

Նաթիա Գորգաձե

Իվանե Ջավախիշվիլիի անվան

Թբիլիսիի պետական համալսարան,

Քաղաքացիական ինտեգրման և ազգամիջյան փոխհարաբերությունների կենտրոն

**ՄԱԿԱՐԴԱԿՆԵՐԻ ԲԱԺԱՆՎԱԾ ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹՅԱՆ ՆՅՈՒԹ ԵՎ
ԸՆԹԵՐՑՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՈՒՍԱՆՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐ**

ՀԱՄԱՌՈՏԱԳԻՐ

Հոդվածում քննարկված են ընթերցման կարողության զարգացման համար կազմված տեքստեր՝ «Ընթերցանության աստիճաններ», որոնք ներկայացված են մակարդակների բաժանված գրքերի տեսքով, և որոնք դպրոցի տարրական աստիճանում արդյունավետ օժանդակ նյութ են հանդիսանում: Մակարդակների բաժանված գրքերը հիմնվում են Արևելքում գոյություն ունեցած փորձի վրա և միավորում են կարդալու ուսուցման լեզվաբանական, գրական, հոգեբանական և մանկավարժական ասպեկտները: Այսպիսի նյութի մակարդակների բաժանման սկզբունքը հիմնվում է այսպես կոչված «ընթերցանելիության» սկզբունքի վրա: Միևնույն ժամանակ, տեքստերը մշակված են վրացական և ոչ վրացական դպրոցների աշակերտների կարդալու մակարդակի նկարագրական հետազոտման և վերլուծության հիման վրա և, համապատասխանաբար, նախատեսում են, մի կողմից՝ վրաց լեզվի յուրահատկությունը, մյուս կողմից՝ երկակի գրագիտության վրա աշխատելու սկզբունքները: «Ընթերցանության աստիճանները» նպատակաուղղված են դասասեյակում աշխատանքին և ինքնուրույն ընթերցմանը: Համապատասխանաբար, մեծ նշանակություն է շնորհվում ուսուցչի դերին, նրա ընտրած ուսանման մեթոդներին և աշակերտների հետ աշխատելու շրջանում կիրառած ռազմավարություններին: Հոդվածում կխոսենք ինչպես մակարդակների բաժանման սկզբունքների մասին, այնպես էլ համառոտ կքննարկենք այն մոտեցումները, որոնք երաշխավորվում է կիրառել այսպիսի նյութով աշխատելու գործընթացում:

Մակարդակների բաժանված գրքեր կազմելու նախապայմանը

Կարդալու կարողությունների զարգացման մասին խոսելիս՝ մանկավարժները հաճախ ուշադրությունը կենտրոնացնում են այն մարտահրավերի վրա, որը կապված է աշակերտների համար համապատասխան նյութի որոնման հետ: Մենք հաճախ հասկանում ենք, որ ուսուցիչները դասարանում սկսնակ ընթերցողների հետ հաճախ աշխատում են չհամապատասխանող բարդ կամ ոչ ճիշտ ընթերցման մոտեցումների վրա հիմնված նյութերով: Աշակերտները, որոնք նոր են սկսել կարդալ սովորել, այնպիսի ընթերցման նյութի կարիք ունեն, որում լավ են հաշվեկշռված ընթերցմանն աջակցող բաղադրամասերը և մարտահրավերները: «Ընթերցման նյութը պետք է ամրապնդի ընթերցողի ինքնավստահությունը և նպաստի գրքի ընթերցմանը/գիտակցմանը,

թեպետ, միևնույն ժամանակ, ընթերցողի համար պետք է նախանշի որոշակի խնդիրներ և ուշադրության կենտրոնացում, ջանք և պահանջի անխոնջ աշխատանք» (Կլեյ, 1991ա):

Դասագիրքն իր կառուցվածքից, ուսումնական սկզբունքից և կարևորագույն խնդրից ելնելով՝ չի կարողանում աշակերտներին ապահովել այնպիսի նյութով, որը ճշգրտորեն համապատասխանում է անհատական աշակերտի կարդալու մակարդակին: Դա առանձնապես այնք է զարնում այնպիսի կրթական համատեքստում, որտեղ գրագիտությունը ուսումնական պլանում որպես առանձին առարկա չի քննարկված: Համապատասխանաբար, մակարդակների բաժանված տեքստերը արդյունավետ օժանդակ նյութ են աշակերտների գրագիտության և կարդալու կարողությունների փուլերով զարգացման համար:

Թեպետ, վերջին շրջանում շատ քննադատություն է լսվում մակարդակների բաժանված նյութերի հասցեին: Գիտնականները և մանկավարժները խոսում են այն հսկայական էներգիայի, ժամանակի և ֆինանսների մասին, որ անհրաժեշտ է մակարդակների բաժանված նյութերի ստեղծման համար: (Ձիադով, Պետերսոն, 2005): Մանկավարժների անհանգստությունը միայն ռեսուրսների հետ չի կապվում: Նրանք կարծում են, որ մակարդակների բաժանված նյութն ուսուցչին «թուլանալու» հնարավորություն է տալիս, քանի որ ուսուցիչը չափից ավելի է վստահված բանաձևերին և, փաստորեն, աշակերտներին գնահատում է ըստ տեքստերի մակարդակների: Մենք մասամբ համաձայնում ենք այս տեսակետի հետ և մակարդակների բաժանված նյութը ոչ էլ համարում ենք միակ միջոց գրագիտության զարգացման և կարդալու իրազեկությունների բարելավման համար:

Մինչև անմիջապես մակարդակների բաժանված գրքերի, նրանց առանձնահատկության և բաշխման սկզբունքների քննարկումը սկսելը, համառոտ պետք է անդրադառնանք աշակերտների ընթերցման մակարդակներին, ինչը կապված է անհատապես աշակերտի գրագիտության և ընթերցման փորձի հետ: Հենց այս փոխհարաբերությունն է պայմանավորում ընթերցման նյութի համարժեքություն: Ընթերցման նյութը անհատական ընթերցողի հետ հարաբերությամբ երեք մակարդակով է քննարկվում՝ ինքնուրույն ընթերցման, հրահանգային/ուսումնական և ֆրուստրացիոն:

Համառոտ քննարկենք ընթերցանության նյութի մակարդակները.

Ինքուրույն ընթերցման մակարդակ

1. Աշակերտը բառերի 99-100%-ը կարդում է անսխալ:
2. Կարդալու ժամանակ իմաստային շեշտադրումները ճիշտ է բաշխում:
3. Բովանդակության փոխանցման ժամանակ հիմնական նյութը ճիշտ է կազմակերպված:

4. Երևույթների հաջորդականությունը ճիշտ է:
5. Ուսուցիչը վերլուծում է տեքստի կառուցվածքը:

Աշակերտն ասում է, որ տեքստը սյարգ է:

Հրահանգային/ուսումնական ընթերցման մակարդակ

Այս մակարդակում աշակերտն առավելագույնս զարգանում է, որպես ընթերցող: Իդեալական հրահանգային/ուսումնական ընթերցման մակարդակում.

1. Աշակերտը զգում է մարտահրավերը, սակայն տեղեկացված չէ:
2. Աշակերտն ազատ է սթրեսից, որը դժվարությունների հետ է կապված:
3. Աշակերտը կարող է բառերի 95-98%-ը ճիշտ վերծանել և բառերի 60-75%-ը գիտակցել:
4. Բովանդակությունը պատմելիս հիմնական ֆաբուլան և բովանդակությունը փոխանցված է:
5. Այս մակարդակում աշակերտը փորձում է կիրառել ընթերցման նոր ռազմավարություններ՝ առավելագույն գիտակցման համար:

Աշակերտն ասում է, որ կռահում է, թե ինչ է սովորել տեքստից: «Որոշ բառեր բարդ են, սակայն ուսուցչի օգնությունից հետո հեշտ են կարդում և կռահում են, որ կարդացածը հետաքրքիր է»:

Ֆրուստրացիոն ընթերցման մակարդակ

Եթե աշակերտը չի կարող վերծանել և վերլուծել տեքստը, չի կարողանում գնահատել տեքստը, այդ դեպքում տեքստը նրա համար ֆրուստրացիոն է:

Այս մակարդակի նյութի վրա աշխատելիս.

1. Աշակերտը շատ սխալներ է թույլ տալիս:
2. Կարդալու ուժը խախտված է, և աշակերտի հնչերանգը՝ ոչ բնական:
3. Աշակերտը դժվարանում է բառերը ճիշտ վերծանել և գիտակցել՝ անկախ օգնության որակից:
4. Կարող է միայն բառերի 10-20%-ը ճիշտ վերծանել և գիտակցում է բառերի 50 կամ պակաս տոկոսը:

Համառոտ քննարկենք յուրաքանչյուր կարգը և մակարդակների բաժանման չափանիշները:

Հնչյունական տեքստեր

Հնչյունական տեքստերի կիրառումը նպատակահարմար է կարդալ սովորելու տարրական փուլից: Թեպետ, բարդության աստիճանաբար ավելացման հետ, դրանք տարանցիկ ընթերցողի համար ևս կարող ենք կիրառել:

Մինևույն ժամանակ, տեքստերը բաժանված են երեք մակարդակի:

«Պատկեր բառերի» սկզբունքն ամբողջությամբ հիմնվում է ամբողջական բառի սկզբունքով աշխատելու մոտեցման վրա՝ բարձր հաճախականությամբ բառերի վրա կառուցված այբբենական հաջորդականության սկզբունքի նախատեսմամբ: «Պատկեր բառերով» բացատրում ենք այնպիսի բառերը, որոնք բարձր հաճախականության են, և որոնց վերձանումն անմիջապես բառի մակարդակի վրա է տեղի ունենում: «Պատկեր բառերի» ընթերցման համար հնչյունների և վանկերի մակարդակի վրա վերձանումն անհրաժեշտություն չի ներկայացնում: Բառերը տեղակայված են այբուբենի տառերի բարդության սկզբունքով և յուրաքանչյուր գիրք մեկ տառ-հնչյունի ամբողջական բառի մեթոդով ուսումնասիրում/գիտելիքի ամրապնդում է ենթադրում: «Պատկեր բառերի» կարգում միավորված գրքերը բնութագրվում են հարուստ պատկերազարդ աջակցությամբ: Իսկ բարդությունն այբուբենի տառ-հնչյունների հաջորդականության համաձայն է աճում: Օրինակ՝ առաջին տեքստերը «ա», «գ», «թ» և այլ տառ-հնչյուններ պարունակող բարձր հաճախականությամբ բառերի վրա են կառուցված, իսկ վերջինները՝ «ջ», «ճ», «ժ» և այլ տառ-հնչյուններ պարունակող «պատկեր բառեր» է միավորում:

Հնչյունական մոտեցման վրա հիմնված գրքեր

Մակարդակների բաժանված գրքերով ուսուցման ժամանակ, նպատակահարմար ենք համարում հոլիստիկ (ամբողջական) մոտեցման կիրառումը: Չնայած, երկրորդ

լեզվի մանկավարժների հարցման և դասարանական աշխատանքի դիտարկման հետևանքով որոշվել է, որ արդյունավետ է հնչյունական մոտեցման վրա հիմնված գրքեր կազմելը ևս: Այսպիսի տեքստեր կազմելու անհրաժեշտությունը մի քանի գործոնով է պայմանավորված: 1. Մկանակ ընթերցողները, որոնք առավելապես հնարավորություն չեն ունեցել նախադարձական կրթություն ստանալ, չունեն կամ պակաս ունեն տպագիր տեքստի հետ շփվելու փորձ և կարողություններ, որոնք 2-5 տարեկանում պետք է զարգանային նրանց մոտ և որի գոյության դեպքում. երեխան պետք է հանդես բերի հետաքրքրասիրություն գրքերի և կարդալու հանդեպ, ցույց տա, իբր կարդում է և գրում, հիմնվի նկարների վրա և փորձի ըստ դրանց պատմել պատմությունը: Հնարավոր է իմանա մի քանի տառ և կարողանա դրանք կապել հնչյունի հետ, ձգտի գրքերի ընթերցման: Պարզ է, բոլոր այս գործողությունները կապված են կարդալու համար պատրաստված ակտիվությունների իրականացման հետ: Իսկ նման ակտիվությունները, նախադարձական տարիքում, ցավոք, պակաս են իրականացվում: Սա առանձնապես հրատապ է ոչ վրացալեզու դպրոցների աշակերտների համար: 2. Նրանց համար դժվարություններ է ստեղծում նաև վրացերենի, որպես երկրորդ լեզվի, մայրենի լեզվին զուգահեռ սովորել սկսելը: Վրացի երեխաների դեպքում, նույն հիմնախնդրին հանդիպում ենք՝ կապված օտար լեզվի հետ: 3. Աշակերտները պակաս են զբաղված ինքնուրույն ընթերցանությամբ: Վրացի երեխաների դեպքում սա առավելապես ծնողների կարդալու անհրաժեշտության նկատմամբ ոչ համապատասխան վերաբերմունքով կամ զավակների ուսանման գործընթացին ոչ բավական մասնակցությամբ է պայմանավորված: Ոչ վրացական ընտանիքներում նույն հիմնախնդիրն առավելապես հարուցված է, մի կողմից՝ ընտանիքների ոչ համապատասխան գիտակցությամբ, իսկ մյուս կողմից՝ վրացական միջավայրի պակասով: Այս պատճառներով այբուբենը սովորելու

փուլը բավականին երկար և բարդ գործընթաց է: Ուսուցիչները նշում են, որ կարողալու գործընթացին աշակերտները շատ քիչ ժամանակ են տրամադրում: Մենք նպատակահարմար են համարում «Պատկեր բառերի» հայեցակարգի վրա կառուցված գրքերին զուգահեռ, կազմել նաև հնչյունաբանական հայեցակարգի վրա կառուցված տեքստեր: Հավանաբար նման մոտեցումը այբուբենի սերտման գործընթացն ավելի արդյունավետ կդարձնի: Համապատասխանաբար, այսպիսի գրքերը հիմնված են հնչյունաբանական մոտեցման սկզբունքի վրա և կրկնում վրացական այբուբենը սովորելու ավանդական հաջորդականությունը: Մինևույն ժամանակ, գրքերը պատկերազարդումներով են հարստացված և աչքի են ընկնում բառապաշարի բազմերանգությամբ:

Հոլիստիկ (ամբողջական) մոտեցման վրա հիմնված գրքեր

Այսպիսի գրքերը մակարդակների բաժանված գրքերի համար կազմված չափանիշների վրա են հիմնվում, թեպետ առանձնահատուկ ուշադրություն է կենտրոնացված բառապաշարի հաստացման վրա: Գրքերում կենտրոնացված են «պրոբլեմային» տառ-հնչյուններից կազմված բառեր: Միաժամանակ նկատի են առնված տպագիր, թեմատիկ-իմաստային, կառուցվածքային-ժանրային և լեզվական-գրական բնութագրիչները:

Ուշագրավ է, որ այսպիսի գրքերը պարունակում են երեք տեսակ հնչյունաբանական խնդիր.

ա. *Տառի վերծանման հետ կապված հիմնախնդիր*: Այսպիսի հիմնախնդիրը կապված է վիզուալ գիտակցման հետ: Այս ժամանակ աշակերտը ճիշտ չի գրում / շփոթում է տառերը («ժ», «բ» և «Ն», «Վ» և «Թ», «Ճ» և «Ջ» և այլն):

բ. *Հնչյունի վերծանման հետ կապված հիմնախնդիր*, որը կապված է հնչյունի ոչ ճիշտ վերծանման հետ: Օրինակ՝ «ո» և «յ», երբեմն «լ», նաև՝ «ծ»-«յ»-«ձ», «ժ»-«յ»-«Վ» և այլն:

գ. *Տառ-հնչյունի վերծանման հետ կապված հիմնախնդիր*: «Բարդ» տառ-հնչյունները, որոնք մայրենի լեզվի հետ

համադրության ժամանակ չեն համապատասխանում: «Ջ», «յ», «յ»...

Այստեղ պետք է նշվի նաև այն, որ հնչյունի վերծանման հետ կապված տեքստերը կիրառվում են միայն վրացերենի, որպես ոչ մայրենի լեզվի ուսանման համար: Մայրենի լեզվի դեպքում նման հիմնախնդիրները պակաս հրատապ են, թեպետ, մայրենի լեզվի դեպքում նպատակահարմար չէ հիմնախնդրի լրիվ անտեսումը ...

Հոլիստիկ մոտեցումների վրա հիմնված գրքերը խնդրի վճռման նպատակով հիմնվում են հետևյալ սկզբունքի վրա. տրված են անհատական պրոբլեմային տառ-հնչյուններով տեքստեր: Օրինակ՝ առանձին տեքստ «Ծ» տառի մասին, առանձին՝ «ո»-ի: Հաջորդ տեքստում երկու պրոբլեմային տառերը միավորված են:

Մակարդակների բաժանված տեքստեր

Մակարդակների բաժանված գրքերը ըստ բարդության խմբավորված փոքր-փոքր տեքստերի ամբողջություն են, որոնք ըստ չորս բնութագրիչի շրջանակներում միավորված բանաձևի ապահովում են աշակերտների ընթերցանական փորձի աստիճանային աճ: Այս բնութագրիչներն են.

Գրքերի և տպագիր նյութերի բնութագրիչները,

որոնք էջերի երկարության և յուրաքանչյուր էջում բառի և նախադասությունների ծավալի վերահսկում են ենթադրում: Այս չափանիշում է միավորված նաև տպագրման դիզայնը: Օրինակ, էջի սկիզբը և վերջը, կետադրության տեսակները, պատկերազարդային աջակցությունը և տպագիր մասի և պատկերազարդ աջակցության հարաբերակցությունը:

• **Թեմատիկ-իմաստային բնութագրիչներ՝** կարողալու կարողության զարգացման հետ մեկտեղ, տեքստերի բովանդակությունը, թեմատիկական և գաղափարներն ավելի և ավելի համալիր են դառնում:

• **Կառուցվածքային-ժանրային բնութագրիչներ՝** չափանիշների միասնականություն է, որոնք սահմանում են, թե ինչ տեսքով է ներկայացված նյութը: Դա կարող է լինել նարատիվ (պատմողական) տեքստ,

որը պատմվածքի, ակնարկի կամ նովելի ձևաչափով է ներկայացված և միավորում է սյուժեի զարգացման աստիճանները, գործողության տեղը, հիմնախնդրի և նրա վճռման բնորոշ ձևերը:

- **Լեզվական-գրական բնութագրիչներն** ատացնում են մակարդակների բաժանված նյութի ինչպես որակական, այնպես էլ քանակական ասպեկտները և հեղինակի համոզմունքը, հայացքները, գրական միջոցները (օրինակ՝ նույնանուններ, չափազանցություններ), լեզվական կառույցները (նախադասությունների կառուցվածքը, պարագրաֆի շարադասությունը), պայմանավորում բառապաշարի և բառերի (բարձր-հաճախականությամբ, արմատական և բաղադրյալ) ընտրություն:

Այս բնութագրիչների նախատեսմամբ, մակարդակների բաժանված նյութը կազմված է հատուկ բանաձևի կիրառությամբ: Իսկ այս բանաձևը հետևյալ չափանիշներն է միավորում.

- բառերի լրիվ քանակը,
- բարդ բառերի լրիվ քանակը,
- բարձր հաճախականությամբ բառերի լրիվ քանակը,
- ցածր հաճախականությամբ և տարացիկ բառերի լրիվ քանակը,
- տարբեր տեսակի բառերի հարաբերակցությունը տեքստում տրված բառերի լրիվ քանակի հետ,

- նախադասության երկարությունը,
- նախադասության բարդությունը,
- տեքստի կանխատեսելիությունը,
- լեզվա-քերականական կառույցները և դրանց կրկնության հաճախականությունը,
- գրական բնութագրիչները,
- բառերի քանակը յուրաքանչյուր էջում,
- ձևավորումը,
- պատկերազարդ աջակցության ծավալը,
- հայեցակարգային շրջանակը,
- ծանոթ թեմատիկա,
- տեքստի ժանրը և կառուցվածքը:

Չափանիշների այսպիսի միասնականությունը աստիճանաբար ձևավորվել է աշխատանքի գործընթացում: Այն հիմնված է աշխարհի տարբեր երկրներում ընթերցանության նյութի մակարդակների բաժանման հարուստ փորձի վրա: Թեպետ, տարբեր հեղինակների կողմից մշակված բանաձևերի և չափանիշների ուշադիր ուսումնասիրումից հետո, վրաց լեզվի յուրօրինակության և գոյություն ունեցած կարիքների նախատեսմամբ, այն այս տեսքով ձևակերպվեց: Բանաձևում միավորված չափանիշների փոխհարաբերությունը և դրանց փոփոխությունը պայմանավորում են գրքի կոնկրետ մակարդակը: Չափանիշներն ըստ մակարդակների պայմանականորեն հետևյալ կերպ են բաշխված և նկարագրված.

<p>3-րդ մակարդակ. 3-8 բառ յուրաքանչյուր նախադասության մեջ, միջինում 4-6 բառ, 1-2 տող յուրաքանչյուր էջում, 50-80 բառ ընդամենը, ավարտուն նախադասություններ, պարզ ետադրություններ և ներածական մաս, առավելագույնը 2-4 բարձր հաճախականությամբ նոր բառ, լեզվական կառուցվածքը կարող է տարբեր լինել առաջին և վերջին էջերին, բարձր կանխատեսելիություն, ծանոթ թեմատիկա, հետևողական տեքստային կառուցվածք, առավելագույնը 8 էջ:</p>
<p>7-րդ մակարդակ. ընդամենը 130-180 բառ, 3-8 տող յուրաքանչյուր էջում, 2-12 բառ նախադասության մեջ, տեքստային տեղադրությունը փոփոխական է, կանխատեսելի լեզու և լեզվական կառույցներ են ներկայացված, 2-4 բառի փոփոխություն տեքստի մեջտեղում, որը կառուցվածքային միասնականության մեջ է, սկիզբը և վերջին էջերը տարբեր կառուցվածքներով են տրված, տեքստի որոշակի մասի կրկնությունը հնարավոր է նախորդ էջերից, հստակ հաջորդականություն, պատկերազարդումներից պակաս կախվածություն, միջինում 10 էջ:</p>
<p>10-րդ մակարդակ. 250-320 բառ ընդամենը, 3-10 տող յուրաքանչյուր էջում, նախադասության մեջ միջինում 8 բառ, նախադասության բարդացված ձև, բարձր հաճախականությամբ բառերի ավելի հազվադեպ կրկնություն, պակաս կախվածություն կառուցվածքից, սահմանված բառապաշար, պատմելու բառապաշարի կրկնական օգտագործմամբ, պատկերազարդումներից պակաս կախվածություն, 12-14 էջ միջինում:</p>
<p>16-րդ մակարդակ. Ընդամենը 920-1200 բառ, 9-11 բառ միջինում նախադասության մեջ, բարդ նախադասություններ, ավելի չափորոշված բառապաշար, պատկերազարդումները միայն իմաստի հզորացման համար են կիրառվում, ցանկ, մակագրություններ, դասիչ, բառարան (զլուսար), աղյուսակներ, չարտեր, բարդացված հայեցակարգային շրջանակ, 20-24 էջ:</p>

Բացի կազմված բնութագրիչներից, մակարդակների բաժանված տեքստերը մի քանի ուշագրավ պայման են ընդգրկում. (1) այսպիսի տեքստերի վրա աշխատելու համար, արդարացված ենք համարում կիրառել բովանդակության վրա հիմնված մոտեցումը: Բովանդակության վրա հիմնված մոտեցումը կարդալու կարողությունների արդյունավետ զարգացման համար սովորական կարծիք է: Այս հայեցակարգը մանրամասնորեն այլ հրապարակումներում կքննարկենք: (2) Այս տիպի նյութը հրահանգային/ուսումնական ընթերցանության մակարդակը պետք է բավարարի, և, համապատասխանաբար, հիմնականում դասասենյակում

աշխատելու համար է նախատեսված: (3) Ինչպես արդեն նշեցինք, տեքստը բանաձևում միավորված չափանիշների միասնականության համաձայն է բաժանված մակարդակների: Թեպետ, յուրաքանչյուր տեքստում մեկ կամ մի քանի չափանիշ ավելի հստակ է արտահայտված և տեքստի վրա աշխատելու գործընթացում այս չափանիշը /չափանիշները ձևավորում են գլխավոր խնդիրները: Ակներևության համար համառոտ քննարկենք բանաձևի յուրաքանչյուր չափանիշը մի որևէ տեքստի օրինակով: Այսպիսով, կկարողանանք սահմանել այն մեթոդները և մոտեցումները, որոնք արդյունավետ կերպով են զարգացնում կարդալու կարողությունները:

Զեքոյա համոյցոյա

ՃճԵՅ ԶԵՅՈՅԱ ԻԱԹՈՅԻԾԱՆ. ՄԱՆ ԽՈՓԼՈՅԻԾԱՆ ԿԱԼԱԹՈՅ ԻԱԹՈՅԻԾԱՆԱ. ԶԵՅՈՅԱՆ ԿԱԼԱԹՈՅ ՄԻԹՈՅԱ. ԿԱԼԱԹՈՅՈՅ ԶԵՅՐԻ ԽՈԼՈՅ. ԿԱԼԱԹՈՅՈՅ ԼԵՃՅՈՅ, ԿՍՐԹԵՅՆԻ, ԿԼՈՅԱՅՈՅ, ԱԾԱԹՈՅ, ՄՏՏԱԼՈՅ ԸՎ ՅԱՄԼՈՅ.

ԶԵՅՈՅԱՄ ԿԱԼԱԹՈՅԻԾԱՆ ԽՈԼՈՅ ԱԹՈՅԼԱՅԱՅ:

ՋԵՐ ԼԵՃՅՈՅ ԱԹՈՅԼՈՅ.

ՄԵՄԸՃԵՅ ԿՍՐԹԵՅՆԻ ԱԹՈՅԼՈՅ.

ՄԵՄԸՃԵՅ ԿԼՈՅԱՅՈՅ ԱԹՈՅԼՈՅ.


ՄԵՄԸՃԵՅ ԱԾԱԹՈՅ ԱԹՈՅԼՈՅ.

ՄԵՄԸՃԵՅ ՄՏՏԱԼՈՅ ԱԹՈՅԼՈՅ.

ԸՎ ԶՈԼԼՈՅ, ԶԵՅՈՅԱՄ ՅԱՄԼՈՅ ԱԹՈՅԼՈՅ.

ԱՏԼԱ ԶԵՅՈՅԱՆ ԿԱԼԱԹՈՅ ԸՎՐՈՅԼՈՅ.

ԱՏԼԱ ԶԵՅՈՅԱՆ ԿԱԼԱԹՈՅ ՄՏՅՈՅՅԵՅՈՅ.



Տեքստը «Կարդալու աստիճանների» երրորդ մակարդակի գիրք է: Մա չի ենթադրում, որ տեքստն անպայման առաջին, երկրորդ կամ երրորդ դասարանի աշակերտի համար է հատկացված: Մակարդակների բաժանված գրքերը ոչ թե ըստ դասարանների, այլ ըստ կարդալու կարողությունների զարգացման մակարդակների են բաժանված: Համապատասխանաբար, ենթադրում ենք, որ տեքստը 1-ից 3-րդ դասարանը ներառյալ պետք է էֆեկտիվ աշխատի: Վերլուծենք տեքստն ըստ բանաձևի չափանիշների.

- **Բառերի լրիվ քանակը՝** 53 (վերնագիրը ներառյալ՝ 55):

- **Բարդ բառերի լրիվ քանակը՝** «ամոլաճա» բառը, էլնելով կազմությունից, բարձր հաճախականությամբ բառ չէ: «կսրթեյն» բառը կարող է լինել հնչյունաբանական բարդություն կրող: «Ջեր», «Մեմճեճ», «Զոլլոլ» բառերը տարանցիկ բառեր են: Դրանք հնարավոր է միայն համատեքստում կիրառել:
- **Բարձր հաճախականությամբ բառերի լրիվ քանակը՝** 11 բառ: «ճճԵՅ», «ԶԵՅՈՅԱ», «ԿԱԼԱԹՈՅ», «ԸՎ», «ԶԵՅՐԻ», «ԽՈԼՈՅ», «ՅԱՄԼՈՅ», «ԱԾԱԹՈՅ», «ՄՏՏԱԼՈՅ», «ԸՎՐՈՅԼՈՅ», «ՄՏՅՈՅՅԵՅՈՅ»: (Չնայած բառերը բարձր հաճախականությամբ բառեր են, դրանց հաճախականության

տարբերություն, պարզ է, գոյություն ունի):

- **Ցածր հաճախականությամբ և/կամ տարանցիկ բառերի լրիվ քանակը**՝ „ամուլո“, „սեւո“, „Մեմլեջ“, Ջեր, Զոլոս“ ընդամենը 5-ն է:
- **Տարբեր տեսակի բառերի հարաբերակցությունը տեքստում տրված բառերի լրիվ քանակին**՝ 55/11 բարձր հաճախականությամբ/5 ցածր հաճախականությամբ, բարդ և/կամ տարանցիկ: (Տեքստը երրորդ մակարդակի է, համապատասխանաբար, երկհիմք, բաղադրյալ, բնագավառային, միջազգային և այլ տիպի բառեր չեն հանդիպում):
- **Նախադասության երկարությունը**՝ միջին հաշվով, 4 բառ: Մեկ նախադասությունը երկար է և 8 բառից է բաղկացած (*Կաթնա լեզու, ցորեն, լեռնա, սեւ, մեծ* և *ձագար*): Այս նախադասությունը տեքստի ինդիքներից մեկն է, որի մասին կխոսենք ստորև:
- **Նախադասության բարդությունը**՝ գլխավոր բարդությունն է երկար, նախորդ չափանշում տրված նախադասությունը: Բացի այդ, բարդություն է ներկայացնում *„Զոլոս, Զեյնո յա Մեմլեջ“*, որտեղ միջանկյալ բառը ստորակետով է անջատվում:
- **Տեքստի կանխատեսելիություն**՝ Տեքստում կանխատեսումը շատ առատ քանակությամբ է տրված:
 1. Պատկերագրող աջակցություն: (գրքի դեպքում՝ տրված է առաջին նախադասության երկայնքով տատիկը ետին պլանի վրա՝ գյուղի ֆոնով, հաջորդի վրա՝ տատիկը ծանր զամբյուղով, դռան մոտ, հետո՝ տատը սենյակում, միրգը հանելու ընթացքում: Միրգը հանելը պատկերող յուրաքանչյուր տողի երկայնքով տրված է անվանված միրգը, իսկ վերջին նկարում դատարկ զամբյուղն է նկարված):
 2. Կոմունյացիոն հաջորդակա- նություն (որն ամենից հստակ կարելի է ընկալել այնպիսի ծանոթ բառապաշարի օրինակով, ինչպիսին

է „տե՛ս Զեյնո Մեմլեջ“: Իսկ մեր տեքստի դեպքում, բարդ նախադասության մեջ **Նեյն**-ն նույն հաջորդականությամբ հետևյալ նախադասություններում է անվանված):

3. Փորձական բնույթի արտահայտություններ՝ (*„Մեմլեջ ցորեն, ամուլո, Մեմլեջ լեռնա, ամուլո, Մեմլեջ սեւ, ամուլո, Մեմլեջ մեծ, ամուլո“*), նաև *սեւ Զեյնո Կաթնա Զորեյնո. սեւ Զեյնո Կաթնա մեմլեջ“*:
- **Լեզվա-քերականական կառույցներ և գրական բնութագրիչներ**՝ տեքստում առատորեն են տրված միանշանակ լեզվական կառույցներ, որոնց մանրամասն քննարկումն անհրաժեշտություն չի հանդիսանում: Քանի որ նյութը ցածր աստիճանի է, լեզուն և գրական բնութագրիչները պարզ են: Այստեղ պակաս է տրված հեղինակի անհատական տեսակետը:
 - **Բառերի քանակը յուրաքանչյուր էջի վրա, էջերի քանակը**՝ գրքում բառերի քանակը յուրաքանչյուր էջի վրա տատանվում է 3-ից մինչև 11-ը: Գիրքը բաղկացած է 8 էջից:
 - **Ձևավորումը, պատկերագրող աջակցության ծավալը**՝ այս չափանիշը մանրամասնորեն է քննարկված կանխատեսելիության նկարագրման ժամանակ:
 - **Հայեցակարգային շրջանակ**՝ տեքստում կառուցված է հաջորդականության սկզբունքը *„Ջեր... Մեմլեջ... Մեմլեջ... և Զոլոս“*, ինչն աշակերտներին, մի կողմից՝ սովորեցնում է այս տիպի լեզվա-քերականական կառուցվածքը կամ ամրապնդում է գոյություն ունեցած գիտելիքը, իսկ մյուս կողմից՝ նպաստում է հաջորդականության սկզբունքի գիտակցմանը: Բացի այդ, աշակերտը գիտակցում է այն տրամաբանությունը, որ գոյություն ունի՝ կապված միրգը հանելու սկզբունքի հետ (դեռ փափուկ և շուտ փչացող միրգն ենք հանում, այնուհետև՝ ավելի պինդը):
 - **Ծանոթ թեմատիկա**՝ տեքստում տրված թեմատիկան լավ ծանոթ է

սկսնակ ընթերցողներին և տալիս է հնարավորություն, մինչև ընթերցման սկսելը ծանոթանալ տեքստին, ինչը նրանց համար հարմարավետ է և ավելացնում է կարդալու մոտիվացիան

- **Տեքստի ժանրը և կառուցվածքը՝** տեքստը գեղարվեստական-պատմողական ժանրի է: Կառուցվածքային տեսակետից հաշվեկշռված է: (ա) Առաջին նախադասությունները, որոնք պարզ են և կարճ, տեքստում ներածական մաս են հանդիսանում: Միջին մասը, որը բարձր կանխատեսելիության է, միանշանակ կառուցվածք ունի, հետաքրքիր հայեցակարգային շրջանակով է բնորոշվում: Եվ վերջում, եզրակացությունը, որը տեքստում նկարագրված պատմության ամփոփում է հանդիսանում:

Մենք արդեն նշեցինք, որ մակարդակների բաժանված գրքերը նախանշված են դասարանական աշխատանքի համար: Որպեսզի մեզ մոտ պատկերացում ստեղծվի, թե ինչու ունենք նրա սպասում, որ նման տեքստերը արդյունավետ կլինեն աշակերտների կարդալու կարողությունների զարգացման համար, համառոտ պետք է քննարկենք այն մեթոդների և ռազմավարությունների օրինակները, որոնց կիրառումը նպատակահարմար ենք համարում՝ կապված կոնկրետ նյութի հետ: Մինչև տեքստի վրա աշխատել սկսելը, ուսուցիչը պետք է սահմանի տեքստի խնդիրները: Ըստ մեզ, այս տեքստում հետևյալ խնդիրներն են տրված.

1. Բառերի վերծանում և գիտակցում, այդ թվում մրգերի տեսակները կապել ունեցած փորձի հետ:
2. Հաջորդականություն ցույց տվող բառեր (այսպես կոչված տրամաբանական քվանտորներ)՝ „չը“, „մեծը“, „և՛ ձեռք“:
3. Հաջորդականության ընկալում՝ բարդ, 8 բառանոց նախադասության մեջ տրված միրգը հետագայում

ինչպիսի հերթականությամբ է բաժանվում հանելու ընթացքում:

4. Եզրակացություն անելու խնդիր՝ քանի որ տատը միրգը լրիվ հանել է, ուրեմն զամբյուղը դատարկ է, իսկ դատարկ զամբյուղը թեթև է:

1. **Մինչև կարդալը, կարդալու ընթացքում և կարդալուն հաջորդող փուլ՝** *Մինչև կարդալ սկսելը աշակերտներին «ընդգրկում ենք»* տեքստի մեջ: Միննույն ժամանակ, ակտիվացնում ենք նրանց ունեցած փորձը: Ուսուցիչը կարող է աշակերտներին հետևյալ հարցերը տալ. Ու՞մ տատիկն է ապրում գյուղում: Ունի՞ արդյոք տատիկի բնակելի տունն այգի, որտեղ շատ մրգեր են աճում: Ի՞նչ միրգ են համտեսել: Ո՞ր միրգն են սիրում: *Կարդալու փուլը*, ցանկալի է, որ ժամանակի որոշակի հատված ընդգրկի: Ուսուցիչն աշակերտներին հնարավորություն է տալիս մտքում կարդալ տեքստը: Փոքր ուշ հարցնում է, թե որն է աշակերտ (աշակերտներ) ցանկանում է տեքստը բարձրաձայն կարդալ: Եթե լինեն այսպիսի աշակերտներ, հերթով ընթերցել է տալիս տեքստը: Մանկավարժը նախօրոք համաձայնեցնում է աշակերտների հետ կարդալու չափավոր տեմպը և հստակ առոգանությունը: Եթե աշակերտները չեն արտահայտում բարձրաձայն կարդալու ցանկություն, մանկավարժն ինքն է կարդում այն հարստացված խոսքով (հնչերանգային ելևէջեր, փոքր դիմախաղ, հստակ առոգանություն, փոքր և տրամաբանական դադարներ տեքստի մասերի միջև): *Կարդալուն հաջորդող փուլն* ընդգրկում է հարցեր. Ի՞նչ հասկացան աշակերտները: Ի՞նչը չհասկացան: Ո՞ր բառը չհասկացան: (Ուսուցիչն անձանոթ բառերի վրա սկսում է աշխատել հաջորդ փուլում): Ի՞նչը հավանեցին: (Հնարավոր է աշակերտը հավանի որևէ բառ կամ արտահայտի նման պաշարով սեփական տատիկին տեսնելու ցանկություն):



ճեր _____	ամուլու.
Շեմձեղ _____	ամուլու.
Շեմձեղ _____	ամուլու.
Շեմձեղ _____	ամուլու.
Շեմձեղ _____	ամուլու.
Շեմձեղ _____	ամուլու.
Եձ Զուլուր, _____	ամուլու.

2. «Բառային գրոհի»

ռազմավարությունը կիրառվում է անձանոթ բառերի առկայության դեպքում: Բառային գրոհի ռազմավարության օգտագործումն օգնում է աշակերտին վերձանել բառը, այն ճիշտ արտաբերել և հասկանալ իմաստը:

- ա. Բառը դանդաղ և բազմակի կազմել:
- բ. Նկարներում տրված տեղեկությունները կիրառել:
- գ. Բառը մասերով քննարկել:
- դ. Բառը կապել աշակերտներին ծանոթ բառի/բառերի հետ:
- ե. Նախադասությունը մի քանի անգամ կարդալ:
- զ. Շարունակել կարդալ: (Կհիմնվենք պարբերության բովանդակության վրա: Եթե բառը հաջորդ նախադասություններում ևս կրկնվում է, համեմատենք նախադասությունները: Ի՞նչ կարող է նշանակել բառը երկու նախադասություններում:)

Հաջորդ վարձությունը կատարելուց առաջ ուսուցիչը խնդրում է երեխաներին մի փոքր ժամանակով կողքի դնել տեքստը:

3. Հաջորդականության սկզբունքը՝ այս փուլում ցանկալի է, որ ուսուցիչն աշակերտներին կատարել տա գրավոր առաջադրանք: Ցանկալի է առաջադրանքը կատարել փոքր՝ 2-4 հոգանոց խմբերում: Ուսուցիչն աշակերտներին աղյուսակ է բաձանում:

Գրավոր առաջադրանքն ավարտելուց հետո քննարկում է տեղի ունենում ամբողջ խմբում: Ուսուցիչը կարդում է աղյուսակում տրված բառերը և աշակերտները կամավորության սկզբունքով պատասխանում են, հավանաբար խմբերով:

4. Ունեցած գիտելիքի հետ կապել՝ ուսուցիչն աշակերտներին բաձանում է Վեննի դիագրամը: Երեխաներն անհատապես են աշխատում: Ցանկացած վարձության կատարումից առաջ ուսուցիչը հստակ պետք է բացատրի աշակերտներին խնդիրը: Անելու ընթացքում ուսուցիչն օգնում է աշակերտներին: Թեպետ օգնությունը հրահանգային է և չի նախատեսում բառապաշարային օգնություն:

Խնդիրներ.

1. Հերթականության սկզբունքի (տրամաբանական քվանտորի) „ճեր, Շեմձեղ, Եձ Զուլուր“ սերտում: Դա կապել այլ համատեքստի հետ: Մերտել փոփոխված ձևով՝ սկզբունքը հասկանալու համար:
2. Կապել սեփական փորձի հետ:
3. Գոյություն ունեցած բառապաշարի ակտիվացում:
4. Նմանության (ինչ են սիրում նրանից, որ հանել է տատիկը) և հակադրության (ինչ միրգ կա, որ ես սիրում եմ, սակայն տատիկը չի հանել զամբյուղից) գիտակցում:
5. „ձեռնարկ“ բարդ բառի բազմակի կրկնություն և սերտում:

5. Բարդ բառի սերտում և ամրապնդում՝ ուսուցիչը գրատախտակին գրում է „ձեռնարկ“ բառը: Ուսուցիչը խնդրում է աշակերտներին անվանել, օրինակ, ինչ է հանել պայուսակից նրանցից որևէ մեկը, ասենք՝ ... Ուսուցիչը կրկնում է. „ձեռնարկ“

հանտուցան ձեռնարկ...“ Երեխաներն անվանում են ծանոթ իրերը: Վերջում ուսուցիչը խնդրում է աշակերտներին ամփոփել, թե ինչ առարկաներ է հանել Աննան:

6. Պատճառա-հետևանքային կապի որոշում, եզրակացություն անել:

Ուսուցիչը հետևյալ հարցերն է տալիս. «Ի՞նչ տեղի ունեցավ, երբ տատիկը զամբյուղից հանեց միրգը: Ինչու է զամբյուղը դատարկ: Ինչպիսի ն է դատարկ զամբյուղը: Ինչու է այժմ զամբյուղը թեթև:»

Հնարավոր է, որ աշակերտները չկարողանան պատասխանել հարցերին: Այս դեպքում ուսուցիչը նրանց խնդրում է տեքստում գտնել պատասխանները: Այն դեպքում, եթե աշակերտները միևնույն է չեն կարող պատասխանել հարցերին, ուսուցիչը բացատրում է աշակերտներին „սեղ“ և „օմոցոմ, ճոմ“ կառույցների կիրառությամբ պատճառա-հետևանքային կապերը և անում եզրակացություն:

Պարզ է, որ վերոնկարագրյալ մեթոդները և ռազմավարությունները պայմանական են: Պայմանական է նաև դրանց կիրառության քանակը: Թեպետ, այն պատկերացում է տալիս մակարդակների բաժանված տեքստերի վրա աշխատելու մեթոդների մասին:

Եվ վերջում, քննարկենք երրորդ տիպի նյութը՝ մատենաշարային գրքերը:

Մատենաշարային՝ սերիական գրքեր

Սերիական գրքերը նաև բարդության մակարդակի աճման սկզբունքով դասավորված նյութեր են: Թեպետ, դրանք մակարդակներով դասավորված տեքստերից մի քանի սկզբունքային բնութագրիչով են տարբերվում: Այս բնութագրիչներն են.

1. Գրքերը միավորում է միևնույն հերոսը, մեր կազմած տեքստերի դեպքում, երեք հերոս է միավորում:

2. Գրքերում մակարդակների բաժանված բաղադրամասերը տրված են, թեպետ ամենամեծ շեշտադրումն արված է իմաստային կողմի վրա: Բացի այդ, սերիական գրքերի կարևորագույն խնդիրը աշակերտների կարդալու մոտիվացիայի բարձրացումը և ինքնուրույն ընթերցման փորձի զարգացումն է:

3. Գրքերն առավելապես ինքնուրույն կամ ծնողների հետ ընթերցման համար են նախատեսված, թեպետ դա չի բացառում կարդալուն հաջորդող քննարկումներ, վարժումների հավանականությունը դասասենյակում, ավելին, գրքերը հոյակապ հնարավորություն են տալիս դասասենյակում այնպիսի վերբալ և գրավոր ակտիվություններ պլանավորել, ինչպիսիք են «Կարդալու թատրոնը», «Կարդալու գիտաժողովները», «Եթե ես լինեի հերոսի տեղում» և այլն:

4. Գրքերը տեղեկատվական հաղորդակցական բնույթի են: Դրանք, կարդալու կարողությունների զարգացման հետ մեկտեղ, աշակերտներին հետաքրքիր երևույթներ և հարցեր են ծանոթացնում տարբեր ոլորտներից: Միևնույն ժամանակ, սերիական գրքերը աշակերտներին հետաքրքիր և բազմակողմանի ժանրային-կառուցվածքային և հայեցակարգային տարրեր են ծանոթացնում: Գրքերի մեծ մասը ընթերցողին ավթենտային իրավիճակից, որը գրքի գլխավոր հերոսների ամենօրյա կյանքն է նկարագրում, մեզ տեղափոխում է տարբեր տիպի տեղեկատվական-ճանաչողական պատմություններ: Փոքրիկ ընթերցողը շարքի հերոսների մեջ ճանաչում է ինքն իրեն և նրանց պատմությունը կապում է սեփական փորձի հետ: Իսկ նոր տեղեկություններն ընթերցողը գրքերում երկխոսությունների, գեղարվեստական-պատմողական, տեղեկատվական-պատմողական, տեղեկատվական-նկարագրական, կենսագրական, պատմական նյութերով է ստանում, ինչը նրա համար լրացուցիչ խթան է: Հենց այս նպատակով շարքում գործնականորեն տրված են բոլոր այն ժանրային բնութագրիչները, որ նախատեսված են մակարդակների բաժանված տեքստերի բանաձևում, և որը սերիական գրքերում անմիջականորեն և զվարճալի է ներկայացված:

5. Ի տարբերություն մակարդակների բաժանված տեքստերի, սերիական գրքերը 20 մակարդակով չեն դասավորված: Այնտեղ 13 մակարդակ է ներկայացված, և յուրաքանչյուր մակարդակում միավորում է 9 սերիական պատմվածք: Վերջին մակարդակները, ելնելով

իմաստային բնութագրիչներից, առանձնապես հետաքրքիր պետք է լինեն 9-10 տարեկան երեխայի համար: Մերիական գրքերի բաժանման այն սկզբունքը մի քանի գործոնի նախատեսմամբ է պահպանված. ա. աշակերտը չպետք է գերհոգնի և չպետք է ձանձրանա սերիայի հերոսների հետ շփումից: բ. Չպետք է կորչի աշակերտի մոտիվացիան իմաստային անհամապատասխան պարզ տեքստերի ընթերցման պատճառով:

6. Մերիական գրքերի մակարդակները համապատասխանության մեջ չեն մակարդակների բաժանված տեքստերի հետ: Քանի որ սերիաներում հիմնական շեշտադրությունն արվում է իմաստային-կառուցվածքային կողմի վրա, առաջին սերիայի գրքերը մակարդակների բաժանված տեքստերի 3-4 աստիճանի համար պարտադիր ընթերցման կարողություններ և փորձ են պահանջում:

Մոտիվացիայի գործոնը կարդալու կարողությունների զարգացման համար

Եվ վերջում, չենք կարող հողվածում չանդրադառնալ կարդալու կարողությունների զարգացման համար մոտիվացիայի նշանակությանը: Մոտիվացիան չի կարող մակարդակների բաժանված նյութերի չափանիշները ներկայացնել, թեպետ, այսպիսի նյութերի կիրառություն անվիճելիորեն նախանշում է կարդալու մոտիվացիայի խնդիրը:

Մամցյես-Չավախքում և Քվեմո Քարթլիում տեքստերի վրա աշխատելու գործընթացում բավականին բացահայտ կերպով արձանագրվել են, որ աշակերտները դժվարանում են երկար ժամանակ կարդալ: Ավելին, չնայած նրան, որ նրանք ոգևորությամբ են կարդում տրված նյութը և հաճույքով կատարում առաջադրանքները, ուսուցիչների մեծ մասը նշել է, որ աշակերտները «հոգնել են» կարդալուց: Այս միտումը մատնանշում է այն, որ աշակերտները չեն ներգրավված երկարատև ընթերցանական ակտիվությունների մեջ և, համապատասխանաբար, չունեն բավական փորձ ընթերցանական ակտիվություններից և կարողություններից նրա համար, որ որոշակի ծավալի

նյութ կարդան: Ինքնըստինքյան, ընթերցման արագությունը, ազատ ընթերցումը բխում են կարդալու փորձից: Գուլթըր, Վիգֆիլդը, Մետսալան և Կոքսը (Գուլթըր, Վիգֆիլդ, Մետսալա և Կոքսը, 1999) իրենց հետազոտության մեջ արձանագրում են կտրուկ արտահայտված դրական կապը աշակերտների կողմից ընթերցանության վրա ծախսված ժամանակի և կարդալուց վարժված լինելու միջև: Իսկ կարդալուց վարժված լինելը փոխադարձ կապի մեջ է մոտիվացիայի աճի հետ: Եթե աշակերտը կարող է ազատ կարդալ և կարդացածը գիտակցել, նա շահագրգռված է կարդալ:

2010 թվականի հետազոտությունը, որ անց է կացրել Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպությունը (OECD), ցույց է տվել, որ այն աշակերտները, որոնք ընթերցումից հաճույք են ստանում, ավելի լավ ակադեմիական հաջողություններ են ցուցաբերում, քան նրանք, որոնց համար ընթերցումը լոկ պարտականություն է: Նույն հետազոտությունը բավականին մտահոգիչ արդյունք է արձանագրել: Հարցման ենթարկված աշակերտների 37%-ը երբեք հաճույքի համար չի կարդում: Փաստն այն է, որ չնայած արդյունավետ ուսուցմանը և ճիշտ մոտեցումների կիրառությանը, գիտակցման կարողությունների զարգացումից անկախ, այն աշակերտները, որոնք ընթերցման չեն տրամադրված, չեն կարողանում իրենց գրագիտության ներուժն առավելագույն դրսևորել: Ավելին, Գուլթրի, Շաֆերի և Հուանգի (Գուլթըր, Շաֆերի և Հուանգի 2001) կողմից անցկացված 2001 թվականի հետազոտությունը հավաստել է, որ աշակերտների կարդալու նկատմամբ վերաբերմունքը, նրանց մոտիվացիան և ներգրավվածությունը անչափ ավելի մեծ նշանակություն ունեն զարգացման համար, քան ընտանիքի սոցիալական կարգավիճակը, եկամուտը և ծնողների զարգացման մակարդակը: Կարդալու միջազգային ընկերակցությունը (IRA) ընդգծում է նաև մոտիվացիայի դերը կարդալու կարողությունների զարգացման մեջ: Վերջին տարիներին առանձնապես շատ հետազոտություն հենց մոտիվացիայի դերի որոշմանն է տրամադրվում: «Կարդալու մոտիվացիան

գլխավոր պայմանն է նրա համար, որ աշակերտն ընդգրկված լինի կարդալու գործընթացի մեջ և իրականացվելիք ակտիվությունների միջև հենց կարդալուն շնորհի գերակա նշանակություն» (Գամբրել, 2009, 2011): Շահագրգռված և կարդալու գործընթացի մեջ ընդգրկված աշակերտները կարդալն օգտագործում են բազմապիսի անհատական նպատակների համար: Կարդալու ընթացքում զարգացել է նրանց ռազմավարական մտածողությունը: Նրանք լավ ծանոթ են տարբեր տեսակի տեղեկություններ ստանալու համար արդարացված ուղիներին և սոցիալապես ինտերակտիվ են:

Համապատասխանաբար, կարդալու նյութեր կազմելիս, առանձնահատուկ դեր է շնորհվում աշակերտների կարդալու մոտիվացիայի ավելացմանը և պահպանմանը, ինչն ինքնըստինքյան պայմանավորում է նրանց բարձր ընդգրկվածություն կարդալու ակտիվության մեջ: Այդ նպատակով մակարդակների բաժանված տեքստերը և նրանց կիրառության մոտեցումները և մեթոդներն ընդգրկում են այն գործոնները, որոնք առանձնապես նշանակալի են աշակերտի ընթերցման մոտիվացիայի համար՝ ընթերցման նյութ կազմելու և կարդալու կարողությունների զարգացման գործընթացում:

1. Աշակերտները շատ են շահագրգռված կարդալիս, եթե կարդալու առաջադրանքները և ակտիվությունները սերտորեն կապված են նրանց իրականության, կենսակերպի հետ: Հետազոտությունները հստակ ցույց են տվել, որ աշակերտներն անհամեմատ ավելի հաճույքով են կատարում այնպիսի առաջադրանքներ, որոնք միայն կադացած նյութին են վերաբերում:
2. Աշակերտներն ավելի են հավանում կարդալը, եթե նրանք ընթերցանության գրականության ավելի լայն ընտրություն ունեն: Համապատասխանաբար, եթե դասերի ժամանակ նրանց համար մատչելի է տարբեր ժանրի և տիպի նյութ, նրանք շահագրգռված են ավելի շատ կարդալ: Ավելին, աշակերտներն աշխատում են

առավելագույնս ընդգրկվել կարդալու գործընթացի մեջ և ուշադիր աշխատել նրա համար, որ ավարտեն մի տիպի տեքստը և համապատասխան առաջադրանքները և արագ անցնեն նոր նյութին:

3. Աշակերտները շատ ավելի շահագրգռված են կարդալ, եթե նրանց հնարավորություն է տրվում ընթերցման գործընթացին բավական ժամանակ տրամադրել: Երկարատև կարդալու գործընթացը զարգացնում է աշակերտների կարդալու կարողությունը և նրանց վերածում վարժ ընթերցողների: Մեր իրականությունից ելնելով, ուսուցիչը ուսումնական տարվա սկզբին դասասենյակում կարդալու գործընթացը պետք է կարճ ժամանակով, օրինակ, 10 րոպեով սկսի և աստիճանաբար ժամանակն ավելացնի:
4. Աշակերտներն ավելի եռանդով են կարդում այն նյութը, որը նրանք իրենք են ընտրել, քան ուսուցչի կողմից ընտրվածը: Դրա հնարավորություն նրանց կտան սերիական գրքերը: Միննույն ժամանակ նրանք առանձնապես պատճառաբանված կլինեն կատարել առաջադրանքները, եթե այդ ժամանակ նրանց ընտրության ազատություն է տրվում: 2010 թվականի հետազոտությունները որոշել են, որ աշակերտները, որոնք իրենք են ընտրում տնային առաջադրանքի ձևը, կամ կատարման ժամանակ սահմանափակված չեն մեթոդապես, անհամեմատ ավելի լավ արդյունքներ են ցուցաբերում, քան այն աշակերտները, որոնք խստորեն կառուցքավորված առաջադրանքներ ունեն կատարելու (Պատալ, Կուպեր, Վին, 2010): Սա զարմանալի չէ և բնական երևույթ է, քանի որ ընտրված նյութ կարդալիս, աշակերտները առանձնահատուկ ջանք են կիրառում և տեքստն էլ անհամեմատ ավելի լավ են գիտակցում: (Գամբրել, Գուրիե, և այլք, 2007: Շիֆել, 1991, Շպաուլդինգ, 1992):

Վերջում, հույս ենք հայտնում, որ աշակերտներին հնարավորություն կտրվի ծանոթանալ, կիրառել և գնահատել մեր կողմից կազմված նյութը և

մեթոդական ուղեցույցը: Հողվածում քննարկված հարցերի վերաբերյալ լրացուցիչ տեղեկություններ կստանաք ամսագրի հաջորդ համարում:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

- Գորգաձե, 2011 – Նաթիա Գորգաձե, Մակարդակների բաժանված գրքերը և դրանց նշանակությունը կարդալու կարողության զարգացման մեջ, Երկլեզու կրթություն, 8, 2011, էջ 15-33.
- Գրեյթ, 2002 - Bill Grabe, Using Discourse Patterns to Improve Reading Comprehension, in conference proceedings, JALT 2002.
- Գրեհեմ, Հեբերտ, 2010 - Steve Graham and Michael Hebert, Writing to Read - Evidence for How Writing Can Improve Reading, , Vanderbilt University, 2010, pp. 4-11.
- Կեմբա, 2005 - Kember A. N’Namdi , Guide to Teaching Reading at the Primary School Level , UNESCO, 2005, pp. 9-19.
- Կարդալու ուսուցում, 2005 - Teaching Reading, Commonwealth of Australia 2005, pp. 16-28.
- Ուսուցչի ուղեցույց, 2009 - National Center for Family Literacy, What works - An Introductory Teacher Guide for Early Language and Emergent Literacy Instruction, 2009, pp. 15-20, 26,-29, 31-34, 45-47.
- Ուսուցման ռազմավարությունների ռեսուրս կենտրոն, 2005 - Learning Strategies Resource Center, Research & Training Associates, Inc, 2005.
- Գրագիտության հրահանգային ռազմավարություններ, 2007 - Public Consulting Group’s Center for Resource Management, Council of Chief State School Officers , Literacy Instructional Strategies , 2007.

Natia Gorgadze

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, CCIIR

Leveled materials and effective methods of reading instruction

ABSTRACT

The article provides insight into the concept of leveled texts which are represented as small books and seek for improving the reading skills on the primary grade of the school. The leveled material is based on the best practices of text leveling world-wide and incorporates linguistic, literal, psychological and pedagogic aspects of reading instruction. Worth noting is that the leveling system is built on readability principles. The results of the descriptive study and performance analysis of students and teachers of Georgian and non-Georgian elementary schools were carefully analyzed summarized and reflected in developed materials. Consequently the leveled books integrate the specifics of Georgian language and adopt the approaches apt for to effective improvement of bi-literacy. The reading materials are envisaged for the work in the classroom and independent reading. Consequently, the role of teacher, strategies and teaching methods he uses in the classroom with students has significant impact on efficiency of the outcomes. We will argue the principles of text leveling and analyze the approaches which are recommended to be applied in the classroom.