



აქტივიზაცია

ქართულის,
ხომალტს უცხო ენის,
სწავრების მეთოდოლოგია

თეორიული კურსი





**„ქართულის, როგორც უცხო ენის,
სწავლების მეთოდოლოგია“ მუშაობდნენ:**

ავტორი — თინათინ კილურაძე, ეკატერინე ქუთათელაძე
რედაქტორი — რუსუდან ზეკალაშვილი

ილუსტრატორ-დიზაინერი — ქეთევან ლომიშვილი
დამკაბადონებელი — ტატიანა საბანაძე

სახელმძღვანელო მომზადდა საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს
„ქართულის, როგორც უცხო ენის, სწავლების“ პროგრამის ფარგლებში.

პროგრამის ავტორი და ხელმძღვანელი — მარია ოძელი

ISBN 978-9941-0-6797-6

© საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო
„ქართულის, როგორც უცხო ენის, სწავლების“ პროგრამა, 2013

სარჩევი

შესავალი

თავი 1: უცხო ენების სწავლების მეთოდების მიმოხილვა	5
თავი 2: მოსმენის უნარ-ჩვევის განვითარება	13
თავი 3: კითხვის უნარ-ჩვევის განვითარება	27
თავი 4: ლაპარაკის უნარ-ჩვევის განვითარება	31
თავი 5: წერის უნარ-ჩვევის განვითარება	38
თავი 6: გრამატიკის სწავლება	44
თავი 7: ლექსიკის სწავლება	52
თავი 8: ფონეტიკის სწავლება	58
თავი 9: მართლწერის საკითხები	65
თავი 10: ქვეყანათმცოდნეობის დიდაქტიკა	69
თავი 11: ავტონომიური სწავლის უნარის განვითარება	78

თავი 1: უცხო ენების სწავლების მეთოდების მიმოხილვა

უცხო ენების სწავლების მეთოდები მუდმივად იცვლება და ყველა მათგანს აქვს როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი მხარეები. მეთოდები იცვლება, ერთი მხრივ, ლინგვისტიკურ ან მოსაზღვრე დისციპლინებში სხვადასხვა მიმდინარეობის წარმოქმნის პარალელურად, მეორე მხრივ, მიზნობრივი ჯგუფისთვის სწავლების ხარისხის გაუმჯობესების საჭიროებიდან გამომდინარე.

თანამედროვე ეტაპზე უპირატესობა არ ენიჭება ერთ რომელიმე მეთოდს, რადგან არ არსებობს უცხო ენის სწავლების უნივერსალური მეთოდი, რომელიც შეიძლება მიესადაგებოდეს აბსოლუტურად ყველა მიზნობრივ ჯგუფს. ამა თუ იმ მეთოდის წარმატება დამოკიდებულია ისეთ ფაქტორებზე, როგორებიცაა შემსწავლელის წინარე ცოდნა, კულტურული განსხვავება, განსხვავებები მშობლიურსა და შესასწავლ ენას შორის (მაგალითად, სომხურენოვან შემსწავლელს არ გაუჭირდება ქართულ ენაში აბრუპტივების – პ, ტ, ნ, ჭ, კ, ყ – წარმოქმნა), შემსწავლელის სწავლის ტრადიცია (მაგალითად: ავტორიტარი მასწავლებელი, გრამატიკული წესების დაზეპირების ტრადიცია და მისთ.). განსხვავებულ მეთოდებს შერჩეულ შემსწავლელს შეიძლება გაუჭირდეს კომუნიკაციური მიდგომით სწავლა, ვინაიდან მას ნაკლებად აქვს განვითარებული ავტონომიური სწავლის უნარი. თუ შემსწავლელს პირველი უცხო ენა ერთი მეთოდით აქვს ნასწავლი, ის აუცილებლად ეცდება, სწავლების ეს მეთოდი გამოიყენოს მეორე უცხო ენის შესწავლისას, ხოლო, თუ ამ უკანასკნელს რადიკალურად განსხვავებული მეთოდით ასწავლიან, ის აუცილებლად დადგება გარკვეული პრობლემების წინაშე მეორე უცხო ენის შესწავლის პროცესში. საუკეთესო გამოსავალი ასეთ შემთხვევაში სხვადასხვა მეთოდის მონაცვლეობა ან ერთმანეთთან შეთავსებაა.

ამ თავში მოკლედ მიმოვიხილავთ უცხო ენების სწავლების ძირითად გავრცელებულ მეთოდებს იმისთვის, რომ მასწავლებელს წარმოდგენა შეექმნას, თუ რომელი მეთოდების მონაცვლეობაზე შეიძლება იფიქროს ქართულის, როგორც უცხო ენის, გაკვეთილის დაგეგმვისას. სახელმძღვანელოში გამოყენებული მასალები მიზნად ისახავს ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენებას, ამიტომ თანაფარდობა თეორიულ და პრაქტიკულ მასალას შორის მასწავლებლის საჭიროებების შესაბამისია. ვფიქრობთ, რომ მასწავლებელს თვითგანვითარებისთვის ბევრად უფრო ესაჭიროება ასეთი მიდგომა, ვიდრე პრაქტიკულ გამოცდილებას მოკლებული მშრალი თეორიული ნაშრომები.

უცხო ენის სწავლების მეთოდების უკეთ გააზრებისთვის გთხოვთ, პირველ ეტაპზე შეასრულოთ დავალება 1.1 დავალებების კრებულში.

თუ რა მეთოდურ პრინციპებს ეყრდნობა ესა თუ ის სახელმძღვანელო, ამის გარკვევა შესაძლებელია შემდეგ ასპექტებზე დაკვირვებით¹:

- ტექსტები: ავთენტიკურია, ბუნებრივია (მაგალითად, ამოღებულია გაზეთიდან, ჟურნალიდან, რეკლამიდან), თუ შექმნილია სახელმძღვანელოს ავტორების მიერ ცალკეული ენობრივი (გრამატიკული, ლექსიკური) ფენომენის ასათვისებლად?
- გრამატიკის მიწოდების ფორმა:

როგორ არის წარმოდგენილი გრამატიკა სახელმძღვანელოში: გრამატიკული წესების სახით მშობლიურ თუ მიზნობრივ ენაზე?

მაგალითების მეშვეობით?

თავდაპირველად წესი არის მოცემული და შემდეგ – მაგალითი თუ პირიქით?

არის თუ არა გამოყენებული ვიზუალური დამხმარე საშუალებები: ფერები, გრაფიკული გამოსახულებები, სხვადასხვა შრიფტი.

ზოგიერთ სახელმძღვანელოში საერთოდ არ არის მოცემული გრამატიკა და ესეც მიანიშნებს იმას, თუ რომელ მეთოდს ეყრდნობა სახელმძღვანელოს კონცეფცია.

- სავარჯიშოები და სავარშიჯოთა ფორმები:
ყოველ მეთოდში უპირატესობა ენიჭება სავარჯიშოთა გარკვეულ ტიპს.
- თავების სტრუქტურა:

ყოველ მეთოდს ახასიათებს გაკვეთილის ფაზების თავისებური აგებულება, რაც გავლენას ახდენს სასწავლო თავის სტრუქტურაზე. მაგალითად, თუ სასწავლო თავი გრამატიკული წესის წარმოდგენით იწყება, სასწავლო მასალების სტრუქტურა განსხვავებულად იგება, ვიდრე ისეთი თავისა, რომელიც მოსასმენი ან წასაკითხი ტექსტით იწყება და შესაბამისი ვიზუალური დამხმარე საშუალებები ახლავს.

1 შდრ. Neuner, G, Hunfeld, H. (1993). Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung, Fernstudieneinheit 4, Berlin: Langenscheidt. გვ. 16-17

- სწავლების პროგრესია:

იმისდა მიხედვით, თუ რა მეთოდით არის შედგენილი სახელმძღვანელო, ის სხვადასხვა სასწავლო მიზანს ისახავს, შესაბამისად, განსხვავებულია სწავლის პროგრესია და ეს შეიძლება სარჩვევითა და კი ჩანდეს (მაგალითად, გრამატიკული ფენომენები არის წამყვანი თუ სიტუაციური ენობრივი ქმედებები).

განვიხილოთ თითოეული მეთოდი ცალ-ცალკე.

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი

ამ მეთოდის დასახელებიდანვე ჩანს, თუ რას ენიჭება უპირატესობა: ენის ცოდნა გაიგივებულია გრამატიკის ცოდნასა და სწორად თარგმნის უნართან.

ეს მეთოდი განვითარდა ევროპაში ლათინური და ძველი ბერძნული ენების სწავლების ტრადიციაზე დაყრდნობით. ძველი ენების სწავლების მიზანი კი ენის სტრუქტურისა და გრამატიკის ათვისება იყო სალიტერატურო ტექსტებზე დაყრდნობით. საგაკვეთილო პროცესი წარმართებოდა შემდეგი სქემით:

შესავალი ფაზა: გრამატიკული წესის წარმოდგენა;

ვარჯიშის ფაზა: წინადადებების აგება მოცემულ ფენომენზე;

გამოყენების ფაზა: კითხვა, წერა და თარგმნა.

ამ პრინციპით შედგენილ სახელმძღვანელოებში ხშირად ცალ-ცალკე თავებად არის გამოყოფილი გრამატიკა და ტექსტები. გრამატიკა, როგორც წესი, წარმოდგენილია მშობლიურ ან მიზნობრივ ენაზე ფორმულირებული ვერბალური წესის სახით. გამონაკლისებიც, მათი არსებობის შემთხვევაშიც არის მითითებული. შემდეგ კი მოცემულია წესის ნიმუშები, ხშირად თანდართული თარგმანის სახით. გრამატიკული წესების გავარჯიშება ხდება მათი დაზეპირებისა და სანიმუშო წინადადებების თარგმნის ფორმით, როგორც უცხო ენიდან მშობლიურ ენაზე, ასევე – პირიქით. ტექსტის სახეობებიდან უპირატესობა ენიჭება სალიტერატურო ტექსტებს, ცნობილი მწერლების ლექსებსა და მოთხრობებს. ამ ტექსტებს შემსწავლელი თარგმნის მასწავლებელთან ერთად კითხვის დროს და ტექსტის შინაარსიდან გამომდინარე შეკითხვებს უპასუხებს ზეპირად ან წერილობით. ამ ტექსტებს ხშირად კარნახისთვისაც იყენებენ. გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდისთვის ასევე ტიპური დავალებაა ტექსტების შეჯამება ან ტექსტის შინაარსის გაგრძელება წერილით ფორმით.

სასწავლო მასალის თანამიმდევრობა ეყრდნობა გრამატიკის სისტემურად მიწოდებას. სწავლების მიზანია ენის სტრუქტურის, წესების დასწავლა და არა – ენის დაუფლება.

გთხოვთ, იპოვოთ გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდით შედგენილი სახელმძღვანელოები და შეასრულოთ დავალება 1.2 დავალებების კრებულში.

პირდაპირი მეთოდი

პირდაპირი მეთოდი დაუპირისპირდა გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდს. იგი განიხილება, როგორც აუდიოლინგვური მეთოდის განვითარების წინა საფეხური. ეს მეთოდი ერთი უკიდურესობიდან მეორე უკიდურესობაში გადასვლას წარმოადგენდა. კერძოდ, გრამატიკული წესების ათვისების სრულ იგნორირებას ქადაგებდა და აბსოლუტურ უპირატესობას ანიჭებდა სალაპარაკო ენას. ტერმინი „პირდაპირი“ გულისხმობს უცხო ენის ათვისებას მშობლიური ენის, როგორც სამუშაო ენის, გარეშე, რადგან ამ კონცეფციით მშობლიური ენა უცხო ენის ათვისებისთვის ხელისშემშლელ ფაქტორად აღიქმება. ამ მეთოდის ერთ-ერთ ფუძემდებლად მიიჩნევა ბერლიცი და იგი ბერლიცის მეთოდის სახელითაც არის ცნობილი, თუმცა უამრავი სხვა სინონიმური დასახელებაც აქვს, როგორებიცაა: „ბუნებრივი მეთოდი“, „რაციონალური მეთოდი“, „ანტიგრამატიკული მეთოდი“, „ანალიტიკური მეთოდი“.

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის დიდი მოწინააღმდეგე ვიეტორი ჯერ კიდევ მე-19 საუკუნეში წერდა², რომ წესების დასწავლა სულაც არ ნიშნავს ენის შესწავლას. ამით ის უარყოფდა ტრადიციულ, დედუქციურ მეთოდს, რომელიც ძველი ენებისთვის იყოს მისაღები, მაგრამ არაეფექტური იყო ცოცხალი, თანამედროვე ენებისთვის და უპირატესობას ანიჭებდა ინდუქციურ მეთოდს, რომლის მიხედვითაც, მოსწავლეს ჯერ მაგალითები მიეწოდება, ხოლო შემდეგ, მოცემული მაგალითების ანალიზის საფუძველზე, – წესები. წინა პლანზე იწევს „ენობრივი ინტუიცია“: შემსწავლელმა თავად უნდა მიაგნოს წესს მაგალითების საფუძველზე. პირდაპირი მეთოდის მიმდევრების აზრით, უცხო ენის შესწავლის პროცესი ზუსტად ჰგავს მშობლიური ენის შესწავლის პროცესს. ასათვისებელი მასალა აღარ შედგება სალიტერატურო ტექსტებისგან, უპირატესობა ენიჭება ყოველდღიურ სასაუბრო ტექსტებსა და მოსმენის უნარ-ჩვევის განვითარებას: მოსმენა და გამეორება ხდება გაკვეთილის ძირითადი ქვაკუთხედი. ენის ათვისება მხოლოდ მიზნობრივ ენაზე მიმდინარეობს მშობლიური ენის გამოყენების გარეშე: ამ მეთოდის

2 შდრ. Neuner, G, Hunfeld, H. (1993). Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Berlin: Langenscheidt. გვ. 34

მიმდევრები მკაცრ ზღვარს ავლებენ მშობლიურ და უცხო ენას შორის და გამორიცხავენ ყოველგვარ შედარებას ან ზედდაშენებას მშობლიურ და უცხოენოვან ფენომენებს შორის. მასწავლებელი ხდება „ენის მოდელი“. ძალიან დიდი ყურადღება ექცევა ენის ჟღერადობას, ფონეტიკას. იმის გამო, რომ ლექსიკის ათვისებაც ერთენოვანი პროცესი ხდება, დიდი მნიშვნელობა ენიჭება თვალსაჩინოებას: მასწავლებელი უშუალოდ მიუთითებს საგანზე ან მოქმედებაზე, რომლის ახსნაც სურს. ლექსიკის შესწავლის პროცესი მხოლოდ თვალსაჩინოებით არ შემოიფარგლება, გამოიყენება მიზნობრივ ენაზე ახსნის ტექნიკაც სინონიმების, ანტონიმების ან ნაცნობი ცნებების, კონტექსტის მეშვეობით; ვიზუალურ დამხმარე საშუალებებად, გარდა უშუალო მითითებისა ან ინსცენირებისა, გამოიყენება სურათები, მათ შორის კედლის – სურათებიც. ასათვისებელ ლექსიკაში, გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდისგან განსხვავებით, ყოველდღიური სასაუბრო ენის ლექსიკაც შემოდის, რადგან პირდაპირი მეთოდის უპირველესი მიზანია, შემსწავლელმა შეძლოს კომუნიკაციის დამყარება უცხოელთან ყოველდღიურ ურთიერთობაში. შესაბამისად, მოსმენისა და ლაპარაკის უნარ-ჩვევებს ენიჭება უპირატესობა კითხვისა და წერის უნარ-ჩვევებთან შედარებით. სალიტერატურო ტექსტები უმეტესწილად ამოღებულია სასწავლო მასალებიდან, გრამატიკული პროგრესია ემყარება მარტივი ფენომენიდან რთულისკენ გრადაციას, ყურადღება გამახვილებულია გრამატიკული ფენომენების აქტუალობაზე ყოველდღიურ სასაუბრო ენაში გამოყენების თვალსაზრისით. სავარჯიშოების ტიპური ფორმებია: კითხვა-პასუხი, გამეორება, გამოთქმაზე ვარჯიში, გამოტოვებული სიტყვების ჩასმა, დიალოგების გათამაშება ნიმუშის მიხედვით, ლექსების, სიმღერების ზეპირად სწავლა, კარნახი და მოსმენილის მოყოლა. გთხოვთ, იპოვოთ რომელიმე სახელმძღვანელოში პირდაპირი მეთოდით შედგენილი დავალებები და შეასრულოთ დავალება 1.3 დავალებების კრებულში.

აუდიოლინგვისური მეთოდი

პირდაპირი მეთოდი აუდიოლინგვისური მეთოდის განვითარების წინარე საფეხურია, ხოლო აუდიოლინგვისური მეთოდის შემდგომ განვითარებას წარმოადგენს აუდიოვიზუალური მეთოდი.

გასული საუკუნის 30-იან წლებში გაიზარდა სამეცნიერო ინტერესი სასაუბრო ენის მიმართ. საფუძველი ჩაეყარა კვლევებს სასაუბრო ენისა და ენის ათვისების შესახებ როგორც ლინგვისტური, ასევე სოციოლოგიური და ფსიქოლოგიური თვალსაზრისითაც. მოსაზღვრე დისციპლინებში ასეთმა ძვრებმა გამოიწვია ცვლილებები უცხო ენების დიდაქტიკაშიც. ამერიკაში ჩამოყალიბდა ახალი მიმართულება, რომელსაც აუდიოლინგვისური მეთოდი ეწოდა.

ამ მეთოდით შექმნილ სახელმძღვანელოებში ახალი სასწავლო მასალა წარმოდგენილი არის ყოველდღიურ სასაუბრო სიტუაციასთან დაკავშირებული დიალოგის და/ან სურათის მეშვეობით, თუმცა გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის გავლენა მაინც შეინიშნება იმ მხრივ, რომ ტექსტები არაავთენტურიკურია და ამა თუ იმ გრამატიკული ფენომენის წარმოჩენა-ათვისებისთვის არის შექმნილი. აუდიოლინგვისური მეთოდი გრამატიკას, როგორც თვითმიზანს, აღარ განიხილავს და არ უთმობს ცალკე დროს გრამატიკული წესების შესწავლას, უფრო მეტიც, გრამატიკა მოცემულია მაგალითების სახით და შემსწავლელი გრამატიკულ წესს თავად ადგენს გრაფიკული მანიშნებლების, მუქად დაბეჭდილი ნაწილების, ისრების, ცხრილების თუ სხვა გრაფიკული დამხმარე საშუალებებით.

აუდიოლინგვისური მეთოდით შედგენილი სავარჯიშოებისთვის დამახასიათებელია ე.წ. „Pattern Drill“, მოცემული ყალიბი, რომელშიც უნდა ჩაისვას მსგავსი ენობრივი ფენომენები ამა თუ იმ გრამატიკული ფენომენის გასავარჯიშებლად; მოცემული ყალიბის მიხედვით მასალის ათვისების ავტომატიზაციას უწყობს ხელს კითხვა-პასუხიც: იმავე მიზანს ემსახურება დიალოგში გამოტოვებული სიტყვების ან ფრაზების ჩასმა.

ასათვისებელი მასალის სტურქტურა, როგორც წესი, შემდეგ სქემას ეყრდნობა:

სურათი ან ფოტო და შესაბამისი დიალოგი ან მოკლე ტექსტი, რომელიც შეიცავს სანიმუშო წინადადებებს ახალი გრამატიკული ფენომენის ასათვისებლად; სავარჯიშოები წინადადებების შეასდგენად, ფორმულირების შესაცვლელად, გამოტოვებული ადგილების შესავსებად, დიალოგების ასაწყობად და გასავარჯიშებლად. ქვეყანათმცოდნეობაზე ინფორმაცია შემოდის იზოლირებული საინფორმაციო ტექსტის სახით, რომელსაც დავალებები არ ახლავს და არც კონტექსტის მიხედვით არ მიესადაგება შესაბამისი თავის თუ ქვეთავის შინაარსს; დანართში შეიძლება მოცემული იყოს გრამატიკული მასალის შეჯამება თავების მიხედვით, ლექსიკა ანბანური რიგით (თარგმანის გარეშე) იმ გვერდებზე ან დავალებებზე მითითებით, რომლებშიც გვხვდება.

მიუხედავად იმისა, რომ აუდიოლინგვისურ მეთოდში გრამატიკა, ერთი შეხედვით, თითქოს არ ისწავლება, სინამდვილეში სასწავლო მასალა (ტექსტები, დიალოგები, თემები, სიტუაციები) მთლიანად გრამატიკის „ფარულ“ პროგრესიას ემსახურება.³

3 შდრ. Neuner, G, Hunfeld, H. (1993). Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Berlin: Langenscheidt. გვ. 56

აუდიოლინგვურ მეთოდში დიდი ყურადღება ექცევა ფონეტიკასა და გამოთქმას. აქედან გამომდინარე, აუცილებელი გახდა ისეთი ტექნიკური დამხმარე საშუალებების შექმნა, როგორც არის ფონეტიკის ლაბორატორია. ასეთი ლაბორატორიები ძალიან პოპულარული იყო მე-20 საუკუნის 60-იან წლებში. მისი მიზანი იყო მოსმენის უნარ-ჩვევისა და გამოთქმის გავარჯიშება: შემსწავლელს მიენოებოდა ავთენტიკური ენობრივი ყალიბები მიზნობრივ ენაზე, რათა იმიტაციის საშუალებით ევარჯიშა. ამგვარად, შემსწავლელი მუდმივად ისმენდა სხვადასხვა მოსაუბრის ავთენტიკურ ჩანაწერებს, რაც განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი იყო მათთვის, ვისი მასწავლებლისთვისაც შესასწავლი ენა არ იყო მშობლიური.

აუდიოლინგვურ მეთოდს საფუძვლად უდევს, ერთი მხრივ, სტრუქტურალისტური ლინგვისტიკა და, მეორე მხრივ, ბიჰევიორისტული მიმდინარეობა სწავლების ფსიქოლოგიაში.

ამერიკელი სტრუქტურალისტების ყველაზე ცნობილი წარმომადგენელია ლეონარდ ბლუმფილდი, რომელიც ამტკიცებდა, რომ ლინგვისტიკის შესწავლის საგანი უნდა იყოს ენის სტრუქტურა, როგორც წერით, ასევე ზეპირ მეტყველებაში, ხოლო თვით ლინგვისტიკა უნდა იყოს აღწერითი, ემპირიული მეცნიერება. შესწავლის ცენტრალურ ელემენტად წინადადება მიიჩნევა. ბლუმფილდის შეხედულებით, ენის შესწავლა მხოლოდ მშობლიურენოვანი მასწავლებლისგან არის შესაძლებელი ზუსტი იმიტაციის საშუალებით. მისი ეს შეხედულებები, როგორც ვნახეთ, აისახა აუდიოლინგვურ მეთოდშიც.

კიდევ ერთი ლინგვისტი და აუდიოლინგვური მეთოდის მიმდევარი არის რობერტ ლადო, რომელიც კონტრასტული ლინგვისტიკის მეთოდებს მიმართავდა: ის ეძებდა განსხვავებებს, რომლებიც მშობლიურ და მიზნობრივ ენას შორის არსებობდა, რადგან მიაჩნდა, რომ უცხო ენის შესწავლისას ძირითად სირთულეს სწორედ ასეთი განსხვავებები წარმოადგენს და მათ საფუძველზე ადგენდა დავალებებსა და სავარჯიშოებს.⁴

აუდიოლინგვურ მეთოდზე ასევე გავლენა მოახდინა ბიჰევიორიზმიდან სკინერის ასტიმულის დარეაქციის თეორიამ, რამაც გამოიწვია უცხო ენების სწავლებაში პროცედურულ ცოდნაზე, ანუ ენობრივი ქმედების უნარზე ორიენტაცია. გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდისგან განსხვავებით, ენის სწავლების მიზანი ხდება ენობრივი ქმედება და არა ენობრივი ცოდნა; განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა ლაპარაკისა და მოსმენის უნარ-ჩვევების განვითარებას, ხოლო წერისა და კითხვის უნარ-ჩვევები მეორეხარისხოვანი ხდება.

აუდიოლინგვური მეთოდი ემყარება დიალოგებს, როგორც ყოველდღიური სასაუბრო ენის საბაზო ტექსტის სახეობას. სალიტერატურო ტექსტები აქ საერთოდ უგულებელყოფილია, ხოლო გაბმული ტექსტები შემოიფარგლება ქვეყანათმცოდნეობითი ხასიათის საინფორმაციო ტექსტებით.

აუდიოლინგვური მეთოდის ტიპური სავარჯიშოების ფორმებია:

- წინადადების მოცემული ყალიბის განმტკიცება სხვადასხვა ვარიაციით (ე.წ. „Pattern Drill“);
- სავარჯიშოები გამოტოვებული ადგილებით;
- დიალოგების ზეპირად სწავლა და გათამაშება.

აუდიოვიზუალური მეთოდი

აუდიოვიზუალური მეთოდი აუდიოლინგვური მეთოდის შემდგომი განვითარებაა. ორივე მეთოდს საერთო საფუძველი აქვს, თუმცა მათს შორის შეინიშნება რამდენიმე ძირითადი განსხვავება. ეს მეთოდები ერთმანეთის პარალელურად, მაგრამ ერთმანეთისგან დამოუკიდებლად განვითარდა ამერიკის შეერთებულ შტატებსა (აუდიოლინგვური) და საფრანგეთში (აუდიოვიზუალური).

აუდიოვიზუალურ მეთოდში მაქსიმალურად არის გამოყენებული ენის ვიზუალიზაციის საშუალებები: სადაც კი შესაძლებელია, ყველგან სურათების საშუალებით არის გადმოცემული სამეტყველო სიტუაციის შინაარსი. წინ წამოწეულია სურათი, და შემდეგ მიენოება შემსწავლელს ინფორმაცია ვერბალური ფორმით. სწორედ ეს გახლავთ პირველი განსხვავება აუდიოლინგვურ და აუდიოვიზუალურ მეთოდებს შორის: პირველში შემსწავლელს ინფორმაცია თავდაპირველად მიენოება აუდიოსიგნალის მოსმენით, შემდეგ ის იმეორებს იმას, რაც მოისმინა და მხოლოდ ამის შემდეგ იწყებს გაანალიზებას. აუდიოვიზუალური მეთოდით კი შემსწავლელი ჯერ ეცნობა სიტუაციის შინაარსს სურათებით და შემდეგ მიენოება ტექსტი, ანუ ენობრივი კოდი.

აუდიოვიზუალურ მეთოდში სურათები მხოლოდ მნიშვნელობის გაგებისთვის არ გამოიყენება, – მათ წამყვანი როლი უკავიათ ვარჯიშის მასალის განმტკიცებისა და ენის გამოყენების ფაზაში...

ამგვარად, აუდიოვიზუალური მეთოდით ახალი მასალის პრეზენტაცია ხორციელდება სურათების მეშვეობით, რომელთაც ახლავს აუდიოფონი: მაგალითად, დიალოგის ჩანაწერის სახით. შემდეგ ეტაპზე შემსწავლელი აცნობიერებს ცალკეულ ენობრივ დეტალებს: ამისთვის მასწავლებელი იყენებს მითითების ტექნიკას, ასმენინებს ნაწყვეტებს რამდენჯერმე, სვამს შეკითხვებს. ვიზუალური ხატისა და აუდიოსიგნალის რამდენჯერმე აღქმა-მოსმენის შედეგად შემსწავლელი იზეპირებს დიალოგს. შემდეგ ის აწყობს ანალოგიურ დიალოგებს სხვა სურათების მეშვეობით და იწყება როლური

4 Lado, R. (1964). Language Teaching: A Scientific Approach. New York: McGraw-Hill. გვ. 76

გათამაშებები. ვარჯიშის განუყოფელი ნაწილია ე.წ. Pattern Drill, რომელთა მეშვეობით განმტკიცდება დიალოგებში მოცემული გრამატიკული ფენომენები. კითხვასა და წერას აქაც ნაკლები ყურადღება ექცევა, თუმცა საგაკვეთილო პროცესში ისინიც ჩართულია ენის შესწავლის მოგვიანო ეტაპზე.

ეს მეთოდიც სწავლების ბიჰევიორისტულ თეორიას ეყრდნობა და სწავლის პროცესი აქაც სტიმულისა (სურათი) და რეაქციის (ენობრივი გამონათქვამი) სქემას ეფუძნება. ტექნიკური დამხმარე საშუალებები ამ მეთოდისთვისაც აუცილებელი ატრიბუტებია, თუმცა, აუდიოლინგვურისგან განსხვავებით, აქ გაერთიანებულია ორი სიგნალი: ვიზუალური (სურათი, პროექტორი) და აუდიო (აუდიოჩანაწერი, ფონეტიკის ლაბორატორია). საერთო ამ ორ მეთოდს შორის არის ის, რომ ორივე უპირატესობას ანიჭებს სასაუბრო ენას, იყენებს წინადადებების ყალიბებს განმტკიცებისათვის (ე.წ. Pattern Drill), ითვალისწინებს ცალკეული ფრაზების დაზეპირებას, შესაბამისად, ენის შესწავლის პროცესს განიხილავს, როგორც ენობრივი მასალის ჩვეულებად ქცევის პროცესს; გაკვეთილის განუყოფელი ნაწილი ხდება ტექნიკური დამხმარე საშუალებები.

აუდიოლინგვურ და აუდიოვიზუალურ მეთოდებს ბევრი მიმდევარი ჰყავდა და მათ გავლენა იქონიეს უცხო ენების სწავლების შემდგომ განვითარებაზე, თუმცა ბევრი ნაკლიც აღმოაჩნდათ. ამ მეთოდების დადებითი და უარყოფითი მხარეების გასაანალიზებლად გთხოვთ, შეასრულოთ დავალება 1.4 დავალებების კრებულშიდან.

შედეგიანი მეთოდი

50-იან წლებში შეინიშნება გრამატიკულ-მთარგმნელობითი და აუდიოლინგვური მეთოდების შერევის ტენდენცია. ეს ბუნებრივიც არის, რადგან აუდიოლინგვურის შემდეგ არც ერთ მიდგომას აღარ აქვს უნივერსალურობის პრეტენზია. ცნობილია, რომ მიზნობრივი ჯგუფის ინტერესებიდან, მათი წინარე ცოდნიდან, სასწავლო გარემოდან გამომდინარე, უპირატესობა ენიჭება სხვადასხვა მეთოდს. შესაბამისად, აუდიოლინგვური მეთოდი არ გამოადგება მეცნიერს, რომელსაც უცხო ენის შესწავლა სურს სამეცნიერო პუბლიკაციების ნასაკითხად, ხოლო გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი გამოუსადეგარია მათთვის, ვისაც ტურისტული ვიზიტით სურს ჩასვლა მიზნობრივი ენის ქვეყანაში. გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს სასწავლო გარემოსაც: თუ ჯგუფში სხვადასხვაენოვანი შემსწავლელები არიან, მასწავლებელი ვერ გამოიყენებს თითოეული მათგანის მშობლიურ ენას საშუაშავლო ენად, შესაბამისად, მოუწევს საშუაშავლო ენის გარეშე სწავლება, რაც აუდიოლინგვური მეთოდის მახასიათებელია. თუ შემსწავლელი მიზნობრივი ენის ქვეყანაშივე სწავლობს, ის მოითხოვს ყოველდღიური სიტუაციების, დიალოგების შესწავლას, რათა შეძლოს ნასწავლის გამოყენება საკლასო ოთახს მიღმა, რაც ასევე აუდიოლინგვური მეთოდის მახასიათებელია (დიალოგური ტექსტები, ყოველდღიური სიტუაციები). ამგვარი ბუნებრივი მოთხოვნებიდან გამომდინარე, დადგა სხვადასხვა მეთოდის „შერწყმის“ აუცილებლობა, რის შედეგადაც მივიღეთ სახელმძღვანელოები, რომლებშიც ყოველდღიური სიტუაციებია მოცემული, მაგრამ ტექსტები მაინც არაავთენტიკურია, სასაუბრო ენა „გაშეშებული“ სტილით არის მოცემული და, რაც მთავარია, ტექსტები შედგენილია გრამატიკული ფენომენის ასათვისებლად. მართალია, გრამატიკა უკვე განსხვავებულად ისწავლება: თავდაპირველად მოცემულია მაგალითი, ხოლო შემდეგ (გრაფიკული საშუალებებით) – წესი და გამონაკლისიც (ასეთის არსებობის შემთხვევაში), მაგრამ გრამატიკას მაინც წამყვანი ფუნქცია აკისრია სახელმძღვანელოს აგებისას. ასეთი ცვლილება გამოიწვია, ერთი მხრივ, იმ ფაქტორმა, რომ მიზნობრივ ჯგუფებში არ არსებობდა ერთი მშობლიური ენა, რომლის გამოყენებაც შესაძლებელი იქნებოდა საშუაშავლო ენაზე გრამატიკის ასახსნელად, მეორე მხრივ, იმანაც, რომ საწყის საფეხურზე შემსწავლელებში მიზნობრივი უცხო ენა მწირი იყო, რის გამოც გრამატიკის ახსნა უცხო ენაზე ვერ ხერხდებოდა.⁵ მიუხედავად ასეთი სახეცვლილებისა, ამ მეთოდით შედგენილ სახელმძღვანელოებში გრამატიკას მაინც ცენტრალური ადგილი უჭირავს და ყველა ტექსტი თუ სავარჯიშო გრამატიკულ ფენომენებზე არის აგებული.

კომუნიკაციური დიდაქტიკა

70-იან წლებში წარმოიშვა ახალი მიმდინარეობა ენების დიდაქტიკაში, რომელიც განპირობებული იყო სხვადასხვა ფაქტორით: კერძოდ, ტურიზმის განვითარებასა და ევროპის ქვეყნების ეკონომიკურ-პოლიტიკური კავშირების გაძლიერებასთან ერთად ევროპაში იმატა ინტერესმა უცხო ენების შესწავლისადმი, განვითარდა და ფართოდ გავრცელდა ტელევიზია და რადიო. ლინგვისტიკაში წარმოიშვა ახალი დისციპლინა – პრაგმატიკა, რომელიც ენას განიხილავს არა როგორც ენობრივი ფორმების სისტემას, არამედ, უპირველეს ყოვლისა, როგორც ენობრივი ქმედების, კომუნიკაციის ერთ-ერთ ასპექტს. ამ ფაქტორების გავლენით ეტაპობრივად წარმოიქმნა კომუნიკაციური მიდგომა ენების დიდაქტიკაში.

5 Neuner, G, Hunfeld, H. (1993). Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Berlin: Langenscheidt. გვ. 76

ენის სწავლებისადმი პრაგმატული მიდგომა აუდიოლინგვურ მეთოდშიც შეინიშნება, მაგრამ კომუნიკაციურმა მიდგომამ მთავარ მიზნად დაისახა პროცედურული ცოდნა, ანუ ენის გამოყენების ცოდნა და შემსწავლელში ე.წ. „კომუნიკაციური კომპეტენციის“ გამომუშავება ენობრივი ქმედების სახით. კერძოდ, უცხო ენაზე მოსმენის, ლაპარაკის, კითხვისა და წერის უნარ-ჩვევების განვითარება.

კომუნიკაციურ კომპეტენციაში მოიაზრება არა მხოლოდ ყოველდღიური სასაუბრო ენის ფლობა, არამედ სამწერლობო ენისაც:

„მოსწავლე თანაბრად უნდა ფლობდეს როგორც სამწერლობო ენას, ასევე თანამედროვე სასაუბრო ენას ისე, რომ შეეძლოს ნაკითხული და მოსმენილი ტექსტის გაგება ... და ენობრივი ქმედების... განხორციელება ზეპირ და წერით მეტყველებაში ასაკისთვის შესაბამისი ფორმით“.⁶

ენების სწავლებისადმი ახალმა მიდგომამ განსაზღვრა ცვლილებები თემატიკასა და ტექსტის სახეობებში, ენობრივი ფენომენების მნიშვნელობათა იერარქიაში, გრამატიკის პროგრესიაში, სავარჯიშოების ფორმირებაში.

კომუნიკაციური დიდაქტიკის განვითარებაში ორი საფეხური შეიძლება გამოიყოს: 1. პრაგმატულ-ფუნქციური მიდგომა; 2. ინტერკულტურული მიდგომა.

კომუნიკაციური დიდაქტიკის პირველი ფაზა ჩამოყალიბდა ახალი ენათმეცნიერული თეორიის, კერძოდ პრაგმატისტიკაში წარმოშობილი სამეცნიერო აქტების თეორიის გავლენით, რომელიც ენას განიხილავს მისი ფუნქციიდან, ანუ, კონკრეტული სამეცნიერო ქმედების მიზნიდან გამომდინარე. რადგან მთქმელის მიზანი სხვადასხვა სახისა და სირთულის ენობრივი ფენომენებით შეიძლება გამოითქვას, ენების დიდაქტიკაშიც შესაძლებელია ციკლური პროგრესიის შემუშავება და ერთი და იმავე ენობრივი აქტის განხორციელება ენის სწავლების სხვადასხვა საფეხურზე სხვადასხვა ფორმით. ამ მიდგომით გრამატიკაც აღარ ისწავლება ერთიანი სისტემის სახით, არამედ აქაც შეინიშნება ციკლური პროგრესია მარტივიდან რთულისკენ. თვით გრამატიკული ფენომენები განიხილება მათი პრაგმატული საჭიროებიდან გამომდინარე: ის ელემენტები, რომლებიც უფრო აქტუალურია, ხშირად გამოიყენება ყოველდღიურ საკომუნიკაციო სიტუაციებში, უფრო მეტ მნიშვნელობას იძენს და, შეძლებისდაგვარად, სხვა ფაქტორების გათვალისწინებით, უფრო ადრე ისწავლება, ხოლო სხვა, ნაკლებად მნიშვნელოვან ელემენტებს შემსწავლელი შედარებით გვიან ეცნობა, რადგან უცხო ენის სწავლების ძირითადი მიზანი ხდება ენობრივი ქმედების უნარი ყოველდღიურ საკომუნიკაციო სიტუაციაში.

იცვლება სასწავლო თემების არეალიც. მუშავდება თემატური კატალოგები. მაგალითად, საწყის საფეხურზე თემატური კატალოგი შეიძლება გამოიყურებოდეს შემდეგნაირად⁷:

- გაცნობა
- ქალაქში ორიენტაცია
- პროფესიები
- მოგზაურობა
- საკვები
- საყიდლები
- მომსახურების სფერო
- ბინის დაქირავება
- სპორტი
- ჯანმრთელობა
- დღესასწაულები
- გართობა და თავისუფალი დრო
- გარეგნობა და ხასიათი
- ამინდი

კომუნიკაციურ-პრაგმატული მიდგომა ითვალისწინებს აგრეთვე იმ შესაძლო როლებს, რომლებშიც შეიძლება მოხდეს შემსწავლელი უცხოენოვან გარემოში. ეს როლები შეიძლება იყოს შემდეგი: მგზავრი, კლიენტი, ტურისტი, პაციენტი, ავტომანქანის მძღოლი, გამვლელი, და სხვა მრავალი. აქედან გამომდინარე, ირჩევა შესასწავლი ტექსტები და ლექსიკა.

სასწავლო მასალის პროგრესია უკვე განისაზღვრება ჩამოთვლილი ფაქტორების ურთიერთქმედების შედეგად: გრამატიკას აღარ უჭირავს წამყვანი როლი, გრამატიკული ფენომენების შესწავლის თანმიმდევრობა და გრადუაცია განისაზღვრება იმ სამეცნიერო მიზნებით, რომლებიც უნდა აითვისოს შემსწავლელმა. ამასთან, გათვალისწინებულია როლები და სიტუაციები, რომლებიც აქტუალურია შემსწავლელისთვის. თემები, შინაარსობრივი ასპექტები და ტექსტები განსაზღვრავს ასათვისებელი

6 Allgemeiner Deutscher Neuphilologenverband. (1951). Mitteilungsblatt. Berlin. Biebefeld, Hannover. გვ. 2

7 შდრ. „ეპიზოდები“. ვიდეოფილმებზე აგებული დამატებითი სასწავლო მასალები ქართული ენის შემსწავლელთათვის. (2013). თბილისი: ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი.

ლექსიკის არეალს. ტექსტების სახეობებში უპირატესობა ენიჭება ყოველდღიური გამოყენების ტექსტებს, ხოლო სალიტერატურო ტექსტები სრულიად უგულებელყოფილია. ყოველდღიური გამოყენების ტექსტებში, იქნება ეს განცხადება, რეკლამა, რეცეპტი თუ სხვა, ყურადღება ექცევა ავთენტიკურობას, ანუ ტექსტების მაქსიმალურად ბუნებრივი სახით გამოყენებას ვიზუალური ფორმის დაცვით, რათა შემსწავლელი მზად იყოს მსგავსი ტექსტების გასაგებად და გამოსაყენებლად რეალურ საკომუნიკაციო სიტუაციაში. პრაგმატული მიდგომიდან გამომდინარე, ყურადღება ექცევა კითხვისა და მოსმენის პროცესის ავთენტიკურობასაც: მოსწავლეს აღარ მოეთხოვება თითოეული სიტყვის ლექსიკონში მოძიება და თარგმნა, ისევე, როგორც ბუნებრივ სიტუაციაში, შემსწავლელი ეჩვევა ინფორმაციის შერჩევით დამუშავებას, ვარჯიშდება ე.წ. გლობალური, სელექციური და დეტალური გაგების (კითხვა, მოსმენა) ტიპები.

ახალ მიდგომაში დგება დავალებათა ახალი ტიპოლოგიის შემუშავების აუცილებლობაც. კერძოდ, მასალის ათვისების პირველ ეტაპზე მუშავდება დავალებები მასალის გასაგებად. შემდეგ მოცემულია რეპროდუქციული, გამეორების სავარჯიშოები მასალის განსამტკიცებლად, ამას მოჰყვება პროდუქციული სახის როლური ან სიტუაციური სავარჯიშოები ენობრივი მასალის გამოყენების გასავარჯიშებლად, ხოლო ბოლო ეტაპზე შესასრულებელია ღია დავალებები მოცემული თემატიკის ფარგლებში კომუნიკაციური კომპეტენციის გამოსამუშავებლად.⁸

კომუნიკაციურ-პრაგმატული კონცეფციის არსებითი სხვაობა წინამორბედი მეთოდებისგან ისაა, რომ მას არ აქვს უნივერსალური მეთოდის პრეტენზია, არამედ მისი მეთოდური კონცეფცია ღიაა ნებისმიერი ცვლილებისთვის, მიზნობრივი ჯგუფის საჭიროებებიდან გამომდინარე. მთავარი ხდება ისეთი შინაარსი, რომელიც შემსწავლელისთვის მნიშვნელოვანი და საჭიროა; შემსწავლელის როლი უფრო აქტიურდება, მას უბიძგებენ თვითაღმოჩენისკენ და ის აღარ არის „ცარიელი ჭურჭელი“, რომელიც ცოდნით უნდა აავსონ, ხოლო მასწავლებლის როლი შედარებით დაჩრდილულია. ის უკანა პლანზე გადადის, როგორც დამხმარე პერსონალი. შემსწავლელები ეჩვევიან ერთმანეთთან მუშაობასაც წყვილებში და ჯგუფურად, ხოლო სასწავლო მასალა ვარიანტებს მიზნობრივი ჯგუფის საჭიროებების მიხედვით.

ინტერკულტურული მიდგომა

კომუნიკაციურ-პრაგმატული მიდგომის განვითარებას წარმოადგენს ინტერკულტურული მიდგომა, რომლის აუცილებლობა წარმოშვა კომუნიკაციური კონცეფციის ცალკეულმა ნაკლამმა. აღმოჩნდა, რომ ზოგიერთი მიზნობრივი ჯგუფისთვის მიუღებელი იყო ამ მიდგომით სწავლა. კერძოდ, იმ მიზნობრივი ჯგუფების წარმომადგენლებს, რომელთა მიზანი არ არის უცხოენოვან გარემოში მოხვედრა, არც მოტივაცია არ აქვთ ლაპარაკის უნარ-ჩვევის უფრო ინტენსიურად გავარჯიშებისა, ვიდრე წერისა ან კითხვისა, არც ყოველდღიური საკომუნიკაციო სიტუაციების დაუფლება უქმნის ენის შესწავლის მოტივაციას. ამ მიდგომის ნაკლად ითვლებოდა ასევე სალიტერატურო ტექსტებისა და მშობლიური ენის აბსოლუტურად უგულებელყოფა და მიზნობრივი ჯგუფის კულტურულ-რეგიონული თავისებურებების გაუთვალისწინებლობა, მაგალითად: ტაბუდადებული თემები, წინარე ცოდნა, სწავლების ფორმატი და ა.შ.

ინტერკულტურული მიდგომა წინა პლანზე აყენებს შემსწავლელისთვის მნიშვნელოვანი და საინტერესო თემატიკის სწავლებას და ეყრდნობა იმას, რაც ზოგადად უნივერსალურია ყველა ადამიანისთვის, მაგრამ ცალკეული ასპექტებით განსხვავებულია სხვადასხვა კულტურის წარმომადგენლისთვის, მაგალითად, ჭამა ყველას სჭირდება, მაგრამ ჭამის კულტურა და ტრადიცია განსხვავებულია ყველგან; დრო ყველასთვის მნიშვნელოვანი ასპექტია ცხოვრებისეული საქმიანობის წარმართვისთვის, მაგრამ მისი აღქმა და დღის განრიგი განსხვავებულია ცალკეულ კულტურებში. იმის გამო, რომ შემსწავლელისთვის ახლის, უცხოს აღქმა უფრო ადვილია ნაცნობი ფენომენის მიხედვით, ინტერკულტურულ მიდგომაშიც დიდ მნიშვნელობა ენიჭება სწავლების პროცესში უნივერსალების ჩართვას, მაგალითად: დაბადება, ცხოვრება, ავადმყოფობა, სოციალური იდენტობა, მეგობრობა, სოციალური წერა, გარემო და ცხოვრების წესი და ა.შ. ამ სფეროების მიხედვით მშობლიური და შესასწავლი ენის კულტურები განსხვავებულია, ამიტომაც გახდა აუცილებელი მშობლიური კულტურული თავისებურებების გათვალისწინება უცხო ენის სწავლების პროცესში. უცხოენოვანი კულტურის შეცნობის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან წყაროდ სალიტერატურო ტექსტები განიხილება, თუმცა ეს იმას არ ნიშნავს, რომ ტექსტები მხოლოდ ამ სახეობით შემოიფარგლება. პირიქით, სასწავლო მასალა მდიდარია სხვადასხვა სახეობისა და თემატიკის ტექსტებით. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ინტერკულტურული მიდგომა ისეთ რეგიონებში, რომლებიც საკმაოდ განსხვავებულია შესასწავლი ენის კულტურისგან.

გარდა მიმოხილული მეთოდებისა, არსებობს რიგი ე.წ. „ალტერნატიული“ მეთოდები, როგორებიცაა სუგესტოპედია (ლოზანოვი), აშერის ფიზიკური რეაგირების მეთოდი (Total physical response), ბუნებრივი

8 შდრ. Neuner, G., Krüger, M., Grever, U. (1981). Übungen und Übungssequenzen im kommunikativen Deutschunterricht. In: Zielsprache Deutsch, H.71. გვ. 2

მიდგომა (Natural Approach) (კრაშენი, ტერელი) და მრავალი სხვა. ამ ალტერნატიულ მეთოდებს აქ არ შეეხებოდათ: მეთოდები მუდმივად იცვლება და ერთი ცხადია, რომ არ არსებობს ყველასთვის უნივერსალური მეთოდი, მთავარი არის შემსწავლელზე ორიენტირება და, აქედან გამომდინარე, სწავლების სხვადასხვა მეთოდის თუ მათი ცალკეული ელემენტების მოდიფიცირება, შერწყმა. უფრო და უფრო აქტუალური ხდება შემსწავლელის ავტონომიურობის გაღრმავება, კოგნიცია და შემოქმედებითი სწავლება, ახალი მედიების გამოყენება სწავლების პროცესში, ქმედებაზე ორიენტირება ისე, რომ შემსწავლელმა მართლაც თავისუფლად შეძლოს უცხოენოვან გარემოში ენობრივი „ქმედება“ და არ შემოიფარგლოს გაკვეთილზე რეალური სიტუაციის სიმულაციით.

თავი 2: მოსმენის უნარ-ჩვევის განვითარება

მოსმენის უნარ-ჩვევას ყველაზე დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ენის ათვისების საწყის ეტაპზე. შედარებისთვის შეგვიძლია გავიხსენოთ, როგორ ითვისებს მშობლიურ ენას ბავშვი: დაბადებიდან პირველი წლის განმავლობაში ის ინტენსიურად ისმენს მშობლიურ ენას და ამ „მოსმენის“ პროცესში „სწავლობს“ ენას, ანუ აკვირდება სიტყვების თუ ფრაზების მნიშვნელობას, გამოყენების კონტექსტს და თვითონვე გამოაქვს ლოგიკური დასკვნა, რა რას ნიშნავს და როდის გამოიყენება. პირველი ორი წლის მანძილზე მან შეიძლება მხოლოდ თითო-ორი სიტყვა და ფრაზა წარმოთქვას, თუმცა მისი პასიური ცოდნა ბევრად უფრო მეტ ინფორმაციას მოიცავს: მას თითქმის ყველაფერი ესმის, რადგან მოსმენის პროცესში „ისწავლა“ ენა. ამ გზით ნასწავლს კი ინტენსიურად იყენებს დაახლოებით ორი წლის ასაკიდან. ამგვარად, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ბავშვის მიერ ენის ათვისების პირველი ფაზა მოსმენას წარმოადგენს. ამ ეტაპს „დუმილის პერიოდსაც“ უწოდებენ⁹. ამგვარი დუმილის ეტაპი აუცილებელია უცხო ენის შესწავლის პროცესშიც: შემსწავლელს ბევრად მეტი ინფორმაცია მიეწოდება მოსასმენი ტექსტების სახით პროდუქტიულ (შემსწავლელის მიერ გამოსაყენებელ) ენობრივ მასალასთან შედარებით. ამიტომაც მოსასმენი მასალა თანამედროვე უცხო ენის სახელმძღვანელოების აუცილებელი ნაწილია თანდართული აუდიოდიისკის და/ან ვიდეოდიისკის სახით. ქართულის, როგორც უცხო ენის სახელმძღვანელოები, ამ მხრივ, ჯერ-ჯერობით შედარებით მწირია. სახელმძღვანელოს უნდა ახლდეს საკმაო რაოდენობის ავთენტიკური მასალა და შესაბამისი დავალებები.

მოსმენისა და კითხვის დროს ადამიანს სხვადასხვა მოტივი აქვს. მაგალითისთვის განვიხილოთ ორი შემთხვევა: პირველი, როცა საოჯახო ტექნიკის მაღაზიაში სამზარეულოსთვის ახალი ნივთის არჩევა გვსურს, ყურადღებით ვუსმენთ კონსულტანტის მიერ მოწოდებულ ინფორმაციას ამა თუ იმ აპარატურის მონაცემების შესახებ; მეორე, როცა რადიოთი (ან ტელევიზიით) ვუსმენთ ცნობილი მსახიობის ინტერვიუს. მოსმენის პირველ ტიპს ინსტრუმენტულს ან უტილიტარულს უწოდებენ, მეორეს კი – მოსმენას სიამოვნების მიღების მიზნით. ინსტრუმენტული მოსმენა შეიძლება სიამოვნების მომგვრელიც იყოს, თუ ის ჩვენთვის საინტერესო თემას ეხება, მაგალითად, როცა ლექციაზე საყვარელ ლიტერატურულ ნაწარმოებს განიხილავენ.¹⁰

მოსმენისა და კითხვის პროცესის ანალიზისას განასხვავებენ ინფორმაციის ზემოდან-ქვემოთ და სიღრმიდან-ზემოთ დამუშავების სქემებს. პირველ შემთხვევაში მსმენელი მოსასმენი ტექსტის ზოგად (გლობალურ) სურათს აღიქვამს; მეორე შემთხვევაში კი მსმენელის ყურადღება კონცენტრირებულია ცალკეულ სიტყვებსა თუ დეტალებზე, რომ გლობალური სურათის აგება შეძლოს. მოსმენის პროცესი ამ ორივე სქემის ინტერაქციით მიმდინარეობს: ხანდახან ცალკეული დეტალები გვეხმარება გლობალური სურათის აგებაში, ხან კი, პირიქით, გლობალური სურათის ცოდნა გვიადვილებს დეტალების გაგებას.

ისმის კითხვა, რა მიზეზის გამოა ენის შემსწავლელისთვის რთული მოსასმენი ტექსტი? ზოგი მკვლევარი მიიჩნევს, რომ სიძნელეს წინადადეგების სიგრძე და რთული წინადადეგები განაპირობებს. სხვების აზრით კი ამის მიზეზი ტექსტში უცნობი სიტყვების დიდი რაოდენობაა. ტექსტის გასაგებად საჭიროა, მსმენელმა სიტყვების საკმაოდ დიდი რაოდენობა ისე ამოიცნოს, რომ ამაზე არც დაფიქრდეს. ანდერგუდის აზრით, მსმენელისთვის უცნობი ლექსიკური ერთეული იგივეა, რაც უცარი წინალობა, ის ყოვნიდება და იწყებს სიტყვის მნიშვნელობაზე ფიქრს. შედეგად გამორჩევა მოსასმენი ტექსტის შემდეგი მონაკვეთი.¹¹ სტივენ კრაშენი მიიჩნევს, რომ გასაგები ლექსიკური ერთეულებისგან შემდგარი ტექსტის რეცეფცია ხელს უწყობს ენის დაუფლების პროცესს, ხოლო დიდი რაოდენობით გაუგებარი ლექსიკური ერთეულები მხოლოდ შემსწავლელის დემოტივაციას იწვევს.¹²

უდაოა, რაც უფრო მეტს მოისმენს შემსწავლელი სამიზნე ენაზე, მით აშკარა იქნება მისი პროგრესი, თუმცა სირთულის დასაძლევად არსებობს საშუალებები, რომლებიც ტექსტის მოსმენას უფრო ადვილ გახდის.

ხშირად ენის შემსწავლელს წინასწარ უყალიბდება ნეგატიური დამოკიდებულება მოსასმენი ან წასაკითხი ტექსტის მიმართ: ის ფიქრობს, რომ ტექსტიდან ბევრ ადგილს ვერ გაიგებს. ხშირად ასეთი დამოკიდებულება განპირობებულია ცუდი გამოცდილებით და შეიძლება დემოტივაციის მიზეზი გახდეს. მსგავს შემთხვევაში, როცა შემსწავლელის მოლოდინი მოსმენის ან წერის აქტივობის მიმართ არც ისე სახარბიელოა, მასწავლებლის დანიშნულებაა, ნეგატიური განცდა რეალურ ოპტიმიზმად გარდაქმნას. ამის მიღწევა კი კონკრეტულ ქმედებებზეა დამოკიდებული:

9 Cummins, J., Davison, Ch. (Eds.) (2007). *International Handbook of English Language Teaching*. Springer. გვ. 1091

10 Jeremy Harmer, *The Practice of English Language Teaching*, Longman Handbooks for Language Teachers, 2001, გვ. 199–200

11 Underwood, *Teaching Listening*, Pearson Education, 1992, გვ. 77

12 Krashen S : *The Input hypothesis Issues and Implications*, Longman, 1985.

წარმატების სწორად განსაზღვრა: ყოველ ჯერზე, როცა ენის შემსწავლელს ტექსტთან შეხება უნევს, სწორად უნდა იყოს განსაზღვრული, რა გამოწვევას ვთავაზობთ და არის თუ არა ეს გამოწვევა მათი ენის ფლობის დონის შესაბამისი. თუ შემსწავლელს სწორად დავეუსახავთ მიზანს, ამით ვეხმარებით, წარმატებით მოისმინონ და ნაიკითხონ ტექსტი და ვეხმარებით, უფრო მეტი მოტივაციით ჩაერთონ ენის შესწავლის პროცესში.

შეთანხმება მისაღწევი მიზნის თაობაზე: მნიშვნელოვანია, მოსმენამდე ან ნაკითხვამდე შემსწავლელი და მასწავლებელი შეთანხმდნენ, რა მიზანი აქვს კონკრეტულ აქტივობას. როდესაც შემსწავლელმა იცის, რომელი ინფორმაცია უნდა ეძებოს, უკეთ განსაზღვრავს, როგორ მიუდგეს ტექსტს. ამას გარდა, მკაფიოდ განსაზღვრული მიზნის შემთხვევაში შემსწავლელს შესაძლებლობა ეძლევა, თავად გაერკვეს, რამდენად კარგად შეასრულა აქტივობა და მიაღწია თუ არა კონკრეტულ მიზანს.

მოსასმენი ტექსტებისა და ასეთი ტექსტების დასამუშავებელი დავალებების ტიპები და ფორმები შეიძლება საკმაოდ განსხვავებული იყოს. მაგალითად, აუდიოლინგვური მეთოდი ითვალისწინებს მოსმენას და გამეორებას, ანუ ძირითადად ფონეტიკით შემოიფარგლება. კომუნიკაციური მეთოდი ითვალისწინებს ავთენტიკურ ან ნახევრად ავთენტიკურ მოსასმენ ტექსტებს. გასათვალისწინებელია, რომ ტექსტის მოსმენა ბუნებრივ გარემოში განსხვავდება საგაკვეთილო პროცესში მისი მოსმენისგან, თუნდაც იმის გამო, რომ ენის შემსწავლელი თვითონ იმყოფება იმ გარემოში, რომელსაც ახასიათებს სიტუაციური ხმაურიც. ეს, ერთი მხრივ, ართულებს ტექსტის გაგებას, მეორე მხრივ კი, შეიძლება შეიცავდეს მინიშნებებს, რაც უადვილებს შემსწავლელს ტექსტის გაგებას. მიზნიდან გამომდინარე, ავთენტიკური ტექსტი შეიძლება დამუშავდეს, მას ჩამოშორდეს სიტუაციური ხმაური ან შეიქმნას ავთენტიკურს მიმსგავსებული ხელოვნური ტექსტი, რომელიც შესაძლოა ბუნებრივთან შედარებით ნელი ტემპითა და დახვეწილი დიქციით წარმოთქვან მსახიობებმა ან ტელე- და რადიონამყვანებმა. მაქსიმალური ავთენტიკურობის შემთხვევაში მოსასმენი ტექსტი ვიდეოჩანანერის სახით არის წარმოდგენილი, რაც ასევე აიოლებს ტექსტის გაგებას ვიზუალური სიგნალების მეშვეობით, როგორებიცაა: მიმიკა, ფესტიკულაცია, სიტუაციური ვიზუალური ფონი. ტექსტის გაგების დამხმარე საშუალებებია ასევე შემსწავლელის წინარეცოდნა და მოლოდინი, ვარაუდები მოსასმენი მასალის შესახებ.

რაც შეეხება მოსმენის ფორმებს, აქაც ნაირგვარობაა, იქიდან გამომდინარე, თუ რა მიზანს ისახავს ცალკეული დავალება: ტექსტის მოსმენა შეიძლება თანხლები ტრანსკრიპტით¹³ ან ტრანსკრიპტის გარეშე. ტრანსკრიპტის თანხლებით მოსმენა მიზანშეწონილია ისეთი ტექსტისთვის, რომელიც შედარებით რთულია შემსწავლელის დონისთვის და მიზნად დასახულია მისი შედარებით დეტალური გაგება. ტრანსკრიპტის თანხლებით მოსმენის ნაკლი კი ისაა, რომ შემსწავლელი მოკლებულია მოსმენის ავთენტიკურ ფორმას: ბუნებრივ სიტუაციაში მოსასმენი ტექსტის ნაბეჭდი ვერსია იშვიათად გვხვდება, თუ არ ჩავთვლით ისეთ გამონაკლის სიტუაციებს, როგორიცაა ონლაინრადიოთი ახალი ამბების მოსმენა, რომელსაც თან ახლავს ტექსტების ნაბეჭდი ვერსიები. შესაბამისად, მოსასმენი დავალების შესრულება ტრანსკრიპტის თანხლებით დასაშვებია ცალკეულ შემთხვევებში, მაგრამ სწავლების გრძელვადიან პროცესში უმჯობესია ჭარბობდეს უტრანსკრიპტო დავალებები, რათა შემსწავლელს განუვითარდეს უცხო ენაზე მოსმენის უნარ-ჩვევა ისე, რომ მან შეძლოს უცხოენოვანი ტექსტის მოსმენა, გაგება და ადეკვატური ენობრივი ქმედება ბუნებრივ სიტუაციაშიც.

იმის მიხედვით, თუ რა მიზანს ისახავს მოსასმენი დავალება, ტექსტის სირთულეც შეიძლება განსხვავებული იყოს. მაგალითად, თუ შემსწავლელს მოეთხოვება ტექსტიდან მხოლოდ მთავარი აზრის გამოტანა, მაშინ ტექსტი შეიძლება შედარებით რთული და დიდი მოცულობის იყოს, თუ დავალების მიზანია, ცალკეული ინფორმაციის ამოკრეფა ტექსტიდან ის უნდა ითვალისწინებდეს შემსწავლელის დონეს.

საბოლოოდ ყველა მოსასმენი ტექსტის მიზანი უნდა იყოს შემსწავლელის რეალური საკომუნიკაციო სიტუაციისთვის მომზადება, ისევე, როგორც ენის შესწავლის მიზანია უცხოენოვან სოციუმში კონტაქტის დამყარება როგორც წერილით, ასევე ზეპირი კომუნიკაციით. ამ ამოცანის შესრულებაში კი უმნიშვნელოვანეს როლს თამაშობს მოსმენის უნარ-ჩვევის განვითარება, რაც უგულვებელყოფილი იყო ძველი, ტრადიციული მეთოდით სწავლებისას: არამცთუ ავთენტიკური, არანაირი მოსასმენი ტექსტი არ იყო მოცემული ძველ სახელმძღვანელოებში. დღეისათვის არსებულ ქართულის, როგორც უცხო ენის, თანამედროვე სახელმძღვანელოებს უკვე ახლავს აუდიოდიკები, მაგრამ ტექსტების უმრავლესობა არაავთენტიკურია, უმეტესწილად მოსმენისა და გამეორებისთვის არის გამიზნული და არა მოსმენის უნარ-ჩვევის განვითარებისთვის. მოსმენის უნარ-ჩვევის განვითარება კი გულისხმობს მოსმენის პროცესის რაციონალურად წარმართვას, შემსწავლელის შემზადებას მოსასმენი დავალებისთვის, მის მიერ ვარაუდის გამოთქმას მოსასმენ დიალოგზე, ვიზუალური მხარის ჩართვას მოსასმენი ტექსტის გაგების გასაადვილებლად, სათაურის მიხედვით ტექსტის სავარაუდო შინაარსის ამოცნობას და სხვა.

¹³ ტრანსკრიპტი: მოსასმენი ტექსტის ბეჭდური ვერსია.

მოსასმენი ტექსტები თანამედროვე სახელმძღვანელოებში მრავალფეროვანია: პროტოტიპული დიალოგით დაწყებული, მონოლოგით დამთავრებული: არც ტელე-რადიოგადაცემებია უცხო სასწავლო მასალებში და არც სარეკლამო რგოლები ან ავტომატური სატელეფონო ჩანაწერები, მაგალითად, მობილურ ოპერატორთან დასაკავშირებელი ტექსტი. საკმაოდ ხშირია აგრეთვე სატრანსპორტო განცხადებები აეროპორტში, სადგურზე ან მეტროში. თუ გავითვალისწინებთ ყოველდღიურ ცხოვრებაში (განსაკუთრებით, უცხოენოვან გარემოში) ტრანსპორტით მგზავრობის მნიშვნელობას, არაა გასაკვირი, რომ ამ თემას აქტუალურობა ენიჭება სახელმძღვანელოებში და შესაბამისი სიტუაციური მოსასმენი ტექსტიც მრავლად გვხვდება. მოსასმენი ტექსტების სახეობებიდან პოპულარულია სიმღერები და მოკლემეტრაჟიანი ვიდეოფილმები, რომელთა გამოყენება სასწავლო პროცესშიც ინარჩუნებს ავთენტიკურობას. მათი მეშვეობით შემსწავლელის მოტივაცია მაღლდება. ბოლო წლებში მომრავლდა აუდიონიგნებიც და ეს ფორმატი აისახა სასწავლო სახელმძღვანელოებზეც.

როცა ავთენტიკურობაზე ვსაუბრობთ, თვით ტექსტის ავთენტიკურობის გარდა, გასათვალისწინებელია სიტუაციის ავთენტიკურობა: მაგალითად, სიმღერის მოსმენა ავთენტიკურია საგაკვეთილო სიტუაციაშიც, ხოლო ასლგადამღები მანქანის ვიდეონისტრუქცია ნაკლებად ავთენტიკურია, რადგან ეს უფროსპეციფიკურ სიტუაციას უკავშირდება, რომელშიც ენის რიგითი შემსწავლელი ნაკლებად თუ მოხვდება. გარდა ამ ორი ფაქტორისა, მნიშვნელობა ენიჭება წარმოთქმის ავთენტიკურობასაც, რადგან ზოგჯერ თვით ტექსტი ავთენტიკურია, მაგრამ ზედმეტად ნელა და მეტისმეტად გამოკვეთილი წარმოთქმით არის ჩანერილი ან, თუ უცხოელი მოსაუბრის მიერ არის ჩანერილი, დამახინჯებულია წარმოთქმა. ენის შესწავლის საწყის საფეხურზე დასაშვებია არაავთენტიკური (ზედმეტად გამოკვეთილი და ნელი) წარმოთქმით ტექსტების ჩანერა, თუმცა საბოლოოდ მაინც ავთენტურ წარმოთქმას უნდა მიენიჭოს უპირატესობა.

მოსასმენი ტექსტები გაკვეთილზე მუშავდება სხვადასხვა მიზნითა და სახით. არსებობს მოსმენის/გაგების სამი ძირითადი ტიპი. ესენია:

- გლობალური გაგება (მოსმენა);
- შერჩევითი ანუ სელექციური გაგება (მოსმენა);
- დეტალური გაგება (მოსმენა).

პირველი ტიპით მუშაობის დროს, შემსწავლელის ამოცანაა გაიგოს ტექსტის ძირითადი არსი, მიხვდეს, ზოგადად, რაზეა ტექსტი; სელექციური ტიპის მოსმენისას შემსწავლელს ეძლევა მართული დავალება ტექსტის ცალკეული ნაწილებისა და ინფორმაციული ერთეულების ამოსაკრებად, ხოლო დეტალური გაგება გულისხმობს ტექსტის გაგებას ყველა დეტალის დონეზე; შესაბამისად, დეტალური გაგების დროს ტექსტი დამუშავდება ლექსიკურ-გრამატიკული ნიუანსების გათვალისწინებით. გაგების იგივე ტიპები გამოიყოფა საკითხავ ტექსტებზე მუშაობისას. გარდა გაგების ტიპებისა, მოსასმენ და წასაკითხ ტექსტებს ბევრი საერთო ნიშანი აქვს, თუმცა განსხვავებაც დიდია, რაც გასათვალისწინებელია ტექსტების შერჩევისა და დავალებების შედგენისას. გთავაზობთ მოსასმენი და წასაკითხი ტექსტების საერთო და განმასხვავებელი თვისებების ჩამონათვალს¹⁴.

პირველ რიგში განსხვავებულია საკითხავი და მოსასმენი ტექსტების ენა: საკითხავი ტექსტის ენა დაგეგმილი და დახვეწილია, შედგება რთული წინადადებებისგან, რომლებიც კარგად არის მოფიქრებული. ზეპირი, მოსასმენი ტექსტის ენა კი სპონტანურია, სავსეა შეცდომებით, წინადადებები მარტივია და ხშირად დაუსრულებელია¹⁵. იქ, სადაც საკითხავ ტექსტში სიტყვებს შორის გამოტოვებული ადგილებია, ზეპირ ტექსტში შესაბამისი პაუზებია. სასვენ ნიშნებსა და აბზაცებს მოსასმენ ტექსტში ასევეა სხვადასხვა ხანგრძლივობის პაუზები ენაცვლება. საკითხავ ტექსტს ვიზუალური ფორმატი აქვს (ტექსტის ვიზუალური ფორმა: შრიფტი, აბზაცი, სტრიქონი), სამაგიეროდ მოსასმენ ტექსტს აუდიოგაფორმება ახლავს, როგორცაა: მოსაუბრის ხმის ტემბრი, ინტონაცია, მახვილი, მიმიკა, უესტიკულაცია. თუ საკითხავ ტექსტს ახლავს ვიზუალიზაცია სურათების სახით, მოსასმენ ტექსტს სიტუაციური ხმაური უდევს ფონად.

განსხვავებულია ტექსტების აღქმის (კითხვის თუ მოსმენის) პროცესიც. ტექსტის კითხვის რიტმსა და ტემპს მკითხველი თვითონ არეგულირებს, ხოლო ტექსტის მოსმენის პროცესი მკაცრ ჩარჩოშია ჩასმული: მოსმენის რიტმი და ტემპი დადგენილია და დროის ფაქტორი გადამწყვეტ როლს თამაშობს; შესაბამისად, წასაკითხ ტექსტში მოცემული ინფორმაცია მუდმივად ხელმისაწვდომია, ხოლო მოსასმენი ტექსტის ინფორმაცია მხოლოდ დროის გარკვეულ მომენტშია მისაწვდომი. წასაკითხი ტექსტის გადაკითხვა

14 Dahlhaus, Barbara. (1994). *Fertigkeit hören*. Berlin: Langenscheidt, გვ. 55

15 აღსანიშნავია, რომ არსებობს სხვაგვარი კლასიფიკაციაც: დაგეგმილი ენა და დაუგეგმავი ენა. მაგალითად, იმეილი, მოკლე ტექსტური შეტყობინება (ე.წ. „მესიჯი“) მიეკუთვნება დაუგეგმავ ენას, რომელიც ახლოს დგას პროტოტიპული ზეპირი ტექსტების ენასთან, ხოლო საინფორმაციო გადაცემის ტექსტი, რომელსაც დიქტორი ზეპირად კითხულობს, მიეკუთვნება დაგეგმილ ენას, რომელიც ახლოს დგას პროტოტიპული დაწერილი/საკითხავი ტექსტის ენასთან.

შესაძლებელია შეუზღუდავად, მოსასმენი ტექსტი კი დასრულებისთანავე „გამქრალია“¹⁶; თუ წასაკითხი ტექსტი ნაწყვეტ-ნაწყვეტ შეიძლება წაიკითხოს მკითხველმა და კითხვის პროცესში გაჩერდეს, მოსასმენ ტექსტს „ყური უნდა მიადევნოს“, რადგან მას ვერ შეაჩერებს; საკითხავ ტექსტს მკითხველმა შეიძლება თვალი გადაავლოს კიდევ, მოსასმენ ტექსტს კი ეს თვისება არ გააჩნია, მას „ყურს ვერ გადავავლებთ“.

ჩამოთვლილი თვისებები გათვალისწინებული უნდა იყოს ტექსტების დიდაქტივების დროს. შესაბამისად, მოსასმენი ტექსტი შედარებით მარტივი, მოკლე და ადვილად დასამუშავებელი უნდა იყოს, ვიდრე წასაკითხია.

სავარჯიშოთა ტიპოლოგია

მოსასმენი ტექსტის დასამუშავებლად გამოიყოფა დავალებათა შემდეგი ტიპები: დავალებები ტექსტის მოსმენამდე, მოსმენის დროს და მოსმენის შემდეგ.

დავალებები ტექსტის მოსმენამდე

ტექსტის მოსმენამდე შესასრულებელ დავალებებს მსმენელის ტექსტისთვის შემზადებისა და თემატიკასთან დაკავშირებული არსებული (წინარე) ცოდნის წამოწევის ფუნქცია აკისრია. ასეთი ტიპის დავალებების გავრცელებული ვარიანტებია: ასოციოგრამა და ვიზუალიზაცია.

მაგალითად:

ნიმუში 1: თემა – განათლება და პროფესიები
შეადგინეთ ასოციოგრამა:



ნიმუში 2: თემა – გადასახადები

დააკვირდით ფოტოებს. რომელი ფოტო შეიძლება დაუკავშიროთ სიტყვას „ბანკი“? დაუკავშირეთ ისრებით და შემდეგ მიუხერეთ, რა არის მასზე გამოსახული.

16 აქ საუბარია მოსასმენი და საკითხავი ტექსტის ზოგად თვისებებზე და არა საგაკვეთილო პროცესში ტექსტის გამოყენებაზე.

ნიმუში 3: თემა – მოგზაურობა

დააკვირდით სურათს და გამოთქვით ვარაუდები, ვინ არიან ეს ადამიანები?

აღწერეთ სურათზე გამოსახული ადამიანების გარეგნობა, ტანსაცმელი...

ტექსტის ვიზუალიზაცია შეიძლება დაემყაროს ერთ ან რამდენიმე ილუსტრაციას, ნახატს,



ფოტოს.

ერთი ილუსტრაციით მუშაობის მიზანი შეიძლება იყოს:

- მოსასმენ ტექსტში გადმოცემული სიტუაციის ვიზუალურად წარმოჩენა;
- მნიშვნელოვანი ცნებებისა და გამოთქმების გახსენება/გაცნობა;
- მოსწავლეთა მოტივირება;
- მოლოდინის/ვარაუდის წარმოქმნა;
- არსებული ცოდნის/სემანტიკური ჩარჩოების აქტივაცია.

ამათგან ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესია ჰიპოთეზის, ვარაუდის შემუშავება ტექსტის შინაარსთან დაკავშირებით როგორც მოსმენამდე, ასევე მოსმენის დროს. ტექსტის მოსმენამდე აუცილებელია მსმენელის მოლოდინის თუ ვარაუდის აქტივაცია ტექსტის შინაარსთან დაკავშირებით და მისი ამოცნობა, რისთვისაც გამოიყენება ისეთი დამხმარე საშუალებები, როგორებიცაა: საკომუნიკაციო სიტუაცია (ვინ, ვის, რაზე შეიძლება ესაუბრებოდეს?), სათაური, თემა, ილუსტრაცია, ტექსტის ფორმა, მსმენელის წინარე ცოდნა. ამ ელემენტებზე დაფიქრებისა და ანალიზის შედეგად მსმენელი შეიმუშავებს ვარაუდებს მოსასმენი ტექსტის შინაარსთან დაკავშირებით. ვარაუდი, რომელიც შემუშავდება ტექსტის მოსმენის დროს, ემსახურება წინარე ვარაუდის გადამოწმებას, ასევე ახალი ვარაუდის შემუშავებას ტექსტის დასასრულის შესახებ. ამისთვის დამხმარე საშუალებებია: წინადადების მელოდია, ინტონაცია, სიტყვათა ჯგუფი, ლოგიკური დაკავშირებები, მოსაუბრის (ნაცნობი ან სავარაუდო) მიზანი... შესაბამისი დავალება სრულდება ტექსტის ან დიალოგის დასასრულის შედგენაზე.

რამდენიმე სურათით მუშაობის მიზანი იგივეა, რაც ერთით მუშაობისა. განსხვავება ისაა, რომ აქ სრულდება დამატებითი დავალება მოსმენამდე, კერძოდ, შემსწავლელმა თავისი ვარაუდით უნდა დააწყოს სწორი თანამიმდევრულად არეულად განლაგებული სურათები და შემდეგ, მოსმენის დროს გადაამოწმოს თავისი ვარაუდი. ასეთი დავალებისთვის სასურველია, სურათების რაოდენობა არ აღემატებოდეს ექვსს.

ვიზუალიზაციის კიდევ ერთი სახეობაა ტექსტებისა და სურათების დაკავშირება ერთმანეთთან. ასეთი დავალების მიზანია შეამზადოს შემსწავლელი მოსასმენი ტექსტში მოცემული სიტუაციისთვის, გაახსენოს ან გააცნოს ტექსტში მოცემული მნიშვნელოვანი ცნებები და გამოთქმები; გააღვიძოს მსმენელში ინტერესი ტექსტის მიმართ და აამაღლოს მოტივაცია, დაეხმაროს შემსწავლელს ვარაუდისა და მოლოდინის შემუშავებაში, ასევე წამოწიოს, გაააქტიუროს არსებული ცოდნა („წინარე ცოდნა“).

ამ ტიპის დავალებების დამუშავებისას გამოიკვეთება სამი ეტაპი:

- სურათების გაცნობა (თემის, სიტუაციური კონტექსტის, სავარაუდო ფრაზების დადგენა);
- მოცემული ტექსტური ელემენტების გაცნობა;
- ტექსტების მისადაგება სურათებთან.

ამ ტიპის დავალებების „სწორად“ შესრულება არ არის დავალების მიზანი. უფრო მნიშვნელოვანია შემდგომი მოსასმენი ტექსტისთვის მომზადება (თემისა და სიტუაციისთვის შემზადება, ენობრივი მასალის გაცნობა ან გახსენება), ვიდრე სურათების სწორი თანამიმდევრობის დადგენა მოცემული ტექსტის მიხედვით.

მუშაობა ბარათებით

ვიზუალიზაციის გარდა მოსასმენი ტექსტისთვის მომზადება შეიძლება ბარათებით, რომლებზეც იქნება წინადადებები, ფრაზები, სიტყვები ან ნახატები.

წინადადებებიანი ბარათები

ასეთი ბარათები კარგია რთული ტექსტების წინასწარ დასამუშავებლად. მათი შედგენა შეიძლება სხვადასხვა ფორმით: ტექსტიდან არჩევითად მარტივი ან რთული დეტალების აღწერა, რაც დიფერენცირებული დავალებების შესრულების შესაძლებლობას იძლევა.

მაგალითად, სიმლერის მოსმენისთვის შესამზადებელი ბარათებით მუშაობა შეიძლება შემდეგნაირად: მოსწავლეებს ურიგდებათ სხვადასხვა სირთულის ბარათები ამა თუ იმ ფრაზით ან პერიფრაზით და მოსწავლემ შეიძლება შეასრულოს შემდეგი დავალება:

- ა. ამოიცნოს წინადადებების შინაარსი;
- ბ. დაადგინოს მოცემული წინადადებების თანამიმდევრობა სიმლერაში;
- გ. დაწეროს მცირე ტექსტი (ამბავი) დადგენილი თანამიმდევრობის მიხედვით.

ალტერნატიულად შესაძლებელია მუშაობა ამავე პრინციპით დასურათებული ბარათებით და ნაბეჭდი ტექსტის დარიგების შემთხვევაში (პირველი მოსმენის შემდეგ) სურათების ან ტექსტური ბარათების მისადაგება ნაბეჭდი ტექსტის ცალკეულ აბზაცთან.

ამრიგად, ტექსტის მოსმენისთვის შესამზადებელი დავალებების მიზანია:

- აღძრას შემსწავლელს ინტერესი ტექსტის მიმართ და აამაღლოს შემეცნების მოტივაცია;
- აღძრას შემსწავლელში გარკვეული მოლოდინი ტექსტის მიმართ: რაც უფრო დაკონკრეტებულია მოლოდინის ასპექტები და ვარაუდები, მით უფრო ადვილდება მოსასმენი ტექსტის გაგება;
- გაააქტიუროს შემსწავლელის წინარე ცოდნა: წამოწიოს ენობრივი ინვენტარი, შინაარსობრივი და ქვეყანათმცოდნეობის ასპექტები;
- შეამზადოს მსმენელი ფონეტიკური სირთულეებისთვის.

მოსასმენი ტექსტის პრეზენტაციის ფორმები

ტექსტის მოსმენის დროს შესასრულებელი დავალებები სტრუქტურულად ტექსტის პრეზენტაციის ფაზას განეკუთვნება, ამიტომ თავდაპირველად გთავაზობთ მოსასმენი ტექსტის პრეზენტაციის ფორმების ტიპოლოგიას.

განვიხილავთ მოსასმენი ტექსტის პრეზენტაციის 7 ფორმას¹⁷:

1. მოსასმენი ტექსტი ილუსტრაციებით;
2. მოსასმენი ტექსტი ნაბეჭდი ვერსიით;
3. მოსასმენი ტექსტი ნაბეჭდი ვერსიის გარეშე;
4. ტექსტის მოსმენა სრული სახით;
5. ტექსტის მოსმენა ნაწილ-ნაწილ;
6. აუდიოსაშუალებებზე ჩანერილი ტექსტი;
7. მასწავლებლის მიერ წარმოთქმული (წაკითხული) ტექსტი.

მოსასმენი ტექსტის პრეზენტაციის ფორმების განხილვამდე გთხოვთ, შეასრულოთ დავალება 2.1.

17 შდრ. Dahlhaus, B. (1994). Fertigkeit hören. Berlin: Langenscheidt, გვ. 63

მოსასმენი ტექსტი ილუსტრაციებით

რეალურ საკომუნიკაციო სიტუაციაში მსმენელს მოსასმენი ტექსტის გარდა უამრავი არაენობრივი სახის ვიზუალური ინფორმაცია აქვს, რომელიც უადვილებს მოსმენილის გაგებას. იმავე როლს ასრულებს მოსასმენ ტექსტზე დართული ილუსტრაციები: მათზე ასახულია ხოლმე მიმიკები და ჟესტები, ასევე ქვეყანათმცოდნეობის ელემენტები. მართალია, ილუსტრაცია ან თუნდაც ფოტოსურათი ვერ შეცვლის რეალურ სამყაროს, მაგრამ გვაძლევს წარმოდგენას ამ სამყაროს მცირე ნაწილზე და ამგვარად ეხმარება შემსწავლელს მოსასმენი ტექსტის გაგებაში, ასევე მოსმენამდე ტექსტთან დაკავშირებული ვარაუდის შემუშავებაში. გასათვალისწინებელია, რომ ილუსტრაცია უნდა შეესაბამებოდეს მოსასმენ ტექსტს, რომ მსმენელი შეცდომაში არ შეიყვანოს.

მოსასმენი ტექსტი ნაბეჭდი ვერსიით

როცა მოსასმენ ტექსტს თან ახლავს ნაბეჭდი ტექსტი, საქმე გვაქვს არაავთენტიკურ სიტუაციასთან და ტექსტის პრეზენტაციის ასეთი ფორმა არ ამზადებს შემსწავლელს რეალურ სიტუაციაში ენობრივი ქმედებისთვის, თუმცა ხელს უწყობს რთული ტექსტის გაგებას იმ მხრივ, რომ აადვილებს მოსმენილი სიტყვებისა და ფრაზების იდენტიფიცირებას. უცხო ენის შესწავლის გარკვეულ ეტაპზე ტექსტის პრეზენტაციის ასეთი ფორმა შეიძლება სასარგებლო იყოს, თუმცა ამ ეტაპის გადალახვის შემდეგ არ არის სასურველი მოსასმენი ტექსტის დამუშავება ნაბეჭდი ვერსიის თანხლებით. ნაბეჭდი ვერსიის გამოყენება შეიძლება დავალებების გასამრავლებლად, როცა მოსასმენი ტექსტი რთულია და დავალებები – მონოტონური. მაგალითად, შესაძლოა ნაბეჭდი ტექსტი დაიყოს ნაწილებად და შესრულდეს მოსასმენი ტექსტის მონაკვეთების ნაბეჭდი ტექსტის ნაწილებთან მისასადაგებელი დავალება. შეიძლება ნაბეჭდი ვერსიის გამოყენება ტექსტის მოსმენის შემდეგ შესასრულებელი დავალებისთვისაც.

პრეზენტაციის ამ ფორმას რამდენიმე ვარიაცია გააჩნია:

- ა. ტექსტის ნაბეჭდი ვერსიის წაკითხვა მოსმენამდე;
- ბ. ნაბეჭდი ვერსიის კითხვა და ამავდროულად ტექსტის მოსმენა;
- გ. ნაბეჭდი ვერსიის წაკითხვა მოსმენის შემდეგ.

ასეთი ფორმით ტექსტის დამუშავებას ორი ნაკლი აქვს: მოსასმენი ტექსტის მოსმენის პროცესის არაავთენტიკურობა და ცნობილი ფაქტი, რომ შემსწავლელი უცხოენოვან წერით ხატს უსადაგებს მშობლიურ გამოთქმას¹⁸, რის გამოც შემდგომში უჭირს უცხოენოვანი ტექსტის მოსმენა.

მოსასმენი ტექსტი ნაბეჭდი ვერსიის გარეშე

ამ ფორმით მუშაობისას მსმენელის ყურადღება კონცენტრირებულია მხოლოდ მოსმენაზე და თანადათან მას გამოუმუშავდება თავდაჯერებულობა იმაში, რომ შეუძლია უცხოენოვანი ტექსტის მოსმენა და გაგება თანმხლები კითხვის გარეშე.

ნაბეჭდი ვერსიის გარეშე მოსმენისას შემსწავლელის ყურადღება მთლიანად მოსმენას ეთმობა და არ ნაწილდება კითხვაზე, როგორც ეს წინა მეთოდშია აღწერილი, რის შედეგადაც მოსასმენ ტექსტს (ანუ, საკუთრივ მოსმენის პროცესს) ყურადღება აკლდება¹⁹. თუ ტექსტი რთულია, შესაძლებელია მისი განტვირთვა სურათებითაც, როგორც ტექსტის გაგებისთვის დამხმარე საშუალებით. ამგვარად, ნაბეჭდი ვერსიის გარეშე ტექსტების მოსმენა ამზადებს შემსწავლელს რეალური საკომუნიკაციო სიტუაციისთვის.

ტექსტის მოსმენა სრული სახით

ტექსტის სრული სახით მოსმენა ემსგავსება რეალურ საკომუნიკაციო სიტუაციას და შემსწავლელს უქმნის სიტუაციაში მონაწილეობის განცდას, თუმცა ენობრივად ასეთი ფორმით მოსმენა უფრო რთულია და მოსმენის უნარ-ჩვევის გავარჯიშების ყველაზე რთული ვარიანტია: თუ ტექსტი ბევრ ახალ მასალას შეიცავს, მოსწავლის ყურადღება დუნდება. ამიტომ აუცილებელია წინასწარ მოსმენამდე ტექსტის „განტვირთვა“ ენობრივად, რაც შესაძლებელია როგორც სურათების, ილუსტრაციების და ფოტოების, ასევე ასოციოგრამის და სხვა მსგავსი ტიპის დავალებებით.

18 Hüllen, W. (1969). Geschriebene Sprache als Lernhilfe im Englischunterricht. In: Die neueren Sprachen, H.6. Frankfurt/Main: Diesterweg, გვ. 282-297.

19 შდრ. Zimmermann, G. (1969). Phasen und Formen der Spracherlernung bei einem audiovisuellen Kurs. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1, გვ. 69-78.

ტიქსტის მოსმენა ნაწილ-ნაწილ

ნაწილ-ნაწილ ტექსტის მოსმენა მიღებულია ენის შესწავლის საწყის ეტაპზე, რათა შემსწავლელს გაუქრეს მოსასმენი ტექსტის გაგების შიში. მოსმენის უნარ-ჩვევის ამ ფორმით გავარჯიშებისას ის იძენს უნარს, შეძლოს კონცენტრაცია უცხოენოვანი მოსასმენი ტექსტის შინაარსის გაგებაზე. ყოველი მონაკვეთი ცალ-ცალკე მუშავდება, რაც მსმენელს მაქსიმალური კონცენტრაციის საშუალებს აძლევს დროის მოკლე მონაკვეთში. ამ ფორმატის გამოყენების ნაკლად შეიძლება ჩაითვალოს ის, რომ ასეთი ტიპის მოსმენა არ შეესაბამება რეალურ მოსასმენ სიტუაციას. შესაბამისად, ეს ფორმა არ გამოიყენება გლობალური და ამორჩევითი მოსმენის უნარ-ჩვევის განსავითარებელ დავალებებში.

აუდიოსაშუალებებზე (CD) ჩანერილი ტიქსტი

სახელმძღვანელოსთვის ხშირად გამოიყენება აუდიოდისკზე ჩანერილი ხელოვნური ტექსტებიც, განსაკუთრებით ენის შესწავლის პირველ ეტაპზე, რადგან ისინი მოსახერხებელია ტექსტის ნაწილ-ნაწილ, შეჩერებით მოსმენისთვის; მათი მოსმენა შესაძლებელია რამდენჯერმე. აქ მოცემულია სხვადასხვა ასაკისა და წარმომავლობის ადამიანების ინტონაცია, კილო, საუბრის მანერა და ამ მრავალფეროვნებით უახლოვდება რეალურ საკომუნიკაციო სიტუაციას. აუდიომასალა, როგორც წესი, განსაზღვრულია არა მხოლოდ გაკვეთილზე, არამედ დამოუკიდებელი მუშაობისთვისაც. ამგვარი აუდიოდისკები ითვალისწინებს შემსწავლელის ენის ცოდნის დონეს, რათა მოსასმენმა მასალამ არ შეაშინოს შემსწავლელი და არ გაუქროს ინტერესი მოსმენისა და სწავლის მიმართ.

მასწავლებლის მიერ წარმოთქმული ტიქსტი

მასწავლებლის მიერ მოსასმენი ტექსტის წაკითხვა მოსმენის ყველაზე არაბუნებრივი ფორმაა და გამოიყენება იმ შემთხვევაში, თუ აუდიოჩანაწერების მოსმენის საშუალება არ არის. ამ შემთხვევაში მსმენელი მხოლოდ მასწავლებლის მიმიკასა და ფესტიკულაციას ხედავს, მასწავლებლის საუბრის ტემპი ხშირად მიესადაგება შემსწავლელის ენის ცოდნის დონეს, მასწავლებელი თვითონ განსაზღვრავს პაუზებს, ტექსტი შეიძლება წაკითხოს ზედმეტად ნელი ტემპით და ძალიან გარკვევით, რაც მას საბოლოო ჯამში მეტისმეტად ხელოვნურს ხდის. ამასთან, მასწავლებელი ხშირად დგას ცთუნების წინაშე, შეჩერდეს ტექსტის კითხვისას და პერიფრაზირების ან კომენტარების საშუალებით ახსნას ტექსტის ცალკეული მონაკვეთი.

მოსმენის ჩამოთვლილი ფორმებიდან ყველას აქვს დადებითი და უარყოფითი მხარეები. მათი გამოყენება შეიძლება არჩევითად და მონაცვლეობით, იქიდან გამომდინარე, თუ რა მიზანი აქვს გაკვეთილს. პრეზენტაციის სხვადასხვა ფორმის გამოყენებისას გასათვალისწინებელია: ტექსტის სირთულე, შემსწავლელთა ენის ფლობისა და მოსმენის უნარ-ჩვევის განვითარების დონე. სასურველია, შემსწავლელი მიეჩვიოს ტექსტის მხოლოდ ერთხელ მოსმენას ტრანსკრიპტის წაკითხვის გარეშე.

დავალებები ტექსტის მოსმენის დროს

დავალებები ტექსტის მოსმენამდე და მოსმენის დროს შეიძლება იყოს კომბინირებული. მთავარია, მოსმენის დროს შესასრულებელი დავალება მინიმალურ დროს მოითხოვდეს და თვით მოსმენის პროცესში გაკეთდეს, რათა მოსწავლე გონებით „მიჰყვეს“ მოსასმენ ტექსტს.

ტიქსტის მოსმენის სახეებიდან გამოიყოფა ორი ქვესახეობა:

- ა. ინტენსიური მოსმენა, რომლის დროსაც ტექსტში მოცემული ყველა ინფორმაცია თანაბრად მნიშვნელოვანია და ტექსტის შინაარსის სწორად გასაგებად ყველა დეტალის გაგება აუცილებელია;
- ბ. ექსტენსიური მოსმენა, რომლის დროსაც ტექსტის ყველა დეტალს თანაბარი წონა არ აქვს, ხოლო შინაარსის გასაგებად საკმარისია რამდენიმე ცენტრალური საინფორმაციო ერთეულის გაგებაც.

ექსტენსიური მოსმენის ქვესახეობებია:

- **გლობალური მოსმენა** (გაგება), რომელშიც იგულისხმება ტექსტში მოცემული ძირითადი მნიშვნელობის მქონე ინფორმაციის გაგება;
- **სელექციური (ამორჩევითი) მოსმენა**, რომლის დროსაც შემსწავლელი ამოკრებს ტექსტიდან ცალკეულ საინფორმაციო ერთეულებს, ხოლო ყველა დანარჩენს უგულებელყოფს.

ინტენსიური მოსმენის ქვესახეობაა:

- **დეტალური გაგება**, რომლის დროსაც ტექსტი გულდასმით მუშავდება ლექსიკისა და გრამატიკის დონეზე, და ყველა დეტალის გაგება თანაბრად მნიშვნელოვანია.

მოსმენის სხვადასხვა სახეობა უკეთ გასარკვევად გთხოვთ, შეასრულოთ დავალება 2.2 და 2.3.

გთავაზობთ ერთ-ერთი მობილური ოპერატორის ჩანაწერს (ტიქსტის აუდიოტრანსკრიპტის ნაწილს) და მსმენელის აზრებს მოსმენის დროს:

ფრაზები ჩანაწერიდან	მომხმარებლის რეაქცია
თქვენ დაუკავშირდით კომპანია „ჯეოსელის“ სააბონენტო სამსახურს.	აჰა, სწორად ვრეკავ
ქართული ენის ასარჩევად დააჭირეთ ლილაკს 1, რუსული ენის ასარჩევად დააჭირეთ ლილაკს 2, ინგლისური	ქართული მირჩვენია, ე.ი. ვაჭერ 1-ს.
თქვენ იმყოფებით მთავარ მენიუში...სიახლე ჯეოსელში – ლილაკი 1, ხშირად მოხმარებადი სერვისები – ლილაკი 2	
„სიახლე“ არ მაინტერესებს, არც „ხშირად მოხმარებადი სერვისები“ ...	
...მოქნილი ტარიფები – ლილაკი 3, ეკონომპაკეტები – ლილაკი 4, ოპერატორთან დაკავშირება – ლილაკი 0.	მოქნილი ტარიფები – აქ იქნება ალბათ ის, რაც მე მაინტერესებს
ტარიფი 110 ლაი-ლაის აბონენტებისთვის	ეს არ მაინტერესებს , ... ეს – არა, ესეც – არა
...სერვისი „ოპტიმალ-50“ ჯეოსელის აბონენტებისთვის – ლილაკი 7	აი, მგონი ეს უნდა იყოს, დავაჭერ 7-ს, აბა.

მოცემული ტექსტის ანალიზი გვიჩვენებს, რომ მოსმენის ტიპი ერთი და იგივე ტექსტის განმავლობაშიც კი შეიძლება ვარიირებდეს.

მოსმენის ტიპის განმსაზღვრელი ფაქტორებია: ტექსტის სახეობა და (უმთავრესად) მსმენელის ინტერესი ან მიზანი.

ინტენსიური და ექსტენსიური მოსმენის ცვალებადობა განისაზღვრება შემდეგი ფორმულით:

ვისმენ ტექსტს იმდენად ინტენსიურად, რამდენადაც ეს აუცილებელია ინფორმაციის გასაგებად და იმდენად ექსტენსიურად, რამდენადაც ეს შესაძლებელია ტექსტის გაგებისას.

ტექსტის იმ ნაწილს, რომელიც უფრო მეტად აინტერესებს მსმენელს, უფრო ყურადღებით უგდებს ყურს, ხოლო რომელი ნაწილიც ნაკლებად აინტერესებს, იქ ყურადღებაც უფრო მოდუნებულია.

მართალია, მოცემული დავალებები ბუნებრივ სიტუაციურ კონტექსტს, ანუ მშობლიურ ენაზე ტექსტის მოსმენას ეყრდნობა რეალურ სიტუაციაში, მაგრამ იგივე პრინციპი გადმოგვაქვს სასწავლო გარემოშიც, თუ გვსურს შემსწავლელის შემზადება ბუნებრივი საკომუნიკაციო სიტუაციისთვის. ძველი მეთოდით სწავლებისას მხოლოდ ინტენსიური მოსმენის ფორმით მუშავებოდა ყველა ტექსტი, ითარგმნებოდა ყველა სიტყვა, ინფორმაცია არ ხარისხდებოდა და მეტი ყურადღება ექცეოდა იმ ნაწილებს, რომელთაც შემსწავლელი ვერ გაიგებდა. თანამედროვე მეთოდით მოსმენის უნარ-ჩვევის გავარჯიშებისას

ძირითადი დატვირთვა მოდის ექსტენსიური მოსმენისთვის განკუთვნილ ტექსტებზე. შემსწავლელი იძენს თავდაჯერებულობას მოსასმენი ტექსტის მოსმენისას, აცნობიერებს, რომ მოსასმენ ტექსტში ბევრად მეტი ინფორმაციაა მოცემული, ვიდრე მას სჭირდება და სწავლობს მხოლოდ მისთვის საჭირო ინფორმაციის ამოკრებას; ის ასევე სწავლობს ვარაუდების გამოთქმას და მოსმენისას ორიენტირებულია შინაარსობრივ მხარეზე. ასე მუშაობის შედეგად, შემსწავლელი სწავლობს და ეჩვევა უცხოენოვანი ტექსტის მიზანმიმართულად მოსმენას.

განვიხილოთ ცალ-ცალკე ინტენსიური და ექსტენსიური მოსმენისთვის განკუთვნილი დავალებების ტიპები.

პირველ რიგში გასათვალისწინებელია, რომ მოსმენის უნარ-ჩვევაზე ორიენტირებული საწყისი, პირველი დავალებები არ უნდა მოითხოვდეს შემსწავლელისგან პროდუქტული უნარების გამოყენებას, საკმარისია არავერბალური საშუალებების რეცეფციული უნარ-ჩვევის შემოწმება.

მაგალითი 1.: ბინგო (რიცხვები, ასოები, სიტყვები): შემსწავლელს ესმის ესა თუ ის რიცხვი, ასო, სიტყვა და სწორად უნდა იპოვოს შესატყვისი გამოსახულება, შეუსაბამოს ჟღერადობა ვიზუალურ ხატს. დავალების გართულება ან გაიოლება შეიძლება ჩანანერის ტემპის შეცვლით.

გთავაზობთ ასეთი დავალების ნიმუშს:

მოუსმინეთ ჩანანერს და იპოვეთ ენის გასატეხი. სიტყვები შეაერთეთ ერთმანეთთან ჰორიზონტალურად ან ვერტიკალურად:

დასაწყისი

ქალაქ	ქუთაისში	კუკულაძე	სკვერში	კვერცი	ქათამს
კაკუშაძის	ქუთათელაძის	ქავთარაძის	კაპასი	ბაყაყი	ჰყავდა
ქორქიას	ქუჩაზე	ქვრივ	ქალ	კაბის	უკან
კარგ	ქარი	ქაბაბი	ქეთოს	ქვაბის	ქვეშ
კიტრი	ქალური	კარაქი	კალათის	კართან	ქოქოსი
ქართული	მაქვს	კომპოტი	ქვევრი	ქმარი	ჰქონდა

დასასრული

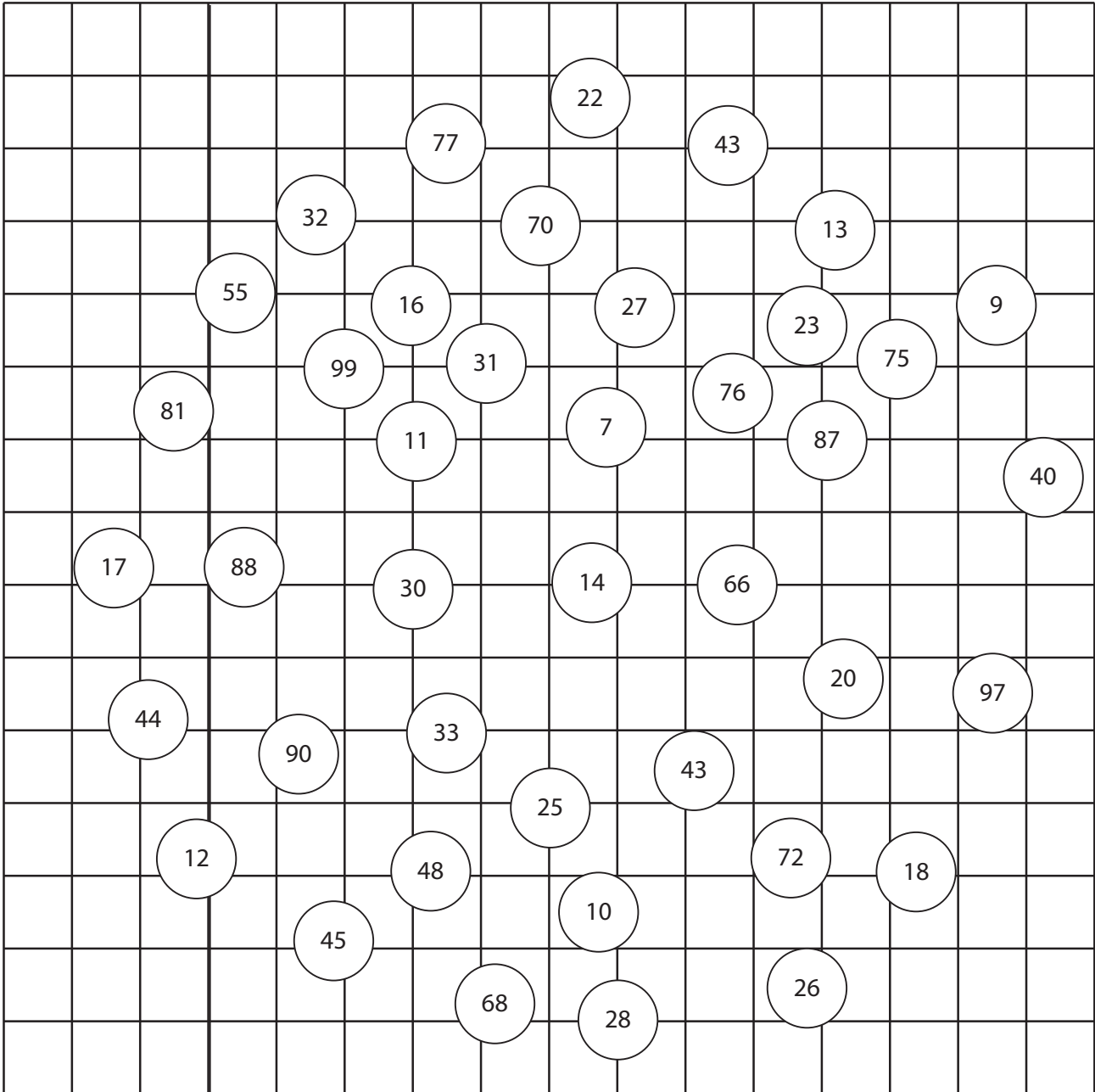
მაგალითი 2: ციფრები და სიტყვები

ფურცელზე აღნიშნულია სხვადასხვა ციფრებით დანომრილი წერტილები. მოსმენის დროს მსმენელი თანამიმდევრულად აერთებს რიცხვებს (წერტილებს) ერთმანეთთან და თუ სწორად შეაერთებს, საბოლოოდ ასოებით დაიხატება სიტყვა ან გამოსახულება. შემსწავლელს შეუძლიათ საკუთარი ვარიანტების შედგენა და გათამაშება მეწყვილესთან.

გთავაზობთ ამ დავალების ნიმუშსაც:

მოუსმინეთ ციფრებს, გააფერადეთ შესაბამისი წრეები და შეაერთეთ ერთმანეთთან.

(აუდიოჩანანერში ისმის შემდეგი ციფრები: 22, 13, 25, 23, 43, 97, 9, 40, 68, 18, 81, 77, 26, 45, 28, 44, 76, 75, 33, 12, 55, 17, 32, 31, 16, 99, 11, 87, 43. წრეების შეერთების შემდეგ მივიღებთ ლიმილაკს)



მაგალითი 3: ლოტო რიცხვებით

შემსწავლელი ისმენს ავთენტუიკურ ლოტოს თამაშს (1-დან 36-მდე რიცხვებზე ვარჯიში) და მონიშნავს ლოტოს ბარათზე 6 ციფრს. მოსმენისას შემოხაზავს 6 ციფრს და თუ მონიშნული და შემოხაზული ციფრები დაემთხვა ერთმანეთს, მისი ბარათი გამარჯვებულია.

მაგალითი 4: ვიზუალური კარნახი

- ა. ვარჯიში თანდებულებზე – ოთახის აღწერა, ერთმანეთის ნახატების შემოწმება. ასეთი დავალების შესრულება კარგია წყვილებში მუშაობისთვის.
- ბ. ერთი სურათის აღწერის მოსმენა და საკუთარი ვარიანტის დახატვა (შესაძლებელია წყვილებშიც).

მაგალითი 5: რუკით მუშაობა

შემსწავლელეები მოსმენილი ტექსტის მიხედვით რუკაზე მონიშნავენ მარშრუტს ან დაუკავშირებენ სურათებს შენობების დანიშნულების აღწერილობას.

მაგალითი 6: სიტყვათა ჩამონათვალით მუშაობა

შემსწავლელეები უსმენენ ჩანანერს, რომელშიც აღწერილია ოთახი. მოცემულ სურათზე მონიშნავენ მოსმენილ ერთეულებს.

ამ ტიპის დავალებებია ასევე სხვადასხვა სამოძრაო თამაშები, რადიოგადაცემა დილის ვარჯიშით, პანტომიმა...

დავალებები ექსტენსიური მოსმენისთვის:

ექსტენსიური სამუშაო დავალება მიზნად ისახავს რაიმე პრობლემის გადაჭრას. დავალებები შეიძლება იყოს როგორც ვერბალური, ასევე არავერბალური.

ა. ვერბალურის მაგალითია წერითი დავალებები სელექციური მოსმენის დროს.

ბ. არავერბალური დავალების მაგალითია მოსმენილი მარშრუტის დახაზვა რუკაზე და კუნძულზე განძის პოვნა (გრძელი, ჭარბი ინფორმაციის შემცველი ტექსტის ამორჩევით მოსმენა მხოლოდ მარშრუტის დასადგენად).

დავალებები ტექსტის მოსმენის შემდეგ

დავალებები, რომლებიც ტექსტის მოსმენის შემდეგ სრულდება, ეყრდნობა მსმენელის რეაქციას ზეპირი ან წერილობითი სახით რეალურ სიტუაციაში: დიალოგის შემთხვევაში გვაქვს მსმენელისა და მოსაუბრის როლების ურთიერთმონაცვლეობა, ხოლო ზეპირი მითითებისას ფორმულარის შევსება შეიძლება მოვთხოვოთ მსმენელს. მოსმენის შემდგომი დავალებების გასაანალიზებლად გთხოვთ, შეასრულოთ დავალება 2.4.

ტრადიციული შეკითხვები ტექსტის შემდეგ შემდეგი სახისა იყო ხოლმე: რა ჰქვია მთავარ გმირს? სად ცხოვრობს ეს ქალი?... თანამედროვე მეთოდოლოგიის მიხედვით შეკითხვებიც განსხვავებულია. გთავაზობთ 6 კითხვითსიტყვიან შეკითხვას ტექსტის სტრუქტურირებისთვის:

- ვინ?
- რა (გააკეთა)?
- როდის?
- სად?
- როგორ?
- რატომ?

ამ 6-კომპონენტური სქემის გამოყენება ყველა ტექსტისთვის მოსახერხებელია და მისი შესრულება შეიძლება წყვილებში და/ან ინდივიდუალურად. ამ სქემით მუშაობა კარგია ჯგუფში (ფორუმში) შეჯამება-გამოკითხვისთვისაც.

მოსმენის შემდგომი დავალებების მიზანია ტექსტის გაგების კონტროლი, წინასწარი ვარაუდის გადამოწმება და თვით ტექსტზე მუშაობა. ამ მიზნის მისაღწევად სრულდება მისადაგების ტიპის დავალებები, რომელთა ვარიაციებია:

- ნაბეჭდი ტექსტის მისადაგება მოსმენილ ტექსტთან;
- სურათის მისადაგება ტექსტთან;
- სურათის მისადაგება სურათთან;
- სწორია-არასწორია ტიპის დავალებები (მოკლე მოსასმენი ტექსტებისთვის);
- დიახ/არა პასუხის ტიპის დავალებები (მოკლე მოსასმენი ტექსტებისთვის);
- სწორი თანამიმდევრობის დადგენა (სიტყვების, დასათაურებების, სურათების საშუალებით);
- ცხრილის შევსება;
- რომელი წინადადებაა მართებული? – ტიპის დავალებები.

ვერბალური დავალებების პარალელურად ექსტენსიური მოსმენის დავალება შეიძლება იყოს არავერბალური ხასიათისაც. მაგალითად, ხშირად გამოიყენება კომიქსები მოსმენილი ტექსტის ნაწყვეტებთან მისადაგების მიზნით, ასევე კარგია მათი გამოყენება გლობალური მოსმენის ტიპის გავარჯიშებისთვის, რადგან კომიქსების გროტესკული ხასიათი (გადაჭარბებული გამომსახველობა) უადვილებს შემსწავლელს ტექსტის შინაარსის გაგებას.

მოსასმენი ტექსტების პრობრენია

ენის შესწავლის დაბალ საფეხურზე დასაშვებია, რომ მოსასმენი ტექსტები ნელი ტემპით წარმოითქვას და ნახევრად ავთენტიკური იყოს, თუმცა არ უნდა დაემსგავსოს კარნახის პროცესს, როცა ტემპი იმდენად ნელია, რომ ავთენტიკურობა საერთოდ დაკარგულია. მოსასმენი ტექსტების ტემპი ნაბიჯ-ნაბიჯ შეიძლება აჩქარდეს და ნორმალურ სასაუბრო ტემპს მიუახლოვდეს ენის შესწავლის გარკვეულ ეტაპზე. პროგრესიის დასაცავად თავდაპირველად მიზანშეწონილია შემსწავლელისთვის შეკუმშული ინფორმაციის შემცველი ტექსტების მიწოდება და ნელ-ნელა ჭარბი ინფორმაციის შემცველ ტექსტებზე გადასვლა; თავდაპირველად – ნაცნობი თემატიკის შემცველი, ხოლო მოგვიანებით უცნობი თემატიკის შემცველი ტექსტების გამოყენება (მაგალითად, ქვეყანათმცოდნეობის კუთხით უცნობი თემატიკის შემცველი ტექსტების შერჩევა); ენის შესწავლის პირველ ეტაპზე დასაშვებია ასევე მოსასმენი ტექსტების გამოყენება სიტუაციური ხმაურის გარეშე, თუმცა სწავლის გარკვეულ ეტაპზე შემსწავლელი უნდა შეეჩვიოს ასეთ ტექსტებსაც (მაგალითად, ქუჩის ხმაური, მუსიკის ფონი დიალოგის დროს, აეროპორტის ხმაური და ა.შ.); ხოლო არავერბალური სახის მარტივ დავალებებს გარკვეულ ეტაპზე უკვე თან უნდა სდევდეს რთული, ანალიტიკური სახის დავალებები პროდუქტიული უნარ-ჩვევების გამოყენებით.

დასკვნითი შენიშვნები

მოსასმენი დავალებების სირთულის გრადაცია ნაკლებად არის დამოკიდებული თვით ტექსტის სირთულეზე, გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს დავალების სირთულეს²⁰. მაგალითად, შესაძლებელია შედარებით რთული ტექსტის გამოყენება, თუ დავალების მიზანია გლობალური გაგება.

ტექსტის გაგებაზე მუშაობის პროცესში შეიძლება გამოიყოს 4 საფეხური:
პირველი საფეხური:

- ინფორმაციის იდენტიფიცირების უნარი;
- არავერბალური დავალებები: იდენტიფიცირება, შემოხაზვა, ხაზგასმა.

მეორე საფეხური:

- ტექსტის გაგების უნარი, პროდუქტიული უნარების გამოყენების გარეშე: შესაბამისობის დასადგენი დავალებები, პანტომიმა, კითხვები სავარაუდო პასუხებით (Multiple Choice), ჩანახატის გაკეთება ...

მესამე საფეხური:

- გაგების დონე მცირეოდენი ენობრივი რეპროდუქციის დახმარებით: გამოტოვებული სიტყვები ტექსტში, საკვანძო საინფორმაციო ერთეულების გამოკვეთა, სიტუაციის შესაბამისი რეაქცია...

მეოთხე საფეხური:

- მაღალი ანალიტიკური და ენობრივი პროდუქციის უნარის გამოსაყენებელი დავალებები: ტექსტის შეფასება, ანალიზი.

ამ საფეხურებრივ გრადაციას მიჰყვება მოსმენის უნარ-ჩვევის განსავითარებელი დავალებები, რომელთა საბოლოო მიზანია შემსწავლელის მიერ ტექსტის რაციონალურად მოსმენა და გაგება.

და ბოლოს, გთავაზობთ ერთი დიდაქტიზებული მოსასმენი ტექსტის ნიმუშს:

ნახეთ ვიდეოჩანაწერი (http://www.youtube.com/watch?v=1INa_VwKR3g) უხმოდ.

ა. გამოიცანით, რა ტიპის ვიდეოა ეს?

- სიმღერის კლიპი
- სარეკლამო კლიპი
- სიუჟეტი გადაცემიდან
- ნაწყვეტი მხატვრული ფილმიდან

ბ. რატომ ფიქრობთ ასე?

გ. რომელი კომპანიის, ბანკის ან ფირმის ლოგოს ხედავთ?

დ. აღწერეთ ეს ლოგო: რა ფერისაა, რა ხატია მასზე...

ე. სად ხდება მოქმედება?

ვ. რამდენი პერსონაჟია?

ზ. თქვენი აზრით, რის შესახებ იქნება ეს აუდიოჩანაწერი?

20 Solmecke, G.(1993). Texte hören, lesen und verstehen. გვ. 55

ნახეთ ვიდეოჩანაწერი თავისი გახმოვანებით და შეამოწმეთ თქვენი პასუხები.

• მოუსმინეთ აუდიოჩანაწერს და უპასუხეთ კითხვებს:

ა. მთავარ პერსონაჟს თავისუფალი დრო აქვს:

- ათი წუთი
- ოცი წუთი
- თხუთმეტი წუთი

ბ. ჩანაწერის მიხედვით, როგორ შეიძლება კომუნალური გადასახადის გადახდა, როცა დრო არა გაქვთ?

- ბანკის ოპერატორის დახმარებით
- ფოსტის კურიერის დახმარებით
- სპეციალური ვებგვერდის საშუალებით
- ფეიბოქსის საშუალებით

გ. რომელ კომუნალურ გადასახადს იხდის მთავარი პერსონაჟი?

- ელექტროენერჯისა და ტელეფონის
- გაზისა და ელექტროენერჯის
- ინტერნეტისა და ტელეფონის
- ინტერნეტისა და გაზის

დ. რა უნდა ჰქონდეს მომხმარებელს, რომ კომუნალური და პარკირების გადასახადი გადაიხადოს?

ე. რატომ არის უკეთესი ამ გზით გადასახადების გადახდა? დაწერეთ სამი მიზეზი:

თავი 3: კითხვის უნარ-ჩვევის განვითარება

თანამედროვე ეტაპზე კითხვის უნარ-ჩვევის განვითარებას ისეთივე მნიშვნელობა და ადგილი უჭირავს ენის დიდაქტიკაში, როგორც სხვა ნებისმიერი უნარ-ჩვევის განვითარებას. თუ გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდში კითხვის ელემენტი წამყვანი და ძირითადი იყო, აუდიოლინგვურ და აუდიოვიზუალურ მეთოდებში იგი სრულიად უგულებელყოფილია, ხოლო კომუნიკაციურმა მიდგომამ კვლავ ჯეროვანი ყურადღება დაუთმო მას, თუმცა, სანყის ეტაპზე სალიტერატურო ტექსტებით მუშაობა აქაც არ იდგა სათანადო დონეზე. დღესდღეობით, პირველ რიგში ყურადღება ენიჭება ამა თუ იმ მასალის პრაგმატული გამოყენების არეალს, შესაბამისად, ისმის კითხვა, თუ რა მიზანს უნდა ემსახურებოდეს კითხვის უნარ-ჩვევის განვითარება უცხო ენის შესწავლისას. ენის გამოყენების პრაგმატული საჭიროებიდან გამომდინარე, უცხოელს მამინ დასჭირდება ქართულენოვანი ტექსტის წაკითხვა, როცა დამოუკიდებლად მოუწევს გარკვეული ინფორმაციის მიღება წერილობითი ტექსტიდან.

იმისთვის, რომ გავარკვიოთ საინფორმაციო საჭიროების არეალი ანუ, გამოვიკვლიოთ, თუ კითხვის რა საჭიროება შეიძლება გაუჩნდეს ზოგადად ადამიანს და ქართული ენის შემსწავლელ უცხოელს, გთხოვთ შეასრულოთ დავალება 3.1 დანართიდან.

დავალების შესრულების შედეგად მიიღებთ ტექსტის სახეობების ჩამონათვალს, რომელიც შეგიძლიათ შეადაროთ თქვენი კოლეგებისა და ქვემოთ მოცემულ ჩამონათვალსაც:

- წერილი;
- საინფორმაციო ბროშურა;
- მენიუ;
- საგაზეთო სტატია;
- მოთხრობა, რომანი;
- განცხადება;
- რეკლამა;
- დოკუმენტები (ბილეთი, კუპონი, პასპორტი);
- აბრა;
- გამოყენების ინსტრუქცია (ტექნიკის, წამლის ...);
- ლოცვა ...

ეს არ არის ტექსტის სახეობების სრული ჩამონათვალი, მხოლოდ გეზის მომცემი სიაა, რომელიც შეგიძლიათ შეადაროთ თქვენს ჩამონათვალს და სრულყოთ ანალიზის შედეგად.

მას შემდეგ, რაც შეგეგქმნებათ წარმოდგენა ტექსტების სახეობებზე და, შესაბამისად, საინფორმაციო საჭიროების არეალზე, საჭიროა ამ ტექსტების სახეობებს შორის გამოყენების სიხშირის დადგენა, რათა განვსაზღვროთ, ტექსტის რომელი სახეობაა უფრო მნიშვნელოვანი ენის შემსწავლელისთვის და დავადგინოთ სასწავლო პროცესში თითოეულის ადგილი და სიხშირე.

ტექსტის სახეობების გამოყენების სიხშირის დასადგენად გთხოვთ, შეასრულოთ დავალებები 3.2, 3.3 და 3.4 დავალებების კრებულიდან.

მოცემული დავალებების შესრულების შედეგად, ალბათ, თქვენ უკვე დაადგინეთ, რა სახის ტექსტები გამოიყენება ყველაზე ხშირად ქართველი და არაქართველი მომხმარებლის მიერ და, შესაბამისად, რომელი სახეობებია უფრო აქტუალური უცხოენოვანი შემსწავლელისთვის.

ამჯერად გადავიდეთ შემდეგ ნაბიჯზე და გამოვიკვლიოთ ქართულის, როგორც უცხო ენის, სახელმძღვანელოებში მოცემული ტექსტების არეალი იმ ინსტრუქციების მიხედვით, რომლებიც მოცემულია დავალებების კრებულის დავალებაში 3.5.

როგორც დავინახეთ, დიდაქტიზებისთვის ნებისმიერი ტექსტი არ გამოდგება. საჭიროა შემსწავლელის მიზნების და საჭიროებების გათვალისწინება იმისთვის, რომ სწავლების პროცესი უფრო ეფექტური იყოს და შემსწავლელს ნაკითხულის გაგების მოტივაცია ჰქონდეს.

შემსწავლელმა უნდა დაინახოს ტექსტის აქტუალურობა და წარმოიდგინოს ის სიტუაცია, რომელშიც მას შეიძლება გამოადგეს მოცემული ტექსტი. საბოლოოდ უცხო ენაზე კითხვის უნარ-ჩვევის განვითარების მიზანია, შემსწავლელმა დამოუკიდებლად შეძლოს ტექსტიდან სასურველი ინფორმაციის ამოკრება.

ტექსტზე მუშაობის ყველაზე გავრცელებული დავალებაა პასუხის გაცემა, ე.წ. „შინაარსზე ორიენტირებულ“ შეკითხვებზე. ასეთ შეკითხვებს ყველა კარგად იცნობს. მაგალითად, ვინ მივიდა სკოლაში? რა უპასუხა ბიჭს მასწავლებელმა? რა ერქვა ბიჭის ძაღლს და ა.შ.

ასეთი დავალების შესრულებისას მოპასუხე, როგორც წესი, ცდილობს მიხვდეს, რა სახის პასუხის გაცემას ითხოვენ მისგან და ვერ იძენს რაიმე ახალ უნარ-ჩვევას, რომელსაც სხვა ტექსტების კითხვისას გამოიყენებდა. შესაბამისად, ასეთ შეკითხვებზე პასუხით მას არ უვითარდება კითხვის უნარ-ჩვევა.

ალტერნატიული მეთოდი ტექსტის შინაარსისგან დამოუკიდებელ შეკითხვებს ითვალისწინებს, კერძოდ, შემდეგი სახის კითხვითი ტიპიანი შეკითხვებს:

- ვინ არის ტექსტის ავტორი?
- რა საკითხს ეხება ტექსტი?
- ვისზეა საუბარი?
- რა არის ძირითადი არგუმენტი / დასკვნა?
- როგორ მიდის ავტორი ამ დასკვნამდე?
- რატომ დგას ავტორი ამ აზრზე?
- რა არგუმენტებით ასაბუთებს ავტორი თავის აზრს?
- ...

შინაარსისგან დამოუკიდებელი, ტექსტის სტრუქტურის გამოსაკვეთი შეკითხვები ნებისმიერი ტექსტის დასამუშავებლად გამოიყენება. ასეთი შეკითხვების ფორმულირებისას შემსწავლელს უვითარდება ტექსტებით მუშაობისა და კითხვის უნარ-ჩვევა.

ტექსტის დამუშავება შეიძლება დაიწყოს ტექსტის ვიზუალურ მხარეზე დაკვირვებითაც. აბზაცებად დანაწევრებული ტექსტი უფრო ადვილად აღსაქმელია, რადგან მათი (აბზაცების) მეშვეობით ტექსტის შინაარსობრივი სტრუქტურა ვიზუალურადაც იკვეთება. ამიტომ ტექსტის სტრუქტურის გამოკვეთის კარგი საშუალებაა შემსწავლელის მიერ ტექსტის აბზაცებად დაყოფა და / ან აბზაცებისთვის სათაურების პოვნა, რაც აადვილებს ტექსტის აღქმასა და გაგებას.

ტექსტის დანაწევრება სტრუქტურული ნიშნების მიხედვით არა მხოლოდ უცხო ენაზე კითხვის, არამედ, ზოგადად, კითხვის უნარ-ჩვევის ელემენტებს წარმოადგენს, რომელიც ენის შემსწავლელს მეტ-ნაკლებად განვითარებული უნდა ჰქონდეს მშობლიურ ენაზე და ამ უნარ-ჩვევის გადატანა და გამოყენება შეუძლია უცხოენოვანი ტექსტის კითხვისას.

საწყის ეტაპზე ტექსტის სტრუქტურირების პრინციპებს ითვისებენ დანაწევრებული აბზაცების თანამიმდევრობის დადგენით, რაც დავალებების საკმაოდ გავრცელებული ფორმაა უცხო ენების შემსწავლელ სახელმძღვანელოებში.

ტექსტის სტრუქტურირების პროცესი შეიძლება შემდეგნაირად გამოიყურებოდეს:

- სტრუქტურული ნიშნების შესახებ წინარე ცოდნის აქტივაცია: რა ფუნქცია აქვს ორწერტილს, კავშირს...;
- სტრუქტურული ნიშნების ძიება ტექსტში;
- სხვა ენობრივი ფენომენების შესახებ ცოდნის აქტივაცია: მაგ., ზმნით გამოხატული დროის ფუნქცია;
- ტექსტში სხვა ენობრივი ფენომენების ძიება და მიზეზ-შედეგობრივი კავშირის ამოცნობა;
- ტექსტში მოცემული კონკრეტული ინფორმაციის მოძიება და შემოკლება;
- ტექსტში მოცემული ინფორმაციული ერთეულების შეჯამება და საკუთარი დასკვნის გამოტანა;
- ცოდნის აქტივაცია იმის შესახებ, თუ როგორ / რა ნიშნებით ვიპოვოთ სასურველი ინფორმაცია ტექსტში და თვალის გადავლებით ამ ინფორმაციული ერთეულების მოძებნა თვალის გადავლებით;
- ერთნაირი და განხვავებული ელემენტების პოვნა ტექსტში და მათზე დაყრდნობით მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების პოვნა.

შედარებით ეფექტურია ტექსტის შინაარსის გაგება მაშინ, როცა მას ახლავს ნაკითხვამდე შესასრულებელი ე.წ. „ტექსტის განსატვირთი“ დავალებები, რომელთა ფუნქცია ისაა, რომ შეამზადოს შემსწავლელი ტექსტის თემატიკისა და შინაარსისთვის. განსაკუთრებით კარგია ასეთი დავალებები რთული ავთენტიკური ტექსტებისთვის, რომელთა გაგება დამხმარე საშუალებების გარეშე რთულია ენის შემსწავლელისთვის.

გასათვალისწინებელია, რომ ტექსტის ნაკითხვამდე შესასრულებელი დავალებები ტექსტისთვის შემზადებასა და განტვირთვას ემსახურება. მათი ფუნქცია არ არის კითხვის უნარ-ჩვევის გავარჯიშება, მაგრამ აუცილებელია შემსწავლელს გამოუმუშავდეს უცხოენოვანი ტექსტის დამოუკიდებლად გამარტივებისა და „განტვირთვის“ უნარი, რათა რეალური სიტუაციისთვის (უცხოენოვანი ტექსტის ნაკითხვისა და გაგების აუცილებლობისთვის) მზად იყოს.

ტექსტის ნაკითხვამდე შესასრულებელი დავალებების ფუნქცია შეიძლება იყოს მკითხველში მოტივაციის აღძვრა: მაგალითად, ერთობლივი დისკუსიის შედეგად შემსწავლელის ცხოვრებისეული გამოცდილების დაკავშირება წასაკითხი ტექსტის თემატიკასთან, რაც ზრდის ინტერესს მკითხველში, რადგან აღიქმება, როგორც მისთვის ნაცნობი, ახლოს მდგომი თემა, რაც ყოველთვის საინტერესოა.

გარდა ამისა, ტექსტის ნაკითხვამდე შესასრულებელი დავალების მიზანი შეიძლება იყოს, მოსმენის დავალებების მსგავსად, ისეთი კომუნიკაციური სიტუაციის შექმნა ან სიმულირება, რომელშიც მოცემული ტექსტი შეიძლება შეგვხვდეს, რაც ასევე ზრდის შემსწავლელის მოტივაციას, რადგან ის რეალურად ხედავს მიზანს, თუ რისთვის და როდის შეიძლება დასჭირდეს ასათვისებელი მასალა.

ტექსტზე მუშაობის ყველაზე გავრცელებული ფორმაა ტექსტის ლექსიკაზე მუშაობა. მას შემდეგ, რაც ტექსტის სტრუქტურა ანათელია, მიზეზ-შედეგობრივი კავშირები და შესაბამისად, მნიშვნელოვანი სიტყვების სემანტიკა შემსწავლელმა დაახლოებით გაიგო კონტექსტიდან, იწყება იმ სიტყვების მნიშვნელობების მოძიება, რომელთა გასაგებად კონტექსტი არ გვაძლევს საკმარის დამხმარე საშუალებებს. ასეთ სიტყვებს შემსწავლელი ეძებს ლექსიკონში, კერძოდ, ლექსიკონური ჩანართიდან ეძებს სიტყვის იმ მნიშვნელობას, რომელიც მიესადაგება ტექსტს, თუმცა კითხვის უნარ-ჩვევის განვითარების მთავარი მიზანია სიტყვებისა და ტექსტის შინაარსობრივი დეტალების ამოცნობა კონტექსტით და არა მზა მნიშვნელობის გაგება მასწავლებლისგან თუ ლექსიკონიდან. მეხსიერების ფსიქოლოგიიდან ცნობილია²¹, რომ მზა თარგმანი ან მზა მოცემულობა შემსწავლელს მალევე ავიწყდება, ხოლო ის, რასაც თვითონ გაარკვევს, გამოიკვლევს და მიხვდება, ბევრად უკეთ ამახსოვრდება.

ზემოთ აღვნიშნეთ, რომ უცხო ენაზე კითხვისთვის შემსწავლელს შეუძლია გამოიყენოს კითხვის უნარ-ჩვევის ის პრინციპები, რომლებიც მას უკვე აქვს მშობლიურ ენაზე კითხვისას. გაანალიზეთ თქვენი კითხვის გამოცდილება და შეასრულეთ დავალება 3.6 დავალებების კრებულიდან.

შეიძლება პარადოქსულად მოგეჩვენოთ, მაგრამ კარგი მკითხველი ის არის, ვინც ტექსტს სიტყვა-სიტყვით კი არ კითხულობს, არამედ „ზედაპირულად“, შინაარსის გამოტანის მიზნით. სწორედ ესაა რაციონალური მიდგომა კითხვისა და ტექსტისადმი: კარგი მკითხველი მას კითხულობს იმ სისწრაფით, რამდენადაც ეს დასაშვებია შინაარსის გაგებისთვის, მისი მიზნებიდან გამომდინარე და იმდენად ნელა,

აზრათხოობის საოაიოა იშიიოი

ხიოან ხიზი აოოათრიოა ჩიზი

რამდენადაც საჭიროა.

იმისთვის, რომ დარწმუნდეთ მოცემული მოსაზრების სისწორეში, გთხოვთ, წაიკითხოთ ქვემოთ მოცემული ფრაზები და შეასრულოთ დავალება 3.7 პრაქტიკული დავალებების კრებულიდან:

ცნობილია, რომ მშობლიურ ენაზე კითხვისას მკითხველი არ კითხულობს ყველა ასოს ცალ-ცალკე²².

კონტექსტი	ასოების რაოდენობა წამის 1/4-ში
ცალკეული ასოები კონტექსტის გარეშე	4-5
ასოები სიტყვებში	9-10
ასოები მთლიან წინადადებებში	19-20
ასოები მთლიან წინადადებებში უკანა რიგით (მარჯვნიდან მარცხნივ)	4-5
ასოები მთლიან წინადადებებში უცხო ენაზე	4-5

ძალიან დიდ როლს თამაშობს ასოების „ცნობაში“ და აზრის გამოტანაში კონტექსტი და მკითხველის წინარე ცოდნა. ამას მოწმობს შემდეგი ცხრილიც: უცნობ სიტყვებში მოცემული ან კონტექსტს მოწყვეტილი ასოების ამოცნობას ბევრად მეტი დრო სჭირდება, ვიდრე ასოების ცნობას ნაცნობ სიტყვებსა თუ ფრაზაში.

ეს დაკვირვებები გვიჩვენებს, რომ მთავარი კონტექსტია და არა ასოების თანამიმდევრობა. შესაბამისად, კარგი მკითხველი გამოიმუშავებს გარკვეულ მოლოდინს წინარე ცოდნაზე დაყრდნობით ტექსტთან თუ წინადადებასთან დაკავშირებით და კითხვის პროცესში მხოლოდ გადაამოწმებს თავის ვარაუდს, ანუ სიტყვა-სიტყვით კი არ წაიკითხავს, არამედ ზედაპირულად გადაავლებს თვალს მოცემულ ფრაზას. ეს

21 Bahlmann, C. u. a. (1998). *Unterwegs. Lehrwerk für die Mittelstufe. Materialienbuch*. Berlin/München: Langenscheidt, გვ. 25

22 იქვე, გვ. 47-49

პროცედურა მრავალჯერ მეორდება ტექსტის კითხვის პროცესში. ასეთი მეთოდით კითხვისას მკითხველი მაქსიმალურად იყენებს თავის წინარე ცოდნას შემდეგი სფეროებიდან²³:

- ცოდნა ასოების კომბინაციის შესახებ;
- ცოდნა წინადადების სტრუქტურის შესახებ;
- ცოდნა სიტყვათკომბინაციის შესახებ;
- ცოდნა ლოგიკური სტრუქტურების შესახებ;
- ცოდნა სამყაროს შესახებ.

თუ რა მნიშვნელობა აქვს ცოდნას ასოთა კომბინაციის შესახებ, შეგიძლიათ საკუთარ თავზე გამოცადოთ ექსპერიმენტის სახით და შეასრულოთ დავალება 3.8 დავალებების კრებულში.

როგორც დავინახეთ, წინარე ცოდნა გვიადვილებს კითხვას, შესაბამისად, შემსწავლელისთვისაც სასურველია ამგვარი ცოდნის გამომუშავება, რომელსაც სხვაგვარად „ენობრივ ალღოსაც“ უწოდებენ. ასოთა კომბინაციის შესასწავლი დავალებების ტიპებიდან ყველაზე გავრცელებულია:

- თამაში „ჩამოხრჩობანა“ სიტყვის გამოცნობისთვის;
- კროსვორდი;
- ასოებიანი კვადრატის, სადაც ამოსაცნობია სიტყვები ვერტიკალური და ჰორიზონტალური მიმართულებით (გართულებული ვარიანტი – დიაგონალური მიმართულებითაც).

მეორე სფერო, რომელიც ასევე მნიშვნელოვანია კითხვისას წინასწარი ცოდნის სახით, არის წინადადების სტრუქტურის შესახებ ცოდნა, რომელშიც არ იგულისხმება სინტაქსის სფეროს შესწავლა. შემსწავლელს უნდა შეეძლოს წინადადების სავარაუდო გაგრძელების ამოცნობა სტრუქტურულ მაჩვენებლებზე დაყრდნობით:

მაგალითად: მან იცოდა, რომ ...

მე მინდა კინოში ...

სიტყვათა კომბინაციის შესახებ ცოდნა გულისხმობს ცოდნას მოცემულ ენაში სავარაუდო სინტაგმებისა და სიტყვათშეთანხმებების შესახებ. მაგალითად, ცოდნა წერილის სტრუქტურის შესახებ:

... ვასილ,

დღეს ... თქვენი წერილი. დიდ ... მოგახსენებთ ყურადღებისთვის [...]

... სურვილებით,

... ..

როცა ადამიანმა იცის, თუ როგორ იწერება ოფიციალური წერილი ქართულად, ის ადვილად შეავსებს გამოტოვებულ ადგილებს მოცემულ მაკეტში, რადგან ის იცნობს წერილის სტრუქტურასა და ფორმას.

ლოგიკური სტრუქტურების შესახებ ცოდნა ექსტრალინგვისტურია, მაგრამ იგი საკმაოდ მძლავრი იარაღია უცხო ტექსტის თუ წინადადების შინაარსის გაგების გასაიოლებლად. ესაა ლოგიკური კავშირების ამოცნობის უნარი. მაგალითად:

მიუხედავად იმისა, რომ წვიმდა ...

ამ ფრაზის წაკითხვისას მკითხველს უჩნდება მოლოდინი, რომ წინადადებაში რაღაც ისეთი უნდა იყოს შინაარსობრივად, რაც ეწინააღმდეგება წვიმაში მოქმედების ფაქტს.

ამგვარი ფუნქციის მატარებელია სხვა სტრუქტურული მარკერებიც: იმიტომ, რომ; გარდა ამისა. ისინი საშუალებას აძლევს მკითხველს, წინასწარ წარმოიდგინოს წინადადების მეორე ნაწილი.

სამყაროს შესახებ ცოდნა ასევე ექსტრალინგვისტურ სფეროს განეკუთვნება და მდგომარეობს იმაში, რომ ყველა ადამიანს გააჩნია ცოდნა ტრივიალური (ჩვეულებრივი) მოვლენების შესახებ, რომელიც ასევე გვეხმარება უცხოენოვანი ტექსტის გაგებაში. მაგალითად, ცოდნა იმისა, რომ (საგანი) ვარდება ზემოდან ქვემოთ და არა ქვემოთ ზემოდან, წყალში ჩავარდნილი ნივთი/ადამიანი სველდება და მისთ.

ეს ცოდნა გვეხმარება შემდეგი წინადადებების შევსებაში:

მაგალითად: თაროზე ... წიგნი, კედელზე ... სურათი.

შესაბამისად გამოტოვებული ადგილები შეიძლება არც „წავიკითხოთ“, არამედ მივხვდეთ და „გადავახტეთ“.

დამხმარე ფუნქციის მატარებელია ასევე მსხვილი შრიფტი, რომელიც იმაზე მიგვითითებს, რომ მნიშვნელოვან ინფორმაციასთან ან სათაურთან გვაქვს საქმე. სამყაროს შესახებ ცოდნის უმეტესი ნაწილი უნივერსალურია, ხოლო სოციოკულტურის სფერო თავისებურია, რადგან მჭიდროდ უკავშირდება მიზნობრივი ენის სოციუმს.

ჩამოთვლილი მაგალითებიდან გამომდინარე, შეგიძლია დავასკვნათ, რომ კარგი მკითხველი, უპირველეს ყოვლისა, ანალიტიკოსია. ის ყველა მისთვის ნაცნობ დეტალს აკვირდება და ცდილობს ასო-ასო წაკითხვამდე ვარაუდი გამოიმუშაოს, მიხვდეს ყველაფერს, რისი მიხვედრაც შესაძლებელია უშუალოდ ტექსტის წაკითხვამდე.

თავი 4: ლაპარაკის უნარ-ჩვევის განვითარება

ტრადიციული ფორმის გაკვეთილზე უმეტესწილად მასწავლებელი ლაპარაკობს, ხოლო მოსწავლეები ჩუმად სხედან. თანამედროვე ეტაპზე ცნობილია, რომ მასწავლებელმა ნაკლები უნდა ილაპარაკოს და მაქსიმალურად მოინდომოს, თავად მოსწავლეები ალაპარაკოს და ალაპარაკოს უცხო ენაზე. ამ ორი განსხვავებული კონცეფციის გაკვეთილი უტრირებულად შეიძლება წარმოვადგინოთ შემდეგნაირად:

„ერთი ლაპარაკობს და ყველას სძინავს“ (ტრადიციული გაკვეთილი);

„ყველა ლაპარაკობს, ერთი ადამიანი დუმს“ (ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილი).

მიუხედავად იმისა, რომ თანამედროვე ეტაპზე მასწავლებელთა უმეტესობა იცნობს ამ პრინციპს და კვლევების თანახმად, მასწავლებელთა უმეტესობას ჰგონია, რომ გაკვეთილის დროის 50 %-ზე ნაკლებს უთმობს საკუთარ ლაპარაკს, სინამდვილეში კვლევები უჩვენებს, რომ მასწავლებლები საშუალოდ მაინც იმაზე მეტს ლაპარაკობენ გაკვეთილზე, ვიდრე ჰგონიათ (დროის 50-70%-ზე მეტი).

უცხო ენის შემსწავლელელებში მიზნობრივ ენაზე ლაპარაკის უნარ-ჩვევის განვითარების სფეროში განსახილველია შემდეგი საკითხები:

- მასწავლებლის როლი მოსწავლეების მეტყველების გავარჯიშება-დახვეწაში;
- შეცდომების გასწორება საუბრისას;
- მოსწავლეების ალაპარაკება (განსაკუთრებით, მრავალრიცხოვან ჯგუფში).

გთხოვთ, შეასრულოთ დავალება 4.1 დავალებების კრებულში და დაამატოთ ამ ჩამონათვალს საკითხები, რომლებიც თქვენთვის აქტუალურია ან მიიჩნევთ, რომ მნიშვნელოვანია უცხო ენაზე შემსწავლელისთვის ლაპარაკის უნარ-ჩვევის განსავითარებლად. ასევე, გთხოვთ გაიხსენოთ უცხო ენის შესწავლის საკუთარი გამოცდილება და შეასრულოთ დავალება 4.2 დავალებების კრებულში.

პირველი ორი დავალების შესრულების შემდეგ, ალბათ, სხვადასხვა აზრი გაგიჩნდათ უცხო ენაზე ლაპარაკის უნარ-ჩვევასთან დაკავშირებით. გთხოვთ, ჩანეროთ ყველა ეს მოსაზრება და შეავსოთ დავალება 4.3.

ტრადიციული მეთოდით შემსწავლელთა უმეტესობა უცხო ენაზე ლაპარაკს უცხოენოვან გარემოში სწავლობდა. საგაკვეთილო პროცესში, რომელიც მართულ სასწავლო გარემოს წარმოადგენს, შემსწავლელის ლაპარაკის უნარ-ჩვევა ნაკლებად ვითარდებოდა, რისი ერთ-ერთი მიზეზიც გაკვეთილზე მასწავლებლის ლაპარაკის წილის გადამეტება იყო.

თუ მართულ სასწავლო გარემოს (საგაკვეთილო სივრცეს) შევადარებთ არამართულს (გაკვეთილს გარეთ, ავტონომიური სწავლას ენობრივ გარემოში), ამ უკანასკნელის უპირატესობა ლაპარაკის უნარ-ჩვევის განვითარებისთვის ნათელია, თუმცა ორივე გარემოს აქვს დადებითი და უარყოფითი მხარეები, რის გასაანალიზებლადაც გთხოვთ შეასრულოთ დავალება 4.4 დავალებების კრებულში.

თანამედროვე მეთოდიკა ცდილობს, ლაპარაკის უნარ-ჩვევის განვითარებისთვის არამართული სასწავლო გარემოს უპირატესობები, გადმოიტანოს საგაკვეთილო, მართულ სასწავლო პროცესში ბუნებრივი, რეალური საკომუნიკაციო სიტუაციის სიმულირებით, რისთვისაც აუცილებელია გაიზარდოს შემსწავლელის ლაპარაკის წილი გაკვეთილზე. მართალია, გაკვეთილზე ლექსიკის, გრამატიკის, მოსმენისა და ლაპარაკის უნარ-ჩვევის გავარჯიშება ხდება, მაგრამ ეს სხვა სფეროა და რეალური კომუნიკაცია, რომელიც მიზნად ისახავს გარკვეული ინტენციის მიღწევას თანამოსაუბრესთან საუბარში, სხვა. ენის გაკვეთილზე ხშირად ჭირს ხოლმე ბუნებრივი საუბრის კომპეტენციის სწავლება, რადგან გაკვეთილი ხელოვნურ სიტუაციაში წარმართება და კომუნიკაცია საგაკვეთილო რიტუალებით შემოიფარგლება ხოლმე.

წერის უნარ-ჩვევის მსგავსად, ლაპარაკის უნარ-ჩვევაც შეიძლება გამოიყენებოდეს სხვადასხვა დავალებაში სხვადასხვა ფუნქციით: ლაპარაკი, როგორც თვითმიზანი და ლაპარაკი, როგორც სხვა მიზნის მიღწევის საშუალება. დიფერენციაციისთვის გთხოვთ შეასრულოთ დავალება 4.5 დავალებების კრებულში.

ბოლო დავალების შესრულებისას შეამჩნევდით, რომ ხშირად ლაპარაკი მხოლოდ საშუალებაა იმისთვის, რომ ლექსიკურ-გრამატიკული ცოდნა გადამოწმდეს, ხოლო ლაპარაკის უნარ-ჩვევის, როგორც მიზნობრივი უნარ-ჩვევის განვითარება გულისხმობს ისეთ კომპეტენციას, რომლის საშუალებითაც შემსწავლელს შეუძლია გარკვეულ მიზანს მიაღწიოს უცხო ენაზე კომუნიკაციის დროს, კერძოდ, ენა გამოიყენოს ინფორმაციის გადაცემის, გაზიარებისა და ურთიერთგაგების საშუალებად. ამისთვის არსებობს დავალებათა ნაირსახეობა. დავალებათა ეს ჯაჭვი მიზნად ისახავს შემსწავლელში ლაპარაკის, როგორც საკომუნიკაციო უნარ-ჩვევის, განვითარებას ისე, რომ ის მზად იყოს რეალურ საკომუნიკაციო სიტუაციაში ენობრივი ქმედებისთვის. ეს იმას არ ნიშნავს, რომ ფრაზების გამეორება, ტექსტის ხმამაღლა კითხვა და სხვა მსგავსი აქტივობები ზედმეტია. ყველაფერს თავისი ადგილი აქვს უცხო ენის გაკვეთილზე. ამგვარი აქტივობებიც ეხმარება შემსწავლელს ლაპარაკის უნარ-ჩვევის განვითარებაში, მაგრამ მხოლოდ ისინი საკმარისი არ არის – მთავარი მიზანი მაინც საკომუნიკაციო კონტექსტში ლაპარაკის უნარ-ჩვევის განვითარებაა.

კომუნიკაციაზე ორიენტირებული გაკვეთილის მიზანს არ წარმოადგენს ენობრივი ცოდნის დაგროვება (მაგ., გრამატიკული სტრუქტურების, ლექსიკის), არამედ მთავარია ენობრივი კომპეტენციის გამოიმუშავება, ანუ იმისა, თუ რა უნდა შეძლოს შემსწავლელმა ენობრივად. სწორედ ამის მიხედვით იზომება ენის ფლობის დონე. შესაბამისად, საქმე გვაქვს კომუნიკაციურ ქმედებაზე ორიენტირებულ მიდგომასთან. კომუნიკაცია კი მოიცავს როგორც ლაპარაკს, ასევე მოსმენას და ყველა დანარჩენ უნარ-ჩვევას. იშვიათად გვაქვს რეალურ ცხოვრებაში სიტუაცია, რომელშიც ლაპარაკი სხვა უნარ-ჩვევებისგან იზოლირებულად გამოიყენება. ამის მაგალითი შეიძლება იყოს მოხსენება, თუმცა მასაც მოჰყვება დისკუსია, რომლის დროს ლაპარაკისა და მოსმენის უნარ-ჩვევები ერთმანეთისგან განუყოფელია. ლაპარაკის უნარ-ჩვევის განუყოფელი ნაწილია ასევე ფონეტიკა (გამოთქმა, ინტონაცია) და გრამატიკა. იმისთვის, რომ უკეთ გააცნობიეროთ, თუ რას მოიცავს ლაპარაკის უნარ-ჩვევა, გთხოვთ, მოიპოვოთ შესაბამისი დამატებითი რესურსები და შეასრულოთ დავალება 4.6 კრებულში.

ამ დავალების შესრულებისას, ალბათ, შეამჩნევდით, რომ უნარ-ჩვევის აღწერილობაში ხშირია ფრაზა „შემსწავლელს შეუძლია“, საიდანაც კარგად ჩანს პრაგმატიული მიდგომა ენისადმი, კერძოდ, ენის ფლობა იზომება იმის მიხედვით, თუ რა ენობრივი ქმედება „შეუძლია შემსწავლელს“ ცალკეულ სიტუაციაში და არა იმის მიხედვით, თუ რამდენი სიტყვა იცის ან რომელი გრამატიკული წესი. ყველა უნარ-ჩვევა განიხილება პროცესორული ცოდნის²⁴ ნაწილად და არა სტატიკური, დეკლარაციული ცოდნის²⁵ თვალსაზრისით. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მთავარია ცოდნა იმის შესახებ, თუ როგორ გამოვიყენოთ ესა თუ ის ენობრივი ფენომენი კომუნიკაციის პროცესში და არა თავად ენობრივი ფენომენების (ფრაზები, ლექსიკა, გრამატიკული წესი...) განყენებულად ცოდნა, რადგან კომუნიკაცია ყოველთვის ისახავს მიზნად გარკვეული შედეგის მიღწევას ენობრივი ქმედების შედეგად და შემსწავლელმა უნდა იცოდეს, როგორ გამოიყენოს ნასწავლი ენობრივი ფენომენები, რათა მიაღწიოს ადეკვატურ შედეგს ენობრივი ქმედების საშუალებით ამგვარი შედეგის მისაღწევად შემსწავლელი აუცილებლად უნდა იცნობდეს ავთენტიკურ საკომუნიკაციო სიტუაციებს და სწავლობდეს ენას ავთენტიკური ტექსტებით, რათა თვითონაც შეძლოს მასთან მიახლოებული ტექსტის პროდუცირება როგორც ზეპირი, ასევე წერიტი კომუნიკაციის დროს. მართალია, საგაკვეთილო პროცესში ხშირად შეუძლებელია აბსოლუტურად ავთენტიკური უცხოენოვანი საკომუნიკაციო სიტუაციის შექმნა, მაგრამ სიმულირებული სიტუაციების საშუალებითაც შეიძლება შემსწავლელის ავთენტიკური ენობრივი ქმედების გავარჯიშება. ამისთვის მთავარია, დაირღვეს ტრადიციული საგაკვეთილო ფორმატი, რომლის დროსაც უმეტესად ლაპარაკობს მასწავლებელი და მოცემულ მომენტში მასწავლებლის შეკითხვას მხოლოდ ერთი მოსწავლე უპასუხებს. გაკვეთილის პროცესშიც შეიძლება დიალოგური სიტუაციების შექმნა, რომლის დროსაც შემსწავლელი ლაპარაკობენ არა იმისთვის, რომ მოუყვანონ გაკვეთილს მასწავლებელს და პასუხი გასცენ შეკითხვაზე, არამედ ერთმანეთში საუბრობენ რომელიმე ჯგუფური დავალების შესასრულებლად, დისკუსიას მართავენ მათთვის აქტუალურ თემაზე, ცდილობენ ერთობლივი დისკუსიის შედეგად ამოიციონ სურათზე გამოსახული სიტუაციის აზრი ან მოცემული ტექსტის შინაარსი და ასე შემდეგ.

ლაპარაკის, თქმის პროცესი შეიძლება დაიყოს 3 ფაზად²⁶:

- სათქმელის აგების (კონსტრუირების) ფაზა: რა და როგორ უნდა თქვას მთქმელმა ადრესატისა და სიტუაციის შესაბამისად.
- ტრანსფორმაციის ფაზა: მოფიქრებული სათქმელის ტრანსფორმირება წინადადებებად;
- რეალიზაციის ფაზა: სათქმელის რეალიზაცია ბგერებისა და მიმიკა-ჟესტიკულაციის საშუალებით.

მსმენელი მხოლოდ მესამე საფეხურზე ისმენს სათქმელს. პირველი ორი სტადია მთქმელის გონებაში ხორციელდება, ხოლო უცხო ენაზე სათქმელის მომზადებისას ყველაზე რთული მეორე, ტრანსფორმაციის ფაზაა.

კომუნიკაციის არავერბალური საშუალებები

როგორც ცნობილია, კომუნიკაციის უდიდესი ნაწილი არავერბალური კომუნიკაციაა, რომელშიც შედის ჟესტ-მიმიკა. ის ხშირ შემთხვევაში პასუხსაც შეიცავს ისე, რომ ვერბალური ნაწილის ვერგაგების შემთხვევაში მსმენელს ჟესტ-მიმიკების საშუალებით შეუძლია ამოიციოს სათქმელის შინაარსი. ამიტომ არის უცხო ენის სწავლებაში დიდაქტივებული ფილმების გამოიყენება ძალიან პოპულარული და შედეგიანი. ჟესტები და მიმიკები ყველა კულტურაში მეტ-ნაკლებად განსხვავებულია. მართალია, უცხო ენის შესწავლისას არ არის აუცილებელი ყველა ამ სპეციფიკური არავერბალური საშუალების გაცნობა, მაგრამ აუცილებელია ყურადღება მიექცეს, ზოგადად, მათს არსებობას და რამდენიმე განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი მაგალითი იყოს წარმოდგენილი. მაგალითად. მისაღმების ჟესტები: საქართველოში

24 პროცესორული ცოდნა – ცოდნა იმისა, თუ როგორ გამოვიყენოთ ესა თუ ის საგანი.

25 დეკლარაციული ცოდნა – საგნის ცოდნა.

26 შდრ. Schatz, H. Fertigkeit Sprechen: Fernstudieneinheit 20.. Berlin/München: Langenscheidt. 2006. გვ.29.

მიღებულია, როცა მამაკაცები ერთმანეთს ხელის ჩამორთმევით ესაღმებან, მაგრამ განსხვავებულია ქალების მისაღმების შესტი; მისაღმებისას ერთ ლოყაზე ვკოცნით და არა – ორივე ლოყაზე, ერთხელ და არა – ორჯერ ან სამჯერ, როგორც ეს სხვა კულტურებშია მიღებული; მოსაუბრეებს შორის დისტანცია შედარებით ნაკლებია, ვიდრე ცენტრალური ევროპის კულტურებში; საუბრისას ხელით შეხება არ აღიქმება ცუდ შესტად და ა.შ. ქართული გარემოსთვის ტიპური შესტების გასაცნობად გთხოვთ შესარულოთ დავალება 4.7 დავალებების კრებულში.

ზეპირი და წერიტი კომუნიკაცია, დავგგილი და დავგგავი მეტყველება

ნასაკითხი და მოსასმენი ტექსტების შედარებისას და ასევე წერის უნარ-ჩვევის სწავლების თავებში განვიხილეთ განსხვავება ზეპირ და წერიტის ტექსტებს შორის. დანერილ ტექსტში ენა უფრო დავგგგილი და დამართულია, ვიდრე ზეპირად წარმოთქმულ ტექსტში. ზეპირი მეტყველებისას აზრები, როგორც წესი, უფრო ქაოსურია და წინადადებები ნაკლებად დამართული. ლაპარაკის დროს უამრავი „არასაჭირო“ შორისდებული ან წანილაკი გვხვდება, წინადადება ხშირად დავსრულებელია, აზრის ფორმულირება რამდენჯერმე შეიძლება მოუწიოს მოსაუბრეს, საუბრისას მთქმელს შეიძლება შეანყვეტინოს მსმენელმა ან რამდენიმე წამის დამავლობაში მათ ერთდროულად ილაპარაკონ. ზეპირი მეტყველება, როგორც წესი, არ არის დოკუმენტირებული, ხოლო წერიტი – რჩება წანწერის სახით. წერიტი მეტყველების დროს დამწერს აზრის მოსაფიქრებლად და წინადადების დასახვენად დრო აქვს, შეუძლია ლექსიკონის დამოყენება, უფრო დიდი ყურადღება ექცევა ენის დამართულად დამოყენებას გრამატიკა-ლექსიკისა და მართლწერის ჩათვლიტ. ეს არის კლასიკური დავოფა წერიტი და ზეპირი მეტყველების განმასხვავებელი ნიშნების მიხედვით. თანამედროვე ეტაპზე ასეთი მკაცრი დამიჯვნა წერასა და ლაპარაკს შორის შეუძლებელია, რადგან თანამედროვე მედიებმა (ინტერნეტი, მობილური ტელეფონი და მისტ.) შემოიტანა კომუნიკაციის ისეთი ფორმები, როგორებიცაა: მოკლე ტექსტური შეტყობინება (ე.წ. SMS), ონლაინჩეტი (chat), სოციალური ქსელები (მაგ., ფეისბუკი), ელექტრონული ფოსტა, პოდკასტები, ბლოგები, ონლაინტელევიზია და ინტერნეტრადიო ტექსტის თანდართული ტრანსკრიპტებით (ავდიოჩანანწერის წერილობითი ვერსია) და სხვა. თუ დავკვირდებით ამ საკომუნიკაციო საშუალებებით კომუნიკაციის თავისებურებებს, შეამჩნევთ, რომ მოკლე ტექსტური შეტყობინების ან ონლაინჩეტის ტექსტს ზეპირი მეტყველების მეტი მახასიატებელი აქვს, ვიდრე წერიტი მეტყველებისა, მიუხედავად იმისა, რომ ის წერიტი მეტყველების ნიმუშია. ხოლო ზოგიერთი პოდკასტის ან ტელე-/რადიომაუწყებლობის ახალი ამბები წერილობით ტექსტთან უფრო ახლოს დგას, ვიდრე ზეპირთან, მიუხედავად იმისა, რომ ზეპირად წარმოთქმება. აქედან დამომდინარე, დავოფა ზეპირ და წერიტი მეტყველებას შორის აღარ არის მართებული. ბოლო წლებში მკვიდრდება ტერმინები: დავგგგილი და დავგგგავი მეტყველება, რომლებიც უფრო რეალურ სურათს გვადლევს. ამ კრიტერიუმის მიხედვით, ჩეტი და დიალოგი ერთ კატეგორიაში ხვდება, ხოლო საგაზეტო სტატია და სატელევიზიო ახალი ამბები – მეორე კატეგორიაში.

ენის სწავლებისას ყურადღება უნდა მიექცეს ენის დამოყენების სხვადასხვა რეგისტრს და შემსწავლელმა უნდა იცოდეს, რა ენობრივი საშუალებების დამოყენება შეუძლია მოკლე ტექსტურ შეტყობინებაში, ჩეტსა თუ ცოცხალ დიალოგში და რომლისა – ოფიციალურ წერილსა თუ პრეზენტაციაში ან მოხსენებაში.

კომუნიკაცია ინტერკულტურულ სფეროში

თუ რა იგულსმება კომუნიკაციის კომპეტენციაში ინტერკულტურულ სივრცეში, ამის გასარკვევად გთხოვთ შესარულოთ დავალება 4.8 დავალებების კრებულიდან.

ამ დავალების შესრულებისას, აღბათ, შეამჩნიეთ, რომ მხოლოდ სიტყვის მნიშვნელობის ცოდნა (ამ შემთხვევაში „მარხვა“) არ არის საკმარისი ინტერკულტურულ სივრცეში მისი დამოყენებისთვის. უცხოელთა ძალიან მცირე წანილი შეიძლება მართლაც მარხულობდეს იმ გავებით, როგორც ეს ქართულ გარემოშია მიღებული. თუ ჯონი გულწრფელია, მას მარხვა შეიძლება ესმოდეს, როგორც დიეტა ან ვეგეტარიანელობა. თუ თვალთმაქცობს, შეიძლება რეალურად არ მარხულობს, მაგრამ არ უნდა ხინკლის ჭამა და სწორად მიხვდა ამ ფრაზის წარმოთქმით მიღწეულ ეფექტს: საკუთარი დამოცდილების ან მსგავს სიტუაციაში მოხვედრილი ქართველი მეგობრის მაგალიტით დაასკვნა, რომ ასეთი მიზეზის მოშველიების შემდეგ მას აღარ დააძალებენ ხინკლის ჭამას და ყველა გავებით მოეკიდება მის პასუხს, არც არავის ეწყინება, რომ არ ჭამს და თვითონაც არ მოუწევს ზრდილობის გულისთვის ჭამა.

ინტერკულტურული კომუნიკაციის კომპეტენციაში შედის იმის ცოდნაც, რომ ქართულ სივრცეში შედარებით იშვიატად დამოიყენება მადლობის შემდეგ პასუხი „არაფრის“, რაც უცხოელისთვის უზრდელურ შტაბექდილებას ტოვებს, ხოლო ქართველისთვის მისი დამოყენება ზედმეტად მიიჩნევა, ან ცალკეულ შემთხვევაში, შეიძლება შეიცავდეს დამადლების კონოტაციასაც კი.

ლაპარაკის უნარ-ჩვევის განვითარების ხელის შეშველი ფაქტორების დაძლევა

უცხო ენის სწავლების თანამედროვე მეთოდოლოგია მასწავლებლის ლაპარაკის წილის შემცირებასა და შემსწავლელის ლაპარაკისთვის მეტი დროის დათმობას ითვალისწინებს, თუმცა ეს ერთ-ერთი ყველაზე ძნელად შესასრულებელი ცვლილებაა ნებისმიერი მასწავლებლისთვის. ისიც კი, ვინც ცდილობს თანამედროვე მიდგომების პრაქტიკულად განხორციელებას, საბოლოოდ მაინც უფრო მეტს ლაპარაკობს, ვიდრე უნდა ან ჰგონია. სასურველია, 60-წუთიანი გაკვეთილიდან მასწავლებლის აქტივობის წილი 30 წუთი იყოს, ხოლო დანარჩენი დრო მოსწავლის აქტივობას ეთმობოდა, თუმცა დროის ასეთი გადანაწილების დროსაც, თუ ჯგუფში 15-20 მონაწილეა, თითოეულზე საშუალოდ 1-1,5 წუთი მოდის. რეალობა სხვაგვარია, მასწავლებლის აქტივობის წილი გაკვეთილზე ბევრად მეტია, ვიდრე დასახული 50% და თითოეულ მოსწავლეზე დარჩენილი დროიდან სულ რამდენიმე წამი მოდის. ეს ერთ-ერთი ხელის შეშველი ფაქტორია მოსწავლის ლაპარაკის უნარ-ჩვევის განვითარებისთვის. გთხოვთ, მოიფიქროთ სხვა ფაქტორები, რომლებიც ხელს უშლის ლაპარაკის უნარ-ჩვევის განვითარებას და შეასრულოთ დავალება 4.9 დავალებების კრებულიდან.

დავალების შესრულებისას, ალბათ, შეამჩნევდით, რომ მეტ-ნაკლებად ყველა შემსწავლელს უჭირს უცხო ენაზე საუბრის დანერგვა და ამაში განაფხვავ, მას „ეზარება“ ან „ეშინია შეცდომების დაშვებისა“.

გთავაზობთ ამ პრობლემების გადაწყვეტისთვის 15-პუნქტიან კატალოგს²⁷:

- განალაგეთ მაგიდები და სკამები ისე, რომ კურსის მონაწილეები ხედავდნენ არა მარტო მასწავლებელს, არამედ ერთმანეთსაც. თუ მაგიდები და სკამები ისეა დამაგრებული, რომ მათი გადაადგილება შეუძლებელია, ეცადეთ მონაწილეები დროდადრო მაინც დასვათ პირისპირ და მაგიდის კიდეებშია ისე, რომ დისკუსიის წარმართვა მოახერხონ მცირე ჯგუფებში, ან ეცადეთ შეძლებისდაგვარად, ხანგამოშვებით მაინც, კომუნიკაციისთვის უფრო მოსახერხებელი ოთახი იპოვოთ. ზოგჯერ მაგიური ეფექტი აქვს კლასის გარეთ, თუნდაც დერეფანში ან ეზოში ჩასვლას, რაც ავინყებს შემსწავლელს საგაკვეთილო ჩარჩოს და კარგ ატმოსფეროს ქმნის ლაპარაკისთვის.
- დაიცავით თითოეული შემსწავლელი თანაჯგუფელების დაცინვისა და კრიტიკისგან. ყველა მონაწილემ დაცულად უნდა იგრძნოს თავი, რათა გაუქრეს ლაპარაკისა და შეცდომების დაშვების შიში.
- გაამხნევეთ შემსწავლელი ლაპარაკისას, აუხსენით, რომ შეცდომების დაშვება ენის სწავლის განუყოფელი ნაწილია და პირიქით, ძალიან კარგია, თუ საკუთარ შეცდომებს შეამჩნევენ, რათა გააანალიზონ და გამოასწორონ მომავალში.
- ლაპარაკის დროს გამუდმებით ნუ შეუსწორებთ შეცდომებს კურსის მონაწილეებს: ასეთ დროს შესწორება უნაყოფია, რადგან ისინი სათქმელის შინაარსზე ფიქრობენ და შენიშვნები მალევე ავინყდებათ. ასეთ დროს ჯობს, თქვენთვის შეუმჩნეველად ჩაინიშნოთ შედარებით მნიშვნელოვანი შეცდომები და მოგვიანებით დაამუშაოთ.
- ეცადეთ, სასიამოვნო სასაუბრო გარემო შექმნათ ჯგუფში ისე, რომ ენის შემსწავლელი მუდმივად შეფასებაზე არ ფიქრობდნენ. ეს ეხება განსაკუთრებით ლაპარაკის პროცესს: თუ მოსწავლე იმაზე ფიქრობს, რომ ლაპარაკისას დაშვებული შეცდომების გამო ნიშანი დააკლდება, ის ეცდება ჩუმად იჯდეს და ნაკლები ილაპარაკოს.
- ეცადეთ, შექმნათ ენობრივი „ექსპერიმენტების“ ჩატარების ატმოსფერო ჯგუფში, რათა შემსწავლელი შეეჩვიონ ენის დამოუკიდებლად გამოყენებას.
- გაამხნევეთ შემსწავლელი, რათა საკუთარი აზრები და შეხედულებები გამოთქვან.
- შეეცადეთ შემსწავლელთათვის საინტერესო სასაუბრო თემები და ტექსტები შეიტანოთ გაკვეთილზე ისე, რომ მონაწილეები დისკუსიაში ჩაერთონ და შინაარსმა უფრო გაიტაცოთ, ვიდრე ლექსიკურ-გრამატიკული შეცდომების თავიდან აცილებაზე ფიქრმა. მიეცით მათ საკმარისი დრო და თავისუფლება საკუთარი აზრებისა და შეხედულებების ჩამოსაყალიბებლად.
- მიეცით მოსწავლეებს საშუალება, იქონიონ კომუნიკაცია არა მხოლოდ ტრადიციულ ფორმატში (მასწავლებელი – მოსწავლე, მოსწავლე – მასწავლებელი), არამედ ილაპარაკონ ერთმანეთთან, იმუშაონ წყვილებში, ჯგუფებში, ერთმანეთს უთხრან შენიშვნები, მხოლოდ იმ პირობით, რომ ამ ყველაფერს ქართულად იტყვიან.
- ეცადეთ, მეტად შეუნყოთ ხელი და გაამხნევეთ, შეაქოთ შედარებით სუსტი მოსწავლეები და დაანყნაროთ ზედმეტად აქტიური, მუდამ ლაპარაკის ინიციატივით აღსავსენი, რომლებიც სხვებს არ აძლევენ ლაპარაკის საშუალებას.
- ეცადეთ შეძლებისდაგვარად მეტი დრო დაუთმოთ წყვილებში და ჯგუფურ მუშაობას. ამისთვის მოუშაადეთ შემსწავლელს დამხმარე ენობრივი საშუალებები, რომლებსაც გამოიყენებენ ამ სოციალური ფორმით ქართულ ენაზე მუშაობის, დისკუსიის დროს.

27 შდრ. ცალკეული ცვლილებებით: Schatz, H. (2006). Fertigkeit Sprechen. Berlin/München: Langenscheidt, გვ. 49-51

- ხშირად გაათამაშებინეთ მონაწილეებს როლური თამაშები. ეს მათ საშუალებას მისცემს, გამოიყენონ და გაივარჯიშონ სასწავლო მასალა. მიეცით საკმარისი დრო მომზადებისთვის და მიაქცევინეთ ყურადღება იმაზე, რომ მაქსიმალურად იმსახიობონ და რეალისტურად განასახიერონ დიალოგები როგორც ვერბალური, ასევე არავერბალური საშუალებებით: შესტებით, მიმიკით. მნიშვნელოვანია, რომ როლური თამაშები მართლა გაათამაშდეს და ეს არ იყოს ფურცლიდან კითხვის ვარჯიში, რადგან ბუნებრივ სალაპარაკო გარემოში დიალოგის დროს არავინ კითხულობს ფურცლიდან.
- აარიდეთ თავი რიგის მიხედვით ან სიაში თანამიმდევრობის მიხედვით გამოძახებას. ეცადეთ სპონტანურად გადასცეთ სიტყვა ცალკეულ მოსწავლეს ბურთის ან დაკუჭული ქალაქის სროლით ან თვითონ მოსწავლეებს მისცეთ საშუალება, აირჩიონ შემდეგი მოსაუბრე, რათა მიეჩვიონ სპონტანურ რეაგირებას სალაპარაკო გარემოში.
- უფლება მიეცით შემსწავლელებს, თუ სურთ, ადგილიდან გაგცეთ პასუხი – ბევრი შემსწავლელისთვის ლაპარაკისას დამატებით დაბრკოლებას ქმნის ფეხზე წამოდგომა და ამით უფრო მეტი ყურადღების მიქცევა. ზოგიერთ შემსწავლელს ურჩევნია, იჯდეს და ისე თქვას სათქმელი, რადგან ასე უფრო თავისუფლად გრძნობს თავს.
- ეცადეთ, რეგულარულად მოაწყობოთ რეალური საკომუნიკაციო სიტუაცია კლასში უცხო „სტუმრის“ მეშვეობით, მაგალითად, უცხო პირის დაპატიჟების სახით, რომელმაც არ იცის შემსწავლელთა მშობლიური ენა და მხოლოდ ქართულად ესაუბრება მათთვის საინტერესო თემებზე.

ჩამოთვლილი პუნქტების გარდა, შეიძლება მოიძებნოს სხვა სპეციფიკური ფაქტორები, რომლებიც ხელს უშლის შემსწავლელებს „ალაპარაკებაში“. გთხოვთ შეავსოთ ეს სია დავალებაში 4.10 დავალებების კრებულში.

დავალებათა ტიპოლოგია

ლაპარაკის უნარ-ჩვევის განსავითარებელი დავალებები სამ ძირითად ფაზად იყოფა:

- ზეპირი კომუნიკაციისთვის მოსამზადებელი დავალებები და სავარჯიშოები;
- ზეპირი კომუნიკაციის სტრუქტურირების დავალებები და სავარჯიშოები;
- ზეპირი კომუნიკაციის სიმულირების დავალებები და სავარჯიშოები.

სანამ შემსწავლელი შეიძლებს „ალაპარაკებას“, მან უნდა შეისწავლოს ცალკეული ელემენტები, შემდეგ შეძლოს მათი მეშვეობით ფრაზების აგება და ბოლოს – ნასწავლის გადატანა კომუნიკაციის ან ცალკეული ენობრივი ქმედების პროცესში. ეს სამი ფაზა პირობითი დაყოფა ლაპარაკის დავალებათა ტიპოლოგიისთვის და არა – ზედდაშენებული საფეხურები და სირთულის პროგრესია.

წარმოდგენა რომ შეგექმნათ დავალებათა ამ ფაზებზე, გთხოვთ შეასრულოთ დავალება 4.11 დავალებების კრებულში.

ზეპირი კომუნიკაციისთვის შესაფასებელი სავარჯიშოები

ამ ჯგუფის დავალებებს მიეკუთვნება რეპროდუქციული დავალებები, რომლებიც გულისხმობს მოცემულიმასალისგამეორებას, „იმიტაციას“. ესენიაარტიკულაციის, აქტიურილექსიკისგასავარჯიშებელი დავალებები – ეს ის ლექსიკური მარაგია, რომლის გამოყენებაც საუბარში სპონტანურად უნდა შეძლოს ენის შემსწავლელმა; დისკურსის საშუალებებზე დაფუძნებული დავალებები და სავარჯიშოები.

ფონეტიკური დავალებები დაწვრილებით არის განხილული ფონეტიკის სწავლების თავში, ამიტომ აქ მოლოდ მოკლე ექსკურსით შემოვიფარგლებით.

სწორი გამოთქმა ენის კარგად შესწავლისთვის აუცილებელია. არასწორი გამოთქმის გამო შეიძლება მთქმელს ვერ გაუგონ ან არასწორად გაიგონ მისი ნათქვამი, რის გამოც კომუნიკაცია შეუძლებელი ხდება. ზოგჯერ დაცინვისა და დისკრიმინაციის მიზეზიც შეიძლება გახდეს უცხოური აქცენტი ქართულ ენაზე საუბრისას: მაგალითად: „ბაკაკი ნკალში კიკინებს“ (რუსული აქცენტი); „ოლი ლალი“ (ორი ლარი – ჩინური აქცენტი), „ლომში (რომში) მივფრინავ“ (გერმანული აქცენტი).

აუცილებელია, უცხოელებისთვის ქართული ენის სწავლების პირველივე ეტაპზე დაეთმოს დიდი ყურადღება სწორ გამოთქმას, რადგან მისი გამოსწორება ბევრად უფრო ძნელია მაშინ, როცა შემსწავლელი მიჩვეულია თავის არასწორ გამოთქმას და „კარგად აქვს გამჯდარი“ თავისებური არტიკულაცია. ამიტომ სასურველია, წიგნის მასალის პარალელურად ფონეტიკური სავარჯიშოების შესრულება, რომლებიც როგორც ცალკეული ბგერების გავარჯიშებას ეხება, ასევე წინადადების მელოდიასა და ფრაზების ინტონაციას. ეფექტურია კონტრასტული ფონეტიკური დავალებებიც (მშობლიური და მიზნობრივი ენის ბგერათა სისტემის შეპირისპირებაზე დაყრდნობით), თუმცა ინტერნაციონალურ ჯგუფში, რომელშიც ამერიკელი, ფრანგი, გერმანელი, რუსი და სხვები ერთად სწავლობენ ქართულს, ამგვარი დავალებების შესრულება რთულია მონაწილეების მშობლიურ ენებს შორის დიდი განხვავების გამო: ყოველ მონაწილეს მშობლიური ენიდან გამომდინარე, თავისი სპეციფიკური სირთულებები აქვს დასაძლავი ქართული ენის ფონეტიკაში. მაგალითად, ქართული ბგერა რ-ს წარმოთქმა არ უქმნის სირთულეს სლავური წარმომავლობის შემსწავლელებს, მაგრამ საკმაოდ რთულია ინგლისურენოვანთათვის, იაპონელებისთვის, ჩინელებისა და სხვა მრავალთათვის.

აქტიური ლექსიკის გასაპარჯიშავალი დავალებები

უცხო ენაზე საუბრისას ერთ-ერთი სირთულე ისაა, რომ მთქმელს ლაპარაკისას არ ახსენდება ის სიტყვა, რომელიც სჭირდება. ამ დროს უცხოელი შუა წინადადებაში ჩერდება, იწყებს სინონიმის ძებნას ან ცდილობს, სხვა სიტყვებით ახსნას, რისი თქმაც უნდა, ან თავიდან იწყებს წინადადებას და ნერვიულობს იმის გამო, რომ მსენელსაც ჰბეზრდება მოსმენა.

ალბათ, ყველას აქვს ნასწავლი ახალი სიტყვები ტრადიციული მეთოდით, როცა რვეულის მარცხენა მხარეს იწერება უცხო სიტყვა, მის გასწვრივ, მარჯვნივ ამ სიტყვის თარგმანი მშობლიურ ენაზე და შემსწავლელი იზეპირებს ამგვარად სიტყვათა რიგს. ამის შედეგად შესწავლელმა იცის, რომ სიტყვათა გარკვეული რაოდენობა ნასწავლი აქვს, მაგრამ, როცა საქმე მიდგება რეალურ სასაუბრო სიტუაციაზე, ასეთი ფორმით ნასწავლის გამოყენება ძირს.

პრობლემის მიზეზი ის არის, რომ შემსწავლელი განურჩევლად იზეპირებს ყველა სიტყვას. ამ დროს ცალკეული სიტყვები მოცემულ ეტაპზე მას აქტიურად გამოყენებისთვის სჭირდება, ხოლო ბევრად მეტი სხვა სიტყვა მხოლოდ რეცეფციის დონეზე უნდა იცნოს, მათი აქტიური გამოყენება მას არ ესაჭიროება შესწავლის ცალკეულ დონეზე. (უფრო დანვრილებით იხილეთ თავი „ლექსიკის სწავლების პრობლემები“). ამიტომ პირველ რიგში გასათვალისწინებელია ლექსიკის დახარისხება ამ ორ ძირითად ჯგუფად. აქტიური ლექსიკური მარაგის დამუშავება აუცილებელია სხვადასხვა კონტექსტში სავარჯიშოების საშუალებით, ხოლო პასიურ ლექსიკას ინტენსიური დამუშავება არ სჭირდება. აქტიური ლექსიკისთვის, კონტექსტური სავარჯიშოების გარდა, სასურველია ლექსიკის სწავლის საბარათე სისტემის გამოყენება, რომელშიც თითოეული სიტყვა თითო ბარათზე იწერება წინადადებაში გამოყენების ნიმუშით, მშობლიური შესატყვისი კი – უკანა გვერდზე. ამ ბარათებით შემსწავლელი რეგულარულად იმეორებს სიტყვებს და ახარისხებს რამდენიმე განყოფილებიან ყუთში, რომელიც დაყოფილია კარგად დამახსოვრებული, განსამტკიცებელი და სასწავლი ლექსიკის განყოფილებებად (საბიბლიოთეკო კატალოგის მსგავსი ყუთი). გარდა ამ ფორმისა, აქტიური ლექსიკის ასათვისებისებლად შედეგიანია ისეთი ტიპის დავალებების შემუშავება, რომლებშიც ერთდროულად რამდენიმე გრძნობის ორგანოა ჩართული: აუდიოვიზუალური სიგნალით აღქმული უფრო კარგად ამახსოვრდება შემსწავლელს, ვიდრე მხოლოდ ნანახი ან მხოლოდ მოსმენილი:

შესასწავლი მასალიდან გვამახსოვრდება				
10%, თუ ნავიკითხავთ	20%, თუ მოვისმენთ	30%, თუ დავინახავთ	70%, თუ ვიტყვით	90%, თუ ჩვენ თვითონ „შევექმნით“

შდრ. Bahlmann, C. u. a. (1998). *Unterwegs. Lehrwerk für die Mittelstufe. Materialienbuch.* Berlin/München: Langenscheidt, გვ. 25

ახალი სიტყვების დამახსოვრების საუკეთესო ფორმაა მათი სწავლა ავთენტური ტექსტით და გამოყენება სხვადასხვა კონტექსტში მრავალფეროვან დავალებებში. მხოლოდ ერთი ხერხით ლექსიკის სწავლა მონოტონურიც არის და არც ისე შედეგიანი იმისთვის, რომ კარგად დამახსოვრდეს შემსწავლელს, ლაპარაკის დროს დროულად გაახსენდეს და ადეკვატურად გამოიყენოს. აქტიური ლექსიკის ასათვისებელი დავალებების გამრავალფეროვნება შეიძლება ჯაჭვური თამაშებით, წყვილებში მუშაობით, დავალებებით, სურათების გამოყენებით.

ჯაჭვური თამაში ფიქსირებულ დროში სრულდება: ერთი მონაწილე ერთ სიტყვას ან ფრაზას ამბობს, მეორე იმეორებს ამას და ამატებს მეორე სიტყვას ან ფრაზას, მესამე იმეორებს ორივე სიტყვას/ფრაზას და ამატებს მესამეს... ვისაც შეეშლება, ის თამაშიდან გამოვარდება. გამარჯვებულია ის მოთამაშე, რომელიც უშეცდომოდ გაიმეორებს ყველაფერს. თემა თუ სიტუაცია მასწავლებელმა უნდა შეარჩიოს: ეს შეიძლება იყოს, მაგალითად, ჩემოდნის ჩალაგების სიტუაცია:

1. მე ჩემოდანში ვდებ კაბას. 2. მე ჩემოდანში ვდებ კაბასა და შარვალს. 3. მე ჩემოდანში ვდებ კაბას, შარვალსა და წინდებს...

შეიძლება იყოს მოთხრობის შედგენა წინასწარ ჩამოთვლილ სიტყვებზე. წყვილებში მუშაობა შეიძლება შეიცავდეს ნასწავლი დიალოგის მიხედვით მსგავსი დიალოგის მომზადებასა და გათამაშებას ან სხვა სიტუაციური თამაშის განხორციელებას.

სურათებით მუშაობა ასევე შედეგიანია სიტყვის დასამახსოვრებლად კონტექსტში. რაც უფრო მეტად არის სურათი გარკვეული ქმედების ამსახველი, მით უფრო ეფექტურია დამახსოვრების ხარისხი. მაგალითად, უბრალოდ მაკრატლის გამოსახულებაზე უკეთესია სურათი, რომელზედაც ვილაცა რალაცას ჭრის. რაც უფრო უჩვეულო ან სასაცილოა სურათი, მით უფრო მეტ ემოციას იწვევს და უფრო ადვილად რჩება მეხსიერებაში.

ძალიან მნიშვნელოვანია რეალური კომუნიკაციის დავალებების შესრულებაც ენის სწავლების პროცესში, რათა შემსწავლელმა იცოდეს, რომელი ენობრივი საშუალება როდის და როგორ გამოიყენოს რეალურ სიტუაციაში, ანუ ცნობდეს დისკურსის საშუალებებს. არ აურიოს სხვადასხვა რეგისტრები ერთმანეთში: მაგალითად: „ეს მესამე სერია რა პონტია“ ან „ეს რა შმაგი მძლოლია“.

უცხო ენაზე ლაპარაკისას მნიშვნელოვან როლს თამაშობს გრამატიკის ცოდნაც, მაგრამ თუ მხოლოდ წესებს ვაზეპირებინებთ სახით ვასწავლით, მოსწავლემ შეიძლება ერთი წინადადებაც კი ვერ ააწყოს „გრამატიკაზე ფიქრით“. უმჯობესია გრამატიკაც ვიზუალიზაციის და/ან თამაშების სახით იყოს მიწოდებული იმისთვის, რომ შემსწავლელმა შეძლოს ნასწავლის მართებულად გამოყენება ლაპარაკის დროს (გრამატიკის სწავლებასთან დაკავშირებით იხილეთ თავი „გრამატიკის სწავლა-სწავლებასთან დაკავშირებული სირთულეები“).

თავი 5: წერის უნარ-ჩვევის განვითარება

წერის უნარ-ჩვევა განუყოფელია სხვა უნარ-ჩვევებისგან და მეტ-ნაკლებად ინტეგრირებულია მათთან იმის მიუხედავად, თუ რა მეთოდით ისწავლება უცხო ენა.

წერა ენის გაკვეთილზე შეიძლება გამოიყენებოდეს სხვადასხვა მიზნით. ენის შემსწავლელისთვის წერითი დავალების შეთავაზებისას ყოველთვის უნდა გვახსოვდეს, რომ მას რეალური საკომუნიკაციო სიტუაცია ესაჭიროება. ენის შემსწავლელს ზუსტად უნდა განუსაზღვროთ კომუნიკაციის ადრესატი, მისი ფუნქცია და სახე, სივრცე და დროითი გარემოებები. ასეთი ზუსტი განსაზღვრა შემსწავლელს ეხმარება, ადეკვატურად გამოიყენოს შეძენილი ცოდნა. მასწავლებლის მიზანია, ენის შემსწავლელს ასწავლოს იმ ტიპის წერილობითი ტექსტის შექმნა, რომელსაც მოგვიანებით (ან იმავედროულად, სწავლის პარალელურად) რეალურ სოციალურ გარემოში შეხვდება და გამოიყენებს.

უცხო ენის სწავლების პროცესში უნდა გვახსოვდეს, რომ ენობრივი ქმედება, პროდუცირება (წერითი თუ ზეპირი) ბუნებრივ სიტუაციაში განყენებულად არ არსებობს; ენობრივი პროდუცირება ემსახურება ინფორმაციის გადაცემას და, შესაბამისად – ინფორმაციის ნაკლებობის შევსებას ადრესატისთვის (ადრესატს ვაწვდით ინფორმაციას) ან ავტორისთვის (ავტორი ითხოვს ინფორმაციას). სწორედ „ინფორმაციის დეფიციტის“ ავთენტიკურ სიტუაციაში უნდა ჩავაყენოთ ენის შემსწავლელი, თუ მისთვის რეალური საკომუნიკაციო გარემოს შექმნა გვსურს. წარმოვიდგინოთ, რომ ენის შემსწავლელთა ჯგუფს ვაძლევთ ასეთ დავალებას: დაწერეთ, როგორ გაატარეთ არდადეგები. რას ვამონებთ ამით? კომუნიკაცია მყარდება მხოლოდ საკლასო გარემოში, ენის შემსწავლელსა და მასწავლებელს შორის იმ მიზნით, რომ შემსწავლელმა კარგი შეფასება დაიმსახუროს. საკლასო სივრცის მიღმა ენის შემსწავლელს არასოდეს მოუწევს ამ სახით (წერითი ფორმით) თავისი არდადეგების აღწერა. მაშასადამე, საჭიროა დავალების პირობის სხვაგვარად ფორმულირება: მისწერეთ წერილი მეგობარს, რომელსაც სწავლის დამთავრების შემდეგ არ შეხვდებით ხარ და მოუყევით, როგორ გაატარეთ არდადეგები.

წერის უნარ-ჩვევის განვითარებისთვის აუცილებელია, გავმიჯნოთ წერა, როგორც თვითმიზანი და წერა, როგორც სხვა მიზნის მიღწევის საშუალება. წერის ამ ორი სახეობის გასამიჯნად გთხოვთ შეასრულოთ დავალებები 5.1 და 5.2 დავალებების კრებულში.

5.2 დავალების შესრულებისას, ალბათ, შეამჩნევდით, რომ თანამედროვე ეპოქაში წერის ბევრი ახალი ფორმატი გვაქვს: მოკლე ტექსტური შეტყობინება მობილურ ტელეფონზე (ე.წ. „მესიჯი“), წერილი ელექტრონულ ფოსტაში, ე.წ. „ჩეთი“ და სხვა. ელექტრონულმა ფორმატმა გამოიწვია, ერთი მხრივ, ტელეფონითა და ტელევიზორით უკანა პლანზე გადართული წერის მოთხოვნის ხელახლა გააქტიურება²⁸, ხოლო, მეორე მხრივ, ზეპირი მეტყველებისთვის დამახასიათებელი ელემენტების გადმოტანა წერით მეტყველებაში, როგორებიცაა: დაუმთავრებელი წინადადებები, პუნქტუაციური ნიშნების ნაკლებობა, სასაუბრო რეგისტრის ელემენტების შემოტანა და სხვა. შესაბამისად, დადგა იმის აუცილებლობა, რომ გაიმიჯნოს ერთმანეთისგან არა წერითი და ზეპირი მეტყველება, არამედ დაგეგმილი და დაუგეგმავი მეტყველება. ასეთი დაყოფისას წერითი და ზეპირი მეტყველების ნიმუშები შეიძლება მოხვდეს ერთ ჯგუფში. მაგალითად, ე.წ. „ჩეთი“ უთანაბრდება სატელეფონო საუბარს, მიუხედავად იმისა, რომ წერითი ფორმით მიმდინარეობს, რადგან უმეტეს შემთხვევაში წინასწარ დაუგეგმავი ტექსტია. ხოლო დიქტორის მიერ წარმოთქმული რადიოტექსტი, მიუხედავად იმისა, რომ ზეპირად წარმოითქმის, უტოლდება საგაზეთო სტატიის ტექსტს, რადგან წინასწარ დაგეგმილია. ელექტრონული მედიის დამსახურებაა, რომ წერა, როგორც ყოველდღიური კომუნიკაციის საშუალება, უფრო ხშირად გამოიყენება თანამედროვე სამყაროში, ვიდრე ეს ადრე იყო. იმისთვის, რომ გამოვკვეთოთ უცხო ენაზე წერის არეალი და აუცილებლობა, გთხოვთ, გაითვალისწინოთ საკუთარი გამოცდილება და შეასრულოთ დავალება 5.3.

მესამე დავალებაში ჩამოთვლილი სიტუაციების სია შეიძლება უსასრულოდ გაგრძელდეს, ხოლო სიხშირის მიხედვით, ალბათ, წერითი ურთიერთობის ელექტრონული ფორმა ქარბობდეს, რამაც უფრო აქტუალური გახადა ამ უნარ-ჩვევის ფლობა დღევანდელ სამყაროში.

სახელმძღვანელოებში მოცემული წერითი დავალებები შეიძლება ნაკლებად მრავალფეროვანი იყოს, ვიდრე ეს რეალურ ცხოვრებაშია, თანაც ყველა დავალება არ ემსახურება საკუთრივ წერის უნარ-ჩვევის განვითარებას. თუ რა მიზანს შეიძლება ემსახურობდეს წერითი დავალება, ეს შეგიძლიათ გამოიკვლიოთ დავალებათა კრებულში 5.4 სავარჯიშოების შესრულებისას.

ამ დავალებით შეამჩნევდით, რომ წერითი დავალებების უმეტესი ნაწილი სხვა მიზანს ემსახურება და არა საკუთრივ წერის უნარ-ჩვევის განვითარებას, რაც ბუნებრივია. წერის უნარ-ჩვევა, თავისი არსიდან გამომდინარე, ყველაზე უკეთ გამოდგება სასწავლო პროცესში სხვა უნარებისა და უნარ-ჩვევების განვითარებისთვის და ამიტომაც არის ყველაზე მეტად ინტეგრირებული სხვა უნარების სწავლებასთან სხვადასხვა მეთოდის გამოყენების დროსაც კი საკომუნიკაციო აუცილებლობის გარდა, წერა

28 Krumm, Hans-Jürgen (1989). Thema „Schreiben“. In: FD. Heft 1/1989. გვ. 5

აუცილებელია საგაკვეთილო მიზნებისთვის, კერძოდ, საშინაო დავალებების შესასრულებლად, ტესტების დასაწერად, ჩანიშვნების გასაკეთებლად, ლექსიკურ-გრამატიკული დავალებების შესასრულებლად, დიფერენცირებული დავალებებისთვის, რომლებიც შემსწავლელის სხვადასხვა ტიპისთვის არის განკუთვნილი.

საგაკვეთილო პროცესში წერის მიზანი ხშირ შემთხვევაში ინფორმაციის გადაცემა კი არ არის, არამედ აზრების „შენელება“ და აზრთა ქაოსურ დინებაში წესრიგის დამყარება, სტრუქტურირება, რის შედეგადაც ფურცელზე გადმოაქვთ არა მხოლოდ ნაცნობი აზრები, არამედ წერის პროცესში „უცნობი“, აქამდე „გაურკვეველი“ აზრებიდან კონკრეტული ახალი აზრები იბადება. ასე რომ, მართალია, წერის ისევე, როგორც საუბრის, პირველადი ფუნქცია კომუნიკაციის დამყარება და სხვისთვის ინფორმაციის გადაცემაა (მწერალი/ინფორმაციის გამცემი ტექსტი / ინფორმაცია ინფორმაციის მიმღები / მკითხველი სქემის მიხედვით), მაგრამ საგაკვეთილო პროცესისთვის არანაკლებ მნიშვნელოვანია წერა, როგორც პროცესი და არა მარტო როგორც პროდუქტი. თუ რა იგულისხმება წერის, როგორც პროცესის, ცნებაში, შეგიძლიათ საკუთარი გამოცდილების მეშვეობით გააანალიზოთ დავალებების კრებულის 5.5 დავალებაში.

წერას ორი ძირითადი თავისებურება ახასიათებს: ერთი მხრივ, წერის პროცესში აზრები ლაგდება, სრულყოფილებასა და სიცხადეს იძენს; მეორე მხრივ, აზრები „ნელდება“. თუ ფიქრის დროს ადამიანს უამრავი აზრი გაუელვებს თავში, რომელიც მაშინვე ქრება, წერის დროს ისინი ხორცს შეისხამენ და შესაძლებელი ხდება ამ „გაელვებული“ აზრების „დაჭერა“, დაფიქსირება. წერის პროცესი ახალი იდეების დაბადებასაც უწყობს ხელს.

ასე რომ, ინფორმაციის გადაცემა, როგორც წერის პროდუქტი, მხოლოდ მისი ერთი მხარეა. წერის პროცესი არანაკლებ მნიშვნელოვანია ენის სწავლების პროცესშიც. მართალია, ენის სწავლების დაბალ საფეხურზე შეუძლებელია შემსწავლელმა შეძლოს კომპლექსური აზრების ფურცელზე გადმოტანა, მაგრამ ამ ეტაპზე არ არის აუცილებელი ტექსტების წერაზე მუშაობა; საკმარისია სიტყვებსა და წინადადებებზე მუშაობაც, რადგან, სანამ ტექსტის შექმნას შეძლებს, შემსწავლელმა ჯერ წინადადებების აგება უნდა შეძლოს, რასაც, თავის მხრივ, ფრაზებსა და ლექსიკაზე მუშაობა უდევს საფუძვლად. სხვაგვარად რომ ვქვათ, თუ მივყვებით პროგრესის პრინციპს სიტყვიდან წინადადებისკენ და წინადადებიდან ტექსტისკენ, ენის სწავლების საწყის ეტაპზეც შეიძლება უამრავი დავალების გამოყენება, რომლებშიც წერის პროცესი („წერა, როგორც პროცესი“) წინა პლანზეა წამოწეული. ეს დავალებები შეიძლება მოიცავდეს წინადადების დასრულებას, მოცემულ ყალიბში სიტყვების ჩასმას, კავშირების გამოყენებით წინადადების აგებას ან მოცემული კავშირებიდან შესაბამისის შერჩევას წინადადების ასაგებად. აქედან გამომდინარე, წერის პროცესზე ორიენტირებული მიდგომის დროს წერა იწყება ენის სწავლების დაბალი საფეხურიდან და არ წარმოადგენს მხოლოდ ხანგრძლივი სწავლების პროცესის დამასრულებელ ეტაპს.

ზემოთ გავმიჯნეთ წერის ორი მიზანი: წერა, როგორც თვითმიზანი და წერა, როგორც სხვა მიზნის მიღწევის საშუალება. როდესაც დავალებაში წერა თვითმიზანს, ანუ წერის უნარ-ჩვევის განვითარებას ემსახურება, გვაქვს ორი ტიპი: მართული წერა და თავისუფალი ანუ შემოქმედებითი წერა. ენის სწავლების პირველ ეტაპზე ჭარბობს მართული დავალებები, მაგრამ წერის უნარ-ჩვევის განვითარების საბოლოო მიზანი თავისუფალი (დამოუკიდებლად) წერაა, ამიტომ ენის ფლობის დონის ამაღლებასთან ერთად მატულობს არამართული წერითი დავალებების რიცხვი.

საგაკვეთილო პროცესში წერის პრაქტიკული დანიშნულება მოიცავს როგორც საშინაო დავალებებს, ტესტებს, ლექსიკურ-გრამატიკულ დავალებებს, ასევე ჩანიშვნებს ან ჩანაწერებს და დიფერენცირებულ დავალებებს შემსწავლელის ტიპის, სწავლის ტემპის, ინტერესთა სფეროსა და შემსწავლელის დონის მიხედვით. წერის უნარ-ჩვევის სწავლების ინტეგრირება სხვადასხვა უნარსა და უნარ-ჩვევასთან გამართლებულია ნეიროფიზიოლოგიური თვალსაზრისითაც: გამოკვლევების თანახმად, ადამიანის ტვინში უნარ-ჩვევების (მოსმენა, კითხვა, ლაპარაკი, წერა) ცენტრები იზოლირებული კი არ არის, არამედ მუდმივ ურთიერთქმედებაშია.

ურთიერთკავშირი ლაპარაკსა და წერას შორის შემდეგში გამოიხატება: პროდუქციების ორივე ფორმის დროს იქმნება შინაარსობრივი კონცეპტი, შეირჩევა სიტყვები და ენობრივი საშუალებები. საწყის ეტაპზე წერას თან სდევს შინაგანი მეტყველებაც. კითხვისა და წერის ურთიერთქმედება კი იმაში ვლინდება, რომ, თუ შემსწავლელის წერის დროს იმასხოვრებს წერით ხატს გავარჯიშებით, კითხვისას ის განმტკიცდება.

წერის პროცესში სხვადასხვა გრძნობათა ორგანოა ჩართული:

- ოპტიკური (შემსწავლელი ხედავს დაწერილს);
- აკუსტიკური (ბგერების/ფონემების ასოცირება ასოებთან/გრაფემებთან);
- ენობრივ-მოტორული (არტიკულაცია);
- მოტორული (ხელის მოძრაობა).

გრძნობის ორგანოთა ასეთი ჩართულობა წერის დროს პასუხს სცემს კითხვას, თუ რატომ უადვილდება ზოგიერთ შემსწავლელს მასალის ათვისება მაშინ, როცა მას საშუალება აქვს წერილობით დააფიქსიროს ინფორმაცია.

ასეთი მიდგომა ახასიათებს წერით კულტურებს, რომელშიც შემსწავლელის (მეხსიერების) ყველაზე გავრცელებული ტიპია ოპტიკურ-გრაფომოტორული. ზეპირი ტრადიციის კულტურებში სხვადასხვაგვარი მდგომარეობაა, რაც ასევე გასათვალისწინებელია საგაკვეთილო პროცესში.

ყველა ამ თვისებასთან ერთად წერას კიდევ ერთი დადებითი მხარე აქვს: იგი საუკეთესო საშუალებაა აზრთა ქაოსური ნაკადის მონესრიგებისთვის, ანუ აზრების სტრუქტურირებისთვის.

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ არსებობს 4 ძირითადი ასპექტი, რომლებიც მიზანშეწონილს ხდის წერის უნარ-ჩვევის სწავლებას უცხო ენის გაკვეთილზე. ესენია:

- კომუნიკაციური საჭიროება;
- პრაქტიკული საგაკვეთილო საჭიროება;
- სწავლის ფსიქოლოგია (ნეიროფიზიოლოგია);
- აზრების სტრუქტურირების აუცილებლობა.

ამ ასპექტების უფრო ღრმად წვდომაში დაგეხმარებათ საკუთარი გამოცდილების გაანალიზება, რისთვისაც გთხოვთ შეასრულოთ დავალება 5.6 დავალებების კრებულიდან.

წერითი დავალებების ტიპოლოგია

წერითი დავალებები პირობითად შეიძლება დაიყოს შემდეგ ჯგუფებად:

- მასალისთვის შესამზადებელი დავალებები;
- გაღრმავებული დავალებები;
- სტრუქტურირების დავალებები;
- თავისუფალი, შემოქმედებითი წერა;
- კომუნიკაციური წერა.

დავალების ყველა ტიპის გამოყენება შეიძლება ყველა დონეზე, თუმცა დატვირთვა, რა თქმა უნდა, განსხვავებული უნდა იყოს.

წერისთვის შესამზადებელი დავალებების მიზანი შეიძლება იყოს ლექსიკის გაღრმავება. ხშირია იდეების ქსელის გაბმა სხვადასხვა მიზნით:

- არსებული ცოდნის აქტივაციისთვის;
- ტექსტისთვის საჭირო ლექსიკის დასამუშავებლად;
- მართლწერაში გასავარჯიშებლად.

ტექსტის წერისთვის შესამზადებელი დავალებების დროს შეიძლება წერა დასჭირდეს შემსწავლელს, მაგრამ თავად ტექსტი ჯერ არ იქმნება. ყველა ეს დავალება ემსახურება შემსწავლელის შემზადებას ტექსტის საწერად. შესამზადებელი დავალებები შეიძლება შესრულდეს წყვილებში ან ჯგუფურად. ასე რომ, სტერეოტიპი იმის შესახებ, რომ წერითი დავალება სხვებისგან იზოლირებულია, ინდივიდუალურად უნდა შესრულდეს, თანამედროვე ეტაპზე აღარ არსებობს. მათი შესრულების დროსაც დიდი ყურადღება ექცევა კოოპერაციული სწავლების პრინციპს.

წერითი პრობლემების უმეტესობა ლექსიკასთან არის დაკავშირებული და ნაკლებად არის განპირობებული გრამატიკული ხასიათის ხარვეზებით²⁹. შესაბამისად, ძალიან მნიშვნელოვანია ლექსიკის დამუშავება წერისთვის შემზადების პროცესში. ლექსიკის გააქტიურებისთვის უამრავი თამაში არსებობს, როგორცაა, მაგალითად, სიტყვათა ჯაჭვის აწყობა: ერთი მოთამაშე წერს ერთ სიტყვას და რომელ თანხმომავანზეც დამთავრდება მოცემული სიტყვა, იმ თანხმომავანზე უნდა მოიფიქროს მომდევნო მოთამაშემ შემდეგი სიტყვა. თამაში შეიძლება შესრულდეს ბარათებზე, რომლებზეც მოთამაშეები წერენ პირველ სიტყვას, გადასცემენ ბარათს მეწყვილეს ან ჯგუფში შემდგომს და პირველ სიტყვას ქვეშ მიუწერენ მეორე სიტყვას.

შემდეგ ისევ სხვას გადასცემენ ბარათს და ასე შემდეგ. შესაძლოა თამაშის წინაპირობა იყოს, რომ ყველა სიტყვა მხოლოდ მოცემულ თემას ეხებოდეს, რათა შემდგომ მათი მეშვეობით დაინეროს ტექსტი. შესაძლო ვარიანტია კროსვორდის შედგენა ან მოსაფიქრებელი სიტყვების პირველი ასოების მიცემა აკრონიმის სახით. მსგავსი პრინციპით შეიძლება შეადგინონ შემსწავლელებმა წინადადებები: მაგალითად, ერთი წერს წინადადების პირველ სიტყვას, მეორე მიუწერს მეორე სიტყვას და ასე შემდეგ. ალტერნატიულად შესაძლებელია მასწავლებელმა ერთი სიტყვა მისცეს მოსწავლეებს და დაავალოს წინადადების აწყობა ისე, რომ ყოველი სიტყვა იწყებოდეს მოცემული სიტყვის შემადგენელ ასოზე სიტყვაში მოცემული თანამიმდევრობის მიხედვით: **ტბა – ტატო ბურთს აგორებს ან ტოროლა ბუჩქიდან აფრინდა.**

საკმაოდ გავრცელებული დავალებაა საკუთარი სახელისა და გვარის ასოებზე სიტყვების მოფიქრება საკუთარი თავის დასახასიათებლად, მაგალითად: თამაშების გარდა, წერისთვის შესამზადებელი დავალება

29 Krings, H. (1992). Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – ein Forschungsüberblick. In: Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.): Schreiben in der Fremdsprache: Prozeß und Text, Lehren und Lernen (Fremdsprachen in Lehre und Forschung 10). Bochum: AKS-Verlag 1992. S. 58

ნაზი		ნაყინი (მიყვარს)
ილბლიანი	ან	იხვი (მყავს)
ნელი		ნემო (ჩემი საყვარელი მულტფილმია)
ორაზროვანი		ობობასი (მეშინია)

შეიძლება შეიცავდეს წასაკითხ ტექსტს იმავე თემაზე და ან ქვეთემაზე, რომლის შესრულების დროსაც შემსწავლელს შეიძლება გავახსენოთ ნაცნობი სიტყვები და/ან გავაცნოთ ახალი ლექსიკური მასალა. შესამზადებელი დავალება შეიძლება შეიცავდეს ანტონიმურ ფრაზებს და მოიაზრებდეს ანტონიმების დაჯგუფებას ან სიტყვათა კომბინაციების შედგენას, ზედსართავი სახელების მისადაგებას ცალკეულ სურათთან და ასე შემდეგ. ნაცნობი ლექსიკის გახსენებისა და ახლის გაცნობის მიზანს ემსახურება ასოციოგრამაც, რომელიც იგება შემსწავლელთა მიერ ერთი (სასურველია, სააზროვნო იმპულსის მიმცემი) სიტყვის, ცნების, ფრაზის ან სურათის, ფოტოს შესახებ მასწავლებლის დახმარებით. ასოციოგრამის შესრულება შეიძლება ინდივიდუალურადაც, რის შემდეგაც საინტერესოა შედეგების შეჯამება ჯგუფურად ან ფორუმში. ასოციოგრამის მსგავს სამუშაო ტექნიკას წარმოადგენს გონებრივი იერიში (brainstorming) და იდეების რუკა (mind-map), თუმცა ეს ორი ტექნიკა შედარებით მაღალ საფეხურზე მუშაობისთვის არის გამოსადეგი. გონებრივი იერიში, დანარჩენი ორი ტექნიკისგან განსხვავებით, აუცილებლად გულისხმობს ჯგუფურ მუშაობას, რადგან სჭირდება ჯგუფის მონაწილეების აზრების შეგროვება. თავმოყრილი იდეებისა და ასოციაციების დაჯგუფებისა და სტრუქტურირების პროცესიც ჯგუფურად ხორციელდება.

იდეების რუკაზე მუშაობის პრინციპი თავიდანვე სტრუქტურირებულია: მოცემული ცალკეული ცნებები და ცალკეული იდეები ან საკვანძო სიტყვები განთავსდება შესაბამის ადგილას. იდეების რუკა წააგავს ხეს, რომლის ტოტებიც მთავარი თემის განშტოებებია.

ტექსტზე **დამუშავებული, ანუ გარდაკვეთილი დავალებები** სრულდება ტექსტზე მუშაობის სასწავლებლად. ტექსტი, ზოგადად, წარმოადგენს ერთ მთლიანობას, რომელიც შედგება წინადადებებისგან, წინადადებები კი – სიტყვებისგან. სიტყვები და წინადადებები იზოლირებულად არსად გვხვდება, გარდა გრამატიკული დავალებებისა. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია მათი გამოყენების სწავლა ტექსტის კონტექსტში. ტექსტი კი არა მარტო სიტყვებისა და წინადადებების ერთობლიობაა, არამედ დროით-ხაზობრივი თანამიმდევრობით ერთმანეთთან დაკავშირებული ელემენტებისა, სადაც უმნიშვნელოვანეს როლს თამაშობს ლოგიკური მაკავშირებლები (კავშირები), სიტყვათა თანამიმდევრობა წინადადებაში და ტექსტში; თემა და რემა. მნიშვნელოვანია ამ უკანასკნელისთვის შემსწავლელის ყურადღების მიქცევა, რათა მან განასხვავოს ტექსტში ნაცნობი ინფორმაცია (თემა) ახალი, უცნობი ინფორმაციისგან (რემა) და გაიმარტივოს ტექსტის დამუშავებისა და სტრუქტურირების პროცესი.

ლოგიკური კავშირების დადგენა-გამოყენების გასავარჯიშებლად შედეგიანია დავალებები, რომლებშიც მოცემულია წინადადების ერთი ნაწილი, ხოლო შემსწავლელმა უნდა იპოვოს შესაბამისი კავშირი და დაასრულოს წინადადება. კარგია ასევე დავალება ტექსტზე, რომელშიც შემსწავლელმა უნდა ჩასვას გამოტოვებული კავშირები. შედეგიანია დავალებები, რომლებშიც მოცემულია კავშირები და განმარტებები კავშირების მნიშვნელობის შესახებ, ხოლო შემსწავლელმა უნდა დააკავშიროს ერთმანეთთან კავშირები და განმარტებები ან იპოვოს შესაბამისი მაგალითები. ალტერნატიული დავალება შეიძლება იყოს წყვილებში მუშაობა, როდესაც შემსწავლელს ურიგდებათ ბარათები სხვადასხვა წინადადებით და უნდა დააკავშიროს ისინი ერთმანეთთან შესაბამისი კავშირით ისე, რომ ერთი რთული წინადადება გამოვიდეს.

ამგვარი დავალებების შესრულების წინაპირობა ის არის, რომ შემსწავლელს მოცემულ თემაზე წაკითხული და დამუშავებული უნდა ჰქონდეს შესაბამისი ტექსტი. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, წერიტი დავალების შესრულებამდე აუცილებელია, შემსწავლელს გააჩნდეს ე.წ. ტექსტის კომპეტენცია. სწორედ ამ კომპეტენციას ითვალისწინებს სტივენ კრაშენი თავის „ინფუთის ჰიპოთეზაში“³⁰, რომლის მიხედვითაც, წერა ისწავლება არა წერის, არამედ, უპირველეს ყოვლისა, კითხვის საშუალებით. კითხვა წერისთვის მოსამზადებლად საუკეთესო საშუალებაა: პასიური რეცეფციული ქმედებით (კითხვა, როგორც რეცეპცია) შემსწავლელი შეემაბდება პროდუქციურული ქმედებისთვის (წერისთვის). მოცემული ტექსტის ალტერნატიული ტექსტის დანერა ძალიან კარგი დავალებაა როგორც სწავლების დაბალ, ასევე მაღალ საფეხურზე. საწყის ეტაპზე ეს პროცესი მკაცრად მართულია: შემსწავლელს მიეწოდება ყალიბი, რომლის მიხედვითაც ისინი აწყობენ საკუთარ ტექსტს, ხოლო მაღალი დონის შემსწავლელი დამოუკიდებლად წერს საკუთარ ვარიანტს. მაგალითად, ენის შესწავლის დაბალ საფეხურზე დავალება შეიძლება იყოს პერსონაჟის აღწერა, მაგრამ არა გაბმული ტექსტით, არამედ ანკეტის ფორმატში წინასწარ მოცემული ყალიბის მიხედვით; მაგ.:

სახელი ...	თმის ფერი ...	სიმაღლე ...
ასაკი	თვალების ფერი	საცხოვრებელი ადგილი ...
		...

30 Krashen, Stephen. (1985). The input hypothesis. London: Issues and Implications, New York: Longman. გვ. 98.

შემაჯამებლად შეიძლება ითქვას, რომ ტექსტზე დაშენებული, გაღრმავებული დავალებების შესრულება არა მხოლოდ წინნასული (ცოდნის უფრო მაღალ საფეხურზე მყოფი), არამედ დამწყები მოსწავლისთვისაც შესაძლებელი და აუცილებელია მისი წინარე ცოდნისა და შესაძლებლობების გათვალისწინებით.

სტრუქტურირების დავალებები მართულია ტექსტის, როგორც ერთი მთლიანობის, შესაქმნელად. ამ დავალებათა ტიპში გაერთიანებულია: დიალოგის გავრცობა და ტექსტის დანერა ან ტექსტის ცალკეული ნაწილების შევსება. ამ უკანასკნელის მართვა შეიძლება მიზანმიმართული შეკითხვებით, რომლებიც სწორედ ტექსტში გამოტოვებულ ადგილებს ეხება და პასუხი შეიძლება პირდაპირ ჩაინეროს გამოტოვებულ ადგილში.

კრამენის თეორიის თანახმად, სასურველია, წერის უნარ-ჩვევის განვითარება კითხვის უნარ-ჩვევის განვითარების პარალელურად მიმდინარეობდეს, ანუ, წერით დავალებას წინ უძღოდეს ტექსტის ნაკითხვა და დამუშავება. ამ ტიპის დავალებებს კითხვიდან წერისკენ მიმართული ენოდება და შეიძლება იყოს შემდეგი სახის: ნაკითხული ტექსტი უნდა დაიშალოს სიტყვებად და წინადადებად, რაც კითხვის პროცესის თანმდევ ასპექტებს წარმოადგენს, ხოლო მას შემდეგ, რაც შემსწავლელი წაიკითხავს და გაიგებს ტექსტს, დაშლის მოცემულ ელემენტებად, მას უკვე შეუძლია საკუთარი ალტერნატიული ტექსტის შექმნა წერილობით. ტექსტის დაშლა-სტრუქტურირებისთვის საუკეთესო დამხმარე საშუალებებია ტექსტის შინაარსისგან დამოუკიდებელი კითხვითსიტყვიანი შეკითხვები (ამაზე დანერჩილებით იხ. თავი „კითხვის უნარ-ჩვევის განვითარება“).

წერის უნარ-ჩვევის განვითარებისთვის კარგია ასევე დავალებები, რომლებიც მიმართულია „ტექსტიდან ტექსტისკენ“ ანუ რომლებშიც შემსწავლელი წერს მოცემულ ტექსტს სხვა პერსონაჟის თვალთახედვით: მაგალითად, ნაცარქექიას ამბის მოყოლა დევის პირით. ამ ტიპის დავალებებს განეკუთვნება ტექსტის შეჯამება ან რეზიუმირება, რომლის შესრულებისთვისაც შემსწავლელმა უნდა განასხვავოს ძირითადი ინფორმაცია ნაკლებმნიშვნელოვანისაგან და მინიმუმამდე შეამციროს ტექსტის მოცულობა შინაარსის დაუმახინჯებლად. ამგვარი დავალების წარმატებით შესრულებისთვისაც აუცილებელია ტექსტის სტრუქტურის გაცნობიერება და გამოკვეთა.

ტექსტის სტრუქტურირებისთვის დავალების გავრცელებული ტიპია ასევე არეული თანამიმდევრობით მოცემული აზრების დალაგება ან აზრებისთვის სათაურის მოფიქრება.

სტრუქტურირების დავალებებს განეკუთვნება სურათებით გადმოცემული ამბის ტექსტად ტრანსფორმირების დავალებებიც. სურათები, ერთი მხრივ, მართავს წერის პროცესს, რადგან მათში ამბის თანამიმდევრობა დადგენილია, მეორე მხრივ კი, შემსწავლელს უტოვებს სუბიექტური აღქმის თავისუფლებას ამბის საკუთარი ვერსიის დანერისას. ამ ტიპის დავალებები სხვადასხვა ფორმით შეიძლება შესრულდეს, შემსწავლელის ცოდნის დონიდან გამომდინარე. შესაძლებელია, დავალება მოითხოვდეს სურათზე მოცემულ ე.წ. „სასაუბრო ღრუბელში“ დიალოგის ტექსტის ჩაწერას და მათზე დაყრდნობით გაბმული ტექსტის აგებას. ცოტა უფრო გართულებული მოთხოვნა იქნება სასაუბრო ღრუბელში მოცემული ტექსტის ტრანსფორმირების მეშვეობით საკუთარი ტექსტის დანერა (პირველი ვარიანტისგან განსხვავებით, გაბმულ ტექსტში სიტყვა-სიტყვით ვერ გადმოვიტანთ სასაუბრო ღრუბელში ჩაწერილ ტექსტს). შესაძლებელია ასევე დასაკავშირებელი დავალების შემუშავება, რომელშიც ცალ-ცალკე არის მოცემული სურათები და სასაუბრო ღრუბელში ჩაწერილი ტექსტები, შემსწავლელმა კი ისინი ერთმანეთთან უნდა დააკავშიროს და ამგვარად დანეროს ამბავი. შესაძლებელია უკუმიმართულებით მუშაობაც და გაბმული ტექსტის, ამბის მიცემა, რომლის მიხედვითაც, სურათების სასაუბრო ღრუბლებში უნდა ჩაინეროს შესაბამისი ფრაზები ან დიალოგი. ძალიან პოპულარულია არეული თანამიმდევრობით მოცემული სურათების დალაგება და ამბის დანერა.

უცხო ენაზე წერის პროცესი

უცხო ენაზე წერის პროცესს ბევრი საერთო აქვს მშობლიურ ენაზე წერის პროცესთან. შემსწავლელი პირველ რიგში ეცნობა დავალების თემას და ფიქრობს, ვინ იქნება მისი ტექსტის პოტენციური მკითხველი. მიუხედავად იმისა, რომ დავალების მკითხველი, როგორც წესი, მასწავლებელი ან ჯგუფელია, მას შეუძლია წარმოიდგინოს, რომ სტატიის მკითხველი რიგითი მოქალაქე იქნება, პირადი წერილის წამკითხველი – მეგობარი და ა.შ. აქედან გამომდინარე, იმისთვის, რომ მკითხველზე ორიენტირებული ტექსტის დანერა შეძლოს, ის საკუთარ თავს უსვამს შემდეგ ან მსგავსს შეკითხვებს:

როგორ დავაინტერესო ჩემი მკითხველი?

რა წინარე ცოდნა აქვს თემის შესახებ ჩემს მკითხველს? რისი ახსნა არ დამჭირდება?

რამდენად აინტერესებს მკითხველს ჩემი თემა?

რამდენად დეტალურად უნდა დავწერო ჩემი თემის შესახებ?

როგორი ენით, სტილით ვწერო?

...

შემდეგ ეტაპზე იწყება საკუთარი წერის პროცესის დაგეგმვა შემდეგი პუნქტების მიხედვით:

თემა: რა აზრები მომდის ამასთან დაკავშირებით?

მკითხველთან დამოკიდებულება: რა უნდა გავითვალისწინო პოტენციურ მკითხველთან დაკავშირებით?

ტექსტის სახეობა: რა უნდა გავითვალისწინო ტექსტის სახეობასთან დაკავშირებით?

შინაარსის გადმოცემა: რისი თქმა მინდა? რა ვიცი უკვე საკითხის შესახებ?

ინფორმაცია: რა სახის ინფორმაცია მჭირდება და როგორ მოვიპოვო ეს ინფორმაცია?

ენობრივი საშუალებები: რა ენობრივი საშუალებები მაქვს სათქმელის უცხო ენაზე გადმოსაცემად?

უკანასკნელი პუნქტის დასახვეწად აუცილებელია ასოციოგრამების ან სხვა მოსამზადებელი საშუალებების მეშვეობით არსებული ენობრივი ცოდნის აქტივაცია, ხოლო აუცილებლობის შემთხვევაში – საჭირო ენობრივი ინვენტარის ლექსიკონში მოძიება. ასევე საჭიროა თემის დასაწერად დამატებითი საინფორმაციო წყაროების მოძიება. ყოველივე ამის შემდეგ შეიძლება უშუალოდ წერის პროცესის დაწყება აზრების გადმოსაცემად ფრაზების ან წინადადებების სახით. აქვე საჭიროა გეგმის ჩამოყალიბება: რა იქნება შესავალში, მთავარ ნაწილსა და დასკვნაში. შემდგომ ეტაპზე შემსწავლელი შეავსებს ნაკლებად ადგილებს და მოიძიებს დამატებით ინფორმაციას ან ენობრივ ინვენტარს სათქმელის უცხო ენაზე გადმოსაცემად, დააღაგებს აზრებს მნიშვნელოვნების მიხედვით, განასხვავებს მნიშვნელოვან აზრებს ნაკლებმნიშვნელოვანისგან და ამგვარად შეადგენს შავ მასალას ტექსტის ასაგებად. ამის შემდეგ შემსწავლელი ლოგიკურად აკავშირებს აზრთა ცალკეულ ჯგუფს ერთმანეთთან და იწყება გაბმული ტექსტის წერის პროცესი. შავი ნაწერის დასრულების შემდეგ ის უნდა გასწორდეს ენობრივ-სტილისტურად და ტექსტს ეძლევა საბოლოო სახე.

თავისუფალი და შემოქმედებითი წერა

თავისუფალი წერისთვის სასურველია შემსწავლელს ბიძგი მიეცეს რომელიმე წყაროს მეშვეობით. ასეთი შეიძლება იყოს არაორდინარული, უჩვეულო სურათი, ორიგინალური გამონათქვამი, ლექსი, მუსიკა... ის, რასაც თვალი არ არის შეჩვეული, უცნაურად აღიქმება და ადამიანის გონებას ფანტაზიის, ფიქრის იმპულსს აძლევს. ასეთია, მაგალითად, სიურრეალისტური პეიზაჟები.

შემოქმედებითი წერისთვის იმპულსი შეიძლება იყოს თვით ტექსტიც: მაგალითად, ექსპერტული ტექსტის შედგენა (ალტერნატიული დაბოლოებით) ან ტექსტის შედგენა პირველი და ბოლო წინადადების მიხედვით.

კარგი შედეგი მოაქვს საკლასო ოთახისგან განსხვავებულ ადგილზე წერას: მაგალითად, მუზეუმში, სამხატვრო გალერეაში, ეზოში ...

შემოქმედებითი, თავისუფალი წერის უპირატესობა ისაა, რომ შემსწავლელი არ არის მოქცეული ჩარჩოებში და ეს ხელს უწყობს წერის ბარიერების გადალახვას; წერის პროცესი „შიგნიდან“ იმართება და შემსწავლელის ინტერესებიდან გამომდინარეობს, ამიტომაც წერის მოტივაცია მაღალია. შემოქმედებითი წერის დროს შემსწავლელს საშუალება აქვს, ექსპერიმენტი ჩაატაროს უცხოურ ენაზე და ენით „ითამაშოს“.

როგორც ზემოთ ვახსენეთ, წერა და შემოქმედებითი წერაც არ არის ინდივიდუალური პროცესი. თანამედროვე მიდგომა ითვალისწინებს ჯგუფურ, კოოპერატიულ წერას, როგორც ენის სწავლების ჩვეულ ელემენტს. ჯგუფური წერის დროს თითოეულ მონაწილეზე ნაკლები დატვირთვა მოდის ინდივიდუალურ წერასთან, რაც ზრდის წერის მოტივაციას. ერთობლივი წერის პროდუქტი ნაკლებ შეცდომას შეიცავს და შინაარსობრივად უფრო კომპლექსური, მრავალფეროვანია. წერის პროცესში იმართება ინტერაქცია, დისკუსია ჯგუფის წევრებს შორის, რაც უფრო მათ ლაპარაკის უნარ-ჩვევას. ჯგუფური მუშაობის დროს წერის მოტივაცია უფრო მაღალია, ხოლო, თუ ჯგუფი სხვადასხვა კულტურის წარმომადგენლებისგან შედგება, ისინი ეცნობიან ერთმანეთის განსხვავებულ (მსოფლ)ხედვას.

წერა საკომუნიკაციო მიზნით

საკომუნიკაციო მიზნით წერა ითვალისწინებს შემსწავლელის მომზადებას რეალური საკომუნიკაციო სიტუაციისთვის. შესაბამისად, წერითი დავალებები ეყრდნობა რეალურ საკომუნიკაციო სიტუაციას, მაგალითად: წერილის, ლია ბარათის, ანკეტის შევსება, ტაბულარული ბიოგრაფიის დაწერა. აღსანიშნავია, რომ წამყვანი როლი ტექსტის ამ სახეობებში წერილს უკავია, რადგან მისი პრაგმატული აუცილებლობა და გამოყენების არეალი ყველაზე მაღალია. წერილის წერაში მოიაზრება ელექტრონული საფოსტო წერილის წერაც, რაც ყოველდღიური აუცილებლობაა თანამედროვე სამყაროში.

შედარებით მაღალ დონეზე შესაძლებელია დავალება იყოს კომენტარის, ოქმის, განმარტებების, ანგარიშისა და სხვა მსგავსი ტექსტების შედგენა, თუმცა ამისთვის საჭიროა შემსწავლელისთვის მართული დავალებების მიწოდება, მაგალითად, მართული დავალებები წერილის დაწერისთვის, ფრაზების ჩამატება უკვე მოცემულ სტრუქტურაში, ტექსტის სტრუქტურის გამოკვეთა, არეული ნაწილების თანამიმდევრულად დალაგება, მოცემული პირობის დახმარებით წერილის დაწერა, წერილზე პასუხი: კლიშეებისა და შესაბამისი სტილის შესახებ ინფორმაციის მიწოდება პირადი და ოფიციალური წერილებისთვის.

თავი 6: გრამატიკის სწავლება

გრამატიკის სწავლება ენის სწავლების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ელემენტია და არა მარტო მასწავლებლის, არამედ ხშირ შემთხვევაში შემსწავლელისთვისაც რთულად ასათვისებელი მასალაა. მასწავლებელს ხშირად ანუხებს ეჭვები იმის შესახებ, რა ფორმით და რა ოდენობით უნდა მიანოდოს შემსწავლელს გრამატიკული მასალა, აუცილებელია თუ არა ყველა წესის ცოდნა, როგორ შეიძლება გამარტივებულად ახსნას ესა თუ ის საკითხი, რატომ ვერ იგებს შემსწავლელი ამა თუ იმ მასალას და ა.შ.

მასწავლებლისთვის, ჩვეულებრივ, შედარებით ადვილია, თვითონ გაიგოს ამა თუ იმ გრამატიკული წესის არსი და კარგად ჩამოაყალიბოს, მაგრამ შედარებით რთულია, რაც შეიძლება მარტივად მიანოდოს შემსწავლელს ეს წესი და გასაგებად აუხსნას. კიდევ უფრო რთულია, მოცემული წესი ისე საინტერესოდ აუხსნას შემსწავლელს, რომ ძიების, აქტიური სწავლის მოტივაცია აღძრას მასში. ცნობილია, რომ შემსწავლელთა უმრავლესობისთვის გრამატიკა მოსაწყენ, რთულ მასალასთან ასოცირდება და მისი შესწავლის მოტივაცია შედარებით დაბალია. ამ თავში წარმოგიდგინთ, თუ როგორი უნდა იყოს თანამედროვე გრამატიკის, ე.წ. „შემსწავლელის გრამატიკის“ არსი და როგორ შეიძლება დაეძლიოთ ხსენებული პრობლემები.

გრამატიკის სახეობები

დღემდე ქართულისა და სხვა უცხო ენების სწავლებისას გავრცელებულია შეხედულება, რომ შემსწავლელმა ყველა გრამატიკული წესი და ტერმინი უნდა ისწავლოს, მაგრამ, თუ გავითვალისწინებთ იმ შედეგს, რომელიც ასეთი თეორიული სწავლების შედეგად გვაქვს, ისმის კითხვა, რამდენად აუცილებელია შემსწავლელისთვის ამ თეორიული წესებისა და ტერმინების სწავლა? თუ შევადარებთ ერთმანეთს მშობლიურ ენაზე მოსაუბრე რიგით ქართველს და ქართულის, როგორც უცხო ენის, შემსწავლელს, შევამჩნევთ შემდეგს: რიგითმა ქართველმა შეიძლება ვერ ჩამოთვალოს მწკრივები და ვერ დაასახელოს ბრუნვის ნიშნები, მაგრამ იშვიათად თუ უშვებს მარტივ შეცდომებსაც კი ენის გამოყენებისას. უცხოელს გაცნობიერებულად აქვს ნასწავლი ესა თუ ის მწკრივი და ბრუნვის ნიშნები, მაგრამ ბევრ შეცდომას უშვებს სამეტყველო ქმედებების დროს მათი გამოყენებისას.

არსებობს გრამატიკის სხვადასხვა გაგება (იხ. დავალება 1 პრაქტიკული დავალებების კრებულში) და მისი სხვადასხვა სახეობა. ჰელბიგი (1981) გამოყოფს გრამატიკის 3 ძირითად სახეობას: A, B და C.

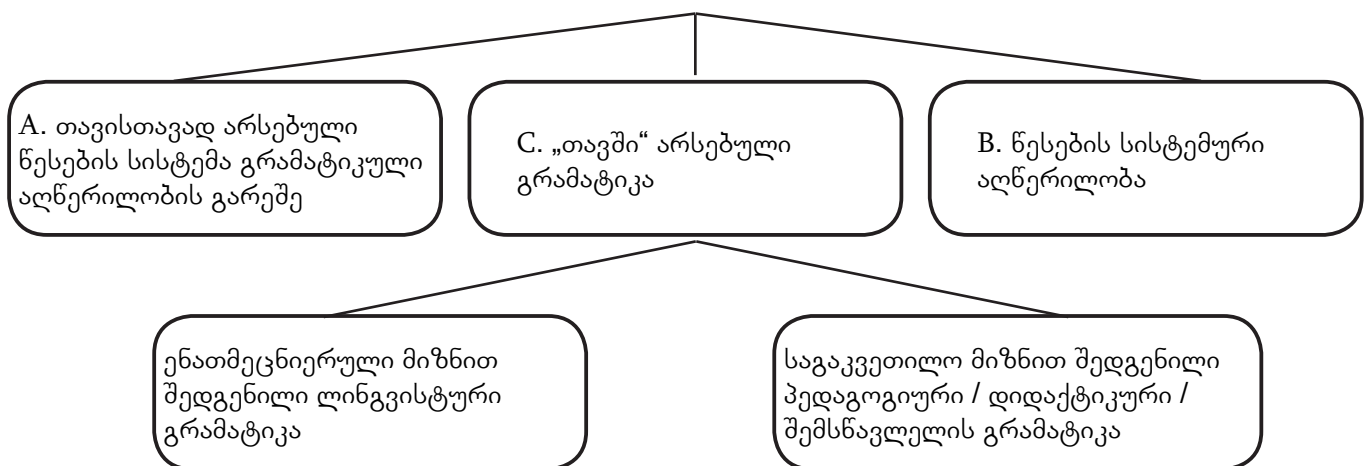
A. „გერმანული გრამატიკა უფრო რთული მეჩვენება, ვიდრე ინგლისური“.

ამ სახეობის გრამატიკაში ჰელბიგი გულისხმობს ენის წესების სისტემას, რომელიც თავისთავად არსებობს, ლინგვისტიკის კლასიფიცირების გარეშე (მაგ., არსებობს ენები, რომელთათვის არ შემუშავებულა გრამატიკა, მაგრამ, მიუხედავად ამისა, ამ ენებს თავიანთი გრამატიკა აქვთ – მის გარეშე ენა არ არსებობს.)

B. „დუდენის ახალი გრამატიკა ვიყიდე“ – ამ სახეობის გრამატიკაში იგულისხმება ენათმეცნიერის მიერ აღწერილი ენის წესების სისტემა. ენათმეცნიერული გრამატიკები, თავის მხრივ, იყოფა სხვადასხვა სახის გრამატიკებად: მაგ., დესკრიფციული, პრესკრიფციული. ენათმეცნიერების მიერ შემუშავებული გრამატიკული მოდელები გარკვეულწილად გამოიყენება უცხო ენების სახელმძღვანელოებში.

C. „კარგი გამოთქმა აქვს, მაგრამ გრამატიკაში სუსტია“ – გრამატიკის ამ სახეობაში იგულისხმება წესების სისტემა, რომელსაც შემსწავლელი ენის გაკვეთილზე ითვისებს ან თუნდაც არასისტემურად ეუფლება მის გარეშე. მას შეიძლება ეწოდოს მენტალური გრამატიკაც, ანუ გრამატიკა, რომელიც „თავში“ გვაქვს.

გრაფიკულად ეს სქემა შემდეგნაირად შეიძლება გამოისახოს³¹:



31 H. Funk, M. Koenig. (1991). Grammatik lehren und lernen. München: Goethe-Institut. გვ. 12.

გრამატიკა

A. თავისთავად არსებული წესების სისტემა გრამატიკული აღწერილობის გარეშე

ჩვენი ინტერესის საგანი პედაგოგიური გრამატიკაა, რომლის ძირითადი არსი შემდეგშია:

- პედაგოგიური გრამატიკა ითვალისწინებს, თუ რა წინარე ცოდნა, მოთხოვნილება და საჭიროება აქვს შემსწავლელს და ამ წინაპირობებზე დაყრდნობით ირჩევს წესებს და განსაზღვრავს მათ აღწერილობას.
- პედაგოგიური გრამატიკის მიზანია, დამხმარე საშუალებები მიანოდოს შემსწავლელს კითხვის, წერის, მოსმენისა და ლაპარაკის დროს და არა – გაკვეთილის თვითმიზნად აქციოს იგი.
- ლინგვისტური გრამატიკისგან განსხვავებით, პედაგოგიური გრამატიკა არ გვაძლევს სისტემის სრულ აღწერილობას, არამედ სისტემის ან წესის მხოლოდ იმ ნაწილს იღებს და აღწერს, რომელიც საჭიროა უცხო ენაზე ამა თუ იმ საჭიროების განსახორციელებლად.
- თვით გრამატიკის წარმოჩენის დროსაც, ლინგვისტური გრამატიკისგან განსხვავებით, მიმართავს ახსნის მაქსიმალურად გამარტივებულ გზებსა და საშუალებებს, როგორებიცაა: სურათები, ვიზუალიზაციის ხერხები, რათა ესა თუ ის წესი თუ სტრუქტურა ადვილად აღსაქმელი იყოს შემსწავლელისთვის.

შესაჯამებლად შეიძლება ითქვას, რომ პედაგოგიური გრამატიკის ამოცანაა, იყოს მიზნის მიღწევის საშუალება, რათა შემსწავლელმა შეძლოს მართებულად აითვისოს და ადეკვატურად გამოიყენოს ენობრივი სტრუქტურები ენობრივი ქმედების დროს და არ იყოს საგაკვეთილო პროცესის თვითმიზანი, როგორც ეს მოძველებულ, ტრადიციულ ენის გაკვეთილზე ხდებოდა ხოლმე.

ძირითადი განსხვავება ლინგვისტურ და პედაგოგიურ ანუ შემსწავლელის გრამატიკას შორის წარმოდგენილია შემდეგ ცხრილში (რაინერ შმიდტის მიხედვით):

ლინგვისტური გრამატიკა	პედაგოგიური გრამატიკა
ტოტალურობა (განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა წესების გამონაკლისებს)	არჩევითობა
აბსტრაქტული აღწერილობა	კონკრეტული, თვალსაჩინო აღწერილობა
მოკლე აღწერილობა	ვრცელი აღწერილობა (განსაკუთრებით იმ ელემენტებისა, რომლებიც განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მოცემული მიზნისთვის)
არ არის გათვალისწინებული შემსწავლელის ფსიქოლოგია	შემსწავლელის ფსიქოლოგიის კუთხით გათვალისწინებულია შემდეგი ასპექტები: <ul style="list-style-type: none"> • რამდენად გასაგებია მასალა; • რამდენად კარგად შეიძლება მასალის დამახსოვრება; • რამდენად კარგად შეიძლება მასალის გამოყენება.

რ.შმიდტი, 1990:153

წერის და მითყველების გრამატიკა

გრამატიკაზე საუბრისას მნიშვნელოვანია განვასხვავოთ წერისა და მეტყველების გრამატიკა. ტრადიციულად, გრამატიკოსები ნაწერი ენის გრამატიკას აღწერდნენ. შესაბამისად, მშობლიურ ენაზე წერას, აზრის გადმოცემას ყველა ჩვენგანი ამ გრამატიკით ვსწავლობთ. თუმცა, თუ ქვემოთ მოცემულ დიალოგს დავაკვირდებით, დავინახავთ, რომ ჩვენ მიერ ნასწავლი გრამატიკული წესებიდან ბევრი უგულებელყოფილია:

1: ელენე, შენთვის კარგი ამბავი მაქვს.

2: მართლა? რა ამბავი?

1: მოკლედ, მართალია იწყება იმ ადამიანების მხარდასაჭერად, ვინც სავარძელშია. ჩვენი ორგანიზაცია ჩართულია ამ ამბავში და მინდა, რომ შენ სახელზე ვირბინო.

3: ირბინო? შენ?

2: მაგარია

1: ძალიან. პეტრე, ნუ გეპარება ეჭვი ჩემ შესაძლებლობებში. ეგ – ერთი. და მეორე – სპრინტერობა არ არის იქ საჭირო, მთავარი სოლიდარობაა. შენც წამოდი, ელენე, მონაწილეებს წვეს მიაწვდი, წყალს.

2: უი! დიდი სიამოვნებით.

4: იცით, მამ, მეც წამოვალ, თუ რამეში გამოგადგებით.

1: შენც ირბინე.

4: ვირბინო?

1: ხო.

4: ჰმ... სიამოვნებით.

2: პეტრე, შენ?

3: ააა, მე არ მიყვარს სირბილი.

2: ისე ცოტა მოსუქდი, პეტრე, შენ ამ ბოლო დროს.

3: ოოო, კარგი რა ეხლა.

2: თინა, უთხარი რამე.

1: რა ვუთხრა, თუ თვითონ არ უნდა, არ გახდება.

3: არა, არ შეიძლება, სხვა თემაზე ვილაპარაკოთ?

2: როგორ არ უყვარს, შენიშვნას რომ იღებს!

კარგი, რა მოხდა ეხლა.

1: პეტრე!

(ჩემი ცოლის დაქალები, სერია 7, სეზონი 5, 13:55-14:57)

<https://www.youtube.com/watch?v=DXAuMo7GjjM>

შეამჩნევდით, რომ არაფორმალური მეტყველების ეს ნიმუში აღსაქმელად საკმაოდ რთულია, მაგრამ ყველა ვთანხმდებით (განსაკუთრებით მაშინ, თუ დიალოგის ვიდეოჩანაწერსაც ვნახავთ), რომ ასეთი ფრაზები საკმაოდ ხშირია ზეპირ მეტყველებაში. ენის შემსწავლელმა რომ დაწეროს ფრაზა „ირბინო შენ?“, მასწავლებელი მას აუცილებლად გაუსწორებს, მაგრამ იგივე ფრაზა ბუნებრივად ჟღერს აღნიშნულ დიალოგში. სალაპარაკო ენის გრამატიკას საკუთარი პრინციპები, დისკურსის განსხვავებული მარკერები გააჩნია³², მაგ.: შორისდებულები, ორჭოფობის გამომხატველი ბგერები, ელიფსი, შეკითხვა-ექო (ირბინო? შენ?) და ა.შ. ამკარაა, რომ წერისა და მეტყველებისთვის სხვადასხვა გრამატიკაა საჭირო, როგორც ამას კერტერი და მაკკარტი მიიჩნევენ³³. მეტყველების გრამატიკის სწავლებაში კი დღეს უკვე ფართოდ გამოიყენება ზეპირმეტყველების კორპუსები, რაც ქართული ენისთვის ჯერ არ არსებობს.

გრამატიკული პრობლემა სახელმძღვანელოებში

გრამატიკული წესების მოცემულობა და აღწერილობა განსხვავებულია ყველა სახელმძღვანელოში. ზოგიერთი გრამატიკული ფენომენი ერთ სახელმძღვანელოში შეიძლება დეტალურად იყოს დამუშავებული, ხოლო მეორეში – სრულიად უგულებელყოფილი. მართალია, საერთო ევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩო გვაძლევს ცალკეული დონისთვის შესასწავლი აუცილებელი გრამატიკული ფენომენების ჩამონათვალს, მაგრამ თუ რა მოცულობით და რა ფორმით შევა ეს ფენომენები სახელმძღვანელოში, ამას ავტორის ან ავტორთა ჯგუფის დიდაქტიკური კონცეფცია განსაზღვრავს. ასე რომ, ზუსტი რეცეპტი, თუ როგორ უნდა იყოს კონკრეტული წესი წარმოდგენილი სახელმძღვანელოში, არ არსებობს. იმისთვის, რომ გაეცნოთ სახელმძღვანელოებში გრამატიკული მასალის სტრუქტურირებისა და წარმოდგენის ფორმებს და შეხედულება ჩამოგიყალიბდეთ იმაზე, თუ რა პროგრესით ისწავლება ან უნდა ისწავლებოდეს გრამატიკა, რომელი სტრუქტურა რის შემდეგ უნდა ისწავლებოდეს, გთხოვთ შეასრულოთ დავალებები 6.2, 6.3 და 6.4 დანართში.

როგორც დავალებების შესრულებისას შეამჩნევდით, სახელმძღვანელოს სარჩევიდანაც ჩანს, თუ რა მეთოდით არის მოწოდებული გრამატიკა. თუ სახელმძღვანელო გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდით არის შედგენილი, სარჩევიც ქარბობს გრამატიკული ტერმინები, მასალა დალაგებულია არა მისი გამოყენების სიხშირის, არამედ ლინგვისტური სტრუქტურის მიხედვით (მაგ., ბრუნების / უღლების პარადიგმები ერთიანად არის მოცემული), ხოლო თანამედროვე მეთოდით შედგენილ სახელმძღვანელოში გრამატიკული მასალის პროგრესია განისაზღვრება ტექსტების/შინაარსობრივი სიტუაციებიდან გამომდინარე. გრამატიკა მოცემულია ზუსტად იმ ოდენობით და იმ ფორმით, რამდენადაც ეს საჭიროა ამა თუ ის სიტუაციაში ადეკვატური და გამართული ენობრივი ქმედებისთვის. მაგალითად, არსებითი სახელის ბრუნება ისწავლება არა შეიდივე

32 Biber et al. Longman Grammar of Spoken and Written English, Pearson Education, 1999, გვ. 1066-1108

33 Carter et al., Telling tales grammar, the spoken language and materials development, In B. Tomlinson (Ed) Materials development in language teaching, Cambridge, Cambridge University Press 1998, გვ. 67-86.

ბრუნვის პარადიგმის სახით, არამედ ნაწილ-ნაწილ, ფრაგმენტულად, კონკრეტული სიტუაციური ტექსტიდან გამომდინარე. გრამატიკა ყოველთვის ინტეგრირებულია კონტექსტში და არასდროს არ დგას განცენებულად.

ტექსტისა და გრამატიკის ურთიერთკავშირის გასაანალიზებლად გთხოვთ შეასრულოთ დავალება 6.5 დანართში.

რით განისაზღვრება გრამატიკული პრობლემა?

როგორც ზემოთ მოცემულ დავალებებზე მუშაობისას შეამჩნევდით, გრამატიკული პროგრესია ყველა სახელმძღვანელოში განსხვავებულია, რასაც არა მარტო არჩეული მეთოდი განსაზღვრავს, არამედ სხვა კრიტერიუმებიც. სახელმძღვანელოში მოცემული მათი არჩევანი, წესების სწავლების თანამიმდევრობა და ცალკეული წესისთვის მეტი ან ნაკლები მნიშვნელობის მინიჭება არა მარტო სახელმძღვანელოს ავტორის პრეროგატივაა. ისმის კითხვა: თავად ენა განსაზღვრავს გრამატიკულ პროგრესიას თუ მასწავლებელს შეუძლია შეცვალოს ის თავისი შეხედულებისამებრ გარკვეულ კრიტერიუმებზე დაყრდნობით, რათა უფრო ეფექტური გახადოს სწავლების პროცესი?

იმისთვის, რომ თავადაც შეგექმნათ წარმოდგენა ამ საკითხზე, გთხოვთ შეასრულოთ დავალება 6.6 დანართიდან.

ამ დავალების შესრულებისას შეამჩნევდით, რომ სისტემური გრამატიკა არ არის შემსწავლელისთვის საუკეთესო ფორმა ენის სტრუქტურის ასათვისებლად. ეფექტური გრამატიკული პროგრესია ეყრდნობა შემდეგ სამ კრიტერიუმს:

- **ენის სისტემურობა:** გრამატიკული პროგრესია, რომელსაც თვით ენის სისტემა განსაზღვრავს. მაგალითად, ქართულ ენაში ყველაზე მნიშვნელოვანი ბრუნვებია სახელობითი და მიცემითი, რადგან ამ ორი ბრუნვის გარეშე შეუძლებელია სუბიექტისა და ობიექტების მარკირება და ხშირ შემთვევაში მარტივი წინადადების აგებაც კი.
- **დიდაქტიკური კრიტერიუმი** ითვალისწინებს, თუ რა არის უფრო ადვილად ასათვისებელი შემსწავლელისთვის, რა – შედარებით რთული, რისი ათვისება/დაძლევა შეუძლია შემსწავლელს მოცემულ ეტაპზე. მაგალითად, სახელობითი და მიცემითი ბრუნვები უფრო მარტივი ასათვისებელია, ვიდრე მოთხრობითი ბრუნვა, რომლის ნიშანი ფუძის დაბოლოებაზე არის დამოკიდებული (-მა, -მ), განსხვავებით სახელობითისგან, რომელსაც მხოლოდ ერთი ნიშანი აქვს (-ი ან უნიშნოა ხმოვანფუძიან სახელთან) და მიცემითი, რომელსაც ფუძის მიუხედავად ერთი ნიშანი აქვს (-ს). ხოლო სამივე ერთად (წოდებითი ბრუნვაც) უფრო მარტივად ასათვისებელია, ვიდრე ნათესაობითი, მოქმედებითი და ვითარებითი ბრუნვები მათი დერივაციის პრობლემების გამო (კუმშვა, კვეცა).
- **პრაგმატული კრიტერიუმი** ითვალისწინებს შემსწავლელის მიერ მოცემულ ეტაპზე ენის გამოყენებისთვის ყველაზე აუცილებელ თემატურ ერთეულებს რაციონალური თვალსაზრისით. მაგალითად, ენის შესწავლის პირველ ეტაპზე სახელობითი ბრუნვის შემდეგ ყველაზე აუცილებელია მიცემითი ბრუნვის ათვისება და არა მოთხრობითისა, რადგან პირველ ეტაპზე შემსწავლელისთვის უფრო მნიშვნელოვანია ანმყო დროის ათვისება, რომელშიც სახელობითი და მიცემითი ბრუნვები ჭარბობს, ხოლო შემდეგ – წყვეტილი დროისა, რომლის „კუთვნილებაც“ გახლავთ მოთხრობითი ბრუნვა (ცალკეული გამონაკლისის გარდა).

სახელმძღვანელოში გრამატიკული პროგრესიას განსაზღვრავს ეს სამი ძირითადი ფაქტორი, რის მიხედვითაც უნდა შეირჩეს შესაფერისი ეტაპი ამა თუ იმ გრამატიკული სისტემის თუ წესის სწავლებისთვის. როცა სამივე კრიტერიუმი შესაბამისობაშია, შედარებით მარტივია გრამატიკული პროგრესიის ცალკეული საკითხის გადაწყვეტა, მაგრამ ზოგ შემთხვევაში გვაქვს ისეთი სირთულეები, როცა, მაგალითად, პრაგმატული კრიტერიუმით შემსწავლელისთვის გარკვეულ ეტაპზე დგება გრამატიკული ფენომენის გამოყენების საჭიროება, მაგრამ მოცემული ფენომენი დიდაქტიკური თვალსაზრისით საკმაოდ რთულია ასათვისებლად. ასეთ შემთხვევაში უნდა განისაზღვროს, რომელ კრიტერიუმს ენიჭება უპირატესობა. მაგალითად, განვიხილოთ ინვერსიული ზმნები, კერძოდ ზმნა „მქვია“. ამ ზმნის გამოყენების პრაგმატული აუცილებლობა საკმაოდ მაღალია ენის შესწავლის საწყის ეტაპზევე (ერთ-ერთი პირველი ენობრივი ქმედება, რომელიც ესაჭიროება შემსწავლელს, ესაა მიზნობრივ ენაზე თავის წარდგენის აუცილებლობა). ამის გამო, მიუხედავად ენობრივი სირთულისა, უპირატესობა ენიჭება პრაგმატულ კრიტერიუმს: ამ ზმნის სწავლება დასაშვებია პირველივე გაკვეთილებზე, თუმცა მხოლოდ ფრაგმენტულად, არავითარ შემთხვევაში უღლების სრული პარადიგმის სახით; საკმარისია მხოლოდ პირველი და მეორე პირის სწავლება და განსხვავებული პირის ნიშნების (იგულისხმება სუბიექტური პირის ნიშნების მაგივრად ობიექტურის გამოყენება) ახსნა არა სუბიექტური და ობიექტური უღლების დონეზე, არამედ უფრო მარტივად, როგორც სახელის „კუთვნილების“ გამომხატველი მარკერებისა. პირის ნიშნებისა და უღლების პარადიგმის ახსნა შესაძლებელია მოგვიანებით, როცა ცალკეული სიტუაციური ტექსტებიდან და დიალოგებიდან უღლების / პირის ნიშნების საკმაოდ რაოდენობის ნიმუშები „დაუფროვდება“ ენის შემსწავლელს.

გრამატიკული მასალის დამუშავების ფაზები

პედაგოგიური გრამატიკა ითვალისწინებს გრამატიკის სწავლების ინტეგრირებას სხვა უნარ-ჩვევების სწავლებასთან და მის მიწოდებას შესაბამის კონტექსტში. ასეთი მიდგომით გრამატიკა ისწავლება არა როგორც დამოუკიდებელი დისციპლინა, არამედ გრამატიკული ფენომენების გაცნობას წინ უძღვის თავდაპირველად მოცემული (წასაკითხი ან მოსასმენი) ტექსტის გაცნობა და მისი გაგების შესამომწებელი რეცეფციული დავალებების შესრულება. გლობალური და სელექციური³⁴ დავალებების შესრულების შემდეგ ტექსტის დეტალური გაგების ფაზაში იწყება გრამატიკულ ფენომენტთა იდენტიფიცირება, ანუ შემსწავლელი ეძებს, „აგროვებს“ მაგალითებს ტექსტიდან, ხოლო შემდეგ გრამატიკული მოვლენის ფორმისა და შინაარსის გაანალიზების შედეგად თვითონვე ადგენს წესს შესაბამისი დავალებების საშუალებით. გავარჯიშება-გამოყენების ფაზაში კი შემსწავლელს მიეწოდება შესაბამისი თემატური რეპროდუქციული დავალებები იმისთვის, რომ სხვადასხვა ენობრივ სიტუაციაში მართებულად შეძლოს ნასწავლი გრამატიკული მასალის გამოყენება.

გრამატიკული სტრუქტურების ვიზუალიზაცია

ამ თავის დასაწყისში ვახსენებ, რომ მასწავლებლისთვის ერთ-ერთ სირთულეს წარმოადგენს მარტივად და თვალსაჩინოდ აუხსნას გრამატიკული წესი შემსწავლელს. სანამ ამ პრობლემის განხილვას დავიწყებდეთ, გთხოვთ გაიხსენოთ, გაანალიზოთ თქვენი გამოცდილება და შეასრულოთ დავალება 6.7 დანართში.

ამ პრობლემის გადაჭრის ერთ-ერთი საშუალებაა გრამატიკული სტრუქტურის თუ წესის ვიზუალიზაცია, რაც, ერთი მხრივ, უფრო საინტერესოს ხდის გრამატიკას, ხოლო, მეორე მხრივ, შემსწავლელი უფრო ადვილად აღიქვამს და იმახსოვრებს გრამატიკულ წესებს. ვიზუალური საშუალებებიდან აღსანიშნავია:

- სურათები;
- ნახატები;
- სქემები;
- გეომეტრიული ფიგურები;
- გრაფიკული საშუალებები;
- ფერები;
- შრიფტების ნაირსახეობა.

ჩამოთვლილი საშუალებებიდან ყველაზე ფართოდ გავრცელებულია სხვადასხვა **გრაფიკული საშუალების** გამოყენება წესის ასახსნელად, კერძოდ:

მუქი,

დახრილი,

ხაზგასმული,

შედარებით დიდი,

და სხვა სხვადასხვა სახის ასოები;

სხვადასხვა სახის ნიშანი, მაგ. მნიშვნელოვანი ინფორმაცია (!) და სხვ.

უნდა აღინიშნოს, რომ გრაფიკული საშუალებების სიჭარბემ შეიძლება გამოიწვიოს უკუეფექტი და აჭრელებით ნაკლებ თვალსაჩინოდ გახადოს ასახსნელი მასალა. ამიტომ ზომიერების დაცვა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია გრამატიკული სტრუქტურების პრეზენტაციის დროს გრაფიკული საშუალებებით.

ბევრი მასწავლებელი მიჩვეულია სხვადასხვა ფერით მუშაობას, მაგ., ბრუნვის ნიშანს გამოყოფს სხვა ფერის ცარცით ან მარკერით. აქაც საჭიროა ზომიერების დაცვა, რომ თავიდან ავირიდოთ ფერთა სიჭრელე წესის ახსნისას. იდეალურია, როცა მასწავლებელი თითოეულ ფერს თავის ფუნქციას მოუძებნის და ყოველთვის ერთი და იმავე ფუნქციით გამოიყენებს რომელიმე ფერის მარკერს თუ ცარცს.

გეომეტრიული ფიგურების ვარიაციები გამოიყენება სხვადასხვა ბრუნვის, მეტყველების ნაწილის, წინადადების წევრის, ზმნისწინისა და სხვა გრამატიკულ ფენომენტთა მარკირებისთვის. ყველაზე გავრცელებულია ფიგურები:

ოვალი, წრე, მართკუთხედი და ოთხკუთხედი.

მაგალითად:

მარინა

მთაში

მიდის

გეომეტრიული ფიგურების გამოყენება ეფექტურია სხვადასხვა ტიპის დავალებებში და ასევე ბარათებით მუშაობისას, მაგალითად, როცა წინადადების წყობას ვასწავლით.

ვიზუალიზაცია განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია გრამატიკული სტრუქტურების სწავლისას, რადგან გრამატიკა შედარებით აბსტრაქტული სფეროა, ხოლო ასეთი ელემენტების აღქმა და, მით უმეტეს,

³⁴ გლობალური, სელექციური და დეტალური გაგებისთვის იხილეთ თავი „კითხვის უნარ-ჩვევის განვითარება“.

დამახსოვრება საკმაოდ რთულია. ადამიანის გონება ბევრად უფრო მარტივად აღიქვამს და უკეთესად იმახსოვრებს ვიზუალურ ხატს. შესაბამისად, თვალსაჩინოდ წარმოჩენილი წესი ბევრად უფრო იოლია აღსაქმელად, ვიდრე ვერბალური სახით, აბსტრაქტულად წარმოდგენილი. სწავლის ეფექტურობას კიდევ უფრო ზრდის კონტექსტურობა და სურათები ან ნახატები, რომლებიც გრამატიკულ ფენომენებს წარმოაჩენს. გრამატიკის ახსნისას სურათი ყველაზე ხშირად გამოიყენება ადგილმდებარეობის ან მიმართულების აღმნიშვნელი თანდებულების სწავლებისას. კერძოდ, თანდებულების ახსნისა და გავარჯიშების საუკეთესო საშუალებაა რუკა „სად მდებარეობს / სად მიდის...?“ შეკითხვებზე პასუხის სახით.

გრამატიკულ (და არა მარტო გრამატიკულ) ფენომენტთა გაგება-გავარჯიშების ხარისხი კიდევ უფრო იზრდება, თუ სწავლების პროცესში ემოციური მხარეც არის ჩართული ისე, რომ შემსწავლელმა ვერც კი შეამჩნიოს, რომ მას გრამატიკაში ავარჯიშებენ. მისთვის მთავარი უნდა იყოს დავალების შინაარსობრივი პლანი, რომლის შესრულებისას ძალაუვნებურად დასჭირდება გრამატიკული სტრუქტურებისა და წესების გამოყენება. თუ რამდენად არის შესაძლებელი ამ ფორმით გრამატიკული სტრუქტურების გავარჯიშება, შეგიძლიათ თქვენ თვითონ სცადოთ დანართში 6.8 დავალების შესრულებისას.

გრამატიკის სწავლება თამაშით

სწავლების თანამედროვე ეტაპზე თამაშმა მნიშვნელოვანი ადგილი დაიკავა სასწავლო პროცესში. დადგენილია, რომ ეს დროის კარგვა კი არ არის, როგორც ძველად ითვლებოდა, არამედ მნიშვნელოვნად ეხმარება შემსწავლელს ახალი მასალის ათვისება-გავარჯიშებაში და თამაში მეცადინეობის სინონიმურ ცნებად განიხილება ამ კონტექსტში³⁵. გაიხსენეთ, გითამაშეთ თუ არა უცხო ენის გაკვეთილზე და რას ისახავდა მიზნად ეს თამაშები (იხ. დავალება 6.9 კრებულში).

თამაშის უმნიშვნელოვანესი ნაწილია შესავალი, რადგან მასზეა დამოკიდებული თამაშის წარმატებით ჩატარება. შემსწავლელი კარგად უნდა გაეცნოს თამაშის დეტალებს, რათა შეძლოს მისი წესების მართებულად გამოყენება თამაშის დროს და თამაშის შემდეგ.

გთავაზობთ გრამატიკული თამაშების რამდენიმე ვარიანტს.³⁶

გრამატიკული თამაშის გავრცელებული ნაირსახეობაა სიტყვების პოვნა ასოების ოთხკუთხედში.

მაგალითისთვის შევადაროთ ზმნების პარადიგმის სწავლებას, ერთი მხრივ, ტრადიციული მეთოდით და, მეორე მხრივ, თამაშით.

გრამატიკულ-მთარგმნლობითი მეთოდით ზმნის ფორმების სწავლების პროცესი შემოიფარგლება სახელმძღვანელოში მოცემული ზმნის ფორმების დაზეპირება-გამოკითხვით. ჩამოვთვლით რამდენიმე პრობლემას, რომლებიც წარმოიქმნება ამ ფორმით სწავლების დროს:

- მასწავლებელი მშობლიურ ენაზე ხსნის გრამატიკულ წესებს;
- მასწავლებელი ცალ-ცალკე აუღლებს ყველა ზმნას;
- მასწავლებელი მხოლოდ ზოგიერთ მოსწავლეს რთავს საგაკვეთილო პროცესში;
- თითოეული მოსწავლე მხოლოდ რამდენიმე წამით არის საგაკვეთილო პროცესის აქტიური მონაწილე, როცა პასუხს სცემს მასწავლებლის შეკითხვას;
- მოსწავლეები ცდილობენ შეინარჩუნონ პასიური როლი, რომ არ მოუწიოთ პასუხის გაცემა;
- თუ მასწავლებელი რიგრიგობით ეკითხება მოსწავლეებს, თითოეულს გამოთვილილი აქვს, როდის იქნება მისი ჯერი და მხოლოდ მოცემულ სიტყვაზე ან წინადადებაზე ფიქრობს;
- მოსწავლეები ავტომატურად აუღლებენ ზმნებს ცხრილების საშუალებით;
- მოსწავლეები მხოლოდ მეხსიერებასა და რეპროდუცირების უნარს ივარჯიშებენ, მაგრამ უყურადღებოდ რჩებათ პროდუცირებისა და ენის დამოუკიდებლად გამოყენების უნარი.

შედეგი ისაა, რომ მოსწავლეები ერთმანეთისგან იზოლირებულნი არიან საკვეთილზე და მხოლოდ მასწავლებელთან აქვთ კონტაქტი; მათი ყველა აქტივობა შემოიფარგლება დავალების შესრულებით. მოსწავლეთა მხოლოდ მცირე ნაწილი „ლაპარაკობს“, დანარჩენები კი ჩუმად სხედან.

ამ პრობლემების თავიდან აცილება და გრამატიკული სტრუქტურების უკეთ გავარჯიშება შეიძლება თამაშის პრინციპით. გთავაზობთ დავალებას ზმნის მოძიებისთვის. იხ. დავალებების კრებული, დავალება 6.10.

ამ დავალებაში მოცემული ფორმით მუშაობას შემდეგი უპირატესობა აქვს:

- შემსწავლელმა უნდა ამოხსნას „ფორმულა“;
- ყველა მოსწავლე ერთდროულად მუშაობს;
- მასწავლებელს აქვს საშუალება ყველასთან მივიდეს და შედარებით ნელა მომუშავე მოსწავლეებს დაეხმაროს;
- მოსწავლეები წყვილებში მუშაობენ, ერთმანეთს ეხმარებიან და მსჯელობენ გრამატიკაზე;
- მოსწავლეები „დაცულად“ გრძნობენ თავს წყვილებში, არ ერიდებათ ერთმანეთთან უცხო ენაზე საუბარი, რადგან მასწავლებელს არ ესმის მათი შეცდომები.

35 H. Funk, M. Koenig. (1991). Grammatik lehren und lernen. München: Goethe-Institut. გვ. 95.

36 იქვე, გვ. 95.

შედეგი: მოსწავლეები აქტიურად არიან ჩართულნი საგაკვეთილო პროცესში; ისინი სხვადასხვა აქტივობას ასრულებენ: დისკუსიას აწარმოებენ არჩევანის სისწორეზე, ამონერენ ნაპოვნ ფორმებს და შეავსებენ დანარჩენს დამოუკიდებლად, ამასთან, მუდმივ ინტერაქცია აქვთ ერთმანეთთან.

ასეთი გაკვეთილი უფრო საინტერესო და სახალისოა, ვიდრე ისეთი, რომელზედაც მასწავლებელი მუდმივად „არასასიამოვნო“ შეკითხვებს უსვამს მოსწავლეებს გრამატიკულ ფორმებსა თუ წესებზე. თამაშის მსვლელობისას გასათვალისწინებელია შემდეგი გარემოებები:

- მოსწავლეებს წყვილებში მუშაობის დროს მხოლოდ ერთი სამუშაო ფურცელი უნდა ჰქონდეთ, რათა ცალ-ცალკე არ იმუშაონ;
- ერთ გამარჯვებულზე ორიენტირებული თამაშის დროს ყურადღება უნდა მიექცეს იმას, რომ ყველა თანაბარ პირობებში იყოს (მაგ., სამუშაო ფურცელი ყველას ცარიელი მხრიდან დაურეგდეს, რომ წინასწარ ჩახედვა ვერ მოასწრონ);
- თამაში დინამიკური უნდა იყოს. მაგ., ტაშის დაკვრაზე ყველა მარჯვენა მენწყილე გადაჯდეს გვერდით მაგიდაზე და მისთ.

თამაშის დინამიკურობის გაზრდისთვის შესაძლებელია მასში ისეთი ვარიაციების ჩართვა, როგორცაა ყოველი მარჯვენა მენწყილის ჩანაცვლება მეზობელ წყვილში გარკვეული დროის შემდეგ, რის შედეგადაც ჯგუფში მოძრაობა შემოდის, ხოლო, თუ წყვილებში განაწილებისას უთანასწორობა იყო, შესაძლებელი ხდება ამ პრობლემის მოგვარებაც; გარდა ამისა, მოსწავლეები ინტენსიურ ინტერაქციაში არიან ერთმანეთთან და ცდილობენ სწრაფად და კარგად შეასრულონ დავალებები.

გრამატიკული თამაშის სხვა მოდელებიდან გავრცელებულია ბარათებით თამაში, გამოცანა ან შეჯიბრი, შეცდომების გასწორება თამაშით, მეხსიერების გასავარჯიშებელი თამაში (ე.წ. „ორობანა“ ან „მემორი“) და უამრავი სხვა.

გრამატიკული წესების სწავლა თვითაღმოჩენით

თვითაღმოჩენით სწავლა არა მარტო ენების დიდაქტიკის სფეროს კუთვნილებაა, არამედ, ზოგადად, ნებისმიერი საგნის შესწავლის ქვაკუთხედად მიიჩნევა თანამედროვე მეთოდოლოგიაში. ადრინდელი მეთოდებისგან განსხვავებით, რომელთა მიხედვით მასალა მზა სახით მიეწოდებოდა შემსწავლელს, დღევანდელი სახელმძღვანელოები უპირატესობას ანიჭებს აქტიურ შემსწავლელს, რომელიც თავად არის ძიების პროცესში და თავადვე „აღმოაჩენს“ გრამატიკულ წესებს. ასეთი მეთოდით სწავლების შედეგად შემსწავლელი უკეთ გაიაზრებს გრამატიკულ მასალას და უფრო კარგადაც ამახსოვრდება, რადგან საკუთარი შრომით ანუ ძიებით აქვს ცოდნა შექმნილი. გრამატიკის თვითაღმოჩენით სწავლა ემყარება ინდუქციის პრინციპს: შემსწავლელი თავდაპირველად გრამატიკული ფენომენის მაგალითებს ეცნობა, აგროვებს და აჯგუფებს მათ, აანალიზებს, ბოლოს თავადვე განაზოგადებს და გამოჰყავს გრამატიკული წესი. შესაბამისად, გვაქვს სამი ფაზა გრამატიკული მასალის დამუშავებისას, კერძოდ:

- იდენტიფიცირების ფაზა;
- დაჯგუფების ფაზა;
- წესის დადგენის ფაზა.

იდენტიფიცირების ეტაპზე შემსწავლელი ეცნობა გრამატიკულ ფენომენს კონკრეტული ტექსტის მაგალითზე. როგორც ზემოთ ვახსენეთ, თავდაპირველად ეს პროცესი იწყება ტექსტის შინაარსობრივი დამუშავებით და მხოლოდ დეტალური გაგების ეტაპზე ხდება გრამატიკულ ფენომენებთან გაცნობიერება, რის შემდეგაც შემსწავლელს ეძლევა მინიმუმები ცალკეული დავალებით, რათა დაიწყოს ამ ფენომენთან დაჯგუფება ანუ მაგალითების სისტემატიზაცია. ბოლო ეტაპზე კი შემსწავლელი აანალიზებს დაჯგუფებულ მაგალითებს და თავადვე ადგენს წესს, ანუ მოძიებული კონკრეტული მაგალითების განზოგადების შედეგად გამოჰყავს წესი.

ცალკეულ შემთხვევაში შემსწავლელისთვის რთულია ამა თუ იმ წესის ფორმულირება, მით უმეტეს, თუ კარგად არ იცის გრამატიკული ტერმინები. ასეთ შემთხვევაში უკეთესია „სწორია-არასწორია“ ტიპის რეცეპტული დავალებების მიწოდება, რომლებშიც მოცემულია წესის რამდენიმე ვარიანტი და შემსწავლელმა უნდა აირჩიოს ერთ-ერთი. მაგალითად:

	სწორია	არასწორია
ქართულ ენაში ირიბი ობიექტი მიცემით ან სახელობით ბრუნვაში დგას.		
ქართულ ენაში ირიბი ობიექტი ყოველთვის სახელობით ბრუნვაში დგას.		
ქართულ ენაში ირიბი ობიექტი ყოველთვის მიცემით ბრუნვაში დგას.		

ოდნავ გართულებული რეპროდუქტული ვარიანტია, როცა წესი არასრულადაა მოცემული და შემსწავლელმა უნდა შეავსოს გამოტოვებული სიტყვები. მაგალითად:

ქართულ ენაში ირიბი ობიექტი ყოველთვის _____ ბრუნვაში დგას.

ყველაზე რთული ვარიანტია, როცა მოცემული ტექსტისა და დავალებების მიხედვით შემსწავლელი თავად ადგენს ამდაგვარ წესს.

ასეთი დავალებები უმეტესწილად წყვილებში და ჯგუფური მუშაობის ფორმით სრულდება, რაც ხელს უწყობს შემსწავლელის მიერ ენობრივი მოდელების უკეთ გაცნობიერებას, წესების გაგებასა და მათს გამოყენებას ისე, როგორც ეს შემსწავლელისთვის არის უფრო მოსახერხებელი. მასწავლებელი ამ დროს „დამკვირვებლის“ როლს ასრულებს, ის აკონტროლებს ჯგუფურ მუშაობას და რჩევებით ეხმარება შემსწავლელებს, თუმცა გრამატიკულ ფენომენებს შემსწავლელები თავად ამუშავებენ. შედეგი ისაა, რომ ამ გზით ისინი უკეთ სწავლობენ გრამატიკასა ვიდრე მაშინ, როცა მასწავლებელი გამზადებულ წესებს აწვდის და მათ საფუძველზე აძლევს მაგალითებს (ანუ, როცა დედუქციური მეთოდით მუშაობს).

ხშირ შემთხვევაში მასწავლებელს მაინც უნევს მზა წესებით მუშაობა. ასეთ დროს გასათვალისწინებელია, რომ გრამატიკული წესი მარტივი ენით უნდა იყოს წარმოდგენილი და არ იყოს გადატვირთული უცხო სიტყვებით და ტერმინოლოგიით. სასურველია, მოცემული წესი შეძლებისდაგვარად ეტაპობრივად იყოს მიწოდებული სპირალური პრინციპით მარტივიდან რთულისკენ.

თავი 7: ლექსიკის სწავლება

ლექსიკაზე მუშაობა უცხო და/ან მეორე ენის გაკვეთილის ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი ელემენტია. ენის შემსწავლელი, ზოგადად, ბევრ დროს უთმობენ უცხო ენაზე სიტყვების შესწავლას, თუმცა, როგორც და რა მეთოდით უნდა ისწავლონ უცხო სიტყვები, ამ მხრივ აზრთა სხვადასხვაობაა. ზოგიერთი სახელმძღვანელო და მასწავლებელი შემსწავლელს დამოუკიდებლად მიანდობს სიტყვების შესწავლას, ზოგიერთი სახელმძღვანელო და მასწავლებელი კი საგაკვეთილო პროცესში ითვალისწინებს ლექსიკის შესწავლის სტრატეგიების სწავლებას და ამ პროცესს უფრო მართულს ხდის.

სანამ სხვადასხვა მოსაზრებასა და სტრატეგიას გავიცნობთ ლექსიკის სწავლებასთან დაკავშირებით, გთხოვთ შეასრულოთ მეშვიდე თავის პირველი სამი დავალება კრებულიდან (7.1, 7.2, 7.3).

ლექსიკის შესწავლა უცხო ენის დაუფლებისას ერთ-ერთი ყველაზე დიდი სირთულე, რისთვისაც არსებობს როგორც ობიექტური, ასევე სუბიექტური მიზეზები. სუბიექტური ფაქტორები ინდივიდუალურია და შემსწავლელზეა დამოკიდებული, ხოლო ობიექტური ფაქტორებიდან შეიძლება ჩამოვთვალოთ შემდეგი: ლექსიკის სირთულე, მისი დინამიკა (ენის სიტყვათა მარაგის უსასრულობა), სიტყვათა სირთულე და სხვადასხვა მახასიათებელი.

მენტალური ლექსიკონი

ლექსიკის სწავლების ეფექტური გზის გამოსანახავად აუცილებელია პირველ რიგში იმის გაცნობიერება, თუ როგორია ჩვენს გონებაში არსებული სიტყვათა მარაგი, ანუ ე.წ. „მენტალური ლექსიკონი“, როგორია სიტყვების დამახსოვრებისა და ცნობის პროცესი და როგორ ხდება დამახსოვრებული ინვენტარის დანიშნულებისამებრ გამოყენება.

ამასთან დაკავშირებით ისმის კითხვა: რამდენი სიტყვა იცის, ზოგადად, ზრდასრულმა ადამიანმა? რა მოცულობის არის ადამიანის „მენტალური ლექსიკონი“? ამ საკითხზე გამოთქმულია საინტერესო მოსაზრებები და ექსპერიმენტები. ჟორჟ სიმენონის წარმოდგენით, 600 სიტყვა საკმარისი იყო ურთიერთგაგებისთვის, ამიტომ ის ცდილობდა მაქსიმალურად გაემარტივებინა თავისი ნაწარმოებების ენა³⁷.

მე-19 საუკუნეში ერთმა ინგლისელმა ინტელექტუალმა ჩაინერა ინგლისელი გლეხების ორსაათიანი საუბარი ვაშლის კრეფის დროს და დაადგინა, რომ მათი ლექსიკური მარაგი შემოიფარგლება 100 სიტყვით³⁸; განსხვავებული ექსპერიმენტი ჩაატარეს სიმორმა და ეკერსონმა³⁹, რომელთაც დაადგინეს, რომ ინგლისელებმა საშუალოდ 150 000 სიტყვა იციან. ეს არ ნიშნავს, რომ ისინი ამ რაოდენობის სიტყვებს იყენებენ ყოველდღიურად, მათ, უბრალოდ, ესმით ამ სიტყვების მნიშვნელობა, შესაბამისად, ეს ლექსიკა არის მათ მენტალურ ლექსიკონში.

სიტყვის ცნობის საშუალო სიჩქარეს ეხება მარლენ-უილსონისა და ტაილერის (1980)⁴⁰ ექსპერიმენტი, რომლითაც დადგინდა, რომ

- სიტყვის წარმოთქმის საშუალო სიჩქარეა 0.4 წამი;
- სიტყვის ცნობის საშუალო სიჩქარეა 0.2 წამი;
- სიტყვის დიფერენციაციის (მიეკუთვნება თუ არა მშობლიურ ენას) საშუალო სიჩქარეა 0.5 წამი

რით აიხსნება ადამიანის უნარი, ასე სწრაფად იცნოს მოცემული სიტყვა მრავალათასიანი ინვენტარიდან? ამისთვის ოპტიმალური გზა ვერ იქნება ლექსიკონური, ანბანური რიგის პრინციპით სიტყვათა დეპონირება გონებაში. მიზეზი უნდა ვეძიოთ ლექსიკის უფრო კვალიფიციურად დალაგებასა და ინფორმაციის სტრუქტურულად შენახვაში. მენტალურ ლექსიკონში სიტყვები დალაგებულია ასოციაციების პრინციპით: ადამიანის გონებაში თითოეული სიტყვა სხვა სიტყვას უკავშირდება ასოციაციურად, ესენი, თავის მხრივ, სხვებს უკავშირდება, რის შედეგადაც „კავშირი“ ან „მანძილი“ ნებისმიერ ორ სიტყვას შორის ბევრად უფრო მოკლეა, ვიდრე ლექსიკონში ანბანური პრინციპით დალაგებულ სიტყვებს შორის, რომელთაც მხოლოდ მეზობელ სიტყვებთან აქვთ კავშირი. ეს სქემა შეიძლება შევადაროთ სამგანზომილებიანი კუბის წვერებს: თუ კუბს გავშლით, როგორც ბრტყელ ქალაქს, ა პუნქტიდან h პუნქტამდე მისაღწევად შეიძლება რამდენიმე პუნქტის გავლა იყოს საჭირო, როცა იმავე პუნქტებს შორის ყველაზე გრძელი მანძილი კუბის ჩვეულებრივ ფორმატში მხოლოდ ერთი შუალედური პუნქტით შემოიფარგლება.

იმისთვის, რომ თვალნათლივ დაინახოთ, როგორ აისახება ეს პრინციპი მენტალურ ლექსიკონში, გთხოვთ შეასრულოთ დავალება 7.4 კრებულიდან.

სიტყვების ერთმანეთთან დამაკავშირებელი ასოციაციების 5 ძირითადი ტიპი არსებობს:

37 Aitchison, Jean. 1987. Words in the mind: An introduction to the mental lexicon. Oxford: Basil Blackwell.

38 იქვე.

39 იქვე.

40 იქვე.

ამ კატეგორიზაციაზე დაყრდნობით გთხოვთ შეასრულოთ დავალება 7.5 დავალებების კრებულიდან.

1. კოორდინაცია: მარილი, წინაკა;
2. კოლოკაცია: მარილი, მოყრა;
3. სუბორდინაცია: ფრინველი – ბელურა, იხვი, არწივი, ბუ;
4. სინონიმია: ლამაზი, მშვენიერი;
5. ანტონიმია: კარგი, ცუდი.

დავალებების შესრულებისას დაინახეთ, რომ მენტალურ ლექსიკონში ანუ ადამიანის გონებაში ნებისმიერი ორი სიტყვის დაკავშირება შეიძლება ერთმანეთთან ასოციაციური ჯაჭვის მეშვეობით უმოკლესი გზით, რის საშუალებასაც მოკლებულია ანბანური რიგით (მაგ., ლექსიკონში) დალაგებული სიტყვათა ჩამონათვალი.

ლექსიკის მოცულობა და დინამიკა

ქართული ენის სიტყვათა რაოდენობა განმარტებითი ლექსიკონის მიხედვით 1 მილიონს აჭარბებს, მაგრამ უნდა განვასხვავოთ ზოგადი და დარგობრივი ლექსიკა. მაგალითად, დარგობრივი სამედიცინო ენა ასიათასობით ტერმინს შეიცავს, დედამიწაზე 6 მილიონი ცოცხალი არსებაა, რაც ბიოლოგიის დარგობრივ ენაში აისახება და ა.შ. გარდა ამისა, განსასხვავებელია აქტიურ ანუ ადამიანის მიერ პროდუცირებულ სიტყვათა, და სიტყვათა პასიური, რეცეფციული მარაგი, რომელიც ადამიანს ესმის, ანუ მნიშვნელობა იცის. როგორც ზემოთ ვახსენეთ, ცალკეული ადამიანის სიტყვათა პასიური მარაგი საშუალოდ 100-150 ათასს შეადგენს, აქედან სიტყვათა აქტიური მარაგი დაახლოებით 12 ათასია: ცალკეული ინდივიდის შემთხვევაში ეს რაოდენობა მერყეობს 2-დან 20 ათასამდე განათლების, სოციალური ფენის, პროფესიისა და სხვა ფაქტორების გათვალისწინებით, მაგ., შექსპირის მიერ გამოყენებულ სიტყვათა რაოდენობა 30 ათასამდეა, ხოლო გოეთესი – 80 ათასამდე⁴¹.

ენაში სიტყვათა რაოდენობის გარდა სირთულეს ქმნის ცალკეულ სიტყვათა პოლისემიურობა და ომონიმია:

მაგ:

თვალი (ა. სხეულის ნაწილი, ბ. ძვირფასი ქვა) – პოლისემიური მნიშვნელობა

წელი (ა. სხეულის ნაწილი, ბ. წელიწადი) – ომონიმები.

განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს ლექსიკის სწავლებისას სიტყვის დენოტაციისა და კონოტაციის სწავლებას. ლექსიკაზე მუშაობის კლასიკური ფორმა უმეტესწილად სიტყვის დენოტაციური მნიშვნელობის სწავლებით შემოიფარგლება. დენოტაცია სიტყვის ვიწრო მნიშვნელობაა, რომელიც ერთი დენოტატი (საგანი, მოვლენა, თვისება) შემოიფარგლება. ის მოიცავს კონკრეტულ მახასიათებლებს და კულტურული სპეციფიკის მიხედვით ნეიტრალურია. სიტყვის კონოტაცია კი მისი ფართო მნიშვნელობაა, რომელსაც უკავშირდება სხვადასხვა კულტურული სპეციფიკის მქონე ასპექტები. მათი გაგება ქვეყანათმცოდნეობითი ინფორმაციის მიწოდების გარეშე ძალიან რთულია, რადგან კონოტაციის პირდაპირ „თარგმნა“ შეუძლებელია. მაგალითად, ტიპური ძნელად სათარგმნი სიტყვებია: „გენაცვალე“, „შენი ქირიმი“, თუმცა ისეთ მარტივ საბაზო სიტყვებსაც, როგორებიცაა „კვირა დღე“, „ოჯახი“, „გაზეთი“, ხშირად ძალიან განსხვავებული კონოტაცია აქვთ ხოლმე არა მარტო სხვადასხვა ენაში, არამედ ერთი ქვეყნის ფარგლებშიც სხვადასხვა კუთხის თუ თაობის წარმომადგენლებშიც. საკუთარ გამოცდილებაზე დაყრდნობით ამ პრობლემის გასაანალიზებლად გთხოვთ შეასრულოთ დავალება 7.6 დავალებების კრებულიდან.

სიტყვის მხოლოდ დენოტაციური მნიშვნელობის შესწავლამ შეიძლება გაუგებრობაც კი გამოიწვიოს რეალურ ენობრივ კომუნიკაციაში, თუ შემსწავლელი არ იცნობს სიტყვათა კონოტაციასაც. ენის შემსწავლელი აღმოაჩენს, რომ არ არსებობს ზუსტი შესატყვისობა სხვადასხვა ენის სიტყვებს შორის, რადგან მათი კონოტაცია და დენოტაცია საკმაოდ განსხვავებულია ხოლმე მიზნობრივი სოციუმის (ქვეყნის) სოციოკულტურული თავისებურებებიდან გამომდინარე. ეს ნათლად ჩანს, თუ შევადარებთ ერთმანეთს დროის აღქმას სხვადასხვა ენაში, შესაბამისად – განსხვავებულ სოციუმში. ამისთვის შეასრულეთ დავალება 7.7 კრებულში.

კულტურული თავისებურებებიდან გამომდინარე, სხვადასხვა ენაში განსხვავებულია თვით საბაზისო სიტყვათა მნიშვნელობაც.

თუ მორფოლოგია-სინტაქსის, მართლწერისა და ფონეტიკის სწავლება გარკვეული რაოდენობის წესების ჩარჩოებში ეტევა, ამას ვერ ვიტყვით ლექსიკაზე, რომელიც უსასრულოა და ყოველწლიურად ფართოვდება ყველა ენაში. შესაბამისად, სასწავლო პროცესში ლექსიკის სრულად სწავლება შეუძლებელია, ამიტომ დასადგენია, თუ რომელი და რა მოცულობის ლექსიკური მარაგი უნდა შეირჩეს

41 Bohn, R. (1999). Probleme der Wortschatzarbeit. Berlin: Langenscheidt, გვ.9.

უცხო ენის შესწავლისთვის; რომელი ლექსიკური მარაგი იყოს გათვალისწინებული პასიური მარაგისთვის (მნიშვნელობის გაგება/იდენტიფიცირება) და რომელი – აქტიურისთვის (შემსწავლელის მიერ გამოყენება). ყოველდღიური კომუნიკაციისთვის საშუალოდ 2000 სიტყვაა საჭირო აქტიური ლექსიკური მარაგისთვის, ხოლო 8000 – პასიურისთვის. სასწავლო ლექსიკა შეიძლება სტატისტიკაზე (სიტყვის გამოყენების სიხშირე ენაში), პრაგმატულ საჭიროებასა და შემსწავლელის ფსიქოლოგიაზე დაყრდნობით. გაარკვეთ, თქვენი შეხედულებით, რომელიც კრიტერიუმები შეიძლება იყოს ყველაზე მნიშვნელოვანი სასწავლო ლექსიკის შერჩევისთვის (იხ. დავალება 7.8 კრებულში).

გ. ნოინერის მიხედვით (1991:79), ლექსიკის შერჩევის კრიტერიუმებიდან ყველაზე მნიშვნელოვანია სამი ასპექტი: შესწავლის სირთულე, გამოყენების სიხშირე და გაგების სირთულე (კულტურული სპეციფიკიდან გამომდინარე).

შესწავლისთვის შედარებით მარტივად მიიჩნევა ისეთი სიტყვები, რომელთა წარმოდგენა შეიძლება ვიზუალურად, გარკვეულ კონტექსტში ერთმნიშვნელოვანია და შესაბამისად მათი მნიშვნელობა ადვილი მისახვედრია კონტექსტიდან; ასევე, რომელთა მნიშვნელობაც შემსწავლელის ემოციურ სამყაროსთან ახლოს დგას.

გამოყენების თვალსაზრისით გასათვალისწინებელია იმ მიზნობრივი სფეროს ლექსიკა, რომელიც აქტუალურია ამა თუ იმ შემსწავლელისთვის და ყველაზე ხშირად იყენებს.

რაც შეეხება ლექსიკის გაგების სიმარტივეს, აქ გასათვალისწინებელია კულტურული და მენტალური სიახლოვე მიზნობრივ ენასა და მშობლიურ ენას შორის. გარდა სტრუქტურული, მორფოსინტაქსური სიახლოვისა მონათესავე ენების შემთხვევაში, საყურადღებოა მსგავსება კულტურული სპეციფიკის მიხედვით, რომელიც ვლინდება სიტყვათა კონოტაციაში.

სამივე კრიტერიუმის ერთდროულად გათვალისწინება ლექსიკის შერჩევისას ხშირ შემთხვევაში შეუძლებელია მათი წინააღმდეგობრიობის გამო. გარდა ამისა, სხვადასხვა მიზნობრივ ჯგუფთან უპირატესობა ენიჭებასხვადასხვა კრიტერიუმს.

ლექსიკის კლასიფიკაცია

ხშირად სიტყვები დამოუკიდებელ ელემენტებად აღიქმება, რომელთა შესწავლაც ენის სწავლების ძირითად ქვაკუთხედად ითვლება; მათ გარეშე ენობრივი ქმედება შეუძლებელია, თუმცა, თუ დაფუძვრდებით, ვნახავთ, რომ სიტყვები დამოუკიდებელ ერთეულებად კი არ გვხვდება ენაში, არამედ ყოველთვის ტექსტის ჩარჩოშია მოქცეული და ხშირ შემთხვევაში მათი მნიშვნელობის დადგენაც მხოლოდ კონტექსტით გამომდინარე შეიძლება. ნიმუშისთვის იხილეთ დავალება 7.9 კრებულში.

ლექსიკა ენის სისტემის ერთ-ერთი ყველაზე კარგად სტრუქტურირებული ნაწილია. სიტყვების კლასიფიკაცია შესაძლებელია შემდეგი ასპექტების მიხედვით:

მეტყველების ნაწილები (სრულმნიშვნელოვანი და არასრულმნიშვნელოვანი);

სიტყვათწარმოქმნა (ლექსიკური და გრამატიკული დერივაცია);

პარადიგმები: სინონიმები, ანტონიმები, ჰიპონიმები;

ეტიმოლოგია: უცხო სიტყვები, ინტერნაციონალიზმები, ნასესხობები;

სიტყვათა ოჯახი;

სიტყვათა (სემანტიკური) ველები;

სტილისტური ვარიანტები/რეგისტრი: მაღალი სტილი, სასაუბრო რეგისტრი, ჟარგონი, დიალექტიზმი.

გამოყენების ფორმა: მართული მეტყველება (უპირატესად წერილობითი) და არამართული მეტყველება (უპირატესად ზეპირსიტყვიერი).

ენის სწავლებისას სიტყვათა ლინგვისტური დაყოფის გარდა გასათვალისწინებელია დიდაქტიკური სტრუქტურირებაც. კერძოდ, ლექსიკის დაყოფა აქტიურ, პასიურ და პოტენციურ ლექსიკად.

აქტიური ლექსიკა არის სიტყვათა ის მარაგი, რომლის გამოყენებაც (პროდუცირება) შეუძლია შემსწავლელს. ამ სიტყვათა შემადგენლობაში შედის არასრულმნიშვნელოვანი (ფუნქციური) მეტყველების ნაწილები გარკვეული რაოდენობით, რადგან მათ გარეშე წინადადების სტრუქტურირება შეუძლებელია, და სრულმნიშვნელოვანი სიტყვების განუსაზღვრელი რაოდენობა. საწყის საფეხურზე აქტიურ სიტყვათა მარაგი საშუალოდ 2000 სიტყვაა.

პასიური ლექსიკა მოიცავს იმ სიტყვათა მარაგს, რომელთა პასიურად გაგება შეუძლია შემსწავლელს ამა თუ იმ ტექსტის წაკითხვის ან მოსმენის დროს. მათი რიცხვი განუსაზღვრელია: დაახლოებით 5-ჯერ ან 10-ჯერ უნდა აღემატებოდეს შესაბამისი დონის აქტიურ სიტყვათა მარაგს. ამ ლექსიკის არეალი დამოკიდებულია მიზნობრივი ჯგუფის ინტერესებზე: რა სფეროს ენიჭება უპირატესობა, რა სახის ტექსტები (წასაკითხი თუ მოსასმენი) ან ენის რომელი რეგისტრი დომინირებს (სასაუბრო ენა, დარგობრივი ენა). პასიური ლექსიკა დამუშავდება კითხვის სტრატეგიების გავარჯიშებით, ტექსტიდან ლოგიკური სტრუქტურების მოშველიებით ცალკეული სიტყვების მნიშვნელობის ამოცნობით (უფრო დანვრილებით იხ. თავი „კითხვის უნარ-ჩვევის განვითარება“).

პოტენციურ ლექსიკას წარმოადგენს შემსწავლელისთვის ნაცნობი სიტყვებისგან ნაწარმოებ ახალ სიტყვათა ერთობლიობა. ეს ლექსიკური ერთეულები შემსწავლელს ნასწავლი არ აქვს, მაგრამ აუხსნელად ხვდება მათს მნიშვნელობას, რადგან იცნობს სიტყვანარმოების წესებს. მათი მნიშვნელობის ამოცნობა შემსწავლელს შეუძლია სწავლის პირველ საფეხურზევე, თუ გაეცნობა ამოცნობის სათანადო ტექნიკას სიტყვის, წინადადების და ტექსტის დონეზე.

ლექსიკის შესწავლისას უამრავი პრობლემა წარმოიქმნება, როგორც შესასწავლი სიტყვების რაოდენობის, დიდაქტიკური სისტემატიზაციის, წარმოთქმისა და სიტყვანარმოების კანონზომიერების, ასევე ლექსიკის გამოყენების მხრივ კონტექსტში ინტერკულტურული კომპეტენციის გამომუშავების თვალსაზრისით.

ლექსიკის პრეზენტაცია

ლექსიკის ათვისება იწყება მისი გაცნობის ანუ პრეზენტაციის სახით. გავარჯიშება, გამეორება და გამოყენება პრეზენტაციის შემდგომი ფაზებია. სხვადასხვა სახელმძღვანელოში, არჩეული მეთოდიდან გამომდინარე, განსხვავებულია ლექსიკის მიწოდების ფორმაც, თუმცა ცალკეული ფორმა და სტრუქტურა ხშირად მეორდება. ასეთებია: პრეზენტაციის ფაზის ნასაკითხი ან მოსასმენი ტექსტები შესამზადებელი აქტივობებით ან მათ გარეშე; ვიზუალური დამხმარე საშუალებები: ფოტოები, ნახატები, ჩანახატები, რომლებიც შინაარსობრივად დაკავშირებულია მოცემულ ტექსტთან; სიტყვათა ჩამონათვალი/სია; სიტყვანარმოების წესები; მითითებები ლექსიკონით მუშაობისთვის.

შესამზადებელი დავალების ან აქტივობის ერთ-ერთი მიზანი შეიძლება იყოს ტექსტის „განტვირთვა“ ანუ ახალი და რთული ლექსიკისთვის შემზადება, რაც შეიძლება შემდეგი ფორმით წარიმართოს: შესავალი წერითი ტექსტი, გამარტივებული პარალელური ტექსტი, ასოციოგრამა, თემატური სიტყვების სია, ცალკეული სიტყვების ერთენოვანი განმარტებები, სურათები.

ყველაზე მარტივია ერთმნიშვნელოვანი მითითებების გაკეთება სურათების მეშვეობით (მაგ., საათი და ქმედება: გაღვიძება, საუზმე, მუშაობა, ძილი). ერთენოვანი განმარტებები შედარებით კომპლექსურია და საშუალო ან მაღალ საფეხურზე გამოიყენება (შესაძლოა სწავლო განმარტებითი ლექსიკონიდან ამოწერა). მოსამზადებელი დავალება შეიძლება შედგებოდეს სიტუაციური ნახატის ან ფოტოს და შესაბამისი სიტყვების ჩამონათვალისგან. მოსამზადებელ დავალებაში აუცილებელია კონცენტრირება ისეთ ლექსიკაზე, რომელიც აუცილებელია (საკვანძო) მოცემული ტექსტის გასაგებად და რომლის მნიშვნელობის ამოცნობა დამოუკიდებლად შეიძლება გაუჭირდეს ენის შემსწავლელს. ნიმუშისთვის იხილეთ დავალება 7.10 კრებულში.

სიტყვათა სია/ჩამონათვალი თითქმის ყველა სახელმძღვანელოს ახლავს, მაგრამ მათი სისტემატიზაცია განსხვავებულია: ზოგან ანბანის მიხედვით არის დალაგებული გვერდის მითითებით, ზოგან – თემატურად, ქვეთავის მიხედვით, ზოგან მეტყველების ნაწილების მიხედვით. მთავარია, აქვე იყოს მოცემული დამატებითი ინფორმაცია სიტყვის შესახებ (მაგ., გარდამავლობა, ინვერსიულობა, ერგატიულობა და ა.შ.)

სიტყვანარმოების წესები

როგორც ზემოთ ვახსენეთ, ენის სწავლების საწყის საფეხურზეც შესაძლებელია სიტყვანარმოების წესების შესწავლა, რათა გაიზარდოს პოტენციური და პასიური ლექსიკური მარაგი. მთავარია, დაცული იყოს სწავლების სპირალური პრინციპი „მარტივიდან – რთულისკენ“. თუმცა აქვე გასათვალისწინებელია, რა მიზნით სწავლობს შემსწავლელი ამ წესებს: ა. ნაწარმოები სიტყვის გასაგებად; ბ. ნაწარმოები სიტყვის გამოსაყენებლად თუ გ. ახალი სიტყვის საწარმოებლად. პირველი მიზნით სიტყვანარმოების წესების სწავლება დაბალ საფეხურზევე შეიძლება დაიწყოს, ხოლო იმისთვის, რომ შემსწავლელმა თავადაც შეძლოს ნაცნობი ძირიდან/ფუძიდან ახალი სიტყვის წარმოება (მაგ., სახლი – ნასახლარი, ქუდი – ქუდიანი), შედარების მეტი საბაზისო ცოდნა არის საჭირო, თუმცა აუცილებელია გარკვეულ საფეხურზე შემსწავლელი დაეუფლოს ამ წესებსა და ტექნიკას, რაც უფრო დამოუკიდებელს გახდის მისი სწავლის პროცესს.

ლექსიკონის გამოყენება

სწავლების პროცესში სასარგებლოა ლექსიკონით მუშაობის წესების გაცნობა: თუ როგორ იპოვოს შემსწავლელმა ესა თუ ის სიტყვა, რას ნიშნავს სხვადასხვა შემოკლება და როდის/როგორ გამოიყენოს ლექსიკონი. ამისთვის კარგია სპეციალური დავალებების/სავარჯიშოების შესრულება. ასევე საჭიროა მითითებები, როდის და რომელი სიტყვები იპოვოს შემსწავლელმა ლექსიკონში, რადგან ისეთი უკიდურესობა, როგორცაა ყველა სიტყვის ლექსიკონში მოძიება, არაეფექტურია და დამლელი, შესაბამისად, მოტივაციას უკარგავს ენის შემსწავლელს. ზოგიერთი სიტყვის მნიშვნელობის ამოცნობა შემსწავლელმა უნდა შეძლოს კონტექსტიდან შესაბამისი ტექნიკის გამოყენებით, ხოლო, სადაც კონტექსტი ორაზროვანია ან შემსწავლელს სიტყვის შესახებ ცალკეული დეტალის გაგება სჭირდება, ასეთ შემთხვევაში საჭიროა ლექსიკონის გამოყენება.

სიტყვის მნიშვნელობის ამოცნობის მეთოდები

არსებობს ორი ძირითადი ფორმა სიტყვის მნიშვნელობის ამოსაცნობად: **არავერბალური და ვერბალური.**

ახსნის არავერბალური საშუალებები

არავერბალური საშუალებებით სიტყვის მნიშვნელობის ახსნის ყველაზე მარტივი ფორმაა **პიქტოგრამები**, რომლებიც ფართოდ არის გავრცელებული და რომელთა მნიშვნელობაც ყველამ იცის, მაგ., SOS, დანა-ჩანგლის გამოსახულება რესტორნის ნიშნად, აკრძალვის ნიშნები (მაგ., მოწვევა აკრძალულია), საგზაო ნიშნები, მათემატიკური ნიშნები და რიცხვები.

ნაწილობრივ ახსნის არავერბალური ფორმაა, როცა იქვე, გაკვეთილზე, **მიუთითებს მასწავლებელი იმ საგანზე**, რომლის მნიშვნელობის ახსნაც სურს (მაგიდა, კალამი, ჩანთა...)

კონკრეტული სახელების ასახსნელად საკმარისია შესაბამისი ფოტოების ან ნახატების ჩვენება. **სურათის მეშვეობით** მოცემული თვალსაჩინოება შესაძლებელია წარმოდგენილი იყოს, როგორც ავთენტური მასალით (ფოტოსურათი, ვიდეოჩანაწერი), ასევე არაავთენტური გამოსახულებებით, როგორცაა: ნახატი, ნახაზი, კარიკატურა და ა.შ. ვიზუალური თვალსაჩინოება შესანიშნავი ხერხია იმისთვის, რომ შემსწავლელს შეეძლოს გარკვეული წარმოდგენა ცალკეული სიტყვის მნიშვნელობაზე, თუმცა ამ ფორმით ლექსიკის ახსნას თავისი შეზღუდვები და ხარვეზები აქვს. იმისთვის, რომ გააცნობიეროთ, თუ რა შეზღუდვები შეიძლება ჰქონდეს ამ ხერხს, შეასრულეთ დავალება 7.11 კრებულში.

ცალკეული სიტყვების მნიშვნელობის ასახსნელად მოსახერხებელია **ჟესტებისა და მიმიკების** გამოყენება მაგ., მცირე, მუცელი/კბილი მტკივა, პიანინოზე დაკვრა, თავის დაბანა, პირის გაპარსვა, ცეკვა, დიდი, პატარა, ცხელი, მყავე, თუმცა გასათვალისწინებელია, რომ ყველა ჟესტი ინტერნაციონალური არ არის: მაგ., თავის დაქნევა არ ნიშნავს თანხმობას ბულგარეთსა და საბერძნეთში; ამ კულტურებში თავის დაქნევა უარყოფას გამოხატავს. ხშირად ეფექტურია **ხმაბაძვითი** სიტყვების გამოყენებაც, როგორცაა: კაკუნი, ზუზუნი, სტვენა, ბრახუნი და ა.შ. საკმარისია შესაბამისი ხმის მოსმენა იმისთვის, რომ შემსწავლელი მიხვდეს სიტყვის მნიშვნელობას.

შესაჯამებლად შეიძლება ითქვას, რომ იმ სიტყვებისთვის, რომელთა ახსნა შესაძლებელია არავერბალური საშუალებებით, კარგია ახსნის ამ მეთოდების გამოყენება, რადგან ხშირად ესაა ყველაზე მოკლე და რაციონალური გზა, ხოლო, თუ სიტყვის მნიშვნელობა ამის საშუალებას არ იძლევა, მაშინ ახსნისას საჭიროა ვერბალური მეთოდების გამოყენება.

ახსნის ვერბალური მეთოდები

სიტყვის ახსნის ვერბალური მეთოდებიდან უნდა გამოიყოს ერთენოვანი (მიზნობრივ ენაზე) და ორენოვანი (მშობლიურ ენაზე) ახსნის მეთოდები. შესაძლებელია ორივეს კომბინირება არავერბალური მეთოდების მოშველიებით. მიზნობრივ ენაზე ახსნის დროს განსაკუთრებით სასურველია ახსნის არავერბალური მეთოდების მოშველიებაც, რათა შემსწავლელს გაუადვილდეს მნიშვნელობის გაგება.

სიტყვის მნიშვნელობის შესასწავლ ენაზე ახსნის მეთოდებიდან ყველაზე გავრცელებულია უცნობი სიტყვის მნიშვნელობის დადგენა **წინადადების ან ტექსტის** კონტექსტიდან. ეს მეთოდი ამავედროულად ძალიან ბუნებრივიცაა, რადგან მას ადამიანი მუდმივად იყენებს მშობლიურ ენაზე არა მარტო ბავშვობის, არამედ ზრდასრულ ასაკშიც, რასაც ზოგჯერ გაცნობიერებულად მიმართავს, მაგრამ ხშირად ეს პროცესი გაუცნობიერებლად მიმდინარეობს სხვადასხვა ტექსტის კითხვის თუ მოსმენის დროს. უცხო ენაზე ამ მეთოდით სიტყვის მნიშვნელობის ამოცნობის წინაპირობაა, რომ შემსწავლელს ესმოდეს დანარჩენ სიტყვათა საკმარისი რაოდენობა, რათა მათზე დაყრდნობით შეძლოს უცხო სიტყვის მნიშვნელობის ამოცნობა. თუ როგორ შეიძლება წინადადების კონტექსტიდან უცხო სიტყვის მნიშვნელობის დადგენა, ამისთვის მოვიყვანთ ენაში არარსებული, ხელოვნურად შექმნილი სიტყვის მაგალითს წინადადებაში:

მან დანხკა.

მან დანხკა თეფშები.

მან დანხკა თეფშები სამზარეულოში.

მან დანხკა თეფშები სამზარეულოში გამდინარე წყალში.

ამ შემთხვევაში კონტექსტი უქმნის სიტყვა „დანხკას“ გარეცხა ზმნის მნიშვნელობას.

გარდა დანარჩენი სიტყვების მნიშვნელობის ცოდნისა, საჭიროა ზოგადად ე.წ. სამყაროს შესახებ ცოდნისა და ლოგიკური დასკვნის გაკეთების უნარის აქტივაცია (ამაზე უფრო დანვრელებით იხ. თავი „კითხვის უნარ-ჩვევის განვითარება“).

ამ მეთოდით სიტყვის მნიშვნელობის ამოცნობის უნარი შემსწავლელს უფრო დამოუკიდებელს ხდის სწავლის პროცესში და ხელს უწყობს უცხო სიტყვებისა და, შესაბამისად, უცხო ტექსტის გაგების უნარის განვითარებას.

გარდა ხსენებული მეთოდისა ვერბალური საშუალებებით სიტყვის მნიშვნელობის ახსნისთვის გამოიყენება ახსნა **პარადიგმული წყვილების** მეშვეობით, როგორცაა: **სინონიმები და ანტონიმები**, თუმცა

გასათვალისწინებელია, რომ ზოგ შემთხვევაში არ არსებობს ენაში ცალკეული სიტყვის ზუსტი ანტონიმი ან სინონიმი, ან რამდენიმე სინონიმი/ანტონიმი ერთ სიტყვას მოეპოვება.

ვერბალურ საშუალებებს მიეკუთვნება ასევე კონტექსტიდან სიტყვის მნიშვნელობის ამოცნობის ტექნიკა. მთავარია, შემსწავლელს მუდმივად მიეწოდოს ამგვარი დავალებები სიტყვანარმოების შესახებ, რათა ერთგან ამოცნობილი აფიქსების შესახებ ცოდნა ანალოგიური წარმოების სიტყვების მნიშვნელობის ამოსაცნობად გამოიყენოს: მაგალითად, როცა გაიგებს, თუ რას ნიშნავს „ქუდიანი“, შემდგომში გამოიყენოს ეს ცოდნა და ადვილად მიხვდეს, -იან სუფიქსის მნიშვნელობიდან გამომდინარე, რას ნიშნავს „ჩექმებიანი“ „წვიმიანი“ და მისთ. (რა თქმა უნდა, თუ ფუძის მნიშვნელობა იცის შემსწავლელმა).

ზოგიერთ შემთხვევაში სიტყვის მნიშვნელობის გაგებას აადვილებს სიტყვათა რიგი : მაგ.: იანვარი – თებერვალი – მარტი ...; ორშაბათი, სამშაბათი, ოთხშაბათი...

სიტყვათა მნიშვნელობის ახსნისთვის კარგია ასევე იერარქიულობის პრინციპის გამოყენება, მაგ., ზეკატეგორიის ახსნა ქვეკატეგორიებით („მაგიდა, სკამი და ტახტი ავეჯია“) ან ქვეკატეგორიის ახსნა ნაცნობი ზეკატეგორიებით („ვაშლი და მსხალი ხილია“). ზემოთ მოყვანილი სიტყვათა რიგი (იანვარი – თებერვალი...) თანაკატეგორიის საშუალებით ახსნის ნიმუშია.

საინტერესო და ეფექტურია სიტყვის მნიშვნელობის ამოცნობა ანალოგიის პრინციპით. მაგალითად: დღისით ცაზე მზეა, ღამით ... ; კალმით ვწერთ, ფუნჯით

ერთ-ერთი ყველაზე გავრცელებული მეთოდია სიტყვის მნიშვნელობის ახსნა აღწერით. ლექსიკონით ამის გაგება საკმაოდ რთულია, რადგან ახსნისთვის საჭირო ლექსიკაც უნდა ესმოდეს შემსწავლელს. შედარებით იოლი ხერხია მაგალითის საშუალებით აღწერა, მაგ., საპონი: ხელეებს ვიბანთ წყლით და საპნით. ასევე ადვილად მისახვედრია პარაფრაზებით აღწერილი მნიშვნელობა, მაგ., ჭრელი: ბევრი სხვადასხვა ფერის მქონე.

მიზნობრივ ენაზე სიტყვის მნიშვნელობის ახსნა, ერთი მხრივ, კარგია შემსწავლელის ცოდნის გასაღრმავებლად, რადგან ამ დროს ძალაუბრად უწევს ამ ენაზე კომუნიკაცია. მეორე მხრივ, სირთულეს ქმნის ის, რომ ზოგჯერ ახსნა უცხო სიტყვებით ხდება, რის გამოც შემსწავლელი ვერ ხვდება სიტყვის მნიშვნელობას. ასეთ შემთხვევაში მიზანშეწონილია მშობლიურ ენაზე პირდაპირი თარგმანი, მშობლიურ ან სხვა უცხო ენასთან აკუსტიკურ-გრაფიკული მსგავსება-განსხვავებების გამოყენება და ინტერნაციონალიზმების მოშველიება. ამ დროს მშობლიური ენის გამოყენება დროის და შრომის ეკონომიით არის გამართლებული, თუმცა უმჯობესია მშობლიური ენის მოშველიება მხოლოდ მაშინ, როცა ერთენოვანი ახსნის საშუალებები ამონურულია. გარდა ამისა, პირდაპირ თარგმანს მშობლიურ ენაზე შეიძლება მოჰყვეს გაუგებრობა ენების კულტურული თავისებურებების გამო. მაგალითად, თუ ქართულში გამოყენებულ უცხო სიტყვას „ამბიციური“ პირდაპირ ვთარგმნით ინგლისურად „ambitious“, შემსწავლელს შეცდომაში შევიყვანთ და შესაძლებელია, მან არასწორად გამოიყენოს ეს სიტყვა ქართულ კონტექსტში, რადგან ინგლისური ვარიანტი პოზიტიურ კონოტაციას შეიცავს, ქართულ სოციოკულტურაში ეს ზედსართავი ნეგატიურ ელფერს ატარებს.

ახსნის მოცემული მეთოდების შესაჯამებლად გთხოვთ შეასრულოთ დავალება 7.12 კრებულიდან.

ყველა მეთოდს აქვს თავისი დადებითი და უარყოფითი მხარეები, ამიტომ სასურველია, მასწავ-ლებელმა რამდენიმე ფორმით ახსნას სიტყვა, რათა შემსწავლელმა უკეთესად გაიგოს და აითვისოს იგი. ცნობილია, რომ რაც უფრო მეტი არხი/წყარო გამოიყენება მოცემული სიტყვის ასახსნელად და რაც უფრო მეტი გრძნობის ორგანოა ერთდროულად ამ პროცესში ჩართული (თვალი, ყური, ხელი/შეგრძნობა), მით უფრო მაღალია ათვისების ხარისხი.

თავი 8: ფონეტიკის სწავლება

ენის გაკვეთილზე ფონეტიკა და სწორი გამოთქმა ხშირად იყო უგულვებელყოფილი. ამ დროს კარგ გამოთქმას ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს არა მარტო კომუნიკაციისთვის. თუ რამდენად მნიშვნელოვანი შეიძლება იყოს ფონეტიკა, კარგად ჩანს ბერნარდ შოუს „პიგმალიონშიც“: შეცვლილი გამოთქმა ხელს უწყობს ახალგაზრდა ქალს, დაიძვინდროს ადგილი საზოგადოების უფრო მაღალ ფენაში და უკეთესი მომავალი ჰქონდეს.

სიტყვაში ერთი ბგერის შეცვლას ან წინადადებაში სიტყვების აღრევას შეიძლება დიდი გაუგებრობა მოჰყვეს. მაგალითად, წარმოიდგინეთ ადამიანი, რომელიც ვინმეს ეკითხება: „უკაცრავად, კუდი აქ ხომ არ დამრჩა?“ იმის მაგივრად, რომ ეკითხას: „ქუდი აქ ხომ არ დამრჩა?“; ან თქვენი იაპონელი მეგობარი გეუბნებათ: „რა სამინელი ქალია!“ ბუნებრივია, დაიბნევით, თუ არ იცით, რომ იაპონელებს და ჩინელებს „რ“-ს და „ლ“-ს გარჩევა უჭირთ. ასეთი უამრავი მაგალითის მოყვანა შეიძლება: ქარი / კარი, ღომი/რომი, ლალი/ლარი, თელავი/თელავი (გაიხსენეთ გაუგებრობის სცენა ცნობილი ფილმიდან „მიმინო“) და სხვა მრავალი.

ბგერების სწორად გამოთქმის გარდა, უცხო ენაზე ფონეტიკის სწავლებისას მნიშვნელოვანია წინადადების მელოდიის, ინტონაციისა და მახვილების გათვალისწინება. საგაკვეთილო პროცესში ფონეტიკის სწავლება მოიცავს ინტონაციის (სიტყვისა და წინადადების მელოდია, რიტმი, პაუზები) და არტიკულაციის (ბგერების წარმოთქმა) სწავლებას, გამოთქმის პროდუცირების უნარის განვითარებას ლაპარაკისას, ასევე ჟღერადობის რეცეფციული უნარის განვითარებას მოსმენისას.

პერცეფციისა და პროდუცირების დონეზე უცხო ენის ფონეტიკის ფლობა შეიძლება განსხვავებული იყოს. გთავაზობთ კელცის⁴² კომპეტენციის საფეხურებს ფონეტიკის ფლობის განსასაზღვრად:

- ნულოვანი ფონეტიკური კომპეტენცია;
- კომპეტენცია პერცეფციის სფეროში;
- კომპეტენცია პერცეფციისა და პროდუცირების სფეროში მარტივ დონეზე;
- კომპეტენცია პერცეფციისა და პროდუცირების სფეროში მაღალ დონეზე;
- კომპეტენცია პერცეფციის და პროდუცირების სფეროში უმაღლეს დონეზე;

პირველი საფეხური შეიძლება დამაკმაყოფილებელი იყოს იმ შემსწავლელთათვის, რომელთაც არ სურთ უცხო ენაზე საუბარი და მხოლოდ კითხვის და მარტივად წერის დაუფლება უნდათ.

მეორე დონის მიღწევა სასურველია მათთვის, ვისაც არ სურს საუბარი უცხო ენაზე და მხოლოდ მოსმენის უნარ-ჩვევით შემოიფარგლება. მაგალითად, კონფერენციაზე შეუძლია მოხსენების გაგება უცხო ენაზე, მაგრამ თავად ამ ენაზე არ აკეთებს მოხსენებას.

მესამე დონეს აკმაყოფილებს ის შემსწავლელი, რომელიც, მართალია, იცნობს ფონეტიკურ წესებს და მეტ-ნაკლებად იყენებს, მაგრამ მაინც საკმაოდ ცუდი გამოთქმა აქვს და ბევრ ფონეტიკურ შეცდომას უშვებს მეტყველებაში.

მეოთხე დონის შემსწავლელს სურს სტანდარტული ენის ნორმების დაუფლება, თუმცა მაინც ემჩნევა მშობლიურენოვანი აქცენტი.

მეხუთე დონეს კი აღწევს ის შემსწავლელი, რომელსაც თითქმის ვერ გაარჩევენ მშობლიურ ენაზე მოსაუბრისგან და რომელიც „უაქცენტოდ“ ლაპარაკობს უცხო ენაზე. ასეთები არიან ორენოვანი ადამიანები და ისინი, ვინც ადრეულ ასაკში ისწავლა უცხო ენა. სკოლის ასაკიდან უცხო ენის შესწავლისას ამ საფეხურის მიღწევა, როგორც წესი, ჭირს, მაგრამ არსებობენ ბედნიერი გამონაკლისებიც, რომლებიც საკუთარი ნიჭის თუ შრომისმოყვარეობის შედეგად აღწევენ ფონეტიკურად ენის ფლობის ასეთ მაღალ დონეს.

ძალიან მნიშვნელოვანია ქართული ენის გაკვეთილზე სხვადასხვა ქართველის საუბრის ჩანაწერის ანუ ავთენტიკური აუდიომასალის გამოყენება, რათა შემსწავლელი არ შემოიფარგლოს მხოლოდ მასწავლებლის გამოთქმით. ასევე დასაშვებად და სასურველად მიგვაჩნია არაქართულენოვანთა საუბრის ჩანერაც სასწავლო აუდიომასალაში, რათა შემსწავლელმა თვალნათლივ დაინახოს გასხვავება ქართულ და არაქართულ გამოთქმას შორის პერცეფციის დონეზე. იქიდან გამომდინარე, თუ რომელია ენის შემსწავლელის მშობლიური ენა, მოსალოდნელია ტიპური შეცდომები, რომელთაც სპეციალურ ლიტერატურაში ინტერფერენციულ შეცდომებს უწოდებენ⁴³. ყოველდღიურ ლაპარაკში ამ მოვლენას „უცხოურ აქცენტს“ ვუწოდებთ. ამგვარი შეცდომები გვაძლევს საშუალებას, რომ „აქცენტით“ გამოვიცნოთ, სადაურია ესა თუ ის ადამიანი და ვასკვნით, რომ ვიღაცას „რუსული აქცენტი“ აქვს ქართულში, ვიღაცას – „ამერიკული“ და ვიღაცას – „გერმანული“ ... შესაძლებელია ამგვარი შეცდომების წინასწარ განსაზღვრა და მეტი ყურადღების მიქცევა კონტრასტულ ფონეტიკურ დაფალებებში. უცხოენოვან შემსწავლელში სავარაუდო (ინტერფერენციული) შეცდომები შეიძლება გამომდინარეობდეს ქართული ენის სპეციფიკიდან, მაგალითად, ე.წ. „კავკასიური ხშულები“ (პ, ტ, წ, ჭ, კ, ყ), მკვეთრად გამოკვეთილი მახვილის არარსებობა, თანხმოვანთა ჯგუფები (ბრდღღნის), ჰარმონიული წყვილები, ასიმილაციის ტიპები ...

42 Kelz, Heinrich (1976). *Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Buske Verlag.

43 Conrad, Rudi. 1985. *Lexikon sprachwissenschaftlicher Termini*. Leipzig: Bibliographisches Institut. გვ. 103.

უცხოენოვან შემსწავლელში ფონეტიკური ცოდნის განვითარება ლაპარაკისა და მოსმენის უნარ-ჩვევის განუყოფელი ნაწილია. უცხოენოვანი ტექსტის მოსმენის დროს სირთულეები არა მარტო სინტაქსურ-სემანტიკურ პრობლემებშია, არამედ ბგერების გარჩევაში, წინადადების მელოდიასა და ინტონაციაში.

როგორ შეიძლება ფონეტიკური სმენის განვითარება? ფონეტიკურ სავარჯიშოებში ხშირად გამოიყენება „მოუსმინე და გაიმეორე“ ტიპის დავალება. ისინი აუცილებელია, მაგრამ სასურველი შედეგი ყოველთვის არ მოაქვთ. ხშირია შემთხვევები, როცა შემსწავლელი ისმენს გამართულ ფრაზებს, მაგრამ მუდმივად არასწორად იმეორებს. ამასთან დაკავშირებით გთხოვთ თქვენი მოსაზრებები ჩანეროთ კრებულის 8.1 დავალებაში.

სამწუხაროდ, ფონეტიკა ყველაზე ნაკლებად დამუშავებული ნაწილია ხოლმე უცხო ენის სახელმძღვანელოებში და თუ მას დავალებებში ყურადღება ექცევა, ის შემოიფარგლება ბგერების არტიკულაციით. ამ დროს წინადადების მელოდია და ინტონაცია არანაკლებ მნიშვნელოვანია სწორი გამოთქმის ასათვისებლად. წინადადების ინტონაციის დასაუფლებლად სასარგებლოა დავალებები, რომლებშიც შემსწავლელმა გრაფიკულად უნდა გამოხატოს წინადადებაში მელოდიის აღმა- და დაღმასვლა. მხოლოდ მოსმენა და გამეორება არ არის საკმარისი ფონეტიკის სათანადოდ ასათვისებლად, თუ არ ჩავთვლით განსაკუთრებით ნიჭიერ ადამიანებს, რომლებიც ამ გზითაც კარგად ითვისებენ გამოთქმას. უმრავლეს შემთხვევაში, მოსმენა-გამეორების გარდა, აუცილებელია დავალებები, რომლებშიც, გრამატიკული წესების მსგავსად, შემსწავლელი თვითონ აღმოაჩენს ფონეტიკურ წესებს.

ფონეტიკის თემასთან მჭიდრო კავშირშია ტრანსკრიფციის საკითხი. მაგალითად, ინგლისური ენის სწავლება ტრანსკრიფციის გამოუყენებლად წარმოუდგენელია. როგორ დგას საკითხი ქართულში? ბევრი უცხოელი, რომელიც ქართულს სწავლობს, ითხოვს ინგლისურ ენასავით ქართული ენის ტრანსკრიფციით სწავლებას. ჩვენი აზრით, ქართულისთვის ეს ზედმეტია და პირიქით, დამაბნეველიც კი. ინგლისურისგან განსხვავებით, ქართულ ენაში ყველა ბგერა ისევე გამოითქმის, როგორც იწერება, ცალკეული შემთხვევების გარდა, როგორიცაა მჟღერი თანხმოვნის დაყრუება სიტყვის ბოლოს, აუსლაუტში, მაგალითად: „კარგად [კარგათ]“. ამიტომ იმის აღსანიშნავად, თუ როგორ წარმოითქმის სიტყვა, პარალელური ანბანის შემოღება ტრანსკრიფციისთვის ზედმეტად მიგვაჩნია. მით უმეტეს, თუ შემსწავლელის მშობლიური ანბანი არ არის ლათინური. გარდა ამისა, ლათინური შრიფტით დანერილი ტრანსკრიფცია ზოგიერთი უცხოელისთვის შეიცავს მშობლიური ენის ბგერებთან ქვეცნობიერი გაიგივების საფრთხეს და ზრდის ინტერფერენციული შეცდომების დაშვების ალბათობას, თუმცა, ენის იმ შემსწავლელისთვის, რომელსაც მხოლოდ ზეპირი მეტყველებისთვის (მოსმენა და ლაპარაკი) უნდა ქართული ენის შესწავლა და არ სურს თავი დაიტვიროთოს წერა-კითხვისა და ანბანის შესწავლით, სიტყვების სასწავლებლად ლათინური ანბანით ტრანსკრიფციის გარდა სხვა შესაძლებლობა არ არსებობს. ასეთი შემთხვევისთვის ტრანსკრიფციისთვის გთავაზოთ ქართულ ანბანს, შეფარდებულ ინტერნაციონალურ ფონეტიკურ ანბანთან (ე.წ. IPA) :

	ბაგისმიერი		კბილ ბაგის მიერი	კბილისმიერი		სასისმიერი		უკანა სასისმიერი		ველარული		ხახის-მიერი	ხორხის-მიერი
	ყრუ	მჟღერი	მჟღერ	ყრუ	მჟღერი	ყრუ	მჟღერი	ყრუ	მჟღერი	ყრუ	მჟღერი	მჟღერი	ყრუ
ხშული	ფ [pʰ]	ბ [b]		თ [tʰ]	დ [d]					ქ [kʰ]	გ		
ხშულ-მსკდომი	პ [pʰ]			ტ [tʰ]						კ [kʰ]		ყ [q]	
აფრიკატი						ც [tsʰ]	ძ [dz]	ჩ [tʃʰ]	ჯ [dʒ]				
ხშული-აფლიკატი						წ [tʃʰ]		ჭ [tʃʰ]					
ნაზალური		მ [m]			ნ [n]								
ვიბრანტი (trill)							რ [r]						
ვიბრანტი (tap)							რ [r]						
ფრიკანტი	ვ [ϕ]	ვ [β]	ვ [v]			ს [s]	ზ [z]	შ [ʃ]	ჯ [ʒ]	ხ [x]	ღ [χ]	ყ [χ]	ჰ [h]
აპროქსიმანტი	ვ [w]	ვ [w]					რ [ɹ]						
ლატერალური აპროქსიმანტი							ლ [l]						

„ფონეტიკის შესავლის“ სახით არის მოცემული საწყის ეტაპზე. კომუნიკაციურმა მიდგომამ პირველ ეტაპზე საერთოდ უარყო ფონეტიკის სწავლება ამ სახით და შესავალ თავებში ამგვარი ფონეტიკა აღარ გვხვდება. თუ რა არის ფონეტიკის ამგვარად წარმოჩენის დადებითი და უარყოფითი მხარეები, ამის გასაცნობიერებლად გთხოვთ შეასრულოთ დავალება 8.2 კრებულში.

დავალების შესრულებისას დაინახავდით, რომ ფონეტიკის სწავლებას შესავალი თავის სახით აქვს დადებითი და უარყოფითი მხარეებიც. ყველა მიზნობრივი ჯგუფი განსხვავდება თავისი საჭიროებებით. ამიტომ როგორც ტრანსკრიფციით მუშაობის, ასევე ფონეტიკის შესავალი თავის სახით წარმოდგენისას მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს შემსწავლელის საჭიროებები და იმოქმედოს თავისი შეხედულებების მიხედვით.

შეფასების სირთულეები

ლაპარაკის უნარ-ჩვევის მსგავსად, შემსწავლელის გამოთქმის შეფასებას გარკვეული სირთულეები ახლავს. მართლწერისაგან განსხვავებით, ფონეტიკური შეცდომების დადგენაც კი ჭირს. მაგალითად, ძნელია იმის გარკვევა, რამდენად ახლოს დგას შემსწავლელის მიერ გამოთქმული რომელიმე ბგერა ქართული ენის სალიტერატურო სტანდარტთან. ამ შემთხვევაში შეიძლება არსებობდეს გრადაციის სკალა, რომელზედაც მასწავლებელს შეიძლება გაუჭირდეს იმ ზღვარის დადგენა, რომელი გამოთქმა ჩათვალოს შეცდომად და რომელი – არა. ამის დასადგენად საუკეთესო საშუალებაა შემსწავლელის მეტყველების აუდიოჩანაწერის გაკეთება, რაც საკმაოდ შრომატევადია და ამ გზით შემსწავლელის გამოთქმის შემოწმება ყოველ ჯერზე შეუძლებელიცაა.

მეორე ტიპის სირთულე შეფასების კრიტერიუმების დადგენაა. რა უნდა იყოს განმსაზღვრელი: არასწორად წარმოთქმული ბგერების რაოდენობა თუ მათი სალიტერატურო ნორმებიდან განსხვავების ხარისხი? თუ ის, რამდენად ახდენს გავლენას მოცემული შეცდომა საკომუნიკაციო სიტუაციაზე, სათქმელის გაგება/ვერგაგების თვალსაზრისით.

გთხოვთ გაეცნოთ გამოთქმის შეფასების კრიტერიუმებს კრებულის 8.3 დავალებაში და შეიმუშაოთ საკუთარი შეხედულებები ამ საკითხზე.

კოლეგებთან დისკუსიაც ცხადყოფს, რომ ყველა მასწავლებელს განსხვავებული კრიტერიუმი აქვს ფონეტიკის შეფასებისას: ზოგი ნაკლებ ყურადღებასა და მნიშვნელობას ანიჭებს, ამიტომაც არც ისე მკაცრად აფასებს, ხოლო ზოგისთვის გამოთქმა ძალიან მნიშვნელოვანია და მკაცრად აფასებს მოსწავლის ამ კომპეტენციასაც. მნიშვნელოვანია ამ დროს რეცეფციული და პროდუქციული კომპეტენციის გამიჯვნა: ესმის თუ არა შემსწავლელს განსხვავება სტანდარტულ და არასტანდარტულ გამოთქმას შორის მოსმენის დროს და, მეორე მხრივ, შეუძლია თუ არა თვითონ ცალკეული ბგერების სწორად გამოთქმა.

იმისთვის, რომ მართებულად ააგოთ ტესტი გამოთქმის შესაფასებელი დავალებები, გთავაზობთ კრიტერიუმების ჩამონათვალს, რომელთა გათვალისწინება დაგეხმარებათ ობიექტურ შეფასებაში:

1. რა უნდა შეფასდეს?

- უნარ-ჩვევები: მოსმენა, ლაპარაკი (გამოთქმა), ხმამაღლა კითხვა, წერა (კარნახი);
- სფერო: წინადადების ინტონაცია, მელოდია: ბგერების არტიკულაცია.

2. რა სახის ტესტები უნდა იყოს გამოყენებული?

- წერილობითი: მარკირება, შევსება, მისადაგება, ტრანსკრიფცია;
- ზეპირი: მოსმენილის გამეორება, ფურცლიდან წაკითხვა, კითხვა, ლაპარაკი.

3. როგორ უნდა შეფასდეს შემსწავლელი?

- ობიექტურად: წერილობითი ტესტი, კომპიუტერი;
- სუბიექტურად: მასწავლებლის ან გამომცდელის მიერ, თვითშეფასების მეშვეობით.

დავალებათა ტიპოლოგია

გამოთქმის სწავლისას მოსმენა და ლაპარაკი განუყოფელია ერთმანეთისგან. შემსწავლელს უნდა შეეძლოს მისთვის უცნობი ბგერების მოსმენით აღქმა და მხოლოდ ამის შემდეგ – მათ გამოთქმაზე ვარჯიში.

მოსმენის დავალებები

მოსმენის სხვადასხვა სახეობებია არსებობს: მოსმენა შინაარსის გასაგებად (გლობალური, სელექციური, დეტალური მოსმენა, იხ. თავი „მოსმენის უნარ-ჩვევის განვითარება“), ფონემატური მოსმენა (განსხვავების გაგება: ლომი და რომი, სიტყვებში სიტყვათა განსხვავებული ელემენტის გამოჩვენება), ფონეტიკური მოსმენა (ბგერის მახასიათებლების გარჩევა, მაგალითად, რბილი და მაგარი „ლ“).

მოსმენის დავალებები იყოფა ორ დიდ ჯგუფად:

- მოსმენისთვის მოსამზადებელი დავალებები;
- გამოყენებითი მოსამსმენი დავალებები.

მოსმენისთვის მოსამზადებელი დავალებები

ი.ნ. „ენაში ჩაფლობის“ დავალებები

ასეთ დავალებებზე მოიაზრება ის ფონეტიკური დავალებები, რომლებიც მიზნად ისახავს გააცნოს ენის შემსწავლელს უცხო ენის ჟღერადობა ანუ „ჩააფლოს“ ის უცხო ენის სამყაროში. არ არის აუცილებელი, შემსწავლელს ესმოდეს ასეთი ტექსტის შინაარსი, თუმცა სასურველია, ნაცნობი ამ ტექსტებში იყოს რაღაც წილი ინფორმაცია შემსწავლელისთვის, მაგალითად, ინტერნაციონალური სიტყვები ან შინაარსი, რომელიც მისთვის მშობლიური ენიდან არის ნაცნობი. მაგალითად, თუ შემსწავლელს თეოლოგიური განათლება აქვს, უცხო ენაზე ბიბლიიდან ცალკეული ნაწყვეტის მოსმენისას ის შეიძლება მიხვდეს, ტექსტის რომელი ნაწყვეტი არის მოცემული. სასურველია, ამ „ჩაფლობით“ დავალებებში გათვალისწინებული იყოს სპეციფიკური ფონეტიკური თემები. მაგალითად, ასეთია ბგერა „ტ“-ს საკითხი ქართულ ინტერნაციონალიზმებში.

გზარტგანმასწავლებელი დავალებები

ზოგიერთ ქართულ ბგერას შესაძლოა უცხოელი შემსწავლელი ჟღერადობითაც ვერ არჩევდეს. შეიძლება ასეთი იყოს განსხვავება „თ“-ს და „ტ“-ს შორის. ამ შემთხვევაში გამოიყენება კონტრასტული მეთოდი და შემსწავლელს ავარჯიშებენ წყვილ ბგერათა მოსმენით გარჩევაზე შესაბამისი დავალებებით, რომლებშიც მან უნდა დააჯგუფოს მოსმენილი სიტყვები ან ხაზი გაუსვას სწორ/არასწორ ფორმას. ასეთი სავარჯიშოებისთვის გამოსადეგია ვარჯიში ქართულ სახელებზე (მაგალითად, ტატა – თათა), რადგან სახელები პირობითად შეიძლება ჩაითვალოს „უშინაარსო“ სიტყვებად, ანუ შინაარსიდან გამომდინარე შემსწავლელს არ ეცოდინება, თუ როგორ იწერება ისინი, სხვა ნასწავლი სიტყვებისგან განსხვავებით. შესაბამისად, მოსმენის დროს მას მაქსიმალურად მოუწევს სმენის დაძაბვა, რომ გაარჩიოს, რეალურად რომელი ბგერა წარმოითქმის (ტატა თუ თათა), რასაც ვერ ვიტყვით ნაცნობი, ნასწავლი სიტყვებით შედგენილ დავალებაზე: შემსწავლელს თუ ნასწავლი აქვს სიტყვა „თარო“ და ახსოვს, როგორ იწერება იგი, ამ სიტყვას სწორად დაწერს მოსმენის შედეგად, თუმცა ეს სულაც არ ნიშნავს იმას, მას მართლაც ესმის განსხვავება ჟღერადობაში რ-ს და ლ-ს შორის.

იდენტიფიცირების დავალებები

კონტრასტული დავალებების შესრულების შემდეგ შემსწავლელი უნდა შეეჩვიოს ცალკეული ბგერის იდენტიფიცირებას წყვილი ბგერის გარეშე (მაგალითად, სიტყვა „ტოტი“ საპირისპირო „თოთის“ გარეშე). ასეთი დავალება კონტრასტულ დავალებაზე უფრო რთულ საფეხურს წარმოადგენს და რიგის მიხედვით თან სდევს კონტრასტულ, ანუ ბგერათგანმასხვავებელ დავალებებს. ამგვარი დავალების პირობა შეიძლება იყოს შემდეგნაირი: „როცა გაიგონებთ ბგერა ტ-ს, გადადგით ერთი ნაბიჯი წინ“. ალტერნატიული მეთოდია სასიგნალო ბარათებით მუშაობა. მაგალითად, ყოველი მონაწილე იღებს ორ ბარათს, წითელს და მწვანეს. როცა გაიგონებს კ-ს ასწავს მწვანე ბარათს, როცა გაიგონებს ქ-ს, ასწავს წითელ ბარათს. ამ თამაშის დროს მასწავლებელი კარგად ხედავს, რომელ მოსწავლეს რა სირთულეები აქვს დასაძლევია. შესაძლოა ალტერნატივაა სურათებით მუშაობა. სამუშაო ფურცელზე დახატულია სხვადასხვა საგანი ან გამოსახულება, რომელთა დასახელებებშიც გ, ქ ან კ ურევია (მაგალითად: გოგონა, კარი, ქათამი, ქურა, კატა, გემი). შემსწავლელმა უნდა შემოხაზოს სურათი, თუ კ-ს გაიგონებს და გადახაზოს ის, თუ კ-ს ვერ გაიგონებს. ამ დავალების სწორ პასუხში იქნება ორი შემოხაზული სურათი (კატა და კარი) და ყველა დანარჩენი – გადახაზული.

ამგვარი დავალებების შემოწმება აუცილებელია დავალებათა პასუხების საშუალებით (მოსწავლეებს შეიძლება დაურიგდეთ ისინი ან წყვილებში შეუსწორონ ერთმანეთს). უბრალო გამოკითხვით, ვინ გააკეთა სწორად და ვინ – არა, ამის შემოწმება შეუძლებელია, რადგან ყველას თავისი ვარიანტი მიაჩნია სწორ პასუხად: როგორც ესმის მოცემული ფონემის ჟღერადობა, ის ჰგონია სწორი პასუხი.

გამოყენებითი მოსასმენი დავალებები

მოსმენისთვის შესამზადებელ დავალებებს მოსდევს გამოყენებითი დავალებები, რომლებიც ერთგვარი ხიდია შინაარსობრივი მოსმენის დავალებებისთვის (გლობალური, სელექციური, დეტალური მოსმენა). გამოყენებითი მოსმენის დავალებები აღარ არის კონცენტრირებული ცალკეულ ბგერებზე, არამედ მათი სამუშაო მასალა უკვე ცალკეული ფრაზები, წინადადებები და მათი ინტონაციაა. დავალებათა ამ ფაზისთვის გამოდგება შესაბამისად დიდაქტივებული ქართული სიმღერები და ლექსების ან მოკლე პროზაული ნაწარმოებების აუდიოჩანაწერები. მართალია, დიდაქტივებული სიმღერები და მით უმეტეს, აუდიოჩანაწერები ნაკლებად არსებობს ქართული ენის უცხოელი შემსწავლელისთვის, მაგრამ ეს სფერო დიდი პოტენციალის მატარებელია, აუდიოჩანაწერების რაოდენობაც მატულობს ქართულ ბაზარზე. ასე რომ, ამ სფეროს გამოყენება ფონეტიკის სწავლების პროცესში ძალიან სასარგებლოა. განსაკუთრებით, დამატებითი, გაღრმავებული მუშაობისთვის შემსწავლელში ავტონომიური სწავლის უნარის განსავითარებლად.

ლაპარაკის/გამოთქმის სავარჯიშოები

მოსმენის დავალებების მსგავსად ლაპარაკის დავალებებიც ორ დიდ ჯგუფად იყოფა. ესენია:

ლაპარაკისთვის (გამოთქმის) მოსამზადებელი სავარჯიშოები;

ლაპარაკის (გამოთქმის) გამოყენებითი სავარჯიშოები.

მოსამზადებელი დავალებებიდან აღსანიშნავია მოსმენილის მარტივი გამეორების სავარჯიშოები. მოსმენილი ტექსტის თუ ფრაზების ამგვარი გამეორება შესაძლებელია როგორც ინდივიდუალურად, ასევე – ჯგუფში სინქრონულად. სინქრონულად გამეორების თემასთან დაკავშირებით გთხოვთ შეასრულოთ დავალება 8.4 კრებულიდან.

გამეორების დავალების გართულებული საფეხური გახლავთ კითხვა-პასუხის ფორმით შესასრულებელი მოსამსმენი დავალები, სადაც პასუხის მხოლოდ ერთი ნაწილი ან დასაწყისი არის შემოთავაზებული და შემსწავლელმა გამეორების შემდეგ თავადაც უნდა დაასრულოს წინადადება. ასეთ დავალებას პროდუქტული დავალება ეწოდება.

ლაპარაკის (გამოთქმის) გამოყენებითი სავარჯიშოები

ანალოგიური ტიპის მოსმენის დავალებების მსგავსად ამ ფაზის ლაპარაკის (გამოთქმის) დავალებები ერთგვარი ხდია თავისუფლად ლაპარაკის უნარ-ჩვევის განსავითარებლად. ამგვარი დავალებების ძირითადი სავარჯიშო მასალაა ფურცლიდან კითხვა. პარადოქსია, მაგრამ ისიც ფაქტია, რომ შემსწავლელთა უმეტესობა ნაკლებ ფონეტიკურ შეცდომას უშვებს თავისუფალი მეტყველების დროს, ვიდრე ფურცლიდან კითხვისას. ამ მოვლენას ახსნა აქვს:

„კოდირება და დეკოდირება, რაც კლასიკურ უნარ-ჩვევებში – მოსმენა, ლაპარაკი, კითხვა და წერა – გამიჯნულია ერთმანეთისგან, ფურცლიდან კითხვის დროს ერთდროულად მიმდინარეობს“.⁴⁴

საკუთარი ხელით დაწერილი ტექსტის ხმამაღლა წაკითხვა მშობლიურ ენაზეც კი რთულია და მით უმეტეს, უცხო ენაზე. ფურცლიდან კითხვის პრობლემების გასაანალიზებლად გთხოვთ შეასრულოთ დავალება 8.5 კრებულიდან.

უცხო ტექსტის კითხვისას ადვილი მისახვედრია, ესმის თუ არა წამკითხველს ტექსტის შინაარსი და რა ფონეტიკურ სირთულეებს აწყდება:

- რიტმი,
- (შინაარსობრივად ერთიანი) ფრაზების პაუზებად დანაწილება-დაყოფა,
- წინადადების მელოდია,
- ბგერები, ბგერათშეთანხმება.

ტექსტის ფურცლიდან კითხვის გასავარჯიშებლად კარგია შემსწავლელის მიერ გრაფიკული ჩანიშვნების გაკეთება პაუზების (მოკლე, გრძელი), წინადადების/ფრაზის მელოდიის (აღმავალი, დაღმავალი), ცალკეული ბგერებისთვის. ამგვარი ჩანიშვნების გაკეთება სასარგებლოა მაშინ, როცა დაბეჭდილ ტექსტს თან ახლავს მოსამსმენი ტექსტი. პარალელური მოსამსმენი ტექსტის რამდენჯერმე მოსმენისა და გაანალიზების შედეგად შემსწავლელი აკეთებს გრაფიკულ ჩანიშვნებს, რის შედეგადაც მას უკეთ ამახსოვრდება ტექსტის ფონეტიკური მხარეც და შინაარსობრივიც: ფრაზები, სიტყვები. ამგვარად დამუშავებული ტექსტის წაკითხვა უფრო შედეგიანია, ვიდრე გაუვარჯიშებელი, დაუმუშავებელი ტექსტისა. ნასაკითხი ტექსტების მოსამსმენ ვარიანტთან ერთად დამუშავების შემდეგ შემსწავლელს შეიძლება შევთავაზოთ ნაბეჭდი ტექსტის ხმამაღლა კითხვა მოსამსმენი ტექსტის გარეშე.

ბოლოს აუცილებელია გამოთქმაზე ვარჯიში თავისუფალ სალაპარაკო სავარჯიშო სიტუაციებშიც. ამ შემთხვევაში ლაპარაკის დროს შეცდომების შესწორება მასწავლებლის მიერ მიზანშეწონილი არ არის. უმჯობესია, მასწავლებელმა ჩაინიშნოს შენიშვნები ან შემდგომ დაწეროს დაფაზე ფონეტიკური შეცდომები და ჯგუფთან ერთად განიხილოს. უკეთესი ვარიანტია, როცა საუბრის აუდიო- ან ვიდეოჩანაწერი კეთდება და მასწავლებელი აანალიზებს ჩანაწერს მოსწავლეებთან ერთად. თუ ლაპარაკში სერიოზულ ფონეტიკურ ხარვეზები გვხვდება, მაშინ მასწავლებელი უნდა მიუბრუნდეს ლაპარაკის მოსამზადებელი დავალებების ფაზას და ისევ დეტალურად დაამუშაოს ცალკეული ფონეტიკური ფენომენი.

ფონეტიკის ინტეგრაცია საბაკვეთილო პროცესში

მართალია, ამ თავში აქამდე ფონეტიკას ცალკე განვიხილავდით, მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ სასწავლო პროცესში ის იზოლირებულად უნდა ისწავლებოდეს. პირიქით, ფონეტიკა სამეტყველო უნარ-ჩვევების განუყოფელი ნაწილია და აუცილებლად უნდა ისწავლებოდეს მათთან ინტეგრირებულად.

44 Vorderwülbecke, K. 1992. Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. H. 32. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. გვ. 133.

სავსებით შესაძლებელია ფონეტიკურ დავალებებს ყოველ გაკვეთილზე დაეთმოს 5-10 წუთი. მთავარია, ეს არ იყოს მშრალი, მოსაწყენი დავალებები. კარგია ანდაზების და ენის გასატეხების გამოყენება „გამოფხიზლების“ ან „მოთელვის“ მიზნით, რათა შემსწავლელელები გამხიარულდნენ გაკვეთილის დასაწყისში და შემზადებულები ჩაერთონ სწავლაში. მთავარია, ამ დროს შეიქმნას სასიამოვნო გარემო და შემსწავლელელებს მოეხსნათ შეცდომების დაშვების პრობლემა. თუმცა ეს არ არის ფონეტიკური სავარჯიშოების შესასრულებლად განკუთვნილი ერთადერთი დრო. ფონეტიკა მუდმივად თან სდევს ენის გაკვეთილს ლაპარაკის, მოსმენის, ლექსიკის, გრამატიკის სწავლების დროს. ამიტომ ფონეტიკური დავალებების კომბინირება ადვილი და სასურველიცაა გაკვეთილის მსვლელობისას, მაგალითად, ლექსიკურ-გრამატიკულ დავალებებთან.

ფონეტიკა მჭიდროდ უკავშირდება **მართლწერას**, მაგალითად, კარნახის სახით. მართალია, კარნახი გარკვეულ ეტაპზე საერთოდ ამოიღეს უცხო ენის სწავლებიდან, მაგრამ ბოლო წლებში მას ისევ ჯეროვანი ყურადღება მიექცა, თუმცა მოდიფიცირებული სახით. თანამედროვე კარნახი შეიძლება შესრულდეს გამოტოვებულადგილებიანი ტექსტის მოსმენის შედეგად ბგერების ან ბგერათშეხამებების შევსების სახით, ხოლო ავტონომიური სწავლის უნარის განსავითარებლად ძალიან პოპულარული გახდა დისკებზე ჩანერილი კარნახები, რომელთაც თან ახლავს პასუხები და შემსწავლელი თავადვე ამოწმებს თავის თავს. ამგვარი გადამოწმებაც ისევ და ისევ ფონეტიკურ საკითხებზე ვარჯიშია.

გრამატიკასთან ფონეტიკის კავშირი შეინიშნება ისეთ ფენომენებში, როგორიც არის: მჟღერი თანხმოვნის დაყრუება სიტყვის ბოლოს ვითარებით ბრუნვაში (კარგად |კარგათ|), ორი ა კაუზატივის წარმოებისას (ა-ამღერებს).

ლექსიკის შესწავლისას აუცილებელია ყურადღება მიექცეს ძნელად წარმოსათქმელი სიტყვების ფონეტიკურ მხარეს და შემსწავლელმა ივარჯიშოს მათს წარმოთქმაზე. ვარჯიშის ერთ-ერთი სახე შეიძლება იყოს მინიმალურ წყვილებზე ვარჯიში: კარი-ქარი, გვარი – კვარი და მისთ.

ფონეტიკის გავარჯიშება ასევე ძალიან კარგად შეიძლება შესაბამისი **ლექსების** ან ენის გასატეხების საშუალებით. მაგალითად:

ჩემი ბაღის მწვანილი, პრასა, ბოლოკი, პიტნა, ტარხუნა. თუკი მე მეპრას-მებოლოკ-მეპიტნა-ტარხუნება, რატომ შენ არ გეპრას-გებოლოკ-გეპიტნა-ტარხუნება?

ან:

შავი შაში შარშან შამბში
შევამჩნიეთ შეყუყუელი,
შევიყვანეთ შანშეს სახლში,
შეუღონდა შიშით გული.
არ შეჭამა არაფერი მოხარშული, დაშაშხული,
მაშინ შვრია გავუშაღეთ,
აუყენა შარიშური.

სიტყვებისა და ფრაზების გამოთქმისთვის კარგი სავარჯიშო მასალაა დიდაქტიზებული სიმღერებიც. ჩვეულებრივ, სიმღერებს ახლავს რამდენჯერმე გამეორებული რეფრენი, რაც ბუნებრივს ხდის ტექსტის გამეორებით სწავლის პროცესს.

თავი 9: მართლწერის საკითხები

ქართულ ენაში, სხვა ენებისგან განსხვავებით, შესაბამისობა ბგერის გრაფიკულ და აკუსტიკურ ხატს შორის მინიმალურია. თუ არ ჩავთვლით ფონეტიკურ მოვლენებს, როგორებიცაა: ასიმილაცია, აბლაუტის რედუქცია და მისთ. ფონემები ისევე იწერება, როგორც წარმოითქმის. გამონაკლისები, რა თქმა უნდა, ქართულ ენაშიც არსებობს და სწორედ ისინია მართლწერის შეცდომების წყარო, როგორც მშობლიურ-, ასევე უცხოენოვანი შემსწავლელისთვის. თუმცა, მართლწერის შეცდომები უცხოენოვანი შემსწავლელისთვის შეიძლება იქიდანაც მომდინარეობდეს, რომ მას მშობლიურენოვანი სტრუქტურები შეიძლება გენერალიზაციით გადმოჰქონდეს შესასწავლ ენაზე. მოსწავლეების მიერ დაშვებული მართლწერის ტიპური შეცდომების გასაანალიზებლად, გთხოვთ შეასრულოთ დავალება 9.1 კრებულში.

მართლწერის შეცდომების ერთ-ერთი მიზეზი ფონეტიკაში უნდა ვეძებოთ: თუ შემსწავლელს უჭირს ფონემების იდენტიფიცირება, მართლწერაში შეცდომის დაშვების დიდი ალბათობაა. ამგვარ სირთულეს ქმნის უცხოელებისთვის, მაგალითად, ფშვინვიერ და ხშულ ბგერათა წყვილის გარჩევა: თ, ტ; ქ, კ; ფ, პ და მისთ.

ძირითადი პრობლემა, რომელიც ქართული ენის შესწავლის საწყის ეტაპზე იჩენს ხოლმე თავს, არის ბგერის უღერადობის მისადაგება ასოსთან, ანუ ფონემის გრაფიკულ გამოსახულებასთან. რადგან ქართული ანბანი, ლათინურისგან განსხვავებით, სხვა ენებისთვის არ გამოიყენება და აბსოლუტურად განსხვავებულია მხოფლიოს ყველა სხვა ანბანისგან, შემსწავლელი ენის შესწავლის პირველ ეტაპზე ორი დიდი სირთულის წინაშე დგას: ერთი მხრივ, უნდა ისწავლოს ფონემების გრაფიკული გამოსახულება, ხოლო, მეორე მხრივ, მიუსადაგოს მისთვის უცხო ბგერები შესაბამის გრაფიკულ ხატს (ნებისმიერი წარმომავლობის შემსწავლელისთვის ქართულში ასეთი უცხო ბგერა მრავლადაა). ამ ორმაგი სირთულის დასაძლევად შემსწავლელთა უმრავლესობა არჩევს მშობლიური ანბანის გამოყენებასა და უცხო ფონემების საკუთარი ანბანით კოდირებას, თუმცა ამ ტექნიკას ერთი უარყოფითი მხარეც აქვს: შემსწავლელს გადმოაქვს თავისი ენის სტრუქტურები (ამ შემთხვევაში ამა თუ იმ ბგერის წარმოთქმა) მიზნობრივ ენაზე, რადგან ასოციაციური კავშირი მშობლიურენოვან გრაფემასა და ფონემას შორის ძალიან მტკიცეა. შესაბამისად, მშობლიურენოვანი გრაფემის აღქმისას პირველ რიგში შესაბამისი მშობლიურენოვანი ბგერა წამოტივტივდება გონებაში და არა – უცხოენოვანი, რაც გარკვეულ ბარიერს ქმნის უცხოენოვანი ფონემების უღერადობის ასათვისებლად, რაც მოგვიანებით აისახება მართლწერაშიც; თუ შემსწავლელს უჭირს, მაგალითად, თ და ტ ბგერების განსხვავება უღერადობით, ის არასწორად დანერს შესაბამის გრაფემებსაც, რაც უკვე მართლწერის სფეროს შეცდომად ფიქსირდება.

ზოგიერთი შეცდომის მიზეზი შეიძლება ვეძიოთ მშობლიური ენის თავისებურებაში, მაგალითად, ჩინელ და იაპონელ შემსწავლელს უჭირს რ და ლ ფონემების გარჩევა, შესაბამისად, მათ ხშირად მოსდით შეცდომები მართლწერაში ამ ორი ასოს აღრევის შედეგად. გერმანელ და ფრანგ შემსწავლელს, საკუთარი ენიდან გამომდინარე, უჭირს ლ და რ ბგერების განსხვავება ერთმანეთისგან და ამ სახის შეცდომებს უშვებს მართლწერაში.

აღწერილის მიხედვით, მართლწერის შეცდომები შეგვიძლია დავაჯგუფოთ შემდეგნაირად:

შეცდომები, რომლებიც მშობლიური ენის სპეციფიკიდან მომდინარეობს და მშობლიურენოვანი სტრუქტურების მიზნობრივ ენაზე გადატანით აიხსნება;

შეცდომები, რომლებიც განპირობებულია, ზოგადად, ახალ ენაში უცნობი ფენომენებით: შემსწავლელი საერთოდ არ იცნობს ე.წ. კავკასიურ ხშულებს და უჭირს მათი დიფერენცირება მენწყვილე ფშვინვიერი ბგერებისგან.

გარდა ამ ორი მიზეზისა, მართლწერის შეცდომა შეიძლება აიხსნას არამშობლიური, რომელიმე სხვა ენის გავლენითაც, ანუ სხვა ენის თავისებურების გადმოტანით მიზნობრივ უცხო ენაზე.

ამგვარი ხშირად განმეორებადი შეცდომების დასაძლევად შედეგიანია წესების შემუშავება შემსწავლელებთან ერთად და გრაფიკულად პლაკატზე ფიქსირება, რათა შემსწავლელი თვალსაჩინოდაც ხედავდეს ამ წესებს. მაგალითად, ასეთი წესი შეიძლება იყოს ბოლოკიდური თანხმოვნის დაყრუების წესი: გამოითქმის „კარგათ“, მაგრამ იწერება „კარგად“.

მართლწერის შეცდომების დასაძლევად კარგი საშუალებაა კარნახი, რომელის მეშვეობითაც ფონეტიკურ-ორთოგრაფიული ცოდნის გავარჯიშება ან შემოწმება შეიძლება. კარნახის დავალებაში შეიძლება იყოს მოცემული ტექსტი გამოტოვებული სიტყვებით ან ასოებით, რომლებიც შემსწავლელმა ტექსტის მოსმენის დროს უნდა შეავსოს. დამოუკიდებელი სწავლისთვის ნაყოფიერია აუდიოდიკზე ჩანერილი ტექსტები შესაბამისი კარნახის დავალებისთვის. ასეთ კარნახს თან უნდა ახლდეს სწორი პასუხების ნუსხა, რის შედეგადაც შემსწავლელს საშუალება ეძლევა, თავადვე შეამოწმოს თავისი ნაწერი; ასეთი დავალების შესრულებისას ენის შემსწავლელი ორმაგად მუშაობს: ერთი მხრივ, კარნახს წერს, მეორე მხრივ, თავად ამოწმებს და ამ დროსაც იძენს ცოდნას. აუდიოდიკზე ჩანერილი კარნახის უპირატესობა ისიცაა, რომ ტექსტი უფრო ავთენტურია (ვიდრე მასწავლებლის ნაკარნახები, რომელმაც იცის, რომ

კარნახს აწერინებს მოსწავლეებს, რაც ძალაუფლებად მოქმედებს ტექსტის წაკითხვაზე). ავთენტიკური მოსასმენი ტექსტის შემთხვევაში შემსწავლელს საშუალება ეძლევა, მოუსმინოს წინადადების მელოდიასაც: საწყის ეტაპზე შემსწავლელს, როგორც წესი, უჭირს წინადადების დასასრულის, პაუზების მართებულად იდენტიფიცირება და შესაბამისად, შეცდომებს უშვებს პუნქტუაციაში. თუ მასწავლებლის მიერ წელა წარმოთქმულ და დანაწევრებულ ტექსტში ეს პრობლემა ნაკლებად იჩენს თავს, აუდიოჩანაწერში შემსწავლელს უწევს დაუნაწევრებელი, ავთენტიკური ტექსტის მოსმენა, რომელშიც უფრო რთულია ხსენებული ასპექტების გარკვევა.

მართლწერის კარნახით გავარჯიშების რამდენიმე სხვა ნაირსახეობაც არსებობს: კერძოდ, როცა ერთი მოსწავლე მეორე უკარნახებს ტექსტს, ხოლო შემდეგ როლებს გაცვლიან და ერთმანეთს შეუსწორებენ. გაკვეთილზე დანერგული კარნახი შეიძლება შესწორდეს როგორც წყვილებში მუშაობით, ასევე ინდივიდუალურად და ტრადიციული ფორმატით, მასწავლებლის მიერ. თანამედროვე მეთოდოლოგიით სწავლებისას დიდი ყურადღება ენიჭება ჯგუფურად მუშაობის პრინციპს, შესაბამისად, მართლწერის გასავარჯიშებელი კარნახიც შეიძლება შესწორდეს ჯგუფურად.

მართლწერის გავარჯიშება და შემოწმება, ზოგადად, მიზნობრივ ენაზე წერის თანმხლები ნაწილია. თავისუფალი წერის შედეგად შექმნილ ტექსტში მართლწერაც მოწმდება სხვა შეცდომებთან ერთად. შეცდომების (მათ შორის მართლწერის შეცდომებისა) გაანალიზება და გასწორება მოსახერხებელია ჯგუფური მუშაობის დროსაც (მდრ. წერის უნარ-ჩვევის განვითარება).

უნდა აღინიშნოს, რომ მართლწერის განვითარება არა მარტო პროდუქციული უნარ-ჩვევის, წერის დროს შეიძლება, არამედ რეცეფციული უნარ-ჩვევის, კერძოდ კითხვის დროსაც. ტექსტის კითხვისას მასწავლებელს შეუძლია ყურადღება მიაქცივინოს შემსწავლელს ცალკეულ სიტყვებზე (ზმნიზედებში - ბოლოკიდური თანხმოვნი), რომელთა მართლწერა და გამოთქმა არ ემთხვევა, ასევე მიაქცივინოს ყურადღება პუნქტუაციაზე. შესაბამისად, შემსწავლელს საშუალება აქვს, მოინიშნოს, მარკერით გამოყოს მისთვის რელევანტური ინფორმაცია. ამგვარი ფენომენების გამოსაკვეთად კი შეიძლება, ერთი მხრივ, დაფის გამოყენება და ჯგუფში ცალკეული ფენომენების შეჯამება, მეორე მხრივ კი, შემსწავლელს საშუალება აქვს ინდივიდუალურად გამოკვეთოს მართლწერის პრობლემები საკუთარ რვეულში თუ სიტყვათა ბარათებზე.

მართლწერის დამოუკიდებლად გავარჯიშება საკმაოდ მოსაწყენი პროცესია, ამიტომ სწავლის შედეგიანობის გაზრდის მიზნით აუცილებელია, ასეთი დავალებები ინტეგრირებული იყოს სხვა უნარ-ჩვევების დავალებებთან, მიენოდოს კონტექსტურად და იყოს სახალისო. კარნახის ტიპის დავალებების შესრულების წინაპირობა უნდა იყოს დაცული, კერძოდ, შემსწავლელი უნდა იცნობდეს ან ერთხელ მაინც ჰქონდეს მოსმენილი იმ სიტყვების თუ ფრაზების ჟღერადობა, რომლებიც უნდა ჩაწეროს ტექსტში. სასურველია ტექსტი საინტერესო იყოს, რომ შემსწავლელს ჰქონდეს მისი ამოცნობის სურვილი, როცა ავსებს გამოტოვებულ სიტყვებს ან არასწორად ჩაწერს ასოებს. მართლწერის გასავარჯიშებელი დავალების ერთი სახეობაა ტექსტის მოცემა არასწორად ჩაწერილი ან გამოტოვებული ასოებით, რის შედეგადაც ტექსტის გაგება ოდნავ გართულებულია და შემსწავლელმა უნდა გამართოს ტექსტი. კარნახებს შორის სახალისო სახეობაა ე.წ. „ზურგით ჯდომით კარნახი“⁴⁵. ამ დროს ორი მოსწავლე ზურგით ზის ერთმანეთთან. თითოეულს დარიგებული აქვს ერთი და იგივე ტექსტი, მაგრამ ტექსტებში სხვადასხვა სიტყვაა გამოტოვებული. ერთი შემსწავლელი კარნახობს მეორეს წინადადების იმ ნაწილს, რომელიც მის ტექსტში წერია, ხოლო მეორე კარნახობს პირველს სიტყვებსა და ფრაზებს ტექსტის თავისი ვარიანტიდან. (კარნახის ნიმუში იხილეთ კრებულში, დავალება 9.2). მენყვილები ამგვარად საბოლოოდ დაადგენენ ერთიან ტექსტს. შემსწავლელმა ამ დროს ყურადღება უნდა მიაქციონ მკაფიო და სწორ გამოთქმას, რომ ზურგით მჯდომმა მენყვილემ შეძლოს კარნახის შესრულება.

მართლწერის გავარჯიშებისთვის ამ პროცესის სასიამოვნო აქტივობად გარდასაქმნელად გთავაზობთ რჩევების 12-პუნქტიან კატალოგს⁴⁶:

- კარნახის წერას ნუ გამოიყენებთ ცუდი შედეგების ლეგიტიმირებისთვის. ეცადეთ, სახალისო დავალებების სახე მისცეთ ამ აქტივობას და ამით უკეთეს შედეგს მიაღწევთ დროთა განმავლობაში;
- ნუ მისცემთ კარნახს ტრადიციულ მოსაწყენ ფორმას, როცა მასწავლებელი კარნახობს მოსწავლეებს და ისინი წერენ. ასეთი კარნახს დემოტივაციის გამოწვევა შეუძლია, განსაკუთრებით, თუ იგი რთულია შემსწავლელისთვის;
- უმჯობესია მართლწერისთვის შემსწავლელს მისცეთ ხშირად, მაგრამ მოკლე, პატარა და სახალისო დავალებები გაკვეთილის დასაწყისში ან ბოლოში განტვირთვის სახით;
- აღმოაჩინეთ მართლწერის წესების შემსწავლელს თავადვე, ტექსტებზე დაკვირვების სახით;

45 Kast. B. 1999. Fertigkeit Schreiben. Berlin:Landgenscheidt, გვ. 50.

46 მდრ. Kast. B. 1999. Fertigkeit Schreiben. Berlin:Landgenscheidt, გვ. 52 (მცირედი ცვლილებებით).

- დაუკავშირეთ ფონემების ვიზუალური და გრაფიკული ხატი ერთმანეთს ენის შესწავლის დასაწყისიდანვე ტექსტებისა და დიალოგების წაკითხვის, მოსმენის და გათამაშების პროცესში;
- კარნახისთვის კარგად ნაცნობი, რამდენჯერმე დამუშავებული ტექსტები გამოიყენეთ, რათა შემსწავლელებს გაუადვილდეთ მართლწერის პრობლემების გადალახვა და მის მიმართ შიში მოეხსნათ;
- თავიდანვე მიაჩვიეთ შემსწავლელები მცირე ზომის ტექსტების შედგენას (საკუთარ თავზე, ოჯახზე, ინტერესის სფეროზე), რომლებსაც ინდივიდუალურად ან წყვილებში, ჯგუფებში მუშაობის დროს დაწერენ და შემდეგ ერთმანეთს შეუსწორებენ;
- გაითვალისწინეთ, რომ ისეთი წერიტი დავალებებიც, რომლებშიც წერა მხოლოდ საშუალებაა სხვა მიზნის მისაღწევად (მაგ., ლექსიკა-გრამატიკის გასავარჯიშებლად) თავისთავად მართლწერის გავარჯიშებასაც ემსახურება ამავდროულად;
- აწერინეთ შემსწავლელებს კარნახი წყვილებში ისე, რომ ერთმანეთს უკარნახონ ტექსტები და შემდეგ თვითონ შეუსწორონ. საბოლოოდ, გამართული ვარიანტი შეუძლიათ თვითონვე ერთობლივად შეადგინონ. მიეცით დრო საკუთარი შეცდომების შესახებ შეკითხვების ფორმულირებისთვის და მხოლოდ ამის შემდეგ განიხილეთ დარჩენილი გაურკვეველი საკითხები;
- კარნახის გარდა მართლწერის გავარჯიშებისთვის ძალიან ნაყოფიერია ტექსტების გამოყენება გამოტოვებული ასოებით ან ასოთა ჯგუფით. ასეთი დავალების შესრულება შესაძლებელია როგორც ინდივიდუალურად, ასევე წყვილებში. შესაძლებელია მოცემული ტექსტის კარნახით წაკითხვაც. ასეთ შემთხვევაში გამოტოვებული ადგილები შეივსება მოსმენის დროს;
- აუცილებელია, კარნახის ან გამოტოვებულადგილებიანი ტექსტის გამოყენების წინაპირობა იყოს შემსწავლელისთვის ნაცნობი ტექსტის შინაარსი და სიტყვები. უცნობი სიტყვების ჟღერადობის აღქმისა და ჩანერისას დავალების მიზანი გაურკვეველია. ეცადეთ, შეარჩიოთ ისეთი ტექსტები, რომლებიც შემსწავლელთა ნაცნობ გარემოს, თემას უკავშირდება და მათთვის საინტერესო, სახალისოა, რადგან ინტერესი ზრდის მოტივაციას, ხოლო მოტივაცია – სწავლის ეფექტურობას;
- თუ გაქვთ სასწავლო პროცესში კომპიუტერით მუშაობის საშუალება, შეადგინეთ შემსწავლელებს თავიანთი დავალებები, ტექსტები გამოტოვებული ადგილებით, გადასვით მოსწავლეები ერთმანეთის კომპიუტერებთან და შეავსებინეთ მეორე შემსწავლელის ტექსტები.

პუნქტუაცია

პუნქტუაციის, როგორც მართლწერის ერთ-ერთი შემადგენელი ნაწილის, გავარჯიშება, მართალია, ხშირ შემთხვევაში ისეთ დავალებებს უკავშირდება, რომლებიც წერის უნარ-ჩვევის განვითარებას ემსახურება, ანუ მათში წერის უნარ-ჩვევის განვითარება თვითმიზანია და არა მხოლოდ საშუალება სხვა მიზნის მისაღწევად, თუმცა უკეთესი შედეგის მისაღწევად მართებულია ცალკეული დავალებების შემუშავება საკუთრივ პუნქტუაციისთვის. მაგალითად, ასეთი დავალება შეიძლება მოიცავდეს შემდეგ მითითებებს:

„წაკითხეთ ტექსტი და დასვით მძიმეები.“

დავალების შესასრულებლად შემსწავლელი წინასწარ უნდა იცნობდეს იმ ფენომენებს, რომლებიც ტექსტში გვხვდება, ე.ი. პუნქტუაციის მოცემულ საკითხში მას წინარე ცოდნა უკვე უნდა ჰქონდეს. შესაძლებელია მასწავლებელმა ერთხელ ხმამაღლა წაკითხოს წერილობით მოცემული ტექსტი, ან რომელიმე მოსწავლეს წაკითხოს.

დავალების პირველი მითითების შესრულების შემდეგ სასურველია, მეორე მითითება მოიცავდეს თეორიული წესის მიხედვით შესრულებული დავალების გადამოწმებას თავად მოსწავლეების მიერ. მაგ.:

„გადამოწმეთ ტექსტში თქვენ მიერ დასმული მძიმეების მართებულობა შემდეგი წესების მიხედვით:

ა. როთულ ქვენყობილ წინადადებაში მთავარი წინადადება დამოკიდებული წინადადებისგან მძიმით გამოიყოფა.

ბ. თანყობილ წინადადებაში და კავშირის წინ მძიმე არ იწერება.

გ. ჩართული წინადადება მძიმეებით გამოიყოფა.

მართლწერის მსგავსად, გთავაზობთ რამდენიმე რჩევას პუნქტუაციის გასავარჯიშებლად⁴⁷:

- მართლწერის მსგავსად პუნქტუაციის ასათვისებლად სასურველია, შემსწავლელი ენის სწავლების საწყის ეტაპზევე მიეჩვიოს დავალებების ტექსტებზე ამ მხრივ დაკვირვებასა და პუნქტუაციის წესების დამოუკიდებლად დადგენას. ნაბიჯ-ნაბიჯ მუშაობა უკეთეს შედეგს გამოიღებს, ვიდრე პუნქტუაციის ერთიანად სწავლება სწავლების საშუალო ან მაღალ საფეხურზე ინტენსიურად;
- გამოიყენეთ წყვილებში მუშაობის პრინციპი პუნქტუაციის გასავარჯიშებლად: მაგალითად, ერთი მენწყვილე ირჩევს რომელიმე ტექსტს სახელმძღვანელოდან, ნაშლის სასვენ ნიშნებს და მისცემს ამგვარ ტექსტს დასამუშავებლად თავის მენწყვილეს. შემდეგ ისინი ერთობლივად გაასწორებენ ნაშრომს;

47 შდრ. Kast. B. 1999. Fertigkeit Schreiben. Berlin: Landgenscheidt, გვ. 54 (მცირედი ცვლილებებით).

- სასვენ ნიშნებზე გავარჯიშება დასაშვებია უცნობი ტექსტების მოშველიებითაც. მუშაობის ფორმა შეიძლება მოიცავდეს წყვილებში მუშაობას სხვადასხვა წყვილს შორის შემდეგი ფორმით: მასწავლებელი ერთ წყვილს აძლევს უცნობ ტექსტს, რომელშიც რამდენიმე სასვენი ნიშანია გამოტოვებული. ეს წყვილი ერთად დაადგენს სასვენ ნიშნებს და ტექსტს შესამონმებლად გადასცემს სხვა წყვილს. ასეთი ტექსტი სასურველია შინაარსობრივად არ იყოს რთული შემსწავლელისთვის, რათა მან შეძლოს ყურადღების გამახვილება პუნქტუაციაზე და შესაბამისი წესების გამოყენება. სასურველია, დავალების ტექსტში სასვენი ნიშნების ნაწილი (მაგალითად, წერტილები) მოცემული იყოს, რათა შემსწავლელს არ გაუჭირდეს ტექსტიდან აზრის გამოტანა;
- სასურველია, შემსწავლელი სწავლის საწყის საფეხურზევე მიეჩვიოს საკუთარი (მარტივი და მცირე ზომის) ტექსტების შექმნას, რის დროსაც ყურადღებას მიაქცევს სასვენი ნიშნების გამოყენებას;
- რეგულარულად მიაქციეთ მოსწავლეთა ყურადღება მძიმის გამოყენებას ცალკეულ შემთხვევებში და გაუმახვილეთ მათ ყურადღება იმაზე, თუ რამდენად ეხმარება მკითხველს სათანადო ადგილას მძიმის არსებობა ტექსტის აზრის გაგებაში;
- თუ ქართულ ენასა და შემსწავლელის მშობლიურ ენას შორის არსებობს მსგავსებები პუნქტუაციის თვალსაზრისით და გყავთ ჰომოგენური ჯგუფი, რომელთანაც შესაძლებელია ამ კუთხით კონტრასტული ანალიზის გაკეთება, აუცილებლად გამოიყენეთ ეს შესაძლებლობა.

თავი 10: ქვეყანათმცოდნეობის დიდაქტიკა

ქვეყანათმცოდნეობა ენის სწავლებისას სასწავლო პროგრამის განუყოფელი ნაწილია, რადგან ენა და მისი მატარებელი სოციალური თავისი სოციალურ-კულტურული თავისებურებებით ერთმანეთისგან განუყოფელია.

დიდი ხნის განმავლობაში ენის სწავლების ეს ასპექტი უგულებელყოფილი იყო და ადამიანი, რომელიც უცხო ენას სწავლობდა, სრულიად მოუმზადებელი აღმოჩნდებოდა უცხოენოვან გარემოში კომუნიკაციისთვის. ამის ერთ-ერთი მიზეზიც სწორედ ქვეყანათმცოდნეობის სფეროში ცოდნის ნაკლებობა იყო.

ქვეყანათმცოდნეობის სწავლების მეთოდების გაცნობამდე აუცილებელია გაიმიჯნოს ერთმანეთისგან ორი ცნება: საკუთრივ „ქვეყანათმცოდნეობა“ და „ქვეყანათმცოდნეობის დიდაქტიკა“. საწყის ეტაპზე გთხოვთ შეასრულოთ დავალებები 10.1 და 10.2 კრებულიდან.

დავალებების შესრულებისას, ალბათ, წაანწყებოდით ცალკეულ სირთულეებს და შესაძლოა, გაგახსენდათ ძველი, ტრადიციული სახელმძღვანელოები, რომლებშიც ქვეყანათმცოდნეობითი ერთეულები მხოლოდ მაღალი კულტურის ელემენტებით შემოიფარგლებოდა. თანამედროვე სახელმძღვანელოები მაღალ კულტურასთან ერთად ყოფით კულტურასაც ქვეყანათმცოდნეობის შემადგენელ ნაწილად მოიაზრებს და ამიტომაც მეტ „ბანალურ“ ინფორმაციას სთავაზობს ენის შემსწავლელს, რაც გარკვეულწილად პრობლემურიც არის სახელმძღვანელოების შემადგენელთათვის, რადგან ასეთი სახის ინფორმაცია (ე.წ. „ყოფითი კულტურა“) ძალიან სწრაფად კარგავს აქტუალურობას. საკითხში უკეთ გასარკვევად გთხოვთ შეასრულოთ დავალება 10.3 კრებულიდან.

თანამედროვე მეთოდურ ლიტერატურაშიც აზრთა სხვადასხვაობაა მაღალი და ყოფილი კულტურის პროცენტულ თანაფარდობაზე სასწავლო სახელმძღვანელოებში. ცნობილია, რომ კომუნიკაციური მიდგომით აგებულ სახელმძღვანელოებში თითქმის უგულებელყოფილია მაღალი კულტურა და შეინიშნება ლიტერატურული ნაწარმოებიდან ამოღებული მასალის ნაკლებობა. თუმცა, ბოლო წლების ტენდენციაა სახელმძღვანელოების შევსება ამგვარი მასალითაც. მთავარია, დაცული იყოს გრადაცია მარტივიდან რთულისკენ, რაც გულისხმობს ყოფითი კულტურის ელემენტების შეტანას ენის სწავლების საწყის საფეხურზე, ხოლო ენობრივი მასალის პროგრესიასთან ერთად – პროგრამის გართულებას სალიტერატურო, ე.წ. „მაღალი კულტურის“ შემადგენელი ელემენტებით, შემსწავლელის ენის ფლობის დონის გათვალისწინებით.

ენისა და მასთან ერთად ქვეყანათმცოდნეობის ელემენტების შესწავლის საბოლოო მიზანი ისაა, რომ შემსწავლელმა შეძლოს უცხოენოვან გარემოში ორიენტაცია, ადეკვატური ენობრივი ქმედება, უცხო კულტურის შეცნობა, დაფასება და კულტურათაშორისი დიალოგის ხელშეწყობა.

შეიძლება, ერთი შეხედვით, მჭიდრო კავშირი არ ჩანდეს ენის ცოდნასა და კონფლიქტებს შორის, მაგრამ, თუ გავითვალისწინებთ ცალკეულ გაუგებრობებს, რომლებსაც უცხოენოვანი მოქალაქე აწყდება ყოველდღიურ ცხოვრებაში ან თუნდაც საქმიან ურთიერთობაში მიზნობრივი ენის გარემოში, უფრო ადვილად წარმოსადგენი გახდება კავშირი ამ ორ სფეროს შორის. გაუგებრობების წყარო, პირველ რიგში, არის სტერეოტიპები, ენობრივ სოციაუმებს შორის არსებული განსხვავებული მენტალიტეტი და ზოგიერთი საკითხის განსხვავებული ხედვა. მაგალითისთვის მოვიყვანთ უცხოელების მიერ ქართულ სოციალურ-კულტურაზე გამოთქმულ შეხედულებებს:

ქართველები ზარმაცები არიან,
 არაპუნქტუალურები არიან,
 საქმისადმი არასერიოზული დამოკიდებულება აქვთ,
 საათობით სხედან სუფრასთან,
 ლიტრობით სვამენ ალკოჰოლს,
 მფლანგველები არიან,

არ უფროთხილდებიან საკვებს: საკმარისზე ბევრად მეტ კერძს ამზადებენ / უკვეთენ რესტორანში და შეუჭმელ საჭმელს ყრიან),

ცუდად ატარებენ მანქანას,
 არატოლერენტულები არიან – არ სცემენ პატივს სომხებს, აზერბაიჯანელებს...

ეს მხოლოდ მცირედი ჩამონათვალია კულტურული გაუგებრობის იმ წყაროებისა, რომლებმაც ნებისმიერ უცხოელს შეიძლება შეუქმნას სირთულე ქართველებთან ურთიერთობაში.

ამ საკითხების არმცოდნე უცხოელი ამიტომაც აღმოჩნდება „კულტურული შოკის“ წინაშე, როცა ურთიერთობა უწევს ქართულენოვან გარემოში. „კულტურული შოკი“ მეტ-ნაკლებად გარდაუვალია ყველა

უცხოელისთვის ნებისმიერ ქვეყანაში, თუმცა სწორად დაგეგმილ ენის სწავლების პროცესს შეუძლია შეამზადოს შემსწავლელი ამისთვის და განმუხტოს „კულტურული შოკი“.

უცხოენოვან გარემოში „კულტურული შოკის“ 5 სტადია არსებობს⁴⁸:

- ეიფორია: უცხო კულტურის დამკვირვებლის /მაყურებლის როლში ყოფნა;
- გაუცხოება: კომუნიკაციური სირთულეები, საკუთარი თავის გაკიცხვა/დადანაშაულება;
- ესკალაცია: უცხო კულტურის გაკიცხვა, საკუთარი კულტურით ტრფობა;
- გაუგებრობა: კონფლიქტების აღქმა, როგორც კულტურულ განსხვავებებზე დაფუძნებული გაუგებრობების შედეგისა;
- უცხო კულტურის გაგება: განსხვავებული კულტურის თამამის ნესების გაგება, შესწავლა და დაფასება.

უცხო ენის შესწავლის პროცესში მიზნობრივი ენის კულტურის ელემენტების აღქმა განსხვავებულია. ჩვეულებრივ, შეინიშნება სამი ფაზა:

- გაოცება და ნეგატიური დამოკიდებულება;
- ნეიტრალური დამოკიდებულება („უცნაურია“);
- გაგება და ნეიტრალური ან პოზიტიური დამოკიდებულების ჩამოყალიბება.

ის, რომ უცხო ენა აღიქმება საკუთარი ენიდან გამომდინარე, სახალისოდ არის წარმოჩენილი შემდეგ იგავში:

როცა კოლომ პირველად გაიგონა ლომის ხმა, გაუკვირდა: „რა უცნაურად ბზუის?“

ამაზე ქათამმა მიუგო: „ამას ბზუილი არ ჰქვია.“

„აბა, რა ჰქვია?“ – ჰკითხა კოლომ.

„რა ჰქვია და კაკანი“, მიუგო ქათამმა, „ოღონდ ის რალაც უცნაურად კაკანებს“.⁴⁹

თუ რამდენად აისახება ქვეყანათმცოდნეობა ენაში, ამის ჩვენება შეგვიძლია შემდეგი მაგალითით:

ცნებას „დაბადების დღე“ ქართულ სოციოკულტურაში შემდეგ ელემენტებს ვუკავშირებთ: საჭმელებითა და სასმელებით სავსე სუფრა, სადღეგრძელოები, საჩუქრები, მეგობრები, ნათესავები, დაუპატიჟებელი სტუმრების მისვლა...

უცხო კულტურის წარმომადგენელი „დაბადების დღეს“ აღიქვამს საკუთარი კულტურიდან გამომდინარე და შეიძლება, ამ ცნების სწავლისას წარმოიდგინოს მისთვის ნაცნობი წვეულების ფორმა მცირეოდენი სასმელ-საჭმელით, ხმამაღალი მუსიკითა და ცეკვებით, საჩუქრების საჯაროდ გახსნით და ა.შ. ასეთი წარმოდგენა ექნება მას, სანამ ქართული დაბადების დღის თავისებურებებს გაეცნობა, რომელზედაც, როგორც წესი, საჩუქარი საჯაროდ არ იხსნება, ხოლო საჭმელ-სასმელი, სუფრასთან საათობით ჯდომა და სადღეგრძელოები წვეულების ცენტრალური ნაწილია.

საკუთარისგან განსხვავებული ნიშან-თვისებები თავდაპირველად აღიქმება, როგორც „უცნაური“. დეტალებში ჩაღრმავებისა და ამ თავისებურების უკეთ გაცნობის შემდეგ შესაძლოა, მიზეზის/ახსნა-განმარტების პოვნა სცადოს ან მიიღოს, როგორც არსებული ალტერნატიული რეალობა. შედეგად იქმნება ტოლერანტული დამოკიდებულება მოცემული მოვლენის მიმართ და, რაც მთავარია, ენის შემსწავლელს აქვს უნარი, ადეკვატურად მოიქცეს შესაბამის სიტუაციაში: მაგალითად, როცა უცხოელმა იცის, რომ ქართული სუფრის წესია, „დააძალონ“ მამაკაცს ღვინის სმა, ის არ გაღიზიანდება ამაზე და არც იმის თქმის შეეშინდება, რომ არ უყვარს დალევა.

ქვეყანათმცოდნეობის სწავლების მიდგომები

ქვეყანათმცოდნეობის სწავლებაში არსებობს სამი ძირითადი მიდგომა:

ა. ფაქტებზე ორიენტირებული მიდგომა;

ბ. პრაგმატული მიდგომა;

გ. ინტერკულტურული მიდგომა.

ფაქტებზე ორიენტირებული მიდგომით ხასიათდებოდა ძველი სახელმძღვანელოები, რომლებშიც შეინიშნებოდა მიზნობრივი ქვეყნის შესახებ ფაქტების, ციფრებისა და სხვა მსგავსი მონაცემების სიმრავლე და დომინირებდა მასალა პოლიტიკის, გეოგრაფიის, ეკონომიკის სფეროდან, ასევე მოცემული იყოს ქვეყნის ტრადიციები ფაქტების დონეზე, მაგალითად, როდის ზეიმობენ შობას, რომელ საათზე რა კეთდება, რა კერძები მზადდება და მისთ.

ფაქტებზე ორიენტირებული მიდგომის თანახმად, კულტურაში მხოლოდ „მაღალი“ კულტურა მოიაზრება, ანუ მისი ესტეთიკურ-აკადემიური გაგება ლიტერატურის, მეცნიერების, ხელოვნების სახით.

48 Wagner, W. (2005). Kulturschock Deutschland. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt/Rotbuch Verlag. გვ. 26.

49 Biechele, M., Padros, M. (2003). Didaktik der Landeskunde. Berlin/München: Langenscheidt, გვ.13.

შესაბამისად, თემების არეალიც შემოიფარგლებოდა პოლიტიკის, ეკონომიკის, გეოგრაფიისა და ისტორიის სფეროებით, ხოლო ტექსტები გადავსებული იყო რიცხვებითა და ფაქტებით.

ეს მიდგომა არითვალისწინებს ტექსტების არჩევისთვის შესარჩევ კრიტერიუმებს და არც თანაფარდობას ლიტერატურულ ნაწარმოებებს თუ ისტორიულ-გეოგრაფიულ ცნობებს შორის. ტექსტების შერჩევა ეფუძნება ავტორის ინტერესებს და ეყრდნობა შემთხვევითობის პრინციპს. ფაქტებზე ორიენტირებული მიდგომისას ქვეყანათმცოდნეობა ისწავლება განყენებულად; ჩვეულებრივ, ყოველი თავის ბოლოს მოცემული ტექსტების სახით.

დავალებების ტიპები შემოიფარგლება ტექსტიდან გამომდინარე კითხვებზე პასუხით და საკუთარ ქვეყანასთან პარალელების გავლებით. დავალებათა ტიპები არ არის გათვალისწინებული უცხო ენის შემსწავლელისთვის: ისინი მიზნად ისახავს გარკვეულ სფეროში სისტემური ცოდნის დაგროვებას. მოცემული ტექსტები ხშირად ემსახურება რომელიმე გრამატიკული ფენომენის ათვისებას და არა ქვეყანათმცოდნეობაზე რეალური ინფორმაციის მიწოდებას.

ამ მიდგომით სწავლებისას შემსწავლელი სისტემურად იღებს ფაქტებსა და ციფრებზე დამყარებულ ცოდნას მიზნობრივი ქვეყნის კულტურის შესახებ, თუმცა ენციკლოპედიური ცოდნის პრეტენზია, რომელიც გააჩნია ამ მიდგომას, მაინც ვერ მიიღწევა. ქვეყანათმცოდნეობა და ენის სწავლა არ არის ინტეგრირებული, ქვეყანათმცოდნეობა განყენებულად ისწავლება, შეძენილი ცოდნა გამოუყენებელი რჩება ხოლმე.

კომუნიკაციური ანუ პრაგმატული მიდგომა

პრაგმატულ მიდგომაში ქვეყანათმცოდნეობა განიხილება ენობრივი ქმედების თვალსაზრისით, გათვალისწინებულია ენის შესწავლის განსხვავებული მიზნები და სხვადასხვა მიზნობრივი ჯგუფის ინტერესები: ტურისტი, მეცნიერი, მოსწავლე, სტუდენტი, საერთაშორისო ორგანიზაციის წარმომადგენელი სხვადასხვა მიზნით სწავლობს ენას.

თანამედროვე ეტაპზე თემების არეალი შესაბამისი დონისთვის დადგენილია საერთო ევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩოს ფარგლებში და არ ეყრდნობა შემთხვევითობის პრინციპს. ამაში აისახა კომუნიკაციური მიდგომა ენის მიმართ როგორც ლინგვისტური, ასევე დიდაქტიკური თვალსაზრისით: ენა განიხილება, როგორც მედიუმი, კომუნიკაციის საშუალება და არა ფორმათა სისტემა; ის წარმოადგენს ადამიანთა (შემო)ქმედებას და არა განყენებულ სხეულს.

ამ მიდგომის შედეგად შემსწავლელმა იცის, რისი თქმა უნდა. მას სურს ისწავლოს, როგორ გამოთქვას სათქმელი მიზნობრივ ენაზე, იძენს გამოცდილებას მიზნობრივი ენისა და ქვეყნის ყოველდღიურ რეალობაზე და ექსტრალინგვისტურ ცოდნას სამყაროს შესახებ. თითოეულ სასწავლო მონაკვეთს აქვს კონკრეტული მიზანი: მაგალითად, თუ მიზანია, შემსწავლელმა შეძლოს ამანათის გაგზავნა საქართველოდან საზღვარგარეთ, მოცემულია სიტუაციის შესაბამისი ენობრივი ინვენტარი, ის ფრაზები და გამოთქმები, რომლებიც მიზნის მისაღწევად არის საჭირო და შემსწავლელი ეჩვენება ამ ენობრივი ინვენტარის გამოყენებას სწავლის პროცესში. აქედან გამომდინარე, ამ მიდგომით სწავლებისას გამოიყენება ის ენობრივი ინვენტარი, რომელიც დამახასიათებელია რეალური საკომუნიკაციო სიტუაციებისთვის; შემსწავლელს განუწყვეტლივ მიეწოდება ავთენტიკური ფრაზები და გამოთქმები; სამეცხველო სიტუაციები რეალისტურად არის წარმორჩენილი.

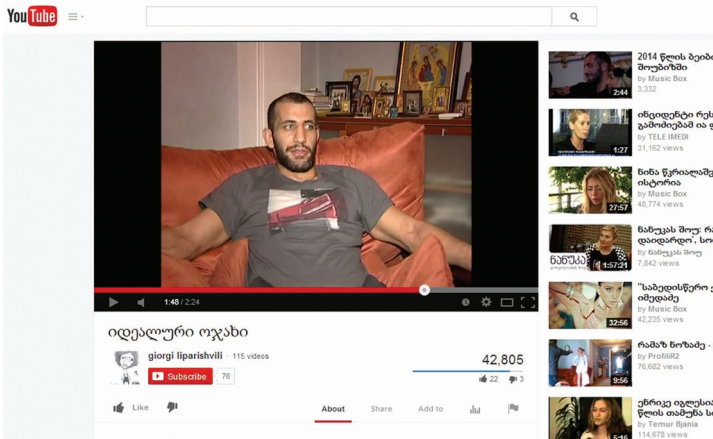
პრაგმატულ ანუ კომუნიკაციურ მიდგომაზე ორიენტირებული ქვეყანათმცოდნეობის თემატიკაში ნაკლებად აქტუალურია: პოლიტიკა, ისტორია, სოციოლოგია. პრიორიტეტი ენიჭება ყოველდღიურ სიტუაციებს, ყოფით კულტურას. თემატიკის შერჩევაც პრაგმატული საჭიროებიდან გამომდინარეობს: შემსწავლელს შეუძლია მოხვდეს ანალოგიურ სიტუაციაში მიზნობრივი ენის ქვეყანაში და უნდა შეეძლოს ადეკვატური ენობრივი ქმედება. სახელმძღვანელოს შემადგენელი თემები და სიტუაციები მჭიდრო ურთიერთკავშირია შესაბამის ენობრივ საშუალებებთან; ასეთი მიდგომა ინფორმატიულობასთან ერთად ორიენტირებულია ქმედებაზე და წინა პლანზეა წამოწეული ყოველდღიური კულტურის შემადგენელი ასპექტები, როგორცაა: დასვენება, მუშაობა, თავისუფალი დრო, გასეირნება და ა.შ.

მაგალითად, ფაქტებზე ორიენტირებული მიდგომისას მოცემულია ხოლმე ოჯახის გაშეშებული ფოტო, სტერეოტიპული ოჯახი, ხოლო პრაგმატული მიდგომა წარმოაჩენს სხვადასხვა სოციალური ფენის ოჯახს, ბუნებრივ ფოტოებს; ენა არაა თვითმიზანი, არამედ კულტურულად განსხვავებული ინფორმაციის მიღებისა და გაგების საშუალებაა. ამგვარი მიდგომის ნიმუში მოცემულია შემდეგ დიდაქტივებულ ტექსტებში:

1. ა. დააკვირდით ფოტოებს:

რა საერთოა მათ შორის?

რა განსხვავებაა მათ შორის?



რამაზი:

2. წაიკითხეთ ქართული ბლოგერის ჩანაწერი.

ამონერეთ იმ სტრიქონების ნომრები, რომლებშიც ავტორი მშობლების მიმართ სიმპათიას გამოხატავს

ამონერეთ იმ სტრიქონების ნომრები, რომლებშიც ავტორი დაძაბულ ცოლქმრულ ურთიერთობას აღწერს

- 1 საოჯახო ალბომი
- 2 «http://margusha-dreamcatcher.blogspot.com/2010/08/blog-post_24.html»
- 3 HYPERLINK
- 4 «http://margusha-dreamcatcher.blogspot.com/2010/08/blog-post_24.html» ალბომი
- 5 [...] ვისხენებ ჩემს მშობლებს და ვერ დამიჯერებია, რომ ეს ის ბედნიერი და
- 6 თვალგაბრწყინებული წყვილი იყო, საოჯახო ალბომი რომ აევსოთ თავიანთი
- 7 სიყვარულის გაჩერებული კადრებით.
- 8
- 9 ჯგუფში ყველაზე ლამაზი გოგო იყო... ყველაზე ლალი...
- 10 ადვილად მიიზიდა ყველაზე გამორჩეულისა და გამბედავის ყურადღება...
- 11 ყველაფერი წესისა და რიგის მიხედვით მოხდა, როგორც იმ დროს შეეფერებოდა
- 12 – ოჯახში მისვლა, ხელის თხოვნა, გაკითხვ-გამოკითხვა, „როგორი სახელი აქვს“, „რა
- 13 ოჯახი აქვს“, „ნათესაობაში „გიჟი“ ხო არ ურევია“ და სხვა სათამაშო დეტალები.
- 14 თითქოს სიყვარული არ იყოს საკმარი იმისთვის, რომ ერთად ყოფნის უფლება
- 15 დაიკანონო...მერე ამ ყველაფრის ოფიციალური ეტაპი – ნიშნობა, ქორწილი.
- 16 [...]
- 17 ჩემ გარდა შვილი არ ჰყავდათ. მათი შეუღლებიდან ხუთი წლის შემდეგ დავიბადე.
- 18 მაგ დროისათვის კი დედაჩემს უკვე გაფუჭებული ჰქონდა ნერვები ქმრის
- 19 გაუთავებელი საყვედურებითა და ბუზღუნით და მამაჩემიც, სახლში სიმყუდროვის
- 20 არქონის საბაბით, ხშირად რჩებოდა სამსახურში გვიანობამდე, სამსახურის მერე
- 21 მეგობრებში და ამიტომ ჩემს დაბადებას დიდი პოზიტიური ცვლილება არ შეუტანია
- 22 მათ ურთიერთობაში.
- 23
- 24 დედა მარტო მზრდიდა, დამხმარე არავინ ჰყავდა და საოჯახო საქმეები, მუდამ
- 25 უკმაყოფილო მამა და მე, მთელი ჩემი თანდაყოლილი პრობლემებით, რომლებიც
- 26 მოგვიანებით აღმომაჩნდა და თანდათანობით წამოჰყო თავი, ყველა ერთად
- 27 დავანეჭით დედაჩემს გაფუჭებულ ნერვებზე.
- 28
- 29 ისე გავიზარდე, ვერ გავიგე, ჩემს მშობლებს ვუყვარდი თუ ვძულდი. {...}
- 30
- 31 http://margusha-dreamcatcher.blogspot.com/2010/08/blog-post_24.html

როგორც შეამჩნევდით, ტექსტებში ყურადღების ცენტრში მოქცეულია ჩვეულებრივი ადამიანი თავისი ყოველდღიურობით და არა მაინცდამაინც საზეიმო ექსკლუზიურობით გამორჩეული კულტურის ნაწილი. თვით ტექსტები ავთენტიკურია, რაც იმაში გამოიხატება, რომ ის გამიზნულია გარკვეული ინფორმაციის გადმოსაცემად და არა გრამატიკისა და ლექსიკის რაც შეიძლება დიდი დოზით მოსაწოდებლად; ტექსტი განეკუთვნება რომელიმე გარკვეულ სახეობას და მას აქვს შესაბამისი ფორმა, ფუნქცია, ენობრივი რეგისტრი: მაგალითად, შევადაროთ საჭმლის რეცეპტი და საგაზეთო სტატია. ამისთვის გთხოვთ შეასრულოთ დავალება 10.4 კრებულიდან.

ავთენტიკური ტექსტები იყოფა ორ ქვეჯგუფად: აბსოლუტურად ავთენტიკური და ნახევრად ავთენტიკური ტექსტები. ეს უკანასკნელი შეიძლება იყოს დამუშავებული, ოდნავ გადაკეთებული ან კარგი ავტორის (შესაძლოა, სცენარისტის) მიერ დაწერილი ტექსტი. ავთენტიკურობა მხოლოდ ენის ავთენტიკურობას არ გულისხმობს, აქ აუცილებელია ავთენტური ენობრივი რეალობის გადმოცემა და ქვეყანათმცოდნეობის მხრივაც ავთენტიკური ინფორმაცია მიწოდება ენის შემსწავლელისთვის. როგორც ენობრივი ინვენტარი, ასევე ქვეყანათმცოდნეობითი ელემენტები შეერჩეულია მათი პრაგმატულ-კომუნიკაციური ფუნქციის, მნიშვნელობის მიხედვით და არა – ფორმალურ-გრამატიკული კატეგორიებიდან გამომდინარე.

კომუნიკაციურ-პრაგმატული მიდგომისას ძირითადი ყურადღება ენიჭება ენის დამოუკიდებლად გამოყენების უნარს საკომუნიკაციო სიტუაციაში, რისთვისაც აუცილებელია გარკვეული კომპეტენცია ქვეყანათმცოდნეობის სფეროდან. შესაბამისად, შინაარსობრივი მხარე უფრო მნიშვნელოვანი ხდება, ვიდრე გარეგნული, გრამატიკული მხარე. გრამატიკულად გამართული მეტყველება უკანა პლანზე იწევს. მთქმელი არა მარტო გამართულად უნდა ლაპარაკობდეს გრამატიკულად, არამედ იცოდეს, რომელ ენობრივ სიტუაციას რომელი საკომუნიკაციო რეგისტრი შეესაბამება, მაგალითად, ის, რომ ოფიციალური რეგისტრისთვის დამახასიათებელია მისაღმების ფორმა „გამარჯობა“, მაგრამ ეს ფორმა საერთოდ არ გამოიყენება ახლო მეგობრულ ურთიერთობაში და მას ენაცვლება ფრაზა – „როგორა ხარ“, რომელსაც ხშირ შემთხვევაში მისაღმების ფუნქცია აქვს და არა – შეკითხვის⁵⁰. როგორც ვხედავთ, დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ცოდნას ენის შესახებ, რაზეც უმეტესად ინფორმაციას ვიღებთ ქვეყანათმცოდნეობის სფეროდან.

მოკლედ შევაჯამებთ, თუ როგორ აისახა კომუნიკაციური მიდგომა ქვეყანათმცოდნეობის დიდაქტიკაში:

- ქვეყანათმცოდნეობა ინფორმატიულია და ამავდროულად ორიენტირებულია ქმედებაზე;
- შემსწავლელს გამოუმუშავდება კომუნიკაციური კომპეტენცია;
- თემები და ინტერესთა სფერო კონცენტრირებულია პრაგმატულ, ყოფით კულტურაზე;
- ქვეყანათმცოდნეობა ინტეგრირებულია უცხო ენის სწავლების პროცესში.

ინტერკულტურული მიდგომა ქვეყანათმცოდნეობის დიდაქტიკაში

მესამე მიდგომა ინტერკულტურული მიდგომა ქვეყანათმცოდნეობის დიდაქტიკაში და მოიაზრებს არა მარტო მიზნობრივი კულტურის შესწავლას, არამედ მიზნობრივი კულტურის აღქმას საკუთარი კულტურიდან გამომდინარე, რადგან ცნობილია, რომ ნებისმიერი ინფორმაცია აღიქმება ადამიანის საკუთარ გამოცდილებაზე დაყრდნობით და თან სდევს მისეული ინტერპრეტაცია⁵¹. მარტივ დონეზე ეს ვიზუალური ხატის აღქმაშიც შეინიშნება. მაგალითად, ოპტიკური ცდომილება. ამისთვის გთხოვთ შეასრულოთ დავალება 10.5 კრებულიდან.

განსხვავებული აღქმის საფუძველი ისაა, რომ ადამიანს აქვს ცოდნა სამყაროს შესახებ და საკუთარი მენტალური „ჩარჩო“, რომლითაც აზროვნებს და რადგან აღქმა არა მარტო ვიზუალური, არამედ უმეტესად მენტალური პროცესია, ადამიანის ტვინი ნანახს აწყობს საკუთარი მენტალური ჩარჩოს მიხედვით.

ისევე, როგორც სურათის აღქმაა განსხვავებული, კულტურის აღქმაც განსხვავდება. ადამიანი უცხო კულტურას საკუთარი თვალთახედვით აფასებს და შედეგად გვაქვს შემდეგი სახის გაუგებრობები:

მაგალითი 1: ფრანგი მოსწავლე, რომელიც გაცვლითი პროგრამით გერმანულ ოჯახში ცხოვრობს, ამბობს, რომ მას არ აჭმევინ ვახშამს (მხოლოდ პური და ყველი ან ძეხვია).

მაგალითი 2: გერმანელი, რომელიც სტუმრად ჩამოვიდა ქართულ ოჯახში, წუწუნებს, რომ მას თავისუფლებას არ აძლევინ: აძალებენ საჭმელს და ღვინოს, არ უშვებენ მარტო სასაღამოო, მარშრუტს მასპინძელი თვითონ ირჩევს და ყველგან თან დაჰყვება.

სოციოკულტურული თავისებურებები ინტენსიურად აისახება ენაში. ამ დეტალებზე დაკვირვების მაგალითი იხილეთ კრებულში, დავალება 10.6.

ამ დავალების შესრულების შედეგად შეამჩნევდით, რომ სიტყვის დენოტაცია არ არის საკმარისი მისი კონოტაციის გასაგებად, რაც იმას ნიშნავს, რომ უცხო სიტყვის მარტივი თარგმანი არ აძლევს ენის შემსწავლელს წარმოდგენას ამ სიტყვის კულტურულ სპეციფიკაზე. იმისთვის, რომ შემსწავლელმა შეძლოს ადეკვატური ენობრივი ქმედება მიზნობრივ სოციუმში, აუცილებელია, გაეცნოს სიტყვათა და ფრაზათა გამოყენების არეალს, რაც ენის შესწავლის პროცესის განუყოფელი ნაწილი უნდა იყოს.

50 მსგავსს მოვლენა არის ინგლისურ ენაშიც „How do you do“ ფორმის სახით.

51 Biechele, M., Padros, A. (2003). Didaktik der Landeskunde. Berlin/München:Langenscheidt. გვ. 45.

სხვადასხვა სოციუმს განსხვავებული კულტურული თავისებურებები ახასიათებს როგორც ენობრივი, ასევე არაენობრივი თვალსაზრისით.

მაგალითად, განსხვავებულია პაუზის ხანგრძლივობა ესკიმოსებისა და ქართველების დიალოგებში. ესკიმოსები ცნობილი არიან, როგორც სიტყვაძუნები და ჩვენი სტანდარტისთვის მეტისმეტად ხანგრძლივი პაუზები სავსებით მისაღებია მათს საუბარში. უფრო მეტიც, საუბრის ტემპი განსხვავებულია თვით საქართველოს სხვადასხვა კუთხის წარმომადგენლებში: მაგალითად, სვანები ბევრად უფრო ნელა საუბრობენ, ვიდრე გურულები. სხვადასხვა ენასა და კულტურაში განსხვავებებია ისეთი საბაზო ლექსიკის სტრუქტურულ დაყოფაშიც, როგორიცაა „სკოლა“ სასკოლო სისტემები და შესაბამისი დასახელებები (საბაზისო სკოლა, საშუალო სკოლა...). ინტერკულტურული მიდგომა გამოუმუშავებს ენის შემსწავლელს შესაბამის კომპეტენციას: მას გამოუმუშავდება კულტურათა შედარების უნარი: უცხო კულტურის შეცნობა ხდება შედარებით და არა შეფასებით: „უკეთესია / უარესია“.

ჩვენ გავეცანით სამ მიდგომას ქვეყანათმცოდნეობის დიდაქტიკაში. მასალის შეჯამების მიზნით გთხოვთ შეასრულოთ დავალება 10.7 კრებულიდან.

აღსანიშნავია, რომ სახელმძღვანელოებში სხვადასხვა მიმართულება არ არის მკვეთრად გამიჯნული ერთმანეთისგან: ხშირად გვხვდება სხვადასხვა მიდგომის ნაზავი ერთ სახელმძღვანელოში.

სალიტერატურო ტექსტების როლი ქვეყანათმცოდნეობის დიდაქტიკაში

როგორც ვნახეთ, ქვეყანათმცოდნეობის სხვადასხვა მიდგომა ირჩევს თემებს სხვადასხვა სფეროდან. ლიტერატურა, როგორც მაღალი კულტურის ნაწილი, არაერთგვაროვნად აისახება ქვეყანათმცოდნეობის სფეროში. თავისი არსიდან გამომდინარე, ქვეყანათმცოდნეობაში ლიტერატურა ყველაზე დიდი ინტენსივობით წარმოდგენილია ფაქტებზე ორიენტირებულ მიდგომაში და შედარებით ნაკლებად – პრაგმატულ მიდგომაში.

იმისთვის, რომ წარმოდგენა შევიქმნათ, თუ როგორ აისახება ქვეყანათმცოდნეობის ელემენტები ლიტერატურაში, გთხოვთ შეასრულოთ დავალება 10.8 კრებულში.

მოცემულ დავალებაზე არაჰომოგენურ ჯგუფში მუშაობისას გამოიკვეთება, რომ იმის მიხედვით, თუ ვინ არის მოცემული ტექსტის მკითხველი, ტექსტის აღქმაც განსხვავებულია, მკითხველის წინარე ცოდნიდან გამომდინარე. უცხო კულტურის წარმომადგენელს სავარაუდოდ საერთოდ არ გააჩნია ცალკეული დეტალების გაგებისთვის აუცილებელი ექსტრატექსტური ცოდნა, რაც ართულებს ტექსტის გაგებას და შეიძლება გაუგებრობაც კი გამოიწვიოს. სალიტერატურო ტექსტები ბევრ ამგვარ საკითხს ტოვებს ღიად, რაც მკითხველში ძიების სტიმულს აღძრავს და მასწავლებელთან ერთად დამუშავებას საჭიროებს. ამგვარი ღია საკითხების გაგების პროცესში უცხოენოვანი მკითხველი უახლოვდება და სწავლობს უცხო (მიზნობრივი ენის კულტურის) პერსპექტივიდან ხედვას.

ინტერაქცია ტექსტსა და მკითხველს შორის

საინტერესოა იმის შედარება, თუ რა ხდება მკითხველში ტექსტის კითხვის დროს, როგორია ზოგადად ინტერაქცია ტექსტსა და მკითხველს შორის.

ტექსტი	მკითხველი
ეხება რეალობას, ადამიანებს, მათი ცხოვრების წესს, ქცევას, წარმოდგენებს.	კითხულობს ტექსტს თავისი წინარე ცოდნიდან გამომდინარე, საკუთარი კულტურული ხედვით.
სცენები, მოქმედება ხდება თანამედროვეობაში ან წარსულში.	სჭირდება სათანადო ცოდნა კულტურის, ისტორიის, სოციალური სფეროს შესახებ.
ასახავს რეალობას საკუთარი/ ცალკეული პერსპექტივიდან.	უნდა გაიგოს უცხო პერსპექტივა და შედარების შედეგად გაიგოს კულტურული განსხვავებები.
მკითხველს აწვდის სიგნალებს.	აღიქვამს ტექსტს თავისი კულტურული ჩარჩოებიდან გამომდინარე.
შეიცავს ღია საკითხებს.	ლიობი უნდა შეავსოს საკუთარი საჭიროებიდან გამომდინარე.
ინვეს ემოციებს.	ემოციური, სუბიექტური რეაქცია აქვს.
ხედვა, ადამიანთა ქმედება შეიძლება უცხო იყოს მკითხველის თვალსაზრისით.	უნდა შეეძლოს პერსპექტივის შეცვლა და ტექსტსა და საკუთარ კულტურულ მოცემულობას შორის ბალანსირება.

სალიტერატურო ტექსტების შერჩევის კრიტერიუმები მიზნობრივი ჯგუფიდან გამომდინარეობს: პირველ რიგში, ტექსტი უნდა შეესაბამებოდეს შემსწავლელთა წინარე ცოდნას, რათა შემსწავლელს ჰქონდეს შესაძლებლობა და სტიმული, თავად ეძიოს პასუხი გაურკვეველ საკითხებზე. იმისთვის, რომ შემსწავლელს ჰქონდეთ დისკუსიის გამართვის შესაძლებლობა, სასურველია, ტექსტის შინაარსი ეხმიანებოდეს რეალურ ცხოვრებისეულ სიტუაციებს. გარდა ამისა, ტექსტის შერჩევისას უნდა იყოს გათვალისწინებული შემდეგი საკითხები:

- არის თუ არა სამუშაოდ საინტერესო მოსწავლეებისთვის?
- ქვეყანათმცოდნეობის მხრივ თუ არის საინტერესო?
- აღძრავს თუ არა ბევრ შეკითხვას მოსწავლეებში?

გარდა ამ კრიტერიუმებისა, დიდ როლს თამაშობს სასწავლო გარემო, რომელიც ასევე უნდა იყოს გათვალისწინებული ტექსტის შერჩევისას. კერძოდ, რამდენად უცხოა ეს კულტურა მიზნობრივი ჯგუფისთვის, რამდენად დიდია განსხვავებები ამ კულტურებს შორის, რა ინტერესები აქვს მიზნობრივ ჯგუფს: რისთვის სჭირდებათ შემსწავლელს ცოდნა ქვეყნის შესახებ? რა მიზნით სწავლობენ ენას: ამ ენაზე უმაღლესი განათლების მისაღებად, პროფესიული აუცილებლობის გამო, მიზნობრივ კულტურაში ორიენტაციის ან ინტეგრაციის მიზნით თუ სხვ. გასათვალისწინებელია, რა თქმა უნდა, შემსწავლელთა ენის ფლობის დონეც და ის, თუ რა წარმოდგენა აქვს შემსწავლელს მიზნობრივ კულტურაზე, როგორია სწავლების ინსტიტუციური ფორმატი: სკოლა, უმაღლესი სასწავლებელი, კურსები თუ სხვა, და რამდენ ხანს გრძელდება სწავლება.

იმისთვის, რომ ქვეყანათმცოდნეობის სფეროს ინფორმაცია არ იყოს მინოდებული იზოლირებულად, სასურველია თემატური მიდგომა: თემის ირგვლივ სხვადასხვა სახის მასალის დამუშავება (ლექსი, მოთხრობა და სხვა – ერთი თემის შესახებ). ქვეყანათმცოდნეობის განხრით თემის დასამუშავებლად ხშირად არ არის საკმარისი მხოლოდ სალიტერატურო ტექსტებით შემოფარგვლა. საჭიროა დამატებითი მასალები. მრავალფეროვანი არჩევანი ყველა ტიპის შემსწავლელს აძლევს საშუალებას, აქტიურად ჩაერთოს სასწავლო პროცესში: ზოგიერთს სალიტერატურო ტექსტი არ აინტერესებს, ზოგიერთს – დარგობრივი ტექსტი ...)

დამატებით თემატურ მასალად შესაძლოა ნახატების, ფოტოების, დარგობრივი ტექსტების გამოყენება.

სალიტერატურო ტექსტებთან მუშაობისას მიზანშეწონილია შედარებითი მიდგომა მიზნობრივი ენის კულტურის უკეთ გაცნობიერებისთვის. კერძოდ, ერთი და იმავე მოვლენის შედარება საკუთარ და უცხო კულტურაში, თუმცა ზოგჯერ შეუძლებელია შედარება მეორე კულტურაში მოცემული ფენომენის არარსებობის გამო. მთავარია, სალიტერატურო ტექსტებზე მუშაობა ორიენტირებული იყოს შემსწავლელსა და ქმედებაზე.

სალიტერატურო ტექსტებით მუშაობა შესაძლებელია ენის სწავლების საწყის ეტაპზეც ენის ფლობის დონის შესაბამისი ტექსტების შერჩევით: მაგალითად, ანდაზების მეშვეობით შემსწავლელი სწავლობს „ენით თამაშს“ ანუ ენით მანიპულირებას; ლექსები, სიმღერები და მოკლე მოთხრობები ან ნაწყვეტები მოთხრობებიდან სტიმულს აძლევს შემსწავლელს, შემოქმედებითად მიუდგეს ენას და შეეჩვიოს კულტურული განსხვავებების აღქმას თამაშით.

სტირეოტიპები და წინასწარ შექმნილი წარმოდგენები უცხო კულტურაზე

ყველა ადამიანს აქვს გარკვეული წარმოდგენა მისთვის უცხო კულტურაზე, რომელიც ინფორმაციის ნაწყვეტებით იქმნება. მაგალითად, არსებობს სტერეოტიპი იაპონელებზე, რომ ისინი უაღრესად შრომისმოყვარენი არიან (ე.წ. „შრომით დაავადებული“ – workoholic). ასეთი ხატი, როგორც წესი, არასრულყოფილ წარმოდგენას ეყრდნობა და არ გვაძლევს მიზნობრივი კულტურის ობიექტურ სურათს.

უცხო კულტურულ სივრცეზე შექმნილი ხატი სხვადასხვა ელემენტისგან შედგება. ესენია:

- სოციუმის ყოველდღიური ყოფა;
- ადამიანთა საცხოვრებელი სივრცე;
- სოციალური ნორმები (რა არის დაშვებული ან აკრძალული კონკრეტულ სოციუმში);
- სიმბოლოები (მაგალითად, საქართველო – ვაზი/ღვინო, ქართული ახალი წელი – გოზინაყი, ჩურჩხელა, ჩიჩილაკი...).

ზოგიერთი ელემენტი შედარებით უფრო მნიშვნელოვანია, ზოგიერთი – ნაკლებად.

ამ ელემენტების უკეთ გაცნობიერებისთვის გთხოვთ, შეასრულოთ დავალება 10.9 კრებულიდან.

დავალების შესრულებისა და საკუთარი ვარიანტის კოლეგებთან შეჯერებისას, ალბათ, ბევრ მსგავსებას აღმოაჩენდით და იმასაც შენიშნავდით, რომ სტერეოტიპებით ვაზროვნებთ. ამგვარივე სტერეოტიპები უყალიბდებათ უცხოელებს, რომლებიც ქართულ ენას სწავლობენ და შეიძლება ეს ჩვენთვის გამაღიზიანებელიც კი იყოს, რადგან ხშირ შემთხვევაში ეფუძნება კულტურათა შორის გაუგებრობებს.

უცხო კულტურაზე შექმნილი ამგვარი ხატი უმეტესად არასრულია, რადგან არ ემყარება უცხო კულტურასთან პირდაპირი შეხებით შექმნილ ინფორმაციას, არამედ ცალკეული, ნაწყვეტ-ნაწყვეტი

ინფორმაციის ნაზავია და აყალიბებს სტერეოტიპებს. ამის გამო სტერეოტიპები ხშირად დაბრკოლებას ქმნის, გაუგებრობებს ინვეს და ახშობს უცხო კულტურის აღქმა-შეცნობის პროცესს.

ინტერკულტურულ სფეროში ცენტრალური ადგილი უკავია სხვა კულტურის შესახებ წინასწარ შექმნილი წარმოდგენების განხილვას, რადგან მათ ძლიერი ემოციური პლანი ახლავს და შეიცავს მთელი სოციუმის მიმართ ნეგატიური დამოკიდებულების ჩამოყალიბების საფრთხეს, რისი მიზეზიც შეიძლება მდგომარეობდეს კულტურულ-ისტორიულ მოცემულობაში ან აიხსნებოდეს პოლიტიკურ-იდეური ზეგავლენით.

ქართულ კულტურაზე შექმნილი სტერეოტიპების გაცნობიერებისთვის გთხოვთ შეასრულოთ დავალება 10.10 კრებულის დან.

ქვეყანათმცოდნეობის სწავლების კუთხით მნიშვნელოვანია:

- ა. გაქვავებული სტერეოტიპების „ამოძრავება“ და „შერყევა“;
- ბ. არსებული წარმოდგენების მოდიფიცირება;
- გ. წინასწარ შექმნილი ხატის გაცნობიერება, რათა შესაძლებელი გახდეს სხვა კულტურის უკეთ შეცნობა.

ლიტერატურა ამ ამოცანების განსახორციელებლად ერთ-ერთი საუკეთესო საშუალებაა.

შესაჯამებლად უნდა აღვნიშნოთ, რომ ქვეყანათმცოდნეობის სწავლების ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ფუნქციაა შემსწავლელის გათავისუფლება უცხო კულტურაზე არსებული სტერეოტიპებისა და მცდარი წარმოდგენებისგან. ამისთვის არსებობს შემდეგი საშუალებები:

- ა. საკუთარი სტერეოტიპების და წარმოდგენების გაცნობიერება;
- ბ. მიზნობრივ კულტურაზე არსებული წარმოდგენების ანალიზი ამ კულტურის უკეთ გასაცნობად;
- გ. უცხო კულტურის წინასწარ შექმნილის წარმოდგენის გარეშე აღქმის უნარის განვითარება;
- დ. საკუთარი და უცხო კულტურის შედარება-შეპირისპირება პერსპექტივის ცვლის საშუალებით:
 - როგორ აღვიქვამ უცხოელს / სხვა კულტურის წარმომადგენელს?
 - როგორ აღმიქვამს უცხოელი / სხვა კულტურის წარმომადგენელი?
 - როგორია რეალობა სხვისი თვალთახედვით?
 - რას ვიგებ მე ამით საკუთარ თავსა და სამყაროზე?
 - რას ვიგებ მე ამით უცხოთა და მის სამყაროზე?
- ე. ქვეყანათმცოდნეობის სწავლება ამ თვალსაზრისით ხელს უწყობს შემსწავლელში ტოლერანტულობისა და მცდარი წარმოდგენების გარეშე კულტურის აღქმის უნარის განვითარებას, თუმცა ეს მხოლოდ უცხო ენის გაკვეთილის მიზანი ვერ იქნება, რადგან საკმაოდ რთული საკითხია, საფუძვლად უდევს ისტორიულ-კულტურული წინაპირობები და გარკვეულწილად საჭიროებს ისტორიულ წიაღსვლასაც.

თავი 11: ავტონომიური სწავლის უნარის განვითარება

თანამედროვე ეტაპზე სწავლის პროცესის ცენტრალურ ფიგურად იქცა შემსწავლელი, ხოლო მასწავლებლის როლი ნაკლებ ავტორიტარული ხდება. ის გვევლინება პროცესის წარმმართველის, მენეჯერის როლში. მასწავლებლის მთავარი ფუნქცია ის კი არაა, გამზადებული ცოდნა მისცეს შემსწავლელს, არამედ, დაეხმაროს მას ამ ცოდნის შექმნაში, ასწავლოს უმთავრესად, როგორ ისწავლოს. შესაბამისად, შემსწავლელის მოთხოვნები, ინტერესები წინა პლანზე იწევს, რაც ამავდროულად უფრო მეტ თავისუფლებას აძლევს შემსწავლელს, მაგრამ მეტ პასუხისმგებლობასაც ანიჭებს. მასწავლებელი აღარ არის გაკვეთილის ერთპიროვნული დამგეგმავი და წამყვანი. ის ცდილობს, გაითვალისწინოს მიზნობრივი ჯგუფის შეხედულებები და სურვილები. უფრო მეტიც, შემსწავლელი თვითონ მონაწილეობს საგაკვეთილო მიზნების ფორმირებაში, ის თავად ადგენს, რა მიმართულებით წარიმართოს სწავლების პროცესი, რას მიექცეს მეტი ყურადღება. ასეთი მიდგომა წარმოუდგენელი იყო რამდენიმე ათეული წლის წინ, მაგრამ თანდათან ყოველდღიური რეალობა ხდება როგორც ენების სწავლების სფეროში, ასევე სხვა ნებისმიერი საგნის სწავლებაში. ასეთი მიდგომის დროს აქტუალური ხდება სწავლის ავტონომიურობის საკითხი, რომელსაც მჭიდროდ უკავშირდება 3 საკითხი: შემსწავლელის მოტივაცია, ენის სწავლის გამოცდილება და სწავლის პროცესის გამართლება.

იმისთვის, რომ ავტონომიური სწავლის უნარი განუვითარდეს შემსწავლელს, მასწავლებელმა უნდა გაიგოს, თუ რა ინტერესი და მოტივაცია აქვს ამა თუ იმ შემსწავლელს, რატომ სწავლობს ქართულს?

ჩატარეთ გამოკითხვა თქვენს მიზნობრივ ჯგუფთან და შეაჯამეთ შედეგები კრებულში (დავალევა 11.1).

შემსწავლელის მიხედვით ქართულის ენის სწავლის მოტივაცია შეიძლება დაიყოს ორ ქვეჯგუფად: ეს არის გარეგანი მოტივაცია (ენის სწავლის აუცილებლობა) და შინაგანი მოტივაცია (საკუთარი სურვილი). ავტონომიური სწავლის ერთ-ერთი ხელშემწყობი ფაქტორია შინაგანი მოტივაციის გაზრდა და შენარჩუნება. ამისთვის სასურველია მიზნობრივ ჯგუფში ჩატარდეს გამოკითხვა, რისთვისაც გთხოვთ შეასრულოთ დავალევა 11.2 კრებულში.

ავტონომიური სწავლის უნარის განსავითარებლად ძალიან მნიშვნელოვანია შემსწავლელის სასწავლო გარემოს მონესრიგება. შემსწავლელმა უნდა განსაზღვროს, თუ რა არის მისთვის ყველაზე მნიშვნელოვანი და დაახარისხოს სასწავლო მასალა საკუთარი შეხედულებისამებრ, დაგეგმოს, რომელი შეასრულოს დამოუკიდებელი დავალეებებიდან უფრო ინტენსიურად; თვითონვე უნდა გაარკვიოს, როდის შეუძლია უფრო ნაყოფიერად სწავლა: დილით თუ საღამოს საათებში, უნდა მოანესრიგოს თავისი სამეცადინო სივრცე.

მართალია, ყველა შემსწავლელს არ ექნება საშუალება, იდეალური სამუშაო სივრცე შეიქმნას სახლში, მაგრამ თუნდაც იმის გაცნობიერება, რა უწყობს ხელს დამოუკიდებლად სწავლას, უკვე წინაპირობაა იმისა, რომ მომავალში შეცვალოს და გაიუმჯობესოს სამუშაო სივრცე, დააკვირდეს საკუთარ თავს და განსაზღვროს, დღის რომელ ნაწილში უფრო ნაყოფიერია მისთვის მუშაობა, დაახარისხოს სასწავლო მასალა.

ავტონომიური სწავლა არ ნიშნავს იზოლირებულად, მხოლოდ ინდივიდუალურად სწავლას. ძალიან ნაყოფიერია წყვილებში და ჯგუფურად სწავლა, რასაც თავისი დადებითი და უარყოფითი მხარეებიც აქვს. სწავლის ამ ფორმის გასაანალიზებლად გთხოვთ შეასრულოთ დავალევა 11.4 კრებულიდან.

ავტონომიური სწავლის მნიშვნელოვანი ელემენტია ასევე თვითევალუაცია. თვითევალუაციის კითხვარები შეიძლება იყოს მოცემული სახელმძღვანელოში, ან მასწავლებელმა თვითონ შეიმუშაოს.

ჩამოთვლილი ფაქტორების გარდა, უამრავი სხვა ელემენტია მნიშვნელოვანი სწავლის და ავტონომიური სწავლის განვითარებისთვის. ამ ელემენტების გასაცნობიერებლად გთხოვთ შეასრულოთ დავალევა 11.5 კრებულიდან.

დავალეების შესრულებისას შეამჩნევდით, რომ სწავლა მოითხოვს არა მარტო გონების ჩართულობას, არამედ გრძნობებისაც. ამ პროცესზე ძალიან დიდ გავლენას ახდენს ისეთი ნეგატიური გრძნობები, როგორებიცაა: ცუდი ნიშნის მიღების შიში, ჯგუფელების თვალში რეპუტაციის დაკარგვის შიში, მასწავლებელთან დაძაბული ურთიერთობა და მრავალი სხვა. ზოგიერთი წინააღმდეგობის გადალახვა შესაძლებელია ჯგუფური და წყვილებში მუშაობის ფორმით, როცა შემსწავლელი ერთობლივად ქმნიან „პროდუქტს“ და ინდივიდუალური მუშაობის მაგივრად ფასდება ჯგუფის მუშაობა. ამ ფორმით სწავლა უფრო სახალისოც ხდება და იზრდება შემსწავლელის მოტივაცია, იმუშაოს დამოუკიდებლად. ძალიან მნიშვნელოვანია მასწავლებლის მიერ ჯგუფში სასიამოვნო სასწავლო გარემოს შექმნა და კარგი ურთიერთობის ჩამოყალიბება. ხალისით მუშაობის შედეგი ბევრად უკეთესია, ვიდრე ძალდატანებით, ნიშნის ან მასწავლებლის შიშით მიღებული. შედეგად მივიღვართ იმ დასკვნამდე, რომ გონების გარდა სასწავლო პროცესში უნდა ჩავრთოთ ემოციები, გრძნობები და ხელებიც, ანუ შემსწავლელმა „საკუთარი ხელებითაც“ უნდა შექმნან ენობრივი რეალობა, რასაც მივყავართ საბოლოოდ პროცედურულ ცოდნამდე, რომლის გამოყენებაც შეიძლება რეალურ ენობრივ გარემოში.

საერთო ევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩო ენის სწავლების განუყოფელ ნაწილად მოიაზრებს თვითევალუაციას, ანუ შემსწავლელი მუდმივად აკვირდება საკუთარ პროგრესს და აცნობიერებს, თუ რომელი ენობრივ ქმედების უნარი აქვს ენის შესწავლის ამა თუ იმ ეტაპზე. შემსწავლელი თვითონ გეგმავს საკუთარი სასწავლო პროცესს, ბრმად აღარ მიყვება მასწავლებლის მიერ მითითებულ ჩარჩოს. მართალია, ასეთი დამოუკიდებელი შემსწავლელის ჩამოყალიბება საკმაოდ რთული პროცესია, მაგრამ, მიუხედავად ამისა, მასწავლებელი უნდა ცდილობდეს ამას; ის უნდა ეცადოს, საკმარისი დამოუკიდებლობა მისცეს შემსწავლელს, შეცვალოს მასწავლებლის ტრადიციული როლი, გახდეს მოსწავლის დამხმარე სწავლისა და ძიების პროცესში და არა – მზა ცოდნის მიმწოდებელი.

იდეალური დამოუკიდებელი შემსწავლელის მახასიათებლებია:

ის თვითონ წყვეტს, რის სწავლა უნდა, თვითონვე ირჩევს სწავლის ფორმატს;

არჩევს სასწავლო მასალებს, სწავლის სტრატეგიებსა და სწავლის სოციალურ ფორმას (ინდივიდუალურად თუ ჯგუფურად), მუშაობის დროით ჩარჩოს, თვითშემოწმების ფორმებს. მართალია, სასწავლო გეგმა სრულ თავისუფლებას ვერ აძლევს შემსწავლელს, მაგრამ გეგმის ფარგლებში დასაშვები თავისუფლება აუცილებლად უნდა იყოს გამოყენებული მის სასარგებლოდ. ერთი შეხედვით, ასეთი მოდელი შეიძლება უტოპიური ჩანდეს. მართლაც, შემსწავლელისთვის ასეთი თავისუფლების (თუმცა პასუხისმგებლობისა) მიცემა ბევრ ცვლილებას მოითხოვს სასწავლო პროცესში და სასურველი შედეგის მიღწევამდე მრავალ იმედგაცრუებასაც მოიტანს. ეს პროცესი შეიძლება საკმაოდ ხანგრძლივი იყოს, მით უმეტეს, თუ მოზარდ შემსწავლელთან, სკოლის მოსწავლესთან გვაქვს საქმე, რომელიც არ არის მიჩვეული ავტონომიურად სწავლას. ამ პროცესისთვის რეგულაციური ფაქტორების გასათვალისწინებლად გთხოვთ შეასრულოთ დავალება 11.6 და 11.7 კრებულში.

იმისთვის, რომ შემსწავლელმა დამოუკიდებლად იმოქმედოს და ავტონომიური სწავლის უნარი გამოიმუშავოს, მას სჭირდება გარკვეული სტრატეგიები. ზოგიერთი შემსწავლელი მათ თავადავე აგნებს, მაგრამ უმრავლეს შემთხვევაში შემსწავლელისთვის აუცილებელია ასეთი სტრატეგიების მიწოდება, მაგალითად, როცა შემსწავლელს დავალებად ვაძლევთ განვლილი თემის სიტყვების გამოვლენას, შედეგი უფრო ნაყოფიერია, თუ შემსწავლელმა იცის, როგორ გაიმეოროს სიტყვები (გამოიყენოს სიტყვათა დახარისხების პრინციპი, ბარათებით იმუშავოს და სხვა). შემსწავლელთა ნაწილი ამ და შესაძლოა სხვა ტექნიკას ისედაც იყენებს, მაგრამ ქვეცნობიერად. ასეთ შემთხვევაში ამ ხერხების გაცნობიერებას უკეთესი შედეგი მოაქვს. ამგვარი სასწავლო სტრატეგიები გარკვეული გეგმაა, რომლის მიხედვითაც შემსწავლელი აღწევს თავის სასწავლო მიზანს. თითოეულმა თვითონ უნდა გამოიაროს მისთვის უფრო მოსახერხებელი სწავლის სტილი, თვითონვე დააკვირდეს საკუთარ თავსა და საკუთარ პროგრესს სწავლაში.

ავტონომიური სწავლის ფორმატი

სწავლის სტრატეგიების მიწოდებასთან ერთად აუცილებელია სწავლების სხვადასხვა ფორმის გამოყენებაც. ავტონომიური სწავლის უნარის განვითარებას განსაკუთრებით ღია დავალებები უწყობს ხელს, რადგან მათი გამოყენებით შემსწავლელს დამოუკიდებლად და თავისუფლად ქმედების საშუალება აქვს.

დამოუკიდებელი და ამავდროულად კოოპერაციული სწავლისთვის იდეალური ადგილია ე.წ. „**სასწავლო სახელოსნო**“, რომელიც არა მარტო ბიბლიოთეკის ფუნქციას ასრულებს სასწავლო წიგნებისა და აუდიო-ვიდეომასალის (ფილმები, სიმღერები) სახით, არამედ აქტიური სწავლის ადგილია, სადაც შემსწავლელს სრული თავისუფლება აქვს, თავად აირჩიოს სასწავლო მასალა, მუშაობის ფორმა და თავადაც მიიღოს მონაწილეობა ამ „სახელოსნოს შექმნაში“. თუ როგორ დაგეგმოს სასწავლო სახელოსნოს შექმნა, ამაში დაეხმარებათ კრებულში მოცემული კითხვარი (დავალება 11.8).

დამოუკიდებლად მუშაობა შეიძლება ნარიმართოს კურსის ცალკეული თემის ან მონაკვეთის **შემაჯამებელი მინიპროექტის** მომზადების სახით. მაგალითად, თუ თემა არის „ქალაქში ორიენტაცია“, თითოეულმა ჯგუფმა უნდა მოიძიოს ინფორმაცია თბილისის (ან საქართველოს სხვა რომელიმე ქალაქის) რომელიმე მნიშვნელოვანი პუნქტის (ნარიყალა, მთაწმინდის პარკი, პარლამენტი, ბიბლიოთეკა...) შესახებ, რუკაზე მოძებნოს, რომელი სად მდებარეობს, დაგეგმოს გზა ერთი პუნქტიდან მეორე პუნქტამდე (ავტობუსების მარშრუტის მიხედვით). საჭირო ინფორმაციის მითითებები მოსწავლელს მასწავლებელმა უნდა მიანიშნოს (მაგალითად, საჭირო ინფორმაციის შემცველი ვებგვერდები, რუკისა და თბილისის ავტობუსების მარშრუტის შემცველი ვებგვერდები, ინფორმაცია ბილეთის ღირებულების შესახებ და ა.შ.). მითითებების გამოყენებით ჯგუფებმა დამოუკიდებლად უნდა დაგეგმონ პროექტის შესრულების ფორმა, გაინაწილონ დავალებები, შეთანხმდნენ პრეზენტაციის საბოლოო ფორმაზე. შესაძლო შეკითხვების შემთხვევაში კი უნდა მიმართონ მასწავლებლის ასისტენტს ან ტუტორს, რომელიც ამგვარ მინიპროექტებს ადევნებს თვალყურს და პროექტის შესრულებისთვის კონკრეტული ნაბიჯების შემუშავებაში დაეხმარება ჯგუფის წევრებს.

გთავაზობთ, მინიპროექტების ნიმუშებს მოგზაურობის თემისთვის:

მინიპროექტი 5.1

შეურჩიეთ ამ ადამიანებს შესაფერისი დასასვენებელი ადგილი და შეუდგინეთ საინფორმაციო ბუკლეტი (გამოიყენეთ დამატებითი ინფორმაცია ინტერნეტიდან ან ტურისტული სააგენტოების ბუკლეტებიდან. გამოჭერით სურათები, თქვენ მიერ მოძიებული ტექსტები და მოიფიქრეთ ტურის სახელწოდება):

		
ნინის უყვარს ზღვა, ცურვა და მზეზე გარუფვა.	ეკას უყვარს თეატრი, კინო და მუზეუმები.	ლაშას უყვარს თოვლი, მთები და თხილამურებით სრიალი.
? ...	? ...	? ...

მინიპროექტი 5.2

რა არის საინტერესო თქვენს რეგიონში?

იმუშავეთ პატარა ჯგუფებში, შეარჩიეთ თქვენი რეგიონის ან რაიონის 3 მთავარი ღირშესანიშნაობა (საინტერესო ადგილი) და გაუწიეთ ექსკურსიამძღოლობა ტურისტებს.

ტექსტების შედგენისას გამოიყენეთ ბლოკში მოცემული სამეცხველო საშუალებები:

- მდებარეობს პირდაპირ, მარჯვნივ, ხელმარცხნივ, წინ, უკან, ას მეტრში ...); იქამდე მიხვალთ ფეხით, ტრანსპორტით , საცალფეხო ბილიკით... ,
- ბილეთი საკმაოდ იაფია/ძვირია
- უამრავი რამის ნახვა შეგიძლიათ
- კარგად დაისვენებთ/გაერთობით

ტესტისა და გამოცდისთვის მომზადება ავტონომიური სწავლის ნაწილია. ამ საკითხის გადაწყვეტაც ხშირად უჭირს მოზარდ შემსწავლელს, კერძოდ, თუ როგორ მოემზადოს გამოცდისთვის. მასწავლებელს ამ მხრივაც შეუძლია დაეხმაროს მას და მიაწოდოს ინფორმაცია იმაზე, თუ როგორ გაიმეოროს/ისწავლოს ლექსიკა, გრამატიკა, ივარჯიშოს ინტონაცია და გამოთქმაზე, მართლწერაში, მოსმენაში, კითხვაში, წერასა და ლაპარაკში. ამგვარი თვითრეფლექსიებისთვის რეგულარული ხასიათის მიცემა ზრდის შემსწავლელში ავტონომიური სწავლისა და, შესაბამისად, ზოგადად სწავლის ხარისხს.

სწავლის სტრატეგიები

სწავლის სტრატეგია ეწოდება მოქმედების მენტალურ გეგმას⁵² სასწავლო მიზნის მისაღწევად. მაგალითად, თუ სასწავლო მიზანი არის დიალოგის გამართვა პროფესიის ან სამსახურის სფეროზე და შემსწავლელის კონკრეტული მიზანია, აითვისოს შესაბამისი ლექსიკა და ფრაზები, ის გეგმავს, როგორ აითვისოს საჭირო მასალა: იმუშაოს ბარათების სისტემით, შეადგინოს რვეულში ლექსიკონი და მისი საშუალებით აითვისოს ლექსიკა თუ გამოიხატოს სხვა სტრატეგია. სწავლის სტრატეგია და ტექნიკა სინონიმური მნიშვნელობით გამოიყენება. არსებობს ამ ტერმინების გამიჯვნის მცდელობა, თუმცა ზღვარის გავლება მათ შორის რთულია.

სწავლის სტრატეგიებში გამოიყოფა ორი ჯგუფი: **პირდაპირი (კოგნიტიური)** და **არაპირდაპირი სტრატეგიები**⁵³. პირველი ჯგუფის სტრატეგიები ითვალისწინებს უშუალოდ სასწავლო ენობრივი მასალის სტრუქტურირებას, დამუშავებას, დამახსოვრებასა და გამოყენებას, ხოლო მეორე ჯგუფის სტრატეგიები მიზნად ისახავს სწავლის პროცესის ორგანიზებას (როდის, სად, როგორ, რა ისწავლოს შემსწავლელმა), სწავლის პროცესის ემოციურ და სოციალურ მართვას.

პირველი ჯგუფი იყოფა ორ ქვეჯგუფად: **დამახსოვრებისა** და **ენის დამუშავების** სტრატეგიები; მეორე ჯგუფშიც გამოიყოფა ქვეჯგუფები: საკუთარი სწავლის პროცესის წარმართვის სტრატეგიები, აფექტური და სოციალური სტრატეგიები.

დამახსოვრების სტრატეგიები გამოიყენება ახალი ინფორმაციის დასამუშავებლად. ეს ინფორმაცია ისე უნდა იყოს დამახსოვრებული, რომ საჭიროების შემთხვევაში შესაძლებელი იყოს მისი გახსენება და გამოყენება. დამახსოვრების სტრატეგიები შეიძლება დაიყოს ოთხ ქვეჯგუფად:

52 Bimmel, P., Rampillon.U. (2000). Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin: Langenscheidt, გვ. 54-55.

53 იქვე, გვ. 66-67.

- მენტალური კავშირების შემუშავება;
- სურათებითა და ბგერებით მუშაობა;
- რეგულარული გამეორება;
- ქმედება.

მენტალური კავშირების შემუშავება

ინფორმაციის აღქმა, დამახსოვრება და გამოყენება უფრო ეფექტურია, როცა ის იზოლირებულად კი არ არის წარმოდგენილი, არამედ კავშირშია სხვა ნაცნობ ენობრივ მასალასთან. ამ სტრატეგიებიდან აღსანიშნავია **სიტყვათა დაჯგუფება** ტექსტიდან: მაგ., საკვები, ყველი, პური, კარაქი ...

ძალიან კარგი შედეგი მოაქვს უცხო სიტყვების დამახსოვრებას **ასოციაციების** მეშვეობით, კერძოდ, სხვა ნაცნობი სიტყვის ჟღერადობაზე ან მენტალურ ასოციაციაზე დაყრდნობით, რომელიც შეიძლება ძალიან არალოგიკური და ინდივიდუალური იყოს. რაც უფრო უჩვეულოა ასოციაცია, მით უფრო მკვეთრად ფიქსირდება გონებაში.

სიტყვათა რიგის დამახსოვრების ცნობილი სტრატეგიაა **კონტექსტის გამოგონება**, ანუ მოცემულ სიტყვებზე მოკლე ამბის მოფიქრება, რისი მეშვეობითაც შემსწავლელს შეიძლება გაუიოლდეს დამახსოვრება (მაგალითად, გრძნობა-აღქმის ინვერსიული ზმნების დასწავლა).

შესაძლებელია სამივე ტექნიკის შერევა ცალკეული მიზნის მისაღწევად, რაც შემსწავლელს შეუძლია ინდივიდუალურად განსაზღვროს, საკუთარი მიდრეკილებებიდან და ინტერესებიდან გამომდინარე.

ვიზუალური და აკუსტიკური ხატის შექმნა

შემდეგი ქვეჯგუფია ვიზუალური და აკუსტიკური ხატის ჩართვა დამახსოვრების პროცესში. მისი სტრატეგიებიდან აღსანიშნავია მენტალური **ვიზუალური ხატის წარმოსახვა**, როცა შემსწავლელი საკუთარი ფანტაზიით იგონებს სურათს ცალკეული სიტყვის თუ ფრაზის დასამახსოვრებლად. აქაც, რაც უფრო არაორდინარულია წარმოსახვითი ხატი, მით უფრო მაღალია დამახსოვრების ხარისხი. მაგალითად, „კეთილი იყოს ჩემი ფეხი თქვენს ოჯახში“ ფრაზის მართებულად დასამახსოვრებლად შემსწავლელს შეუძლია წარმოიდგინოს შემდეგი სურათი: ზღურბლზე გადადგმული ფეხი გულის ფორმის ფეხსაცმლით. ამ სურათის ფონზე აღბათობა იმისა, რომ შემსწავლელი სიტყვა „ფეხის“ მრავლობით ფორმას გამოიყენებს ან დაიმახსოვრებს სხვა ზედსართავს (მაგ., „კარგი იყოს ...“), ნაკლებია.

ასოციოგრამებით მუშაობა ნაცადი ხერხია საგაკვეთილო პროცესში მასწავლებლის მიერ მართული შესავალი დავალებებისთვის, თუმცა მისი გამოყენება ძალიან კარგია დამოუკიდებლად ინდივიდუალური მუშაობისთვისაც, რადგან აქ წარმოჩნდება ის მენტალური ჩარჩო, რომელიც ცალკეულ შემსწავლელს აქვს მოცემულ ცნებასთან დაკავშირებით. ის თვითონვე აცნობიერებს, თუ როგორ არის განთავსებული ცალკეული ცნება მის ინდივიდუალურ მენტალურ ლექსიკონში.

შუამავალი სიტყვებით დამახსოვრება ასევე საკმაოდ პოპულარული მეთოდია უცხო ლექსიკის დასამახსოვრებლად: შემსწავლელი ამ დროს აკავშირებს ახალ სიტყვას რომელიმე მშობლიურ ენოვან, მსგავსი ჟღერადობის ან სხვა ნაცნობ სიტყვასთან სხვა ან მიზნობრივ უცხო ენაში.

გამეორების სტრატეგიები

ცნობილია, რომ ახალი ინფორმაციის 50 % ავინწყდებათ, თუ ის შემსწავლელმა არ გაიმეორა უახლოესი ერთი საათის მანძილზე. ხოლო 48 საათის შემდეგ ასეთი ინფორმაციის მხოლოდ 25% რჩება მეხსიერებაში⁵⁴. აქედან გამომდინარე, აუცილებელია ასათვისებელი მასალის რეგულარულად გამეორება გარკვეულ ეტაპებად, მაგალითად, 20-30 წუთის, 1 საათის, ერთი დღისა და 3 დღის შემდეგ. გამეორების პროცესში იცხრილება ის სიტყვები და ფრაზები, რომლებიც შემსწავლელმა უკვე კარგად აითვისა და ყურადღება უნდა გამახვილდეს დარჩენილ რთულად დასამახსოვრებელ ელემენტებზე. ამისთვის არსებობს ე.წ. რამდენიმე უჯ-რიანი ბარათების ყუთები, რომლებიც თანამედროვე უცხო ენებისთვის უკვე გამზადებული კოლოფის სახითაც იყიდება. ქართული ენის შემთხვევაში ასეთი რამ ჯერ არ გამოცემულა. ამიტომ შემსწავლელმა თავად უნდა გაიკეთოს ლექსიკის გასამეორებელი ყუთი რამდენიმე განყოფილებითა და სიტყვათა ბარათებით.

ენობრივი ქმედების სტრატეგიები

ამ სტრატეგიებით ძირითადად დრამის პედაგოგიკა არის დაკავებული. ამ მხრივ შემსწავლელს შეუძლია სცენურად, მსახიობივით შეიმუშაოს სიტყვებისა და მეტყველების ნაწილების დახასიათებაც კი. რაც უფრო არაორდინარულია ასეთი „სცენური ნიმუში“, მით უფრო მაღალია დამახსოვრების ხარისხი.

54 Ebbinghaus, H. 1966. Über das Gedächtnis: Untersuchungen zur experimentellen Psychologie, Amsterdam: Bonset.

პირდაპირი კოგნიტიური სტრატეგიების მეორე დიდი ქვეჯგუფია წარმოადგენს ასათვისებელი მასალის ენობრივად დამუშავების სტრატეგიები. ის მოიცავს ენის ანალიზს, სტრუქტურირებასა და ტრანსფორმირებას.

ტექსტის სტრუქტურირება საჭიროა როგორც პროდუქციული უნარ-ჩვევებისთვის (წარმოქმული, დანერილი ტექსტი), ასევე რეცეფციულითვის (ტექსტის მოსმენა, კითხვა). ტექსტის **სტრუქტურირების** გავრცელებული სტრატეგიებია ტექსტში ცალკეული ადგილების **მონიშვნა**: ხაზის გასმა, შემოხაზვა, მარკერით მონიშვნა, სიმბოლოების მიწერა. რა თქმა უნდა, მხოლოდ ეს სტრატეგია არ არის საკმარისი ტექსტის სტრუქტურირებისთვის. ტექსტის სტრუქტურირების სტრატეგიაა ასევე ჩანაწერების, **ჩანიშვნების** გაკეთება. ეს სტრატეგია გამოიყენება როგორც რეცეფციული (წაკითხული, მოსმენილი), ასევე პროდუქციული (დანიერილი, წარმოქმული) ტექსტებისთვის. ჩანიშვნების სტრატეგიასთან ახლოს დგას **გეგმის** ან **მონახაზის** გაკეთების სტრატეგია, რომელიც მეშვეობითაც შემსწავლელს წესრიგში მოჰყავს ცალკეული იდეები, მთავარი პუნქტები, აკავშირებს მათ ერთმანეთთან და ამგვარ ჩანაწერებს აძლევს გეგმის სახეს, ხოლო შემდეგ კი ამის მიხედვით აგებს საკუთარ ტექსტს.

სტრუქტურირების სტრატეგიების მსგავსად, ცალკე ქვეჯგუფად შეიძლება გამოიყოს **ანალიზისა და წესის გამოყენების** სტრატეგიები.

ანალიზი შეიძლება გაუკეთდეს სიტყვებს და ფრაზებს, რის შედეგადაც შემსწავლელი ამოიცნობს და დაადგენს მათს მნიშვნელობას. განსაკუთრებით შედეგიანია ამ სტრატეგიის გამოყენება კომპოზიტებისა და წარწერების სიტყვებისთვის მნიშვნელობის დასადგენად.

ამ ქვეჯგუფს განეკუთვნება **ენათა შედარებაზე დამყარებული ანალიზი**, რომლის დროსაც შემსწავლელი ადარებს უცხო ენის მოვლენებს საკუთარ ენაში არსებულს და პოულობს მსგავსება-განსხვავებებს. ამ სტრატეგიას თან ახლავს იმის საფრთხეც, რომ შემსწავლელმა მშობლიური ენის სტრუქტურები გადმოიტანოს უცხოურში, თუმცა ბოლო წლების დაკვირვებებმა აჩვენა, რომ, თუ ყურადღება გამახვილდება **მშობლიურ ენასთან მსგავსებებზე** და არა მაინცდამაინც განსხვავებებზე, საკმაოდ კარგ შედეგს მივიღებთ. ამ კონცეფციაზე აიგო ე.წ. EuroCom მეთოდიც, რომელიც მოიაზრებს მშობლიური ენის წინარე ცოდნის ინტენსიურ გამოყენებას უცხო ენის სწავლისას ენის სხვადასხვა სფეროში.

ამავე ქვეჯგუფს მიეკუთვნება **წესების თვითაღმოჩენით დადგენის** სტრატეგია. მოცემული მაგალითების შეგროვებისა და ანალიზის შედეგად შემსწავლელი თავად მიდის გარკვეულ დასკვნამდე.

ვარჯიშის ქვეჯგუფის სტრატეგიებში ერთიანდება **წინადადების ყალიბის ცნობისა და გამოყენების** სტრატეგია, ენის გამოყენებისთვის **წამდვილი საკომუნიკაციო სიტუაციების** ძიება და გამოყენება, მაგ., ტელევიზორის ან რადიოს მოსმენა მიზნობრივ ენაზე, ჟურნალ-გაზეთების კითხვა, მიზნობრივ ენაზე ჩატარებულ ღონისძიებებზე დასწრება და მისთ.

ამავე ქვეჯგუფის სტრატეგიებს მიეკუთვნება **დამხმარე საშუალებების** გამოყენება, როგორც არის: ლექსიკონით მუშაობა, გრამატიკული ცნობარების, დამატებითი ტექსტების გამოყენება და ა.შ.

არაპირდაპირი სტრატეგიები ეხება არა მარტო მიზნობრივი ენის სწავლას, არამედ, ზოგადად, სასწავლო პროცესს.

პირველი ქვეჯგუფის, **საკუთარი სასწავლო პროცესის რეგულირების**, სტრატეგიებში ერთიანდება შემდეგი სტრატეგიები:

საკუთარი სასწავლო პროცესის გაცნობიერება, რაც გულისხმობს შემსწავლელის მიერ დავალებებში ორიენტაციას, მათი მიზნის გაცნობიერებას, წინარე ცოდნის აქტივაციას, ხელის შემშლელი ფაქტორების გამორიცხვას (დაცული სამუშაო ადგილი, სრული კონცენტრაცია).

საკუთარი სასწავლო პროცესის დაგეგმვა: შემსწავლელი განსაზღვრავს თავის გრძელვადიან (წლის ან სასწავლო პერიოდის) და მოკლევადიან (თვის, კვირის) მიზნებს, მათი მიღწევის კრიტერიუმებს, ასევე რა მოტივაცია, ინტერესი აქვს ამა თუ იმ მიზნის მისაღწევად. არანაკლებ მნიშვნელოვანია საკუთარ სასწავლო პროცესზე დაკვირვება და ევალუაცია, გამოყენებული სტრატეგიების ანალიზი და გადახალისება.

არაპირდაპირი სტრატეგიების ერთ-ერთი ქვეჯგუფია აფექტური სტრატეგიები, ანუ ემოციების მართვის სტრატეგიები. ემოციების გაცნობიერება და გამოხატვა ხელს უწყობს შემსწავლელს შედეგიანად წარმართოს სწავლის პროცესი. ემოციებზე დაკვირვება შეიძლება როგორც ჩამონათვალის სიის, ასევე შემსწავლელის დღიურის მეშვეობით. შედეგიანი შეიძლება იყოს ცალკეული პრობლემის განხილვა ჯგუფულბთან, თანაკურსელებთან, რადგან მათაც შეიძლება ჰქონდეთ საქმე ანალოგიურ სირთულეებთან. ენის სწავლის მიმართ და სწავლის პროცესში კარგი განწყობის შექმნა არანაკლებ მნიშვნელოვანია. შემსწავლელი საკუთარ თავს უნდა ამხნეებდეს და აქებდეს კიდევაც წარმატებებისთვის. ასეთ მიდგომას საკუთარი სასწავლო პროცესისადმი საკმაოდ კარგი შედეგები მოაქვს.

სწავლის **სოციალური სტრატეგიებიდან** გამოსაკვეთია **კითხვის დასმის** სტრატეგია ახსნა-განმარტების მოსათხოვად და საკუთარი სისწორის შესამოწმებლად, მასწავლებლის ან თანაშემსწავლელისგან შენიშვნების, შესწორებების მისაღებად. **ურთიერთთანამშრომლობით სწავლის** სტრატეგიები აუცილებელი

გახდა თანამედროვე მიდგომებით სწავლისას. გუნდური, ჯგუფური მუშაობის გარეშე დღევანდელი უცხოური ენის გაკვეთილი წარმოუდგენელია.

უცხოური ენისა და, შესაბამისად, კულტურის წვდომისთვის აუცილებელი სტრატეგიაა გახლავთ თავის წარმოდგენა სხვის როლში, მიზნობრივი კულტურის წარმომადგენლის აზროვნების სტილისა და ემოციების წვდომა.

დავალებების ნიმუშები გამოყენებულია შემდეგი წყაროებიდან:

გვ. 24, 35: ე. ქუთათელაძე, ქართული ენის ინტეგრირებული კურსის მასალები, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი, 2011.

გვ. 41, 133-135: ე. ქუთათელაძე, ქართული ენის მედიაკურსის მასალები, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი, 2011.

გვ. 79-80 თ. კილურაძე, ე. ქუთათელაძე, ი. ლობჯანიძე (2013). ეპიზოდები, ვიდეოფილმებზე აგებული დამატებითი სასწავლო მასალები ქართული ენის შემსწავლელთათვის. თბილისი: ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, გვ. 52

