი, 2002). დაიწყეთ ზოგადი, ნაცნობი საგნებით და ნელნლა გადადით ნაკლებად ნაცნობზე: „მაჩვენე მაგნიტი, მაჩვენე ფოტო, რომელზეც თვითმფრინავია გამოსახული.“ რეალური საგნები უფრო თვალსაჩინო და გასაგებია მოსწავლეებისათვის, თუმცა ასევე შეგიძლიათ ჟურნალები და სხვადასხვა ფოტოებიც გამოიყენოთ მოსწავლის რეცეფციული ლექსიკონის შეფასებისათვის. ასევე სთხოვეთ მოსწავლეს მოთხოვნების სერია შეასრულონ. „ადექი. დაჯექი. გადაშალე წიგნი. ასწიე ხელი. დაწერე შენი სახელი“. იმისათვის, რომ გამომსახველობითი ლექსიკა შეაფასოთ, სთხოვეთ მოსწავლეებს იმ საგნების იდენტიფიცირება, რომელსაც თავად მიუთითებთ. რა „ეს რა არის? ესენი რა არიან?“ ასევე დაუსვით მათ კითხვების სერიები

და ჩაინიშნეთ, როგორ პასუხობენ ამ კითხვებს: „რა გქვია? რამდენი წლის ხარ? სად ცხოვრობ? აბა, დათვალე ათამდე! დაასახელე ის ფერები, რომლებსაც გაჩვენებ.“ იმისათვის, რომ არაფორმალურ ტესტებს მიეჩვიონ, და ასევე დამატებით შეფასებით ინსტრუმენტებს გაეცნოთ, გთავაზობთ გამოიყენოთ ლოუსა და ეკსის (2002) ტექსტები. ტექსტების ჩამონათვალი მოცემულია ლიტერატურის ჩამონათვალის სექციაში.

რეფლექსია

რა არის მთვარი სირთულები ვალიდური და სანდო ინფორმაციის მოპოვებისას ინგლისური ენის შემსწავლელთა წიგნიერების განვითარებაზე? რა საშუალებებითაა შესაძლებელი ამ სირთულების გადალახვა?

წიგნიერების პროფილის შემნა

ხიმიენსი (2004) გვიჩვენებს, რომ ინგლისური ენის შემსწავლელის პროფილი შექმნათ. ეს პროფილი მოგვაწოდებს ინფორმაციას იმ ენის შესახებ, რომელზეც მოსწავლე სახლში საუბრობს. ეს მნიშვნელოვანია ინგლისური ენის შემსწავლელის სწავლების პროცესში არსებული ხარვეზების დასადგენად. შესაძლებელია, რომ სწავლება ფრაგმენტული ხასიათის იყო ან შეიძლება მოსწავლე რეგულარული კლასიდან მეორე ენის შემსწავლელ კლასში ან სპეციალურ საგანმანათლებლო კლასში გადავიდა.

როდესაც გაეცნობით ინგლისური ენის შემსწავლელის ქულებს, შეადარეთ ის სხვა მოსწავლეების ქულებსაც. გაითვალისწინეთ ისეთი ფაქტორები, როგორიცაა ინგლისური ენის შესწავლის დაწყების პერიოდი და მოსწავლის ინგლისურად შეხების ხანგრძლივობა. გაარკვიეთ, შეუძლია თუ არა ბავშვს მშობლიურ ენაზე კითხვა. თუ ასეა, უნარების ტრანსფერი ხდება შესაძლებელი. ასევე, მოიპოვეთ ინფორმაცია მოსწავლის წიგნიერების აქტივობებთან დაკავშირებით. ზოგი მოსწავლე თარჯიმანის როლს ასრულებს საკუთარი მშობლებისათვის. ასეთი ქმედებები კი წიგნიერებაში

ცნობილია „ენის ბროკერის“ (language brokering) სახელწოდებით (ლალასი, სოლომონი და იოჰანესენი, 2006). ენის ბროკერობა პოზიტიურად აისახება მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე. ეს მოსწავლეები თარგმნიან სამედიცინო ფორმებს, განცხადებებს, შეიძლება შემოსავლის გადასახადის ფორმებსაც კი. მოსწავლის მშობლიური ენის განმტკიცება ეხმარება მათ მისი, როგორ ინგლისური ენის გაგებისათვის სასარგებლო რესურსის გამოყენებაში.

მასალების შეფასება

სწავლების შესახებ გადაწყვეტილებებს შორის ერთერთი ყველაზე უმნიშვნელოვანესი შესაფერისი დონის მასალების არჩევაა მოსწავლეებისათვის. თუ მასალა ძალიან მარტივია, ის მოსაწყენი ხდება მოსწავლეებისათვის. თუ მასალა ძალიან რთულია, მოსწავლეებს გული უცრუვდებათ, აკადემიური თვით-შეფასება უქვეითდებათ და შესაბამისად, ვეღარ გაიცდიან პროგრესს. ყველაზე უარესი კი ისაა, რომ მათ შეიძლება კითხვა სამუდამოდ შეიძულონ (ჯუელი, 1994J). როგორც ადრე უკვე ავლინეთ, მოსწავლეებმა უნდა იცოდნენ სიტყვების 95 პროცენტი მაინც საკითხავ მასალაში და შეეძლონ ამ მასალის 75 პროცენტის გაგება-გააზრება.

წიგნიერი კითხვადობის დასადგენად რეკომდირებულია სამ-ნაწილიანი მიდგომის გამოყენება, რომელიც მოიცავს: ტექსტის სირთულის თვისობრივი საზომების, რაოდენობრივი საზომების გამოყენებას და პროფესიულ განსჯას ტექსტის მკითხველსა და დავალებასთან თავსებადობასთან დაკავშირებით ((ეროვნული მმართველობის ასოციაცია (NGA) და სკოლის გენერალურ მმართველთა სახელმწიფო საბჭო, 2010b). რაოდენობრივი საზომები დაკავშირებულია ფორმულის გამოყენებასთან. თვისობრივი კი გულისხმობს დონეებად დაყოფის სისტემებსა და საკონტროლო ფურცლების გამოყენებას. პროფესიული განსჯა გულისხმობს კითხვის ფაქტორებს მასალის წაკითხვისა და დავალებების შესრულების თვალსაზრისით. სასკოლო მასალების გამომცემლები ზოგადად საკუთარ ტესტებს დონეების მიხედვით

ანაწილებენ. დონეების საკუთრი სქემის ან ფორმულის გამოყენებით ისინი ვარაუდობენ, რომ კონკრეტული მასალა მეორე, მესამე ან მეოთხე კლასისათვისაა მიზანშენილი, რაც ნიშნავს, რომ მეორე, მესამე და მეოთხე კლასელს შეუძლია ამ მასალის დაძლევა. ასევე შესაძლებელი ასოების ან რიცხვების გამოყენება დონეებად დაყოფისათვის საკითხავის კლასების მიხედვით დაყოფის მაგივრად. ზოგიერთი გამომცემელი საბავშვო წიგნების განსაზღვრასაც აკეთებენ კითხვადობის დონის მიხედვით. თუ წიგნეს, რომელიც გინდათ, რომ გამოიყენოთ კითხვადობის დონე არ აქვს მითითებული, შეგიძლიათ ქვემოთ მოცემული რესურსებით ისარგებლოთ.

გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები Google-ძიება თუ Google-ის ძირეულ ძიებას მივმართავთ, ჩვენ შეგვიძლია განვსაზღვოთ, რამდენად შესაძლებელია სტატიების დაჯგუფა სირთულის საბაზისო, საშუალო და მაღალი დონეებად. საბაზისო დაახლოებით შეესაბამება სასკოლო საშუალო დონეს. მომხმარებელს ასევე შეუძლია გამოიყენონ ისეთი სტატიები, რომლებიც კითხვის დონის მიხედვით არის დაყოფილი. http://www.google.com/support/websearch/bin/answer.py?hl=en&answer=1095407 ■	გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები Titlewave® უზრუნველყოფს ATOS, lexile, საკუთარ კითხვადობის ფორმულებს. http://www.flr.follett.com/intro/titleservices.html

კითხვადობის დონე განსაზღვრავს შერჩეული რესურსის სირთულეს. ფორმულის გამოყენება შესაძლებლობას იძლევა ვივარაუდოთ კითხვადობის სირთულე რაოდენობრივი ფაქტორების გაზომვით. ასეთი ფაქტორებია, წინადადების სიგრძე, რთული სიტყვების რაოდენობა რესურსში. დონეებად დაყოფის სისტემაში შეიძლება ასევე იყოს მოცემული თვისობრივი ფაქტორები ტექსტის სირთულის ვარაუდისათვის. საუკეთესო შედეგების მიღება შესაძლებელია ორივეს, თვისობრივი და რაოდენობრივი ფაქტორების გათვალისწინების შემთხვევაში.

ATOS (Advantage-TASA Open Standard)

ATOS კომპიუტერიზებული ფორმალაა, რომელიც დაფუძნებულია წინადადებაში სიტყვების რაოდენობის, თითოეულ სიტყვაში ასოების რაოდენობის, კლასის შესაბამისად, კონრეტულ ტექსტში საშუალოდ მოცემული საერთო რაოდენობის პრინციპზე. ფორმალის საშუალებით ხდება მთლიანად ტექსტის ანალიზი და წიგნის სავარაუდო კითხვადობის დადგება. ამ ფაქტორების გათვალისწინებით კი, კლასის შესაბამისობის განსაზღვრა. ATOS ქულებს ანიჭებს 50,000-ზე მეტ ეგრე წოდებულ პოპულარულ (trade) წიგნს, რომლებიც „Renaissance Learning“-ის ფარგლებშია ხელმისაწვდომი. „Accelerated Reading“-ის შემქნელების მიერ ვებ-გვერდზე <http://www.arbookfind.com> . მიეცით საძიებო ველში იმ წიგნის სათაური, რომელიც თქვენთვის საინტერესოა ATOS ქულების მინიჭების მიხედვით. ATOS ქულები ბოლდ-შრიფტით გამოჩნდება “BL” აბრევიატურის შემდეგ, რაც ნიშნავს „წიგნის დონეს“ (for book level) და რონელიც კლასებთან შესაბამისად არის გამოსახული. პირველი კლასის დონის მასალა დაყვლია დონეების სერიებად, რომელიც დაფუძნებულია „კითხვის გაჯანსაღების“ დონეებად დაყოფის პრინციპსებს. თუ ტექსტი, რომლის კითხვადობის სავარაუდო დონე გაინტერესებთ, არ არის ჩამონათვალის სიაში, დაეკონტაქტეთ „Renaissance Learning“-ს.

სრულიად შესაძლებელია, რომ მათ ჰქოდეთ ამ ტექსტისათვის ATOS-ის ქულები. თუ ასე არ მოხდა, თქვენ შეგიძლიათ, რომ წიგნიდან რამდენიმე სანიმუშო აზხაცი ან მონაკვეთი გაუგზავნოთ კომპანიას. კომპანია კი, მასალისათვის ATOS ქულებს განსაზღვრავს და გაგიზიარებთ.

FYI	FYI	გამოვიყენოთ
Lexiles	ყველაზე	საერთო ძირითადი
ფართოდ	გამოიყენება	სტანდარტები (Common Core Standard) უფლებას
		დეტალურ ინფორმაციას
		გაგზავნის
		ტექნოლოგიები
		Titlewave

კითხვადობის დონის დასადგენად.	რთავს კომპანას lexiles-სა და DRP-ს (კითხვადობის შესაძლებლობის საფეხური), რომ საკუთარი დაყოფის ერთეულები კლასის მიხედვით ქულების დადგენისათვის გამოიყენოს, რათა განისაზღვროს კლასის შესაბამისი სირთულე.	წიგნების და სხვა მედია საშუალებების, მათ შორის ინტერესის დონეების, კითხვადობის დონეების, წიგნების მიმოხილვისა და წიგნისთვის მინიჭებული ჯილდეობის შესახებ ინფორმაციას. თქვენ შეგიძლიათ მოიძიოთ ავტორი, სახელწოდება, კლასის დონე, საგნობრივი მიმართულება და კურიკულუმის სტანდარტის შესახებ ინფორმაცია. http://www.flr.follett.com/login

Lexile-ის სკალა

Lexile-ის სკალა არის ორ-ფაქტორიანი კომპიუტერიზებული ფორმულა, რომელიც შედგება წინადადების სიგრძისა და სიტყვის სიხშირულობის ფაქტორებისაგან. ცხრილი 3.7 გვაწვდის ინფორმაციას ფორმულის ქულები დაახლოებით რომელ კლასს შეესაბამება. ელექტრონული პროგრამას, რომელიც ახორციელებს კითხვადობის დადგენას, ჰქვია Lexile ანალიზატორი, ხელმისაწვდომია MetaMetrics-თნ და გამოიყენება თქვენი საკუთარი lexile ქულების გამოსათვლელად. გარდა ამისა, დაახლოებით 40,000 წიგნი ხელმისაწვდომია ონლაინ საიტზე <http://www.lexile.com>. როგორც სავარაუდოა, ATOS და DRP გვაწვდის უფრო აკურატულ ვარაუდს წიგნის დონესთან დაკავშირებით, ვიდრე lexile-ს სკალა

(Renaissance Learning, 2006, 2009). მიუხედავად ამისა, lexile-ის სექემ ბევრად ფართოდ გამოიყენება.

კითხვადობის შესაძლებლობის საფეხური (Degrees of Reading Power, (DRP)

კითხვადობის შესაძლებლობის საფეხურის (DRP) ტესტი ზომავს წინადადების სიგრძეს, სიტყვების რაოდენობას არა მხოლოდ დეილის სიტყვების ჩამონათვალში (Dale List), რომლებიც მეოთხე კლასელებმა იციან, არამედ ასოების საშუალო არითმეტიკულს თითოეულ სიტყვაში (ტოუჩსტონის გამოყენებითი მეცნიერებების ასოციაცია, 1994).

DRP ერთეულების ფარგლებში კითხვადობის დონეების კომპილაცია სხვადასხვა საგნობრივი ჯგუფის სახელმძღვანელოებისათვის შეგიძლიათ მოიძიონ შემდეგ ვებ-გვერდებზე: <http://www.questarai.com/readability.htm>. DRP-ის კითხვადობა სხვადასხვა პოპულარული წიგნებისათვის ასევეა ხელმისაწვდომი მარტივად გამოყენებადი პროგრამის BookLink ფარგლებში. DRP-ის დანაყოფები გადანაწილებულია 15 ყველაზე მარტივი მასალიდან 85 - ყველაზე რთულ მასალებს შორის. ცხრილზე 3.7 მოცემულია DRP ქულები კლასებთან დაახლოებით შესაბამისობაში.

სხვადასხვა კითხვადობის ფორმულები

თუ თქვენ ვერ იღებთ თქვენთვის საჭირო კითხვადობის ფორმულას აქ ჩამოთვლილი რესურსების გამოყენებით, ან თუ უპირატესობას ანიჭებთ ტექსტის კითხვადობის შეფასება თქვენვე განახორციელოთ, გახსოვდეთ, რომ არსებობს კიდევ უამრავი სხვა კითხვადობის ფორმულა, რომლის გამოყენებაც შეგიძლიათ. ერთერთი ყველაზე მარტივი ფორმულაა ფრაის კითხვადობის გრაფიკი, რომელშიც დონეების გარაუდო ორი ფაქტორის გათვალისწინებით ხდება: ესენია წინადადების სიგრძე და

მარცვლების რაოდენობა სიტყვაში. სიტყვაში მარცვლების რაოდენობა ლექსიკონის სირთულის საზომი ფაქტორია. საზოგადოდ კი, რაც უფრო მეტი მარცვალია სიტყვაში, მით უფრო მეტად იხრება ის სირთულისკენ. ფრაის კითხვადობის გრაფიკი (ფრაი, 1977b) მოცემულია სურათზე 3.16. ფომრულა, რომელიც ზომავს რთული სიტყვების რაოდენობას და შეფარებით უფრო მარტივი გამოსაყენებელია, არის საბაზისო კითხვადობის ფორმულა (გუნინგი, 2002); მისი გამოყენება შესაძლებელია პირველიდან მეოთხე კლასამდე მასალის სირთულის შეფასებისათვის. „ნიუ დაილ-ჩალის კითხვადობის ფორმულა“ (New Dale-Chall Readability Formula) (ჩალი და დეილი, 1995), რომელიც ასევე ითვლის რთულ სიტყვებს, რეკომენდირებულია მესამე და უფრო მაღალი კლასებისათვის.

კითხვადობის ფორმულებთან დაკავშირებული პრობლემა მათი მექანიკურობაა, რაც არ იძლევა სუბიექტური ფაქტორების მხედველობაში მიღების საშუალებას. ასეთი ფაქტორებია კონცეფციების სიუხვე, ილუსტრაციების გამოყენება, გამოცდილება, რომელიც ტექსტის შინაარსის კონსტრუირებისთვისაა საჭირო. კითხვადობის ფორმულა უნდა ივსებოდეს სხვა სუბიექტური ფაქტორების გამოყენებითაც, რომლებიც დონეებად დაყოფის სისტემაშია გაერთიანებული (გუნინგი, 2000b). დონეებად დაყოფის სისტემა იყენებს სუბიექტურ და რაონოდებრივ ფაქტორებს, იმისათვის, რომ მასალის სირთულის დონე ივარაუდოს.

FYI

საბაზისო კითხვადობის ფორმულა (The Primary Readability Formula), შემუშავებულია პირველიდან მეოთხე კლასამდე მოსწავლეებისათვის და ხელმისაწვდომია მასწავლებლების გზამკლვევში.

რაოდენობრივი ფაქტორები

გარდა იმ ნაკლისა, რომელიც ტრადიციული ფორმულების მიერ თვისობრივი ფაქტორების არგათვალისწინებასთანაა დაკავშირებული, კიდევ ერთი შეზღუდვა

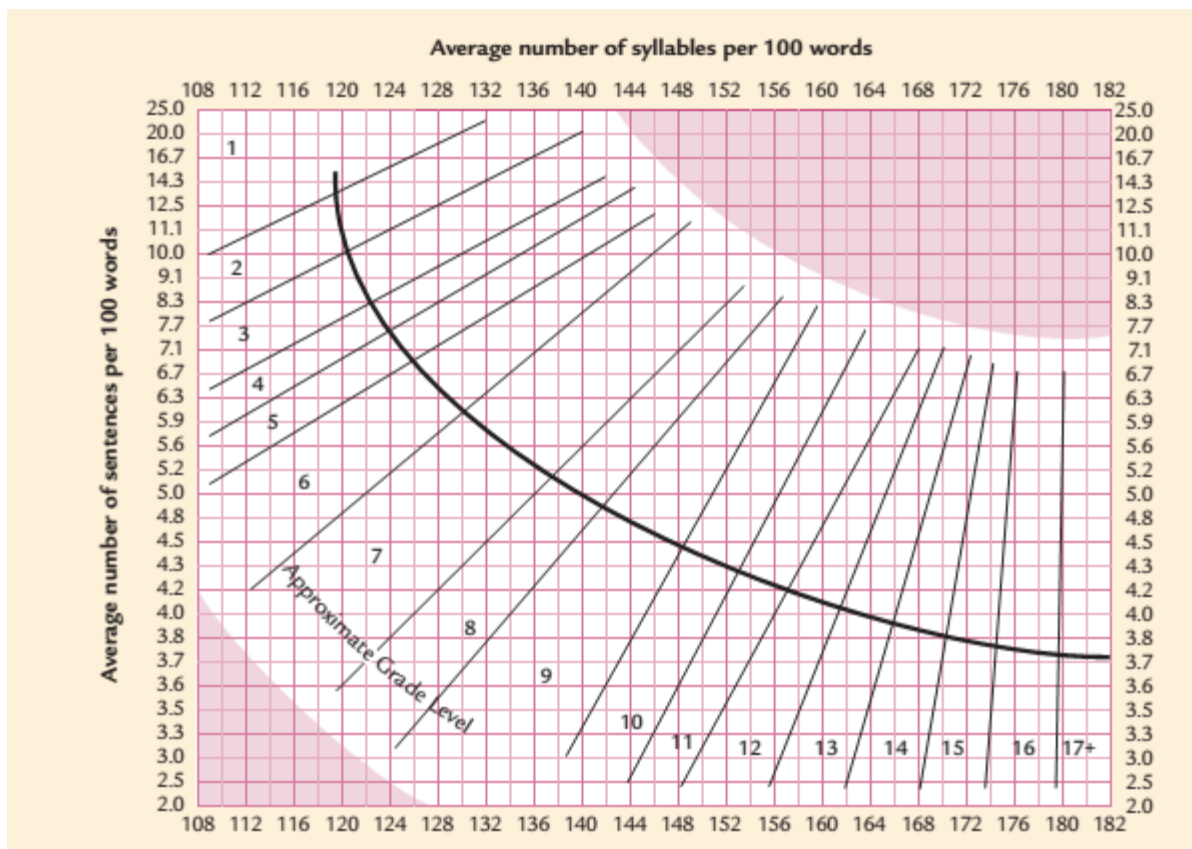
ისაა, რომ ეს ფორმულები დაწყებით დონეზეც არ მუშაობს. ფორმულები არ ითვალისწინებენ ისეთ ფაქტორებს, როგორებიცაა მაგალითად ილუსტრაციების გამოუყენებლობა ან გვერდზე სტრიქონების რაოდენობა, რომლებიც პრინციპში დაწყებითი საფეხურის მასალების სირთულის მნიშვნელოვანი დეტერმინატორებია. ფორმულები ასევე არ განსაზრავენ მართებული აკურატულობით რამდენად მასალები პირველი კლასისთვისაა მართებული. თუმცა, პირველი კლასის კითხვითი აქტივობება გულისხმობს ბევრი სხვადასხვა, დიდარი მასალის კითხვას, რომელიც შეიცავს თვლას ან ფერადი სუბე ჩამონათვალს, რომელიც შეიცავს თვლას ან ფერთა გამოცნობას, წიგნებს, რომლებშიც მხოლოდ ერთი-ორი მარტივი სიტყვაა მოცემული თითოეულ გვერდზე. პირველი კლასის მასალა ასევე პატარა-პატარა წიგნების სერიალი, როგორიცაა პატარა ბელის სერიები, რომელიც მცირე თავებისგან შედგენა და შეიძლება ჯამში 100 სიტყვას მოიცავდეს. იმისათვის, რომ პირველი კლასის წიგნებს შორის მგრძობიარე და ზუსტი განსხვავებები გამომვალინოთ, საჭიროა დონეებად დაყოფის სისტემის გამოყენება.

სურათი 3.16: ფრაის კითხვადობის ვარაუდის გრაფიკი

ზევით წერია: მარცვლების საშუალო რაოდენობა ას სიტყვაზე

გვერდზე წერია: წინადადებების საშუალო რაოდენობა 100 სიტყვაზე

გრაფიკში წერია: კლასის დაახლოებითი დონე



კითხვის გრაფიკთან მუშაობის დეტალური განმარტებები

1. აირჩიეთ შემთხვევითი შერჩევის პრინციპით სამი სანიმუშო აბზაცი და დათვალეთ თითოეულში ზუსტად 100 სიტყვა. თვლა დაიწყეთ წინადადებების საწყისი სიტყვიდან. სიტყვებად არ ჩათალოთ საკუთარი სახელები, ინიციალები და რიცხვები.
2. დათვალეთ წინადადებების რაოდენობა 100 სიტყვაზე. ივარაუდეთ წინადადებების სიგრძე, ათიდა ყოველი მეათეს სიგრძის დათვლით.
3. დათვალეთ მარცვლების რაოდენობა 100 სიტყვიან მონაკვეთში. თუ არ გაქვთ კალკულატორი, მარტივად ყველა სიტყვის ბოლოს, რომელიც ერთზე მეტი მარცვლისაგან შედგება, დასვით ნიშანი, ხოლო როდესაც მონაკვეთის ბოლოს მიხვალთ, დათვალეთ სიტყვების გვერდზე რიცხვების რაოდენობა 100 სიტყვისათვის. მცირე კალკულატორების გაოყენება ასევეა შესაძლებელი, სადაც

რიცხიან 1-ს დაწერთ შემდეგ კი მიუმატებთ ყველა სიტყვაში დათვლილი მარცლების რაოდენობას ნელნელა.

4. მონიშნებთ გრაფიკზე შესაბამის ადგილას წინადადების საშუალო სიგრძის ადგილი და შემდეგ კი, მარცვლების რაოდენობის მიხედვით დაადგინეთ კვეთა. ის ადგილი, სადაც ეს ორი წერტილიც გადაიკვეთა, წამოდგენს საკითხავის სავარუადო დონეს კლასის მიხედვით.
5. იმ შემთხვევაში, თუ მარცვლების თვლის დროს თვალსაჩინო განსხვავება გამოვლინდა, რეკომენდირებულია უფრო მეტი ნიმუშის აღება.
6. სიტყვა განისაზღვრება, როგორც სიმბოლოების ჯგუფი, რომლებიც დაცილებულია ერთმანეთს ორივე მხარიდან; შესაბამისად, Joe, IRA, 1945, and & ყველა ცალცალკე სიტყვებია.
7. მარცვლად მიჩნეულია ფონეტიკური მარცვალი. ზოგადად, იმდენი მარცვალი გვაქვს, რამდენიც ხმოვანია სიტყვაში. მაგალითად. სიტყვა "stopped" (გაჩერებული) ერთი მარცვალია, ხოლო სიტყვა „wanted“ (იძებნება) კი ორმარცვლიანი. როდესაც მარცვლებს ვთვლით რიცხვებისა და ინიციალებისათვის, თითოეული თითო მარცვლად მიიჩნით. მაგალითად, 1945 არის ოთხი, IRA - კი არის სამი მარცვალი , „და“ და მისი სიმბოლო & ასევე ერთი მარცვალია.

დონეზად დაყოფის სისტემები

მიუხედავად იმისა, რომ დაწყებითი საფეხურის საკითხავი მასალა ყველა ერთნაირად გამოიყურება და დიდი შრიფტით და უამრავი ილუსტრაციით ხასიათდება, სინამდვილეში ისინი აერთიანებენ კითხვის სწავლების სხვადასხვა თეორიებს და სხვადასხვანაირად გამოიყენებიან (ჰიბერტი, 1999). ადრეული კითხვის მასალების კლასიფიკაციაა პროგნოზირებადი, მაღლსიხშირული ან დეკოდირებადი. პროგნოზირებადი ტექსტი ისეა დაწერილი, რომ მოსწავლეს შეუძლია ილუსტრაცია ან

ენის წინარე ცოდნა გამოიყენოს ტექსტის „წასაკითხად“. პროგნოზირებად წიგნში შეიძლება შემდეგი წინადადება შეგვხვდეს „მე შემოიძლია სირბილი. მე შემოიძლია ხტუნვა. მე შემოიძლია სიმღერა. მე შემოიძლია კითხვა“. თითოეული წინადადება მოცემულია ცალკე გვერდზე და ცალკე ილუსტრაცია მოჰყვება, რომელზეც შესაბამისი ქმედებაა ასახული. მკითხველი სერიუზულ მხარდაჭრას იღებს კლუსტრაციისა და განმეორებითი ფრაზებისაგან. პროგნოზირებადი წიგნები არაჩვეულებრივი რესურსია ბეჭდური მასალი კონცეფციის დასამკიდრებლად და გასაძლიერებლად მოსწავლეებში. ასეთი წიგნები მოსწავლეებს კითხვის შეგრძნებას უჩენენ და ასევე ეხმარებიან ინგლისური ენის შემსწავლელებს ინგლისურის მახასიათებლების ათვისებაში. პროგნოზირებადი წიგნები არაჩვეულებრივ საქმეს აკეთებს მოსწავლეებისათვის კითხვის პირველად ჩართვისათვის. მოსწავლეების უმრავლესობა უპირველეს კითხვის ლექსიკონს იმდიდრებს დაბეჭდილი სიტყვების განმეორებით. თუმცა, ზოგიერთი მაინც გაარძელებს სურათების გამოყენებას და ენობრივ კავშირებზე დაყრდნობას და პროგნოზირებადი წიგნები ამ უნარების პროგრესს ხელს უშლიან.

ზოგი ტექსტი ხაზს უსვამს მაღალსიხშირულ სიტყვებს. ასეთი სიტყვებია, of , and , the , was , და where, რომლებიც იმდენად ხშირად ჩნდება ნაბეჭდ მასალაში, რომე ისინი მიიჩნევა მაღალსიხშირულად. პროგნოზირებადი წიგნების დიდი უმრავლესობა შედგენილია მაღალსიხშირული სიტყვების გამოყენებით. დეკოდირებადი ტექსტები შეიცავს ფონიქსების იმ ელემენტებს, რომლებიც ისწავლება. მოთხრობა ბაღლინჯოს შესახებ, რომელიც ცხოვრობს ნოხში (a bug who lived in a rug) დეკოდირებადია იმ მოსწავლეებისათვის, ვინც უკვე ისწავლა „ug“ მოდელი. არ არსებობს ტექსტი, რომელიც სრულად დეკოდირებადია. მაღალსიხშირულია სიტყვები, როგორიცაა არის და არიან, (is, and are). თუმცა, მაინც არსებობს საჭიროება იმისა, რომ შინაარსის მიმცემი სიტყვები დაემატოს, როგორიცაა მაალითად დათვი და მშიერი, თუ მოთხრობა მშიერ დათვზე.

ყველაზე მეტად გავრცელებლი დონეებად დაყოფის სისტემა დაფუძნებულია პროგნოზირებად ტექსტებს. ადაპტირებული სისტემა, რომელიც თავდაპირველად „კითხვის გაჯანსაღების“ (Reading Recovery) მიერ შემუშავდა, ფუნქციონირებს და პინელმა (2009) შეავსეს 18000 დონეებად დაყოფილი წიგნით მოსწავლეებისათვის საბავშვო ბაღის ასაკიდან მერვე კლასამდე. წიგნები დონეებად დაყოფილია ანბანის ასოების მიხედვით A-დან Z-ის ჩათვლით, სადაც A დონეზე მოცემულია ყველაზე დამწყები მკითხველისათვის განკუთვნილი, ხოლო Z -ის დონეზე კი, მერვე კლასელის დონის მასალა. ცხრილი 3.7 გვაჩვენებს დონეების დაახლოებით შესაბამისობას სკლასთან. წიგნები, რომლებიც კლასების მიხედვით დაჯგუფებული შესანიშნავი წიგნების (Graded Listing of Outstanding Children's Books) სახელწოდებითა ცნობილი მოცემულია ავტორთა ვებ-გვერდზე: Author's Web site) (<http://www.wordbuilding.org>). აქ მოცემული წიგნები დონეებად დაყოფილია ორივე მახასიათებლის - პროგნოზირებისა და დეკოდირების პრიციპით და ითვალისწინებს როგორც რაოდენობრივ, ასევე თვისობრივ ფაქტორებსაც.

ჩვენ შეიძლება მოგინდეთ ისეთი წიგნების გამოყენება, რომლებიც არ არის დონეებად დაყოფილი ან შეიძლება არ გქონდეთ დონეებად დაყოფილი წიგნების ჩამონათვალი წვდომა. ამ შემთხვევაში თქვენ გჭირდებათ, რომ წიგნების დონეებად დაყოფა თავად შეძლოთ. წიგნების დონეებად დაყოფისათვის გაითვალისწინეთ საკვანძო სუბიექტური ფაქტორები და შეადარეთ ის წიგნი, რომელის დონის განსაზღვრას ცდილობთ ზღვრული მაჩვენებლის განსაზღვრულ (benchmark books) წიგნებში მოცემულ მონაკვეთებს. წიგნის სირთულის თვისობრივი შეფასება (ჩელი, ბისექსი, კონარდი და ჰარის-შარპლზი, 1996) გვთავაზობენ ზღვრული მაჩვენებლის განსაზღვრული წიგნების მონაკვეთებს და მიმართულებებს მხატვრული თუ დოკუმენტური/ინფორმაციული წიგნების დონეებად დაყოფისათვის. დაწყებითი სირთულის წიგნებისათვის, გამოიყენეთ დონეებად დაყოფის საბაზისო ინდექსი, რომელიც ქვემოთ არის განმარტებული. დონეებად დაყოფის საბაზისო ინდექსი

დაფუძნებულია დინებად დაყოფის საბაზისო სისტემაზე (Basic Leveling System) და მოიცავს დაწყებითი სირთულის წიგნებს (Beginning Reading Books).

კითხვის დაწყებითი წიგნები უფრო რთულია, ვიდრე უფრო მაღალი კლასებისთვის განკუთვნილი წიგნები, რადგან დაწყებითის აერთიანებს სირთულეების ფართო სპექტრს. დონებად დაყოფის საბაზისო სისტემას (The Basic

Leveling System) გააჩნია შვიდი დაწყებითი საკითხავი პირველი კლასის ჩათვლით: სურათი, ტიტრი ან ჩარჩო (ადრული სკოლამდელი), პირველი სკოლამდელი, მეორე სკოლამდელი, მესამე სკოლამდელი, დამწყები და პირველი. იმისათვის, რომ ტექსტის სირთულე განისაზღვროს ადრული კითხვის დონეზე, შესადარებელი ტექსტის შეფასება ხდება ზღრული მაჩვენებლის წიგნთან ან წიგნის მონაკვეთთან. დასვით კითხვა: რომელი ზღრული მაჩვენებლის წიგნი ან მონაკვეთია ამ ტექსტთან ყველაზე ახლოს? გაითვალისწინეთ ასევე რაოდენობრივი ფაქტორებიც. განსაკუთრებული ყურადღება მიაქციეთ სიტყვების სირთულის ხარისხს. შეძლებდა თქვენი მოსწავლე მათ წაკითხვას> გახსოვდეთ, რომ მოსწავლეებს უნდა შეეძლოთ სიტყვების დაახლოებით 95 პროცენტის წაკითხვა. ამ დონისათვის, სიტყვების უმრავლესობა მოსწავლის მოსმენით ლექსიკურ მარაგში უნდა არსებობდეს. მთავარი ამოცანა კი, ბეჭდური სიტყვების წარმოთქმას ან ცნობას გულისხმობს. სიტყვები, როგორიცაა მაგალითად “the” მაღალი სიხშირულობით ხასიათდებიან და მათი წაკითხვა უფრო ადვილია. ისეთი სიტყვები, როგორიცაა „cat“ (კატა) ან „hat“ (ქუდი), ადვილია დეკოდირებისათვის. გაითვალისწინეთ ასევე, როგორი სასარგებლოა ამ დროს ილუსტრაციის მხარდაჭერა.

FYI	FYI
• კლასის მასწავლებელმა უნდა გადაწყვიტოს დაახარისხოს თუ არა წიგნები დონეების მიხედვით. წიგნები, რომლებიც მართული კითხვისათვის ან	• დონეები, რომლებიც მოცემულია დონეების საბაზისო ინტექსში თანხვედრაშია იმასთან, რომელიც ბაზალის საკითხავებშია გამოყენებული.

ახალბედა მკითხველთან მუშაობისთვის გამოიყენება, დონეების მიხედვით უნდა იყოს დაყოფილი. მოსწავლეების კითხვის უნარების განვითარებასთან და წიგნის შერჩევის უნართან ერთად, უფრო და უფრო ნაკლებად წარმოიშობა წიგნების დონეებად დაყოფის საჭიროება. კარგი აზრია წიგნების დონეებად დაყოფა მესამე კლასის ჩათვლით. როდესაც მოსწავლეებს თავისი კლასის შესაბამის წიგნებზე ხელი მიუწვდებათ, მეტია იმის შანსი, რომ ისინი ამ წიგნებს წაიკითხავენ. მესამე კლასის შემდეგ, შეგიძლიათ იქონიოთ თაროები, სადაც ჩქარი მკითხველებისათვის მათ კლასზე უფრო მათალი დონის წიგნები განთავსდება. თქვენ ასევე შეგიძლიათ შეინარჩუნოთ დონეებად დაყოფის სისტემაც. • როდესაც წიგნებს მოსწავლეების შესაძლებლობებს უთავსებთ, დონეები მხოლოდ ერთერთი ფაქტორია. მოსწავლეების ინტერესები, მოტივაცია, ცოდნა და სოციო-კულტურული იდენტობა ასევე უმნიშვნელოვანესი	ბაზალის საკითხავი სისტემების დაყოფილია მასალებად შემდეგი დონეების მიხედვით: სამი წინა სკოლამდელი, დამწყები და პირველი კლასის საკითხავი. როგორც წესი, არაფორმალური კითხვის აღმრიცხველები ხასიათდება წინა სკოლამდელი, დამწყები და პირველი კლასის დონის წიგნების მახასიათებლებით. • ყველა წამყვანი კითხვის პროგრამა ხასიათდება ტექსტების დეკოდირების უნარით საკითხავი მასალის დაწყებით ეტაპზე. თუ იყენებთ პროგრამას, რომელიც დეკოდირების პრინციპზე აგებულ ტესტებს იყენებს, კარგი იქნება, თუ წიგნების დონეებად მოსწავლეების იმ უნარების მიხედვით გაანაწილებთ, რომელიც ასეთი წიგნების კითხვისთვისაა საჭირო. იხილეთ მე-5 თავი დონეებად დაყოფილი დეკოდირების პრინციპზე აგებულ ტექსტების გამოყენების სახელმძღვანელო შეგიძლიათ იხილოთ. • კითხვის გაჯანსაღების დონეები რამდენჯერმე უნდა უნდა

ფაქტორებია (ძალდოვი და პეტერსონი, 2005).	გადაამოწმოთ. ასეთი წიგნების კვლევის
• დაწყებითი საკითხავი ტექსტების დონეებზე დაყოფა შესაძლებელია ყველა ან რომელიმე ამ სამი კრიტერიუმის მიხედვით: მოცემული სიტყვების სიხშირულობა, ტექსტის დეკოდირების უნარი და პროგნოზირებადი ტექსტი.■	საფუძველზე კუნიჰამი და სხვები (2005) ასხვნიან, რომ წიგნები ვერ ახერხებს სიტყვების დონეების შესაბამისი ზრდის მოთხოვნას დონეების მატებასთან ერთად. (გვ. 425).

ზოგიერთი სიტყვა შეიძლება ილუსტრაციები სახით იყოს გამოსახული, რამაც ასევე შეიძლება ტექსტის მიმოხილვის საშუალება მოგვცეს ან ამ ტექსტების ძირითადი ნაწილის აღწერა გახადოს შესაძლებელი.

სურათი 3.17 სამუშაო ფურცელი პირველკლასელების მასალის სავარაუდო სირთულისათვის

ილუსტრაციებით გამოსახული რთული სიტყვების რაოდენობა			
არცერთი	რამდენიმე	უმრავლესობა	ყველა
ადვილად დეკოდირებადი სიტყვების რაოდენობა			
არცერთი	რამდენიმე	უმრავლესობა	ყველა
ლექსიკისა და კონცეფციების სირთულე			
_____ლექსიკისა და კონცეფციების ცოდნა/ცნობადობა			
_____ერთი ან ორი უცნობი სიტყვა ან კონცეფცია			
_____რამდენიმე უცნობი სიტყვა ან კონცეფცია			

საკითხის სიახლოვე ან მოთხრობის ხაზის ცნობა			
მაღალი	საშუალო	დაბალი	
ზღვრული მაჩვენებლის მონაკვეთთა ან წიგნათ შედარებისას, რა დონეს შეესაბამება ტექსტის რომელიც სანიმუშო მონაკვეთია ყველაზე ახლოს ზღვრულ მაჩვენებლებთან? მონაკვეთი 1 _____ მონაკვეთი 2 _____ მონაკვეთი 3 _____ საშუალოდ _____			

აუცილებელია გულისხმიერების გამოჩენა შერჩეული საკითხისადმი საერთო ინტერესის, საკითხისა და ენის ცნობადობის, რეპეტიციული ელემენტების, რითმის გამოყენების და სხვა ფორმალური ფაქტორების, ასევე თითოეულ გვერდზე სტრიქონების რაოდენობის მიმართ. ასევე უნდა გაითვალისწინოთ ტექსტის მოცულობა; მოკლე ნაწარმოებები უფრო მარტივი წასაკითხია, ვიდრე გრძელი. ყველაფერთან ერთად, გაითვალისწინეთ, რომ საშუალო დამწყებ მკითხველს უნდა გააჩნდეს აუცილებელი ინფორმაციული გამოცდილება ტექსტის წაკითხვისათვის. წიგნი, რომელიც ვიეტნამის ომს ეხება, დამწყები მკითხველის შესაძლებლობების მიღმაა, რაც არ უნდა მარტივად იყოს იგი დაწერილი. აუცილებლად მიაქციეთ ასევე ყურადღება ფიგურალური ენისა და ალუზიების გამოყენებასაც, რადგან ეს დამწყები მკითხველისათვის შეუსაბამოა. როდესაც სავარაუდო სირთულის განსაზღვრაზე იმუშავებთ, იყავით კონსერვატიული. თუ ყოყმანებთ იმასთან დაკავშირებით, თუ ტექსტი დამწყები დონის მკითხველისთვისაა თუ პირველი დონის მკითხველისთვის შესაფერისი, გამოიყენეთ ეს ტექსტი უფრო მაღალი საფეხურის, პირველი დონის მკითხველისათვის. უკეთესია, თუ მოსწავლეს უფრო მარტივ საკითხავს მისცემთ, ვიდრე რთულს.

გაითვალისწინეთ სუბიექტური და ობიექტური ინფორმაცია იმისათვის, რომ გადაწყვიტოთ სირთულის ხარისხი. გამოიყენეთ სამუშაო ფურცელი, რომელიც 3.17 სურათზეა მოცემული და აღნიშნეთ რაოდენობრივი და თვისობრივი ფაქტორები. მას შემდეგ, რაც გაეცნობით დონეებად დაყოფილ წიგნებს, თქვენი ვარაუდები უფრო აკურატული გახდება და ნაკლებად მოგიწევთ ობიექტურ საზომებზე დაყრდნობა. თუმცა, მეორე მხრივ ობიექტური საზომები სასარგებლოა გადამოწმებისათვის. მომდევნო გვერდებზე მოცემულია თითოეული დონის დახასიათება და ზღვრული მაჩვენებლის შესაბამისი სანიმუშო მონაკვეთები. სიტყვების, რომელბიც მიჩნეულია რთულად, უფრო მუქი შრიფტითაა მოცემული.

სურათების დონე

სურათების დონის წიგნებში მოცემულია ერთი სიტყვა ან ფრაზა, რომელიც ილუსტრაციითაა გამოსახული. იხ. სურათი 3.18. მაგალითად, სიტყვა ლომს თან ახლავს ლომის გამოსახულება.

სიტყვას თან ახლავს რიცხვი 3 და სამი წერტილი. ტექსტი სრულად და მკაფიოდაა დასურათებული ყველგან, სადაც საჭიროა. ზოგ წიგნში, მოსწავლეებს შეიძლება დასჭირდეთ საწყისი თანხმობის ამოცნობისათვის დახმარება, რომ სურათის ამოცნობა შესძლონ. მაგალითად, მოსწავლემ შეიძლება არ იცოდეს, სურათზე მგელია გამოსახული თუ ძაღლი. სურათის ტიტრზე ასო „მ“-ს დანახვით, მოსწავლე იყენებს საწყისი თანხმობის ცოდნას, იმის დასასაბუთებლად, რომ სურათზე მგელია გამოსახული.

ზღვრული მაჩვენებლის წიგნები:

ნახატები ჯონ ბურნინგამის

რიცხვები გაი სმალიეს

ტიტრი ანუ ჩარჩოს დონე

ტიტრის დონის ტექსტები ისეა ილუსტრირებული, რომ მკითხველს შეუძლია სურათების გამოყენება ტექსტის უმრავლესი, მაგრამ არა ყველა სიტყვის ინდეტიფიცირებისათვის (იხილეთ სურათი 3.19). ასეთი წიგნები ჩარჩო წინადადებებით ხასიათდებიან, რომლებიც მარტივი წინადადებაა. მაგალითად: „მე შემოიძლია“ „_____“ „მე ვარ _____“ ან „_____შემოიძლია ცურვა.“ წინადადებები მთელი ტექსტის განმავლობაში მეორდებიან. ცხოველის, ადმიანის ან მოქმედება, რომელიც ჩარჩოს ჰქმნის, ილუსტრაციითაა მხარდაჭერილი. მოსწავლემ უნდა იცოდეს სიტყვის საწყისი თანხმოვანი და რამდენიმე მაღალსიხშირული სიტყვა, იმისათვის, რომ ჩარჩო შექმნას.

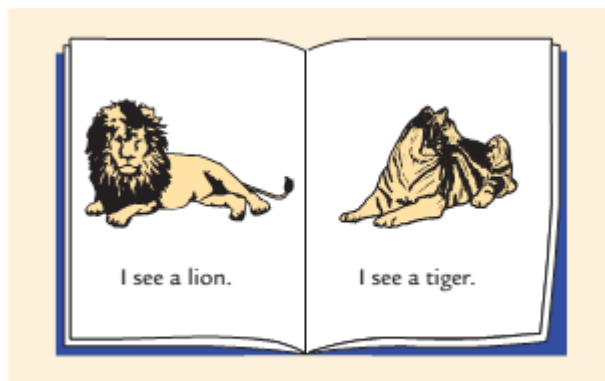
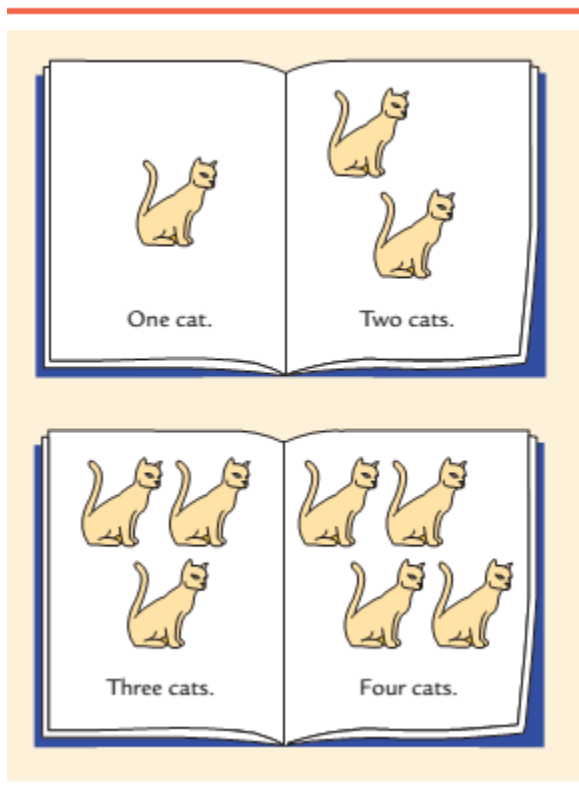


FIGURE 3.19

FIGURE 3.18



ზღვრული მაჩვენებლის წიგნები:

ჩემი კატა ხომ არ გინახავს? ერიკ კარლი

ჩემი ბარნი გრეიგ ბრაუნი

კატა ჭილოფზე ბრაინ ვილდსმიტის მიხედვით

ზღვრული მაჩვენებლის მონაკვეთი: მე ვხედავ_____.

წინა დაწყებითი 1 (მარტივი, მაღალსიხშირული სიტყვები) მსგავსია ტიტრის დონის წიგნებისა, მაგრამ აქ მოცემულია განსხვავებული სიტყვების დიდი რაოდენობა და საჭიროა მათი წაკითხვა. ილუსტრაციები ჩვეულებრივ

გამოხატავს ზოგიერთს ან ტექსტის უმეტეს ნაწილს. წინა დაწყებითი 1 წიგნები მოითხოვს მაღალსიხშირული სიტყვების მეტ ცოდნას და მოკლემოვნიანი მახასიათებლების მეტ-ნაკლებ ცნობას. ასეთებია -at და -am .

ზღვრული მაჩვენებლის წიგნებია:

ყავისფერო დათვო, ყავისფერო დათვო, რას ხედავ? ბილი მარტინი

ბაღლინჯოები პატრიცია და ფრედრიკ მაკკასაკი

ზღვრული მაჩვენებლის მონაკვეთია: „ცუდი კატა“.

მეთი მოწყენილია.

მეთს ქუდი აქვს.

ახლა პეტს მეთის ქუდი აქვს.

პეტი კატაა.

მეთი პეტს გაეკიდა.

მაგრამ პეტი გაიქცა.

პეტი მეთის ქუდით გაიქცა.

პეტი ცუდი კატაა.

Benchmark passage: "The Bad Cat"

Matt is sad.

Matt had a hat.

Now Pat has Matt's hat.

Pat is a cat.

Matt ran after Pat.

But Pat ran away.

Pat ran away with Matt's hat.

Pat is a bad cat.

წინა დაწყებითი 2

წინა დაწყებითი 2-ის ფარგლებში გაერთიანებული წიგნები მსგავსია 1-სა, თუმცა აქ უფრო დიდი რაოდენობით სხვადასხვა სიტყვები გვხვდება. ილუსტრაციებით ტექსტის ნაწილია გამოხატული. ამ დონეზე საჭიროა მაღალსიხშირული სიტყვების უკეთესი ცოდნა და მოკლემოვნიანი მახასიათებლების კარგი ცნობა. ასეთებია: -at , -op , და -et .

ზღვრული მაჩვენებლის წიგნებია:

კატის ხაფანგი, მოლი კოქსი

სტაფილოს თესლი, რუტ კრაუსი

ზღვრული მაჩვენებლის მონაკვეთი: „წითელი კენგურუ“

სკუპ! სკუპ! სკუპ!

კენგურუებს ხტუნვა უყვართ

წითელი კენგურუ ყველაზე კარგად ხტუნავს.

წითელ კენგურუს შეუძლია გადაგახტეს.

წითელ კენგურუს შეუძლია წითელი სატვირთოს

თავსახურს გადაახტეს.

წითელი კენგურუ დიდია

წითელ კენგურუს დიდი უკანა ფეხები აქვს.

წითელ კენგურუს ძალიან ძლიერი უკანა ფეხები აქვს

და აქვს გრძელი კუდი.

წითელი კენგურუ კაცზე დიდია.

წითელი კენგურუ ყველაზე დიდი კენგურუა.

Kangaroos like to hop.

The red kangaroo can **hop** the best.

The red kangaroo can hop over you.

The red kangaroo can hop over the top of a **van**.

The red kangaroo is **big**.

The red kangaroo has **big** back legs.

Its back legs are very **strong**.

And it has a **long** tail.

The red kangaroo is bigger than a man.

The red kangaroo is the biggest kangaroo of all.

წინა დაწყებითი 3

ეს დონე მე-2-ის მსგავსია, მაგრამ მოითხოვს მაღალსიხშირული სიტყვების მეტ ცოდნას და იმ მოკლებმოვნიანი მახასიათებლის უკეთეს ცნობას, რომლებიც თანხმოვნების კომპლექსთან გამოიყენება. ასეთია: tr , st , და sch .

ზღვრული მაჩვენებლის წიგნებია:

ფეხის წიგნი, დოქ. სეუსი

მძინარა ძაღლი, ჰაიერ ციფერტი~

ზღვრული მაჩვენებლის მონაკვეთია: „საუკეთესო შინაური ცხოველი“ (“Best Pet”)

“მე საუკეთესო შინაური ცხოველი მყავს“ თქვა ტედი.

ჩემი ძაღლი ყეფს და კუდს აქიციანებს, როდესაც სკოლიდან მოვდივარ.“

„არა ჩემი შინაური ცხოველია საუკეთესო“, თქვა რობინმა.

„ჩემი კატა ხელს მიქნევს, როდესაც სკოლაში მივდივარ.“

„მე საუკეთესო შინაური ცხოველი მყავს“, თქვა ვილმა. ჩემი შინაური ცხოველი არის ღორი.

„ჩემს ღორს ბევრი ტრიუკების გაკეთება შეუძლია“.

შემდეგ ტედმა თქვა, რომ მისი შინაური ცხოველია საუკეთესო.

ჩემი შინაური ცხოველი ჩემთვის საუკეთესოა.

რობინის შინაური ცხოველი მისთვის საუკეთესოა.

ვილს ჰყავს შინაური ცხოველი, რომელიც მისთვის საუკეთესოა.“

დაწყებითი

დაწყებით დონეზე, ლექსიკა ბევრად მრავალფეროვანი ხდება, ილუსტრაციების მხარდაჭერა კი მცირდება. მოსწავლეებს ესაჭიროებათ მეტი მაღალსიხშირული სიტყვების ცოდნა, მოკლე და გრძელხმოვნაანი მახასიათებლების ცნობა (-ake , -ike , -ope). დაყვებითი დონის სიტყვები ასევე შეიძლება მოითხოვდნენ r - თან ხმოვნის (-ar , -er) და სხვა ხმოვნების (-our , -ought) მახასიათებლებს.

სრული მაჩვენებლის წიგნები:

სწორედ ამას ვგულისხმობდი, კროსბი ბონსალი

ჯეისონის ავტობუსით სიერნობა, ჰერიეტ ზიფერტი

ზღვრული შესაძლებლობის მონაკვეთი: პატარა წითელი ქათამი

პატარა წითელი ქათამი ცხოვრობდა ფერმაში თავის წიწილებთან ერთად. ერთ დღეს მან იპოვა პურის მარცვალი უკანა ეზოში.

„ვინ დათესავს ამ მარცვალს?“ იკითხა ქათამმა.

„მე არა“, თქვა კატამ.

„მე არა“, თქვა ბატმა.

“I have the best pet,” said Ted.

“My dog barks and wags his tail when I come home from school.”

“No, I have the best pet,” said Robin. “I have a cat. My cat wakes me up so that I can go to school.”

“I have the best pet,” said Will. “I have a pet pig.

My pig can do many tricks.”

Then Ted said, “We all have the best pet.

I have the pet that is best for me.

Robin has the pet that is best for her.

And Will has the pet that is best for him.”

„მე თვითონ დავთესავ“, თქვა პატარა წითელმა ქათამმა. მან დათესა ხორბლის მარცვალი.

როდესაც მარცვალი ჯეჯილი გაიზარდა, ქათამმა თქვა, ვინ წაიღებს ხორბალს დასაფრქევად?

„მე არა“, თქვა კატამ.

„მე არა“, თქვა ბატმა

„მე თვითონ წავიღებ“, თქვა პატარა წითელმა ქათამმა და წაიღო ხორბალი დასაფრქევად.

როდესაც მან ფქვილი სახლში მოიტანა, იკითხა: „ვინ გამოაცხობს პურს ამ ფქვილით?“

პირველი კლასი

პირველი კლასის დონეზე შერჩეული მოთხრობები უფრო გრძელი და კომპლექტური ხდება. წიგნები შეიძლება რამდენიმე თავისგან შედგებოდეს. მოსწავლეებისგან მოითხოვება მოკლე და გრძელხმოვნისანი, ასევე ზოგიერთი სხვა, მარტივი ტიპის ხმოვნების (-ow , -oy , -oo , -aw), და r -ხმოვნებთან (-ear , -or) მახასიათებლების ცნობა. ასევე შეიძლება შევხვდეთ ზოგ მარტივ, ორმაცვლიან სიტყვებსაც. ტექსტების მხარდაჭრილია ილუსტრაციებით და შეიძლება ერთ-ორ რთულ სიტყვას გამოსახავდეს.

ზღვრული მაჩვენებლის წიგნებია:

კატა ქუდში, დოქ. ზეუსი

პატარა დათუნას ვიზიტი, ელს მინარკი

ზღვრული მაჩვენებლის მონაკვეთი: ჯონი აპლსიდი (Johnny Appleseed)

ჯონ ჩაპმენი ატარებდა პატარა კალის ჩაფხუტს ქუდის მაგივრად. ტანთ კი ძონძები ეცვა. მაგრამ ხალხს მოსწონდა ჯონი. ის სკვების მიმართ კეთილი იყო, ის ცხოველების მიმართ კეთილი იყო. ჯონს უყვარდა ვაშლები. მან დატოვა სახლი და დასავლეთის მიმართულებით წავიდა 200 წლის წინ. მას უნდოდა, რომ ყველას ჰქონოდა ვაშლები. მას ზურგზე ვაშლის თესლები ჰქონდა მოკიდული. წლები გავიდა და თესლები

ხეებად გადაიქცა. ჯონმა ასობით ხე გაახარა. ჯონ ჩაპმენს ზედმეტსახელად ჯონი აპლსიდი (ვაშლის თესლი) დაარქვეს“

რეფლექსია

რა ზომებს მიმართავს, რომ მასალის სირთულე შეაფასოთ? რა ფორმულით სარგებლობთ? რატომ? რატომ არის მნიშვნელოვანი ტექსტის სირთულის შემოწმება და ჩანიშვნა, რამდენად ახერხებენ მოსწავლეები ტექსტის წაკითხვას?

ტექნოლოგიების გამოყენება

კო-მეტრიქს იზიბილიტი (Coh-Metrix Easability) არის თავისუფალი ტექსტის ანალიზის სისტემა, რომელიც იყენებს 5 საკვანძო ენობრივ ფაქტორს ტექსტის შესაფასებლად: სიტყვების კონრეტულობა, ნარატიულობა, ადგილობრივი მთლიანობა (cohesion), ღრმა მთლიანობა (cohesion) და სინტაქტური სიმარტივე. შედეგების გამოყენება შესაძლებელია სწავლების დასაგეგმად. იხილეთ ვებ-გვერდი მეტი ინფორმაციისათვის.

ს

იმარტივე

კითხვადობის ფორმულად ზომავს ზედაპირულ ფაქტორებს. ასეთი ფაქტორებია სიტყვების სირთულე და წინადადების სიგრძე. კომპიუტერული ანალიზის გამოყენებით, კო-მეტრიქს იზიბილიტი ცდილობს ტექსტის მიღმა ჩამოაყალიბოს სიტუაცია და მენტალური მოდელი (მაკნამარა, გრაესერი, კაი და კულიკოვიჩი, 2011). სიმარტივის ინდექსები შედეგება ნარატიულობის, სინტაქტური სიმარტივის, სიტყვათა კონკრეტულობის, რეფერენციული მთლიანობის და ღრმა მთლიანობის ელემენტებისგან და ზომავს, თუ რა ხარისხით არიან სეგმენტები ტექსტში ერთმანეთთან დაკავშირებული. მთლიანობის პროპორცია აერთიანებს ინდიკატორებს, რომლის სისადავე საშუალებას უმარტივებს მკითხველს სიტყვების და კონკრეტული წინადადებების გააზრებას გასცდეს და იმ სხვადასხვა მოსაზრებების

ინტეგრირება შეძლოს ტექსტში, რომლებიც მის წონარე ცოდნასა და გამოცდილებასთანაა დაკავშირებული და სიტუაციას ან მენტლურ მოდელს ქმნის. სიმარტივის ინდექსები ნათელს ჰფენს იმ გამოწვევებს, რომლებიც ტექსტში არსებობენ. ტექსტები ერთი და იგივე კითვადობის დონეზე შეიძლება თვისობრივად განსხვავდებოდნენ. ერთი ტექსტი შეიძლება სინტაქტური კომპლექსურობით და ნაკლები მთლიანობით ხასიათდებოდეს, სადაც კონკრეტული სიტყვების პროპორცია ნაკლებია. ტექსტის მიერ დასმული გამოწვევების ცოდნა საშუალებას იძლევა გაკვეთილი ისე დაიგეგმოს, რომ მოსწავლეებს ტექსტის უკეთ გაგებისათვის მხარდაჭრა უზრუნველყოფილი ჰქოდეთ. თუ რეფერენციული და სიღრმისეული მთლიანობა მცირეა, თქვენ უნდა შეიმუშავოთ და დაუსვათ მოსწავლეებს კითხვები, რომლებიც მიეხმარება მათ იდეებისა და მოსაზრებების გამთლიანებასა და ერთმანეთთან დაკავშირებაში. სავარაუდოდ, ამისათვის გრაფიკული ორგანიზატორები კარგ სამსახურს გაგიწევთ. თუ სინტაქტიკური სიმარტივე დაბალია, თქვენ შეგიძლიათ მოსწავლეებს გააცნოთ მასიური, კომპლექსური ტექსტის მარტივ ინგლისურად გადაქცევა ან კომპლექსური კონსტრუქციების წაკითხვის პრაქტიკული და თეორიული სწავლება. ნარატიულობის ან სიტყვათა კონკრეტულობის დაბალი მაჩვენებელი გვაჩვენებს ლექსიკასა და წინარე ცოდნისა და გამოცდილების გააქტიურებაზე მუშაობის აუცილებლობაზე.

მკითხველი და დავალებათა ფაქტორი

გარდა ტექსტის სირთულის შეფასებისა, ასევე მნიშვნელოვანია ისეთი ფაქტორების გათვალისწინება, როგორიცაა მოტივაცია, ინტერესი, წინარე გამოცდილება და კითხის დავალებისთან დაკავშირებული ცოდნა (ეროვნული მმართველობის ასოციაცია (NGA) და სკოლის გენერალურ მმართველთა სახელმწიფო საბჭო, (CCSSO), 2010a). კითხვის დავალებასთან დაკავშირებული ცოდნის გარკვევა შესაძლებელია შემდეგი კითხვებით შეფასდეს: „მოხდა თუ არა ტექსტის „სქიმინგი“

(ნაღების მოხდა, მთავარი ინფორმაციის აკუმულირება და ამოღება), იმისათვის, რომ განხილვის საშუალება მოგვცემოდა? ან: მოხდა თუ არა ტექსტის ყურადღებით წაკითხვა იმისათვის, რომ გავრკვეულიყავით, თუ როგორ უნდა განხორციელდეს რთული და კომპლექსური პროცედურები?“

საკითხავის ფაქტორები ჩამოთვლილია სურათზე 3.15. დავალებებთან დაკავშირებული ფაქტორები კი, წარმოადგენილია სურათზე 3.16. საბოლოო ჯამში, სირთულის გაზომვის ჭეშმარიტი საზომი ოსტატობაა, რომელიც მოსწავლეს კითხვისას შეუძლია აჩვენოს. ჩაინიშნეთ, რამდენად შეუძლია მოსწავლეს იმ წიგნების წაკითხვა, რომლებიც დონეებად არიან დაყოფილი. მოსწავლის მოსწრებაზე დაკვირვების საშუალებით მოემზადეთ საჭიროების შემთხვევაში სირთულის დონის ცვლილებისათვის.

სურათი 3.15 მკითხველის ფაქტორები

	დაბალი			მაღლი	
მკითხველის ფაქტორები	1	2	3	4	5
წინარე გამოცდილება					
ლექსიკა					
კითხვის ზოგადი უნარები					
ინტერესი					
მოტივაცია					

სურათი 3.16

	ნარატიული	განმარტებითი	პოეზია
კითხვის მიზანი			
_____ თანმდევი მიმართულებები			
_____ ახალი პროცედურის ათვისება			
_____ კითხვა საიმოვნებისთვის			
_____ ტექსტის შეფასება			

_____ ახალი ცნების შესწავლა			
კითხვების სირთულე			
_____ მოთავსება და გაიხსენება			
_____ ინტეგრირება და ინტერპრეტაცია			

დასკვნა

შეფასება გულისმობს სუბიექტურ განსჯას სწავლების ეფექტურობასთან დაკავშირებით. ის ეფუძნება მონამებს, რომლებიც ტესტირების, სანიმუშო დავალებების და დაკვირვების შედეგად მიიღება. შეფასება წარმოდგება სტანდარტების ან მიზნებისაგან და მისი ამოცანაა სწავლების გაუმჯობესება. სტანდარტების მოძრაობა და გადაადგილება წარმოადგენს მცდელობას განათების ხარისხის გაუმჯობესებისა. ამისათვის კი მიჩნეული სტანდარტები უნდა იყოს მაღალი, მაგრამ მკაფიო, და ეს სტანდარტები ყველასთვის ერთი უნდა იყოს. სახელმწიფო საერთო ძირითადი სტანდარტების პაკეტი ახლა განსაკუთრებით არის ხაზგასმული. ამ სტანდარტების მიზანია ყველა მოსწავლის მომზადება კოლეჯისა და კარიერისათვის.

შეფასება დაყოფილია განმავითარებელ, განმსაზღვრელ და შუალედურ შეფასებებად. განსაზღვრელი შეფასება ხორციელდება სწავლების შემდეგ და გამოიყენება მოსწავლისათვის ქულის მისანიჭებლად, მოსწავლის პროგრესის ან პროგრამის ეფექტურობის შესაფასებლად. განმავითარებელი შეფასების ადმინისტრირება სწავლების დროს მიმდინარეობს და მისი გამოყენება ხდება სწავლების დაგეგმვისა და ხელმძღვანელობისათვის. შუალედური შეფასება მოსწავლის პროგრესს წარმოადგენს წლის ბოლოს განმსაზღვრელი შეფასებისა და გამოიყენება სწავლების დაგეგმვისა და ინტერვენციების დროში გაწერისათვის. სწავლისათვის შეფასება კომპონენტია განმავითარებელი და შუალედური შეფასებისა და მოსწავლეებს რთავს შეფასების პროცესში. ეს მიდგომა მოსწავლის კომპეტენციებისა და თვითრწმენის განმტკიცებას უწყობს ხელს სტანდარტების განმარტების საშუალებით. ის ხელს იწყობს მოსწავლეებს დაინახოთ საკუთარი კონკრეტული საჭიროება სტანდარტის მიღწევისათვის.

განთავსების ინფორმაცია მნიშვნელოვანია მოსწავლის პოზიციონირების განსაზღვრებისათვის წიგნიერების გზაზე. პროგრესის გარემოებითი მონიტორინგი კი

გამოიყენება მოსწავლეების პროგრესზე დაკვირვებისათვის. ნორმაზე დაფუძნებული ტესტი და კრიტერიუმზე დაფუძნებული ტესტი, ისევე როგორც არაორმალური შეფასების უამრავი სხვა საზომი გამოიყენება მოსწავლის პროგრესის შესაფასებლად. ნორმაზე რეფერირებული ტესტი მოსწავლეს ნორმის ჯგუფთან ადაერებს. კრიტერიუმზე დაფუძნებული შეფასება კი აჩვენებს დააკმაყოფილეს თუ არა მოსწავლეებმა სტანდარტი ან მიაღწიეს თუ არა დასახულ მიზანს. ზღვრული მაჩვენებელი და რუბრიკები წარმოადგენენ კრიტერიუმზე დაფუძნებულ შეფასების ინსტრუმენტებს, რომელიც ჰოლისტიკურად წარმოაჩენს მოსწავლის მოსწრებასა და შედეგებს. წერის, დაკვირვების, შემთხვევითი ჩანაწერების, საკონტროლო ფურცლის და ფორტფოლიოს ჰოლისტიკური შეფასება გვაძლევს ავთენტურ ინფორმაციას და ავსებს უფრო მეტად ფორმალური შეფასების შედეგად მიღებული მონაცემებს. განზღვრებითი შეფასება იყენებს სხვადასხვა საზომ ინსტრუმენტებს იმისათვის, რომ გაუმჯობესდეს სწავლება. მოსწავლეებს უნდა მიეცეთ ტესტები, რომლებიც იმ დონის შესაბამისია, რომელზეც ისინი კითხულობენ. თუ ტესტები ძალიან მარტივი ან ძალიან რთული იქნება, ისინი მცდარ ინფორმაციას მოგცემს. არსებობს უამრავი ობიექტური კიტხვის ფორმულა და რამდენიმე სუბიექტური დონეებად დაყოფის სისტემა. ასევე არსებობს კომპიუტერიზებული გამარტივების სისტემა, რომელთა გამოყენა შეიძლება საკითხავი მასალების სირთულის შესაფასებლად. სირთულის ხარისხის შემოწმების საუკეთესო საშუალებაა თვისობრივი და რაოდენობრივი საზომებისა და პროფესიული განსჯის ერთად გამოყენება.

გავრცობა და გამოყენება

1. ზღვრული მაჩვენებლის დაწესება ან პროგრესის მონიტორინგის ინსტრუმენტი ამ თავშია აღწერილი. წიგნიერების სწავლების თქვენეული თორია და/ან კვლევა ამ მიმართულებით ხსნის თქვენს მიერ კონკრეტული ინსტრუმენტის არჩევანს. გაანალიზეთ შეფასების ინსტრუმენტი და იმსჯელეთ მისი შინაარსის ვალიდურობაზე. მოიპოვეთ ინფორმაცია სხვა ინსტრუმენტებზე, სავარაუდო ვალიდურობასა და სანდოობაზე. გამოიტანეთ დასკვნები ინსტრუმენტის სარგებლიანობასა და ხარისხზე.

გამოიყენეთ ინსტრუმენტები შემღებისდაგვარად მოსწავლესთან ან მოსწავლეების ჯგუფთან.

2. გამოიყენეთ IRI-ის ადმინისტრირება, მინდინარე ჩანაწერები და სხვა განთავსების ინსტრუმენტები ერთ ან რამდენიმე მოსწავლესთან. შეფასების შედეგებიდან, ივარაუდეთ თითოეული მოსწავლის დამოუკიდებელი, ინსტრუქციული და ფრუსტრაცილი კითხვის დონეები. ჩამოთვალეთ ყველა ის ძლიერი მხარე და საჭიროებები, რომლებიც შეამჩიეთ და ჩაინიშნეთ. განიხილეთ შედეგები მოსწავლეებთან და მოსწავლეების მასწავლებლებთან.
3. ჩამოაყალიბეთ პორტფოლიოს სისტემა წიგნიერების თქვენი კლასის შეფასებისათვის. გადაწყვიტეთ, რას უნდა მოიცავდეს ეს პორტფოლიოები. შეიმუშავეთ ასევე საკონტროლო ფურცელი ან დასკვნის ფურცელი, რომელსაც გამოიყენებთ თვალყურის სადევნებლად და პორტფოლიოში გაერთიანებული ნამუშევრების შეჯამებისათვის ან პორტფოლიოს რუბრიკების შეფასებისათვის.
4. თქვენს პროფესიულ პორტფოლიოში მოათავსეთ ნებისმიერი საკონტროლო ფურცელი, ტუბრიკა ან სხვა შეფასების ინსტრუმენტი, რომელიც შეგიქმნიათ და/ან გამოიყენებიათ. მოახდინეთ რეფლექსია თითოეულის ეფექტურობასა და გამოყენების შესალებლობაზე. თუ იყენებთ ამ ინსტრუმენტებს, აღწერეთ, როგორ იყენებთ მიღებულ ინფორმაციას სწავლების წარმართვისათვის.
5. გაარკვიეთ, რა სტანდარტები დგას თქვენს წინაშე, როგორ ფასდება ისინი და როგორ გამოიყენება ტესტების შედეგები. გაარკვიეთ, თუ არსებობს შტატის რეკომენდაციები შეფასებისათვის და როგორ ხდება პროგრესის სკრინინგი და მონიტორინგი. გაიგეთ, მოახდინა თუ არა შტატმა სახელმწიფოს საერთო ძირითადი სტანდარტების ადაპტირება და თუ ასეა, როგორ უნდა მოხდეს მათი განხორციელება.

პროფესიული რეფლექსია

რამდენად:

_____ მესმის შეფასების პროცესი?

_____მესმის ტესტის ვალიდურობა, სანდოობა და სამართლიანობა?

_____გამაჩნია სწავლების რეალისტური ამოცანები და რამდენად ვახერხებ ამ ამოცანების მოსწავლეებთან კომუნიკაციას?

_____ხდება პროგრესის მონიტორინგი და გააზრების შემოწმება?

_____არიან მოსწავლეები განთავსებულნი შესაბამისი დონეზე და სარგებლობენ ამ დონის მასალებით?

_____ხდება პროგრესის შეფასება და საჭირო ცვლილებები განხორციელება?

კითხვები რეფლექციისათვის

მონაცემები განსაზღვრელი ტესტიდან გვიჩვენებს, რომ მისტერ ანჯელოს კლასის ძირითადი სისუსტე გააზრებაშია. ის არის შეფასების პროგრამის დაგეგმვის პროცესში, რომლის გამოყენებასაც შეძლებს პროგრესის მონიტორინგისთვის. მოცემული ინფორმაცია უნდა დაეხმაროს მასწავლებელს ეფექტური პროგრამის დაგეგმვაში. რა შეფასების ინსტრუმენტების გამოყენება შეუძლია მისტერ ანჯელოს იმისათვის, რომ მან მინიმალურ დროში მაქსიმალურად სასარგებლო ინფორმაცია მიიღოს შეფასებიდან?

კომპეტენციების განვითარება

კომპეტენციების განვითარებისათვის შეგიძლიათ ქვემოთ მოცემული რესურსების გამოიყენოთ და დეტალური ინფორმაცია მიიღოთ:

- შეფასების ტრენინგის ინსტიტუტი <http://www.assessmentinst.com> , რომელიც მხარს უჭერს იმ ტიპის შეფასებას, რომელიც მოსწავლეების კომპეტენციებისა და სწავლის მხარდაჭერას უწყობს ხელს/.
- მოსწავლეების პროგრესის მონიტორინგის ეროვნული ცენტრი <http://www.studentprogress.org>

ეს საიტი იძლევა CBM-ზე კარგ ინფორმაციას, თუმცა უგუნველყოფს ყველა დანარჩენ, პროგრესის მონიტორინგის უფრო ავთენტურ საშუალებებს.

- The Lexile-ის ჩარჩო კითხვისათვის (Lexile Framework®for Reading)

<http://www.lexile.com>

თანდათანობით ხდება წიგნების სირთულის ხარისხის ვარაუდის ყველაზე ფართოდ გამოყენებადი სისტემა. საიტზე წრამოდგენილია სისტემის დეტალური აღწერა და მოცემულია სხვადასხვა რესურსი.

- Colorín Colorado <http://www.colorincolorado.org>

საიტზე განთავსებულია როგორც ინგლისურის, ასევე ესპანურის მდიდარი რესურსები მასწავლებლებისა და ინგლისური ენის შემსწავლელთა მშობლებისათვის.

- გერსტენი, რ., ბეიკერი, ს.კ., შანაჰამი, ტ., ლინან-ტომსონი, ს. კოლნსი, პ., სცარცელა, რ. (2007). ეფექტური წიგნიერების და ინგლისური ენის სწავლება ინგლისურის შემსწავლელებისათვის დაწყებით კლასებში: IES პრაქტიკული გზამკვლევი (NCEE 2007-4011). ვაშინგტონი, DC: National განათლების შეფასებისა და რეგიონალური მხარდაჭერის ეროვნული ცენტრი, განათლების მეცნიერებების ინსტიტუტი, აშშ-ს განათლების დეპარტამენტი

<http://www.ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/practiceguides/20074011.pdf>

- ეს დოკუმენტი გვთავაზობს კვლევაზე დაფუძნებულ რეკომენდაციებს ინგლისური ენის შემსწავლელთა სწავლებისა და შეფასებისათვის. რეკომენდაციების ნაწილი ურთიერთგამომრიცხავია.

- LD OnLine <http://www.ldonline.org>

არაჩვეულებრივი ინფორმაციული და სწავლების რესურსია სწავლის შეზღუდვების მქონე მოსწავლეებთან მუშაობისათვის.

- ბრაუნი, ჯ.ე და სანფორდი, ა. (2011) RTI ინგლისური ენის შესწავლელებისათვის: სკრინინგისა და პროგრესის მონიტორინგის ინსტრუმენტების გამოყენების მართბულობა სწავლების შედეგების გასაუმჯობესებლად. ინტერვენციებზე ქმედების ეროვნული ცენტრი.

<http://www.rti4success.org/pdf/rtiforells.pdf>

- (ეროვნული მმართველობის ასოციაცია (NGA) და სკოლის გენერალურ მმართველთა სახელმწიფო საბჭო, , 2010). სახელმწიფო საერთო ძირითადი სტანდარტები ინგლისური ენისა და ლიტერატურისათვის ისტორიის/საზოგადოებრივი მეცნიერებების, ზუსტი და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების სწავლებისას. დანართი A: სტანდარტის საკვანძო

ჩემი საგანმანათლებლო ლაბორატორია

მიუნხერუნდით „შეფასების“ და „გამართობის“ საკითხებს ჩემი საგანმანათლებლო ლაბორატორიის გვერდზე

www.myeducationlab.com თქვენი კურსისათვის აქ თქვენ შეგიძლიათ მოიძიოთ:

- სწავლის შედეგები „შეფასებისა“ და „გამართობისათვის“ ეროვნულ სტანდარტებთან ერთად, რომლებიც ამ შედეგებთან კავშირში.
- დავალებების და აქტივობების შესრულება, რომელიც მოგეხმარებათ ამ თავის შინაარსის სიღრმისეულ გააზრებაში.
- ამ თავში აღწერილი საკვანძო პედაგოგიური უნარების თქვენეული გაგების პრაქტიკული გამოყენება, რომელიც მოცემულია ქვეთავებში „პედაგოგიური უნარების განვითარება“ და „სწავლის ნაწილების დისპოზიცია“ Building Teaching Skills and Dispositions learning units.
- რთული სიტუაციების გამოცდა და იმ კონკრეტული შემთხვევების განხილვა, რომლებიც წარმოადგენილია IRIS ცენტრის რესურსებში. (IRI Center Resources).
- თქვენი გააზრების შემოწმება ამ თავში მოცემულ საკითხებზე, რომელიც შესაძლებელია კვლევის გეგმის გაცნობით წიგნის რესურსებებში თქვენი ტექსტისათვის. აქ თქვენ ასევე ნახავთ თავთან დაკავშირებულ ქუიზებს. მიიღებთ უკუკავშირს თქვენ პასუხებზე, ასევე შეაფასოთ, თქვენი მიმოხილვა, პრაქტიკა და გამამდიდრებელი აქტივობები, რომლებიც თქვენს გაგებას გააუმჯობესებს თავის შინაარსზე.

(სურვილის მიხედვით)

A+RISE®

Standards2Strategy™ არის ინოვაციური და ინტერაქციული ონლაინ რესურსი, რომელიც მე-12 კლასის ახალბედა მასწავლებლებს სთავაზობს კვლევაზე დაფუძნებულ სწავლების სტრატეგიას, რომელიც მიეხმარება მას ინგლისური ენის შემსწავლელთა ლინგვისტური საჭიროებების დაკმაყოფილებაში. ეს კი გულისხმობს სასწავლო შინაარსს, დიფერენცირებულ მიდგომებს ყველა კლასისა და შესაძლებლობებისათვის, როგორც ეს

მოცემულია საერთო ძირითადი დაწყებითი ენის სტანდარტში (წიგნიერების სტრატეგიებისათვის) და ინგლისური ენის ფლობის სტანდარტი WIDA, ტეხასში, კალიფორნიასა და ფლორიდაში.

თავი 3

ფონოლოგიური ცოდნა, წიგნიერების სწავლების ბგერითი მეთოდი, სიტყვების ამოცნობა და ემერჯენტული ტექსტის კონცეპტები

ფონოლოგიური ცოდნის შესახებ

ფონოლოგიური ცოდნა, წიგნიერების სწავლების ბგერითი მეთოდი, სიტყვების ამოცნობა და ემერჯენტული ტექსტის კონცეპტები მნიშვნელოვანი ელემენტებია ტექსტების კითხვისა და წერისას. ამ პროცესების სწავლებისას იფიქრეთ *მთელი-ნაწილი-მთელი* მოდელის შესახებ. დაიწყეთ ტექსტით ან იდეით, გამოუმუშავეთ სპეციფიკური უნარები ან ასწავლეთ სტრატეგიები, რომლებიც საჭიროა კონკრეტული ტექსტის წასაკითხად ან დასაწერად, შემდეგ კი გამოიყენეთ ეს უნარები ტექსტის წასაკითხად ან დასაწერად. მიუხედავად იმისა, რომ ეს პროცესები ურთიერთდაკავშირებულია, მათი განსაზღვრებები (განმარტებები), მიზნები, შეფასება და სტრატეგიები ცალ-ცალკე იქნება წარმოდგენილი მათი უკეთესად გაგების მიზნით. თუმცა, ამ პროცესების ინტეგრირება საჭიროა ამა თუ იმ კონტექსტში სიტყვების ამოცნობისათვის და მათ დასაწერად.

ისეთი ტერმინები, როგორებიცაა ფონოლოგიური ცოდნა და ფონიკა - ხშირად დამაბნეველია. ფონოლოგიური ცოდნა არის უნარი, ამოიცნო, რომ მეტყველება შედგება წინადადებებისაგან, რომლებიც თავისთავად შეიძლება დაიყოს უფრო მარტივ წინადადებებად ან ფრაზებად; წინადადებები შეიძლება დაიყოს სიტყვებად და სიტყვები შეიძლება დაიშალოს ბგერების უფრო პატარა გაერთიანებებად, მაგალითად,

მარცვლებად, მარცვლის მისადგომებად onset-ად და rime-ებად და ცალკეულ ბგერებად ან ფონემებად ((Johnson & Roseman, 2003). ტერმინი onset აღნიშნავს თანხმოვანს ან თანხმოვანთა ჯგუფს (consonant blend-საც უწოდებენ), რომელიც გვხვდება სიტყვის პირველ ხმოვან ბგერამდე, მაგალითად, როგორიცაა /st/ სიტყვაში stop. ტერმინი rime შეესაბამება ხმოვან-თანხმოვნის ჯგუფს სიტყვის ბოლოს, მაგალითად, as /op/ სიტყვაში stop. Rime შესაძლოა მხოლოდ ხმოვნებისაგან შედგებოდეს. მაგალითად სიტყვაში see /s/ onset-ია, ხოლო /ee/ rime. ზოგ სიტყვას აქვს rime, მაგრამ არა აქვს onset. ასეთია, მაგალითად, at.

ფონეტიკური ცოდნა ფონოლოგიური ცოდნის ბოლო საფეხურია. ეს არის უნარი, ამოიცნო, რომ წარმოთქმული სიტყვები შეიცავს კონკრეტული ბგერების ანუ ფონემების მიმდევრობას, განარჩიო განსხვავებული ფონემები და შეძლო სიტყვებში ფონემებით მანიპულირება მათი მნიშვნელობის შესაცვლელად (ახალი სიტყვის მისაღებად) (Yopp, 1992; Yopp & Yopp, 2000b). ფონემა მეტყველების უმცირესი ერთეულია, რომელიც განასხვავებს ერთ სიტყვას მეორისაგან ენაში ან დიალექტში. მაგალითად, სიტყვა cat შედგება სამი განსხვავებული ინგლისური ფონემისაგან: /k/, /a/ და /t/. თუ საწყის ფონემა /k/-ს შევცვლით /s/-თი, მივიღებთ ახალ სიტყვას sat, რომელსაც სრულიად განსხვავებული მნიშვნელობა აქვს. ზოგიერთი ფონემა ძალიან მსგავსია და მათ შორის განსხვავების შემჩნევა ძნელია. მაგალითად, სიტყვებში half და have. ინგლისური ენის შემსწავლელებს შესაძლოა პრობლემები შეექმნათ ისეთი ფონემების გარჩევისას, რომლებიც მათ მშობლიურ ენაში არ არსებობს. „National Reading Panel“-ის მონაცემების მეტაანალიზის ანგარიშის მიხედვით, ფონეტიკური ცოდნა ეხმარება ბავშვებს კითხვის სწავლაში (Ehri et. al, 2001). თუმცა, ფონემების შესწავლა სიტყვების ან ტექსტების მოსმენის გზით აიოლებს მათ შესწავლას და შემსწავლელი უკეთ გაიაზრებს მათ.

ზოგი ფონემა შეესაბამება კონკრეტულ ასოს. მაგალითად, /a/ სიტყვაში apple, ხოლო ზოგი ფონემა წარმოდგენილია ასოების კომბინაციით. ასეთებია, მაგალითად, /th/ სიტყვაში that ან /oy/ სიტყვაში boy. ბგერების ანუ ფონემების მიმართებას

(კორელაციას) ასოებთან ფონიკსი phonics ეწოდება. თუმცა ეს ტერმინები ურთიერთდაკავშირებულია, ფონოლოგიური და ფონეტიკური ცოდნა აუდიტორული პროცესებია, ხოლო ფონიკსი აუდიტორულ-ვიზუალური. ფონიკსი ამავე თავში მოგვიანებით უფრო დეტალურად იქნება ახსნილი.

ამოცანები ფონოლოგიური ცოდნის ასათვისებლად

- ფონოლოგიური ცოდნის განვითარებისათვის მოსწავლეებმა უნდა გააკეთონ შემდეგი:
 - ამოიცნონ და აჩვენონ, რომ სამეტყველო ენა (მეტყველება) იყოფა სიტყვებად;
- ამოიცნონ და აჩვენონ, რომ წარმოთქმული სიტყვები იყოფა უფრო პატარა ბგერით ერთეულებად (მაგალითად, მარცვლებად);
- ამოიცნონ და აჩვენონ, რომ წარმოთქმულის დაყოფა ანუ სეგმენტირება შესაძლებელია კონკრეტულ ბგერებად ანუ ფონემებად;
- სმენით განარჩიონ ინგლისური სამეტყველო ბგერები;
- ამოიცნონ და აჩვენონ, რომ შესაძლებელია სამეტყველო ბგერების შერევა (კომბინირება) სიტყვების შესადგენად;
- სმენით განარჩიონ ინგლისური სიტყვები;
- ამოიცნონ და აჩვენონ, რომ ფონემების შეცვლით ახალი სიტყვები წარმოიქმნება;
- ამოიცნონ და აჩვენონ საწყისი, ბოლო და შუა ბგერები მოსმენილ სიტყვებში;
- ამოიცნონ და წარმოთქვან სიტყვები, რომლებსაც ერთი და იგივე საწყისი, საბოლოო და შუალედური ფონემები აქვთ;
- ამოიცნონ და აჩვენონ, რომ rhyming სიტყვების ზეპირად შეიძლება წარმოითქვას საწყისი ბგერის შენაცვლებით ხმოვანი ბგერის წინ; ამოიცნონ და აჩვენონ, რომ წინადადების შესადგენად შესაძლებელია სიტყვების ერთმანეთთან დაკავშირება;
- ამოიცნონ და აჩვენონ, რომ შესაძლებელია წინადადებების დაკავშირება სხვა ადამიანებთან ურთიერთობის დასამყარებლად.

ფონოლოგიური ცოდნის შეფასება (Assessment)

ეს შეფასება განკუთვნილია იმისათვის, რომ განვსაზღვროთ, შეუძლია თუ არა შემსწავლელს, გააერთიანოს, დაყოს და განასხვავოს ინგლისური სამეტყველო ბგერები. როდესაც შემსწავლელს აძლევენ ამ ტესტს და ვერ იღებს, მინიმუმ, შეფასების ქულათა 70%-ს, შესაძლოა საჭირო იყოს მეტყველების პათოლოგიების სპეციალისტის ან აუდიოლოგისტის შეფასება იმის განსაზღვრად, ხომ არა გვაქვს სმენის ან აუდიტორული დამუშავების პრობლემა. ეს შეფასება განსაკუთრებით შეესაბამება შემსწავლელს, რომელიც კითხვის და წერის ემერჯენტულ დონეზეა, თუ არ გვაქვს ნიშანი, რომ სტუდენტს აქვს ბგერებად დანაწევრების (დაყოფის), გაერთიანების ან ასოების გამოყოფის პროცესში სირთულეები.

სმენითი (აუდიალური) დანაწევრების ტესტები

მიზანი: ამ ნაწილში აღწერილია აუდიალური დანაწევრების სამი ტესტი (იხ. დანართი, გვ. XX). მოკლე და გრძელი ხმოვნების აუდიალური დანაწევრების ტესტი (იხ. დანართი, გვ. XX); დიფთონგებისა და კონტროლირებული ხმოვნების აუდიალური დანაწევრების ტესტი (იხ. დანართი, გვ. XX); თითოეული ეს შეფასება შექმნილია იმისათვის, რომ განისაზღვროს სტუდენტის უნარი, ამოიცნოს მცირე განსხვავებები ინგლისურ ფონემებს შორის სიტყვებში და განკუთვნილია დაწყებითი საფეხურის მოსწავლეებისათვის, თუკი დანაწევრების პროცესზე დაკვირვება არ ჩატარებულა. ტესტში გამოყენებულია იგივე ფორმატი, რაც ვეპმანის აუდიალური დანაწევრების ტესტში (Wepman Auditory Discrimination Test; Wepman, 1958, revised in 1973). თითოეული ტესტი მოიცავს სიტყვათა წყვილებს, რომლებიც განსხვავდება მხოლოდ თითო ფონემით ან ერთი და იგივეა. გამომცდელი წარმოთქვამს სიტყვათა წყვილს, ხოლო მოსწავლე ამბობს, არის თუ არა განსხვავება მათ შორის. თანხმობის აუდიალური დანაწევრების ტესტში ერთმანეთს ადარებენ სიტყვებს, რომლებიც

განსხვავდება აუდიალურად მსგავსი საწყისი ან ბოლო თანხმოვნებით. მოკლე და გრძელი ხმოვნების აუდიალური დანაწევრების ტესტში ერთმანეთს ადარებენ ხუთ მოკლე ხმოვანს, ასევე - ხუთ გრძელ ხმოვანს ერთმანეთს და მოკლე და გრძელ ხმოვნებს - ერთმანეთთან. დიფთონგებისა და კონტროლირებული ხმოვნების დანაწევრების ტესტში ერთმანეთს ადარებენ დიფთონგებს (/ay/, /uy/, /oy/, /ow/) და კონტროლირებულ ხმოვნებს (/er/, /ar/, /or/, /al/, /aw/, /ew/) გრძელ და მოკლე ხმოვნებთან.

პროცესის აღწერა: გამომცდელი ზის მოსწავლის გვერდით, თუმცა იყურება საპირისპირო მხარეს, რომ შემსწავლელმა ვერ დაინახოს, როგორ წარმოითქმის სიტყვები. გამომცდელი ამბობს: „მე ვიტყვი ორ სიტყვას. თქვენ უნდა მითხრათ, ეს ორი სიტყვა ერთი და იგივეა თუ სხვადასხვა.“ ჩაიწერეთ მოსწავლეების პასუხები შემდეგნაირად: ი - იმ შემთხვევაში, როცა იგივეა და ს - როცა სხვადასხვაა. შეაფასეთ პლუს ნიშნით (+) სწორი პასუხები და მინუს ნიშნით (-) მცდარი პასუხები. დონე განისაზღვრება შემდეგნაირად: დამოუკიდებელი (90-100%); ინსტრუქციული (70-90%) და ფრუსტრაციული (69% და ნაკლები). იდენტიფიცირება გაუკეთეთ იმ ფონემებს, რომელთა ერთმანეთისგან გარჩევაც მოსწავლეებმა ვერ შეძლეს. დააკავშირეთ სხვა შეფასებების ფონემებთან.

მაგალითი: მოკლე და გრძელი ხმოვნების აუდიალური დანაწევრების ტესტი

ფუნქციონირების საფეხური: ინსტრუქციული				ქულა: 35/40 = 88%	
პასუხი		/ქულა		პასუხი	
				/ქულა	
1. get-get	ი +	21. cake-cake	ი +		
2. hat-hot	ს +	22. jean-June	ს +		

3. pet-pat	ო -	23. high-hay	ს +
4. had-had	ო +	24. bite-beat	ს +
5. nut-not	ო -	25. home-home	ო +
ფუნქციონირების საფეხური: ინსტრუქციული ქულა: 35/40 = 88%			

ანალიზი: მეორე კლასის მოსწავლემ შემლო გამოეცნო ყველა ერთი და იგივე ბგერა და გაერჩია გრძელი ხმოვნები. მოსწავლემ ვერ შემლო შემდეგი მოკლე ხმოვნების გარჩევა: /e/ და /a/; /u/ და /o/; /i/ და /e/; /e/ და /i/; /a/ და /e/.

ინსტრუქცია: უზრუნველყავით მოკლე ხმოვნების სწავლება ისეთი სტრატეგიების საშუალებით, როგორიცაა, მაგალითად, ნახატების გამოყენება (განხილულია მოგვიანებით ამავე თავში).

ფონემების შეერთების შეფასება

მიზანი: ფონემების დაკავშირების შეფასება (იხ. დანართი. გვ. XX) გამოიყენება იმის დასადგენად, აქვს თუ არა სტუდენტს ფონეტიკური ცოდნა, რომ დააკავშიროს ფონემები სიტყვებში. ეს ტესტი შევიმუშავე იუპ-სინგერის ფონემათა სეგმენტირების ტესტის ფორმატზე დაყრდნობით (Yopp-Singer Test of Phoneme Segmentation (Yopp, 1995). ბგერების დაკავშირება, ანუ სინთეზირება სიტყვების ფორმირებისათვის, ერთ-ერთი სტრატეგიაა, რომელიც გამოიყენება უცნობი სიტყვების გამოსაცნობად (Walker, 2004). შეფასება, ზოგადად, გამოიყენება, თუ მოსწავლის ქულები 70% ან ნაკლებია პირველი კლასში სიტყვების კითხვაში, ან მას პრობლემები აქვს სიტყვებში ბგერათა დაკავშირებისას.

პროცესის აღწერა: უთხარით მოსწავლეს, რომ აპირებთ ითამაშოთ სიტყვებით. მე ვიტყვი ცალკეულ ბგერებს და თქვენ უნდა მითხრათ მთელი სიტყვა. მაგალითად, თუ

მე ვიტყვი „/o/-/l/-/d/“, თქვენ უნდა თქვათ „old.“ ჩაიწერეთ მოსწავლეების პასუხები. ივარჯიშეთ სიტყვებზე ride, go და man. შეფასების ჩატარებისას დასვით პლუს ნიშანი (+) იმ შემთხვევაში, როდესაც მოსწავლე სწორად ახდენს სეგმენტირებას და არასწორი პასუხი აღნიშნეთ მინუს ნიშნით (-), როდესაც სტუდენტი არასწორად აკავშირებს და ჩაწერეთ მისი პასუხი ცარიელ ადგილას. განსაზღვრეთ ის ფონეტიკური ელემენტები, რომელთა სწორად შეერთება (დაკავშირებაც) მოსწავლეებმა ვერ შეძლეს. აღნიშნეთ, თუ მოსწავლემ ვერ შეძლო რეალური სიტყვის თქმა.

მაგალითი:

+ ან – და პასუხი		+ ან – და პასუხი	
1. c/a/t	+	12. d/ay	+
2. s/ee/d	–see	13. p//a/ce	– play
3. m/i/ne	– my	14. . t/o	+
4. g/o	+	15. th/r/ee	– მჟღერი (მკვეთრად წარმოთქმული) the
5. h/e	+	16. j/o/b	– j/oʔ/, joʔg

ანალიზი: მეორეკლასელმა მოსწავლემ შეძლო სიტყვების დაახლოების ნახევრის სწორად შეერთება, მათ შორის ყველა 2-ბგერიანი სიტყვისა. დანარჩენები რეალური სიტყვებია, რომელთა ბოლო ბგერები მთლიანად მოაშორეს ან შეცვალეს სხვა ბგერით. მოსწავლემ b შეცვალა g-თი.

ინსტრუქცია: ვინაიდან ბოლო ბგერა გამოტოვებულია ან შეცვლილი, უნდა სცადოთ შემდეგი სტრატეგიის გამოყენება: მოასმენინეთ მოსწავლეს სეგმენტირებულად (დანაწევრებულად) სიტყვა და სთხოვეთ, ამოიცნოს ნახატიანი ბარათი, რომელზეც ეს სიტყვაა წარმოდგენილი. შემდეგ წარმოთქვით სრული სიტყვა. მოსწავლეების საჭიროებებიდან გამომდინარე, ამ სიტყვებს სხვადასხვა დაბოლოება

უნდა ჰქონდეს. მოსწავლეებმა, აგრეთვე, უნდა დაახარისხონ *b* და *g* დაბოლოების მიხედვით. მაგალითად: *bag*, *crab*, *pig* და *tub*. შესაძლოა მისი გავრცობა ფონიკის სტრატეგიამდე. გამოიყენეთ მაგნიტი-ასოები ამ სიტყვების შესადგენად. კიდევ ერთი სტრატეგიაა თანხმოვანი-ხმოვანი შედგენილობის სიტყვის შეცვლა თანხმოვანი-ხმოვანი-თანხმოვანი შედგენილობის სიტყვებით. მაგალითად: *see* - *seed*.

ფონემებად დანაწევრების შეფასება

მიზანი: იუპ-სინგერის ფონემებად დაყოფის ტესტი (The Yopp-Singer Test of Phoneme Segmentation (Yopp, 1995; იხ. დანართი, გვ. XX) გამოყენებულია სტუდენტის ფონეტიკური ცოდნის განსასაზღვრად სიტყვებში *rime* მოდელების ამოცნობით. სიტყვების დაყოფა თითო ასოთი გადმოცემულ ბგერებად, ანუ ანალიტიკური ფონიკა, არის სტრატეგია, რომელიც გამოიყენება სიტყვების წერისას. ეს შეფასება, ზოგადად, გამოიყენება იმ შემთხვევაში, როდესაც პირველ კლასში სიტყვების წერაში მოსწავლის შეფასების ქულა 70% ან უფრო დაბალია ან სიტყვების დასაწერად მათი სეგმენტირების პრობლემა აქვს.

პროცესის აღწერა: უთხარით მოსწავლეებს, რომ აპირებთ შემდეგ აქტივობის ჩატარებას: მე ვიტყვი სიტყვას და თქვენ უნდა „დაშალოთ“ ის. თქვენვე უნდა მითხრათ სიტყვის თითოეული ბგერა მიმდევრობით. მაგალითად, როცა მე ვიტყვი „old“, თქვენ უნდა თქვათ „/o/-/l/-/d/.“ ჩაიწერეთ მოსწავლეების პასუხები. ივარჯიშეთ სიტყვებზე *ride*, *go* და *man*. შეფასების ჩატარებისას დასვით პლუს ნიშანი (+) იმ შემთხვევაში, როდესაც მოსწავლე სწორად ახდენს სეგმენტირებას, ხოლო მინუს ნიშნით (–) აღნიშნეთ, როდესაც სტუდენტი არასწორად აკეთებს სეგმენტირებას. ჩაწერეთ მისი პასუხი ცარიელ ადგილას.

ანალიზი: ჩაინიშნეთ, თუ მოსწავლეს შეუძლია შერეული დიგრაფების დაყოფა, მაგრამ ვერ ახერხებს თანხმოვნებისაგან შედგენილი დიგრაფების დაყოფას.

ფონოლოგიური ცოდნის სტრატეგიები

თუმცა ყველა ეს სტრატეგია აუდიალურია, მათი შეცვლა შეიძლება ფონიკსურ აქტივობად, თუკი მოსწავლეებს დავალებით ასოების ან სიტყვების წაკითხვას ან დაწერას. ეს აქტივობები ავითარებს ლექსიკასაც, ამდენად, მნიშვნელოვანია სიტყვების მნიშვნელობების განხილვა სწავლების პროცესში.

აუდიალური დანაწევრება (დაყოფა)

მიზანი: საწყისი, ბოლო და შუალედური ფონემების გამოყოფა (მე-2 კლასის მოსწავლეები).

პროცესის აღწერა: სთხოვეთ მოსწავლეებს, რომ ამოიცნონ საწყისი, ბოლო და შემდეგ უკვე შუა ფონემები იმ სიტყვებში, რომლებიც მათ ესმით საუბრისას ან ხვდებათ წიგნებში. მაგალითად: მოსწავლეებმა უნდა მოისმინეთ საწყის /s/-ს და შემდეგ ამოიცნონ პირველი ბგერები სიტყვებში sat, sit, sip და sad. გამოიყენეთ სტრატეგიები, რომელთა საშუალებითაც შემსწავლელები ყურადღებას გაამახვილებენ და აღიქვამენ ბგერებს. მაგალითი: წარმოადგინეთ ბგერა/s/ სიტყვაში sat, ხოლო შემდეგ სთხოვეთ მოსწავლეებს, წარმოთქვან თითოეული ბგერა ცალ-ცალკე და, აგრეთვე, სხვადასხვა სიტყვაში, სანამ ისინი თავისუფლად არ იგრძნობენ თავს ამ ბგერის წარმოთქმისას და გაიგებენ მის ბუნებას.

ფონემების შეერთება

მიზანი: ფონემების დაკავშირება სიტყვებში (მე-2 კლასი).

პროცესის აღწერა: დაიწყეთ ერთი ფონემის ამოცნობით, მაგალითად, /m/-ilk ან /s/-at, ეტაპობრივად იმუშავეთ სიტყვის თითოეული ფონემის დასაკავშირებლად. სთხოვეთ მოსწავლეებს, ვერბალურად (ზეპირმეტყველებაში) დააკავშირონ ფონემები სიტყვებში. ეს ეხმარება მათ, გაიგონ ან წარმოთქვან სიტყვები.

მაგალითი: რა სიტყვას ქმნის /s/-/aː/-/t/?

ადაპტირებული ვერსია: დაიდეთ თქვენი მარცხენა ხელი მარჯვენა მხარზე და წარმოთქვით პირველი ბგერა, შემდეგ დაიდეთ ხელი იდაყვზე შუა ბგერების წარმოთქმისას და ამის შემდეგ ხელი დაიდეთ მარჯვენა ხელისგულზე და წარმოთქვით ბოლო ბგერა. ახლა გადაიტანეთ ხელი მხრიდან ხელისგულზე ბგერების დასაკავშირებლად.

ფონემების სეგმენტირება

მიზანი: პირველი და ბოლო ფონემებისა და შემდეგ თითოეული ფონემის ამოცნობა სიტყვაში (მე-2 კლასი).

პროცესის აღწერა: დაუსვით შემდეგი შეკითხვა: რა არის პირველი ბგერა სიტყვაში soup? რა არის ბოლო ბგერა სიტყვაში kiss? საწყისი ბგერების იდენტიფიცირება უფრო ადვილია, ვიდრე ბოლოსი. როდესაც სტუდენტები თავისუფლად იგებენ მოსმენილ ფონემებს (თითოეულ მათგანს), სთხოვეთ მათ, დაყონ სიტყვები შემადგენელ ბგერებად და ისე წარმოთქვან. ეს საბოლოო ჯამში შემსწავლელს ეხმარება, რომ დაწეროს სიტყვები.

მაგალითი: goat = /g/-/oː/-/t/.

მონეტების დალაგება

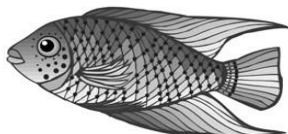
მიზანი: სიტყვაში თითოეული ფონემის ამოცნობა და მათი და განცალკევება(grades K–2).

პროცესის აღწერა: მუყაოს ქაღალდის მოკლე მხარის (სიგანეზე) გასწვრივ გააკეთეთ სამი 1" × 1" ზომის ცხრილი სამი ფონემისაგან შედგენილი სიტყვებისათვის.

გადააბრუნეთ ქაღალდი და გააკეთეთ ოთხი 1" × 1" ზომის ცხრილი სამ- ან ოთხფონემიანი სიტყვებისათვის ფურცლის გრძელ მხარეს. მოამზადეთ სურათებიანი ბარათები, რომლებზეც წარმოდგენილი იქნება სამი ან ოთხი ფონემისაგან შედგენილი სიტყვები. შეარჩიეთ სურათებიანი ბარათი ქაღალდზე დასადებად და მიეცით მოსწავლეებს მონეტა, რომ დადონ თითოეული ფონემის ცხრილის ქვეშ. წარმოადგინეთ აქტივობა შემდეგნაირად: წარმოთქვით სიტყვა ნელა და თითოეული ბგერის წარმოთქმის შემდეგ ერთი მონეტა დადეთ ნახაზზე. მოსწავლეები იმეორებენ ამ პროცესს და რწმუნდებიან, რომ აქ ზუსტი შესაბამისობაა თითოეული ფონემის წარმოთქმასა და მონეტის დადებას შორის.

მაგალითი:







man = /m/ უჯრა 1, /a/ უჯრა 2, /n/ უჯრა 3

fish = /f/ უჯრა 1, /i/ უჯრა 2,

/sh/ უჯრა 3

hand = /h/ უჯრა 1, /a/ უჯრა 2, /n/ უჯრა 3, /d/ უჯრა 4

ადაპტირებული ვერსია: ამ აქტივობის შეცვლა ფონიკურ აქტივობად შესაძლებელია შემდეგი გზით: სთხოვეთ მოსწავლეებს, დაწერონ თითოეული ბგერის შესაბამისი ასოები. დაიწყეთ ფონემებით, რომლებიც ერთი ასოთი გადმოიცემა.

ზეპირად გართმული სიტყვები

მიზანი: რითმების ამოცნობა და გართმვა (grades K–4).

პროცესის აღწერა: გააცანით რითმები კონტექსტში. თავდაპირველად წაუკითხეთ გართმული სტროფი და გამოტოვეთ ბოლო სიტყვა. სთხოვეთ მოსწავლეებს, დაასრულონ, შეავსონ რითმა. სთხოვეთ სტუდენტებს, დაასახელონ მაქსიმალური რაოდენობა სიტყვებისა, რომლებიც სტროფში მოცემულ ერთ-ერთ სიტყვას ერითმება.

მაგალითი: „მწვანე კვერცხები და ლორი“ (*Green Eggs and Ham*; Dr. Seuss)

“Would you could you in a boat? Would you

could you with a _____ (goat)?”

შიდსაფეხურიანი აქტივობა

მიზანი: ფონემების გართმვა, შეერთება, სეგმენტირება, განცალკევება და ფონემათა ჩანაცვლება (მე-2 კლასი).

პროცესის აღწერა: უტხარით მოსწავლეებს: „შეგიძლიათ გამოიცნოთ სიტყვა, რომელიც ჩავიფიქრე?“ . იმის მაგივრად, რომ დაუსახელოთ სიტყვაში გამოყენებული ასოები, წარმოთქვით თითოეული ბგერა ცალ-ცალკე. მაგალითად: /s/ /a/ /t/ (sat). შემდეგ სთხოვეთ მოსწავლეებს, მოიფიქრონ სიტყვები, რომლებიც ერითმება sat-ს (mat, rat). მოიფიქრეთ რამდენიმე სიტყვა, რომლებსაც იმ დღეს გაკვეთილზე გამოიყენებთ. ჰკითხეთ მოსწავლეებს: „რა არის პირველი ბგერა, რომელიც sat-ში გესმით? რომელი ასოთი აღინიშნება ეს ბგერა? რომელია უკანასკნელი ბგერა სიტყვაში sat? რომელი

ასოთი აღინიშნება ეს ბგერა?“ სთხოვეთ მათ, წარმოთქვან ყველა ბგერა, როგორც ეს გააკეთეთ დასაწყისში: /s/ /a/ /t/. ორი თითოთ ტაშის დაკვრით აღნიშნეთ ბგერები sat-ში. შემდეგ იგივე გააკეთეთ რამდენიმე სიტყვაზე, რომლებიც sat-ს ერითმება. დაუსვით კითხვა: „თუ სიტყვას /s/-ს გარეშე წარმოვთქვამთ, რას მივიღებთ?“ ამის შემდეგ შეცვალეთ დასაწყისი ბგერები, მაგალითად, გამოიყენეთ /b/. მიიღებთ bat-ს. კვითხეთ მოსწავლეებს: „თუკი პირველ ადგილას ჩავსვამ /b/-ს, რომელ სიტყვას მივიღებ?“

გაფართოება: გამოიყენეთ წასაშლელი დაფა და ჩამოწერეთ სიტყვები, რომლებიც ერითმება „დღის სიტყვას“, ან გამოიყენეთ მაგნიტი-ასოები, რომლებსაც სამზარეულოს მოზრდილ ლანგარზე დაამაგრებთ. სიტყვების დახარისხება შესაძლებელია საზიარო ორთოგრაფიული მოდელების (თუ როგორ იწერება) ან სიტყვათა ოჯახების (ჯგუფების) მიხედვით. თუ ზოგიერთი სიტყვა ირითმება, მაგრამ განსხვავებულად იწერება, ჩაწერეთ ცალკე სვეტში. როდესაც მოსწავლეებს გაუუმჯობესდებათ უნარები, აქცენტი გადაიტანეთ დასაწყისი ბგერის შეცვლასა და თითოეული სიტყვის ცალკეულ ბგერებად დაყოფაზე.

სურათების წაირსახეობები

მიზანი: ფონემების წარმოთქმისას განსხვავებების გაგება სურათების საწყისი, ბოლო და შუა ბგერ(ებ)ის მიხედვით დახარისხების გზით (მე-2 კლასი).

პროცესის აღწერა: მოსწავლეთათვის ერთი ან ორი საწყისი, ბოლო და შუა ბგერების იდენტიფიცირება, შეფასების მონაცემზე დაყდნობით იდენტიფიცირების ან შეფასებისათვის. სთხოვეთ მოსწავლეებს, დახურული ტიპის ნახატებისათვის იპოვონ და დაასახელონ იმ სიტყვების შესაბამისი ნახატი, რომლებიც შეიცავს /p/ ბგერას (pig, pencil, paper, pan, purse, penguin). ღია ტიპისათვის კი სთხოვეთ მოსწავლეებს დაასახელონ, რა აქვთ საერთო ნახატების სურათების სახელებს. მაგალითად, თუ

მათში გვხვდება -ar car, star, arm, card, jar). მოსწავლეებმა უნდა დააჯგუფონ სურათები ორი განსხვავებული ბგერის მიხედვითაც.

ფონიკის გაგებისათვის

ფონიკი არის სწავლების გზა, რომლითაც ისწავლება ენის ბგერებსა და ამ ბგერების შესაბამის ასოებს შორის კავშირი (ურთიერთობა). ფონემა უმცირესი სამეტყველო ერთეულია, რომელიც გავლენას ახდენს სიტყვის მნიშვნელობაზე. გრაფემა, რომელიც ცნობილია, აგრეთვე, ფონოგრამის სახელით, ფონემის წერილობითი სიმბოლოა. ინგლისურში ის შეიძლება იყოს ერთი ასოთი ან ასოთა ჯგუფით გამოხატული. მაგალითად, სიტყვაში knows სამი ფონემაა: /n/, /ɒ/ და /z/, რომლებიც წარმოდგენილია სამი გრაფემით: kn, ow, s. ფონიკი იწყება ასოებისა და ბგერების იდენტიფიცირებით. შემდეგ გამოიყენება სიტყვების წასაკითხად დეკოდირების პროცესში, აგრეთვე კოდირებისათვის სიტყვების წერისას.

გარდა ამისა, ფონიკი მნიშვნელოვანი ფაქტორია კითხვის სასწავლად. ის უნდა დაწყვილდეს სიტყვათა იდენტიფიცირებისა და ალქმის სხვა სტრატეგიებთან, სინტაქსისა და სემანტიკის ჩათვლით, რათა კითხვის პროცესი გააზრებული გახდეს.

ინგლისური ნახევრადფონეტიკური ენაა, რაც ნიშნავს, რომ ასოებმა ან ასოთა კომბინაციებმა შესაძლოა აღნიშნონ ერთზე მეტი ბგერა, მაგალითად, ough სიტყვებში though და cough. აგრეთვე, ერთი ბგერა შესაძლოა გადმოიცეს ასოების ერთი ან მეტი კომბინაციით. მაგალითად, ate და eight. ამიტომაც მხოლოდ ფონიკის გამოყენება ყველა სიტყვის საიდენტიფიკაციოდ არ არის შესაძლებელი.

ინგლისურში რამდენიმე ტიპის ბგერა ან ფონემა არსებობს და თქვენთვის მნიშვნელოვანია, რომ იცნობდეთ შემდეგ განმარტებებს. განმარტებები აღებულია „წიგნიერების ლექსიკონიდან“ (Literacy Dictionary; Harris & Hodges, 1995). **თანხმოვანი** არის სამეტყველო ბგერა, რომელიც წარმოიქმნება ნაწილობრივ ან მთლიანად

დახურული სახმო აპარატის სამეტყველო ტრაქტში, მაშინ როდესაც **ხმოვანი** წარმოითქმება ჰაერის ნაკადის შეზღუდვის ან შეჩერების (შეყოვნების) გარეშე და გამოდის სახმო ტრაქტის გავლით. **გრძელი ხმოვნები** წარმოითქმის დრო შედარებით ხანგრძლივია, რომლის დროსაც ბგერაზე მახვილი მოდის და სახმო სიმები დამაბუღია. ინგლისურში ისინი ანბანის ასოთა სახელებიცაა. ისინი ფონეტიკურად წარმოდგენილია მაკრონით (ხმოვნის ხანგრძლივობის ნიშნით) ასოების თავზე: /ā/, /ē/, /ī/, /ō/ და /ū/.

მოკლე ხმოვნებს აქვთ წარმოთქმის შედარებით მოკლე ხანგრძლივობა და ნაკლები მახვილი, სახმო სიმებიც არ არის დაჭიმული. ფონეტიკურად ისინი წარმოდგენილია ასოების თავზე ხმოვნის სიმოკლის აღმნიშვნელი ნიშნით, რომელიც გრაფიკულად u-ს მსგავსია: /ă/, /ĕ/, /ĭ/, /ŏ/ და /ŭ/. **შუა ანუ ნეიტრალური ხმოვანი** შუაცენტრალური ხმოვანია, რომელიც არ არის აქცენტირებული და არც მახვილი დაერთვის. ასეთია, მაგალითად, საწყისი ხმოვანი სიტყვაში alone ან ბოლო ხმოვანი სიტყვაში table. ის წარმოდგენილია შეტრიალებული e-ს სახით - /ə/. **დიფთონგი** არის ხმოვანი ბგერა, რომელიც წარმოითქმება, როდესაც ენა მოძრაობს ან მისრიალებს ერთი ხმოვნიდან მეორე ხმოვნისკენ ან ნახევარხმოვნისკენ ერთი მარცვლის ფარგლებში. მაგალითად, სიტყვებში boy და bough. **ხმოვანთა დიგრაფიები** ან **ტრიგრაფიები** წარმოადგენს ორ ან მეტ ასოს, რომლებიც ერთ ხმოვანს გადმოსცემს. ასეთებია: /ai/, /ea/, /ee/, /ei/, /eigh/, /ey/, /ie/, /igh/, /oa/, /oo/, /ou/ (/ū /), /ow/ (/ō /). კონტროლირებული ხმოვნები ისეთი ხმოვნებია, რომლებიც იცვლიან თავიანთ ბგერით სახეს იმ შემთხვევაში, თუ მათ მოჰყვება /r/, /l/ ან /w/ ბგერები. მჟღერი _r ანუ /er/ ბგერა შეიძლება დაიწეროს შემდეგი სახით: ar (grammar), er (her), ir (first), ur (nurse), wor (work), and ear (early). **თანხმოვანთა დიაგრაფა** წარმოადგენს ორ ასოს, ძირითადად თანხმოვნებს, რომლებიც გადმოსცემს ერთ ბგერას. ამ კომბინაციით შესაძლებელია ახალი ტიპის ბგერის წარმოქმნა. ასეთებია, მაგალითად:

ch = /ch/ სიტყვაში chair, /k/ სიტყვაში chorus, /sh/ სიტყვაში chef; wh = /hw/ სიტყვაში what; sh, ti, ci, si = /ʃ/ სიტყვებში shoe, nation, special, session; si = /z/ სიტყვაში vision; ph = /f/ სიტყვაში phone; ng = ცხვირისმიერი /n/ ბგერა სიტყვაში sing.

ერთ-ერთი ასო შესაძლოა იყოს „მუნჯი“. მაგალითად: gh = /g/ in ghost; rh = /r/ სიტყვაში rhyme; gn, kn, pn = /n/ სიტყვებში gnat, know და pneumonia' dge = /j/ სიტყვაში edge' wr = /r/ სიტყვაში write mb = /m/ სიტყვაში thumb...

თანხმოვანთშეერთება არის ორი ან მეტი განსხვავებული თანხმოვანი ბგერა, რომელიც წინ უსწრებს ან მოსდევს ხმოვან ბგერებს. მაგალითად, /str/ სიტყვაში street. დაბოლოს, გვაქვს მაგარი და რბილი c და g ბგერები. მაგარი c სიტყვაში cat წარმოდგენილია/k-ს სახით, ხოლო რბილი c სიტყვაში city /s/-ს სახით. მაგარი g სიტყვაში goat წარმოდგენილია /g/ -თი, ხოლო რბილი g სიტყვაში giant /j/. ფონიკის რეზიუმეში წარმოდგენილია ამ ფონეტიკური ელემენტების ცხრილი (იხ. დანართი, გვ. XX).

სიტყვათა იდენტიფიცირების გაგებისათვის

ტერმინები სიტყვათა იდენტიფიცირება და სიტყვათა ამოცნობა ერთი და იგივეა, თუმცა მათ განმარტებებში უმნიშვნელო სხვაობა არსებობს. ჰარისი და ჰოდგესი (Harris & Hodges;1995) ორივე მათგანს განმარტავენ, როგორც „უცნობი სიტყვის წარმოთქმისა და გარკვეულ დონეზე მისი მნიშვნელობის განსაზღვრის პროცესს“ (გვ. 282). თუმცაღა, შემდეგ სიტყვათა ამოცნობა განმარტებულია, როგორც „იმ სიტყვების ფორმის, წარმოთქმისა და მნიშვნელობის სწრაფი და იოლი იდენტიფიცირება, რომლებიც ადრე შეგვხვდა ნაბეჭდ ან ხელნაწერ მასალაში“ (გვ. 283). სიტყვები, რომლებიც მკითხველის მნიშვნელობათა ლექსიკონში არსებობს, For words that are in a reader's meaning vocabulary, unlocking the pronunciation leads to the word's meaning. მკითხველი For words that are in a reader's meaning vocabulary.

წარმოთქმის გახსნას მივყავართ სიტყვების მნიშვნელობის გაგებამდე. შეფასების პროცესში სიტყვების ამოცნობა განისაზღვრება იმ სიტყვების მიხედვით, რომელთა წაკითხვაც მოსწავლეებს შეუძლიათ ავტომატურად, მაშინ როცა სიტყვათა იდენტიფიცირების დემონსტრირება ხდება იმ პროცესის მიხედვით, რომელსაც შემსწავლელები მიმართავენ უცნობი სიტყვის წაკითხვის ან თვითშესწორების მცდელობისას. სიტყვათა იდენტიფიცირება გულისხმობს ბგერით (ფონეტიკურ) ანალიზსა და სინტაქსური და სემანტიკური კონტექსტუალური გასაღებების გამოყენებას.

ბგერობრივი ანალიზი გულისხმობს სიტყვების იდენტიფიცირებას მისი ბგერების მიხედვით, რაც მოიცავს სამეტყველო ბგერების ასოებთან დაკავშირებას და ამ ბგერების გაერთიანებას მარცვლებად და სიტყვებად. სტრუქტურული და ანალოგიების გასაღებები ბგერობრივი ანალიზის მხარდამჭერად მიიჩნევა. სტრუქტურული ანალიზი გულისხმობს ძირების, აფიქსების, შედგენილი (რთული და კომპოზიტური) ფორმების, ცვალებადი (ფლექსიური) და ნაწარმოები დაბოლოებების, კუმშვისა და, ზოგ შემთხვევაში, მარცვლებად დაყოფის იდენტიფიცირებას. მკითხველები, აგრეთვე, იყენებენ ანალოგიებს ნაცნობ სიტყვებთან, რაც ეხმარება მათ ამოიცნონ მათთვის უცნობი სიტყვები. სტუდენტებს შეუძლიათ მარცვლის მისადგომითა onsets (თანხმოვანი ხმოვნის წინ) და რითმით (ხმოვანი და მომდევნო თანხმოვნები მარცვალში) მანიპულირება. მაგალითად, მოსწავლეს, რომელსაც შეუძლია წაკითხოს cat, შეუძლია შეცვალოს მარცვლის მისადგომი ონსეთი /s/-თი სიტყვა sat-ის კითხვისას. ბგერების ასოთა ჯგუფთან დაკავშირების უნარს, მაგალითად, როგორიცაა რითმა /at/, ხელს უწყობს უფრო სწრაფ და ეფექტურ სიტყვათა იდენტიფიცირების პროცესს.

კონტექსტუალური გასაღებების გამოყენება სიტყვათა იდენტიფიცირებისათვის ეყრდნობა სინტაქსურ და სემანტიკურ გასაღებებს გარემომცველ სიტყვებში, ფრაზებში ან წინადადებებში, ისევე, როგორც სურათებსა და სხვა გამოსახულებებში. სემანტიკური გასაღებები ეხმარება მკითხველებს, ივარაუდონ უცნობი სიტყვა

მეტყველების რა ნაწილია სიტყვათა რიგის მიხედვით. სემანტიკური გასაღები ეხმარება მკითხველს სიტყვების ტექსტის ან წინადადების თემასთან დაკავშირებაში. მაგალითად, როცა ვკითხულობთ ტექსტს ძაღლების შესახებ, ჩნდება მოლოდინი, რომ ტექსტი შეიძლება შეიცავდეს სიტყვებს ყეფა და ქიცინი. სურათები და ილუსტრაციები გვეხმარება სიტყვების იდენტიფიცირებაში, თუკი გვაქვს ძლიერი ვიზუალური მხარდაჭერა უცნობი სიტყვებისათვის. ტიპოგრაფია, როგორებიცაა, მაგალითად, გამუქებული, დიდი ან დახრილი ასოები, შესაძლებელია გამოდგეს კონტექსტუალურ გასაღებად, რომელთა გამოყენებაც მოსწავლეებს შეუძლიათ სიტყვათა საიდენტიფიკაციოდ, რაც შესაძლოა ძალიან მნიშვნელოვანიც კი იყოს (ტიპოგრაფიის შესახებ საუბარია მე-5 თავში, კითხვისა და მოსმენის გაგება/გააზრება).

კონტექსტუალური გასაღებები მკითხველს საშუალებას აძლევს, ორმაგად შეამოწმოს მის მიერვე იდენტიფიცირებული სიტყვები. მაგალითად, როდესაც მკითხველი პირველად ხვდება სიტყვა scratch-ს, მან დაკვირვებით უნდა წაიკითხოს ასოები, გამოიყენოს, რაც იცის ფონიკის და სიტყვის ნაწილების შესახებ და დარწმუნდეს, რომ სიტყვის წარმოთქმა შეესაბამება ასოებს. მკითხველმა ყოველთვის ორჯერ უნდა გადაამოწმოს, რათა დარწმუნდეს, რომ სიტყვა აზრის შეიცავს სინტაქსური და სემანტიკური თვალსაზრისით. კუნინგემმა (Cunningham ;1995) შემოგვთავაზა აქტივობების მაგალითები, რომლებიც მოსწავლეებს დაეხმარება ორმაგად შემოწმების აქტივობების შექმნასა და გაფართოებაში.

დამწყები მკითხველი მყისიერად ძალიან ცოტა სიტყვას ამოიცნობს. თუმცაღა, ერთი და იმავე სიტყვების მრავალჯერ (განმეორებითად) წარდგენით მყისიერად ამოცნობილი ლექსიკის რაოდენობა იზრდება. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, რომ თანდათანობით მკითხველები სწავლობენ, ამოიცნონ ის სიტყვები, რომლებიც ძალიან ხშირად გვხვდება ტექსტებში. მარტივი 100 სიტყვა ქმნის 50%-ს იმ სიტყვებისა, რომელთა წაკითხვაც მკითხველებს (მათ შორის ზრდასრულებს) უწევთ. ყველაზე მაღალი სიხშირით გამოყენებული სიტყვების მაგალითებია: The, and, to, you, he, it და said. მზარდ მკითხველებს სჭირდებათ მაღალი სიხშირით გამოყენებული სიტყვების

მყისიერად ამოცნობის სწავლა, რადგან ბევრი მათგანი არ არის ფონეტიკურად რეგულარული (წესიერი) (Pikulski, 1997). ფონიკსის განზოგადებაზე დაყრდნობით, to უნდა გაირითმოს go-სთან, said – paid-თან და ა.შ. მოსწავლეებს სიტყვების ამოცნობის უნარი შეიძლება განუვითარდეთ მასწავლებლის მიერ სიტყვებზე მითითებით, თამაშის მსგავსი მრავალგვარი აქტივობით და ამ სიტყვების წერით. თუმცა, როგორც ჩანს, სიტყვების, განსაკუთრებით მაღალი სიხშირით გამოყენებული სიტყვების, დაუყოვნებელი ამოცნობის უნარი საუკეთესოდ ვითარდება, როცა შემსწავლელი კითხულობს დიდი რაოდენობის ტექსტებს, განსაკუთრებით ისეთებს, რომლებიც შედარებით ადვილია მკითხველებისათვის (Cunningham, 1995).

ფონიკსისა და სიტყვათა იდენტიფიცირების ამოცანები

ფონიკსისა და სიტყვათა იდენტიფიცირების უნარების განსავითარებლად მოსწავლეებმა უნდა გააკეთონ შემდეგი:

- თანხოვანი ასოების სახელებისა და იმ ბგერების იდენტიფიცირება, რომლებსაც ისინი წარმოადგენენ, რბილი და მაგარი c-სა და g-ს ჩათვლით;
- ხმოვნების სახელებისა და იმ მოკლე და გრძელი ბგერების იდენტიფიცირება, რომლებსაც ისინი წარმოადგენენ;
- თანხოვანთა დიაგრაფების ბგერებისა და იმ ასოების იდენტიფიცირება, რომლებიც მათ გამოხატავს;
- ხმოვანთა დიაგრაფების ბგერებისა და იმ ასოების იდენტიფიცირება, რომლებიც მათ გამოხატავს;
- დიფთონგების შესაბამისი ბგერებისა და იმ ასოების იდენტიფიცირება, რომლებიც დიფთონგებს გამოხატავს;
- ბგერების გაერთიანება ფონეტიკურად წესიერი სიტყვების დეკოდირებისათვის;

- ფონიკისა და სიტყვების ცოდნის გამოყენება ფონეტიკურად არაწესიერი სიტყვების დეკოდირებისათვის;
- მაღალი სიხშირით გამოყენებული სიტყვების ავტომატურად ამოცნობა;
- გრაფიკული, სინტაქსური და სემანტიკური მინიშნებებით საკითხავ ტექსტებში ორმაგად გადამოწმებით სიტყვების მნიშვნელობის ამოცნობა;
- სიტყვების დაყოფა ფონემებად სიტყვის მართლწერის წესებით მიღებული ფორმით დასაწერად;
- მაღალი სიხშირით გამოყენებული სიტყვების წერა მართლწერის წესებით მიღებული ფორმით;
- თავისებური მართლწერის სიტყვებისა და ომონიმების წერა სწორად;
- არასწორად დაწერილი სიტყვების იდენტიფიცირება;
- წერის პროცესში იმ სიტყვების შემოხაზვა, რომლებშიც ორთოგრაფიული შეცდომებია დაშვებული და მოგვიანებით ამ შეცდომის გამოსასწორებლად რესურსების მოძიება.

ემერჯენტული ტექსტის ცნების გაგებისათვის

ემერჯენტული წიგნიერების ერთ-ერთი ასპექტია ზოგადი წარმოდგენა, თუ როგორ ფუნქციონირებს ინგლისური წერილობითი ენა და პრინციპები, რომლებიც საჭიროა ტექსტის წასაკითხად და დასაწერად. თუმცა ზოგიერთი ეს პრინციპი შეიცავს საბაზისო ფონიკს, ისინი უფრო ფართო კონცეპტებია, რომლებიც წიგნებსა და სხვა ტიპის ტექსტებთან ურთიერთობისას ვითარდება. კლეიმ (Clay (1997) შემოიღო ტერმინები ნაბეჭდი ტექსტების შესახებ, რათა ემერჯენტული მკითხველი შეეფასებინა და ესწავლებინა მისთვის ისეთი ცნებები, რომ მაგალითად, ნაბეჭდი ტექსტი შეიცავს გზავნილს (შეტყობინებას, ინფორმაციას), მიმართულებას და ხაზიდან ხაზზე გადასვლა კითხვისას წარმოთქმული და დაწერილი სიტყვების შესაბამისობა, ასოებისა და

სიტყვების იდენტიფიცირება, პუნქტუაციის იდენტიფიცირება და ასოებისა და სიტყვების გაგების უნარ. მოსწავლეებს შეუძლიათ ბევრი ამ ტექნიკის დემონსტრირება მანამ, სანამ კითხვას ისწავლიან.

ამოცანები ემერჯენტული ტექსტის კონცეპტებისათვის

ემერჯენტული ტექსტის კონცეპტების განსავითარებლად წიგნის გამოყენებით მოსწავლენი შეძლებენ აკეთებენ შემდეგს:

- როდესაც ეკითხებიან, საიდან უნდა დაიწყონ კითხვა, დემონსტრირებას უკეთებენ, რომ ბეჭდური ტექსტები შეიცავს გზავნილს ტექსტზე და არა სურათზე მითითებით;
- როდესაც მასწავლებელი კითხულობს, აჩვენებენ კითხვის მიმართულებას და ახალ ხაზზე დაბრუნებას თითის მოძრაობით (მიყოლებით) ნაბეჭდ სტრიქონზე მარცხნიდან მარჯვნივ და მარცხნა მხარეს ბრუნდებიან ახალ ხაზზე.
- წარმოაჩენენ წარმოთქმული და ნებეჭდი სიტყვების შესაბამისობას შემდეგნაირად: მიუთითებენ თითოეულ სიტყვას წინადადებაში, როდესაც მასწავლებელი კითხულობს მათ;
- ასოებისა და სიტყვების იდენტიფიცირებას დემონსტრირებას აკეთებენ მოცემული დიდი და პატარა ასოებისა და სიტყვების ჩვენებით წინადადების წაკითხვის შემდეგ;
- წარმოაჩენენ პუნქტუაციური ნიშნების ცოდნას შემდეგნაირად: აჩვენებენ თითოეულ მათგანს და განსაზღვრავენ მათ ფუნქციას;
- წარმოაჩენენ ასოს კონცეპტს შემდეგი გზით: მხოლოდ ერთი ასოს იდენტიფიცირება, ორი ასოს იდენტიფიცირება, პირველი და ბოლო ასოების იდენტიფიცირება;

- დემონსტრირებას უკეთებენ სიტყვის ცნებას მხოლოდ ერთი სიტყვის, ორი სიტყვის, პირველი და ბოლო სიტყვების დემონსტრირებით.

ფონიკისა და ემერჯენტული ტექსტის კონცეპტთა შეფასება

ასოებისა და ბგერების იდენტიფიცირების შეფასება

მიზანი: ასოებისა და ბგერების იდენტიფიცირების შეფასება (იხ. დანართი. გვ. XX) ინდივიდუალური შეფასებაა, რომელიც იძლევა ინფორმაციას მოსწავლის უნარის შესახებ, იდენტიფიცირება გაუკეთოს ყველა დიდ და პატარა ასოს და ბგერას, რომლებსაც ისინი წარმოადგენენ თანმიმდევრობის, რიგის დაუცველად. მისი გამოყენება შეიძლება ყველა მე-2 კლასის მოსწავლესთან და მათთან, ვინც დარწმუნებულები არ არიან ასოების სახელებსა და მათ შესაბამის ბგერებში. ასოები a და g წარმოდგენილია 2 განსხვავებული, მაგრამ ფართოდ გამოყენებული ფონტით (შრიფტით). ამ შეფასების მოდელად გამოყენებულია კლეის ასოების იდენტიფიცირების ტესტი (Clay's (1993) Letter Identification Test).

პროცესის აღწერა: მიეცით მოსწავლეებს ანბანის ცხრილი და მოათავსეთ პატარა ბარათი პირველი რიგის ქვემოთ. უთხარით: „მე მინდა, რომ მითხრათ თითოეული ასოს სახელი და ბგერა ან ბგერები, რომლებიც მათ შეესაბამება.“ მიაწოდეთ პირველ ასოზე და ჰკითხეთ - „ეს რა ასოა?“ ჩაინიშნეთ მოსწავლეების პასუხები პასუხების ფურცელზე. ჰკითხეთ - „იცით, რა ბგერას შეესაბამება?“. თუ ასოს ახლავს ასტერიქსი (*), ერთზე მეტი ბგერა შეესაბამება და ჰკითხეთ - „იცით კიდეც რა ბგერების შეესაბამება?“. თუ მოსწავლემ არ იცის ბგერა, ჰკითხეთ: „იცით რომელიმე სიტყვა, რომელიც ამ ასოთი იწყება?“ უბიძგეთ მოსწავლეებს, გაიხსენონ მოკლე და გრძელი ხმოვნები და ძლიერი და რბილი c და g და y-ის მიერ გადმოცემული თანხმოვანი და ხმოვანი ბგერები. დაწერეთ პლუს ნიშანი (+) ყოველ სწორ პასუხზე და მინუს ნიშანი (–

) – არასწორზე. ჩაინიშნეთ თითოეული არასწორი პასუხი. თუ მოსწავლე ამბობს „არ ვიცი“, დაწერეთ ავ და დააკვირდით, შეეცდება თუ არა რამის გაკეთებას. თუმცა მოსწავლეები არ ფასდებიან სიტყვების ცოდნაში, ამ შეფასების ფარგლებში ინსტრუქციების მიცემისას მათ მიეწოდებათ ნაცნობ სიტყვებსა და პირველ ბგერებს შორის კავშირი.

განახორციელეთ ნაცნობი და უცნობი დიდი და პატარა ასოებისა და ბგერების იდენტიფიცირება. თუ მოსწავლემ არ იცის ასოს შესაბამისი ბგერა, მაგრამ იცის სიტყვა, რომელიც ამ ბგერაზე იწყება, ჩამოთვალეთ სიტყვები, რომლებიც მისთვის ნაცნობია. ეს იქნება პირველი ბგერები, რომლებსაც გამოიყენებს უცნობი ასოს სწავლის პროცესში. შეანაცვლეთ მსგავსი ჟღერადობის ფონემები და მსგავსი დაწერილობის ასოები.

მაგალითი: ასოებისა და ბგერების იდენტიფიცირება, 1-ლი კლასი

	ასო	ბგერა	სიტყვა		ასო	ბგერა	სიტყვა
B	+	+		b	d, s-c +	+	
O*	+	/uː/, ავ	ავ	o	+	* /uː/, /o/–	OK +
S	+	+		s	+	+	
A*	+	/aː/, ავ –	apple +	a*	ავ, s-c +	/aː/, /aː/ +	
W	+	/duː/–	ავ	w	+	/duː/–	done –
Z	+	/zeː/–	zebra +	z	t, s-c +	/t/, s-c +	zebra +
F	+	/eː/–	fish +	f	+	/eːf/–	fish +
H	+	/aː/–	ავ	h	+	/aːch/–	ავ
K	+	/kuː/ +	Katelyn	k	+	/kuː/+	
J	G	/juː/ +	ავ	j	g	/guː/–	go–
U*	+	/yuː/–	you	u*	+	/yuː/–	you–

				a*	+	/ã/, /ā/ +	
C*	+	/k/, ავ –	cat +	c*	+	/k/, ავ–	me, Cindy +
Y*	ავ	/wũ/ ავ –	no	y*	+	/wũ/, ავ–	ავ
L	+	/lũ/–	Laura +	l	1–	/wũ/ ავ–	–
Q	+	/kũ–	ავ	q	p	/p/	ავ
M	+	+		m	+	+	
D	+	/dũ/ +		d	b	/b/	bear
N	+	+		n	+	+	
X	+	/ẽ/–	x-ray	x	+	/ẽ/–	x-ray
I*	+	/ã/, /ẽ/ -	no	i*	+	–	ავ
P	+	+	Peter	p	+	+	
E*	+	/ĩ/, ავ –	Elizabeth	e*	+	/ĩ/, ავ –	ავ
G*	+	/g/ +,–	go	g*	+	/g/ +,–	go
R	+	/w/ speech?	wabbit	r	+	/w/speech ?	wabbit
V	w, s-c +	ავ –	ავ	v	+	ავ –	ავ
T	+	+		t	f	/f/	fish
				g*	ავ, 8 -	ā -	ავ
საერთო ქულა 24/26			საერთო ქულა 22/28	ორივე 6 /26			

ანალიზი:

- ასოები: ამ მოსწავლემ იცის დიდი ასოების უმრავლესობა, გარდა J-სი და Y-სი. მას l და g ციფრები ეგონა; აერია გ და j, b და d, f და t. მოსწავლემ თავად გაასწორა b, a და z. მან შეძლო a-ს ორივე ფონტის იდენტიფიცირება;
- ბგერები: მოსწავლემ იცის 6 დიდი და პატარა ასო შესატყვისი ბგერებით;

- უცნობი თანხმომავანი ბგერები: /c/ და /g/ (რბილი ბგერები), /w/, /z/, /f/, /h/, /j/, /y/, /l/. მოსწავლე ხშირად იწყებს ასოს დასაწყისი ბგერით და ამატებს a /_/_ -ს დაგრძელების მიზნით. შეცდომა მხოლოდ //თან აღვნიშნე, რადგან სრულიად განსხვავებული ბგერა მიუთითა;
- უცნობი ხმოვანი ბგერები: /e/, /i/, /o/, /u/, /y/. მოსწავლემ შეძლო, იდენტიფიცირება გაეკეთებინა პატარა ასოების შესაბამისი ბგერებისათვის, მაგრამ არა დიდი ასოებისათვის;
- ნაცნობი სიტყვები უცნობი ასოებისათვის: a, z, f, c, l, e, x-ray-ში გამოყენებულია ასო, მაგრამ არა ბგერა.

ინსტრუქცია: დაიწყეთ a, z, f, c და l-ის შესაბამისი ბგერები, რადგან მოსწავლემ იცის სიტყვები, რომლებშიც ეს ბგერებია წარმოდგენილი. ამის შემდეგ აუხსენით ასოების სახელები, გარდა გრძელი ხმოვნებისა. ყოველთვის ასოს სახელის შესაბამისი ბგერით ნუ დაიწყებთ. აუცილებლად ასწავლეთ ბგერები კონტექსტში და დაეხმარეთ შექმნან საკვანძო სიტყვები თითოეული ბგერისათვის.

ფონიკის უნარები მე-3 კლასელებისათვის

მიზანი: მე და Quail Run Elementary სკოლის დაწყებითი კლასის მასწავლებლებმა შევიმუშავეთ ფონეტიკური ელემენტების ეს საკონტროლო სია დაწყებითი სკოლის ყველა კლასისათვის, ფონიკის უნარები მე-3 კლასელებისათვის (Phonics Skills for Grades K–3; იხ. დანართი, გვ. XX).

პროცესის აღწერა: მისი გამოყენება შესაძლებელია მიმდინარე ანგარიშისას როგორც მასწავლებლის ინსტრუქციების აღსაყრდენად, ისე მოსწავლეთა მიერ ფონემების პროცესის შესასწავლად კლასისათვის განკუთვნილი (შესაბამისი) დონის მიხედვით. მარტივად რომ ვთქვათ, მოწმდება თითოეულ ფონეტიკურ ელემენტს როგორ ასწავლიან და როგორ სწავლობენ.

გაანალიზეთ ფონეტიკური ელემენტები, რომელთა ცოდნის განმტკიცებაც შესაძლებელია და ისინი, რომლებიც ტექსტების კითხვისა და წერის პროცესში უნდა ისწავლებოდეს. მოსწავლეების დაჯგუფება შეიძლება იმ ფონეტიკური ელემენტების მიხედვით, რომლებზეც მუშაობაც მათ სჭირდებათ: თანხმოვნები, გრძელი ხმოვნები მუნჯი e-თი, მოკლე ხმოვნები, თანხმოვნების დიგრაფიები და ა. შ.

ინდივიდუალური ფონიკის რეზიუმე

მიზანი: როდესაც ყველა შეფასების პროცესი დასრულდება, ინდივიდუალური ფონიკის რეზიუმეს (იხ. დანართი, გვ. XX; Individual Phonics Summary) გამოყენება შეიძლება გამოტოვებული ფონეტიკური ელემენტების აღსანუსხად კითხვის და წერის შეფასებიდან. მნიშვნელოვანია იმის აღნიშვნა, რომ ეს ფონემები უნდა ისწავლებოდეს კითხვისა და წერის პროცესში და არა იზოლირებულად.

პროცესის აღწერა: წიგნიერების შეფასების დასრულების შემდეგ ყვითლად მონიშნეთ კითხვის დროს გამოტოვებული ასოები. ლურჯად მონიშნეთ წერის დროს გამოტოვებული გრაფემები, ხოლო მწვანედ - როგორც წერის, ისე კითხვის პროცესში გამოტოვებულები. წრით მონიშნეთ ელემენტები, რომელთა უშეცდომოდ წაკითხვა და დაწერაც მოსწავლემ შეძლო.

იდენტიფიცირება გაუკეთეთ ფონეტიკურ ელემენტებს, რომელთა წაკითხვა ან დაწერაც მოსწავლეებს შეუძლიათ. ხარვეზების შემთხვევაში განსაზღვრეთ, ხომ არ არსებობს ვიზუალური ან აუდიალური მსგავსებები. დაბოლოს, განსაზღვრეთ, რა მსგავსებებია გამოტოვებულ ელემენტებს შორის წაკითხულსა და დაწერილს შორის. შეარჩიეთ ფონეტიკური სტრატეგიები ამ ელემენტების სწავლის პროცესის მხარდასაჭერად და როდესაც ეს შესაძლებელია, დააკავშირეთ ტექსტთან.

ემერჯენტული ტექსტის ცნებების შეფასება

მიზანი: 25-კითხვიანი შეფასება (იხ. დანართი; გვ. XX) გვაძლევს ინფორმაციას ემერჯენტული ტექსტის ისეთი ცნებების შესახებ, როგორებიცაა მიმართულება, სიტყვისა და მისი ნაბეჭდი ფორმის დაკავშირება; ასოების, სიტყვებისა და პუნქტუაციის ცნებები კონტექსტების მიხედვით. ეს შეფასება ეყრდნობა კლეის (Clay; 1993) კონცეფციას ნაბეჭდ ტექსტებზე დაკვირვების შესახებ. კლეის შეფასებისაგან განსხვავებით, ეს უკანასკნელი არ მოითხოვს სპეციალურად გამოცემულ ტექსტებს. შეფასება გამოსადეგია მოსწავლეთათვის, რომლებიც კითხულობენ პირველი კლასის შესაბამის დონეზე ან კიდევ უფრო ცუდად.

პროცესის აღწერა: შეარჩიეთ ნახატებიანი წიგნი, რომლის თითოეულ გვერდზე წარმოდგენილია ნახატები და 2-3 ხაზი ტექსტი. 1-7 შეკითხვებისათვის ჯერ შეკითხვები დასვით, ხოლო შემდეგ წაიკითხეთ. 8-25 შეკითხვებისათვის წაიკითხეთ თითოეული გვერდი და მხოლოდ ამის შემდეგ დასვით შეკითხვები. 15-17 შეკითხვებისათვის შეავსეთ გამოტოვებული ადგილები. ჩაიწერეთ მოსწავლის პასუხები და დაზვით პლუს ნიშანი (+), სწორი პასუხის შემთხვევაში და მინუს ნიშანი (-) არასწორი პასუხის შემთხვევაში. თუ რომელიმე ცნება არ გვხვდება, დაწერეთ ა/გ და შეცვალეთ წილადის მნიშვნელი კითხვების საერთო რაოდენობის

იმის შესაფასებლად, თუ რამდენად გაიგეს მოსწავლეებმა ემერჯენტული ტექსტის ცნებები, პასუხი გაეცით შემდეგ კითხვებს: იციან თუ არა მოსწავლეებმა კითხვის (წერის) მიმართულება, სიტყვისა და მისი ნაბეჭდი ფორმის შესაბამისობა და ახალ ხაზზე გადასვლა (1, 3- 10 კითხვები). იცის თუ არა მოსწავლემ პუნქტუაციის ნიშნები? (11-14 კითხვები). შეუძლია თუ არა მოსწავლეს სიტყვებისა და ასოების კონტექსტში იდენტიფიცირება და იცის თუ არა განსხვავებები? (15-24 კითხვები). ესმის თუ არა მოსწავლეს, რომ კითხვა შემეცნებითი პროცესია? (1-ლი და 25-ე კითხვები). სწავლების პროცესში გამოიყენეთ ნაცნობი ტექსტი ნასწავლის განმტკიცების/გამძლიერების მიზნით, ხოლო უცნობი ტექსტები - სასწავლებლად.

მაგალითი: ემერჯენტული ტექსტის ცნებების შეფასება

სათაური: ხუთი პატარა იხვი;

ავტორი: რაფი (1989)

რას აკეთებთ?	რას ამბობთ?	პასუხი
გიჭირავთ წიგნი გარსაკრის მხრიდან (წინა და უკანა გვერდების შემაერთებული ნაწილი)	1. რომელია წიგნის წინა ნაწილი?	1. აჩვენებს +
აჩვენეთ ყდა და წაიკითხეთ წიგნის სათაური და ავტორი. წაიკითხეთ წინასიტყვაობა	2. როგორ გგონია, რის შესახებ უნდა იყოს ეს წიგნი? მე წავიკითხავ და შენ შეგიძლია დამეხმარო	2. იხვის +
იპოვეთ პირველი გვერდი სურათებითა და ნაბეჭდი ტექსტით. (წაიკითხეთ ნებისმიერი ტექსტი წინა გვერდებიდან, რომლებზეც არ არის ნახატები და შეწყვიტეთ კითხვა)	3. საიდან ვიწყებ კითხვას? წაიკითხეთ გვერდის ნომერი	3. მიუთითა სიტყვები +
დასვით შეკითხვები გვერდზე, რომელზეც არის მინიმუმ 2 ნაბეჭდი ხაზი,	4. მაჩვენე, საიდან უნდა დავიწყო? 5. რა მიმართულებით უნდა ვიკითხო?	4. მიუთითა 1-ლი სიტყვა +

	6. შემდეგ რა უნდა წავიკითხო? 7. მიუთითე თითოეული სიტყვა, რომლებსაც მე წავიკითხავ	5. მაჩვენა მარცხნიდან მარჯვნივ მიმართულება + 6. გადაფურცლა გვერდი - 7. ვერ დააკავშირა სიტყვები და წაკითხული -
შემდეგ გვერდზე წავიკითხეთ	8. მაჩვენე პირველი სიტყვა ამ გვერდზე 9. მაჩვენე ბოლო სიტყვა ამ გვერდზე 10. სად არის ნახატის ძირი/ბოლო?	8. მიუთითა 1-ლი სიტყვა + 9. მიუთითა ხაზის ბოლო სიტყვა - 10. აჩვენა ნახატის ძირი/ბოლო +
იკითხეთ მანამ, სანამ არ შეგხვდებათ წერტილი, მძიმე, კითხვის ნიშანი და ბრჭყალები და დაუსვით შეკითხვები	11. რისთვის გამოიყენება (.)? 12. რისთვის გამოიყენება (,)? 13. რისთვის გამოიყენება (?)? 14. რისთვის გამოიყენება („“)?	11. ბოლოში + 12. სიტყვისთვის - 13. კითხვებისათვის + 14. 2 სიტყვისათვის -
იპოვეთ ორი სიტყვა, რომლებიც ერთსა და იმავე გვერდზე გვხვდება დიდი ასოთი დაწერილიც	15. შეგიძლია იპოვო იგივე, ოღონდ პატარა ასო? აჩვენეთ (B)	15. უთითებს d-ს - 16. უთითებს F-ს +

და პატარა ასოთიც. აჩვენეთ დიდი ასოები და დასვით შეკითხვები...	16. შეგიძლია იპოვო იგივე, ოღონდ დიდი ასო? აჩვენეთ (f)	
იკითხეთ მანამ, სანამ არ იპოვით გვერდს, რომელზეც ორი სიტყვა იწყება ერთი და იმავე პატარა ასოთი. შეარჩიეთ მეორე	17. შეგიძლია იპოვო <u>one</u> ?	17. მიუთითებს out-ს -
სასურველია იპოვოთ გვერდი, რომელზეც მხოლოდ ერთი ნაბეჭდი ხაზია ან დაფარეთ სხვა ხაზები. წაიკითხეთ გვერდი. მიეცით მოსწავლეს ორი ინდექსის ბარათი და აჩვენეთ, როგორ უნდა მიიტანოთ ერთმანეთთან, როგორც ფარდა.	18. მიიტანეთ ერთმანეთთან ბარათები მანამ, სანამ მხოლოდ ერთი ასოს დანახვას არ შეძლებთ. 19. ახლა მაჩვენეთ ორი ასო 20. მაჩვენეთ მხოლოდ ერთი სიტყვა 21. ახლა მაჩვენე ორი სიტყვა 22. მაჩვენე სიტყვის პირველი ასო 23. მაჩვენე სიტყვის ბოლო ასო 24. მაჩვენე დიდი ასო	18.d + 19.du+ 20. duck + 21. duck said + 22. Q + 23. k + 24. M+

წაკითხეთ წიგნის ბოლო	25. რის შესახებ იყო ეს წიგნი?	შეავსეთ ერთი წინადადებით ქულა: 17/25

ანალიზი: მოსწავლემ იცის ემერჯენტული ტექსტის ცნებების უმეტესობა. მან არ იცის ახალ ხაზზე გადასვლა და არასწორად აკეთებს სიტყვებისა და მათი დაბეჭდილი ვარიანტების დაკავშირებას. მან არ იცოდა, რისთვის გამოიყენება მძიმე და ბრჭყალები. მან ვერ განარჩია out და one, თუმცა ისინი ერთსა და იმავე პირველ ასოზე იწყებოდა.

ინსტრუქციები: განუმტკიცეთ ნაცნობი ცნებების ცოდნა და ასწავლეთ უცნობი ცნებები ტექსტის კითხვისას.

სიტყვათა იდენტიფიცირების შეფასება

ფრაის კითხვისთვის განკუთვნილი საყრდენი (მყისიერად შესამჩნევი) სიტყვები და დონეებად დაყოფილი კითხვისთვის განკუთვნილი სიტყვები

მიზანი: ფრაის საყრდენი (მყისიერად შესამჩნევი სიტყვები) (ფრაი, კრესი ფაუნტაკიდისი, 1993) შეიცავს 10 ჩამონათვალს, რომელთაგან თითოეული ინგლისურში 100 ყველაზე ხშირად გამოყენებულ სიტყვას მოიცავს სიხშირული გამოყენების მიხედვით. პირველი 100 სიტყვა შეადგენს წერილობითი ტექსტების ნახევარს. დონეებად დაყოფილი კითხვისათვის განკუთვნილი სიტყვების შეფასება (იხ. დანართი, გვ. XX-XX) შეიცავს შერჩეულ ნიმუშებს ფრაის ჩამონათვალის პირველი 300 სიტყვიდან (იხ. დანართი, გვ. XX-XX) და სხვა ხშირად გამოყენებული, ფონეტიკურად წესიერი და არაწესიერი სიტყვებისაგან. არსებობს ცხრასაფეხურიანი ჩამონათვალი, რომელიც ეფუძნება გამოყენების სიხშირესა და დეკოდირების სირთულეს. ეს ჩამონათვალები განკუთვნილი მოსწავლეებისათვის დაწყებული წინასასკოლო ასაკიდან დამთავრებული მე-9-მე-12 კლასებით.

ეს ჩამონათვალები გამოიყენება ნაცნობი საყრდენი სიტყვების, დეკოდირების სტრატეგიებისათვის, ხარვეზების მოდულებისა და ფონემა-გრაფემის ურთიერთობის საიდენტიფიკაციოდ. ფრაის საყრდენი სიტყვების მიწოდება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია იმ მოსწავლეთათვის, რომლებიც მესამე კლასისათვის განკუთვნილ ან უფრო დაბალ დონეზე კითხულობენ, რათა დადგინდეს, თუ რამდენად იციან მათ მაღალი სიხშირით გამოყენებული სიტყვები. მისი გამოყენება შეიძლება საკონტროლო ფუნქციითაც ავთენტური კითხვის პროცესში იდენტიფიცირებული ნაცნობი და უცნობი სიტყვების გამოსავლენად. საფეხურებრივად კითხვისათვის განკუთვნილი სიტყვები შეიცავს მხოლოდ ტიპურ მაგალითს ფრაის საყრდენი სიტყვებიდან, თუმცა ეს არის სწრაფი სკრინინგის ინსტრუმენტი და იძლევა ინფორმაციას მოსწავლის სიტყვების კითხვის მიახლოებითი დონის შესახებ.

პროცესის აღწერა: დაგჭირდებათ სიტყვების ორი ასლი – ერთი, რომლიდანაც მოსწავლეები წაიკითხავენ და მეორე მოსწავლეთა პასუხების ჩასაწერად. საფეხურებრივი კითხვისთვის განკუთვნილი სიტყვების შეფასებისათვის საჭიროა ცალკე სიტყვების ჩამონათვალი, რომელსაც მოსწავლეები წაიკითხავენ. ფრაის საყრდენი სიტყვების ჩამონათვალი დაიწყეთ პირველივე სიტყვიდან. რაც შეეხება დონეებად დაყოფილი კითხვისათვის განკუთვნილი სიტყვების შეფასებას, შეარჩიეთ მოსწავლის ამჟამინდელ დონეზე მინიმუმ ორი დონით დაბალი, თუკი არ გაქვთ მონაცემები, რომ მოსწავლე უფრო დაბალ დონეზე შეიძლება იყოს. ხშირად სასარგებლოა წიგნის სანიშნის ან პატარა ბარათის შეთავაზება მოსწავლეთათვის, რომელსაც ისინი თავისთან იქონიებენ. ემერჯენტული მკითხველისათვის დაწერეთ ან დაბეჭდეთ ბარათზე სიტყვები და მიეცით თითო თითოდ. უთხარით მოსწავლეებს: „წაიკითხეთ სვეტში თითოეული სიტყვა და და შემდეგ ბარათი გადააბრუნეთ. მე ვერ დაგეხმარებით. თუკი სიტყვა არ იცით, შეეცადეთ მიხვდეთ. მე ჩავიწერ ყველაფერს, რასაც თქვენ იტყვით.“ შეფასების ფურცელზე, თითოეული სიტყვის თავზე, დაწერეთ პლუს ნიშანი (+) სწორ პასუხზე და მინუს ნიშანი (–) არასწორი პასუხისათვის და ფონეტიკურად ჩაიწერეთ თითოეული არასწორი პასუხი. მონიშნეთ ხმოვნები.

დაწერეთ (/) ნიშანი, თუ მოსწავლე სიტყვების დეკოდირებებს შორის 2 წამზე მეტ პაუზას გააკეთებს. ეს გვეხმარება საყრდენი სიტყვებისა და დეკოდირებული ან თვითშესწორებული სიტყვების გამოჯვანაში. თუ სიტყვებს თვითონ მოსწავლე ასწორებს, ჩაინიშნეთ მისი ყოველი მცდელობა და დაწერეთ თ-შ (თვითშესწორებული). შეეცადეთ, დაასრულოთ ყველა სიტყვა ერთი საფეხურის ფარგლებში. გააგრძელეთ ფრუსტრაციული დონის მიღწევამდე. კითხვის პროცესის წარმართვისათვის გამოიყენეთ კოდირება და ქულების დაწერა ზეპირი კითხვის პროცესში (იხ. დანართი; გვ. XX). თუ მოსწავლის ქულათა რაოდენობა ჩამონათვალში ან სვეტში 70% ან მეტია, გადადით შემდეგ საფეხურზე. თუ ნაკლებია, დაუბრუნდით წინას, თუ უკვე შეფასებული არ არის.

ეს შეფასება გამოავლენს მაღალსიხშირულ სიტყვებს, რომელთა წაკითხვაც მოსწავლეს შეუძლია ავტომატურად (საყრდენი სიტყვები), ასევე, იმ სიტყვებს, რომელთა იდენტიფიცირებაც მოსწავლეებს შეუძლიათ ფონიკისა და სიტყვების ცოდნის საშუალებით. გარდა ამისა, შესაძლოა გამოვლინდეს სტრატეგიების მოდელები, რომლებიც გამოიყენება დეკოდირების დროს და შეცდომების ტიპებიც. ფონიკის ინდივიდუალურ რეზიუმეში შესაძლოა აღირიცხოს, თუ როგორ იცის მოსწავლემ ფონემასა და გრაფემას შორის კავშირი (იხ. დანართი, გვ. p. XX). გვხვდება სამი სახის ქულა, რომლებსაც მოსწავლეები კითხვაში იღებენ: **ავტომატური ქულა; იდენტიფიცირებული ქულა და საერთო ქულა.** ავტომატური ქულა არის იმ სიტყვების პროცენტი, რომელთა წაკითხვაც მოსწავლეებს შეუძლიათ მყისიერად, 1 წამის განმავლობაში. ამ სიტყვებს ხშირად საყრდენ (შესამჩნევ) სიტყვებს უწოდებენ. იდენტიფიცირებული ქულა არის პროცენტი იმ სიტყვებისა, რომელთა სწორად წაკითხვასაც მოსწავლეები ერთ წამზე მეტს ანდომებენ. მოიცავს გარკვეული ყოყმანის შემდეგ სწორად წაკითხულ სიტყვებს, დეკოდირებულ ბგერებს და არასწორ სიტყვებსაც. საერთო ქულა სწორად წაკითხული სიტყვების საერთო პროცენტია. რომელ დონეზეა მოსწავლე, შეიძლება დავადგინოთ სწორად წაკითხული სიტყვების რაოდენობის მიხედვით: დამოუკიდებელი (18–20), ინსტრუქციული (14–17) და

ფრუსტრაციული - (13 და ნაკლები). ანალიზისას გათვალისწინებული უნდა იყოს ნაცნობი სიტყვები, სტრატეგიები, რომლებიც მოსწავლემ გამოიყენა პრობლემის გადასაჭრელად და გრაფემებისა და ფონემების მიმართების ცოდნა. გარდა ამისა, იდენტიფიცირებული უნდა იყოს ფონეტიკური ელემენტების მოდელები ნაცნობ და უცნობ სიტყვებში.

მაგალითი: მე-6 კლასის მოსწავლე

სიტყვების კითხვა, საფეხური 4 ავტომატური ქულები: 14/20 = 70%		არსებული დონე: ინსტრუქციული ქულათა საერთო ჯამი: 15/20 სიტყვა = 75%		
+	+	they've	+	+
Been	difference	they're	beautiful	piece
+	know, თ-შ +	+	+	+
pretty	knew	sign	brought	finally
+	+	Unusual	Exit	When
trouble	learned	usually	excited	whether
+	Eight	+	+	+
half	weight	whole	through	tomorrow
სიტყვების კითხვა, საფეხური 5 ავტომატური ქულები: 10/20 = 50%		არსებული დონე: ფრუსტრაციული ქულათა საერთო ჯამი: 11/20 სიტყვა = 55%		
+	+	Confused	+	+
heard	couldn't	conclusion	library	environment
+	+	+	trouble თ-	/exkit/
watched	sure	laughed	შ + terrible	excellent

/no-edge/ knowledge	+	+	+	+
	experience	certain	athletic	difference
spread	high	problem	problem	+
separate	height	probably	opinion	picture

ანალიზი: სიტყვათა კითხვის ჩამონათვალის მესამე საფეხურზე მოსწავლე იყო დამოუკიდებელ დონეზე, ამდენად, მაგალითები დაიწყო მე-4 საფეხურის ჩამონათვალიდან. მე-4 საფეხურზე მან ყველა სიტყვა სცადა და როდესაც არ იცოდა ესა თუ ის სიტყვა, უნაცვლებდა სხვა სიტყვას იმავე დასაწყისი ბგერით, რომლითაც ნაჩვენები სიტყვა იწყებოდა. მხოლოდ ორ შემთხვევაში ვერ შეძლო დასაწყისი ბგერების სწორად იდენტიფიცირება, მაგრამ სწორად წაიკითხა ბოლო ბგერები (his/this და weight/eight). ორ შემთხვევაში ის დაუბრუნდა სიტყვებს და ორივე შემთხვევაში მან წარმატებით მოახერხა სიტყვის დეკოდირება (know/knew და trouble/terrible).

როცა სიტყვების ჩამონათვალი გართულდა, მოსწავლემ დაიწყო მეტი სიტყვების შენაცვლება. ორ სიტყვაში მან შეანაცვლა შემოკლებული ნაწილი (we've/we're, they've/they're). მე-5 საფეხურის ჩამონათვალში მან დაიწყო სიტყვების შენაცვლება არარსებული სიტყვებით (acfused/athletic, exkit/excellent, no-edge/knowledge). დროდადრო ის ტოვებდა ან ანაცვლებდა სიტყვის შუა ბგერებს (onion/opinion). ამ შედეგების მიხედვით, მას ნაკლები პრობლემა აქვს სიტყვის საწყის ბგერებთან დაკავშირებით, თუმცა თანამიმდევრული არ არის სიტყვის შუა და ბოლო ხმოვნებთან დაკავშირებით. უნდა აღინიშნოს, რომ დამატებითი მცდელობისას მან წარმატებით მოახერხა სიტყვების დეკოდირება, თუმცა ამ სტრატეგიას ხშირად არ მიმართავდა.

ინსტრუქციები: მთავარი აქცენტი უნდა გაკეთდეს დასაწყისი ბგერების შემდეგ არსებულ ბგერებზე და რეალურ სიტყვებზე. თუ თავდაპირველი მცდელობის შედეგად ნამდვილი სიტყვები არ მიიღება, მოსწავლემ კიდევ უნდა სცადოს.

ფრას წერისათვის განკუთვნილი საყრდენი (მყისიერად შესამჩნევი) და წერისათვის განკუთვნილი დონეებად დაყოფილი სიტყვები

მიზანი: ფრას საყრდენი სიტყვების (იხ. დანართი; გვ. NN) ან დონეებად დაყოფილი წერისათვის წერისათვის განკუთვნილი სიტყვების (იხ. დანართი; გვ. NN) გამოყენება შეიძლება მოსწავლისთვის ნაცნობი დაწერილი სიტყვების, წერის სტრატეგიების, შეცდომების მოდელებისა და ფონემა-გრაფემის ურთიერთობის საიდენტიფიკაციოდ. ამ შეფასებით შესაძლებელია მოსწავლის კალიგრაფიის შეფასებაც. განსაკუთრებით ხშირად სთავაზობენ იმ მოსწავლეებს, რომლებიც წერენ მესამე კლასის შესაბამის ან უფრო დაბალ დონეზე იმის გასარკვევად, რამდენად იციან მაღალი სიხშირით გამოყენებული სიტყვები. მისი გამოყენება შესაძლებელია ავთენტური წერის პროცესში იდენტიფიცირებული ნაცნობი და უცნობი სიტყვების საკონტროლოდ (შესამოწმებლად). დონეებად დაყოფილი წერისათვის განკუთვნილი სიტყვები შეიცავს მხოლოდ ტიპურ მაგალითს ფრას საყრდენი სიტყვებიდან, თუმცა ეს არის სწრაფი სკრინინგის ინსტრუმენტი და იძლევა ინფორმაციას მოსწავლის სიტყვების წერის მიახლოებითი დონის შესახებ.

პროცესის აღწერა: შეარჩიეთ შესაფერისი ფურცელი (ხაზებიანი ან მათ გარეშე, მოსწავლის შესაძლებლობების გათვალისწინებით), რომელზეც მოსწავლე დაწერს. გააკვირეთ მოსწავლეს ფურცელი შუაზე ორი სვეტის მისაღებად. ფრას საყრდენი სიტყვების შესაფასებლად დაიწყეთ პირველივე სიტყვიდან. რაც შეეხება დონეებად დაყოფილი წერისათვის განკუთვნილი სიტყვების შეფასებას, შეარჩიეთ მოსწავლის ამჟამინდელ დონეზე მინიმუმ ორი დონით დაბალი, თუკი არ გაქვთ მონაცემები, რომ მოსწავლე კიდევ უფრო დაბალ დონეზე შეიძლება იყოს. მათთვის, ვინც ემერჯენტულ დონეზე წერს, დაიწყეთ preprimer წინასასკოლო ჩამონათვალით. სანამ კითხვას დაიწყებთ, სთხოვეთ მოსწავლეს, დაწეროს თავისი სახელი და გვარი და სხვა სიტყვები, რომლებიც იცის. წაიკითხეთ სიტყვები თითო-თითოდ. შეახსენეთ მოსწავლეს, რომ

დაწეროს სიტყვაში შემავალი ბგერების შესაბამისი ასოები, მაშინაც კი, თუ არ არის დარწმუნებული, სწორად წერს თუ არა სიტყვას. იმ შემთხვევაში, თუ სიტყვა გავრცელებული ომონიმია, მინიშნება აქვს ასტერიქსით (*), მოსწავლეს შესთავაზეთ სიტყვის კონტექსტი. მას შემდეგ, რაც უკარნახებთ სიტყვებს, დაწერეთ პლუს ნიშანი (+) ყოველი სწორად დაწერილი სიტყვის თავზე. არასწორ პასუხზე დაწერეთ სიტყვის თავზე, რაც მოსწავლემ დაწერა. აუცილებლად მიუთითეთ შებრუნებულ ასოებზე (b/d, p/q) და დიდი ასოების შესახებ. ცდებს შორის დაწერეთ მძიმე და თ-შ იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლე თვითონ ასწორებს შეცდომას. თუ მოსწავლე აგროვებს 70%-ს ან მეტს ჩამონათვალში ან სვეტში, მიეცით შემდეგი ფურცელი, თუ არადა, წინა ჩამონათვალი, თუ უკვე შეფასებული არ გაქვთ.

მოსწავლის რეალური დონის განსასაზღვრად გამოიყენეთ სწორად დაწერილი სიტყვების რაოდენობა: დამოუკიდებელი (18–20 სიტყვა), ინსტრუქციული (14–17) და ფრუსტრაციული - (13 და ნაკლები). წერის განმავითარებელი საფეხურისათვის 3.1 ცხრილზე დაყრდნობით შეაფასეთ თითოეული სიტყვა. სიტყვების წერის შეფასებები იდენტიფიცირებას უკეთებს მაღალსიხშირულ სიტყვებს, რომლებიც მოსწავლემ ავტომატურად დაწერა, ისევე როგორც იმ სიტყვებს, რომელთა დაწერაც მოსწავლეს შეუძლია ფონიკისა და სიტყვების ცოდნის გამოყენებით. გარდა ამისა, შესაძლებელია სტრატეგიებისა და შეცდომების მოდელების იდენტიფიცირებაც. ინდივიდუალური ფონიკის რეზიუმეში შესაძლებელია, აგრეთვე, აღიწეროს, რამდენად იცის მოსწავლემ ფონემა-გრაფემის ურთიერთმიმართება (იხ. დანართი, გვ. ?????). გამოიყენეთ ხეწერის რუბრიკები (იხ. თავი 6 და დანართი, გვ. ///) მოსწავლის ცოდნის მოსალოდნელ სტანდარტთან შესადარებლად გამოავლინეთ ძლიერი მხარეები და საჭიროებები ისეთ საფეროებში, როგორებიცაა: ასოების მოხაზვა, მიმართულება, განლაგება (სივრცეში), ასოთა შებრუნება და დიდი ასოების წერა. შესაძლებელია მონაცემთა კორელირება წასაკითხ სიტყვებთან, ნაკარნახევთან და წერილობით ნიმუშთან. სწავლების პროცესში დაეხმარეთ მოსწავლეს, დაკავშიროს ნაცნობი და უცნობი სიტყვები ავთენტური კითხვისა და წერის კონტექსტში.

ცხრილი 3.1 წერის განმავითარებელი საფეხურის რუბრიკა				
კონვენციური	გარდამავალი	ფონეტიკური	ნახევრადფონეტიკური	წინაფონეტიკური
სიტყვა დაწერილია სწორად დაწერილ ტექსტში სიტყვების სწორადაა დაწერილი	წერის მარტივ წესებს ზედმეტად (არასაჭიროდ) იყენებს. ყველა ბგერა გრაფიკულადაა წარმოდგენილი	ხმოვნების გამოყენება; მინიმუმ ბგერების ნახევარი წარმოდგენილია გრაფიკულად	ბგერებისა და სიმბოლოების ურთიერთმიმართე ბა გარკვეულ დონეზე, ერთიდან ორ ასომდე შესაძლებელია ქმნიდეს სიტყვას	ასოები წარმოდგენილია, მაგრამ არა ბგერების შესაბამისად

მაგალითი: მე-3 კლასის მოსწავლე

საფეხური 2, სიტყვების წერა: არსებული დონე: ინსტრუქციული $15/20 = 75\%$ განვითარების დონე: გარდამავალი				
+ very	+ before	+ right	+ goes	+ always
Arond around	Weracs works	+ great	There their	+ don't
+ where	Yous use	Wood would	+ who	+ your

+	+	+	+	+
wanted	first	please	talked	long

ანალიზი: ეს მოსწავლე პირველი საფეხურის სიტყვების წერის დამოუკიდებელ დონეზე იყო, ხოლო მე-2 საფეხურის ინსტრუქციულ დონეზე, შეცდომით დაწერა მხოლოდ 5 სიტყვა. ის წერის გარდამავალ დონეზეა მე-2 საფეხურზე, რადგან არასწორად დაწერილი სიტყვების გაგება შესაძლებელია და სიტყვაში შემავალი ყველა ბგერა წარმოდგენილია ასოებით. 2 სიტყვა ომონიმური იყო, ამიტომაც მივეცი წინადადებები, თუმცა მან ვერ შეძლო სწორად დაწერა (*wood/would, there/their*). ერთი ისმოდა მსგავსად (*vous/use*). დანარჩენი ორი სიტყვის საწყისი და საბოლოო ბგერები სწორად დაწერა, მაგრამ შუა ბგერები მცდარია (*wercs/works, arond/around*). თუმცა, მესამე საფეხურის ჩამონათვალში ის ფრუსტრაციულ და ფონეტიკურ და გარდამავალ განმავითარებელ წერას შორის იყო, მან დაწერა ასოების უმრავლესობა, ზოგი ასო არასწორი რიგით იყო წარმოდგენილი (*faivorite/favorite*), (*frenid/friend*), (*dosn't/doesn't*), and (*realy/really*). ეს სიტყვები მოსწავლემ უნდა იცოდეს, ამიტომ ჩვენ ვიმუშავებთ, რომ მან ისწავლოს სწორად წერა. ზოგადად, ის ბგერებს წერს, თუმცა არასწორი ასოებით.

ინსტრუქცია: დააჯილდოვეთ (წახალისეთ) მოსწავლე, რომელიც თითქმის ყველა ბგერის შესაბამის ასოს წერს. აქცენტი გააკეთეთ ხმოვნებზე, მაგარ და რბილ /c/-სა და /g-ზე/ და ომონიმებზე. საშუალება მიეცით, შემოხაზონ საკუთარ ნაწერებში სიტყვები, რომლებიც არასწორად ეჩვენებათ. ივარჯიშეთ ამ სიტყვების გამოყენებით კითხვისა და წერის ტექნიკებში.

წინადადებების კარნახის შეფასება

მიზანი: ეს შეფასება (იხ. დანართი, გვ. //) გამოიყენება წერის დროს გამოყენებული ლექსიკის იდენტიფიცირებისათვის, ისევე როგორც იმის გამოსავლენად, აქვს თუ არა მოსწავლეს იმის უნარი, დაეყოს გაგონილი სიტყვები

ბგერებად (ფონეტიკური სეგმენტაცია), დაწეროს ასო ან ასოები, რომლებიც ამ ბგერას გადმოსცემენ და სიტყვების ანალოგიების გამოყენება ახალი სიტყვების დასაწერად. ამ წინადადებების შესადგენად ფონოგრამების მაქსიმალური რაოდენობაა გამოყენებული ძალიან მცირე რაოდენობით სიტყვებში (ტექსტი მოთხრობის სახითაა მოცემული). კარნახისათვის განკუთვნილი პირველი წინადადება კლეის ეკუთვნის (Clay (1986) და აფასებს 27 ფონემისა და გრაფემების ურთიერთობას. შემდეგი ორის ავტორი მე ვარ. ისინი აფასებენ 50 და 153 ფონემა-გრაფემას შესაბამისად.

პროცესის აღწერა: ტექსტის შეთავაზება შეიძლება უფროსი ასაკის მოსწავლეებისათვის, თუ ის მე-5 საფეხურზე დაბლაა წერის დროს გამოყენებული სიტყვების შეფასების მიხედვით. შეარჩიეთ ხაზებიანი ფურცელი (სიგანე მოსწავლეთა ასაკის გათვალისწინებით). აქ წარმოდგენილია 3 წინადადება კარნახისათვის: ერთი წერის ემერჯენტულ დონეზე მყოფი, ერთი 1-ლი-მე-2 კლასის მოსწავლეებისათვის და დანარჩენი - მე-3- მე-5 კლასელთათვის.

მიეცით მოსწავლეს ხაზებიანი ფურცელი და უთხარით: „ვაპირებ მოთხრობა წაგიკითხო. შემდეგ მე დავბრუნდები დასაწყისში და წაგიკითხავ სიტყვებს თითო-თითოდ. ჩაწერე ყოველი სიტყვა, რომელსაც მე ვიტყვი. თუ არ იცი, როგორ იწერება სიტყვა, საკუთარ თავს უთხარი ეს სიტყვა და დაწერე იმ ბგერების შესაბამისი ასოები, რომლებსაც გაიგებ.“ მოსწავლემ სიტყვები უნდა დაწეროს წინადადების და არა ჩამონათვალის სახით.

კარნახში ქულა დაწერეთ შემდეგი პრინციპით: ერთი ქულა ყოველ სწორად დაწერილ ფონემა-გრაფემის წყვილში. დასვით (✓) ნიშანი ყოველ სწორად დაწერილი სიტყვის თავზე, (–) ნიშანი გამოტოვებული სიტყვებისათვის. არასწორად დაწერილი სიტყვების შემთხვევაში სიტყვის თავზე დაწერეთ მოსწავლის ვარიანტი. დათვალეთ ყოველი სწორად განსაზღვრული ფონემა-გრაფემის შესაბამისობა და შეიტანეთ ქულათა საერთო რაოდენობაში. მოსწავლის მიმდინარე დონე განსაზღვრეთ სწორად დაწერილი გრაფემების მიხედვით: დამოუკიდებელი (90%–100%), ინსტრუქციული (70%–89%), ფრუსტრაციული (69% და ნაკლები). თუ მოსწავლე აგროვებს

ინსტრუქციული დონის ან უფრო მაღალ ქულებს, გადადით შემდეგი დონის ტესტზე. გააგრძელეთ ფრუსტრაციული დონის მიღწევამდე. წინადადების კარნახის ანალიზისათვის გამოავლინეთ სწორი და არასწორი გრაფემები/მართლწერის შეცდომები ინსტრუქციების დასაგეგმად. დაწერეთ დამატებითი ინფორმაცია პუნქტუაციისა და დიდი ასოების გამოყენების, კალიფრაფიისა და სიტყვებს შორის მანძილების დატოვების შესახებ. ფონიკის ინდივიდუალური რეზიუმეს (იხ. დანართი, გვ. /////) გამოყენება შეიძლება იმ ფონეტიკური ელემენტების გამოსავლენად, რომლებზეც მოსწავლეს მუშაობა სჭირდება.

მაგალითი ა: სკოლამდელ და დაწყებით კლასებში წინადადებების კარნახი; 1-ლი კლასის მოსწავლე

არსებული დონე: ფრუსტრაციული; ქულათა საერთო რაოდენობა: 16/41
გრაფემები = 39%

✓—f ✓-b -- D- G e t-----t--- ✓ -M G O-- 2- t-----m t-s-- L I h a v e a b i g d o g a t h o m e . T o d a y I a m g o i n g t o t a k e h i m t o s c h o o l .

მაგალითი ბ: პირველი და მეორე კლასებში წინადადებების კარნახი; მე-3 კლასის მოსწავლე

არსებული დონე: ინსტრუქციული; ქულათა საერთო რაოდენობა: 44/50
გრაფემები = 88%

✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ The f a r m e r s a w the b l a c k a n d w h i t e t o y b o a t o u t o n the w a t e r.	wather
✓ fl otid ✓ ✓ shine stile birgh ✓ ✓ (✓ ✓ I t f l o a t e d u n d e r the sh i n y s t e e l b r i d g e t o a s m a l l b e a c h.	

ანალიზი ა: ამ მოსწავლემ სცადა ყველა სიტყვის დაწერა, გარდა სიტყვისა *home* და შეძლო მინიმუმ ერთი ბგერის ჩაწერა სწორი ასოთი უმეტესობა მათგანისათვის. მან სწორად ჩაწერა ასოები *I, b, t, m, a* და *s*; მან სწორად დაწერა ბგერები, მაგრამ გამოიყენა დიდი ასოები *D, G* (ორჯერ), *M, O* და *L*. მან ჩაანაცვლა ასო *f* *v*-თი და რიცხვი 2 სიტყვით *to*.

ანალიზი ბ: მოსწავლემ შეძლო სწორად დაეწერა ბგერების უმეტესობა. მან გაიაზრა, რომ ზეპირად წარმოთქმულ სიტყვას ან ბგერას შეესაბამება დაწერილი სიტყვა ან ასო. მან დიდი ასოები სწორად გამოიყენა და გაიხსენა პუნქტუაციის ყველა ნიშანი. მან სიტყვებსა და ასოებს შორის მანძილები სწორად გამოყო, ამდენად, ნაწერის წაკითხვა ადვილი იყო. მან დაწერა იმ ხუთი სიტყვის დასაწყისი ბგერები, რომლებიც გამოტოვა, მაგრამ შუა და ბოლო ბგერები არასწორი იყო. მას პრობლემები ჰქონდა */th/* და */t/*, */o/* და */oa/*, */ē/* და */y/*, */ī/* და */ee/-*სთან, ასევე */br/-*სთან დაკავშირებით და */gh/* და */dge/* თანხმოვანთა დიაგრაფისათვის (ემერჯენტული საფეხურის წერის შეფასების გამოყენება შეიძლება მოსწავლის წერის შესაფასებლად; იხ. დანართი, გვ. /////).

ინსტრუქცია ა მაგალითისათვის: მოსწავლე იწყებს ბგერებისა და ასოების კორელაციას, ამიტომ ის უნდა წავახალისოთ, თავის რვეულში ყოველდღიურად ჩაწეროს სიტყვები, რომლებიც, მინიმუმ, ორი ბგერისაგან შედგება.

ინსტრუქცია ბ მაგალითისათვის: დაიწყეთ სიტყვების შედგენა */oa/* და */ee/* ხმოვანთა დიაგრაფებით (გამოიყენეთ ასოების კარტი). სხვა გაკვეთილზე შეადგინეთ სიტყვები: *y*-ზე დამთავრებული; რომელიც შეიცავს *t/* და */th/* და */br/-*ს, წარსული დროის *-ed* სამივე ბგერით (*/ed/*, */d/*, */t/*), და მოკლე გაკვეთილი */dge/-* ს შემცველ სიტყვებზე.

ფონეტიკური სტრატეგიები: ასოებისა და ბგერების იდენტიფიკაცია

ფონეტიკური სტრატეგიები იყოფა ქვესაკითხებად: ასოებისა და ბგერების იდენტიფიცირების სტრატეგიები; ფონეტიკური ანალიზის სტრატეგიები, ანალოგია, სტრუქტურული და კონტექსტური სიგნალები, მართლწერისა და ემერჯენტული დონის ნაბეჭდი ტექსტების ცნებების სტრატეგიები.

ზოგადი მიზანი: ბგერებისა და მათი შესაბამისი ასოების სახელწოდებების იდენტიფიცირება. ყველა ეს სტრატეგია გამოსადეგია 1-ლი კლასებისათვის.

ძირითადი ასოებისა და ბგერების იდენტიფიცირება

პროცესის აღწერა: შეარჩიეთ ასოებისა და ბგერების კორელაცია სასწავლებლად მოსწავლის შეფასებაზე, დაკვირვებასა და ფონეტიკურ უნარებზე დაყრდნობით (მე-3 კლასის მოსწავლისათვის) (იხ. დანართი, გვ. ////) , რაც დაგეხმარებათ დაახლოებით განსაზღვროთ, რა დონის ფონეტიკური ელემენტები უნდა ასწავლოთ. ზოგადად, დაიწყეთ ხშირად გამოყენებული თანხმოვნებით და შემდეგ გადადით სხვა თანხმოვნებზე, ხმოვანთა და თანხმოვანთა დიგრაფებზე, სიტყვათა დაბოლოებებზე, რ-ს მიერ კონტროლირებულ ხმოვნებზე და სხვ. თუ ასოებისა და ბგერების შეფასება (იხ. დანართი, გვ. /////) ჩატარებულია, დაიწყეთ უცნობი ბგერებით, რომლებზე დაწყებული სიტყვებიც მოსწავლეებმა იციან. თითოეული ბგერის გაცნობისას მიუთითეთ მათზე და უთხარით ასოს სახელი, შემდეგ ბგერა ან ბგერები და წარმოთქვით გავრცელებული სიტყვები, რომლებიც ამ ბგერაზე იწყება. კარგი იქნება, თუ ამ სიტყვების სურათებს ხშირად შესთავაზებთ. მოსწავლეებს წარმოათქმევინეთ ჯერ გუნდურად, თქვენთან ერთად, შემდეგ თქვენი მიზანძვით და ბოლოს დამოუკიდებლად.

ანბანის შესასწავლად განკუთვნილი წიგნები

პროცესის აღწერა: ხმამაღლა წაიკითხეთ ანბანის შესასწავლად განკუთვნილი წიგნები, შემდეგ მოსწავლეებს წააკითხვინეთ და დაეხმარეთ მათ საკვანძო სიტყვების მოფიქრებაში, როდესაც თავად „შექმნიან“ ასოთა წიგნს.

ნაბეჭდი მასალა გარემოს შესახებ

პროცესის აღწერა: შეაგროვეთ საკვები პროდუქტების ეტიკეტები, საგზაო მოძრაობის ნიშნები, რომლებიც სათამაშოებს ახლავს, საგაზეთო რეკლამები და სხვა მსგავსი მასალა. გამოიყენეთ მოსწავლეებთან სამუშაოდ - დაახარისხეთ და გამოიყენეთ ასოებისა და სიტყვების იდენტიფიცირებისათვის.

საკვანძო სიტყვებიანი დასურათებული ანბანი

პროცესის აღწერა: გამოიყენეთ ან თავად შექმენით დასურათებული ანბანი, რომელზეც წარმოდგენილი იქნება ნაცნობი საგნების შესაბამისი სიტყვები თითოეული ასოსათვის. მოსწავლეები უნდა იცნობდნენ ამ საგნებს, თორემ ვერ გაიხსენებენ საკვანძო სიტყვებს. ხმამაღლა წაუკითხეთ თითოეული ასო და უთხარით “A- /a/- apple,” და ა.შ.

ასოებისა და სიტყვების ძებნა

პროცესის აღწერა: წიგნის კითხვისას სთხოვეთ მოსწავლეებს, იპოვონ რომელიმე ერთი ასო ან ამ ასოზე დაწყებული სიტყვები. თქვენ შეგიძლიათ გააკეთოთ წრიული ფორმის ჩარჩოები ასოებისათვის მუყაოთი, ცვილის ჯოხებით ან პლასტმასის სამაჯურები გამოიყენოთ, რათა თვალთახედვის არეში მოაქციოთ კონკრეტული ასოების ანბანის ცხრილში ან დიდ წიგნში.

ანბანის შესასწავლი წიგნი და პოსტერები

პროცესის აღწერა: მოსწავლეები ამზადებენ წიგნს ან პოსტერს, რომელთა თითო გვერდზე წარმოდგენილია ერთი ასო და იმ საგნების ფოტოები, რომლებიც ამ ასოზე იწყება. შეუძლიათ გამოიყენონ მისაწებებელი ასოებიც.

ასოების კონტეინერი

პროცესის აღწერა: შეაგროვეთ ყავის ქილები ან ფეხსაცმელების კოლოფები, ანბანის თითოეულ ასოს დაუთმეთ თითო კოლოფი ან ქილა. დაწერეთ დიდი და პატარა ასოები ცალკე და მოათავსეთ რამდენიმე საგანი, რომელიც ამ ასოზე იწყება, კონტეინერში. კონტეინერები გამოიყენეთ ასოების წარდგინებისათვის. მოსწავლეებს შეუძლიათ მათი გამოყენება დახარისხებისა და ერთმანეთთან დაკავშირების აქტივობებისათვის.

შტამპი (ბეჭედი) ასოების გამოსახულებით

პროცესის აღწერა: მოსწავლეები იყენებენ ასოების შტამპებს (ბეჭდებს) და ბეჭდის დასასმელად განკუთვნილ მელნის დასასხმელ ღრუბლებს (კოლოფში მოთავსებულ) ასოების ფურცელზე ან ალბომში ჩასაბეჭდათ. შესაძლებელია, რომ მათ გამოიყენონ ასოების ფორმის ღრუბელი, რომლებსაც გააფერადებენ და ასოების ფორმის ორცხობილას ფორმები, რომლებითაც მოამზადებენ ორცხობილებს ან გამოჭრიან ამ ფორმებით სათამაშო ცომს.

ასოთა „ფილები“ Letter Tiles

პროცესის აღწერა: მოსწავლეს აძლევთ დიდი რაოდენობის ასოების ფილებს (კვადრატის ფორმის მუყაოზე დატანილი ასოები) . ისინი აწყვილებენ დიდ და

შესაბამის პატარა ასოებს, ასევე, ალაგებენ ასოებს ანბანთრიგზე. ბოლოს კი იყენებენ ამ „ფილებს“ საკუთარი სახელებისა და ნაცნობის სიტყვების დასაწერად.

ასოების მოხაზვა (გაკეთება)

პროცესის აღწერა: მოსწავლეები ვარჯიშობენ ასოების გაკეთებაში (მოხაზვაში) ჩიბუხის საწმენდი ელასტიური ფერადი ჯოხებით, საპარსი კრემით, ცელოფანის ჩანთაში მოთავსებული ფერადი ჟელეთი, ტროტუარზე საწერი ფერადი ცარცით, ჰაერში მოხაზვით, თეთრ დაფაზე წერით. მოსწავლემ უნდა წარმოთქვას ბგერა, რომელსაც თითოეული ასო შეესაბამება ასოებზე ვარჯიშის პროცესში.

აჩვენე და წარმოთქვი

პროცესის აღწერა: დაავალეთ მოსწავლეებს სახლში, მოათავსონ საგნები და სურათები, რომლებიც ერთ კონკრეტულ ბგერას ან ასოს შეესაბამება, ჩანთაში. ისინი უხსნიან ან მიაწიშნებენ ხვა მოსწავლეებს, რა არის ჩანთაში და ისინი ცდილობენ გამოცნობას.

ფონეტიკური სტრატეგიები: ბგერითი ანალიზი

ზოგადი მიზანი: სიტყვების იდენტიფიცირება მისი ნაწილების მიხედვით. ემერჯენტული მკითხველებისათვის უკეთესია, თუ ყურადღებას მაღალსიხშირულ სიტყვებსა და იმ სიტყვებზე გაამახვილებენ, რომლებსაც რეგულარულად ხვდებიან საკითხავ მასალებში. ქვემოთ მოცემული ზოგადი სტრატეგიები ხშირად ისწავლება მე-3 კლასში, თუმცა უფროსმა მოსწავლეებმაც შეიძლება გამოიყენონ იმ სიტყვებში გასარკვევად, რომელთა გაგებაც კონტექსტის მიხედვით არ შეუძლიათ.

კარგი მკითხველის სანიშნე

პროცესის აღწერა: მიეცით მოსწავლეს კარგი მკითხველის სანიშნე (იხ. დანართი; გვ. ////) და განიხილეთ თითოეული სტრატეგია, რომლებიც მათზეა ჩამოწერილი. დაეხმარეთ მოსწავლეებს, გამოიყენონ ეს სტრატეგიები უცნობი სიტყვების შემთხვევაში. მაგალითად, მათ შეიძლება წარმოთქვან პირველი სამი ბგერა და იფიქრონ მნიშვნელობაზე, რა არის სწორი. თუ ალოგიკური ან არარსებულ სიტყვა გამოდის, სთხოვეთ მოსწავლეებს, დაყონ სიტყვა ნაწილებად ან სცადონ სხვა ბგერის გამოყენება.

წიგნები სპეციფიკური ბგერითი ელემენტებით

პროცესის აღწერა: წაიკითხეთ პროგნოზირებადი ამბები, რომლებშიც რამდენჯერმეა გამოყენებული სიტყვები, რომლებიც შესწავლილი ასო-ბგერა შესაებადისობის მოდელს შეიცავს. სთხოვეთ მოსწავლეებს, იპოვონ ეს ასოები სიტყვებში. ისეთი წიგნები, როგორიცაა, მაგალითად ვილდმიშის „Cat on the Mat“ (Wildsmith, 1982) ბავშვებს სტიმულს აძლევს, საინტერესო ამბავი იკითხონ, რომელშიც განმეორებითადაა წარმოდგენილი წინადადების სტრუქტურა, რომელშიც -at-ის შემცველი სიტყვებია წარმოდგენილი (cat, sat, და mat). ფრთხილად იყავით ისეთი წიგნების მიმართ, რომლებიც საგანგებოდაა შექმნილი სპეციფიკური ფონეტიკური ელემენტების სასწავლებლად. მათი წაკითხვა ძნელია, რადგან მათში გადმოცემული ამბები არ არის ბუნებრივი, ისინი შეიცავს ერთი და იმავე მოდელის სიტყვების რიგს: “Nan can fan Dan.” ასეთი წიგნები ვერ დაეხმარება შემსწავლელებს.

სიტყვათა დეკოდირების მოდელირება

პროცესის აღწერა: დაიწყეთ პატარა, ნაცნობი სიტყვებით. დაიწყეთ ასოების კითხვა და წარმოთქმა მარცხნიდან მარჯვნივ, გააკეთეთ ბგერების შერწყმის (ბგერათშეერთების) მოდელირება, მეხსიერებაში სიტყვების მოძიება და სიტყვის წარმოთქმა.

სიტყვების შედგენა და დაშლა

პროცესის აღწერა: მოსწავლეები მაგნიტი-ასოებით ან ბარათებზე დაწერილი ასოებით ადგენენ სიტყვებს. უკეთესია, თუ ხმოვნები და თანხმოვნები განსხვავებული ფერისაა, ამგვარად მოსწავლეები გააცნობიერებენ, რომ ყოველი სიტყვა შეიცავს ხმოვან ბგერას. აურიეთ სიტყვის შემადგენელი ასოები და სთხოვეთ მოსწავლეებს, აღადგინონ სიტყვა. დაიწყეთ 2-3 ასოიანი სიტყვებით, რომლებშიც ერთ ბგერას ერთი ასო შეესაბამება და გადადით უფრო რთულ სიტყვებზე. მას შემდეგ, რაც რამდენიმე სიტყვას ისწავლიან, სთხოვეთ მოსწავლეებს, შეცვალონ დასაწყისი ან დასასრული ან ასოების განლაგება ახალი სიტყვის მისაღებად. დაავალეთ მოსწავლეებს, იპოვონ და წაიკითხონ სიტყვა მოთხრობაში.

ბარათი გამოტოვებული ხმოვნით

პროცესის აღწერა: მოამზადეთ ბარათები, თითოზე თითო ხმოვნით. შემდეგ მოამზადეთ ბარათები, რომლებზეც მოთავსებულია სხვადასხვა მოკლე სიტყვის სურათები. სიტყვის სტრუქტურა უნდა იყოს ხმოვანი - თანხმოვანი - ხმოვანი (CVC): (cat, pen, pig, fox, cup). დაწერეთ სურათის ქვემოთ შესაბამისი სიტყვა, მაგრამ დატოვეთ ცარიელი ხაზი, სადაც ხმოვანი უნდა იყოს. სთხოვეთ მოსწავლეებს, იპოვონ და მოათავსონ შესაბამისი ხმოვანი გამოტოვებულ ადგილას.

გამოტოვებული ხმოვნის შერევა და დაკავშირება

პროცესის აღწერა: მოამზადეთ ბარათები, რომლებზეც ხმოვნებია წარმოდგენილი. დაწერეთ სხვადასხვა ხმოვანი თითოეულ გამოტოვებულ სივრცეში ახალი სიტყვების შესადგენად. ჩაწერეთ თითოეული რეალური სიტყვა.

მაგალითი: ამის გაკეთება შესაძლებელია უფრო დიდ ქაღალდზე. ხმოვნები უნდა გამოიჭრას ახალი სიტყვების მისაღებად.

h ___ t					b ___ t					t ___ p					c ___ t									
s ___ t					d ___ g					f ___ n					p ___ t									
h ___ m					m ___ p					c ___ b					g ___ t									
a	e	i	o	u																				

დაჯგუფება ბგერების მიხედვით

პროცესის აღწერა: იპოვეთ მოთხრობა, რომელშიც მოცემულია მრავალი ნიმუში, როდესაც ერთი ფონოგრამა ერთ ან მრავალ ბგერას გამოხატავს: c (/k/, /s/); g (/g/, /j/); ch (/ch/, /k/, /sh/); ea (/ē/, /ē/, /ā/); ed (/d/, / ēd/, /t/). მოამზადეთ ბარათები ბგერებისათვის, რომლებზეც წარმოდგენილია მოთხრობაში მოცემული ფონოგრამა (ფონოგრამები), შემდეგ სთხოვეთ მოსწავლეებს, დააჯგუფონ სიტყვების ბარათები შესაბამისი ბგერის ბარათის ქვემოთ. დაავალეთ მოსწავლეებს, მოამზადონ ახალი სიტყვების ბარათები, როცა ტექსტში ახალ სიტყვას იპოვიან. ფონეტიკური წესების სწავლების ნაცვლად, ასწავლეთ მოსწავლეებს, შეანაცვლონ ბგერები. დაიწყეთ ყველაზე გავრცელებული ბგერებით.

მოსწავლის პირადი ცხრილი სიტყვებისათვის

პროცესის აღწერა: გააცანით მოსწავლეებს რამდენიმე მახალსიხშირული სიტყვა, რომლებიც ტექსტში ხვდებათ. სიტყვების გაცნობის შემდეგ მოსწავლეები წერენ სიტყვას შესაბამისი ასოს ქვეშ სიტყვების პირად ცხრილში ან ლექსიკონში მომავალში გამოსაყენებლად. საჭიროების შემთხვევაში მოსწავლეებმა შესაძლოა დახატონ ნახატებიც მინიშნებისათვის.

კონვერტები ან ყუთები - „სიტყვები, რომლებიც ვიცი“ და „სიტყვები, რომლებსაც ვსწავლობ“

პროცესის აღწერა: მოამზადეთ ორი კონვერტი ან ყუთი წარწერით „სიტყვები, რომლებიც ვიცი“ და „სიტყვები, რომლებსაც ვსწავლობ“. ჩააწყვეთ მათში ბარათები, რომლებზეც შესასწავლი სიტყვები, წინადადებებიდან ამოჭრილი სიტყვები ან საყრდენი (მაღალსიხშირული) სიტყვებია მოთავსებული, რომლებსაც მოსწავლეები ეუფლებიან. როდესაც მოსწავლე შეისწავლის რომელიმე სიტყვას, ეს უკანასკნელი „სიტყვები, რომლებსაც ვსწავლობ“ ყუთიდან გადადის „სიტყვები, რომლებიც ვიცი“ ჯგუფში. შეეცადეთ, „სიტყვები, რომლებსაც ვსწავლობ“ ყუთში არ დატოვოთ 5-7 სიტყვაზე მეტი. დაეხმარეთ მოსწავლეებს, დაყონ ახალი სიტყვები ნაწილებად მათ წასაკითხად.

სიტყვების დაჯგუფება ფონემებისა და სიტყვათა ოჯახების მიხედვით

წყარო: ბერი, ინვერნიზი, ტემპლეტონი და ჯონსტონი (Bear, Invernizzi, Templeton, & Johnston (2000).

მიზანი: სიტყვებს შორის ბგერობრივი და ვიზუალური მსგავსებებისა და განსხვავებების იდენტიფიცირება (მე-3 კლასელები).

პროცესის აღწერა: შეარჩიეთ სიტყვები, რომელთა დაჯგუფება შეიძლება ვიზუალური ან ბგერობრივი თვალსაზრისით. სთხოვეთ მოსწავლეებს, დააჯგუფონ სიტყვები ხმოვნების ჟღერადობის მიხედვით. შესაძლოა ჩართოთ რამდენიმე გამონაკლისი მართლწერის თვალსაზრისით, როცა ყველაზე გავრცელებულ მართლწერის მოდელებს სწვლობენ.

მაგალითი: დააჯგუფეთ სიტყვები, რომლებიც იწერება -ea-თი სამ ბგერად, მაგალითად: ē/ eat, /ě/ bread და / ā / great.

გამოქვეყნებული ლექსიკონები ან გლოსარიუმები

პროცესის აღწერა: აუხსენით მოსწავლეებს ლექსიკონისა და გლოსარიუმის გამოყენება და შემდეგ ავარჯიშეთ. ასწავლეთ მეთაური სიტყვებისა და ტრანსკრიფციის გამოყენება. მხოლოდ სათანადო პრაქტიკის შემდეგ შეიძლება ლექსიკონის ეფექტურ რესურსად გამოყენება (საუკეთესოა მეორე დონის ან უფრო მაღალი დონის მკითხველებისათვის).

ფონიკის სტრატეგიები: ანალოგია და სტრუქტურული სიგნალები

ზოგადი მიზანი: ნაცნობ სიტყვებში ფონეტიკური phonic ელემენტების იდენტიფიცირება და შედარება უცხო სიტყვების კითხვის სასწავლად. ეს სტრატეგიები გამოიყენება პირველი, შუა და ბოლო ფონემების სასწავლებლად, ისევე როგორც მორფემების (პრეფიქსისა და სუფიქსის). როცა მკითხველი იწყებს საყრდენი (თვალსაჩინო) სიტყვების ამოცნობას, მათ შეუძლიათ ანალოგიების გამოყენება ახალი სიტყვების შესასწავლად. მაგალითად, მოსწავლეს, რომელსაც ბევრჯერ შეხვედრია სიტყვა day და რომელმაც იცის m-ს შესაბამისი ბგერა, ალბათ, შეძლებს may-ს ამოცნობას. phonemic awareness ფონემების, მარცვლის მისადგომისა onsets და

რითმის rimes ცოდნა ეხმარება შემსწავლელს მარტივი სიტყვებისა და მარცვლების იდენტიფიცირებაში ანალოგიის გზით.

სიტყვათა ოჯახებსა და საწყისი თანხმოვნების შეცვლის („რა სიტყვას მივიღებ, თუ შევცვლი c-ს სიტყვაში cat s-ით?“) აქტივობებში მონაწილეობა ემერჯენტულ მკითხველებს ეხმარება ანალოგიების გამოყენებით ახალი სიტყვების წაკითხვაში. დაიწყეთ პატარა, ნაცნობი სიტყვებით და ასწავლეთ მოსწავლეებს ხმამაღლა წარმოთქვან ასოები, დააკავშირონ ისინი ერთმანეთთან, მეხსიერებაში მოძებნონ სიტყვა. მოდელირება გაუკეთეთ ასოების წარმოთქმას, მათ ერთმანეთთან დაკავშირებას, სიტყვების მეხსიერებაში მოძიებას და შემდეგ წარმოთქვით სიტყვა. ახალი სიტყვების ხმამაღლა წარმოთქმა მოსწავლეებს ახალი სიტყვების დამოუკიდებლად იდენტიფიცირებისა და სწავლის შესაძლებლობას აძლევს. შეარჩიეთ ერთი ან ორი ელემენტი ერთ ჯერზე, რომელზეც აქცენტს გააკეთებთ.

უფრო გაწაფულ მკითხველებს ასწავლეთ სტრუქტურული სიგნალების (მინიშნებების) გამოყენება ახალი სიტყვების დეკოდირებისა და მნიშვნელობის შესასწავლად. ასწავლეთ მოსწავლეებს პრეფიქსებისა და სუფიქსების იდენტიფიცირება და მნიშვნელობა. კითხვის პროცესში დაყავით სიტყვები ნაწილებად (პრეფიქსი, ძირი, სუფიქსი...), განიხილეთ თითოეული აფიქსი. დაუმატეთ სხვადასხვა სუფიქსი სიტყვებს (play, plays, played, playing) მაგნიტი -ასოების ან ბარათებზე დაწერილი სიტყვების საშუალებით. როდესაც სიტყვების შემოკლებას ასწავლით, შეცვალეთ აპოსტროფი და მისი მომდევნო ასოები იმ სიტყვით, რომლის ნაცვლადაც ის გამოიყენება. შემდეგი სტრატეგიები სპეციფიკური სტრატეგიებია, რომლებიც დაეხმარება მოსწავლეებს, გამოიყენონ ანალოგია და სტრუქტურული სიგნალები (მინიშნებები) უცნობი სიტყვების შემთხვევაში პრობლემების გადასაჭრელად.

სიტყვათა ოჯახი, ფონემა და სტრუქტურული ანალიზი

მიზანი: მოსწავლეების წაკითხულიდან ან დაწერილიდან უცნობი სიტყვების იდენტიფიცირება და მსგავს ნაცნობ სიტყვებთან ან ფონემებთან დაკავშირება (მე-5 კლასი).

პროცესის აღწერა: შექმენით პატარა წიგნი კვადრატული ბარათების გამოყენებით. მისტეპლერეთ 4-დან 6-მდე მინიგვერდი მარცხნიდან. დაწერეთ ნაცნობი ან საკვანძო სიტყვა გვერდის თავში. სიტყვებს უნდა ჰქონდეთ იგივე რითმა, მარცვლის მისადგომი onset ან ხმოვანი ბგერები. ყოველ მომდევნო გვერდზე დაწერეთ უცნობი სიტყვა და სხვა სიტყვები იმავე ფონემებით. საჭიროების შემთხვევაში უნდა გაამახვილოთ ყურადღება ფონეტიკურ ელემენტებზე თითოეულ სიტყვაში. შეგიძლიათ სიტყვათა ოჯახის წიგნის მომზადებაც (დაუმატეთ თანხმოდანი ბოლო ბგერებს: m დაუმატეთ eat-ს). ასევე, შეგიძლიათ შექმნათ აფიქსების წიგნი (დაუმატეთ პრეფიქსი un-, რათა მიიღოთ unfair, unhappy, unsure ან სუფიქსი -ly, რათა მიიღოთ quickly, slowly, quietly) ან რთული (შედგენილი) სიტყვების მიხედვით (დაამატეთ fire სიტყვებს house, fly, fighter).

ვიზუალურად მსგავსი სიტყვების შედარება Comparing Visually Similar Words

მიზანი: კითხვის დროს ვიზუალურად მსგავსი სიტყვების არევის შემთხვევაში მათი შესწორება (ყველა კლასში).

პროცესის აღწერა: ქაღალდზე ან დაფაზე დაწერეთ ის სიტყვა, რომელიც ტექსტშია მოცემული და ზემოთ დაწერეთ, რა თქვეს მოსწავლეებმა. განიხილეთ მსგავსება-განსხვავებანი ორ სიტყვას შორის. დაავალეთ მოსწავლეებს, წაკითხონ სწორი სიტყვა წინადადებაში.

ნაცნობი და უცნობი სიტყვების დაკავშირება

მიზანი: დაეხმაროთ მოსწავლეებს, დააკავშირონ მათთვის ნაცნობი სიტყვები იმ სიტყვებთან, რომლებიც წერია (ყველა კლასში).

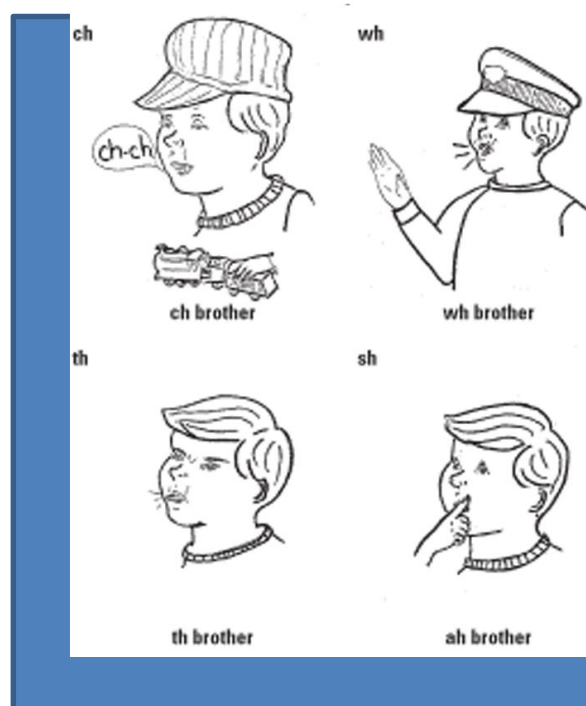
პროცესის აღწერა: როდესაც კითხვის პროცესში მოსწავლე ხვდება უცნობ სიტყვას, რომელსაც იგივე ფონეტიკური phonetic ელემენტები აქვს, რაც მისთვის ნაცნობ სიტყვას, დაწერეთ, წარმოთქვით ან მიუთითეთ ეს ელემენტები ნაცნობ სიტყვაში და უთხარი: „რა სიტყვაა? ახალ სიტყვას აქვს იგივე ბგერა. რა არის ახალი სიტყვა?“

H ძმების პოსტერი

მიზანი: თანხმობანთა დიაგრამების ბგერების იდენტიფიცირება (მე-3 კლასი).

პროცესის აღწერა: გამოიყენეთ „H ძმების“ ნახატები (იხ. ნახატი 3.1) და აჩვენეთ თითოეული ძმა თხრობის პროცესში: „ეს ძმა თამაშობს მატარებლით და ამბობს /ch/-ს. ეს ძმა უსტვენს თავისი სასტვენით და ამბობს /wh/-ს. ამ ძმას არ უნდა თამაში, ენას გარეთ ყოფს და ამბობს /th/-ს. ეს ძმა კი ამბობს, დედა მოდისო, /sh/-ს.“

მოსწავლეები მიმართავენ პოსტერს თანხმობანთა დიაგრამების წასაკითხად ან დასაწერად. მაგალითად, სიტყვა when -ს აქვს იგივე საწყისი ბგერა, რაც ძმას, რომელიც სასტვენს უსტვენს.



განცხადებების დაფა ხმოვანთა ფერმისათვის

მიზანი: ერთი და იმავე ხმოვანი ბგერების კითხვა და წერა საკვანძო სიტყვების დიაგრამის გამოყენებით (მე-3 კლასი).

პროცესის აღწერა: განცხადებების გასაკრავ დაფაზე მოამზადეთ ფერმის სცენა, რომელიც შეიცავს ქვემოთ მოცემული მაგალითიდან ყველა ვიზუალურ გამოსახულებას. ყველა საგანს დაურთეთ საკვანძო სიტყვა ხმოვნებისათვის და გახაზეთ ხმოვნები,

მაგალითი: სიტყვა, რომლის დაწერაც გინდათ, ისეთივეა, როგორც /ā/ hay-ში, /t/ in pail-ში, /ā/ rake-ში, /ē/ sheep-ში, /ē/ wheat-ში, /ē/ field-ში, /ī/ bike-ში, /ī/ light-ში, /ī/ silo-ში, /ō/ goat-ში, /ō/ post-ში, /ō/ Scarecrow-ში, /ō/ backhoe-ში, /ow/ cow-ში, /ow/ Mouse-ში, /oo/ goose-სა და boots-ში, /ar/ barn-ში, ან /or/ horse-ში და /er/ farmer-ში.

ადაპტაცირებული ვერსია: შესაძლებელია თანხმოდანთა დიაგრამებისათვის გამოყენებაც. მაგალითად, /ch/ სიტყვაში chickens ან /sh/ sheep-ში.

ფონეტიკური სტრატეგიები: კონტექსტური გასაღებები

ეს სტრატეგიები ეხმარება მოსწავლეებს ტექსტების კითხვასა და გაგებაში ისეთი კონტექსტური გასაღების გამოყენებით, როგორებიცაა: წინასწარი ცოდნა, წინადადების სტრუქტურა, ლექსიკა, ტექსტში გადმოცემული აზრი და გრაფიკული ინფორმაცია. თუმცა ფონეტიკური გასაღებები მნიშვნელოვანია კითხვისათვის, მოსწავლეებისათვის ძალიან მომგებიანია კონტექსტუალური მინიშნებების გამოყენება. კითხვის პროცესში დაეხმარეთ მოსწავლეებს, წაიკითხეთ და გადაიკითხეთ ტექსტი, რათა მათ მოიძიონ გასაღებები. ეს დაეხმარება მათ უცნობი სიტყვების გაგებაში. შესაძლოა, მათ საკუთარ თავსაც დაუსვან შეკითხვები:

„ლოგიკურია თუ არა?“ სწორია თუ არა?“ ეს კითხვები მოსწავლეებს ეხმარება, რომ თვითრეფლექსიურები გახდნენ. ნახატები და გრაფიკები ეხმარება მოსწავლეებს კითხვის პროცესში, ამდენად, წიგნის შერჩევის პროცესში გაითვალისწინეთ, რა დახმარების გაწევა შეუძლია ვიზუალურ მასალას. კითხვის დაწყებამდე სთხოვეთ მოსწავლეებს, დააკვირდნენ ნახატებსა და გრაფიკას, განიხილეთ და ივარაუდეთ, რის შესახებ იქნება ტექსტი. ზოგჯერ დაავალეთ შემსწავლელებს, დააკვირდნენ ნახატსა და გრაფიკას და იფიქრონ ტექსტის შესახებ სიტყვის გასაგებად. ზოგჯერ ემერჯენტული დონის მკითხველისათვის განკუთვნილ წიგნებში სიტყვის თავზე ან მის ადგილას რეზუსების ნახატებია წარმოდგენილი, რომ დაეხმაროს დამწყებ მკითხველს. ქვემოთ მოცემული სტრატეგიები ეხმარება მოსწავლეებს კონტექსტუალური გასაღებების გამოყენებით უცნობი სიტყვების ან ცნებების მნიშვნელობის განსაზღვრაში.

მოსალოდნელი (პროგნოზირებადი) ენის მეთოდი

მიზანი: კონტექსტის გამოყენება იმ ტიპის ტექსტების წასაკითხად, რომლებიც შეიცავს მოსალოდნელ (პროგნოზირებად) ან სტანდარტულად გამოყენებულ (კლიშე) ენობრივ ერთეულებსა და ფრაზებს (მე-3 კლასი).

პროცესის აღწერა: მოსწავლეებს დაავალეთ, რომ წაიკითხონ ან შეავსონ სავარაუდო ან სტანდარტულად გამოყენებული (კლიშე) ერთეულებით:

მაგალითი: Brown Bear, Brown Bear, What Do You See? (მარტინი, 1967)
“Brown Bear, Brown Bear, what do you see? I see a _____ looking at me.”

წინადადებების შედგენა

მიზანი: სიტყვების რიგის მიხედვით დალაგება წინადადებების შესადგენად (მე-3 კლასი). **პროცესის აღწერა:** გამოიყენეთ მანიპულატორები, მაგალითად, ბარათები,

რომლებზეც სიტყვებია დაწერილი, და დაავალეთ მოსწავლეებს, დაალაგონ სიტყვები იმ თანმიმდევრობით, რომ წინადადება მიიღონ. სახელები და ზმნები შესაძლოა სხვადასხვა ფერის ბარათზე იყოს წარმოდგენილი, რათა მოსწავლემ ყოველ წინადადებაში შეიტანოს როგორც ერთი, ისე მეორე.

წინადადებების დაჭრა

წყარო: კლეი (1993)

მიზანი: სიტყვების, გრაფემებისა და პუნქტუაციის ნიშნების დალაგება წინადადების შესადგენად (მე-3 კლასი).

პროცესის აღწერა: სთხოვეთ მოსწავლეებს, შეარჩიონ წინადადება თავიანთი სურვილით, ან თქვენ თვითონ შეარჩიეთ წინადადება სიმღერიდან, ლექსიდან ან წიგნიდან, რომლის წაკითხვაც მოსწავლეებს გაუჭირდათ. დაწერეთ წინადადება ვიწრო მუყაოზე და დაჭერით ასოებად და სასვენ ნიშნებად. დააწერეთ წინადადება კონვერტს. დაავალეთ მოსწავლეებს წინადადების წაკითხვა. გადააბრუნეთ კონვერტი და აღადგინეთ წინადადება. უფრო გასართულებლად შეგიძლიათ გამოტოვოთ სიტყვის დასაწყისი/ბოლო ბგერები, მარცვალი ან ფონემები (იმის მიხედვით, თუ რაზე მუშაობა სჭირდებათ მოსწავლეებს ყველაზე მეტად). ეს შესაძლოა საშინაო დავალებადაც მისცეთ.

მაგალითი: „Cat on the Mat“-დან (ვაილდსმიტი, 1982)

The dog sat on the mat

დაასრულეთ პროცედურა ან გამოიცანით დაფარული სიტყვები

წყარო: ტეილორი (1953); კუნინგემი, ჰალი და სიგმონი (1999)

მიზანი: კონტექსტუალური გასაღებების გამოყენება სიტყვების პროგნოზირებისათვის (ყველა კლასი).

პროცესის აღწერა: კითხვის პროცესში მოსწავლეები ვარაუდობენ უცნობ სიტყვებს ან სიტყვის ნაწილს, რომელიც გამოტოვებულია ან დაფარულია კორექტორით ან წებოვანი ბარათით.

მაგალითი: „Where the Wild Things Are“-დან (სენდაკი, 1963)
They gnashed their terrible _____ and rolled their terrible _____.

ფონეტიკური სტრატეგიები: სიტყვების წერა

ეს სტრატეგიები ეხმარება მოსწავლეებს, რომ თავიანთი აზრები წერილობით გადმოსცენ მიღებული წესების დაცვით ან, თუ ეს წესები არ იციან, მიხვდნენ, თუ როგორ იწერება. მიუხედავად იმისა, რომ მართლწერა მნიშვნელოვანია წერილობითი გზავნილის (მესიჯის) სწორად გადასაცემად, ის მხოლოდ ერთი ასპექტია წერის პროცესისა. წერის უნარის საფუძველია, რამდენად კარგად იცის პიროვნებამ ბგერასა და სიმბოლოებს შორის კორელაცია. ასევე კითხვისას, როდესაც მკითხველმა იცის, როგორ გამოიყურება სიტყვა. მოსწავლეებს უნდა ასწავლოთ, როგორ იწერება მაღალი სიხშირით გამოყენებული სიტყვები კითხვისა და წერის პროცესში და არა განყენებულად. აგრეთვე, მათ უნდა ასწავლონ, რომ უცნობის სიტყვების შემთხვევაში შეიძლება ივარაუდონ (მიხვდნენ), თუ როგორ იწერება ესა თუ ის სიტყვა. მოსწავლეებს წერის პროცესს შეზღუდავს, თუ ისინი მხოლოდ იმ სიტყვებს დაწერენ, რომელთა წერაც უკვე იციან. მართლწერის უნარების განვითარებაში აუცილებელი არ არის მკაცრი მიმდევრობის დაცვა. ნუ დაელოდებით, სანამ მოსწავლე ერთ რომელიმე მოდელში დახელოვნდება, რომ მეორეზე გადახვიდეთ.

ემერჯენტული დონის მკითხველსა და წერილობითი ტექსტის ავტორს შესთავაზეთ მაღალი სიხშირით გამოყენებული ფონეტიკურად წესიერი სიტყვები. შემდეგ უკვე გადადით მაღალსიხშირულ, ფონეტიკურად არაწესიერ სიტყვებზე. ასწავლეთ მოსწავლეებს სიტყვების დაწერისას წარმოთქვან ისინი ცალკეულ ფონემებად და შემდეგ თითო თითოდ ჩაწერონ შესაბამისი ასოები. გააკეთეთ

წარმოთქმისა და ჩაწერის პროცესის მოდელირება მოსწავლეებისათვის, როდესაც ისინი წერენ. დაიწყეთ მოკლე სიტყვებით, რომელთა წარმოთქმაც მოსწავლეებს შეუძლიათ, რადგან ასეთი სიტყვები, ჩვეულებრივ, წესიერი ფორმებია. მაგალითად, at, can და go და არა see, was ან have. შემდეგ გადადით „სიტყვათა ოჯახების“ სიტყვებზე და აჩვენეთ, რით ჰგვანან ისინი ერთმანეთს.

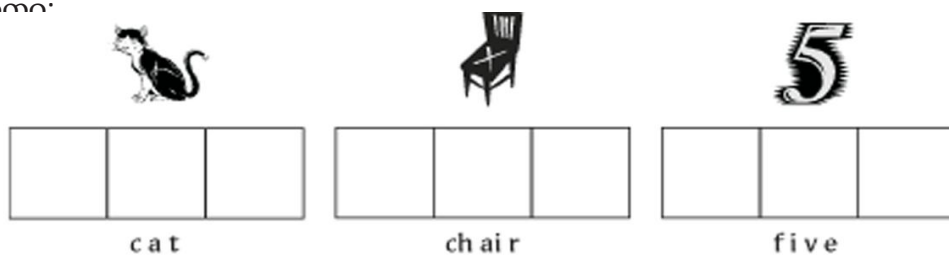
ბგერათა უჯრები

წყარო: ელკონინის ვერსიის ადაპტაცია (1973).

მიზანი: სიტყვების წერა და ამოცნობა სიტყვაში არსებულ ფონემებზე დაყრდნობით (მე-3 კლასი).

პროცესის აღწერა: დახაზეთ თითოეული ფონემისათვის თითო ყუთი. თუ ამ ფონემას ერთზე მეტი ასო გამოხატავს, დაყავით ეს უჯრა dotted ხაზებით, თითო თითო ასოსთვის. სიტყვის ბოლოს მუნჯი -e-თვის დახაზეთ ხაზი, რათა ჩანდეს ბგერის არსებობა. სთხოვეთ მოსწავლეებს, რომ ივარაუდონ სიტყვის დაწერილობა, შემდეგ კი ჩაწერეთ ასოები თითოეულ უჯრაში.

მაგალითი:



მაგნიტი-ასოები

მიზანი: ახალი სიტყვების კითხვა და წერა ნაცნობ სიტყვებსა და წერის მოდელებს შორის კავშირებზე დაყრდნობით (მე-3 კლასი).

პროცესის აღწერა: აჩვენეთ მოსწავლეებს, როგორ მიიღება ახალი სიტყვა მარცვლის მისადგომის ონსეთის (საწყისი თანხმოვნების) ან რითმის (ხმოვანი და მომდევნო თანხმოვნები მარცვალში) შეცვლით.

მაგალითი: can (შეცვალეთ საწყისი თანხმოვანი *f, m, pl-თი*) fan, man, plan, plant (დაამატეთ *t*).

კონფიგურაციული უჯრები

წყარო: კუნინგემი, ჰოლი და სიგმონი (Cunningham, Hall, & Sigmon, 1999)

მიზანი: სიტყვების წერა და ამოცნობა მათ კონფიგურაციაზე დაყრდნობით (მე-3 კლასი).

პროცესის აღწერა: ახალი სიტყვები დამახსოვრებაში დასახმარებლად მოხაზეთ მათი ფორმა ან კონტური იმის საჩვენებლად, თუ რა მოდელი არსებობს ხაზს ზემოთ დასაწერი ასოებისათვის (b, d, f, h, k, l, t), ხაზს ქვემოთ ასოებისათვის (g, j, p, q, y) და სხვა ასოებისათვის, რომლებიც ხაზებს შორის იწერება. შემდეგ დახაზეთ ცარიელი კონფიგურაციული უჯრები, რომლებიც მიუთითებს, რომ ასოები იწერება ხაზს ზემოთ, ქვემოთ ან ხაზებს შორის, რათა დაეხმაროთ მოსწავლეებს სიტყვის სწორად დაწერაში. უთხარით მოსწავლეებს სიტყვა და დაავალეთ, ჩაწერონ კონფიგურაციულ უჯრებში. ეს სტრატეგია, უპირველესად, ეხმარება მოსწავლეებს სიტყვის სწორად დაწერაში. მიუხედავად იმისა, რომ ეს სტრატეგია ეხმარება სიტყვების იდენტიფიცირებაში, მისი დამოუკიდებლად გამოყენება არ შეიძლება, რადგან შესაძლებელი არსებობდეს მრავალი სიტყვა, რომლებსაც იგივე კონფიგურაცია აქვთ.

მაგალითი: play და happy



ადაპტაცირებული ვერსია: მოამზადეთ კონფიგურაციული უჯრები და სთხოვეთ მოსწავლეებს, შეარჩიონ სწორი დაწერილობის სიტყვები ჩასაწერად.

წაკითხეთ, დაფარეთ და შეამოწმეთ სიტყვები

წყარო: მაკანდრეუსი (2004).

მიზანი: სიტყვების წერა და კითხვა მოკლე მეხსიერების გამოყენებით და არა მათი უბრალო კოპირება (ყველა კლასის მოსწავლეებისათვის).

პროცესის აღწერა: შეარჩიეთ ორიდან ხუთამდე მაღალი სიხშირით გამოყენებული სიტყვა, რომელთა დაწერა ან წაკითხვა მოსწავლეებს გაუჭირდათ. ეს შეიძლება იყოს ვიზუალურად მსგავსი სიტყვები. უფრო გაწაფული მკითხველებისათვის ეს შეიძლება იყოს მნიშვნელოვანი შინაარსის შემცველი სიტყვები. ფურცელი გაკვეთთ ოთხ სვეტად. პირველ სვეტში დაწერეთ ორიდან ხუთამდე ახალი სიტყვა სასწავლად. მოსწავლეები რომ წაკითხავენ პირველ სიტყვას, დაფარეთ. წერენ იმავე სიტყვას მეორე სვეტში. გახსენით პირველი სვეტი და შეამოწმეთ, სწორად არის დაწერილი თუ არა სიტყვა მეორე სვეტში. გაიმეორეთ იგივე პროცედურა მე-3 და მე-4 სვეტებში. თუ სიტყვა არასწორადაა დაწერილი, გადაუსვით ხაზი, ხელახლა კითხულობთ, ფარავთ და ხელახლა წერენ.

მაგალითი:

წაკითხეთ, დაფარეთ და შეამოწმეთ სიტყვები			
they	Thay they	thay they	they
there	ther there	there	there
their	their	their	their
they're	they'er they're	they're	they're

ადაპტირებული ვერსია: დაჭერით ფაილის ერთი მხარე ოთხ თანაბარ ნაწილად. მოსწავლეები ათავსებენ თავიანთ ფურცლებს თითოეულ ნაწილში. იღებენ თითოეულ ნაწილს, წერენ სიტყვას, დაფარეთ. გახსენით პირველი ნაწილი და შეამოწმეთ სიტყვა.

მომღერალი სიტყვები

მიზანი: სიტყვების წარმოთქმა კინესთეტიკური მოძრაობების თანხლებით სიტყვების კონფიგურაციაზე დაყრდნობით (მე-2 კლასი).

პროცესის აღწერა: სთხოვეთ მოსწავლეებს, წაიმღერონ თითოეული სიტყვის ბგერები. შესაბამისად იმოძრავეთ და ამოძრავეთ მხრები, როდესაც ისინი წერენ სიტყვებს.. მაგალითად, როდესაც წერენ სიტყვას “attic” (სხვენი) ასწიეთ მკლავები მაღლა, ასევე, როდესაც წერენ ხაზს ზემოთა ასოებს (b, d, f, h, k, l და t), მკლავები წინ გასწიეთ, როდესაც წერენ “main floor”(პირველი სართული) -ს ან ხაზზე მოთავსებულ ასოებს (a, c, e, i, m, etc.) და მკლავები დაუშვით დაბლა, როდესაც წერენ “basement”-ს (სარდაფი) ან ხაზს ქვემოთ მოთავსებულ ასოებს (g, j, p, q, and y).

მაგალითი: girl = “g” (მკლავები დაბლა), “i” (მკლავები წინ არის გაწეული), “r” (მკლავები წინ არის გაწეული), “l” (მკლავები მაღლა).

სიტყვების შესასწავლად განკუთვნილი რვეული

წყარო: ბეარი (2000).

მიზანი: რვეული განკუთვნილია სიტყვების სასწავლი აქტივობების ჩასაწერად, შეფასებისათვის და რესურსად (მე-5 კლასი).

პროცესის აღწერა: მოსწავლეები თითოეული შესწავლილ ბგერას შესაბამისი მაგალითებით წერენ თითო გვერდზე.

მაგალითი: O; მისი სახელი. boat, stone, so, grow.

სიტყვების კედელი

წყარო: ალინგტონი და კუნინგჰემი (2002).

მიზანი: მისი გამოყენება შეიძლება ექსპლიციტურად ნასწავლი გავრცელებული სიტყვების წერისა და კითხვისათვის განკუთვნილ რესურსად (მე-3 კლასი).

პროცესის აღწერა: გააცანით მოსწავლეებს მაღალი სიხშირით გამოყენებული სიტყვები, რამდენიმე ერთ ჯერზე. წარმოთქვით თითოეული სიტყვა და გამოიყენეთ კინესთეტიკური მეთოდი, რომ მოსწავლეებმა დაიმახსოვრონ, როგორ იწერება სიტყვა. მოათავსეთ სიტყვა სიტყვების კედელზე მათი საწყისი ასოს ქვემოთ. დაავალეთ მოსწავლეებს, გამოიყენონ სიტყვების კედელი, როდესაც წიგნში შეხვდებიან სიტყვას ან იმ სიტყვის დაწერა უნდათ, რომელიც ამ კედელზე არის. სიტყვის კედელზე მოთავსებული სიტყვები წერისას ასოს კონფიგურაციის კონტური ხშირად გამოიყენება, როგორც გასაღები.

მაგალითი: stop



რითმული ინოვაციები

წყარო: ვოლკერი (2004).

მიზანი: წინადადების შევსება ავტორისეულ მოდელზე დაყრდნობით.

პროცესის აღწერა: თქვენ და თქვენი მოსწავლეები გადაწერთ იოლად პროგნოზირებად წიგნს იმავე მოდელის ან ჩარჩოს გამოყენებით, მაგრამ ცვლით საკვანძო სიტყვებს.

მაგალითი: „The Very Hungry Caterpillar“-დან (ძალიან მშვიდი მუხლუხი“ (კარლი, 1987).

On Monday I ate _____. On Tuesday I ate _____.

საკვანძო სიტყვების წერა

წყარო: ბრედლი და მაკანდრეუსი (1998).

მიზანი: საკვანძო სიტყვების ცხრილის გამოყენება ინგლისურის (მართლ)წერის მოდელის იდენტიფიცირებისათვის, გრძელ და მოკლე ხმოვნებთან დაკავშირებით.

ცხრილი 3.2 საკვანძო სიტყვების ცხრილი		
ხმოვანი ზეგრა	რაოდენობა	განსხვავებული მართლწერა
გრძელი a /ā/	9	day, made, bait, straight, gauge, break, sleigh, obey, veil
მოკლე a /ă/	4	pat, laugh, have, plaid
გრძელი e /ē/	7	scheme, each, bleed, police, key, neither, niece
მოკლე e /ĕ/	5	net, health, friend, heifer, said
გრძელი i /ī/	11	die, mine, aye, aisle, geyser, stein, coyote, kind, light, height, my
მოკლე i /ĭ/	6	pin, give, been, sieve, build, myth
გრძელი o /ō/	9	cone, sew, mauve, soul, boast, dough, brooch, glow, toll
მოკლე o /ŏ/	2	not, wasp

გრძელი u /ū /	3	future, pewter, beauty
მოკლე u /ǔ/	2	nut, some
გრძელი oo /ö/	8	do, blue, broom, brute, bruise, move, through, group
მოკლე oo /ǒ/	3	put, book, could
დიფთონგი/oi/	2	boy, join
დიფთონგი /ow/	3	how, mountain, sauerkraut
ნეიტრალური ხმოვანი / ə /	7	basal, nickel, table, civil, Mongol, cherub, porpoise
მჟღერი /er/	6	her, first, nurse, works, early, grammar
r-ს მიერ კონტროლირებული /ar/	1	arm
r-ს მიერ კონტროლირებული /or/	1	for
l-, w-, და u-ს მიერ კონტროლირებული	3	all, awful, auto
/aw/	8	claw, cause, broad, cough, gone, bought, boss, caught
ბრედლის (1996) გამოუქვეყნებული სასწავლო მასალების მიხედვით		

პროცესის აღწერა: მოათავსეთ 3.2 ნახაზზე გამოსახული ცხრილი კედელზე და დაურიგეთ მოსწავლეებსაც, რათა ჩადონ თავიანთ წერისათვის განკუთვნილ საქალაქში, რათა გამოიყენონ სიტყვების წერისას. მიაქციეთ ყურადღება, რომ გრძელ ხმოვნებს დაახლოებით ორჯერ მეტი განსხვავებული დაწერილობა აქვთ, ვიდრე მოკლეებს. ამაზე დაყრდნობით შესაძლოა ვივარაუდოთ, რომ მოკლე ხმოვნები უფრო ადვილი სასწავლია, ვიდრე გრძელები.

შეტყობინების წერა

მიზანი: წერის პროცესის მოდელირებაზე დაკვირვების შემდეგ მოსწავლეები შეძლებენ საკუთარი მესიჯის წერას (მე-2 კლასი).

პროცესის აღწერა: სანამ თქვენ წერთ მესიჯს მოსწავლეებისათვის ან მათგან ნაკარნახევ მესიჯს, დაანაწევრეთ სიტყვები მათ შემადგენელ ბგერებად და მოდელირება გაუკეთეთ დაფაზე წერით. წარმოთქვით სიტყვები ნელა, აგრეთვე, წარმოთქვით, როგორ იწერება თითოეული მათგანი. დააკავშირეთ ნაცნობ სიტყვებთან ან მიუთითეთ სიტყვის ნაწილებს შორის კავშირის შესახებ.

მაგალითი: “მე ვაპირებ დავწერო „Dear Class.“ რომელი ბგერით იწყება სიტყვა „dear“? /d/. როგორ ჩაიწერება ეს ბგერა? /d/. ვინაიდან ეს სიტყვა ჩემი მისალმების პირველი სიტყვაა, უნდა დავწერო დიდი D. შემდეგია /ē/, დაწერილია ორი ასოთი ea, როგორც ეს გვხვდება სიტყვაში eat. ბოლო ბგერაა/r/, რომელიც იწერება ასოთი r. ეს პირველი სიტყვა. ვტოვებ მანძილს. რა არის შემდეგი სიტყვა? Class. იწყება/k/ ბგერით, იწერება c, შემდეგ მოდის /ā/s ორი ss-ით. ახლა კი უნდა დავწერო მძიმე სიტყვის ბოლოს.“ გააგრძელეთ წერის მოდელირება, სანამ მესიჯს არ დაასრულებთ და წაიკითხეთ ერთად.

ადაპტირებული ვარიანტი: მოსწავლეებმა შესაძლოა მორიგეობით უკარნახონ მასწავლებელს დღის გზავნილი და მასწავლებელი გააგრძელებს მისი წერის მოდელირებას.

ფონეტიკური სტრატეგიები:

ემერგენტული დონის ნაბეჭდი მასალის ცნებები

მიმართულება და ზეპირად წარმოთქმული და დაწერილი სიტყვის დაკავშირება

მიზანი: მარცხნიდან მარჯვნივ კითხვა, ასოებსა და სიტყვებს შორის მანძილებს შორის სხვაობის გარჩევა, ერთი დაწერილი სიტყვის დაკავშირება ზეპირად წარმოთქმულ სიტყვებთან და ახალ ხაზზე გადასვლა (1-ლი კლასი).

პროცესის აღწერა: როდესაც სქელტანიან წიგნს უკითხავთ კლასს, გამოიყენეთ პოინტერი, რათა მიუთითოთ, რომ მარცხნიდან მარჯვნივ წაიკითხოთ და კითხვა შემდეგ ხაზზე გააგრძელოთ თითოეულ სიტყვაზე მითითებით. დაავალეთ მოსწავლეებს, თვითონ წარმოადგინონ ეს პროცესი დიდი წიგნების კითხვისას და შემდეგ უკვე ინდივიდუალურად. წარმოთქმულ და დაწერილი სიტყვებს შორის დაკავშირებისას დარწმუნდით, რომ მოსწავლეები სწორად მიუთითებენ ყოველ წაკითხულ სიტყვაზე. თუ დაწერილი და წარმოთქმული სიტყვა არ შეესაბამება ერთმანეთს, მაგალითად, როდესაც სიტყვებში რამდენიმე მარცვალაა წარმოდგენილი, შეახსენეთ მოსწავლეებს, რომ ისინი მიუთითებენ მხოლოდ ერთხელ მთელ სიტყვას. დაავალეთ მოსწავლეებს, რომ გადაიკითხოთ სანამ თითოს თითოს არ დაუკავშირებენ. მოტივაციის ამამაღლებელი ერთ-ერთი ტექნიკა შესაძლოა იყოს შემდეგი: მიეცით მოსწავლეებს პლასტმასის თითები გრძელი ფრჩხილით, რომელსაც გამოიყენებენ სიტყვის მითითებისას.

ამავე პროცედურების გამოყენება შესაძლებელია წერის სწავლებისას, განსაკუთრებით დაცილებების (მანძილების), ახალ ხაზზე გადასვლის, დიდი ბგერებისა და პუნქტუაციისა.

წინადადებების დაყოფა

მიზანი: წინადადებების დაყოფა ცალკეულ სიტყვებად (მე-2 კლასი).
პროცესის აღწერა: წარუდგინეთ მოსწავლეებს, როგორაა შესაძლებელი მოკლე

წინადადებების ცალკეულ სიტყვებად დაყოფა. წარადგინეთ ბარათებით ან სხვა მანიპულატორებით და აჩვენეთ მოსწავლეებს, რომ წინადადება შედგება ცალკეული სიტყვებისაგან და რომ სიტყვათა რიგი მნიშვნელოვანია.

მაგალითი: წინადადება “Frogs eat bugs” „ბაყაყები ჭამენ ჭიამაიას“: შედგება სამი სიტყვისაგან. ასწიეთ თითო ბარათი თითო სიტყვისათვის.

პუნქტუაციის ცოდნა

მიზანი: სწორი ინტონაცია და სასვენი ნიშნებით აღნიშნული პაუზით კითხვა (ყველა კლასში).

პროცესის აღწერა: დაიწყეთ თხრობითი წინადადებით, რომელიც მთავრდება წერტილით. სთხოვეთ მოსწავლეებს, მიუთითონ ყველა წერტილზე, რომლებიც გვერდზე შეხვდებათ. შემდეგ წაიკითხეთ წინადადება, ამოისუნთქეთ ხანგრძლივად ყოველი წერტილის შემდეგ. გაიმეორეთ ეს ჯგუფურად, მთელ კლასთან ერთად. შეახსენეთ მოსწავლეებს, რომ არ შეჩერდნენ ხაზის ბოლოს, თუ ეს წინადადების შუა ნაწილია. შემდეგ კითხვის ნიშანზე გადადით და ეს ტექნიკა გაიმეორეთ კითხვით წინადადებებთან, რომელთა ბოლოსაც კითხვის ნიშანი დაისმის. მოსწავლეებს ყურადღება გაამახვილებინეთ, რომ ხმას უმაღლესზე შეკითხვების შემდეგ. გამოიყენეთ იგივე ტექნიკა ძახილის წინადადებებთან, რომელთა ბოლოსაც ძახილის ნიშანი დაისმის. უთხარით მოსწავლეებს, რომ ხმა ჯერ ზემოთ იწევს (მაღლდება), ხოლო შემდეგ დაბლდება. მნიშვნელოვანია, აგრეთვე, წარუდგინოთ მოსწავლეებს მძიმე. სთხოვეთ მოსწავლეებს, მიუთითონ მძიმეებზე. გააკეთეთ პაუზა და ამოისუნთქეთ მოკლედ მძიმის შემდეგ. ყურადღება გაამახვილეთ გრძელ ამოსუნთქვაზე წინადადების შემდეგ და მოკლეზე მძიმის გამოყენების შემდეგ. უფროსი ასაკის მოსწავლეებს ამავე ტექნიკით წარუდგინეთ ორწერტილი და წერტილ-მძიმე. მოსწავლეებს უნდა მიაწოდოთ ინფორმაცია ბრჭყალების შესახებაც, მაგრამ არ არის საჭირო მათზე ყურადღების გაამახვილება მანამ, სანამ მოსწავლეები თავისუფლად არ

წაიკითხავენ და თავიანთ საკითხავ მასალაში არ შეხვდებათ ეს ნიშანი. სთხოვეთ მოსწავლეებს, მიუთითონ, რომელი ბრჭყალით იწყება ციტატა და რომლით მთავრდება. აუხსენით მოწაფეებს, რომ ბრჭყალების შიგნით მოთავსებული სიტყვები პერსონაჟის ან სხვა პიროვნების სიტყვებია და არა ავტორისა. შემდეგ წაიკითხეთ ყველაფერი, რაც ბრჭყალების გარეშეა წარმოდგენილი და მოსწავლეებს სთხოვეთ, წაიკითხონ ბრჭყალებში მოთავსებული ტექსტი.

თავი 4

ემერჯენტული / ადრეული წიგნიერების დანერგვა და ხელშეწყობა

მოლოდინების გზამკვლევი

ქვემოთ ჩამოთვლილ თითოეულ დებულებას დაეთანხმეთ ან არ დაეთანხმეთ. მიუწერეთ გვერდზე თქვენი პასუხები და განიხილეთ ისინი თქვენს კოლეგებთან ერთად მანამდე, სანამ ამ თავს წაიკითხავთ.

1. არაფორმალური და არაკონსტრუირებული პროგრამა ყველაზე ეფექტურად საბავშვო ბაღში მუშაობს
2. პატარა ბავშვებისათვის წიგნის წაკითხვა სწავლებისათვის განკუთვნილი დროის პერიოდში უფრო სწორად გამოყენებული დროა, ვიდრე მათ უნარებზე მუშაობა.
3. მოსწავლეებისთვის თხოვნა, რომ სიტყვები ასოებად დაშალონ
4. მიუხედავად იმისა, თუ როგორ გამოსდით, შეიძლება საზიანო იყოს მათთვისვე.
5. რისკის ქვეშ მყოფმა მოსწავლეებმა წიგნიერებაში განვითარება უნდა დააჩქარონ, რომ შეძლონ სხვა მოსწავლეების დაწევა.
6. პატარა ბავშვი ყველაზე უკეთ კითხვას წერის საშუალებით სწავლობს.
7. საბავშვო ბაღში უნდა ისწავლებოდეს დაწყებითი ფონიქსების სრული პროგრამა.

ჩვენი ცოდნის გამოყენება

ეს თავი, რომელიც ემერჯენტულ ან ადრეულ წიგნიერებას ეხება, ეფუძნება კითხვის სწავლის 10 პრინციპს. ეს პრინციპები ჩვენ განვიხილეთ პირველ თავში. სიტყვა *წიგნიერება* მოიცავს ორივეს კითხვასაც და წერასაც. **ემერჯენტული** აღნიშნავს, რომ ბავშვი ჩართული იყო კითხვასა და წერაში ბევრად უფრო ადრე, ვიდრე სკოლაში წავიდოდა. ზალცბიმ (1989b) ეს ორი მცნება გააერთიანა და ემერჯენტული წიგნიერება განსაზღვრა როგორც: „კითხვისა და წერის ქცევები, რომლებიც საფუძვლად უდევს, წინ უსწრებს და გადაიზრდება ტრადიციულ წიგნიერებაში“ (გვ.84).

იმსჯელეთ ემერჯენტულ წიგნიერებაზე თქვენს საკუთარ გამოცდილებაზე დაყრდნობით. გინახავთ პატარა ბავშვები, რომლებიც კითხვის და წერის აღმოჩენის პროცესში არიან ჩაფლულები? რას აკეთებენ ისინი? როგორია მათი ნაწერები? რა გამოცდილებას იღებენ და რას სწავლობენ ისინი კითხვისა და წერის შესახებ სახლში ან კიდევ უფრო ფართო სივრცესა და გარემოში? როგორ შეეცდებოდით ემერჯენტული წიგნიერების დანერგვას და ხელშეწყობას თქვენ?

ემერჯენტული წიგნიერების გაგება

ბავშვების წიგნიერების განვითარება სკოლაში წასვლამდე ბევრად უფრო ადრე იწყება. თუ მათ რაიმე შეზღუდვა არ აქვს, სკოლის ასაკისათვის ბავშვები ფლობენ საკმარისად ინტენსიურ ზეპირ ენობრივ ლექსიკას და კარგად განვითარებულ სინტაქტიკურ სისტემას. მათ ნანახი აქვთ საგზაო ნიშნები და სარეკლამო ბილბორდები, ბეჭდური მესიჯები ტელევიზორში და წარწერები ბურბუშელას და მიუსლის ყუთებზე. მათ შეუძლიათ გაარჩიონ მაკდონალდსის ლოგო ბურგერ-კინგის ლოგოდან და ხილის კარამელის შეკვრებში გამოარჩიონ თავისი საყვარელი წარწერის მიხედვით. მათ ნანახი აქვთ, როგორ კითხულობენ მშობლები წიგნებს, ჟურნალებს, გაზეთებს, წერილებს და ქვითრებს და ხშირად დაკვირვებიან, თუ როგორ წერენ მშობლები წერილებს, აკეთებენ ჩანიშვნებს, ავსებენ ფორმებს, აკეთებენ სიებს. ბავშვებმა შეიძლება იგივე აქტივობების იმიტირებაც სცადონ. მშობლები შეიძლება

ბავშვებს წიგნებსაც უკითხავდნენ, ამარაგებდნენ ფერადი ცარცებით, ფანქრებით და წიგნიერებასთან დაკავშირებული სხვა საგნებით. ყველა ბავშვი, მის გარშემო არსებული გარემოს ხელსაყრელობის მიუხედავად, შეუდგებიან ხოლმე იმ გზას, რომელიც ენის დაუფლებით იწყება და ფორმალური წიგნიერებით სრულდება. მასწავლებელმა კი უნდა აღმოაჩინოს გზის რომელ ნაწილზე იმყოფება თითოეული ბავშვი და უნდა გაუძღვეს ამ გზაზე. როგორც პარსელ-გეითსი (1997) გვიხსნის, „საკითხი არა ისე დგას, რომ მოსწავლე სწავლისათვის უნდა მოვამზადოთ, არამედ საქმე ისაა, რომ წიგნიერებისთვის ხელსაყრელი გარემო უნდა შევქმნათ, რომელშიც სწავლის უკვე დაწყებული და მიმდინარე პროცესი შედგებოდეს ემერჯენტული წიგნიერების მრავალფეროვანი კონცეფციებისაგან, რადგან ეს სასკოლო წარმატებისთვის აუცილებელია“ (პარსელ-გეითსი, 1997, გვ.247).

ემერჯენტული წიგნიერების კონცეფცია სათავეს იღებს კვლევებისაგან, რომლებიც ბევრი წლის წინ ჩატარდა. რიდი (1971) თავის კვლევის შედეგებში ადასტურებს, ადრეული ასაკიდან სიტყვების ასოებად დაშლა სკოლამდელი ასაკის მოსწავლეებს იმ შემთხვევაში შეეძლოთ, თუ მათ ეხმარებოდნენ ამაში, ბავშვების თხოვნის საპასუხოდ. ყველა სხვა შემთხვევაში კი ბავშვები სიტყვებს ისე მარცვლავდნენ, როგორც უნდოდათ. რიდისათვის გასაოცარი ის იყო, რომ ის ბავშვები, რომლებსაც ერთმანეთთან არანაირი კონტაქტი არ ჰქონდათ, დამარცვლის და სიტყვების ასოებად დაშლის ისეთ სისტემას ქმნიდნენ, რომელიც საოცარი მსგავსებით ხასიათდებოდა და მიუხედავად იმისა, რომ არასწორი იყო, ფონეტიკურ ლოგიკას ექვემდებარებოდა. მაგალითად მარცვალი er ისეთი სიტყვის ბოლოს, როგორიცაა tiger (ვეფხვი), როგორც წესი, გამოითქმება მხოლოდ „r“ ასო და ისმის TIGR. მიუხედავად იმისა, რომ r თანხმოვანია, ის ასრულებს ხმოვნის ფუნქციასაც და არ საჭიროებს e ხმოვნით გაძლიერებას. რაც შეეხება გრძელი ხმოვნებს, ბავშვები ჩვეულებრივ იყენებენ ასოს სახელწოდებას. ასეთია, მაგალითად SOP სიტყვა Soap-თვის (საპონი), სადაც ხმოვანი „o“ იღებს ორივე ხმოვნის ფუნქციას. საკუთარ მიგნებებზე კომენტარებში, რიდი ასკვნის: ჩვენ კითხვის მიდგომაზე ვერ

ვისაუბრებთ მოსწავლეების მიერ კითხვის სტრუქტურების შესახებ კონცეფციების წინარე ცოდნის გაუთვალისწინებლად“ (გვ.34).

საორიენტაციო კვლევები, რომლებიც სხვადასხვა ქვეყნებში ჩატარდა ეხმიანება და ადასტურებს რიდის მიგნებებს, როგორც კითხვის, ასევე წერის მიმართულებით (კლეი, 1972; ფეიერო და ტეზაროვი, 1982; ტილი და ზულსბი, 1986). საბავშვო ლიტერატურის უნარების შესახებ არსებულ ჩავარდნებს ბევრი თანმდევი შედეგიც გააჩნია. პირველი, და ყველაზე მნიშვნელოვანი ისაა, რომ ჩვენ იმას უნდა დავუფუძნოთ, რაც ბავშვმა უკვე იცის. ხუთი-ექვსი წლის ასაკისათვის, როდესაც ისინი სკოლაში მოდიან, უკვე გააჩნიათ კითხვის და წერის პროცესების ღრმა გააზრება. იმის გარკვევის მაგივრად, რამდენად არიან ისინი მზად, ჩვენ უნდა ვეცადოთ გავიგოთ, ცოდნის რა წერტილზე იმყოფებიან ისინი და მუშაობა ამ წერტილიდან ავაწყოთ. ჩვენ სწორად უნდა დავაფასოთ და გამოვიყენოთ მათი ცოდნა. ბავშვები უყურებ, როგორ კითხულობენ და წერენ მშობლები და თანატოლები, თვითონ ატარებენ ათასნაირ ექსპერიმენტებს კითხვასა და წერაში და ამ დროს აგებენ თეორიებს ამ პროცესები მიმდინარეობის შესახებ. სურათებიან წიგნებთან ურთიერთობის გამოცდილებაზე დაყრდნობით, ბავშვებს შეიძლება ჰქონდეთ რწმენა, რომ სურათი ბევრად უფრო „კითხვადია“, ვიდრე სიტყვები. დასაწყისში, ბავშვებს შეიძლება სჯეროდეთ, რომ ასოები სხვადასხვა საგნებს წარმოადგენენ, ისევე, როგორც სურათები წარმოადგენენ საგნებს. ამ ჰიპოთეზაზე დაყრდნობით, მათ შეიძლება დაასკვნან, რომ გველი გრძელი სიტყვაა, რადგან ეს ცხოველი გრძელია, ხოლო თავი კი პატარა სიტყვა უნდა იყოს, იმიტომ რომ თავი პატარაა. თუმცა, როდესაც ბავშვები შეამჩნევენ, რომ დიდი სიტყვები ძალიან პატარა არსებობს გამოხატავენ, მაგალითად *თუთიყუში ან მოსკიტი*, ხოლო მოკლე სიტყვები კი დიდ ცხოველებს, მაგალითად *მგელი, დათვი*, ისინი ამ მოცემულობას ეგუებიან და უარყოფენ ჰიპოთეზას სიტყვების სიგრძისა და საგნების ფიზიკურ მახასიათებლებს შორის ურთიერთკავშირის შესახებ. მოგვიანებით ბავშვს იმის თეორიზებაც შეუძლია, რომ არც ასოები ყოფილან საგნების სიდიდესთან კავშირში. ასოები პიროვნების ან საგნის სახელთანაა ურთიერთკავშირში, ამიტომ მათ

შეიძლება გადაწყვიტონ, რომ მათი სახელის პირველი ასო მათ ეკუთვნით ექსკლუზიურად (ფერეირო, 1986). ბავშვებს სჭირდებათ იმის დანახვა, რომ სხვა ბევრი ადამიანის სახელიც იგივე ასოთი იწყება, მაგრამ სხვა ზოგიერთი ან ყველა დანარჩენი ასო კი განსხვავებულია. თუ პელაგია ამბობს, რომ პეტრეს სახელში მისი ასო აქვს, პელაგიას უნდა ავუხსნათ, რომ სწორია, მის და პეტრეს სახელებს ერთი და იგივე საწყისი ასო აქვთ და უფრო მეტიც, მეორე ასოებიც ერთი და იგივე აქვთ სახელში, მაგრამ სხვა ასოები აქვთ განსხვავებული. პელაგიას ასევე შეგვიძლია ავუხსნათ, რომ ორივეს, მისი და პეტრეს სახელები იწყება „პ“ ასოთი, იმიტომ რომ ორივე სახელი „პ“ ბგერით იწყება.

• „ხანდახან ტერმინი „ადრეული (early) წიგნიერება“ გამოიყენება ტერმინის ემერჯენტული წიგნიერების მაგივრად, ადრეული წიგნიერების კონცეფციის თანახმად, ბავშვს უკვე გააჩნია კითხვისა და წერის გარკვეული ცოდნა, მაშინ როდესაც ემერჯენტული წიგნიერების დროს ბავშვი ათვისების ზღვარზე დგას. • სხვადასხვა კულტურა წიგნიერების სხვადასხვა აქტივობა აფასებს. შესაბამისად, დიდი მნიშვნელობა აქვს, რომ მასწავლებელმა იცოდეს, რა ტიპის კითხვის და წერის აქტივობებია ბავშვების ოჯახსა და თემში განსაკუთრებულად გამოხატული. სწორედ ამ დეტალების ცოდნაზე საკლასო მუშაობა უნდა აიგოს.	ასოსა და ბგერის ურთიერთკავშირი განვითარების სხვადასხვა ეტაპზე სხვადასხვანაირად არის აღქმული. 4 წლის ასაკში, ჩემმა შვილიშვილმა პელაგიამ მითხრა, რომ მას კლასში მეგობარი ჰყავს, რომელსაც პეტრე ჰქვია და რომელსაც „მისი ასო აქვს“. მან ყურადღება მიაქცია, რომ პეტრეს სახელი ისეთივე „პ“- ასოთი იწყება, როგორც მისი. მას საკუთარ სახელში შემავალ ასოებს კონკრეტულად საკუთრად აღიქვამდა. ის ვერ აღიქვამდა, რომ ასეო „პ“ წარმოადგენს ბგერა „პ“-ს და რომ ამ ასოს გამოყენება ასევე შეიძლებოდა ყველა იმ სხვა სიტყვაშიც, რომლებშიც „პ“ ბგერა ჟღერდა. (იხილეთ ფერეირო, 1986).

სანამ ბავშვები ანბანურ პრინციპს აღმოაჩენენ, ისინი ხვეწენ ასოებთან და მათ დანიშნულებასთან დაკავშირებულ საკუთარ თეორიებს და ასკვნიან, რომ ასოების

განლაგებას მნიშვნელოვანია. ნაბეჭდის შეცნობით, ისინი ნელ-ნელა ამჩნევენ, რომ სიტყვები ქმნიან მახასიათებლებსა და ტენდენციებს და ისინი იწყებენ ასოების ერთმანეთთან ისე შეკავშირებას, რომ მართებული მახასიათებლები მიიღონ. როგორც წესი, სიტყვები სამიდან შვიდ ასომდე სიგრძისაა და ამ სიტყვებში ერთი და იგივე ასო მხოლოდ ორჯერ შეიძლება მეორედებოდეს (შიკედანცი, 1999). ასეთი სიტყვები ცნობილია სახელით „მიზაძული სიტყვები“ (mock words) და თავისი შემადგენლობით რეალურ სიტყვებს ჰგავს. მიზაძული სიტყვების შექმნის შემდეგ, ბავშვები ხშირად ეკითხებიან უფროსებს, რას ამბობს ეს სიტყვა. დიდმა შეიძლება წარმოთქვას შედგენილი სიტყვა, დაინახოს, რომ ის არაფერს არ ნიშნავს და ამის შესახებ ბავშვსაც აცნობოს. ბავშვი აცნობიერებს, რომ ასოების ერთმანეთთან უბრალოდ მიწებება არ არის ეფექტური და ჰკითხოს უფროსს, როგორ დაასახელოს ასოებად კონკრეტული სიტყვა საყვარელი წიგნებიდან ან სიმღერიდან. როდესაც დიდი წერს მისთვის ერთზე მეტმარცვლიან სიტყვას, შეიძლება პარალელურად ასევე წარმოთქვას თითოეული ბგერის დასახელება:

“ენ-დი . . . ე-ნ-დ-ი ქმნის სიტყვა ენდის.” როდესაც ბავშვს ესმის სიტყვის ხმოვანება, ის იჭერს აზრს იმასთან დაკავშირებით, რომ ასოები წარმოადგენენ სამეტყველო ბგერებს. იმდენად, რამდენადაც სიტყვები, რომლებიც მათ ესმის მარცვლებად გამოითქმება, როდესაც მათ პარალელურად წერენ, ბავშვმა შეიძლება ერთი ასოს გამოყენება დაიწყოს თითოეული მარცვლის აღსანიშნავად და ასოებად წარმოთქმისას მხოლოდ სიტყვის შემადგენელი ასოები განიხილოს. მაგალითად, „JRF“ სიტყვა *giraffe* (ჟირაფისათვის). თუ თქვენ იცნობთ მოსწავლის წერითი სისტემის მიმდინარე სქემას, თქვენ შეგიძლიათ მას ისეთი განმარტებები მისცეთ, რაც მოსწავლეს წერის კონცეფციის გააზრების უფრო მაღალ საფეხურზე გადაანაცვლებინებს. ის ბავშვები, რომლებიც ვიზუალური ან ფიზიკური ჰიპოთეზებიდან ფონოლოგიურზე ინაცვლებს ანბანური სისტემის ფუნქციონირების გააზრების გზაზე, სიტყვების იმგვარად გახმოვანება, როგორც მას ასოებად ჰყოფთ, სასარგებლო ინფორმაციას აძლევს

მოსწავლეებს. მოსწავლეებისათვის წერის სხვადასხვა შესაძლებლობის შექმნა ასევე კარგი მხარდაჭერაა მოსწავლეებისათვის წერითი სისტემის გასააზრებლად.

■ ემერჯენტული წიგნიერება შედგება კითხვისა და წერის ქცევებისაგან, რომლებიც ბავშვების ყველაზე ადრეული პერიოდის კითხვისა და წერის გამოცდილებიდან ვითარდება და ნელ-ნელა გარდაიქმნება სტანდარტულ, ტრადიციულ წიგნიერებად.	CCSS წარმოგვიდგენს ბეჭდური მასალის ორგანიზებისა და საბაზისო მახასიათებლების განმარტებას.	FYI • საოჯახო წერისა და კითხვის აქტივობები, ბავშვისთვის წაკითხვა, უფროსებთან კითხვასა და წერაზე საუბარი გვეხმარება ბავშვში „დიდი წიგნის“ კონცეფციის ფორმირებაში. რაც უფრო ხშირად და მეტი აქვს ბავშვებს კითხვისა და წერის საშუალება, მით უფრო დასრულებული და დეტალურია მათ მიერ წარმოსახული „დიდი სურათები“ (პარსელი-გეიტსი, 1997). •გამოყავით და გაამახვილეთ ყურადღება ნაბეჭდი მასალისა და ნაბეჭდის პირობებზე ყოველთვის, როდესაც კი ამის საშუალება იარსებებს. დაფაზე წერის დროს ხაზი გაუსვით იმას, რომ თქვენ მარცხნიდან მარჯვნივ წერთ. თუ წერთ მოსწავლეებისგან მიღებულ ინფორმაციას, უთხარი მათ, რომ სწორედ მათ სიტყვებს წერთ დაფაზე.

FYI განათავსეთ წიგნები ყველგან, სადაც კი ამისი შანსი არსებობს. მაგალითად, მეცნიერების ცენტრში დადეთ წიგნები, რომლებიც დედა-ცხოველებზე, მცენარეებზე და ყველა იმ საკითხზე მოიცავს ინფორმაციას, რასაც მოსწავლეები მოიძიებენ. დრამატურგიის ცენტრში კი განათავსეთ წიგნები მეხანძრეები, სატვირთოების, ექიმის კაბინეტის და სხვა რელევანტურ თემატიკასთან დაკავშირებით.	■ ნაბეჭდის კონცეფცია ეს არის იმის გააზრება, თუ როგორ მუშაობს დაბეჭდილი მასალა, რომ დაბეჭდილი სიტყვები გამოხატავს სალაპარაკო სიტყვებს, რომლებსაც გააჩნიათ საზღვრები, ინგლისურ ენაში იკითხებიან მარცხნიდან მარჯვნივ მიმართულებით და ასე შემდეგ.	სწავლების მორგება ინგლისური ენის შემსწავლელებისათვის ფართოდ გამოიყენეთ ილუსტრაციები და არსებული რეალობა, საფოსტო ნიშნები და მინაწერები როგორც ინგლისურ, ასევე ინგლისური ენის შემსწავლელების მშობლიური ენაზე.
Using Technology „ლომებს შორის“ პრიზების მფლობელი სატელევიზიო პროგრამების სერიებია, რომელიც 4-7 წლის ბავშვებისთვისაა განკუთვნილი და მათ კითხვისა და ლიტერატურის სიყვარულს უნერგავს. სატელევიზიო პროგრამებს ავსებს ვებ-საიტი, სადაც მოცემულია ძირითად დამატებითი აქტივობები, როგორიცაა საკითხავი ისტორიები და ონლაინ ლიტერატურული თამაშები. ვებ-გვერდზე მოცემული აქტივობებიდან ძალიან ბევრია განკუთვნილი მშობლებისათვის, რათა ისინი ჩართულები იყვნენ შვილებთან ერთად კითხვით აქტივობებში. მასწავლის გზამკვლევის საბავშვო მასწავლებლის პედაგოგებისათვის ასევეა ხელმისაწვდომი http://pbskids.org/lions ■		

ემერჯენტული წიგნიერებისათვის აუცილებელი ძირითადი უნარები და ცნობიერება

ბეჭდვის კონცეფციის გააზრება და მისი უზარმაზარი და მრავალმხრივი როლის აღქმა ადამიანების ცხოვრებაში განიხილება როგორც „ფართო კონტექსტის“ (big

picture) აღქმა (პარსელ-გაიტსი, 1997). ფართო კონტექსტი წარმოადგენს ფუნდამენტს ყველა იმ ინფორმაციისათვის, რომელსაც კითხვა და წერა ეფუძნება. ბავშვებისთვის აუცილებელია სხვადასხვა ენის ტიპის შეცნობა იმისათვის, რომ სიღრმისეულად გააცნობიერონ, როგორ იქმნება და ვითარდება ნაწარმოებები. ფორმალურ დონეზე, მათ ესაჭიროებათ საბაზისო ბეჭდური კონცეფციების აგება, განსაკუთრებით კი იმ შემთხვევაში, თუ ეს კონცეფციები ჯერ არ უსწავლიათ. ბეჭდური კონცეფციები მოიცავს:

• შეიძლება იმის ჩაწერა, რასაც ჩვენ და სხვები ამბობენ;

- კვითხულობთ სიტყვებს და არა სურათებს
- წინადადებები შედგება სიტყვებისგან, ხოლო სიტყვები კი შედგება ასოებისგან;
- ინგლისურ ენაში, კვითხულობთ მარცხიდან მარჯვნივ, მაღლიდან დაბლისკენ;
- წიგნი პირველი ფურცლიდან ბოლოსკენ არის დაწერილი;
- რაზე ვამბობთ, რომ სიტყვებადაა დაყოფილი? (ზოგ ნორჩ მოსწავლეს შეიძლება ეგონოს, რომ „როგორ ხარ?“ ერთი სიტყვაა. მოსწავლეები შეიძლება კარგად ჩაწვდნენ ასევე სიტყვის კონცეფციასაც. რასაკვირველია, ისინი იყენებენ სიტყვებს ზეპირ მეტყველებაში, მაგრამ სიტყვის რაობის გაცნობიერება ამ დროს ძალიან აბსტრაქციულ დონეზეა და მოიცავს მეტალინგვისტურ და მეტაკოგნიტურ ცნობიერებას. ეს ნიშნავს, რომ მოსწავლეებს შესწევთ უნარი იფიქრონ ენაზე, ისევე როგორ გამოიყენონ ის.
- დაშორებები სიტყვებს ერთმანეთისგან გამოჰყოფს. შესაძლებელია მოსწავლეები ახერხებდნენ ზეპირად წარმოთქმულ სიტყვებს წერილობით ანალოგთან აკავშირებდნენ. წინადადების „პატარა ძაღლი მირბის“ გაგონებაზე, მოსწავლის ყურადღება მახვილდება „პატარა ძაღლზე“ და სიტყვაზე „მირბის“ მას შემდეგ, რაც ეს სიტყვები წაკითხულია.
- წინადადებები იწყება დიდი ასოთი.
- წინადადებები თავდება წერტილით, კითხვის ან ძახილის ნიშნით.
- წიგნს გააჩნია სათაური, ავტორი, ხანდახან ასევე გააჩნია გამფორმებელი.

- მოსწავლეებმა ასევე უნდა განავითარონ ფონოლოგიური ცნობიერება და მივიდნენ ანბანური პრინციპების გაგებამდე. ფონოლოგიური ცნობიერება მოიცავს ცალკეული სიტყვების ამოცნობას წინადადებაში, მარცვლებისა - სიტყვაში, სიტყვების დანაწევრებას ცალკეულ ბგერებად, დაწყების, დასრულებისა და შუა ბგერების აღქმას. ანბანური პრინციპების გაგება ნიშნავს ასოების მიერ ბგერების წარმოდგენის კონცეფციის შეცნობას.

ბავშვების წიგნიერების განვითარების ტემპი განსხვავებულია, რამდენადაც ამას სახლის გარემო უწყობს ხელს. ცოტა ბავშვი, რომელსაც შეუძლია სიტყვების, ხანდახან კი, მთელი წინადადებების წაკითხვა საბავშვო ბაღში შესვლის პერიოდისათვის. თუმცა, უმრავლესობა ვითარდება ემერჯენტულ მკითხველად საბავშვო ბაღში ყოფნის პერიოდში, მცირე ნაწილი კი, პირველ კლასში. ის აქტივობები და ქმედებები, რომლებიც ამ თავშია აღწერილი, ყველა მოსწავლესთან შეიძლება გამოდგეს, თუ სარგებლობის მომტანი იქნება მათთვის, იმისდა მიუხედავად, საბავშვო ბაღში არიან, პირველ კლასში თუ ამ საფეხურების მიღმა. საბაზისო აქტივობები და ქმედებები, როგორიცაა ფონოლოგიური ცნობიერების განვითარება და ანბანის ასოების დასახლების სწავლა, ასევე სიტყვის საწყისი თანხმოვნების ბგერითი დასახელება, სკოლამდელი ასაკის ბავშვებთან შეიძლება გამოიყენოთ. წიგნიერების სწავლებამ ქვედა საფეხურებისკენ დაიწია, თუმცა განვითარება ჯეროვნად, სწორად უნდა ხდებოდეს. სტრიკლანდი (2008) ხსნის, რომ განვითარებისათვის შესაფერისი პრაქტიკამ სირთულეებს შეეჯახა (განსხვავება მოსწავლეების ჯგუფების განვითარებაში). ყურადღების გამახვილება მოხდა იმ მოსწავლეებზე, რომლებსაც უფრო დაბალი მოსწრება ჰქონდათ წარსულში. მიზნის ფოკუსი მოსწავლეების დახმარებას უნდა წარმოადგენდეს, რომ მათ საწყისი ჰქონდეთ კარგი.

ემერჯენტული წიგნიერების დანერგვა

ისეთი გარემოს შექმნა, სადაც წახალისებულია კითხვა, წერა და მეტყველება უპირველესი და აუცილებელი ნაბიჯია იმისდა მიუხედავად, წიგნიერების განვითარების რომელ საფეხურზე იმყოფებიან ბავშვები. მოსწავლეების ჩართვა წიგნიერების აქტივობებში ნაწილობრივ დამოკიდებულია კეთილგანწყობილ და მიზანმიმართულ გარემოზე. მოსწავლეების წახალისების ერთ-ერთი გამოხატულება საჭირო საწერი ინსტრუმენტების, ფურცლების, წიგნებისა და პერიოდული გამოცემების უზრუნველყოფა. საკლასო ოთახში, რომელიც წიგნიერების დანერგვისა და ხელშეწყობისკენაა მიმართული, ბეჭდური მასალა უხვადაა. სამუშაო ბარათებზე მოცემულია სიტყვები და სურათები. აქ არის მოსწავლეების დაბადების დღეებისა და სხვა მნიშვნელოვანი მოვლენების კალენდარი. აკვარიუმებსა და ტერარიუმებს ბინადრების სახელწოდებები აქვს მიკრული. ყველაზე მნიშვნელოვანი ისაა, რომ მოსწავლეების ისტორიები და ბუკლეტები სწორად და უხვადაა წარმოდგენილი. კლასში შეიძლება არსებობდეს მოსწავლეების საფოსტო ოფისი, რომლის საშუალებითაც ბავშვები ერთმანეთში კორესპონდენციას ცვლიან. თუ კომპიუტერებიცაა ხელმისაწვდომი, მოსწავლეები ასევე შეიძლება იყენებდნენ ელექტრონულ ფოსტასაც. საფოსტო ყუთებზე, მოსწავლეების სახელების გარდა, მათ ფოტოებიც უნდა იყოს მიკრული, რომ იმ მოსწავლეებმაც, რომლებიც ვერ კითხულობენ, შეძლონ ფოსტით სარგებლობა. აუცილებლად შექმენით საფოსტო ყუთი თქვენთვისაც და იმ პირებისთვის, ვისაც რეგულარული ურთიერთობა აქვს კლასთან. იმისათვის, რომ მოსწავლეებში წახალისოთ საფოსტო ყუთების გამოყენება, მოახდინეთ წერილის წერის მოდელირება, თქვენსავე მაგალითზე, როდესაც მშობლებისათვის, დირექტორისთვის ან თავად მოსწავლეებისთვის ჩანაწერებს ამზადებთ.

წახალისეთ დიდები, რომ დაწერონ კლასისათვის. წაიკითხეთ მათი წერილები და

შექმენით ამ წერილების პოსტები (ჯურეკი, 1995) გარდა ამისა, საკლასო ოთახის მოწყობა ისე შეიძლება, რომ მოხდეს ბავშვების წიგნიერების აქტივობების წარდგენა მათთვის. მორო (1997) გვთავაზობს სხვადასხვა წრეების შექმნას, რომელიც მოიცავს წერის, მათემატიკის, საზოგადოებრივი სწავლების, მეცნიერების, მუსიკის, კონსტრუქტორების და სხვა მანიპულატორების გამოყენებას, დრამატული თეატრისა და ბიბლიოთეკის შექმნას.

მოსმენისა და ჩვენების, კომპიუტერის ცენტრების შექმნა ასევე კარგი შესაძლებლობებია. თუ კლასი პატარაა, შეიძლება ამ ცენტრების კომბინირებაც. ცენტრები ერთმანეთისგან მკაფიოდ უნდა იყოს გამიჯნული ბანდეროლებით, წიგნის თაროების საშუალებით, რაც ნერგავს მშვიდ, მიზანმიმართულ ქცევას (ვუკელიჩი, კრისტი და ენცი, 2012).

წერის ცენტრი უნდა შედგებოდეს დიდი და პატარა ანბანური ასოებისგან. წერილები, ისტორიები, სიები და სხვა წერის მოდელები ასევე შეიძლება თვალსაჩინოდ იყოს გამოფენილი. ყველა მასალა ბავშვების თვალმისაწვდომ ადგილას უნდა იყოს განთავსებული მათი მარტივი გამოყენებისათვის. შერჩეული საწერი ინსტრუმენტები და მასალები კი ხელმისაწვდომ ადგილას უნდა იყოს. ფურცლები სხვადასხვა ფერისა შეიძლება იყოს და კარგად დაფორმატებული, რომ მოსწავლეებს არ სჭირდებოდეთ სტრიქონებს შორის მანძილზე წუხილი. მცირე ზომის ფურცლები მინაწერების, გასახსენებელი ჩანაწერებისათვის ასევე სასარგებლოა. საწერი ინსტრუმენტების ჩამონათვალში უნდა შედიოდეს ფერადი ფანქრები და ფლომასტერები, მარკერები, რომელთა გამოყენება ყველა ბავშვის არჩევანია (ბაუმანი, 1990) თუ ფანქრები გვაქვს, მოსწავლეებს უნდა ვასწავლოთ მათი ფრთხილი გამოყენება. სასარგებლო რესურსები წერისათვის ასევეა ფერადი ცარცები, მაგნიტზე მიმაგრებული ასოები, ასოების ნიმუშები, დაფა და მისი მარკერები, ცარიელი რვეულები და ბლოკნოტები, ამოსაბეჭდი მოწყობილობა, კომპიუტერები ბეჭდვის მარტივი პროგრამებით. მშრალი წებო, სკოჩები, უსაფრთხო მაკრატელი და სტეპლერი ასევე კარგად გამოსაყენებელი მასალებია. მითითების წყაროები ასევე

მნიშვნელოვანია, რაც საბავშვო ბაღის აღსაზრდელებისათვის პირველყოვლისა დასურათებული ლექსიკონი იქნება. ამასთან, ლექსიკონი შეიძლება იყოს როგორც გამოცემულ, კომერციულ, ასევე მოსწავლეების მიერ შედგენილი. ცენტრში წერისათვის სპეციალური მაგიდაც უნდა იყოს გამოყოფილი თავისი ორი და მეტი სკამით, რომ მოსწავლეებმა შეძლონ ერთმანეთისათვის საკუთარი ნაწერების გაზიარება და თანაკლასელებისგან დახმარების მიღება: „მე ვიცი, როგორ იწყება ზამთარი. შენც იცი?“ (ვუკელიჩი და სხვები, 2012).

FYI	დრამატული თეატრი	გამოვიყენოთ
წერა-კითხვის მასალები ყველა ცენტრში უნდა ხელმისაწვდომი იყოს. მოსწავლეებს შეიძლება უნდოდეთ დაწერონ იმაზე, რასაც ხედავენ ან აკეთებენ სამეცნიერო ან კონსტრუქტორების ცენტრში. ■	წარმოადგენს აქტივობას, სადაც მოსწავლეები თამაშობენ გმირს, სხვა პირს, მაგალითად, ექიმს, მასწავლებელს ან მეხანძრეს.	ტექნოლოგიები შეიმუშავეთ თქვენი კლასის იატაკის საფარველის გეგმა საკლასო კონსტრუქტორის გამოყენებით: http://4teachers.org

ბიბლიოთეკა ან წიგნების კუთხე საკითხავი მასალის მრავალფეროვნებით უნდა გამოირჩეოდეს, რომელიც მიმზიდველად იქნება წარმოჩენილი. ასეთი ადგილი უნდა მოიცავდეს როგორც გამოცემულ წიგნებს, ასევე მოსწავლეების შექმნილსაც. მასწავლებლის მიერ წაკითხული წიგნის ასლები ან იგივე ავტორის სხვა თხზულებები, იგივე თემატიკაზე დაწერილი ნაწარმოებები თვალსაჩინო უნდა იყოს მოსწავლეებისათვის. გასაბერი სავარძლები, ფუმფულა პუფები მოსწავლეებისათვის კომფორტულად მოთავსების საშუალებაა კითხვისათვის. მოსმენა-ყურების ცენტრი მოსწავლეებს უნდა სთავაზობდეს აუდიო წიგნების დიდ არჩევანს. თუ ამისი საშუალება არსებობს, კარგია მოსწავლეების საყვარელი ისტორიების ვიდეო ვერსიების ქონაც, რაც საშუალებას აძლევს ბავშვებს თვალყური მიადევნონ ტესტის კითხვის პროცესს.

აუდიოჩანაწერების რამდენიმე ვერსია საშუალებას აძლევს პატარა ბავშვებს ერთად, ჯგუფში უსმინონ წიგნის კითხვას. დრამატული თეატრისა და სამეურნეო ცენტრები სავსე უნდა იყოს ბლოკნოტებით, ქვითრებით, მენიუებით, კალენდარებით და სხვა წიგნიერი რეალურობებით პროდუქტებით. ტექნოლოგიური ცენტრი შეიძლება შედგებოდეს კომპიუტერული პროგრამებისგან, როგორიცაა Dr. Seuss Kindergarten (Learning Company), Reader Rabbit Kindergarten (Learning Company), ან Learn about ABCs da Letter Sounds (Sunburst). ასევე მოიცავდეს აპლიკაციებს, რომლებიც ძირითადი საკითხების ცოდნას ამყარებს და საკვანძო უნარებს საკლასო ოთახში, რომელიც წიგნიერებას ნერგავს, კითხვისა და წერის ინსტრუმენტები წარმატებით სარგებლობს.

გარემო, რომელიც წიგნიერებას ნერგავს, გულისხმობს როგორც ფიზიკურ, ასევე დამოკიდებულებების მხარდაჭერას. დამოკიდებულების დონეზე, მასწავლებელს გააჩნია იმის რწმენა, რომ წიგნიერება ფართო, ბუნებრივად წარმოქმნილი პროცესია, რომელიც მიმდინარეობს და ვითარდება დროის დიდ პერიოდში. მიუხედავად იმისა, რომ წიგნიერების განვითარება გულისხმობს სწავლებას, მისი მხარდაჭერა და დანერგვა ასევე შესაძლებელია „სცენის დადგმით“ და სწორი წახალისების გზით. მასწავლებელმა არ უნდა დაკარგოს არც ერთი შესაძლებლობა წიგნიერების კონცეფციების განმტკიცებისათვის. მაგალითად, მას შემდეგ, რაც კლასის შინაურ ცხოველს, ზაზუნას, სახელად ჯორჯი დაარქვეს, მის გალიას სახელიანი აბრაც მიაკრეს. აბრას მომზადებისას, მასწავლებელი იხსნის ბავშვებს, რასაც აკეთებს და აჩვენებს მათ, როგორ წერს ასოებს: G-e-o-r-g-e, შემდეგ წარმოთქვამს „ჯორჯი“. როდესაც ბავშვები კომპიუტერულ პროგრამაში იწყებენ მუშაობას, მასწავლებელი მათ უხსნის, რას ნიშნავს კლავიში „დაბრუნება“ და აჩვენებს სიტყვის დაბეჭდილ ვერსიას. კალენდრის გვერდზე გადაშლისას, მასწავლებელი მოსწავლეებს ახალი თვის სახელწოდებაზე უთითებს და სთხოვს კლასს გამოიცნოს, რა სიტყვა შეიძლება ეწეროს. როდესაც მასწავლებელი სახლისათვის ჩანაწერებს ამზადებს, ის ჯერ ხმამაღლა კითხულობს ამ ჩანაწერებს კლასში. თუ ბავშვები ნაცნობ სიტყვას დაინახავენ ჩანაწერში, ხმამაღლა ამ

სიტყვის წაკითხვა მისასაღმებელია. პროცედურები, რომლებიც გარდაქმნების პროცესის გაძლიერებას გულისხმობს, მკაფიოდაა ჩამოყალიბებული და მუშაობს კლასში. იმისათვის, რომ ბავშვებმა გაიგოთ, როგორ უნდა იმუშავონ თითოეულ ცენტრში, ახსნისათვის სპეციალური დროა გამოყოფილი. კარგადაა ასევე ჩამოყალიბებული საკლასო საქმიანობისა და პროცედურების წესები და გამოფენილია პლაკატებად. ასეთი პროცედურებია მაგალითად, კომპიუტერის მოხმარება, დისკის პლეიერის ჩართვა, პროგრამიდან გამოსვლის ინსტრუქციები. მარტივი სიტყვები და ილუსტრაციები, რომლებიც პროცედურებისათვის მნიშვნელობის მინიჭებას უწყობს ხელს, ასევე გამოიყენება (ჯურეკი, 1995).

დასათაურებები და დახასიათებები, ნიშნები უხვად უნდა გამოიყენებოდეს. ბავშვების ტანსაცმლის საკიდებს, მოსასვენებელ სკამებს შეიძლება პატრონების სახელები მივაკრათ. ის ადგილებზე, სადაც სხვადასხვა მასალებია დაწყობილი, ასევე დასახელებები უნდა იყოს მიკრული: ქაღალდი, საღებავები, ფლომასტერები. ნიშნების გამოყენება კარგი იქნება ცენტრების ერთმანეთისგან გამიჯვნისათვის, ასევე საკლასო ოთახის უმნიშვნელოვანესი ადგილების მითითებისათვის. ნიშნები, შეიძლება მოსწავლეებს აუწყებდეს მიმართულებას ხელების დასაბან ნიჟარისკენ, ადგილს, სადაც მოხმარების შემდეგ ფუნჯები უნდა დააწყოს, რომ უნდა იაროს და არა ირბინოს და ა.შ. კლასში ასევე შეიძლება იყოს მოწყობილი დასწრების ცხრილი და დამხმარე დაფა. კალენდარის ცხრილები, გრაფიკი ასევე კარგი შესაძლებლობაა ბეჭდურ მასალაზე სასაუბროდ. თქვენ უხსნით მოსწავლეებს, რომ ორივე *სამშაბათი* და *სექტემბერი* ერთი და იგივე ასო იწყება, რომელიც ჟღერს როგორც „ს“. განსაკუთრებული დღეები, მაგალითად, დაბადების დღეები, დღესასწაულები შეიძლება ასევე იყოს კალენდარზე აღნიშნული. ამინდის ცხრილზე მოსწავლეებმა შეიძლება ჯიბის ბარათები განათავსონ, რომლებზეც მოცემულია სიტყვები: *მზიანი*, *მოღრუბლული*, *წვიმიანი*, *თოვლიანი*, *ცივი*, *თბილი*, *ცხელი*, *ქარიანი* ან *წყნარი*. ბარათების ილუსტრირება შესაძლებელია მზის, ღრუბლების, წვიმის, თვლის სურათებით, რაც დაეხმარება მოსწავლეებს ამინდის პროგნოზირებაში.

სიები, რეცეპტები და ცხრილები სხვადასხვა ცენტრებისათვის ასევე წარმოადგენს კარგ შესაძლებლობას კითხვისა და წერისათვის. მთავარია იმის იმ შესაძლებლობების კარგად გამოყენება, რომლებიც კითხვისა და წერის კონცეფციებსა და უნარებს ნერგავს. სამხრობის დროს, რძის მუყაოს კოლოფზე ნაწერიც კი, შეიძლება სასიკეთოდ გამოვიყენოთ; მიუთითეთ ბავშვებს წარწერაზე და აჩვენეთ როგორ იწერება და გამოითქმის სიტყვა „რძე“. მომდევნო დღეებში, შეგიძლიათ ბავშვებს წაუკითხოთ რძის ნაწარმის სახელები და ჰკითხეთ ბავშვებს, რომელი სიტყვა გამოხატავს „რძეს“, რა ასოთი იწყება სიტყვა „რძე“ და რა ასოებისგან შედგება ეს სიტყვა. ესაუბრეთ ბავშვებს ასოების შესახებ, ვაშლის წყენის ყუთზე, კრეკერების და ყველა იმ სასუსნავის შეფუთვაზე დაწერილ სახელწოდებებზე, რომლებსაც ბავშვები მიირთმევენ. მოსწავლეები ასევე არიან წახალისებულნი წერისა და ხატვისათვის. აქცენტი კეთდება გამოხატვასა და აღმოჩენაზე და ნაკლები ყურადღება ექცევა ტრადიციულ გამოთქმასა და კალიგრაფიაზე. მათ კიდევ უამრავი დრო ექნებათ ტრადიციული წესების ათვისებისათვის. საკლასო ბიბლიოთეკა აქტიური და მნიშვნელოვანი ადგილია. მოსწავლეები სკოლაში წიგნებს კითხულობენ და ასევე აქვთ უფლება, რომ წიგნები სახლშიც გაიყოლონ. იშვიათად ხდება, რომ წიგნები სახლიდან ისეთი დაგლეჯილი ფურცლებით ბრუნდება, რომ დაწებებას აღარ ექვემდებარება. ასევე იშვიათადაა გარეკანი გაჭუჭყიანებული. დაკარგვის შემთხვევებიც არ ფიქსირდება ხშირად. ასეთი შემთხვევებისათვის ჯარიმა მცირეა და ის ბიბლიოთეკის განვითარებას ხმარდება.

კითხვა და წერა, როგორც საკლასო აქტივობების ნაწილი

წიგნიერების განვითარება მცირე ასაკის ბავშვებში მტკიცე კავშირშია წერისა და კითხვის საკლასო აქტივობებთან. ერთ-ერთი საშუალება წიგნიერების გამოცდილების გამდიდრებისათვის საკლასო ცენტრების აღჭურვაა წერისა და კითხვის ინსტრუმენტებით, რომლებიც სრულიად ბუნებრივად თავსდებათ საერთო კონტექსტში. დრამატული თეატრის ცენტრში, ბავშვებს ასევე შეუძლიათ სასარგებლო

აქტივობებით დაკავდნენ, დიდების როლი შეასრულონ და ის საქმიანობა განახორციელონ, რასაც ყოველდღე უყურებენ. ისინი უკეთ ასრულებენ როლური წიგნიერების დავალებებს, თუ შესაბამისი მასალები ხელმისაწვდომია მათთვის. კრისტი (1990) გვიჩვენებს, რომ დრამატული თეატრის ცენტრი აღვჭურვოთ სხვადასხვა მასალებით - კალმებით, ფანქრებით, ბლოკნოტები, დღიურებით, სამზარეულო წიგნებით, სურათებიანი წიგნებით, ჟურნალებით, კატალოგებით და გაზეთებით. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მასალებით, რომელთა ნახვაც ნებისმიერ სახლშია შესაძლებელი. ქვემოთ მოცემულია ის სხვადასხვა შესაძლებლობები, რომლებიც დრამატული სპექტაკლის ცენტრში შეიძლება იყოს ხელმისაწვდომი და კითხვასა და წერას წაახალისებდეს ბავშვებში:

1. ბოსტნეულის მაღაზია - სხვადასხვა ნიშნების, სალაროს ჩეკების მომზადება ან საკვების ჩამონათვალის შექმნა.
2. ბანკი - დეპოზიტის და ქვითრების ფორმებზე მუშაობა.
3. ექიმის კაბინეტი - რეცეპტების და დანიშნულების გამოწერა, ვიზიტების დანიშვნა, ჩეკების გამოწერა.
4. რესტორანი - მენიუს დაწერა და წაკითხვა, შეკვეთის მიღება, ნიშნების გამზადება.
5. საფოსტო ოფისი - წერილების დაწერა, მისამართის დაწერა წერილებზე, ამანათების გამზადება, მარკების გაყიდვა, ფოსტის გამზავრება და მიღება

დრამატული თეატრის წრის შექმნამდე, გაარკვიეთ, თუ რა გამოცდილება გააჩნიათ ბავშვებს და როგორ ხედავენ ისინი წიგნიერების ფუნქციას საკუთარ გარემოში. მაგალითად, თუ ისინი უკეთ იცნობენ სწრაფი კვების ადგილებს, ვიდრე რესტორნებს, რომლებსაც მომსახურე პერსონალი და მენიო გააჩნია, მაშინ შექმენით კედლის მენიუ, რომელიც სწრაფი კვების ობიექტებისათვის არის დამახასიათებელი.

იმისათვის, რომ დრამატული თეატრის წრის მაქსიმალურად სასარგებლო და ღირებული იყოს, აუცილებლად უზრუნველყავით მისი წარდგენა ბავშვებისათვის. განიხილეთ ბავშვებთან ერთად აქტივობები ან წაიკითხეთ მათთან ერთად წიგნი თეატრის შესახებ. აჩვენეთ ბავშვებს თეატრალური რეკვიზიტი და აუხსენით, თუ როგორ შეიძლება მათი გამოყენება (ბანსი, 1995). მიეხმარეთ, უკარნახეთ ბავშვებს, განახორციელეთ სანიმუშო ჩვენებები დასაწყისში ან იმ შემთხვევებში, თუ ხედავთ, რომ დაიბნენ და „გაიჭედნენ“.

სარკინიგზო ტრანსპორტით მოგზაურობის ინსცენირებისათვის, საუკეთესო მომზადება სადგურის სტუმრობა და მატარებლით მოკლე მოგზაურობის მოწყობა იქნებოდა. ასევე კარგი შესაძლებლობა იქნებოდა კონდუქტორის მოწვევა კლასში და მისი საქმიანობის შესახებ საუბარი. ასევე ვიდეოების ყურება და საინფორმაციო წიგნების მოსმენა მატარებლების შესახებ. ასეთი ინფორმაცია მოსწავლეების ცოდნას აფართოებს საკითხის გარშემო. შეგიძლიათ ზეპირი მეტყველების მოდელირებაც განახორციელოთ და ის ლექსიკა გამოიყენოთ, რომელიც ბავშვებს შეიძლება გამოეყენებინა:

„სად მიემგზავრები? ბილეთი ღირს _____ დოლარი. როგორ გადაიხდით, ნაღდით? თუ საბანკო ბარათს გამოიყენებთ? მატარებელი 5 ვაშინგტონის მიმართულებით გადის 10 წუთში მეხუთე ლიანდაგიდან (ბანსი, 1995).

ყველა თამაშს ერთნაირი დატვირთვა და მნიშვნელობა არ აქვს. ჩამოყალიბებული, სერიოზული თამაშები განსაკუთრებით სასარგებლოა. სერიოზულ თამაშებში ბავშვები თავს აჩვენებ, თითქოს სხვადასხვა საგნებს იყენებენ. მაგალითად, მათ შეიძლება თავი წარმოიდგინონ, რომ თვითმფრინავის სალონში მაცივარი დგას. ისინი იყენებენ ენას, იმისათვის, რომ კარგად ჩამოაყალიბონ საკუთარი ქმედება: “მოდით, წარმოვიდგინოთ, რომ ვიმყოფებით თვითმფრინავში და მივფრინავთ ოკენისკენ.” ბავშვების თამაში უამრავ სხვადასხვა თემას აერთიანებს. მათ შეიძლება წარმოადგინონ, რომ ძაღლია ავად და ისინი

ვეტერინართან მიდიან, მაგრამ გზაში დაიკარგებიან. ასე ისინი აერთიანებენ ავადმყოფი ძაღლია ვეტერინართან მიყვანისა და გზის აბნევის ორ თემატიკას. სერიოზულ თამაშებში ბავშვები მრავალი, სხვადასხვა როლის ინტეგრირებას ახდენენ. ვეტერინარი შეიძლება დედა ან მამა იყოს. სერიოზული თამაშები კიდევ უფრო მეტად ვითარდება. ის გარკვეული დროის განმავლობაში მიმდინარეობს და შეიძლება შემდეგ დღესაც კი გაგრძელდეს. (ბოდროვა და ლეონგი, 2007; ვენი და ჯონი, 2004).

სერიოზულ თამაშებს შემდეგი მახასიათებლები გააჩნია:

1. სიმბოლური რეპრეზენტაცია და მოქმედებები;
2. ენა, რომელიც ინტუიციური სცენებისათვის გამოიყენება;
3. კომპლექსური, ურთიერთდაკავშირებული საკითხები;
4. რთული, მდიდარი და მრავალფეროვანი როლები
5. განგრძობითი დროის ჩარჩო (ხშირად რამდენიმე დღეზე გაწელილი)

(ბოდროვა და ლეონგი, 2007, გვ. 142).

FYI	FYI	FYI
რთულ ბავშვებთან მუშაობისას, რომლებიც ერთი შეხედვით ყველაფერს უკუღმა აკეთებდნენ, საბავშვო ბაღის მასწავლებელმა ერთი აღმოჩენა გააკეთა: უკეთესი შედეგის მომცემი იყო, თუ მოსწავლეების ქმედებების მიმართ მიმდებარე იქნებოდა და მათი ქცევის ფორმირებაზე გაკეთდებოდა აქცენტი ყველა მათი ქმედების კრიტიკის მაგივრად (ედვარდსი, 2000). ■	სათამაშო პროგრამებისგან მიღებული შედეგი საშუალოდ 17 პროცენტული ერთეულით განისაზღვრება (პატიე, 2009). ■	თუ არსებობს შესაძლებლობა, გამოიყენეთ ბუნებრივად წარმოქმნილი აქტივობები წიგნიერების განვითარებისათვის. მოსწავლეების ჩართვა ისეთ აქტივობებში, რომელიც წიგნიერებას ბუნებრივად ავლენს, თქვენ ზუსტად იცით, რომ მათ ყურადღებას და ინტერესს იპყრობთ. ასეთი აქტივობაა მაგალითად, სიტყვების პროცესირების

		პროგრამა, სადაც ანბანის ასოები თავის სახელწოდებას ასახელებენ და მახასიათებელ ბგერას უშვებენ კლავიშზე ხელის დაჭერით. ■

არსებობს უამრავი საშუალება თამაშების გასამდიდრებლად. ბავშვებს სჭირდებათ დროის დიდი მონაკვეთი საკითხებისა და სცენარის მოსაფიქრებლად და განვითარებისათვის. საწყის ეტაპზე თამაში შეიძლება 20 წუთი გაგრძელდეს, და ნელ-ნელა, ნაბიჯ-ნაბიჯ 40- 60 წუთზე ავიდეს. დაეხმარეთ ბავშვებს იმ სხვადასხვა და განსხვავებული როლების იდენტიფიცირებაში, რომელთა გამოყენებაც არის მათ მიერ შესაძლებელი. განიხილეთ მათთან ერთად, როგორ შეიძლება თითოეული როლის შესრულება. გაუწიეთ ბავშვების თამაშს მონიტორინგი. ყველაზე მნიშვნელოვანი კი ისაა, რომ ბავშვებს მათი თამაშის შესრულებაში მიეხმაროთ. ისაუბრეთ მათი როლების, რეკვიზიტების და თამაშის საკითხების შესახებ. თამაშის დაგეგმვა წიგნიერების აქტივობა შეიძლება იყოს. მოსწავლეებს შეუძლიათ თამაშების გეგმები შეადგინონ და შემდეგ დაწერონ ან მასწავლებელს უკარნახონ, რის გაკეთებას აპირებენ. თამაშებისათვის ცენტრები ხშირად უნდა გამოიცვალოს. დრამატული თეატრის თამაშები შეიძლება მოიცავდეს აეროპორტს, ავტობუსის ტერმინალს,



After hearing a book read aloud, students might listen to a recorded version.

developed language skills. What kinds of books

მატარებლის სადგურს, გემების პორტს, სურსათის, სათამაშოების ან ტანსაცმლის მაღაზიას, ექიმის კაბინეტს, სტომატოლოგიურ კლინიკას, ვეტერინარს, სახანძრო და პოლიციის პუნქტებს, ნაგვის გადასამუშავებელ პუნქტებს, ზოოპარკს, ცირკს, კინო-თეატრს, მანქანის სარეცხ პუნქტს, კარვების ბანაკს, ზღვის სანაპიროს,

ჩქარი კვების რესტორანს, პიცერიას, სადისტრიბუციო სატვირთოს, საწყობს, სილამაზის სალონს, ჰოსპიტალს, საფოსტო ოფისს, სასტუმროს, ბიბლიოთეკას, აკვარიუმს და ა.შ. რეალურად, ძალიან ბევრი და განსხვავებული შესაძლებლობა არსებობს. აირჩიეთ ერთი, რომელიც ბავშვების ინტერესს აკმაყოფილებს და მათთვის ყველაზე მეტი სარგებლობის მომტანია. ნაბეჭდ მასალასთან მუშაობა წიგნიერების განვითარების ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი ნაწილია, რომლის მეშვეობითაც ბავშვებს შეუძლიათ შეისწავლონ გარემოსა და საშუალებების სწორად გამოყენება. ერთი ბავშვი ფურცელზე ასოების მსგავს ფიგურებს ხატავდა და თავს აჩვენებდა, რომ ამინდის ანგარიშს წერდა (მაკლეინი და მაკნემი, 1990). სხვები კი პოლიციის ოფიცრები იყვნენ და ქვითრებს წერდნენ. მესამენი რესტორნის მფლობელები იყვნენ და რესტორნის მენიუს ადგენდნენ, მშობლები საყიდლების სიას წერდნენ, ავტორები კი წიგნებს ქმნიდნენ. ბავშვები ასევე თავს იკატუნებენ, რომ თოჯინას, დათვის ბელს, მეგობრებს, პატარა და-ძმას წიგნს უკითხავენ. „თამაშის საშუალებით ბავშვები მწერლები და მკითხველები ხდებიან ჯერ კიდევ მანამდე, სანამ წერისა და კითხვის რეალურ უნარებს შეიძენენ“ (მაკლეინი და მაკნამე, 1990. გვ. 19).

მაშინ, როდესაც ბავშვები სწავლობენ წიგნიერების უნარებს თამაშისა და ოჯახის ზრდასრულ წევრების კომუნიკაციაზე დაკვირვების საშუალებით, ისინი მოტივირებულნი ხდებიან, რომ შეიცნონ მეტი კითხვისა და წერის შესახებ, იმისათვის, რომ უფრო სრულად შეძლონ ამ უნარების პრაქტიკული გამოყენება. წიგნიერების სწავლისას, ფუნქცია ფორმას აყალიბებს. ბავშვები სწავლობენ კითხვის ისეთ დეტალებს, რომლებიც კითხვებზე „რა“ და „რატომ“ იძლევა პასუხებს. ეს კი ერთგვარი შესავალია იმის სასწავლად, თუ როგორ უნდა წაიკითხოთ და წერონ.

წავუკითხოთ მოსწავლეებს

გაიხსენეთ ყველაზე სასიამოვნო მომენტები წიგნიერების გაკვეთილებიდან და აქტივობებიდან, როდესაც დაწყებით კლასებში იყავით. ამდენი წლის შემდეგაც კი,

ცხადად მახსოვს დედაო ირენის წაკითხული *მისტერ პოპერსის პინგვინები* (ატვატერი და ატვატერი, 1938), როდესაც პირველ კლასში ვიყავი. მახსოვს, რომ სრულიად ვიყავი მოჟადოებული ამ ზღაპრით და აღფრთოვანებული პინგვინებით. მასწავლებლების გამოკითხვამ ცხადყო რომ მე არ ვარ ერთადერთი, ვინც ყველაზე საყვარელ სასკოლო აქტივობებს შორის მისთვის წიგნის წაკითხვას ასახელებს (ფიშერი, ფლუდი, ლეპი და ფრეი, 2004). რატომ არის მოსწავლეებისათვის წაკითხვა ასეთი მნიშვნელოვანი? მოსწავლეებისათვის წაკითხვა ანვითარებს ბავშვების ლექსიკას, აფართოებს ცოდნასა და გამოცდილებას, ამაღლებს ცნობიერებას წიგნის ენის შესახებ, აცნობს ბავშვებს ბეჭდვის კონცეფციების საწყისებს, ასწავლის, როგორ ხდება წიგნის კითხვა და უზრუნველყოფს წიგნთან დაკავშირებული სასიამოვნო ასოციაციების გაჩენას. ალბათ ყველაზე მნიშვნელოვანი ძალა, რომელიც წიგნს გააჩნია მისი მხარდაჭერაა ბავშვთა მსოფლმხედველობის ჩამოყალიბებაში, რომელიც სიტყვებისა და ისტორიის სტრუქტურაზე დაფუძნებული (უელსი, 1986).

საუბრებში ბავშვს შეუძლია გამოიყენოს კონტექსტი სიტუაციის მნიშვნელობის კონსტრუირებისათვის. მაგალითად, თუ ვიღაც უთითებს ბურთზე და განასახიერებენ ბურთის სროლის მოძრობას, სიტყვებთან ერთად „გადმომიგდე ბურთი“, მაშინ კონტექსტი ამ სიტყვებისათვის - ბურთზე მითითება, სროლი მოძრობის განსახიერება, სიტუაციის გაგებას უწყობს ხელს. თუმცა, თხრობაში, არ არსებობს ასეთი კონტექსტები, გარდა შესაძლებლობების ფარგლებში მოცემული ილუსტრაციებისა. შესაბამისად, ბავშვმა უნდა გამოიყენოს ენა შინაარსის კონსტრუირებისათვის. როდესაც მშობლები ბავშვს სხვადასხვა ისტორიებს უკითხავენ, ისინი ქმნიან ერთგვარ ხიდს საუბარსა და მოსმენას შორის. ამასთან, საუბარი კონტექსტურადაა მხარდაჭერილი, ხოლო მოსმენა კი ნაკლებად ინტერაქციული გამოცდილებაა. ინტუიციურად მშობლები იყენებენ ილუსტრაციებს, განმარტებებს ჟესტიკულაციას და განხილვებსა და საუბრებს იმისათვის, რომ ბავშვს მიეხმარონ ისტორიის გაგებაში.

FYI

• მინიმუმ 20 წუთი დღეში უნდა იყოს გამოყოფილი ხმამაღალი კითხვისათვის. ეს აქტივობა უნდა ხორციელდებოდეს განსაზღვრული დროის პერიოდში.

მოსწავლეებს წაკითხვა ეხმარება წიგნიერების ენის წვდომაში, რომელიც განსხვავებულია სასაუბრო ენისაგან. საუბარი კონკრეტულია, მყისიერი და კონტექსტურია. ისტორიის, ამბის კითხვისას კი, ფიზიკური კონტექსტი არ არის მოცემული, ავტორსა და მსმენელს შორის კი განმარტებითი ურთიერთგაცვლა არ ხდება.



საწყის ეტაპზე საკითხავი მეტწილად ინტერაქციულია. დროსთან ერთად, ბავშვი უფრო და უფრო დაოსტატებული მსმენელი ხდება და ითვისებს ისტორიის თხრობის ფორმატს. ეს ფორმატი ხდება მისი სქემის, კონცეპტუალური გამოცდილების ნაწილი, რაც გულისხმობს მკითხველის მხრიდან ნაკლები მხარდაჭერის აუცილებლობას. ამ პროცესში მოსწავლე იღებს წერილობითი ტექსტის ენისა და სტრუქტურის ფასდაუდებელ გამოცდილებას. კითხვის პროცესში, მშობლები შვილებს უხსნიან ახალ სიტყვებსა და გამოთქმებს, რომლებიც ასე მიმზიდველს ხდიან ისტორიებსა და მოთხრობებს. ისინი განიხილავენ უცნობ კონცეფციებსა და ახალ მცნებებს ინტუიციურად ბავშვის გამოცდილებას არგებენ. მშობლებს არ გააჩნიათ კონკრეტული მიზნები, რომ შვილებს ახალი მცნებები და სიტყვები ასწავლონ; ეს ბუნებრივი ბავშვისათვის წიგნის კითხვის ბუნებრივი პროცესია. ასეთი ინტერაქციების შედეგად კი, ის მოსწავლეები, რომლებსაც ბევრს უკითხავენ, ენობრივი უნარები განსაკუთრებით კარგად აქვთ განვითარებული. მათ მდიდარი ლექსიკური მარაგი აქვთ და შეუძლიათ მოვლენის, სცენის მოთხრობა. ამ ბავშვებს კარგად ესმით მასწავლებლის (სტრიკლანდი და ტეილორი, 1989). რა ტიპის წიგნები უნდა წავუკითხოთ ბავშვებს? ასეთებია, მაგალითად *ძალიან მშვიერი მუხლუხოები (კარლი, 1969)*, *ფრთების მოლოდინში (ელერტი, 2001)* და *ჩემი მეგობრები ფერმაში (მაინორი, 2011)*. ამ წიგნებს გააჩნიათ ძალიან მდიდარი და საინტერესო შინაარსი, ამიტომ არაჩვეულებრივ არჩევანს წარმოადგენენ. ისინი აყალიბებენ ცოდნის ბაზისს.

გათვლები და წიგნები რეპეტიციული მახასიათებლებით, როგორებიცაა, *შენ ჩემი დედა ხარ?* (ეასტმანი, 1960), და *მე ვარ ძაღლი* (პინკევოტერი, 2010) ასევე ძალიან კარგი არჩევანია. ინფორმაციული წიგნები აუცილებლად უნდა იყოს ხმამაღლა კითხვის წიგნების ჩამონათვალში. ინფორმაციული ტექსტები აჩენს ცოცხალ დისკუსიებს და საინტერესო კითხვებს, რაც ნიშნავს, რომ ისინი ცნობისმოყვარეობის გაღვიძებას და გამოცდილების დაგროვებას უწყობს ხელს. თუ არსებობს საშუალება, კარგია ისეთ თემებზე დაწერილი წიგნების წაკითხვა, რომლებიც გაკვეთილების ფარგლებში ისწავლება. თუმცა, ამისდა მიუხედავად, საკითხავი მოსწავლის გააზრებისა და გამოცდილების დონეს უნდა შეესაბამებოდეს. მაგალითად, წიგნი ანტიკური ეგვიპტის შესახებ, საბავშვო ბაღის ან პირველი თუ ბავშვები გაბეზრებული ან მოუსვენარია თქვენი ხმამაღალი კითხვის დროს, დარწმუნდით, რომ ეს წიგნი საინტერესოა მათთვის, მათი დონის შესაბამისია. რაც ნიშნავს, რომ არც ძალიან მარტივია და არც ძალიან რთული. თუ ბავშვებს არ აქვთ ხმამაღლა წაკითხვის გამოცდილება, სჯობს, რომ თავდაპირველად დაიწყოთ ადვილად გასაგები ტექსტებით და ნელ-ნელა გადახვიდეთ უფრო რთულ და გრძელ ტექსტებზე. მანამდე სანამ შერჩეული წიგნის ხმამაღლა კითხვას დაიწყებთ, აუცილებლად გადახვიდეთ მათ. დარწმუნდით, რომ ის თქვენი კლასისთვის შესაფერისია და რომ მოსწავლეები იხალისებენ კითხვისგან. ჩაინიშნეთ ის ადგილები, სადაც შეიძლება კითხვის დროს შესვენება გააკეთოთ მოკლე დისკუსიების გასამართად. ივარჯიშეთ ხმამაღლა კითხვაშიც, შეძლოთ ბავშვებთან გამართულად წაკითხვა. დაგეგმეთ ხმამაღლა კითხვის საათები. არ „ამოგდოთ“ ხმამაღალი კითხვა იმისათვის, რომ დასაჯოთ მოსწავლეები. ეს სასწავლო გეგმის ძალიან მნიშვნელოვანი ნაწილია (კამბელი, 2001). შექმენით განწყობა ხმამაღლა კითხვისათვის. იმისათვის, რომ ხმამაღლა კითხვის დაწყება აუწყოთ, შეგიძლიათ პატარა მოტივი დაუკრათ ან ზარი დარეკოთ. შეგიძლიათ სიმღერით აუწყოთ ბავშვებს ან პატარა თოჯინა გყავდეთ სპეციალურად კითხვის დაწყების გამოცხადებისათვის. ჩვენს საკუთარ თავსაც დაუწესეთ ხმამაღლა კითხვის გრაფიკი და წესები. ძირითად შემთხვევებში, ხმამაღალი კითხვის დროს, ბავშვები დიდ ხალიჩაზე არიან ხოლმე

მოკალათებულები. მათ საკმაო ფართობი უნდა ჰქონდეთ იმისათვის, რომ არ აწვებოდნენ ერთმანეთს, თუმცა ამავედროულად უნდა შეეძლოთ მობრუნება და ერთმანეთთან დალაპარაკება თუ უნდათ, რომ ისტორიის რომელიმე ასპექტი განიხილონ პარტნიორებთან ერთად. (ფაუნტასი და პინელი, 2006). კვლევები ადასტურებენ, რომ მოსწავლეები, რომლებიც თქვენთან ახლოს სხედან, მოგებულნი არიან. ამიტომ შეუცვალეთ მოსწავლეებს დასაჯდომი ადგილები პერიოდულად, ისე, რომ ის ბავშვები, ვინც განაპირა მხარეებში ისხდნენ, შემდეგ ჯერზე თქვენთან ახლოს აღმოჩნდნენ. სამაგიეროდ, ის მოსწავლეები, რომლებსაც ახლა განაპირას გადასვამთ, გააგრძელებენ დეტალების ყურადღებით გაცნობას, რადგან ამ დროისთვის უკვე ფორმირებული მოსმენისა და პასუხის გაცემის ჩვევები (ტილი, 2008).

FYI	რეფლექსია	FYI
• მნიშვნელოვანია, როგორც მხატვრული, ასევე ინფორმაციული ტექსტების კითხვა. მხატვრული ტექსტები ანვითარებს ისტორიის შეგრძნებას. საინფორმაციო ტექსტები კი ქმნის ცოდნის ფუნდამენტს და აჩენს • თუ ხმამაღლა კითხვამდე შესავლის გაკეთებას გადაწყვეტთ, სჯობს, რომ მოკლე შესავალი გააკეთოთ და შეუქმნათ მოსწავლეებს საჭირო ფონი, რომელიც მოსმენაცაა საჭირო მოსწავლეების მოტივაციისათვის. ინფორმაცია შერჩეულ წიგნს უნდა ეხლებოდეს და მოსმენის მიზანს განმარტავდეს.	ხმამაღალი კითხვისათვის წიგნის შეჩვევის დროს, როგორ უნდა დააბალანსოთ მიზნები, რომლებიც ერთი მხრივ გამოცდილების გამდიდრებას გულისხმობს, ხოლო მეორე მხრივ კი ისეთი წიგნის წარდგენას ბავშვებისთვის, რომელსაც ბავშვები „შეჭამენ“, რადგან მათთვის ძალიან ახლობელია? რა ტიპის დახმარება შეიძლება აღმოუჩინოთ მეორე ენის შემსწავლელებს ან მ მოსწავლეებს, რომლებსაც ხმამაღლა წაკითხვის მცირე გამოცდილება გააჩნიათ?	თუ ბავშვის ოჯახი არ არის საკმარისად წიგნიერი იმისათვის, რომ მოსწავლეებს წაუკითხოთ, წაახალისეთ ოჯახის წევრები, რომ ბავშვებს ზეპირად მოუყვენონ სხვადასხვა ისტორიები ან ბავშვებს იმ ნახატებზე ესაუბრონ, რომლებიც მათ წიგნებშია მოცემული. ■

სანამ ხმამაღლა კითხვას დაიწყებთ, ჩამოაყალიბეთ ეტაპები. ეტაპები სხვადასხვანაირად შეიძლება გადანაწილდეს. მაგალითად, მოსწავლეებისათვის კითხვების დასმა, რაც საშუალებას მისცემს მათ თავის პერსონალურ გამოცდილებასთან დააკავშირონ წიგნის ისტორია. მაგალითად, სანამ დაიწყებდეთ *რა ცხოველი მინდა მყავდეს?* (ოლშლაგერი, 2008) კითხვას, რომელიც არის იუმორისტული მოთხრობა იმაზე, თუ რა სირთულეების წინაშე დადგა ბიჭი, რომელსაც ცხოველი უნდა აერჩია, სთხოვეთ მოსწავლეებს მოჰყვენ საკუთარი ცხოველების შესახებ. გაუზიარონ ერთმანეთს, რა მოსწონთ თავიანთი ცხოვრების ყველაზე მეტად. თუ არ ჰყავთ ცხოველი, ჰკითხეთ, რა ცხოველის ყოლა მოუნდებოდათ და რატომ. შეგიძლიათ ასევე გამოიყენოთ თქვენივე საკუთარი გამოცდილება და ისე წარადგინოთ შერჩეული წიგნი. როდესაც ერიკს კლასის (1973) *ჩემი კატა არ გინახავთ?* წასაკითხად მოემზადებით, შეგიძლიათ მოსწავლეებს მოუყვეთ თქვენი საკუთარი გამოცდილება, როგორ დაკარგეთ ცხოველი. შეგიძლიათ საუბარი ზოგადი საკითხებიდან დაიწყოთ, რომელიც წიგნშია მოცემული ან აღწეროთ წიგნში მოცემული ამბავი იმ ამბის მაგალითზე, რომელიც მანამდე წაუკითხეთ ბავშვებს ხმამაღლა. ასეთი საუბრები აყალიბებს აუცილებელ მცნებებს ქმნის ცოდნის აუცილებელ ფონს.

როდესაც საინფორმაციო ტექსტებს ირჩევთ, ბავშვების ინტერესები და ცნობისმოყვარეობა თქვენთვის გზამკვლევი უნდა იყოს. რა ტიპის კითხვებს სვამენ ისინი? აინტერესებთ, რომ იცოდნენ, საიდან მოდის წისლი? თუ უფრო მეტად ის აინტერესებთ, სად ცხოვრობდნენ დინოზავრები? ცნობისმოყვარეობას ცისარტყელას და ღრუბლების მიმართ ავლენენ თუ ძროხის?■

ასწიეთ წასაკითხად დაგეგმილი წიგნი მაღლა. აჩვენეთ ის ბავშვებს და განიხილეთ სათაური. თუ სათაური ამბობს, რის შესახებაა წიგნი, გამოიყენეთ ის, როგორც ვარაუდების ინსტრუმენტი. მიეცით მოსწავლეებს საშუალება იფიქრონ სათაურზე და ივარაუდონ, რას შეიძლება ის ეხებოდეს. მაგალითად, სანამ დაიწყებთ წიგნის *ბატები*

გაუჩინარდნენ (ნაილორ, 1997) კითხვას, ჰკითხეთ მათ, რატომ შეიძლება ბატები გაუჩინარებულიყვნენ. წიგნის კითხვის პროცესში, პერიოდულად შეჩერდით, რომ მიმოიხილოთ, რაც მოხდა. წაახალისეთ ბავშვები, რომ წიგნზე იმსჯელონ თქვენთან ერთად და ვარაუდები გამოთქვათ. პატარა ბავშვებს უფრო ხშირი შეჩერებები სჭირდებათ. მათი საუბრები წიგნში მოთხრობილ ისტორიაზე შეიძლება ნაკლებად იყოს ფოკუსირებული. მას შემდეგ, რაც წაკითხვას დაასრულებთ, ისაუბრეთ ბავშვებთან იმის შესახებ, რამდენად გამოთქმული ვარაუდები გამართლდა. მაგალითად, წიგნის *რა ცხოველი მინდა რომ მყავდეს?* წაკითხვისას, თქვენ შეგიძლიათ ჰკითხოთ მოსწავლეებს, მათი აზრით, რა ცხოველის ყოლა უნდოდა ბიჭუნას. ან, მათი აზრით, რა ცხოველი შეიძლება იჯდეს ჩანთაში. ჰკითხეთ მოსწავლეებს, რას გააკეთებს ბიჭუნა ახლა, როდესაც ცხოველი უკვე არის ჩანთაში. წაახალისეთ მოსწავლეები, რომ ცვალონ საკუთარი ვარაუდები, და თუ საჭიროა, ახლებიც მოიტანონ.

წიგნი ისეთ მანძილზე უნდა გეჭიროთ მოსწავლეებისგან, რომ მათ შეეძლოთ ილუსტრაციების გარჩევა. განიხილეთ და ისაუბრეთ ილუსტრაციებიც. როდესაც *რომელი ცხოველი მინდა მყავდეს* ილუსტრაციებს ათვალიერებთ ბავშვებთან ერთად, ჰკითხეთ მოსწავლეებს? „რატომ ოცნებობს ბიჭუნა?“ „რაზე ოცნებობს ბიჭუნა?“ მიუთითეთ მოსწავლეებს ილუსტრაციებზე კითხვის დროს, იმისათვის, რომ სიტყვების ილუსტრირება შეძლოთ და ის მცნებები აჩვენოთ ბავშვებს, რომლებიც შეიძლება მათთვის არ იყოს ნაცნობი. ილუსტრაციების ჩვენების საშუალებით უცნობი მცნებების ახსნა, საშუალებას გაძლევთ, რომ თხრობა არ გაწყვიტოთ, რაც ნაკლებადაა შესაძლებელი თითოეული მცნების განმარტების შემთხვევაში. უცნობი სიტყვის მნიშვნელობის მოკლედ მიწოდება ბავშვებისათვის, ასევე კარგი საშუალებაა თხრობის დინების შეუწყვეტლად მცნებების სწავლებისათვის. უცნობ სიტყვებთან გამკლავებისათვის. თუ ბავშვებს უკითხავთ წიგნს *ნათესავები მოვიდნენ* (რაინლატი, 1985), შეგიძლიათ ბავშვებს აუხსნათ, რომ ნათესავები ოჯახის ნაწილს წარმოადგენენ: დედა, მამა, და, ძმა, დეიდა, ბიძა, ბიძაშვილები და ბებია-ბაბუა. ონომატოპეას დრამატიზებით, ხაზგასმით, ასევე შეიძლება კარგი დახმარება გაუწიოთ

მოსწავლეებს სიტყვების გაგებაში. მაგალითად, თუ უკითხავთ წიგნს *კატა ქუდში* (გიზელი, 1957), გამოყავით ბგერები, სიტყვებში *ჯახუნი* და *ბრახუნი*. შეგიძლიათ ჯახუნის და ბრახუნის ხმებიც კი გაახმოვანოთ მოქმედებით (შიქენდანი, 1999).

FYI

წიგნები, რომლებიც გარკვეულ ოსტატობას მოითხოვს, შეიძლება რთული აღმოჩნდეს იმ ბავშვებისათვის, ვისთვისაც წიგნის წაკითხვა ნაკლებად ჩვეულია. შესაძლებელია რომ მათთვის უფრო მარტივი ისეთი ამბები იყოს, სადაც მოქმედებაა წინა პლანზე წამოწეული.

ენის განვითარება

იმის მიუხედავად, რომ პროგნოზირებადი წიგნები მოსწავლეებს თავს მკითხველებად აგრძნობინებს, რეალურად ისინი არ წარმოადგენენ საუკეთესო არჩევანს ენობრივი განვითარებისათვის (დიკინსონი და სმიტი, 1994). წიგნები, რომლებსაც უფრო რთული სიუჟეტი და უკეთ გამოკვეთილი სახეები გააჩნია, ან ის წიგნები, რომლებიც საკითხებს უფრო სიღრმისეულად განიხილავენ, უფრო მდიდარი ლექსიკითაც ხასიათდებიან და შესაბამისად, მეტ შესაძლებლობას სთავაზობენ ბავშვებს ენობრივი განვითარებისათვის.

ისტორიის სტრუქტურული განვითარება

მოსწავლეებისათვის კითხვა განავითარებს ისტორიის, მონათხრობის აღქმას, რადგან ისინი ეცნობიან სიუჟეტს, გმირებსა და სახეებს, გარემოს. ასეთი ცნობადობა კი, აძლიერებს გააზრებას, ანვითარებს ისტორიებზე მსჯელობისა და თხზულებების შექმნის უნარებს. იმისათვის, რომ სიუჟეტის სტრუქტურის შეგრძნება განუვითაროთ მოსწავლეებს, განიხილეთ ისტორია ბავშვებთან ერთად სალიტერატურო ენაზე ან გამოიყენეთ ის სიტყვები და ფრაზები, რომლებიც ხშირად მეორდება მოთხრობაში. „იყო და არა იყო რა“, „და ცხოვრობდნენ დიდხანს ბედნიერად“, „უხსოვარ დროს“ და ა.შ. ხაზი გაუსვით, რომ ისტორიების უმრავლესობას გააჩნია მთავარი გმირი, რომელიც შეიძლება ასაკოვანი, ან ახალგაზრდა პიროვნება იყოს. ასევე შეიძლება იყოს ცხოველი, რომელიც ადამიანივით ლაპარაკობს და იქცევა. სთხოვეთ მოსწავლეებს

დაასახელონ იმ ისტორიების, ზღაპრების, მოთხრობების მთავარი გმირები, რომლებსაც იცნობენ. ასევე განიხილეთ ბავშვებთან, როგორ დიდ როლს შეიძლება თამაშობდეს გარემოცვა. მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები შეითვისებენ ისტორიისა თუ ზღაპრის ენასა და გმირებს, მიუთითეთ ბავშვებს, რომ ჩვეულებრივ, მთავარ გმირებს პრობლემები გააჩნიათ, რომელთა გადაჭრაც უხდებათ. მოიყვანეთ მაგალითები ნაცნობი თხზულებებიდან. განიხილეთ, რა პრობლემა აქვს მერილოუს ბევრი წიგნების ფლობასთან დაკავშირებით, რომელიც მოცემულია წიგნში *ძალიან ბევრი წიგნი* (ბაუერი, 1984) ან მოხუცი კაცის პრობლემები წიგნში *ვანდა გაგსი* (1928). *მილიონი კატა* საკმაოდ მსგავსია. ისაუბრეთ მოსწავლეებთან, რომ რეალურად პრობლემის გადაჭრა ერთნაირად ხდება. ისაუბრეთ იმაზე, თუ როგორ მოხდა იეს მარილოუს და მოხუცი კაცის შემთხვევაში.

Talk over კითხვები

ამ ტიპის კითხვები არა მხოლოდ ავითარებს გააზრების, განხილვის და შეთხზვის უნარებს, არამედ ისინი ასევე ქმნიან და ავითარებენ საფუძვლებს ლიტერატურული ტექნიკების გასაგებად და გასააზრებლად.

გააზრების განვითარება

სხვადასხვა წიგნების განხილვისას, დაუსვით მოსწავლეებს მრავალფეროვანი კითხვები, მათ შორის ისეთებიც, რომლებიც წიგნთან დაკავშირებულ მნიშვნელოვან დეტალებზეა ორიენტირებული, მოიცავს მოვლენების თანმიმდევრობას, დასკვნების გამოტანას ან კავშირების გაკეთებას, და შესაბამისად, ქმნის საფუძვლებს საკითხავის გააზრებისათვის (ფეიტელსონი, კიტა და გოლდსტეინი, 1986). არ გამოიყენოთ კითხვები, როგორც უპირველესი ტექნიკა სიღრმისეული გაგების მისაღწევად. გამოიყენეთ კითხვები მნიშვნელოვან დეტალებზე ყურადღების გასამახვილებლად ან იმ დეტალების ამოსაწევად, რომლებსაც მთავარი იდეის გარშემო გაერთიანებული დასკვნებისკენ მივყავართ. მაგალითად, წიგნის *თოვლიანი დღე* (კიტსი, 1962)

წაკითხვის შემდეგ, ჰკითხეთ მოსწავლეებს, მათი აზრით, რას გრძნობდა პეტერი თოვლის მიმართ. მიუბრუნდით მოთხრობას იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლეებს უჭირთ იმ დეტალების მოყვანა, რომლებიც დასკვნების გამოტანისათვის სჭირდებათ. მსჯელობას შეხედეთ ისე, როგორც წიგნის სრულად გაგებისათვის ურთიერთგაზიარებების საშუალებას, რაც კითხვით სიამოვნების მიღებასაც გულისხმობს.

გამოწვევის მკითხველებსა და მწერლებზე მორგებული სწავლება

მოთხრობის, თხზულების, ზღაპრის წაკითხვის შემდეგ დრამატიზება მოსწავლეებს ეხმარება მონათხრობის თანმიმდევრობის გათავისებაში. (ედვარდს, 2000).

პერსონალური კავშირების შექმნა

მოსწავლეები წიგნის კითხვისგან მხოლოდ იმ შემთხვევაში იღებენ სრულ სიამოვნებას, თუ ის მათ ცხოვრებას ეხება. ჰკითხეთ მოსწავლეებს ისეთი კითხვები, რომლებიც მათ პერსონალურ რეაქციებს შეეხება. ასეთი კითხვაა მაგალითად რა გრძნობები აღუძრათ წაკითხულმა, რა მოეწონათ ყველაზე მეტად, ან თუ ცხოვრებაში შეხვედრიათ ისტორიის მთავარი გმირის მსგავსი ადამიანი, ან თუ მოეწონებოდათ სხვა, მსგავსი წიგნის წაკითხვა. წიგნის *სასტვენის ვილისთვის* (ეხრა ჯექ კიტსი, 1964) წაკითხვის შემდეგ სთხოვეთ მოსწავლეებს აღწერონ, რა გრძნობები აქვს ვილის საბოლოოდ და სთხოვეთ, გაიხსენონ, ბოლოს როდი იყვნენ ძალიან ამაყები. ისტორიაზე დისკუსიის შემდეგ, შეიძლება მოგინდეთ მეტი აქტივობის დაგეგმვა და გახორციელება. მოსწავლეებმა შეიძლება მოთხრობის ჩანაწერს მოუსმინონ ან თავი წარმოიდგინონ, თითქოს ისტორიას თავის კითხვის პარტნიორს უკითხავენ. დამატებითი აქტივობა ასევე შეიძლება იყოს ისტორიის ნაწილის ილუსტრირება, ვიდეო ან DVD ჩანაწერის ყურება, ავტორის ვებგვერდის დათვალიერება, იმ აქტივობების გახორციელება, რომლებიც წიგნშია შეთავაზებული. წიგნის *კოჭას*

თაფლაკვერის ბიჭი (გალდონი, 1975), მოსწავლეებს შეიძლება მოუწოდებოდეთ კოქას თაფლაკვერას კაცის მონადირება; წიგნის *სტაფილოს თესლი* (კრაუსი, 1945) წაკითხვის შემდეგ კი, თესლების დათესვის სურვილი შეიძლება გაუჩნდეთ. კიდევ ერთი მომდევნო დამატებითი აქტივობა შეიძლება იყოს იგივე ავტორის სხვა წიგნის წაკითხვა.

Reading				Rockets
Repeated		Interactive		Read-Alouds
in	Preschool		and	Kindergarten
Lea	M.	McGee	and	Judith
Schickedanz				
იძლევიან არაჩვეულებრივ განმარტებას და წარმოდგენენ ინტერაქტიული საკითხავის კარგ მაგალითებს. http://www.readingrockets.org/article/1628 ■				

ინტერაქტიული „ვიკითხოთ ხმამაღლას“ დაგეგმვა

წიგნების ხმამაღლა კითხვას უამრავი სხვადასხვა მიზანი შეიძლება ჰქონდეს. ერთ-ერთი, ყველა მარტივი და გასაგები, ბავშვებისათვის სიამოვნების მინიჭების და სასიამოვნო გამოცდილების უზრუნველყოფის ფუნქცია შეიძლება იყოს. ან შეიძლება მიზნად დაისახოს მოსწავლეების ენობრივი განვითარება და ფუნდამენტური ცოდნის შექმნა, რაც ასევე სახალისო გამოცდილება. თუმცა, თუ ენის განვითარებასა და გამოცდილების გაზრდაზე გინდათ აქცენტის გაკეთება, საჭიროა, რომ შესაბამისი აქტივობებიც დაგეგმოთ. ინტერაქტიული „ვიკითხოთ ხმამაღლა“ ორივე მიზნის მიღწევაში დაგვეხმარება (მაკგი და შექენდანი, 2007).

ინტერაქტიული კითხვის დროს, მოსწავლეები კითხვის პროცესში ჩართულები არიან სახალისო-სადედა კითხვებზე (reader's prompts and probes) პასუხის გამოცემის საშუალებით. მკითხველის ჩართულობა ასევე შეიძლება მოხდეს ვარაუდების გამოთქმის და დასკვნების გამოტანის საშუალებით. ქვემოთ მოცემული ზოგადი გეგმა

ნარატიული წიგნების ინტერაქციული „ვიკითხოთ ხმამაღლასთვის“ ადაპტირებულია მეისონის, პეტერმანისა და კერის (1988, სურათი 1) და მაკგრიისა და შეკენდაცის (2007) ნაშრომებიდან.

მხატვრული წიგნის წაკითხვის დაწყებამდე

აჩვენეთ ბავშვებს წიგნის გარეკანი და წაკითხეთ სათაური. წაახალისეთ, რომ მისი შინაარსი განიხილონ. სთხოვეთ ივარაუდონ, რა შეიძლება მოხდეს წიგნში. წარუდგინეთ ბავშვებს წიგნის მთავარი გმირები. ასევე შეგიძლიათ წიგნში მოცემული პრობლემატიკის მცირე მიმოხილვაც გააკეთოთ ბავშვებთან. ეს ისტორია ბიჭუნასა და ძაღლზეა, რომლებმაც ადგილები გაცვალეს. „დაუსახეთ ბავშვებს მიზანი წიგნის მოსმენისათვის: „მოდით, ვნახოთ, რა გადახდებათ თავს ბიჭუნასა და ძაღლს, როდესაც ისინი ადგილებს შეცვლიან.“ ბავშვებმა შეიძლება გააკეთონ ვარაუდები, რომელთა გადამოწმება და მოდიფიცირება კითხვის პროცესში იქნება შესაძლებელი: “როგორ ფიქრობ, რა მოუვა ბიჭს?”

მხატვრული წიგნის წაკითხვის დროს

წაახალისეთ ბავშვები ემოციებისათვის და წაკითხულზე კომენტარების გაკეთებისათვის. დაამუშავეთ ტექსტი საჭიროების შემთხვევაში, იმისათვის, რომ ბავშვებს დაეხმაროთ ისტორიაში მოცემული ნაწერის კარგად გაგებისათვის, ასევე ისტორიის კომპონენტების, როგორებიცაა მთავარ გმირთა პრობლემები, ამ პრობლემათა გადაჭრის მცდელობები და საბოლოო შედეგები. ჰკითხეთ პერიოდულად კითხვები, იმისათვის, რომ ბავშვების მიერ ისტორიის გაგების მონიტორინგი შეძლოთ. თავდაპირველი წაკითხვის პერიოდში შეგიძლიათ დასვათ კითხვები ვინ, რა, სად და როდის, იმისათვის, რომ ხელი შეუწყოთ ტექსტის საფუძვლების გაგებას. მას შემდეგ, რა მოსწავლეები გამოავლენენ ტექსტის საფუძვლების სათანადო გააზრებას, გადადით უფრო მაღალი დონის კითხვებზე,

როგორიცაა რატომ. იმ სიტყვებისა და ფრაზების პერიფრაზირებაც უნდა მოახდინოთ, რომლებიც გაუგებარია ბავშვებისათვის.

მოკლედ მიეცით ბავშვებს განმარტება ან აუხსენით საკვანძო სიტყვები მნიშვნელობა ბავშვებს: „*იძულებული*“ ნიშნავს, როდესაც რაღაცის გაკეთება არ გინდა. „*მე იძულებული გავხდი, საჭმელი მეჭამა*“. თუ თქვენი მიზანია ლექსიკის გამდიდრება, მაშინ გამოყავით დაახლოებით 5 სიტყვა, რომლებსაც მოკლედ წარუდგენთ ბავშვებს. კითხვის დროს, შესაფერის ადგილში გააკეთეთ პაუზა და სთხოვეთ ბავშვებს გამოიცნონ, რა მოხდება შემდგომში ან გააკეთონ დასკვნები წიგნის გმირის შესახებ. თუ მოსწავლეები სირთულეებს ხვდებიან დასკვნების გამოტანის დროს, კარგი იქნება თქვენს მიერ მთელი პროცესის მოდელირება. „მოთხრობის მიხედვით, ბიჭი დარბის წრეზე და იცინის. ამიტომ მე გამომაქვს დასკვნა, რომ ის ბედნიერად გრძნობს ძალად ყოფნისგან“.

მხატვრული წიგნის წაკითხვის შემდეგ

განიხილეთ მოსწავლეების ვარაუდები ან ის მიზნები, რომლებიც კითხვისათვის წინასწარ დასახეთ. გადახედეთ და განიხილეთ ის სიტყვები, რომლებიც თქვენი ერთ-ერთი მიზნის - ლექსიკის გამდიდრების მიზნის ფარგლებში შეარჩიეთ. დაეხმარეთ მოსწავლეებს წიგნში მოცემულ ისტორიებსა და მოვლენებს და მათ რეალურ ცხოვრებაში მომხდარ მოვლენებსა და ისტორიებს შორის კავშირების გამყარებაში. “გოცნებიანთ ოდესმე, რომ თქვენი საყვარელი ცხოველის ადგილას აღმოჩენილიყავით? ცხოველად რომ დაბადებულიყავი, რომელ ცხოველად მოგინდებოდა ყოფნა? რატომ?” ჩართეთ ბავშვები რომელიმე ტიპის მომდევნო, დამატებით აქტივობებში. ასეთი აქტივობა შეიძლება იყოს წიგნის ხელახლა წაკითხვა, წაკითხულზე უფრო სიღრმისეული გაგებისკენ მიმართული აქტივობები ან იგივე საკითხავების შესახებ სხვა წიგნის წაკითხვა.

„წავიკითხოთ ხმამაღლა“ ტექნიკის შესახებ მეტი ინფორმაციის მისაღებად, ქვემოთ მოცემული ზოგადი გეგმა მეისონის, პეტერმანისა და კერის (1988, სურათი 2) ვარიანტის ადაპტირებული ვერსია.

საინფორმაციო წიგნის წაკითხვამდე

წაკითხეთ წიგნის სათაური და სთხოვეთ ბავშვებს გამოიცნონ, რას მოუყვება მათ ავტორი ამ წიგნში განსაზღვრეთ მოსწავლეების დონე, მზაობა ტექსტის საკითხის გაგებისათვის. ამისათვის კი, განიხილეთ ტექსტში მოცემული სურათები და სთხოვეთ ბავშვებს გაიხსენონ საკუთარი გამოცდილება საკითხის გარშემო. შეგიძლიათ ასევე მოიტანოთ შესაბამისი არტეფაქტები, როგორიცაა მაგალითად სატვირთო მანქანის მოდელი, იმ შემთხვევაში, თუ წიგნი სატვირთო მანქანას ეხება. გააქტიურეთ ბავშვების წინარე ცოდნა საჭიროების შემთხვევაში. რთული მცნებების ასახსნელად და განმარტებისათვის კი, გამოიყენეთ დემონსტრირებისა და კონტექსტში ახსნის მეთოდები. დასახეთ კითხვის კონკრეტული მიზნები. ეს შეიძლება იყოს იმ კითხვებზე პასუხების მოძიება, რომლებიც ბავშვებს საკითხავი საკითხის განხილვის დროს გაუჩნდათ. მოსწავლეებმა შეიძლება ვარაუდები გააკეთოთ. წაკითხეთ მათი ვარაუდები, რომ გაიგოთ, რამდენად სწორად ამოიცნობენ მოვლენებს ან ხომ არ არის საჭირო მათი მოდიფიცირება ან სულაც გასწორება. დაეხმარეთ მათ კავშირების მოძიებაში საკუთარ გამოცდილებასა და წაკითხულიდან მიღებულ ახალ ცოდნას შორის.

საინფორმაციო წიგნის კითხვის დროს

პერიოდულად დასვით კითხვები, რომლებიც საშუალებას მოგცემთ ბავშვების მიერ ტექსტის გაგება შეამოწმოთ. კითხვები, რომლებიც კარგადაა ასახული ტექსტში, არაჩვეულებრივ საშუალებას იძლევა განხილვებისათვის და საკითხე შუქის მოფენისათვის. კომენტარებით სურათებზე და ყურადღებით შერჩეული კითხვების

საშუალებით, ბავშვებს შეგიძლიათ დაეხმაროთ უცნობი კონცეფციების წარმოდგენაში სურათების საშუალებით. მოკლედ განსაზღვრეთ ან ახსენით საკვანძო სიტყვები.

საინფორმაციო წიგნების წაკითხვის შემდეგ

განიხილეთ ბავშვების ვარაუდები, წამოჭრილი კითხვები ან კითხვები, რომლებიც თქვენ დაუსვით მათ. წაახალისეთ მოსწავლეები, დასვან კიდევ უფრო მეტი კითხვა ტექსტის შესახებ. მიმოიხილეთ მათთან ერთად ტექსტში წარმოდგენილი საკვანძო ლექსიკა. დაეხმარეთ იმის დანახვაში, თუ როგორ შეიძლება საინფორმაციო წიგნების გამოყენება საკუთარი სამყაროს უკეთ შესაცნობად. კიდევ წაიკითხეთ წიგნები, მაგრამ დაისახეთ ამოცანები და დასვით კითხვები, იმისათვის, რომ სიღრმისეული, სრულ გაგება წაახალისოთ და დანერგოთ მოსწავლეებში. ასევე შეგიძლიათ იგივე საკითხთან დაკავშირებული სხვა წიგნი წაუკითხოთ ბავშვებს. შესთავაზეთ ბავშვებს სხვა აქტივობები, რომლებშიც შეიძლება რომ ჩართოთ ისინი მოგვიანებით საკითხში ჩასადრმავებლად. მოსწავლეებს შეუძლიათ გაეცნონ სხვადასხვა ვებგვერდებს ან უყურონ ვიდეოკლიპს, რომელიც წიგნში მოცემულ საკითხზე დამატებით ინფორმაციას იძლევა. მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები მოუსმენენ ინფორმაციულ ტექსტს მელოტი არწივების შესახებ, კარგი იქნება, თუ ისინი ასევე უყურებენ ვებკამს ვებგვერდზე <http://www.baldeagleinfo.com/eagle/eagle13.html> იმისათვის, რომ არწივის სხვადასხვა ჯიშის ბუდე ნახონ. კარგია ბავშვების ისეთ აქტივობებში ჩართვა, რომელიც მათ წიგნში ამოკითხულ მცნებებს მათ ბავშვურ გამოცდილებასთან დააკავშირებს.

ინგლისური ენის შემსწავლელელებზე მორგებული სწავლება ინგლისური ენის შემსწავლელელებისათვის სასარგებლოა კითხვა პატარა ჯგუფებში. წიგნები და აქტივობები მათ ინგლისურის ცოდნის	FYI რამდენი ბავშვი იღებს სარგებელს მისთვის წაკითხვისგან, დიდადაა დამოკიდებული წიგნის ხარისხზე და წაკითხვის თვისებებზე (ზევენბერგერი და ვაიტერჰუსტი, 2003). ბავშვები

დონესთან უნდა იყოს მიახლოებული (ჰიკმანი და პოლარდ-დუროდო, 2009).■	განსაკუთრებით ვითარდებიან მათთვის კითხვისაგან, თუ კითხვა ინტერაქტიულად მიმდინარეობს, მაგალითად, თუ მათ უსვამენ კითხვებს ან ისინი დისკუსიაში არიან ჩართულები.

„ვიკითხოთ ხმამაღლა“ განსაკუთრებით ეფექტურია ენის განვითარებისათვის, თუ წიგნები სიფრთხილითაა შერჩეული და ინტერაქცია ყველა წიგნის შემთხვევაში წაკითხვამდე, წაკითხვის დროს და შემდეგ უზრუნველყოფილია. ეს განსაკუთრებით შეესაბამება იმ შემთხვევებს, როდესაც მკითხველი ირჩევს კოგნიტურად რთულ წიგნებს. *კოგნიტური გამოწვევის საუბარი* გულისხმობს ტექსტის გმირების და მოვლენების ანალიზს, მოსალოდნელი მოვლენების ვარაუდსა და გამოცნობას, კავშირების გავლენას ტექსტსა და რეალურ ცხოვრებისეულ გამოცდილებას შორის, ლექსიკის განხილვასა და ახსნას, ტექსტის გარკვეული ნაწილის შეჯამებას, ტექსტიდან გამომდინარე, მოსწავლეებისათვის კითხვების დასმას და შეფასებითი პასუხებისათვის ნათლის მოფენას. კითხვებზე, როგორებიცაა მაგალითად, რამდენად მოეწონათ მათ ისტორია და რომელი გმირი გახდა მათთვის ყველაზე საყვარელი, და რატომ (დიკინსონი და სმიტი, 1994). მიუხედავად იმისა, რომ დისკუსიები ძალიან მნიშვნელოვანია, მნიშვნელოვანია ისიც, რომ მათ ამბის, ისტორიის დინება არ შეაჩერონ. უმჯობესია, რომ ჩაღრმავებული მსჯელობები და განხილვები წიგნის კითხვის დასრულებამდე გადადოთ. სხვა შემთხვევაში, არსებობს საფრთხე, რომ ბავშვები ინტერესს დაკარგავენ და მოუსვენრები გახდებიან.

ენისა და აზროვნების უნარების განვითარება

თუ მოსწავლეებს ვუკითხავთ და მათთან ერთად განვიხილავთ წიგნებს, ამ დროს მათი აზროვნების უნარები ვითარდება. კითხვები, რომლებსაც მასწავლებლები ხმამაღლა წაკითხული წიგნების შესახებ უსვამენ მოსწავლეებს, როგორც წესი მოკლე

პასუხებს მოითხოვენ. ხანდახან ეს პასუხი შეიძლება ერთი სიტყვიტაც კი შემოიფარგლებოდეს (ბექი და მაკკეონი, 2001). მოსწავლეების გრძელი, დამუშავებული პასუხების გაცემისათვის, წახალისების გზაა მათთვის ღია კითხვების დასმა. მაგალითად, ღია კითხვა წიგნიერებისათვის *ჰენრი, ბინძური ძაღლი (ზიონი, 1956)* შეიძლება იყოს: „რა ვიცით ჰენრის შესახებ? რამდენად ის, რაც ჰენრიმ გააკეთა ჯდება იმ წარმოდგენაში, რომელსაც მის შესახებ ცნობილი ინფორმაცია იძლევა? რატომ დაარქვა ოჯახმა უცნაურ ძაღლს ჰენრი, როდესაც ის უკანა ეზოში დაინახა?“

იმდენად, რამდენადაც მოსწავლეებს ხშირად აქვთ სირთულეები დამუშავებული პასუხების გაცემასთან დაკავშირებით, მასწავლებელმა იგივე შეიძლება გააკეთოს კარნახის, გასაღებების უზრუნველყოფის საშუალებით. ზოგადად, ასეთი გასაღებებია: რას უნდა ნიშნავდეს ეს? რას ეხება ეს ყველაფერი? შეგიძლია ცოტა მეტი გვითხრა ამასთან დაკავშირებით? შეგვიძლია აგვიხსნა, ეს რას ნიშნავს? უფრო კონკრეტული კითხვებია: კიდეც რა ვიცით ჰენრის შესახებ? კიდეც რა გააკეთა ჰენრიმ. იმის განმეორება, რაც მოსწავლემ თქვა, ასევე კარგი მხარდაჭერაა. თუ მოსწავლეებს არ შეუძლიათ კითხვაზე პასუხის გაცემა, კიდეც ერთხელ წაუკითხეთ მათ წიგნის გარკვეული ნაწილი. ეს მათ დაეხმარება პასუხების ფორმულირებაში. მთავარი ენისა და სააზროვნო უნარების განვითარებაში ისეთი კითხვების დასმაა, რომლებიც დამუშავებული, დეტალური პასუხების აუცილებლობას აჩენს. ასევე მნიშვნელოვანია მხარდაჭერა, რომელიც კარნახით, თქვენ შეგიძლიათ მათ ენობრივ განვითარებაში მიეხმაროთ (ზევენბერგენი და ვაიტეჰუსტი, 2003). მაგალითად, თქვენ შეგიძლიათ ბავშვს დაეხმაროთ კონკრეტული ლექსიკის გამოყენებაში ან პასუხის გავრცობაში. თუ ბავშვს შეუძლია ცხენირმის და ირმის ერთმანეთისგან გარჩევა, თქვენ შეგიძლიათ აუხსნათ მათ, რომ ეს არის ცხოველი, რომელიც ჰგავს ირემს, მაგრამ ჩვენ მას ცხენირემს ვეძახით.“ თუ ბავშვი ამბობს „ცუდი ძაღლი!“ ჩვენ შეგვიძლია გასაღები მივცეთ მას პასუხის გავრცობისათვის: მაგალითად, ვთხოვოთ, რომ უფრო დაზუსტებით ახსნას თავისი პასუხი. ამისათვის, გასაღებად გამოდგება შემდეგი კითხვები: „რატომ არის ეს ძაღლი ცუდი? შეგიძლია მითხრა, რა გააკეთა ძაღლმა ცუდად?“ იმისათვის, რომ

„ვიკითხოთ ხმამაღლა“ პროცესი დაზუსტებული გახადოთ, ხოლო ენობრივად კი უფრო განავითაროთ, შეეცადეთ, რომ შექმნათ კარგი საბჭენები (ვასიკი, ბონდი და ჰინდმანი, 2006). საბჭენები შეიცავენ იმ წიგნებს, რომლებიც უნდა წაიკითხოთ და რომლებიც გამოხატავენ იმ საგნებს, რომლებიც ლექსიკური ერთეულის ფარგლებში უნდა დაფაროთ. საბჭენები ბალების შემთხვევაში შეიძლება იყოს წიგნი *სტაფილოს თესლი* (კრაუსი, 1945) და *ჯეკის ბაღი* (კოული, 1995). საბჭენი შეიძლება შემდეგ გასაღებებს მოიცავდეს: ნიჩაბი, ფოცხი, ბალის პაწაწინა სარწყავი შლანგი, სარწყავი, პლასტმასის მწერები, და ყვავილები, სიმინდის ტარო და სტაფილო. ამ ყველაფრის გამოყენება შეიძლება ინტერესის გაღვივებისათვის და ლექსიკის განვითარებისათვის. იმისათვის, რომ ლექსიკის განვითარებაზე იმუშაოთ, გადაწყვიტეთ, რომელი სიტყვების წარდგენას აპირებთ ბავშვებისათვის. გამოიყენეთ გასაღებები თქვენი მუშაობის მხარდასაჭერად. ასევე, წიგნი ორჯერ წაიკითხეთ. განიხილეთ, მიუთითეთ ბავშვებს სიტყვები მათი გამოყენების პროცესში. მიზნობრივი ლექსიკა კი, მთელი დღის განმავლობაში გამოიყენეთ.

FYI მოსწავლეები, რომლებსაც უკითხავთ დიდი რაოდენობით ნაბეჭდ მცნებებს ამოიღებენ დაკვირვების და მათ წიგნის წამკითხველთა ინტერაქციის საშუალებით. ბავშვებმა შეიძლება მიაქციონ ყურადღება, თუ რა მახასიათებლები გააჩნია ნაბეჭდს, დასვან კითხვები სიტყვებთან და ასოებთან დაკავშირებით ან შეეცადონ ნაბეჭდი იმ სიტყვებს მოარგონ, რომლებსაც მათ უკითხავენ. ■	sing Technology Titlewave იძლევა საფუძვლიან ინფორმაციას წიგნისა და სხვა მედიის, ინტერესის დონის, კითხვადობის დონის, წიგნის მიმოხილვის, მიღებული ჯილდოების შესახებ. ამასთანავე, წიგნის მოძიება შეგიძლიათ ავტორის, სათაურის, საკითხის, კლასის, საგნობრივი მიმართულების ან კურიკულუმის სტანდარდის მიხედვით. http://www.flr.follett.com/login Trelease-on-Reading.com იძლევა საფუძვლიან ინფორმაციას „ვიკითხოთ ხმამაღლა“ მიდგომის შესახებ: http://www.trelease-on-reading.com ■

წიგნების შერჩევა ხმამაღალი კითხვისათვის

იმისათვის, რომ ხმამაღალი კითხვა მაქსიმალურად სასარგებლოც გავხადოთ, წინასწარ დაგეგმეთ ის ტექსტები, რომელთა წაკითხვასაც აპირებთ მოსწავლეებისათვის. ყველაზე მნიშვნელოვანი იმ წიგნების არჩევაა, რომლებიც ბავშვებს ეხალისებათ და კარგად ესმით. კარგი იქნება, თუ წიგნის თემატიკას დაუკავშირდებით უახლოეს წარსულში გავლილს, რომელიც განამტკიცებს მათ მიერ ათვისებულ უნარებს და განავითარებს მოსწავლეების ენას. პროგრამების უმრავლესობას გააჩნია რეკომენდირებული „ვიკითხოთ ხმამაღლა“ მასალის გრძელი ჩამონათვალი. ხმამაღალი კითხვის დაგეგმვის დროს, პროცესი წინა გამოცდილებას დააფუძნეთ. ეს კურიკულუმის გაძლიერებას უწყობს ხელს. შესაძლებელია, კვლევის ჯგუფი შექმნათ სხვა მასწავლებლებთან და მათთან ერთად ჩამოაყალიბოთ ხმამაღლა საკითხავი წიგნების სია თითოეული კლასისათვის. სია ისე უნდა იყოს აწყობილი, რომ შემდგომ კლასებში იმ წიგნებს არ უსმენდნენ, რომლებიც წინა კლასებში წაკითხული ტექსტები არ მეორდებოდეს. გაუზიარეთ თქვენი რეკომენდაციები კოლეგებს და განიხილეთ, როგორ შეიძლება ხმამაღალი კითხვის საშუალებით სკოლის წიგნების პროგრამის გაუმჯობესება (ფაუნტასი და პინელი, 2006). დაიხმარეთ სკოლის მედია სპეციალისტი, განიხილეთ „Titlewave“ და/ან „Trelease-on-Reading“. გაეცანით მოსწავლეების საკითხავი ლიტერატურის ჩამონათვალს, რომელიც უამრავ წიგნს აერთიანებს და ხმამაღალი კითხვისთვისაა რეკომენდირებული. ტრელილიზის (2006) ხმამაღალი კითხვის ახალი ცნობარი (*The New ReadAloud Handbook*), მეექვსე გამოცემა არაჩვეულებრივი რესურსია როგორც სათაურების, ასევე რეკომენდირებული ტექნიკის შესასწავლად. ხმამაღალი საკითხავი მასალების სათაურები ასევეა მოცემული: ანდერსონი, ნ. (2007) - *რა უნდა წავიკითხო ხმამაღლა? 200 სურათებიანი ბესტსელერის გზამკვლევი* ნევარკი, DE: კითხვის საერთაშორისო ასოციაცია. ბანკ-სტრიტის განათლების კოლეჯის საბავშვო წიგნების საბჭო, (2003).

Children’s Book Committee at the Bank Street College of Education), (2003). ხმამაღლა საკითხავი წიგნები.(*Books to read aloud*). ბანკ-სტრიტის განათლების კოლეჯის საბავშვო წიგნების საბჭო, (2010). წლის საუკეთესო საბავშვო წიგნები. ნიუ-იორკი, ავტორი. ამ სპეციალურ საიუბილეო გამოცემას ახლავს ბოლო ასი წლის მანძილზე გამოცემული საუკეთესო წიგნების ჩამონათვალი. ფრიმანი, ჯ. (2006). ბავშვები, რომლებიც ჯერ სამი წლის არიან: ხმამაღალი კითხვის გზამკვლევი, ნიუ-პროვიდენსი, NJ: Libraries Unlimited. ჰანსენი-კრენინგი, ნ., აოკი, ე., მ., და მიზოკავა, დ.ტ. (Eds.). (2003). კალეიდოსკოპი: მე-8 კლასის მოსწავლეების მულტიკულტურული წიგნების ჩამონათვალი (მე-4 გამოცემა), Urbana, IL: NCTE. ინდიანას ბიბლიოთეკების ფედერაცია. (2010). ხმამაღალი კითხვა ზედმეტად კარგია იმისთვის, რომ გამოვტოვოთ. ხელმისაწვდომია: <http://www.ilfonline.org/programs-awards/read-aloud-books>.

წაიკითხე ხმამაღლა, ამერიკავ. <http://www.readaloudamerica.org/booklist.htm>.

ბიბლიოთეკარების, ავტორებისა და მასწავლებლების მიერ შერჩეული ხმამაღალი საკითხავი ლიტერატურა.

STUDENT	READING	LIST
Recommended Books for Read-Aloud		
. Angelou,M. (1994). <i>My painted house, my friendly chicken, and me</i> . New York: Clarkson N. Potter. An eight-year-old Ndebele girl tells about life in her village in South Africa.		
Barnes-Murphy,F. (1994). <i>The fables of Aesop</i> . New York: Lothrop. This collection of fables retold from Aesop includes “The Hare and the Tortoise” and “The Ant and the Grasshopper.”		
Canon,J. (1993). <i>Stellaluna</i> . San Diego, CA: Harcourt. After she falls headfirst into a bird’s nest, a baby bat is raised like a bird until she is reunited with her mother.		
Cowley,J. (2005). <i>Chameleon, chameleon</i> . New York: Scholastic. Full-color photos show the chameleon as it tracks down and eats a caterpillar.		
Dorros,A. (1991). <i>Abuela</i> . New York: Dutton. While riding on a bus with her grandmother, a little girl imagines that they are carried up into the sky and fly over the sights of New York City.		

Eastman,P. D. (1960).*Are you my mother?* New York: Random House. After falling out of its nest, a small bird searches for its mother.

Gershator,D., &Gershator,P. (1995).*Bread is for eating.* New York: Holt. When her son leaves bread on his plate, his mother explains why bread is for eating. And she sings him a song in Spanish.

Greenfeld,E.*Honey, I love.* (1978,1995). New York: HarperCollins. A young girl tells about the many things in her life that she loves.

Jango-Cohen,J. (2004).*The bald eagle.* Minneapolis MN: Lerner. Well-illustrated text provides basic information about bald eagles.

Keats,E. J. (1962).*The snowy day.* New York: Viking. A small boy has fun in the snow.

Maitland,B. (2000).*Moo in the morning.* New York: Farrar Straus Giroux. A boy and his mother visit an uncle in the country because the city is noisy, but they find that the country has its own noises.

Martin,B., Jr. (1983).*Brown Bear, Brown Bear, what do you see?* New York: Holt. A brown bear, a blue horse, a purple cat, and other creatures are asked to tell what they see.

McCloskey,R. (1941).*Make way for ducklings.* New York: Viking. With the assistance of a kindly police officer, a mother duck and her brood waddle from the Charles River to the pond in Boston's Public Garden.

Parr,T. (2005).*Otto goes to school.* New York: Little, Brown. Otto, the dog, goes to school for the first time.

Reiser,L. (2006).*Hardworking puppies.* Orlando, FL: Harcourt. Ten puppies find jobs.

Schreiber,A. (2010).*Pandas.* Washington, DC: National Geographic. Well-illustrated book explains where and how pandas live.

Stead,P. C. (2010).*A sick day for Amos McGee.* New York: Roaring Brook Press. When zookeeper Amos McGee stays home because he is sick, the animals come to see him.

FYI ველსი (1986) მიიჩნევს, რომ წიგნის კითხვა ერთ-ერთი ყველაზე პროდუქტიული სიტუაციაა ენობრივი განვითარებისათვის. ■	გამოწვევის მწერლებისა და მკითხველების მხარდასაჭრი სწავლების დანერგვა უზრუნველყოს საბავშვო ბაგაში მაქს პერიმ მოხალისეების ჩართვა გადაწყვიტა მოსწავლეებისათვის ინდივიდუალური კითხვის პროგრამაში. იმდენად, რამდენადაც ხშირ

	შემთხვევაში თვითონ მოხალისეებსაც შეზღუდული კითხვის უნარები გააჩნიათ და თვითრწმენად მცირე აქვთ, მაქსი მნიშვნელოვან მითითებებს და რეკომენდაციებს სთავაზობდა მათ. (სტიკლანდი და ტეილორი, 1089.) ■

თუ მოსწავლეები კითხვაში არ არიან რეგულარულად ჩართულები, მაშინ დაგეგმეთ ხმამაღალი კითხვისათვის დამატებითი დრო. თუ სიღარიბეში მცხოვრებ მოსწავლეებს სისტემატურად და პირისპირ ვუკითხავთ, ისინი სრულად ერთვებიან ისტორიის კითხვაში. მათი კითხვები და პასუხები ვითარდება და უფრო მეტად ერთვებიან საქმიანობაში. გარდა იმისა, რომ ასეთი სესიები უდავოთ აჩვენებს ბავშვებს წაკითხულის სტრუქტურას, ის ასევე აწვითარებს ზეპირ მეტყველებას და სოციალურ უნარებს (მოროუ, 1988). კლესიუსმა და გრიფიტმა (1996) ხუთბავშვიან ჯგუფში მოთხრობების კრებულის ინტერაქტიული კითხვის სესია ჩაატარეს. ამ ბავშვების ენობრივი განვითარება მათი კლასელების განვითარებაზე დაბალი იყო. თავად ბავშვები კი, სრულიად არ ერთვებოდნენ კლასისათვის ხმამაღალი კითხვის სესიებში. გარდა იმისა, რომ ბავშვებს ზოგადად განუვითარდათ ლიტერატურული ენა, მათ „აღმოაჩინეს, რომ წიგნი მშვენიერების წყაროა, რომელიც გვაოცებს“ (გვ.150).

ng Technolgy Literacy Express, რომელსაც საშუალო და მაღალი გავლენა აქვს ზეპირი მეტყველების განვითარებაზე, ნაბეჭდის შესწავლაზე და ფონოლოგიურ პროცესებზე, Clearinghouse-ის განმარტებით გამოიყენებს თემატურ მიდგომას და აქცენტს აკეთებს	Using Technology KinderPlans.com გააჩნია ტრანსპორტირების საკითხზე მიმდვნილი რესურსების ფართო არჩევანი. http://www.kinderplans.com/content.cfm?pageid=142 ■	Using Technology The Virtual Vine წარმოგვიდგენს უამრავ სხვადასხვა აქტივობას, სიმღერის „ბორბლები ავტობუსზე“ ასაყოლებლად. აქვეა მოცემული უამრავი სხვადასხვა საშუალება, თუ როგორ შეიძლება ბავშვებმა სიმღერა მოდელად გამოიყენონ,

ინტერაქტიურ კითხვაზე. http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/early_ed/lit_express ■	ხმამაღალ .	იმისათვის, რომ სიმღერები http://www.thevirtualvine.com/WheelsOnTheBus.html ■

თემატური მიდგომა

სწავლება განსაკუთრებით სასარგებლო მაშინაა, თუ ის კავშირებს წარმოქმნის. სექციების შექმნა ხელს უწყობს კავშირების დამყარებას და ფუნდამენტის, გამოცდილების დაგროვებას. თემატური სექცია შეიძლება იყოს ტრანსპორტი, ხოლო თემა კი: „ჩვენ სხვადასხვანაირად გადავადგილდებით“. აქტივობები ამ თემატიკის გარშემო ვითარდება. დრამატული თეატრის ფარგლებში, ბავშვები მართავენ ავტობუსების სადგურებს, აეროპორტებს, რკინიგზის სადგურებს და ტაქსის კომპანიებს. ხმამაღალი იკითხვებს წიგნები, რომლებიც სხვადასხვა და განსხვავებულ ტრანსპორტის შესახებაა. *მანქანები, გემები, თვითმფრინავები* (ემბერლი, 1987); *სასკოლო ავტობუსი* (კრეუსი, 1987); *სასკოლო ავტობუსი* (კრეუსი, 1984); ტაქსა ძაღლის თავდადასავალი (ბარაკა, 1990); *მანქანები, სატვირთოები და თვითმფრინავები* (როზა-მენდოზა, 2011); *სატვირთოები* (ნიქსონი, 2011); *ნავები! ნავები! ნავები!* (კლელანდი, 2009); *მატარებლები მოძრაობაში* (სულივანი, 2011); *Trains on the Move* (Sullivan, 2011); *დაქირავებული მატარებლები* (რაიანი, 2011); ან *შეხედეთ, როგორ მოძრაობენ* სერია დორლინგ კინდრსლის მიხედვით. ბავშვებმა ასევე შეიძლება იმდეროთ სიმღერა ან აჰყვნენ თემატიკის ამსახველ რითმებს: „დამწკრივეთ, დამწკრივეთ, დამწკრივეთ ნავები“, „ბორბლები ავტობუსზე“. სწავლება განსაკუთრებით ეფექტური მაშინაა, როდესაც კონკრეტული ამოცანა გაგაჩნიათ. თუ ენის მხარდაჭერა და წიგნების უნარების განვითარება გსურთ, უფრო კონკრეტულად უნდა ჩამოაყალიბოთ თქვენი ამოცანა. შეგიძლიათ ლექსიკური ერთეულები მონიშნოთ, რომლებიც გინდათ, რომ თქვენს მოსწავლეებს ასწავლოთ. ლექსიკური ერთეულები შეიძლება *მოიცავდეს*:

ტრანსპორტი, ტრასა, აეროპორტი, ბარგი, ბილეთი, ჩასხდომის ბარათი, მგზავრი, საწვავი, პილოტი, კაბინა, ბორტგამცილებელი, მძღოლი, კაპიტანი, პორტი, დოკი, რკინიგზა, მატარებლის სადგური, ინჟინერი, კონდუქტორი, პლატფორმა, დაჯავშნა, ტრეკი, ტარიფი და ა.შ.

ჩაინიშნეთ წიგნიერებასთან დაკავშირებული ამოცანები და აქტივობები. ამოცანები შეიძლება იყოს მოსწავლეებისათვის გარემოსდაცვითი ნაბეჭდი ტექსტების, მაგალითად, ნიშნების, ლოგოების წაკითხვა. მათთვის ამ ნაბეჭდის გამოყენების გამოცნობა, მათი ჩართვა კითხვაში. აქტივობები, რომლებიც შეიძლება მოიცავდეს რკინიგზის სადგურზე ნიშნების კითხვას, განცხადებებისა - პროდუქტების ამოსაცნობად, საკვები მანქანის ილუსტრირებული მინიუს გაცნობა, ილუსტრირებული ცხრილების, ნაწერი ბილეთების, საკრედიტო ბარათების კითხვა დაგეხმარებათ თქვენი მიზნის მიღწევაში.

თხრობითი კითხვა ემერჯენტული მკითხველისათვის

ერთ-ერთი სტუმრობისას, ჩემი 4 წლის შვილიშვილმა პიეჟემ გვერდიდან შემომხედა და წაიჩურჩულა: „მე კითხვა ვიცი“. დივანზე დაჯდა და „წაიკითხა“ *შენ ჩემი დედიკო ხარ?* (ისტმანი, 1960). ის გვერდებს ფურცლავდა. მიუხედავად იმისა, რომ ის რეალურად სიტყვებს არ კითხულობდა გვერდების მიხედვით, მისი თხრობა სურათების მიხედვით იყო მართული. მას იმ ადამიანის ტონი და გამომსახველობა გააჩნდა, ვინც ხმამაღლა კითხულობს და არა იმის, ვინც რაღაცას ჰყვება. პიეჟე ჩართული იყო ემერჯენტული მკითხველისთვის დამახასიათებელ თხრობა-კითხვაში, რომელიც ფართოდ გავრცელებული პრაქტიკაა იმ სახლებსა და კლასებში, სადაც ბავშვებს ხშირად უკითხავენ ბავშვები, რომლებსაც უკითხავენ, კითხვის პროცესის იმიტაციას ხშირად აკეთებენ და „ვითომ კითხვის“ ქცევები აქვთ განვითარებული. ბავშვები, რომლებსაც უკითხავენ, შედეგად თამაშობენ წიგნებით, ხშირად, საკმაოდ გრძელი პერიოდის განმავლობაში და ნელ-ნელა სწავლობენ იმ ისტორიების

რეკონსტრუირებას, რომლებიც მათთვის წაკითხულ წიგნებშია აწყობილი. ვითომ კითხვისათვის, ემერჯენტული მკითხველები მათ საყვარელ მოთხრობებისა და თუ ზღაპრების კრებულს ირჩევენ. იმას, რომელიც მათ უკვე ბევრჯერ წაუკითხეს. ბავშვების თხრობითი კითხვა შეიძლება ხუთი ფართო კატეგორიიდან ნებისმიერში განთავსდეს. ის იქნება ილუსტრაციებზე საუბრით თხრობით კითხვაში (მაგრამ არა ისტორიის, ქარგის შემუშავებით) და მთავრდებოდეს მოთხრობებისა და ზღაპრების კრებულების რეალური, ტრადიციული კითხვით.

აქვე გთავაზობთ ხუთი კატეგორიის ჩამონათვალსა და აღწერას ცხრილში 4.1

ემერჯენტული მკითხველებისათვის განკუთვნილი საკითხავი ავითარებს ბავშვის ზღაპრებისა და მოთხრობების კითხვის უნარს, რომლის საწყისი ეტაპია უბრალოდ ამბის მოყოლა იმ ილუსტრაციებზე დაყრდნობით, რომლებიც წიგნშია მოცემულია ან წიგნის ხმამაღალი კითხვის სმენით და რომელიც სრულდება წიგნის ტრადიციული კითხვით.

წახალისეთ მოსწავლეები, რომ „წაუკითხონ“ საკუთარ თავს, თქვენ, ერთმანეთს, მაშინაც კი, თუ კითხვა ამბოს მოყოლას გულისხმობს. წიგნთან ინტერაქციის ეს გზა თქვენთვის კარგი საშუალებაა მოსწავლეების მიერ კითხვის პროცესის სიღრმისეული გაგებისათვის დეკორაციები შეამზადოთ და სცენა მოაწყოთ.

კატეგორია	აღწერა
ნახულობს სურათებს, თუმცა არ კრავს ისტორიას	ბავშვი უბრალოდ ლაპარაკობს ილუსტრაციებზე, თუმცა არ ცდილობს სურათებს შორის კავშირების შეკვრაზე ისტორიის თხრობის დროს.
იყენებს სურათებს მოთხრობის ზეპირად შესაქმნელად.	წიგნის ილუსტრაციების გამოყენებით, ბავშვი ქმნის ისტორიას. თუმცა მისი გამომხატველობა და ინტონაცია იმის დასტურია,

იყენებს სურათებს იმისათვის, რომ შექმნას კომბინირებული ისტორია, რომელიც ზეპირად მოყვას და წაკითხვას აერთიანებს.	რომ ამბის არა კითხვა, არამედ ზეპირად თხრობა ხდება.
იყენებს სურათებს ლიტერატურული კითხვისათვის	წიგნის ილუსტრაციების გამოყენებით, ბავშვი ქმნის ისტორიას. ბავშვის გამოხატულება და ინტონაცია ადასტურებს, რომ ისტორიის ნაწილი ხმამაღალი კითხვაა, თუმცა სხვა ნაწილები ზეპირი თხრობას აჩვენებს ან ურთიერთწინააღმდეგობრივია.
იყენებს ბეჭდურ მასალას კითხვისათვის	ილუსტრაციების გამოყენების საშუალებით, მოსწავლე ქმნის ისტორიის ლიტერატურულ ქარგას. სიტყვების წარმოთქმის, ინტონაციისა და გადმოცემის მიხედვით, ბავშვი მოთხრობას კითხულობს. კითხვა სიტყვა-სიტყვით მიმდინარეობს, თუმცა არ ხდება მისი მხოლოდ დამახსოვრება. სიტყვასიტყვითი განმარტება კონცეპტუალურია. ბავშვი იყენებს ისტორიაში სხვადასხვა მოვლენების ცოდნას, რომ სიტყვები და მათი გამოხატულება გაიხსენოს (ზალცბი, 1985). შეიძლება სასაცილოდ ჟღერს, მაგრამ აქ მოცემული პირველი ქვეკატეგორია შეიძლება კითხვაზე უარის თქმას გულისხმობდეს. მას შემდეგ, რაც ბავშვი მეტად იყენებს ბეჭდურ მასალას კითხვისათვის, ვიდრე სურათებს, ის შეიძლება მივიდეს დასკვნამდე, რომ ნაბეჭდის გაშიფრა არ შეუძლია და ამიტომ განაცხადოს, რომ „არ იცის ეს სიტყვები“. მეორე ქვეკატეგორიის მიხედვით კი, ბავშვი ყურადღებას აქცევს ნაბეჭდის ნაცნობ ასპექტებს, როგორცაა რამდენიმე ნაცნობი სიტყვა და რეპეტიციული ფრაზები.

ემერჯენტული მკითხველის მიერ საყვარელი წიგნების კითხვის სქემის კლასიფიკაციაზე დაყრდნობით (გამარტივებული ვერსია) (გვ.137-138) ზალცბის (1992). ირვინისა და დოილის (Eds) კითხვისა/წერის კავშირები: სწავლა კვლევისგან. ნევარკი, DE: კითხვის საერთაშორისო ასოციაცია.

შეგიძლიათ კითხვისათვის დღეში 10 წუთი გამოყოთ. დაგეგმეთ კითხვა ისე, რომ ის ხმამაღალი კითხვის სეგმენტს მოსდევდეს. ეს მოსწავლეებს საშუალებას მისცემს აირჩიონ კითხვასა და იმ წიგნის მოყოლას შორის, რომელიც ბოლო დროს წაიკითხეს. მოსწავლეებს უნდა შეეძლოთ მარტო ან კლასელებთან ერთად წაკითხვა. განუმარტეთ მათ, რომ არ არის აუცილებელი ჯგუფურად კითხვა; მათ შეუძლიათ ისე წაიკითხოთ, როგორც ეს მათთვისაა მოსახერხებელი (ზალცბი და ბარნჰარტი, 1992). თქვენ ასევე შეგიძლიათ მოსწავლეებისათვის ხმამაღალი კითხვის ცენტრი შექმნათ, სადაც ბავშვები შეძლებენ ხმამაღლა წაუკითხოთ თოჯინებს ან ხავერდის ცხოველებს ან წაიკითხოთ მოთხრობის ჩაწერილი ვერსიის თანხლებით.

დააკვირდით ბავშვებს, როდესაც ისინი თავისთვის კითხულობენ, (პატარა ბავშვების „ჩუმად“ კითხვა ძირითადად ასევე სმენადია), როდესაც სათამაშოებს ან მეგობრებს უკითხავენ. ბავშვების მიერ ზღაპრების ან მოთხრობების კრებულის კითხვა დაგანახებთ საინტერესო დეტალებს და გაგიღრმავებთ კითხვის პროცესის აღქმას, რაც გავლენას ახდენს სწავლებაზე. თუ ბავშვი არ იყენებს ზღაპრისა და მოთხრობის ინტონაციას, მაგალითად, არ აიტაცებს წიგნის ენას, მაშინ შესაძლებელია, რომ მას უფრო ხშირად და ინტენსიურად უნდა წაუკითხოთ (ზალცბი და ბარნჰარტი, 1991). მანამდე, სანამ ბავშვებს ლიტერატურული ენის შეგრძნება გაუჩნდებათ, შეიძლება, რომ კონცეფციის ატაცება, რომელიც ნაბეჭდი სიტყვების გვერდზე ერთად მოთავსებით ისტორიის აწყობასა და მისი ხმამაღლა წაკითხვის შესაძლებლობას უკავშირდება, სირთულეს წარმოადგენდეს.

FYI როდესაც ბავშვი „კითხვობანას“ თამაშობს, ისინი იგივე სპეციფიკურ ქცევებს ახორციელებენ,	ემერჯენტულ მკითხველსა და მწერალზე მორგებული სწავლება

რასაც მკითხველები. მაგალითად, გვერდების გადაფურცვლა, სურათების შესწავლა, შეჩერება კითხვის გემოს გასაგებად ან კონკრეტულ მომენტებზე მიბრუნება (Learning Media, 1991)	მოსწავლეებთან ერთად წაკითხვით მოკლე და მარტივი წიგნები, რაც ბავშვებს საშუალებას მისცემს ადვილად გამოგყვნენ. გაზიარებული კითხვის შემდეგ, (თუ მას ზღაპრისა თუ მოთხრობის ტრადიციულ ზეპირად მოყვას შევადარებთ), მოსწავლეებს უფრო დეტალური მოთხრობის უნარი გააჩნიათ. ამასთან, საშუალო და საშუალოზე სუსტი ბავშვებისათვის განსაკუთრებით სასარგებლოა გაზიარებული კითხვა (კომბსი, 1987). ■

გაზიარებული წიგნის გამოცდილების გამოყენება

მოსწავლეების მიერ ნაბეჭდის კონცეფციის აგებასა (სიტყვები ასოებისგან შედგება, წინადადებები - სიტყვებისგან, კითხვა გულისხმობს მარცხნიდან მარჯვნივ და ზემოდან ქვემოთ სტრიქონების წაკითხვას და ა.შ.) და სხვა აუცილებელი ასპექტების გაცნობიერებისათვის ეფექტურ საშუალებას წარმოადგენს წიგნის გაზიარებული კითხვის გამოცდილება, რომელსაც ასევე ეძახიან: *გაზიარებული კითხვა*. წიგნის გაზიარებული კითხვის გამოცდილება დაფუძნებულია დაძინების წინ ზღაპრის სიტუაციაზე, როდესაც მშობელი ან ბებია-ბაბუა ბავშვს უკითხავს და როდესაც დაკვირვებისა და ინტერაქციის შედეგად ბავშვი აღმოაჩენს ნაბეჭდის ამოცანას და კმაყოფილებას მიიღებს ამით (ჰოლდვეი, 1979). იმისათვის, რომ ნაბეჭდი მასალა ჯგუფისათვის ხილვადი გახდეს, გაადიდეთ ტექსტი ან მისი საჭირო რაოდენობით ასლი გადაიღეთ. არსებობს ტექსტის გადიდების რამდენიმე, განსხვავებული მეთოდი.

წიგნის გამოცდილება, სახელწოდებით	გაზიარებული რომელიც ასევე გაზიარებული	კითხვის ცნობილია კითხვა	■ დიდი წიგნი ისეთი წიგნია, რომელშიც ყველა სიტყვა მკაფიოა ჯგუფისა თუ კლასის

წარმოადგენს რეპეტიციული ისტორიების, ზღაპრების, ლექსების ან სიმღერების კითხვის პრაქტიკას. ნაბეჭდი მასალა ხშირად მოცემულია გადიდებული სახით და კლასი თვალს ადევნებს ან უერთდება კითხვის პროცესს.	ყველა წევრისათვის. დიდი წიგნების შრიფტის ზომა ძირითადად არიას 15

ჰოლდავეი გვიჩვენებს დიდი ზომის წიგნის გამოყენებას, რომლის პარამეტრები 15/19 ინჩია და რომელშიც ტექსტი საკმარისად ფართოა იმისათვის, რომ მოსწავლეებმა მისთვის თვალის გადევნება შეძლონ მასწავლებლის კითხვის მომენტში. დიდი წიგნის ალტერნატივას წარმოადგენს დოკუმენტის პროექტორის საშუალებით გაშვება, ინტერაქტიური თეთრი დაფა. სადაც დიდი წიგნის წაკითხვას დაიწყებთ, წარუდგინეთ კლასს შერჩეული წიგნის სათაური და ყდაზე მოცემული ილუსტრაცია. გამოიწვიეთ ბავშვები მოთხრობის შინაარსის გამოსაცნობად, გააქტიურეთ მათი წინარე ცოდნა და გამოცდილება, დასახეთ კითხვის მიზანი. თუ წიგნში მოცემული ისტორია კლასისათვის ადრეც გაქვთ გაზიარებული, მომდევნო კითხვის მიზანი შეიძლება იყოს წიგნის ტექსტის ნამდვილი კითხვა და დისკუსიის გამართვა. შეიძლება ზოგიერთი დეტალი არ იყოს ბავშვებისათვის გასაგები, თუმცა ბავშვებმა ყურადღებით უნდა უსმინონ სწორედ ამ გაუგებარ ნაწილებს. შეიძლება, რომ ბავშვებს უბრალოდ სიამოვნებდეთ ერთი და იგივე ზღაპრისა და მოთხრობის კიდევ და კიდევ მოსმენა. მიზანი ასევე შეიძლება იყოს გმირების სიღრმისეულია გაცნობა-გააზრებაც. მაგალითად, გამოუცხადეთ ბავშვებს, რომ ტექსტისგან *ახალივით კარგი (Good as New)* (დუგლასი, 1082) დიდი წიგნი გააკეთეთ. ეს წიგნი არის ისტორია გვიყვება ძალიან დაზიანებული სათამაშო დათვის ბელის შესახებ, რომელიც მისი პატრონის ბაბუამ შეაკეთა. კითხვის დროს, ბავშვები საკუთარ თავს დათვის პატრონი ბავშვის ადგილას წარმოიდგენენ. წაკითხეთ პატარებს ისტორია ხმამაღლა თქვენთან ერთად და სთხოვეთ აღწერონ, რას გრძნობენ, როდესაც პატრონი დათვის ბელს დასტირის. დიალოგის განვითარებისათვის, ჰკითხეთ ბავშვებს, რა აზრის არიან პატრონის თამაშსა და უდიერი მოპყრობასთან დაკავშირებით დათვის ბელთან. რას გრძნობენ ბავშვები,

როდესაც დათვის ბელი პრაქტიკულად გაფუჭებულია? კითხვის დროს მიუთითეთ ბავშვებს სიტყვებზე ისე, რომ მათ შეძლონ კითხვის მარცხნიდან მარჯვნივ მიმართულებისათვის თვალის გაყოლება. ამასთან მოსწავლეები იწყებენ იმის მიხედვრას, რომ ბეჭდურ სიტყვებს სალაპარაკო ექვივალენტებიც გააჩნია, წინადადებები კი, სიტყვებისგან არის შედგენილი. კარგი იქნება ასევე, თუ წიგნის ძირითად მოვლენებსაც განიხილავთ, შემაცბუნებელ ელემენტებს აუხსნით და მოსწავლეებს ვარაუდებს შეასწორებინებთ ან ახლის გაკეთებას სთხოვთ. გახსოვდეთ, რომ ამავდროულად არ უნდა შეწყვიტოთ კითხვის დინება. ფოკუს-წიგნი აღწერეთ კლასთან ისე, როგორც ამას წიგნის მოყოლის შემდეგ გააკეთებდით კლასში.

FYI

- მოსწავლეების ინტენსიური მხარდაჭერა უწყვეტი კითხვის ფონზე ნელ-ნელა მცირდება: თავდაპირველად მოსწავლეებს ზეპირად ვუკითხავთ/ვუყვებით; ამას შემდეგ მოსდევს გაზიარებული კითხვა, სადაც მოსწავლეები უშუალოდ მოსდევნ კითხვის პროცესს; წყვილში კითხვა - სადაც მასწავლებელი ან ტუტორი მოსწავლესთან მონაცვლეობით კითხულობს; მართული კითხვა, როდესაც მოსწავლეები იღებენ სასწავლო რეკომენდაციებს, მითითებებს იღებენ; მეგობრული (Buddy) კითხვა, როდესაც მოსწავლეები კითხვაში ერთმანეთს ენაცვლებიან;

და ბოლოს კი, დამოუკიდებელი მკითხველი, როდესაც მოსწავლეები თავისით კითხულობენ.

- პროგნოზირებადი წიგნები ბავშვებს საშუალებას აძლევს დიდების კითხვის მახასიათებლები გაიმეორონ (შიკედანცი, 1999).

ასობის ცოდნა და ბგერების შესწავლა ეხმარება მოსწავლეებს სიტყვებს სიტყვებზე გაამახვილონ ყურადღება. თუ წასაკითხი ტექსტი ბავშვს უკვე დამახსოვრებული აქვს, ბავშვი მას ციტირებს ან იაზრებს სიტყვის დასაწყის ბგერას და იმ ასოს, რომელიც ამ ბგერას წარმოადგენს. ეს საშუალებას აძლევს ბავშვს მიუთითოს სიტყვები კითხვის დროს.

. ■

თანმიმდევრობითი (Successive) საკითხავი

გაზიარებული კითხვის ერთ-ერთი მიზანი მოსწავლეების სიღრმისეული ჩართვაა კითხვის პროცესში. თუ გაზიარებული კითხვისთვის არჩეული წიგნი ბავშვების

საყვარელია და ბავშვებს მისი მეორედ წაკითხვის სურვილი აქვთ, მეორეჯერაც გაზიარებული კითხვის სტრატეგია აირჩიეთ. მეორეჯერ კითხვის დროს წაახალისეთ მოსწავლეები, რომ შეუერთდნენ რეფრენების, განმეორებადი ფრაზების, წინადადებების კითხვის პროცესს ან ამოიცნონ ის სიტყვები, რომლებიც კონტექსტიდან ან ილუსტრაციიდან გამომდინარე იძლევა ამის საშუალებას. ამ აქტივობების გახორციელება შეიძლება როგორც გუნდური, ასევე ინდივიდუალური მოხალისეობრივი კითხვის პრინციპით. თანმიმდევრული, გაზიარებული კითხვის დროს არ შეწყვიტოთ თითოეულ სიტყვის მითითება ისე, რომ მოსწავლეები ხედავდნენ თქვენ მიერ მითითებულ თითოეულ სიტყვას: *შენ ჩემი დედა ხარ?* (ინსტმანი, 1960) მეორეჯერ წაკითხვის დროს წაიკითხეთ რეპეტიციული წინადადება „შენ ჩემი დედა ხარ?“ მიუთითეთ თითოეულ სიტყვაზე კითხვის მომენტში. აირჩიეთ წაკითხვის მსურველი მოსწავლეები. ისევ, მიუთითეთ თითოეულ სიტყვაზე კითხვის პროცესში. წაიკითხეთ ისტორია კიდევ ერთხელ. უთხარით მოსწავლეებს, რომ ისტორიის წაკითხვას აპირებთ და ისინი უნდა დაგეხმარონ. როდესაც მიხვალთ წინადადებასთან „შენ ჩემი დედა ხარ?“ შეყოვნდით და საშუალება მიეცით კლასს წაიკითხონ წინადადება იმავე ტემპში, როგორ თქვენ უთითებთ თითოეულ სიტყვას. დაგეგმეთ, როდის უნდა წაიკითხოთ წიგნი, როგორც დამატებითი საკითხავი რეპეტიციული წინადადებების გუნდური კითხვის პრინციპით. პერიოდულად კი, მოხალისე მოსწავლეებს წიგნის ბწკარი წააკითხეთ.

CSS

მიჰყევით სიტყვებს მარცხნიდან მარჯვნივ, ზემოდან ქვემოთ და ერთი გვერდიდან შემდეგზე. ამოიცანით ის სამეტყველო სიტყვები, რომლებიც წერილობით ენაშია წარმოდგენილი ასოების კონკრეტული თანმიმდევრობით. გაიაზრეთ ის სიტყვები, რომლებიც ერთმანეთისგან ბეჭდურ ტექსტში დაშორებებითა გამოიჯნული.

ბავშვებისათვის საკმაოდ რთულია გაზიარებული კითხვის დროს ტექსტის გადევნება მანამ, სანამ პირველი თანხმობის იდენტიფიცირებას არ ისწავლიან.



წიგნი ეს როზის გასეირნება (ჰატჩინსი, 1987) ხელმეორე წაკითხვის დროს, მასწავლებელმა დაიწყო მოსწავლეებისათვის სიტყვებისა და ასოების ცნებათა გაცნობა. მოსწავლეებს პირველ გვერდზე მიუთითა და ჰკითხა მოსწავლეებს, რა იყო ამ გვერდზე ნაამბობი. იმდენად, რამდენადაც ეს წიგნი ბავშვებს უკვე ჰქონდათ წაკითხული, მათ მოახერხეს პირველ გვერდზე მოცემული ამბის აღწერა. ეს გვერდი ამბობდა, რომ ქათამი, სახელად როზი სასეირნოდ გავიდა. მასწავლებელმა სთხოვა მოსწავლეებს, მოეძებნათ სიტყვა „ქათამი“ (hen), მიუთითა სიტყვაზე და სთხოვა მოსწავლეებს ჩამოეთვალათ, რა ასოებისგან შედგებოდა სიტყვა (კემპბელი, 2001). მოსწავლეებმა იმ თანაკლასელების სახელებზეც შეიძლება იმსჯელონ ვისი სახელიც ასო „ქ“-ით იწყება ან განიხილონ ტექსტში სხვა სიტყვა, რომელიც ასევე „ქ“ იწყება. სიტყვის მცნებას საკვანძო მნიშვნელობა ენიჭება გაზიარებულ კითხვაში. სიტყვის მცნება ნიშნავს, რომ მოსწავლეს შეიძლება ცალკეული სიტყვის მითითება წინადადებაში მაშინ, როდესაც ის სხვა მოსწავლისა თუ მასწავლებლის მიერ იკითხება. სიტყვის მცნების გააზრება დასაწყისი ასოების შეცნობით იწყება. პირველი ბგერის გამოყენებით, მოსწავლეები სიტყვის პირველ ასოს გამოიყენებენ, როგორც ფუნდამენტს. თუ მოსწავლეებს გაცნობიერებული აქვთ სიტყვის მცნება, მათ კარგად შეუძლიათ გაითავისონ ასოსა და ბგერის ურთიერთდამოკიდებულება.

იმდენად, რამდენადაც მოსწავლეები მზად იქნებიან იმისათვის, რომ გაზიარებული კითხვის დროს თვალი მიადევნონ ტექსტს, მათ ნელ-ნელა უყალიბდებათ ასოსა და ბგერის დამოკიდებულების შეგრძნება და სწავლობენ მთლიან სიტყვასაც. მოსწავლეები ასევე სწავლობენ დამატებითი ასოსა და ბგერის ურთიერთკავშირს, როგორიცაა, მაგალითად სიტყვის ბოლო თანხმოვნის შესაბამისობა. პროცესის მხარდაჭერა მასწავლებლის მხრიდან გულისხმობს დიდი წიგნის კითხვის დროს ცალკეულ სიტყვებზე მითითებას ან თუ დიდი სიტყვა ერთ გვერდზე მხოლოდ ერთ სტრიქონს შეიცავს. ამ შემთხვევაში, მოსწავლეებს შეუძლიათ მოსმენილი და ნაბეჭდი სიტყვების ერთმანეთთან დაკავშირება (მორისი, ბლუდგუდი, ლომაქსი და პერნეი, 2003). შეგიძლიათ გააკეთოთ სიტყვების კედელი, რომელიც იმ სიტყვებს მოიცავს, რომლებიც კლასს უკვე გააცანით. სიტყვების კედელზე განათავსეთ ის სიტყვები, რომლებიც გაზიარებული კითხვის დროს მეორდებოდა. მიმოიხილეთ მოსწავლეებთან ერთად ეს სიტყვები და წააქეზეთ ისინი, რომ გამოიყენონ ეს სიტყვები წერის დროს.

როდესაც გაზიარებულ კითხვას დაასრულებთ, სასარგებლოა მოსწავლეების ჩართვა სხვადასხვა ტიპის დამატებით აქტივობებში. ზოგმა შეიძლება მოინდომოს საკითხავის აუდიო ვერსიის მოსმენა, სხვამ კი წიგნის გადაკითხვა/დათვალიერება ტრადიციული ზომის ფორმატში. ბავშვების შედარებით პატარა ჯგუფს შეიძლება წიგნის ხელახლა წაკითხვის სურვილი ჰქონდეს, ხოლო სხვებს კი, ახალი ისტორიის მოსმენა ეხალისებოდეთ მოსასმენ ცენტრში. შეიძლება ბავშვებს დიდ წიგნთან დაკავშირებული ილუსტრაციების დახატვაც უნდოდეთ. იმ მოსწავლეებს, რომლებმაც მოისმინეს წიგნს *შენ ჩემი დედა ხარ?*, მომდევნო წიგნად შეიძლება შევთავაზოთ კომორის (1983) ცხოველთა დედები, სადაც რეალისტური ნახატებია გამოყენებული იმისათვის, რომ ნათლად წარმოუდგინოს მკითხველს, თუ როგორ გადაადგილებს დედა თავის ნაშიერებს ადგილის შეცვლის დროს. მომდევნო აქტივობის კიდევ ერთი შესაძლებლობაა ფილმის, ვიდეოს ნახვა, ვებგვერდის დათვალიერება დედა ცხოველების და მათი ნაშიერების შესახებ. მოგვიანებით კი,

მოსწავლეებმა ერთობლივად კლასში შეიძლება შექმნან საკუთარი ისტორია, რომელიც ბავშვების დაკვირვებაზე იქნება დაფუძნებული, თუ როგორ უვლის თავის შვილს დედა ზაზუნა. ზოგ მოსწავლეს შეიძლება საკუთარი ისტორიის შეთხზვაც მოუხდეს, სადაც თავის ძაღლზე, კატაზე, მათი შვილების შესახებ მოუთხრობს თანაკლასელებს. სხვებს ამ ისტორიების მოყოლა ნახატებისა და ინტუიციური მართლწერის საშუალებით მოუხდება. ინტუიციური მართლწერა, როგორიცაა მაგალითად “I KN RT” , რაც ნიშნავს “I can write,” (მე შემიძლია წერა) გამოხატავს იმ მცნებების განვითარების პროცესს, რომელიც ასოსა და ბგერის ურთიერთკავშირს წარმოადგენს. იმისათვის, რომ მოსწავლეებს თავისი, დამატებითი ისტორიების შექმნა დავაწყებინოთ, დაწერეთ ის სამი-ოთხი საკვანძო სიტყვა წაკითხული წიგნიდან, სიტყვების დაფაზე. წიგნის *როზის გასეირნება* (ჰუტჩინსი, 1987) გაზიარებული კითხვის შემდეგ, ერთ-ერთი კლასი სასეირნოდ სკოლის ეზოში გავიდა იმისათვის, რომ გაეაზრებინათ, რისი ნახვა შეეძლოთ სეირნობის დროს. მოგვიანებით, ბავშვებმა დაწერეს ისტორია თავისი გასეირნების შესახებ (კამპბელი, 2001). სიტყვების დაფაზე წიგნიდან მოხვდა შემდეგი სიტყვები: გასეირნება (walk), დაინახა (saw) და ბოლოსართი „თვის“ (for). მოსწავლეების ინდივიდუალური მოთხოვნები კი, ერთ წიგნად შეიკრიბა. თითოეულ მოსწავლეს გამოყოფილი ჰქონდა ორი გვერდის სივრცე. მოსწავლეების მოთხოვნის მათეული, საწყისი ვერსია ამ ორი გვერდის ერთ, მარჯვენა გვერდზე განათავსა, ხოლო გასწორებული ვერსია კი, მარცხენაზე, ისე, რომ სხვა მოსწავლეებს წიგნის წაკითხვა შეეძლებოდათ. კარგი იქნება, თუ პერიოდულად რეპეტიციულ წიგნებზე ისევ შეაჩერებთ თქვენს არჩევანს. არ არის აუცილებელი, რომ ეს წიგნები მოთხოვნები ან ზღაპრები იყოს. იყოს ლექსები, გასათვლელები, სიმღერები, საჭმლის მარტივი რეცეპტები, ხელოვნების ნივთების გაკეთების ინსტრუქციები თუ მარტივი გასათვლელები. არჩეული წიგნების ნაწილი შეიძლება დიდი წიგნების სახითაც იყოს წარმოდგენილი. სხვები კი, ჩვეულებრივ თუ ინტერაქტიულ დაფაზე, ჩარტის ქაღალდზე იყოს გამოსახული ან სლაიდების სახით კამერით ნაჩვენები. ამ დროს მოსწავლე უკეთ იაზრებს ნაბეჭდ მასალას და სწავლობს დამატებით მცნებებს: აჩვენეთ

ბავშვებს, რომ სიტყვები ასოებისგან შედგება, ესაუბრეთ მათ ბგერებზე, რომლებიც სიტყვებშია მოცემული, განიხილეთ სიტყვები, რომლებიც ერთი და იგივე ბგერით იწყება. დაეხმარეთ მოსწავლეებს დაინახონ სიტყვები, რომლებსაც ერთი და იგივე ასო აქვთ დასაწყისში. ისაუბრეთ მათთან ერთად ბეჭდური მასალის თავისებურებებზე, პუნქტუაციის ნიშნებზე, დიდ ასოსა და მის დანიშნულებაზე, ციტირების დროს გამოყენებულ ბრჭყალებზე. ყოველთვის, როდესაც ახალ არჩეულ წიგნზე დაიწყებთ მუშაობას, არ დაგავიწყდეთ მოსწავლეებისათვის სახელწოდებებისა და ავტორის სახელის მითითება.

■ გამოგონებული მართლწერა არის ინტუიციური მართლწერა, რომელსაც იგონებს ახალბედა მკითხველი ტრადიციული დამწერლობის სისტემის შესწავლამდე ან შესწავლის პროცესში. ინტუიციური მართლწერა ცნობილია ბევრი განსხვავებული სახელით. ესენია: დროებითი, განვითარებადი, კონსტრუქციული, ფონეტიკაზე დაფუძნებული, გარდამავალი მართლწერა (სტრიკლანდი, 2011). ყველა ეს სახელწოდება უკლებლივ ბავშვის განვითარების ერთ-ერთი საფეხურის გამომხატველია.	■ ბეჭდური მეტყველება გულისხმობს ზოგადად მიღებულ წესებს, როგორებიცაა მაგალითად სიტყვების განლაგების მიმართულება - მარცხნიდან მარჯვნივ. ანდაც, დიდი ასოს გამოყენების წესი და წინადადების ბოლოს წერტილის დასმა. 101308 04 122-185 r1 am.indd 139 101308 04 122-185 r1 am.indd 139 1

სადიალოგე კითხვა (Dialogic Reading)

სადიალოგე კითხვა არის წიგნის გაზიარებული კითხვის ერთ-ერთი ფორმა, სადაც შეკითხვები, მინიშნებები და გასაღებები გამოიყენება მცირე ჯგუფთან მუშაობისას სიღრმისეული გააზრების განვითარებისათვის (დოილი და ბრამველი, 2006). როგორც ინტერაქტიული კითხვის შესახებ საუბრის დროს ვახსენეთ, მოსწავლეებს ვუსვამთ სამი სხვადასხვა დონის კითხვებს: ლიტერატურულ კითხვებს, კითხვებს თია

დაბოლოებით და კავშირებით კითხვებს, სადაც ბავშვები წაკითხულ ისტორიაში განვითარებულ მოვლენებს სხვა ისტორიის ან საკუთარ ცხოვრებისეულ გამოცდილებას უკავშირებენ. ლექსიკონი ვითარდება შერჩეულ წიგნში მოცემული ძირითადი მოსაზრებების თუ იდეების განხილვის დროსაც. მაგალითად, ერთ-ერთ კლასში კითხვის სესიის ფარგლებში დაწყებული დისკუსია ფართო და გრძელ დისკუსიაში გადაიზარდა, სადაც მსჯელობა იმაზე, თუ რატომ იყო ისტორიის გმირი გულდაწყვეტილი (ახალი სიტყვა) ნელ-ნელა ახალი მიმართულებით წავიდა, კერძოდ კი, თუ როგორ გრძნობდნენ თავს ბავშვები გულდაწყვეტის დროს და რისი გაკეთებაა შესაძლებელი, თუ გულდაწყვეტილი ხარ. სწორედ ამ და მსგავსი დისკუსიების დროს სხვადასხვა მოვლენებსა თუ საგნებზე, რომელსაც სადიალოგე კითხვას ვუწოდებთ, ვითარდება სოციალური და ემოციური უნარები სწორედ იმ მომენტში, როდესაც მოსწავლეები კითხულობენ და მსჯელობენ რთული სიტუაციების შესახებ. აქვს გთავაზობთ სადიალოგე კითხვის მაგალითს, სადაც გამოყენებულია ზღაპრების კრებული თევზის შესახებ.

გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები

იმოქმედე იმის მიხედვით, რაც მართლა მუშაობს

გამოიყენეთ ინტერაქტიული და სადიალოგე კითხვა

იძლევა დეტალურ და თანმიმდევრულ ინფორმაციას სადიალოგე კითხვის შესახებ

[http://dww.ed.gov/Preschool-Language-and-Literacy/Use-Interactive-and-Dialogic-](http://dww.ed.gov/Preschool-Language-and-Literacy/Use-Interactive-and-Dialogic-Reading/practice/?T_ID=15&P_ID=31)

[Reading/practice/?T_ID=15&P_ID=31](http://dww.ed.gov/Preschool-Language-and-Literacy/Use-Interactive-and-Dialogic-Reading/practice/?T_ID=15&P_ID=31)

კითხვის დაწყებამდე, მასწავლებელი სთხოვს მოსწავლეებს მიუთითონ საკითხავის სათაური და გააკეთონ ვარაუდები რას შეიძლება საკითხავი ეხებოდეს. ეს ეხმარება მოსწავლეებს ივარაუდონ მოვლენები და დაინახონ პერსონალური სარგებელი. უფრო კონკრეტულად კი, დააკვირდნენ, ახდება თუ არა მათი პროგნოზი.

წიგნის კითხვის დროს, მასწავლებელი მოსწავლეებს მოკლე განმარტებებს აძლევს გასაღებებსა და კომენტარებს აკეთებს და ისეთ კითხვებს უსვამს მოსწავლეებს, რაც მას

საშუალებას აძლევს დაინახოს, რამდენად დროულად და ეფექტურად მიჰყვება მოსწავლე კითხვის პროცესს და რამდენად კარგად ესმის იქ მოცემული ისტორია. ერთ-ერთი კითხვა შეიძლება იყოს: „რისი გაკეთება შეუძლია თევზს მეგობრების გასაჩენად?“ მოსწავლეები მასწავლებელსა და ერთმანეთს საკუთარ მოსაზრებებს უზიარებენ, მოგვიანებით მასწავლებელი მათ უკან აბრუნებს წიგნში მოთხრობილ ისტორიაში, იმისათვის, რომ აჩვენოს, როგორ ცდილობს თევზი პრობლემის გადაჭრას. მასწავლებელს ასევე შეუძლია მოსწავლეების ბეჭდური ცნობიერების განვითარება, თუ კითხვისას თითო მიაყოლებს სიტყვებს მაღლიდან ზემოთ, მარცხნიდან მარჯვნივ. წიგნის წაკითხვის შემდეგ, მასწავლებელი განიხილავს ამ წიგნს ბავშვებთან ერთად და სთხოვს მათ კავშირების დანახვას ისტორიასა და ყოველდღიურ ცხოვრებას შორის. მაგალითად, შესაძლო კითხვაა „როგორ იგრძნო თავი თევზმა ქერცლის დაკარგვისას?“ „დაგიკარგავთ ოდესმე რაღაც ისეთი, რაც ძალიან გიყვართ?“ „როგორ გრძნობდით ამის გამო თავს?“ რეფლექსიის საბოლოო საფეხური ეხმარება მოსწავლეებს კითხვა აღიქვან საკუთარი სამყაროს გააზრების კარიბჭედ დაეხმარება მათ დაამყარონ კავშირი საკუთარ ინდივიდუალიზმთან წიგნიერების საშუალებით (Doing What Works, 2007).

ინგლისური ენის შემსწავლელელებზე ადაპტირებული სწავლება

პერსონალური ისტორიების შექმნისას, ისე დაწერეთ ეს ისტორია, როგორც მოსწავლე ჰყვება მას. მაშინაც კი, თუ გრამატიკულად გაუმართავი ინგლისური თუ ბავშვის მშობლიური ენაა გამოყენებული. ჯგუფური ისტორიებისათვის კი, გამოიყენეთ გრამატიკულად სწორი ფორმები, რათა მოსწავლეები არ შეცბუნდნენ და დაიბნენ. ■

ენობრივ გამოცდილებაზე დაფუძნებული ისტორიების გამოყენება

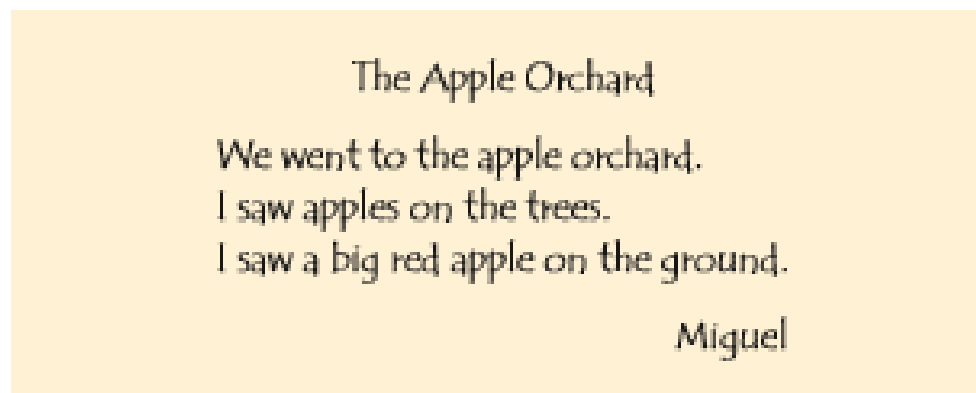
ენობრივ გამოცდილებაზე დაფუძნებული ისტორიები შეიძლება გამოვიყენოთ კითხვის ვიზუალური ასპექტების წარმოსაჩენად. მათი გამოყენება შესაძლებელია დიდი წიგნების სანაცვლოდ ან მათთან ერთად. მუშაობა კი გამართლებულია როგორც მოსწავლეების ჯგუფთან, ასევე ცალკეულ მოსწავლეებთან. როგორც სახელწოდება

გვეყრნახობს, ენობრივ გამოცდილებაზე დაფუძნებული ისტორიები პიროვნების ცხოვრებისეულ გამოცდილებას გამოხატავს. სურათზე 4.1 გამოსახულია კლასის გასეირნება ვაშლის ბაღნარში. სკოლაში დაბრუნების შემდეგ, ბავშვებმა განიხილეს ბაღნარი და დახატეს ნახატები ამ ვიზიტის აღსაწერად. ძალიან ხშირად სურათები უფრო ფოკუსირებულ და შეკრულ ამბებს გამოხატავენ, რადგან ისინი ბავშვის გამოცდილების აკუმულირებას ახერხებენ (პლატი, 1978). მასწავლებელი (ან დამხმარე) ბავშვებთან ერთად მათ ნახატებს განიხილავს, რის შემდეგაც ბავშვები მას ნახატის მიხედვით შექმნილ ისტორიებს კარნახობენ. მას შემდეგ, რაც მასწავლებელი ისტორიას დაწის მომენტში ბავშვს ეუბნება, რითია დაკავებული. შემდეგ კი, ბავშვს თვის ისტორიას უკან უყვება და ეკითხება, ხომ არ უნდოდა მას რაიმეს თქმა. მასწავლებელი წახალისებს ბავშვს დეტალების დამატებისათვის ან ცვლილებების გახორციელებისათვის. მას შემდეგ, რაც ცვლილებები შეტანილია, მასწავლებელი კიდევ ერთხელ კითხულობს ისტორიას. შემდეგ კი, ბავშვი და მასწავლებელი ისტორიას ერთად კითხულობენ. გაზიარებული კითხვის შემდეგ, ბავშვი თავად უკითხავს მასწავლებელს ისტორიას. შექმნილი ნახატი და მიღებული გამოცდილება, როგორც კანონი, ეხმარება ბავშვს ისტორიის მოყოლაში.

ენობრივ გამოცდილებაზე დაფუძნებული ისტორიები ხელს უწყობენ ემერჯენტული წიგნიერების განვითარებას. ერთი მოსწავლე ან მოსწავლეების ჯგუფი ისტორიის კარნახის დროს კითხვისა და წერის სწავლების საფუძვლებს იყენებს.

მოსწავლეების ინდივიდუალური ისტორიები ერთ წიგნში გროვდება და მოსწავლეებს შეუძლიათ ამ წიგნის სახლში წაღება, ოჯახის წევრებისათვის გაცნობა. სასწავლო წლის მანძილზე, მოსწავლეებს შეუძლება უამრავი ასეთი წიგნების შექმნა ასეთი აქტივობების მიმართ ინტერესის და ემერჯენტული წიგნიერების უნარებიდან გამომდინარე.

FIGURE 4.1 Language-Experience Story



სურათი 4.1 ენობრივ გამოცდილებაზე დაფუძნებული ისტორია

ვაშლის ბაღნარი

ჩვენ წავედით ვაშლის ბაღნარში.

მე დავინახე ვაშლები ხეებზე.

მე დავინახე დიდი წითელი ვაშლი მიწაზე.

მიგელი

გაზიარებული (ინტერაქტიული) წერა

გაზიარებული (ინტერაქტიული) წერის დროს, რომელიც წარმოადგენს ისტორიებთან დაკავშირებული გამოცდილებისა და გაზიარებული კითხვის მოდელირებას, მასწავლებელიც და მოსწავლეც ქმნიან ისტორიას (მარტინი, 1995). ტრადიციულ ენობრივ გამოცდილებაზე დაფუძნებული ისტორიების მსგავსად, კლასი წერს საკუთარი გამოცდილების შესახებ ან წიგნში ამოკითხული ამბის შესახებ. ხშირად, საყვარელი წიგნის გაზიარებული კითხვა განაპირობებს საკლასო წერის ფაზასაც. სარა ალნის *მე შემძლია ამის გაკეთება* (1997) გაზიარებული კითხვის შემდეგ, სადაც თოჯინები ჰყვებიან იმის შესახებ, თუ რისი გაკეთება შეუძლიათ, ერთ-

ერთმა კლასმა დაწერა იმის შესახებ, თუ რისი გაკეთება შეუძლია მას. გარდა განსაზღვრული შინაარსისა, მოსწავლეებმა დამატებით აქტუალურ წერაში მიიღეს მონაწილეობა. მასწავლებელმა წაახალისა მოსწავლეები გამოეთქვათ ან დაეწერათ სიტყვის დასაწყისი თანხმობები, სიტყვების ნაწილები ან სიტყვები მთლიანად. ახალბედა მწერლების მიერ საკუთარი სახელის გამოთქმის ცოდნის გამოყენება ასევე იყო წახალისებული. მაგალითად, კარლმა შეძლო სიტყვა „კუ“-ს დაწერა, რადგან ეს სიტყვა იგივე თანხმობით იწყებოდა, რომლითაც მისი სახელი. რობერტომაც შეძლო თავისი სახელის პირველი ასოს საშუალებით სიტყვა ეცნო.

გაზიარებული კითხვის დროს, მასწავლებელი აქცენტს აკეთებს აზრსა და ბეჭდური მასალის საფუძვლებზე. მაგალითად, ისტორიაში სიტყვის დამატების შემდეგ, მასწავლებელი ხელახლა კითხულობს ჩაუმატებელ სიტყვიან, საწყის წინადადებას. თუ მასწავლებელი ფოკუსირებას მოახდენს სიტყვის დაწერაზე, მოსწავლეებს შეიძლება დაეკარგოთ სიტყვის კავშირი წინადადებაში. წინადადებასთან უკან მიბრუნდება ეხმარება მოსწავლეებს ისტორია დაიმახსოვრონ და ასევე ანვითარებს მათში დაწერილი და ხმამაღლა გამოთქმული სიტყვების იდენტურობის შეგრძნებას. კარლისა და რობერტოს „შეუძლიათ“ სიაში ახალი სიტყვები ამის კარგი მაგალითია. სკაფოლდინგის ფარგლებში მასწავლებელი ასევე სვამს კითხვებს, რომლებსაც ქვემოთ გთავაზობთ:

FYI გაზიარებული წერა ასევე ცნობილია ინტერაქტიული წერის სახელით, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლეები წერენ სიტყვების ნაწილს ან მთლიან სიტყვებს.■
სწავლის შეფასება მოსწავლეების გაზიარებულ წერაში ჩართულობის მომენტში, ჩაინიშნეთ, რა კონკრეტული ქმედებებით არიან ისინი დაკავებული. შეუძლიათ მათ საწყისი ან ბოლო თანხმობის განსაზღვრა? რამდენად კარგად იცნობენ ისინი თანხმობანი ასოების შესაბამის ბგერებს? თუ მათ მხოლოდ ის თანხმობები იციან, რომლითაც მათი სახელები იწყება?

შეუძლიათ მათ ზოგიერთი სიტყვის წაკითხვა? რა აქცენტების გაკეთებას მიიჩნევთ სწორად სწავლებაში თქვენი დაკვირვებიდან გამომდინარე? ■

სად ვიწყებთ წერას? რამდენი სიტყვაა ჩვენს წინადადებაში? გამოთქვით სიტყვა ნელა. რა ბგერები გესმით? შეგიძლიათ იმ ასოს დაწერა, რომელიც ამ ბგერას გამოხატავს? ქვემოთ ასევეა მოცემული მარტივი დიალოგი, რომელიც აჩვენებს გაზიარებული კითხვის გახორციელების პროცესს:

მასწავლებელი: რისი გაკეთება შეგიძლია?

მარია: მე შემიძლია ველოსიპედის ტარება.

მასწავლებელი: როგორ დავწეროთ ეს ჩვენს ისტორიაში?

ფელისია: მარიას ველოსიპედის ტარება შეუძლია.

მასწავლებელი: რამდენი სიტყვაა ამ წინადადებაში?

რიგენალდი: ხუთი.

მასწავლებელი: პირველი სიტყვა რა არის?

ჯაისონი: მარია

მასწავლებელი: (მიანიშნებს ჩარჩის წვერზე) მარია, შეგიძლია დაწერო შენი სახელი?

მასწავლებელი: (მიუთითებს და წერს მარიას) შემდეგი რა მოდის?

ტომასი: შეიძლია (can)

რამდენი ასოსგან შედგება შეუძლია (can)? მასწავლებელი ასოებს შორის მანძილს ტოვებს.

ჯეიმსი: სამი (ინგლისური can).

მასწავლებელი: რა ასოთი იწყება სიტყვა შეუძლია (can)? (გამოჰყოფს პირველ ასოს c). ვისი სახელი იწყება can-ის მსგავსად?

კარლი: ჩემი

მასწავლებელი: როგორ იწყება შენი სახელი:

კარლი: c-ასოთი.

მასწავლებელი: შეგიძლია დაწერო ასო c აი აქ? (მასწავლებელი ვარაუდობს, რომ მოკლე თანხმოვნის c-ის გამოთქმა რთული იქნება მოსწავლისათვის და ამიტომ ამატებს განსაზღვრულ სიტყვას „ასო“, ინგლისურში განუსაზღვრელ არტიკლს “a”). რა ასო უნდა დავამატოთ ca-ს რომ მივიღოთ სიტყვა can (შეძლება)?

FYI

- დამატებით მაგალითების სანახავად გაზიარებულ (ინტერაქტიულ) წერაში, იხილეთ თავი ინტერაქტიულ წერაზე: წიგნში „ბგერები სიტყვაში მნიშვნელოვანია“ (Voices in Word Matters), ფაუნტასისა და პინელის რედაქციით (Portsmouth, NH: Heinemann, 1999).

- მოსწავლეებს ევალუბათ მიუთითონ სიტყვები კითხვის დროს იმისათვის, რომ ნათელი იყოს, რამდენად ახერხებენ ისინი ცალკეული სიტყვების პროცესირებას და არ არიან უბრალოდ ტექსტის იმ ნაწილების ციტირებით დაკავებული, რომელთა დამახსოვრებაც შეძლეს.

გაზიარებული (ინტერაქციული) წერისას, მოსწავლეებმა შეიძლება უთხრან მასწავლებელს, რომელი ასო დაუწეროს მან თავისი ისტორიის მონაკვეთში/ნაწილში.



Exemplary Teaching Shared Writing in Kindergarten

არაფორმალური შეფასების სხვადასხვა მექანიზმების გამოყენებამ პაიგ ფერგიუმსონს დაანახვა, რომ საბავშვო ბაღში მისი მოსწავლეების მხოლოდ ნახევარმა იცოდა, რა ასოთი იქნებოდა მათი სახელები და მხოლოდ ორმა მოსწავლემ იცოდა ანბანის ასოები. აღმზრდელმა ჩათვალა, რომ ბავშვები წიგნიერების დონე დაბალი იყო და გადაწყვიტა, რომ გაზიარებული წერის აქტივობები დაკავებულიყო მათთან. საბავშვო ლიტერატურული ნაწილიდან მათ პოლ გალდონის თაფლკვერ-კაცუნა წაიკითხა კლასში. მოგვიანებით კლასი სასეირნოდ გავიდა იმისათვის, რომ ფარული თაფლკვერ-კაცუნები ეპოვნათ. (1975) . კლასში დაბრუნებისას, მოსწავლეებმა დაიწყეს საერთო, გაზიარებული ისტორიის შექმნა. ისტორია შედგებოდა იმ ადგილების

ჩამონათვალიდან, სადაც მათ თაფლაკვერ-ბიჭუნები იპოვნეს. მოსწავლეების ასოსა და ბგერების ცოდნაზე დაფუძნებით, მასწავლებელმა დამატებითი საერთო (გაზიარებული) ისტორიების შექმნის დროს მოსწავლეებს სხვა, უცნობი ბგერები და ასოები გააცნო. ცნობიერების გასაღრმავებლად და მოსწავლეების მიერ ცალკეული სიტყვების ცოდნის გასააქტიურებლად, მან სთხოვა მოსწავლეებს თითოეული სიტყვა თითოთი ეჭვენებინათ მაშინ, როდესაც სხვა ბავშვები კითხულობდნენ. წლის განმავლობაში, ბავშვებმა ისწავლეს ცალკეული ბგერების მოსმენა და გაგება სიტყვებში, ამ ბგერების შესაბამისი ასოებით გამოხატვა. მათ ასევე შეისწავლეს წერის უამრავი განსხვავებული ფორმატიც. ისინი გაზიარებულ და საერთო ასოებს წერდნენ თავის სახატავ ალბომებში, ჰყვებოდნენ წაკითხულ და მოსმენილ ისტორიებს, ქმნიდნენ სიებსა და ჩამონათვალებს, ახერხებდნენ საკუთრი მეცნიერული დაკვირვებების შეჯამებას. გარდა ინტერაქტიულისა, ბავშვები დამოუკიდებელი წერითაც იყვნენ ყოველდღიურად დაკავებული. ერთობლივი წერა კარგ საფუძველს ქმნიდა მათი დამოუკიდებელი წერის განვითარებისათვის. ისინი იმ ერთობლივ ისტორიებსაც ხელახლა კითხულობდნენ, რომლებიც საკლასო ოთახში იყო მიკიდულ-მოკიდული. გაზაფხულის შეფასების დროს, ბავშვებმა არნახული პროგრესი აჩვენეს. მათი ფონემური ცნობიერება, ასოსა და ბგერის ურთიერთკავშირის ცოდნა, ანბანის ცოდნა, ბეჭდური მცნების გააზრება და წერის უნარები თვალნათლივ ვითარდებოდა. ბევრს ასევე შეძლო პირველი კლასის დაწყებითი დონის წიგნების წაკითხვაც.

(ბუტონი, ჯონსონი & ფერგიუსონი, 1996)

კლასი „X“:

მასწავლებელი: ვის სახელშია ასო „ნ“.

ნენი: ჩემს სახელში.

მასწავლებელი: ამატებს დაფაზე ასო „ნ“-ს, მასწავლებელი თითოეულ ასოს თითო აცოლებს და ამბობს: მარიას შეუძლია (Maria can). რისი გაკეთება შეუძლია მარიას? (What can Maria do?).

ბავშვები: ველოსიპედის ტარება.

მასწავლებელი: რამდენი ასოა სიტყვაში „ტარება“? (ride) (მასწავლებელი აქცენტით გამოთქვამს ყველა ასოს.)

სინტია: სამი.

მასწავლებელი: რა ასოთი იწყება სიტყვა „ტარება“? (ride) (მასწავლებელი აქცენტს აკეთებს პირველ ასოზე). ვისი სახელი იწყება ისევე, როგორც სიტყვა „ტარება“ (ride)?

რობერტო: ჩემი სახელი. რობერტო იწყება ისევე, როგორც „ტარება“ (ride).

მასწავლებელი: რა ბგერები გესმით სიტყვაში? რა ბგერა მოდის ასო „რ“ შემდეგ? (მასწავლებელი წელავს ასო „რ“-ს გამოთქმისას).

კარლი: I

მასწავლებელი: რა ბგერა გამოთქვამს ასოს i?

კარლი: ადვილია! ასო i.

მასწავლებელი: რა ბგერა გამოთქვამს ასოს დ?

კარლი: D.

მასწავლებელი: შეგიძლია ჩვენთვის დაწერო i-d ?

კარლი: შემიძლია დავწერო i , მაგრამ არ გახსოვს, როგორ იწერება d.

მასწავლებელი: შეგიძლია ანბანის პლაკატზე იპოვო ასო d?

მასწავლებელი: (მას შემდეგ რაც ასო d-ს უმატებს ბოლოში ასო e-ს, კითხულობს):
ვის შეუძლია გვაჩვენოს და წაიკითხოს რა დავწერეთ დაფაზე? მასწავლებელი
აგრძელებს ამ დიალოგს მანამდე, სადაც ისტორია არ დასრულება.

დასრულებული ნამუშევრები კედლებზეა გაკრული. მასწავლებელი კი
ერთობლივი კითხვისათვის იყენებს ამ ნამუშევრებს. მას შემდეგ, რაც ბავშვები კარგად
გაეცნობიან ნამუშევრებს, მასწავლებელი წახალისებს მათ ამ ნამუშევრების
წაკითხვისათვის. ფერთა ჩამონათვალი, რიცხვები და სხვა ჩვეული სიტყვები, ასევე
მოსწავლეების სახელები ასევეა განთავსებული კლასის კედელზე ანბანური
თანმიმდევრობით. კარგი იქნება, სიტყვების შესაბამისი ილუსტრაციების
უზრუნველყოფაც მოსწავლეებისათვის. ეს ხელს შეუწყობს მათ სიტყვების
იდენტიფიცირებაში. მაგალითად, მოსწავლეების სახელებს შეიძლება თან ახლდეს
მათი ფოტოები (ბრედლი და ჯონსი, 2007). მოსწავლეები ინიციატივა, კედლებზე
განთავსებული სიები და ისტორიები დამოუკიდებელი წერის მხარდაჭერისათვის
გამოიყენონ, წახალისებულია. ერთობლივი წერა არის ჯგუფური პროექტი, ამიტომ
შექმნილ ისტორიებში გამოიყენება სტანდარტული მართლწერა. როდესაც
მოსწავლეები დამოუკიდებლად წერენ, ისინი ხშირად იყენებენ ინტუიციურ
მართლწერას, თუმცა მათ მიერ კედელზე განთავსებული სიტყვების გამოყენება
მისასალმებელია. როგორც წესი, მოსწავლეების წერითი ნამუშევრები შედგება
სტანდარტული მართლწერის პრინციპებისგან, რომლებიც კედლებზე განთავსებულ
სიებსა და ისტორიებშია მოცემული.

ინდივიდუალური ინტერაქციული წერა

კალმის მოსწავლეების ჯგუფთან ან მთელ კლასთან გაზიარების გარდა,
ინტერაქტიული წერა ასევე შეიძლება ინდივიდუალურ მოსწავლეებთან
მიმართებითაც გამოვიყენოთ (როუზერი, 2011). ცალკეულ, ინდივიდუალურ
მოსწავლეებთან ამ მეთოდით მუშაობა მასწავლებელს მთლიანი სურათის დანახვის

საშუალებას აძლევს თითოეული ბავშვის წიგნიერი განვითარების შესახებ. ამავდროულად, გაკვეთილები განსაკუთრებული ეფექტურობით გამოირჩევა, რადგან ბავშვის შესაძლებლობებზეა დაფუძნებული და მის კონკრეტულ საჭიროებებზეა მორგებული. ტექნიკა, რომელიც აშტონ-ვარნერის (1963) ორგანული მიდგომის ადაპტირებულ ვერსიას წარმოადგენს, გულისხმობს მასწავლებლის მიერ მოსწავლეების წახალისებას ისეთი ისტორიების კარნახისათვის, რომლებიც ერთ, კონკრეტულ სიტყვაზეა დაფუძნებული. თუ ამ მიდგომის ორიგინალურ ვერსიაში ეშტონ-ვარნერი მოსწავლეებს ეკითხება, თუ რა სიტყვის სწავლა სურთ მათ, ადაპტირებული ვერსიის თანახმად, მასწავლებელი ეკითხება მოსწავლეებს, თუ რა სიტყვა მოსდით თავში. მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები საკუთარ სიტყვებს ეტყვიან მასწავლებელს, ისინი ასევე უყვებიან მასწავლებელს სიტყვის შესახებ. მაგალითად, ის ბავშვმა, რომელსაც თავში სიტყვა „ძალი“ მოუვიდა, მასწავლებლის თხოვნით შემდეგ, რომ მოჰყვეს ამ სიტყვის შესახებ, შეიძლება თქვას: „მე მყავს ძალი“ (I have a dog) ჰყვება თავისი სიტყვის შესახებ. ერთობლივი წერის დროს კი საზიარო კალმით, ბავშმა შეიძლება დაწეროს სიტყვა „მე“ (I), შემდეგ ასო „h“ სიტყვას „have“ (ქონა/ყოლა) გამომხატველია. მასწავლებელი ასრულებს დაწყებულ სიტყვას, ასევე მიაბამს არტიკლს „a“ და სიტყვის „ძალი“ (dog) პირველ ასოს „d“. შემდეგ ის ამატებს „ig“-საც, რომ სიტყვა დაასრულოს. ერთობლივი წერის ინიცირებისათვის კიდევ ბევრი, სხვადასხვა ბიძგის მიმცემი აქტივობები არსებობს. ასეთია მაგალითად, კითხვები: „რის შესახებ გინდა დღეს დაწერა?“ „რისი თქმა გინდა?“ თქვენ, მასწავლებელს შეგიძლიათ იმის ჩვენებაც, თუ როგორ გადაწყვიტეთ, რის შესახებ დაწეროთ და როგორ აპირებთ დაწერას. ასეთი დემონსტრირებები მოსწავლეებს ეხმარება საკუთარი ფიქრების ქალაქში გადმოტანაში. ეს კი უფრო ეფექტურია, ვიდრე უბრალოდ მათი წერისათვის დაპატიჟება.

FYI ბოლოდროინდელ წარსულშიც კი, წერა განიხილებოდა უფრო რთულად და პროგრესულ ნაბიჯად წიგნიერებაში, ვიდრე კითხვა. ამიტომ, ბავშვებს წერას მას შემდეგ ასწავლიდნენ, რაც მათ კითხვა ჰქონდათ ნასწავლი. თუმცა, ამჟამად წერისა და კითხვის უნარები განვითარება პარალელურად ხდება და ურთიერთკავშირშია. ■	FYI გამოყავით ცოტაოდენი დრო იმისათვის, რომ გაეცნოთ სამეტყველო ბგერებს. წარმოთქვით ბავისებრი ბგერები, რომლებიც ცხრილის 4.2 პირველ სვეტშია მოცემული. დააკვირდით, როგორ ხდება ასოების /b/ და /p/ გამოთქმის ფორმირება თქვენი ტუჩების მოძრაობის საშუალებით. რა ხდება, თუ ცხვირზე მოიჭერთ ხელს და ისე წარმოთქვამთ ასოს /m/? სცადეთ სხვა თანხმოვან ბგერებთან მიმართებითაც. დააკვირდით, როგორ ხდება ამ თანხმოვანთა ფორმირება.

წერის ახალი კონცეფცია

ტრადიციულად, მოსწავლეებისათვის წერის სწავლება მანამდე არ იწყებოდა, ვიდრე ისინი კითხვას არ დაიწყებდნენ. ხშირად კი, წერა გათანაბრებული იყო, სუფთა წერას, ბეჭდვასა და ორთოგრაფიის სწავლებასთან. თავისთავად წერა არ არის უბრალოდ ასოებისათვის ფორმის მიცემის საკითხი (ჰოლდაი, 1979); წერა სამყაროს წარდგინების საშუალებაა, რომელიც ბატიფეხური და დაუდევარი ნაჩხაპნიდან თანდათან გადაიქცევა მრავალმნიშვნელოვან ნიშნებად და ბოლოს და ბოლოს ტრადიციულ ასოებად და ორთოგრაფიად. სკოლის პირველივე წუთებიდანვე ბავშვები უნდა წავახალისოთ, რომ წერონ, რაც შეიძლება ბევრი, როგორც შეძლებენ და რა საშუალებითაც შეძლებენ, იქნება ეს სურათები, ასოების მსგავსი ფორმები თუ ინტუიციური ორთოგრაფია. მასწავლებელმა უნდა წახალისოს მოსწავლეები წერისა და ხატვისათვის, უნდა დაუჭიროს მხარი მათ ძალისხმევას და უნდა მოერიოს თავს, რომ არ შეასწოროს „შეცდომები“. მასწავლებელმა პროცესის მოდელირება უნდა გასწიოს, მისცეს მოსწავლეებს საშუალება პროცესს დაფაზე, სადემონსტრაციო

ქალაქებში, ვორდ-პროცესორის საშუალებით, ბლოკნოტში წერას დააკვირდნენ. წერის მცდელობები ანბანური სისტემის აღმოჩენის, შეცნობისა და გააზრების საწინდარია და ეხმარება მოსწავლეებს ორივე, წერისა და კითხვისათვის ალღოს აღებაში.

სამეტყველო ბგერების ფორმირება

სამეტყველო ბგერების ფორმირების ცოდნა დაგეხმარებათ თქვენი ამოცანის - ფონოლოგიური ცნობიერების, მარცვლებისა და მართლწერის უნარების განვითარებაში. ეს დაგეხმარებათ მიხვდეთ, თუ რატომ ხდება ისე, რომ სიტყვა მატარებელს (train) ხშირად წერენ როგორც CHRAN და რატომ არის რომ სიტყვა გოგონა (girl) ხშირად არის დაწერილი როგორც GRIL. ასევე გაიგოთ, თუ რატომაა, რომ ისეთი კლასტერები, როგორიცაა st სიტვაში stop (გაჩერება) და იგივე sp სიტყვაში spot (ლაქა) ხშირად არასწორად არის ამოკითხული.

ცხრილი 4.2 თანხმონები: არტიკულაციის ადგილი და მეთოდი

	ტუჩები (ბაგისმ იერი)	ტუჩები და კბილებ ი (კბილბ აგის- ისმიერი)	ენა კბილებს შორის (კბილისმ იერი)	ენა კბილებს უკან (ალვეოლა რული)	პირის თალი (სასისმიერ - უკანასასის მიერი)	პირის უკანა მხარე (უკანასასის მიერი)	ხახა (ხორხისმ იერი)
მსკდომი, მჟღერი- ყრუ აფრიკატები მჟღერი- ყრუ	B (barn) P (pot) M (me)	V (van) F (fan)	Th (this) Th (thin)	D (deer) T (time) N (now) Z (zipper)		G (gate) K (kite) Ng (sing)	H (horse)

ნახევრადხმოვნები	W (w)			S (sight)	Zh (azure)		
შუალედური, მერყევი	Hw (whale)				Sh (ship)		
		R (ride)			J (jug)		
					Ch (chip)		
					Y (yacht)		
					L (lion)		

თანხმოვნების ფორმირება

თანხმოვნები ფორმირდება სუნთქვის ნაკადის სხვადასხვაგვარად გამოშვების ან შეზღუდვის შედეგად. ინგლისურში არის 25 თანხმოვანი ზეგრა (იხ. ცხრილი 4.2). თანხმოვნის გამორჩევა შესაძლებელია არტიკულაციის მისეული ადგილითა და მეთოდით, ასევე ზეგრით. იხილეთ თანხმოვნების ცხრილი 4.2. ცხრილის განხილვისას, ყურადღება მიაქციეთ მათი ფორმირების თავისებურებებს. დააკვირდით, სად და როგორ იყენებთ ენას, ტუჩებს, კბილებს. მიაქციეთ ყურადღება, რომ თანხმოვანი პირის, ცხვირისა და თუ ხახის სხვადასხვა ნაწილებში ყალიბდება და წარმოითქმის. გარდა ამისა, თანხმოვნები ორნაირია: მჟღერი და ყრუ. მჟღერ თანხმოვნებს თან ახლავს ხმის იოგების ვიბრაცია. მაგალითად, /b/ არის მჟღერი, ხოლო /p/ კი ყრუ თანხმოვანი. თუ თქვენ ამბობთ რომელიმეს ამ თანხმოვნიდან, თქვენ შეამჩნევთ, რომ ორივეს ერთი და იგივე მეთოდით და არტიკულაციის ადგილით წარმოთქვამთ. განსხვავება მხოლოდ იმაშია, რომ ერთი მჟღერია, ხოლო მეორე კი, არა.

ხმოვნების ფორმირება

ხმოვნების წარმოთქმა ხდება ენის, ტუჩებისა და კბილების საშუალებით. ხმოვანთა კლასიფიკაცია მათი არტიკულაციის, წარმოთქმის მიხედვით ხდება. წარმოთქვით თითოეული ხმოვანი ზეგრა, რომელიც მოცემულია ცხრილში 4.3. რას ამჩნევთ

ბგერების წარმოთქმისას? რა პოზიციაშია თქვენი ენას, როდესაც სხვადასხვა ხმოვნებს წარმოთქვამთ? დააკვირდით, თქვენი ენა მოძრაობს პირის წინა ნაწილში და შემდეგ გადადის უკან. თქვენი ენა მოძრაობს პირის ღრუს უკიდურესად ქვემო ნაწილში როდესაც ამბობთ ხმოვნებს /-e/, /i/, /-a/, /e/, /a/, /-i/, /o/ და შემდეგ იწყებს ზემოთ მოძრაობას. ხმოვანი /-e/-ით დაწყებისას, თქვენი ტუჩები ისე იხსნება, როგორც ღიმილის დროს. ნელ-ნელა, ტუჩები მრგვალდება. ბგერები /oy/ და /ow/ შედგება ორი ბგერისაგან.

გარემოს ეფექტი სამეტყველო ბგერებზე

გარდა სიტყვებისა, I (მე) და oh (ოჰ, შორისდებული), სამეტყველო ბგერების უმრავლესობა არ გხვდება ცალკე, მოწყვეტილად. მათ გააჩნიათ სხვა სამეტყველო ბგერები წინიდან და უკნიდან. ძალიან ხშირად სამეტყველო ბგერები დამოკიდებულია იმ ბგერებზე, რომლებიც მათ წინ და უკან იმყოფებიან სიტყვაში (მოტსი, 2000, 2004).

ცხრილი 4.3 ამერიკულ ინგლისური ხმოვნები

	წინა	ცენტრალური	უკანა
მაღალი	E (beat)		oo (boot)
	I (bit)		Oo (book)
საშუალო	A (bait)	U (but)	O (boat)
	E (bet)	Scwa	
	A (bat)	O (bottle)	Ow (bought)
დაბალი	I (bite)	Oy ow (ხმოვანი ბგერების კომბინაცია)	

ნაზალიზაცია (ბგერის ცხვირისმიერი ეფექტი)

ნაზალური თანხმოვანი ბგერები, როგორებიცაა მაგალითად /m/, /n/, ნაწილობრივ იკარგებიან ხმოვნის, ხანდახან კი, მომდევნო თანხმოვნის წარმოთქმის დროს. მაგალითად, სიტყვა ant (დეიდა) შეიძლება ისმოდეს, როგორც /at/, ხოლო სიტყვა sand (ქვიშა), როგორც სიტყვა /sad/ (მოწყენილი). ნაზალიზაციის გამო, რთულია ბგერების დანაწევრება ისეთ სიტყვებში, როგორებიცაა ant, sand და ა.შ. არსებობს მზარდი შესაძლებლობა, რომ სიტყვები ant და sand ნაზალური თანხმოვნის გარეშე იქნეს გამოთქმული. ამიტომ ისინი გამოითქმება, როგორც AT და SAD. იმ სტრუქტურებს, რომლებიც გააჩნიათ ნაზალურ თანხმოვნებს, /n/ და /m/ სიტყვის ბოლოს, შეიძლება განსაკუთრებული ყურადღება სჭირდებოდეს. ამისათვის, ის საჭიროა იმ კონტრასტის ხაზგასმა, რომელიც არსებობს ბგერის a გამოყენებისას at და an-თან. an და am ნიმუშების წარმოდგენისას, ხაზი გაუსვით ასო-ბგერებს, როგორც ერთობლიობას. არ მოითხოვთ მოსწავლეებისაგან, რომ გამოთქვან ცალკე a და ცალკე კი n, არამედ შეაერთონ ისინი. არ გამოიყენოთ მსგავსი სტრუქტურის სიტყვები სიტყვების დაშლის სავარჯიშოებში.

შეფასება სწავლისათვის

შეამოწმეთ ბავშვების ნაწერები და მათი ორთოგრაფიული მცდელობები. შეეცადეთ დაინახოთ ის არგუმენტები, რომლებიც სიტყვების არასწორ მართლწერაში შეიძლება არსებობდეს. გაითვალისწინეთ მაგალითები, რომლებიც ნაზალიზაციასთან, აფრიკატებთან, ასპირაციასთან და ხმოვნების შერევასთან შეიძლება იყოს დაკავშირებული. განიხილეთ, როგორ შეიძლება თქვენი ამ ცოდნის გამოყენება მართლწერისა და ფონიქსის სწავლების პროცესში. ■

FYI

სამეტყველო ბგერებს გააჩნიათ ალოფონები. ალოფონები არის ფონემების წარმოთქმის ვარიანტები. სიტყვაში egg (კვერცხი), ხმოვანი უფრო მეტად ჟღერს როგორც /-a/ ვიდრე /e/ (მოტსი, 2004). ეს კი იმას ნიშნავს, რომ სიტყვა egg არ არის საუკეთესო არჩევანი მოსწავლეებისათვის მოკლე e მოდელირებისათვის. ■

FYI

ელბოუს (2004) მოსაზრებით, „იმ პატარა ბავშვებსაც კი, რომლებმაც არ იციან ანბანი, შეუძლიათ წერა, თუ ნანახი აქვთ, როგორ წერენ სხვა ადამიანები“. „ისინი ჩხაპნიან, ჯღაბნიან, თუმცა ამ მოქმედებას თავისი მნიშვნელობა გააჩნია. ბავშვებს შეუძლიათ საკუთარი ნაწერი „წაგიკითხოთ“. ერთადერთი, რაც საჭიროა, თქვენ ბავშვები უნდა წახალისოთ ინტუიციური და საბავშვო ორთოგრაფიის გამოყენებისათვის, რაც არ უნდა მარტივად გეჩვენებოდეთ ასოების წერა. როგორც კი სარკმელს შეხსნით, მასწავლებლები დაინახავთ, როგორ გეხმარებათ ეს კითხვის სწავლებაში“ (გვ.10).

მარცვლოვანი თანხმოვნები

ბგერები /l/, /r/, /m/, ან /n/ სიტყვის ბოლოში მარცვლის სახით შეიძლება იყოს მოცემული. ამიტომაცაა სრულიად ლოგიკური ახალბედა მწერლისათვის, რომ სიტყვა letter (წერილი) ან სიტყვა little (პატარა) გამოთქვას როგორც LETR და LITL. Him და Dan კი გამოხატოს HM და DN.

აფრიკატები

ასოთა ჯგუფები, როგორიცაა /ch/ და /j/ შედის აფრიკატების ჯგუფში. აფრიკატებში სუნთქვას პირდაპირ მოჰყვება ფრიკატივები. ფრიკატივი არის თანხმოვანი ბგერა, რომელიც წარმოიქმნება გახახუნების შედეგად, როგორც ეს /v/-ს ან /f/-ს შემთხვევაშია შესაძლებელი. ფონემები /t/ და /d/ ასევე ხდებიან ფრიკატივები, თუ ისინი განთავსებულნი არიან ბგერა /r/-ს წინ. ამ დროს ბგერა /t/ ისმის, როგორც /ch/, ხოლო ბგერა /d/ კი გაისმის როგორც /j/. აფრიკატიზაციის გამო, სიტყვა train (მატერებელი) ხშირად გამოითქმის, როგორც CHRAIN, ხოლო სიტყვა drum (დოლი) კი

- როგორც JRM ან JM. ეს განსაკუთრებით დამახასიათებელია ბავშვებისათვის, რომლებიც მათ მიერ გაგონილ ბგერას აქცევენ დიდ ყურადღებას.

ასპირაცია

დაიჭირეთ ქაღალდის ნაგლეჯი პირიდან რამდენიმე ინჩის მანძილზე. ხმამაღლა თქვით pit (ორმო). ახლა კი ასევე თქვით tip (წვეტი) . როდესაც ამბობდით სიტყვას pit, თქვენს წინ ქაღალდი ირხევა, მაგრამ თუ ამბობთ სიტყვას tip, არა. ეს იმიტომ ხდება, რომ სიტყვის tip წარმოთქმას ასპირაციას ახლავს თან. ასპირაცია არის ჰაერის მკვეთრი ამოშვება ბგერის /h/ წარმოთქმის დროს. ყრუ მსკდომი თანხმოვნები, /p/, /t/, და /k/ ასპირირდებიან იმ შემთხვევაში, თუ სიტყვის ამ მარცვლის დასაწყისზე მოდიან. ყრუ მსკდომები არ ასპირირდებიან იმ შემთხვევაში, თუ სიტყვის ან მარცვლის ბოლოს მოდიან ან კლასტერში მეორე ბგერას წარმოადგენენ, მაგალითად: spot (ლაქა), stop (გაჩერება) , ან scare (შეშინება). არასპირირებული ბგერების აღმოჩენა უფრო რთულია და ამიტომ ბავშვები მეტ სირთულეს აწყდებიან ბოლო ბგერების ან კლასტერში მეორე ბგერების გაგება-შეცნობისას. მოსწავლეებს შეიძლება უფრო მეტად გაუჭირდეთ სიტყვაში ამ ბგერების განცალკევება, რომლებიც არასპირირებულ მსკდომებს წარმოადგენენ. იმდენად, რამდენადაც არასპირირებული ფორმები ხშირად ისე ჟღერს, როგორც მჟღერი თანხმოვნები, /p/-ს ხშირად გამოიყენება /b/-ს , /t/ ურევნ /d/-ში და /k/-ს კი, /g/-ში. მაგალითად, PIG (ღორი) ნაცვლად pick (აღება), CUB (ნაშიერი) ნაცვლად cup (ფინჯანი) , SGAR ნაცვლად scare (შეშინება), ან SBOT ნაცვლად spot (მოტსი, 2000).

ხმოვნების არევა

ზოგი ხმოვანი პრობლემურია გასარჩევად იმ თანხმოვნებთან კომბინაციაში, რომლებიც მათ მოსდევთ. ეს განსაკუთრებით ეხება /l/ და /r/, ისეთ სიტყვებში, როგორებიცაა will (ანდერძი) და girl (გოგონა). ბავშვებმა სიტყვა bird (ჩიტ) დაწერონ

როგორც BRID. ეს ხდება არა იმიტომ, რომ ისინი ბგერების თანმიმდევრობას ურევნ, არამედ იმიტომ რომ ბგერები /i/ და /r/ არეული და ბგერას /r/ დომინანტი ჟღერადობა აქვს წარმოთქმისას. სწორედ იგივე ახსნა აქვს სიტყვის girl (გოგონა) დაწერას კომბინაციით GRIL, სადაც /l/ ბგერაა დომინანტური. ასეთი სიტყვების დაყოფაც შეიძლება სირთულეებთან იყოს დაკავშირებული. თუ მოსწავლეს ამ სიტყვების მართლწერასთან დაკავშირებით სირთულეები გაუჩნდებათ, ხმამაღლა წარმოთქმის წახალისება შეიძლება უკუშედეგი მოგცეთ. თუ ისინი იმას დაწერენ, რაც ესმით, იმის გარანტია, რომ სიტყვა არასწორად იქნება დაწერილი, დიდია (მოტს, 2000). ზუსტად ასევეა სიტყვები train (მატარებელი), drum (დოლი), და dress (კაბა). ან ელემენტების სწავლება გამართლებულია ცალკეული რითმული ნიმუშების სახით. თუ რითმა როგორც ცალკეული ერთეული ისწავლება, მოსწავლეებს არ ვთხოვთ მათ ბგერებად დაწოხას და მათი რიგითობის, მაგ. მესამე ან მეოთხე ბგერის დასახელებას.

ორთოგრაფიის გაუმჯობესება

როდის იწყება წერის პროცესი? დაახლოებით 18 თვის ასაკში ჩვილი იწყებს ქაღალდზე კალმით სხვადასხვა ნიშნების აღნიშვნას (გიბსონი და ლევინ, 1974). 3 წლის ასაკში კი, ჩხაპნა არ არის შემთხვევითი და არაორგანიზებული (ჰარსტი, ვუდვარდი და ბურკე, 1984). იმდენად რამდენადაც პირდაპირი ხაზებითაა მოცემული ქაღალდის გვერდის გასწვრივ და შედგება ხაზების ქვემოთ და ზემოთ გამავალი მრუდებისგან, რეალურად ჩვენ საქმე რეალურ ნაწერთან გვაქვს. ამ პერიოდისათვის ბავშვებმა შეიძლება ასოების მსგავსი ფიგურები შექმნან, გამოიყენონ რიცხვებისა და ასოების კომბინაციები და ბოლოს და ბოლოს, თანდათან, მხოლოდ ასოებით შემოიფარგლონ. მთელი ამ პროცესის განმავლობაში, ბავშვები ნიშნის მცნების აღმოჩენით არიან დაკავებული (კლეი, 1972). ეს კი წარმოადგენს მათ მიერ გრაფიკული ელემენტების შემთხვევით, პირობით გამოყენებას იმისათვის, რომ სიტყვის, მარცვლის ან ბგერის იდეა, საკუთარი მოსაზრება წარმოადგინონ. მაგალითად, ბავშვმა შეიძლება

გამოიყენოს ასოები b ან x ან სულაც გამოიყენოს თავისი, ასოების მსგავსი ფორმები, იმისათვის, რომ მაგალითად, ბურთი წარმოუდგინონ სამყაროს. ორთოგრაფიის უპირველესი ნაბიჯია ანბანის წინა (წინაფონემური) სტადია. ამ სტადიაზე ბავშვი იაზრებს იმას, რომ ასოები გამოიყენება სიტყვების შესაქმნელად, თუმცა მას ჯერ კიდევ არ აქვს დაჭერილი ანბანური პრინციპი, კერძოდ კი, ის, რომ ასო წარმოადგენს ბგერებს. ოთხი წლისათვის პოლ ბისე იყენებდა ასოების ტანებს (ხაზებს) იმისათვის, რომ დედისათვის ესაიმოვნებინა. ასოები შემთხვევითი პრინციპით იყო შერჩეული და ისე განლაგებული, რომ ორი კომუნიკაციური გზავნილის - „კეთილი იყოს სახლში დაბრუნება“ და „გახალისდი“ მიტანას ახერხებდა ადრესატამდე (ბისე, 1980). ორთოგრაფიის შემდგომი ნაბიჯია ანბანური (ასოების სახელები) სტადია. ამ სტადიის ადრეულ ეტაპზე, ბავშვები ანბანური პრინციპების გამოყენებას იწყებენ. თავდაპირველად, ცალკეული ასოები შეიძლება მთელი სიტყვის წარმოსადგენად იქნეს გამოყენებული, მოგვიანებით - ერთ მარცვალს წარმოადგენდეს, ხოლო ბოლოს კი ერთი ბგერა ერთი ასოთი იქნება გამოხატული (ფერერიო, 1986). მაგალითად, ასო k შეიძლება გამოყენებულ იქნას სიტყვის car (მანქანა) გამოსახატად. ცოტა მოგვიანებით, იგივე დონეზე, ბავშვმა შეიძლება დაამატოს ბოლო თანხმოვანი და KR გახდეს სიტყვის car (მანქანა) გამოხატულება. ზოგიერთი თანხმოვნის კომბინაციას შეიძლება ერთი შეხედვით არანაირი კავშირი არ გააჩნდეს მის ჟღერადობასთან: მაგალითად, tr ხშირად არის ბავშვების მიერ გამოხატული კომბინაციით CH , ხოლო dr კი დაწერილი თანხმოვნებით JR . აბა, სცადეთ და წარმოთქვით სიტყვა „train“ (მატარებელი). ყურადღებით უსმინეთ პირველ წარმოთქმულ ბგერას. პირველი ასო ჟღერს, როგორც $/ch/$. ზუსტად ასევეა ასო d კომბინაციაში dr . რადგან ჟღერს, როგორც $/j/$ ბგერა. ბავშვი კი, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, იმას წერს, რაც ესმის (რიდი, 1971).

როდესაც ბავშვი აღწევს ანბანურ (ასოს სახელწოდების) სტადიას, იწყებს ხმოვანი ბგერების აღმოჩენასაც. ბავშვი კვლავ აგრძელებს იმ სტრატეგიის გამოყენებას, რომელის მიხედვითაც ასო წარმოდგენილია იმ ბგერით, რომელიც მას პირველი ესმის ამ ასოს სახელწოდებაში. ამიტომაცაა, რომ ბავშვი დაწერს LAT სიტყვის $latter$ (წერილი)

მაგივრად, ხოლო feet (ფეხი) კი მისთვის არის FET. ეს პრინციპი აქტუალურია პრაქტიკულად ყველა თანხმომცემისა და გრძელი ხმოვნის შემთხვევაში, თუმცა არა მოკლე ხმოვნებისათვის, რადგან მოკლე ხმოვნების სახელები არ მოიცავენ საკუთარ პრონანსს. იმისათვის, რომ მოკლე ხმოვნები გამოხატონ, ბავშვები ირჩევენ „ახლოსა“ ტაქტიკას, რომელიც გულისხმობს, რომ ისინი იყენებენ იმ გრძელი ხმოვნების სახელებს, რომლებიც ყველაზე მეტად მიესადაგება მოკლე ხმოვნის პირის აპარატით არტიკულაციას. მაგალითად, მოკლე ხმოვნის e ფორმირება ყველაზე ახლოსაა გრძელი a არტიკულაციის შემთხვევასთან, შესაბამისად, ბავშვი ხმოვნის e მაგივრად დაწერს A. მისთვის BAD (ცუდი) იქნება სიტყვის bed (ლოგინი) გამოხატულება. „ახლოსა“ ტაქტიკაზე დაფუძნებით, მოკლე ხმოვანი i იქნება ხმოვნით (SET (კომპლექტი) ნაცვლად sit (ჯდომა)). მოკლე o გამოიხატება ხმოვნით i (HIP (ბარდაყი) ნაცვლად hop (ხტომა)). მოკლედ u გამოიხატება ხმოვნით o (BOT ნაცვლად სიტყვისა but (მაგრამ); (რიდი, 1971). მას შემდეგ, რაც ბავშვები აღმოაჩენენ სტანდარტულ ორთოგრაფიას წიგნებში, ისინი ამჩნევენ, რომ ორთოგრაფია ეფუძნება შეთანხმებებს. მაგალითად, სიტყვაში final e (ფინალი) ხმოვანი e გამოიყენება იმისათვის, რომ გამოიყოს გრძელი ხმოვანი. ამით ბავშვები აღწევენ კონსოლიდირებული ანბანის სტადიას (ასევე ცნობილი როგორც სიტყვის შიდა ნიმუშების ან ორთოგრაფიული დონე). ამ სტადიაზე ბავშვები იწყებენ ვიზუალური და ორთოგრაფიული ელემენტების კონსოლიდაციას ბგერით ელემენტებთან მართლწერაში (ჰენდერსონი, 1990). შესაბამისად, ისინი იაზრებენ, რომ ასოები არ არის პირდაპირ მიბმული ბგერაზე. მიუხედავად იმისა, რომ წერის დროს შეიძლება დაუშვან შეცდომები, ისინი იწყებენ ბოლო ხმოვნებისა და გრძელი/ორმაგი ხმოვნების გამოყენებას იმისათვის, რომ ვიზუალურად ხმოვნები გამოხატონ. მაგალითად, ამ სტადიაზე ბავშვმა სიტყვის mean (მნიშვნელობა) მაგივრად შეიძლება დაწეროს MEEN ან MENE. და მაინც, მოკლე ხმოვნებს ისინი სწორად და აკურატულად გამოხატავენ. ამ სტადიაზე განვითარების დროს, ბავშვების მართლწერა ტრადიციულ სახეს იღებს და ისინი ნელ-ნელა გადადიან შემდეგ, მარცვლების შეერთების და დერივაციული მუდმივობის სტადიაზე, რაც წარმოადგენს

ტრადიციული მართლწერის განვითარებული სტადიას, სადაც ორთოგრაფია გულისხმობს მრავალმარცვლიან სიტყვებს (ჰენდერსონი, 1990).

იხილეთ ცხრილი 4.4, სადაც მართლწერისა და ორთოგრაფიის ძირითადი სტადიებია მოცემული. როგორც თითოეული სტადიის აღწერაში ხედავთ, მართლწერა არ არის უბრალო სიტყვების დამახსოვრება. მართლწერა კონცეპტუალური ფენომენია და მოიცავს გაგება-გააზრების სამ დონეს, როგორებიცაა ანბანური, მახასიათებლებისა და მნიშვნელობის დონეები. ანბანურ დონეზე მოსწავლეები იაზრებენ, რომ ასოები ბგერებით გამოიხატება. მახასიათებლების დონეზე, ისინი ხვდებიან, რომ ასოები ხშირად წარმოქმნიან მახასიათებლებს, როგორც სიტყვების load (დატვირთვა) და rope (თოკის მნიშვნელობით, სადაც გრძელი ხმოვანი o ერთხელ იწერება oa ხმოვნების ხოლო მეორედ კი o-e ხმოვნების კომბინაციით. გაგება-გააზრების დონეზე მოსწავლეებს გამოაქვთ დასკვნები იმასთან დაკავშირებით, რომ სიტყვის მნიშვნელობამ შეიძლება მისი მართლწერა განსაზღვროს; სწორედ ამიტომ, სიტყვები, რომლებსაც ერთი და იგივე ან მსგავსი მნიშვნელობა აქვთ, გამოთქმის დროსაც კი, შეიძლება განსხვავდებოდნენ: მაგ. sign / signature (ხელმოწერა) (ბეარი და ტემპელტონი, 1998).

■ წინასაანბანო (ანუ წინა ფონემურ) სტადიაზე, მოსწავლეები იყენებენ ასოებს, თუმცა ვერ იაზრებენ, რომ ასოებით ბგერებია ■ ანბანურ სტადიაზე, რომელიც ასევე ასოების სტადიის სახელითა ცნობილი, მოსწავლეები ასოების სახელწოდებებს იყენებენ, იმისათვის, რომ გამოხატონ მათთვის საჭირო ბგერები. მაგალითად, ასო ხ-ს სახელი შეიცავს მის გამომხატველ ბგერას.	■ კონსოლიდირებული ანბანის სტადიაზე, რომელსაც ხანდახან სიტყვის შიდა მახასიათებლების ან ორთოგრაფიულ დონესაც უწოდებენ, მოსწავლეები იწყებენ ისეთი მახასიათებლების გარჩევას, როგორიცაა ბოლო ხმოვანი, მაგ. E სიტყვაში finel e და ორმაგი ხმოვნები.

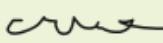
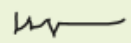
Age	Stage	Example
18 months	Random scribbling	
3 years	Wordlike scribbling	
4-5 years	Prealphabetic (prephonemic) writing	LWIZ
4-6+ years	Early alphabetic (early letter name)	WL
5-7+ years	Alphabetic (letter name)	WAL
6-7+ years	Consolidated alphabetic (within word pattern)	whale
8-10+ years	Syllable juncture	whaling
10-20+ years	Derivational constancy	aquatic

TABLE 4.4 Stages of Spelling

ასაკი	სტადია/დონე	მაგალითი
18 თვე	შემთხვევითი ჩხაპნა	
3 წელი	სიტყვის მსგავსი ჩხაპნა	
4-5 წელი	წინასაანბანო (წინა ფონემური) წერა	
4-6+ წელი	ადრეული საანბანო (ადრეული ასოს სახელწოდება)	
5-7+ წელი	საანბანო (ასოს სახელწოდება)	
6-7+ წელი	კონსოლიდირებული საანბანო (სიტყვის შიდა მახასიათებლები)	
8-10+ წელი	მარცვლების ერთიანობის	
10-20+ წელი	დერივაციული თანმიმდევრობა	

რაც უფრო მეტ გამოცდილებას იღებენ წერაში, ბავშვებსაც ორთოგრაფიისა და მართლწერის უფრო სიღრმისეული გააზრება უჩნდებათ. ისინი იწყებენ ვიზუალური და შინაარსობრივი მახასიათებლების გამოყენებას სიტყვების მართლწერისათვის და აღარ ეყრდნობიან მხოლოდ სმენით აღქმებს. სწავლება განსაკუთრებით ეფექტური მაშინაა, როდესაც ის მოსწავლის განვითარების დონეს ემთხვევა. მაგალითად, ადრეული ასოს სახელწოდების (ადრეული ანბანური) სტადიაზე მყოფი მოსწავლისათვის სირთულეა სიტყვები, რომლებიც ხმოვანი e-ით ბოლოვდება. მას

შეუძლია დაიმახსოვროს მართლწერა, თუმცა ვერ ხვდება პრინციპს და შესაბამისად, იგივე წესს სხვა სიტყვებზე არ გადაიტანს.

FYI

აუცილებლად აუხსენით მშობლებს ინტუიციური მართლწერის/ორთოგრაფიის თვისებები. აუხსენით, რომ მათი ბავშვისათვის ეს არის გარდამავალი პერიოდი და ის სულაც არ გამოიწვევს ბავშვში მართლწერის ცუდად განვითარებას. აუხსენით მშობელს, რისი სწავლებაა საჭირო ტრადიციული მართლწერის განვითარებისათვის. ■

შეფასება სწავლისათვის

ინტუიციური მართლწერა ზრდის ბავშვის მიერ ასოსა და ბგერის კავშირის ცოდნასა და ალღოს. თუ ბავშვის მართლწერას გაანალიზებთ და შეამჩნევთ, რომ ბავშვის ესმის ასოს და ბგერის ურთიერთკავშირის შესახებ, სწავლება ბავშვის განვითარების ამ საფეხურიდან შეგიძლიათ დაიწყოთ.■

იმისათვის, რომ ბავშვის მართლწერის სტადია დაადგინოთ, მისი ნაწერის ნიმუშები უნდა გაანალიზოთ. ასევე შეგიძლიათ გამოიყენოთ დაწყებითი მართლწერის აღმრიცხველიც (Elementary Spelling Inventory) (ბეარი და ბარონი, 1989), რომელსაც გთავაზობთ ცხრილში 4.5. აღმრიცხველში მოცემულია 25 სიტყვა, რომელიც თანდათანობით რთულდება და თითოეული სტადიისათვის დამახასიათებელ საკვანძო ელემენტებს აერთიანებს. დაიწყეთ პირველი სიტყვით და გააგრძელეთ ტესტირება იქამდე, სანამ სიტყვები ძალიან არ გართულდება. სთხოვეთ ბავშვებს იმ დაწეროთ თუნდაც სიტყვის ნაწილი, რომელიც რეალურად ძალიან მნიშვნელოვან ინფორმაციას შეიცავს მისი მართლწერის სტადიის შესახებ. ტესტირების დაწყებამდე, აუხსენით ბავშვებს, რომ გაინტერესებთ, როგორია მათი სიტყვების მართლწერა. ისიც აუხსენით, რომ ზოგი სიტყვა შეიძლება რთული იყოს, მაგრამ მათ უბრალოდ უნდა აჩვენონ საკუთარი მაქსიმუმი. თითოეული სიტყვა გამოიყენეთ წინადადებაში და შემდეგ კიდევ ერთხელ გაიმეორეთ ცალკე სიტყვა.

გამოიყენეთ შეცდომების გზამკვლევის და მისი მეშვეობით გაანალიზეთ ბავშვების შედეგები. ყველაზე უფრო ახალბედა მოსწავლეები ადრეული ანბანის (ადრეული ასოს სახელის) სტადიაზე იქნებიან. თუმცა, ზოგი მოსწავლე შეიძლება უფრო წინასწარი, ზოგი კი, პირიქით, წინასაანბანო (ფომენიკის წინა) სტადიაზე იყოს. ხშირად ისეც ხდება, რომ მოსწავლეები მართლწერის სხვადასხვა სტადიას შორის მიდი-მოდიან. სურათი 4.2 აჩვენებს ბავშვის მიერ ინტუიციური მართლწერის გამოყენებას საბავშვო ბაღსა და პირველ კლასში.

ცხრილი 4.5 დაწყებითი მართლწერის აღმრიცხველი (შეცდომების გზამკვლევთან ერთად)

სტადია	ადრეული ასოს სახელწოდება	ასოს სახელწოდება	სიტყვის შიდა მახასიათებლები
1. bed (საწოლი)	b bd	bad	bed
2. ship (გემი)	s sp shp	sep shep	sip ship
3. drive (მართვა)	jrv drv	griv driv	drieve draive drive
4. bump (შეჯახება)	h bp bmp	bop bomp bup	bump
5. when (როდესაც)	j t tm	wan whan	wen when
6. train (მატარებელი)	k cs kt clst	jran chran tan	teran traen trane traine
7. closet (საკუჭნაო)	j jass cs	tran	clozit closit
8. chase (გამოდევნება)	f vt ft	clast clost clozt	case floaut flote float
9. float (ტივტივი)	b bs bcs	tas cas chas chass	bechise beches beeches beaches
10. beaches (ნაპირები)		fot flot flott	preparng preypering
11. preparing (მომზადება)		bechs becis	popin popping
12. popping (ვარდება)		behis	catl cadol
13. cattle (რქოსანი)			cot cote cout cought caught
14. caught (დაჭერა)			inspshn instec0hin
15. inspection (შემოწმება)			pucshr pungchr puncker
16. puncture (ჩხვლეტა)			salr selr celr seler
17. cellar (სარდაფი)			

confendent confodent conident 22. sivils sevelies sivilicse cii llazas sivelize sivalize civalise civilise civilize 23. flecksibl flexobil fleckuble flecible flexeble flexibel flaxable flexibal flexible 24. opasition oppasishion opposition 25. infaside infacize emfesize emfsize imfasize ephacise empasize <i>emphasise</i>			Flexible oposision oposition opposition emphasize emphasize

გაითვალისწინეთ რომ წიგნიერების წინა სტადია არ არის ამ ცხრილში წარმოდგენილი.

ადაპტირებულია დ. ბეარის და დ. ბარონის (1989) მიხედვით. დაწყებითი მართლწერის აღმრიცხველი (შეცდომების გზამკვლევი) ადაპტირებულია Reading Psychology 10(3), 1999, გვ. 275-292. ნებათვა გადმოტანაზე არსებობს. საავტორო უფლებები დაცულია.

ემერჯენტული წერის ფორმები

ბავშვების წერა შვილი ფორმით ვითარდება. ის იწყება ხატვით და სრულდება ტრადიციული მართლწერით. ფორმები, რომლებზეც ვსაუბრობთ, მოიცავს იმათაც, რომლებიც ცხრილში 4.4 არის წარმოდგენილი, თუმცა სცილდება უბრალო მართლწერას და ასევე მოიცავს მწერლის განზრახვასაც. ემერჯენტული მწერლის ძირითადი ფორმებს წარმოგიდგენთ ცხრილში 4.6, რომელიც ეფუძნება საბავშვო ბაღის აღსაზრდელების კვლევის შედეგებს (ზულცბი, ბერნჰარტი და ჰეიშიმა 1989).

დაწყებით სტადიებზე ბავშები შეიძლება ვერ განასხვავებდნენ ხატვასა და წერას (ლურია, 1983). მოსწავლეების წერის პირველი მცდელობები კი, რეალურად ხატვა შეიძლება იყოს. პატარა მოსწავლეები ხატვას ისე იყენებენ, როგორც უფროსები წერას. ისინი ხატვით გადმოსცემენ გასეირნებას ან მოჰყვებიან ისტორიას. ხატვა ისევე ეხმარება მეხსიერების განვითარებას, როგორც წერა. მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები წერას დაიწყებენ, საინტერესო და სასარგებლო იქნება, თუ ისინი დაწერენ იმ პერიოდზე, როდესაც წერის მაგივრად ხატავდნენ. საბავშვო ბაღში მისვლის დროისათვის, ზოგი ბავშვებს შეუძლია ხოლმე „წერა“ ჩხაპნის დონეზე. ზოგიერთი კი, წერის ამ ფორმას წლის მანძილზეც აგრძელებს. თუმცა, იმის მიუხედავად, რომ ჩხაპნის პერიოდზე ბავშვებმა „ჩამოკიდება“ საკმაოდ დიდხანს იციან, ოქტომბერსა და ნოემბერში მათი ნამუშევრები ბევრად უფრო ოსტატურადაა შესრულებული, ვიდრე წლის დასაწყისში. მაინც როგორაა შესაძლებელი, რომ ერთი ნაჩხაპნი უფრო მაღალი ოსტატობის გამოირჩეოდეს, ვიდრე მეორე? ზედაპირულად შეხედვით, ბავშვების ნაჩხაპნები ერთმანეთისგან ბევრი არაფრით განსხვავდებიან. თუმცა, რეალურად, მათ შეიძლება სრულიად განსხვავებული მნიშვნელობა გააჩნდეთ მათი შემქმნელებისათვის. ბავშვის ნახატში ბევრად მეტი შეიძლება იდოს, ვიდრე ეს თვალისთვისაა დასაწახი. სულზბი (1989a) გვაფრთხილებს: ბავშვის წერის ფორმისა და ხარისხის შესახებ მსჯელობა მხოლოდ მას შემდეგაა შესაძლებელი, რაც მის მიერ ნამუშევარში გადმოცემულს მისსავე მოყოლილს შევადარებთ“ (გვ. 51)

სურათი 4.2 ბავშვის ინტუიციური მართლწერა საბავშვო ბაღსა და პირველ კლასში

ანი ლინკოლნის მიერ დაწერილი ისტორიებიდან. გამოყენებულია ავტორთან შეთანხმებით.

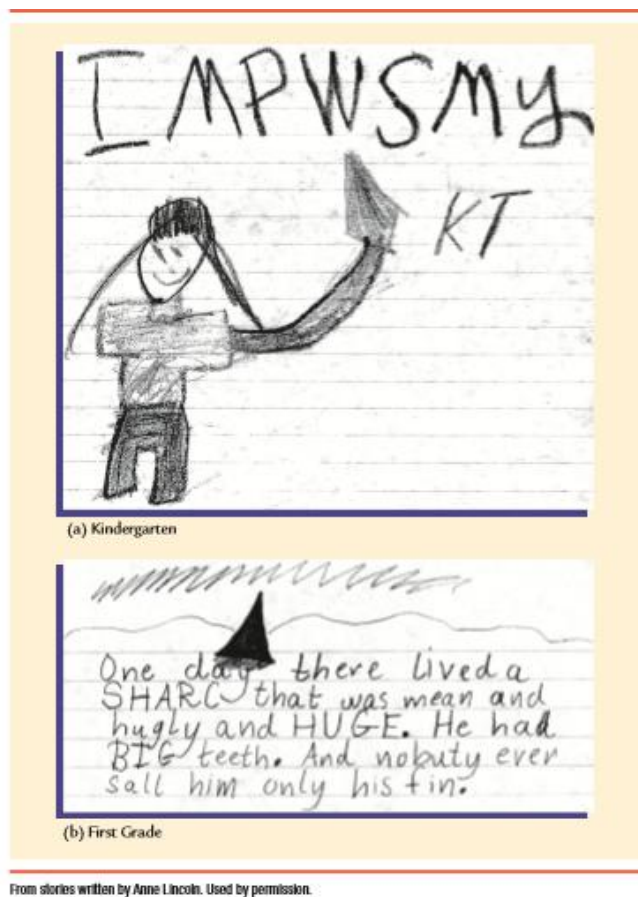


FIGURE 4.2 A Student's Invented Spelling in Kindergarten and First Grade

FYI

საბავშვო ბაღის ქაღალდი გვეუბნება: „მე ჩემი ფრანით ვთამაშობ“. ■

შეფასება სწავლისათვის

დაკვირვებისა და ფრთხილი მცდელობების საშუალებით, გამოარკვეთ, წერის განვითარების რა სტადიაზე იმყოფება ბავშვი. ზოგიერთი მათგანი შეიძლება ხატავდეს ან ჩხაპნიდეს. სხვებს კი უფრო განვითარებული უნარები გააჩნდეს და ინტუიციურ ან ტრადიციულ მართლწერას იყენებდეს. ასევე დააკვირდით, როგორ უდგება ბავშვი წერით სამუშაოს. პირდაპირ მივარდებიან თუ ყოყმანობენ და არ არიან დარწმუნებულები? ■

FYI

როგორც დირკინგი (2006) აღნიშნავს, წერა შეიძლება გამოყენებული იყოს კითხვის ხელშეწყობისათვის ყველაზე ადრეულ საფეხურზეც კი, ან პროცესი პირიქით მიმდინარეობდეს; კითხვა უწყობდეს ხელს წერის განვითარებას. წერა აფერხებს ასოსა და ბგერის გადამუშავებას და შესაბამისად, ხაზს უსვამს ინდივიდუალურ ბგერებს.

ცხრილი 4.6 ახალწარმოქნილი წერის ფორმები

ფორმა	აღწერა
ხატვა	ნახატები არა ისტორიის ილუსტრირებას წარმოადგენენ, არამედ თავად არიან დამოუკიდებელი ისტორია. ბავშვი ნახატებს ისე კითხულობს, თითქოს წიგნი იყოს.
ჩხაპნა	ჩხაპნა ნაწერის ხაზებს ჩამოჰგავს. ის შეიძლება ტალღების, ან უფრო მოგვიანებით ეტაპზე, ასოს მსგავსი ფორმებითაც კი შეიძლება იყოს წარმოდგენილი.
ასოების მსგავსი ფორმები	ასოს მსგავსი ფორმები წააგავს ხელნაწერ ასოებს და როგორც წესი, უფრო მეტად გააჩნიათ დამოუკიდებელი ფორმები, ვიდრე ჩხაპნის დროს. ეს რეალური ასოები არ არის. ის ასოების მსგავსი ფიგურებიც კი, რომლებიც რუდუნებითაა გამოყვანილი ფურცელზე, რეალური ასოების კატეგორიაში ვერ გავა.
ფონემიკის წინა მართლწერა	ბავშვი წერს ნამდვილ ასოებს, თუმცა ასოები შემთხვევითი პრინციპითა ან შინაარსს მოკლებული შემადგენლობითაა მოცემული. მაგალითად, ხდება ერთი და იგივე სიტყვის განმეორება. მიუხედავად იმისა, რომ ასო არის რეალური, ის არ გამოხატავს ბგერას.
	ბავშვი ასლს იღებს მის გარშემო არსებული ნაბეჭდი მასალიდან: მაგალითად, ნიშნები, აბრები და ა.შ. ერთმა პატარა ბავშვი ფლომასტერის ყუთიდან წარწერა გადაიღო. შემდეგ, როდესაც სთხოვეს, წაეკითხა, რაც

გადაღება, კოპირება	დაწერა, დაიწყო ისტორიის მოყოლა, რომელსაც არაფერი ჰქონდა საერთო ფლომასტერებთან (ზულცბი, 1989a).
ინტუიციური მართლწერა	მოსწავლეები ანბანური პრინციპების გამოყენების მნიშვნელობას აცნობიერებენ. ასოები ბგერებს წარმოადგენენ. ასოები, რომლებსაც ისინი წერე, წარმოადგენს ბგერებს. თავდაპირველად, ერთი ასო მთელ სამყაროს წარმოადგენს. დროთა განმავლობაში კი, ისინი თანდათან გადადიან ტრადიციულ მართლწერაზე. ცხრილი 4.4 აჩვენებს მართლწერის სტადიებს და მოიცავს ინტუიციური მართლწერის რამდენიმე საფეხურსაც,
ტრადიციული მართლწერა	მოსწავლის მართლწერა არის ტრადიციული.

ეფუძნება დანართს 2.1, კითხვის და დაწერილიდან გამომდინარე კითხვის ფორმები. მაგალითების ჩამონათვალი (გვ. 51-63) ზულცბის მიხედვით (1989), მეისონის რედაქციით, *კითხვისა და წერის კავშირები*, ბოსტონი, ალინი და ბეკონი.

მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები ისტორიებს დაწერენ, იმისდა მიუხედავად, წერის რა ფორმითა ნაშრომი შესრულებული, მათ სთხოვენ წაიკითხონ ისტორია. ისევე, როგორც ემერჯენტული მკითხველის მიერ ზღაპრების თუ მოთხრობების კრებულის კითხვისას, რომელიც კარგადაა აღწერილი ცხრილში 4.1, მოსწავლეები საკუთარ ნაწერს აბსოლუტურად განსხვავებულ ინტერპრეტაციას აძლევენ. თუ ბავშვს სთხოვთ,

რომ მოჰყვეს რა წერია მის ნაჩხაპნებში, მან შეიძლება მოჰყვეს ისტორია, რომელსაც ერთი შეხედვით არანაირი კავშირი არ გააჩნია ამ ნაჩხაპნებთან. სხვა ბავშვმა კი, ნაჩხაპნები ისე შეიძლება წაიკითხოს, როგორც ტრადიციული ნაწერი. ბავშვის ტონი ისტორიის შესაბამისად შეიძლება იცვლებოდეს. ის შეიძლება ხელით კონკრეტულ ნაჩხაპნს აჩვენებდეს, როგორც სიტყვების სტრიქონებს. როდესაც ბავშვი ნაჩხაპნების ბოლოში გავა, ის წყვეტს კითხვას. თუ ბავშვს სთხოვთ, კიდევ ერთხელ წაიკითხოს ნაჩხაპნები, ის ზუსტად ისევე, იგივე სიტყვებით მოჰყვება. რაღაც მნიშვნელობით, ბავშვი მართლაც კითხულობს თავის ნაჩხაპნებს. ემერჯენტული წერის კატეგორიები წარმოდგენილია ცხრილში 4.7.

ბავშვების წერისათვის წახალისება

იმისდა მიუხედავად, ბავშვები ხატავენ, ჩხაპნიან, ასლს იღებენ, ქმნიან ინტუიციურ მართლწერას თუ ტრანზიტულ ფაზაში გადადიან, მათი წერის წახალისება ყოველთვის აუცილებელია. წერის პროგრამა არაფორმალური, თუმცა სავსებით ფუნქციური უნდა იყოს. პირველი, და აუცილებელი წინაპირობაა, რომ ყველა მოსწავლეა ჰქონდეს სათქმელი. რასაც არ უნდა აკეთებდეს მოსწავლე, ყველაფრის მიმართ უნდა არსებობდეს მიმღეობა და ყველაფერი უნდა იყოს ფასეული. მასწავლებელს აქტიური როლი აკისრია და ახდენა წერის პროცესის მოდელირებას ყველა ხელსაყრელ მომენტში. როდესაც მასწავლებელი მშობლებისათვის ბარათს ამზადებს, სადაც უხსნის საველე სამუშაოების არსსა და მიზანს, ბავშვებმა უნდა იცოდნენ, რითია მასწავლებელი დაკავებული. მოსწავლეები უნდა ხედავდნენ, როგორ ამზადებენ მასწავლებლები ოთახისათვის სხვადასხვა ნიშნებს, აკეთებენ სიას საკლასო სამუშაოებზე გათლილი სხვადასხვა ინვენტარისა და მასალისათვის, უკვეთავენ წიგნებს, წერენ სხვადასხვა მესიჯებს დაფაზე. რეალური ამოცანისათვის წერითი აქტივობის ყურება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია იმ ბავშვებისათვის, რომლებსაც არ ეძლევათ საშუალება წერით აქტივობაში ჩართულ მშობლებს უყურონ. ბავშვების

წერისათვის წახალისება განსაკუთრებით დეტალური და სკურპულოზური უნდა იყოს. მასწავლებელმა შეიძლება ბავშვებს სთხოვოს, დაწერონ იმის შესახებ, რისი გაკეთებაც ესამოვნებოდათ. ამასთან, მასწავლებელი წერის პროცესის მოდელირებით უნდა იყოს დაკავებული და წერით მომენტში აუხსნას ბავშვებს, რას აკეთებს ის კონკრეტულ მომენტში. საწყის ეტაპზე, ბავშვები უნდა წავახალისოთ დაწერონ ისე, როგორც შეუძლიათ. ნაწერი არ უნდა იყოს მოცულობითი და უნდა აღწერდეს, რისი გაკეთებაც უნდა ბავშვებს. სურვილის შემთხვევაში, შეუძლიათ დახატონ იმის გამომხატველი სურათები, რისი გაკეთებაც უნდათ. ან თან დახატონ, თან დაწერონ. მასწავლებელმა ბავშვებს უნდა აჩვენოს წერის განსხვავებული ნიმუშები, რომელთა გამოყენებაც მოსწავლეებს შეუძლიათ. ეს ნიმუშები კი შეიძლება წარმოდგენილი იყოს შემთხვევით შერჩეული ასოების ნაჩხაპნების, ნახატების, ინტუიციური მართლწერის სახით. ამასთან, მასწავლებელმა უნდა აუხსნას მათ, რომ თითოეული მოსწავლე თავისებურად წერს. თუმცა, დროთა განმავლობაში, მოსწავლეებს დასჭირდებათ შესაბამისი სკაფოლდინგი იმისათვის, რომ წერაში განვითარდნენ (იხ. თავი 9 კონკრეტული რეკომენდაციებისათვის).

შეფასება სწავლისათვის

ბავშვები სხვადასხვა დავალებისათვის წერის სხვადასხვა ფორმას იყენებენ. მცირე ზომის ნაწერებისათვის, საბავშვო ბაღის ბავშვები უფრო მეტად ტრადიციული მართლწერის გამოყენებისაკენ იხრებიან. გრძელი ისტორიების დაწერისას კი, ნაჩხაპნები შეიძლება გამოიყენონ. ■

FYI

მოდელირება არის ბავშვის ადრეული წერითი მცდელობების მნიშვნელოვანი ნაწილი. წერილებისა და ჩანაწერების წერის დროს, ბავშვები მშობლების, მასწავლებლების, უფროსი და-ძმის იმიტაციას ცდილობენ. ■

რეფლექსია

როგორ შეძლებთ იმ მოსწავლეების მხარდაჭერას, რომლებსაც რცხვენიათ იმ სიტყვების დაწერა, რომელთა მართლწერაც არ იციან? როგორ დაეხმარებით მათ, ვინც საკმაოდ დიდხანს აგრძელებს ინტუიციური მართლწერით იმ სიტყვების წერას, რომელთა მართლწერაც უკვე ისწავლეს?

ცხრილი 4.7 კითხვა ემერჯენტული კითხვისგან

კატეგორია	აღწერა
ნული	ბავშვი უარს ამბობს წაკითხვის თავისი დაწერილი ისტორია. ის ამბობს, რომ არ შეუძლია წაკითხვა ან აღნიშნავს, რომ არაფერია დაწერილი ან ისტორიაში არაფერია მოსაყოლი.
მიკუთვნება/აღწერა	ბავშვი კითხვის მაგივრად ისტორიის აღწერას ახდენს. ის ამბობს, „კატა“ ან „ეს არის კატა“. ერთსიტყვიანი პასუხი არის მიკუთვნება, ხოლო წინადადება კი, აღწერა, რომელიც იძლევა ინფორმაციას მიკუთვნების კვალდაკვალ.
დიალოგი	ბავშვი მხოლოდ მაშინ პასუხობს, თუ კითხვებს დაუსვამ მას, ამიტომ ურთიერთგაცვლა მხოლოდ კითხვა-პასუხის ფორმატში მიმდინარეობს. თუმცა, ფორმატი შეიძლება ბავშვის მიერ იყოს ინიცირებული.
ზეპირი მონოლოგი	ბავშვი ისტორიას ხმამაღლა კითხვის/თხრობის სტილში ჰყვება. თხრობა არ ხასიათდება დაწერილი ნაწარმოების წაკითხვის პროცესის მახასიათებლებით.
წერითი მონოლოგი	კითხვა ისეა წარმართული, თითქმის ბავშვი დაწერილი ნაწარმოებს კითხულობდეს. მიუხედავად ასეთი ჟღერადობისა, რეალურად, ბავშვი არ კითხულობს ნაწერს. .
ასოების დასახელება	ბავშვი ასახელებს იმ ასოებს, რომლებსაც არის დაწერილი
Aspectual/strategic reading	ბავშვი იწყებს ნაწერის კითხვას და ცდილობს ზოგიერთი სიტყვა კიდევაც ამოიკითხოს, თუმცა, სხვა სიტყვებს ტოვებს. ბავშვი კითხვისას უყურებს სიტყვებს, თუმცა ამოკითხული სიტყვები დაწერილს ბოლომდე არ ემთხვევა.
ტრადიციული	ბავშვი იყენებს დაწერილ სიტყვებს კითხვისას. გადმოცემა ისე ჟღერს, როგორც მონოლოგი, თუმცა ძირითადი განსხვავება ისაა, რომ ბავშვი კარგად ამოიკითხავს სიტყვებს კითხვის დროს.

ეფუძნება დანართს 2.1, ნაწერის და ნაწერიდან ამოკითხულის ფორმები, მაგალითების ჩამონათვალი (გვ. 51–63) ზულცის მიხედვით (1989. მაესონის რედაქციით, კითხვისა და წერის კავშირები, ბოსტონი, ალინი და ბეკონი.

წლის განმავლობაში, მოსწავლეები რამდენიმე წერით პროექტში უნდა მონაწილეობდნენ. პროექტები შეიძლება გულისხმობდეს წერილის ან მოწვევის დაწერას ოჯახის წევრებისა და მეგობრებისათვის, მოთხრობის ან ანგარიშის შექმნას პერსონალური გამოცდილების შესახებ, ჩამონათვალს. თხზულების დაწერის შემდეგ, ბავშვმა ის უნდა წაუკითხოს უფროს, რადგან უფროსს შეიძლება მისი სხვა ფურცელზე გადატანა მოუნდეს იმ შემთხვევაში, თუ ბავშვის დაწერილი ორიგინალის წაკითხვა შეუძლებელია. ტრანსკრიპტი ბავშვის ნაწერთან ერთად უნდა შევინახოთ წერის ფოლდერში, რომელიც ბავშვის განვითარების ფაილის შემადგენელი ნაწილია. ზულცები და ბერნჰარტი (1992) აღნიშნავენ, რომ ადამიანები გაოგნებულნი არიან, თუ როგორ მარტივად ახერხებს საბავშვო ასაკის ბავშვი (ან უფრო პატარა) წერს, თუ მას წავახალისებთ და მიძლეობას ვიჩენთ წერის იმ ფორმის მიმართ, რომელსაც ისინი უპირატესობას ანიჭებენ. თუ ჩვენ ვიმუშავებთ და ასობით საბავშვო ბაღის ჯგუფებს დავაკვირდებით, შეგვიძლია დარწმუნებული ვიყოთ, რომ ჩვენთვის დამახასიათებელი წიგნიერების კულტურაში ჩაბმული მოსწავლეები, შეძლებენ და მოუნდებათ წერა (გვ. 125-126).

გრაფიკული გამოსახულებები მოსწავლეების წერისათვის

მოსამზადებლად

მოსწავლეების წერისათვის მომზადება შესაძლებელია ვარიანტი გრაფიკული გამოსახულების საშუალებით. გრაფიკების შექმნა ფუნდამენტს წარმოადგენს ასოების ფორმირებისათვის. იმ ნიშნებისა და ფორმების გამოყვანაზე ვარჯიში, (რომელიც ჩამოთვლილია ადგილიდან რთულისკენ ზრდის მიხედვით), ბავშვების ფაქიზ და ვიზუალურ-მოტორულ უნარებს ავითარებს, რომლებიც ასოების წერისთვისაა

აუცილებელი, კერძოდ კი, წერტილის, ხაზების, წრეების, ოთხკუთხედების და სამკუთხედების გამოსახვას (ბოდროვა და სხვები, 2001).

მეთოდი, რომლის მიხედვითაც ფიგურები და ნიშნებია განთავსებული (დალაგებულია მზარდი სირთულის მიხედვით), არ გულისხმობს მათ ურთიერთკავშირს, მაგალითად კავშირს ან მიქსს დიდსა და პატარას შორის. იმისათვის, რომ ამ გრაფიკებზე ივარჯიშონ, ბავშვებს შეგვიძლია ვთხოვოთ იმ საგნების დახატვა, რომლებიც მათ მახასიათებლებსა და ნიშნებს შეიცავენ. იმისათვის, რომ ბავშვებმა ერთანეთთან დაუკავშირებელი წერტილებისგან წრეები შეკრან, სთხოვენ მათ დახატონ შოკოლადის ნამცხვრები, დაამატონ პიზა ან სოკოები. წრეებისა და ხაზებისათვის, ბავშვებმა შეიძლება ხატონ მზე, მთვარე ან ბურთი, წვიმა ან ბალახი. ხაზები და წრეები, რომლებიც ერთმანეთს უკავშირდებიან, ბავშვებმა შეუძლიათ ბუშტებით ან ობობებით გამოხატონ. ხაზების, წრეებისა და წერტილებისათვის, რომლებიც ერთმანეთთანაა დაკავშირებული, ბავშვებმა დახატონ რთული ფიგურები, ყვავილები, ვაშლები ან ხეები. წრეებისა და სამკუთხედებისათვის, კარგი იდეაა, თუ მოსწავლეები ნაყინებს ვაფლიში დახატავენ. თუ მოსწავლეებს კარგად განუვითარდებათ ნატიფი მოტორიკა და ხატვის უნარები, მათ ასევე კარგად განუვითარდებათ წერის უნარიც. ბავშვებმა შეიძლება წერა თავისი ნახატების დასათაურებით დაიწყონ (ვენი და ჯენი, 2004). როგორც ადრე უკვე აღვნიშნეთ, იმისათვის, რომ ბავშვებმა დრამატული სპექტაკლების სეანსებიდან მაქსიმალური სარგებელი მიიღონ, მათი წახალისებაა საკუთარი პიესის დასაგეგმად. მას შემდეგ, რაც სურათების დასათაურებას მოსწავლეები კარგად აითვისებენ, მათ ასევე შეუძლიათ დახატონ ან დაწერონ საკუთარი გეგმა. მუშაობის დროს კი, მასწავლებელი მათ საჭირო სკაფოლდინგს უზრუნველყოფს (ბოდროვა და ლეონგი, 2007).

ადაპტირებული სწავლება ემერჯენტული მკითხველებისა და მწერლებისათვის

საბავშვო ბაღის მასწავლებელი ლინდა ედვარდსი (2000) თავის ჯგუფს ხუთად მცირე ჯგუფად ჰყოფს, რომლებშიც მსგავსი დონის მოსწავლეები შედიან. ეს საშუალებას აძლევს მას

მოსწავლეების საერთო საჭიროებები ჯგუფებსა და მის წევრებს შორის დაინახოს და ყველასთან მუშაობაში გაიზიაროს. ის არ ადგენს მართული წერის ჯგუფებს მანამდე, სანამ მოსწავლეები არ დაიმახსოვრებენ, თუ რა დაწერეს კლასში წინა დღეს. ■

რეალური წერა რეალური მიზნებისათვის

მცირე ასაკის მოსწავლეებისათვის გამოიზნული წერით პროგრამებში აქცენტი კეთდება სხვადასხვა ტიპის ნაწერების შესრულებაზე, რომელიც სხვადასხვა მიზეზსა და მიზანს მოიცავს. პატარა ბავშვები სხვადასხვა სტრატეგიას ითვისებენ განსხვავებული დავალებების შესრულებისათვის. მაგალითად, მოსწავლეები შეიძლება ინტუიციურ მართლწერას იყენებდნენ სიის ან ჩამონათვალის შესადგენად, ხოლო იმავდროულად ნაჩხაპნებით გრძელ ზღაპარს გადმოსცემდნენ (მარტინესი და ტილი, 1987). რეალური, ცხოვრებისეული აქტივობები ბავშვებისათვის მოტივატორს წარმოადგენს გააზრებული, რთული ტექნიკების გამოყენებისათვის. როდესაც იქმნება მაღლიერების დღის ზეიმისათვის მოწვევის წერილები, საბავშვო ბაღის აღსაზრდელების უმრავლესობა ექსპერიმენტული წერის პროგრამაშია ჩართული. ეს ბავშვები ამ აქტივობამდე ჩხაპნით წერას, იყენებდნენ, შემთხვევითი ჯოხებით შედგენილ ასოებს იყენებდნენ და ხანდახან სიტყვების ასოებით შედგენასაც ცდილობდნენ (მარტინესი და ტილი, 1987).

ჩამონათვალებისა და სიების შედგენა

ბავშვების საყვარელი წერითი აქტივობა ჩამონათვალებისა და სიების შედგენაა. კლეი (1975) ამ აქტივობის შესრულების მოტივაციას ეძახის აღრიცხვის პრინციპს. ახალბედა მწერლებს ეხალისებათ ასოების ან სიტყვების ნუსხების შედგენა. დავალებები ბავშვებისათვის შეიძლება მოიცავდეს მეგობრების, ოჯახის წევრების, საყვარელი კერძების, ნანახი ადგილების, საყვარელი სათამაშოების ჩამონათვალს.

სახელების წერა

ერთ-ერთი პირველი იმ სიტყვათაგან, რომელთაც ბავშვი ასო-ასო მარცვლავს და წერს, საკუთრი სახელია. აუცილებელია, ამ დავალებაზე განსაკუთრებული ყურადღების გამახვილება, რადგან როგორც კი ბავშვი საკუთარ სახელს ისწავლის, ის ხშირად იწყებს სახელში შემავალი ასოების გამოყენებას სხვა სიტყვების დასაწერად. შესაბამისად, თითოეული სახელი წარმოადგენს ნაცნობი ასოების წყაროს, რომელთა გამოყენება შესაძლებელია სხვადასხვა რიგითობით და სხვადასხვანაირ კომბინაციაში (ტემპლი, ნათანი, ტემპლი და ბარისი, 1993).

მცირე მოსწავლეების წერით პროგრამებში ყურადღება მახვილდება წერაზე, რომელსაც მრავალი განსხვავებული მიზანი გააჩნია.



მაქსიმალურად გამოიყენეთ ბავშვების საკუთარი სახელების მიმართ ინტერესი. დაამაგრეთ მათი სახელები მათ უჯრებს, ტანსაცმლის საკიდებს, წიგნების თაროებს. ასევე სთხოვეთ მოსწავლეებს, რომ ყველა დავალებას დააწერონ სახელები. როდესაც მოსწავლეებისათვის აქტივობებსა და დავალებებს ინდივიდუალურად დაგეგმავთ, დაწერეთ მათი სახელები დაფაზე, რომ ბავშვები მიეჩვიონ როგორც საკუთარი, ასევე სხვა ბავშვების სახელების დანახვას და წაკითხვას.

დამკვიდრებული ყოველდღიური წესებისა და პრაქტიკის გამოყენება

ყველა ჯერზე, როდესაც კი მოგეცემათ შესაძლებლობა გამოიყენეთ დამკვიდრებული ყოველდღიური წესები და პრაქტიკა წიგნიერების გაკვეთილების დემონსტრირებისათვის. მასწავლებლის მიერ დაწერილი დილის მესიჯები იძლევა თარიღისა და დღის აქტივობების შესახებ მნიშვნელოვან ინფორმაციას. წლის დასაწყისში ეს მესიჯები შედარებით მარტივია, თუმცა ნელ-ნელა უფრო და უფრო

კომპლექსური ხდება ბავშვის უნარების განვითარების კვალდაკვალ. ნოემბრის მესიჯი შემდეგნაირად შეიძლება გამოიყურებოდეს: „დღეს ორშაბათია, 12 ნოემბერი. დილაღ ჩვენ სახანძრო ოფისს ვაპირებთ, რომ ვესტუმროთ“. მასწავლებელი დაწერილ მესიჯს ხმამაღლა კითხულობს და ბავშვებს აქეზებს, რომ მასთან ერთად წაიკითხონ ნაწერი. ამ კონკრეტულ მომენტში, მასწავლებლის მიზანია მოსწავლეებს აჩვენოს, რომ წერას ფუნქციონალური როლი აკისრია (და ის მნიშვნელოვან ინფორმაციებს ერთმანეთთან აერთიანებს), რომ ჩვენ ნაწერს მარცხნიდან მარჯვნივ, და ზემოდან ქვემოთ მიმართულებით ვკითხულობთ, და რომ დაწერილი გზავნილი ცალკეული სიტყვებისა და ასოებისგან არის შედგენილი. ნელ-ნელა მესიჯები რთულდება, ხოლო ბავშვებს კი მეტად უვითარდებათ მრავალმხრივი უნარები. ეს უნარებია სიტყვის მცნება, რომელიც შედგება ბგერებისაგან, ხოლო ეს ბგერები კი წარმოდგენილია კონკრეტული ასოებისაგან. მოსწავლეები სწავლობენ ასოსა და ბგერის ურთიერთკავშირს. წერა უფრო და უფრო მეტად ინტერაქტიული ხდება. მოსწავლეებს შეგვიძლია ვკითხოთ, რა ასოთი იწება თითოეული სიტყვა ან ვთხოვოთ, რომ დამარცვლონ მაღალსიხშირული სიტყვები, რომლებიც შეიძლება უკვე დაისწავლეს.

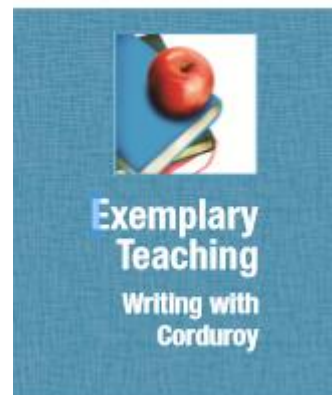
FYI
ბავშვების სახელებით ფონიქსების სწავლებასთან დაკავშირებულ მოცემულ რეკომენდაციებთან ერთად, დამატებით შეგიძლიათ გამოიყენოთ თვიდან თვემდე ფონიქსები პირველი კლასებისათვის (მეორე გამოცემა) (Month-by-Month Phonics for First Grade (2nd ed.), პ.მ. კანინგჰამისა და დ.პ. ჰოლის მიხედვით, (Greensboro, NC: Carson-Dellosa, 2008). ■
FYI
მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები ისწავლიან დილის მესიჯების შედგენას, შეგიძლიათ მიაწოდოთ მათ „ჩარჩო“ წინადადებები, მანამდე, სანამ ისინი იდეას არ ჩასწვდებიან და საკუთარი ანგარიშების შედგენას დამოუკიდებლად არ შეძლებენ. „ჩარჩო“ წინადადების მაგალითია: დღეს _____. დღეს კლასი აპირებს _____. ჩემი დღევანდელი სიახლეა _____.“ (მოროუ და ასბერი, 2001). ■
ადაპტირებული სწავლება ემერჯენტული მკითხველებისა და მწერლებისათვის

თუ მოსწავლეებს წავახალისებთ, რომ ისე დამარცვლონ სიტყვები, როგორც ესმით, დავეხმარებით მათ დამარცვლის სისტემის შეცნობაში. თუ ისინი ვერ ხვდებიან, თუ როგორ დაიწყონ დამარცვლა, მათთან ერთად გაიარეთ სიტყვა ერთი ბგერიდან შემდეგამდე და ესაუბრეთ მოსწავლეებს იმ ასოებზე, რომლებიც ამ ბგერებს ჰქმნიან. იმ სიტყვების მაგალითებზე, როგორიცაა train (მატარებელი), drum (დოლი), girl (გოგონა), და bird (ჩიტი), რომლებიც ისე არ გამოითქმება, როგორც იწერება, აუხსენით მავშვებს, რას ნიშნავს „ემმაკური“ დამარცვლა.

ასევე სასარგებლო იქნება, თუ მოსწავლეებს წავახალისებთ, რომ დილის მესიჯებს საკუთარი ნააზრევნი დაამატონ. ეს იმის გარანტიაა, რომ მათი სათქმელი მნიშვნელოვნად მიიჩნევა. მოსწავლის აქტიურობა ასევე კარგი საშუალება იმისათვის, რომ მოსწავლეებმა და მასწავლებელმა უკეთ გაიცნონ ერთმანეთი, რადგან მოსწავლეების წვლილი მკაფიოდ და ნათლად ასახავს ოჯახურ მოვლენებს, როგორებიცაა და-ძმის დაბადება, ბაბუა-ბებუის გარდაცვალება ან სხვა პერსონალური ინფორმაცია, რომლის ცოდნა მნიშვნელოვანია.

ხვერდის დათუნის სახლში წაღება კარგი მოტივატორია საბავშვო ბაღის აღსაზრდელებისათვის ჟურნალის საწარმოებლად. მასწავლებელმა მერილინ კუკმა (2006) მოსწავლეებს ხვერდის დათუნის ისტორია წაუკითხა და აუხსნა მათ, რომ ხვერდის დათუნა სახლში მიჰყავდა, იმისათვის, რომ ბევრი ახალი თავგადასავალი გადახდომოდა დათუნისთან ერთად. მასწავლებელი დაპირდა ბავშვებს, რომ ამ თავგადასავლების შესახებ დაწერდა. მეორე დღეს, მასწავლებელმა უკან მოიყვანა ხვერდის დათუნა და მოსწავლეებს გაუზიარა თავისი ნაწერები. მასწავლებელმა წავახალისა ბავშვები, რომ ახლა მათ წაეღოთ რიგრიგობით სახლში ხვერდის დათუნა და მოეყოლათ საკუთარი შთაბეჭდილებების შესახებ ჟურნალში. მასწავლებელმა მოსწავლეებს მიმართულებაც აჩვენა ისეთი კითხვებით, როგორებიცაა „რას გააკეთებდი, ხვერდის დათუნა რომ ყოფილიყავი?“ მოსწავლეებმა შექმნეს ილუსტრაციები და გააკეთეს ჟურნალებში ჩანაწერები, რომლებიც თავად მოიფიქრეს ან სხვამ უკარნახა მათ. ხვერდის დათუნის მასპინძლები საკუთარ მოსაზრებებს კლასის დანარჩენ წევრებს უზიარებდნენ და საუბრობდნენ იმაზე, თუ როგორ თამაშობდა, ტელევიზორს უყურებდა, ცურავდა ხვერდის დათუნა. მასწავლებელი ყოველდღიურად იყენებდა ჟურნალში გაკეთებულ ჩანაწერებს იმისათვის, რომ მოსწავლეების სხვადასხვა წერითი უნარები განეხილათ. მაგალითად, მიეხვედრებინა ისინი, რომ

წინადადებებში პირველი სიტყვები დიდი ასოებით დაეწყოთ ან სიტყვებს შორის დაშორებები გაეკეთებინათ. მოსწავლეებმა წერითი უნარების მოდელირებაც შეძლო, რადგან ახალი დეტალები შემატა არსებულს და დიალოგებიც შეიმუშავა. მოსწავლეებმა კი შექმნეს რუბრიკა საკუთარ ჟურნალის ჩანაწერებში. „მე დავხატე სურათი ხავერდის დათუნის მიერ ჩემს სახლში გადახდენილი თავგადასავლების შესახებ. მე დავწერე ორი ან მეტი წინადადება იმის შესახებ, თუ რა აკეთა დათუნამ ჩემთან სახლში.“



დახმარება მართლწერის საკითხებში

აუცილებელია მოსწავლეების წახალისება იმისათვის, რომ მათ გამოიყენონ ასოსა და ბგერის ურთიერთკავშირების ცოდნა მართლწერაში. ეს მნიშვნელოვანია მაშინაც კი, თუ მოსწავლეების მართლწერა არ არის გამართული. აუცილებელია მოსწავლეებში ბგერების გაგრძელების პროცესის მხარდაჭერა ამ პროცესის ინტენსიური ჩვენებით. ჩნდება საინტერესო კითხვა, რომელიც გამოგონილ მართლწერის პროგრამას უკავშირდება; როგორ მოვიქცეთ მაშინ, როდესაც მოსწავლე სიტყვის დამარცვლას გვთხოვს. საუკეთესო რჩევაა, რომ მოსწავლეს ვთხოვოთ დამარცვლოს სიტყვა თავისი შესაძლებლობების მაქსიმუმის ფარგლებში ან წარმოთქვას სამიზნე სიტყვა ძალიან ნელა - გაწელოს ეს სიტყვა - და დაამუშავოს გამოთქმაში ბგერები. შეგიძლიათ ასევე დაუსვათ მოსწავლეებს კითხვები, თუ რომელი ბგერით იწყება სიტყვა ან რომელი ასოთია ეს ბგერა გამოხატული. მთავარი იდეა და მიზანი, მოსწავლეების დამარცვლის,

მართლწერის სისტემის განვითარებაა. თუ მოსწავლეებისათვის თქვენ დაიწყებთ სიტყვების დამარცვლასა და სწორად წერას, ისინი თქვენ ბოლომდე დაგეყრდნობიან, იმის მაგივრად, რომ თვითონ დაიწყონ მართლწერის კონსტრუქციების აგება. მუდამ გახსოვდეთ, რომ მოსწავლეების გამოგონილი მართლწერა გამოსახავს მართლწერის სისტემის მათეულ გააზრებას. სიტყვები, რომლებსაც ისინი ქმნიან, მათ ეკუთვნით, მაშინ როდესაც სიტყვები, რომლებიც მათ მაგივრადაა დამარცვლულ-დაწერილი, მათ არ ეკუთვნის (ვაილდი, 1995). (იმ სიტყვებისთვის, რომლებიც ისე არ გამოითქმის, როგორც იწერება, შეგიძლიათ, უბრალოდ სწორად დაუმარცვლოთ მოსწავლეებს სიტყვები. მაგალითად, თუ თქვენ მოსწავლეს სთხოვთ, რომ დამარცვლოს/გამოთქვას სიტყვა drum (დოლი), ბავშვმა შეიძლება წარმოთქვას ასოები jrum, ისე, როგორც მას ეს ესმის). სტანდარტული მართლწერის წვდომა შეიძლება სიტყვებიანი ლექსიკონის საშუალებით იქნეს უზრუნველყოფილი; დაწერეთ ხშირად გამოყენებადი სიტყვები დაფაზე; გააკეთეთ ცხოველების, ოჯახის წევრების, ფერების, პროდუქტების გამომხატველი სიტყვების ჩამონათვალები; გაუკეთეთ საგნებს სათაურები; შექმენით სიტყვათა კედლები (იხ. თავი 5). ეს ასევე ნიშნავს დახმარების გაწევას მოსწავლეებისათვის, თუ მათ უძნელდებათ სიტყვის მარცვლებად დამუშავება და მიგაჩნიათ, რომ დახმარება მნიშვნელოვანი იქნება მათი მართლწერის უნარების განვითარებისათვის. პერიოდულად, შეგიძლიათ მოსწავლეებს სთხოვოთ დაწერონ სიტყვა მათი შესაძლებლობის მაქსიმუმის გათვალისწინებით და შემდეგ კი გამოიყენოთ სიტყვის ტრადიციული მართლწერა მათ მიერ დაწერილი კვალდაკვალ შემდეგ სიტყვებით: „აი, ჩვეულებრივ, ჩვენ ვწერთ _____ ასე. ნახე, შენ თითქმის სწორად დაწერე“ (რუდელი და რუდელი, 1995, გვ. 103). მთავარია, რომ ყოველგვარი დახმარების გაწევის დროს ვფიქრობდეთ იმაზე, რომ მოსწავლეების მიერ მართლწერის სისტემის გააზრება ძალიან მნიშვნელოვანია. მაგალითად, თუ მოსწავლე სიტყვას truck (სატვირთო) მარცვლავს ასოები CH კომბინაციით თქვენ შეგიძლიათ მას უთხრათ, რომ სიტყვა „truck“ ისე ისმის, თითქოს ის იწყებოდეს CH კომბინაციით, როგორც სახელის Charles (ჩარლზი) შემთხვევაში, თუმცა ის იწყება ისე, როგორც

სახელი Tim (ტიმი) და მომდევნო ასო არის r, როგორც სახელში Raymond (რაიმონდი) (ვაილდი, 1995).

მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლეები უნდა წახალისდნენ წერითი სისტემის გამოგონილი მართლწერის საშუალებით შესაცნობად, ისინი უნდა გრძნობდნენ იმ პასუხისმგებლობასაც, რომელიც ასოთა ურთიერთკავშირით მიიღება და რომელიც მათ უკვე ასწავლეს. თუ მოსწავლეებს ნასწავლი აქვთ სიტყვების დასაწყისში ასოები M და S, მათ უნდა იგრძნონ პასუხისმგებლობა, რომ სწორად გამოთქვან და დაწერონ ეს ბგერები. ამ დროს შესაძლებელია მცირეოდენი მინიშნების მიცემა, მაგალითად ასოს ჟღერადობის მოდელირება, პირველი ასოს გამოთქმის მოდელირება, იმისათვის, რომ მათ უკეთ აღიქვან ეს ასოები (ინვენიცი, მაიერი, სვანკი და ჯოელი, 2001).

გამოიყენეთ ტექნოლოგიები

წაიკითხე * დაწერე * იფიქრე (Read • Write • Think) გვთავაზობს მერილინ კუკის გაკვეთილის სრულ აღწერას „ჟურნალი ხვედრის დათვისათვის: პასუხად ლიტერატურას“. აქვეა მოცემული მაღალი ხარისხის წიგნიერების გაკვეთილებიც. http://www.readwritethink.org/lessons/lesson_view.asp?id=30

რეფლექსია

რა როლი აკისრია გამოგონილ მართლწერას შეფასებასა და სწავლებაში?

პრაქტიკული მაგალითი

სანიმუშო წერის პროგრამა

მასწავლებელთა კოლეჯის მიერ განხორციელებულ კითხვისა და წერის პროექტში, რომელსაც ათასობით მასწავლებელი ანხორციელებდა 3 ათწლეული მანძილზე, მთავარ ამოცანას წარმოადგენდა საბავშვო ბაღის მოსწავლეების მომზადება 5-6 გვერდის მოცულობის ისტორიების დასაწერად (კალკინსი, 2003).

თითოეული გვერდი შედგებოდა სურათისა და ერთი-ორი წინადადებისგან. პროექტი გამოხატავდა სასწავლო გეგმის კალენდარს, რომელიც ფოკუსირებულ სწავლებაზეა დაფუძნებული თითოეული თვისათვის. საბავშვო ბაღებში დაწყეს ჯერ ნახატების, ხოლო შემდეგ კი, ამ ნახატების შესაბამისი წერითი დავალებების შესრულება. სამი-ოთხი კვირის შემდეგ, ბავშვებმა ისწავლეს ასოების ნაწილი, ზოგმა კი, ყველა ასო. მათ, ვინც თავდაპირველად მხოლოდ ნახატები დახატეს, ახლა ამ ნახატების დასათაურებას შეუდგნენ. სექტემბრის თვისათვის მისაღწევი ამოცანა საბავშვო ბაღის თითოეული აღსაზრდელის მიერ საკუთარი სახელის დაწერა და ნახატის დასათაურება იყო. ნახატების დასათაურების შემდეგ კი, მასწავლებლებმა წახალისებეს ბავშვები, რომ სიტყვები ისე „გაეწელათ“, რომ ბგერებად გაეწერათ ყველაფერი, რაც კი ესმოდათ. ამ შემთხვევაში, უფრო მომზადებული ბავშვები წინადადებების დაწერას იწყებდნენ. ოქტომბრის ან ნოემბრის ბოლოსთვის მისაღწევ ამოცანად კი, ბავშვების უმრავლესობის მიერ წინადადების დაწერა იყო დაისახა.

სასწავლო საკითხები ყოველი თვისათვის გაიწერა. ნოემბერში აქცენტი მცირე მომენტების შესახებ წერაზე კეთდებოდა. მასწავლებლები ერიდებოდნენ ისტორიებს, რომლებიც დილას გაღვიძებისა და საღამოს დაძინების ეტაპების ჩათვლით ყველაფერს მოიცავდა. ბგერების ჩაწერა და თავისუფალი ადგილების დატოვება სიტყვებს შორის ასევე წერის პრაქტიკის მნიშვნელოვან საკითხს წარმოადგენდა. დეკემბერში აქცენტი გაკეთდა მკითხველებისათვის წერაზე. აქცენტი ასევე კეთდებოდა წინადადებების პირველი სიტყვის დიდი ასოთი დაწყებაზე, ბგერების დაწერაზე, პუნქტუაციის გამოყენებაზე. ეს ყველაფერი მკითხველებს კითხვას უადვილებდა. ამოცანა კი მდგომარეობდა იანვრისათვის ბავშვების უმრავლესობის მიერ ასოსა და ბგერას შორის კავშირის გამოყენებაზე. მასწავლებლები ბავშვებს წახალისებდნენ, მაქსიმალური მონდომება გამოეჩინათ. თუ ბავშვებს რაიმე უჭირდათ, მასწავლებლები ეხმარებოდნენ მათ. დახმარების ფარგლებში მასწავლებლები ბავშვებს სხვადასხვა ბგერებს სიტყვის კონტექსტში ასახელებინებდა. თუ ბავშვი ვერ ახერხებდა იმ ასოს დასახელებას, რომელიც მარცვლებში ისმოდა,

მოსწავლელები მას ამ ასოს კარნახობდა. შემდეგ გაკვეთილებზე, ბავშვები საინფორმაციო ტექსტებსაც წერდნენ. ისინი პროცედურულ ტექსტებს წერდნენ და სურათებს იყენებდნენ პროცესის ასახსნელად: ძაღლის გაკვება, ფეხბურთის ბურთის დარტყმა, კალათბურთის ბურთის სროლა. ბავშვებმა შექმნეს წიგნი „ყველაფრის შესახებ“, სადაც საუბრობდნენ მაისურებზე, თოჯინების მოვლასა და სხვა საკითხებზე პირადი გამოცდილებაზე დაყრდნობით.

პროგრამა ფრთხილად იმართებოდა. მოსწავლეები საკუთარ ნამუშევრებს ფოლდერებში ინახავდნენ. დავალებებს კი იმ მაგიდებთან ართულებდნენ, რომელთანაც ისინი გადაანაწილეს. თითოეულ მაგიდაზე მოთავსებული იყო ინსტრუმენტებისა და საჭირო საგნებისთვის საჭირო პენლები, რომლებიც ფანქრებს, მარკერებს, ფურცლებს, სტეპლერებს, წებოს ჩხირებს და სხვა საჭირო მასალას აერთიანებდა.

რასაც არ უნდა აკეთებდეთ, მთავარია, თქვენი ხედვა და პოლიტიკა მკაფიო იყოს-თქვენი რწმენები გამოგონილ მართლწერას ეფუძნება. მაქსიმალურად ეცადეთ, რომ თქვენი პოლიტიკა მოსწავლეებსაც და მშობლებსაც ნათლად აუხსნათ. მშობლებს უნდა ესმოდეთ, რომ ბავშვების წერისათვის წახალისების არგუმენტი ჯერ კიდევ მანამდე, სადაც ისინი ტრადიციულ წერას ისწავლიან, მათ მიერ რეალური სისტემის, კოდის ათვისებაა.

კარნახი წერით პროგრამაში

კარნახი

კარნახის დროს ბავშვი ჰყვება საკუთარი გამოცდილების შესახებ ან ჰყვება ისტორიას, რომელსაც სხვა იწერს. კარნახის გამოყენება მაშინაა რეკომენდირებული, როდესაც ბავშვს განსაკუთრებული ნააზრევს აწყობა სჭირდება. იმისდა მიუხედავად, რომ ბავშვები უნდა წავახალისოთ, თავად წერონ საკუთარი

შესაძლებლობების ფარგლებში, შეიძლება მათ კარნახი არჩიონ რიგ გარემოებებში. მაგალითად, თუ ისინი საკუთარ გრძნობებსა და გულისხმადების შესახებ წერენ ან აღწერენ ისეთ მოვლენებს, რომლებმაც განსაკუთრებულად იმოქმედეს მათზე. ამასთან, შინაარსი შეიძლება იმდენად ინტენსიური იყოს, რომ მათთვის რთული იყოს ამ შინაარსისა და ფორმის ერთდროული მართვა. მაგალითად, ერთ-ერთმა პატარა მოსწავლემ, რომელიც მუდამ თავად არჩევდა წერას, კარნახის ფორმა არჩია, როდესაც იმ ავტოავარიის შესახებ მოყოლა უნდოდა, რომელიც დედამისის შეემთხვა. ორივე, მასწავლებელზე ორიენტირებული და ბავშვის მიერ ინიცირებული წერა და კარნახი წიგნიერების პროგრამის საკვანძო ელემენტებია, რადგან „ისინი უზრუნველყოფენ როგორც შინაარსობრივი მხარეს, ასევე პროცესს კითხვის დაწყებით ეტაპზე“ (ფილდსი, სპანგლერი და ლი, 1991, გვ. 52).

FYI

მოსწავლეებს ბევრი ვარჯიში სჭირდებათ უხმოდ. თუ ისინი ბგერებს, მარცვლებს და სიტყვებს ხმამაღლა გამოთქვამენ, პირველკლასელებს უჭირთ ხოლმე ყველა ბგერის სწორად გამოთქმა სიტყვების დაახლოებით ნახევარში. მეორეკლასელებს ბგერების გამოთქმა უჭირთ დაწერილი სიტყვების მესამედში (რიტლი-ჯონსონი და სიგლერი, 1999).

• წაახალისეთ გამოგონილი მართლწერა წიგნიერების განვითარების საწყის ეტაპზე. მას შემდეგ კი, რაც მათ ფონოლოგიურ ელემენტებს და მაღალსიხშირულ სიტყვებს აუხსნით კითხვისა და დამარცვლის პროცესში, მოსწავლეებს უჩნდებათ ვალდებულება სწორად დამარცვლონ ის სიტყვები, რომლებიც უკვე შესწავლილ საკითხებს მოიცავენ (ვარტონი-მაკდონალდი, 2001) ■

კარნახი მოსწავლეებს ეხმარება დაინახონ ის კავშირი, რომელიც საუბარსა და წერას შორის არსებობს. ისინი ხედავენ, რომ იმ შემთხვევაში, თუ ძალიან სწრაფად მეტყველებენ, ჩამწერს უჭირს ჩაიწეროს საუბარი. თანდათანობით ისინი სწავლობენ კარნახის ტემპის კონტროლს ისე, რომ ჩამწერმა შეძლოს საუბრის ჩაწერა. თავისთავად, ჩამწერს შეუძლია გამოყოს ასოები, სიტყვები და წინადადებები წერის დროს ისე, რომ

ბავშვმა შეძლოს კავშირის დანახვა ლაპარაკსა და ნაწერს შორის. ამიტომ მნიშვნელოვანია, რომ კარნახის როლი მკაფიოდ იქნეს დანახული და აღქმული.

კარნახი არის გამოცდილების თხრობის ან ისტორიის ზეპირად მოყოლის პროცესი, რომელიც სხვა პირის მიერ ჩაიწერება სიტყვებით.

ცხადია, მასწავლებლებს არ უნდათ ისეთი შთაბეჭდილება დატოვონ, რომ ისინი მხოლოდ იმიტომ იწერენ, რომ მოსწავლეებს თავად არ შეუძლიათ ამის გაკეთება. ამიტომ მასწავლებელმა უნდა აუხსნას მოსწავლეს, რომ კარნახი წერის ერთ-ერთი მეთოდია. გარდა იმისა, რომ კარნახი ემოციური ისტორიის აღბეჭდვის გამოიყენება, ის ასევე შეუძლება გამოყენებულ იქნეს ჯგუფური გამოცდილების ჩანიშვნისათვის (ზალცბი, ტილი და კამბერელისი, 1089).

FYI

- კარნახის დროს ბავშვები სიტყვებს შორის პაუზებს აკეთებენ. ეს კი იმის ნიშანია, რომ მოსწავლეებს წინადადების სიტყვებად დაყოფა შეუძლიათ (ოკენი-რაიტი, 1998).
- გამოგონილი მართლწერის მიმდევრობით, გამოცდილებაზე დაფუძნებული ისტორიების კარნახის მნიშვნელობა განსაკუთრებით კარგად იკვეთება. თუმცა, ბავშვების მიერ ნაკარნახევი ისტორიები ბევრად უფრო განვითარებულია, იმ პერიოდისათვის, როდესაც მათ თავად შეუძლიათ ისტორიის შეთხზვა. როდესაც შინაარსის არსებობა აუცილებელი პირობაა, კარნახი უფრო მეტად ეფექტური მიდგომა ხდება. ■

FYI

კითხვის სამომავლო განვითარების ყველაზე საუკეთესო ინდიკატორი ფონემური ცნობიერებისა და ასოების ცოდნის ინტენსივობაა.■

ინგლისურის ენის შემსწავლელელებზე მორგებული სწავლება

რაფაელის ოჯახი კოლუმბიიდან გადმოსახლდა და პატარისათვის გამოწვევას წარმოადგენდა საბაზისო წიგნიერების უნარების განვითარება. მან დიდი პერიოდი დაჰყო მშობლებთან ერთად იმ წიგნების ვარჯიშში, რომლებსაც კითხვის გაკვეთილებზე გადიოდნენ. თანაკლასელებისა და

მეგობრების საშუალებით მან შეძლო საკმარისი უნარების შექება იმისათვის, რომ წარმატებული გამხდარიყო პირველ კლასში. ■
FYI ორი ტიპის ბეჭდური შრიფტებია serif და sans serif. serif წარმოადგენს არის მცირე ზომის სტრიქონი, რომელიც ასოს ერთი ხელი მოსმით დაწერისთვის გამოიყენება. ასოები a და g, რომლებიც sans serif შრიფტითა დაწერილი იდენტურია ამ ასოების ხელნაწერი ვერსიებისა და ამიტომ უფრო მარტივია ემერჯენტულ მკითხველისათვის აღსაქმელად. ■
CCSS ცნობს და ასახელებს ანბანის ყველა ასოს.

საბაზისო გააზრების სწავლების დაგეგმვა

კითხვის და წერის განვითარებისათვის საფეხურის დადგენა ძალიან მნიშვნელოვანია, ხოლო სხვადასხვა და განსხვავებული შესაძლებლობების შექმნა კი უმთავრესი. მიუხედავად ამისა, წიგნიერების პროგრამის მთავარი ელემენტი ექსპლიციტური/მკაფიო სწავლებაა. ამგვარ სწავლებას განსაკუთრებული მნიშვნელობა მაშინ ენიჭება, თუ საქმე გამოწვევის მოსწავლეებთან გვაქვს.

პირდაპირი სწავლება იმ ტიპის კითხვისა და წერის აქტივობების შემთხვევაში უნდა მიმდინარეობდეს, რომლებიც ამ თავშია აღწერილი. ორი ასპექტი, რომლის დროსაც მოსწავლეების პირდაპირ სწავლებას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება არია ფონოლოგიური ცნობიერება (პირველი ბგერის გარჩევის უნარი და სიტყვაში ცალკეული ბგერების გაგების უნარი) და ანბანური პრინციპი (სისტემა, რომლებშიც მოცემული ბგერები ასოების სახითაა გამოხატული). უმრავლეს შემთხვევაში კი, სწორედ ამ ასპექტების არასაკმარისი განვითარებაა კითხვის სწავლის სირთულეების თავი და თავი (ადამსი, 1990).

ბავშვები ერთმანეთისგან საგრძნობლად განსხვავდებიან ანბანისა და ფონოლოგიური ცნობიერებითა და ცოდნით.

1998 წლის შემოდგომაზე სპეციალურად მომზადებულმა შემფასებლებმა ჩაატარეს სტანდარტიზებული, ერთი-ერთზე შეფასება, რომლის ცდის პირთა რეპრეზენტატული ერთობლიობა დაახლოებით 22000 საბავშვო ბაღის მოსწავლე იყო (ვესტი, დენტონი და ჯერმინო-ჰაუსკენი, 2000). ბაღში შესვლისათვის ბავშვების უმრავლესობას (66 პროცენტი) შეეძლო ანბანის ასოს ამოცნობა და მისი სახელის დასახელება, იქნებოდა ეს დიდი თუ პატარა ასო. თუმცა, ამავდროულად ბაღის ბავშვების უმრავლესობავე ვერ უთითებდა იმ ასოს, რომელიც სიტყვის საწყისი ან ბოლო ბგერითი იყო გამოხატული, ვერ კითხულობდა საბავშვო სიტყვებს ცალკე და ვერ კითხულობდა უფრო რთულ სიტყვებს წინადადების კონტექსტში. 100-დან მხოლოდ დაახლოებით 2 ბავშვს შეეძლო მაღალსიხშირული სიტყვების წაკითხვა და ასიდან მხოლოდ ერთს შეეძლო წინადადების წაკითხვა (იხილეთ ცხრილი 4.8). ამასთან, სიღარიბეში გაზრდილი ბავშვები ხასიათდებოდნენ ნაკლები გაწაფულობით. ბავშვების მხოლოდ პროცენტს 41, რომელთა მზრუნველებიც სოციალურ დახმარებას იღებდნენ, შეეძლოთ ასოების იდენტიფიცირება ანბანში.

წერა სკაფოლდინგით

მოსწავლეები, რომლებიც განსაკუთრებულად მორცხვები არიან, სარგებლობას მიიღებენ კარნახით წერის იმ ფორმით, რომელიც წერა სკაფოლდინგის სახელითაა ცნობილი. წერა სკაფოლდინგით ბავშვებში ანვითარებს სიტყვის ცნებას. სანამ ბავშვი ვერ გააცნობიერებს, სად იწყება და სად თავდება სიტყვა, მანამდე გაუჭირდებათ მარცვლის კონცეფციის შემეცნება და მაღალსიხშირული სიტყვების სწავლა. მცირეწლოვანი ბავშვების დახმარება წერაში სკაფოლდინგის საშუალებითაა შესაძლებელი. საწყის ეტაპზე, ბავშვი გვეკარნახობს თავის სათქმელს. მასწავლებელი ბავშვის მიერ ნათქვამი თითოეული სიტყვისათვის ცალკეულ ხაზს აკეთებს, იმისათვის, რომ სიტყვის ცნების გათავისებაში დაეხმაროს მას. ბავშვი იმეორებს თავის

სათქმელს და თან უთითებს იმ ხაზებზე, რომლებზეც მისი ნათქვამი სიტყვები თანმიმდევრობითა დაწერილი.

შედეგად კი ბავშვი წერს სიტყვებს და ცდილობს, რომ ეს სიტყვები მაქსიმალურად ხაზში დაწეროს. სიტყვის ცნების გაცნობიერება-განვითარებასთან ერთად, ბავშვი იწყებს ხაზების დახატვას და შემდეგ სიტყვებს ამ ხაზებზე განალაგებს. სიტყვების წარმოთქმა ხაზების დახატვის მომენტში ამტკიცებს სიტყვების განცალკევებულად დაწერის პრაქტიკას. იმდენად, რამდენადაც ხაზები ბავშვს სიტყვას ახსენებს, მას შეუძლია ეს სიტყვა იმეოროს და იმეოროს, რაც თავის მხრივ ხელს უწყობს მისი ყურადღების გამახვილებას სიტყვის ჟღერადობაზე. მას შემდეგ კი, რაც ბავშვი სიტყვის მცნებას შეისისხლხორცებს, მას შეუძლია წინადადების აგება ხაზების დახატვის გარეშე. ბავშვების თამაშებისათვის სიტუაციის მოწყობისას, ბოდროვა და ლეონგი (2007) გვთავაზობენ სკაფოლდინგით წერის ფორმის გამოყენებას.

■ ფონოლოგიური ცნობიერება - ეს არის ბგერების აღქმა სიტყვაში. ეს არის ფართო ტერმინი და მოიცავს მარცვლებისა და რითმის მიმდევრობის უნარს, ასევე მეტყველების ინდივიდუალურ ბგერებს (ფონემებს).

ანბანის ასოების შესწავლა

ჩვენ ლოგიკურად გვეჩვენება, რომ მოსწავლეები ასოებს მათი ფორმის დამახსოვრებით სწავლობენ, თუმცა რეალურად ასე არაა. ისინი სწავლობენ ერთი ასოს გამოცალკევებას მეორისგან და კონკრეტული ასოების იდენტიფიცირებას მათი გამორჩეული ნიშნებისა და თვისებების საშუალებით. ასეთი ნიშნები და თვისებებია მოღუნული ან დახრილი ხაზი, დახურული ან ღია მუცელი (გიბსონი, გიბსონი, პიკი და ოსერი, 1962). იმისათვის, რომ მოსწავლეებმა ასოების გამორჩეული თვისებები აღიქვან, საჭიროა მათთვის გამოცდილების შეძენა, რომელიც ასოების ერთმანეთთან შედარების და შეპირისპირების მეთოდს გულისხმობს.

ცხრილი 4.8 ბადის აღსაზრდელთა პროცენტი კითხვის ოსტატობის თითოეული დონის გადალახვის მიხედვით				
ასოების ამოცნობა	დასაწყისი ბგერა	დასასრული ბგერა	მაღალსიბიროული სიტყვები	სიტყვები კონტექსტში
66%	29%	17%	2%	1%

ასოების გაცნობისას, მასწავლებელმა თითოეული ასო მინიმუმ 2-ჯერ მაინც უნდა წარმოადგენინოს ისე, რომ მოსწავლეებმა ამ ასოების ერთმანეთთან შეპირისპირება შეძლონ. ასევე სასარგებლოა იმ ასოების ერთად წარმოადგენა, რომლებსაც განსხვავებული ფორმები გააჩნიათ, მაგალითად, s და b. ერთნაირი ასოების ერთად გაცნობა, როგორებიცაა, მაგალითად b და d, არა არის მართებული, რადგან ბავშვები შეიძლება დაიბნენ.

ასოების სახელების გამოყენება ასევე ეფექტურია ანბანის მოსწავლეების გაცნობისათვის. განიხილეთ მოსწავლეებთან ერთად ფაქტი, რომ სახელები ასოებისგან შედგება. დაწერეთ თქვენი სახელი დაფაზე და ისაუბრეთ იმ ასოებზე, რომლებსგანაა სახელი შედგება. აუხსენით მოსწავლეებს, რომ თქვენი სახელიც და გვარიც დიდი ასოებით იწყება, ხოლო მომდევნო ასოები კი, პატარა ასოებით არიან წარმოდგენილი. დაწერეთ დაფაზე რამდენიმე მოსწავლის სახელი, სასურველია ის სახელები, რომლებიც ანბანის პირველი ოთხი-ხუთი ასოდან რომელიმეთი იწყება. შემდეგ ასოებს კი მომდევნო დღეებში მიუბრუნდით.

იმისათვის, რომ ასოებს ხაზი გაუსვათ, სთხოვეთ მოსწავლეებს, რომ ხელი იმ შემთხვევაში აიწიონ, თუ მათი სახელი შეიცავს კონკრეტულ ასოს, მაგალითად, ასო „მ“-ს m. სთხოვეთ ბავშვებს, რომ დამარცვლონ თავისი სახელები; დაეხმარეთ მათ, თუ სჭირდებათ თქვენი დახმარება. დაწერეთ მათი სახელები დაფაზე - მანუელი, მარსელა და ტომი. ახლა კი სთხოვეთ მოსწავლეებს, დაასახელონ, სად არის ასო „მ“ თითოეულ სახელში.

საკლასო ოთახისათვის ნიშნების შექმნა: „წერის ცენტრი“, „შიგნით“, „გარეთ“, და ა.შ.

საკლასო ნიშნები ისე უნდა შექმნათ, რომ მოსწავლეებს პროცესისათვის თვალყურის დევნება შეძლონ. ამასთან, ესაუბრეთ ბავშვებს იმ ასოებზე, რომლებსაც გამოიყენებთ. შეეცადეთ, ასოების ამოსაცნობად გამოიყენოთ ისეთი ნაცნობი საგნები, როგორებიცაა მაგალითად, ბურბუშელას ყუთი, საკლასო პოსტერები და განიხილეთ ამ საგნებზე მოცემული სიტყვები ბავშვებთან ერთად, ისაუბროთ იმ ასოებზე, რომლებისგანაც შედგება ეს სიტყვები.

სთხოვეთ მოსწავლეებს გამოიყენონ კომპიუტერის კლავიატურები. კლავიატურაზე მოცემული ასოები ანბანის შეცნობისათვის კარგი საშუალებაა. თუ კლასში იყენებთ დოქტორ პიტის სასაუბროს, (Dr. Peet's Talk/Writer (Interest-Driven Learning)), რომელსაც სამეტყველო შესაბამისობის განსაზღვრა შეუძლია, ასოს სახელი გაისმის იმ მომენტში, როდესაც ბავშვი ღილაკს ხელს დააჭერს. მთლიანი სიტყვა გაისმის მაშინ, თუ შუალედის კლავიშს დააწყევბა ბავშვი. დოქტორ პირის სასაუბროს ასევე გააჩნია ანბანის აღმოჩენის მოდული (ABC Discovery module), რომელიც ბავშვებს ანბანს აცნობს. ერთ-ერთ აქტივობაში, ბავშვებს ეძლევათ ასო P-ს შესწავლის საშუალება. თუ ხელს ვაჭერთ ღილაკს, ჩანს ასო P, რომელიც ორივე, დიდი და პატარა ასოებითა გამოხატული. აქვეა მოცემული ორი პოლარული დათვის სურათები და ისმის მათი სიმღერის ხმა - ასო P - პოლარული დათუნიებისთვისაა.

საინტერესოა, რომ ბეჭდები, მაგნიტზე მიმაგრებული ასოები და რბილი სათამაშო ასოები ასევე წახალისებს ბავშვებს ანბანზე მუშაობისათვის.

გამოიყენეთ სხვადასხვა თამაშები, რომელთა შორის ანბანის გასეირნება საკმაოდ ეფექტურია ასოების სახელების შესასწავლად. დააწყვეთ ასოების გამომხატველი დიდი ასოები მიზანზე. ჩართეთ მუსიკა. მუსიკის ხმის გაგონებაზე, ბავშვები ასოებს შორის სიარულს იწყებენ. რა წამს მუსიკას გააჩერებთ, ბავშვებიც ჩერდებიან. აიღეთ ხელში ანბანის ის ბარათი, რომლის გასწვრივაც რომელიმე მოსწავლე გაჩერდა. სთხოვეთ ამავე ბავშვს დაასახელოს ასოს სახელი. თუ ბავშვი ასოსა და ბგერის

კავშირზე მუშაობს, ჰკითხეთ მას, თუ რომელი ბგერა გამოსახავს კონკრეტულ მოცემულ ასოს. დაასახელეთ რამდენიმე ის სიტყვა, რომელიც ბავშვის დასახელებული ბგერით იწყება (ინვერნიცი, მაიერი, სვენკი და ჯოელი, 2001).

სასწავლო აქტივობები უფრო კონკრეტულიდან აბსტრაქტულისკენ უნდა ვითარდებოდეს. ასოები, თავისი ბუნებიდან გამომდინარე, საკმაოდ აბსტრაქტულები არიან. იმ შემთხვევაში კი, როდესაც ისინი სახელების, ნიშნებისა თუ სათაურების კონტექსტში გხვდება, თითოეული ასო უფრო კონკრეტულად დასანახია, ვიდრე ცალკე აღებული იგივე ასო.

გააცანით ბავშვებს ანბანის მოდელი ისე, რომ მათ კარგად დაინახოთ ასოების ფორმები. ყოველ ბავშვს საკუთარი ანბანის ნაკლები უნდა ჰქონდეს. ასოების ფორმების ჩვენებისას, გამოიყენეთ მარტივი განმარტებები ბავშვების მიერ ასოების გამოყვანის პროცესში. პატარა ასო ხ - თვის, შეგიძლიათ ბავშვებს ასეთი განმარტება მისცეთ: ხაზი ჩამოსულია ქვემოთ, შემდეგ ისეთ ზემოთ იღებს გეზს და მრგვალდება. ამასთან, არ გინდათ ასოს ფორმაზე ზედმეტი ყურადღების გამახვილება. მოსწავლეები რომლებსაც ქვეშეცნეულად ასოს ფორმა კარგად აქვთ გათავისებული, სირთულეებს წააწყდებიან, როდესაც წერითი დავალების შესრულება მოუწევთ. პოპულარული აქტივობა, რომელიც ასოებში მეცადინეობას გულისხმობს, არის ასოების დასახელება ბავშვების მიერ იმ მომენტში, როდესაც თქვენ ამ ასოს დახატვით ხართ დაკავებული. მათი სახელის დასახელება მათი დახატვის მომენტში. თუ ასოები რიგითობის მიხედვით არიან ჩაწყობილები, მაშინ შუაში მოცემულ ასოებზე ყურადღება აღარ ჩერდება. როგორ გგონიათ, რა არის ამის მიზეზი? გახსოვთ, რა ხდება პირველი და ბოლო ასოს შემთხვევაში? შუა ასოების აღქმა ისეთი არაა, როგორც პირველისა და ბოლოსი. ნელ-ნელა, ასოებზე ვარჯიშისას, უბრალოდ უარს იტყვით ანბანის პრინციპს მიჰყვეთ (რეუცელი, 2008).

FYI

- ჩვეულებისამებრ, ბავშვებმა მეტი და უკეთ იციან დიდი ასოები, ვიდრე პატარები. დიდი ასოების დასწავლა უფრო მარტივია, და ამიტომ დიდები ზოგადად დიდი ასოებით წერენ მაშინ, თუ ეს ნაწერი ბავშვისთვისაა.
- როდის უნდა დავიწყოთ ბავშვისათვის ანბანის გაცნობა? „მაშინვე, როგორც კი ბავშვი მოტივირებული დაწეროს თვის სახელი, მისი ყურადღების ცენტრში ასოები აღმოჩნდებიან. ძალიან ხშირად კი ის ორი ან სამი ასო, რომლებიც ბავშვის სახელში შედიან, განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენენ ანბანის სწავლის მცდელობებში „კლეი, 1991, გვ. 166-167).■

გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები

ხელის წერის სწავლებისათვის რეკომენდაციებს შორის, იხილეთ „როგორ ვასწავლოთ ასოს ცნობა“ ვებგვერდზე: <http://www.auburn.edu/rdggenie>

წიგნიერების ცენტრი (The Literacy Center) ხასიათდება წარმოსახვითი, ინტერაქტიული აქტივობებით, რომლებიც ხელს უწყობს ასოების ცნობის გაუმჯობესებას და ემერჯენტული წიგნიერების უნარების განვითარებას. <http://www.literacycenter.net>

სუპერ რატომ (Super Why!) ასევე შეიცავს სხვადასხვა აქტივობებს, რომლებიც ავითარებს ფონოლოგიურ ცნობიერებას, სიტყვისა და წინადადების კითხვას: <http://pbskids.org/superwhy> ■

რეუცელის მიხედვით, უმჯობესია, ყოველი ახალი ასო ახალ დღეს გავაცნოთ ბავშვებს (წინა დღეებში შესწავლილ ასოებთან შეპირისპირების, კონტრასტის დანახვის საშუალებით). ეს მეთოდი უკეთესია, ვიდრე ერთი და იგივე ასოს გაცნობა და სწავლება მოსწავლეებისათვის ერთი კვირის განმავლობაში, მიუხედავად იმისა, რომ ზუსტად ასეთი სწავლების პრაქტიკაა უფრო მეტად გავრცელებული. რატომ? იმიტომ რომ ამ დროს ასოს მიმოხილვისათვის არ არის საკმარისი დრო. პროგრამა „დღეში ერთი ასო“ საშუალებას იძლევა ასოები ყოველ 26 დღეში ერთხელ მიმოხილოთ. ის მოსწავლეები, რომლებიც დღეში ერთ ასოს სწავლობდნენ, საგრძნობლად უკეთეს შედეგებს აჩვენებენ, ვიდრე პროგრამის „ერთი ასო კვირაში“ ფარგლებში მყოფი მოსწავლეები.

წაუკითხეთ მოსწავლეებს კლასში რაც შეიძლება მეტი და მრავალფეროვანი საანბანო წიგნები. მაგალითად, A-დან Z-მდე: საგნობრივი წვდომა საბავშვო

სურათიანი წიგნებისათვის, მე-8 გამოცემა (ლიმა და ტომასი, 2010), რომელიც წარმოადგენს 300-ზე მეტი ანბანური წიგნის სიას. ამ წიგნებიდან გვხვდება მოსწავლეების საკითხავი ჩამონათვალში, რომელიც ქვემოთაა მოცემული. ყურადღება იმ წიგნებზე გაამახვილეთ, სადაც ასოები მკაფიოდაა გამოსახული. ორნამენტებით შემკული ასოები ლამაზად გამოიყურებიან, თუმცა ამავდროულად ყურადღებას აბნევენ და მათი ერთმანეთში არევის ალბათობა არსებობს. ამ წიგნების უმრავლესობაში სიტყვების საწყისი ასოები იმ ბგერითაა გამოხატული, რომლითაც ძირითადადაა ეს ასო გამოხატული. არ ეცადოთ ასოსა და ბგერის კავშირის ხაზგასმა, რადგან ასეთი კავშირების დანახვა უფრო განვითარებულ უნარებს მოითხოვს. უმჯობესია, რომ ასოს შეხედულებაზე გააკეთოთ აქცენტი და იმაზე, თუ რითი ჰგავს ან განსხვავდება ის სხვა ასოებისგან. მაგალითად, როგორაა ასო y განსხვავებული ასო t-გან. ხაზი გაუსვით იმას, რომ ასოებს ორი ფორმა აქვთ - დიდი და პატარა შეიძლება იყვნენ. ეცადეთ არ გამოიყენოთ სიტყვები „დიდი“ და „პატარა“². თუ შესაძლებელია, გამოიყენეთ საანბანო წიგნები ასოს ორივე ფორმის დემონსტრირებისათვის. ბეარისა და კოლეგების (2008) მიხედვით, ბავშვები მზად არიან ასოსა და ბგერის სასწავლად, თუ ისინი იცნობენ 9 ასოს.

რეფლექსია
როგორ არის შესაძლებელი ასოს ცოდნისა და ნაბეჭდის ცნების წარდგენა მოსწავლეებისათვის სწორად განვითარებისათვის საჭირო მიდგომით?
CCSS
მოახდინეთ სალაპარაკო სიტყვების, მარცვლებისა და ბგერების (ფონემები) გააზრების-გაგების დემონსტრირება.
FYI
ფონემური ცნობიერების განვითარება შედეგებში საშუალოდ 15% გაუმჯობესებას იწვევს (კითხვის ეროვნული პანელი, 2000). ■

² რეალურად, ინგლისურ ენაში იგრძნობა განსხვავება, რადგან დიდ ასოს ჰქვია uppercase და პატარა ასოს lowercase და არა big და little.

ფონოლოგიური ცნობიერების განვითარება

ბავშვების წარმოდგენაში, ბგერები სიტყვაში ისეა შერეული, რომ წარმოადგენს ერთი ბგერის ხანგრძლიობას. ბუნებრივ გარემოში ბავშვებს არ უწევთ ინდივიდუალური ბგერის გაგონება და ამოცნობა, თუმცა სამეტყველო ბგერების ცნობა სიტყვაში გადამწყვეტია წიგნიერების განვითარებისათვის.

მოსწავლეების საკითხავის ჩამონათვალი

საანბანო წიგნები

Aylesworth, J. (1991). Old black l y. New York: Holt. Rhyming text follows a mischievous black l y through the alphabet as he has a very busy day.

Ehlert, L. (1989). Eating the alphabet. New York: Harcourt. Drawings of foods beginning with the letter being presented are labeled with their names in both upper- and lowercase letters.

Hoban, T. (1982). A, B, see! New York: Greenwillow. Uppercase letters are accompanied by objects in silhouette that begin with the letter shown.

Jocelyn, M. (2006). ABC × 3 . Plattsburgh, NY: Tundra Books. Presents letters and illustrative words in English, Spanish, and French. The letter p is accompanied by pear , pera , and poire . Some words and illustrations will need explaining.

Martin, D. (2010). David Martin's ABC: Z is for zebra . North Vancouver, BC, Canada: DJC Kids Media. Clever drawings reinforce the shapes of letters. Each letter is accompanied by a humorous illustration, such as an ant crawling over the letter A .

Musgrove, M. (1976). Ashanti to Zulu. New York: Dial. This Caldecott winner gives information about African tribes as it presents the alphabet.

Onyefulu, I. (1993). A is for Africa. New York: Dutton. Color photos and a brief paragraph using the target letter show everyday life in Africa.

Scarry, R. (1973). Richard Scarry's i nd your ABC. New York: Random House. Each letter is illustrated with numerous objects and creatures whose names contain the letter.

Smith, R. M. (2008). An A to Z walk in the park . Alexandria, VA: Clarence Henry Books. Letters are illustrated with more than 200 animals.

Wood, A. (2003). Alphabet mystery. New York: Blue Sky Press. When the letter x is missing, the other 25 letters search for him.

Wood, J. (1993). Animal parade. New York: Bradbury. A parade starts with an aardvark, an antelope, and other animals whose names begin with A and proceeds through the rest of the letters of the alphabet.

Ziefert, H. (2006). Me! Me! ABC. Maplewood, NJ: Blue Apple Books. Dolls make a series of requests.

განსავითარებული აქტივებები

ანბანის ცოდნა

მოსწავლეები საკუთარ ანბანურ წიგნებს ქმნიან

ვებმარებით ბავშვებს თავისი სახელის ბარათების მომზადებაში. ვუხსნით, რომ სახელები დიდი ასოთი იწყება, თუმცა მომდევნო ასოები პატარებია.

ვქმნით ანბანის სიმღერის დიდ წიგნს, ვუთითებთ ასოებსა და სიტყვებზე მაშინ, როდესაც ბავშვები მღერიან.

ბავშვები იყენებენ საკლასო კომპიუტერებს, რადგან ასოების სწავლებასთან ერთად, თქვენ მათ კლავიატურაზე მუშაობის უნარებსაც უვითარებთ.

წავახალისებთ მოსწავლეებს წერონ ისე, როგორც ეს საუკეთესოდ გამოსდით. ეს ხელს უწყობს ანბანის სწავლას, რადგან ისინი სურათებიანი წიგნებიდან და ასოების მსგავსი ფორმებიდან ასოების გამოყენებაზე გადადიან საკუთარი თავის გამოსახატად.

ინფორმაციის ან ისტორიის დაწერისას დაფაზე, გამოთქვით სიტყვები ისე, რომ მოსწავლეებმა ასოების სახელების გაგება ბუნებრივად შეძლონ.

იმდერეთ სიმღერები, როგორიცაა, მაგალითად, „ბინგო“, სადაც სიტყვები მკაფიოდ გამოითქმის, ან ასოები სიმღერის ტექსტს წარმოადგენს.

წაიკითხეთ წიგნები, როგორიცაა მაგალითად „ჩიკა ჩიკა ბუმ ბუმ“ (Chicka Chicka Boom Boom) (მარტინი და არჩიმბაულტი, 1989), სადაც ასოებს საკვანძო მნიშვნელობა ენიჭებათ.

- რაც ყველაზე მნიშვნელოვანია, გარემოს შექმნა, სადაც ბავშვები ნაბეჭდი მასალითა არიან გარშემორტყმულნი. წაახალისეთ ბავშვები კითხვითი და წერითი აქტივობებისათვის. ასეთი აქტივობების რიცხვში შედიან უსიტყვო, სურათებიანი წიგნის „კითხვა“, ნახატებისა და ასოს მსგავსი ფიგურების გამოყენება ახალი ისტორიის შექმნისათვის, სხვადასხვა ტიპის ჩამონათვალისა და სიების შექმნა, გამოგონილი მართლწერის გამოყენება მეგობრისათვის წერილის მისაწერად, კომპიუტერის კლავიატურის შესწავლა, ან დისკზე ჩაწერილი ისტორიის მოსმენა.

ნაბეჭდთან ინტერაქცია მის შეცნობას იწვევს. ასოების ფორმირების უნარი უმჯობესდება პირდაპირი სწავლების გარეშე (პილდრეტი, 1936). თუმცა, სისტემატური სწავლება აუცილებლად უნდა ავსებდეს სწავლის შესაძლებლობებს. ანბანის სწავლა ძალიან მნიშვნელოვანი ეტაპია იმისათვის, რომ პროცესი ბედის ანაბარად დავტოვოთ.

თუ მოსწავლეს არ ექნება იმის უნარი, რომ ცალკეული ბგერები გამოჰყოს, ისინი ვერ გაიაზრებენ, მაგალითად, ასო „ბ“ არის ის ბგერა, რომელიც ისმის სიტყვა „ბურთის“ დასაწყისში. მეტიც, ბავშვები საერთოდ ვერ შეძლებენ საწყისი ასოს აღქმას, იმიტომ რომ არ შეეძლებათ მისი განცალკევება სიტყვიდან. შესაძლებელია, მათ რამდენიმე ასო კიდევაც დაწერონ, მაგრამ მათი ნაწერი ადრეული ანბანური ეტაპის მიღმა იქნება დარჩენილი, რადგან ისინი ვერ მოახერხებენ ბგერების განცალკევებას სიტყვებში. და მაინც, რატომაა ასეთი რთული ასოების განცალკევება სიტყვაში? აქ ორი ფაქტორი მოქმედებს: მეტალინგვისტური ცნობიერება და კოარტიკულაცია. მეტალინგვისტური ცნობიერება მოითხოვს მოსწავლეებისაგან ენის აბსტრაქტულ დონეზე მოაზრებას. ამ დროს ენა განიხილება გონების, ფიქრების ობიექტად. კოარტიკულაცია კი ენის თვისებაა, რომელიც მარტივს ხდის მოსმენასა და საუბარს, თუმცა ართულებს კითხვას. მაგალითად, თუ ვამბობთ სიტყვას კატა (cat), ჩვენ არ ვამბობთ K/A/T-ს არამედ ახდენთ ბგერათა კოარტიკულაციას. როდესაც ახდენთ K-ს ფორმირებას, თქვენ ასევე ახდენთ /a/ ფორმირებასაც. ხოლო /a/ ფორმირებისას კი ასევე ახდენთ /t/ ასოს ფორმირებას. კოარტიკულაციის გამო, სიტყვა cat ბგერების ნაზავი უფროა, ვიდრე სამი სხვადასხვა, ცალკეული ბგერა. კოარტიკულაცია მარტივს ხდის სიტყვების ფორმირებას და აღქმას. თუმცა, იმდენად, რამდენადაც ბგერები სიტყვები კოარტიკულირდება, ჩვენ მათ აღვიქვამთ როგორც ერთ გაგრძელებულ ბგერას. სწორედ ამიტომაა პატარებისთვის ამ ბგერათა გამოცალკევება (ლიბერმანი და შანკვეილერი, 1991).

FYI

ფონემიკური ცნობიერება არ არის იგივე, რაც მეტყველების დისკრიმინაცია. მეტყველების დისკრიმინაცია არის უნარის ენაში ბგერების დისკრიმინაციისა, რაც იძლევა საშუალებას დავინახოთ და გავიგონოთ განსხვავება სიტყვებში bat და hat. მოსწავლეები, რომლებსაც ადეკვატური მეტყველების დისკრიმინაცია გააჩნიათ, შეიძლება ფონემიკურ ცნობიერებასთან დაკავშირებულ სირთულეებს შეეჯახონ. მეტყველების დისკრიმინაცია ა არ ითხოვს ბგერების გაცალკევებას, მაშინ როდესაც ფონემიკური ცნობიერება სწორედ ამას მოითხოვს (სნოუ, ბურნსი და გრიფინი, 1998) ■

ფონემა არის ბგერის უმოკლესი ნაწილაკი, რომელიც ერთ სიტყვას მეორისგან გამოარჩევს. სიტყვა pit განსხვავდება სიტყვისგან pat, რადგან ეს სიტყვები განსხვავებულ ფენემს /i/ და /a/ შეიცავენ.

■ ფონემიკური ცნობიერება არის სიტყვაში ინდივიდუალური ბგერის აღქმა. ეს არის იმის განცდა და გაგება, რომ სალაპარაკო სიტყვები შედგება სამეტყველო ბგერების თანმიმდევრობისგან.

■ კოარტიკულაცია არის ბგერის არტიკულაციის პროცესი მაშინ, როდესაც რეალურად ჯერ კიდევ წინა ასოს არტიკულაცია მიმდინარეობს. მაგალითად, სათამაშო (toy) /oy/ იწყება მაშინ, როდესაც ჯერ კიდევ /t/ არტიკულაცია მიმდინარეობს.

ენა ფონოლოგიური ცნობიერების საფუძველია. რაც უფრო მდიდარი ლექსიკა აქვთ ბავშვებს, მით უკეთესია მათი არტიკულაცია ბგერების წარმოთქმისას, და ასევე უფრო ადვილი მათთვის ფონოლოგიური ცნობიერების განვითარებაც.

დაწყებით ეტაპზე ბავშვი სიტყვას სწავლობს, როგორც ერთ მთლიანობას. ბგერების დაცალკევების უნარის განვითარებასთან ერთად, ბავშვები უფრო და უფრო მეტ ისეთ ახალ სიტყვას სწავლობენ, რომლებიც ერთმანეთის მსგავსად გამოითქმება. ასეთი სიტყვებია მაგალითად, cat (კატა), can (თუნუქის ქილა), cap (კეპი), და cab (ტაქსი) (მეტსალა, 1999). იმისათვის, რომ ბავშვებმა შეძლონ ამ სიტყვების ერთმანეთისგან გარჩევა და მათი მეხსიერებაში შეკავება, მათ უნდა შეეძლოთ გონებაში ამ სიტყვების დაყოფა სიტყვაზე უფრო მცირე ზომის ნაწილებად. სწორედ ამ

მოსაზრებაზეა დაფუძნებული თეორია, რომლის თანახმადაც, ბავშვები სიტყვებს მარტივად შლიან მარცვლის წინა ბგერის (onset) და რითმის (rime) გამოყენებით. მხოლოდ შემდგომ ეტაპზე იწყებენ ისინი სიტყვების ბგერებად დაშლას. ამავდროულად, ბავშვები უფრო ფართო ლექსიკით, უფრო მეტი სიტყვის დაშლას ახერხებენ (მეტსალა, 1999). იმდენად, რამდენადაც ზოგი სიტყვა იმ ელემენტებს, ნაწილებს შეიცავს, რომელთაც ბავშვები უფრო ხშირად ხვდებიან და იყენებენ, ასეთი სიტყვების დაშლა მათთვის უფრო ადვილია, ვიდრე დანარჩენების. ბავშვები უკეთ ახერხებენ პირველი მარცვლის საწყისებისა და რითმის მიხედვით სიტყვების დაშლას. სხვა სიტყვებით რომ ავხსნათ, იმისი შანსი, რომ ბავშვმა აღმოაჩინოს at მარცვალი სიტყვებში cat და rat მეტია, ვიდრე მარცვალი ud სიტყვებში bud (კვირტი, ჩანასახი) და mud (ტალახი). რეალურად მეტია სიტყვა, რომელიც შეიცავს at მარცვალს, ვიდრე სიტყვები, რომლებიც შეიცავენ მარცვალს ud. შესაბამისად, ბავშვებმა მეტი ის სიტყვა იციან, რომელიც at მარცვალს მოიცავს და უფრო მეტად არიან დახელოვნებულნი სიტყვებში ამ მარცვლების შემჩნევაში. სიტყვები, რომლებსაც ბავშვები უფრო ადრე სწავლობენ და სიტყვების ელემენტები, ნაწილები, როგორიცაა at, რომლებიც უფრო მეტ მაგალითში ხვდებათ მათ, უფრო მარტივი სასწავლია (მეტსალა, 1999). ახალბედა მკითხველებისათვის ფონემური ცნობიერების განვითარება უნდა დავიწყოთ მახასიათებლებით, რომლებიც საბაზისო სიტყვებში გვხვდება, სიტყვებით, რომლებიც ბავშვებს ადრეულ ასაკში აქვთ ნასწავლი და სიტყვებით, რომელთა მახასიათებლებიც ბევრ სიტყვისთვისაა საერთო. ამ შემთხვევაში მეტი შანსი არსებობს იმისა, რომ დაშლილი ნაწილები ბავშვს მახსოვრობაში გაუჯდება (გოსვამი, 2001).

FYI

• ფონემური ცნობიერება მოითხოვს ბავშვისაგან სიტყვის შინაარსის უგულვებელყოფას და ყურადღების გამახვილებას სიტყვის ფორმაზე. ეს კი ბავშვისგან ახალი პერსპექტივის გაჩენას გულისხმობს, მის მიერ სიტყვის აღქმაში ცვლილების მოხდენას (გუფი, არსონი და იოფი, 2001).

• ფონოლოგიური ცნობიერების განვითარება მოსწავლეებისათვის იმდენ ხანს უნდა გაგრძელდეს, რამდენ ხანსაც ამისი საჭიროება იარსებებს. ფონოლოგიური ცნობიერების განვითარებაზე მუშაობა კი ფონიქსის (ბგერის დონე) სწავლების გაგრძელებას უნდა წარმოადგენდეს. რეალურად არსებობს უწყვეტი კავშირი ფონემურ ცნობიერებასა და კითხვას შორის. ფონემების განსაზღვრა ბავშვს კითხვის სწავლაში ეხმარება. ხოლო კითხვის პროცესი კი ხელს უწყობს ფონემური ცნობიერების განვითარებას. ■

სიტყვებით თამაში

ფონოლოგიური ცნობიერების განვითარების ერთ-ერთი საუკეთესო საშუალება სიტყვებით თამაშია. მოსწავლეები ერთობიან ენაზე ექსპერიმენტების ჩატარებით, და შედეგად, უკეთ შეიცნობენ მას აბსტრაქტულ დონეზეც. იმისათვის, რომ სიტყვებზე ფიქრი ისე დაიწყონ, როგორც მთლიან სიტყვებზე, ბავშვები კარგად უნდა ერკვეოდნენ ენის ჟღერადობაში აბსტრაქტულ დონეზე. ამიტომ გარდა იმ სიტყვებით თამაშებისა საკლასო ოთახში, კარგი იქნება თუ წიგნის ხმამაღლა კითხვითაც დაკავდებით, რომლებიც სიტყვებზე ხალისის საშუალებას იძლევა, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, თუ აქცენტის გაკეთება სიტყვების ნაწილებზეც მოხერხდება.

არაჩვეულებრივი მაგალითი ფონოლოგიური ცნობიერების განვითარებისათვის მიზანშეწონილი წიგნისა არის Jamerry (დეგანი, 1983). ამ წიგნში მოცემულია როგორც ნამდვილი, ისევე უაზრო სიტყვები ერთად, რომლებიც შექმნილია ბოლოსართად „berry“³ -ის სხვადასხვა სიტყვებზე დამატებით. წიგნის წაკითხვის შემდეგ, სთხოვეთ ბავშვებს გამოიგონონ სიტყვები berry-ს დამატებით.

კიდევ ერთი კარგი წიგნი, რომელიც ფონოლოგიურ ცნობიერებას ანვითარებს არის Don't Forget the Bacon! (შაშხი არ დაგავიწყდეს) (ჰუტჩინსი, 1976). აფრეიდი შიშობს, რომ საყიდლების სიაში რომელიმე პროდუქტი გამორჩება (ექვსი სოფლის კვერცხი, ნამცხვრები ჩაისათვის, ერთი გირვანქა ატამი). ბავშვი იმეორებს სიას მაღაზიისკენ

³ ინგლისურში კენკროვანი მცენარეების სახელწოდება ძირითადად ბოლოში “berry”-თ თავდება, მაგალითად: strawberry, blumberry, blackberry,

მიმავალი. სიის გამეორების დროს მას სიტყვები ეშლება ისე, რომ მნიშვნელობა იცვლება. მაგალითად ნაცვლად „ნამცხვრები ჩაისათვის“ (a cake for tea), ის ამბობს ნამცხვრები ჩემთვის (a cake for me), ხოლო მოგვიანებით კი, საერთოდ გადადის ახალ საყიდელზე „ფოცხი ფოთლებისთვის“ (a rake for leaves). წაიკითხეთ წიგნი ბავშვებთან ერთად და ისაუბრეთ მათთან იმაზე, თუ როგორ თანდათანობით ცვლის ბიჭი ბგერებს. ეს აქტივობა ბავშვების სიტყვაში ბგერების ცნობიერებას აწვითარებს. შეეცადეთ, როლური თამაშიც დაგეგმოთ კლასში და ბავშვებს საყიდლების სიის გამეორების სცენა ათამაშოთ ისე, რომ ბავშვებმა თავად გამოსცადონ და დაინახონ სიტყვებში ბგერების ცვლა (გრიფიტი და ოლსონი, 1992).

In *The Hungry Thing Goes to a Restaurant* (ჰანგრი სინგი რესტორანში მიდის) (სლეპიანი და საიდლერი, 1992), ასოებია ჩანაცვლებულია. რესტორნის პერსონალი ვერ ხვდება, რა უნდა ჰანგრი სინგს, რადგან ის უკვეთავს დაშლის ჩვენს (bapple moose) და კუნაქევს (spoonadish). ისტორიის კითხვისას, ბავშვები ცდილობენ გამოიცნონ, რისი შეკვეთა უნდოდა ჰანგრი სინგს (ვაშლის წვენის და ტუნა თევზის). წიგნებს შორის, რომლებიც ბგერებთან თამაშის საშუალებას იძლევა ასევე გამორჩეულია დოქტორ სეუსის (Dr. Seuss) წიგნები და ცხვრის თავგადასავლის სერიები შაუს მიხედვით (sheep series), რომელთა შორისაა ცხვარი ჯიპში, ცხვარი გემში, ცხვარი მაღაზიაში (Sheep in a Jeep , Sheep on a Ship , and Sheep in a Shop).

ინგლისური ენის შემსწავლელელებზე მორგებული სწავლება ინგლისური ენის შემსწავლელელებისათვის შეიძლება უფრო მარტივი აღმოჩნდეს საწყისი ბგერების გამოცნობა, ვიდრე რითმის⁴. ■

⁴ correspondence of sound between words or the endings of words, especially when these are used at the ends of lines of poetry. "poetic features such as rhythm, rhyme, and alliteration"

verb

3rd person present: **rhyme**

I. (of a word, syllable, or line) have or end with a sound that corresponds to another.

"balloon **rhymes with** moon"

CCSS

ცნობს სიტყვებს, რომლებიც ერმანეთს ერითმება და შეუძლია თავად გართმოს..

გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები

ნიკის გასათვლელები (Nicky's Nursery Rhymes) მდიდარია რითმებით და სიმღერებით. ბევრი მელოდია წარმოდგენილია აკომპანიმენტით, ხოლო ბევრი რითმი კი თავად ნიკის მიერ სრულდება ისე, რომ მოსწავლეებს შეუძლიათ თავისუფლად აჰყვნენ მას.
<http://www.nurseryrhymes4u.com> ■

საკვანძო ფონოლოგიური უნარები

ფონოლოგიური ცნობიერების განვითარება სამი უნარის განვითარებას გულისხმობს. ესენია: რითმი, გამთლიანება და დაყოფა. შერევა ნიშნავს სიტყვების ცალკეული ნაწილების ერმანეთთან დაკავშირებას, ბგერების მაგალითად /h/ +/ /a/ +/t/ შეერთებას, ისე, რომ მივიღოთ სიტყვა hat (ქუდი). ეს უნარი უფრო მარტივად გასავითარებელია, ვიდრე დაყოფის უნარი, სადაც სიტყვას hat, უკვე ფონემებად ვყოფთ /h-/a-/t/ და სიტყვის პირველ ბგერას ვადგენთ.

რიტმში ჩასმა

რიტმში ჩასმა არის მნიშვნელოვანი ცნება, რომელიც ერთგვარად ცალკე მდგომია. რიტმში ჩასმა ფონოლოგიური ცნობიერების განვითარების პროგრამებში ტრადიციულად მნიშვნელოვან როლს თამაშობს. არსებობდა რწმენა, რომ რიტმში ჩასმა ფონოლოგიური ხასიათის დავალებებს შორის ყველაზე მარტივია. თუმცა, ზოგიერთი ექსპერტი დარწმუნებულია, რომ რიტმში ჩასმა ერთ-ერთი ყველაზე უფრო რთული დავალებაა (ლონიგანი, შატს-ნიდერი და ვესტბერტი, 2007). გოფი, ლარსონი და იოფი (2001) მიხედვით, ზოგიერთი ბავშვი უფრო მარტივად ახერხებს იმ სიტყვების იდენტიფიცირებას, რომლებიც ერთი და იგივე ბგერით იწყებიან, ვიდრე სიტყვებით რიტმში ჩასმას.

გარდა ამისა, კვლევები აჩვენებს, რომ გამთლიანება და დაყოფა უფრო ეფექტურია ფონოლოგიური ცნობიერების განვითარებისათვის, და მნიშვნელოვანია კითხვისათვის, ვიდრე რითმში ჩასმა.

იმისათვის, რომ რითმის გრძნობა გავავითაროთ მოსწავლეებში, წაიკითხეთ მათთან ერთად გასათვლელები და სხვა რითმული ისტორიები და ზღაპრები და დაეხმარეთ მოსწავლეებს რითმის აღმოჩენისათვის საჭირო უნარების განვითარებაში. პირველ რიგში, უბრალოდ წაიკითხეთ რითმები მათთან ერთად, ისე, რომ ბავშვებმა ისტორიებისა და ჟღერადობის მოსმენით მიიღონ სიამოვნება. ადვილად შესაძლებელია, რომ ზოგიერთი რითმი, გასათვლელი ბავშვმა კიდევაც დაიმახსოვროს, იმ შემთხვევაში, თუ მოუნდებათ (იხილეთ მოსწავლეების საკითხავის ჩამონათვალი, გასათვლელები და რითმების წიგნები). განიხილეთ ბავშვებთან ერთად ყველა რითმული ისტორია, რომელსაც კი წაიკითხავთ, რომელიც წიგნიერებისათვის საფუძველსაც ქმნის. გარკვეული პერიოდის შემდეგ კი, მოსწავლეებთან ერთად, თავად რითმის კონცეფციაც განიხილეთ. ეცადეთ მოსწავლეებს დაანახოთ, თუ როგორც ერთი სტრიქონის ბოლოს მოცემულ სიტყვას იგივე დაბოლოება აქვს, რაც შემდეგ ხაზზე მოცემულს. გადაიკითხეთ ზოგიერთი გასათვლელი რამდენჯერმე, ხაზი გაუსვით რითმში ჩასმულ სიტყვებს. აუხსენით ბავშვებს, რომელი სიტყვები ერთმანეთს და რატომ ჰქვიათ ამ სიტყვებს გარიტმული. გარიტმული სიტყვები მაგალითად შეიძლება მოიყვანოთ მაგალითები: rake / cake , bell / well , ice / mice და ასე შემდეგ. თავად გარიტმეთ სიტყვები მოსწავლეებთან ერთად. გამოიყენეთ ელემენტი an, აჩვენეთ, როგორ შეიძლება რითმის აწყობა. ათქმევინეთ მოსწავლეებს an და დააზუსტებინეთ, როგორ აპირებენ იმ სიტყვების შერჩევას, რომელიც შეიცავს an ელემენტს. თქვით “ c-an ,” და სათანადოდ გამოყავით სიტყვის მნიშვნელოვანი ნაწილი. ჰკითხეთ მოსწავლეებს, რამდენად მკაფიოდ ესმით an ამ სიტყვაში (სურათების გამოყენება მოსწავლეების მეხსიერების საზღვრებს ამცირებს). დაიჭირეთ ხელში კალმის (pan) ფოტო. ათქმევინეთ მოსწავლეებს, რა არის ეს. ათქმევინეთ ბავშვებს, რა ნაწილს შეიცავს p-an. ჰკითხეთ, თუ ესმით მკაფიოდ an ელემენტი. ასევე

წარუდგინეთ ბავშვებს სიტყვები man (კაცი) და van (ვენის ტიპის მანქანა). ჰკითხეთ ბავშვებს, თუ რომელი ბგერები შეორდება სიტყვებში can , pan , fan , man , და van რითმულად, რადგან ყველა ეს განმეორებული ბგერები ბოლოშია მოცემული. წახალისეთ ბავშვები, რომ თავადაც შემოგთავაზონ სიტყვები სიტყვა can-თან რითმში: tan , Dan , Jan , plan , ran (გუნინგი, 2000c). ჩასვით რითმში სიტყვები იგივე მეთოდით.

FYI მშობლებს ასევე შეუძლიათ ბავშვის ფონოლოგიური ცნობიერების განვითარება მათთან ერთად სიტყვების თამაშში ჩართვის, რითმებიანი წიგნების კითხვის და ტრადიციული ენის გასატეხებისა და გასათვლელების გახსენებით, რითმული სიმღერების შესრულებით.
გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები გართმული სიტყვებისა და რითმის შერჩევის სწავლებისათვის ილუსტრაციები შეგიძლიათ იპოვნოთ ვებგვერდზე: http://curry.edschool.virginia.edu/go/wil/home.htm
FYI მგრძნობელობისა და ენის ჟღერადობის ცნობიერებას განვითარებისათვის მნიშვნელოვანია საბავშვო წიგნები, რომლებიც გართმულ ტექსტებზეა აგებული ან ალიტერაციის პრინციპებს მოიაზრებს (შიკენდანი, 1999)
FYI საწყისი ბგერის ამოცნობა და განსაზღვრა არის უფრო მნიშვნელოვანი უნარი, ვიდრე რითმული სურათის დანახვა. ბავშვები ფონიქსების სწავლებისათვის მაშინ არიან მზად, თუ მათ საწყისი ბგერის განსაზღვრა შეუძლია. შესაბამისად, ისინი არ არიან მზად თუ ისინი რითმის განსაზღვრას ახერხებენ, მაგრამ ვერ ამოიცნობენ საწყის ბგერებს. ამიტომ, სწავლება საწყის ბგერებზე აქცენტით უნდა წარიმართოს.

გამთლიანება

სიტყვების გამთლიანება მოსწავლეებს მათი დაყოფისათვისა და საწყისი ბგერის იდენტიფიცირებისათვის ამზადებს. ზოგადად, რაც უფრო დიდია სიტყვის ნაწილი,

მის უფრო ადვილია მისი გამთლიანება. ამიტომაც, რომ მარცვლების, ონსეტებისა და რითმების გამთლიანება უფო მარტივია, ვიდრე ფონემების. მიუხედავად ამისა, მარცვლების, ონსეტებისა და რითმების გამთლიანებას თავისი პლიუსების მოტანა შეუძლია. თქვენ შეიძლება მოგინდეთ პირდაპირ გადახვიდეთ ცალკეული ბგერების გამთლიანებაზე სიტყვად. თუ გადაწყვეტთ, რომ მარცვლების გამთლიანებაზე იმუშაოთ, კარგად აუხსენით მოსწავლეებს, რა გსურთ. გამოიყენეთ ჩარტის ქაღალდები, მოუყევით მოსწავლეებს, რომ თოჯინები ამბობენ სიტყვებს მარცვლებად და იმის მაგივრად, რომ თქვან სიტყვა ვაშლი, ამბობენ ვაშ-ლი. აუხსენით მოსწავლეებს, რომ თქვენი საერთო დავალებაა, დაეხმაროთ თოჯინებს სიტყვების ნაწილების მთლიანობად გაერთიანებაში. თოჯინამ იმის მაგივრად, რომ თქვას ვაშ-ლი, უნდა თქვას ვაშლი. ახლა კი ათქმევინეთ თოჯინას სიტყვა ვაშლი ნაწილებად. გაამეორებინეთ სიტყვა მოსწავლეებს ნაწილ-ნაწილ და თითოეული სიტყვის ნაწილისათვის ცალკე თითო გამოიყენეთ, შემდეგ კი გაამთლიანებინეთ სიტყვები: monkey (მაიმუნი), turtle (კუ), camel (აქლემი), robin (მეჟოლია), turkey (ინდაური), penguin (პინგვინი), eagle (არწივი). შეგიძლიათ თითოეული მარცვლისათვის მოსწავლეებს ტაში შემოაკვრევინოთ.

მოსწავლეების საკითხავის ჩამონათვალი
რიტმული წიგნები Barrett, J. (2000). I knew two who said moo. New York: Atheneum. იუმორისტული წინადადებები მოიცავს ისეთ სიტყვებს, რომლებიც 1-დან 20-მდე რიცხვებს ერიტმებიან. Cameron, P. (1961). "I can't," said the ant. New York: Coward. ჭიანჭველების ჯარისა და რამდენიმე ობობას დახმარებით, ჭიანჭველა ახერხებს დამსხვრეული ჩაიდნის აღდგენას, რაც სამზარეულოს ბინადართათვის კარგი წამახალისებელია. dePaola, T. (1985). Tomie dePaola's Mother Goose. New York: Putnam. ტრადიციული კუპლეტები მოცემულია დეპოლას გულში ჩამწვდომი ილუსტრაციებით Fisher, J. (2000). Pass the celery, Ellery. New York: Stewart, Tabori & Chang. ადამიანი ჩაუვლიან საკვებს, რომელთა სახელები ადამიანების სახელებს ერიტმება: "Pass the egg, Meg."

Franton, D. (2002). *My beastie book of ABC rhymes and woodcuts*. New York: HarperCollins. სასაცილო რითმები ცხოველების შესახებ.

Hague, M. (1993). *Teddy Bear Teddy Bear*. New York: Morrow. რითმული წინადადებებით დათუნას სთხოვენ შეასრულოს სხვადასხვა მოქმედებები, რომლებიც მოძრაობას მოითხოვს, მაგალითად, დატრიალდეს, შეეხოს მიწას, აჩვენოს მკითხველს თავისი ფეხსაცმელები.

Hale, G. (Ed.) (2003). *An illustrated treasury of read-aloud poems for young people: More than 100 of the world's best-loved poems for parent and child to share*. New York: Black Dog & Leventhal. ახალი და კლასიკური ლექსების კრებული, რომელიც მოზარდებისთვისაა შერჩეული.

Harwayne, S. (1995). *Jewels: Children's play rhymes*. Greenvale, NY: Mondo. 20 სათამაშო რითმა მთელი მსოფლიოდან, რომელიც მოიცავს პაწაწინა ლექსებს და სხვადასხვა მოქმედებებს, როგორცაა თოკზე გადახტომა, სასიმღერო რითმები.

Lobel, A. (1986). *The Random House book of Mother Goose*. New York: Random House. შედგება 300-ზე მეტი გართმული თხზულებისგან, ენის გასატეხისა და გასათვლელისგან.

Marzollo, J. (1990). *Pretend you're a cat*. New York: Dial. რითმულ სტროფებში პატარა მკითხველებისგან მოითხოვს კატასავით კნავილს, ძაღლივით ყეფას, ციყვივით ხტუნვას და ა.შ.

Rafi . (1987). *Down by the bay*. New York: Crown. ეს არის უშინაარსო, სულელური რითმები: „გინახავს ოდესმე ყურეში ვეშაპი კოპლებიანი კუდიტ?“

Samuells, J. (2003). *A nose like a hose*. New York: Scholastic. პატარა სპილოს შესახებ, რომელსაც ძალიან დიდი ცხვირი აქვს.

Tafari, N. (2006). *Five little chicks*. New York: Simon & Schuster. დედა კრუხი თავის წიწილებს საკვების მოპოვებაში ეხმარება.

Thomas, J. (2009). *Rhyming dust bunnies*. New York: Atheneum. სამი მტვრიანი ბაჭიას შესახებ რითმები, რომლებსაც ჰქვიათ ედი, ნედი და ტედი. ბოზი არ ჯდება ამ ტრიოში და სწორედ ამაზეა სასაცილო, იუმორისტული ლექსების სერია.

Wong, E. Y. (1992). *Eek! There's a mouse in the house*. Boston: Houghton Mifflin. მას შემდეგ, რაც თავუნას აღმოაჩენენ, უფრო და უფრო დიდი ცხოველები მივლინებულნი არიან სახლში მის დასაჭერად, რაც უფრო და უფრო მეტ ქაოსს იწვევს.

FYI

თითოეული მოსწავლის ოჯახს გაუგზავნეთ სახლში წერილი. აუცილებლად ახსენეთ წერილში, რომ მოსწავლეებს ასწავლით რითმის ცნებას და ახსენით, რატომ იქცევით ასე. ჩამოთვალეთ ის

აქტივობები, რომლებიც შეუძლიათ ოჯახის წევრებმა დახმარების გასაწევად გააკეთონ: წაიკითხონ მოსწავლეებთან ერთად რითმული წიგნები, მათთან ერთად გაიხსენონ გასათვლელები და სიტყვის გასატეხები, რითმული ტექსტები, ისაუბრონ რითმულ სიტყვებზე. ასევე, გააგზავნეთ ის მასალები, რომლებიც მშობლებმა შეიძლება კარგად გამოიყენონ. წერილს ასევე შეიძლება დაურთოთ გარიტმული ტექსტების სერიები (ერიქსონი და ჯულიეზო, 1998).■

ფეექტის გამამდიერებელი აქტივობები

რითმის კონცეფცია

სთხოვეთ მოსწავლეებს ჩასვან რითმაში სიტყვები კუპლეტების მიხედვით:

იყო ერთი მოხუცი ქალი, რომელიც ფეხსაცმელში ცხოვრობდა. მას იმდენი ბავშვი ჰყავდა, რომ არც კი იცოდა, რა ექნა _____.

მე მიყვარს სირბილი. ეს ძალიან _____.

მოსწავლეებს შეუძლიათ სურათების ლექსიკონი შეადგინონ, სადაც თითოეულ გვერდზე ჩახატავენ ილუსტრაციას რითმული სიტყვისათვის. ტიპურ გვერდზე იქნება კაცის, თუნუქის ქილის, კალმის ილუსტრაციები. სურათები ძველი ჟურნალებიდან, სამუშაო რვეულებიდან, კომპიუტერიდან იყოს ამობეჭდილი და გამოყენებული.

წაიკითხეთ რითმული ისტორია მოსწავლეებისათვის. რითმული სიტყვების წინ შეყოვნდით და მიეცით მოსწავლეებს საშუალება, რომ გამოიყენონ კონკრეტული სიტყვები.

სთხოვეთ მოსწავლეებს გადაარჩიონ და შეარჩიონ იმ საგნების ილუსტრაციები, რომლის სახელიც ირითმება. დაიწყეთ სამოდულო ბარათის ჩვენებით (კატა/cat) და სთხოვეთ მოსწავლეებს რითმული სიტყვები ბარათების ქვეშ სწორად მოთავსება (ლამურა (bat), ვირთხა (rat) და კეპი (cap). მიეცით მოსწავლეებს იმ სიტყვების ბარათებიც, რომლებიც კატას (cat) არ ერითმებიან, და იმ სიტყვებისაც, რომლებიც ერითმებიან. ამოაცნობინეთ მოსწავლეებს ორი ან სამი რითმული მახასიათებელი. განიხილეთ მოსწავლეებთან მათი გადარჩევის შედეგები.

ითამაშეთ „მე-ჯაშუში რითმული თანმიმდევრობების გამოყენებით. მე ვუთვალთვალებ რაღაცას და ვიღაცას, რაც ამასა და ამასთან ირითმება ()“Play the game I Spy using rhyming clues. “I spy something that rhymes with walk and

talk” (chalk (ცარცი); ერიქსონი და ჯულიეზო, 1998).

• იმდერეთ ტრადიციული სიმღერები, როლებსაც მკვეთრი რითმული ელემენტი გააჩნიათ. მას შემდეგ რაც სიმღერას ერთხელ შეასრულებთ. მოასმენინეთ მოსწავლეებს სიმღერა მეორეჯერ, რომ

რითმული სიტყვები დაიჭირონ. ახლა კი იმდერეთ ყოველი გარითმული სტრიქონი ისე, რომ ყოველი მეორე გარითმული სიტყვა გამოტოვოთ. ეს სიტყვა მოსწავლეებმა უნდა თქვან ან იმღერონ.

ონსეტებისა და რითმების გამთლიანება ერთი და იგივე პრინციპის გამოყენებით შეიძლება. კვლავაც, გამოიყენეთ თოჯინა, უთხარით მოსწავლეებს, რომ თოჯინა სიტყვებს ნაწილ-ნაწილ ამბობს. იმის მაგივრად, რომ თქვას სიტყვა მთვარე (moon) ჩვენს მსგავსად, თოჯინა ამბობს მთვ-არე (m-oon).

CCSS

აერთებს და ყოფს ონსეტებს და რითმებს ერთმარცვლიან სიტყვებში

- ონსეტი არის სიტყვის საწყისი ნაწილი, რომელიც ქმნის პირველ ხმოვანს. ონსეტი შეიძლება იყოს ერთი თანხმოვანი (c + at), a ასევე თანხმოვანთა კომბინაცია (დიგრაფი) (sh + eep), ანდაც სულაც კლასტერი (tr + ip). სიტყვებს, რომლებიც ხმოვნით იწყებიან, როგორიცაა მაგალითად, owl (ბუ) ან and (დასასრული), ონსეტი არ გააჩნიათ.
- რითმა არის სიტყვის ნაწილი, რომელიც რითმას ქმნის, მაგალითად: -ook სიტყვისთვის look (ყურება) ან -ow სიტყვისთვის cow (ძროხა).

ამიტომაც უნდა მივხეხაროთ თოჯინას სიტყვების გამთლიანებაში. მოდით, ვათქმევინოთ თოჯინას შემდეგი სიტყვები ერთად: : m-an (კაცი) , s-and (ქვიშა) , h-at (ქუდი) , r-at (ვირთხა) , r-an (სირბილი).

იმისათვის, რომ მოსწავლეებს ფონემები გავამთლიანებინოთ, იგივე პროცესი შეგვიძლია მათთან ერთად გავიაროთ, მაგრამ მოსწავლეებს ყველა სიტყვების ცალკეული ბგერა უნდა გავამთლიანებინოთ. თითის თოჯინების გამოყენებით, და მოსწავლეებისათვის იმის ახსნით, რომ თოჯინა სიტყვებს ცალკეული ბგერების სახით წარმოთქვამს, აჩვენეთ, რომ სიტყვას cat (კატა) ის წარმოთქვამს როგორც k/a/t/, და რომ თქვენ ყველა ერთად მიეხმარებით თოჯინას სიტყვის გამთლიანებაში, ანუ, ბგერებს k/a/t/ გადააქცევთ და წარმოვთქვამთ სიტყვად cat.

(გააყოლეთ თითი ყველა ბგერას ისე, რომ ხაზი გაუსვათ და გამოყოთ ცალკეული ბგერები.) აქტივობაში, რომელიც მოსწავლეებისაგან ფონემების გაერთიანებას

მოითხოვს, სიტყვები ოთხკაციან ჯგუფებში წარმოუდგინეთ ბავშვებს. იმისათვის, რომ ყველა ბავშვი აქტიურად ჩაერთოს, თითოეულს დაურიგეთ სურათების პაკეტი, სადაც ოთხი სიტყვაა მოცემული. როდესაც სიტყვაში შემავალ ბგერებს დაასახლებთ, რომლებიც უნდა შეაერთოთ, მოსწავლეები ასევე წარმოთქვამენ ამ ბგერებს და წარმოთქმისას თითო გააყოლებენ ბგერებს. ამის შემდეგ კი, ისინი მთლიან სიტყვას იტყვიან და აირჩევენ სურათს, რომელიც ამ კონკრეტულ სიტყვას აჩვენებს და ასწვენ სურათს ზევით. მოსწავლეებზე დაკვირვებისას, თქვენ შეგიძლიათ განსაზღვროთ, ვინ მოგყვებათ და ვინ ჩამორჩება. განიხილეთ სურათების დასახელებები კერ კიდევ მანამდე, სანამ აქტივობაზე მუშაობას დაიწყებთ, იმისათვის, რომ მოსწავლეებმა იცოდნენ ნახატები: pie (ღვეზელი), tie (ყელსახვევი), bee (ფუტკარი), key (გასაღები), cat (კატა), hat (ქუდი), bat (ნიძლავი), rat (ვირთხა), cap (კეპი), map (რუქა), nap (თვლემა), fish (თევზი), lock (საკეტი), rock (გორაობა), sock (წინდა), goat (თხა), hop (ხტუნვა), mop (ქოჩორი), pop (დარტყმა), bed (საწოლი), bus (ავტობუსი), duck (ბატი), pig (ღორი), cup (თასი).

FYI • წიგნში, როგორიცაა მაგალითად „Hoot and Holler” (მევირალა და მნგრეველი), (ბრაუნი, 2001), ორი მეგობარი ბუ სწავლობენ, თუ როგორ უნდა გადალახონ სიმორცხვე. ასეთი წიგნების გამოყენება შეიძლება ფონოლოგიური ცნობიერების განვითარებისათვის, რადგან ბავშვს ესმის მთავარი გმირების ალიტერატურული სახელები და ყურადღებას ამახვილებს hoo-oot-ის წარმოთქმასა და წერაზე, როდესაც ჰუთი ეძებს ჰოლერს და როდესაც მეგობრები წარმოთქვამენ ისეთ სიტყვებს, როგორებიცაა yoo-hoo and too-hoo . ■
CCSS ამატებს ან ანაცვლებს კონკრეტულ ბგერებს (ფონემებს) ნიმუშებში, ერთმარცვლიან სიტყვებში იმისათვის, რომ შექმნას ახალი სიტყვები.
FYI თანხმომავანი ბგერების წარმოდგენამდე მოსწავლეებისათვის, ერთ-ერთ ვარიანტს ასევე წარმოადგენს თქვენთვის დაყოფის პრინციპის წარმოდგენა, რომელიც დეტალურადაა აღწერილი შემდეგ სექციაში.
CCSS

გაერთიანებთ და დაყავით ონსეტები და რითმები ერთმარცვლიან სიტყვებში. გამოყავით და წარმოთქვით საწყისი, შუა ხმოვანი და ბოლო გვერა (ფონემი) სამბგერიან (სამ ფონემიან) (თანხმოვანი - ხმოვანი - თანხმოვანი, იგივე CVC (consonant – vowel – consonant)) სიტყვებში.

მას შემდეგ, რაც მოსწავლე აწევს სურათს, რომელზეც გაერთიანებული სიტყვაა წარმოდგენილი, სთხოვეთ მას, რომ წარმოთქვას ეს სიტყვა. იმისათვის, რომ ბავშვმა სწორად გიპასუხოთ, შეგიძლიათ შეეშველოთ მას; „Hat (ქუდი) სწორი სიტყვაა“. როდესაც შენ დააწყვე /h/ -/a/ - /t/ ერთად, მიიღე სიტყვა hat .” ბავშვის მიერ წარმოდგენილი არასწორი ვერსიის შემთხვევაში, უთხარით მას: „კარგია, რომ ასე ძალიან შეეცადე, მაგრამ თუ მე დავაწყობ /h// -/a/ - /t/ ერთად, მივიღებ სიტყვას hat. შენ კი ამბობ /h/ -/a/- /t/. ” მას შემდეგ, რაც ბავშვები ჯგუფში მუშაობას დაასრულებენ, კიდევ ერთხელ გაიარეთ იგივე აქტივობა. წახალისეთ მოსწავლეები, რომ ამჯერად სიტყვები უფრო სწრაფად ააწყონ.

თუ მოსწავლეები სირთულეებს აწყდებიან აქტივობის შესრულებისას, დაეხმარეთ მათ ან წარმოუდგინეთ ის სიტყვები, რომლებიც მხოლოდ ორი ბგერისგან შედგებიან. ეს სიტყვები წარმოდგენილია პირველ რიგში ქვემოთ. დაყოფა, როგორც წესი უფრო დიდი ელემენტებით და სიტყვებით იწყება, რომლებიც უფრო პატარა ელემენტებად იყოფა მანამდე, სანამ მოსწავლეები არ შეძლებენ სიტყვების ცალკეულ ბგერებად ან ფონემებად დაყოფას. შესაბამისად, მოსწავლეები ასრულებენ დავალებას, რომელშიც წინადადებებს სიტყვებად ჰყოფენ, შედგენილ სიტყვებს - სიტყვის კომპონენტებად, სიტყვებს - მარცვლებად, მარცვლებს ონსეტებად და რითმებად, და საბოლოოდ კი-ბგერებად (ფონემებად).

დაყოფის პრინციპების წარმოდგენა მოსწავლეებისათვის შეიძლება დიდი წიგნის კითხვის პროცესში. მიუთითეთ ცალ-ცალკე სიტყვები გადიდებული ტექსტის, ისტორიის, განცხადების და სხვადასხვა მესიჯის კითხვის დროს. სთხოვენ მოსწავლეებს დათვალონ, რამდენი სიტყვაა წინადადებაში, რომელსაც წარმოთქვამთ.

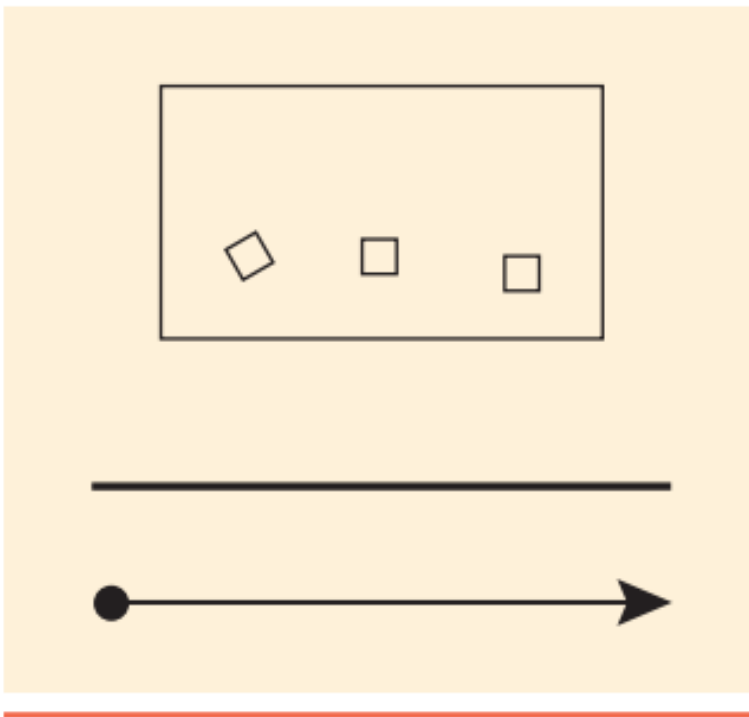
იმისათვის, რომ სიტყვების მარცვლებად დაყოფა წარუდგინოთ მოსწავლეებს, მათ უნდა აუხსნათ, რომ სიტყვები ნაწილებისაგან შედგებიან. მიუთითეთ მოსწავლეებს მარცვლები შედგენილ სიტყვებში ან ორმარცვლიან სიტყვებში. სთხოვეთ მოსწავლეებს დაუკრან ტაში მარცვლების რაოდენობის ან სიტყვების იმდენი ნაწილის შესაბამისად, რამდენიც ესმით სიტყვებში base-ball (ბეისბოლი), back pack (ზურგჩანთა), sunup (აისი) , bobcat (ფოცხვერი), outside (გარეთ) , puppet (მარიონეტი), window (ფანჯარა), pencil (ფანქარი), baby (ბავშვი) , puppy (ლეკვი). ასევე სთხოვეთ მოსწავლეებს დაუკრან ტაში იმდენჯერ, რამდენი მარცვალაც ესმით საკუთარ და სხვების სახელებში Jac-ob (ი-ა-კო-ბი), Mi-chelle (მი-ხე-ი-ლი), Ma-ri-a (მა-რი-ა-მი), Is-a-bell-a (ი-ზა-ბე-ლა).

უფრო რთულია, თუმცა კარგი მომზადება ბგერისა და ასოს ურთიერთკავშირის აღქმისათვის, სიტყვების ფონემებად (ბგერებად) დაყოფის უნარი. აირჩიეთ ორბგერიანი სიტყვები, სადაც ბგერები მარტივად დაცილებადია, შემდეგ გააგრძელეთ ეს სიტყვები წარმოთქმისას და იმსჯელეთ შემავალ ბგერებზე მოსწავლეებთან ერთად. მაგალითად, მოთხრობაში „ბაია და სამი დათვი“ (Goldilocks and the Three Bears), გაწელეთ ისეთი სიტყვები, როგორებიცაა მაგალითად he (ის (მამრ.)), me (მე), see (დანახვა), და she (ის (მდედ.)), და სთხოვეთ მოსწავლეებს, გამოყოფონ თითოეული ბგერა.

დაყოფა (Segmentation) არის წინადადებების სიტყვად, რთული და შედგენილი სიტყვების კომპონენტ სიტყვებად, სიტყვების მარცვლებად, მარცვლების ონსეტებად და რითმებად და ბოლოს სიტყვების ფონემებად დაყოფა.

გამომდინარე იქიდან, რომ მოსწავლეები მოკლე ხმოვნთან ნიმუშებს უპირველესად სწავლობენ, დაყოფის სწავლება მათთან მოკლე, ორბგერიანი, მოკლებმოვნის სიტყვებით დაიწყეთ, როგორებიცაა: at , Ed , it , is , up , us . პირველ ეტაპზე ერიდეთ იმ სიტყვების, რომლებშიც ცხვირისმიერ თანხმოვნებს მოსდევნ ხმოვნები. იმ ეტაპზე, როდესაც მოსწავლეები ორი ფონემიანი სიტყვების დაყოფას შეძლებენ, გადადით იმ სიტყვებზე, რომლებიც სამი ფონემისაგან შედგებიან. განსაკუთრებით ყურადღება გაამახვილეთ იმ სიტყვებზე, რომლებიც შედგებიან

გრძელი (continuants) თანხმოვნებისგან. ეს არის სიტყვები, რომლებიც შეიცავენ ch as /s/ or /m/, მათი წარმოთქმა უფრო მარტივია და მოკლე (stops) თანხმოვნებთან შედარებით მათი გამოყოფა/“დაჭერა“ ადვილად შესაძლებელი. გრძელი თანხმოვნების გამოთქმა გრძლად შესაძლებელია: sssss. მაშინ, როდესაც მოკლეებისა - რთულია. მოკლე თანხმოვნები: /b/, /d/, /k/, /g/, /p/, /t/, /j/, და ასევე /ch/ (ჩ), რომელთა გამოყოფა შესაძლებელია, თუმცა არა მათი გაგრძელებით წარმოთქმისას. რეალურად, ეს თანხმოვნები უნდა წარმოითქვას სწრაფად იმისათვის, რომ მინიმუმამდე მოხდეს გამოთქმისას დამახინჯება. მოკლე თანხმოვნების გამოთქმა იწვევს “u:h” ბგერის დამატებას, ისე, რომ ჟღერადობა ერთ-ერთი თანხმოვნისათვის, მაგალითად /b/-სთვის არის “buh.” ასევე აუცილებელი იმ ბგერებზე ყურადღების გამახვილება, რომლებიც მოსწავლეებმა უნდა იცოდნენ, როგორ წაიკითხოთ და როგორ გამოთქვან სიტყვაში. თუ პირველი სიტყვები, რომელიც მათ უნდა ისწავლონ არიან sat (ჯდომა *წარსული*) and hat (ქუდი), წარუდგინეთ მოსწავლეებს სიტყვები, რომლებიც შეიცავენ თანხმოვნებს /s/ და /h/.



სურათი 4.3 თქვი და ამოძრავე

დამარცვლა ხელს უწყობს ფონემური ცნობიერების განვითარებას. როდესაც ხედავთ, როგორ ცდილობენ მოსწავლეები დამარცვლას, წაახალისეთ ისინი, რომ გააგრძელონ სიტყვები ისე, რომ შეძლონ ბგერების კარგად გაგონება. დაფაზე წერის დროს, წარმოთქვით ცალკეული ბგერები ისე, რომ ეს ბგერების შეესატყვისებოდნენ ასოებს ისე, რომ მათი გაგონება მოსწავლეებმა შეძლონ. წინადადების - Sam has a new pet (სემს ახალი ძაღლი ჰყავს), წარმოთქვით “S-a-m h-a-z uh n-oo p-e-t.” მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები კარგად გაისიგრძელებენ ბგერის კონცეფციას, თქვით სიტყვები ნელ და ჰკითხეთ მოსწავლეებს, რამდენი ასო ესმით ამ სიტყვებში. თუ მოსწავლეები სირთულეებს აწყდებიან სიტყვების დაყოფისას, შეიძლება გამოგადგეთ ის ტექნიკა, რომელიც ბლახმანმა და მისმა კოლეგებმა (1994, 2000) შეიმუშავეს და რომელიც ცნობილია სახელწოდებით „თქვი და ამოძრავე“ (Say It and Move It).

მოსწავლეები სიტყვაში ბგერის წარმოთქმისას იწყებენ ფიგურის ზემო ნაწილიდან ქვემოთ იმ სქელი ხაზისკენ გადაადგილებას, რომელსაც მარცხენა გვერდზე წერტილი აქვს დასმული და გაგრძელებაზე მარჯვნივ კი, ისრის მითითება აქვს ნაჩვენები, როგორც ეს სურათზე 4.3 არის ნაჩვენები. თუ მოსწავლეები მოისმენენ სიტყვას man (კაცი), მაშინ მოსწავლეებმა უნდა თქვან /m/ პირველი ფიგურის გადაადგილებისას ზემოდან ქვემოთ, შემდეგ /a/-ზე მეორე ფიგურის გადმოადგილება და შემდეგ კი მესამისა. მოსწავლემ თითო უნდა გააყოლოს ისრის გასწვრივ გამწვრივებულ ფიგურებს და შეაერთონ ბგერები, იმისათვის, რომ მიიღონ სიტყვა man (კაცი). მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები ისწავლიან ბგერებს ასოებისათვის a , m , t , i , s , r , b და f , ისინი დაიწყებენ ცარიელი იმ ფიგურების გამოყენებას, რომლებსაც აქვთ ასოები, რომ თითოეული ასოს ჟღერადობა წარმოადგინონ. მოსწავლეებისათვის ასევე მიზანშეწონილია იმ აქტივობების გამოყენება, რომლებიც ალკონინის მიერაა შეთავაზებული (1973) და რომლებიც ინტერვენციულ პროგრამებში ფართოდ გამოიყენება. ელკონინი ცდილობდა განეხილათ მოსწავლეებში დაყოფა-სეგმენტაციის ზოგადი, აბსტრაქტული უნარი და ამისათვის იყენებდა სახატავსა და

მარკერებს. მოსწავლეებს ეძლევათ მოკლე სიტყვები დასახატად, რომლის ქვეშაც მოცემულია იმავე რაოდენობის კუბიკები, რამდენი ბგერაცაა კონკრეტულ სიტყვაში. მაგალითად, ქვემოთ სიტყვისათვის sun (მზე) მოცემულია სამი კუბიკი. ამ ტექნიკის გამოსაყენებლად, საჭიროა იმ კონკრეტული ნაბიჯების გადადგმა, რომლებიც აღწერილია გაკვეთილში 4.1. მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები ისწავლიან ასოსა და ბგერის ურთიერთკავშირებს, ისინი შეძლებენ კუბიკებში იმ ასოების ჩასმასაც, რომლებიც ბგერებს გამოხატავენ.

მოსწავლეების დასახმარებელი კიდევ ერთი სასარგებლო ტექნიკაა დაყოფის/სეგმენტაციის კონცეფციის ათვისება დაჭრილი იმდენივე სურათების საშუალებით, რამდენი ბგერისგანაც შედგება კონკრეტული სიტყვა. მოსწავლეებმა უნდა დაასახელონ ელემენტები იმ მომენტში, როდესაც ისინი სურათს გაამთლიანებენ. მაგალითად სურათი სიტყვისათვის cat (კატა) შეიძლება სამ ნაწილად დაიჭრას, საიდანაც თითოეული ნაწილი თითოეული ბგერისთვისაა (ლონიგანი და სხვები, 2007).

სირთულის მიხედვით, მოსწავლეები „იჭერენ“ მარცვალს, რითმას და ონსეტებს და შემდეგ კი ცალკეულ ბგერებს. „დაჭერა“, აღმოჩენა უფრო მარტივია, ვიდრე დაყოფა. დაყოფა კი უფრო მარტივია, ვიდრე მანიპულირება.

• ფონემური ცნობიერება არის ნელ-ნელა განვითარებადი უნარები. როდესაც მოსწავლეები სწავლობენ დაწყებით თანხმოდანს, უპირველესი და აუცილებელია, მხოლოდ დაწყებითი ბგერის მიმღეობა. როდესაც ისინი ბოლო თანხმოდანს და შესაბამის ხმოდანს სწავლობენ, მათ სჭირდებათ ყველა ბგერის დაყოფა, რომელიც სიტყვაშია. ■

ფონოლოგიური ცნობიერება და მეორე ენის შემსწავლელი

ფონოლოგიური ცნობიერება არის ის ზოგადი უნარი, რომელიც არ არის პირდაპირ ენასთან დაკავშირებული. ფონოლოგიური ცნობიერება, რომელიც სხვა ენასთან

მიმართებითაა განვითარებული, ინგლისურ ენაზეც გადადის (იოფი და სტაპლეტონი, 2008). მეორე ენის შემსწავლელები ინგლისურის შესწავლის ყველაზე ადრეულ საფეხურზეც კი დიდ სარგებელს ნახულობენ ფონოლოგიური ცნობიერების განვითარებისაკენ მიმართული სწავლებისა და აქტივობებისაგან. ის მეორე ენის შემსწავლელები, რომელთათვისაც რთულია საჭირო უნარების სათანადოდ განვითარება, ჯერ კიდევ საბავშვო ბაღის ასაკში საჭიროებენ დამატებით სწავლებას საჭირო უნარების განვითარებისათვის.

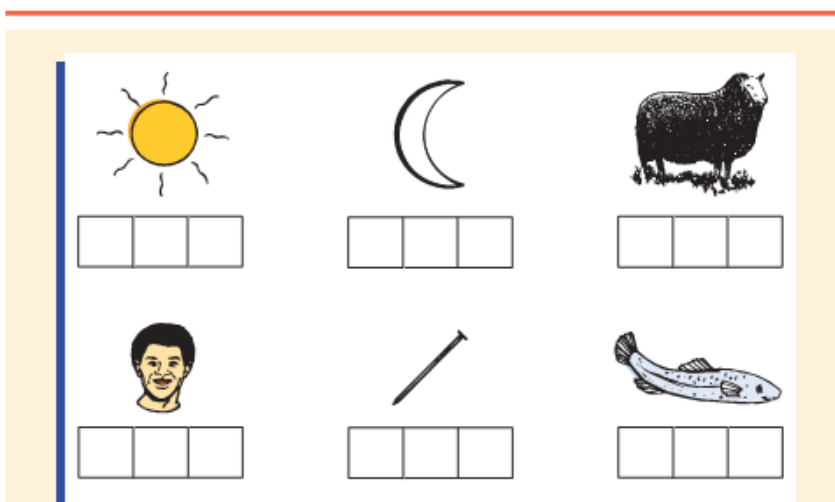
ინგლისური ენის გაუმჯობესებული ფლობა ვერ უზრუნველყოფს იმ სირთულეების გააზრება-გაცნობიერებას, რომლებიც ენის ბგერით სტრუქტურას უკავშირდება (რივერა, კიფერი და რივერა, 2006, გვ. 18).

■ გძელი (Continuants) თანხმოვნებია ის თანხმოვნები, რომლებიც გამოითქმებიან გრძელ ამოსუნთქვაზე: : /s/, /f/, /h/, /w/, /m/, /n/, /r/, /l/, /sh/, /th/, /th/, /y/, /v/, /z/, /zh/, and /ng/.

■ მოკლე (Stops) არის ის თანხმოვნები, რომლებიც გამოითქმებიან ჰაერის პორციული ნაკადის ამოშვებით: /b/, /d/, /k/, /g/, /p/, /t/, /j/, and /ch/.

Source: *Word Building: Beginnings* by T. Gunning, 1994. New York: Phoenix Learning Resources. Reprinted by permission of Galvin Publications.

FIGURE 4.4 Elkonin Boxes



სურათი 4.4 ელკონინის უჯრები

წყარო: სიტყვის აგებულება: დაწყებითი უნარები ტ. გუნინგის მიხედვით, 1994. ნიუ იორკი: phoenix learning resources. გამოყენების უფლება დაცულია.

სიტყვების ფონემებად დაყოფის უნარი წარმოიშობა ბავშვის მიერ დაწერის მცდელობასთან ერთად (ვენი და ჯენი, 2004). ■

გამოწვევის მკითხველებსა და მწერლებზე მორგებული სწავლება

ელკონინის კუბიკების გამოყენება არაფორმალურადაც შეიძლება. თუ მოსწავლე ფორხილობს სიტყვის დამარცვლაში, დახატეთ თითო ბგერისათვის თითო კუბიკი, ისე, რომ მოსწავლე ხედავდეს, რამდენი ბგერაა კონკრეტულ სიტყვაში. წახალისეთ მოსწავლეები, რომ იმდენი ბგერა დაეყოს სიტყვაში, რამდენსაც შეძლებს და დარჩენილი ასოების იდენტიფიცირებაში თავად დაეხმარეთ.

FYI

ელკონინის (1973) მიხედვით., 5 და 6 წლის ბავშვებმა, რომლებიც მისი ტექნიკის მიხედვით მუშაობდნენ, სიტყვების დაშლა ისწავლეს.

გაკვეთილი 4.1

ელკონინის ფონემებად დაშლის ტექნიკა

ამოცანა

მოსწავლეები სიტყვებს ფონემებად დაშლიან.

ნაბიჯი 1.

აუხსენით მოსწავლეებს დავალება, გააკეთეთ დავალების მოდელირება და ბავშვს ხელმძღვანელობა გაუწიეთ მუშაობისას. აუხსენით მოსწავლეებს, რომ ეს დავალება მიეხმარება მათ კითხვასა და სიტყვების დამარცვლაში.

ნაბიჯი 2.

სთხოვეთ ბავშვს, რომ დახატოს მზე. შეახსენეთ, რომ ბავშვმა ის სიტყვა უნდა თქვას, რომელიც ნახატს შეესაბამება. ამასთან, სიტყვა ისე უნდა დაიწეროს, რომ ბავშვს შეეძლოს თითოეული ბგერის ცალ-ცალკე სმენა. თუ ბავშვს უჭირს ასოების იდენტიფიცირება, ძალიან ფრთხილად და მკაფიოდ წარმოთქვით სიტყვა. გამოყავით თითოეული ბგერა ისე, რომ სიტყვა არ „გატყდეს“.

ნაბიჯი 3.

სთხოვეთ ბავშვს, რომ თოთოეულ კუბიკთან მიიტანოს მარკერი ბგერის წარმოთქმის მომენტში. კუბიკების რაოდენობა უკარნახებს ბავშვს, რომ ზუსტად თქვას, რამდენი ცალკეული ბგერაა სიტყვაში. ბავშვი წარმოთქვამს ბგერას /s/ და ადებს ბარკერს პირველ კუბიკზე, შემდეგ წარმოთქვამს /u/ და მეორე კუბიკზე ადებს მარკერს, ხოლო შემდეგ კი მესამე კუბიკს ადებს მარკერს ბგერის /n/ წარმოთქმის მომენტში.

ნაბიჯი 4.

მას შემდეგ, რაც ბავშვი გაიწაფება, შეამცირეთ კუბიკების რაოდენობა და უბრალოდ სთხოვეთ თქვას, რამდენი ბგერა ესმის სიტყვაში.

ნაბიჯი 5.

შეაფასეთ მოსწავლის მიერ სიტყვის დაშლის უნარი. ჩაინიშნეთ, რამდენი ბგერაა მათ გამოგონილ მართლწერის მარაგში. გაუწიეთ დამატებითი დახმარება და ავარჯიშეთ მეტი, თუ ამისი საჭიროება არსებობს.

საწყისი თანხმომავნი ბგერების აღქმა

ფონემური ცნობიერების განვითარებისათვის სწავლების მთავარი მიზანია მოსწავლეებისათვის ასოსა და ბგერის შესატყვისობის სწავლა. მოსწავლეების უპირველესი დავალება კი, საწყისი თანხმომავნის შესატყვისობის სწავლაა, რის მაგალითსაც წარმოადგენს s/s/ და m/m/.

რეალურად, მოსწავლეებს მარცვლების სწავლის პრობლემა უჩნდებათ იმ შემთხვევაში, თუ ისინი ვერ აღიქვამენ საწყისი თანხმომავნის ბგერას. მაგალითად, ბავშვი რომელიც თანხმომავანს /p/ ურევს თანხმომავანში /d/, და რომელსაც ვასწავლით ასო /p/, რეალურად ნასწავლს ასოს ასოცირებას აკეთებს /d/ ბგერასთან ან ხდება პირიქით.

იმისათვის, რომ მოსწავლეებს გავაცნოთ საწყისი ბგერის კონცეფცია, წაიკითხეთ და განიხილეთ კლასში „ასო Z-ის ისტორია“ (The Story of Z) (მოდესიტი, 1990). ისტორიაში აღწერილია, თუ როგორ ანბანის ბოლო ასოდ ყოფნისგან დაღლილი Z-ასო, ტოვებს ანბანს. ამიტომ, ბავშვები ამბობენ სიტყვებს ასო Z-ის გარეშე “Can we go to

the oo and see the ebras ?” (შეგვიძლია **ოოპარკში** წასვლა და **ებრის** ნახვა?) სთხოვეთ მოსწავლეებს, შეავსონ გამოტოვებული საწყისი ბგერა და თქვან, რა ბგერაა ის. გამოიყენეთ იგივე ტექნიკა, რომელიც აღწერილია ასო Z-ის ისტორიაში, ასწიეთ საგნები თუ საგნების ფოტოები და იკითხეთ, არის თუ არა ეს ee ? (როდესაც ხელში გვიჭირავს bee (ფუტკრის) სურათი). რა არის ეს? რა ბგერაა გამოტოვებული? ასწიეთ კალამი და იკითხეთ? არის გამოტოვებული ბგერა en ?” გაიმეორეთ იგივე აქტივობა სხვა საგნებსა და ფოტოებთანაც. კიდევ ერთი აქტივობა, რომ საწყისი ბგერის კონცეფციის გააზრებას უწყობს ხელს არის ისეთი კითხვების დასმა, როგორებიცაა: „გესმის/s/სიტყვებში sock ან rock“ (მიურეი, 2006b).

(კარგი იქნება, თუ სიტყვებს sock და rock დატოვებთ). აქტივობის გაგრძელება მოსწავლის პასუხზეა მეტწილად დამოკიდებული. იმ შემთხვევაში, თუ ბავშვმა სწორი პასუხი გაგცათ, უთხარით მას: სწორი ხარ! სიტყვა ssock იწყება ბგერით /s/.” იმ შემთხვევაში, თუ ბავშვის პასუხი არასწორია, უთხარით მას: “პირველი მცდელობისთვის კარგია. თუმცა, სიტყვა sock იწყება ბგერით /s/.”

FYI

იმ შემთხვევაში, თუ ბავშვებს არ შეუძლიათ სიტყვაში hat ბგერების დაყოფა და სიტყვაში ball პირველი ბგერის იდენტიფიცირება, ეს ნიშნავს, რომ ისინი, სავარაუდოდ, შეძლებენ ზეპირი მახსოვრობის ხარჯზე რამდენიმე სიტყვის წაკითხვა ისწავლონ, თუმცა, ვერ შეძლებენ სიტყვების ბგერებად დაშლას და წარმოთქმას.



გამოწვევის მკითხველებსა და მწერლებზე მორგებული სწავლება

წაკითხე, დაწერე და დაბეჭდე (მოლაპარაკე თითები) არის კვლევაზე დაფუძნებული პროგრამა, რომელიც ფონოლოგიური ცნობიერების ამაღლებაზე, დეკოდირების, წერისა და გააზრების უნარების გაუმჯობესებაზეა მიმართული. მისი ბუნებიდან გამომდინარე, რაც გულისხმობს მოლაპარაკე კლავიატურას, პროგრამა ასახელებს იმ ბგერას, რომელსაც

აკრეფილი ასო გამოსცემს. ეს პროგრამა განსაკუთრებით ეფექტურია ფონემური და საწყისი თანხმოვნების შესაბამისობის ცნობიერების განვითარებისათვის.

Using Technology

ენის გასატეხები, რომელთა გამოცდაც მოსწავლეებთან ერთად შეგიძლიათ, ბევრია ვოლახისა და ვოლახის ენის გასატეხების რესურსში, რომელიც მოცემულია შემდეგ ვერგვერდზე: <http://www.auburn.edu/~murraba/twisters.html> ■

FYI

- თუ მოსწავლეს მაღალსიხშირული ბგერების - /s/ or /f/ გარჩევის პრობლემა აქვს ან ხშიერ ბგერებს უხმოში ურევს (/b/-ს /p/- ს მაგივრად ან /v/-ს /f/-ის მაგივრად), ეს შეიძლება ნიშანი იყოს, რომ მას მაღალსიხშირული სმენის პრობლემა აქვს. აუცილებელია, რომ მიმართოთ სკოლის სამედიცინო პერსონალს.
- საკლასო ოთახი მდიდარი უნდა იყოს ბეჭდური მასალით, იმისათვის, რომ ბავშვებს მრავალი, განსხვავებული შესაძლებლობა გააჩნდეთ ნაბეჭდის და ენის ჟღერადობის გასაცნობად და გასათავისებლად (ლონიკანი და სხვები 2007).■

მოსწავლეების საკითხავი სია

ალიტერაციული წიგნები საწყისი თანხმოვნის გასაცნობიერებლად

Bandes, H. (1993). *Sleepy river*. New York: Philomel. კანოეთი მგზავრობის დროს შებინდებისას, ამერიკელი დედა-შვილის თვალწინ გაიელვებენ ბატი, ღამურა და ბუნების სხვა საუცრებები.

Base, G. (1987). *Animalia*. New York: Harry N. Abrams. თითოეულ ასოს თან ერთვის საილუსტრაციო ფრაზა, როგორებიცაა მაგალითად: ზარმაცი ლომები ადგილობრივ ბიბლიოთეკაში წამოგორებულან. ("Lazy lions lounging in the local library.")

Bayer, J. (1984). *A, my name is Alice*. New York: Dial. ცნობილი სახტუნაო გასათვლელი, რომელიც რითმულია და ანბანის ასოების მიხედვით წარმოადგენს ცხოველებს მთელი სამყაროდან.

Cole, J. , & Calmenson, S. (1993). *Six sick sheep*. New York: Morrow. ეს ყველა ტიპის ენის გასატეხების კრებულია.

Geisel, T. S. (1973). *Dr. Seuss's ABC*. New York: Random House. ანბანის ასოებს თან ახლავს სხვადასხვა ტიპის ალიტერარული მოთხრობები და სასაცილო ილუსტრაციები.

Hobby, H. (2000). *Toot and Puddle: Puddle's ABC*. Boston: Little, Brown. პუდელი ალიტერაციულ ფრაზებს იმისათვის იყენებს, რომ ოტოს ანბანი ასწავლოს.

Kellogg, S. (1987). *Aster Aardvark's alphabet adventures*. New York: Morrow. კარგად გაფორმებული მოთხრობები ანბანის თითოეული ასოსთვისაა მოცემული.

Knutson, K. (1993). *Ska-tat*. New York: Macmillan. ბავშვები არწერენ თავიანთ თამაშობას შემოდგომის ჭრელაჭრულა, შრილა ფოთლებში, რომლებიც ძირს ცვივიან.

Schwartz, A. (1972). *Busy buzzing bumblebees and other tongue twisters*. New York: HarperCollins. კიდევ ერთი სასაცილო ენის გასატეხების კრებული.

Steig, J. (1992). *Alpha beta chowder*. New York: HarperCollins. ალიტერაციული, სასაცილო კუპლეტები ანბანის ასოების მიხედვითაა მოცემული.

Stevenson, J. (1983). *Grandpa's great city tour*. New York: Greenwillow. დიდი და პატარა ასოები წარმოდგენილია უამრავი უსახელო საგნით, რომელთა სახელები იწნება იმ ბგერით, რომელიც ზოგადად ასოცირდება კონკრეტულ ასოსთან.

კიდევ ერთი, ალტერნატიული წარდგენა ალიტერაციული ისტორიის ან საანბანო წიგნის ხმამაღალი კითხვაა. ასეთი წიგნებია ემას სპილო და სხვა ფავორიტი ცხოველი მეგობრები (ელვანდი, 1996) (*Emma's Elephant & Other Favorite Animal Friends* (Ellwand, 1996)). ამ წიგნში მოცემულია ალიტერაციული ნახატები. ასეთივე წიგნია ბრტყელფეხა მელა და მორცხვი თახვის ჩემოდანი (კლიფორდი, 1995) (*Flatfoot Fox and the Case of the Bashful Beaver* (Clifford, 1995)), სადაც ერთ-ერთი გმირი ილუსტრაციული წინადადებებით ლაპარაკობს. რეალურად, ბევრი სხვადასხვა ალიტერაციული წიგნის გამოყენება ხელს უწყობს საწყისი თანხმობის ცნობიერების განვითარებას. ეს წიგნები კი ჩამოთვლილია მოსწავლის საკითხავის ჩამონათვალში. პირველ რიგში, უბრალოდ წაიკითხეთ წიგნი ზუსტად ისე, როგორც ნებისმიერ ნახატებიან წიგნს წაიკითხავდით. აჩვენეთ მოსწავლეებს სურათები და განიხილეთ მათთან ერთად წიგნის შინაარსი. ამის შემდეგ კი, აჩვენეთ ბავშვებს, რომ ბევრი სიტყვა წიგნში ერთი და იგივე ბგერით იწყება

და მიეცით მათ საშუალებას, რომ შერჩეული წიგნები თქვენთან ერთად წაიკითხონ. მაგალითად, წაიკითხეთ ნედობეკის საანბანო წიგნიდან (ნედობეკი 1981) შემდეგი ნაწილი:

Little Leonard Lion climbs a Ladder to mail a Love Letter to Lori. (პატარა ლომი ლეონარდი კიბეზე მიძვრება, რომ გააგზავნოს სასიყვარულო წერილი ლორისთან).

ასევე წაიკითხეთ გვერდი, სადაც მოცემულია ასო L (ლ) ჯიდიტ გვინ ბრაუნის (1976) ანბანის ოცნებებში (Alphabet Dreams):

My name is Lucy,

And my husband's name is Lee.

We live in a log,

And we sell lamps.

(ჩემი სახელია ლუსი და ჩემი ქმრის სახელია ლი. ჩვენ ვცხოვრობთ ჯირკში და ვყიდით ლამფებს).

ბგერების ფორმირება

არტიკულაციური ცნობიერება ხელს უწყობს ფონოლოგიური უნარების განვითარებას. სკიელფიორდმა (1976) აღმოაჩინა, რომ ის მოსწავლეები, რომლებიც მეცადინეობდნენ ისეთი გრძელი თანხმოვნების წარმოთქმაში, როგორებიცაა /s/ და /f/ და ასევე ვარჯიშობდნენ აქცენტირებული (stress მოკლეების, როგორებიცაა /p/, /b/ და /t/, უკეთეს შედეგებს აჩვენებდნენ სიტყვების დაყოფის ტექსტებში. ეს მოსწავლეები ხშირად სიტყვებს უხმოდ წარმოთქვამდნენ ტექსტზე პასუხის გაცემამდე. რაც უფრო რთული იყო სიტყვა დასაშლელად, მით უფრო მეტჯერ იმეორებდნენ მოსწავლეები ამ სიტყვას უხმოდ.

გრძელი თანხმოვნები ყველაზე მარტივი აღსაქმელია სმენისათვის. ეს ლოგიკურიცაა, რადგან გრძელი ბგერების წარმოთქმა ჰაერის ნაკადის უფრო გრძელი პერიოდის გამოშვების პროცესში ხორციელდება. /f/, /h/, /l/, /m/, /n/, /w/, /r/, /s/, /sh/, /th/,

/th/, /v/, /z/, and /zh/. სხვა თანხმოვნების გაგრძელება კი ვერ ხერხდება: /b/, /d/, /p/, /ch/, /j/, /k/, /t/.

გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები

DaisyQuest და Daisy's Castle (GreatWave Software) არის კომპიუტერული პროგრამები, რომლებიც ფონოლოგიური უნარების სხვადასხვა ასპექტების განვითარებას უწყობენ ხელს.■

იმისათვის, რომ გრძელ თანხმოვნებზე გაამახვილონ ყურადღება, მოსწავლეებს აქვთ შესაძლებლობა უბრალოდ გააგრძელონ ბგერები ისეთ სიტყვებში, როგორებიცაა მაგალითად “sssun” (მზე) და “mmman” (კაცი). ის ბგერებთან მიმართებით, რომელთა გაგრძელება არ ხერხდება, მოსწავლეებმა შეიძლება გამოიყენონ პროცესი, რომელიც იტერაციის სახელითა ცნობილი. ეს პროცესი კი გულისხმობს ერთი და იგივე ბგერის დამარცვლას “g-g-g-goat. (თ-თ-თ-თხა)”.

აქტივობები შედეგების განსამტკიცებლად

საწყისი ბგერის მცნება

- ჩამოთვალეთ ტრადიციული ალიტერაციული ტექსტები, როგორებიცაა მაგალითად „Peter Piper picked a peck of pickled peppers,” (პიტერ პიპერმა დამჟავებული წიწაკის პორცია შეინახა) და მოსწავლეებს მიეცით საშუალება გაიმეორონ წინადადება. ასევე იხილეთ ფოლი კურტისის (1977) „The Little Book of Big Tongue Twisters“ (დიდ ენის გასატეხების პატარა წიგნი) ან ამ ავტორისვე Six Sick Sheep (ექვსი გაციებული ცხვარი). ასევე 101 ენის გასატეხი (101 Tongue Twisters) კოლისა და კალმენსონის მიხედვით, სადაც მოცემულია ალიტერაციული ტექსტების მაგალითები, რომლებიც ყველა საწყისი ბგერისთვისაა მოცემული.

თითოეული ნაწარმოების წაკითხვის შემდეგ, აუხსენით მოსწავლეებს რას ნიშნავს „ერთი და იგივე ბგერით დაწყებული სიტყვები“ და შემდეგ უკვე მათ მოატანიეთ შესაბამისი მაგალითები.

- გამოთქვით სიტყვა და შემდეგ მოსწავლეებს სთხოვეთ იმ სიტყვების დასახელება, რომლებიც იგივე ბგერით იწყებიან. განიხილეთ მოსწავლეების სახელები, რომლებიც ერთი და იგივე ბგერით იწყება, მაგალითად: Benjamin , Barbara და Billy.
- ითამაშეთ მოსწავლეებთან ერთად თამაში მე - ჯაშუში. უთხარით მოსწავლეებს, რომ თქვენ ხართ ჯაშუში, და თქვენი სახელი იწყება იგივე ბგერით, რითაც სიტყვა „boat” (ნავი). წახალისეთ მოსწავლეები, რომ ჩამოთვალონ ის საგნები საკლასო ოთახში, რომელთა სახელები ისევე იწყებიან, როგორც boat (ნავი). თუ აუცილებლობა მოითხოვს, მიეცით ბავშვებს საჭირო გასაღებები „მას აქვს ყდა. ჩვენ შეგვიძლია ის წავიკითხოთ”⁵.
- გამოიყენეთ მარიონეტები ან თითების თოჯინები და გააცანით მოსწავლეებს თამაშის პირობა, რომ მხოლოდ მათ, ვისი სახელით იწყება როგორც სენდი. (შეგიძლიათ ნებისმიერი სახელი აირჩიოთ), შეუძლიათ, რომ ხიდზე გადავიდნენ. დაასახელეთ სახელები, და სთხოვეთ მოსწავლეებს აუხსნან ერთმანეთს, ვის შეუძლია ხიდზე გადასვლა (სტალი, 1990).
- სთხოვეთ მოსწავლეებს, რომ ერთად დააწყონ ის ბარათები, სადაც გამოსახულია საგნები ერთი და იგივე საწყისი ბგერით (ball (ბურთი), boy (ბიჭი), banana (ბანანი); sun (მზე), sock (წინდა)). გადარჩევა შეიძლება საჯარო ან დამოუკიდებლად სამუშაო იყოს. თუ მოსწავლეები დამოუკიდებლად იმუშავენ, მიაწოდეთ მათ სამოდელო მაგალითი (ბურთის და მზის ილუსტრაციები). საჯარო გადარჩევისას, თქვენ აწვდით საგნების სურათებს (ილუსტრაციებს იმ საგნებისა, რომელთა დასახელებებიც იწყებიან ბგერებით /b/ და /s/). ბავშვები კი გადაწყვეტენ, რომელ ჯგუფს მიაკუთვნონ ილუსტრაცია.
- წახალისეთ მოსწავლეები, გააგრძელონ და გამოყონ სიტყვის ბგერები დაწერის პროცესში. მაგალითად, სიტყვისთვის soap (საპონი) წარმოთქვან “ssss-ooooo-ppp”. ასეთი სავარჯიშოები ეხმარება ბავშვებს სიტყვებში ცალკეული ბგერების

⁵ საუბარია სიტყვაზე book, ინგლისურად წიგნი (მთარგმელის შენიშვნა)).

იდენტიფიცირების უნარის განვითარებაში და საწყისი ბგერის აღქმაში. ეს ასევე ეხმარება მოსწავლეებს სიტყვის დამარცხლის განსაზღვრაშიც.

ბგერები განსხვავებულად ისმის იმის მიხედვით, თუ რომელ ნაწილში და როგორ არიან ისინი სიტყვაში ფორმირებულნი. ასევე განსხვავდებიან იმის მიხედვით, არიან მჟღერ თუ ყრუ (იხილეთ ცხრილი 4.2 და 4.3). თუ მოსწავლეებს წარმოვუდგენთ, როგორ ხდება ბგერების ფორმირება, მათ უკეთეს წარმოდგენას შევუქმნით ცალკეული ბგერების შესახებ (იხილეთ ცხრილი 4.9). მაგალითად, ბგერებისათვის /b/ და /p/, მიაქცევინეთ მოსწავლეებს ყურადღება, რა მოძრაობას ასრულებენ ტუჩები ბგერის გადმოცემის დროს. ბგერებისათვის /t/ ან /d/, მიაქცევინეთ ყურადღება, როგორ იყენებენ ენებს ბგერის წარმოსათქმელად. ბგერებისათვის /f/ ან /v/, კი მიუთითეთ, რას მოძრაობა სრულდება კბილებისა და ტუჩების მიერ. ბგერისათვის /n/, შეიძლება ყურადღება მიაქციონ ენისა და ცხვირის მოძრაობებს. მოსწავლეებმა უნდა დაინახონ, რა ხდება როდესაც ისინი ცხვირზე ხელს მოიჭერენ და ეცდებიან რომელიმე ცხვირისმიერი ბგერის: /m/, /n/ წარმოთქმას. ასევე შეიძლება ყურადღება მიაქციონ, რომ მოკლე (stops) ბგერები, /b/, /d/, /k/, /g/, /p/, and /t/—უცბათ წყდებიან პირიდან, ხოლო გრძელი (continuants) ბგერები კი ამოსუნთქვის ბოლომდე შეიძლება გაგრძელდნენ. მოსწავლეებმა შეიძლება შეამჩნიონ, რომ /p/ და /b/ ორივე ერთნაირად გამოითქმება და პირის აპარატის ერთი და იგივე ნაწილებია წარმოთქმისას ჩართული. მიუხედავად ამისა, /b/ მჟღერი ბგერაა და ხორხი ვიბრირებს მისი წარმოთქმის დროს, ხოლო /p/ კი არ არის ხმიერი. თანხმოვნების უმრავლესობა წარმოდგენილია მჟღერ და ყრუ ბგერების წყვილებისგან (პირველი ბგერა აქ წარმოდგენილი წყვილებისა, მჟღერია): /d/-/t/, /g/-/k/, /z/-/s/, /v/-/f/, /zh/ (pleasure (სიამოვნება))-/sh/, /j/-/ch/, /th/ (that)-/ /th/ (think (ფიქრობს)). ბგერის /h/ ფორმირება ხდება ჰაერის ნაკადის მიწოლით ხორხიდან, ხმის ნაპრალით (გუნინგი, 2000c).

FYI

ფონეტიკა: The Sounds of American English Demonstrates (ამერიკული-ინგლისურის ბგერები) აჩვენებს და ხსნის, როგორ ხდება სამეტყველო ბგერების ფორმირება.

ცხრილი 4.9 თანხმონების არტიკულაცია

ბგერა	არტიკულაცია	მითითება მოსწავლისათვის
b	ტუჩები უცებ და ძალიან სწრაფად იშლება - მჟღერი ბგერა	ტუჩები ერთმანეთთანაა მიკრული და ჩქარა იხსნება, რომ გამოთქვას /b/ ბგერა, მაგალითად სიტყვაში ball (ბურთი). ხმის იოგები ვიბრირებს
p	ტუჩები უცებ და ძალიან სწრაფად იშლება - ყრუ ბგერა	ტუჩები ერთმანეთთანაა მიკრული და ჩქარა იხსნება, რომ გამოთქვას /p/ ბგერა, მაგალითად სიტყვაში pen (კალამი).
d	ენა შვერილის უკანაა - მჟღერი ბგერა	ენის წინა ნაწილი და გვერდები ებჯინება წინა კბილებს. ენა დაწეულია და ბგერას წარმოიქმნება, ისე, როგორც სიტყვაში dog (ძაღვი)
t	ენა შვერილის უკანაა - ყრუ ბგერა	ენის წინა ნაწილი და გვერდები ებჯინება წინა კბილების თაღს. ენა დაწეულია და ყრუ ბგერა წარმოიქმნება ისე, როგორც სიტყვაში ten (ათი)
g	ენა პირის უკანა ნაწილშია - მჟღერი ბგერა	ენა ეხება სასის შუა ნაწილს. ენა დაწეულია და ბგერა ამოითქმება, ისე, როგორც სიტყვაში good (კარგი)

k	ენა პირის უკანა ნაწილშია - ყრუ ბგერა	ენა ეხება სასის შუა ნაწილს ეხება. ენა დაწეულია და ყრუ ბგერა ამოითქმება, ისე, როგორც სიტყვაში king (მეფე).
ცხვირისმიერი	ტუჩები მჭიდროდაა ერთმანეთთან. ბგერა ნაწილობრივ იცლაპება ხმოვნის გამოთქმისას	ტუჩები მჭიდროდაა ერთმანეთთან. ჰაერზე მიწოლა ნაწილობრივ ცხვირით ხდება.
m	ტუჩები მჭიდროდაა ერთმანეთთან. ბგერა ნაწილობრივ იცლაპება ხმოვნის გამოთქმისას	ტუჩები მჭიდროდაა ერთმანეთთან. ჰაერზე მიწოლა ნაწილობრივ ცხვირით ხდება, ისე, როგორც სიტყვაში man (კაცი, ადამიანი).
n	ენა კბილებს უკანაა. ბგერა ნაწილობრივ იცლაპება ხმოვნის გამოთქმისას	ენის წინა მხარე და გვერდები ედება თაღს. ჰაერი გამოიშვება ცხვირიდან, ისე, როგორც სიტყვაში nail (ფრჩხილი).
/ŋ/	ენა პირის უკანა ნაწილშია. ბგერა ნაწილობრივ იცლაპება ხმოვნის გამოთქმისას	ენა სასას ეხება. ჰაერი გამოიშვება ცხვირიდან, ისე, როგორც სიტყვაში ring (ბეჭედი).
ფრიკატივები		
V	კბილები ქვემო ტუჩს ეხება. ხმის იოგები ვიბრირებს.	ქვედა ტუჩი ზემო ტუჩს აწვება და უშვებს ჰაერის ნაკადს, როგორც სიტყვაში vase (ლარნაკი, ვაზა). ხმის იოგები ვიბრირებს.
F	კბილები ეხება ქვემო ტუჩს. ხმის იოგები არ ვიბრირებენ	ქვემო ტუჩი აწვება ზემო კბილებს და ისე უშვებს ჰაერს, როგორც სიტყვაში fish (თევზი). ხმის იოგები არ ვიბრირებენ.

Th	ენა არის უკან, კბილებს ქვევით ხმის იოგები ვიბრირებენ.	ენის წვერი აწვება მხოლოდ ზემო კბილის ქვემო ნაწილს და ისე უშვებს ჰაერს, იმისათვის, რომ წარმოთქვას /th/ , ისე, როგორ სიტყვაში this (ის)
Th	ენა არის უკან, კბილებს ქვევით	ენის წვერი აწვება მხოლოდ ზემო კბილების ქვემო ნაწილს და ისე უშვებს ჰაერს, იმისათვის, რომ წარმოთქვას /th/ , ისე, როგორც სიტყვაში thumb (ცერი)
Z	ენა აწვება პირის თაღს	ენის წვერი ეხება პირის თაღის შუა ნაწილს. ენის გვერდები ეხება კბილებს. ჰაერის გამოშვება ენის ზემოდან ხდება, იმისათვის, რომ წარმოითქვას zzz, ისე, როგორც სიტყვაში zero (ნული).
S	ენა კბილების ქვემოდან აწვება თაღს ენის გვერდები ეხებიან კბილებს. მოსწავლეებმა შეიძლება ვერ წარმოთქვან ეს ბერა კარგად, მანამდე, სანამ წინა კბილები არ ამოუვით	ენის წვერი აწვება თაღის შუა ნაწილს. ენის გვერდები ეხებიან კბილებს. ჰაერის ნაკადი გამოდის ენის ზემოდან, იმისათვის, რომ სისინით წარმოითქვას ასო ssss, ისე, როგორც სიტყვაში sun (მზე). ხმის იოგები არ ვიბრირებენ.
zh	ენა ეხება თაღს და კბილებს	ენა ეხება თაღს. ენის გვერდები ეხებიან კბილებს და ჰაერის ნაკადი გამოდის ისე, რომ წარმოითქვას ბგერა /zh/, როგორც სიტყვაში garage (ავტოფარეხი,

		გარაჟი). ხმის იოგები ვიბრირებენ.
sh	ენა ეხება თაღს	ენს ეხება თაღს. ენის გვერდები ეხებიან კბილებს და ჰაერის ნაკადი გამოდის წელა ზგერის /sh/ გამოსათქმელად, ისე, როგორც ეს არის სიტყვაში shoe (ფეხსაცმელი). ხმის იოგები არ ვიბრირებენ.
h	ჰაერის ნაკადის მიწოლა ხდება ხორხიდან	ჰაერის ნაკადის მიწოლა ხდება ხორხიდან, იმისთვის, რომ წარმოითქვას ზგერა /h/, ისე, როგორც სიტყვაში hot (ცხელი). ხმის იოგები არ ვიბრირებენ
აფიკატივები		
J	ენა ეხება პირის შვერილს	ენა ეხება პირის შვერილს. ენა დაბლაა და ზგერა წარმოითქმება ჰაერის მიწოლით, ისე, როგორც სიტყვაში jar (დოქი). ხმის იოგები არ ვიბრირებენ.
ch	ენა ეხება პირის შვერილს	ენა ეხება პირის შვერილს. ენა ქვემოთა და ჰაერის მოწოლა ხდება ისე, როგორც სიტყვაში chair (სკამი). ხმის იოგები არ ვიბრირებენ
Glides		
w	ტუჩები მომრგვალებულია	ტუჩები მომრგვალებულია, მაგრამ იცვლის ფორმას იმისათვის, რომ წარმოითქვას მომდევნო ხმოვანი, ისე,

		როგორც ეს არის სიტყვაში wagon (ვაგონი). ხმის იოგები არ ვიბრირებენ.
Y	ენა ეხება თაღს	ენა ეხება თაღს, მაგრამ მოძრაობს, იმისათვის, ომ აწარმოოს ხმოვანი, რომელიც ბგერას მოჰყვება, ისე, როგორც ეს არის სიტყვაში yo-yo (იო-იო (სათამაშო)). ხმის იოგები არ ვიბრირებენ.
Liquids		
r	ენა ეხება თაღს	ენა აწვება თაღს და გამოითქმება ბგერა, ისე, როგორც ეს არის სიტყვაში ring (რინგი).
l	ენის წვერი ეხება შვერილს	ენის წვერი ეხება თაღს და ბგერა წარმოითქმება ისე, როგორც სიტყვაში lion (ლომი).

პროგრამის LIPS (Lindamood Phoneme Sequencing) (ლინდამუდის ფონემების თანმიმდევრობა) (ლინდემუდის, 1998), მოსწავლეებს ასწავლიან. როგორ უნდა გაითავისოს სამეტყველო არტიკულაციური მოძრაობები, რომლებიც ბგერათა წარმოთქმას ახლავს. ამას მოსწავლე აცნობიერებს ბგერის ფორმირების, წარმოთქმის წარმოთქმის ანალიზის საშუალებით. მაგალითად, მოსწავლემ შეიძლება თქვას, რომ სიტყვაში meat (ხორცი) სამი ფონემაა მოცემული, იქიდან გამომდინარე, რომ მხოლოდ სამი მოძრაობა ხორციელდება ამ სიტყვის წარმოთქმისათვის: ტუჩები ერთმანეთს უახლოვდება ბგერის /m/ წარმოთქმისათვის, ტუჩები ღიმისათვის იშლება ბგერის /ee/ წარმოთქმისათვის და ტუჩები აწვება სასას /t/-სთვის. ბგერებს სახელები იმის

მიხედვით ენიჭებათ, თუ როგორ ხდება მათი ფორმირება. მაგალითად, ბგერები /p/ და /b/, ცნობილია, როგორც ტუჩის ფილტვები (poppers). ფონიქსების ახალი პროგრამის (ბირნბაუმი, 1999) ფარგლებში, რომელიც საბავშვო ბაღის მოსწავლეებისათვისაა შემუშავებული, ბავშვებს აჩვენებენ სხვა ბავშვების სახეებს ბგერების არტიკულაციის მომენტში. თითოეულ ფოტოს თან ახლავს განმარტებითი სათაური, მაგალითად „ცხვირის ქავილის გამომწვევი ბარათი“, რომელიც განკუთვნილია მოკლე I ბგერისათვის და ასევე მოჰყვება სახის გამომეტყველების აღწერა ამ ფონემის წარმოთქმისათვის. ბავშვების გაცნობიერება ბგერების ფორმირების ეხმარება მათ უკეთ აღიქვან და შემდეგ დაყონ ბგერები სიტყვებში. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი იმ შემთხვევაში, თუ ისინი სიტყვის დაყოფის კონცეფციაში „იჭედებიან“. თუმცა, ინსტრუქცია შეიძლება არაფორმალურიც იყოს და არ მოითხოვს იმის ინტენსიურ კვლევას, თუ როგორ იწარმოება ცალკეული ბგერები. ბგერების წარმოთქმის სწავლა საბოლოო მიზნისკენ სვლაა თუმცა, თავისთავად არ გულისხმობს დასასრულს. ფონემური ცნობიერების განვითარება შესაძლებელია ბეჭდურ მასალასთან შეხებით, სპეციალური ვარჯიშით დაყოფასა და სხვა უნარების განსავითარებლად ან ამ ორი მიდგომის კომბინაციით. ვოტსონი (1984) ასკვნის, რომ ფონემური ცნობიერების ამაღლება შესაძლებელია ასევე მოითხოვდეს ძირითადი კოგნიტურ ფაქტორებს, რომელიც წინ უსწრებს და კიდევაც ცილდება მოსმენისა და მეტყველების უნარებს. შესაბამისად, ის მოსწავლეები, რომლებიც ენის გამოცდილი მომხმარებლები არიან, სპეციალური ჩარევის გარეშე, აღარ საჭიროებენ ფონემიკური ცოდნის განვითარებას მაშინაც კი, როდესაც ბეჭდურ მასალასთან მუშაობენ.

FYI

ფონემური ცნობიერების ქონა მოსწავლეს საშუალებას აძლევს მოახდინოს ბგერის აბსტრაქცია რეალური, არსებული სიტყვიდან და გამოიყენოს ის ამ სიტყვის წაკითხვისათვის. ასოს m -ის დანახვაზე, ემერჯენტული მკითხველი ამბობს /m/-ს, თუმცა, მას არ შეუძლია შეაერთოს ასო /m/ ასოსთან /e/. ამავდროულად მას შეუძლია თქვას, რომ /m/

ბგერა გამოსახულია ასოთი /m/, თუმცა, ვერ იყენებს ამ ცოდნას რეალურ სიტყვასთან მიმართებით. მას არ შეუძლია ფონემებით მანიპულირება და ამიტომ აკლია ფენომენების რეალური ცოდნა.■
რეფლექსია როგორ არის შესაძლებელი ფონოლოგიური ცნობიერების განვითარე მართებული გზების გამოყენებით?
გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები „Alphafriends“-ში თითოეული თანხმომავნი წარმოდგენილია ილერატიული სიმღერის საშუალებით. http://teacher.ocps.net/janet.cahill/page7.html ■
FYI ბაზალის სერიის უმრავლესობაში საწყისი თანხმომავნის პრინციპი შესაბამისი ბგერებით და მოკლე ხმოვნის მახასიათებლები საბავშვო ბაღის საფეხურისთვისაა წარმოდგენილი.■
FYI ფონიქსების სწავლება 14-პროცენტთან გაუმჯობესებას იძლევა (კითხვის ეროვნული პანელი, 2000). ■

ფონოლოგიური ცნობიერებისა და ფონიქსების ინტეგრირება

ცხადია, რომ ფონოლოგიური ცნობიერება აუცილებელია და ის ფუნქციური თვალსაზრისით უნდა ვასწავლოთ მოსწავლეებს. მისი დიდი მნიშვნელობიდან გამომდინარე, არსებობს ტენდენცია, რომლის მიხედვითაც ფონოლოგიური ცნობიერების განვითარება ცალკე, იზოლაციურად ხდება, ხოლო სწავლებას კი უზარმაზარი მნიშვნელობა ენიჭება. ფონოლოგიური ცნობიერება განსაკუთრებით ეფექტურად მაშინ ყალიბდება, თუ მოსწავლეები სწავლობენ დაშლას და ფონემების იდენტიფიცირებას, როგორც კითხვისა და წერის სწავლის განუყოფელ ნაწილად და არა ცალკეულ, დამოუკიდებელ უნარად (ბუსი და ვან ლიჯენდორნი, 1999; ვანდერველდენი და სიგელი, 1997). იქიდან გამომდინარე, რომ ასოები სიტყვებში წარმოადგენენ სიტყვაში შემავალ ბგერებს, ასოები ბგერების გამოხატულება არიან. „სიტყვაში შემავალი ასოების სწავლა და ამ სწავლის დაკავშირება იმასთან, თუ როგორ

წარმოიშობა სიტყვაში ბგერა საჭიროა იმისათვის, რომ ძირითადი ფონემური სტრუქტურა თანმიმდევრული გავხადოთ (ვანდერველდენი და სიგელი, 1997, გვ. 78).

კვლევების მთელი სერია აჩვენებს, რომ ბავშვები, რომელთა სწავლება ინტეგრირებული მიდგომით ხორციელდება, შედეგებით უსწრებენ იმ მოსწავლეებს, რომლებიც ან ფონემური ცნობიერების განვითარების ან ფონიქსების პროგრამის მიდგომით სწავლობდნენ. „ასოები ბავშვის ყურადღებას იპყრობენ ათასობით სამეტყველო სიტყვაში, მკაფიო სიმბოლო თითოეული ფონემისათვის ფუნდამენტი ხდება ფონემური მიმდგომისათვის“ (ბუსი და ვან ლიზენდორნი, 1999, გვ. 412).

სწავლება კარგად უნდა იოს მორგებული მოსწავლის გაგება-გააზრების დონეს და ცოდნის საჭიროებას. რეალურად, მოსწავლეები არც საჭიროებენ ფონემური ცნობიერების მაღალ საფეხურს მანამდე, სანამ ფონიქსებამდე მივლენ. საწყისი ბგერის აღქმა და მისი გაცალკევება სიტყვიდან სრულიად საკმარისია იმისათვის, რომ დავიწყოთ მოსწავლეებისათვის საწყისი თანხმომის შესაბამისი ბგერის სწავლება (სტალი, 1998).

მაშინ როდესაც ისინი (მოსწავლეები) სწავლობენ საწყისი თანხმომის შესაბამის ბგერებს, მათი ფონემური ცნობიერება უმჯობესდება. ბგერების გაწელვა სიტყვებში (“mmmaaannn”), ახალი სიტყვების აგება საწყისი თანხმომის შეცვლით (hat (ქუდი) სიტყვისგან cat (კატა) პირველი თანხმომების ცვლილებებით), და მსგავსი აქტივობები ქმნიან ფონემურ ცნობიერებას. თუ მოსწავლეები მზად საწყისი თანხმომების სწავლებისათვის, მაშინ დროულია სიტყვების დაყოფისა და საწყისი ასოს გამოყოფის სწავლების დაწყებაც. მოსწავლეები მზად მაშინ არიან ხმომების სწავლისათვის, თუ მათ შეუძლიათ ყველა ბგერის დაყოფა სიტყვაში (სტალი და მაკკენა, 2002). ისეთი უნარი, როგორიცაა ბგერის გაქრობა სიტყვიდან (თქვი სიტყვა sting ბგერის/ასოს /t/-ს გარეშე), რეალურად შეიძლება საჭირო უნარზე უფრო მეტია. მეორე მხრივ კი, ფონოლოგიური ცნობიერება უნდა იყოს ფონიქსებისა და მართლწერის გაკვეთილების ინტეგრალური ნაწილი. მოსწავლეები ვერ ისწავლიან დეკოდირებას ან დამარცვლას, თუ არ შეუძლიათ ბგერის ამოცნობა. ფაქტია, რომ

ყოველი ფონემის მოითხოვს ინდივიდუალურად გაგება-გააზრებას. შესაძლებელია, ბავშვს შეეძლოს საწყისი /s/ აბსტრაქცია სიტყვიდან, მაგრამ არ შეეძლოს საწყისის /m/.

როდესაც ასწავლით ახალი ფონიქსის ელემენტებს, როგორიცაა, მაგალითად m = /m/, დარწმუნდით, რომ მოსწავლეებმა იციან, როგორ ამოიციონ ბგერა /m/ სიტყვების დასაწყისში. (სტალი და მაკკენა, 2002).

მოსწავლეებისათვის ისეთი თანხმონების კლასტერებთან, როგორიცაა st ან bl, დაკავშირებული სირთულეების ერთ-ერთი მიზეზი არის ამ კლასტერებში ბგერების დაყოფა. მოსწავლეებისათვის კლასტერების დეკოდირების მნიშვნელოვან ნაწილს შეადგენს იმის ახსნა, თუ როგორ უნდა მოახდინონ ბგერების დაყოფა კლასტერებში. დაკავშირებული სირთულეები. მოსწავლეები უკეთ ახერხებენ რაღაცეებს, საკვანძო უნარებზე ხდება აქცენტის გაკეთება და როდესაც მათ მცირე ჯგუფებში ვასწავლით (ეჭრი და სხვები, 2001). მოსწავლეების მცირე ჯგუფებში განაწილება შესაძლებლობას იძლევა მათი საჭიროებებიდან გამომდინარე განხორციელდეს სწავლება. ამ შემთხვევაში მოსწავლეები უფრო მეტ ინდივიდუალურ ყურადღებას იღებენ.

სახელების გამოყენება

სახელები კარგ საშუალებას წარმოადგენს ანბანის ასოების და პირველი ბგერების სახელების სწავლების დაწყებისათვის. სახელები ნაცნობია და მათი მფლობელებისათვის განსაკუთრებული მნიშვნელობა გააჩნია. საწყის ეტაპზე, ბავშვების სახელები მათ ფოტოებს შეუძლება დავურთოთ თან. ამ გზით ფოტოები გასაღები, მინიშნება გახდება სახელებისათვის. მას შემდეგ, რაც ისინი ისწავლიან იმ ასოებს, რომლებიც საკუთარ სახელებში შედიან, აღარ გაუჭირდებათ, რომ სახელები ფოტოების გარეშეც ამოიციონ. ბავშვებმა ასევე შეიძლება ის სახელები შეადარონ ერთმანეთს, რომლებიც ერთი და იგივე ასოთი იწყებიან. ასევე შესაძლებელია, ასოს ჩვენებით, საკუთარი და მეგობრების ის სახელები იპოვონ, რომლებიც ამ ასოდან იწყება. ბგერების სწავლის დაწყებასთან ერთად კი, შეიძლება დაიწყონ სახელები,

რომლებიც ერთი და იგივე ბგერით იქნება ან დაასახელონ მოცემული ასოს შესაბამისი ბგერა და იპოვონ ის სახელები, რომლებიც ამ ბგერით იწყებიან (სტრიკლანდი, 2008).

ასოების დასახელებები, ასევე კარგ მინიშნებას წარმოადგენენ იმ ბგერების დასასწავლად, რომელთაგანაც ეს ასოები ასოცირდებიან. გამონაკლისი ასოების - h, w და y გარდა, სხვა ასოები - b, c (რბილი (soft) ბგერები), d, g (რბილი (soft) ბგერები) j, k, p, q, t და v თავის სახელწოდების დასაწყისში მოიცავენ შესაბამის ბგერას. ასოები f, l, m, n, r და s შესაბამის ბგერას მოიცავენ ასოს სახელწოდების ბოლოში. ხმოვნების სახელები შეიცავენ გრძელ ბგერებს (ბრედლი და ჯონსი, 2007). თუ მოსწავლეებს ავიწყდებათ ბგერა, რომელიც ასოს წარმოადგენს, ასოს სახელწოდება ეხმარება მათ გაიხსენონ ბგერის ჟღერადობა. თუ მოსწავლეები სწავლობენ ასოების სახელებს, ისინი ამავედროულად სწავლობენ ამ ასოს შესაბამის ბგერასაც (ბრედლი და ჯონსი, 2007).

სამეტყველოდან ბეჭდურ ფონიქსამდე

ერთ-ერთი ძალიან წარმატებული ინტეგრირებული პროგრამა იყენებდა სამეტყველოდან ბეჭდურის ამოცნობის მიდგომას. ამ პროგრამის ფარგლებში მოსწავლეებს მოეთხოვებოდათ გაეხსენებინათ იმ სიტყვის ბეჭდური გამოსახულება, რომელსაც მასწავლებელი წარმოთქვამდა. ეს შედარებით მარტივი დავალებაა და მისი გამოყენება რეკომენდირებულია იმ მოსწავლეებთან, რომლებიც სხვა მიდგომების გამოყენების დროს სირთულეებს აწყდებიან. მასწავლებელი მოსწავლეებს უხსნის ასოსა და ბგერის შეთანხმებას, მაგალითად m = /m/, და აჩვენებს მოსწავლეებს ორ ბარათს. ერთზე ბარათზე მოცემულია სიტყვა, რომელიც მოიცავს შესაბამის ასოს. ამის შემდეგ მასწავლებელი სთხოვს მოსწავლეებს, აჩვენონ ის სიტყვა, რომელშიც მოცემულია ასო-ბგერის შეთანხმება. მას შემდეგ, რაც ორი ასეთი ასო-ბგერის შეთანხმების მაგალითს გააცნობს მოსწავლეებს, მასწავლებელი მოსწავლეებს აჩვენებს ორ სიტყვას, საიდანაც მხოლოდ ერთშია მოცემული ახალნასწავლი ბგერის შესაბამისი

ასო, ხოლო მეორე სიტყვაში კი ის ასოა მოცემული, რომელიც წინა გაკვეთილზე გავლილ ბგერას შეესაბამება. მაგალითად, ეს ასო-ბგერა არის $s = /s/$. მას შემდეგ, რაც მასწავლებელს ახსნილი აქვს $s-/s/$ და $m = /m/$, მასწავლებელი მოსწავლეებს აჩვენებს ორ სიტყვას *man* (კაცი) და *sun* (მზე) და სთხოვს, რომ აჩვენონ ის სიტყვა, რომელიც ნიშნავს *man* (კაცს). მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები მესამე ასო-ბგერის შეთახმებასაც ისწავლიან, ისინი უკვე სამი ასო-ბგერის შეთახმებიდან ირჩევენ.

მას შემდეგ, რაც შემდეგ ასო-ბგერის შეთახმებას გააცნობს მასწავლებელი, ერთ-ერთი ვარდება გამოსაცნობი სიიდან, ისე, რომ მოსწავლეებს სამიდან ერთზე მეტი ასო-ბგერის შეთახმების ამოცნობა არ მოუხდეთ. აირჩიეთ ასო-ბგერის შეთახმებები, რომელთა სახელები ნაცნობია მოსწავლეებისათვის. ადაპტირებული გაკვეთილი ოდნავ ქვემოთ ნომრით 4.2.

FYI

- რამდენად განვითარებული უნდა ჰქონდეთ მოსწავლეებს ფონემური ცნობიერება მანამდე, სანამ ისინი ფონიქსების სწავლას დაიწყებენ? შტალი (1998) ასკვნის, რომ დაყოფისა უნარი და პირველი თანხმოვნის აღქმა საკმარისია.
- ფონემური ცნობიერებისა და ფონიქსებისა და დამარცვლის სწავლების ინტეგრირება ყველაზე ეფექტური გზაა ადრეული წიგნიერების განვითარებისათვის. მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები ისწავლიან საწყისი ბგერების იდენტიფიცირებას და გამოყოფას, ისინი შეძლებენ ამ უნარის გამოყენებას კითხვის და დამარცვლის დროს, რომელიც ბგერების სწავლებით იწყება.

FYI

- ბეარისა და მისი კოლეგების (2008) მიხედვით, ბავშვი მზადაა ასო-ბგერის შესასწავლად, თუ იცნობს/იცის 9 ასო.
- რისკის ქვეშ მყოფი მოსწავლეები, რომლებიც მონაწილეობას იღებენ სამეტყველოდან ბეჭდურს ფონიქსამდე პროგრამის ფარგლებში ამოცნობების აქტივობებში, საგრძნობლად გააუმჯობესეს ფონემური ცნობიერება, ასო-ბგერის ამოცნობა და ახალი სიტყვების შესწავლის უნარები (ვანდერველდენი და სიგელი, 1997). ■

გამოწვევის მკითხველებსა და მწერლებზე მორგებული სწავლება

კიდევ ერთი, საინტერესო ინტეგრირებული პროგრამაა Road to the Code (ბრუქსის გამომცემლობა (Brookes Publishing)). უამრავი აქტივობის ფარგლებში ხდება ფონემური ცნობიერების ინტეგრირება ფონიქსებთან მოსწავლეების მიერ მოკლე ხმოვნების a და i, ასევე თანხმოვნების m, t, s, r, b, და f სწავლის, ხოლო შემდეგ კი მათი გამოყენებით სხვადასხვა სიტყვების შედგენის საშუალებით.

ეს პროგრამა განსაკუთრებით სასარგებლოა გამოწვევის მოსწავლეებისათვის.

CCSS

ავლენს ასო-ბგერის ერთი-ერთში შეთანხმების საბაზისო ცოდნას და თითოეული თანხმოვნისათვის ახდენს პირველად, ყველაზე ხშირად გამოყენებული ბგერის დემონსტრირებას.

გაკვეთილი 4.2

სანიმუშო გაკვეთილი

სამეტყველოდან დაბეჭდვისკენ - ასო-ბგერის m = /m/ შეთანხმების ახსნა

მიზანი

- მოსწავლეები გაიაზრებენ, რომ ბგერა m წარმოდგენილია ასოთი m.
- მოსწავლეები შეძლებენ იმის თქმას, რომ ასო m წარმოადგენს და ჟღერს როგორც m.

პირველი ნაბიჯი. ფონემიკური ცნობიერება

ასწავლეთ მოსწავლეებს m = /m/ შეთანხმება. ამისათვის შეგიძლიათ გამოიყენოთ ზღაპრების წიგნი Moo in the Morning (მო დილით) (მაიტლანდი, 2000). წაიკითხეთ წიგნი ხმამაღლა და განიხილეთ ის კლასში. ისაუბრეთ ბავშვებთან სიტყვაზე moo და morning (დილა) და იმაზე, თუ როგორ იწყება ორივე სიტყვა ერთი და იგივე ბგერით. გამოყავით ბგერა /m/ სიტყვების moo და morning წარმოთქმის დროს. გაამახვილეთ ყურადღება იმაზე, თუ როგორ არიან ტუჩები მოკუმული და რა ფორმა აქვთ იმისათვის, რომ ამოთქვან /m/.

აჩვენეთ ბავშვებს ბარათები, სადაც გამოსახულია კაცი (man), მთვარე (moon), თაგვი (mouse), მაიმუნი (monkey), სარკე (mirror) და ცოცხი (mop). სთხოვეთ მოსწავლეებს, დაასახელონ წარმოდგენილი საგნების და არსებობის სახელები. გაიმეორეთ მოსწავლეების

მიერ დასახელებული სახელები ისე, რომ გამოყოთ საწყისი ბგერა. ჰკითხეთ მოსწავლეებს, რა არის საერთო სიტყვებს შორის. დაეხმარეთ მოსწავლეებს, რომ კარგად დაინახოთ, რომ ყველა სიტყვა ერთი და იგივე ბგერით იწყება. კიდევ აუხსენით, რომ სიტყვები man , moon , mouse, monkey , mirror და mop იწყება /m/-ით. კიდევ ათქმევინეთ მოსწავლეებს სიტყვები.

მეორე ნაბიჯი. ასოსა და ბგერის შეთანხმება

დაწერეთ სიტყვები man და moon დაფაზე. დასახელებისას გამოყავით ბგერები, თითოეული ასოს წერის მომენტში. აუხსენით მოსწავლეებს, რომ ასო m წარმოდგენს ბგერას /m/. საწყის ეტაპზე გააგრძელეთ ორივე სიტყვაში ბგერა mmmmm. თუ მოსწავლეების სახელები ასევე იწყება m-ასო-ბგერით, დაწერეთ მათი სახელებიც, მარია, მარტინი, დაფაზე და ისევ, გამოყავით ასოს m ჟღერადობა.

მესამე ნაბიჯი. მართული ვარჯიში

მას შემდეგ, რაც ასო-ბგერების s = /s/ და h = /h/ ახსნილია, აჩვენეთ ბაბს სამი სიტყვის ბარათი, რომლებიც შეიცავენ სიტყვებს man (კაცი), hat (ქუდი) და sun (მზე). ჰკითხეთ მოსწავლეებს, რომელი სიტყვა გადმოსცემს კაცს (man)?

მას შემდეგ, რაც მიიღებთ სწორ პასუხს, ჰკითხეთ მოსწავლეებს შემდეგი, მსგავსი კითხვა: „საიდან იცით, რომ სიტყვა გამოხატავს კაცს (man)? თუ მოსწავლეები ამბობენ, რომ იციან იმიტომ რომ ეს სიტყვა იწყება ასოთი „m“, ჰკითხეთ მათ, თუ რომელი ბგერა გამოიხატება ასოთი „m“? და პირიქით, თუ მოსწავლე ამბობს, რომ იმიტომ ფიქრობს, რომ ეს სიტყვა გამოხატავს კაცს (man), ჰკითხეთ მას, თუ რომელიც ასოთია გამოხატული ბგერა /m/. სწორედ ამ გზით, მოსწავლეები აკავშირებენ ერთმანეთთან წარმოდგენილ ასოსა და ბგერას. თუ მოსწავლე არასწორად პასუხობს, წაიკითხეთ ის სიტყვა, რომელიც მან შეცდომით აირჩია და ამის შემდეგ მიუთითეთ სწორ სიტყვაზე და წაიკითხეთ ის: „არა, ეს არის სიტყვა მზე (sun). ეს სიტყვა იწყება ასოთი s. ასოს s გამოხატავს ბგერა /s/. ეს არის სიტყვა კაცი (man). ის იწყება ასოთი m. ამ ასოს გამოხატავს ბგერა /m/, რომელიც შენ გესმის სიტყვაში man დასაწყისში. გადადით დამატებითი სიტყვების ჯგუფებზე, რომლებიც მსგავსია ქვემოთ მოყვანილისა“

რომელი სიტყვა გამოხატავს sun (მზე)? man (კაცი), sun (მზე), hat (ქუდი)

რომელი სიტყვა გამოხატავს hat (ქუდი)? man (კაცი), sun (მზე), hat (ქუდი)

რომელი სიტყვა გამოხატავს (მე) me ? me (მე), see (დანახვა), he (ის,მამრ.)

რომელი სიტყვა გამოხატავს he (ის, *მამრ.*)? me (მე),see (დანახვა), he (ის,მამრ.)

რომელი სიტყვა გამოხატავს see (დანახვა) ? me (მე),see (დანახვა), he (ის,მამრ.)

რომელი სიტყვა გამოხატავს mat (ჭილოფი)? mat (ჭილოფი) sat (დამჯდარი), hat (ქუდი)

რომელი სიტყვა გამოხატავს had (ქონა, *წარსული*) ? mad (შეშლილი), sad (სევდიანი) had (ქონა)

რომელი სიტყვა გამოხატავს sat (დამჯდარი) ? mat (ჭილოფი) sat (დამჯდარი), hat (ქუდი)

რომელი სიტყვა გამოხატავს had (ქონა) ? mad (შეშლილი), sad (სევდიანი), had (ქონა)

რომელი სიტყვა გამოხატავს mad (შეშლილი)? Mad (შეშლილი) sad (სევდიანი) had (ქონა)

რომელი სიტყვა გამოხატავს sad (სევდიანი) ? mad (შეშლილი), sad (სევდიანი), had (ქონა)

სიტყვების თითოეული ჯგუფს გაიარეთ სამჯერ თითო სიტყვაზე მანამდე, სანამ მოსწავლეები არ დაინახვენ სიტყვებს სწრაფად და მარტივად. იმისათვის, რომ აქტივობა უფრო მიზანზე ორიენტირებული გახადოთ, შეგიძლიათ მოსწავლეებს სთხოვოთ პლასტმასის ასოები დადონ იმ სიტყვებისათვის, რომლებსაც ამოიცნობენ. მაგალითად, სიტყვაზე man დაადონ პლასტმასის ასო m. მეტყველებიდან ნაბეჭდი ფონიქსებისკენ მიდგომის არაფორმალური საშუალებაა ასევე ბგერის წარმოთქმა, ხოლო მოსწავლეებმა უნდა შეარჩიონ თავიანთი სამი ასოდან ამ ბგერის შესაბამისი.

მეოთხე ნაბიჯი. მართული დამარცვლა (ბგერებად დაშლა)

ამ დროს მასწავლებელი ნელა და მკაფიოდ წარმოთქვამს სიტყვას, ხოლო მოსწავლე კი შლის მას პლასტმასის ასოების საშუალებით. თავდაპირველად, შეგიძლიათ მოსწავლეს უბრალოდ აარჩევინოთ სამი ასოდან ის, რომელიც წარმოთქმული სიტყვის საწყის ბგერას გამოხატავს. მომდევნო ეტაპზე კი, შეგიძლიათ სთხოვოთ, რომ სიტყვის შესაბამისი ორი ან სამ ასო აარჩიოს. შეგიძლიათ აურიოთ და ისე მისცეთ ასოების თანმიმდევრობა მოსწავლეებს.

იმისათვის, რომ მოსწავლეებს იმის შეცნობის პროცესამდე მისვლაში დაეხმაროთ, რომ m ასო გამოიხატება ბგერით /m/ და აღიდგინონ გონებაში, როგორ გამოიყურება ასო m,

აუცილებლად ათქმევინეთ მათ რა ბგერითაა ეს არო გამოხატული. თქვენ ამბობს ბგერას /m/ და ისინი ასევე წარმოთქვამენ. მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები თავისუფლად ახერხებენ ასო-ბგერა m-ს დაკავშირებას, მიეცით საშუალება წაიკითხონ და დაწერონ ისტორიები, რომლებიც შეცავენ ას--ბგერა m-ს და იმ დანარჩენ ფონიკურ ელემენტებს, რომლებიც ბავშვებს უკვე აქვთ ნასწავლი.

მეხუთე ნაბიჯი. შეაფასეთ და მიმოიხილეთ

ჩაინიშნეთ, რამდენად აქვს მოსწავლეს იმის უნარი, რომ ასო-ბგერა m ერთმანეთს დაუკავშიროს. დანიშნეთ დამატებითი სწავლებისა და ვარჯიშის სესიები, თუ ამის საჭიროება არსებობს.

FYI

- წახალისეთ მოსწავლეები, რომ ბგერებად დაშალონ სიტყვები. როდესაც ისინი ბგერებად შლიან სიტყვებს, განსაკუთრებულად არიან ამ ბგერებზე ფოკუსირებულები და შესაბამისად, აკეთებენ ახალ აღმოჩენებს სიტყვების აგებულებაში (კლარკი, 1988).

დამატებითი გაკვეთილების სანახავად ეწვიეთ Building Literacy (ლექსიკის განვითარება): <http://www.wordbuilding.org> ■

FYI

იმისათვის, რომ გაეცნოთ თანხმომცემებისა და ხმოვნების შეთანხმებების რეკომენდირებულ თანმიმდევრობას და ფოკუსს, იხილეთ თავი 5.

სხვა თანხმომცემების შეთანხმებების გაცნობა

მას შემდეგ, რა მოსწავლეები დაოსტატდებიან პირველი რიგის თანხმომცემების /s/, /h/, და /m/, ცნობაში, თანდათანობით შეიძლება სხვა ასო-ბგერის შეთანხმებებით წარმოუდგინოთ მათ. თუ მოსწავლეებმა ისწავლეს ექვსი დასაწყისი თანხმომცემი, შესაძლებელია მათთვის ბოლო თანხმომცემების გაცნობაც და ორივე, დასაწყისი და

ბოლო შეთანხმებებზე მუშაობა. მაგალითად. მოსწავლეებისთვის სიტყვების cat, can, და cap წარდგენისას, მასწავლებელი ეკითხება მოსწავლეებს: „რომელი სიტყვა იკითხება, როგორც can? რომელიც სიტყვა იკითხება, როგორც cat ? რომელი სიტყვა იკითხება, როგორც cap ?”

ხმოვნების შეთანხმებები ისეა წარმოდგენილი, რომ მოსწავლეები იწყებენ სიტყვების ფორმირებას. მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები ეცნობიან ხმოვნებს, სიტყვების შერჩევა სწორედ ხმოვნებზე დაფუძნებით ხდება. თუ მოსწავლეებს მივცემთ ბარათებს სიტყვებით bit, bet, და but, მოსწავლეებს შეიძლება ვკითხოთ, თუ რომელიც სიტყვა იკითხება, როგორც but ? რომელი სიტყვა იკითხება, როგორც bet ? რომელი სიტყვა იკითხება, როგორც bit ?”

გამოწვევის მკითხველებსა და მწერლებზე მორგებული სწავლება

გამოწვევის მოსწავლეებს შეიძლება აკლდეთ თავდაჯერებულობა. მათ მეტი მხარდაჭერა ან თავდაჯერებულობა სჭირდებათ. ადგილი შესაძლებელია, რომ თქვენ მეტი ახსნა, ერთი და იგივე საკითხთან უფრო მეტჯერ მიბრუნება დაგჭირდეთ. ასევეა შესაძლებელი, რომ ამ მოსწავლეებს მეწყვილესთან ერთად დასჭირდეს მეტი მუშაობა. (ედვარდსი, 2000). ■

შეფასება სწავლისათვის

იმისათვის, რომ მოსწავლეების ენობრივი განვითარების შეფასება შევძლოთ, საჭიროა მათი ლექსიკის საზღვრების გადამოწმება და მათი წინადადებების სტრუქტურული კომპლექსურობის ზღვარის დადგენა. დააკვირდით მოსწავლეებს, როგორც ფორმალურ, ასევე არაფორმალურ სიტუაციებში. ბავშვები, რომლებიც კლასში არ გამოირჩევიან ენაწყლიანობით, შეიძლება თამაშის პროცესში ბევრს ლაპარაკობდნენ. ამ შეფასებაზე დაყრდნობით კი, დაგეგმეთ ლექსიკის განვითარების პროგრამა.

ის ბავშვები, რომლებსაც მაღალი სასკოლო მზაობა გააჩნიათ საბავშვო ბაღში, უზარმაზარ პროგრესს აჩვენებენ შემდგომშიც იმ ბავშვებთან შედარებით, რომლებსაც დაბალი სასკოლო მზაობა გააჩნიათ. ერთ-ერთი კვლევის თანახმად, მაღალი მზაობის

მქონე ჯგუფმა შეძლო ბაღის შუა საფეხურზე საწყისი და ბოლო თანხმომცემების გამოყოფა (მორისი, ბლუდგუდი, ლომაქსი და პერნეი, 2003). დაბალი მზაობის მქონე ჯგუფმა იგივე უნარების გამომუშავება პირველი კლასის მეორე თვემდე ვერ შეძლო. შედეგად, მაღალი მზაობის მქონე ჯგუფმა პირველ კლასში ორჯერ მეტი სიტყვის წაკითხვა შეძლო, ვიდრე დაბალი მოსწრების ჯგუფმა. სწავლების ძირითადი ნაწილი მიმდინარეობდა ჰოლისტიკური პროგრამით, სადაც მასწავლებლები ერთობლივი კითხვის გაკვეთილებს ატარებდნენ. ამავდროულად, მოსწავლეებს წახალისებდნენ, რომ გამოგონილი წერაც კი აქტიურად გამოეყენებინათ. მოსწავლეებს ასწავლიდნენ ანბანს და საწყის თანხმომცემების განსაზღვრას, თუმცა ასო-ბგერის შეთანხმების სისტემური სწავლება არ ხორციელდებოდა. მაღალი მზაობის მქონე მოსწავლეებმა ეს უნარები გაზიარებული კითხვის შედეგად აითვისეს. დაბალი მზაობის მქონე მოსწავლეებს კი, უფრო სისტემური პროგრამა დასჭირდათ იმავეს მისაღწევად. მიზანი ცხადი და ნათელია; თუ მოსწავლეები ვერ პასუხობენ ჰოლისტიკური, არაფორმალური მიდგომებით სწავლების მოთხოვნებს, ადგილი შესაძლებელია, რომ ისინი უკეთეს შედეგებს აღწევდნენ უფრო რეგულარული, სისტემური და ექსპლიციტური პროგრამების ფარგლებში.

ენობრივი განვითარების ხელშეწყობა

გარდა იმისა, რომ ანბანის ცოდნა, ფონოლოგიური ცნობიერება, ფონიქსებისა და ბეჭდური მასალის კონცეფციები ენობრივ განვითარებაზე მიუთითებენ, ასევე წარმოადგენენ მოსწავლეების წიგნიერების განვითარების ძირითადი დონის წინასწარ განსაზღვრისათვის ინდიკატორებს. მოსწავლე კლასიდან კლასში გადადის, ენის განვითარებას კი ძირითადი როლი ეკისრება წიგნიერების უნარების განვითარებისათვის. ენობრივი განვითარება წიგნიერების პროგრამის უცხოზელ მიზანს უნდა წარმოადგენდეს (პარატორე, კასანო და შიკედანცი, 2011).

სახლსა და სკოლას ასევე საკვანძო მნიშვნელობა ენიჭება ბავშვის ენობრივი და წიგნიერების განვითარებისათვის თუმცა, მათი როლები სხვადასხვაა ამ პროცესში. სკოლა აუცილებლობიდან გამომდინარე უფრო მეტად ფორმალურია და სტრუქტურირებულია, ვიდრე სახლი. მიუხედავად ამ განსხვავებისა, ამ ორ ინსტიტუციას შორის ბმა უნდა არსებობდეს. სკოლა ენობრივი და წიგნიერების უნარების განვითარებასა და გააზრებას უნდა აფუძნებდეს იმ საფუძველზე, რაც ბავშვმა სახლში მიიღო. ის უნდა დატვირთვას აკეთებდეს სწავლის იმ სტრატეგიებზე, რომლებსაც ბავშვი მიჩვეულია. უელსი (1986) თვლის, რომ სკოლის დაწყება არ უნდა იყოს მიჩნეული დასაწყისად, არამედ უნდა წარმოადგენდეს ახალ ეტაპზე გადასვლის ფაზას, შეხებას უფრო ფართო საზოგადოებასთან, უფრო მეტი შესაძლებლობის გაჩენას აზროვნებისა და დაოსტატებისათვის. ნებისმიერ ბავშვს გააჩნია კომპეტენციები და ეს კომპეტენციები ქმნიან იმ პოზიტიურ საფუძველს, საიდანაც იწყება ათვლის წერტილი. მასწავლებლების პასუხისმგებლობაა ამ კომპეტენციების აღმოჩენა და მოსწავლეების მხარდაჭერა მათი გაფართოებისა და განვითარებისათვის (გვ. 68-69).

იმისათვის, რომ სახლიდან სკოლის ახალ ფაზაზე გადასვლა, ცოდნისა და უნარების სრულად გამოყენება უფრო მარტივად განხორციელდეს, აუცილებელია, რომ სკოლა თავისთავში აერთიანებდეს მრავალფეროვან, თბილ სახლის ტიპის გარემოს, იყენებდეს იმ ტექნოლოგიებს, რომლებსაც მშობლები იყენებენ სახლში. სახლისა და სკოლის ფარგლებში მიმდინარე საუბრების შედარებისას, უელსი (1986) აღნიშნავს, რომ სახლის საუბრები ბევრად უფრო მდიდარია. მასწავლებლები დომინირებენ საუბრებში და სამჯერ მეტს ლაპარაკობენ, ვიდრე ბავშვები. მასწავლებლები სვამენ კითხვებს, რომლებიც თავისი არსით ამოცანებს წარმოადგენენ, აყენებენ მეტ მოთხოვნებს, უფრო ხშირად არიან საუბრების ინიციატორები და ირჩევენ საუბრის თემატიკას. გამომდინარე იქიდან, რომ მასწავლებელი დიალოგებსა და საუბრებში ყოველთვის დომინირებს როგორც რაოდენობრივად, ასევე თვისობრივად, მოსწავლეების თანამონაწილეობა და წვლილი ამ საუბრებში მნიშვნელოვნად მცირდება. სინტაქსი ნაკლებ კომპლექსურია, ლექსიკა - შეზღუდული, გამოხატვის

ფორმა - ლაკონური. მოსწავლეები დაკავებულნი არიან მასწავლებლების მრავალრიცხოვან კითხვებზე პასუხების გაცემით და ამიტომ გააჩნიათ შეზღუდული შესაძლებლობები ჭეშმარიტი კონტრიბუციისათვის. მასწავლებლები ნახევარჯერ ნაკლებად ცდილობენ მშობლებთან შედარებით მოსწავლეების გამოხატულებების, აზრების განვითარებაში ხელის შეწყობას (უიელსი, 1986).

ბავშვთა ენობრივი განვითარების ხელშეწყობისათვის ქვემოთ ჩამოთვლილი აქტივობები შეიძლება სასარგებლოდ მიიჩნიოდ: (უიელსი, 1986):

- მოუსმინეთ ყურადღებით მოსწავლის გასაცემ პასუხს. შეეცადეთ, სამყარო ბავშვის თვალით დაინახოთ. არ „ჩაუქროლოთ“ ან გამოტოვოთ საკითხები. მაგალითად, თუ მოსწავლე ახსენებს ზოოპარკში გასეირნებას, ეს ნიშნავს, რომ სწორედ ეს მოვლენა იყო ამ ბავშვისათვის განსაკუთრებით საინტერესო. არ გადახვიდეთ თქვენს მიერ ზოოპარკის ბოლოჯერ მონახულების დეტალების აღწერაზე.
- გამოავლინეთ ღიაობა იმის მიმართ, რაზეც საუბრობენ ბავშვები. არ ეცადოთ ბოლომდე მკაცრად მიჰყვეთ იმ გეგმას, რომელიც თქვენს სასურველ სასაუბრო თემატიკას და მიმართულებებს მომიცავს. იმ საკითხავზე საუბრისას, რომელიც ბავშვებს წარუდგინეთ, მიეცით მათ საშუალება ისაუბრონ იმაზე, რაც ყველაზე მეტად მოეწონათ წაკითხულში. არ უკარნახოთ ბავშვებს, რა უნდა მოსწონებოდათ ყველაზე მეტად წიგნში. და ცხადია, მიეცით მათ იმის თავისუფლება, საერთოდ არ მოეწონოთ რაღაც.
- წაახალისეთ მოსწავლეები, რომ განავრცონ პასუხები. თუ ბავშვი იტყვის, „ახლახან ლეკვი მომიყვანეს“, სთხოვეთ მას, რომ მოჰყვეს მეტი ლეკვის შესახებ - რამხელაა ის, როგორია შესახედად, რას ჭამს, სად სძინავს და ა.შ.
- მიეცით მოსწავლეებს საშუალება თავად დაიწყონ დიალოგები და დასვან კითხვები
- ეცადეთ შექმნათ პატარა ჯგუფები ან მოსწავლეებს წყვილში მისცეთ საუბრის წარმართვის საშუალება. მიუხედავად იმისა, რომ მთელ კლასში წარმართული

განხილვები ძალიან სასარგებლოა, ისინი არ იძლევიან ბევრი ინტერაქციის საშუალებას.

- მოსწავლეებთან საუბრის, და კითხვებზე პასუხების გაცემისას, გამოიყენეთ ენა, რომლებიც მოსწავლეების დონეს შეესაბამება ან ოდნავ აღემატება მათი ფლობის დონეს.
- გამოიყენეთ მოსწავლეების კომენტარები და კითხვები იმისათვის, რომ დაეხმაროთ მათ აზრის კონსტრუირებაში. სწორედ ის მოსწავლეები, რომლებიც წინარე ცოდნას იყენებენ სამყაროს აზრის გასაგებად, წარმოადგენენ აქტიურ შემსწავლელებს.
- მიეცით მოსწავლეებს მასალა, რომელზეც შეძლებენ საუბარს. წაიყვანეთ ისინი ზოოპარკსა და მუზეუმებში. დათესეთ, იყოლიეთ თევზები. დააგროვეთ მოსწავლეებთან ერთად მეტი გამოცდილება, რომელზეც შემდეგ მოსწავლეები საუბარს შეძლებენ. ნუ დაუშვებთ შეცდომას, რომ დააგროვოთ მოსწავლეებთან მუშაობის გამოცდილება ისე, რომ მათ არ ესაუბროთ. სწორედ საუბრის პროცესში უყალიბდებათ მოსწავლეებს ცნებები მაგალითად მცენარეების ზრდის შესახებ. სწორედ ასეთი საუბრების შედეგად ხდება ისეთი ცნებების გააზრება, რომელიც ზოოპარკის ბეჭემოტის მიერ დიდი დროის გატარებას უკავშირდება წყალში. ბავშვებს უვითარდებათ ენობრივი შესაძლებლობები და ცნებები მაშინ, როდესაც ისინი ჰყვებიან მიღებული გამოცდილებების შესახებ.
- მიაჩვიეთ ბავშვები საუბარს. ერთი მხრივ საუბრები ასწავლის ბავშვებს, რომ საუბარი სახალისოა სხვა ბავშვებთან აზრების გაცვლის დროს. საუბრები ავითარებს ენას და სოციალურ უნარებს. არის ისეთი მომენტები, როდესაც მასწავლებელი თავის თავს ხედავს ენის მშენებლად. მიუხედავად იმისა, რომ შეიძლება მართლაც ასეა, მასწავლებელმა საკუთარი თავი ენობრივ ფასილიტატორად უნდა დაინახოს, რომელიც დასაბამს უდებს დისკუსიებსა და დიალოგებს მოსწავლეებს შორის ყველა იმ შემთხვევის გამოყენებით, რომელიც კი მას მიეცემა.

- დაეყრდენით ბავშვების საუბრებს. თუ ამის საშუალება კი მოგეცემათ, ისაუბრეთ ბავშვებთან ერთი ერთზე. დარწმუნდით, რომ ბავშვებს ერთნაირი შესაძლებლობები და წვდომა აქვთ. ხშირია შემთხვევები, რომ ჩუმ ბავშვებს, რომლებსაც ერთი ერთზე დიალოგები ესაჭიროებათ, ყველაზე ნაკლებ არიან ჩართულები ასეთ დიალოგებში. დიალოგების დროს დასვით კითხვები, რომლებიც გავრცობილ პასუხებს მოითხოვენ. ასევე მნიშვნელოვანია, რომ რეალისტური კითხვები დაუსვათ მათ, რომელზეც პასუხის გაცემას შეძლებენ. როდესაც ბავშვების შეკითხვებს ან გამონათქვამებს პასუხობთ, განავრცეთ თქვენი პასუხი. მაგალითად, ბავშვის ნათქვამი „ძალი ყეფს“, თქვენ შეგიძლიათ უპასუხოთ, „დიახ, ძალი ყეფს. ალბათ მშიერია ან თავს მარტოსულად გრძნობს. მას უნდა, რომ პატრონი სახლში დაბრუნდეს და ეთამაშოს“ (ბუნჩი, 1995).
- ბავშვების ყურადღებით მოსმენის საშუალებით, თქვენ ასწავლით მათ, როგორ მოგისმინოთ, როგორ მიიღოს მონაწილეობა დიალოგში და უსმინონ ერთმანეთს. ამ დროს აყალიბებთ ისეთ აუცილებელ თვისებებს, რომლებსაც რუტინას ვეძახით და რომელიც რიგის დალოდებას და ხელის აწევას გულისხმობს.
- განახორციელეთ გავრცობილი საუბრის მოდელირება. იმის მაგივრად, რომ უბრალოდ აღნიშნოთ „კარგი ისტორიაა!“, აუხსენით ბავშვს, რატომ არის ისტორია კარგად დაწერილი: „მე მომეწონა, როგორც დაწერე იმის შესახებ, რაც იცი ასოსა და ბგერაზე“. იმის მაგივრად, რომ უბრალოდ უთხრათ ბავშვს „დადები ფლომასტერები თავის ადგილას“, უთხარით მათ: „დადები ფლომასტერი შენგან მარცხნივ თაროზე, ჯადოსნური მარკერების წითელი ყუთის გვერდით.“
- ისაუბრეთ არაფორმალურად მოსწავლეებთან, გამოიყენეთ ის ლექსიკონი, რომელსაც მოსწავლეები შეისწავლიან ან რომელიც ამყარებს ახალი ცნებების ათვისებას: „გააკეთეთ მეკობრის ქუდი სამკუთხედის ფორმის, ისეთი,

რომელსაც 3 კუთხე ექნება. ჩასვით საგანძურის სკივრი ოთხკუთხედის ფორმაში. ოთხი გვერდიდან ორი უფრო გრძელი იქნება, ვიდრე ორი დანარჩენი (ვასიკი, ბონდი და ჰინდმანი, 2006).

(ეს მაგალითი ინგლისურის შემსწავლელების საჭიროებებს შეგიძლიათ მოარგოთ. იხილეთ გვ. 31-44 იმისთვის, რომ უკეთ დაეხმაროთ ამ მოსწავლეებს).

ინგლისური ენის შემსწავლელებზე მორგებული სწავლება

ახალი ენის გაგება უფრო ადვილია, ვიდრე ამ ენაზე ლაპარაკი. იმისათვის, რომ ინგლისური ენის შემსწავლელების წინაშე არსებული სიტყვების გაგებასა და მათი გამოყენების ბარიერი გადალახოთ, უკარნახეთ მოსწავლეებს, როგორ მოახდინონ საკუთარი აზრის ფორმულირება. ამ დროს საჭიროა ყურადღება იმაზე გაამახვილოთ, რისი თქმა უნდათ მათ და არა იმაზე, რამდენად სწორად ახერხებენ სათქმელის გადმოცემას.

შეფასება სწავლისათვის

„მასწავლებლის რეიტინგი მეტყველებისა და წიგნიერებისათვის“ სწორი გამოყენებით, (Teacher Rating of Oral Language and Literacy (TROLL), (წიგნის მასწავლებელი (Reading Teacher), მარტი, 2003), მასწავლებელს შეუძლია, რომ სამომავლო შეცდომები და ჩავარდნები აიცილოს. „TROLL“ გამოყენება ასევე სასარგებლოა მაღალი მიღწევების მოსწავლეების გამოწვევისათვის. TROLL არის მარტივად გამოყენებადი ინსტრუმენტი, რომელიც ენისა და ლიტერატურის შეფასებისთვისაა განკუთვნილი 3-5 წლის ბავშვებში.

TROLL აფასებს მოსწავლეების მეტყველების უნარს და ემერჯენტული მკითხველისა და მწერლის კითხვით და წერით ჩვევებს. მისი ადმინისტრირება 5=10 წუთის ხანგრძლიობას მოიცავს. მასწავლებელს შეუძლია მშობლის დახმარებას მიმართოს სკალის შევსებისათვის. ■

გამოწვევის მკითხველებსა და მწერლებზე მორგებული სწავლება

ერთ-ერთი კვლევის ფარგლებში მასწავლებელმა გამოიყენა ის მიდგომები და ტექნიკები, რომლებიც აქაა ჩამოთვლილი ბავშვების ენობრივი განვითარებისათვის. ერთ-ერთ კვლევაში კი, მისი დაწყების დროებისათვის მოსწავლეები 14 თვით უკან იყვნენ საშუალოზე. კვლევის დასრულებისათვის კი 6 თვით ჩამორჩებოდნენ. მასწავლებელმა მეტი დრო დაუთმო განმარტებებს, გათამაშებას, დემონსტრირებას, ჩვენებებისა და სხვადასხვა ტიპის მინიშნებების გამოყენებას (ვასიკი, ბონდი და ჰინდმანი, 2006). ■

ძირითადი აქტივობები ემერჯენტული წიგნიერების განვითარებისათვის

ამ თავში უხვადაა წარმოდგენილი ის მიდგომები, რომლებიც ემერჯენტულ წიგნიერებას ავითარებს. ქვემოთ ჩამოთვლილია მაღალ ეფექტური აქტივობები, რომლებიც ერთგვარ ბირთვს წარმოადგენენ საბავშვო ბაღის საფეხურის ან სხვა ემერჯენტული დონის მოსწავლეების წიგნიერების პროგრამისათვის. ეს საკვანძო აქტივობები შეიძლება გამდიდრდეს კიდევ მრავალით, მასწავლებლის მიერ შერჩეულით.

FYI

ოჯახის შემოსავლისგან დამოუკიდებლად, ის ბავშვები, რომლებიც მოდიან წიგნიერი გარემოდან, სადაც მათ უმღერიან და უკითხავენ, უკეთეს შედეგებს აჩვენებენ ადრეულ წიგნიერებაში, ვიდრე ისინი, ვინ წიგნიერების თვალსაზრისით ღარიბი ოჯახიდან მოდიან (დენტონი, ვერსი და ვალსტონი, 2003). პოზიტიური მიდგომები მოიცავს სიმტკიცეს, ყურადღების მიქცევას და სწავლისადმი დიდი ინტერესს.■

ადაპტირებული სწავლება ინგლისური ენის შემსწავლელებისათვის

კოლინსმა (2005) შიმუშავა 4-დან 5 წლამდე ასაკის ინგლისური ენის შემსწავლელებისათვის ლექსიკონი სადაც მოცემულია მოთხრობები და ზღაპრები ხუთიდან ცხრა სიტყვამდე რაოდენობით. ამ სიტყვებს მოსწავლეებს სამჯერ უკითხავენ. ბავშვები მეტ სიტყვას სწავლობენ განმეორებული საკითხავი მასალით, რომელსაც თან ახლავს სიტყვების ახსნა და იმავე სიტყვების გამოყება ახალი წინადადებაში. ■

კითხვა ბავშვებისათვის

- ერთობლივი კითხვა;
- კითხვა ბავშვის მიერ (მოიცავს ხმამაღლა კითხვას ჩაწერილი წიგნის ან CD დისკის თანხლებით, უსიტყვებო ან მაღალპროგნოზირებადი წიგნების კითხვა, კითხვის იმიტაცია ან პარტნიორთან ერთად კითხვა);
- დამოუკიდებელი კითხვა;
- სხვა ენობრივი/წიგნიერების განვითარების აქტივობები.

როდესაც ბავშვები მოცემულ ისტორიას ჩაწვდებიან, გააცნობიერებენ მიზანს და ბეჭდური მასალის ცნებას გაიგებენ, ანბანის ასოების უმრავლესობის იდენტიფიცირებას შეძლებენ და სიტყვის პირველი ბგერის ამოცნობას შეძლებენ, ისინი მზად არიან უფრო მაღალ დონეზე სწავლებისათვის.

მომდევნო თავებში მოცემულია რჩევები უფრო ინტენსიური და სტრუქტურული მიდგომების გამოყენებით კითხვის სწავლებისათვის, რომელიც მოსწავლეების წიგნიერების ისეთი ფაქტორების განვითარებას უწყობს ხელს, როგორებიცაა ფონიქსი, მაღალსიხშირული სიტყვები და სიტყვის ანალიზის უნარები. მომდევნო თემები ეხება სკოლამდელ კითხვას, მშობლებთან მუშაობას და ემერჯენტული წიგნიერების განვითარების მონიტორინგს.

კითხვა წინა სასკოლო საფეხურზე

კითხვის საერთაშორისო ასოციაცია ((International Reading Association) (IRA)) და მცირეწლოვანი ბავშვების განათლების ეროვნული ასოციაცია ((National Association for the Education of Young Children) (NAEYC)) ერთად იძლევიან რეკომენდაციას, რომ წინასასკოლო საფეხურზე ბავშვებს განვითარებული ჰქონდათ საფუძველი კითხვისა და წერის სწავლისათვის: „ბავშვებისათვის წინასასკოლო საფეხურზე წიგნიერების გამოცდილების უქონლობა სასკოლო ასაკისათვის ძალიან ზღუდავს კითხვისა და წერის განვითარების იმ დონეს, რომელსაც უნდა აღწევდნენ“ (1998, გვ. 197). უფრო გვიანდელ დებულებაში კი, იგივე ასოციაციების ჯგუფები შემდეგ რეკომენდაციებს იძლევიან:

- ბავშვები წიგნიერებას ავტომატურად ვერ ეუფლებიან. ფრთხილი და მიზნობრივი დაგეგმვა და სწავლება აუცილებლობას წარმოადგენს. ზრდასრულები - მშობლები და მასწავლებლები უნდა აწვდიდნენ ბავშვებს იმ გამოცდილებას, რომელიც მათ სჭირდებათ. ეს გამოცდილება კი, წიგნის აღმოჩენას, მდიდარ საუბრებს, ხატვის გამოცდილებას, თამაშის იმიტაციას და სხვა სიმბოლურ აქტივობებს გულისხმობს. ასევე მნიშვნელოვანი ასოების ცნობის, ასევე ასოებსა და ბგერებს შორის კავშირების გავლების სწავლებაც. ამავდროულად ახალი გამოცდილებები, რომლებსაც ბავშვები იღებენ უნდა იყოს გამოწვევის მატარებელი, მაგრამ მიღწევადი, უნდა აჩენდეს ბავშვების ინტერესს, განაპირობებდეს მათ ჩართულობას და მონაწილეობას.
- ყველა ბავშვის სწავლება, რომელიც წინასასკოლო ეტაპიდან საბავშვო ბაღისა და დაწყებით კლასებში გადადის, ფოკუსირებული უნდა იყოს ფონემური ცნობიერების, ასოების ცნობის, სიტყვების ბგერებად დაშლის, და ბეჭდური ტექსტების დეკოდირების სწავლებაზე, რაც მომდევნო ეტაპზე კითხვის კომპეტენციების განვითარებას უწყობს ხელს. ძალიან ბევრ ფაქტორი განაპირობებს ბავშვის კომპეტენტურ მკითხველად ჩამოყალიბებას, თუმცა

კვლევები აკნინებენ ანბანის ცოდნისა და ასო-ბგერას შორის მიმართებით ცნობის მნიშვნელობას.

- განვითარების უწყვეტობა კვლევის შედეგების მიხედვით გულისხმობს, რომ სხვადასხვა ასაკისა და განვითარების დონეზე მყოფი ბავშვები წიგნიერების განსხვავებული სწავლება ესაჭიროებათ. ბავშვების ზრდასთან ერთად, ფონიქსისა და სიტყვის ანალიზის სწავლებისას საჭიროა უფრო ექსპლიციტური აქცენტების გაკეთება, თუმცა შინაარსის გააზრებასა და წიგნებით სიამოვნების მიღებაზე ზრუნვა კვლევაც ძალიან აქტუალურია (2009).

გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები

„Webbing into Literacy” გვთავაზობს მდიდარ ინფორმაციას წინა სასკოლო წიგნიერების უნარების განვითარებისათვის: ენობრივ განვითარებას, ფონოლოგიურ ცნობიერებას, ანბანურ ცოდნას და ბეჭდური მასალის ცნებებს. <http://curry.edschool.virginia.edu/go/wil/home.html> ■

FYI

წინასასკოლო პროგრამები საშუალოდ 15 პროცენტით უკეთესი შედეგის მომცემია (ჰატიე, 2009). ■

ამ ჯგუფთა კომენტარების მიხედვით „პროგრამების ინტეგრირება შესაძლებელია თამაშებში კითხვასა და წერაზე ფოკუსირებით ან სტრუქტურული აქტივობების დაგეგმვისა და განხორციელების საშუალებით. ეს კი გულისხმობს, თუმცა არანაირად არ გვზღუდავს, რომ წიგნიერების უნარების პირდაპირი სწავლება განვახორციელოთ” (NAEYC, 2009). დღესდღეობით კითხვისათვის მზაობის კონცეფცია ჩანაცვლებულია კითხვისათვის მომზადების კონცეფციით (Texas Instruments Foundation), Head Start of

Greater Dallas, Southern Methodist University, 1996). და მართლაც, კარგად დაგეგმილი და გონივრული კურსი უნდა ილტვოდეს წიგნიერების ფორმალური სწავლებისათვის თავის არიდებისაკენ. რეგულარული ხმამაღალი და ერთობლივი კითხვა, დრამატული თეატრისათვის სფეროებისა და თემატიკის განსაზღვრა, კითხვა, წერა და საკლასო ბიბლიოთეკა, ზეპირი თხრობის განვითარება, მოდელირებული კითხვა და წერა, მოსწავლეებისათვის წერის, ხატვის შესაძლებლობების მიცემა, ძიება ენაში - ყველაფერი ერთად ბუნებრივად აწვითარებს ემერჯენტულ (ახალწარმოქმნილ)ლ (ემერჯენტულ) წიგნიერებას (კამპბელი, 1998)

წინა სასკოლო პროგრამები მეტი და მეტი პოპულარობით სარგებლობენ. მიუხედავად იმისა, რომ სახელწიფოსა და შტატების მიერ დაფინანსებული პროგრამების დიდი ნაწილი ღარიბი მოსწავლეებისათვისაა განკუთვნილი, ბევრ შტატს გააჩნია უნივერსალური პროგრამები, რომლებიც 4 წლის ყველა ბავშვისთვისაა ხელმისაწვდომი. უნივერსალური პროგრამის ფარგლებში, მშობლებს შეუძლიათ გადაწყვიტონ ბავშვისათვის სასურველი ადგილი. კარგად დაგეგმილი წინასასკოლო პროგრამის ფარგლებში, ბავშვები ექვსი-რვა თვის განმავლობაში იძენენ აუცილებელ კითხვის წინა უნარებს (გორმლეი, გეიერი, ფილიპსი და დაუსონი, 2005).

ადრეული კითხვის ეროვნული პანელი (სტრიკლანდი და შანაჰანი, 2004) იძლევა ისეთი აქტივობების განხორციელების რეკომენდაციას, რომლებიც რამდენიმე მიმართულებით განვითარებას უწყობენ ხელს. ეს მიმართულებებია: ენა, ანბანური და ფონოლოგიური ცოდნა, და ბეჭდური ცნობიერება.

ენა

- ისტორიებისა და მოთხრობების, ენის გასატეხებისა და რითმების, სიმღერების მოსმენა და განხილვა;

- მცირე ჯგუფებსა და უფროსებთან ერთი ერთზე დიალოგებში ჩართულობა. განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც დიალოგი საგულდაგულოდ შემუშავებულ საუბარზეა აგებული;
- ისტორიებისა და მოვლენების მოყოლა;
- მოსმენა ინსტრუქციების მიდევნებისა და ინფორმაციის მოგროვების მიზნით.

ანბანური და ფონოლოგიური ცოდნა

- ხატვასა და წერაში ჩართულობა;
- რითმებისა და ენის გასატეხების მოსმენა, სიტყვებით თამაში;
- საანბანო წიგნების აღმოჩენა;
- ასოების სახელებისა და ჟღერადობის აღმოჩენა.

ბეჭდური ცნობიერება

- გარემოსდაცვითი ნიშნების გაცნობა;
- უფროსების მიერ წერისა და კითხვის პროცესზე დაკვირვება;
- უფროსებისათვის ისტორიების კარნახი, რომ მათ ჩაიწერონ;
- ნახატებიანი წიგნების გაცნობა.

FYI

ბავშვების მიერ ემერჯენტული წიგნიერების ათვისება განიხილება როგორც სოციალური უნარი და შრომითი ჩვევა (რიტჩი, 2004). მოსწავლეები, რომლებიც მაღალ შეფასებებს იმსახურებენ შემდეგ მიმართულებებში და დავალებებს უკეთ ასრულებენ, უკეთეს მაჩვენებლებს წარმოადგენენ ემერჯენტული წიგნიერების შეფასებაში საბავშვო ბაღის დასრულების დროისათვის ვიდრე ის მოსწავლეები, რომლებსაც დაბალი შეფასებები გააჩნიათ იმავე მიმართულებებში.

გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები

იმისათვის, რომ კარგად გავაცნობიეროთ, როგორია საბავშვო ბაღის წინა კურიკულუმი, გაეცანით ტეხასის საგანმანათლებლო სააგენტოს საბავშვო ბაღის წინა კურიკულუმის გზამკვლევს. ამ გზამკვლევში აქცენტი კეთდება კოგნიტურ განვითარებაზე სხვადასხვა მრავალფეროვანი და მრავლისმომცველი აქტივობების საშუალებებით

http://ritter.tea.state.tx.us/prek0_guide/index.htm ■

გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები

ტეხასის საბავშვო ბაღისწინა გზამკვლევი

გაეცანით წინასასკოლო პროგრამის მიმდინარეობის კლიპებს. დააკვირდით, როგორ აძლიერებს მასწავლებლის წიგნიერების უნარებს.

http://ritter.tea.state.tx.us/prek_guide/index.htm ■

FYI

ჰედ სტარტის (Head Start) პროგრამის ყველაზე მაღალი შეფასების მქონე მოსწავლეების 25%-ს ისეთივე მაჩვენებლები გააჩნიათ, როგორც საბავშვო ბაღის საშუალო მოსწავლეს. ყველაზე დაბალი მოსწრების მქონე მოსწავლეების 25% ისეთივე მოსწრებას აჩვენებს/, როგორც საბავშვო ბაღის დასრულების დროს აჩვენებს მოსწავლეების 2 პროცენტი. მიუხედავად ამისა, საბავშვო ბაღის დასრულებისათვის, ჰედ სტარტის პროგრამადამთავრებულები მკაფიოდ გამოხატულ უკეთეს შედეგებს აღწევენ (ზილი და სხვები, 2006).

ეფექტური წინასასკოლო პროგრამები

მიუხედავად იმისა, რომ მე-12 კლასის კურიკულუმი საკმაო ერთგვარონებით ხასიათდება, წინასასკოლო განათლებასთან დაკავშირებული მოსაზრებები და იდეები მკვეთრად განსხვავებულია, ხოლო თავად პროგრამები კი შეიძლება მოიცავდეს როგორც თამაშსა და ბავშვზე ორიენტირებული მიდგომებზე დაფუძნებულს, ასევე სწავლების პირდაპირ მიდგომებზე ორიენტირებულს. ბოლო ტენდენციები აჩვენებს, რომ აკადემიური ელემენტები ემატება ადრეული ასაკის განათლებას. მაგალითად, ჰედ სტარტის ფარგლებში არსებობს წიგნები მაღალი შეფასება და ცოდნა, ფონოლოგიური ცნობიერება, ანბანური ცოდნა, ბეჭდური ცნებები და ჩვეულებები, ასევე ადრეული წირა (ხარისხიანი სწავლებისა და სწავლის ეროვნული ცენტრი, 2011). ენა, კოგნიტური და სოციალური უნარები, ემოციური განვითარება ასევეა წინწამოწეული და ხაზგასმული.

ნიუანი და როსკოსი (2005) გვაფრთხილებენ, რომ წინარე ცოდნის საფუძვლის შექმნა, ლექსიკა და აზროვნების უნარები წინასასკოლო სწავლების ძირითად ფოკუსს უნდა წარმოადგენდნენ. ეს ის მიმართულებებია, რომელთა განვითარებას ყველაზე დიდი უკუგება გააჩნიათ გრძელვადიან პერსპექტივაში. ის ზეწოლა, რომელიც აკადემიური ასპექტების გაძლიერებას უკავშირდება მოითხოვს, რომ განვითარება და სწავლა ერთმანეთთან იყოს ურთიერთქმედებაში. ადრეული ასაკის კურიკულუმის პაკეტი გამდიდრებულია თოჯინებით და სხვა სათამაშო ნივთებით და მოიცავს საათობით აქტივობებს, რომლებიც გამიზნულია ძირითადი ბგერებისა და ასოების უნარების განვითარებაზე. წინასასკოლო პროგრამების აღწერაში აღნიშნულია, რომ ისინი იმ უნარებისა და ჩვევების კომპენსაციას წარმოადგენენ იმ ბავშვებისათვის, რომელთა ოჯახებშიც განვითარების შესაძლებლობა ნაკლებად არსებობს. საუბარია იმ ბავშვებზე, რომლებიც ნაკლებად პრივილეგირებულ მდგომარეობაში იმყოფებიან და რომელთა მშობლები რეგულარულად არ უკითხავენ და ესაუბრებიან მათ საინტერესო

ადგილებზე, მოსაზრებებსა და იდეებზე, ცნებებზე.... თუმცა, ამ ლოგიკაში რეალურად არსებობს ერთი ტრაგიკული შეცდომა. კითხვის მიღწევები ადრეულ ასაკში შიძლება ერთი შეხედვით ასოებისა და ბგერების ცოდნად განისაზღვრებოდეს. კითხვის მიღწევები, რომლებიც უცილობლად მკაფიოდ მესამე-მეოთხე კლასში ვლინდება, რეალურად მნიშვნელობასთანაა დაკავშირებული (სნოუ, ბურნსი და გრიფინი, 1998). წარმატებული კითხვა უპირველესად შედეგება შედარებით მცირე მოცულობის ქვეცნობიერი პროცედურული უნარების ნაკრებისაგან, მაგრამ ასევე მასიური, ნელ-ნელა და ნაბიჯ-ნაბიჯ განვითარებადი ცნობიერი შინაარსობრივი ცოდნისაგან (ნეუმანი, პრესაში). ეს არის მაღალი აზროვნების უნარი, ცოდნა, მიდრეკილებებისგან გამომდინარე შესაძლებლობების განვითარება, ბავშვების წახალისება კითხვების დასმის, აღმოჩენის, შეფასების, ახალი იდეების გაჩენისათვის. სწორედ ეს ყველაფერი ერთად აყალიბებს ბავშვებს წარმატებულ მკითხველებად.

გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები

დამწყებ მკითხველზე ფოკუსირება - მეტი რჩევები წინასასკოლო წიგნიერების პროგრამებისათვის

<http://www.reading.org/Resources/ResourcesByTopic/BeginningReaders/Overview.aspx>

ადრეული ასაკის სწავლება უნდა აერთიანებდეს სოციალურ და აკადემიური კომპეტენციების განვითარებას. აღმზრდელობითი სამუშაოს, თამაშისათვის და გულისხმიერებისათვის ღია გარემოს გარეშე აკადემიური აქცენტები ბავშვების ჩართულობასა და მოტივაციას მხოლოდ ამცირებს. ბავშვზე ორიენტირებული გარემო კი, რომელსაც აკლია ინტელექტუალური გამოწვევები, ასევე არასაკმარისია

ახალბედა შემსწავლელის ცნობისმოყვარეობის დასაკმაყოფილებლად (ჰეისონი, მარიონი და ჰეისონი, 2003).

ცხადია, ეს არ ნიშნავს, წინასასკოლო პროგრამებში ასოებისა და ბგერების სწავლებისათვის ადგილი არ არის. პირიქით, ისინი აუცილებლად უნდა იყვნენ წარმოჩენილები სხვადასხვა მრავლისმთქმელი აქტივობების ფორმატში. ნოიმანი და როსკოსი (2005) თვლიან:

ასოებთან დაკავშირებული თამაშები და ბგერითი აქტივობები მდიდარ, მრავალფეროვან წიგნიერების კონტექსტში უნდა ხორციელდებოდეს. ბავშვები სწავლობენ ანბანის შესახებ, მღერავენ და თამაშობენ რითმულ ლექსებსა და რითმებზე. გარემო, რომელიც სავსეა ფერადი, განვითარებაზე ორიენტირებული წერილობითი და ფუნქციონალური ნაბეჭდი მასალით, მოსწავლეები ჩართულნი რიან საკუთარი სახელის დაწერის სწავლაში, ენობრივი ბგერების სრულყოფაში. თუმცა, ასოებსა და ბგერებს არ ენიჭებათ სცენის ცენტრალური ადგილი. ეს აქტივობები უფრო მეტად დამხამრე აქტივობებია, რომლებიც სტრატეგიულად სწორადაა გათვლილი და მოსწავლეებს ეხმარება შინაარსის გაცნობიერებაში. ბავშვები, რომლებსაც ცნობისმოყვარეობა და სხვებთან კომუნიკაციის, ინტერაქციის ინტერესი ამოძრავებთ, სწავლობენ წიგნიერების გამოყენებას პერსონალური მნიშვნელობების და ღირებულებების დანახვის საშუალებით. დაბალეკონომიკურ პირობებში მყოფმა 4 წლის ბავშვებმა აჩვენეს სტიმულის მომცემი წინსვლა მას შემდეგ, რაც მათ რეგულარულად წაუკითხეს სხვადასხვა ისტორიები და მასწავლებელმა ჩართო დისკუსიებში, რომელიც ვარაუდების გაკეთებას, ისტორიებზე რეფლექსიას, სიტყვებზე საუბარს მოიცავდა (დიკინსონი და სმიტი, 1994).

მასწავლებლების გატრენინგებისა და ბავშვების ბიბლიოთეკის საბავშვო წიგნებით გამდიდრების შემდეგ, 3 და 4 წლის ბავშვებმა წიგნის კითხვისა და ლიტერატურული ინტერაქციების აქტივობების საშუალებით ბევრად გაასწრეს შედარების ჯგუფს როგორც ლექსიკის, ასევე ბეჭდური მასალის ცნების, წერის კონცეფციის, ასოების

სახელებისა და ფონემური ცნობიერების მაჩვენებლებით საბავშვო ბაღში ჩატარებული შეფასების დროს (ნეიმანი, 1997). სხვა ეფექტური პროგრამები ასევე მოიცავენ იმავე ტიპის ელემენტებს.

FYI

- ეფექტური ადრეული ასაკის სწავლების საკვანძო ელემენტი არის წინასწარგანზრახულობა, რომელიც „მიმართულია დაგეგმილ ინტერაქციაზე ბავშვებს და მასწავლებლებს შორის. მასწავლებელი გამიზნულად იწვევს, ეხიდება (scaffolded) ბავშვებს და აწვითარებს მათ უნარებს“ (პიანტა და ლა პარო, 2003).
- მშობლებისა და მასწავლებლების ნაწილი უპირატესობას ანიჭებს პირდაპირ სწავლებას, ხელით წერის, კითხვისა და წერის უნარების განვითარება წინასასკოლო საფეხურზე, თუმცა ადრეული ასაკის განათლების სპეციალისტები და ემერჯენტული წიგნიერების მკვლევრები რეკომენდაციას უწევენ გაცნობითი ხასიათის აქტივობებს, სადაც ბავშვებს ეძლევათ შესაძლებლობა სცადონ კითხვა და წერა ფუნქციური მიზნებიდან გამომდინარე (როუვე, 2005).

რეფლექსია: რა განსხვავებით შეიძლება ხასიათდებოდეს წინასასკოლო წიგნიერების პროგრამა საბავშვო ბაღის ან პირველი კლასის პროგრამისაგან?

პარა ლოს ნინოსი

პარა ლოს ნინოსში არსებობს საბავშვო ზრუნვის ცენტრი, რომელიც ლოს ანჟელესში ცნობილია სახელწოდებით სკიდ როუ (Skid Row), დილის ენისა და წიგნიერების პროგრამა გათვლილია დაახლოებით ორმოცდაათ 4-წლის ასაკის ესპანურენოვან წინასასკოლო პერიოდის ბავშვზე. პროგრამა მოიცავდა დიდი წიგნის

ერთობლივ კითხვას, წერისა და კითხვის ცენტრებს, „წაიღე სახლში“ ბიბლიოთეკას მშობლებისათვის. პროგრამის ფარგლებში ეწყობოდა ვორკშოპები მშობლებისათვის, რომლებიც წიგნის მოვლისა და სახლში კითხვისა და წერის აქტივობებს ეხებოდა. ამ პროგრამაში გაერთიანებული მოსწავლეები ბეჭვითი ცნობიერების, ასოების ცოდნისა და ფონიქსების ზოგიერთი ელემენტის ამოცნობაში დამაიმადებლად მაღალ მიღწევებს აჩვენებდნენ. ბევრი მოსწავლის ოჯახში ასევე დამკვიდრდა ყოველდღ ხმამაღალი კითხვის ტრადიცია (იედენი და სხვები 2001). პროგრამის შედეგი ასევე გულისხობდა ესპანური ენის ადრეული ცნობიერების ტრანსფერს ინგლისურ ენაზე. მიუხედავად იმისა, რომ წიგნიერების განვითარება ესპანურად ხდებოდა, უნარების ტრანსფერი ინგლისურ ენაში ხორციელდებოდა. რეალურად, მოსწავლეებმა უფრო მაღალი ქულები დაიმსახურეს, ვიდრე მშობლიური ინგლისურის მატარებელმა მოსწავლეებმა, რომლებიც სხვა წინასასკოლო პროგრამებში იყვნენ გაერთიანებულნი. და ეს იმ ფონზე, რომ ემერჯენტულ (ემერჯენტული) წიგნიერების ტესტირება ინგლისურ ენაზე ჩატარდა.

ჰარლემის საბავშვო ზონა

ჰარლემის საბავშვო ზონა (Harlem Children's Zone) მომხმარებელს სთავაზობს ინტეგრირებული სერვისებისა და პროფესიული განვითარების სისტემას კოლეჯის სერვისების ბაზაზე. აქვე ფუნქციონირებს წინასასკოლო პროგრამა - ჰარლემ გემსი (Harlem Gems), რომელის ასევე ჰედ სტარტ პროგრამას წარმოადგენს.

ჰარლემ ჰემსი

ჰარლემ ჰემსი (Harlem Gems) არის დღის საბავშვო ბაღის წინა პროგრამა, სადაც ბავშვები ემზადებიან საბავშვო ბაღში შესასვლელად. კლასში გადანაწილება 4:1-ზეა, რაც ნიშნავს, რომ ოთხ ბავშვზე ერთი ზრდასრული მოდის. კლასი დღის 8 საათიდან

საღამოს 6 საათამდე გრძელდება. პროგრამის დაწყებამდე, ხდება ბავშვების შეფასება, იმისათვის, რომ პროგრამა მათთვის ინდივიდუალიზირებულად დაიგეგმოს. სასწავლო გეგმა ეფუძნება High Scope (მაღალი ჰორიზონტი), Creative Curriculum (კრეატიული კურიკულიმი), და Life Skills Learning Approach (სასიცოცხლო უნარების ათვისების მიდგომას). პროგრამაში ჩართული ბავშვები სწავლობენ რიცხვებს, კვირის დღეებს და სხვა საბაზისო ლექსიკურ სიტყვებს ინგლისურად, ესპანურად და გრანგულად. 4 წლის ასაკის იმ 190 ბავშვს შორის, ვინც Harlem Gems-ის პროგრამა გაიარა 2009-2010 წლებში, 16.5 მიუკუთვნებოდა სასკოლო მზაობისათვის „მაღიან ჩემორჩენილის“ კლასიფიკაცია, ხოლო „წარჩინებულის“ კატეგორია კი 21.3%-დან 41.6%-მდე ავიდა. რაც შეეხება „მაღიან წარჩინებულს“, ასეთი ბავშვების რაოდენობამ 2.1%-დან 6.8%-მდე მიაღწია. ბავშვების 99.5%-მა შეძლო სასკოლო მზაობის კლასიფიკაციის საშუალო ან უფრო მაღალი მაჩვენებლის მიღება. ბევრ ბავშვს, რომელიც Harlem Gem-ის პროგრამაში იყვნენ ჩართული, დასრულებული ჰქონდა Baby College (ბაიების კოლეჯი). Baby College წარმოადგენს 9 კვირიან ვორკშოპს მშობლებისათვის, სადაც გაერთიანებულები არიან 3 წლამდე ასაკის მოსწავლეები. საკითხები, რომლებიც ვორკშოპის ფარგლებში განიხილება მოიცავს ჯანმრთელობის, გონებრივი განვითარებისა და დისციპლინის ასპექტებს გონებრივი განვითარება გულისხმობს დისკუსიებს ისეთ საკითხებზე, როგორებიცაა ბავშვისათვის კითხვის მნიშვნელობა, ბავშვთან საუბრის, მათთან თამაშის და ვერბალური დისციპლინის გამოყენება ფიზიკური დასჯის მაგივრად (Harlem Children's Zone, 2011)

გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები

წაიკითხეთ Literacy Express-ის ანგარიშები, სადაც საუბარია ზეპირი მეტყველების, ბეჭდური ცნობიერებისა და ფონოლოგიური პროცესების მიერ წარმოჩენილ ეფექტზე, რომელიც საშუალოდ მნიშვნელოვნად მერყეობს What Works Clearinghouse-ის მიხედვით http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/early_ed/lit_express

გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები:

Teaching Our Youngest: A guide for Preschool Teachers and Child Care and Family Providers (ვასწავლოთ ყველაზე პატარებს): გზამკვლევი წინასასწკოლო განათლების მასწავლებლის, ბავშვზე ზრუნვისა და ოჯახური კონსულტანტისათვის) მოიცავს მნიშვნელოვან ინფორმაციას წინასასკოლო სწავლების შესახებ <http://www.ed.gov/teachers/how/early/teachingouryoungest/index.html>

კითხვის საერთაშორისო ასოციაცია თვლის, რომ წინასასკოლო განათლება იწვევს ცვლილებებს ბავშვის ცხოვრებაში. შესაბამისად, ყველა ბავშვს 3-დან 4 წლამდე ასაკში უნდა ექონდეს წვდომა უფასო, ხარისხიან საჯარო წინასასკოლო ინსტიტუციებზე. http://www.reading.org/Libraries/Position_Statements_and_Resolutions/ps1066_preschool.sflb.ashx

FYI

მშობლების ინტერაქციის ტიპი შვილებთან განპირობებულია კულტურული ფაქტორებით. ზოგი მშობელი ავტორიტარული სტილით კითხულობს და ვერ ახერხებს ბავშვთან ინტერაქციას (ლაზემანი და დეიონგი, 1998). სესიები და ვიდეო-ჩანაწერები, რომლებიც ეფექტური ხმამაღალი კითხვის ტექნიკებს აჩვენებენ, სასარგებლო იქნება ამ მშობლებისათვის.

რეფლექსია

რა როლი უნდა ითამაშონ მშობლებმა საკუთარი შვილების ადრეული კითხვის უნარების განვითარებისთვის? რა ტიპის დახმარება შეიძლება გაეწიოთ მშოვბლებს, ვინც გრძნობს, რომ საკუთარი შვილების დახმარება სათანადოდ არ გამოსდით?

მუშაობა მშობლებთან

თანამედროვე ახლადწარმოჩენილი წიგნიერების გამოცდილება განსხვავებულია იმ გამოცდილებიდან, რაც მშობლებმა მიიღეს სკოლის პერიოდში. სწორედ ამიტომ

არსებობდა კითხვის ორიენტაცია, რომელიც ახლადწარმოჩენილი წიგნიერების პროგრამებების არსს უხსნის მათ.

მშობლებთან ერთად მიჰყევით ბოლომდე კითხვისა და წერის საფუძვლებს, აუხსენით მათ, თუ რა როლი უკავიათ და რამდენად ეს როლი დიდხანსაა მნიშვნელოვანი. გაითვალისწინეთ, რომ მშობლები სხვადასხვა სტილისანი არიან. არიან მშობლები, რომლებსაც არ უკითხავდნენ, შეიძლება ვერც კი აცნობიერებდნენ შვილებისათვის ხმამაღლა კითხვის რეალურ ღირებულებას. უნარების სიმცირის გამო, შეიძლება მათ ეგონოთ, რომ ვერ გაართმევენ თავს ამ საქმიანობას სათანადოდ.

დაარწმუნეთ მშობლები, რომ მათ ბევრის გაკეთება შეუძლიათ და წახალისეთ, რომ მთელი თავისი შესაძლებლობები გამოიყენონ შვილების დასახმარებლად. აუხსენით მათ პროგრამის თითოეული ელემენტი. განსაკუთრებული ყურადღება გაამახვილეთ გამოგონილ მართლწერასა და ტრადიციული წერის პროცესზე, რადგან ეს ის მიმართულებებია, რომლებიც ხშირად ერთმანეთში ერევათ. აჩვენეთ მშობლებს მოსწავლეების ნაწერების ნიმუშები. ხაზი გაუსვით ადრეული წერის სიკეთეებს და დაარწმუნეთ მშობლები, რომ გამოგონილი მართლწერა გარდამავალი ეტაპია და არ ვნებს ბავშვების მიერ ტრადიციული წერის დაუფლების პროცესს. უბრალოდ, თუ თქვენ მშობლებისგან გაქვთ საკუთარი შვილების დახმარების მოლოდინი ეფექტური ტექნიკების გამოყენების საშუალებით, ეძიეთ მშობლებისგან უერთიერგაგება, რაც დაგეხმარებათ უფრო ეფექტური გახდეთ ბავშვებთან მუშაობის პროცესში. როგორც როდიგეს-ბრაუნი (2011) წერს, სახლისა და სკოლის კავშირი ორმხრივი ქუჩასავითაა:

აუცილებელია კულტურულად განსხვავებული მშობლების დახმარება სახლში საკუთარი ბავშვების დახმარების სწავლაში. ასევე ნნიშვნელოვანია სკოლებისთვის გააცნობიერონ, თუ როგორ სწავლობენ, იაზრებენ და აცნობიერებენ კულტურულად და ლინგვისტურად განსხვავებულ ოჯახებში საკუთარი ბავშვები დახმარების საკითხებ და რა არის ამ განსხვავებებისაგან გამომდინარე კონტრიბუცია. სწორედ ამ საკითხების გაცნობიერება იძლევა საშუალებას, რომ სასწავლო გეგმა და მეთოდოლოგია შესაბამისი ფუნქციებით და ცოდნის გამოყენებით დაიტყვიროს.

მრავალფეროვან საზოგადოებასა და გლობალიზაციის ეპოქაში საგანმანათლებლო გარემოს ცოდნა და გამოყენება ხდის სწავლის პროცესს რელევანტურს და ბავშვების საჭიროებებზე მორგებულს (გვ. 748–749)

კითხვის საერთაშორისო ასოციაციასა და მცირე ასაკის ბავშვების განათლების ეროვნული ასოციაციას (1998) ერთიანი პოზიცია გააჩნიათ და გაზიარებულ სტრატეგიებს უწევენ რეკომენდაციას მშობლების მიერ ეფექტური მხარდაჭერისათვის ემერჯენტულ მკითხველისათვის, კერძოდ კი:

- ყოველდღიურად წაუკითხეთ მხატვრული და ინფორმაციული ინსტორიები ბავშვებს და შემდეგ წაკითხული მოუყევით
- შეაქეთ ბავშვები კითხვისა და წერის მცდელობებისათვის
- მიეცით ბავშვებს საშუალება ჩაერთონ ისეთ აქტივობებში, რომლებიც წერისა და კითხვის ელემენტებს მოიცავენ (მაგალითად, ბოსტნეულის ჩამოთვალის შექმნა);
- ითამაშეთ თამაშები, რომლებიც კონკრეტულ მიმართულებებს შეიცავს (მაგალითად, Simon Says (სიმონი ამბობს);
- ესაუბრეთ ბავშვებს კვების პერიოდში, მთელი დღის განმავლობაში.

საოჯახო წიგნიერების პროგრამები

მოსწავლეების მხარდაჭერის კიდევ ერთი, ძალიან ეფექტური გზა წიგნიერებასთან დაკავშირებული პრობლემების გადაჭრაში მშობლების დახმარება, იმისათვის, რომ მათ საკუთარი შვილების დახმარება შეძლონ. განსაკუთრებით მართებულია ეს მიდგომა იმ შემთხვევაში, თუ ესაუბრობთ რისკის ქვეშ მყოფ ბავშვებზე.

საოჯახო წიგნიერები პროგრამები სხვადასხვადაა ფორმისა.

ზოგი პროგრამა ითვალისწინებს მშობლების და ბავშვების მიერ სკოლის დასრულების შემდეგ ან ზაფხულში სესიების ერთად დასწრებას. შეიძლება მშობლებისა და ბავშვებისათვის ცალცალკე სესიები ტარდებოდეს ან პროგრამა

შეიძლება ისე იყოს კოორდინრებული, რომ მშობლები გარკვეულ დროს პირდაპირ საკუთარ შვილებთან მუშაობაში ატარებდნენ.

პროგრამის კიდევ ერთი ფორმა, მხოლოდ მშობლების მიერ სესიების დასწრებას ითვალისწინებს. მათ კითხვისა და წერის უნარებს უნვითარებენ, იმისათვის, რომ შეძლონ ცოდნა შვილებს გაუზიარონ. მშობლებს ამზადებენ იმისათვის, რომ მათ შვილებს ზღაპრები და მოთხრობები წაუკითხოთ ან საშინაო დავალების გაკეთებაში დაეხმარონ. პროგრამის მესამე ფორმა კი გულისხმობს მშობლებისათვის სწავლებას, თუ რა საშუალებები გამოიყენონ ბავშვების კითხვისა და წერის უნარების გასაუმჯობესებლად ხმამაღალი კითხვის, საუბრის და დავალებების შემოწმების დროს.

წიგნიერების უნარების გაუმჯობესებასთან ერთად, მშობლები უკეთ უჭერენ მხარს საკუთარ შვილებს. ასევეა შესაძლებელი, რომ მშობლები სადისკუსიო შეხვედრებში იყვნენ ჩართულობები და საუბრობდნენ იმ სირთულეებზე, რომლებსაც აწყდებიან და იმ გზებზე, რომელიც შვილებისათვის მათი დახმარების ეფექტურობას გაზრდის.

ასევეა შესაძლებელი, რომ მშობლებს მიმდინარე, სპეციფიკური მეგზურობა სჭირდებოდეთ იმ მიდგომების გამოსაყენებლად, რომელიც მათი შვილების წიგნიერებას გააუმჯობესებს. პარატორეს (1995) მიჩნდა, რომ მშობლების საბავშვო წიგნებით მომარაგება და იმის დემონსტრირება, თუ როგორ უნდა წაუკითხოთ ბავშვებს, არ არის საკმარისი. მშობლებს ასევე სჭირდებოდათ, რომ ხმამაღალი კითხვის სესიებს დაკვირვებოდნენ ან ხმამაღლა კითხვაში ევარჯიშათ. მათი ხმამაღალი კითხვის გარშემო დისკუსიები და პრაქტიკული და კონკრეტული უკუკავშირები ასევე ძალიან სასარგებლო აღმოჩნდა.

ინგლისური ენის შემსწავლელელებზე მორგებული სწავლება

ინგლისური ენის შემსწავლელელების მშობლებს აუცილებლად სჭირდებათ წახალისება იმ ენის გამოყენებისათვის, რომელიც უფრო კომფორტულია მათთვის.

რჩევის მიცემა, რომ მხოლოდ ინგლისურად ისაუბრონ, შეიძლება კომუნიკაციის შემაფერხებელი აღმოჩნდეს მშობელსა და ბავშვს შორის.

FYI

ის ბავშვები, რომლებიც კვირაში სამჯერ მაინც არიან ჩართულები წერაში, ორჯერ უფრო დიდი ალბათობით ხვდებიან პირველი კლასის ბოლოსათვის ტოპ- 25%-ში (დენტონი და ვესტი, 2002). მშობლებს კი სჭირდებათ სპეციალური რჩევები ბავშვების დასახმარებლად. მოამზადეთ შესაძლებელი წიგნიების სია მშობლებისათვის და საკვანძო რჩევები ხმამაღალი კითხვისათვის.

შეფასება სწავლისათვის

მოსწავლის კითხვის პროცესში დაკვირვებაზე დაფუძნებით შეიმუშავეთ და დაგეგმეთ სწავლება. მალით, თუ მოსწავლე იყენებს დაწყებით თანხმონეს, მაგრამ ვერ ცნობს ხმოვნებს, ჩაჰყევით სიღმიმდე, რომ გაარკვიოთ, იცის თუ არა მოსწავლემ ტრადიციული თანხმონები. თ არ იცის, აუხსენით მას. იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლემ იცის ხმოვნები, აჩვენეთ მას როგორ გამოიყენოს ხმოვანი და ასე დაეხმარეთ სიტყვის წაკითხვაში. წარმოუდგინეთ ბავშვს წინადადება, როგორიცაა მაგალითად , The (cap, cat) ran , სადაც მოსწავლემ უნდა გამოიყენოს ხმოვანი და ბოლო თანხმოვანი იმისათვის, რომ სწორი სიტყვა ამოიცნოს.

შეფასების დავალებები სწავლისათვის

შეფასების დავალებები, რომლებიც მოსწავლისგან მოითხოვს სიტყვის რითმის ან სიტყვის წარმოდგენას, რომელიც ერთი და იგივე ბგერით იწყება, შეიძლება დამაბნეველი იყოს (ანტონი და ლონიგანი, 2004). მოსწავლეებმა შეიძლება ამოიცნონ სიტყვა და რითმი, რომელიც ერთი და იგივე ბგერით იწყება, თუმცა თავად არ

აწარმოონ ის. ზოგი კვლევის მიხედვით, ბავშვები ტირიან ან უარს აცხადებენ მონაწილეობაზე თუ მათ რითმის ან ალიტერატურული სიტყვის წარმოებას სთხოვენ.

თავი 5

ემერჯენტული (ემერჯენტული) წიგნიერების მონიტორინგი

ემერჯენტული (ახალწამოქმნილი) წიგნიერების მონიტორინგი ყველაზე კარგადაა შესაძლებელი ყურადღებით ჩატარებული დაკვირვების საშუალო

ებით. მაშინ როდესაც მოსწავლეები წერენ და კითხულობენ, ეცადეთ გასცდეთ მიღებულ პროდუქტს და ფოკუსი წარმოებაზე აიღოთ. როდესაც მოსწავლეები კითხულობენ, ეცადეთ დაადგინოთ, რას კითხულობენ ისინი? ხომ არ კითხულობს მოსწავლე ნახატებს? ხომ არ დაიმახსოვრა მოსწავლემ ტექსტი? ხომ არ არის მისი კითხვა ერთგვარი კომბინაცია? რას ცდილობს ბავშვი? შესაძლებლობები მოიცავს სურათებს, საკითხავის ზოგად დამახსოვრებას, სიტყვების ან ფრაზების, კონტექსტის, დასაწყისი ასოს, ბოლო ასოს დამახსოვრებას. ყველა სიტყვის ცნობას სიტყვაში ან ამ ელემენტების კომბინაციას.

თუ გეცოდინებათ, სად იმყოფება მოსწავლე თავის განვითარებაში, შეძლებთ სწავლება მის ცოდნასა და გამოცდილებაზე დააფუძნოთ, შეეხიდოთ (სკაფოლდინგი), უფრო მაღალ საფეხურზე აიყვანოთ მოსწავლე. მაგალითად, თუ მოსწავლე მხოლოდ სურათზე მოცემულ მინიშნებებს იყენებს, თქვენ მას დაეხმარებით მაღალ-პროგნოზირებადი ტექსტების გამოყენებით სურათებთან ერთად. ბავშვის მიერ ადრეული კითხვის სტრატეგიების გამოყენების დაკვირვების ფურცელი მოცემულია ცხრილში 4.10.

აუცილებელია, მოსწავლეების წერის დონის გათვალისწინება. რამდენად ესმის მოსწავლეს რა არის ნაწერი? ცდილობს თუ არა მოსწავლე სათქმელის სწორად გამოგზავნას? იყენებს თუ არა მოსწავლე გამოგონილ მართლწერას? გამოიყენეთ

დაკვირვების მეგზური, რომელიც სურათზე 4.5 არის მოცემული წერის მონიტორინგისთვის, ზღაპრისა და ისტორიის კითხვის დონის, ზეპირი მეტყველების, კითხვის ცნებების, კითხვასა და წერის მიმართ ინტერესის, მუშაობის ჩვევნების შესახებ. დაკვირვების მეგზური ყველა კომპონენტისათვის საერთოა, ამიტომ გამოიყენეთ ის ნაწილები, რომლებიც თქვენი პროგრამისათვისაა რელევანტური.

ამასთან დაკვირვება უნდა იყოს ფართო, მრავლისმომცველი. დალი (1992) გვიჩვენებს იმ სტრატეგიების გამოყენებას დაკვირვებისას, რომლებსაც ბავშვები იყენებენ კითხვისა და წერის დროს. ასევე დაკვირვების დაფუძნებას იმ საქმიანობაზე, რომელიც ყოველდღიურ რუტინას წარმოადგენს მოსწავლეებისათვის და იმ პროდუქტებზე, რომლებიც მათი ძალისმხების შედეგად მიიღება, ასევე იმ კომენტარებზე, რომლებსაც ისინი აკეთებენ სხვადასხვა საკითხთან მიმართებაში.

- სტრატეგიები. გაითვალისწინეთ, თუ რა სტრატეგიებს იყენებენ მოსწავლეები, როდესაც სიტყვის დაწერას და წაკითხვას ცდილობენ. წელავენ თუ არა ბგერებს? ეკითხებიან მასწავლებელს?

- ყოველდღიურობა. როგორ ირჩევენ მოსწავლეები წიგნებს? რას აკეთებენ წერისას? იყენებენ თუ არა ჩვეულებრივ წიგნს, როგორც მოდელს? იყენებენ თუ არა დახატებს ისტორიის საწყისად?

- პროდუქტები. როგორ გამოიყურებიან ის ილუსტრაციები, რომლებიც ბავშვებმა გააკეთეს საკითხავისათვის?

როგორია მათი ნაწერები? ნაჩყაპნია თუ ნაჩხაპნისა და გამოგონილი მართლწერის კომბინაცია? როგორ იცვლება მათ მიერ წარმოებული პროდუქტები დროის განმავლობაში?

ოჯახური წიგნიერების პროგრამა ერთ ზოგად მიზანს ემსახურება, რაც გულისხმობს ოჯახის წევრებთან გაზიარებულ/ერთობლივ წერასა და კითხვას. გარდა იმისა, რომ მოსწავლეების დაოსტატებულ მკითხველებად და მწერლებად ჩამოყალიბება მთავარი ამოცანაა, ასევეა ამოცანა ოჯახის კულტურის გარდაქმნა. ერთ-ერთი ასეთი

პროგრამის ფარგლებში, მშობლებმა დაწერეს ინსტორიები საკუთარი გამოცდილების შესახებ, რომელიც შემდეგ საკუთარ შვილებს გაუზიარეს (აკროიდი, 1995)

ცხრილი 4.10 ადრეული კითხვის სტრატეგიების შეფასების საკონტროლო ფურცელი

სტრატეგია	არასდროს	იშვიათად	ყოველთვის
ექსკლუზიურად იყენებს სურათებს ისტორიის მოყოლისათვის.			
იყენებს სურათებსა და ტექსტს ისტორიის მოყოლისათვის.			
იყენებს სურათებს რთულ სიტყვებთან მიმართებით.			
იყენებს მთლიანი ნაწარმოების მახსოვრობის უნარს, რომ წაიკითხოს ისტორია			
იყენებს განმეორებითი ფრაზებს, რომელიც ახსოვს.			
იყენებს კონტექსტს სიტყვების აღსადგენად.			
იყენებს დაწყებით თანხმოდანს და კონტექსტს. სიტყვების აღსადგენად.			
იყენებს დასაწყის და ბოლო თანხმოდანს და კონტექსტს სიტყვების აღსადგენად.			
იყენებს თამხმოდანებსა და ხმოდანებს სიტყვების დეკოდირებისათვის.			
ეფუძნება დანართს 2.1, წერისა და წაკითხულის მოყოლის ფორმები, სანიმუშო ჩამონათვალი, (გვ. 51-63) ე. ზალცბის (1989) მიხედვით. წიგნში ჯ.მ მეისონი (რედაქტირება), კითხვისა და წერის კავშირები, ბოსტონი: Allyn & Baco			

კომენტარები. რას ამბობენ ბავშვები საკუთარი სამუშაოს შესახებ? მაგალითად, როდესაც მაურისმა თავისი ნაჩხაპნით ნაწერი ნაგვის ყურთში მოისროლა, მასწავლებლმა ჰკითხა, თუ რატომ მოიქცა ასე. მაურისმა კი უპასუხა, რომ მისი ნაწერი ვერაფერს ვერ ამბობდა. მაურისი მიხვდა, რომ რეალურად მას სხვა ფორმის დამწერლობა სჭირდებოდა იმისათვის, რომ საკუთარი აზრი გამოეხატა. მის მიერ ნაჩხაპნებით წერაზე უარის თქმა კი განვითარების ნიშანი იყო (დალი, 1992). ეს ის შემთხვევაა, რომელიც განსაკუთრებულ შემთხვევათ იქნა აღქმული და მასთან დაკავშირებით ჩანაწერი გაკეთდა.

დაკვირვებების ფოკუსი ის უნდა იყოს, რასაც ბავშვი აკეთებს. მაგალითად, მაურისის შემთხვევაში გაკეთებული დაკვირვების დროს ფოკუსი იყო იმის ახლებურად გააზრება, თუ რა არის საჭირო იმისათვის, რომ სალაპარაკო სიტყვები დაიწეროს. ჩანაწერები დისკუსიის ან წერის, კითხვის კონფერენციის შემდეგ კარგ დასასრულს წარმოადგენს და ძალიან ღირებული წიაღსვლები შეიძლება მოიტანოს. იმ შემთხვევაში, თუ ასეთი ჩანაწერები სტიკერებზეა გაკეთებული, მათი გადატანა კომპიუტერში მარტივი იქნება ისე, რომ თითოეული ბავშვისათვის ცალკე გვერდი გქონდეთ გამოყოფილი.

იმდენად, რამდენადაც ბავშვის წიგნიერებასთან დაკავშირებული ქცევა ძალიან დინამიურად იცვლება, დაკვირვება უნდა იყოს მიმდინარე. თუმცა, პროგრესის დაფიქსირება უფრო ფორმალური სახით უნდა ხდებოდეს დაახლოებით თქვენი ერთხელ. გარდა საკონტროლო ფურცლის წარმოებისა, არ შეწყვიტოთ განსაკუთრებული შემთხვევების ჩანიშვნაც. აუცილებლად დააფიქსირეთ განსაკუთრებული ქცევის წარმოშობა, როგორიცაა მაგალითად თითით მითითების ქცევა და ჩანაწერი დაათარიღეთ. იხილეთ მესამე თავი მეტი ინფორმაციისათვის დაკვირვებისა და განსაკუთრებული შემთხვევების ჩანაწერებთან დაკავშირებით.

გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები

თუ თქვენი პროგრამა ითხოვს რამდენიმე ფორმალურ შეფასებას, გაითვალისწინეთ ამისათვის ინსტრუმენტი PALS, რომელიც საბავშვო ბაღის წინა და საბავშვო ბაღის საფეხურისთვისაა გამიზნული. <http://pals.virginia.edu/tools-prek.html>

შეფასება სწავლისათვის

Yopp-Singer Test of Phonem Segmentation (ფონემების დაცალკეების იოგ-სინგერის ტესტი) არის ღია რესურსი, რომლის ნახვა შეიძლება 49-ე ნომერის 20-29 გვერდებზე 1995 წლის Reading Teacher-ში. The Test of Inventeed Spelling (გამოგონილი მართლწერის ტესტი), ამოწმებს, რამდენი ბგერის წარდგენა შეუძლიათ მოსწავლეებს. მისი მოძიება შესაძლებელია Merrill-Palmer Quarterly-ის 1987 წლის 33 ნომრის 365-389 გვერდებზე.

არაფორმალური შეფასების მექანიზმები და საზომები

ემერჯენტული (ემერჯენტული) წიგნიერების საზომები შეძენას ექვემდებარება. მასწავლებლებს შეუძლიათ ერთად დააგროვონ შეფასების მექანიზმები და საზომები, რომლებიც კარგად ერგება მათ კონცეფციებს და თან წიგნიერების პროგრამას კარგად ერგება. ეს შეიძლება იყოს ფურცლით და ფანქრით შესრულებული ტესტი, რომელიც ჯგუფური ადმინისტრირების საშუალებას იძლევა. ტექსტირება ასევე ერთი ერთზე ფორმატით შეიძლება განხორციელდეს და არაფორმალური ტიპის შეფასებას წარმოდგენდეს, რადგან ხშირად, სწორედ ასეთი შეფასებები განსაკუთრებით ეფექტურია. ინდივიდუალურად ადმინისტრირებადი არაფორმალური შეფასების მაგალითი ქვემოთაა მოყვანილი:

- ასოს ცოდნა. დაწერეთ ან დაბეჭდეთ ანბანის 26 ასო ბარათებზე. გააკეთეთ დიდი და პატარა ასოების ნაკლებები (პირველ რიგში დიდი ასოების ცოდნა შეამოწმეთ).
- წერითი ნიმუშები. სთხოვეთ ბავშვს დაწეროს თავის სახელი ისე, როგორც ამას შეძლებს. თხრობის დროს, ბავშვმა შეიძლება თავისთავზე ან თავის ოჯახზე მოჰყვეს. ამის გაკეთება კი შეიძლება ასოების ტიპის ფორმებით და ნახატებით, ანდაც, სულაც ნამდვილი ასოებით. ჩაინიშნეთ ბავშვის წერის დონე და იმ სიტყვების რაოდენობა, რომელთა ჩაწერასაც ის შეძლებს.

ემერჯენტული (ახალწამოქმნილი) წიგნიერების

დაკვირვების გზამკლვევი

მოსწავლის გვარი, სახელი _____

თარიღი _____

ასაკი _____

თარიღი _____

ზეპირი მეტყველება	საშუალოზე დაბალი	საშუალო	საშუალოზე მაღალი
იყენებს ასაკის შესაბამის ლექსიკას იყენებს ასაკის შესაბამის წინადადებების სტრუქტურას შეუძლია თავისი აზრი ისე გადმოსცეს, რომ სხვებს გააგებინოს			

ყურადღებით უსმენს მიმართულებებს და ისტორიებს შეუძლია ისტორიის მოყოლა საკუთარი სიტყვებით აცნობიერებს სამეტყველო მიმართულებებს სვამს კითხვებს, თუ რაღაც არ ესმის			
კონცეფციები კითხვის შესახებ	საშუალოზე დაბალი	საშუალო	საშუალოზე მაღალი
იცის წიგნის ნაწილები ესმის, რომ ნაბეჭდი წასაკითხადაა შეუძლია მიჰყვეს ბეჭდურის მასალის ხაზს ან ბწკრას კითხვის დროს მიუთითებს სიტყვებზე მათი კითხვის მომენტში შეუძლია ანბანის ასოების დასახელება შეუძლია დასაწყისი ბგერის აღქმნა შეუძლია რითმული სიტყვების აღმოჩენა			

შეუძლია თქვას, რამდენი ბგერაა სიტყვაში შეუძლია იმ სიტყვების შერჩევა, რომლებიც ერთმანეთს ჰყავს ფორმით ცნობს გამორესდაცვით ნიშნებს და იარლიყებს შეუძლია საკუთარი სახელის წაკითხვა			
აქვს კითხვისა და წერის ინტერესი	საშუალოზე დაბალი	საშუალო	საშუალოზე მაღალი
თუ უკითხავენ, ეს სიამოვნებას ანიჭებს კლასის წიგნებს შორის იჩიჩუნება „კითხულობს“ სურათებიან წიგნებს სხამს კითხვებს სიტყვების, წინადადებების და წიგნების სხვა ელემენტების შესახებ			
წერა	საშუალოზე დაბალი	საშუალო	საშუალოზე მაღალი
ამჟღავნებს წერის ინტერესს წერს ან ხატავს ისტორიებსა და წერილებს			

ესმის, რა არის წერსი დანიშნულება წერსი სხვებთან კომუნიკაციისათვის			

ბავშვის ნაწერების უმრავლესობა ხასიათდება იმ თვისებებით, რომლებიც ქვემოთ, დონეების მიხედვითაა მოცემული:

ამოუცნობი ნაჩხაპნები ნახატები ორგანიზებული ნაჩხაპნები ასოების მსგავსი ფიგურები ფონემებისწინა მართლწერა ადრეული ანბანური მართლწერა ანბანური მართლწერა კონსოლიდირებული ანბანური მართლწერა სტანდარტული მართლწერა		(ნაჩხაპნებს შეცნობადი მახასიათებლები არ გააჩნიათ). (ხატვა ბავშვის წერითი გამოსახულების პირველი მოდელია.) (ნაჩხაპნს თავისი მახასიათებლები გააჩნია. ისინი ლინიალურებია.) (ფიგურები არ არის ნამდვილი ასოები, მაგრამ ასოების ცალკეული მახასიათებლები გააჩნიათ.) ბავშვი ნამდვილ ასოებს იყებენს, მაგრამ ამ ასოების შესაბამისი ბგერები არაა მკაფიო კავშირში სიტყვასთან, რომელსაც ის წერს.) თანხმოვანი ბგერები ფაშიფრულია. სიტყვა kitten (კნუტი) შეიძლება ბავშვმა დაწეროს ან წარმოთქვას, როგორც K TN.)

		(ხმოვნებს წარმოთქვანს როგორც ასოების სახლებს, მაგალითად RAN სიტყვის rain (წვიმა) მაგივრად.) (ხმოვნის მარკერები⁶ გამოიყენება. ამიტომ სიტყვის rain (წვიმა) მაგივრად ბავშვი წერს RANE.)

სამუშაო ჩვევები	საშუალოზე დაბალი	საშუალო	საშუალოზე მაღალი
შეუძლია დამოუკიდებლად მუშაობა. მუშაობს დავალებაზე მანამდე, სანამ არ დაამთავრებს. კარგად მუშაობს სხვებთან ერთად. შეუძლია მასალების გაზიარება შეუძლია რიგის დაცვა			

⁶ ინგლისურში, vowel marker, ხმოვანი სიტყვაში გამოითქმება ისე, როგორც უნდა გამოითქვას სიტყვის დასაწყისში.

ბექდური მასალის ცნობადობა

Give Have You Seen My Cat? (გივ, ხომ არ გინახავს ჩემი კატა)(კარლი, 1973) ან სხვა მსგავსი ნაცნობი საბავშვო წიგნი. განიხილეთ წიგნი არაფორმალურად და გაარკვიეთ, რამდენად არის ბავშვისათვის ნაცნობი ბექდური მასალები. ჰკითხეთ ბავშვს: „ეს წიგნი ადრე გინახავს?“ რას ფიქრობ ამ წიგნის შესახებ? რაში შეიძლება გამოგადგეს ეს წიგნი? გადაშალეთ წიგნის პირველი გვერდი და თქვით. მე წავიკითხავ ამ გვერდს თქვენთვის. მაჩვენეთ, საიდან უნდა დავიწყო კითხვა“. (ჩაინიშნეთ, ბავშვი ილუსტრაციაზე მიგითითებთ თუ პირველ სიტყვაზე.) შემდეგ კი უთხარით, რომ პირველი წინადადების წაკითხვას აპირებთ. სთხოვეთ, რომ მიგითითოთ იმ პირველ სიტყვაზე, რომლითაც კითხვა უნდა დაიწყოთ. (ჩაინიშნეთ ახერხებს თუ არა ბავშვი ამას). წაიკითხეთ წინადადება კიდევ ერთხელ. ახლა ბავშვს სთხოვეთ, რომ იგივე წინადადება წაიკითხოს. სთხოვეთ ბავშვს, თითო გააყოლოს ყველა სიტყვას კითხვის დროს. (თითის გაყოფლება აჩვენებს რამდენად აქვს ბავშვს სიტყვის ცნება განვითარებული). მიუთითეთ ბავშვს ნაბეჭდი ხაზი და ჰკითხეთ, „რამდენი სიტყვაა ამ ხაზზე?“ მიუთითეთ ბავშვს სიტყვაზე და ჰკითხეთ, „რამდენი ასოა ამ სიტყვაში?“

გამოვიყენოთ ტექნოლოგიები

ფონოლოგიური ცნობიერების გაზამვა შესაძლებელია რესურსით DIBELS Next subtests First Sounds Fluency and Phoneme Segmentation Fluency (DIBELS-ის პირველი ასოს ცნობიერებისა და ფონემების დაყოფის გაწაფულობის ქვე-ტესტი).

ანბანის ცოდნის შეფასება შესაძლებელია ასოების სახელწოდებებში გაწაფულობის შემოწმებით. თითოეული ქვეტესტი 1 წუთიანია და ბევრი განსხვავებული ვერსია გააჩნია, რაც საშუალებას იძლევა მოსწავლეების ტესტირება მრავალჯერ განმეორდეს. ეს კი საშუალებას აძლევს მასწავლებლებს თვალყური ადევნონ მოსწავლის პროგრესის დინამიკას. მას შემდეგ, რაც დროში გაწერილ

ტესტებს შეასრულებენ, მასწავლებელს შეიძლება მოსწავლეებს ისეთი ტესტებიც მისცეს, რომლებიც არ არიან დროში გაწერილი და დააკვირდნენ, წარმოადგენს თუ არა დრო მოსწავლეების მოსწრების მნიშვნელოვან ფაქტორს.
<http://dibels.org/next.html>

ემერჯენტული წიგნიერების სხვა საზომები

ბეჭდური მასალების ცნების ყველაზე ცნობილი და ეფექტური საზომი არის CAP, იგივე Concepts about Print (ბეჭდურის კონცეფცია), კლეი, 2000. იგი 24 დავალებისგან შედგება და ტესტირებას 5-10 წუთი სჭირდება. კლეი (2006) ავტორია კითხვისა და წერის საზომების ნაკრებისა, რომელიც ცნობილია სახელწოდებით Observation Survey (გამოკითხვა დაკვირვებისთვის), რომელიც გამოიყენება ემერჯენტული და ადრეული კითხვის ქცევების შეფასებისათვის (დენტონი, ჩიანსიო და ფლეტჩერი, 2006). The Bader Reading and Language Inventory (ბეიდერის კითხვისა და ენის აღმრიცხველი) (ბეიდერი და პირსი, 2009) ასევე მოიცავს შეფასების ინსტრუმენტებს ემერჯენტული წიგნიერებისათვის. ეს ინსტრუმენტებია: ბეჭდური მასალების ცნებების, ბგერების შერევის, დაშლის, ასოების ცოდნის, სიტყვებში ასოების სახელწოდებების გაგების და სინტაქსური შეფარდებების, (უნარი, ნაბეჭდი ნათქვამ სიტყვებთან დააკავშიროს), საზომები.

სანიმუშო სწავლება

შეფასებების გამოყენება კითხვის პოტენციური პრობლემების შესამცირებლად.

ვირჯინიის ადრეული კითხვის ინტერვენციების ინიციატივა (Early Intervention Reading Initiative in Virginia) მიზნად ისახავს საბავშვო ბაღიდან მესამე კლასამდე ასაკის ბავშვებში კითხვის პრობლემების შემცირებას ადრეული დიაგნოსტიკისა და ადრეული კითხვის უნარების დაჩქარებული განვითარების მიდგომების გამოყენებით. ინიციატივის

ფარგლებში მასწავლებლები უზრუნველყოფიან არიან სკრინინგის ინსტრუმენტებით, რაც საშუალებას აძლევს მათ, რომ განსაზღვრონ, რამდენად ნახავს სარგებელს მოსწავლე დამატებითი სწავლების შემთხვევაში. სკოლები დამატებით, წამახალისებელ ფინანსებსაც იღებენ იმისათვის, რომ საჭიროების მქონე მოსწავლეების დამატებითი სწავლების უზრუნველყოფა შეძლონ.

მოსწავლეებს უტარდებათ წიგნიერებაში ფონოლოგიური ცნობიერების სკრინინგი (Phonological Awareness Literacy Screening (PALS)) PALS-K (ინსტრუმენტი, რომელიც საბავშვო ბაღის ასაკის მოსწავლეებისათვისაა განკუთვნილი) მოიცავს რითმის, დასაწყისი ბგერების, ანბანის ცნობის, ასოთა ჟღერადობის, მართლწერის, სიტყვის ცნების, სიტყვის ამოცნობის საზომ ინსტრუმენტებს. PALS-ში მიღებული ქულების მიხედვით, მოსწავლეთა 25%-ს ესაჭიროება დამატებითი სწავლება.

PALS პროექტის განხორციელება შესაძლებელია ინტერნეტის საშუალებით. თუ პედაგოგები ქულებს შეიყვანენ, ისინი დაუყონებლივ იღებენ დასკვნით ანგარიშს. ზუსტად ასევე შეუძლიათ სკოლის დირექტორეს, მიიღონ შედეგები სკოლის დინეზე. პროექტის ვებგვერდზე განთავსებულია რჩევები სწავლებასთან დაკავშირებით და არსებული მასალების ნუსხა. მოსწავლეებისათვის დამატებითი სწავლების უზრუნველყოფა გულისხმობს რეგულარული საკლასო სწავლების გარდა დამატებითი საათების გამოყოფას. გაზაფხულზე, საბავშვო ბაღის მოსწავლეების ხელახალი ტესტირების დროს აღმოჩნდა, რომ საბავშვო ბაღის იმ მოსწავლეების 80%, რომელსაც მანამდე დანატესტირებელი სწავლება ესაჭიროებოდა, დამაკმაყოფილებელ შედეგებს აჩვენებდა. საკლასო გაკვეთილების შემდეგ მოსწავლის დატოვება არ გულისხმობს დამატებით მხარდაჭერას და არ წარმოადგენს ადრეული კითხვის ინტერვენციების ინიციატივის ამოცანას.

PALS-ის საშუალებით 92 მოსწავლის სკრინინგის შედეგად, მაკგაფის სკოლის ოთხმა საბავშვო ბაღის მასწავლებელმა აღმოაჩინა, რომ 23 მოსწავლე ინტერვენციის პროგრამაში ჩართვას საჭიროებდა. ეს მოსწავლეები დღეში 30 წუთს PALS-ის

ტუტორებთან მუშაობაში ატარებდნენ. მუშაობა კონცენტრირებულად მიდიოდა ფონემური ცნობიერების, ანგანური უნარებისა და დასაწყისი თანხმოვნების ცნობის განვითარებაზე. საკლასო მუშაობის ფარგლებში ხორციელდებოდა ერთობლივი რითმული ლექსების, გასათვლელებისა და ენის გასატეხების, მარტივი მახასიათებლების წიგნების ერთობლივი კითხვა. ეს მიდგომა დაიგეგმა ბგერების ცნობიერების, ასოების ცნობის, სიტყვის ცნებისა და წერიტი უნარების განვითარებისათვის. მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლეებს ზოგადად დაბალი ქულა ჰქონდათ ემერგენტული წიგნიერების უნარებში, ზოგიერთი მათგანი განსაკუთრებით სუსტი იყო ფონოლოგიური ცნობიერების კუთხით. სხვები კი სირთულეებს ასოების ცნობასა და დასაწყისი ბგერების შეთანხმებაში აწყდებოდნენ. მოსწავლეები ოთხ-ოთხ კაციან ჯგუფებად გაანაწილეს იმ საერთო საჭიროებების მიხედვით, რომელთა გამოყოფა იყო საჭირო სწავლების პროცესში. უნარების განვითარებისათვის ინტეგრირებული მეთოდი გამოიყენებოდა. თუ გაკვეთილის მთავარ ფოკუსს დასაწყისი ბგერები წარმოადგენდა, მასწავლებელი ხმამაღლა კითხულობდა შერჩეულ საკითხავს, რომელიც სამიზნე ბგერებს შეიცავდა და მოგვიანებით განიხილავდა წაკითხულს მოსწავლეებთან. მოსწავლეები ახარისხებდნენ იმ საგნებსა და სურათებს, სადაც მოცემული იყო მიზნობრივი ბგერების შემცველი სიტყვები. შემდეგ ისინი ცვილობდნენ დაეწერათ ამ საგნებისა და სურათების სახელწოდებები. გაკვეთილი თავდებოდა რითმებით, რომლებიც ასევე შეიცავდა სამიზნე ბგერებს (ინვერნიცი, მეიერი, სვანკი და ჯუელი, 2001). დამატებითი ინფორმაცია პროგრამისა და პროექტის შესახებ შეგიძლიათ იხილოთ გვერდზე <http://www.pen.k12.va.us/VDOE/Instruction/Reading/readinginitiative.html>

CAP, the Observation Survey (გამოკითხვა დაკვირვებისათვის) და the Bader Inventory (ბეიდერის აღმრიცხველი) ინდივიდუალური ტესტებია. რაც შეეხება The Phonological Awareness Literacy Screening (წიგნიერების ფონოლოგიური უნარების სკრინინგს) (PALS) ის ჯგუფურადაც შეიძლება შესრულდეს და ინდივიდუალურადაც.

ტესტი მოიცავს რითმის, დაწყებითი ბფერის, ასოების ცნობიერების, დასაწყისი ბფერის, ბეჭდვითი მასალებისა და სიტყვის ცნობიერების და რითმული ლექსების ცნობიერების საზომ ინსტრუმენტებს (ინვერნიცი, მეიერი, სვანკი და ჯუელი, 2001) . იმ, მოსწავლეებს, რომლებმაც 16 ან მეტ დიდ ასოს ცნობენ, ასევე უტარდებათ პატარა ასოების ცნობის ტესტი ასოების ცნობის მიმართულებაში. იმ მოსწავლეებს, ვინც 9 ან მეტი პატარა ასოს გამოცნობა შეუძლია, ასევე ეძლევა დავალება, რომელიც ასოებთან ასოცირებული ბგერების დასახელებას მოიცავს. როგორც უკვე ავღნიშნეთ წიგნის მესამე თავში, არსებობს უამრავი კურიკულუმზე დაფუძნებული საზომი ინსტრუმენტები (curriculum-based measures (CBMs)), რომლებიც ემერჯენტული წიგნიერების შეფასებისთვისაა განკუთვნილი. ემერჯენტული წიგნიერების საზომებს შორისაა ასევე მაზალის საკითხავი სერიები, რომლებიც მასწავლებლის გზამკლვევში ან დამოუკიდებელი სახითა მოცემული. მაზალის ტესტების ერთ-ერთი უპირატესობაა ისაა, რომ ისინი იმ პროგრამაზე კარგადაა მორგებული, რომლისთვისაც არის შექმნილი. თუმცა, ასევე შეიძლება მოცემული იყოს სარეკომენდაციო, ზოგადი დავალებების სახით იმ მოსწავლეებთან მუშაობისათვის, რომლებიც სირთულეებს აწყდებიან.

FYI

ფონოლოგიური ცნობიერების ტესტები არც თუ ეფექტურია 5 წლამდე ბავშვებისათვის (მუტერი და სნოულინგი, 1998). თუ ტესტებს 5 წლის ბავშვებთან ვაკეთებთ, მაშინ ტესტები შედარების კარგად ახერხებენ მათი კითხვითი მიღწევებთან დაკავშირებული პროგნოზის გაკეთებას, მაგრამ თუ ბავშვი 4 წლისაა, ტესტი ვერ ახერხებს ადექვატური პროგნოზის გაკეთების შესაძლებლობის უზრუნველყოფას.

შეფასების შედეგების გამოყენება

ემერჯენტული წიგნიერების შეფასებით მიღებული შედეგები დაგეხმარებთ სწავლების დაგეგმვაში. ფონოლოგიური ცნობიერების მისაღები სტანდარტი საზოგადოდ 80 პროცენტია. ის მოსწავლეები, რომლებიც უფრო დაბალ შედეგს აჩვენებენ, დამატებით მხარდაჭერას საჭიროებენ. საერთო ჯამში მოსწავლეებისგან მოითხოვება ანბანის ყველა ასოს ცნობა. სკოლისწინა ან საბავშვო ბაღის დაწყებითი ეტაპისათვის 10 ასოს ცნობა სრულიად მოსალოდნელია. ის ბავშვები, რომლებსაც ბეჭდური მასალების ნაკლები გამოცდილება გააჩნიათ, მეტ ძალისმეფას მოითხოვენ იმ საჭირო ცნებების განვითარებისათვის, რომლებიც განსაკუთრებით პრობლემურია. ბავშვების ნაწერები კარგ ნიმუშებს წარმოადგენენ ემერჯენტული წიგნიერების ცნებების ინდიკატორების განსასაზღვრად. ნიმუშებზე დაყრდნობით, ჩაინიშნეთ წიგნიერებისკენ მიმავალ გზაზე, სად არიან ბავშვები და მათი განვითარების დონის შესაბამისად, რა ტიპის გამოცდილება იქნება მათთვის განსაკუთრებით სასარგებლო. უკვე ვთქვით, და კიდევ გავიმეოროთ, რომ კითხვის მნიშვნელოვანი ყველა უნარისა და შესაძლებელობის გაზომვა არ ხერხდება არც ფორმალურად და არც არაფორმალურად. კითხვის სწავლა მძიმე და რთული სამუშაოა, რომელიც შეუპოვრობას და სიმწიფის გარკვეულ ხარისხს მოითხოვს. ასევე მნიშვნელოვანია კარგი ჯანმრთელობა, სოციალური უნარების საკმარისობა იმისათვის, რომ ბავშვს სხვებთან მუშაობის უფლება მიეცეს. თავისთავად, არ ვსაუბრობთ იმ ენობრივ უნარებზე, რომლებიც მასწავლებლის სწავლებას მისაღებს გახდის, ხოლო მასალებს კი, გასაგებს.

ემერჯენტული წიგნიერების შეფასების ინტერპრეტირება ფაქიზად უნდა ხდებოდეს. საბავშვო ბაღისწინა ასაკის ბავშვები, რომლებიც რისკ-ჯგუფში შეიძლება იყვნენ, იმიტომ რომ მათ მხოლოდ რამდენიმე ასოს ჟღერადობა იციან, რეალურად შეიძლება ადვილად დაეწიონ სისტემას საბავშვო ბაღში და საკმაოდ კარგი შედეგებიც აჩვენონ. იმდენად, რამდენადაც ბავშვები განვითარების სხვადასხვა ზღვარზე

იმყოფებიან და გამოცდილება კი განვითარების წინაპირობაა, შეიძლება ძალიან ბევრი არასწორი პოზიტიური შეფასებები დაგროვნეს ბავშვის შეფასების რპოცესში. თუმცა, ის ბავშვები, რომლებიც ჩმორჩებიან, უფრო ინტენსიურ მონიტორინსგაც მოითხოვენ. ხშირია შემთხვევები, როდესაც ერთი შეხედვით რისკის ქვეშ მყოფი ბავშვები, სკოლასში თითქოს აკლიმატიზაციას განიცდიან და მშვენიერ შედეგებს აჩვენებენ. თუმცა, ყოველთვის ასე არ ხდება. ვერავინ იტყვის დაბეჯითებით, რომელიც ბავშვი აჩვენებს აჩქარებულ პროგრესს და რომელიც ჩამორჩება. რთულია, ხელაღებით განსაზღრო, ვის დასჭირდება ინტენსიური მხარდაჭრა და დახმარება.

რეფლექსია

იმ მრავალი შეფასებებიდან, რომლებიც ადრეული წიგნიერებისთვის არსებობს, რომლის გამოყენებას ჩათვლიდით საჭიროდ საბავშვო ბაღისწინა მოსწავლეების წიგნიერების უნარების გასაზომად? როგორ მიიღებდით თქვენთვის საჭირო ინფორმაციას მოსწავლეების გადამეტებული ტესტირების გარეშე? რა სირთულები არსებობს პატარა ბავშვები შეფასებისას? როგორ გაართმევდით თავს ამ სირთულებებს?

FYI

ინტერვენციული პროგრამების შედეგების დაახლოებით 28 პროცენტი ერთეულის გაუმჯობესებას აჩვენებს (ჰატიე, 2009).

FIY

თითოეულ ფონოლოგიურ შეფასების დავალაბებას თავისი კოგნიტური მოთხოვნები გააჩნია. იმისათვის რომ ცალკეული ფონემების სერია შეაერთოს, ბავშვს უნდა ჰქონდეს იმ ფონემების აღქმნა, რომელის მის მეხსიერებაში არსებობს და მხოლოდ ამის შემდეგ უნდა ეცადოს მათ სიტყვაში გაერთიანებას. იმისათვის, რომ რითმი დაიჭიროს, ბავშვს უნდა შეეძლოს როგორც სიტყვების დამახსოვრება, და

მხოლოდ ამის შემდეგ შეეცადოს გაერკვეს, აქვს თუ არა სიტყვას დაბოლოება იგივე რითმით მოცემული.

დასკვნა

ემერჯენტული წიგნიერების სწავლება მიზნად ისახავს წიგნიერების იმ უნარების ამოწევას, რომლებსაც ბავშვი სკოლაში მიიტანს. წიგნიერების მხარდაჭრისათვის, მასწავლებელი კლასს კითხვისა და წერის აქტივობებით ავსებს. ბავშვებისათვის კითხვის საშუალებით, მასწავლებელი ანვითარებს ისტორიის სტრუქტურის შეგრძნებას, ლექსიკას მათში და ააქტიურებს მათ წინარე გამოცდილებას. ენის განვითარებისათვის, სკოლებმა უნდა დანერგონ ტექნიკები, რომლებიც ბავშვს დიალოგებისა და დისკუსიების აქტიურ პარტნიორად აქცევს. ერთობლივი კითხვის და ენობრივ გამოცდილებასთან დაკავშირებული ისტორიებით, რომლებიც ერთობლივ წერას, კარნახს, სკაფოლდინგით წერას გულისხმობს, საბაზისო წიგნიერების ცნებები და უნარები ვითარდება.

ასოების გადაღებისა და მოხაზულობის, ფორმის სწავლის პროცესი თავდაპირველად, და მოგვიანებით წინანასკოლო და საბავშვო ბაღის პერიოდის წერა გამოხატვის მნიშვნელოვან ფაქტორებს წარმოადგენს. ბავშვები წახალისებულნი უნდა იყვნენ, წერისა თუ ბგერებად დაშლის მცდელობებისათვის. წიგნიერების განვითარება პირდაპირაა მიბმული ანბანის ცოდნას, ფონოლოგიურ ცნობიერებისა და მოსწავლეების დახმარებასთან. უფრო და უფრო მეტი წინასასკოლო და საბავშვო ბაღის პროგრამები გულისხმობენ წიგნიერებისა და წიგნიერებისწინა უნარების განვითარებისათვის სწავლებას. არც თუ ცატაა ის წინასასკოლო პროგრამები, რომლებიც დადასტურებულად ძალიან სასარგებლო; და ეფექტური აღმონდა სწავლის რისკის ქვეშ მყოფი ბავშვებისათვის. მშობლების ჩართულობა კი აუცილებელი ფაქტორია ემერჯენტული წიგნიერების მხარდაჭრისათვის. უამრავია ისეთი

ფორმალური და არაფორმალური საზომები, რომელთა გამოყენებაც მნიშვნელოვანია ემერჯენტული წიგნიერების შეფასებისათვის.

გაფართოება და გამოყენება

1. ამ თავში აღწერილი პროცესების გამოყენებით, დაგეგმეთ ასოების ან დასაწყისი ბგერების სწავლების გაკვეთილი. თუ გაქვთ ამის შესაძლებლობა, გადაიღეთ გაკვეთილის ვიდეო. გაკვეთილის გეგმის ფურცელზე კი გააკეთეთ გაკვეთილის ეფექტურობასთან დაკავშირებული რეფლექსია.

2. საბავშვო ბაღის ერთ ან მეტ მოსწავლესთან ჩაატარეთ ასოებსა და ცნობის, დასაწყისი ბგერის, ასო-ბგერის უერთიერთშეთანხმების, განვითარებადი მართლწერის შეფასებები და ამისათვის გამოიყენეთ ის ინსტრუმენტები, რომლებიც ამ ან წინა თავშია აღწერილი. ასევე მოაგროვეთ მოსწავლეების წერითი ნიმუშები. შეფასების ანალიზზე დაყრდნობით, გამოყავით ის ძლიერი მხარეები და საჭიროებები, რომლებიც მოსწავლეს გააჩნიათ და დაგეგმეთ შესაბამისი გაკვეთილები.

3. შეამოწმეთ ის ისტორიები, რომლებიც საბავშვო ბაღის კლასმა დაწერა. რა მახასიათებლები გააჩნიათ ამ ასაკის ბავშვების ნაწერებს? რა განსხვავებები შეიძლება გამოვყოთ ამ ნაწერებში?

4. მოიძიეთ საანბანო წიგნები, რითმზე დაფუძნებული ზღაპრები, სიმღერების წიგნები და სხვა მასალები, რომლებიც საანბანო ცოდნის, რითმის, დასაწყისი ბგერის მიმღეობის გაუმჯობესებაში დაგეხმარებათ. აწარმოეთ ამ მასალების ანოტირებული ბიბლიოგრაფია.

პროფესიული რეფლექსია

რამდენად ...

___ გასაგებია ჩემთვის, თუ როგორ ვითარდება წინგნიერება მცირეწლოვან ბავშვებში?

___ მესმის ფონოლოგიური ცნებების რაობა?

___ მესმის ბავშვებში ბეჭდური ცნობიერების განვითარების თავისებურებები?

___ მესმის ბავშვების წერითი უნარების განვითარების თავისებურებები?

___ მესმის განვითარებისათვის შესაფერისი სწავლების და პრაქტიკის სპეციფიკა

რამდენად შემოიძლია.....

----- შევაფასო მოსწავლეების ფონოლოგიური ცნობიერება, ასოების ცნობისა და ბეჭდური ცნობიერების დონე?

----- გამოვიყენო განსხვავებული ტექნიკები ფონოლოგიური ცნობიერების გასაფართოებლად?

----- გამოვიყენო სხვადასხვა ტექნიკები ასოების ცოდნისა და ბეჭდური ცნობიერების განვითარებისთვის?

----- განვაგვიტარო ენა და ლექსიკა და დავეფუძნო წინარე გამოცდილებას?

---- გავწიო პროგრესის მონიტორინგი და მოვარგო სწავლება მოსწავლეების საჭიროებებს? მოვახდინო ადაპტირებული სწავლება საჭიროების შემთხვევაში?

---- ვიმუშავო ბავშვების ოჯახთან?

რეფლექსიის კითხვები

რომელია განსაკუთრებით ეფექტური გზები და მიდგომები, რომლებიც არა მხოლოდ მცირე ასაკის მოსწავლეების წიგნიერებას განავითარებს, არამედ სოციალური და ენოციური ზრდის ხელშეწყობისთვისაცაა გამართლებული?

კომპეტენციების განვითარება

იმისათვის, რომ კომპეტენციები განვითარდეს, იხილეთ ქვემო მოცემული რესურსები:

კითხვის ეროვნული პანელი (2000). კითხვის ეროვნული პანელის ანგარიში. თავი 2, ნაწილი I, „სწავლება ფენომების ცნობიერების ასამაღლებლად, გვ. 2-დან 2-86-მდე. ვაშინგტონი, DC, ამერიკის შეერთებული შტატების განათლების დეპარტამენტი <http://www.nationalreadingpanel.org>

სტრიკლანდი, დ.ს., და შიკედანცი, ჯ.ა. (2004) ვოსწავლო წინასასკოლო ბეჭდვის შესახებ: ასოებზე, სიტყვებსა და დაწყებით კავშირებზე მუშაობა, ნევერდი, DE: კითხვის საერთაშორისო ასოციაცია.

ტეხასის განათლების სააგენტო (2008). კეთილი იყოს თქვენი მობრძანება ტეხასის საბავშვო ბაღისწინა მითითებებთან, ოსტინი, TX: ავტორი. http://ritter.tea.state.tx.us/prek_guide/index.htm#

ვენი, ე.ს. და ჯენი, მ.დ. (2004). წინასასკოლო სწავლება და სწავლა, ნევერდი, DE: კითხვის საერთაშორისო ასოციაცია.

ვებინგი წიგნიერებაში <http://curry.edschool.virginia.edu/go/wil/home.html>

ჩემი განათლების ლაბორატორია

მიუბრუნდით თემას „ემერჯენტული წიგნიერება“ ვებ-გვერდზე www.myeducationlab.com და გამოიყენეთ თქვენი კურსისათვის:

- იპოვეთ სწავლის შედეგების „ემერჯენტული წიგნიერებისათვის“ ეროვნულ იმ სტანდარტთან ერთად, რომლებიც დაკავშირებული შედეგებთან.
- შეასრულეთ მოცემული დავალებები და აქტივობები, რომლებიც დაგეხმარებათ ამ თავში მოცემული მასალის სიღრმისეულ გააზრებაში.
- ავარჯიშეთ და გამოიყენეთ ამ თავში, სწავლების უნარისა და სწავლის მიდრეკილებების ნაწილებში მოცემული სწავლების საკვანძო უნარების იდენტიფიცირების თქვენული აღქმა.
- შეისწავლეთ ის გამოწვევები და პრაქტიკული მაგალითები, რომლებიც IRIS ცენტრის რესურსებშია მოცემული.
- შეამოწმეთ ამ თავში მოცემული შინაარსის თქვენული გააზრება. ამისათვის კი, გადახედეთ ამ თავში მოცემულ სწავლის გეგმას წიგნების რესურსებში. აქ მოცემულია ამ თავის სავარჯიშოები და ამოცანები. თქვენ მიიღებთ უკუკავშირს თქვენს პასუხებზე და ასევე გექნებათ წვდომა მიმოხილვასთან, პრაქტიკასთან და განმავითარებელ აქტივობებთან, რომლებიც თავის შინაარსის აღქმას კიდევ უფრო გაგიუმჯობესებთ.

(სურვილის მიხედვით)

A+RISE® Standards2Strategy™ არის ინოვაციური და ინტერაქტიული ონლაინრესურსი, რომელიც ახალბედა მასწავლებელს სთავაზობს დროში გაწერილ, კვლევაზე დაფუძნებულ სწავლების სწრატეგიებს იმისათვის, რომ მათ შეძლონ მეორე ენის შემსწავლებელთა საჭიროებებს ეფექტურად უპასუხონ მე-12 კლასში. რესურსები ავითარებს განსხვავებული მიდგომის კონცეფციას ყველა კლასში და ორიენტირებულია იმ უნარებზე, რომლებიც ენისა და ლიტერატურის საერთო საკვანძო მინიმალურ სტანდარტებშია (წიგნიერების სტრატეგიებისთვის), ასევე, ინგლისური ენის გამართულობის (WIDA), ტეხასის, კალიფორნიისა და ფლორიდის სტანდარტებშია გაერთიანებული.

გამოყენებული ლიტერატურა

- Abedi, (2009). Validity of assessments for English language learning students in a national/ international context. *Estudios sobre Educación*, 16, 167–183.
- Abedi, J., Leon, S., Kao, J., Bayley, R., Ewers, N., Herman, J., & Mundhenk, K. (2010). *Accessible reading assessments for students with disabilities: The role of cognitive, grammatical, lexical, and textual/ visual features* (CRESST Report 785). Los Angeles, CA: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Achievement First (n. d.) *The essentials of effective teaching*. Available online at <http://www.achievementfirst.org/resources/login/>
- ACT. (2006). *Reading between the lines: What the ACT reveals about college readiness in reading*. Iowa City, IA: Author. Available online at http://www.act.org/research/policymakers/pdf/reading_report.pdf.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print: A summary*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M. J. (1994). Modeling the connections between word recognition and reading. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.) (pp. 838–863). Newark, DE: International Reading Association.
- Adams, M. J., & Higgins, A. W. F. (1985). The growth of children's sight vocabulary: A quick test with educational and theoretical implications. *Reading Research Quarterly*, 20, 262–281.
- Afflerbach, P. (1990). The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction strategies. *Reading Research Quarterly*, 25, 31–46.
- Afflerbach, P., & Johnston, P. H. (1986). What do expert readers do when the main idea is not explicit? In J. F. Baumann (Ed.), *Teaching main idea comprehension* (pp. 49–72). Newark, DE: International Reading Association.
- Afflerbach, P., Pearson, P., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364–373.
- Ahlmann, M. E. (1992). Children as evaluators. In K. S. Goodman, L. B. Bird, & Y. M. Goodman (Eds.), *The whole language catalog: Supplement on authentic assessment* (p. 95). Santa Rosa, CA: American School Publishers.
- Akroyd, S. (1995). Forming a parent reading-writing class: Connecting cultures, one pen at a time. *The Reading Teacher*, 48, 580–584.

- Alber, S. R., & Foil, Carolyn R. (2003). Drama activities that promote and extend your students' vocabulary proficiency. *Intervention in School & Clinic*, 39(1), 22–29.
- Allen, V. (1991). Teaching bilingual and ESL children. In J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp, & J. R. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 356–364). New York: Macmillan.
- Allen, V. (1994). Selecting materials for the reading instruction of ESL children. In K. Spangenberg-Urbschat & R. Pritchard (Eds.), *Kids come in all languages: Reading instruction for all ESL students* (pp. 108–131). Newark, DE: International Reading Association.
- Allington, R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 94–105). Newark, DE: International Reading Association.
- Allington, R. L., McGill-Franzen, A., Camilli, G., Williams, L., Graff, J., Zeig, J., Zmach, C., & Nowak, R. (2010). Addressing summer reading setback among economically disadvantaged elementary students. *Reading Psychology*, 31, 411–427.
- Alvermann, D. E., & Phelps, S. F. (1994). *Content area reading and literacy: Succeeding in today's diverse classrooms*. Boston: Allyn & Bacon.
- Alvermann, D. E., Young, J. P., Weaver, D., Hinchman, K. A., Moore, D. W., Phelps, S. F., Thrash, E. C., & Zalewski, P. (1996). Middle and high school students' perceptions of how they experience text-based discussions: A multicase study. *Reading Research Quarterly*, 31, 244–267.
- Anderson, G., Higgins, D., & Wurster, S. R. (1985). Differences in the free-reading books selected by high, average, and low achievers. *The Reading Teacher*, 39, 326–330.
- Anderson, R. C. (1984). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In R. C. Anderson, J. Osborn, & R. J. Tierney (Eds.), *Learning to read in American schools: Basal readers and content texts* (pp. 469–482). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, R. C. (2006, May). *Collaborative reasoning: An approach to literature discussion that promotes children's social and intellectual development*. Paper presented at the Reading Research Conference, Chicago.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Andes, L., & Claggett, E. (2011). Wiki writers: Students and teachers making connections across communities. *The Reading Teacher*, 64, 345–350.

- Andre, M. E. D. A., & Anderson, T. H. (1978–1979). The development and evaluation of a self-questioning study technique. *Reading Research Quarterly*, 14, 605–623.
- Anthony, A. (2008). Output strategies for English-language learners: Theory to practice. *The Reading Teacher*, 61, 472–482.
- Anthony, H. M., Pearson, P. D., & Raphael, T. E. (1989). *Reading comprehension research: A selected review* (Technical Report No. 448). 101308 99b 555-582 r1 GB.indd 555 1/17/12 3:48 PM
Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Anthony, J. L., & Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies. *Journal of Educational Psychology*, 96, 43–55.
- Appel, R., & Vermeer, A. (1996). Speeding up the acquisition of Dutch vocabulary by migrant children. *Uitbreiding van de Nederlandse woordenschat van allochtone leerlingen in het basisonderwijs, Pedagogische Studieen*, 73, 82–92.
- Applegate, M. D., Quinn, K. B., & Applegate, A. J. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *The Reading Teacher*, 56, 174–180.
- Applegate, M. D., Quinn, K. B., & Applegate, A. J. (2006). Profiles in comprehension. *The Reading Teacher*, 60, 48–57.
- Arciero, J. (1998, October). *Strategies for shared text reading responses*. Paper presented at Connecticut Reading Association meeting, Waterbury.
- Armbruster, B. B., & Anderson, T. H. (1981). *Content area textbooks* (Technical Report No. 23). Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Asch, S., & Nerlove, H. (1967). The development of double function terms in children: An exploratory investigation. In J. P. Cecco (Ed.), *The psychology of thought, language, and instruction* (pp. 283–291). New York: Holt.
- Ash, K. (2011). Classroom-tested tech tools used to boost literacy. *Education Week*, 4(2), 22–44. Available online at <http://www.edweek.org/dd/articles/2011/02/09/02literacy.h04.html>.
- Ashcroft, M. H. (1994). *Human memory and cognition*. New York: HarperCollins.
- Ashton-Warner, S. (1963). *Teacher*. New York: Simon & Schuster.
- Athanases, S. Z. (2003). Thematic study of literature: Middle school teachers, professional development, and educational reform. *English Education*, 35, 107–121.
- Athans, S. K., & Devine, D. A. (2008). *Quality comprehension: A strategic model of reading instruction using read-along guides, grades 3–6*. Newark, DE: International Reading Association.

- Athans, S. K., Devine, D. A., & Parente, R. (2008). *Beyond guided reading: A practical model of instruction to enhance comprehension through the intermediate levels*. Paper presented at the International Reading Association Convention, Atlanta.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., & Hilgard, E. R. (1987). *Introduction to psychology* (9th ed.). New York: Harcourt.
- Atwell, N. (1987). *In the middle*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Atwell, N. (1990). *Coming to know: Writing to learn in the intermediate grades*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Au, K. H. (1994). Portfolio assessment: Experiences at the Kamehameha elementary education program. In S. W. Valencia, E. H. Hiebert, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Authentic reading assessment: Practices and possibilities* (pp. 103–126). Newark, DE: International Reading Association.
- Aud, S., Hussar, W., Planty, M., Snyder, T., Bianco, K., Fox, M., Frohlich, L., Kemp, J., & Drake, L. (2010). *The condition of education 2010* (NCES 2010–028). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- August, D., Calderón, M., & Carlo, M. (2001). *Transfer of skills from Spanish to English: A study of young learners, report for practitioners, parents, and policy makers*. Office of English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement for Limited English Proficient Students (OELA), U.S. Department of Education. Available online at <http://www.cal.org/pubs/articles/skillstransfer-nabe.html>.
- Australian Ministry of Education. (1990). *Literacy profiles handbook*. Victoria, Australia: Author.
- Avalos, M. A., Plasencia, A., Chavez, C., & Rascón, J. (2007). Modified guided reading: Gateway to English as a second language and literacy learning. *The Reading Teacher*, 61, 318–329.
- Bader, L. A., & Pearce, D. L. (2009). *Reading and language inventory* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bagge-Rynerson, B. (1994). Learning good lessons: Young readers respond to books. In T. Newkirk (Ed.), *Workshop 5: The writing process revisited* (pp. 90–100). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Baker, B. (2010, September). *Examining the validity of oral reading fluency assessments with Dr. Sheila Valencia* [podcast]. Available online at <http://www.voiceofliteracy.org/posts/40043>.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 353–394). New York: Longman.
- Bandeira de Mello, V. (2011). Mapping state proficiency standards

onto the NAEP scales: variation and change in state standards for reading and mathematics, 2005–2009 (NCES 2011–458). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC: Government Printing Office

Banks, J. A. (1994). *Introduction to multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (1997). *Multicultural education* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Barnard, A. (2010, May 17). At Queens libraries, a passion for Japanese comics endures. *The New York Times*, A21.

Barr, C., & Gillespie, J. T. (2010). *Best books for children preschool through grade 6* (9th ed.). Libraries Unlimited.

Barr, R. (1974). Instructional pace differences and their effect on reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 9, 526–554.

Barr, R., & Dreeben, R. (1991). Grouping students for reading instruction. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 885–910). New York: Longman.

Barton, J., & Sawyer, D. M. (2003). Our students are ready for this: Comprehension instruction in the elementary school. *The Reading Teacher*, 57, 322–333.

Barton, P. E., & Cooley, R. J. (2008). *Windows on achievement and inequality*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Bauer, G. F. (1995). *The poetry break*. New York: H.W. Wilson.

Bauman, G. A. (1990, March). *Writing tool selection and young children's writing*. Paper presented at the spring meeting of the National Conference of Teachers of English, Colorado Springs, CO.

Baumann, J. F. (1986). The direct instruction of main idea comprehension ability. In J. F. Baumann (Ed.), *Teaching main idea comprehension* (pp. 133–178). Newark, DE: International Reading Association.

Baumann, J. F., & Duffy, A. M. (1997). *Engaged reading for pleasure and learning: A report from the National Reading Research Center*. Athens, GA: National Reading Research Center.

Baumann, J. F., & Ivey, G. (1997). Delicate balances: Striving for curricular and instructional equilibrium in a second-grade, literature/strategybased classroom. *Reading Research Quarterly*, 32, 244–275.

Baumann, J. F., Kame'enui, E. J., & Ash, G. (2003). Research on vocabulary instruction: Voltaire redux. In J. Flood, D. Lapp, J. Jensen, & J. R. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (2nd ed.) (pp. 752–785). New York: Macmillan.

Baumann, J. F., & Serra, J. K. (1984). The frequency and placement of main ideas in children's social studies textbooks: A modified

replication of Braddock's research on topic sentences. *Journal of Reading Behavior*, 16, 27–40.

Bear, D. R. (1995). *Word study: A developmental perspective based on spelling stages*. Paper presented at the annual meeting of the International Reading Association, Anaheim, CA.

Bear, D. R., Invernizzi, M., Templeton, S., & Johnston, F. (2008). *Words their way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Bear, D. R., & Templeton, S. (1998). Explorations in developmental spelling: Foundations for learning and teaching phonics, spelling, and vocabulary. *The Reading Teacher*, 52, 222–242.

101308 99b 555-582 r1 GB.indd 556 1/17/12 3:48 PM

Beck, I. L., et al. (2008). *Storytown series*. Orlando, FL: Harcourt.

Beck, I. L., & Juel, C. (1995). The role of decoding in learning to read. *American Educator*, 9(2), 8, 21–25, 39–42.

Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1983). Learning words well—a program to enhance vocabulary and comprehension. *The Reading Teacher*, 36, 622–625.

Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55, 10–20.

Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2006). *The three Cs of comprehension instruction*. Comprehension Forum. Pacific Resources for Education and Learning.

Beck, I. L., McKeown, M. G., Hamilton, R. L., & Kucan, L. (1997). *Questioning the author: An approach for enhancing student engagement with text*. Newark, DE: International Reading Association.

Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford.

Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2008). *Creating robust vocabulary: Frequently asked questions and extended examples*. New York: Guilford.

Beck, I. L., McKeown, M. G., & Omanson, R. C. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 147–163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Beck, I. L., Omanson, R. C., & McKeown, M. G. (1982). An instructional redesign of reading lessons: Effects on comprehension. *Reading Research Quarterly*, 17, 462–481.

Beers, K. (2003). *When kids can't read, what teachers can do: A guide for teachers 6–12*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Behavioral Research and Teaching. (2005). *Oral reading fluency: 90 years of assessment* (Technical Report No. 33). Eugene: University of

Oregon.

Benson, V., & Cummins, C. (2000). *The power of retelling: Developmental steps for building comprehension*. Bothell, WA: Wright Group/McGraw-Hill.

Benson-Castagna, V. (2005). *Reciprocal teaching, a workshop*. Houston, TX: Author.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. In R. Glass (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2, pp. 1–64). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Berkin, C. (2011). *Scott, Foresman social studies: The United States*. Glenview, IL: Scott Foresman.

Berliner, D. C. (1984). The half-full glass: A review of research on teaching. In P. Hosford (Ed.), *Using what we know about teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Berne, J. I., & Clark, K. F. (2006, May). *Strategic literary discussion: Teachers and students test new ground for comprehension strategy use*. Paper presented at the International Reading Association convention, Chicago.

Bertrand, J. E. (2000). "I hate words": Bridging the gap with learning disabled fourth graders. In C. F. Stice & J. E. Bertrand (Eds.), *Teaching at-risk students in the K–4 classroom: Language, literacy, learning* (pp. 79–94). Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Beyer, B. (2001). What research says about teaching thinking skills. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (3rd ed.) (pp. 275–282). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Bielenberg, B., & Fillmore, L. W. (2004). The English they need for the test. *Educational Leadership*, 62(4), 45–49.

Biemiller, A. (1994). Some observations on acquiring and using reading skill in elementary schools. In C. K. Kinzer & D. J. Leu (Eds.), *Multidimensional aspects of literacy research, theory, and practice* (43rd yearbook of the National Reading Conference) (pp. 209–216). Chicago: National Reading Conference.

Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary vocabulary instruction. In E. Hiebert & M. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 223–242). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Birnbaum, R. K. (1999). *NewPhonics*. Pittsford, NY: NewPhonics Literacy System.

Bissex, G. L. (1980). *GNYS AT WRK*. Cambridge, MA: Harvard

University Press.

Bitter, G. G. (1999). *Using technology in the classroom* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Bjorklund, B., Handler, N., Mitten, J., & Stockwell, G. (1998, October). *Literature circles: A tool for developing students as critical readers, writers, and thinkers*. Paper presented at the 47th annual conference of the Connecticut Reading Association, Waterbury.

Blachman, B. A., Ball, E. W., Black, R., & Tangel, D. M. (2000). *Road to the code*. Baltimore: Brookes.

Blachman, B. A., Tangel, D. M., Ball, E., Black, R., & McGraw, C. K. (1994). Kindergarten teachers develop phonological awareness and word recognition skills: A two-year intervention with low-income, inner-city children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 239–273.

Blachowicz, C. L. Z. (1977). Cloze activities for primary readers. *The Reading Teacher*, 31, 300–302.

Blachowicz, C. L. Z., & Fisher, P. (2000). Vocabulary instruction. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 503–523). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Blachowicz, C. L. Z., & Obrochta, C. (2005). Vocabulary visits: Virtual field trips for content vocabulary development. *The Reading Teacher*, 59, 262–268.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148. Available online at <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>.

Blamey, K. L., & Beauchat, K. A. (2011). Word walk: Vocabulary instruction for young children. *The Reading Teacher*, 65, 71–75.

Block, C. C., & Israel, S. E. (2004). The ABCs of performing highly effective think-alouds. *The Reading Teacher*, 58, 154–167.

Bloom, B. (Ed.). (1957). *Taxonomy of educational objectives*. New York: McKay.

Bloom, B. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.

Blum, I. H., Koskinen, P. S., Tennant, S., Parker, E. M., Straub, M., & Curry, C. (1995). Using audiotaped books to extend classroom literacy instruction into the homes of second-language learners. *Journal of Reading Behavior*, 27, 535–564.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind, The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Boehm, A. E. (1971). *Boehm test of basic concepts manual*. New York: Psychological Corporation.

- Boling, E., Castek, J., Zawilinski, L., Barton, K., & Nierlich, T. (2008). Collaborative literacy: Blogs and internet projects. *The Reading Teacher*, 61, 504–506.
- Bond, G. L., & Dykstra, R. (1967). The cooperative research program in first-grade reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 2, 1–142.
- Bond, G. L., & Dykstra, R. (1997). The cooperative research program in first-grade reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 32, 348–427.
- Boote, C. (2006, May). *Reading comprehension requires word meaning knowledge: A classroom model for teaching word meanings in primary grades*. Paper presented at the Reading Research Conference, Chicago.
- Boothroyd, K. (2001, December). *Being literate in urban third-grade classrooms*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, San Antonio, TX.
- 101308 99b 555-582 r1 GB.indd 557 1/17/12 3:48 PM
- Borders, S., & Naylor, A. P. (1993). *Children talking about books*. Phoenix, AZ: Oryx.
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher*, 61, 70–77.
- Boyd-Batstone, P. (2004). Focused anecdotal records assessment: A tool for standards-based, authentic assessment. *The Reading Teacher*, 58, 230–239.
- Boyle, C. (1996). *Efficacy of peer evaluation and effects of peer evaluation on persuasive writing*. Unpublished master's thesis, San Diego State University, San Diego, CA.
- Boyles, N. (2002). *Teaching written response to text*. Gainesville, FL: Maupin House.
- Boyles, N. (2004). *Constructing meaning*. Gainesville, FL: Maupin House.
- Bradley, B. A., & Jones, J. (2007). Sharing alphabet books in early childhood classrooms. *The Reading Teacher*, 60, 452–463.
- Bradshaw, A. C., Bishop, J. L., Gens, L. S., Miller, S. L., & Rogers, M. A. (2002). The relationship of the World Wide Web to thinking skills. *Educational Media International*, 39(3 & 4), 275–284.
- Bransford, J. D. (1994). Schema activation and schema acquisition: Comments on Richard C. Anderson's remarks. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.) (pp. 483–495). Newark, DE: International Reading Association.
- Bransford, J. D., Stein, B. S., Shelton, T. S., & Owings, R. A. (1981).

- Cognition and adaptation: The importance of learning to learn.
In J. Harvey (Ed.), *Cognition, social behavior, and the environment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brassell, D. (2006). Inspiring young scientists with great books. *The Reading Teacher*, 60, 336–342.
- Brewster, P. G. (Ed.). (1952). *Children's games and rhymes*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bridge, C. A., Winograd, P. N., & Haley, D. (1983). Using predictable materials vs. preprimers to teach beginning sight words. *The Reading Teacher*, 36, 884–891.
- Bromley, K. D. (1998). *Language arts: Exploring connections* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365–375.
- Brown, A. L. (1985). *Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning* (Technical Report No. 334). Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing text: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1), 1–14.
- Brown, C. S., & Lytle, S. L. (1988). Merging assessment and instruction: Protocols in the classroom. In S. M. Glazer, L. W. Searfoss, & L. M. Gentile (Eds.), *Reexamining reading diagnosis: New trends and procedures* (pp. 94–102). Newark, DE: International Reading Association.
- Brown, J. J. (1988). *High impact teaching: Strategies for educating minority youth*. Lanham, MD: University Press of America.
- Brown, K. J. (2003). What do I say when they get stuck on a word? Aligning teachers' prompts with students' development. *The Reading Teacher*, 56, 720–733.
- Bruce, B. (1980). Plans and social actions. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 367–384). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexics' phonological awareness deficits. *Developmental Psychology*, 28, 874–886.
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Languages*, 2, 1–40.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buettner, E.G. (2002). Sentence by sentence self-monitoring. *The Reading Teacher*, 56, 34–44.
- Bunce, B. H. (1995). *Building a language-focused curriculum for the*

preschool classroom. Volume II: A planning guide. Baltimore: Brookes.

Burns, J. M., & Richgels, D. S. (1989). An investigation of task requirements associated with the invented spelling of 4-year-olds with above average intelligence. *Journal of Reading Behavior*, 21, 1–14.

Buros Institute. (2007). *The seventeenth mental measurements handbook*. R. A. Spies, B. S. Plake, & K. F. Geisinger (Eds.). Lincoln: University of Nebraska.

Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experiential training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403–414.

Bush, C., & Huebner, M. (1979). *Strategies for reading in the elementary school* (2nd ed.). New York: Macmillan.

Button, K., Johnson, M. J., & Ferguson, P. (1996). Interactive writing in a primary classroom. *The Reading Teacher*, 49, 446–454.

Byrne, B. (1992). Studies in the acquisition procedure for reading: Rationale, hypotheses, and data. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 1–35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Calder, L., & Carlson, S. (2002). *Using “think alouds” to evaluate deep understanding*. Policy Center on the First Year of College. Available online at <http://www.brevard.edu/fyc/listserv/remarks/calderandcarlson.htm>.

Caldwell, J. H., Huitt, W. G., & Graeber, A. O. (1982). Time spent in learning: Implications from research. *Elementary School Journal*, 82, 471–480.

Caldwell, J., & Lauren, L. (2010). Thinking aloud in expository text: Processes and outcomes. *Journal of Literacy Research*, 42, 308–340.

California Department of Education. (2007). *Reading/language arts framework for California public schools*. Sacramento: Author. Available online at <http://www.cde.ca.gov/ci/cr/cf/documents/rlafw.pdf>.

Calkins, L. (1986). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Calkins, L. (1994). *The art of teaching writing* (new ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

Calkins, L. (2001). *The art of teaching reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Calkins, L. (2003). *Nuts and bolts of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Calkins, L. (2006). *A guide to the writing workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Calkins, L., Hartman, A., & White, Z. (2003). *Units of study for primary writing: A yearlong curriculum (K–2)*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Calkins, L., & Harwayne, S. (1991). *Living between the lines*.

Portsmouth, NH: Heinemann.

Calkins, L., Martinelli, M., Kesler, T., Gillette, C., McEvoy, M., Chiarella, M., & Cruz, C. (2006). *Units of study for teaching writing, grades 3–5*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Calkins, L., & Mermelstein, L. (2003). *Nonfiction writing: Procedures and reports. Units of study for primary writing: A yearlong program*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Calkins, L., Montgomery, K., & Santman, D. (1998). *A teacher's guide to standardized reading tests*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Campbell, R. (1998). Looking at literacy learning in preschool settings. In R. Campbell (Ed.), *Facilitating preschool literacy* (pp. 70–83). Newark, DE: International Reading Association.

Campbell, R. (2001). *Read-alouds with young children*. Newark, DE: International Reading Association.

Carbo, M. (1997). *What every principal should know about teaching reading: How to raise test scores and nurture a love of reading*. Syosset, NY: National Reading Styles Institute.

101308 99b 555-582 r1 GB.indd 558 1/17/12 3:48 PM

Carbo, M., Dunn, R., & Dunn, K. (1986). *Teaching students to read through their individual learning styles*. Boston: Allyn & Bacon.

Carlisle, J. F., & Stone, C. (2005). Exploring the role of morphemes in word reading. *Reading Research Quarterly*, 40, 428–449.

Carlson, N. R., & Buskist, W. (1997). *Psychology: The science of behavior* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Carnine, D., Kame'enui, E. J., & Coyle, G. (1984). Utilization of contextual information in determining the meaning of unfamiliar words. *Reading Research Quarterly*, 19, 188–204.

Carnine, D., Silbert, J., & Kame'enui, E. J. (1990). *Direct instruction in reading*. Columbus, OH: Merrill.

Carr, E., Dewitz, P., & Patberg, J. P. (1989). Using cloze for inference training with expository text. *The Reading Teacher*, 42, 380–385.

Carr, K. S. (1983). The importance of inference skills in the primary grades. *The Reading Teacher*, 36, 518–522.

Carrier, K. A., & Tatum, A. W. (2006). Creating sentence walls to help English-language learners develop content literacy. *The Reading Teacher*, 60, 285–288.

Cartwright, C. P., Cartwright, C. A., & Ward, M. E. (1989). *Educating special learners*. Belmont, CA: Wadsworth.

Caruso, C. (1997). Before you cite a site. *Educational Leadership*, 55(3), 24–25.

Carver, R. (1990). *Reading rate: A review of research and theory*. San Diego, CA: Academic.

Cassidy, J., Valadez, J. M., Garrett, S. D., & Barrera IV, E. S. (2010).

- Commentary: Adolescent and adult literacy: What's hot, what's not. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53, 448–456.
- CAST. (2009). *Research & development in universal design for learning*. Wakefield, MA: Author. Available online at <http://cast.org/research/index.html>.
- Castle, M. (1994). Helping children choose books. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 145–168). Newark, DE: International Reading Association.
- Cattagni, A., & Westnat, E. F. (2001). *Internet access in U.S. public schools and classrooms: 1994–2000*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics. Available online at <http://nces.ed.gov/pubs2001/2001071.pdf>.
- Center for the Study of Reading. (1990). *Suggestions for the classroom: Teachers and independent reading*. Urbana: University of Illinois Press.
- Center on Education Policy. (2006). *From the capital to the classroom: Year 4 of the No Child Left Behind Act*. Available online at <http://www.cepdc.org/nclb/Year4/Press>.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2011). *Intellectual disability*. Available online at <http://www.cdc.gov/ncbddd/dd/ddmr.htm>.
- Chadwell, G. B. (2002). *Developing an effective writing program for the elementary grades*. West Newbury, MA: Collins Education Associates.
- Chadwell, G. B. (2009). *Twelve assignments every middle school student should write*. Newbury, MA: Collins Education Associates.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. S. (1983a). *Learning to read: The great debate* (rev. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. S. (1983b). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2nd ed.). Fort Worth, TX: Harcourt.
- Chall, J. S., Bissess, G. L., Conard, S. S., & Harris-Sharples, S. H. (1996). *Qualitative assessment of text difficulty: A practical guide for teachers and writers*. Cambridge, MA: Brookline.
- Chall, J. S., & Dale, E. (1995). *The new Dale-Chall readability formula*. Cambridge, MA: Brookline.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1994). Instructional approaches and teaching procedures. In K. Spangenberg-Urbschat & R. Pritchard (Eds.), *Kids come in all languages: Reading instruction*

- for *ESL students* (pp. 82–107). Newark, DE: International Reading Association.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2001). Does success in the Reading Recovery program depend on developing proficiency in phonological-processing skills? A longitudinal study in a whole language instructional context. *Scientific Studies of Reading, 5*, 141–176.
- Chappuis, S., Chappuis, J., & Stiggins, R. (2009). The quest for quality. *Educational Leadership, 67*(3), 14–19.
- Chard, N. (1990). How learning logs change teaching. In N. Atwell (Ed.), *Coming to know: Writing to learn in the intermediate grades* (pp. 61–68). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Charney, R. S. (2002). *Teaching children to care: Classroom management for ethical and academic growth, K–8*. Turners Falls, MA: Northeast Foundation for Children.
- Chicago Public Schools. (2000). *Rubrics*. Available online at http://intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_and_Rubrics.html.
- Children and Adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (CHADD). (2006). *About AD/HD: Statistical prevalence*. Available online at <http://www.help4adhd.org/en/about/statistics>.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace, & World.
- Chomsky, N. (1976). *Reflections on language*. London: Temple Smith.
- Christenbury, L., & Kelly, P. (1983). *Questioning: A path to critical thinking*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Christie, J. F. (1990). Dramatic play: A context for meaningful engagements. *The Reading Teacher, 43*, 542–545.
- Clark, K. F., & Berne, J. (2005, December). *A microanalysis of intermediate grade students' comprehension strategy use during peerled discussions of text: An initial inquiry*. Paper presented at the National Reading Conference, Miami.
- Clark, K. F., & Berne, J. (2006, May). *Sentence starters*. Paper presented at the International Reading Association convention, Chicago.
- Clarke, L. K. (1988). Invented vs. traditional spelling in first graders' writings: Effects on learning to spell and read. *Research in the Teaching of English, 22*, 281–309.
- Clarke, L. W., & Holwadel, J. (2007). "Help! What is wrong with these literature circles and how can we fix them?" *The Reading Teacher, 61*, 20–29.
- Clarkson, C. (2000). Discovering children and creating curriculum in one small-town third grade. In C. F. Stice & J. E. Bertrand (Eds.), *Teaching at-risk students in the K–4 classroom: Language, literacy, learning*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

- Clay, M. M. (1972). *Reading: The patterning of complex behavior*. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Clay, M. M. (1975). *What did I write?* Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Clay, M. M. (1982). *Observing young readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. M. (1992). Introducing a new storybook to young readers. *The Reading Teacher*, 45, 264–272.
- Clay, M. M. (1993a). *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. M. (1993b). *Reading Recovery: A guidebook for teachers in training*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. M. (2000a). *Concepts about print: What have children learned about the way we print language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. M. (2000b). *Running records for classroom teachers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. M. (2006). *An observation survey of early literacy achievement* (rev. 2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- 101308 99b 555-582 r1 GB.indd 559 1/17/12 3:48 PM
- Clowes, G. A. (1999, November). Helping teachers raise student achievement: An interview with William L. Sanders. *School Reform News*, The Heartland Institute. http://www.heartland.org/policybot/results/11119/Helping_Teachers_Raise_Student_Achievement_an_interview_with_William_L_Sanders.html.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159.
- Cohn, M., & D'Alessandro, C. (1978). When is a decoding error not a decoding error? *The Reading Teacher*, 32, 341–344.
- Coiro, J. (2009). Promising practices for supporting adolescents' online literacy development. In K. D. Wood & W. E. Blanton (Eds.), *Literacy instruction for adolescents* (pp. 442–471). New York: Guilford.
- Coiro, J. (2010, April). *Measuring online reading comprehension to inform instruction: Challenges, considerations, and practical ideas*. Paper presented at the International Reading Association Convention, Chicago.
- Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42, 214–257.
- Cole, A. D. (1998). Beginner-oriented texts in literature-based classrooms: The segue for a few struggling readers. *The Reading Teacher*, 51, 488–501.

- Cole, A. D. (2006). Scaffolding beginning readers: Micro and macro cues teachers use during student oral reading. *The Reading Teacher*, 59, 450–459.
- Collins, J., & Madigan, T. P. (2010). Using writing to develop struggling learners' higher level reading comprehension. In J. Collins & T. Gunning (Eds.), *Building struggling students higher level literacy* (pp. 125–161). Newark, DE: International Reading Association.
- Collins, A., & Smith, E. (1980). *Teaching the process of reading comprehension* (Technical Report No. 182). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Collins, J. L. (1998). *Strategies for struggling writers*. New York: Guilford.
- Collins, M. F. (2005). ESL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading. *Reading Research Quarterly*, 40, 406–408.
- Colorín Colorado (2008). *A bilingual site for families and educators of English language learners*. Available online at <http://www.colorincolor.com>.
- Combs, M. (1987). Modeling the reading process with enlarged texts. *The Reading Teacher*, 40, 422–426.
- Constantino, M. (1999, May). *Reading and second language learners: Research report*. Olympia, WA: Evergreen State College. Available online at <http://www.evergreen.edu/user/K-12/readingSecondLangLearners.htm>.
- Cook, M. (2006). *A journal for Corduroy: Responding to literature*. Read·Write·Think. Available online at http://www.readwritethink.org/lessons/lesson_view.asp?id=30.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Cooper, C. R., & Odell, L. (1977). *Evaluating writing: Describing, measuring, judging*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Cooper, D. J., & Kiger, N. D. (2005). *Literacy: Helping children construct meaning* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Cooper, P. D. (1997). *Literacy: Helping children construct meaning* (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Cooper, P. D., & Pikulski, J. J. (2005). *Houghton Mifflin reading*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cooter, K. S., & Cooter, R. B., Jr. (2004). One size doesn't fit all: Slow learners in the reading classroom. *The Reading Teacher*, 57, 680–684.
- Coppola, J., Dawson, C. J., McPhillips, S., George, J., & MacLean, D. (2005). "In my country, we don't write stories, we tell our stories": Writing with English-language learners in the primary

- grades. In R. Indrisano & J. R. Paratore (Eds.), *Learning to write, writing to learn: Theory and research in practice* (pp. 40–56). Newark, DE: International Reading Association.
- Corson, D. J. (1985). *The lexical bar*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Corson, D. J. (1995). *Using English words*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Cote, N., Goldman, S. R., & Saul, E. U. (1998). Students making sense of informational text: Relations between processing and representation. *Discourse Processes*, 25, 1–53.
- Cox, C., & Many, J. E. (1992). Towards an understanding of the aesthetic stance towards literature. *Language Arts*, 66, 287–294.
- Cox, C., & Zarillo, J. (1993). *Teaching reading with children's literature*. New York: Merrill.
- Crafton, L. K. (1991). *Whole language: Getting started . . . moving forward*. Katonah, NY: Richard C. Owen.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671–684.
- Crawford, A. (2003). Communicative approaches to second-language acquisition: The bridge to second-language literacy. In G. C. Garcia (Ed.), *English learners: Reaching the highest level of English literacy* (pp. 152–181). Newark, DE: International Reading Association.
- Crévola, C., & Vineis, M. (2004). *Building essential literacy with bookshop, a research-based reading program*. New York: Mondo.
- Culham, R. L., & Coutu, R. (2008). *Using picture books to teach writing*. New York: Scholastic.
- Cummins, J. (1994). The acquisition of English as a second language. In K. Spangenberg-Urbschat & R. Pritchard (Eds.), *Kids come in all languages: Reading instruction for all ESL students* (pp. 36–62). Newark, DE: International Reading Association.
- Cummins, J. (2001). Assessment and intervention with culturally and linguistically diverse learners. In S. R. Hollins & J. V. Tinajero (Eds.), *Literacy assessment of second language learners* (pp. 115–129). Boston: Allyn & Bacon.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator* (Spring/Summer), 1–8.
- Cunningham, J. W., Erickson, K., Spadorcia, S. A., Koppenhaver, D. A., Cunningham, P. M., Yoder, D. E., & McKenna, M. C. (1999). Assessing decoding from an onset-rime perspective. *Journal of Literacy Research*, 31, 391–414.
- Cunningham, J. W., & Foster, E. O. (1978). The ivory tower connection: A case study. *The Reading Teacher*, 31, 365–369.
- Cunningham, J. W., & Moore, D. W. (1986). The confused world of

main idea. In J. F. Baumann (Ed.), *Teaching main idea comprehension* (pp. 1–17). Newark, DE: International Reading Association.

Cunningham, J. W., Spadorcia, S. A., Erickson, K. A., Koppenhaver, D. A., Sturm, J. M., & Yoder, D. E. (2005). Investigating the instructional supportiveness of leveled texts. *Reading Research Quarterly, 40*, 410–427.

Cunningham, P. M. (1978). Decoding polysyllabic words: An alternative strategy. *Journal of Reading, 21*, 608–614.

Cunningham, P. M. (1998). The multisyllabic word dilemma: Helping students build meaning, spell, and read “big” words. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Disabilities, 14*, 189–218.

Cunningham, P. M., & Allington, R. L. (1999). *Classrooms that work: They can all read and write* (2nd ed.). New York: Longwood.

Cunningham, P. M., & Allington, R. L. (2003). *Classrooms that work: They can all read and write* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Cunningham, P. M., & Cunningham, J. W. (1992). Making words: Enhancing the invented spelling-decoding connection. *The Reading Teacher, 46*, 106–115.

Cunningham, P. M., & Hall, D. P. (1997). *Month-by-month phonics for first grade*. Greensboro, NC: Carson-Dellosa.

Cunningham, P. M., Yoder, D. E., & McKenna, M. C. (1999). Assessing decoding from an onset-rime perspective. *Journal of Literacy Research, 31*, 391–414.

101308 99b 555-582 r1 GB.indd 560 1/17/12 3:48 PM

Curtis, M. E. (1987). Vocabulary testing and vocabulary instruction. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 37–51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dahl, K. (1992). Kidwatching revisited. In K. S. Goodman, L. B. Bird, & Y. M. Goodman (Eds.), *The whole language catalog: Supplement on authentic instruction* (p. 50). Santa Rosa, CA: American School Publishers.

Dahl, K., & Farnan, N. (1998). *Children’s writing: Perspectives from research*. Newark, DE: International Reading Association & National Reading Conference.

Dahl, K., & Freppon, P. (1995). A comparison of inner city children’s interpretations of reading and writing instruction in the early grades in skills-based and whole language classrooms. *Reading Research Quarterly, 31*, 50–75.

Dale, E., & O’Rourke, J. (1971). *Techniques of teaching vocabulary*. Chicago: Field.

Dalton, B., & Grisham, D. L. (2011). eVoc strategies: 10 Ways to use technology to build vocabulary. *The Reading Teacher, 64*, 306–317.

- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., and Oranje, A. (2005). *Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading* (NCES 2006-469). U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. York, ME: Stenhouse.
- Daniels, H. (2008, November). *What's new with literature circles?* Paper presented at the Annual Conference of the Connecticut Reading Association, Cromwell, CT.
- Danielson, C. (2010). *Implementing the framework for teaching and enhancing professional practice*. Alexandria, VA: ASCD.
- D'Arcy, P. (1989). *Making sense, shaping meaning: Writing in the context of a capacity-based approach to learning*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Darling-Hammond, L., & Pecheone, R. (2009). Reframing accountability: Using performance assessments to focus learning on higherorder skills. In L. M. Pinkus (Ed.), *Meaningful measurement: The role of assessments in improving high school education in the twenty-first century* (pp. 25-53). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Davis, F. B. (1968). Research on comprehension in reading. *Reading Research Quarterly*, 3, 449-545.
- Davis, G., Jackson, J., & Johnson, S. (2000, May). *Guided writing: Leveling the balance*. Paper presented at the annual meeting of the International Reading Association, Indianapolis, IN.
- Davis, Z. T., & McPherson, M. D. (1989). Story map instruction: A road map for reading comprehension. *The Reading Teacher*, 43, 232-240.
- DeFord, D. E. (1985). Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 20, 351-367.
- Deighton, L. C. (1959). *Vocabulary development in the classroom*. New York: Columbia University Press.
- Delpit, L. D. (1990). *A socio-cultural view of diversity and instruction*. Paper presented at the Annual Conference on Reading Research, Atlanta.
- DeNavas-Walt, C., Proctor, B. D., & Smith, J. C. (2010). *U.S. Census Bureau, Current population reports, P60-238, Income, poverty, and health insurance coverage in the United States: 2009*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Dennis-Shaw, S. (2006). *Guided comprehension: Making connections using a double-entry journal*. Read•Write•Think. Available online at http://www.readwritethink.org/lessons/lesson_view.asp?id=228.
- Deno, S. L., Fuchs, L. S., Marston, D., & Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with learning disabilities. *School Psychology Review*, 30, 507-524.

- Denton, C. A., Ciancio, D. J., & Fletcher, J. M. (2006). Validity, reliability, and utility of the Observation Survey of Early Literacy Achievement. *Reading Research Quarterly*, 41, 8–34.
- Denton, K., & West, J. (2002). *Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics. Available online at <http://nces.ed.gov/pubs2002/kindergarten>.
- Denton, K., West, J., & Walston, J. (2003). *Reading—young children's achievement and classroom experiences*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Available online at <http://nces.ed.gov/programs/coe/2003/analysis/sa05.asp>.
- DeRuvo, S., & Barcus, B. (2008). *RTI process steps: A small elementary school's approach to implementation*. Schools Moving Up. Available online at <http://www.schoolsmovingup.net/cs/wested/view/e/2840>.
- Devine, T. G. (1986). *Teaching reading comprehension: From theory to practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dewitz, P., Carr, E. M., & Patberg, J. P. (1987). Effects of inference training on comprehension and comprehension monitoring. *Reading Research Quarterly*, 22, 99–121.
- Dewitz, P., & Dewitz, P. K. (2003). They can read the words, but they can't understand: Refining comprehension assessment. *The Reading Teacher*, 56, 422–435.
- Dewitz, P., Jones, J., & Leahy, S. (2009). Comprehension strategy instruction in core reading programs. *Reading Research Quarterly*, 44, 102–126.
- Dias, P. (1990). A literary-response perspective on teaching reading comprehension. In D. Bogdan & S. B. Straw (Eds.), *Beyond communication: Reading comprehension and criticism* (pp. 283–299). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Diaz-Rico, L. T. (2004). *Teaching English learners: Strategies and methods* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Diaz-Rico, L. T., & Weed, K. W. (2002). *The cross-cultural, language, and academic development handbook: A complete K–12 reference guide*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book reading on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 104–122.
- Dierking, C. (2006). *Growing up literate: Orchestrating speaking, writing, and reading*. Paper presented at the International Reading Association's Reading Research Conference, Chicago.
- Dillon, J. T. (1983). *Teaching and the art of questioning*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- DiLuglio, P., Eaton, D., & de Tarnowsky, J. (1988). *Westward wagons*. North Scituate, RI: Scituate School Department.

- District of Columbia Public Schools. (2010). *IMPACT: The DCPS effectiveness assessment system for school-based personnel*. Washington, DC: Author.
- Dodge, B. (2001). *FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest*. Available online at <http://www.iste.org/L&L/archive/vol28/no8/featuredarticle/dodge/index.html>.
- Dodson, P. (2011). *Stegosaurus up close*. Berkeley Heights, NJ: Enslow.
- Doing What Works (2007). *Preschool language and literacy*. U. S. Department of Education, What Works Clearinghouse. Available online at http://dww.ed.gov/Preschool-Language-and-Literacy/topic/index.cfm?T_ID=15.
- Dole, J. S., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension. *Review of Educational Research*, 61, 239–264.
- Donovan, C. A., & Smolkin, L. B. (2001). Genre and other factors influencing teachers' book selection for science instruction. *Reading Research Quarterly*, 36, 421–440.
- Donovan, C. A., & Smolkin, L. B. (2011). Supporting informational writing in the elementary grades. *The Reading Teacher*, 64, 406–416.
- Dorn, L. (2010, April). *Response to intervention: A comprehensive and systemic design*. Paper presented at the International Reading Association Convention, Chicago.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22, 389–406.
- Doyle, B., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59, 554–564.
- 101308 99b 555-582 r1 GB.indd 561 1/17/12 3:48 PM
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. A. (2005). Can family socioeconomic resources account for racial and ethnic test score gaps? *The Future of Children* 15 (1), 35–54.
- Duffelmeyer, F. A. (1985). Main ideas in paragraphs. *The Reading Teacher*, 38, 484–486.
- Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research based best practices* (pp. 28–41). New York: Guilford.
- Duffy, G. G., & Roehler, L. R. (1987). Improving reading instruction through the use of responsive elaboration. *The Reading Teacher*, 40, 514–520.
- Duffy, R. (1994). It's just like talking to each other: Written conversation with five-year-old children. In N. Hall & A. Robinson (Eds.), *Keeping in touch: Using interactive writing with young children*

- (pp. 31–42). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Duke, N. K. (2003, July). *Comprehension difficulties*. Presentation at the CIERA Summer Institute, Ann Arbor, MI.
- DuPaul, G. J., & Eckert, T. L. (1996). Academic interventions for students with attention-deficit/hyperactivity disorder: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14, 58–82.
- Durgunoglu, A. Y., & Oney, B. (2000). *Literacy development in two languages: Cognitive and sociocultural dimensions of cross-language transfer*. (A research symposium on high standards in reading for students from diverse language groups: Research, practice & policy.) Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs. Available online at <http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/symposia/reading/reading3.html>.
- Duthie, C. (1996). *True stories: Nonfiction literacy in the primary classroom*. York, ME: Stenhouse.
- Dykstra, R. (1974). Phonics and beginning reading instruction. In C. C. Walcutt, J. Lampert, & G. McCracken (Eds.), *Teaching reading: A phonic/linguistic approach to developmental reading* (pp. 373–397). New York: Macmillan.
- Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, 59, 177–181.
- Dzaldov, B., & Peterson, S. (2005). Book leveling and readers. *The Reading Teacher*, 59, 222–229.
- Echevarria, J., Vogt, M. E., & Short, D. (2000). *Making content comprehensible for English language learners: The SIOP model*. Boston: Allyn & Bacon.
- Education Department of Western Australia. (1994). *Writing resource book*. Melbourne, Australia: Longman.
- Education Week. (2006). *Quality counts at 10: A decade of standards-based education*. Available online at <http://www.edweek.org/ew/articles/2006/01/05/17execsum.h25.html>.
- Edwards, L. (2000). “We taught ourselves.” In C. F. Stice & J. E. Bertrand (Eds.), *Teaching at-risk students in the K–4 classroom: Language, literacy, learning* (pp. 1–18). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Ehren, B. (2009). Looking through an adolescent literacy lens at the narrow view of reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 192–195.
- Ehri, L. C. (1991). Development of the ability to read words. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 383–417). New York: Longman.

- Ehri, L. C. (1994). Development of the ability to read words: Update. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.) (pp. 323–358). Newark, DE: International Reading Association.
- Ehri, L. C. (1998). Research on learning to read and spell: A personalhistorical perspective. *Scientific Studies of Reading*, 2, 97–114.
- Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Disabilities*, 14, 135–163.
- Ehri, L. C., Satlow, E., & Gaskins, I. (2009). Grapho-phonemic enrichment strengthens keyword analogy instruction for struggling young readers. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 162–191.
- Elbow, P. (2002). The role of publication in the democratization of writing. In C. Weber (Ed.), *Publishing with students: A comprehensive guide* (pp. 1–8). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Elbow, P. (2004). Writing first! *Educational Leadership*, 62 (2), 9–13.
- Elkonin, D. B. (1973). Reading in the USSR. In J. Downing (Ed.), *Comparative reading* (pp. 551–579). New York: Macmillan.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174–187.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* The Netherlands: IEA.
- Elliott, S. N. (1999). *A multi-year evaluation of the Responsive Classroom® approach: Its effectiveness and acceptability in promoting social and academic competence* (Final report, 1996–1998). Madison: University of Wisconsin–Madison.
- Ellis, E. (2004). *Workshop resources. Think sheet presentations: Comparison frames*. Masterminds Publishing. Available online at <http://graphicorganizers.com/resources.html>.
- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth-graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Engelmann, S. (1999). *Student-program alignment and teaching to mastery*. Paper presented at the 25th National Direct Instruction Conference, Eugene, OR.
- Enz, B. (1989, May). *The 90 percent success solution*. Paper presented at the International Reading Association annual convention, New Orleans, LA.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in innercity elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 290–305.
- Ericson, L., & Juliebo, M. F. (1998). *The phonological awareness handbook for kindergarten and primary teachers*. Newark, DE: International Reading Association.

Estes, T., & Vaughn, J. (1985). *Reading and learning in the content classroom* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Evans, A. M., Fox, M., Cremaso, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning reading: The views of parents and teachers of young children. *Journal of Educational Psychology*, 96, 130–141.

Farr, R. (1991). Current issues in alternative assessment. In C. P. Smith (Ed.), *Alternative assessment of performance in the language arts: Proceedings* (pp. 3–17). Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills & Phi Delta Kappa.

Farr, R. (2003). Appendix A: Purposeful reading. In W. J. Popham (Ed.), *Crafting curricular aims for instructionally supportive assessment* (pp. 19–29). Available online at <http://www.education.unm.edu/NCEO/Presentations/CraftingCurricular.pdf>.

Farr, R., & Carey, R. F. (1986). *Reading: What can be measured?* Newark, DE: International Reading Association.

Farr, R., & Farr, B. (1990). *Integrated assessment system*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Feitelson, D., Kita, B., & Goldstein, Z. (1986). Effects of reading series stories to first-graders on their comprehension and use of language. *Research in the Teaching of English*, 20, 339–356.

Ferdig, R. E., & Trammell, K. D. (2004, February). Content delivery in the “Blogosphere.” *The Journal*. Available online at <http://www.thejournal.com/articles/16626>.

Ferreiro, E. (1986). The interplay between information and assimilation in beginning literacy. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy* (pp. 15–49). Norwood, NJ: Ablex.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Fielding, L. G., Wilson, P. T., & Anderson, R. C. (1986). A new focus on free reading: The role of trade books in reading instruction. In T. E. Raphael (Ed.), *The contexts of school-based literacy* (pp. 149–160). New York: Random House.

101308 99b 555-582 r1 GB.indd 562 1/17/12 3:48 PM

Fielding-Barnsley, R. (1997). Explicit instruction of decoding benefits children high in phonemic awareness and alphabet knowledge. *Scientific Studies of Reading*, 1 (1), 85–98.

Fields, M. W., Spangler, K., & Lee, D. M. (1991). *Let’s begin reading right: Developmentally appropriate beginning literacy* (2nd ed.). New York: Macmillan.

Fiene, J., & McMahon, S. (2007). Assessing comprehension: A classroom-based process. *The Reading Teacher*, 60, 406–417.

Fillmore, L. W. (1976). *The second time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition*. Dissertation Abstracts International, 37,

10A, P.6443 (University Abstracts International No. AAG7707085).

Fillmore, L. W., & Valdez, C. (1986). Teaching bilingual learners. In M. E. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 648–685). New York: Macmillan.

Fischbaugh, R. (2004). Using book talks to promote high-level questioning skills. *The Reading Teacher*, 58, 296–298.

Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher*, 58, 8–17.

Fisher, D., & Frey, N. (2007a). *Checking for understanding: Formative assessment techniques for your classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Fisher, D., & Frey, N. (2007b). Implementing a schoolwide literacy framework: Improving achievement in an urban elementary school. *The Reading Teacher*, 61, 32–43.

Fitzgerald, J. (1989). Research on stories: Implications for teachers. In K. P. Muth (Ed.), *Children's comprehension of text: Research into practice* (pp. 2–36). Newark, DE: International Reading Association.

Fitzgerald, J., Amendum, S. J., & Guthrie, K. M. (2008). Young Latinos growth in all-English classrooms. *Journal of Literacy Research*, 40, 6–58.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, A. (2007). *Learning disabilities, from identification to intervention*. New York: Guilford.

Flexner, S. B., & Hauck, L. C. (Eds.). (1994). *The Random House dictionary of the English language* (2nd ed., rev.). New York: Random House.

Flood, J., Medcaris, A., Hasbrouk, J. E., Paris, S., Hoffman, J., Stahl, S., Lapp, D., Tinejero, J. V., & Wood, K. (Eds.). (2001). *McGraw-Hill reading*. New York: McGraw-Hill.

Florida Center for Reading Research (2009). *Use of ongoing progress monitoring to improve reading instruction*. Tallahassee, FL: Author.

Florida Department of Education (2008). *2008 Florida Cella communiqué #3*. Available online at <http://www.fldoe.org/aala/pdf/CELLACommunique3.pdf>.

Flynt, E., & Cooter, R. B., Jr. (2005). Improving middle-grade reading in urban schools: The Memphis comprehension framework. *The Reading Teacher*, 58, 774–780.

Foorman, B. R., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 37–55.

Ford, M. P. (1994, November). *Keys to successful whole group instruction*. Paper presented at the annual conference of the Connecticut Reading Association, Waterbury.

Fountas, I. C. (1999). *Little readers for guided reading teacher's manual*. Boston: Houghton Mifflin.

- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2001a). *Guiding readers and writers, grades 3–6*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2001b). *The primary literacy video collection: Guided reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2001c). *Using guided reading to strengthen students' reading skills at the developing level grades 1–3*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2006). *Teaching for comprehending and fluency*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2009). Leveled book list, K-8+. 2010–2012. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fox, E. (2009). The role of reader characteristics in processing and learning from informational text. *Review of Educational Research*, 79, 197–261.
- Francis, D., Rivera, M., Lesaux, N., Kieffer, M., & Rivera, H. (2006). *Practical guidelines for the education of English language learners: Research-based recommendations for instruction and academic interventions* (Under cooperative agreement grant S283B050034 for U.S. Department of Education). Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction. Available online at <http://www.centeroninstruction.org/files/ELL1-Interventions.pdf>.
- Franklin, E. A. (1988). Reading and writing stories: Children creating meaning. *The Reading Teacher*, 42, 184–190.
- Fredericks, A. D. (1986). Mental imagery activities to improve comprehension. *The Reading Teacher*, 40, 78–81.
- Freeman, Y. S., & Freeman, D. E. (1998). Effective literacy practices for English learners. In C. Weaver (Ed.), *Practicing what we know: Informed reading instruction* (pp. 409–438). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Fry, E. (1977a). *Elementary reading instruction*. New York: McGraw-Hill.
- Fry, E. (1977b). Fry's readability graph: Clarifications, validity, and extension to level 17. *Journal of Reading*, 21, 242–252.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (n.d.). *Letter sound fluency test*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Compton, D. L. (2004). Monitoring early reading development in first grade: Word identification fluency versus nonsense word fluency. *Exceptional Children*, 71 (1), 7–21.
- Gage, F. C. (1990, November). *An introduction to reader-response issues: How to make students into more active readers*. Paper presented at the annual meeting of the Connecticut Reading Conference, Waterbury.
- Gallo, D. R. (1985). Teachers as reading researchers. In C. N. Hedley & A. N. Baratta (Eds.), *Contexts of reading* (pp. 185–199). Norwood,

NJ: Ablex.

Gambrell, L. B. (1980). Think time: Implications for reading instruction. *The Reading Teacher*, 34, 143–146.

Gambrell, L. B., & Bales, R. J. (1986). Mental imagery and the comprehension monitoring performance of fourth- and fifth-grade poor readers. *Reading Research Quarterly*, 21, 454–464.

Gambrell, L. B., Wilson, R. M., & Gantt, W. N. (1981). Classroom observations of good and poor readers. *Journal of Educational Research*, 24, 400–404.

Gans, R. (1940). *Study of critical reading comprehension in intermediate grades* (Teachers College Contributions to Education, No. 811). New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.

García, G. E. (1990). *Response to “A socio-cultural view of diversity and instruction.”* Paper presented at the annual Conference on Reading Research, Atlanta.

García, G. E., Pearson, P. D., & Jiménez, R. T. (1994). *The at-risk situation: A synthesis of reading research*. Champaign, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Garner, R., Hare, V. C., Alexander, P., Haynes, J., & Winograd, P. (1984). Inducing use of a text lookback strategy among unsuccessful readers. *American Educational Research Journal*, 21, 789–798.

Garner, R., MacCready, G. B., & Wagoner, S. (1984). Readers' acquisition of the components of the text look-back strategy. *Journal of Educational Psychology*, 76, 300–309.

Gaskins, I. W. (1998). *What research suggests are ingredients of a grades 1–6 literacy program for struggling readers*. Paper presented at International Reading Association Convention, Orlando, FL.

Gaskins, I. W. (2005). *Success with struggling readers: The Benchmark School approach*. New York: Guilford.

Gaskins, I. W. (2011, April). *The evidence base for successful interventions with struggling readers*. Paper presented at the International Reading Association convention, Orlando, FL.

Gates, A. I. (1917). Recitation as a factor in memorizing. *Archives of Psychology*, 40, 65–104.

101308 99b 555-582 r1 GB.indd 563 1/17/12 3:48 PM

Geisinger, K. F., Spies, R. A., Plake, B. S., & Carlson, A. (Eds.). (2007). *The seventeenth mental measurements handbook*. Lincoln: University of Nebraska, Buros Institute.

Gelzheiser, L. M. (2010, April). *Interactive strategies approach: Part 2, older struggling readers*. Paper presented at the International Reading Association Convention, Chicago.

- Gensemer, E. (1998, May). *Teaching strategies for taking charge of task, text, situation, and personal characteristics*. Paper presented at International Reading Association Convention, Orlando, FL.
- Germeroth, C., Barker, J., Aren, A., & Wang, X (2009). *Our kids, A McREL report prepared for Foundation's Learning System*. Denver, CO: McREL.
- Gersten, R., Baker, S. K., Shanahan, T., Linan-Thompson, S., Collins, P., & Scarcella, R. (2007). *Effective literacy and English language instruction for English learners in the elementary grades: A practice guide* (NCEE 2007–4011). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Available online at <http://ies.ed.gov/ncee>.
- Gibson, E. J., Gibson, J. J., Pick, A. D., & Osser, H. (1962). A developmental study of the discrimination of letter-like forms. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 55, 897–906.
- Gibson, E. J., & Levin, H. (1975). *The psychology of reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gibson, E. J., Osser, H., & Pick, A. (1963). A study in the development of grapheme-phoneme correspondences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2, 142–146.
- Gipe, J. P. (1980). Use of a relevant context helps kids learn. *The Reading Teacher*, 33, 398–402.
- Glass, G. G. (1976). *Glass analysis for decoding only: Teacher's guide*. Garden City, NY: Easier to Learn.
- Glenberg, A. M., Gutierrez, T., Levin, J. R., Japuntich, S., & Kaschak, M. P. (2004). Activity and imagined activity can enhance young children's reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 96, 424–436.
- Glenberg, A. M., Jaworski, B., Rischal, M., & Levin, J. (2007). What brains are for: Action, meaning, and reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies, theories, interventions, and technologies* (pp. 221–240). New York: Lawrence Erlbaum.
- Gold, J., & Fleisher, L. S. (1986). Comprehension breakdown with inductively organized text: Differences between average and disabled readers. *Remedial and Special Education*, 7, 26–32.
- Goldenberg, C. (1994). Promoting early literacy development among Spanish-speaking children: Lessons from two studies. In E. H. Hiebert & B. M. Taylor (Eds.), *Getting reading right from the start* (pp. 171–200). Boston: Allyn & Bacon.
- Good, R. H., & Kaminski, R. A. (Ed.). (2003). *Dynamic indicators of basic early literacy skills* (6th ed.). Longmont, CO: Sopris West.
- Good, R. H., Kaminski, R. A., Smith, S. B., Simmons, D. C.,

- Kame'enui, E., & Wallin, J. (2003). Reviewing outcomes: Using DIBELS to evaluate a school's core curriculum and system of additional intervention in kindergarten. In S. R. Vaughn & K. L. Briggs (Eds.), *Reading in the classroom: Systems for the observation of teaching and learning*. Baltimore: Brookes.
- Goodman, K. S. (1974). Miscue analysis: Theory and reality in reading. In J. E. Merritt (Ed.), *New horizons in reading* (pp. 15–26). Newark, DE: International Reading Association.
- Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, K. S. (1994a). Foreword: Lots of changes, but little gained. In P. Shannon & K. Goodman (Eds.), *Basal readers: A second look* (pp. xiii–xxvii). Katonah, NY: Richard C. Owen.
- Goodman, K. S. (1994b). Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.) (pp. 1093–1130). Newark, DE: International Reading Association.
- Goodman, K. S., & Goodman, Y. M. (1978). *Reading of American children whose language is a stable rural dialect of English or a language other than English*. Detroit: Wayne State University Press. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 182 465)
- Goodman, Y. M. (1985). Kidwatching: Observing children in the classroom. In A. Jagger & M. T. Smith-Burke (Eds.), *Observing the language learner* (pp. 9–18). Newark, DE: International Reading Association.
- Gordon, C. J. (1985). Modeling inference awareness across the curriculum. *Journal of Reading*, 28, 444–447.
- Gordon, C. J. (1989). Teaching narrative text structure: A process approach to reading and writing. In K. P. Muth (Ed.), *Children's comprehension of text: Research into practice* (pp. 79–102). Newark, DE: International Reading Association.
- Gormley, W. T., Gayer, T., Phillips, D., & Dawson, B. (2005). The effects of universal pre-K cognitive development. *Developmental Psychology*, 41, 872–884.
- Goswami, U. (2001). Early phonological development and acquisition of literacy. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 111–125). New York: Guilford.
- Gough, P. B., & Hillinger, M. L. (1980). Learning to read: An unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 179–196.
- Gough, P. B., Juel, C., & Griffith, P. L. (1992). Reading, spelling, and the orthographic cipher. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 35–48). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gough, P. B., Larson, K. C., & Yopp, H. (2001). *The structure of phonemic*

awareness. Unpublished paper. Austin: University of Texas.

Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies, theories, interventions, and technologies* (pp. 3–26). New York: Lawrence Erlbaum

Graesser, A. C., Golding, J. M., & Long, D. L. (1991). Narrative representation and comprehension. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 171–205). New York: Longman.

Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools—A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Graves, D. H. (1975). Examination of the writing processes of seven-year-old children. *Research in the Teaching of English*, 9, 221–241.

Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, NH: Heinemann.

Graves, D. H. (2004). What I’ve learned from teachers of writing. *Language Arts*, 82, 88–94.

Graves, M. F. (1987). Roles of instruction in fostering vocabulary development. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 165–184). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Graves, M. F., & Dykstra, R. (1997). Contextualizing the first-grade studies: What is the best way to teach children to read? *Reading Research Quarterly*, 32, 342–344.

Graves, M. F., & Hammond, H. K. (1980). A validated procedure for teaching prefixes and its effect on students’ ability to assign meaning to novel words. In M. Kamil & A. Moe (Eds.), *Perspectives of reading research and instruction* (pp. 184–188). Washington, DC: National Reading Conference.

Graves, M. F., Juel, C., & Graves, B. B. (2001). *Teaching reading in the 21st century* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Gray, W. S., & Holmes, E. (1938). *The development of meaning vocabulary in reading*. Chicago: University of Chicago.

Great Books Foundation. (1999). *An introduction to shared inquiry: A handbook for Junior Great Books leaders* (4th ed.). Chicago: Author.

Great Books Foundation. (2006). *Junior Great Books*. Chicago: Author.

Greenwood, S. C., & Flanigan, K. (2007). Overlapping vocabulary and comprehension: Context clues complement semantic gradients . *The Reading Teacher*, 61, 249–254.

Griffith, P. L., & Olson, M. W. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *The Reading Teacher*, 45, 516–523.

101308 99b 555-582 r1 GB.indd 564 1/17/12 3:48 PM

Guastello, E., & Lenz, C. (2005). Student accountability: Guided reading kidstations. *The Reading Teacher*, 59, 144–156.

Gunning, T. (1975). *A comparison of word attack skills derived from a phonological analysis of frequently used words drawn from a juvenile corpus and an adult corpus*. Unpublished doctoral dissertation, Temple University, Philadelphia.

Gunning, T. (1982). Wrong level test: Wrong information. *The Reading Teacher*, 35, 902–905.

Gunning, T. (1994). *Word building book D*. New York: Phoenix Learning Systems.

Gunning, T. (1995). Word building: A strategic approach to the teaching of phonics. *The Reading Teacher*, 48, 484–488.

Gunning, T. (1996, November). *Choosing and using books for beginning readers*. Paper presented at the annual meeting of the Connecticut Reading Conference, Waterbury.

Gunning, T. (1998). *Assessing and correcting reading and writing difficulties*. Boston: Allyn & Bacon.

Gunning, T. (2000a). *Assessing the difficulty level of material in the primary grades: A study in progress*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, Scottsdale, AZ.

Gunning, T. (2000b). *Best books for building literacy for elementary school children*. Boston: Allyn & Bacon.

Gunning, T. (2000c). *Phonological awareness and primary phonics*. Boston: Allyn & Bacon.

Gunning, T. (2001, December). *An analysis of second graders' attempts to read multisyllabic words*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, San Antonio, TX.

Gunning, T. (2002). *Assessing and correcting reading and writing difficulties* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Gunning, T. (2003). *Building literacy in the content areas*. Boston: Allyn & Bacon.

Gunning, T. (2005, November). *Assessing the comprehension processes of good decoding but poor comprehending students*. Paper presented at the National Reading Conference, Miami, FL.

Gunning, T. (2006). *Closing the literacy gap*. Boston: Allyn & Bacon.

Gunning, T. (2007). *Reading, reasoning, responding, and reflecting: Developing higher-level literacy*. Boston: Allyn & Bacon.

Gunning, T. (2008). *Teacher's guide for word building book B* (2nd ed.). Honesdale, PA: Phoenix Learning Resources.

Gunning, T. (2010). *Reading comprehension boosters: 100 lessons for building higher-level literacy*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Guthrie, J. T. (1980). Research views: Time in reading programs. *The Reading Teacher*, 33, 500–502.

- Guthrie, J. T. (2002). Preparing students for high-stakes test taking in reading. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 370–391). Newark, DE: International Reading Association.
- Guthrie, J. T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36, 1–28.
- Gutnick, A. L., Robb, M., Takeuchi, L., & Kotler, J. (2011). *Always connected: The new digital media habits of young children*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Guzman-Johannessen, G. (2006, May). *Stages of second-language acquisition*. Paper presented at the International Reading Association conference, Chicago.
- Hackett, J. K., Moyer, R. H., & Adams, D. K. (1989). *Merrill science 5*. Columbus, OH: Merrill.
- Hagerty, P., Hiebert, E., & Owens, M. (1989). Students' comprehension, writing, and perceptions in two approaches to literacy instruction. In S. McCormick & J. Zutell (Eds.), *38th yearbook of the National Reading Conference* (pp. 453–459). Chicago: National Reading Conference.
- Halstead, J. W. (1988). *Guiding gifted readers*. Columbus, OH: Ohio Psychology.
- Hamilton, L., Halverson, R., Jackson, S., Mandinach, E., Supovitz, J., & Wayman, J. (2009). *Using student achievement data to support instructional decision making* (NCEE 2009–4067). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Available online at <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides/>.
- Hammond, D. W. (2001, May). *The essential nature of teacher talk and its effect on students' engagement with expository text*. Paper presented at the annual meeting of the International Reading Association, New Orleans, LA.
- Hampton, S., Murphy, S., & Lowry, M. (2009). *Using rubrics to improve student writing, grade 1* (rev.). Pittsburgh, PA: New Standards and National Center on Education and the Economy.
- Hampton, S., & Resnick, L. B. (2009). *Reading and writing with understanding: Comprehension in fourth and fifth grades*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy; Newark, DE: International Reading Association.
- Hansen, J. (1981). The effects of inference training and practice on young children's reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 16, 391–417.
- Hansen, J., & Pearson, P. D. (1980). *The effects of inference training and practice on young children's comprehension* (Technical Report No. 166).

Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Hansen, J., & Pearson, P. D. (1982). *Improving the inferential comprehension of good and poor fourth-grade readers* (Report No. CSRTR-235).
Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
(ERIC Document Reproduction No. ED 215-312)

Hansen-Krening, N., Aoki, E. M., & Mizokawa, D. T. (Eds.). (2003).
Kaleidoscope: A multicultural booklist for grades K-8 (4th ed.). Urbana,
IL: National Council of Teachers of English.

Harcourt Educational Measurement. (2000). *Some things parents should know about testing: A series of questions and answers*. Available online at <http://www.hbem.com/library/parents.htm>.

Hardman, M. L., Drew, C. J., Egan, M. W., & Wolf, B. (1993). *Human exceptionalism* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Hare, V. C., & Borchardt, K. M. (1984). Direct instruction of summarization skills. *Reading Research Quarterly*, 20, 62-78.

Harlem Children's Zone. (2002, Summer/Fall). The baby college. *Quarterly Report from the Zone 1* (1). Available online at <http://www.hcz.org/images/stories/pdf>.

Harlem Children's Zone. (2011). *The baby college* [film clip]. New York: Author.

Harlem Children's Zone. (n. d.). *Whatever it takes: A white paper on the Harlem Children's Zone*. Available online at <http://www.hcz.org/images/stories/H CZ%20White%20Paper.pdf>.

Harmon, J. M. (1998). Constructing word meanings: Strategies and perceptions of four middle school learners. *Journal of Literacy Research*, 30, 561-599.

Harper, L. (1997). The writer's toolbox: Five tools for active revision instruction. *Language Arts*, 74, 193-200.

Harris, A. J., & Jacobson, M. D. (1982). *Basic reading vocabularies*. New York: Macmillan.

Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability* (9th ed.). New York: Longman.

Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.

Harrison Group (2010). *Kids and family reading report*. New York: Scholastic. Available online at mediaroom.scholastic.com/KFRR.

Harste, J. C., Short, K. G., & Burke, C. (1988). *Creating classrooms for authors: The reading-writing connection*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Harste, J. C., Woodward, V. A., & Burke, C. L. (1984). *Language stories and literacy lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.

Hartman, D. K. (1994). The intertextual links of readers using multiple passages: A postmodern semiotic/cognitive view of meaning making. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.) (pp. 616–636). Newark, DE: International Reading Association.

101308 99b 555-582 r1 GB.indd 565 1/17/12 3:48 PM

Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59, 636–644.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Haystead, M. W., & Marzano, R. J. (2009). *Meta-analytic synthesis of studies conducted at Marzano Research Laboratory on instructional strategies*. Englewood, CO: Marzano Research Laboratory.

Head, M. H., & Readence, J. E. (1986). Anticipation guides: Meaning through prediction. In E. K. Dishner, T. W. Bean, J. E. Readence, & D. W. Moore (Eds.), *Reading in the content areas* (2nd ed.) (pp. 229–234). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Heath, S. B. (1991). The sense of being literate: Historical and cross-cultural features. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 3–25). New York: Longman.

Heimlich, J. E., & Pittelman, S. D. (1986). *Semantic mapping: Classroom applications*. Newark, DE: International Reading Association.

Helman, L. (2004). Building on the sound system of Spanish: Insights from the alphabetic spellings of English-language learners. *The Reading Teacher*, 57, 452–460.

Helper, S. (1989). A literature program: Getting it together, keeping it going. In J. Hickman & B. Culliman (Eds.), *Children's literature in the classroom: Weaving Charlotte's Web* (pp. 209–220). Needham Heights, MA: Christopher-Gordon.

Henderson, E. H. (1990). *Teaching spelling*. Boston: Houghton Mifflin.

Henk, W. A., Marinak, B. A., Moore, J. C., & Mallette, M. H. (2003). The writing observation framework: A guide for refining and validating writing instruction. *The Reading Teacher*, 57, 322–333.

Henry, M. K. (1990). Reading instruction based on word structure and origin. In P. G. Aaron & R. M. Joshi (Eds.), *Reading and writing disorders in different orthographic systems* (pp. 25–49). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.

Herber, H. L. (1970). *Teaching reading in content areas*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Herber, H. L., & Herber, J. N. (1993). *Teaching in content areas with reading, writing, and reasoning*. Boston: Allyn & Bacon.

Herman, P. A., Anderson, R. C., Pearson, P. D., & Nagy, W. E. (1987). Incidental acquisition of word meanings from expositions with varied text features. *Reading Research Quarterly*, 22, 263–284.

Hidi, S., & Anderson, V. (1986). Producing written summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instruction. *Review of Educational Research*, 56, 473–493.

Hiebert, E. H., Martin, L. A., & Menon, S. (2005). Are there alternatives in reading textbooks? An examination of three beginning reading programs. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 7–32.

Hiebert, E. H., & Reutzel, D. R. (2010). Revisiting silent reading in 2020 and beyond. In E. H. Hiebert & D. R. Reutzel (Eds.), *Revisiting silent reading, New directions for teachers and researchers* (pp. 290–299). Newark, DE: International Reading Association.

Hiebert, E. H., & Taylor, B. M. (2000). Beginning reading instruction: Research on early interventions. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 455–482). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hiebert, E. H., Valencia, S. W., & Afflerbach, P. P. (1994). Definitions and perspectives. In S. W. Valencia, E. H. Hiebert, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Authentic reading assessment: Practices and possibilities* (pp. 6–25). Newark, DE: International Reading Association.

Hildreth, G. (1950). *Readiness for school beginners*. New York: World.

Hirsch, E. D. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin.

Hodgkinson, H. (2003). *Leaving too many children behind*. Washington, DC: Institute of Educational Leadership.

Hoffman, J. V. (1991). Teacher and school effects in learning to read. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 911–950). New York: Longman.

Hoffman, J. V., Sailors, M., & Patterson, E. U. (2003). *Decodable texts for beginning reading instruction: The year 2000 basals* (CIERA Report #1–016). Available online at <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-1/1-016/1-016fm.html>.

Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. New York: Ashton Scholastic.

Hoonan, B. (2006). *Using literature and providing access to books*. Paper presented at the International Reading Association Conference, Chicago.

Hornsby, P., Sukarna, P., & Parry, J. (1986). *Read on: A conference approach to reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Hosp, M. L., Hosp, J. L., & Howell, K. W. (2007). *The ABCs of CBM: A practical guide to curriculum-based measurement*. New York: Guilford.

Hulit, L. M., & Howard, M. R. (2002). *Born to talk*. Boston: Allyn & Bacon.

Hyerle, D. (2001). Visual tools for mapping minds. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (3rd ed.) (pp. 401–407). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hyman, R. T. (1978). *Strategic questioning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hyson, M., Marion, C., & Hyson, M. C. (2003). *Emotional development of young children. Building an emotion-centered curriculum*. New York: Teachers College Press.

Idol, L., & Croll, V. (1985). Story mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 10, 214–229.

Individuals with Disabilities Act Amendments of 1997. 20 U.S.C. 1400 et seq.

International Reading Association. (1988). *New directions in reading instruction*. Newark, DE: Author.

International Reading Association. (1998a). *Multiple methods of beginning reading instruction*. Newark, DE: Author. Available online at http://www.reading.org/positions/begin_reading.html.

International Reading Association. (1998b). *Social promotion and grade retention*. Newark, DE: Author. Available online at http://www.reading.org/positions/social_promotion.html.

International Reading Association. (1999a). *High stakes assessments in reading: A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: Author.

International Reading Association. (1999b). *Providing books and other print materials for classroom and school libraries*. Newark, DE: Author. Available online at http://www.reading.org/positions/media_center.html.

International Reading Association. (1999c). *The role of phonics in reading instruction: A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: Author.

International Reading Association. (2001a). *Integrating literacy and technology in the curriculum*. Newark, DE: Author. Available online at <http://www.reading.org/positions/technology.html>.

International Reading Association. (2001b). *Second-language literacy instruction*. Newark, DE: Author. Available online at http://www.reading.org/positions/second_language.html.

International Reading Association. (2002a). *Family-school partnerships: Essential elements of reading instruction in the United States*. Newark, DE: Author. Available online at <http://www.reading.org/positions/family-school.html>.

International Reading Association. (2002b). *What is evidence-based reading? A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: Author. Available online at <http://www.reading.org/>

resources/issues/positions_evidence_based.html.

International Reading Association (2010). *Standards for reading professionals—Revised 2010*. Available online at <http://reading.org/General/CurrentResearch/Standards/ProfessionalStandards2010.aspx>.

International Reading Association & National Association for the Education of Young Children. (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *The Reading Teacher*, 52, 193–216.

101308 99b 555-582 r1 GB.indd 566 1/17/12 3:48 PM

Invernizzi, M., & Hayes, L. (2004). Developmental-spelling research: A systematic imperative. *Reading Research Quarterly*, 39, 216–228.

Invernizzi, M., Meier, J. D., Swank, L., & Juel, C. (2001). *PALS-K, Phonological awareness literacy screening, 2000–2001*. Charlottesville: University of Virginia.

iObservation (2010). *Supervising and supporting effective teachers in every classroom*. Available online at <http://www.iobservation.com/iobservation/>

Irwin, P. A., & Mitchell, J. N. (1983). A procedure for assessing the richness of retellings. *Journal of Reading*, 26, 391–396.

Jenkins, J. R., Matlock, B., & Slocum, T. A. (1989). Approaches to vocabulary instruction. *Reading Research Quarterly*, 24, 215–235.

Jett-Simpson, M. (Ed.) (1990). *Toward an ecological assessment of reading progress*. Schofield: Wisconsin State Reading Association.

Jiganti, M. A., & Tindall, M. A. (1986). An interactive approach to teaching vocabulary. *The Reading Teacher*, 39, 444–448.

Jiménez, R. T. (1997). The strategic reading abilities and potential of five low-literacy Latina/o readers in middle school. *Reading Research Quarterly*, 32, 224–243.

Jiménez, R. T. (2004). More equitable literacy assessment for Latino students. *The Reading Teacher*, 57, 576–578.

Johns, J. (2008). *Basic reading inventory* (10th ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Johnson, D. D., Moe, A. J., & Baumann, J. F. (1983). *The Ginn word book for teachers: A basic lexicon*. Lexington, MA: Ginn.

Johnson, D. D., & Pearson, P. D. (1984). *Teaching reading vocabulary* (2nd ed.). New York: Holt.

Johnson, E., Mellard, D. F., Fuchs, D., & McKnight, M. A. (2006). *Response to intervention (RTI): How to do it*. Lawrence, KS: National Research Center on Learning Disabilities. Available online at http://www.nrcld.org/rti_manual/.

Johnson, M. S., & Kress, R. A. (1965). *Developing basic thinking abilities*. Unpublished manuscript, Temple University, Philadelphia.

- Johnson, M. S., Kress, R. A., & Pikulski, J. J. (1987). *Informal reading inventories* (2nd ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Johnston, F. R. (1999). The timing and teaching of word families. *The Reading Teacher*, 53, 64–75.
- Johnston, F. R. (2001). The utility of phonic generalizations: Let's take another look at Clymer's conclusions. *The Reading Teacher*, 55, 132–150.
- Johnston, P. H. (2000). *Running records: A self-tutoring guide*. Portland, ME: Stenhouse.
- Johnston, P. H., & Rogers, R. (2001). Early literacy development: The case for "informed assessment." In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 377–389). New York: Guilford.
- Joint Task Force on Assessment. (1994). *Standards for the assessment of reading and writing*. Newark, DE & Urbana, IL: International Reading Association & National Council of Teachers of English.
- Jones, B. F., Palincsar, A. S., Ogle, D. S., & Carr, E. G. (Eds.). (1986). *Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas* (pp. 73–91). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jongsma, E. (1980). *Cloze instruction research: A second look*. Newark, DE: International Reading Association.
- Juel, C. (1994). *Learning to read and write in one elementary school*. New York: Springer-Verlag.
- Juel, C., & Minden-Cupp, C. (2000). Learning to read words: Linguistic units and instructional strategies. *Reading Research Quarterly*, 35, 458–492.
- Juel, C., & Roper-Schneider, D. (1985). The influence of basal readers on first-grade reading. *Reading Research Quarterly*, 20, 134–152.
- Jurek, D. (1995). *Teaching young children*. Torrance, CA: Good Apple.
- Kahlenberg, R. D. (2009). *Turnaround schools that work: Moving beyond separate but equal*. New York: Century Foundation. Available online at <http://tcf.org/events/pdfs/ev264/turnaround.pdf>.
- Kaissen, J. (1987). SSR/Booktime: Kindergarten and first grade sustained silent reading. *The Reading Teacher*, 40, 532–536.
- Kallick, B., & Troxell, B. (2011, April 14) *New common core standards, uncommon shifts in practice* [Webinar]. Sungard. K–12 Education.
- Kame'enui, E. J., Dixon, R. C., & Carnine, D. W. (1987). Issues in the design of vocabulary instruction. In M. E. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary instruction* (pp. 129–145). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (1999). Language and reading: Convergences and divergences. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.),

- Language and reading disabilities* (pp. 1–24). Boston: Allyn & Bacon.
- Karpicke, J. D., & Blunt, J. R. (2011). Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. *Science*, *331*, 772–775.
- Karpicke, J. D., & Roediger, H. L. (2007). The critical importance of retrieval for learning. *Science*, *319*, 966–968.
- Keene, E. O., & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Keene, E. O., & Zimmermann, S. (2007). *Mosaic of thought: The power of comprehension strategy instruction* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kelley, M. J., & Clausen-Grace, N. (2009). Facilitating engagement by differentiating independent reading. *The Reading Teacher*, *63*, 313–318.
- Kemple, J., Corrin, W., Nelson, E., Salinger, T., Herrmann, S., & Drummond, K. (2008). *The enhanced reading opportunities study: Early impact and implementation findings* (NCEE 2008–4015). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Available online at <http://ies.ed.gov/ncee/pdf/20084017.pdf>.
- Kibby, M. W. (1989). Teaching sight vocabulary with and without context before silent reading: A field test of the “focus of attention” hypothesis. *Journal of Reading Behavior*, *21*, 261–278.
- Kibby, M. W., Rapaport, W. J., & Wieland, K. M. (2004). *Contextual vocabulary acquisition: From algorithm to curriculum*. Paper presented at the International Reading Association Convention, Reno, NV. Available online at <http://www.cse.buffalo.edu/~rapaport/CVA/cvaslides.html>.
- Kibby, M. W., Rapaport, W. J., Wieland, K. M., & Dechert, D. A. (2006). *CSI: Contextual semantic investigation for word meaning*. Available online at <http://www.cse.buffalo.edu/~rapaport/CVA/CSI>.
- Kids Count. (2008). *Children in poverty*. Kids Count Data Center. Available online at <http://www.kidscount.org/datacenter>.
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2007). Breaking down words to build meaning: Morphology, vocabulary, and reading comprehension in the urban classroom. *The Reading Teacher*, *61*, 134–144.
- Kimmel, S., & MacGinitie, W. H. (1984). Identifying children who use a perseverative text processing strategy. *Reading Research Quarterly*, *19*, 162–172.
- Kintsch, W. (1994). Test comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, *49*, 294–303.
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71–92). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Klein, P. D., & Rose, M. A. (2010). Teaching argument and explanation to prepare junior students for writing to learn. *Reading Research Quarterly, 45*, 433–461.
- Klesius, J. P., & Griffith, P. L. (1996). Interactive storybook reading for at-risk learners. *The Reading Teacher, 49*, 552–560.
- Kletzien, S. B. (1991). Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly, 26*, 67–86.
- Kobayashi, W. (2005, May). An investigation of method effects on reading comprehension test performance. In *Lifelong Learning: Proceedings of the 4th Annual JALT Pan-SIG Conference*. Tokyo, Japan: Tokyo Keizai University. Available online at <http://jalt.org/pansig/2005/HTML/Kobayashi.htm>.
- 101308 99b 555-582 r1 GB.indd 567 1/17/12 3:48 PM
- Kober, N., Chudowsky, N., & Chudowski, V. (2008). *Has student achievement increased since 2002? State test score trends through 2006–07*. Washington, DC: Center on Education Policy.
- Koskinen, P. S., Gambrell, L. B., Kapinus, B. A., & Heathington, B. S. (1988). Retelling: A strategy for enhancing students' reading comprehension. *The Reading Teacher, 41*, 892–896.
- Krashen, S. D. (1991). Sheltered subject matter teaching. *Cross Currents, 18*, 183–189.
- Krashen, S. D. (1997–1998). Bridging inequity with books. *Educational Leadership, 55* (4), 18–21.
- Krashen, S. D. (2003) *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kucan, L., & Beck, I. L. (1996). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interaction. *Review of Educational Research, 67*, 271–299.
- Kuhn, M. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher, 58*, 338–344.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95*, 3–21.
- Kulik, J. A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives*. Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut. (ERIC Document Reproduction Service No. ED350 777.)
- Labbo, L. D., Eakle, A. J., & Montero, M. K. (2002). Digital language experience approach: Using digital photographs and software as a language experience approach innovation. *Reading Online, 5* (8). Available online at http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=labbo2/index.html.

- Laberge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.
- Lake, J. H. (1973). *The influence of wait time on the verbal dimensions of student inquiry behavior*. Dissertations Abstracts International, 34, 6476A. (University Microfilms No. 74–08866.)
- Lalas, J., Solomon, M., & Johannessen, G. (2006). *Making adaptations in content area reading and writing: A gateway to academic language development for English language learners*. Paper presented at the International Reading Association convention, Chicago.
- Landis, D., Umolu, J., & Mancha, S. (2010). The power of language experience for cross-cultural reading and writing. *The Reading Teacher*, 63, 580–589.
- Lane, B. (1993). *After the end: Teaching and learning creative revision*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lane, B. (1998). *The reviser's toolbox*. Shoreham, VT: Discover Writing Press.
- Langer, J. A. (1986). Reading, writing, and understanding: An analysis of the construction of meaning. *Written Communication*, 3, 219–266.
- Langer, J. A. (1990). Understanding literature. *Language Arts*, 67(8), 817–823.
- Langer, J. (2011). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.
- Langer, J. A., & Applebee, A. N. (1987). *How writing shapes thinking*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Langer, J. A., & Applebee, A. N. (2006, April). *The partnership for literacy: A study of professional development, instructional change and student growth*. Paper presented at the Reading Research Conference, Chicago.
- Language Enrichment Activities Program. (2004). *Teacher training overview*. Available online at <http://www.leapsandbounds.org/trainingoverview.htm>.
- Larson, L. C. (2010). Digital readers: The next chapter in e-book reading and response. *The Reading Teacher*, 64, 15–22.
- Law, B., & Eckes, M. (2002). *The more than just surviving handbook: ESL for every classroom teacher*. Winnipeg, Canada: Portage & Main.
- Learning Media. (1991). *Dancing with the pen: The learner as writer*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Lee, J. (2006). *Tracking achievement gaps and assessing the impact of NCLB on the gaps: An indepth look into national and state reading and math outcome trends*. Cambridge, MA: Civil Rights Project at Harvard University, Harvard Education Publishing Group. Available online at <http://www.civilrightsproject.harvard.edu>.
- Lee, J., Grigg, W., & Donahue, P. (2007). *The nation's report card:*

- Reading 2007* (NCES 2007–496). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Lehr, S., & Thompson, D. L. (2000). The dynamic nature of response: Children reading and responding to *Maniac Magee* and “The Friendship.” *The Reading Teacher*, 53, 480–493.
- Lembke, E. (2008, April 28). *Webinar: Data utilization within a CBM screening and progress monitoring system*. National Center on Student Progress Monitoring. Available online at <http://www.studentprogress.org/library/Webinars.asp>.
- Lensmire, T. (1994). *When children write: Critical revisions of the writing workshop*. New York: Teachers College Press.
- Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., Faller, S., & Kelley, J. G. (2010). The effectiveness and ease of implementation of an academic vocabulary intervention for linguistically diverse students in urban middle schools. *Reading Research Quarterly*, 45, 196–228.
- Leseman, P. P. M., & deJong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 294–318.
- Leslie, L., & Caldwell, J. (2006). *Qualitative reading inventory–4*. Boston: Allyn & Bacon/Longman.
- Leslie, L., & Caldwell, J. (2011). *Qualitative reading inventory–5*. Boston: Pearson Education.
- Lessow-Hurley, J. (2003). *Meeting the needs of second-language learners: An educator’s guide*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Leu, D. J., Jr. (2006, May). *The new literacies*. Paper presented at the International Reading Association’s Reading Research Conference, Chicago.
- Leung, C. B. (1992). Effects of word-related variables on vocabulary growth through repeated read-aloud events. In C. K. Kinzer & D. J. Leu (Eds.), *Literacy research, theory, and practice: Views from many perspectives* (pp. 491–498). Chicago: National Reading Conference.
- Levin, M. (2002). Putting students in charge. In C. Weber (Ed.), *Publishing with students: A comprehensive guide* (pp. 31–37). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lewis, M., & S. J. Samuels. *Read more—read better? A meta-analysis of the literature on the relationship between exposure to reading and reading achievement*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, 2003. Available online at <http://www.tc.umn.edu/~samue001/publications.htm>.
- Li, G. (2011). The role of culture in literacy, learning, and teaching. In M. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 4, pp. 515–538). New York: Routledge.

- Liberman, I. Y., & Shankweiler, D. (1991). Phonology and beginning reading: A tutorial. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 3–18). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lima, C. W., & Thomas, R. L. (2010). *A to zoo: Subject access to children's picture books* (8th ed.). Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Lindamood, P., & Lindamood, P. (1998). *The Lindamood phoneme sequencing program for reading, spelling, and speech: LIPS*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Linden, M., & Wittrock, M. C. (1981). The teaching of reading comprehension according to the model of generative learning. *Reading Research Quarterly*, 17, 44–57.
- Linn, R. L., Baker, E. L., & Betebenner, D. W. (2002). *Accountability systems: Implications of requirements of the No Child Left Behind Act of 2001* (CSE Technical Report 567). Los Angeles: UCLA, National Center for Research on Evaluation. Available online at <http://www.cse.ucla.edu/CRESST/pages/reports.htm>.
101308 99b 555-582 r1 GB.indd 568 1/17/12 3:48 PM
- Lipson, M. Y. (1984). Some unexpected issues in prior knowledge and comprehension. *The Reading Teacher*, 37, 760–764.
- Lipson, M. Y., Valencia, S. W., Wixson, K. K., & Peters, C. W. (1993). Integration and thematic teaching and learning. *Language Arts*, 70, 252–263.
- Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1997). *Assessment and instruction of reading disability: An interactive approach* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (2008). *Assessment and instruction of reading and writing difficulties* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Long, T. W., & Gove, M. K. (2003–2004). How engagement strategies and literature circles promote critical response in a fourth-grade, urban classroom. *The Reading Teacher*, 57, 350–361.
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2007). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. In *Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Lovett, M. W., Lacerenza, L., & Borden, S. L. (2000). Putting struggling readers on the phast track: A program to integrate phonological and strategy-based remedial reading instruction and maximize outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 458–477.
- Lubliner, S., & Smetana, L. (2005). The effects of comprehensive vocabulary instruction on Title 1 students' metacognitive word-learning skills and reading comprehension. *Journal of Literacy Research*, 37, 163–199.

- Luria, A. R. (1983). The development of writing in the child. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language* (pp. 237–277). New York: Wiley.
- Lyman, F. (1981). The responsive classroom discussion. In A. S. Anderson (Ed.), *Mainstreaming digest* (pp. 109–113). College Park: University of Maryland, College of Education.
- Lyon, G. R. (2003). *The critical need for evidence-based comprehensive and effective early childhood programs*. Available online at <http://olpa.od.nih.gov/hearings/108/session1/testimonies/headstart.asp>.
- MacDonald, M. R. (1982). *The storyteller's sourcebook: A subject, title, and motif index to folklore for children*. Farmington Hills, MI: Gale.
- MacDonald, M. R., & Sturm, B. W. (2001). *The storyteller's sourcebook: A subject, title, and motif index to folklore collections for children 1983–1999*. Farmington Hills, MI: Gale.
- Maimon, E. P., & Nodine, B. F. (1979). Measuring syntactic growth: Errors and expectations in sentence-combining practice with college freshmen. *Research in the Teaching of English*, 12, 233–244.
- Maloch, B. (2004). On the road to literature discussion groups: Teacher scaffolding during preparatory experiences. *Reading Research and Instruction*, 44, 1–20.
- Mansell, J., Evans, M. A., & Hamilton-Hulak, L. (2005). Developmental changes in parents' use of miscue feed-back during shared book reading. *Reading Research Quarterly*, 40, 294–317.
- Many, J. (1990). The effect of reader stance on students' personal understanding of literature. In J. Zutell & S. McCormick (Eds.), *Literacy theory and research: Analyses from multiple paradigms* (39th yearbook of the National Reading Conference) (pp. 51–63). Chicago: National Reading Conference.
- Many, J. (1991). The effects of stance and age level on children's literary responses. *Journal of Reading Behavior*, 21, 61–85.
- Many, J., Fyfe, R., Lewis, G., & Mitchell, E. (1996). Traversing the topical landscape: Exploring students' self-directed readingwriting-research processes. *Reading Research Quarterly*, 31, 122–135.
- Manyak, P. C. (2007a). Character trait vocabulary: A schoolwide approach. *The Reading Teacher*, 60, 574–577.
- Manyak, P. C. (2007b). A framework for robust literacy instruction for English learners. *The Reading Teacher*, 61, 197–199.
- Manyak, P. C. (2008). What's your news? Portraits of a rich language and literacy activity for English-language learners. *The Reading Teacher*, 61, 197–199.
- Manzo, A. V. (1969). The ReQuest procedure. *Journal of Reading*, 13, 123–126.

- Manzo, A. V., & Manzo, U. C. (1993). *Literacy disorders*. Fort Worth, TX: Harcourt.
- Manzo, A. V., Manzo, U. C., & Albee, J. J. (2004). *Reading assessment for diagnostic-prescriptive teaching* (2nd ed.). Belmont, CA: Thomson Learning.
- Marcell, B. (2007). Traffic light reading: Fostering the independent usage of comprehension strategies with informational text. *The Reading Teacher*, 60(8), 778–781.
- Maria, K. (1990). *Reading comprehension instruction: Issues and strategies*. Parkton, MD: York Press.
- Maria, K., & MacGinitie, W. (1987). Learning from texts that refute the reader's prior knowledge. *Reading Research and Instruction*, 26, 222–238.
- Marshall, J. C. (2002). *Are they really reading? Expanding SSR in the middle grades*. Portland, ME: Stenhouse.
- Martin, M. (1995). *Spelling in the kindergarten*. Paper presented at the annual meeting of the International Reading Association, Anaheim, CA.
- Martinez, M. (1993). Motivating dramatic story reenactments. *The Reading Teacher*, 46, 682–688.
- Martinez, M., & Teale, W. H. (1987). The ins and outs of a kindergarten writing program. *The Reading Teacher*, 40, 444–451.
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J. (2010a). *Marzano collection*. iObservation. Available online at <http://www.iObservation.com/Marzano>.
- Marzano, R. J. (2010b). *On excellence in teaching*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Marzano, R. J. (2011a). Designing and teaching learning goals and objectives [Webinar]. Available online at http://www.marzanoresearch.com/Free_Resources/event_presentations_webinars.aspx.
- Marzano, R. J. (2011b). The highly engaged classroom [Webinar]. Available online at http://www.marzanoresearch.com/Free_Resources/event_presentations_webinars.aspx.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B., & Dean, C. (2000). *What works in classroom instruction*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (1988). *A cluster approach to elementary vocabulary instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Marzano, R., & Toth, M. (2011). *Art and science of teaching causal teacher evaluation model—raising student achievement*. Learning Sciences International.

- Maslin, P. (2003). *Comparing basal pro-grams*. Charlottesville: University of Virginia. Available online at http://readingfirst.virginia.edu/pdfs/Maslin_whitepaper.
- Mason, J. M., Peterman, C. L., & Kerr, B. M. (1988). *Fostering comprehension by reading books to kindergarten children* (Technical Report No. 426). Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Francis, D. J., & Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 40, 148–182.
- Mathes, P. G., & Fuchs, L. S. (1993). Peer-mediated reading instruction in special education resource rooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 8, 233–243.
- McArthur, T. (Ed.). (1992). *The Oxford companion to the English language*. New York: Oxford University Press.
- McCabe, D. (2010). *Sequential spelling*. Available online at <http://www.avko.org/sequentialspelling.html>.
- McClure, A. A., & Kristo, J. V. (Eds.). (1994). *Inviting children's responses to literature*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- 101308 99b 555-582 r1 GB.indd 569 1/17/12 3:48 PM
- McCormick, S. (1992). Disabled readers' erroneous responses to inferential comprehension questions: Description and analysis. *Reading Research Quarterly*, 27, 55–77.
- McCracken, R. A. (1991). *Spelling through phonics*. Grand Forks, ND: Pegasus.
- McDaniels, M. (2008, March). Key concepts in spacing learning over time [transcript]. In U.S. Department of Education, What Works Clearinghouse, *Doing what works: How to organize your teaching*. Available online at http://dww.ed.gov/launcher.cfm?media/CL/OIS/SL/Learn/528_sl_video.
- McGee, L. M., & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive readalouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60, 742–751.
- McGee, L. M., & Tompkins, G. E. (1981). The videotape answer to independent reading comprehension activities. *The Reading Teacher*, 34, 427–433.
- McGinley, W. J., & Denner, P. R. (1987). Story impressions: A prereading/writing activity. *Journal of Reading*, 31, 248–253.
- McKenna, M. C., & Kerr, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43, 626–639.
- McKenna, M. C., & Picard, M. (2006). Revisiting the role of miscue analysis in effective teaching. *The Reading Teacher*, 60, 378–380.

- McKenna, M. C., & Walpole, S. (2005). How well does assessment inform our reading instruction? *The Reading Teacher*, 59, 84–86.
- McKeown, M. G. (1993). Creating effective definitions for young word learners. *Reading Research Quarterly*, 28, 16–32.
- McKeown, M. G. (2006). *Understanding text: What does it mean, why is it hard, and how can we support students to do it?* Paper presented at the Reading Research conference, Chicago.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44, 218–253.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Sandora, C. A. (1996). Questioning the author: An approach to developing meaningful classroom discourse. In M. F. Graves, P. van den Broek, & B. M. Taylor (Eds.), *The first R, every child's right to read* (pp. 97–119). New York: Teachers College Press.
- McLane, J. B., & McNamee, G. D. (1990). *Early literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McLaughlin, B., August, D., Snow, C., Carlo, M., Dressier, C., White, C., Lively, T., & Lippman, D. (2000). *Vocabulary knowledge and reading comprehension in English language learners* (Final performance report). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. Available online at <http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/symposia/reading/6august>.
- McMackin, M. C., & Witherell, N. L. (2005). Different routes to the same destination: Drawing conclusions with tiered graphic organizers. *The Reading Teacher*, 59, 242–252.
- McMaster, J. C. (1998). “Doing” literature: Using drama to build literacy. *The Reading Teacher*, 51, 574–584.
- McNamara, D. S., Graesser, A. C., Cai, Z., & Kulikowich, J. M. (2011, April). *Coh-Metrix Easability components: Aligning text difficulty with theories of text comprehension*. Paper presented at the AERA conference, New Orleans, LA.
- McNamara, T. P., Miller, D. L., & Bransford, J. D. (1991). Mental models and reading comprehension. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 490–511). New York: Longman.
- McNeil, J. D. (1987). *Reading comprehension: New directions for classroom practice* (2nd ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Medley, D. M. (1977). *Teacher competence and teacher effectiveness: A review of process-product research*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Mehigan, K. (2005). The strategy toolbox: A ladder to strategic teaching. *The Reading Teacher*, 58, 552–566.

- Meichenbaum, D., & Biemiller, A. (1998). *Nurturing independent learners: Helping students take charge of their learning*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Menke, P. J., & Pressley, M. (1994). Elaborative interrogation: Using “why” questions to enhance the learning from text. *Journal of Reading*, 37, 642–645.
- Menon, S., & Hiebert, E. H. (2003, April). *A comparison of first graders’ reading acquisition with little books and literature anthologies*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Mesmer, H. A. (1999). Scaffolding a crucial transition using text with some decodability. *The Reading Teacher*, 53, 130–142.
- Mesmer, H. A., & Griffith, P. L. (2005). Every-body’s selling it—but just what is explicit, systematic phonics instruction? *The Reading Teacher*, 59, 366–376.
- Metsala, J. L. (1999). The development of phonemic awareness in reading-disabled children. *Applied Psycholinguistics*, 20, 149–158.
- Meyer, B. J. F., & Rice, G. E. (1984). The structure of text. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 319–351). New York: Longman.
- Meyer, K. (2010). A collaborative approach to reading workshop in the middle years. *The Reading Teacher*, 63, 501–507.
- Meyers, K. L. (1988). Twenty (better) questions. *English Journal*, 77(1), 64–65.
- Miller, D. (2002). *Reading with meaning: Teaching comprehension in the primary grades*. Portland, ME: Stenhouse.
- Miller, K. (2000). Hoa means “flower”: language, learners, and culture in an ESL multi-age classroom. In C. F. Stice, & J. E. Bertrand (Eds.), *Teaching at-risk students in the K-4 classroom: Language, literacy, learning* (pp. 95–112). Norwood, MA; Christopher-Gordon.
- Miranda, A., Villaescusa, M. I., & Vidal-Abarca, E. (1997). Is attribution retraining necessary? Use of self-regulation procedures for enhancing the reading comprehension strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 503–512.
- Moats, L. C. (2000). *Speech to print: language essentials for teachers*. Baltimore: Brookes.
- Moats, L. C. (2004). *Language essentials for teachers of reading and spelling. Module 2: Phonetics, phonology, and phoneme awareness*. Longmont, CO: Sopris West.
- Modiano, N. (1968). National or mother language in beginning reading: A comparative study. *Research in the Teaching of English*, 2, 32–43.
- Mohr, K. J., & Mohr, E. S. (2007). Extending English-language learners’ classroom interactions using the response protocol. *The*

Reading Teacher, 60, 440–450.

Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249–259.

Mokhtari, K., Rosemary, C. A., & Edwards, P. A. (2007). Making instructional decisions based on data: What, how, and why. *The Reading Teacher*, 61, 354–359.

Moldofsky, P. B. (1983). Teaching students to determine the central story problem: A practical application of schema theory. *The Reading Teacher*, 38, 377–382.

Moore, D. W., & Moore, S. A. (1986). Possible sentences. In E. K. Dishner, T. W. Bean, J. E. Readence, & D. W. Moore (Eds.), *Reading in the content areas: Improving classroom instruction* (2nd ed.) (pp. 174–179). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Moore, D. W., Moore, S. A., Cunningham, P. M., & Cunningham, J. W. (1986). *Developing readers and writers in the content areas*. New York: Longman.

Morris, D. (2008). *Diagnosis and correction of reading problems*. New York: Guilford.

Morris, D., Bloodgood, J. R., Lomax, R. G., & Perney, J. (2003). Developmental steps in learning to read: A longitudinal study in kindergarten and first grade. *Reading Research Quarterly*, 38, 302–328.

Morris, D., & Gaffney, M. (2011). Building reading fluency in a learning-disabled middle school reader. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54, 331–341.

101308 99b 555-582 r1 GB.indd 570 1/17/12 3:48 PM

Morrow, L. M. (1985). Reading and retelling stories: Strategies for emergent readers. *The Reading Teacher*, 38, 871–875.

Morrow, L. M. (1988). Young children's responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly*, 23, 89–107.

Morrow, L. M. (1997). *Literacy development in the early years: Helping children read and write* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Morrow, L. M. (2002). *The literacy center: Contexts for reading and writing*. Portland, ME: Sten-house.

Morrow, L. M., & Asbury, E. B. (2001). Patricia Loden. In M. Pressley, R. L. Allington, R. Wharton-McDonald, C. C. Block, & L. M.

Morrow (Eds.), *Learning to read: Lessons from exemplary first-grade classrooms* (pp. 184–202). New York: Guilford.

Mosenthal, J. H. (1990). Developing low-performing, fourth-grade, inner-city students' ability to comprehend narrative. In J. Zutell & S. McCormick (Eds.), *Literacy theory and research: Analyses from multiple paradigms* (39th yearbook of the National Reading Conference) (pp. 275–286).

- Chicago: National Reading Conference.
- Moustafa, M. (1995). Children's productive phonological recoding. *Reading Research Quarterly, 30*, 464–476.
- Moustafa, M., & Maldonado-Colon, E. (1999). Whole-to-part phonics instruction: Building on what children know to help them know more. *The Reading Teacher, 52*, 448–458.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Murphy, C. (1992). Study groups foster school-wide learning. *Educational Leadership, 50* (3), 71–74.
- Murphy, L. L., Spies, R. A., & Plake, B. S. (Eds.). (2006). *Tests in print VII*. Lincoln: University of Nebraska.
- Murphy, P. K., & Edwards, M. E. (2004, April). *What the studies tell us: A meta-analysis of discussion approaches*. Paper presented at the meeting of American Educational Research Association, Montreal.
- Murray, B. (2006a). How to help beginners with oral reading. *The Reading Genie*. Available online at http://www.auburn.edu/academic/education/reading_genie/oralrdg.html.
- Murray, B. (2006b). Making friends with phonemes. *The Reading Genie*. Available online at http://www.auburn.edu/academic/education/reading_genie/phon.html.
- Murray, B. (2006c). Overview: How children learn to read words. *The Reading Genie*. Available online at http://www.auburn.edu/academic/education/reading_genie/overview.html.
- Murray, B. (2006d). Adopting a reading series? *The Reading Genie*. Available online at http://auburn.edu/academic/education/reading_genie.
- Murray, D. (1979). The listening eye: Reflections on the writing conference. *College English, 41*, 13–18.
- Muschla, G. R. (1993). *Writing workshop survival kit*. West Nyack, NY: Center for Applied Research in Education.
- Muter, V., & Snowling, M. (1998). Concurrent and longitudinal predictors of reading: The role of metalinguistic and short-term memory skills. *Reading Research Quarterly, 33*, 320–337.
- Muth, K. D. (1987). Teachers' connection questions: Prompting students to organize text ideas. *Journal of Reading, 31*, 254–259.
- NAEYC. (2009). *Where we stand on learning to read and write*. Available online at http://www.naeyc.org/positionstatements/learning_readwrite.
- Nagy, W. E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.

- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed English? *Reading Research Quarterly*, 19, 304–330.
- Nagy, W. E., Anderson, R. C., & Herman, P. A. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24, 237–270.
- Nagy, W. E., & Herman, P. A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 19–35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 269–284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- National Center on Education and the Economy & University of Pittsburgh. (1997). *Performance standards: Vol. 1, Elementary school*. Washington, DC: New Standards.
- National Center for Education Statistics. (2009). *The nation's report card: Reading 2009* (NCES 2010–458). Washington, DC: Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- National Center on Quality Teaching and Learning. (2011). *Curriculum, assessment and the head start framework: An alignment review tool*. Available online at <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/.../docs/AlignmentGuide-1.pdf>.
- National Center on Response to Intervention (2011). Ask the expert — Lou Danielson. Why does The National Center on RTI use the term “levels of prevention” instead of “tiers” when describing the RTI framework? [Video script]. Author. Available online at www.rti4success.org
- National Clearinghouse for English Acquisition and Language Instruction Education Programs. (2008). *NCELA FAQ. Q: How has the English language learner (ELL) population changed in recent years?* Available online at <http://www.ncela.gwu.edu/expert/faq/08leps.html>.
- National Governors Association Center for Best Practices and Council of Chief State School Officers. (2010a). *The standards: English language arts standards*. Available online at <http://www.corestandards.org/the-standards/englishlanguage-arts-standards>.
- National Governors Association Center for Best Practices and Council of Chief State School Officers. (2010b). *Common Core State Standards for English language arts and literacy in history/social studies & science. Appendix A: Research supporting key elements of the standards*. Available online at <http://www.corestandards.org/Files/K12ELAAppendixA.pdf>.

National Governors Association Center for Best Practices and Council of Chief State School Officers. (2010c). *Common Core State Standards for English language arts & literacy in history/social studies, science, and technical subjects. Appendix B: Text exemplars and sample performance, tasks*. Available online at http://www.corestandards.org/assets/Appendix_B.pdf.

National Reading Panel. (2000). *National Reading Panel report*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Nessel, D. (1987). The new face of comprehension instruction: A closer look at questions. *The Reading Teacher*, 40, 604–606.

Neubert, G. A., & Wilkins, E. A. (2004). *Putting it all together: The directed reading lesson in the secondary content classroom*. Boston: Pearson.

Neuman, S. B. (1997). *Getting books in children's hands: A study of access to literacy*. Paper presented at National Reading Conference, Scottsdale, AZ.

Neuman, S.B. How we neglect knowledge— and why. (2006, spring). *American Educator*, 24–27.

Neuman, S. B., & Roskos, K. (2005). Whatever happened to developmentally appropriate practice in early literacy? *Journal of the National Association for the Education of Young Children (Beyond the Journal)*. Available online at <http://www.journal.naeyc.org/btj/200507/02Neuman.asp>.

New Literacies Research Team. (2006). *Results summary reports 1–6 from the survey of Internet us-age and online reading*. Storrs: University of Connecticut, Neag School of Education. Available online at <http://www.newliteracies.uconn.edu/pubs.html>.

New Standards Primary Literacy Committee. (1999). *Reading and writing grade by grade: Primary literacy standards through third grade*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy & University of Pittsburgh.

101308 99b 555-582 r1 GB.indd 571 1/17/12 3:48 PM

New Standards Speaking and Listening Committee. (2001a). *Reading and writing grade by grade: Primary literacy standards through third grade*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy & University of Pittsburgh.

New Standards Speaking and Listening Committee. (2001b). *Speaking and listening for preschool through third grade*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy & University of Pittsburgh.

NICHD Early Child Care Research Network. (2002). The relation of global first grade classroom environment to structural classroom features and teacher and student behaviors. *The Elementary School Journal*, 102, 367–387.

NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to

reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41, 428–442.

Nichols, C. N. (2007). *The effect of three methods of introducing vocabulary words to elementary students: Traditional, friendly definitions, and parsing*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, Pittsburgh.

Nicholson, T., & Whyte, B. (1992). Matthew effects in learning new words while listening to stories. In C. K. Kinzer & D. J. Leu (Eds.), *Literacy research, theory, and practice: Views from many perspectives* (pp. 499–501). Chicago: National Reading Conference.

Nilsson, N. L. (2008). A critical analysis of eight informal reading inventories. *The Reading Teacher*, 61, 526–536.

Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London: Routledge & Kegan Paul.

No Child Left Behind Act of 2001, Public Law PL 107–110, Sec. 1001.

Noe, K. L. S. (2002, May). *Literature circles: Fostering thinking and response*. Paper presented at the annual convention of the International Reading Association, San Francisco.

Noll, E., & Watkins, R. (2003–2004). The impact of homelessness on children's literacy experiences. *The Reading Teacher*, 57, 362–371.

Northwest Regional Educational Laboratory. (2003). *Overview of second language acquisition theory*. Available online at <http://www.nwrel.org/request/2003may/overview.html>.

Northwest Regional Educational Laboratory. (2008). *The beginning writing continuum*. Available online at <http://www.nwrel.org/assessment/pdfGeneral/BWC.pdf>.

Norton, D. E. (1989). *Through the eyes of a child*. Columbus, OH: Merrill.

Oakhill, J., & Yuill, N. (1996). Higher-order factors in comprehension disability: Processes and remediation. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 69–92). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Oczkus, L. (2005). *Reciprocal teaching strategies at work: Improving reading comprehension, grades 2–6* [video recording]. Newark, DE: International Reading Association.

Office of Special Education and Rehabilitation. (2005). *IDEA authorized statute Individualized Education Program (IEP)*. Available online at <http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/index.html>.

Ogle, D., & Fogelberg, E. (2001). Expanding collaborative roles of reading specialists: Developing an intermediate reading support program. In V. J. Risko & K. Bromley (Eds.), *Collaboration for diverse learners: Viewpoints and practices*. Newark, DE: International Reading Association.

Ogle, D. M. (1989). The know, want to know, learn strategy. In K. D. Muth (Ed.), *Children's comprehension of text* (pp. 205–223). Newark,

- DE: International Reading Association.
- Ogle, L., Sen, A., Pahlke, E., Jocelyn, L., Kastberg, D., Roey, S., & Williams, T. (2003). *International comparisons in fourth-grade reading literacy: Findings from the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) of 2001* (NCES 2003-073). Washington, DC: U.S. Department of Education, NCES. Available online at <http://nces.ed.gov/pubs2004/pirlspub>.
- Oken-Wright, P. (1998). Transition to writing: Drawing as a scaffold for emergent writers. *Young Children*, 53(2), 76-81.
- Olson, J. L. (1987). Drawing to write. *School Arts*, 87(1), 25-27.
- Onofrey, K. A., & Theurer, J. (2007). What's a teacher to do: Suggestions for comprehension strategy instruction. *The Reading Teacher*, 60, 681-684.
- Opitz, M. F., & Harding-DeKam, J. L. (2007). Understanding and teaching English-language learners. *The Reading Teacher*, 60, 590-593.
- Oregon Department of Education (2008). *Test administration manual 2008-2009 school year*. Salem, OR: Author.
- O'Rourke, J. P. (1974). *Toward a science of vocabulary development*. The Hague: Mouton.
- Owens, R. E. (1992). *Language development: An introduction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, 39, 771-777.
- Palincsar, A. S., Winn, J., David, Y., Snyder, B., & Stevens, D. (1993). Approaches to strategic reading instruction reflecting different assumptions regarding teaching and learning. In L. J. Meltzer (Ed.), *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities: From theory to practice* (pp. 247-292). Austin, TX: Pro-Ed.
- Paratore, J. R. (1995). Implementing an intergenerational literacy project: Lessons learned. In L. M. Morrow (Ed.), *Family literacy: Connections in schools and communities* (pp. 37-53). Newark, DE: International Reading Association.
- Paratore J. R., Cassano C. M., & Schickedanz J. A. (2011). Supporting early (and later) literacy development at home and at school: The long view. In M. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 4, pp. 107-135). New York: Routledge.
- PARCC (2011). *Draft Model content frameworks for English language arts/literacy*. Available online at <http://parconline.org/>
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 609-640). New York: Longman.

- Parker, D. (2002). *Accelerated literacy for English language learners (ELLs): A field-tested, research-based model of training and learning*. Paper presented at the annual convention of the International Reading Association, San Francisco.
- Parsons, L. (1990). *Response journals*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Pashler, H., Bain, P., Bottge, B., Graesser, A., Koedinger, K., McDaniel, M., & Metcalfe, J. (2007). *Organizing instruction and study to improve student learning* (NCER 2007–2004). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Available online at <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/practiceguides/20072004.pdf>.
- Paterson, W. A., Henry, J. J., O'Quin, K., Ceprano, M. A., & Blue, E. V. (2003). Investigating the effectiveness of an integrated learning system on early emergent readers. *Reading Research Quarterly*, 38, 172–207.
- Pauk, W. (1989). The new SQ3R. *Reading World*, 23, 386–387.
- Paul, R., & Elder, L. (2001). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. New York: Prentice Hall.
- Pearman, C. J. (2008). Independent reading of CD-ROM storybooks: Measuring comprehension with oral retellings. *The Reading Teacher*, 61, 594–602.
- Pearson, P. D. (1985). Changing the face of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 38, 724–738.
- Pearson, P. D. (2003, May). *Maintaining momentum: Getting inside the problem*. Paper presented at the annual convention of the International Reading Association, Orlando, FL.
- Pearson, P. D., & Camperell, K. (1994). Comprehension of text structures. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.) (pp. 448–568). Newark, DE: International Reading Association.
- 101308 99b 555-582 r1 GB.indd 572 1/17/12 3:48 PM
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317–345.
- Pearson, P. D., & Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt.
- Pearson Education (2008). *The Longman dictionary of American English* (4th ed.). Essex, ENG: Author.
- Pellegrini, A. D., Perlmuter, J. C., Galda, L., & Brody, G. H. (1990). Joint reading between Head Start children and their mothers. *Child Development*, 61, 443–453.
- Pellegrino, J.W., Jones, L.R., and Mitchell, K.J. (Eds.). (1999). *Grading the nation's report card: Evaluating NAEP and transforming the Assessment of Educational Progress*. Washington, DC: National Academy

Press.

- Peregoy, S. F., & Boyle, O. F. (2001). *Reading, writing, & learning in ESL: A resource book for K-12 teachers*. New York: Longman.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Petty, W., Herold, C., & Stoll, E. (1968). *The state of the knowledge of the teaching of vocabulary* (Cooperative Research Project No. 3128). Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Pianta, R. C., & La Paro, K. (2003). Improving early school success. *Educational Leadership*, 60(7), 24-29.
- Pike, K., Compain, R., & Mumper, J. (1994). *New connections: An integrated approach to literacy*. New York: HarperCollins.
- Pikulski, J. J. (2006). Fluency: A developmental and language perspective. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 70-93). Newark, DE: International Reading Association.
- Pincus, A. (2005). Teaching tips: What's a teacher to do? Navigating the worksheet curriculum. *The Reading Teacher*, 59, 75-79.
- Ping-Yun, S. (2003). Using drama and theatre to promote literacy development: Some basic classroom applications. *The Clearinghouse on Reading, English, and Communication Digest 187*. Available online at <http://reading.indiana.edu/ieo/digests/d187.html>.
- Pinkus, L. M. (2009). *Meaningful measurement: The role of assessments in improving high school education in the twenty-first century*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Pinnell, G. S. (2006). Every child a reader: What one teacher can do. *The Reading Teacher*, 60, 78-83.
- Pinnell, G. S., & Fountas, I. C. (1998). *Word matters*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Pinnell, G. S., & Fountas, I. C. (2002). *Leveled books for readers grades 3-6*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Pinnell, G. S., Pikulski, J. J., Wixson, K. K., Campbell, J. R., Gough, P. B., & Beatty, A. S. (1995). *Listening to children read aloud*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Piolat, A., Roussey, J., & Gombert, A. (1999). The development of argumentative schema in writing. In J. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Foundations of argumentative text processing* (pp. 117-136). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarinensingh, K., Mogge, S., Headley, K. N., Ridgeway, V., Peck, S.,
- Hunt, R., & Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50, 378-396.
- Platt, P. (1978). Grapho-linguistics: Children's drawings in relation to

reading and writing skills. *The Reading Teacher*, 31, 262–268.

Poole, D. (2008). Interactional differentiation in the mixed-ability group: A situated view of two struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 43, 228–250.

Popham, W. J. (2000). *Modern educational measurement: Practical guidelines for educational leaders*. Boston: Allyn & Bacon.

Popham, W. J. (2004). “Teaching to the test”: An expression to eliminate. *Educational Leadership*, 62 (3), 82–83.

Prawat, R. S. (1989). Promoting access to knowledge, strategy, and disposition in students: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 59, 1–41.

Pressley, M. (1994, November). *What makes sense in reading instruction according to research*. Paper presented at the annual meeting of the Connecticut Reading Association, Waterbury.

Pressley, M. (2001, December). *Teachers who motivate, students who learn to read and write*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, San Antonio, TX.

Pressley, M. (2006, April). *What the future of reading research could be*. Paper presented at the Reading Research Conference, Chicago.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pressley, M., Allington, R. L., Wharton-McDonald, R., Block, C. C., & Morrow, L. M. (2001). The nature of first-grade instruction that promotes literacy achievement. In M. Pressley, R. L. Allington, R. Wharton-McDonald, C. C. Block, & L. M. Morrow (Eds.), *Learning to read: Lessons from exemplary first-grade classrooms* (pp. 48–69). New York: Guilford.

Pressley, M., Borkowski, J. G., Forrest-Pressley, D., Gaskins, I. W., & Wiley, D. (1993). Closing thoughts on strategy instruction for individuals with learning disabilities: The good information-processing perspective. In L. Meltzer (Ed.), *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities: From theory to practice* (pp. 355–377). Austin, TX: Pro-Ed.

Pressley, M., Gaskins, I. W., & Fingeret, L. (2006). Instruction and development of reading fluency in struggling readers. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 47–69). Newark, DE: International Reading Association.

Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S., McGoldrick, J. A., & Kurita, J. A. (1989). Strategies that improve children’s memory and comprehension of what is read. *Elementary School Journal*, 89, 3–32.

Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J., & Echevarria, M. (1998). Literacy instruction in 10 fourth- and fifthgrade classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*,

2, 159–194.

Probst, R. (1988). Dialogue with a text. *English Journal*, 77(1), 32–38.

Purcell-Gates, V. (1997). Stories, coupons, and the TV guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406–428.

QuanSing, J. (1995, May). *Developmental teaching and learning using developmental continua as maps of language and literacy development which link assessment to teaching*. Paper presented at the annual meeting of the International Reading Association, Anaheim, CA.

Radencich, M. C. (1995). *Administration and supervision of the reading/writing program*. Boston: Allyn & Bacon.

Raines, S., & Isbell, R. (1994). *Stories: Children's literature in early education*. Albany, NY: Delmar.

Rapaport, W. J. (2004). *What is "context" in contextual vocabulary acquisition? Lessons learned from artificial intelligence and verbal protocol of good readers when they encounter unknown words in context*. Paper presented at the International Reading Association convention, Reno, NV.

Raphael, T. E. (1984). Teaching learners about sources of information for answering questions. *The Reading Teacher*, 28, 303–311.

Raphael, T. E. (1986). Teaching question/answer relationships, revisited. *The Reading Teacher*, 39, 516–522.

Raphael, T. E., & Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher*, 59, 206–221.

Raphael, T. E., & Boyd, F. B. (1997). When readers write: The book club writing component. In S. I. McMachon & T. E. Raphael (Eds.), *The book club connection: Literacy learning and classroom talk* (pp. 69–88). New York: Teachers College Press.

Raphael, T. E., & Englert, C. S. (1990). Writing and reading: Partners in constructing meaning. *The Reading Teacher*, 43, 388–400.

Raphael, T. E., Englert, C. S., & Kirschner, B. W. (1989). Acquisition of expository writing skills. In J. M. Mason (Ed.), *Reading and writing connections* (pp. 261–290). Boston: Allyn & Bacon.

101308 99b 555-582 r1 GB.indd 573 1/17/12 3:48 PM

Rashotte, C. A., & Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20, 180–188.

Rasinski, T., & Hamman, P. (2010). Fluency: Why it is not hot. *Reading Today*, 28(1), 26.

Ray, K. W. (2004). When kids make books. *Educational Leadership*, 62(2), 14–19.

Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Read, C. (1971). Preschool children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1–34.
- Read, S. (2010). A model for scaffolding writing instruction: *The Reading Teacher*, 64, 47–52.
- Readence, J. E., Bean, T. W., & Baldwin, R. S. (1992). *Content area literacy: An integrated approach* (4th ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Reading Recovery Council of North America. (2006). *Reading Recovery facts and figures (1984–2005)*. Available online at <http://readingrecovery.org/sections/reading/facts.asp>.
- Renaissance Learning (2006). *Using readability levels to guide students to books*. Wisconsin Rapids, WI: Author.
- Renaissance Learning (2009). *Atos vs. lexile. Which formula is better?* Wisconsin Rapids, WI: Author.
- Reninger, K. B., & Wilkinson, I. A. G. (2010). Using discussions to promote striving readers' higher level comprehension of literary texts. In J. L. Collins & T. G. Gunning (Eds.), *Building struggling students' higher level literacy: Practical ideas, powerful solutions* (pp. 57–83). Newark, DE: International Reading Association.
- Resnick, L. B. (1999). Making America smarter. *Education Week on the Web*, 18 (June 16). Available online at <http://www.edweek.org/ew/vol18/40resnick.h18>
- Resnick, L. B., & Hall, M. W. (2001). *The principles of learning: Study tools for educators* [CD-ROM, version 2.0]. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center, Institute for Learning.
- Reutzel, D. R. (2008). *Effective letter recognition in kindergarten and first grade: Lessons learned from research and from working with early readers in high poverty settings*. Paper presented at the International Reading Association Convention, Atlanta.
- Reutzel, D. R. (2011). *Teaching early literacy and beginning readers*. Paper presented at the International Reading Association Convention, Orlando.
- Reutzel, D. R., & Cooter, R. B. (1991). Organizing for effective instruction: The reading workshop. *The Reading Teacher*, 44, 548–555.
- Reutzel, D. R., Jones, C. D., & Newman, T. H. (2010). Scaffolded silent reading: Improving the conditions of silent reading practice in classrooms. In E. H. Hiebert & D. R. Reutzel (Eds.), *Revising silent reading: New directions for teachers and researchers* (pp. 129–150). Newark, DE: International Reading Association.
- Rhodes, J. A., & Milby, T. M. (2007). Teacher-created electronic books: Integrating technology to support readers with disabilities. *The Reading Teacher*, 61, 255–259.
- Rhodes, L. K. (1990, March). *Anecdotal records: A powerful tool for ongoing literacy assessment*. Paper presented at the National Council

- of Teachers of English Conference, Colorado Springs, CO.
- Rhodes, L. K., & Dudley-Marling, C. (1988). *Readers and writers with a difference: A holistic approach to teaching learning-disabled and remedial students*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Richek, M. (2005). Words are wonderful: Interactive, time-efficient strategies to teach meaning vocabulary. *The Reading Teacher*, 58, 414–423.
- Richgels, D. J., & Hansen, R. (1984). Gloss: Helping students apply both skills and strategies in reading content texts. *Journal of Reading*, 27, 312–317.
- Richgels, D. S., McGee, L. M., & Slaton, E. A. (1989). Teaching expository text structure in reading and writing. In K. D. Muth (Ed.), *Children's comprehension of text* (pp. 167–184). Newark, DE: International Reading Association.
- Richgels, D. S., & Wold, L. S. (1998). Literacy on the road: Backpacking partnerships between school and home. *The Reading Teacher*, 52, 18–29.
- Riddle Buly, M., & Valencia, S. W. (2002). Below the bar: Profiles of students who fail state reading assessment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 219–239.
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). *Generation M2: Media in the lives of 8- to 18-year-olds. A Kaiser Family Foundation study*. Available online at <http://www.kff.org/entmedia/upload/8010.pdf>.
- Riedel, B. W. (2007). The relation between DIBELS, reading comprehension, and vocabulary in urban first-grade students. *Reading Research Quarterly*, 42, 546–567.
- Rief, L. (2003). *100 quickwrites*. New York: Scholastic.
- Riley, J. (1996). *The teaching of reading*. London: Paul Chapman.
- Rimm-Kaufman, S. E., Fan, X., Chiu, Y. I., & You, W. (2006, April). *The contribution of the Responsive Classroom® approach on children's academic achievement: Results from a three-year longitudinal study*. Paper presented at the American Education Research Association Conference, San Francisco.
- Risley, T. (2003, May). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Paper presented at the annual convention of the International Reading Association, Orlando, FL.
- Ritchey, K. D. (2004). From letter names to word reading: The development of reading in kindergarten (IRA Outstanding Dissertation Award for 2004). *Reading Research Quarterly*, 39, 374–376.
- Rittle-Johnson, B., & Siegler, R. S. (1999). Learning to spell: Variability, choice, and change in children's strategy use. *Child Development*, 70, 332–348.
- Robinson, D. H. (1998). Graphic organizers as aids to text learning. *Reading Research and Instruction*, 37, 85–105.
- Robinson, F. P. (1970). *Effective study* (4th ed.). New York: Harper.
- Rodriguez-Brown, F. V. (2011). Family literacy: A current view of

research on children and parents learning together. In M. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 4, pp. 726–753). New York: Routledge.

Roediger, H. L., McDaniel, K. B., & McDermott, M. A. (n.d.). *Using testing to improve learning and memory*. St Louis, MO: St. Louis University .

Romance, N. R., & Vitale, M. R. (2001). Implementing an indepth expanded science model in elementary schools: Multi-year findings, research issues, and policy implications. *International Journal of Science Education*, 23 (4), 272–304.

Rose, M. C., Cundick, B. P., & Higbee, K. L. (1983). Verbal rehearsal and visual imagery: Mnemonic aids for learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 352–354.

Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. (1991). Literature—S. O. S.! *Language Arts*, 68, 444–448.

Rosenblatt, L. (1994). The traditional theory of reading and writing. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.) (pp. 1057–1092). Newark, DE: International Reading Association.

Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479–530.

Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66, 181–221.

Roser, N. (2011, May). *Teaching early learners: Remixing literacy, technology, and motivation*. Paper presented at the International Reading Association convention, Orlando, FL.

Roser, N., Martinez, M., Fuhrken, C., & McDonnold, K. (2007). Characters as guides to meaning. *The Reading Teacher*, 60, 548–559.

Rosier, P. (1977). *A comparative study of two approaches introducing initial reading to Navajo children: The direct method and the native language method*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Arizona University, Flagstaff.

Routman, R. (1991). *Invitations: Changing as teachers and learners K–12*. Portsmouth, NH: Heinemann.

101308 99b 555-582 r1 GB.indd 574 1/17/12 3:48 PM

Routman, R. (2000). *Conversations*. Portsmouth NH: Heinemann.

Rowe, D. (2005). Writing as an instructional factor in early literacy development. In C. M. Connor (Ed.), *International Reading Association–National Institute for Child Health and Human Development conference on early childhood literacy research: A summary of presentations and discussions*. Available online at http://reading.org/resources/issues/reports/iranichd_conference.html.

Rowe, M. B. (1969). Science, silence, and sanctions. *Science for Children*,

6(6), 11–13.

Ruddell, M. R. (1992). *Integrated content and long-term vocabulary learning with the vocabulary self-collection strategy*. In E. K. Dishner, T. W. Bean, J. E. Readence, & D. W. Moore (Eds.), *Reading in the content areas: Improving classroom instruction* (3rd ed.) (pp. 190–196). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Ruddell, R. B. (1995). Those influential literacy teachers: Meaning negotiators and motivators. *The Reading Teacher*, 48, 454–463.

Ruddell, R. B., & Boyle, O. F. (1989). A study of cognitive mapping as a means to improve summarization and comprehension of expository text. *Reading Research and Instruction*, 29(1), 12–22.

Ruddell, R. B., & Ruddell, M. R. (1995). *Teaching children to read and write: Becoming an influential teacher*. Boston: Allyn & Bacon.

Rumelhart, D. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Bruner (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33–58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rumelhart, D. (1984). Understanding understanding. In J. Flood (Ed.), *Understanding reading comprehension* (pp. 1–20). Newark, DE: International Reading Association.

Rye, J. (1982). *Cloze procedure and the teaching of reading*. London: Heinemann.

Saddler, B., & Andrade, H. (2004). The writing rubric. *Educational Leadership*, 62(2), 48–52.

Sadow, M. K. (1982). The use of story grammar in the design of questions. *The Reading Teacher*, 35, 518–522.

Sadowski, M., & Paivio, A. (1994). A dual coding view of imagery and verbal processes in reading comprehension. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.) (pp. 582–601). Newark, DE: International Reading Association.

Salahu-Din, D., Persky, H., & Miller, J. (2008). *The nation's report card: Writing 2007* (NCES2008–468). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Salinger, T. (2001). Assessing the literacy of young children: The case for multiple forms of evidence. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 390–418). New York: Guilford.

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated reading. *The Reading Teacher*, 32, 403–408.

Samuels, S. J. (1988a). Characteristics of exemplary reading programs. In S. J. Samuels & P. D. Pearson (Eds.), *Changing school reading programs: Principles and case studies* (pp. 3–9). Newark, DE: International Reading Association.

Association.

Samuels, S. J. (1988b). Decoding and automaticity: Helping poor readers become automatic at word recognition. *The Reading Teacher*, 41, 756–760.

Samuels, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading revisited. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.) (pp. 816–837). Newark, DE: International Reading Association.

Samuels, S. J. (2006). Fluency: Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24–46). Newark, DE: International Reading Association.

Samuelstuen, M. S., & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 107–117.

Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Santa, C. M. (1989). *Comprehension strategies across content areas*. Paper presented at the annual conference of the New England Reading Association, Newport, RI.

Santa, C. M. (1994, October). *Teaching reading in the content areas*. Paper presented at the International Reading Association's Southwest Regional Conference, Little Rock, AR.

Santa, C. M., Havens, L. T., & Maycumber, E. M. (1996). *Creating independence through student-owned strategies* (2nd ed.). Dubuque, IA: Kendall.

Scanlon, D. M., (2010, April). *The interactive strategies approach: Early literacy*. Paper presented at the International Reading Association Convention, Chicago.

Scanlon, D. M., & Anderson, K. I. (2010). Using the interactive strategies approach to prevent reading difficulties in an RTI context. In M. Y. Lipson & K. K. Wixson (Eds.), *Successful approaches to RTI: Collaborative practices for improving K–12 literacy* (pp. 20–65). Newark, DE: International Reading Association.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 778–863). New York: Macmillan.

Scardamalia, M., Bereiter, C., & Goelman, H. (1982). The role of production factors in writing ability. In M. Nystrand (Ed.), *What writers know: The language, process, and structure of written discourse* (pp. 173–210). New York: Academic.

Schatz, E. K., & Baldwin, R. S. (1986). Context clues are unreliable predictors of word

- meanings. *Reading Research Quarterly*, 21, 439–453.
- Schickedanz, J. A. (1999). *Much more than the ABCs: The early stages of reading and writing*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Schneider, J. J., & Jackson, S. A. W. (2000). Process drama: A special space and place for writing. *The Reading Teacher*, 54, 38–51.
- Schnorr, J. A., & Atkinson, R. C. (1969). Repetition versus imagery instructions in the short- and long-term retention of paired associates. *Psychonomic Science*, 15, 183–184.
- Scholastic. (n.d.). *Accuracy matters: Reducing measurement error by targeted SRI testing*. New York: Author.
- Scholastic. (2010). *Turning the page in the digital age*. New York: Author. Available online at http://mediaroom.scholastic.com/themes/bare_bones/2010_KFRR.pdf.
- Schunk, D. H., & Rice, J. H. (1987). Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information. *Journal of Reading Behavior*, 19, 285–302.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 34–50). Newark, DE: International Reading Association.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 119–129.
- Schwartz, R. M. (2005). Decisions, decisions: Responding to primary students during guided reading. *The Reading Teacher*, 58, 436–443.
- Scott, T. (1998, May). *Using content area text to teach decoding and comprehension strategies*. Paper presented at the annual meeting of the International Reading Association, Orlando, FL.
- Serafini, F. (2006). *Around the reading workshop in 180 days: A month-by-month guide to effective instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Shanahan, T. (2007). Early literacy development: Sequence of acquisition. In *Encyclopedia of language and literacy development* (pp. 1–6). London, ON: Canadian language and Literacy Research Network. Available online at <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=225>.
- 101308 99b 555-582 r1 GB.indd 575 1/17/12 3:48 PM
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE 2010–4038). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional

Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides>

Shany, M. T., & Biemiller, A. (1995). Assisted reading practice: Effects on performance for poor readers in grades 3 and 4. *Reading Research Quarterly, 30*, 382–395.

Sharp, A. C., Sinatra, G. M., & Reynolds, R. E. (2008). The development of children's orthographic knowledge: A microgenetic perspective. *Reading Research Quarterly, 43*, 206–226.

Shearer, B. (1999, December). *The vocabulary self-collection strategy (VSS) in a middle school*. Paper presented at the 49th annual meeting of the National Reading Conference, Orlando, FL.

Shefelbine, J. (1990). A syllabic-unit approach to teaching decoding of polysyllabic words to fourth- and sixth-grade disabled readers. In J. Zutell & S. McCormick (Eds.), *Literacy theory and research: Analyses from multiple paradigms* (39th yearbook of the National Reading Conference) (pp. 223–229). Chicago: National Reading Conference.

Shefelbine, J. (1997). *Beginning Phonics Skills Test (BPST)*. Sacramento, CA: Author.

Shefelbine, J., & Newman, K. K. (2000). *SIPPS (systematic instruction in phoneme awareness, phonics, and sight words): Challenge level*. Concord, CA: Developmental Studies Center.

Shuy, R. (1973). Nonstandard dialect problems: An overview. In J. L. Laffey & R. Shuy (Eds.), *Language differences: Do they interfere?* (pp. 3–16). Newark, DE: International Reading Association.

Silveroli, N. J., & Wheelock, A. (2001). *Classroom reading inventory* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.

Simmons, J. (1996). What writers know with time. *Language Arts, 73*, 602–605.

Sinatra, G. M., Brown, K. J., & Reynolds, R. E. (2002). Implications of cognitive resource allocation for comprehension strategies instruction. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 62–76). New York: Guilford.

Sinatra, R. C., Stahl-Gemeke, J., & Berg, D. N. (1984). Improving reading comprehension of disabled readers through semantic mapping. *The Reading Teacher, 38*, 22–29.

Sinatra, R. C., Stahl-Gemeke, J., & Morgan, N. W. (1986). Using semantic mapping after reading to organize and write original discourse. *Journal of Reading, 30*, 4–13.

Singer, H., & Donlan, D. (1989). *Reading and learning from text* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Skillings, M. J., & Ferrell, R. (2000). Student-generated rubrics: Bringing students into the assessment process. *The Reading Teacher*, 53, 452–455.
- Skjelfjord, V. J. (1976). Teaching children to segment words as an aid to learning to read. *Journal of Learning Disabilities*, 9, 39–48.
- Slater, W. H., & Graves, M. F. (1989). Research on expository text. Implications for teachers. In K. D. Muth (Ed.), *Children's comprehension of text* (pp. 140–166). Newark, DE: International Reading Association.
- Slavin, R. E. (1987a). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 293–336.
- Slavin, R. E. (1987b). Cooperative learning and the cooperative school. *Educational Leadership*, 45 (3), 7–13.
- Slavin, R. E. (1997–1998). Can education reduce societal inequity? *Educational Leadership*, 55 (4), 6–10.
- Slavin, R. E., & Cheung, A. (2005). A synthesis of research on language of reading instruction for English language learners. *Review of Educational Research*, 75 (2), 247–284.
- Slavin, R. E., Cheung, A., Groff, C., & Lake, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best-evidence synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43, 290–322.
- Sloan, G. D. (1984). *The child as critic* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Smith, L. (2006). Think-aloud mysteries: Using structured, sentence-by-sentence text passages to teach comprehension strategies. *The Reading Teacher*, 59, 764–773.
- Smith, M. W., & Dickinson, D. K. (2002). *User's guide to the early language & literacy classroom observation kit*. Baltimore: Brookes.
- Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (1998). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Smolkin, L. B. (2011, May). *Introduction to a developmental framework to support children's informational writing*. Paper presented at the International Reading Association Convention, Orlando.
- Smolkin, L. B., & Donovan, C. A. (2011, May). *A developmental framework to support children's informational writing*. Paper presented at the International Reading Association Convention, Orlando.
- Snider, M. A., Lima, S. S., & DeVito, P. J. (1994). Rhode Island's literacy portfolio assessment project. In S. Valencia, E. H. Hiebert, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Authentic reading assessment: Practices and possibilities* (pp. 71–88). Newark, DE: International Reading Association.
- Snow, C. (2010). Academic language and the challenge of reading for

- learning about science. *Science*, 328, 450–452.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Spandel, V. (2001). *Creating writers through 6-trait writing assessment and instruction*. New York: Longman.
- Spandel, V., & Stiggins, R. J. (1997). *Creating writers: Linking writing assessment and instruction* (2nd ed.). New York: Longman.
- Spires, H. A., & Donley, J. (1998). Prior knowledge activation: Inducing engagement with informational texts. *Journal of Educational Psychology*, 90, 249–260.
- Stahl, S. A. (1990, May). *Responding to children's needs, styles, and interests*. Paper presented at the 35th annual convention of the International Reading Association, Atlanta.
- Stahl, S. A. (1998). Teaching children with reading problems to decode: Phonics and “not-phonics” instruction. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Disabilities*, 14, 165–188.
- Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56, 72–110.
- Stahl, S. A., Heubach, K., & Crammond, P. (1997). *Fluency-oriented reading instruction* (Reading Research Report No. 79). Athens, GA: National Reading Research Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 405–554)
- Stahl, S. A., & McKenna, M. M. (2002). *The concurrent development of phonological awareness, word recognition, and spelling*. Atlanta: University of Georgia, Center for the Improvement of Early Reading Achievement. Available online at <http://www.ciera.org/library/archive/2001-07/200107.htm>.
- Stahl, S. A., Osborne, J., & Lehr, F. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print: A summary*. Urbana-Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Stauffer, M. H. (1999). *Outline on literary elements*. Tampa: University of South Florida. Available online at <http://www.cas.usf.edu/lis/lis6585/class/litelem.html>.
- Stauffer, R. G. (1969). *Directing reading maturity as a cognitive process*. New York: Harper.
- Stauffer, R. G. (1970). *Reading-thinking skills*. Paper presented at the annual reading conference at Temple University, Philadelphia.
- Stecher, B. M., Barron, S., Kaganoff, T., & Goodwin, J. (1998). *The effects of standards-based assessment on classroom practices: Results of the 1996–97 RAND survey of Kentucky teachers of mathematics and writing* 101308 99b 555-582 r1 GB.indd 576 1/17/12 3:48 PM (CSE Technical Report 482). Los Angeles: University of California,

Graduate School of Education & Information Studies, Center for the Study of Evaluation, National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing (CRESST) & RAND Education.

Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 89–105). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sticht, T. G., & James, J. H. (1984). Listening and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 293–317). New York: Longman.

Stien, D., & Beed, P. L. (2004). Bridging the gap between fiction and nonfiction in the literature circle setting. *The Reading Teacher*, 57, 510–518.

Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 22–27.

Stiggins, R. (2006). Assessment for learning: A key to motivation and achievement. *Edge*, 2(2), 3–19.

Stiggins, R., & Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory Into Practice* 44(1), 11–18.

Strategic Education Research Partnership (2009). *Word generation*. Available online at <http://wordgeneration.org/>

Strickland, D. (1998). Educating African American learners at risk: Finding a better way. In C. Weaver (Ed.), *Practicing what we know: Informed reading instruction* (pp. 394–408). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Strickland, D. (2008, May). *When DAP meets GAP: Strategies for promoting peaceful coexistence between developmentally-appropriate practice and the need to address the achievement gap*. Paper presented at the International Reading Association Convention, Atlanta.

Strickland, D., & Shanahan, T. (2004). What research says about reading: Laying the groundwork for literacy. *Educational Leadership*, 61(6), 74–77.

Strickland, D., & Taylor, D. (1989). Family storybook reading: Implications for children, curriculum, and families. In D. S. Strickland & L. M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 27–33). Newark, DE: International Reading Association.

Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks. *Reading Research Quarterly*, 20, 458–481.

Sulzby, E. (1989a). Appendix 2.1: Forms of writing and rereading from writing, example list. In J. M. Mason (Ed.), *Reading and writing connections* (pp. 51–63). Boston: Allyn & Bacon.

- Sulzby, E. (1989b). Assessment of writing and of children's language while writing. In L. Morrow & J. Smith (Eds.), *The role of assessment and measurement in early literacy instruction* (pp. 83–109). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sulzby, E., & Barnhart, J. (1992). The development of academic competence: All our children emerge as writers and readers. In J. W. Irwin & M. A. Doyle (Eds.), *Reading/writing connections, learning from research* (pp. 120–144). Newark, DE: International Reading Association.
- Sulzby, E., Barnhart, J., & Hieshima, J.A. (1989). Forms of writing and rereading from writing: A preliminary report. In J. M. Mason (Ed.), *Reading and writing connections* (pp. 31–50). Boston: Allyn & Bacon.
- Sulzby, E., Teale, W., & Kamberelis, G. (1989). Emergent writing in the classroom: Home and school connections. In D. S. Strickland & L. M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 63–79). Newark, DE: International Reading Association.
- Sundbye, N. (1987). Text explicitness and inferential questioning: Effects on story understanding and recall. *Reading Research Quarterly*, 22, 82–98.
- Sutherland, Z. (1997). *Children and books* (9th ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Sutton, C. (1989). Helping the nonnative English speaker with reading. *The Reading Teacher*, 42, 684–688.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook on research in second language teaching and learning* (pp. 471–484). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sweet, A. P. (1997). Teacher perceptions of student motivation and their relation to literacy learning. In K. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 86–101). Newark, DE: International Reading Association.
- Sylvester, R., & Greenidge, W. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher*, 63, 284–295.
- Taba, H. (1965). The teaching of thinking. *Elementary English*, 42, 534–542.
- Tabors, P. O. (1997). *One child, two languages: A guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Baltimore: Brookes.
- Tanner, T. M. (2010). Los Angeles teacher ratings. *The Los Angeles Times*. Available online at <http://projects.latimes.com/value-added/teacher/tracey-michelle-tanner/>
- Taylor, B. M. (2001). *The Early Intervention in Reading Program (EIR®). Research and development spanning twelve years*. Edina, MN: Web Education Company. Available online at http://www.earlyinterventioninreading.com/pdfs/taylor_research3.pdf.

- Taylor, D., & Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing up literate: Learning from innercity families*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Taylor, K. K. (1986). Summary writing by young children. *Reading Research Quarterly*, 21, 193–208.
- Teale, W. H. (2008). *What it takes for readalouds to make a difference with children in early literacy*. Paper presented at the International Reading Association Convention, Atlanta.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Temple, C., Martinez, M., Yokota, J., & Naylor, A. (1998). *Children's books in children's hands: An introduction to their literature*. Boston: Allyn & Bacon.
- Temple, C., Nathan, R., Temple, F., & Burris, N. A. (1993). *The beginnings of writing* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Terman, L. M. (1954). The discovery and encouragement of exceptional talent. *American Psychologist*, 9, 221–230.
- Terry, A. (1974). *Children's poetry preferences*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Texas Instrument Foundation, Head Start of Greater Dallas, & Southern Methodist University. (1996). *LEAP into a brighter future*. Paper presented at Head Start's 3rd National Research Conference, Dallas. Available online at <http://www.ti.com/corp/docs/company/citizen/foundation/leapsounds/leap.pdf>.
- Thames, D. G., & York, K. C. (2003). Disciplinary border crossing: Adopting broader, richer view of literacy. *The Reading Teacher*, 56, 602–610.
- Thibault, M., & Walbert, D. (2008). *Rethinking reports*. Learn NC Editions. Chapel Hill: Chapel Hill School of Education, University of North Carolina. Available online at <http://learnnc.org/lp/editions/rethinking-reports/719>.
- Thomas, E. L., & Robinson, H. A. (1972). *Improving reading in every class: A sourcebook for teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Thomas, P. (2004) The negative impact of testing writing skills. *Educational Leadership*, 62 (2), 76–79.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Center for Bilingual Education. Available online at <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/resource/effectiveness>.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement final report: Project 1.1*. University of California–Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence. Available online at <http://crede.ucsc.edu/research/>

llaa/1.1_final.html#top.

101308 99b 555-582 r1 GB.indd 577 1/17/12 3:48 PM

Thonis, E. (1983). *The English-Spanish connection: Excellence in English for Hispanic children through Spanish language and literacy development*. Compton, CA: Santillana.

Thorndike, R. L. (1973). Reading as reasoning. *Reading Research Quarterly*, 9, 135–147.

Thorndyke, P. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77–110.

Thornley, C., Selbie, J., & McDonald, T. (2011). Focused feedback for inference in expository text. *The Reading Teacher*, 64, 358–362.

Thurlow, M. L., Laitusis, C. C., Dillon, D. R., Cook, L. L., Moen, R. E., Abedi, J., & O'Brien, D. G. (2009). *Accessibility principles for reading assessments*. Minneapolis, MN: National Accessible Reading Assessment Projects.

Tiedt, P. M., & Tiedt, I. M. (2010). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources* (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Tierney, R. J., Carter, M. A., & Desai, L. E. (1991). *Portfolio assessment in the reading-writing classroom*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Tierney, R. J., & Readence, J. E. (2000). *Reading strategies and practices: A compendium* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Tierney, R. J., Readence, J. E., & Dishner, E. K. (1995). *Reading strategies and practices: A compendium* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Tindal, G., Hasbrouck, J., & Jones, C. (2005). *Oral reading fluency: 90 years of measurement* (Technical Report No. 33). Eugene, OR: Behavioral Research and Teaching, College of Education.

Tompkins, G. E., & Yaden, D. B. (1986). *Answering questions about words*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Topping, K. (1987). Paired reading: A powerful technique for parent use. *The Reading Teacher*, 40, 608–609.

Topping, K. (1989). Peer tutoring and paired reading: Combining two powerful techniques. *The Reading Teacher*, 42, 488–494.

Topping, K. (1998). Effective tutoring in America Reads: A reply to Wasik. *The Reading Teacher*, 52, 42–50.

Topping, K. (2006). Building reading fluency: Cognitive, behavioral, and socioemotional factors and the role of peer-mediated learning. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 106–129). Newark, DE: International Reading Association.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Burgess, S. R., & Hecht, S. A. (1997). The contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word reading skills in second to fifth grade children. *Scientific Studies of Reading*,

1, 161–185.

Touchstone Applied Science Associates. (1994). *DRP handbook*. Brewster, NY: Author.

Touchstone Applied Science Associates. (1997). *Text sense, summary writing: Teacher's resource manual*. Brewster, NY: Author.

Touchstone Applied Science Associates. (2006). The DRP model of reading. *TASA Talk*. Available online at <http://www.tasaliteracy.com/tasatalk/tasatalk-main.html>.

Trabasso, T., & Magliano, J. P. (1996). How do children understand what they read and what can we do to help them? In M. F. Graves, P. van den Broek, & B. M. Taylor (Eds.), *The first R, every child's right to read* (pp. 160–188). New York: Teachers College Press & International Reading Association.

Trelease, J. (2001). *The new read-aloud handbook* (5th ed.). New York: Penguin.

Trelease, J. (2006). *The new read-aloud handbook* (6th ed.). New York: Penguin.

Trussell-Cullen, A. (1994, November). *Celebrating the real strategies for developing nonfiction reading and writing*. Paper presented at the annual meeting of the Connecticut Reading Association, Waterbury.

Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (1999). Teaching strategies for word identification. In G. B. Thompson & T. Nicholson (Eds.), *Learning to read: Beyond phonics and whole language* (pp. 74–102). Newark, DE: International Reading Association.

Tyner, B. (2004). *Small-group reading instruction: A differentiated teaching model for beginning and struggling readers*. Newark, DE: International Reading Association.

Tyner, B. (2006). *Small-group reading instruction: A differentiated teaching model for intermediate readers, grades 3–8*. Newark, DE: International Reading Association.

Tyson, E. S., & Mountain, L. (1982). A riddle or pun makes learning words fun. *The Reading Teacher*, 36, 170–173.

U.S. Department of Education. (1991, September 16). *Memorandum: Clarification of policy to address the needs of children with attention deficit disorders with general and/or special education*. Washington, DC: Author.

U.S. Department of Education. (2010). A blueprint for reform: The reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act. Available online at www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint.

Vacca, R. T., & Vacca, J. L. (1986). *Content area reading* (2nd ed.). Boston: Little, Brown.

Valdes, G. (1996). *Con respeto—bridging the distances between culturally diverse families and schools: An ethnographic portrait*. New York: Teachers College Press.

Valencia, S. W. (1990). *Assessment: A portfolio approach to classroom*

- reading assessment: The whys, whats, and hows. *The Reading Teacher*, 43, 338–340.
- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., & Newman, H., (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270–291.
- Valencia, S. W. (2001). *Integrated theme tests, Levels 2.1–2.2*. Houghton Mifflin Reading. Boston: Houghton Mifflin.
- Valencia, S. W., & Place, N. A. (1994). Literacy portfolios for teaching, learning, and accountability: The Bellevue literacy assessment project. In S. W. Valencia, E. H. Hiebert, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Authentic reading assessment: Practices and possibilities* (pp. 134–156). Newark, DE: International Reading Association.
- Van Bon, W. H. J., Bokesbeld, L. M., Font Freide, T. A., & Van den Hurk, A. J. (1991). A comparison of three methods of readingwhile-listening. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 471–477.
- van den Broek, P., & Kremer, K. E. (2000). The mind in action: What it means to comprehend during reading. In B. Taylor, M. F. Graves, & P. van den Broek (Eds.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades* (pp. 1–31). New York: Teachers College Press.
- van den Broek, P., Lynch, J. S., Naslund, J., Ievers-Landis, C. E., & Verduin, K. (2003). The development of comprehension of main ideas in narratives: Evidence from the selection of titles. *Journal of Educational Psychology*, 95, 707–718.
- Vandervelden, M. C., & Siegel, L. S. (1997). Phonological recoding and phoneme awareness in early literacy: A developmental approach. *Reading Research Quarterly*, 30, 854–876.
- Vasinda, S., & McLeod, J. (2011). Extending Readers Theatre: A powerful and purposeful match with podcasting. *The Reading Teacher*, 64, 486–497.
- Vaughn, S., Klinger, J., & Schumm, J. (n.d.). *Collaborative strategy instruction: A manual to assist with staff development*. Miami, FL: University of Miami.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Mathes, P. G., Cirino, P. T., Carlson, C. D., Pollard-Durodola, S. D., Cardenas-Hagan, E., & Francis, D. J. (2006). Effectiveness of Spanish intervention for first-grade English language learners at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 56–73.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Pratt, R., Chen, R., & Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of*

Educational Psychology, 88, 601–638.

101308 99b 555-582 r1 GB.indd 578 1/17/12 3:48 PM

Venezky, R. L. (1965). *A study of English spelling-to-sound correspondences on historical principles*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Stanford, CA.

Venn, E. C., & Jahn, M. D. (2004). *Teaching and learning in the preschool*. Newark, DE: International Reading Association.

Verhallen, M., & Schoonen, R. (1993). Vocabulary knowledge of monolingual and bilingual children. *Applied Linguistics*, 14, 344–363.

Vogt, M., & Nagano, P. (2003). Turn it on with light bulb reading! Sound-switching strategies for struggling readers. *The Reading Teacher*, 57, 214–221.

Vukelich, C., Christie, J. F., & Enz, B. J. (2012). *Helping young children learn language and literacy: Birth through kindergarten* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Vygotsky, L. S. (1962). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1987). The development of scientific concepts in childhood. In R. F. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S.*

Vygotsky (N. Mnick, Trans.) (Vol. 1, pp. 167–241). New York: Plenum.

Wade, S. E. (1990). Using think-alouds to assess comprehension. *Reading Teacher*, 43, 442–451.

Walczyk, J. J., & Griffith-Ross, D. A. (2007). How important is reading skill fluency for comprehension? *The Reading Teacher*, 60, 560–569.

Walker, M. L. (1995). Help for the “fourth-grade slump”—SRQ2R plus instruction in text structure or main idea. *Reading Horizons*, 36, 38–58.

Walmsley, S. A. (1978–1979). The criterion referenced measurement of an early reading behavior. *Reading Research Quarterly*, 14, 574–604.

Walmsley, S. A. (2006). Getting the big idea: A neglected goal for reading comprehension. *The Reading Teacher*, 60(3), 281–285.

Wasik, B. A. (1999). Reading coaches: An alternative to reading tutors. *The Reading Teacher*, 52, 653–656.

Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 63–74.

Watkins, C. (1985). *The American Heritage dictionary of Indo-European roots*. Boston: Houghton Mifflin.

Watson, A. J. (1984). Cognitive development and units of print in early reading. In J. Downing & R. Valten (Eds.), *Language awareness and learning to read* (pp. 93–118). New York: Springer-Verlag.

Weaver, C. (1994). Understanding and educating students with attention deficit hyperactivity disorders: Toward a system-theory and whole language perspective. In C. Weaver (Ed.), *Success at last:*

- Helping students with AD(H)D achieve their potential.* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Webb, N. L. (1999). *Alignment of science and mathematics standards and assessments in four states* (Research Monograph No. 18). Madison: University of Wisconsin–Madison, National Institute for Science Education.
- Weber, R. M., & Longhi-Chirlin, T. (2001). Beginning in English: The growth of linguistic and literate abilities in Spanish-speaking first graders. *Reading Research and Instruction, 41*, 19–50.
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315–327). New York: Macmillan.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn.* Portsmouth, NH: Heinemann.
- West, J., Denton, K., & Germino-Hausken, E. (2000). *Early childhood longitudinal study: Kindergarten class of 1998–99.* Washington, DC: National Center for Educational Statistics. Available online at <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2000070>.
- Westby, C. E. (1999). Assessing and facilitating text comprehension problems. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* (pp. 154–223). Boston: Allyn & Bacon.
- Westmont Psychology Department. (2008). *Theories of personality.* Westmont College, Santa Barbara, CA. Available online at http://westmont.edu/_academics/.../15personality/cognitivebehavioral.html.
- Wharton-McDonald, R. (2001). Teaching writing in first grade: Instruction, scaffolds and expectations. In M. Pressley, R. L. Allington, R. Wharton-McDonald, C. C. Block, & L. M. Morrow (Eds.), *Learning to read: Lessons from exemplary first-grade classrooms* (pp. 70–91). New York: Guilford.
- What Works Clearing House. (2007). *Intervention: Reading Recovery.* Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC. Available online at http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/beginning_reading/reading_recovery/.
- White, T. G. (2005). Effects of systematic and strategic analogy-based phonics on grade 2 students' word reading and reading comprehension. *Reading Research Quarterly, 40*, 234–255.
- White, T. G., & Kim, J. S. (2010). Can silent reading in the summer reduce socioeconomic differences in reading achievement? In E. H. Hiebert & D. R. Reutzel (Eds.), *Revisiting silent reading: new directions for teachers and researchers* (pp. 67–91). Newark, DE: International Reading Association.
- White, T. G., Power, M. A., & White, S. (1989). Morphological analysis: Implications for teaching and understanding vocabulary growth. *Reading Research Quarterly, 24*, 283–304.

- White, T. G., Sowell, J., & Yanagihara, A. (1989). Teaching elementary students to use word-part clues. *The Reading Teacher*, 42, 302–308.
- Wigfield, A. (1997). Children's motivations for reading and writing engagement. In J. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Motivating readers through integrated instruction* (pp. 14–33). Newark, DE: International Reading Association.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2006). *Understanding by design* (expanded 2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Wilde, S. (1995). *Twenty-five years of inventive spelling: Where are we now?* Paper presented at the annual meeting of the International Reading Association, Anaheim, CA.
- Wilkinson, I. A. G. (2009, February). *Quality Talk about text to promote high-level reading comprehension*. Invited paper presented at the Research Conference of the International Reading Association, Phoenix, AZ.
- Williams, J. P. (1986a). Identifying main ideas: A basic aspect of reading comprehension. *Topics in Language Disorders*, 8, 1–13.
- Williams, J. P. (1986b). Research and instructional development on main idea skills. In J. F. Baumann (Ed.), *Teaching main idea comprehension* (pp. 73–95). Newark, DE: International Reading Association.
- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Wilson, B. (1999). *Wilson reading system overview presentation* (3rd ed.) [video recording]. Millbury, MA: Wilson Language Training Corporation.
- Wilson, J. (1960). *Language and the pursuit of truth*. London: Cambridge University Press.
- Wilson, P. (1986). *Voluntary reading*. Paper presented at the annual convention of the International Reading Association, Philadelphia.
- Wilson, P. (1992). Among nonreaders: Voluntary reading, reading achievement, and the development of reading habits. In C. Temple & P. Collins (Eds.), *Stories and readers: New perspectives on literature in the elementary class-room* (pp. 157–169). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Winne, R. H., Graham L., & Prock, L. (1993). A model of poor readers' text-based inferencing: Effects of explanatory feedback. *Reading Research Quarterly*, 28, 536–566.
- Winstead, L. (2004). Increasing academic motivation and cognition in reading, writing, and mathematics: Meaning-making strategies. *Educational Research Quarterly*, 28, 29–49.
- Wittrock, M. C. (1991). Generative teaching of comprehension. *Elementary School Journal*, 92, 169–180.
- Wixson, K. K. (1983). Questions about a text: What you ask about is what children learn. *The Reading Teacher*, 37, 287–293.

Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5, 211–238.

101308 99b 555-582 r1 GB.indd 579 1/17/12 3:48 PM

Wolf, M. K., Herman, J. L., & Dietel, R. (2010). *Improving the validity of English language learner assessment systems*. Los Angeles: National Center for Research, on Evaluation, Standards, & Student Testing.

Wolfersberger, M. E., Reutzel, D. E., Sudweeks, R., & Fawson, P.

C. (2004). Developing and validating the Classroom Literacy Environmental Profile (CLEP): A tool for examining the “print richness” of early childhood and elementary classrooms. *Journal of Literacy Research*, 36, 83–144.

Wood, K. D., Lapp, D., Flood, J., & Taylor, D. B. (2008). *Guiding readers through text, Strategy guides for new times* (2nd ed.). Newark, DE: International Reading Association.

Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology* (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Word Generation. (2010). *Teacher’s extended word form chart: Week 5 focus words*. Available online at wordgeneration.org/observe/images/.../Y03.05Twordchart.pdf.

Wright, G., Sherman, R., & Jones, T. B. (2004). Are silent reading behaviors of first graders really silent? *The Reading Teacher*, 57, 546–553.

Writing across the Curriculum. (2010). *How to write a narrative*. Northern Illinois University. Available online at <http://www.engl.niu.edu/wac/personass.html#narr>.

Wutrz, J., & Wedwick, L. (2005). Bookmatch: Scaffolding book selection for independent reading. *The Reading Teacher*, 59, 16–32.

Yaden, D. B., Tam, A., Madrigal, P., Brassell, D., Massa, J., Altamirano, S., & Armendariz, J. (2001). *Early literacy for innercity children: The effects of reading and writing interventions in English and Spanish during the preschool years* (CIERA Article #00–04). Available online at <http://www.ciera.org/ciera/publications/report-series/>.

Yell, M. (2002). Putting gel pen to paper. *Educational Leadership*, 60 (3), 60–66.

Yoon, B. (2007). Offering or limiting opportunities: Teachers’ roles and approaches to English-language learners’ participation in literacy activities. *The Reading Teacher*, 61, 216–225.

Yopp, H., & Stapleton, L. (2008). Conciencia fonémica en Español (Phonemic awareness in Spanish). *The Reading Teacher*, 61, 374–382.

Yuill, N., & Oakhill, J. (1991). *Children’s problems in text comprehension: An experimental investigation* (Cambridge Monographs & Texts in Applied Psycholinguistics). New York: Cambridge University Press.

Zarnowski, M. (1990). *Learning about biographies: A reading-and-writing*

- approach for children*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Zeno, S. M., Ivens, S. H., Millard, R. T., & Duvvuri, R. (1995). *The educator's word frequency guide*. Brewster, NY: Touchstone Applied Science Associates.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 177–200). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zieky, M., & Perie, M. (2006). *A primer on setting cut scores on tests of educational achievement*. <http://www.ets.org/>.
- Zimmermann, S., & Hutchins, C. (2003). *7 Keys to Comprehension: How to help your kids read it and get it!* New York: Prima Lifestyles.
- Zinsser, W. (1988). *Writing to learn*. New York: Harper.
- Zorfass, J., Corley, P., & Remy, A. (1994). Helping students with disabilities become writers. *Educational Leadership*, 51 (7), 62–66.
- Zutell, J. (1998). Word sorting: A developmental spelling approach to word study for delayed readers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14, 219–238.
- Zwiers, J. (2008). *Building academic language: Essential practices for content classrooms*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.