

Ալյան Կոռուֆորդ, Պաստա Պասպալա

ԵՐԿՐՈՐԳ ԼԵԶՎԻ ՅՈՒՐԱՑՄԱՆ ԵՎ ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ՓՈՒԼՈՒՄ

ՀԱՄԱՌՈՏԱԳԻՐ

Վրաստանում երկլեզու/ բազմալեզու կրթության ծրագրերի արմատավորման ուղու վրա անչափ նշանակալի է ժամանակակից միջազգային փորձի փոխանակումը և ինչպես գիտական հետազոտման, այնպես էլ ծրագրերի և մախագծերի գործնական արդյունքներին ծանոթացումը: Վերջին տասնամյակներում նշանակալի փոխակերպման են ենթարկվել մոտեցումները գրագիտության զարգացման նկատմամբ ինչպես մայրենի, այնպես էլ երկրորդ լեզվով: Ընդլայնվել և հարստացել է արդյունավետ ուսումնական ռազմավարությունների և ռեսուրսների պաշարը: Տվյալ հոդվածում մենք կքննարկենք երկրորդ լեզվի յուրացման և գրագիտության զարգացման հետ կապված հարցեր: Կներկայացնենք մաև մի քանի գործնական ռազմավարություն, որոնց կիրառությունը նկատելիորեն արագացնում և հեշտացնում է կարդալու կարողության և գրագիտության զարգացումն աշակերտների մեջ:

Որոշ հիմնարար դրույթներ երկրորդ լեզվի ուսուցման վերաբերյալ

Սկզբից կշռափենք երկրորդ լեզվի յուրացման հետ կապված այն հայեցակարգային հարցերը, որոնք կայուն հիմք են ստեղծում տարրական աստիճանում կարդալու և գրելու ուսուցում-ուսանման գործընթացի համար:

- Մենք երկրորդ լեզուն նույն կերպ ենք սովորում, ինչպես մայրենին: Երեխաները հեշտությամբ են տիրապետում մայրենի լեզվին՝

առանց քերականական կառուցվածքների գիտակցման: Նույն կերպ, երեխաները կարող են յուրացնել երկրորդ լեզուն՝ առանց քերականության ուսուցման:

- Երեխաներն անցնում են այսպես կոչված «լռության շրջան»: Այս շրջանում նրանք լսում են, սակայն չեն խոսում: Սակայն սա բոլորովին էլ չի նշանակում, որ այս շրջանում նրանք չեն սովորում: Լեզվի ուսանումը անհամեմատ ավելի արդյունավետ և արագ կլինի, եթե

երեխայից հենց սկզբից չպահանջեն խոսել ճիշտ կազմած ձևերով:

- Երեխաները սխալներ են թույլ տալիս երկրորդ լեզվի կիրառության (առանձին արտահայտություններ արտասանելիս և խոսելիս) ժամանակ: Նպատակահարմար չէ ուղղել այս սխալները: Իրականում մենք գործ ունենք ոչ թե «սխալների», այլ դեռ հղկման, կատարելագործման ենթակա ձևերի հետ, ինչը պահանջում է իր՝ աշակերտի ակտիվություն և ժամանակ:
- Աշակերտները լեզուն այն ժամանակ են յուրացնում, երբ լսում են և աշխատում հասկանալ: Խոսելիս չեն սովորում:

Վերևում բերված հայեցակարգային դրույթները, երկրորդ լեզվի յուրացման հաղորդակցական մոտեցումը և ուսանում-ուսուցման կոնստրուկտիվիստական հարացույցերին համապատասխանում են այնպիսի ուսումնական ռազմավարություններ, ինչպիսիք են՝ բնական մոտեցումը և լրիվ ֆիզիկական արձագանքը:

Լրիվ ֆիզիկական արձագանքի օրինակներ.

Ուսուցիչ	Աշակերտ
Յո՛ւյց տուր կապույտ գիրք:	Կբարձրացնի կապույտ գիրքը:
Սիրո՞ւմ ես կոնֆետ:	Կթափահարի գլուխը:
Եթե տեսնում ես պահարանը, ոտքի կանգնի՛ր:	Ոտքի կկանգնի:
Եթե բանանը կարմիր է, ձեռք բարձրացրո՛ւ:	Ձեռք չի բարձրացնում:

Բնական մոտեցման երկրորդ աստիճանն է լեզվի վաղ կիրառությունը:

Այս աստիճանում երեխաներն «այո» կամ «ոչ» պատասխաններն են արտասանում: Նաև պատասխանում են մեկ

Բնական մոտեցումն անչափ արդյունավետ ռազմավարություն է: Այն հեշտությամբ կարելի է կիրառել միջավայրում առկա իրական իրերով, ձեռքի տակ եղած դիդակտիկ նյութերով, պատկերազարդումներով և այլն: Այն չի պահանջում թանկարժեք ուսումնական ռեսուրսներ և գրքեր: Գասի բովանդակությունը կառուցվում է հետաքրքիր թեմաների շուրջ և ոչ թե քերականական տարրերի համաձայն: Այսպիսի թեմաների օրինակներ են՝ գույները, սնունդը, բարեկամները, աշխատանքը և այլն: Աշակերտները և ուսուցիչները միասին կարող են հորինել հետաքրքիր թեմաներ:

Բնական մոտեցումը բաղկացած է երեք հիմնական աստիճաններից:

Առաջին աստիճանն է լրիվ ֆիզիկական արձագանքը: Այս փուլում աշակերտները լսում են հարցեր և ցուցումներ: Աշակերտը ակնարկով, շփումով և այլ ֆիզիկական շարժումներով արտահայտում է, որ հասկացավ ուսուցչի ասածը: Այս փուլում աշակերտները չեն խոսում: Այս աստիճանը շարունակվում է մի քանի շաբաթ, մինչև երեխան արտասանում է մեկ բառանոց պատասխաններ:

կամ երկու բառով: Երկրորդ աստիճանը տևում է շաբաթներ: Աստիճանի վերջում երեխաները սկսում են խոսել կարճ արտահայտություններով և նախադասություններով:

Հարցերի նմուշներ	Պատասխանների նմուշներ
Մատիտ ունե՞ս:	Այո:
Կարմիրն ես ավելի հավանում, թե՞ դեղինը:	Կարմիրը:
Պայուսակն աթոռի՞ վրա է, թե՞ սեղանի:	Սեղանի վրա:
Կաթը է:	Մալիտակ:
Լևանն ի՞նչ ունի:	Երկու գրիչ:
Ի՞նչ խմեցիր առավոտյան:	Թեյ:

Երրորդ աստիճանը վաղ խոսողությունն է: Այս աստիճանում աշակերտները պատասխանում են կարճ նախադասություններով, չնայած երբեմն որոշ բառեր են բաց թողնում: Ճիշտ է, շատ սխալներ են թույլ տալիս, սակայն նրանց արտահայտությունների իմաստը հասկանալի է: Անչափ կարևոր է, որ այս փուլում սխալները չուղղենք, քանզի դրանք աստիճանաբար կանհետանան ուսանման գործընթացում:

Եթե ուսուցիչը մի քանի ամսվա ընթացքում ինտենսիվ կիրառի բնական մոտեցումը և լրիվ ֆիզիկական արձագանքի ռազմավարությունները, աշակերտները լավ կպատրաստվեն կարդալու և գրելու կարողությունների յուրացման ակտիվությունների համար:

Կարդալու ուսուցումը օտար/երկրորդ լեզվով

Այս ենթագլուխը հիմնականում կվերաբերի կարդալու ուսուցմանը: Նախ՝ հիշենք, թե ի՞նչ գիտենք կարդալ ուսուցանելու և ուսանելու մասին:

Մենք միայն մեկ անգամ ենք կարդալ սովորում:

- Կարևոր է, որ աշակերտը սկզբից մայրենի լեզվով սովորի կարդալ և գրել:

- Սրան զուգահեռ, աշակերտը կարող է լսել և խոսել երկրորդ լեզվով:

- Սրանից հետո աշակերտն անհամեմատ հեշտ և արագ տիրապետում է կարդալուն և գրելուն:

Կարդալու կարողությունների մեծ մասը մի լեզվի մեջ նույնն է, ինչ մյուս լեզվի մեջ:

- Կարդալու կարողությունները մի լեզվից անցնում են մյուսի մեջ:

- Նույնը վերաբերում է նաև գրելու կարողություններին:

Աշակերտներն իրենք կտեղափոխեն կարդալու և գրելու կարողությունները: Մեր խնդիրն է օգնել աշակերտներին հասկանալ այն, ինչ կարդում են:

- Այս գործընթացը սկսելու համար լավագույն մեթոդն է լեզվական փորձի մոտեցումը:

- Աշակերտներն ավելի արագ կկարողանան կարդալ երկրորդ լեզվով, եթե սկզբից մայրենի լեզվով սովորեն կարդալ:

Հաղորդակցական մոտեցման կիրառությունը երկրորդ լեզվով գրելու և կարդալու ուսանում-ուսուցման գործընթացում

Ոչ այնքան հեռավոր անցյալում համարվում էր, որ երեխաները չպետք է սկսեին երկրորդ լեզվով կարդալ և գրել

այնքան ժամանակ, մինչև որոշակի մակարդակով չտիրապետեին լսելու-հասկանալու և խոսելու կարողություններին: Իրականում, երկրորդ լեզվով կարդալու և գրելու գործընթացը կարող է սկսվել հենց լեզվի ուսուցման վաղ փուլում, առանձնապես այն երկրորդ լեզու սովորողների համար, որոնք արդեն գրում և կարդում են մայրենի լեզվով: Ավելին, գրել-կարդալու իմացությունը կարող է նշանակալի դեր խաղալ երկրորդ լեզվի բոլոր բաղադրամասերի ուսուցման գործընթացում (Կրաշեն և Տերել):

Կապը նոր լեզվի հաղորդակցական ճանապարհով յուրացման (acquisition) և գրագիտության միջև առանձնապես նշանակալի է կոնստրուկտիվիստական հարացույցում: Գուդմանը (1986) քննարկում է լեզվի և գրագիտության տիրապետման գործընթացը, որպես ամբողջից դեպի մաս գնացող շարժում: Այն հիմնական շեշտադրումն անում է ռեալ միջավայրում ավթենտային լեզվի կիրառության վրա: Շմիդտն (1995) էլ ավելի մեծ նշանակություն է շնորհում ավթենտությանը, հայտարարելով, որ. «Գրագիտությունը հանդիսանում է սոցիալական ֆենոմեն: Առանձին անհատներ դառնում են գրագետ ոչ թե այն պատճառով, որ նրանք պաշտոնապես կրթություն են ստանում, այլ ելնելով նրանից, ինչի մասին են նրանք կարդում և գրում և ում մասին են կարդում և գրում»:

Կոնստրուկտիվիստական հարացույցի տվյալ դրույթները լրիվ համապատասխանության մեջ են երկրորդ լեզվի ուսուցման հաղորդակցական մոտեցման սկզբունքների հետ: Զննարկենք կարդալու և գրելու մեթոդները/ռազմավարությունները, որոնք նպաստում են երկրորդ լեզվի յուրացմանը տվյալ հեռանկարի շրջանակներում:

Գրել-կարդալու վաղ փորձը և նրա նշանակությունը

Երկրորդ լեզուն սովորողների մեծամասնությունը վաղ հասակից արդեն այս կամ այն չափով ունի լեզվի բնական յուրացման փորձ: Ինչպես տանը, այնպես էլ շրջապատող համայնքում երեխաներն ամեն օր հանդիպում են փաթեթավորված ապրանքների տարբեր պիտակների, ցուցանակների, հեռուստատեսային մակագրությունների, ավտոմեքենաների բրենդների և այլն: Նրանք տեսնում են, թե ինչպես են ընտանիքում կարդում ավագները, իսկ լավագույն դեպքում կարդում են նաև իրենց համար: Երեխան աստիճանաբար գիտակցում է, որ, ինչպես մայրենի, այնպես էլ այլ լեզվով գոյություն ունեցած տպագիր թե՛ ձեռագիր տեքստերը հանդիսանում են բառերով արտահայտված միտք:

Օտար/երկրորդ լեզու ուսումնասիրող դասարանում բազմապիսի տպագիր/ձեռագիր տեքստերով հարստացված միջավայրը մեծ նշանակություն ունի կարդալ սովորելու համար անհրաժեշտ ռեսուրսների ապահովման տեսակետից: Երկրորդ լեզուն սովորողներին անհրաժեշտ չէ առանձին տառերի անվանումների կամ հնչյունի և տառի համապատասխանության իմացություն նրա համար, որ ճանաչեն և խոսեն վարվելակարգի, սեփական անվան կամ այլ ավթենտային տեքստերի մասին: Դասասենյակում տեքստերի հետ շփումը որոշակիորեն փոխհատուցում է մինչև այդ չունեցած կամ բավականաչափ չունեցած փորձը:

Հանգուցային բառապաշար և լեզվական փորձի հետ կապված կարդալու գործընթաց

Տերելը (1981) խորհուրդ է տալիս, որ բնական մոտեցման կիրառության որոշակի փուլում խոսելիս արտասանած հանգուցային

բառերը կավիճով գրվեն գրատախտակի վրա կամ քարտի ձևով փակցվեն պատի վրա (նշանակալի է, որ երեխաներն արդեն մայրենի լեզվով գրեն և կարդան): Ինչպես ասվեց վերևում, բնական մոտեցումով աշխատելու վաղ փուլում աշակերտներն իրենք մտքերը մեկ կամ երկու բառի միջոցով են արտահայտում: Միևնույն ժամանակ, նրանք սկսում են կարդալ այն հանգուցային բառապաշարային միավորները, որոնք գրելու համար հենց իրենք են մատուցել ուսուցչին՝ սեփական մտքերի արտահայտման ժամանակ:

Բառը գրելուց հետո աշակերտներին հնարավորություն է տրվում արտահայտել այս բառերի հետ կապված թեմատիկ արտահայտություններ (օրինակ՝ սննդի, բարեկամի, ընտանիքի անդամների գործունեության մասին):

Արդյունավետ է նաև յուրաքանչյուր աշակերտի կողմից հանգուցային բառապաշարից այնպիսի բառ ընտրելը, որը նրա համար առանձնապես հետաքրքիր է: Նրանից հետո, երբ աշակերտը ցույց է տալիս բառը, ուսուցիչը գրում է այն հանգուցային բառերի զբոսը և նաև գրի է առնում այս բառի հետ կապված նախադասությունը կամ արտահայտությունը, որ նրան թելադրում է աշակերտը: Այնուհետև աշակերտը կարդում է իր կողմից թելադրված արտահայտությունն ուսուցչի համար և անում նրա պատկերազարդում: Ի վերջո, աշակերտը գրում է բառը կամ նախադասությունը: Սա առանձնապես օգտակար ռազմավարություն է այն փուլում, երբ աշակերտները նոր այբուբեն են յուրացնում:

Մայրենի լեզվով գրելու և կարդալու իմացությունը ցանկալի հիմք է, որին փոքր ուշ պետք է հիմնվի գրել-կարդալու ուսանումը երկրորդ լեզվի յուրացման ժամանակ: Հետազոտությունը և փորձը ակնհայտ են դարձնում, որ գրել-կարդալու

բազիսային հմտությունները և կարողությունները աշակերտը մայրենի լեզվից օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում տեղափոխում է նույնիսկ այն ժամանակ, երբ երկրորդ լեզվի այբուբենը նշանակալիորեն տարբերվում է մայրենի լեզվի այբուբենից:

Արդեն ունեցած լեզվական փորձի օգտագործումը երկրորդ լեզվի ուսանման ժամանակ հանդիսանում է աշակերտի խթանման հոյակապ ուղի, որպեսզի նրա մոտ հետաքրքրություն առաջանա տպագիր նյութի նկատմամբ (Մուստաֆա և Ֆենրոուզ, 1985, Նեսել և Օուհս, 1981, Դիքսոն և Նեսել, 1983): Լեզվական փորձի մեթոդի կիրառությունն օգնում է աշակերտին երկրորդ լեզվով գրված այնպիսի տեքստեր հասկանալ, որոնց բարդությունը գերազանցում է ինքնուրույն ընթերցման մակարդակը:

Նրանից հետո, երբ ուսուցիչը բարձրաձայն կարդում է կամ պատմում պատվածքը, աշակերտներն իրենք են պատմում պատմությունը, իսկ ուսուցիչը գրատախտակի կամ մեծ թղթի վրա գրում է թելադրած տեքստը: Պեկի (1989) տեսակետի համաձայն, այս ակտիվությունն օգնում է աշակերտներին բարելավել պատմվածքի կառուցվածքը հասկանալու կարողությունը: Թելադրության ընթացքում գրված տեքստը աշակերտներին հնարավորություն է տալիս իմաստավորել նրա բովանդակությունը, խոսել ստեղծագործության մասին և, միևնույն ժամանակ, թափանցել նրա մշակութային ասպեկտների մեջ:

Կարճ պատմվածքների (պատմությունների) օգտագործումից հետո ուսուցիչն առաջարկում է աշակերտներին, որ թելադրության համար օգտագործեն պատկերազարդումներ, իրական նկարներ և այլ ռեսուրսներ: Ցանկալի է, որ ուսումնական ակտիվությանն ավելացվի մի քանի

բաղադրամաս, օրինակ՝ ունեցած գիտելիքի ակտիվացում, գրելու նպատակի և լսարանի սահմանում: Օգտակար է նաև գրվածի մասին դատելը, տեքստի խմբագրելը և հետագայում աշակերտների կողմից գրելու պրոցեսի ինքնուրույն վարելը:

Համատեղ ընթերցում

Կարդալ սովորելու վաղ աստիճանում ևս մեկ արդյունավետ ձև է հանդիսանում մեծ գրքի ընթերցումը: Խոսքն այն գրքերի մասին է, որոնք հստակ ձևվածքով են կառուցված և բազմիցս կրկնում են լեզվական ձևերը: Սկզբից ուսուցիչը տեքստը կարդում է աշակերտների համար, այնուհետև ուսուցիչը կարդում է աշակերտների հետ, իսկ վերջում՝ միայն աշակերտներն են կարդում: Այս ակտիվության սկզբում ցանկալի է դիտել պատկերազարդումները և անցկացնել վերլուծաբանական գրույց: Նման գրքերի օգտագործումն ուսուցչին տալիս է կարդալու գործընթացի մոդելավորման հնարավորություն այնպես, որ աշակերտներն իրենք կարողանան որոշել, թե ինչ կանեն նույն տեքստի ինքնուրույն ընթերցման ժամանակ: Բացի այդ, աշակերտները սկսում են ծանոթ տեքստի մեջ որոշել համապատասխանությունն այն տառերի և հնչյունների միջև, որոնք արտասանում են ընթերցման ժամանակ (Հոլդավեյ, 1979)։

Լինչի (1986) համաձայն, համատեղ ընթերցման գործընթացը սկսվում է գրույցով գրքի մասին՝ այն բառապաշարային միավորների օգտագործմամբ, որոնք արդեն յուրացված են: Համատեղ ընթերցումը նշանակալի գործիք է բառապաշարի և ընդհանրապես հիմնարար գիտելիքի խորացման համար: Երկրորդ լեզու սովորողներն ավելի հաճախ այնպիսի ընտանիքներից են, որտեղ ավելի պակաս է

տպագիր նյութը, կամ որտեղ մայրենի լեզվի գրելու և կարդալու կարողությունը հնարավոր է սահմանափակ լինի: Աշակերտները միասին են դիտում գրքի կազմը և պատկերազարդումները: Ուսուցիչը նրանց օգնում է արտահայտել իրենց մտքերը: Աշակերտները գիտակցում են, որ կարող են արտահայտել ենթադրություն նրա հիման վրա, ինչն արդեն գիտեն: Ուսուցչի կողմից տեքստի ընթերցման գուգահեռ, նրանք անում են մեկնաբանություններ և աշխատում են գտնել գուգահեռներ արտահայտված ենթադրությունների և պատմվածքում զարգացած երևույթների միջև:

Շատ ուսուցիչներ մտածում են, թե ինչպես կկարողանա աշակերտը մեծ գիրք կարդալ մինչև ասպագաղտնագրում կամ բառերի վերծանում սովորելը: Շմիդտի համաձայն, մեծ գրքի դեռ ուսուցչի կողմից, այնուհետև համատեղ ընթերցումն աշակերտների մեջ ավելացնում է հաջողության զգացումը և ինքնավստահությունը: Արդյունքում, նրանք աշխատում են ավել ճշգրտությամբ և ցանկությամբ կարդալ տեքստը: Երբ աշակերտներն ուսուցչի համար համատեղ ընթերցում են տեքստը, սա էլ ավելի հաջողության զգացում է ծնում, քանի որ առանձին սխալների այլևս ուշադրություն չի դարձվում:

Աշակերտներին հնարավորություն է տրվում ուղղելու իրենց սխալները և պակաս վրդովմունքով շարունակելու ընթերցումը:

Կարդալու ընթացքում աշակերտները սկսում են որոշել, թե տեքստի որ մասն է հաղորդում պատմվածքի այս կամ այն դրվագը: Բացի այդ, նրանք սկսում են ճանաչել իրենց հետաքրքրող բառերը, որոնք ավելի հաճախ են հայտնվում թերթերի վրա: Տվյալ բառերը պարտադիր չէ, որ լինեն հեշտ ընթերցման բառեր: Աշակերտը հեշտ է ճանաչում դրանք, քանի որ դրանք հետաքրքրություն են առաջացնում: Այսպիսի

բառերը, օրինակ՝ «ՆՅՅԵՄԵՆ»՝ գետածի, կամ «ՅՅՅՅՅՅՅՅՅՅ»՝ վարդագույն, հնարավոր է ավելի հեշտ ճանաչվեն և մտապահվեն երկրորդ կամ երրորդ ընթերցման ժամանակ, քան այնպիսի բառերը, ինչպիսիք են «ՅՅՅՅՅ»՝ հավանաբար, կամ «ՕՅՅՅ»՝ կրկին: Լինչի (1986) համաձայն, ծանոթ պատմվածքների կրկնությունն աշակերտների համար հոգնեցուցիչ չէ և նպաստում է ընթերցման մեջ արագ հաջողության հասնելուն:

Բառապաշարի զարգացումը

Երբ աշակերտները կարդում են երկրորդ լեզվով, աղքատ բառապաշարն ամենից մեծ խոչընդոտն է ստեղծում տեքստը հասկանալուն: Այս խնդիրը մայրենի լեզվի յուրացման ժամանակ ևս հրատապ է, քանի որ աշակերտը հաճախ չունի բավական բառային և ակադեմիական գիտելիք մտքում իր մտքի կառուցքավորման համար:

Զննարկենք բառապաշարի զարգացման երկու նշանակալի կողմ: Մեկը հարուստ լեզվական միջավայրն է: Մենք գիտենք, որ մարդիկ ավելի լավ են սովորում բառերը, երբ նրանց յուրացումն ընթանում է անչափ կառուցքավորված միջավայրում և չմեկուսացված: Այստեղից ելնելով՝ որքան ավելի հարուստ է լեզվական միջավայրը, այնքան ավելի արդյունավետ կլինի համատեքստում ընկալված բառապաշարային միավորների մեջ թափանցումը և նրանց իմաստի հասկանալը, ինչին արդյունքում հետևում է նաև նրանց կիրառություն:

Մենք հաճախ ձեռնպահ ենք մնում երկրորդ լեզուն սովորողներին այնպիսի առարկաներից հրահանգներ տալուց, որտեղ տրված են բարձր համատեքստային ձևեր՝ գիտության մեջ, սոցիալական գիտություններում, արվեստում,

երաժշտության մեջ և ուսումնական ծրագրի այլ բնագավառներում:

Կրոուֆորդի (1993) համաձայն, մենք պետք է համոզվենք, որ ուսումնական պլանի տվյալ բնագավառները երկրորդ լեզուն սովորողներին մատուցվում են կառուցքավորված ձևով և հարուստ բառապաշարով: Ուսուցումը տվյալ առարկաներում պետք է ընդգրկի միասնական/խմբային ուսանման մեթոդներ, հիմնախնդիրների վճռում և բառապաշարի հարստացմանը կողմնորոշված այլ ռազմավարություններ:

Ֆոնային գիտելիքն ակտիվացնող կամ զարգացնող շատ երաշխավորված ռազմավարություններ կապված են հենց բառապաշարային միավորների ուսանման հետ: Իմաստային գծապատկերը այսպիսի ռազմավարություններից մեկն է, սակայն նրա կիրառությունը պետք է սահմանափակվի հանգուցային և հայեցակարգային տեսակետից դժվար բառապաշարի ուսուցման համար: Այլ կերպ, ընթերցման համար քիչ ժամանակ կմնա:

Անչափ արդյունավետ է ընտրված գրական ստեղծագործության կիսաբարձրաձայն կամ բարձրաձայն նախօրոք ընթերցումը: Սրանից հետո ուսուցիչը կարող է համառոտ բացատրել որոշ բառեր: Նոր բառապաշարային միավորները պետք է ներկայացվեն համատեքստի հետ կապի մեջ: Բացի այդ, ուսուցիչը պետք է խթանի աշակերտներին՝ արտահայտելու կարծիքներ, քանի որ խմբում անպայման որևէ մեկը կունենա որոշակի գիտելիք նոր բառի մասին: Երբեմն բառերի նշանակությունը կարելի է բացատրել պատկերազարդումների համաձայն, ակներևությունների կամ ուսուցչի պատրաստած այլ նյութի կիրառությամբ:

Գրելու գործընթացը

Լեզվի ուսուցման և յուրացման նկատմամբ կոնստրուկտիվիստական մոտեցման հիմնական սկզբունքն է հանդիսանում լսելու, խոսելու և գրելու փոխկապակցվածությունը: Հաղելսոնի պատկերացմամբ, երկրորդ լեզու սովորողները տվյալ չորս բաղադրամասերն ընկալում են միասնականության մեջ և ոչ թե որպես ինքնուրույն ֆենոմեն (Հաղելսոն, 1984): Ըստ Ֆիցջերալդի, գրելը երեխայի կյանքում բավականին վաղ հասակում է սկսվում: Այդ պատճառով անհրաժեշտ չէ սպասել ապագադոմանային կարողության զարգացմանը (Ֆիցջերալդ, 1993): Իհարկե, այս տեսակետը կարող ենք տարածել նաև երկրորդ լեզուն սովորողների նկատմամբ: Նրանց անհրաժեշտ է խրախուսել, որպեսզի երկրորդ լեզվով գրելը որքան հնարավոր է վաղ սկսեն, առանձնապես այն դեպքում, երբ նրանց մայրենի լեզվով գրելու հիմնարար կարողությունն արդեն ձևավորված է: Սխալներին, որ նրանք թույլ են տալիս գրելիս, նույն կերպ պետք է մոտենանք, ինչպես զրույցի ժամանակ թույլ տրված սխալներին: Ուղղակի ուղղումների փոխարեն կարող ենք կողքին գրել ճիշտ ձևերը, որպեսզի աշակերտն աստիճանաբար հղկի իր գրածը:

Համառոտ ամփոփագիր և եզրակացություն

Բնական մոտեցումը հանդիսանում է ամենից լայն տարածված հաղորդակցական մոտեցումը: Այս մոտեցման շրջանակներում նվազագույնի են հասցված ամեն տեսակ ուղղումները և քերականական

սահմանումների ուղղակիորեն ուսուցումը: Բնական մոտեցումը ենթադրում է այնպիսի ուսումնական միջավայրի ստեղծում, որը նման է մայրենի լեզվի յուրացման միջավայրին, այն հավասարապես արդյունավետ է փոքրիկ երեխաների, դեռահասների թե չափահասների ուսուցման համար:

Երբ աշակերտը լեզվի իմացության միջանկյալ մակարդակի կհասնի, հնարավոր է սկսել տարբեր առարկաների երկրորդ լեզվով ուսուցումը այսպես կոչված «հոգաբարձուական» ուսուցման միջոցով: Տվյալ տիպի ուսուցման ժամանակ հիմնական կողմնորոշիչներն են՝ հասկանալուն հասնելը և այն պահպանելը, ուսուցչի կողմից մատուցված նյութի չափավորումը և ոչ բառային լեզվի, օժանդակ նյութերի և պատկերազարդումների ինտենսիվ կիրառությունը: Արդյունքում ստանում ենք արագ առաջընթաց երկրորդ լեզվի բառապաշարի յուրացման և, ընդհանրապես, ակադեմիական նվաճումների մեջ:

Տվյալ խնդիրների կատարման համար աշակերտները ժամանակին պետք է տիրապետեն երկրորդ լեզվով կարդալուն և գրելուն՝ հատուկ ռազմավարությունների միջոցով, որոնք ապահովում են ինտենսիվ հաղորդակցություն և կենտրոնացված են հասկանալուն: Կոնստրուկտիվիստական դիրքորոշումը կարդալու ուսուցման մասին լրիվ համապատասխանության մեջ է երկրորդ լեզվի ուսուցման հաղորդակցական մոտեցման հետ: Այն հիմնվում է ավթենտային, գործառական լեզվին, իմաստի կառուցքավորմանը, ամբողջից մասին անցմանը և, միևնույն ժամանակ, կողմնորոշված է աշակերտին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

- Աշեր, 1982 - Asher, J. J. The total physical response approach. In R. W. Blair (Ed.), *Innovative approaches to language teaching* (pp. 54-66). Rowley, MA, USA: Newbury House.
- Կրոուֆորդ, 1994 - Crawford, A. N. Communicative approaches to second language acquisition: From oral language development into the core curriculum and L2 literacy. In C. F. Leyba (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (2nd ed., pp. 79-131). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
- Կրոուֆորդ, 1993 - Crawford, A. N. Literature, integrated language arts, and the language minority child: A focus on meaning. In A. Carrasquillo and C. Hedley (Eds.), *Whole Language and the Bilingual Learner* (pp. 61-75). Norwood, NJ, USA: Ablex.
- Կրոուֆորդ, 1995 - Crawford, A. N. (Ed.) *A Practical Guidebook for Adult Literacy Programmes in Developing Nations*. Paris: UNESCO.
- Կումինս, 1986 - Cummins, J. Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 18-36.
- Կրաշեն, 1982 - Krashen, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. London, UK: Pergamon Press.
- Կրաշեն, 1983 - Krashen, S. D., & Terrell, T. D. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York, NY, USA: Pergamon/Alemany.
- ՅՈՒՆԵՍԿՕ, 1953 - *The use of vernacular languages in education*. Paris, France: UNESCO.
- ՅՈՒՆԵՍԿՕ, 1992 - *Language policy, literacy, and culture: Round table*. Geneva, Switzerland: International Conference on Education.

ABSTRACT

It is important that teachers in Georgian bilingual schools have access to the information and resources that are widely used in different programs around the world. This article provides information about communicative approaches and instructional strategies for teaching reading in a second language that prove to be successful in many countries.

First, we should go back to what research and practice tells about second language acquisition. We learn a second language in the same way as we learn our mother tongue. Children easily learn their mother tongue without learning grammar. They can also learn a second language without learning grammar. In the first stage of second language acquisition children go through a silent period. They listen, but they do not speak. They are learning during this period. They learn faster when they don't have to speak correctly at the beginning. Children will make mistakes in their second language, which should not be corrected. They make mistakes because their language is not mature. Children are learning when they are listening and understanding, not when they are talking.

The natural approach (Krashen and Terrell, 1983) is a very effective communicative approach for teaching a second language. Teachers do not need expensive materials and books. They can teach with real objects and illustrations they already have. The topics of lessons are themes, not grammatical elements. Teachers and children can choose themes of interest together.

The natural approach has three stages: First stage is comprehension or total physical response (TPR). In this stage, children listen to questions and commands. They show that they understand what the teacher says by pointing, touching, and other physical actions. They do not need to speak. The first stage continues for several weeks until children begin to respond with one-word answers.

Second stage is early production. In this stage, children begin to respond with *yes* or *no*. They give answers of one or two words. The second stage continues for many weeks. Then children will begin to answer with phrases and short sentences.

Third stage is the emergence of speech. In this stage, children begin to answer with short sentences. They leave out some words. They make many mistakes, but we can understand what they mean. We do not correct their mistakes. The mistakes will go away as the children learn more. There are several other effective TPR strategies that are easily applied to small groups or to an entire class. The TPR approach can reach high levels of language.

What are some basic do we know about literacy in a second language? We only learn to read once. First, we should learn to read and write in our mother tongue. We can also

learn to speak and understand a second language. Then, we can learn to read and write in the second language very quickly.

Most reading skills in one language are the same in a second language. Reading skills transfer from one language to another. Many writing skills do, too. Children will transfer skills themselves. We need to help them understand what they read in the second language. Children can begin learning to read and write in the second language, too. The language experience approach is the best way to start. They will learn faster if they learn to read in the mother tongue first.

When second language learners have intermediate second language proficiency, they should have access to the basic curriculum through careful application of communicative approach strategies in sheltered second language instruction. The focus of this instruction should be on maintaining comprehension through the pacing of teacher input and through the extensive use of nonverbal language, illustrations and other visual aids. This instruction results in rapid increase in second language vocabulary.

At an appropriate time, second language learners should receive instruction in second language reading and writing through strategies that ensure continued comprehension and communication. When second language learners read in their second language, the lack of vocabulary knowledge is often an obstacle to comprehension. A constructivist view of reading instruction is very consistent with communicative approaches to second language acquisition. It focuses on the construction of meaning, proceeding from whole to part, it treats authentic, relevant, and functional language, and it is student centered.

In the early stages of literacy, teachers will find that the key-vocabulary and language experience approaches can provide second language learners with access to print that is consistent with their stage of production. When they are able to begin reading simple text, we should provide scaffolding through prereading activities that develop background knowledge and vocabulary. In addition, background knowledge they develop from the basic curriculum in the primary language provides a strong base for learning to read in the second language.