

ეკატერინე შავერდაშვილი
ნიმუ ფისხელაურის, ფატი რამიშვილის, მუმი გვასლიას
თანაავტორებით

უსსოური ენების სწავლების საფუძვლები

ნანილი პირველი



ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი
თბილისი – 2014 წელი

ეკატერინა შავერდაშვილი

წინო ფიციხელაურის, ფატი რამიშვილის, მამი გვასალიას თანაავტორებით

უსსოური ენების სწავლების საფუძვლები

წარმოდგენილი წიგნის მიზანია, გზამკვლევის ფუნქცია იკისროს უცხოური ენების სწავლა/სწავლებაში და მკითხველს გააცნოს უცხოური ენის ათვისებისა და სწავლა/სწავლების ძირითადი ასპექტები თეორიულ ცხრილში.

წიგნი დახმარებას გაუწევს უცხოური ენების მოქმედ და მომავალ პედაგოგებს, უცხოური ენის შემსწავლელებს და ამ სფეროთი დაინტერესებულ ყველა პირს.

რედაქტორი: **მანანა ახალკაცი**

კომპიუტერული

უზრუნველყოფა: **ქეთევან გოგავა**

ISBN 978-9941-18-214-3

ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა
ქაქუცა ჩოლოყაშვილის 3/5, თბილისი, 0162, საქართველო

ILIA STATE UNIVERSITY PRESS
3/5 Cholokashvili Ave, Tbilisi, 0162, Georgia

შინაარსი

წინასიტყვაობა.....	7
ნაწილი I	
1. შესავალი	9
1.1 უცხოური ენების დიდაქტიკა და უცხოური ენების სწავლების მეთოდოლოგია	9
1.2 უცხოური ენების მეთოდოლოგია/დიდაქტიკის კავშირი მომიჯნავე მეცნიერებებთან	12
1.3 ფაქტორები, რომლებიც მოქმედებენ უცხოური ენის სწავლების პროცესზე.....	14
2. ენის ათვისების თეორიები	18
2.1 მშობლიური ენა და პირველი ენა.....	18
2.2 მეორე ენა და უცხოური ენა.....	19
2.3 პირველი ენის ათვისება	20
2.4 ორი ენის ერთდროული ათვისება.....	22
2.5 ენის ათვისება ადრეულ და გვიანდელ ასაკში	22
2.5.1 პირველი ენის ათვისებისათვის საჭირო წინაპირობები	24
2.6 ენის ათვისების თეორიები ბიჰევიორიზმიდან დენ სლობინის თეორიამდე	27
2.6.1 ენის ათვისების ფენომენის ახსნა ბიჰევიორიზმის პოზიციიდან.....	28
2.6.2 ენის ათვისების ფენომენის ნატივისტური ახსნა.....	29
2.6.3 ენის ათვისების ფენომენის ახსნა განვითარების ფსიქოლოგიის პოზიციიდან (ინტერაქციონული თვალსაზრისი).....	31
2.6.4 ენის ათვისების ფენომენის ახსნა სოციალურ-ინტერაქციული თეორიის პოზიციიდან.....	31
2.6.5 დენ სლობინის ფსიქოლინგვისტური თეორია	32
3. უცხოური ენების სწავლების მეთოდები	
ისტორიულ ჭრილში.....	34
3.1 მეთოდების ისტორია ევროპასა და ამერიკაში	34
3.1.1 გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი.....	34
3.1.2 პირდაპირი მეთოდი.....	37

3.1.3 აუდიო-ლინგვალური მეთოდი.....	39
3.1.4 აუდიო-ვიზუალური მეთოდი.....	42
3.1.5 შერეული მეთოდი.....	43
3.1.6 კომუნიკაციური დიდაქტიკა.....	45
3.1.7 პრაგმატულ-ფუნქციონალური და ინტერკულტურული მიდგომები.....	49
3.2 თანამედროვე მიდგომები უცხოური ენის გაკვეთილზე.....	57
3.3 ალტერნატიული ანუ ინტენსიური მეთოდები.....	60
3.3.1. Total Physical Response (TPR).....	60
3.3.2. დრამის მეთოდი	62
3.3.3 დავალებზე ორიენტირებული ენის სწავლება. <i>Task-based Language Learning (TBLL)</i>	63
3.3.4. სუგესტოპედია	65
4. ენის სისტემის ასპექტებისა და სამეცნიერო	
უნარ-ჩვევების სწავლება.....	67
4.1 ენის სისტემის ასპექტების სწავლება.....	71
4.1.1 გრამატიკის სწავლება თანამედროვე უცხოური ენის გაკვეთილზე	72
4.1.2 ლექსიკაზე მუშაობა	79
4.1.3 ფონეტიკისა და მართლწერის სწავლება.....	85
4.2 სამეცნიერო უნარ-ჩვევების სწავლება.....	87
4.2.1 მოსმენის უნარ-ჩვევაზე მუშაობა.....	88
4.2.2 ლაპარაკისა და წარმოთქმის სწავლება	93
4.2.3 ტექსტზე მუშაობა და კითხვის სტრატეგიები უცხოური ენის გაკვეთილზე.....	103
4.2.4 წერის უნარ-ჩვევაზე მუშაობა.....	113
5. ქვეყანათმცოდნეობის გაკვეთილიდან	
ინტერკულტურულ სწავლებამდე.....	121
5.1 ქვეყანათმცოდნეობის როლი უცხოური ენის ათვისებისას.....	121
5.2 კულტურათა დიალოგი უცხოური ენის ათვისებისას.....	124
5.2.1 ტერმინი კულტურა.....	124
5.2.2 კულტურა, როგორც ტექსტი	124
5.2.3 კულტურის სემიოტიკური გაგება.....	125

5.2.4 კულტურის მრავალგანზომილებიანი გაგება და უცხოური ენის გაკვეთილი.....	126
6. ინტერაქცია და სწავლების სოციალური ფორმები	131
6.1 ფრონტალური გაკვეთილი.....	132
6.2 ჯგუფური მუშაობა.....	134
6.3 წყვილებში მუშაობა.....	135
6.4 ინდივიდუალური მუშაობა	137
6.5 მუშაობა ფორუმში.....	138
6.6 პროექტებით მუშაობა	139
7. შეფასება.....	140
7.1 აკადემიური მოსწრება, კონტროლი და შეფასება. ზოგადი მიმოხილვა.....	140
7.2 შეფასება და ტესტი	141
7.3 აკადემიური მოსწრების შეფასება	147
7.4 გამოცდა და ტესტირება.....	150
7.4.1 ტესტის სახეები	153
7.4.2 შეფასების კრიტერიუმები	155
7.4.3 ტესტური დავალებების ტიპოლოგია. ღია, ნახევრადღია და დახურული ტიპის დავალებები	158
7.4.4 ტესტის განვითარება ისტორიულ ქრონოლოგიაში	162
7.4.4.1 ტესტირება აუდიოლინგვალურ გაკვეთილებზე.....	162
7.4.4.2 სამეტყველო უნარ-ჩვევების შემოწმება ინტეგრირებულად. ლადოდან კომუნიკაციურ დიდაქტიკამდე.....	165
7.4.4.3 ტესტების შედგენის უახლესი მეთოდები	170
8. მედიების როლი უცხოური ენის ათვისებისას	175
8.1 აუდიტიური მედიები	177
8.2 ვიზუალური მედიები.....	179
8.3 აუდიოვიზუალური მედიები	182
8.4 მულტიმედია	183
8.5 E-Learning და უცხოური ენის სწავლა ინტერნეტით.....	186
8.5.1 დიდაქტიკური მასალა ინტერნეტში	187

8.5.2 ავთენტური მასალა ინტერნეტში.....	188
8.5.3 ენის შემსწავლელი და ციფრული მედია.....	188
8.6 სახელმძღვანელოს როლი უცხოური ენის გაკვეთილზე	190
8.7 პორტფოლიოს როლი უცხოური ენის ათვისებისას	194

ნაწილი II

9. უცხოური ენების სწავლების ტრადიციები	
ადრეულ საქართველოში	197
10. უცხოური ენების სწავლება საბჭოთა კავშირში	200
10.1 ადრეული საბჭოთა პერიოდი და	
პირველი ერთიანი მუშათა სკოლები	201
10.1.1. სასწავლო პროგრამები და სახელმძღვანელოები	
უცხოურ ენაში ერთიანი მუშათა სკოლებისათვის	202
10.2 უცხოური ენების სწავლება ადრეულ საბჭოთა საქართველოში	204
10.2.1 უცხოური ენების სახელმძღვანელოები ადრეულ	
საბჭოთა საქართველოში.....	206
10.3 სასწავლო პროგრამები და სახელმძღვანელოები საბჭოთა	
კავშირში. მე-20 საუკუნის ოციანი წლების დასასრული	208
10.4 1930-იანი წლების რეფორმა საბჭოთა კავშირის განათლების	
სისტემაში და უცხოური ენის სწავლების თეორიული	
საფუძვლები.....	211
10.4.1 1930-იანი წლების რეფორმის პროგრამები და	
სახელმძღვანელოები უცხოურ ენაში.....	214
10.5 1960-იანი წლების რეფორმა საბჭოთა კავშირის განათლების	
სისტემაში და ფსიქოლოგიური საფუძვლები	
უცხოური ენის ათვისებისას	220
10.5.1 1960-იანი წლების უცხოური ენის სასწავლო პროგრამები.....	222
10.5.2 1960-იანი წლების სახელმძღვანელოები უცხოურ ენაში.....	241
10.6 1980-იანი წლების რეფორმა საბჭოთა განათლების სისტემაში.....	244
10.6.1 1980-იანი წლების უცხოური ენის სასწავლო პროგრამები.....	245
10.6.2 1980-იანი წლების სახელმძღვანელოები უცხოურ ენებში	249
10.7 უცხოური ენის სწავლება საქართველოში	
საბჭოთა კავშირის დაშლის შემდეგ.....	251
გამოყენებული ლიტერატურა.....	257

წინასიტყვაობა

უცხოური ენების სწავლების საფუძვლები ამ სახით პირველად გამოდის საქართველოში და მისი განსაკუთრებულობა იმაში გამოიხატება, რომ წიგნში თავმოყრილია ყველა ის საკითხი, რაც უცხოური ენის შესწავლასა და სწავლებას უკავშირდება. წიგნის გამოყენება შესაძლებელია როგორც საგანმანათლებლო სივრცეში, ასევე მის გარეთ ნებისმიერი დაინტერესებული პირისათვის.

უცხოური ენების სწავლების საფუძვლების მიზანია, უცხოური ენის სწავლების მნიშვნელოვანი საკითხების მიმოხილვითი ხასიათის ინფორმაციების მკითხველისათვის მიწოდება და ამით, უპირველეს ყოვლისა, უცხოური ენების მოქმედი და მომავალი მასწავლებლების დახმარება; მათ წინაშე არსებული პრობლემების გადაჭრა; განათლების სისტემაში მიმდინარე რეფორმების ხელშეწყობა და ა. შ.

წიგნი შედგება ორი ნაწილისაგან.

პირველი ნაწილი ეთმობა

- უცხოური ენების ათვისებისა და სწავლების თეორიებს;
- უცხოური ენების მეთოდების განვითარების ისტორიას;
- სამეტყველო უნარ-ჩვევებისა და ენის სისტემის ასპექტების სწავლების პრობლემებს;
- საკუთარი და შესასწავლი ქვეყნის/ქვეყნების კულტურათა დიალოგს ენის დაუფლებისას;
- შეფასების პრობლემებსა და ტესტირებას უცხო ენის სწავლა/სწავლებისას და სხვა ისეთ მნიშვნელოვან საკითხებს, რომელთა გარეშეც სასწავლო პროცესი სრულყოფილი სახით დღეს წარმოდგენილია.

წიგნის მეორე ნაწილი მთლიანად ეთმობა საქართველოში უცხოური ენების სწავლა/სწავლებას.

წიგნში წარმოდგენილი თემები და ცალკეული თავები ასეთი ტიპის წიგნისათვის დამახასიათებელი კომპაქტურობითა და შემაჯამებელი მოკლე ტექსტური სახითაა წარმოდგენილი და ეყრდნობა არა მხოლოდ ავტორების ინდივიდუალურ მოსაზრებებს, არამედ უცხოური ენების მეტოდიკა/დიდაქტიკის მსოფლიო გამოცდილებას.

წიგნს ბოლოში თანდართული აქვს იმ დარგობრივი ლიტერატურის სია, რომელიც ავტორების მიერ არის გამოყენებული მისი მომზადებისა და გამოცემისას.

უცხოური ენების სწავლების საფუძვლები მომზადდა ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში როგორც საუნივერსიტეტო პროექტი, რისთვისაც ავტორთა ჯგუფი განსაკუთრებულ მაღლობას უხდის ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტს და მის ყოფილ რექტორს პროფესორ გიგი თევზაძეს, რომლის უშუალო ხელშეწყობით მიმდინარეობდა პროექტზე მუშაობა. განსაკუთრებული მაღლობა ეკუთვნის ასევე უნივერსიტეტის ამჟამინდელ რექტორს პროფესორ გიგა ზედანიას მისი დროულად გამოცემის ხელშეწყობისათვის.

ავტორთა ჯგუფის მაღლობა ეკუთვნის აგრეთვე პროფესორებს: ნათელა იმედაძეს, მარინე ჯაფარიძეს და მარიკა ანდრაზაშვილს, რომლებიც ყოველთვის მზად იყვნენ წიგნის ავტორებისათვის კომპეტენტური დახმარება გაეწიათ.

მაღლობას ვუხდით ასევე ქალბატონ მანანა ახალკაცს იმ დიდი სამუშაოსთვის, რაც მან წიგნის რედაქტირებისას ჩაატარა.

მკითხველის ყოველ საქმიან შენიშვნას მაღლიერებით მივიღებთ და სიამოვნებით გავიზიარებთ.

ავტორთა ჯგუფი

1. შესავალი

უცხოური ენის სრულყოფილად დაუფლება მრავალმხრივი პროცესია და დიდ ძალისხმევას მოითხოვს როგორც ენის შემსწავლელის, ისე მასწავლებლისაგან. ენის სწავლა/სწავლებისას უამრავი ელემენტია გასათვალისწინებელი და ეფექტური შედეგების მიღებას მხოლოდ ყველა ელემენტის სასწავლო პროცესში ჩართვა განაპირობებს.

სხვადასხვა დროს უცხოური ენის გაკვეთილს სხვადასხვა მიზანი და სხვადასხვა შინაარსი ჰქონდა და, აქედან გამომდინარე, სასწავლო პროცესის ორგანიზებაც სხვადასხვანაირად ხდებოდა. თუ დაახლოებით ერთი საუკუნის წინ უცხოური ენის გაკვეთილის მიზანს გრამატიკული წესებისა და კლასიკური ნაწარმოებების დაზოგვა და მათი თარგმნა წარმოადგენდა, დღეს მნიშვნელოვანია შესასწავლ ენაზე კომუნიკაცია და შესასწავლი ქვეყნის კულტურის სწორად აღქმა და დაფასება. ტრადიციული გაკვეთილისგან განსხვავებით დღეს მასწავლებელი გაკვეთილზე დომინანტის როლში კი არ არის, არამედ მოსწავლის დამხმარე პერსონა და საგაკვეთილო პროცესის ფასილიტატორია.

1.1 უცხოური ენების დიდაქტიკა და უცხოური ენების სწავლების მეთოდოლოგია

ცნებები „უცხოური ენების დიდაქტიკა“ და „უცხოური ენების სწავლების მეთოდოლოგია“ ხშირად სინონიმური მნიშვნელობით იხმარებოდა და მათი ერთმანეთისაგან გამიჯვნა საკმაოდ რთული იყო. ამის მიზეზი, სავარაუდოდ, სხვადასხვა ქვეყანაში სხვადასხვა დროს დიდაქტიკისა და მეთოდოლოგიის განსხვავებული განმარტებისა და განსხვავებული ფუნქციების გამო ხდებოდა. რამდენადაც ორივე სასწავლო პროცესს შეისწავლის, დღეს მათ ხშირად „უცხოური ენების მეთოდოლოგია/დიდაქტიკას“ უწოდებენ.

ცნება **დიდაქტიკა** პირველად კომენიუსის მიერაა მე-17 საუკუნეში მოხსენიებული (Didactica Magna), ხოლო მე-19 საუკუნეში მისი სახელწოდება ჰუმბოლდტიანელების რეფორმას, ჰუმანისტური განათლების იდეალებს და ახალი ენების (ინგლისური და ფრანგული) სწავლების პირდაპირ მეთოდს უკავშირდება.

დიდაქტიკა დღეს უცხოური ენების სწავლების როგორც თეორიული ასევე პრაქტიკული საფუძვლების მთლიან სპექტრს მოიცავს და სამ ძირითად (იერარქიულად დაყოფილ) მიმართულებად იყოფა:

- ენის ათვისების თეორიული საფუძვლები;
 - დიდაქტიკურ-მეთოდური და სასწავლო პროცესის დაგეგმვის კონცეფციები;
 - სწავლების, სწავლის და ევალუაციის მეთოდები და ხერხები.
- (შდრ. Barkowsky-Krumm 2010, 91)

ნოინერის (2003) აზრით, დიდაქტიკა, როგორც სწავლების თეორია, განიხილავს სწავლების მიზნებს, შინაარსს, მეთოდებს, საშუალებებს და ადგენს სწავლების ზოგად კანონებსა და პრინციპებს. *მეთოდოლოგია* კი იყენებს ზოგად დიდაქტიკურ თეორიას და აყალიბებს ამა თუ იმ კონკრეტული საგნის სწავლების ფორმებსა და მეთოდებს. ამდენად, დიდაქტიკა დაკავებულია იმით, თუ რა ისწავლება, მეთოდოლოგია კი იმით, თუ როგორ ისწავლება. (შდრ. Neuner 2003, 225)

კრავეიშვილის (2002) მიხედვით, „უცხოური ენების სწავლების მეთოდოლოგია, როგორც მეცნიერება, იკვლევს სწავლების მიზნებს, შინაარსს, მეთოდებსა და ხერხებს კერძოდ, და სწავლა/აღზრდის ხერხებს ზოგადად, შესასწავლი უცხოური ენის მასალაზე დაყრდნობით“ (კრავეიშვილი 2002, 8), ხოლო რამოდენიმე ათეული წლის წინ ქართველ ავტორთა ჯგუფის მიერ გამოცემული სახელმძღვანელოს მიხედვით „...უცხოური ენის სწავლების მეთოდოლოგია დამოუკიდებელი პედაგოგიური მეცნიერებაა, რომლის ობიექტს წარმოადგენს უცხოური ენა, როგორც კომუნიკაციის საშუალება, ენის სისტემის სწავლების კანონზომიერებები და ასევე პიროვნების განათლებისა და აღზრდის თავისებურებები უცხოური ენის სწავლების პროცესში. მისი მიზანია სწავლისა და სწავლების ოპტიმიზაცია.“ (გიორგობიანი/კახიშვილი, მაცხონაშვილი/ქვლივიძე 2004, 13)

მინდაძის (2006) მიხედვით, დიდაქტიკის ასპექტებს განეკუთვნება: „...სწავლების მიზნები და ამოცანები, მასწავლებლისა და ენის შემსწავლელთა როლი სწავლების პროცესში, ენობრივი ქმედებების სახეები ამა თუ იმ საზოგადოებრივ სფეროში, ენობრივ/კომუნიკაციურ კომპეტენციათა ტიპოლოგია, შესაძლო საკომუნიკაციო სიტუაციები და ტექსტის ტიპები, ენის ფლობის საფეხურები, დონეების შესატყვისი ცოდნა და უნარ-ჩვევები, შეფასების კრიტერიუმები, ტესტირებისა და გამოცდების შინაარსი და ჩატარების ფორმები, კურიკულუმის შემდგომი სრულყოფის წინაპირობები და ა.შ.“ (მინდაძე 2006, 5)

ბარკოვსკისა და კრუმის (2010) მიხედვით, უცხოური ენების მეთოდოლოგია მთლიანად საგაკვეთილო პროცესის დაგეგმვასა და ამ პროცესში ქმედებაზეა ორიენტირებული და უცხოური ენისა და სამიზნე ქვეყნის/ქვეყნების კულტურის სწავლებას ემსახურება. ვიწრო გაგებით ის გაკვეთილის აგებისკენაა მიმართული, ზოგადად კი შინაარსებისა და ცოდნის გადაცემისათვის საჭირო საკითხების შერჩევასა და გაკვეთილის სტრუქტურირებას მოიცავს. (შდრ. Barkowsky-Krumm 2010, 92)

დასკვნის სახით შესაძლებელია ითქვას, რომ უცხოური ენების სწავლების მეთოდოლოგია/დიდაქტიკის ამოსავალ პრობლემატიკას წარმოადგენს:

- სწავლების მიზანი (რა მიზანი აქვს ენის შემსწავლელს?);
- სწავლების შინაარსი (რას უნდა სწავლობდეს ენის შემსწავლელი?);
- სწავლების მეთოდები და ხერხები (როგორ უნდა მიმდინარეობდეს სასწავლო პროცესი?).

ეს ყველაფერი დღეს მეთოდოლოგია/დიდაქტიკის თეორიულ ასპექტს მიეკუთვნება, ხოლო რაც შეეხება სასწავლო პროცესის პროფესიულ-პრაქტიკულ ასპექტს, მასში ერთიანდება:

- მოსწავლის აქტივობა (სწავლა) ;
- მასწავლებლის აქტივობა (სწავლება);
- სწავლების ორგანიზაცია (სწავლების მიზნები, შინაარსი, მეთოდები, ხერხები და სწავლების საშუალებების რეალიზაცია).

უცხოური ენების სწავლებასთან განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ასევე ცნების „მეთოდი“ განმარტება. **მეთოდი** წარმოდგება ბერძნულ-ლათინური სიტყვისაგან „methodos/methodus“ და ნიშნავს ხერხს, გზას რაიმე მიზნის მისაღწევად (*ზოგადი მნიშვნელობა*). *კონკრეტული მნიშვნელობით* კი მეთოდი სწავლების მიზნებისა და შესაბამისი ხერხების ისტორიულად ჩამოყალიბებულ ერთობლიობას ნიშნავს, რომელიც უცხოური ენების სწავლების გენერალურ მიმართულებად, ანუ გარკვეულ ისტორიულ პერიოდში ერთიან სტრატეგიად ყალიბდებოდა და სხვადასხვა დროს სხვადასხვა სახელით იყო ცნობილი. მაგალითად, თუ მე-19 საუკუნეში უცხოური ენებს გრამატიკასა და თარგმანზე ორიენტირებული მეთოდით ასწავლიდნენ და ეს მეთოდი გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის სახელითაა ცნობილი, დღეს აქტუალურია კომუნიკაციასა და დავალებზე ორიენტირებული მიდგომები უცხოური ენის ათვისებისას. გამოყენებულ მეთოდებსა და მიდგომებს კომუნიკაციურ დიდაქტიკას, დავალებზე ორიენტირებულ მეთოდს და სხვ. უწოდებენ. სწავლების მეთოდებში აღწერენ არა მარტო სასწავლო პროცესის მართვას, არამედ

გაკვეთილის დაგეგმვის და სასწავლო მასალის სრულყოფის რეკომენდაციებსაც (შდრ. Krumm 1981, 217; Freudenstein 1970, 176).

1.2 უცხოური ენების მეთოდика/დიდაქტიკის კავშირი მომიჯნავე მეცნიერებებთან

უცხოური ენების დიდაქტიკა და სწავლების მეთოდика დაკავშირებულია ისეთ მეცნიერებებთან, როგორცაა პედაგოგика, ფსიქოლოგია, ლინგვისტიკა, ფსიქოლინგვისტიკა, ქვეყანათმცოდნეობა, ინფორმაციის თეორია, ფილოსოფია, ლოგика და სხვა.

პედაგოგика, ფსიქოლოგია და ენათმეცნიერება დიდაქტიკისა და მეთოდიკის დასაყრდენი მეცნიერებებია, ხოლო სხვა მეცნიერებათა მონაცემებს უცხოური ენის სწავლების თეორია კერძო საკითხებთან დაკავშირებით იყენებს.

უცხოური ენების მეთოდика/ დიდაქტიკის კავშირი პედაგოგიკასთან

პედაგოგика არის მეცნიერება აღზრდის, სწავლებისა და განათლების წესების, მეთოდებისა და ტექნოლოგიების შესახებ.

თანამედროვე პედაგოგიკის ძირითადი მიზანია არა მარტო ცოდნის დაუფლება, არამედ უნარ-ჩვევებისა და დამოკიდებულებების განვითარება. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია რთული სააზროვნო უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბება და კრიტიკული, შემოქმედებითი და რეფლექსიური აზროვნების სწავლება.

სხვა საგნების მსგავსად, უცხოური ენის სწავლებასაც სკოლაში მოსწავლეთა განვითარების ფუნქცია ეკისრება, რაც, პირველ რიგში, მოსწავლეთა ინტელექტუალური უნარ-ჩვევების განვითარებაში გამოიხატება. უცხოური ენის ფლობა სრულყოფს მოსწავლის პიროვნებას, აფართოვებს მის მსოფლმხედველობას, აზროვნებას და ა.შ. უცხოური ენების სწავლების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფუნქციაა მოსწავლის როგორც სრულყოფილი მოქალაქის აღზრდა და უცხოური ენის გაკვეთილიც, ისევე როგორც სხვა დისციპლინები სკოლაში, ემსახურება ბავშვის სრულფასოვან პიროვნებად და მოქალაქედ ჩამოყალიბებას.

უცხოური ენების მეთოდика/ დიდაქტიკის კავშირი ფსიქოლოგიასთან

ფსიქოლოგია არის მეცნიერება ადამიანის პიროვნული თვისებების და მათში მიმდინარე ფსიქიკური პროცესების (მენსიერება, აზროვნება,

ემოციები...) შესახებ. უცხოური ენების მეთოდლიკა/დიდაქტიკასთან ფსიქოლოგიას აკავშირებს ისეთი საკითხები, როგორებიცაა მაგალითად, მასწავლებლისა და მოსწავლის პარტნიორული სასწავლო თანამშრომლობა; მშობლიური ენისა და უცხოური ენის დაუფლებისა და გამოყენების კანონზომიერებები და ა.შ.

ფსიქოლოგიის დარგებიდან უცხოური ენების სწავლებაში განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია:

- ◇ ზოგადი ფსიქოლოგია: ყურადღების, შეგრძნებების, აღქმის პროცესების, აზროვნების, მეხსიერების (და მისი სახეების) წარმოსახვის, გრძობების, ნებისყოფის, ტემპერამენტის, ხასიათის, უნარჩვევების შემუშავების (ტრანსპოზიციისა და ინტერფერენციის), საკითხები;
- ◇ განათლების ფსიქოლოგია: სწავლის თეორები, მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს შორის ურთიერთდამოკიდებულებები; მულტიკულტურული კლასების თავისებურებები...;
- ◇ ასაკობრივი ფსიქოლოგია: სხვადასხვა ასაკის მოსწავლეთა კოგნიტიური შესაძლებლობები;
- ◇ ურთიერთობის ფსიქოლოგია: კომუნიკაციური უნარები, აზრის გამოხატვის ვერბალური და არავერბალური საშუალებების ურთიერთკავშირი და მათი ინტერკულტურული სპეციფიკა;
- ◇ ფსიქოლინგვისტიკა: დედაენის, პირველი ენისა და უცხოური ენის დაუფლებისა და გამოყენების კანონზომიერებები.

უცხოური ენების დიდაქტიკისა და მეთოდლიკის კავშირი ენათმეცნიერებასთან

უცხოური ენების მეთოდლიკა/დიდაქტიკა ეყრდნობა როგორც ტრადიციულ, ისე კომუნიკაციურ ენათმეცნიერებას. ტრადიციული ენათმეცნიერება უზრუნველყოფს ენის სისტემის და მისი ცალკეული ასპექტების (ფონეტიკურ-ფონემატურის, ლექსიკურის, გრამატიკულის) ათვისებას, ხოლო კომუნიკაციური ლინგვისტიკის მონაცემების გათვალისწინება ხელს უწყობს ენობრივი სისტემის გამოყენებას რეალურ სამეტყველო სიტუაციაში. ამდენად, როგორც ტრადიციული, ასევე თანამედროვე ენათმეცნიერება ემსახურება ერთ მიზანს, დაეხმაროს ენის შემსწავლელებს, რათა მათ შეძლონ უცხოენოვან კომუნიკაციაში მონაწილეობის მიღება.

1.3 ფაქტორები, რომლებიც მოქმედებენ უცხოური ენის სწავლების პროცესზე

უცხოური ენის სწავლების პროცესზე გავლენას ახდენენ სხვადასხვა ტიპის ფაქტორები. გარემოში მოხდარი ნებისმიერი სახის ცვლილება სხვადასხვა სახით ზემოქმედებს სასწავლო პროცესზე და მას ან დადებითად ან უარყოფითად წარმართავს.

საზოგადოებრივი კონტექსტი

უცხოური ენის სწავლების პროცესში აღინიშნება ისეთი სფეროებისა და მოვლენების ზემოქმედება, როგორცაა, მაგალითად, ქვეყნის პოლიტიკა, კულტურა, ეკონომიკა, საზოგადოებაში გაბატონებული განწყობა და ა.შ. ქვეყნებს შორის არსებული ურთიერთობა ხშირად მოქმედებს ამ ქვეყნების ენებისადმი დამოკიდებულების ჩამოყალიბებაზე, რაც ნათლად აისახება ენების სასკოლო პოლიტიკაზეც. თუ, მაგალითად, საქართველოში რამოდენიმე ათეული წლის წინ პირველ სავალდებულო უცხოურ ენად რუსული შეითავაზებოდა, დღეს ამ როლს ინგლისური ასრულებს და ის საქართველოშიც lingua franca-დ იწოდება. ენების პოლიტიკას ხშირად განსაზღვრავს ასევე სასწავლო ტრადიციები და მეზობელ ქვეყანასთან კეთილგანწყობილი ურთიერთობა.

ზოგადპედაგოგიური კონტექსტი

ენების პოლიტიკას ხშირად თვითონ საგანმანათლებლო ინსტიტუცია (მაგ. სკოლა) და ზოგადპედაგოგიური კონტექსტი განსაზღვრავს და ენების სწავლა/სწავლების პროცესიც ასეთ სკოლებში ჩვეულებრივი სკოლებისგან განსხვავებულია. სასწავლო მიზნებიდან გამომდინარე სხვადასხვა ტიპის სკოლაში შესაძლებელია ამ სკოლების ენების პოლიტიკა სხვადასხვა იყოს. მაგალითად, სკოლები რომელიმე ენის გაღრმავებული სწავლებით უფრო მეტ საათს უთმობენ რომელიმე კონკრეტულ უცხოურ ენას ე.წ. ჩვეულებრივი სკოლებისგან განსხვავებით და პრიორიტეტულ ენას სხვებისგან განსხვავებით პირველივე საფეხურზე სთავაზობენ საათების დიდი რაოდენობით.

უცხოური ენების დიდაქტიკა

უცხოური ენების დიდაქტიკასთან მომიჯნავე დისციპლინებში ჩატარებული ყოველი ახალი კვლევა, თავისთავად აისახება სასწავლო პროცესზე და ნებისმიერი სიახლე სამიზნე ენის ლინგვისტიკაში, ფსიქოლო-

გის რომელიმე მიმართულებასა თუ პედაგოგიკაში ახდენენ გავლენას ენის სწავლა/სწავლების პროცესზე.

უცხოური ენების სწავლების მეთოდოლოგია

საკაკვეთილო პროცესში ჩართული ყოველი ელემენტის ცვლილება მაშინვე აისახება მთლიან სასწავლო პროცესზე. მაგალითად, რა შედეგები მიიღო ლინგვისტიკაში თუ განათლების ფსიქოლოგიაში რომელიმე საკითხზე ჩატარებულმა კვლევებმა; როგორ არის შედგენილი საკვეთილის გეგმა; რა განწყობაზეა პედაგოგი; როგორ ინსტიტუციონალურ პირობებში უხდება კლასს მუშაობა? როგორია სამიზნე ჯგუფი (მაგ.: ჰეტეროგენული თუ ჰომოგენური)? და ა.შ. – ეს ყველაფერი განაპირობებს საკვეთილის ჩატარების ხარისხს და დასახული მიზანიც, შესაბამისად, სრულიად ან ნაწილობრივ მიიღწევა.

წარმოდგენილი ცხრილი ნათლად აჩვენებს ყველა ჩამოთვლილი ფაქტორის ზეგავლენას სასწავლო პროცესზე (იხ. ცხრილი № 1).

დონეები	სფეროები	მომიჯნავე დისციპლინები	მაგალითები
საზოგადოებრივი კონტექსტი	საზოგადოება, პოლიტიკა, კულტურა, სოციოკულტურული ფაქტორები	<ul style="list-style-type: none"> • სოციალური მეცნიერებები • კულტუროლოგიური მეცნიერებები • ანთროპოლოგია 	<ul style="list-style-type: none"> • რომელიმე უცხოური ენისადმი უპირატესობის მინიჭება ქვეყნის პოლიტიკიდან გამომდინარე; • კულტურული კონტექსტით განპირობებული სასწავლო ტრადიციები და სხვა.
ზოგადპედაგოგიური კონტექსტი	ინსტიტუციონალური ფაქტორი და სკოლა	<ul style="list-style-type: none"> • ზოგადი დიდაქტიკა • სასკოლო პედაგოგიკა და სხვ. 	<ul style="list-style-type: none"> • აღზრდა-განათლების ზოგადი კონცეფცია კონკრეტული სკოლის ტიპის მიხედვით (მაგ. საავტორო სკოლები, სკოლები უცხო ენის გაღრმავებული სწავლებით და სხვ.); • რომელიმე სკოლის სპეციფიკიდან გამომდინარე ერთი ენის დომინანტობა სხვა ენებთან შედარებით; • საათების მეტი რაოდენობა ამა თუ იმ ენისათვის და სხვ.)

<p>უცხოური ენის დიდაქტიკა</p>	<p>უცხოური ენა (ინგლისური, გერმანული და ა.შ.) როგორც სასკოლო დისციპლინა</p> <ul style="list-style-type: none"> • სასწავლო მიზნის განსაზღვრა • სწავლა/სწავლების მასალის შერჩევა • მასალის მომზადება და სხვ. 	<p>საბაზო მეცნიერებები:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ლინგვისტიკა • ქვეყანათმცოდნეობა, • ლიტერატურათმცოდნეობა • უცხოური ენის ათვისების თეორიები • ფსიქოლოგიის კერძო დარგები 	<p>თანამედროვე თეორიები ლინგვისტიკაში, ლიტერატურასა და ქვეყანათმცოდნეობაში; ახალი კვლევები ფსიქოლოგიასა და პედაგოგიკაში, რომლებიც კონკრეტულად უცხოური ენის ათვისების პრობლემებს შეეხება და სხვ.</p>
<p>უცხოური ენების სწავლების მეთოდოლოგია</p>	<p>საგანი/დისციპლინა, საგნის კერძო მეთოდოლოგია, კონკრეტული სასწავლო პროცესის პრინციპები და ტექნოლოგიები:</p> <ul style="list-style-type: none"> • გაკვეთილის გეგმა (ფაზებად დაყოფა და სხვ.) • სწავლების სოციალური ფორმები • მედიების როლი გაკვეთილზე 	<p>სოციოკულტურული, ინსტიტუციონალური და საგნობრივი ფაქტორების გააზრება სამიზნე ჯგუფის ტიპის და მოსალოდნელი შედეგების გათვალისწინებით</p>	<p>კონკრეტული ფაქტორები გაკვეთილზე:</p> <ul style="list-style-type: none"> • მასწავლებელი • სამიზნე ჯგუფი • სასწავლო მიზანი • სასწავლო მასალა და სხვ.

2. ენის ათვისების თეორიები

2.1 მშობლიური ენა და პირველი ენა

მშობლიური ენა ყოველთვის არ წარმოადგენს ადამიანისთვის პირველ ენას, ისევე როგორც პირველი ენა ყოველთვის არ ნიშნავს მშობლიურ ენას (native language(engl), Muttersprache(dt), langue maternelle(fr), Родной язык (рус). ყოველთვის არსებობს ერთი ენა, რომელსაც ადამიანი პირველად ითვისებს, ეუფლება რა მას უნებლიედ ბუნებრივ პირობებში, თუმცა პირველი ენა ყოველთვის არ წარმოადგენს მის მშობლიურ ანუ დედაენას, ანუ მისი დედის ენას. ენა, რომელზეც დედა ელაპარაკება შვილს შესაძლოა, არ იყოს მისთვის მშობლიური და ის მას ამ ენაზე, მაგალითად, გარკვეული აქცენტით ელაპარაკებოდეს (მაგ. ეს ენა შესაძლოა იყოს მამის მშობლიური ენა ან იმ ქვეყნის ენა, რომელშიც ეს ოჯახი ცხოვრობს, და რომელიც არ ემთხვევა მათი სამშობლოს ენას). მაშასადამე, ვინაიდან ცნება „მშობლიური ენა“ უფრო ემოციურ კონოტაციაზე ამახვილებს ყურადღებას (მშობლის ენა, დედის ენა), მეცნიერულ მსჯელობებში ხშირად თავს არიდებენ ამ ტერმინის გამოყენებას და ტერმინს „პირველი ენა“ იყენებენ. რამიშვილის (1978) მიხედვით, სწორედ მშობლიური ენაა მჭიდრო კავშირში აზროვნების განვითარებასთან და სამყაროს პირველად აღქმასთან.

პირველი ენა (language one/L1, Erstsprache; langue première(fr.) первый язык (рус) ადამიანისთვის ის ენაა, რომელსაც იგი რიგით პირველს ითვისებს, და რომელსაც მის ცხოვრებაში, როგორც წესი, დომინანტი მნიშვნელობა ენიჭება. ის, თუ რომელი ენა იქნება ყოველი კონკრეტული ადამიანისათვის პირველი, უმთავრესად დამოკიდებულია გარემოზე და ცხოვრების პირობებზე, რომელშიც ეს ადამიანი იზადება და იზრდება. ეს გარემო კი შესაძლოა გარკვეულ შემთხვევებში შეიცვალოს, მაგალითად, მიგრაციის შემთხვევაში. ასეთ დროს, იქიდან გამომდინარე, რომ პირველი ენის გამოყენება ადამიანს ნაკლებად უხდება, იგი მას ნელ-ნელა ივიწყებს, და ის მისთვის აღარაა დომინანტი ენა. ამის კარგი მაგალითია ცნობილი გენუელი მოგზაურის ქრისტეფორე კოლუმბის ისტორია:

იგი დაიბადა იტალიის ქალაქ გენუაში და თავდაპირველად სწორედ ამ ქალაქის დიალექტზე ალაპარაკდა. პორტუგალიელ ქალბატონზე დაქორწინების შემდეგ კოლუმბი თითქმის აღარ ლაპარაკობდა იტალიურად და მის ძირითად სამეტყველო ენად პორტუგალიური იქცა. ლისაბონში 9 წლიანი ცხოვრებისას კოლუმბი ესპანურ ენაზე წერდა, თუმცა ესპანურად არ ლაპარაკობდა. ასე, რომ კოლუმბი ორ ენაზე (იტალიურად

და ესპანურად) წერდა, თუმცა არც ერთ მათგანზე არ საუბრობდა... კოლუმბმა სხვა ენებიც იცოდა (შდრ. Apeltauer 1997, 10).

მოცემულ მაგალითზე დაყრდნობით, შეიძლება ითქვას, რომ იტალიური (გენუის დიალექტი) კოლუმბისთვის მშობლიურ ენას წარმოადგენდა, თუმცა ეჭვს იწვევს იმ ენის მშობლიურ ენად ჩათვლა, რომელზეც ის შემდგომში თითქმის აღარ ლაპარაკობდა. ასევე რთულია მისთვის პორტუგალიური ენის მშობლიურ ენად ჩათვლა მიუხედავად იმისა, რომ კოლუმბმა ის პირველი ენის შემდგომ აითვისა და დიდხანს ლაპარაკობდა ამ ენაზე, თუმცა ისიც მთლიანად დაივიწყა.

ის ენა, რომელზეც დედა ლაპარაკობს, და რომელსაც მისი შვილი დედისგან ითვისებს, შესაძლებელია დედა ენად ჩაითვალოს და სწორედ ეს ენა გახდეს ბავშვისთვის, როგორც წესი, რიგით პირველი (ასეთ შემთხვევაში, ზემოთ მოყვანილ კოლუმბის მაგალითზე პასუხი იქნებოდა დადებითი), თუმცა, შესაძლებელია დედა ენად/მშობლიურ ენად ასევე ის ენა ჩაითვალოს, რომელზეც ადამიანი ყველაზე მარტივად გამოხატავს საკუთარ აზრებს და საუბრობს თავისუფლად (ასეთ შემთხვევაში კოლუმბისთვის პორტუგალიური ენის მაგალითზე პასუხი იქნებოდა უარყოფითი).

ამდენად, შესაძლებელია, ადამიანი დაიბადოს ერთ ქვეყანაში და თავდაპირველად ამ ქვეყნის ენაზე/დიალექტზე ალაპარაკდეს, თუმცა სხვა ენაზე მოლაპარაკე ადამიანთან დიდხანსი თანაცხოვრების შემდეგ შესაძლოა ის მხოლოდ თანამეინახის ენაზე ლაპარაკობდეს და საკუთარ ენაზე თითქმის აღარ საუბრობდეს.

არის ისეთი შემთხვევებიც, როდესაც ადამიანი სხვა ქვეყანაში გადასვლის გამო საკუთარ ენაზე აღარ ლაპარაკობს, მაგრამ წერით ისევე წარმატებით წერს, როგორც „საკუთარ სახლში“ წერდა თუ ლაპარაკობდა და ა.შ.

2.2 მეორე ენა და უცხოური ენა

მეორე ენად (second language/L2 (engl.); Zweitsprache (deutsch), langue seconde (fr.) Второй язык (рус) იწოდება ის ენა, რომელსაც ადამიანი ქრონოლოგიურად პირველი ენის შემდგომ ან პირველი ენის პარალელურად ითვისებს და ეუფლება. მეორე ენა ის ენაა, რომელზეც ადამიანი არაფორმალურ, ყოფით გარემოში ამყარებს კონტაქტს ამავე ენაზე მოსაუბრე სხვა ადამიანებთან. როგორც წესი, მეორე ენა ფიგურირებს იმ ადამიანების ცხოვრებაში, რომლებიც ცხოვრობენ იმ ქვეყანაში, სადაც მოცემული

ენა წარმოადგენს მშობლიურ ენას, ან რადგან მისი ერთ-ერთი მშობელი ამ ენაზე ლაპარაკობს.

უცხოური ენის (foreign language (engl.); Fremdsprache (Deutsch); langue étrangère (fr.), иностранный язык (рус.) დაუფლება განსხვავდება მეორე ენის დაუფლებისაგან იმით, რომ მეორე ენის შემსწავლელებს ეძლევათ იმის შესაძლებლობა, რომ შესასწავლი ენა არაფორმალურ გარემოში (მაგ., ეზოში თანატოლებთან თამაშისას) გამოიყენონ. ასე ეუფლებიან, მაგალითად, გერმანიაში მცხოვრები თურქი ბავშვები გერმანულს, ან საქართველოში მცხოვრები აზერბაიჯანელები ქართულს, როგორც მეორე ენას, ვინაიდან მათ ეს ენა ესმით ყველგან: ქუჩებში, სხვებთან თამაშისას და სხვა. შესაბამისად, ისინი იყენებენ ამ ენას როგორც საკონტაქტო ენას გერმანელებთან (თურქები) და ქართველებთან (აზერბაიჯანელები) ურთიერთობისთვის. ხოლო თურქები, რომლებიც შეისწავლიან გერმანულს თურქეთში, ეუფლებიან მას როგორც უცხოურ ენას. აზერბაიჯანელები, რომლებიც აზერბაიჯანში სწავლობენ ქართულ ენას, ეს მათთვის უცხოური ენაა და ისინი განსხვავდებიან იმ აზერბაიჯანელებისგან, რომლებიც ქართულს მეორე ენად სწავლობენ საქართველოში. მეორე ენა ხშირად სახელმწიფო ენაა.

მეორე ენის ათვისება, როგორც წესი, უფრო იოლად ხდება, ვიდრე უცხოური ენის. ადამიანებს, რომლებიც შეისწავლიან გარკვეულ უცხოურ ენას, არ აქვთ საშუალება, მოისმინონ და გამოიყენონ ეს ენა გაკვეთილის ფარგლებს გარეთ, მაგალითად, ფამილიარულ, ყოფით სიტუაციებში. უცხოური ენის ათვისება, ამდენად, ჰგავს მეორე ენის ათვისებას შეზღუდულ პირობებში. სწორედ ეს არის იმის მიზეზი, რომ უცხოური ენის დაუფლების პროცესი უფრო ხანგრძლივია, ვიდრე მეორე ენის და უფრო რთულადაც მიმდინარეობს.

ყოველი უცხოური ენა, რომელსაც ადამიანი ეუფლება, პოტენციურად, მისთვის მეორე ენასაც წარმოადგენს.

2.3 პირველი ენის ათვისება

ცნებები ენის დაუფლება და ენის სწავლა ხშირად სინონიმებად მოიაზრება, თუმცა ისინი ერთმანეთისგან განსხვავდებიან. როდესაც ლაპარაკია ენის დაუფლებაზე, იგულისხმება მისი უნებლიე, არაცნობიერი ათვისება, მაშინ, როდესაც ენის სწავლისას იგულისხმება გაცნობიერებული, ნებაზე დაფუძნებული ენის ათვისების პროცესები.

ენის ათვისების ორივე ფორმა შეიძლება იმართებოდეს როგორც უშუალოდ ენის შემსწავლელის, ასევე სხვა ადამიანის მიერ ინიცირებუ-

ლი პროცესის მართვის შედეგად, თუმცა მიღებული ინფორმაციის გადამუშავებას უმეტესწილად უშუალოდ ენის შემსწავლელი ახდენს. ენის ათვისების პროცესის მართვა სხვა პირის მიერ მიმდინარეობს არა მხოლოდ საგაკვეთილო სიტუაციაში, არამედ ხშირად ყოფით სიტუაციებშიც. ასე, მაგალითად, დედა, რომელიც იმეორებს თავისი შვილის მიერ წარმოთქმულ წინადადებას, რათა კიდევ ერთხელ გაამახვილებინოს მას ყურადღება მის სისწორეზე, იმედოვნებს, რომ მისი ეს ნაბიჯი უმარტივეს შვილს ენის ათვისების პროცესს. ასეთ დროს საუბარია ენის ათვისების პროცესის მართვაზე სხვა პირის მიერ (აქ: დედა) ყოფით სიტუაციაში. გაკვეთილზე მასწავლებელი იგივე როლში გვევლინება, როგორც მოცემულ მაგალითში დედაა, თუმცა ამ შემთხვევაში სიტუაცია შეზღუდულია საგაკვეთილო სივრცით. მაშასადამე, ენის ათვისების პროცესის მართვა სხვა პირის მიერ შესაძლოა მიმდინარეობდეს როგორც გაკვეთილზე, უშუალოდ კონკრეტული ენის სწავლებისას, აგრეთვე ყოფით/არასაგაკვეთილო სიტუაციებში (შემდგომში ფორმალური და არაფორმალური სიტუაციები).

აპელტაუერის (1997) მიხედვით, უცხოური ენის ათვისებასა და უცხოური ენის სწავლას შორის განსხვავებაზე ლაპარაკისას, უფრო მარტივად არის საქმე. უცხოური ენის სწავლა მიმდინარეობს, როგორც წესი, მხოლოდ საგაკვეთილზე, სადაც ისწავლება კონკრეტული უცხოური ენის ფორმალური ასპექტები (მორფოლოგია, სინტაქსი...). ამ შემთხვევაში – სასკოლო ან, უბრალოდ, საგაკვეთილო სიტუაცია გვევლინება ფორმალურ, შეზღუდულ გარემოდ. არაფორმალურ სიტუაციებში კი – ენის შემსწავლელის მიზანი ხდება, უპირველეს ყოვლისა, მეორე ადამიანი-სათვის საკუთარი სათქმელის მნიშვნელობის გასაგებად მიწოდება. ასეთ დროს უკვე ხდება შესაბამისი უცხოური ენის დაუფლება. ასე, მაგალითად, ბავშვი, რომელიც იმყოფება უცხო ქვეყანაში და ცდილობს უცხო ენაზე გააგებინოს ამ ქვეყანაში მცხოვრებ სხვა ბავშვს რაიმე, სათმელის თუნდაც შეცდომით გამოხატვისას – ეუფლება მოცემულ უცხოურ ენას. სხვანაირად რომ ითქვას, არაფორმალურ სიტუაციებში სწავლის ინიციატივა მთლიანად ენის შემსწავლელისაგან მოდის, მაშასადამე, იგი თავად მართავს ენის სწავლის/ათვისების პროცესს. მართალია, არაფორმალურ სიტუაციებში ენის შემსწავლელი სავარჯიშო ფაზაში ან სწავლისას თამაშის გზით თავად მართავს ენის ათვისების პროცესს, შესაძლოა ის ნებისმიერ მომენტში აღმოჩნდეს მასწავლებლის მიერ მართული. ასეთი შემთხვევა უკვე იმის წინაპირობაა, რომ ამ პროცესს ეწოდოს უცხოური ენის სწავლა და არა ათვისება.

დასკვნის სახით შესაძლებელია ითქვას, რომ უცხოური ენის გაკვეთილის დროს უფრო მეტად ხდება უცხოური ენის სწავლა, ხოლო არა-ოფიციალურ სიტუაციებში (ყოფით გარემოში) ენის ათვისება.

2.4 ორი ენის ერთდროული ათვისება

როდესაც ბავშვი იბადება და იზრდება ოჯახში, სადაც დედა და მამა ორ განსხვავებულ ენაზე ლაპარაკობს, ის „იძულებულია“ დაეუფლოს ორ ენას ერთდროულად. ეს ის წინაპირობაა, რომლის არსებობის შემთხვევაშიც, ბავშვი მცირე ასაკიდანვე ორ ენას ერთდროულად ეუფლება (პირველადი ბილინგვიზმი). თეორიულად შესაძლებელია ითქვას, რომ ამ ბავშვისთვის ორივე ენა პირველია, თუმცა რეალურად ის მოცემული ორი ენიდან ერთ-ერთს მაინც უკეთესად ფლობს, ვინაიდან ამ კონკრეტულ ენაში მას, მაგალითად, უფრო მდიდარი სიტყვების მარაგი აქვს, ვიდრე მეორეში და ა.შ. (შდრ. Apeltauer 1997, 11).

ორი ენის ერთდროული დაუფლება ხშირად მოსაზღვრე რეგიონებში ხდება. მაგალითად, ქართულ-სომხურ საზღვარზე ცხოვრობს ბევრი ადამიანი, რომელიც ფლობს ქართულ და სომხურ ენებს; გერმანულ-დანიურ საზღვარზე ცხოვრობს ბევრი ადამიანი, რომელიც გერმანულსაც და დანიურსაც სრულყოფილად ფლობს და ა.შ.

ბავშვები, რომლებსაც მშობლები 3-4 წლის ასაკში აწყებინებენ უცხოური ენის შესწავლას, თითქმის ისეთივე სისწრაფით და ეფექტურობით ეუფლებიან სამიზნე უცხოურ ენას, როგორც ბავშვები, რომლებიც ორენოვან ოჯახებში იზრდებიან და ბუნებრივ გარემოში უხდებიათ ორი ენის ათვისება. მაშასადამე, 3-დან 4 წლამდე პერიოდში ბავშვი ჯერ კიდევ არ არის სრულყოფილად დაუფლებული პირველ ენას. როდესაც უცხოური ენის მიწოდება მისთვის სწორედ ამ პერიოდში იწყება და მოცემული უცხოური ენის ათვისების პროცესი ემსგავსება მეორე ენის ათვისების პროცესს.

2.5 ენის ათვისება ადრეულ და გვიანდელ ასაკში

ის, თუ როგორ წარიმართება მეორე ან შემდგომი ენის ათვისების პროცესი, დიდწილადაა დამოკიდებული იმაზე, რამდენად აქვს ენის შემსწავლელს ძირითადი ცნებები პირველ ენაზე ათვისებული. თუკი, მაგალითად, ბავშვს ესმის „ფერის“ ცნება, ანუ მოცემული სიტყვის შინაარსი (სემანტიკა), უფრო სწრაფად დაისწავლის ფერების სახელწოდე-

ბებს უცხოურ ენაზე, ვიდრე მაშინ, როდესაც მას ჯერ არ აქვს მოცემულ ცნებასთან შეხება. ასეთ შემთხვევაში ბავშვს ერთდროულად მოუწევს უცხოურ ენაზე ცნების შინაარსობრივი დატვირთვის გააზრება და, ამავედროულად, კონკრეტული ფერის/ფერების დასახელების დასწავლა.

მნიშვნელოვანია აგრეთვე ის, რამდენად არის ინფორმირებული ენის შემსწავლელი ენის ფუნქციონირების საკითხებთან დაკავშირებით, რამდენად ფართოა მისი მსოფლმხედველობა და ა.შ. ამიტომ არის, რომ ასაკით უფროსი ადამიანები (14-15 წლიდან ზემოთ), როგორც წესი, უფრო მარტივად ახდენენ სხვადასხვა წესის, კანონზომიერებისა თუ სხვა მოვლენის კლასიფიცირებას ვიდრე ასაკით უმცროსი შემსწავლელები, რომლებსაც ჯერ არ შესწევთ აბსტრაქტული აზროვნების უნარი და უჭირთ დასკვნების გამოტანა. ასაკით უფროს შემსწავლელებს გააჩნიათ მრავალი სახის უნარ-ჩვევა, რომელიც მათთვის უცხოური ენის დაუფლებისას დამხმარე მექანიზმს წარმოადგენს. უკვე ჩამოყალიბებული მდიდარი მსოფლმხედველობა და კოგნიტური შესაძლებლობები ეხმარება მათ, უცხოური ენის შესწავლისას, მარტივად განსაზღვრონ და დაადგინონ გარკვეული კანონზომიერებები და წესები.

ხშირად განიხილება საკითხი, ვინ უფრო იოლად სწავლობს და ითვისებს უცხოური ენას: ბავშვები, მოზარდები თუ ზრდასრულები. არსებობს მოსაზრება (Apeltauer 1997, Oyama 1976) რომ მცირეწლოვანი ბავშვები უცხოურ ენას უკეთესად სწავლობენ, ვიდრე ასაკით უფროსი ადამიანები, თუმცა ამ მოსაზრებას ბევრი არ იზიარებს. მაგალითად, მცირეწლოვანი ბავშვები უცხოურ ენაზე აქცენტის გარეშე ლაპარაკობენ და სიტყვებსა და წინადადებებს ფონეტიკურად სწორად წარმოსთქვამენ, მაშინ როდესაც მოზარდები და ზრდასრულები უამრავ სირთულეს აწყდებიან ბგერებისა და ცალკეული სიტყვების თუ წინადადებების ფონეტიკურად სწორად წარმოთქმაში. უდავოა, რომ ბავშვები განსაკუთრებით ნიჭიერები არიან ბგერების სწორად წარმოთქმაში. რაც შეეხება სინტაქსურ და მორფოლოგიურ ასპექტებს, მოზარდები და ზრდასრულები მათ უფრო იოლად და სწრაფად ითვისებენ, ვიდრე მცირეწლოვანი ბავშვები, რაც თავის მხრივ მათი განვითარებული კოგნიტური შესაძლებლობების დამსახურებაა.

უცხოური ენის ათვისების პროცესის სიმარტივე და სისწრაფე დიდწილადაა დამოკიდებული პირობებზე, რომლებშიც ენის შემსწავლელებს უხდებათ ამა თუ იმ უცხოური ენის შესწავლა. მაგალითად, როდესაც მცირეწლოვანი ბავშვს ესმის, როგორ ლაპარაკობენ თამაშისას მისი თანატოლები გარკვეულ ენაზე, რომელსაც ეს ბავშვი შეისწავლის, საოცრად მოტივირებულია, ჩაერთოს თამაშში. შესაბამისად, ის ცდილობს შესტი-

კულაციით, მიმიკით, სხვადასხვა მოძრაობით (არავერბალურად) და, რიგ შემთხვევაში, იმ სიტყვების მარაგის გამოყენებით, რაც გააჩნია, ჩაერთოს თამაშში. ასეთი ქმედებები მოზარდებს, განსხვავებით მცირეწლოვანი ბავშვებისაგან, ძალიან უჭირთ, ზრდასრულები კი ცდილობენ, საერთოდ აარიდონ თავი მსგავს სიტუაციებში მოხვედრას. (შდრ. Apeltauer 1997, 12).

ერთ-ერთი განმაპირობებელი ფაქტორი არის დრო. როგორც წესი, ბავშვებს აქვთ მეტი თავისუფალი დრო, ვიდრე ზრდასრულ ადამიანებს. შესაბამისად, მათ აქვთ საშუალება, დაუთმონ ამ დროის დიდი ნაწილი ენის შესწავლას. სწავლისას ისინი ორიენტირებულნი არიან ამ მომენტზე და მათი მიზანია თანატოლებთან თამაშის შესაძლებლობის უზრუნველყოფა. უფროსი ადამიანები, როგორც წესი, შეისწავლიან ამა თუ იმ უცხოურ ენას უმეტესწილად პრაგმატული მიზნებიდან გამომდინარე, მაგალითად, სამსახურში საჭიროების, ან ახალი სამსახურის მისაღებად და სხვა. მათი დრო უფრო შეზღუდულია და ენის სწავლისთვის ისინი, უმეტესად, მხოლოდ სამსახურის დამთავრების შემდეგ იცლიან. გარდა ამისა, სამსახურის შემდეგ მათი გონებრივი შესაძლებლობები შესუსტებულია და ისინი განიცდიან ენერჯისა და ამა თუ იმ საკითხზე კონცენტრირების ნაკლებობას.

2.5.1 პირველი ენის ათვისებისათვის საჭირო წინაპირობები

აპელტაუერის (1997) და იაკობსის (1988) მიხედვით, პირველი ენის წარმატებით და სწრაფად ათვისებას განაპირობებს სამი მნიშვნელოვანი ფაქტორი:

- ბიოლოგიური,
- კოგნიტური,
- სოციალურ-ინტერაქციული.

ბიოლოგიურ წინაპირობებში მოიაზრება ადამიანის ტვინის ნახევარსფეროებში (მარჯვენა და მარცხენა ნახევარსფეროები) სხვადასხვა უბნის განვითარების თანამიმდევრობა და სისწრაფე, რომელზეც, ცხადია, დიდწილადაა დამოკიდებული, აგრეთვე, ენის ათვისებისა და დაუფლების პროცესის მიმდინარეობა. მოცემული პროცესების გააქტიურება იწყება ადამიანის დაბადებისთანავე. ეს პროცესი მთლიანად ბიოლოგიურია და მისი გარედან მართვა შეუძლებელია (შდრ. Apeltauer 1997; Jacobs 1988).

პიაჟეს (1983) მიხედვით, კოგნიტური ფაქტორების ჩართვა ენის ათვისების პროცესში იწყება შედარებით მოგვიანებით, პირველი წლის შემდგომ. ეს ის პერიოდია, როდესაც ადამიანს, როგორც წესი, გადალახული აქვს განვითარების სენსომოტორული ფაზა. ასაკის მატებასთან ერთად

კოგნიტიური შესაძლებლობების გამოყენება ენის ათვისებისას უფრო და უფრო კომპლექსური ხდება.

ბიოლოგიური და კოგნიტიური ფაქტორების გარდა ენის ათვისების პროცესზე გავლენას ახდენს ოჯახური გარემოც, კერძოდ კი – პირობები, რომელშიც ბავშვი იზრდება, ანუ სოციალურ-ინტერაქციული ფაქტორები. ამ ფაქტორებს სამ ძირითად ჯგუფად ყოფენ:

1) ოჯახური მდგომარეობა

ის, თუ რა სფეროებიდან იღებს ბავშვი ინფორმაციას და, ზოგადად, რას და რა რაოდენობით ისმენს სხვა ადამიანებისაგან, დამოკიდებულია ხშირად ისეთ ფაქტორებზე, როგორიცაა, მაგალითად:

- რიგით მერამდენეა ის დედ-მამიშვილებში;
- რამდენი წევრი ცხოვრობს ოჯახში, სადაც იგი იზრდება;
- როგორია მისი მშობლების განათლების დონე და მათი პროფესიული საქმიანობა;
- როგორია სახლის ან ბინის ფართობი, რომელშიც ცხოვრობს ოჯახი;
- რა ტიპის სათამაშოებით თამაშობს ის

და ა.შ.

როგორც წესი, ოჯახური ყოფის ყოველდღიური გამოცდილება მოწმობს იმას, რომ ოჯახში პირველ შვილს მეტი ყურადღება ეთმობა, ვიდრე ყოველ შემდგომ ბავშვს. ბავშვები, რომელთა აღზრდაშიც ასაკით უფროსი და-ძმა მონაწილეობს, უმეტესწილად, უფრო ექსპრესიულიები არიან, ვინაიდან სწორედ ექსპრესიული გამოხატვა წარმოადგენს მათთვის ერთმანეთში კომუნიკაციის ძირითად სახეს. ოჯახის სიდიდის ფაქტორიც, ცხადია, საკმაოდ მნიშვნელოვანია. დიდ ოჯახებში დედას ნაკლებად აქვს იმის საშუალება, რომ შვილს ან შვილებს სრულფასოვნად დაუთმოს დრო, რაც ხშირად შვილების ფსიქიკაზე უარყოფითად აისახება (თუმცა არსებობს საპირისპირო შემთხვევებიც).

კვლევებმა (შდრ. Nelson 1973) დაადასტურა, რომ მშობლების განათლების დონესა და მათ შვილებში ადრეულ ასაკში ვერბალური კომპეტენციის განვითარებასა და შემდგომში მათივე ინტელექტუალურ უნარ-ჩვევებს შორის დადებითად კორელაციური¹ კავშირი არსებობს.

ის სივრცე, რომელშიც ბავშვი მოძრაობს, ასევე ახდენს გარკვეულ გავლენას ენის ათვისების პროცესზე. ამგვარად, პატარა ფართობის ბინა,

1 დადებითი კორელაციის დროს ერთი ცვლადის (დამოუკიდებელი ცვლადი) ზრდა იწვევს მეორე ცვლადის (დამოკიდებული ცვლადი) ზრდას.

რომელშიც იმყოფება ბავშვი დამოკიდებულია მშობლების მხრიდან ბავშვის მიმართულებით ბევრ აკრძალვასთან, რაც, თავის მხრივ, უზღუდავს მას ცნობისმოყვარეობის დაკმაყოფილებისა და ახლის აღმოჩენის შესაძლებლობებს.

რაც შეეხება სათამაშოების როლს, არსებობს სათამაშოები, რომლებსაც დიდი ემოციური დატვირთვა გააჩნია ბავშვებისთვის (მაგალითად თოჯინები, რბილი და ფუმფულა სათამაშოები და სხვ.მისთ.), და არსებობს სათამაშოები, რომლებიც ბავშვების შემოქმედებით განვითარებას უწყობს ხელს, მაგალითად: კუბურები, პაზლები და სხვ.მისთ.). ის, თუ რა ტიპის სათამაშოები ექნება ბავშვს თავის განკარგულებაში, უმეტესწილად მშობელზეა დამოკიდებული, ვინაიდან სწორედ მშობელი იღებს გადაწყვეტილებას, რომელი მათგანი შეუძინოს თავის პატარას.

2) ინტერაქციის ფორმა

ბავშვის მიერ ენის ათვისების პროცესი მართვადია. მშობლებსა/მშობელსა და შვილს შორის ინტერაქციის ფორმა შესაძლოა იყოს სხვადასხვანაირი და მას, როგორც წესი, მშობელი ირჩევს და მართავს. მაგალითად, მშობლები, რომლებიც თავად აძლევენ შვილს ან შვილებს უფლებას, აირჩიონ და აკეთონ ის რაც სურთ, ნაკლებად იყენებენ ბრძანებით ფორმას. მშობლები ვერბალურად ან არავერბალურად აქებენ და ამხნევენ მათი შვილების ამა თუ იმ საქციელს თუ ნათქვამს და მოწოდებას, მაგალითად:

- ყოჩაღ! კარგი გოგო /ბიჭი ხარ!
- მართალი ხარ! მშვენიერია!
- კი, ეს ნამდვილად ძალღია!

ზოგიერთი მშობელი კი უპირატესობას ანიჭებს ბრძანებით კილოს და შვილის მიმართ ხშირად იძლევა განკარგულებებს, ე.წ. დირექტივებს. ასეთ ფორმას დარგობრივ სამეცნიერო ლიტერატურაში (შდრ. Apeltauer 1997) „დირექტიული ინტერაქციის ფორმით“ მოიხსენიებენ. მაგალითად:

- ჰა, მანქანებით ითამაშე!
- ნუ ყრი ძირს კუბიკებს!

ინტერაქციაში მნიშვნელოვან ფაქტორს მშობელსა და შვილს/შვილებს შორის წარმოადგენს მშობლის მიერ ბავშვის მიერ დაშვებული შეცდომების გასწორების ფორმა. ბავშვის მიერ დაშვებულ შეცდომას მშობელი ასწორებს სწორი ფორმის გამეორებით, ან ბავშვის მიერ ნათქვამი წინადადების ფორმის გარკვეული ცვლილებით და დაშვებული შეცდომის სწორი ფორმის გამეორებით ერთდროულად. მაგალითად:

- ბავშვი: ციტი, ციტი!
- დედა: აბა სად არის ჩიტი?

(წინადადების ტრანსფორმირება + არასწორად გამოხატული სიტყვის სწორად წარმოთქმა)

როდესაც შვილი არასწორ ინფორმაციას გასცემს, უფრო მეტად, როგორც წესი, მშობლები რეაგირებენ ბავშვების მიერ დაშვებულ შინაარსობრივ შეცდომებზე. მორფოლოგიური ან სინტაქსური შეცდომების დაშვებისას მშობელი ხშირად უმეორებს ბავშვს დაშვებულ შეცდომას სწორ ფორმაში, მაგალითად:

- ბავშვი: დე, მამა მაქაქა მოვიდა.
- დედა: ხო, მამა მანქანით მოვიდა.

ინტერაქციის ხანგრძლივობა მშობელსა/აღმზრდელსა და ბავშვს შორის ახდენს გარკვეულ ზეგავლენას ბავშვის მიერ ენის ათვისების პროცესზე. 2 წლის ასაკის ბავშვები, რომლებთანაც დედა/აღმზრდელი ხშირად ხანგრძლივ დიალოგებს მართავს, 4 წლის ასაკში მეტყველების თვალსაზრისით უფრო განვითარებულები არიან, ვიდრე მათი თანატოლები, რომლებსაც მსგავსი გამოცდილება ნაკლებად გააჩნიათ (შდრ. Nelson 1981, 238).

3) ენა, რომელზეც მშობელი ან აღმზრდელი ელაპარაკება ბავშვს

მშობელი მცირეწლოვან ბავშვთან მიმართებაში ცდილობს ენის ერთგვარ „გამარტივებას“. ცნებაში „გამარტივება“ იგულისხმება, უპირველეს ყოვლისა, მარტივი, მოკლე წინადადებები, სადაც მახვილი კეთდება განსაკუთრებით საჭირო და მნიშვნელოვან სიტყვებზე. ასევე მნიშვნელოვანია ის, რომ მშობელი ბავშვთან ურთიერთობისას მუდმივად აღვიძებდეს მასში ინტერესს სამიზნე საკითხებისადმი (შეკითხვებით, მათ შორის რიტორიკული შეკითხვებით, საინტერესო მაგალითებით და სხვა). საინტერესოა ის ფაქტი, რომ აღმზრდელები/მშობლები, როგორც წესი, ამ კრიტერიუმს თავისთავად ინტუიციურად სწორად ასრულებენ ხოლმე. (შდრ. Apeltauer 1997, 31)

2.6 ენის ათვისების თეორიები ბიჰევიორიზმიდან დენ სლობინის თეორიამდე

ენის ათვისების თეორიების მიზანია ენის ათვისების ფენომენის ახსნა. თანამედროვე დარგობრივ ლიტერატურაში (შდრ. Apeltauer 1997;

Bloomfield 1933 და ა.შ.) განასხვავებენ ხუთ თეორიას, რომელიც ცდილობს, თავისი პოზიციიდან განმარტოს ენის ათვისების ფენომენი. ესენია:

- ბიჰევიორისტული ახსნა (ბიჰევიორისტული თეორია),
- ლინგვისტური ახსნა (ჩომსკის ნატივისტური თეორია),
- ინტერაქციონული თეორია,
- სოციალურ-ინტერაქციული თეორია,
- დენ სლობინის ფსიქოლინგვისტური თეორია.

2.6.1 ენის ათვისების ფენომენის ახსნა ბიჰევიორიზმის პოზიციიდან

ბიჰევიორიზმის კვლევის ობიექტს ქცევა წარმოადგენს. ბიჰევიორიზმის მიხედვით, ადამიანის ყველა ქცევა, აზრი, იდეა თუ გრძობა ფორმირდება გარემოს ზეგავლენის შედეგად. შესაბამისად, ეს მიმართულება ენასაც განიხილავს, როგორც ადამიანის ქცევის სპეციფიურ ფორმას, რომელიც ისევე როგორც სხვა ქცევები შექმნისა და გაკიცხვის (შდრ. დასჯა-წახალისება ბიჰევიორიზმში) შედეგად განმტკიცდება. (შდრ. Apeltauer 1997, 64)

დრესურას (წვრთნას) ბიჰევიორიზმში დიდი მნიშვნელობა ენიჭება. ანალოგიურად უდგება მოცემული მიმდინარეობა ენის ათვისების საკითხს, მიიჩნევს რა, რომ მეტყველების დაწყების პროცესი დრესურის შედეგია. დრესურა კი, თავის მხრივ, მიმდინარეობს ე.წ. კლასიკური განპირობებულობით¹. ასე ხდება, მაგალითად, გარკვეული სიტყვების დასწავლა კონკრეტულ სიტუაციურ კონტექსტში, სადაც ეს სიტუაციური კონტექსტი სტიმულის-პირობითი გამლიზიანებლის ადგილს იკავებს.

ხშირია შემთხვევები, როდესაც ხდება სპონტანური ქცევების (სპონტანურად გამოთქმული სიტყვის თუ წინადადების) გაძლიერება (ოპერანტული განპირობებულობა²). როგორც ცნობილია, ბავშვები ხშირად ბაძავენ სხვის ქცევებს. ასეთი ე.წ. იმიტირებული ქცევის გაძლიერებაც შესაძლებელია. საზოგადოდ, მიჩნეულია, რომ ადამიანები მიდრეკილები არიან იმ ქცევის გამეორებისაკენ, რომლის წახალისებაც/გაძლიერებაც ხდება, რასაც, საბოლოო ჯამში, გარკვეული ქცევის ფორმირებამდე მივ-

1 მიწოდებულ სტიმულზე (პირობითი გამლიზიანებელზე) შესაბამისი რეაქციის მიღება, რომელიც სისტემატიური გამეორების შედეგად უნდა დასწავლილ იქნას ან/და ჩვევაში გადაიზარდოს.

2 დასწავლის ფორმა, რომლის დროსაც ხდება ქცევის გაძლიერება განმტკიცების შედეგად. ოპერანტული ქცევა გულისხმობს ინდივიდის მიერ ახალი რეაქციების დასწავლას ქცევის შედეგიდან გამომდინარე. საუბარია შეძენილ რეაქციებზე, რომელიც არ წარმოადგენს უშუალო პასუხს რაიმე თვალსაჩინოდ გამოხატულ სპეციფიკურ სტიმულზე.

ყავართ. მოცემული მოდელით ენის ათვისება აიხსნება შემდეგნაირად: იმ ხმოვანი სიგნალებიდან, ბგერებიდან თუ წარმოთქმული სიტყვებიდან ყველაზე მეტად მათი გაძლიერება ხორციელდება აღმზრდელების მიერ, რომლებიც ყველაზე ახლოსაა ზრდასრულის მიერ იგივე სიტყვისა თუ ბგერის წარმოთქმასთან. სწორედ ასე ხდება ბავშვის მეტყველების მიახლოება ზრდასრული ადამიანის მეტყველებასთან. ვინაიდან ე.წ. გაძლიერება/წახალისება მშობლებისა ანდა სხვა აღმზრდელების მიერ ხორციელდება, ბიჰევიორისტებს მიაჩნიათ, რომ ენის ათვისების პროცესში გადამწყვეტი როლი სწორად გარემოსა და აღმზრდელებს ენიჭება. ისინი კატეგორიულად უარყოფენ ისეთი ფენომენების მონაწილეობას ამ პროცესში, როგორცაა თანდაყოლილი მექანიზმები და ბიოლოგიური მომწიფება. (მდრ. Apeltauer, 1997, 64)

2.6.2 ენის ათვისების ფენომენის ნატივისტური ახსნა

ენის ათვისების ფენომენის ნატივისტური ახსნის ფუძემდებლად მიჩნეულია მე-20 საუკუნის ერთ-ერთი ყველაზე გამოჩენილი ლინგვისტი ნოამ ჩომსკი¹. ის (1958) და მისი იდეოლოგიის მიმდევრები მიიჩნევენ, რომ მეტყველება უნიკალური ბიოლოგიური თვისებებით ხასიათდება და, მაშასადამე, ადამიანს აქვს თანდაყოლილი უნარი, ამეტყველდეს გარკვეულ დროს. ის, თუ ზუსტად რომელ ენაზე ამეტყველდება ადამიანი, დამოკიდებულია იმ ენობრივ გარემოზე, რომელშიც ის იზრდება. ეს უნივერსალური უნარი, თავის მხრივ, გულისხმობს გარკვეულ უნივერსალურ გრამატიკასაც და ამიტომაც, რომ ენის ათვისების ეტაპები ყველა კულტურაში ერთმანეთის მსგავსად მიმდინარეობს. შესაბამისად, გარემოს, მისი აზრით, ენის ათვისებაში მეორეხარისხოვანი როლი ენიჭება, განსხვავებით ბიჰევიორისტული დამოკიდებულებისაგან მოცემული საკითხისადმი.

უნივერსალურია ბერკის (2011) მიერ გამოთქმული მოსაზრება იმ თანმიმდევრობის შესახებ, რომლის მიხედვითაც ბავშვი ეუფლება დედაენას, მიუხედავად იმისა, რომ მშობლები ბავშვთან ურთიერთობისას არასოდეს არ იცავენ რაიმე თანმიმდევრობას.

ბავშვის მიერ მეტყველების დაუფლება გარკვეულ საფეხურებს გაივლის. ამეტყველების **პირველ საფეხურზე** ჩნდება ერთსიტყვიანი წინადადებები. მაგალითად, 1 წლის ბავშვი, რომელსაც სურს, რომ მიაწოდონ

1 ავრამ ნოამ ჩომსკი (ჩომსკი) (ინგლ. Avram Noam Chomsky; 1928) — მასაჩუსეტსის ტექნოლოგიის ინსტიტუტის დამსახურებული პროფესორი, ამერიკელი ენათმეცნიერი და ფილოსოფოსი. ხშირად მას „თანამედროვე ლინგვისტიკის მამას“ უწოდებენ. 100-ზე მეტი წიგნის ავტორი.

ბურთი, მიმართავს მშობელს ერთი სიტყვით: „მამა“ და ხელს იშვერს სამიზნე ობიექტისაკენ (აქ: ბურთისაკენ). ამ ერთი სიტყვით გადმოცემულ წინადადებაში ის გულისხმობს „მამა, მომაწოდე ბურთი“.

მეტყველების განვითარების **მეორე საფეხურზე** ბავშვი აწყობს ორ (იშვიათ შემთხვევებში, სამ) სიტყვიან წინადადებებს, რომლებსაც არ გააჩნია გამოკვეთილი გრამატიკული ფორმა. ასეთ წინადადებებში ორი სიტყვა, უბრალოდ, ერთმანეთის გვერდითაა მოთავსებული. მაგალითად: *ბავშვი: „დედა ნანა“ (დედას სძინავს)*. ეს საფეხური მიჩნეულია ყველაზე მგრძობიარე ე.წ. სენსიტიურ ეტაპად ბავშვის მეტყველების განვითარებაში. ამ პერიოდში ბავშვი აცნობიერებს იმას, რომ სამყაროში არსებულ ყველა საგანს თავისი სახელწოდება აქვს. ეს საფეხური იწყება, საშუალოდ, წლინახევრის ასაკიდან და გრძელდება 2-2,5 წლამდე.

მესამე საფეხურზე, რომელიც, საშუალოდ, 2 წლის შემდგომ (ზოგ ბავშვთან უფრო გვიან) დგება, უკვე იწყება წინადადებების გრამატიზაცია. ბავშვი თანდათანობით ეუფლება მისი პირველი ენის (მშობლიური ენის) გრამატიკულ სტრუქტურებს, სწრაფად იზრდება მისი ლექსიკური მარაგიც. ენობრივი განვითარების ამ საფეხურზე ბავშვები ახერხებენ გარკვეული გრამატიკული კანონზომიერებების, „ზოგადი წესის/წესების“ წვდომას და მათ განზოგადებას, ე.წ. ზეგენერალიზაციას. მაგალითად, ინგლისელი ბავშვი, რომელიც იჭერს იმ კანონზომიერებას, რომ წარსულში მოვლენის გადმოცემისას ინგლისურ ენაში ზმნას ბოლოში – ed სუფიქსი ემატება, ავრცელებს მოცემულ წესს ყველა ზმნაზე, და ზმნის to go, წარსულში გამოყენებისას – goed ფორმით იყენებს (ნაცვლად ფორმისა went: არაწესიერი უღლების ზმნა). ქართველი ბავშვი კი ზმნის „არ არსებობს“ საწინააღმდეგო მნიშვნელობით გამოყენებისას მოიხმობს ტერმინს „რსებობს“, ცდილობს რა, დაამტკიცოს რაღაცის „არსებობა“.

მაშასადამე, ჩომსკის (1958) და მისი თანამოაზრეების მიხედვით, ბავშვებს გააჩნიათ თანდაყოლილი მიდრეკილება, ერთგვარი მექანიზმი (LAD= Language Acquisition Device), რომელიც ეხმარება მათ ამეტყველებაში. ისინი აგროვებენ სიტყვებს და შემდეგ შესაბამისი ეტაპის მიღწევისას ახდენენ შეგროვებული სიტყვების წინადადებად ფორმირებას. ასე, მაგალითად, ბავშვებმა, რომლებიც მეტყველების განვითარების პირველ საფეხურზე იმყოფებიან, ბევრად უფრო მეტი სიტყვის მნიშვნელობა იციან, ვიდრე მათი გამოხატვის უნარი აქვთ, ხოლო ამ სიტყვების გამოხატვის და მათი კომბინირების შესაძლებლობა მათ მხოლოდ კონკრეტული ეტაპის/საფეხურის მიღწევისას ეძლევათ.

2.6.3 ენის ათვისების ფენომენის ახსნა განვითარების ფსიქოლოგიის პოზიციიდან (ინტერაქციონული თვალსაზრისი)

მოცემული თეორიის მიმდევრები (Fernald/Kuhl 1987) კატეგორიულად უარყოფენ ენის ათვისების ფენომენის ბიჰევიორისტულ და ნატივისტურ დამოკიდებულებებს ამ საკითხისადმი. ისინი მიიჩნევენ, რომ ენის ათვისების პროცესი ადამიანის კოგნიტურ განვითარებაზეა დამოკიდებული.

ინტერაქციონული თვალსაზრისის მიხედვით მეტყველების განვითარება წარმოადგენს შინაგანი მიდრეკილებების და გარემომცველი გავლენების გაცვლა-გამოცვლის შედეგს. ხელოვნური ნერვული ქსელების მოდელები აჩვენებს, რომ მძლავრი, ზოგადი კოგნიტური უნარები საკმარისია ზოგიერთი ლინგვისტური ნიმუშის გამოსაცნობად. სხვა კვლევები (Berk 2011) ასაბუთებს, რომ ჩვილები არაჩვეულებრივად აანალიზებენ ბგერათა დინებას, ენის ძირითად მარცვლებს ცნობენ იმავე სტრატეგიის გამოყენებით, რომლებსაც იყენებენ არალინგვისტური გამოცდილების მნიშვნელობის მისახვედრად.

2.6.4 ენის ათვისების ფენომენის ახსნა სოციალურ-ინტერაქციული თეორიის პოზიციიდან

მეტყველების განვითარება სოციალურ-ინტერაქციული თეორიის მიხედვით, შინაგანი მიდრეკილებების და გარემო ფაქტორების (უპ. ყოვლისა, აღმზრდელის/მშობლის როლი) გაცვლა-გამოცვლის შედეგია. ამ თეორიის მომხრეები თვლიან, რომ ბავშვის სოციალური ცოდნა და მეტყველების გამოყენება მშობლიური ენის უნარს ერწყმის, რაც ძლიერ ზეგავლენას ახდენს მეტყველების განვითარებაზე. სხვანაირად რომ ითქვას, ბავშვს, რომელიც ითვისებს მის პირველ ენას, მას და მის სასწავლო გარემოს შორის არსებობს დინამიური კავშირი. (შდრ. Apeltauer, 1997, 66)

ინტერაქციონისტები ენას ახასიათებენ როგორც ინსტრუმენტს, რომლის მიზანია სოციალური კონტაქტის/კონტაქტების დამყარება. ბავშვის მიერ ენის ათვისებისას მის მშობელს ან აღმზრდელს გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება, ვინაიდან სწორედ მათ უნდა მოარგონ თავისი ენა ბავშვის მოთხოვნილებებსა და უნარებს ისე, რომ ბავშვებმა იგი უფრო მარტივად აღიქვან და აითვისონ.

ინტერაქციონისტების მოსაზრებით, ენის ათვისებას ვერ დავაკავშირებთ მხოლოდ და მხოლოდ თანდაყოლილ მექანიზმთან (შდრ. ნატივისტების დამოკიდებულება) და ვერც ბავშვის მიერ განხორციელებულ იმიტაციებთან (შდრ. ბიჰევიორისტული მიდგომა). ისინი მიიჩნევენ, რომ

ბავშვის სოციალური ცოდნა და მეტყველების გამოყენება მშობლიური ენის უნარს ერწყმის და სწორედ ეს ფაქტორი ახდენს ძირითად გავლენას მისი მეტყველების განვითარებაზე. ისინი, ამასთანავე, მიიჩნევენ, რომ ბავშვი სიტყვების მნიშვნელობას კი არ სწავლობს, არამედ ერთგვარად გამოიმუშავებს, რომლის დროსაც როგორც ბავშვის რეაქციები ახდენს გავლენას იმაზე, თუ როგორ გამოხატავს მშობელი სათქმელს, ასევე მშობლის მიერ გამარტივებულად გადმოცემული ნათქვამი ახდენს გავლენას ბავშვის მიერ ინფორმაციის გადამუშავებისა და დასწავლის პროცესებზე. (შდრ. Apeltauer, 1997, 66-67)

მთლიანობაში შესაძლოა, შეიქმნას წარმოდგენა, რომ ენის ათვისების ასეთი კომპლექსური პროცესი მხოლოდ ერთ ფაქტორზეა დამოკიდებულია (აქ: ენის მიწოდებაზე გამარტივებული ფორმით). ცხადია, მოცემული მსჯელობა ვერ იქნება სრულყოფილი. უფრო სწორი იქნება, თუკი კრიტიკიუმს: აღმზრდელის მიერ ენის მიწოდებას გამარტივებული ფორმით ენის ათვისების პროცესის გამარტივებაში გადამწყვეტი როლი მიენიჭება.

2.6.5 დენ სლობინის ფსიქოლინგვისტური თეორია

ბავშვის მეტყველების ათვისების ფენომენის ახსნის კიდევ ერთი მცდელობა ეკუთვნის ბერკლის უნივერსიტეტის პროფესორს, ფსიქოლინგვისტ დენ სლობინს ნაშრომში “Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar” (1973) და, მოგვიანებით, თავისივე რედაქტორობით გამოშვებულ სამტომეულში “The Crosslinguistic Study of Language Acquisition” (1997), სადაც სლობინი ახდენს 30 ენის განვითარების განზოგადებას. ამავე ნაშრომში სლობინი ხსნის იმ საოცარ ფაქტს, რომლის მიხედვითაც მიუხედავად ენობრივი გარემოს განსხვავებულობისა, ბავშვის მიერ ენის გრამატიკის დაუფლებაში (ლაპარაკია დედა ენაზე) არსებობს მკაცრი თანმიმდევრობა. ამ თანმიმდევრობას სლობინის აზრით განსაზღვრავს რამდენიმე უნივერსალური მიზეზი:

◇ კოგნიტური განვითარების თანმიმდევრობა.

პირველად ჩნდება ბავშვის მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად საჭირო მიმართებების სიტყვიერი აღნიშვნა/აღნიშვნები, მაგ.: სივრცეში თანდებულები: „ზე“, „ში“; კუთვნილების გამომხატველი ბრუნვები, მაგ.: „დედასი“, „დალისი“ და სხვა.

◇ კონკრეტული ენის კონკრეტული გრამატიკული ფორმების ფსიქოლინგვისტური სიძნელებები.

ამ სიძნელებებს სლობინი პერცეპტუალ გამოკვეთილობას უწოდებს (perceptual evidence). ასეთია, მაგალითად, გრამატიკული ფლექსიის სიტყვის ბოლოში არსებობა, მარკირების ერთმნიშვნელოვანება და ა.შ. მაგ.: ინგლისური „s“ მრავლობით რიცხვსაც აღნიშნავს და ზმნის მესამე პირის ნიშანსაც წარმოადგენს, რაც აფერხებს ამ მარკერის დაუფლებას. (შდრ. Slobin 1997)

მოცემული თეორიებიდან ვერც ერთი ჩაითვლება ენის ათვისების ფენომენის ახსნის სრულყოფილ და ემპირიულად გამართლებულ ახსნად. კამათი იმის შესახებ, რომ ბავშვები ზოგადი კოგნიტური უნარების გამოყენებით იგებენ ენობრივ გარემოს, თუ მათ ამისათვის განსაკუთრებული, საგანგებოდ მეტყველებისაკენ მიმართული უნარები გააჩნიათ, დღემდე გრძელდება. თითოეული თეორია ახსნისას მსჯელობის ცენტრში განსხვავებულ ასპექტს აყენებს, თუმცაღა ერთი რამ ცხადია, რომ ზემოთ ჩამოთვლილი ფაქტორებიდან ყველას შეუძლია გარკვეული ზეგავლენის მოხდენა ენის ათვისების პროცესზე.

3. უცხოური ენების სწავლების მეთოდები ისტორიულ ჭრილში

უცხოური ენის გაკვეთილი მრავალსაუკუნოვან ისტორიას ითვლის და სხვადასხვა ქვეყანაში ხან ერთნაირად, ხან კი განსხვავებული სახით მიმდინარეობდა. სწავლების განსხვავებულობა გამოწვეული იყო, უპირველეს ყოვლისა, ქვეყნების პოლიტიკური, ეკონომიური და საზოგადოებრივი ფაქტორებით და უცხოური ენის გაკვეთილიც სხვადასხვა ქვეყანაში სხვადასხვა მეთოდით ტარდებოდა.

თანამედროვე უცხოური ენის გაკვეთილი კონცეპტუალურად განსხვავდება ტრადიციული გაკვეთილისაგან, და ის დღეს, უპირველეს ყოვლისა, კომუნიკაციაზეა ორიენტირებული. ენის სისტემის ასპექტების ცალკეულად სწავლების (ტრადიციული გაკვეთილი) ნაცვლად დღეს უცხოური ენების სწავლა/სწავლების მიზანს სამეტყველო უნარ-ჩვევების ინტეგრირებული სწავლება და შესასწავლი ქვეყნის კულტურის აღქმა/დაფასება წარმოადგენს. „ენობრივი მასალის დასწავლას თარგმანისა და მასალის მექანიკური დაზეპირების გზით უცხოური ენის თანამედროვე გაკვეთილზე შინაარსზე ორიენტირებული დისკუსიებისა და კრიტიკული აზროვნების განმავითარებელი დავალებების გზით ენის ათვისება ჩაენაცვლა. უცხოური ენების სწავლების ძირითად მიზანს დღეს კომუნიკაციური კომპეტენციის, ანუ კომუნიკაციური უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბება წარმოადგენს.“ (შავერდაშვილი 2013/1, 16)

3.1 მეთოდების ისტორია ევროპასა და ამერიკაში

3.1.1 გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი უცხოური ენების სწავლების ერთ-ერთი ყველაზე ტრადიციული და გავრცელებული მეთოდია, რომელიც მე-19 საუკუნეში ევროპის გიმნაზიებში თანამედროვე ენების (ფრანგული, ინგლისური) სწავლებისათვის გამოიყენებოდა.

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი ლათინური და ბერძნული ენების სწავლების მეთოდის საფუძველზე შეიქმნა და ამ ენების სწავლების მოდელი დაედო საფუძვლად. იმ პერიოდში ლათინური და ბერძნული ენების ცოდნა აუცილებელი წინაპირობა იყო ბიბლიის და სხვადასხვა იურიდიული და სამედიცინო ლიტერატურის წასაკითხად და გასაგებად, და სწორედ ამიტომ განსაკუთრებული როლი ეკავა გიმნაზიებში

ამ ენების სწავლებას. „...და მაინც არც ერთ უცხოურ ენას არ უთამაშია ევროპაში, მისი კულტურის განვითარების ისტორიის მანძილზე ისეთი დიდი როლი, როგორც ითამაშა ლათინურმა ენამ თითქმის 15 საუკუნის მანძილზე.“ (კრავეიშვილი 2002, 194)

ლათინური ენის ამგვარი დომინანტობა, ცხადია, გავლენას ახდენდა ახალი ენების სწავლებაზე და, შესაბამისად, ახალი ენების სწავლებისათვის ის ხერხები და მეთოდები გამოიყენებოდა, რომლებსაც ე. წ. მკვდარი ენების¹ სწავლების დროს იყენებდნენ. (შდრ. კრავეიშვილი 2002, 195)

მკვდარი ენების სწავლების ფორმების გამოყენება თანამედროვე ენების სწავლებისას ნიშნავდა იმას, რომ:

- გიმნაზიაში სწავლების უმთავრესი მიზანი მოსწავლის სულიერი განვითარება იყო და
- სკოლაში უცხოური ენის გაკვეთილი მხოლოდ მაღალი ფენის გიმნაზიელებისთვის იყო ხელმისაწვდომი და, შესაბამისად, ე.წ. ელიტარულ საგნად ითვლებოდა. უცხოური ენის სწავლების მთავარი მიზანი ლოგიკური აზროვნების განვითარება იყო.

შესასწავლი ენის ენობრივი წესების ფორმულირება ლათინური ენის გრამატიკული კატეგორიების დახმარებით ხდებოდა. ენის აღწერას საფუძვლად ედო წერითი, ლიტერატურული ენა, რომელიც ფორმალური კრიტერიუმების მიხედვით იყო წარმოდგენილი. ენა მოიაზრებოდა როგორც სტრუქტურა, რომელიც ცალკეული ენობრივი ნაწილებისაგან შედგება და ლოგიკური წესების მიხედვით იყო აგებული. ენის ფლობა, უპირველეს ყოვლისა, ცოდნის დაგროვებას ნიშნავდა. (შდრ. Neuner 1993, 19)

უცხოური ენის გაკვეთილზე გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის მთავარი შინაარსი (ძირითადი თემა) გრამატიკული წესების სწავლება და სათარგმნ ტექსტებში მათი პრაქტიკული გამოყენება იყო. უცხოური ენიდან თარგმნა გაკვეთილის მთავარი მეთოდს წარმოადგენდა და გაკვეთილის ძირითადი მიზანი მოსწავლეთა „ზოგადი ინტელექტუალური განვითარება“ იყო (შდრ. Tanger 1888, 14). ამ მიზნის მისაღწევად უცხოური ენის პრაქტიკული გამოყენების პროცესში გარკვეული უნარ-ჩვევები უნდა ყოფილიყო ჩართული, თუმცა ეს უნარ-ჩვევები მთავარი მიზნის „მოსწავლეთა ზოგადი ინტელექტუალური განვითარება“ მიღწევას ემსახურებოდა.

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის დროს უცხოური ენის გაკვეთილზე უპირატესობა წერითი ენის შესწავლას ენიჭებოდა და სა-

1 „მკვდარი ენები“ – ენები, რომლებზეც აღარ მეტყველებენ და მხოლოდ წერითი ფორმით გვხვდება.

მეტყველო უნარ-ჩვევებიდან კითხვას, წერას (დეკლარატულ დონეზე) და, ნაწილობრივ, ლაპარაკს (ძირითადად, დაზეპირებულის მოყოლა) ექცეოდა ყურადღება. მოსმენის უნარ-ჩვევა, ფაქტობრივად, სრულიად იგნორირებული იყო.

ენობრივი მასალის დასწავლა თარგმანისა და მასალის მექანიკური დაზეპირების გზით ხდებოდა. ახალი სიტყვების თარგმანისა და მათი დასწავლის შემდეგ მოსწავლეს უნდა შეძლებოდა ახალი ტექსტების გაგება და მათი მშობლიურ ენაზე თარგმნა. ენის შესწავლის მთავარი მიზანი მიღწეულად ჩაითვლებოდა, თუ მოსწავლეები გრამატიკულ წესებს დაიზეპირებდნენ და ახალი ლექსიკითა და გრამატიკით შედგენილ ცალკეულ წინადადებებს მშობლიურ ენაზე და/ან პირუკუ თარგმნიდნენ. გაკვეთილზე ძირითადად გამოიყენებოდა შემდეგ სავარჯიშოთა ტიპები:

- ცალკეული წინადადებების მშობლიური ენიდან უცხოურ ენაზე და პირუკუ თარგმნა;
- კლასიკური მხატვრული ლიტერატურის კითხვა და წაკითხულის წერილობითი ან ზეპირი გადმოცემა;
- გრამატიკული წესების გამოყენებით კორექტული წინადადებების შედგენა;
- წინადადებების გადაყვანა ერთი ფორმიდან მეორეში;
- კარნახი;
- ტექსტში გამოტოვებული ადგილების შევსება;
- წინადადებებში გამოტოვებულ ადგილებში სიტყვების ჩასმა.

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი სინთეზურ-დედუქციური მეთოდია და საფუძვლად უდევს სწავლების კოგნიტური კონცეფცია, რაც წესების გაგებასა და მათ გამოყენებას გულისხმობს. უცხოური ენის შესწავლა ხდება მრავალრიცხოვანი, ცალკეულად შესწავლილი წესების ერთმანეთთან დაკავშირებით, სიტყვებისა და წესების დაზეპირებით და ხელოვნურად აგებული წინადადებების გზით. ყურადღება გამახვილებულია არა იმდენად ენის პრაქტიკულ ფლობაზე, რამდენადაც ენის ფორმალური აგებულებისა და წესთა სისტემის შესახებ კოგნიტური ცოდნის დაგროვებაზე. უცხოური ენის გაკვეთილი მშობლიურ ენაზე მიმდინარეობს.

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის ძირითადი პრინციპებია:

1. წერიტი მეტყველების სწავლება, რადგან იმდროინდელი მოსაზრებით, მხოლოდ ის ასახავს ნამდვილ ენას;

2. გრამატიკის გადამწყვეტი როლი ენის ათვისებისას, რომლის მიხედვითაც უნდა განისაზღვროს, თუ როგორ აიგოს ენის სასწავლო კურსი და შეირჩეს ლექსიკა;
3. ლოგიკური აზროვნების წამყვან პროცესად სინთეზის და დედუქციის აღიარება;
4. გრამატიკული ფორმებისა და სიტყვების მნიშვნელობების გაგების ძირითად საშუალებად სიტყვასიტყვითი თარგმანის გაკეთება;
5. ენობრივი მასალის ათვისება მასალის მექანიკური დაზეპირებისა და თარგმნის საშუალებით; გაკვეთილის მნიშვნელოვან მიზნად თარგმნის დასახელება;
6. კითხვისა და წერის უნარ-ჩვევების წინა პლანზე წამოწევა ენის ათვისებისას;
7. მასწავლებლისათვის როგორც ავტორიტეტისა და ყველაფრის მცოდნისათვის გადამწყვეტი როლის მიკუთვნება სასწავლო პროცესში. (ენის შემსწავლელი გაკვეთილზე პასიურია და მისთვის მნიშვნელოვანია მასწავლებლისგან სწორი პასუხის მოსმენა);
8. ყურადღების შესასწავლი ენის ფორმაზე გადატანა და შინაარსის უგულვებელყოფა;
9. კორექტულობა და ზუსტი პასუხების აუცილებლობა გაკვეთილზე;
10. შეცდომების დაშვების შემთხვევაში მასწავლებლისგან დაუყოვნებლივი შესწორება

(შდრ. კრავეიშვილი 2002, 199; Howatt 1984, 4-11).

3.1.2 პირდაპირი მეთოდი

პირდაპირი მეთოდის ძირითად მიზანს წარმოადგენდა გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდიდან აქტიურ უცხოური ენის გაკვეთილზე ორიენტირება, სადაც წერით ენასთან შედარებით სამეტყველო ენას აბსოლუტური პრიორიტეტი ენიჭება.

პირდაპირი მეთოდი გულისხმობდა, უპირველეს ყოვლისა, იმას, რომ უცხოური ენის შესწავლა პირდაპირ, მშობლიური ენის გარეშე უნდა ხდებოდეს და მისი გამოყენება გაკვეთილზე მაქსიმალურად შეზღუდულია.

პირდაპირი მეთოდის მიმდევრების (შდრ. Vietor 1882, 1886) მოსაზრებით, სწორედ ამ გზით ეჩვენა მოსწავლე შესასწავლ ენაზე ფიქრს და ამ სახით ხდება მისი განვითარება.

გაკვეთილის ძირითად პრინციპებს წარმოადგენდა:

- ◇ აღმოჩენითი სწავლის მცდელობა და ამით მოსწავლის ავტონომიურობის განვითარება;
- ◇ ჰოლისტური მიდგომა;
- ◇ მასწავლებლის როლის ახლებური გაგება: მასწავლებელი როგორც პარტნიორი ენის შესწავლის პროცესში და არა დომინანტი და ყველაფრის მცოდნე;
- ◇ სწავლების სხვადასხვა სოციალური ფორმის სასწავლო პროცესში ჩართვა. ნაცვლად მხოლოდ ფრონტალური გაკვეთილისა, მუშაობა წყვილებში და ჯგუფებში დავალებების ერთობლივად შესასრულებლად და ა.შ.;
- ◇ მოსწავლეთა შექება დასჯის ნაცვლად; გამხნელება შეცდომების მუდმივი კონტროლის ნაცვლად;
- ◇ სასწავლო პროცესების შეჯამება პროექტების სახით;
- ◇ საკუთარი ცოდნის რეფლექსია ნასწავლი მასალის ბოლოს.

და სხვ.

პირდაპირი მეთოდის მიზანს წარმოადგენდა ყოფით ენაზე ორიენტირება და კომუნიკაციაში მონაწილეობა. ამიტომ ფონეტიკას მნიშვნელოვანი როლი ეთმობოდა გაკვეთილზე.

რაც შეეხება გრამატიკას, ის თავდაპირველად მოსწავლეს მაგალითების სახით მიეწოდებოდა და მხოლოდ მაგალითების გაკეთების შემდეგ ხდებოდა გრამატიკული წესების მოსწავლეებისათვის მიწოდება. ზოგ შემთხვევაში გრამატიკული წესები არანაირი სახით არ იყო მოცემული სახელმძღვანელოში.

სასწავლო მასალის პროგრესია ეფუძნებოდა პრინციპს – შესასწავლი ენის მარტივი ენობრივი ფენომენიდან რთული და კომპლექსურისკენ და უცხოური ენის შესწავლის პროცესი ხშირად მშობლიური ენის გაკვეთილის მსგავსად მიმდინარეობდა. ენის შესწავლა, გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდისგან განსხვავებით, არ ხდებოდა გრამატიკული წესების შეგნებული დასწავლისა და მათი თარგმანში გამოყენების გზით. ის ენობრივი იდეალის, ანუ მასწავლებლის მიზაძვით გზით მიმდინარეობდა (მოსმენა-გამეორება) და ლექსიკას მოსწავლეები ასოციაციურად ეუფლებოდნენ, რაც იმას ნიშნავს, რომ ახალი სიტყვების გაგებისა და შესწავლისას მოსწავლეები მათ რაიმე კონკრეტულ საგნებთან აკავშირებდნენ და ისე ითვისებდნენ.

პირდაპირი მეთოდისათვის დამახასიათებელი იყო იმიტაციური (მასწავლებლის მიზაძვა), ასოციაციური (სიტყვების კონკრეტულ საგნებთან დაკავშირება) და ინდუქციური (მაგალითიდან წესამდე) კონცეფცია.

გაკვეთილზე უმეტესწილად გამოიყენებოდა შემდეგი სავარჯიშოთა ტიპები:

- კითხვა-პასუხი;
- სავარჯიშოები წარმოთქმაზე სავარჯიშოდ;
- ტექსტი გამოტოვებული ადგილების შევსება;
- დიალოგების გათამაშება;
- სტროფებისა და სიმღერების ზეპირად დასწავლა;
- კარნახი და ტექსტების მოყოლა.

(შდრ. Neuner 1993, 41-42).

პირდაპირი მეთოდის ძირითადი პრინციპებია:

- ◇ სამეტყველო ენა წერით ენასთან მიმართებაში პრიორიტეტულია;
- ◇ მოსმენას და ლაპარაკს უფრო დიდი ყურადღება ექცევა ვიდრე კითხვას და წერას;
- ◇ ენის შესწავლა გულისხმობს შესასწავლი ენობრივი იდეალის, ანუ მასწავლებლის მიზაძვას;
- ◇ უცხოური ენის გაკვეთილი შესასწავლ ენაზე მიმდინარეობს;
- ◇ შესასწავლი მასალის დაკავშირება ყოველდღიურ ყოფით სიტუაციებთან ხდება, რომელიც სახელმძღვანელოს ავტორის მიერ შედგენილ დიალოგებშია წარმოდგენილი;
- ◇ სასწავლო მასალის შერჩევა მოსწავლეთა ასაკის გათვალისწინებით ხდება.

3.1.3 აუდიო-ლინგვალური მეთოდი

სახელწოდება აუდიო-ლინგვალური შედგება ორი ლათინური სიტყვისგან: *audire*, რაც ნიშნავს მოსმენას და *lingua*, რაც ნიშნავს *მეტყველებას/ენას*. აქედან გამომდინარე, აუდიო-ლინგვალური მეთოდს მოსმენა-ლაპარაკის მეთოდსაც უწოდებენ. (შდრ. Neuner 1993, 45)

აუდიო-ლინგვალური მეთოდი შეიქმნა ამერიკაში 1930-იან წლებში და განსაკუთრებული განვითარება ჰპოვა მეორე მსოფლიო ომის დროს, როდესაც ის კონკრეტული სამიზნე ჯგუფებისათვის გამოიყენებოდა. ამ სამიზნე ჯგუფს წარმოადგენდნენ ომის დროს, პირველ რიგში, იაპონური და ჩინური ენების სამხედრო თარჯიმნები, რომლებიც ენის ინტენსიურ კურსებზე სწავლობდნენ უცხოურ ენებს. კურსების მიზანი იყო, ენის შემსწავლელებისათვის ძალიან მოკლე დროში ენა იმ დონეზე შეესწავ-

ლებინათ, რომ მათ შეძლებოდათ ადგილობრივ მოსახლეობასთან წარმატებული კომუნიკაცია. (შდრ. Butzkamp 1978, 99)

აუდიო-ლინგვუალური მეთოდის ჩამოყალიბებაზე მნიშვნელოვანი გავლენა იქონია, ერთი მხრივ, ამერიკულმა სრუტეტურალიზმმა¹ და, მეორეს მხრივ, ბიჰევიორიზმმა².

სტრუქტურალიზმის თანახმად უცხოური ენის გაკვეთილზე უნდა მომხდარიყო:

- ენობრივი სტრუქტურების ანალიზი და მასზე დაყრდნობით სასწავლო მასალის კომლექსურობის განსაზღვრა;
- სასწავლო მასალის შერჩევა შესასწავლი ენის სისტემის ენობრივი კომლექსურობიდან გამომდინარე;
- ენობრივი სტრუქტურების სწავლება ლინგვისტის მიერ;
- ენის ყოველდღიური, რამდენიმესაათიანი ვარჯიში პატარა კლასებში მშობლიური ენის მატარებლის დახმარებით;
- სამეტყველო ენის განვითარება, რომელიც სწავლა/სწავლების მთავარ მიზანს წარმოადგენდა.

(შდრ. Stern 1984, 157).

ბიჰევიორიზმის გავლენა უცხოური ენის სწავლების სწავლების პროცესში შემდეგი პრინციპებით გამოიხატა:

- ჩვევები მუდმივი ვარჯიშით ყალიბდება;
- მიღებული ჩვევების გავარჯიშება უცხოური ენების სწავლის პროცესში ყველაზე ეფექტურად სწორი პასუხების დადასტურებით ხდება და არა შეცდომების გასწორებით;

1 სტრუქტურალიზმი ენას განიხილავს როგორც ნიშანთა დახურულ სისტემას, და როგორც ერთმანეთთან დაკავშირებულ ერთ მთლიანობას, რომლის თითოეული ნაწილი ერთმანეთზეა დამოკიდებული. უცხოური ენის გაკვეთილისთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სტრუქტურალიზმის ამერიკული მიმდინარეობა. სტრუქტურალიზმის მიმდევარი ლ. ბლუმფილდი სწავლას ქცევის ცვლილების მექანიკურ პროცესად განსაზღვრავს. მისთვის უცხოური ენის დაუფლება არის იმიტაციის/გამეორებისა და წინადადებების მოდელზე ვარჯიშის შედეგი (შდრ. Bloomfield, L. (1933) .

2 ბიჰევიორიზმის მიხედვით, ფსიქიკური პროცესების ასახსნელად დაკვირვებადი და ობიექტურად აღქმადი ქცევაა ამოსავალი. ქცევა არის კანონზომიერი დამოკიდებულება გამომწვევ გამღიზიანებელსა და მისგან გამომწვეულ რეაქციას შორის. სწავლა ქცევის ცვლილებად განიხილება. სკინერი ენას განიხილავს როგორც ქცევის ფორმას. ავტომატიზირების გზით იგი ჩვევად გადაიქცევა, ანუ ქცევად ყალიბდება. (შდრ. Skinner, Burrhus F. 1938, 1957).

- ენა არის ქცევა და ქცევის სწავლა მხოლოდ მაშინ არის შესაძლებელი, როცა ის ენის შემსწავლელისგან მომდინარეობს და მუდმივი ვარჯიშით ჩვევაში გადადის. (შდრ. Stern 1984, 325)

აუდიო-ლინგვუალური მეთოდის სწავლა/სწავლების ძირითად მიზანს წარმოადგენდა არა ენის ცოდნა, არამედ ენის გამოყენების უნარი. უცხოური ენის გაკვეთილზე მოსმენისა და ლაპარაკის უნარ-ჩვევის განვითარებას კითხვისა და წერის უნარ-ჩვევასთან შედარებით უპირატესობა ენიჭებოდა.

გავრცელებული ტექსტის ტიპი იყო სახელმძღვანელოს ავტორის მიერ ხელოვნურად შექმნილი დიალოგი, რომელიც წარმოდგენილი იყო როგორც ყოველდღიური, სამეტყველო ენის მოდელი. ყოფით დიალოგებს ემატებოდა ინფორმაციული ტექსტები, რომლებიც ქვეყანათმცოდნეობითი ინფორმაციით იყო გაჯერებული, ხოლო მხატვრული ტექსტები სასწავლო პროცესიდან მთლიანად იყო ამოღებული.

აუდიო-ლინგვალური მეთოდისათვის დამახასიათებელ სავარჯიშოთა ფორმებს წარმოადგენდა:

- წინადადების მოდელზე სხვადასხვა ვარიაციებით ვარჯიში;
- ჩასასმელი სავარჯიშოები;
- წარმოთქმაზე საწვრთნელი სავარჯიშოები;
- დიალოგების დასაზეპირებელი სავარჯიშოები და კლასში მათი გათამაშება და სხვ.

(შდრ. Neuner 1993, 61).

აუდიო-ლინგვუალური მეთოდის ძირითადი პრინციპებია:

- ◇ სამეტყველო ენის წინ წამოწევა და მოსმენისა და ლაპარაკის უნარ-ჩვევების უპირატესობა კითხვისა და წერის უნარ-ჩვევებთან შედარებით;
- ◇ გრამატიკული თემების ენის შემსწავლელისათვის მიწოდება ყოფითი სიტუაციების, დიალოგური ფორმების საშუალებით;
- ◇ ენობრივი იდეალების ავთენტურობა (მშობლიური ენის მატარებლის ენობრივი ჩვევების, განსაკუთრებით მისი წარმოთქმის მიბაძვა);
- ◇ ენობრივი მოდელის დასწავლა იმიტაციისა და ხშირი გამეორების გზით;
- ◇ მშობლიური ენის გამორიცხვა, სრული ერთენოვნება;
- ◇ სასწავლო პროგრამის პროგრესია გრამატიკული მასალისა და შესასწავლი ენის ენობრივი სტრუქტურების სირთულის მიხედვით.

3.1.4 აუდიო-ვიზუალური მეთოდი

აუდიო-ვიზუალური მეთოდი აუდიო-ლინგვუალური მეთოდის განვითარების მომდევნო ეტაპია. სახელწოდება აუდიო-ვიზუალური შედგება ორი ლათინური სიტყვისგან: *audire* – ნიშნავს მოსმენას და *videre* – ნიშნავს ხედვას/შეხედვას. შესაბამისად, აუდიო-ვიზუალური მეთოდი ნიშნავს მოსმენა-დანახვის მეთოდს.

მიუხედავად იმისა, რომ აუდიო-ვიზუალურ და აუდიო-ლინგვუალურ მეთოდებს ერთი და იგივე საფუძველი აქვს, მათ შორის მაინც შეიმჩნევა გარკვეული განსხვავებები.

აუდიო-ვიზუალური მეთოდის მიხედვით, გაკვეთილის მთავარი პრინციპია ის, რომ ენა მუდმივ კავშირშია ოპტიკურ თვალსაჩინოებებთან და, ამიტომ, ახალი დიალოგის შინაარსი ენის შემსწავლელს გაკვეთილზე თავდაპირველად ვიზუალური საშუალებებით წარედგინებოდა და შემდეგ ამავე დიალოგის ენობრივი ფორმების გაცნობა ხდებოდა.

აუდიო-ვიზუალური მეთოდის მიხედვით, გაკვეთილი შემდეგნაირად მიმდინარეობდა:

- ◇ გაკვეთილი იწყებოდა სურათის ან კოლაჟის ჩვენებითა და აუდიოჩანაწერის/დიალოგის მოსმენით. ამასთანავე ხდებოდა ვიზუალური მასალის აკუსტიკურ მასალასთან დაკავშირება ისე, რომ ორივე ერთად სემანტიკურ ერთობას ქმნიდნენ;
- ◇ გაკვეთილის მომდევნო ფაზაში ხდებოდა მასალის სემანტიზაცია, ანუ ახალი მასალის მნიშვნელობების ახსნა (ცალკეული პასაჟების განმეორებითი მოსმენით, კითხვა-პასუხით და ა.შ.);
- ◇ გაკვეთილის შემდეგ ნაწილში მოსწავლეების სურათისა და ტექსტის მრავალგზის გამეორებით დიალოგს ზეპირად სწავლობდნენ;
- ◇ მომდევნო ფაზაში ენის შემსწავლელი თავად ადგენდა მოცემულ სურათთან კავშირში დიალოგს და როლური თამაშით წარადგენდა მას ფორუმში;
- ◇ ახალ მასალაზე ვარჯიში ყოველ გაკვეთილზე მიმდინარეობდა. განსაკუთრებით დამახასიათებელი იყო ამ მეთოდისათვის ახალ გრამატიკულ სტრუქტურებთან დაკავშირებული წინადადებების მოდელეზზე ვარჯიში;
- ◇ გაკვეთილი სრულდებოდა წერისა და კითხვის უნარ-ჩვევების გაკვეთილში ჩართვით.

(შდრ. Neuner/Kash 1993, 65).

აუდიო-ვიზუალური მეთოდი აუდიო-ლინგუალური მეთოდისაგან ძირითადად განსხვავდებოდა აკუსტიკური და ვიზუალური მასალის პარალელური გამოყენებით.

3.1.5 შერეული მეთოდი

მეორე მსოფლიო ომის დასრულების შემდეგ ბევრი ადამიანი ჩავიდა ევროპაში სხვადასხვა მიზნით. ერთ-ერთ მიზანს უცხოური ენების შესწავლა წარმოადგენდა. საკმაოდ „ჭრელ“ ჯგუფებში ზრდასრულ მონაწილეებს ენის შესწავლა, პირველ რიგში, საკომუნიკაციო საშუალებად სურდათ და მათთვის ნაცნობი გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდით მიზნის მიღწევა საკმაოდ უჭირდათ. მხოლოდ გრამატიკული წესების დაზეპირებითა და სინთეზურად შედგენილი ტექსტების თარგმნით ისინი უცხოური ენაზე ლაპარაკს ვერ შეძლებდნენ და, ამიტომ, საჭირო გახდა ისეთი მეთოდის შემუშავება და ამ ჯგუფებისათვის ახალი სახელმძღვანელოების შედგენა, რომლებიც მათ ყოველდღიურ უცხოურ გარემოში ენობრივ ორიენტირებაში დაეხმარებოდათ.¹ ამ მეთოდის კონცეფციით შედგენილ სახელმძღვანელოს უნდა გაეთვალისწინებინა ახალი სამიზნე ჯგუფის ყველა თვისებურება და შემდეგი მოთხოვნები:

- საკომუნიკაციო ენის დაუფლება;
- ენის შესწავლა უცხოენოვან ქვეყანაში;
- სამიზნე ჯგუფის ჰეტეროგენულობისა და მათი ენის შესწავლის განსხვავებული ტრადიციები.

სამიზნე ჯგუფის ჰეტეროგენულობის გამო აუცილებელი გახდა უცხოური ენის გაკვეთილი შესასწავლ ენაზე ჩატარება. ასეთი მიდგომა ეწინააღმდეგებოდა, რათქმა უნდა, მანამდე არსებულ გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის პრინციპს, რომლის მიხედვითაც უცხოური ენის გაკვეთილი მშობლიური ენაზე მიმდინარეობდა, თუმცა შესაბამისობაში მოდიოდა ასევე პრაქტიკაში დანერგილ აუდიო-ლინგვუალურ მეთოდთან, რომლის თანახმადაც მშობლიური ენა უცხოური ენის სწავლებისას უარყოფილი იყო საგაკვეთილო პროცესში.

გამომდინარე იქიდან, რომ ენის შესწავლა სამიზნე ქვეყნებში ხდებოდა და ენის შემსწავლელს მიღებული ცოდნა ყოფით სიტუაციებში, ანუ

1 შერეული მეთოდის ფარგლებში დ. შულცმა და კ. გრისბახმა შექმნეს ზემოთ აღნიშნული მოთხოვნების გათვალისწინებით გერმანული ენის სახელმძღვანელო, რომელსაც 1980-1995 წლებში საქართველოში აქტიურად იყენებდნენ (Griesbach, H./Schulz, D. (1955): *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*. München, Hueber).

გაკვეთილის გარეთ უნდა გამოეყენებინა, აუცილებელი გახდა, სახელმძღვანელოს ტექსტები ყოფითი თემებზე შექმნილიყო და მათი ნაწილი აუდიო-ლინგვუალური მეთოდის პრინციპებიდან გამომდინარე დიალოგური ფორმით წარმოდგენილიყო.

ახალი ტექსტი და ტექსტთან დაკავშირებული სავარჯიშოები რომელიმე გრამატიკულ მოვლენას ეძღვნებოდა და „დაფარულად“ იყო წარმოდგენილი. გრამატიკის ახსნა ინდუქციური ხერხით ხდებოდა (თავდაპირველად მაგალითი, შემდეგ წესი და გამონაკლისები). შერეული მეთოდის მიხედვით გრამატიკული პროგრესია აგებულია მარტივიდან რთულისკენ, ანუ თავდაპირველად ისწავლება გრამატიკულად მარტივი ფორმები, რომლებიც თანდათანობით რთულდება.

შერეული მეთოდისათვის დამახასიათებელ სავარჯიშოთა ფორმებს წარმოადგენდა:

- ტექსტში გამოტოვებული ადგილების შევსება;
- ჩასასმელი სავარჯიშოები;
- ერთი ფორმიდან მეორეში გადასაყვანი სავარჯიშოები/ტრანსფორმაციის სავარჯიშოები და სხვა.

შერეული მეთოდის ძირითადი პრინციპებია:

- ◇ უცხოური ენის გაკვეთილის სამიზნე ენაზე მიმდინარეობს და, შესაბამისად, ერთენოვანია;
- ◇ გრამატიკა დაფარულად, მაგრამ მაინც მნიშვნელოვან როლს თამაშობს ენის სწავლების პროცესში;
- ◇ გრამატიკის მიწოდება ინდუქციური ხერხით ხდება და (თუ წარმოდგენილია) შესასწავლ ენაზეა მოკლედ წარმოდგენილი;
- ◇ ენის ათვისებისას გამოიყენება არაავთენტური ყოფითი თემები და დიალოგები;
- ◇ გაკვეთილზე წარმოდგენილია ისეთი სავარჯიშოთა ფორმები, რომლებიც ენის შემსწავლელის ენობრივ ქმედებას განსაზღვრავს/მართავს.

„შერეული მეთოდები სწავლების ერთიან მეთოდურ სისტემას არ წარმოადგენს. უფრო მეტიც, ამ მეთოდის ბევრი წარმომადგენელი მეთოდისკან განიხილავს როგორც ხერხებისა და საშუალებების კომპლექსს, რომლებიც გარკვეული მიზნის მიღწევას ემსახურება და შეიძლება სწავლების ისეთი კონკრეტული პირობების გავლენით შეიცვალოს, როგორც

ბიცაა: მოსწავლეთა ასაკი, სწავლების ხანგრძლივობა, საათების რაოდენობა და სხვა“ (კრავეიშვილი 2002, 16).

3.1.6 კომუნიკაციური დიდაქტიკა

მე-20 საუკუნის 70-იანი წლებიდან ენების სწავლების პროცესში წამყვანი ადგილი კომუნიკაციურმა დიდაქტიკამ დაიკავა. აღნიშნული მეთოდისათვის მნიშვნელოვანი იყო რეალური, ნამდვილი კომუნიკაციის ხელშეწყობა უცხოური ენის გაკვეთილზე. უცხოური ენების სწავლების ძირითად მიზანს წარმოადგენდა არა ტრადიციულად ენობრივი და ქვეყანათმცოდნეობითი ცოდნის მიწოდება ენის შემსწავლელისთვის, არამედ მისთვის უცხოენოვანი სამეტყველო უნარ-ჩვევების (მოსმენა, ლაპარაკი, კითხვა, წერა) განვითარება.

კომუნიკაციური დიდაქტიკა მიზნად ისახავს მეცადინეობის ფარგლებში მაქსიმალურად სიმეტრიული და აქტიური კომუნიკაციური სიტუაციის შექმნას, რამაც ხელი უნდა შეუწყოს მოსწავლეში კომუნიკაციური უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებას. ენის სწავლების მიზნების ასეთი სახეცვლელილება განაპირობა, უპირველეს ყოვლისა, შეცვლილმა პოლიტიკურ-საზოგადოებრივმა მოთხოვნილებებმა და 60-იანი წლებისათვის ლინგვისტიკასა და ფსიქოლოგიაში მიმდინარე პროცესებმა. (შდრ. მინდაძე 2006, 25).

კომუნიკაციური დიდაქტიკის ლინგვისტურ საფუძველს წარმოადგენდა, პირველ რიგში, სამეტყველო აქტების თეორია (Austin 1962; 1972; Searle, 1969), რომლის მიხედვითაც მეტყველება შესწავლილ უნდა იქნას სტრუქტურალისტების მოსაზრებებისგან განსხვავებით მის ფუნქციონალურ და არა ფორმალურ ქრილში და პრაგმალინგვისტიკა¹, რომლის მიმდევრები სწავლების თეორიის ელემენტებს შედეგნაირად განსაზღვრავენ:

- ნამდვილი კომუნიკაცია ხელს უწყობს ენის შესწავლას (*კომუნიკაციური პრინციპი*);
- ენა გამოიყენება რეალური/ნამდვილი ენობრივი ქმედებისთვის (*დავალების პრინციპი*);

1 პრაგმალინგვისტიკა ენას განიხილავს როგორც ადამიანის ქმედების განსაკუთრებულ ფორმას. ამგვარი გაგება სრულიად ახალ ამოცანებს აყენებდა უცხოური ენების დიდაქტიკის წინაშე. ლინგვისტურ სასწავლო მიზნებზე მნიშვნელოვნად პრაგმალინგვისტიკის წარმომადგენლებს კონკრეტულ ყოფით სიტუაციებში კომუნიკაციის უნარი მიაჩნდათ. (შდრ. Wunderlich 1972)

- ენა, რომელიც ენის შემსწავლელისთვის გარკვეული მნიშვნელობის მატარებელია, აადვილებს ამ ენის შესწავლის პროცესს (*მნიშვნელობის პრინციპი*).

ამ თეორიის მიხედვით, ენის შემსწავლელის აქტივობები იმგვარადაა შერჩეული, რომ მან ენა ავთენტურ და შინაარსობრივად დატვირთულ სიტუაციებში გამოიყენოს (შდრ. Richards/Rodgers 2001, 161).

პრავალინგვისტიკის დახმარებით შესაძლებელი გახდა ენის ფუნქციონალური კონცეფციის შემუშავება, რომლის მთავარ მიზანსაც გაკვეთილზე ნასწავლის შეძლებისდაგვარად სწრაფი გამოყენება ყოფით, კომუნიკაციურ სიტუაციებში წარმოადგენდა.

პრავმატულ-ფუნქციონალური კონცეფციის ძირითადი პრინციპებს წარმოადგენს გრამატიკული პროგრესია, საბაზისო ლექსიკა/ყოველდღიური თემები და ტექსტზე მუშაობა.

ენის ფუნქციონალური კონცეფციის მიხედვით ენის შემსწავლელი სხვადასხვა ენობრივ გამონათქვამებს კონკრეტულ სამეტყველო ინტენციას უკავშირებს. მაგალითად, სამეტყველო ინტენცია „პირადი აზრის გამოთქმა“ სხვადასხვა ენობრივი ფორმებით შეიძლება გამოიხატოს. „ვფიქრობ..., ვვარაუდობ..., ჩემი აზრით..., მჯერა, რომ..., ვიზიარებ იმ პოზიციას, რომ...“ და ა.შ. აღნიშნული სამეტყველო ინტენცია შესაძლოა ენობრივად მარტივი და/ან შედარებით რთული ფორმებითაც გამოიხატოს. უცხოური ენის გაკვეთილზე მოცემული სამეტყველო ინტენციის გამოსახატავად საჭირო ენობრივი გამონათქვამები ენის შემსწავლელს გაკვეთილის სხვადასხვა ფაზაში ეტაპობრივად მიეწოდება, რითაც თანდათანობით ხდება უკვე არსებული ცოდნის შევსება სხვადასხვა ენობრივი გამონათქვამებითა და სტრუქტურებით. ამ გზით ვითარდება სასწავლო პროგრესია.

კომუნიკაციური დიდაქტიკის მიხედვით არ არის სავალდებულო ყველა გრამატიკული მოვლენის თანმიმდევრობით შესწავლა. საჭიროა, განისაზღვროს ის ელემენტარული გრამატიკული ფორმები, რომლებიც ენის შემსწავლელს კონკრეტული სამეტყველო ინტენციების გამოსახატავად სჭირდება, რათა მან მარტივად შეძლოს შესასწავლ ენაზე კომუნიკაციის დამყარება.

გრამატიკული პროგრესია ენის შემსწავლელის საჭიროებებზე, ენობრივ ცოდნასა და გაკვეთილის მიზნებზეა, შესაბამისად, მორგებული. გრამატიკა კარგავს უცხოური ენის გაკვეთილზე წამყვან როლს და მიზნის მიღწევის ისეთივე საშუალებაა, როგორც ენის ფლობისათვის სა-

ჭირო ნებისმიერი სხვა ელემენტი (სიტყვათა მარაგი, სწორი წარმოთქმა და ა.შ.)

გრამატიკული პროგრესიის განსაზღვრისათვის გრამატიკულ სტრუქტურებთან ერთად სხვა ფაქტორებიც თანაბრად მნიშვნელოვანია სამეტყველო ინტენციებიდან დაწყებული (რომლის მიხედვითაც ხდება გრამატიკული სტრუქტურების შერჩევა), კომუნიკაციური სიტუაციებითა და თემატიკით დამთავრებული.

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდისგან განსხვავებით, როდესაც მოსწავლე სისტემურ გრამატიკას სწავლობს, მნიშვნელოვანია კონკრეტული გრამატიკული მოვლენების სასწავლო პროცესში შეტანა მათი გამოყენების საჭიროების და სიხშირის მიხედვით. მაგალითად, ენის შემსწავლელი პირველ გაკვეთილებზე სწავლობს ზმნის უღლებას მხოლოდ რიცხვის მხოლოდ პირველ და მეორე პირში, რადგან მარტივი კომუნიკაციისათვის მას დასაწყისში მხოლოდ ეს ორი ფორმა სჭირდება (*მე მევია, შენ გევია*) და ა.შ.

გრამატიკული პროგრესია, ამდენად, ენის შემსწავლელის საჭიროებებზე, ენობრივ ცოდნასა და მიზნებზეა მორგებული განსხვავებით გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდისაგან, როდესაც სწავლა/სწავლების მიზანს გრამატიკა წარმოადგენდა და ყველა სხვა ელემენტი გრამატიკაზე ორიენტირებული შეითავაზებოდა.

საბაზისო **ლექსიკა** შერჩეულია ყოფითი კომუნიკაციისთვის საჭირო **თემების** მიხედვით ენის შემსწავლელის ენის ცოდნის დონის, მიზნებისა და საჭიროებებიდან გამომდინარე.

რაც შეეხება ენის ფუნქციონალურ კონცეფციას, აქ მნიშვნელოვან ადგილს იკავებს **ტექსტის** სხვადასხვა ტიპი (ამინდის პროგნოზი, კულინარიული რეცეფტი, განცხადება, წერილი და ა.შ.) იმ სახით, როგორც ისინი ენის შემსწავლელს რეალურ, ყოფით სიტუაციებში ხვდება. მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლემ შეძლოს ასეთი ტიპის ავთენტური ტექსტების გაგება. უცხოური ენის გაკვეთილზე აღნიშნული ტექსტებით მუშაობის მიზანს წარმოადგენს ის, რომ ენის შემსწავლელმა შეძლოს:

- უცხოური ენის გაგება ისე, როგორც ის შესასწავლ ქვეყანაში რეალურ ენობრივ სიტუაციებში გამოიყენება;
- ავთენტური ტექსტებიდან მისთვის საჭირო ინფორმაციის ამოღება და სხვ.

ავთენტური ტექსტების გასაგებად არ არის აუცილებელი, ენის შემსწავლელმა ტექსტის თითოეული დეტალი გაიგოს. ხშირად საკმარისია ტექსტის სელექციური გაგება, ანუ ტექსტიდან მკითხველისათ-

ვის საჭირო ინფორმაციის ამოღება, ან ტექსტის გლობალური გაგება, რომლის დროსაც ენის შემსწავლელმა მხოლოდ ტექსტის ზოგადი თემატიკა უნდა გაიგოს.

კომუნიკაციური დიდაქტიკისათვის დამახასიათებელი **დავალებათა ტიპები** ისეა აგებული, რომ ენის შემსწავლელმა მათი დახმარებით ჯერ გაგება და შემდეგ ენობრივი ინტენციის ფორმულირება შეძლოს. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია დავალებათა შემდეგი ტიპოლოგია:

- გაგების განმავითარებელი დავალებები;
- გაგების შესამოწმებელი დავალებები;
- რეპროდუქციული სავარჯიშოები, რომლებიც ენობრივ საშუალებებს (გრამატიკა, ლექსიკა და ა.შ.) ავარჯიშებს;
- რეპროდუქციულ-პროდუქციული ტიპის დავალებები, რომლებიც მოცემული დიალოგების, როლების, სიტუაციების ენობრივ გაფორმებას უზრუნველყოფს;
- თავისუფალ ენობრივ ქმედებაზე ორიენტირებული, ღია ტიპის დავალებები.

(შდრ. Neuner 1993, 104).

კომუნიკაციური დიდაქტიკის მიხედვით აგებული გაკვეთილის მთავარი პრინციპებია:

- ◇ ინტერაქცია შესასწავლ ენაზე: ენის შემსწავლელმა ამ ენაზე კომუნიკაცია უნდა შეძლოს;
- ◇ შინაარსზე ორიენტაცია: ენა არის ინსტრუმენტი, რომლის საშუალებითაც სხვადასხვა თემაზე კომუნიკაცია დგება. თემა და შინაარსი განსაზღვრავს იმას, თუ რომელი ენობრივი ელემენტები უნდა იქნას შესწავლილი;
- ◇ გრამატიკის სწავლება ინდუქციური, აღმოჩენითი ხერხებით;
- ◇ დავალებაზე ორიენტაცია: დავალებები ენის შემსწავლელს ავთენტური კომუნიკაციური სიტუაციებისთვის ამზადებს;
- ◇ ენის შემსწავლელზე ორიენტაცია: გათვალისწინებულია მოსწავლის გამოცდილება, მათი ინტერესები და საჭიროებები;
- ◇ თანამშრომლობა: სასწავლო ჯგუფი არის სამუშაო ჯგუფი, სადაც ჯგუფის წევრები ერთმანეთს ეხმარებიან;
- ◇ მასწავლებლის როლის შეცვლა: მასწავლებელი არის დამხმარე ენის შესწავლის პროცესში, მედიატორი და არა ყველაფრის მცოდნე და ცოდნის გადამცემი;

- ◇ სწავლების სოციალური ფორმების ცვლა გაკვეთილზე: უცხოური ენის გაკვეთილზე ენის შემსწავლელი მუშაობენ წყვილებში, ჯგუფებში, ფორუმში;
- ◇ ინტერაქცია დგება არა მხოლოდ მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის, არამედ მოსწავლეებს, მასწავლებელსა და მოსწავლეს და მოსწავლესა და მასწავლებელს შორის;
- ◇ უცხოური კულტურული ყოფითი სიტუაციების გაცნობა და მათი საკუთარ კულტურასთან შედარება.

კომუნიკაციური დიდაქტიკის ფარგლებში შესაძლებელია ორი ეტაპის გამოყოფა, პირველი ეტაპი გრძელდება 1970-იანი წლებიდან 1980-იან წლების დასასრულამდე და პრაგმატულ-ფუნქციონალური სახელითაა ცნობილი, ხოლო მეორე ეტაპი 1980 – იანი წლებიდან იღებს სათავეს და ინტერკულტურული მიდგომის სახელითაა ცნობილი.

3.1.7 პრაგმატულ-ფუნქციონალური და ინტერკულტურული მიდგომები

პრაგმატულ-ფუნქციონალური კონცეფციის ჩამოყალიბებას პრაგმა-ლინგვისტიკის ენობრივი ქმედების თეორიის ფარგლებში შემუშავებული კონცეფცია დაედო საფუძვლად (ლინგვისტური საფუძველი). ამ კონცეფციის მიხედვით ენა აღქმული იყო როგორც ადამიანებს შორის ურთიერთქმედების ინსტრუმენტი და, შესაბამისად, ის კომუნიკაციურ-ფუნქციონალურ ჭრილში ისწავლებოდა. სასწავლო პროცესში განსაკუთრებული მნიშვნელობა შეიძინა საკომუნიკაციო ინტენციების სწავლებამ, როგორც კომუნიკაციისათვის საჭირო ელემენტებმა. ერთი და იგივე ინტენციის გამოსახატავად სხვადასხვა ენობრივი საშუალება სირთულის მიხედვით სხვადასხვა საფეხურზე ისწავლებოდა (ციკლური პროგრესია) და, შესაბამისად, სამეტყველო ინტენციებს, სიტუაციურ როლებს და ადრესანტის და ადრესატის ურთიერთდამოკიდებულებას მეტი უპირატესობა მიენიჭა ენის ათვისებისას ვიდრე, მაგალითად, გრამატიკული წესების გამოყენებას უცხოენოვანი წინადადებების ფორმულირებისას.

პრაგმატულ-ფუნქციონალური კონცეფციით შედგენილი სახელმძღვანელოები იმ პერიოდისათვის, რა თქმა უნდა, პროგრესული ნაბიჯი იყო და ენის შემსწავლელს ყოველდღიური კომუნიკაციისათვის ამზადებდა, თუმცა სასწავლო მასალის ავთენტურობისა და რეალური ენის მატარებლების ტექსტების შეტანა სასწავლო პროცესში და ამ ავთენტური ტექსტების დაკავშირება სამიზნე ენის სისტემის ასპექტებთან არც თუ ისე იოლი აღმოჩნდა. მაგალითად, სახელმძღვანელოების

შედგენისას ავტორების მიერ ყოფითი თემების ლექსიკურ-გრამატიკულ მასალასთან დაკავშირება ყოველთვის იოლი არ იყო. სამეტყველო ინტენციების შერჩევა ხდებოდა სამიზნე ჯგუფის ინტერესებიდან და მათი კომუნიკაციური მოთხოვნებიდან გამომდინარე, რაც ხშირ შემთხვევაში საჭირო/მოთხოვნილ ინტენციებს ლექსიკურ-გრამატიკულ მასალასთან შეუსაბამოს ხდიდა.

პრაგმატულ-ფუნქციონალური კონცეფციით შედგენილი სახელმძღვანელოები, ამასთანავე, არ იყო გათვალისწინებული ენის შემსწავლელთა იმ ჯგუფზე, რომელიც უცხოურ ენას სამიზნე ქვეყანაში არ ეუფლებოდა. აღნიშნული სახელმძღვანელოები ენის შემსწავლელს სამიზნე ენის ქვეყანაში ვიზიტისთვის ამზადებდა და ორიენტირებული იყო ამ ქვეყნისათვის რელევანტურ ყოველდღიურ, ყოფით თემებზე. ენის შემსწავლელი ხშირად ეჯახებოდა მის კულტურაში ტაბუიზირებულ თემებს (რელიგია, თანაცხოვრება ქორწინების გარეშე და ა.შ.), მისი კულტურისათვის შეუფერებელ სურათს ან კარიკატურას. ამ ყველაფერს შესაძლოა მასში კულტურული შოკი და შესასწავლი კულტურის მიმართ გაუცხოება გამოეწვია და ა.შ.

უცხოური ენის სწავლა/სწავლების წინაშე დადგა ამოცანა, არსებული პრობლემების გადაჭრის გზები მოეძებნათ და ისეთი კონცეფცია შემუშავებინათ, რომელიც, მაგალითად, ენის შემსწავლელის კულტურასა და სამიზნე ენის/ენების კულტურას/კულტურებს შორის სწორი დიალოგის გამართვას შეუწყობდა ხელს, აღნიშნული რეალობები გაეთვალისწინებინა და მსოფლიოს ნებისმიერი ენის შემსწავლელისათვის შესაბამისი სასწავლო მასალა და სწავლების ხერხები შეეთავაზებინა. თემები ისე უნდა შერჩეულიყო, რომ ენის შემსწავლელს შეძლებოდა ისინი საკუთარ ცხოვრებისეულ გამოცდილებასთან დაეკავშირებინა და პარალელური გაეგლო. უცხოური ენის გაკვეთილისათვის შერჩეულ თემებს, ამავდროულად, მოსწავლის თვალსაწიერი უნდა გაეფართოებინა, ახალი ინფორმაცია მიეწოდებინა მისთვის უცხო სამყაროს შესახებ და ინტერესი და მოტივაცია აღეძრა მასში. საჭირო გახდა ენის შემსწავლელთათვის ასაკისა და ინტერესიდან გამომდინარე უნივერსალური თემების შერჩევა, რომლებიც უცხო და საკუთარი კულტურის შორის ერთგვარი ხიდის როლს შეასრულებდა. ამით მოსწავლეს შეეძლო უცხო კულტურული ელემენტები საკუთარ კულტურულ სინამდვილესთან დაეკავშირებინა და ამ კავშირის შედეგად შეძლებოდა უცხო კულტურის დაფასება და ამით საკუთარი კულტურის უკეთ შეცნობა და საკუთარი კულტურული გამოვლინებების ახლებურად გააზრება.

ინტერკულტურული მიდგომის, როგორც კომუნიკაციური დიდაქტიკის ერთი ყველაზე უფრო პროგრესული მეთოდის მთავარ მიზანს წარმოადგენს, უპირველეს ყოვლისა, ის, რომ ენის შემსწავლელმა შეძლოს უცხო კულტურული თავისებურებების აღიარება და დაფასება და ტოლერირება გაუწიოს უცხო კულტურულ ნორმებსა და ღირებულებებს. „უცხო ენის შესწავლა ნიშნავს უცხო სამყაროში შესვლას, ცხოვრების განსხვავებული წესების, ტრადიციების აღმოჩენას, განსხვავებული ღირებულებების, მენტალობების გაგებას. ამდენად, წარმატებული კომუნიკაცია დამოკიდებულია არა მხოლოდ სამეტყველო უნარ-ჩვევებზე, არამედ განსხვავებული კულტურული კონტექსტების გაგებისა და პატივისცემის უნარზეც.“ (შდრ. ეროვნული სასწავლო გეგმა 2011-2016, 13)

ამრიგად, კომუნიკაციურმა დიდაქტიკამ, რომელიც ერთგვარი ბიძგი გახდა თანამედროვე გაკვეთილის წარმმართველი სხვადასხვა მიდგომისა (ინტერკულტურული მიდგომა, პრაგმატულ-ფუნქციონალური მიდგომა, კომუნიკაციური მეთოდი და სხვ.) დღემდე ყველაზე ეფექტურ მეთოდთა ერთობლიობად ითვლება და „...ყველა იმ ინდუსტრიულ სახელმწიფოში დაიმკვიდრა ადგილი, სადაც აუცილებელი იყო უცხოური ენის შედარებით სწრაფად შესწავლა პროფესიული და პირადი მიზნების მისაღწევად, ანუ ყველგან, სადაც უცხოური ენის გამოყენება ყოველდღიურ სიტუაციებში იყო შესაძლებელი და აუცილებელი. შესაბამისად, ენის სწავლების ძირითად მიზანს წარმოადგენდა გაგება და გაგებინება, და არა გრამატიკული კორექტულობა.“ (შდრ. მინდაძე 2006, 36)

კომუნიკაციური დიდაქტიკისა და თანამედროვე მიდგომების მიზანი: ენის ფუნქციური გამოყენება, ცხადია, გარკვეულ კონტექსტში, ავთენტურ სიტუაციაში უნდა მიიღწეოდეს და, შესაბამისად, უცხოური ენის გაკვეთილზე ლაპარაკის უნარ-ჩვევას განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობოდეს, რადგან სწავლების მნიშვნელოვანი ასპექტი სწორედ ზეპირი კომუნიკაციის სწავლებაა. მეორე მხრივ, არანაკლებ მნიშვნელოვანია ის, რომ ავთენტური სიტუაციის შესაქმნელად საჭიროა, სწავლების პროცესში შესაბამისი ფუნქციონალური წერილობითი ტექსტების ჩართვაც. ტექსტები წარმოადგენენ სიტუაციის მართებულ გაგება-გააზრების საფუძველს და, იმავდროულად, საკუთარ და უცხო კულტურებს შორის შედარების საფუძველს, რაც სწავლების პროცესში გაცნობიერებულ უნდა იქნას.

ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში შეჯამებულია მსოფლიოში ყველაზე უფრო გავრცელებული მეთოდები ისტორიულ ჭრილში (იხ. ცხრილი 2)

ცხრილი №2

მეთოდები	პერიოდი	ლოგოსტური საფუძვლები	თეორიული საფუძვლები	პედაგოგიური საფუძვლები	ლიტერატურის/კვლევითი/კონსულტაციური/სემინარული	მეთოდური პრინციპები და სავარჯიშოთა ტიპები
გარემოსდაცვითი მეთოდები	მე-18/მე-19 საუკუნეები	სინთეზური-დედუქციური მეთოდი; ფორმალური აგებულება და წესთა სისტემა ლათინური ენის გრამატიკული კატეგორიების მიხედვით; წერითი, ლიტერატურულად დახვეწილი (გაფორმებული) ენა	კონსტრუქციული წესების გაგება და გამოყენება; კონსტრუქციული სწავლის კონცეფცია; გლოგიკური აზროვნების განვითარება; (წამყვანი პროცესია: სინთეზი და დედუქცია); ენის სწავლა როგორც სულიერების განვითარების ფორმალური მხარე „უცხო ენების სწავლების საფუძველია წერილი შეტყვევება, რადგან მხოლოდ ის ასახავს ნამდვილ ენას“	„მაღალი“ განათლება და ელიტარული სწავლება; სულიერების ზოგადი განვითარება;	ლიტერატურათმცოდნეობა – უცხო კულტურის სულიერი სიმდიდრე; ცნობილი ავტორების მხატვრული ნაწარმოებები	უცხოური ენის რეკონსტრუქცია წესების გამოყენებით; უცხოური ენის მშობლიურთან შედარება; სავარჯიშოთა შემდეგი ტიპები: <ul style="list-style-type: none"> • წესების დახმარებით კორექტიული; • წინადადებების შედგენა; • წინადადებების გადაკეთება; • ტექსტში გამოთვლებული ადგილების შევსება; • წინადადებების მშობლიური ენიდან უცხოურ ენაზე და პირუკუ თარგმნა (სიტყვათსიტყვით თარგმანი); • ენობრივი მასალის ათვისება თარგმნის და მასალის მექანიკური დაზეპირებით

<p align="center">აბსატიცი სტრატეგია</p>	<p align="center">(ვილიამ ნიკოლაი) სტრატეგია</p>	<p>გრაფიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის ტრადიციული მიზნებისა და ალტერნატიული მიზნების შეჯერება იმ დროისათვის მოქმედი სარეკლამო (ეფროპის სახელმწიფოთა განვითარების, ენის კურსები მოზარდობისათვის და სხვა)</p>	<p>ენის როგორც კომუნიკაციის საშუალების სწავლება პეტროგლფიკულ ზღვრებში;</p> <p>კონკრეტული და იმიტაციური სწავლის კონცეფცია.</p>	<p>გაკვეთილის მსვლელობა ერთ ენაზე</p> <p>პეტროგლფიკული ზღვრების გამო;</p> <p>ზეპირი მეტყველების უპირატესობა გაკვეთილზე.</p>	<p>მნიშვნელოვანი კომუნიკაციური სიტუაციების თემატიკა, როგორცაა:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ფოსტაში, • ექიმთან, • ბინის დაქირავებისას და ა.შ. <p>ენობრივი სასწავლო მასალის ყოველდღიურ სიტუაციებში გადატანა.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • გაკვეთილის მსვლელობა ერთ ენაზე; • პრინციპი მარტივიდან რთულსკენ; • მშობლიურ ენაზე უარის თქმა; • ინტერსული გრამატიკა (მაგალითად წესობა); • გრამატიკის სწავლების ციკლური პროგრესია; <p>შემდეგი სავარჯიშოები:</p> <ul style="list-style-type: none"> • სავარჯიშოები თარგმნაზე; • ცოცხალ კომუნიკაციურ სიტუაციებში ზეპირი მეტყველებისათვის საჭირო სავარჯიშოები და გმ. და აკრძალვის დამახასიათებელი სავარჯიშოები.
---	--	---	---	---	--	--

<p>ივანეშვილი ივანე</p>	<p>მე-20 საუკუნის 60-70-იანი წლები</p>	<p>კონტექსტუალური და პრაგმატული ლინგვისტიკა;</p> <p>ენა როგორც გაგების საშუალება ყოველდღიურ, ყოფით სიტუაციებში (კომპეტენცია ცოდნის მაგივრად);</p> <p>ენის ფუნქციური მნიშვნელობის საზღვასა სწავლებისას</p>	<p>მშობლიური ენა, როგორც ხელშეწყობი საშუალება გაგების პროცესში;</p> <p>ენობრივი ქმედება როგორც სულიერი, კრეატიული ქმედება.</p>	<p>ენა როგორც ადაპტიური ქმედების საფუძველი;</p> <p>იდენტურობის ასპექტების საზღვასა განათლებაში;</p> <p>ორაზროვნობის (მრავალმნიშვნელობის), ტოლერირების, იდენტურობის განმტკიცების, გამომხატველობის განვითარება</p>	<ul style="list-style-type: none"> ენის შემსწავლელთა მსოფლმხედველობის განვითარება საკუთარ კულტურაში და აკადემიური დავარდნით და არაკულტურული გამოვლილებების შედარება; არა მხოლოდ ფაქტების ცოდნა არამედ უცხო კულტურის გამოვლილების დიფერენცირებული აღქმა; ავტენტური, სპეციფიკური, ფუნქციური ტექსტები და გლობალური და სელექციური კითხვის ტექნიკის სწავლება; ლიტერატურული ტექსტების მნიშვნელობა იდენტურობის ჩამოყალიბებისათვის 	<ul style="list-style-type: none"> ორიენტაცია თემებზე: მოტივირებადი, ასაკის შესაბამისი თემები; ენის შემსწავლელთა გამოვლილების ავტონომიურობა; მედიების გამოყენება სასწავლო პროცესში; ორიენტაცია ქმედებაზე; სამეტყველო ინტენციის გათვალისწინება; როლები, სიმულაცია და სხვა თამაშები სწავლა/სწავლებლისას; ინდივიდუალური, პარტნიორული და ჯგუფური მუშაობა; კომუნიკაციისთვის საჭირო გრამატიკის გამოყენება; ავტენტური ტექსტების სხვადასხვა სახეების ჩართვა გაკვეთილებზე; სავარჯიშოთა კლასიფიკაცია; ფუნქციის მიხედვით გრადუირებული სავარჯიშოები გათვლილი ენის ნებისმიერ შემსწავლელზე
-------------------------	--	---	--	--	--	--

3.2 თანამედროვე მიდგომები უცხოური ენის გაკვეთილზე

უცხოური ენის გაკვეთილის მიზანს დღეს შესასწავლ ენაზე კომუნიკაცია და შესასწავლი ქვეყნის კულტურის სწორად აღქმა/დაფასება წარმოადგენს. ენობრივი მასალის დასწავლას თარგმანისა და მასალის მექანიკური დაზეპირების გზით უცხოური ენის თანამედროვე გაკვეთილზე შინაარსზე ორიენტირებული დისკუსიებისა და კრიტიკული აზროვნების განმავითარებელი დავალებების გზით ენის ათვისება ჩაენაცვლა. უცხოური ენების სწავლების ძირითად მიზანს დღეს კომუნიკაციური კომპეტენციის, ანუ კომუნიკაციური უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბება წარმოადგენს. უცხოური ენაზე კომუნიკაციის დამყარებისათვის საჭიროა, მოსწავლეს გამოუმუშავდეს შემდეგი კომუნიკაციური უნარ-ჩვევები:

- მოსმენა
- ლაპარაკი
- კითხვა
- წერა.

მოსმენას და ლაპარაკს რეცეფტულ უნარ-ჩვევებს უწოდებენ, ლაპარაკს და წერას კი სამეტყველო აქტივობის ხელშემწყობ, ანუ პროდუქტიულ უნარ-ჩვევებს. მოსმენის და კითხვის დროს ხდება ინფორმაციის მიღება, ლაპარაკის და წერის დროს კი ინფორმაციის გაცემა, თუმცა ენობრივი ქმედებისათვის ენის შემსწავლელებს არა მხოლოდ აღნიშნული კომუნიკაციური უნარ-ჩვევების განვითარება სჭირდებათ, არამედ გარკვეული რაოდენობის ლექსიკა, სინტაქსური კონსტრუქციების ცოდნა, აგრეთვე სწორი საწარმოთქმო და ორთოგრაფიული უნარების ფლობა. ენის შესწავლა ნიშნავს, მაშასადამე, ენობრივი სისტემის შემდეგი ასპექტების დაუფლებასაც:

- *ლექსიკა (ლექსიკურ-სემანტიკური სისტემის);*
- *გრამატიკა (გრამატიკულ-სტრუქტურული სისტემის);*
- *წარმოთქმა და ინტონაცია (ფონეტიკურ-ფონოლოგიური სისტემის);*
- *მართლწერა (ორთოგრაფიული სისტემის).*

(შდრ. შავერდაშვილი 2013/1, 16)

რამდენადაც კომუნიკაციაში ყველა ეს ელემენტი თანაბრად მონაწილეობს, საჭიროა სასწავლო პროცესში მათი ინტეგრირებულად მიწოდება და, ამით ენობრივი სტრუქტურების დაუფლება. თუმცა ენის სრულყოფილად დაუფლებისათვის აუცილებელია, ენობრივი სტრუქტურების შესწავლასთან ერთად ამ სტრუქტურების გამოყენება და განსხვავებული

კულტურული ცნობიერებისა და ენობრივ-კულტურული თვითმყოფადობის გაცნობა და დაფასება.

უცხოური ენის სრულყოფილად დაუფლებისათვის ამდენად, მხოლოდ **ენის სისტემის**, ანუ ენობრივი საშუალებების ცოდნა და ამ ცოდნაზე დაყრდნობით აგებული სწორად სტრუქტურირებული წინადადებების **სამეტყველო უნარ-ჩვევებში** გადატანა არ არის საკმარისი; წარმატებულ კომუნიკაციას მოსწავლე მხოლოდ მაშინ შეძლებს, თუ ის ამ სამეტყველო უნარ-ჩვევებთან და ენობრივ საშუალებებთან ერთად ენის შესწავლისას

- უცხო **კულტურის** აღქმას,
- ამ კულტურის თავისებურებების სწორად შეფასებასა და
- განსხვავებული კულტურის სათანადოდ დაფასებას შეძლებს.

თუ კომუნიკაციურ დიდაქტიკამდე არსებულ თითქმის ყველა მეთოდში წამყვანი ადგილი გრამატიკას ეთმობოდა და გრამატიკას ექვემდებარებოდა სახელმძღვანელოში მოცემული სიტუაციების, ტექსტების, დიალოგების, დავალებების შერჩევა, კომუნიკაციური დიდაქტიკის მიხედვით გრამატიკის ადგილი სოციო-კულტურული ინფორმაციების, კომუნიკაციის ვერბალური და არავერბალური ფორმების შეტანამ, ავტორების მიერ გრამატიკაზე ორიენტირებული ტექსტები ავთენტურმა მასალამ, კლასიკური ნაწარმოებების დეკლარაციული კითხვა კი მედიალურმა სასწავლო გარემომ, წერიტი ენის სწავლება კი ენის როგორც კომუნიკაციის საშუალების ყოველდღიურ, ყოფით სიტუაციებში სწავლებამ ჩაანაცვლა და სხვ.

კომუნიკაციური დიდაქტიკის პრინციპები ჯერ *ინტერკულტურულმა დიდაქტიკამ* გააგრძელა, რომელმაც ენის შემსწავლელეები სხვადასხვა ენებსა და კულტურებს აზიარა, შემდგომ კი ე.წ. *ნეოკომუნიკაციურმა დიდაქტიკამ*, რომლის მიზანსაც კომუნიკაციური დიდაქტიკისა და ინტერკულტურული დიდაქტიკის მსგავსად მოსწავლეზე ორიენტირება და ენის, როგორც საკომუნიკაციო საშუალების, შეთავაზება წარმოადგენს შესასწავლი ქვეყნის/ქვეყნების კულტურასთან ერთად. ნეოკომუნიკაციური დიდაქტიკის პრინციპების მიხედვით გაკვეთილი მოსწავლეზეა ორიენტირებული და აქცენტი, უპირველეს ყოვლისა, ენობრივ ქმედებაზე, ინტერდისციპლინარულ სწავლებაზე, ენის მთლიან/ჰოლისტურ სწავლებაზეა გადატანილი. ამ პრინციპების გათვალისწინებით, რა თქმა უნდა, მასწავლებლის როლიც შეიცვალა და მასწავლებელი დღეს ე.წ. ლიდერის ნაცვლად ფასილიტატორისა და მრჩეველის როლში გვევლინება და გაკვეთილიც, შესაბამისად, მრავალფეროვანი სამუშაო ფორმე-

ბისა (სწავლების სოციალური ფორმების ცვლა გაკვეთილზე და ა.შ) და მედიების გამოყენებით მიმდინარეობს. (შდრ. შავერდაშვილი 2013/1, 19)

თანამედროვე უცხოური ენის გაკვეთილის მნიშვნელოვან პრინციპებს წარმოადგენს:

- ◇ კომუნიკაციური ანუ სამეტყველო უნარ-ჩვევების გაკვეთილზე არა იზოლირებულად არამედ ინტეგრირებულად მიწოდება და მათი ერთდროული განვითარება;
- ◇ ენა როგორც საკომუნიკაციო საშუალების ყოველდღიურ, ყოფით სიტუაციებში სწავლება;
- ◇ გრამატიკის როლის შემცირება და მისი როგორც მიზნის მიღწევის ერთ-ერთ საშუალებად და არა მიზნად სწავლება;
- ◇ მშობლიური ენის როლი, როგორც მასალის გაგებისა და ათვისების ხელშემწყობი საშუალება;
- ◇ მრავალენოვნება უცხოური ენის გაკვეთილზე, სადაც მოსწავლეთა სხვა უცხოური ენების ცოდნა კონკრეტული შესასწავლი ენის უკეთესად გაგება/ათვისებაში გამოიყენება;
- ◇ სამიზნე ჯგუფის კულტურის, მენტალიტეტის, ინტერესების გათვალისწინება სასწავლო პროცესში და მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლება ნაცვლად მასწავლებელზე ორიენტირებული სწავლებისა;
- ◇ ფაქტების ცოდნასთან ერთად უცხო კულტურის გამოცდილების დიფერენცირებული აღქმა;
- ◇ რომელიმე გრამატიკულ მოვლენასა და გარკვეული ლექსიკური ერთეულებისადმი „მიძღვნილი“ ხელოვნურად შედგენილი ტექსტების ნაცვლად ავთენტური ტექსტების მნიშვნელობა ენის ათვისებისას;
- ◇ თავისუფალი აზროვნების განმავითარებელი დავალებათა ტიპების შეტანა გაკვეთილზე;
- ◇ მედიების როლის გაზრდა ენის სწავლებაში და სწავლების სხვადასხვა სოციალური ფორმების შეტანა გაკვეთილზე;
- ◇ ფორმაზე ორიენტირების ნაცვლად შინაარსზე ორიენტირება და ინტერაქტიული დავალებებით მუშაობა, სადაც ყველა მოსწავლე თანაბრად აქტიურია;
- ◇ შემისწავლელის ტიპის გათვალისწინებით დავალებათა დიფერენცირებული შერჩევა;
- ◇ მოსწავლეებში ავტონომიურობის განვითარების ხელშემწყობა და სხვ.

(შდრ. შავერდაშვილი 2013/1, 23)

3.3 ალტერნატიული ანუ ინტენსიური მეთოდები

კომუნიკაციური დიდაქტიკის პარალელურად უცხოური ენების სწავლების ალტერნატიული მიდგომებიც განვითარდა, რომელთაც ხშირად ინტენსიურ მეთოდებსაც უწოდებენ, და რომლის ძირითადი მიზანიც ენის ხანმოკლე დროში ათვისებაა.

ალტერნატიული მეთოდების წარმოშობა უკავშირდებოდა, უპირველეს ყოვლისა, სამიზნე ქვეყნებში მოგზაურობას და/ან ადამიანების სხვა ქვეყნებში ემიგრაციას, რის გამოც სამიზნე ენის შესწავლა სწრაფ დროში იყო საჭირო. ალტერნატიული მეთოდების მიზანს წარმოადგენდა, ცოცხალი უცხოენოვანი სამეტყველო ურთიერთობის უნარ-ჩვევების რაც შეიძლება სწრაფად დამყარება.

3.3.1. Total Physical Response (TPR)

Total Physical Response (TPR)¹, როგორც უცხოური ენის სწავლების ალტერნატიული მეთოდის განვითარებას მე-20 საუკუნის სამოციან წლებში საფუძველი ჩაუყარა სან ხოსეს უნივერსიტეტში მოღვაწე ფსიქოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორმა, პროფესორმა ჯეიმს ჯეი აშერმა. მეთოდი ემყარება ვარაუდს, რომ სმენითი კომპეტენციის განვითარება წარმოადგენს უცხოურ ენაზე მეტყველების დაწყების უმთავრეს წინაპირობას. TPR-ის მიზანია, განუვითაროს ენის შემსწავლელებს სამეტყველო უნარ-ჩვევები ენის შესწავლის ადრეულ ეტაპზევე (შდრ. Tsitsishvili 2008, 41; Ascher 1969, 234).

TPR-ის მიხედვით ენის შესწავლა ხდება ადამიანის სხვადასხვა ფიზიკური აქტივობის შესრულებით. მეთოდის თანახმად ენის შემსწავლელი ფიზიკურად რეაგირებენ მასწავლებლის მოწოდებებზე, რომელთა შესრულებაც მათ უხდებათ იმის დასადასტურებლად, რომ სწორად გაიგეს მათკენ მიმართული მოწოდების შინაარსი. ენის შემსწავლელებს არ სთხოვენ, ილაპარაკონ. მათი მოვალეობაა, გაიგონ და დაემორჩილონ მითითებებს. მაგალითად, როდესაც მასწავლებელი ამბობს “sit down” და ჯდება, შემსწავლელიც სხდებიან. ან როდესაც მასწავლებელი ამბობს “stand up” და დგება, შემსწავლელიც დგებიან. რამდენიმე მოწოდების წარდგენის შემდეგ, მასწავლებელი ცვლის მათ თანმიმდევრობას. ბრძანებები ეტაპობრივად რთულდება (if Megi has blue eyes, go to the door and

1 ამ მეთოდს ქართულად უწოდებდნენ პიროვნების შესაძლებლობათა (რეზერვთა) გააქტიურებას (შდრ. გიორგობიანი 2004, 324).

knock twice).¹ როდესაც მასწავლებელი დარწმუნდება, რომ ენის შემსწავლელებმა აითვისეს მის მიერ მოწოდებული ყველა მითითება, იგი სთხოვს რომელიმე მათგანს, ითამაშოს მასწავლებლის როლი და თავად წარმოთქვას ეს მოწოდებები იმ თანმიმდევრობით, რომელი თანმიმდევრობაც მას სურს. შემსწავლელებს კი ევალებათ – დაემორჩილონ ამ მოწოდებებს და ფიზიკურად განახორციელონ ისინი (შდრ. Tsitsishvili 2008, 40).

აშერისა და ბაუშის (Ascher 1969, 1999) მიხედვით TPR დაფუძნებულია იმ ფაქტზე, რომ ადამიანის თავის ტვინს შემუშავებული აქვს ბიოლოგიური პროგრამა დედამიწაზე არსებული ნებისმიერი ენის ასათვისებლად, მათ შორის ნიშნების ენის, რომელიც სმენადაქვეითებულთათვისაა განკუთვნილი. ბავშვის მიერ მშობლიური ენის დაუფლების პროცესი ხილვადია. მშობლებსა და შვილებს შორის ურთიერთობა მოიცავს როგორც ვერბალურ ისე არავერბალურ – ფიზიკურ ასპექტებს. ბავშვი ფიზიკურად პასუხობს მშობლის მეტყველებას. თვეების მანძილზე იგი იოლად ითვისებს მშობლიურ ენას, თუმცა თავად უძღურია, იმეტყველოს. ამ დროს მიმდინარეობს ენის ათვისება და მიღებული ინფორმაციის დაშიფვრა. ამ ეტაპის გავლის შემდეგ ბავშვი უკვე იძენს მეტყველების უნარს. TPR-ით მასწავლებელი ცდილობს, იმიტაცია გაუკეთოს მსგავს პროცესს საკლასო ოთახში, სადაც მასწავლებელი და ენის შემსწავლელები ინაწილებენ მშობლისა და შვილების როლებს.

TPR-ის უმთავრეს ტექნიკას გაკვეთილზე წარმოადგენს მასწავლებლის მოწოდებების გამოყენება ენის შემსწავლელთა მოქმედებების სამართავად. ეს ქმედებები აუცილებელია იმისათვის, რომ გაკვეთილი იყოს მრავალფეროვანი, რათა შენარჩუნდეს ენის შემსწავლელთა ინტერესი და მოტივაცია. ენის შემსწავლელთა ქმედებები აჩვენებს, რამდენად გასაგები იყო მათთვის მასწავლებლის მიერ სამიზნე ენაზე წარმოთქმული მოწოდება. იმისათვის, რომ წარმოთქმული მოწოდების მნიშვნელობა გასაგები გახდეს, მასწავლებელი მოცემული ბრძანებითი წინადადების თქმასთან ერთად თავად ასრულებს შესაბამის მოქმედებას. მოგვიანებით მასწავლებელი სთხოვს ენის შემსწავლელებს განახორციელონ ბრძანება დამოუკიდებლად.

შემსწავლელები TPR-ში, უპირველეს ყოვლისა, მსმენელებისა და შემსრულებლების როლში იმყოფებიან. ისინი ყურადღებით ისმენენ და შემდეგ ფიზიკურად ასრულებენ მასწავლებლის მიერ განხორციელებულ მოწოდებებს. ისინი თავად არ წყვეტენ იმას, თუ რა ისწავლონ, თუმცა

1 ინგლისურიდან თარგმანი: თუ მეგის აქვს ლურჯი თვალები, მიდი კარებთან და ორჯერ დააკაკუნე.

აქტიურად არიან ჩართულნი საკუთარი პროგრესის მონიტორინგსა და შეფასებაში. (შდრ. Tsitsishvili 2008, 40)

რაც შეეხება TPR-ში მასწავლებელს, მას მნიშვნელოვანი როლი ენიჭება. ის თავად წყვეტს, რა ასწავლოს ენის შემსწავლელებს და თავადვე არჩევს მასალას, რომელსაც იყენებს გაკვეთილის დროს. მასწავლებლის საქმიანობა კლასში თავისი ფუნქციით ძალიან ჰგავს რეჟისორის საქმიანობას სცენაზე, სადაც მოსწავლეები ასრულებენ მსახიობების როლს და „ემორჩილებიან“ რეჟისორს.

სასურველი არ არის TPR მეთოდის როგორც ცალკე არსებული, დამოუკიდებელი მეთოდის გამოყენება, რადგან ამ მეთოდის მიხედვით ენის შემსწავლელს გაუჭირდება ენის სრულყოფილად ათვისება. TPR უფრო მეტად წარმოადგენს გარკვეულ დამხმარე სასწავლო ტექნიკას, მიდგომას, რომელიც შესაძლოა გამოყენებულ იქნას სხვა მეთოდებთან ერთობლიობაში, როგორც ენის შესწავლის პროცესის ერთგვარი დამხმარე ელემენტი.

ამ მიდგომის მიხედვით მუშაობისას სასურველია, მასწავლებელმა გაითვალისწინოს რამოდენიმე რჩევა:

- ცვალოს მოწოდებების თანმიმდევრობა;
- წინასწარ დაგეგმოს მითითებების რაოდენობა გაკვეთილზე, გაკვეთილის ამა თუ იმ ფაზაში;
- ენის შემსწავლელებს წარუდგინოს არა უმეტეს სამი ბრძანებისა ერთდროულად;
- ამ მითითებების შესრულების შემდეგ დაუმატოს ენის შემსწავლელებს ახალი მითითებები;
- ნელნელა გახადოს ახალ-ახალი მითითებები რთული და მრავალფეროვანი და ა.შ.

TPR-ის დადებით მხარედ უნდა ითქვას ის, რომ მასწავლებელი უმეტესწილად არ უსწორებს ენის შემსწავლელებს შეცდომას სწავლის დასაწყის ეტაპზე, რაც ხელს უწყობს მათ იმაში, რომ დროსთან ერთად სამიზნე ენაზე მეტყველება უფრო და უფრო დახვეწონ და თავდაჯერებულები გახდნენ.

3.3.2. დრამის მეთოდი

დრამის მეთოდი სხვა ალტერნატიული მეთოდების მსგავსად მე-20 საუკუნეში განვითარდა და დღემდე აქტიუალურია. ამ მიდგომის მიხედ-

ვით სასწავლო პროცესში არ არის რომელიმე მეთოდი ან ხერხი დომინანტი. ამ მეთოდის მიმდევრებისათვის ნებისმიერი ხერხის გამოყენება დაშვებულია. (შდრ. Ortner 2003, 236)

დრამის მეთოდი უპირატესობას ანიჭებს ტექსტს, რომლის ინსცენირებაც სასწავლო პროცესის აუცილებელი ატრიბუტია. სასწავლო ტექსტების ინსცენირება და მოსწავლეების მიერ თეატრალიზებული სახით ახალი მასალის ათვისება ყოველგვარი ძალდატანების გარეშე ხდება, და ამდენად, ენის შემსწავლელი ამ სახით უფრო მეტ მასალას ითვისებენ, ვიდრე, მაგალითად, საკლასო ოთახში მასწავლებლის მიერ მიწოდებული რომელიმე ტექსტის დამუშავების დროს. როლური თამაშები, მოსწავლეებისგან იმპროვიზაციები, საწარმოთქმო სავარჯიშოები, მოსმენის უნარჩვევაზე ვარჯიში და ა.შ. – ეს ის ჩამონათვალია, რომელთა გამოყენებაც სასწავლო პროცესში საკმაოდ ეფექტიანია და მოსწავლეთა მოტივაციის ამაღლებაშიც დიდ როლს თამაშობს. (შდრ. Bakuradze 2008/4, 2)

ამ მიდგომის ენის ათვისებისას გამოყენება, რა თქმა უნდა, კარგია, თუმცა მხოლოდ მისი დახმარებით ენის სრულყოფილად ათვისება ვერ მოხდება (ინსცენირებულ ტექსტში არსებული სტრუქტურების გარდა სხვა ენობრივი სტრუქტურების ვერ შესწავლა და ა.შ.).

3.3.3 დავალებზე ორიენტირებული ენის სწავლება.

Task-based Language Learning (TBLL)

Task (ინგლ.) წარმოადგენს დავალებას, ამოცანას, რომლის მიზანსაც პიროვნება ლაპარაკის საშუალებით აღწევს. ასეთი ტიპის დავალებების განხორციელებისას უპირატესობა ენიჭება ნათქვამის შინაარსისა და მნიშვნელობის გაგებას, ხოლო წინადადების აგებისას გამოყენებული გრამატიკული სტრუქტურების სისწორე მეორეხარისხოვანია, განსხვავებით სავარჯიშოებისაგან, სადაც შემსწავლელებისაგან სწორედ კონკრეტული გრამატიკული პარადიგმების მკაცრი დაცვა მოითხოვება.

ამ ტიპის დავალებებს უფრო პრაგმატული ხასიათი აქვს ისეთი სავარჯიშოებისაგან განსხვავებით, სადაც ძირითადად სემანტიკურ მნიშვნელობაზეა გამახვილებული ყურადღება.

დავალებებზე ორიენტირებული აქტივობების განხორციელებისას, მასწავლებელი ენის შემსწავლელებს აყენებს სხვადასხვა რეალურ სიტუაციაში, რომელშიც ისინი მომავალში შეიძლება აღმოჩნდნენ. ენის შემსწავლელების ამოცანას წარმოადგენს, ენის ადეკვატური გამოყენებით (კომუნიკაციით) დასახულ მიზანს მიაღწიონ.

TBLL ენას განიხილავს როგორც ინსტრუმენტს, რომელიც ეხმარება ენის შემსწავლელს, სხვადასხვა სიტუაციაში მიაღწიოს დასახულ მიზანს.

დავალებაზე ორიენტირებულ სწავლებაში ენის შემსწავლელი იყენებენ იმ ცოდნას, რომელი ცოდნაც მათ იმ კონკრეტულ მომენტში უკვე გააჩნიათ იმისათვის, რომ გადაჭრან გარკვეული პრობლემა, ითამაშონ რაიმე თამაში, გაუზიარონ ერთმანეთს სხვადასხვა გამოცდილება და ა.შ. ასეთ დავალებებში ნათქვამის მნიშვნელობის გაგება მეორე პირის მიერ უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე მისი სინტაქსური და მორფოლოგიური სრულფასოვნება.

დავალებაზე ორიენტირებულ აქტივობებს ყოველთვის გააჩნიათ ნათლად განსაზღვრული მიზანი და ის შედეგი, რასაც ენის შემსწავლელმა უნდა მიაღწიოს მოცემული აქტივობის წარმატებით შესრულებისას. დავალებაზე ორიენტირებულ აქტივობებს შეიძლება ჰქონდეთ სხვადასხვა სახე, მაგალითად: კითხვა-პასუხი, დიალოგები და როლური თამაშები, დისკუსიები და ა. შ.

TBLL ის მიხედვით მნიშვნელოვანია:

- ყურადღების გამახვილება ნათქვამის შინაარსზე და მის მნიშვნელობაზე;
- მოსწავლეთა წახალისება კომუნიკაციისკენ;
- დავალების მიზნიდან გამომდინარე ენის ადეკვატურად გამოყენება.

(შდრ. Tsitsishvili 2008, 36).

TBLL-ის მიზანს წარმოადგენს ენის შემსწავლელთა მოთხოვნილებების ფაქიზი ანალიზის საფუძველზე იმ სიტუაციების, კონტექსტის და მათზე დაფუძნებული აქტივობების სწორად შერჩევა, რასაც ენის შემსწავლელი შემდგომში რეალურ ცხოვრებაში მოქმედებისას შეხვდებიან. მნიშვნელოვანია ის, რომ არასასწავლო გარემოში აღმოჩენილი ეს ადამიანები მზად იყვნენ, უცხოურ ენაზე ლაპარაკის მეშვეობით მიაღწიონ სასურველ მიზანს.

მიდგომაში TBLL, ძირითადად გამოიყენება, წყვილებში ან ჯგუფებში შესასრულებელი აქტივობები, როდესაც ენის შემსწავლელი მოქმედებენ როგორც ერთი ჯგუფის წევრები ან როგორც ერთმანეთის აქტივობაზე დამკვირვებლები, უსმენენ კოლეგების ლაპარაკს და ყურადღებას ამახვილებენ არა მხოლოდ ნათქვამის შინაარსზე, არამედ გამოყენებულ გრამატიკულ ფორმებზეც. ამ დროს ისინი საკმაოდ აქტიურები და კრეატიულები არიან

მასწავლებლის როლი TBLL მიხედვით არის ენის შემსწავლელის მოთხოვნილებების, ინტერესების და ენის ფლობის დონის გათვალისწინების საფუძველზე შესაბამისი აქტივობების შერჩევა და, რიგ შემ-

თხვევებში, მათი ლოგიკური თანმიმდევრობით განხორციელება არის. ამდენად, მასწავლებელი ფასილიტატორია და გარკვეული მითითებებით უწევს დახმარებას ენის შემსწავლელს მისთვის მნიშვნელოვანი სიტყვებისა და ფრაზების დამახსოვრებაში და დაკისრებული დავალების წარმატებით შესრულებაში.

TBLL-ისას გაკვეთილზე გამოიყენება ძირითადად ავთენტური სასწავლო მასალა, რომლის მოძიებაც ისეთი მედია-საშუალებებიდან არის შესაძლებელი, როგორიცაა ტელეგადაცემები, ჟურნალ-გაზეთები, ინტერნეტმასალა, ბლოგები და ა.შ.

3.3.4. სუგესტოპედია

სუგესტოლოგია [ლათ. suggestio /suggestio შთაგონება; ბერძ. logos /oigos მოძღვრება] მეცნიერების ახალი დარგია, რომელიც გამოიმუშავებს მეთოდებს უცხოური ენის მოკლე დროში შესასწავლად, და რომლის საფუძვლადაც წარმოიშვა უცხოური ენის სწრაფად შესწავლის ალტერნატიული მეთოდი სუგესტოპედია.

სუგესტოპედიის შემუშავების უმთავრესი მოტივი იყო ბულგარელი ექიმის გიორგი ლოზანოვის სურვილი, სწავლა-სწავლების პროცესში მომხდარიყო ადამიანის გონებრივი შესაძლებლობების ერთგვარი ფარული რეზერვების, განსაკუთრებით კი – მეხსიერების მაქსიმალური გამოყენება. ხანგრძლივი დაკვირვების შედეგად ლოზანოვმა შეამჩნია, რომ ადამიანები საკუთარი გონებრივი შესაძლებლობების მაქსიმუმის წარმოჩენისას, როგორც ფიზიკურად, ისე მენტალურად მოდუნებულ, განტვირთულ მდგომარეობაში იმყოფებიან, და აქედან გამომდინარე, მათ ასეთ მდგომარეობაში ძალუძთ, აითვისონ და გადაამუშაონ ინფორმაციის განსაკუთრებით დიდი რაოდენობა. (შდრ. Dhority 1986, 14)

მიუხედავად იმისა, რომ სუგესტოპედია სუგესტოლოგიის საფუძველზე წარმოიქმნა, პედაგოგიკაში მას შთაგონებასთან ნაკლებად აქვს შეხება. სუგესტოპედია, როგორც სწავლების მეთოდი არ ცდილობს რაიმე ზეგავლენის მოხდენას შემსწავლელზე. თავად ცნება სუგესტოპედია უფრო მეტად ინგლისურ ცნებასთან „to suggest“ (ინგლ.: შეთავაზება) არის კავშირში. სუგესტოპედიური მეთოდით სწავლებისას ენის შემსწავლელეები აბსოლუტურად ფიზიკურ მდგომარეობაში მაქსიმალურად განტვირთულები და მოდუნებულები არიან, რაც მათ მზაობას ენის ათვისებისათვის მაქსიმალურს ხდის.

სუგესტოპედია არის ჰოლისტური სწავლების მეთოდი, რომელმაც შემსწავლელებისთვის მასალის ათვისების პროცესი უფრო მარტივი და სასიამოვნო უნდა გახადოს. სწავლა/სწავლების პროცესში სუგესტოპე-

დიის მიხედვით ხდება ადამიანის ყველა შეგრძნების გათვალისწინება და ისეთი ელემენტების ჩართვა, როგორცაა თამაში, მუსიკა, მოძრაობა და სავარჯიშოები განტვირთვისათვის. სუგესტოპედიის მიზანია, გამოიყენოს სწავლების მეთოდების ფართო სპექტრი და ამით გაუმარტივოს შემსწავლელებს ინფორმაციის მიღება, გადამუშავება და მისი დამახსოვრება. ის მიზნად ისახავს, ამასთანავე, შემსწავლელების მაქსიმალურ განტვირთვას და მათთვის შესაძლო დაბრკოლებების შემცირებას. (შდრ. Dietrich 1995, 198)

უცხოური ენის სწავლების სუგესტოპედიურ კურსში განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი როლი ენიჭება მასწავლებელს, მის კომპეტენტურობას და უნარს, რათა სუგესტიურად დამუხტული ატმოსფეროს პირობებში საინტერესოდ მიაწოდოს ენის შემსწავლელებს სასწავლო მასალა.

სუგესტოპედიის კრიტიკოსების (Ortner 2003; Bredella 1998; Dhority 1995 და სხვ.) აზრით სუგესტოპედიის მეთოდის წარმატებები ემპირიულად არ დასტურდება და ენის შემსწავლელებს უმეტესწილად დადებითი შედეგები არ აქვთ.

4. ენის სისტემის ასპექტებისა და სამედიცინო უნარ-ჩვევების სწავლება

უნარი არის ადამიანის თანდაყოლილი (ფიზიკური და ფსიქიკური) შესაძლებლობა, პოტენციალი. ადამიანის უნარების საფუძველს ქმნის გარკვეული თანდაყოლილი ნასახები, კერძოდ, ანატომიურ-ფიზიოლოგიური თავისებურებები, ნერვული სისტემა, მემკვიდრეობითი თავისებურებები და ა. შ. უნარი მხოლოდ შესაძლებლობის, მხოლოდ პოტენციის სახითაა მოცემული. ხოლო უნარის შემდგომი განვითარება დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად მიეცემა ადამიანს ამ უნარის განვითარების შესაძლებლობა (მაგ. შესაბამისი წრთვნა, ცხოვრების პირობები და მოთხოვნები და სხვ.)

თუ ადამიანი აწარმოებს სათანადო მოქმედებას, მას თანდაყოლილი უნარიდან გარკვეული **უნარ-ჩვევა** განუვითარდება, ხოლო თუ მას არ ექნება სათანადო პირობები, თუ არ ისწავლის, არ იმუშავებს სათანადო მიმართულებით, მაშინ მას ეს უნარ-ჩვევა აღარ განუვითარდება. უნარ-ჩვევა იგივე უნარია, რომელიც ძირითადად ნასწავლია და წრთვნის შედეგადაა განვითარებული. იგი მოიცავს ისეთი ქმედებების განხორციელებას, რომლებიც მიზნად ისახავს სასურველი შედეგის მიღწევას. განასხვავებენ შემდეგ უნარ-ჩვევებს: აკადემიური (კითხვა, წერა, კრიტიკული აზროვნება, შემოქმედებითი აზროვნება და სხვ.), პიროვნული ურთიერთობის (მოსმენა, საუბარი, ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაცია და სხვა), და მოტორული (ძერწვა, ხატვა, ჭიდაობა, მიზანში სროლა და სხვა); დ. უზნაძე უნარ-ჩვევას უწოდებს ნიჭს.

(განმარტებითი ლექსიკონი/ეროვნ. სასწ. გეგმებისა და შეფასების ცენტრი. 2008, 14)

უცხოური ენების დიდაქტიკაში ხშირად ხდება ცნებების: „უნარი“ და „უნარ-ჩვევა“ აღრევა არა მარტო ზეპირ მეტყველებაში, არამედ დარგობრივ ლიტერატურასა და ოფიციალურ წერილობით დოკუმენტებშიც. ეს შესაძლოა იმით იყოს განპირობებული, რომ ცნებები ფსიქოლოგიიდან და ფსიქოლინგვისტიკიდან არის აღებული და მათი დიფერენცირება საკმაოდ რთულია.

ფსიქოლოგიაში „უნარები“ გულისხმობს იმას, რაც მოსწავლეს გაკვეთილამდე მოაქვს, თვისებას, რომლითაც მოსწავლის ქცევა ხასიათდება, თუმცა აქვე უნდა ითქვას, რომ უნარები უცვლელი, სტატიკური არ არის და ისინი სასწავლო პროცესის განმავლობაში ვითარდება. ფსიქოლინგ-

ვისტიკაში მიიჩნევენ, რომ ადამიანს დაბადებიდანვე აქვს უნარი, ენა თვითონვე „გადაამუშაოს“.

იმისთვის, რომ ფსიქოლოგიიდან და ფსიქოლინგვისტიკიდან შემოსული ტერმინებით გამოწვეული გაუგებრობა თავიდან აეცილებინათ, გასული საუკუნის 70-იანი წლებიდან, უცხოური ენების დიდაქტიკაში ე.წ. კომუნიკაციური გადატრიალების შემდეგ, ცნებები: „კომპეტენცია/ენობრივი უნარი“, რომლებიც მოსწავლეთა წინა პირობების გათვალისწინებისა და მათ მიერ ახალი საკომუნიკაციო სიტუაციების დაძლევისკენაა მიმართული, შეიცვალა ერთი სასწავლო მიზნით, რომელსაც „კომუნიკაციური კომპეტენცია“, „ენობრივი ქმედების უნარი“ ეწოდა. სწორედ ამ დროს დამკვიდრდა ცნება „უნარ-ჩვევაც“, რომელიც სასწავლო სიტუაციებში მანამდე გამოყენებულ/„მოტანილ“ უნარებს დაუპირისპირდა, და რომელიც მოსწავლის მიერ სასწავლო პროცესში ათვისებას ითვალისწინებს. დიდაქტიკოსებს მიაჩნიათ, რომ, მაგალითად, ენის შემსწავლელს ამა თუ იმ ტექსტის დაწერისას წერის უნარი კი არ გააჩნია, არამედ მას დიდი ხნის ვარჯიშის შემდეგ ტექსტის წერის/შედგენის უნარ-ჩვევები უყალიბდება. ამასთან, უნარ-ჩვევების ფლობაზე ლაპარაკი შეიძლება მხოლოდ მას შემდეგ, რაც ისინი ავტომატიზებული ხდება და პრაქტიკაში გამოყენებისას დიდ ყურადღებას აღარ მოითხოვს. როდესაც მოსწავლეს აზრის ზეპირი ფორმით გამოხატვა სურს, ის არ უნდა ფიქრობდეს იმაზე, რომელი გრამატიკული ფორმების გამოყენება სჭირდება ფრაზის გასამართავად, ან მის სწორად წარმოსათქმელად როგორ მართოს თავისი სამეტყველო აპარატი... გრამატიკაზე, ლექსიკაზე, წარმოთქმასა (ფონეტიკა) და სწორად წერაზე (მართლწერა) მოსწავლემ იმდენ ხანს უნდა იმუშაოს, სანამ საბოლოოდ არ დაეუფლება მათ მართებულ გამოყენებას კომუნიკაციის დროს. (შდრ. Krumm, 2001, 2003; Neuner, 1998, 2003 და სხვ.)

ენის სისტემის ასპექტები (ლექსიკა, გრამატიკა, ფონეტიკა, მართლწერა) **ენობრივ საშუალებებადაც** იწოდება, რამდენადაც მათი ცოდნა ენის შემსწავლელს საშუალებას აძლევს, ამ ენაზე წაკითხული და მოსმენილი გაიგოს და თავისი სათქმელი თქვას ან დაწეროს. უცხოურ ენაზე კომუნიკაცია, ამდენად, ამ ენობრივი საშუალებების ათვისების შედეგად ხდება. მიღებული ლექსიკური, გრამატიკული, ორთოეპიული და ორთოგრაფიული უნარების განვითარების შედეგად მოსწავლეს უყალიბდება შესაბამისი **სამეტყველო უნარ-ჩვევები**, ანუ უნარების დონიდან იგი უნარ-ჩვევების დონეზე გადადის.

უნარ-ჩვევებით ხდება ქმედება/კეთება, ვარჯიში, ავტომატიზება პროცესში: ენას მოსწავლე მაშინ ფლობს, როდესაც მოსმენა, ლაპარაკი, წერა და კითხვა იმდენად აქვს ავტომატიზებული, რომ სრულფასოვნად

შედის კომუნიკაციაში. კომუნიკაციის საწარმოებლად ჩვენ ბგერათა აკუსტიკურ იდენტიფიცირებაზე, ხმოვანთა სწორ წარმოებასა და წერისას საჭირო ფსიქომოტორულ მოძრაობებზე კი არ ვართ კონცენტრირებული, არამედ იმაზე, რაზე და როგორ უნდა ვილაპარაკოთ თუ ვწეროთ, ანუ რა შინაარსობრივი დატვირთვა აქვს მოსასმენ თუ საკითხავ ტექსტს.

ტრადიციული სწავლების ფორმაზე ორიენტირება ამჟამად შინაარსზე ორიენტირებამ შეცვალა; ცალკეულ ენობრივ საშუალებებსა თუ სამეტყველო უნარ-ჩვევებზე ვარჯიშის ნაცვლად თანამედროვე გაკვეთილის მიზანს წარმოადგენს სამეტყველო უნარ-ჩვევების არა იზოლირებულად, არამედ ინტეგრირებულად მიწოდება, რადგანაც კომუნიკაციაში ეს ელემენტები არა ცალკეულად, არამედ ერთ კომპლექსურ მთლიანობად გამოიყენება. კომუნიკაციაში ყველა ეს ელემენტი მონაწილეობს და მათი ერთმანეთისგან განცალკევებულად სწავლება არ არის, ამდენად, მართებული.

მოსმენის, ლაპარაკის, კითხვისა და წერის დროს გარედან შეუძლებელია იმის ზუსტად აღქმა, რა მოვლენებთან გვაქვს საქმე. მართალია, ლაპარაკის დროს გვესმის ბგერების თანმიმდევრობა, წერის დროს ვხედავთ ხელის მოძრაობებს, რომლებსაც აზრიანად გადააქვს ქალაღზე გარკვეული ნიშნები, მაგრამ მაინც გვიჭირს იმის გაგება, რომ სინამდვილეში ამ დროს უფრო მეტი ხდება. მაგალითად, იმისთვის, რომ ილაპარაკოს, ადამიანმა კარგად უნდა გაიაზროს, რისი თქმა სურს, სიტყვები სწორად დალაგოს და მოსაუბრე და სამეტყველო ინტენცია (განზრახვა) ერთმანეთთან დააკავშიროს. ამრიგად, სანამ ადამიანი რამეს წარმოთქვამს, მანამდე მის გონებაში პროცესების მთელი წყება (ძიებითი, ერთმანეთთან დასაკავშირებელი და გადამწყვეტი) მიმდინარეობს და ჩვენს გონებაში რომელიმე ერთი უნარ-ჩვევის ცალკეულად გამოყენებისთვის ყველა მათგანი ერთვება პროცესში. როდესაც პროცესში რეცეფციული უნარ-ჩვევები (მოსმენა, კითხვა) მონაწილეობს, მაშინვე ირთვება ჩვენი საპასუხო რეაქციებიც მოსმენილისა თუ წაკითხულის მიმართ. მოსმენისა და კითხვის პარალელურად აქტიურდება ჩემი შესაძლო პასუხები და ამ საკითხებისადმი ჩემი დამოკიდებულება. მსმენელი ყოველთვის მოპასუხეცაა, ისევე როგორც მოსაუბრე და წერილობითი ტექსტის შემქმნელი მსმენელსა და მკითხველთან ერთად ფიქრობს და ლაპარაკის დროს მსმენელის რეაქციებს ითვალისწინებს. მაგალითად, თუ მოსაუბრე ამჩნევს, რომ მსმენელი ვეღარ უსმენს, ან მოუსვენრადაა, ის ეცდება, ხმას აუწიოს ან სხვა აქტივობას მიმართოს მისი ყურადღების მისაპყრობად.

როდესაც ოთხივე უნარ-ჩვევის დაუფლება ერთდროულად მიმდინარეობს, ენის შემსწავლელი უკეთ ეუფლება ნებისმიერ მათგანს, ვიდრე

ცალ-ცალკე, თუნდაც ხანგრძლივი ვარჯიშის შედეგად. მაგალითად, როდესაც ადამიანი ბევრს კითხულობს (კითხვის უნარ-ჩვევა), ის უკეთესად იცნობს ასოთა/ნიშანთა სისტემას და უკეთ ახერხებს ბგერების სწორად გამოყენებას, ვიდრე ის, ვინც დეკლარაციულ მოსმენას მეტ ყურადღებას უთმობს ბგერების შესასწავლად. ენის ასეთი შემსწავლელის წერიითი კომპეტენციაც გაცილებით მაღალია, ვიდრე იმ ადამიანისა, რომელიც მხოლოდ ორთოგრაფიულ უნარებს ეუფლება და ა.შ. ენის შესწავლისას, ერთი მხრივ, აუცილებლად გასათვალისწინებელია ის ფაქტი, რომ მოსმენის, ლაპარაკის, კითხვისა და წერის უნარ-ჩვევების ხსენებისას მათზე როგორც ცალკეულ ძირითად ელემენტებზე კი არ არის ლაპარაკი, არამედ მთელ კომპლექსზე, რომელსაც ფსიქომოტორული, სემანტიკური და სტრატეგიული კომპონენტები ეკუთვნის და მეორე მხრივ, კომუნიკაციური ქმედება ზოგიერთ შემთხვევაში ითვალისწინებს, რა თქმა უნდა, უნარ-ჩვევებზე იზოლირებულ მუშაობასაც, თუ ეს ენის შემსწავლელთა კულტურიდან გარკვეულ გამონაკლისებს მოითხოვს. ზოგიერთ კულტურაში, მაგალითად, შესასწავლი ენის ბგერათა სისტემა სრულიად განსხვავდება ენის შემსწავლელთა მშობლიური ენისგან, რის გამოც ენის შემსწავლელი უფრო მეტი დატვირთვით უნდა მუშაობდეს ფონეტიკასა და მოსმენის უნარ-ჩვევაზე. ის ენები, რომლებშიც არტიკლი ან სქესი მნიშვნელოვან გრამატიკულ მოვლენებს არ წარმოადგენს (ამ ენათა ჯგუფს მიეკუთვნება ქართული ენაც), უცხოენოვან გრამატიკაში ამ საკითხებს ცოტა მეტი ყურადღება უნდა დაეთმოს (თუმცა გრამატიკა გაკვეთილის მიზანი არ უნდა გახდეს!).

პრაქტიკაში სამეტყველო უნარ-ჩვევების ინტეგრირებული მიწოდების კარგი მაგალითია ტექსტზე მუშაობა. ტექსტის შეტანა მოსწავლესა და მასწავლებელს მუშაობის ფართო სპექტრს სთავაზობს და მრავალი სახის სამუშაოს შესრულებას უწყობს ხელს. ტექსტის საშუალებით მოსწავლე გაკვეთილზე არა მარტო გრამატიკის რომელიმე მოვლენას ან ახალ ლექსიკურ ერთეულს ითვისებს, არამედ, უპირველეს ყოვლისა, ტექსტის შინაარსს ეცნობა და მასში მოყვანილი საკითხებისადმი საკუთარ დამოკიდებულებას გამოხატავს ზეპირი თუ წერილობით ფორმით. ტექსტის საშუალებით მოსწავლეს შეუძლია გაეცნოს და შეისწავლოს ესა თუ ის ენობრივი სტრუქტურა და წაკითხული თუ მოსმენილი ტექსტის (კითხვა და/ან მოსმენა) ანალიზის შემდეგ ამ შინაარსის შესახებ აზრი გამოთქვას (ლაპარაკი და/ან წერა). ტექსტის დახმარებით მოსწავლეს შეუძლია, გაკვეთილზე შემოქმედებითად იმუშაოს და/ან ტექსტის წაკითხვის შემდეგ განახორციელოს ისეთი აქტივობები, რომლებიც კრიტიკულ აზროვნებას მოითხოვს მისგან და, ამდენად, წერის ან ლაპარაკის უნარ-

ჩვევაზე იმუშაოს (ტექსტის გადაკეთება, ამბის დასასრულის შეთხზვა, როლური თამაშები და სხვ.).

სამეტყველო უნარ-ჩვევების ერთდროულ განვითარებას (თანამედროვე გაკვეთილი) ენის შემსწავლელი სამეტყველო უნარ-ჩვევების ცალკეულ განვითარებასთან შედარებით (ტრადიციული გაკვეთილი) ეფექტურ შედეგამდე მიყავს. მაგალითად, წინათ თუ კითხვის კომპეტენცია ცალკე შეითავაზებოდა და გაკვეთილი უმეტესად მხოლოდ „ხმამალა კითხვით“, „კითხვა-თარგმნით“, „ტექსტის ფაქტობრივ ცოდნაზე ორიენტირებული კითხვა-პასუხების სავარჯიშოებით“, „კითხვითა და ტექსტის მოკლე შინაარსის გადმოცემით“ შემოიფარგლებოდა, დღეს მოსწავლეს შეუძლია, შემოქმედებითად იმუშაოს ტექსტზე და ის სხვა უნარ-ჩვევებთან ერთად უამრავი სხვა მიზნისთვის გამოიყენოს. ვინაიდან ტექსტები მრავალწახნაგოვანია (მაგალითად, მხატვრული ტექსტი), არსებობს მისი არა ერთადერთი სწორი ინტერპრეტაცია, არამედ ბევრი სხვა ალტერნატივაც, რაც მოსწავლეს მისი ინტერპრეტირების ფართო შესაძლებლობას აძლევს. ეს, უპირველეს ყოვლისა, პროდუქციული უნარ-ჩვევების (ლაპარაკი, წერა) განვითარებას ემსახურება. ოთხივე უნარ-ჩვევის ერთდროული განვითარება მიღწეულ ეფექტურ შედეგებთან ერთად გაკვეთილებს სახალისოს ხდის და მოსწავლეს ძალდაუტანებლად ერთგვებასასწავლო პროცესში. ტექსტზე მუშაობის ფაზები და სავარჯიშოთა ტიპოლოგია დღეს არა მარტო კითხვის კომპეტენციის, არამედ ყველა სხვა დანარჩენი ელემენტების განვითარებას ემსახურება. ტექსტის წინარე, ტექსტის პარალელური და ტექსტის შემდგომი დავალებების შესრულებისას მოსწავლეს უწევს არა მარტო კითხვის უნარ-ჩვევაზე ვარჯიში, არამედ ისეთი დავალებების შესრულებაც, როგორებიცაა: წაკითხულის ანალიზი, ტექსტის სიუჟეტის გადაკეთება ან ტექსტის გაგრძელება, ნაწარმოების მთავარი პერსონაჟის პერსპექტივიდან გამოსვლა, დღიურების ჩანაწერების კეთება, წერილის და/ან დიალოგის შედგენა და, ამასთანავე, სხვადასხვა პროექტის განხორციელება – ისეთებისა, როგორიცაა სცენების გათამაშება, პიესების წერა, ინფორმაციის წყაროების მოძიება და სხვა. (შდრ. შავერდაშვილი 2013/3, 25)

4.1 ენის სისტემის ასპექტების სწავლება

ენის სისტემის ასპექტები, ანუ ენობრივი საშუალებები ენის შემსწავლელს „ამზადებს“ იმისათვის, რომ მან უცხოურ ენაზე შეძლოს ლაპარაკი და წერა, ან გაიგოს წაკითხული და მოსმენილი. მხოლოდ გარკვეული სიტყვების (ლექსიკა) და გრამატიკული წესების შესწავლის, ნასწავლი

სიტყვებისა და წინადადებების სწორად წარმოთქმის (ფონეტიკა) და სწორად წერის (მართლწერა) შედეგად შეუძლია მოსწავლეს უცხოურ ენაზე კომუნიკაცია. მხოლოდ მიღებული ლექსიკური, გრამატიკული, ორთოეპიული და ორთოგრაფიული უნარების განვითარების შედეგად მოსწავლეს შესაბამისი საკომუნიკაციო უნარ-ჩვევები უყალიბდება.

4.1.1 გრამატიკის სწავლება თანამედროვე უცხოური ენის გაკვეთილზე

გრამატიკის სწავლება უცხოური ენების მეთოდისა და დიდაქტიკის მნიშვნელოვანი შემადგენელი ნაწილია და მისი მიდგომები და ხერხები გაკვეთილზე მეთოდების განვითარებასთან ერთად მუდმივ ცვლილებაშია. გრამატიკის სწავლება უცხოური ენის გაკვეთილზე მუდმივი განხილვის საგანია. ის არ არის ჰიტი ან მოდური თემა, მაგრამ უცხოური ენის მასწავლებელთა ყოველდღიურობაში მუდამ აქტუალურია. (შდრ. Funk 2009, 7)

გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდში (მე-18-მე-19 სკ.) გრამატიკა სასწავლო პროცესის „ღერძს“ წარმოადგენდა და ყველა აქტივობა, ტექსტი თუ სავარჯიშო ამ „ღერძის გარშემო ტრიალებდა.“ გრამატიკული წესების პრეზენტაცია, მათი დასწავლა და გრამატიკულად სწორი წინადადებების აგება უცხოური ენის გაკვეთილის ძირითად შემადგენელ ნაწილს წარმოადგენდა.

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდისაგან განსხვავებით *პირდაპირი მეთოდი* (მე-20 სკ. დასაწყისი) არ იყო გრამატიკულ წესებზე ორიენტირებული, რის გამოც გრამატიკამ გაკვეთილზე ცენტრალური როლი ნაწილობრივ დაკარგა.

მიუხედავად იმისა, რომ *აუდიოვიზუალურ და აუდიოლინგვალურ მეთოდებში* (მე-20 სკ. 30-50 წწ.) გრამატიკა არ იყო სასწავლო პროცესის ცენტრალური ელემენტი, სასწავლო მასალის პროგრესის დროს მაინც გადამწყვეტი როლი ეკისრებოდა და სინთეზურად შედგენილ დიალოგებსა თუ სავარჯიშოებში დაფარულად წარმოდგებოდა.

კომუნიკაციურ დიდაქტიკაში (მე-20 სკ. 70-80-იანი წწ. დღემდე) გრამატიკა არ არის სასწავლო პროცესის „ღერძი“ და განიხილება მიზნის (ენის შემსწავლელში კომუნიკაციური კომპეტენციის განვითარება) მიღწევის ისეთივე საშუალებად, როგორცაა ახალი სიტყვების ათვისება, საწარმოთქმო უნარების განვითარება და ა.შ.¹

¹ დაწვრილებით უცხოური ენების სწავლების მეთოდების შესახებ იხილეთ თავი 3.

უცხოური ენის სწავლების მეთოდებში გრამატიკის როლის მოკლე მიმოხილვითაც ცხადია, რომ გრამატიკის როლი და სწავლების პრინციპები იცვლებოდა კაცობრიობის ისტორიაში ჩატარებული პირველი გაკვეთილიდან დღემდე და გრამატიკის როლი თანამედროვე უცხოური ენის გაკვეთილზე პრინციპულად განსხვავდება ტრადიციული გრამატიკის სწავლებისაგან.

ლინგვისტიკაში გრამატიკა, როგორც ენათმეცნიერების ნაწილი ნებისმიერი მოცემული ბუნებრივი ენის აგებულებას სწავლობს (**ლინგვისტური გრამატიკა**), უცხოური ენის გაკვეთილის გრამატიკის ქვეშ კი ის გრამატიკული მასალა მოიაზრება, რომელიც მოსწავლემ უნდა შეისწავლოს იმისათვის, რომ წინადადებები სწორად ააგოს, ისინი გაიგოს და მათი ერთმანეთთან დაკავშირება შეძლოს (**პედაგოგიური გრამატიკა**). თუ ლინგვისტიკის ამოცანას გრამატიკის განხილვა მისი ყველა შემადგენელი ელემენტის მიმართულებით განიხილავს, პედაგოგიურ გრამატიკაში ის მოვლენებია საინტერესო, რომელთა დახმარებითაც მოსწავლე, მაგალითად, ამა თუ იმ თემასთან დაკავშირებული ტექსტის გასაგებად თუ ამ ტექსტზე სასაუბროდ სჭირდება.

ლინგვისტურ და პედაგოგიურ გრამატიკას, რომელსაც ხშირად სასწავლო გრამატიკას ან დიდაქტიკურ გრამატიკასაც უწოდებენ, შორის განსხვავება წარმოდგენილია ქვემოთ მოცემულ ცხრილში.

ლინგვისტური გრამატიკა	პედაგოგიური გრამატიკა
განიხილავს აბსოლუტურად ყველა ელემენტს (განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია წესების გამონაკლისი შემთხვევები)	ელემენტებს განიხილავს შერჩევითობის პრინციპით
აბსტრაქტულობა (გრამატიკული მოვლენების მხოლოდ აღწერა/წარმოდგენა)	კონკრეტულობა/თვალსაჩინოება (ნიმუშების წარმოდგენა თვალსაჩინოების დახმარებით)
მოკლე აღწერა (ყველა მოვლენის მოკლედ და „მშრალად“ წარმოდგენა)	დაწვრილებით (მნიშვნელოვნად საცნობი ელემენტების სხვადასხვა მაგალითში წარმოდგენა)
არანაირი ფსიქოლოგიური მონაცემების გათვალისწინება	სწავლისას ფსიქოლოგიური საფუძვლების კატეგორიების გათვალისწინება (გაგება, დამახსოვრება, გამოყენება და სხვ.)

ჰელბიგი (1981) გრამატიკას სამი სხვადასხვა მიმართულებით განმარტავს:

- გრამატიკა A აღნიშნავს ენის წესთა სისტემას მისი ლინგვისტური აღწერის გარეშე;
- გრამატიკა B წარმოადგენს ენის წესთა სისტემას მისი მეცნიერულ-ლინგვისტური აღწერილობის მიხედვით;
- გრამატიკა C აღწერილია როგორც კონკრეტული სუბიექტის გრამატიკული სისტემა, რომელიც მას ენის შესწავლის დროს ჩამოუყალიბდა, და რომლის საფუძველზეც ის კონკრეტულ ენას ფლობს. (შდრ. Helbig 1981, 49)

გრამატიკა B ორ ნაწილად იყოფა: ლინგვისტური გრამატიკა B₁ და პედაგოგიური, ანუ დიდაქტიკური გრამატიკა B₂.

ლინგვისტურ გრამატიკაში (B₁) იგულისხმება გრამატიკის A შეძლებისდაგვარად სრული და ექსპლიციტური ლინგვისტური ასახვა;

დიდაქტიკური გრამატიკა (B₂) წარმოადგენს ლინგვისტური გრამატიკის (B₁) მეთოდურ-დიდაქტიკურ ადაპტირებას სასწავლო მიზნებისათვის. (შდრ. Helbig 1981, 56-57)

გრამატიკაზე ორიენტირებული მეთოდებით სწავლებისას უპირატესობა ენიჭებოდა ლინგვისტურ გრამატიკას, რომლის მიხედვით გრამატიკის ლინგვისტური აღწერითი მოდელების საშუალებით ხდებოდა გრამატიკის სწავლება. (შდრ. Funk 2009, 7)

თანამედროვე უცხოური ენის გაკვეთილისათვის კი რელევანტურია გრამატიკის დიდაქტიკური გაგება. დიდაქტიკური გრამატიკის მნიშვნელოვანი კრიტერიუმებია ენობრივი ფორმების გამოყენების სიხშირე, სირთულის დონე და მათი კომუნიკაციური მნიშვნელობა (შდრ. Götze 1993, 6).

დიდაქტიკური გრამატიკის მიხედვით შესაძლებელია:

- ენის შემსწავლელთა ცოდნისა და საჭიროებების გათვალისწინებით გრამატიკული წესების შერჩევა და აღწერა;
- უცხოურ ენაზე კითხვის, წერის, მოსმენისა და ლაპარაკის დროს მოსწავლის დახმარება;
- ენობრივი სისტემისა თუ წესის იმ ნაწილის შერჩევა და აღწერა, რომელიც კონკრეტული სასწავლო მიზნისთვის არის საჭირო;
- გრამატიკული წესებისა და სტრუქტურების ვიზუალიზირება, რათა ენის შემსწავლელმა მათი ადვილად აღქმა შეძლოს (შდრ. Funk/Koenig 1991, 13).

ტრადიციული უცხოური ენის გაკვეთილის მიხედვით **გრამატიკული კომპეტენციის** განვითარება გრამატიკული წესების დასწავლითა და წინადადებებში მათი გამოყენებით ხდებოდა. გრამატიკული კომპეტენცია დღეს ნიშნავს, უპირველეს ყოვლისა, იმას, რომ ენის შემსწავლელს შეუძლია ტექსტში გრამატიკული სტრუქტურების ამოცნობა, მათთვის მნიშვნელობის მინიჭება და მათი გამოყენებით საკუთარი აზრის შესასწავლ ენაზე ჩამოყალიბება. (შდრ. Funk 2009, 7)

თანამედროვე უცხოური ენის გაკვეთილზე გრამატიკის სწავლების ძირითად მიზანს წარმოადგენს ენის შემსწავლელთა მიერ ენობრივი ფორმების ინტენციისა და სიტუაციის შესაბამისი გამოყენება. (შდრ. Götze 1993, 4)

როგორც წესი, უცხოური ენის გაკვეთილზე **გრამატიკულ პროგრესიას** სახელმძღვანელო განსაზღვრავს, მაგრამ საინტერესოა, რას უნდა ემყარებოდეს გრამატიკული წესებისა და სტრუქტურების თანმიმდევრობა უცხოური ენის გაკვეთილზე.

ფუნკისა და კიონიგის (1991) მიხედვით გამოიყოფა გრამატიკული პროგრესიის სამი ძირითადი კრიტერიუმი:

- ◇ *ენობრივი სისტემის ასპექტი*: ამ ასპექტში კონკრეტული გრამატიკული კატეგორიის გამოყენების სიხშირე იგულისხმება. მაგალითად, ენის სწავლების ელემენტარულ დონეზე (ერთიანი ევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩოს მიხედვით ენების სწავლების A1.1 დონე) თავდაპირველად ისწავლება სუბიექტი (ქვემდებარე) და შემდეგ ობიექტი (პირდაპირი დამატება), ვინაიდან თითქმის ყველა ზმნა მოითხოვს სუბიექტს და ენაში სუბიექტის გამოყენების სიხშირეც ობიექტთან შედარებით მაღალია;
- ◇ *დიდაქტიკური ასპექტი*: მაგალითად, რომელი გრამატიკული კატეგორია არის ენის შემსწავლელისთვის შედარებით რთული, და რომელი უფრო მარტივად გასაგები (სუბიექტისა და ობიექტის მაგალითზე, სუბიექტი უფრო მარტივად გასაგებია, ვიდრე ობიექტი);
- ◇ *პრაგმატული ასპექტი*: მაგალითად, რომელი გრამატიკული კატეგორია უფრო სჭირდება ენის შემსწავლელს ენობრივი ქმედებისათვის. უცხოურ ენაზე პირველი წინადადების აგებისა და საკუთარი აზრის ფორმულირებისათვის მოსწავლეს სჭირდება, მაგალითად, ზმნა „ყოფნა“ პირველ პირში და არა ამ ზმნის ყველა ფორმა და ა.შ.

(შდრ. Funk/Koenig 1991, 62)

გრამატიკული პროგრესიის ჩამოთვლილი კრიტერიუმების გარდა მნიშვნელოვანია ასევე გრამატიკული სტრუქტურების ცალკეულ ერთეულებად დაყოფა, რომლის დროსაც გათვალისწინებული იქნება მოსწავლის წინარე ცოდნა. გრამატიკული სტრუქტურების დაყოფა ენის შემსწავლელს მათ ამოცნობას, გაგებას, გადამუშავებასა და გამოყენებას გაუადვილებს. (შდრ. Studio d 2008, 14)

მასწავლებლისათვის ხშირად არ არის მარტივი კონკრეტული გრამატიკული თემის მოსწავლისათვის გასაგებად წარდგენა და მარტივად ახსნა, ამიტომ **გრამატიკული სტრუქტურებისა** და აბსტრაქტული შინაარსების უკეთ აღსაქმელად და დასამახსოვრებლად საჭიროა მათი ვიზუალური იმპულსებით აღნიშვნა.

კონკრეტული გრამატიკული სტრუქტურის ცხრილებით, კონკრეტული და აბსტრაქტული სიმბოლოებით, ფერადი აღნიშვნებით, ნახატებითა და გრაფიკული ნიშნებით აღნიშვნა მოსწავლეზეა ორიენტირებული და მას გრამატიკული წესის გაგებასა და დამახსოვრებაში ეხმარება, თუმცა, მნიშვნელოვანია, რომ ნებისმიერი ვიზუალური იმპულსი გონივრულად და ადეკვატურად იქნას გამოყენებული.

გრამატიკული წესის სიტყვისა და წინადადების დონეზე მარკირების ერთ-ერთი საშუალებაა გრაფიკული სიმბოლოებით მათი აღნიშვნა. მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლისათვის ესა თუ ის გრაფიკული სიმბოლო, როგორც გეომეტრიული ფიგურა, ნაცნობი უნდა იყოს. ახალი აბსტრაქტული სიმბოლოების გამოგონება ნაკლები შედეგის მომტანი იქნება. უმჯობესია არჩევანი მხოლოდ 2 ან 3 ფიგურაზე (მაგ. წრე და მართხკუთხედი) გაკეთდეს, რომელთა გამოყენებაც სინტაქსური ერთეულების ახსნის დროს რეგულარულად მოხდება. (შდრ. Funk/Koenig 1991, 83)

კონკრეტული სიმბოლოების აბსტრაქტულ გრამატიკულ წესებთან დაკავშირება დიდ დახმარებას გაუწევს ენის შემსწავლელს აბსტრაქტული ინფორმაციის დამახსოვრებასა და გახსენებაში. აღნიშნული კავშირით ხდება ტვინში მეხსიერების გააქტიურება, თუმცა მნიშვნელოვანია, რომ ამ ფუნქციას მხოლოდ ნათელი და ერთმნიშვნელოვანი ვიზუალური სიმბოლოები ასრულებს. (შდრ. Funk/Koenig 1991, 89)

გრამატიკაზე მუშაობა უცხოური ენის გაკვეთილზე სხვადასხვა სახით ხდება. რიგ შემთხვევებში ეს სამუშაო საკმაოდ დიდხანს გრძელდება, რადგან მოსწავლეებს გრამატიკული წესი მზა სახით მიეწოდება და მისი დაკონკრეტება და ახსნა შემდეგ მაგალითების საშუალებით ხდება. გრამატიკული წესის გაგების მომენტში ენის შემსწავლელს პასიური როლი უკავია, გაკვეთილი მასწავლებელზეა ორიენტირებული და ადვილად

იღებს ფრონტალური გაკვეთილის სახეს. გრამატიკული წესის გაგება მოსწავლისათვის რთული და მოსაწყენი პროცესია და მოსწავლის დემოტივაციას იწვევს. ამგვარი მიდგომა გრამატიკაზე მუშაობის ტრადიციული მეთოდია და ცნობილია, როგორც გრამატიკული კანონზომიერებების შემუშავების დედუქციური ხერხი. აღნიშნული მეთოდის მიხედვით, ენის შემსწავლელი თავდაპირველად აბსტრაქტულ გრამატიკულ კანონზომიერებას ეცნობა და მის საფუძველზე კონკრეტულ მაგალითებზე მუშაობს (მიმართება: აბსტრაქტულიდან კონკრეტულისკენ).

დედუქციური მეთოდისაგან განსხვავებით გრამატიკულ წესებზე მუშაობის ინდუქციური მეთოდი ენის შემსწავლელს საშუალებას აძლევს, თავად დაინახოს გრამატიკული კანონზომიერება კონკრეტული მაგალითების დახმარებით და თავად ჩამოაყალიბოს გრამატიკული წესი (მიმართება: კონკრეტულიდან აბსტრაქტულისკენ).

თანამედროვე უცხოური ენის გაკვეთილზე უპირატესობა ენიჭება გრამატიკაზე მუშაობის ინდუქციურ მეთოდს, რომელიც აღმოჩენითი სწავლის პრინციპებს ეყრდნობა (Storch 1999, 182).

ინდუქციური მეთოდის თანახმად მოსწავლეს გრამატიკული წესი მზა სახით არ მიეწოდება. მოსწავლემ უნდა იაქტიუროს და მაგალითების საშუალებით თავად მიაგნოს გრამატიკულ კანონზომიერებას და თავადვე ჩამოაყალიბოს გრამატიკული წესი.

გრამატიკულ წესებზე მუშაობას აადვილებს და მოსწავლეზე ორიენტირებულს ხდის ეგრეთ წოდებული S-O-S-მოდელი (შეგროვება-დაჯგუფება-სისტემატიზაცია), რაც ითვალისწინებს

- ფორმალური მსგავსებების საფუძველზე ტექსტში მოცემული მაგალითების შეგროვებას;
- ენობრივი ფორმების დაჯგუფებას;
- დაკვირვებების სისტემატიზაციას და გრამატიკული წესის აღმოჩენას. (Funk/Koenig1991, 124)

აღნიშნული მოდელით მუშაობის დროს ენის შემსწავლელები დამოუკიდებლად იღებენ გადაწყვეტილებებს ენობრივი კანონზომიერებების შესახებ. მასწავლებელი ამ პროცესში ნაკლებად აქტიურია. ის აკვირდება მუშაობის პროცესს და ეხმარება მოსწავლეებს საჭიროების შემთხვევაში. ამგვარი მიდგომით ხდება ენის შემსწავლელში ბუნებრივი კოგნიტიური პროცესის ხელშეწყობა და გრამატიკული კანონზომიერებების გაცნობიერება. ამგვარი მიდგომა გრამატიკის აღმოჩენითი სწავლის სახელწოდებითაა ცნობილი.

თანამედროვე უცხოური ენის გაკვეთილზე აუცილებელია, რომ ენის შემსწავლელებს მათთვის საინტერესო თემები და შინაარსები მიეწოდოს და **გრამატიკა** და **ტექსტი** ერთმანეთთან ლოგიკურად იყვნენ დაკავშირებული, რადგან გრამატიკაზე მუშაობა საინტერესო შინაარსის გარეშე არ არის ეფექტური. მნიშვნელოვანია ის, რომ ესა თუ ის კონკრეტული თემა რომელიმე გრამატიკულ მოვლენას კი არ უნდა ეძღვნებოდეს, არამედ რომელიმე თემის შესახებ შინაარსის გადმოცემას უნდა ემსახურებოდეს და ენის შესწავლის პროცესში გრამატიკას მხოლოდ დამხმარე საშუალების როლი უკავია და მისი სტრუქტურების პრაგმატულად მნიშვნელოვან და შინაარსობრივად საინტერესო თემებთან დაკავშირება შედეგის მიღწევის აუცილებელ პირობას წარმოადგენს.

კონკრეტულ გრამატიკულ ფენომენზე მუშაობის დროს თავდაპირველად ენის შემსწავლელისთვის საინტერესო შინაარსების დამუშავება ხდება. ამიტომ მოსწავლეს თემატურად მრავალფეროვანი და ამავედროულად გასაგები ტექსტები უნდა მიეწოდოს (Funk 2010, 946).

საინტერესო ტექსტის დამუშავების დროს ხდება დროებითი კონცენტრაცია ენობრივ სტრუქტურებზე სიტყვის, წინადადების და ტექსტის დონეზე. გრამატიკული ფენომენის თემატიზირება ხდება შინაარსზე ორიენტირებული დავალების ფარგლებში. ამგვარი მიდგომით გაკვეთილის დასაწყისსა და ბოლოში თემატურად საინტერესო და შინაარსზე ორიენტირებული დავალებები მიეწოდება ენის შემსწავლელს და მათ შორის ენის შემსწავლელთა საჭიროებებიდან გამომდინარე ჩართულია შემეცნების ფაზა. გრამატიკული ფენომენის თემატიზირება მაშინ ხდება, როცა კონკრეტული გრამატიკული სტრუქტურის გამოყენება შინაარსით არის დატვირთული და კონკრეტული შინაარსის გადმოცემას ემსახურება. (Funk 2010, 947)

ტრადიციული გრამატიკული სავარჯიშოების (*ჩასასმელი სავარჯიშოები, დასასრულებელი სავარჯიშოები, ტრანსფორმაციის სავარჯიშოები* და ა.შ.) მიზანი ენის სისტემის ასპექტებზე ვარჯიშია და მათზე მუშაობის დროს არ ხდება ენობრივი ქმედება. აღნიშნული სავარჯიშოებისაგან განსხვავებით თანამედროვე უცხო ენის გაკვეთილზე დიდ ადგილს იკავებს **ქმედებაზე ორიენტირებული გრამატიკული დავალებები**. მათი მიზანია, რომ ენის შემსწავლელი კონკრეტულ, უცხოენოვან ყოფით სიტუაციაში ადეკვატური ენობრივი ქმედებისთვის მოამზადდეს.

ფორმაზე ორიენტირება და გრამატიკული კანონზომიერების გაგება არ ნიშნავს მათ სამეცყველო ენაში თავისუფალ გამოყენებას. უცხოურ ენაზე თავისუფლად ლაპარაკის დროს ხდება დამახსოვრებული მზა კო-

რექტული ფრაზების რეპროდუცირება. უცხოურ ენაზე ლაპარაკის დროს ენის შემსწავლელს გრამატიკული ფორმების შერჩევისა და წინადადებების გრამატიკული წესების მიხედვით აგების დრო არ აქვს. ამიტომ უცხოური ენის გაკვეთილზე გრამატიკული ფორმების ავტომატიზირება უნდა მოხდეს (დრ. List 2002, 128).

დღეს გაკვეთილზე უნდა გამოიყენებოდეს გრამატიკული დავალებები, რომლებიც

- ◇ არის ინტერაქტიული;
- ◇ შეიცავს თამაშის ელემენტებს;
- ◇ ავარჯიშებს პარალელურად რამდენიმე უნარ-ჩვევას;
- ◇ არის შინაარსობრივად საინტერესო;
- ◇ არის პერსონალური, ენის შემსწავლელი ენობრივ ქმედებას თავისი პერსპექტივიდან ახორციელებს;
- ◇ არის რეალურ, ყოფით სიტუაციაზე ორიენტირებული;
- ◇ დახმარების სახით შეიცავს მზა ფრაზებს, გამოთქმებს, მაგალითებს;
- ◇ იძლევა დამოუკიდებლად გადამოწმების საშუალებას;
- ◇ არის კრეატიული.

4.1.2 ლექსიკაზე მუშაობა

უცხოური ენის სწავლებისას დღეს ლექსიკური ერთეულების ათვისება არ ხდება იზოლირებულად. ის კითხვის, მოსმენის, ლაპარაკისა და წერის უნარ-ჩვევის განვითარებასა და ენის სისტემის სხვა ასპექტებზე (გრამატიკა, ფონეტიკა, მართლწერა) მუშაობასთან ერთად მიმდინარეობს. (შდრ. Stork, 2010, 104)

ლექსიკის ათვისება სასწავლო პროცესში ხდება ზოგჯერ თავისთავად, ანუ წინასწარი გაზრახვის გარეშე, ან წინასწარი დაგეგმვის სახით. ამდენად, დიდაქტიკაში განასხვავებენ ლექსიკის განზრახულად დასწავლის და/ან ლექსიკის უნებლიე ათვისებას სასწავლო პროცესის მართვის ან მართვის გარეშე.

ლექსიკის უნებლიედ ათვისებისას ენის შემსწავლელი ორიენტირებულია ენის გამოყენებაზე, რომლის დროსაც ხდება გარკვეული ლექსიკური ერთეულების უნებლიე ათვისება. ლექსიკის უნებლიე ათვისებას ადგილი აქვს, მაგალითად, სხვადასხვა სახის საუბარში მონაწილეობისას, წიგნის ან გაზეთის კითხვისას, რაიმე აუდიო-ჩანაწერის ან აუდიო-პოდკასტის მოსმენისას, ფილმის ან ვიდეოპოდკასტის ყურებისას, პრობლე-

მის გადაჭრაზე ორიენტირებული ჯგუფურ აქტივობებში მონაწილეობისას და სხვა.

როგორც წესი, უნებლიე გზით არ ხდება დიდი ოდენობით ახალი ლექსიკური ერთეულების ათვისება, განსხვავებით შინაარსზე ორიენტირებული კითხვისას გაკვეთილზე, როდესაც ხდება გარკვეული ლექსიკური ერთეულების წინასწარი მიწოდება, რათა ენის შემსწავლელებმა თავად შეძლონ სხვა ლექსიკური ერთეულების კონტექსტში განმარტება და ტექსტის მარტივად გაგება. (შდრ. Stork 2010, 105)

მოსწავლის მიერ ახალი ლექსიკის ათვისების მართულ პროცესს „სიტყვების სწავლა“-ს უწოდებენ. მის საჭიროებას განსაზღვრავს ორი ძირითადი არგუმენტი: გაკვეთილისათვის განკუთვნილი დრო არ არის საკმარისი იმისათვის, რომ მოხდეს ახალი ლექსიკური ერთეულების საფუძვლიანი დასწავლა, და მეორე, ენის შემსწავლელებს უნდა მიეცეთ საშუალება, სიტყვების სწავლების პროცესშიც იყვნენ ავტონომიურები, მათსადამე, თავად განსაზღვრონ და აირჩიონ სიტყვების დასწავლის ის სტრატეგია ან სტრატეგიები, რომელიც მათთვის უფრო კომფორტული იქნება, რათა დამოუკიდებლად მართონ ეს პროცესი. მასწავლებლის მნიშვნელოვანი ფუნქცია კი ამ კუთხით მდგომარეობს აგრეთვე იმაში, რომ ენის შემსწავლელებს ინფორმაცია მიაწოდოს სიტყვების სწავლების სხვადასხვა სტრატეგიის შესახებ. (შდრ. Stork 2010, 106)

ბონის (1999) მიხედვით, ენების დიდაქტიკაში განასხვავებენ

- ◇ **საკომუნიკაციო ლექსიკას**, ანუ აქტიურ/პროდუქტიულ ლექსიკას, რომელშიც სიტყვათა ის მარაგი მოიაზრება, რომლის გამოყენებაც შეგვიძლია ლაპარაკისას თუ წერისას;
- ◇ **პასიურ/რეცეპტულ ლექსიკას**, რომელიც გულისხმობს იმ სიტყვათა მარაგს, რომლის შინაარსიც მისი მოსმენისა თუ წაკითხვისას გვესმის;
- ◇ **პოტენციურ ლექსიკას**, რომელსაც ის სიტყვები მიეკუთვნება, რომელთა მნიშვნელობის გაგებაც ენის შემსწავლელებს უკვე შეძენილი ცოდნის საფუძველზე შეუძლიათ. მაგალითად, ნაწარმოები და რთული სიტყვები, რომელთა შემადგენელი რომელიმე ნაწილი ან ნაწილები ენის შემსწავლელისთვის ცნობილია და ამ ცოდნაზე დაყრდნობით ხვდება ახალი სიტყვის მნიშვნელობას (მაგ. ზმნიდან „გათბობა“ / „to heat“ ინგლისური ენის შემსწავლელი დამოუკიდებლად ხვდება სიტყვა „გამათბობელის“/“heater“-ის მნიშვნელობას). პოტენციური ლექსიკა არ წარმოადგენს ცოდნას, რომელიც ენის შემსწავლელს რეალურად გააჩნია. სიტყვა „პოტენციური“ მიგვა-

ნიშნებს ენის შემსწავლელის პოტენციალზე/შესაძლებლობაზე, ნაცნობ ელემენტებზე დაყრდნობით თავად მივიდეს ახალი სიტყვის მნიშვნელობამდე.

ცხადია, ენის შემსწავლელის პასიური ლექსიკური ერთეულების რიცხვი უფრო მეტია, ვიდრე აქტიური ლექსიკა.

უცხო სიტყვათა ლექსიკონებში სიტყვები მოწოდებულია მათი ძირითადი მნიშვნელობებით, ანუ, ისე, რომ ისინი მეტ-ნაკლებად ყველა კულტურის წარმომადგენელისათვის მისაღები და გასაგებია (**სიტყვის დენოტაციური/ძირითადი მნიშვნელობა**). ასე, მაგალითად, ბინა გულისხმობს გადახურულ ფართს, სადაც ადამიანი/ადამიანები ცხოვრობენ. თუმცა ცალკეულ სიტყვებს, ძირითადი მნიშვნელობის მიღმა, ხშირად დამატებითი (**კონოტაციური**) მნიშვნელობაც/მნიშვნელობებიც გააჩნიათ, რაც კულტურებს შორის არსებული განსხვავებებითაა განპირობებული. ეს გულისხმობს იმას, რომ სხვადასხვა სიტყვის აღქმისას სხვადასხვა კულტურის წარმომადგენელ ადამიანს განსხვავებული ასოციაციები უჩნდება მოცემული სიტყვის ირგვლივ. ასე, მაგალითად, სიტყვა „ბინა“ ზოგ კულტურაში აუცილებლად აიენის არსებობასაც უნდა გულისხმობდეს, მაშინ როცა სხვა კულტურის წარმომადგენელი ბინაში, უპირველეს ყოვლისა, მხოლოდ პატარა სამზარეულოსა და ერთ ოთახს მოიაზრებს. (შდრ. Bohn 2000, 11)

უცხოური ენის გაკვეთილზე მასწავლებელი დიდ ყურადღებას უნდა უთმობდეს სხვადასხვა სიტყვის მნიშვნელობების მიწოდებისას მოსწავლის მშობლიურსა და სამიზნე ენებში მათი კულტურული განსხვავებებისა და მსგავსებების მიხედვით. წინააღმდეგ შემთხვევაში, შესაძლოა, სამიზნე კულტურის წარმომადგენლებთან კომუნიკაციამ გაუგებრობები და უხერხული სიტუაციები გამოიწვიოს (მაგალითად, გერმანელი, რომელიც უთანხმდება ქართველს დილით შეხვედრაზე, დილაში 7-8 საათამდე პერიოდს გულისხმობს, მაშინ როცა ქართველისთვის დილა 9-10 საათიდან იწყება).

ლექსიკაზე მუშაობა ენის შემსწავლელებთან არ გულისხმობს მხოლოდ ცალკეული სიტყვების მიწოდებასა და დასწავლას, ანუ ცოდნის შეძენას. ლექსიკის ათვისებაზე საკმაოდ დიდხანს ვარჯიშია საჭირო და მასწავლებელი მას გაკვეთილზე შესაბამის დროს უნდა უთმობდეს.

ლექსიკაზე მუშაობა გაკვეთილზე უნდა ემსახურებოდეს შემდეგ ძირითად მიზნებს:

- ◇ ენის შემსწავლელს შეუძლია უცხოურ ენაზე სიტყვების გაგება;
- ◇ ენის შემსწავლელს შეუძლია სიტყვების სწორად წარმოთქმა და მათი ორთოგრაფიულად სწორად წერა;
- ◇ ენის შემსწავლელს შეუძლია სიტყვის მნიშვნელობების ერთმანეთისგან გამიჯვნა;

- ◇ ენის შემსწავლელს შეუძლია სიტყვების მორფოლოგიურად და სინტაქსურად სწორად გამოყენება;
- ◇ ენის შემსწავლელს შეუძლია სიტყვების შესაბამის სიტუაციურ კონტექსტში ადეკვატურად გამოყენება.

დოიე გამოყოფს **ლექსიკაზე მუშაობის სამ ძირითად ფაზას:**

1. ლექსიკის მიწოდება/ახალი სიტყვების შეტანა ტექსტამდელ ფაზაში;
 2. ლექსიკაზე ვარჯიში ტექსტის პარალელურად მიმდინარე ფაზაში;
 3. ლექსიკის ინტეგრირება ტექსტის შემდგომ ფაზაში.
- (შდრ. Doyé 1975, 33)

ლექსიკის მიწოდება, ანუ **ახალი სიტყვების შეტანა გაკვეთილზე** სხვადასხვა საფეხურებად მიმდინარეობს:

ახალი სიტყვების შეტანა დაწყებით საფეხურზე, უმეტესწილად, ტექსტის შეტანამდე ხდება. გაკვეთილის ამ მონაკვეთს **ტექსტამდელი ფაზა** ეწოდება. ტექსტის მოსმენამდე ან წაკითხვამდე ახალი სიტყვების მიწოდება და მათი განმარტება შესაძლოა, მოხდეს შემდეგი ხერხებით:

- ტექსტში მოცემულ თემაზე მოკლე საუბრით;
 - ძირითად ტექსტში მოცემული თემის მსგავს თემაზე სხვა მოკლე და მარტივი ტექსტის მიწოდებით;
 - ასოციოგრამის/ასოციაციური რუკის დახმარებით;
 - თემატური სიტყვების მოკლე სიის დახმარებით;
 - სიტყვების სამიზნე ენაზე ახსნით (განსაკუთრებით B₂-C₂ საფეხურებზე);
 - სურათების ან მოკლე ვიდეოს წარდგენით;
 - მუსიკის ან სიმღერის შეტანით იმავე თემაზე
- და ა.შ.

ჩამოთვლილი სტრატეგიებიდან მნიშვნელოვანია ის, რომ მასწავლებელმა ყურადღება გაამახვილოს ახალ ლექსიკასა და კონკრეტულად იმ სიტყვებზე, რომლებსაც ტექსტის გაგებისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭებათ, და რომელთა მნიშვნელობებსაც მოსწავლეები თავად ვერ დაადგენენ მათი წარმოშობითა თუ ტექსტის კონტექსტიდან. (Bohn 2000, 48-49)

შემდეგ საფეხურზე ხდება ახალი ლექსიკური ერთეულების **პრეზენტაცია**, რომელიც ძირითადად, **ტექსტის პარალელურად** მიმდინარეობს. სიტყვების წარდგენა და მათი სემანტიზაცია სხვადასხვა მეთოდის (გრა-

მატიკულ-მთარგმნელობითი, აუდიო-ლინგვალური, პირდაპირი მეთოდი, კომუნიკაციური დიდაქტიკისა და ინტერკულტურული სწავლა-სწავლება) დროს სხვადასხვა სახით მიმდინარეობდა.

თუ გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდისას სიტყვების შეტანა და მათი სემანტიზაცია ძირითადი ტექსტის შეტანამდე ხდებოდა და სიტყვების მშობლიურ ენაზე თარგმნა და დაზეპირება ტექსტისაგან დამოუკიდებლად ხდებოდა, დღეს ლექსიკაზე მუშაობა სხვა სტრატეგიებითა და ტექნიკებით მიმდინარეობს და თანამედროვე სახელმძღვანელოებში ლექსიკის პრეზენტაცია, უმეტესწილად,

1. ტექსტთან ინტეგრირებული სახით ხდება, ხოლო მის გაგებას დამატებით ამარტივებს სხვადასხვა თანდართული ფოტო, ნახატი თუ/და სქემა;
2. ტექსტთან ინტეგრირებული სახით მიმდინარეობს ყოველგვარი ნახატებისა და სქემების გარეშე, მაგრამ სხვადასხვა ტიპის სავარჯიშოების დახმარებით, რომლებიც მოსწავლეებს ეხმარება ახალი სიტყვების მნიშვნელობების დადგენასა და ვარჯიშში, რითიც თვითონ ტექსტის გაგებაც იოლდება.

ლექსიკის სხვადასხვა ფორმით პრეზენტაციისას ძირითადი მიზანი ერთია: ენის შემსწავლელს უნდა გაუმარტივდეს წაკითხული ან მოსმენილი ტექსტის შინაარსის გაგების პროცესი. სწორი დიდაქტიკური ნაბიჯების განხორციელებით ეს მიზანი სრულყოფილად მიიღწევა, თუ დიდაქტიზირების პროცესში გათვალისწინებული იქნება სწავლის ფსიქოლოგიური (კონტექსტუალური, ვიზუალური და კოგნიტური) ფაქტორებიც.

შემდეგ საფეხურს წარმოადგენს ახალი სიტყვების მნიშვნელობების ახსნა, ანუ სიტყვების სემანტიზაცია, რომლის ფუნქციაცაა ახალი სიტყვებისა და სტრუქტურების სემანტიკური მნიშვნელობების ეფექტურად მიწოდება ენის შემსწავლელთათვის.

დღეს ახალი ლექსიკური ერთეულების ახსნის ორი ძირითადი გზა გამოიყენება:

- ◇ სიტყვების ახსნა არავერბალური გზით და
- ◇ სიტყვების ახსნა ვერბალური გზით.

სიტყვების არავერბალური გზით ახსნის ძირითადი საშუალებებია:

- პიქტოგრამები;
- საგზაო ნიშნები;
- რიცხვები;
- სხვადასხვა ნიშანი (+ – #);
- ფოტოსურათები და ნახატები მითითებული სიტყვებით;

- ფესტიკულაცია, მიმიკა, პანტომიმური ახსნები;
- ხმოვანი საშუალებები (მაგ.: ზმნა „სტვენის“ ახსნა რეალური სტვენის საშუალებით და სხვ.).

სიტყვების ვერბალური გზით ახსნის ძირითადი ხერხებს მიეკუთვნება:

- სიტყვათა მნიშვნელობების დადგენა კონტექსტიდან გამომდინარე;
- ახალ სიტყვათა სინონიმები, რომელთა მნიშვნელობები შემსწავლელებისთვის უკვე ცნობილია;
- ახალ სიტყვათა ანტონიმები, რომელთა მნიშვნელობები შემსწავლელებისთვის უკვე ცნობილია;
- შედგენილი სიტყვების დაყოფა (თუკი ცალკეული შემადგენელი სიტყვები ან რომელიმე სიტყვის მნიშვნელობა შემსწავლელისთვის ცნობილია);
- ახალ სიტყვებთან ანალოგიების შედგენა (ლოგიკური პარალელების გავლება);
- იერარქიზაცია (ქვეცნებების დაკავშირება საერთო ცნებასთან. მაგ.: ვაშლი, მსხალი და ფორთოხალი: ხილია!
– საერთო თემის დახმარებით ცნებების ჩამოთვლა. მაგ.: ვაშლი და მსხალი ხილია),
– მაგალითების დახმარებით;
- პარაფრაზები;
- ინტერნაციონალიზმების გამოყენება.

მნიშვნელოვანია, რომ ამ ფაზაში მოხდეს იმის ევალუაციაც, თუ რამდენად სწორად გაიგეს ენის შემსწავლელებმა ახალი სიტყვების მნიშვნელობები.

ახლად ახსნილი სიტყვების გაგების შემოწმება/ევალუაცია ხდება:

- ა) არავერბალური გზით
- ნივთების ჩვენებით;
 - ვიზუალიზაციით;
 - მიმიკითა და აქტებით;
 - ხმოვანი სიგნალების გამოცემით.

ბ) სამიზნე ენაზე

- კონტექსტში მიწოდებით;
- სინონიმების გამოკითხვით;
- ანტონიმების გამოკითხვით;
- სიტყვათა ველის შედგენით, დაჯგუფებით;

- შედგენილი სიტყვებით მუშაობით;
- ანალოგიებზე მუშაობით;
- დეფინიციებით;
- პარაფრაზებით;
- მაგალითების გამოყენებით;
- შეკითხვების დასმით.

გ) *ორ ენაზე (მშობლიურ და სამიზნე ენებზე)*

- თარგმანით;
- შეკითხვების დასმით.

ტექსტის გაცნობის შემდგომ ფაზას წარმოადგენს ლექსიკაზე ვარჯიში. ამ ფაზაში ხდება წინა ფაზებში (ლექსიკის პრეზენტაცია და სემანტიზაცია) ნასწავლი ლექსიკური ერთეულების განმტკიცება, მათი დიფერენცირება და საკომუნიკაციო მიზნებისათვის გამოყენება. ახალ ლექსიკაზე სავარჯიშოდ ამ ფაზაში გამოიყენება სხვადასხვა სავარჯიშო და დავალება, და კერძოდ,

- კონტექსტში სიტყვების ამოცნობისა და სიტყვების გაგების;
- სიტყვების ერთმანეთთან შედარებისა და განსხვავების;
- სიტყვათა დასაჯგუფებელი და მადიფერენცირებელი.

დადებით შედეგს იძლევა ამავე ფაზაში სხვადასხვა სასწავლო თამაშების გამოყენება, როგორებიცაა, დომინო, ბინგო, კროსვორდები, პანტომიმური თამაშები, „ჩემოდნის ჩაბარება“ და სხვა. (შდრ. Börner 2000).

ლექსიკის ინტეგრირება რეალურ სიტუაციებში ლექსიკაზე მუშაობის უკანასკნელი ფაზაა და გულისხმობს ახალი ლექსიკური ერთეულების ენის შემსწავლელის საკომუნიკაციო ნუსხაში მოთავსებას, რაც იმას ნიშნავს, რომ ყველა ზემოთ განხილული ფაზების გავლის შედეგად ენის შემსწავლელს უნდა შეეძლოს ახალი სიტყვებით თავისუფალი მანიპულირება და მათი ავთენტურ სიტუაციებში გამოყენება. (შდრ. Stork 2010, 106)

4.1.3 ფონეტიკისა და მართლწერის სწავლება

ლექსიკისა და გრამატიკის ათვისებასთან ერთად მნიშვნელოვანია, ენის შემსწავლელს ჩამოუყალიბდეს სწორი საწარმოთქმო, ანუ ფონეტიკური ჩვევები სამიზნე ენაზე.

ფონეტიკა, (ბერძნ. *phōnētikós*, „ბგერითი“) ენათმეცნიერების დარგია და შეისწავლის ადამიანის სამეტყველო ბგერებს, რომლებიც თავის მხრივ შეისწავლება სამი თვალსაზრისით: ა) საარტიკულაციო-გენეტიკური ბგერების წარმოებით (საარტიკულაციო ფონეტიკა); ბ) აკუსტიკური

პროცესების მიმდინარეობით (აკუსტიკური ფონეტიკა); გ) ალემის პროცესის ნეიროლოგიურ-ფსიქოლოგიური მოვლენების მეშვეობით (აუდიოტიური ფონეტიკა).

(შდრ. Dieling 2000, 11)

ფონეტიკა უცხოური ენის სწავლებასთან ურთიერთკავშირში ხშირად წარმოთქმის სინონიმად გამოიყენება. მაგალითად, ვილაცას ფონეტიკური სირთულეები აქვს ნიშნავს იმას, რომ მას წარმოთქმისას აქვს სირთულეები.

ფონეტიკური სავარჯიშოები წარმოთქმის უნარ-ჩვევის ჩამოყალიბებაზე ორიენტირებული სავარჯიშოებია და ენის შემსწავლელში მოსმენილის სწორად გაგებასა და მის მიერ სამიზნე ენაზე სწორად მეტყველებას ემსახურება. თანამედროვე გაკვეთილზე ფონეტიკური ჩვევების ჩამოყალიბება სამეტყველო უნარ-ჩვევებზე მუშაობასთან ერთად ხორციელდება და ენის სისტემის სხვა ასპექტებთან ერთად ინტეგრირებულად ისწავლება.

საწარმოთქმო ჩვევათა ფორმირება გულისხმობს, აგრეთვე, ინტონაციაზე მუშაობასაც. ინტონაცია ფართო გაგებით ნიშნავს ენობრივი გამონათქვამების პროზოდული თვისებების ერთობლიობას, რომლებიც ცალკეული ბგერების წარმოთქმასთან არ არის დაკავშირებული. ინტონაციაში სამი ასპექტი განიხილება:

- ა) მახვილი მარცვალზე;
- ბ) ტონის მოდულაცია;
- გ) პაუზების განაწილება.

ინტონაცია ვიწრო გაგებით (განსაკუთრებით სლავისტიკაში) გულისხმობს მორფოლოგიურად დეფინირებული დანაწევრებული სეგმენტების (მორფემა, სიტყვები) წარმოთქმის თანმხლებ მოვლენებს. ქართული ენისაგან განსხვავებით, იმ ენების გარკვეულ ნაწილში, რომელთა დამწერლობაც ლათინურ ანბანს ეფუძნება, ბგერა და ასო მუდამ იდენტური არ არის. მაგ. ფინური მართლწერა და წარმოთქმა თითქმის ერთნაირია, მაგრამ გერმანულ ენაში ის შედარებით რთულია, ხოლო ფრანგულ და ინგლისურ ენებში საკმაოდ განსხვავდება ერთმანეთისაგან. ამიტომ საჭიროა, მოსწავლეებს ანბანის სწავლებისას მიეწოდოს შესასწავლი ენის მართლწერისა და ბგერების წარმოთქმის თავისებურებები. სასურველია, ამ თავისებურებებს მოსწავლეები დამოუკიდებლად მიხვდნენ და შეეცადონ შესაბამისი წესების ჩამოყალიბებას. მაგ. გერმანულ ენაში ერთი **a** ასოც არის და ბგერაც, მაგრამ ორი **a** მხოლოდ ბგერაა (გრძელი და მოკლე

ბგერები). ბგერებთან და ასოებთან მიმართებაში ინგლისურ ენაში კიდევ უფრო რთულად არის საქმე და ა.შ. (შდრ. Dieling 2004, 22-27)

გაკვეთილზე ფონეტიკური სავარჯიშოების შესრულება აუცილებელია. ფონეტიკური სავარჯიშოების შესრულება განსაკუთრებით სასურველია, მაგალითად, გაკვეთილის ან მთლიანი თემის დასაწყისში, რაც შემდგომი ფაზებისათვის ერთგვარი „მოთელვაც“ იქნება (მაგ. ენის გასატეხი). ასეთი დასაწყისი მოსწავლეთა მოტივაციასაც შეუწყობს ხელს და ენის აღქმაც უფრო გაიოლდება და დაიხვეწება.

მიზანშეწონილია ასევე კარნახი, რაც ხელს უწყობს როგორც მართლწერის, ასევე ბგერასა და ასოს შორის ურთიერთკავშირის შესახებ ცოდნის განმტკიცებას.

წარმოთქმის სრულყოფაზე მუშაობა ენის სწავლების მთელ მანძილზე უნდა ხდებოდეს, რა თქმა უნდა, სხვადასხვა საფეხურზე სხვადასხვა მიზნის გათვალისწინებით (დაწყებით საფეხურებზე: საწარმოთქმო და სმენითი ჩვევების ფორმირება; ზედა საფეხურებზე: უკვე ჩამოყალიბებული ჩვევების სრულყოფა, მათი კორექცია და დახვეწა). წარმოთქმაზე მუშაობა განსაკუთრებით დადებითი შედეგის მომტანია ლაპარაკის უნარ-ჩვევებზე მუშაობისას.

4.2 სამეტყველო უნარ-ჩვევების სწავლება

ენის დაუფლება ნებისმიერ, თუნდაც ყველაზე დაბალ დონეზეც კი მრავალი არასრული აპექტისგან შედგება (ლექსიკა, გრამატიკული სტრუქტურები, სამეტყველო ინტენციები, გარე – და შიდაენობრივი საშუალებები, სამეტყველო უნარ-ჩვევები: ლაპარაკი, მოსმენა, კითხვა, წერა) და, ამ მხრივ, ერთ კომპლექსურ მთლიანობას წარმოადგენს. აქედან გამომდინარე, რთულია, ზოგადად ადვილად ფორმულირებადი სასწავლო მიზანი «უცხოური ენის დაუფლება» თავისი შემადგენელი და ერთმანეთთან დაკავშირებული ამდენი ელემენტით სრულად მოვიცვათ: რა თქმა უნდა, ეს «იოლად ფორმულირებადი კომპლექსური სასწავლო მიზანი» არ არის მიღწეული, როდესაც ენის შემსწავლელი მხოლოდ გრამატიკულ სტრუქტურებს და/ან ამა თუ იმ ლექსიკურ ერთეულებს კოგნიტიურად თუ პროდუქტიულად ათვისებს; ან როცა ენის შემსწავლელი მხოლოდ ამა თუ იმ კონკრეტულ სამეტყველო აქტივობაში იქნება გავარჯიშებული; ან კიდევ რამდენიმე ან თუნდაც ყველა მოცემული კომპონენტი ერთმანეთისაგან იზოლირებულად იქნება მიწოდებული. ამ მიზნის მიღწევა მხოლოდ მაშინ გახდება შესაძლებელი, თუ ყველა კომპონენტი ინტერესების შესაბამის და სიტუაციურად ადეკვატურ ენობრივ ქცევა-

ში ინტეგრირდება და ამ კომპონენტებს ენის შემსწავლელი მხოლოდ ამ გზით შეისწავლის. (შდრ. Neuner 1998, 13)

4.2.1 მოსმენის უნარ-ჩვევაზე მუშაობა

ენის სრულყოფილად ათვისებისათვის მოსმენის უნარ-ჩვევა ლაპარაკის, კითხვის და წერის უნარ-ჩვევებთან ერთად სასწავლო პროცესის უმნიშვნელოვანესი ელემენტია. უცხოური ენების დიდაქტიკაში მოსმენა გულისხმობს ენის შემსწავლელელებში იმ უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებას, რომელთა მიხედვითაც ისინი მოსმენილი ტექსტის შესასწავლ ენაზე გაგებასა და ამ ტექსტებით მოწოდებული ინფორმაციების ენობრივი და არაენობრივი ქმედებისათვის შემდგომ გამოყენებას შეძლებენ. (შდრ. Adamczak-Krysztowicz 2010, 79)

მოსმენა ლაპარაკთან ერთად წარმოადგენს სამეტყველო აქტივობას და ის პირდაპირი კომუნიკაციისას უცხოენოვანი ინტერაქციის ნაწილია (მაგ.: მეორე ადამიანთან ლაპარაკი და ა.შ.), ხოლო როგორც დამოუკიდებელი აქტივობა, ის არაპირდაპირ კომუნიკაციაში იღებს მონაწილეობას (მაგ.: მედიებთან ურთიერთობისას, როგორებიცაა რადიო, ტელევიზია და სხვ.).

ზეპირი კომუნიკაცია, რომლის შემადგენელი ნაწილიცაა მოსმენა, შესაძლებელია იყოს სპონტანური ან არასპონტანური, ხოლო მოსასმენი სიტუაციები – ავთენტური (უცხო კულტურის რეალურ კონტექსტში წარმოდგენა) ან არაავთენტური (ენის ათვისების პროცესისათვის დიდაქტიკურად მართული ხელოვნურად შექმნილი ტექსტები, რომლის ავტორიც არ არის ენის მატარებელი).

უცხოური ენის გაკვეთილზე დიდი მნიშვნელობა ენიჭება მოსასმენი ტექსტების შერჩევას. სწორად შერჩეული ტექსტი პირდაპირ კავშირშია გაკვეთილის პროცესის საინტერესოდ და ეფექტიანად წარმართვასთან. ტექსტის შერჩევის დროს უპირატესობა ენიჭება ისეთ ტექსტებს, რომლებიც, უპირველეს ყოვლისა, ენის შემსწავლელთა ინტერესებზეა გათვლილი და ზეპირი ენის სტრუქტურას და მის სპეციფიკურობას ითვალისწინებს (მაგ.: ელიფსები, პაუზები ლაპარაკისას, საუბრის შეწყვეტა, გამეორებები, პარაფრაზები, საუბრისათვის დამახასიათებელი დანაწევრება და სხვ.). აუცილებელია, რომ ახალი ტექსტი შეირჩეს მოსწავლეთა ენის ცოდნის შესაბამისად. დასაწყის საფეხურზე დაშვებულია მარტივი, ადაპტირებული და არაავთენტური მასალით მუშაობა, თუმცა ტექსტის ავთენტურობა შესაძლებლობის მიხედვით ყოველთვის სასურველია (მაგ.: მოკლე ავთენტური დიალოგები; ტექსტები მხოლოდ მთავარი ინ-

ფორმაციის გაგებისათვის და ა.შ.); უფრო მაღალ საფეხურებზე საჭიროა მხოლოდ ავთენტური მასალით მუშაობა. (შდრ. შავერდაშვილი 2013/6, 21)

მოსმენის უნარ-ჩვევაზე მუშაობისას გასათვალისწინებელია აგრეთვე ის, თუ რა გვანტიერესებს ამა თუ იმ ტექსტში და რა მიზნით შეგვაქვს ის გაკვეთილზე.

სასწავლო პროცესში, მოსმენის ინტერესებისა და მიზნებიდან გამომდინარე, განასხვავებენ **მოსმენის** სხვადასხვა **სახეს**:

◇ მოსმენილი ტექსტის ძირითადი აზრის გაგება (ტექსტში ძირითადი აზრის, ანუ მოსმენილი ტექსტის *გლობალურად* გაგება).

მოსმენის ეს სახე არ ითვალისწინებს ყველა სიტყვისა და წინადადების გაგებას! მოსწავლეს ერთი მოსმენით შეუძლია ძირითადი აზრის ამოცნობა.

◇ მოსმენილი ტექსტიდან მხოლოდ საინტერესო ინფორმაციის გაგება (*სელექციური* გაგება, ანუ ტექსტში მხოლოდ საჭირო ინფორმაციების ამოცნობა).

მოსმენისას მოსწავლის კონცენტრაცია მიმართულია მხოლოდ მისთვის საინტერესო ინფორმაციის გაგებისკენ, რაშიც მას სასიგნალო სიტყვები ეხმარება! ტექსტის დანარჩენ ნაწილს ის გლობალურად იგებს.

◇ მოსმენილი ტექსტის დეტალურად გაგება (ტექსტის *დეტალური* [სიტყვისა და წინადადების დონეზე] გაგება).

მოსმენისას მოსწავლე ცდილობს, გაიგოს ყველა სიტყვა და წინადადება! ტექსტის ამ მიზნით გაგებაში მოსწავლე ისმენს მას რამდენჯერმე (სასურველია პაუზებით!)

(შდრ. Dahlhaus, 1998, 50-51).

მოსმენის უნარ-ჩვევაზე მუშაობა საკმაოდ რთული პროცესია და როგორც პედაგოგებისაგან, ასევე მოსწავლეებისგან დიდ შრომას მოითხოვს. ეს პროცესი მრავალი კომპონენტისაგან შედგება და ამ კომპონენტების გათვალისწინების გარეშე ენის სრულყოფილად ათვისება ვერ მოხდება.

მოსმენა/გაგების პროცესი ხუთ კომპონენტს მოიცავს: აუდიტურს, სემანტიკურს, სინტაქსურს, პრაგმატულსა და კოგნიტურს.

◇ „აუდიტური“ კომპონენტები აკუსტიკური სიგნალებისა და ცალკეული მორფემების, ფონემების, სიტყვებისა და წინადადებების

(მათი ინტონაციისა და რითმის გათვალისწინებით) აღქმას ემსახურება;

- ◇ სემანტიკური კომპონენტები ლექსემების, სიტყვებისა და სიტყვათშეთანხმებების გაგებას გულისხმობს;
- ◇ სინტაქსური კომპონენტები ტექსტში ცალკეული წინადადებების ერთმანეთთან დაკავშირებას ემსახურება;
- ◇ პრაგმატული კომპონენტები კომუნიკაციურ კონტექსტში წინადადებების ფუნქციების დადგენას, და მაშასადამე, სამეტყველო სიტუაციებისა და სამეტყველო ინტენციების ამოცნობას განსაზღვრავს;
- ◇ კოგნიტური კომპონენტები ტექსტის დამუშავების არსებულ ცოდნასა და განსხვავებული ტექსტის ტიპისა თუ ტექსტში მოცემული სხვადასხვა სინტაქსურ თუ ლექსიკურ განსაკუთრებულობას ითვალისწინებს.

(შდრ. Dahlhaus, 1998, 52).

ჩამოთვლილი კომპონენტების სასწავლო პროცესში „გონივრულად“ შეტანის საფუძველზე მოსწავლე შეძლებს:

- პირდაპირ კომუნიკაციაში მონაწილეობას, რაც ითვალისწინებს ნათქვამის გაგებასა და მასზე შესაბამისად რეაგირებას;
- არაპირდაპირ კომუნიკაციაში მონაწილეობას, რაც გულისხმობს მოხსენებების ან მედიების მოსმენა/გაგებას, მოსმენილი ტექსტიდან ინფორმაციების ამოღებასა და შეფასებას და სხვ.

მოსმენაზე მუშაობისას გამოყენებული **სავარჯიშოთა ტიპოლოგია** მრავალფეროვანია და მათი უმეტესობა შესაძლებელია გამოყენებულ იქნას როგორც ავთენტურ, ასევე არაავთენტურ ტექსტებზე მუშაობისას. აუდიტური, სემანტიკური, სინტაქსური, პრაგმატული და კოგნიტური კომპონენტების მოსმენის პროცესში გათვალისწინებით, მოსმენაზე ორიენტირებული კონკრეტული სავარჯიშოები სხვადასხვა სახისაა:

- ◇ მოსმენის დისკრიმინაციული და სადიფერენციო სავარჯიშოების მიზანია ფონემების, მორფემების, სიტყვების, წინადადებათა ნაწილების, წინადადებას შორის არსებულ განსხვავებებსა და საზღვრების სწორად აღქმა-გაგება (აუდიტური კომპონენტი):

სავარჯიშოს მიზანი	სავარჯიშოს ტიპი
მსგავსი ფონემების ერთმანეთისაგან განსხვავება	ალტერნატიული პასუხი
მორფემების ერთმანეთისაგან გარჩევა/განსხვავება, მორფო-სინტაქსური ფორმების ამოცნობა (მაგ.: სიტყვის დაბოლოებებში)	ალტერნატიული პასუხები; გამოტოვებულ ადგილებში სიტყვების ჩასმა
მორფემებს შორის განსხვავებების სმენით აღქმა/პერცეფუცია (მსგავსი/განსხვავებული); კვლავ ამოცნობა	სავარაუდი პასუხი
ინტონაციების ერთმანეთისგან განსხვავება ან დეფინიცია (თხრობითი, კითხვითი, ბრძანებითი წინადადებების ინტონაცია/აღმავალ-დაღმავალი)	მრავალი პასუხიდან სწორის ამორჩევა; დაჯგუფება
წინადადების ნაწილების ან წინადადების საზღვრების (დასაწყისი და ბოლო) ამოცნობა (ინტერპუნქციის აღნიშვნა)	გამოტოვებულ ადგილებში სიტყვების ჩასმა
სხვადასხვა ფონეტიკური პროცესების ამოცნობა (ასიმილაცია, ელიზია, დიალექტური თავისებურებანი)	სელექციური სავარჯიშოები

◇ *სემანტიკური სავარჯიშოებში ყურადღება გამახვილებულია ტექსტში აზრის მაკონსტრუირებელ ელემენტებზე, მაგ.: პერსონაჟები, დრო, ადგილი, საკვანძო სიტყვები და სხვ. (სემანტიკური კომპონენტი).*

სავარჯიშოს მიზანი	სავარჯიშოს ტიპი
ტექსტში აზრის მაკონსტრუირებელი ელემენტების სმენითი აღქმა (მაგ.: პერსონაჟები, ადგილი, დრო, თემა...)	მრავალი პასუხიდან სწორის ამორჩევა; კითხვა-პასუხი
ტექსტში აზრობრივი ელემენტების განსხვავებების დადგენა (მაგ.: პერსონაჟთა შორის განსხვავებები...);	დაჯგუფება სურათსა და ტექსტს შორის
აზრობრივი ვარიანტების ამოცნობა (სინონიმები)	სავარაუდო პასუხები, სელექციური სავარჯიშო
სიტყვათა ქსელების სმენითი აღქმა და დაჯგუფება (საბაზისო სიტყვის მიწოდება)	სელექციური სავარჯიშო
ძირითადი საკვანძო სიტყვების ამოცნობა და მათი თემატური დაჯგუფება	გამოტოვებულ ადგილებში სიტყვების ჩასმა, სელექციური სავარჯიშო
საკვანძო სიტყვების კონტექსტში ამოცნობა	სელექციური სავარჯიშო
კოლოკაციების ამოცნობა (ზმნა/არსებითი სახელი-დაკავშირება)	გამოტოვებულ ადგილებში სიტყვების ჩასმა

- ◇ ტექსტის სტრუქტურაზე სამუშაოდ (სინტაქსური კომპონენტი) შემუშავებული სავარჯიშოების მიზანია ტექსტში გამოყენებულ წინადადებათა ნაწილების ან წინადადებების საზღვრების დადგენა, ტექსტის დაყოფა/ტექსტის სტრუქტურირება და არგუმენტირება.

სავარჯიშოს მიზანი	სავარჯიშოს ტიპი
წინადადებების ცალკეულ ნაწილთა ამოცნობა; ორი წინადადების მაკავშირებელი ინტერპუნქციების პოვნა	გამოტოვებულ ადგილებში სიტყვების ჩასმა
ქმედებების ან არგუმენტაციის თანმიმდევრობის ამოცნობა (სურათებისა და წინადადებების ერთმანეთთან დაჯგუფება)	დასაჯგუფებელი სავარჯიშოები
საკვანძო წინადადებების გამოყოფა (სუბიექტი/შემასმენელი/ობიექტი)	სელექციური სავარჯიშო
კოლოკაციების ამოცნობა (სახელი/ზმნა-დაკავშირება)	გამოტოვებულ ადგილებში სიტყვების ჩასმა
ტექსტის ნაწილებად დაყოფა (გამყოფი ნიშნების დაწყება, შეწყვეტა, დასასრული...)	სელექციური სავარჯიშო
ტექსტის აგებისა და არგუმენტაციების სტრუქტურის გადამოწმება (ტექსტში შემაკავშირებელი ადგილების მონიშვნა/საზგასმა)	სელექციური სავარჯიშო

- ◇ სავარჯიშოები სიტუაციისა და ინტენციის განსასაზღვრავად (პრაგმატული კომპონენტი)

სავარჯიშოს მიზანი	სავარჯიშოს ტიპი
ენობრივი ინტენციის ამოცნობა და განსხვავებების დადგენა (თხრობა, კითხვა, თხოვნა...)	მრავალი პასუხიდან სწორის ამორჩევა; სელექციური სავარჯიშო
ლაპარაკის ტემპის დადგენა (ტემპის სისტემა და ტემპის ცვლილებები ტექსტში)	სელექციური სავარჯიშო
საკომუნიკაციო ნიშნების მატარებლების ამოცნობა (მოსაუბრის სამეტყველო ნიშნები, ტექსტის ხმების ნიშნები, ტექსტის დაყოფის სიგნალები)	გამოტოვებულ ადგილას სიტყვების ჩასმა
ენის ცოდნის დონის დეფინიცია (სალიტერატურო ენა, სტანდარტული ენა, ფამილარული სტილი...)	სელექციური სავარჯიშო

◇ სავარჯიშოები სამეტყველო ენისათვის დამახასიათებელ კომპეტენციებზე/ცოდნაზე (კოგნიტური კომპონენტი)
(შდრ. შავერდაშვილი 2013/6)

სავარჯიშოს მიზანი	სავარჯიშოს ტიპი
სამეტყველო ენისათვის დამახასიათებელი სტრუქტურული ნიშნები (ლაპარაკის გაწყვეტა, ლაპარაკისას გამეორებები, სიტყვების წყობა...)	სელექციური სავარჯიშო ტრანსკრიფციის გამოყენებით, ტრანსკრიფციაზე სამუშაო სავარჯიშო
სამეტყველო ენის ლექსიკური მახასიათებლების სმენითი აღქმა (შორისდებულები, ტექსტის დაყოფის სიგნალები...)	გამოტოვებულ ადგილებში სიტყვების ჩასმა; (სიტუაციისა და ინტენციის განსაზღვრა...)
სალაპარაკო და წერით ენას შორის განსხვავებები (დაწერილი და ზეპირად წარმოთქმული ტექსტების შედარება)	სელექციური სავარჯიშოები

მოსმენაზე ვარჯიშისას სწორად შერჩეულ ტექსტთან და სავარჯიშოებთან ერთად აუცილებელია სასწავლო გარემოს შესაბამისად ორგანიზება, რაც, უპირველეს ყოვლისა, მისი **ტექნიკური საშუალებებით** სრულყოფილ აღჭურვას ითვალისწინებს. სახელმძღვანელოებში მოცემული თუ მასწავლებლის მიერ დამატებით შერჩეული მოსასმენი მასალა შესაძლებელია ყოველთვის არ იყოს ავთენტური (განსაკუთრებით დასაწყის საფეხურზე!), მაგრამ ნებისმიერ მოსასმენ ტექსტზე მუშაობა ჩანაწერის მოსმენის გარეშე არაეფექტურ შედეგს იძლევა და ენის შესწავლაც სათანადოდ ვერ ხერხდება.

4.2.2 ლაპარაკისა და წარმოთქმის სწავლება

კომუნიკაციაზე ორიენტირებული უცხოური ენის გაკვეთილისათვის მნიშვნელოვანია არა ცალკეული გრამატიკული ფორმები ან ადამიანების გამონათქვამების განსაზღვრული სემანტიკები, არამედ ენობრივი ურთიერთგაცვლის კომპლექსური, არგუმენტის და კონტრარგუმენტის, კითხვისა და პასუხის შინაარსზე ორიენტირებული მიზანმიმართული ფორმები, რომლებშიც ადამიანები თავიანთ მოსაზრებებს გამოთქვამენ, თავიანთ პოზიციებს სხვის პოზიციებთან ადარებენ, თავიანთი პიროვნების სიტყვიერ დემონსტრირებას ახდენენ, ან თავიანთ ცოდნასა და გამოცდილებას ავითარებენ და სრულყოფენ. უცხოური ენაზე კომუნიკაციის ამგვარად აღქმას შედეგად მოჰყვა საკლასო ოთახში დისკურსულ და ინტერაქტიულ პროცესებზე ყურადღების გამახვილება. მიუხედავად იმისა, რომ ამის შესახებ მეოცე საუკუნის 70-იანი წლებიდან არის

მსჯელობა და სამიზნე ენაზე ასალაპარაკებლად სისტემატური მუშაობა სკოლაში დღემდე მიმდინარეობს, საკითხი ამდენი ხნის შემდეგ კვლავ პრობლემატურ ამოცანად რჩება. (შდრ. Kurtz 2010, 83)

ისტორიულ ქრილში დაკვირვება აჩვენებს, რომ, მაგალითად, პირდაპირი მეთოდის დროს უმთავრესი იყო დაზეპირებულის გადმოცემა, რასაც თანდათან, ნაბიჯ-ნაბიჯ ლაპარაკზე გადასვლა მოჰყვა. მედიებზე დაყრდნობით ენის სტრუქტურების შეთავაზებას, მათ დახვეწასა და გამოყენებას (აუდიოლინგვალური/აუდიოვიზუალური მეთოდი) გულისხმობდა და თანამედროვე სკოლაში მოსწავლეზე ორიენტირებულ, სულ უფრო მეტად მოსწავლის მიერ რეგულირებულ საკომუნიკაციო სალაპარაკო მოქმედებას ისახავს მიზნად.

თუკი წარსულში, ძირითადად, მხოლოდ ენის სისტემის (langue, competence, language as a system) და არა მიღებული ცოდნის გამოყენებაზე, ანუ ლაპარაკზე (parole, performance, language in use) და ენის სწავლებისა და სწავლის გარკვეულ წარმოდგენაზე ორიენტირებული თეორიები დომინირებდა (ინსტრუქცია, გადაცემა [ტრანსმისია]), უკანასკნელ წლებში ენის სწავლებისადმი მიდგომა მნიშვნელოვნად შეიცვალა. ამასთან, დღეს ლაპარაკი მხოლოდ ერთ-ერთი უნარ-ჩვევის განვითარებად კი არ არის მიჩნეული, არამედ როგორც მნიშვნელოვანი დონის კომპლექსური, ყველა სხვა ენობრივ-ინტერკულტურულ უნარ-ჩვევებთან, ცოდნასთან მჭიდროდ დაკავშირებული მრავალწახნაგოვანი ფენომენია და მისი დახმარებით ხდება

- ბგერებისა და ბგერათა კომპლექსების წარმოება;
- აზრების, გამოცდილებებისა და განზრახვების, გრძნობების, მოთხოვნილებებისა და სურვილების გამოხატვა;
- დროსა და სივრცეში განსაზღვრული სულიერი და ფიზიკური ქმედება;
- ცოდნის გააქტიურება და შესაბამისად, ადამიანის ინფორმაციის გადამამუშავებელი სისტემის (ფორმულირება, არტიკულაცია, კონცეპტუალიზაცია) გამოხატვა;
- დისპოზიცია, რომელიც ადამიანებს შორის ენობრივი ქმედებისას ვითარდება და თავს იჩენს, როგორც ენის ცოდნა;
- ადამიანებს შორის ურთიერთობის დამყარება;
- სალაპარაკო ჩვევების ჩამოყალიბება, რომლის დროსაც ენობრივი ფორმულები და დისკურსის რუტინები გამოიყენება;
- მოსმენასა და ხედვა-მოსმენასთან მჭიდროდ დაკავშირებული უნარ-ჩვევა, რომელიც ონტოგენეტიკურად წინ უსწრებს წერას

და რომლის განვითარებასაც უცხოური ენის სწავლის დროსაც უპირატესი მნიშვნელობა ენიჭება;

- მონოლოგური და დიალოგური ზეპირი ტექსტის წარმოების უნარი. (შდრ. Kurtz 2010, 84)

თანამედროვე დარგობრივ ლიტერატურაში ორ თეორიულ კონცეფციას ენიჭება, უპირველეს ყოვლისა, უპირატესობა:

- ◇ თეორიებსა და მოდელებს, რომლებიც ლაპარაკსა და ზეპირი მოქმედების უნარ-ჩვევების განვითარებას კოგნიტური ფსიქოლოგიის, ფსიქოლინგვისტიკური ან ნეირობიოლოგიური კვლევის ინტრანდივიდუალური პერსპექტივიდან განიხილავს (focus of language as a mental construct, nature of learning: change in mental state) და
- ◇ თეორიებსა და მოდელებს, რომლებიც ლაპარაკსა და ზეპირი მოქმედების უნარის განვითარებას სოციოლოგიური, ეთნოგრაფიული, სოციოკულტურული ან პრაგმატული კვლევის ინტრანდივიდუალური პერსპექტივიდან განიხილავს (focus of language as a social construct, nature of learning: change in social participation).

უკავშირდება თუ არა ეს მიდგომები ერთმანეთს ან რა ფორმით უკავშირდება მათ, ამჟამად აქტიურ სამეცნიერო სადისკუსიო საკითხს წარმოადგენს. (შდრ. Kurtz 2010, 88)

უცხოური ენის სწავლებისას ლაპარაკთან მიმართებაში, პრაქტიკასთან ახლოს მყოფი მეთოდურ-დიდაქტიკური შემეცნებისა და გამოცდილებების საფუძველზე შეიძლება ითქვას, რომ

- ◇ ლაპარაკი და ზეპირი ინტერაქცია უცხოური ენის შესწავლისათვის აუცილებელი პირობაა, უპირველეს ყოვლისა, გრამატიკის შესწავლისა და საკომუნიკაციო სალაპარაკო მოქმედებისათვის საჭირო სულ უფრო მეტად დამოუკიდებელი ფორმულირებისა და არტიკულირების დიდი მნიშვნელობის გამო;
- ◇ ლაპარაკი მხოლოდ წმინდა ლაპარაკზე არ დაიყვანება. ზეპირ-მეტყველების განვითარებისას უცხოურ ენაში მნიშვნელოვანია ლინგვისტური პრობლემის გადაწყვეტა სამიზნე ენაში (linguistic problem-solving in target language production). ლაპარაკის დისკურსული ხასიათის გამო (ლაპარაკი, მოსმენა) ძირითადად საჭიროა ზეპირი კომუნიკაციის ენობრივი, შინაარსობრივი და ადამიანებს შორის განზომილებების ერთმანეთთან შესაბამისობა. მეთოდურ-

რი თვალსაზრისით სწავლებისას წინანდებურად ძალაში რჩება ძირითადი პრინციპი – ჯერ შეტყობინების გაგზავნა, შემდეგ სიზუსტეზე ყურადღების გამახვილება (message before accuracy) (საკომუნიკაციო პარადიგმა). ეს ნიშნავს იმას, რომ გაკვეთილის იმ ფაზაში, რომელიც რაღაც ინფორმაციის გაცემას უკავშირდება, სასურველია შეცდომებზე ყურადღება არ გამახვილდეს (მთავარი კრიტერიუმი: მოსწავლეების ნათქვამი გასაგები უნდა იყოს);

◇ შეუძლებელია უცხოურ ენაზე ლაპარაკის 'იძულება'. მისი ოპტიმალურად განვითარება ასევე შეუძლებელია მხოლოდ ტრადიციული სასწავლო მონაკვეთებით (პრეზენტაცია, პრაქტიკა, პროდუცირება) და ინტერაქციებით (მასალის შეტანა/წარდგენა, გამეორებით, უკუკავშირით (initiation, response, feedback), საპასუხო რეაგირებითა და საკომუნიკაციო ლაპარაკით (responsiv-reaktiv, initiativ-kommunikativ). საჭიროა უფრო მრავალფეროვანი, მრავალჯერად გამეორებაზე გათვლილი გაკვეთილი, რომელიც მოსწავლეებს უცხოენოვან სიტუაციაში მონაწილეობის მრავალმხრივ გამოცდილებას მისცემს, და რისთვისაც საჭიროა როგორც კონტექსტთან დაკავშირებული (საჭიროების შემთხვევაში ორენოვანი) წინასაკომუნიკაციო სავარჯიშოები და ინფორმაციები, რომლებიც აქტიურ მონაწილეობას ითვალისწინებს, ასევე თამაშები, როლური თამაშები, სიმულაციები, იმპროვიზაციები, დისკუსიები, პროექტები და ა. შ.;

◇ აუცილებელია სწორი წარმოთქმის სწავლება, რაც გულმოდგინედ შერჩეული მოსასმენი ტექსტებისა და სავარჯიშოების მეშვეობით უნდა განხორციელდეს. ეს დაწყებით სკოლაში ენის სწავლების ძირითად საფეხურზეა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი, რადგან უცხოური ენის შემდგომ საფუძვლიან სწავლებას სწორედ აქ ეყრება საფუძველი. საჭიროა ასევე, წვრთნის მეთოდის მიხედვით მომზადებული და მედიების დახმარებით განხორციელებული სავარჯიშოებისა და თამაშების ფორმები, წარმოთქმისა და ინტონაციის განსაკუთრებული გათვალისწინებით, რადგანაც ისინი მოსწავლეების მშობლიური ენაში არსებულისაგან განსხვავდება. სწავლების შემდგომ საფეხურებზე წარმოთქმის სწავლება ძირითადად სიტუაციურად განპირობებული და ინტეგრირებული უნდა იყოს, რაც იმას ნიშნავს, რომ ის შეუმჩნეველად უკავშირდება სასწავლო პროცესს;

წარმოთქმის სწავლებისათვის მნიშვნელოვანი საკითხი – რომელი უცხოენოვანი ნორმა უნდა დადგეს წინა პლანზე, ამჟამად სპეციალისტების აქტიური მსჯელობის საგანია. თუ რამდენიმე წლის წინ, მაგალითად, ინგლისურ ენაში ერთადერთ საყოველთაოდ აღიარებულ სტანდარტად ნორმატიული წარმოთქმა (Received Pronunciation [RP]) ითვლებოდა, დღეს უფრო ფართო ენობრივი/სალაპარაკო სტანდარტებია აღიარებული, როგორც წესი, ბრიტანული და ამერიკული ინგლისური. ამას გარდა, უკვე რამდენიმე ხანია, მშობლიური ენის კომპეტენციების სტანდარტის კონცეფციიდან (Modified Standards) ინგლისურზე, როგორც მსოფლიო ენაზე გადასვლას განიხილავენ, რომლის უმაღლესი კრიტერიუმიც ‘გასაგებლობა’ იქნება, თუმცა ეს მოსაზრება ჯერჯერობით მსჯელობის საგანია და მას ყველა არ ეთანხმება. (შდრ. Kurtz 2010, 85-86)

ყოველი გაკვეთილის გეგმის შედგენისას აუცილებელია, გათვალისწინებული იყოს ის ფაქტი, რამდენად სწორად, კომპლექსურად და სხარტად შეუძლიათ მოსწავლეებს თავიანთი აზრის გამოხატვა და ეს შესაძლებლობები თვითეულ გაკვეთილზე კოლექტიურად, ინდივიდუალურად და დიფერენცირებულად უნდა ვითარდებოდეს. ამისათვის საჭიროა ძალდაუტანებელი სასწავლო ატმოსფერო, უპირველეს ყოვლისა, კი მაღალკვალიფიციური მასწავლებლები, რომლებსაც ლაპარაკის ყველა კომპეტენციის შეფასება შეუძლიათ.

შატცის (2006) მიხედვით, ლაპარაკის უნარ-ჩვევის განვითარებაზე სამუშაო **სავარჯიშოები** და **დავალებები** სამ ჯგუფად იყოფა:

- სავარჯიშოები და დავალებები ზეპირი კომუნიკაციის განვითარებისათვის;
- სავარჯიშოები და დავალებები ზეპირი კომუნიკაციის საწარმოებლად;
- სავარჯიშოები და დავალებები ზეპირი კომუნიკაციის სიმულირებისათვის.

წარმოთქმის განმავითარებელი **სავარჯიშოები** შემდეგ სფეროებში მუშაობას მოიცავს:

- წინადადების მელოდია;
- წინადადების აქცენტი;
- სიტყვის აქცენტი;
- ცალკეული ბგერები;
- ბგერათა კომბინაციები.

ზეპირი კომუნიკაციისათვის მოსამზადებელი სავარჯიშოების და დავალებების ჯგუფს მიეკუთვნება **რეპროდუქტიული სავარჯიშოები**, რომლებიც მკვეთრად გამოხატულ იმიტაციურ ხასიათს ატარებს:

- სავარჯიშოები არტიკულაციის გასაუმჯობესებლად,
- სავარჯიშოები, რომლებიც ინფორმაციის გაცემისათვის საჭირო ლექსიკის ფორმირებას და განმტკიცებას ემსახურება, და რომელიც მოსაუბრეს ლაპარაკისას სპონტანურად უნდა ახსენებოდეს,
- სავარჯიშოები და დავალებები, რომლებიც დისკურსისთვის გამოიყენება.

(შდრ. Schatz 2006, 15-22)

ახალ **ლექსიკაზე მუშაობა** სხვადასხვა გზით ხდება. ამ პროცესში მნიშვნელოვანია, რა *სიხშირით*, რა *სახის კონტექსტში* და რამდენად *მრავალფეროვნად* მიმდინარეობს ახალ სიტყვებზე მუშაობა, რაც, უმეტესწილად, გაკვეთილზე მათი წარდგენით იწყება და სახლში შეძენილი ცოდნის განმტკიცებით მთავრდება.

ტრადიციულად (იხ. გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი, პირდაპირი მეთოდი და ა.შ.) ლექსიკის სწავლა უშუალოდ მოსწავლეების საქმე იყო, რაც იმაში გამოიხატებოდა, რომ მოსწავლე მასწავლებლის მიერ ნაკარნახევ ან სახელმძღვანელოში მოცემულ სიტყვების რვეულში ჩაიწერდა და იზოლირებულად დაიზუთხავდა. სიტყვების დაზეპირება მას ლექსიკონიდანაც შეეძლო, თუმცა ასეთი გზით დაზეპირებული ცალკეული სიტყვები მალე ავიწყდებოდათ და მათი პრაქტიკაში გამოყენებაც არ გამოსდიოდათ (შდრ. გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი, პირდაპირი მეთოდი და სხვ./თავი 3).

თანამედროვე სასწავლო პროცესში ლექსიკაზე მუშაობის მრავალი ხერხი არსებობს, რომელთა შედეგადაც ლექსიკის ათვისება გაიოლდა და მოსწავლეთა შედეგებიც უფრო ეფექტური გახდა. თანამედროვე სახელმძღვანელოებში მოსწავლეს შესაძლებლობა ეძლევა, იმუშაოს მრავალმხრივი სავარჯიშოების დახმარებით ლექსიკის შესასწავლად და ნასწავლის განსამტკიცებლად.

ბუნებრივია, სასაუბრო ლექსიკა ყველაზე იოლად გაკვეთილზე საკომუნიკაციო სალაპარაკო ქმედების დახმარებით შეისწავლება, თუმცა გაკვეთილი საამისოდ ყოველთვის იდეალური ადგილი არ არის. გაკვეთილზე შესაძლებელია, მაგალითად, ისეთი ტიპის სავარჯიშოების შეტანა, რომელთა საშუალებითაც მოსწავლეები მასწავლებლისგან დახმარებას მიიღებენ და ახალი ლექსიკის სახლში გასამეორებლად სწორი

მიმართულება მიეცემა (სიტყვების სწორი წაკითხვა, მათი სწორად წარმოთქმა და ა.შ.).

სიტყვების ხმამაღლა წარმოთქმისა და მათი გამეორებისათვის სხვადასხვა სახის სავარჯიშო არსებობს:

- შინაარსთან დაკავშირებული ასოციოგრამა;
- სავარჯიშოები სხარტად ლაპარაკისათვის (სავარჯიშოები წრეში, სავარჯიშოები წყვილებში, სავარჯიშოები ნახატების დახმარებით და სხვ.მისთ.).

დისკურსზე, როგორც ლექსიკაზე მუშაობის ერთ-ერთ ეფექტურ დავალებაზე მუშაობის საშუალებები შეიძლება ერთი სიტყვის, ფრაზის ან მთელი წინადადებისაგან შედგებოდეს. ასე რომ სწავლების დასაწყისში შესაძლებელია მარტივი საშუალებებით დაწყება და ენის ცოდნის დონის ამადლებასთან ერთად მათი სულ უფრო მეტად კომპლექსური სახით მიწოდება.

მოსწავლეებში ზეპირმეტყველების განვითარებისათვის კარგია **თამაშების** შეტანა გაკვეთილზე. ასეთთა რიცხვს განეკუთვნება:

- სიტყვის ამოსაცნობი თამაშები;
- თამაშები კარტით;
- თამაშები კამათლით და სხვ.მისთ.

კომუნიკაციის აგებასა და სტრუქტურირებაზე ორიენტირებულ სავარჯიშოებსა და დავალებებს განეკუთვნება

- სავარჯიშოები და დავალებები დიალოგური მუშაობისთვის;
- სავარჯიშოები და დავალებები სატელეფონო კომუნიკაციისათვის;
- შეკითხვების დასმა და ინტერვიუს მომზადება;
- მსჯელობა და არგუმენტირება;
- მცირე ზომის ზეპირი მოხსენებები და თხრობა.

ჯერ კიდევ მე-20 საუკუნის 80იან წლებში უცხოური ენების დიდაქტიკაში ნაკლოვან მხარედ მიიჩნეოდა ის, რომ აბიტურიენტებს შეესპირის, მოლიერის თუ გოეთეს ინტერპრეტირება საუცხოოდ შეეძლოთ, მაგრამ არ შეეძლოთ ისეთ მარტივ თემებზე ლაპარაკი, როგორცაა ამინდი ან ტელეფონით რაიმეს შეკვეთა. ეს იყო იმის ერთ-ერთი მიზეზი, რომ აქტუალური გახდა ლაპარაკის უნარ-ჩვევაზე მუშაობისას სავარჯიშოების ისეთი ტიპების შერჩევა, რომელთა დახმარებითაც მოსწავლე მიღებულ ცოდნას რეალურ ცხოვრებაში გამოიყენებდა და კომუნიკაციაში სრულ-

ფასოვნად მიიღებდა მონაწილეობას. მნიშვნელოვანი გახდა, ამდენად, დადგენილიყო, სავარჯიშოების რა ფორმებით და რა სახის დავალებებით შეიძლებოდა საკომუნიკაციო კომპეტენციის მიღწევა და მიღებული ცოდნის შემოწმება.

თანამედროვე უცხოური ენის სწავლებაში სავარჯიშოები მრავარფეროვანია და შესაძლებელია, შემდეგ ჯგუფებად დაიყოს:

- **ლაპარაკის განმავითარებელი სავარჯიშოები**
 - მონოლოგური მეტყველება: მოხსენება, შეჯიბრი კითხვაში, სურათის შინაარსის ვერბალურად გამოხატვა, როლურ თამაშებში ერთ-ერთი როლის შესრულება, მოსასმენი და წასაკითხი დავალებების ტესტირება, საშინაო დავალებების წარდგენა, რეფერატი და ა.შ.
 - ზეპირი ინტერაქცია: როლის შესრულება, საუბარი, დისკუსია, დებატი;
- **მედიაცია**
 - თარჯიმნობა, თარგმნა, რაიმეს შეჯამება, ზეპირი და წერილობითი ტექსტების პერიფრაზირება.

მნიშვნელოვანია ასევე ის დავალებებიც, რომლებიც დროის უფრო დიდ მონაკვეთშია შესასრულებელი, თუკი მათი გარკვეული წილი მათი შესრულებისას ინდივიდუალურ მუშაობას მოითხოვს. იდეალურად მიიჩნევა ისეთი ნამუშევრები, რომლებიც უცხოური ენის გამოყენების უნარის ფართო სპექტრს მოიცავს. (შდრ. Nieweler 2010, 2015)

ნიველერის (2010) მიხედვით, მეტყველებაში **მიღწეული შედეგების ანალიზი** ძირითადად ორი სახისაა: *პროდუქტიული*, კერძოდ – *ლაპარაკი და რეცეპტული* – ნათქვამის გაგება. ლაპარაკის კომპეტენციის მნიშვნელობა უდავოა, მაგრამ ისიც გასათვალისწინებელია, რომ კარგად მოხერხებული კომუნიკაცია შესაბამის გაგებას ეფუძნება. გარდა ამისა, ენის სისტემის სწავლებისას ლინგვისტურ კომპეტენციებთან ერთად მნიშვნელოვანია პრაგმატული კომპეტენციები (როგორიცაა არსებული ენობრივი კომპეტენციების სიტუაციისა და ფუნქციის მიხედვით გამოყენება) და ინტერკულტურული კომპეტენციები.

ფორმალური სახით ზეპირმეტყველებაში განასხვავებენ *ფორმალურ* და *შინაარსობრივ* ასპექტებს. ფორმალური პოზიციიდან გამომდინარე არსებობს შეფასების შემდეგი სფეროები:

- ფონეტიკა (გარკვეული ბგერების წარმოთქმა, როგორცაა მაგ. ნაზალური ბგერები);
- ინტონაცია, სისხარტე და ლაპარაკის რიტმი (მაგ. ფრანგულ ენაში liaison – აზრის შესაბამისად ხმის აწევ-დაწევა);
- ლექსიკა/სისწორე ლექსიკაში;
- გრამატიკული კორექტულობა.

მნიშვნელოვანია შინაარსობრივი მხარეებიც, რადგანაც კომუნიკაციის დროს ცენტრალური ადგილი შინაარსს უკავია, მაგალითად:

- მოსწავლის ავტონომიურობა ენის გამოყენებისას (მეტი თუ ნაკლები დახმარება მასწავლებლის მხრიდან);
- აღწერისა თუ ინტერპრეტირების პრეზენტაბელურობა გაკვეთილზე;
- გამონათქვამების შესაბამისობა სიტუაციისა და ადრესატისადმი, მთლიანობაში კი მოლაპარაკის დამაჯერებელი პრეზენტაცია.

მოლაპარაკის პიროვნულ მახასიათებელს წარმოადგენს ასევე მისი გამოსვლა, მისი სხეულის ენა, ხმის მელოდია, რომლებიც საჭიროა ოპტიმალური კომუნიკაციისათვის.

ის, თუ როგორ ხდება მეტყველებაში მიღწეული შედეგების შეფასება, საკმაოდ რთულია. მნიშვნელოვანია არა მარტო ის, რას იტყვის მოსწავლე, არამედ ისიც, თუ როგორ იტყვის. ქვემოთ მოცემული ცხრილი № 3 ნათლად უჩვენებს, რამდენად მრავლისმომცველია შეფასებისათვის მნიშვნელოვანი მომენტები.

ზოგადი კომპეტენციები	ზეპირმეტყველების კომპეტენციები
<p>savoir = დეკლარაციული ცოდნა</p>	<p>ლექსიკური კომპეტენცია: მოსწავლეს აქვს</p> <ul style="list-style-type: none"> • მდიდარი, სიტუაციის შესაბამისი სიტყვის მარაგი • ლაპარაკისათვის საჭირო შესაბამისი სამეტყველო საშუალებები
	<p>ფონეტიკური კომპეტენცია: მოსწავლეს აქვს</p> <ul style="list-style-type: none"> • სათანადო წარმოთქმა • სათანადო ინტონაცია
	<p>პრაგმალინგვისტური კომპეტენცია: მოსწავლე იყენებს</p> <ul style="list-style-type: none"> • სამეტყველო ენის ელემენტებს ისე (დაყოფის/დანაწევრების სიგნალებს, ლექსიკურ მახასიათებლებს), რომ გამოხატოს თავისი სალაპარაკო განზრახვა • ლაპარაკის საწარმოებელ სტრუქტურებს წინადადებაში სწორად
	<p>ლექსიკის სფერო: მოსწავლეს შეუძლია</p> <ul style="list-style-type: none"> • სხვადასხვა სტრატეგიის გამოყენება (აღწერილობითი ფორმა, ლექსიკის ხარვეზების არავერბალური ელემენტებით შევსება, appeal-for-help სტრატეგიები)
<p>savoir faire = პროცედურული ცოდნა</p>	<p>გრამატიკის სფერო: მოსწავლეს შეუძლია</p> <ul style="list-style-type: none"> • თავისი მიზნების მისაღწევად სტრუქტურების მიზანმიმართულად და სწორად გამოყენება • მისი თანამოსაუბრის ნათქვამის გაგება
<p>savoir apprende = სწავლის სწავლა</p>	<p>მოსწავლე</p> <ul style="list-style-type: none"> • სწავლის პროცესში აღწევს მეტაკოგნიტურ გამოცდილებას • ფლობს ზეპირი სალაპარაკო ქმედების ოპტიმიზაციის სტრატეგიებს (მაგ. თანამოსაუბრის სიტყვების საკუთარ მეტყველებაში გამოყენება, საუბრისათვის საჭირო ფრაზების და გამოთქმების გამოყენება) • იცნობს საკუთარ სუსტ და ძლიერ მხარეებს და ავითარებს სტრატეგიებს საკუთარი ცოდნის გასაუმჯობესებლად

<p>savoir être = საკუთარი კომპეტენციები</p>	<p>მოსწავლე</p> <ul style="list-style-type: none"> • მონაწილეობს გაკვეთილში, იჩენს გუნდისადმი ინტერესს და მზაობას გამოთქვამს მოცემული დავალებების შესასრულებლად • იჩენს თანამშრომლობის სურვილს და გააჩნია გუნდური მუშაობის უნარი • მზადაა საკუთარი მოსაზრების უცხოურ ენაზე გადმოსაცემად • მონაწილეობს დიალოგებში, მათ შორის არავერბალურადაც (თავის დაქნევა, სიცილი, გაღიმება და. შ.) და ვერბალური რეაქციებითაც (Really? Wirklich? Tu veux dire?) • მზადაა ენობრივი სირთულეების თემატიზირებისათვის • შეუძლია, დაეხმაროს თანამოსაუბრეს.
---	--

(შდრ. Nieweler 2010, 218)

4.2.3 ტექსტზე მუშაობა და კითხვის სტრატეგიები უცხოური ენის გაკვეთილზე

უცხოური ენის ათვისებისას ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი როლი ენიჭება ტექსტს. ტექსტის გაგება და ტექსტის შექმნა ენის შესწავლის ის ძირითადი საკვანძო საკითხებია, რომელთა გარეშეც მასწავლებელსა და მოსწავლეს ნებისმიერი მიზნის მიღწევა გაუჭირდება. ტექსტზე მუშაობის გარეშე წარმოუდგენელია ახალი გრამატიკული თუ ლექსიკური მოვლენების გაკვეთილზე შეტანა, შესასწავლი ქვეყნის შესახებ ინფორმაციების მოსწავლეებისათვის მიწოდება, ნებისმიერ სამეტყველო უნარჩვევაზე ვარჯიში, ენობრივი საშუალებების მნიშვნელობის, ფუნქციისა და სტრუქტურის ათვისება, მათი დაუფლება და გამოყენება როგორც რეცეფტულ, ისე პროდუქტულ დონეზე.

უცხოენოვანი ტექსტის კითხვის დროს მოსწავლეები ბევრ სირთულეს აწყდებიან, რაც არა მარტო ლექსიკური ერთეულებისა თუ გრამატიკული წესების, უცხო ქვეყნის კულტურული მოვლენებისა და მათთან დაკავშირებული პრობლემების არცოდნას უკავშირდება, არამედ ენის ათვისებისას უცხოენოვან ტექსტზე მუშაობის არასწორ სტრატეგიებსა და ხერხებს. რომელი ტექსტი წაიკითხოს მოსწავლემ და როგორ მიეწოდოს მას ეს ტექსტი, შედეგის ეფექტურობასა და სასწავლო პროცესზე დადებითად ან უარყოფითად აისახება.

„ტექსტის, როგორც ენის ათვისების ერთ-ერთი ძირითადი საშუალების, რეცეფცია და მისი დახმარებით ახალი ტექსტის შექმნა მოსწავლეებს

კოგნიტიურ და კომუნიკაციურ კომპეტენციებს უვითარებს. შესაბამისად, ტექსტზე მუშაობის ფუნქციაა, მოსწავლეებს ჩამოუყალიბოს ის უნარ-ჩვევები, რომლებიც მათ უცხოური ენის ფლობისთვის საჭირო კომპეტენციებს განუვითარებს.“ (შავერდაშვილი 2013, 31)

ტექსტის სწორად რეცეფციასა (გაგება/აღქმა) და მის პროდუცირებაში გადამწყვეტი როლი ენიჭება უცხოენოვანი ტექსტის სწორად **შერჩევას**, რაც შედეგების ეფექტურობისა და მოსწავლეთა მოტივაციის ამაღლების უპირობო მაჩვენებელია. ტექსტის შერჩევისას გათვალისწინებულ უნდა იქნას შემდეგი კრიტერიუმები:

◇ *ადრესატზე, ანუ ენის შემსწავლელზე ორიენტაცია.*

გაკვეთილისთვის შერჩეული ტექსტები ენის შემსწავლელისთვის რელევანტური უნდა იყოს, უნდა შეესაბამებოდეს მოსწავლის ასაკს, ინტერესებს, საჭიროებებს, მისი ენობრივი ცოდნის დონეს, მის სამყაროსეულ ცოდნასა და სწავლის ტრადიციებს. მოსწავლისათვის საინტერესოდ შერჩეული ტექსტის თემა მასში მოცემულ ტექსტზე მუშაობის ინტერესს და მოტივაციას ზრდის;

◇ *ტექსტის დიდაქტიკურ-მეთოდური ფუნქცია.*

თანამედროვე უცხოური ენის გაკვეთილზე უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება იმას, რომ ენის შემსწავლელებმა ისეთ ტექსტებზე იმუშაონ, რომლებიც მათ შესასწავლი ენის გარემოში, რეალურ ცხოვრებაში შეხვდებათ. ამიტომ უნდა შეირჩეს ავთენტური ტექსტები. ამასთან გასათვალისწინებელია, რა მიზნით შეიძლება იქნას გამოყენებული კონკრეტული ტექსტი უცხოური ენის გაკვეთილზე და ამზადებს თუ არა აღნიშნული ტექსტი ენის შემსწავლელს უცხოენოვან გარემოში ენობრივი ქმედებისათვის;

◇ *ტექსტის სირთულის დონე.*

ტექსტი იმ შემთხვევაშია სწორად შერჩეული, თუ ენის შემსწავლელისთვის როგორც ენობრივი, ასევე შინაარსობრივი კუთხით არც ზედმეტად მარტივია და არც ზედმეტად რთული;

◇ *კულტურული რელევანტურობა და რეპრეზენტატიულობა.*

შერჩეული უნდა იქნას ისეთი ტექსტები, რომლებიც უცხო კულტურულ გამოვლინებებს და უცხო კულტურულ სამყაროს წარმოადგენს. მნიშვნელოვანია, რომ შერჩეულმა ტექსტმა ენის შემსწავლელი უცხო კულტურის მიმართ საკუთარი შეხედულებების, მოლოდინებისა და გამოცდილების შესახებ დააფიქროს.

ტექსტის შერჩევის კრიტერიუმების გარდა გასათვალისწინებელია ასევე შემდეგი **კონკრეტული ფაქტორები**:

- ტექსტი იყოს ავთენტური;
- ტექსტის თემატიკა უნდა შეესაბამებოდეს მოსწავლეთა ინტერესებს;
- ტექსტში მოცემული მთავარი საკითხი და პრობლემატიკა მოსწავლეებისთვის გასაგები და აღქმადი უნდა იყოს;
- ტექსტს კავშირი უნდა ჰქონდეს სახელმძღვანელოში განვლილ ან აქტუალურ მასალასთან/თემატიკასთან;
- ტექსტი უნდა შეიცავდეს მნიშვნელოვან, შემეცნებით ინფორმაციებს;
- ტექსტი უნდა შეესაბამებოდეს მოსწავლეთა ემოციებს;
- ტექსტი არ უნდა შეიცავდეს საკუთარ და შესასწავლ ქვეყანაში ტაბუდადებულ თემებს;
- ტექსტს უნდა შეეძლოს დადებითი ზეგავლენის მოხდენა მოსწავლეთა ცხოვრებაზე.

(შდრ. Henrici/Riemer 2001, 289).

ქრისტმანი და გროებენი (2002) გამოყოფენ *ყოფითი* (ინფორმაციული სახის) და *ლიტერატურული (მხატვრული) ტექსტის ტიპებს*. ყოფითი ტექსტებისა და მხატვრული ტექსტების ერთმანეთისაგან გამიჯვნა მათი ტექსტობრივი მახასიათებლების გარდა აღნიშნული ტექსტის ტიპების სხვადასხვა ფუნქციებზე დაყრდნობით ხდება. ისინი ყოფითი ტიპის ტექსტებს სამ კატეგორიად ყოფენ:

1. *სასწავლო დიდაქტიკური ტექსტები*, რომელთა ფუნქცია დეკლარაციული (ფაქტობრივი) ცოდნის დაგროვებაა. ისინი ასახელებენ და აღწერენ ფაქტებსა და პრობლემებს;
2. *პერსუასიული ტექსტები*, რომელთა ფუნქციას არგუმენტირება და განხილვა წარმოადგენს;
3. *ინსტრუქციული* (ინსტრუქციების შემცველი ტესტები), რომლებიც პროცედურული ცოდნის შეძენას უწყობენ ხელს და კონკრეტულ ქმედებების შესრულებას მოითხოვენ. (შდრ. Christmann/Groebe 2002, 152 (იხ. ცხრილი № 4.)

	სასწავლო დიდაქტიკური ტექსტები	პერსუასიული ტექსტები	ინსტრუქციული ტექსტები
მიზანი	დეკლარაციული ცოდნა	დამოკიდებულება	პროცედურული ცოდნა
მთავარი ფუნქცია	აღწერა	შეფასება	ქმედების ინსტრუქცია
საჭიროება	წინარე ცოდნა	სუბიექტის ჩართულობა	ქმედებაში მოყვანა
მკითხველის დავალება	შეფასება	ქმედებაში მოყვანა	პიროვნების განვითარება

ყოფითი ტექსტების ძირითადი ფუნქციაა მოსწავლისათვის ინფორმაციის მიწოდება (შდრ. Rosebrock, 2007, 53). ისინი მკითხველს რეალური ფაქტების შესახებ აწვდიან ინფორმაციას და, როგორც წესი, კონკრეტულ სიტუაციაზეა დამოკიდებული და პრაქტიკულ მიზნებს ემსახურება (შდრ. Röckel 2006, 39).

ყოფითი ტექსტებისაგან განსხვავებით, რომლებიც მკითხველს რეალური სამყაროს შესახებ აწვდიან ინფორმაციას, **მნატვრული ტექსტები** ფიქციური სამყაროს კონსტრუირებას ახდენენ და ამ სამყაროს რეალობასთან ურთიერთკავშირზე აფიქრებენ მკითხველს.

რიოკელის და ბუბოლცის (2006) მიხედვით, მნატვრულ ტექსტებს ყოფითი ტექსტებისაგან შემდეგი მახასიათებლები განასხვავებს:

- მნატვრული ტექსტები რეალური გარე სამყაროს ფიქტიურ რეალობას წარმოადგენს. რეალობა სუბიექტური შეხედულების მიხედვით არის აღწერილი და ამ რეალობის გადამოწმება ყოფითი ტექსტებისაგან განსხვავებით შეუძლებელია;
- ყოფითი ტექსტებისაგან განსხვავებით მნატვრული ტექსტები ერთ კონკრეტულ მიზანს არ ემსახურება, ანუ ის არ უკავშირდება ერთ კონკრეტულ ქმედებას;
- მნატვრული ტექსტების ენა ესთეტიკური ღირებულების მატარებელია.
- მნატვრულ ტექსტებში მკითხველი შეიძლება შეხვდეს ცალკეული სიტყვების უჩვეულო კომბინაციებს, ახლად შექმნილ შესიტყვებებს, განსაკუთრებულ მეტაფორებს და ა.შ.;
- მნატვრული ტექსტებში რეალობა გაუცხოებულია. კომპლექსური, ფიქტიური რეალობის გამო მნატვრული ტექსტები კონკრე-

ტულობას მოკლებულია. მისგან განსხვავებით, ყოფითი ტექსტები საკომუნიკაციო საშუალებას წარმოადგენს, რომლებიც რეალური საგნებისა და პროცესების ენობრივ აღწერას ახდენს (შდრ. Röckel/Bubolz 2006, 17-20).

ენების სწავლებისა და ტექსტის კომპეტენციის განვითარების თვალსაზრისით ჰალეტი (2010) **ტექსტის** შემდეგ **ტიპებს** გამოჰყოფს:

- ◇ დიდაქტიზირებული ტექსტები: ენობრივ-გრამატიკული პროგრესის გათვალისწინებით მათი ფუნქცია არის კონკრეტული გრამატიკული სტრუქტურებისა და ლექსიკის წარმოდგენა. ამგვარი ტექსტები კომუნიკაციური დიდაქტიკის ფარგლებში ხშირად გამხდარა კრიტიკის ობიექტი, რადგან ტექსტის შინაარსი დიდაქტიკური მიზნების გათვალისწინებით იგება, რაც მათ ხელოვნურობას განაპირობებს. ასეთი ტექსტები ხშირად მოსაწყენია ენის შემსწავლელისთვის და, ამასთან, ნაკლებად ამზადებს მას რეალური კომუნიკაციური სიტუაციისთვის უცხოენოვან გარემოში;
- ◇ ენის ცოდნის დონის შესაბამისი ტექსტები: ამგვარ ტექსტებში იგულისხმება ენის შემსწავლელთა ენობრივ დონესთან შესაბამისი შემოკლებული ტექსტები. ამ ტექსტების მიზანი არის შინაარსზე ორიენტირება;
- ◇ ავთენტური არადიდაქტიზირებული უცხოენოვანი ტექსტები (ორიგინალი): მათი მარტივი ფორმები (ლექსები, სიმღერები) ენის შესწავლის საწყის ეტაპზევეა წარმოდგენილი და ენის ცოდნის დონის ამაღლების პარალელურად უფრო მეტი სიხშირითა და კომპლექსურობით მიეწოდება ენის შესწავლელს. ამ ტიპის ტექსტები წარმოადგენს უცხო კულტურას საკლასო ოთახში და უზრუნველყოფს შესასწავლი ენის კულტურასთან დიალოგს. გარდა ამისა, აღნიშნული ტექსტები წარმოადგენს ყოფითი კომუნიკაციის ამსახველ ტექსტებს (სატელეფონო საუბარი, წერილი და ა.შ.) და მხატვრულ ტექსტებს;
- ◇ სასწავლო ტექსტები: ამ ტიპის ტექსტებს, რომლებიც ავთენტურ, ინდივიდუალურ საკომუნიკაციო აქტებს წარმოადგენს ენის შემსწავლელთა შორის, უცხოური ენის გაკვეთილზე დიდი მნიშვნელობა ენიჭება. ასეთი ტექსტები კომუნიკაციური ინტერაქციის კარგ საშუალებას იძლევიან ტექსტსა და მკითხველს, ანუ ტექსტსა და მოსწავლევებს შორის;
- ◇ საკლასო დისკურსები და ინსტრუქციები: ტექსტობრივი თვისებებიდან და ფუნქციებიდან გამომდინარე სასწავლო პროცესის

საორგანიზაციო გამონათქვამებსა და დავალებათა ინსტრუქციებს გაკვეთილზე სათანადო ყურადღება არ ექცევა. აუცილებელია, რომ ენის შემსწავლელმა შეძლოს აღნიშნული ტექსტების გაგება გაკვეთილზე და, შესაბამისად, იმოქმედოს.

(შდრ. Hallet 2010, 175)

უცხოური ენის თანამედროვე გაკვეთილზე გადამწყვეტია ის ფაქტი, რომ ყველანაირი აქტივობა და მათ შორის, **ტექსტზე მუშაობა** მოსწავლეზე იყოს ორიენტირებული. ამ მხრივ ძალიან მნიშვნელოვანია ტექსტზე მუშაობის ქმედებასა და პროდუქტზე ორიენტირებული ფორმები. ტექსტზე მუშაობის ქმედებასა და პროდუქტზე ორიენტირებულ ფორმებს, ამრიგად, აქცენტი ტექსტიდან მოსწავლეზე და მათ მიერ წაკითხულის გაგებაზე გადააქვს. აღნიშნული ხერხი ყურადღებას მხატვრული ტექსტის კითხვისას მოსწავლის ქმედებაზე ამახვილებს. ამით კი ხდება მოსწავლის მიერ ტექსტის გაგების აქტიური პროცესის ხელშეწყობა. (შდრ. რამიშვილი 2014, 26)

ქმედებასა და პროდუქტზე ორიენტირებული მეთოდები განსაზღვრავს მოსწავლეთა კრეატიული ქმედებების ორ ძირითად ფორმას. ტერმინით „ქმედებაზე ორიენტირებული“ აღინიშნება მრავალფეროვანი ილუსტრაციული, მუსიკალური, გამომსახველობითი რეაგირება ტექსტზე. ტერმინი „პროდუქტზე ორიენტირებული“ გულისხმობს ახალი ტექსტების შექმნას ანუ „ტექსტების ტექსტების შესახებ დაწერას.“ განხილული ტექსტი ამ შემთხვევაში საკუთარი ტექსტების შექმნის საფუძველს ქმნის. (შდრ. Haas/Menzel/Spinner 1994, 39)

ტექსტზე სამუშაოდ მასწავლებელი წინასწარ ამზადებს დავალებების ფართო სპექტრს (*მოსამზადებელი ეტაპი*) და გეგმავს ტექსტის წაკითხვამდე (ტექსტამდელ), ტექსტის წაკითხვის პარალელურად მიმდინარე (ტექსტის პარალელურ) და ტექსტის შემდგომ შესასრულებელ დავალებებს (ტექსტის შემდგომი დავალებები).

ტექსტამდელ ფაზაში საჭიროა, მოსწავლეებს ისეთი ტიპის დავალებები მიეწოდოს, რომელთა დახმარებითაც მათ გაუიოლდებათ ტექსტის გაგება და ახალი თემების გაგება. ახალი ტექსტის შეტანამდე სასურველია მოსწავლეთა დაინტერესება და მათი მოტივაციის ამაღლება, რაც, მაგალითად, მათთვის ისეთ საინტერესო საკითხებზე საუბრით ან საინტერესო სურათისა თუ ვიდეოსცენის ჩვენებით არის შესაძლებელი, რომლებიც ახალ თემას უკავშირდება (*სავარჯიშოთა ტიპოლოგია: ტექსტში მოცემულ თემატიკაზე საუბარი, კითხვა-პასუხი, მარტივი დისკუსიის წარმართვა, თემასთან დაკავშირებული სურათის აღწერა ან სიმღერა*

რის მოსმენა და ა. შ.). ამავე ფაზაში შესაძლებელია, რიგ შემთხვევებში, ტექსტში მოცემული ახალი გრამატიკული სტრუქტურების შესწავლის გასაიოლებლად ნასწავლი მასალის გამეორება (მაგ., წარსული დროის ფორმების ახსნამდე აწყო დროის ფორმის გამეორება დ. ა. შ.) და/ან ახალი ლექსიკური ერთეულების ტექსტში შეხვედრამდე, მათზე მუშაობა (მაგ.: შედგენილი სიტყვების შემთხვევაში ამ სიტყვების შემადგენელი მარტივი ლექსიკური ერთეულების გამეორება წინასწარ მომზადებული ბარათებით, დაფაზე ჩვენებით და ა. შ.). შესასწავლი კულტურის შესახებ ინფორმაციების მიღება მოსწავლეებს ტექსტამდელ ფაზაში შეუძლიათ მშობლიურ ენაზე (განსაკუთრებით საწყის საფეხურზე).

ტექსტამდელ ფაზაში გამოიყენება როგორც ღია და ნახევრად ღია, ასევე დახურული და ნახევრადდახურული ტიპის დავალებები.

ტექსტის კითხვის/მოსმენის **პარალელურ ფაზაში** ძირითადად ტექსტის გაცნობითი კითხვა/მოსმენა ხდება, რომლის ტიპურ დავალებას წარმოადგენს ტექსტის წაკითხვა/მოსმენა და შეკითხვა, რაზეა ტექსტში ლაპარაკი. ამავე ფაზის ტიპურ დავალებას წარმოადგენს, მაგალითად, ტექსტის წაკითხვა/მოსმენა და ტექსტის ცალკეული ნაწილების დასათაურება, ან პატარ-პატარა ტექსტების სურათებთან დაკავშირება. ტექსტის პირველი წაკითხვისას/მოსმენისას მოსწავლეები ტექსტის ძირითად აზრს იგებენ და ტექსტში მოცემული ახალი ინფორმაციების, ლექსიკური თუ გრამატიკული ერთეულების გასაცნობად და შესასწავლად ემზადებიან (ტექსტის დეტალური გაგება). ამავე ფაზაში შესაძლებელია მოსწავლეებს ტექსტში მხოლოდ რომელიმე ინფორმაციის/ინფორმაციების ამოკრეფა/მოძებნა დავალოთ (სავარჯიშოთა ტიპოლოგია: წაიკითხეთ/ მოისმინეთ ტექსტი და უპასუხეთ კითხვას, რაზეა ტექსტში ლაპარაკი; მოძებნეთ ტექსტში გარკვეული ინფორმაცია; დააკავშირეთ ტექსტები მოცემულ სათაურებთან; დააკავშირეთ ტექსტები მოცემულ სურათებთან და ა. შ.)

ამ ფაზაში გამოიყენება უმეტესწილად დახურული ტიპის დავალებები.

ტექსტზე მუშაობის შემდგომი ფაზა ეთმობა ტექსტის საშუალებით შესწავლილი ახალი მასალის გამოყენებას, რაც მოსწავლეების მიერ ნასწავლ მასალაზე დაყრდნობით ახალი ტექსტის პროდუცირებას უკავშირდება. ამ ფაზაში უმეტესწილად ნახევრადღია და ღია ტიპის დავალებები გამოიყენება, როგორებიცაა: ტექსტის პერსონაჟებზე საუბარი, ტექსტში მოცემული კულტურული მოვლენების საკუთარ კულტურასთან შედარება, კულტურულ მსგავსება-განსხვავებებზე დისკუსიის წარმართვა, წერილის დაწერა და ა. შ.

ქვემოთ წარმოდგენილია ტექსტზე მუშაობის სამფაზიანი მოდელი, რომელიც თანამედროვე გაკვეთილზე აქტიურად გამოიყენება (იხ. ცხრილი № 5)

ცხრილი № 5

ფაზები	დავალებები
ტექსტამ- დელი ფაზა	<ul style="list-style-type: none"> • ტექსტის თემატიკის შესაბამის ვიზუალურ (ფოტო, გაჩერებული კადრი და ა.შ.) და აკუსტიკურ მედიებზე (ხმაური, მუსიკა და ა.შ.) მუშაობა; • ტექსტის სათაურის შესახებ იდეების შეგროვება; • ტექსტის პირველ აბზაცზე, პირველ წინადადებაზე დაყრდნობით ტექსტის შინაარსზე, მის შემდგომ განვითარებაზე ვარაუდის გამოთქმა; • ტექსტის გასაგებად აუცილებელ საკვანძო სიტყვებზე მუშაობა.
ტექსტის კითხვა/ მოსმენის პარალელური ფაზა	<ul style="list-style-type: none"> • ვარაუდების გამოთქმა; • ტექსტის გაგების უზრუნველყოფა; • აქტიური კითხვის ხელშეწყობა; • თვალის გადავლებით ტექსტის წაკითხვა, ანუ ტექსტის სწრაფად გადაკითხვა/ტექსტის პირველი მოსმენა; • კითხვის/მოსმენის პროცესის შემოწმება; • ვარაუდების გადამოწმება; • ტექსტის გაგების სირთულის დადგენა; • ტექსტში ექსპლიციტური და იმპლიციტური ინფორმაციების შედარება მოსწავლეთათვის აქამდე ნაცნობ ინფორმაციებთან; • ტექსტის ცალკეული ნაწილების ერთ მთლიანობაში მოყვანა (ტექსტის აწყობა); • ტექსტის თემატურ ერთეულებად დაყოფა და დასათაურება; • ტექსტის საკვანძო სიტყვების, მნიშვნელოვანი ფრაზების ტექსტის სიუჟეტის მიხედვით დალაგება; • ტექსტში გადმოცემული ინფორმაციის თემატური სელექცია; • ტექსტის მონაკვეთებისა და მისი შინაარსის შესაბამისი ფოტოების ერთმანეთთან დაკავშირება.
ტექსტზე მუშაობის შემდგომი ფაზა	<ul style="list-style-type: none"> • ტექსტის თემატიკის შესახებ საუბარი; • ტექსტში წამოჭრილი პრობლემის შესახებ დისკუსია; • ალტერნატიული შინაარსის განვითარება; • ტექსტის ინსცენირება; • ტექსტის სხვა ტექსტის ტიპად გარდაქმნა (მაგ. მოთხრობის კომიქსად); • ტექსტში ასახული სინამდვილისა და საკუთარი სამყაროს შედარება, კულტურული მსგავსება-განსხვავებების აღწერა; • ტექსტის სხვა პოზიციიდან აღწერა.

ტრადიციული გაკვეთილისგან განსხვავებით, დღეს **ტექსტის რეცეფცია**, ამრიგად, სხვადასხვა ხერხით ხდება. თუ ტრადიციულ გაკ-

ვეთილზე მასწავლებელი მოსწავლეებისაგან ტექსტში ყველაფრის დეტალურად გაგებას, ტექსტში მოცემული ყოველი სიტყვისა და წინადადების თარგმნას, ყველა ინფორმაციის მნიშვნელობას მოითხოვდა, დღეს ყველაფერი დამოკიდებულია, უპირველეს ყოვლისა, იმაზე, რა მიზანი და რა განზრახვა აქვს მოსწავლეს ტექსტის წაკითხვისას. შესაძლებელია კითხვის მიზანი ტექსტის ძირითადი აზრის გაგება, ტექსტიდან რომელიმე მნიშვნელოვანი ინფორმაციის ამოღება ან ტექსტის დეტალურად გაგება იყოს. დღეს მნიშვნელოვანია არა მარტო ტექსტში წარმოდგენილი გრამატიკის, ლექსიკისა და მათზე სავარჯიშოდ აგებულ დავალებებზე მუშაობა, ან ლექსიკური ერთეულების დაზეპირება და/ან რომელიმე გრამატიკული მოვლენის ახსნა, არამედ თვით კითხვა და მასთან დაკავშირებული პროცესები.

იმისათვის, რომ სასწავლო პროცესი სრულყოფილად მიმდინარეობდეს და მოსწავლეთა შედეგებიც ეფექტიანი იყოს, საჭიროა კითხვის ეს სახეები და წარმოდგენილი სამფაზიანი მოდელი მასწავლებელს ყურადღების მიღმა არ დარჩეს და სასწავლო პროცესში ყველა დეტალი გაითვალისწინოს, განსაკუთრებით კი მოსწავლეთათვის იოლად გამოყენებადი სტრატეგიების გამოყენება.

წინასწარ განსაზღვრული (კითხვის, მოსმენის) მიზნების მისაღწევად **კითხვის სტრატეგიები** გამოიყენება, რომლებიც მთელ რიგ მიზანდასახულ ქმედებებს გულისხმობს. კითხვის თუ მოსმენის სტრატეგიებს მოსწავლეები შეგნებულად ეუფლებიან და დამოუკიდებლად იყენებენ მუშაობისას.

სწორად შერჩეული სტრატეგია მოსწავლეებს ეხმარება:

- ტექსტის მიზანდასახულად გაგება/დამუშავებაში;
- ტექსტის გაგებასა და ტექსტის შესახებ შეკითხვების დასმაში;
- ტექსტიდან დასკვნების გამოტანასა და მიღებული ცოდნის შემდგომ გამოყენებაში და ა.შ.

გაკვეთილის მიზნიდან გამომდინარე, შესაძლებელია, მაგალითად, საკითხავ ტექსტში მოცემული ყველა ინფორმაციის გაგება ან მხოლოდ ერთი პატარა ინფორმაციის ამოღება. უცხოური ენის გაკვეთილზე დღეს მოსწავლეები ხშირად გამოიყენებენ შემდეგ სტრატეგიებს:

- ტექსტში ორიენტირებისათვის საჭირო სტრატეგიები (მაგალითად, ტექსტში ყველაფრის გაგება, ტექსტში რომელიმე მნიშვნელოვანი ინფორმაციის მოიძიებითი ან თვალის ერთი გადავლევით კითხვა);

- ტექსტიდან მთავარი იდეების ამოკრეფა (მაგ.: საკვანძო სიტყვების ბარათებზე ამოწერა, ძირითადი შინაარსის ამოღება, გეგმის შედგენა, გრაფიკების/ცხრილების შედგენა);
- ტექსტის ძირითადი იდეების/მოსაზრებების გვერდით მიწერა/საკვანძო სიტყვების ამოწერა;
- ტექსტში რთულად გასაგები ადგილებისათვის დამხმარე საშუალებების გამოყენება: შეკითხვების დასმა, უცნობი სიტყვების ლექსიკონში მოძებნა, ტექსტის დანაწევრება და ა.შ.

ისევე როგორც მოსწავლეები, მასწავლებლებიც მიმართავენ ხშირად კითხვის სტრატეგიებს. მე-6 ცხრილში კი წარმოდგენილია ის სტრატეგიები, რომლებსაც მასწავლებლები ყველაზე ხშირად იყენებენ.

ცხრილი № 6

კითხვის სტრატეგიები

1. კითხვის წინასწარ დაგეგმვა:

- მოსწავლეთა ცოდნის გააქტიურება,
 - ტექსტის სათაურის შესახებ იდეების შეგროვება,
 - ტექსტის შინაარსზე ვარაუდის გამოთქმა და ა.შ.

2. ტექსტის ზოგადი/გლობალური გაგების სტრატეგიები:

- თვალის გადავლებით ტექსტის წაკითხვა, ანუ ტექსტის სწრაფად გადაკითხვა,
- კითხვის პროცესის შემოწმება,
- ვარაუდების გადამოწმება,
- ტექსტის გაგების სირთულის დადგენა,
- ტექსტში ექსპლიციტური და იმპლიციტური ინფორმაციების შედარება მოსწავლეთათვის აქამდე ნაცნობ ინფორმაციებთან და ა.შ.

3. ტექსტის დამუშავებისა და გამოყენების სტრატეგიები:

- ტექსტის შესახებ კითხვების დასმა,
- მნიშვნელოვანი ინფორმაციების მოძიება,
- საკვანძო სიტყვების ქვეშ ხაზის გასმა,
- მინდორზე ჩანიშვნების გაკეთება,
- ტექსტის მონაკვეთებად დაყოფა,
- ქვესათაურების პოვნა/გამოყოფა,
- წაკითხულის საკვანძო სიტყვების დახმარებით მოყოლა და ა.შ.

4. ტექსტის გაგების დროს წამოჭრილი პრობლემების გადასალახავი სტრატეგიები:

- სიტყვების ახსნა (კონტექსტის მიხედვით, ლექსიკონის დახმარებით; მასწავლებლის მიერ წინასწარ შედგენილი გლოსარის მიხედვით),
- ტექსტის შინაარსის გაგების შემდეგ ლაპარაკი ამა თუ იმ თემაზე;
- საკუთარ ცოდნასა და ტექსტის ერთი ნაწილის გაგებაზე დაყრდნობით მთლიანი ტექსტის გაგება და ამ დროს წამოჭრილი პრობლემების დაძლევა და ა.შ.

(შდრ. შავერდაშვილი 2013, 34)

4.2.4 წერის უნარ-ჩვევაზე მუშაობა

წერითი კომპეტენციის ჩამოყალიბებაზე მუშაობისას განასხვავებენ ორ მომენტს: წერას, როგორც მიზანს და წერას, როგორც საშუალებას მიზნის მისაღწევად.

წერა, როგორც მიზანი

არსებობს წერითი აქტივობები, რომლის დროსაც წერა არის მიზანი. როდესაც ენის შემსწავლელი წერს წერილს, მისი მოქმედების შედეგს წარმოადგენს სწორედ ეს წერილი, რომლის გაგზავნასაც ის ისახავს მიზნად.

წერის ასეთივე მაგალითებს წარმოადგენს:

- უცხოელ მეგობრებთან სოციალური ქსელის საშუალებით მიმოწერა;
- ფორმულარების შევსება;
- საფოსტო ბარათებზე მოკლე წერილების წერა;
- მისალოცი ბარათების წერა;
- სააპლიკაციო ფორმების შევსება და ა. შ.

წერა, როგორც მიზნის მისაღწევი საშუალება

არსებობს უამრავი წერითი აქტივობა, რომლის დროსაც წერა წარმოადგენს არა მიზანს, არამედ რომელიმე ენობრივ საშუალებაზე ვარჯიშს, ანუ მიზნის მიღწევის ერთ-ერთ საშუალებას. მაგალითად, გრამატიკული სავარჯიშოების წერისას ენის შემსწავლელის მიზანს წარმოადგენს რომელიმე კონკრეტულ გრამატიკულ სტრუქტურებზე ვარჯიში. (შდრ. Gerdes 1984)

მსგავსი ტიპის მაგალითებს წარმოადგენს:

- საკვანძო სიტყვების ჩანიშვნა რაიმეს მოსმენისას;
- სიტყვების ამოკრეფა-დაჯგუფება სატელეფონო საუბრისას, ან რეფერატის მომზადებისას და სხვა.

წერით კომპეტენციაზე მუშაობას უცხოური ენის თანამედროვე გაკვეთილზე ერთ-ერთი გადამწყვეტი როლი უკავია და როგორც მოსწავლისათვის, ასევე მასწავლებლისათვის საკმაოდ დიდ ძალისხმევას მოითხოვს.

წერითი მეტყველების განვითარება უცხოური ენის გაკვეთილზე ხორციელდება რამოდენიმე წერითი აქტივობით:

- ოფიციალური წერილების წერა;
- არაოფიციალური (პირადი) წერილებისა და ბარათების წერა;
- ფორმულარების შევსება;
- მოკლე შეტყობინებების წერა მესამე პირთათვის და სხვა.

კომუნიკაციური მიზნების გარდა, უცხოური ენის გაკვეთილზე წერის ქვეშ მოიაზრება ასევე, გაკვეთილისათვის საჭირო სხვადასხვა აქტივობის ხელშეწყობა:

- საშინაო დავალებების წერა;
- ტესტების წერა;
- გრამატიკული და ლექსიკური სავარჯიშოების გაკეთება წერილობით;
- ჩანიშვნების გაკეთება, რომელზე დაყრდნობითაც შემდგომში ენის შემსწავლელი ასრულებს რომელიმე სამეცყველო აქტივობას.

წერის მიზანია, ამასთან, დანარჩენი სამეცყველო უნარ-ჩვევების განვითარებისათვის ხელშეწყობა.

ნეიროფსიქოლოგიის სფეროში ჩატარებულმა კვლევებმა ცხადყო, რომ ადამიანის ტვინში არ არსებობს სამეცყველო უნარ-ჩვევების იზოლირებულად წარმოდგენილი და დამოუკიდებლად ფუნქციონირებადი ცენტრები. ამ ცენტრებს შორის მუდმივად მიმდინარეობს ინტენსიური „კომუნიკაცია“ მოსმენა, ლაპარაკი, კითხვა და წერა, როგორც აქტივობები, ერთმანეთთან მჭიდრო კავშირშია და ენის ათვისების პროცესში ისინი ერთმანეთის განვითარებას უწყობენ ხელს. (შდრ. Müller 1989, 35; Krück 1982, 391)

წერა მჭიდრო კავშირშია ადამიანის ფიქრებთან და მსჯელობებთან. იგი ეხმარება ენის შემსწავლელს, არასისტემურად, ქაოტურად წარმოდგენილი ფიქრებისა და აზრების დალაგებასა და სტრუქტურირებაში (შდრ. Krumm 1989, 6). ამდენად, წერის კომპეტენციის ჩამოყალიბება მოსწავლეებში არ ხდება იზოლირებულად. ის სხვა უნარ-ჩვევებთან ერთად მოიაზრება სასწავლო პროცესში და მათ განვითარებასაც უწყობს ხელს.

ქვემოთ წარმოდგენილი დავალებათა ტიპები ემსახურება შემდეგი კომპეტენციების განვითარებას:

- წერა კომუნიკაციურ-პრაგმატული მიზნებისთვის
 - რეალურ საკომუნიკაციო სიტუაციაზე ორიენტირებული წერა: წერილები, მოსამზადებელი ჩანიშვნები, დასკვნები და სხვა;
 - მასალის სიღრმისეული წვდომა და მისი ანალიზი;
- კრეატიული/შემოქმედებითი წერა: თხზულება, თემა და სხვ.

უცხოური ენის გაკვეთილზე წერით კომპეტენციაზე მუშაობა მეთოდურ-დიდაქტიკური თვალსაზრისით უნდა აიგოს სქემით „სიტყვიდან-წინადადებად; წინადადებად-ტექსტამდე“. მაშასადამე, წერის პროცესი უნდა იგებოდეს ნაბიჯ-ნაბიჯ, როგორც ეს ამ სქემაშიც ჩანს ნათლად.

კასტის (1999) მიხედვით, სავარჯიშოთა ტიპებს აჯგუფებენ ხუთ კატეგორიად:

მოსამზადებელი სავარჯიშოები

პირველ კატეგორიაში შემავალი სავარჯიშოები არ გულისხმობს ტექსტების შექმნას. ისინი ამზადებენ ენის შემსწავლელებს ახალი ტექსტის შესაქმნელად. ამ კატეგორიაში შემავალი სავარჯიშოების მიზანია,

- ◇ ახალი ტექსტისათვის აუცილებელი ლექსიკური ერთეულების შეგროვება-დამუშავება და მათზე ვარჯიში;
- ◇ ენის შემსწავლელთა არსებული ცოდნის გააქტიურება;
- ◇ ორთოგრაფიაზე და პუნქტუაციაზე ვარჯიში (შლრ. Kast 1999, 34).

მოსამზადებელ სავარჯიშოებს მიეკუთვნება ასევე:

- ◇ სიტყვათა ჯაჭვების შედგენა საგაკვეთილო თემის ირგვლივ (ყოველი დასახელებული სიტყვის ბოლო ასო-ბგერამ უნდა შეადგინოს შემდგომი სიტყვის საწყისი ასო-ბგერა);
- ◇ წინადადებების აწყობა ცალკეული სიტყვის დამატებით წყვილებში ან ჯგუფურად (პირველი სიტყვა მოცემულია, ენის შემსწავლელი ამატებს მას მეორე სიტყვას, მეორე ენის შემსწავლელი მესამეს და ასე შემდეგ, ვიდრე ერთ-ერთი ენის შემსწავლელი არ დაასრულებს მოცემულ წინადადებას);
- ◇ ნახევრად შევსებული დიაგრამების დასრულება (კონკრეტულ თემაზე მოცემულია დიაგრამა, რომელშიც გარკვეული სიტყვები ლოგიკური თანმიმდევრობითაა დალაგებული. ენის შემსწავლელი უნდა მიხვდეს არსებულ ლოგიკას და დაასრულოს დიაგრამა დარჩენილი სიტყვების ჩაწერით. ეს სავარჯიშო განსაკუთრებით ეფექტურია თემაზე „ოჯახი“ სამუშაოდ, ამ შემთხვევაში მოცემულ დიაგრამას „გენეალოგიური ხე“ წარმოადგენს);
- ◇ კროსვორდების შევსება;
- ◇ ასოციოგრამებისა და სხვა სიტყვათა ველების შედგენა;
- ◇ ბრენშტორმინგი (ასოციაციების შეგროვება მთავარი თემის ირგვლივ და მათი დაჯგუფება ქვეთემებად);
- ◇ ტექსტები, რომლებშიც გამოტოვებულია პუნქტუაციის ნიშნები. ენის შემსწავლელის მიზანია, მოცემულ ტექსტში სწორად დასვას სასვენ ნიშნები;
- ◇ კარნახი ორთოგრაფიაში ვარჯიშის მიზნით.

აქ მნიშვნელოვანია, რომ კარნახმა არ მიიღოს ძველი, ტრადიციული კარნახის სახე, რომელიც ფრონტალურ გაკვეთილზე სრულდებო-

და, და რომლის დროსაც მასწავლებელი „კარნახობს“ და მოსწავლეები წერენ. თანამედროვე უცხოური ენის მეთოდიკა/დიდაქტიკა გვთავაზობს კარნახის უამრავ სახალისო ვერსიას. (მაგალითად, კარნახი ზურგიდან, რომლის დროსაც ენის შემსწავლელებს წყვილებში ურიგდებათ ერთი და იგივე ტექსტი, და რომელშიც სიტყვები მონაცვლეობითაა ამოღებული. ის სიტყვა, რომელიც ამოღებულია პირველ მოსწავლესთან, მოცემულია მეორესთან, ხოლო სიტყვები რომლებიც მეორე მოსწავლესთან არ არის, პირველთან წერია და ა.შ. მოსწავლეები ერთმანეთთან ზურგით სხედან და ერთმანეთს თავის ტექსტში მოცემულ სიტყვებს კარნახობენ. სავარჯიშოს მიზანია, მოსწავლეებმა მკაფიოდ წარმოთქვან სიტყვები, რათა მათმა პარტნიორმა სწორად გაიგოს ისინი და დაასრულოს თავისი ტექსტი. სავარჯიშო სახალისოა და მოსწავლეების ცოდნის გაუმჯობესებას ეხმარება არა მხოლოდ ერთოგრაფიაში, არამედ წარმოთქმაშიც).

სავარჯიშოები, რომლებიც მოსწავლეთა ცოდნის განმტკიცებას უწყობს ხელს

ამ სავარჯიშოებში წერიტი აქტივობები წინადადების დონეზე ხორციელდება. (სქემა: სიტყვიდან წინადადებად; წინადადიდან ტექსტამდე).

ამ კატეგორიაში გაერთიანებული სავარჯიშოების მიზანია, დაეხმაროს ენის შემსწავლელს ცალკეული სიტყვებისგან შექმნას სრულფასოვანი წინადადებები ტექსტის ტიპიდან გამომდინარე და გაითვალისწინოს ამ ტექსტის ტიპისათვის დამახასიათებელი წინადადების წევრების პოზიცია. მნიშვნელოვანია აგრეთვე ის, რომ სწორად ამ ეტაპზე ენის შემსწავლელებმა კარგად გაიაზრონ წინადადების სხვადასხვა წევრის მნიშვნელობა და ფუნქცია წინადადებაში.

ამ ფაზის ტიპურ სავარჯიშოთა მაგალითებია:

- ◇ სავარჯიშოები, რომელთა მეშვეობითაც ენის შემსწავლელი ყურადღებას გაამახვილებენ წინადადების პირველი წევრის მნიშვნელობაზე, ანუ ტექსტის თითოეული წინადადება უნდა დაიწეროს ახალი ხაზიდან, რის შედეგადაც წინადადების ყოველი პირველი წევრი ერთმანეთის ქვემოთ მოექცევა და თვალსაჩინო გახდება, თუ რომელი მათგანი დგას პირველ ადგილზე. (ეს სავარჯიშო განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია გერმანული ენის შემსწავლელთათვის, სადაც ქვემდებარეს მკაცრად გაწერილი პოზიცია გააჩნია და მისი მდებარეობა რიგ შემთხვევაში ტექსტის ტიპიდან გამომდინა-

რე იცვლება, მაგალითად საგაზეთო სტატიებში/პუბლიკაციებში და ა.შ.);

- ◇ სავარჯიშოები, რომლებშიც წინადადების წევრები არათანმიმდევრულად არის მოცემული. ენის შემსწავლელებმა ისინი გრამატიკული პარადიგმებისა და წესების გათვალისწინებით უნდა დააღწიონ სწორი თანმიმდევრობით. უფრო მაღალ საფეხურებზე შესაძლოა, ენის შემსწავლელებს მოვთხოვოთ წინადადების წევრების დალაგებასთან ერთად მორფოლოგიური და სინტაქსური ცვლილებების განხორციელებაც;
- ◇ დასასრულებელი წინადადებები, რომელთა პირველი ნაწილი მოცემულია და ენის შემსწავლელებმა თავად უნდა დაასრულონ ისინი;
- ◇ სავარჯიშოები ბარათებით, რომლებიც განსაკუთრებით სახალისოა კავშირებზე ვარჯიშისათვის. მაგალითად, კავშირებზე – თუ.... მაშინ / if ..., (engl.) / wenn..., dann (deutsch); si..., (fr.). ვარჯიშისას ენის შემსწავლელთა ერთ პატარა ჯგუფს შეუძლია, ბარათებზე დაწეროს წინადადების პირველი ნაწილი (მაგ. კავშირ „თუ“ – თი დაწყებული წინადადებები, რომლებიც წარმოადგენს რაიმე მიზეზს, რომლის შედეგად დაფიქსირდება წინადადების მეორე ნაწილი), ხოლო მეორე ჯგუფი ბარათებზე დაწერილ დასასრულებს ისე, რომ არ ნახავს პირველ ნაწილს. დასრულებული ნაწილი, სავარაუდოდ, წარმოადგენს პირველ წინადადებაში გამოთქმული მიზეზის შედეგს. მეორე ჯგუფმა, ამასთან არ იცის წინასწარ, რა მიზეზებს მოიფიქრებენ მათი მეგობრები. ამის შემდეგ ენის შემსწავლელები შეეცდებიან, ლოგიკის ფარგლებში დააწყვილონ ეს ბარათები და შეაერთონ ისინი კავშირებით. სავარჯიშოს შედეგად ბევრი სახალისო წინადადება მიიღება, რაც ენის შემსწავლელთა მოტივაციას საგრძნობლად ზრდის. სავარჯიშოები შესაძლოა, შესრულდეს წყვილებშიც და მცირერიცხოვან ჯგუფებშიც;
- ◇ სავარჯიშო, რომელშიც მოცემულია ორი ან მეტი მოკლე წინადადება და რომლებიც ენის შემსწავლელებმა შესაბამისი კავშირების გამოყენებით უნდა აქციონ ერთ გრძელ წინადადებად.

მასტრუქტურირებელი სავარჯიშოები

მოცემულ კატეგორიაში გაერთიანებული წერიტი აქტივობების მიზანია სრულყოფილი ტექსტების შექმნა. მასტრუქტურირებელი სავარჯიშოების მიზანია, დაანახოს და ასწავლოს ენის შემსწავლელებს, როგორ

უნდა მართონ მათ წერის პროცესი, რათა შედეგად მიიღონ ენობრივად კომპლექსური პროდუქტი (შდრ. Kast 1999, 87).

მასტრუქტურირებელ სავარჯიშოთა გავრცელებული ტიპებია:

- ◇ მოცემული დიალოგის მიხედვით მოთხრობის შექმნა, რომლის შესრულებამდე, ცხადია, ხდება ორივე ტექსტის ტიპისათვის დამახასიათებელი კომპონენტებისა და წერის სტილის ერთგვარი ანალიზი, და რომლის შედეგად მიღებულ ინფორმაციას ენის შემსწავლელები ამ დავალების შესრულებისას ეყრდნობიან;
- ◇ ტექსტის დასრულება;
- ◇ ტექსტის შუა ნაწილის შევსება (ენის შემსწავლელებს ეძლევათ ტექსტის დასაწყისი და დასასრული, ხოლო მათი მიზანია, შეავსონ გამოტოვებული ნაწილები);
- ◇ შემაჯამებელი წერა (შემაჯამებელი წერისას მნიშვნელოვანია, რომ ენის შემსწავლელებს მიეწოდოს სხვადასხვა ხერხი, რომელიც დაეხმარება მათ, მარტივად ამოკრიფონ ტექსტიდან ის ინფორმაცია, რომლის შეტანაც აუცილებელია მის შემაჯამებელ მოკლე ვერსიაში. მაშასადამე, მარტივად გამიჯნონ პირველხარისხოვანი ინფორმაცია მეორეხარისხოვანისაგან. ამის ერთ-ერთ მაგალითს წარმოადგენს ხშირად დასმულ ფაქტებზე ორიენტირებულ შეკითხვებზე პასუხის გაცემა (ვინ? რა? როდის? სად? როგორ? რატომ? მოცემული მოდელის გამოყენება შესაძლოა ნებისმიერ უცხოურ ენაში);
- ◇ მოცემული ტექსტის სხვა ადამიანის ან გმირის პერსპექტივიდან დაწერა;
- ◇ მოცემულ სურათებზე ისტორიების მოფიქრება და მათი დაწერა.

ტექსტის დაწერამდე მნიშვნელოვანია, მოხდეს წერის პროცესის დაგეგმვა და შესადგენი ტექსტის სტრუქტურის ჩამოყალიბება.

თავისუფალი და შემოქმედებითი წერა

თავისუფალი და შემოქმედებითი წერა ხშირად სინონიმური მნიშვნელობით გამოიყენება, თუმცა ისინი მხოლოდ ერთმანეთის შემავსებელი და გადამკვეთი ცნებებია (Kast 1999, 126).

უცხოური ენის შემსწავლელები შემოქმედებითობას მხოლოდ თავისუფალი წერის დროს არ ამჟღავნებენ. შემოქმედებითი პროცესი მუდმივად გააქტიურებულია, როდესაც ენის შემსწავლელები საკუთარ ტექსტებს ქმნიან, მაშასადამე, წერენ. შემოქმედებითი პროცესი გააქტიურებულია მაშინაც კი, როდესაც ენის შემსწავლელები ასრულებენ წინა

სამ კატეგორიაში შემავალ გარკვეულ სავარჯიშოებს (იხ. მოსამზადებელი, განმამტკიცებელი და მასტრუქტურირებელი სავარჯიშოები).

თავისუფალი წერის ცნებას სხვადასხვა დიდაქტიკოსი განსხვავებულად ახასიათებს. ასე, მაგალითად, პორტმანი (1991) თავისუფალ წერას შემდეგნაირად განსაზღვრავს: „ზოგისთვის თავისუფალი წერა გულისხმობს არამიზანმიმართულ წერას, რომლის დროსაც ენის შემსწავლელები არანაირ დირექტივებს და მითითებებს არ მიჰყვებიან და არ ეყრდნობიან რაიმე მოცემულობას, არამედ მხოლოდ იმას წერენ, რისი დაწერაც მათ სურთ. მაშინ, როდესაც სხვები თავისუფალ წერაში გულისხმობენ მიღებული ცოდნის გამოყენებას, რომლის მიღწევამდე ენის შემსწავლელებმა უკვე შეასრულეს მოსამზადებელი დავალებები.“ თავად პორტმანი თავისუფალ წერაში გულისხმობს „წერას ყოველგვარი ჩარჩოების გარეშე.“ (შდრ. Portmann 1991, 201)

შემოქმედებითი წერა ხშირად საინტერესო და სამოტივაციო იმპულსით იწყება. ეს შეიძლება იყოს რაიმე სურათი, ნახატი, მუსიკა, საინტერესო გამონათქვამი ან ციტატა, მოკლე ტექსტი თუ სხვა.

კომუნიკაციურ წერაში შედის ყველა ის წერითი აქტივობა, რომელიც ენის შემსწავლელს მიზანმიმართულად ამზადებს რეალურ ცხოვრებაში კომუნიკაციისათვის. კომუნიკაციურ წერას ეკუთვნის:

- წერილების წერა (ოფიციალური და პირადი წერილები),
- საფოსტო ბარათების წერა,
- საკლასო კორესპონდენცია,
- ფორმულარების შევსება,
- მოსაწვევების წერა,
- პროტოკოლების წერა,
- ტაბელარული ავტობიოგრაფიების წერა და სხვა.

(შდრ. Kast 1999, 139).

უცხოური ენის მასწავლებელი დასახული შედეგის ეფექტურად მიღწევის მიზნით ენის შემსწავლელთა განსხვავებული ტიპების არსებობის გამო რიგ შემთხვევებში უნდა ახდენდეს აქტივობების დიფერენცირებას. დიფერენცირებული მიდგომები წერით კომპეტენციაზე მუშაობისას დამოკიდებულია

- აქტივობისთვის განკუთვნილ დროზე (*ერთი შემსწავლელი უფრო სხარტია და ნაკლებ დროს ანდომებს დავალების შესრულებას, ვიდრე მეორე*);
- ენის ფლობის დონეზე (*ჯგუფში თუ ერთი შემსწავლელი უფრო „ძლიერია“; ხოლო მეორე შედარებით „სუსტი“*);

- მოსწავლეთა ინტერესებზე (შემსწავლელების ინტერესთა სფერო ხშირად განსხვავდება ერთმანეთისაგან. სასურველია მასწავლებელი ამ ფაქტორსაც ითვალისწინებდეს);
- სწავლების სოციალურ ფორმებზე (ზოგს ინდივიდუალურად მუშაობა ურჩევნია და უკეთეს შედეგს იღებს, მაშინ როცა სხვები უპირატესობას ანიჭებენ წყვილებში ან პატარა ჯგუფებში მუშაობას).

5. ქვეყანათმცოდნეობის გაკვეთილიდან ინტერკულტურულ¹ სწავლებამდე

უცხოური ენის გაკვეთილზე მოსწავლეს უცხოური ენის სტრუქტურებთან ერთად უცხო ქვეყნებთან და უცხო კულტურებთან უხდება შეხვედრა. უცხოური ენის სწავლა/სწავლების მიზნებიდან და სხვადასხვა ფაქტორზე (პოლიტიკა, საზოგადოების მოთხოვნები, ზოგადპედაგოგიური მიზნები და სხვ.) დამოკიდებულებიდან გამომდინარე სამიზნე ქვეყნის შესახებ ცოდნის მიწოდებაც სხვადასხვა დროს სხვადასხვა მიზანს ემსახურებოდა. უცხოური ენის ათვისების პროცესში ტრადიციულ გაკვეთილზე შესასწავლი ქვეყნის შესახებ ქვეყანათმცოდნეობითი ინფორმაციების მიწოდება ინტერკულტურულმა სწავლებამ შეცვალა დღეს და მოსწავლეებში სამიზნე ქვეყნის/ქვეყნების შესახებ ფაქტობრივი ცოდნის მიღებიდან ინტერკულტურულ კომუნიკაციურ კომპეტენციაზე გადაინაცვლა. (შდრ. Byram 1997).

5.1 ქვეყანათმცოდნეობის როლი უცხოური ენის ათვისებისას

უცხოური ენის ათვისებისას ქვეყანათმცოდნეობას ყოველთვის მნიშვნელოვანი როლი ენიჭებოდა და შესასწავლი ენის ქვეყნის, ანუ, როგორც მას ხშირად უწოდებენ, „უცხო“ ქვეყნის შესწავლას ემსახურებოდა. ტერმინი „ქვეყანათმცოდნეობა“ უცხოური ენების დიდაქტიკაში გასული საუკუნის 50-იანი წლებიდან დამკვიდრდა და ენის შემსწავლელებს ის სხვადასხვა დროს სხვადასხვა სახით მიეწოდებოდა. (შდრ.: Koreik 2010, 133; Wierlacher 2003, 507)

ქვეყანათმცოდნეობა სხვადასხვა დროს ისწავლებოდა:

- როგორც ენის გაკვეთილის შემადგენელი კომპონენტი, ინტეგრირებულად ან როგორც ცალკე აღებული საგანი;
- როგორც ფილოლოგიური სწავლების ერთ-ერთი საგანი მასწავლებელთა მომზადებისა და მათი პროფესიული განვითარების პროგრამების ფარგლებში;
- როგორც შესაბამის ფილოლოგიურ დისციპლინათა კვლევის სფერო ქვეყანათმცოდნეობის დიდაქტიკასთან ერთად.

(შდრ. Koreik 2010, 133).

1 ქართულ ენაში ტერმინს „ინტერკულტურული“ ხშირად ანაცვლებს ტერმინი „კულტურათშორისი“.

ქვეყანათმცოდნეობის ტრადიციული გაკვეთილის მიზანს უმეტესად კოგნიტური ცოდნისა და მხოლოდ ფაქტებზე ორიენტირებული ტექსტების დასწავლა წარმოადგენდა, რაც, უპირველეს ყოვლისა, შესასწავლი ენის ქვეყნის ისტორიული და გეოგრაფიული ფაქტების, პოლიტიკის, ხელოვნებისა და მხატვრული ლიტერატურის შესახებ ცოდნის გადაცემით განისაზღვრებოდა. (შდრ. Erdmenger 1996: 17)

თანამედროვე უცხოური ენის გაკვეთილი მხოლოდ ცოდნის მიღებითა და ფაქტებზე ორიენტირებით არ შემოიფარგლება. დღეს მოსწავლე „უცხო“ ქვეყნის გეოგრაფიული თუ ისტორიული ფაქტებისა და „მაღალი“ კულტურის¹ ათვისებასთან ერთად ამ ენის მატარებელი ხალხის მენტალიტეტს, მისი ყოფა-ცხოვრების ამსახველ ინფორმაციებს ეცნობა. შესასწავლი ენის ქვეყნისა და მისი კულტურის გაცნობა ენის ათვისების სხვა ასპექტებთან (ახალ მასალაში შეტანილი ლექსიკური ერთეულები და გრამატიკული მოვლენები; მოსმენის უნარჩვევაში ვარჯიში და სხვ.) ინტეგრირებულად ხდება.

უცხოური ენის ათვისება

- ◇ ენის სტრუქტურულ დონეზე დაუფლებასთან ერთად განსხვავებული კულტურული კონტექსტებისა და ნებისმიერი ენობრივ-კულტურული თვითმყოფადობის დაფასებასა და პატივისცემას გულისხმობს და
- ◇ საჭირო ლექსიკისა და გრამატიკული მოვლენების ათვისებასთან ერთად ენის შემსწავლელის მიერ უცხო კულტურული ინფორმაციების გაცნობის საფუძველზე ამ სტრუქტურების შესაბამის სიტუაციებში გამოყენებას ნიშნავს.

წარმატებული კომუნიკაცია მხოლოდ იმას შეუძლია, ვინც პარტნიორის კულტურულ წინაპირობებს/გარემოსა და კულტურის თავისებურებებს კარგად იცნობს, აფასებს მის მნიშვნელობას და შეუძლია საკუთარი და უცხო კულტურის თავისებურებათა შედარება (Christ 1994, 101).

ენათმეცნიერებაში ენა განიხილება, უპირველეს ყოვლისა, როგორც კულტურის პროდუქტი და მისი უმნიშვნელოვანესი შემადგენელი ნაწილი. „ენა არის კულტურის არსებობის სპეციფიკური საშუალება და კულტურული კოდების ფორმირების ფაქტორი“ (Маслова 2001, 37). კულტურაში მომხდარი ცვლილებები, რა თქმა უნდა, ზეგავლენას ახდენს სასწავლო პროცესზე. რამდენადაც სასწავლო პროცესზე გარკვეულწი-

1 „მაღალ“ კულტურაში მოიაზრება, უპირველეს ყოვლისა, ლიტერატურა, ხელოვნება, სოციალური მოძღვრებები, ფილოსოფია და ესთეტიკა

ლად მთელი რიგი ფაქტორები (საზოგადოებრივი, პოლიტიკური, კულტურული და სხვ.) ზემოქმედებენ, უცხოური ენების სწავლებაც ცვალებადი პროცესია. ის, რაც უცხოური ენის სწავლებაში დაახლოებით ერთი საუკუნის წინ აქტუალური იყო, უკვე მოძველდა და დღევანდელ მოთხოვნებს აღარ შეესაბამება. თუ ტრადიციული გაკვეთილის მნიშვნელოვანი მიზანი შესასწავლი ქვეყნის შესახებ ფაქტობრივი ცოდნის დაგროვება იყო და ამ კუთხით ქვეყანათმცოდნეობას მნიშვნელოვანი როლი ენიჭებოდა ენის ათვისებისას, უცხოური ენის დიდაქტიკის მნიშვნელოვანი ასპექტი დღეს *კულტურათშორისი კომუნიკაცია*, ანუ *კულტურათშორისი დიალოგია*, რაც ენის შესწავლისას შესასწავლი ენის ქვეყნის („მაღალი“ და „ყოფითი“) კულტურის/კულტურების აღქმასა და დაფასებას გულისხმობს. ქვეყანათმცოდნეობის გაკვეთილიდან დღეს აქცენტი ინტერკულტურულ სწავლებაზე გადადის და უცხოური ენის სწავლა/სწავლების ძირითადი მიზანს არა კომუნიკაციური კომპეტენცია, არამედ ინტერკულტურული კომუნიკაციური კომპეტენცია წარმოადგენს. (შდრ. Byram 1997, 57). აღნიშნული ცვლილება ენების ერთიან ევროპულ სარეკომენდაციო ჩარჩოშიც აისახა, რომლის მიხედვითაც უცხოური ენის გაკვეთილის მთავარ მიზნად ინტერკულტურული კომუნიკაციური კომპეტენციის განვითარება განიხილება. სარეკომენდაციო ჩარჩოს მიხედვით ინტერკულტურული კომპეტენცია გასაზღვრავს როგორც უნარი, „...რომელიც უცხოური ენის შემსწავლელს მონოლინგვური მშობლიური ენის მატარებლისაგან განასხვავებს“ (GER 2001, 7).

ყველაზე ხშირად მოსწავლე უცხოური ენის გაკვეთილზე უცხო ქვეყნებსა და უცხო კულტურებს ეცნობა და სხვა კულტურის წარმომადგენლებთან ამყარებს კომუნიკაციას. აქედან გამომდინარე, მან უნდა შეძლოს „სხვადასხვა კულტურული ღირებულებების აღიარება/აქცეპტირება, განსხვავებული სოციალური ფორმების ეთნოცენტრული შეფასების გარეშე ინტერპრეტირება და უცხო კულტურასთან კონტაქტისას წამოჭრილი გაუგებრობებისა და წინააღმდეგობების დაძლევა (შდრ. Krumm 2010, 141). სხვა შემთხვევაში ენის სრულყოფილად ათვისება წარმოუდგენელია და დიდ სირთულეებს შეუქმნის ენის შემსწავლელს.

რადგანაც 1980-იანი წლების შემდგომ უცხოური ენის დიდაქტიკაში ცენტრალური ადგილი კულტურის დიდაქტიკასთან დაკავშირებულმა თემებმა დაიკავა და კულტურისა და ენის ურთიერთკავშირის კონცეფციები შეიცვალა, უცხოური ენის ათვისებაში *ქვეყანათმცოდნეობა ინტერკულტურულმა სწავლებამ შეცვალა* (შდრ. Haß 2006, 140) და უცხოური ენის გაკვეთილის ძირითადმა სწავლა/სწავლების მიზანმა *კომუნიკაცი-*

ური კომპეტენციის განვითარებიდან ინტერკულტურულ კომუნიკაციურ კომპეტენციაზე გადაინაცვლა. (შდრ. Byram 1997)

5.2 კულტურათა დიალოგი უცხოური ენის ათვისებისას

5.2.1 ტერმინი კულტურა

სამეცნიერო ლიტერატურაში კულტურის მრავალნაირი განმარტება არსებობს. მრავალრიცხოვან კულტურულ კონცეფციებს მიეკუთვნება კულტურის, როგორც

- სიმბოლური ფორმების (Ernst Cassirer 1923);
- ნიშანთა სისტემისა და სემიოსფეროს მთლიანობის (Roland Posner 1991) ;
- ტექსტის ინტერპრეტაციულის, კულტურულ-ანთროპოლოგიურის (Clifford Geertz 1987);
- დისკურსის უნივერსალურობის (Michael Foucault 1995);
- სოციალური სისტემის (Nikolas Luhmann 1995);
- მეხსიერების (Jan Assmann 1992) გაგება და სხვ.

ჰალეტის (2010) მიხედვით, დღეს კულტურათმცოდნეობაში აქტუალურია კულტურის, როგორც ტექსტისა და კულტურის სემიოტიკური, ანუ მნიშვნელობაზე ორიენტირებული გაგება.

5.2.2 კულტურა, როგორც ტექსტი

კულტურის რაობის ახლებურ გაგებას საფუძვლად უდევს „კულტურის, როგორც ტექსტის გაგება“; რომელიც უცხოური ენის მასწავლებლებისთვის შედარებით ნაკლებად არის ცნობილი. მათი წარმოდგენით, კულტურა არის ფენომენებისა და იდეური შინაარსის ერთობლიობა, რომელიც ენისაგან დამოუკიდებლად, განყენებულად არსებობს (შდრ. Kramersch 1995, 54). აღნიშნული თეორიის მიხედვით, კულტურა მოიაზრება როგორც ტექსტების ერთობლიობა და როგორც დაუსრულებელი ტექსტის სტრუქტურა. აქედან გამომდინარე, თითოეული უცხო კულტურული ტექსტი კულტურის „საერთო ტექსტის“ ამონარიდია, რომელიც უცხო კულტურის ინტერპრეტაციის საშუალებას იძლევა (შდრ. Hallet 2002, 33). კულტურის ამგვარი გაგება შესაძლებელს ხდის უცხოური ენის გაკვეთილზე კულტურის ტექსტების საშუალებით გაგებას. იმის გათვალისწინებით, რომ კულტურის მენტალური და სოციალური განზომილება ტექსტობრივი, შესაბამისად, მატერიალური გამოხატულებებით არის წარმოდგენილი, ზოგიერთი დიდქტიკოსი უცხოური ენის გაკვეთილზე

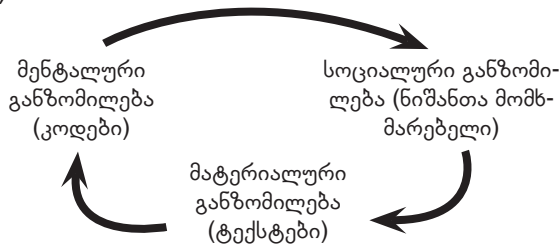
კულტურული წარმოდგენებისა და ცხოვრებისეული ფორმების გასაგებად კულტურის მატერიალური განზომილების მნიშვნელობაზე მიუთითებს. (შდრ. Hallet 2002, Burwitz-Melzer 2000, Nünning/Surkamp 2006)

გამომდინარე იქიდან, რომ ენის შემსწავლელს კულტურის სოციალურ და მენტალურ განზომილებასთან უშუალო და პირდაპირი შეხება არ აქვს, უცხოური ენის გაკვეთილი მთლიანად კულტურის მატერიალურ განზომილებას ეყრდნობა, ანუ ტექსტებს, ნიშნებსა და არტიფაქტებს. (შდრ. Hallet 2007, 38)

კულტურათმცოდნეობაში კულტურა როგორც ტექსტის გაგება მე-20 საუკუნის დასასრულს კრიტიკის ობიექტი გახდა. კრიტიკის საფუძველი გახდა კერძოდ ის, რომ აღნიშნული მოდელი მხედველობის მიღმა ტოვებს კულტურულ აქტანტს და კულტურის პროცესუალურ, დინამიკურ და დიალოგურ ხასიათს (შდრ. Bachmann/Medick 2004). კულტურის გაგება ტექსტისა და კულტურულ მნიშვნელობამდე არ უნდა იქნას დაყვანილი. მნიშვნელოვანია ასევე კულტურული აქტანტები, რომლებიც კონფლიქტურ სიტუაციებში ერთმანეთის გაგებას შეძლებენ, განსხვავებულ კულტურულ მნიშვნელობებს ერთმანეთთან შეაჯერებენ და ამ გზით მიიღებენ მონაწილეობას კულტურათა გაცვლის პროცესებში და ამით გარკვეულწილად თავადაც შექმნიან კულტურას. (შდრ. Reckwitz 2000, 52)

5.2.3 კულტურის სემიოტიკური გაგება

ნოიმანის და ნუნინგის მიხედვით, კულტურა მოიაზრება როგორც ადამიანების მიერ შექმნილი მთლიანი წარმოდგენების, ფიქრის და გაცდების ფორმების, ღირებულებებისა და მნიშვნელობების მთელი კომპლექსი, რომელიც სიმბოლოთა სისტემაში აისახება (შდრ. Neumann/Nünning 2006, 18): კულტურის ამგვარი გაგება ეყრდნობა კულტურის მრავალგანზომილებიან მოდელს, რომლის მიხედვითაც იგი მატერიალურ, სოციალურ და მენტალურ განზომილებებს წარმოაჩენს (შდრ. Posner 1991, 54).



გრაფიკი 1. კულტურის სამგანზომილებიანი მოდელი (შდრ. Posner 1991, 54).

მოცემული გრაფიკის მიხედვით კულტურის მატერიალურ, მენტალურ და სოციალურ ასპექტებს შორის მრავალმხრივი კავშირები არსებობს. თუ კულტურას მატერიალური, სოციალური და მენტალური ფენომენების ერთობლიობად მივიჩნევთ, მაშინ მხატვრული ტექსტების ფორმების ანალიზი შესაბამისი ეპოქის მენტალური სურათის შესახებ შეგვიქმნის წარმოდგენას. „საზოგადოების მენტალური კულტურის ლიტერატურათმცოდნეობითი მეთოდებით კვლევა ნიშნავს კულტურით განპირობებული ღირებულებების, ნორმების, მსოფლმხედველობის და საზოგადოებრივი წარმოდგენების აღდგენას, რომლებიც მატერიალურ კულტურაშია წარმოდგენილი (შდრ. Neumann/Nünning 2006, 18). აქედან გამომდინარე, ლიტერატურათმცოდნეობის კულტურათმცოდნეობაზე ორიენტირებული კონცეფციები კულტურათა კვლევაში მნიშვნელოვან როლს თამაშობს.

კულტურის ამგვარი გაგებით, მხატვრული ლიტერატურა კულტურის მატერიალური მხარის ცენტრალურ ასპექტს განასახიერებს, რომლის საშუალებითაც კულტურაზე დაკვირვებაა შესაძლებელი. მხატვრული ტექსტები შესასწავლი ენის გაკვეთილზე ენობრივი და ინტერკულტურული სწავლებისათვის მხოლოდ მნიშვნელოვანი მედია კი არ არის, არამედ „ისინი ხელს უწყობენ კულტურული კომპეტენციის განვითარებას, განსაკუთრებით მაშინ თუ გავითვალისწინებთ, რომ მოსწავლეთა კონტაქტი უცხო კულტურასთან საკლასო ოთახში უმეტესწილად სხვადასხვა ტექსტის საშუალებით ხდება. (შდრ. Nünning/Sukamp 2006, 32)

ტერმინი კულტურა, ამგვარად, მრავალგანზომილებიანია და მატერიალურ მხარესთან ერთად მენტალური და სოციალური მხარეებიც გააჩნია. კულტურის ეს სამი განზომილება კი ერთმანეთს განსაზღვრავს. (შდრ. რამიშვილი, 2014, 39)

5.2.4 კულტურის მრავალგანზომილებიანი გაგება და უცხოური ენის გაკვეთილი

კულტურის მრავალგანზომილებიანი მოდელი ცხადყოფს, რომ ტექსტები კულტურის მატერიალურ მხარეს განეკუთვნება და მათ უცხოური ენის გაკვეთილზე გადამწყვეტი როლი ენიჭება.

პოზნერის (1991) მოდელის მიხედვით, (იხ. 5.2.3.) უცხოური ენის გაკვეთილზე კულტურის მენტალური ასპექტებიც უნდა იქნას გათვალისწინებული, რაც იმას გულისხმობს, რომ ტექსტების გარდა უცხოური ენის გაკვეთილის შესასწავლ საგანს უნდა წარმოადგენდეს უცხო კულტურის წარმომადგენელთა გამოცდილებები, გრძნობები, ღირებულებები

და ნორმები, რომლებიც, უპირველეს ყოვლისა, ადამიანურ ქმედებებს განსაზღვრავენ. ამ გზით ყურადღების ცენტრში დგება უცხო კულტურის საკუთარი და უცხო ხატები, მენტალობების ისტორიული სახეცვლილებები და კულტურული მნიშვნელობები.

კულტურის მრავალგანზომილებიანი გაგების მიხედვით უცხოური ენის გაკვეთილზე შესასწავლი კულტურის სოციალური განზომილება ყურადღების მიღმა არ უნდა დარჩეს. სხვადასხვა მედიალური გამომხატველობითი ფორმების წარმოშობას, ჩამოყალიბებასა და რეცეფციას ცალკეული კულტურის საზოგადოებრივი ჩარჩოპირობები, ცხოვრებისეული გამოცდილებები და ესა თუ ის ინსტიტუციები განსაზღვრავს. რომელიმე კონკრეტული მხატვრული ნაწარმოების შექმნისას მჭიდრო კავშირი არსებობს, მაგალითად, ეკონომიკური პირობების, ხელოვანის ამბიციებისა და კონკრეტული ჟანრის არჩევანს შორის, რაც აუცილებლად გათვალისწინებული უნდა იქნას უცხოური ენის გაკვეთილზე. სხვა შემთხვევაში ენის შემსწავლელი სრულყოფილად ვერ დაეუფლება ენას და მიღებულ ცოდნას ვერ გამოიყენებს ადეკვატურად. (შდრ. რამიშვილი, 2014, 42)

თანამედროვე უცხოური ენის გაკვეთილის ერთ-ერთი მთავარი მიზანი სწორედ *კულტურათშორისი დიალოგის, როგორც ინტერკულტურული სწავლების მნიშვნელოვანი ასპექტის წინა პლანზე წამოწევა* და ამ საკითხებისადმი დიდი ყურადღების მიქცევაა როგორც სასწავლო გეგმებსა და კურიკულუმებში, ასევე გაკვეთილის პროცესში. საჭიროა, რომ უცხოური ენის გაკვეთილზე მიღწეულ იქნას როგორც *კოგნიტური, ასევე აფექტური სასწავლო მიზნები*, რომლებიც კომპეტენციის სამ მთავარ სფეროს – *ცოდნას, უნარ-ჩვევებსა და დამოკიდებულებებს* უნდა შეესაბამებოდეს (Doye 1999, 12).

„**ცოდნის**“ სფერო შესაძლოა, თავის მხრივ, სამ განზომილებად დაიყოს:

1. *უცხო კულტურის ცოდნა*, რომელსაც მიაკუთვნებენ:

- ა) ე.წ. ფაქტობრივ ცოდნას უცხო ქვეყნის შესახებ, და, კერძოდ, ცოდნას
 - შესასწავლი ენის ქვეყნის ისტორიული და გეოგრაფიული ფაქტების;
 - პოლიტიკური და სოციალური სიტუაციების;
 - შესასწავლი ქვეყნის ხელოვნებისა და მხატვრული ლიტერატურის ტენდენციების შესახებ;

- ბ) ცოდნას კონკრეტული სოციოკულტურული ქმედების შესახებ, და, კერძოდ, ცოდნას
- შესასწავლი ენის კულტურული რიტუალების, ტრადიციების, საზოგადოებრივი ურთიერთობების ნორმების შესახებ და ა.შ.
2. უცხოენობრივი ცოდნა, რომელიც გულისხმობს ლექსიკისა და სემანტიკური ველების, რეგისტრის, ვარიაციების, ვერბალური და არავერბალური ქმედებების შესახებ ცოდნას და ა.შ.
 3. სტრატეგიული ცოდნა, რომელიც ინტერკულტურული კონტაქტებისა და შესაბამისი პროცესებისათვის საჭირო, რელევანტურ ცოდნას გულისხმობს. მაგალითად, ცოდნა ადამიანის ქცევის კულტურული თავისებურებების, ადამიანური აღქმისა და ღირებულებების, უცხო კულტურული კონტექსტების შესახებ.
- (შდრ. შავერდაშვილი 2013/2, 40)

„უნარ-ჩვევების“ სფერო (შეძლება და ქცევა) იყოფა რამდენიმე განზომილებად:

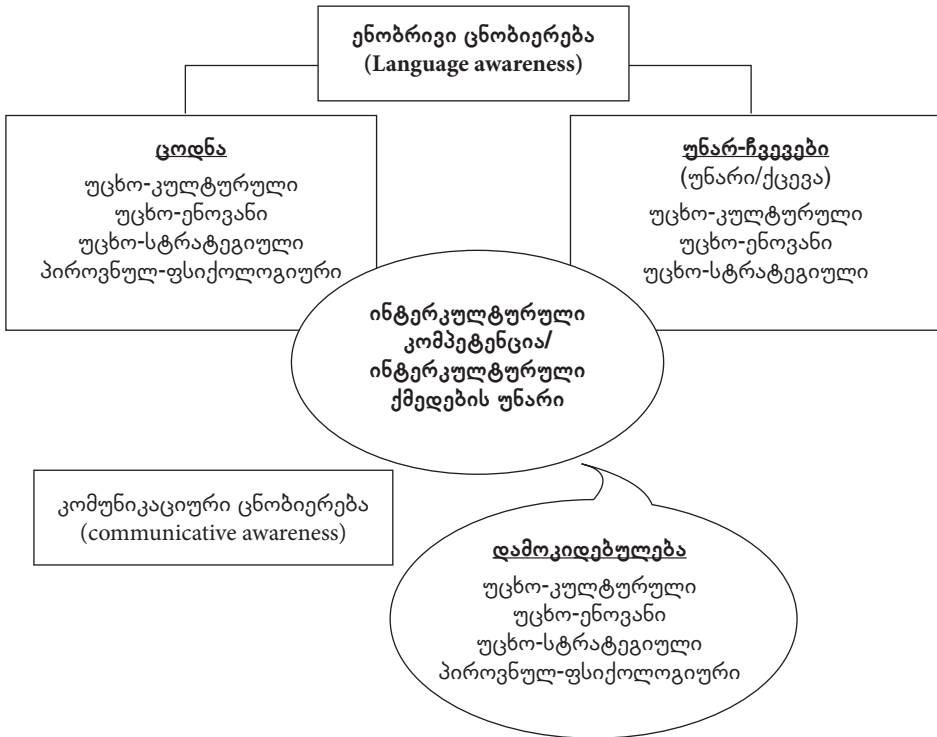
1. უცხო კულტურულ უნარ-ჩვევებში იგულისხმება ის, რომ ენის შემსწავლელს შეუძლია რეალურ კომუნიკაციურ სიტუაციებში შესაბამისად/ადეკვატურად მოქცევა;
2. უცხო ენობრივი უნარ-ჩვევები გულისხმობს იმას, რომ ენის შემსწავლელმა უნდა შეძლოს კონკრეტულ საკომუნიკაციო სიტუაციაში შესასწავლ ენაზე სამეტყველო ინტენციის შესაბამისად ჩამოყალიბება. აქვე უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ უცხო ენობრივი უნარის წინაპირობა უმეტესწილად კულტურულად ადეკვატური უცხო ენობრივი ქმედებაცაა (ქცევაცა);
3. სტრატეგიული უნარ-ჩვევა მოიცავს, მაგალითად, პერსპექტივათა ცვლის სტრატეგიებს, რათა ენის შემსწავლელმა შეძლოს კონფლიქტური სიტუაციების დაძლევა და გაუგებრობების თავიდან აცილება.

„დამოკიდებულებების“ სფერო რამდენიმე განზომილებას მოიცავს:

- პიროვნულ დამოკიდებულებებს უცხო კულტურის რეალობასთან;
- მზაობას, რომ უცხოური ენა მაშინაც იქნას გამოყენებული ზეპირ კომუნიკაციაში, როცა ენის შემსწავლელი ჯერ კიდევ არ ფლობს მას სრულყოფილად;
- მზაობას, რომ ენის შემსწავლელმა, როგორც პიროვნებამ, შეძლოს უცხო კულტურის მატარებელ გარემოში რთული და უხერხული

სიტუაციების სწორად აღქმა და დაძლევა. ამ სფეროს მიეკუთვნება აგრეთვე ემოციურ-აფექტური კომპონენტები.

შინშეკსა და კასპარის (Caspari/Schinschke 2007, 92) მიხედვით, სამივე სფერო შედგება (უცხოურ)ენოვანი, (უცხო)კულტურული, (უცხო)სტრატეგიული და პიროვნულ-ფსიქოლოგიური განზომილებებისაგან და გრაფიკულად შემდეგნაირად გამოისახება:



ცხადია, რომ სამივე სფეროსთვის ინტერკულტურული კომპეტენცია განმსაზღვრელია (konstitutiv) და ენის ათვისებისას მნიშვნელოვან როლს თამაშობს. ინტერკულტურული სწავლა/სწავლების მთავარ მიზანს ენის შემსწავლელელებში ინტერკულტურული კომპეტენციის განვითარება წარმოადგენს, რაც უცხოური ენის გაკვეთილის განუყოფელი ნაწილია.

ინტერკულტურული სწავლა მიზნად ისახავს არა მხოლოდ ენისა და კულტურის შესწავლას, როგორც Mediate Languages and Cultures, არამედ ენის შემსწავლელთა პიროვნების გაფართოების გზით პიროვნების გამოვლენასაც. კულტურული კომპეტენციის დროს საქმე გვაქვს არა რაიმე საგანთან, არამედ პროცესთან, რომლის დროსაც უცხო კულტურის შესა-

ხებ შექმნილი ახალი ცოდნის არსებულ კულტურულ გამოცდილებასა და კონცეფციებთან დაკავშირება ხდება. უცხო კულტურულ რეალობასთან შეხვედრის დროს ენის შემსწავლელი ამ კულტურულ სინამდვილესთან ადაპტირდება, მოდიფიცირდება და შემდეგ მას საკუთარ კულტურულ კონცეფციაში რთავს. ამ გზით ენის შემსწავლელის შეხვედრა უცხო კულტურასთან მოსწავლის იდენტობის განვითარებას უწყობს ხელს (შდრ. Buttjes/Byram1999, 11).

საქართველოს მეცნიერებისა და განათლების სამინისტროს მიერ შემუშავებული უცხოური ენის საგნობრივი პროგრამის ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს ამოცანას მოსწავლეებში ინტერკულტურული კომპეტენციის განვითარება და უცხოური ენის შემსწავლელებში ენის სისტემის ცოდნასა და სამეცნიერო უნარ-ჩვევებთან ერთად სხვადასხვა ტიპის დამოკიდებულებების ჩამოყალიბება წარმოადგენს, კერძოდ:

- ინდივიდუალური მრავალფეროვნების დაფასება და პატივისცემა;
- ენობრივ-კულტურული კუთვნილების განცდა;
- კულტურული გარემოს თვითმყოფადობის, მისი განუმეორებლობის დაფასება და პატივისცემა;
- პოზიტიური დამოკიდებულება როგორც კულტურული, ისე ინდივიდუალური მრავალფეროვნების მიმართ და მისი, როგორც სამყაროს მრავალფეროვნების კერძო გამოვლინების აღქმა;
- ინტერესი უცხო სამყაროს მიმართ...

(შდრ.: სასწავლო გეგმა უცხოურ ენებში. 2011/2016, 2).

6. ინტერაქცია და სწავლების სოციალური ფორმები

ინტერაქცია შემხვედურ ქმედებას ნიშნავს. ერთი პიროვნების მოქმედება გავლენას ახდენს მეორის მოქმედებაზე, ხოლო ამ უკანასკნელის მოქმედებაც თავის მხრივ პირველი პიროვნების მოქმედებაზე ახდენს გავლენას. კომუნიკაციასთან მიმართებაში ინტერაქცია უფრო ფართო ცნებაა და შეიძლება არავერბალურიც იყოს. ის ენობრივი და აბსტრაქტულად გაგებული კომუნიკაციის საფუძველია და შეიძლება იყოს ღია ან დაფარული. მაგალითად, მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის კითხვა-პასუხი ღია ინტერაქციაა, რადგანაც მასზე პირდაპირ დაკვირვება შეიძლება. ისეთი სალაპარაკო ქმედებებისას, როგორცაა მოსმენა, კითხვა და წერა, ინტერაქცია დაფარულია, რადგან ის ტექსტსა და პიროვნებას შორის მოხდეს. მაგალითად, წერისას მკითხველმა შეიძლება, საკუთარი რეაქციები შეიტანოს ტექსტში, კითხვისას კი მათი შემეცნებითად რეკონსტრუირება ხდება. ინტერაქცია აქ დაფარულია, რადგან მოქმედი პირი აქტიურ მონაწილეობაზე უშუალო დაკვირვებას არ ექვემდებარება. ენის შესასწავლად ორივე მათგანის გამოყენება აუცილებელია. დაფარული ინტერაქციების ფორმები ღია ინტერაქციების დროს აქტიურდება. თუმცა მათი შემეცნება სხვადასხვა მოსწავლის მიერ ერთნაირად არ ხდება, რადგან თვითეული მათგანი ინტერაქციებს განსხვავებულად აღიქვამს, იგებს ან სულაც უარყოფს.

გაკვეთილის მომზადებისას გასათვალისწინებელია,

- როგორ უნდა განაწილდეს მოსწავლეების მეტყველების ხვედრითი წილი, ანუ მოსწავლეების აქტივობისათვის გათვლილი დრო;
- რა სიხშირით იღებენ მოსწავლეები ინიციატივას;
- როგორ უნდა გამოვიყენოთ შეკითხვები გაკვეთილზე და ა. შ.

გაკვეთილის მომზადებისას მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს გაკვეთილის კომპლექსური სურათი: სწავლა/სწავლების მიზნები, ენობრივი მასალა, დავალებები და ინტერაქციის ფორმები.

ინტერაქციის ფორმების განმტკიცება **სწავლების სოციალური ფორმების**, ან როგორც მათ ხშირად **სამუშაო ფორმებსაც**¹ უწოდებენ, მეშვეობით ხდება. სწავლების სოციალური ფორმები გაკვეთილზე ურთიერთობის სტრუქტურებს აწესრიგებს. ეს სტრუქტურები მოიცავს როგორც გარეგან (სივრცის სტრუქტურა: ფრონტალური, წრიული), ასევე შინაგან

1 საქართველოში სწავლების სოციალურ ფორმებს, უმეტესწილად, **მოსწავლეთა ორგანიზებას** უწოდებენ (შდრ. ესგ 2011-2016)

(კომუნიკაციის სტრუქტურა: იერარქიული, მასწავლებელზე ან მოსწავლეზე ორიენტირებული) მხარეს. (შდრ. Hallet, Koenigs 2010, 164-166)

გაკვეთილზე გამოყენებული სამუშაო ფორმები ასახავენ თანამშრომლობას როგორც მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს შორის, ასევე მოსწავლეებს შორის.

განასხვავებენ სწავლების შემდეგ ძირითად სოციალურ ფორმებს:

- ფრონტალური გაკვეთილი,
- მუშაობა ჯგუფებში,
- მუშაობა წყვილებში,
- ინდივიდუალური მუშაობა.

გარდა ამისა, არსებობს მუშაობა ფორუმში, თამაშებით სწავლა და პროექტებით მუშაობა, რომლებიც ჯგუფური მუშაობის ფარგლებს სცილდება; ასევე ინტერნეტით და ელფოსტით მუშაობა, სწავლა ტანდემში, მოსწავლეებს და კლასებს შორის კორესპოდენცია, მოსწავლეთა გაცვლა და ა.შ.

იმის მიხედვით, თუ რომელი ფორმა გამოიყენება გაკვეთილზე, იცვლება მასწავლებლისა და მოსწავლეების როლები და მათთან დაკავშირებული დავალებები. სწავლების სოციალური ფორმები არის არა უბრალოდ ტექნიკები, არამედ ისინი გამუდმებით განაპირობებენ ურთიერთობებს, ერთი მხრივ, მასწავლებელსა და მოსწავლეებს შორის და, მეორე მხრივ, მოსწავლეებს შორის. ეს სოციალური პროცესები კი გავლენას ახდენენ მათში მიმდინარე უცხოური ენის ათვისებაზე. ემპირიულად დადგენილია, რომ დადებითი სოციალური გარემო ეფექტიანი გაკვეთილის საწინდარია. ამ პროცესების კონსტრუქციული გამოყენება კი ხელს უწყობს ენის ათვისების წარმატებულ სწავლებას. (შდრ. Schwerdtfeger 2003, 247; Hoffmann 2013, 164)

6.1 ფრონტალური გაკვეთილი

ფრონტალურ გაკვეთილს ყველაზე დიდი ტრადიცია აქვს სასწავლო პროცესში და მას ბევრ სკოლაში დღესაც წამყვანი როლი უკავია.

ფრონტალურ მუშაობაში მასწავლებელია საუბრის წარმმართველი და, პირველ რიგში, საორიენტაციო ცოდნას გადასცემს მოსწავლეებს. ამ სამუშაო ფორმის მნიშვნელოვანი არსებითი მახასიათებელი მასწავლებელზე ორიენტირებაა და ცოდნის ცალმხრივი გადაცემა.

ფრონტალური გაკვეთილი გამოიყენება, ძირითადად, ახალი მასალის ახსნის, მოსწავლეების ახალ თემაში შეყვანისა და მასალის განმტკიცების დროს.

ფრონტალური გაკვეთილის დადებითი მხარეს წარმოადგენს ის, რომ შესაძლებელია:

- ◇ ამ სამუშაო ფორმის სხვადასხვა მიზნით გამოყენება ან მათი დახმარებით გაკვეთილზე მედიების გამოყენება;
- ◇ მისი მონაცვლეობით გამოყენება სხვა მეთოდურ ფაზებთან მიმართებაში;
- ◇ ინფორმაციის მოწავლეებისათვის მცირე დროში მიწოდება, როდესაც მისაწოდებელი მასალა დიდ მოცულობისაა და საჭიროა მისი სწრაფად ათვისება;
- ◇ ვიზუალურად საინტერესო მასალის ჩვენებით ან მასალის მოსმენით (თემის სათაური, სურათი, ნაწყვეტი ფილმიდან, მუსიკა/მელოდია და სხვა) გაკვეთილის წარმართვა და სხვ.

ფრონტალური გაკვეთილის უარყოფით მხარეს წარმოადგენს ის, რომ

- ◇ მასწავლებელი ინფორმაციის ერთადერთი წყარო და გაკვეთილის წარმმართველი; ყველა მოქმედება მისკენაა მიმართული და მის გარეშე არაფერი ხდება;
- ◇ მხოლოდ მცირედ ეწყობა ხელი მოსწავლის მოტივირებას;
- ◇ უმნიშვნელოა მეთოდური, სოციალური და მორალური კომპეტენციების წახალისება;
- ◇ ორიენტირებულია უმეტესწილად მასწავლებელზე და ფაქტებზეა ორიენტირებული;
- ◇ ავტორიტარულია და მოსწავლეები უმეტესწილად პასიურები არიან; მცირეა მათი ჩართულობა საგაკვეთილო პროცესში და არ არის გათვალისწინებული შემსწავლელის ინდივიდუალური ტიპი და სხვ.

(შდრ. Mattes 2002, 26)

დიდაქტიკოსების დიდი ნაწილი მიიჩნევს, რომ სწავლების ეს ფორმა ხელს უშლის საგაკვეთილო პროცესის ეფექტურად წარმართვას და უარყოფით მხარედ ასახელებენ, უპირველესად, იმას, რომ ამ ტიპის გაკვეთილი ხელს არ უწყობს მოსწავლეთა სოციალური კომპეტენციის განვითარებას, და რომ ის არ არის ეფექტიანი მოსწავლეთა აზროვნების უნარების განვითარების თვალსაზრისით. (შდრ. Schwerdtfeger 2003, 253)

6.2 ჯგუფური მუშაობა

ჯგუფური მუშაობა თანამშრომლობითი სწავლების ერთ-ერთი ფორმაა და საგაკვეთილო პროცესში მოსწავლის მაქსიმალურ ჩართულობას გულისხმობს. ჯგუფში მუშაობისას იკრიბება რამდენიმე (როგორც წესი, სამიდან ექვსამდე) მოსწავლე და შინაარსობრივად წინასწარ ჩამოყალიბებულ დავალებას ურთიერთდახმარებით ასრულებს. (შდრ. Schwerdtfeger 2003, 254)

თანამედროვე გაკვეთილი ჯგუფური მუშაობის გარეშე წარმოუდგენელია და მასწავლებლებიც აქტიურად იყენებენ სწავლების ამ ფორმას. ჯგუფებში მუშაობით პრობლემის ერთობლივად გადაჭრა და საბოლოო და საერთო მიზნის მიღწევა უფრო მარტივია და ჯგუფის თითოეული წევრი პასუხს აგებს როგორც საკუთარ თავზე, ისე ჯგუფის წარმატებაზე. ჯგუფებში მუშაობისას მოსწავლეებს უვითარდებათ

- ჯგუფური პასუხისმგებლობა (ჯგუფი ერთობლივი მუშაობით აღწევს წარმატებას);
- ჯგუფის თითოეული წევრის პასუხისმგებლობა (თითოეულ მოსწავლეს შეაქვს წვლილი მთლიანი ჯგუფის წარმატებისათვის. ჯგუფში მუშაობის დროს ყოველი მოსწავლის ჩართულობისათვის საჭიროა, მასწავლებელმა გამოიყენოს ე.წ. სემანტიკური მეთოდი, რომელიც მასწავლებელს საშუალებას აძლევს, შეაფასოს ჯგუფის თითოეული წევრის წვლილიც და მინიმუმამდე დაიყვანოს ასეთი შემთხვევების რიცხვი).

(შდრ. Mattes 2002, 32)

ჯგუფებში მუშაობა ხელს უწყობს ისეთი უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებას, როგორიცაა სხვისი აზრის მოსმენა და პატივისცემა, კონფლიქტის მართვა, საკუთარი შესაძლებლობების სხვებთან შედარება და მათი სრულყოფა. მისი სასწავლო პროცესში შეტანა შესაძლებელია ისეთი დავალებების მიცემის დროს,

- რომლებიც კოოპერატიულ მუშაობას მოითხოვენ (ახალი მასალის ერთად გაგება, აზრის გამოთქმა, დისკუსია, გამოცდილების გაზიარება და სხვა);
- რომლებშიც კომუნიკაცია არის სასურველი (დიალოგების გათამაშება, დაწერა და სხვა);
- როდესაც შესაძლებელია დისკუსიისა და ინსცენირების მოწყობა ან რომელიმე საკითხის დამუშავება (მაგ. პლაკატის გაკეთება, კედლის გაზეთის გამოშვება, გამოკითხვის ჩატარება და ა.შ.);

- როდესაც დავალება საკმაოდ რთულია და მათი შესრულებისას მოსწავლეებს უამრავი შეკითხვა უჩნდებათ (მაგ. ვრცელი და რთული ტექსტის წაკითხვა და გაგება) და სხვ.

ჯგუფური მუშაობისათვის დამახასიათებელი დადებითი მხარეებია:

- ◇ მოსწავლეებში თავდაჯერებულობის ზრდა;
- ◇ სოციალური კომპეტენციების განვითარება;
- ◇ მოსწავლეთა ჯგუფში სოციალური ურთიერთობების მოტივირება;
- ◇ გაუბედავი მოსწავლეებისათვის ყოველგვარი კომპლექსის მოხსნა;
- ◇ პრობლემებისა და ამოცანების დაძლევისათვის საჭირო დამოუკიდებელი აზროვნების მოტივირება;
- ◇ მოსწავლეების საკომუნიკაციო კომპეტენციების მოტივირება და გაუმჯობესება.

ჯგუფური მუშაობისათვის დამახასიათებელი უარყოფითი მხარეებია:

- ◇ მოსწავლეებისათვის საჭირო მაღალი დონის სოციალური კომპეტენციების არ ქონა;
- ◇ მასწავლებლის მიერ გაკვეთილის დაგეგმვისა და მომზადებისათვის დიდი დროის დათმობა;
- ◇ ჯგუფის წევრების მიერ ერთმანეთისათვის ყურადღების სხვა რამეზე გადატანა;
- ◇ ჰომოგენურ ჯგუფებში დავალებების შესრულებისას მშობლიურ ენაზე ურთიერთობა;
- ◇ მასწავლებლის მიერ მთელი ჯგუფის და არა ცალკეული სტუდენტის შეფასება, რასაც შესაძლოა ძლიერი სტუდენტების „დაჩაგვრა“ და შედარებით სუსტი სტუდენტების დაუმსახურებლად მაღალი შეფასების მიღება მოყვეს;
- ◇ ჯგუფში რომელიმე წევრის დომინანტობა (ლიდერობა), რამაც შეიძლება გამოიწვიოს სხვა წევრების მასზე დამოკიდებულება, მისი აზრის უკრიტიკოდ მიღება (ან, პირიქით, ჯგუფში სუსტი წევრის არსებობა და მისი „უფუნქციობა“) და სხვ.

(შდრ. Schwerdtfeger 2003, 255-257)

6.3 წყვილებში მუშაობა

თანამშრომლობითი სწავლის ერთ-ერთი ფორმაა მეწყვილესთან ერთად მუშაობა. სწავლების ეს ფორმა განსაკუთრებით მოსახერხებელია

ცალკეულ მონაკვეთებზე სამუშაოდ. მისი გამოყენება ასევე წარმატებით შეიძლება

- რთული დავალებების შესრულებისას, როდესაც მოსწავლეებს ერთმანეთის დახმარება შეუძლიათ (მაგ. მოსასმენი სავარჯიშოების გაკეთება; ახალ გრამატიკულ მასალაზე ვარჯიში და სხვა);
- ისეთი დავალებების დროს, როდესაც მათი დანაწილებაა შესაძლებელი (მაგ. დიალოგები როლებში წაკითხვა ან გათამაშება; დიალოგების დაწერა ერთობლივად და სხვა);
- ისეთი დავალებების დროს, რომლებიც ინდივიდუალური მუშაობისთვის ძალიან რთულია, ჯგუფური მუშაობისათვის კი საკმაოდ იოლია და ძალიან ცოტა დროს მოითხოვს;
- დიფერენცირებული მუშაობისათვის (რთული ეხმარება სუსტს, ე.ი. სუსტისა და ძლიერის წყვილებში მუშაობა და ა.შ.) და სხვა.

წყვილებში მუშაობის დადებითი მხარეებს მიეკუთვნება პირველ რიგში ის, რომ

- ◇ გაკვეთილზე წყვილი ბუნებრივად ერთვება კომუნიკაციაში;
- ◇ წყვილი იძლევა საკუთარი აქტიურობის გაზრდისა და წარმოჩენის საშუალებას;
- ◇ მეწყვილეები სწავლობენ ურთიერთდახმარებას და ურთიერთთანამშრომლობას;
- ◇ წყვილები აზრთა გაცვლის გზით ხელს უწყობენ ერთმანეთის პროდუქტიულ მუშაობას;
- ◇ ხდება მოსწავლეთა სოციალური აღზრდა და ინდივიდუალური მიდგომებისა და მუშაობის ტემპის რეგულირება;
- ◇ მოსწავლეები თავს არიდებენ ინდივიდუალურ პასუხისმგებლობას და ამით მათ სასწავლო პროცესში უფრო აქტიურად ერთვებიან და სხვ.

წყვილებში მუშაობის უარყოფითი მხარეებს წარმოადგენს ის, რომ:

- ◇ შესაძლოა, მოსწავლეებმა ერთმანეთს ყურადღება სხვა რამეზე გადაატანინონ;
- ◇ მეწყვილეების მიერ ერთმანეთის შეცდომების შეწორებას შესაძლო სირთულეები მოჰყვეს;
- ◇ ზოგიერთი მასწავლებელი, ნაცვლად იმისა, რომ შედეგები განიხილოს, როგორც ერთობლივი წარმატება, ცალკეული მოსწავლის დამსახურების წინ წამოწევას შეეცდება და სხვ.

(შდრ. Schwerdtfeger 2003, 267)

6.4 ინდივიდუალური მუშაობა

ინდივიდუალური მუშაობა ერთ-ერთი ყველაზე უფრო გავრცელებული სამუშაო ფორმაა და ნებისმიერი პერიოდის სასწავლო პროცესის თანამდევი მომენტი.

ინდივიდუალური მუშაობისათვის დამახასიათებელია დავალებების დამოუკიდებლად და ინდივიდუალურად შესრულება მოსწავლეებთან ინფორმაციების გაცვლის გარეშე. სკოლის პირობებში სწავლების ეს ფორმა არც ისე ხელსაყრელია, რადგან მასწავლებელი ვერ ახერხებს თითოეული მოსწავლის ინდივიდუალური მუშაობის შეფასებას, ამას ხელს უშლის მოსწავლეების სიმრავლე და საგაკვეთილო პროცესის დროის სიმცირეც.

ინდივიდუალური მუშაობა ძირითადად გამოიყენება

- ახალ მასალაზე ვარჯიშისა და ნასწავლ მასალაზე გამეორების დროს;
- ტექსტების დეტალურად დამუშავების დროს;
- ისეთი დავალებების დროს, როდესაც ენის შემსწავლელს მიზნად ამა თუ იმ საკითხის დასწავლა აქვს განზრახული (მაგ. სიტყვების, მნიშვნელოვანი წინადადებების, ლექსების დასწავლა და სხვ.);
- საშინაო დავალებების შესრულების დროს;
- ტესტებზე მუშაობასა და გამოცდების ჩაბარების დროს და სხვა.

ინდივიდუალური მუშაობის დადებითი მხარეებია:

- ◇ გარკვეული ოდენობით „თვითსწავლა“ და „თვითგანვითარება“;
- ◇ განსხვავებული სირთულის დავალებების განაწილების შესაძლებლობის მიცემა მოსწავლეებისათვის;
- ◇ თვითეულ მოსწავლისათვის სასურველი ტემპით მუშაობის შესაძლებლობის მიცემა;
- ◇ მასწავლებლისათვის საშუალების მიცემა, მოსწავლეებს სათითაოდ მისცეს რჩევები;
- ◇ თვითეული მოსწავლისაგან შესაძლებელი აქტიურობა;
- ◇ მორცხვი მოსწავლეებისათვის შიშის მოხსნა, მთელი კლასის წინაშე პასუხის გაცემისათვის კუთხით;
- ◇ სასწავლო პროცესში ორგანიზებისათვის ნაკლებ დროის დათმობა და სხვ.

ინდივიდუალური მუშაობის უარყოფითი მხარეებია:

- ◇ სოციალურ-აღმზრდელი მხარეებითი ასპექტების ნაკლებობა;
- ◇ ცალკეული მოსწავლეების შესაძლებელი იზოლაცია;

- ◇ კონკურენციის ხელშეწყობა;
 - ◇ გათვალისწინებულზე მეტი დროის საჭიროება და სხვ.
- (შდრ. Schwerdtfeger 2003, 54-58)

6.5 მუშაობა ფორუმში

სწავლების ეს სოციალური ფორმა მთლიანად არის ორიენტირებული მოსწავლეზე, მასწავლებელი კი მოსწავლის დამხმარის როლს ასრულებს. მუშაობა ფორუმში ხშირად *მთლიან კლასთან მუშაობადაც* იწოდება და თანამედროვე გაკვეთილის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ელემენტია.

მუშაობა ფორუმში კარგია

- ◇ მოსწავლეების ახალი თემისათვის შემზადების მიზნით;
- ◇ ახალი თემის გაცნობის მიზნით მოკლე საუბრის საწარმოებლად;
- ◇ მოსწავლეთა წინარე ცოდნის გამეორებით ახალი მასალის შესატანად;
- ◇ ნასწავლი მასალის შედეგების შეჯამებისა და ამ მასალაზე დისკუსიის გასამართავად;
- ◇ ჯგუფური სამუშაოების პრეზენტაციებისათვის და ა.შ.

პედაგოგიკაში გატარებულმა რეფორმებთან დაკავშირებულმა სიახლეებმა გასულ საუკუნეში საფუძვლიანად შეცვალა წარმოდგენა ინსტიტუციონალიზებულ სწავლებაზე. ხანგრძლივი დროის განმავლობაში ინსტიტუციონალიზებულ სწავლებაში ხედავდნენ გზას, რომლის დახმარებითაც მასწავლებლები სასწავლო პროცესის ახსნის, აღწერის, ილუსტრაციების გამოყენებითა და მოსწავლეების განიზნულად გამოძახებით მათთვის შეკითხვების დასმით წარმართავდნენ. თანამედროვე გაკვეთილი მოსწავლეზე ორიენტირებას ეფუძვნება და, ამდენად, ძირეულად განსხვავდება ფრინტალური გაკვეთილისგან. ფორუმში მუშაობა უფრო მოქნილი და შემოქმედებითია და ფრონტალური გაკვეთილისგან განსხვავებით, მოსწავლეთა მოსაზრებების წინა პლანზე გადმოტანას ხდის მნიშვნელოვან ელემენტად სწავლა/სწავლებისას. (შდრ. Hoffmann 2010, 164)

ფორუმში მუშაობას მიეკუთვნება ასევე მოსწავლეების პრეზენტაციები, როლური თამაშები, დიდ ჯგუფებში ფილმების ყურება, სხვადასხვა ტიპის დისკუსიები და სხვ.

6.6 პროექტებით მუშაობა

დარგობრივ ლიტერატურაში პროექტირების მეთოდს ხშირად პროექტ-მეთოდს, პროექტ-გაკვეთილს, პროექტით სწავლას, პროექტით მუშაობას, პროექტზე ორიენტირებულ გაკვეთილს, პროექტირების მეთოდს, სასწავლო პროექტს ან პროექტზე დაფუძნებულ სწავლებასაც უწოდებენ. პროექტებით მუშაობას ხშირად ცალკე არ განიხილავენ და მას ჯგუფურ მუშაობას აკუთვნებენ, რადგან პროექტების მომზადება, ძირითადად, ჯგუფებში ხორციელდება. (შდრ. Schwerdtfeger 2003; წეროძე 2012; Hoffmann 2013)

პროექტით მუშაობა არის სწავლების სოციალური ფორმა, რომლის დახმარებითაც

- ◇ მოსწავლეებს ეძლევათ საშუალება, მასწავლებელთან ერთად ერთობლივი დისკუსიებისა და გარკვეული ქმედებების გზით გადაჭრან პრობლემები;
- ◇ განსაზღვრონ სწავლების შინაარსი და გაკვეთილის თემა, გაკვეთილის მიზანი და დასახული მიზნების განხორციელების მეთოდები;
- ◇ შეიმუშავონ პრობლემები, წარმოადგინონ შედეგები და შეაფასონ ჩატარებული მუშაობა.

პროექტზე მუშაობა სამი ძირითადი ფაზისაგან შედგება:

- მოსწავლეების სასურველ თემაზე პროექტის დაგეგმვა;
- ამ გეგმის რეალიზება და
- მიღებული შედეგების პრეზენტაცია.

პროექტით მუშაობა შესაძლებელია, შედგებოდეს *მოკლევადიანი* (მაგ.: ორი გაკვეთილი, ერთი კვირა) და *გრძელვადიანი* (მაგ.: ორი-სამი თვე, მთელი სემესტრი, მთელი წელი) პროექტებისაგან. პროექტით მუშაობისას გაკვეთილზე მასწავლებლები და მოსწავლეები მიმართავენ ერთობლივად ფორმულირებულ სასურველ თემას და მის დასამუშავებლად ადგენენ გეგმას, მონაწილეობენ ამ გეგმის შესრულებაში და შედეგად წარმოადგენენ ერთ საერთო „პროდუქტს“.

7. შეფასება

ბლუმის მიხედვით, შეფასება არის აზროვნების ზედა დონის უნარ-ჩვევა და, ზოდალად, იგი გულისხმობს არჩეული კრიტერიუმების (მაგალითად, რაოდენობა, ხარისხი, ხანგრძლიობა და ა. შ.) გარკვეული კატეგორიისადმი მიკუთვნებას, სტანდარტებზე (ამ კრიტერიუმების შესაბამისი სტანდარტული საზომი ერთეულები, საზოგადოებაში მიღებული ნორმები, ღირებულებები და წესები) და პირობებზე (კონტექსტი, საზღვრები, რესურსები, მოქმედების დრო და ადგილი და სხვა) დაყრდნობით რაიმეზე მსჯელობის ან დასკვნების გამოტანას.

(განმარტებითი ლექსიკონი/ეროვნ. სასწ. გეგმებისა და შეფასების ცენტრი 2008, 55)

7.1 აკადემიური მოსწრება, კონტროლი და შეფასება. ზოგადი მიმოხილვა

სწავლაში მიღწეული წარმატებისა და სწავლებისა და სწავლის შემოწმება და დადგენა უცხოური ენის სწავლების ერთ-ერთი ძირითადი შემაღგენელი ნაწილია. საქმე ეხება, ერთი მხრივ, განსაზღვრული წარმატების (achievement) დადგენას და, მეორე მხრივ, ენის გამოყენების უნარზე დაკვირებას (proficiency – გაწაფულობა, დახელოვნებულობა, ოსტატობა), იმის და მიუხედავად, როგორ მოხდა ამ უნარის განვითარება.

შეფასებისას გამოყენებული ხერხები ერთმანეთისაგან განსხვავდება როგორც დასახული მიზნის და რიგითობის, ასევე საჭიროების და მოთხოვნის მიხედვით. მათი სპექტრი ენის შემსწავლელების თვითკონტროლიდან და არაფორმალური, მასწავლებლების მიერ შედგენილი გამოცდიდან თუ სხვა რაიმე სახის შემოწმებიდან დაწყებული, სტანდარტიზებული ტესტებით დამთავრებული. მათ გამომხატველ საერთო ცნებას **ევალუაცია** ეწოდება და ეს ცნება სწავლებისა და სწავლისათვის გაწეულ ყველა სახის შრომაზე ანგარიშის წარდგენას აღნიშნავს. მიღწეული შედეგის დადგენა და შეფასება (assessment) ცოდნისა და ენობრივი ქცევის მიზანმიმართულ შემოწმებას ეწოდება, რომელიც შედარების ნიმუშის ან დასახული მიზნების მიღწევის ხარისხთან მიმართებით ხორციელდება. თუ კი მიღწეული წარმატება ტესტების მეშვეობით მოწმდება, ვიწრო გაგებით მას **აკადემიური მოსწრების შემოწმება** ეწოდება.

ტესტი არის გამოცდის გზა, რომელიც კონტროლის პირობებში შემსწავლელებს გარკვეული ქმედებისკენ უბიძგებს და, აქედან გამომდინარე, პიროვნების „ფარულ“ მახასიათებლებს, და შესაბამისად, მის ნამდვილ თვისებებს, როგორცაა ენობრივი უნარები, ცოდნის სტრუქტურა, შემეც-

ნება წარმოაჩენს. ასეთი მათემატიკურ-სტატისტიკური მოდელი მეორე ენის შესწავლისა და მეორე ენის გამოყენების საკომუნიკაციო გაგებისაგან შორსაა, რის გამოც ზოგიერთი უცხოურ ენის მასწავლებელი მის მიმართ სკეპტიკურადაა განწყობილი. (შდრ. Vollmer 2003, 365)

ენობრივი კომპეტენციისა და ენის ცოდნის დასადგენ ტესტებს შორის განსხვავება გამოხატავს როგორც ტესტის მონაცემების განსხვავებულ მიზნებსა და გამოყენების პერსპექტივებს, ასევე ტესტის ჩამოყალიბების, დავალების განსაზღვრისა და ტესტის ცალკეული ნაწილების დასაბუთების განსხვავებულ ხერხებს. კომპეტენციის დასადგენი ტესტის შემთხვევაში საქმე გვაქვს მეტნაკლებად ფორმულირებულ საფუძვლიან უნარებთან, რომლებსაც ენობრივ-საკომუნიკაციო ქცევის მართვა შეუძლიათ როგორც ტესტზე მუშაობისას, ასევე სხვა შემთხვევებშიც, და რომელთა ქმედითად აღქმა/გაგებაც შესაძლებელია და საჭირო ტესტის მეშვეობით. კომპეტენციის დასადგენი ტესტი ამიტომაც გვაძლევს გამოსაცდელი პირის მეშვეობით იმის საშუალებას, რომ მის მიერ გარკვეული დავალებებისა და მათი დამუშავების საფუძველზე განზოგადებულად ვილაპარაკოთ სალაპარაკო ქცევაზე არა მხოლოდ ტესტის შესრულებისას, არამედ სხვა გარემოშიც. რაც უფრო მეტს მოიცავს ენობრივი უნარების მოდელი, რომელიც ტესტს საფუძვლად უდევს, და რაც უფრო უკეთ წარმოაჩენს ტესტი ამ მოდელს თავისი კომპეტენციებით, მით უფრო დიდია ენის პოტენციური გამოყენების სიტუაციების რიცხვი. შექმნილი ცოდნის გამოყენებაზე ორიენტირებული ტესტები კი პირიქით, თავიანთი დავალებებისა და ტესტში მოსალოდნელი რეაქციების მეშვეობით რეალური გამოყენების სიტუაციებისა და მიზნობრივი ენის შესაბამისი ქცევის მოდელირებას ახდენენ. ასე, რომ ტესტში ნაჩვენები ენის სისტემის ფლობისა და მეტყველების გამოყენების საფუძველზე შესაძლებელია პირდაპირი დასკვნების გამოტანა გამოსაცდელი პირის მომავალ სალაპარაკო მოქმედებებთან მიმართებაში. რაც უფრო ზუსტად ასახავს ტესტის დავალებები მიზნობრივი ენის გარკვეულ ქცევას, მით უფრო ზუსტადაა შესაძლებელი ამ ქცევის წინასწარ გათვლა. (შდრ. Vollmer 2003, 366-368)

7.2 შეფასება და ტესტი

ცნების „ენის ტესტი“, როგორც პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიური დიაგნოსტიკის შემთხვევაში საქმე გვაქვს სტანდარტულ მოთხოვნებზე დაყრდნობით დიაგნოსტიკურად მნიშვნელოვანი ქცევების გაკონტროლებული მოქმედების თეორიულად და ემპირულად დასაბუთებულ მეთოდებთან, რომლის მიზანსაც ისეთ კომპეტენციებთან უკუკავშირი წარმოადგენს,

როგორცაა მოსმენისა და წერის კომპეტენციებია, ან თუნდაც, მაგალითად, გრამატიკის ექსპლიციტური ცოდნა. ტესტების თანამედროვე მაგალითები საკმაოდ მრავლადაა მსოფლიოში: *Cambridge ESOL Examinations*, *Test de Connaissance du Français (TCF)*, *‘Deutsch als Fremdsprache’ (TestDaF)*.

ცნება ‘ტესტი’, ამავე დროს, სპეციალურად მოცემულ შემთხვევაში შედგენილი სასწავლო მიზნით გამოიყენება. ასე, მაგალითად, ტესტები, რომლებიც სიტყვების ცოდნის ან მოსმენილისა და წაკითხულის გაგების შემოწმებისთვის გამოიყენება და ა.შ. ხშირად ლაპარაკობენ ტესტების ნაცვლად გამოცდების შესახებ ენობრივი კომპეტენციების სერტიფიცირებასთან კონტექსტში, როგორცაა, *Cambridge ESOL Examinations*-ის, ან გოეთეს ინსტიტუტის გამოცდების შემთხვევაში. გაკვეთილზე დაკვირვების, თვითშეფასების ან პორტფოლიოს შემთხვევებში კი უმეტესად გამოიყენება არა ტერმინები „ტესტი“ ან „ტესტირება“, არამედ „ევალუაცია“ ან „Assessment“. (შდრ. Grotjan 2010, 211)

ისტორიული მიმოხილვა

ვოლმერი (2003) ტესტის კვლევისა და გამოყენების სამ ძირითად ფაზას გამოყოფს:

1. სამეცნიერო მუშაობის წინარე ფაზაში გამოიყენება გამოცდის ფორმები და არა სტანდარტიზირებული ტესტები, რომლებიც ერთი შემფასებლის მიერ სუბიექტურად ფასდება;
2. ფსიქომეტრულ-სტრუქტურალისტურ ფაზაში განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ობიექტურობისა და საიმედოობის, როგორც გასაზომი ინსტრუმენტებისათვის საჭირო წინაპირობების, ვარგისიანობის გაზრდა. ამ იდეის მკაცრად დადგენილი თეორიებითა და მასთან ხშირად დაკავშირებული ტესტებით გამოწვეული უკმაყოფილების გამო ჩამოყალიბდა ფსიქოლინგვისტურ-სოციოლინგვისტური ფაზა;
3. ფსიქოლინგვისტურ-სოციოლინგვისტურ ფაზაში დიდი მნიშვნელობა მიენიჭა ტესტების ვარგისიანობის შემოწმებასა და მათ გამოყენებას. ერთი მხრივ, უფრო ზუსტად დაისმის შეკითხვა, რომელი შემეცნებითი ოპერაციები უდევს საფუძვლად ენაში ცალკეული დავალებების შესრულებას, და როგორ უნდა მოხდეს ენის კომპეტენციის შესამოწმებელი განზომილების (განზომილებების) თეორიულად შესაბამისი სტრუქტურირება, ხოლო, მეორე მხრივ, ინტერესის კონცენტრაცია უცხოური ენის პროდუქტიულ შედეგებზე, და კერძოდ, სხვადასხვა კომპლექსური მოქმედების კონტექსტებში ენის ფუნქციონალური გამოყენების შესამოწ-

მებელ ტესტებზე. სტატისტიკური თვალსაზრისით გარდატეხა მოახდინა Item Response Theory-მ, რაც კერძოდ სუბიექტური შეფასების „გამოსწორებასა“ და Item-Banken ქულების ბანკებს ითვალისწინებს. ამ გზით ენის ტესტის კვლევის შედეგები უფრო ეფექტური იქნება გამოყენებითი ლინგვისტიკის შემეცნებისა და რეფლექსიის მიმართულებით. ის ითვალისწინებს პასუხისმგებლობას მასწავლებლებისა და მოსწავლეების და ასევე საზოგადოების მიერ მის მიერ შეთავაზებული ფორმებისა და კვლევების შედეგების აღიარების საჭიროების წინაშე. ამან გამოიწვია ბოლო წლებში განსაკუთრებული დაინტერესება იმ პროექტებით, რომლებშიც თვითონ მასწავლებლები იძენენ საიმისო უნარებს, საკუთარ სწავლაზე ორიენტირებული კურიკულუმებისათვის შესატყვისი შემოწმებისა და შეფასების ფორმების ჩამოყალიბებისა და შემოწმებისათვის. (შლრ. Vollmeh 2003, 367-369)

აკადემიური მოსწრების შემოწმების ფუნქციები

აკადემიური მოსწრების შემოწმების სხვადასხვა ფუნქციის განიხილავენ:

- ◇ დასახულ სასწავლო მიზანთან მიმართებაში უნდა დადგინდეს, როგორია ენის შემსწავლელის აკადემიური მოსწრება და, როგორც მოსწავლეს, ასევე მასწავლებელს წარმოდგენა უნდა შეექმნას სასწავლო პროცესის წარმატებებზეც და, შესაბამისად, (ჯერ კიდევ) არსებულ სირთულეებზეც, ცოდნაში არსებულ ხარვეზებზე, წესების არასაკმარის ცოდნაზე და ა.შ. ამასთანავე, მასწავლებელმა უნდა დაინახოს, რამდენად წარმატებული და შედეგიანი იყო მისი მუშაობა, და იყო თუ არა სწავლების მიზნები და გაკვეთილების შინაარსი ერთმანეთთან შესაბამისობაში. ეს ოთხი ასპექტი შეიძლება სწავლებისა და სწავლის ოპტიმირების ცნებაში გაერთიანდეს.
- ◇ აკადემიური მოსწრება მოწმდება თითქმის ყოველთვის ნიშნებით და ემსახურება მოსწავლის მომდევნო საფეხურზე გადაყვანას და/ან მისთვის ცხოვრებაში კარიერული წინსვლის შესაძლებლობების მიცემას. ეს შესარჩევი და შესაფასებელი ფუნქცია ხშირად წინა პლანზე დგას, თუმცა მოსწრების შემოწმების შედეგები საკმარის საფუძველს არ იძლევა მოსწავლეებისა და მათი მიღწეული წარმატების სამართლიანი შეფასებისათვის, მიუხედავად იმისა, რომ გვაწვდის ძირითად მონაცემებსა და ნაწილობრივ ინფორმაციებს.

პუნქტობრივი წარმატება დამოკიდებულია რიგ ფაქტორებზე და შემსწავლელის ცოდნის გამოყენების აქტუალობა შეიძლება შეიცვალოს დავალების, ყურადღების, ტესტის ფორმატისა და შემსწავლელთა ჯგუფის შემადგენლობის ცვლის მიხედვით. რადგანაც მიზანს წარმოადგენს *შემსწავლელის მოსწრების* არა მარტო შემთხვევით, არამედ წარმომადგენლობითი სახით *შეფასება*, აუცილებელია სწავლაში მიღწეული შედეგების დროის მოზრდილ მონაკვეთში „გაზომვა“ და იმავდროულად სხვადასხვა სახის დავალებების, შესაბამისად, ერთი და იმავე სახის რამდენიმე დავალების წარდგენა. მაშინ შესაძლებელია უცხოური ენის ცალკეული ასპექტებისა და მოვლენების განსხვავებულ ტესტებში ერთობლივად შეფასება, რომლის დროსაც შეფასება შესაბამისი სასწავლო მიზნის მნიშვნელობის მიხედვით ხდება. რაც უფრო ხშირად შემოწმდება მიღწეული შედეგი და რაც უფრო მეტი ინფორმაცია არსებობს შემსწავლელის შესახებ, მით უკეთესია.

ტესტის შედეგების შეფასება სხვადასხვა სტანდარტის მიხედვით შესაძლებელია. *სტანდარტზე ორიენტირებული მოსწრების შეფასებისას* ამოსავალია ჯგუფის ცოდნის საშუალო დონე, მაგ. ერთი ასაკი, ერთი კლასი, ან ერთი და იგივე საფეხური, რაც შესაძლოა რეგიონალური ან უფრო ფართო მასშტაბისაც კი იყოს. ამ შემთხვევაში გამოსაცდელების მიერ მიღწეული შედეგებს ადარებენ და რიგითობის მიხედვით ალაგებენ. *ამა თუ იმ კრიტერიუმზე ორიენტირებული მოსწრების შეფასებისას* კი გარედან მოცემულ კრიტერიუმებთან (აქ: სწავლა/სწავლების მიზნებთან) მიმართებაში დაისმის შეკითხვა, მიღწეული იქნა თუ არა მიზანი, და რამდენად მოხერხდა ეს. ამ შემთხვევაში გამოსაცდელების შედეგები არავითარ როლს არ თამაშობს.

პრაქტიკაში შეფასების ამ ორივე ტიპის ერთმანეთში აღრევა იოლად ხდება, თუნდაც იმიტომ, რომ ტესტები ხშირ შემთხვევაში ორივე სახის ინფორმაციას იძლევა და დიდია ენის შემსწავლელთა მიერ ნორმების შესაბამისად მიღწეულ შედეგებზე ხაზგასმის ტენდენცია. მიუხედავად ამისა, კრიტერიუმზე ორიენტირებული მოსწრების შეფასებისას უფრო დეტალური და ფართო მასშტაბით უნდა მოხერხდეს მისაღწევი კრიტერიუმის აღწერა. ტესტის შედეგების ინტერპრეტაციაში უფრო მეტი სერიოზული დამოკიდებულებაა საჭირო, რათა ხელი შეეწყოს იმას, რომ მოსწავლეებმა ნაკლებად იფიქრონ კონკურენციაზე.

არსებობს, ასევე, *ინდივიდუალურ ნორმაზე გათვალისწინებული მოსწრების შეფასება*, რომლის დროსაც მოსწავლის მიერ მიღწეულ შედეგს მის წინამორბედ შედეგს უდარებენ. მიუხედავად იმისა, რომ წარმატებისა და ინდივიდუალური ზრდის განსაზღვრის კონტროლის

ეს უკანასკნელი ტიპი სასურველია, პრაქტიკაში ის მხოლოდ იშვიათად გამოიყენება, პირველ რიგში იმის გამო, რომ დიდ დროს მოითხოვს. თუმცაღა შემსწავლელის ავტონომიისა და საკუთარი შედეგების დამოუკიდებლად შემოწმების წინსვლასთან ერთად მისი მნიშვნელობაც იზრდება.

ცალკე უნდა გამოიყოს *ენის ზოგადი მდგომარეობის შემოწმება*, ანუ უცხოურ ენაში უკვე ჩამოყალიბებული უნარ-ჩვევები, იმისაგან დამოუკიდებლად, როგორ და სად შეისწავლა უცხოური ენა ამა თუ იმ პირმა (proficiency testing). ასეთ შემთხვევაში გამოიყენება რიგი ტესტებისა, რათა ენის გამოყენების, რაც შეიძლება, ფართო არეალი შემოწმდეს (შდრ. უმაღლეს სასწავლებლებში სწავლის უფლების მოსაპოვებელი საერთაშორისო ტესტები: ამერიკული TOEFL, ბრიტანული IELTS ან გერმანული TestDaf). აქვე უნდა მიეთითოს C-ტესტი, რომელიც დახურული ტესტის პრინციპებსა და თეორიულ მოსაზრებებზეა აგებული, თუმცა მისი სუსტი მხარეები შემცირებულია და ცდილობს, ენის ფლობის/ცოდნის საყოველთაო ხარისხს მიაღწიოს როგორც ეკონომიურობით, ასევე ვალიდურობით. (შდრ. Vollmehr 2003, 367)

კვლევისა და შემეცნების არსებული მდგომარეობა

თეორიული, ეთიკური და პრაქტიკული საკითხების შესახებ საერთაშორისო დარგობრივ ლიტერატურაში აქტიურად მსჯელობენ (Vollmehr 2003, Grotjan 2010, Klein-Braley 1997 და სხვ.). ზოგიერთი ქვეყანა უარს ამბობს ენის სტანდარტის დადგენასა და მოსწრების შემოწმებაზე, როგორც გარედან კონტროლზე. ნაწილი ქვეყნები კი უარს ამბობენ ტესტზე, უპირველესად, როგორც გაკვეთილზე შემზღვეველი უკუეფექტის მქონე პროცესზე (backwash effect). ქვეყნების ერთი ნაწილი კრიტიკულად უყურებს მოსწრების შემოწმების უფრო ახალი ფორმების ობიექტურობას: ისინი ისევ შეფასების ტრადიციულ, სუბიექტურ ფორმებს ანიჭებენ უპირატესობას, რომლებიც საკლასო სამუშაოებსა და მასწავლებლის მიერ ჰოლისტურ შეფასებას წარმოადგენს (მაშინაც კი, თუ არ იციან, რა შედის ამ შეფასებაში, და რამდენად სამართლიანია ის). სხვა კრიტიკოსები სკეპტიკურად უყურებენ ტესტის შედეგების შემოწმებას ექსტერნის მიერ, რომელზეც მონაწილეები (როგორც მოსწავლეები, ასევე მასწავლებლები) გავლენას ვეღარ მოახდენენ. მათ სურთ, რომ ევალუაცია შესაბამისმა პირებმა მოახდინონ. (შდრ. Vollmehr 2003, 368)

შეფასების ცნება და ინდივიდებისა და ჯგუფების შედარება ერთი და იმავე გამოსაცდელი საშუალებებით უფრო და უფრო მისაღები ხდება (შესადარებელი ტესტები, ერთიანი დამამათავრებელი გამოცდა და ა. შ.) და მრავალი ქვეყანა ამ პროცესის პოპულარიზაციის მომხრეა. ამისი მი-

ზეზი ისიც არის, რომ მშობლებს, მოსწავლეებსა და მთელ საზოგადოებას უფლება აქვთ, იცოდნენ, რა ხდება უცხოენოვან საკლასო ოთახებში, და რა შედეგებისაკენ მიდის სწავლება.

საერთო ევროპული ბაზრის შექმნის შედეგად ასევე მნიშვნელოვანი ხდება მიღებული კვალიფიკაციებისა და მოპოვებული უფლებების შედარება და, შესაბამისად, მათი ერთმანეთთან გათანაბრება. სწორედ ამ საკითხთან დაკავშირებით 2000 წელს შეიკრიბნენ უცხოური ენის სწავლების ექსპერტები 40 ქვეყნიდან და ევროსაბჭოს ეგიდით შეიმუშავეს „ენების სწავლის, სწავლების და შეფასების საერთო ევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩო“, რომელმაც მოკლე დროში აღიარება მოიპოვა მთელ მსოფლიოში. „სარეკომენდაციო ჩარჩოში“ დეტალურადაა ჩამოყალიბებული კომუნიკაციური დიდაქტიკის ყველა ასპექტი: სწავლების მიზნები და ამოცანები, მასწავლებლისა და ენის შემსწავლელის როლი სწავლა/სწავლების პროცესში, ენობრივი ქმედებების სახეები ამა თუ იმ საზოგადოებრივ სფეროში, კომუნიკაციურ კომპეტენციათა ტიპოლოგია, შესაძლო საკომუნიკაციო სიტუაციები და ტექსტის ტიპები, ენის ფლობის საფეხურები, დონეების შესატყვისი ცოდნა და უნარ-ჩვევები, შეფასების კრიტერიუმები, ტესტირებისა და გამოცდების შინაარსი და ჩატარების ფორმები, კურიკულუმის შემდგომი სრულყოფის წინაპირობები და ა.შ. ეს ჩარჩო დოკუმენტი დღესაც წარმოადგენს მნიშვნელოვან ორიენტირს სასწავლო კურიკულუმების სტანდარტების, სახელმძღვანელოების და ტესტების შედგენის საფუძველს. «სარეკომენდაციო ჩარჩოს» გადაამუშავების შედეგად გამოიცა აგრეთვე გზამკვლევები ცალკეული ენებისათვის.

პერსპექტივები

უკანასკნელ წლებში აქტიურად შუქდება ტესტების სოციალური ხასიათი, მათი შეფასება, ტესტის ინსტიტუციონალურ-ადმინისტრაციული დამკვიდრების პრობლემები და ამასთან დაკავშირებული ინტერესები, ისევე როგორც ტესტების შემდგენლების ეთიკური პასუხისმგებლობა გამოსაცდელ პირთა წინაშე. იძებნება გზები, რათა ტესტების შედეგებისადმი უფრო მეტი პასუხისმგებლობა გამოიჩინოს ყველამ და ხელი შეუწყოს მიღწეული შედეგების უკეთ წარმოჩენას. ტესტების შემდგენელი სპეციალისტები ცდილობენ, უფრო თავდაჯერებულები, მაგრამ ასევე თვითკრიტიკულები იყვნენ საკუთარი თავის, როგორც მეცნიერების მიმართ და საკუთარი თავი დაინახონ უფრო მეტად მასწავლებლის მრჩეველად და თანამშრომელ პარტნიორად, ვიდრე პედაგოგიურ ექსპერტად ენის სწავლა/სწავლების საქმეში. დიდი მნიშვნელობა ენიჭება

სწორედ ამიტომ კონტროლის კლასიკურ ფორმებთან ერთად საკუთარი მიღწევების შეფასებას (თვითშეფასება) და პრობლემების შეცნობას და შეცდომების გამოსწორების მცდელობას (თვითევალუაცია).

7.3 აკადემიური მოსწრების შეფასება

„აკადემიური მოსწრება (‘აკადემია’ ბერძნულად სამეცნიერო დაწესებულებას ნიშნავს) არის სასწავლო პროცესის მოცემულ ეტაპზე მოსწავლის მიერ მიღწეული შედეგების შეჯამებული შეფასება საგნობრივი პროგრამებით გათვალისწინებული მოთხოვნებით. აკადემიური მოსწრების განსაზღვრისას მხედველობაში არ მიიღება მოსწავლის დისციპლინარული დახასიათება და ის პიროვნული თვისებები, რომელთა განვითარებაც არ არის საგნობრივი პროგრამების მიზანი.“ (ლალიძე 2009, 169)

აკადემიური მოსწრების მიზნები და გზები

გამოცდილება აჩვენებს, რომ ცალკეული ერთეულების სწავლებისათვის ენობრივი უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბების ხერხები უნდა განვასხვავოთ ინტეგრირებული მეთოდებისაგან. ორივე მათგანს სხვადასხვა მოცემულობა გააჩნია, რომლებიც შესაბამის სასწავლო კონტექსტს უკავშირდება. ნისენის (2003) მიხედვით, სწავლა/სწავლების ძირითადი საკომუნიკაციო მიზნები წარმოადგენს კოდირებადი მნიშვნელობების „შინაგან უსასრულობას“ და გამოხატვის განზრახვას. გაკვეთილს გარეთ, მაგალითად, სამიზნე ენის გამოყენებისათვის საჭიროა არა მხოლოდ სწორი წინადადებების წარმოება, არამედ აზრიანი და ინტერსუბიექტურად სწორი ფუნქციის მქონე გამოხატვა.

ნისენისა (2003) და შულცის (1984) მიხედვით, საქმე ეხება ენის შემსწავლელთა მიერ სამიზნე ენაში გამოხატვის შესაძლებლობებს, როგორც:

- ნასწავლს, რომელიც შეძენილი ცოდნის შედეგს აჩვენებს (*achievement* წარმატება ვიწრო გაგებით) და
- ნასწავლს, რომელიც მრავალმხრივ კონტაქტებში გამოიყენება და გაკვეთილზე ნასწავლს ასახავს (*proficiency* ცოდნის უნარ-ჩვევაში გადატანა, წარმატება ფართო გაგებით).

გამოხატვის შესაძლებლობის ორივე ასპექტი ენის ინდივიდუალური შემსწავლელის საბაზისო წინაპირობებზე, მის ჩვევებსა და განწყობაზე დამოკიდებულია. შესაბამისი დავალებები, როგორც წერილობითი ასევე ზეპირი, ორივესკენაა მიმართული: პირველის სტრუქტურების აგებაზე ორიენტირებისაკენ (*achievement*), და მისი მეორის უფრო თავისუფალი

ფორმებისაკენ წაყვანისაკენ (*proficiency*) და მისი თავისუფლად წარმართვისა და განზოგადებისაკენ. ეს ყველაფერი კი იმისკენაა მიმართული, რომ მოსწავლემ მიღებული ცოდნის გამოყენება შეძლოს და, მაგალითად, კომუნიკაციაში ყოველგვარი პრობლემების გარეშე ჩაერთოს. ეს მაშინაა მხოლოდ შესაძლებელი, როდესაც ენის შემსწავლელს, მაგალითად, ზედა საფეხურზე დახურულ დავალებებთან ერთად კონტექსტუალიზებულ ნახევრადლია დავალებებზე უწევს მუშაობა.

აკადემიური მოსწრების პირდაპირი და არაპირდაპირი გზები

მოსწრების შეფასების ფორმები იმის მიხედვით უნდა შეფასდეს, თუ რას იძლევიან ისინი მოცემულ კონტექსტში და მოცემული პრაქტიკისათვის.

ენის ტესტებს მთელი რიგი ნაწილობრივ ურთიერთსაპირისპირო ფუნქციები გააჩნიათ. მაგალითად, მათ უნდა ურჩვენონ, რა დონეზე იმყოფებიან ენის შემსწავლელები თანაკლასელებთან მიმართებაში (*სოციალური მიმართების ნორმა*), ან რას მიაღწიეს მათ წინა მაჩვენებლებთან შედარებით (*ინდივიდუალური მიმართების ნორმა*), რაც ხშირად მოსწავლეთა მოტივაციის ამაღლებასაც განაპირობებს.

ენის ტესტების ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მიზანს წარმოადგენს, განათლების მონიტორინგს ინფორმაციები მიაწოდონ. ამ შემთხვევაში საქმე ეხება *შემაჯამებელ შეფასებას*, რომლის მიზანიც მიღებული კვალიფიკაციის ზუსტი გაკონტროლებაა. გარდა ამისა, ენის ტესტებმა, როგორც ეს, მაგალითად, კემბრიჯის ან DELF-ის გამოცდების შემთხვევაშია, ერთიანი ევროპული ჩარჩოების საფეხურების მეშვეობით კომპეტენტურ დონეზე უნდა შეძლოს მოსწავლეების მიერ მიღწეული შედეგების დადგენა, რომლებიც, მაგალითად, შესაბამის სასწავლო კონტექსტს სცილდება. და ბოლოს, ენის ტესტებს გააჩნია შერჩევისა და განსაზღვრის ფუნქცია და ცხოვრების წარმართვაშიც მნიშვნელოვან როლს ასრულებს. დასახელებული ფუნქციების გათვალისწინებით ენის ტესტები, შესაბამისად, დიდ მოთხოვნილებებს უნდა აკმაყოფილებდეს.

ნისენის (2003) მიხედვით, **სტანდარტული ტესტები** შეიძლება იყოს:

- შემოსახაზი დავალებები;
- სწორი პასუხის მარკირების სავარჯიშოები (სწორია/არასწორია და სწორი პასუხის შესარჩევი დავალებების ტიპის ალტერნატიული გადაწყვეტილებები);
- დასაჯგუფებელი დავალებები;

- კონსტრუქციის დადგენისა და მისი ტრანსფორმირების დავალებები;
- ჩასასმელი სავარჯიშოები;
- დახურული ტიპის ტესტები/*close tests* (ტექსტში გამოტოვებული ადგილები ყოველ მხვთე ან მაქსიმუმ მეათე სიტყვასთან);
- C-Tests (50%-მდე გამოტოვებული ადგილები ყოველ მეორე სიტყვასთან).

სტანდარტული ტესტების შესამოწმებელ ფუნქციებს ცალკეული პუნქტების, უნარებისა და ასპექტების მიხედვით სათითაოდ გამოყოფენ. ისინი არ ითვალისწინებს კონტექსტს (სწავლის წინარე ისტორიას, სასწავლო ჯგუფს, ინდივიდუალური სწავლის ისტორიას). ისინი არ არის გათვლილი წინადადებების ან ტექსტის აგებაზე, თუმცა საჭიროების შემთხვევაში ამას ხელს არ უშლის. ამის გამო მისი დასწავლისა და გამოცდილების მნიშვნელობა გაკვეთილზე გამოყენებისათვის დამატებითი კონტექსტუალიზების გარეშე უკიდურესად შეზღუდულია.

ენის შესწავლის პირველ საფეხურზე ტესტები გათვლილია იმაზე, რომ მოსწავლეს შეუძლია, მოცემული მასალით რაღაცა გააკეთოს, მეორე საფეხურის საკლასო და საკურსო სამუშაოების შესრულებისას კი მოსწავლემ მოცემული მასალის შესახებ რაღაცა თქვას ან დაწეროს.

აკადემიური მოსწრების **შეფასების ფორმები** იმის მიხედვით უნდა განისაზღვროს, რას აღწევნის ისინი შესაბამის კონტექსტში, და რა როლს ასრულებენ ისინი პრაქტიკისათვის.

ამის მიხედვით აკადემიური მოსწრების

ა) *შეფასების ფუნქციებში* შედის, პირველ რიგში,

- ოთხი სამეტყველო უნარ-ჩვევის (მოსმენა, კითხვა, ლაპარაკი, წერა ცალკე და კომბინაციაში);
- ოთხი ენობრივი საშუალების (ლექსიკა, გრამატიკა, წარმოთქმა, მართლწერა) შეფასება და, ასევე;
- ენის შესწავლის ორი ტექნიკა (ლექსიკონისა და გრამატიკის გამოყენება).

ბ) ხოლო *დავალების შესრულების აქტივობებს* წარმოადგენს:

- საჭირო ჩანიშვნების გაკეთება;
- ლოგიკური კავშირებით დაჯგუფება;
- საკითხის მოძებნა და წინ წამოწევა;
- ჩასმა ან დასრულება;
- მოცემულობის მიხედვით აგება;
- თარგმნა.

შეფასების ფორმებია, ასევე კითხვებზე პასუხები, აღწერა, პარაფრაზირება, ახსნა, დასაბუთება, საკუთარი შეხედულების გამოხატვა შესაბამის სახელმძღვანელოსთან, ისევე როგორც სწავლის პროცესში წინწამოწეულ თემებსა და საკითხებთან მიმართებაში. შინაარსობრივად დაკავშირებული სატრანსფერო დავალებები, შესაბამისად, გამოხატავს ენის შესწავლის ერთი საფეხურიდან მეორეზე გადასვლას. (შდრ. Nissen 2003, 371)

ერთი საფეხურიდან მეორეზე გადასვლისათვის დამახასიათებელი ფორმებია

- დახურული ტიპის დავალებები პირველ საფეხურზე, როგორიცაა მოკლე რეფერატები (*summaries*) ან შეკითხვები გარკვეული დეტალების შესახებ;
- ნახევრადლია ტიპის დავალებები მეორე საფეხურზე, როგორიცაა, რაიმე ახლის შედგენა, შეკითხვები გარკვეული არსებითი დეტალების შესახებ, მათი (შინაარსის მიხედვით) ახსნა, შეკითხვები მიზეზების შესახებ და ა.შ.;
- ღია ტიპის შეკითხვები მესამე საფეხურზე, როგორიცაა “*Comment on...*”, “*Agree or disagree*”, “*Suggest counter-arguments*”, “*Give reasons for your opinions*”. ამას მიეკუთვნება, ასევე, სამი ძირითადი ტიპის შერეული ფორმები და რამდენიმე საინტერესო განსაკუთრებული ფორმა: დავალებები ასარჩევი პასუხებით, რომელსაც მოსდევს დამატებითი დავალება: არჩეული პასუხის დასაბუთება, და შემჯავამებელი რეფერატული ტექსტები.

(შდრ. Nissen 2003, 372)

ეს ყველაფერი, ამრიგად, ერთგვარ პროგრესიას ასახავს და მიმართულია სუსტად კონტექსტუალიზებული ცალკეული დავალებებიდან ინტეგრაციული დიდი ფორმებისაკენ, რეპროდუქციული ან რეორგანიზაციულიდან პროდუქტიული შედეგებისაკენ, დიდაქტიზირებული მასალებიდან ავთენტური თემებისა და ტექსტებისაკენ, და ბოლოს, ტექსტზე სწორად მუშაობისკენ.

7.4 გამოცდა და ტესტირება

გამოცდა, ზოგადად, შემსწავლელის გარკვეულ საგანში მოსწრებისა და ცოდნის შეფასებას ნიშნავს. გამოცდაზე წინასწარ დადგენილი დავალებები გარკვეული დროის განმავლობაში უნდა შესრულდეს ზედამხედველობის ქვეშ.

დიდაქტიკაში (შდრ. Kniffka 2003 და სხვ.) გამოცდის მეშვეობით უნდა დადგინდეს ენის შემსწავლელის წინსვლა სწავლაში ან მისი აკადემიური მოსწრება მეორე ან უცხოურ ენაში.

ცნებებს **გამოცდა** და **ტესტი** დარგობრივ ლიტერატურაში ერთმანეთისაგან შემდეგნაირად განასხვავებენ:

- **გამოცდა** ეწოდება, უმეტესწილად, მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების შემოწმებას ღია ტიპის დავალებების საფუძველზე, რომელიც ტარდება როგორც წერილობითი, ასევე ზეპირი სახით, ან ორიენტირებულია ტექსტის გაგებასა და ახალი ტექსტის შექმნაზე;
- **ტესტირება** ეწოდება, დახურული ტიპის დავალებების (მაგ. Multiple Choice) საფუძველზე მოსწრების შემოწმებას.

ტესტირება და **გამოცდა** ხშირად სინონიმური მნიშვნელობით გამოიყენება. **ტესტირება**, ამასთანავე, ყველა სახის მოსწრების შეფასების გაკონტროლების ძირითად ცნებად გამოიყენება. (შდრ. Kniffka 2003, 374)

ტესტისა თუ გამოცდის მეშვეობით ენის შემსწავლელის ინდივიდუალური მოსწრება განიხილება და ბოლოს გარკვეული კრიტერიუმების მეშვეობით ფასდება. **შეფასების** რამდენიმე სახეს განასხვავებენ. ყველაზე გავრცელებულია ენის შემსწავლელის მოსწრების მოცემული სკალის სისტემის მიხედვით შეფასება, რომელიც, ერთი მხრივ, შეიძლება იყოს ნიშნების სკალა (მაგ. ქართულ სკოლებში „ფრიადიდან არადაამაკმაყოფილებლამდე“), მეორე მხრივ კი ქულების სკალა (მაგ. 0-დან 100 ქულამდე), რომლის დროსაც, როგორც წესი, გარკვეული ნიშანი და, შესაბამისად, გარკვეული ქულა ზღვარს ადგენს საგამოცდო ზღვარის გადალახვასა და ვერგადალახვას შორის. ასეთი სკალის შემთხვევაში საქმე შეიძლება ასევე კომპეტენტურობის დასადგენ სკალასთან გვექონდეს. ასე მაგალითად, ზოგიერთი ტესტის შემთხვევაში, მათ შორის TestDaF (Deutsch als Fremdsprache), IELTS (International English Language Texting System) უცხოურ ენაში მოსწრების შემოწმებისას მისთვის შესაბამისი დონის საფეხურის (ინგლ. band) დადგენა ხდება. აქ ზღვრის გადალახვა არ არსებობს. ამას გარდა, არსებობს შეფასების ფორმები, რომლებსაც მკვეთრი სკალის სისტემა არ გააჩნია. ამ შემთხვევაში ენის შემსწავლელმა უნდა უჩვენოს ის, რომ მან ზღვარი გადალახა ან ვერ გადალახა.

დარგობრივ ლიტერატურაში ღია დავალებების შედეგების დადგენისას ტერმინ შეფასებას იყენებენ, დახურული დავალებების შემთხვევაში კი შემაჯამებელ შეფასებას.

კნიფკას (2003) მიხედვით, ზოგადად მიჩნეულია, რომ დახურული ფორმატის დავალებები ობიექტურად ფასდება (მოსწრების ობიექტური შეფასება), რადგანაც ამ ტიპის დავალებების სწორი პასუხები პასუხების ფურცელში ერთმნიშვნელოვნადაა მოცემული და ასე რომ, გამსწორებელს სწორ პასუხზე ფიქრი აღარ უწევს. ასეთი დავალებების შეფასებისას სხვადასხვა გამსწორებლის შეფასებებს შორის განსხვავება, სავარაუდოდ, არ იქნება. განსხვავებას ადგილი მაშინ შეიძლება ჰქონდეს, თუ პასუხების ფურცელი არ არსებობს, ე. ი. შეფასების ისეთი დიაპაზონია, რომელსაც სხვადასხვა გამსწორებელმა შეიძლება სხვადასხვა ინტრეპრეტაცია მისცეს, ან ერთმა და იმავე გამსწორებელმა სხვადასხვა დროს სხვადასხვა კანდიდატთან განსხვავებულად გამოიყენოს.

მაშასადამე, ის დავალებები, რომელთა შეფასებაც თეორიულად ობიექტურად ხდება, შესაძლებელია, სხვადასხვა გამსწორებლის მუშაობის შედეგად სხვადასხვა შედეგებამდე მივიდეს და ამან უნებლიე ცდომილება გამოიწვიოს (**მოსწრების სუბიექტური შეფასება**). მსგავსი შემთხვევების თავიდან აცილება შესაძლებელია შედარებით მარტივი გზით:

- აუცილებლად უნდა არსებობდეს პასუხების ფურცელი;
- პასუხების ფურცელი ერთმნიშვნელოვანი და იმდენად სრულყოფილი უნდა იყოს, რომ გამსწორებელს შეფასების პრობლემები ააცილოს თავიდან;
- მოცემული პასუხების ფურცლით სარგებლობა ყველა გამსწორებლისათვის სავალდებულო უნდა იყოს.

(შდრ. Kniffka 2003, 374)

საერთაშორისო გამოცდების დახურული დავალებების შესაფასებლად მექანიკურად შესამოწმებელი პასუხების ფურცელი (ე.წ. შეფასების შაბლონი) შემუშავდა, რითიც გამსწორებლების რაოდენობა მინიმუმამდე დავიდა და იმავდროულად გაიზარდა შეფასების ობიექტურობის დონეც.

ღია დავალებების შემთხვევაში მოსწრების შეფასება თავისთავად სუბიექტურია, რადგან შესაძლო პასუხების წინასწარ ზუსტად მოცემა შეუძლებელია. ამ დროს სუბიექტურობის დონე მუდამ ერთნაირი არ არის და ის მოცემული დავალების ფორმატიდან გამომდინარე იცვლება.

ამგვარად, ისეთი დავალებების შემთხვევაში, რომლებიც წერილობითი ფორმით ცალკეული სიტყვის ან რამდენიმე საკვანძო სიტყვის სახით მოკლე პასუხს საჭიროებს, გამსწორებლის თავისუფლება შედარებით შეზღუდულია. უფრო დიდი მოცულობის წერილობით დავალებებში (თხზულება, ესე) კი ვარიაციების მეტი შესაძლებლობაა და, როგორც ცნობილია, ერთი და იმავე გამოცდის ნაწერების შეფასებისას

განსხვავებები სხვადასხვა გამსწორებლის მონაცემებს შორის ხშირად განსხვავებულია.

ზეპირ გამოცდაზე, რომელსაც გამომცდელსა და გამოსაცდელს შორის საუბრის სახე აქვს, შესაძლებელია სხვა სახის პრობლემების არსებობაც. ფაქტია, რომ გამომცდელი, თავისი ფუნქციით როგორც ინტერაქციის პარტნიორი, თვითონ მართავს გამოსაცდელის საუბარს, ე. ი. გამოცდაში მიღწეულ წარმატებას გარკვეულწილად გამომცდელის სალაპარაკო ქცევა განაპირობებს. ხშირად ხდება ისიც, რომ გამომცდელი, განსაკუთრებით მაშინ, თუ ის ზეპირ გამოცდას მართო ატარებს, იმავდროულად ერთადერთი შემფასებელიცაა. ამ შემთხვევაში საეჭვოა, რომ გამომცდელმა ადექვატურად შეძლოს ყველა მონაცემის აღქმა, რომლებიც კანდიდატის წარმატების შეფასების საფუძველი უნდა იყოს.

7.4.1 ტესტის სახეები

ენის გამოცდებში ტესტების სამ კატეგორიას განასხვავებენ: 1) სწავლაში აკადემიური მოსწრების შესამოწმებელ ტესტებს (განმსაზღვრელი ტესტი), 2) უცხოურ ენაში აკადემიური მოსწრების შესამოწმებელ ტესტებს (განმავითარებელი ტესტი) და 3) ენის ცოდნის დონის დასადგენ ტესტებს (განთავსების ტესტი).

სწავლაში აკადემიური მოსწრების შესამოწმებელი ტესტები, ანუ **განმსაზღვრელი ტესტები** (*achievement tests*), როგორც წესი, გარკვეული დროის მონაკვეთში მიღწეული შედეგის გაკონტროლებას ემსახურება. ამ შემთხვევაში გამოცდა ტესტის წინა პერიოდში ნასწავლ მასალას ეყრდნობა. საკლასო წერები, კლაუზურები და კურსის დამამთავრებელი ტესტები არასასკოლო უცხოური ენის შემსწავლელ კურსებზე ამ კატეგორიას მიეკუთვნება.

განმსაზღვრელმა ტესტმა უნდა დაადგინოს მოსწავლის ენობრივი დონე, და კერძოდ, სწავლის დაწყებამდე დადგენილი მოსწრების დონესთან მიმართებაში. ეს ზუსტად აღწერილი დონე, ძირითად შემთხვევებში, ძალაშია სხვადასხვა რეგიონში, დაწესებულებაში და გარკვეული გამოცდების დროს მთელ მსოფლიოშიც კი. განმავითარებელი ტესტისაგან განსხვავებით, ტესტის ეს სახე არ ეყრდნობა გარკვეული ენის კურსს ან სახელმძღვანელოს, არამედ მათგან დამოუკიდებელია. ამ ტესტების ჯგუფს მიეკუთვნება მაგ. გამოცდა *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* გერმანულ ენაში, რომელიც არა მარტო გერმანიის ფედერაციულ რესპუბლიკაში, არამედ მსოფლიოს მრავალ ქვეყანაში გამოიყენება ზრდასრულთათვის გერმანული ენის სწავლებისას.

უცხოურ ენაში აკადემიური მოსწრების შესამოწმებელი ტესტები, ანუ **განმავითარებელი ტესტები** (proficiency tests) სამეტყველო უნარ-ჩვევებსა და ენის სისტემის ასპექტებს, ანუ ენობრივ უნარებს ამოწმებს კურსისა და სახელმძღვანელოსაგან დამოუკიდებლად. ამის მაგალითებია: საერთაშორისო სერტიფიკატების თუ სერტიფიცირების კონფერენციის (ICC) ევროპული ენის სერტიფიკატები, ან გამოცდები, როგორცაა მაგ. Test of English as a Foreign Language (TOEFL).

ნასწავლი მასალის გამოსაკითხი ტესტი, ანუ განმავითარებელი ტესტი, ამრიგად, იძლევა ინფორმაციას იმის შესახებ, რამდენად კარგად აითვისეს მოსწავლეებმა გაკვეთილზე მიწოდებული მასალა. მაშასადამე, ეს ტესტი გარკვეული მოცულობის სასწავლო მასალას მოიცავს და ის შესაძლოა, სახელმძღვანელოს ერთი თავი იყოს ან მიზანმიმართული ასპექტები, როგორცაა მაგ. გრამატიკა, ლექსიკა ან გარკვეული უნარ-ჩვევები (მაგ. კითხვა/წაკითხვის გაგება).

ენის ცოდნის დონის დასადგენი ტესტები, ანუ **განთავსების ტესტები** (placement tests), რომლებიც მხოლოდ მოსწრების სტანდარტის დადგენას ემსახურება უნივერსიტეტებში ან ენის შემწავლელ სკოლებში იყენებენ ენის შემსწავლელისათვის მისი ენობრივი უნარებისა და უნარ-ჩვევების შესაბამისი ენის კურსის განსაზღვრისათვის. ენის ცოდნის დონის დასადგენი ცნობილი ტესტებია, მაგალითად, WiDaF (გერმანულ-ფრანგული მრეწველობისა და ვაჭრობის კამერის ენაში დონის დასადგენი ტესტი), UCLE-ის (University of Cambridge Local Examinations Syndicate) CommuniCAT-ი.

ალბერსის და ბოლტონის (1995) მიხედვით, განთავსების ტესტი იძლევა ინფორმაციას იმის შესახებ, ენის რომელი კურსია ყველაზე შესაფერისი შემსწავლელისათვის მისი ენობრივი ბაზისის მიხედვით. ამ ტესტს იყენებენ ის დაწესებულებები, რომლებიც ენის კურსების სხვადასხვა დონეს სთავაზობენ მსმენელებს და ახალი მოსწავლეების დიდი ჯგუფებისათვის შესაბამისი კურსის დადგენა სურთ. ენის ცოდნის დონის დასადგენი ტესტების გამოყენება სკოლაშიც შეიძლება, მაგალითად, ისეთ შემთხვევაში, როდესაც მასწავლებელს ახალი სასწავლო წლის დასაწყისში უნდა შეამოწმოს, რა იციან შესაბამის ენაში მისმა მოსწავლეებმა (რა ახსოვთ და რა დაავიწყდათ?), რათა გაკვეთილი შესაბამისად დაგეგმოს (რისი გამეორებაა საჭირო? რით დავიწყო? და ა. შ.).

ზოგიერთი დიდაქტიკოსი (შდრ. Valette 1971) ენის ტესტებს ცოტა განსხვავებულ კატეგორიებად ანაწილებს. ის ერთმანეთისაგან განასხვავებს განმავითარებელ ტესტისა და, ზოგად, სპეციფიურ განმსაზღვ-

რელ ტესტებს ისე, რომ ენის ცოდნის დონის დასადგენი ტესტი მისთვის განმსაზღვრელი ტესტის კატეგორიას მიეკუთვნება, რადგანაც ტესტმა უნდა დაადგინოს, ფლობენ თუ არა შემსწავლელები უნარ-ჩვევებსა და შესაბამის დონეს, რომლებიც მომდევნო სასწავლო კურსის დასწრების წინაპირობებს წარმოადგენს. ენის ცოდნის შესამოწმებელმა ტესტმა კი უნდა დაადგინოს, მიაღწია თუ არა მოსწავლემ გარკვეულ ენობრივ დონეს. (შდრ. Valette 1971, 13)

7.4.2 შეფასების კრიტერიუმები

ტექსტებსა და გამოცდებს დღეს სხვა მიზნები აქვს, ვიდრე ტრადიციული სწავლებისას (შდრ. მაგ. გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი, აუდიოლინგვალური მეთოდი. თავი 3) და მათი მომზადება და ჩატარება სწავლა/სწავლების მიზნებთან უშუალო კავშირის გარეშე წარმოუდგენელია.

ტესტებმა და გამოცდებმა ზუსტად უნდა ასახონ და ობიექტურად უნდა შეაფასონ ენის შემსწავლელების შედეგები ენის ცოდნაში. ტესტების თეორიის (Caspari/Grotjan/Kleppin 2010; Bolton 1996.) მიხედვით, განიხილავენ **შეფასების სამ კრიტერიუმს**, რომლებსაც ტესტები უნდა აკმაყოფილებდეს. ტესტებმა და გამოცდებმა ენის შემსწავლელების აკადემიური მოსწრება შეძლებისდაგვარად

- ზუსტად უნდა ასახონ;
- სანდოდ უნდა განსაზღვრონ;
- ობიექტურად უნდა შეაფასონ.

ტესტების შედგენისას გათვალისწინებული უნდა იყოს, ამრიგად, ტესტის *ვალიდურობა, სანდოობა და ობიექტურობა* და ისინი შემდეგ კრიტერიუმებს უნდა აკმაყოფილებდეს:

- ◇ ტესტი უნდა იყოს **ვალიდური**, ანუ ტესტმა ზუსტად უნდა ასახოს მოსწავლის ის აკადემიური მოსწრება, რისი შემოწმებაც არის საჭირო;
- ◇ ტესტი უნდა იყოს **სანდო** (რელიაბელური), ანუ ტესტმა სწორად უნდა ასახოს მოსწავლის წარმატება და სანდო იყოს ამ კუთხით;
- ◇ ტესტი უნდა ფასდებოდეს ისე, რომ მიღებული შეფასება რაც შეიძლება **ობიექტური** იყოს, ანუ სხვადასხვა გამსწორებლის მიერ ერთი და იგივე ტესტის გასწორების შედეგად სხვადასხვა შედეგი არ უნდა იყოს მიღებული.

შემოწმების ეს სამი კრიტერიუმი გავლენას ახდენს არა მარტო ტესტების შინაარსზე, არამედ დავალებების ფორმებზეც.

ტესტი მხოლოდ მაშინ არის სრულყოფილი, თუ ის ამ სამი კრიტერიუმის გათვალისწინებითაა შედგენილი. (შდრ. Vollmehr 2003; Hallet 2010)

ვალიდურობის კრიტერიუმის მიხედვით ტესტმა *ნამდვილად ის უნდა შეამოწმოს, რაც შესამოწმებელია*. ასე მაგალითად, თუ შესამოწმებელია ის, რამდენად შეუძლიათ შემსწავლევებს ყოველდღიური ყოფისათვის დამახასიათებელი წერილობითი ორიგინალური ტექსტის საერთო ჯამში გაგება, თავდაპირველად შესაფერისი წასაკითხი ტექსტი უნდა შეირჩეს და დავალებები, რომლებიც ამ ტექსტისათვის უნდა მომზადდეს, ისე უნდა ჩამოყალიბდეს, რომ ტექსტის *გლობალური* გაგება შემოწმდეს. მაგრამ როდესაც შესამოწმებელია ის, შეუძლიათ თუ არა შემსწავლევებს ტექსტში გარკვეული ინფორმაციების მოძიება, მაშინ კითხვის ამ სტილისათვის შესაფერისი ისეთი ტექსტის შერჩევა და ტესტის დავალებების შედგენაა საჭირო, რომლებიც *ტექსტის სელექციურ გაგებას* ამოწმებს. ამ დროს საჭირო არ არის ტექსტში მოცემული ყველა დეტალის გაგება და საამისოდ შესაძლებელია ისეთი ტექსტების შერჩევა, რომლებიც ისეა შედგენილი, რომ ბუნებრივი კითხვისა და მოსმენისას ყველა დეტალის გაგების ინტერესი ჩნდება. ამ შემთხვევაში საჭიროა შესაბამისი დავალებების მომზადება, რათა *ტექსტის დეტალურად* გაგება შემოწმდეს. მაშასადამე, იმისათვის, რომ კითხვის უნარ-ჩვევის შესამოწმებელი ვარგისი ტესტები მომზადდეს, აუცილებელია კითხვის უნარ-ჩვევის განმავითარებელი სწავლა/სწავლების ზუსტი მიზნის განსაზღვრა/დადგენა. კითხვის სწავლა/სწავლების მიზნის ამ ზუსტმა განსაზღვრებამ ცხადი უნდა გახადოს, რა სახის ტექსტების გაკეთებაა საჭირო მოსწავლეებისათვის, და რა მოქმედებები უნდა შეასრულონ მათ ამ ტექსტებში (მაგალითად, ტექსტიდან მხოლოდ გარკვეული ინფორმაციები უნდა ამოიღონ მიზანდასახულად, თუ მთლიანი ტექსტის ცალკეული გამონათქვამები გაიგონ და სხვ.).

შინაარსობრივად ვარგისია თუ არა ტესტი, ამის დადგენა მხოლოდ სწავლა/სწავლების მიზნების ტესტების შინაარსებთან შედარებით არის შესაძლებელი, რადგან მიზანი და ტესტი ერთმანეთთან კავშირშია.

რადგანაც მიზნები მჭიდრო კავშირშია გამოცდებთან და ტესტებთან, გასაგებია, რატომ განსხვავდება, მაგალითად, კომუნიკაციაზე ორიენტირებული გაკვეთილის ტესტები იმ ტესტებისაგან, რომლებიც აუდიო-ოლინგვალური მეთოდით ორგანიზებულ გაკვეთილზე გამოიყენება, და რადგანაც ამ ორი ტიპის გაკვეთილის მიზნები ერთმანეთისგან განსხ-

ვაგდება, ამიტომ აუცილებელია, ტესტებიც ამ განსხვავებული მიზნების მიხედვით აიგოს. (შდრ. Albers/Bolton 1995, 22)

მეორე კრიტერიუმი, რომელსაც ტესტებისა და გამოცდების შინაარსობრივ ვალიდურობასთან ერთად განიხილავენ, მოსწავლის აკადემიური მოსწრების შემოწმების, ანუ **ტესტის სანდოობაა**. როგორც ერთი საგნის მრავალჯერადად გაზომვის მონაცემები ყოველთვის ერთნაირია, გარკვეული ენობრივი მოსწრების შემოწმების შედეგიც მუდამ ქულების ერთი და იგივე რაოდენობას უნდა აჩვენებდეს. თუ, მაგალითად, მოსწავლე ერთსა და იმავე ტესტს მოკლე ინტერვალებში იმეორებს, ე. ი. მას გამოცდის წინ მეტი არ უსწავლია და არც დავიწყებია ნასწავლი, მაშინ ის ამ ტესტის დაწერისას ქულების მუდამ ერთსა და იმავე რაოდენობას უნდა აგროვებდეს. სინამდვილეში კი შესაძლებელია, რომ ქულების რაოდენობა ერთი ტესტიდან მეორემდე ოდნავ იცვლებოდეს და თანაც არა იმიტომ, რომ მოსწავლის მოსწრების მდგომარეობა მერყეობს, არამედ რადგანაც ზოგიერთ ტესტში შემოწმებისას შეცდომას უშვებენ.

ტესტის შესწორებისას დაშვებული შეცდომა სხვადასხვა მიზეზით შეიძლება იყოს განპირობებული. შეცდომების ერთ-ერთი შესაძლო წყაროა, მაგალითად, ის, რომ ტესტების ჩატარების ინსტრუქცია საკმარისი სიზუსტით არ არის ჩამოყალიბებული (მაგ. არ არის მითითებული ტესტის შესრულების ზუსტი დრო, ან ზუსტი მონაცემები იმის შესახებ, ნებადართულია თუ არა დამხმარე საშუალებების გამოყენება, როგორიცაა ლექსიკონი და ა.შ.). გასწორებისას დაშვებული შეცდომების ხშირი მიზეზია ასევე ტესტის დავალებების შესასრულებლად საჭირო მითითებები, რადგანაც ისინი ხშირად ძალიან რთულად ან გაუგებრადაა ჩამოყალიბებული.

ტესტის შემოწმების სიზუსტეზე შეიძლება გავლენა იქონიოს აგრეთვე ისეთმა ფაქტორებმა, როგორიცაა საგამოცდო ოთახები (არასაკმარისად გამთბარი, ან ზედმეტად ცხელი ოთახი; მოსასმენი დავალებებისთვის ცუდი აკუსტიკის მქონე ოთახი და ა.შ.), გამოსაცდელის ავადმყოფობა და ა.შ. ტესტის ავტორს, რა თქმა უნდა, ამ ფაქტორების გათვალისწინება წინასწარ არ შეუძლია. (შდრ. Albers/Bolton 1995, 25)

მესამე გასათვალისწინებელ კრიტერიუმს ტესტების შეფასებისას წარმოადგენს **ობიექტურობა**. აუცილებელია, ენის შემსწავლელის აკადემიური მოსწრება ყველა გამსწორებლის მიერ ერთნაირად ფასდებოდეს. ცნობილი ფაქტია, რომ მოსწავლეს ხშირად ექმნება შთაბეჭდილება, რომ მას სხვადასხვა მასწავლებელი სხვადასხვანაირად აფასებს. ეს განსხვავებული შეფასება იმითაა გამოწვეული, რომ თავისუფალი წერის (და ასევე თავისუფალი ლაპარაკის) აბსოლუტურად ობიექტურად

შეფასება შეუძლებელია, რადგან ამ დროს გამსწორებელმა ზეპირი თუ წერილობითი დავალების ხარისხის შესახებ დასკვნა ინდივიდუალურად უნდა გამოიტანოს, დასკვნები კი გარკვეული ხარისხით უმეტესწილად სუბიექტურია. (შდრ. Albers/Bolton 1995, 26)

7.4.3 ტესტური დავალებების ტიპოლოგია.

ღია, ნახევრადღია და დახურული ტიპის დავალებები

უცხოური ენის დიდაქტიკაში ტესტებს ტრადიციულად სამეტყველო უნარ-ჩვევების მიხედვით ოთხ სფეროდ (კითხვა, მოსმენა, წერა და ლაპარაკი) ყოფენ. ამას გარდა, ბევრი ტესტი ასევე ლექსიკური და გრამატიკული სახის დავალებებსაც მოიცავს. ამასთან, შესაძლებელია სრულიად სხვადასხვა დავალების ფორმების გამოყენებაც. სხვადასხვა ტესტური დავალების შედგენის ერთი შესაძლებლობაა დავალების ფორმის განსხვავება მისი ღიაობის დონის მიხედვით. ღიაობის დონე განსაზღვრავს ვარგისიანობას, სანდოობასა და ობიექტურობას.

ღია ტიპის დავალებები¹

დავალება ღიაა მაშინ, როდესაც პასუხი კანდიდატმა თვითონ უნდა ჩამოაყალიბოს როგორც პროდუქტიული შედეგი (მაგალითად, ზეპირი გამონათქვამები საგამოცდო საუბარში, რომელიმე საკითხის გარშემო მსჯელობა, წერილის წერა და ა.შ.). ღია ტიპის დავალებები ორ სამეტყველო უნარ-ჩვევაში: *წერასა და ლაპარაკში* გამოიყენება ენაში პროდუქტიული მოსწრების შესამოწმებლად. ღია ტიპის დავალებები, ამდენად, ამ ორივე აქტივობის შესამოწმებლად ვალიდური ხერხია, თუმცა ღია დავალებების შემთხვევაში შეუძლებელია ენობრივი მოსწრების აბსოლუტურად ობიექტური შეფასება. ამდენად, ღია ტიპის დავალებებისას ვალიდურობისა და ობიექტურობის კრიტერიუმები ერთმანეთთან კონფლიქტში მოდის. რადგანაც აქ ორივე კრიტერიუმის სრულყოფილად შესრულება შეუძლებელია, როგორც უფრო მნიშვნელოვან კრიტერიუმს, უპირატესობას ვალიდურობას ანიჭებენ და ცდილობენ, შეფასებისათვის საჭირო მითითებების ზუსტად ჩამოყალიბებით სუბიექტურობა შეიზღუდოს.

ღია ტიპის დავალებები მხოლოდ ლაპარაკისა და წერის შემოწმებისას არ თამაშობს მნიშვნელოვან როლს. *მოსმენისა და კითხვის* სავარჯიშოებიც ხშირად გვხვდება ღია ტიპის დავალებების სახით, მაგალითად,

1 ღია ტიპის დავალებას საქართველოში, უმეტესწილად, უწოდებენ „ღია კითხვებზე აგებულ დავალებებს“

შეკითხვები ტექსტის შესახებ, რომლებსაც წერილობით უნდა გაცეცეს პასუხი და სხვ. ამ ტიპის დავალებებს ტექსტის შემდგენელთათვის ის უპირატესობაცა აქვს, რომ ტექსტზე მუშაობისას ღია ტიპის შეკითხვების მომზადება ბევრად უფრო ადვილია, ვიდრე, მაგალითად, სწორი პასუხის შესარჩევი დავალებები (Multiple-choice).

აღსანიშნავია ის ფაქტი, რომ დავალების ამ ფორმას ბევრი უარყოფითი მხარე გააჩნია. ღია ტიპის დავალებებში თითქმის შეუძლებელია, თავიდან ავიცილოთ ის, რომ მოსწავლეებმა პასუხის გაცემისას სიტყვები ან პასაჟები ტექსტიდან სიტყვასიტყვით არ გადაწერონ, განსაკუთრებით დაწყებით საფეხურზე, სადაც შეკითხვები ტექსტთან ძალიან მჭიდრო კავშირში უნდა იყოს. ასე, რომ თუკი მოსწავლე ცოტა მოხერხებულია, ის ადვილად პოულობს შესაბამის ადგილს ტექსტში და გადაწერს ისე, რომ შეიძლება ტექსტის შინაარსი კარგად არც კი ესმოდეს.

ღია ტიპის დავალებებზე მუშაობისას ერთ-ერთ პრობლემას წარმოადგენს, ასევე, შედეგების შეფასება. ღია ტიპის დავალებებში, რომლებშიც მოსმენა და კითხვა მოწმდება, პასუხში დაშვებული გრამატიკული და ორთოგრაფიული შეცდომების გამო შეფასებისას ქულები არ უნდა დააკლდეს მოსწავლეს, რადგან ტესტის მიზანი არ არის გრამატიკისა ან ორთოგრაფიის შემოწმება. ბევრ მასწავლებელს ხშირად უჭირს იმ პასუხების ზუსტი ქულებით განსაზღვრა, რომლებიც შინაარსობრივად სწორია, მაგრამ ენობრივ შეცდომებს შეიცავს. ამ კონფლიქტის თავიდან აცილება შესაძლებელია, თუკი კითხვისა და მოსმენის შესამოწმებლად სხვა სახის დავალებებს გამოვიყენებთ, მაგალითად კი/არა პასუხის შემცველ ან სწორია/არასწორია ტიპის, დასაჯგუფებელ ან სწორი პასუხის შესარჩევ დავალებებს.

ნახევრადღია ტიპის დავალებები

კანდიდატებმა პასუხები ნახევრადღია ტიპის დავალებების შემთხვევაშიც თვითონ უნდა ჩამოაყალიბონ, თუმცა ზუსტად განსაზღვრული კონტექსტის ფარგლებში. ასეთი ტიპის დავალების შესრულებისას მოსწავლე იღებს მცირე დახმარებას.

ნახევრადღია ტიპის დავალებებია, მაგალითად,

◇ დასასრულებელი დავალებები.

როგორც წესი, ამ ტიპის სავარჯიშოებში იგულისხმება ცალკეული წინადადებების გამოტოვებული ადგილებით შევსება, რომლებშიც, მაგალითად, ზმნის სწორი ფორმა, შესაბამისი წინდებული ან შესაფერისი სიტყვა უნდა ჩაისვას;

◇ ტესტები გამოტოვებული ადგილებით.

დავალების ამ ფორმაში მოსწავლეებმა ტექსტში გამოტოვებული ადგილები ლექსიკური ერთეულებით ისე უნდა შეავსონ, რომ შინაარსობრივად გამართული ტექსტი მიიღონ. ჩასასმელი სიტყვები შეიძლება გარკვეული ლექსიკა ან გარკვეული გრამატიკული სტრუქტურები იყოს;

◇ დახურული ტესტი (*Cloze-Test*).

დახურული ტესტის დროს საქმე გვაქვს ისეთ ტექსტთან, რომელშიც ადგილებია გამოტოვებული. დახურულ ტესტსა და ტექსტს შორის, რომელშიც სიტყვებია გამოტოვებული ის განსხვავებაა, რომ გამოსაცდელ პირებს ტექსტში ავტორის მიერ სავსებით მიზანდასახულად გამოტოვებულ ადგილებში სიტყვების ან გარკვეული გრამატიკული სტრუქტურების, ან ორივე მათგანის ჩასმა ევალებათ, რათა განსაზღვრული ლექსიკა და განსაზღვრული გრამატიკული სტრუქტურები შემოწმდეს, მაშინ როცა დახურულ ტესტში მექანიკურად ნაკლები სიტყვების დასრულება ხდება (მაგ. ყოველი მერვე სიტყვის).

ნახევრადლია ტიპის დავალებები გამოიყენება, უპირველეს ყოვლისა, ნასწავლი ლექსიკისა და გრამატიკის პროდუქტიულად გამოყენების შესამოწმებლად, რადგანაც მოსწავლემ პასუხები თვითონ უნდა ჩამოაყალიბოს. დახურულ ტესტებსა და მოზრდილ ტექსტებში, რომლებშიც გამოტოვებული ადგილებია შესავსები, რა თქმა უნდა, ტექსტის გაგებაც მნიშვნელოვანია.

დახურული ტიპის დავალებები

დავალებების მესამე ტიპის, ანუ დახურული ტიპის დავალებების დროს, მოსწავლეებმა მოცემული პასუხებიდან სწორი პასუხი უნდა ამოირჩიონ. ე. ი. მათ დამოუკიდებლად კი არ უწევთ სწორი პასუხის ფორმულირება (როგორც ნახევრადლია დავალებების შემთხვევაში ხდება), არამედ მათ ისინი მხოლოდ უნდა ამოიცნონ. დახურული ტიპის დავალებებს მიეკუთვნება:

◇ *Multttuple-choice* სწორი პასუხის შესარჩევი დავალებები.

ამ ტიპის დავალებებისათვის დამახასიათებელია შემდეგი:

- დავალების დაწყება შეიძლება შეკითხვით ან არასრული წინადადებით;

– შეკითხვაზე პასუხის ან არასრული წინადადების დასასრულებლად, როგორც წესი, მინიმუმ ორი და მაქსიმუმ ოთხი ალტერნატივა უნდა იყოს შეთავაზებული. მათგან მხოლოდ ერთია სწორი (პასუხი), დანარჩენი კი მცდარია (მათ დისტრაქტორები ეწოდება). კანდიდატმა სწორი ალტერნატივა უნდა მონიშნოს. შეთავაზებული ალტერნატივები შესაძლოა ერთმანეთისაგან დამოუკიდებლად ჩამოყალიბებული გამონათქვამებიც იყოს. ამ შემთხვევაში სწორი პასუხი შინაარსობრივად ტექსტის რომელიმე მონაკვეთს შეესაბამება, მაშინ, როცა დისტრაქტორები მის შინაარსთან შეუსაბამოა.

◇ კი/არა და სწორია/არასწორია¹ ტიპის დავალებები.

– დავალების ეს ფორმა, რომელსაც ხანდახან ალტერნატიული პასუხის მქონე დავალებებსაც უწოდებენ, უმეტესად, მოსმენის ან კითხვის შესამოწმებლად გამოიყენება. ამ შემთხვევაში ენის შემსწავლელებმა უნდა გადაწყვიტონ, მოცემული გამონათქვამებიდან რომელი შეესაბამება ტექსტის შინაარსს.

◇ დასაჯგუფებელი/შესაბამისობის დავალებები.

– აქ კანდიდატებმა შესაბამისი ნაწილები უნდა მიუსადაგონ ერთმანეთს. ლექსიკის შემოწმებისას ეს შეიძლება იყოს, მაგალითად, სიტყვები, რომლებიც შესაბამის კატეგორიებს უნდა მიესადაგოს. დავალების ამ ფორმით კითხვის შემოწმებაც შეიძლება. მაგალითად, მოსწავლემ ტექსტიდან გამონათქვამები უნდა დაუკავშიროს პირებს, რომლებსაც ეს გამონათქვამები ეკუთვნით.

დახურული დავალებების უპირატესობა იმაში მდგომარეობს, რომ მათი ობიექტურად შეფასებაა შესაძლებელი. ამასთან, ქულების რაოდენობა თვითნებური სწორი პასუხისათვის წინასწარ არის დადგენილი. აღსანიშნავია, რომ დახურული დავალებები მხოლოდ სწორი პასუხის ამოცნობის შესაძლებლობას იძლევა. თუკი წერილობითი ან ზეპირი პროდუქტიული მოსწრება მოწმდება, საჭიროა ღია დავალებების შეთავაზება, ხოლო გრამატიკასა და ლექსიკაში პროდუქტიული მოსწრების შესამოწმებლად ნახევრადღია დავალებების ფორმებია საუკეთესო.

შეუძლებელია ღია და, გარკვეულწილად, ნახევრადღია დავალებების ისე ობიექტურად შეფასება, როგორც დახურული დავალებებისა. თავისუფალი წერილობითი და ზეპირი ღია დავალებების შესამოწმებლად აუცილებელია, შემოქმედებითი პასუხებისათვის კანდიდატს თავისუფა-

1 ამ დავალებას საქართველოში ხშირად „ჭეშმარიტია/მცდარია“ უწოდებენ

ლი სივრცე მიეცეს, მაგრამ ეს, რა თქმა უნდა, ზრდის შეფასებისათვის საჭირო დიაპაზონს, რადგანაც წერილობითი თუ ზეპირი დავალებების ხარისხის შესახებ გადაწყვეტილების მიღება გარკვეულწილად მუდამ სუბიექტურია. შეფასებისას ვალიდურობას და ობიექტურობას შორის კონფლიქტის თავიდან ასაცილებლად ისეთი ტიპის საგამოცდო საკითხები, როგორც, მაგალითად, უცხოური ენის ზოგიერთი სასერტიფიკატო გამოცდა A დონეზე ცდილობს, დავალებების ზუსტი ფორმულირებით მოსწავლეების პასუხებს საჭირო მიმართულება მისცეს. ეს აიოლებს შეფასებას იმდენად, რამდენადაც ეს ფორმულირებები დავალებას შინაარსობრივ ჩარჩოში აქცევს და, ამდენად, ყოველი წერილობითი სამუშაოსას ცხადი ხდება, ასრულებს თუ არა ის შინაარსობრივ დავალებებს. მეორეც, შეფასების ინსტრუქცია ენობრივი მოსწრების შეფასების ზუსტ რეკომენდაციებს იძლევა. (შდრ. Nieweler 2010, 220-221)

7.4.4 ტესტის განვითარება ისტორიულ ქრილში

7.4.4.1. ტესტირება აუდიოლინგვალურ გაკვეთილზე

აუდიოლინგვალური მეთოდის თანახმად, რომლის ჩამოყალიბებას უკავშირდება ტესტის პირველად გამოყენება, და რომელიც, ერთი მხრივ, ლინგვისტურ თეორიას ეფუძნებოდა (სტრუქტურალიზმს) და ენას როგორც ლექსიკური, გრამატიკული და ფონეტიკური სტრუქტურების სისტემას განიხილავდა, მეორე მხრივ კი, ბიჰევიორიზმის მიმდევარი იყო და სწავლას როგორც ენობრივი სტრუქტურული ნიმუშების დახვეწასა და ავტომატიზირებას აღიარებდა, დამწყებთა სწავლების პირველად დავალებებად უცხოური ენის ბგერათა სისტემისა და სტრუქტურების დაუფლებას ანიჭებდა უპირატესობას და ლექსიკის როლს მეორეხარისხოვნად თვლიდა. თუკი უცხოური ენის სწავლის მიზანს ისე განვმარტავთ, რომ ენის შემსწავლელები ენის ბგერათა სისტემასა და სტრუქტურებს უნდა ფლობდნენ, მაშინ ეს რა თქმა უნდა, გავლენას იქონიებს უცხოური ენის ცოდნის შემოწმებაზეც, ანუ ტესტის შინაარსებზეც. სტრუქტურალისტური ტესტის თეორიის მიხედვით ტესტი მხოლოდ იმ შემთხვევაში იძლევა ენის შემსწავლელების მიერ უცხოური ენის დაუფლების ხარისხის სწორ სურათს, როდესაც ის უცხოური ენის ბგერათა სისტემასა და სტრუქტურებს ამოწმებს.

სტრუქტურალისტური თეორიის მნიშვნელოვანი წარმომადგენლის რობერტ ლადოს მიხედვით, „შემოწმების საგანია ენა. ენა შედგება ბგერების, ინტონაციის, მახვილის, მორფემისა და სიტყვებისაგან. სიტყვების განლაგებას მიყვავართ შინაარსებამდე, რომლებსაც ლინგვისტური და

კულტურული მნიშვნელობა აქვთ. ... ამ ენობრივი ელემენტებიდან ყოველი მათგანი ცვალებადს წარმოადგენს, და ეს ცვალებადი უნდა შემოწმდეს: წარმოთქმა, გრამატიკული სტრუქტურა, ლექსიკა და კულტურული შინაარსები“ (Lado 1971, 40).

რ. ლადო იქედან ამოდის, რომ შესაძლებელია უცხოური ენის ცალკეულ ელემენტებად დანაწევრება, რომლების ერთმანეთისაგან დამოუკიდებლად შემოწმებაც არის შესაძლებელი. ამ იზოლირებული ელემენტების საერთო ჯამით კი შემსწავლელების მიერ უცხოური ენის ფლობის ხარისხი დგინდება.

იზოლირებული ელემენტების შემოწმება

ლადოს (1971) მიხედვით, ტესტი შემდეგი სფეროების შემოწმებას უნდა ემსახურებოდეს:

- წარმოთქმა (ბგერის სეგმენტები, მახვილი, ინტონაცია),
- გრამატიკული სტრუქტურები,
- ლექსიკა.

დავალებები ისე უნდა იყოს ფორმულირებული, რომ შესაძლო იყოს მათი ობიექტური შეფასება. ამ მოთხოვნის შესასრულებლად ლადო იმ ტესტურ დავალებებს იყენებს, რომლებშიც ენის შემსწავლელებმა სწორი პასუხები უნდა გამოიციონ და, შესაბამისად, აღნიშნონ, ე. ი. პასუხები უცხოურ ენაზე მათ თვითონ არ უნდა ჩამოაყალიბონ.

რადგანაც შეუძლებელია, ერთ დავალებაში შემოწმდეს როგორც მთელი წარმოთქმა, ასევე ყველა გრამატიკული სტრუქტურა და მთლიანი ლექსიკა, საჭიროა, თვითეულ სფეროში შეირჩეს შესამოწმებელი ელემენტები. მაგრამ არ შეიძლება, ეს ნებისმიერი არჩევანი იყოს. პირიქით, შერჩევა იმგვარად უნდა მოხდეს, რომ ენის ფლობის შესახებ დასკვნის გამოტანა ტესტში დავალებების შედარებით პატარა რაოდენობითაც შეიძლებოდეს. ლადო (1971) შესატყვისი არჩევანის ამ პრობლემას იმით აგვარებს, რომ ტესტში დავალებების შეტანისას იმ ელემენტებზე გამახვილდეს ყურადღება, რაც მოსწავლეებს გარკვეულ სირთულეს შეუქმნის.

რომელი ელემენტები არის უცხოური ენის შემსწავლელებისათვის განსაკუთრებით რთული? ამ კითხვაზე პასუხის გაცემამდე ყოველმა ენის შემსწავლელმა უნდა გაიხსენოს, რა სიძნელების წინაშე იდგა ის ენის შესწავლისას, და კერძოდ,

- რა წარმოადგენდა უცხოური ენის შეწავლისას მოსწავლეთათვის უდიდეს სირთულეს;
- საიდან მომდინარეობდა ეს სირთულეები:

- მშობლიურის და უცხოური ენის სხვადასხვა ენათა ოჯახის წევრობიდან, თუ
- სხვა რაიმე მიზეზიდან;
- სად უშვებდნენ მოსწავლეები ყველაზე ხშირად შეცდომებს: წარმოთქმასა და გრამატიკაში?;
- იმავე შეცდომებს უშვებდნენ თუ არა მათი თანაკლასელები/თანაკურსელები;
- სხვა რა სახის შეცდომებს უშვებდნენ მოსწავლეები და ა.შ.

(შდრ. Bolton 1995, 37)

ლადოს აზრით, ეს სიძნელებები იმიტომ წამოიშობა, რომ მშობლიურ ენასა და შესასწავლ ენას სრულიად განსხვავებული წარმოთქმა და განსხვავებული გრამატიკული და ლექსიკური სტრუქტურები აქვთ. მოსწავლეები უცხოური ენის შესწავლისას მშობლიური ენის მათთვის უკვე ნაცნობი სისტემის უცხოურ ენაზე გადატანას ცდილობენ. ლადოს მიხედვით, იქ, სადაც მშობლიური და უცხოური ენების სტრუქტურები ერთმანეთთან თანხვედრაშია, შეცდომებს ადგილი არ უნდა ჰქონდეს. იქ კი, სადაც სტრუქტურები განსხვავებულია, შეცდომებიც თავს იჩენს. შეცდომებს, რომლებსაც მშობლიური ენიდან უცხოურ ენაზე მსგავსი მცდარი გადატანისას აქვს ადგილი, **ინტერფერენციულ შეცდომებს** უწოდებენ.

ლადოს მოსაზრება, რომ უცხოური ენის შესწავლისას მშობლიურ ენას ძირითადი (თუნდაც უპირატესად უარყოფითი) მნიშვნელობა ენიჭება, თავდაპირველად მხოლოდ წარმოთქმას ეხებოდა. ლადო აკვირდებოდა იმ ფაქტს, რომ ინგლისური ენის შესწავლისას, მიუხედავად იმისა, რომ ერთნაირი გაკვეთილები უტარდებოდათ, სხვადასხვა ქვეყნის სტუდენტებს სრულიად განსხვავებული, მათი მშობლიური ენისათვის სპეციფიური აქცენტი ჰქონდათ. (შდრ. Lado 1971, 169)

ამ შეცდომებიდან გამომდინარე, ფონეტიკისა და, შესაბამისად, ფონოლოგიის დონეზე ის პარალელებს სხვა დონეებზე ეძებდა და ინტერფერენციული შეცდომები **ლექსიკისა და გრამატიკული სტრუქტურების** სფეროშიც იპოვა. ტიპური ინტერფერენციული შეცდომები, რომლებსაც, მაგალითად, გერმანული ენის შემსწავლელები ლექსიკის სფეროში უშვებენ, წარმოიშვება იმის გამო, რომ ესა თუ ის გამოთქმა მშობლიური ენიდან პირდაპირ ითარგმნება გერმანულ ენაზე. მშობლიური ენიდან უცხოურ ენაზე პირდაპირი თარგმნის გამო ასევე შესაძლებელია გრამატიკული შეცდომების დაშვებაც.

რადგანაც მშობლიურ და უცხოურ ენას შორის ინტერფერენციები წარმოთქმაში, ლექსიკასა და გრამატიკაში შეცდომების ხშირი წყაროა,

ლადო მიიჩნევდა, რომ ტესტური დავალებების შერჩევისას, უპირველეს ყოვლისა, ინტერფერენციებზე კონცენტრირება იყო საჭირო. ლადოს მიხედვით, ამ პრობლემურ სფეროებში დაშვებული შეცდომები მოსწავლეების ზოგადი ენობრივი მდგომარეობის ანალიზის საშუალებას იძლევა. ის აღნიშნავს, რომ პრობლემების შესწავლა იმავე მნიშვნელობისაა, რაც ენის შესწავლა და შეგვიძლია, დავადგინოთ, რომ პრობლემების შემოწმება ისეთივე მნიშვნელოვანია, როგორც ენის შემოწმება და ამიტომ ტესტის ეფექტური მასალის შერჩევისას უცხოური ენის იმ სტრუქტურულ ნიმუშებზე უნდა გავამახვილოთ ყურადღება, რომელთა მშობლიურ ენაზე ტრანსფერირებაც პირდაპირ ვერ ხერხდება. (შდრ. Lado 1971, 178)

7.4.4.2 სამეტყველო უნარ-ჩვევების შემოწმება ინტეგრირებულად. ლადოდან კომუნიკაციურ დიდაქტიკაში

ენობრივი ელემენტების იზოლირებულ შემოწმებასთან ერთად (საწარმოთქმო, მახვილის, ინტონაციის, გრამატიკული სტრუქტურებისა და ლექსიკის ტესტურ დავალებებში) ლადო კითხვის, მოსმენის, წერისა და ლაპარაკის ტესტირებასაც მოითხოვს, რადგანაც ენის გამოყენებისას ლექსიკური ელემენტები და გრამატიკული სტრუქტურები იზოლირებულად კი არ იჩენს თავს, არამედ ამ ოთხ ენობრივ უნარ-ჩვევაშია ინტეგრირებული. ამიტომ ტესტის სტრუქტურალისტურ თეორიაში კითხვა და მოსმენა ისევე, როგორც ლაპარაკი და წერა, ენის ინტეგრირებულ უნარ-ჩვევებად იწოდება.

ლადო ამ ოთხ ენობრივ უნარ-ჩვევას დღევანდელისაგან განსხვავებულად განმარტავს. მაგ. კითხვასა და მოსმენას ის განმარტავს, როგორც წინადადებაში ან მოკლე ტექსტში გარკვეული ლექსიკისა და გარკვეული გრამატიკული სტრუქტურების გაგებას, ამიტომ ტესტური დავალებებისათვის ის მიმართავს არა **ავთენტურ ტექსტებს**, არამედ ტექსტებს, რომელსაც ტესტის ავტორი თვითონ ამზადებს, რათა გარკვეული ენობრივი ელემენტები მოზრდილ კონტექსტში განათავსოს. ლადოს მიერ შემოთავაზებული წერისა და ლაპარაკის ასპექტების შემოწმებაც, შესაბამისად, გრამატიკაზე, ლექსიკაზე, ორთოგრაფიასა (სასვენი ნიშნების ჩათვლით) და წარმოთქმაზეა კონცენტრირებული. მაშასადამე, წინა პლანზეა წამოწეული უცხოური ენის გარკვეული ელემენტებისა და გარკვეული სტრუქტურების შემოწმება და არა **თავისუფალი** წერილობითი და ზეპირი მეტყველების შემოწმება. (შდრ. Lado 1971, 287)

ენის სისტემის ასპექტების (გრამატიკული სტრუქტურები, ლექსიკა, მართლწერა და პუნქტუაცია) შესამოწმებლად რ. ლადო გვთავაზობს, გამოვიყენოთ სავარჯიშოები გამოტოვებული ადგილებით, რომლებშიც ენის შემსწავლელებმა გამოტოვებული ელემენტები დამოუკიდებლად უნდა შეავსონ. ასეთი ტესტების შემთხვევაში სხვადასხვა ასპექტისათვის შესაფერისი სავარჯიშოების შერჩევის მიზნით ლადო აქაც, ისევე როგორც იზოლირებული ელემენტების შემოწმებისას, იმ სფეროებზე ამახვილებს ყურადღებას, რომლებიც მოსწავლეებს „სირთულეებს უქმნის.“ სასვენი ნიშნების შემთხვევაში სირთულეებს ის, მაგალითად, იმ მოსწავლეებთან ვარაუდობს, რომელთა მშობლიური ენაც ესპანურია, რადგანაც ესპანურ ენაში კითხვით წინადადებაში კითხვის ნიშანი წინადადების დასაწყისშიც და ბოლოშიც იწერება.

ობიექტური შეფასების მოთხოვნა ლადოსათვის იმდენად მნიშვნელოვანია, რომ ტექსტების წერას ის არ მიიჩნევს ტესტის შესაბამის ფორმად, რადგანაც ტექსტების ობიექტურად შემოწმება შეუძლებელია. ამის ნაცვლად ის წერის უნარ-ჩვევების სხვადასხვა ასპექტისათვის საჭირო იზოლირებულ დავალებებთან ერთად სურათების გამოყენებას გვირჩევს, რომლებიც შემსწავლელებმა მოკლედ უნდა აღწერონ. ის თვლის, რომ ამ გზით უფრო მიზანმიმართულად შეიძლება გრამატიკის გარკვეული ასპექტებისა და ლექსიკის შემოწმება. (შდრ. Bolton 1995, 39)

ლადოს აზრით ლაპარაკის უნარ-ჩვევების შემოწმება საგამოცდო საუბრის მეშვეობით კი არ უნდა მოხდეს, არამედ ობიექტური, არაპირდაპირი ტესტის გზით, ე. ი. სწორი პასუხის შესარჩევი (Multiple-choice) დავალებებით გრამატიკაში, ლექსიკაში, წარმოთქმაში, მახვილსა და ინტონაციაში. ის აქაც იმ მოსაზრებას იცავს, რომ ასეთი არაპირდაპირი ტესტირების გზებით ლაპარაკის პირდაპირი შემოწმების ჩანაცვლებაა შესაძლებელი.

რადგანაც ამ სახის ტესტის შემთხვევაში მთავარი ადგილი უკავია **ენას, როგორც ლინგვისტურ სისტემას**, უცხოური ენის დაუფლებას ლადო განმარტავს, როგორც **ლინგვისტურ კომპეტენციას** (საენათმეცნიერო და სასწავლო ფსიქოლოგიური თეორიების ანალოგიურად, რომლებიც საფუძვლად ედო აუდიოლინგვალურ გაკვეთილს). (შდრ. Bolton 1995, 40).

სამოცდაათიან წლებში თანდათან ფეხი მოიკიდა სხვა შეხედულებებმა უცხოური ენის სწავლებისა და ენის შესწავლის შესახებ. ამ დროიდან ენის ფლობა განიმარტება როგორც ლინგვისტური და საკომუნიკაციო კომპეტენცია, ე. ი. როგორც რეალურ საკომუნიკაციო სიტუაციაში უცხოურ ენაზე არა მარტო ენობრივად (გრამატიკულად) სწორად ლაპარაკის, არამედ კომუნიკაციურად შესაბამისი მოქმედების უნარიც. ლადოს მიაჩნდა, რომ

ეს შესაბამისი საკომუნიკაციო ენობრივი მოქმედება თვითონ წარმოიშვა, როდესაც ენის შემსწავლელი ენის სისტემას ფლობენ, თუმცა ეს მოსაზრება ამასობაში მოძველდა და აღარ არის აქტუალური.

საკომუნიკაციო კომპეტენცია

ლადოსაგან განსხვავებით, სრულიად სხვა მოსაზრებას ანვითარებს ქეით მოროუ (1991), რომელიც ენის საკომუნიკაციო ფუნქციიდან გამომდინარე მსჯელობს. თავის ნაშრომში „ტესტირება საკომუნიკაციო ენის გაკვეთილზე – რევოლუცია თუ ევოლუცია?“ ენის გამოყენების საკომუნიკაციო ნიშნებად მოროუ ასახელებს:

- ინტერაქციულ განზომილებას,
- კონტექსტს,
- ავთენტურობას და
- ქმედების ორიენტაციას.

რა თქმა უნდა, ლინგვისტური კომპეტენცია მბრუნავს საკომუნიკაციო კომპეტენციის შემადგენელი ნაწილია, მაგრამ ის უფრო ფართო დიაპაზონის კომპეტენციის მხოლოდ ერთი ნაწილია. გაკვეთილი, რომელიც საკომუნიკაციო კომპეტენციის სასწავლო მიზანზე ორიენტირებული, ბევრად უფრო მეტს უნდა იძლეოდეს, ვიდრე უცხოური ენის მხოლოდ ფორმალური სისტემა. ამას გარდა, მან მოსწავლეებს უნდა გამოუმუშაოს ავთენტური ტექსტების გაგებისა და მათ შესახებ წერილობით და ზეპირად არა მხოლოდ ფორმალურად სწორი, არამედ კომუნიკაციისათვის შესაბამისი, ე. ი. საკუთარი საკომუნიკაციო მიზნებისა და მოთხოვნების შესაბამისად ჩამოყალიბების უნარი.

ურთიერთკავშირი უნდა არსებობდეს, ერთი მხრივ, უცხოური ენის სწავლების მიზნებსა და, მეორე მხრივ, ტესტების შინაარსებსა და ფორმებს შორის. აქედან გამომდინარეობს ის, რომ ენის სწავლებისას საკომუნიკაციო მიზნები უცილობლად უნდა ახდენდნენ გავლენას იმ ტესტებსა და გამოცდებზე, რომლებითაც მოსწავლეების მოსწრება მოწმდება.

საჭირო ტესტების შესადგენად საჭიროა რიგი ძირითადი პრინციპებისა, თუკი „საკომუნიკაციო კომპეტენცია“ უცხოური ენის სწავლების/გაკვეთილის მიზანი და ისინი განსხვავდება აუდიოლინგვალური ტესტებისაგან.

სასწავლო მიზანი საკომუნიკაციო კომპეტენცია ტესტებისათვის სხვასთან ერთად იმასაც ნიშნავს, რომ აუცილებელია, ტექსტები და დავალებები შეძლებისდაგვარად ზუსტად ახდენდეს უცხოურ ენაზე რეალური საკომუნიკაციო სიტუაციების სიმულირებას. ტესტის შინაარსის

განსაზღვრისათვის მხოლოდ სასწავლო მასალის სიას კი აღარ ითვალისწინებენ (ე. ი. გრამატიკისა და ლექსიკის სიებს, რომლებსაც უნდა ფლობდეს შემსწავლელი), არამედ ხდება საკომუნიკაციო სიტუაციების დეფინირება, როგორცაა მაგ. „ვინმესთან კონტაქტის დამყარება“, „ვინმესათვის დაბადების დღის მილოცვა“ და ა.შ. აქედან გამომდინარეობს დავალებები, რომლებიც მოსწავლეებმა წერილობით ან ზეპირად უნდა შეასრულონ და დავალებები, რა სახის ტექსტები გაგება უნდა შეძლონ.

მაგალითად, რომელიმე სერტიფიკატის მისაღებად საჭიროა მათ საგამოცდო მოთხოვნები და გამოცდის შინაარსები მოცემული შესაბამის საინფორმაციო ბროშურაში იმ გრამატიკული მასალისა და ლექსიკის სიის თანხლებით, რომელსაც გამოცდაზე გამსვლელი უნდა ფლობდეს. ასეთი ტიპის გამოცემებში, ასევე, მოცემულია **სალაპარაკო ინტენციების და სალაპარაკო ქმედებების** ჩამონათვალი, რომლების შესრულებაც უნდა შეძლონ მოსწავლეებმა (მაგ. „ვინმეს დაპატიუება“, „მადლობის გადახდა“, „სიხარულის გამოხატვა“ და ა. შ.), სიები თემებით, რომლებზე ლაპარაკი და, შესაბამისად, წერაც უნდა შეძლონ მოსწავლეებმა და სიები ტექსტების ტიპებით (წასაკითხი და მოსასმენი ტექსტები), რომლების გაგებაც უნდა შეძლონ მოსწავლეებმა, მაგალითად,

1. თემების სია, რომლის საკვანძო სიტყვაცაა ოჯახი.

- **პიროვნება**

სახელი, მისამართი, ოჯახური მდგომარეობა, სქესი, დაბადების თარიღი, ასაკი, დაბადების ადგილი

ეროვნება, ენა

სკოლა, განათლება

პროფესია, საქმიანობა

გარეგნობა, თვისებები

ოჯახი, პირადი ურთიერთობები

საქმიანობა თავისუფალ დროს, დასვენება;

- **ცხოვრება/ბინა, სახლი**

საცხოვრებლის ტიპი, მდებარეობა, ბინის, სახლის ფართობი ოთახები

ცხოვრება სასტუმროში, პანსიონში და ა. შ.

ბინის მოწყობა, ცხოვრების პირობები

ქირა, ხარჯები;

- **ადგილები**

ადგილის სახეობა, მდებარეობა და სიდიდე

საზოგადოებრივი დაწესებულებები, ღირსშესანიშნაობები;

• **სამუშაო**

სამუშაო პირობები, სამუშაო დრო
 გასამრჯელო და ხელფასი
 პროფესიული კავშირები

ან

• **ოჯახი, პირადი ურთიერთობები**

ოჯახი (მისი მდგომარეობა)	ბებია და პაპა
ოჯახის წევრები	შვილიშვილები
ცოლი/ქმარი	დეიდა/მამიდა/ბიცოლა, ბიძა, ძმიშვილი, დიშვილი
ქორწინება	მეუღლის მშობლები, რძალი, სიძე...
დაქორწინება	ნათესაობა
ქორწილი	ნათესავები
გაყრა	ნაცნობი/ნაცნობობა
დაშორება/დაცილება	მეგობარი/მეგობრობა
სახლი/შინ	მტერი
მშობლები (ორივე)	მეზობელი
მამა/დედა	მარტო
ბავშვი/ჩვილი/დაბადება	მოწვევა, ვინმეს დაპატიჟება
ბიჭი/ვაჟი	შეთანხმება, მოლაპარაკება
გოგონა/ქალიშვილი	შეხვედრა ვინმესთან
და-ძმა	ვინმეს დახვედრა და წაყვანა
დღესასწაული,	აღზრდა
მისალმება	სტუმრობა, დღესასწაულის აღნიშვნა, და.ა.შ.

ან

ტექსტის ტიპების სია

1. წასაკითხი ტექსტები

- ახალი ამბები, რეპორტაჟები და საინტერესო სტატიები,
- რეკლამა, მენიუ,
- მოხსენება/შეტყობინება/კორესპონდენცია, კომენტარები,
- შინაარსის ანოტაცია (ტელევიზია, ფილმი, წიგნი),
- ინსტრუქციები, მითითებები მოხმარების წესების შესახებ,
- საინფორმაციო მასალა, მაგ. ტურისტული ბუკლეტები,
- მითითებები საზოგადოებრივ ტრანსპორტში, ავტომატებთან, საზოგადოებრივ /(საზოგადოებრივი თავმჯდომარის) შენობებში,

- განცხადებები ღონისძიებების შესახებ,
- პაროლები, ტრანსპარანტები,
- წიგნები (საქმიანი მიმოხილვები, მოკლე ისტორიები/ამბები),
- პირადი ან ნახევრადფორმალური წერილები, მკითხველის წერილები;

2. მოსასმენი ტექსტები

- შეტყობინებები რადიოთი ან მეგაფონით (სადგური, აეროპორტი),
- საყოველთაო ინტერესის ახალი ამბები, რეპორტაჟები და კომენტარები,
- საყოველთაოდ საინტერესო, არასპეციფიური ინტერვიუები,
- მოსასმენი სცენები,
- საუბრები ყოველდღიურ თემებზე,
- (პირადი) სატელეფონო საუბრები

და ა.შ.

(შდრ. Bolton 1995, 44).

სტრუქტურალისტური ტესტის თეორიაში კრიტიკა დაიმსახურა იმანაც, რომ ტესტის დავალებები უპირატესად მშობლიურ და უცხოურ ენას შორის ინტერფერენციული სფეროებიდან უნდა ყოფილიყო აღებული. მართალია, ასეთი ინტერფერენციები ბევრ შეცდომას იწვევს, მაგრამ ისინი შეცდომების ერთადერთ წყაროს არ წარმოადგენს. შეცდომები გამომდინარეობს, მაგალითად, იქიდანაც, რომ უცხოური ენის შემსწავლელი უცხოური ენის გარკვეულ წესებს მეტისმეტად განაზოგადებენ (მაგ. გერმანულ ენაში პრეტერიტუმის -te დაბოლოება er singte, er sagte-ს ანალოგიურად). შეცდომების წყაროს ამ შემთხვევაში წესების მშობლიური ენიდან უცხოურ ენაზე გადატანა არ წარმოადგენს.

თუ ტესტის დავალებების შერჩევას მხოლოდ ინტერფერენციებზე იქნება ორიენტირება, სრული სურათის მიღება გრამატიკისა და ლექსიკის ცოდნის ხარისხის შესახებ საკმაოდ რთული იქნება. ამიტომაც ექცევა ყურადღება ტესტის შედგენისას ზემოთხსენებული მასალის კატალოგს, რომელშიც ის გრამატიკული და ლექსიკური მასალაა მოცემული, რომელსაც გამოსაცდელი უნდა ფლობდეს. (შდრ. Bolton 1995, 45)

7.4.4.3. ტესტების შედგენის უახლესი მეთოდები

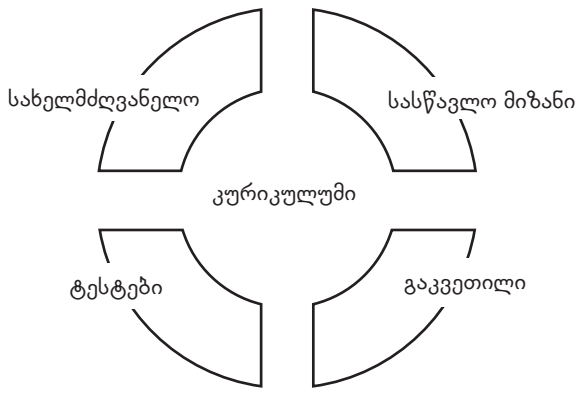
კომუნიკაციაზე ორიენტირებული უცხოური ენის გაკვეთილისათვის ტესტების შედგენის თანამედროვე თეორების (Knifka 2003, Vollmehr 2003,

Grotjan 2000) მიხედვით, აკადემიური მოსწრების შემოწმების ორი სხვადასხვა მეთოდი ჩამოყალიბდა:

1. დგინდება ენის ცალკეული უნარ-ჩვევების სუბტესტების დახმარებით, რამდენად შეუძლია მოსწავლეს ენობრივად ქმედება, ე. ი. რამდენად ესმის მას მოსმენილი ან წაკითხული და შეუძლია საკუთარი აზრის წერილობით ან ზეპირად გამოხატვა;
2. დგინდება უცხოური ენის დაუფლების დონე ზოგადად, მაშასადამე, ცალკეული ენობრივი უნარ-ჩვევებისაგან დამოუკიდებლად.

სასწავლო მიზნებიდან გამომდინარე იმის დადგენა ხდება, რა უნდა მოხდეს გაკვეთილზე. ტესტებისა და გამოცდების ფორმისა და შინაარსის შერჩევაც სასწავლო მიზნების მიხედვით ხდება. კომუნიკაციაზე ორიენტირებულ გაკვეთილზე მოსწავლეებმა ნასწავლის (ლექსიკა, სინტაქსი და ა. შ.) ყოველდღიურ ყოფით საკომუნიკაციო სიტუაციებში შეძლებისდაგვარად სწრაფად გამოყენება უნდა ისწავლონ. ეს მიზანი ტესტებსა და გამოცდებშიც უნდა აისახოს. სხვა შემთხვევაში ტესტები ვალიდური არ არის და სასწავლო მიზნებთან მიმართებაში სწავლაში წარმატების შესახებ პასუხსაც ვერ იძლევა. მაშასადამე, კომუნიკაციაზე ორიენტირებულ უცხოური ენის გაკვეთილზე საკმარისი არ არის მხოლოდ ლექსიკისა და გრამატიკის შემოწმება, რადგანაც ასეთი ტესტები გაკვეთილზე ნასწავლის მხოლოდ მცირე ნაწილს მოიცავს.

სასწავლო მიზნები, საგაკვეთილო პროცესი და ტესტები ერთმანეთთან შემდეგ ურთიერთკავშირშია:



(Bolton-ის მიხედვით, 1995, 48)

თუ სტრუქტურალისტური ტესტის თეორიაში კითხვის უნარ-ჩვევის მიზანი განმარტებულია, როგორც ტექსტში გარკვეული ლექსიკისა და

გარკვეული გრამატიკული სტრუქტურების გაგების ენობრივი უნარი, თანამედროვე თეორიების მიხედვით, კითხვა განმარტებულია როგორც არა მარტო ლინგვისტური კომპეტენცია (ე. ი. სალაპარაკო ელემენტების გაგების ენობრივი უნარი), არამედ უპირველეს ყოვლისა, როგორც *ტექსტის შინაარსის გაგების უნარი* (საკომუნიკაციო კომპეტენცია). ეს კი იმას ნიშნავს, რომ საჭიროა, მოსწავლეებს შეეძლოთ გაიგონ, არა მარტო ის, თუ რა ლექსიკური ერთეულებია და/ან რომელი გრამატიკული მოვლენებია ტექსტში, არამედ, მათ უნდა შეძლონ ტექსტის ტიპისა და მასში მოთხოვნილი დავალებების გაგებაც (მაგ. ტექსტის გლობალურად ან დეტალურად გაგება).

საკომუნიკაციო უნარჩვევების უმთავრესი სასწავლო მიზანი მოიცავს როგორც ავთენტური წასაკითხი და მოსასმენი ტექსტების გაგების უნარს, ასევე წერილობით და ზეპირად შესაბამისად გამოხატვის შეძლებას. ეს ენება როგორც *რეცეფტულ*, ასევე *პროდუქტიულ უნარ-ჩვევებს*. ამ ძირითადი სასწავლო მიზნისათვის ტესტის ფორმებისა და ტესტის შინაარსების მისადაგების საჭიროება ისეთ ტესტებს მოითხოვს, რომლებშიც მოცემულია როგორც თავისუფალი წერისა და ლაპარაკისათვის (ე. ი. ინტერაქციული საკომუნიკაციო ენის უნარისათვის), ასევე ავთენტური ტექსტების გაგებისათვის (ე. ი. რეცეპტული კომუნიკაციისათვის) საჭირო დავალებები. მხოლოდ ასეთი ტესტების საფუძველზე შეიძლება ლაპარაკი იმაზე, მიღწეულია თუ არა სასწავლო მიზნები.

შეჯამების სახით შესაძლებელია ითქვას ის, რომ სწავლა/სწავლების მიზნის *კომუნიკაციური უნარ-ჩვევების* შესამოწმებლად, ერთი მხრივ, საჭიროა სწორი ტექსტების შერჩევა, რომლებითაც კითხვა და მოსმენა უნდა შემოწმდეს, მეორე მხრივ კი *ტესტის დავალებები* რომლებიც, როგორც წესი, საკომუნიკაციო წერისა და ლაპარაკის შემოწმებისას ღია ტიპის დავალებებითაა შესაძლებელი.

იმის შესამოწმებლად, რამდენად შესაბამისად შეუძლიათ მოსწავლეებს ყოველდღიურ საკომუნიკაციო სიტუაციებში ენობრივად ქმედება, საჭიროა ისეთი **ტესტური დავალებები**, რომლებიც რაც შეიძლება ახლოს დგას უცხოური ენის ავთენტურ გამოყენებით სიტუაციებთან. რა თქმა უნდა, ტესტი არ არის რეალური საკომუნიკაციო სიტუაცია, მაგრამ ტესტში მოცემული დავალებები ასეთ სიტუაციებთან მჭიდროდ მიახლოებას უნდა ცდილობდეს. ეს იმას ნიშნავს, რომ მოსწავლე ტესტის დავალებების შესრულებისას ისე უნდა მოიქცეს, როგორც ის ბუნებრივ საკომუნიკაციო სიტუაციაში მოიქცევა. (შდრ. Nieweler 2010, 223)

ლაპარაკის შემოწმებისას საჭიროა, გამოსაცდელისა და გამომცდელის გარკვეულ თემაზე საუბარი უფრო დაუახლოვდეს რეალობას,

ვიდრე ისეთი დავალების შესრულებისას, როგორცაა, მაგალითად, სურათის აღწერა, განსაკუთრებით კი მაშინ, თუ საქმე ისეთ თემას ეხება, რომელიც ჩვეულებრივ, ენის შემსწავლელების მოთხოვნებიდან და ცხოვრებისეული გამოცდილებებისაგან შორს დგას. უფრო მეტიც: კანდიდატების მიერ გამოცდაზე, მაგალითად, სამი სურათიდან მათთვის სასურველის ამორჩევისას, რომელზეც ისინი სიამოვნებით ილაპარაკებენ, თავს უფრო მოტივირებულად გრძნობენ, რადგან ეს საკუთარი არჩევანია, და ამდენად, რაღაც კუთხით ეს მათ ეხება. ასეთ შემთხვევაში გამომცდელის პირველი შეკითხვა სრულიად ბუნებრივად უკავშირდება მათ არჩევანს და საუბარში კანდიდატებს საკუთარ თავზე ძალდაუტანებლად ლაპარაკი შეუძლიათ, ნაცვლად სურათისა, რომელსაც მათთან საერთო არაფერი აქვს. მაგალითად, თუ სურათი ზღვაზე დასვენებას ასახავს, კანდიდატები საკუთარ თავზე, თავიანთ ცხოვრებაზე და თავიანთ გატაცებებზე საუბრობენ და ა.შ.

პირადი ან ნახევრადფორმალური წერილის *წერა* ერთ-ერთი ის დავალებაა, რომლის შესრულებაც ენის შემსწავლელებს საკმაოდ ხშირად უხდებათ. დავალების მომზადებისას საჭიროა, თავი გამოსაცდელის ადგილზე წარმოიდგინოთ და თვითონ დაწეროთ წერილი. ამ ხერხით შეგიძლიათ, მიხვდეთ, რა სირთულეებს შეიძლება შეხვდნენ მოსწავლეები ასეთი წერილის შედგენისას. ამ ხერხითვე შეიძლება იმის გამოთვლა, რამდენი დრო დაჭირდება მოსწავლეს წერილის დასაწერად. წერილის შედგენისას დააკვირდით ასევე, რას აქცევთ ყურადღებას და რატომ? როგორ წერთ და რატომ? რა მოცემულობებია მნიშვნელოვანი წერილის დასაწერად? ხოლო ამის შემდეგ დაფიქრდით, როგორ მოამზადოთ მოსწავლეები ამ დავალების შესასრულებლად, რაზე უნდა გაამახვილოთ ყურადღება ვარჯიშისას და ა. შ.

წერილობითი დავალების ეს მაგალითი ცხადყოფს, რომ დავალებაში აუცილებლად უნდა იყოს მითითებული, *ვინ? ვის? რატომ?* (ე. ი. რა მიზნით?) წერს, რადგან, მაგალითად, რომელიმე მოხელეს სულ სხვანაირად წერენ წერილს ვიდრე ახლო მეგობარს. სალაპარაკო ქცევას განსაზღვრავს, ასევე, წერილის საკომუნიკაციო მიზანი (მაგ. ვინმეს მადლობას ვუხდით თუ ბოდიშს), ე. ი. როგორ უნდა ითქვას ესა თუ ის სათქმელი.

ეს ნიშნავს იმას, რომ ასპექტში *წერა* ტესტური დავალებების შედგენისას ყურადღება უნდა მიექცეს შემდეგ ფაქტორებს: *სიტუაცია, საკომუნიკაციო პარტნიორი და კომუნიკაციის მიზანი*, რადგან მხოლოდ ამ შემთხვევაშია შესაძლებელი იმის შემოწმება, შეუძლია თუ არა მოსწავლეს გარკვეულ საკომუნიკაციო სიტუაციებში წერილობით გამოხატოს თავისი სათქმელი.

ასპექტების *კითხვა* და *მოსმენა* დავალებებიც უცხოური ენის გამოყენების სიტუაციებზე უნდა იყოს გათვლილი (*რეალურ სიტუაციებზე ორიენტირება*). როდესაც ადამიანი უცხოენოვან ტექსტებს რეალურ სიტუაციაში ისმენს, თვითეულ მათგანს სრულიად გარკვეული მიზნით ისმენს. ხანდახან სავსებით საკმარისია ტექსტის *გლობალურად*, ე. ი. მისი ძირითადი აზრის გაგება. სხვა შემთხვევაში მხოლოდ გარკვეული ცალკეული სიტუაციების გაგებაა საჭირო (სელექციური კითხვა/მოსმენა), ზოგჯერ კი მსმენელს ყოველი *დეტალის* გაგება აინტერესებს (ტექსტის დეტალური გაგება, ანუ ტექსტის გაგება ყველა სიტყვისა და წინადადების დონეზე). მაშასადამე, როგორც კითხვის, ასევე მოსმენისათვის განკუთვნილი დავალებებით ტექსტის ძირითადი გამონათქვამების ან მისი ცალკეული დეტალების გაგება უნდა შემოწმდეს. *რეცეფციული საკომუნიკაციო ენობრივი* უნარი ნიშნავს, რომ მოსწავლეებმა უცხოენოვან ყოველდღიური სინამდვილის შესატყვისი *ავთენტური ტექსტებიდან* ინფორმაციების ამოღება ისწავლონ.

*ავთენტური ტექსტები*¹, ანუ მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეთა მიერ სპონტანურად წარმოთქმული ან დაწერილი ტექსტების გამოყენება ენის შესწავლის დაწყებით და ძირითად საფეხურზე ხშირ შემთხვევაში შეუძლებელია. ამიტომ უცხოურ ენის დიდაქტიკაში, განსაკუთრებით კი დაწყებით საფეხურზე იმ ზომიერ *ავთენტურობაზე* ლაპარაკობენ, რაც დიდაქტიკური ტექსტის ავთენტურობას მიაწინებს და ისე ისმის (მოსამენი ტექსტის შემთხვევაში), როგორც ნამდვილი უცხოენოვანი ტექსტი. ასეთ ტექსტებს ხშირად ნახევრადავთენტურ ტექსტებსაც უწოდებენ.

1 ავთენტურია ტექსტი, რომელიც სასწავლო მიზნისთვის არ შექმნილა.

8. მედიების როლი უცხოური ენის ათვისებისას

მედიები სასწავლო პროცესის ოპტიმირების ელემენტებს წარმოადგენენ და მათ ფუნქციაში შედის, უპირველეს ყოვლისა ის, რომ მედია

- აიოლებს და სრულყოფს გაკვეთილის ჩატარებას;
- ნაკლებად საჭიროს ხდის გაკვეთილზე მშობლიური ენის გამოყენებას;
- მასწავლებელს აძლევს მეთოდებისა და ხერხების ცვლის საშუალებას გაკვეთილზე;
- ზრდის მოსწავლეების მოტივაციას და ა.შ.

ტრადიციულად მედიებს სწავლების საშუალებებს და/ან ტექნიკურ და არატექნიკურ საშუალებებს უწოდებდნენ (შდრ. კრავეიშვილი 2002, 75), თანამედროვე დიდაქტიკაში კი მას მედიად ან სასწავლო რესურსად მოიხსენებენ.

უცხოური ენის სწავლებაში განსაკუთრებული როლი ეკისრება შესასწავლი მასალის არა მარტო ხარისხიანად, არამედ მის ეფექტურად გადაცემას, რასაც ხელს უწყობს სწორედ მედიების მრავალფეროვნება.

მედიების ძირითად ამოცანას ინფორმაციის მიწოდება წარმოადგენს. მედიებს ინფორმაციის მიწოდების შუამავალი ფუნქცია აკისრია მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის, გაკვეთილის მსვლელობასა და ცალკეულ მოსწავლეს შორის, და ბოლოს, მოსწავლეებსა და სამიზნე ენასა და მისთვის დამახასიათებელ კულტურულ სივრცეს შორის.

ამ კონსტელაციებიდან მასწავლებლის წარმატებაში მედიას დიდი როლი აქვს. მაგალითად, მასწავლებელი დაფაზე გაკეთებულ მონახაზს იყენებს იმისათვის, რომ მოსწავლეებისათვის საჭირო მასალა უფრო თვალსაჩინოდ წარადგინოს, ან უკეთ დასამახსოვრებელი ფორმით მიაწოდოს ის. მედიასაშუალებების მოხერხებულ დროს ჩასმისას, ამდენად, ცოდნის გადაცემა (ტრანსმისია) მედიის დახმარებით უფრო ეფექტურად არის შესაძლებელი.

დღეს აღარავინ დავობს იმაზე, რომ უცხოურ ენის შესწავლა მხოლოდ მასწავლებლის მიერ მოსწავლისათვის ცოდნის გადაცემის პროცესია. ცნობილია, რომ ენის შემსწავლელი სასწავლო ჯგუფში ინდივიდუალური და კოლექტიური მოქმედების მეშვეობით საკუთარი ცოდნის დონესა და კომპეტენციებს იმაღლებენ როგორც ენის შესწავლის, ასევე მისი გამოყენების მხრივ. ამ მეორე კონსტელაციაში, სასწავლო პროცესში მიწოდებასა და ენის ცალკეული შემსწავლელის მონაწილეობაში მედიებს

მთავარი როლის შესრულება შეუძლიათ, რამდენადაც ისინი საკომუნიკაციო მოქმედებას იწვევენ და არეგულირებენ.

დავალების სწორად განსაზღვრისას არჩეულმა მედიასაშუალებამ შეიძლება მთელი გაკვეთილის მსვლელობაზე იქონიოს გავლენა და სწავლა/სწავლების მიზნის მიღწევა საგრძნობლად გააიოლოს. თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ მედიების ძალიან ხშირად გამოყენება არ ნიშნავს ენის შემსწავლელის ავტომატურად დაინტერესებას.

მედიების გამოყენებისას მნიშვნელოვანია აგრეთვე იმის გათვალისწინება, თუ როგორია გაკვეთილი, და მონაწილეობენ თუ არა ბავშვები მის მსვლელობაში დიდი ინტერესით; კომპაქტურია და ხალისიანად ტარდება თუ არა გაკვეთილი; არის თუ არა მნიშვნელოვანი ვიდეომასალის შეტანა აქტუალურ მასალასთან მიმართებაში, და არის თუ არა ისინი ერთმანეთთან კავშირში და ა. შ.

მედიების დახმარებით ხდება ენის იოლად სწავლა/სწავლება, რადგანაც შემსწავლელებს მათი მეშვეობით ავთენტური ურთიერთობისა და სამიზნე ენასა და კულტურის სივრცესთან უშუალო შეხების საშუალება ეძლევათ. (შდრ. Freudenstein 2003, 395-396)

მედიების **შერჩევისას** საჭიროა, ისინი

- ◇ შედგებოდეს ავთენტური მასალებისაგან სამიზნე ენაზე. მხოლოდ ამ გზითაა შესაძლებელი ნამდვილი კომუნიკაცია სამიზნე ენაზე, რადგან სარეკლამო რგოლი, ტელეგადაცემა თუ საგაზეთო განცხადება კომუნიკაციის რეალური მონაკვეთია;
- ◇ შეესაბამებოდეს ენობრივ დონეს, მაგრამ გარკვეულ კომპლექსურობასა და ახალ ენობრივ მასალას უნდა მოიცავდეს, რათა მათი მეშვეობით ახალი ენობრივი მასალის შესწავლა გაგრძელდეს;
- ◇ ერთი მხრივ, თემატურ-შინაარსობრივ წინარე ცოდნასთან და უკვე შეძენილ კომპეტენციებთან უნდა იყოს დაკავშირებული (რათა მოსწავლეებს ახალი ცოდნის ინტეგრაციისათვის საჭირო შეხების წერტილები გააჩნდეთ), ხოლო, მეორე მხრივ, ახლის მიმწოდებლები იყვნენ;
- ◇ იმას ითვალისწინებდნენ, რომ მოსწავლეთა დაინტერესება შეეძლოთ. ამის მიღწევა კარგად შეიძლება, როცა ესა თუ ის მედია მოსწავლეში გაოცებას, მოულოდნელის ან საწინააღმდეგოს აღქმას და ა.შ. იწვევს.

ზოგადად მედიები იყოფიან *პერსონალურ* (მასწავლებელი, მოსწავლე, გაკვეთილზე დამსწრე სტუმარი) და *აპერსონალურ* (დაფა, წიგნი, რვეული, რადიო, აუდიოპოდეკასტი, აუდიო და ვიდეოდისკის ფლეიერი,

MP 3-ფლეიერი, ვოლქმენი და ა.შ.) მედიებად და ისინი სასწავლო პრაქტიკის განუყოფელ ნაწილს შეადგენენ.

განასხვავებენ მედიების რამოდენიმე სახეს: აუდიტიურს, ვიზუალურს, აუდიოვიზუალურს და ელექტრონულს.

8.1 აუდიტიური მედიები

რადიოს გამოყენება შესაძლებელია როგორც რადიომიმღების ასევე ინტერნეტის („ვებრადიო“) მეშვეობით. საქმე ეხება სამაუწყებლო მედიას, რომლის დროსაც გაგების პროცესი გადაცემის მსვლელობისას მიმდინარეობს. ამ შემთხვევაში მრავალჯერ მოსმენა შეუძლებელია (თუმცა ვებრადიოს შემთხვევაში დამატებითი ტექნოლოგიური საშუალების გამოყენებით შესაძლებელია მისი ჩაწერა). პროგრამას შესაბამისი რადიოარხი ადგენს და, როგორც წესი, მასზე მსმენელი გავლენას ვერ ახდენს. რადიოს მეშვეობით მოსწავლე უამრავ აქტუალურ მასალას ეცნობა. ზოგიერთ ქვეყანაში ამ მიზნით სპეციალური სასკოლო რადიომაუწყებლობაც კი გამოიყენება. (შდრ. Schilder 2003, 315)

დისკებმა, რომლების მოსმენაც ფლეიერის, კომპიუტერის ან MP 3-ზე გადატანით შეიძლება, გამოყენების პრაქტიკულობიდან გამომდინარე, თითქმის მთლიანად ჩაანაცვალა აუდიოკასეტები. აუდიოდისკი არის მედია, რომელიც ცალკეული მონაკვეთების გამოყენების შესაძლებლობას იძლევა. დისკები მოსასმენი ტექსტების გარკვეულ პროგრამას მოიცავს და რადგან მათი შექმნა საჭირო, ეს ფაქტი მათ აქტუალურობას პრობლემურს ხდის. სასწავლო პრაქტიკაში ავთენტური მასალის სახით მოსასმენი ტექსტები და სიმღერები გამოიყენება. დისკების გამოყენების ნაკლოვან მხარედ ვიზუალურის ნაკლებობას მიიჩნევენ, თუმცა ამის საპირისპიროდ უნდა ითქვას, რომ ვარჯიშის ინტენსიურობა მოსმენის სფეროში გაკვეთილზე არსებითად უმჯობესდება, როდესაც მოსწავლეს ტექსტი სურათის გარეშე მიეწოდება.

აუდიოპოდკასტის (Audiopodcast) მოსმენა შესაძლებელია როგორც პირდაპირ ინტერნეტში, ასევე კომპიუტერში ჩამოტვირთვით და MP 3-ზე გადატანით. აუდიოპოდკასტისთვის (ისევე, როგორც ვიდეოპოდკასტისთვის/Videopodcast) დამახასიათებელია აქტუალობა, მასალების სიუხვე და მცირე ხარჯები. პოდკასტის გაკეთება მარტივად შეიძლება ინტერნეტში არსებული კომპიუტერული პროგრამითა და მიკროფონიანი ყურსასმენებით. თუმცა პოდკასტები ტექნიკურად ახალ შესაძლებლობებს არ გვთავაზობს, მაგრამ მათი გამოყენება ხელს უწყობს მოსწავლეებს მოსმენაში გავარჯიშებაში. უფასო მოსასმენი ტექსტების სიუხვე აადვი-

ლებს გაკვეთილზე სახელმძღვანელოსაგან დამოუკიდებელი მოსასმენი მასალის შეტანას. მაგრამ საჭიროა მოსწავლეების მომზადება მოსასმენი ტექსტების ასარჩევად როგორც მეთოდურად (ტექსტის არჩევის კომპეტენცია), ასევე ტექნიკურადაც (მედიების კომპეტენცია). პოდეკასტების მეშვეობით საკუთარი ტექსტის შექმნისა და გამოქვეყნების შესაძლებლობის მეშვეობით მოსწავლეებს შეუძლიათ, გახდნენ პოდეკასტის შემქმნელი და, ამასთან, სრულყოფილი თავიანთი სამეცნიერო უნარ-ჩვევებიც.

აუდიტური მედიების გამოყენების შესაძლებლობა არა მარტო მათ ტექნიკურ თავისებურებებს უკავშირდება, არამედ, უპირველეს ყოვლისა, გაკვეთილის შესაბამის მიზანმიმართულებას. აქედან გამომდინარე, საჭიროა დაკვირვება, გამოდგება თუ არა, ან რა ფორმით გამოდგება ესა თუ ის აუდიტური მედია გაკვეთილზე დასახული მიზნის მისაღწევად. ასე, რომ მედიის გამოყენების წინ საჭიროა მეთოდურ-დიდაქტიკური პრინციპების გათვალისწინება (როგორიცაა, თემებისა და ტექსტის არჩევა, შინაარსების კომპლექსურობა და აქტუალობა, ავთენტური მოსასმენი ტექსტების მნიშვნელობაზე ყურადღების გამახვილება, მოსასმენი ტექსტების არჩევისას სირთულის ხარისხის გათვალისწინება და ა. შ.).

აუდიტურ მედიებს შემდეგი საერთო ფუნქციები აქვთ:

- ამა თუ იმ ენაზე ავთენტური სამეცნიერო საშუალებების მიწოდება;
- მასალის ნებისმიერი სიხშირით გამეორების შესაძლებლობა.

აუდიტური მედიები გამოიყენება, უპირველეს ყოვლისა, მოსასმენი ტექსტებზე მუშაობისას. მოსასმენი ტექსტების შერჩევისას საჭიროა:

- როგორც სხვადასხვა სახის ტექსტების (რადიოსპექტაკლი/რადიოტექსტი, სატელეფონო საუბარი, ახალი ამბები), ასევე ტექსტების ჯგუფების (სიტუაციური, თემატური, ინტერკულტურული, წარმოთქმის ჩვევის გამომუშევებაზე ორიენტირებული) შერჩევა მოსმენის ასპექტში მრავალმხრივი გამოცდილების მისაღებად;
- სავარჯიშოების ფორმებისა და მეთოდური ხერხების მონაცვლეობა;
- სავარჯიშოს ფორმების ორიენტირებულობა ბუნებრივი მეცნიერების მოსმენის გაგებაზე და მათი საკომუნიკაციო სიტუაციებთან დაკავშირება, რომლებიც ენის შემსწავლელისათვის გამოსადეგი იქნება რეალურ ენობრივ სივრცეში.

(შდრ. Beile 2003, 314)

8.2 ვიზუალური მედიები

ვიზუალური და ტექსტუალური მედიების მაგალითებია:

- სურათები და ფოლიები პროექტორისათვის, დაფაზე წარმოდგენილი საილუსტრაციო მასალა, კედელზე გაკრული ცხრილები და სურათები;
- სამუშაო ფურცლები და ლექსიკის ასათვისებელი სათამაშო კარტი;
- ნახატები (კარიკატურები, ნახატებით მოთხრობილი ისტორიები, კომიქსები და სხვ.);
- ფოტოები და ნახატების რეპროდუქციები;
- გაკვეთილზე თვალსაჩინოებად გამოსაყენებელი საგნები;
- საკითხავი ტექსტები – იქნება ეს დიდაქტიკური ხასიათის, სპეციალურად სასწავლო მიზნით შედგენილი, სახელმძღვანელოში განთავსებული ტექსტები თუ ავთენტური ყოფითი ტექსტები (ინსტრუქცია რამის მოხმარების/გამოყენების შესახებ და სხვ.) ან მხატვრული ტექსტები (მაგ. მცირე პროზა).
- ასევე ლექსიკონები, პედაგოგიკური გრამატიკა და ა. შ.

ვიზუალურ მედიებს **სურათები და საპროექციო ხელსაწყოები** მიეკუთვნება. უცხოური ენის გაკვეთილზე უმეტესწილად **ნახატები და ფოტოგრაფიული მედიები** და იშვიათად **ფერწერული ტილოები** გამოიყენება.

დიდი ფერადი **კედლის სურათები** და სახელმძღვანელოში შეტანილი მომცრო ზომის **ფერადი სურათები** უცხოური ენის გაკვეთილზე მეცხრამეტე საუკუნის ბოლოს ჩნდება. მათი შემოტანა პირდაპირი მეთოდის (იხ. თავი 3.1.2) გამოყენებას უკავშირდება.

1970 წლიდან მკვეთრად გაიზარდა **სახელმძღვანელოებში გამოყენებული სურათების** რაოდენობა, რაზეც დიდი გავლენა იქონია აუდიოვიზუალურმა მეთოდმა (იხ. თავი 3.1.4), რომლის მიხედვითაც საგაკვეთილო ტექსტები სურათების თანხლებით იყო წარმოდგენილი.

საკმაოდ ხშირი იყო **ინტერკულტურული შინაარსის ფოტოები** ეპიზოდების სახით და **მცირე ზომის სურათები**, რომლების ვერბალურად გადმოცემაც გახდა შესაძლებელი.

მომდევნო ათწლეულებში სახელმძღვანელოები სულ უფრო ძრელი და ფერებით მდიდარი ხდება. სურათების სახეობებიც მატულობს და ახალი სახის დიდაქტიკურ სურათებთან ერთად იზრდება **კომიქსებიდან** ამოღებული ეპიზოდების, **ანიმაციური ნახატების, კარიკატურული სა-**

ხის სარეკლამო განცხადებებისა და ხელოვნების ნიმუშების სურათების რიცხვი. (შდრ. Schilder 2003, 312-313)

სახელმძღვანელოებში სურათების აქტიურად გამოყენების პარალელურად იწყება სურათების პრეზენტაციები ტექნიკური საშუალებების დახმარებით. დიდი მოცულობის ქალაქებზე გაკეთებულ პრეზენტაციებს პროექტორები ცვლის და ამით არა მარტო მათი დაარქივება მარტივდება, არამედ მათი გაკეთებაც და სხვადასხვა კომბინაციების გამოყენებაც.

დიდი მნიშვნელობა აქვს *სურათების გამოყენებას ლექსიკაზე მუშაობისას*. სიტყვის მნიშვნელობის გადმოსაცემად და მის ასახსნელად სურათის ფუნქცია საკმაოდ მნიშვნელოვანია. მისი სრულყოფა სხვა (კონტექსტუალური, ინტერლინგვალური და მიზნობრივი ენის) სასწავლო და სწავლის სტრატეგიებით ხდება.

გაკვეთილზე ეფექტურია ასევე *სურათების გამოყენება გრამატიკულ მასალაზე მუშაობისას*. გრამატიკულ სავარჯიშოებში სურათებს აქა-იქ კიდევ ვხვდებით თანამედროვე სახელმძღვანელოებშიც, თუმცა მათი რაოდენობა საკმაოდ გაიზარდა გრამატიკული სტრუქტურების გასააზრებელ სავარჯიშოებში.

ძალიან მნიშვნელოვანია *სურათის გამოყენება რეცეფტული სამეცყველო უნარ-ჩვევების განსავითარებლად*. ბოლო წლებში დამკვიდრდა შეხედულება, რომ მოსმენა და კითხვა, ტექსტის გაგება და ლექსიკის მიწოდება სპეციფიურ ათვისებისა და მიწოდების პროცესებს მოიცავს, რომლებიც სახელმძღვანელოებში დამხმარე საშუალებებს საჭიროებს. მოსმენისას ხშირ შემთხვევაში საქმე ეხება სურათების თანმიმდევრობით დალაგებას ან მოცემული სურათების ტექსტის შესაბამისი პასაჟებისათვის მისადაგებას. სიტუაციური სურათების ჩართვა ძირითადად კითხვისათვის მოსამზადებლად ხდება. (შდრ. Schilder 2003, 312)

ვიზუალური მედიების **ამოცანები და ფუნქციები** მრავალფეროვანია. ისინი

- ხელს უწყობენ სიტუაციურ და კონტექსტთან დაკავშირებულ სწავლას;
- თვალსაჩინოდ წარმოადგენენ ენასა და შინაარსთან დაკავშირებულ სინამდვილეს;
- გვეხმარებიან სამყაროს სასკოლო სივრცის გარეთ წარმოდგენაში და ენობრივად აღქმაში;
- გვაძლევენ ლაპარაკისა და მოქმედების იმპულსებს მნიშვნელობების სწავლისას (ლექსიკა და სემანტიკა), წინადადების აგების

ნიმუშების გავარჯიშებისა და გამოყენებისას (სინტაქსი) და სამეტყველო აქტის სიმულირებისათვის;

- აიოლებენ ინტერკულტურული ინფორმაციების მიწოდებას;
- შესაძლებელს ხდიან მშობლიური ენის ნაკლებად გამოყენებას და
- ხელს უწყობენ მოსწავლეთა მოტივაციის ამაღლებას.

(შდრ. Schilder 2010, 313)

კოდოსკოპი ევროპის ქვეყნების ბევრ სკოლაში საკლასო ოთახების ძირითად აღჭურვილობად ითვლებოდა (OHP – Overhead Projector/ Tageslichtprojektor/Кодоскоп) და წინა საუკუნეში მას ხშირად დაფის შემცველელადაც კი მიიჩნევდნენ.

კოდოსკოპის გამოყენების უამრავ საშუალებას იძლეოდა, თუმცა აუცილებელი იყო მისი მიზანმიმართულად გამოყენება.

კოდოსკოპით მუშაობისას საჭირო იყო ოთხი სახის საპროექციო მასალების გათვალისწინება:

1. გამომცემლობების მიერ პროფესიულად მომზადებული ფოლიები;
2. მასწავლებლისა და მოსწავლეების მიერ დამზადებული ფოლიები;
3. გამჭვირვალე ფოლიები პროექტორისათვის;
4. გაუმჭვირვალე საგნების ესკიზების პროექცია.

სკოლის მედიების არქივში შენახული ცალკეული ფოლიების გამოყენება მუდამ შეიძლებოდა, რაც უცხოური ენის გაკვეთილის მომზადებასა და ჩატარებას აიოლებდა და ფოლიებზე ასახული დავალებები უპირატესად ლექსიკაზე ან გრამატიკაზე სამუშაოდ, თავისუფალი ლაპარაკისათვის ბიძგის მისაცემად და მოსწავლეების გასააქტიურებლად გამოიყენებოდა.

დღეს კოდოსკოპი **პროექტორმა** შეცვალა, რაც თანამედროვე სასწავლო პროცესის განუყოფელი ელემენტია.

მიუხედავად იმისა, რომ დიდი ფორმატის **კედლის სურათებს** საკმაოდ დიდი ხნის წარმატებული გამოყენების ისტორია აქვს, ისინი ბოლო პერიოდში თითქმის დავიწყებას მიეცა. ეს სურათები, როგორც გამოცდილება უჩვენებს, ენის აღქმის, გადამუშავებისა და გამოყენებისას შემდეგ ფუნქციებს შეიცავს: მნიშვნელობის მიწოდება, სავარჯიშოს მართვა, დახმარება ტრანსფერში, სადისკუსიო ბაზა, სალაპარაკო მოქმედება, წარმატების კონტროლი.

სლაიდები ინტერკულტურული ინფორმაციებისათვის გამოიყენება და აუდიოვიზუალური კურსის მედიალური შემადგენელი ნაწილია.

თვალსაჩინოება სახელმძღვანელოში მოთავსებულ ფოტოებს, ილუსტრაციებს, ესკიზებს, ნახატების სერიებს ვიზუალური მედიების ზოგიერ-

თი ფუნქციის შესრულება შეუძლიათ და მათ გამოსაყენებლად უფრო მცირე დროა საჭირო. ინტერკულტურულ ინფორმაციებთან ერთად ხილული ხდება ენობრივი და შინაარსობრივი ურთიერთკავშირი.

სხვა ვიზუალური მასალები ცოცხალი და მრავალფეროვანი გაკვეთილის ჩატარება სრულიად მარტივი ვიზუალური საუბრებებითაც შეიძლება, მაგ. მასწავლებლის მიერ უცხოეთიდან ჩამოტანილი ფოტოებითა და სლაიდებით, ორიგინალური მასალებით, როგორცაა მენიუ, ბილეთები, ჟურნალ-გაზეთები, პლაკატები და ა. შ. ასევე კარგია, მოსწავლეების მიერ შედგენილი კოლაჟების სასწავლო პროცესში ჩართვაც.

(შდრ. Schilder 2010, 312)

8.3 აუდიოვიზუალური მედიები

ადამიანის თვალი წამში 17 კადრის ზემოთ სურათებს ვეღარ აღიქვამს. როგორც ძმებმა ლუმიერებმა აღმოაჩინეს, ადამიანი ამის შემდეგ თანმიმდევრული მოვლენების ილუზიურ წარმოსახვას იწყებს. ხმოვანი ფილმი უკვე დიდი ხანია იქცა ცენტრალურ ცნებად იმ ადამიანებისათვის, რომლებიც ამ ილუზიას იყენებენ როგორც ხელოვნებაში, ასევე მასალის დოკუმენტირებისა და ინფორმაციის მიწოდებისას. ძალიან სწრაფად გახდა ასევე ცნობილი, რომ სურათი ხმასთან ერთად მთელ რიგ მეთოდურ-დიდაქტიკურ შესაძლებლობებს შეიცავს და მათი გამოყენება ეფექტიანად შეიძლება უცხოური ენის სწავლებისა და (ავტონომიური) სწავლისასაც. (შდრ. Müller/Raabe 2010, 314)

ტექნიკური განვითარება გამოყენების ამ ასპექტს სულ უფრო მიმზიდველს ხდის. მეცადინეობაზე დღეს **ფილმის** გამოყენება მრავალმხრივადაა შესაძლებელი, მაგალითად, მუშაობა კადრით ხმის ან სურათის გარეშე; გაჩერებული კადრით, შენელებული ან დაჩქარებული კადრებით და ა.შ.).

უცხოური ენის სწავლებისას **სურათისა** და **ხმის** გამოყენებას დიდი ხნის ტრადიცია აქვს. მაგალითად, პარიზის Centre de Recherches et d' Etudes pour la Diffusion du Français-ის (CREDIF) ცნობილი აუდიო-ვიზუალური მეთოდი ენის ათვისებისას სლაიდებისა და ფილმების გამოყენებას ეფუძნება და 60-იან წლებში მედიების დიდაქტიკის შესახებ დისკუსიას მისცა დასაბამი, თუმცა მისი ფართოდ გამოყენება მხოლოდ ტელევიზიისა და ვიდეოს მეშვეობით გახდა შესაძლებელი. (შდრ. Müller/Raabe 2010, 315)

გარდა საყოველთაო მედია-პედაგოგიური საკითხებისა, დისკუსია დღემდე შემდეგი საკითხების გარშემოც მიმდინარეობს:

- ფილმის ჩვენებისას მოსწავლე პასიურ როლშია, თუმცა ფილმი მოსმენის სწავლების ხელშეწყობისთვისაა გამიზნული, სადაც იდეალურ შემთხვევაში სურათს გაგებისათვის დამხმარე ფუნქცია გააჩნია. მოსწავლეების გააქტიურება და ფილმის ნახვის შემდეგ სოციალურ-ინტერაქტიულ, საკომუნიკაციოს მუშაობის ფორმებში მათი ჩართვა მარტივი არაა და შესაბამის დიდაქტივირებას მოითხოვს;
- სურათებით გადმოცემული ინფორმაციები ბევრად უფრო მდიდარი და სწრაფია და უფრო ადვილად დასამახსოვრებელი, ვიდრე ენობრივი ინფორმაციები. გარკვეულ გარემოებებში აკუსტიკური ცნობიერება ელფერს კარგავს, მოსწავლე უცხოურ ენას შესაბამისად აღარ აღიქვამს. ამ მიზეზით შესაძლებელია, გაკვეთილის უმთავრესი მიზანი (ენის მიწოდება) უკანა პლანზე გადავიდეს;
- ვიდეოფილმი განსაკუთრებით ინტერაქტიული ინფორმაციების მიწოდებისათვისაა მოსახერხებელი, მაგრამ ყურადღება უნდა მიექცეს იმას, რომ ფილმი, უმეტეს შემთხვევაში მხოლოდ მედია-საშუალებაა, ანუ „მიმწოდებელია“.

აუდიოვიზუალური მედიების ტიპებია:

- სპეციალურად სწავლების მიზნით შექმნილი ფილმებიდან დაწყებული ვიდრე ენის კომპლექსურ ტელეკურსამდე;
- მხატვრული ფილმები და ვიდეოპროდუქცია;
- ავთენტური ტელეგადაცემები (სარეკლამო რგოლი, ამინდის პროგნოზი, ახალი ამბები).

8.4 მულტიმედია

ცნება „მულტიმედია“ უცხოური ენების სწავლებაში გასული საუკუნის 80-იანი წლების ბოლოს დამკვიდრდა. ამ პერიოდში სასწავლო პროცესში სხვადასხვა მედიის გამოყენება დაიწყო იმ მიზნით, რომ ენის შემსწავლელებს სამიზნე ენასთან ინტენსიური ურთიერთობა ჰქონოდათ.

კომპიუტერული და ციფრული ტექნოლოგიების სფეროს განვითარებამ მულტიმედიის ცნებას ახალი დატვირთვა შესძინა. ეს იმით აიხსნება, რომ „მულტიმედია“ მედიის სხვადასხვა ფორმატის ერთმანეთთან დაკავშირებას გულისხმობს, ციფრული საინფორმაციო და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების სხვადასხვა ფორმების საერთო სახელწოდებას წარმოადგენს. თუმცა აღსანიშნავია ის ფაქტი, რომ საყოველთაოდ მიღებული განმარტება დღემდე არ არსებობს. (შდრ. Schmidt 2010, 281)

კომპიუტერული და ციფრული ტექნოლოგიების სფეროს ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მედია, **კომპიუტერი**, აქტიურად დაინერგა სასწავლო პროცესში. ის შესაძლებელს ხდის დროზე დამოკიდებული თანმიმდევრული მედიის (აუდიო, ვიდეო, ანიმაცია) და დროისაგან დამოუკიდებელი მედიის (ტექსტი, სურათი, გრაფიკი) ერთმანეთთან დაკავშირებას. კომპიუტერის დახმარებით შესაძლებელია, მაგალითად, სხვადასხვანაირად კოდირებული შინაარსების ერთმანეთთან დაკავშირება. მულტიკოდირების ამ დამახასიათებელი ნიშნის მეშვეობით მომხმარებელში ერთდროულად აღქმის რამდენიმე არხი (უპირველესად, სმენა და მხედველობა) მონაწილეობს (შინაარსების მულტიმედიალობა).

მულტიმედიის გონივრული გამოყენება დიდაქტიკური მიზნებისათვის საკმაოდ ეფექტურია და დადებითი შედეგების მომტანი. კომპიუტერული სასწავლო პროგრამები, სასწავლო პლატფორმები და ა. შ. ხელს უწყობს ადამიანსა და კომპიუტერს შორის ინტერაქციის განვითარებას. მულტიმედიის სასწავლო მიზნით გამოყენებისას განასხვავებენ მართვის ინტერაქციასა და დიდაქტიკურ ინტერაქციას. მართვის ინტერაქცია ჩარევის, შერჩევისა და გავლენის მოხდენის ყველა შესაძლებლობას მოიცავს, დიდაქტიკური ინტერაქციები კი კომპიუტერის მეშვეობით სწავლისა და შემეცნების პროცესისათვის ხელის შეწყობისკენაა მიმართული, ენის შემსწავლელების მიერ მასალის შეტანასა და მათ შედეგებს ეფუძნება. დიდაქტიკურ ინტერაქციებს, პირველ რიგში, შეცდომების განხილვა, უკუკავშირი (Feedback) და ადაპტაცია მიეკუთვნება. ამაში იგულისხმება პროგრამების ათვისება – მოერგოს ენის შემსწავლელს, რათა დაადგინოს შესაბამისი ინდივიდუალური დახმარების საჭიროება და, ამასთანავე, მოსწავლეს მისი პროფილის მიხედვით შერჩეული სავარჯიშოები და შინაარსები შესთავაზოს. (შდრ. Rösler 2010, 285-287)

ახალი მედიების გამოყენებით როგორც დაუსწრებელი ასევე ვირტუალური სწავლებისას კომუნიკაციის რამდენიმე ასპექტი გამოიკვეთება:

- ◇ **პირდაპირი კომუნიკაციის კომპლექსურობა:** სხვადასხვა საინფორმაციო არხის არსებობის მიუხედავად პირდაპირი კომუნიკაციის (face-to-face) კომპლექსურობის სრულყოფილად ჩანაცვლება მუდამ ვერ ხერხდება;
- ◇ **გამოსწორების შესაძლებლობები:** მედია-საშუალებებით ურთიერთობისას ტექნიკური დაბრკოლების შემთხვევაში დაუყოვნებელი გამოსწორების შესაძლებლობა არ არსებობს, რაც წარმატებულ კომუნიკაციას აფერხებს. მაგრამ, მეორე მხრივ, დისტანციიდან შეცდომების შესწორება უკეთესად შეიძლება; მაგალითად, იმი-

ტომ, რომ ისინი წერილობითი ფორმითაა, ან იმიტომ, რომ ფორ-
მულირებისა და შეცდომების შესწორებისათვის დისტანცია მეტ
თავისუფალ სივრცეს იძლევა;

- ◇ **ენის ავტომატური ანალიზი:** ენის ავტომატური ანალიზი, ე. ი. კომ-
პიუტერის მიერ სამეტყველო ენის შეცნობა, მკაცრად სტანდარტი-
ზირებულია, რადგანაც ბუნებრივი ენა ვარიანტების სიმრავლის,
მათი სემანტიკისა და პრაგმატიკის მიხედვით კომპლექსურია,
წერილობითი ტექსტების ანალიზი კი ბევრად უფრო იოლია;
- ◇ **მედიებით სარგებლობის ინტერკულტურული ასპექტები:** ელექტ-
რონული მედიებით სარგებლობა კულტურული თვალსაზრისით
ინდიფერენტული არაა. სინამდვილეში მედიებით სარგებლობა-
ზე, დაწყებული ხელსაწყოების დიზაინიდან და დამთავრებული
გარკვეული სასწავლო კომპიუტერული პროგრამით, მნიშვნე-
ლოვნადაა დამოკიდებული ინფორმაციის გადაამუშავება და აღქ-
მა. ცოდნის მიწოდებას განაპირობებს აგრეთვე გარკვეული სა-
კომუნიკაციო ასპექტები, როგორცაა, მაგალითად, გარკვეული
ენობრივი და ვიზუალური სიმბოლოები (ლიმილაკები – Smily ...).
თუმცა სიმბოლოების გამოყენებისას საჭიროა სიფრთხილე, რად-
გან შესაძლებელია, სხვადასხვა კულტურაში მათ განსხვავებული
დატვირთვა გააჩნდეთ, როგორცაა, მაგალითად, ბუ, როგორც
რჩევის მანიშნებელი. ის ზოგიერთ კულტურაში გაუგებრობას
ან უარყოფით განცდას იწვევს, რადგანაც ამ კულტურებში მას
უარყოფითი სიმბოლოური დატვირთვა აქვს. კომუნიკაციის წარუ-
მატებლობა ხშირად კულტურების მიხედვით განსხვავებული მე-
დიების კონცეფციებისა და მათი გამოყენების შედეგია ისე, რომ
ამისი გაცნობიერება არც კი ხდება. ამ მიზეზით, მედიების ინტერ-
კულტურული მიზნებით გამოყენებისას მათდამი გულისხმიერი და
ფრთხილი მოპყრობაა საჭირო.

დასკვნის სახით შესაძლებელია ითქვას, რომ ციფრული მედიები უც-
ხოური ენის სწავლებისა და სწავლის პროცესის გაუმჯობესების ახალი
სახის პოტენციალს გვთავაზობს უპირველესად სამიზნე ენაზე შექმნილი
ავთენტური წერილობითი და ზეპირი მასალების სახით, რომელთა მოძი-
ებაც მარტივად შეიძლება. მულტიმედიალური სასწავლო საშუალებები
უცხოური ენის შესწავლის პროცესს უფრო ავთენტურს ხდის, აღმოჩენი-
თი სწავლის ფორმების რეალიზებას უწყობს ხელს, პროექტზე სამუშაოდ
ეფექტური საშუალებაა და ა.შ. ისინი სასწავლო პროცესს უწყობენ ხელს
და ენის შესწავლას აიოლებენ, თუმცა ცხადია, რომ სწავლაში წარმატე-

ბას მხოლოდ ტექნიკური საშუალებები არ განაპირობებს. ბევრად უფრო მნიშვნელოვანია

- ◇ ინოვაციური, მედიების შესაბამისი დიდაქტიკა ხარისხობრივად მაღალი ღირებულების დავალებებისა და სავარჯიშოების შეტანით, შესასწავლი მასალისა და პროექტების სწორად განთავსებით და საინტერესო შინაარსებით და
- ◇ ინტერნეტში მუშაობისა და კომპიუტერისაგან გამოცალკევებული საგაკვეთილო ნაბიჯების, დავალებებისა და მედიების ერთმანეთთან აზრიანად დაკავშირების შესაძლებლობის საკითხი.

8.5 E-Learning და უცხოური ენის სწავლა ინტერნეტით

ინტერნეტის დახმარებით უცხოური ენის შესწავლა დღეს მეტნაკლებად დიდი მოცულობის ელექტრონული სასწავლო პლატფორმების მეშვეობით მიმდინარეობს. მედიების შესაბამისად მომზადებულ შინაარსებთან ერთად სასწავლო პლატფორმები, უპირველეს ყოვლისა, მთელ რიგ მექანიზმებს სთავაზობს ენის შემსწავლელებს ვირტუალური სწავლებისა და სწავლისათვის მოსამზადებლად.

თანამედროვე ელექტრონული სასწავლო პლატფორმების კომპონენტებია:

- საავტორო მექანიზმები შინაარსების შესადგენად (Authoring Tools);
- საიტების მართვის სისტემები (Content Management Systems);
- ინტერაქტიული დაფა ხმით და გამოსახულებით (Whiteboard, ვირტუალური საკლასო ოთახი);
- საკომუნიკაციო არხები (Mail, Chat, Forum, Internettelefon, Blogs და ა. შ.);
- მოსწავლეების მართვის სისტემა (Learner Management System);
- საპრეზენტაციო სისტემები (Presentation Systems);
- ტექსტის დამუშავების სისტემები (Text Processing Systems).

ელექტრონული სასწავლო პლატფორმების მნიშვნელოვან ფუნქციებს უცხოური ენის შესწავლისას წარმოადგენს

- დავალებების მომზადება სხვადასხვა ტიპის მოსწავლეთათვის;
- ცოდნის სისტემებთან დაკავშირება;
- ელექტრონული სამუშაო და საძიებელი ინსტრუმენტების (ლექსიკონები, საძიებო სისტემის) ჩართვა;

- ანიმირებული შინაარსების მომზადება, როგორცაა გრამატიკული ანიმაციები;
- ტექსტის, სურათისა და მოსასმენი ტექსტებისათვის გულმოდგინედ შერჩეული დავალებების შეტანა;
- სწავლის ინდივიდუალური გზების ურთიერთშეჯერების შესაძლებლობების გამოყენება;
- საშინაო დავალებების მართვა და შეცდომების შესწორების შესაძლებლობების გამოყენება, ისევე როგორც დაარქივება;
- შეცდომების შესწორება ავტომატურად ან ნახევრადავტომატურად (გრამატიკა, მართლწერა);
- დაფის ინტერაქტიული ფუნქციების ჩართვა სასწავლო პროცესში. (შდრ. Rösler 2007a, 177-194).

E-Learning ერთმნიშვნელოვნად განმარტებული ცნება არ არის. ფართო გაგებით უკვე მაშინ შეიძლება მასზე ლაპარაკი, როდესაც სწავლის პროცესში ციფრული მასალის რომელიმე სახეობა ან ციფრული საკომუნიკაციო არხი გამოიყენება.

რალაც დროის განმავლობაში E-Learning, ძირითადად, წმინდა ვირტუალური სასწავლო პროცესის ხასიათს ატარებდა, რადგანაც პროცესი მონაწილეების ფიზიკური დასწრების გარეშე მიმდინარეობდა. დღეს ლაპარაკია იმაზე, რომ, მაგალითად, Blandend-Learning საკმაოდ მნიშვნელოვანია და მისი მეშვეობით სასწავლო პროცესში მონაწილეობისა და ვირტუალური ფაზების კომბინირება ხდება, ანუ საჩვენებელ გაკვეთილზე დასწრების, დამოუკიდებელი სწავლისა და ვირტუალური სწავლისა და მუშაობის ფაზების კომბინირებით სწავლის ოპტიმიზაცია ხდება. Blandend-Learning-ით სწავლება უმეტესად ვებგვერდებზე დაფუძნებულ სასწავლო პლატფორმაზე მიმდინარეობს, რაშიც იგულისხმება სხვადასხვა სერვერის მიერ დაყენებული სასწავლო პროგრამა (Software), რომელიც ინტერნეტის მეშვეობით ნებისმიერი სასწავლო მასალის მიწოდებას უზრუნველყოფს და ამისათვის საჭირო სასწავლო პროცესების ორგანიზებას უწყობს ხელს. სასწავლო პლატფორმა მინიმუმ სინქრონულ და ასინქრონულ საკომუნიკაციო საშუალებებს (მაგ. ფორუმები, ვიკები) უნდა მიაწოდებდეს მომხმარებელს და საკუთარი ბრაუზერი უნდა გააჩნდეს, რომლის მეშვეობითაც მასთან დაკავშირება იქნება შესაძლებელი.

8.5.1 დიდაქტიკური მასალა ინტერნეტში

ენების შესასწავლად ინტერნეტს ბევრი ადამიანი მიმართავს და მასში განთავსებულ მასალას აქტიურად იყენებს სასწავლო პროცესში.

ინტერნეტში არსებული დიდაქტიკური მასალა შეიძლება იყოს უფასო ან ფასიანი.

Computer Assisted Language Learning (CALL) ერთ-ერთი ყველაზე უფრო გავრცელებული საშუალებაა ენის შესასწავლად და მის პირველ ფაზას, უპირველეს ყოვლისა, ცალკეული სავარჯიშოების შედგენა მიეკუთვნება. ფორმაზე ორიენტირებული დახურული ტიპის სავარჯიშოებიდან თანდათანობით სავარჯიშოების მრავალფეროვანი სპექტრი განვითარდა და ინტერნეტში პატარა პროექტების მომზადებიდან ნახატების გალერეებით დამთავრებული, უამრავი სახის საშუალებაა ენის შემსწავლელების მიერ გამოყენებული.

ინტერნეტში არსებული დიდაქტიკური მასალა მასწავლებლისა თუ მოსწავლის მიერ მის თავისუფალ გამოყენებას ითვალისწინებს, ან ტუტორირების კომპონენტებთანაა დაკავშირებული. ინტერნეტში ონლაინ მომუშავე ტუტორის მოვალეობაში შედის წინასწარ მომზადებული დაპროგრამებული უკუკავშირებით ენის შემსწავლელის ხელშეწყობა. უკუკავშირი კი (რომელიც მოსწავლეს ნიმუშებს სთავაზობს) იმ დახურული ტიპის დავალებებისას გამოიყენება, რომლებშიც მოსწავლეებმა თავისუფალი ტექსტები უნდა დაწერონ.

8.5.2 ავთენტური მასალა ინტერნეტში

დიდაქტიკური მასალა ინტერნეტში არსებული ტექსტების მხოლოდ მცირე ნაწილია. ინტერნეტში არსებობს მდიდარი ავთენტური მასალა ტექსტების, სურათების, რადიო და ტელეგადაცემების, youtube-ზე ატვირთული ინდივიდუალურად შექმნილი ფილმებისა თუ პროფესიონალური ფილმების მონაკვეთების და ა. შ. სახით და მათი სასწავლო მიზნებისათვის გამოყენება სასურველია. მრავალფეროვანი მასალის გამოყენებისას აუცილებელია იმის გათვალისწინება, რომ მის მასწავლებელსაც და მოსწავლესაც გარკვეული კომპეტენციები ესაჭიროება, რაც, უპირველეს ყოვლისა დავალების მიზანსა და მიღწეულ შედეგზეა დამოკიდებული.

8.5.3 ენის შემსწავლელი და ციფრული მედია

ციფრული მედიების მეშვეობით დღეს ენის შემსწავლელს უამრავი საშუალება ეძლევა, თავად გახადოს სასწავლო პროცესი საინტერესო. ციფრული მედიების გამოყენებით შესაძლებელია, მაგალითად, პროექტის შედეგების ინტერნეტში გამოქვეყნება და მათ შესახებ დისკუსიების წარმართვა. საკომუნიკაციო არხებით, როგორცაა ჩატი და ფორუმები, უცხოური ენის შესწავლისათვის ბოლო პერიოდში ახალი შესაძლებლო-

ბები გაჩნდა. საკმაოდ პოპულარულია დღეს ჩატი მუშაობა და მიუხედავად იმისა, რომ ხშირად ის კრიტიკის საგანია, ძირითადად დადებითი შედეგების მომტანია. უკვე არსებობს ხმოვანი ჩატები, რომლებიც ზეპირი კომუნიკაციის საშუალებას იძლევა და ვირტუალურ სივრცეში (მაგ. Second Life) ენის შემსწავლელებს საკუთარი სახის თავიანთი ავატარის უკან „დამალვა“ და ასევე აუდიოარხის თვალსაჩინო ინსცენირებისათვის გამოყენება შეუძლიათ. ტექსტ-ჩატისაგან განსხვავებით, რომლის დროსაც სინქრონულობის გამო დაბეჭდილი საუბარი კონცეფციურად უფრო ზეპირია, ვიკები და ბლოგები, როგორც ასინქრონული მედიები, გვთავაზობენ შესაძლებლობას, გზა მივცეთ კოოპერაციულ წერას.

ბლოგები და ვიკები ინდივიდუალური და კოოპერატიული წერის კარგ შესაძლებლობას იძლევა; ტექსტ-ჩატები და ხმოვანი ჩატები კი – სწრაფი ინტერაქციის საშუალებას სხვა შემსწავლელებთან, რომლის დროსაც თემებს ისინი თვითონ ირჩევენ.

თავიანთი განვითარებით ციფრული მედიები იმის საშუალებას იძლევიან, რომ შემსწავლელებმა თავად განსაზღვრონ მასალის შინაარსი, რომლის მეშვეობითაც ისინი ენას, კულტურას, კომუნიკაციის სახეებს და ა.შ. სწავლობენ. გასათვალისწინებელია ის ფაქტიც, რომ ბლოგებისა და ვიკების მეშვეობით ტექსტების მიწოდება არ ნიშნავს შემსწავლელებისათვის მაღალხარისხოვანი შინაარსების მიწოდებას და/ან უცხოური ენების დიდაქტიკის პერსპექტივიდან გამომდინარე სწავლის თანმხლები ხელოვნურობის თავიდან აცილებას. კარგი იქნება, რომ ასეთი შემთხვევების თავიდან ასაცილებლად ტექსტების დიდაქტივირება და ამით მათი სასწავლო ტექსტებად გარდაქმნა მოხდეს. (შდრ. Rössler 2007 b, 179-187)

აუცილებელია იმის გათვალისწინება, რომ შემსწავლელების მიერ შინაარსების ინტერნეტში დამოუკიდებლად განთავსება უსაფრთხო არ არის. მაგალითად, თუ ენის შემსწავლელს, რომლის მიერ გამოქვეყნებული ტექსტიც არცთუ მთლად კარგი ენობრივი დონით გამოირჩევა, სწავლის დასაწყისში უხარია, რომ მის ტექსტს ბევრი კითხულობს და მრავალ კომენტარსაც ღებულობს, მოგვიანებით კი შესაძლოა, მისთვის ეს საზიანო გამოდგეს (მაგალითად, რომელიმე კონკურსში მონაწილეობისას მისი ენობრივი ცოდნის დონით დაინტერესება და ამ, საკმაოდ სუსტი ჩატის გაცნობა კონკურსის მესვეურების მიერ და სხვ.).

სასურველია, რომ გაკვეთილზე ყურადღება მიექცეს მუშაობის ფორმების დახვეწასა და მედია-კომპეტენციების გაუმჯობესებას.

ვირტუალურ კლასებს ინტერაქტიული დაფის მეშვეობით სასწავლო ოთახში გაკვეთილზე ერთად ყოფნის მსგავსი არსებითი საკომუნიკაციო ფორმების მოწყობა შეუძლიათ: შესაძლებელია ვირტუალურ საკლასო

ოთახში მოსწავლის დაფასთან გაძახება ან დავალებების ჯგუფურად შესრულება.

საჭიროების მიხედვით შესაძლებელია მასწავლებლებისა და მოსწავლეებისათვის ადმინისტრაციული დავალებების მიცემა, რაშიც შედის კლასების მართვა, ჩატებისა და ფორუმების მოწყობის შესაძლებლობა, ვირტუალური საკონსულტაციო საათები, დავალებების შესწორება და დაარქივება.

8.6 სახელმძღვანელოს როლი უცხოური ენის გაკვეთილზე

უცხოური ენის ათვისებისას გადამწყვეტი როლი უკავია სახელმძღვანელოს. ის მნიშვნელოვანია როგორც მოსწავლისათვის, ასევე მასწავლებლისთვისაც და მათთან ერთად ცნობილი დიდაქტიკური სამკუთხედის ერთ-ერთ ნაწილს წარმოადგენს¹. სწორად შერჩეული სახელმძღვანელო სასწავლო პროცესის თანამდევია და აუცილებელი ელემენტია და მის გარეშე უცხოური ენის შესწავლა საკმაოდ რთულია. მიუხედავად იმისა, რომ თანამედროვე სასწავლო გარემოში მასწავლებელთა ნაწილი უარს ამბობს ერთი რომელიმე სახელმძღვანელოს გამოყენებაზე და საკუთარ შედგენილ მასალას იყენებს გაკვეთილზე, მოსწავლეთა და მასწავლებელთა უმრავლესობისათვის მაინც სახელმძღვანელო რჩება ძირითად სამუშაო მედიად და მას ალტერნატივა ძნელად თუ მოეძებნება.

უცხოური ენის ტრადიციული სახელმძღვანელოსგან განსხვავებით, რომელიც მხოლოდ ერთი ბეჭდვითი წიგნისაგან შედგებოდა, დღეს მოსწავლესა და მასწავლებელს რამოდენიმე ნაწილისაგან შემდგარი სასწავლო-მეთოდოლოგიური კომპლექსების ფართო არჩევანი აქვთ.

თანამედროვე სახელმძღვანელო მრავალი კომპონენტისგან შედგება:

- მოსწავლის წიგნი,
- მოსწავლის რვეული,
- მასწავლებლის წიგნი,
- აუდიო და ვიდეომასალა,
- ტესტების რვეული,
- გლოსარი,
- CD-ROM,
- დამატებითი სავარჯიშო წიგნები,

1 დიდაქტიკური სამკუთხედის მოდელი *მასწავლებელს, მოსწავლესა და სასწავლო მასალას* შორის ურთიერთობას გამოხატავს სასწავლო პროცესში (შდრ. Koenig 2013, 177).

- გრამატიკული მასალა,
- ონლაინ მასალისა და სხვ.

ენის სრულყოფილად ათვისებისათვის აუცილებელია ყველა ამ კომპონენტის ინტეგრირებულად გამოყენება და რომელიმე მათგანის გამოტოვების შემთხვევაში მიზანი ვერ მიიღწევა (შდრ. Neuner 2003, 399)

თუ რამოდენიმე ათეული წლის წინ სახელმძღვანელოებში

◊ ცენტრალური ადგილი უმეტესწილად ვრცელი მოცულობის ტექსტებსა და მათთან დაკავშირებულ გრამატიკულ მასალას ეკავა, თანამედროვე სახელმძღვანელოებში მნიშვნელოვანია:

- კომუნიკაციაზე ორიენტირება,
- ქმედებაზე ორიენტირება,
- მოსწავლეთა ინტერესების გათვალისწინება,
- ინტერკულტურული სწავლება,
- მოსწავლის ავტონომიურობაზე ორიენტირება და სხვ.

◊ გრამატიკულ მასალასთან კავშირში ხდებოდა მოცემული სიტუაციების, არაავთენტური ტექსტების, დიალოგების, დავალებების შერჩევა, თანამედროვე სახელმძღვანელოებში – გრამატიკამ წამყვანი ადგილი თვისობრივად სხვა რანგის მოვლენებს დაუთმო და ის სასწავლო პროცესში არა მიზანი, არამედ მიზნის მიღწევის ისეთივე საშუალება გახდა, როგორც, მაგალითად, ახალი სიტყვების დასწავლა, მათი სწორად წარმოთქმა და სწორი მართლწერა და ა.შ.

„თანამედროვე სახელმძღვანელოში ცენტრალური ადგილი უკავია ავთენტურ მასალას, კრეატულ დავალებებს, კულტურათა დიალოგს, დისკუსიებში მონაწილეობას, არგუმენტირების უნარის გამომუშავებას, საკუთარი პოზიციის გამოხატვას უცხოურ ენაზე და ა.შ. გრამატიკის და ლექსიკური ერთეულების დაზეპირებამ ადგილი სოციო-კულტურული ინფორმაციების, კომუნიკაციის ვერბალური და არავერბალური ფორმების შეტანას დაუთმო და ავტორების მიერ გრამატიკაზე ორიენტირებული ტექსტები ავთენტურმა მასალამ ჩაანაცვლა; კლასიკური ნაწარმოებების დეკლარაციული კითხვა მედიალური სასწავლო გარემოთი შეიცვალა და წერიტი ენის სწავლება ენის, როგორც კომუნიკაციის საშუალების. ყოველდღიურ, ყოფით სიტუაციებში სწავლებამ ჩაანაცვლა; კოგნიტური ცოდნისა და ფაქტებზე ორიენტირებული ტექსტების დასწავლა (რაც, უპირველეს ყოვლისა, შესასწავლი ენის ქვეყნის ისტორიული და გეოგრაფიული ფაქტების, პოლიტიკის, ხელოვნებისა და

მხატვრული ლიტერატურის შესახებ ცოდნის გადაცემით შემოიფარგლებოდა) და ამავე ტექსტების საშუალებით ამ ენაზე მოსაუბრე ხალხის მენტალიტეტის, მათი ყოფა-ცხოვრების ამსახველი ინფორმაციების გაცნობითა და სხვადასხვა კულტურების შესახებ დიალოგის წარმართვით შეიცვალა. დღევანდელ სახელმძღვანელოში შესასწავლი ენის ქვეყნისა და მისი კულტურის გაცნობა ენის ათვისების სხვა ასპექტებთან (ახალ მასალაში შეტანილი ლექსიკური ერთეულები და გრამატიკული მოვლენები; მოსმენის უნარჩვევაში ვარჯიში და სხვ.) ინტეგრირებულად ხდება. უცხოური ენის ათვისება ენის სტრუქტურულ დონეზე დაუფლებასთან ერთად განსხვავებული კულტურული კონტექსტებისა და ნებისმიერი ენობრივ-კულტურული თვითმყოფადობის დაფასებასა და პატივისცემას გულისხმობს. ამდენად, დღეს სახელმძღვანელოს მიზანს წარმოადგენს ენის შემსწავლელის კომუნიკაციური და ინტერკულტურული კომპეტენციის განვითარება მისი ენობრივი კომპეტენციის გავითარებასთან ერთად.“ (შავერდაშვილი 2013/5, 24-25)

მნიშვნელოვანია სახელმძღვანელოს სწორად შერჩევა სასწავლო პროცესის სწორად წარმართვისათვის და შერჩევისას (როგორც მოსწავლისათვის ასევე მასწავლებლისათვის) სხვადასხვა კრიტერიუმის გათვალისწინება. სწორად შერჩეული სახელმძღვანელო სასწავლო გეგმასთან უნდა იყოს სრულ შესაბამისობაში და გეგმით გათვალისწინებული მიზნების მიღწევაში ეხმარებოდეს მასწავლებელსა და მოსწავლეს. სახელმძღვანელოს სწორად შერჩევა სასწავლო პროცესს ორივე მხარისათვის საინტერესოს ხდის და ენის შემსწავლელი სასურველ შედეგებამდე მიჰყავს.

როგორც მოსწავლის, ასევე მასწავლებლის მხრიდან სახელმძღვანელოს შერჩევა საკმაოდ რთულია, რადგან სახელმძღვანელოების ფართო სპექტრმა შეიძლება მათი დაბნევა გამოიწვიოს და „კარგი“ სახელმძღვანელოს „მიგნება“ გაძნელდეს.

სახელმძღვანელოს შერჩევისას აუცილებელია რამოდენიმე ფაქტორის გათვალისწინება, რომლებიც მოსწავლესა და მასწავლებლისათვის ეფექტური შედეგების მომტანია და მოსწავლეს ენის ათვისებას გაუიოლებს. ეს ფაქტორებია, უპირველეს ყოვლისა, სახელმძღვანელოს შედგენისას ავტორების მიერ გათვალისწინებული

- მოსწავლეთა ასაკობრივი თავისებურებები;
- მოსწავლეთა მოთხოვნები;
- მოსწავლეთა მოტივაცია (შესაბამისი ასაკის მოსწავლისათვის საინტერესო სფერო/თემა, რითიც მოსწავლეთა მოტივირება შეიძლება და სხვ.);

- მოსწავლეთა ცოდნის დონე და ენობრივი სირთულეები (საერთო ევროპულ სარეკომენდაციო ჩარჩოს მიხედვით მოსწავლეთა ცოდნის დონე და ამ დონისთვის დამახასიათებელი ტიპური შეცდომები და სხვ.);
- მოსწავლეების სწავლის სტილი (სტრატეგიები და ტექნიკები) და სხვ.

ხშირ შემთხვევაში „უჩვეულო“ კონცეფციით შედგენილ სახელმძღვანელოებზე მუშაობა შეიძლება პრობლემასაც წარმოადგენდეს როგორც მოსწავლეებისათვის, ასევე მასწავლებლებისათვისაც. ტრადიციული სახელმძღვანელოებით მომუშავე პედაგოგისათვის ძნელია, მაგალითად, ჩვეული გრძელი ტექსტების ნაცვლად ახალ სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი პატარა ტექსტებით მუშაობა; ან ტექსტების სათარგმნად და მოსათხრობად მიცემის ნაცვლად გრძელი ტექსტების, როგორც წერიტი დავალების იმპულსად გამოყენება გაკვეთილზე; ან მოსწავლეებისათვის გრამატიკული წესების მშობლიურ ენაზე ახსნის ნაცვლად ახალი გრამატიკული წესების მათ მიერვე ფორმულირება და ა.შ.

სახელმძღვანელოზე მუშაობისას აუცილებელია, მასწავლებელმა გამოიყენოს **მასწავლებლის წიგნი** (მასწავლებლის მეთოდურ/დიდაქტიკური რჩევები და მითითებები), რადგან მასწავლებლის წიგნი სასწავლო პროცესში მიმდინარე ყველა სიახლის გათვალისწინებითაა შედგენილი, გაკვეთილები დეტალურად არის გაწერილი და მასწავლებელს დიდ დახმარებას გაუწევს. საჭიროა, მასწავლებელი გაკვეთილის ჩატარების წინ დაწვრილებით გაეცნოს სახელმძღვანელოს ავტორების მიერ დეტალურად აღწერილ მონაკვეთებს და დაიხმაროს ის მეთოდური მითითებები, რაც სასწავლო პროცესს ეფექტურს და მოსწავლეს საინტერესო გაკვეთილის მომსწრეს გახდის და შედეგიც სასურველი იქნება. „კარგი“ სახელმძღვანელო მხოლოდ მაშინ არის დადებითი შედეგების მომტანი, თუ მას მასწავლებელი „სწორად“ შეიტანს გაკვეთილზე, რაც უპირველეს ყოვლისა, მასწავლებლის წიგნის დახმარებით მასწავლებლის მომზადებასა და გაკვეთილზე სახელმძღვანელოს ყველა ნაწილის ინტეგრირებულად მიწოდებაში მდგომარეობს.

ამრიგად, სახელმძღვანელო დიდ დახმარებას უწევს როგორც მოსწავლეს, ასევე მასწავლებელსაც, და ამ უკანასკნელს სასწავლო გეგმაში დასახული მიზნების განხორციელებასა და სასწავლო პროცესის სწორად წარმართვაში ეხმარება. სასწავლო გეგმის მოთხოვნებთან შესაბამისობაში შედგენილი სახელმძღვანელო მასწავლებლისთვის სასწავლო პროცესის ორიენტირია და მას გაკვეთილის სწორად და საინტერესოდ

წარმართვაში ეხმარება. შეიძლება სახელმძღვანელო ყოველგვარ კრიტიკრიუმს აკმაყოფილებდეს და შეესაბამებოდეს სასწავლო გეგმაში მოცემულ სასწავლო მიზნებსა და შინაარსს, მაგრამ მასწავლებლის არასწორმა მუშაობამ მოსწავლეები არასასურველ შედეგებამდე მიიყვანოს. როდესაც მასწავლებელი კარგად იცნობს სახელმძღვანელოთი მუშაობის თანამედროვე პრინციპებს (სახელმძღვანელოს ყველა ნაწილის ინტეგრირებულად გამოყენება, მასწავლებლის წიგნზე მუშაობა და ა.შ.) და იყენებს მათ თავის მუშაობაში, სასწავლო პროცესი იდეალურად მიმდინარეობს, მოსწავლე მოტივირებულია და ენის ათვისებაც იოლად ხდება.

8.7 პორტფოლიოს როლი უცხოური ენის ათვისებისას

ცნება **პორტფოლიო** ცალკეული პიროვნების მიერ დამზადებული და შერჩეული იმ მასალების ნაკრებია, რომლებსაც პორტფოლიოს მფლობელი სწავლის პროცესში იყენებს, და რომლებიც ამ პროცესს ასახავს. პორტფოლიო მზადდება როგორც სასკოლო, ასევე არასასკოლო სასწავლო წრეებში, რომელსაც ყველა ასაკის პიროვნება იყენებს სწავლის პროცესში. აქედან გამომდინარე, პორტფოლიოს სხვადასხვა ფორმა და ამოცანა აქვს.

პორტფოლიო სასწავლო პროცესში დიდ როლს თამაშობს და მნიშვნელოვანია როგორც თვითევალუაციისა და დამოუკიდებელი სწავლის დასაგეგმავად, ასევე დოკუმენტირებისა და ევალუაციის მიზნით.

ჯერ კიდევ 30 წლის წინ პორტფოლიო ამერიკასა და კანადაში წერის გაკვეთილებზე ინდივიდუალური პრეზენტაციების, მოსწავლეების და სტუდენტების ნაწერების დოკუმენტირების და ნასწავლი მასალის განმეორების მიზნით გამოიყენებოდა.

ევროპაში პორტფოლიოს იდეა 1990-იანი წლებიდან გაჩნდა. მისი სასწავლო პროცესში დამკვიდრება ევროსაბჭომ 1997 წელს ენების **პორტფოლიოს სახით** (European Language Portfolio. შემდგომში ELP) წარმოადგინა და ის სასწავლო პროცესის თანმხლები (თვით) ევალუაციის აუცილებელი საშუალება უნდა გამხდარიყო და სამი ნაწილისგან შედგებოდა: ენების პასპორტი, ენების ბიოგრაფია, დოსიე. (შდრ. Burwitz-Meltzer 2010, 232)

ELP-ს ენის შესწავლისას ადამიანის მუდმივი თანამგზავრია და მისი მიზანია, უპირველეს ყოვლისა, მრავალენოვნებისა და ინტერკულტურული გამოცდილების დოკუმენტირება. ELP-ის ნიმუშის მიხედვით ყოველწლიურად მრავალი სახის პორტფოლიოს აკრედიტაცია ხდება. ენების პასპორტი ერთნაირია, ენების ბიოგრაფია და დოსიე კი ფორმისა და

სტრუქტურის მიხედვით განსხვავებულია, რაც შესაბამისი სწავლებისა და სწავლის კონტექსტითა და ადრესატითაა განპირობებული.

ენების ბიოგრაფიაში ხუთი კომპეტენციის დესკრიპტორია:

- მოსმენა,
- ინტერაქცია,
- ლაპარაკი მოხსენების გარშემო,
- კითხვა,
- წერა.

ისინი პორტფოლიოში ფორმულირებულია როგორც „მე შემეძლია“-ს აღწერა. მათი დახმარებით ენის შემსწავლელს შეუძლია საკუთარი ცოდნის მდგომარეობის დიფერენცირებულად შეფასება და შემდგომი სწავლის რეალისტურად დაგეგმვა.

დასაწყისში პორტფოლიოს შედგენა მხოლოდ ზრდასრულებს მოეთხოვებოდათ, დღეს კი პორტფოლიოთი მუშაობა დაწყებით სკოლაშიც იკიდებს ფეხს. სპეციალურად მომზადებული ენების პორტფოლიოები შესაბამის ადრესატზეა გათვლილი სამუშაო ენითა და სანიმუშო მაგალითებით. (შდრ. Burwitz-Melzer 2010, 233)

პორტფოლიოს ფუნქციებში შედის:

1. დოკუმენტირება, ანუ იმის ჩვენება, რაც უკვე მიღწეულ და აქტუალურ შედეგებს ასახავს;
2. რეფლექსია, ანუ იმის დოკუმენტირება, რაც სწავლაში განსაზღვრულ გარემოებებში, განსაზღვრული დროის განმავლობაში გარკვეული გზით ვითარდება;
3. დაგეგმვა, ანუ შეგროვებული დოკუმენტების/მასალის საფუძველზე მოსწავლეს ენის/ენების შემდგომი შესწავლის მართვაში (სწავლის სწავლა) ეხმარება.

ამ სამ ფუნქციას სამნაწილიან ELP-ში განსხვავებულად ეთმობა ყურადღება:

- ენების პასპორტი მოწმობების, კვალიფიკაციებისა და ასევე საზღვარგარეთ ყოფნის შესახებ ცნობების მეშვეობით ასაბუთებს, რა სახის საინსტიტუციო საფეხურები აქვს ენის შემსწავლელს შესრულებული. პორტფოლიოს ამ ნაწილს მიღწეულ შედეგზე ორიენტირებული დოკუმენტაციის ფუნქცია აქვს და განათლების ერთი სისტემიდან მეორეში გადასვლის ან ქვეყანაში თუ ქვეყნის გარეთ რაიმე კონკურსში მონაწილეობისას დიდი მნიშვნელობა ენიჭება;

- ენების ბიოგრაფიას აქვს როგორც პროცესის სადიაგნოსტიკო, ასევე დაგეგმვის ფუნქცია: საკუთარი კომპეტენციის მდგომარეობის ინდივიდუალური აღწერის მეშვეობით მსვლელობა ეძლევა თვითევალუაციის პროცესს, რომელიც არსებული საკონტროლო ჩამონათვალისა და შესაძლებლობების აღწერის მეშვეობით ენის შემსწავლელისაგან საკუთარ ცოდნაში წინსვლის შეფასებას მოითხოვს. საკონტროლო ჩამონათვალი შემსწავლელის სალაპარაკო, ათვისებულ თუ გაკვეთილზე შესწავლილ ენებს ეხება და თვითეულისათვის სათითაოდ უნდა შეივსოს. სასკოლო კონტექსტში თვითშემოწმება, როგორც წესი, წელიწადში ორჯერ უნდა ხდებოდეს მასწავლებლის მითითებებით. საკუთარი თავისადმი დასმული შეკითხვებით: „რა შემიძლია უკვე კარგად?“, „რა ვიცი?“, „რა უნდა გავაუმჯობესო?“ მოსწავლე ახდენს იმ ენობრივი მოთხოვნების რეფლექსიას, რასაც შესაბამისი ენობრივი დონე მოითხოვს, ანუ მოსწავლეს სწორად აქვს გააზრებული თვითევალუაციის დადებითი შედეგი.
- დოსიე მოიცავს როგორც შედეგზე ორიენტირებული დოკუმენტაციის, ასევე პროცესის სადიაგნოსტიკო ფუნქციას. ენის შესწავლის სადემონსტრაციოდ მოსწავლე განსაკუთრებით კარგ და აქტუალურ ნამუშევრებს თუ ნებისმიერი სახის მნიშვნელოვან მასალას თავს უყრის მთელი სწავლის პროცესში და ათავსებს ერთ საქალაქლდეში/ჩანთაში/პორტფელში. პორტფოლიო მისი წინსვლის დასტურია და ამ დოსიეს გამოყენება მას წარმატებით შეუძლია ნებისმიერ დროს და ადგილას (მაგალითად, განათლების ერთი სისტემიდან მეორეში გადასვლისას, ან ქვეყანაში თუ ქვეყნის გარეთ რაიმე კონკურსში მონაწილეობისას და ა.შ.).

(შდრ. Burwitz-Meltzer 2010, 233-234)

პორტფოლიოზე მუშაობის შესწავლა გარკვეულ დროს მოითხოვს. ზრდასრულ ენის შემსწავლელებს უნდა შეეძლოთ :

- საკუთარი მასალებიდან შესაფერისი მასალის ამორჩევა მისი მნიშვნელობიდან გამომდინარე;
- პორტფოლიოს თვალსაჩინოდ და მოწესრიგებულად გაფორმება;
- პორტფოლიოს დამუშავება;
- საჭიროების შემთხვევაში პორტფოლიოს, როგორც სწავლის პროცესში გაწეული შრომისა და მიღწეული შედეგების ამსახველი დოკუმენტის წარდგენა.

9. უცხოური ენების სწავლების ტრადიციები ადრეულ საქართველოში

უცხოური ენების სწავლებას საქართველოში უძველესი ტრადიცია აქვს. ჯერ კიდევ მეოთხე საუკუნეში ბერძნული ენა რიტორიკასა და ფილოსოფიასთან ერთად სავალდებულო საგნად ისწავლებოდა დასავლეთ საქართველოს ბერძნულ-ქართულ რიტორიკულ სკოლაში. საქართველოში ბერძნული ენის განსაკუთრებულ მდგომარეობაზე მიუთითებს როგორც ბერძნულიდან ქართულ ენაზე, ასევე ქართულიდან ბერძნულ ენაზე ნათარგმნი მრავალრიცხოვანი ნაწარმოების არსებობაც. პოლიტიკური და კულტურული ურთიერთობებით იყო განპირობებული ასევე სპარსული და არაბული ენების სწავლება და ამ ენებიდან ლიტერატურული, რელიგიური და ფილოსოფიური ნაწარმოებების ქართულ ენაზე თარგმნა. „IV-X საუკუნეებში ... ბევრი ქართველი აღიზარდა უცხოეთში, ბევრი მათგანი დაეუფლა უცხოურ ენებს და ეზიარა უცხოურ კულტურას. გამოჩენილი ძველი ქართველი მოღვაწენი – პეტრე ქართველი, ექვთიმე ათონელი, გიორგი მთაწმინდელი, ეფრემ მცირე, არსენ იყალთოელი, იოანე პეტრიწონელი უცხოურ ენებსა და მეცნიერებას სხვადასხვა ქვეყანაში სწავლობდნენ.“ (გომართელი, 1967, 5)

შუა საუკუნეებში, როდესაც საქართველო, როგორც მცირე აზიის უძლიერესი სახელმწიფო „ოქროს ხანად“ იწოდებოდა, ქართველებს საზღვარგარეთ აგზავნიდნენ უცხოური ენის შესასწავლად. ეკლესია-მონასტრებში და აკადემიებში აქტიური მთარგმნელობითი მუშაობა მიმდინარეობდა და, ამდენად, უცხოური ენის შესწავლას უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭებოდა. მე-12 – მე-13 საუკუნეებში გელათისა და იყალთოს აკადემიებში სავალდებულო საგნებად ისწავლებოდა ბერძნული, სპარსული, არაბული და სირიული ენები.

მე-17 საუკუნის დასაწყისიდან უცხოურ ენებად დასავლეთევროპული ენების სწავლებაც შემოიღეს, რაც იტალიელი და ფრანგი კათოლიკე მისიონერების საქართველოში მოღვაწეობის უშუალო შედეგი იყო. თბილისის კათოლიკურ სკოლაში ისწავლებოდა ლათინური ენა და 1714 წელს დაარსებულ პირველ ფრანგულ კოლეჯში – ფრანგული ენა. (მდრ. გომართელი 1967, 7)

მე-19 საუკუნიდან ლათინურ და ბერძნულ ენებთან ერთად გერმანული და ფრანგული ენებიც ისწავლებოდა. ამავე საუკუნეში გახდა რუსული ენის სწავლება სავალდებულო საგნად საქართველოს რუსეთზე, როგორც ჯერ დამპყრობელ ცარისტულ, შემდეგ კი კომუნისტურ იმპერიაზე იძულებითი პოლიტიკური დამოკიდებულების გამო.

1804 წლიდან გერმანული ენა, როგორც ერთ-ერთი ელიტარული ენა ისწავლებოდა „თბილისის ელიტარულ სკოლაში“; რომელიც 1831 წელს გიმნაზიად გადაკეთდა და რუსულენოვანი მოსამსახურეების, მოხელეებისა და სასულიერო პირების განათლებას ემსახურებოდა. მე-19 საუკუნის დასაწყისში საქართველოსა და გერმანიას შორის სულ უფრო აქტიური ხდებოდა როგორც პოლიტიკური, ასევე ეკონომიკური ურთიერთობები. 1817-1820 წლებში ვიურტემბურგიდან ასობით ოჯახი ჩამოვიდა და დაფუძნდა საქართველოში. მათ შვიდი გერმანული სოფელი დააარსეს და გერმანული ენაც უფროდაუფრო პოპულარული ხდებოდა საქართველოში. (შდრ. Shaverdashvili 2000, 67)

1807 წლიდან „კეთილშობილ ქალთა სასწავლებელში“, რომელიც 1830 წელს გიმნაზიად გადაკეთდა, ისწავლებოდა რუსული, თათრული, გერმანული, ფრანგული და ლათინური ენები.

1864 წელს უცხოური ენების პირველი სკოლა გაიხსნა ტფილისში, ხოლო 1918 თბილისშივე დაარსდა გერმანული გიმნაზია, რომელმაც 1941 წლამდე იარსება. ამ გიმნაზიაში არამარტო გერმანელი, არამედ ქართველი ბავშვებიც სწავლობდნენ. ყველა სკოლაში ენა გრამატიკულ-მთარგმნელობითი და ბუნებრივი მეთოდებით ისწავლებოდა და, ამდენად, მშობლიურ ენასა და გრამატიკას ეკავა ცენტრალური როლი გაკვეთილზე (შდრ. Shaverdashvili 2000, 69).

ტრადიციულად ქართველებისათვის ევროპული ენების შესწავლა ევროპისკენ ორიენტირებას ნიშნავდა და გერმანულის, ფრანგულის სწავლება აქტიურად მიმდინარეობდა. მეოცე საუკუნის 30-იან წლებში ამ ენებს ინგლისური ენაც მიემატა.

„ინგლისური ენის სწავლების შემოღება საქართველოს სკოლებში შეიძლება ზუსტად დათარიღდეს 1926 წლით, სწორედ იმ დროით, როდესაც მაშინდელმა თბილისის ხუთწლიანმა უცხო ენათა უმაღლესმა კურსებმა (რომლებიც 1928 წელს გადაკეთდა უცხო ენათა ხუთწლიან ინსტიტუტად და 1931 წელს კი შეუერთდა თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტს) დაიწყო ინგლისური ენის მაღალკვალიფიციურ მასწავლებელათა გამოშვება. ამ დრომდე ჩვენს სკოლებში მხოლოდ გერმანული და ფრანგული ენების სწავლებოდა.“ (გვარჯალაძე, 1967, 4)

ამავე პერიოდში გაიხსნა უცხოური ენების ფაკულტეტებიც უნივერსიტეტებში, სადაც ისწავლებოდა ფრანგული, გერმანული და ინგლისური ენები.

ის, რომ უცხოური ენის სწავლებას მრავალსაუკუნოვანი ტრადიცია აქვს საქართველოში, ამას ქართველ მოღვაწეთა განათლებაც მოწმობს. როგორც წინა საუკუნეებში, ასევე თანამედროვე საქართველოში ქართველი მოღვაწეები თავისუფლად ფლობდნენ ორ ან რამდენიმე ენას და დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდნენ უცხოური ენის შესწავლას. მაგალითად, ი. ჭავჭავაძე, ა.წერეთელი, ი. გოგებაშვილი, ლ. ბოცვაძე და სხვები დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდნენ სხვადასხვა ენის შესწავლას და ენის ათვისებისას მას მხოლოდ მშობლიური ენის კარგად ათვისების შემდგომ „შეგნებულობის“ პრინციპებზე დაყრდნობით ანიჭებდნენ უპირატესობას (შდრ. გიორგობიანი, 2004, 326)

ცხრილში № 7 წარმოდგენილია უცხოური ენების სწავლება ადრეულ საქართველოში.

ცხრილი № 7

უცხოური ენების სწავლება საქართველოში (IV-19 სკ.)	
IV სკ.	ბერძნული ენა ბერძნულ-ქართულ რიტორიკულ სკოლაში (დასავლეთ საქართველო)
XII – XIII სკ.	ბერძნული, სირიული, სპარსული, არაბული გელათისა და იყალთოს აკადემიებში
XVII-XVIII სკ.	ლათინური ენა კათოლიკურ სკოლაში (1672 წ.) ფრანგული ენა პირველ ფრანგულ კოლეჯში (1714 წ.)
XIX სკ.	ცარიზმის ავტორიტარულ სკოლაში: • რუსული ენა როგორც გაბატონებული ენა • აზერბაიჯანული, ფრანგული (1820 წლიდან) და ლათინური როგორც უცხოური ენები
1805 წ.	გერმანული „ელიტარულ სკოლაში“
1807 წ.	რუსული, თათრული, გერმანული, ფრანგული და ლათინური. „კეთილმოხილ ქალთა სასწავლებელში“, რომელიც 1830 წელს გიმნაზიად გადაკეთდა
1864წ.	უცხოური ენების პირველი სკოლის გახსნა ტფილისში
1871წ.	გერმანული , შემდეგ კი ფრანგული და ბერძნული ენები როგორც არჩევითი საგანი მე-4 კლასიდან თბილისისა და ქუთაისის გიმნაზიებში
1873წ.	გერმანული და ფრანგული ენები როგორც სავალდებულო საგნები II-V კლასებში ენა (მოხსენიებულია ოფიციალურ ბეჭდვით ორგანოში)
1901-1905 წ.	ფრანგული ან გერმანული (მშობლების არჩევით) შემდეგი თანმიმდევრობით: I ან II კლასში I უცხოურ ენად, III კლასში II უცხოურ ენად, IV კლასში ლათინური (სავალდებულო)
* უცხოურ ენებს კვირაში საგნების დაახლ. 25 % ეკავა სასწავლო გეგმაში.	

10. უცხოური ენების სწავლება საბჭოთა კავშირში

საბჭოთა კავშირის ჩამოყალიბების პროცესს მუდმივად თან სდევდა სოციალისტური საზოგადოების „ახალი“, ყოველმხრივად განვითარებული პიროვნების, უპირველეს ყოვლისა კი, მარქსისტული იდეებით განმსჭვალული ადამიანის ჩამოყალიბება. ტოტალიტარული სახელმწიფო რთული დავალების წინაშე აღმოჩნდა, რომლის მცირე დროში შესრულება არც ისე იოლი იყო. კომუნისტური იდეოლოგიის მიზანი ბურჟუაზიული საზოგადოების კლასობრივი წინააღმდეგობების დაძლევა და მუშათა კლასის ემანსიპირება იყო, რასაც მიეკუთვნებოდა განათლების „პროლეტარიზაცია“, „იდეების განზოგადება“ და „დემოკრატიზაცია“. ბოლშევიკური საბჭოთა სახელმწიფოს მიზანი არაფრისაგან ახალი ადამიანის, „საბჭოთა ადამიანის“ შექმნა იყო. როგორც სასკოლო ასევე ზოგადად, აღზრდის მიზანს, უპირველეს ყოვლისა, სკოლის მეშვეობით მომავალი თაობის სოციალისტურ საზოგადოებაში ცხოვრებისათვის აღზრდა და კომუნისტური იდეების პრაქტიკაში დანერგვა წარმოადგენდა.

„საბჭოთა კავშირი მოწოდებულია იმისათვის, რომ აღზარდოს ჩვენი ქვეყნისათვის სულიერად ამაღლებული და განათლებული ადამიანები, საბჭოთა ხელისუფლების პატრიოტები და კომუნისტური საზოგადოების აქტიური მშენებლები და დამცველები, ადამიანები, რომლებიც ლენინისა და სტალინის საქმის ერთგულნი იქნებიან... ის მოწოდებულია, რომ აღზარდოს ადამიანები, რომლებიც 1917 წელს დაწყებული კომუნისტური მშენებლობის საქმის გაგრძელებასა და წარმატებით დამთავრებას შეძლებენ. (Novikov 1953, 7)

როგორც სხვა სფეროებში განათლების სისტემაშიც ყველაფერი ცარიელი ფურცლიდან უნდა დაწყებულიყო და ახალი საბჭოთა მოქალაქის აღზრდისათვის შესაფერისი განათლების სისტემა უნდა შექმნილიყო. დაიხურა ყველა სკოლა (გიმნაზია), როგორც კლასობრივი მტრების სასწავლო დაწესებულება და მათ ნაცვლად „მშრომელთა სკოლები“ გაიხსნა, როგორც მათ საბჭოთა იდეოლოგები უწოდებდნენ. ამან კი, თავის მხრივ, დღის წესრიგში ახალი სასწავლო პროგრამების საჭიროება დააყენა.

ოქტომბრის რევოლუციიდან საბჭოთა ეპოქის დასასრულამდე განათლების სისტემამ რიგი ცვლილებები განიცადა. ეს ცვლილებები შემადგენელია რამდენიმე პერიოდად დაიყოს:

- ადრეული საბჭოთა პერიოდი (1917 წლიდან 30-იან წლებამდე);
- სტალინის ერა (30-იანიდან 50-იან წლებამდე);

- ხრუშჩოვის ერა (1956-დან 1966 წლამდე);
- ბრეჟნევის ერა და 80-იანი წლების დასაწყისის სასკოლო რეფორმის მცდელობა;
- გორბაჩოვის პერესტროიკის ერა 80-იანი წლების ბოლოს;
- საბჭოთა კავშირის დაშლა 90-იანი წლების ბოლოს.

10.1 ადრეული საბჭოთა პერიოდი და პირველი ერთიანი მუშათა სკოლები

ბოლშევიკური რევოლუციის შემდეგ მარქსისტულ-ლენინისტურმა იდეოლოგიამ საკმაოდ სწრაფად მოიცვა მთელი სასწავლო სისტემა: განათლების მიზნები და ფასეულობები, სასწავლო მასალის შინაარსი, სასკოლო ორგანიზაცია, უპირველეს ყოვლისა კი, მასწავლებელთა საგანმანათლებლო სისტემა.

რევოლუციის შემდეგ ოთხ დღეში სახალხო განათლების კომისარმა ა. ვ. ლუნაჩარსკიმ მთელი რუსეთის მოსახლეობისადმი თავის მოწოდებაში გამოაქვეყნა განათლების ახალი კონცეფცია, რომლის იდეალიც „ყველა მოქალაქის თანაბარი და, რაც შეიძლება, მაღალი დონის განათლება“ იყო. მოწოდება წარმოადგენდა „ყველა მოქალაქისათვის რამდენიმე საფეხურიანი აბსოლუტური საერთო ერთიანი მუშათა სკოლის“ შექმნას.

ახალი სკოლა არა მარტო ადრეულ საბჭოთა პერიოდში უნდა ყოფილიყო ყველასათვის ხელმისაწვდომი, სავალდებულო და ყველა საფეხურზე უფასო, არამედ შემდგომ პერიოდშიც. ყველა ბავშვისათვის საგანმანათლებლო სისტემის ნებისმიერი საფეხური (უმაღლესი საფეხურის ჩათვლით) სავალდებულო უნდა ყოფილიყო. (შდრ. Shaverdashvili 2000, 77)

1918 წლის 16 ოქტომბერს სახელმწიფო კომიტეტმა საგანმანათლებლო დაწესებულების ერთიანი მუშათა სკოლების ძირითადი პრინციპები გამოაქვეყნა. ერთიან მუშათა სკოლაში იგულისხმებოდა მთელი საგანმანათლებლო სისტემა საბავშვო ბაღიდან უნივერსიტეტამდე, როგორც უწყვეტი კიბე.

ყველა მოსწავლისათვის მხოლოდ ერთი სახის სკოლა არსებობდა. ეს ეხებოდა არა მარტო დაწყებით სკოლას, არამედ მთელ სასკოლო სისტემას. განათლების სისტემის მიზანი იყო, მოსწავლეები რაც შეიძლება დიდხანს ყოფილიყვნენ ერთი სკოლის ჭერქვეშ, ერთ ოთახში.

მარქსიზმ-ლენინიზმის იდეოლოგიის სისტემაში დასამკვიდრებლად ცენტრალური საგანმანათლებლო სისტემა მარტივ გზებს ეძებდა. ახალი იდეოლოგიის მიმდევრები ყველა ღონეს ხმარობდნენ, რომ თავიდან აეცილებინათ ყველა ის ფაქტორი, რაც მათი ახალშექმნილი სოციალისტური

იდეოლოგიის წინააღმდეგ იქნებოდა მიმართული. საგნები, როგორცაა საღვთო სჯული (რელიგიის ისტორია), კლასიკური ენები, ფილოსოფია, სამართალი და ისტორია პროგრამიდან ამოიღეს, რამაც ადამიანის საკუთარი თავისადმი გაუცხოება, მისი ემოციური გრძნობების გაღარბება გამოიწვია. ბავშვი მიჩნეული იყო სასწავლო-აღმზრდელობითი პროცესის არა სუბიექტად, არამედ ობიექტად.

სასწავლო პროგრამიდან ის საგნები ამოიღეს, რომლებიც ახალი პოლიტიკისათვის არასასურველი იყო, სამაგიეროდ შეიტანეს ახალი თაობის კომუნისტური სულისკვეთებით აღზრდისათვის ისეთი მნიშვნელოვანი საგნები საკმაოდ დიდი რაოდენობის საათებით, როგორცაა, მაგალითად, „მატერიალისტური ფსიქოლოგია“ (შდრ. Berulava 1995, 160).

როგორც ყველა სხვა პერიოდის, ასევე ადრეული პერიოდის საბჭოთა საგანმანათლებლო პოლიტიკისათვისაც უმთავრესი იყო ის, რომ საგანმანათლებლო პოლიტიკა პოლიტიკური და იდეოლოგიური ჩარჩოების შესაბამისი ყოფილიყო. ლუნაჩარსკის მიმართვის თანახმად განათლება და აღზრდა ერთიანი ინსტრუმენტი უნდა გამხდარიყო, რომელიც საზოგადოების სოციალისტურ-კომუნისტურ განვითარებაში თავის განსაკუთრებულ წვლილს შეიტანდა. პროცესს „ახალდაბადებულ“ სოციალისტურ საბჭოთა ქვეყნებში სხვადასხვა ფაქტორი მართავდა, და კერძოდ:

- კომუნისტური პარტიის წამყვანი როლი ყველა რესპუბლიკაში,
- საგანმანათლებლო პოლიტიკის დედუქცია ცენტრალური გეგმიური ეკონომიკის მოთხოვნების შესაბამისად,
- განვითარების სხვადასხვა ფაზაში სხვადასხვა ინტენსიურობით მიმდინარე ორიენტაცია საბჭოთა საგანმანათლებლო პოლიტიკასა და პედაგოგიკაზე. (შდრ. Shaverdashvili 2000, 77)

10.1.1. სასწავლო პროგრამები და სახელმძღვანელოები უცხოურ ენაში ერთიანი მუშათა სკოლებისათვის

საბჭოთა პერიოდის ნებისმიერი სასწავლო მასალის შინაარსის ყველა დეტალი ცენტრალურად შემუშავებული სასწავლო პროგრამების მიხედვით მუშავდებოდა. მუშათა და გლეხთა სკოლების ყველა საგნის პროგრამა თითქმის ყოველთვის სახელმწიფოს იდეოლოგიის ინტერესებიდან გამომდინარე დგებოდა. მოსკოვში მდებარე ცენტრალიზებული სამინისტროები მართავდნენ ყველა რესპუბლიკას განურჩევლად განსხვავებული რეალიების მქონე ქვეყნებისა და განსხვავებული კულტურების მქონე ერებისა. ცხადია, რომ ცენტრალური განათლების სამინისტროც ცდილობდა, სხვა რესპუბლიკების განათლების სამინისტროები მთლიანად თვითონ ემართა და მოსკოვში შემუშავებული და ნებადართული

სასწავლო პროგრამები თუ მეთოდურ-დიდაქტიკური მითითებები ყველა სამინისტროსათვის სავალდებულო გაეხადა. ცენტრალურად შემუშავებული სასწავლო პროგრამები ყველა საბჭოთა სკოლისათვის სავალდებულო იყო, ცალკეულ რესპუბლიკებს მხოლოდ მცირედი ცვლილებების შეტანის უფლება ეძლეოდათ (ისიც დეკლარატული სახით!). ყველა რესპუბლიკას თავისი განათლების სამინისტრო ჰქონდა, თუმცა ეს სამინისტროები ყოველგვარ მითითებებს მოსკოვიდან ლებულობდნენ.

მოსკოვიდან იგზავნებოდა ასევე ყველა საგნის სახელმძღვანელო და შესაბამის დაწესებულებებში (როგორც იყო, მაგალითად, საქართველოს განათლების სამინისტრო ან პედაგოგიკის ინსტიტუტი) „მუშავდებოდა“ და ამით სასწავლო პროგრამები რესპუბლიკებში „შედგენილად“ ითვლებოდა. რამდენადაც პროგრამები და სახელმძღვანელოები რუსეთში იწერებოდა და, შესაბამისად, რუსული ენიდან ითარგმნებოდა, უმთავრესად რუსულ ენაზე იყო ორიენტირებული და სასწავლო პროცესშიც ასეთი სახით გამოიყენებოდა. გამონაკლისს შეადგენდა უცხოური ენის სახელმძღვანელოები, რომელთა შედგენაც რესპუბლიკებს თავად შეეძლოთ, თუმცა საკავშირო სამინისტროდან წიგნის ავტორები დეტალურ მითითებებს იღებდნენ (ტექსტის ტიპისა და ტექსტის შინაარსის დეტალური თემატიკა და სხვ.) და წიგნებიც ამ მითითებებით კეთდებოდა. ხშირ შემთხვევაში რესპუბლიკებში რეგიონალური ავტორების მიერ „დაწერილი“ წიგნები რუსი ავტორების მიერ დაწერილი წიგნების თარგმანები ან მათი ასლები იყვნენ. (შდრ. Shaverdashvili 2000, 75-80)

ადრეული საბჭოთა პერიოდის სასწავლო პროგრამის მიხედვით რუსულ სკოლებში უცხოურ ენებად ისწავლებოდა დასავლეთევროპული ენები, როგორცაა ფრანგული, გერმანული და ინგლისური. არარუსულ სკოლებში და, მათ შორის, ქართულშიც, პირველი უცხოური ენა რუსული იყო, თუმცაღა ის ისწავლებოდა არა როგორც უცხოური ენა, არამედ როგორც სავალდებულო ენა და როგორც, ევრეთწოდებული, მეორე მშობლიური ენა. სკოლებში უცხოურ ენებად ძირითადად ფრანგული და გერმანული, მოგვიანებით კი ინგლისური (მერვე და მეცხრე კლასებში) შეითავაზებოდა.

სასწავლო პროცესში უცხოური ენები არ ითვლებოდა ჩვეულებრივ საგნად და 30-იან წლებამდე მათ გაკვეთილების ცხრილში „საკუთარი“ ადგილი არ გააჩნდათ. უცხოური ენებისათვის არც „კარგად შემუშავებული“ სასწავლო პროგრამები არსებობდა და ისინი „სპეციალური საგნების“ რიცხვს მიეკუთვნებოდა. ახალდაარსებულ მუშათა სკოლებში უცხოურ ენებს წელიწადში 60-დან 120 საათამდე ეთმობოდა და არასპე-

ციალისტები ასწავლიდნენ. ბევრ სკოლაში მასწავლებლების ნაკლებობის გამო საათების რაოდენობა კიდევ უფრო მცირე იყო, ან უცხოური ენა საერთოდ არ ისწავლებოდა. (შდრ. Shaverdashvili 2000, 80)

განათლების სისტემის ერთ-ერთ რეფორმატორს, ვ. ი. ლენინის მეუღლეს ნადეჟდა კრუპსკაიას მნიშვნელოვნად მიაჩნდა უცხოური ენების შესწავლა და თვლიდა, რომ საბჭოთა მოქალაქეს უცხოური ენები უნდა სცოდნოდა. კრუპსკაია უცხოური ენის გაკვეთილზე ძველი სქოლარული მეთოდის საპირისპიროდ უპირატესობას „უცხოური ენების პრაქტიკულ ცოდნას“ ანიჭებდა. სტატიაში „უცხოური ენების სწავლა საბჭოთა კავშირში“, რომელიც 1923 წელს გამოქვეყნდა გაზეთში „გზად ახალი სკოლისაკენ“, კრუპსკაია წერდა, რომ უცხოური ენის გაკვეთილზე გრამატიკული წესების დაზუთხვის (რაც იმ პერიოდის დამახასიათებლად ითვლებოდა) ნაცვლად საჭიროა „თვითგამოხატვის უნარის“ სწავლება, თუმცა ამავე სტატიაში კრუპსკაია გრამატიკის როლსაც არ უარყოფდა და მას გაკვეთილის მთავარ ღერძად არ მიიჩნევდა (შდრ. Крупская 1923, 7-8). კრუპსკაიას ეს მოსაზრება ყურადღების მიღმა დარჩა ადრეულ საბჭოთა ეპოქაში, რომელშიც ყველაფერი თავიდან იწყებოდა და ახალ საზოგადოებას უცხოურ ენებზე უფრო სხვა მნიშვნელოვანი მოვლენები ჰქონდა მოსაგვარებელი. საბჭოთა სკოლებში და, შესაბამისად, ქართულ სკოლებში უცხოური ენები ცალკე საგნად კარგა ხანს არ ისწავლებოდა. საბჭოთა პერიოდის პირველ ორ ათწლეულში ეს მხოლოდ რამდენიმე სკოლაში ხდებოდა. (შდრ. Shaverdashvili 2000, 81)

10.2 უცხოური ენების სწავლება ადრეულ საბჭოთა საქართველოში

მასწავლებლები, რომლებიც საქართველოში უცხოურ ენებს ასწავლიდნენ, რევოლუციამდელი ან ძველი კონცეფციების მიხედვით შედგენილი სახელმძღვანელოებით მუშაობდნენ, რადგან ახალი საბჭოთა იდეოლოგიით გაჯერებული სახელმძღვანელოების შედგენა არც ისე მარტივი იყო (შდრ. Shaverdashvil 2000, 81; Loladze 2011, 157).

სასწავლო-მეთოდური მასალების ნაკლებობის გარდა იყო სხვა სირთულეებიც: სპეციალისტების ნაკლებობა და ეროვნული ლექსიკონების, სასწავლო წიგნებისა თუ უცხოური ენის სწავლებისათვის საჭირო დამხმარე საშუალებების არ არსებობა.

უცხოური ენის სწავლების მთავარ მიზნებსა და ამოცანებს მთელ საბჭოთა კავშირში და, შესაბამისად, საქართველოშიც, ლექსიკონის დახმარებით მარტივი უცხოენოვანი ტექსტების კითხვა და თარგმნა წარმოადგენდა. ენის გაკვეთილი მიზნად ისახავდა წერიტი ენის ფლობას,

რომელიც რაღაც „ერთ მთლიანად“ მიიჩნეოდა და ლოგიკური წესების მიხედვით გარკვეული „ნაწილებისაგან“ შედგებოდა. ენის შემსწავლელები ენის კონსტრუქციის წესებში უნდა გარკვეულიყვნენ და მათი გამოყენება შეესწავლათ. მნიშვნელოვანი იყო ცალკეული სიტყვებისა და გრამატიკული წესების ცოდნა. ამ სიტყვებისა და გრამატიკული წესების დახმარებით მოსწავლეებს შესაბამის უცხოურ ენაზე გრამატიკულად კორექტული წინადადებები უნდა შეედგინათ და შემდეგ მშობლიურიდან უცხოურ ენაზე, ან პირიქით ეთარგმნათ. ლაპარაკი, როგორც სამეტყველო უნარ-ჩვევა, პროგრამაში არ შედიოდა, მოსმენის უნარ-ჩვევაზე რომ აღარაფერი ითქვას. როგორც სასწავლო პროგრამებს, ასევე სახელმძღვანელოებს ამ მიზნით ადგენდნენ და შინაარსი და სტრუქტურაც მათი შესაბამისი იყო. სასკოლო წიგნების შედგენისას ლათინური და ბერძნული ენების ძველ სახელმძღვანელოებს ეყრდნობოდნენ და ყველაფერს მათი პრინციპებით ადგენდნენ. გრამატიკული წესების დაზეპირება, წინადადებებისა და სიტყვების თარგმნა და ნასწავლი სიტყვების და გრამატიკული მოვლენების მიხედვით წინადადებების შედგენა გრამატიკულ-ბუნებრივი მეთოდის ელემენტებსაც იყენებდა, რაც რევოლუციამდე საქართველოში დამკვიდრებულ მეთოდად მიიჩნეოდა და საბჭოთა პერიოდშიც შეინიშნებოდა. *გრამატიკულ-მთარგმნელობითი* მეთოდი გიმნაზიებში, სახელმწიფო სკოლებსა და სასულიერო სემინარიებში გამოიყენებოდა, *ბუნებრივი* კი კერძო სკოლებში, ლიცეუმებსა და ინსტიტუტებში. (მდრ. გომართელი 1967, 10-12; Shaverdashvili 2000, 82)

უცხოური ენების სწავლებას დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდნენ იმ დროის გამოჩენილი **ქართველი მოღვაწეები** ი. ჭავჭავაძე, ა. წერეთელი, ი. გოგებაშვილი, ლ. ბოცვაძე და მას საქართველოს მოქალაქის აღზრდა-განათლების მნიშვნელოვან ნაწილად მიიჩნევდნენ. მაშინდელი მეთოდების ზოგიერთ პრინციპს, განსაკუთრებით მშობლიური ენის როლსა და „ანალიტიკურ-მთარგმნელობით ხერხებს“ ისინი მნიშვნელოვნად მიიჩნევდნენ, მაგრამ ხაზგასმით აღნიშნავდნენ, რომ საჭირო იყო უცხოური ენის პრაქტიკულად გამოყენების უნარი. ბუნებრივ მეთოდში მათ სწორად მიაჩნდათ „ლაპარაკის“ უნარ-ჩვევისა და სასწავლო პროცესში „თვალსაჩინოების“ გამოყენება, მაგრამ მკაცრად აკრიტიკებდნენ უცხოური ენის გაკვეთილზე მშობლიური ენის უგულვებელყოფას, რადგანაც ბუნებრივი მეთოდი ამით დიდაქტიკის ძირითად პრინციპებს უპირისპირდებოდა, და კერძოდ იმას, რომ უცხოს შესასწავლად ამოსავალი ნაცნობი უნდა იყოს. ამ თეორიებმა დიდი გავლენა იქონია ოციანი წლების დასაწყისის პირველ ეროვნულ სახელმძღვანელოზეც, რომლის გამოცემის თარიღიც ახალშექმნილი საბჭოთა კავშირიდან საქართვე-

ლოს განთავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის მოპოვების თარიღს ემთხვევა. (შდრ. Shaverdashvili 2000, 83)

10.2.1 უცხოური ენების სახელმძღვანელოები ადრეულ საბჭოთა საქართველოში

მეოცე საუკუნის დასაწყისში საქართველოში პოპულარულ უცხოურ ენებად ფრანგული და გერმანული ითვლებოდა და სახელმძღვანელოებიც ამ ენებისათვის იქმნებოდა. პირველი ორიგინალური სახელმძღვანელოები ამ პერიოდში იყო გ. სვანიძისა და მ. შავარდნაძის გერმანული ენის სახელმძღვანელო და ჯ. ჯორჯიკიას ფრანგული ენის სახელმძღვანელო, რომელთაც შემდგომში მოყვა ქართველი ავტორების არა მარტო სხვა სახელმძღვანელოები (გერმანულ, ფრანგული, ინგლისურ ენებში), არამედ ორენოვანი ლექსიკონებიც. (შდრ. გიორგობიანი, 2004, 328)

ქართველი ავტორების მიერ შედგენილი სახელმძღვანელოების უმეტესობა სოციალისტური და კომუნისტური იდეოლოგიით იყო გააულებლი, თუმცა იწერებოდა სახელმძღვანელოებიც, რომლებიც დამოუკიდებელ საქართველოს (1918-1921 წწ.) პერიოდს უკავშირდება და ამის გამო ყოველგვარ იდეოლოგიას იყო მოკლებული.

ერთ-ერთ ასეთ სახელმძღვანელოს წარმოადგენს 1919 წელს გ. შავარდნაძისა და მ. სვანიძის მიერ დაწერილი „გერმანული ენის სახელმძღვანელო“, რომელიც ორ სასწავლო წელზე იყო გათვლილი და მერვე და მეცხრე კლასებში ისწავლებოდა. სახელმძღვანელო 1921-1924 წლებში უცვლელი სახით ოთხჯერ გამოიცა. მესამედ და მეოთხედ ის უკვე საბჭოთა საქართველოში გამოიცა და, მიუხედავად საბჭოთა იდეოლოგიისათვის „შეუფერებლობისა“ სხვა სახელმძღვანელოების არარსებობის გამო გამოიყენებოდა სკოლებში.

შავარდნაძისა და სვანიძის ორნაწილიანი „გერმანული ენის სახელმძღვანელო“ მერვე-მეცხრე კლასებისათვის იყო განკუთვნილი. წიგნში 64 გვერდია და, ძირითადად, მოკლე ტექსტების, ტექსტთან დაკავშირებული მცირე სიტყვების მარაგის ჩამონათვალისა და რამდენიმე გრამატიკული წესისაგან შედგება. წიგნში არ არსებობს რაიმე ლოგიკური თანმიმდევრობა და პროგრესიის რომელიმე პრინციპი ლექსიკასა ან გრამატიკაში. წიგნს არ ახლავს მასწავლებლის სამუშაო მითითებები და გაკვეთილის მსვლელობაც, შესაბამისად, მთლიანად მასწავლებელზეა მინდობილი. არც სარჩევი და ანბანური ლექსიკონია წიგნის ბოლოში წარმოდგენილი.

სახელმძღვანელოს ტექსტები მრავალფეროვნებით არ გამოირჩევა. წიგნის პირველი ნაწილი მოიცავს 8 თემას 64 ტექსტით, რომლებიც სას-

წავლო წიგნში ორი სახის ტექსტებად: თხრობით ტექსტად და გარიტმული წინადადებების სახით გვხვდება.

სახელმძღვანელოს პირველი გამოცემა 1919 წლით, ანუ საქართველოს დამოუკიდებლობის პერიოდით თარიღდება, და ამიტომ ცალკეული მონაკვეთები კომუნისტური იდეოლოგიისათვის შესაფერისი თემებისაგან თავისუფალია. სახელმძღვანელოს თემები ასე გამოიყურება:

- სკოლა,
- ადამიანი და ოჯახი,
- ბალი,
- ეზო და შინაური ცხოველები,
- გარეული ცხოველები,
- დრო,
- ქალაქი.

სახელმძღვანელოს ძირითად ნაწილს დასახელებული თემების შესაბამისი ტექსტები წარმოადგენს. სამეცხველო უნარ-ჩვევებიდან ყველაზე მნიშვნელოვან უნარ-ჩვევად კითხვა ითვლება, თუმცა სასწავლო მასალაში არ გვხვდება უცხოურ ენაში კითხვის უნარ-ჩვევის განმავითარებელი სისტემატური სავარჯიშოები.

ტექსტები, რომლებიც მოსწავლეებს ზეპირად დასასწავლად ეძლევათ, გრამატიკასთან მიმართებაშია აგებული, თუმცა გრამატიკა სახელმძღვანელოში საერთოდ არ არის ახსნილი.

სახელმძღვანელო ეთმობა მხოლოდ ერთი ტიპის სავარჯიშოებს, და კერძოდ, წერილობით სავარჯიშოებს, რომელთა მიზანსაც გერმანული ანბანის წერილობითი ფორმით გაცნობა და მისი „ლამაზად წერის დაუფლება“ წარმოადგენს.

თემები და სახელმძღვანელოს გვერდები თვალსაჩინოდ არ არის წარმოდგენილი. თვალსაჩინოებას არავითარი მნიშვნელობა არ ენიჭება. სურათები ძალიან მწირი რაოდენობით გვხვდება (მთელ წიგნში სულ 4 ნახატია) და მხოლოდ რამდენიმე გრაფიკული სქემაა გრამატიკის საპრეზენტაციოდ წარმოდგენილი. მოსწავლეებისათვის სხვა რაიმე დამხმარე საშუალება მოცემული არაა.

სახელმძღვანელოს აგების პრინციპებიდან გამომდინარე, გაკვეთილის ძირითადი ფაზები, სავარაუდოდ, შემდეგნაირად გამოიყურებოდა:

- ა) ტექსტის მასალის დამუშავება თარგმანის მეშვეობით, რომელიც თვითეული ტექსტისათვის მოცემული სიტყვების ჩამონათვალის დახმარებით უნდა განხორციელებულიყო;
- ბ) ტექსტების ხმამაღლა წაკითხვა და ზეპირად გადმოცემა;

გ) გრამატიკული წესების დამახსოვრება და შესწავლილი მასალის ლამაზად გადაწერა (შდრ. Shaverdashvili 2000, 87).

სვანიძისა და შავარდნაძის სახელმძღვანელოს ერთადერთ უპირატესობას ძველ ცარისტულ რუსულენოვან სახელმძღვანელოებთან შედარებით, რომლებიც საქართველოში მე-18 საუკუნის მიწურულიდან გამოიყენებოდა, ის წარმოადგენდა, რომ სახელმძღვანელო ქართველი ავტორების მიერ ქართველი ბავშვებისათვის ქართულ ენაზე იყო შედგენილი და ნაწილობრივ მაინც იყო ქართველი ენის შემსწავლელზე ორიენტირებული.

10.3 სასწავლო პროგრამები და სახელმძღვანელოები საბჭოთა კავშირში. მე-20 საუკუნის ოციანი წლების დასასრული

ოციანი წლების დასასრულს უცხოური ენის სწავლა/სწავლებაში დიდი როლი ითამაშა დარგში მიმდინარე კვლევითმა სამუშაოებმა, რომელთა მიხედვითაც უცხოური ენების დიდაქტიკის თეორიული საფუძვლები მომზადდა. ეს იყო, პირველ რიგში, ლ. ვ. შჩერბას პუბლიკაციები: „უცხოური ენების ზოგადსაგანმანათლებლო მნიშვნელობა“ (1926) და „როგორ უნდა ვასწავლოთ უცხოური ენები?“ (1929); ე. ი. სპენდიაროვის „ბუნებრივი მეთოდის საფუძვლები“ (1927) და ბ. მ. სერგიევსკის „უცხოური ენების ზოგადსაგანმანათლებლო მნიშვნელობა“ (1926).

ლ. შჩერბას მიხედვით, საჭიროა, „ენა ისწავლებოდეს როგორც საკომუნიკაციო საშუალება“, ხოლო „გრამატიკა, როგორც საშუალება კომუნიკაციისათვის“. შჩერბასა და მის მიმდევრებს უნდოდათ, ამ ახალი იდეით უარი ეთქვათ გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის ძველ დედუქციურ სასწავლო კონცეფციაზე და ენა შეეთავაზებინათ როგორც სამიზნე ქვეყანაში ყოველდღიურ სიტუაციებში გამოსაყენებელი საკომუნიკაციო საშუალება. შჩერბამ დაასაბუთა, რომ უცხოური ენის სწავლას ზოგადსაგანმანათლებლო ღირებულება მაშინ ექნებოდა, თუ სწავლება შესატყვისი მეთოდით მოხდებოდა. მას მიაჩნდა, რომ მოსწავლეები უკეთ შეიცნობენ უცხოენოვან ცნებას და ამიტომ საჭირო იყო უცხოური ენის შეგნებულ-შეპირისპირებითი მეთოდით სწავლება. (ი. გვარჯალაძე 1957, გვ. 53).

შჩერბასა და მისი მიმდევრების კონცეფციები, რომლებიც საბჭოეთში უცხოური ენების დიდაქტიკის საფუძვლებს ამზადებდნენ, 1930 წელს ჩატარებული საბჭოეთის მასწავლებელთა ყრილობის შემდეგ ეგრეთ წოდებულ „კომბინირებულ“ მეთოდად ჩამოყალიბდა, რომლის მიხედვითაც

უცხოური ენების შესწავლა ინტუიციისა და მიბაძვის მეშვეობით უნდა მომხდარიყო, ისე როგორც მშობლიური ენის შემთხვევაში (შდრ. ევროპაში ბიჰევიორისტული თეორია, პირდაპირი მეთოდის ელემენტები. თავი 3.1.2). ბუნებრივი მეთოდის საპირისპიროდ სწავლებისას დასაშვებია იყო, მაგალითად, გრამატიკული ან ფონეტიკური წესების მშობლიურ ენაზე თარგმნა და ახსნა, ანუ გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი. (შდრ. Shaverdashvili 2000, 87)

სპენდიარევის, სერგიევსკისა და შჩერბას ზემოთდასახელებული შრომების საფუძვლები შემდეგში მდგომარეობდა: უცხოური ენის შესწავლისას უმთავრესია იყო ტექსტი და მისი შემდგომ ეტაპებად დამუშავება:

1. კითხვის წინ ენობრივი მასალის ზეპირად დამუშავება;
2. თვალსაჩინოების დახმარებით ახალი სიტყვების შეტანა წინადადებების სახით;
3. ინდუქციური ხერხით გრამატიკის პრაქტიკულად ახსნა ჯერ ტექსტში, შემდეგ კი ტექსტზე სამუშაო ტრანსფორმაციულ სავარჯიშოებში;
4. ენობრივი მასალის შესწავლის მნიშვნელოვან გზად ინტუიციური მეთოდი ითვლებოდა, მშობლიური ენა კი, როგორც მნიშვნელოვანი საშუალება სიტყვის მარაგის სწავლებისა და, გარკვეულ შემთხვევებში, ტექსტის გაგების შესამოწმებლად. (შდრ. Шатилов 1986, 196-197)

უნდა აღინიშნოს, რომ საკმაოდ წარმატებული იყო მეცნიერების ეს მიღწევები უცხოური ენის ათვისებისათვის და, საერთოდ, სასწავლო პროცესისათვის, თუმცა იმ პერიოდის თეორიული კონცეფციების დანერგვა პრაქტიკაში, სამწუხაროდ, არ ხდებოდა. საბჭოთა იდეოლოგიისათვის მთავარი იყო, ახალგაზრდობა აღზრდილიყო კომუნისტური სულისკვეთებით.

1924 წელს დაბეჭდილი პირველი საბჭოთა სასწავლო პროგრამებისა და სახელმძღვანელოების ძირითად ინტერესს სოციალისტურ-კომუნისტური იდეოლოგიისათვის მნიშვნელოვანი თემების შეტანა და მოსწავლეების მიერ ამ სულისკვეთებით გაჟღერებული სიტყვებისა და გრამატიკული წესების დაზუსტება წარმოადგენდა. მაშინდელი რეჟიმისათვის ეს უფრო მნიშვნელოვანი იყო, ვიდრე დარგის სპეციალისტების კვლევების შედეგები. ახალი თეორიების დანერგვა მხოლოდ მოგვიანებით, ოცდაათიანი წლების ბოლოს სცადეს. (შდრ. Shaverdashvili 2000, 87)

სახჭოთა საქართველოში პირველი უცხოური ენის სახელმძღვანელო „კომუნისტური“ იდეოლოგიით იყო კონსტანტინე გამსახურდიასა და სიმონ ყაუხჩიშვილის ავტორობით 1934 წელს გამოცემული მერვე და მეცხრე კლასების „გერმანული ენის სახელმძღვანელო“. რადგანაც უცხოური ენების დიდაქტიკა ჯერ კიდევ არ იყო ცალკე მეცნიერება, არც ავტორები იყვნენ უცხოური ენის დიდაქტიკოსები. ისინი ენათმეცნიერებისა და ლიტერატურის სფეროს იმდროინდელი თვალსაჩინო წარმომადგენლები იყვნენ.

პირველი სასწავლო წლისათვის განკუთვნილი ეს სახელმძღვანელო შესავალის და ორი ნაწილისაგან შედგება. წიგნი სარჩევის გარეშეა და 66 გვერდს მოიცავს. შესავალი გერმანულ ანბანსა და ქართველი მოსწავლეებისათვის მნიშვნელოვან ფონეტიკურ განმარტებებს შეიცავს. სახელმძღვანელოში განხილულია ისეთი მოვლენები, რომლებიც მშობლიურ ენაში არ არსებობს, მაგალითად, გრძელი და მოკლე ხმოვნები, ღია და დახურული ხმოვნები, დიფთონგები, მახვილი და ა. შ. ასეთი სახის მითითებებსა და სავარჯიშოებს მთელ სახელმძღვანელოში ვხვდებით. ფონეტიკას ყურადღება ექცევა, როგორც „კომბინირებული“ მეთოდის მნიშვნელოვან ელემენტს.

პირველი ნაწილი დაყოფილია 18 თავად, რომლებსაც წიგნი „პარაგრაფები“ ეწოდება. თვითეულ პარაგრაფში შედის

- ტექსტი კითხვა-პასუხით,
- წარმოთქმის სწავლება,
- გრამატიკა,
- სავარჯიშოები,
- ახალი სიტყვების სია თვითეული მონაკვეთისათვის შესაბამისი თარგმანით,
- ანბანურ სიტყვათა საძიებელი შესაბამისი თარგმანით.

სახელმძღვანელოს მიზანს კითხვისა და წერის განვითარება წარმოადგენდა. გაკვეთილის მსვლელობას სინთეზური (ანუ, ავტორის მიერ რომელიმე გრამატიკული მოვლენისადმი შედგენილი ტექსტი; არაავთენტური მასალა) ტექსტების, გრამატიკული წესებისა და გრამატიკული სავარჯიშოების პრეზენტაცია განსაზღვრავდა, რომელიც ასეთი სახის უნდა ყოფილიყო: დასაწყისში განიხილებოდა ტექსტი ფონეტიკური მითითებებით, რომელიც მოსწავლეებს ზეპირად უნდა ესწავლათ; ამის შემდეგ მასწავლებელი ხსნიდა მასთან დაკავშირებულ გრამატიკულ წესებს, რომლებიც მოსწავლეებს ზეპირად უნდა ესწავლათ და მათი ფორმალურ მაგალითებში გამოყენება უნდა შეძლებოდათ. დასასრულს მოდიოდა სა-

ვარჯიშოები, რომელთა მიზანსაც მხოლოდ ფორმალური ენის სისტემაში ვარჯიში წარმოადგენდა. სახელმძღვანელოს მთავარ მიზანს გრამატიკული წესების ცოდნა და სინთეზური ტექსტის კითხვა წარმოადგენდა. მოსწავლეებს სინთეზური ტექსტები ზეპირად უნდა ესწავლათ, გრამატიკული წესები ინდუქციური ხერხის მიხედვით სწორად ჩამოეყალიბებინათ და ამით თავიანთი გრამატიკის ცოდნა დაემტკიცებინათ. ენა არ იყო სამიზნე ქვეყნის კულტურის რეალური კონტექსტიდან აღებული, ის გარკვეულ სტრუქტურულ და ლექსიკურ საზღვრებთან და მნიშვნელოვან გრამატიკულ მოვლენებზე იყო დამუშავებული და გამარტივებული. ყურადღება მხოლოდ წერით ენას ექცეოდა (შდრ. Shaverdashvili 2000, 90-92).

მიუხედავად იმისა, რომ ადრეული საბჭოთა პერიოდის საქართველოში უცხოური ენების სწავლა/სწავლების პროცესი უამრავი ხარვეზით მიმდინარეობდა (ენის სწავლება გრამატიკამდე იყო დაყვანილი, ლიტერატურული ტექსტები სახელმძღვანელოებში ძალიან მცირედ იყო წარმოდგენილი და მხოლოდ საბჭოთა იდეოლოგიას ჰქონდა ტექსტებში დიდი წილი და სხვ.), ახალგაზრდების განვითარებაში ის მაინც დიდ როლს თამაშობდა.

უცხოური ენების სწავლების დადებით მხარეს განაპირობებდა, პირველ რიგში, ის, რომ მნიშვნელოვანი იყო:

- ◇ უცხოური ენების, როგორც მნიშვნელოვანი საგნების შეთავაზება სკოლებში იმ დროისათვის სრულყოფილად ჩამოყალიბებული მიზნებით და შინაარსით ხდებოდა;
- ◇ უცხოურ ენებში პირველი საბჭოთა სახელმძღვანელოები გამოიცემოდა;
- ◇ ენის ათვისებისას კოგნიტური სასწავლო კონცეფციის გამოყენების პირველ მცდელობას ჰქონდა ადგილი;
- ◇ ფონეტიკას დიდი ყურადღება ეთმობოდა გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდთან შედარებით. (შდრ. კრავეიშვილი 2002, 258)

10.4 1930-იანი წლების რეფორმა საბჭოთა კავშირის განათლების სისტემაში და უცხოური ენის სწავლების თეორიული საფუძვლები

საბჭოთა სკოლის პირველი ძირეული რეფორმა 30-იან წლებში დაიწყო, როცა 1932 წლის 25 აგვისტოს საბჭოთა კავშირის კომუნისტური პარტიის ცენტრალური კომიტეტის დადგენილება სასწავლო სისტემაში ცვლილებების შესახებ გამოქვეყნდა. დადგენილების მიხედვით

საბჭოთა კავშირის ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში უცხოური ენა სხვა სავალდებულო საგნებთან ერთად სავალდებულო უნდა გამხდარიყო (შდრ. შათირიშვილი, 1977, 4) და საშუალო სკოლის ყველა კურსდამთავრებულს ერთი უცხოური ენა უნდა სცოდნოდა. რეფორმის მიხედვით დაიწერა და პრაქტიკაში დაინერგა ახალი სასწავლო პროგრამები უცხოური ენის გაკვეთილებისათვის, რომელთა საათების საერთო რაოდენობა ყოველწლიურად მკვეთრად იზრდებოდა. მაშინ, როცა ის 1925 წელს ახალი ტიპის სკოლებში, კერძოდ, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში წელიწადში 240 საათს მოიცავდა, 1931 წელს უცხოური ენის სწავლებას უკვე 442 საათი ეთმობოდა, ერთი წლის შემდეგ კი – 716. (შდრ. კრავეიშვილი 2002, 258)

უცხოური ენების საჭიროების გამო ბევრ საბჭოთა რესპუბლიკაში და ასევე საქართველოშიც გაიხსნა პირველი პედაგოგიური უცხოურ ენათა ინსტიტუტი და უცხოური ენების ფაკულტეტები. პირველად დაიწყო უცხოური ენის მასწავლებლებისათვის დარგობრივი ჟურნალის „უცხოური ენები სკოლაში“, როგორც დამხმარე მასალის გამოცემა.

ეს პერიოდი საბჭოთა დიდაქტიკაში სამ ეტაპად შეიძლება დაიყოს (შდრ. კრავეიშვილი 2002; Шатилов 1986):

- ◇ *პირველი ეტაპის* (1930-1933 წწ.) სასწავლო პროგრამებში უცხოური ენის ათვისების უმნიშვნელოვანეს მიზანს ენის რეცეფციული შესწავლა წარმოადგენდა. მოსწავლეებს წაკითხული ტექსტის მიხედვით წერილობით უნდა შეედგინათ „კონსპექტი“ (ტექსტის მოკლე შინაარსი/აბსტრაქტი) და მის მიხედვით ტექსტის გადმოცემა უნდა შეძლებოდათ;
- ◇ *მეორე ეტაპის* (1934-35 წწ.) სასწავლო პროგრამებში იმავე მიზნების უფრო ზუსტად და დაწვრილებით ჩამოყალიბება ხდებოდა;
- ◇ *მესამე ეტაპზე* (1934 წლიდან 40-იანი წლების დასასრულამდე) წინა პლანზე დგება ლაპარაკი, როგორც ურთიერთობის საშუალება, განსაკუთრებით კი დაწყებით საფეხურზე, როდესაც მოსწავლე გრამატიკულ მოვლენებს ტიპური „ფრაზებისა“ (სტანდარტული წინადადებების) და მყარი გამოთქმების მეშვეობით ავტომატურად, ანალიზის გარეშე უნდა დაუფლებოდა.

30-იანი წლების ახალი თეორიის ერთ-ერთმა ფუძემდებელმა **ი. ა. გრუზინსკაიამ** გააანალიზა და გააკრიტიკა პალმერის თეორიები შედარებითი ლინგვისტიკის კუთხით და ხაზი გაუსვა ბიჰევიორიზმის საფუძვლებსა და „ენის როგორც ქცევის“ მნიშვნელობას. მისი თეორიის მიხედვით, ენის შესწავლისათვის მნიშვნელოვანი ელემენტი იყო „ანალიზური

კითხვა”, რადგან ანალიზური კითხვისას გვხვდება ენის ათვისებისათვის საჭირო ის ყველა კომპონენტი, როგორცაა ფონეტიკა, გრამატიკა, ლექსიკური ანალიზი, ზეპირი და წერილობითი სავარჯიშოები.

გრუზინსკაიასა და მისი მიმდევრების მიხედვით, უმთავრესი იყო:

- ა) დასაწყის საფეხურზე (IV-V კლ.) გამეორების მეშვეობით დასწავლილი წინადადებები;
- ბ) საშუალო საფეხურზე (V-IX კლ.) ასაკის შესაბამისი ლოგიკური და აბსტრაქტული აზროვნების განმავითარებელი უნარები; სამეტყველო უნარ-ჩვევები მათ მხოლოდ ენის შესწავლისა და ენობრივი მასალის გააქტიურების საშუალებად მიაჩნდათ;
- გ) ზედა საფეხურზე (IX-XI კლ.) შემეცნებითი სინთეზის განვითარება, შექნილი ცოდნის შემოქმედებითი ფლობა და სამეტყველო უნარ-ჩვევების საბოლოო სრულყოფა და ცოდნის სისტემატიზაცია. (შდრ. Шатилов 1986, 198-199)

დადებითად უნდა შეფასდეს ის ფაქტი, რომ გრუზინსკაია დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდა მასწავლებლებისათვის *დამხმარე მეთოდურ მითითებებს* და ხაზს უსვამდა იმას, რომ მასწავლებლები მუშაობისას ამ მითითებებს საჭიროებდნენ.

მაშინდელი დროის კიდევ ერთი წარმატება იყო ის, რომ გრუზინსკაიას იდეების მიხედვით უცხოური ენის გაკვეთილი მჭიდროდ იყო დაკავშირებული მთელ რიგ ისეთ ობიექტურ ფაქტორებთან, როგორებიც იყო:

- ზოგადი და ცალკეული მიზნების დასახვა სასწავლო ეტაპების მიხედვით;
- შემსწავლელების ასაკობრივი თავისებურებების გათვალისწინება;

(შდრ. Грузинскя 1938, 67, 72, 130).

30-იანი წლების საბჭოთა დიდაქტიკის წარმომადგენლები *ე. გოლდშტაინი* და *რ. როზენბერგი* გრუზინსკაიასგან განსხვავებით დიდ ყურადღებას უთმობდნენ გრამატიკის სწავლებას. ისინი ცდილობდნენ, ერთმანეთისაგან გაემიჯნათ „პასიური“ და „აქტიური“ გრამატიკა. მათი თეორიის მიხედვით, დასაწყის საფეხურზე შესაძლებელი იყო ენის „პრაქტიკულად“, ესე იგი ინდუქციურად, ანუ „აქტიურად“ სწავლება, მომდევნო საფეხურებზე კი როგორც ინდუქციური ასევე დედუქციური ხერხების გამოყენება, ანუ „პასიური“ გრამატიკის სწავლება, განსაკუთრებით კი ტექსტის გაგებისას. გოლდშტაინთან და როზენბერგთან ასევე დიდ როლს ასრულებდა „დედა ენა, როგორც სემანტიზირების საუკეთესო

საშუალება,“ და „როგორც შესაძლებლობა უცხოური და საკუთარი ენების შესადარებლად.“ (შდრ. Goldstein/Rosenberg 1938, 149-150)

XIX საუკუნის დასასრულსა და XX საუკუნის დასაწყისში უცხოური ენის ათვისებისას „მშობლიური ენა“ იმ დროის ქართველ დიდაქტიკოსებთანაც მნიშვნელოვან როლს თამაშობდა. ი. ჭავჭავაძეს, ა. წერეთელს, ი. გოგებაშვილსა და ლ. ბოცვაძეს მიაჩნდათ, რომ მშობლიური ენა უცხოური ენის ათვისებაში მნიშვნელოვან როლს თამაშობს და უცხოური ენების ინტუიციით შესწავლა უნდა დაუპირისპირდეს ენის თარგმანის დახმარებით შესწავლას. (შდრ. გომართელი 1967, 36-60; 61-76)

უცხოური ენების ინტუიციით, „მექანიკური გზით“ შესწავლის წინააღმდეგ იბრძოდა ასევე იმდროინდელი საბჭოთა ფსიქოლოგიის ერთ-ერთი წარმომადგენელი ი. კარპოვი. ის წერდა, რომ უცხოური ენების შესწავლა მხოლოდ „გააზრებულად/შეგნებულად“ შეიძლება და არა „ინტუიციურად“ და „მექანიკურად“, როგორც ეს ბავშვებში პირველი ენის შესწავლისას ხდება. თუკი ბავშვები სკოლაში უცხოური ენის შესწავლას მიბაძვის გზით დაიწყებენ, „... სკოლამ მაშინვე უარი უნდა თქვას ინტუიციასა და იმიტაციაზე და მოსწავლეებს პირველ გაკვეთილებზევე აიძულოს, უცხოური ენა ცნობიერად და თეორიულად შეისწავლონ“ (შდრ. Карпов 1950, 12).

ამგვარად, მე-20 საუკუნის 30-იან წლების გრუზინსკაიას თეორიამ (ბიჰევიორისტული თეორიის დიდი გავლენა), და გოლდშტაინის, როზენბერგის, გოგებაშვილისა და ბოცვაძის თეორიებმა (გრამატიკა და მშობლიური ენა, როგორც ენის „ცნობიერი და გააზრებული“ შესწავლის მნიშვნელოვანი ელემენტები) უცხოური ენების სწავლება ე.წ. შუალედურ მეთოდამდე მიიყვანა, რომელიც საბჭოთა კავშირში და შესაბამისად, საქართველოშიც, „*შეგნებულ-შეპირისპირებითი მეთოდი*ს“ სახელით არის ცნობილი.

10.4.1 1930-იანი წლების რეფორმის პროგრამები და სახელმძღვანელოები უცხოურ ენაში

მოსკოვში შემუშავებული სასწავლო პროგრამებითა და სახელმძღვანელოებით ნებისმიერ საგანში მუშაობა საბჭოთა რესპუბლიკებისათვის და, მათ შორის, საქართველოს სკოლებისთვისაც, სავალდებულო იყო. ისეთ დიდ სახელმწიფოში, როგორიც საბჭოთა კავშირი იყო თავისი მრავალეროვანი და განსხვავებული კულტურებისა და მენტალობის მქონე მოსახლეობით, ერთიანი სასწავლო პროგრამითა და, უმეტესწილად, ერთი და იგივე სახელმძღვანელოთი მიმდინარეობდა მუშაობა. მოსწავლეებს, რომლებიც სლავურენოვან სივრცეში ცხოვრობდნენ (მაგ.

ბელორუსია, უკრაინა) დიდი სირთულეები არ ექმნებოდათ რუსეთში დაწერილი პროგრამებითა და სახელმძღვანელოებით მუშაობის დროს. ქართველები კი, რომელთა მშობლიური ენა სრულიად განსხვავებულ ენათა ჯგუფს მიეკუთვნება და დამწერლობაც განსხვავებულია, მოსკოვში შედგენილი პროგრამებით მუშაობისას, რა თქმა უნდა, მთელ რიგ სიძნელეებს აწყდებოდნენ. სხვა მრავალ პრობლემასთან ერთად მოსწავლეებს სკოლაში სამ ენაზე და ერთმანეთისაგან სრულიად განსხვავებულ სამ დამწერლობასთან უწევდათ ურთიერთობა (ქართული, კირილიცა და ლათინური).

ნებისმიერი უცხოური ენის სასწავლო პროგრამა, რომელიც მოსკოვში შედგენილი პროგრამის პირდაპირი თარგმანი იყო, საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში შემდეგი პუნქტებისაგან შედგებოდა:

1. სასწავლო **მიზნები და ამოცანები**, რომლის მიხედვითაც ქართველ მოსწავლეებს სკოლის დამთავრების შემდეგ უნდა შეძლებოდათ:
 - საშუალო სირთულის უცხოენოვანი ტექსტების სწრაფად კითხვა სწორი წარმოთქმითა და ინტონაციით;
 - უცხოურ ენაზე ლაპარაკის გაგება, დასმულ შეკითხვებზე სწორი პასუხების გაცემა და საშუალო სირთულის ტექსტის შინაარსის გადმოცემა;
 - უცხოური ენიდან ქართულ ენაზე თარგმნა ლექსიკონის მინიმალური დახმარებით;
 - ნასწავლი მასალის და გრამატიკული წესების გამოყენებით სწორად წერა (იგულისხმებოდა, ძირითადად, გამართული მართლწერა);
2. ფონეტიკის **შესავალი გაკვეთილები** (სწორად წარმოთქმა მასწავლებლის მიბაძვითა და იმიტაციით), მართლწერა (ყველაფრის უშეცდომოდ წერა) და კითხვის უნარი;
3. უცხოურ ენაზე **ლაპარაკი**, რაც ტექსტებზე მუშაობით და გარკვეულ ლექსიკასა და გრამატიკაზე ვარჯიშით უნდა გამხდარიყო შესაძლებელი. ლაპარაკის სწავლებისას მნიშვნელოვანი როლი ენიჭებოდა თვალსაჩინოებასაც, განსაკუთრებით კი კედლის სურათებს;
4. **წერა**, რაც მართლწერის სწავლებასა და კარნახში გამოიხატებოდა;
5. **ლექსიკაზე მუშაობა**, რაც მჭიდროდ იყო დაკავშირებული პროგრამის **იმ თემებსა და შინაარსებთან**, რომლებსაც როგორც სკო-

ლაში ასევე სკოლის გარეთაც ბავშვის იდეოლოგიურ-პოლიტიკური აღზრდისათვის უნდა შეეწყო ხელი. თემები და შინაარსები არ იყო მრავალმხრივი და მოსწავლეების თანამედროვე და სამომავლო ცხოვრებისეულ სინამდვილეს არ შეესაბამებოდა. ტექსტების ძირითადი თემები აგებული იყო სოციალისტურ და კაპიტალისტურ ქვეყნებში ცხოვრების შედარების საფუძველზე. მათში ლაპარაკი იყო, ძირითადად, იმაზე, რამდენად კარგია ცხოვრება სოციალისტურ სისტემაში, და რამდენად გაუსაძლისია ცხოვრება კაპიტალისტურ სამყაროში. ტექსტები ეთმობოდა მაშინდელი იდეოლოგიის ისეთი გმირების ცხოვრების სამაგალითო ასახვას, როგორც სტალინი, ლენინი და სხვები იყვნენ, და გამოიყენებოდა როგორც კლასიკური, ასევე თანამედროვე რევოლუციური ლიტერატურის აღმზრდელიობითი დანიშნულებით.

ტექსტების თემატიკა, კერძოდ, შემდეგ საკითხებს მოიცავდა:

ა) სწავლების პირველ სამ წელს:

- რა როლს ასრულებს პიონერთა ორგანიზაცია სკოლასა და ცხოვრებაში?
- როგორ უნდა გამოიყურებოდეს საბჭოთა ოჯახი და საბჭოთა მოსწავლეების ცხოვრება სკოლის გარეთ?
- როგორია გარემო (წელიწადის დროები, ექსკურსიები, მოგზაურობა) საბჭოთა კავშირში და კაპიტალისტურ ქვეყნებში?
- როგორია მუშათა კლასის ცხოვრება საბჭოთა და კაპიტალისტურ ქვეყნებში?
- როგორ აღინიშნება რევოლუციის დღე (1917 წლის ოქტომბრის დიდი რევოლუციის მიხედვით) და სხვა დღესასწაულები საბჭოთა კავშირში?

ბ) სწავლების მეოთხე წლიდან სკოლის დამთავრებამდე:

- როგორი იყო განთქმული ბელადების სტალინის, ლენინისა და ა. შ. ცხოვრება?
- როგორ ცხოვრობდნენ და მოღვაწეობდნენ ცნობილი კომუნისტები?
- როგორ ცხოვრობს წითელი არმია დღეს?
- როგორია კომუნიზმის სტრუქტურა და მისი შინაარსი?
- როგორ გამოიყურება სოციალისტური რევოლუციის გზა დასაწყისიდან დღემდე?
- როგორ ზრუნავენ კომუნისტური პარტია და ამხანაგი სტალინი ბავშვებზე?

6. **გრამატიკა**, როგორც უცხოური ენის სწავლების ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ელემენტი, რომლის შედარებაც საჭირო იყო მშობლიური ენის გრამატიკასთან. „გრამატიკის სწავლების ამოსავალი უნდა იყოს მთელი წინადადება და ამ წინადადების შედარება წინადადების სტრუქტურასთან მშობლიურ ენაში. მერვე კლასამდე გრამატიკული მასალა მშობლიურ ენაზე უნდა მიეწოდებოდეს, შემდეგ კი უცხოურ ენაზე“ (სასწავლო პროგრამა 1939, 13)

რაც შეეხება **სასწავლო პროცესს**, მასწავლებელს ყველაფერი ისე უნდა გაეკეთებინა, რის საშუალებასაც მას არსებული სახელმძღვანელო აძლევდა. მისთვის ძირითად დოკუმენტს სახელმძღვანელო წარმოადგენდა, რომელიც სასწავლო პროგრამის მიხედვით იყო შედგენილი. მოსწავლეებისათვისაც და მასწავლებლისთვისაც ერთი ბეჭდვითი სახელმძღვანელოს გარდა არ არსებობდა არანაირი სხვა სახის მასალა. მასწავლებლისათვის მასწავლებლის წიგნი ან რაიმე სხვა სახის მეთოდური მითითებები, გარდა სახელმძღვანელოს შესავალ ნაწილში მცირე მითითებებისა, არ არსებობდა.

გაკვეთილის შემადგენელ მნიშვნელოვან ელემენტად ხმამაღლა კითხვა ითვლებოდა, რომელიც აუცილებლად სწორი წარმოთქმისა და შემდგომ ტექსტში მოცემული სიტყვებისა და წინადადებების მართლწერის გათვალისწინებით უნდა განხორციელებულიყო. ფონეტიკაში ვარჯიშს ნორმების შესატყვისი წარმოთქმა უნდა უზრუნველყო. მოსწავლეებს ახლად ნასწავლი სიტყვები სწორად უნდა წარმოეთქვათ. მნიშვნელოვანი იყო ასევე ლამაზი ხელწერა და მართლწერა, როგორც ვარჯიშის მნიშვნელოვანი შემადგენელი ნაწილი. ფონეტიკურ და ორთოგრაფიულ სავარჯიშოებს უფრო მეტი დრო ეთმობოდა, ვიდრე, მაგალითად, ლაპარაკის უნარ-ჩვევის განმავითარებელ დავალებებს, თუმცა სასწავლო პროგრამაში ლაპარაკი შეტანილი იყო, როგორც დამოუკიდებელი უნარ-ჩვევა. მართლწერაში ძალიან დიდი მნიშვნელობა ენიჭებოდა კარნახს. მოსწავლეებს ნასწავლი სიტყვებისა და წინადადებების სწორად დაწერა უნდა შეძლებოდათ.

გაკვეთილის მნიშვნელოვან ნაწილს წარმოადგენდა ლექსიკაზე მუშაობა, განსაკუთრებით ლაპარაკში ვარჯიშისას. მასწავლებლის მიერ თარგმანით ახსნილი ახალი სიტყვები მოსწავლეებს რვეულში უნდა ჩაეწერათ და სახლში ზეპირად ესწავლათ. საუკეთესო შემთხვევაში ახალი სიტყვებით დამოუკიდებლად უნდა შეედგინათ გრამატიკულად კორექტული წინადადებები, რომლებსაც მასწავლებელი შეასწორებდა. ძალიან იშვიათად ხდებოდა ახალი სიტყვების სურათების მეშვეობით ახსნა. თარ-

გმნა ასეთ შემთხვევებშიც აუცილებელი იყო. სემანტიზირებისას უპირატესობა ენიჭებოდა შესწავლილი ცალკეული სიტყვების რაოდენობას და არა ლაპარაკისას და წერისას ლექსიკური ერთეულების მოქნილ და შესაბამის გამოყენებას ან მოსმენისას და კითხვისას მათ გაგებას. (შდრ. Shaverdashvili 2000, 97-100)

1933 წლის სკკპ კომიტეტის დადგენილების „დაწყებითი და საშუალო სკოლებისათვის სტაბილური სახელმძღვანელოების შემუშავება“ საფუძველზე ამავე წელს პირველი საბჭოთა „**სტაბილური სახელმძღვანელოები**“ გამოიცა. სახელმძღვანელოებში დიდი ყურადღება ექცეოდა ფონეტიკურ, მორფოლოგიურ და სინტაქსურ ელემენტებზე ვარჯიშს, ხოლო პრაგმატიკა და სემანტიკა უყურადღებოდ რჩებოდა. რაც შეეხება გრამატიკას, მას, რა თქმა უნდა, დიდი მნიშვნელობა ენიჭებოდა, მაგრამ არა უცხოენოვანი ტექსტის გაგებისა და მისი ანალიზის უნარის განსავითარებლად, არამედ გრამატიკული წესების სწავლებისათვის და ამ წესებისა და ახალი სიტყვების დახმარებით ახალი, კორექტული წინადადებების შედგენისათვის.

სახელმძღვანელოებში თემების არჩევანი ძალიან შეზღუდული და ნაკლებად საინტერესო იყო, რომლებიც, სავარაუდოდ, გაკვეთილის მსვლელობას უფრო დაამძიმებდა, ვიდრე სახალისოს გახდიდა.

გაკვეთილი, ძირითადად, ცალკეული სიტყვების დაზეპირებასა და გრამატიკული წესების ახსნა-სწავლებას ეთმობოდა. ცხადია, რომ ცალკეული სიტყვების დაზუთხვა და გრამატიკულად სწორი, მაგრამ უინტერესო წინადადებები ბავშვებში ინტერესს ვერ გააღვიძებდა. საბჭოთა სკოლის ძირითადი მიზანი: „სულიერი და ფორმალური განვითარება და პიროვნების ჩამოყალიბება კომუნისტური სახელმწიფოსათვის“ მოსწავლეებში დიდ მოტივაციას ვერ აღძრავდა. თემებს, რომლებიც კომუნისტური იდეოლოგიის სულისკვეთებით იყო გამსჭვალული, საბჭოთა კავშირში ცხოვრების ქებასაც შეიცავდა და კაპიტალისტურ ქვეყნებში ცხოვრებას უარყოფითი მხრიდან წარმოადგენდა, რაც მოსწავლეებში უმეტესწილად უკურნეაქციებს იწვევდა.

რადგანაც საბჭოთა კავშირის კომუნისტური პარტია იდეოლოგიის განმტკიცებას საჭიროებდა, 40-ანი წლების დასაწყისში ყველა საბჭოთა სახელმძღვანელოში უფრო მკვეთრად დაიწყო საბჭოთა იდეოლოგიის წინ წამოწევა. ამ პერიოდის უცხოური ენების სახელმძღვანელოებში ტექსტები სავსეა სოციალიზმისათვის „მნიშვნელოვანი“ ლოზუნგებითა და სიტყვებით, როგორიცაა „ამხანაგი“, „კოლექტიური მეურნეობა“, „პიონერები“, „წითელი ოქტომბერი“ და ა. შ.

ამ დროის სახელმძღვანელოებში წამყვანი როლი გრამატიკას ენიჭებოდა, შეიმჩნეოდა *პირდაპირი* მეთოდის ელემენტები: ფიქტიური დიალოგები დამხმარე თვალსაჩინოებებით, სახელმძღვანელოს ავტორის მიერ შედგენილი მარტივი საკითხავი ტექსტები, ცხრილებში განთავსებული გრამატიკული წესები, ჩასასმელი და დასასრულებელი სავარჯიშოები, კითხვა-პასუხის სავარჯიშოები ტექსტის შესახებ, დიალოგები ან სახელმძღვანელოს ტექსტები გრამატიკული და ლექსიკური მასალის ასასახველად, მითითებები და სავარჯიშოები წარმოთქმასა და გრამატიკაში და ა. შ.

სახელმძღვანელოები, ნაწილობრივ, გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდით იყო შედგენილი და, ნაწილობრივ, *შეგნებულ-შეპირისპირებითი მეთოდის* მიხედვით. მკვეთრად გამოხატულ ერთენოვნებას ადგილი არ ჰქონდა, როგორც ეს *ბუნებრივი* მეთოდისთვისაა დამახასიათებელი, თუმცა სახელმძღვანელოებში იყო დასურათებული დიალოგები და ჩასასმელი და დასასრულებელი სავარჯიშოები. თარგმნითი სავარჯიშოები შედარებით ნაკლები იყო, რადგან პროგრამა სამეტყველო ენის წინა პლანზე წამოწევას ისახავდა მიზნად, თუმცა ხელოვნურად დაწერილი „სიტუაციური დიალოგები“ გრამატიკულ ფენომენებს უფრო ასახავდნენ, ვიდრე ლაპარაკის უნარ-ჩვევის განვითარებას. (შდრ. Shaverdashvili 2000, 97-100)

მიუხედავად ბევრი ხარვეზისა, 30-იანი წლების სახელმძღვანელოებმა, და საერთოდ, 30-იანი წლების რეფორმამ ძალიან დიდი როლი შეასრულა საბჭოთა კავშირში და, შესაბამისად, საქართველოში ახალდაფუძნებული უცხოური ენების დიდაქტიკის, როგორც მეცნიერების შემდგომ განვითარების კუთხით. ახალმა ნაშრომებმა უცხოური ენების დიდაქტიკაში (შჩერბა, გრუზინსკაია და ა. შ.) და ბევრმა სხვა ელემენტმა სახელმძღვანელოში (ფონეტიკური სავარჯიშოებმა და ლექსებმა/რითმებმა თუ თვალსაჩინოების ელემენტებმა და ა. შ.) უცხოური ენის გაკვეთილი უკეთესობისკენ შეცვალა.

სამოციანი წლების რეფორმამდე უცხოური ენის გაკვეთილის უმთავრეს მიზანს, ამრიგად, წარმოადგენდა, ერთი მხრივ, *მიბაძვისა* და *იმიტაციის დახმარებით კითხვა*, ხოლო, მეორე მხრივ, *გრამატიკა* და *მშობლიური ენა*, როგორც მნიშვნელოვანი საშუალებები ენის „გააზრებულად“, „შეგნებულად“ შესწავლისათვის. უცხოური ენების სწავლებას საფუძვლად ედო შეგნებულობის პრინციპი, როგორც „სწავლების მუდმივი და განუყრელი თანამგზავრი“, რადგან იმ დროისთვის სწავლების ეს პრინციპი „სწავლების დედააზრად“ ითვლებოდა. „შეგნებულობა ენის

სწავლების დროს ნიშნავს, რომ მოსწავლემ გაიგოს და განსაზღვროს ყველა ის ენობრივი მოვლენა, რომელიც მას შეხვდება ენის სწავლების მანძილზე“ (შდრ. გვარჯალაძე: 1957, 6-7). ყველა ამ ასპექტის გათვალისწინებით შესაძლებელია ითქვას, რომ 30-იან წლებში უცხოური ენების სწავლება „შეგნებულ-შეპირისპირებითი მეთოდის“ მიხედვით ხდებოდა.

10.5 1960-იანი წლების რეფორმა საბჭოთა კავშირის განათლების სისტემაში და ფსიქოლოგიური საფუძვლები უცხოური ენის ათვისებისას

საბჭოთა კავშირის ისტორიაში ყველაზე მასშტაბული ცვლილებები უცხოური ენების სწავლების კუთხით 1960-იან წლებში მოხდა. საბჭოთა მეცნიერთა მიერ ჩატარებულმა თეორიულმა თუ ემპირიულმა კვლევებმა ფსიქოლოგიასა და ლინგვისტიკაში ასახვა ჰპოვა უცხოური ენების სწავლებასა და სასწავლო პროგრამებში, თუმცა საბჭოთა იდეოლოგიის მკაცრი წნეხის გამო ბევრი სიახლე პრაქტიკაში ვერ დაინერგა.

სამოციანი წლების განათლების რეფორმის მნიშვნელოვან წინაპირობად შეიძლება ჩაითვალოს სკკპ ცკ-ს გენერალური მდივნის ნიკიტა ხრუშჩოვის მთავრობის მიერ 50-იანი წლების დასასრულს გატარებული რეფორმები საბჭოთა სახელმწიფოში. ეს რეფორმა უწინდელი პოლიტიკის ცხადი უარყოფის ნიშანი იყო და, შესაბამისად, განათლების სისტემაზეც დიდი გავლენა იქონია. ხრუშჩოვმა გააკრიტიკა სტალინის პოლიტიკა და შეეცადა, სხვა სფეროების მსგავსად განათლების სისტემაშიც შეეტანა ცვლილებები.

სკკპ-ს ახალმა გენერალურმა მდივანმა სასკოლო რეფორმის მემორანდუმში ხაზი გაუსვა იმას, რომ ახალი სკოლა უფრო დემოკრატიული გახდებოდა და ყველა მოქალაქისათვის თანაბარი პირობები შეიქმნებოდა. (შდრ. Glowka 1972, 68)

ამ რეფორმის მიხედვით შვიდწლიანი სკოლა რვა წლამდე გაიზარდა და რვაკლასიანი სკოლის დამთავრების შემდეგ სწავლის გაგრძელების სამი გზა გამოიკვეთა:

1. სამწლიანი ზოგადსაგანმანათლებლო საშუალო სკოლა;
2. სამ ან ოთხწლიანი საშუალო პროფესიული სასწავლებელი პროფესიული განათლებითა და სიმწიფის ატესტატით;
3. პროფესიულ-ტექნიკური სასწავლებლები, რომელთა ხანგრძლივობაც ერთიდან სამ წლამდე გრძელდებოდა.

მთავრობის აზრით, საჭირო იყო სამოციანი წლების დასაწყისში არსებული სასწავლო პროგრამების გადახედვა და სსრკ მეცნიერებათა აკადემიისა და სსრკ პედაგოგიურ მეცნიერებათა აკადემიის პრეზიდიუმებს დაავალა სასწავლო სისტემის რეფორმირებისათვის კომისიის შედგენა. შეიქმნა „კომისია „საშუალო სასკოლო განათლების შინაარსის ხელახალი შემუშავებისათვის“, რომელშიც 500-მდე სამეცნიერო დარგის, პედაგოგიკის, სწავლების მეთოდის სპეციალისტი და პრაქტიკოსი მასწავლებელი შედიოდა. კომისიამ პროგრამებში ცვლილებების შეტანა მრავალრიცხოვანი მოსამზადებელი სამუშაოების საფუძველზე განახორციელა.

რეფორმის ჩასატარებელ მნიშვნელოვან მიზეზებად, უპირველეს ყოვლისა, დასახელებული იყო ახალი მეცნიერებების, მათ შორის ატომური ფიზიკის სწრაფი განვითარება სამოციანი წლებში როგორც სსრკ-ში, ასევე სხვა ქვეყნებში და სამეცნიერო დარგებისა და სასკოლო განათლების შინაარსის მჭიდრო ურთიერთკავშირი. (შდრ. Glowka, 1972, 215).

სამოციანი წლების ზოგადსაგანმანათლებლო საშუალო სკოლა ათწლიანი იყო და სამი საფეხურისაგან შედგებოდა:

- დაწყებითი სკოლა 1-დან მე-3 კლასამდე,
- არასრული საშუალო სკოლა მე-4-დან მე-8 კლასამდე,
- სრული საშუალო სკოლა მე-9-დან მე-10 კლასამდე.

(შდრ. Anweiler 1969, 205)

რეფორმის მიხედვით საშუალო სკოლამ ყველა საგნისათვის ახალი სასწავლო პროგრამა და ახალი სასწავლო გეგმები შეიმუშავა. 1964 წელს დანიშნული კომისიის მიერ რეფორმირებული და 1966 წლის 10 ნოემბერს ძალაში შესული სასკოლო სისტემა ასე გამოიყურებოდა: საშუალო სკოლის მოსწავლეების უმეტესობა ათწლეულში დადიოდა, მოსწავლეების მცირე ნაწილი კი ე.წ. სპეციალურ სკოლებში, რომლებიც ზოგადსაგანმანათლებლო საშუალო სკოლების სისტემას მიეკუთვნებოდა. ეს სპეციალური სკოლები იყო:

1. ხელოვნების, ცეკვისა და მუსიკის სპეციალური სკოლები (ასეთი ტიპის სკოლები ცარისტულ რუსეთშიც არსებობდა);
2. სკოლები უცხოური ენების გაძლიერებული სწავლებით, რომლებიც საბჭოთა კავშირში უკვე 1958 წლიდან არსებობდა და მათი რიცხვი 1961 წლიდან სწრაფი ტემპით იზრდებოდა;
3. სკოლები სხვა საგნის გაძლიერებული თეორიული და პრაქტიკული სწავლებით;
4. სკოლა-ინტერნატები ფიზიკა-მათემატიკის გაძლიერებული სწავლებით ნიჭიერ მოსწავლეთათვის;

5. სკოლები პროფესიული სწავლების პროფილით (ე. ი. პროფესიულ-ტექნიკური/პროფტექნიკური სასწავლებლები).

რეფორმის ამოცანები იყო:

- ◇ ყველასათვის ხელმისაწვდომი, ათწლიანი, კლასებად და საფეხურებად დაყოფილი, ერთი საფეხურიდან მეორეზე აკადემიური მოსწრების შედეგად გადაყვანის პრინციპზე დაფუძნებული სკოლის პროექტის შექმნა და ათწლიანი ერთიანი სკოლის მოდელის გაუქმება;
- ◇ აქამდე არსებული საგნების კონცეფციების ხელახლა შედგენა და ახალი საათობრივი ბადის ამ კონცეფციის მიხედვით შემუშავება;
- ◇ ყველა საგნისათვის ახალი სასწავლო პროგრამისა და ახალი სახელმძღვანელოს შედგენა.

სასწავლო პროგრამების კომისიის მიერ შემუშავებული და ემპირიულად შემოწმებული ახალი სასწავლო პროგრამების დანერგვა 1970/71 სასწავლო წლამდე უნდა განხორციელებულიყო, თუმცა პროცესი რამდენიმე წელს გაგრძელდა. რეფორმის ახალი საგანმანათლებლო შინაარსი მთლიანად სასკოლო სისტემას მოიცავდა და ფართო მასშტაბის და საკმაოდ რადიკალური იყო. (შდრ. Shaverdashvili 2000, 102-110)

10.5.1 1960-იანი წლების უცხოური ენის სასწავლო პროგრამები

1958-დან 1980 წლამდე უცხოური ენების სწავლების სფეროში ბევრი მნიშვნელოვანი ცვლილება მოხდა. 50იანი წლების ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში უცხოური ენების სწავლების გასაუმჯობესებლად მიმართული მცირე მცდელობები „კოსმოსური ეპოქის“ მეცნიერებისა და ტექნიკის მოთხოვნებს აღარ შეესაბამებოდა. ამ პერიოდის საბჭოთა მეცნიერები დიდხანს მსჯელობდნენ და კამათობდნენ უცხოური ენის სწავლების ხარისხისა გაუმჯობესებაზე და ენის სწავლების ეფექტურობაზე. უამრავი მასალა ქვეყნდებოდა ჟურნალებში „Советская Педагогика“ („საბჭოთა პედაგოგიკა“), „Учительская Газета“ („მასწავლებლის გაზეთი“), „Иностранные Языки в Школе“ („უცხოური ენები სკოლაში“)¹, რომლებშიც ხაზგასმით იყო ნათქვამი, რომ ახალი მიზნების მისაღწევად საჭირო იყო ძველზე უარის თქმა და მხოლოდ ამის შემდეგ ახალზე ფიქრი. „პირველ რიგში საჭიროა უარის თქმა გაბატონებულ გრამატიკულ-მთარგმნელო-

1 პერიოდული ჟურნალ-გაზეთები, რომლებიც გამოიცემოდა საბჭოთა კავშირში პედაგოგთა და განათლების სისტემის მუშაკთა დასახმარებლად (შდრ. Shaverdashvili 2000, 118)

ბით მეთოდზე, რაც უცხოური ენის შესწავლაზე უარყოფით გავლენას ახდენს... საშუალო სკოლების უცხოური ენების სასწავლო პროგრამების ახალი მიზნების მიხედვით „მნიშვნელოვანია უცხოური ენების პრაქტიკული ფლობა;“ რადგან ენა განიხილება როგორც აქტიური საზოგადოების არსებითი ნაწილი. (შდრ. Шатилов 1986, 204)

1961 წლის 27 მაისს სსრკ მინისტრთა საბჭომ გამოსცა დადგენილება უცხოური ენების სწავლების გაუმჯობესების შესახებ, რომელშიც ეწერა, რომ ყველა საშუალო სკოლადამთავრებული უნდა ფლობდეს უცხოურ ენას, როგორც პრაქტიკული მიზნებისათვის საკომუნიკაციო საშუალებას. ამ დადგენილებით საბჭოთა კავშირში უცხოური ენის სწავლების ისტორიაში ახალი ეტაპი დაიწყო, რომელიც თითქმის საბჭოთა კავშირის დაშლამდე გრძელდებოდა (შდრ. სსრკ მინისტრთა საბჭოს დადგენილება, 1961/4, 3-14). დადგენილების მიხედვით:

1. მოკავშირე რესპუბლიკებს, სსრკ საშუალო და უმაღლესი განათლების სამინისტროსა და ყველა სასწავლო დაწესებულებას დაევალა, მონაწილეობა მიეღო უცხოური ენების სწავლების გაუმჯობესების საქმეში;
2. რსფსრ პედაგოგიურ მეცნიერებათა აკადემიასა და ყველა მოკავშირე რესპუბლიკის განათლების სამინისტროებს დაევალა, რომ უცხოური ენების სწავლება ყველა ტიპის სკოლაში ძირეულად გაეუმჯობესებინათ და მომდევნო სამი-ოთხი წლის განმავლობაში ახალი სახელმძღვანელოები გამოეცათ. „განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიქცეოდა უცხოურ ენაზე საუბრის და ლექსიკონის გარეშე უცხოენოვანი ტექსტების თარგმნის უნარების მაქსიმალურ განვითარებას“ (Anweiler 1976, 50);
3. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების ის კლასები, რომლებშიც 25 მოსწავლეზე მეტი ირიცხებოდა, კვალიფიციური უცხოური ენების მასწავლებლებისა და საჭირო რაოდენობის ოთახების არსებობის შემთხვევაში უცხოური ენის გაკვეთილებზე ორ ჯგუფად უნდა გაყოფილიყო;
4. მოკავშირე რესპუბლიკების მინისტრთა საბჭოებს დაევალა,
 - ა) მინიმუმ 700 სკოლის გახსნა გაძლიერებული უცხოური ენების სწავლებით მომდევნო ოთხ წელიწადში;
 - ბ) ყველა სკოლის ტექნიკური და არატექნიკური საშუალებებით სწრაფად უზრუნველყოფა;

გ) სხვა საგნების ან უცხოურ ენაში არასაკმარისი განათლების მქონე მასწავლებლებისათვის უცხოური ენის მასწავლებლად მუშაობის აკრძალვა.

1958 წლიდან დაიწყო ნიჭიერ ბავშვთათვის ხელშეწყობა რეფორმის ფარგლებში, რაც სპეციალური სკოლების გახსნით ხდებოდა. ასეთი სკოლების რიცხვს მიეკუთნებოდა მათემატიკის, ფიზიკისა და უცხოური ენების სკოლა-ინტერნატები იმ ბავშვებისათვის, რომლებიც დასახელებულ საგნებში განსაკუთრებული უნარებით გამოირჩეოდნენ. 1966 წლის ნოემბრის ბრძანებულებით გაიზარდა ასეთი ტიპის სკოლებისა და კლასების რიცხვი და, მათ შორის, სკოლები და კლასები უცხოური ენების გაღრმავებული სწავლებით, რომელთა მასწავლებლებისათვის სახელმწიფო კვალიფიკაციის ასამაღლებელ კურსებსაც ატარებდა;

დ) უცხოური ენების შემსწავლელი კურსების გახსნა ზრდასრულთათვის და მოკავშირე რესპუბლიკების მოთხოვნილებების გათვალისწინებით ამ კურსების სასწავლო მასალებით მომარაგება;

ე) მშობელთა სურვილისამებრ საბავშვო ბალებსა და ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების დაწყებით კლასებში უცხოური ენების შემსწავლელი ჯგუფების გახსნა და მათთვის სპეციალური პროგრამების შედგენა.

5. საბჭოთა რესპუბლიკების მინისტრთა საბჭოებსა და სსრკ საშუალო და უმაღლესი განათლების სამინისტროს დაევალა:

ა) უცხოური ენების მასწავლებლების განათლების დონის გაუმჯობესება; სასწავლო გეგმის, იმ პედაგოგიური ინსტიტუტებისა და უნივერსიტეტების სასწავლო პროგრამებისა და სახელმძღვანელოების სრულყოფა, რომლებშიც მასწავლებლებისათვის განათლების მიცემა პედაგოგიური პრაქტიკის გავლის დახმარებით ხდებოდა; შესაბამისი სასწავლო პროგრამებისა და სასწავლო გეგმების შედგენა იმ სკოლებისათვის, რომლებშიც უცხოური ენები გაძლიერებულად ისწავლებოდა;

ბ) წამყვან უცხოურ ენათა პედაგოგიურ ინსტიტუტებსა და უნივერსიტეტებში მაღალკვალიფიციური უმაღლესი სკოლების მასწავლებელთა მოსამზადებლად ორწლიანი უმაღლესი პედაგოგიური კურსების დაარსება;

6. საბჭოთა რესპუბლიკების მინისტრთა საბჭოებსა და სსრკ საშუალო პროფესიული და უმაღლესი განათლების სამინისტროს დაევალა, რეფორმის დაწყებიდან სამ თვეში შეემუშავებინა უცხოური ენების სწავლების შესაფერისი განაწილების სქემა ზოგადსაგანმამათლებლო სკოლისა და საშუალო პროფესიული და უმაღლესი სასწავლებლისათვის;
7. საბჭოთა რესპუბლიკების მინისტრთა საბჭოებსა და სსრკ საშუალო პროფესიული და უმაღლესი განათლების სამინისტროსა და სსრკ კულტურის სამინისტროს დაევალა უცხოური ენის სწავლებისათვის საუკეთესო სასწავლო ფილმების სიის შედგენა და მათი ყველა ტიპის სკოლაში შეტანა;
8. საბჭოთა რესპუბლიკების მინისტრთა საბჭოებსა და სსრკ საშუალო პროფესიული და უმაღლესი განათლების სამინისტროს დაევალა ყველა ტიპის სკოლის უზრუნველყოფა უცხოენოვანი სიმღერებითა და ლექსებით, მოკლე მოთხრობებითა და ლიტერატურული ტექსტების (კლასიკური ნაწარმოებების) ჩანაწერებით აღჭურვილი ფირფიტებითა და ხმოვანი ფილმებით;
9. სსრკ მინისტრთა საბჭოსთან არსებული ტელერადიომაუწყებლობის სახელმწიფო კომიტეტს, რსფსრ საშუალო პროფესიული და უმაღლესი განათლების სამინისტროსა და განათლების სამინისტროს დაევალა, შეემუშავებინათ და განეხორციელებინათ ღონისძიებები რადიომაუწყებლობისა და ტელევიზიის უფრო ფართო გამოყენებისათვის უცხოური ენების სწავლების ხელის შეწყობის მიზნით;
10. სსრკ კულტურის სამინისტროსა და სსრკ მინისტრთა საბჭოსთან არსებულ უცხოეთთან კულტურული ურთიერთობების სახელმწიფო კომიტეტს დაევალა, გამოექვეყნებინათ უფრო მეტი ლექსიკონი, დამხმარე საკითხავი ლიტერატურა, მოთხრობები და სხვა სახის მხატვრული ნაწარმოებები კლასიკური და თანამედროვე უცხოენოვანი (ინგლისური, გერმანული, ფრანგული და ესპანური) ლიტერატურიდან. (შდრ. სკკპ დადგენილება 1961, 4)

უცხოური ენების სწავლების გაუმჯობესების შესახებ 60-იანი წლების დადგენილება ეფუძნებოდა, უპირველეს ყოვლისა, იმდროინდელ კვლევებს ფსიქოლოგიაში, რომლებმაც უცხოური ენის სწავლებაზე დიდი გავლენა იქონიეს და „მეტყველებასა“ და „ენას“ მხოლოდ ენათმეცნიერულ ჩარჩოში აღარ განიხილავდნენ.

ფსიქოლოგების **პ. ი. გალპერინის, ი. ს. ვიგოტსკისა და ა. ნ. ლეონტიევის „ქმედებისა“** და **„მოღვაწეობის თეორიები“**, რომლებმაც სამოციანი წლების უცხოური ენების სწავლებაზე საკმაოდ დიდი გავლენა იქონიეს, და რომლებიც მეტყველების აქტის თეორიის საპირისპიროდ წარმოიშვა „ლაპარაკს როგორც მოქმედებას“ ეფუძნებოდა, მაგრამ „ბრმა“ და „იმიტაციური“ ქმედებებიდან კი არ გამოდიოდა, არამედ „შეგნებულიდან“.

გალპერინის, ა. ნ. ლეონტიევისა და ვიგოტსკის კვლევების თანახმად ენა ალქმულ იქნა, როგორც გარკვეული სახის „ქმედება“ ან «მოღვაწეობა», რომელიც, თავის მხრივ, გარკვეული ოპერაციებისგან შედგება. ენის ასეთი ხედვა მკვეთრად უპირისპირდებოდა ბიჰევიორიზმს და ენა ხდებოდა შუამავალი პიროვნების შინაგან და მის გარემომცველ სამყაროს შორის. ამასთანავე, ინდივიდი ალქმულ იქნა როგორც ენობრივი ქმედების შედეგად სამყაროს «კონსტრუირების» აქტიური მონაწილე.

გალპერინის (1981) გონებრივ მოქმედებათა ეტაპობრივი ფორმირების თეორიის მიხედვით, ადამიანს, რომელიც თავის გარემომცველ სამყაროსთან მუდმივ ურთიერთქმედებაშია, ყოველდღიურ ცხოვრებაში უწევს მატერიალური თუ სულიერი მოქმედებით იმ ამოცანების გადაწყვეტა, რომლებიც თავდაპირველად მატერიალური მოქმედებებიდან წარმოიშვა. ამ თეორიის მიხედვით, ცოდნის შექმნა გარკვეული პროცესია და უცხოური ენის შემსწავლელმა ბევრი კი არ უნდა ივარჯიშოს, არამედ ენობრივი ქმედებები უნდა განაზოგადოს და ენის ხმარების საორიენტაციო ელემენტები უნდა შეამციროს.

გალპერინის კონცეფციის თანახმად, ცოდნის შექმნა გარკვეული პროცესია, სადაც გონებრივი მოქმედებები ფორმირდება მხოლოდ მატერიალური მოქმედების გავლით. გალპერინის კონცეფციის 5 ეტაპი (*I. მოქმედების წინასწარი წარმოდგენა; II. მოქმედების დაუფლება საგნის გამოყენებით; III. მოქმედების დაუფლება გარეგანი მეტყველების დონეზე; IV. მოქმედების გადატანა შინაგან დონეზე; V. გონებრივი მოქმედების საბოლოო ფორმირება*) უცხოური ენის გაკვეთილზე შემდეგნაირად აისახებოდა:

1. შესასრულებელი მოქმედებიდან და დასახული მიზნიდან გამომდინარე შესაბამისი საორიენტაციო საფუძვლის შექმნა (*უცხოური ენის გაკვეთილის საორიენტაციო საფუძველი*);
2. ამ მოქმედების შესრულება დიაგრამების, ცხრილების, მოდელების, სქემებისა და ა. შ. დახმარებით (*ენობრივი/ლინგვისტური ფორმულირებები*).

3. მოქმედების შესრულება გარეგანი მეტყველების მეშვეობით, როგორც საკომუნიკაციო საშუალებისა და იმავდროულად მოქმედების შესრულების, ფორმულირებისა და ცალკეული ნაბიჯების კონტროლის საფუძველით (*ენობრივი ქმედებების მუდმივი კონტროლი*).
4. ენის, არა როგორც გარეგნული მეტყველების, არამედ როგორც გამოხატვისა და აზროვნების ჩამოყალიბების საშუალების გაგება (*კონტროლი ძირითადად მშობლიურ ენაზე; უცხოენოვანი თანმიმდევრობის შეწყვეტა*),
5. მოქმედების და „შინაგანი“ უცხოური ენის ავტომატიზირება.

(შდრ. Galperin 1974, 122).

ლეონტიევი მიიჩნევდა, რომ უფრო ადვილია სოციალური დომენის კომუნიკაციის სწავლება, რადგან ასეთ დროს ურთიერთობები დიდწილად მკაცრად არის განსაზღვრული და წინასწარ დადგენილი. იგივე გამოკვლევების ქრილში, უცხოური ენის სწავლების ფარგლებში შესაძლებელი გახდა განსხვავებული „იერარქიული“ დონეების გამოყოფა: *ოპერაციული და ქმედების* დონე. ლეონტიევის მიხედვით, უცხოური ენის სწავლების მიზანს წარმოადგენდა ამ დონეების ავტომატიზაცია, რათა ენის შემსწავლელს შეძლებოდა სათანადო კონსტრუქციების და ინტენციების მართებული და შეუფერხებელი გამოყენება ენობრივი ქმედების დროს. ამისათვის კი „წინასამეტყველო სავარჯიშოებში ენობრივი მასალა მუშავდება ენობრივი ოპერაციების დონეზე. სამეტყველო ოპერაციების დონეზე ენობრივი მასალის დამუშავების მიზანია ამა თუ იმ ფონეტიკური, გრამატიკული და ლექსიკური ელემენტების ავტომატიზმამდე მიყვანა. ქმედების დონეზე კი ამ მასალის დამუშავების მიზანია უკვე დასწავლილი სამეტყველო ოპერაციების ავტომატური გამოყენება ერთიან ენობრივ ქმედებაში.

ამრიგად, ავტომატიზმები, რომლებიც გამომუშავდა წინასამეტყველო და სამეტყველო დონის სავარჯიშოებში, ეხება დაბალი და უფრო მაღალი დონის ენობრივ ერთეულებს. (შდრ. Алхазвишвили 1984, 162) შეიძლება ითქვას, რომ უცხოური ენის სწავლების მიზნად გამოიკვეთა მოსწავლეების სწორედ ენობრივი ქმედებისთვის მომზადება, რომელსაც წინ უსწრებს ენობრივი მასალის ავტომატიზაცია საოპერაციო და ქმედების დონეზე. თითოეული დონის სწავლება გაკვეთილზე განსხვავებული სიტუაციის შექმნას, სათანადო ვითარების «სიმულირებას» გულისხმობს, რომლის საბოლოო წარმატება თავისუფალ, დაუბრკოლებელ ენობრივ პროდუქციაში უნდა გამოიხატოს. სწორედ სათანადო სიტუაციების შერ-

ჩვეა გახდა ერთ-ერთი მიზეზი იმისა, თუ რატომ ვერ ახერხებდა ვერც სკოლა და ვერც უმაღლესი სასწავლებელი აღნიშნული მიზნის მიღწევას.

ა.ნ. ლეონტიევის ქმედების თეორია კი

- ა) ემიჯნებოდა კლასიკურ ბიჰევიორიზმს, რომელიც ქცევასა და მოქმედებას აკვირდებოდა, მაგრამ თავისი ვერდიქტით ყველა ფსიქიკური მოვლენის კვლევის წინააღმდეგი იყო; დუალიზმს კი არ უარყოფდა, არამედ ადასტურებდა, თუმცაღა მხოლოდ უარყოფითი ფორმით და
- ბ) ხაზს უსვამდა აქტიურ კომპონენტებს ორგანიზმის ქცევაში, რომელიც გარემოსადმი არა მარტო პასიური და მოუხერხებელია, არამედ გარემოს აქტიურად გარდაქმნის და ესე იგი ქმედითია.

ქმედების თეორიამ შემდგომი განვითარება ჰპოვა ფსიქოლოგსა და უცხოური ენების დიდაქტიკოს ა. ა. ლეონტიევთან, რომლის სამოცდაათიანი წლების ლინგვისტურ თეორიაზეც ლ. ს. ვიგოტსკიმ, ა. ნ. ლეონტიევმა, ს. ლ. რუბინშტაინმა და ა. პ. ლურამ იქონიეს გავლენა. ის ხაზს უსვამდა იმას, რომ მეტყველება უნდა განხილულიყო, როგორც ქმედება მაშინ, როცა ადამიანი ბავშვობაში საკუთარი თავის მოტივაციას „თამაშით“ ახერხებს, ზრდასრულ ასაკში ამას ჯერ „განათლების მიღებით“ და შემდეგ თავისი „სამუშაოთი“ და ა.შ. აკეთებს. მაშასადამე, ადამიანის აქტივობათა გარკვეულ რიგს ყველა ასაკში გააჩნია თავისი მიზანი და მოტივი (საკვების მოპოვება, ნიშნის მიღება, ანაზღაურება და ა.შ.).

ამ კონცეფციის მიხედვით, უცხოური ენების გაკვეთილისათვის მნიშვნელოვანია, შემსწავლელები ყველა ქმედებას შესაბამის ურთიერთკავშირებში გაეცნონ, რათა თავიანთი ცოდნის იმ სიტუაციებში გადატანა შეძლონ, რომლებშიც მნიშვნელოვანია „კომუნიკაცია“, რომელიც სხვა მოქმედებებზე დომინირებს. სწორედ ამიტომ არის საჭირო, რომ უცხოური ენის შესწავლისას წინასწარ დადგინდეს, რა სიტუაციებში ჭირდებათ შემსწავლელებს უცხოური ენები.

(შდრ. ა.ა. ლეონტიევი, 1971, 1974).

ა. ა. ლეონტიევი განასხვავებდა შემდეგი სახის *საკომუნიკაციო ტიპებს*, რომლებიც საბჭოთა მოსწავლეებისათვის შეიძლებოდა მნიშვნელოვანი ყოფილიყო:

<p>კომუნიკაცია შესაბამის როლებს შორის (კლიენტი, მყიდველი, მგზავრი, მოგზაური და ა. შ.)</p>	<p>სოციალური კონტაქტები: მგზავრი, სტუმარი სასტუმროში, პაციენტი ექიმთან, სტუმარი სასტუმროში, მგზავრები სამოგზაურო ცენტრებში და ა.შ. (მკაცრად კონვენციური მეტყველება) ;</p> <p>ფამილარული კონტაქტები: დედა - ქალიშვილი, მამა - ვაჟიშვილი (არაკონვენციური მეტყველება)</p>
<p>„საგნობრივი“ კომუნიკაცია</p>	<p>კომუნიკაცია, რომელიც მიმართულია რომელიმე „საგნის“ კეთებაზე, როგორცაა, მაგალითად, ჯგუფში ერთობლივად რამის გაკეთება (მაგ. კედლის გაზეთი, რუქა და ა. შ.) და ამ. იგულისხმება კომუნიკაცია, რომელიც დგება ერთობლივად რაიმეს „კეთების“ დროს</p>
<p>სოციალური კომუნიკაცია/სოციუმზე მიმართული კომუნიკაცია</p>	<p>მასწავლებელსა და სტუდენტს შორის კომუნიკაცია, თოქ-შოუების მოდერაცია/მოდერატორი აუდიტორიასთან, ანუ ბევრ ადამიანთან (სადაც ადამიანების მოზრდილ ჯგუფში ერთი წამყვანია)</p>
<p>პიროვნებაზე ორიენტირებული კომუნიკაცია</p>	<p>კომუნიკაცია მეგობრებს და ნაცნობებს შორის (რომელიც სხვადასხვა პრობლემას პიროვნული ხედვით განიხილავს) და ა.შ.</p>

(შდრ. Leontjew 1969)

ა.ა. ლეონტიევს მიაჩნდა, რომ უცხოური ენის გაკვეთილზე ყველაზე მარტივი „სოციალური კომუნიკაციის“ შეტანა იყო, რადგან იქ ადამიანებს შორის ურთიერთობების აღწერა ყველაზე ადვილია და, აქედან გამომდინარე, ლექსიკის შეერჩევაც ყველაზე იოლია. მას უკანასკნელი ტიპის, ე. ი. „პიროვნებაზე ორიენტირებული კომუნიკაციის“ სწავლება ყველაზე რთულად მიაჩნდა, რადგანაც ის შინაარსობრივად რთული განსასაზღვრელი და კულტურულად ძალიან სპეციფიურია. ადამიანებს ურჩევნიათ, სერიოზული პრობლემის ან ემოციურად ძალიან დატვირთულ დროს თავიანთ გრძნობებზე მშობლიურ ენაზე ილაპარაკონ.

სამოციან წლებშივე განვითარდა კიდევ ახალი, საკმაოდ განსხვავებული ენის ათვისების თეორიები, რომლებმაც შემდგომში უცხოური ენის სწავლებაზე გავლენა იქონიეს. ერთ-ერთ ასეთ თეორიას წარმოადგენდა ფსიქოლოგ **ბ. ვ. ბელიაევის** თეორია, რომელიც „შეგ-

ნებული მეთოდის“ ერთ-ერთი დამფუძნებლად ითვლებოდა. ბელიევის თეორია უცხოური ენის ათვისების შესახებ (შდრ. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранному языку. 1959) შეისწავლიდა, ზოგადად, უცხოური ენის დაუფლების ძირითად ფსიქოლოგიურ კანონზომიერებებს და, განსაკუთრებით, უცხოური ენების მეთოდის ფსიქოლოგიურ პრინციპებს. ბელიაევი ეთანხმებოდა ლადოს, მაგალითად, უცხოური ენების, როგორც საკომუნიკაციო საშუალების სწავლების კუთხით (რაც უცხოური ენების, როგორც საგანმანათლებლო და აზრის გამოთქმის საშუალების გამოყენებას გულისხმობდა უცხოურ ენაზე), თუმცა თარგმანებს ზედმეტად მიიჩნევდა ენის ათვისებისას. ის თეორიული ცოდნის ნაცვლად ენობრივი ჩვევების ავტომატიზირებას გულისხმობდა და „ქმედების თეორიის“ საკუთარ გზას მიჰყვებოდა. ბელიაევის მოსაზრებით, თარგმანი არ აძლევს მასწავლებელს შესაძლებლობას, განუვითაროს მოსწავლეებს უცხოური ენის ნიჭი და სასწავლო პროცესში სხვა მეთოდები უნდა იქნას გამოყენებული.

უცხოური ენის შესწავლა ბელიაევის მიხედვით, შემდეგი ფსიქოლოგიური სქემით უნდა წარმართულიყო:

ბელიაევის მიერ შემუშავებული პრინციპის თანახმად, საჭიროა, მოსწავლეებისათვის უცხოურ ენაზე აზროვნების სწავლება, რადგან არსებობს „მშობლიურენოვანი აზროვნება“ და „უცხოენოვანი აზროვნება“. სხვადასხვა ენაზე გამოხატვის სხვადასხვა სახე მისთვის აზროვნებაში განსხვავებას ნიშნავდა.

ბელიაევის თეორიის მიხედვით, გაკვეთილზე შემდეგი პრინციპები იყო მნიშვნელოვანი:

- როგორც ენის სისტემის ცოდნის, ასევე როგორც სალაპარაკო საშუალების გათვალისწინება;
- თავდაპირველად ენის თეორიულ დონეზე გაგება, შემდეგ პრაქტიკული სავარჯიშოების შესრულება;
- ნაცვლად მექანიკური სავარჯიშოებისა, რომლებიც რეპროდუქციული ხასიათისაა, „ცოცხალი, აქტიური შემოქმედებითი და პროდუქტიული ლაპარაკი“;
- „უცხოურ ენაზე აზროვნების ჩამოყალიბებისა“ და „შესწავლილი ენის შეგრძნებისათვის“ შემსწავლელმა „... შემოქმედებით და პროდუქტიულ უცხოენოვან ლაპარაკში უნდა ივარჯიშოს; მაგრამ არ შეიძლება ერთი და იმავე მასალის ორჯერ გამეორება“; რადგან შესაძლოა, შემსწავლელში გარკვეული „ავტომატიზირება“ მოხდეს (შდრ. Беляев 1967, 117-119).

ბელიაევის „შეგნებულ-პრაქტიკული“ მეთოდი გრამატიკულ-მთარ-გმნელობითი მეთოდისაგან იმით განსხვავდება, რომ ის ლაპარაკს უც-ხოური ენის შესწავლის მიზნად აღიარებს; ბუნებრივი მეთოდისაგან კი იმით, რომ ენების პრაქტიკაში გამოყენებას გარკვეულ როლს ანიჭებს (მაშასადამე, ერთი მხრივ ცოდნა, ხოლო, მეორე მხრივ, უნარ-ჩვევა).

ბელიაევის „უცხოურ ენაზე აზროვნება“ იმდროინდელმა საბჭოთა ფსიქოლოგიამ და უცხოური ენების მეთოდიკა/დიდაქტიკამ, მათ შო-რის ა. ა. ლეონტიევის (1971, 1974) თეორიამ („ენის, როგორც ქმედების შეგნებულად და კოგნიტურად შესწავლა“) და ი. ა. ზიმნიაიას (1978) თე-ორიამ („პიროვნებასა და ქმედებაზე ორიენტირებული უცხოური ენის შესწავლის“), შეცვალეს. ა.ა.ლეონტიევმა და ზიმნიაიმ უცხოური ენის ათვისებაში მნიშვნელოვან როლად მოსწავლეებისათვის იმ უნარ-ჩვე-ვების ჩამოყალიბება დაინახეს, რაც მოსწავლეებს უცხო სიტუაციებში კომუნიკაციის დამყარების საშუალებას მისცემდა.

60-70-იანი წლების უცხოური ენების მეთოდიკისა და ფსიქოლოგიის თეორიებმა გადაამწყვეტი როლი შეასრულეს მაშინდელი უცხოური ენე-ბის სასწავლო პროგრამების შემუშავებაში, რომლებიც საბჭოთა ზო-გადასაგანმანათლებლო სკოლებში ყველა საფეხურისათვის (დაწყებითი, საშუალო და მაღალი საფეხურისათვის) დეტალურად შემუშავებული მიზნებითა და ამოცანებით, ახალი შინაარსებითა და ახალი სასწავლო მეთოდებით ქვეყნდებოდა.

უცხოური ენის გაკვეთილის მნიშვნელოვან ამოცანას 60-იან წლებში წარმოადგენდა ის, რომ მიეღწია „სკოლის პრაქტიკული, აღმზრდელო-ბითი, ზოგადსაგანმანათლებლო და განმავითარებელი მიზნების კომპ-ლექსური რეალიზებისათვის;“ რომლებიც უცხოური ენების პრაქტიკული დაუფლებისათვისაა საჭირო (სასწავლო პროგრამა, 1977, 290).

მნიშვნელოვან კონკრეტულ პრაქტიკულ მიზნებს წარმოადგენდა:

- უცხოური ენის, როგორც ადამიანებს შორის ურთიერთობის სა-შუალებების შეთავაზება კომუნიკაციის დონეზე გარკვეულ სფე-როებში;
- ენის შემსწავლელთათვის უცხოურ ენაზე საკუთარი მოსაზრებე-ბის გამოთქმის შესაძლებლობა და საკომუნიკაციო თუ წერიტი ენის გაგება გარკვეულ უცხოენოვან სიტუაციებში.

უცხოური ენების შესწავლისას კომუნიკაციის ამ მიზნებთან ერთად მნიშვნელოვანი იყო ზოგადსაგანმანათლებლო და აღმზრდელობითი ამოცანები. ყველა მიზანი და ამოცანა სასწავლო პროგრამაში წარმოდ-

გენილი უნდა ყოფილიყო როგორც ერთი მთლიანობა. უცხოური ენების ზეპირი და წერილობითი სახით პრაქტიკული დაუფლების მეშვეობით მოსწავლეებს უნდა გასჩენოდათ ინტერესების სფეროები, გაეფართოვებინათ ცოდნა და გაეცნოთ სამიზნე ენის „მაღალი“ კულტურა (ხელოვნებას, არქიტექტურას, ლიტერატურას და ა.შ.).

უცხოური ენების სასწავლო პროგრამების „აღმზრდელით ამოცანებში“ პროლეტარული სოლიდარობის, მეგობრობისა და ხალხებს შორის ურთიერთობა იგულისხმებოდა. განსაკუთრებით კარგად შეიძლებოდა ამ ამოცანების განხორციელება გერმანული ენის შესწავლისას, რადგან ინგლისურ და ფრანგულ ენებთან შედარებით, რომელთა სამიზნე ენები კაპიტალისტური ქვეყნების ენები (ანუ საბჭოთა კავშირის მტრული სამყაროს ნაწილი) იყვნენ და მათთან სსრკ-ს ურთიერთობა არასასურველი იყო, გერმანიის დემოკრატიული რესპუბლიკა (შემდგომში გდრ) საბჭოთა კავშირის სასურველ პარტნიორს წარმოადგენდა. სსრკ-სა და გდრ-ს შორის ურთიერთგაგების გრძნობების ფორმირება ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ამოცანას წარმოადგენდა გერმანული ენის შესწავლისას. გდრ, როგორც პირველი მუშათა და გლეხთა სახელმწიფო, კომუნისტური საბჭოეთის ახალგაზრდა თაობისათვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი იყო. ამიტომ მოსწავლეებს აცნობდნენ გდრ-ს სახელმწიფო სტრუქტურას, გერმანია-საბჭოთა კავშირის მეგობრობის საზოგადოების საქმიანობას, თავისუფალი გერმანიის ახალგაზრდობის კავშირის (FDJ) როლს ახალგაზრდა თაობის აღზრდაში, გერმანიის მუშათა კლასის რევოლუციურ ტრადიციებსა და გდრ-ში ე.წ. „ლენინის ადგილებს“ (სავარაუდოდ, იმ ადგილებს, სადაც ლენინი ერთხელ მაინც იყო ნამყოფი). უმნიშვნელოვანესი იყო მოსწავლეთა მარქსისტულ-ლენინური პრინციპებით აღზრდა. საყოველთაო სასწავლო მიზნები მოსწავლეებისათვის სოციალისტური საზოგადოების საფუძვლებად იყო მიჩნეული. სკოლის მოვალეობას მომავალი თაობის კომუნისტურ სახელმწიფოში ცხოვრებისათვის მომზადება წარმოადგენდა. გაბატონებული სოციალური ჯგუფი, ანუ პროლეტარიატი და კომუნისტური პარტია განათლების თაობაზე საკუთარ წარმოდგენებს და, მაშასადამე, თავიანთი განათლების იდეოლოგიას აყალიბებდნენ და მას გადასცემდნენ სკოლას, როგორც ძირითად ამოცანას. (შდრ. სასწავლო პროგრამა, 1977, 6-7)

უცხოენოვანი სასწავლო მასალების შინაარსები შემდეგი მნიშვნელოვანი კომპონენტებისაგან შედგებოდა:

1. იმ რაოდენობის გრამატიკის, ლექსიკისა და ფონეტიკის (ენობრივი საშუალებები) სწავლება, რამდენიც მოსწავლეს გარკვეულ რეალურ სიტუაციებში საურთიერთობოდ სჭირდებოდა;
2. ლაპარაკის, კითხვის, წერისა და მოსმენისას ამ სამეცნიერო საშუალებებისა და მართლწერის პრაქტიკული ფლობა, რაც მოსწავლეებს გარკვეული თემატიკის საფუძველზე უნდა შეეძინათ;
3. ლაპარაკის, კითხვისა და წერის უნარ-ჩვევების ფორმირება ზეპირი კომუნიკაციის სხვადასხვა სახეობის დაუფლებისათვის;
4. სასაუბრო თემის არჩევა, რომელიც გარკვეულ თემატიკას შეესატყვისებოდა, და რომელიც მოსწავლეების ემოციურ სფეროსთან, მათ ეთიკურ და ესთეტიკურ აღზრდასთან იყო დაკავშირებული.

თემატიკა, ძირითადად, მოსწავლეების საბჭოთა კავშირისათვის საჭირო პოლიტიკურ-იდეოლოგიური აღზრდით შემოიფარგლებოდა, რაც, უპირველეს ყოვლისა იმას ითვალისწინებდა, რომ ისინი „საბჭოთა ხელისუფლების პატრიოტები“ და „კომუნისტური საზოგადოების აქტიური მშენებლები და დამცველები“ გამოსულიყვნენ. სასურველ თემებს მიეკუთვნებოდა: „საბჭოთა მოსწავლეების ცხოვრება და მათი გარემო“, „ჩვენი ქვეყანა“ (მთელი საბჭოთა კავშირი, ნაწილობრივ საქართველო) და „სამიზნე ენა“.

პირველი ორი თემა ყველა კლასში ისწავლებოდა, მესამე კი ზედა კლასებში. ყველა დანარჩენ „ქვეთემას“ (ტექსტს) კი ხელი უნდა შეეწყო მოსწავლეების საბჭოთა პატრიოტული სულისკვეთებით აღზრდაში, ე. ი. სამშობლოსა და კომუნისტური პარტიისადმი ერთგულების ჩამოყალიბებაში. (შდრ. სასწავლო პროგრამა, 1977; კრავეიშვილი 1979, 30; Шатилов 1986, 51)

60-70-იან წლებში საქართველოში უცხოური ენების სწავლების პრინციპების განსაზღვრაში გადამწყვეტი როლი ითამაშეს ისეთი ფსიქოლოგებისა და უცხოური ენების დიდაქტიკოსების ახალმა კვლევებმა, როგორებიც იყვნენ ა.ა. ლეონტიევი, ლიაუდისი, ზიმნაია, უზნაძე და ა. შ., რომლებთანაც „მასწავლებელი-მოსწავლის დამოკიდებულებები“ გაკვეთილზე სულ სხვაგვარადაა წარმოდგენილი, ვიდრე მათ წინამორბედებთან.

ამ თეორიების მიხედვით, **მასწავლებელი-მოსწავლის ურთიერთობა** უცხოური ენის შესწავლისათვის ძალიან მნიშვნელოვანი ფაქტორია.

ისინი მოდელით “Sa-Sn” („სუბიექტი-სუბიექტი-მოდელი“) ტრადიციული მოდელის „ს-ო“ (სუბიექტ-ობიექტის მიმართება), რომელშიც მასწავლებელი გაკვეთილზე დომინანტი პირი იყო, შეცვლას ცდილობდნენ. “Sa-Sn” – მოდელით ისინი ხაზს უსვამდნენ იმას, რომ უცხოური ენის შესწავლისას ძალიან მნიშვნელოვანია, მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის თანასაწორუფლებიანი, პარტნიორული ურთიერთმიმართება სუფევდეს. მათი აზრით, მოსწავლეებს გაკვეთილზე თავი დამცირებულად კი არ უნდა ეგრძნოთ, არამედ პირიქით: მოსწავლეები გაკვეთილის გადამწყვეტ და ცენტრალურ ფიგურას წარმოადგენდნენ. (შდრ. Богоმოлова/Петровская 1980; Маслыко 1990)

რადგანაც განათლების სისტემაში დასაქმებული პერსონალის პედაგოგიური საქმიანობა 80-იან წლებამდე (პერესტროიკის დრო) მკაცრ რეგლამენტს ექვემდებარებოდა და ყველა „ნოვატორმა“ იცოდა, რომ ნებისმიერი საგნის სასწავლო პროგრამა და მასალა საბჭოთა რესპუბლიკებში განსხვავებული არ უნდა ყოფილიყო და რეფორმის ფარგლებში ჩატარებული ნებისმიერი ღონისძიების გამოცდისას გაბატონებული პოლიტიკის მოსალოდნელ უარყოფით რეაქციასთან ექნებოდა საქმე (რომელიც შესაძლებელია დევნაშიც გადაზრდილიყო), 70-იან წლებში ეს მოდელი ძალიან „გაბედულად“ ითვლებოდა.

„სუბიექტი-სუბიექტი-მოდელისა“ (“Sa-Sn“) და ვიგოტსკის, ლეონტიევის, უზნაძისა და სხვათა იდეების მიხედვით, საბჭოთა საგანმანათლებლო სფეროში 60-70-იან წლებში საბჭოთა მეცნიერებმა მთელი რიგი ექსპერიმენტები განავითარეს, როგორცაა, მაგალითად, ლ. ვ. სანკოვის (1970) მრავალრიცხოვანი პრინციპები სასკოლო დარგში, რომელთა მიხედვითაც გაკვეთილი ხარისხობრივად მაღალ დონეზე ან სწრაფ ტემპში უნდა წარმართულიყო, და რომელთა მეშვეობითაც ნიჭიერი ბავშვები ერთ სასწავლო წელს იგებდნენ. ერთ-ერთ ასეთ ნოვატორს წარმოადგენდა ვ. ვ. დავიდოვიც, რომლის პრინციპების მიხედვით გაკვეთილზე საჭირო იყო მოსწავლეების არა მარტო „კონკრეტულიდან აბსტრაქტულისაკენ, არამედ პირიქით, ზოგადიდან კონკრეტულისაკენ“ წაყვანაც, რაც დაწყებითი სკოლის განათლების შინაარსს საფუძვლიანად ცვლიდა (შდრ. Shaverdashvili 2000, 122-125).

70-იანი წლების ერთ-ერთ ცნობილ ექსპერიმენტს წარმოადგენდა ქართველი პედაგოგისა და ფსიქოლოგის შალვა ამონაშვილის ექსპერიმენტი დაწყებითი სკოლისათვის¹. ექსპერიმენტი, რომელიც საბჭოთა

1 ამონაშვილის „სინარულის სკოლა“ მოსწავლეს სკოლის „შეყვარების“ შესაძლებლობას აძლევდა, მასწავლებელს კი ბავშვის იოლად აღზრდისას

კავშირში „თბილისის ექსპერიმენტის“ სახელით იყო ცნობილი, ლ. ვ. სანკოვის, ლ. ს. ვიგოტსკისა და დ. ნ. უზნაძის¹ თეორიების საფუძველზე აღმოცენდა და „ადამიანის განვითარებაზე“ იყო მიმართული. ამონაშვილის იდეა იმაში მდგომარეობდა, რომ „განვითარება და მოტივაცია ერთად ქმნიან პიროვნებას“. მისი მთავარი მოსაზრება იყო ის, რომ პიროვნების ჩამოყალიბებისა და, შესაბამისად, მისი სკოლაში აღზრდის პროცესი სამ გადამწყვეტ კომპონენტს მოიცავს:

- განვითარება როგორც „ბუნებრივი მდგომარეობა“, რომლის გარეშეც ადამიანი არ არსებობს;
- „ზრდასრულად გახდომა“, რადგან ბავშვი მუდამ ეძებს გარემოს, სადაც ის აღიარებული იქნება;
- თავისუფლება გაკვეთილზე, რადგანაც ის ბავშვში დიდ მოტივაციას აღძრავს.

(შდრ. ამონაშვილი 1986)

ამ ნოვატორებს მმართველი პოლიტიკა და საბჭოთა პედაგოგიკა უკიდურესი თავშეკავებით ღებულობდა, თუმცა 70-იანი წლების ბოლოდან უცხოური ენის სწავლება ბევრი სიახლის წინაშე დადგა. ასეთი იყო, მაგალითად, უცხოური ენის გაკვეთილზე **ალტერნატიული მეთოდების**, რომელთაც საბჭოთა კავშირში „ინტენსიური“ მეთოდების სახელით იც-

(შდრ. ამონაშვილი 1986, 273, 1987).

თავისი ექსპერიმენტით ამონაშვილი ცენტრალიზებული ავტორიტარული საბჭოთა სკოლის ერთ-ერთი მოწინააღმდეგე იყო და ავტორიტარული პრინციპების საწინააღმდეგოდ მუშაობდა. „მხოლოდ ქართველი პედაგოგის შალვა ა. ამონაშვილის ფორმულირების შედეგად მიეცა მსვლელობა სკოლაში გაბატონებული ავტორიტარიზმის დემოკრატიულ განვითარებას: მბრძანებლური ტონით ოცდაათიანი წლებიდან იყო გამსჭვალული ცხოვრება ჩვენს სკოლებში. ასეთმა სისტემამ კი ის გამოიწვია, რომ სასწავლო და აღმზრდელობითი პროცესები ფორმალური გახდა, სხვადასხვა მითითებებისა და მოთხოვნების შესრულებისას ყურადღება გარეგნულ მხარეს ექცეოდა და ვიწრო გაგებით სკოლაში სწავლის პედაგოგიური შედეგებმა უკანა პლანზე გადაინაცვლა. ზოგადი განათლება სულ უფრო დაბალ დონეზე ეცემოდა.“ (Verschowskij 1977, 38)

- 1 უზნაძე, დ. (1886-1959) – ქართველი ფსიქოლოგი, რომლის განვითარებაც გერმანიაში ვუნდტის ლაბორატორიაში განათლებით დაიწყო. („განწყობის თეორია“, „უზნაძის ეფექტი“). უზნაძე იკვლევდა ადამიანსა და მის მოქმედებებს. უზნაძის მიხედვით, ინდივიდის მოქმედებები ყველა სიტუაციაში მის განწყობას შეესატყვისება. ინდივიდის ქცევა არასოდეს მოდის მისი „ცარიელი წერტილიდან“, მისი ქცევა წინასწარაა ორიენტირებული და მის კონკრეტულ ქმედებებს შეესატყვისება.

ნობდნენ, შეტანის მცდელობები. ამ პერიოდში ბულგარეთში აღმოცენებულმა ლოზანოვის *სუგესტოპედია*მ საბჭოთა კავშირშიც დიდი გამოხმაურება ჰპოვა და პატარა წრეში მისი და მისი „მემკვიდრე მიდგომების“ გაკვეთილზე შეტანაც სცადეს.

სუგესტოპედიის მემკვიდრედ, პირველ რიგში, „პიროვნებისა და კოლექტივის სარეზერვო საშუალებების გააქტიურების მეთოდი“ ითვლება, რომელიც სუგესტოპედიის კონცეფციაზე დაყრდნობით შეიქმნა და საკმაოდ დიდხანს იყო აქტუალური. მისი ელემენტების გამოყენებით ბევრი სასკოლო და უმაღლესი სასწავლებლის სახელმძღვანელოები იყო 80-იან წლებში შედგენილი (მთავარი წარმომადგენელი გ.ა. კიტაიგოროდსკაია).

ერთ-ერთი გავრცელებული მეთოდი იყო *რილაქსოპედია*, რომელიც ითვალისწინებდა უცხოური ენის შესწავლას კუნთებისა და ფსიქოლოგიური განტვირთვის თანხლებით და ავტოგენური ვარჯიშის დახმარებით.

ჰიპნოპედიის დროს უცხოური ენის შესწავლა დაძინებისა და გაღვიძებისას მრავალგზის გამეორების მეშვეობით ხდებოდა. ამ მეთოდისას უპირატესობა ენიჭებოდა მაგნიტოფონს.

რითმოპედია უცხოური ენის შესწავლას ადამიანის ნერვული სისტემის გარკვეულ მდგომარეობაში ჰიპნოზურ ფაზებში აღიარებდა, მაგ. დენის, ხმაურისა და სხვა იმპულსების გავლენის ქვეშ, რომელთა დროსაც ადამიანს დიდი რაოდენობით სალაპარაკო მასალისა და ინფორმაციების ათვისება შეუძლია.

ემოციურ-გრძნობისმიერი მეთოდის მიხედვით უცხოური ენის შესწავლა როლების თამაშისა და სიტუაციურად განპირობებული გრძნობისმიერი მაგალითებით უნდა მომხდარიყო.

„*ჩაღრმავების მეთოდით*“ კი უცხოური ენის შესწავლა სისტემატური, ინტენსიური ენობრივი, სიტუაციურად განპირობებული და პარალელურად ორიენტირებული კოლექტიური საშუალებებით ხორციელდებოდა, რომელიც გაკვეთილზე სინამდვილეს მიმსგავსებულ კომუნიკაციურ სიტუაციებში უნდა გათამაშებულიყო (შდრ. Shaverdashvili 2000, 130).

როგორც აღწერილმა ექსპერიმენტებმა და კვლევებმა, ასევე ჩამოთვლილმა ინტენსიურმა მეთოდებმა შეძლეს საბჭოთა და, შესაბამისად, ქართული სკოლის უცხოური ენის სწავლების პრინციპებზე გავლენის მოხდენა. უცხოური ენის სწავლების პრაქტიკულმა მიზანმიმართულობამ, ახალმა შეხედულებებმა „მოსწავლე-მასწავლებლის დამოკიდებულებასა“ და მოსწავლეთა მოტივაციის შესახებ უცხოური ენის გაკვეთილი მიიყვანა მეთოდამდე, რომელიც გაკვეთილის „შეგნებულად“, თუმცა „პრაქტიკულად“ წარმართვას ცდილობდა.

უცხოური ენის **გაკვეთილის ძირითად პრინციპებს** წარმოადგენდა:

1. უცხოური ენის ათვისების, პირველ რიგში, *პრაქტიკული მიმართულებით წარმართვა* და მოსწავლეებისათვის უცხოური ენის, როგორც ახალი საკომუნიკაციო საშუალების, ზეპირ და წერილობით ფორმაში მიწოდება;
2. უცხოური ენის შესწავლის პროცესში „*კომუნიკაციასა და ქმედებაზე ორიენტირება*“; რაშიც პირადი მოსაზრებების გამოხატვისა და შემოქმედებითობის განვითარებისათვის საჭირო საკომუნიკაციო სავარჯიშოები და *მოსწავლეთა მოტივაცია* იგულისხმებოდა;
3. უცხოური ენისადმი *დიფერენცირებული მიდგომა*, რაც მრავალმხრივი ფაქტორებით იყო განპირობებული, როგორცაა ბავშვების თავისებურებები გაგებისას, მათი განსხვავებული მესხიერება, მათი მოტივაცია და ა. შ.;
4. *სასწავლო პროცესის ინტენსიფიკაცია*, რისთვისაც საჭირო იყო:
 - სწორად ფორმულირებული მიზნისათვის გაკვეთილის მიმდინარეობის სწორად ორგანიზება;
 - მთელი პროცესის მოსწავლეებისათვის მოტივირებულად წარმართვა;
 - ტექნიკური მედიების ჩართვა სასწავლო პროცესში და აუდიოვიზუალური საშუალებების გამოყენება კონვენციურ მედიებთან შედარებით;
 - გაკვეთილის როგორც ფრონტალური ასევე სხვა სოციალური ფორმებით ორგანიზება;
 - სკოლაში და სკოლის გარეთ ავტონომიური მუშაობის გეგმაზომიერად ჩამოყალიბება;
 - სასკოლო და სკოლისგარეშე მუშაობის ერთმანეთთან დაკავშირება.

მიუხედავად იმისა, რომ თეორიულად საკმაოდ კარგად ჩამოყალიბებული გაკვეთილის ეს პრინციპები იმ პერიოდის ემპირიულ კვლევებსა და ექსპერიმენტებს მყარად ეფუძნებოდა და, ამდენად, დადებითი შედეგების მომტანი უნდა ყოფილიყო, მთელი ქვეყნის მასშტაბით ისინი მაინც ვერ დაინერგა. არსებული თეორიული კონცეფციების გამოყენება მთელ საბჭოთა კავშირში შესაძლებელი იყო მხოლოდ რამდენიმე სპეციალურ სკოლაში, რომლებშიც უცხოურ ენას „ჩვეულებრივ სკოლებ-

თან“ შედარებით გაკვეთილების რაოდენობაც ბევრად მეტი ჰქონდა და პედაგოგებიც უმეტესწილად მაღალკვალიფიციურად მუშაობდნენ. მართალია, თეორეტიკოსების მიერ პროგრესული კონცეფციები შეიქმნა და ემპირიულმა კვლევებმაც გავლენა იქონია თეორიულ სასწავლო პრინციპებზე, მაინც ვერ მოხერხდა ამ სწორად ფორმულირებული კონცეფციების პრაქტიკაში გადატანა და ტრადიციული გაკვეთილის ორგანიზაციის შეცვლა. ტრადიციული სასწავლო პროცესის შეცვლა არა მარტო თეორიის სწორად ფორმულირებით იყო განპირობებული, არამედ, უპირველეს ყოვლისა, სხვა ბევრი ფაქტორითაც. ისეთი დიდი ქვეყნის მასშტაბით, როგორც საბჭოთა კავშირი იყო, რა თქმა უნდა, საკმაოდ რთული იყო სიახლეების დანერგვა, და რაც ყველაზე მთავარია, ასეთი ცვლილების ნების არქონა საბჭოთა მთავრობის ინტერესშიც შედიოდა. მასწავლებლის ავტორიტარული, წარმმართველი ფიგურის გარეშე ახალგაზრდა თაობის კომუნისტური იდეოლოგიის სულისკვეთებით აღზრდა გაცილებით რთული აღმოჩნდებოდა და საბჭოთა მოსწავლე კომუნისტური იდეოლოგიისადმი ნაკლებად „მორჩილი“ იქნებოდა. ამას ემატებოდა კიდევ ისეთი სახის პრობლემებიც, როგორც საბჭოეთის მრავალეროვნება იყო. შეუძლებელი იყო რუსეთში, უკრაინასა თუ საქართველოში ჩატარებული კვლევებისა თუ ექსპერიმენტების ბევრად უფრო დაშორებულ, განსხვავებული კულტურისა და მენტალობის მატარებელ ხალხში დანერგვა. უცხოური ენის გაკვეთილი არა მარტო მზა სასწავლო პროგრამებსა და სახელმძღვანელოებს ნიშნავდა, არამედ მოსწავლეებსა და მასწავლებლებსაც, ვისთანაც რომელიმე სხვა რესპუბლიკაში დანერგილი სიახლე ძალიან გვიან აღწევდა.

60-იან წლებში ე.წ. ჩვეულებრივ სკოლებში, განსხვავებით ექსპერიმენტული სკოლებისა **სასწავლო პროცესი**, ზოგადად, შემდეგი მთავარი კომპონენტებისაგან შედგებოდა:

- გაკვეთილის ორგანიზება
დისციპლინის განსამტკიცებლად და ლაპარაკის უნარ-ჩვევაში მოსწავლეთა „სავარჯიშოდ“ გაკვეთილზე უმეტესწილად ერთი-დაიმავე დაზეპირებული ფრაზების გამეორება ხდებოდა. მაგალითად, მასწავლებელი მოსწავლეებს ყოველი გაკვეთილის დასაწყისში ერთსა და იმავე შეკითხვებს უსვამდა თარიღის, წელიწადის დროს, სკოლაში მორიგეობის, მოსწავლეების დასწრების შესახებ, რაც მოსწავლეებისგან ასევე ერთი და იგივე პასუხებს მოითხოვდა და მათთვის საკმაოდ მოსაწყენი იყო;

- ახალი სასწავლო მასალის შეტანა
გაკვეთილის დაგეგმვისას მთავარი იყო, რომ მოსწავლეებს ახალი მასალა გაეგოთ, რომელიც, როგორც წესი, კომუნისტური იდეოლოგიით სავსე თემებისგან შედგებოდა;
- ახალ სასწავლო მასალაში ვარჯიში და მისი შემოწმება
ვარჯიშის ხასიათი დამოკიდებული იყო გაკვეთილის მიზანზე, უნარების ფორმირებაზე ან შესაბამისი ცოდნის შემდგომ განვითარებაზე. მიზნის მიხედვით მოიძიებდნენ სავარჯიშოების ტიპებსა და მათ რაოდენობას;
- ლაპარაკის, კითხვისა და წერის უნარ-ჩვევების შემოწმება
შემოწმება უნდა ყოფილიყო არა რაიმე დამოუკიდებელი აქტივობა, არამედ მთლიანი გაკვეთილის შემადგენელი ელემენტი. ის მოსწავლეების მოტივაციას ვერ იწვევდა, რადგანაც, უპირატესად, სახელმძღვანელოს სასწავლო მასალის ზეპირი ფორმით გადმოცემით ხდებოდა და ყოველი აქტივობა ნიშნებით ფასდებოდა;
- საშინაო დავალებების ფორმულირება
საშინაო დავალებები გაკვეთილზე ნასწავლი პრაქტიკული უნარ-ჩვევების შემდგომ განვითარებას ემსახურებოდა.

(შდრ. Шатилов 1986, 158-160).

60-იანი წლების პერიოდში პრაქტიკული უნარ-ჩვევები და ცოდნა უცხოურ ენაში *ლაპარაკთან, კითხვასთან, თარგმნასა და წერასთან* კავშირში და *გრამატიკული, ლექსიკური ფონეტიკური და ორთოგრაფიული* უნარების გადაცემით მიიღწეოდა, ხოლო მოსმენის უნარ-ჩვევაზე მუშაობა პრაქტიკულად არ ხდებოდა. თუ რომელიმე მასწავლებელი მოსმენას დროს უთმობდა, ეს მხოლოდ ფონეტიკაზე ვარჯიშით შემოიფარგლებოდა და/ან საბჭოთა იდეოლოგიისათვის „შესაფერისი“ ვიდეოფილმების ჩვენებას ეთმობოდა. უცხოური ენის გაკვეთილის მთავარი მიზნისათვის, ანუ „უცხოური ენის დაუფლებისთვის“ მოსწავლეებს ძირითადად *ლაპარაკისა და კითხვის* მეშვეობით უნდა მიეღწიათ. *წერა პროგრამაში* ერთ-ერთ საშუალებად მოიაზრებოდა, ხოლო *სმენით მეტყველებას* მეორეხარისხოვანი როლი ეკავა (შდრ. Shaverdashvili 2000, 132-133; მინდაძე 2004, 15).

ლაპარაკის უნარ-ჩვევას პროგრამაში გარკვეული ადგილი ეკავა, თუმცა ის უფრო ლინგვისტიკის სფეროს მიეკუთვნებოდა და სასწავლო პროგრამის დიდი ნაწილი ენის სისტემას (ლექსიკა, გრამატიკა და,

ნაწილობრივ, ფონეტიკა და ორთოგრაფია [დაწყებით საფეხურებზე]), როგორც უცხოური ენის შესწავლისათვის მნიშვნელოვანს ელემენტებს ეძღვნებოდა. რა თქმა უნდა, ამ პრინციპით მოსწავლეების მიზნამდე მიყვანა ვერ მოხერხდებოდა და მხოლოდ გრამატიკისა და სიტყვის მარაგის ცოდნით სასწავლო პროგრამაში მოცემული ამოცანების განხორციელება ვერ მოხერხდებოდა.

60-იანი წლების სასწავლო პროგრამების ძირითადი მიზნის „უცხოური ენის პრაქტიკული დაუფლების“ მიღწევა ბევრი ხელისშემშლელი ფაქტორის გამო შეუძლებელი იყო.

ეს ფაქტორები იყო, უპირველეს ყოვლისა,

1. ყველა რესპუბლიკისათვის ცენტრალიზებული სასწავლო პროგრამები და მითითებები, მიუხედავად განსხვავებული ჩარჩო-პირობებისა, ანუ განსხვავებული წინაპირობებისა;
2. კომუნისტური მთავრობის მხრიდან არასაკმარისი მხარდაჭერა უცხოური ენის შესწავლისათვის საჭირო კვლევებისა და ექსპერიმენტების ჩასატარებლად.

ამის მიზეზს წარმოადგენდა ის, რომ მასწავლებლებზე ორინტირებული გაკვეთილის მეშვეობით მთავრობას უკეთ შეეძლო თავისი ცენტრალიზებული პოლიტიკის გატარება. ტოტალიტარულ სახელმწიფო საბჭოთა კავშირში თავისი ავტორიტარული პოლიტიკით, რომელშიც ცნებას „პროლეტარიატის დიქტატურა“ წამყვანი როლი ეკავა, საზოგადოებაზე საბატონოდ, დემოკრატიულ მიდგომებს ქვეყანაში არავითარი ყურადღება არ ექცეოდა და ახალი იდეების განხორციელება მხოლოდ მცირე წრეებში თუ ხერხდებოდა;

3. მასწავლებლების უარყოფითი დამოკიდებულება და არაკომპეტენტურობა ახალ მეთოდებთან მიმართებაში.

უცხოური ენის შესწავლის გასაუმჯობესებლად მრავალი წარუმატებელი ცდის ჩატარება ფსიქოლოგიაში.

ბევრი წარუმატებელი „ინტენსიური“ მეთოდი არაკვალიფიციური მასწავლებლებში ხშირად დაბნეულობას იწვევდა, ამიტომ ისინი ძველ ნაცნობ და „იოლ“ გზას ირჩევდნენ და უმეტესად გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდით ასწავლიდნენ;

4. სასწავლო პროგრამებში და სახელმძღვანელოებში ცალკეული კომპონენტების უპირატესობა სხვა მნიშვნელოვან კომპონენტებთან მიმართებაში (პროგრამებში გრამატიკის, „საჭირო თემატიკიდან“ ლექსიკის და ნაწილობრივ ფონეტიკისა და მართლწერის

უპირატესობა სამეტყველო უნარ-ჩვევებთან და კულტურათა დიალოგთან მიმართებაში);

5. „ენის პრაქტიკული დაუფლების“ მიზნის მისაღწევად მხოლოდ კითხვის, ლაპარაკისა და წერითი უნარ-ჩვევების დომინანტობა, მოსმენის უნარ-ჩვევასთან შედარებით; ტექნიკური მედიების მხოლოდ თეორიულად არსებობა გაკვეთილზე; მწირი დაფინანსებისა და, რიგ შემთხვევაში, არაკვალიფიციური მასწავლებლების გამო მათზე მხოლოდ მცირე წრეებთან წვდომა;
6. „სოციალისტური და კომუნისტი გმირების“ შესახებ ტექსტების შეტანა გაკვეთილზე, რომლებიც მოსწავლეებს არ აინტერესებდა და, შესაბამისად, მათში მოტივაციას არ აღძრავდა.

(შდრ. Shaverdashvili 2000, 137-138).

10.5.2 1960-იანი წლების სახელმძღვანელოები უცხოურ ენაში

60-იანი წლების სახელმძღვანელოები უცხოური ენებისათვის რესპუბლიკებში იწერებოდა. საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო საშუალო სკოლების უცხოური ენების სახელმძღვანელოებიც ქართველი ავტორების მიერ იწერებოდა, თუმცა მათი კონცეფციები მკაცრი მითითებების ქვეშ ცენტრალიზებულად უნდა გაკეთებულიყო.

სამიზნე ენა სახელმძღვანელოებში, როგორც ეს სასწავლო პროგრამებში იყო მითითებული, „პრაქტიკული მიზნებისთვის“, მაგრამ „შეგნებულად“ უნდა მიეწოდებინათ. უცხოური ენა მოსწავლეებს „ქმედებაზე ორიენტირებული“ და „როგორც ურთიერთობის საშუალება“ უნდა აეთვისებინათ (შდრ. სასწავლო პროგრამა, 1977).

60-იანი წლების სახელმძღვანელოებს ისეთი თემები წარმოადგენდნენ,

- რომლებსაც ხელი უნდა შეეწყობათ სამიზნე ქვეყნის „მაღალი“ კულტურის შესახებ ცოდნის გადაცემისათვის.
წიგნებში მრავლად იყო ცნობილი კლასიკოსების (ბეთხოვენი, შექსპირი, გოეთე და სხვ.) ცხოვრება და მოღვაწეობა;
- რომლებსაც აღმზრდელობითი ხასიათი ჰქონდათ.
სახელმძღვანელოები სავსე იყო ცნობილი საბჭოთა ან სოციალისტი უცხოელი გმირების (ლენინი, კარლ მარქსი და სხვ.) ცხოვრების ამსახველი ტექსტებით;

- რომლებიც ასაკობრივად შეესაბამება მოსწავლეებს (თუმცა გარკვეულ ჩარჩოებში!).

ასაკობრივ შესაბამისობაში იგულისხმებოდა საბჭოთა მოსწავლეთა ცხოვრების მხოლოდ გარკვეული ეპიზოდები, როგორებიცაა, ცხოვრება სკოლაში და სკოლის გარეთ, მოსწავლეთა საბჭოთა ოჯახი, მოსწავლეთა ოლიმპიადები და ა.შ.

სახელმძღვანელოებში მრავლად იყო სინთეზურად შედგენილი დილოგები მოსწავლეთა ე.წ. ყოველდღიური ცხოვრებიდან, გრამატიკაზე ორიენტირებული და სათარგმნი სავარჯიშოები. მიუხედავად იმისა, რომ თეორიულ კონცეფციებში ინდუქციური სწავლება და მოსწავლეთა ორიენტირება იყო მნიშვნელოვანი ენის ათვისებისას, პრაქტიკულად წიგნები გრამატიკული წესებითა და მოსწავლეთათვის არასაინტერესო თემებით იყო გაჯერებული. ლაპარაკის უნარ-ჩვევის განვითარება, უმეტესწილად, არაავთენტურ მასალაზე დაყრდნობით ხდებოდა და ისეთ თემებს ეძღვნებოდა, რომლებიც წლებისა და სემესტრების მიხედვით მეორდებოდა და მოსწავლეებისათვის მაინცდამაინც სახალისო არ იყო (მაგ. მოსწავლის მიერ იმის მოყოლა, როგორ გაატარა არდადეგები და ა.შ.).

მიუხედავად იმისა, რომ 30-იანი წლების სახელმძღვანელოებთან შედარებით 60-იანი წლების სახელმძღვანელოებს გარკვეული უპირატესობები გააჩნდა და იმ დროისათვის ახალი, ენის ათვისების პრაქტიკული მიზნებისათვის ორიენტირებულ მეთოდურ გზებს (ინდუქციური სასწავლო კონცეფცია, კონტრასტული ქვეყანათმცოდნეობა და ა. შ.) ეყრდნობოდნენ, მათ მაინც ვერ შეძლეს სასწავლო პროგრამაში დასახული მიზნის – „უცხოური ენის პრაქტიკული დაუფლების“ მიღწევა. სახელმძღვანელოს ავტორებმა არ უარყვეს გრამატიკის სწავლება, როგორც გაკვეთილის უმნიშვნელოვანესი ელემენტის არსებობა ენის ათვისებისას და ენის „შეგნებულ-პრაქტიკულ“ ფლობას სახელმძღვანელოს ავტორების მიერ საგანგებოდ შედგენილ საბჭოთა იდეოლოგიით გაუღენთილ ტექსტების შეტანას და მშობლიურ ენაზე დაყრდნობით გრამატიკის სწავლებას მიანიჭეს უპირატესობა.

თითქმის ყველა მაშინდელი სახელმძღვანელო ფორმალური სალაპარაკო გრამატიკული პროგრესიის მიხედვით იყო აგებული და ცალკეული თავების თანმიმდევრობა მკაცრად იყო ორიენტირებული გრამატიკაზე. ყველა სხვა სასწავლო მიზანი, როგორიცაა ინტერკულტურული ცოდნის თუ ზეპირი და წერილობითი მეტყველების სწავლება, გრამატიკის სწავლებას მოარგეს. ტექსტები, თემები და სიტუაციები გრამატიკის პროგრესიას ექვემდებარებოდა და ისე იყო შერჩეული და შედგენილი,

რომ მხოლოდ გრამატიკული მასალის კარგად პრეზენტაცია და მასზე ვარჯიში იყო შესაძლებელი.

თავისი თემატიკით სახელმძღვანელოები საბჭოთა კავშირის მთავარ მიზნებსა და პოლიტიკური განათლების ამოცანებს შეესაბამებოდნენ. ცენტრალიზაციის გამო ცალკეული რესპუბლიკებისათვის შეუძლებელი იყო მიზნობრივი ჯგუფებისათვის სპეციფიური ნიშან-თვისებების გათვალისწინება. სასწავლო პროგრამაში მოცემული „ქართული ჩარჩო-პირობების გათვალისწინება“ შეუძლებელი იყო. 60-იანი წლების სახელმძღვანელოები „შეგნებულ-შეპირისპირებითი“ და, ნაწილობრივ, „შეგნებულ-პრაქტიკული მეთოდით“ იყო აგებული. მარტივი ტექსტები და ფიქციური დიალოგები, რომლებიც ავტორების მიერ გრამატიკული შინაარსების ინტენსიურად წარმოსადგენად იყო შედგენილი, სწავლების პროცესს უინტერესოს და მონოტონური ხდიდა.

„ქმედების თეორიისა“ და „კომუნიკაციაზე ორიენტირებული თეორიის“ საპირისპიროდ, სახელმძღვანელოებში ენა მოცემული იყო არა ფუნქციური თვალსაზრისით, არამედ როგორც ფორმების სისტემა, რომელშიც გრამატიკა დომინირებდა. მთავარი მიზნის, „ენის, როგორც საკომუნიკაციო საშუალების“ სწავლების მიღწევა, ამდენად, ვერ მოხერხდა და ვერ შესრულდა მოთხოვნები: „შემსწავლელელებში მათ მიერ ათვისებული მასალის შესაბამის სიტუაციებში გამოყენება.“ მოსწავლეებს არ შეეძლოთ საკუთარი მოსაზრების გამოხატვა უმარტივეს ყოფით სიტუაციებშიც კი. სახელმძღვანელოები, რომლებიც ქვეყანაში შექმნილი პროგრესული თეორიული კონცეფციების მიუხედავად, ძირითადად, გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდზე დაფუძნებული, ტიპური სავარჯიშოებისა და შეგნებულ-შეპირისპირებითი მეთოდის ელემენტებისაგან შედგებოდა და ცალკეული ასპექტების (გრამატიკა, ფონეტიკა, მართლწერა და ლექსიკა) გავარჯიშებას უწყობდა ხელს, ნაცვლად ამ ასპექტების სამეცხველო უნარ-ჩვევებთან (მოსმენა, ლაპარაკი, კითხვა, წერა) ერთად მიწოდებისა. მიუხედავად იმისა, რომ სასწავლო პროგრამებში მოსმენის უნარ-ჩვევას გარკვეული როლი ეკავა, სახელმძღვანელოებში ის იგნორირებული იყო. არანაირი მოსასმენი ტექსტი და არანაირი სავარჯიშო წიგნებში არ მოიძებნებოდა. სავარაუდოდ, მოსმენაზე ვარჯიში და ტექნიკური საშუალებების როლი მასწავლებელს ეკისრებოდა. (შდრ. Shaverdashvili 2000, 156-159)

10.6 1980-იანი წლების რეფორმა საბჭოთა განათლების სისტემაში

80-იანი წლების დასაწყისში პოლიტიკურმა ცვლილებებმა საბჭოთა კავშირში პერესტროიკის¹ სახით შესაძლებელი გახადა ძირეული ცვლილებების გატარება ცხოვრების ყველა სფეროში და, მათ შორის, განათლების სისტემაშიც. საბჭოთა კავშირში დაწყებულმა დიდმა ეკონომიკურმა კრიზისმა კითხვის ნიშნის ქვეშ დააყენა მარქსისტულ-ლენინური საზოგადოების წესრიგი. იდეოლოგია, რომელიც საბჭოთა კავშირის საზოგადოებრივი ცხოვრების ყველა სფეროს მართავდა და აკონტროლებდა, პერესტროიკამ კითხვის ნიშნის ქვეშ დააყენა. სკკპ ცენტრალური კომიტეტის გენარალური მდივნის მიხეილ გორბაჩოვის მიერ დაწყებული პერესტროიკის პოლიტიკა სხვა აღმოსავლეთ ევროპის ქვეყნებზე საკუთარი პოლიტიკის გაბატონებაზე უარის თქმასაც ნიშნავდა და ამ სახელმწიფოებს დამოუკიდებელი განვითარების საშუალებას აძლევდა. საბჭოთა ქვეყნის სხვა ქვეყნებთან ურთიერთობაც უფრო მოქნილი ხდებოდა.

განათლების ახალი რეფორმა 1984 წლის იანვარში იწყება დოკუმენტის საფუძველზე, რომელიც „ზოგადსაგანმანათლებლო და პროფესიული სკოლების რეფორმის ძირითადი მიმართულებების“ სახელითაა ცნობილი. სკკპ ცკ-ს პროექტი უმაღლესი პოლიტიკური რანგის კომისიის მიერ მომზადდა და მის საფუძველზე განათლების სისტემა რადიკალურად უნდა შეცვლილიყო.

1985 წლის 27 ნოემბერს უმაღლესმა საბჭომ მიიღო განათლების ჩარჩო-კანონის ახალი რედაქცია: „სსრ კავშირისა და მოკავშირე რესპუბლიკების სახალხო განათლების კანონმდებლობის საფუძვლები“, რომლის მიხედვითაც სასწავლო პროგრამების რეფორმის უმთავრეს მიზანს სკოლის „ჰუმანისტური ორიენტირება და „განათლების ჰუმანიზაცია“ წარმოადგენდა.

რეფორმის მიხედვით საჭირო იყო, რომ

- მომხდარიყო ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ხელახალი სტრუქტურირება, რაც იმას ნიშნავდა, რომ სასკოლო ასაკის 7-დან 6 წლამდე დაწვევის ხარჯზე გაზრდილიყო სკოლის საფეხურები და ისინი 1-დან მე-4-მდე, მე-5-დან მე-9-მდე და მე-10-დან მე-11-მდე უნდა დაყოფილიყო;
- შეცვლილიყო ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის განათლების შინაარსები ისეთი საგნების შეტანით, როგორიცაა „კომპიუტერ-

1 პერესტროიკა – მ. გორბაჩოვის მთავრობის მიერ საბჭოთა კავშირში გატარებული ცვლილებები 1980-იანი წლების დასაწყისში

რული ტექნიკა“ და „საოჯახო/ოჯახური ცხოვრების ეთიკა“. მათი მოდერნიზება უნდა მომხდარიყო ახალი სახელმძღვანელოების დახმარებით;

- გაუმჯობესებულიყო სკოლაში სამუშაო პირობები (როგორცაა კლასებში მოსწავლეების რაოდენობის შემცირება, მეტი თანხის ჩადება სკოლის მოწყობაში, მასწავლებლებისათვის ხელფასების გაზრდა და სხვ.);
- ამაღლებულიყო კვალიფიციური მუშაკების სწავლების დონე;
- გაერთიანებულიყო თერთმეტწლიანი ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლები (რომელშიც მარტივი პროფესიული განათლებაც შედიოდა), „საშუალო“ პროფესიულ-ტექნიკური სასწავლებლები და პროფესიული სასწავლებლები ინტეგრირებული ტიპის სკოლებად

(შდრ. Glowka 1992, 110).

სხვა რეფორმების მსგავსად, ამ რეფორმამაც მთელი რიგი ცვლილებები გამოიწვია, თუმცა რეფორმისათვის საჭირო ყველა ღონისძიება სრულყოფილად არ გატარებულა. ვერ მოხერხდა, მაგალითად, პროფესიული სკოლის ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების მაღალ საფეხურთან ინტეგრირება, სასკოლო სავალდებულო დროის გაზრდა და ა.შ. მრავალ მიზეზთაგან ერთ-ერთი მატერიალური სირთულეების არსებობა იყო (როგორცაა სასკოლო შენობების ნაკლებობა და სხვ). პერესტროიკის დროს დაწყებული „რევოლუცია“ რამოდენიმე წელში თითქმის მთლიანად ჩაიშალა. ამის მიზეზებად შესაძლებელია დასახელდეს, ერთი მხრივ, სისტემის ძირეული შეცვლისათვის საჭირო საფუძვლიანი და კომპეტენტური კონცეფციის არ არსებობა და, მეორე მხრივ, რეფორმის მცირე დროში გატარების მცდელობა. პერესტროიკის დაწყებიდან რამოდენიმე წელში საბჭოთა კავშირი დაიშალა.

10.6.1 1980-იანი წლების უცხოური ენის სასწავლო პროგრამები

1980-იანი წლების დასასრულის პოლიტიკური ცვლილებები უცხო ენის სწავლებაზეც აისახა. საბჭოთა კავშირს, როგორც თავისუფალ და ღია ქვეყანას, პერესტროიკის რეფორმის შემდეგ მსოფლიო უკეთ უნდა „გაეცნო“. ამიტომ უცხოური ენების ცოდნაზე მოთხოვნა გამუდმებით იზრდებოდა. ნაცვლად კარჩაკეტილ საბჭოთა კავშირში არსებული უცხოური ენის გაკვეთილისა, რომლის მიზანსაც, ძირითადად, წერიტი ენის სწავლება წარმოადგენდა, უცხოური ენების შესწავლა საჭირო იყო სხვა ადამიანებთან ურთიერთობისათვის, სხვა ქვეყნების კულტურების გაცნობა-შესწავლისათვის, სხვა ქვეყნების სატელევიზიო გადაცემებისა და

რადიო-პროგრამების მოსმენისა და უცხოური გაზეთებისა და წიგნების წაკითხვა-გაგებისათვის.

მოსკოვში ცენტრალურად შემუშავებული და ნებადართული სასწავლო პროგრამები პერესტროიკის საზოგადოებრივ-პოლიტიკურ მოთხოვნებს აღარ შეესაბამებოდა და საჭირო იყო ახალი სასწავლო პროგრამებისა და სახელმძღვანელოების შედგენა. ყველა საბჭოთა სკოლისათვის ერთიანი სავალდებულო სასწავლო პროგრამები აღარ არსებობდა და რესპუბლიკებს მეტი უფლება მიეცათ, რომ სწავლა/სწავლების შინაარსებზე თვითონ ებრუნათ.

პერესტროიკის პერიოდში გაგრძელდა 60-70-იანი წლების თეორიების კიდევ უფრო დახვეწა და, აქედან გამომდინარე, უცხოური ენის გაკვეთილის ძირითად მიზანს კვლავ „უცხოური ენის როგორც კომუნიკაციის საშუალების პრაქტიკული დაუფლება“ წარმოადგენდა.

თანამედროვე კონცეფციებით უცხოური ენების სწავლება 'მართებულია' რომ წარმართულიყო, სწავლება ფსიქოლოგიის მონაცემებს უნდა დაყრდნობოდა და ენის ათვისება მხოლოდ ლინგვისტიკის სფეროთი არ შემოფარგლულიყო. იმ დროის მეთოდისტიკებისა და ფსიქოლოგიების აზრით, სასწავლო პროცესის სწორად წარმართვისათვის საჭირო იყო 1960-იანი წლების თეორიების დახვეწა და, კერძოდ, იმის დადგენა,

- ა) რა თავისებურებები ახასიათებს ფსიქიკურ პროცესებს (აქქმას, ყურადღებას, მეხსიერებას და სხვ.) და
- ბ) მეტყველების როგორც ადამიანის გარკვეული სახის აქტივობისა და ბუნების მახასიათებლების გარკვევა. (შდრ. ალხაზიშვილი 2009, 207)

ახალი პროგრამების მიხედვით, უცხოური ენის პრაქტიკული დაუფლება მხოლოდ მაშინ იყო შესაძლებელი, თუ ენის სისტემის ასპექტები და სამეტყველო უნარ-ჩვევები ერთად მიეწოდებოდა გაკვეთილზე. სასწავლო პროგრამებში სამეტყველო უნარ-ჩვევებთან ერთად ხშირად თარგმანსაც განიხილავდნენ. გრამატიკული, ლექსიკური, ფონეტიკური და ორთოგრაფიული ჩვევების ჩამოყალიბება ენის ცოდნის საფუძვლად მოიაზრებოდა.

უცხოური ენების სწავლა/სწავლების შინაარსობრივი მხარე 1980-იანი წლებში დიდაქტიკის ერთ-ერთმა მნიშვნელოვანმა წარმომადგენელმა პასოვმა (1977 წ.) შემდეგ კომპონენტებად დაყო:

1. საზოგადოებრივი მოვლენები (აქტუალური მოვლენები, რაზეც მაშინდელ დროში ლაპარაკობდნენ);

2. მასობრივი მოვლენები (ცხოველების მოვლა, მოხუცებულთა სახლები...);
3. უჩვეულო მოქმედებები (გმირობა, ამოკი, ქურდობა);
4. ობიექტური მოვლენები (სიგარეტის მოწვევის აკრძალვა, ნარკოტიკები...);
5. სუბიექტური მოვლენები (მუსიკის სტილის მოყვარულები, მიმართულებები მოდაში და ა. შ.);
6. მოვლენები და ფაქტები ყოველდღიური პირადი ცხოვრებიდან (ქორწილი, კონფირმაცია...);
7. გამონათქვამები, როგორცაა ანდაზები, აფორიზმები, ანდაზები და ა. შ.

ტიპურ საკომუნიკაციო დავალებებად შეიძლება ჩაითვალოს *შეკითხვები, პასუხები, თხოვნები, შეთავაზებები, შეტყობინებები, აღწერები, განმარტებები, შეფასებები და მტკიცებები*. მონოლოგური და დიალოგური მეტყველების მოთხოვნები კლასების მიხედვით განსხვავებულად იყო წარმოდგენილი: ზედა კლასებში შეზღუდვები არ იყო, რადგანაც მე-10 და მე-11 კლასებში ლაპარაკი დიალოგური და მონოლოგური ელემენტებით გაკვეთილის ძირითად ფორმას წარმოადგენდა.

სოციალურ ასპექტში მოიაზრებოდა უცხოური ენის მიწოდება, რომელიც იზოლირებულად კი არ ხდებოდა, არამედ სხვადასხვა ფაქტორს ითვალისწინებდა, რომლებიც უცხოური ენის შემსწავლელს სწავლის პროცესში დახმარებას გაუწევდა. იმ პერიოდის საბჭოთა მეთოდისტიკის აზრით, უცხოური ენის გაკვეთილი არ უნდა ტარდებოდა ტრადიციულ მოსწავლე-მასწავლებლის დამოკიდებულების ჩარჩოებში, სადაც მთავარი „დირიჟორი“ მასწავლებელია და ყველაფერს განსაზღვრავს, არამედ მასწავლებელი მოსწავლეების ინტერესებს უნდა ითვალისწინებდეს და სასწავლო პროცესში თანაბარპარტნიორული დამოკიდებულება ჰქონდეს მათ მიმართ.

1987-1988 სასწავლო წლის უცხოური ენების სასწავლო პროგრამა მოიცავდა:

- განმარტებებს (მიზნები და ამოცანები);
- კლასების საფეხურების მიხედვით დალაგებულ სასწავლო შინაარსებს
 - ა) დაწყებითი, საშუალო და მაღალი კლასების ზოგად დახასიათებას
 - ბ) პრაქტიკულ უნარ-ჩვევებს და ენობრივ უნარებს ენობრივი ქმედებისათვის

- გ) თემებს
 - დ) ენობრივ ფორმებსა და მათ გამოყენებას;
 - სამეტყველო უნარ-ჩვევებისა და ენობრივი უნარების ნორმებს;
 - ტექნიკურ დამხმარე საშუალებებს;
 - მეთოდური მითითებების ლიტერატურის სიას მასწავლებლები-სათვის
- (შდრ. სასწავლო პროგრამა 1987, 10).

სასწავლო პროგრამაში მოცემულ, ეგრეთ წოდებულ, განმარტებებში მოცემული იყო სასწავლო პროგრამის პრაქტიკული ზოგადსაგანმანათლებლო, აღმზრდელობითი განვითარების მიზნები და ამოცანები.

ა) პრაქტიკული მიზნები:

უცხოური ენა შეთავაზებული უნდა იყოს, როგორც ადამიანის ქმედების ერთ-ერთი ასპექტი, როგორც კომუნიკაციის საშუალება და აქედან გამომდინარე, პრაქტიკულ მიზნებს მიაკუთვნებდნენ შემდეგ ცალკეულ კომპონენტებს:

- მეტყველება და მისი კომპონენტები, რომლებიც შემდეგი ოთხი საკომუნიკაციო უნარ-ჩვევებისაგან შედგება: ლაპარაკი, აუდირება/მოსმენა, კითხვა, წერა (თუმცა ეს უკანასკნელი უფრო მეტად მართლწერის სწავლებას გულისხმობდა) და
- სამეტყველო კომპონენტები, რომლებიც ლექსიკურ, გრამატიკულ, ფონეტიკურ, ორთოგრაფიულ ჩვევებზე დაყრდნობით ქმნის ცოდნას.

ეს ორივე კომპეტენცია ერთად ქმნის „ცოდნას“ და „მეძლებას“, ანუ „უნარ-ჩვევას“, რომელთა დახმარებითაც მოსწავლეებს დამოუკიდებლად შეუძლიათ უცხოენოვანი სიტუაციისთვის თავის გართმევა.

ბ) ზოგადსაგანმანათლებლო მიზნები:

უცხოურმა ენამ, როგორც სასწავლო საგანმა, მოსწავლეებს, ერთი მხრივ, ფილოლოგიური განათლება უნდა მისცეს, ხოლო მეორე მხრივ, მსოფლმხედველობრივი ცოდნა, ესე იგი ენობრივი (მშობლიური ენისა და პირველი უცხოური ენის მეშვეობით შესწავლილი) უნარ-ჩვევა და ქვეყანათმცოდნეობითი ცოდნა (სამიზნე ენის ქვეყნების ისტორია, გეოგრაფია, ლიტერატურა, მეცნიერება და კულტურა).

გ) აღმზრდელობითი და განმავითარებელი მიზნები:

საბჭოთა სკოლამ სულიერად მაღალი, მრავალმხრივად განათლებული, ინტელექტუალური უნარების ადამიანები უნდა აღზარდოს. უცხო-

ური ენის გაკვეთილი მოსწავლეების შემსწარმებლური მიმართებისა და ესთეტიკური სრულყოფის განვითარებას უნდა ემსახურებოდეს.

(შდრ. სასწავლო პროგრამა, 1987, 4-6).

10.6.2 1980-იანი წლების სახელმძღვანელოები უცხოურ ენებში

80-იანი წლების რეფორმატორები შეეცადნენ, საბჭოთა კავშირისა და, შესაბამისად, საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში ძირეულად შეეცვალათ სისტემა და ოპტიმალურად შეედგინათ სასწავლო პროგრამები და სახელმძღვანელოები, რის საფუძველზეც უცხოური ენის სწავლება საგრძნობლად უნდა გაუმჯობესებულიყო, თუმცა ამის განხორციელება ვერ მოხერხდა. (შდრ. Shaverdashvili 2000, 160-165)

ორიენტაციის ცვლილებისას საქმე ეხებოდა, პირველ რიგში, „კომუნიკაციისას ყველა აქტივობის განვითარების ხელშეწყობას“, რომლის დროსაც საჭირო იყო, გაეთვალისწინებინათ ის, რომ უცხოური ენის გაკვეთილზე ცალკეულ სტრუქტურულ ელემენტებში გავარჯიშება კი არ უნდა მომხდარიყო, არამედ ის სალაპარაკო მექანიზმები ესწავლებინათ, რომლებიც მოცემული სამეცყველო ქმედებისას იყო მთავარი.

მიუხედავად იმისა, რომ სასწავლო პროგრამებში ენის ათვისება კომუნიკაციაზე იყო ორიენტირებული და სტრუქტურულ-ფუნქციონალური ანალიზის ჩართვაც მნიშვნელოვანი იყო, უმთავრესი ადგილი მაინც გრამატიკის ცოდნის გადაცემას ეკავა და გრამატიკას წამყვანი როლი არც 80-იანი წლების სახელმძღვანელოებში დაუკარგავს. სასწავლო მასალის პროგრესიაში გრამატიკა ისევ მთავარ საყრდენს წარმოადგენდა და ტექსტები, თემები და სიტუაციები კვლავ გრამატიკას ექვემდებარებოდა. გრამატიკული წესები სახელმძღვანელოს ბოლოში იყო მოცემული და არა შესაბამის თავეებში, თუმცა მათი შეცნობა ყველგან შეიძლებოდა. „კომუნიკაციაზე ორიენტირებული“ სავარჯიშოებიც, ძირითადად, გრამატიკულ მასალაზე იყო ორიენტირებული (შდრ. სასწავლო პროგრამა 1987).

80-იანი წლების სახელმძღვანელოები ძირითადად შედგებოდა

- შეპირისპირებითი მეთოდის ელემენტებისგან, რაც სავარჯიშოთა ტიპოლოგიით განისაზღვრებოდა, რასაც უმეტესად დასასრულე-ბელი ან ჩასასმელი სავარჯიშოები, საბჭოთა იდეოლოგიის მომცველი ტექსტები (უმეტესად არაავთენტური), მცირე მოცულობის გრამატიკული წესები და ა. შ. მოწმობს;
- ნაწილობრივ კომუნიკაციური დიდაქტიკის ელემენტებისაგან, რაზეც კონტრასტული ქვეყანათმცოდნეობითი დავალებები, როლუ-

რი სიტუაციების გათამაშებაზე ორიენტირებული დავალებების მცდელობა და სხვ. მიუთითებს.

- სავარჯიშოები მოსმენაში ან კომუნიკაციაზე ორიენტირებული დავალებები, სურათები და/ან სხვა, თუნდაც, არაავთენტური ვიზუალური საშუალებები, რაც დამახასიათებელია კომუნიკაციური დიდაქტიკისათვის, სახელმძღვანელოებში არავითარ როლს არ ასრულებს და ა.შ.

რადგანაც 1980-იანი წლების სახელმძღვანელოს ავტორებს, ისევე, როგორც ყოფილი საბჭოთა კავშირის სხვა პერიოდის სახელმძღვანელოთა ავტორებს, სახელმძღვანელოებში კომუნისტური მთავრობის მიერ მიცემული თემატიკა შეჰქონდათ, იდეოლოგია აქაც დიდ როლს თამაშობდა. მიუხედავად იმისა, რომ სასწავლო პროგრამის მიზნები ენის როგორც საკომუნიკაციო საშუალების სწავლების პრინციპით იყო ჩამოყალიბებული, სახელმძღვანელოებში მაინც ვერ მოხერხდა გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდისა და სხვა იმ მეთოდებისაგან თავის დაღწევა, რომლებსაც „ცოცხალი“ ენის შეთავაზება არ შეეძლო. უცხოური ენის სწავლების მიზანი იყო ენობრივი საშუალებებისა და, ნაწილობრივ, ქვეყანათმცოდნეობითი ცოდნის გადაცემა, თუმცა სახელმძღვანელოებში ქვეყანათმცოდნეობიდან მხოლოდ ისეთი ცალკეული თემები განიხილებოდა, რომელთა დახმარებითაც მოსწავლე მხოლოდ შესასწავლი ქვეყნის შესახებ ფაქტობრივ ცოდნას იძენდა („მაღალი“ კულტურა).

80-იანი წლების სასწავლო პროგრამების მიერ დასახული მიზნის: „უცხოური ენის პრაქტიკული დაუფლება და ადამიანებთან ურთიერთობის უნარის შექმნა“ მიღწევა ვერ მოხერხდა, რადგან მოსწავლეთა და მასწავლებელთა ძირითად საყრდენ დოკუმენტში, ანუ სახელმძღვანელოებში

- ◇ არ იყო უცხოურ ენაში შექმნილი თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში, ანუ უნარ-ჩვევაში გადატანის განმავითარებელი ელემენტები შეტანილი;
- ◇ არ იყო შერჩეული თემები და ტექსტები ავთენტური, რაც აუცილებელ კრიტერიუმს წარმოადგენს „რეალური“ ენის ათვისებისას;
- ◇ მოჭარბებულად იყო ენის სისტემის ასპექტებზე იზოლირებულად ვარჯიში და ნაკლებად კომუნიკაციის განმავითარებელი დავალებები;
- ◇ მოსმენა მხოლოდ საკითხავი ტექსტების სახით იყო შეთავაზებული;
- ◇ ტექნიკური საშუალებები მხოლოდ „ქალღმერთზე“ რჩებოდა ან მხოლოდ ძალიან ვიწრო წრეებში გამოიყენებოდა;

◇ სავარჯიშოების სტრუქტურა, რომლებიც უმეტესად წმინდა გრამატიკულ და მონოტონურ ხასიათს ატარებდა, მოსწავლეებში მოტივაციას ვერ აღძრავდა და ა.შ.

(შდრ. Shaverdashvili 2000, 167-169)

60-იანი და 80-იანი სასწავლო წლების პროგრამა ერთმანეთისაგან არსებითად არ განსხვავდებოდა და სახელმძღვანელოებიც, ძირითადად, 60-იანი წლების სახელმძღვანელოების ერთგვარი „გამეორება“ იყო. სასწავლო პროგრამების უმთავრეს მიზნად ისევ „უცხოური ენების პრაქტიკული ფლობა“ რჩებოდა, თუმცა როგორც სახელმძღვანელოები, ასევე საგაკვეთილო პროცესიც მიზნის მიღწევის საშუალებას არ იძლეოდა. იმის მცდელობა, რომ 80-იანი წლების სახელმძღვანელოები 60-იანი წლების სახელმძღვანელოებზე უკეთესად შექმნილიყო და ქართულ რეალობაზე უკეთესად მორგებული ყოფილიყო, ვერ მოხერხდა. ამის მიზეზები, სავარაუდოდ, რეფორმის *მცირე დრო, გამოცდილი სპეციალისტების ნაკლებობა, ფინანსური პრობლემები* და, რაც მთავარია, ისევ და ისევ *საბჭოთა იდეოლოგია* იყო. მაშინ, როდესაც რეფორმები ძალიან სწრაფად მოსდევდა პოლიტიკურ, საზოგადოებრივ და ეკონომიკურ განვითარებას, განსაკუთრებით ევროპაში (გერმანია, პოლონეთი, უნგრეთი და ა. შ.), და ყოველ 5 წელიწადში იცვლებოდა, საქართველოში თითქმის შეუძლებელი იყო რაიმე სახის ცვლილების გატარება, სანამ ტოტალიტარული ცენტრალიზებული საბჭოთა კავშირი არ დაინგრა. (შდრ. Shaverdashvili 2000, 170)

10.7 უცხოური ენის სწავლება საქართველოში საბჭოთა კავშირის დაშლის შემდეგ

საბჭოთა კავშირის დაშლისა¹ და პოლიტიკური ცვლილებებიდან პირველ ათწლეულში საქართველოში ჯერ კიდევ არ არსებობდა ახალი სასწავლო პროგრამები და სახელმძღვანელოები ყველა სკოლისა და საფეხურისათვის. ამის მიზეზი იყო, უპირველეს ყოვლისა, როგორც საერთო/საზოგადოებრივი სტრუქტურული ცვლილებები, ასევე სამოქალაქო (აფხაზეთის) ომი (1992-1993) და ეთნიკური კონფლიქტები (ქართულ-აფხაზური, ქართულ-ოსური), რომლებმაც ქვეყანაში უამრავი ეკონომიკური და პოლიტიკური პრობლემა წარმოშვა. 90-იანი წლების ბოლოს იყო საქართველოს განათლების სისტემის ახალი მოდელის შემუშავებისა და

1 საბოთა კავშირის დაშლის თარიღად 1991 წელია აღიარებული.

რამდენიმე ცვლილების განხორციელების მცდელობა, თუმცა ეს მცდელობები პრაქტიკულად არანაირი შედეგის მომტანი არ ყოფილა (შდრ. Rabitsch 1997, 56).

1995 წლის პირველ სექტემბერს საქართველოს მინისტრთა კაბინეტმა ჩატარებული კონკურსის შედეგად 14 შეთავაზებული იდეის საფუძველზე მიიღო ახლადშემუშავებული განათლების სისტემის კონცეფცია, რომლის (დადგენილება №572) პირველ სავალდებულო უცხოურ ენად მეორე კლასიდან რუსული ისწავლებოდა. რუსული ენის პირველ სავალდებულო უცხოურ ენად სწავლებას განაპირობებდა ის ფაქტი, რომ საბჭოთა კავშირის დაშლის შემდეგ საქართველო დსთ-ს წევრი ქვეყანა იყო. რუსული ენის პარალელურად ე.წ. სპეციალურ სკოლებში (სკოლები უცხოური ენის გაღრმავებული სწავლებით), უცხოური ენები (გერმანული, ინგლისური, ფრანგული) მეორე კლასიდან ან რუსულის პარალელურად ისწავლებოდა, ან მეორე კლასში შედიოდა, ხოლო რუსული მესამე კლასიდან შეითავაზებოდა.

სკოლებისათვის არც ერთ საგანში არ არსებობდა ახალი პროგრამები. ისინი ძველი, საბჭოური პროგრამებითა და სახელმძღვანელოებით ხელმძღვანელობდნენ, ან, საუკეთესო შემთხვევებში, თვითონ წერდნენ ახალ კურსკულუმებს და „საავტორო სკოლებად“ იწოდებოდნენ. (შდრ. Shaverdashvili 2000, 178)

საბჭოთა კავშირის დაშლიდან დაახლოებით 10 წელი განათლების სისტემაში ძირეული ცვლილებები არ მომხდარა და უცხოური ენების სწავლებაში, სხვა საგნების მსგავსად, სერიოზული რეფორმები არ ჩატარებულა.

განათლების სისტემაში ძირეული ცვლილებები დაიწყო 2000 წელს ეროვნული გამოცდების ჩატარებითა და ეროვნული სასწავლო გეგმების შედგენით.

უცხოური ენების სწავლება საბჭოთა კავშირში, და შესაბამისად, საქართველოში				
ადრეული საბჭოთა პერიოდი	I რეფორმა (30-60-იანი წლების დასაწყისამდე)	II რეფორმა (60-80-იანი წლების დასაწყისამდე)	III რეფორმა (80-90-იანი წლების დასაწყისამდე)	
<p>1917-1924 წლებში საბჭოთა კავშირში უცხოურ ენებზე მოთხოვნა არ არის;</p> <p>უნიფიცირებულ მუშათა სკოლების სასწავლო პროგრამაში უცხოური ენები „სპეციალურ საგანთა“ ჩამონათვალში შედის;</p> <p>1924 წლის სსკპ ცკ-ს დადგენილება უცხოური ენების სკოლებში მასიურად სწავლების შესახებ („უცხოური ენები მასებში“)</p>	<p>1932 წელი სსკპ ცკ-ს დადგენილება: „უცხოური ენები თითოეული სკოლადამათავრებული სათვის“;</p> <p>უცხოური ენის დიდაქტიკის, როგორც მეცნიერების დანერგვა</p>	<p>1961 წლის სსრკ-ს მინისტრთა საბჭოს დადგენილება „უცხოური ენის გაკვეთილის გაუმჯობესების შესახებ“;</p> <p>სკოლების გახსნა უცხოური ენების გაღრმავებული სწავლებით (მთელ საბჭოთა კავშირში დაახლოებით 700 ასეთი სკოლა)⁶</p>	<p>1985 წლის სსრკ-ს უმაღლესი საბჭოს ახალი ჩარჩო-დადგენილება „საბჭოთა კავშირის და წვერი რესპუბლიკების კანონმდებლობის საფუძვლებისა და სახალხო განათლების შესახებ („პერესტროიკა“);</p> <p>პრაგმატული მიზნების შეტანა უცხოური ენების სასწავლო პროგრამებში</p>	სინეზინტეზა
სინეზინტეზა				სინეზინტეზა

<p>უცხოური ენების სწავლების მეთოდოლოგია როგორც მეცნიერება 20-იან წლების ბოლომდე არ არის ჩამოყალიბებული;</p> <p>უცხოური ენების სწავლების მეთოდოლოგია არ არსებობს თეორიები</p> <p>20-იანი წლები / შერბას კონცეფცია: „ენა როგორც კომუნიკაციის საშუალება“ (დედუქციური სწავლების კონცეფციის უარყოფა და მოთხოვნა - ენა შეთავაზებულ იქნას როგორც კომუნიკაციის საშუალება ყოველდღიურ ყოფით სიტუაციებში)</p>	<p>ი. გრუზინსკაიას თეორია: ანალიზური კითხვა (კომპონენტები: ფონეტიკა, გრამატიკა, ლექსიკური ანალიზი, წერითი და ზეპირი სავარჯიშოები);</p> <p>მასწავლებელთათვის მეთოდური მითითებების საჭიროება;</p> <p>3. გოლდშტაინის და ფ. როზენბერგის თეორიები: „პასიური“ და „აქტიური“ გრამატიკის შეპირისპირების მცდელობა;</p> <p>დედუქციური, ინდუქციური და იმიტაციური სწავლის კონცეფცია;</p> <p>უცხოური ენის ინტუიციურ შესწავლაზე (ბიჰევიორიზმი) უარის თქმა და მოთხოვნა მის კონკრეტულ და თეორიულ დაუფლებებზე. (ი. კარპოვი)</p>	<p>სწავლის ფსიქოლოგიური საფუძვლები:</p> <p>პ.ი. გალპერინი (ქმედების თეორია): უცხოური ენის გაცვითი/სწავლის პროცესის ხუთ ფაზაში მართვა:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ორიენტაციის ფაზა (ენის შემსწავლელთათვის საორიენტაციო საფუძვლის შექმნა) • ლინგვისტური ფორმირებები; (წესების გაცნობა სემების, ცხრილების, დიაგრამების, მოდელების და სხვ. დანმარებით) • ენობრივი ქმედებების მუდმივი კონტროლი (ენა როგორც კომუნიკაციური საშუალება და ქმედების გამობატვის საფუძველი) • ენა როგორც აზროვნების პროცესის ერთ-ერთი ნაწილი (ნასწავლის გამოყენება აზრის გამოსახატავად და როგორც ფორმირების ერთ-ერთი საშუალება) • ქმედების ავტომატიზირება (ყველაფერი ნასწავლის უკვე „თავისთავად“ გამოყენება); ლ.ს. ვიგოტსკის, ა.ნ. ლერონტიევის და ა.ა. ლეონტიევის თეორიები; „ენა როგორც ქმედება“ და „ენა როგორც საქმიანობა“ („მიზანი“ და მოტივი); ბ.ვ. ბელიაევი: „აზროვნება უცხოურ ენაზე“ 	<p>ქმედების თეორიის შემდგომ განვითარება: ი.ა. ზიმნაია და ა.ა. ლეონტიევი: პიროვნებაზე და ქმედებაზე ორიენტირებული უცხოური ენის შესწავლა; მიზნის განსაზღვრა ენობრივ, შინაარსობრივ და სოციალურ ასპექტში (შა - შხ-მოდელები); მასწავლებელზე ორიენტაციული გაცვითი ნაცვლად მოსწავლეზე ორიენტირებული გაცვითი! სხვადასხვა სოციალური ფორმების შეტანა გაცვითი თიხე; დიფერენცირებული სწავლება და ა.შ.</p>
--	---	--	--

<p>ბიზნეს-პლანის მიმოხილვა</p>	<p>გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი;</p> <p>„კომპიუტერული მეთოდი“ (გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი, ბუნებრივი მეთოდი)</p>	<p>შეგნებულ-შეპირისპირებითი მეთოდი (გრამატიკისა და მშობლიური ენის უპირატესობა);</p> <p>უცხოური ენის „შეგნებულად და გააზრებულად“ შესწავლა</p>	<p>შეგნებულ-პრაქტიკული მეთოდი (კომპეტენცია);</p> <p>კომპიუტერული დიდაქტიკა; ინტენსიური მეთოდები: სუგესტივობა, რელაქსაცია, კოლექტივისა და ინდივიდის სარეზერვო შესაძლებლობების მეთოდის აქტივირება, და სხვა.</p>	<p>კომპიუტაციური დიდაქტიკა (უფრო თეორიული კონცეფცია);</p> <p>ინტენსიური მეთოდები; პრაქტიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი</p>
---------------------------------------	--	--	---	---

გამოყენებული ლიტერატურა

1. ალხაზიშვილი, ა. (2009): *უცხოური ენების სწავლება – თეორია და პრაქტიკა*. უნივერსალი თბილისი.
2. გეგეჭკორი, ლ. *ენების ინტენსიური სწავლების თანამედროვე მეთოდები*. თბილისი. 1981. *თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა*.
3. გვარჯალაძე, ი.ს. (1957): ინგლისური ენის სწავლების მეთოდის საფუძვლები. ინსტიტუტის გამომცემლობა. თბილისი.
4. გიორგობიანი, ლ და სხვ. (2004): *უცხოური ენების სწავლების თეორია და მეთოდისა*. გამომცემლობა „ენა და კულტურა“. თბილისი.
5. გომარტელი, მ. (1967): *უცხო ენათა სწავლების მეთოდის საკითხები*. გამომცემლობა „განათლება“. თბილისი.
6. ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი. ეროვნული სასწავლო გეგმა 2011-2016. საგნობრივი პროგრამა უცხოურ ენებში. <http://mes.gov.ge/content.php?id=3923&lang=geo>
7. იმედაძე, ნ. (1979): *მეორე ენის ათვისების ექსპერიმენტული გამოკვლევები*. თბილისი.6.
8. კრავიშვილი, მ. (1979): ინგლისური ენის სწავლების მეთოდისა. განათლება. თბილისი.
9. კრავიშვილი, მ. (2002): *უცხოური ენების სწავლების მეთოდისა, ენა და კულტურა*. თბილისი.
10. მალლაკელიძე ნ. (2013): ქართული ენის სწავლების მეთოდისა/დიდაქტიკა (I-VI კლასები). თბილისი, „მერიდიანი“.
11. ლალიძე, ა., ბაგრატიონი, მ., თ. პაჭკორია. (2009): *ინკლუზიური განათლება: გზამკვლევი მასწავლებლებისათვის*. თბილისი.
12. მალრაძე, მ. (2008): *განწყობის თეორია და განათლების ფსიქოლოგიის ზოგადი საკითხები*. ქუთაისი.
13. მაცხონაშვილი, გ., რ. ქვლივიძე. (1983): *ინგლისური ენის გაკვეთილის დაგეგმვისა და ჩატარების მეთოდისა*. თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა. თბილისი.
14. მინდაძე, ი. (2006): *კომუნიკაციური დიდაქტიკა და დისკუსია როგორც სწავლების ფორმა*. თბილისი.
15. მინდაძე, ი. (2006): *კომუნიკაციური დიდაქტიკა და დისკუსია როგორც სწავლების ფორმა*. დისერტაცია. <http://www.nplg.gov.ge/dlibrary/collect/0002/000065/Disertacia.pdf>
16. რამიშვილი, გ. (1978): *ენის ენერგეტული თეორიის საკითხები*. განათლება. თბილისი.
17. რამიშვილი, ფ. (2014): *კულტურათმორისი დიალოგი მხატვრული ტექსტების დახმარებით უცხო ენის გაკვეთილზე საქართველოში*. გამოუქვეყნებელი მანუსკრიპტი

18. რამიშვილი, ფ., შავერდაშვილი, ე. (2008): მხატვრული ტექსტების შეტანა გერმანული ენის გაკვეთილზე. ჟურნალი: ლოგოსი. მე-5 გამოცემა. თბილისი
19. სკკპ დადგენილება, 1961. Ministerrat der UdSSR (1961): "Über die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts". In: *Fremdsprachen in der Schule*. H. 4, 3-14.
20. სსრკ მინისტრთა საბჭოს დადგენილება, 1961/4, 3-14
21. ფურცელაძე, ვ. (1998): ტექსტი როგორც ენობრივი მოღვაწეობის წერილობითი გაცხადება. გამომცემლობა „სამშობლო“. თბილისი.
22. შავერდაშვილი, ე. (2013/1): თანამედროვე უცხო ენის გაკვეთილი. ჟურნალი მასწავლებელი. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. N 1. 16-24.
23. შავერდაშვილი, ე. (2013/2): ტრადიციული ქვეყანათმცოდნეობიდან ინტერკულტურულ სწავლებამდე. ჟურნალი მასწავლებელი. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. N2. 38-41
24. შავერდაშვილი, ე. (2013/3): „სამეტყველო უნარ-ჩვევები – იზოლირებულად თუ ინტეგრირებულად.“ ჟურნალი მასწავლებელი. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. N 3. 24-26.
25. შავერდაშვილი, ე. (2013/4): ტექსტზე მუშაობა და კითხვის სტრატეგიები უცხო ენის გაკვეთილზე. ჟურნალი მასწავლებელი. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. N4. 31-34.
26. შავერდაშვილი, ე. (2013/5): სახელმძღვანელოს როლი უცხო ენის გაკვეთილზე. ჟურნალი მასწავლებელი. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. N 5. 24-26.
27. შავერდაშვილი, ე. (2013/6): მოსმენის უნარ-ჩვევაზე მუშაობის სავარჯიშოთა ტიპოლოგია. ჟურნალი მასწავლებელი. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. N 6. 22-26.
28. შათირიშვილი, შ. (1971): უცხო ენები საბჭოთა საქართველოში. ჟურნალი „უცხო ენები სკოლაში“, N1. 9-14.
29. წეროძე, ა. (2011): პროექტით მუშაობის როლი უცხოური ენის გაკვეთილზე სკოლის მესამე საფეხურსა და უმაღლეს სასწავლებელში. დისერტაცია. <http://old.press.tsu.ge/GEO/internet/disertaciebi/anawoordze.pdf>
30. ჯანაშია, ს. და სხვ. (2008): განმარტებითი ლექსიკონი/ეროვნ. სასწ. გეგმებისა და შეფასების ცენტრი. თბილისი.
31. ჯაფარიძე, მ. (რედ). (2005): განათლების ფსიქოლოგია. თბილისი.
32. "Lehrprogramm für Fremdsprache Deutsch." (1949). In: *Programme für die Mittelschulen. Tbilissi (auf Georgisch)*.

33. "Lehrprogramm für Fremdsprache Deutsch."(1977). In: *Programme für die achtklassigen und zehnklassigen Mittelschulen für das Lernjahr 1977-1978*. Tbilissi (auf Georgisch)
34. "Lehrprogramm für Fremdsprache Deutsch."(1987). In: *Programme für allgemeinbildende Mittelschulen für das Lernjahr 1987-1988*. Tbilissi (auf Georgisch).
35. Adamczak-Krysztofowicz, S. (2010): *Hören und Hörverstehen*. In: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Koenigs, F.G. und Wolfgang H. (Hrsg.) 79 – 83. Klett/Kallmeyer.
36. Albers, H-G. und S. Bolton (1995): *Testen und Prüfen in der Grundstufe, Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen*. Fernstudieneinheit 7. Berlin/München: Langenscheidt 8 bis 1973. Dokumente und Texte. Heidelberg.
37. Anweiler, O., Kuebart, F. und K. Meyer (1976): *Die sowjetische Bildungspolitik von 1958 bis 1973*. Dokumente und Texte. Heidelberg.
38. Apeltauer, E. (1997): *Grundlagen des Erst und Fremdspracherwerbs*. Berlin/München: Langenscheidt
39. Asher, J. (1966): *The learning Strategy of Total Physical Response: A Review*. In: *The Modern Language Journal*. V50, N2 (79-84).
40. Assmann, J. (1992): *Das kulturelle Gedächtnis*. München.
41. Austin, J. L. (1972): *Zur Theorie der Sprechakte*. Reclam. Stuttgart
42. Bachmann-Medick, D.(2004): *Kultur als Text? Literatur – und Kulturwissenschaften jenseits des Textmodells*. In: *Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft. Disziplinäre Ansätze – Theoretische Positionen – Transdisziplinäre Perspektiven*. Eds. Nünning, A. und R. Sommer (Hrsg). Tuebingen: Narr, 147-159.
43. Bakuradze, A. (2008): *Theater an Schulen: "Fremdsprache inszenieren"*. In: MfG. Tbilissi.
44. *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht/Hans Barkowski/Hermann Funk (Hrsg.) (2004): Berlin. Cornelsen.*
45. Barkowski, H./Krumm, H.J. (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd – und Zweitsprache*. 1. Aufl. Tübingen: A. Franckemore
46. Bausch, K – R. (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke Verlag. Tübingen und Basel.
47. Bausch, K-R., Christ, H. und H.-J.Krumm (2000): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl., A. Francke Verlag. Tübingen und Basel.
48. Berk, L. (2011): *Entwicklungspsychologie. Die Entwicklung des Menschen von Geburt bis Lebensende im Überblick*. Pearson München .
49. Berulava, M. und O. Zajakin (1995): „Zur Geschichte der Integration der Bildungsinhalte – Schritte auf dem Weg der Humanisierung der russischen Bildung.“ In: *Reformpädagogik und pädagogische Reformen in Mittel – und Osteuropa*. Böttcher, L. und R. Golz (Hrsg.). Wiesbaden. 159-169.

50. Bloomfield, L. (1993): *Language*. New York. Holt & Co.
51. Bohn, R. (1999): *Probleme der Wortschatzarbeit*. München/Berlin.
52. Bolton, S. (1996): *Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe*, Kassel. München. Tübingen
53. Bolton, S. (2000): *Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe. Fernstudieneinheit 10*. Langenscheidt. Kassel.
54. Börner, W. (2000): *Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. In: *Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Kuehn, P. (Hrsg.). Hildesheim, 29-56.
55. Bredella, L. (1998): „*der radikale Konstruktivismus als Grundlage der Fremdsprachendidaktik?*“. In: Bausch et al., (Hrsg.). 34-49.
56. Bruner, J. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*.
57. Burwitz-Melzer, E. (2010): *Sprachenportfolios*. In: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Hallet, W. Und Koenigs F. (Hrsg.). 232-235.
58. Burwitz-Melzer, E. (2010): *Sprachenportfolios*. In: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Hallet, W. Und Königs F. (Hrsg.). 232-235.
59. Buttjes, D. und M. Byram (Hrsg.). (1999): *Mediating Language and Culture*. Clevedon
60. Butzkamm, Wolfgang (1978 [1973]): *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg.
61. Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters
62. Caspari, D. (1994): *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht*, Peter Lang –Verlag.
63. Caspari, D., Grotjahn, R. und K. Kleppin (2010): *Testaufgaben und Lernaufgaben*: In: *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung: Französisch in der Sekundarstufe I*. Porsch, R. , Tesch, B und O. Köller (Hrsg.). Münster.
64. Caspari, D. und A. Schinschke. (2007): *Interkulturelles Lernen: Konsequenzen für die Konturierung eines fachdidaktischen Konzepts aufgrund seiner Rezeption in der Berliner Schule*. In: *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Bredella, L und C. Herbert (Hrsg.). Tübingen: Narr: 78-100.
65. Cassirer, Ernst: *Philosophie der symbolischen Formen*. Bnd 1-3 [1923-1929]. Darmstadt 1994, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
66. Chomsky, N. (1958): *A Review of B.F Skinners „Verbal Behavior“*. In: *Language*, H. 35/1958.
67. Christ, H. (1994): *Fremdsprachenlernen für Europa [Foreign Language Learning for Europe]*. In: BMUK (ed.) *Zukunftsforum V: Sprachen lernen – Menschen verstehen*. Wien: BMUK, 100-109.
68. Christmann, U. Und N. Groeben. (2002): *Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach – und Informationstexten*. In: *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimen-*

- sionen, Funktionen. Groeben, N. und B. Hurrelmann (Hrsg.). Weinheim: Juventa. 150-173.
69. Dahlhaus, B. (1994): *Fertigkeit Hören. Fernstudieneinheit 5*. Langenscheidt. Kassel.
 70. Dhority, L. (1986): *Moderne Suggestopädie. Der ACT^e Ansatz ganzheitlichen Lehrens und Lernens*. Bremen.
 71. Dieling, H. (1994): *Phonetik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache von 1980 bis 1992 – Eine Analyse*. In: *Phonetik – Intonation – Kommunikation. Standpunkte zur gesprochenen Sprache 2*. Breitung, H. (Hrsg.). München: Goethe Institut, 13-20.
 72. Dieling, H. und Ursula Hirschfeld. (2004): *Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21*. Langenscheidt. Kassel.
 73. Dietrich, I. (1995): *Alternative Methoden*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. Aufl.). Bausch, K.R. et al. (Hrsg.). Francke Verlag. Tübingen und Basel.
 74. Doye, Peter (1988): *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin/München: Langenscheidt.
 75. Doye, P (1975): *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. Hannover.
 76. Doye, Peter (1999): *The Intercultural Dimension. Foreign Language Education in the Primary School*. Berlin: Cornelsen.
 77. Erdmenger, M (1996): *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Hueber
 78. Palmer, F.R. (1995). *Mood and Modality*.
 79. Ferguson, C.A and d. J. Slobin (eds). (1973): *Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar*. In: *Studies of Child Language Development*. Reinhardt. New York.
 80. Fernald, A. und P. Kuhn. (1987): *Acoustic determinants of infant preference for motherese speech*. In: *Infant Behavior and Development* 10, 279-293.
 81. Foucault, M.(1995): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/Main, Suhrkamp
 82. Freudenstein, R. (1970): *Aufgaben und Möglichkeiten der Unterrichtsmethodik, dargestellt am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts*. In: *Funkkolleg Erziehungswissenschaften*. Bd. 2, 167-187
 83. Funk, H. (2009): *Grammatik lehren und lernen*. Universität Jena, (UM).
 84. Funk, H. (2010): *Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*. In: *Deutsch als Fremd – und Zweitsprache*. 1.Halbband. Krumm, H.J et al (Hrsg.). Berlin/New Yourk. 940-952
 85. Funk, H. und F. Koenig. (1991): *Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1*. Langenscheidt. Kassel/München.
 86. Funk, H., Kuhn, C. et at.(2008): *Studio d B1. Unterrichtsvorbereitung*.Cornelsen. Berlin

87. Galperin, P. J. (1974): „*Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung Gedanken und Vorstellungen.*“ In: *Probleme der Lerntheorie.* Galperin, P.J., Leontjew, A. A. et al. Berlin. 33-49.
88. Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur. In: Clifford Geertz(1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/Main, Suhrkamp
89. Gerdes, M. et al. (1984): *Themen 1. Lehrerhandbuch.* Ismaning. Hueber.
90. Glowka, D. (1972): *Das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Curriculumreform in der UdSSR.* In: *Crriculumentwicklung in der Diskussion.* Robinson, S-B. (Hrsg). Düsseldorf/Stuttgart. 213-223.
91. Glowka, D. (1990): *die Reform des Bildungswesens in der Sowjetunion als Lehrstück für die pädagogische Fachwelt.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 34.
92. Goldstein, H und F. Rosenberg (1938): *Methodik des neusprachlichen Unterrichts.* Moskau. 149-150.
93. Götz, L. (1993): *Lebendiges Grammatiklernen.* In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 9, Langenscheidt. 4-9.
94. Griesbach,H. und D. Schulz. (1955): *Deutsche Sprachlehre für Ausländer.* München, Hueber.
95. Groeben, N. und U. Christmann. (1995): *Lesen und Schreiben von Informationstexten. Textverständlichkeit als kulturelle Kompetenz.* In: *Lesen im Medienzeitalter: Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation.* Rosebrock, C. (Hrsg.). Weinheim/München: Juventa. 165-253.
96. Grotjan, R. (2000): „*Testtheorie: Grundzuege und Anwendungen in der Praxis*“, In: *Sprache – Kultur-Politik.* Wolff, A. und H. Tanzer. (Hrsg.). Regensburg, 304-341.
97. *Grundbaustein zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache.* (1984). Deutscher Volkshochschul-Verband.
98. Haas, G., Menzel, W. und K. Spinner. (1994): *Handlungs – und Produktionsorientierter Literaturunterricht.* In: *Praxis Deutsch*, H.123. 17-25.
99. Hallet, W. (2002): *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik.* Trier: WVT.
100. Hallet, W. (2010): *Umgang mit Texten und Medien.* In: *Handbuch Fremdsprachendidaktik.* Hallet, W. und F. Koenigs. (Hrsg.). Klett/Kallmeyer. 173-177.
101. Hallet, W. und A. Nünning. (Hrsg.). (2007): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur – und Kulturdidaktik. WVT-Handbücher zur Literatur – und Kulturdidaktik.* Band 1. Trier: WVT.

102. Handt, G.v.d. (2003): *Qualitätssicherung und -entwicklung*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl). Bausch, K.R. et al. (Hrsg.). Francke Verlag. Tuebingen und Basel.
103. Haß, F. (2006): *Fachdidaktik Englisch. Tradition. Innovation. Praxis*. Stuttgart: Klett
104. Helbig, G. (1981): *Sprachwissenschaft-Konfrontation-Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
105. Henrici, G. & Riemer, C. (2001) (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache mit Video-beispielen, Band 2*. Schneider Hohengehren. 3. Auflage
106. Hoffmann, S. (2010): *Sozialformen*. In: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Hallet, W. und F. Koenigs. (Hrsg.). Klett/Kallmeyer. 164-167.
107. Howatt, A. (1984) : *A History of English Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 4-11.
108. Huneke H.-W. und W. Steinig (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag. Berlin.
109. Jacobs, B. (1988): *Neurobiological differentiation of primary and secondary language acquisition*. In: *Studies in Second Language Acquisition*.
110. Kast, B. (1999): *Fertigkeit Schreiben, Fernstudieneinheit 12*. Berlin.
111. Klein-Braley, C. (1997): „C-Tests in the context of reduced redundancy testing: An appraisal“, in: *language Testing*, 14 (1), 47-84.
112. Kniffka, G. (2003): *Prüfen und Bewerten*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl). Bausch, K. R. et al. (Hrsg.): Francke Verlag. Tuebingen und Basel.
113. Koenigs, Frank G. (2003): *Fehlerkorrektur*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl). Bausch, K.R. et al. (Hrsg.): Francke Verlag. Tuebingen und Basel.
114. Koreik, U. (2010): *Landeskunde, Cultural Studies und Kulturdidaktik*. In: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Hallet, W. Und Koenigs F. (Hrsg.). 133-137.
115. Koreik, U. & Altmayer, C. (2010.): *Themenschwerpunkt: Empirische Forschung zum kulturellen Lernen im DaF/DaZ-Kontext*, *Zeitschrift für interkulturellen Sprachunterricht, Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 15. Jg., Nr. 2.
116. Kramsch, C. (1995). *The cultural component of language teaching. Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 83-93.
117. Krueck, B. (1982): *Entwicklung des Schreibens als Bestandteil des kommunikativen Könnens im Englischunterricht*. In: *FU H.* 8/9/1982, 390-396.
118. Krumm, H-J. (1981): *Methodenlehre: Handlungsanweisungen fuer den Fremdsprachenlehrer*. In: Zapp, F. U.a.: *Kommunikation in Europa. Probleme der Fremdsprachendidaktik in Geschichte und Gegenwart*. Frankfurt a.M., 217-224
119. Krumm, H-J. (1989): *Thema „Schreiben“*. In : *FD, H.* 1/1989. 5,7.

120. Krumm, H-J. (2001): „Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert-kombiniert-integriert“, In: *Fremdsprache Deutsch*, 24, 5-12.
121. Kurtz, J. (2010): *Sprechen und Aussprache*. In: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Koenigs F-G . und W. Hallet (Hrsg.). Klett. 83-87.
122. Lado, R. (1971): *Testen im Sprachunterricht: Handbuch für die Erstellung und den Gebrauch von Leistungstests im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.
123. Leontjew, A.A. (1971): *Sprache-Sprechen-Sprechtätigkeit*. Heeschen, G. und W. Stöltzing (Überst./Hrsg.). München.
124. Leontjew, A.A. (1974): *Psycholinguistik und Sprachunterricht*. Schulz, G und G. Seyfert (Übers./Hrsg.). Stuttgart.
125. List, G. (2002): „Wissen“ und „Können“ beim Spracherwerb dem ersten und dem weiteren. In: ... *in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Barkowski, H. und R. Faistauer (Hrsg.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 121-131.
126. Loladze, N. (2011): *Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht: Fallbeispiel Georgien*. Peter Lang. Frankfurt a.M.
127. Luhmann, N. (1995): *Soziologische Aufklärung*. (Bd. 6). *Die Soziologie und der Mensch*. Westdeutscher Verlag. 125-141.
128. Lunacarskij, A. (1961): „*Aufruf des Volkskommissars für das Schulwesen* . In: *Die sowjetische Bildungspolitik 1917-1960*. Anweiler, O. und K. Mayer (Hrsg).. Dokumente und Texte. Heidelberg.
129. Mattes, W. (2002): *Methoden für den Unterricht*. Schöningh
130. Morfeld, P. (2003): *Sprachenzertifikate*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl). Bausch, K-R. et al. (Hrsg.). Francke Verlag. Tuebingen und Basel.
131. Morrow, K. (1991): *Communicative Language Testing – Revolution or Evolution?* 149.
132. Müller, D. (1989): *Einige Fragen des Schreibens im Russischunterricht*. In: DfU, H.2/1989, 33-37.
133. Nelson, K-E. (1973): *Structure and Strategie in Learning to talk*. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development* 38.
134. Nelson, K-E. (1981) : *Toward a rare-event cognitive comparison theory of syntax acquisition*. In : *Child language – an international perspective*. Dale, P.S. and D. Ingram (Hrsg.). Baltimore.228-240.
135. Neumann, B. und A. Nünning (2006): *Kulturelles Wissen und Intertextualität: Grundbegriffe und Forschungsansätze zur Kontextualisierung von Literatur*. In: *Kulturelles Wissen und Intertextualität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien zur Kontextualisierung von Literatur*. Gymnich, M., Neumann, B. und A. Nünning (Hrsg.). WVT: Trier. 3-28.
136. Neuner G. und H. Hunfeld (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4*. Langenscheidt. Kassel.

137. Neuner, G. (2003): *Methodische Aspekte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. In: *Hanbuch Fremdsprachenunterricht* (4.Aufl). Bausch, K-R. et al. 225 – 234.
138. Neuner, G. (Hrsg.). (1998): „Trends 2000“, Themeheft, *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer II. 11-19.
139. Nieweler , A. (2005): *Mündliche Leistungen bewerten*. In: *trait d` union*, Ausgabe Gymnasien, Nr. 12, 8-9.
140. Nieweler, A. (2002): *Kommunikationstraining im Französischunterricht*. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht: Französisch* 36/55, 32-33.
141. Nieweler, A. (2010): *Beurteilung schriftlicher Leistungen*. In: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Hallet, W. Und Koenigs F. (Hrsg). 219-223.
142. Nieweler, A. (2010): *Beurteilung mündlicher Leistungen*. . In: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Hallet, W. Und Koenigs F. (Hrsg). 215-218.
143. Nissen, R. (2003): *Formen der Leistungsmessung in der unterrichtlichen Praxis*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl). Bausch, K-R et al. (Hrsg.). Francke Verlag, Tuebingen und Basel.
144. Nowikow, F.K. (1953): *Die Organisation der Unterrichts – und Erziehungsarbeit in der Schule*. Berlin.
145. Nünning, A. und C. Surkamp (2008): *Englische Literatur unterrichten*. Kalmayer in Verbindung mit Klett.
146. Nünning, A. und C. Surkamp (2006): *Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden*. Klett mit Kalmayer.
147. Ortner, B. (2003): *Alternative Methoden*. In: *Hanbuch Fremdsprachenunterricht* (4.Aufl). Bausch, K-R. 234-238.
148. Oyama, S. (1976): *A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system*. In: *Journal of Psychological Research* 5, S.261-285.
149. Piaget, J. (1983): *Sprechen und denken des Kindes*. Frankfurt/M./Berlin:Ullstein
150. Portmann, P. (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tuebingen: Max Niemeyer. (Reihe Germanistische Linguistik,122)
151. Posner, R. (1991) : *Kultur als Zeichensystem. Zur semiotischen Explikation kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe*. In: *Kultur als Lebenswelt und Monument*. Assman, A. und D. Harth (Hrsg): Fischer, Frankfurt/M. 37-74.
152. Rabitsch, E. (1997): *Das Bildungssystem in Georgien im Aufbruch – Wirtschaftslage, internationale Hilfe und Bildungsreform*. In: *Zeitschrift für internationale erziehungs – und sozialwissenschaftliche Forschung*. H.14/1, 55-69.
153. Rabitsch, E. (1997): *Das Bildungssystem in Georgien im Aufbruch – Wirtschaftslage, internationale Hilfe und Bildungsreform*. In: *Zeitschrift für internationale erziehungs – und sozialwissenschaftliche Forschung*. H.14/1, 55-69.

154. Recki, B. (2010): Ernst Cassirer: Philosophie der symbolischen Formen. Meiner, F.
155. Reckwitz, A. (2000): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Vellbrück Wissenschaft.
156. Richards, J-C. und T.-S Rodgers (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
157. Röckel, G. und G. Bubolz (2006): *Texte erschließen*. Düsseldorf. Patmos Verlag.
158. Rosebrock, C. (2007): *Anforderungen von Sach – und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte*. In: *Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung*. Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.). Kallmeyer/Klett und Balmer. 50-66.
159. Rösler, D. (2007a): *E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung*. Tübingen.
160. Rösler, D. (2007b): *Lernertexte als Texte für Lernende: Neue Möglichkeiten durch Web*. In: *Textkompetenzen*. Bausch, K-R., Burwitz-Melzer, E. et al.(Hrsg.). Tübingen. 179-187.
161. Rösler, D. (2010): *E-Learning und das Fremdsprachenlernen mit dem Internet*. In: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Koenigs F-G . und W. Hallet (Hrsg.). Klett. 285-289.
162. Schärer, R (2003) : *Sprachenportfolio*.In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl). Bausch, K-R et al. (Hrsg.). Francke Verlag. Tuebingen und Basel.
163. Schatz, H. (2006): *Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20*. Langenscheidt. Kassel.
164. Schilder, H. (2003): *Visuelle Medien*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl). Bausch, K-R et al.(Hrsg.). Francke Verlag. Tuebingen und Basel. 312.
165. Schulz, R. et al. (1984): *Klassenarbeiten im Englischunterricht der Klassen 7-10 –Beispiel Realschule*. Dortmund.
166. Schwerdtfeger, C. (2003): *Übungen zum Hör-Sehverstehen*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl). Bausch, K-R et al.(Hrsg.). Francke Verlag. Tuebingen und Basel. 299-302.
167. Searle, J. R. (1969): *Speech Acts*. University Press. Cambirdge
168. Shaverdashvili, E. (2000): *Zur Grundlegung eines Curriculums für den Deutschunterricht in Georgien: Rahmenbedingungen, historische Entwicklung und gegenwertige Tendenzen*. LIT VERLAG. Münster.
169. Skinner, Burrhus F. (1957): *Verbal Behavior*. New York. Appleton-Century-Croft
170. Slobin, d. J. (1997): *The Crosslinguistic Study of language acquisition*. Volum 5: expanding the contexts. Lawrence Erlbaum Associations, Inc. New York.
171. Stern, H. (1984): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: University Press.

172. Stern, H.H. (1992): *Issues and Options in Language Teaching* (ed. P. Allen und B. Harley). Oxford: Oxford University Press
173. Storch, G. (1999): *Deutsch als Fremdsprache . Eine Didaktik*. Wilhelm Fink Verlag, München.
174. Stork, A. (2003): *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabelstrategien*. Tuebingen.
175. Stork, A. (2010): *Wortschatzerwerb*. In: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Koenigs, F-G und W. Hallet (Hrsg.):. 104-107.
176. Tanger, G.(1888): *Muss der Fremdsprachenunterricht umkehren? Ein Beitrag zur neusprachlichen Reformbewegung im Zusammenhang mit der Überbürdungsfrage*. Langenscheidt Verlag Buchhandlung, Berlin.
177. Trim, J., Brian, N., Coste, D. (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Langenscheidt, Europarat, Strassburg.
178. Tsitsishvili, R. et al. (2008): *Becoming An English Teacher: Theory and Practice of Teaching English In Georgia. A Pre-service Teacher Course*. თბილისი: გამომცემლობა „ნეკერი“
179. Verschowskij, S.G. (1977): *Die Schulbildung in Russland – Rückblick, Krise und Neubeginn*. In: *Zeitschrift für internationale erziehung – und sozialwissenschaftliche Forschung*. H.14/I. 37-53.
180. Vietor, A. (1882/1886): „*Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*.“ In: *Didaktik des Englischunterrichts*. Hüllen, W. (Hrsg.). (1979): Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 9-31.
181. Vollmehr, H.J. (2003): *Leistungsmessung, Lernerfolgskontrolle, Selbstbeurteilung: Überblick*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl). Karl-Richard Bausch, K-R. et al. (Hrsg.). Francke Verlag. Tuebingen und Basel.
182. Weskamp, R. (2003): *Self-assessment/selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und – einstufung*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl). Bausch, K-R et al.(Hrsg.). Francke Verlag. Tuebingen und Basel.
183. Wierlacher, Alois: *Kultur und Geschmack*. In: Alois Wierlacher/Andrea Bogner (Hg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart 2003, S. 516-526.
184. Wunderlich, D. (Hrsg.). (1972): *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt
185. Алхазисвили А.А.; *Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке*. Ганатлеба, Тбилиси, 1984
186. Беляев, Б. В. (1959): *Очерки по психологии обучения иностранному языку*.
187. Богомолова, Н.Н. /Петровская, Л.А. (1980): *Социально-Психологически тренинг – Предпосылка развития общения учителя с учениками// Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся*. НИИ ОПП АПН СССР. Москва.

188. Гальперин 1981 – Гальперин И. А. (1981). Текст как объект лингвистического исследования. Москва: “Наука”.
188. Грузинская, И. А. (1938): методика Преподавания английского языка в средней школе. Москва.
189. Зимняя, И.А. (1985): Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Москва.
190. исследования. Москва: «Наука».
191. Карпов, И. В.(1959): Взаимосвязи Психологии и методики Преподавания иностранных языков в школе. №6. 9-13.
192. Крупская, Н. (1923): Преподавание иностранных языков. На путях к новой школе. Москва. Н. 7,8-12
193. Лефрансуа, Г. (2003): Психология для учителя. Питер.
194. Маслова В.А. (2001): Лингвокультурология. М.: Academia
195. Маслыко, Е.А. (1989): Совершенствование межпредметных связей в системе методической подготовки иностранного языка. В сб.: методическая подготовка преподавателей иностранных языков. Москва.
196. Пальмер, Г. (1960): Устный метод обучения иностранным языкам. Москва.
197. Пассов, Е.И. (1977): Основы методики обучения иностранным языкам. Москва.
198. Шатилов, С.Ф. (1986): методика обучения немецкому языку в средней школе. Просвещение. Москва.