

Դավիթ Զաթիաշվիլի

*Ազգային ուսումնական պլանների
և գնահատման կենտրոն*

**ԵՐԿԼԵԶՈՒ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՆԱԽՆԱԿԱՆ ՓՈՒԼՈՒՄ
ԾԱԳԱԾ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ**

Երկլեզվության և մտավոր զարգացման փոխադարձ կապի և փոխադարձ ներգործության հարցի նկատմամբ հետազոտողների սուր հետաքրքրությունը չի դադարել վերջին տասնամյակի ընթացքում: Այս հարցի նկատմամբ տարբեր տեսակետները պայմանավորում էին և այսօր էլ պայմանավորում են երկլեզու կրթության նկատմամբ վստահություն կամ անվստահություն: Այս հիմնախնդրին նվիրվել են բազմաթիվ գիտական հետազոտություններ: Հարցն այն մասին, թե որքանով է նպաստում կամ խանգարում երկլեզու կրթությունն աշակերտի մտավոր կարողությունների զարգացմանը, այսօր էլ չի կորցնում իր հրատապությունը: Դրա նախատեսումը, ուսումնասիրումը, ճիշտ եզրակացություններ անելը երկլեզու կրթության հաջող ներդրման նշանակալի նախապայմաններից են: Անկախ նրանից, թե ինչ տիպի երկլեզու կրթություն է ընտրվել (տարանցիկ, իմերսիոն), մեծ նշանակություն պետք է շնորհվի աշակերտի լեզվական իրազեկության սահմանմանը ուսուցման յուրաքանչյուր փուլում, որպեսզի ապահովվի երկլեզու կրթության նոր փուլ ժամանակին անցնելը: Երեխայի լեզվական իրազեկությունների համապատասխանաբար գնահատումը, որի հիման վրա տեղի է ունենում ուսուցման ավելի բարձր մակարդակի անցում,

մեթոդիստների հետազոտման հանգուցային հարցերից մեկը կարող ենք համարել:

Դրա հետ կապված՝ ցանկանում ենք կրկին անդրադառնալ Ջիմ Կամինսի կողմից կազմված «Մահմանային մակարդակի տեսությունը», որի համաձայն, աշակերտի, այսպես կոչված հիմնական միջանձնային հաղորդակցական և մտավոր/ակադեմիական լեզվի տիրապետման կարողությունների միմյանցից սահմանազատումը սահմանում է այն հաշվարկման ելակետը, որտեղից երկլեզու կրթությունը նպաստում է աշակերտի մեջ բարձր ակադեմիական հմտությունների և կարողությունների զարգացմանը: Մեր հողվածը չի նպատակադրում այս սահմանազատման ճշմարտացիության ուսումնասիրում, քանի որ այս տեսությունը, չնայած բազմաթիվ քննադատություններին, արդեն հաստատել է իր նշանակալի տեղը երկլեզու ուսուցման հետազոտման պատմության մեջ: Ինչպես տարբեր երկրների փորձը և բազմաթիվ հետազոտություններ ցույց են տվել, որ երկլեզու կրթությունը հաջող է միայն այն դեպքում, եթե աշակերտն ունի բավական իրազեկություններ, որպեսզի նա կարողանա երկու լեզուներով յուրացնել ուսումնական առարկաները և կատարել բարդ մտավոր գործողություններ: Ըստ հետազոտողների և մեթոդիստների, այս լեզվական իրազեկությունների ձեռքբերման համար աշակերտին անհրաժեշտ են 3-ից մինչև

5 տարի: Սակայն արդյոք դա նշանակում է, որ լեզվական կարողությունների տիրապետման 3-5-ամյա դասընթացը պետք է քննարկվի, որպես երկվեզու կրթությունից տարանջատված ուսումնական դիսցիպլին, թե այն պետք է քննարկվի, որպես անմիջապես երկվեզու ուսուցման բաղադրամաս: Կամ ինչպե՞ս պետք է մոտենանք ուսումնասիրվելիք, տվյալ դեպքում՝ պետական լեզվին, այս 3-5 տարվա ընթացքում: Այն պետք է ուսուցանվի առանձի՞ն, որպես առարկա, թե՞ նաև այլ առարկաների ուսանման ժամանակ: Ինչպե՞ս կարող ենք խուսափել այն հանգամանքից, երբ լեզվի ոչ բավարար իմացությունը աշակերտին ստիպված է դարձնում աշխատել այնպիսի նյութի վրա, որը պարունակում է անհամեմատ ավելի քիչ տեղեկություններ, քան նա արդեն ստացել է մայրենի լեզվի միջոցով: Նման հիմնախնդիր է նկատվում նաև մայրենի լեզվով ուսուցման ժամանակ, քանի որ առաջին-երկրորդ դասարաններում գրել-կարդալ չիմանալու պատճառով ուսումնական ծրագիրը երեխային այնպիսի նյութ է առաջարկում, որը համապատասխանության մեջ է աշակերտի ընդհանուր զարգացման հետ: Այս դեպքում ուսումնասիրվելիք նյութի յուրացման ժամանակ աշակերտն ավելի կոնկրետ կարողությունների տիրապետման վրա է կենտրոնացնում ուշադրությունը, քան՝ բովանդակության:

Ճիշտ է, այս բարդ շրջանը մայրենի լեզվով ուսուցման ժամանակ երկարատև չէ, սակայն ուսուցման այս փուլը շատ ընդհանուր բան ունի օտար լեզվից բազային լեզվական իրազեկությունների ձեռքբերման շրջանի հետ: Հենց այս ուսումնական շրջանի նմանությունների նախատեսմամբ կազմվեց աշխարհում այսօր բավականին հաջող ուսուցման մեթոդը, որը հայտնի է, որպես բովանդակության և լեզվի ինտեգրված ուսուցում (CLIL): Դրա անվանման մեջ ընդգծված է այն, որ լեզվի յուրացման

կարողությունները կապված են անմիջապես բովանդակության մեջ թափանցման հետ, սակայն միևնույն ժամանակ ինքը՝ բովանդակությունը ճանաչողական տեսակետից կարող է աննշան լինել: Ուսուցման նախնական փուլում այս հանգամանքը չի հանդիսանում մեծ հիմնախնդիր, քանի որ նույն միտումը նկատվում է նաև միավեզու դպրոցներում, սակայն աշակերտի կողմից գրել-կարդալու տիրապետման ժամանակ (ինչը տեղի է ունենում 2 տարում) միավեզու դպրոցներում ուսուցումը կողմնորոշված է բովանդակությանը, նրա ճանաչողական մակարդակի բարձրացմանը: Օտար լեզվի ուսուցման ժամանակ այս գործընթացն անչափ դանդաղեցված է և չի սահմանափակվում միայն գրել-կարդալու կարողության ձեռքբերմամբ, առարկաների յուրացման ժամանակ նկատվում է դանդաղ առաջխաղացում, ինչը բնորոշ է բոլոր երկվեզու դպրոցներին: Իսկ սա ինքնըստինքյան կարող է ծնողների մեջ առաջացնել դժգոհություն և վրդովմունք: Սակայն, ինչը ամենավտանգավորն է և տագնապալին, պակասում է աշակերտների շահագրգռությունը:

Գոյություն ունի արդյոք ճանապարհ, որը հնարավորություն է տալիս ակադեմիական գործընթացի համար պարտադիր կարողությունների տիրապետման շրջանի թե տևողության նվազեցման, ինչն այսօրվա դրությամբ անհնար է, գոնե երկրորդ լեզվից կոգնիտային գործընթացների հարստացման: Ինչպես Կանադայում, Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներում և Եվրոպայում անցկացված փորձերը հստակեցրին, ակադեմիական առաջադիմության համար անհրաժեշտ մտավոր հմտություններ և կարողություններ երկրորդ լեզվի յուրացման սկզբնական փուլում կարելի է ձեռք բերել միայն այն դեպքում, եթե ուսուցման գործընթացում ճիշտ է տեղի ունենում մայրենի և

երկրորդ լեզվի գործառնությունների բաշխումը, տեղի է ունենում լեզուների գիտակցված հերթագայում, ինչը խստորեն պայմանավորված է ընտրված լեզվական թե՛ ճանաչողական խնդիրներով: Ինչպես կարելի է երկվեզու դասարաններում մտավոր զարգացման գործընթացների զարգացման տեմպը պահպանել լեզուների գիտակցված հերթագայությամբ և ի՞նչ է ենթադրվում «գիտակցված հերթագայության» մեջ: Սույն հաշվետվության մեջ մենք կփորձենք մի քանի դասի առողիտ ձայնագրությունների վերծանման օրինակով քննարկել լեզվի հերթագայության նմուշներ, դատել, թե որքանով արդարացված էին այս հերթագայությունները: Նշենք հետազոտման մեթոդները:

Մեզ ներկայացված է առաջին դասարանում անցկացված բնության դասի պլան.

Բնության դաս

Անցած նյութի կրկնություն: Թեման՝ Վայրի և ընտանի կենդանիներ (5 ր.) վրաց: Ընտանի կենդանիների անվանումներով խաչբառի լրացում (10 ր.) վրաց.:

Կենդանիների գունավորում (10 ր.):

Նոր նյութի բացատրություն՝ ծաղիկները և ծաղիկների օրգանները (5 ր.) ռուս.:

Ուսուց. – Մենք գիտենք կենդանիների երկու խումբ ... Որ կենդանիների խմբերի ծանոթացանք մենք ..

Աշ.1: – Ընտանի և վայրի:

Ուսուց. – Ընտանի և վայրի: Ես ձեզ նոր տվեցի թերթեր, որտեղ ցույց է տրված ֆերմա: Ինչ եք կարծում ի՞նչ կենդանիներ են ցույց տրված այստեղ և քանի կենդանի է ...

Աշակ. – Ընտանի, ընտանի:

Ուսուց. – Ընտանի ց... թվարկեք մի քանի ընտանի կենդանի, ԿՕ.. ԶԶ.. ԲԶԵ.. Զ...

Ծանոթացել ենք .. անցել ենք ... լսում եմ քեզ:

Աշակ. – կով:

Ուսուց. – Կով: Ընտանի է: Ճիշտ է:

Տանյա:

Տ. – Ձի:

Ուսուց. – Ձի: Դիանա

.....

Ուսուց. – Եկեք կրկնենք մենք .. . Ինչ գիտենք ընտանի կենդանիների և ընտանի թռչունների մասին: Ահա, այս նկարից ո՞ր կենդանին ունի սմբակներ:

Աշակ. - Ձին:

Ուսուց. – Ձին: Ճիշտ է: Էլի՞:

Աշակ. - Կովը:

Ուսուց. – Կովը: Ճիշտ է:

Աշակ. - А что это такое?

Ուսուց. – Հիշիր, սմբակներ что такое?

Դաս -: Копыта.

Աշակ. - Գառ:

Ուսուց. – Գառ, Ճիշտ է:

Աղմուկ դասարանում

Ուսուց. – Տեղից չբացականչես:

Աշակ. - Հորթ:

Ուսուց. – Հորթ, Ճիշտ է:

Աշակ. - Այծ:

Ուսուց. - Այծ: Մարի:

Աշակ. – Խոզ:

Ուսուց. – Խոզ, Ճիշտ է, խոզն ունի սմբակներ, էլի՞:

Աշակ. – Ուլ:

Ուսուց. – Ուլն ունի սմբակներ: Լավ, Ճիշտ է կով ... ինչպիսի՞ կենդանի է կովը, ի՞նչ է տալիս կովը: Դու {անուն}, ասա... դադար: Ի՞նչ է տալիս կովը:

Աշակ. - Молоко

Ուսուց. - Молоко, а по-грузински?

Աշ.2: Կաթ:

Ուսուց. – Ո՞վ է սիրում կաթ, թող ձեռք բարձրացնի: Աղմուկ դասարանում: Բոլորը սիրում են կաթ Էլի ի՞նչ է տալիս կովը: {անուն}, ի՞նչ ենք պատրաստել:

Դաս. – Մածուն:

Ուսուց. – Մածուն: Էլի՞:

Աշակ. – Կարճաշոռ:
 Ուսուց. – Կարճաշոռ, ճիշտ է, էլի՞:
 Աշակ. – Сыр.
 Աշ.2- Պանիր, ճիշտ է:
 Աշակ. – Մածուն, մածուն:

Ուսուց. – Մածունն արդեն ասացինք:
 Աղմուկ դասարանում: Լավ, հապա,
 կարճամթերք, որը շատ օգտակար է,
 առանձնապես ձեզ համար, հա, փոքրիկ
 դեռահաս երեխաների համար: Կարճասեր:
 Այժմ մենք, երեխաներ, պետք է լրացնենք,
 ահա այս խաչքառը: Ինչպես... .

Աշակ. – А вот как?..

Ուսուց. –... պետք է լրացնենք
 խաչքառը վրացերեն: Այստեղ

Ցույց է տրված մի քանի ... սպասի՛ր ...
 կենդանի և թռչուն: Առաջին ... այստեղից ենք
 սկսում, տեսեք, վերևից: Կենդանի, որի
 անվանումը սկսվում է ա տառով և
 բաղկացած է երեք տառից, ահա այս նկարի
 վրա պետք է գտնեք: Այժ... գրենք այժ:

Աշակ. – Գրեցի:

Երեխաները շարունակում են լրացնել
 խաչքառը (10 րոպե)

Ուսուց. – Եվ վերջինը ...

Աշակ. - Ուլ:

Ուսուց. - Վերջինը, ահա ներքևում:
 Իջիր ավելի ներքև "Է" տառով սկսվում է
 ... դադար... ում անունը...
 ինչի անունը...

Աշակ. - {...} там Եбзэро не
 поместилось

Ուսուց. – Как не поместилось? Ну-
 ка покажи.

Աշակ. – Вот Եбзэро

Ուսուց. – Ну, значит, там ошибка
 была в книжке. Ну ничего, вы напишите как
 нужно, Եбзэ- ро. И последнее... վերջին...
 վերջին բառը: "Է" տառով սկսվում է: Որ
 կենդանին է մնացել այստեղ թերթի վրա,
 տեսեք, ... "Է" տառով:

Աշակ. – Էշ:

Ուսուց. – էշ, ճիշտ է: Աղմուկ:
 Сейчас я помогу.

Աշակ. – {...} там что на "д"
 начинается

Աշ.2 - ձի

Ուսուց. – ձի, ճիշտ է: Ձին ենք մոռացել,
 ձին, ապրե՛ս:

Աշակ. – Я сказал тогда

Ուսուց. – ճիշտ է, ձի, молодцы.

Աշակ. – Я сказал тогда... Я даже
 написал это

Ուսուց. – Правильно. Ճիշտ ես,
 ապրե՛ս ... Եկեք կրկնենք ... Ես մի անգամ
 պատմել եմ ձեզ մի փոքրիկ հեքիաթ ...

Յղճճճճ – պատմվածք հնդուհավի մասին:
 Ով է հիշում ինչո՞ւ է հնդուհավը կոչվում
 հնդուհավ ... {անունը}

Աշակ. – Որովհետև ... և:

Ուսուց. – Կարծում էին ...

Աշակ. – Կարծում էին, որ
 հնդուհավ ուներ ...

Ուսուց. – ...որտեղի՞ց էր ...

Աշակ. – ...Ինդեացի էր:

Ուսուց. – Հնդկաստանից:

Աշակ. – Հնդկաստանից...

Ուսուց. – Եվ իրականում: Հնդուհավը

Աշակ. – {...}-ից

Ուսուց. – Ոչ: Հնդուհավի հայրենիքը
 ... ասա՛ ... ասա՛ ... ճիշտ է

Աշակ. – Ամերիկայից

Ուսուց. – Ամերիկայից, այո՛: Եվ
 Վրաստանի թագավորին նվիրեցին երկու ...
 ռուս զինվորներ, չէ որ

Ես ձեզ պատմեցի , ... նվիրեց երկու
 հնդուհավ: Երկու հարյուր տարի առաջ
 Վրաստանում չկար հնդուհավ և հետո,
 դրանից հետո, որ նվիրեցին [տարածվե՛ց]
 և այժմ ... բոլորը գիտեն այդ ... թռչունին:
 Լավ, այժմ ձեզ անհրաժեշտ կլինեն
 մատիտներ: Մատիտներ .. և ... գունավորեք
 այս կենդանիները և թռչունները:

Սրանով ավարտվում է դասի
 վրացալեզու մասը: Եթե ուշադիր նայենք
 դասի այս մասի վերձանմանը, առաջինը, որ

աչք է զարնում, այն է, որ այս մասում լեզվի հերթագայություն համարյա տեղի չի ունենում և առաջին հայացքից ընդհանրապես տեղեկություն չի տալիս երկլեզու կրթության որևէ ուշագրավ հատկանիշի մասին: Սակայն դա միայն առաջին հայացքից: Այս ու այն տեղ արտասանած ռուսերեն արտահայտությունները հստակ մատնանշում են այն, որ երեխաներն իմաստավորել են ռուսերենը և ռուսաց և վրաց լեզուների կարգավիճակը դասի կոնկրետ հատվածում: Երկլեզու կրթության մեջ լայնորեն կիրառվում է լեզուների հերթագայությունը, որն անվանում են լեզվական գաղտնագրի փոփոխում: Եթե ուշադրություն դարձնենք, ուսուցիչն աշակերտներին կրկնել է տալիս անցած նյութը: Այս դեպքում վրացերենին շնորհվում է նյութի կրկնության լեզվի կարգավիճակ: Ինչպես երևում է այս օրինակից, ուսուցիչը հետևողականորեն հետևում է լեզվի հերթագայության քաղաքականությանը, ինչն ուսումնական գործընթացը դարձնում է ավելի կազմակերպված և համակարգված: Ուշագրավ է նաև այն, որ երեխաները ռուսաց լեզուն կիրառում են հիմնականում այն ժամանակ, երբ այդ վերաբերում է դասի ընթացակարգային հարցերին:

Աշակերտների պատասխանում հենց առաջին սայթաքումը մատնանշում է այն, որ նրանք զգացել են (հավանաբար ավելի ենթագիտակցաբար) ”Յոնա”-ի փառի ծագումը: Նրանք հնչեղության կապ են հաստատում այլ ազգակից փառի հետ՝ - ”ՆաՅոնա”, ”ՆաՅոնա ճաջալեջ” կայուն բառակապակցությունը նրանք հաճախ լսել են ուրիշ դասերի ժամանակ: Այնուհետև ընդհանուր հարցման ժամանակ, որը լեզվական տեսակետից պարզ բառապաշարային վարժության տեսքով է ներկայացված, երեխաներին այլևս չի տրվում այս փառի կիրառության հնարավորություն:

Միննույն ժամանակ այս ընդհանուր հարցումը պահանջում է նաև պարզ մտավոր գործողություն, ինչպիսին է բառերի խմբավորումը: Աշակերտներն արդեն առկա բառապաշարից որոշակի հատկանշով պետք է ընտրեն կենդանիների անուններ: Այս դեպքում, մեր կարծիքով, հետաքրքիր կլինեք այս թեթև ընդհանուր հարցումից հետո աշակերտներին այնպիսի վարժություն առաջարկել, որը նրանց կտար պատասխանում ամբողջական արտահայտություններ օգտագործելու հնարավորություն, որը որոշակի լեզվական կառույցների վրա կլինեք հիմնված: Այս վարժությունները, կարծում ենք, հետաքրքիր կլինեին կոգնիտային հմտությունների և կարողությունների զարգացման տեսակետից: Օրինակ, այսպիսի՝ ուսուցիչը խնդրում է երեխաներին կառուցել այս հարցի հետ կապված պարզ արտահայտություններ հետևյալ պայմանով՝ այն դեպքում, եթե ուսուցիչը կարտասանի ”սոս” բառը, աշակերտը պետք է մտաբերի ընտանի կենդանի և պատասխանի արտահայտությամբ, օրինակ՝ ”Յոնա սոս” ”Յոնա՛յրի Յոնա” այն դեպքում, երբ ուսուցիչն արտասանում է ”սո սոս”՝ աշակերտը պատասխանում է արտահայտությամբ, օրինակ՝ ”Յոնա սո սոս Յոնա՛յրի Յոնա”։ Վարժության տեմպն աստիճանաբար պետք է արագանա, որպեսզի աշակերտներն ավելի մոբիլիզացված դառնան: Մրանից հետո կարելի է վարժությունը կառուցել այլ բառապաշարային միավորների վրա: Ուսուցիչը գրատախտակին փակցնում է տարբեր կենդանիների նկարներ և մատնացույց անում նկարներից մեկը: Աշակերտը պետք է արտասանի արտահայտություն մատնացույց արված կենդանու մասին, օրինակ՝ ”Յոնա Յոնա՛յրի Յոնա”, ”Յոնա՛յրի Յոնա” և այլն: Դժվար չէ նկատել, որ վարժությունը կառուցված է ”Յոնա՛յրի,

Պոնտոսի” բառերի հերթագայության վրա: Այս վարժությունը կարելի է բարդացնել: Օրինակ՝ ուսուցիչը մատնացույց է անում որևէ կենդանու նկար և արտասանում ”ար արոս”, այս դեպքում աշակերտը պետք է պատասխանի ”Պոնտոս ար արոս Պոնտոս Երկուցվել” կամ ”Պոնտոս ար արոս Երկուցվել” և այլն: Այս վարժություններն առաջարկելիս՝ ուսուցիչը պետք է նախատեսի և՛ դասի ժամանակը, և՛ տեմպը, որպեսզի չտուժի դասի իմաստային կողմը: Ցանկանում ենք այստեղ նշել նաև, որ այս տիպի վարժությունների քանակի որոշումը որոշակի առարկայի դասի ժամանակ, առանձին հետազոտման առարկա է: Եվ եթե գոյություն ունի լեզվական հերթագայության դասակարգում, ինչու պետք է տեղի չունենա առարկայական դասի ժամանակ ներմուծված որոշակի տիպի լեզվական վարժությունների քանակի դասակարգում: Թեպետ, դասապագա հետազոտությունների հարց է:

Անցնենք դասի առաջին մասի երկրորդ բլոկին.

Ուսուց. - Եկեք կրկնենք մենք ... ինչ գիտենք ընտանի ընտանի կենդանիների և ընտանի թռչունների մասին: Ահա, այս նկարից ո՞ր կենդանին ունի սմբակներ:

Աշակ. - Ձին:

Ուսուց. - Ձին: Ճիշտ է: Էլի՞:

Աշակ. - Կովը:

Ուսուց. - Կովը: Ճիշտ է:

Աշակ. - А что это такое?

Ուսուց. - Հիշիր, սմբակներ что такое?

Դաս - : Копыта.

Աշակ. - Գառ:

Ուսուց. - Գառ, ճիշտ է:

Աղմուկ դասարանում

Ուսուց. - Տեղից չբացականչես:

Աշակ. - Հորթ:

Ուսուց. - Հորթ, ճիշտ է:

Աշակ. - Այծ:

Ուսուց. - Այծ: Մարի:

Աշակ. - Խոզ:

Ուսուց. - Խոզ, ճիշտ է, խոզն ունի սմբակներ, էլի՞:

Աշակ. - Ու:

Ուսուց. - Ուն ունի սմբակներ: Լավ, ճիշտ է

Այստեղ ուսուցչի հենց առաջին հարցում մատնացույց է արված լեզվական նպատակը: Հարցին ”Րո՞մեջ Երկուցվել ձեռքից հեռու?” աշակերտը պատասխանում կենդանի մատնացույց անող գոյական անունը պետք է տեղադրի տրական հոլովով: Ուշադրություն դարձրեք այս ընդհանուր հարցման ընթացքին: Ուշադրություն դարձրեք նրան, թե ինչպես փոխեց այս ակտիվության լեզվական բովանդակությունը մեկ ռուսական արտահայտությունը, որն ընդգծեց մաքուր լեզվաբանական խնդիր և քերականական վարժությունը վերածվեց պարզ լեզվաբանական վարժության: Հարցման սկզբում առաջին աշակերտի պատասխանում երևում է համապատասխան արձագանք հարցում դրված լեզվական խնդրին: Իսկ հաջորդ պատասխանն արդեն սխալ է: Սակայն ուսուցիչն ուղղում է երեխայի սխալը, ինչով ընդգծում է ակտիվության լեզվական նպատակը: Իսկ ռուսերեն առաջադրված հարցից հետո աշակերտներն ուղղակի անվանում են կենդանիներ: Ուսուցիչը միայն այս հարցման վերջում է անդրադառնում սկզբից առաջադրված լեզվական խնդրին: Այս իրավիճակը մեկ անգամ ևս ակնհայտ է դարձնում, թե որքանով նշանակալի է այնպիսի ակտիվությունների ընտրությունը, որոնցում ավելի են ընդգծված լեզվական նպատակները: Այս բլոկի համար հետաքրքիր կլինեն հետևյալ վարժության օգտագործումը՝ ուսուցիչը գրում է գրատախտակի վրա.

1. _____ -
 օձ, հեռուցվել, Թիթի

- 2. _____ -
 ԿՅԸՈ, ԲԼՈՅԵԾՈ
- 3. _____ -
 ԿՅԸՈ

և հարց առաջադրում՝ ի՞նչը չունի: Ո՞ր կենդանիներին կթվարկեիք առաջին տողում: Աշակերտներն ասում են ”ժրօհաս ձկն ԿՅԸՈ, ԲԼՈՅԵԾՈ և ՎՅԵԾՈ”, ”Յեղեղ ձկն ԲԼՈՅԵԾՈ և ԿՅԸՈ”, և այլն: Այս դեպքում աշակերտը ստիպված է լինում անել բազմապիսի լեզվական և մտավոր գործողություններ, ինչպիսին է ”ձկն”, ”ՎՅԵԾՈ ձկն” արտահայտությունների կիրառումը, գոյական անունը ստացական ձևում կիրառելը, կենդանիների խմբավորումը և այլն:

Հաջորդ բլոկը պակաս տեղեկատվական է ինչպես իմաստային, այնպես էլ լեզվական տեսակետից: Միակ նրբությունը, որ գրավում է մեր ուշադրությունը, ուսուցչի արձագանքն է ռուսերեն տրված պատասխանին:

Ուսուց. - ... Ինչպիսի՞ կենդանի է կովը, ի՞նչ է մեզ տալիս կովը:

Աշակ. - Молоко

Ուսուց. - Молоко, а по-грузински?

Աշ.2: - Կաթ:

Ուսուց. - Ով է սիրում կաթ, թող ձեռք բարձրացնի: Աղմուկ դասարանում: Բոլորը սիրում են կաթ ... ց... Էլի ի՞նչ է տալիս կովը {անուն}, ի՞նչ կարող ենք պատրաստել:

Դաս. - Մածուն:

Ուսուց. - Մածուն, էլի՞ :

Աշակ. - Կաթնաշոռ:

Ուսուց. - Կաթնաշոռ, ճիշտ է, էլի՞ :

Աշակ. - Сыр.

Ա2. - Պանիր, ճիշտ է:

Աշակ. - Մածուն, մածուն:

Ուսուց. - Մածուն, արդեն ասացինք: Աղմուկ դասարանում: Լավ, հապա , ... կաթնամթերքը, որը շատ օգտակար է, առանձնապես ձեզ համար, առանձնապես փոքրիկ ... դեռահաս երեխայի համար:

Թթվասեր: Հիմա, երեխաներ, մենք պետք է լրացնենք ահա այս խաչաբառը,ինչպես ...

Այս հարցման ժամանակ մի քանի անգամ ծագեց բառապաշարային խնդիր, որի վրա կամեցավ ուշադրություն կենտրոնացնել ուսուցիչը: Թեպետ, նա շուտ զգաց, որ դասը ոչ ցանկալի ուղղությամբ գնաց: Երկլեզու դասի ժամանակ յուրաքանչյուր նոր հարց կարող է նոր բառապաշարային հիմնախնդիրներ առաջացնել: Այս օրինակում այս փոքրիկ թեմատիկ շեղումը շատ չի խափանում դասի ընթացքը, սակայն ընդհանուր առմամբ մատնանշում է այն խնդիրը, ինչը որոշ դեպքերում կարող է խախտել ողջ նրա կառուցվածքը: Ի նկատի ունենք հիմնախնդիրը, որ վերաբերում է առարկան սովորելու ընթացքում այս կամ այն լեզվական վարժությունների ներմուծման ճշմարտացիությանը: Որոշ դեպքերում բոլոր այն լեզվական խնդիրների վճռումը, որ ծագում են դասի ժամանակ, կարող է ամբողջությամբ փոխել դասի ուղղությունը և, որ կարևոր է, վնասել նրա իմաստային կողմը: Մեր բերված օրինակում ուսուցիչն այս խնդրից հաջողությամբ խուսափեց:

Քննարկենք լեզուների հերթագայության երկրորդ օրինակը.

Ուսուց. - Պատասխանեք այն հարցին, որ այժմ կառաջադրեմ: Երեխաներ, պատասխանեք չորս հատ շան լակտոբ քանի՞ պոչ ունեն:

Աշակ. - Չորս:

Ուսուց. - Չորս, ինչո՞ւ:

Աշակ. - Որովհետև չորս շուն է:

Ուսուց. - ...და როდესაც... და ყველას აქვს...

Աշակ. - ...ერთი კუდი.

Ուսուց. - ერთი, ერთად ერთი კუდი, სწორია. Այժմ պատասխանեք, որ առարկան է ավելորդ՝ კალამი, ფანქარი, თოჯინა?

Աշակ. - თოჯინა.

Ուսուց. - Ճիշտ է, ի՞նչ է կոչվում պատկերը , որն ունի երեք անկյուն:

Աշակ.- Եռանկյուն:

Ուսուց. – Ապրես: А теперь послушайте задачу. Только внимательно. Из-за куста торчат четыре ушка, там спрятались зайчики. Сколько зайчиков спряталось в кустах? Скажи, Георгий.

Աշակ. – Четыре

Ուսուց. – Четыре, он считает, у кого другой ответ?

Աշակ. – Два.

Ուսուց. – Почему ты решил что два?

Աշակ. – Потому, что ...

Ուսուց. – У зайчика...

Աշակ. У зайчика два ушка.

Ուսուց. – Правильно, два ушка. Два и два получается у нас...

Աշակ. – И два...

Ուսուց. – - Че-ты-ре, умнички. Հապա, երեխաներ, նայեք գրատախտակին և պատասխանեք ... Ինձ նայեք բոլորդ ... Ի՞նչ պատկերներ եք տեսնում գրատախտակի վրա: Գիորգի:

Աշակ. – Եռանկյունի:

Ուսուց. – Եռանկյունի, հաջո՞րդը:

Աշակ. – Քառանկյունի:

Ուսուց. – Քառանկյունի, հետո, Գիո ... նա՞, Դարթ:

Աշակ. – Նա էլ քառանկյուն:

Ուսուց. – Սա քառանկյունի է ... այլ կերպ ինչպես կարող ենք ասել:

Աշակ. – Քառակուսի:

Ուսուց. – Քառակուսի, ապրես, հաջո՞րդը:

Աշակ. – Շրջան:

Ուսուց. – Շրջան, ո՞րն է ավելորդ այս պատկերներից: Հապա, ասա, Անի:

Աշակ. –

Ուսուց. – Օգնեք

ՁԱշակ. – Շրջանը:

Ուսուց. – Շրջանը, ինչո՞ւ, երեխաներ:

Աշակ. – Որովհետև չունի անկյուններ:

Ուսուց. անկյուններ չունի, ճիշտ ես

Ինչպես երևում է վերձանումից, այստեղ ուսուցիչն ընտրել է լեզվի հերթագայության այլ տեխնիկա: Նա բաշխում է լեզուներն ըստ ակտիվությունների, թեպետ, եթե լավ նայենք

վերձանանը, ոչ էլ այս տեխնիկան է մինչև վերջ պահպանված: Առաջին վրացալեզու բլոկում ուսուցիչն առաջարկում է տարբեր տիպի ակտիվություններ: Մեկը խնդիր է, իսկ մյուսը՝ տրամաբանական խմբավորում: Այս դեպքում լեզուներին միանման կարգավիճակ է շնորհվում, ինչը տրամաբանորեն երեխայի գիտակցության մեջ պետք է ընկալվի որպես տեղեկությունների մեկ հոսք: Լեզուների այսպիսի բաշխում հնարավոր է միայն այն դեպքում, եթե դասարանում ռուսալեզու և վրացալեզու երեխաների քանակը մոտավորապես հավասար է և միմյանց լեզուն հասկանում են ոչ միայն դասի ժամանակ: Ինչպես երևում է այս դեպքում ուսուցիչը նպատակ է նախանշել դասի ժամանակ ուղղակի հավասարաչափ կիրառել երկու լեզուներն էլ այնպես, որ երեխաները միմյանցից չսահմանազատեն այս երկու լեզուները: Նա փորձում է միանման առաջադրանքներ կատարել երկու լեզուներով, հույս ունենալով, որ այս ճանապարհով բազմաթիվ լեզվական խնդիրներ ինքնըստինքյան կվճվեն: Այս տեխնիկան բազմաթիվ վտանգավոր տարր է պարունակում: Մասնավորապես, դասի այն բլոկները, որոնք աշակերտների համար օտար լեզվով են անցկացվում, կարող են ուղղակի նրանց ուշադրությունից դուրս մնալ: Աշակերտները ընդգրկված կլինեն միայն դասի այն մասերին, որ անց է կացվում նրանց ծանոթ լեզվով, կամ այս դեպքում աշակերտները ոչ թե սովորում են օտար լեզուն, այլ՝ անտեսում այն: Այս փուլում հնարավոր է այսպիսի տեխնիկան չառաջացնի որևէ լուրջ խնդիր, սակայն բարձր դասարաններում այս մարտավարությունը կարող է լուրջ վնաս հասցնել ինչպես լեզվի յուրացման, այնպես էլ առարկայի իմացության տեսակետից: Հիմնախնդիրը բարդանում է նաև նրանով, որ այսպիսի մարտավարության կիրառումով հաճախ ուսուցիչը կենտրոնանում է լեզուների հերթագայության վրա և պակաս

ուշադրություն է տրամադրում դասի իմաստային կողմին: Եկեք լավ դիտենք, թե ինչ արդյունքի հասան առաջին վրացերեն և երկրորդ ռուսերեն բլոկների վերջում: Վրացերեն բլոկում ուսուցիչն առաջարկում է խնդիր շան լակոտների և նրանց պոչերի քանակների հարաբերության մասին:

Ուսուց. - Պատասխանեք այն հարցին, որ կտամ, երեխաներ, պատասխանեք, թե քանի պոչ ունի չորս շան լակոտը:

Աշակ. - Չորս

Ուսուց. - Չորս, ինչո՞ւ:

Աշակ. - Որովհետև չորս շուն է:

Ուսուց. - ...և երբ ... և բոլորն ունեն ...

Աշակ. - ...Մեկ պոչ:

Բնականաբար, քանակը միատեսակ է: Թիվը չորս: Ռուսերեն բլոկում չորս թիվը կա միայն պայմանում, այն դեպքում, երբ վրացերեն առաջարկված խնդրում չորս թիվը կա ինչպես պայմանում, այնպես էլ պատասխանում: Ռուսերեն հնչած խնդրում ճիշտ պատասխանն է երկուսը:

Ուսուց. - А теперь послушайте задачу. Только внимательно. Из-за куста торчат четыре ушка, там спрятались зайчики. Сколько зайчиков спряталось в кустах? Скажи, Георгий.

Աշակ. - Четыре

Ուսուց. - Четыре, он считает, у кого другой ответ?

Աշակ. - Два.

Ուսուց. - Почему ты решил что два?

Աշակ. - Потому, что ...

Ուսուց. - У зайчика...

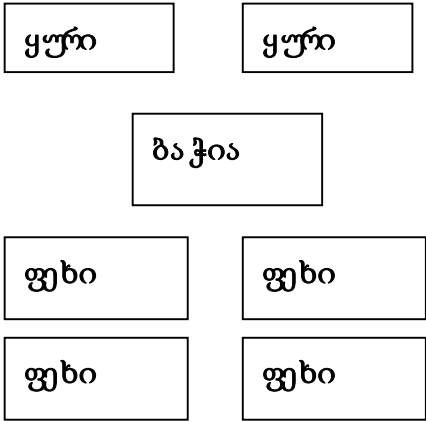
Աշակ. - У зайчика два ушка.

Ուսուց. - Правильно, два ушка. Два учаётся у нас...

Աշակ. - И два...

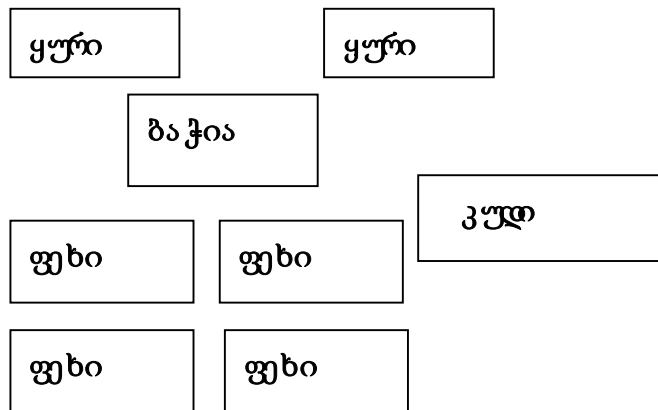
Ուսուց. - Че-ты-ре, умнички.

Ռուսերեն բլոկում ուսուցիչը չորս թիվը, որը խնդրի պայմանում է, օգտագործել է, որպես խնդրի պատասխան, այն դեպքում, երբ երեխան փորձում էր ճիշտ պատասխանել: Այսպիսի սխալն անխուսափելի էր, երբ այսպիսի խնդիրները բանավոր են լուծվում: Այստեղ լավ է որևէ դիդակտիկ նյութի օգնությունը: Այս դեպքում այս վարժությունը տալիս է բազմաթիվ հնարավորություններ ինչպես լեզվական, այնպես էլ առարկայի ուսուցման տեսակետից: Քննարկենք ակտիվությունները, որ կարելի է կառուցել այս վարժության վրա՝ նախօրոք պատրաստվում է մի քանի քարտ, որոնց վրա գրված են առանձին բառեր "ծափօ" և մի քանի քարտ , բառերով՝ "ցըրօ", "կըլօ", "ջընօ": Դրանց մեջ կարելի է խառնել պատկերագրությամբ նման բառեր, օրինակ՝ "ցըտօ", "կըլօ", "ջըրօ": Ուսուցիչը ցույց է տալիս օրինակը, թե ինչպես կարելի է այս քարտերով հավաքել նապաստակ:



Աշակերտներն, ըստ նմուշի, քարտերով հավաքում են նապաստակ: Ուսուցիչը խնդրում է աշակերտներին որքան հնարավոր է արագ հավաքել ևս երկու այսպիսի նապաստակ:

Նա ստուգում է, թե որքանով ճիշտ են հավաքել երեխաները նապաստակները, սխալմամբ շփոթե՞լ են արդյոք նման բառեր, օրինակ՝



Այնուհետև ուսուցիչը կարող է խնդրել աշակերտներին որոշել, թե քանի պոչ ունեն երեք նապաստակները, քանի ոտք, քանի ականջ և այլն: Այս վարժությունն ավելի հասկանալի է երեխային, և որ ամենակարևորն է, բազմաթիվ արդյունքներ են նվաճվում, օրինակ՝ այնպիսին, ինչպիսիք են՝ կարդալու հմտությունների և կարողությունների զարգացում, նաև պարզ տրամաբանական և թվաբանական հաշվարկումների հմտությունների և կարողությունների զարգացում: Ուսուցիչը կարող է ներմուծել նաև բառապաշարային վարժությունների տարրեր: Օրինակ՝ ուսուցիչը խնդրում է աշակերտներին քարտերով հավաքել, ասենք, երկու սմբակավոր (ըստ ընտրության), այդ թվում մեկ ընտանի և մեկ վայրի, երեք ոչ սմբակավոր (սա ևս իր ընտրության

համաձայն), այդ թվում, մեկ ընտանի և երկու վայրի: Այնուհետև ուսուցիչը կարող է աշակերտներին հարցեր տալ՝ ” րամճեցի րժա ճճեց տճեցեց հճեցեցեցեց?”; ”րամճեցի ցեցի ճճեց տճեցեց թոնա՞ր ցեցեցեցեց? ” և այլն:

Մենք այլևս չենք ձանձրացնի ձեզ յուրաքանչյուր բլոկի մանրակրկիտ վերլուծությամբ, բոլոր վերոասացյալներն ընդգծում են դասի աուդիոձայնագրության ծայրահեղորեն ճշգրիտ վերծանման ստեղծման անհրաժեշտություն: Իհարկե, շատ ուշագրավ մանրամասներ, որոնք մեզ կհասցնեն հետաքրքիր եզրակացության, մնացին այս հոդվածից դուրս, քանի որ այս հոդվածի նպատակն է երկլեզու կրթության ընդհանուր հատկանիշների և հիմնախնդիրների ցուցաբերում, ինչը պահանջում է հետագա հետազոտություն:

David Zatiashvili

National Curriculum Centre

About the problems, arise at the initial stage of bilingual education

ABSTRACT

Researchers' interest towards relationship and mutual influence between bilingualism and cognitive development has not weakened during the last two decades. Different approaches to this issue might cause both trust and distrust of bilingual education. The question whether bilingual helps or hinders the development of students' cognitive skills is still open. The reliable answer to this question is very important for further implementation of bilingual education. Despite the type of bilingual education that will be chosen (transitional or immersional), the serious attention should be paid to definition of students' language competence at each learning stage. It is important to ensure a timely transition to a new level of bilingual education. Transition to a higher level of education, which is based on an adequate assessment of child's language competence, can be considered as key issue in research of the methodologists. As shown by practice and research in various countries, bilingual teaching is successful only if the student has sufficient language competence to the development of school subjects and execution of cognitive operations in the two languages. As shown by research and experiments carried out in Canada the United States and Europe, to develop the skills of academic knowledge in the first stage of language learning is possible if in the learning process is a legitimate functional distribution of native and foreign languages, there is a meaningful change in language that is clearly driven by the selected linguistic and cognitive tasks. Is it possible to keep the place of the development of cognitive skills by means of conscious change of languages and what is meant by "a conscious change"? In this article we will try to answer these questions by considering the examples of audio recordings of several bilingual lessons and discuss the validity of this change. In bilingual education is widely used language change, which is also called a change of language code, which makes the learning process more organized and systematic. In this paper we have analyzed several examples of changing the language code and try to show obvious example how the various exercises can be enriched as in the lexical and the cognitive point of view.