

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტი

დოქტორანტურის საგანმანათლებლო პროგრამა - განათლების მეცნიერებები

ლელა ბოლქვაძე

ინგლისურ ენაზე სასაუბრო უნარების განვითარება
ტრანსენობრივი მიდგომების საშუალებით
(უმადლესი განათლების საფეხურზე)

განათლების მეცნიერებების დოქტორის აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად
წარმოდგენილი დისერტაცია

სამეცნიერო ხელმძღვანელი: იზაბელა პეტრიაშვილი
ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი,
ასოცირებული პროფესორი, თსუ

თბილისი

2023

ა ნ ო ტ ა ც ი ა

წინამდებარე სადისერტაციო ნაშრომი იკვლევს მშობლიური ენის უცხო ენის სწავლებაში ჩართვის საკითხებს, მის შესაძლო ორმაგ გავლენებს და მართებულ გამოსავლებს.

ამ მიზნით კვლევაში განხილულია ინტერდისციპლინარული ლიტერატურა, კვლევები ისტორიული თუ მიმდინარე შრომებიდან და ამ თვალსაზრისით ნაშრომში მთავარი ინტერესის საგანია ტრანსენობრიობის ცნება, კერძოდ, დასახულია ორი მიზანი: გამოიკვლიოს ტრანსენობრივი მეთოდი, როგორც დიდი პოტენციალის მქონე სასწავლო მეთოდი და ასევე, განსაზღვროს მისი ზუსტი ჩარჩოები პედაგოგიური მიზნებით გამოყენებისათვის უცხო ენის შემსწავლელ საკლასო ოთახებში. სწორედ განხილული მასალა ხდება საფუძველი ასეთი ჩარჩოს ჩამოყალიბებისათვის, რომელსაც ასევე საფუძვლად ედება სხვადასხვა ტიპის კვლევის ინსტრუმენტების გამოყენებით მოპოვებული ემპირიული მონაცემები ტრიანგულაციის მაღალი ხარისხის უზრუნველსაყოფად და იმისათვის, რომ ზუსტი წარმოდგენა შეიქმნას შესაბამის აკადემიურ სივრცეზე ქართულ სინამდვილეში, მოსწავლე-მასწავლებელთა გამოცდილებებსა და თვალსაზრისებზე.

კვლევამ ცხადჰყო, რომ ჰეტეროგენულ ენობრივ გარემოში მასწავლებლებმა სწავლება უნდა წარმართონ ენებისადმი ჰოლისტური მიდგომის საფუძველზე, ტრანსენობრივი მეთოდი მიზანმიმართულად ჩართონ სწავლების პროცესში და შემსწავლელთა მშობლიურ ენას შეხედონ როგორც რესურსს და არა დაბრკოლებას ამ გზაზე.

წარმოდგენილი სადისერტაციო ნაშრომი ახდენს ტრანსენობრივი მეთოდის მაღალეფექტურ სასწავლო მეთოდად წარმოჩენას ზრდასრულ შემსწავლელთათვის, განსაკუთრებით იქ, სადაც სასწავლო მიზანი სასაუბრო უნარების განვითარებაა.

საკვანძო სიტყვები: ბილინგვური, მონოლინგვური, ლაპარაკი, ტრანსენობრიობა, სწავლება

A b s t r a c t

There has been a heated debate about incorporating L1 in teaching L2, its possible ambivalent affect and positive outcomes. To address this issue, the doctoral thesis offers an overview of the historical and ongoing interdisciplinary scientific studies. In that respect it is an important piece of research which is focused on translanguaging.

The aim of this dissertation is twofold: it investigates translanguaging pedagogies as a promising EFL teaching method and also identifies a methodological gap in the translanguaging literature which is related to the need of establishing a precise framework for its pedagogical use.

The overview serves as the basis for an updated framework of using translanguaging for pedagogical purposes. The thesis also reviews the empirical part of the research which is based on different sources of data to ensure triangulation and provide a description of genuine academic situation in the Georgian setting in terms of teacher-learner experiences and preferences.

The dissertation presents a convincing argument that EFL teachers need to adopt a holistic view of all languages and incorporate intentional translanguaging pedagogies into their teaching practice to welcome students' L1 and see it as a resource rather than an obstacle to find productive ways to enhance their speaking skills.

The study contributes to the perception of translanguaging pedagogies as a highly efficient method to be for adult learners to accomplish a learning goal, especially if it is improvement of speaking skills.

Key words: bilingual, monolingual, speaking, translanguaging, teaching

სარჩევი

შესავალი.....	1
თავი 1. კვლევის თეორიული საფუძვლები.....	13
1.1 უცხო ენების სწავლება უძველესი დროიდან დღემდე.....	13
1.2 ზოგადი ისტორიული ფონი.....	17
1.3 გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი.....	18
1.4 პირდაპირი მეთოდი.....	19
1.5 ბიჰევიორისტული კონცეფციის მეთოდოლოგიური აღქმა.....	19
1.6 კომუნიკაციური მეთოდი.....	20
1.7 ახალი ხედვები და ხარვეზების შევსების მცდელობა.....	21
1.8 ორენოვანი მიდგომის გაცოცხლების მცდელობა.....	22
1.9 ერთენოვანი მიდგომის გაბატონების ხანა.....	24
1.10 ორენოვანი მიდგომის აღქმის პრობლემა და მეთოდოლოგიური გზაჯვარედინი	25
1.11 კონტექსტის განმსაზღვრელი ფაქტორები.....	27
1.12 ენებს მიღმა.....	30
1.13 ასაკი და შემეცნება.....	31
1.14 მენტალური ლექსიკონის თავისებურებანი.....	35
1.15 ზრდასრულთა ფსიქოლინგვისტური თავისებურებანი.....	36
1.16 შემეცნების ფსიქოლოგიური საფუძვლები.....	37
1.17 მშობლიური ენა როგორც მენტალური ხიდი.....	39
1.18 კოგნიტური პროცესების ზოგადი არქიტექტურა.....	40
1.19 მენტალური გამოცდილების კვალი.....	43
1.20 ენა და მეტყველება.....	45
1.21 ენა და შეგრძნება.....	47
1.22 აზროვნების ძირითადი პრინციპები.....	49
1.23 დედაენის გავლენა ადამიანის ცნობიერებაზე.....	58
1.24 ახალი ენა- ახალი პიროვნება.....	63

თავი 2. ტრანსენობრიობა- ენები აზროვნების ერთიან სისტემაში.....	66
2.1 ბილინგვიზმი როგორც სამყაროსთან ურთიერთობის რაკურსი.....	66
2.2 ენები აზროვნების საერთო სისტემისათვის.....	70
2.3 პროფესიული მითები.....	71
2.4 ორენოვანი მიდგომის კონცეფციის როგორც ენათა თანაარსებობის თანამედროვე აღქმა.....	74
2.5 ტრანსენობრიობის რაობა- ენათა ურთიერთქმედების სიღრმისეული პრინციპები.....	76
2.6 ტრანსენობრიობა და უცხო ენების სწავლების წინაშე მდგარი გამოწვევები.....	83
2.7 ერთენოვანი და ორენოვანი მიდგომის თანამედროვე აღქმა.....	85
2.8 ტრანსენობრიობა და კოდების გადართვა.....	90
2.9 ტრანსენობრიობა და ნულოვანი კოდები.....	93
2.10 ტრანსენობრივი ხედვის პრაქტიკული პოტენციალი.....	94
2.11 ტრანსენობრივი ხედვის მთავარი დასაყრდენი მეთოდოლოგიაში.....	98
2.12 ტრანსენობრივი ხედვის პოტენციალი სასწავლო მოტივაციის ამალგების კუთხით.....	105
2.13 ტრანსენობრივი ხედვის პოტენციალი საშინაო დავალების გაცოცხლების კუთხით.....	108
2.14 ტრანსენობრიობა როგორც საფრთხე ენებისათვის.....	111
2.15 ლიტერატურის მიმოხილვის მოკლე ანალიზი და კვლევის შემდგომი პერსპექტივები.....	113
თავი 3. კვლევის აღწერა.....	116
3.1 კვლევისათვის შერჩეული მეთოდოლოგიის საფუძვლები.....	116
3.2 კვლევების დაგეგმვა და განხორციელება.....	122
თავი 4. კვლევის შედეგების ანალიზი.....	133
4.1 ფოკუს ჯგუფი.....	133
4.2 ჩაღრმავებული ინტერვიუ.....	136
4.3 ექსპერიმენტული სწავლება.....	141
4.4 რაოდენობრივი გამოკითხვა.....	150
თავი 5. დასკვნა და რეკომენდაციები	158

5.1 დასკვნა.....	158
5.2 რეკომენდაციები.....	172
გამოყენებული ლიტერატურა.....	177
დანართები	

ცხრილი 1- გვ. 63

ცხრილი 2- გვ. 109

ცხრილი 3- გვ. 152

სურათი 1- გვ. 146

დიაგრამა 1- გვ. 153

დიაგრამა 2- გვ. 154

დიაგრამა 3- გვ. 156

დიაგრამა 4- გვ. 157

აბრევიატურები

ESL- English as a Second Language

EFL- English as a Foreign Language

CELTA- Certificate in English Language Teaching to Adults

MFPA- Meaning, form, pronunciation, appropriacy

ICQ- Instruction checking questions

CCQ- Concept checking questions

შესავალი

სადისერტაციო ნაშრომის თემა, **ზოგადი მიზანი და პრობლემა** - XX საუკუნის ბოლო პერიოდიდან დაწყებულმა ცვლილებებმა საზოგადოებრივ ცხოვრებაში, სწრაფი ტემპით განვითარებულმა გლობალიზაციის პროცესმა, რამაც სათავე დაუდო კიდევ უფრო აქტიურ ურთიერთობებს ერებს შორის, სავაჭრო, კულტურულ, საგანმანათლებლო და ყველა დონეზე, რაც კი შეიძლება საზოგადოების წევრთა ყოველდღიურ ცხოვრებას ეხებოდეს, კიდევ უფრო დიდი საჭიროება გააჩინა უცხო ენის შესწავლისა. განსაკუთრებით, ეს შეეხო ინგლისურ ენას, რომელიც ერთერთ საერთაშორისო ენადაა აღიარებული. მეტიც, ამ ცვლილებებმა ისეთი ინტენსიური ხასიათი მიიღო, რომ ორენოვანმა მოსახლეობამ გადააჭარბა ერთენოვან მოსახლეობას. თუმცა ტერმინ ბილინგვალის განმარტება ზოგ შემთხვევაში დაზუსტებას მოითხოვს და ამაზე მოგვიანებით ვისაუბრებთ. ერთი რამ კი ცხადია, რომ უკვე ძალიან ჭირს იპოვნო ისეთი ადამიანი, რომელმაც მშობლიური ენის გარდა არც ერთი უცხო ენა არ იცის და გაზრდილი მოთხოვნის შესაბამისად, უცხო ენის სწავლა-სწავლების წინაშე მდგარი პრობლემები კიდევ უფრო ინტენსიურად წარმოჩინდა.

სწორედ ეს გახდა საფუძველი იმისა, რომ ამ საკითხებზე მუშაობა დამეწყო ჩემი სადოქტორო კვლევის ფარგლებში, სადაც ზოგად მიზნად უცხო ენის მასწავლებელთა პრაქტიკული საქმიანობის ეფექტურობის გაზრდაა დასახული მეცნიერულად დასაბუთებული კვლევების საფუძველზე ახალი მიდგომების შემუშავების გზით.

ყოველი ენა აზრის შექმნის ხელოვნებაა. ამ ხელოვნებას კი უნდა დაეუფლო, ისევე როგორც რომელიმე ხელსაქმეს, ზოგს ეს გამოსდის, ზოგს კი არა. მხოლოდ წესების ცოდნა საკმარისი არ არის, სისტემურად შეთვისებაა საჭირო. ამიტომაც სწავლების მეთოდების მიმართ ინტერესი საუკუნეების მანძილზე არ ნელდებოდა და დღესაც გრძელდება. მითუფრო, რომ ენების შესწავლას ყოველთვის ქონდა დიდი პრაქტიკული თუ კომერციული მნიშვნელობა. კაცობრიობის ისტორიაში ყოველდღიურობაში წამოჭრილ პრობლემათაგან ერთერთი მთავარი, თუ უმთავრესი არა, ყოველთვის იყო ადამიანურ ურთიერთობათა საკითხი, რადგან ყველაფერი დანარჩენი მეტწილად დამოკიდებული იყო ამ რთულად სამართავი და ამოუცნობი

პრობლემის წარმატებით გადაწყვეტაზე. ამოუცნობი, რადგან დღემდე ეს თემა ინტერდისციპლინარული კვლევის საგანს წარმოადგენს და ახალ ეპოქებს ახალი ამოცანები მოაქვს, რადგან მრავალ ფაქტორზე ერთდროულად არის დამოკიდებული. ზუსტი პასუხები მუდმივად მოუხელთებელი ჩანს, მიუხედავად იმისა, რომ მრავალი კვლევა და კონცეფცია ცდილობს მიზნის შესრულებას. ამ საკითხში მთავარ სირთულეს ადამიანები წარმოადგენენ და ყველაზე განზოგადებული კონცეფციის წარმატებაც კი მათი ქცევების და ურთიერთობების რეგულირების შესახებ შესაძლებელია არაპროგნოზირებადი აღმოჩნდეს. ამ ბრძოლაში კი ერთერთი მთავარი ფაქტორი, ენა, როგორც ფენომენი და ენა, როგორც ურთიერთობის იარაღი, მისი დაუფლებისა და გამოყენების საკითხები მუდმივ ყურადღებას იპყრობს. ასე იყო მუდამ და ასეა დღესაც, არ ძველდება ეს თემა სწორედ ენის მნიშვნელობის მუდმივი აქტუალურობის გამო. შეგვიძლია თამამად ვთქვათ, რომ დღეისათვის კიდევ უფრო დიდი მნიშვნელობაც კი შეიძინა ზემოთ ნახსენები მიზეზით, ადამიანთა მრავალფეროვნებისა და კიდევ უფრო გააქტიურებული კომერციული ურთიერთობების გამო. ენების შესწავლას აღარ აქვს მეორე ხარისხოვანი მნიშვნელობა სხვა პროფესიების გვერდით, ის ზუსტად ისევე თანაბრად ან უფრო მეტად მნიშვნელოვანია სხვადასხვა პროფესიებში მოღვაწეობისათვის, როგორც ადამიანთა ძირითადი პროფესია და მაგალითები გვარწმუნებს იმაში, რომ უცხო ენის მცოდნე (უმეტესწილად, ინგლისური ენის მცოდნე) საშუალო დონის ინჟინერი, არქიტექტორი ან ფინანსისტი უფრო წარმატებით დასაქმდება, ვიდრე უკეთესად მცოდნე თავის საქმისა, მაგრამ უცხო ენის გარეშე. შესაბამისად მოთხოვნა აჩენს მიწოდების საჭიროებას და შექმნილმა მდგომარეობამ უცხო ენის სწავლების საკითხები გლობალური ინტერესის სფეროში კიდევ უფრო აქტიურად მოაქცია. მთავარ მამოძრავებელ ძალას- ეკონომიკურ მიზეზებს ემყარება დღესდღეობით ყოველგვარი აქტივობა მსოფლიო მასშტაბით, იქნება ეს კულტურული თუ საგანმანათლებლო და სხვა.

ადამიანებიც მეტად პრაგმატულნი გახდნენ ეპოქის შესაბამისად და უცხო ენების შესწავლისას მთავარ მოთხოვნად დროში შემჭიდროვებული სწავლებაა დაყენებული. მათ აღარ სურთ მრავალი წლის ერთიდაიგივე საქმისთვის დათმობა, არც გარემო აძლევთ საშუალებას, მასწავლებელთა წინაშე კი მთავარ ამოცანად

დადგა, არა ნება-ნება, თანდათანობით წარმოება სწავლების პროცესისა, არამედ ეფექტური, მოქნილი და სწრაფი სასწავლო გეგმების შეთავაზება. ხარისხთან ერთად ეს თანაბრად მნიშვნელოვან კომპონენტად იქცა და ახალ მარათონში უამრავი მკვლევარი ჩაერთო იმისათვის, რომ დროის გამოწვევას უპასუხონ.

რატომ ავირჩიე ეს კონკრეტული თემა სადისერტაციო კვლევისათვის? ის შინაგანი ალღო, რომელიც მე ენის სწავლების საკითხებისადმი განმივითარდა, პირველ რიგში, ჩემი დაკვირვების შედეგია. ჩემს ინტერესს მუდამ იწვევდა ის ფაქტი, რომ როცა გაკვეთილის მსვლელობისას რაიმე თემას განვიხილავდით, თითქოს რაღაც უხილავი კედლის არსებობა იგრძნობოდა, კედელი იყო აღმართული შემსწავლელთა ძირითად და მათ მოსწავლის სუბპერსონებს შორის, ასევე მათ მოსწავლის სუბპერსონებსა და სამსჯელო საკითხს შორის და როცა ცალკეულ შემთხვევებში უფლებას მიიღებდნენ მშობლიურ ენაზე გაეგრძელებინათ მსჯელობა (შემდეგ კი თარგმანში მე ვებმარებოდი), თვალები უცნაური შუქით აენტებოდათ ხოლმე, თითქოს სული ქონდათ შეგუბებული და ჰაერი მიეწოდათ. ეს განსაკუთრებით თვალსაჩინო იყო ბავშვებში, რადგან მათ სურთ მთელს სამყაროს გააგებინონ თუ რას ფიქრობენ, როგორია მათი პოზიცია. ხოლო ზრდასრულებთან კი ოდნავ სახეცვლილი ფორმით შეიმჩნეოდა იგივე, რადგან ზრდასრულებს მეტი თავშეკავება ახასიათებთ შინაგანი მოთხოვნების წარმოჩენისას. თუმცა ამ შემთხვევაშიც იმედგაცრუების მსგავსი შეგრძნება ვლინდებოდა, რადგან აწყდებოდნენ კედელს, ხელოვნურად აშენებულ კედელს, რაც მათ ზოგად განვითარებას უშლიდა ხელს, აზროვნებისთვის საზღვრების დაწესების გამო და ამით გაუცნობიერებელ არასასიამოვნო შეგრძნებებს ბადებდა. ენა კი მათ მომავლისთვის სჭირდებოდათ, როგორც ზოგადად პიროვნებებს და არა სუბპერსონა შემსწავლელებს. რთული იყო გაგეგო, აქტიური დახმარების მიუხედავად, რის თქმა სურდა შემსწავლელს, საით სურდა მოცემული შინაარსის გაშლა და შესაბამისად დგინდებოდა ზღვარი და ამ ზღვარს, პრაქტიკულად, თვითონვე ვაშენებდით, რადგან სასწავლო გარემო, რომელსაც მე ვთავაზობდი შემსწავლელებს მკაცრად ერთენოვანი იყო, იმ ღრმა რწმენაზე დაყრდნობით, რომელიც უკანასკნელი ტენდენციის გამოძახილს წარმოადგენდა და მკარნახობდა, რომ მხოლოდ ეს არის გზა ენის სწრაფად და ხარისხიანად დაუფლებისკენ.

ვერ ვიტყვი რომ ეს არ მუშაობდა და საერთოდ, ვთვლი, რომ თითოეული მეთოდი რომელსაც ოდესმე უარსებია, თავის საქმეს თავისებურად ასრულებდა. შეცდომა რომელიმე მათგანზე ითქვას, რომ დაუშვებელია და სრულად უშედეგოა მათი გამოყენება (შემსწავლელთა ინდივიდუალური მახასიათებლების გათვალისწინებით სრულიად დასაშვებია და მრავალ მაგალითსაც ვაწყდებით მსგავსი პრაქტიკისა, როდესაც ენობრივი უნარები განსაკუთრებული წარმატებით განვითარდა ისეთ შემსწავლელში, რომელსაც სულაც არ ქონია გამოცდილ მასწავლებლებთან ურთიერთობა), მაგრამ ჩემი პროფესიული მოღვაწეობის იმ ეტაპზე ცხადად გავაცნობიერე, რომ მშობლიური ენის გამოყენებაში დიდი ბუნებრივი რესურსი იმალება და არ შეიძლება უარი ითქვას ამაზე თუკი ეს კვლევებით დადასტურდება და შეირჩევა მისი ადგილი საკლასო ოთახში. იმ დროისათვის თანამოაზრეების პოვნა გამიჭირდა, ეს დღესაც რთულია საქართველოში, მაგრამ ალლო, რომელიც შემიმუშავდა იმდენად ძლიერი იყო, რომ ჩემი გადაწყვეტილებისგან ეს თემა მეკვლია უკან დახევა არ მიფიქრია.

მხოლოდ მოგვიანებით აღმოვაჩინე ტრანსენობრიობის ცნება, რომელმაც მიმახვედრა, რომ ეს ის რაკურსია მშობლიური ენის გაკვეთილზე გამოყენებისთვის, როგორსაც მე შინაგანად ვუძებნიდი მშობლიურ ენას, როგორც ჩემს ინდივიდუალურ არჩევანს ცოცხალი მაგალითებიდან წარმოქმნილს. და თუ ეს ყველაფერი ჩემში, როგორც ერთერთ მკვლევარში თავისთავად დაიბადა, მანამ სანამ თეორიები მსმენოდა ტრანსენობრიობის შესახებ, ვფიქრობ, ეს კიდევ ერთი დასტურია იმისა, რომ ეს ხედვა ცარიელი თეორია არაა და ის მართლაც ემყარება გარკვეულ ობიექტურ მოცემულობას, მატერიას, რომელიც ისედაც არსებობს და ახლა შემჩნევა სჭირდება. მოხდა კიდევ მისი შემჩნევა, მაგრამ მე ვფიქრობ, ჯერ დიდი და საინტერესო გზა ისევ წინაა ამ კონცეფციის კვლევაში, მისი ყველა წახნაგისა და ზუსტი ბუნების დადგენისათვის.

პრობლემის აქტუალურობა- საკითხები, რომლებიც უცხო ენის (განსაკუთრებით ინგლისური ენის) სწავლების გაუმჯობესებას ეხება სულ უფრო ღირებული ხდება, რაც დრო გადის. პრაქტიკულად შეუძლებელია მისი მნიშვნელობა უბრალოდ მეთოდიკამდე დავიყვანოთ, რადგან ინგლისური ენის ცოდნა დღესდღეობით პირდაპირი გარანტიაა უკეთესი ცხოვრებისათვის. იცოდე ინგლისური ნიშნავს

ფართო რაკურსით ფუნქციონირებას პრაქტიკულად ყველა მიმართულებით, უკეთეს სამსახურს, უფრო მაღალ ანაზღაურებას, უკეთეს განათლებას და უკეთეს მომავალს არა მარტო ინდივიდისათვის, ვინც მას შეისწავლის, არამედ მომავალი თაობისათვის, ვინც ადამიანთა უმრავლესობისთვის მთავარი ზრუნვის ობიექტს წარმოადგენს და განცდა მათი განვითარების სრულად უზრუნველყოფისა, დამატებითი სიმშვიდისა და დადებითი ემოციების მომტანია. ასე რომ, დღეის მდგომარეობით შესაძლებელია თამამად ითქვას, რომ ინგლისური ენის შესწავლა ატარებს დიდ და გარდამტეხ სოციალურ, ეკონომიკურ და ფსიქოლოგიურ მნიშვნელობას, რაც მისი შესწავლის საკითხებზე ფოკუსირებული კვლევების განსაკუთრებულ აქტუალურობას განაპირობებს და პირდაპირ აისახება ადამიანთა ცხოვრების ხარისხის გაუმჯობესებაზე.

მით უფრო, როდესაც ეს სასაუბრო უნარებს ეხება. საუბარი ჩვენი ყოველდღიური ცხოვრების ნაწილია და ბუნებრივია, ადამიანს ეს მარტივ ფაქტობრივ მოვლენად ეჩვენებოდა, სადაც უბრალოდ ლექსიკური და გრამატიკული მასალაა თავმოყრილი, მაგრამ როცა მეორე ენის შესწავლაზე მიდგება საქმე, განსაკუთრებით ზრდასრულ ასაკში, მთელი რიგი სირთულეები იჩენს თავს ისეთი, ერთი შეხედვით, მარტივი ქცევის გასამართავად, როგორცაა საუბარი. თუმცა გადაჭარბებული არ იქნება თუ ვიტყვით, რომ ეს ყველა დანარჩენ უნარსაც ეხება მეტ-ნაკლები სიმწვავეით.

სადისერტაციო ნაშრომის საგანი, მიზანი და ამოცანები- წინამდებარე სადისერტაციო ნაშრომის კვლევის საგანია ინგლისური ენის ტრანსენობრივ ხედვაზე დაყრდნობით განხორციელებული ორენოვანი სწავლების მოდელი. ნაშრომის მიზანს წარმოადგენს ინგლისური ენის სწავლებაში მშობლიური ენის გამოყენების სარგებლიანობის დადგენა სასაუბრო უნარების განვითარებისათვის ზრდასრულ შემსწავლელთა კონტექსტში, სადაც მშობლიური ენის გამოყენება განხილულია ტრანსენობრივი ხედვის გადასახედიდან და მეორად მიზნად დასახულია, ტრანსენობრივი ხედვის აღნიშნულ კონტექსტში ეფექტურობის დადასტურების შემთხვევაში, ტრანსენობრივი მეთოდის ზუსტი ჩარჩოს შემუშავება. დასახული მიზნის განსახორციელებლად განისაზღვრა შემდეგი ამოცანების შესრულება:

1. ლიტერატურის მიმოხილვა
2. კვლევის მეთოდოლოგიის შერჩევა

3. კვლევის პროცესის წარმოება

4. თვისებრივი და რაოდენობრივი კვლევის ინსტრუმენტების გამოყენება: ფოკუს ჯგუფი, ჩაღრმავებული ინტერვიუ, ექსპერიმენტული სწავლება, მასობრივი გამოკითხვები.

5. ჩატარებულ კვლევაზე დაყრდნობით დასაბუთებული დასკვნებისა და რეკომენდაციების შემუშავება.

წარმოდგენილი ნაშრომის კვლევის **ობიექტი** არის მშობლიური ენის ინგლისური ენის სწავლებაში გამოყენების პროცესი.

შესაბამისად ჩამოყალიბდა შემდეგი **კვლევითი კითხვები**:

- მართებულია თუ არა ტრანსენობრივი ხედვის საფუძველზე ორენოვანი სწავლების პრინციპის გამოყენება უცხო ენის სწავლებაში განსაკუთრებით სასაუბრო უნარების განვითარებისათვის?
- არის მკაფიო სხვაობა შედეგების მხრივ ერთენოვან და ორენოვან მიდგომას შორის, როდესაც უცხო ენაზე სასაუბრო უნარების განვითარებისათვის მშობლიური ენის გამოყენება ხდება ტრანსენობრივი ხედვის საფუძველზე?

სამიზნე ჯგუფად ავირჩიე ქართული ენის, როგორც მშობლიური ენის მატარებელი ინგლისური ენის ზრდასრული შემსწავლელები, ინგლისური ენის ცოდნის B1, B1+ დონით, რომელიც ენის ცოდნის საწყის-საშუალო დონეს წარმოადგენს და შემსწავლელს საკმარისი ინფორმაციით ამარაგებს ენის შესახებ საშუალო სირთულის ყოფით თემებზე საუბრის წარსამართავად. განსაკუთრებით საინტერესოც სწორედ ეს არის ამ ჯგუფზე დაკვირვებისას, არსებობს საკმარისი ინფორმაცია ენის შესახებ, მაგრამ ხშირად არ არსებობს შესაბამისი ჩვევა ამ ინფორმაციის გამოსაყენებლად. ხოლო თუკი დასაწყისში გაჩნდება შეკითხვა, რომ უფრო მართებული ხომ არ იქნებოდა მსგავსი კვლევა ენობრივი კომპეტენციის უფრო დაბალ საფეხურებზე ჩატარებულიყო, ამის მიზეზად მხოლოდ ის შეიძლება აღვიქვათ, რომ ამ შემთხვევაში ხდება ტრანსენობრიობისა და უბრალოდ მშობლიური ენის გამოყენების/თარგმანის ერთმანეთში აღრევა (როგორც ეს იყო გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის ბაზაზე), მათ შორის მკვეთრ სხვაობას კი ჯერ კიდევ კვლევის მსვლელობისას დავინახავთ, რაც მოგვიანებით აისახება დასკვნებში.

რატომ ზრდასრული შემსწავლელები? ზრდასრულ ასაკში ენის შესწავლის გაცნობიერებული სურვილი იმატებს, შესაბამისი უნარები კი იკლებს და ხშირად ისმის შეკითხვა, რა შეიძლება გავაკეთო ისეთი, რომ ის მაინც გამოვიყენო, რაც ვიცი. მასწავლებლები, რომელთაც სწავლებაში მრავალწლიანი გამოცდილება აქვთ, ერთხმად აღნიშნავენ, რომ იმ მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრება სასაუბრო უნარებში, ვინც ენას არაინგლისურენოვან გარემოში სწავლობს, ხშირად ბევრად ჩამორჩება მათ სხვა ენობრივ უნარებს, ძირითადად ეს პროდუცირების უნარებს ეხება, მაგრამ პრობლემები მეტწილად მაინც საუბართან დაკავშირებით იყრის თავს. პედაგოგები მეთოდების გარკვეული ნარევის გამოყენებით ცდილობენ ამ პრობლემების გადაჭრას, რასაც ხშირად არასტრუქტურირებული სახე აქვს, რაც ძირითადად ვიწრო სურათზე დაკვირვებას ემყარება და არა ფართო სამეცნიერო მასალას.

აუცილებელია საუბარი შეეხოს კვლევის კონტექსტის ისეთ მნიშვნელოვან მახასიათებელს, როგორცაა რეგისტრი. კვლევა ფოკუსირებულია მასში წარმოდგენილი საკითხების ფორმალურ გარემოში გადაჭრაზე, კერძოდ, საუნივერსიტეტო სივრცეში, უმაღლესი განათლების საფეხურებზე, თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ დასმული პრობლემის შინაარსი იმთავითვე მოიცავს არაფორმალური სასწავლო გარემოს კონტექსტსაც. რა გვადგევს ამის თქმის საფუძველს? საქმე იმაშია, რომ მსჯელობა ეხება ისეთ საკითხს, როგორც არის სასაუბრო უნარების განვითარება ინგლისურ ენაზე, ეს კი უკანასკნელი დროის მოთხოვნების მიხედვით სწავლა/სწავლების მთავარ მიზანს წარმოადგენს როგორც იქ, სადაც შემსწავლელები ნებაყოფლობით მიდიან ანუ არაფორმალურ გარემოში, ასევე ისეთ გარემოში, სადაც ეს, ერთი შეხედვით, ვალდებულებებითაა განპირობებული ანუ ფორმალური განათლების სივრცეში, რადგან თანამედროვე გამოწვევების ეფექტურად გადაჭრისათვის შემსწავლელებს ცხოვრების ყველა დონეზე სჭირდებათ ინგლისურ ენაზე ზეპირი კომუნიკაციის უნარი, იქნება ეს საქმიანი სივრცე თუ თავშესაქცევი გარემო. სწორედ ამ მიზეზით ბოლო დროს მიმდინარე საგანმანათლებლო რეფორმებიც ასეთ მოთხოვნებს უყენებს უცხო ენების სწავლების პროცესს და მის მიზნებს სრულიად კონცენტრირებულს ხდის დაუგეგმავი კომუნიკაციის განხორციელების უნარზე, რისთვისაც შესაბამის

ქმედებათა უფრო ეფექტურად დაგეგმვაა საჭირო, რადგან ირკვევა, რომ ასეთი მიზნები ხშირად განუხორციელებელი რჩება. ამ გზაზე ერთერთ თვალსაჩინო პრობლემად ჩანს ის, რომ ფორმალურ საგანმანათლებლო სივრცეში ხშირად არ ხდება იმის სათანადოდ გაცნობიერება, რომ სასაუბრო უნარების განვითარებაზე ზრუნვა სწავლების უმთავრესი კომპონენტი უნდა იყოს და კონცენტრირება მეტწილად გამოცდებისთვის მზადებაზე ხდება, რაც ნამდვილი სასწავლო მიზნების ერთგვარ უგულვებელყოფას იწვევს იმ პირობებში, როცა ძალზე ხშირად გამოცდა არ არის სასწავლო პროგრამებით ღიად გაცხადებული მიზნების ამსახველი და მათი მიღწევის შემმოწმებელი ინსტრუმენტი თავისი მოცემული ფორმითა და შინაარსით, რაც ცალკე კვლევის საგანია და ამ თემის გავრცობა კვლევაში დასახული მიზნისგან გადახვევას გამოიწვევს. ამიტომ ამჯერად მოკლედ უნდა შევთანხმდეთ ერთ საბაზისო საკითხზე, რომ სწავლებისას (ფორმალური გარემო იქნება ეს თუ არაფორმალური), არ უნდა დაგვავიწყდეს სწავლების ჭეშმარიტი მიზნები და განუხრელად ვიაროთ მისკენ. მხოლოდ ასეთ შემთხვევაში არის წარმატება მოსალოდნელი.

კვლევის შეზღუდვები- ეს არის საგაკვეთილო პროცესზე დასწრების და უშუალოდ დაკვირვების შესაძლებლობის არ არსებობა, ნებართვების მოპოვების გართულებული პროცესის გამო, ასევე ფართომასშტაბიანი სასწავლო ექსპერიმენტის წარმართვის შესაძლებლობის შეზღუდვა უფლებამოსილ პირთაგან, რაც უდავოდ გაამდიდრებდა კვლევას საინტერესო, ცოცხალი მაგალითებით და მიღებულ შედეგებს მეტ ვალიდობას შესძენდა.

შეზღუდვებში ასევე უნდა აღინიშნოს ის, რომ კვლევის ფარგლებში მოხერხდა ქართველ მასწავლებელთა და შემსწავლელთა გამოცდილება-პრეფერენციების კვლევა მხოლოდ ზოგადად ორენოვანი სწავლების შესახებ, რადგან ტრანსენობრივი მეთოდი საქართველოში ჯერ არ არის გავრცელებული

კვლევის ჰიპოთეზა- იმის გამო, რომ აღნიშნული თემით დაინტერესება ჩემთვის, როგორც მკვლევარისთვის, საკუთარ პროფესიულ პრაქტიკაზე დაყრდნობით დაიწყო, კვლევაში წარმოდგენილია **ჰიპოთეზა**, რომელიც ამ კვლევას მიმართულებას მისცემს და კვლევის მიმდინარეობას დედუქციური მეთოდით წარმართავს. ჰიპოთეზა არის შემდეგი: ტრანსენობრივ ხედვაზე დაყრდნობით

მშობლიური ენის გამოყენებას ინგლისური ენის სწავლებაში შეუძლია ინგლისური ენის ზრდასრულ შემსწავლელთა სასაუბრო უნარების გაუმჯობესება უფრო ეფექტურად, ვიდრე ეს შესაძლებელია მკაცრად ერთენოვან ინგლისური ენის შესასწავლ გარემოში იგივე ჯგუფისათვის.

უნდა აღინიშნოს, რომ მშობლიური ენის გამოყენება საკმაოდ არაპოპულარულ აზრადაა მიჩნეული უცხო ენის სწავლების საკითხებით დაინტერესებულ სამეცნიერო საზოგადოებისა და პრაქტიკოს მასწავლებელთა მიერ, უფრო ინტენსიურად ადგილობრივად და მეტნაკლებად საერთაშორისო მასშტაბით. მეტიც, ის მოაზრებულია, როგორც ხელისშემშლელი ფაქტორიც კი განსაკუთრებით სასაუბრო უნარების ჯეროვნად განვითარებისათვის და გარკვეული შეუჩერებელი ტენდენციის სახესაც ატარებს. მე კი ვფიქრობ, რომ შეუჩერებელი ტენდენციები ყოველთვის მოითხოვს ყურადღებით დაკვირვებას, რადგან მათ ახასიათებთ უწყვეტი, ჩქარი დინება მათში სასარგებლო ელემენტების უკვალოდ წაშლით. თანამედროვე დროში საქართველოში პრაქტიკულად აღარ მოიპოვება სასწავლო დაწესებულება, სადაც მსგავს კონცეფციაზე დაყრდნობით წარიმართება სწავლება, რაც სამწუხაროა, რადგან თანამედროვე პრაქტიკული მაგალითების არ არსებობა საკითხზე მსჯელობას გააძნელებს, თუმცა საგულისხმოა ის, რომ სწორედ ეს არის ერთერთი ფაქტორი თუ რატომ შეიძლება გახდეს ამ საკითხის ხელახლა საკვლევად წამოწევა მართებული. საინტერესოა განისაზღვროს მშობლიური ენის სასწავლო მიზნებით გამოყენების ღირებულება თანამედროვე კონტექსტში, რაც მოითხოვს ამ აქტივობის ბუნების ღრმად შესწავლას შემდეგ მისი გავლენების ზუსტად დასადგენად, ტრანსენობრივი ხედვა კი ამ საკითხის კვლევისათვის განსხვავებულ და საინტერესო რაკურსს ქმნის.

სადისერტაციო ნაშრომის თეორიული და პრაქტიკული მნიშვნელობა- კვლევას გააჩნია დიდი თეორიული მნიშვნელობა, რადგან სამეცნიერო ხედვებისა და მიდგომების დანერგვა შეუძლებელია პრაქტიკაში მაღალი სიზუსტითა და წარმატების გარანტიით თუ თეორიები შესაბამისად დამუშავებული არ იქნა. მოცემული კვლევა კი წარმოაჩენს დასმული საკითხის მიმართ უნიკალური ხედვის მაგალითს, რაც საინტერესო იქნება მსგავსი საკითხებით დაინტერესებულ პირთათვის და ახალ ფერს შესძენს იმ ფერთა სპექტრს, რომელიც, როგორც წესი,

ისეთი ახალი ცნებების გარშემო ტრიალებს ხოლმე, როგორც, ამ შემთხვევაში, ტრანსენობრიობაა.

კვლევის **პრაქტიკული მნიშვნელობა** მდგომარეობს იმაში, რომ ის უპირისპირდება უცხო ენის სწავლებაში ერთენოვანი მოდელის გამოყენების დღეისათვის ფართოდ გავრცელებულ პრაქტიკას და ერთგვარ ხიდს სთავაზობს სწავლების საკითხებით დაინტერესებულ პირებს თეორიასა და პრაქტიკას შორის. რადგან იმ საკითხებზე მსჯელობა, რაც მოცემულ ნაშრომშია წარმოდგენილი, შედარებით ფართოდ მიმდინარეობს ბოლო დროს მეტწილად მსოფლიო მასშტაბით, ვიდრე ადგილობრივ საგანმანათლებლო სივრცეში, თუმცა როგორც მსოფლიო, ისე ადგილობრივ დონეზე პრაქტიკული ცვლილებები აგვიანებს. დაყოვნების მიზეზები კი სხვადასხვა ფაქტორით შეიძლება იყოს განპირობებული, თუმცა მზა აქტივობების არარსებობა ერთერთ მთავარ ფაქტორად წარმოგვიდგება. წინამდებარე ნაშრომში კი მსგავსი პრაქტიკული მიდგომების ჩამოყალიბებაა განზრახული და შესრულებული, რაც დაეხმარება პრაქტიკოს მასწავლებლებს დაეყრდნონ ახლებურ ხედვას თავიანთი საგაკვეთილო გეგმებით, რომელიც კვლევის შედეგად შემუშავებულ მეთოდოლოგიას დაეყრდნობა. მკაფიოდ განსაზღვრული მეთოდოლოგია ამ მიმართულებით თავიდან ააცილებს მასწავლებლებს ქაოსურ გარემოს გაკვეთილზე, რაც უფრო მაღალი ხარისხის შედეგების მოპოვების უპირობო გარანტიაა.

სადისერტაციო ნაშრომის სიახლე- ტრანსენობრიობის ჭრილში მშობლიური ენის, ჩვენს შემთხვევაში- ქართული ენის, გამოყენების საკითხი ორენოვან გარემოში ინგლისური ენის სასაუბრო ენარების განვითარებისათვის ზრდასრულ შემსწავლელელებში არ ყოფილა ნაკვლევი ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში. სწორედ აღნიშნული საკითხი წარმოადგენს ნაშრომის **სიახლეს**. მოცემული კვლევა ცდილობს ტრანსენობრიობაზე დაყრდნობილი ახალი მეთოდოლოგიური ხედვის შემუშავებას და საგაკვეთილო პროცესში მისი პრაქტიკულად გადმოტანის საშუალების შექმნას. ახდენს მისი მკაფიო, მართებული ადგილის განსაზღვრას თეორიულად და შემდეგ სასწავლო ქმედებათა სიზუსტით განსაზღვრას, ფანტავს ბურუსს და ახდენს ტრანსენობრიობის ცნების მიმართ, მისი საგანმანათლებლო მიზნებით გამოყენების მიმართ ფოკუსის გასწორებას ისე, როგორც ეს ტექნიკურად ფოტო ობიექტივში რეალობის ადეკვატურად აღქმისათვის არის საჭირო.

ასევე მოცემული სადისერტაციო ნაშრომის ფარგლებში ხდება ახალი ტერმინებისა და ცნებების სახელდება. კერძოდ: ნულოვანი კოდები, სააზროვნო ძაფი, შინაგანი ენობრივი ბიძგი და ტრანსენობრივი შუქნიშანი (zero codes, mind thread, inner linguistic urge, translingual lights).

კვლევის მეთოდოლოგია და სადისერტაციო ნაშრომის სტრუქტურა- შინაარსობრივი თვალსაზრისით წინამდებარე სადისერტაციო ნაშრომი ხასიათდება სამგანზომილებიანი სტრუქტურით: შესავალი, ტექსტის ძირითადი ნაწილი და დასკვნა. შესავალში მკითხველი ეცნობა მკვლევრის ანუ ჩემს მიერ დანახულ გამოწვევებს, რაც ყოველთვის იდგა ენის წინაშე, მისი, როგორც სოციალური დანიშნულების ფენომენისა, ასევე კონკრეტული საკვლევი თემის შერჩევის წინაპირობასა და მიზეზებს, კვლევის საგანს, ამოცანებსა და საბოლოო მიზანს. ძირითად ნაწილში წარმოდგენილია ლიტერატურის მიმოხილვა, ასევე წარმოდგენილია ორიგინალური მსჯელობის ეპიზოდები, თემასთან დაკავშირებული სამეცნიერო ლიტერატურის ჩემეული ანალიზი, სადაც ვიყენებ ინტერდისციპლინარულ მიდგომას საკითხისადმი და დასმულ პრობლემას განვიხილავ ზოგადი ლინგვისტიკის, გამოყენებითი ლინგვისტიკის, ფსიქოლინგვისტიკის, ნეიროლინგვისტიკის, პედაგოგიკის, ანდრაგოგიისა და ფსიქოლოგიის გადასახედიდან და კვლევითი სამუშაოს ფარგლებში ჩატარებული პრაქტიკული ნაწილის სრული აღწერა, დაგეგმვიდან დაწყებული დეტალური ანალიზის ჩათვლით. კვლევით **მეთოდოლოგიად** შეირჩა თვისებრივი და რაოდენობრივი კვლევის მეთოდები. სამაგიდე კვლევის ფარგლებში წარმოდგენილი იქნება, როგორც უკვე აღინიშნა, არსებული ლიტერატურის შინაარსობრივი ანალიზი და თეორიული კვლევის შედეგების ვალიდაციისათვის გამოვიყენებ თვისებრივი და რაოდენობრივი **კვლევის ინსტრუმენტებს**: ფოკუს ჯგუფი, ჩადრმავებული ინტერვიუ, ექსპერიმენტული სწავლება და გამოკითხვა. რესპონდენტები შერჩეული არიან მიზნობრივად და კვლევებით დადასტურებული შედეგები დეტალურადაა ასახული დასკვნებში. ნაშრომის დასკვნითი ეტაპი პასუხს სცემს კვლევითი კითხვებით გათვალისწინებულ საკითხებს და წარმოადგენს იმის განსაზღვრის მცდელობას, თუ როგორაა შესაძლებელი განხილულ თეორიაზე და კვლევის პრაქტიკული ნაწილის

შედეგებზე დაყრდნობით კონკრეტული სასწავლო მეთოდის შეთავაზება, ენობრივი შემოქმედებითობის წახალისებისა და სასწავლო გარემოს გაუმჯობესების მიზნით.

როგორც უკვე აღვნიშნე, სამიზნე ჯგუფად შეირჩა ქართველი ზრდასრული შემსწავლელეები ენის ცოდნის საწყისი საშუალო დონით (B1, B1+), რომლებიც ცხოვრობენ ჰეტეროგენულ ენობრივ გარემოში ანუ იქ, სადაც შესასწავლ ენას საურთიერთოდ არ გამოიყენებენ და რომელთა პროდუცირების უნარი ბევრად ჩამორჩება მათ რეცეფციის უნარებს. ასევე აქვთ პრობლემები სტრატეგიული კომპეტენციის შემუშავებაში. ეს ტერმინი ლინგვისტ სქოთ თორნბერის ეკუთვნის, რაც ენობრივი გამოხატვის საშუალებებში ოპტიმალური ვარიანტის შერჩევის ავტომატურ უნარს გულისხმობს.

კვლევაში წარმოდგენილი საკითხების ძირითადი საზრუნავიც ზუსტად ამ პრობლემების გადაჭრის გზების ძიება იქნება იმისათვის, რომ კიდევ ერთხელ გადაიხედოს არსებული მიდგომები და სამეცნიერო საფუძვლებზე დაყრდნობილი პასუხები გაეცეს დროსთან ერთად მოტანილ საკითხებს.

შემდეგ თავებში შემოგთავაზებთ ერთის მხრივ ისტორიულ ფონს ამ საკითხზე კვლევის დაწყებისათვის, მეორეს მხრივ კი, დღეისთვის არსებული ფართო სურათის გაშლით ყურადღებით შევხედავ სხვადასხვაგვარ მოსაზრებებს, მათ საფუძვლებს და ასევე, სხვადასხვა რაკურსიდან შევეცდები დავინახო ამ პრობლემის არსიც და გადაჭრის გზებიც.

თეორიული ჩარჩო, რომელსაც ეს ნაშრომი ემყარება ძირითადად არის კონსტრუქტივიზმი, თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ სამი მთავარი თეორიიდან, რომელიც ისტორიულად ცნობილია (ბიჰევიორიზმი, კოგნიტივიზმი და კონსტრუქტივიზმი), ტრანსენობრივი მეთოდი ყველასგან იზიარებს გარკვეულ მონაცემებს, რაც საინტერესო მოცემულობას ქმნის, რადგან მე ვფიქრობ, ეს თეორიები ერთმანეთის შემავსებლადაც შეგვიძლია განვიხილოთ, როგორც კაცობრიობის მონაპოვარი და ტრანსენობრივი მეთოდი სწორედ ამითაცაა საყურადღებო, რომ ქმნის ტანდემს ყველა საუკეთესო დეტალისა და გარკვეულ ისტორიულად შეჯამებულ სახეს ატარებს.

კვლევის შედეგები- განხორციელებულმა კვლევამ განაპირობა კვლევის ჰიპოთეზის დადასტურება და პასუხი გასცა კვლევით შეკითხვებს.

ასევე, რეკომენდაციების სახით შემუშავდა ტრანსენობრივი მეთოდის ახალი, უფრო მკაფიო მონახაზი, რომელსაც აქვს სრულიად განახლებული სახე, მნიშვნელოვნად განსხვავებული და გამდიდრებული აქამდე არსებული პირველადი ვარიანტისაგან. გამოიკვეთა კონტურები, რაც ვფიქრობ ღირებული მონაპოვარია ტრანსენობრივი მეთოდის დანერგვისა და გავრცელებისათვის, როგორც ლოკალურად, ისე საერთაშორისო დონეზე.

ეს ნაშრომი შესაძლებელია იქცეს ერთგვარ გზამკვლევად იმ მკვლევართა და პრაქტიკოს მასწავლებელთათვის, ვინც მსგავსი საკითხებითაა დაინტერესებული და მითუფრო, სურს რომ შემუშავებული თეორიები პრაქტიკაში დანერგილი და განხორციელებული იხილოს.

ერთი რამ დასაწყისშივე გარკვეულია: იმისათვის, რომ სასურველი შედეგი დადგეს, სწავლებისას უნდა გვახსოვდეს ვასწავლოთ მათ, არა როგორც მოსწავლეებს, ურთიერთობა ვიქონიოთ არა როგორც მოსწავლის სუბპერსონებთან, არამედ როგორც მთლიანად ადამიანთან, რადგან გაკვეთილზე ჩვენს წინ არის ადამიანი მთელი თავისი კოგნიტური სივრცით, თვისებებითა თუ შინაგანი სამყაროთი. მოსწავლე კი მისი მხოლოდ ერთი ნაწილის პირობითი სახელწოდებაა. ასეთ გაკვეთილზე რეალური საჭიროებების დანახვაც უფრო შესაძლებელია და ნაკლოვანებების გამოვლენაც. თუმცა მსგავსი საუბრები თეორიებად რომ არ დარჩეს, კვლევითი ნაშრომის ძირითად ნაწილზე გადავიდეთ და ვნახოთ როგორ შეიძლება განხორციელდეს ყოველივე ზემოთ თქმული.

თავი 1. კვლევის თეორიული საფუძვლები

1.1 უცხო ენების სწავლება უძველესი დროიდან დღემდე - ერთენოვანი და ორენოვანი მიდგომის მუდმივი დაპირისპირება- უცხო ენის შესწავლა რომ რთული ფსიქიკური პროცესია, ამაზე ყველა მკვლევარი ერთხმად თანხმდება, ამ პროცესს კი ყველაზე დიდ საფრთხეს დემოტივაცია უქმნის, რაც ხშირად სწორედ ქაოსურად შერჩეული მეთოდების ერთობლიობით არის გამოწვეული. შემსწავლელი თითქოს ვერ ხედავს მეორე ნაპირს, მის წინ მხოლოდ უზომოდ ვრცელი მასალაა, რომელიც ხშირად არც კი გამოადგება ხოლმე. ასევე პრობლემებს აღრმავებს ისიც, რომ შემსწავლელი, რომელიც არაინგლისურენოვან გარემოში ცხოვრობენ უცხო ენაზე სასაუბრო სიტუაციების მნიშვნელოვან დანაკლისს განიცდიან, რაც ხშირად ფაქტობრივი შესაძლებლობის არქონის ან გადაულახავი სიმორცხვითაა გამოწვეული. ემპირიული მასალიდან დგინდება, რომ რეპუტაციის დაკარგვის შიში შემსწავლელში იმდენად დიდია, ზოგჯერ ის საერთოდ ჩუმად ყოფნას არჩევს. შესაბამისად, მას ეზღუდება გარემო, სადაც ის შეძლებს სასაუბრო უნარების გავარჯიშებას. ეს ერთერთი მიზეზია სასწავლო პროცესში ვიფიქროთ ისეთი ტიპის აქტივობების ჩართვაზე, რომელიც მას დამოუკიდებლად მუშაობისთვისაც გამოადგება მომავალში რეალურ სიტუაციებთან თამამად შესახვედრად და შესძენს მას თავდაჯერებას.

კვლევა ორენოვანი სწავლების მოდელს განიხილავს, მაგრამ ორენოვან სწავლებაში სწავლების ისეთი მოდელი იგულისხმება, სადაც მშობლიური ენა გამოყენებულია ტრანსნენობრივ ხედვაზე დაყრდნობით. ეს არის ახალი კონცეფცია, რომელიც შემსწავლელის გონებაში ლინგვისტურ ინტეგრაციას ახდენს (ინტეგრაცია ლათინური სიტყვაა- 'integer- მთელი' და ნაწილების ერთ მთლიანობაში გაერთიანებას ნიშნავს) და ემყარება შემოქმედებით მიდგომას სასწავლო შინაარსების გააზრებისათვის. ენების ერთმანეთისაგან მკაცრად გამიჯნვა, მათ შორის ურთიერთკავშირის შესუსტება ან საერთოდ გაქრობა სასწავლო სივრციდან (ჰეტეროგენულ ენობრივ გარემოში), განაპირობებს მნიშვნელოვან შეფერხებებსა თუ გამოწვევებს საბოლოო მიზნისკენ სწრაფვაში. სწორედ ამაზე დაკვირვება ხდება მიზეზი მშობლიური ენის კვლავ უცხო ენის სასწავლო სივრცეში დაბრუნებისათვის. რაც თანდათან საფუძველს აცლის ენების განცალკევებულად შესწავლის იდეას, რასაც აქამდე არსებული ყველა მეთოდი მთავარ პირობად მიიჩნევდა. თუმცა იმის

გამო, რომ ეს კონცეფცია ჯერ საქართველოში გავრცელებული არ არის, მეტიც, მას თითქმის არ იცნობენ ადგილობრივ აკადემიურ წრეებში, პრაქტიკული კვლევის ნაწილი ნაშრომში მორგებულია ზოგადად მშობლიური ენის გამოყენების პრაქტიკის კვლევაზე სასწავლო პროცესის წარმართვისას, მიზნად დასახულია მისი ეფექტურობის გაზომვა და აქედან მიღებული დასკვნები საფუძვლად ედება საბოლოო დასკვნებს. ამ პროცესის წარმართვისათვის კი მნიშვნელოვანია თვალი გადავაავლოთ უცხო ენების სწავლების ვრცელ ისტორიას მასში მოცემული კვლევისათვის განსაკუთრებულად სასარგებლო ელემენტების აღმოჩენის მიზნით.

ბოლო ათწლეულების მანძილზე გავრცელებულმა ახლებურმა იდეოლოგიამ უცხო ენების სწავლების მეთოდოლოგიაში ორენოვანი სწავლების ყოველგვარი გამოვლინება საგანმანათლებლო სივრციდან განდევნა და მის სრულად ჩანაცვლებას ერთენოვანი მიდგომების სხვადასხვა ვარიაციით შეეცადა. თუმცა მეტწილად ემპირიული მასალის ანალიზისას კარგად ჩანს, რომ ამ მცდელობით ინტერესი ორენოვანი მიდგომისადმი არ გამქრალა. მისი მნიშვნელობა მკვეთრად დასუსტდა, თუმცა რეალურმა ინტერდისციპლინარულმა საფუძვლებმა, რომელსაც უცხო ენების ეფექტურად სწავლებას მეცნიერების სხვადასხვა დარგი სთავაზობს, როგორცაა ფსიქოლოგია, ფსიქოლინგვისტიკა, ნეიროლინგვისტიკა და სხვა, ორენოვანი სწავლებისადმი ინტერესი კიდევ უფრო გაზარდა, თუმცა სახეცვლილი ფორმით წარმოადგინა.

ერთენოვანი და ორენოვანი მიდგომების კვლევა უცხო ენების სწავლებაში კვლავ მოექცა მკვლევართა ინტერესის სფეროში და მნიშვნელოვან ადგილს იკავებს დარგის სპეციალისტთა პროფესიულ შეხვედრებზე, იქნება ეს რიგითი განხილვების თუ სამეცნიერო კონფერენციების სახით.

მიუხედავად იმისა, რომ უკვე რამოდენიმე ათეული წელია ერთენოვან მიდგომებს უცხო ენების სწავლებაში წამყვანი როლი უჭირავს, ინტერესი აღნიშნული საკითხებისადმი არ კარგავს აქტუალობას და ახალ პერსპექტივებსაც წარმოაჩენს, სწორედ ტრანსენობრივი ხედვის კონცეფციაზე დაყრდნობით.

სწორედ ამ დისკუსიის ნაწილად შეიძლება განვიხილოთ ეს ნაშრომი, რომელშიც ზრდასრულ შემსწავლელთა მაგალითზე არის განხილული ორენოვანი სწავლების

ეფექტურობა ტრანსენობრივი ხედვის გადასახედიდან, უფრო ზუსტად კი, სასაუბრო უნარებთან მიმართებაში, რადგან დღესდღეობით პრიორიტეტულ ამოცანად საკომუნიკაციო უნარების განვითარებაა მიჩნეული.

დასმული საკვლევი საკითხიდან გამომდინარე მართებული ჩანს დღეისათვის არსებულ მდგომარეობასთან ერთად მისი ისტორიული ფონის განხილვა და პრობლემის არსის მეცნიერების სხვადასხვა დარგის გადასახედიდან დანახვა გადაჭრის გზების საძიებლად.

თუკი პირად პრაქტიკაზე დაკვირვებით და კოლეგებთან გასაუბრების შედეგად იქმნება აზრი, რომ შემსწავლელები მთარგმნელობით აქტივობას უნებურად ისედაც ახორციელებენ, საინტერესოა ამ მოვლენის თეორიული საფუძველი, როგორც წარმომშობი მიზეზის დასადგენად, ასევე იმისათვის, რომ გაირკვეს შესაძლებელია თუ არა ამას სტრუქტურირებული სახე მიეცეს და გამოყენებულ იქნას სწავლების ხარისხის გასაზრდელად დამატებითი გამოწვევების შექმნის მაგივრად, როგორც დღეისათვის ეს ფართოდაა მიჩნეული, ვიდრე დაუსრულებლად ვებრძოლოთ იმას, რაც ბუნებრივად წარმოიშობა. როგორ შეიძლება მივცეთ ამას კალაპოტი, რომ კი არ წალეკოს მთლიანი პროცესი, არამედ იქცეს რესურსად. აი, ერთერთი შეკითხვა დასმული ამოცანისთვის გადაჭრის გზების ძიებისას.

ძალზე ხშირად ვხვდებით ენთუზიაზმით აღსავსე მასწავლებლებს, რომლებსაც ამბიციური მიზნები აქვთ დასახული და ყველაფერს აკეთებენ იმისათვის, რომ ეს მიზნები მიზნებად არ დარჩეს. თუმცა სწავლების რთულ გზაზე ბუნდოვანებით მოცული მონაკვეთების გამო მასწავლებლები შეცდომებს უშვებენ და მიზნები ზოგჯერ განუხორციელებელი რჩება. რა შეცდომებია ეს? უპასუხოდ რჩება ხოლმე. იმედგაცრუება ორმხრივია, რაც ხშირად მიზნისკენ სვლაზე უარის თქმით სრულდება. მრავალი მკვლევარი ცდილობდა დაეძლია ეს ამოცანა, თუმცა პრაქტიკული პრობლემები მიუთითებს, რომ ამ პრობლემის სრულად გადაჭრა ვერცერთ ეპოქაში ვერ მოხერხდა.

ზედაპირული დაკვირვებითაც ნათელია, რომ სწავლებისას უცხო ენაზე მოაზროვნე გონებაში ყოველთვის თანაარსებობს მშობლიური ენა, როგორც მაშველი რგოლი და ეს ეხება ყველა ასაკისა და ენობრივი კომპეტენციის მქონე შემსწავლელს. სწორედ

ამიტომ ერთენოვანი და ორენოვანი მიდგომების შედარებითი ეფექტიანობა უცხო ენების სწავლებაში ერთერთი ყველაზე აქტუალური საკითხია და იმის მიუხედავად, რომ მრავალი ათეული წელია უპირატესობა ერთენოვანი მიდგომისკენ იხრება, საკითხი აქტუალურობას არ კარგავს სწორედ იმიტომ, რომ საგულისხმო საფუძვლები არსებობს ამ თემაზე კვლავდაკვლავ დასაფიქრებლად. უცხო ენის შესწავლა, მით უფრო ზეპირი კომუნიკაციის დონეზე, ხომ მნიშვნელოვანი წინაპირობაა იმისა, რომ ადამიანებმა უკეთესად მოახერხონ ცხოვრებისეულ გამოწვევებთან გამკლავება, რაშიც შრომის ბაზართან წარმატებით ადაპტირება და სოციუმთან ინტეგრირება იგულისხმება.

რადგან კვლევის ერთერთი მიზანია ახალი ცოდნის შექმნა ამ მიმართულებით კონკრეტული სამოქმედო გეგმის სახით, ამ თემასთან დაკავშირებული ლიტერატურის მიმოხილვა და მეორადი მონაცემების ანალიზი არანაკლებ დიდ მნიშვნელობას ატარებს კვლევის დიზაინით გათვალისწინებულ სხვა ქმედებათა ჯაჭვში და დასმული საკითხის უფრო ღრმა და ფართო წვდომის საშუალებას იძლევა.

უკვე აღინიშნა, რომ კვლევაში დასმული საკითხი ინტერდისციპლინარული კვლევის საგანს წარმოადგენს და მრავალი რაკურსითაა შესაძლებელი მისი განხილვა, მაგრამ წინამდებარე კვლევაში ამ საკითხის განხილვა წმინდად პრაქტიკული თვალსაზრისით იგეგმება, რაც მარტივ საქმეს არ წარმოადგენს იმის გათვალისწინებით, რომ შერჩეული პრობლემატიკა ცხარე კამათის საგანია აკადემიურ წრეებში საპირისპირო თვალსაზრისის მკვეთრი უპირატესობით.

თუმცა ტრანსენობრიობის ცნების გაჩენამ ამ მსჯელობაში ახალი პერსპექტივები გააჩინა ამ თემის სრულიად ახლებურად დასანახად და ერთენოვანი მიდგომისკენ მკვეთრად გადახრილი უპირატესობა ისევ კვლევის აქტუალურ საგნად დააბრუნა.

1.2 ზოგადი ისტორიული ფონი- უცხო ენების სწავლების ისტორიას ჯერ კიდევ უძველეს საბერძნეთამდე მივყავართ, თუმცა სხვადასხვა წყაროებით ითვლება, რომ შედარებით ოფიციალური ხასიათი ამას რომაელებმა მისცეს, რომლებიც ენებს უფრო პრაქტიკული დანიშნულებით ასწავლიდნენ ანუ იგულისხმება, რომ ენის ცოდნის მიზანი სხვადასხვა ყოველდღიური საჭიროებების გადაჭრისათვის კომუნიკაციის წარმოების უნარი იყო. მას შემდეგ საუკუნეების მანძილზე უცხო ენის შესწავლასთან

დაკავშირებული თეორიები და მიდგომები ბევრჯერ შეიცვალა (Knowles, 2015; Baratashvili, Petriashvili, 2012) და განსაკუთრებით ინტენსიური ხასიათი XIX- XX საუკუნეში მიიღო. დღეისათვის კი არსებობს მრავალი თეორია ამ პროცესის უფრო წარმატებით წარსამართავად. თუმცა თემა კვლავ აქტუალურია ამ სფეროში არსებული პრაქტიკული პრობლემების კვლავ არსებობის გამო.

განსაკუთრებით საინტერესოა ამ თემის ინგლისური ენის მაგალითზე განხილვა, რადგან ბოლო დროს ინგლისური ენა იქცა უნივერსალურ ენად სოციალური, საგანმანათლებლო, სავაჭრო თუ კულტურული ურთიერთობებისათვის და სწორედ უკანასკნელი პერიოდი აჩენს ყველაზე დიდ ინტერესს სწავლების მიდგომების კუთხით, რადგან როგორც უკვე ვთქვით, ათეული წლების მანძილზე დაგროვილმა თეორიამ და გამოცდილებამ გარკვეულწილად ქაოსური ხასიათი მიიღო.

1.3 გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი- ჩვენთვის ცნობილ მრავალფეროვან მეთოდთაგან ყველაზე ძველის სტატუსი გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდს აქვს, რომელიც დომინანტური ჯერ კიდევ XIX საუკუნეში გახდა და XX საუკუნის შუა ხანებამდე პოზიცია არ დაუთმია. ეს მეთოდი გულისხმობდა გრამატიკული წესების დასწავლას მარტივიდან რთულისკენ, ამ ცოდნის საფუძველზე ენობრივი სტრუქტურების რეგულარულ გამეორებას და ასევე თარგმანების შესრულებას.

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის ჩამოყალიბებას მნიშვნელოვნად შეუწყო ხელი განსაკუთრებით შუა საუკუნეებიდან მთელს მსოფლიოში აქტიურად წამოწყებულმა მთარგმნელობითი საქმიანობის საჭიროებამ რელიგიური, იურიდიული, სამედიცინო და ლიტერატურული ტექსტების წასაკითხად. თუმცა მოგვიანებით, როცა ქვეყნებს შორის მიმოსვლა შესამჩნევად გაიზარდა, რაშიც დიდი როლი რკინიგზისა და ავიაციის განვითარებამ შეასრულა, შემსწავლელთა წინაშე უკვე სხვა საჭიროებები დადგა, კერძოდ, პირდაპირი კომუნიკაციის გამართულად წარმოების უნარი, რასაც გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი ვერ უზრუნველყოფდა, პირველ რიგში იმიტომ, რომ სასწავლო პროცესს მშობლიური ენა წარმართავდა, აქცენტი არ იყო საუბრის უნარის განვითარებაზე და მთავარი ფიგურა სასწავლო ოთახში მასწავლებელი იყო, რაც მნიშვნელოვნად ზღუდავდა შემსწავლელთა აქტიურობას და შედეგებზეც აისახებოდა. უარყოფითი შედეგი განსაკუთრებით ვლინდებოდა საუბრის უნარის არასათანადოდ განვითარებაში, რაც

ყველაზე მნიშვნელოვანი უნარია უცხოენოვან გარემოში ოპერირებისთვის (შავერდაშვილი, 2014).

1.4 პირდაპირი მეთოდი- თანდათან გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდს მოწინააღმდეგეები გამოუჩნდნენ, რომლებიც ფიქრობდნენ, რომ გრამატიკისა და ლექსიკის შესწავლა კონტექსტიდან უნდა მომხდარიყო და არა წინასწარ დაგროვილ ცოდნაზე დაყრდნობილი თარგმანების საშუალებით. ასევე აიკრძალა თარგმანის გამოყენება და ერთენოვანი მიდგომა სწავლების მთავარ სტანდარტად გადაიქცა. ყველაზე დიდი სიახლე აქ საგაკვეთილო პროცესის მთლიანად უცხო ენაზე წარმართვა იყო და მთავარი ყურადღება სამეტყველო ჩვევების განვითარებაზე გადავიდა. ამ მეთოდს პირდაპირი მეთოდი ეწოდა და მოკლე დროში დაიწყო პოპულარობის მოპოვება (შავერდაშვილი, 2014).

1.5 ბიჰევიორისტული კონცეფციის მეთოდოლოგიური აღქმა- თუმცა ახლებური მეთოდების ძიება კვლავ გრძელდებოდა, ასევე მეცნიერების სხვადასხვა დარგების მონაცემების გამოყენებით სწავლების ახალი ეფექტური გზების აღმოჩენად. ერთერთი იყო ბიჰევიორიზმი, რომლის შესახებაც კვლევები XX საუკუნის შუა პერიოდში ტარდებოდა იმის დასადგენად თუ როგორ სწავლობდნენ ცხოველები ქცევას და შემდეგ ამ შედეგების განზოგადებას ადამიანზე ახდენდნენ. ამ მიმართულებით ყველაზე ცნობილია ივან პავლოვის ექსპერიმენტი, ასევე ჯონ უოტსონისა და ბერეს ფრედერიკ სკინერის შრომები, რომლებიც ფსიქიკას ახასიათებდნენ როგორც მხოლოდ რეაქციების ერთობლიობას სხვადასხვა სტიმულზე და ცდილობდნენ ქცევითი ჩვევების გამომუშავების ბუნების შესწავლას (ზიმბარდო, 2010).

განსაკუთრებით სკინერი ამტკიცებდა, რომ ამ მონაცემთა განზოგადება ადამიანებზე იყო შესაძლებელი. მისი თეორიის თანახმად, ბავშვი თუ სიტყვისმაგვარ წარმონაქმნს წამოისროდა და ამისათვის შექებას მიიღებდა, მას მოტივაცია უჩნდებოდა კვლავ და კვლავ გაემეორებინა მცდელობები, რაც საბოლოოდ ენის შესწავლით სრულდებოდა (Skinner, 1950). თუმცა ის არ ითვალისწინებდა მთელ რიგ ცვლილებებს, რასაც ადამიანი ზრდასთან ერთად განიცდიდა და ასევე სასწავლო კონტექსტის სხვა მახასიათებლებს.

ბიჰევიორიზმმა გარკვეული პერიოდის მანძილზე შეძლო მნიშვნელოვანი გავლენების მოხდენა სასწავლო პროცესის წარმართვაზე. ჩამოყალიბდა შეხედულება, რომ ენის სწავლა ეს იყო უბრალო ჩვევათა ერთობლიობა და სრულიად საკმარისი იყო სასაუბრო აქტის გამართულად წარსამართავად. ამ თეორიაზე დაყრდნობით წარმოიშვა სმენითი-ენობრივი (audio-lingual) მეთოდი, რომელიც რუტინულ გამეორებას (drills) ეყრდნობოდა და ამ თეორიის მომხრეთა წარმოდგენით ენის უნარებს კარგად ავითარებდა. ანუ შემსწავლელებს მიეწოდებოდათ სტიმული, რომელზეც ისინი პასუხობდნენ და ამ აქტის მრავალჯერ გამეორებით ყალიბდებოდა ჩვევა. იგი მეორე მსოფლიო ომის პერიოდში სამხედრო მიზნებით ენის მოკლე დროში ათვისებას ისახავდა მიზნად და როგორც ზემოთ აღინიშნა, ბიჰევიორისტულ საფუძვლებს ემყარებოდა. ითვლებოდა, რომ არა მხოლოდ იდენტური ფრაზების, არამედ სამოდულო წინადადებაზე აწყობილ ახალ მსგავს წინადადებათა მრავალჯერ გამეორებით შემსწავლელში ჩვევა შემუშავდებოდა, რომელსაც ის შემდგომში წარმატებით გამოიყენებდა წინასწარ დაუგეგმავი საუბრისას (Harmer, 2013). წინასწარი კომენტარის სახით უნდა ითქვას, რომ ეს ხედვა გარკვეულ რეალურ საფუძველს ატარებდა, მაგრამ დასმული საკითხის მრავალწახნაგაიანობის გამო მასთან გამკლავებას ვერ ახერხებდა. მოგვიანებით ვნახავთ, რომ აუდიო-ლინგვალური მეთოდის ელემენტები წარმატებით შეიძლება გაერთიანდეს სხვა კომპონენტებთან და მძლავრი ერთობა შექმნას.

1.6 კომუნიკაციური მეთოდი- მოგვიანებით, 70-იანი წლებიდან გამოჩნდა კომუნიკაციური მეთოდი, სადაც მთელი რიგი განსხვავებები იყო წარმოდგენილი პრაქტიკული ხარვეზების აღმოსაფხვრელად და ეს მიმართულება იქცა ყველაზე ინდივიდუალურ საჭიროებებზე მორგებულ მიდგომად, იმ თვალსაზრისით, რომ თავის თავში აერთიანებდა ბევრს ისეთ აქტივობას, რომელიც შემსწავლელთა მიზნებსა და ზოგადად სასწავლო კონტექსტს უფრო დეტალურად იყო მორგებული. შესაბამისად, ეს მეთოდი დღემდე დომინანტურია, ასე შეიძლება ითქვას. კომუნიკაციური მეთოდი კითხვის ჩვევების სწავლებასაც ახალი სტრატეგიით უდგებოდა და უკვე ერთმანეთისგან გამოყოფდა ტექსტიდან შერჩევითი ინფორმაციის ან ძირითადი შინაარსის გამოტანის, ასევე ტექსტის დეტალურად გაგებისათვის დაგეგმილ აქტივობებს. სასწავლო პროცესი მთლიანად გახდა

მოსწავლეზე ორიენტირებული, სადაც მასწავლებელს არა მთავარი, არამედ უკვე დამხმარე როლი ქონდა გაკვეთილის მსვლელობისას. ასევე ტექსტის უბრალოდ შინაარსის გაგების ნაცვლად, მის გააზრებას, მის გარშემო მსჯელობას და მეტყველების ამ გზით განვითარებას მიენიჭა უპირატესობა, რაც გეგმის მიხედვით შემსწავლელს მომავალი დაუგეგმავი კომუნიკაციისთვის ამზადებდა (Scrivener, 2002). მოგვიანებით განვიხილავთ დეტალებს, რომელიც ამგვარად, ერთი შეხედვით, სრულყოფილ გეგმას წარუმატებლად აქცევდა და ჩამოვყალიბებთ დამაბრკოლებელი ხარვეზების აღმოფხვრის სტრატეგიას.

XX საუკუნეში განვითარებული მოვლენების შედეგად ქვეყნებს შორის გახშირებულმა მიმოსვლამ და ურთიერთობებმა უცხო ენებისადმი დამოკიდებულება შეცვალა და კიდევ უფრო აქტუალური გახდა სწავლების საკითხებზე ზრუნვა, რადგან უცხო ენის ცოდნამ ბევრ შემთხვევაში, როგორც ერთხელ უკვე აღინიშნა, ძირითად პროფესიასთან ერთად არა მეორადი, არამედ უკვე თანაბარი მნიშვნელობა შეიძინა. შესაბამისად, ის აღარ იყო ადამიანთა დიდი ნაწილის არჩევანი, არამედ გარდაუვალი საჭიროება სხვადასხვა პროფესიაში მოღვაწეობისთვის. შემსწავლელთა მასის მნიშვნელოვანმა მატებამ კი ხარვეზები უფრო მკაფიოდ წარმოაჩინა.

თუ ენების სწავლების ისტორიას გადავხედავთ, მრავალფეროვანი ცვლილებების მიუხედავად, მას დღემდე გასდევს ერთი უცვლელი საერთო ხაზი - ცვლილებების საჭიროება, რასაც ამ საკითხზე მომუშავე მეცნიერები კარგად გრძნობდნენ და ამის შედეგია ის მზარდი და უზომოდ მრავალფეროვანი, ურთიერთ წინააღმდეგობებით სავსე თეორიული მასალა, რაც ხელთ გვაქვს.

XX საუკუნის მეორე ნახევრიდან სწავლების პროცესში ჩართვა დაიწყო სხვადასხვა ტექნიკურმა საშუალებამ, რომლებიც არსებული მეთოდების ბაზაზე შექმნილ ახლებურ მიდგომებს ავითარებდნენ, თუმცა განსაკუთრებულ პროგრესს პრაქტიკული შედეგების გათვალისწინებით ეს ცვლილებები ვერ სთავაზობდა შემსწავლელს, რაც დღის წესრიგში ტოვებდა ახალი გზების ძიებას.

1.7 ახალი ხედვები და ხარვეზების შევსების მცდელობა- სხვა მეცნიერებთან ერთად ლინგვისტი ნოამ ჩომსკიც დაუპირისპირდა იმ დროისთვის არსებულ ხედვებს და

წარმოადგინა თეორია სახელად ტრანსფორმაციულ-გენერაციული გრამატიკა, რომლის მიხედვითაც შემსწავლელები მხოლოდ უცხო ენის რამოდენიმე გრამატიკულ სტრუქტურას შეითვისებდნენ და შემდეგ ახდენდნენ ახალი ცოდნის აგებას მიღებული ცოდნის საფუძველზე (Chomsky, 1999). მის მიერ წარმოდგენილი ენის ათვისების ნატივისტური თეორია გულისხმობდა, რომ მეტყველება ადამიანის თანდაყოლილი ბიოლოგიური თვისებაა და ენის ათვისება იდენტური მახასიათებლებით მიმდინარეობს სხვადასხვა ენებზე, რაც შესაძლებელი იყო უცხო ენის სწავლების თეორიის ჩამოყალიბებისთვისაც გამოყენებულიყო მოგვიანებით, რაც დაემყარებოდა პრინციპს ჯერ ენის შესახებ ინფორმაციის შეგროვებისა და შემდეგ მათი კომბინაციით სამეტყველო აქტის გამართვისას (თანდაყოლილი მექანიზმის დახმარებით), რომელსაც ის ენის ათვისების მექანიზმის სახელით მოიხსენიებდა (Language Acquisition Device LAD).

ამ მეცნიერთა შორის იყო ასევე სტივენ კრაშენი, რომელიც თვლიდა, რომ პატარა ბავშვის მიერ ენის ათვისების მოდელი შეიძლებოდა განგვეზოგადებინა ზრდასრულ ადამიანებზე და პრაქტიკოს მასწავლებლებს ინფორმაციის ჩატვირთვის ჰიპოთეზა (Input hypothesis) შესთავაზა, რომელიც გულისხმობდა, რომ ენის შესასწავლად საკმარისია ადამიანს გამუდმებით მიეწოდებოდეს გასაგები ინფორმაციის ნაკადი (comprehensible input), რომელიც შეიძლება შეიცავდეს მცირე სირთულეებს გაგების თვალსაზრისით. ამ გზით შემეცნებულ მასალაზე კი შემსწავლელები მოახდენდნენ ახალი ცოდნის აგებას (Krashen, 1981). ის აქტიურად ემყარებოდა კომუნიკაციური მეთოდის საფუძველებს და ამ მეთოდის დომინირება უცხო ენის სწავლების პროცესებზე კიდევ უფრო გაზარდა.

1.8 ორენოვანი მიდგომის გაცოცხლების მცდელობა- თუმცა აღსანიშნავია, რომ თარგმანზე დამყარებული აქტივობები მაინც განაგრძობდა წარმოშობას, მაგალითად, როგორებიც იყო ჩარლზ ქურანის მიერ წარმოდგენილი ჯგუფურად ენის სწავლა (CLL Community language learning), სადაც სტუდენტები თარგმნიდნენ საკუთარ სათქმელს მასწავლებლის დახმარებით, რომლის ჩაწერაც ფირზე ხდებოდა და შემდეგ ამ მასალის დამხმარედ გამოყენება დიალოგის გამართულად წარსამართავად. ასევე იყო ინგლისური ჩურჩული (English whispers), მესიჯის სწრაფი გადატანა სტუდენტიდან სტუდენტზე ორი ენის თანმიმდევრული მონაცვლეობის საშუალებით, ასევე

დიპლომატიური საქმიანობა (Diplomatic Affairs) და სხვა, სადაც სტუდენტებს ეძლეოდათ საშუალება მშობლიური ენაც ჩაერთოთ შესწავლის პროცესში (Harmer, 2013).

მსგავსი ტიპის მიდგომებს საფუძველს უმყარებდა ზოგიერთი მეცნიერის მოსაზრება, როგორც ლინგვისტების, ისე ფსიქოლოგების მხრიდან. ლინგვისტი დიქ ოლრაითი ამბობდა, რომ სტუდენტებს ჭირდებათ მიეცეთ შანსი, რომ გამოხატონ ის თუ რას გრძნობენ ან ფიქრობენ სინამდვილეში შემეცნების პროცესის უფრო ნაყოფიერად წარსამართავად, ასევე ფსიქოლოგ კარლ როჯერსის აზრით, აუცილებელია შემსწავლელს ქონდეს შინაგანი სიახლოვე შესასწავლ მასალასთან (Thornbury, 2008), რაც, ცხადია, რომ რთული განსახორციელებელია თუ შესასწავლ გარემოში მხოლოდ ერთი ენა, უცხო ენა მოქმედებს. ჯერემი ჰარმერიც ამყარებს ამ აზრს და აუცილებელ კომპონენტად წარმატებული სასწავლო გარემოს შესაქმნელად შემსწავლელის ლექსიკურ მასალასთან ემოციურ სიახლოვეს თვლის, რომ „სწორედ ასეთი მასალაა, რაც ადვილად და ხარისხიანად აითვისება“ (Harmer, 2015, 117).

თუ ახლოს გავეცნობით ზოგიერთი ლინგვისტის მოსაზრებებს, ურთიერთგამომრიცხავ დამოკიდებულებებს ზოგჯერ მათსავე ნათქვამში ვაწყდებით. მაგალითად მოვიყვან ლინგვისტ სქოთ თორნბერის ხედვას თარგმანის გამოყენებასთან დაკავშირებით და მისი უარყოფითი გავლენის შესახებ სასწავლო მიზნებზე (Thornbury, 2009). იგი ამბობს, რომ მეორე ენის შესწავლისას შემსწავლელს გონებაში უკვე აქვს გამყარებული მშობლიური ენა და ეს არ არის ცარიელი სიტყვები, არამედ მთელი სისტემები, რაშიც ეს სიტყვებია კოდირებული და აუცილებელ ფაქტორად სასაუბრო უნარების განვითარებისათვის ავტომატიზაციის განვითარებაზე ზრუნვას მიიჩნევს, თუმცა ვერ ასახელებს მყარ პლატფორმას იმ შემსწავლელთათვის, რომლებიც ჰეტეროგენულ ენობრივ გარემოში ცხოვრობენ ანუ გარემოში, სადაც შესასწავლი ენა ურთიერთობებისთვის არ გამოიყენება, მშობლიური ენის ფაქტორი განუწყვეტლივ ზემოქმედებს და განსხვავებულ გადაწყვეტას ითხოვს, ვიდრე ეს იქნებოდა ჰომოგენურ ენობრივ გარემოში. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მშობლიური ენის ნაკადების მართვას კი არ გვთავაზობს, გვთავაზობს, რომ ეს ფაქტი უბრალოდ არ შევიმჩნიოთ, რაც პრობლემას ვერ წყვეტს.

1.9 ერთენოვანი მიდგომის გაბატონების ხანა - მოგვიანებით გამოჩნდა მეთოდი, რომელსაც დოგმეს სახელით მოიხსენიებენ და მას მინიმუმამდე დაყავს ტექნოლოგიებისა და სასწავლო მასალების გამოყენება გაკვეთილის მსვლელობისას, რადგან მთლიანად ემყარება თავისუფალ ინტერაქციას მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის, თუმცა გარემო აქაც ერთენოვანია და ის, ცხადია, არის სამიზნე ენა. ეს მეთოდი იმითიც არის საყურადღებო, რომ შემსწავლელთა სააზროვნო სივრცის გაშლის პერსპექტივას სახავს და საინტერესოდ ეხმიანება ტრანსენობრივ ხედვას, უფრო ზუსტად კი საინტერესო ტანდემის გაჩენის პერსპექტივას აჩენს. დოგმე პირველად სქოთ თორნბერიმ წარადგინა 2000-იანი წლების დასაწყისში და ის საკმაოდ პოპულარულ, თუმცა პრაქტიკაში ნაკლებად დანერგილ მიდგომად იქცა მისი თავისებურებების გამო. კერძოდ, რთულია არ აღიარო მეთოდოლოგიური მიდგომის პერსპექტივა, რომელიც მთლიანად თავისუფალ დიალოგს ემყარება, მაგრამ აქვე ჩნდება დიდი გამოწვევაც ასეთი დიალოგების წარმოქმნისა და მართვის სახით. ადვილი არ არის ყოველგვარი აკადემიურ მასალის გარეშე ღირებული შინაარსების გენერირება მთელი სასწავლო პროცესის მანძილზე და შემდეგ ამ შინაარსების ისე მართვა, რომ გაკვეთილზე დინება იგრძნობოდეს.

სხვადასხვა მეთოდებსა თუ გარკვეულ მიდგომებზე საუბრისას, ყურადღებას იპყრობს ლექსიკური მიდგომა (lexical approach), იმ მხრივ, რომ მისი მოქმედების მექანიზმი მთლიანად აგებულია შემსწავლელთათვის მზა ლექსიკური მონაკვეთების მიწოდებაზე, რომ უკვე გამოყენებისთვის გამზადებული ავთენტური ლექსიკური მონაკვეთები (lexical chunks) დაეხმაროს მოსაუბრეს ავტომატიზაციის შედარებით სწრაფად გამომუშავებაში, აღარ დასჭირდეს ფიქრისთვის დრო ააწყოს ბუნებრივად მჟღერი, სტილისტურად გამართული წინადადება უცხო ენაზე და ამით ავტომატიზაცია მოახდინოს ენის უნიკალური ქსოვილისა და არა მშობლიური ენის გავლენით თვითნებურად გადათარგმნილი სტილისტურად დარღვეული მონაკვეთებისა, რომელიც ხშირად გამოყენების შემთხვევაში ჩვევაში ჯდება და გასწორება რთულია.

ლექსიკურ მიდგომაზე დაკვირვებისას კიდევ ერთი საინტერესო მონაკვეთი ჩანს განსახილველად ორენოვანი მიდგომის სასარგებლოდ. კერძოდ, ასეთი მზა ენობრივი მონაკვეთების ორ ენაზე სწავლების საკითხი შედარებითი ანალიზის კუთხით, რამაც

შესაძლებელია პრაქტიკულ დონეზე უზრუნველყოს ორ ენაში მრავალმხრივ გამართული ოპერირება მოსაუბრეთა მიერ, რაც პირველ რიგში სტილისტურად გამართული მზა მონაკვეთების შეთვისებას გულისხმობს.

შეუძლებელია ათეულობით სხვადასხვა მიდგომაზე საუბარი, რომელსაც მასწავლებლები დედამიწის სხვადასხვა ნაწილში იყენებდნენ ამ დრომდე უცხო ენების სწავლებისათვის, ზოგმა მათგანმა მეტი პოპულარობის მოპოვება შეძლო ვიდრე დანარჩენმა, მაგრამ ნათლად შეიმჩნევა, რომ ერთმანეთის განვითარებაზე ყველა ამ მეთოდურმა მიდგომამ კვალი დატოვა და ამიტომაც დღემდე საინტერესოა მათი ყურადღებით გადასინჯვა.

ასევე აღნიშვნის ღირსია, დავალებაზე დაფუძნებული სწავლება ან როგორც ზოგჯერ მოიხსენიებენ, პროექტით სწავლება (Task-based learning, Project-Based learning), სრული ფიზიკური რეაქცია (Total Physical Response) და სუგესტოპედია (Suggestopedia), როგორც განსხვავებული და მკაფიო მახასიათებლების მქონე ხედვის ნაწილი, მაგრამ მხოლოდ ნაწილად შეიძლება იწოდებოდეს ისინი, რადგან არცერთ მათგანს არ აქვს პოტენციური ენის ფართო მიზნებით სწავლების წინაშე მდგარი ამოცანები მთლიანად გადაჭრას, თუმცა სამივე მათგანი ემყარება ისეთ პრინციპებს, რომ უცხო ენის ათვისების პროცესს უდავოდ ბევრს შესძენს თუ მხედველობაში მივიღებთ ადამიანის ბუნებრივ მახასიათებლებს კოგნიტური პროცესების წარსამართავად.

1.10 ორენოვანი მიდგომის აღქმის პრობლემა და მეთოდოლოგიური გზაჯვარედინი- ყურადღებას იპყრობს ერთი რამ, ხსენებულ მეთოდთაგან სამივე ემყარება ერთენოვანი მიდგომის პრინციპს, რაც გულისხმობს მხოლოდ უცხო ენის გამოყენებას სწავლების პროცესში, მაგრამ აქ დედაენის გავლენა შეიმჩნევა, რადგან ადამიანი გამუდმებით იყენებს დედაენას ფიქრისას, ენის საშუალებით ფიქრობს, ის ჯერ მიღებულ მესიჯს თარგმნის მშობლიურ ენაზე, თუნდაც ქვეცნობიერად და შემდეგ სწორი აღქმის საფუძველზე ახდენს დავალების მიღებას, რეაქციის გამოვლენას. ჩნდება კითხვა: რადგან ამ პროცესში ისედაც მონაწილეობს თარგმანი, ხომ არ არის მიზანშეწონილი პირველ ეტაპზე და პერიოდულად შემსწავლელს თარგმანზე წვდომა განგებ მიეწოდოს იმისათვის, რომ ინფორმაციის აღქმის დრო შემცირდეს, ენებს შორის კავშირი დამყარდეს, კავშირი გამყარდეს ორ სამყაროს შორის მათი

ერთგვარი გაერთიანების მიზნით და მოგვიანებით ინტენსიური ვარჯიშით მოხდეს ავტომატიზაციის გამომუშავება, უფრო მოგვიანებით კი ხარაჩოების მოხსნა, რასაც მშობლიური ენა ასრულებდა უცხო ენის შესწავლის პროცესში? მსგავსი მსჯელობის მოწინააღმდეგენი მუდმივად ოპონირებენ მოსაზრებით, რომ სწორედ თარგმანის გონებაში ბუნებრივად არსებობაა მისი იძულებით გაქრობის სურვილის მიზეზი, რომ სწორედ ეს არის მთავარი მიზეზი თუ რატომ არასოდეს არცერთ კონტექსტში არ უნდა დავუშვათ მშობლიური ენა უცხო ენის სასწავლო გარემოში იმისათვის, რომ არ განვითარდეს კიდევ უფრო მძიმე დამოკიდებულება მასზე, მაგრამ თუ ინფორმაციის დაშიფრვას ადამიანი მშობლიურ ენაზე ახდენს, ამ მექანიზმის მისთვის მიზანმიმართულ სწავლებას (ენათა შორის შინაარსის გადატანის სწავლებას) შესაძლებელია მოჰქონდეს შემსწავლელთათვის უფრო მოქნილი პირობები ახალი ენის დასაუფლებლად. ამას გარდა დაკვირვებას მოითხოვს რამდენად მიზანშეწონილია ბუნებრივად მიმდინარე პროცესების ხელოვნურად ხისტად ალაგმვა. შესაძლებელია ეს გაკეთდეს გვერდითი მოვლენების გარეშე? აუცილებელ პირობას წარმოადგენს ამ გვერდით მოვლენათა დადგენა და დეტალური ანალიზი, რადგან შესაძლებელია სწორედ მათში იმალებოდეს ეპოქების მანძილზე გადაუწყვეტელი ამოცანის გადაწყვეტის გასაღები.

იგივე შეიძლება ვთქვათ აუდიო-ვიზუალურ მეთოდზე, აქაც ჩანს დედაენის კვალი, აქაც ხელოვნურად ვცდილობთ გავაქროთ ის, რაც ბუნების მიერაა დადგენილი მოცემულობად.

დასკვნები იმის შესახებ თუ რომელი მეთოდი უნდა იყოს გამოყენებული კონკრეტულ სასწავლო კონტექსტში ხშირად ზედაპირულია და მიუხედავად იმისა, რომ ყურადღება ყველგან გამახვილებულია პრაქტიკული საკითხების გადაჭრაზე და გარკვეულ გამოცდილებასაც ეყრდნობა, არსებობს ვარაუდი, რომ საკლასო ოთახში შექმნილი პრობლემები და დაყოვნებული შედეგები სწორედ მასწავლებელთა მიერ გამოყენებულ მეთოდებს უკავშირდება. რადგან დასკვნები იმის შესახებ თუ რომელი მეთოდები იქნას შერჩეული ხშირად სუბიექტურ ხასიათს ატარებს. პრაქტიკა გვიჩვენებს, რომ მეთოდები ხშირად განსჯის გარეშე და მეთოდის პოპულარულობის მაჩვენებლით აირჩევა მასწავლებელთა დიდი ნაწილის მიერ. შესაბამისად, შემსწავლელებს ბრალად ედებათ სიზარმაცე, უმიზნობა, გულგრილობა,

უპასუხისმგებლობა თუ უნიჭობა. ხშირად გავიგონებთ მასწავლებლებისგან: „უმოციოა, არაფერი არ უნდათ, არაფერი აინტერესებთ, უმოტივაციოები არიან“, ზოგ შემთხვევაში ეს მართალია, ზოგ შემთხვევაში სულაც არა, მაგრამ გადაწყვეტა მსგავს პრობლემებს ერთნაირი შეიძლება მოემბნოს და ეს არის გამოწვევის მიღება. სხვაგვარად მიზნები განუხორციელებელი რჩება, რადგან ბევრი მასწავლებელი ამას გამოწვევად არ აღიქვამს და ერთგვარ თავის გასამართლებელ მიზეზს ხედავს ამაში. ასეთი არჩევანით კი თვითგანვითარებას წყვეტს. თვითგანვითარებაზე ორიენტირებულ მასწავლებელს მარცხის აღიარება უნდა შეეძლოს. მხოლოდ ეს არის უტყუარი წინაპირობა წინსვლისა.

ასევე გასათვალისწინებელია ისიც, რომ არც ერთი მეთოდის მექანიკურად გადმოტანა არ შეიძლება, საჭიროა ვიმსჯელოთ თითოეული მათგანის შინაარსსა და სტრუქტურაზე თუ გვსურს მივიღეთ გარკვეული ამოცანების გადაწყვეტამდე, მით უფრო, რომ დღემდე ამ საკითხებისადმი ერთნაირი ხედვა ჩამოყალიბებული არ არის და თითოეულ მკვლევარსა თუ მასწავლებელს აქვს განსაკუთრებული შესაძლებლობა შექმნას ახალი ღირებული ნოტები ამ მიმართულებით. იმისათვის, რომ მასწავლებელმა შეძლოს მიაღწიოს ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ თუ კერძო პრაქტიკაში დასახულ მიზნებს, მას ყოველდღიურად აქვს უნიკალური შესაძლებლობა პრაქტიკაში გამოავლინოს ბევრი საგულისხმო დეტალი, რაც ენის ათვისებისა და გამოყენების თავისებურებათა შესწავლას ახალ საფეხურზე გადაიყვანს და ამ მარადიული თემის წინაშე დასმული ამოცანის საბოლოო ამოხსნაში შეიტანს წვლილს.

როგორც ზემოთ აღინიშნა, სწავლებაში მოცემული დროისათვის სასწავლო მეთოდებისა და სტრატეგიების იმდენად მრავალფეროვანი სპექტრია წარმოდგენილი, რომ ყველას ჩამოთვლაც კი შეიძლება გაჭირდეს და მიუხედავად იმისა, რომ უცხო ენის სწავლების ისტორიიდან კიდევ ბევრი მონაკვეთის გამოყოფა შეიძლება, ყველა ამ მეთოდის განხილვას მივყავართ მოსაზრებამდე, რომ მთელი ამ დინების მთავარი მახასიათებელი რაღაც ახლის კვლავ ძიება იყო. ამიტომ მეტ დეტალებს აღარ ჩავეძიებ და გადავალ საკვლევი თემის სხვა საკითხებზე.

1.11 კონტექსტის განმსაზღვრელი ფაქტორები- ენას ადამიანები მრავალი სხვადასხვა მიზეზით შეისწავლიან. ეს შეიძლება იყოს როგორც ვიწრო, ისე ფართო მიზნები,

ცხოვრების სხვადასხვა სფეროსთან დაკავშირებული თუ ზოგადი, გარკვეული ვალდებულებებით განპირობებული (მაგალითად, როგორც არის კონკრეტული გამოცდისთვის მზადება) თუ განსაზღვრული პირადი მოტივაციით გაჯერებული და ეს ხდება ცხოვრების ყველა ეტაპზე, დაწყებული დაბადებიდან დამთავრებული ხანშიშესულობით. ენის სწავლებისას სხვადასხვა კონტექსტს, მის დამახასიათებელ ელემენტებს ხშირად დიდი და გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს მიდგომების შემუშავებისას.

იმის გამო, რომ გაკვეთილი მრავალმხრივ რთული პროცესია, რადგან მასში სრულიად განსხვავებული მონაცემებისა და ინტერესების მქონე შემსწავლელებია ჩართული, მასწავლებლებს ეს დამატებით გამოწვევას უსახავს, რადგან მხოლოდ მეტ-ნაკლები ყურადღებით შერჩეული ენობრივი მასალის მიწოდება საკმარისი არ არის. მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტისა და ეთიკური ნორმების მიხედვით, მასწავლებელს აქვს ვალდებულება თანაბარი ყურადღება მიაქციოს თითოეული შემსწავლელის განვითარებას. მას უჩნდება საჭიროება უზრუნველყოს ყველა მოსწავლის ჩართულობა საგაკვეთილო პროცესში და შექმნას ისეთი გარემო, სადაც შემსწავლელები ისეთ შემოქმედებით წრეში აღმოჩნდებიან, სადაც ყველა შემსწავლელს გაუჩნდება პოზიტიური განწყობა.

თუმცა ერთიანი უნივერსალური მიდგომაც არსებობს და თანამედროვეობის ბევრი ლინგვისტი მეცნიერი მას იზიარებს. საუბარია მეთოდებზე, რომლებიც პატარა ბავშვის მიერ მშობლიური ენის შეთვისების მოდელს ეყრდნობა, მაგრამ სანამ ამ ხედვას გავიზიარებთ, საჭიროა, მსგავსი დამოკიდებულებისთვის შესაფერისი მეცნიერულად დასაბუთებული საფუძვლის პოვნა.

კონტექსტი დიდ როლს თამაშობს სასწავლო სტრატეგიისა და კონკრეტული მეთოდების განსაზღვრაში. პრობლემებიც სწორედ მაშინ იჩენს თავს, როცა სასწავლო გარემოს მახასიათებლების გათვალისწინება არ ხდება. მასწავლებლისთვის მნიშვნელოვანი საზრუნავია შემსწავლელთა მოტივაციის გაღვივება და შენარჩუნება, რისთვისაც ერთერთი საშუალება სწორედ კონტექსტებს შორის სხვაობების დანახვა და სასწავლო მეთოდების შემსწავლელებზე სწორად მორგებაა. კონტექსტზე სწორად მორგებული მეთოდებით წარმართულ გაკვეთილზე კი წარმატება არ აყოვნებს, რაც

შემსწავლელელებში თავდაჯერებასა და მოტივაციას ზრდის. ამიტომ კონტექსტის განსაზღვრას დიდი როლი ენიჭება ეფექტური სასწავლო გარემოს შექმნაში.

საინტერესოა ისიც, რომ კონტექსტების არევა ხდება საწყის დონეზეც პრაქტიკული სამუშაოების წარმართვისას სასწავლო გარემოში. აბრევიატურები EFL და ESL სრულიად სხვადასხვა შინაარსის მატარებელი აღმნიშვნელებია სწორედ კონტექსტის განსაზღვრისათვის, სადაც პირველი ნიშნავს ენის შესწავლას როგორც უცხო ენისას, მეორე კი, ენის შესწავლას როგორც მეორე ენისას, სადაც იგულისხმება ჰომოგენური გარემო ანუ ისეთი გარემო, სადაც შესასწავლ ენას ურთიერთობებისთვის იყენებენ საკლასო ოთახს გარეთაც. ეს ორი განსხვავებული კონტექსტი კი ისეა არეული ერთმანეთში, რომ ერთმანეთის შემცვლელად გამოიყენება და მათ შორის განსხვავებას იშვიათად თუ ვინმე აკვირდება. შინაარსობრივად კი სულ განსხვავებულ სურათს იძლევა და მიდგომებსაც განსხვავებულს მოითხოვს.

სასწავლო კონტექსტზე მსჯელობისას, ასევე დიდი მნიშვნელობა აქვს მრავალრიცხოვანია კლასი, მცირერიცხოვანი თუ გაკვეთილი ერთიერთზე მიმდინარეობს, სადაც მარტივია მეთოდების ზუსტად შერჩევა, განსხვავებით მრავალრიცხოვანი ჯგუფებისა, სადაც შერეული მახასიათებლებია, შესაძლებლობები და ზოგჯერ ენის ცოდნის დონეც მკვეთრად განსხვავდება ერთმანეთისგან. რაც შეეხება შემსწავლელის ასაკს, ეს ერთერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი განმასხვავებელი ნიშანია, როდესაც კონტექსტზე ვსაუბრობთ, რადგან ზრდასთან ერთად იცვლება შემსწავლელის თვისებებიც. სწორედ ეს არის ეჭვის საფუძველი, როდესაც პირდაპირ მეთოდზე დამყარებული მიდგომების უნაკლო სარგებლიანობას განვიხილავთ. თუ ადამიანი კარგავს თვისებებს, რაც მას ბავშვობაში გააჩნდა, როგორღა შეგვიძლია ვამტკიცოთ, რომ მეთოდები, რომელსაც მცირეწლოვან შემსწავლელელებთან ვიყენებთ, ისეთივე ეფექტური იქნება ზრდასრულ ასაკშიც.

ჯერემი ჰარმერი, რომელიც მომხრეა მხოლოდ პირდაპირ მეთოდზე აღმოცენებული მიდგომების გამოყენებისა უცხო ენის სწავლებისას, ამჩნევს, რომ „ენის შეთვისების უნარი მნიშვნელოვნად ქვეითდება, რაც უფრო მეტად ემატება ასაკი ადამიანს“ (Harmer, 2015, 84), ასევე აღნიშნავს, რომ მოზრდილობაში ადამიანს აბსტრაქტული აზროვნება უყალიბდება, მეტი მოთხოვნილება აქვს უფრო „ინტელექტუალური ტიპის“ საკითხებზე ისაუბროს, დაკავდეს რუტინული საქმიანობით თუ ეს მის

გეგმებს ჭირდება და მოტივაცია შეინარჩუნოს რეალური მიღწევებით, მაშინ როცა ბავშვისთვის სახალისო სასწავლო გარემო სრულიად საკმარისია (Harmer, 2015). მიუხედავად მსგავსი დასკვნებისა, ჯერემი ჰარმერი სასწავლო მეთოდების შერჩევას კონტექსტებში განსხვავებას მხოლოდ ცალკეული აქტივობის ხარჯზე ახდენს, რომლებიც თანაბრად გამოიყენება მცირეწლოვან თუ ზრდასრულ შემსწავლელებთან და ყველა პირდაპირ მეთოდს ემყარება.

1.12 ენებს მიღმა- მსგავსი ტიპის მსჯელობებისას გვახსენდება, ლინგვისტ ჯიმ სკრივენერის ფორმულა $T \neq L$, სწავლება ყოველთვის არ ნიშნავს სწავლას. ის ამბობს „ფაქტი იმისა, რომ პირველი ხორციელდება, არ ნიშნავს ავტომატურად იმას, რომ მეორე დგება შედეგად“ (Scrivener, 2002, 6), რომ მასწავლებელი შეიძლება მთელს თავის ძალისხმევას დაუდოს სასწავლო პროცესში, მაგრამ შემეცნება არ დადგეს ფაქტად. ასევე ის აღნიშნავს, რომ სწორედ მსგავსი მოლოდინები მომდინარეობს შემსწავლელთა მხრიდანაც, რომ საგაკვეთილო პროცესზე დასწრება და ყურადღებით ყოფნა საკმარისია დადებითი შედეგის მოსაპოვებლად, თუმცა მისი თქმით „ეს არ არის ზუსტი აღწერა იმისა თუ როგორ ხდება შემეცნება“ (Scrivener, 2002, 8). თავის წიგნში „ვსწავლობთ სწავლებას“ იგი წერს, რომ „სწავლის, შემეცნების პროცესი არ არის ერთ განზომილებიანი ინტელექტუალური აქტივობა, არამედ ჩაითრევს მთელ ადამიანს და არა მარტო ცალკეულ მენტალურ პროცესებს, როგორცაა ფიქრის, დამახსოვრების, ანალიზის უნარი. ჩვენ არ ვუყურებთ შემსწავლელს, როგორც ცარიელ ფურცელს, რადგან გაკვეთილზე შემსწავლელებს კალამთან და ფურცელთან ერთად მოაქვთ მთელი რიგი უხილავი რამეებისა, როგორცაა მათი საჭიროებები, სურვილები, გამოცდილება, წარსული, მოგონებები, წუხილები, ოცნებები, ბრაზი, ფიზიკური ტკივილები, შიშები, ხასიათი და სხვა“ (Scrivener, 2002, 23) და რომ მხოლოდ ასეთ გარემოში „აგებენ ისინი პასუხს“ თავიანთ წარმატებაზე.

ასევე ჯიმ სკრივენერი აღნიშნავს, რომ „ახალი ცოდნა აგებულია ძველი ცოდნის საფუძველზე“ (Scrivener, 2002, 23) და რომ „ყველაფერი რაც თავს გადაგვხდენია, გვადგება ახალი რამეების შესამეცნებლად“ (Scrivener, 2002, 24). ამ საკითხზე მსჯელობის გასაშლელად ასევე საინტერესოა ის შეკითხვები, რომელთაც ის სწავლების მეთოდებზე საუბრისას სვამს. კერძოდ, „ინფორმაცია, რომელსაც ამ წუთს შეხვდი, სუფთა ფურცელზე იწერება შენს გონებაში თუ ის რამდენადმე

დაკავშირებულია შენში უკვე არსებულ ცოდნასთან, იდეებთან, ფიქრებთან და ა.შ.“ (Scrivener, 2002, 4). ვფიქრობ, ზუსტად ეს არის ის მომენტი, რომელიც სიფრთხილით მოპყრობას მოითხოვს, მეტ დაკვირვებას, მეცნიერულ ჩაღრმავებას იმისთვის, რომ არ მოხდეს ინდივიდის ფაქტობრივი ფსიქოლოგიური, ფსიქოლინგვისტური და ნეიროლინგვისტური მახასიათებლების დაუდევრად უგულვებელყოფა.

თავის წიგნში „როგორ ვასწავლოთ საუბარი“ სქოთ თორნბერი წერს, რომ ერთერთი აქტუალური შეკითხვა, რომელიც პრაქტიკოსი მასწავლებლებისგან მოდის არის შემდეგი: „სტუდენტები ამბობენ, რომ მათ უნდათ მეტი საუბარი, მეტი რამის თქმა შემლონ, მაგრამ არ ვიცი ეს როგორ ვასწავლო“ (Thornbury, 2008, 14), სადაც ვფიქრობ, ერთმნიშვნელოვნად წარმოჩნდება პიროვნების თვითგამოხატვის უკმარისობა, თითქოს ხელოვნურად შექმნილი ბარიერები, რომელსაც ერთენოვან საკლასო ოთახში წარმოდგენილი მიდგომები უწესებს შემსწავლელს. იგივე პრობლემას აყენებს ასევე ეს მონაკვეთი: „მე საუბრის სწავლება მევალება მოსწავლეებისთვის, მაგრამ რა არის ეს საუბარი? უბრალოდ ლაპარაკია?“ (Thornbury, 2008, 14). პასუხად კი ავტორი მიუგებს, რომ საუბარი კომპლექსური აგებულების მოვლენაა და ამ უნარის დაუფლება კარგად გავარჯიშებულ ჩვევებთან ერთად სხვადასხვა ტიპის ცოდნას მოითხოვს. თუმცა ამაზე ღრმად აღარ მიდის და ამ ცოდნის შინაარსი მის შრომებში ბუნდოვანი რჩება. რა არის ეს ცოდნა, რაც პიროვნებას საფუძველს უქმნის გაჭრას ახალი ფანჯარა გარესამყაროში?

ის ამ კითხვას არც მაშინ სვამს, როცა საუბრის პროცესის აგებისთვის სამ საფეხურს წარმოადგენს: აზრის წარმოშობა (conceptualization), ჩამოყალიბება (formulation) და წარმოთქმა (articulation) (Thornbury, 2008), სასწავლო კონტექსტის მრავალფეროვნებას არ ითვალისწინებს და ამ საფეხურების არქიტექტურას ყურადღებას თითქმის საერთოდ არ უთმობს. საბოლოო მიზნად კი სქოთ თორნბერი ავტომატიზაციის მიღწევას თვლის, რის საჭიროებაც მრავალი კვლევით არის დამტკიცებული, თუმცა რთულ ამოცანას წარმოადგენს კარგად დაგეგმილი წინამორბედი საფეხურების გავლის გარეშე.

1.13 ასაკი და შემეცნება- მაინც რა განასხვავებს ზრდასრულ შემსწავლელს მცირეწლოვანი შემსწავლელისგან? რა ძირითადი განსხვავებებია მათ შორის

ინტერესებისა და უნარების მხრივ? რა არის ის საგულისხმო დეტალები, რაც საინტერესოა მოცემულ თემაზე კვლევის ჩასატარებლად?

ლინგვისტი ჯ. ჰარმერი თვლის, რომ ენის ათვისება ბუნებრივად გარანტირებულია მხოლოდ ექვს წლამდე ასაკის ბავშვისათვის. შემდეგ კი წლების მატებასთან ერთად ეს უნარი თანდათან იკლებს და ზრდასრულობაში უკვე მთელ რიგ პრობლემებს უკავშირდება (Harmer, 2015). მიუხედავად იმისა, რომ ის ასე მკაფიოდ საუბრობს განსხვავებებზე ათვისების უნარის ინტენსივობაში ასაკების მიხედვით, ის საბოლოოდ მაინც არ ხედავს ამას საფუძვლად იმისა, რომ სწავლების მეთოდებიც იყოს განსხვავებულ პრინციპზე აგებული.

მსგავს დამოკიდებულებას ამყარებდა სტივენ ქრაშენიც. თუმცა მან ეს მიდგომა გაამრავალფეროვნა და უფრო დეტალიზებული სახით წარუდგინა დაინტერესებულ საზოგადოებას. მან 80-იან წლებში სათავე დაუდო შეთვისებისა და შესწავლის ცნებებს შორის სხვაობას (acquisition/learning). პირველი, მისი განმარტებით, ნიშნავს მასალის გათავისებას, მაშინ როცა მეორე - ენის კონკრეტული კომპონენტების დასწავლა-დაზეპირებას გულისხმობს. ქრაშენი ფიქრობდა, რომ მასწავლებლები მეტწილად ენის შეთვისება-გათავისებაზე უნდა კონცენტრირებულიყვნენ, რაც დიდი რაოდენობით გასაგები მასალის (comprehensible input) მიწოდებით უნდა ყოფილიყო უზრუნველყოფილი (Krashen, 1981). ამ ნაწილში ეს სრულიად გასაგები ჩანს, მაგრამ კვლავ არ ჩანს არც ამ თეორიის პირობებში, როგორ დაეხმარებოდა ეს ზრდასრულ შემსწავლელს განვეითარებინა უხარვეზო დიალოგის უნარი, მაშინ როცა სტივენ ქრაშენიც აღიარებდა ზრდასთან ერთად ენის შეთვისების უნარის მკვეთრ დაქვეითებას.

ამის საპირისპიროდ ის თვლიდა, რომ თუ ზუსტად იგივე მეთოდებს შევთავაზებთ ზრდასრულებს, რომლებსაც ბავშვებს ვთავაზობთ და ეს ყველაფერი ლელვისგან თავისუფალ გარემოში მოხდება, მაშინ შევძლებთ მივიღოთ იგივე შედეგი (Krashen, 1981). მაგრამ ჩნდება კითხვა, რა არის ეს ლელვისგან თავისუფალი გარემო ზრდასრული შემსწავლელისათვის? მის შრომებში ამის საგულისხმო პასუხები გაცემული არ არის.

ჩნდება ვარაუდი მსგავსი თეორიების განხილვისას, რომ იმ დროისათვის ერთენოვანი მიდგომის მთელი პოტენციალი შესწავლილი და ამოწურული არ იყო არც თეორიულად და არც ემპირიულად. სწორედ ამიტომ მკვლევართა განსაკუთრებულ ყურადღებას მთლიანად იპყრობდა და მოძველებული ორენოვანი მიდგომის თუნდაც ახლებური მხრიდან დატესტვა არავის სურდა.

დავუბრუნდეთ ჯერემი ჰარმერს, ის ამჩნევდა ერთ ძალიან საინტერესო სხვაობას მცირეწლოვან და ზრდასრულ შემსწავლელთა შორის, რომ უკვე მოზრდილობის ასაკიდან ზრდასრული შემსწავლელები მკაფიო მიდრეკილებას ავლენენ დააკვირდნენ ენის აგებულებას და ეს იმდენად დამკვიდრებულია მათში, რომ „აბსურდულად ჟღერს შეთავაზებაც კი მათთვის, რომ ეს არ გააკეთონ“ (Harmer, 2013, 61). მე ვფიქრობ, ეს ერთერთი მნიშვნელოვანი მომენტია, რომელიც ჩაძიებას მოითხოვს და მისი უბრალო ფაქტად დატოვება არ შეიძლება.

ის, რომ განსხვავებული ასაკის ადამიანებს განსხვავებული საჭიროებები და უნარები აქვთ, საყოველთაოდ აღიარებულია, თუმცა მეცნიერთა დიდი ნაწილი ამას საკმარის მიზეზად არ თვლის იმისათვის, რომ ცვლილებები შევიდეს სწავლების მეთოდებშიც მახასიათებლების შესაბამისად.

ფსიქოლინგვისტი არჩილ ალხაზიშვილი წერს: „იმას, რომ ადამიანი ენას ფლობს, მიიჩნევენ მის, როგორც ცოცხალი არსების ერთერთ უმთავრეს სპეციფიკურ ნიშნად. ამ მხრივ გადაჭარბებული არ იქნება თუ ვიტყვით, რომ ენა მოიცავს ადამიანის მთელ ცნობიერებას. ის შინაარსები, რომლებიც წარმოიშობა ადამიანში, მის სულიერ თუ ბიოლოგიურ ცხოვრებაში, სწორედ ენაში ღებულობენ დიფერენცირებულ ფორმას“ (ალხაზიშვილი, 2009, 7), ან რომ „ენა ისეთი წარმონაქმნია, რომელშიც ადამიანის მთელი არსია ასახული. სწორედ ენაშია დანაწევრებული სახით დაფიქსირებული ადამიანების მთელი გამოცდილება“. არჩილ ალხაზიშვილი ენის დაუფლებას „ინვარიანტებისა და ვარიანტების ურთიერთმიმართებათა სისტემის დაუფლებას“ უწოდებს (ალხაზიშვილი, 2009, 7) და აღნიშნავს, რომ უცხო ენის დაუფლება ხსენებულ ურთიერთმიმართებათა ახალი სისტემის დაუფლებას ნიშნავს. თუმცა ამბობს, რომ „ეს საკმაოდ რთული ამოცანაა, თუ გავითვალისწინებთ, რომ ზრდასრული ასაკის ენის შემსწავლელი უკვე ფლობს ინვარიანტთა და ვარიანტთა ურთიერთმიმართებებს, რომლებიც აგებულია მისი მშობლიური ენის მასალაზე და

რასაც ის წარმატებით იყენებს ურთიერთობის დამყარების მიზნით“ (ალხაზიშვილი, 2009, 8). ეს სწორედ ის მომენტია ამ საკითხის კვლევისას, როდესაც ინტერესის ობიექტი ხდება შემსწავლელის პირადი ლინგვისტური რეპერტუარი.

ეს კი, ვფიქრობ, კიდევ ერთხელ უსვამს ხაზს ზრდასრულ შემსწავლელეებში ჩანერგილ ტენდენციას, რომ უცხო ენის შესწავლისას მშობლიური ენიდან გადმოტანილი სისტემა გამოიყენონ და მთავარი გამოწვევაც ამ სირთულეების ეფექტურად მართვა ხდება. თუ პრაქტიკულ საქმიანობაში შემჩნეულ მაგალითებს გავიხსენებთ, მრავლად ხდება ისეთი მაგალითების მოძიება, რომლებიც გვაფიქრებინებს, რომ ზრდასრულ შემსწავლელეებში გადატანას საკმაოდ რთული ბუნება აქვს, რომ მათ გონებაში უკვე არსებული სისტემა თავისებურ დაღს ტოვებს შემსწავლელზე და სხვადასხვა პრობლემის სახით წარმოჩნდება ახალი ენის შესწავლისას. ის ფაქტი, რომ ადამიანი დაბადებიდან უამრავ უნარს იძენს და ერთერთი მათ შორის არის ენის დაუფლება, რომელიც მის გონებაში სამყაროს ხედვის მთავარ მოდელად რჩება, მთავარ ამოცანად ამ შემთხვევაში გვისახავს, გავარკვიოთ რამდენად და როგორ შეიძლება ამ ბარიერის ხელშემწყობ ფაქტორად გადაქცევა ახალი ენის დაუფლებისას.

კონტექსტზე საუბრისას მრავალი მახასიათებლის გამოყოფაა კიდევ შესაძლებელი, რაც შესამჩნევ კვალს ტოვებს მეთოდების შერჩევის პროცესზე. მსგავს მახასიათებლებში შეიძლება განხილულ იყოს შემსწავლელთა საწყისი ცოდნის დონე, რომელიც შეიძლება სულაც არ ემთხვეოდეს ერთმანეთს ერთსა და იმავე ჯგუფში და ამით კიდევ უფრო დიდი გამოწვევა შექმნას მასწავლებლისთვის. კონტექსტის ნაწილად შეიძლება ასევე განვიხილოთ ისიც, რომ არც ისე იშვიათად შემსწავლელის ენობრივი კომპეტენციები სრულიად განსხვავებულ დონეებზეა, მაგალითად, კითხულობს B2-ზე, ლაპარაკობს A1-ზე და წერს A2-ზე, ეს მოცემულობა სრულიად განსხვავებულ კონტექსტებს ქმნის მასწავლებლისთვის და მიდგომებსაც დიფერენცირებულს ითხოვს, შესაბამისად მაღალ მეთოდოლოგიურ კომპეტენციას მოითხოვს მასწავლებლის მხრიდან. მეთოდების შერჩევისას ასევე მნიშვნელოვანია ჯგუფი მონოლინგვალთაგან შედგება, ბილინგვალთაგან თუ სულაც პლურილინგვალურია, სწავლება ტრადიციული მეთოდით მიმდინარეობს თუ ონლაინ, სხვადასხვა პლატფორმების საშუალებით, რაც სულ უფროდაუფრო

გავრცელებული ხდება ბოლო დროს რიგი მიზეზების გამო და ამის მიუხედავად, ონლაინ სწავლება შემსწავლელთა დიდ ნაწილში მაინც ნაკლები პოპულარობით სარგებლობს, ალბათ ამ სფეროში არსებული ხარვეზების გამო, რადგან, პრაქტიკა აჩვენებს, რომ მასწავლებელთა დიდი ნაწილი ონლაინ გაკვეთილს ზუსტად ისეთივე პრინციპით ატარებს, როგორც ტრადიციული პირისპირ სწავლებისთვის აქვს შერჩეული, რაც შემსწავლელებში მოტივაციის მნიშვნელოვან ვარდნას იწვევს.

კონტექსტის განხილვა საკმაოდ ფართოდ შეიძლება გაიშალოს, მითუფრო, რომ მისი შინაარსის შეცვლა შემსწავლელის ინდივიდუალურ მახასიათებლებსაც შეუძლია, მაგრამ ამის დეტალურად გათვალისწინება ძირითადად მხოლოდ ერთიერთზე გაკვეთილზეა შესაძლებელი. შემსწავლელთა წარსული გამოცდილება, სასწავლო პროცესებისადმი დამოკიდებულება (აზრი მასწავლებლისა და მოსწავლის როლის შესახებ, კულტურული გავლენები), განსაკუთრებული უნარები და თვითშეფასების ხარისხი ის კომპონენტებია, რაც სასწავლო კონტექსტს ყოველ კერძო შემთხვევაში ელფერს უცვლის.

სასწავლო კონტექსტი დიდ დაკვირვებას მოითხოვს მასწავლებლისაგან, რადგან სწორედ ეს არის მთავარი ინდიკატორი მისთვის, რომ ყველაზე გამოცდილ და სიზუსტით შედგენილ საგაკვეთილო გეგმებშიც კი ზოგჯერ ცვლილებებია შესატანი. ერთი შეხედვით, ერთ მცირე განსხვავებას კონტექსტში შეუძლია გამოიწვიოს სხვა დროს ძალიან წარმატებული საგაკვეთილო გეგმების სრული წარუმატებლობა. ამიტომაც მუდამ საჭიროა გავიმეოროთ ის, რაც ადრეც ითქვა, რომ მარცხის აღიარება მხოლოდ თვითგანვითარებაზე ორიენტირებულ მასწავლებელს შეუძლია და მხოლოდ ასეთ მასწავლებელს შეუძლია იყოს ნამდვილად წარმატებული.

1.14 მენტალური ლექსიკონის თავისებურებანი- დასმული საკითხის კვლევისათვის მიზანშეწონილია საუბარი მენტალური ლექსიკონის შესახებ. თუმცა ზოგიერთი მკვლევარი მენტალური ლექსიკონის არსებობას საერთოდ საეჭვოდ მიიჩნევს, ფსიქოლინგვისტი ივა მინდაძე ამბობს, რომ „ენობრივი ცოდნის არსებობა წარმოუდგენელია სიტყვების მნიშვნელობისა და მათი დაკავშირების წესების ცოდნის გარეშე და ეს ცოდნა მოცემულია ნეირონულ დონეზეც, ე.წ. მენტალურ ლექსიკონში, რომელიც ჩვეულებრივი ლექსიკონების მსგავსად არის სტრუქტურირებული“ (მინდაძე, 2009, 54).

მენტალური ლექსიკონი მოიცავს ჩვენს ინფორმაციას ყველა სიტყვის შესახებ. თითოეულ სიტყვას ორი სახის ინფორმაცია სდევს: ლემა-ინფორმაცია და ლექსემური ინფორმაცია. სადაც პირველში თავმოყრილია სიტყვის სინტაქტიკურ-სემანტიკური მახასიათებლები და მას აზრის ასაგებად ვიყენებთ, ხოლო ლექსემური ინფორმაცია მოიცავს ბგერით-გრაფიკულ ერთობლიობას მისი წარმოთქმისა და დაწერისათვის (მინდაძე, 2009, 55). თუკი ყოველ სიტყვას მშობლიურ ენაში შეესაბამება რაიმე კონკრეტული ხატი და პირიქით, ყოველ ხატს რომელიმე კონკრეტული სიტყვა, მაშინ მეორე ენის დაუფლებისას ზრდასრული ადამიანის შემთხვევაში, სადაც უკვე გამყარებულია ასეთი ხატები, აუცილებლად გვექნება შეხება მშობლიური ენის ინფორმაციასთან, თუმცა ცხადია, ამ მოსაზრებას გამყარება სჭირდება როგორც თეორიულ, ისე ემპირიულ მასალაზე დაკვირვებით.

1.15 ზრდასრულთა ფსიქოლინგვისტური თავისებურებანი- ის ფაქტი, რომ ზრდასრული ადამიანები სრულიად განსხვავებულ თვისებებს ავლენენ მრავალი მიმართულებით, საყოველთაოდ შეთანხმებულია და უკვე 70-იან წლებში თავი იჩინა ისეთი დისციპლინის განვითარებამ, როგორც ანდრაგოგიაა. ეს მიმართულება იკვლევს ზრდასრულთა სწავლებასთან დაკავშირებულ საკითხებს, თუმცა ზემოთნახსენები საყოველთაო აღიარება, ზრდასრულ ადამიანთა ზოგადი განსხვავებულობის შესახებ, მეცნიერების ამ მიმართულებას არ შეეხო და მას დღემდე ყავს ბევრი მოწინააღმდეგე. ანდრაგოგიის ფუძემდებლად ამერიკელი მეცნიერი მალკოლმ ნოულისი წარმოგვიდგება და იმის გამო, რომ ამ დარგს სერიოზული საფუძვლები გააჩნია არსებობისათვის, ბევრი მეცნიერისთვის ის ყურადსადები აღმოჩნდა და დროსაც გაუძლო.

იგი წერდა, რომ კვლევების ნაკლებობა ზრდასრულთა განათლების მიმართულებით დიდად გასაკვირი იყო იმ პირობებში, რომ მრავალი სწავლული და დიდი მოაზროვნე ანტიკური პერიოდიდან მოყოლებული, სწორედ ზრდასრულ შემსწავლელებს გადასცემდა ცოდნას, არისტოტელე, სოკრატე, პლატონი, ციცერონი, რომლებიც სწავლა-სწავლების პროცესს თავიდანვე უყურებდნენ, როგორც მენტალური ძიების პროცესს და არა შინაარსის პასიურ მიღებას. შესაბამისად ქმნიდნენ მიდგომებს ამ პროცესის წარსამართავად, მაგალითად, უძველეს ჩინეთში გამოიგონეს შემთხვევაზე დაფუძნებული სწავლება (case study), სადაც კონკრეტული

შემთხვევის შესწავლა მიმდინარეობდა და სიტუაციის ირგვლივ მსჯელობები და გამოსავლის ძიება იყო წარმოდგენილი. ძველმა ბერძნებმა შექმნეს სოკრატესეული დიალოგის ფორმა (socratic dialogue), სადაც ლიდერს სამსჯელოდ გამოაქვს იდეა და ჯგუფის წევრები თავიანთ გამოცდილებაზე დაყრდნობით ცდილობენ მოიპოვონ პასუხები. ძველი რომაელები კი კონკრეტული იდეის მხარდასაჭერად ჯგუფურ მსჯელობებს აწყობდნენ. მხოლოდ მეშვიდე საუკუნიდან დაიწყო ევროპაში სკოლების ჩამოყალიბება ბავშვებისათვის და რადგან პირველი სკოლების მიზანი მათი სასულიერო მოღვაწეობისათვის მომზადება იყო, შესაბამისად, მთავარ მიდგომებშიც ჩადებული იყო მექანიზმები, რომლებიც სწავლებისას შემსწავლელელებზე კონკრეტულ გავლენას მოახდენდა და ბავშვს კონკრეტული მიზნისთვის აღზრდიდა, რამაც გლობალური გავრცელება ჰპოვა საუკუნეების მანძილზე და სრულიად გადაფარა ადამიანის ნამდვილი საჭიროებები, როგორც საბავშვო ასაკში, ისე ზრდასრულთათვის. ვფიქრობ, სწორედ ამ პროცესების ანალიზი დაედო საფუძვლად მეცნიერების ამ დარგის განვითარებას, რომელმაც ზრდასრულთა განათლებასთან დაკავშირებული საჭიროებები კიდევ უფრო მკაფიოდ წარმოაჩინა.

მაღკოლმ ნოულისი წერდა „გამოცდილება არის ყველაზე მდიდარი წყარო, რომელიც საფუძვლად უდევს ზრდასრულთა შემეცნების პროცესს“ (Knowles, 2015, 28) და რომ „ზრდასრულებს აქვთ ღრმა მოთხოვნილება წარმართონ შემეცნების პროცესი თვითონ“ (Knowles, 2015, 28), რაც დადებითად ეხმიანება ჰიპოთეზაში გაჟღერებულ ვარაუდს და ამ საკითხის მომავალი კვლევისთვის უფრო მეტ საფუძველს იძლევა.

1.16 შემეცნების ფსიქოლოგიური საფუძვლები- ზრდასრულთა მიერ შესწავლის პროცესზე დაკვირვებისას საინტერესოა ასევე ფსიქოლოგების აზრიც, რომელთაც სწავლების თეორიები ასე ცალკე ჩამოყალიბებული სახით არ შემოუთავაზებიათ, თუმცა თავიანთი კვლევითი საქმიანობით საინტერესოდ ეხმიანებოდნენ ამ საკითხის გარშემო გამართული ძიების პროცესს. მაგალითად, ზიგმუნდ ფროიდის ქვეცნობიერის მუდმივი გავლენა ადამიანის საქციელზე, ასევე კარლ იუნგის აღქმის ოთხი პლატფორმა: შეგრძნება, ფიქრი, ემოცია და ინტუიცია. აბრაჰამ მასლოუს უმთავრესი უსაფრთხოების განცდა, კარლ როჯერსის ხუთ საფეხურიანი ჰიპოთეზა, რომ ადამიანს სწავლაში მხოლოდ შეგიძლია დაეხმარო და ვერ განსაზღვრავ ამას შენ,

რომ ადამიანი უმეტესწილად შეიმეცნებს იმას, რასთანაც პიროვნულ სიახლოვეს პოულობს, რომ შეიმეცნება გამოცდილებაზეა დამყარებული, რომ შესწავლის პროცესი მარტივად წარიმართება საფრთხის შეგრძნებისგან თავისუფალ გარემოში და რომ შეიმეცნების პროცესი განსაკუთრებით ეფექტურად მიმდინარეობს იქ, სადაც მრავალფეროვნებაა შეთავაზებული (Rogers, 1969).

როგორც ვთქვით, მასლოუ განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებდა უსაფრთხოების განცდას იმისათვის, რომ პიროვნებას საკუთარი თავის სრული რეალიზაცია მოეხდინა, იგი ამბობდა, რომ პიროვნება, რომელიც ინტერესით განეწყობა გარესამყაროსადმი, მზადაა იყოს გულგახსნილი მიმღები იმ შემთხვევაში, თუ მას არ „ზაფრავს შიში“, ის თავს უნდა გრძნობდეს უსაფრთხოდ და გააჩნდეს თავდაჯერება, ასეთ შემთხვევაში კი მას უნარი ეძლევა იმუშაოს მოუბეზრებლად. ხდება უფრო გამბედავი და იმაღლებს თვითშეფასებას, რაც მის შემდგომ წარმატებასაც განაპირობებს. რომ პიროვნებას აუცილებელია შენარჩუნებული ქონდეს სუბიექტურ გამოცდილებაზე აგებული პოზიციის წარმოჩენის საშუალება, იმისათვის, რომ მან სრული პოტენციალის გამოვლენა შეძლოს. წინააღმდეგ შემთხვევაში, „მეობის“ შეგრძნება იკარგება და პიროვნებაში ისადგურებს შიში და რომ პიროვნება, რომელიც თავს კომფორტულად გრძნობს, ადვილად ახერხებს წინსვლას (Maslow, 1954). თუკი ადამიანის მთელი სამყარო, მთელი მისი ადამიანური ბუნების შინაარსი მშობლიურ ენაშია დაფიქსირებული, მაშინ რა არის მისი სუბიექტური გამოცდილება, რაც მას სრული პოტენციალის გამოსავლენად ესაჭიროება? მსგავს ლოგიკას მშობლიურ ენამდე მივყავართ.

დიმიტრი უზნაძის „განწყობის თეორია“ ასევე ცდილობს შეისწავლოს ქცევის მიზანშეწონილობის საკითხი, რომლის მიხედვითაც ყოველი ქცევა აღძრულია ფსიქიკის მიერ და გონებაში ხდება მისი მიზანშეწონილობის დადასტურება ანუ ყოველი ინდივიდი აქტივობას ახორციელებს თავისი მიზნის შესაბამისად. განწყობა წარმოიქმნება მოთხოვნისა და მისი დამაკმაყოფილებელი სიტუაციის საფუძველზე და წინაპირობაა ყოველგვარი ფსიქიკური აქტივობისა. განწყობა მიზანშეწონილობას სძენს ამ აქტივობას და თუკი არ არსებობს გარემო მის დასაკმაყოფილებლად, აქტივობაც წყდება (უზნაძე, 2017). თუკი მოცემულ თეორიებს უცხო ენის სწავლების საკითხების ჭრილში განვიხილავთ, ერთენოვანი მეთოდების მიერ შემოთავაზებულ

შეზღუდულ გარემოს (შემსწავლელის თვითგამოხატვის კუთხით), მნიშვნელოვან ხარვეზებს შევამჩნევთ. თუკი ამ თეორიის მიხედვით ყოველი ინდივიდი თავისი მიზნის შესაბამისად ახორციელებს ქმედებას, აღედრება სურვილი ასეთი ქმედებისათვის, მაშინ გაკვეთლზე, სადაც მას აზროვნებას უზშობენ, არ ათქმევინებენ ბოლომდე რას ფიქრობს, ის ვერ ივლის წინ, რადგან მისი მიზანი სწორედ აზრის თავისუფლად გამოხატვაა და ეს მიზანი დასაწყისშივე უარყოფილია შეთავაზებული სასწავლო გარემოს მიერ. პედაგოგი ვერც კი ხვდება ისე არღვევს „განწყობის თეორიის“ პრინციპებს გაკვეთილზე, ერთენოვანი მეთოდების განუსჯელად შეთავაზებით, მიზეზს კი ვეღარ პოულობს, რა მოხდა, რატომ ვერ მიიღო უკურეაქციის სახით უცხოენოვანი ფართო მსჯელობები.

არაცნობიერი პროცესების პირდაპირ აღქმა და განხილვა შეუძლებელია, მათზე მხოლოდ მიღებული შედეგების მიხედვით შეგვიძლია ვიმსჯელოთ და მხოლოდ მათი განხილვის საფუძველზე არის შესაძლებელი რეალური დასკვნების გამოტანა არაცნობიერი პროცესების მიმდინარეობის შესახებ. ყველა ზემოთ გამოთქმულ მოსაზრებას კი მივყავართ დასკვნამდე, რომ ცოდნის რეპრეზენტაციის საკითხები მჭიდროდაა დაკავშირებული ადამიანის ფსიქო-ემოციურ მდგომარეობასთან და მისი განხილვა ფსიქოლოგიისაგან სრულიად მოწყვეტით, ერთ სიბრტყეში, მხოლოდ მეთოდისა თუ პედაგოგიკის მშრალი დებულებების საფუძველზე, ცოდნა-არცოდნისა თუ სწავლა-არსწავლის ჭრილში მართებული არ არის.

1.17 მშობლიური და სამიზნე ენები, როგორც მენტალური ხიდი- მრავალ მკვლევართან ვხვდებით მოსაზრებას, რომ სტუდენტები მეტ მზაობას იჩენენ სწავლისადმი თუკი გრძნობენ, რომ შეუძლიათ ახალი ცოდნა ძველს დაუკავშირონ. ხოლო ახლის ძველთან დაკავშირებასა და ახალი ცოდნის გაშიფრვას უკვე არსებული ცოდნის საფუძველზე ახდენენ (Rogers, 1969; Vygotsky, 1978; Knowles, 2015). ეს ციკლი წარმოდგენილია როგორც ურთიერთდამოკიდებული პროცესების ურთიერთქმედება და იმდენად ბუნებრივია, რომ ხშირად ადამიანს ამის ცხადად აღქმა უჭირს.

აქ ყურადსაღებია კიდევ ერთი საკითხიც, ავტომატიზაციის განვითარების მექანიზმი ზრდასრულთა ფსიქოლინგვისტური მახასიათებლების გათვალისწინებით. კერძოდ, ხომ არ არის მიზანშეწონილი ავტომატიზაციის საბაზისო უნარის გამოსამუშავებლად მუშაობა მიმდინარეობდეს ერთი ან ორი დონით დაბლა შემსწავლელის რეცეფციური

უნარებისა. საჭიროა დაზუსტებით დადგინდეს ავტომატიზაციას სეგმენტური ხასიათი აქვს ანუ სათითაოდ ყველა ლექსიკურმა თუ გრამატიკულმა მასალამ უნდა გაიაროს ეს გზა თუ ეს რაღაც უფრო ზოგადია და შესაძლებელია ენობრივი ქსოვილის გადანერგვა, რომლის დახმარებითაც მოგვიანებით შევსების მეთოდით მოხდება შემსწავლელის სასაუბრო რეპერტუარის გაფართოვება მცირე გავარჯიშების შემდეგ, რადგან აქ მუშაობას იწყებს პრინციპი, რომლითაც ადამიანი ბავშვობაში ახერხებს მშობლიური ენის დაუფლებას, როცა გონებისათვის მიწოდებული მასალა ძალზე მცირეა, რაც გონებას მის „ზიდვას“ უადვილებს, მაგრამ აქტიურად ხდება ენობრივი ქსოვილის, ენობრივი ფორმულების ჩანერგვა, სამუდამო ფიქსაცია. ეს კონცეფცია ემყარება მოსაზრებას, რომ აზროვნებას მექანიკური ხასიათი აქვს, პირველ ეტაპზე მთავარი ამოცანაა ჩაირთოს, მოძრაობაში მოვიდეს ეს მექანიზმი, შემდეგ საფეხურზე კი ხდება სიჩქარის აკრეფა. რა როლი აქვს ორენოვან მიდგომას აქ? აზიანებს თუ ეხმარება ამ მიზანს? ეს ერთერთი მნიშვნელოვანი ნაწილია დასმულ ამოცანაზე პასუხის მისაღებად, განსაკუთრებით იქ სადაც შემსწავლელები ენის შესწავლას ახორციელებენ ჰეტეროგენულ ენობრივ გარემოში და მთლიანად მოკლებულნი არიან ენის პრაქტიკულ სიტუაციებში გამოყენების შესაძლებლობას საკლასო ოთახს გარეთ.

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ სწორედ მშობლიური ენა შეიძლება იყოს სწავლების პროცესის განსაკუთრებით პირველ პერიოდებში ის ფაქტორი, რომელიც შემსწავლელს თავს კომფორტულად და უსაფრთხოდ აგრძნობინებს ფიქრისას, მაშინ როცა ის იწყებს ახალ ენასთან, ახალ სამყაროსთან შეხებას, რადგან ყოველი ენა ხომ სამყაროს ხედვის განსხვავებულ პლატფორმად წარმოგვიდგება, რომელსაც მრავალი მეცნიერი სხვადასხვა ეპოქაში სხვადასხვა ინტერპრეტაციით აღწერდა. შესაბამისად, დგება საჭიროება უცხო ენის სწავლების პროცესში მშობლიური ენის ჩართვის სარგებლიანობის შესახებ შემდგომი კვლევებით გაიფანტოს ბურუსი, რაც ამ საკითხის გარშემო ჯერ კიდევ დგას და არგუმენტირებულად განისაზღვროს მისი როლი.

1.18 კოგნიტური პროცესების ზოგადი არქიტექტურა- საკითხი რომელზე მსჯელობაც მოცემულ სადისერტაციო ნაშრომში მიმდინარეობს რამდენიმე შრისაგან შედგება და იმისათვის, რომ სრული სურათის გაშლა მოხერხდეს, თითოეულ შრეს ყურადღებით

სჭირდება შესწავლა. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ამ მხრივ არის შემეცნების საკითხები, კოგნიტური პროცესების არქიტექტურა ადამიანის გონებაში.

რა არის შემეცნება? რა დგას ამ კარგად ნაცნობი სიტყვის უკან? როგორ გადაამუშავებს და ინახავს ადამიანის გონება ინფორმაციას? რა საფეხურებისაგან შედგება ეს პროცესი და სიტყვა, მისი დასახელება, რომელიც ასე ხშირად გამოიყენება სხვადასხვა კონტექსტში. ზოგჯერ მისი სწავლის სინონიმად გამოიყენებაც ხდება, თუმცა ზედაპირული დაკვირვებაც საკმარისია ამ ორზე, შემეცნებასა და სწავლაზე, რომ პირველის უფრო ღრმა ბუნება დავინახოთ. ამ საკითხებს კოგნიტური ფსიქოლოგია განიხილავს და შემეცნების პროცესს უყურებს, როგორც ინფორმაციის გადაამუშავების თანმიმდევრულ ეტაპებს ანუ შემეცნების არსი არის არა მხოლოდ ინფორმაციის აღქმა და დამახსოვრება, არამედ გულისხმობს ფსიქიკური უნარების მთელი დიაპაზონის გამოყენებას, როგორცაა, აღქმა, ყურადღება, კონცენტრირება, წარმოსახვა, ემოციები, განსჯა, გადაწყვეტილების მიღება, მეტაკოგნიცია და დამახსოვრება (Sternberg, 2017).

როგორც ვხედავთ, შემეცნების არსი არის არა მხოლოდ ინფორმაციის აღქმა, არამედ განსჯაც, გარკვეული ინტერპრეტაცია, რაც მოიცავს ცნობიერ და არაცნობიერ პროცესებს.

სამეცნიერო წრეებში უკვე ფართოდაა შეთანხმებული, რომ მეტყველების საკითხების მხოლოდ ლინგვისტურ ჩარჩოში განხილვა მიზანშეწონილი არ არის, რადგან ასე მისი ფსიქოლოგიური ასპექტების გვერდის ავლა ხდება, რაც ხელს უშლის ამ ქცევის სტრუქტურის დანახვას და შესაბამისად, მართებული გზების გამონახვას მისი განვითარებისათვის. მეტყველება და აზროვნება მჭიდროდაა დაკავშირებული ერთმანეთთან და შესაბამისად ის არ ემყარება მხოლოდ ენის ფაქტობრივი მასალის გამოყენებას. ენა ადამიანს აზრის ფორმირებისა და გამოხატვის საშუალებას აძლევს მეტყველების პროცესში, რაც ზოგჯერ გონებაში დაფარულად მიმდინარეობს და აუცილებელი არ არის ფიზიოლოგიურად იყოს გამოვლენილი. ამ ცნებების ურთიერთმიმართებაზე მრავალი შრომა არსებობს და დამოკიდებულებებიც არაერთგვაროვანია, თეორიები ზოგჯერ სრულად, ზოგჯერ კი ნაწილობრივ იზიარებენ უკვე არსებულის დასკვნებს, მაგრამ ერთი რამ საერთოა მათში: მეტყველება შეუძლებელია განხორციელდეს ენის გარეშე. ენის ათვისება კი

შემეცნების გარეშე წარმოდგენელია, რადგან ენა არის ნიშანთა სისტემა, რომელიც ადამიანს აზრის ფორმირებაში ეხმარება, მასშია მთელი მისი ადამიანური სამყარო მოქცეული და თვითგამოხატვასთან ერთად კომუნიკაციის ყველა სახეობის მუდმივი მონაწილეა. ამიტომაც იძენს ენა განუზომელ მნიშვნელობას ადამიანის არსებობისათვის.

როგორ ეუფლება ადამიანი რომელიმე კონკრეტულ ცნებას? როგორ შეითვისებს მას და ჩართავს მას გამოყენებაში? ეს საკითხები დღესაც ბოლომდე შეუსწავლელი რჩება და კვლავ იწვევს მეცნიერთა ინტერესს ინდივიდუალური თავისებურებებიდან წარმოშობილი მრავალფეროვანი დეტალებისა და მათი ბუნდოვანების გამო. ამ ეტაპზე შესაძლებელია უკვე არსებული თეორიების მიმოხილვა, საერთო წარმოდგენის შესაქმნელად და ამ პროცესის ზოგადი მექანიზმის დანახვისათვის, რაც შესაძლებელს გახდის კვლევაში წარმოდგენილ საკითხებზე მსჯელობა დაეყრდნოს ერთგვარ ტექნიკურ მონაცემებს მართებული გამოსავლის ძიებისათვის.

შემეცნების შესახებ ყველაზე ზოგადი წარმოდგენით თუ აღვწერთ, ადამიანი იწყებს შეცნობას მოცემული ცნების ძირითადი ნიშნებისა, რისთვისაც ახდენს ამ ცნების აბსტრაქციას. ეს გულისხმობს, რომ ადამიანი ერთგვარად დაშლის მთელ ინფორმაციას ობიექტის შესახებ და იწყებს მისეული ინტერპრეტაციის შექმნას, რაც რიგი საფეხურების სახით მიმდინარეობს და ასევე მის შედარებას გულისხმობს სხვა ობიექტებთან. ამგვარად ხდება ახალი ობიექტის კლასიფიკაცია გარკვეულ ჯგუფში, მისი მიკუთვნება, ასოცირება კონკრეტულ კრებულთან, რომელსაც, როგორც წესი, რაიმე საერთო ნიშნები აერთიანებს (Sternberg, 2017). სწორედ აქ შემოდის სიტყვის საჭიროება და ხდება სახელდება იმ ცნებებისა, რომლებიც მანამდე აბსტრაქტულად არსებობდა ადამიანის ცნობიერებაში. დიმიტრი უზნაძის აზრით სწორედ სიტყვის მნიშვნელობაში ხდება ცნების შინაარსის ობიექტივაცია.

ამერიკელი ფსიქოლოგი რობერტ სტერნბერგი შემეცნებას განსაზღვრავს, როგორც პროცესს შეგრძნებიდან დაწყებულს, აზროვნებით და ამოცანის გადაწყვეტით დასრულებულს. შემეცნების საკითხებით დაინტერესებულ სხვა მეცნიერებთან ერთად ის აყალიბებს ინფორმაციის გადამუშავების მოდელებს, რომლებიც შემეცნების პროცესს თანმიმდევრულ საფეხურებად ანუ ცალკეულ უნიკალურ ოპერაციებად შლის. სხვადასხვა ტიპის სტიმული ანუ ინფორმაცია, რომელიც

გარედან მიეწოდება ადამიანის ტვინს იწყებს ამ ეტაპების გავლას გარკვეული სიმბოლოების სახით, რომლებიც ადამიანის სუბიექტურ ხედვას, ინდივიდუალურ წარმონაქმნს წარმოადგენს, რადგან ადამიანის აღქმები გარესამყაროს შესახებ სუბიექტურ წარმოდგენებს ემყარება. სტერნბერგი ამბობს, რომ ამ თავისებურებებს ადამიანების პირადი გამოცდილება განაპირობებს, რაც გავლენას ახდენს შემეცნების პროცესის ყველა საფეხურზე და ყალიბდება ცოდნა ინდივიდუალური სახით.

1.19 მენტალური გამოცდილების კვალი- ზრდასრულ ადამიანებთან მიმართებაში მსგავს საკითხებზე თითქმის იდენტურ შეხედულებებს ვხვდებით სხვადასხვა ეპოქის მკვლევართა ნაშრომებში. თითქმის ერთხმადაა აღიარებული, რომ ადამიანის წარმოდგენები სამყაროს შესახებ არ არის რეალობის ზუსტი ასახვა, არამედ რამდენადმე განპირობებულია პიროვნების შინაგანი სტიმულებით და ეს განსხვავებები უკავშირდება წარსული გამოცდილების წარუშლელ კვალს. სწორედ ამ გამოცდილების შედეგია ჩვენი ცოდნა. ასე რომ, ინფორმაცია, რომელსაც იღებს ადამიანი განიცდის მოდიფიკაციას და მხოლოდ ამის შემდეგ ინახება მეხსიერებაში. თუმცა, ცხადია, ის მსგავსია რეალობის, მაგრამ არა ზუსტი სახით, რადგან ადამიანი ინფორმაციას გადაამუშავებს საკუთარ წარსულის გამოცდილებაზე დაყრდნობით.

კოგნიტური პროცესების კვლევებში მრავალჯერაა დადასტურებული, რომ ზრდასრულების მსგავსად, ბავშვებიც იყენებენ სქემებს აზროვნებისას, მაგრამ ბავშვების შემთხვევაში ამას აქვს პერცეპტული რეპრეზენტაციების სახე (ანუ წარმოდგენების სახე), ხოლო ზრდასრულთა შემთხვევაში - ეს არის სემანტიკური რეპრეზენტაციები (ანუ სიტყვები) (Sternberg, 2017). ამ მონაკვეთის განხილვა კვლავ პირდაპირი გზით აბრუნებს ფიქრს მიმდინარე კვლევის მთავარ საკითხთან, არის თუ არა მნიშვნელოვანი მშობლიური ენის ჩართვა უცხო ენის სწავლებისას. თუკი ზრდასრულთა შემთხვევაში, აზროვნების მექანიზმი სემანტიკურ რეპრეზენტაციებს ემყარება, საფუძველი ჰიპოთეზაში გამოთქმული ვარაუდისთვის უფრო მყარი ჩანს.

ჯ. ბრუნერი ამბობს, რომ ბავშვის ტვინი ავტომატურად ახორციელებს ინფორმაციის, საგნების ან ნებისმიერი ყურადღების ობიექტის გათავისებას მათი ინტერიორიზაციის ანუ ფოტოგრაფირების საშუალებით. ამას ეწოდება სინამდვილის ხატობრივი ანუ იკონური ასახვა. მეცნიერთა ვარაუდით, მსგავს პროცესებს,

რომლებიც ინფორმაციის დამუშავებას წარმართავენ, განაპირობებს ადამიანის გონებრივი მოთხოვნილება გარესამყაროს გამარტივებისა და ისე გააზრებისათვის. სწორედ ამ გამარტივებისა და გააზრების შედეგად ყალიბდება ცნებები, კატეგორიები, თვალსაზრისები. თანდათან ხატების სამყარო ადგილს უთმობს ცნებებს, რომლებიც სინამდვილის სიმბოლურ ასახვას წარმოადგენენ. ჯ.ბრუნერი სიტყვას განსაზღვრავს, როგორც მთავარ ბერკეტს ცნებების ფორმირებაში. მისი აზრით, სწორედ სიტყვა, საგნის სახელწოდება გვიქმნის იმ საგანზე წარმოდგენას. ის ფიქრობს, რომ მოზარდობის ასაკშია ის პერიოდი, როცა ხდება ასეთი სიმბოლური რეპრეზენტაციების ფორმირება. ჯ.ბრუნერის კოგნიტური თეორიის მიხედვით, ასაკის მატებასთან ერთად ხდება გონებრივი განვითარების აჩქარება და წარმოგვიდგენს სამ სტადიას, სადაც განვითარება გულისხმობს ამ სტადიების ურთიერთჩანაცვლებას: მოძრაობითი (ინაქტიური), იკონური და სიმბოლური. ის ამბობს, რომ ყველაფერი შეიძლება შეითვისოს ბავშვმა, მაგარმ მხოლოდ მაშინ თუ მის „ენაზე“ ვასწავლით (Bruner, 1960).

ასევე ცდების შედეგად დადგინდა, რომ კოდირების ფორმებიდან (მხედველობითი, აკუსტიკური და სემანტიკური), ინფორმაციასთან შეხვედრისას ჯერ ხდება მისი მხედველობითი კოდირება, ხოლო შემდეგ აკუსტიკური, ანუ მხოლოდ ვიზუალური ხატის აღქმის შემდეგ გაივლებს ადამიანი თავში მის სახელს (Solso, 2001). ჩატარებული ცდების შემდეგ თუ კოდირების რომელი ტიპი უფრო ეფექტურად ახდენდა ინფორმაციის შენახვას მოზარდული ადამიანის მეხსიერებაში, მკვლევარებმა დაადგინეს, რომ ეს იყო სემანტიკური კოდირება ანუ აზრის გაგება (Gerrig, Zimbardo, 2009). აზრიან სიტყვებს ადამიანი უკეთ იმახსოვრებს. ასევე კვლევებმა დაადასტურა, რომ ადამიანები კონკრეტულ სიტყვებს უფრო უკეთ და მოკლე დროში იმახსოვრებენ ვიდრე აბსტრაქტულს, მითუფრო თუ მათ ახლავთ ასევე ვიზუალური კოდირება (სემანტიკურ კოდირებასთან ერთად).

კოდირებას ადამიანი ახდენს გარკვეული ხატების სახით. ბრედლის აზრით, ხატები შედგება ორი პროფილისგან: ნიშნის და მნიშვნელობის. ის არის ნიშანი, რომელიც ჩვენს ცნობიერებაში მნიშვნელობას ატარებს, განსაზღვრავს ისეთ შინაარსს, რაც თვითონ ხატს არ წარმოადგენს. ხატთან შეხვედრისას ყურადღება ხატის მნიშვნელობაზე ფოკუსირდება პირველად და ჩვენს ხელში აზროვნების იარაღს

წარმოადგენს აზრის გასაგებად. როცა ადამიანი სიტყვების გარეშე აზროვნებს, იქ ხატი სიტყვებს ჩაენაცვლება, როგორც სიმბოლო გარკვეული მნიშვნელობისა. ასე რომ, ხატი არის საგნის სიმბოლური აღნიშვნა, მაგრამ არა ისეთი პირობითი, როგორც სიტყვა, რადგან ხატ-სიმბოლოები რამდენადმე ასახავს რეალობას. ასეთი სიმბოლოები აზრს თვალსაჩინო ფორმას სძენენ და გარკვეულ ვიზუალურ საყრდენს წარმოადგენენ აზროვნებისას. კითხვის, წერის, მოსმენის ან საუბრის დროს ხდება სიტყვების ავტომატური კოდირება, მაგრამ იმ შემთხვევაში თუ წერა-კითხვა უკვე ვიცით, უკვე ვიცნობთ ენობრივ ხატებს. მაგრამ ადამიანისთვის შეუძლებელია ამ პროცესის ხელოვნურად მართვა (Sternberg, 2017).

1.20 ენა და მეტყველება- სხვაობას ენასა და მეტყველებას შორის პირველად დააკვირდა ლინგვისტი ფ.დე სოსიური, ის ამბობდა, რომ ენის დაუფლებას სჭირდება ენის სისტემის წესების ათვისება, ხოლო მეტყველების დაუფლებისათვის აუცილებელია ურთიერთობა, პირადი გამოცდილების დაგროვება (ჩიქობავა, 2008). ამრიგად, მეტყველება წარმოადგენილია, როგორც ურთიერთობის საშუალება, ხოლო ენა - სიგნიფიკაციისა, რაც გულისხმობს დამხმარე იარაღს თვითგამოხატვისათვის.

სხვადასხვა შრომებში ენისა და მეტყველების განსხვავებების შესახებ მეტნაკლებად მსგავსი შეხედულებები გვხვდება, მაგრამ როცა მსჯელობა ენისა და მეტყველების ათვისების საკითხზე იწვევს, აქ მკვლევართა ხედვები რთულდება, თეორიები მნიშვნელოვნად შორდება ერთმანეთს და იმდენად მრავალფეროვანია, რომ ამ საკითხის შესწავლა დღესაც გრძელდება.

ბიჰევიორისტი სკინერის აზრით, ენის ათვისება ხორციელდება მხოლოდ სწავლის ზოგადი პრინციპების საფუძველზე, რომელიც მოიცავს ასოციაციას, იმიტაციასა და განმტკიცებას. ასოციაციას წარმოშობს სიტყვა, რომელიც აღნიშნავს საგანს, იმიტაციის დროს ხდება მიბაძვა სხვა ადამიანების სამეტყველო პროცესზე, ხოლო განმტკიცება ხდება გამეორების საფუძველზე, რასაც ხელს უწყობს დაჯილდოება (Skinner, 1950). ასე რომ, ბიჰევიორისტული თეორიის თანახმად, მეტყველება მთლიანად არის დასწავლის შედეგი. ამ თეორიის მიმდევართა აზრით, ენისა და მეტყველების ათვისება ერთნაირ პროცესად არის წარმოდგენილი, მეტყველების

უნარ-ჩვევების განვითარება ენობრივი მასალის დასწავლის მსგავსად გამეორებას ეყრდნობა და სააზროვნო პროცესის თავისებურებებს არ ითვალისწინებს.

ლინგვისტი ნოამ ჩომსკი დაუპირისპირდა ბიჰევიორისტულ ხედვას, რადგან მისი აზრით, ბავშვები ისე სწრაფად სწავლობენ ენას, სიტყვებს, გრამატიკასა და მათი დაკავშირების წესებს, შეუძლებელია ამის ახსნა მხოლოდ ბიჰევიორიზმში წარმოდგენილი სწავლის პრინციპებით. ბავშვები თვითონ ახერხებენ მრავალფეროვანი წინადადებების წარმოქმნას, რომლის ანალოგიც სხვებისგან გაგონილი არ აქვთ და მათი შეცდომები კი ამ პროცესში განპირობებულია ენის გამოყენების წესების მეტისმეტი განზოგადებით (Chomsky, 1999).

ჩომსკი ამბობს, რომ თუ დავაკვირდებით ყველა ენაში არის ერთმანეთის მსგავსი ელემენტები, მეტყველების ნაწილები, მხოლოდითი და მრავლობითი რიცხვი და ა.შ. ასე რომ, ყოველი ენა არის „უნივერსალური გრამატიკის“ ნაწილი, რომელიც ადამიანთათვის საერთო სააზროვნო სისტემას ქმნის, რაც მათ ენების აღქმას უადვილებს.

ჩომსკი უცხო ენის ათვისებისთვის საუკეთესო ასაკად ბავშვობის პერიოდს მიიჩნევს, როდესაც მისი კოგნიტური განვითარების პროცესში გრამატიკული გადამრთველების ბუნებრივი მოქმედება უფრო მარტივად ხორციელდება. ნ.ჩომსკიმ შეამჩნია ლინგვისტური უნივერსალები, რომლებიც საერთოა ყველა ენისათვის, მან გამოიყენა ცნებები: ენის გარეგანი სტრუქტურა, ენის შინაგანი სტრუქტურა და გარდაქმნათა გრამატიკა, სადაც გარეგანი სტრუქტურა აღნიშნავს სიტყვათა და წინადადებათა დაკავშირების წესებს, წყობას, შინაგანი სტრუქტურა გულისხმობს წინადადების შინაარსს, აზრს, მნიშვნელობას, ხოლო გარდაქმნათა გრამატიკა ამ სისტემის ნაწილია, რომელიც წარმოადგენს გარკვეული წესების ერთობლიობას, რომელიც ისე ცვლის წინადადების გარეგან სტრუქტურას, რომ მისი შინაარსი იგივე რჩება (Chomsky, 1999). გარდაქმნათა გრამატიკის დახმარებით ერთიდაიგივე შინაარსი შეიძლება გადმოვცეთ სხვადასხვანაირად, რადგან როგორც სოლსო წერს: მართალია, ხანგრძლივი მეხსიერების მოცულობა შთამბეჭდავია, მაგრამ მაინც შეუძლებელია მისთვის შეინახოს ყველა წინადადება, ყველანაირი ვარიაცია ერთიდაიგივე აზრის გადმოსაცემად (Solso, 2001).

წარმოქმნის მიხედვით ფსიქოლოგია განიხილავს მეტყველების სამ ტიპს: გარეგანი, ეგოცენტრული და შინაგანი მეტყველება. გარეგან მეტყველებაში იგულისხმება ხილული კომუნიკაცია ადამიანთა შორის ვერბალურ გამონათქვამთა გაცვლის მეშვეობით. ეგოცენტრული მეტყველება ერთგვარ გარდამავალ როლს ასრულებს გარეგან და შინაგან მეტყველებას შორის და ადამიანს ეხმარება პრაქტიკული საქმიანობის რეგულაციაში, გარკვეული ქცევის წარმართვაში. შინაგანი მეტყველება კი არის უხმო მეტყველება, რომლის დროსაც ადამიანი ახდენს ენობრივი ერთეულების გამოყენებით აზრის ფორმირებას რეალური კომუნიკაციის გარეშე, თუმცა აქვს ფრაგმენტული სახე (Sternberg, 2017). გამოკვლევებით დადასტურებულია, რომ ზრდასრული ადამიანი ფლობს დაახლოებით 80 000 სიტყვის მნიშვნელობას, თუმცა აქტიურ გამოყენებაში აქვს მხოლოდ 2 000 სიტყვა. სიტყვა ემსახურება საგნის, ცნების შინაარსის გამოხატვას, გასაგებს ხდის მას სხვებისთვის კომუნიკაციისას, ისინი ადამიანში აღძრავენ ამ შინაარსების განცდას, როგორც ინფორმაციის მნიშვნელობას და არა ბგერათა უაზრო კომპლექსებს. ინფორმაციის შინაარსის განცდას ადამიანი შეგრძნების დონეზე ახორციელებს, რაც მასში წარმოშობს ხატებს ან უკვე არსებული ხატები ეხმარება სხვადასხვა ენაზე გამოთქმული იდენტური შინაარსები ერთნაირად აღიქვას. მაგრამ როგორ დააკავშიროს ორ ენაზე ერთიდაიგივე ცნების აღმნიშვნელი ხატები ერთმანეთს? როგორ გამართოს ეს მექანიზმი? ენათა შორის გადატანის აქტიურად წარმოებით ხომ არა? ჰიპოთეზა, რომელიც კვლევის დასაწყისში გაჟღერდა მსგავსი ინფორმაციების ანალიზის შედეგად სულ უფროდაუფრო მეტ საყრდენს პოულობს.

1.21 ენა და შეგრძნება- არისტოტელეს ტრაქტატში „სულის შესახებ“ (2001) გადმოცემულია შეგრძნების კონცეფცია. მის მიხედვით შეგრძნება სტიმულს იღებს გარესამყაროდან და არ არსებობს ამ სტიმულის გარეშე. არისტოტელე ფიქრობდა, რომ შეგრძნებები არის შემეცნების აუცილებელი წინაპირობა და თუ ეს არ აქვს ადამიანს, ის ვერ ისწავლის ვერაფერს. მაგალითად, სულში არ არის საგანი, მაგრამ არის ამ საგნის ხატი, ამ ხატებს კი შეგრძნებები წარმოქმნის.

ასევე საინტერესო შეხედულებები იყო შეგრძნების შესახებ ანტიკური ეპოქის მედიცინაში: ალკემეონ კროტონელის (VI-V სს ძვ.წ.) მიხედვით (Celesia, 2012), შეგრძნება არის მთელი შემეცნების მთავარი საყრდენი, რომლებიც ტვინში

ფორმირდება სხვადასხვა სახით, მათზე დაყრდნობით კი იქმნება წარმოდგენები, ერთგვარი წარმოსახვა, რაც მეხსიერებაში ინახება და იბადება ცოდნა.

იბნ ჩინ ავიცენას ფილოსოფიაშიც (980-1037 წწ) (Gohlman, 1974) შემეცნება წარმოიშობა გრძნობადი გამოცდილებიდან, რეალობის აღქმას ადამიანი შეგრძნების საფუძველზე ახდენს. მისთვის ინფორმაციის გადამუშავების პროცესში პირველი ადგილი შეგრძნებას უჭირავს, რისი დახმარებითაც ინდივიდი ახდენს გარკვეული ხატის შექმნას და მხოლოდ ამის შემდეგ ჩართავს მას სხვა მომდევნო პროცესებში.

ინგლისელი ფილოსოფოსი როჯერ ბეკონიც (1241- 1292 წწ) თვლიდა (Polloni, Kedar, 2021) , რომ შეგრძნება არის ფსიქიკური პროცესების საწყისი საფეხური, აღქმა შეუძლებელია შეგრძნების გარეშე. პერცეპტული ორგანიზაციის საფუძველზე კი იქმნება ხატი, შინაგანი წარმოდგენა ობიექტის შესახებ. იდენტიფიკაცია ანუ ინტერპრეტაცია კი გულისხმობს ობიექტის მნიშვნელობაზე წვდომას.

ემპირიული ფსიქოლოგიის ფუძემდებელი ჯ. ლოკი (1632- 1704 წწ) (Dunn, 2017) ასევე თვლიდა, რომ ხატები გარესამყაროს სინამდვილის შესახებ იქმნებიან შეგრძნებებიდან მომდინარე გამოცდილებით.

ამრიგად, შეგრძნებების საფუძველზე იღებს სათავეს ინფორმაციის აღქმის პროცესი, ეს ორი კი ისე მჭიდროდაა ერთმანეთთან დაკავშირებული, რომ მათი გარჩევა რთულია. კოგნიტურ ფსიქოლოგიაში აღქმა ასე განიმარტება: აღქმა არის სტიმულის აღმოჩენისა და ინტერპრეტაციის პროცესი (Sternberg, 2017). აღქმის საშუალებით ადამიანი ახდენს გარედან შემომავალი ინფორმაციისთვის შინაარსის მინიჭებას. თუმცა აღქმა არ წარმოადგენს ობიექტურ პროცესს და როგორც სოლსო წერს, აღქმა დამოკიდებულია ჩვენს ცოდნასა და გამოცდილებაზე გარესამყაროს შესახებ.

ის, რომ გამოცდილებას დიდი როლი აქვს ზრდასრული ადამიანის სააზროვნო პროცესებში, ამას ხშირად ვხვდებით მსგავსი საკითხებით დაინტერესებული მკვლევარების შრომებში და რთულია მოიძებნოს ისეთი მოსაზრება, სადაც მტკიცება იქნება იმისა, რომ ზრდასრულ ასაკში ადამიანს შეუძლია მოახერხოს თავი სრულიად დააღწიოს წარსულს, რადგან ხელოვნურად მართვა უკვე არსებული ასოციაციების პრაქტიკულად შეუძლებელია.

უ.ჯეიმსი (იმედაძე, 2014) „ასოციაციების გამოვლიძებას“ უწოდებდა პროცესს, როდესაც ხდება ასოციაციების აქტივაცია და თვლიდა, რომ ამ ქვეცნობიერ პროცესს ყველაზე უკეთ ხელს კარნახი უწყობს და რომ ყველაზე კარგი მოკარნახეა ინფორმაციის კოდირებისას წარმოშობილი ასოციაციები, რაც ადამიანში გამოცდილების სახით ილექება. მოცემული კვლევის ჰიპოთეზაში გამოთქმულ მოსაზრებას კი ეს მტკიცება არათუ ეწინააღმდეგება, არამედ ხელსაც უწყობს და ამ საკითხებში ჩასაღრმავებლად კიდევ უფრო დიდი ინტერესით განაწყობს მკითხველს.

ბიჰევიორიზმმა, რომელიც ადამიანის რეაქციებს შეისწავლიდა სტიმულზე, ვერ ახსნა ზოგიერთ სტიმულზე ერთიდაიგივე ინდივიდის განსხვავებული რეაქცია, რამაც ნათელი გახადა შინაგანი აზრობრივი პროცესების უფრო რთული ბუნება მეტყველების უნარ-ჩვევის გამომუშავებისას ვიდრე ეს უბრალო გამეორებაა.

1.22 აზროვნების ძირითადი პრინციპები- გამოყოფენ აზროვნების სამ სახეს: პრაქტიკული ანუ მოქმედებით-ხატოვანი აზროვნება, ხატოვანი აზროვნება და ვერბალურ-ლოგიკური აზროვნება. წარმოდგენილი საფეხურები განიხილება, როგორც აზროვნების განვითარების ეტაპები ბავშვობიდან ზრდასრულობამდე. პრაქტიკული აზროვნება გულისხმობს და აღწერს ისეთი ტიპის აზროვნებას, როგორც ბავშვს ახასიათებს, რომელიც ამოცანის გადაწყვეტას ახდენს ობიექტთან უშუალო მოქმედების საშუალებით, სანამ განვითარებს მეტყველების უნარს. ხატოვანი აზროვნების ქვეშ იგულისხმება სააზროვნო ოპერაციები ხატების გამოყენებით. ხოლო ვერბალურ-ლოგიკური აზროვნება გულისხმობს ცნებებით აზროვნებას, სადაც პრობლემის გადაწყვეტა ვერბალურ-ლოგიკური მსჯელობის საფუძველზე ხდება და მიჩნეულია, რომ ასეთ შემთხვევაში ინფორმაციის ანალიზი და სინთეზი უფრო მეტადაა შესაძლებელი, ვიდრე მხოლოდ ხატებით ან მოქმედებით შემოსაზღვრული აზროვნების შემთხვევაში. ზრდასრული ადამიანი სამივე ტიპის აზროვნებას მიმართავს, იმის მიხედვით, თუ რა დონის პრობლემის წინაშე დგას (Sternberg, 2017, Solso, 2001).

ამიტომაც უცხო ენის სწავლებისას მშობლიური ენის სრულიად უგულვებელყოფა ზრდასრულ შემსწავლელებთან აიძულებს შემსწავლელს მიმართოს მისი ასაკისათვის შეზღუდული აზროვნების ტიპს, რადგან ვერბალურ-ლოგიკური აზროვნება მისგან გამოცდილების ჩართვას მოითხოვს პროცესში, ეს გამოცდილება კი

სხვა არაფერია თუ არა მისი მშობლიური ენა და სასწავლო გარემო ერთენოვან პრინციპზე აგებულ გაკვეთილზე ვითარდება ორი გზით: ან ჩუმად იყენებს შემსწავლელი მშობლიურ ენას ან ემორჩილება წესებს, მაგრამ მიმართავს ისეთი შეზუდული აზროვნების ტიპს, როგორც ბავშვებს ახასიათებთ.

ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში გვხვდება აზროვნების სხვა სახეებიც, რომლებიც განისაზღვრება სხვადასხვა კრიტერიუმით და ეს კრიტერიუმები მეტად მრავალფეროვანია. ყურადღებას იპყრობს პროდუქტიული და რეპროდუქტიული აზროვნების ტიპები. პროდუქტიული აზროვნება აღნიშნავს აზროვნების შემოქმედებით უნარს, რის ხარჯზეც მიიღება სრულიად ახალი ცოდნა. ხოლო მეორე კი ემყარება წარსულ გამოცდილებას, უკვე არსებულ ჩვევას ან ცოდნას პრობლემის გადასაწყვეტად (Bruner, 1996). ყურადსაღებია, რომ ამ შემთხვევაშიც გამოცდილების გამოყენებამდე მივდივართ და თუ იმ ფაქტსაც გავითვალისწინებთ, რომ შეუძლებელია ახლის შექმნა თუ მას ძირს არ უმაგრებს ძველი, რომ ჩვენ მთლიანად გავლენებისგან შევდგებით, როგორი თავისუფლებიც არ უნდა გვეგონოს თავი ამისგან, მაშინ ამ მსჯელობას მივყავართ იქამდე, რომ პროდუქტიული აზროვნება ასევე ემყარება წარსულ გამოცდილებას. ამგვარად, ჰიპოთეზა, რომელიც ნაშრომის შესავალშია წარდგენილი საყრდენს პოულობს მსგავსი მოსაზრებების საფუძველზე და მოდიფიკაციის საჭიროებას არ განიცდის.

არ უნდა გამოგვრჩეს აღნიშვნა, რომ პროდუქტიული აზროვნების ტიპი ზუსტად იმ შინაარსს გულისხმობს, რასაც დღეისათვის ფართოდ გავრცელებული და პოპულარული ტერმინი - კრიტიკული აზროვნება. რა არის კრიტიკული აზროვნება? როგორც აღვნიშნეთ, ეს ბოლო დროს განსაკუთრებულად პოპულარული ტერმინი თავისთავში ღრმა და კომპლექსური სტრატეგიების გამოყენებას გულისხმობს ინფორმაციასთან ურთიერთობისას, რაც უბრალო კითხვა-პასუხით არ შემოიფარგლება და ინდივიდისაგან კოგნიტური უნარების სრული სპექტრის გააქტიურებას ითხოვს, რაც უცხო ენების შეთვისების კონტექსტში სამიზნე ენის სტრუქტურათა ღრმა და საფუძვლიანი შემეცნების წინაპირობა ხდება. კრიტიკული აზროვნების პრინციპზე აგებული სწავლება გულისხმობს თითოეული შემსწავლელის ინდივიდუალური ურთიერთობის ჩამოყალიბებას მიღებულ

ინფორმაციასთან, რაც ინდივიდუალური საჭიროებების გადაწყვეტას მოიცავს თავის მხრივ.

უცხო ენების სწავლებაში ტრანსენობრივი ხედვის დანერგვის უპირატესობად ასევე შესაძლებელია განხილულ იყოს კრიტიკული აზროვნების განვითარების შესაძლებლობა, რადგან საყოველთაოდ ცნობილია, რომ კრიტიკული აზროვნება არ წარმოადგენს თანდაყოლილ სტატიკურ თვისებას, რომელიც შემსწავლელს ან აქვს ან არა, არამედ სწორედ დაგეგმილ ქმედებათა ერთობლიობით ხდება შესაძლებელი მისი შექმნა და მნიშვნელოვნად გაუმჯობესება, რაც საერთო ენობრივ-სააზროვნო სივრცეში დიდ საყრდენს და მონაპოვარს წარმოადგენს. ხოლო თუ რა მექანიზმითაა ეს შესაძლებელი ამაზე მოგვიანებით ფართოდ ვისუბრებთ.

თუმცა მოვლენებს წინ ნუ გავუსწრებთ და ყველა საინტერესო საფეხური განვიხილოთ მანამ, სანამ ისეთ ღრმა და საინტერესო კონცეფციას წარვადგენთ და განვიხილავთ უფრო დაწვრილებით, როგორც ტრანსენობრიობაა.

როდესაც საუბარი მიმდინარეობს ენის ათვისების საკითხებზე, მნიშვნელოვანია თუ როგორ, რა სახით ინახება, როგორ კოდირდება ინფორმაცია მეხსიერებაში და როგორ ხდება მისი გამოწვევა მეხსიერებიდან ანუ აღდგენა. არსებობს სამი სახის თეორია ამასთან დაკავშირებით: ხატების რადიკალური ჰიპოთეზა, კონცეპტუალურ-პროპოზიციული ჰიპოთეზა და ორმაგი კოდირების ჰიპოთეზა.

რადიკალური ჰიპოთეზის მიხედვით ადამიანებს შეუძლიათ ყველა ტიპის ინფორმაციის ხატებად გარდაქმნა გონებაში და ამ სახით ჩადება მეხსიერებაში (Bugelski, 1986). კონცეპტუალურ-პროპოზიციონალური ჰიპოთეზა გვთავაზობს აზრს, რომ ინფორმაცია მეხსიერებაში ინახება აღწერილობით-ვერბალური გამონათქვამების სახით, ხოლო ორმაგი კოდირების ჰიპოთეზა ამტკიცებს, რომ არსებობს ორგვარი სისტემა ინფორმაციის კოდირებისა და მეხსიერებაში დასაწყობებისათვის - ვერბალური და ხატოვანი, რომელთა გამოყენებაც ხდება, როგორც ცალცალკე, ისე თანადროულად (Bauer, 2007). მრავალი ექსპერიმენტით დამტკიცდა, რომ ზოგჯერ ეს ორი ტიპის კოდირების სისტემა ერთმანეთს გადაფარავს ინფორმაციის დამუშავების პროცესში და აქცენტი შესაძლებელია გაკეთდეს რომელიმე მათგანზე გარკვეული პირობით. მაგალითად, თუ სიტყვა, ცნება

აბსტრაქტულია იქ შესაძლებელია ვერბალური კოდი იყოს დომინანტი, ხოლო სხვა შემთხვევაში ვერბალური კოდი აქტიურდება ხატოვანი კოდის გაჩენის შემდეგ.

ჯერ კიდევ 1890 წელს უ.ჯეიმსმა წარმოადგინა „პირველადი“ და „მეორადი“ მეხსიერების ცნება, სადაც პირველად მეხსიერებაში ინახება მიმდინარე მოვლენები, მეორადში კი - წარსული გამოცდილება მოგონებების სახით.

ხანგრძლივ მეხსიერებაში ინფორმაციის შენახვასთან დაკავშირებით მრავალი თეორია არსებობს, რომლებიც მეტ-ნაკლებად დასტურდება სხვადასხვა კვლევებით და მრავალი თავისებურების ზეგავლენით წარმოქმნილ ვარიანტებს წარმოგვიდგენს. ერთერთი ასეთი ვარიანტია სქემა-სკრიპტი. ეს ცნება პირველად ბარტლეტმა გამოიყენა XX საუკუნის 30-იან წლებში. მოგვიანებით კი XX საუკუნის მეორე ნახევრიდან კოგნიტური ფსიქოლოგიის განვითარებასთან ერთად მეტი პოპულარობა მოიპოვა მკვლევართა შორის. მის მიხედვით, ყველა ადამიანს აქვს პირადი გამოცდილება გარესამყაროს მიმართ. სქემაში დატანილია ეს გამოცდილება აბსტრაქტული სახით, რაც ადამიანს ეხმარება გააჩნდეს გარკვეული ბანკი ახალი სინამდვილის გადამუშავებისთვის ანუ ერთგვარი ინტერპრეტაციისათვის. სქემა მოქმედებას იწყებს გარე გამაღიზიანებლების გავლენის შედეგად და ეხმარება ადამიანს დასკვნების გამოტანაში, ამრიგად სქემა ერთგვარად წარმართავს ადამიანის ქცევას. უცხო ენის სასწავლო კონტექსტში ეს კონცეფცია გვეხმარება დავასკვნათ თუ რატომ არის აუცილებელი უცხო ენის გაკვეთილზე მთავარ საურთიერთო ენად სამიზნე ენა იყოს დადგენილი. ეს გარდაუვალი აუცილებლობა ჩანს, რადგან არ მოხდეს ამ სქემათა მეტისმეტი გააქტიურება, ან უფრო ზუსტად თუ ვიტყვით, არ მოხდეს ამ სქემებში დატანილი მშობლიური ენის შესახებ ინფორმაციის მეტისმეტი გააქტიურება ისე, რომ გადაფაროს მასში დატანილი ინფორმაცია სამიზნე ენის შესახებ და შეუძლებელი გახადოს მის მიხედვით ოპერირება. რაც გარეგნულად გამოხატულია შემსწავლელთა გამოთქმებში „ ვიცი ეს ლექსიკა, ეს სტრუქტურები, მაგრამ მაინც ვერ ვამბობ მთლიან აზრს“ და სხვა. შესაძლებელია, სწორედ ეს არის ის, რაც ხელს უშლის ავტომატიზაციის განვითარებას.

მეორეს მხრივ კი სრულიად ერთენოვან გარემოში წარმართული სასწავლო გარემო შემსწავლელს სქემის იმ ნაწილს უზღუდავს, რაშიც მისი მთელი არსი და პიროვნებაა ჩადებული ანუ სამყაროსთან ურთიერთობის, მისი მთლიანი ცნობიერების მთავარ

ენას, მშობლიურ ენას, რაც მას ასევე პარალიზებულს ხდის ენებთან ურთიერთობაში, რადგან სამიზნე ენას შემსწავლელი ეუფლება, როგორც სრულყოფილი პიროვნება და „შემსწავლელი“ მისი მხოლოდ დროებითი, პირობითი სახელწოდებაა. თანდათან მივდივართ იმ აზრისკენ, რომ მშობლიური ენა კი არ უნდა განვდევნოთ სასწავლო გარემოდან, არამედ მოვუძებნოთ შესაფერისი ადგილი, რომ მშობლიური ენის დაშვებამ საკლასო ოთახში შესაძლებელია მოიტანოს დიდი ზიანიც და დიდი სიკეთეც თუკი ის მეცნიერულად დასაბუთებული საფუძვლებით იქნება განწყობილი მისთვის ყველაზე შესაფერის ადგილას.

მეხსიერების სტრუქტურის აღწერისათვის ერთერთი მოდელი შემოგვთავაზებს ნ.ვომ და დ. ნორმანმა(1965), რომელსაც უწოდეს „სათავსოები თავში“, სადაც განხილულია მეხსიერების ორი ფორმა: პირველადი და მეორადი, როგორც ხანმოკლე და ხანგრძლივი შენახვის სისტემები. ავტორები ვარაუდობენ, რომ ხანმოკლე მეხსიერებაში შენახული ინფორმაცია ზოგჯერ იკარგება ახალი ინფორმაციის მიერ ძველის გადაფარვის შედეგად. ამ თეორიის თანახმად, ხანმოკლე მეხსიერებიდან ხანგრძლივ მეხსიერებაში გადასვლის პროცესს თან სდევს ინფორმაციის გამეორება. ვო-ნორმანის მიხედვით, ხანმოკლე ანუ პირველადი მეხსიერების სტრუქტურა წააგავს უჯრებიან სათავსოს, სადაც თუ ყველა უჯრა დაკავებულია, ახალი ინფორმაცია გამოდევნის ძველს და მის ადგილს შეავსებს. ჩატარებული ექსპერიმენტებით მათ დაადგინეს, რომ ხანმოკლე მეხსიერებიდან დავიწყების ფაქტს უფრო მეტად განაპირობებს ინტერფერენცია, ვიდრე ინფორმაციის განლევა. მაგალითად, ადამიანი უკეთ იმახსოვრებს მოსმენილი ინფორმაციიდან ბოლო სიტყვებს, თუნდაც ინფორმაციას ყურადღებით არ უსმენდეს, თუმცა ცოტა ხანში ის ისევე ავიწყდება, როგორც დანარჩენი, რადგან ხანმოკლე მეხსიერება მხოლოდ მცირე დროით შეაჩერებს ინფორმაციას და თუ ადგილი არ აქვს გამეორებას, ის ხანგრძლივ მეხსიერებაში არ გადავა იშვიათი გამონაკლისების გარდა, ეს კი, ვფიქრობ, უცხო ენის სწავლებაში აუდიო-ლინგვალური მეთოდის პრაქტიკულ ღირებულებაზე მიუთითებს. ამ მოდელის მიხედვით ხანმოკლე მეხსიერების ტევადობა საკმაოდ შეზღუდულია და მასში ინფორმაცია ქრება არა მხოლოდ დროის ინტერვალის ზემოქმედებით, არამედ ახლით ჩანაცვლების შედეგად.

იქედან გამომდინარე, რომ აღნიშნული საკითხების კვლევა უცხო ენის ათვისების ჭრილში გვინტერესებს, მნიშვნელოვანი ხდება ამ ინფორმაციის ისე ინტერპრეტირება, გაშიფრვა, ახსნა, რომ ორენოვანი ოპერირების საკითხებს ნათელი მოეფინოს. თუკი ეს თეორია გვარწმუნებს, რომ ხანმოკლე მეხსიერებაში შენახული ინფორმაცია ზოგჯერ იკარგება ახალი ინფორმაციის მიერ ძველის გადაფარვის შედეგად და ხანმოკლე ანუ პირველადი მეხსიერების სტრუქტურა წააგავს უჯრებიან სათავსოს, სადაც თუ ყველა უჯრა დაკავებულია, ახალი ინფორმაცია გამოდევნის ძველს და მის ადგილს შეავსებს, მაშინ შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ იმ ზიანს, რომელსაც ერთენოვანი სწავლების მიმდევრები ორენოვან სწავლებას „აბრალებენ“ (თითქოს სამუდამო შეჩვევა მოხდება), სინამდვილეში ადგილი არ აქვს და მშობლიური ენა მხოლოდ ხიდის სახით შესაძლებელია გამოყენებულ იქნას ენის ათვისებისას, დროებითი ხიდის სახით, რომელიც შემსწავლელს „უსაფრთხო“ მხარეზე გადაიყვანს ანუ იქ, სადაც ის თავისუფლად შეძლებს უცხო ენაზე მეტყველების წარმოებას ყოველგვარი დახმარების გარეშე და სადაც ეს ხიდები თვითგანადგურებას ექვემდებარება, თავისით დაიწვება.

კრეიკისა და ლოჰარტის მოდელის თანახმად (1972), ინფორმაციის ხანგრძლივ მეხსიერებაში მოხვედრას მისი დამუშავების დონე განაპირობებს ანუ რაც უფრო ღრმაა ანალიზი, მით უფრო მრავალფეროვანია მასთან დაკავშირებული ასოციაციები, რაც მკაფიო და ხანგრძლივ კვალს ტოვებს მეხსიერებაზე. ამ მოდელის თანახმად, სემანტიკური გადამუშავება ყველაზე ღრმა დონეა. ხოლო ყველაზე ზედაპირულია დონე, რომელზეც მხოლოდ ფიზიკური მახასიათებლების მიხედვით ხდება ინფორმაციის ანალიზი. თუმცა ზოგჯერ ადამიანი ინფორმაციის გაანალიზებას უფრო მაღალი დონით იწყებს და კარგად ნაცნობ ენაზე დაწერილი სიტყვის ჯერ მნიშვნელობას აღიქვამს, შემდეგ კი ფიზიკურ ელემენტებს - მის ასოებს. ასე რომ, აქ ზუსტი თანმიმდევრობა არ შეიჩნევა, რადგან ნაკლებად ნაცნობი ან უცნობი სიტყვის შემთხვევაში ჯერ მისი ზედაპირული დამუშავება ხდება ანუ ყურადღებას ვამახვილებთ მის ფიზიკურ მახასიათებლებზე და შემდეგ შინაარსობრივზე ანუ სემანტიკურზე.

არის აგრეთვე ჯ. გრინოს მოდელი, რომელიც მეხსიერების მოდელად იწოდება (1973), რომლის თანახმადაც ადამიანი ამოცანის გადასაჭრელად იყენებს უკვე არსებულ

ინფორმაციას და მეთოდებს, რომელიც ახსოვს წარსულიდან, შესაბამისად ამ გზით გროვდება ახალი გამოცდილება გონებაში. ადამიანის მეხსიერების მთელი შინაარსი არის მისი წარსულის გამოცდილება და ახალი ამოცანის გადაჭრა კი ამ გამოცდილების გადამუშავების უნიკალური ფორმა, რადგან ის მოიცავს არა მხოლოდ ინფორმაციის აღდგენას, არამედ ახალი კავშირების დამყარებას. მაგრამ რა ხდება იმ შემთხვევაში თუკი მსჯელობა ახალი ენის ათვისებას ეხება და ამ კავშირების დამყარებაში ხელს განგებ შევუშლით შემსწავლელს? ხომ არ არის ეს ხელოვნურად შექმნილი დამაბრკოლებელი მექანიზმი?

მეხსიერების სტრუქტურების აღწერის მცდელობა კიდევ მრავალ მეცნიერს ქონდა. ეს პროცესი დღემდე გრძელდება, რადგან ექსპერიმენტები, რომლებიც ამ მიმართულებით ტარდებოდა არაერთგვაროვან შედეგებზე გადიოდა, რადგან თითოეული შემთხვევა მრავალი თავისებურებით იყო განპირობებული, რაც ამ საკითხს მუდმივი ინტერესის საგნად ტოვებდა. თუმცა უნდა ითქვას, რომ ეს თეორიები არ არის ურთიერთგამომრიცხავი, არამედ უფრო მეტად ავსებენ ერთმანეთს.

ამრიგად, ინფორმაციის მეხსიერებაში გადატანას ადამიანი ახდენს სამი გზით: ინფორმაციის მნიშვნელობის კოდირებით, ინფორმაციის აზრობრივი ხატის შექმნით და ინფორმაციის ორგანიზებით.

მნიშვნელობის კოდირება ანუ სემანტიკური კოდირება ნიშნავს, რომ ჩვენ ვიაზრებთ და ვხვდებით მის შინაარსს და ვახდენთ მის ასოციაციურ დაკავშირებას ძველ ცოდნასთან.

აზრობრივი ხატები თავის თავში მოიცავს, როგორც თვალსაჩინო ხატებს, ასევე ახალი ინფორმაციის შესახებ ყველაზე მნიშვნელოვანი დეტალების სიტყვიერ აღწერას, ზრდასრულ შემსწავლელს კი ეს ხატები ანუ სიტყვიერი აღწერები მის მშობლიურ ანუ პირველ ენაზე ისე აქვს ჩაბეჭდილი, რომ ბუნებრივი პროცესების მართვა მის ძალებს აღემატება. აზრობრივი ხატები საგნების და ცნებების მენტალურ ექვივალენტად წარმოგვიდგება და ინფორმაციის აღდგენისას სწორედ ამ მენტალურ ექვივალენტს ვიხსენებთ, რომელიც ინფორმაციის შინაარსს გადმოსცემს და

ადამიანისთვის საიმედო მინიშნებას წარმოადგენს. ინფორმაციის ორგანიზება კი თავის თავში გულისხმობს მის განლაგებას ასოციაციური კავშირების მიხედვით.

კოგნიტურ ფსიქოლოგიაში მეხსიერების გამოვლენის ნიშნები განხილულია, როგორც ინფორმაციის აღდგენის სხვადასხვა სახე: მოგონება - ინფორმაციის გამოთხოვა ხანგრძლივი მეხსიერებიდან, ცნობა - ინფორმაციის გაიგივება მეხსიერებაში უკვე არსებულ ინფორმაციასთან, განმეორებითი კოდირება - განმეორებითი დასწავლა, ასოციაცია - ხანგრძლივი მეხსიერებიდან ქვეცნობიერად გადმოსროლილი ინფორმაციის ნაკადი (Sternberg, 2017).

ჯერ კიდევ არისტოტელემ ჩამოაყალიბა ასოციაციის ოთხი კანონი:

1. დროში მოსაზღვრეობის ასოციაცია: თუ ორი ან მეტი ინფორმაციის აღქმა და კოდირება თანადროულად მოხდა, მაშინ ერთი ინფორმაციის გამოწვევა ხანგრძლივი მეხსიერებიდან ავტომატურად მოახდენს მეორე ინფორმაციის გამოწვევას უმეტეს შემთხვევებში.
2. სივრცეში მოსაზღვრეობის ასოციაცია: სივრცეში გვერდიგვერდ მყოფი გამღიზიანებლები, ერთდროულად კოდირდება და ინახება, ხოლო ერთერთის აღდგენისას ხდება მეორის უნებლიედ აღდგენა. ეს დებულება კარგად ეხმიანება სწავლების პროცესში თარგმანის გამოყენების სარგებლიანობას ზიანის მოტანის საპირისპიროდ. თუკი შემსწავლელს ერთდროულად მიეწოდება ერთიდაიგივე შინაარსი ორ სხვადასხვა ენაზე, სივრცეში მოსაზღვრეობის ასოციაციის თანახმად, მომავალში ის ავტომატურად აღიდგენს უცხო ენოვან შესატყვისის კონტექსტისთვის საჭირო ფრაზისა, რომელიც მშობლიურ ენაზე მოუვა თავში და თუკი ეს მექანიზმი მისთვის გავარჯიშებულია, მაშინ მითუფრო დაჩქარებული სახე ექნება ამ პროცედურას.
3. მსგავსების ასოციაცია: ინფორმაცია მეხსიერებაში არსებობს გარკვეული იერარქიის სახით, რომელიც ისეა სტრუქტურირებული, რომ მსგავსი კატეგორიების ერთმანეთის გვერდიგვერდ დასაწყობება ხდება. ამის გამო ერთი ელემენტის გახსენებას, თან სდევს მეორე მსგავსი ელემენტის აღდგენა - მოგონება. მაგალითად, თუ ჩამოვთვლით ცნობილ მხედართმთავრებს, უნებლიედ გაგვახსენდება ბევრი მათგანი, რომელთაც ვიცნობთ.

4. კონტრასტის ასოციაცია: რაიმე მკვეთრი ინფორმაციის აღდგენა ხშირად იწვევს მისი სრული საპირისპირო ინფორმაციის აღდგენას. მაგალითად, ძალიან მაღალი ადამიანის გახსენებამ შეიძლება გაგვახსენოს ძალიან დაბალი ადამიანი (კუკავა, 2020).

ყოველივე ზემოთთქმული საგულისხმო მესიჯებს ატარებს მოცემულ სადისერტაციო ნაშრომში წამოყენებულ ჰიპოთეზასთან მიმართებაში და უფრო მეტად ამყარებს მის საფუძველს ვიდრე წინააღმდეგობაში მოდის მასთან. თუმცა ნაადრევი გადაწყვეტილებების მიღებას უნდა ვერიდოთ და კვლევაში გათვალისწინებულ სხვა მასალებსა თუ მოქმედებებს მივყვეთ.

აქვე საინტერესო იქნება განხილული იყოს დავიწყების თეორიებიც, განსაკუთრებით ისინი, რომლებიც საგულისხმო შინაარსს ატარებენ უცხო ენის ათვისების საკითხებზე მსჯელობისას. ამ მხრივ განსაკუთრებული ინტერესის საგანი ხდება ინტერფერენციის თეორია, რომლის თანახმადაც ძველი ინფორმაციის აღდგენას ხელს უშლის ახალი ინფორმაციის ინტერფერენცია ძველთან. ამას რეტროაქტიური შეკავება ეწოდება. ხოლო იმ შემთხვევაში თუ ძველი მასალა ინტერფერირდება ახალთან, ეს ახალი ინფორმაციისათვის წარმოადგენს დაბრკოლებას და ხელს უშლის მის დამახსოვრებას. ამას ეწოდება პროაქტიური შეკავება. თუმცა კვლევებით დასტურდება, რომ ინტერფერენცია სემანტიკურ მეხსიერებას ნაკლებად შეეხება (ვიდრე ეპიზოდურს), როგორცაა: ენის ცოდნა, გამრავლების ტაბულა და სხვა. ახალ ინფორმაციას გაუჭირდება გამოიწვიოს ძველის დავიწყება, ასე რომ, ხანგრძლივი მეხსიერების ორგვარი სისტემის შემთხვევაში (ეპიზოდური და სემანტიკური) ინტერფერენციას ადგილი აქვს მეტწილად ეპიზოდურ მეხსიერებაში (Sternberg, 2017).

არის ასევე სიტუაციური დავიწყების თეორია (1974), რომელიც გვთავაზობს აზრს, რომ ინფორმაციის გახსენების შეფერხება არ ნიშნავს მის არ არსებობას მეხსიერებაში და რომ ეს შეფერხება გამოწვეულია კოდირების და აღდგენის თანმდევ ნიშნებს შორის სხვაობით, რომ ისინი ერთმანეთს არ ემთხვევიან. ეს მოგონებები არსად გამქრალან და სწორი სტიმულაციის პირობებში წარმატებით გახდებიან აღდგენადი. ტულვინგის აზრით, როდესაც ადამიანი ახდენს გარკვეული ინფორმაციის კოდირებას მას თან ახლავს კონკრეტული ნიშნებით აღჭურვილი გარემო. ხოლო

გახსენების შეფერხებული პროცესის უკან დგას ახალ გარემოში ამ ნიშნების მოძებნის შეუძლებლობა. ასე რომ, დავიწყება არის არა ინტერფერენციის, არამედ ინფორმაციის კოდირების და აღდგენის სიტუაციურ ნიშნებს შორის შეუსაბამობის შედეგი (ტულვინგი, 1985).

ეს თეორიები ყურადსაღებია, რადგან მიმდინარე კვლევაში მსჯელობა მიმდინარეობს თუ რამდენად მხარდამჭერი ან ხელის შემშლელი ზეგავლენა აქვს ორ ენას, მშობლიურსა და უცხოურს ერთმანეთზე, თუ რამდენად მიზანშეწონილია ეს ორი ენა თანავაცხოვროთ ერთმანეთთან თუ პირიქით, სრულიად განვდევენოთ მშობლიური ენა სასწავლო გარემოდან.

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ შემეცნების მექანიზმთან დაკავშირებული საკითხების განხილვა მოხდა იმ სიღრმით რაც ცოცხალ წარმოდგენას შექმნიდა ამ პროცესის შესახებ კვლევაში მოცემულ მთავარ საკითხზე მსჯელობისას, რაც მხოლოდ ერთი რგოლია სრული სურათის შესაქმნელად.

იმის გამო, რომ მიმდინარე კვლევაში მსჯელობა ზრდასრული ადამიანების შესახებ მიმდინარეობს, ხოლო უცხო ენის შესწავლისას ზრდასრულთა ყველაზე მთავარ გამოცდილებას მათი მშობლიური ენა წარმოადგენს (შემეცნების პროცესში წარსულის გამოცდილების წამმართველ ზეგავლენას კი უკვე არაერთხელ გაესვა ხაზი სხვადასხვა თეორიებზე დაყრდნობით), მიზანშეწონილია შემდეგ რგოლად განხილულ იყოს თუ რა გავლენას ახდენს მშობლიური ენა ადამიანის ცნობიერებაზე, რამდენად ღრმაა კვალი, რომელსაც ის დაამჩნევს უკვე ზრდასრულ ასაკში ადამიანებს.

1.23 დედა-ენის გავლენა ადამიანის ცნობიერებაზე- საკითხი იმის შესახებ, თუ რა როლს ასრულებს ენა ზოგადად ადამიანის ცხოვრებაში (მხოლოდ ასახავს არსებულ რეალობას თუ თვითონ ქმნის მას), ჯერ კიდევ უძველეს დროში აღელვებდათ მოაზროვნეებს. ამ თემას ნაწილობრივ ეხება პლატონი თავის დიალოგებში და საინტერესო მოსაზრებებს გვთავაზობს. უფრო ღრმად და საფუძვლიანად ამ საკითხის განხილვა დაიწყო ვ.ჰუმბოლდტის შრომებიდან და მას შემდეგ არ დაუკარგავს თავისი აქტუალურობა. განვითარება მსგავსმა საკითხებმა ლეო ვაისგერბერისა და სეპირ-უორფის თეორიებში პოვა (რამიშვილი, 1978). ამ

მიმართულების მიხედვით ენას გადამწყვეტი როლი ენიჭება როგორც ენობრივი კოლექტივების, ასევე ცალკეული პიროვნებების ჩამოყალიბებისა და ოპერირებისას. ამ თეორიებს მოჰყვა მთელი რიგი ექსპერიმენტული კვლევები, რომლებიც მთლიანად ან ნაწილობრივ ადასტურებდნენ რელატივიზმისა და ფარდობითობის თეორიებს. ამასთანავე, ბევრი ლინგვისტური მიმდინარეობა რადიკალურად ეწინააღმდეგება ფარდობითობის თეორიას და მინიმუმამდე დაჰყავთ ენის მნიშვნელობა კოგნიტურ პროცესებში. მაგალითად, უნივერსალიზმი. არადა, სიმართლის დადგენას ამ სფეროში საკმაოდ დიდი პრაქტიკული მნიშვნელობა აქვს, თუნდაც მეორე ენის სწავლებისათვის. ამგვარად, საკმარისი არ არის მხოლოდ ენათა შორის განსხვავებების პოვნა, არამედ საჭიროა კარგად იყოს გამოკვლეული ფარდობითობის თეორიის კავშირი შემეცნებით პროცესებთან ანუ ენათა სხვაობებით გამოწვეული კოგნიტური განსხვავებები.

არ არსებობს ადამიანი, რომელსაც შინაგანი შეხება მაინც არ აქვს ენასთან, ენის საშუალებით ახერხებს ადამიანი სააზროვნო ჰორიზონტის გაფართოებას და ფაქტებს სუბიექტურ სინამდვილედ გარდაქმნის. ენა ადამიანის მთავარ ღერძს წარმოადგენს გარესამყაროსთან ურთიერთობაში. ჩვენს მიერ განხილული შემეცნების თეორიების მიხედვით, სუბიექტის მიერ გარესამყაროს აღქმა ხდება კოგნიტური პროცესების საფუძველზე, სადაც პროცესები რამდენადმე განსხვავდება ერთმანეთისგან, მაგრამ მათში საერთოა ის, რომ შეუძლებელია ამის წარმოდგენა კონკრეტული ენის გარეშე, რადგან პირველ კონკრეტულ პრინციპებს საგნების, ცნებების და მათი ურთიერთდამოკიდებულების შესახებ სწორედ ენებში ვხვდებით. ეს მიმართებები სხვადასხვა ენაში თავისებურად არის წარმოდგენილი, რომლის მეშვეობითაც ხდება კონკრეტული სააზროვნო მოდელის ფორმირება. შესაბამისად, ადამიანის ინდივიდუალური აზროვნება ანუ ენობრივი ქმედება მიყვება იმ ორიენტირებს, რომლებსაც მას კონკრეტული ენა სთავაზობს. სეპირ-უორფის ფარდობითობის ჰიპოთეზის თანახმად ენა განსაზღვრავს ადამიანის სააზროვნო მოდელს, ინდივიდი სამყაროს აღქმას ახორციელებს კონკრეტული ენის საშუალებით და აქედან გამომდინარე, ყოველი ერის მსოფლხედვის საფუძველია საკუთარი ენობრივი სისტემა, რაც თავის მხრივ ნიშნავს, რომ ადამიანის ცნობიერება განპირობებულია ეთნიკურად (რამიშვილი, 1978).

სემანტიზაცია სხვადასხვა ენაში სხვადასხვანაირად მიმდინარეობს. ვერცერთ ენაში ვერ იქნება წარმოდგენილი საგანი მთელი სისრულით იმ უზრალო ფაქტის გამო, რომ ეს სხვადასხვა ენობრივი სოციუმისთვის სუბიექტური პროცესია და სწორედ ამ ფაქტის გააზრებითაა შესაძლებელი საგნისა თუ ცნების განსხვავებული ვარიანტების წვდომა, რაც თავის მხრივ ზრდის ენათა შედარებითი ანალიზის სამეცნიერო მნიშვნელობას. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ენათა მრავალფეროვნება კაცობრიობისათვის ყოფის გამართულელებელი არაპრაქტიკული და არასასურველი მოვლენა კი არა, პირიქით, დასტურია იმისა, თუ რამდენად ფართო და მრავალფეროვანია ბუნებრივი სააზროვნო დიაპაზონი. ანალიზი იქნება ეს თუ სინთეზი, დიფერენციაცია თუ იდენტიფიკაცია, კლასებში გაერთიანება თუ დანაწევრება, კონკრეტული ენობრივი ქმედება ვლინდება ყველგან და ყველა ენობრივ სოციუმში თავისებურად (რამიშვილი, 1978).

„საპირ-უორფის“ ჰიპოთეზა ამბობს, რომ ენა მთლიანად განსაზღვრავს ადამიანის მსოფლხედვას. მაგალითად, ავიღოთ ფერთა პალიტრა. ფერები ერთმანეთში რბილად გადადის და არავითარი მკვეთრი, თვალსაჩინო ზღვარი არ არსებობს მათ შორის. ამ საზღვრებს ადამიანები ხელოვნურად ადგენენ და თითოეულ ფერს თავის სახელს შეურჩევენ იმ ენის კარნახით, რომელ ენაზეც აზროვნებენ. ინგლისურ ენაში სიტყვა „blue“ აღნიშნავს ლურჯსაც და ცისფერსაც, ქართულში კი ამისთვის ორი სიტყვაა. ეს მაგალითი არ ეხება მხოლოდ ფერებს, არამედ მთელ სინამდვილეს, რომელსაც სხვადასხვა ენაზე მოსაუბრე ადამიანი სხვადასხვანაირ რეალობად აღიქვამს.

საპირი წერდა, რომ ადამიანს ისე ესმის, ფიქრობს და ისე გადასცემს თავის აზრს, როგორც ამას კარნახობს მისი მშობლიური ენა, რომელიც მისგან გაუცნობიერებლად მოქმედებს მის ქცევაზე (Sapir, 1985). რეალური სამყაროს აღქმის საფუძველი მნიშვნელოვან წილად არის დამყარებული ენობრივი სოციუმის მშობლიურ ენაზე. არ მოიპოვება ორი იდენტური ენა, რომლებიც ზუსტად ერთნაირად წარმოაჩენენ გარესამყაროს რეალობას. გარემო რომელიც ორი სხვადასხვა ენოვანი სოციუმით არის დასახლებული არის ორი განსხვავებული სამყარო. აქედან გამომდინარე, ჩვენ მივდივართ დასკვნამდე, რომ ადამიანის მსოფლმხედველობაზე გადამწყვეტ გავლენას ახდენს არა „რეალური საგნები“, არამედ ის, თუ როგორ უყურებს მისი ენა გარესამყაროს. არავის შეუძლია სამყაროს აღწერა ისე, რომ მასზე ენამ გავლენა არ

მოახდინოს. ვ.ჰუმბოლდტს აქვს ასეთი გამოთქმა, ენა არის ისეთი ნამდვილი რეალობა, რომელიც საგნებსა და ადამიანს შორის არის ჩასმული ან რომ იგი არ არის ექვივალენტი საგნისა, არამედ თვალსაზრისი მის შესახებ, თუმცა ჰუმბოლდტი ამ მოსაზრებას თვითონვე აზუსტებს, როცა ენობრივი შემოქმედებითობის საფუძვლად სწორედ მეტყველებას მიიჩნევს და ამბობს, რომ მხოლოდ მეტყველება და არა ენის ცალკეული ელემენტები გამოხატავს ენას მთელი სისავსით (Ehlen, 2006).

ამრიგად, მშობლიური ენის შესწავლა არაცნობიერად აყალიბებს ადამიანში ამ საგნებისა და ცნებების მიმართ სუბიექტურ დამოკიდებულებებს, რაც საერთო საკუთრებას წარმოადგენს ერთიდაიგივე ენის მატარებელი ჯგუფისათვის. ჰუმბოლდტი ამბობს, რომ ადამიანი უმთავრესად ისე ცხოვრობს საგნებთან, მხოლოდ ისე, როგორადაც ისინი ენას მოაქვს მასთან (Ehlen, 2006).

ერთი შეხედვით, ზღვარი დედაენასა და ობიექტურ რეალობას შორის თითქოს არ არსებობს, მაგრამ ამის გაცნობიერება იწყება მაშინ, როცა ადამიანი იწყებს სხვა ენის შესწავლას, რაც ახალი რაკურსით უჩვენებს იგივე რეალობას. შესაბამისად, ყოველი ენა სამყაროს წარმოჩენის ერთერთი ვარიანტია, რაც ენათა შედარებისას ცხადად ჩანს.

იმ ფაქტის გამო, რომ ადამიანისათვის თავისი პირველი ენა გარესამყაროსთან ურთიერთობის ერთადერთი გამოცდილებაა, მშობლიური ენის სტრუქტურა მას გაუცნობიერებლად გადააქვს უცხო ენის შინაარსების ასაგებად. დედაენისეული ხედვა მას განცდის დონეზე აქვს ჩანერგილი, რაც შესაძლებელია ხელს უშლიდეს უცხო ენის განცდის დონეზე წვდომას.

ასევე, ლ.ვაისგერბერი თვლიდა, რომ დაუფლებას ორი ენისა მივეყვართ აზროვნების საგრძნობ გამდიდრებამდე, თუმცა ასევე ხაზს უსვამდა დედაენის განსაკუთრებულობას და აღნიშნავდა ადამიანის არაკრიტიკულ დამოკიდებულებას მის მიმართ, რაც ქცევის წარმართვაზე გავლენას ახდენს (Ehlen, 2006).

იმისათვის, რომ კიდევ უფრო გამყარდეს დასაბუთება ენობრივი ფორმის გავლენისა არავერბალურ ფსიქიკურ პროცესებზე, მაგალითად მოვიყვან მცირემასშტაბიანი ექსპერიმენტს, სადაც გამოვიყენე სემანტურ-ოპოზიციური წყვილები, რომლებიც დიფერენცირებულად განიცდება ერთ ენაში, მაგრამ მათი სხვა ენაში

არადიფერენცირებულობის გამო შეიძლებოდა გაერთიანებული ყოფილიყვნენ ერთ კლასში (აბესაძე-ბოლქვაძე, 2004).

ექსპერიმენტის ფარგლებში, ცდის პირებს წარმოადგენდა 40 ადამიანი, რომელთაგან 20-ის მშობლიური ენა იყო ქართული, 20-ის კი რუსული. ამ ადამიანებს იმ დროისთვის აერთიანებდათ ის, რომ შეისწავლიდნენ უცხო ენას, ინგლისურს, B1 დონეზე. მათ მიეცათ იდენტური დავალება ინგლისურ ენაზე, ინგლისური ენის გაკვეთილის მიმდინარეობისას. ცდისათვის გამოყენებული იყო ორი სახის საგანი: თხელი წიგნი დიდ ფორმატით და სქელი წიგნი პატარა ფორმატით, ასევე დიდი სქელი მახათი და პატარა თხელი ნემსი. მიეცათ მითითება ინგლისურ ენაზე, რომ დაეწყვილებინათ ნემსი და წიგნი ისე, რომ რაიმე მსგავსება ყოფილიყო მათ შორის.

სამუშაო ჰიპოთეზა მდგომარეობდა შემდეგში: თუ მოცემული ობიექტების კლასიფიკაცია შესაძლებელია მხოლოდ ორი ნიშნით: სიდიდით და სითხელით, მაშინ ქართველმა ცდის პირებმა, რომლებიც ენობრივ მოქმედებაში ანსხვავებენ ბრტყელი საგნის სითხელეს (თხელი) და გრძელი საგნის სითხელეს (წვრილი), უნდა გამოავლინონ რუსებთან შედარებით დიდი ტენდენცია ასეთი საგნების ერთ ჯგუფში გაერთიანებისა სიდიდის და არა სითხელის მიხედვით.

ჩატარებულმა ექსპერიმენტმა აჩვენა, რომ ქართველი ცდის პირები უფრო დიდ ტენდენციას ავლენენ სიდიდის მიხედვით საგნების დაჯგუფებისა, ვიდრე რუსები.

მიღებული შედეგის ინტერპრეტაცია შესაძლებელია იმ ფაქტზე დაყრდნობით, რომ ქართულ ენაში წვრილი და თხელი საგნები დიფერენცირებულია, ხოლო რუსულში ეს ორი თვისება ერთი სიტყვით აღინიშნება (тонкий). ინგლისური ენის ცოდნამ არ შეცვალა მიღებული განაწილება. აქედან კიდევ ერთხელ კეთდება დასკვნა, რომ დედაენაში დაფიქსირებული საგნის ფორმის ასახვა რჩება დომინანტურად უცხო ენის დაუფლების შემდეგაც.

ქვემოთ მოტანილია ჩატარებული ექსპერიმენტის შედეგად მიღებული შედეგების პროცენტული მაჩვენებლები (ექსპერიმენტი ჩატარდა ფსიქოლოგ პროფესორ ნათელა იმედაძესთან კონსულტაციით):

ცხრილი 1

ენობრივი დაჯგუფება	რაოდენობრივი მაჩვენებელი	კლასიფიკაციის პრინციპი: <u>სიდიდე</u>	კლასიფიკაციის პრინციპი: <u>სითხედე</u>
ქართველი	20	70%	30%
რუსი	20	45%	55%

ეს შედეგები კიდევ ერთხელ მეტყველებს იმაზე, რომ ენა, რომელსაც ჩვენ ბავშვობიდანვე ვეუფლებით განსაზღვრავს სამყაროს ხედვისა და მასთან ურთიერთობის განსაკუთრებულ ხერხს. განსხვავებები ენაში რომ იწვევს განსხვავებებს აზროვნებაში, ამას მრავალი მკვლევარი ამტკიცებს. სეპირი ამბობდა, რომ არ მოიპოვება ორი ენა, რომელიც იმდენად მსგავსია, რომ შესაძლებელი იყოს ერთი ენიდან მეორეზე აბსოლიტურად იდენტური თარგმანის განხორციელება. უორფის შეხედულებით კი თუ ენები მსგავსია, მნიშვნელოვანი კოგნიტური განსხვავებები არ ფიქსირდება, მაგრამ თუ მაგალითად, ენა არის დასავლეთ-ევროპული ენებისგან განსხვავებული, მათზე მოსაუბრეებს აღქმა-აზროვნება სრულიად განსხვავებული აქვთ. ის მაგალითად ასახელებს ძირმველი ტომების ენებს, რომლებშიც არის რამოდენიმე სიტყვა ზოგიერთი ცნების აღსანიშნავად. მაშინ როცა ინგლისურში ისინი მხოლოდ ერთი ენით აღინიშნება.. ინუიტურ ენას აქვს 12 სიტყვა თოვლის გამოსახატავად, ჰოპის ენაზე კი არსებობს 5 სიტყვა დასაღვევი წყლის აღსანიშნად (Ehlen, 2006).

ყველაფერი ეს ქმნის შთაბეჭდილებას თუ როგორი ღრმაა ის კვალი, რომელსაც დედა ენა ამჩნევს ადამიანის ფსიქიკას და კიდევ უფრო ღრმა დაფიქრებისკენ მოგვიწოდებს უნდა იყოს ის ჩართული უცხო ენის სწავლებაში თუ პირიქით, სრულიად უგულვებელყოფილი ასეთი მკვეთრი გავლენის შესამცირებლად.

1.24 ახალი ენა- ახალი პიროვნება- შემდგომი ძიებისთვის საფუძვლის მოსამზადებლად ჩავატარე მცირემასშტაბიანი კვლევა ჩემი სტუდენტების ჯგუფში (2021.11.27), რომელთა ენობრივი კომპეტენცია უცხო ენაში არის დამწყები-საშუალო ანუ B1. სტუდენტებს დაევალათ სასაუბრო აქტივობის შესრულება, სადაც აკრძალული იყო მშობლიური ენის გამოყენება. დავალება წარმოადგენდა ორი ტიპის აქტივობას, ეს იყო პროექტზე დაფუძნებული სწავლება და სურათების აღწერა

ასოციაციების მიხედვით. თემა იყო გლობალურად აქტუალური და ეხებოდა კორონა ვირუსს. ორივე აქტივობას დაეთმო 60 წუთი და მუშაობა მიმდინარეობდა სამ კაციან ჯგუფებად, სულ 17 სტუდენტი. გაკვეთილის ბოლოს კი სათითაოდ ყველა შემსწავლელმა მიიღო ფურცელი, სადაც ვთხოვდი, რომ შეძლებისდაგვარად ვრცლად ეპასუხათ შეკითხვაზე ქართულად: „ გაქვთ თუ არა განცდა, რომ სხვა ადამიანი ხართ როცა ინგლისურად საუბრობთ? შეადარეთ შეგრძნებები ერთმანეთს“. ცხადია, ამ შედეგებს ვერ განვაზოგადებთ მთელ ორენოვან საზოგადოებაზე, რადგან სხვადასხვა დეტალი ზოგჯერ სურათს შეიძლება მთლიანად ცვლიდეს, მაგრამ პასუხები მაინც ძალიან საინტერესო იყო: „განცდა მაქვს, რომ ვთამაშობ“, „განცდა მაქვს, რომ სწორედ ვიღაც სხვა ვარ“, „განცდა მაქვს, რომ ქართული ენაა ნამდვილი“, „ვლიზიანდები და ვილლები ინგლისურად დიდხანს საუბრისას“, „დასვენების განცდა მაქვს, როცა ქართულად ვსაუბრობ“.

საინტერესო ის იყო, რომ 17 შემსწავლელიდან ყველამ იპოვნა განსხვავება შეგრძნებებს შორის ქართულ ენაზე და ინგლისურ ენაზე საუბრის პროცესში.

ამ მცირე მაგალითიდან მნიშვნელოვანი დასკვნის გამოტანა შეიძლება, რომ ეს თემა ნამდვილად იმსახურებს მეტ ყურადღებას და რომ თარგმანზე დაფუძნებული აქტივობების სრულიად გამორიცხვამ სასწავლო პროცესიდან შეიძლება გამოიწვიოს, როგორც შემსწავლელის პიროვნების, ასევე მისი შესაძლებლობების შეზღუდვა, რაც მოგვიანებით პირდაპირ შეიძლება აისახოს სასწავლო შედეგზე. ფსიქოლოგი კარლ როჯერსი მოზრდილთა მიერ გარემოს შემეცნების შესახებ ამბობს, რომ „მაშინაც კი, როდესაც სტიმული მოდის გარედან, განცდა აღმოჩენისა, განცდა წვდომისა, განცდა მოჭიდებისა მოდის შიგნიდან“ (Rogers, 1969,15). ამ და სხვა მსგავსი მოსაზრებებიდან ვასკვნით, რომ ადამიანები მთლიანად არიან დამოკიდებული წარსულ გამოცდილებაზე და ისე აქვთ უკვე შეძენილი სამყარო გამჯდარი, რომ პასიური მიმღებნი გარედან შემოსულ ცოდნისა უკვე ვეღარ იქნებიან. ასევე, მათ აქვთ მკაფიო საჭიროება თვითონ წარმართავდნენ შემეცნების პროცესს, რასაც ფროიდის „ქვეცნობიერის გავლენა ქცევაზე“ კიდევ უფრო ამყარებს.

წარსული გამოცდილების ხაზგასმა აქ შემთხვევით არ ხდება, მას მჭიდრო კავშირი აქვს შემსწავლელის პიროვნებასთან, როგორც განხილული ლიტერატურიდანაც შესაძლებელია დავასკვნათ, რაც პატარა ბავშვების შემთხვევაში ნაკლებად ან თითქმის არ არის დომინანტური. პატარები შთაბეჭდილებებს იღებენ ოჯახებიდან, სკოლიდან, გარემოდან, რომელზე დაყრდნობითაც მხოლოდ თანდათან ავითარებენ

საკუთარ დამოკიდებულებებს და არიან შედარებით ღია ყველა სიახლისათვის,
როგორც მონოლინგური, ისე ბილინგვური განვითარების გზაზე.

თავი 2. ტრანსენობრიობა- ენები აზროვნების ერთიან სისტემაში

2.1. ბილინგვალიზმი, როგორც გარესამყაროსთან ურთიერთობის რაკურსი

მეორე ენის ათვისებისას რომ პირველ ენას ანუ მშობლიურ ენას თავისი როლი აქვს, ამაზე საფუძვლიანი ეჭვი არსებობს იმ თეორიაზე დაყრდნობით, რომლის ნაწილზეც უკვე ვისაუბრეთ, მაგრამ ამ საკითხების კვლევისას ასევე მნიშვნელოვანია დავაკვირდეთ, როგორ თანაარსებობს ორი ენა ერთ ადამიანში, რა გავლენას ახდენს მის აზროვნებაზე, თუმცა მანამდე ჩნდება კითხვები, რა არის ბილინგვალიზმი? ვინ ითვლება ბილინგვალად? შეთანხმებულია ამაზე სამეცნიერო საზოგადოება? ნიშნავს ის, რომ ბილინგვალი ერთნაირად თავისუფლად ურთიერთობდეს ორ ენაზე? სამყაროს ხედავდეს თანაბრად ორი სხვადასხვა პლატფორმიდან, იყოს ორი კულტურის თანაბარი ნაწილი თუ უბრალოდ ურთიერთობისთვის შეეძლოს მეორე ენის გამოყენება თუნდაც საშუალო დონეზე? ასევე საინტერესოა ბილინგვალი ადამიანის მიერ საუბრის წარმოება ორივე ენაზე, ინფორმაციის მიღების უკან მდგარი პროცესები, მისი სმენითი-ვიზუალური ინტეგრაცია, უკონტექსტო სიტყვების აღქმისა და იგივე სიტყვების კონტექსტებში წარდგენისას აღქმის პროცესები ერთი მთლიანი აზრის შექმნის აგებულებაზე დასაკვირვებლად. როგორ შეიძლება ენობრივი დაპროგრამების ხელოვნურად შეცვლა და შინაგანი ენობრივი ბიძგის გამოწვევა ანუ მდგომარეობისა როდესაც ადამიანი გაუცნობიერებლად იწყებს აზრის გამოხატვას უცხო ენაზე.

ფსიქოლინგვისტი არჩილ ალხაზიშვილი ბილინგვალიზმს ასე განმარტავს: „უცხოური ენის სწავლების პროცესში დგება მომენტი, როდესაც ენის შემსწავლელს უმუშავდება უნარი განახორციელოს ამ ენაზე ურთიერთობა, შეიძლება ითქვას, რომ ამ დროიდან ის ბილინგვი ხდება“ (ალხაზიშვილი, 2009, 27).

უ, ვაინრაიხი ბილინგვალიზმს ორი ენის მონაცვლეობით ხმარების პრაქტიკას უწოდებს, თითქმის ასეთივე აზრი აქვს ვერეშჩაგინს და ამბობს, რომ ბილინგვალია ადამიანი, რომელსაც უნარი აქვს ურთიერთობის მიზნით ორი ენა გამოიყენოს. ხოლო ნ.იმედაძესთან „ ბილინგვია ადამიანი, რომელიც ამა თუ იმ დონეზე ფლობს ორ ენას“ (ალხაზიშვილი, 2009, 26).

იმისათვის, რომ ამ ტერმინის შინაარსში კარგად გავერკვეთ, უნდა გავიხსენოთ რა არის მშობლიური ენა, როგორ არის ის განმარტებული, მაგალითად იუნესკოს დოკუმენტში (Unescodoc., Mother Tongue Matters, 2007, 26), მშობლიური ენა განმარტებულია, როგორც „ენა, რომელსაც ადამიანი იძენს ადრეული წლებიდან და ხდება მისი ბუნებრივი იარაღი ფიქრისთვის და ურთიერთობისთვის“. რაც, ვფიქრობ, საგულისხმო საფუძველს ქმნის მოცემული კვლევის ჰიპოთეზისთვის.

სხვადასხვა ავტორებთან მშობლიური ენა არის ადამიანის პირველი ლინგვისტური გამოცდილება, მაგრამ ნიშნავს ეს რომ ადამიანს შეიძლება ქონდეს ორი მშობლიური ენა? ვინ არის ბილინგვალი, ორი მშობლიური ენის მატარებელი ადამიანი თუ ორი ენის მცოდნე ადამიანი, რომელსაც შეუძლია ურთიერთობა აწარმოოს ორივე ენაზე მეტ-ნაკლები კომპეტენციით? ამაზე შეთანხმებული პასუხი მეცნიერთა შორის დღემდე არ არსებობს. ბილინგალიზმს ლექსიკონები თითქმის ერთნაირად განმარტავენ და მას ორი ენის გამოყენების უნარს უწოდებენ, სადაც არც ამ ორი ენის ცოდნის დონეა განსაზღვრული და არც შესწავლის პერიოდი, ბავშვობიდანვე მოხდა ამ უნარის შექმნა თუ მოგვიანებით. მიუხედავად იმისა, რომ მეცნიერთა ნაწილი ფიქრობს, ბილინგვალიზმი არის მშობლიური ენის მსგავსი კონტროლის ქონა ორ ენაზე (Bloomfield, 1937), უნდა შეინიშნოს, რომ მსგავსი განმარტებები უფრო ადრეულ შრომებში გვხვდება, თანამედროვე მეცნიერები კი მეტწილად ყურადღებას ორი ენის გამოყენების შესაძლებლობის ფაქტს აქცევენ და არ აკონკრეტებენ ენების ცოდნის დონეს. რაც, ვფიქრობ, მეტად ლოგიკურია იმ პირობებში, როცა არსებობენ ადამიანები უზომოდ მწირი განათლებით, რომელთა ცოდნაც მშობლიურ ენისა უკიდურესად შეზღუდულია, თუმცა მათზე მაინც ითქმის, რომ ისინი ფლობენ მას.

როგორ თანაარსებობს ორი ენა ადამიანში? რა გავლენას ახდენს აზროვნებაზე? საკმაოდ ვრცელი ლიტერატურა იძებნება იმის შესახებ, თუ როგორი სახის ორენოვნება ყალიბდება ბუნებრივ ორენოვან საზოგადოებაში, მაგრამ ამჯერად განვიხილოთ მხოლოდ ის, რასაც უშუალო შეხება შეიძლება ქონდეს უცხოური ენების სწავლების პროცესთან. გამოიყოფა უშუალო და გაშუალებული ორენოვნების ტიპები, სადაც უშუალო ეწოდება იმ შემთხვევას, როდესაც მთქმელი იმ ენაზე აზროვნებს, რომელზედაც საუბრობს, ხოლო თუ ის ჯერ მშობლიურ ენაზე აყალიბებს სათქმელს

გონებაში, ხოლო შემდეგ თარგმნის უცხო ენაზე და ისე წარმოთქვამს სათქმელს, ორენოვნება გაშუალებულია (Baker, 2011).

რ.ბელის, ე.ვერემჩაგინისა და სხვათა მიხედვით არსებობს ასევე კოორდინირებული და სუბორდინირებული ორენოვნება. ისინი თვლიან, რომ ორენოვნება კოორდინირებულია თუ ბილინგუალი ახერხებს საუბარი უშეცდომოდ წარმართოს (ორივე ენაზე), ხოლო სუბორდინირებულია თუ ბილინგუალი ამას ვერ ახერხებს და უშვებს შეცდომებს, რაც იმით აიხსნება, რომ ხდება ორი ენის სისტემათა აღრევა (Pavlenko, 2009).

პირველ შემთხვევაში ბილინგუალი ზედმიწევნით კარგად ფლობს ორივე ენას და ამის გამო ეს შემთხვევა ნაკლებად საინტერესოა მიმდინარე კვლევისათვის, რადგან მთავარი მიზანია გაირკვეს სუბორდინირებული ორენოვნების ჩამოყალიბების თავისებურებანი ჰეტეროგენულ ენობრივ გარემოში იმისათვის, რომ სწორად დაიგეგმოს წარმოქმნილ პრობლემასთან ბრძოლის გზები.

ერთერთი კითხვა, რომელიც ამ საკითხზე მსჯელობისას ჩნდება არის ის თუ რის მიხედვით ირჩევს მოსაუბრე ენას ბილინგვთა საზოგადოებაში. ერვინისა და ოსგუდის აზრით (1954), ეს არის არა ენა, რომელსაც უკეთ ფლობს მოსაუბრე, არამედ საურთიერთო სივრცის ენა ანუ ის იწყებს საუბარს იმ ენაზე, რომლის გამოყენების ჩვევაც არსებობს საურთიერთო სივრცეში. ასევე, კოგნიტური პროცესების შესწავლის შედეგად დადგენილია, რომ ინფორმაცია, რომელიც ერთ რომელიმე კონკრეტულ ენაზე მიეწოდა ბილინგვ ადამიანს, ამ ინფორმაციასთან ხელახალი შეხვედრისას დომინანტი ენა სააზროვნოდ ისევ იგივე ენა რჩება (Bransford, Brown&Cocking, 2000).

თუ მსგავს სიტუაციას უცხო ენის შემსწავლელ გარემოზე გადმოვიტანთ, ვნახავთ, რომ მასწავლებელსაც შეუძლია შექმნას ასეთი სივრცე თავის შემსწავლელთათვის ჰეტეროგენულ ენობრივ გარემოში და ეს გარემო ხელოვნურად აქციოს ჰომოგენურად, რაც მოსწავლეებს მიდრეკილს გახდის ურთიერთობაში გამოიყენონ მხოლოდ შესასწავლი ენა. ამის განხორციელება კი შესაძლებელი მხოლოდ მაშინ იქნება თუ მოსწავლეების თვალში მასწავლებელი ანუ თანამოსაუბრე მხოლოდ უცხო ენის მატარებლად იქნება წარმოდგენილი. მაგრამ მაშინ სად რჩება აქ მშობლიური ენის ადგილი გაკვეთილზე? არის მშობლიური ენის გამოყენება ის ფაქტორი,

რომელიც ენებს შორის მნიშვნელობის გადატანის მექანიზმს გამართვაში დაეხმარება? თუ ასეა, მაშინ სად უნდა მოვნიშნოთ ეს ადგილი?

მეტწილად ბოლო პერიოდში გამოჩნდნენ მეცნიერები, რომლებმაც სასწავლო კონტექსტებს შორის სხვაობის შემჩნევა დაიწყეს მეთოდების შერჩევის თვალსაზრისით. ერთერთი ასეთი მეცნიერია ჯიმ კუმინსი. ის ამჩნევს კონტექსტებს შორის სხვაობას სწორი მიდგომების ფორმირებისათვის, ცხადია, აქ სიტყვა „სწორი“ სუბიექტურ ღირებულებას ატარებს, მაგრამ ის რომ მიდგომები გადასახედია, ამაზე პრაქტიკული პრობლემები მუდმივად შეგვახსენებენ. ჯიმ კუმინსი ამბობს, რომ ბილინგვური ანუ ორენოვანი განათლება მეტწილად მოითხოვს ორ ენას შორის მკაფიო ზღვრის დადგენას, მაგრამ ასევე მნიშვნელოვანია ვასწავლოთ მნიშვნელობის გადატანა ენებს შორის, რომ ერთენოვანი სტრატეგია იმთავითვე უნაკლო არ არის. იგი ხაზს უსვამს ენებს შორის ურთიერთდამოკიდებულების პრინციპს და ცდილობს მისი ღირებულება მეთოდების ფორმირებისას სათანადოდ შეაფასოს (Cummins, 2003).

კუმინსი (1981) წერს, რომ ენათა შორის გადატანა არის ბუნებრივი პროცესი ბილინგვური განვითარების გზაზე და ამის თვითდინებაზე მიშვებას სჯობს მისი დაგეგმილად გამოყენება სწავლების ხარისხის გასაუმჯობესებლად.

მეცნიერთა ნაწილი ფიქრობს, რომ ბილინგვუალიზმის მიმართ პრაგმატულ დამოკიდებულებას შეუძლია მნიშვნელოვანი სიკეთე მოუტანოს შემსწავლელებს და ეს პრაგმატული დამოკიდებულება გამოხატულია სწავლებისადმი მოქნილი მიდგომით, რაც გულისხმობს სხვადასხვა ენის დაშვებას ინფორმაციის გაცვლისა და გაშიფრვისათვის (Leung, 2019; Crease and Blackledge, 2010). ამ პროცესის უკეთესად წარმართვისათვის აუცილებელია ორენოვანი მიდგომის დიდი პრაქტიკული შესაძლებლობების აღიარება, რადგან სირთულეების დასაძლევად, კოდების გადართვა ისედაც ხშირადაა მასწავლებელთა მიერ გამოყენებული, განსაკუთრებით იქ, სადაც შერეული ენობრივი კომპეტენციის მოსწავლეები ერთად არიან თავმოყრილნი, თუმცა მსგავსი პრაქტიკა მეტწილად აღქმულია, როგორც ნორმიდან გადახვევა (Crease and Blackledge 2010). თუმცა კუმინსი (2001) ამბობს, რომ თუ შემსწავლელებს გამუდმებით მივცემთ საშუალებას გამოიყენონ ორივე ენა და დააკვირდნენ ენებს შორის მსგავსებასა და განსხვავებას, მათი ზოგადი ენობრივი

კომპეტენცია მნიშვნელოვნად გაიზრდება და მკვეთრი გამიჯნვა კი ენებს შორის ამ შანსს აკარგვინებს შემსწავლელებს.

ამგვარად, ორ ენაზე ოპერირება გაგებული უნდა იყოს როგორც დადებითი შედეგის მომტანი შემსწავლელთათვის, ენობრივი გონის გამოვლინება და არა ნაკლი, მაგრამ როგორც აღვნიშნეთ, საჭიროა ამის აღიარება და კონკრეტულ ქმედებაში, აქტივობების სახით გამოხატვა, განსაკუთრებით იქ, სადაც მიმდინარეობს მიზანმიმართული სასწავლო პროცესი, რადგან მოხდეს ამ ხედვის სრული პრაქტიკული რესურსის გამოყენება.

რადგან მოცემულ კვლევაში ბილინგუალიზმის საკითხი იმდენადაა საინტერესო, რამდენადაც ორი ენის მცოდნე ადამიანის კოგნიტური მახასიათებლების ზეგავლენა აზროვნებაზე, ამ მიზეზით ბილინგუალიზმის იმ განმარტებაზე შევჩერდები, სადაც ის განმარტებულია, როგორც უნარი ორ ენაზე ფუნქციონირებისა.

2.2 ენები აზროვნების საერთო სისტემისათვის- ყოველგვარი გამოვლინება გაკვეთილზე მშობლიური ენის გამოყენებისა მაშინვე დანახულია როგორც უცხო ენაზე კომუნიკაციის ნაკლებობა. საერთაშორისო დონეზე სიტუაცია მეტწილად შეიცვალა, თუმცა მსგავსი მიდგომა ადგილობრივ აკადემიურ წრეებში კვლავ დომინანტურია. მაგრამ პრაქტიკაში ეს ასე არ მუშაობს. თუ დავაკვირდებით სასაუბრო აქტივობებს, რომლებიც თავისუფალი აზრის გამოხატვას ითვალისწინებს წყვილებში ან ჯგუფურად, ვხედავთ, რომ მეტწილად მნიშვნელოვანი ხარვეზებით მიმდინარეობს და მასწავლებლის აქტიური ჩართულობის გარეშე განვითარებას ვერ ახერხებს. მიზეზი ერთი შეხედვით გაურკვეველია, თითქოს კარგად დამუშავდა შესაბამისი ლექსიკური მასალა, თითქოს ეს ცოდნა შემოწმდა კიდევ სხვადასხვა აქტივობებით კონტროლირებული პრაქტიკის ფარგლებში (controlled practice), მაგრამ თავისუფალი აზრის ფორმირების პროცესს მაინც დაბრკოლება ექმნება თავისუფალი პრაქტიკის საფეხურზე (freer practice). სავარაუდოდ ეს ხდება იმიტომ, რომ თავისუფალ კომუნიკაციამდე თავისუფალ აზროვნებას ექმნება დაბრკოლება საკლასო ოთახში მშობლიური ენის აკრძალვით. მაგალითისთვის ცნობილია, რომ დაახლოებით სამასი სიტყვის ცოდნის შემთხვევაში ადამიანი ახერხებს ენაში თავისუფლად ოპერირებას, თუმცა ყველას ეს არ გამოსდის. ამის ერთერთი მიზეზი ის არის, რომ მისთვის არავის გამოუკვეთია ენაში მოქმედების რეპერტუარი,

რომელიც ყველა ადამიანს თავისი აქვს და თუნდაც ჯგუფური მუშაობისას ყოველ შემსწავლელს ინდივიდად ტოვებს. სხვანაირად სასწავლო გარემოდან ისინი სარგებელს ვერ მიიღებენ. მშობლიური ენის სასწავლო გარემოში მიზანმიმართული, გონივრული დაშვებით კი ხდება შემსწავლელთა ინდივიდუალური აზროვნების საჭიროებათა გამოვლენა. ამას კი მოყვება მადლიერი, გათამამებული, უფრო ღრმად დაინტერესებული შემსწავლელი, რომელიც ისრუტავს მოწოდებულ მასალას, რადგან საგაკვეთილო პროცესს მის პირად საჭიროებებზე მორგებულ გარემოდ ხედავს

2.3 პროფესიული მითები- ფილიპსონმა (1992) გამოყო 5 ფაქტორი, რომელიც ერთ მთლიანობას ქმნის, მთლიანადაა გაბატონებული უცხო ენების სწავლებაში მთელს მსოფლიოში და განსაკუთრებით მასწავლებლებს უშლის ხელს გაუჩნდეთ სურვილი იფიქრონ ორენოვანი მიდგომის საკლასო ოთახებში კვლავ დაბრუნებაზე:

1. ინგლისური ენა უკეთესად შეისწავლება ერთენოვანი მიდგომით.
2. საუკეთესო მასწავლებელი არის ის, ვისთვისაც ეს უცხო ენა ანუ სამიზნე ენა მშობლიური ენაა.
3. რაც უფრო ადრე შეისწავლი უცხო ენას, მით უფრო კარგი შედეგი დგება.
4. რაც უფრო მეტია უცხო ენოვანი მასალა, შედეგებიც უკეთესია.
5. უცხო ენის სწავლების ხარისხი მოიკლებს თუ სწავლებაში გამოყენებული იქნება მშობლიური ენა, თუნდაც მითითებების უკეთ განმარტებისათვის.

არა ერთი მკვლევარი უჭერს მხარს მსგავს დებულებებს და ფიქრობს, რომ სწორედ იმიტომ უჭირავს დომინანტური ადგილი მსგავს მიდგომას სწავლებაში, რომ ის უალტერნატივო გზად ითვლება ენის რეალურად შეთვისებისათვის. თუმცა საპირისპიროზე მეტყველებს ემპირიული მასალა, რომელიც ასევე მთელი მსოფლიოს მასშტაბით მოიპოვება ყოველდღიური სამუშაო პრაქტიკიდან, რასაც მკვლევართა სულ უფრო მზარდად დიდი ნაწილი ყურადღებით ეკიდება და ცდილობს სამეცნიერო თეორიები ემყარებოდეს პრაქტიკაში აღმოცენებულ ფაქტებს და არა უბრალოდ ლოგიკურ, მაგრამ მშრალად თეორიულ მსჯელობას.

ის აზრი, რომ განსაკუთრებით ზრდასრულ შემსწავლელთათვისაა ეფექტური მშობლიური ენის გამოყენება (Leung, 2019; Auerbach, 1993), იმდენად არაპოპულარულია განსაკუთრებით საქართველოში, რომ განსახილველ თემათა

შორის თითქმის არ ხვდება სხვადასხვა სახის პროფესიულ შეკრებებზე. ქუქი (2001) ამბობს, რომ ის მასწავლებლები, რომლებიც აუცილებლობიდან გამომდინარე იყენებენ მშობლიურ ენას სწავლებაში ამას ნაკლად თვლიან და განიცდიან, ეს კი მიუთითებს იმაზე თუ რამდენად ღრმადაა უკვე გამჯდარი აზრი, რომ ერთადერთი სწორი მიდგომა ერთენოვანი სწავლებაა, მიუხედავად დანახული ნაკლოვანებებისა, რომ უცხო ენის შესასწავლი გარემო უნდა იყოს მთლიანად ერთენოვანი და რომ ეს საუკეთესო გზა და საშუალებაა უცხო ენის მოკლე დროში ასათვისებლად, თუნდაც ამით შემსწავლელის მშობლიური ენა ზიანდებოდეს. მსჯელობებში არგუმენტად მოყვანილია ავტომატიზაციის დაჩქარებულად გამოწვევის თვალსაზრისით ერთენოვანი მიდგომის უპირატესობა, რომ ეს უზრუნველყოფს სასწავლო სივრცეში მაქსიმალურად მეტი უცხოენოვანი შინაარსის მიწოდებას და შესაბამისად უფრო ინტენსიურ ურთიერთობას სამიზნე ენასთან, რაც სწავლების ხარისხის ზრდის უპირობო გარანტადაა წარმოდგენილი და ყოველგვარი გამოვლინება თარგმანის გამოყენებისა გაგებულია, როგორც დაბრუნება წარსულში, გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდთან, რომელიც ტექსტების თარგმანის გზით ახდენდა ენის ძირითადი ასპექტების შესწავლას და გრამატიკული წესების დასწავლისკენ მოუწოდებდა შემსწავლელს იმისათვის, რომ შემდგომში ენობრივი აქტივობა განეხორციელებინა იგივე მასალის გამოყენებით. გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდს თავის მთავარ მიზნად უცხო ენაზე კომუნიკაცია არც ქონდა გაცხადებული, შესაძლებელია იმ ფაქტზე დაყრდნობით, რომ ენობრივი კომპეტენციების შეთვისების სხვადასხვაგვარი ბუნება გათვალისწინებული არ იყო და ყურადღება არ ექცეოდა თავისუფალი მეტყველების წარმოქმნის ფსიქოლინგვისტურ თავისებურებებს. კომუნიკაციის უნარის განვითარება მხოლოდ ერთერთ რიგით მიზნად იყო დასახული და მსგავსი მიდგომით სასწავლო პროცესი აბსურდულ სახეს იღებდა, სადაც მხოლოდ ხანდახან ხდებოდა მცირე მონაკვეთებით უცხო ენაზე კავშირის გაბმა. ამის გამო სამართლიანად მოხდა ამ მეთოდის უკან პლანზე გადაწევა და იქ, სადაც საკომუნიკაციო უნარების განმავითარებელი საგაკვეთილო პროცესი მიმდინარეობს, მისი მთლიანად ჩამოშორება.

თუმცა მიუხედავად ყოველივე ზემოთთქმულისა, არ შეიძლება არ აღვნიშნოთ, რომ თარგმანის გამოყენება სასწავლო დანიშნულებით ყოველთვის აქტიურად

მიმდინარეობდა საუკუნეების მანძილზე და შესაბამისად, ერთი ხელის მოსმით ამ გამოცდილების უგულვებელყოფა არ შეიძლება. მისი პრაქტიკულად სრული უგულვებელყოფა უკავშირდება პირდაპირი მეთოდისა და მის ბაზაზე ჩამოყალიბებული სხვა მეთოდებისა და მიდგომების ჩამოყალიბებას და მის მიმართ უარყოფითმა დამოკიდებულებამ ისე გაიდგა ფესვები, რომ ერთგვარად რადიკალური აზროვნება გააჩინა ამ მიმართულებით. კომუნიკაციური მეთოდი, დავალებაზე დაფუძნებული სწავლება, ლექსიკური მიდგომა და სხვა ტრადიციული მეთოდები მთლიანად ერთენოვანი სწავლების მიდგომას ემყარება იმ საბაზით, რომ განსაკუთრებით ჰეტეროგენულ ენობრივ გარემოში ერთადერთი საშუალება უცხო ენოვანი პრაქტიკისა არის გაკვეთილზე. ლოგიკური ჩანს, მაგრამ მხოლოდ ერთი შეხედვით, რადგან ამ მსჯელობაში არ ხდება ყველა იმ ფაქტორის გათვალისწინება, რაც საჭიროა შემსწავლელისთვის თუ მას დროში შემჭიდროვებული დადებითი შედეგის მიღების პერსპექტივა უნდა შევთავაზოთ მისი ფსიქოლინგვისტური მახასიათებლების გათვალისწინებით. ალბათ ყველას შეუმჩნევია, რომ თავდაპირველად გარკვეული შედეგი სახეზეა, მაგრამ მოგვიანებით იქმნება შთაბეჭდილება, რომ მოსწავლე ვერ ახერხებს მნიშვნელოვნად წინსვლას და ერთ ადგილს ტკეპნის. იქნებ ამის მიზეზი სწორედ ისაა, რომ მას უცხოენოვანი გარემო იმაზე დიდი დოზით მიეწოდება, ვიდრე ეს პრაქტიკული უნარების გავარჯიშებისათვის სჭირდება ან თუ უფრო ზუსტ ფორმულირებას მივცემთ, იქნებ ამ მოცულობით უცხო ენოვანი ოპერირებას ყველაზე მამოძრავებელი კომპონენტის - მშობლიური ენის გამორიცხვა, ისე გამოფიტავს, რომ ის რეალური შედეგებისთვის აღარ გამოდგება?

ამ საკითხის კვლევას საერთაშორისო აკადემიური საზოგადოება ხელახლა დაუბრუნდა და სამართლიანადაც, რადგან როგორც მინიმუმ, ეს თემა ყურადღებით გადასინჯვას ნამდვილად მოითხოვს იმ ემპირიულ მასალაზე დაყრდნობით, რაც პრაქტიკულ საქმიანობაში ყოველდღე შეიმჩნევა.

სხვადასხვა ტიპის დაკვირვებებისა თუ გამოკითხვების საფუძველზე ირკვევა, რომ წინააღმდეგობა მშობლიური ენის სწავლებაში ჩართვის მიმართ არის გაუაზრებელი უცხო ენის მასწავლებელთა მხრიდან. ამას სამი მიზეზი აქვს:

1. მყარად დამკვიდრებული ტენდენცია ერთენოვანი მიდგომისა (და ამის გამო ყურადღებით გადასინჯვას აღარ თვლიან საჭიროდ).
2. გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდთან ასოციაციების გამო (მაშინვე ამ მეთოდს უკავშირებენ ყველა ტიპის აქტივობას, სადაც მშობლიური ენაა ჩართული).
3. მასწავლებლები ხშირად ერიდებიან გულწრფელად და ღიად გამოხატონ თავიანთი შეხედულებები სხვადასხვა მიზეზით, მათ შორის, რეპუტაციის დაკარგვის შიშით, დამსაქმებელზე არახელსაყრელი შთაბეჭდილების მოხდენის შიშით და სხვა. რაც ერთი სიტყვით, პროფესიული გამბედაობის ნაკლებობად შეიძლება შეფასდეს.

2. 4 ორენოვანი მიდგომის კონცეფციის როგორც ენათა თანაარსებობის თანამედროვე აღქმა- უკანასკნელ დრომდე თეორიებში, რომლებიც ერთენოვან და ორენოვან მიდგომას განიხილავდნენ უცხო ენის სწავლებაში, ენები მეტწილად დანახული იყო, როგორც ერთმანეთისგან დამოუკიდებელი სივრცეები, თავისი ნიშნებით, ოპერირების წესებით და საერთო ქსოვილით, რომელიც უნიკალურ მახასიათებელს წარმოადგენდა ყველა ენისათვის და თითქოს ამ დაყოფაში არსებობდა გაუცნობიერებელი შიში, რომ არ მომხდარიყო არევა ამ ქსოვილებისა.

თვითდაკვირვება-ინტროსპექცია ერთერთი საშუალებაა ინფორმაციის მოპოვებისათვის მენტალური ენობრივი პროცესების შესახებ (მინდაძე, 2006), რაც სინამდვილის გარკვეულ ანარეკლს სთავაზობს ადამიანს, თუმცა ასევე მნიშვნელოვანია ვიცოდეთ ისიც, რომ ასეთი სახით მიღებულ მონაცემებს, რომელიც საკუთარი „შინაგანი განცდის“ თვისებრივ შეფასებას წარმოადგენს, ვერ დავეყრდნობით, რადგან არ ვიცით რამდენადაა შესაძლებელი მიღებული მონაცემების განზოგადება. თუმცა გარკვეული ნამდვილი წარმოდგენების შესაქმნელად ასეთ ინფორმაციას თავის ადგილი ენიჭება და კვლევის სხვა მასშტაბურ ინსტრუმენტებთან ერთად ხშირად საგულისხმო დეტალებს გვამცნობს. მსგავსი მონაცემების ღირებულების შესახებ ასევე ვეცნობით სხვადასხვა შრომებში.

ჩემში ყოველთვის იწევდა ინტერესს ის ფაქტი, რომ საზღვარგარეთ გამგზავრების მხოლოდ პირველ დღეს მქონდა განცდა უცხო ენაზე საუბრისა, შემდეგ ეს განცდა ქრებოდა და როცა გარკვეული პერიოდის შემდეგ მოვლენებს ვიხსენებდი, მიჭირდა

აღმედგინა ენა, რომელზეც ვახდენდი კომუნიკაციას, თუმცა დეტალურად მახსოვდა შინაარსები. განსაკუთრებული მცდელობისას კი მახსენდებოდა ისე თითქოს ეს საუბრები ჩემს მშობლიურ ენაზე შედგა. განცდის დონეზე, თორემ იქ რომ ჩემი მშობლიური ენა ჩემს გარდა არავინ იცოდა მარტივად მაწვდიდა ინფორმაციას, რომ ყველა ეს საუბარი წარმართული იქნებოდა უცხო ენაზე (ინგლისურზე). განცდა იმისა, რომ მხოლოდ შინაარსებს ქონდა მნიშვნელობა, ვგრძნობდი, რომ რაღაც საიდუმლოს მალავდა ჩემი პროფესიული პრაქტიკისთვისაც და პერიოდულად დამაფიქრებდა ხოლმე. როგორც ვთქვი, ეს თემა მანამდეც მაფიქრებდა, სანამ ამის თეორიულ საფუძვლებს გავეცნობოდი და ვხვდებოდი, რომ ამ დეტალის შემჩნევა უცხო ენის სწავლებაში ჩემი ახალი ხედვების განვითარებისთვისაც საინტერესო იყო.

მრავალი კვლევის შედეგად დასტურდება ენათა შორის საერთო ქვეკავშირი. ერთერთი მათგანი ეყრდნობა ფაქტს, რომელიც ამერიკაში სასწავლებლად ჩასულ სტუდენტებზე დაკვირვებისას გამოვლინდა, როდესაც მოხდა მათი საერთო აკადემიური წარმატებისა და მშობლიურ ენაში მათი ზოგადი კომპეტენციის შედარება, რომელიც ერთმანეთის პირდაპირ პროპორციული აღმოჩნდა (Baker 2001, Cummins, 2001, Thomas and Collier 2002). სხვადასხვა ავტორებთან ეს ფენომენი სხვადასხვა სიტყვითაა გამოხატული. ბეიქერი მას საერთო ოპერაციულ სისტემას უწოდებს (Common Operating System), არის ასევე საერთო ქვეკონცეპტუალური ბაზა მსგავსი შინაარსის გამოსახატავად (Kecskes ad Papp 2000 – Common Underlying Conceptual Base) და ასევე, ცოდნის საერთო ქვესაცავი (Genesee et.al. 2006 – Common Underlying Reservoir of Literacy Abilities), რაც გამომდინარეობს მოსაზრებიდან, რომ ენებს აქვთ დინამიური ბუნება ყოველგვარი მკვეთრი საზღვრების გარეშე ერთმანეთს შორის (Cenoz&Gorter 2017, Pennycook, 2017) და რომ ენებს შორის საზღვრების დადგენა თითქმის სხვა არაფერია თუ არა პოლიტიკური ნება (Wei, 2018). რაც არ წარმოადგენს მტკიცებას იმისას თითქოს არ არსებობენ ცალკე ენები. ენები ქვეყნების მსგავსად ერთ მთლიან მსოფლიოს ქმნიან. ნებისმიერი ენის არსებობისა და შესწავლის უმთავრესი მიზეზი არის კომუნიკაცია, კომუნიკაციის მიზეზი კი არის ერთი საერთო აზრის შექმნის მცდელობა, უფრო ზუსტად კი, ისეთი სივრცეების შექმნა, სადაც ყველასთვის ხელმისაწვდომია შინაარსები, შესაბამისად, ენები ემსახურებიან ერთი საერთო აზრის შექმნას. ქართველებისათვის იგივეა ამბის

შინაარსი ქართულად მოყოლილი, რაც ინგლისელისთვის ინგლისურად და ჩინელისთვის ჩინურად. ენებს შორის საერთო სივრცის პოვნა შესაძლებელია სიტყვების ეტიმოლოგიაზე დაკვირვებითაც, რაც პირველი დათვალიერებისას ყველაზე თვალსაჩინო ფიზიკურ ინდიკატორად წარმოჩნდება იმ აზრისა, რომ ყველა ენა ემსახურება ერთ საერთო საზიარო სამყაროს. უბრალოდ განსხვავებული ენები სამყაროს ხედვის განსხვავებულ რაკურსს გვთავაზობს, მათში ჩატვირთული ინფორმაციის, კოდებისა და სტრუქტურების საშუალებით, ამაზე ვთანხმდებით, მაგრამ საკითხი ასე დგას, თუ ეს განსხვავებულობა ენის ქსოვილში არ რჩება მხოლოდ და შემსწავლელთა აღქმით-სააზროვნო სისტემებსაც გადაედება, როგორ უნდა მოხდეს სხვადასხვა ენებზე ოპერირების პროცესის გამართვა ისე, რომ ბუნებრივობა არ დაირღვეს? განსაკუთრებით სწავლების ეტაპზე რა არის გასათვალისწინებელი, რომ მივიღოთ კოორდინირებული ორენოვნება?

2.5 ტრანსენობრიობის რაობა- ენათა ურთიერთქმედების სიღრმისეული პრინციპები
ამ საკითხის კვლევას მივყავართ ტერმინამდე ტრანსენობრიობა, რომელიც უილიამსმა წარმოადგინა უელსურ-ინგლისური პროგრამების კონტექსტში (1994) და ბოლო დროს სულ უფროდაუფრო დიდ ყურადღებას იპყრობს ბილინგვალიზმისა და ზოგადად, მეორე ენის ათვისების საკითხებზე მომუშავე მეცნიერებს შორის, თუმცა ზოგი მეცნიერი ექვეყნულ აყენებს მის მართებულობას და თვლის, რომ შესწავლის პროცესში ენები მკაცრად უნდა იყოს დიფერენცირებული ერთმანეთისგან, მაგრამ სანამ მის შინაარსზე ვისაუბრებთ, მანამდე განვმარტოთ რა იგულისხმება ამ ტერმინში.

ტერმინი აღწერდა უელსურ-ინგლისურ საკლასო ოთახებში ორი ენის მონაცვლეობით გამოყენების პრაქტიკას. მაგალითად, შემსწავლელებს უნდა წაეკითხათ მასალა ინგლისურ ენაზე და შემდეგ შინაარსი გადმოეცათ უელსურად. ამ ტექნიკის ძირითადი სარგებელი იყო ის, რომ უკეთესად გაგებისათვის სტუდენტებს შედარებით რთულ მასალაზე წვდომა ექნებოდათ იმ ენაზე, რომელიც უკეთ იცოდნენ. უილიამსი ამბობდა, რომ ტერმინი ტრანსენობრიობა ნიშნავდა ერთი ენის გამოყენებას მეორის გასაძლიერებლად იმისათვის, რომ ენის შესწავლის პროცესი გამარტივებულიყო (Williams, 1994).

ტრანსენობრიობა ბოლო პერიოდში სულ უფრო მზარდად პოპულარული ხდება გამოყენებით ლინგვისტიკაში. ამას თავის საფუძვლები აქვს, ცხადია, რომ არა ის მყარი იდეოლოგიური საყრდენი, რასაც ეს კონცეფცია სთავაზობს ენის საკითხებით დაინტერესებულ მკვლევარებს, მსგავსი გავრცელების მასშტაბი შეუძლებელი იქნებოდა. ეს გარკვეულწილად ერთერთ ფაქტორად გვევლინება თუ რატომ არის მართებული ყურადღებით შევისწავლოთ ეს თეორია. თუმცა შეიმჩნევა ისეთი ტენდენცია, რომ უმეტესწილად ეს კონცეფცია თეორიებში არსებობს და პრაქტიკაში მისი გადმოტანა ისევე ფართოდ დანერგილი არ არის, შესაბამისად დეტალიზებული მაგალითების ნაკლებობაც აქედან მომდინარეობს. პარადოქსულია ის ფაქტი, რომ ტრანსენობრიობის თავდაპირველი ფუნქცია სწორედ მისი პედაგოგიური მიზნებით გამოყენება იყო, მაგრამ ტრანსენობრიობას პრაქტიკაში ჯერ ფესვები არ გაუდგამს იმ დონეზე, რა დონეზეც თეორიაა განვითარებული, განსაკუთრებით კი ეს ეხება ენის შემსწავლელ საკლასო ოთახებს და ნაკლებად ზოგადი განათლების ბილინგვურ მოდელებს. ჯერ არ არსებობს ჩამოყალიბებული სახით მეთოდი, რომელიც ცალკე ადგილს იჭერს უცხო ენების სწავლების მეთოდიკაში. მხოლოდ ზოგად მინიშნებებს ვხვდებით, რომ უცხო ენების სწავლებაში ოთხივე კომპონენტისათვისაა შესაძლებელი ამ ხედვის გამოყენება (Cenoz, Gorter, 2020, 2021, 2022, Wei 2022) და რომ ენების გამიჯნვას სწავლების პროცესში და მშობლიური ენის აკრძალვას საკლასო ოთახში მივყავართ კოგნიტურ პრობლემებად, რადგან მშობლიური ენის გამორიცხვით სასწავლო გარემოდან შემსწავლელებს ვაცლით შანსს გამოიყენონ წინამდებარე ცოდნა.

არადა, ტრანსენობრივი ხედვა ატარებს უნიკალურ თვისებას სასწავლო მეთოდად მისი ცალკე წარმოდგენისათვის. ბევრ ღირსებასთან ერთად ის შემსწავლელის შინაგანი ხმის გააქტიურების საუკეთესო ნიადაგს ქმნის. შინაგან ხმაში იგულისხმება ადამიანის გონებაში ჩუმად ყოფნისას წარმოშობილი შინაარსები, რადგან ის ამ დროს ნაკლებად ნერვიულობს და აზროვნებასაც უფრო თავისუფალი დინება აქვს. მხოლოდ უცხო ენის გამოყენება კი ამ ხმას ბლოკავს. შინაგანი ხმის ფენომენი ძალიან საინტერესოა და ცალკე შესწავლის საგნადაც შეიძლება იქცეს ფსიქოლინგვისტიკით დაინტერესებული მკვლევარებისათვის. მოსწავლეთა ნაწილი აღნიშნავს, რომ ჩუმად ყოფნისას სამიზნე ენაც უფრო აქტიურად წარმოიქმნება მათ გონებაში, უფრო

მოქნილი, სტილისტურად უფრო გამართული წინადადებები, უფრო ღრმა შინაარსები, ვიდრე მაშინ როცა არსებობს ვალდებულება ნააზრევის მაშინვე გაჟღერებისა. ეს საკითხები ასევე დაკავშირებულია ენის ათვისებაში წერითი აქტივობების გამოყენების სარგებლიანობასთან და განსაკუთრებით ჟურნალის წარმოებასთან, რაზეც მოგვიანებით ვისაუბრებ.

გარსია და ლი ვეი ვარაუდობენ, რომ „ადამიანებს აქვთ თანდაყოლილი ტრანსენობრიობის ინსტინქტი“ (2014, 32), რომ ეს არის „შინაგანი უნარი გამოიყენო მრავალფერი შემეცნებითი და სემიოტიკური რესურსი, რომელიც შენშია, რომ შეძლო მნიშვნელობის გადატანა სხვა ენაზე და შესაბამისი ქმედებები განახორციელო“ (Li Wei, 2016).

გარსიასთვის (2015) ტრანსენობრიობა უფრო მეტად ფსიქოლოგიური ხასიათისაა, რომელიც შემსწავლელში ინდივიდუალური ლინგვისტური კომპეტენციის სახით ვლინდება, მიუხედავად იმისა თუ როგორ არის ის მიჩნეული, ერთი ენის მატარებლად თუ მრავალი ენის მცოდნედ. გარსია ტრანსენობრიობის ერთერთ განსაზღვრებად გვთავაზობს აზრს, რომ ის არის „მოქნილი სისტემა ენობრივი რესურსების გამოყენებისთვის, რომელიც ბილინგვალებს საშუალებას აძლევს უკეთ გაუგონ თავიანთ ბილინგვალ სამყაროს“ (2015, 20). ტრანსენობრიობა დანახულია როგორც საშუალება, რომელიც იყენებს ერთ ენას (მშობლიურ ენას) როგორც საყრდენს სამიზნე ენისათვის, იმისათვის, რომ შემსწავლელის ზოგადი ენობრივი კომპეტენცია (და შესაბამისად აზროვნების დიაპაზონი) გაიზარდოს.

კოლინ ბეიქერი (2011) ტრანსენობრიობას ოთხ მთავარ ფუნქციას უძეგნის:

1. ეხმარება ინფორმაციის უფრო ღრმა და სრულ აღქმას.
2. ეხმარება სუსტი ენის (ანუ სამიზნე ენის) განვითარებას.
3. ამარტივებს ურთიერთკავშირს სკოლასა და სახლს შორის.
4. აყალიბებს ერთიანობას/თანაბარ ურთიერთობას თავისუფლად მოსაუბრეთა და ენის შემსწავლელთა შორის.

როგორც გამოიკვეთა, ტრანსენობრიობის ფუნქციას სწავლებაში აქტიურად ხედავს კოლინ ბეიქერი (Colin Baker, 2011, 189) “წაიკითხო და განიხილო თემა ერთ ენაზე,

ბოლო შემდეგ მასზე დაწერო მეორე ენაზე, ნიშნავს, რომ მოხდა ენის კარგად გადამუშავება“.

ჯიმ კუმინსის შეფასებით ტრანსენობრიობა არის „მრავალენოვან ადამიანთა ქცევის მოდელი, სადაც მოსაუბრენი ეყრდნობიან პირად და ერთმანეთისგან გაზიარებულ ენობრივ მასალას ურთიერთობისათვის, სადაც საზღვრები ენებს შორის მოშლილია“, და ასევე „საკლასო აქტივობები, რომლებიც ეყრდნობა სტუდენტთა მრავალენოვან პრაქტიკას დომინანტ შესასწავლ ენასთან ერთად“ (Cummins, 2011, 71). ჯიმ კუმინსის ხედვა განსაკუთრებით იმ მხრივაც არის საინტერესო, რომ ტრანსენობრიობას ის პრაქტიკულ დანიშნულებას უძებნის. მის პრაქტიკულ დანიშნულებაზე საუბარი განსაკუთრებით ბოლო დროს გააქტიურდა (Zavala, 2019; Fang et al., 2022; Matthieu, 2022; Wei, Garcia, 2022), თუმცა ტრანსენობრიობის, როგორც სასწავლო მეთოდის ჩამოყალიბებული საზღვრები ჯერ ისევ დასადგენია და საერთაშორისო აკადემიური საზოგადოება ისევ ძიების პროცესშია. ეს მნიშვნელოვან ამოცანას წარმოადგენს ამ საკითხით დაინტერესებულ პირთათვის და წინამდებარე სადისერტაციო ნაშრომში წარმოდგენილია მკვლევარისეული მცდელობა თავისი ხედვა წარმოადგინოს ამ მიმართულებით.

განმარტებები ტრანსენობრიობის აღსაწერად, ამ კონცეფციის შინაარსის გადმოსაცემად თითქმის იდენტურია და თუ ერთი საერთო ფორმულირებით ვცდით გადმოვცეთ, ტრანსენობრიობა სწავლებაში ეს არის სასწავლო ქმედებათა მონაცვლეობა ორენოვან სივრცეში, სადაც შინაარსები არის საერთო. ამ კონტექსტში ტერმინი ორენოვანი რამდენადმე ბუნდოვანია, რადგან მხოლოდ ტერმინი ტრანსენობრიობა იძლევა ამ მიმართულებით სწორი რაკურსის შენარჩუნების გარანტიას.

კუმინსი (1991) ამბობს, თუ ჩვენ ვზრუნავთ შემსწავლელის მშობლიურ ენაზე, ამით ჩვენ ვზრუნავთ მის მეტ წარმატებაზე უცხო ენაშიც და რომ სულ მცირე ზრუნვაც კი მისი აზროვნების განვითარებაზე მშობლიური ენის გამოყენებით პირდაპირ აისახება შემსწავლელთა ზოგად კოგნიტურ უნარებზე. მშობლიური ენის გამოყენების საჭიროებას ის სწავლებაში აქტიურად ხედავს, რადგან საკლასო ოთახებში იზრდება სხვადასხვა ენობრივი გარემოდან წამოსული სტუდენტების ნაკადი, არა მარტო უცხო ენის შესასწავლად, არამედ სხვადასხვა პროფესიების დასაუფლებლად და მისი

აზრით სწორედ ტრანსენობრივი მიდგომა გვთავაზობს შანსს მოვახდინოთ შემსწავლელთა მთელი პოტენციალის გამოყენება, სადაც სტუდენტთა ორენოვნება გამოყენებული იქნება როგორც სასწავლო რესურსი.

გარსია და კლეფგენი (2010) შემსწავლელთა მშობლიური ენის გამოყენებას ძალზე მნიშვნელოვნად მიიჩნევენ, თუნდაც იმიტომ, რომ ისინი უკეთესად შეძლებდნენ ორენოვან სამყაროში ოპერირებას. ამ თვალსაზრისით მართებული ჩანს უცხო ენის სწავლებაში მშობლიური ენის ჩართვა იმისათვის, რომ ხელი შეეწყოს კოორდინირებული ბილინგუალიზმის განვითარებას, მაგრამ მოსაძებნია ფორმა ასეთი ხელშეწყობისათვის, ზუსტი ადგილი სასწავლო გეგმებში, რომ ბუნებრივი რესურსი დამაბრკოლებლად არ იქცეს. იქნება საფუძვლიანი შთაბეჭდილება, რომ ტრანსენობრივი მიდგომების დანერგვას აქვს პოტენციალი შექმნას ფართო რესურსი მშობლიური ენისგან და არ გადააქციოს ის დაბრკოლებად.

როგორც აღინიშნა, დღეის მდგომარეობით თარგმანის გამოყენება ფართოდაა დანახული, როგორც ხელისშემშლელი ფაქტორი უცხო ენის ათვისებაში განსაკუთრებით საქართველოში, საერთაშორისო დონეზე ეს მოცემულობა უკვე შეცვლილია, თუმცა ვერ ვიტყვით, რომ ფართოდაა დანერგილი. ინგლისური ენის მასწავლებელთა სერტიფიცირების ერთერთი ყველაზე პოპულარული პროგრამა ქემბრიჯის სელტა (CELTA), რომელიც უცხო ენის სწავლებაში ერთერთ ყველაზე აუცილებელ მოთხოვნას წარმოადგენს დამსაქმებელთა მხრიდან საერთაშორისო დონეზე, ისევ ძველ თვალსაზრისს ნერგავს ამ მიმართულებით, მაგრამ თუკი ემპირიულად დადასტურებულია, რომ ადამიანის ზოგადი ინტელექტუალური განვითარება და ენობრივი კომპეტენცია მშობლიურ ენაში ურთიერთდამოკიდებულია, მაშინ გამოდის, რომ თარგმანის უფლების შეზღუდვით გაკვეთილზე მოსწავლეებს ვუზღუდავთ შანსს გააქტიურონ მთელი თავიანთი ცოდნა. ამ პირობებში ტრანსენობრივ ხედვაზე დამყარებული აქტივობების დანერგვა უცხო ენის გაკვეთილზე დიდი პრაქტიკული სარგებლის მიღების შანსს აჩენს.

თუკი შემსწავლელი ჰეტეროგენულ ენობრივ გარემოშია, მითუფრო მნიშვნელოვანია მას ვასწავლოთ ჰეტეროგენულ ენობრივ გარემოში ენობრივად არსებობა. თუკი მას ჰომოგენურ ენობრივ გარემოში არსებობას ვასწავლით, შესაძლებელია, რომ ის მთელი ინტენსივობით განიცდიდეს ჰეტეროგენული ენობრივი გარემოს უარყოფით

გავლენებს, როგორც შესაძლებელია იყოს სააზროვნო ძაფის დაკარგვა (mind thread) სამიზნე ენაზე, არ ფლობდეს კოდების გადართვის სწრაფ ტექნიკას და ა.შ.

ლუკასი და კატსი (1994) აღნიშნავენ მის ეფექტურობას სწავლების ხარისხისთვის და ამბობენ, რომ მაშინაც კი უნდა იქნეს გამოყენებული თუ მასწავლებელი შემსწავლელთა მშობლიურ ენას არ ფლობს. რომ ეს შესაძლებელია განხორციელდეს შემსწავლელთათვის ჯგუფებად მუშაობის საშუალების მიცემით ან წერითი აქტივობების საშუალებით, სადაც თხზულება მშობლიურ ენაზე შეიქმნება და შემდეგ მოხდება შინაარსის გადმოცემა უცხო ენაზე, სადაც შედარებით ძლიერი სტუდენტები დაეხმარებიან სუსტ შემსწავლელებს, მათ შორის, ორენოვანი ლექსიკონების გამოყენებით, სადაც ტრანსენობრიობა ენას ხედავს არა როგორც წესებისა და სტრუქტურების კრებულს, არამედ საშუალებას საერთო მნიშვნელობების გამოსახატად სხვადასხვა ენობრივ ჯგუფებს შორის. (Garcia, 2009; Garcia and Wei 2014; Gort 2015; Martinez, 2014). როგორც ვხედავთ, ტრანსენობრიობის ცნებაში ორგვარი მნიშვნელობა იკვეთება: ფილოსოფიური და წმინდად პრაქტიკული.

გარსია (2009) წერს: „ ტრანსენობრიობა არის მიდგომა ენების, ბილინგვიზმისა და ბილინგვური განათლებისადმი, რომელიც გულისხმობს ენების გამოყენებას, როგორც არა დამოუკიდებელი სისტემებისა, როგორც ეს მუდამ იყო მიჩნეული, არამედ როგორც ერთი საერთო რესურსისა, რომელსაც ორი სხვადასხვა ენა წარმოქმნის“. ის აღნიშნავს, რომ შემსწავლელები ბუნებრივად ისედაც ერთვებიან ტრანსენობრივ პროცესებში სხვადასხვა სასწავლო აქტივობების შესრულებისას.

ტრანსენობრივი ხედვა გაკვეთილის მთავარ მიზნად შინაარსის აგებას ისახავს, რაც მოსწავლეთა გაბმულ ღრმა აზროვნების გავარჯიშებისა და განვითარების შესაძლებლობას იძლევა, რაც ტრანსენობრივ ხედვას უფრო ხელსაყრელ ხედვად წარმოადგენს ამ თვალსაზრისით, ვიდრე ერთენოვან მიდგომაზე აგებული მეთოდები. თუ მხედველობაში მივიღებთ იმას, რომ ენა სოციალური მოვლენაა, ენას შემსწავლელი სოციალური დანიშნულებით ითვისებს, ენის დაუფლების მიზანი გამოდის ენის მრავალფეროვან დაუგეგმავ ყოველდღიურ სიტუაციებში გამოყენება, რასაც ერთენოვანი მოდელით შემოთავაზებული მუდამ შეზღუდული, მხოლოდ ნასწავლ მასალაზე აგებული და დამახსოვრებული ფრაზებით გამართული საკომუნიკაციო აქტები შესაბამისი ხარისხით ვერ უზრუნველყოფს. ის მოსწავლეს

შესწავლისას მუდმივ ჩარჩოებში აქცევს და თანაც აჩვენებს ამ ჩარჩოებს, ისე მიაჯაჭვავს მას თითქოს მის იქით აზროვნებას წყდება, აჩვენებს მას დამოკიდებულებას, რომ მას მეტის მოფიქრება არ შეუძლია და ამგვარად, აყალიბებს სუბპერსონა შემსწავლელს, რომელიც ბევრად ჩამორჩება შესაძლებლობებით მის ზოგად პიროვნებას, შედეგად კი ვიღებთ აკადემიური გარემოდან წასულ ისეთ წარმატებულ შემსწავლელებს, რომლებიც სულაც აღარ არიან წარმატებულნი ცხოვრების რეალურ გამოწვევებთან შეხვედრისას. სწორედ ამის გამო არის აუცილებელიც კი, რომ ვიფიქროთ ისეთი სასწავლო მეთოდისა თუ მიდგომის შემუშავებაზე, რომელიც შემსწავლელის მთელ პიროვნებას ჩართავს სწავლის პროცესში, რის პოტენციალსაც ტრანსენობრივი ხედვა აჩვენებს.

ამ მოსაზრებებიდან გამომდინარე, არსებობს საფუძველი ვიფიქროთ, რომ შესაძლებელია შემსწავლელში შემუშავდეს ტრანსენობრივი კომპეტენცია თუკი მიზანმიმართულ სასწავლო მეთოდოლოგიას გამოვიყენებთ, რაც შემსწავლელს ორმაგი მონოლინგუალობისაგან დაიცავს ანუ მდგომარეობისგან, როცა გონებაში ორი ენა ერთმანეთისგან სრულიად დამოუკიდებლად არსებობს.

არსებობს კვლევები, რომელთა თანახმადაც ლექსიკის ათვისება ორენოვანი ლექსიკონებიდან უფრო ეფექტურად მიმდინარეობს, ვიდრე ერთენოვანიდან (Lupescu and Day, 1993; Prince, 1996; Laufer and Kimmel, 1997; Laufer and Shmueli, 1997) იმის გამო, რომ მიდრეკილება თარგმანისკენ აქტიურადაა გავრცელებული როგორც ორენოვან ბავშვებში, ისე ზრდასრულებში და მშობლიური ენის ჩართვა დიდ დახმარებას უწევს სასწავლო პროცესს, როგორც უცხო ენის ათვისებისას, ასევე სხვა საგნების შესწავლაში (Malakoff and Hakuta, 1991). ასევე, ესპანურენოვან სტუდენტებზე ჩატარებული კვლევების თანახმად ამერიკის შეერთებულ შტატებში თარგმანის გამუდმებულად გამოყენების შედეგად სტუდენტთა სასწავლო შედეგები მნიშვნელოვნად გაიზარდა, რამაც სათავე დაუდო ახლებურ ხედვას:

1. თარგმანის გამოყენება ზრდის ზოგად ერუდიციას.
2. თარგმანი ეხმარება უცხო ენის ათვისებას (რომ ამ გზით ყველაზე სუსტი სტუდენტიც კი ახდენს სასწავლო აქტივობებში ჩართვას (Orellana et al, 2003; Vasquez, Pease, Alvarez and Shannon, 1994; Manyak 2004).

2.6 ტრანსენობრიობა და უცხო ენების სწავლების წინაშე მდგარი თანამედროვე გამოწვევები- თანამედროვე დროში ორენოვნება სულ უფროდაუფრო ხშირი მოვლენა ხდება და დღეისათვის ცნობილია, რომ უკვე აჭარბებს კიდევ ერთენოვან მოსახლეობას (Harmer, 2013; Fang et al., 2022). ასეთი ადამიანისთვის კოდების გადართვით აზროვნება სრულიად ბუნებრივი მოვლენა ხდება, განსაკუთრებით მაშინ თუ ინდივიდი ორ ენას შორის კაშირებს ნაკლებად ფლობს. მას აზროვნებისას პირდაპირ გამზადებული სახით მიეწოდება უცხოენოვანი ექვივალენტი სასურველი ცნებისა და პრობლემაც გადაჭრილად ითვლება. მაგრამ ეს ზედაპირული ეფექტია. სინამდვილეში კი ზიანი ადგება ორივე ენას, როგორც ინდივიდის ლინგვისტურ კომპეტენციას, ასევე თვითონ ენებს. მაგრამ ეს შეუმჩნეველი რჩება, თუკი მოსაუბრე საერთო ჯამში გადმოსცემს აზრს, თითქოს ზემოთნახსენებ პრობლემას მეორეხარისხოვანი მნიშვნელობა ენიჭება, მაგრამ მთელი სიმწვავით იჩენს თავს თუ მოსაუბრე ვერ ახერხებს უწყვეტად და გასაგებად გადმოსცეს აზრი იმ პირობებშიც კი, როცა შესაბამისი ენობრივი მასალა მისთვის ასე თუ ისე ნაცნობია. სადღაც არის შეცდომა დაშვებული, სწავლა-სწავლების რომელიღაც ეტაპზე. ამ სუსტი რგოლის გამოსავლენად კი იმდენი ხანია მსჯელობა მიმდინარეობს, რამდენსაც უცხო ენების სწავლება ითვლის. ისიც უკვე აღინიშნა, რომ ცალკე აღებული ნებისმიერი მეთოდით მეტ-ნაკლები შედეგის მიღება შესაძლებელია და ეს ალბათ მთავარი მიზეზია რატომაც უძლებდა ისინი დროს, მაგრამ სამყაროს აჩქარებული განვითარების ტემპმა ახალი მოთხოვნები გააჩინა უცხო ენის სწავლა-სწავლების მიმართაც, რაც უმეტესად ენის რაც შეიძლება სწრაფად ათვისებასა და განსაკუთრებით ზეპირი კომუნიკაციის უნარების განვითარებაში გამოიხატება. მრავალი წლის კვლევებითა და გამოცდილებით შექმნილ მეთოდოლოგიურ ქაოსში გამორჩეულად ეფექტური სტრატეგიების შერჩევა კიდევ უფრო მნიშვნელოვანი გახდა, რადგან ენების შესწავლამ და მითუფრო, დროში მალე და ეფექტურად ათვისებამ უკვე ეკონომიკური ხასიათი შეიძინა. სულ უფრო მცირეა იმ ადამიანთა რიცხვი, ვინც უცხო ენის შესწავლას მხოლოდ კულტურული მიზნებით ცდილობს, ვთქვათ, ნაწარმოებების ორიგინალური ვარიანტების წასაკითხად. სამაგიეროდ უდიდესი სისწრაფით იზრდება რიცხვი პრაგმატულ შემსწავლელთა და მასწავლებლებსაც უწევთ უპასუხონ დროის მოთხოვნებს. ეს კი დღის წესრიგში ისევ აყენებს ამ თემაზე მსჯელობის საჭიროებას. ყველაფერი ეს კი განსაკუთრებულად ზრდასრულ

შემსწავლელებს შეეხოთ. როგორც აღინიშნა, უცხო ენის ცოდნას უკვე სხვა ძირითად პროფესიებთან ერთად არა დამხმარე, არამედ თანაბარი მნიშვნელობა აქვს. მრავლად გვხვდება ისეთი მაგალითებიც, სადაც უცხო ენის ცოდნის მნიშვნელობა აჭარბებს კიდევ სხვა ძირითად პროფესიულ კომპეტენციას. ინგლისური ენის მცოდნე მარკეტინგის საშუალო სპეციალისტი უფრო წარმატებით საქმდება, ვიდრე მარკეტინგის საუკეთესო სპეციალისტი უცხო ენის ცოდნის გარეშე. ამ შემთხვევაში ენათა შორის გამოვყოფ ინგლისურ ენას კვლევის შინაარსიდან გამომდინარე, თუმცა სადაო არ არის, რომ ენათა შორის დომინანტური ადგილი ინგლისურ ენას უჭირავს.

როდესაც საუბარს ვიწყებთ გაკვეთილზე, რომელიც საკომუნიკაციო უნარების განვითარებაზეა ორიენტირებული, პირველი და გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება განისაზღვროს რა იგულისხმება ამ უნარის განვითარებაში. ეს შესაძლებელია იყოს მარტივი კომუნიკაციისათვის საჭირო რამდენიმე თემა, სადაც შესაძლებელია მოხდეს მარტივი ფრაზების დასწავლა და შემდეგ ამ მაგალითების გავარჯიშების გზით შეზღუდული სასაუბრო უნარის გამომუშავება, რომელიც ასევე შესაძლებელია სასაუბრო უნარად მოვიხსენიოთ, კონკრეტული მოსაუბრე ხომ შეძლებს ამ გზით დაამყაროს სასურველი კომუნიკაცია, გაცვალოს ინფორმაცია აეროპორტში ან რესტორანში, ან ეს იყოს ახალ ადამიანებთან შეხვედრის სცენა და გაცნობა ან მაღაზიაში ნივთის შეძენა თუ სალონებსა და სამედიცინო დაწესებულებებში მარტივი სერვისების მიღება. ასეთი კიდევ ბევრი შეიძლება ჩამოვთვალოთ და თუ მიზნად მხოლოდ ამ ქმედებათა პრაქტიკული განხორციელებაა დასახული, მაშინ ამგვარი მიზნისთვის მცირე დრო და რუტინული ვარჯიშიც საკმარისია, რომ შემსწავლელი არ გადავღალოთ და მოკლე დროში მიიღოს ის, რაც სურს. თუმცა უმეტესწილად, როცა სასაუბრო უნარების განვითარებაზე ვიწყებთ საუბარს, აქ სიტყვა „უნარს“ მეტი შინაარსი ენიჭება ანუ იგულისხმება, რომ ადამიანს მეტად ხელეწიფებოდეს შექმნას შინაარსები თვითონ, ახდენდეს ბუნებრივ, მოქნილ ნავიგაციას ენის ვარიანტებსა და ინვარიანტებს შორის, შეეძლოს ააგოს შინაარსი ენაში ისე, რომ არ დაარღვიოს ენის უნიკალური ქსოვილი (ასეთი ხომ ყველა ენას თავისი აქვს) და მოახდინოს პოზიციონირება ორენოვან სამყაროში იმგვარად, რომ საკუთარი ზოგადენობრივი პოტენციალი არ დაიკარგოს ანუ არ დაიკარგოს და დავიწროვდეს მისი ბუნებრივი აზროვნების დიაპაზონი. ამ რთული მიზნის შესასრულებლად თანმიმდევრული ნაბიჯების დაგეგმვაა საჭირო, თითოეული

საფეხური გააზრებული და ყოველმხრივ დასაბუთებული უნდა იყოს, იქნება ეს არსებული მზა პრაქტიკული გამოცდილების გამოყენება თუ შემსწავლელთა ფსიქოლინგვისტური მახასიათებლების გათვალისწინება საკითხის ხელახლა გააზრებისათვის. პირველი და ყველაზე მნიშვნელოვანი ამ პროცესში ჭეშმარიტი მიზნის განსაზღვრაა, როგორც სასწავლო მიზნისა. და თუკი ასეთ მიზნად თავისუფალი კომუნიკაციის უნარის გამომუშავებაა დასახული, ასეთ გაკვეთილზე მთავარი ყურადღება აზროვნების გაფართოვებას უნდა ექცეოდეს, შემსწავლელის სრული ინტელექტუალური პოტენციალის გამოვლენას, რადგან ადამიანს გაუჭირდება იმსჯელოს საკითხებზე თამამად თუ მას უბრალოდ არაფერი აქვს სათქმელი. მხოლოდ უცხო ენაზე აზროვნების იძულება კი მნიშვნელოვნად ზღუდავს ამ პროცესს. მაგალითად, ხშირად უნახავთ მასწავლებლებს დასმული შეკითხვის წინაშე მდგარი გაჩუმებული შემსწავლელი, რომელიც მოგვიანებით განმარტავს, რომ მას არაფერი აქვს სათქმელი მართო უცხო ენაზე კი არა, ასევე მშობლიურ ენაზეც. სინამდვილეში კი ყოფით თემებზე საუბრისას საშუალო განვითარების ადამიანი ყოველთვის ახერხებს აზრი გამოთქვას მშობლიურ ენაზე და მეტიც, ადამიანებს უყვართ როცა აზრს ეკითხებიან, უყვართ საკუთარი პოზიციის წარმოჩენა. მაშინ რა ბლოკავს ამ პროცესს? იქნებ მხოლოდ უცხო ენაზე აზროვნების იძულებაა ეს დაბრკოლება რაც მშობლიურ ენაზე აზროვნების შეწყვეტის ილუზიასაც ქმნის მოსწავლისთვის, როცა მოცემულ მომენტში მას მხოლოდ უცხო ენაზე ოპერირებას ავალებენ. ლიტერატურის განხილვისას საუბარი შედგა მთელ რიგ ფსიქოლოგიურ თუ ფსიქოლინგვისტურ მიზეზებზე, რაც შესაძლებელია დაბრკოლებად ხდებოდეს ზრდასრულ შემსწავლელთათვის, მათ შორის იყო ავტომატიზაციის არარსებობა, სიმორცხვის, დაბალი მოტივაციის, ენის შიშის გამოვლინება. გაკეთდა დასკვნა, რომ იდენტობა და მისი გამოხატვის საშუალება მნიშვნელოვანი ნაწილია, როგორც პიროვნული, ისე აკადემიური წარმატებისათვის და როგორც პალმერი და სეიერი ამბობენ (Palmer, 2008; Sayer, 2013), ეს ორი ისეა შეზრდილი ერთმანეთში, როგორც ერთი მთლიანობა.

2.7 ერთენოვანი და ორენოვანი მიდგომის თანამედროვე აღქმა- საკითხის მიმოხილვისას უკვე აღვნიშნეთ, რომ წარმოდგენა იმის შესახებ, რომ სწორედ ერთენოვანი მიდგომა უზრუნველყოფს უცხო ენის შემსწავლელთა ცოდნის გაუმჯობესებას უფრო უკეთ, მკაფიოდაა გამჯდარი აკადემიურ წრეებში, როგორც

პრაქტიკოს მასწავლებლებში, ისე სასწავლო დაწესებულებათა საგანმანათლებლო პოლიტიკაში. სადაც იდეოლოგია ერთენოვანი მიდგომის სასარგებლოდ ნორმადაა მიჩნეული და თითქოს განხილვას აღარ ექვემდებარება. ხარისხის ნიშნადაა მიჩნეული თუ სწავლების სტრატეგიად ერთენოვანი მიდგომაა გაჟღერებული, რაც თავის მხრივ კიდევ უფრო ღრმა გავლენას ტოვებს რიგით მასწავლებლებზე. მაგალითად, პერუში, ინდოეთსა და სამხრეთ აფრიკაში მასწავლებელთა მიერ ორენოვანი მიდგომის გამოყენება უცხო ენის სწავლებაში შეფასდა, როგორც შემაფერხებელი მექანიზმი (Zavala, 2015, 2019), ასევე ბელგიაში მსგავს პრაქტიკას ეწოდება ნორმიდან გადახვევა (Rosiers, Lancker and Delarue, 2018).

სასწავლო დაწესებულებები სასწავლო გეგმების შედგენისას მოუწოდებენ მასწავლებლებს, რომ ყოველგვარი ღონე იხმარონ იმისათვის, რომ სწავლებისას არ მოხდეს შემსწავლელთა მშობლიური ენის გამოყენება. ამ ფობიის მსგავსი დამოკიდებულების გაჩენის მთავარი მიზეზი კი გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდია, რაც დასაბუთებული მიზეზების გამო ითვლება მოძველებულად და ხარვეზიანად. ვხვდებით ისეთ საინტერესო პოზიციებსაც როგორცაა შემდეგი მოსაზრება: „ მიუხედავად იმისა, რომ კოდების მონაცვლეობის გამოყენება სრულიად ნორმალურია და დიდი ეფექტიც შეიძლება ქონდეს, მას მაინც უნდა აარიდოთ თავი ყოველნაირად“ (Cloud et al, 2000, 65), რაც პარადოქსულია, მიუხედავად აქტიურად მიმდინარე კვლევებისა და მიღებული საპირისპირო შედეგებისა, როგორც ქუქი (Cook, 2001) ამბობს, ერთენოვანი მიდგომის პრინციპი უკვე დადგენილია, როგორც აქსიომა და საღი აზრი. ხოლო ის ფაქტი, რომ დღემდე მასწავლებელთა წიგნებში არსად ნახსენები არ არის მშობლიური ენის გამოყენება სასწავლო აქტივობების დაგეგმვისას მეტყველებს იმაზე, რომ ეს თემა აქტიურ პრაქტიკულ ცვლილებებს ამ ეტაპზე არ ექვემდებარება. არადა, უკანასკნელი კვლევები აჩვენებს, რომ მეორე ენის სწავლების პროცესი უფრო წარმატებით მიმდინარეობს მშობლიური ენის გეგმიურად გამოყენებით. ეს კვლევები ემყარება, როგორც შემსწავლელთა გამოკითხვებს, ასევე მათი სასწავლო შედეგების ინტერპრეტაციას (Slavin and Cheung, 2005; Purkarthofer and Mossakowski, 2011), მაგრამ ამის მიუხედავად ერთენოვანი მიდგომა კვლავ დომინანტურად ითვლება მსოფლიო მასშტაბით.

ორენოვანი პროექტების შექმნის საჭიროების შესახებ სხვადასხვა მკვლევარი აღნიშნავს, რომ ასეთი პროექტების შექმნა შემსწავლელებს მეტი გამოხატვის

საშუალებას მისცემს, უფრო თავდაჯერებულს ხდის და ჩართულობასაც ზრდის. შესაძლებელია, სამუშაო შესრულდეს მშობლიურ ენაზე და მერე ითარგმნოს, ვკითხულობთ მათ ნაშრომებში (Auerbach, 1993; Garcia, 2009).

ანტონი და დიკამილა (1998) მშობლიური ენის გამოყენებას სასწავლო მიზნებისათვის აღწერენ, როგორც ეფექტურ საშუალებას არა კომუნიკაციის მთლიანად საწარმოებლად, არამედ გამართვისათვის, როგორც ერთგვარ დამხმარე საშუალებას განსაკუთრებით იქ, სადაც დავალებაზე დაფუძნებული სწავლების მსგავსი დავალებებია შესასრულებელი.

თერნბული (2001) ორენოვანი მიდგომის ფუნქციას განსაკუთრებულად რთული გრამატიკული კონსტრუქციების ახსნაში ხედავს, თუმცა ამბობს, რომ ეს არ უნდა გახდეს ცდუნება მასწავლებლისთვის და საკლასო ოთახში ძირითად ენად აუცილებლად უცხო ენა უნდა დატოვოს, რაც ცხადია, უდავოა განსაკუთრებით იქ, სადაც გარემო ჰეტეროგენულია და ერთადერთი ადგილი, სადაც შემსწავლელები სამიზნე ენას იყენებენ, ეს საკლასო ოთახია. აქ კიდევ ერთ საფრთხეზე მიუთითებს თერნბული და ორენოვან მიდგომას განსაკუთრებით საფრთხილოდ მიიჩნევს იმ მასწავლებელთათვის, ვინც სამიზნე ენაზე სასაუბრო უნარებს თვითონაც სუსტად ფლობს, რადგან შესაძლებელია ასეთ პირობებში გაჩნდეს ცდუნება მშობლიური ენის იმაზე მეტად გამოყენებისა, ვიდრე ეს სარგებლის მომტანია შემსწავლელისათვის. არ შეიძლება არ დავეთანხმოთ თერნბულს, ეს საფრთხე რეალურია და სწორედ ამიტომ არის საჭირო ზუსტი ფუნქციის მონახვა მშობლიური ენისათვის უცხო ენის სწავლებისას, რომ ისე მოხდეს მაქსიმალური სარგებლის მიღება მისგან, რომ არ გამოიწვიოს უკუშედეგები.

ზედაპირული დაკვირვებითაც ნათელია, რომ თითქმის არ არსებობს ისეთი საკლასო ოთახი (განსაკუთრებით ჯგუფური მუშაობისას), სადაც ენების გამოყენება ბუნებრივად არ მიმდინარეობდეს. ყველაზე მტკიცედ ორგანიზებული ერთენოვანი სტრატეგიის პირობებშიც კი შემსწავლელები მიდრეკილნი არიან მშობლიური ენის თავისთავად ჩართვისკენ სააზროვნო პროცესში, მითუფრო ჰეტეროგენულ ენობრივ გარემოში და ენობრივი კომპეტენციის საწყისსა და საშუალო საფეხურზე. მოცემული სამეცნიერო ნაშრომის ერთერთ ინტერესს სწორედ ეს წარმოადგენს, თუ როგორ არის შესაძლებელი ბუნებრივად წარმოშობილი პროცესის დინების კალაპოტში მოქცევა

და ისე წარმართვა, რომ ეს საბოლოო მიზნისთვის სასარგებლო იყოს. რადგან ჩნდება გონივრული ეჭვი, რომ ბუნებრივად წარმოშობილი პროცესების მკაცრი ზომებით ხელოვნურად ალაგმვამ შესაძლებელია განავითაროს ისეთი რეაქცია, რაც უარყოფითად აისახოს სასწავლო შედეგზე. თუმცა ამ ეტაპზე ამის ბოლომდე დარწმუნებით თქმა ჯერ კიდევ ნაადრევია იმ ურთიერთგამომრიცხავი დეტალების გამო, რასაც ვაწყდებით, როგორც თეორიული, ისე ემპირიული მასალის განხილვისას, რაც მტკიცებულებაა იმისა, რომ საკითხი დახურული არ არის და აქტუალურია.

ყოველივე ზემოთთქმულის მიუხედავად, მსოფლიო შემსწავლელთა დაახლოებით 91% სწავლობს ერთენოვანი მიდგომის პრინციპით (Helman, 2017, Lucas and Village, 2016) და მიუხედავად სხვადასხვა კულტურის წარმომადგენელ სტუდენტთა მზარდი რაოდენობისა საკლასო ოთახებში, მასწავლებლები უპირატესობას მაინც ერთენოვანი სწავლების პრინციპს ანიჭებენ. ჰელმანი ამასთან დაკავშირებით აღნიშნავს, რომ ორენოვანი მიდგომის დანერგვა იქაც არის შესაძლებელი და ეფექტური, სადაც მასწავლებელს საერთოდ არ ესმის შემსწავლელთა მშობლიური ენა, რომ მასწავლებელსაც უჩნდება შანსი სარგებელი მიიღოს ამ პროცესიდან. რაც მართებული ჩანს, თუნდაც იმის გათვალისწინებით, რომ თითქმის არცერთი ადამიანი არ არის სრულად ერთენოვანი, რომ გონების განმდიდრება მუდმივად მიმდინარეობს სხვადასხვა ენობრივი რესურსის დახმარებით, სადაც ენები ბარიერი კი არა, ხელშემწყობი ფაქტორია ინფორმაციის მიღება-გადამუშავების პროცესში (Leung, 2019; Canagarajah 2012), რასაც კუმინსის მოსაზრებაც ამყარებს, რომ მთარგმნელობითმა აქტივობებმა და ორენოვანი ლექსიკონების სწორად გამოყენებამ შესაძლებელია გაზარდოს სტუდენტთა მიღწევები (Cummins, 2015).

თუმცა აქ პრობლემას წარმოადგენს ის, რომ პრაქტიკულად მთელი სასწავლო მასალა მორგებულია ერთენოვანი სწავლების პრინციპზე, რაც რიგით მასწავლებელს შეუიარაღებელს ტოვებს იმ საკამათო რგოლებთან შეჭიდებისას, რაც ორენოვან მიდგომას შესაძლებელია დადებითად გადაეწყვიტა, რადგან სწავლების თეორიები ამ მიმართულებით ძალზე მწირია. არადა, კვლევებით დასტურდება, რომ რაც უფრო იზრდება შემსწავლელი, მითუფრო მარტივად გამოსდის ენებს შორის მნიშვნელობის გადატანა თუ სათანადო პირობები მიეცა ამ უნარის

დახვეწისათვის (Reyes, 2012) და რომ მოზრდილი შემსწავლელები მეტ მოქნილობას იჩენენ კოდების გადართვის გამოყენებისას, მაგრამ მათ ამ უნარს ხშირად აკარგვინებს ის სასწავლო პროგრამები, რომლებიც გათვლილია მხოლოდ ერთენოვან სწავლებაზე (Valenzuela, 2003).

ორენოვან მიდგომაზე საუბრისას მნიშვნელოვანია ორი რამ, გამოიკვეთოს მისი მართებულობის თეორიული საფუძველი და ამაზე დაყრდნობით მისი გამოყენებისათვის ისეთი რაკურსის შერჩევა, რაც მას პრაქტიკულადაც მართებულს გახდის სასწავლო პროცესში ჩასართავად. ასეთი კი გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი ვერ იქნება, იმ პრინციპების გამო, რომელსაც ის ატარებს და რომლებიც უკვე განხილულ იქნა. არამედ საჭიროა ისეთი სივრცის გამოძებნა, სადაც ენები განხილულია, როგორც მნიშვნელობათა სისტემა, როგორც საცავი შინაარსებისა და ამ რაკურსით მიეწოდებათ შემსწავლელებს. მაშინ ენათა ფიზიკური აგებულება, კონკრეტული სისტემები და კოდები მუშაობას იწყებს ამ შინაარსების ასაშენებლად, როგორც საშენი მასალა ერთი საერთო აზრის შესაქმნელად. მსგავსი მიდგომა შემსწავლელთა ინდივიდუალურ სასაუბრო რეპერტუარსაც უფრო მკაფიოდ გამოკვეთს (რაშიც იმ ენობრივი მასალის წარმოჩენა და წინა პლანზე წამოწევა იგულისხმება, რაც ახასიათებს მოსაუბრე-შემსწავლელს, რასაც ხშირად იყენებს, რაც ბუნებრივი და ორგანულია მისთვის და რისი ავტომატურად გამოყენების ჩვევაც არსებობს) და ასევე, არ ავალებს მას სრულიად ახალი ლექსიკური ერთეულების ავტომატიზებას, არამედ სთავაზობს უკვე ავტომატიზებული ენობრივი ერთეულების მათი ექვივალენტებით ჩანაცვლებას, რაც პრაქტიკულად ანახევრებს გონებრივ სამუშაოს შემსწავლელისათვის და მის რესურსს უფრო რაციონალურად მოიხმარს. შესაბამისად, სავარაუდოა, რომ შედეგზე წვდომა მას უფრო გაუადვილდება.

ეს კონცეფცია კი, რომელიც მსგავსი მსჯელობებისას ვითარდება კარგ ნიადაგს პოულობს ტრანსენობრივ ხედვაში. თუ ლიტერატურაში მოყვანილ განმარტებებს დავეყრდნობით, ტრანსენობრიობა გაგებულნი უნდა იყოს, როგორც პრაქტიკული საშუალება, ხიდი საერთო შინაარსების შესაქმნელად, რომელიც ენათა შორის მონაცვლეობით ხორციელდება.

2.8 ტრანსენობრიობა და კოდების გადართვა- აქ კიდევ ერთი საკითხია საინტერესო, თუ რა სხვაობაა კოდების გადართვასა და ტრანსენობრიობას შორის. კოდების გადართვა არის ტერმინი ლინგვისტიკაში, რომელიც გამოიყენება ერთზე მეტი ენობრივი კოდის მონაცვლეობით გამოყენების შესახებ, ტრანსენობრიობა კი ენას არ განიხილავს, როგორც კონტექსტიდან ამოღებული ცალკეული კოდების ერთობლიობას, არამედ მთლიან სისტემას, რომელშიც მოსაუბრენი გზას იკვლევენ (Li Wei, 2017). კოდების გადართვა და ტრანსენობრიობა, რომელთაგან ორივე ორი ენის მონაცვლეობით გამოყენებას გულისხმობს საუბრისას, ზედაპირული მსგავსების გამო, ხშირად იწვევს არევას და მკვლევართა შრომებშიც ხშირად არის არაერთგვაროვანი მოსაზრებების მიზეზი. ზოგან ტრანსენობრიობა ეს არის პრაქტიკა, რომელიც მოიცავს კოდების გადართვას (Garcia, 2012; Sayer, 2013), ან რომ ტრანსენობრიობა არ ანაცვლებს კოდების გადართვას (Wei, 2018), ასევე საუბრებია მათ შორის თეორიულ სხვაობაზე (Heugh, 2015) და მსგავსებაზე (Baker and Wright, 2017) და საკმაოდ ჭირს მათ შორის მკაფიო ხაზის გავლება, რასაც სიფრთხილით სჭირდება მიდგომა, რადგან შეიძლება ტრანსენობრიობის უბრალოდ კოდების გადართვამდე დაყვანა მოხდეს.

ყველაზე მკაფიო სხვაობა რაც კოდების გადართვასა და ტრანსენობრიობას შორის შეიმჩნევა არის ის, რომ კოდების გადართვა, თავისი ბუნებიდან გამომდინარე, უფრო მეტად სიტყვის დონეზეა რეალიზებული, მაშინ როცა ტრანსენობრიობა შინაარსის დონეზე ხედავს სათქმელის აზრს და მისი მთელი კონცეფცია აგებულია ენებს შორის მონაცვლეობაზე კომუნიკაციის მთლიანი აქტის გასამართავად. კოდების გადართვა უფრო სპონტანური ხასიათით გამოირჩევა, მაშინ როცა ტრანსენობრიობას პედაგოგიური ფუნქციაც შეგვიძლია დავაკისროთ. ტრანსენობრიობა არის როგორც ცოცხალი საშუალება არა მხოლოდ ენის გამოსაყენებლად, არამედ ენების გამოსაყენებლად ცოდნის გაფართოებისათვის, ზოგადი ერუდიციის ასამაღლებლად, ფიქრების გასახმოვანებლად.

აღსანიშნავია, რომ კოდების გადართვის პრაქტიკა დაიწყო სასწავლო კონტექსტს გარეთ, რეალურ სიტუაციებში და მხოლოდ შემდეგ გადმოინაცვლა საკლასო ოთახში, ტრანსენობრიობა კი საგანგებოდ სასწავლო მიზნებისათვის ჩამოყალიბდა და შემდეგ მოიცვა არასასწავლო, რეალური სიტუაციები (Lewis et al, 2012). უილიამსის

მიხედვით, რომელმაც ეს ტერმინი პირველად წარმოადგინა, ტრანსენობრიობის არეალი არის უფრო ფართო და ემსახურება არა ენის ცალკეული კოდების ჩანაცვლებას სხვადასხვა მიზეზით, არამედ მიზანმიმართულ ფართო ენობრივ ქმედებას ბილინგვურ კონტექსტში შემსწავლელთა ორენოვანი განვითარებისათვის (Williams, 1994). ამ ერთგვარად ჰოლისტურმა ხედვამ ენების პრაქტიკულად გამოყენებისადმი შეცვალა დამოკიდებულება აკადემიურ წრეებში და სასწავლო დანიშნულებით ყურადღების ცენტრი კოდების გადართვიდან ტრანსენობრიობაზე გადაიტანა (Cenoz, 2013; Garcia, 2019).

სხვაობების მიუხედავად, მათი საერთო მოქმედების არეალიც არის განსაზღვრული. მსგავსება დანახულია მათ დაგეგმილად ან დაუგეგმავ, ზოგადად საკომუნიკაციო ან სასწავლო მიზნებისათვის გამოყენებაში. ტრანსენობრიობას ყოფენ სპონტანური ან პედაგოგიური (Cenoz, 2017) ან უნივერსალურ და სასწავლო ტიპებად (Lewis et al, 2012), კოდების გადართვაში კი გვხვდება ნატურალისტური ან სასწავლო მიზნებით გამოყენება (Macaro, 2014), სადაც პირველი კომუნიკაციის გამარტივებას ემსახურება, მეორე კი ენობრივი კომპეტენციის განვითარებას.

ერთერთი ფუდამენტური სხვაობა, რაც მათ შორის შეიმჩნევა არის ის, რომ სიტყვის ფორმები კოდების გადართვის გადასახედიდან წარმოადგენს ორ განსხვავებულ ენას, მაშინ როცა ტრანსენობრიობის გადასახედიდან ისინი არ არიან ორი სხვადასხვა ენის ნაწილი, არამედ მოიცავენ ერთმანეთს ერთი საერთო აზრის გადმოცემით (Garcia, 2007; Mc Carty et al, 2009).

ზოგჯერ კოდების გადართვა მიჩნეულია ენობრივი კომპეტენციის უკმარისობად და გადახრად ნორმიდან, ზოგ შემთხვევაში კი ეს გაგებულია, როგორც მართებული მოვლენა და ბუნებრივი მდგომარეობა მოსაუბრისა, რომელიც ორ ან მეტ ენას ფლობს.

კოდების გადართვა სხვადასხვა მიზეზით შეიძლება იყოს გამოწვეული, როგორცაა, მაგალითად, საუბრისთვის განსაკუთრებული ხასიათის შემენა, ეფექტის მოხდენის მცდელობა, სიტყვის/ფრაზის უფრო მკაფიო წახნაგის წარმოჩენა მეტი შინაარსის მიწოდებისათვის, სრული ან ნაწილობრივი არცოდნა სიტყვისა ან ფრაზისა, ინფორმაციის ნაწილის დამალვის მცდელობა საუბრის რომელიმე მონაწილისგან ან გამოცდილების არქონით გამოწვეული მოჩვენებითი ვაკუუმი. მიზეზები მრავლად

შეიძლება იყოს, რადგან მათი გამოყენება მარტივია და კომფორტული, ასევე, როგორც გუმპერზი ამბობს, ის ეხმარება ეთნიკურ ჯგუფებს, შეინარჩუნონ იდენტობა (Gumpers, 1982).

მათ ბუნებაზე დაკვირვებით ნათელი ხდება, რომ ტრანსენობრიობა იყენებს და თავისთავში მოიცავს კოდების გადართვას, მაგრამ უფრო მეტია ვიდრე კოდების გადართვა, ეს არის სახელი ენებისადმი დამოკიდებულებისა, მოპყრობის რაკურსი, ხედვის კუთხე ლინგვისტური სივრცისა და პლატფორმა კონკრეტული სასწავლო აქტივობების შესაქმნელად.

როგორც ვხედავთ, ადამიანი ბუნებრივად იჩენს მიდრეკილებას თარგმანისკენ, მაგრამ ამ მიდრეკილებას წარმართავს უსისტემოდ, ინსტინქტის დონეზე და ხშირად უარყოფით შედეგებსაც იმკის, იმის გამო, რომ არ ფლობს ენათა შორის გადატანის წესებს და ზიანი ადგება ორივე ენას, როგორც ბარბარიზმების გაზრდილი რაოდენობის სახით, ასევე გრამატიკული კონსტრუქციების რღვევითა და შინაარსების სახეცვლილებით გამოხატული, რასაც სიტყვის კონოტაციის, რეგისტრის და სხვა მახასიათებლების დარღვევა იწვევს.

„ერთი ენიდან მეორეზე თარგმნა მათემატიკური ამოცანა“, წერს ლუდვიგ ვიტგენშტაინი (2015), ასევე ორენოვანი მიდგომა სწავლებაში შემსწავლელთა სააზროვნო ჰორიზონტის გაფართოებას რომ უწყობს ხელს, ფიქრის დიაპაზონს ზრდის და მშობლიური ენას რესურსად აქცევს, ამის შესახებ არაერთი მკვლევარი ემპირიულ მონაცემებზე დაყრდნობით აღნიშნავს და მნიშვნელოვან საშუალებად მიიჩნევს სასწავლო შედეგების გაუმჯობესებისათვის (Cummins, 2005; Jimenez et al, 2005). ტრანსენობრივი მიდგომის უგულვებელყოფამ კი შეიძლება გამოიწვიოს კოდების გადართვა უფრო მეტი რაოდენობით და მიუხედავად იმისა, რომ ეს მკვლევართა აზრით სრულიად ბუნებრივი რამაა, მათი მომეტებული რაოდენობით გამოყენება არასასწავლო გარემოში, ენობრივი კომპეტენციის ნაკლებობაზე მიუთითებს და აღრმავებს კიდევ მას დროთა განმავლობაში.

აქედან შესაძლებელია დასკვნის გამოტანა, რომ შემსწავლელებს მიზანმიმართულად უნდა მივცეთ ცოდნა ენათა შორის გადატანის შესახებ, რადგან ამ პროცესის

თვითდინებაზე მიშვება ორივე ენას აზიანებს ერთმანეთზე მუდმივი ზეგავლენის გამო.

შემოქმედებითი და კრიტიკული აზროვნება ყველაზე მნიშვნელოვანი კოგნიტური უნარებია ადამიანისათვის. ტრანსენობრიობა კი დანახულია როგორც საურთიერთო სტრატეგია, რომ განვითარდეს და მოხდეს გამოვლენა, დემონსტრირება, გამომუშავება, განვითარება ამ უნარებისა. გარსია და ვეი (2014) ფიქრობენ, რომ ტრანსენობრიობასთან მჭიდროდაა გადაჯაჭვული ამ ორი უნარის განვითარება. თავის მხრივ კი შეუძლებელია სააზროვნო საზღვრების გაფართოვება კრიტიკული თვალსაზრისის გარეშე და შემოქმედებითობა კი კრიტიკული აზროვნების ყველაზე საუკეთესო გამოვლინებას წარმოადგენს (Garcia and Wei, 2014).

ჯიმ კუმინსს ეკუთვნის ურთიერთდამოკიდებულების ჰიპოთეზა (Interdependence hypothesis, 1979), სადაც ის ორ ენას ერთ საერთო სარჩულს უძებნის, რომელიც შემსწავლელებს საშუალებას აძლევს შინაარსები ერთი ენიდან მეორეში გადაიტანონ, რომ ბილინგვალებს აქვთ ორი განცალკევებული ენობრივი სისტემა თავში, თუმცა ისინი ერთმანეთს ეყრდნობიან, რადგან შემსწავლელის ცნობიერება ერთიან სისტემაზეა აგებული. ენათა ურთიერთდამოკიდებულების ჰიპოთეზის თანახმად ერთ ენაზე შესრულებული სამუშაო და შემდეგ გადატანილი მეორე ენაზე ზრდის საერთო ლინგვისტურ კომპეტენციასაც იმის გამო, რომ ენებს შორის არსებობს საერთო ქვეკავშირი და ეს ქვეკავშირია, რაც ხელს უწყობს ენებს მიღმა შინაარსების არსებობას. ჯიმ კუმინსის მიერ ჩამოყალიბებული ჰიპოთეზა ტრანსენობრიობის წინამორბედ კონცეფციად შეგვიძლია მივიჩნიოთ, რომელზეც მოგვიანებით უილიამსის თეორიებმა მოახდინა გავლენა და ჯაჭვური პრინციპით ახალახალი სიღრმეების განვითარების მოწმენი გავხდით სხვადასხვა მკვლევართა შრომებში. ეს ციკლი კი კვლავ გრძელდება და წინამდებარე სადისერტაციო ნაშრომიც ამ თემის ერთერთ გაგრძელებად შეგვიძლია მივიჩნიოთ.

2.9 ტრანსენობრიობა და ნულოვანი კოდები- ამ საკითხზე მსჯელობისას კიდევ ერთი საინტერესო დეტალი იჩენს თავს. როგორ ხდება მნიშვნელობათა ფორმირება გონებაში კითხვისას, ტექსტის გრაფიკული გამოსახულების დაკავშირება მასში გამოხატულ მნიშვნელობასთან? რა ენაზე ფორმირდება ეს შინაარსები? იქნებ

არსებობს ნულოვანი კოდები (Zero codes), რაზე საუბარიც ჯერ არსად შემდგარა და რაც ტრანსენობრივი ხედვისათვის მნიშვნელოვან როლად შეიძლება იქცეს, როგორც როგორც ენებს შორის სივრცისა, რომელიც ენებს ერთმანეთთან დააკავშირებს. ჩემი ვარაუდით, ნულოვანი კოდები შესაძლებელია არსებობდეს ადამიანის გონების ნაწილში, სადაც ხდება აბსტრაქტული წარმოდგენების ფორმირება, ცნებათა შინაარსების აბსტრაქტული გააზრება. ხშირად ადამიანი ინფორმაციის მიღებისას აღიქვამს ინფორმაციის ზოგად შინაარსს და არა მისი გამოხატვის ფორმას, რაც შემდგომში მისთვის აძნელებს იგივე ინფორმაციის სხვებისთვის იგივე სახით გადაცემას, რაც სწორედ ნულოვანი კოდების სივრცის არსებობით შეიძლება იყოს გამოწვეული.

ამ თვალსაზრისით ასევე საინტერესოა დაკვირვება სწავლების ერთერთი მეთოდის სრული ფიზიკური რეაქციის (Total Physical Response) კონსტრუქციაზე. იქნებ ორ ენაზე ოპერირების დასწავლა სხვა არაფერია თუ არა ნულოვანი კოდების გააქტიურება, რაც ადამიანს თავისუფლად მოაზროვნედ აქცევს ორ ენაზე, შუალედური სივრცის ათვისების დახმარებით.

2.10 ტრანსენობრივი ხედვის პრაქტიკული პოტენციალი- შემოთავაზებული ხედვა საფუძველს იძლევა დასკვნისათვის, რომ შემსწავლელებს ეძლეოდეთ უფლება სურვილისამებრ იყენებდნენ ენებს საკლასო მუშაობისას, რაც მათ თავისუფლად აგრძნობინებს თავს ენებთან ურთიერთობაში და არ დააწესებინებს ხელოვნურ საზღვრებს. გათვალისწინებული უნდა იქნას ის, რომ ზემოთქმული არ გულისხმობს მასწავლებლის მხრიდან მოშლილ საზღვრებს, არამედ პირიქით, საჭიროა მკაფიოდ იყოს განსაზღვრული საგაკვეთილო მომენტები მუშაობის პროცესში, როდესაც მოსწავლეებს ასეთი უფლება მიენიჭებათ. მაგალითისთვის შეიძლება დასახელდეს ახალი ლექსიკური მასალის კონტექსტებზე მორგება ორენოვანი მიდგომის პრინციპით, რაც მასალის გათავისებაში, უკეთესად აღქმასა და გაცოცხლებაში დაეხმარება შემსწავლელს მისი შემდგომში ბუნებრივად გამოყენებისათვის.

ასევე, ორენოვანი მიდგომის პრინციპით შეიძლება განხორციელდეს სურათების აღწერა, ე.წ. ბრეინსტორმინგისა და მაინდმეფინგის აქტივობები, როგორც ცალკეული ენობრივი ჯგუფების სახით, დიფერენცირებულად (სუსტი და ძლიერი

მოსწავლეების ინტერესების გათვალისწინებით), ასევე ერთიანი საკლასო სამუშაოს სახით. ანტონიმთა და სინონიმთა სისტემების შექმნა და დაკვირვებითი სამუშაოების წარმოება, რაც შესაძლებელია ასეთ ვიწრო მასშტაბს გასცდეს და საკვლევად მთლიანი ტექსტი წარედგინოს მოსწავლეებს ორ ენაზე, მშობლიურსა და სამიზნე ენაზე შესრულებული (ასევე მრავალი ვარიაცია შეიძლება არსებობდეს ამ ტექსტების წარმოშობისა). ასევე შესაძლებელია გაკვეთილის ბოლოს შემსწავლელებს შევთავაზოთ აქტივობა, რომელსაც პირობითად ერქმევა ფანჯარა (ასოციაციით „ფანჯარა გარესამყაროში“), რომლის ფარგლებშიც ყველა დაწერს 3 სიტყვას ან ფრაზას, რასაც აქტიურად იყენებს და არ იცის როგორ გამოთქვას სამიზნე ენაზე. ამ აქტივობამ შესაძლებელია ახალი თემები გააჩინოს განსახილველად, რაც სიზუსტით იქნება მორგებული შემსწავლელთა საჭიროებებზე. ან მოხდეს სიტუაციის წარდგენა, კონტექსტის დასახელება, მაგალითისთვის, ბანკში, საავადმყოფოში და პირადი რეპერტუარის დასადგენად შემსწავლელებმა ჯერ მშობლიურ ენაზე წარმოადგინონ შინაარსები, შესაძლებელია დიალოგების სახით და შემდეგ მოხდეს ამ თემების უფრო მიზნობრივად დამუშავება, განხილვა რა არის განსხვავებული, რა არის მსგავსი ორ ენას შორის ერთიდაიგივე შინაარსების ორ ენაზე გადმოცემისას, კულტურული მახასიათებლების ჩათვლით.

ერთერთ ასეთ აქტივობად შესაძლებელია წარმოვადგინოთ ორენოვანი ბროშურების შექმნა, რომელიც დავალებაზე დაფუძნებული სწავლების ტექნიკას დაემყარება, ერთმანეთის სწავლების ელემენტს მოიცავს თავის თავში (peer-teaching) და ჯგუფურ თარგმანსა (collaborative translation) და პარაფრაზირებაში გასავარჯიშებლად კარგ მოედანს შემოგვთავაზებს, სადაც დიდ სარგებელს სწორედ ჯგუფის სუსტი წევრები მიიღებენ, ცხადია, წარმატებულ შემსწავლელებთან ერთად. ერთმანეთის სწავლების (peer-teaching) ელემენტი მნიშვნელოვანი როლია სწავლებაში ჩასართავად, რადგან ცნობილია, რომ ერთერთი საუკეთესო გზა სწავლისა სწორედ სწავლებაა.

განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ახალი სიტყვების შესწავლისას წინადადებების ქართულად შედგენა და მათი თარგმნა მასწავლებლის დახმარებით, იმის გათვალისწინებით, რაც არაერთხელ აღინიშნა, რომ ყოველი შემსწავლელი ხასიათდება თავისი პირადი ლინგვისტური რეპერტუარით, ენაში ოპერირების, მოქმედების მისეული სტილით, ამ გზით კი ახალი მასალის შეგრძნების დონეზე

გათავისება მოხდება, როდესაც სწორედ ის შინაარსები გააქტიურდება მისთვის, რომლებიც განსაკუთრებით ახლობელია, როდესაც შინაარსები განფენილია მის მთელ სააზროვნო სივრცეზე უხილავი კონტექსტით. ტერმინში- უხილავი კონტექსტი - იგულისხმება შეგრძნების დონეზე დაყვანილი აღქმა გარესამყაროსი, გონისმიერი დამოკიდებულება მასთან, არა კონტექსტიდან ხელოვნურად ამოგლეჯილი ნაწილები აზრისა, არამედ აზრი მთელი განფენილობით. ამ გზით მოხდება შინაარსების გათავისება, გაცოცხლება სამიზნე ენაზე ანუ უბრალოდ კი არ დაიზიარებს შემსწავლელი ახალ ლექსიკურ მასალას თუ გარამატიკულ კონსტრუქციას ბრტყელ კონტექსტში, არამედ გაითავისებს, შეიმეცნებს სიტყვას, გახდის მას საკუთარი აზრის, გონის ნაწილად. ახლა ვთქვათ რა ხდება სინამდვილეში, როცა იგივე მოქმედებას მხოლოდ სამიზნე ენაზე ვთხოვთ შემსწავლელს, განსაკუთრებით კი საშუალო ან სუსტი მომზადების შემსწავლელს, ისინი ჯერ ან მალულად მოიფიქრებენ გონებაში რაიმეს მშობლიურ ენაზე ან სამიზნე ენაზე ცდილობენ შექმნან მწირი კონტექსტი, ყოველგვარი გათავისების გარეშე, ამ დროს მთავარია ენობრივი კომპეტენცია საკმარისი იყოს სამიზნე ენისათვის, არც ხარისხს, არც ბუნებრიობას აქ ყურადღება ვერ ექცევა. ასეთი მცდელობის შემდეგ სიტყვები მეტწილად ვერ ხდება ადამიანის ბუნებრივი აზრის, სამყაროს ნაწილი და მალევე მიეცემა დავიწყებას. მასალის პერსონალიზაცია ხომ უმნიშვნელოვანესი ფაქტორია ენის წარმატებით ათვისებისათვის, განსაკუთრებით კი სასაუბრო უნარების განვითარებაში.

კიდევ მრავალი ტიპის აქტივობაშია შესაძლებელი მშობლიური ენის გამოყენების დაშვება იმ პრინციპით, რომ მისი გამოყენება ნიშნავდეს უფრო მეტ წვდომას სამიზნე ენაზე, რაც მასწავლებლის შემოქმედებით უნარებზეც ბევრად არის დამოკიდებული და ჯადოსნური მომენტების შემჩნევის უნარზეც (magic moments), რაც თითოეულ პედაგოგს თავის ინდივიდუალურ შეუცვლელ ხელწერას უყალიბებს, მაგრამ ერთერთ ხელისშემშლელ ფაქტორად ამ მიმართულებით შესაძლებელია გამოჩნდეს ის, რომ დღევანდელი სასწავლო რესურსები მთლიანად ერთენოვანი სწავლების პრინციპზეა აწყობილი და მასწავლებელს განსაკუთრებული ძალისხმევის გამოჩენის გარეშე არ სთავაზობს საშუალებას გამოიყენოს ორენოვანი მიდგომა. არადა, სასწავლო რესურსი სასწავლო პროცესის ის ნაწილია, რომელზეც მთელი

საგაკვეთილო გეგმა იგება. ცხადია, თუ ფართოდ მიღებულ პრაქტიკას გავითვალისწინებთ და მსჯელობის მიღმა დავტოვებთ ისეთ მეთოდს, რომელიც არ გულისხმობს გაკვეთილზე სასწავლო რესურსების არსებობას, დოგმეს სახით (Dogme). უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ დამატებითი აქტივობების ან სახელმძღვანელოებში მოცემული აქტივობების სახეცვლილი ფორმით წარდგენა საკმაოდ შრომატევადი საქმიანობაა ისედაც გადატვირთული მასწავლებლებისათვის და უმრავლეს შემთხვევაში სახელმძღვანელოებში მოცემული აქტივობების რუტინულად შესრულება მიმზიდველ პერსპექტივად ჩანს მათთვის. შემოქმედებითი უნარ-ჩვევების გააქტიურებას ხომ დიდი დროითი და ემოციური რესურსიც ჭირდება მათი მხრიდან. ამასთანავე, სახელმძღვანელოებში მოცემული აქტივობების შესრულება საგაკვეთილო პროცესს თითქმის გარანტირებულ წესრიგს სთავაზობს და ახლის ძიებას მუდმივად მომავლისთვის გადაავადებს ხოლმე.

ყოველივე ზემოთ თქმულიდან ნათელია, რომ სამეცნიერო ლიტერატურაში ტრანსენობრიობის ფუნქციური დატვირთვა ორი მიმართულებით გვხვდება, დაუგეგმავ ყოფით პრაქტიკაში და როგორც საშუალება სწავლების უკეთესი ხარისხის უზრუნველსაყოფად. მიუხედავად იმისა, რომ დაახლოებით მსგავსი შინაარსის მოვლენა, იგულისხმება, ენებს შორის მონაცვლეობა, მოსაუბრის მიერ სხვადასხვა ენების გამოყენება ახალი მოვლენა არ არის და ადამიანები ოდითგანვე ინსტინქტურად მიმართავდნენ ამ ხერხს სხვადასხვა მიზნებით, ტრანსენობრიობის კონცეფცია უფრო დაზუსტებულ ხედვას წარმოადგენს ამ მიმართულებით არსებულ უფრო ზოგად თეორიებს შორის. გარსია (2014) ტერმინს აღწერს, როგორც ორგანზომილებიანს, ყოფითი და სასწავლო დანიშნულებით., მსგავს შეხედულებას იზიარებენ სხვა მკვლევრებიც (Cenoz and Gorter, 2017). უილიამსი, ვის მიერაც მოხდა ამ ტერმინის შემოტანა ამბობს, რომ ამ ტერმინში გულისხმობს არა უბრალოდ თარგმანს ერთი ენიდან მეორეზე, არამედ აზრებისა და ცნებების წვდომისათვის ღრმა კოგნიტური პროცესების გააქტიურებას, რაც არავითარ შემთხვევაში არ გულისხმობს ერთი წინადადების მეორე ენაზე გადატანას პირდაპირი თარგმანის გზით, რაზე დაყრდნობითაც შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ ეს არის კონცეფცია, რომლის მიხედვითაც უნდა მოხდეს მშობლიური ენის გამოყენება, როგორც ხიდისა

და არა მთავარი საყრდენის, როგორც ეს გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდში იყო წარმოდგენილი.

2.11 ტრანსნეობრივი ხედვის მთავარი დასაყრდენი მეთოდოლოგიაში

რა კავშირი აქვს ადამიანის შეგრძნებებსა და სიტყვებს? ხომ არ უნდა მოხდეს ლექსიკური მასალის შეგრძნებებამდე დაყვანა სწავლებისას? რა აქტივობები უნდა შეირჩეს ამისთვის? რა როლი აქვს თარგმანს აქ ანუ ორენოვან ოპერირებას? რას შეიძლება ქცევის აღმძვრელი იმპულსის ფუნქცია მიენიჭოს? უბრალო მოწოდებას რომ ისაუბროს? ან კითხვებს გასცეს პასუხი? როგორ გამოვიწვიოთ შემსწავლელში მისი თუნდაც მცირე გამოცდილების ამოქმედება?

წერით მეტყველებასა და ზეპირ მეტყველებას შორის რომ საყურადღებო კავშირი არსებობს, ეს საყოველთაოდ აღიარებულია. მართალია, წერით მეტყველებას თავისი უნიკალური თვისებები აქვს, მაგრამ მისი გამოყენება მაინც არის შესაძლებელი ზეპირი მეტყველების განვითარებისათვის, ამიტომაც წერითი დავალებების ჩართვა მნიშვნელოვანია ზეპირმეტყველების განმავითარებელი აქტივობების დაგეგმვისას. თუ ბევრი კითხვა ადამიანს უკეთეს მკითხველს ხდის, ასევე ბევრი წერა გახდის მას უნარიანს იმისათვის, რომ უკეთესად წეროს და თუკი ცნობილია, რომ ადამიანი ენის საშუალებით აზროვნებს, რომ დაწეროს და ახლა უკვე თავისუფლად წერს, ეს ნიშნავს რომ უფრო თავისუფალია აზროვნებაშიც ანუ შეუძლია ისაუბროს უკეთესად. რადგან ადამიანის ცნობიერება შინაგანი მეტყველების სახით მუდმივად დაკავებული რაღაც შინაარსებით, არსებობს საფუძველი ვიფიქროთ, რომ ყოველდღიური ჩანაწერების გაკეთება, როგორც შინაგანი მეტყველების ერთერთი სახეობა ხელს მნიშვნელოვნად შეუწყობს გაბმული მეტყველების ჩვევის გამომუშავებას და დროთა განმავლობაში დახვეწას.

ნოამ ჩომსკი ამბობს, რომ ენა ფიქრის იარაღია (Chomski, 2002) და თუ ამ მოსაზრებას დავეთანხმებით, შესაბამისად აქედან შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ წერითი მეტყველების განვითარებამ შეიძლება დატოვოს მნიშვნელოვანი დადებითი კვალი ზეპირი მეტყველების განვითარებაზე, რადგან, როგორც აღინიშნა, ადამიანი წერისას გამუდმებით ფიქრობს ენობრივი ერთეულების საშუალებით და მუდმივად აზრის ჩამოყალიბების პროცესი ეხმარება ავტომატიზაციის განვითარებას, რაც თავის მხრივ

თანხვედრაში მოდის სქოთ თორნბერის სამსაფეხურიან მოდელთან, რომლისგანაც შედგება საუბრის აქტივობა: შინაარსის გათავისება (conceptualization), ჩამოყალიბება (formulation) და წარმოთქმა (articulation), რომლის დროსაც მოსაუბრე აკვირდება თავის თავს (Thornbury, 2008). აქ მესამე საფეხური შეიძლება ჩანაცვლდეს ტექსტის შექმნით, წარმოთქმის მაგივრად შემსწავლელი აკეთებდეს ჩანაწერს.

ინტერესს ამ ორი უნარის, წერასა და მეტყველებას შორის კავშირების შესახებ აღრმავებს ჯერემი ჰარმერის ხედვაც, რომელიც ამბობს: „ეს ორი სისტემა არ არის სხვადასხვა, არამედ უფრო მეტად სხვადასხვა ვარიაციებია ერთი სისტემისა“ (Harmer, 2015, 133) და აქედან გამომდინარე იქმნება მოლოდინი, რომ მათ შეიძლება მნიშვნელოვანი დადებითი როლი დატოვონ ურთიერთგანვითარებაზე. ასევე, ჯერემი ჰარმერი ამბობს, რომ მისი დაკვირვებით, „სტუდენტები უკეთ იმახსოვრებენ თუ მათ ვთხოვთ, რომ იფიქრონ ენაზე, რომელსაც იყენებენ, რაც მათ ეხმარებათ მთელი თავისი ინტელექტი ჩართონ სამუშაოში“ (Harmer, 2015, 133), მისი ეს აზრი კიდევ უფრო ამყარებს მოლოდინს, რომ წერა შეიძლება გამოყენებული იქნეს სასწავლო მიზნებისათვის სასაუბრო აქტივობების შემცვლელად იმ პირობებში, როცა პირდაპირი კომუნიკაციის საშუალება ნაკლებია. ასევე მისი ეს აზრი დადებითად ეხმიანება საკითხს თარგმანის სარგებლიანობის შესახებ, რაზეც აზრი ორადღაა გაყოფილი და საკმაოდ რთულ ამოცანას წარმოადგენს მისი პრაქტიკული ეფექტის განსაზღვრა სასწავლო მიზნებით გამოყენებისას, რადგან არგუმენტები, რომლებსაც სხვადასხვა მეცნიერი გვთავაზობს ამ საკითხზე ურთიერთგამომრიცხავია. არა ერთხელ აღინიშნა, რომ დღეისათვის ის ვერ სარგებლობს უპირატესობით, ფართოდ გავრცელებულ პირდაპირ მეთოდზე (Direct method) აგებული სხვადასხვა მეთოდების გამო. მაგალითად, სქოთ თორნბერის აზრით (2009), თუ შემსწავლელი იყენებს თარგმანს სიტყვის ექვივალენტის საპოვნელად, მას გაუჩნდება დამოკიდებულება ამ წესით უცხო სიტყვის მნიშვნელობის წვდომაზე და მხოლოდ თარგმანის საშუალებით შესძლებს ამ პროცესის განხორციელებას, მაგრამ მის შრომებში არგუმენტირებული მსჯელობა ამ საკითხთან დაკავშირებით წარმოდგენილი არ არის.

საინტერესოა, რომ თვითონ სქოთ თორნბერიც შეიძლება მოდიოდეს წინააღმდეგობაში თავის ნათქვამთან (თარგმანის უარყოფითი ზეგავლენის შესახებ),

რომ მეორე ენის შემსწავლელს თავში უკვე აქვს პირველი ენა და ეს მარტო ცარიელი სიტყვები კი არა, არამედ მთელი აზრობრივი სისტემებია, რომლებშიც ეს სიტყვებია კოდირებული და ამასთან ხაზს უსვამს ავტომატიზაციის შეუცვლელ მნიშვნელობას დაუგეგმავი, გამართული სასაუბრო აქტის შესასრულებლად. თუკი ეს ასეა, იქნებ თარგმანის საშუალებით მუდმივი გადატანა ამ უკვე გამყარებული აზრობრივი სისტემებისა ზრდასრული ადამიანის გონებაში უცხო ენაზე პირიქით აღმოჩნდეს ეფექტური მექანიზმი ამ პროცესის ისე გასამართავად, რომ შემდგომში თარგმანი საჭირო აღარ გახდეს.

ამ პერსპექტივით, ვფიქრობ აღნიშვნის ღირსია, ჟურნალის წარმოება (journal writing), როგორც ტრანსენობრივი მეთოდისათვის ფართოდ შესაფერისი ნიადაგი, რაც საშუალებას იძლევა მოიშალოს საზღვრები ენებს შორის და ენები საერთო სივრცედ იქცეს გონებაში, რაც არანაკლებ მნიშვნელოვანია კი მიზანმიმართულად გააქტიუროს შემსწავლელის პირადი ლინგვისტური რეპერტუარი მაქსიმალურად რეალური სიტუაციების წარმოჩენის გზით, რადგან როგორც ენრიკა პიკარდო ამბობს (Piccardo, 2012), ისევე არ არსებობს ერთნაირი ლინგვისტური რეპერტუარი ადამიანებისა, როგორც არ არსებობს ერთნაირი გუგები ან თითის ანაბეჭდები. ამიტომაც ჟურნალის წერას შეუცვლელი მნიშვნელობა შეიძლება მიენიჭოს სასწავლო მიზნისკენ სწრაფვისას, თუ ეს მიზნები დაკავშირებულია უცხო ენის შესწავლასთან. ის ასევე საშუალებას იძლევა შემსწავლელთა ენობრივი ნაკლოვანებები სიზუსტით წარმოაჩინოს (შემდგომში მათზე მიზანმიმართულად მუშაობისათვის), გახსნას გზა შემოქმედებითობისკენ, წარმოაჩინოს შემსწავლელთა შინაგანი მარგალიტები, მოახდინოს საკომუნიკაციო სიტუაციების პროვოცირება გაკვეთილზე მდიდარი ავთენტური მასალის გაჩენის გზით და გახადოს გაკვეთილები უფრო შინაარსიანი, მიმზიდველი და საინტერესო.

საყოველთაოდ ცნობილია ისიც, რომ ადამიანებს უყვართ საკუთარი თავისა და აზრების წარმოჩენა. ჟურნალის წარმოება შემსწავლელებს უფრო მოქნილს ხდის, უჩვენებს მიმართულებას, რაც შემსწავლელს თავდაჯერებას მატებს, ეს კი მისი სრული პოტენციალის გამოვლენას ეხმარება. ავთენტური მასალა წარმოშობს მეტ შესაძლებლობას მათთვისაც კი, ვინც სხვა დროს ნაკლებადაა ჩართული საგაკვეთილო პროცესში, მსგავსი საქმიანობისას შემსწავლელებს საქმე აქვთ ნამდვილ

ცხოვრებისეულ სიტუაციებთან, ეს კი მათ განაწყობს კრიტიკული აზროვნებისათვის და ყველაზე მოდუნებულ გონებასაც კი ინტერესით ადავსებს, უფრო მეტად განაწყობს ჯგუფს ერთმანეთის დახმარებისათვის ვიდრე ეს მოხდებოდა სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი ტექსტების განხილვისას, რადგან შრომის შედეგი თვალსაჩინოა, ეფექტის შეგრძნება მომავლისთვის არ არის გადავადებული.

შესაძლებელია შემსწავლელს მიეწოდოს კითხვების მცირე ჩამონათვალი, რომლებსაც ამორჩევით უპასუხებს ჩანაწერების წარმოების განსაკუთრებით პირველ ეტაპზე, რაც მას შინაარსების უფრო ეფექტურად და საინტერესოდ გაშლაში დაეხმარება. ასევე საჭიროა იმისათვის, რომ ეს ქვეცნობიერი სწავლის უმართავი პროცესი გარკვეულწილად მართული გახდეს.

მსგავსი აქტივობების შესრულებისას იქმნება ლატენტური სწავლის ეფექტი, რაც დამატებითი საშუალებაა პასიური ცოდნის გასააქტიურებლად. განსაკუთრებით კი მაშინ, როცა სწავლების პროცესი ტრანსენობრივ ხედვას ემყარება, სადაც სასწავლო აქტივობა აღძრავს ინტერესს, აღრმავებს ცოდნას, ზრდის დამახსოვრების ალბათობას და ქმნის აქტიურ საკომუნიკაციო გარემოს მეტი ლინგვისტური აქტივობისათვის.

ამრიგად, ჟურნალის წარმოება, რომელიც ერთერთი ჩრდილში მოქცეული და პერიფერიული საშუალებაა მასწავლებელთა პრაქტიკაში მიზანშეწონილია გახდეს ტრანსენობრიობაზე დაყრდნობით შემუშავებული მეთოდოლოგიის ერთერთი ცენტრალური აქტივობა, რომელიც საკლასო ოთახში შემსწავლელებსა და მასწავლებლებს შეაკავშირებს. რადგან ასწავლო ენა ნიშნავს ასწავლო ცხოვრება ახალი ფერით და არა მხოლოდ მიაწოდო მას კონკრეტული ენობრივი მასალა, როგორც ეს ხდება, მაგალითისთვის, გეოგრაფიასა და ფიზიკაში. მსგავსი აქტივობა აგრეთვე ზრდის შემსწავლელთა ავტონომიურობის ხარისხს, ეხმარება მათ გამოიჩინონ მეტი ინიციატივა სწავლის პროცესში და შემსწავლელთა რეალურ საჭიროებებზე უფრო მეტად ფოკუსირების საშუალებას იძლევა. ამ აქტივობაში ჩართვით შემსწავლელები პრაქტიკულად თვითონ ქმნიან სასწავლო რესურსს, რომელიც ყველაზე მეტად შესაფერისია მათთვის, რადგან ამ გზით ისინი ქმნიან ავთენტურ ტექსტებს, სადაც სამიზნე ენა და მისი კომპონენტები წარმოდგენილია მათთვის ნაცნობ და ახლობელ კონტექსტებში, რითაც ხდება მასალის გაცოცხლება და შესაბამისად, უკეთესად გათავისება. ამით ჟურნალის წარმოებას სასწავლო

სივრცეში დოგმეს ელემენტი შემოაქვს. სხვა რა შეიძლება ქმნიდეს უკეთეს ნიადაგს შემსწავლელისთვის თავისუფალი სააზროვნო სივრცის შესაქმნელად ვიდრე ეს ტრანსენობრიობისა და ჟურნალის წარმოების ტანდემია, რადგან მოცემულ მოდელში წარმოდგენილია ენებს შორის მოშლილი საზღვრებიც, მოშლილი საზღვრები გარესამყაროსთან ურთიერთობაში და ადამიანის მთელი კოგნიტური და ინტელექტუალური უნარების გავარჯიშებისა და სრულად წარმოჩენის შესაძლებლობა, რაც კიდევ უფრო უღვიძებს გაკვეთილში მონაწილეობის სურვილს შემსწავლელს და ავითარებს მის ანალიტიკურ აზროვნებას. ერთ პატარა მონაკვეთს შეუძლია სათავე დაუდოს ნაყოფიერი აზროვნების ახალ ჯაჭვს, რაც თავდაჯერებას ავითარებს შემსწავლელში, როცა ის კმაყოფილია საკუთარი თავით, როგორც არა მხოლოდ შემსწავლელი, არამედ პიროვნება, რაც უფრო ფართო მნიშვნელობისაა ვიდრე მხოლოდ შემსწავლელის პერსონა. მოსწავლეს მუდამ ეჩქარება ისეთ გაკვეთილზე სადაც საკუთარი თავის რეალიზაციას ახდენს. ამ დროს წარმოიშობა თვალსაჩინო კავშირი საკლასო დავალებასა და გენერალურ დავალებას შორის, რაც სასწავლო მიზანს წარმოადგენს. მსგავსი თემები გაკვეთილზე გააჩენს სამსჯელო თემებს, ოღონდ არა თავს მოხვეულს მასწავლებლისა და სახელმძღვანელოს მიერ, არამედ ნამდვილს, რაც ზრდის მასში ჩართულობის ალბათობას, დამახსოვრების პერსპექტივას, კომუნიკაციის სურვილს და არაპროგნოზირებადი გარემოს შექმნით ინტერესსა და ხალისს მატებს სასწავლო პროცესს. ამ შემთხვევაში კომუნიკაცია დაფუძნებულია აზრთა გაცვლა-გამოცვლის რეჟიმზე და ახალი ლექსიკური მასალაც პრაქტიკიდან წარმოიშობა, გრამატიკული სტრუქტურების შესწავლა კი მიმდინარეობს ინდუქციურად. განა რამხელაა ადამიანის ინდივიდუალური ლინგვისტური რეპერტუარი? ამ გზით ხდება ლინგვისტურ გამოწვევათა თანდათანობითი , მიზანმიმართული და ამ მხრივ დაჩქარებული ამოწურვა. შემსწავლელი ხდება ენობრივად უნარიანი, ვითარდება მისი მსჯელობის უნარი ორივე ენაზე. არც ისე იშვიათად ეს პრობლემას წარმოადგენს მშობლიურ ენაზეც. ის ნანატრი შეგრძნება, რომელსაც ყველა შემსწავლელი ელოდება თანდათან დგება. ამასთანავე შემსწავლელს საშუალება ეძლევა ერთმანეთს დააკავშიროს მანამდე ნასწავლი ენობრივი ერთეულები ისე, რომ ამ შემოქმედებითი პროცესის შედეგად კარგად გათავისებული ენობრივი შინაარსები მიიღოს. ჟურნალის წარმოების პოტენციალი სასწავლო გარემოსთვის კიდევ უფრო შეიძლება გაფართოვდეს თუკი

შემოქმედებითად განწყობილი მასწავლებელი სწორედ მასში წარმოშობილ მასალაზე ააგებს ახალ აქტივობებს და ამ გზით კიდევ უფრო გაამრავალფეროვნებს საკლასო მუშაობას, ამით კი აჩენს ხიდს თეორიასა და პრაქტიკას შორის.

მოსწავლეების ნაწილი მათი ჩანაწერების გაზიარებას ჯგუფისთვის მოინდომებს, დანარჩენები დასვამენ კითხვებს წამოჭრილი პრობლემების შესახებ ან განხილვებს მოაწყობენ მცირე ჯგუფებად თუ წყვილებში. პერსონალიზაციის მაღალი ხარისხი არის ის მთავარი მახასიათებელი, რაც ჟურნალის წარმოებას ასე ეფექტურს ხდის ახალი მასალის შეთვისებისა და გათავისებისათვის.

აღნიშნული აქტივობით მას შემდეგ დავინტერესდი, როცა ზრდასრულ შემსწავლელებთან ერთერთ გაკვეთილზე დარჩენილი დროის შესავსებად ჟურნალის წარმოება გამოვიყენე, შედეგად კი მივიღე ახალი ხაზი, რომელიც მოგვიანებით მთელ სასწავლო პროცესს გაყვა და პირადი საუბრებისა და დაკვირვების მიხედვით გაკვეთილის ყველაზე საყვარელ მონაკვეთად იქცა. რადგან თვალსაჩინოდ ჩანდა თუ როგორ ეხმარებოდა ის შემსწავლელებს ახალი ამოცანების დასახვაში, როგორ სძენდა თავდაჯერებას ყოველი გადაწყვეტილი რეალური ამოცანა, როგორ აჩენდა მათში მიღწევის განცდას, შინაარსები მუდამ მიმზიდველი იყო მათი რეალურობიდან გამომდინარე, მე კი, როგორც მასწავლებელს, მზა სახით მაწვდიდა ინფორმაციას მათი ნამდვილი საჭიროებების შესახებ, მაძლევდა მეთოდური მიდგომების მნიშვნელოვნად გამრავალფეროვნების საშუალებას, მისახავდა საინტერესო გამოწვევებს და ამ გზით არღვევდა მონოტონურობას გაკვეთილზე ჩემთვისაც, რაც არა ნაკლებ მნიშვნელოვანია, რადგან ინტერესით გაჯერებული განწყობა აუცილებელი კომპონენტია ორივე მხარისათვის. ასევე აღნიშვნის ღირსია თუ როგორ აუმჯობესებდა ურთიერთობას ჩვენს შორის (rapport), რაც ურთიერთობის ახალ საფეხურზე გადაყვანაში გამოიხატებოდა და რასაც ისევ ერთად მუშაობისთვის ეფექტურად ვიყენებდით. ამიტომაც, ვფიქრობ, გადაჭარბებული არ იქნება თუ ვიტყვი, რომ ჟურნალის წარმოება ერთერთ ცენტრალურ კომპონენტად უნდა იქნას აღიარებული ტრანსენობრივ ხედვაზე დაფუძნებული სასწავლო გარემოს ორგანიზებისას, რადგან მოსწავლეზე ორიენტირებული სასწავლო გარემოს მთავარი ობიექტი სწორედ მოსწავლეა, მნიშვნელოვანია, რომ თავად მოსწავლის მხრიდან მოდიოდეს გარკვეული მიმართულებების დასახვა, რაც ქმნის გარანტიას, რომ

სასწავლო პროცესი მის ინტერესებს ზუსტად მოერგება. საგაკვეთილო გეგმების შედგენისას მასწავლებელი მუდამ ცდილობს სასწავლო მიზნები მოსწავლეთა მიზნებს დაამთხვიოს, მაგრამ პრაქტიკა გვიჩვენებს, რომ სიზუსტით ამის განსაზღვრა შეუძლებელია, განსაკუთრებით ჯგუფური მეცადინეობების შემთხვევაში. აქ კი მნიშვნელოვანი დახმარების გაწევა თავად მოსწავლეს შეუძლია. უფრო ზუსტად თუ ვიტყვით კი, მასწავლებელს შეუძლია უკეთ განსაზღვროს „როგორ“, მოსწავლეს კი „რა“. ასეთი მუშაობა საშუალებას იძლევა სასწავლო მიზნისაკენ სწორხაზოვნად სვლისათვის და შედეგებიც უკეთესია მოსალოდნელი. მსგავსი ჩართულობა საგაკვეთილო პროცესში ქმნის შესაბამის განწყობას შემსწავლელში, რაც ასე საჭიროა მისი მოტივაციის შესანარჩუნებლად, მოწყენილობის დასამარცხებლად და ჩართულობის გასაზრდელად მშვიდ, მოჩვენებითად არასასწავლო გარემოს პირობებში. მსგავსი რამ შემსწავლელში თავად მისთვისვე წარმოაჩენს ისეთ დეტალებს, უნარს, ხედვას, კავშირებს, რის შესახებაც შესაძლებელია მოსწავლემ თავადაც არ იცოდა და ამით სამუშაო პროცესს კიდევ უფრო მიმზიდველს ხდის. ახლა უკვე თითქოს ეჩქარება კიდევ დავალების შესრულება. რადგან ამ გზით სასწავლო სიტუაციაში შემოგვყავს ისეთი მნიშვნელოვანი კომპონენტი, როგორცაა ემოცია, რის დიდი მნიშვნელობის შესახებაც ფართოდ იწერება ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში. მაგრამ ძირითად ფაქტორებთან ერთად აუცილებელია აღინიშნოს ამ მიდგომის სპეციფიკური ფაქტორი მისი პრაქტიკულ მუშაობაში ჩართვისათვის, რაც პირველ ეტაპზე გამოწვევის სახით იჩენს თავს. მოსწავლეების მხრიდან ჩნდება კითხვები მართლაც ნამდვილი უნდა იყოს თუ არა ინფორმაცია მათი ყოველდღიურობის შესახებ. ეს გულუბრყვილო შეკითხვაა და მალე თვითრეგულირებას ექვემდებარება, მომყოლი ეფექტები კი დამატებით დადებით კომპონენტად ემატება სამუშაო პროცესს. კერძოდ, შესაძლებელია ჟურნალში წარდგენილი შინაარსები მთელი სიზუსტით არ ასახავდეს შემსწავლელის სინამდვილეს, მაგალითისთვის, ზუსტად ისე, როგორც ეს ხდება სოციალურ ქსელებთან ურთიერთობაში ონლაინ სუბპერსონის ჩამოყალიბებისას და ეხმარებოდეს შემსწავლელს თვითდაკვირვებისათვის, თვითგამორკვევისათვის, საკუთარი თავის უკეთესი კუთხით წარმოსაჩენად ან ვინმე კონკრეტულზე ზემოქმედების მოსახდენად. ეს კი მას იმაზე მეტად ხდის ჩართულს სასწავლო პროცესში, ვიდრე ამას გააკეთებდა ამ აქტივობის გარეშე. როგორც უკვე აღინიშნა, ეს

ეფექტი მოსწავლისათვის ლატენტურ სასწავლო გარემოს ქმნის და წარმატების უფრო მკაფიო შეგრძნებას აჩენს. ყოველდღიურად წამოჭრილი ნამდვილი ამბების განხილვა კი შემსწავლელებს მუდმივი ძიების პროცესში ამყოფებს, რაც შეუცვლელი მნიშვნელობის კომპონენტია საგანმანათლებლო მიზნებისკენ სწრაფვისას, განსაკუთრებით კი ახალი ენის შეძენისას.

ასევე შესაძლებელია მოსწავლეებს სასწავლო სემესტრის დასასრულს შევთავაზოთ სხვადასხვა აქტივობები შემაჯამებელი პროექტის სახით, რომელიც აგებული იქნება ჟურნალში წარდგენილ მასალაზე და ან თხზულების სახე ექნება ან მონოლოგის ან ერთად შერჩეული რომელიმე რაკურსით წარედგინება აუდიტორიას. მსგავსი დავალებები შესაძლებელია შესრულდეს ჯგუფურად ან ინდივიდუალურად, საჭიროებიდან გამომდინარე, რაც შესაძლებელია ერთობლივად დაიგეგმოს. სამეცნიერო ლიტერატურაში ძალზე მწირი ინფორმაცია იძებნება ამ მიმართულებით და პირადი საუბრებიდანაც ირკვევა, რომ მსგავსად დიდი პოტენციალის მქონე აქტივობას, რომელიც მოსწავლეთა თვითშემოქმედების განვითარებისა და მიზნისკენ სწორხაზოვნად სვლის პერსპექტივას აჩენს, არც პედაგოგები სწყალობენ ხშირად.

აქ კვლავ მოვიყვან მაგალითს სქოთ თორნბერის მოსაზრებებიდან, რომ „ინგლისური ენის შესწავლას სჭირდება რაღაც გადამრჩენი გეგმასავით (rescue plan), დაბრუნება საკლასო ოთახებთან, რომლებიც თავისუფალია სასწავლო მასალებისა და ტექნოლოგიებისაგან და სადაც ენა მხოლოდ მასწავლებელსა და სტუდენტს შორის დიალოგში წარმოიქმნება“ (2009, 36). ჩემს მიერ შერჩეული აქტივობა კი სწავლისთვის ასეთი ნატურალური გარემოს შექმნას ითვალისწინებს. ჯერემი ჰარმერი ასეთ ჟურნალებზე ამბობს, რომ ‘ის არის საუკეთესო საშუალება, რომელიც წარმოშობს დიალოგს მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის“ (2013, 91). მე კი დავამატებდი, რომ ასევე წარმოშობს დიალოგს საკუთარ თავთან.

2.12 ტრანსენობრივი ხედვის პოტენციალი სასწავლო მოტივაციის ამალების კუთხით- პრაქტიკაზე დაკვირვება გვიჩვენებს, რომ გარემოზე მორგებული მეთოდებისა და მიდგომების დახმარებით ყველა ტიპის შემსწავლელის ჩართვაა შესაძლებელი საგაკვეთილო პროცესში, თუნდაც მათი ვინც უმიზნობით იტანჯება. საჭიროა დაფიქრება თუ რა ფაქტორები ზრდის შემსწავლელში სწავლის უნარს და

როგორ არის შესაძლებელი ისეთი გარემოს მოწყობა, სადაც მისი გონებრივი შესაძლებლობების შესაბამისი და ზოგადპიროვნული ინტერესების დამაკმაყოფილებელი სასწავლო სივრცე იქნება შეთავაზებული. საგულისხმოა ისიც, რომ სწორედ ნაკლებ ფოკუსირებული შემსწავლელების საჭიროებები მოითხოვენ განსაკუთრებულ შემოქმედებით მიდგომას პედაგოგთა მხრიდან, სწორედ მსგავსი შემსწავლელების ჩართვაა მთავარი საზრუნავი თვითგანვითარებაზე ორიენტირებული მასწავლებლისათვის, რადგან ბუნებრივად მოტივირებული, მიზანდასახული და პასუხისმგებლიანი შემსწავლელები მეტნაკლებად ყველა მეთოდის საშუალებით ახერხებენ მიზნის მიღწევას, იმის გათვალისწინებით, რომ ეს თვისებები მათში უნაკლო შრომისმოყვარეობას განაპირობებს. მთელი პედაგოგიკის მთავარი საზრუნავი ნაკლებშრომისმოყვარე და ნაკლებნებისყოფიანი შემსწავლელები უნდა იყვნენ, რადგან ასეთები უფრო ხშირად გვხვდებიან პრაქტიკულ საქმიანობაში. ზედმიწევნით შრომისმოყვარე ადამიანი ნაკლებია, რასაც ზოგჯერ ობიექტური მიზეზები აქვს.

მთავარი ამოცანა ამ დროს არის ვიპოვნოთ თუ რა ამაღლებს შემსწავლელთა მოტივაციას. ეს ფართო და ბუნდოვან საკითხად ჩანს, თუმცა ამ მიმართულებით საინტერესო მოსაზრებას გამოთქვამს ცნობილი ფსიქოთერაპევტი დევიდ ბერნსი და შეიძლება ითქვას, რომ მთლიანად ცვლის არსებულ წარმოდგენას მოტივაციის გამომუშავების შესახებ. მას უზარმაზარი გამოცდილება აქვს თანამედროვე ადამიანებთან, რაზე დაყრდნობითაც ის წერს, რომ ადამიანები, რომლებიც პროკრესტინაციით მუდმივად იტანჯებიან ერთმანეთში აქვთ არეული მოტივაციისა და მოქმედების მექანიზმები, ცოდნა ამ მექანიზმების შესახებ. ისინი ამაოდ უსასრულოდ უცდიან მოტივაციას, რომ დაიწყონ მოქმედება და რადგან ეს მოტივაცია არა და არ ჩანს, მოქმედების დაწყებას უსასრულოდ გადადებენ ხოლმე. სინამდვილეში კი პრობლემა მათ არასწორ აღქმაშია. სინამდვილეში ჯერ მოქმედება და შემდეგ ვითარდება მოტივაცია (რასაც უფრო მეტი მოქმედება მოსდევს) (ბერნსი, 1999). აქედან გამომდინარე მასწავლებლის წინაშე დგება ამოცანა შემსწავლელს ისეთი აქტივობები შესთავაზოს, რაც მის მოტივაციას გამოიწვევს. ეს კი თავის მხრივ გულისხმობს პასუხის გაცემას კითხვაზე რას უნდა აკმაყოფილებდეს ისეთს ეს საქმიანობა, რომ მოტივაცია გაჩნდეს მისი კეთებისა. აი სწორედ ასე დგას ეს საკითხი

და არა პირიქით, როგორც ხშირად არის მიღებული, რომ სასწავლო პროცესზე უკვე მოტივირებული მოსწავლეები უნდა იქნან მიღებული და თუ ეს ასე არ არის, ყველაფერი უმიზნო და ზარმაცი შემსწავლელის ბრალია. თანამედროვე ფსიქოთერაპევტთა აზრით, ინტერესი, სიმარტივე, წარმატების მკაფიო განცდა იმ რამოდენიმე ფაქტორს შორისაა, რომელსაც ადამიანის საქმიანობაზე მიბმა შეუძლია (David Burns, 1999). ხოლო თუ აქტივობა ერთზე მეტ მიზანს აკმაყოფილებს, მაშინ მოტივაციის შენარჩუნების შანსი ბევრად იზრდება (Ford, 1992). საბოლოოდ კი ადამიანები მოტივაციას ინარჩუნებენ ისეთი მიზნებისკენ სწრაფვით, რომლებსაც თვლიან რომ მიაღწევენ. ანუ როცა მოლოდინები მაღალია, რაც ყოველდღიური პრაქტიკიდანაც ადვილად შესამჩნევია და რასაც სამეცნიერო თეორიებიც ამყარებს.

უკვე განხილული მრავალი დეტალის გათვალისწინებით, ტრანსენობრივი ხედვა სასწავლო აქტივობებში დანერგვისას პერსპექტივას აჩენს, რომ ამ გზით შესაძლებელია ისეთი აქტივობებისა თუ მიდგომების მრავლად შემუშავება, რომლებიც შემსწავლელს საგაკვეთილო პროცესში მისთვის შეუჩნევლად ჩაითრევს.

ასევე მნიშვნელოვანია, რომ ყურადღება მიექცეს შემსწავლელთა თვითშეფასების საკითხებს. დუგლასი (2014) ამბობს, რომ არსებობს სამი სახის თვითშეფასება: გლობალური (global), სიტუაციური (situational) და დავალებასთან ასოცირებული (task-based) და რომ პირველი ორი ნორმაშიც რომ იყოს, მესამეს არქონა მნიშვნელოვან აკადემიურ წარმატებლობასთანაა დაკავშირებული. როგორც არაერთხელ აღინიშნა, თვითშეფასება მნიშვნელოვანი კომპონენტია უცხო ენის შესწავლისას და აუცილებელია ყურადღება მიექცეს მის სათანადო დონეზე შენარჩუნებას, რადგან უცხო ენოვან გარემოში შემსწავლელის თვითგამოხატვა მნიშვნელოვანადაა შეზღუდული. ამან კი შესაძლებელია მკვეთრად უარყოფითი გავლენა იქონიოს მათ თვითშეფასებაზეც და წარმატებაზე, რადგან აღიარებული ფაქტია, რომ შემსწავლელები, რომელთაც მაღალი თვითშეფასება აქვთ, მეტად თავდაჯერებულნი არიან და ბევრად ნაკლები აქვთ ენის შიში, მაშინ როცა ეს მონაცემი პირიქითაა დაბალი თვითშეფასების მქონე შემსწავლელებში, ისინი თავს იკავებენ სასწავლო აქტივობებში მონაწილეობისაგან, არ ავლენენ სრულ პოტენციალს და მოტივაციის სრულ დაკარგვამდეც მიდიან (Yanyan B., Shuzhen L. 2021). მასწავლებლებმა ყველაფერი უნდა გააკეთონ, რომ შემსწავლელებში თავდაჯერება შეიმუშავონ და

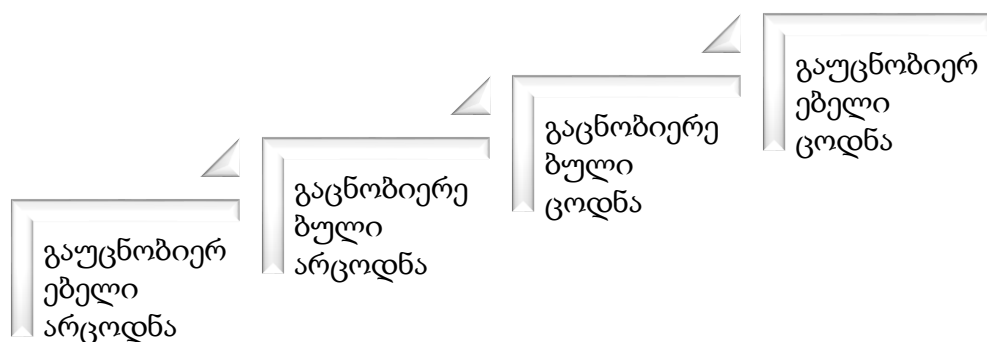
ამის საუკეთესო საშუალებას სწორედ ტრანსენობრივი მეთოდი ქმნის, როგორც ლიტერატურის განხილვისას ვლინდება.

2.13 ტრანსენობრივი ხედვის პოტენციალი საშინაო დავალების გაცოცხლების კუთხით- კიდევ ერთი კომპონენტი წარმატებული სასწავლო საქმიანობისათვის არის საშინაო დავალება, რაც ხშირადაა უგულვებელყოფილი ზრდასრულთა სასწავლო პროგრამებში იმ მიზეზით, რომ ზრდასრულებს ამისთვის არ სცალიათ. მისი მნიშვნელობის დაკნინება არ შეიძლება, რადგან ეს ერთადერთი სივრცეა, სადაც შემსწავლელი სრულიად მარტო რჩება და ამ დროს ისეთი ხარვეზების გამოვლენაა შესაძლებელი, რომელზეც ეჭვს ვერ მივიტანდით საკლასო მუშაობისას, რადგან მასწავლებლის ერთ მცირე მინიმუმს შეუძლია მუშაობა სულ სხვაგვარად წარმართოს და შემსწავლელმა დასახული მიზნის მიღწევა შეძლოს, შეიქმნას მოჩვენებითი ეფექტი, საკუთარ თავთან მარტო დარჩენილი კი ამას ვერ ახერხებს. ამასთანავე შემსწავლელს ნასწავლის უკეთესად გათავისებასა და ავტომატიზაციაში ეხმარება. ზოგჯერ საშინაო დავალების უგულვებელყოფა რომელიმე კონკრეტული სასწავლო მეთოდის პოპულარიზებისთვისაცაა გამოყენებული, რომ ის შემსწავლელს არ ართმევს დროს სახლში და ა.შ. მაგრამ ამის მაგივრად, უფრო მართებული იქნებოდა საშინაო დავალებისთვის ისეთი ფორმების მოძებნა, რომელიც გადალლილ ზრდასრულ შემსწავლელს ზედმეტი რუტინით არ დატვირთავდა, რადგან საშინაო დავალებას შედეგების მნიშვნელოვნად გაუმჯობესება შეუძლია და მასზე უარის თქმა არახელსაყრელია სასწავლო მიზნებისათვის.

ამრიგად, საშინაო დავალება ერთგვარი გამოცდაა შემსწავლელისთვის თუ როგორ შეუძლია იყოს სამიზნე ენის დამოუკიდებლად მომხმარებელი. ასეთი გამოცდებისას კი წვრთნა ხდება მომავალ ენობრივ გამოწვევებთან დამოუკიდებლად შესახვედრად და როგორც ითქვა, სულ სხვა დანიშნულებას ატარებს, ვიდრე მსგავსი აქტივობების ჩატარება მასწავლებლის თანხლებით, თუნდაც მისი ჩაურევლობის გარანტიით, რადგან სრული ავტონომია გაკვეთილზე მოსწავლეს ვერ ექნება. თუმცა საშინაო დავალების მიმართ შემსწავლელთა დამოკიდებულება უხალისოა და ამას კომპლექსური მიზეზები აქვს.

განვიხილოთ რამდენიმე მათგანი:

1. ზომა ერთერთი უმნიშვნელოვანესი მახასიათებელია საშინაო დავალებისათვის, რაშიც გათვალისწინებული უნდა იყოს შემსწავლელის ასაკი, საქმიანობა, სასწავლო მიზანი (საგამოცდო ჯგუფია, ზოგადად ენის შემსწავლელი თუ სხვა.) და პიროვნული თვისებები. ამიტომაც მიზანშეწონილია, რომ საშინაო დავალება არ აღემატებოდეს დღეში 30 წუთზე მეტს და პროპორციულად იკლებდეს რომელიმე კონკრეტული მახასიათებლის ზემოქმედებით. არავინ დავობს იმაზე, რომ რაც მეტია საშინაო დავალებისთვის დახარჯული დრო, მით უკეთესია შედეგი, მაგრამ გაუფრთხილებლობით შეიძლება ისეთი ზღვარი დაირღვეს, რაც შემსწავლელს მთლიანად გულგრილს გახდის და უარს ათქმევინებს სასწავლო მიზნებზე.
2. რაც შეეხება სირთულეს, ესეც ხშირად აღმოჩნდება ხოლმე გამოწვევა როგორც მოსწავლეთათვის, ისე მასწავლებლებისთვის შეფასების კუთხით. ზოგჯერ ჭირს გონივრული ზღვრის დადგენა. მასწავლებელი ზოგჯერ ვერ აცნობიერებს, რომ დავალება, რომელიც მოსწავლეებს მისცა არ არის შესაბამისად დამუშავებული და შედარებით რთული შესასრულებელია. იმის გამო, რომ თვითონ მასწავლებელი ფლობს ამ მასალას კარგად, ეჩვენება რომ მოსწავლეებიც ადვილად გაართმევენ თავს. ეს გავრცელებული სინდრომია და გამოცდილ მასწავლებლებსაც ემართებათ. ამ თემაზე საინტერესო დიაგრამას ვაწყდებით წიგნში „როგორ მუშაობს სწავლის მექანიზმი“ (How learning works, 2010) სადაც წარმოდგენილია შკალა 4 საფეხურით:



ცხრილი 2.

ახალბედა შემსწავლელები პირველი საფეხურიდან იწყებენ, მაშინ როცა გამოცდილი მასწავლებლები უკვე ბოლო საფეხურზე არიან და რომ კომპეტენციის შეგრძნება ხასიათდება განლევადი ბუნებით, შესაბამისად, ადამიანი როდესაც გარკვეულ

საკითხს ძალიან კარგად ფლობს ის კარგავს შეგრძნებას, რომ რაიმე განსაკუთრებულია ის, რაც იცის, რაც კარგად ესმის, რაც ბუნებრივია მისთვის, ასეთივე გონია ის სხვებისთვისაც.

3. შემდეგი მახასიათებელია ერთფეროვნება, რომელიც აქრობს ანთებულ ნაპერწკალს, ყველაზე კარგად დაგეგმილ დავალებასაც კი აბეზრებს შემსწავლელს.
4. წარმატების განუცდებლობაში კი იგულისხმება წინსვლის შეგრძნების ცხადად არ ქონა. თუ შემსწავლელი ვერ ხედავს რას ემსახურება ეს კონკრეტული დავალება ან როგორ ემსახურება მის სასწავლო მიზნებს, ვერ აკავშირებს შესწავლილ მასალას მის ყოველდღიურობასთან და ეს შეგრძნება ხშირად ეუფლება, შეიძლება მთლიანად აუცრუდეს გული მიზანზე ან იმ სასწავლო გარემოზე, რომელიც შეარჩია მიზნისკენ სვლისათვის. როგორც უმინსკი ეუბნება მასწავლებლებს, მასწავლებლისთვის არაფერია იმაზე ადვილი, რომ ფანქრით აღნიშნოს წიგნის გვერდი და მისცეს ის მოსწავლეს დავალებად, მაგრამ ასეთი დავალება შედეგის მომტანი არ იქნება.

ყოველივე ზემოთ ჩამოთვლილ კრიტერიუმს კი ჟურნალის წერა აკმაყოფილებს, რომელიც წარმოებულია ტრანსენობრივ ხედვაზე დაყრდნობით და მოსწავლეებს თავისუფლებას ანიჭებს აზროვნებისას. მაშასადამე, ის შეიძლება საშინაო დავალებად იყოს გამოყენებული საკლასო სამუშაოებთან ერთად და მსგავსი დავალების კიდევ ერთი ღირსება ის არის, რომ ის ხელს შეუწყობს მოსწავლეთა კეთილსინდისიერებას, რადგან ასეთ დავალებას ერთმანეთისგან ვერ გადაწერენ.

განხილული მოსაზრებებიდან გამომდინარე კეთდება დასკვნა, რომ ტრანსენობრიობა ფართოდ შეიძლება გაგებული იყოს, როგორც პრობლემურ სიტუაციებთან ეფექტურად გამკლავების საშუალება და რესურსი. ეს ამ გაგებით არის აზრის შექმნის სამყაროში ეფექტური ნავიგაციის ინსტრუმენტი, გარემოსთან ურთიერთქმედების უნივერსალური უნარის მიმნიჭებელი, რაც შემსწავლელს საშუალებას აძლევს შექმნას უწყვეტი ხაზი აზროვნებისათვის და შესაბამისად, შინაარსების უფრო ღრმა განჭვრეტისა და გადმოცემისათვის, რაც მის ზოგად ენობრივ და პიროვნულ განვითარებასაც უწყობს ხელს (ამაზე კი თავის მხრივ მოტივაციისა და თვითშეფასების საკითხებია მიზნული).

2.14 ტრანსენობრიობა როგორც საფრთხე ენებისათვის- თუმცა ტრანსენობრივი ხედვის დანერგვასთან დაკავშირებით არსებობს საფრთხეებიც. სოციალური სამართლიანობის დაცვა იმ თვალსაზრისით, რომ ყველა ენის წარმომადგენელს შეეძლოს საკუთარი ენის გამო თავი არასასურველ უმცირესობაში არ იგრძნოს, ტრანსენობრიობის აღიარების ერთერთ მნიშვნელოვან ფაქტორად მიიჩნევა და სამართლიანადაც, მაგრამ ამას შესაძლებელია თავისი ფასიც გააჩნდეს. არ არის საფუძველს მოკლებული, რომ სიკეთე, რომელიც შეიძლება მოიტანოს ტრანსენობრიობამ მოგვიანებით საფრთხედ იქცეს როგორც პიროვნებისთვის, ისე ენებისათვის. პიროვნების დონეზე იმ გაგებით, რომ დაამახინჯოს აზროვნების სწორხაზოვნება, სიგლუვე, ბუნებრიობა ორი ენის მუდმივი შეჯახებით, რაც უკვე მოსაუბრის ჩვევადაა ფორმირებული და ენებისთვის იმიტომ, რომ დროთა განმავლობაში ენებმა დაკარგონ ფორმა. კერძოდ, საფრთხე იმისა, რომ ამ მიდგომის უკონტროლო გამოყენება დროთა განმავლობაში ენებს ავთენტური ქსოვილის რღვევით დაემუქრება ჯერ პიროვნებების დონეზე, ხოლო საბოლოოდ ენების დონეზე და ენის გადაშენებითაც შეიძლება დასრულდეს, რეალურია. მაგალითად, მეცნიერები მოგვითხრობენ (Cenoz and Gorter, 2017) ბასკური ენის პრობლემების შესახებ, მას შემდეგ რაც დაიწყო ბასკური ენისა და ესპანური ენის არადიფერენცირებულად გამოყენება, რამაც ბასკური ენა გადაშენების საფრთხის წინაშე დააყენა. ბასკური ენის დამცველები ასევე ატარებენ სხვა უმცირესობათა ენების მატარებელთა ინტერესებს და მიაჩნიათ, რომ საბოლოო ჯამში, ხელთ უმცირესობათა ენების გაქრობა შეგვრჩება ენების პოპულარიზაციის მაგივრად. თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ იგივე მეცნიერები ტრანსენობრიობაში უფრო მეტ სარგებელს ხედავენ ვიდრე საშიშროებას და მიუხედავად იმისა, რომ ზოგი მკვლევარი (Edwards, 2012; Grin, 2018) ეჭვქვეშ აყენებს ტრანსენობრიობის დადებით გავლენებს, შეიძლება ითქვას, რომ მას მაინც მზარდი მხარდაჭერა აქვს აკადემიურ წრეებში და შემსწავლელისათვის მეტად სასარგებლო ხედვად მიიჩნევა.

თუ ამ ხედვის მოქმედების სტრუქტურას დავაკვირდებით, მსგავსი საფრთხე ლოგიკურიც კი არის. რას გულისხმობს აზრი, რომ ყველა ენიდან მოხდეს რესურსების ერთდროულად მოკრება? იქნებ ეს დროთა განმავლობაში ახლის დასაწყისია? ენა ხომ ცოცხალი ორგანიზმია და ადამიანებთან ერთად სუნთქავს. თუკი ადამიანები ამ

სისტემებს გამუდმებით შეაჯერებენ, რა შედეგი შეიძლება დადგეს მათი ინდივიდუალური უნიკალური ქსოვილის შენარჩუნების თვალსაზრისით? როგორც ითქვა, აქ გასათვალისწინებელია ჩვევთა ფორმირების პრინციპიც. ადამიანს შესაძლებელია უბრალოდ ჩვევად გამოუმუშავდეს მსგავსი ლინგვისტური ქცევა, აღარ არსებობდეს საჭიროება, მას კი ქონდეს ჩვევა ამისა. ამ ჩვევის ქაოსურად გამოყენების შედეგად კი ზიანი ორივე ენას მიადგება, სადაც პროცესს არაფერი ექნება საერთო ლინგვისტურ საჭიროებებთან, არამედ უფრო ფსიქო-ემოციური მიზეზებით იქნება განპირობებული, რაც მასში დამატებითი ძალისხმევის გამოჩენისადმი მიდრეკილებას გააქრობს, რომ გონებაში მოიძიოს კარგად ნაცნობი შესატყვისები იგივე ცნებებისთვის, სიტყვებისა და ფრაზების ორენოვანი ფორმები ერთმანეთს მუდმივად გადაფარავს და მივიღებთ კალკირებულ მეტყველებას ისეთი ან სხვანაირი ფორმით, რაც მოსალოდნელია ერთენოვანი სწავლების პირობებში უყალიბდება შემსწავლელს. ამიტომაც ტრანსენობრიობა მეტად ფრთხილ მიდგომას მოითხოვს და აჩენს ვარაუდს, რომ ეს ხედვა მეტწილად სასწავლო მიზნებისათვის უნდა იყოს გამოყენებული, ვიდრე წარმოჩენილი, როგორც ენებთან ურთიერთობის ზოგადი მოდელი. სწორედ ზემოთხსენებული საფრთხის თავიდან აცილების მიზნით, რომ ენებს გადაშენების საფრთხე არ დაემუქროთ. ამისათვის კი საჭიროა ენებს შორის მკაფიო საზღვრების ხელუხლებლად დატოვება და მათი გახსნა მხოლოდ დაგეგმილი სახით წარმოდგენილი სასწავლო აქტივობების ფარგლებში.

ამ თვალსაზრისით შესაძლებელია დავუშვათ ტრანსენობრივი შუქნიშნის არსებობა, გამოიყოს ზონები, რომლებიც სიმბოლურად ფერების სახით იქნება წარმოდგენილი: მწვანე, ნარინჯისფერი და წითელი ზონები, სადაც ტრანსენობრივი ხედვის გამოყენებისათვის მწვანე ზონად გაგებული უნდა იყოს ყველანაირი სასწავლო გარემო, ენების შეთვისებისა და ბილინგვური განათლების კუთხით. ნარინჯისფერი ზონა, როგორც გარდამავალი ზონა პრაქტიკული გამოცდილების შემქნის საფეხურზე გამოსაყენებლად, წითელ ზონად კი აღქმული უნდა იყოს აკრძალული ზონა ტრანსენობრიობისათვის, მისი გამოყენება სასწავლო პროცესის დამთავრებიდან დაახლოვებით ერთი წლის შემდეგ, მწვანე და ნარინჯისფერი ზონების გავლის შემდგომ, როგორც ენების მთლიანობაზე დამუქრებული საფრთხე.

2.15 ლიტერატურის მიმოხილვის მოკლე ანალიზი და კვლევის შემდგომი პერსპექტივები- განხორციელდა დასმული საკითხის გარშემო არსებული ლიტერატურის ანალიზი. შევხე უცხო ენების სწავლების ისტორიას უძველესი დროიდან დღემდე, ორი ტიპის ხედვას სწავლებაში: ერთენოვანსა და ორენოვანს, ასევე ბოლო დროს ჩამოყალიბებულ მესამე ტიპის მიდგომას, რომელიც ორენოვანი სწავლების სახეცვლილ ვარიანტს წარმოადგენს მნიშვნელოვანი სხვაობებით და ტრანსენობრიობის სახელით მოიხსენიება, თუცა გამოვყავი და აღვნიშნე ლიტერატურაში ამ მიმართულებით არსებული პრობლემა იმისა, რომ არ არსებობს კონკრეტული სასწავლო აქტივობები ჩამოყალიბებული მეთოდის სახით, რომელიც სახელმძღვანელოებში შესაძლებელია შევთავაზოთ მასწავლებლებს. ასევე ვისაუბრე ბილინგუალიზმის ჩამოყალიბების ბუნებასა და გამოწვევებზე.

ყოველივე ზემოთთქმულიდან გამომდინარე, გაკეთდა დასკვნა, რომ საკომუნიკაციო უნარების განვითარებაზე ორიენტირებული უცხო ენის გაკვეთილის ერთერთ მთავარ მიზნად დასახული უნდა იყოს შემსწავლელთა სააზროვნო ჰორიზონტის გაფართოვება, მსჯელობის უნარის გამდიდრება და მხოლოდ ასეთ პირობებში შეძლებს შემსწავლელი სრულად გაააქტიუროს თავისი კოგნიტური უნარები, მიაღწიოს მაქსიმალურ შედეგს და ის რაც ამაში მნიშვნელოვან დახმარებას გაუწევს სწორედ მშობლიური ენაა. საჭიროა, ორი ენა ვაქციოთ ერთ საერთო სპორტულ მოედნად, სადაც შემსწავლელები ივარჯიშებენ და არ ვაქციოთ ეს ორი სამყარო- ორი ენა - ორი სივრცე ორ ცალკე მდგარ მთად, რომელთა შორის არ არის ხიდი. ტრანსენობრივი ხედვის დანერგვა სწავლებაში ასეთ ხიდს სთავაზობს შემსწავლელებს და ყველაზე სუსტ შემსწავლელსაც კი უქმნის ხელსაყრელ გარემოს ჩაერთოს საგაკვეთილო აქტივობებში, რაც მას უფრო თავდაჯერებულს გახდის. ერთერთი გავრცელებული პრობლემა უცხო ენაზე კომუნიკაციისას ხომ სიმორცხვე, თავდაუჯერებლობა და შიშია ენისა. ტრანსენობრიობაზე დამყარებული აქტივობების ჩართვა კი სწავლებაში შემსწავლელებს დაეხმარება გამოავლინონ თავიანთი ბუნებრივი მრავალმხრივი პოტენციალი და ამ გზით დაეუფლონ უცხო ენას და არა პირიქით, აითვისონ მშრალი სტრუქტურები უცხო ენიდან და შეზღუდული ენობრივი შესაძლებლობებით ეცადონ უცხო ენაზე ოპერირებას. გაკეთდა დასკვნა, რომ მშობლიური ენის სრულიად გამორიცხვას უცხო ენის სწავლების პროცესიდან

შეუძლია დააზარალოს მეორე ენის ათვისების პროცესიც, რადგან ასეთ დროს შემსწავლელი შეზღუდულია ფიქრისას წარმოაჩინოს მთელი თავისი ინტელექტუალური პოტენციალი და შესაბამისად, გადაეყაროს ახალ ენობრივ საჭიროებებს უცხო ენაზე, რაც მნიშვნელოვნად გაამდიდრებდა მის ცოდნას და მიზანმიმართულად შესძენდა ისეთ ენობრივ კომპეტენციას, ცოდნას ისეთი სტრუქტურებისა, რაც ჩვეულია მისთვის და ხშირად გამოყენებადი.

ჩატარებულმა სამაგიდე კვლევამ შესაძლებლობა გააჩინა ლოგიკური თეორიული დასკვნების გამოტანისა და კვლევის დანარჩენი ინსტრუმენტების სწორად დაგეგმვისა თვისებრივი და რაოდენობრივი კვლევის ფარგლებში დაგეგმილი დანარჩენი აქტივობებისთვის. იმისათვის, რომ შესაძლებელი გახდეს გაკეთებული აღმოჩენებისთვის მეტი დამაჯერებლობის მოპოვება და ასევე პრაქტიკული გამოსავლების შემუშავება, საჭიროა დაიგეგმოს შემდგომი ნაბიჯები კვლევის ინსტრუმენტების შერჩევის თვალსაზრისით. თუკი ემპირიული მასალის შეგროვების შედეგად იგივე შედეგები დაფიქსირდება, კვლევითი ნაშრომის დასკვნები მეტ დამაჯერებლობას შეიძენს და გაზრდის კვლევითი ნაშრომის ვალიდობას.

პირველადი მონაცემების შეგროვების მიზნით საჭიროა დაიგეგმოს მრავალფეროვანი საშუალებები მონაცემთა მოსაძიებლად და მყარი საფუძვლის შესაქმნელად მეცნიერულად დასაბუთებული მეთოდოლოგიური მიდგომის განსაზღვრისათვის უცხო ენების სწავლებაში.

ვფიქრობ, ჩემი ჰიპოთეზა, რომლის მიხედვითაც უცხო ენის სწავლების პროცესში ტრანსენობრივ ხედვაზე დაყრდნობით განხორციელებულმა თარგმანზე დამყარებული აქტივობების გამოყენებამ შეიძლება მნიშვნელოვანი სარგებელი მოუტანოს ზრდასრულ შემსწავლელებს, იმსახურებს ყურადღებას სამეცნიერო საზოგადოების მხრიდან და საჭიროა, ჩატარდეს შემდგომი კვლევები სანდო და ღირებული შედეგების მისაღებად. რადგან როგორც ნოლი ამბობს (2011), ზუსტად კამათია ის, რასაც ახალ იდეებამდე მივყავართ, - “Controversy prompts reexamination and perhaps renewal”, ამ წინადადების აგებულებაზე დაკვირვებითაც ჩანს, რომ ენებს აქვთ თავიანთი ბუნებრივი ქსოვილი, რომლის შექმნასაც სწავლა ჭირდება და ენებს შორის ხიდების აგება (მათი დაწვის მაგივრად!) სარგებლის მომტანია ენათა შორის მნიშვნელობის გადატანის დაუფლებისთვის.

ტრანსენობრიობა კი საინტერესო რაკურსს გვთავაზობს, რაც არ იმეორებს მანამდე არსებულ არც ერთენოვანი და არც ორენოვანი სწავლების მოდელს და სწორედ ამით არის საინტერესო, რომ აქამდე შექმნილი მთელი გამოცდილების კარგად გადააზრების საფუძველზე ქმნის ახალს, იყენებს მათგან რაც მართებულია, ახდენს უსარგებლო ელემენტების დისკრედიტაციას და აჩენს პრობლემის ორიგინალურად გადაჭრის პერსპექტივას.

თავი 3. კვლევის აღწერა

3.1. კვლევისათვის შერჩეული მეთოდოლოგიის საფუძვლები

რა ფორმა შეიძლება მიენიჭოს ტრანსენობრიობას კონკრეტული სასწავლო აქტივობების თვალსაზრისით? რა გამოწვევები შეიძლება გაჩნდეს ამ გზაზე? ხშირად ხდება ისე, რომ ტრანსენობრივი მიდგომის ელემენტებს ვაწყდებით საკლასო ოთახებში, თუმცა ამას არ გააჩნია რაიმე კონკრეტული ფორმა, ასეთის შექმნა კი კრიტიკულად მნიშვნელოვანია, თუნდაც უკვე ნახსენები საფრთხისგან თავის დასაცავად, რომ არ მოხდეს მშობლიური ენის საზიანოდ გამოყენება უსისტემობის გამო. არამედ, როგორც ვეი ამბობს (2011), საჭიროა ტრანსენობრივი სივრცის შექმნა, სადაც შემსწავლელები შემოქმედებითად გამოიყენებენ თავიანთ ენობრივ უნარებს მჭიდრო კომუნიკაციის ასაგებად და რაც მათ დაეხმარებათ განივითარონ ზოგადი უნარები პრობლემებთან დამოუკიდებლად გასამკლავებლად და ჩართავს ყველაზე სუსტ შემსწავლელსაც კი აქტიურ სასწავლო პროცესში (Martin and Beltran, 2014).

თუმცა როგორც უკვე აღინიშნა, ლიტერატურაში მნიშვნელოვანი დანაკლისია ტრანსენობრივი მიდგომების გამოყენებით ჩამოყალიბებული კონკრეტული სასწავლო აქტივობებისა უცხო ენების სწავლებისათვის, რაც მზა მასალად მიეწოდებოდა მასწავლებელს საგაკვეთილო გეგმების შექმნისას. ამის გარეშე კი ტრანსენობრივი ხედვის პრაქტიკული ღირებულება თითქმის მთლიანად იკარგება.

ამ აქტივობათა აგება უნდა ემყარებოდეს არა უბრალო რუტინას, არსებულის მშრალ გადამუშავებას ერთმანეთს მიკერებული პატარა მეთოდური მონაკვეთების სახით, არამედ რეალური ურთიერთობის შესწავლას კომუნიკაციაში და აღმოჩენას იმ მომენტებისას, რომლებიც საშუალებას იძლევა ეფექტურად გამოიყენოს ტრანსენობრივი მიდგომები სასწავლო მიზნის მისაღწევად.

ტრანსენობრივი მიდგომების კონკრეტულ აქტივობებში ჩანერგვა ამ ტერმინის სიღრმესაც გაზრდის და მოქმედების არეალსაც, ახალ პერსპექტივებს დაუსახავს მასწავლებლებს საქმიანობისას და გააფართოვებს შემსწავლელთა სააზროვნო ჰორიზონტს, თუმცა ამის ვარაუდი ჯერ მხოლოდ თეორიულ საფუძველზე დაყრდნობით არის შესაძლებელი, უფრო ზუსტი წარმოდგენების შესაქმნელად კი კვლევის პრაქტიკული ნაწილის განხორციელება და დეტალური ანალიზია საჭირო.

აქედან გამომდინარე მიმდინარე კვლევა თეორიულ მასალებთან ერთად დაეყრდნობა ისეთ პრაქტიკულ ინსტრუმენტებს, როგორცაა ფოკუს ჯგუფი, ჩაღრმავებული ინტერვიუ, ექსპერიმენტული სწავლება და რაოდენობრივი გამოკითხვა. რის საშუალებითაც ვეცდები ლოგიკური პასუხები გაეცეს როგორც მოცემული კვლევის ფარგლებში დასმულ მთავარ, ისე მეორად კითხვებს.

გარსია(2009) ტრანსენობრიობას განსაზღვრავს, როგორც მრავალფეროვან საშუალებას, რისი დახმარებითაც ბილინგვები თავიანთი ორენოვანი სამყაროდან საერთო აზრის გამოტანას ახერხებენ, რაც კარგ საფუძველს ქმნის პრაქტიკული კვლევითი სამუშაოების დასაწყებად იმისათვის, რომ შეიქმნას ისეთი სივრცე სასწავლო მიდგომების სახით, სადაც შემსწავლელები კომფორტულად იაზროვნებენ მთელი სააზროვნო დიაპაზონის გაშლით და აკადემიურ წარმატებას მოიპოვებენ.

კვლევის პრაქტიკული ნაწილის განსახორციელებლად, რითაც პასუხი გაეცემა კვლევით კითხვებს კვლევის თეორიულ ნაწილთან ერთად, შეირჩა შერეული მოდელი, თვისებრივი და რაოდენობრივი კვლევის ისეთი ინსტრუმენტები, რომლებიც სამაგიდე კვლევას ემპირიული მონაცემებით გაამდიდრებს მეტი ვალიდობის მოსაპოვებლად. რადგან სამეცნიერო მიდგომა მსგავსი საკითხების გადასაწყვეტად ხშირად ეყრდნობა ორ მონაცემს, თეორიასა და ემპირიულ კვლევებს.

პირველი საზრუნავი ამ შემთხვევაში არის ზოგადი ხედვის სწორად განსაზღვრა, რაც თავის თავში აუცილებლად მოიაზრებს სხვათა გამოცდილების გაზიარებასაც, რაც თეორიული მასალისა და კერძო პრაქტიკული გამოცდილების შეჯერებასთან ერთად საშუალებას იძლევა უფრო ნათელი წარმოდგენა შეიქმნას დასმული საკითხის გარშემო, მეტი საფუძველი გაჩნდეს ლოგიკურად დასაბუთებული დასკვნების გამოსატანად.

შესაბამისად, მეთოდოლოგიაზე ფიქრისას ჩემს მთავარ მოტივს წარმოადგენდა ის, რომ შემერჩია ისეთი ტიპის ინსტრუმენტები, რომლებიც დამეხმარებოდნენ დასაბუთებული დასკვნების გამოტანაში, რაც დამყარებული იქნებოდა არა ავტორიტარულ მოდელზე, სადაც ცოდნის მოპოვება ხდება ინდივიდებისაგან, რომლებიც შესაბამისი სფეროსათვის ცოდნის მწარმოებლებად ითვლებიან, არამედ რაციონალისტურ მოდელს. სწორედ ამისთვისაა საჭირო ახალი ცოდნის მუდმივად

შექმნა. იმისათვის რომ მეცნიერება რეალური სამყაროს შეცნობაში დაგვეხმაროს, უნდა ეყრდნობოდეს დეტალურ დაკვირვებას გამოცდილებაზე და არა მხოლოდ გაბატონებულ აზრზე. ცხადია, ძნელია მოიძებნოს ისეთი საკითხი, რომლის შესახებაც ამომწურავ ინფორმაციას მოუყრი თავს სამყაროს უსასრულობიდან გამომდინარე, ზოგჯერ კი ამას მოჩვენებითი ხასიათი აქვს, თუმცა გარკვეული ახალი ცოდნის შექმნა ნებისმიერ სფეროში ყოველთვის შესაძლებელია და ხშირად ეს პროცესი ციკლის ხასიათს ატარებს. გარკვეული ცოდნა მუდამ იქმნებოდა და იქმნება პერიოდულად, რომ გვცოდნოდა ის, რაც ვიცით ან ნაწილობრივ მივახლოებოდით დაფარულს, ასე მოვიდა კაცობრიობა დღემდე. შესაძლებლობა რომ ამ ცოდნას ცოდნა დაემატება ძალზე დიდია, მაგრამ განვითარებად წოდებულ ამ მოდელში, რომელიც დროის მსვლელობაში თეორიული და პრაქტიკული კომპონენტის ურთიერთქმედებით ყალიბდება, პროცესი ერთგვარად ციკლის სახეს იღებს, თითქოს შეიკვრება და ბორბლის პრინციპით უბრუნდება ძველ დეტალებს იმისათვის, რომ ცოდნის სრულიად ახალ ნაკადს მისცეს დასაბამი.

წარმოდგენილი კვლევის შემთხვევაშიც იგივე პროცესს ვადევნებთ თვალს, სადაც დაგეგმილი კვლევითი აქტივობები ემყარება დედუქციურ-ინდუქციურ მსჯელობას უცხო ენის სწავლებაში მშობლიური ენის ჩართვის სარგებლიანობის შესახებ, მისთვის მართებული რაკურსის გამოსავლენად და დეტალიზაციის უზრუნველსაყოფად. იმისათვის რომ საუბრები ტრანსენობრივი ხედვის შესახებ არ დარჩეს ფილოსოფიურ საუბრებად და იქცეს ქმედით იარაღად უკეთესი სასწავლო შედეგებისთვის თუ ეს შესაძლებელია. მითუფრო რომ მეთოდი აჩვენებს პერსპექტივას სასწავლო პროცესში ყველაზე სუსტი შემსწავლელის ჩართვისა, რაც პედაგოგიკის ერთერთი მარადიული ამოცანაა.

არაერთხელ აღინიშნა ის, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია შემსწავლელის წარსული გამოცდილება აწმყოში მიმდინარე მოვლენებისთვის, მაგრამ ისიც აქვე უნდა ითქვას, რომ ამ გავლენებს შესაძლებელია ქონდეს როგორც დადებითი, ასევე უარყოფითი გავლენა და სწორედ ეს არის რის გარკვევასაც ვცდილობ ამ კვლევითი ნაშრომის ფარგლებში. თუ როგორ ახდენს ერთიდაიგივე საკითხის ინტერპრეტაციას ორი ადამიანი, ეს მათ გამოცდილებაზეა დამოკიდებული, რადგან ადამიანი მთლიანად გავლენებისგან შედგება, მაშინაც კი როცა ამას ვერ აცნობიერებს, თუმცა

ინდივიდუალური სახეცვლილებით. ენების შესწავლისას კი რას შეიძლება ეწოდოს წარსული გამოცდილება თუ არა პირველ რიგში ენას, რომლის შესწავლაც მოხდა პირველად, როგორც გარესამყაროსთან ურთიერთობის იარაღისა. ახლა დგას საკითხი, სად ჩავრთოთ ეს გამოცდილება თუ სრულიად უგულვებელყოთ, განვდევნოთ სასწავლო გარემოდან.

თუმცა ამ მეთოდის ერთი დიდი უპირატესობა სახეზეა: ის საშუალებას აძლევს სტუდენტს დაამყაროს კავშირები მთელ მის ცოდნას შორის, რაც მას ქმნის როგორც პიროვნებას, გაამთლიანოს მისი ცნობიერება, მაგრამ ამისათვის საჭიროა მისი გამოცდილების (ანუ წარსულისა) და მისი ცოდნის (აწმყოს) სწორად ორგანიზება. არსებობს საფრთხე, რომ თუ მათ არ ვასწავლით ამ გამოცდილების სწორად გამოყენებას და შემთხვევითობის ხასიათით დარჩება ის სასწავლო გარემოსა და შემსწავლელში, არ იარსებებს მკაფიო კავშირები წარსულსა და აწმყოს შორის, რამაც შეიძლება ხელი შეუშალოს არსებული ცოდნის წარმატებით გამოყენებას.

აქ კიდევ ერთი რამაა აღსანიშნავი, შემსწავლელთან შეხვედრისას არ ხდება დეტალური ანალიზის გაკეთება თუ რომელ უნარებს ფლობდა ან ვერ ფლობდა შემსწავლელი მისი ამჟამინდელი დონის წინა დონეზე, ეს ჩავარდნილი საფეხური კი მუდმივ ენიგმად იქცევა სასწავლო მიზნებისკენ სვლის გზაზე და არ ხდება გაცნობიერება, რომ ოთხივე აქტივობაში თანაბარი დონით დაგეგმილი აქტივობებია წარუმატებლობის მიზეზი.

დამატებით ფაქტორად აქ ასევე გვევლინება ცოდნისა და უნარ-ჩვევათა გააქტიურების საკითხის სწორად დასმა. სრულიად შესაძლებელია, შემსწავლელს გააჩნდეს ფონური ცოდნა, მაგრამ ეს გამოცდილება არ იყოს აქტიური იმ დროისთვის, როდესაც მუშაობა ახალ საფეხურზე იწყება, რაც ყველაზე საყურადღებო სასაუბრო უნარის შემთხვევაშია, რადგან ლინგვისტური კომპეტენციის ოთხი ასპექტისგან, რომლებსაც წარმოადგენს წერა, კითხვა, მოსმენა და საუბარი, საუბარი დასახელებულია, როგორც ყველაზე რთულად გამოსამუშავებელი უნარი განსაკუთრებით ჰეტეროგენულ ენობრივ გარემოში ანუ გარემოში, რომელიც მოცემული კვლევისათვის წარმოადგენს ინტერესს. სწორად დაგეგმილი გავარჯიშება კი ამ გამოცდილებას აქტიურ მდგომარეობაში მოიყვანს. სასწავლო კურსები კი ისეა შედგენილი, რომ მსგავსი რამ გათვალისწინებული არ არის. გაკვეთილის შესავალ

აქტივობებში (ice-breakers, warmers) მხოლოდ სამი, ხუთ წუთიანი აქტივობებია დაგეგმილი, რაც მსგავს პრობლემას ვერ წყვეტს. ტრანსენობრივი ხედვის პრინციპებზე აგებულმა მეთოდოლოგიამ კი შესაძლებელია შემოგვთავაზოს გარემო, სადაც მსგავსი პრობლემები ასეთი სიმწვავით აღარ იდგება. ეს ყველაფერი კი საბოლოო ჯამში კეთდება იმისთვის, რომ კრიტიკულად მნიშვნელოვანია შემსწავლელებმა იცოდნენ თუ როგორ და სად გამოიყენონ შეძენილი ცოდნა, რაც ხშირად განძის ისეთ საცავს დაემსგავსება ხოლმე, რომელსაც თავს ვერ ხსნი, არსებობს, მაგრამ ვერ იყენებ. ეს პრობლემა ასოცირდება ავტომატიზაციის ნაკლებობასთან, მაგრამ ავტომატიზაცია ძალზე ზოგადი ტერმინია და უკვე დამდგარ მდგომარეობას აღწერს, ავტომატიზაციის მისაღწევად კი ვარჯიშთან ერთად იმის სწავლებაა საჭირო თუ როგორ იქნას ეს ცოდნა გამოყენებული, რადგან მხოლოდ ფაქტი იმისა, რომ გარკვეულ მასალას სტუდენტებს შევასწავლით და გავავარჯიშებთ კიდევ არ გულისხმობს ავტომატურად იმას, რომ ისინი მის გამოყენებას რეალურ სიტუაციებში შეუფერხებლად შეძლებენ.

თუმცა არის ერთი უზარმაზარი დაბრკოლება ამ გზაზე, რაც ზოგჯერ საფუძველშივე ახშობს ყოველგვარ საშუალებას პროფესიული განხილვებისათვის. ეს არის ნებისმიერი ორენოვანი მიდგომის გაიგივება გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდთან, რაც ფართოდაა აღქმული, როგორც სინონიმური ფრაზები. მიუხედავად იმისა, რომ პირველ შეხედვაზე იკვეთება მსგავსება გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდსა და ტრანსენობრივ ხედვას შორის, ეს ცრუ ეფექტია, იქედან გამომდინარე, რომ გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდში გაკვეთილის მსვლელობა შემსწავლელთა მშობლიურ ენაზე მიმდინარეობს, შესასწავლი, სამიზნე ენის გამოყენება მინიმუმამდეა დაყვანილი და ძირითადი აქცენტი გადატანილია გრამატიკაზე, სადაც საკითხები დაწყობილია მარტივიდან რთულისკენ, ტიპიურ სავარჯიშოს კი წინადადებების თარგმნა წარმოადგენს. მაშინ როცა ტრანსენობრივი მიდგომა ემყარება ხედვას, რომ ორი ენა ქმნის ურთიერთდამოკიდებულ საერთო სისტემას შემსწავლელის აზროვნებისათვის. საკლასო ოთახში დომინანტური ენა სამიზნე ენაა და მშობლიური ენა ასრულებს მხოლოდ ხიდის ფუნქციას. დანარჩენი საფუძველი კი კომუნიკაციური მეთოდიდანაა გადმოტანილი და საკითხების განხილვას, დავალებაზე დაფუძნებული სწავლებას და მსგავსი ტიპის დავალებებს

განიხილავს მისთვის ტიპიურ აქტივობებად. მიზნად კი არა ენის კონკრეტული მონაკვეთების სწავლება აქვს დასახული, არამედ შემსწავლელის საერთო პიროვნული ზრდა მასში არსებული მთელი ცოდნის გააქტიურებით.

დანართში მოცემულია თვალსაჩინო ცხრილი გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდისა და ტრანსენობრივი მეთოდის შესადარებლად, რომელიც ცხადყოფს ამ ორი მიდგომის სრულიად განსხვავებულ ხასიათს და კიდევ ერთხელ უსვამს ხაზს, რომ მსგავსება მათ შორის მთლიანად მოჩვენებითია, ხოლო დამოკიდებულება მშობლიური ენის უცხო ენის სწავლებაში არ გამოყენებასთან დაკავშირებით დაუსაბუთებელი, რადგან მხოლოდ ამ მოჩვენებითი მსგავსებითაა ნაკარნახევი (იხილეთ დანართი 1).

ამ შედარებამ საშუალება მოგვცა დაგვეჩვენა, რომ მსგავსება გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდსა და ტრანსენობრივ მეთოდს შორის მოჩვენებითია და ყველა ძირითადი კომპონენტი მათი ოპერირებისა განსხვავებული.

აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებით საბოლოო წარმოდგენას ქმნის და ამყარებს შემეცნების ფსიქოლოგიურ და ფსიქოლინგვისტურ საფუძვლებზე დაკვირვება, რადგან რეალურად ეს არის ის მამოძრავებელი ფაქტორები, რაც შემდეგ მთელ ამ პროცესს წარმართავს.

საკითხს თუ როგორ ხდება შემეცნება მრავალგვარი ინტერპრეტაციით ეხმიანებიან სხვადასხვა დარგის მკვლევარები და ლიტერატურის მიმოხილვისას მრავალი მათგანი უკვე განვიხილეთ, მაგრამ ძირითადი რაც მათ აერთიანებთ არის მკაფიოდ გამოხატული აზრი იმის შესახებ, რომ ადამიანის ყოველგვარი ახალი ცოდნა ემყარება ძველს, რომ არ არსებობს ახლის შემეცნება, ახლის შენება საძირკვლის გარეშე, რომელსაც ადამიანში მისი წარსულის გამოცდილება ქმნის. ასე ფორმულირებული ეს სრულიად გასაგები ჩანს, თითქოს კითხვებიც არ ჩნდება, მაგრამ კითხვები ჩნდება იმ ნაწილში, როდესაც მრავლად ვხვდებით ისეთი ტიპის თეორიებს ზრდასრულ შემსწავლელთა მიერ უცხო ენის ათვისების შესახებ, სადაც ძველი გათვალისწინებული არ არის, არ მოიაზრება ის საძირკვლად შემსწავლელის მენტალურ არქიტექტურაზე საუბრისას, მისი დახასიათებისას, სწორი მიდგომების შერჩევისას, მეტიც ეს საფუძველი მეტწილად გარიყულია და ხელისშემშლელ

ფაქტორადაა მოაზრებული. მაგრამ საკითხი დგას ასე: შესაძლებელია თუ არა მსგავსი სამირკვლევების სრული მოშლით ავაშენოთ ახალი და ავაშენოთ მტკიცედ? ერთმნიშვნელოვანი პასუხი ამაზე გაცემული არ არის.

წინამდებარე კვლევის საზრუნავიც ამ ღია საკითხზე დამაჯერებელი პასუხის გაცემაა. მოცემულ კვლევაში წარმოდგენილია ამ სფეროში დაგროვილი გამოწვევების კონცეპტუალური ანალიზი და საგულისხმოა, რომ კვლევა ეცდება დასმულ საკითხთან დაკავშირებული მეთოდური კომპეტენციის გაფართოებას ახალი კონკრეტულ მიდგომათა ჯაჭვის შემუშავებით.

3.2. კვლევების დაგეგმვა და განხორციელება- დასაწყისშივე აღინიშნა, რომ საკითხი, რომლის გამოც ამ სამეცნიერო ნაშრომის შექმნა გადაწყდა იყო ის, რომ მშობლიური ენის ინგლისური ენის სწავლებაში გამოყენება, მისი ერთი შეხედვით არაპოპულარულობის მიუხედავად, შესამჩნევად დადებით კვალს ტოვებდა შემსწავლელთა სასაუბრო უნარებზე თუკი ემპირიულ მასალას განვიხილავდით, რაც ინტერესის საგნად აბრუნებდა ამ თემას. ამ საკითხის საკვლევად დამუშავდა ისეთი ახალი და საინტერესო თეორია, როგორცაა ტრანსენობრიობა და რომლის შინაარსიც დეტალურად განვიხილეთ კვლევის თეორიულ ნაწილში.

საკმაოდ რთული ამოცანის წინაშე დავდექი, როდესაც წინამდებარე კვლევისთვის პრაქტიკული ნაწილის დაგეგმვა დავიწყე, კვლევის რა მეთოდები შემერჩია იმისათვის, რომ დასმული პრობლემა ეფექტურად გადამეჭრა. უფრო ზუსტად თუ ვიტყვი კი, დასმული პრობლემის გადაჭრის საფუძველი უფრო ეფექტურად მომემზადებინა, რადგან მიმდინარე სადისერტაციო ნაშრომში დასმულია საკითხი, რომლის მიზანმიმართული კვლევა, ემპირიული მონაცემების მოპოვების თვალსაზრისით, ვერ მოხერხდება, იმ მიზეზის გამო, რომ ნაშრომი ეხება უცხო ენების სწავლებაში მშობლიური ენის გამოყენების ჩართვას ტრანსენობრივი მეთოდის გამოყენებით, ასეთი მეთოდი კი საქართველოში, დაზუსტებით შესაძლებელია ითქვას, რომ არ არსებობს. ეს საერთაშორისო დონეზეც ახალ ხილს წარმოადგენს პრაქტიკაში არსებობის კუთხით, რის მიზეზებზეც შესაძლებელია ვარაუდების დონეზე ვიმსჯელოთ. ერთერთ ასეთ მიზეზად კი სჩანს სწორედ ის, რომ ჯერჯერობით ვრცელი თეორიული მასალის მიუხედავად არ არსებობს კონკრეტულად ჩამოყალიბებული მეთოდი, რომელიც ტრანსენობრივ ხედვაზეა

დაყრდნობილი და რომელსაც მკაფიო კონტურები აქვს. ასევე ერთერთ მიზეზად შეგვიძლია მივიჩნიოთ ბოლო რამოდენიმე ათეული წლის მანძილზე ფართოდ დამკვიდრებული კომუნიკაციური მეთოდი, რომელიც დომინირებას უკვე ყოველგვარი განსჯის გარეშეც ახდენს, რადგან პოპულარობის შესაბამის ნიშნულს მიაღწია, ეს კი ბუნებრივი მიზეზია უწყვეტი დინებების წარმოსაქმნელად. ასევე ჯერ კიდევ არსებული „შიში“ გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდისადმი, რომელიც მთავარ კომპონენტად თარგმანს იყენებდა და რომელმაც მძიმე წარუმატებლობა განიცადა უკანასკნელი ათწლეულების მანძილზე. მართალია, უნდა აღინიშნოს ამ პროცესის სამართლიანობა იმ ძირითად ფაქტორთა გამო, რის საფუძველზეც მოვლენებმა მსგავსი მიმართულება მიიღო, მაგრამ ინტერდისციპლინარული ფაქტები აიძულებენ მკვლევარებს მშობლიური ენის გამოყენების საკითხი უცხო ენების სწავლების პროცესში საკვლევად კვლავ დააბრუნონ. ასევე შესაძლებელია არსებობდეს სხვა დაფარული მიზეზებიც და ცალკე კვლევის საგანია იმის დადგენა თუ ჯერჯერობით რატომ ჩამორჩება ტრანსენობრივი ხედვის დანერგვა პრაქტიკაში თეორიასთან შედარებით, მაშინ როცა ტრანსენობრიობა ერთერთ წამყვან პოზიციებს იკავებს მსოფლიო კონფერენციებსა თუ სხვა პროფესიულ შეხვედრებზე, კარგად დასაბუთებულ მსჯელობას აწვითარებს და ემპირიული მასალის ნაწილიც არსებობს მისი ეფექტურობის დასადასტურებლად.

ყოველივე ზემოთთქმულის მიუხედავად, ჩემს წინაშე დადგა ამოცანა, მომეძებნა ხედვის ისეთი კუთხე, რომელიც პრაქტიკული კვლევით მომცემდა საშუალებას საფუძველი მომემზადებინა დასკვნისათვის, ცხადია, უკვე ჩატარებულ თეორიულ კვლევასთან ერთად, სადაც გადაწყდებოდა საბოლოო პასუხი კვლევით შეკითხვებზე. ასეთი ხედვის კუთხედ კი მივიჩნიე კვლევის თვისებრივი და რაოდენობრივი მეთოდები, კერძოდ, ფოკუსჯგუფი, ჩაღრმავებული ინტერვიუ, ექსპერიმენტული სწავლება და რაოდენობრივი გამოკითხვა დახურული შეკითხვებით, როგორც პრაქტიკული ინსტრუმენტები. რესპონდენტებად კი შევარჩიე მასწავლებლები და შემსწავლელეები სხვადასხვა უნივერსიტეტებიდან, რადგან აღნიშნული საკითხის მიმართ ორივე მხარის გამოცდილებათა და დამოკიდებულებათა შეფასება საშუალებას მომცემდა შესაფერისი საფუძველი მომემზადებინა ვალიდური დასკვნების გასაკეთებლად საკვლევი თემის მთავარ კითხვებთან დაკავშირებით.

თვისებრივი მეთოდი კვლევასთან დაკავშირებული საკითხების სიღრმისეული შესწავლისათვის და თემის შინაარსობრივი სრულყოფისათვის იქნა მიჩნეული საჭიროდ, ამასთანავე, რაოდენობრივი კვლევის ჩართვა საშუალებას იძლევა საინტერესო პოპულაციის უფრო დიდი ნაწილის აზრისა და განწყობების შესწავლისა, რაც განზოგადების უკეთეს საფუძველს იძლევა, ამით კი მიღებული შედეგების მიმართ იზრდება სანდოობა მიღებულ მონაცემთა სხვა კვლევებში გამოყენებისთვისაც. რაოდენობრივი კვლევების შემთხვევაში ასევე დაბალია და მინიმუმამდეა დაყვანილი მკვლევარის მიერ მიკერძოებული პოზიციის უნებლიედ წარმოჩენის შანსიც და ასევე იძლევა შესაძლებლობას შედეგები უფრო სტრუქტურირებული და ორგანიზებული სახით წარუდგინო დაინტერესებულ აუდიტორიას, რომელიც კვლევის ხარისხსა და სანდოობას უფრო მარტივად შეაფასებს. ასეთი მოსაზრებაც არსებობს, რომ თითქოს არ არსებობს ისეთი რამ, როგორცაა თვისებრივი მონაცემები და რომ ყველაფერი ან ერთია ან ნული (Newman, 2003).

ამოცანები- წინამდებარე სადისერტაციო ნაშრომის კვლევის საგანია ინგლისური ენის ტრანსენობრივ ხედვაზე დაყრდნობით განხორციელებული ორენოვანი სწავლების მოდელი. ნაშრომის მიზანს წარმოადგენს ინგლისური ენის სწავლებაში მშობლიური ენის გამოყენების სარგებლიანობის დადგენა სასაუბრო უნარების განვითარებისათვის ზრდასრულ შემსწავლელთა კონტექსტში, სადაც მშობლიური ენის გამოყენება განხილულია ტრანსენობრივი ხედვის გადასახედიდან და მეორად მიზნად დასახულია, ტრანსენობრივი ხედვის აღნიშნულ კონტექსტში ეფექტურობის დადასტურების შემთხვევაში, ტრანსენობრივი მეთოდის ზუსტი ჩარჩოს შემუშავება.. დასახული მიზნის განსახორციელებლად განისაზღვრა შემდეგი ამოცანების შესრულება:

1. ლიტერატურის მიმოხილვა
2. კვლევის მეთოდოლოგიის შერჩევა
3. კვლევის პროცესის წარმოება
4. თვისებრივი და რაოდენობრივი კვლევის ინსტრუმენტების გამოყენება: ფოკუს ჯგუფი, ჩაღრმავებული ინტერვიუ, ექსპერიმენტული სწავლება, მასობრივი გამოკითხვები.

5. ჩატარებულ კვლევაზე დაყრდნობით დასაბუთებული დასკვნებისა და რეკომენდაციების შემუშავება.

წარმოდგენილი ნაშრომის კვლევის **ობიექტი** არის მშობლიური ენის ინგლისური ენის სწავლებაში გამოყენების პროცესი.

შესაბამისად ჩამოყალიბდა შემდეგი **კვლევითი კითხვები**:

- მართებულია თუ არა ტრანსენობრივი ხედვის საფუძველზე ორენოვანი სწავლების პრინციპის გამოყენება უცხო ენის სწავლებაში განსაკუთრებით სასაუბრო უნარების განვითარებისათვის?
- არის მკაფიო სხვაობა შედეგების მხრივ ერთენოვან და ორენოვან მიდგომას შორის, როდესაც უცხო ენაზე სასაუბრო უნარების განვითარებისათვის მშობლიური ენის გამოყენება ხდება ტრანსენობრივი ხედვის საფუძველზე?

სამიზნე ჯგუფად ავირჩიე ქართული ენის, როგორც მშობლიური ენის მატარებელი ინგლისური ენის ზრდასრული შემსწავლელები, ინგლისური ენის ცოდნის B1, B1+ დონით, რომელიც ენის ცოდნის საწყის-საშუალო დონეს წარმოადგენს და შემსწავლელს საკმარისი ინფორმაციით ამარაგებს ენის შესახებ საშუალო სირთულის ყოფით თემებზე საუბრის წარსამართავად. განსაკუთრებით საინტერესოც სწორედ ეს არის ამ ჯგუფზე დაკვირვებისას, არსებობს საკმარისი ინფორმაცია ენის შესახებ, მაგრამ არ არსებობს შესაბამისი ჩვევა ამ ინფორმაციის გამოსაყენებლად.

ჰიპოთეზა არის შემდეგი: ტრანსენობრივ ხედვაზე დაყრდნობით მშობლიური ენის გამოყენებას ინგლისური ენის სწავლებაში შეუძლია ინგლისური ენის ზრდასრულ შემსწავლელთა სასაუბრო უნარების გაუმჯობესება უფრო ეფექტურად, ვიდრე ეს შესაძლებელია მკაცრად ერთენოვან ინგლისური ენის შესასწავლ გარემოში იგივე ჯგუფისათვის.

შესავალშივე აღინიშნა, რომ კვლევის **მეთოდოლოგიად** შეირჩა შერეული მოდელი, თვისებრივი და რაოდენობრივი კვლევის მეთოდები, კერძოდ, სამაგიდე კვლევა არსებული მონაცემების მკვლევარისეული ინტერპრეტაციით გადამუშავებისათვის, როგორც პირველადი, ისე მეორადი მონაცემების ანალიზი ლიტერატურის მიმოხილვის სახით, ხოლო **ინსტრუმენტებად** განისაზღვრა: ფოკუს

ჯგუფი, ჩაღრმავებული ინტერვიუ, ექსპერიმენტული სწავლება და რაოდენობრივი გამოკითხვა.

ფოკუს ჯგუფის გამოყენება ამ შემთხვევაში გადაწყვეტიტე იმიტომ, რომ ეს კარგი საშუალებაა სხვა კვლევის ინსტრუმენტებით გათვალისწინებული კვლევებისათვის პირველადი საფუძვლის მოსამზადებლად და წარმოდგენის ჩამოსაყალიბებლად, კერძოდ, ადგილობრივ მასწავლებელთა და შემსწავლელთა განწყობებისა და გამოცდილებების დანახვა, რადგან ადამიანებთან ჯგუფური საუბრის გამართვით საინტერესო აზრების ფართო სპექტრის მიღებაა შესაძლებელი, ვიდრე, ვთქვათ, მათი ცალცალკე გამოკითხვით, რადგან შესაძლებელია ერთის გამოთქმულმა აზრმა სათავე დაუდოს ახალი საყურადღებო პოზიციების გაჟღერებას, რადგან ზოგჯერ ადამიანებს არ აქვთ კარგად გაცნობიერებული ან ჩამოყალიბებული საკუთარი დამოკიდებულებები საკითხის მიმართ, ეს კი ხელს შეუწყობს გარკვეულ სტიმულირებას აზრების გამოხატუვასთან დაკავშირებით და საუბრისათვის ინტენსიური განწყობის შექმნას. ასევე, გამოკითხვის ამ ფორმამ შესაძლებელია გააჩინოს უსაფრთხოების განცდა თუ რესპონდენტები შეამჩნევენ, რომ მათ ყავთ თანამოაზრეები და გაზარდოს გულახდილობის ხარისხი, თუმცა ცნობილია ისიც, რომ ასეთ პირობებში ადამიანები კონფორმიზმისკენ იხრებიან ანუ ავლენენ ტენდენციას გაიზიარონ ჯგუფში გავრცელებული აზრი. ამ დეტალების გათვალისწინებით ვგეგმავ ვიყო მობილიზებული და შეძლებისდაგვარად შევინარჩუნო ჯგუფებში ბალანსი.

რამდენადაც ფოკუს ჯგუფის მონაწილეთა რიცხვი შეზღუდულია, ლიტერატურიდან ცნობილია, რომ პროცენტული მაჩვენებლების განსაზღვრა არ არის მიზანშეწონილი, რადგან შინაარსი განისაზღვრება იმის მიხედვით თუ როგორ თვლის უმრავლესობა, რას ფიქრობს ძირითადი ნაწილი და როგორ გაიყო აზრები. ასეთ ჯგუფებად მოვიაზრებ 4 ჯგუფს, 2 - მასწავლებელთა, 2 - შემსწავლელთა შემადგენლობით. თითო ჯგუფში 8 რესპონდენტს, რომელთა შერჩევაც კვლევის მიზნებისთვის საინტერესო პოპულაციიდან მოხდება.

ჩაღრმავებული ინტერვიუ შეირჩა, რადგან ამ ინსტრუმენტის საშუალებით უფრო დეტალურად მოხდებოდა გაცნობა ისეთ მასწავლებელთა და შემსწავლელთა, რომელთა გამოცდილებაც მოიცავდა ორენოვანი სწავლა/სწავლების გამოცდილებას

და ასეთ რესპონდენტთა დამოკიდებულებების კვლევა დამატებითი საინტერესო დეტალებით გაამდიდრებდა ნაშრომს.

ექსპერიმენტულ სწავლებაზე არჩევანი შევაჩერე მას შემდეგ რაც ფართო მასშტაბიანი სასწავლო ექსპერიმენტისა და დაკვირვების ჩატარების შეტანა კვლევით შეზღუდვებში მომიწია. მივიღე გადაწყვეტილება, რომ ექსპერიმენტული სწავლება ასევე საინტერესო ემპირიული მონაცემებით გაამდიდრებდა კვლევას, რადგან შეხება მექნებოდა ცოცხალ საგაკვეთილო პროცესთან დამკვირვებლების თანხლებით, სადაც მცირემასშტაბიან ტესტირებას გაივლიდა ჩემს მიერ შემუშავებული სასწავლო მიდგომა და დეტალური დაგეგმვის პირობებში რეალურ წარმოდგენას შექმნიდა თეორიით ჩამოყალიბებული დასკვნების პრაქტიკულ მტკიცებულებებზე, თუნდაც უკუშედეგის ჩათვლით. ამასთანავე, მსგავსი ტიპის მცირემასშტაბიანი სასწავლო მონაკვეთების ჩართვა აღიარებულ პრაქტიკას წარმოადგენს სამეცნიერო ნაშრომებში საერთაშორისო მასშტაბით და შესაძლებელია ითქვას, რომ უფრო ხშირად გვხვდება, ვიდრე ხანგრძლივი სასწავლო ექსპერიმენტები. ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ კვლევის თემატიკის სიახლიდან გამომდინარე, უფრო მართებული ჩანს პირველ ეტაპზე წარმოდგენილი იყოს სამაგიდე კვლევა საკითხის თეორიულად სიღრმისეულად შესწავლისათვის და შემდგომი სამეცნიერო აქტივობის სახით მოყვეს სრული ექსპერიმენტული კვლევა, რადგან პრაქტიკაში სამეცნიერო ხედვების დანერგვა მაღალი სიზუსტით ჭირს, თუკი თეორიები შესაბამისად დამუშავებული არ არის.

ერთერთ ინსტრუმენტად მოცემულ კვლევაში ასევე გადავწყვიტე მონაცემთა შეგროვებისათვის ისეთი ტიპიური საშუალების გამოყენება, როგორცაა გამოკითხვა, რაოდენობრივი კვლევის მეთოდი დახურული შეკითხვებით. იმის გამო, რომ ის საშუალებას იძლევა მივიღოთ კარგად სტრუქტურირებული მონაცემები, რომელიც გასაანალიზებლად უფრო მკაფიოა ვიდრე სხვა საშუალებები. სავსე სამუშაოების ჩატარებისათვის მზადების ეტაპი მოიცავდა შემდეგ საფეხურებს: ჰიპოთეზისა და კვლევითი შეკითხვების საფუძველზე კითხვარების შექმნა, პილოტირების ეტაპის გავლა და საინტერესო რესპონდენტთა შერჩევის ადგილის მოძიება. ასეთად განისაზღვრა საქართველოს ტერიტორიაზე არსებული ცხრა უნივერსიტეტი, საიდანაც 4 არის თბილისში და 5 რეგიონებში. შერჩეულ უნივერსიტეტებში მოხვდნენ:

1. ივანე ჯავახიშვილის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
2. ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი
3. საქართველოს უნივერსიტეტი
4. ქარულ-ამერიკული უნივერსიტეტი
5. ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელობის უნივერსიტეტი
6. იაკობ გოგებაშვილის სახელობის თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
7. აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
8. გორის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
9. შოთა მესხიას ზუგდიდის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ამ პროცედურების უშუალოდ განსახორციელებლად კი მივმართე თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის განათლებისა და ფსიქოლოგიის მეცნიერებათა ფაკულტეტის ხელმძღვანელობას ზემოთ ხსენებულ უნივერსიტეტებში კვლევისათვის საჭირო ნებართვების მოსაპოვებლად დაეჭირა მხარი ჩემთვის, როგორც ამ უნივერსიტეტის დოქტორანტისთვის და გაეცათ მიმართვის წერილები აღნიშნულ უნივერსიტეტთა რექტორების სახელზე, რომ მიმეღო უფლება მათ ბაზაზე მეწარმოებინა ჩემი სადისერტაციო ნაშრომისათვის საჭირო კვლევა. შემდგომ ეტაპზე კი ამ წერილების თანხლებით თავად ვეწვიე თითოეულ უნივერსიტეტს გამოკითხვების ჩასატარებლად.

ეს გამოცდილება იყო როგორც საინტერესო და კარგი შედეგების მომტანი, ისე გამოწვევებით გაჯერებულიც. დადებითი ფაქტორებიდან გამოვყოფდი გაცილებით მეტ რესპონდენტზე წვდომის საშუალებას, ვიდრე ეს შესაძლებელი იყო საფოსტო გამოკითხვების სახით, ასეთმა ფორმამ საშუალება მომცა უკან მიმეღო კითხვარების ასი პროცენტი, ასევე დადებით გავლენას რესპონდენტთა გახსნილობაზე ახდენდა ჩემი პირადი ინტერაქცია მათთან, იგრძნობოდა, რომ ეს რესპონდენტებს მეტი გახსნილობისა და მხარდაჭერისათვის განაწყობდა. გამოწვევათაგან კი მნიშვნელოვანია აღინიშნოს დიდი დრო, ენერგია და ფულადი სახსრები, რომელიც მსგავსი კვლევის ჩატარებისათვის ბუნებრივად თანმხლები კომპონენტებია. მე შეგნებულად მივიღე გადაწყვეტილება ხსენებულ გამოწვევებს გავმკლავებოდი პოტენციურად მაღალი კვლევითი სარგებლის მიღების იმედით, რაც მოგვიანებით დადასტურდა კიდევ.

კერძოდ, რესპონდენტებად შეირჩნენ მასწავლებლები, რომელთაც აქვთ გამოცდილება ზრდასრულ შემსწავლელთა სწავლებისა უმაღლეს საგანმანათლებლო საფეხურზე და ინგლისური ენის შემსწავლელი სტუდენტები B1, B1+ დონეზე, იმისათვის რომ თითოეულმა ჯგუფმა თავისი რაკურსით მოახდინოს ინფორმაციის მოწოდება ტრიანგულაციის მაღალი ხარისხის უზრუნველსაყოფად და ღირებული, სანდო შედეგების მისაღებად. მსგავსი შერჩევა საშუალებას მომცემს მოვახდინო დასმული საკითხის სიღრმისეული ანალიზი, გავზომო პოტენციალი და ძლიერი და სუსტი მხარეები ჰიპოთეზაში წამოყენებული ვარაუდისა, რის საფუძველზეც შესაძლებელი გახდება კვლევის შედეგების ერთგვარი განზოგადება და რის გარეშეც ვალიდაციის საკითხი ვერ იქნება დადებითად გადაწყვეტილი. ამას გარდა დახურული ტიპის შეკითხვებით გამოკითხვები ჯვარედინი გადამოწმების შესაძლებლობას იძლევა უკვე მოპოვებული თეორიული მონაცემების სანდოობის დასადგენად. მოსალოდნელ შედეგად კი დანახულია სასწავლო პროცესის რეალური საჭიროებების გამოვლენა. აუცილებელია აღინიშნოს, რომ ამ კითხვარით ხდება ტრანსენობრივი მეთოდის საქართველოში დასამკვიდრებლად შესაბამისი აკადემიური ბაზის შემოწმება, მოსწავლე-მასწავლებელთა გამოცდილების და თვალსაზრისების კვლევა ორენოვანი სწავლების მოდელის მიმართ, რადგან ტრანსენობრივი მეთოდის ნულოვანი გავრცელების გამო, მის შესახებ ინფორმაციას პირდაპირი წესით, ცხადია, ვერ გამოვიკვლევთ.

როგორც აღინიშნა, ეს იქნება სტრუქტურირებული კითხვარი თვითადმინისტრირებადი სახით წარმოდგენილი, სადაც იქნება დახურული შეკითხვები. კითხვარს ინტერვიუსთან შედარებით მეტი უპირატესობა აქვს, იქიდან გამომდინარე, რომ ანონიმურობის დაცვაა შესაძლებელი მასში სენსიტიური საკითხების არსებობისას, რაც რესპონდენტს მეტი გულწრფელობისაკენ უბიძგებს, თუმცა ამ პრობლემის სრულად მართვა შეუძლებელია. დახურული ტიპის შეკითხვებზე არჩევანი ასევე იმიტომ შევაჩერე, რომ ის უფრო მარტივია ანალიზის თვალსაზრისით და პასუხების მკაფიოდ დაფიქსირების საშუალებას აძლევს რესპონდენტებს, შესაბამისად, ერთმნიშვნელოვანი ინტერპრეტაციის საშუალებას იძლევა.

კითხვების ჩამოყალიბებისას ვცადე კითხვები ისე ყოფილიყო ფორმულირებული, რომ რესპონდენტებს ის ერთმნიშვნელოვნად გაეგოთ. არ ყოფილიყო მასში გაუგებარი სიტყვები ან ისეთი გამოთქმები, რომლებიც ღია იქნებოდა ინტერპრეტაციისათვის. ასევე ვცადე თავი ამერიდებინა მიმანიშნებელი შეკითხვებისათვის, რომლებიც ისე იქნებოდა ჩამოყალიბებული, რომ რესპონდენტს მოეჩვენებოდა თითქოს მისგან გარკვეულ პასუხს ველი, მიკერძოებული პასუხებისგან თავის ასარიდებლად და იმისათვის, რომ არ მომხდარიყო რესპონდენტთა აზრზე მანიპულირება, რითაც იზრდება მიღებული შედეგების ვალიდობა. ვცადე კითხვარის დიზაინი ყოფილიყო მარტივი, მთავარ საკითხებზე ფოკუსირებული და ზუსტი ფორმულირებით წარმოდგენილი იმისათვის, რომ არ გამოვიწვიო რესპონდენტთა გადაღლა ან დაბნევა. თუმცა პრობლემების მთლიანად თავის არიდება ვერ ხერხდება და გარკვეულ კომპრომისზეც მომიწევს წასვლა. კერძოდ, პირველ პრობლემად შესაძლებელია დასახელდეს კვლევაში მონაწილეობისათვის საკმარისი მსურველის პოვნა, ადამიანები ზოგჯერ უხალისოდ რეაგირებენ საკუთარი თავის შესახებ ინფორმაციის გაცემაზე, განსაკუთრებით ეს შეიმჩნევა მასწავლებლებში, რომლებიც გარკვეულ გავლენებს განიცდიან დამსაქმებელთა მხრიდანაც და საერთო პროფესიული აზრისას, რთულია ნებართვების მოპოვებაც, დამსაქმებლები არ ეკიდებიან ხალისით მსგავს შესაძლებლობებს, რაც კვლევებით მიღებული მონაცემების საფუძველზე სასარგებლო ცვლილებებს გულისხმობს, გადატვირთული რეჟიმისა თუ სხვა მიზეზთა გამო. ამ ყველაფრის გათვალისწინებით განსაკუთრებული სიფრთხილით შევარჩიე სენსიტიური კითხვების ფორმა იმისათვის, რომ მომხდარიყო ყველანაირი მოსალოდნელი დაბრკოლების თავიდან აცილება, რომ რესპონდენტებს სრული გულახდილობა არ აღექვათ საფრთხედ პროფესიული რეპუტაციისათვის, ასევე სამუშაო ადგილის ინტერესებიდან გამომდინარე. პროფესიული რეპუტაციის დაკარგვის შიში შესაძლებელია მოდიოდეს გაბატონებული აზრის საპირისპირო აზრის გამოხატვითა და საპირისპირო პრაქტიკის ჩვენებით. აქედან გამომდინარე კითხვარის ჩატარებისას ვგეგმავ რესპონდენტებს ანონიმურობის გარანტია მივცე თუ ამის სურვილს გამოხატავენ.

ასევე ჩავთვალე, რომ დიდი მნიშვნელობა ექონდა კითხვების თანმიმდევრობას იმისათვის, რომ რესპონდენტს შეძლებოდა ბუნებრივად გახსნილიყო და წარმოეჩინა მთელი თავისი რესურსი. რაც შეეხება სქემას, თითოეული კითხვარი დაყოფილია სამ ბლოკად, რაც თემატურად დიფერენცირების საშუალებას მომცემს და ამით შევსების პროცესსაც ერთგვარად გაამარტივებს. პირველ ბლოკში წარმოდგენილია კითხვები პერსონალური ინფორმაციის შესახებ, მეორე ბლოკში ხდება რესპონდენტთა გამოცდილების კვლევა, ხოლო მესამე ბლოკში მოცემულია შეკითხვები პერსონალური დამოკიდებულებების, მოსაზრებების შესახებ, რასაც ცხადია, მათი გამოცდილება აყალიბებს. თუმცა შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ეს ორი მონაცემი, გამოცდილება და დამოკიდებულებები მუდმივ ურთიერთქმედებაში არიან და გამოცდილებას ისევე აქვს გავლენა მოსაზრებებზე, როგორც მოსაზრებებს გამოცდილებაზე.

რაც შეეხება კითხვარის დაგეგმვის პროცესს, ჯერ კითხვარის მიზნები განვსაზღვრე, რაც კვლევითი კითხვების საფუძველზე ჩამოვაყალიბე და ვცადე ზუსტად დამემთხვია საკვლევ თემაში დასმულ ამოცანებზე. შესაბამისად, ასეთ მიზნად განისაზღვრა უცხო ენის სწავლებაში მშობლიური ენის გამოყენების სარგებლიანობის დადგენა. მოვახდინე კვლევისათვის საინტერესო პოპულაციის შერჩევა და ჩამოვაყალიბე თემები თითოეული კითხვარისათვის. კითხვარის შედგენისას ასევე ვეყრდნობოდი განხილული ლიტერატურის შედეგებს. კითხვარმა პილოტირება გაიარა თითოეული ჯგუფის ექვს-ექვს რესპონდენტთან და მცირე ცვლილებების შემდეგ დაიგეგმა კითხვარის ჩატარების ძირითადი ეტაპი. კითხვარის ჩატარება გადავწყვიტე როგორც თბილისელ, ასევე რეგიონელ რესპონდენტებთან, რადგან ვთვლი, რომ ეს საინტერესო ცვლადია საკითხზე მსჯელობისთვის.

კითხვარს ახლავს თანმხლები წერილი, სადაც ვცდილობ რესპონდენტები თანამშრომლობისა და გულწრფელობისათვის განვაწყო.

კითხვარების ელექტრონული ფოსტით გაგზავნისაგან თავი შევიკავე, რადგან მანამდე არსებული პრაქტიკიდან ვიცოდი, რომ მათი ნაწილი ძალზე ზედაპირულად სრულდება სხვადასხვა მიზეზთა გამო. ასევე გავითვალისწინე ისიც, რომ ზოგ შემთხვევაში იქმნება პრობლემა კითხვარის რომელიმე ნაწილთან დაკავშირებით, წარმოშობილ კითხვებს კი რადგან ვერავინ პასუხობს, რესპონდენტი უპასუხოდ

ტოვებს ან წერს ნებისმიერ პასუხს განსჯის გარეშე. (კითხვარისა და მასთან დაკავშირებული ინფორმაციის სანახავად იხილეთ დანართი 2, 3 და 4).

ინტერვიუსთვის საინტერესო რესპონდენტების მოსაძებნად ასევე გამოვიყენე კიდევ ერთი კითხვარი, თვისებრივი ტიპის ღია კითხვებით. რასაც ორი ფუნქცია ქონდა - ფოკუს ჯგუფის და ჩაღრმავებული ინტერვიუს რესპონდენტთა გამოკითხვისათვის ზოგადი ჩარჩოს შექმნა, რადგან ეს ორივე პროცესი ნახევრად სტრუქტურირებული იყო და კითხვების მიმართულება სიტუაციის ზემოქმედებით იცვლებოდა (ამ კითხვარის სანახავად იხილეთ დანართი 5 და 6).

თავი 4. კვლევის შედეგების ანალიზი

როგორც აღინიშნა, კვლევის პრაქტიკული ნაწილი მოიცავს თვისებრივი და რაოდენობრივი კვლევის ინსტრუმენტებით მოპოვებულ საგულისხმო ინფორმაციას, სადაც თვისებრივი კვლევის ინსტრუმენტთა ჩართვის მიზანია სიღრმისეულად შეისწავლოს თემასთან ასოცირებული მნიშვნელოვანი საკითხები, ასევე რაოდენობრივი მონაცემების შინაარსობრივი სრულყოფისა და იმ ინფორმაციის შეკრებისთვის, რომელსაც ვერ ზომავს რაოდენობრივი კვლევა, მეთოდის სპეციფიკის შეზღუდვების გამო. რაოდენობრივი კვლევის ჩართვის მიზანი კი არის ჯვარედინი გადამოწმება უკვე მოპოვებული თეორიული მონაცემების სანდოობის დასადგენად. მოსალოდნელ შედეგად კი დანახულია სასწავლო პროცესის რეალური საჭიროებების გამოვლენა. აუცილებელია აღინიშნოს, რომ ამ კითხვართი ხდება ტრანსენობრივი მეთოდის საქართველოში დასამკვიდრებლად შესაბამისი აკადემიური ბაზის შემოწმება, მოსწავლე-მასწავლებელთა გამოცდილების და თვალსაზრისების კვლევა ორენოვანი სწავლების მოდელის მიმართ, რადგან ტრანსენობრივი მეთოდის ნულოვანი გავრცელების გამო, მის შესახებ ინფორმაციას პირდაპირი წესით, ცხადია, ვერ გამოვიკვლევთ.

4.1 ფოკუს ჯგუფი- პირველ ეტაპზე დავგეგმე ფოკუს ჯგუფების ჩატარება. ფოკუს ჯგუფის ჩატარებამდე შემუშავდა მოქმედების გეგმა, რომელიც შედგებოდა რამდენიმე ბლოკისგან - რესპონდენტთა შერჩევა, რომელიც განხორციელდა „თოვლის გუნდის“ პრინციპით, საწყისი ინფორმატორის საშუალებით უმაღლეს სასწავლებლებში დასაქმებული ინგლისური ენის მასწავლებლებისა და სტუდენტების მოსაძიებლად, ფოკუს ჯგუფის მეთოდის შესახებ რესპოდენტთა ინფორმირება, უშუალოდ მათი ნებაყოფლობითი ჩართულობის შესახებ თანხმობა, კონფიდენციალობასთან დაკავშირებული საკითხები და ძირითადი სამიზნე კითხვები, ასევე შეირჩა მცირე ვიდეო ჩანაწერები, სადაც ერთენოვანი და ორენოვანი სწავლების ამსახველი საინტერესო მომენტები იყო გადმოცემული. ვიდეო ჩანაწერების ჩვენების მიზანი თვალსაჩინოების მიწოდება იყო მსჯელობის გასაგრძობად.

ფოკუს ჯგუფის მიმდინარეობის პარალელურად, მიმდინარეობდა, მნიშვნელოვანი მიგნებებისა და ტენდენციების ჩანიშვნა, წერილობით და ამასთან, მომზადდა ტრანსკრიპტები, რომელთა ანალიზის შედეგები ნაშრომში წარმოდგენილია ინტერპრეტაციებისა და რიგ შემთხვევაში, ციტატების სახით.

მართალია, ფოკუს ჯგუფებიდან მიღებული ინფორმაცია ვერ იძლევა მკაფიოდ დათვლად ან განზოგადებად მონაცემებს, მაგრამ ეს მე დამეხმარა მასწავლებლებისა და შემსწავლელების განწყობებზე ორიენტირებაში, საერთო აკადემიურ სიტუაციაზე პირველადი შთაბეჭდილების შექმნაში და კითხვარების დახვეწაში. ფოკუს ჯგუფის წევრები შეირჩნენ იმგვარად, რომ ქონოდათ შესაბამის სფეროში ერთგვაროვანი გამოცდილება, სწავლების ხანგრძლივობა მერყეობდა 10-16 წლის, ხოლო სწავლისა 3-5 წლის ნიშნულზე. ჩამოყალიბდა 2-2 ჯგუფი თითოეულ რესპონდენტთა ჯგუფისათვის, თითოეული რვა რესპონდენტიანი შემადგენლობით. უშუალოდ პროცესის წარმართვისას ჯგუფურ დინამიკაში ვცდილობდი ბალანსის შენარჩუნებას, რომ არ ყოფილიყვნენ ერთმნიშვნელოვნად დომინანტი ან გარიყული წევრები. მსჯელობის გასავრცობად ნაჩვენები იყო მცირე ვიდეოჩანაწერები გაკვეთილებიდან, სადაც ერთენოვანი და ორენოვანი სწავლების მაგალითები იყო ნაჩვენები. არ გავამხილე ჩემი პირადი პოზიცია დასმულ საკითხთან დაკავშირებით, რომელიც ერთენოვანი და ორენოვანი სწავლების საკითხებს ეხებოდა. ძირითადი თემის განხილვისას ასევე ყურადღებით ვიყავი მომენიშნა თუკი კვლევისათვის საინტერესო ახალი თემის გენერირებას ექნებოდა ადგილი და გარკვეული საინტერესო ტენდენციების შემჩნევა მოვახერხე. ერთერთი მაგალითი ამისათვის არის, მასწავლებელთა ჯგუფების შემთხვევაში ჩემთვის ოდნავ მოულოდნელი პრობლემის აღმოჩენა, რომ საკმაოდ პოპულარულ სასწავლებლებში დასაქმებულ მასწავლებელთა ნაწილს საერთოდ არ აქვს ინფორმაცია რომელიმე ნებისმიერ მეთოდისტ მკვლევარ-ავტორზე და აზრი, რომელიც აქვს უბრალოდ სხვებისაგან მოისმინა, კარგად ვერ ასახელებს ვერც ამ წყაროს, ვერ ასახელებს საფუძველს თუ რის გამო ფიქრობს ისე, როგორც ფიქრობს დ.ა.შ. რაც სერიოზული პრობლემა მგონია, რადგან განსჯის გარეშე დინებას ინერტულად მიყოლა მასწავლებელთა მხრიდან მთელი განათლების სისტემას აზარალებს.

პედაგოგები ერთხმად აღნიშნავენ, რომ შემსწავლელებს ყველაზე მეტად სასაუბრო უნარების განვითარება უჭირთ და რომ უცხო ენის შესწავლის მიზანი სწორედ თავისუფალ ინტერაქციაში შესვლაა, მაგრამ როდესაც ამის მიზეზების შესახებ შევეკითხე, თანაბრად ყველა სულაც არ ფიქრობდა, რომ აქ მიზეზი შესაძლებელია მეთოდების გაუმართაობა ყოფილიყო. მოსწავლეთა სიზარმაცეს, უმოტივაციობას, უუნარობას და სხვადასხვა მიზეზს ასახელებდნენ უმრავლესობა მათგანი. როდესაც უშუალოდ არჩევანის შესახებ დავსვი შეკითხვა, ერთენოვან და ორენოვან მიდგომებს შორის, პასუხი იყო, უმეტეს შემთხვევაში, ერთენოვანი, თუმცა მას შემდეგ რაც ერთ-ორმა მასწავლებელმა თქვა, რომ მართებულად მიაჩნდა ორენოვანი მიდგომა ზოგიერთ შემთხვევაში, უკვე შეინიშნა აზრზე აყოლის ელემენტი და საბოლოოდ აღმოჩნდა, რომ ყველა იყენებდა ორენოვან მიდგომას დროდადრო. ასევე აღმოჩნდა ისიც, რომ გრამატიკული მასალის თარგმანის აქტივობებით დამუშავების შემთხვევაში წარმატება იზრდებოდა, თუმცა შეკითხვაზე თუ მაშინ რატომ არ იყენებდნენ ამ აქტივობას დაგეგმილი სახით, პასუხი იყო ის, რომ საუბრის უნარს ართმევდა შემსწავლელს ორენოვანი სწავლება. თუმცა ამის განმარტება და დასაბუთება მეოდოლოგიურად პროფესიული თეორიის საფუძველზე ყველას გაუჭირადა. ასევე გაუჭირდათ იმ მეთოდოლოგიის ფარგლებში მსჯელობაც, რომელსაც ემხრობოდნენ. მაგალითად, შეკითხვა იყო ასეთი: 'თქვენ ამბობთ, რომ ორენოვანი სწავლება კარგია სიტყვების თარგმანისა და გრამატიკული წესების გასაგებად მიწოდებისათვის, მაგრამ რას იტყვით ამ პროცედურისათვის ICQ და CCQ (Instruction checking questions, Concept checking questions)- ს გამოყენებაზე? არ ფიქრობთ, რომ ერთენოვან მოდელს მშვენიერი საშუალება აქვს გადაამოწმოს ლექსიკისა და გრამატიკის გაგების ხარისხი ამ ტექნიკებით?' - ჩემდა გასაკვირად ერთენოვანი სწავლების მომხრე მასწავლებელთა უმრავლესობამ საერთოდ არ იცოდა რას ნიშნავდა ეს ტექნიკები. ასევე, შეკითხვაზე თუ რას ფიქრობდნენ მოსწავლეებთან ინგლისურ ენოვანი ინტერაქციისას language grading -ის გამოყენებაზე, მკვეთრად შესამჩნევი დაბნეულობა გაჩნდა, ნათელი იყო რომ ამ ტექნიკის გამოყენებას არ ქონდა ადგილი მათ პრაქტიკაში. ამ და სხვა მომენტებმა ფოკუს ჯგუფის წარმოებისა მასწავლებლებთან შემიქმნა შთაბეჭდილება, რომ მეთოდთა შერჩევა მათ მიერ გაუაზრებელი და ტენდენციებზე განუსჯელად აყოლილია. სინამდვილეში იყენებენ

მშობლიურ ენას, როგორც გამოსავალს, მაგრამ ამისათვის არ აქვთ თეორიული არგუმენტი.

ფოკუს ჯგუფები შემსწავლელებთან უფრო ერთგვაროვანი მშვიდი რეჟიმით წარიმართა, სადაც ერთმნიშვნელოვნად გაირკვა შემსწავლელთა უკმაყოფილება სასწავლო პროგრამებითა და შედეგებით. შეკითხვაზე თუ რატომ იყვნენ უკმაყოფილონი თუკი საგამოცდო შედეგი დამაკმაყოფილებელი იყო, პასუხი იყო, რომ სამსახურში უჭირდათ მიღებული ცოდნის წარმოჩენა, ვერ საუბრობდნენ და ბევრად მეტ გამოწვევას აწყდებოდნენ ვიდრე ეს საკლასო ოთახში ჩანდა, ასეთ პასუხებს ორივენაირი მოდელის მომხრე მოსწავლეები სცემდნენ. თუმცა მათ გაუჭირდათ მიზეზებზე საუბარი, რაც ბუნებრივი და მოსალოდნელი იყო, რადგან უმეტეს შემთხვევაში შემსწავლელმა არაფერი უწყის მეთოდოლოგიურ დეტალებზე. თითქმის ერთხმად აღნიშნეს, რომ პრობლემურ სიტუაციებში მოსწონდათ მშობლიური ენის გამოყენება უცხო ენის სწავლისას და ეს მათ საქმეს უადვილებდათ, ეხმარებოდათ არ ჩამორჩენილიყვნენ პროგრამას. ასევე, გაიჟღერა აზრმა ზოგი რესპონდენტისაგან, რომ სიტყვების მნიშვნელობებს უკეთესად იმახსოვრებდა თუ შესატყვისებს მშობლიურ ენაზე ეტყოდა მასწავლებელი. ერთენოვანი განხილვები და ასეთ აქტივობაში მონაწილეობა ერთხმად ყველას მოსწონდა, თუმცა „ვიჭედები“ ასეთი ფორმულირებით აღნიშნა ერთმა სხვების გამოთქმული აზრი, რომ მაინცდამაინც კარგად არ გამოსდიოდათ ასეთ აქტივობებში ჩართვა. გამოსავლად ამ ტერმინის ავტორმა „ჩუმიად, გულში გადათარგმნა“ დაასახელა. თუმცა ისიც უნდა ითქვას, რომ „ჩუმიად, გულში თარგმნა“ დანარჩენი წევრებისთვისაც კარგად ნაცნობი პრაქტიკა ყოფილა, როგორც მოგვიანებით გაირკვა.

4.2 ჩაღრმავებული ინტერვიუ- კვლევის წარმოებისათვის მართებულად მივიჩნიე შემდეგ ეტაპზე ჩამეტარებინა ჩაღრმავებული ინტერვიუები, რომელიც განხორციელდა 4 მასწავლებელსა და 4 შემსწავლელთან. რესპონდენტთა შერჩევის პრინციპი ემყარებოდა ორენოვანი სწავლა/სწავლების მიმართ დადებით განწყობასა და ფართო მთარგმნელობითი გამოცდილების ქონას მასწავლებელთა შემთხვევაში, ხოლო მოსწავლეები შეირჩნენ ჯგუფიდან სადაც მიმდინარეობს თარგმანის გამოყენება, თუმცა ზოგადი სწავლების ფორმა არის კომუნიკაციური მეთოდი. ეს კრიტერიუმი შევარჩიე იმ მოსაზრებაზე დაყრდნობით, რომ ორენოვანი

მეთოდოლოგიის შესახებ საინტერესო დეტალების მოსმენასთან ერთად, ასევე საშუალება მომეცემოდა გამეგო რა შეცვალა მათში მთარგმნელობით საქმიანობასთან აქტიურად ურთიერთობამ, რაც ტრანსენობრივი მეთოდის შესახებ კვლევისათვის ღირებული ინფორმაციის მატარებელი იქნებოდა იქიდან გამომდინარე, რომ ერთერთ მთავარ კომპონენტად ტრანსენობრივი მეთოდი სწორედ თარგმანს განიხილავს.

იხილეთ ზოგიერთი საინტერესო დეტალი ამ ინტერვიუებიდან:

1. რატომ ფიქრობთ, რომ ორენოვან სწავლებას უპირატესობა უნდა მიენიჭოს?

- ‘ამ გზით კალკირებული მეტყველების ჩამოყალიბების თავიდან აცილება ხდება’, ‘ ვგრძნობ რომ ამ გზით ყურადღების მობილიზებას უფრო ვინარჩუნებ’, ‘ ვერ ვახერხებ მარტო ინგლისურად გამოვიდეს საინტერესო საუბრები სტუდენტებს შორის’, ‘ ძლიერი სტუდენტები იწყებენ დომინირებას, სუსტები კი ჩუმდებიან, ამიტომ ვეკითხები რისი თქმა უნდა და ვეხმარები, ასე ცოტა რაღაცას მაინც ვათქმევინებ’, ‘ბილინგვიზმის ხელშეწყობა ხელს უწყობს ანალიტიკურ აზროვნებას’ ა.შ. – (მასწავლებლები)

- ‘ რა ვიცი, უფრო ვიგებ’, ‘ ხან საერთოდ არაფერი არ მესმის და’, ‘ აუცილებელია იმიტომ, რომ გვჭირდება’, ‘ გააჩნია მასალას’, ‘ მე მაგალითად უფრო ყურადღებით ვუსმენ’, ‘ სულ ინგლისურად თუ არის, მერე პრობლემები გაქვს გამოცდაზე’, ‘ მე რაც მინდა ვეუბნები მასწავლებელს და იმის თქმაში მეხმარება’ ა.შ. – (შემსწავლელელები)

2. თქვენი აზრით რა ნაკლოვანებები აქვს ერთენოვან მოდელს?

- ‘ შეიძლება გეგონოს რომ მასალა გასაგებია, მაგრამ ასე არ იყო’, ‘ ვერ აღიქვამენ ენის სისტემას დეტალებში და უფრო მალე ავიწყდებათ, უფრო სწორად, ერთმანეთში ერევათ ნასწავლი დროის გასვლის მერე’ – (მასწავლებლები)

- ‘ თავიდან სწავლა რომ დავიწყე გაკვეთილებს ვაცდენდი, მეზარებოდა მისვლა, იმიტომ, რომ არაფერი არ მესმოდა, მალე ჩამოვრჩი’, ‘ ინგლისური განმარტებები ყოველთვის არ მესმოდა სიტყვების, ხშირად ვერ ვხვდებოდი რა სიტყვა იყო ის ქართულში’, ‘ ყურადღების მაღალი კონცენტრაცია მჭირდებოდა და ვიღლებოდი’ ა.შ. – (შემსწავლელელები)

3. რა შეიცვალა თქვენს ენობრივ კომპეტენციაში, როდესაც თარგმანთან აქტიური ურთიერთობა დაიწყეთ?

- ' უცხო ენათა ინსტიტუტი დავამთავრე, მაგრამ ჩემი სასაუბრო უნარი არ იყო ისეთი, როგორც მასწავლებელს შეეფერებოდა, მიზანმიმართულად გადავწყვიტე სინქრონული თარგმნის კურსებზე მისვლა, რატომღაც ვთვლიდი, რომ ეს დამეხმარებოდა და არც შევცდი, ბევრად უკეთესი შედეგით გამოვედი იქედან', ' როცა სათარგმნებზე ვმუშაობ, მთელი მასალის აქტივაცია ხდება ჩემს თავში, რაც ოდესმე მისწავლია', ' თითქოს აფხიზლებს ჩემს მთელს ცოდნას', ' თავდაჯერებული გამხადა'- (მასწავლებლები)

- ' უცნაური ისაა, რომ თარგმანებზე როცა ვმუშაობ ის სიტყვები და ფრაზებიც მახსენდება, რომელიც არ მჭირდება', ' ჩემს ტვინში საიდანღაც ჩნდება უფრო ბუნებრივი შესატყვისები, რაც უფრო მეტს ვთარგმნი', ' ისე აქტიურდება უცხო ენა მაგ დროს, გარშემო ხალხსაც ინგლისურად ველაპარაკები, აი, უფრო მასე მეკომფორტება მაგ დროს', ' მაგრად მიყვარს ეგ შეგრძნება, რომ ვგრძნობ, აი, ყველაფრის თარგმნა რომ შემიძლია, ნუ სულ ასე არაა, მაგრამ რაღაცას რომ ვერ ვთარგმნი, მაშინვე ვეძებ როგორაა და ვუმატებ ჩემს ბანკს', ' როცა სათარგმნები მაქვს, მაგ პერიოდში მაგრად თავისუფლად ვლაპარაკობ ინგლისურად' ა.შ.- (შემსწავლელები)

4. რა პრობლემები შეუქმნია თქვენთვის მშობლიურ ენას?

- ' ჩემი პირველი მასწავლებელი სულ ქართულად გველაპარაკებოდა, 5 წინადადება იყო რასაც ინგლისურად ამბობდა, სულ მაგ წინადადებებს ამბობდა მარტო, მემგონი მაგ ქალმა ინგლისური არ იცოდა და საერთოდ, მანდ საუბარი საერთოდ ვერ ვისწავლე', ' მასწავლებელი ქართულად უფრო ხშირად გველაპარაკებოდა და ინგლისურად საუბარი რაღაცნაირად მრცხვენოდა, იშვიათად მჭირდებოდა ინგლისური და სულ მრცხვენოდა რამე მეთქვა', ' რა ვიცი, არაფერი', ' ეჩვევი' ა. შ. – (შემსწავლელები)

- ' ერთხელ თუ დაელაპარაკე ქართულად კლასს, მერე სულ მოთხოვნილება აქვთ და ჭირს დააკანონო ინგლისურად საუბარი', ' არ უნდა მიაჩვიო, თუ მიაჩვიე, მერე

მნელია', ' არაფერ პრობლემებს არ მიქმნიდა', ' თვითონ გიწყებენ მერე ქართულად ლაპარაკს' ა.შ. – (მასწავლებლები)

5. რის გამო მიატოვებდით უცხო ენის სწავლა/სწავლების პროცესს?

- ' თუ არაფერი არ მესმის მაშინ მივატოვებდი, ერთხელ უკვე ვიყავი მასე, თავისთვის რაღაცას ლაპარაკობდა და მერე გვეჩხუბებოდა რატომ არ იცითო', ' თუ გადავიღალე', ' თუ შედეგს ვერ ვხედავ', ' თუ არ ვიცი რისთვის ვსწავლობ, მერე მეზარება სწავლა და სულ მომავლისთვის გადავდებ ხოლმე', ' სისულელეებს გვასწავლიდა და წამოვედი' ა.შ. – (შემსწავლელელები)

- ' ყელში თუ ამომიყვანენ და მუშაობის საშუალებას არ მომცემენ', ' რა ვიცი, მიჭირს თქმა, არ მივატოვებდი', ' შედეგი თუ არაა', ' ფული თუ მექნება, საერთოდ აღარ გავიხედავ უნივერსიტეტისკენ', ' თუ ანაზღაურება მიზერულია, გზაშივე თუ მეხარჯება რად მინდა მასეთი მუშაობა', ' ვერაფერს რომ ვერ გააგებინებ მოსწავლეს, ბოლოს შენც გარეკავ' ა.შ. (მასწავლებლები)

6. რომელი აქტივობებია განსაკუთრებით ეფექტური სასაუბრო უნარების განვითარებისათვის?

- ' დავალებაზე ორიენტირებული სწავლება', ' დისკუსიები', ' როლური თამაშები', ' ჯგუფებში მუშაობა', ' თარგმანების კეთება', ' დიალოგები', ' სურათების აღწერა', ' თამაშები'. (შემსწავლელელები/მასწავლებლები)

7. როგორი გინდათ რომ იყოს თქვენი ინგლისური ენის გაკვეთილი, როგორია იდეალური გაკვეთილი უცხო ენაში?

- ' მალე ვისწავლო ყველაფერი და ამერიკელივით ვილაპარაკო', ' აი, რაც მჭირდება მარტო ისინი მასწავლონ', ' სახალისო, არ იწელებოდეს დრო', ' თავისთვის არ ერეკებოდეს მასწავლებელი', ' მოგვაშორონ ეს უაზრო სავარჯიშოები, მაგითი ვერ ვსწავლობ, დავიღალე, ყოველდღე ხუთი ფურცელი', ' მარტო ფილმებით'- (შემსწავლელელები)

' ინტერესიანი მოსწავლეები მეჯდნენ, უნდა უნდოდეთ რაღაცა თვითონაც', ' მრავალფეროვანი აქტივობები', ' მოსწავლეებთან შეთანხმებული გეგმები', ' რა ვიცი,

დამაკარგინეს ყველაფერი მაგათმა', ' დაბალანსებული', ' ვისაც სწავლა არ უნდა, თუ არ მოვა საერთოდ' ა.შ. – (მასწავლებლები)

8. როგორი არ გინდათ რომ იყოს თქვენი ინგლისური ენის გაკვეთილები?

- ' მასწავლებელს რომ ვერ იტან და მაინც უნდა მიხვიდე, აუ, მაგრად ვერ ვიტან მაგ ქალს', ' უინტერესო', ' უხალისო', ' მარტო წიგნებიდან', ' ცოტა წარსული მასალაც გაგვამეორებინოს', ' 6 ფურცელი სავარჯიშოები რომ გვაქვს სახლში დასაწერად და კიდევ კლასში რომ გვაწერინებს და თვითონ ტელეფონშია', ' არაფერს არ გვიხსნის მეორედ, უკვე ავხსენი, მოგესმინაო, იძახის' – (შემსწავლელები)

- ' ეს ზარმაცები რომ აღარ მეჯდნენ', ' ერთფეროვანი', ' ეს უაზრო სახელმძღვანელოები რომ არ იყოს სავალდებულო, ცოტა ნორმალური შეარჩიონ', ' 27 სტუდენტი მიზის, ისეთი ყაყანია, მანდ რა უნდა ასწავლო' ა.შ. – (მასწავლებლები)

(ინტერვიუებიდან ამონარიდები მოწოდებულია ორიგინალური სახით და ზოგ შემთხვევაში არაეთიკური გამონათქვამების პირდაპირ დაფიქსირებისთვის ვიხდი ბოდიშს. ეს გამოწვეული იყო იმით, რომ ინტერვიუები მიმდინარეობდა არაფორმალურ გარემოში გულახდილობის მაქსიმალურად უზრუნველსაყოფად. აქ მათი ავთენტური ფორმით დაფიქსირება კი, ვფიქრობ, უზრუნველყოფს ყველა საგულისხმო მესიჯის მოტანას მკითხველამდე, რასაც თავისი აკადემიური ღირებულება აქვს. აუცილებლად უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ მოცემული ინტერვიუები ატარებს ძალზე საყურადღებო გზავნილებს, რაც შემდგომი კვლევების საფუძველს ნამდვილად წარმოადგენს).

ამ ორ შემთხვევაში, იგულისხმება ფოკუს ჯგუფები და ინტერვიუები, თვისებრივი მონაცემების ანალიზს კონტენტ ანალიზის ფორმა ქონდა, რასაც შედეგად მოჰყვა ინტერპრეტაცია.

მოკლე შეჯამების სახით, კვლევის განხილულმა თვისებრივმა შედეგებმა გამოავლინა, რომ მასწავლებლებიც და შემსწავლელებიც ხედავენ გარკვეულ ადგილს მშობლიური ენისათვის უცხო ენის შესასწავლ საკლასო ოთახში, რომ ამას თავისი უნიკალური ფუნქციები აქვს, ისინიც კი ვინც თავიდან აცხადებს, რომ მხოლოდ ერთენოვან მიდგომას ემხრობა მოგვიანებით იწყებენ ამ უნიკალური ფუნქციების აღიარებას, თუმცა მისი მკაფიო ადგილის განსაზღვრა უჭირთ, რასაც თავის

მიზეზები აქვს, საიდანაც შეიძლება დასახელდეს სწავლების მეთოდოლოგიური საფუძვლების სუსტი ცოდნა, მუდმივი ჭიდილი გაბატონებულ აზრთან, რომ უცხო ენის შესწავლის ერთადერთი გზა ერთენოვანი სწავლებაა, რაც დაღს ამჩნევს მათი თვალსაზრისების მკაფიოდ ჩამოყალიბებას, ასევე გადატვირთული სამუშაო რეჟიმი, რაც მასწავლებელს უზღუდავს საშუალებას მუდმივად იზრუნოს თვითგანვითარებაზე და დაინტერესდეს სიახლეებით და სხვა.

4.3 ექსპერიმენტული სწავლება- ცოცხალი საგაკვეთილო პროცესიდან მონაცემთა შეგროვების მიზნით დაიგეგმა ექსპერიმენტული სწავლება, რის ფარგლებშიც განხორციელდა ორკვირიანი საგაკვეთილო პროცესი. როგორც აღინიშნა, ნაშრომი წარმოადგენს სამაგიდე კვლევას და მისი ძირითადი დასკვნები ყალიბდება და ეყრდნობა იმ სამუშაოს, რომელიც აღნიშნულ ფორმატში განხორციელდა, თუმცა ექსპერიმენტული სწავლების სახით მცირე პრაქტიკული კომპონენტის ჩართვა დამატებით სასარგებლო ელემენტად იქნა მიჩნეული კვლევის თეორიულ ეტაპზეც მანამ, სანამ სხვა კვლევის ფარგლებში სრული ფართომასშტაბიანი სასწავლო ექსპერიმენტი განხორციელდებოდა, რადგან ეს პირველად წარმოდგენას შექმნიდა შესაძლებელია თუ არა ველოდოთ პოზიტიურ შედეგებს პრაქტიკული კუთხით თუკი თეორიულად დამუშავებული მასალა უკვე პრაქტიკაში გადაინაცვლებდა. შესაბამისად, წარმოდგენილი ექსპერიმენტული სწავლების მცირე მონაკვეთი ატარებს მხოლოდ დამხმარე ინსტრუმენტის სახეს და გვაწვდის პირველად წარმოდგენას ზოგად ტენდენციაზე სწავლებაში ამ მიდგომის წარმატება/წარუმატებლობის კუთხით.

სასწავლო პროცესის მიმდინარეობა ასე გამოიყურება:

ჯგუფის რაოდენობა - 1 (ხაზგასმით უნდა ითქვას, რომ ჯგუფის რაოდენობა შეგნებულად შეირჩა იმ მოსაზრებაზე დაყრდნობით, რომ საექსპერიმენტო კომპონენტი იყო მცირემასშტაბიანი, სატესტო ხასიათის, აქ არ იყო ჩართული ცდის პირების მონაცემთა (სასწავლო, პიროვნული) მრავალმხრივი ანალიზი, როგორც ეს იქნებოდა სრულმასშტაბიანი ექსპერიმენტის პირობებში. შესაბამისად, ნებისმიერი შედეგი გახდებოდა სადავო სანდოობის კუთხით, რადგან ექვექვემ დადგებოდა ორი განსხვავებული ჯგუფის მონაწილეთა განსხვავებული საწყისი თუ საბაზისო რესურსები, რასაც შემდეგ შედეგზე უნდა ქონოდა გავლენა. ამიტომ გადაწყდა, რომ

შეირჩეოდა ერთი ჯგუფი, სადაც მხოლოდ დაახლოვებით თანაბარი ენობრივი კომპეტენციის შემსწავლელები გაერთიანდებოდნენ. ხოლო ერთი და იგივე პიროვნებაზე დაკვირვებით მიღებული დასკვნები უფრო სარწმუნო იქნებოდა, თუნდაც პირველადი წარმოდგენების შექმნის თვალსაზრისით (რაც ამ მცირე ექსპერიმენტული სწავლების მიზანს წარმოადგენდა).

შემსწავლელთა რაოდენობა - 7

შემსწავლელთა მახასიათებლები: 19-24 წელი, B1, B1+ (ცდის პირები შეირჩნენ უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებების შესაბამისი ენობრივი დონის ჯგუფებიდან).

გაკვეთილების რაოდენობა - 6 შეხვედრა - 12 გაკვეთილი (2 კვირის მანძილზე)

თითოეული გაკვეთილის ხანგრძლივობა- 2 საათი (სულ 24 საათი)

თემების რაოდენობა - 2 (თემები შეირჩა მკვლევარის მიერ პარალელური შინაარსებითა და დაახლოვებით თანაბარი სირთულის გათვალისწინებით).

თემების დასახელება - ბედნიერება/საყვარელი საქმიანობა/ გარეაქტივობები (going out) და სიღარიბე/ სოციალური პრობლემები.

გაკვეთილებისათვის შერჩეული სასწავლო მეთოდები- ერთენოვანი კომუნიკაციური მეთოდი და ორენოვანი ტრანსენობრივი მეთოდი (ახალი ფორმატით).

გაკვეთილების გადანაწილება: 3 შეხვედრა პირველ თემაზე ერთენოვანი კომუნიკაციური მეთოდით, 3 შეხვედრა მეორე თემაზე ორენოვანი ტრანსენობრივი მეთოდით (თითო შეხვედრის ხანგრძლივობა 4 საათი, მთლიანი კურსის ხანგრძლივობა 24 საათი).

გაკვეთილების ტიპი: (ძირითადად პროდუცირების უნარებზე ორიენტირებული) უნარების განმავითარებელი გაკვეთილი (skills lesson).

გაკვეთილების მიზანი: 1-ლი და მე-4 გაკვეთილი - სასაუბრო უნარის განვითარება

მე-2 და მე-5 გაკვეთილი - კითხვის ჩვევის და სასაუბრო უნარის განვითარება

მე-3 და მე-6 გაკვეთილი - მოსმენის და სასაუბრო უნარების განვითარება

საშინაო დავალების ტიპი ყველა გაკვეთილისათვის: ჟურნალის წარმოება

პროცესის მონიტორინგის ინსტრუმენტი: 1. პრე-ტესტირება (საუბარი, წერა დასახელებული თემების გარშემო)

2. პოსტ-ტესტირება (საუბარი, წერა დასახელებული თემების გარშემო)

3. კითხვარი დამკვირვებელთათვის სწავლების პროცესზე დაკვირვების შედეგად საწარმოებლად (იხილეთ დანართი 7).

4. შემსწავლელთა გამოკითხვა 6 შეხვედრის ბოლოს დახურული კითხვარის საშუალებით.

დამკვირვებელთა რაოდენობა: 2 (პროფესია: ფსიქოლოგი- ბაკალავრი, ფსიქოლოგი- მაგისტრი).

სასწავლო პროცესის აღწერა: საგაკვეთილო პროცესის დაწყებამდე შემსწავლელების ცოდნა დასახელებული თემების გარშემო შემოწმდა გასაუბრებისა და წერითი დავალების სახით, რომელსაც აზრის გამომხატველი ესეს სახე ქონდა (opinion essay).

პრე და პოსტ ტესტები ზუსტად ერთნაირი შინაარსით იყო წარმოდგენილი იმისათვის, რომ მომხდარიყო უფრო სანდო წარმოდგენის შექმნა მიღებულ შედეგებზე. წერითი ნაწილი შედგებოდა 300 სიტყვიანი აზრის გამომხატველი ესესაგან სათაურებით: 1. ბედნიერება, საყვარელი საქმიანობა, გარეაქტივობები; 2. სიღარიბე, სოციალური პრობლემები. სათაურები ასე ზოგადი ხასიათის და ზუსტად იდენტური სასწავლო თემებისა შეირჩა იმის გამო, რომ ცდის პირს შესძლებოდა ნებისმიერი რაკურსით წაიყვანა მსჯელობა და ამით წარმოეჩინა მისი სრული რესურსი, რომ ვიწროდ დაზუსტებულ სათაურს არ შეეზღუდა მისი ფანტაზია (რისი განსაზღვრაც არ წარმოადგენდა ამ კვლევის ინტერესს), ასევე იმიტომ, რომ წერითი სამუშაოს შესრულებისას შემსწავლელს დაფიქრებისა და მთელი პოტენციალის წარმოჩენის საშუალება აქვს, იმ ცოდნის წარმოჩენის შესაძლებლობაც, რაც ზეპირი გასაუბრებისას ყოველთვის ვერ გამოვლინდება ხოლმე. ამ გზით კი ცდის პირები წარმოადგენდნენ მათ სრულ რესურსს თუ საით და როგორ შეძლებდნენ შინაარსების განშლას. ასევე შეგნებულად დაიგეგმა ისიც, რომ სასწავლო გეგმებში არ ჩაიდო წერის სწავლების კომპონენტი, პოსტტესტირებისას წერით ნაწილში ამის საფუძველზე რომ

არ მიგველო უკეთესი შედეგი, არამედ პოსტტესტირებისას შესაძლებელი გამხდარიყო ნედლი შედეგის ნახვა, რასაც სანდოობის უფრო მაღალი მაჩვენებელი ექნებოდა. საუბრის ნაწილი კი მოიცავდა ზუსტად 2 იდენტურ შეკითხვას, როგორც პრეტესტირებისას, ისე პოსტტესტირებისას: 1. მომიყვით რა განცდა გეუფლებათ სიტყვებზე *ბედნიერება/საყვარელი საქმიანობა/გარე აქტივობები*, გაიხსენეთ რაც გსურთ ამასთან დაკავშირებით, რას ფიქრობთ? 2. მომიყვით რა განცდა გეუფლებათ სიტყვებზე *სიღარიბე/ სოციალური პრობლემები*, გაიხსენეთ რაც გსურთ ამასთან დაკავშირებით, რას ფიქრობთ? (ორივე კითხვას ახლდა თხოვნა, ესაუბრათ შეძლებისდაგვარად გაბმულად 5 წუთის განმავლობაში, შინაარსები გაეშალათ ნებისმიერი მიმართულებით).

წერთი ნაწილი ჩატარდა თავდაპირველად და შემდეგ დაიგეგმა ზეპირი ნაწილი, რომ ცდის პირებს მთელი რესურსის წარმოჩენა შესძლებოდათ (რაშიც წერის პროცესში გააქტიურებული ცოდნა იგულისხმება), თუმცა მათ არ ქონდათ ინფორმაცია წინასწარ ზეპირი ნაწილის შესახებ იმისათვის, რომ არ ეცადათ უკვე დაწერილის დამახსოვრება. ხოლო პოსტტესტის შესახებ ისინი ასევე არ იყვნენ ინფორმირებულნი წინასწარ.

ორივე შემთხვევაში ზეპირი პრე და პოსტტესტირებისას მთავარი შეფასების კრიტერიუმი იყო გაბმული საუბრის დრო, თემატური სიტყვების/ფრაზების რაოდენობა და სხვადასხვა ტიპის შეცდომების რაოდენობა, რითაც მოწმდებოდა ე.წ. fluency-სა და accuracy-ს კომპონენტები, ხოლო წერთი ტესტირებისას კი თემის საერთო ზომა, თემატური სიტყვების/ფრაზების რაოდენობა და სხვადასხვა ტიპის შეცდომების რაოდენობა. შედეგები იხილეთ დანართში (დანართი 7).

დამკვირვებლებს დაურიგდათ სპეციალური კითხვარი, რომლის საშუალებითაც სტრუქტურირებულად დააკვირდებოდნენ სასწავლო პროცესს. (კითხვარი იხილეთ დანართში 8). პირველი სამი გაკვეთილის თემა იყო ბედნიერება/საყვარელი საქმიანობა/ გარე აქტივობები, ხოლო სასწავლო მეთოდი კი ერთენოვანი კომუნიკაციური მეთოდი. როგორც აღინიშნა, მეორე სამი გაკვეთილის თემად შეირჩა სიღარიბე/სოციალური პრობლემები, ხოლო სწავლების მეთოდად ორენოვანი ტრანსენობრივი მეთოდი. ამ გაკვეთილების განმავლობაში დამუშავდა დასახელებული თემა სხვადასხვა რაკურსით (კითხვა, მოსმენა და მთავარი აქცენტი

საუბარზე). სწავლების პროცესი მიმდინარეობდა წინასწარ შედგენილი გეგმების მიხედვით (დანართი 9). ექსპერიმენტული სწავლების მონაკვეთის განხილვისას მნიშვნელოვან ყურადღებას იქცევს ის ანკეტები, რომელთა წარმოებაც სწავლების პროცესის პარალელურად ხდებოდა და მის მიმდინარეობაზე უფრო მკაფიო წარმოდგენას ქმნიდა. კერძოდ, ხაზს უსვამდა კონკრეტულ კომპონენტთა ინტენსივობის დონეს, თუ რა დოზით ეძლეოდა მკვლევარ-მასწავლებელს მათი სწავლებაში ჩართვის საშუალება, რაც სწავლების შინაარსობრივ მხარეზე, მის მიმდინარეობასა და მოსალოდნელ შედეგებზე პროგნოზირების საშუალებას იძლეოდა. ანკეტირება ჩატარდა თითოეულ გაკვეთილზე და მიღებული შედეგების შეჯამებისას გამოვლინდა, რომ ტრანსენობრივი მეთოდის გამოყენების შემთხვევაში განსაკუთრებით მაღალი ინტენსივობა ფიქსირდებოდა ისეთ კომპონენტებზე, როგორცაა: ინტერაქცია, ინფორმაციის ადეკვატურად აღქმა, პროდუცირების ინტენსივობა, სტუდენტთა ჩართულობა/ საგაკვეთილო ატმოსფერო, შინაარსების ბუნებრივად გაშლა და შემსწავლელთა რეპერტუარის დიაპაზონის გამოვლენა. (დეტალური მონაცემებისთვის იხილეთ დანართი 8).

თვალსაჩინოებისათვის მოვიყვან ერთერთ მონაკვეთს ექსპერიმენტული სწავლების ციკლიდან ტრანსენობრივი მეთოდით სწავლების პრაქტიკული იერსახის დემონსტრირებისათვის, რაც მნიშვნელოვნადაა დამოკიდებული მასწავლებლის შემოქმედებითობაზე და კონტექსტის მრავალ თავისებურებაზე, თუმცა ემყარება მკაფიოდ განსაზღვრულ პრინციპებს, რომელიც დასრულებული სახით ნაშრომის ბოლოშია მოცემული.

KASHBAK Suggested for you · 20h ·

Darlene Offield
They might look old here but I'm sure they grew up to be very handsome young men in there later years. Bless all of them.
8h Like Reply 6

Colette Piedimonte Tubbs Darlene Offield i...
View 1 more reply...

Valli Poulter
I bet alot of kids today could not comprehend this photo. These kids as young as they are in the photo knew more about life and would know how to be grateful.
16h Like Reply 17

Cathy Stretch Evelyn McGeough My though...
View 1 more reply...

Colette Piedimonte Tubbs
The effects of child labor. Probably couldn't wash their clothes often with so little change and I wonder what happened when their feet grew... probably wore their brother's shoes! (I just noticed the little guy on the left with the wrap on his foot and no shoe and if you look closely their ankles look deformed. I wonder if malnutrition affected their brain development. They appear that way to me and I don't mean to be offensive. But I must say their smiles are so bright and that's what

Edward Dunn Good old days, probably because they didn't know any different & where happy, my mother always told us you kids don't know how good you've got it.
20h Like Reply 15

Sheri Kyle
Edward Dunn if they had parents that loved them and they were well treated, it didn't matter to them as children if they didn't have material things. Both of my parents grew up very poor but they still managed to live full, productive lives, despite lacking material things as children. Many people have had hard lives but they still look back fondly at

Sue Kosoff's Kodak Photograph...
levant

Edward Dunn Follow
Genuine smiles despite the obvious tough lives. Shake my head whenever people talk about "the good old days"—nostalgia dangerous drug.
20h Like Reply

სურათი 1.

გაკვეთილზე, სადაც განსახილველი თემა სიღარიბე და სოციალური პრობლემები იყო, წინასწარი საფეხურების გავლის შემდეგ (setting the context, brain-storming, mindmapping, pre-teach etc.) შემსწავლელებს ვუჩვენე ფოტო და ვთხოვე ხუთი წუთის განმავლობაში ჩამოეყალიბებინათ შთაბეჭდილებები მის შესახებ ან მოეფიქრებინათ კომენტარი, რასაც ამ ფოტოზე დააფიქსირებდნენ, მოკლე კომენტარის სახით ვუთხარი, რომ ეს ბავშვები არიან მე-20 საუკუნის ლონდონის მაცხოვრებლები. ვსაუბრობდი მხოლოდ სამიზნე ენაზე, თუმცა შემსწავლელებს ნებას ვრთავდი აზრების ჩამოყალიბებისას გამოეყენებინათ ქართული ენაც თუკი ეს დასჭირდებოდათ საკუთარი აზრების სრულად გადმოსაცემად. მუშაობა მიმდინარეობდა წყვილებში ან ჯგუფურად. ხუთი წუთის განმავლობაში ვცდილობდი ყურადღება მიმექცია თითოეული ჯგუფისათვის და არ მეყურებინა პასიურად დომინანტი სტუდენტების აქტიურობისათვის, რაც ზოგ შემთხვევაში გამოიხატებოდა იმით, რომ ჩუმ შემსწავლელებს მოკლე, მარტივ შეკითხვებს ვუსვამდი ინგლისურად მცირე აქტიურობის გამოსაწვევად ან ვთხოვდი, რომ

ქართულად ეთქვათ თუ რას ფიქრობდნენ, შემდეგ კი მონაკვეთ-მონაკვეთ ჩემთან ერთად ვათარგმნინებდი ინგლისურად. დროის გასვლის შემდეგ კი აზრთა თავმოყრის სხვადასხვა ტექნიკა გამოვიყენე, მაგრამ აუცილებელი პირობა აქ ორივე ენის ჩართვა იყო, რადგან სრულად მომხდარიყო შემსწავლელთა პირადი ლექსიკური რეპერტუარის გამოვლენა, რომელიც ლექსიკური მიდგომის პრინციპით დავამუშავე დაფაზე. შემდეგ ვუჩვენე კომენტარები, რომელიც ამ ფოტოზეა და რომლებზე მუშაობაც ტექსტის დამუშავების ერთერთი პრინციპით წარიმართა. გამოიყო მნიშვნელოვანი ფრაზები ტექსტიდან და დავავალე ორმაგი თარგმანი: შემუშავდა გამართული ქართულით იგივე აზრის გადმოცემის ვარიანტები და მოხდა ისევ ინგლისურად გადათარგმნა ისე, რომ ტექსტის ორიგინალი დაფარული იყო. შეჯამდა განსხვავებები და გამოიყო მნიშვნელოვანი ლექსიკური მასალა დასამახსოვრებლად. გამოვიყენეთ პერეფრაზირება ორ ენაზე, ვარიანტთა შესადარებლად, მსგავსი და განსხვავებული დეტალების გამოსავლენად. ასევე, მოხდა წარმოდგენილი გრამატიკული მასალის შემჩნევა და განხილვა, დამუშავების შესაბამისი საფეხურებით (MFPA – meaning, form, pronunciation, appropriacy). საუბრის ერთადერთი ენა სამიზნე ენა იყო, სადაც დაზუსტებას და პრობლემების აღმოფხვრას ICQ, CCQ (Instruction checking questions, Concept checking questions) ტექნიკით ვახდენდი, ასევე ენის გამარტივების (language grading) ტექნიკით, რომელიც ამ შემთხვევაში მოიცავდა ნელ, გასაგებ საუბარს, მარტივი სიტყვებით, რთულ სპეციფიკურ გრამატიკულ სიტყვებზე თავის არიდებით. მშობლიური ენა გრამატიკისათვის მხოლოდ სავარჯიშოების (controlled practice, freer practice) საფეხურზე გამოვიყენეთ, როდესაც წინადადებების მოფიქრება გვსურდა და ასევე გავაკეთეთ მოკლე 6-6 წინადადებიანი თარგმანები გრამატიკული კონსტრუქციის უკეთ ათვისებისათვის.

მოკლე შეჯამების სახით, რა არის მოცემული წარმოდგენილ საგაკვეთილო მონაკვეთში? სწავლების პროცესი, სადაც მიზანია კითხვის ჩვევებისა და სასაუბრო უნარების განვითარება (Skills lesson). სწავლება მიმდინარეობს ახალ პრინციპზე დაფუძნებული ტრანსენობრივი მეთოდით, სადაც გაკვეთილის ზოგადი სტრუქტურა ემყარება კომუნიკაციური მეთოდით სწავლების ჩარჩოს, მისთვის დამახასიათებელი საფეხურების გავლით. ხოლო რაც განსხვავებული ხდება არის ის, რომ მშობლიური

ენის გამოყენება დაშვებულია მიზნობრივად (რაც უკვე ჩატარებული კვლევითი სამუშაოდან გამომდინარეობს: შემსწავლელთა ლინგვისტური რეპერტუარის გამოსავლენად და ენათა შედარებისათვის) და სასწავლო სივრცეში ენები (მშობლიური და სამიზნე ენა) დაშვებულია, როგორც ერთი საერთო რესურსი შინაარსების ასაგებად. არა კონკრეტული კონტექსტების გამოყოფა, სადაც ხან მშობლიურ ენას ვიყენებთ, ხან კი სამიზნე ენას (როგორც ეს გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდში იქნებოდა წარმოდგენილი), არამედ ერთიანი კონტექსტების შექმნა, სადაც მშობლიური ენა გვადგება, როგორც ხიდი, როგორც ხარაჩო სამიზნე ენის მაღალ სართულებზე მისაწვდომად - შემსწავლელთა ლინგვისტური რეპერტუარის გამოსავლენად, რომელიც საფუძველია უცხო ენაზე ფართო მსჯელობების გასაშლელად, გასავარჯიშებლად და დასაუფლებლად. მთავარ მიზნად ასეთ გაკვეთილზე წარმოდგენილია სწორედ სასურველი შინაარსების აგება და არა შეზღუდული ენობრივი რესურსის მიწოდება შემსწავლელთათვის და მერე ამის გავარჯიშება (რაც თანადროულად არწმუნებს შემსწავლელს, რომ სულ ეს არის მისი აზროვნების დიაპაზონი და ზღუდავს მას, რაც თავის მხრივ მრავალმხრივი პრობლემით სრულდება, როგორც ლიტერატურის განხილვიდან ვნახეთ).

ამ დროს მშობლიური ენის ჩართვით ხდება მასალის პერსონალიზება, გათავისება, გაცოცხლება. აქტივობები მრავალნაირი შესაძლებელია იყოს და ეს პედაგოგზეა დამოკიდებული, მაგრამ პედაგოგი ზუსტად უნდა ფლობდეს ინფორმაციას თუ სად შეიძლება ჩაერთოს მშობლიური ენა ისე, რომ წარმოადგენდეს ხიდს, რესურსს და არ მოუტანოს ზიანი შემსწავლელთა სამიზნე ენაზე სასაუბრო უნარ-ჩვევის ჩამოყალიბების პროცესს. ასეთი მასალის ღირებულება მისი სრული ავთენტურობით განისაზღვრება, რაც შემსწავლელს რეალურ სამყაროსთან ურთიერთობის საშუალებას აძლევს, ეს კი ის დეტალია, რომლის მოსაპოვებლადაც ზრუნავს მრავალი მკვლევარი თუ მეთოდისტი, ტრანსენობრივი მეთოდი მშობლიური ენის გამოყენებასაც ხომ ამ გადასახედიდან ჩართავს სწავლებაში - იმისათვის, რომ სასწავლო პროცესში უზრუნველყოს რეალობის მაღალი ხარისხით გამოვლინება. მსგავსი მიდგომა სწავლებისადმი მასწავლებლისგან მაღალ შემოქმედებითობას ითხოვს, რაც მას არიდებს მონოტონურ უხალისო საქმიანობას და მასწავლებლის ხალისის გაზრდით კიდევ უფრო ზრდის სწავლების ხარისხს. საკლასო ოთახი აღარ

არის ვალდებულებების სივრცე, სადაც შესვლა ყველას ეზარება, არამედ სივრცე, სადაც გისმენენ, შენი აზრი აინტერესებთ, სადაც უბრალოდ რაღაცას კი არ იმახსოვრებ, არამედ გამოხატავ სრულად შენს თავს. რატომ ატარებს ამდენ დროს სოციალურ ქსელში თანამედროვე ადამიანი? იმიტომ რომ მას იზიდავს საკუთარი თავის გამოხატვა. ეს კი წარმატებით შეგვიძლია გამოვიყენოთ სწავლებაში, როგორც სწავლების ხარისხის გაზრდის ფსიქოლოგიური საფუძველი, ცხადია, აკადემიურთან ერთად, როგორც აღინიშნა, ამ გზით უზღვავი ავთენტური მასალის მოპოვებაა შესაძლებელი. (აქ თავისთავად იგულისხმება მსგავსი მასალების მასწავლებლის მიერ წინასწარ ყურადღებით გადასინჯვა და შერჩევა).

ვფიქრობ, საინტერესოა აღინიშნოს ჟურნალის წარმოების აქტივობა, რომელიც საშინაო დავალების სახით ეძლეოდათ ცდის პირებს და ის ტენდენცია, რომელიც ამ პროცესზე დაკვირვებისას მკაფიოდ გამოიკვეთა. 7 შემსწავლელიდან შვიდივე ხალისით შეხვდა მსგავს დავალებას და ეს მონდომებით შესრულებულ სამუშაოსაც ემჩნეოდა. შესრულებული დავალების ზომა შესამჩნევად გაიზარდა სწავლების მეორე ნაწილში, როდესაც უკვე ტრანსენობრივი მეთოდით ხორციელდებოდა სწავლება, გართულდა და გამრავალფეროვნდა შინაარსები, რაც მიუთითებს პროდუცირების გაზრდილ მაჩვენებელზე.

ეს იყო ორი თემისთვის დათმობილი 24 საათი, შესაბამისად, თითოეული თემისთვის დათმობილი 12 საათი, რაც ცოტა არ არის ზოგადი ტენდენციის გამოსავლენად, რასაც ეს ექსპერიმენტული სწავლების მონაკვეთი ისახავდა მიზნად.

ექვსი შეხვედრის ბოლოს ჩატარებული განმეორებითი ტესტირების საფუძველზე, რომელიც იგივე თემებს მოიცავდა გამოვლინდა მნიშვნელოვანი უპირატესობა ტრანსენობრივი მეთოდისა, რადგან შემსწავლელებმა თვალსაჩინოდ მაღალი შედეგები აჩვენეს პოსტ-ტესტირების შედეგად, რაც გამოიხატებოდა იმაში, რომ დასმულ ზუსტად ანალოგიურ შეკითხვებზე ბევრად უფრო ვრცელი, თავდაჯერებული და სტრუქტურულად გამართული პასუხები გასცეს, ვიდრე თავიდან, ასეთივე შედეგები დაფიქსირდა წერითი დავალების შემთხვევაში, სადაც ესეს სათაურები იგივე იყო, რაც პრეტესტირებისას. ასევე გამოკითხვაში დააფიქსირეს აზრი, რომ თავადაც შეამჩნიეს ის თუ რამდენად უკეთესად დაეუფლნენ თემას, რომელიც ტრანსენობრივი მეთოდით შეისწავლეს, რაც გამოიხატებოდა უფრო

ფართო ლექსიკის ცოდნასა და თემის გარშემო უფრო თავდაჯერებული საუბრის შესაძლებლობაში. კერძოდ ეს იყო სიღარიბე/ სოციალური პრობლემები. ხოლო დამკვირვებლების მიერ წარმოებული ანკეტის ანალიზის საფუძველზე ასევე გაკეთდა დასკვნა, რომ შემსწავლელებს ტრანსენობრივი მეთოდი უფრო ხელსაყრელ გარემოს სთავაზობს მიზნისკენ სწრაფვისას, ვიდრე ერთენოვანი კომუნიკაციური მეთოდი. (პოსტტესტირებისას მიღებული შედეგების აღწერა იხილეთ დანართში 7).

4.4 რაოდენობრივი გამოკითხვა- პირველი სამი საფეხურის გავლის შემდეგ დაიგეგმა კითხვარების მომზადება გამოკითხვებისათვის. როგორც აღინიშნა, ასეთ ფორმად შეირჩა თვითადმინისტრირებადი კითხვარი დახურული კითხვებით რაოდენობრივი მაჩვენებლების განსასაზღვრად. მონაცემთა ანალიზისათვის მოვახდინე კვლევის შედეგების ყურადღებით შესწავლა, მონაცემების აღწერა და მათი ჩემს ჰიპოთეზასთან დაკავშირება. რადგან კითხვები დახურული იყო, პასუხების კოდირება მოხდა კითხვარის შედგენისას. დასაწყისშივე უნდა აღინიშნოს ის ფაქტი, რომ პროფესიული სითამამე, რაც ასე მნიშვნელოვანია პროფესიული განვითარებისათვის, როგორც პირადად მასწავლებელთა, ასევე საგანმანათლებლო დაწესებულებათა შეუქცეველი წინ სვლისთვის, დეფიციტს წარმოადგენს მასწავლებელთა დიდ ნაწილში, რასაც თავისი სუბიექტური და ობიექტური მიზეზები შეიძლება ქონდეს და ცალკე კვლევის საგანია, მასწავლებელთა 97% ანონიმურად დარჩენა ისურვა. როგორც უკვე ითქვა, მასობრივი გამოკითხვები ჩატარდა საქართველოს ტერიტორიაზე მდებარე ცხრა უნივერსიტეტში. კვლევაში მონაწილეობა მიიღო 200-მა მასწავლებელმა და 200-მა მოსწავლემ. კვლევის მიზანი იყო რაოდენობრივი მაჩვენებლების განსაზღვრა ჰიპოთეზაში გამოთქმული ვარაუდის დასადასტურებლად ან უარსაყოფად. კიდევ ერთხელ მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ კვლევაში არ მონაწილეობდა უშუალოდ ტრანსენობრივი კომპონენტი იმ მარტივი მიზეზის გამო, რომ ტრანსენობრივი მეთოდი საქართველოში ჯერ დამკვიდრებული არ არის, მაგრამ კითხვების შესაბამისად ფორმულირების საშუალებით ამოწმებდა მოსწავლეებსა და მასწავლებლებში ტრანსენობრივი მეთოდის მთავარი საფუძვლის ორენოვანი სწავლებისა და თარგმანის კომპონენტის შესახებ რესპონდენტთა განწყობა- გამოცდილებებს. ფოკუს ჯგუფებში და ჩაღრმავებული ინტერვიუების შედეგებზე დაკვირვებით

ჩამოვყალიბე დახურული შეკითხვები, რომ მიღებული ინფორმაცია ერთმნიშვნელოვანი და მკაფიო ყოფილიყო ინტერპრეტაციისათვის.

რესპონდენტების შერჩევა განხორციელდა „თოვლის გუნდის“ პრინციპით, რაც ნიშნავს, ჯაჭვური პრინციპით, საწყისი ინფორმატორის საშუალებით, კვლევის მიზნების გავრცელება საკუთარ გარემოში და დაინტერესებული პირების შეკრება, ვიდრე არ შეივსება სასურველი რაოდენობა.

რესპონდენტთა შერჩევის საკითხზე ზრუნვისას, ჩავთვალე, რომ მონაცემთა განზოგადების მიზნით, მნიშვნელოვანი იქნებოდა გამოკითხვები წარმართულიყო მთელი საქართველოს პრინციპით. შერჩევის რეპრეზენტატულობას ასევე უზრუნველყოფდა შერჩეულ რესპონდენტთა ისეთივე მახასიათებლები, როგორც მთელს გენერალურ ერთობლიობას ახასიათებდა, კერძოდ, მასწავლებელთა შემთხვევაში 24-70 წელი და შემსწავლელთა შემთხვევაში - 18-25 წელი, რაც მონაცემთა განზოგადების შესაძლებლობას მომცემდა. სწორედ ამიტომ შერჩევის ჩარჩოდ ავირჩიე უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებები, ზემოთ ჩამოთვლილი უნივერსიტეტების სახით.

კვლევის მონაცემები დამუშავდა სტატისტიკურ პროგრამა SPSS (v.26)-ში. მონაცემთა გასაანალიზებლად, კითხვარის ცვლადებს შორის სიმჭიდროვის/შინაგანი შეთანხმებულობის გასაზომად, რაც „კითხვარის სანდოობის“ ტერმინად არის გავრცელებული, პირველ რიგში, გამოვითვალე კრონბახ ალფა-ს (Cronbach's alpha) კოეფიციენტი. მონაცემთა ანალიზისთვის გამოყენებულ იქნა ცვლადების სიხშირის გამოთვლის წესი, კროსტაბულაციის პრინციპით ცვლადების კვეთის გაზომვა, პირსონის რანგული კორელაცია, ცვლადებს შორის კავშირის დასადგენად. რიგ შემთხვევაში, იქს კვადრატის (χ^2), ანოვას (Anova) ან T ტესტი ცვლადების საშუალო მაჩვენებლების შედარებისთვის, ცვლადების სპეციფიკის ადეკვატურად.

კვლევის ფარგლებში პრედიქტორს (დამოუკიდებელი ცვლადი) წარმოადგენდა - ერთენოვანი სწავლება და ორენოვანი სწავლება, დამოკიდებულ ცვლადად განისაზღვრა - სამიზნე ენა.

კვლევის შედეგებიდან გთავაზობთ ზოგიერთ მონაცემს, დანარჩენი მონაცემები სრული სახით მოცემულია დანართში (2, 3, 4).

ცხრილი 3

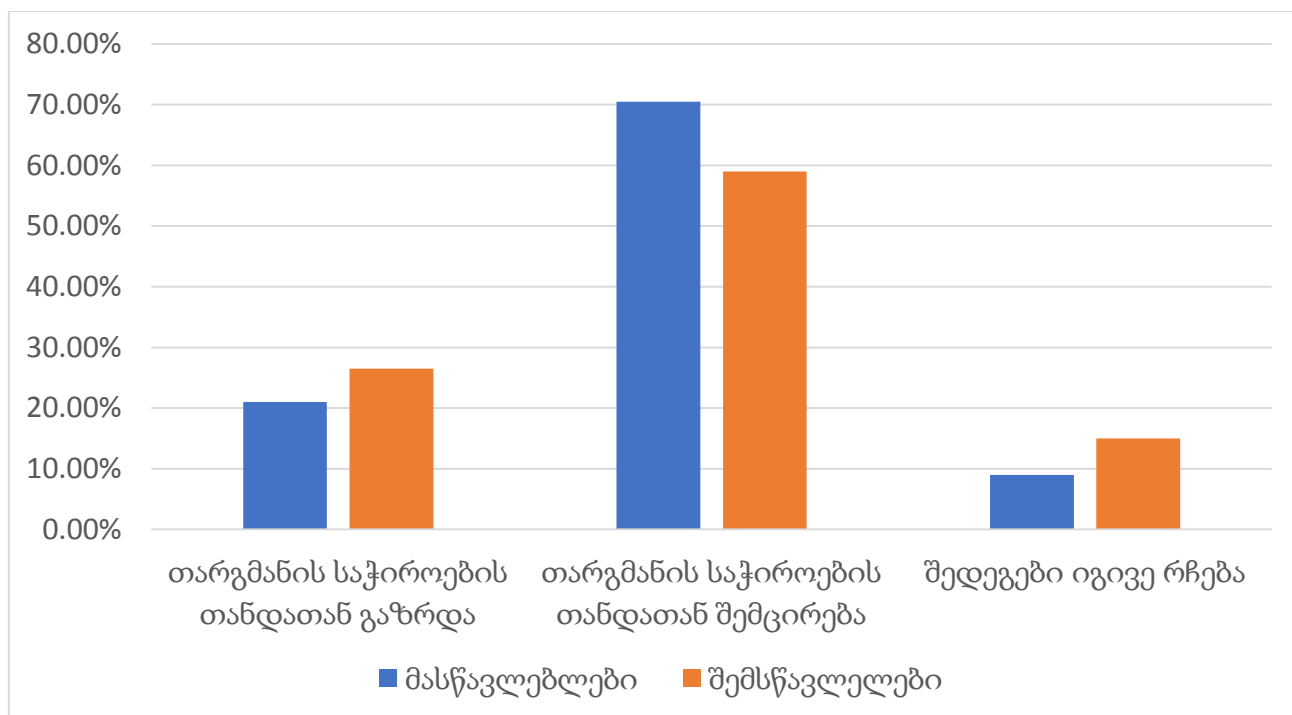
კვლევის მეთოდი	რაოდენობრივი კვლევა
კვლევის არეალი	საქართველო
სამიზნე ჯგუფი	მასწავლებლები, შემსწავლელელები
შერჩევის ზომა	400 ინტერვიუ: 200 მასწ., 200 შემსწ.
კვლევის ინსტრუმენტი	რაოდენობრივი კვლევის კითხვარი,
საველე სამუშაოების ჩატარების თარიღი	ოქტომბერი-ნოემბერი, 2022
სქესი	მასწ.- 98% მდედრ./ 2% მამრ. შემსწ.- 50% მდედრ./ 50% მამრ.
ადგილი სადაც ასწავლით უცხო ენას	თბილისი- 35% რეგიონები- 65%
ადგილი სადაც სწავლობთ უცხო ენას	თბილისი- 25% რეგიონები- 75%
უცხო ენის სწავლებაში რომელი მეთოდია უფრო ეფექტური	მასწ: დამოკიდებულია კონტექსტზე-37% ორენოვანი- 35.5% ერთენოვანი- 27.5% შემსწ: ორენოვანი- 58% ერთენოვანი- 42%
სტატისტიკური პროგრამა მონაცემთა ანალიზისთვის	SPSS

ცხრილში მოცემული სტატისტიკის მიხედვით ერთენოვან სწავლებასა ($M=1.95$, $SD=2.937$) და ორენოვან სწავლებას ($M=1.92$, $SD=1.63$) შორის უცხო ენასთან მიმართებაში მასწავლებლების შემთხვევაში ორენოვანი სწავლება უფრო ეფექტურია, რადგან უფრო მჭირდო კავშირია და ორენოვანი სწავლების სტანდარტული გადახრა ერთენოვანის სტანდარტულ გადახრაზე ნაკლებია.

ხოლო ასევე ცხრილში მოცემული სტატისტიკის მიხედვით ერთენოვან სწავლებასა (M=1.12, SD=2.88) და ორენოვან სწავლებას (M=1.05, SD=1.71) შორის უცხო ენასთან მიმართებაში შემსწავლელების შემთხვევაშიც ორენოვანი სწავლებაა უფრო ეფექტური, რადგან უფრო მჭიდრო კავშირია გამოხატული და ორენოვანი სწავლების სტანდარტული გადახრა ერთენოვანის სტანდარტულ გადახრაზე ნაკლებია. ორენოვან სწავლება/სწავლასა და უცხო ენის შესწავლას შორის დადებითი მჭიდრო კორელაცია არსებობს (მასწავლებლები $r=.636$, $n=200$, $p=.032$; შემსწავლელები $r=.721$, $n=200$, $p=.025$)

ქვემოთ წარმოდგენილია გამოკითხვების შედეგად მიღებული პასუხების საფუძველზე შედგენილი დიაგრამები პროცენტული მაჩვენებლების თვალსაჩინოდ საჩვენებლად. პირველ დიაგრამაზე გამოსახულია პასუხების პროცენტული მაჩვენებლები შეკითხვაზე - თარგმანის ინტენსიურად გამოყენების შედეგი არის:

დიაგრამა 1

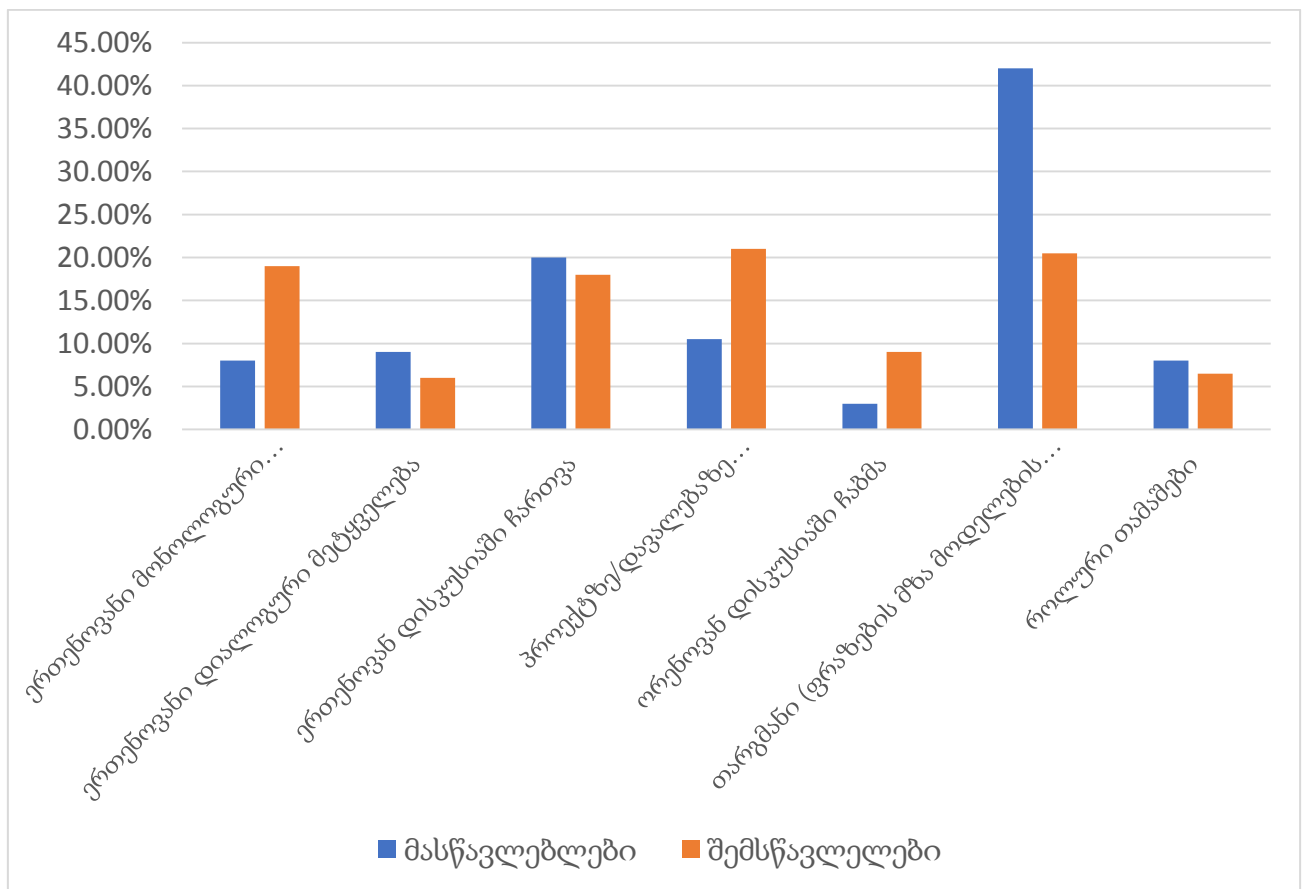


რის მიხედვითაც კარგად ჩანს, რომ გამოკითხულ რესპონდენტთა მნიშვნელოვანი უმრავლესობისთვის თარგმანის საჭიროება მისი გამოყენებისას თანდათან მცირდება. თუმცა ასე მასწავლებელთა უფრო დიდი ნაწილი ფიქრობს, ვიდრე შემსწავლელები. მაინც უნდა აღინიშნოს, რომ საგულისხმო განსხვავება ამ რიცხვში არ არის და საერთო პასუხად შესაძლებელია თარგმანის გამოყენების უპირატესობა მივიჩნიოთ,

რაც მკაფიოდ განსხვავდება დამკვიდრებული აზრისაგან, რომ თარგმანის გამოყენება აფერხებს უცხო ენის შესწავლას (მასწავლებლები $r=.505$, $n=200$, $p=.000$; შემსწავლელები $r=.514$, $n=200$, $p=.000$).

შემდეგ დიაგრამაზე წარმოდგენილია მიღებული ინფორმაცია შეკითხვაზე: ჩამოთვლილთაგან რომელ აქტივობას იყენებთ ყველაზე ხშირად სასაუბრო უნარების განვითარებისათვის?

დიაგრამა 2

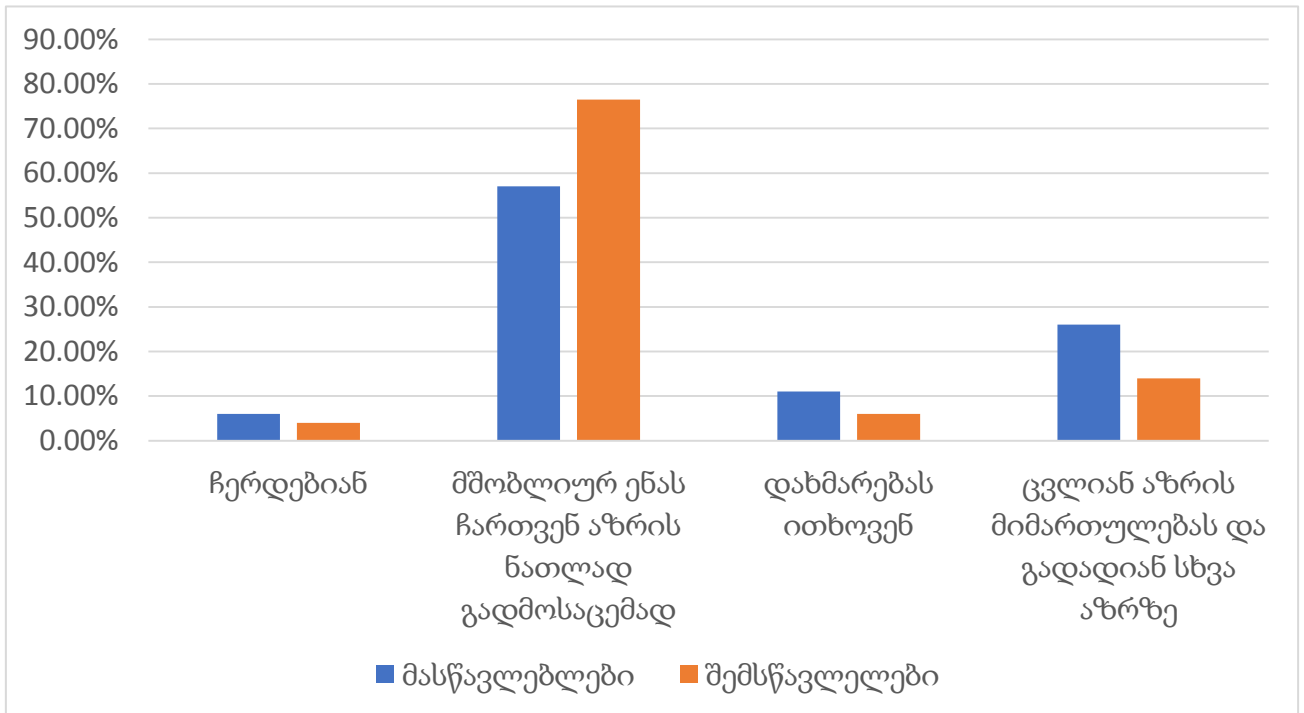


რომლის დეტალური ანალიზის შედეგად ვლინდება, რომ მასწავლებლები უპირატესობას სწორედ ფრაზების მზა მოდელების მიწოდებასა და თარგმანების გამოყენებას ანიჭებენ ($M=4.58$, $SD=1.658$), თუმცა ის ფაქტი, რომ მასწავლებელთა და შემსწავლელთა მოსაზრებები ამ თემაზე რამდენადმე განსხვავებულია საყურადღებოა ($M=4.42$, $SD=1.75$). ამრიგად, თარგმანსა (ფრაზების მზა მოდელების მიწოდებასა) და უცხო ენის შესწავლას შორის დადებითი მჭიდრო კორელაცია არსებობს როგორც მასწავლებელთა ($r=.716$, $p=.022$), ისე შემსწავლელთა შემთხვევაში ($r=.741$, $p=.029$). ასევე, საყურადღებოა ისიც, რომ მასწავლებელთა ყველაზე ნაკლები

რაოდენობა იყენებს ორენოვან დისკუსიას სწავლების ფორმად ($M=4.95$, $SD=2.937$), რაც მიანიშნებს იმას, რომ მათ ვერ ექნებათ ჩამოყალიბებული აზრი იმის შესახებ, რასაც არ იყენებენ, არადა, ორენოვანი დისკუსიები ტრანსენობრივი მეთოდის ერთერთი მთავარი აქტივობაა (მასწავლებლები $r=.278$, $p=.081$; შემსწავლელები $r=.356$, $p=.069$).

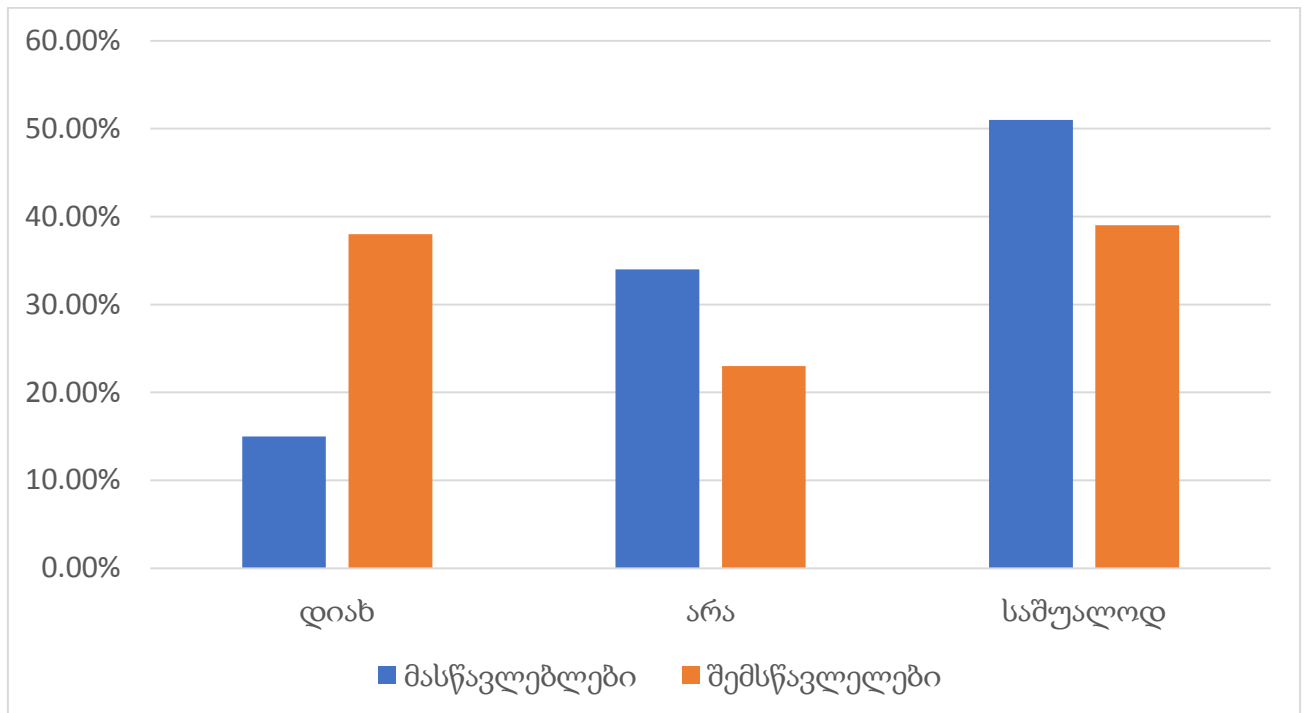
შემდეგი დიაგრამის მიხედვით (3) მასწავლებელთა და რესპონდენტთა პასუხები ახლოსაა ერთმანეთთან და შესაძლებელია დარწმუნებით ითქვას, რომ შეკითხვაზე თუ როგორ რეაგირებენ სტუდენტები, როცა გაკვეთილზე ენობრივი კომპეტენციის უკმარისობის მიზეზით, საუბარში აქვთ შეფერხება? - პასუხი ერთმნიშვნელოვნად არის, რომ უფრო ხშირად ისინი სწორედ მშობლიურ ენას მიმართავენ, რაშიც ვლინდება ადამიანური ბუნების თვისება, რომლის ხელოვნურად ჩახშობამ შესაძლებელია წარმოქმნას მრავალმხრივი პრობლემები სწავლა/სწავლებისას. ასევე, საგულისხმოა მონაცემია ის, რომ მეორე რიგის უპირატესობა ენიჭება პასუხების ბოლო ვარიანტს ანუ სტუდენტები ცვლიან აზრის მიმართულებას, აღარ ამბობენ იმას, რაც სინამდვილეში სურდათ ეთქვათ, ამით კი ერთი შეხედვითაც ჩანს, რომ ერთენოვანი სწავლების პირობებში სასწავლო გარემო დაშორებულია რეალობას, იზღუდება პიროვნული თავისუფლება, თვითგამოხატვის ხარისხი, პირადი ლინგვისტური რეპერტუარის გამოვლენა და შესაბამისად, შემსწავლელები არ სწავლობენ იმას, რაც მართლა სჭირდებათ (მასწავლებლები $r=.638$, $n=200$, $p=.042$; შემსწავლელები $r=.658$, $n=200$, $p=.046$)

დიაგრამა 3



მორიგი დიაგრამა გვიჩვენებს პასუხების პროცენტულ გადანაწილებას ორ შეკითხვაზე, რადგან ჩავთვალე რომ მასწავლებელთა და შემსწავლელთათვის ეს შეკითხვები სხვადასხვა რაკურსით უნდა დამესვა. შეკითხვა მასწავლებელთათვის: ორენოვანი სწავლების შემთხვევაში შედეგები გაკმაყოფილებთ? ხოლო იმის გამო, რომ სტუდენტებს ასეთ შეკითხვაზე სანდო დიფერენცირებული პასუხის მოცემა გაუჭირდებოდათ, შეკითხვას შემდეგი ფორმულირება მივეცი: პასუხობს თქვენს პირად ინტერესებს მასალა, რომელსაც ინგლისური ენის გაკვეთილებზე გთავაზობენ? რადგან დამედგინა აქვთ თუ არა სტუდენტებს და მასწავლებლებს რეალური საჭიროება ორენოვანი სწავლების ისეთი მეთოდის მიწოდებისა, როგორც ტრანსნენობრიობა და რომელსაც შეუძლია უფრო ფართო და უფრო საჭირო შინაარსები მიაწოდოს შემსწავლელებს, ვიდრე ეს შეუძლია რომელიმე ერთენოვან მეთოდს.

დიაგრამა 4



ძალიან საგულისხმო პასუხები მივიღე განსახილველად. დიაგრამიდან ჩანს, რომ მასწავლებლებიც და შემსწავლელელებიც უპირატესობას პასუხების ბოლო ვარიანტს ანიჭებენ, ანუ მასწავლებლები საშუალოდ კმაყოფილნი არიან ორენოვანი სწავლების მეთოდებით (თუმცა იგივე ჯგუფი აცხადებს, რომ უპირატესად მიაჩნია ორენოვანი სწავლება) და შემსწავლელთათვისაც მიწოდებული საგაკვეთილო შინაარსები არის საშუალოდ მისაღები, რაც მიუთითებს იმაზე, რომ მასწავლებლებს აქვთ საჭიროება ორენოვანი მეთოდის უფრო ზუსტი და უკეთესი ვარიანტი მიეწოდოთ, რაც შემსწავლელთათვისაც აღმოფხვრის მიწოდებული საგაკვეთილო შინაარსებით უკმაყოფილების მიზეზს და პრობლემას ორმხრივად მოაგვარებს (მასწავლებლები $r=.242$, $p=.097$; შემსწავლელელები $r=.221$, $p=.079$;).

განხილული მასალის საფუძველზე ვლინდება, რომ შესაძლებელია ერთმნიშვნელოვანი დასკვნების გაკეთება და უშუალოდ მოცემული კვლევისათვის საინტერესო საკითხებზე გაორებული შედეგები ან ბუნდოვანება არ შეინიშნება.

თავი 5. დასკვნა და რეკომენდაციები

5.1 დასკვნა

ჩატარებული კვლევების შედეგად მიღებული პასუხების ანალიზმა ცხადჰყო, რომ შესაძლებელია კვლევაში წარმოდგენილი ჰიპოთეზა დადასტურებულად მივიჩნიოთ, რომლის მიხედვითაც: ტრანსენობრივ ხედვაზე დაყრდნობით მშობლიური ენის გამოყენებას ინგლისური ენის სწავლებაში შეუძლია ინგლისური ენის ზრდასრულ შემსწავლელთა სასაუბრო უნარების გაუმჯობესება უფრო ეფექტურად, ვიდრე ეს შესაძლებელია მკაცრად ერთენოვან ინგლისური ენის შესასწავლ გარემოში იგივე ჯგუფისათვის.

ასევე, კვლევების მიზანი იყო პასუხი გაეცა კვლევითი შეკითხვებისათვის, რომლებიც ფორმულირებული იყო შემდეგნაირად:

- მართებულია თუ არა ტრანსენობრივი ხედვის საფუძველზე ორენოვანი სწავლების პრინციპის გამოყენება უცხო ენის სწავლებაში განსაკუთრებით სასაუბრო უნარების განვითარებისათვის?
- არის მკაფიო სხვაობა შედეგების მხრივ ერთენოვან და ორენოვან მიდგომას შორის, როდესაც უცხო ენაზე სასაუბრო უნარების განვითარებისათვის მშობლიური ენის გამოყენება ხდება ტრანსენობრივი ხედვის საფუძველზე?

რაზეც შესაძლებელი გახდა ერთმნიშვნელოვანი პასუხების დაფიქსირება:

- ორენოვანი სწავლების პრინციპის გამოყენება ტრანსენობრივი ხედვის საფუძველზე მართებულია გამოყენებულ იყოს უცხო ენის სწავლებაში სასაუბრო უნარების განვითარებისათვის.
- განხილულ თეორიულ და ემპირიულ მასალაზე დაყრდნობით ირკვევა, რომ ორენოვანი მიდგომის გამოყენებას ტრანსენობრივი მეთოდის საშუალებით შეუძლია უფრო ეფექტურად უზრუნველყოს შემსწავლელთა სასწავლო მიზნებისკენ სვლა თუკი ეს მიზანი სასაუბრო უნარების განვითარებაა უცხო ენაში.

შედარებით ვრცელი დასკვნის სახით შესაძლებელია ითქვას, რომ საქართველოში მშობლიური ენის გამოყენება ინგლისური ენის სწავლებაში კვლავ ფართოდაა

გავრცელებული, მიუხედავად იმ მოცემულობისა, რომ ოფიციალურ სასწავლო პოლიტიკად საგანმანათლებლო დაწესებულებები ერთენოვან სწავლებას ადგენენ და პირად საუბრებშიც იშვიათად მოიპოვება მასწავლებელი, რომელიც თამამად აცხადებს, რომ საგაკვეთილო პროცესში ის იყენებს მშობლიურ ენას, რასაც, სავარაუდოდ, გარემო ტენდენციები, სასწავლო დაწესებულებათა მოთხოვნების გავლენა, სუსტი მეთოდოლოგიური ცოდნა და პროფესიული სითამამის ნაკლებობა განაპირობებს. პროფესიული სითამამე კი ნაყოფიერი პროფესიული მოღვაწეობისა და განვითარების საწინდარია, რისი არქონაც ხელოვნურად ამუხრუჭებს სასწავლო მიდგომების განვითარებასა და სწავლების ხარისხს.

გამოკითხვების ანალიზის შედეგად შეინიშნა, რომ მასწავლებელთა უმეტესობა წარმატებულად იყენებს ისეთ პრაქტიკას სწავლებაში, რაც სწორედ ტრანსენობრივი ხედვის მთავარ საფუძველს წარმოადგენს, რომ თავისი უნიკალური მახასიათებლების გამო ის დავიწყებას მიცემული არ არის და რომ ის შთაბეჭდილება, რომელიც ერთი შეხედვით იქმნება, მცდარია. თუმცა ამ პროცესის უსისტემობის გამო შეინიშნება სხვადასხვა წარმოშობის პრობლემა.

ასევე დადგინდა, რომ ტრანსენობრივ მეთოდზე ორიენტირებულ სასწავლო მიდგომათა ჩამოყალიბება და გავრცელება კარგ საფუძველს ფლობს საქართველოში მასწავლებელთა და შემსწავლელთა გამოცდილება-წარმოდგენებში ასახულ ორენოვანი მიდგომის მიმართ პოზიტიური განწყობის გამო.

ამჟამად ყველაზე ფართო გავრცელების მქონე კომუნიკაციური მოდელი, რომელიც ერთენოვანი სწავლების პრინციპს ემყარება აგებულია ენათა დიფერენცირების პრინციპზე ანუ აქ ყველა ენა ერთმანეთისაგან განცალკევებულ სამყაროთა მკაცრად შემოსაზღვრულ ტერიტორიებს წარმოადგენს, რაც სრულყოფილად ვერ უზრუნველყოფს დასახული სასწავლო მიზნების განხორციელებას. ტრანსენობრივი მეთოდი კი საშუალებას იძლევა უფრო რაციონალურად მივუდგეთ სწავლა/სწავლების პროცესს იმ ფაქტორებზე დაყრდნობით, რომელთაც ინტერდისციპლინარული მონაცემები გვთავაზობს და რომელიც სამყაროს ერთიანობის იდეას ემყარება შემსწავლელთა მთელი ცოდნის გასააქტიურებლად.

ტრანსენობრივი მეთოდის შეთავაზება და ამით იმ არეალის გაფართოვება, სადაც შემსწავლელები თავისუფალ ოპერირებას შეძლებენ საერთო სასწავლო-სააზროვნო სივრცეში, გაამარტივებს მათთვის ორივე ენის სისტემებზე წვდომას, მნიშვნელობათა გადატანის პროცესის ავტომატიზებას მოახდენს და ამით ჩაანაცვლებს იმ გარემოს, რომელსაც ჰომოგენური (ანუ, ინგლისურენოვანი) გარემო შესძენდა მას. ჰომოგენურ გარემოში ენის დაუფლება- გამოყენება ხომ ასეთ გადატანათა მნიშვნელოვან სიმრავლეს გულისხმობს. მაგალითისთვის, თუ ადამიანი მოხვდება შორეულ კუნძულზე და მოუწევს აითვისოს იქაური ტომების ენა, ის ახალ მნიშვნელობებთან შეხვედრისას მუდმივად შეასრულებს მნიშვნელობათა გადატანის ოპერაციებს ანუ თარგმანს, მშობლიურ ენაზე სიტყვის შინაარსის დასაფიქსირებლად, განსაკუთრებით თუ ეს ეხება ზრდასრულ შემსწავლელს. აქედან კი დგინდება ფორმულა, თუკი სწავლებისას ჰეტეროგენულ ენობრივ გარემოში შეთავაზებული ერთენოვანი მაგალითების რიცხვი მნიშვნელოვნად ნაკლებია ჰომოგენურ ენობრივ გარემოში შეთავაზებულ ერთენოვან მაგალითთა გენერალურ ერთობლიობაზე, მაშინ სწავლებისას ჰეტეროგენულ ენობრივ გარემოში მართებულად უნდა მივიჩნიოთ სპეციალური ინტერვენცია მაგალითთა შერჩევით ერთობლიობაზე ორენოვანი პრინციპის დაშვების სახით, რათა მოხდეს მნიშვნელობათა გადატანის ავტომატიზება და ასეთი ინტერვენციით შეივსოს ბუნებრივი გარემოს დანაკლისი, რომელიც მთლიანად სამიზნე ენის სივრცეში მოაქცევდა შემსწავლელს და ამით უზრუნველყოფდა ავტომატიზაციის ჩამოყალიბებას. სხვა სიტყვებით რომ ავხსნათ, როდესაც არ არსებობს საშუალება რეალური ერთენოვანი სიტუაციების საკუთარ თავზე გამოცდისა (როგორსაც ჰომოგენური გარემო მისცემდა შემსწავლელს), საგაკვეთილო პროცესში საჭირო ხდება ამ გადატანის მექანიზმების სწავლება, რადგან მხოლოდ ხელოვნურად შექმნილი მცირე ერთენოვანი სიტუაციების მოწყობა გაკვეთილზე (და ეს მუდამ ასეა თუკი გარემო ჰეტეროგენულია და მხოლოდ გაკვეთილზე ხდება უცხო ენას შემსწავლელი) საკმარისი არ არის, ვერ ავსებს საჭირო მარაგს და ვითარდება დეფიციტი. დაახლოებით ისე, როგორც ეს ფიზიოლოგიაში საკვები ნივთიერებების ნაკლებობისას ხდება არასაკმარისი კვების გამო. როგორც ამ პრობლემას სჭირდება დეფიციტის ხელოვნურად შევსება, ზუსტად ასევე შემსწავლელს სჭირდება სპეციალური ზომები უცხო ენობრივი შინაარსების

დეფიციტის ხელოვნურად აღმოსაფხვრელად და სწორედ ასეთ ზომად მიჩნეულ იქნა ტრანსენობრივი მეთოდით სწავლება მშობლიური ენის დოზირებულად ჩართვით.

ყოველივე ზემოთთქმულიდან გამომდინარე, მართებულად მივიჩნიე ტრანსენობრივი მეთოდით სწავლებისათვის ერთერთ ცენტრალურ სასწავლო აქტივობად პედაგოგებმა ჟურნალის წარმოება გამოიყენონ, როგორც აქტივობა, რომელიც თითქმის ყველა პრინციპს პასუხობს, რომელსაც ტრანსენობრივი მეთოდი ემყარება. დეტალები, რომლითაც ჟურნალის წარმოება ხასიათდება, უზრუნველყოფს ენის არა მხოლოდ გავარჯიშებას, არამედ განცდას, ეხმარება შემსწავლელს იცხოვროს მასში, გაითავისოს ახალი სამყარო. Through journal writing you don't just practice language but live it.

ასევე განხილული მასალიდან დგინდება, რომ სასარგებლო იქნება და შესაძლებელია საჭირო, ნამდვილი და საინტერესო შინაარსების მოპოვება სოციალური ქსელებიდან, სადაც ურიცხვი ავთენტური მასალა მოიპოვება. მსგავს აქტივობას მრავალნაირი სახე შეიძლება მიეცეს, თვალსაჩინოებისათვის მოვიყვან მაგალითს ჩემი საგაკვეთილო გეგმებიდან, რომელიც კვლევის ფარგლებში ექსპერიმენტული სწავლების სახით ჩატარებული გაკვეთილებისთვის გამოვიყენე.

შემუშავდა სპეციალური სახელმძღვანელოების, საგაკვეთილო გეგმებისა და მეთოდური რეკომენდაციების საჭიროება, რომელიც ტრანსენობრივი მეთოდის პრაქტიკაში გადმოტანისთვის არის საჭირო.

წინამდებარე სადისერტაციო ნაშრომის დასკვნებს შესაძლებელია მიეცეს მოკლე ფორმულირება შემდეგნაირი სახით:

1. მშობლიური ენის გამოყენება ტრანსენობრივი ხედვის საფუძველზე დადებით ეფექტს ახდენს და აუმჯობესებს სასაუბრო უნარებს ინგლისურ ენაზე ქართველ ზრდასრულ შემსწავლელთათვის.
2. ტრანსენობრივ ხედვაზე დამყარებული სასწავლო მიდგომა ახალი ხარისხით უზრუნველყოფს უცხო ენის შესწავლის პროცესს და ხდის მას მრავალმხრივს, საინტერესოსა და მოქნილს, სადაც შემსწავლელი პერსონალიზაციის მაღალი ხარისხისა და სხვა მეთოდური დეტალების დახმარებით ეფექტურად ახერხებს

მიზნისკენ სვლას თუ ეს მიზანი ინგლისურ ენაზე სასაუბრო უნარების გაუმჯობესებაა.

3. ტრანსენობრივ ხედვაზე დამყარებული სასწავლო მიდგომა ზრუნავს შემსწავლელის პიროვნულ განვითარებაზე (ვიწრო პროფესიულ მიზნებთან ერთად), რაც მოსწავლის სამომავლო წარმატების შანსებს კიდევ უფრო ამადლებს. კრიტიკული აზროვნების განვითარება განათლების ერთერთი მთავარი ამოცანაა თანამედროვე სამყაროში, ხოლო წარმოდგენილი სასწავლო მიდგომა შემსწავლელებს, ენობრივ კომპეტენციებთან ერთად, სძენს უნარს აღიქვას სამყარო მთლიანობაში და შესაბამისად, უზრუნველყოფს ლინგვისტური ინფორმაციების ნაკადების ისე მართვას, რომ ამ პროცესს თან ახლდეს შემსწავლელის ზოგად პიროვნული განვითარება.

4. ტრანსენობრივი მეთოდის უცხო ენის სწავლებაში დანერგვის ერთერთ უპირატესობად ასევე შესაძლებელია განხილულ იყოს მისი სრული შესაბამისობა ყველა ტიპის სამუშაო ფორმატთან, იქნება ეს ინდივიდუალური, წყვილებში თუ ჯგუფური სწავლება. ეს უკანასკნელი განსაკუთრებით ღირებულია სასაუბრო უნარების განვითარებაზე ორიენტირებული გაკვეთილისთვის. ჯგუფური მუშაობის დიდ მნიშვნელობასა და სარგებელს ის ფაქტორები განაპირობებს, რომლებიც ასეთი ტიპის მუშაობისას წარმოიქმნება, კერძოდ, გამძაფრებული კონკურენცია, პასიურ მოსწავლეთა აყოლიების გაზრდილი შანსი და იმ ხიდების შეთავაზება, რომელსაც შემსწავლელები ერთმანეთს სთავაზობენ საკუთარი რესურსის სრულად წარმოჩენით, რაზე დაყრდნობითაც იქმნება მთლიანი პროდუქტი, ჯგუფის მონაწილე შემსწავლელისთვის კი დგება ინდივიდუალური შედეგი - წარმატება, რაც საგაკვეთილო პროცესს ენერგიით ალავსებს და ხდის ცოცხალს.

5. ტრანსენობრივი მეთოდის უცხო ენის სწავლებაში დანერგვის კიდევ ერთ უპირატესობას წარმოადგენს კითხვის უნარ-ჩვევის ახლებური მიდგომით განვითარება, როგორც საშუალება ინფორმაციის ახლებურად მიღება-გააზრებისა და არა რუტინულად, მონოტონურად, შეზღუდული სააზროვნო ჩარჩოებით შესრულებისა.

სასაუბრო უნარების განმავითარებელი გაკვეთილების დაგეგმვისას კითხვის აქტივობას ერთერთი ცენტრალური როლი უჭირავს განსახილველად საჭირო მრავალფეროვანი მასალის გენერირების კუთხით. ამიტომაც იკვეთება მჭიდრო კავშირი კითხვის უნარ-ჩვევებსა და საკომუნიკაციო უნარჩვევებს შორის. თუ პედაგოგი არ უწყობს ხელს კითხვითი უნარ-ჩვევების განვითარებას, რაც წაკითხულის გააზრებას, ანალიზს, სინთეზს, ახლო და შორი ხედვების ფორმირებას და კიდევ სხვა კოგნიტურ პროცედურებს გულისხმობს, ეს ერთმნიშვნელოვნად ნიშნავს, რომ მასწავლებელი ვერ უწყობს ხელს გაკვეთილზე საკომუნიკაციო უნარების ფართოდ განვითარებას ინდივიდუალურ საჭიროებებზე დაყრდნობით. თუ არ არსებობს ჩვევა ტექსტის სათანადოდ განხილვისა, არ არსებობს ჩვევა მსჯელობისა და არ არსებობს ჩვევა თავისუფალი მეტყველებისა ამ სიტყვის ფართო გაგებით. (საჭიროა კვლავ დავაზუსტოთ, რომ ტერმინი თავისუფალი მეტყველება შესაძლებელია მოვარგოთ ადამიანს, რომელიც შესანიშნავად ართმევს თავს ენობრივ ამოცანებს ყოფით სიტუაციებში, მაგრამ ტერმინი, რომელსაც აქ ვიყენებთ - თავისუფალი მეტყველება- გულისხმობს ზუსტად იმგვარი ინტელექტუალური და ლექსიკური რესურსის გამოვლენას შემსწავლელის მხრიდან, როგორც მას აქვს მშობლიურ ენაში).

6. ტრანსენობრივი მეთოდის დანერგვა უცხო ენის სწავლებაში საშუალებას იძლევა უცხო ენის შესწავლა იყოს არა პასიურ უნარ-ჩვევათა გამომუშავების პროცესი, არამედ პროცესი, სადაც ხელსაყრელი გარემო იქმნება კრიტიკული აზროვნების განვითარებისათვის და ამ გზით სამიზნე ენის უფრო ფართოდ დაუფლებისათვის. აქამდე გავრცელებული სწავლების მეთოდები უცხო ენაში ღიად აცხადებს, რომ ეფუძნება საკომუნიკაციო უნარ-ჩვევის განვითარებას, შემსწავლელთა აღჭურვას ყველა შესაბამისი საჭიროებით, მაგრამ ეს მხოლოდ მიზნის დონეზე აქვს გაცხადებული, რეალურად კი ის პროცედურები და ხედვა, რომელიც პირდაპირი მეთოდის ბაზაზე შექმნილი მეთოდებითაა შეთავაზებული, შემსწავლელისთვის ვერ უზრუნველყოფს დასახულ მიზნებზე სრულყოფილად წვდომას, რადგან შემსწავლელს არ აძლევს თავისუფალი აზროვნების საშუალებას.

საყოველთაოდ აღიარებულია, რომ აზროვნების პროცესებსა და მეტყველებას შორის მჭიდრო კავშირი არსებობს. ეს კავშირი გულისხმობს ენობრივი სტრუქტურების

ქვეცნობიერ ანალიზს და შესაბამისად, კრიტიკული აზროვნების ჩართვა უცხო ენის სწავლებაში, როგორც მისი აუცილებელი კომპონენტისა, პრაქტიკულ აუცილებლობად წარმოჩინდება.

7. ტრანსენობრივი მეთოდის დანერგვა უცხო ენის სწავლებაში საშუალებას იძლევა უცხო ენების გაკვეთილზე განხორციელდეს დიფერენცირებული მიდგომა შემსწავლელთა მიმართ, რაც განსაკუთრებით საჭიროა ისეთ გარემოში, სადაც ცოდნის დონე მკვეთრად განსხვავებულია.

ტრანსენობრივი მეთოდის დანერგვა ხელს უწყობს შემსწავლელთა თანაბარ ჩართულობას, სასწავლო მასალის უკეთესად გააზრება-გათავისებვასა და ამ გზით კომუნიკაციური უნარების უკეთ განვითარებას.

8. ტრანსენობრივი მეთოდის ჩართვა უცხო ენის სწავლებაში მნიშვნელოვნად ეხმარება შემსწავლელს თავის აარიდოს მშობლიურ ენასთან ინტერფერენციით გამოწვეულ შეცდომებს. შესაბამისად, ამ მეთოდის დანერგვა შესაძლებელია იქცეს ამ პრობლემის გადაწყვეტის საშუალებად ან საშუალებად, რომელიც შეამცირებს არსებულ გამოწვევებს.

9. აღნიშნული მეთოდის კიდევ ერთ დადებით მახასიათებლად შესაძლებელია განხილულ იყოს მისი გამოყენების შესაძლებლობა როგორც სააუდიტორიო, ისე დისტანციური სწავლების პირობებში, მითუფრო ისეთ შემსწავლელთა უნარების გაუმჯობესებისათვის ვინც უკვე ჰომოგენურ ენობრივ გარემოში იმყოფება და მოკლე დროში სჭირდება მნიშვნელობათა გადატანის მექანიზმზე დაუფლება. თუკი მზარდ მიგრაციის ტენდენციას გავითვალისწინებთ, ასეთი შემსწავლელები გარკვეულ აუდიტორიას ქმნიან, როგორც გარემოზე დაკვირვებიდან ირკვევა.

10. ტრანსენობრივი მეთოდის დანერგვა კარგად ერგება ზრდასრულთა მოთხოვნილებების იმ ძირითად პრინციპებს, რომლებიც ლიტერატურის მიმოხილვის ნაწილში განვიხილეთ და რომელსაც სხვადასხვა დარგის სპეციალისტები გვთავაზობენ, როგორც წინაპირობებსა და ფუნდამენტს ზრდასრულთა მიერ შემეცნების პროცესის დაუბრკოლებლად წარმართვისათვის.

ამის ერთერთ შემაჯამებელ მაგალითად მრავალთა შორის, შესაძლებელია მოვიყვანოთ მალკოლმ ნოულისის (1998) პრინციპები ზრდასრულთა კოგნიტური

პროცესების ეფექტურად მართვის შესახებ, რომ ზრდასრულ შემსწავლელს აქვს შინაგანი მოთხოვნილება იცოდეს თუ რატომ სწავლობს, ხედავდეს მისთვის დაკონკრეტებულ მიზანს, რომ ზრდასრულ შემსწავლელს მოსწონს გარემო, სადაც ის არის პროცესის წარმმართველი და უკეთესად ითვისებს ასეთ გარემოში, რომ ზრდასრული შემსწავლელისათვის კიდევ უფრო ღრმაა წარსული გამოცდილების გავლენა და მას სჭირდება გარემო, სადაც მთელი ცოდნის გამოყენებას შეძლებს, რომ ზრდასრული შემსწავლელის მიზნები გაცილებით კონკრეტულია და სურს ისწავლოს ის, რაც მას ამ მიზანთან დაახლოებაში დაეხმარება, რომ ზრდასრული შემსწავლელისათვის სასწავლო პროცესი არ არის უბრალო რუტინა, მისთვის კრიტიკულად მნიშვნელოვანია ნათლად ხედავდეს თუ როგორ და სად ადგება მას მიღებული ცოდნა და რომ ზრდასრული შემსწავლელი ბუნებრივად ახერხებს მოტივაციის შენარჩუნებას თუკი მას აქვს რამოდენიმე მიზეზი სწავლისათვის და სჭირდება ისეთი გარემოს შეთავაზება, სადაც ის ხედავს როგორ უახლოვდება მიზანს.

11. განხილულ ლიტერატურაზე დაყრდნობით დადგინდა, რომ დაუშვებელია უცხო ენის სწავლებაში მშობლიური ენის უსისტემოდ გამოყენება (როგორც მაგალითად, გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდში იყო წარმოდგენილი) და მშობლიური ენის უცხო ენის სწავლებაში ჩართვისათვის განისაზღვრა სამი მთავარი ადგილი;

ა. მშობლიური ენა შესაძლებელია ჩავრთოთ იქ, სადაც შემსწავლელი მისი პირადი ლინგვისტური რეპერტუარის გაშლას მოახდენს.

ბ. მშობლიური ენა შესაძლებელია ჩავრთოთ იქ, სადაც ეს გარდაუვლად საჭიროა შინაარსების დაზუსტებისათვის.

3. მშობლიური ენა შესაძლებელია ჩავრთოთ იქ, სადაც ენათა შედარებას აქვს ადგილი მათ შორის კორელაციის დასადგენად.

ამრიგად, ჩატარებულმა სამუშაომ შესაძლებელი გახადა ხელახლა დაემკვიდრებინა და მყარი საფუძველი შეექმნა უცხო ენის სწავლებაში მშობლიური ენის ჩართვისათვის, არგუმენტირებულად აღწერა ყველა ის ინტერდისციპლინარული თეორიული თუ ემპირიული საფუძველი, რომელიც ამგვარ დამოკიდებულებას უნდა აყალიბებდეს, წარმოადგინა სასწავლო მეთოდის ახალი სახე, უფრო ზუსტად კი

ჩამოაყალიბა ამგვარი მიდგომის უფრო ფართო და დაზუსტებული კონტურები, რაც აქამდე არსებულ შესაბამის ლიტერატურაში არ იძებნება (იხილეთ ინფორმაცია ქვემოთ).

შეჯამების სახით, მოცემული კვლევის ფარგლებში შესაძლებელი გახდა შემსწავლელთა ისეთი სასწავლო მიდგომით უზრუნველყოფა, რომელიც ტრანსენობრივი მეთოდის შეკრულ, დასრულებულ სახეს გვთავაზობს, პერსონალიზაციის მაღალი ხარისხისა და ინტერდისციპლინარული დეტალების გათვალისწინებით საშუალებას აძლევს შემსწავლელებს გაიუმჯობესონ სასაუბრო უნარები, რაც ხელს შეუწყობს მათ მომავალ პიროვნულ თუ პროფესიულ ფუნქციონირებას და ზრდის წარმატების შანსს. მასწავლებლებს კი უფრო მრავალფეროვან და მობილურ გარემოს სთავაზობს სამუშაოდ. პედაგოგთა ხალისიანი და მოტივირებული განწყობებიც ხომ ასევე მნიშვნელოვანია ხარისხიანი სასწავლო გარემოსათვის, რასაც უპირველესად სწორედ უკეთესი შედეგები და ამით მოგვრილი კმაყოფილება უზრუნველყოფს.

12. ჩატარებულ თეორიულ თუ პრაქტიკულ სამუშაოებზე დაყრდნობით შემუშავდა ტრანსენობრივი მეთოდის კონტურები.

რა? როგორ? ვის? რატომ? რისთვის? - ხუთი შეკითხვა, რომელსაც თითოეულ მეთოდთან მიმართებაში ვსვამთ:

რა? - ავთენტური შინაარსები

როგორ? - მშობლიური ენის მიზნობრივად ჩართვით ხუთი მეთოდის ბაზაზე, ესენია: კომუნიკაციური მეთოდი, ლექსიკური მიდგომა, დავალებაზე დაფუძნებული სწავლება, დოგმე და აუდიო-ლინგვური მეთოდი.

ვის? - ინგლისური ენის ზრდასრულ შემსწავლელებს, რომელთა ენობრივი კომპეტენციაა B1, B1+ (ასევე შესაძლებელია იგივე პრინციპით ვასწავლოთ სხვა დონეებზე).

რატომ? - იმიტომ, რომ ეს მეთოდი ემყარება ინტერდისციპლინარულ მონაცემებს ზოგადად ლინგვისტიკიდან, მეთოდოლოგიიდან, ფსიქოლინგვისტიკიდან და ფსიქოლოგიიდან. ასევე იმიტომ, რომ ეს მეთოდი შესანიშნავი საშუალებაა

შემსწავლელის პირადი ლინგვისტური რეპერტუარის დასადგენად და საგაკვეთილო გეგმების ინდივიდუალურ საჭიროებებზე მოსარგებად მაშინაც კი თუ მეცადინეობა ჯგუფურად მიმდინარეობს, ზრდის შემსწავლელის შემოქმედებით აზროვნებას და ამ გზით ეხმარება უფრო ვრცელ ენობრივ მასალას დაეუფლოს.

რისთვის? - განსაკუთრებით პროდუცირების უნარების განვითარებისათვის, რაც გულისხმობს ზეპირმეტყველებასა და წერით მეტყველებას.

განხილულ მასალაზე დაყრდნობით შემუშავდა ტრანსენობრივი მეთოდის ფუნქციონირების 13 მთავარი პრინციპი:

- ძირითადი ფოკუსი სამიზნე ენაზე, მშობლიური ენა არის ხიდი.
- ემყარება ხუთი მეთოდის პრინციპებს: კომუნიკაციური მეთოდი, დავალებაზე დაფუძნებული სწავლება, ლექსიკური მიდგომა, აუდიო-ლინგვური მეთოდი და დოგმე
- ძირითადი ფოკუსი შემსწავლელზე, მის ინდივიდუალურ საჭიროებებზე
- ძირითადი ფოკუსი პროდუცირების უნარების განვითარებაზე
- მასწავლებლის ახლებური ფუნქცია გაკვეთილზე, როგორც ერთერთი „შემსწავლელის“, ლოკომოტივის და არა პასიური დამკვირვებლის.
- გრამატიკული წესების ინდუქციურად შესწავლა
- საგაკვეთილო და გაკვეთილს გარე სივრცეებს შორის მჭიდრო კავშირის შექმნა
- საგაკვეთილო მასალა რეალური გარემოდანაა მოპოვებული
- საშინაო დავალებების პერსონალიზებული სახე
- საშინაო დავალების მიზანია არა მხოლოდ ნასწავლის გამეორება, არამედ სასწავლი მასალის გენერირება
- განსაკუთრებული ყურადღება კრიტიკული აზროვნების განმავითარებელ აქტივობებზე
- ერთერთი მთავარი აქტივობა: ჟურნალის წარმოება, ორენოვანი დისკუსიები
- ყველა მოსწავლისთვის თანაბარი პირობების შექმნა

უფრო ფართოდ განმარტებისათვის, ძირითადი ფოკუსი სამიზნე ენაზეა, რადგან აქ მშობლიური ენა არის ხიდი, მხოლოდ ერთერთი, მეორადი რესურსი სასწავლო მიზნისკენ სვლისას, ხარაჩო, რომელიც მოგვიანებით მოიხსნება. ტრანსენობრივი მეთოდი თარგმანის სწავლებაში ჩართვას ხედავს როგორც სასარგებლო ელემენტს, რადგან ეს გულისხმობს ტრანსფორმაციის ისეთი ხერხების ფლობას, როგორც კონკრეტული ენისათვის შესაფერისი და დამახასიათებელი ვარიანტების აღმოსაჩენად გვჭირდება, მაგალითად პერეფრაზირებისა და სინტაქსური სტრუქტურის გამარტივების ხერხები, ისე, რომ აზრის მთლიანობა შენარჩუნდეს, შესაძლებელი გახდეს სიტყვის/ფრაზის/ წინადადების სტილის, კონოტაციისა თუ რეგისტრის ცვლილება საჭიროების შეთხვევაში. ძირითადი ფოკუსი შემსწავლელზე გულისხმობს ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინებას ჯგუფური მუშაობის დროსაც, ხოლო მასწავლებლის ახლებური ფუნქცია გაკვეთილზე, როგორც ლოკომოტივი სასწავლო პროცესებისა და არა პასიური დამკვირვებელი, როგორც ერთერთი „შემსწავლელი“ გაკვეთილზე და მონაწილე ყველა პროცესისა, რითაც ზრდის ჩართულობასა და მოტივაციას და ინარჩუნებს ტონუსს გაკვეთილზე, ასევე ირიდებს თავიდან მხოლოდ აქტიურ მოსწავლეთა შექმნილ პროდუქტს, განპირობებულია ერთენოვან მეთოდებში ბოლო ათწლეულების მანძილზე მასწავლებლის საგაკვეთილო როლსა და ფუნქციაში შემჩნეული ხარვეზებით და მათ აღმოსაფხვრელად.

ძირითადი ფოკუსად განისაზღვრა საკომუნიკაციო უნარები, განსაკუთრებით ზეპირმეტყველება და ამის შემდეგ წერით მეტყველება, როგორც მეტყველების ერთერთ სახეობა. ყველა გაკვეთილის მიზნად ან მეორად მიზნად ამის დასახვა. გრამატიკული წესების ინდუქციურად შესწავლა, სადაც საკითხები შერჩეულია შინაარსების შესაბამისად, მართებულად იქნა მიჩნეული სწავლებაში ისეთი დეტალის უზრუნველსაყოფად, როგორცაა მხოლოდ საჭირო გრამატიკული კონსტრუქციების შერჩევა და მიწოდება. განსაკუთრებული საჭიროების გარეშე გრამატიკაზე საუბრისას მშობლიური ენა არ გამოიყენება და ცოდნა მოწმდება ICQ და CCQ ტექნიკის (Instruction checking questions, Concept checking questions) საშუალებით, მოგვიანებით კი სპეციალური დავალებების სახით - დაკვირვების ქვეშ ვარჯიში, თავისუფალი ვარჯიში (controlled practice, freer practice).

საშინაო დავალების მიზანია არა მხოლოდ ნასწავლის გამეორება, არამედ ახალი სასწავლი მასალის გენერირება და ამით მოსწავლეთა საჭიროებებზე ადეკვატური წარმოდგენის შექმნა პედაგოგებისათვის. ახალი ლექსიკური ერთეულების შესატყვისების მიწოდება ხდება ორ ენაზე, თუმცა სავალდებულოა ინგლისური განმარტებების ცოდნა, რადგან წამყვანი როლი სამიზნე ენას ენიჭება. ყველა გაკვეთილი შესაძლებელია დასრულდეს აქტივობით, რომელსაც პირობითად შეიძლება ვუწოდოთ ფანჯარა (ასოციაცია - ფანჯარა გარესამყაროში), სადაც მოსწავლეები ასახელებენ თავიანთთვის განსაკუთრებით საინტერესო ლექსიკურ ერთეულებს, სიტყვებს ან ფრაზებს და მასწავლებელი ეხმარება მათ თარგმანში, რაც თანდათან აჩენს მიზნისკენ უფრო სწრაფად სვლის განცდას შემსწავლელებში. ლექსიკური მასალა მუშავდება ლექსიკური მიდგომის პრინციპით (lexical approach). მასწავლებელი გამოყოფს ლექსიკურ მასალას, გაკვეთილის მთავარ ლექსიკურ მასალად მიჩნეულ ჩამონათვალს, რომლის დამუშავებაც ხდება აუდიო-ლინგვალური მეთოდის საფუძველზე.

ტრანსენობრივი მეთოდის ტექსტზე მუშაობის ტექნიკა მთლიანად არის შესაძლებელი დაემყაროს კომუნიკაციურ მეთოდს, სადაც ტექსტამდე, პროცესში და ტექსტის შემდგომ საფეხურებზე ახალ ელემენტად შემოდის მშობლიური ენა. მაგალითისთვის, ავიღოთ, ტექსტის გაცნობამდე საფეხური: საჭიროების შემთხვევაში, მშობლიური ენა უნდა ჩაერთოს იდეების გენერირებისათვის განსაზღვრულ ყველა ტიპის აქტივობაში, იქნება ეს brainstorming, mindmapping, predictions, თუ სხვა, ასევე წინასწარ სწავლების აქტივობაში (pre-teaching), იმისათვის რომ არ შევზღუდოთ შემსწავლელის აზროვნება და მოვახდინოთ რეალურად საჭირო ენობრივი მასალის გამოვლენა, მუშაობის პროცესი კი უფრო საინტერესო გავხადოთ.

ტექსტზე მუშაობის ფაზაში ეს შესაძლებელია იყოს ტექსტის უკეთესად გაგების უზრუნველყოფა თუკი ასეთი საჭიროება შეიმჩნევა მასწავლებლის მიერ, თუმცა კონტაქტის მთავარ ენად კვლავ სამიზნე ენა რჩება შუალედური წინადადებების სახით, როგორცაა „what’s your take on it?“, “ that was exactly his point...” ა. შ. ამ გზით მთავარ საკონტაქტო ენად გაკვეთილზე სამიზნე ენა ნარჩუნდება და არ ხდება ურთიერთობებში მშობლიური ენის საურთიერთო ენად დაკანონება. ამ მიზნისათვის სასურველია პედაგოგი შემსწავლელებს დასვენების დროსაც სამიზნე ენაზე

ეკონტაქტებოდეს, რაც პირადი პრაქტიკის მიხედვით ძალიან ეფექტური საშუალებაა თავი ავარიდოთ და წარმატებით გავუმკლავდეთ ფსიქოლინგვისტიკაში ცნობილ ურთიერთობის ენათა დაკანონების ფაქტორს.

იგივე პრინციპით არის შესაძლებელი ტექსტის შემდგომი აქტივობების წარმოება და ეს საფეხური ერთერთ ყველაზე ნაყოფიერ საფეხურს წარმოადგენს თუკი სწავლება ტრანსენობრივი მეთოდით მიმდინარეობს, აზრების გავრცობა, სიღრმისეული მსჯელობები ერთდროულად საინტერესოსაც ხდის გაკვეთილებს, მეტ ნასწავლ და მეტ სასწავლ მასალას სთავაზობს შემსწავლელებს, ახალი დანამდვილებით საჭირო ენობრივი მასალის გენერირებით. მასწავლებელი ან ადგილ-ადგილ ეხმარება მოსწავლეებს ან ინიშნავს წარმოშობილ მასალას და შემდგომ ამუშავებს მთელ კლასთან ერთად ლექსიკური ორენოვანი მიდგომის პრინციპით, რაც ცნობილია, რომ გულისხმობს, ლექსიკური მონაკვეთების, სიტყვათშეთანხმებათა, ფრაზული ზმნებისა თუ წინდებულიანი ფრაზების წარდგენას შემსწავლელთათვის (lexical chunks, word collocations, phrasal verbs, prepositional phrases), ხოლო თუ ეს გრამატიკული საკითხია რეკომენდაციას ვუწევ NPPP (noticing, presentation (MFPA-meaning, form, pronunciation, appropriacy), practice, production) სამუშაო სტრუქტურის გამოყენებას.

ტექსტების შინაარსების შესახებ ბევრს დავობენ, თუ რა ტიპის ინფორმაციას უნდა შეიცავდეს, როგორ შეირჩეს ისეთი თემატიკა, რაც ჯგუფური სწავლებისას მეტნაკლებად თანაბრად გამოადგება ჯგუფის ყველა წევრს, გამოადგება როგორც ზუსტად შერჩეული, საჭირო ენობრივი მასალა, ასევე როგორც ინტერესის ობიექტი, რადგან გაკვეთილზე ხალისის და მოტივაციის შენარჩუნებისათვის ერთერთი აუცილებელი პირობა მიმზიდველი, საინტერესო შინაარსებია. ასეთი მასალის შერჩევა ურთიერთშეთანხმების საფუძველზეც შეიძლება მოხდეს, მაგრამ თუ ამის შესაძლებლობა არ არის, მე რეკომენდაციას ვაძლევ თვითგანვითარებაზე ორიენტირებული თანამედროვე, ფსიქოლოგიური ლიტერატურის შერჩევას, რადგან ასეთი ლიტერატურა იწერება უახლესი ენით, ნახევრად ფორმალური სტილით, გვთავაზობს სახელმძღვანელოების ენიდან (textbook English) თავისუფალ ლექსიკურ მასალას და წარმოგვიდგენს მრავალფეროვან შინაარსებს, რაც შემსწავლელთა მენტალურ სტიმულირებას იწვევს, აუდიტორიაში ქმნის აქტიურად სამსჯელო

თემებს, სასწავლო გარემოს კი რეალურ და თითქმის ლატენტურ გარემოდ გადააქცევს.

იმ დეტალების გათვალისწინებით, რომლებიც თეორიული თუ პრაქტიკული სამუშაოების ჩატარების შედეგად გამოვლინდა, ტექსტების მოპოვების ერთერთი საინტერესო გზა თანამედროვეობაში ასევე არის სოციალური ქსელები. მასწავლებელს შეუძლია განსახილველი მასალა ავთენტური პოსტებიდან და კომენტარებიდან მოიპოვოს, სადაც შედარება მოხდება თუ როგორაა შესაძლებელი იგივე შინაარსების წარმოება მშობლიურ ენაზე, რა განსხვავებები ფიქსირდება გამოხატვის ფორმებში და როგორ წყვეტს სამიზნე ენა შემსწავლელთათვის უკვე ჩვეულ და ავტომატიზებულ გამოთქმებს. თვითდაკვირვების სახით მსგავსი პრაქტიკა უკვე დანერგილი მაქვს და შემსწავლელთათვის გაკვეთილის ძალიან მიმზიდველ ნაწილს წარმოადგენს. ასევე მსგავსი დეტალის წარდგენა მოხდა ექსპერიმენტული სწავლებისთვის შედგენილ საგაკვეთილო გეგმებში.

ტექსტის დამუშავების ერთერთ სახეობად სასურველია ტექსტი ითარგმნოს გამართული ქართულით (ასეთ დროს განსაკუთრებული კონცენტრირებაა საჭირო ინგლისურენოვან ტექსტის ქსოვილზე, რაც ათვისებისათვის ერთერთ პირობას წარმოადგენს) და შემდეგ მოხდეს ტექსტის სამიზნე ენაზე დაბრუნება ისე, რომ შემსწავლელს აღარ ჰქონდეს წვდომა ტექსტის ორიგინალურ ვარიანტზე. მიღებული სხვაობები კი განვიხილოთ ჯგუფურ რეჟიმში. ამით ენებს შორის თავისუფლად მოძრაობაზე დაუფლებას შეძლებს ჰეტეროგენულ ენობრივ გარემოში მყოფი შემსწავლელი, რაც მის ენობრივ პერფორმაციას (linguistic performance) მნიშვნელოვნად გააუმჯობესებს.

სასწავლო მიზნებისათვის სასარგებლო აქტივობებში შეიძლება მოვიაზროთ კარგად ნაცნობი ქართული ფილმების (ან ქართულად ნანახი ფილმების), სერიალების, მოთხრობებისა თუ ნაწარმოებების შინაარსთა ინგლისურად მოყოლა გაკვეთილზე, ცხადია, განხილვის ჩათვლით. იმისათვის, რომ უფრო მარტივად მოხდეს გააქტიურება სასაუბრო უნარებისა, შემსწავლელებს უნდა დაევალოთ ინგლისურ ენაზე მარტივი შინაარსებისა და ძალიან კარგად ნაცნობი ტექსტების გადმოცემა და არა ახალი, მრავალი დეტალით გაჯერებული ტექსტისა, სადაც მშობლიურ ენაზეც დასჭირდებოდა დამატებითი აზროვნების ჩართვა შინაარსის გასახსენებლად,

რადგან ვთვლი, რომ გაბმულ მეტყველებაში ვარჯიშისას გონება არ უნდა იტვირთებოდეს დამატებითი გამოწვევებით და მოსაყოლი შინაარსები უკვე ავტომატიზებული იყოს მენტალურად, ეს კი უფრო ხშირად მშობლიურ ენაზეა შესაძლებელი.

ეს მეთოდი წერას მოიაზრებს თავის სრულფასოვან ნაწილად, მიუხედავად იმისა, რომ ძირითადი ორიენტაცია ზეპირმეტყველებაზეა გადატანილი, რადგან წერის დროს შინაგანი მეტყველების განხორციელება ხდება. ასევე, ამ ტიპის მეტყველებისას ადამიანი დაცულია გარემო ფაქტორების ზემოქმედებისაგან, როგორცაა შიში, სირცხვილი, გაუბედაობა და სხვა. შესაბამისად, საკუთარი ძალების მოსინჯვასა და გავარჯიშებას დაბრკოლების გარეშე ახდენს. ეს კი მას აქტიურად ეხმარება იმ მექანიზმის ამოძრავებაში, რაც გამართული მეტყველების წარმოებისთვისაა საჭირო.

ტრანსენობრივი მეთოდის 13 მთავარი პრინციპის დადგენით მე ვფიქრობ სრულიად ნათელია ამ მეთოდის მოქმედების არეალი და ყოველ კერძო შეკითხვას ამ ჩამონათვალის საფუძველზე უპასუხებს პედაგოგი. ხოლო გაკვეთილის ტიპების მიხედვით, არის ეს უნარებზე ორიენტირებული გაკვეთილი თუ სისტემების შესწავლაზე ორიენტირებული გაკვეთილი (Skills lesson, Systems lesson), გადაწყვეტილება საგაკვეთილო გეგმების აგებასთან დაკავშირებით მიღებული უნდა იყოს კომუნიკაციური მეთოდის სწავლების პრინციპების თანახმად, ძირითადი 6-7 საფეხურის გათვალისწინებით. ასეთი საფეხურები მეტწილად შემოქმედებითობასაც ექვემდებარება, მაგრამ საორიენტაციოდ დანართში გთავაზობთ ლონდონის საერთაშორისო სახლის მიერ მოწოდებულ საგაკვეთილო საფეხურების თანმიმდევრობას, რომელიც დიდ ბრიტანეთში კვალიფიკაციის ამაღლების ფარგლებში მომეწოდა, როგორც სამოქმედო ბაზისი 2019 წელს (იხილეთ დანართი 8).

5.2 რეკომენდაციები

კვლევაში წარმოდგენილი ჰიპოთეზა დადასტურებულად ჩაითვა და საკითხი დადგა შემდეგნაირად: როგორი კონტურები, რა საზღვრები უნდა მიენიჭოს მშობლიური ენის გამოყენებას საკლასო ოთახში?

აუცილებელია, მშობლიური ენის ადგილი გაკვეთილზე განისაზღვროს კონკრეტული ფაქტორების გათვალისწინებით, რადგან უკვე აღინიშნა, რომ

მშობლიური ენა ატარებს ამბივალენტურ მნიშვნელობას ასეთ კონტექსტში და მის გამოყენებას უცხო ენის სწავლებაში დიდი ზიანის მოტანაც შეუძლია. სწორედ ამის გამო სიფრთხილით უნდა იქნას მშობლიური ენა გამოყენებული უცხო ენის სწავლებისას და მისი ფუნქცია შემსწავლელის ლინგვისტური რეპერტუარის გამოვლენა, ენათა შედარება და განსაკუთრებით რთული ენობრივი ბარიერების გადალახვა იყოს.

ტრანსენობრივ მეთოდზე დაკვირვებისას თამამად შესაძლებელია ითქვას, რომ ეს არის სწორედ შერეული მეთოდის სახეობა, ერთენოვანი და ორენოვანი მეთოდის სინთეზირებული მოდელი, რომელიც ასეთი სახით სრულიად ახალია და ყველაზე მეტ საყრდენს პოულობს ფსიქოლოგიური, ფსიქოლინგვისტური, ანდრაგოგიური და სხვა ფაქტორების სახით. ის უნდა განვიხილოთ, როგორც ნეოკომუნიკაციური დიდაქტიკის უახლესი მაგალითი, რომლის მიზანიც არის ადამიანის მთელი ლინგვისტური რეპერტუარის სასწავლო პროცესში ჩართვა და მშობლიური ენის მოაზრება, როგორც რესურსისა და არა ხელისშემშლელი ფაქტორისა, ისეთი საკლასო ოთახების შექმნა, სადაც მშობლიური ენის გამოყენება ნიშნავს მეტ წვდომას სამიზნე ენაზე. თუკი ერთერთ მაგალითად პიაჟეს თეორიას დავეყრდნობით, რომელიც ენობრივ განვითარებას ადამიანის ზოგად კოგნიტურ განვითარებას უკავშირებდა და თვლიდა, რომ ენის ათვისება გარესამყაროს შემეცნების პროცესთან ერთად მიმდინარეობს, მაშინ მართებულია რეკომენდაცია გავუწიოთ უცხო ენის სწავლებაში მშობლიური ენის გამოყენებას, რადგან ამას ყველაზე უკეთ შეუძლია უზრუნველყოს ენობრივი ქმედების რაც შეიძლება ფართო არეალის მინიჭება შემსწავლელისათვის და შესაბამისად უფრო ფართო და ღრმა შინაარსებზე წვდომა, შედეგად კი უფრო მეტი წარმატება სასწავლო მიზნისკენ სვლისას.

ასევე უნდა ითქვას ისიც, რომ ის მექანიზმი, რომლითაც ტრანსენობრივი მეთოდი მოქმედებს, ცალკე დეტალების სახით არც ახალია და არც უცნობი, მაგრამ მათი ერთობლიობა იმ სახით რა სახითაც აქ არის წარმოდგენილი (იგულისხმება ჩემს მიერ ჩამოყალიბებული საზღვრები და პრინციპები ამ მეთოდისათვის) აჩენს მოლოდინს, რომ შესაძლებელია იყოს ძალზე ეფექტური და ქმედითი ერთობა. უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ სხვადასხვა მეთოდთა კონტურები, როგორც წესი, იქმნებოდა და იქმნება საზოგადოდ არსებულ პრინციპთა ბაზაზე, ასევე ეყრდნობოდა უკვე არსებულ

მეთოდთა საფუძვლებს და ის, რაც კაცობრიობამ მოიპოვა, როგორც ნაყოფი სამეცნიერო აქტივობისა დასაბამს უდებდა და უდებს ახალს, ასე რომ, მტკიცება იმისა, რომ შესაძლებელია შეიქმნას ახალი მეთოდი უკვე არსებულ პრინციპთა სრული გამორიცხვით, საფუძველშივე მცდარია. სწორედ ამგვარ განვითარებაშია მთავარი სარგებელი: რჩება ის, რაც ღირებულია; ქრება ის, რაც აზიანებს პროცესებს; ხდება ახლებური კონფიგურაცია ღირებული ელემენტებისა.

რაც შეეხება კონკრეტულ აქტივობებს, ერთერთ ცენტრალურ აქტივობად მიჩნეული იქნა ჟურნალის წარმოება, როგორც განსაკუთრებით პროდუქტიული და ტრანსნენობრივი მეთოდის პრინციპებზე კარგად მორგებული დავალების სახეობა, ასევე საუკეთესო საშუალება უნებლიე დამახსოვრებისათვის, ლატენტური სასწავლო გარემოს უზრუნველსაყოფად და ენის შიშის დასამარცხებლად (language anxiety), რომლის გამრავალფეროვნებასაც მასწავლებლები შეძლებენ მოსწავლეთათვის კონკრეტულ კითხვათა ბანკის შეთავაზებით, რომელთაც ამორჩევით უპასუხებენ შემსწავლელები. მსგავსი კითხვები შეიძლება მოიცავდეს მსგავს შინაარსებს:

1. მოგვიყვით თქვენი დღევანდელი დღის შესახებ.
2. მოგვიყვით გუშინდელი საღამოს შესახებ.
3. ერთი რამ, რაც თქვენ იმეძებს გიცრუებთ, რატომ, განავრცეთ თუ შეგიძლიათ.
4. ის, რაც ყველაზე მეტად გახარებთ ხოლმე, რატომ, განავრცეთ თუ შეგიძლიათ.
5. რაც შეცვლიდით თქვენს ცხოვრებაში.
6. „დღის ფიქრი“.
7. სამი რამ რაც თქვენ ხელს გიშლით მიზნებისკენ სვლაში, განავრცეთ თუ შეგიძლიათ.

კითხვების ჩამონათვალი უსასრულო შეიძლება იყოს და მოიცავდეს ახლად შესწავლილი მასალის თემატიკას ირიბად ან პირდაპირ. შემსწავლელს შეუძლია პასუხები ჯერ ქართულად დაწეროს და შემდეგ სცადოს იგივეს თქმა სამიზნე ენაზე, წარმოშობილი გამოწვევები კი განიხილოს მასწავლებელთან. ცხადია, კითხვები არჩევითი უნდა იყოს. არ უნდა იყოს სავალდებულო მათზე პასუხის გაცემა და

მხოლოდ დამხმარე ხასიათს ატარებდეს. შემსწავლელს უნდა შეეძლოს თუნდაც თავისუფალი ტექსტი დაწეროს სურვილის შემთხვევაში.

თუკი წერითი პროექტის მიმდინარეობას განვიხილავთ, აქ ხუთი სტანდარტული საფეხურიდან, რომელიც არის დაგეგმვა (planning), მონახაზების შემუშავება (drafting), გადასინჯვა (reviewing), ცვლილებების შეტანა (editing) და პროდუქტის წარმოქმნა (producing), მშობლიური ენის ჩართვა შესაძლებელია დაშვებული იყოს პირველი ორი საფეხურის დამუშავებისას, განსაკუთრებით მკაცრად კი აიკრძალება ბოლო საფეხურზე და პრეზენტაციის ერთადერთი ენა მხოლოდ სამიზნე ენა იქნება. ცხადია, თუ ეს არ არის ორენოვანი ბროშურების შექმნა, რაც საინტერესო და საკმაოდ პოპულარული დავალებაა შემსწავლელთათვის.

ასევე შეიძლება განვიხილოთ პროექტით სწავლების აქტივობა და არსებული სამი სტანდარტული საფეხურისგან, რომლებიც არის დავალებამდე ეტაპი (pre-task), რომელიც გულისხმობს დავალების გაცნობას, დავალების მომზადების ეტაპი (task cycle), რომელიც გულისხმობს დავალების შესასრულებლად დეტალური გეგმის გაწერას, ინფორმაციის შეგროვების პროცედურას და დავალების საბოლოო პროდუქტის შექმნას და აქცენტი ენობრივ მასალაზე (language focus), მშობლიური ენის გამოყენების დაშვება საჭიროების შემთხვევაში შესაძლებელია სამივე ეტაპზე, გარდა პრეზენტაციისა, თუმცა მასწავლებელი ახდენს წარმოქმნილი ენობრივი ბარიერის აღმოფხვრას შესაბამისი თარგმანის ადგილზევე მიწოდებით, მოგვიანებით კი განიხილავს უფრო ფართოდ ორენოვან ფორმატში. ტრანსენობრივი მეთოდის პირველი პრინციპის თანახმად, რომელიც ამბობს, რომ მთავარი ენა საკლასო ოთახში არის სამიზნე ენა, შუალედური წინადადებები კვლავ სამიზნე ენაზე იქნება.

მოცემული საკვლევი თემის ფარგლებში ჩატარებულმა თეორიულმა და პრაქტიკულმა სამუშაოებმა დამარწმუნა ტრანსენობრივი მეთოდის ეფექტურობაში, თუმცა უნდა ითქვას, რომ პედაგოგიური კადრები საჭიროებს მიზნობრივ გადამზადებას იმისათვის, რომ იტვირთოს სასწავლო პროცესის მოცემული კონცეფციით წარმართვა და მისი ეფექტიანად გამოყენება. საჭიროა შევთავაზოთ მათ ტრენინგები, სადაც საშუალება ექნებათ გაეცნონ და აითვისონ ტრანსენობრივი მეთოდის მოქმედების მექანიზმი და მისი სასწავლო პროცესში დანერგვის გზები. უცხო ენის პედაგოგებს უფლება უნდა მიეცეთ შესაბამისი საგანმანათლებლო

დაწესებულებებისგან შეთავაზონ შემსწავლელებს უცხო ენის სწავლება ტრანსენობრივი მეთოდით, როგორც უცხო ენის სწავლების უახლესი და ყველაზე ეფექტური საშუალება ჰეტეროგენულ ენობრივ გარემოში.

ბოლოს შეჯამების სახით, მინდა აღვნიშნო, რომ თემა რომელსაც წინამდებარე კვლევა განიხილავს იმდენად ღრმაა, რომ მისი ამოწურვა ვერ მოხერხდება ერთ ცალკე სამეცნიერო ნაშრომში, რისთვისაც აუცილებელ პირობას წარმოადგენს შემდგომი კვლევების წარმოება, ამ ჯაჭვში კი მოცემული სადისერტაციო ნაშრომი საინტერესო ბაზას ქმნის და ახალი საწყისების წარმოქმნით ახდენს ტრანსენობრივი მეთოდის საზღვრების გაფართოებასა და ახალი პერსპექტივების დასახვას ამ მიმართულებით.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- ახესაძე-ბოლქვაძე, ლ. (2004). დედაენის როლი საგანთა კლასიფიკაციის პროცესში, სამაგისტრო რეფერატი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი
- ალხაზიშვილი, ა. (2009). უცხოური ენების სწავლება- თეორია და პრაქტიკა, უნივერსალი, თბილისი
- ზიმბარდო, ფ. (2010). ფსიქოლოგია და ცხოვრება, თბილისი
- მინდაძე, ი. (2009). ფსიქოლინგვისტიკა, არტე
- რამიშვილი, გ. (1978). ენის ენერგეტიკულ თეორიის საკითხები, თბილისი
- უზნაძე, დ. (2017). განწყობის ფსიქოლოგია, თბილისი
- შავერდაშვილი, ე. (2014). უცხოური ენების სწავლების საფუძვლები, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი
- ჩიქობავა, ა. (2008). ენათმეცნიერების შესავალი, თბილისი
- Ambrose, I., Susan, A. (2010). *How Learning Works*, Canada, John Wiley& Sons
- Auerbach, E. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom, *TESOL Quarterly*, 27, 9-32
- Baker, C., & Wright, W. E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (6th ed.), Bristol, England, Multilingual Matters
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd. ed.), Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Bristol, UK, Multilingual Matters
- Baratashvili, I., Petriashvili I. (2012). Some Historical Aspects of Methodological Foundations of Teaching English as a Foreign Language, *Education Science and Psychology* no. 1(20), *International Scientific Conference “ Education in the Era of Globalization – XXI Century Challenges” Materials*, ISSN 1512-1801
- Bauer, P. (2017). Remembering the Times of our lives: Memory in Infancy and Beyond, USA
- Berlianti, D.G.A., Pradita, I. (2021). Translanguaging in an EFL Classroom Discourse: To what extent it is helpful for the students? *Communications in Humanities and Social Sciences*, 1 (1), 42-46
- Bolkvadze, L. (2021). Developing English Speaking Skills Through Written Translation, *International Journal of Multilingual Education*, #19, pp232- 236, DOI: 10.22333/ijme.2021.190026
- Bolkvadze, L. (2023). Translanguaging as EFL Method, *Creative Education*, 3(2023), ISSN: 2151-4771

- Bonacina- Pugh, F., Da Costa Cabral, I., Huang J. (2021). Translanguaging in Education, *Language Teaching* 54(4): 439- 471, *crossref*.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience and School, Washington. DC, National Academy Press
- Bruner, J. (1996). The Culture of Education, USA
- Bugelski, R. (1986). The Psychology of Learning, Harcourt College Publisher
- Burns, D. (1999). Feeling Good, USA
- Canagarajah, S. (2012). Code Meshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging, *The Modern Language Journal*, 95 (3), 401- 417
- Caruso, E. (2018). Translanguaging in Higher Education: Using Several Languages for the Analysis of Academic Content in the Teaching and Learning Process, *Language Learning in Higher Education*, 8 (1), 65-90. *Doi/10.1515/2018-0004/html*
- Cenoz, J. (2013). Critical Analysis of CLIL, *Applied Linguistics*, *Doi: 10.1093*
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Minority Languages and Sustainable Translanguaging, Threat or Opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38 (10), 901-912
- Cenoz, J., Gorter, D. (2020). Teaching English through Pedagogical Translanguaging, *volume 39, Issue 2, World Englishes and Translanguaging*, pp 300-311
- Cenoz, J., Gorter, D., Worp, K. (2021). The Linguistic Landscape as a Resource for Language Learning and Raising Language Awareness, *Journal of Spanish Language Teaching*, V. 8, p. 161-181
- Cenoz, J., Gorter, D. (2022). Pedagogical Translanguaging and its Application to Language Classes, *The RELC Journal, Singapore, volume 53, Issue 2, pp 342-354*
- Chomsky, N. (1999). Ideas and Ideals, Cambridge University Press
- Cinaglia, C., De Costa, Pl. (2022). Cultivating Critical Translingual Awareness: Challenges and Possibilities for Teachers and Teacher Educators, *RELC Journal* 5312: 452- 459, *crossref*
- Cloud, N., Genesee, F. (2000). Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education, Boston, Heinle&Heinle
- Cook, V. (2001). Second Language Learning and language Teaching (3rd ed.), Oxford, Oxford University Press
- Cummins, J. (1991). Interdependence of First- and Second-Language Proficiency in Bilingual Children. In E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp.70-89). Cambridge University Press
- Cummins, J. (2003). *Language, Power and Pedagogy*, Cromwell press Ltd.
- Cummins, J. (2005). A Proposal for Actions: Strategies for Recognizing Heritage Language
- Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom, *Modern Language Journal*, 89, 585-592.

- Cummins, J. (2007). Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms, *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, 221- 240
- Cummins, J. (2014). *Bilingualism in Education*, Routledge Taylor&Francis
- Cummins, J. (2015). *Language, Power and Pedagogy, Multilingual Matters*, Clevedon
- Cummins, J. (2019). The Emergence of Translanguaging Pedagogy: A Dialogue Between Theory and Practice, *Journal of Multilingual Education Research*, 9 (1), 19- 35
- Crease, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A pedagogy for Learning and Teaching, *Modern Language Journal* 94 (1): 103-115
- Douglas, B.H. (2014). *Principles of Language and Teaching* (6thed.), White Plains, NY, Pearson Education
- Edwards, J. (2012). *Multilingualism: Understanding Linguistic Diversity*, London, Continuum
- Ehlen, H. W. A. (2006). Hedgehog Signaling in Skelital Development, doi.org. 10.1002/20076, Wiley Online Library
- Ekaningsih, N (2020). Translanguaging Concept and Function Performed in 'Halustik' Film as a Linguistic Resource for Indonesian English Learners, 2020, *Prominent*, 3 (1)
- Fang, F., Zhang, L. J. , Sah, P.K. (2022). Translanguaging in Language Teaching and Learning: Current Practices and Future Directions, *RELC Journal*, 53(2)305-312
- Ford, M. E. (1992). *Motivating Humans, Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs*. Newbury Park, a Sage Publication Inc.
- Garcia, O. (2009). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century, chapter 8, *Multilingual matters*
- Garcia, O. & Kleifgen, J. A. (2010). Translanguaging and Literacies, *Reading Research Quarterly*, Published online, doi: 10.1002/rrq.286
- Garcia, O., Flores, N., & Woodley, H. (2012). Transgressing Monolingualism and Bilingual Dualities: Translanguaging Pedagogies. In A. Yiakoumetti (Ed.), *Harnessing Linguistic Variation to Improve Education* (pp. 45-75). Peter Lang.
- Garcia, O. (2014). *Translanguaging with Multilingual Students*, Routledge Taylor&Francis
- Garcia, O. (2017). *Bilingual and Multilingual Education*, Springer International Publishing
- Garcia, O., Wei, L. (2014). *Translanguaging-Language, Bilingualism and Education*, Macmillan
- Garcia, O., & Wei, L. (2015). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Garcia, O. (2019). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century, chapter 8, *Multilingual matters*

- Garcia, O., Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and Translanguaging: Commonalities and Divergences, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23, 17-35
- Genesee, F., Lindholm, L. K., Saunders, W. M., Christian, D. (2006). Educating English Language Learners. Cambridge University Press
- Gerrig, R.J., Zimbardo, P. G. (2006). Psychology and Life. 17th ed, Pearson College, ISBN- 13 978-0321275882
- Gort, M. (2015). Transforming Literacy Learning and Teaching through Translanguaging and Other Typical Practices Associated with “Doing Being Bilingual”. *International Multilingual Research Journal*, 9, 1-6.
- Grin, F. (2018). Critical Assessment and Implications for Language Policy, The Politics of Multilingualism, UK, John Benjamins Publishing Company
- Gumperz, J.J. (1984). Discourse Strategies, Cambridge, Cambridge University Press
- Hall, j. K. (2019). The Contributions of Conversation Analysis and International Linguistics to a Usage-based Understanding of Language: Expanding the Transdisciplinary Framework, *Modern Language Journal/ 103*, 80-94
- Harmer, J. (2010). The practice of English Language Teaching, Pearson
- Harmer, J. (2013). How to teach English, Pearson Education Limited, England, UK
- Harmer, J. (2015). The Practice of English Language Teaching ,(4th ed.), England, Pearson
- Heugh, K. (2015). Epistemologies in Multilingual Education: Translanguaging and Genre, *Language and Education*, 29 (3), 280- 285
- Kecskes, I. & Pepp, T. (2000). Foreign Language and Mother Tongue, Mahwah, nJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Knowles, M. (2015). The Adult Learner, Routledge Taylor&Francis
- Krashen, S. (1981). Second language Acquisition and Second Language Learning, Pergamon Press
- Laufer, B. & Kimmel, M. (1997). Bilingual Dictionaries: How learners really use them, system 19, pp 217-224
- Laufer, B. & Shmueli, K. (1997). Memorizing new words: Does teaching has anything to do with it? *RELC, journal*, 28, pp 89-108
- Leung, C., Valdes, G. (2019). Translanguaging and the Transdisciplinary Framework for Language Teaching and Learning in a Multilingual World, *The Modern Language Journal*, 103, 348-370
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012a). Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18, 641-654.
- Liu, Y., Fang, F. (2022). Translanguaging Theory and Practice: How Skateholders Perceive Translanguaging as a Practical Theory of Language, *The RELC Journal 53 (2): 391-399, crossref.*

- Lucas, T. & Katz, A. (1994). Reframing the Debate: The roles of native languages in English-only programs for language minority students, *TESOL Quarterly*, 28, 537-562
- Luppescu, S. & Day, R. R. (1993). Reading, Dictionaries and Vocabulary Learning, 43, pp 263- 287
- Malakoff, M. & Hakuta, K. (1991). Translation Skills and Metalinguistic awareness in bilinguals, Cambridge, Cambridge University Press
- Manyak, P.C. (2004). "What did she say?" Translation in a Primary-grade English Emersion Class, *Multicultural Perspectives*, 6, pp 12-18
- Martinez, R. A. (2013). Reading the World in Spanglish: Hybrid Language Practices and Ideological Contestation in a Sixth-Grade English Language Arts Classroom. *Linguistics and Education*, 24, 276-288.
- Martin-Beltran, M. (2014). The Two-way Language Bridge: Co-constructiong Bilingual Language Learning Opportunities, *The Modern Language Journal*, 94 (2): 254- 277
- Maslow, A. H. (1954). Motivation and Personality, Prabhat books
- Matthieu, W. Y. (2022). Improving Teaching and Learning in Students with Deficient Language Mastery, *Creative Education*, vol.13, N.2, Doi: 10.4236/ce.2022.132022
- Nagel, E. (1984). An Introduction to Logic and Scientific Method, London
- Noll, J. A. (2011). Graduate Teaching Assistants' Statistical Content Knowledge of Sampling, *Statistics Education Research Journal*, 10(2), 48.74
- Orellana, et al, (2003). Translating or Para-Phrasing, *Reading Research Quarterly*, 38: 12-34
- Palmer, P. J. (2017). The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life, John Wiley&Sons
- Pavlenko, A. (2009). The Bilingual Mental Lexicon, USA
- Pennycook, A. (2017). Language as a Local Practice, New York, Routledge
- Philipson, R. (1992). Linguistic imperialism, Oxford, Oxford University Press
- Piccardo, E. (2012). Multidimensionality of Assessment in the Common European Framework of References for Languages, University of Toronto, Vol.4. 2012
- Popper, K. (2008). The Two Fundamental Problems of the Theory of Knowledge, USA
- Prince, P. (1996). Second Language Vocabulary Learning, *The Modern Language Journal*, 80, pp 478- 493
- Purkarthofer, J., Mossakowski J. (2011). Bilingual Teaching for Multilingual Students? Innovative dual-medium models in Slovene-German schools in Austria, *Springer Science, Business Media B. V.*
- Reyes, I. (2012). Biliteracy among Children and Youths. *Reading Research Quarterly*, 47, 307-327.
- Rogers, K. (1959). A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships, McGraw-hill

- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*, Charles Merrill
- Rosiers, K., Lancker, I. V., Delarue, S. (2018). Beyond the Traditional Scope of Translanguaging: Comparing translanguaging practices in Belgian multilingual and monolingual classroom contexts, *Language and Communication*, 61. p. 15-28
- Sapir, E. (1985). *Culture, Language and Personality*, University of California Press
- Sayer, P. (2013). Translanguaging, TexMex and Bilingual Pedagogy, *Tesol Quarterly* 47 (1): 63-88
- Scrivener, J. (2002). *Learning Teaching*, Macmillan
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behaviour*, USA
- Slavin, R. E. & Cheung, A. (2005). A Synthesis of Research on Language of Reading Instruction for English Language Learners, *Review of Educational Research*, 75.2. 114-105
- Solso, R. L. (2001). *Cognitive Psychology* (6th ed.), Boston
- Sternberg, R. J. (2017). *Cognitive Psychology*, USA
- Thomas, W., Collier, V. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-term Academic Achievement*. Center for Research on Education Diversity and Excellence. University of California
- Thornbury, S. (2008). *How to Teach Speaking*, Pearson
- Thornbury, S. (2009). *How to Teach Vocabulary*, Pearson
- Tulving, E. (1985). Memory and Consciousness, *Canadian Psychology*/ 26 doi.org/10.1037/0080017
- Turnbull, M. (2001). First language Use in Second and Foreign Language Learning, *Multilingual Matters*
- Valenzuela, J. (2003). *Growing Critically Conscious Teachers*, New York, Teachers College Press
- Vygotsky, L. S. (1978). *Social Constructivism, Mind in Society*, Harvard University Press
- Waugh, N. C., Norman, D. A. (1965). Primary Memory, *Psychological Review*, doi: 10. 1037/0021797
- Wei, L. (2016). Translanguaging as a Practical Theory of Language, *Applied Linguistics*. 39: 9-30
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language, *Applied Linguistics*, 39.no.1, 9-30
- Wei, L. (2020). Multilingual English Users' Linguistic Innovation, *World Englishes*, 39 (2), 236-248
- Wei, L. (2022). Translanguaging as a Political Stance: Implications for English Language Education, *ELT Journal*, 76 (2); 172- 182, crossref.

- Wei, L. (2022). Translanguaging as Method, *Research Methods in Applied Linguistics*, 1 (3): 100026
- Wei, L., Garcia, O. (2022). Not a First Language but one Repertoire: Translanguaging as a Decolonizing Project, *The RELC Journal*, 53(2): 313-324, *crossref*.
- Williams, C. (1994). *An Evaluation of Teaching and Learning Methods in the Context of Secondary Education*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Bangor, Wales
- Wittgenstein, L. (2015). *Between Analytic Philosophy*, Cambridge Scholars Publishing, ISBN-10 1443881082
- Worth, B. L. (1956). *Language, thought and reality, selected writings*, New York
- Yanyan, B., Shuzhen, L. (2021). The Influence of Affective Factors in Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching, *Open Journal of Social Sciences*, Vol. 9, N. 3, *Doi:10.4236/jss2021.93030*
- Zavala, V. (2019). Translanguaging Pedagogies and Power: A view from the South. *Language and Education*, 33 (2), 174-177

დანართები

დანართი 1. განხვავება გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდსა და ტრანსენორივ მეთოდს შორის:

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი	ტრანსენორივი მეთოდი
<u>ძირითადი ენა:</u> მშობლიური ენა	<u>ძირითადი ენა:</u> სამიზნე ენა
<u>ძირითადი აქცენტი:</u> კითხვის უნარი	<u>ძირითადი აქცენტი:</u> სასაუბრო უნარი
<u>მასალის წყობა:</u> მარტივიდან რთულისკენ	<u>მასალის წყობა:</u> მოცემული შინაარსების შესაბამისად
<u>ტიპური დავალება:</u> წინადადების თარგმნა ტექსტის კითხვისას, კონტექსტის გარეშე წინადადებების თარგმნა, დედუქციურ მეთოდზე აწყობილი გრამატიკული სავარჯიშოები და სხვ.	<u>ტიპური დავალება:</u> შემთხვევაზე დაფუძნებული სწავლება, პროექტზე დაფუძნებული სწავლება, კომუნიკაციურ მეთოდზე დაყრდნობილი კითხვის/მოსმენის სხვადასხვა სახეობები (skimming, scanning, reading/listening for detail), კითხვისას/მოსმენისას ტექსტებთან ორენოვანი ურთიერთობა შინაარსების გამოსატანად, თავისუფალი შინაარსების შექმნა, ორენოვანი დისკუსია, გრამატიკული წესების აღმოჩენა/შემჩნევა და ინდუქციურად შეთვისება და სხვა.
<u>მთავარი მიზანი:</u> ენის სწორად გამოყენება (accuracy), კითხვის ჩვევის განვითარება	<u>მთავარი მიზანი:</u> ენის შეუფერხებლად გამოყენება (fluency), სააზროვნო სივრცის გაფართოვება, საუბრის ჩვევის ჩამოყალიბება
<u>ფოკუსი:</u> მასწავლებელზე	<u>ფოკუსი:</u> შემსწავლელზე
<u>მშობლიური ენის ფუნქცია:</u> ძირითადი ენა	<u>მშობლიური ენის ფუნქცია:</u> ხიდი

დანართი 2. კითხვარი მასობრივი გამოკითხვებისთვის რაოდენობრივი კვლევის ფარგლებში

კითხვარი მასწავლებელთათვის

1.სქესი

- ა) მდედრობითი
- ბ) მამრობითი

2.ადგილი სადაც ასწავლით უცხო ენას

- ა) თბილისი
- ბ) რეგიონები

3.უცხო ენის სწავლებაში რომელი მოდელი მიგაჩნიათ უფრო ეფექტურად?

- ა) ერთენოვანი
- ბ) ორენოვანი
- გ) დამოკიდებულია კონტექსტზე

4.თარგმანის ინტენსიურად გამოყენების შედეგი სასაუბრო უნარებზე არის:

- ა) თარგმანის საჭიროების თანდათან გაზრდა
- ბ) თარგმანის საჭიროების თანდათან შემცირება
- გ) შედეგები იგივე რჩება

5.ჩამოთვლილთაგან რომელ აქტივობას იყენებთ ყველაზე ხშირად სასაუბრო უნარების განვითარებისათვის:

- ა) ერთენოვანი მონოლოგური მეტყველება (პრეზენტაციები ინგლისურად და ა.შ.)
- ბ) ერთენოვანი დიალოგური მეტყველება
- გ) ერთენოვან დისკუსიაში ჩართვა
- დ) პროექტზე/დავალებაზე დაფუძნებული სწავლება

ე) ორენოვან დისკუსიაში ჩაბმა

ვ) თარგმანი (ფრაზების მზა მოდელების მიწოდება 2 ენაზე, თანმიმდევრული თარგმანი)

ზ) როლური თამაშები

6. როგორ რეაგირებენ სტუდენტები როცა გაკვეთილზე, ენობრივი კომპეტენციის უკმარისობის მიზეზით, საუბარში აქვთ შეფერხება?

ა) ჩერდებიან

ბ) მშობლიურ ენას ჩართავენ აზრის ნათლად გადმოსაცემად

გ) დახმარებას ითხოვენ

დ) ცვლიან აზრის მიმართულებას და გადადიან სხვა აზრზე

7. ორენოვანი სწავლების მეთოდის გამოყენების შემთხვევაში შედეგები გაკმაყოფილებთ?

ა) დიახ

ბ) არა

გ) საშუალოდ

მადლობას გიხდით კვლევისათვის გაწეული სამსახურისთვის!

დანართი 3. კითხვარი მასობრივი გამოკითხვებისთვის რაოდენობრივი კვლევის ფარგლებში

კითხვარი შემსწავლელთათვის

1.სქესი

ა) მდედრობითი

ბ) მამრობითი

2.ადგილი სადაც შეისწავლით უცხო ენას:

ა) თბილისი

ბ) რეგიონები

3.უცხო ენის სწავლებაში რომელი მოდელი მიგაჩნიათ უფრო ეფექტურად?

ა) ერთენოვანი

ბ) ორენოვანი

4. .თარგმანის ინტენსიურად გამოყენების შედეგი სასაუბრო უნარებზე არის:

ა) თარგმანის საჭიროების თანდათან გაზრდა

ბ) თარგმანის საჭიროების თანდათან შემცირება

გ) შედეგები იგივე რჩება

5. ჩამოთვლილთაგან რომელი აქტივობა გადგებათ ყველაზე უკეთ სასაუბრო უნარების განვითარებისათვის:

ა) ერთენოვანი მონოლოგიური მეტყველება (პრეზენტაციები ინგლისურად და ა.შ.)

ბ) ერთენოვანი დიალოგიური მეტყველება

გ) ერთენოვან დისკუსიაში ჩართვა

დ) პროექტზე/დავალებაზე დაფუძნებული სწავლება

ე) ორენოვან დისკუსიაში ჩაბმა

ვ) თარგმანი (ფრაზების მზა მოდელების მიწოდება 2 ენაზე, თანმიმდევრული თარგმანი)

ზ) როლური თამაშები

6. როგორ რეაგირებთ როცა, ენობრივი კომპეტენციის უკმარისობის მიზეზით, გაკვეთილზე ინგლისურად საუბარში გაქვთ შეფერხება?

ა) ვჩერდები

ბ) მშობლიურ ენას ჩავრთავ აზრის ნათლად გადმოსაცემად

გ) დახმარებას ვითხოვ

დ) ვცვლი აზრის მიმართულებას და გადავდივარ სხვა აზრზე

7. პასუხობს თქვენს პირად ინტერესებს მასალა, რომელსაც ინგლისური ენის გაკვეთილებზე გთავაზობენ?

ა) დიახ

ბ) არა

გ) საშუალოდ

მადლობას გიხდით კვლევისათვის გაწეული სამსახურისთვის!

დანართი 4. ჩატარებული რაოდენობრივი კვლევის სტატისტიკური დეტალები

კვლევის მონაცემები დამუშავდა სტატისტიკურ პროგრამა SPSS (v.26)-ში. მონაცემთა გასაანალიზებლად, კითხვარის ცვლადებს შორის სიმჭიდროვის/შინაგანი შეთანხმებულობის გასაზომად, რაც „კითხვარის სანდოობის“ ტერმინად არის გავრცელებული, პირველ რიგში, გამოვითვალე კრონბახ ალფა-ს (Cronbach's alpha) კოეფიციენტი. მონაცემთა ანალიზისთვის გამოყენებულ იქნა ცვლადების სიხშირის გამოთვლის წესი, კროსტაბულაციის პრინციპით ცვლადების კვეთის გაზომვა, პირსონის რანგული კორელაცია, ცვლადებს შორის კავშირის დასადგენად. რიგ შემთხვევაში, იქს კვადრატის (χ^2), ანოვას (Anova) ან T ტესტი ცვლადების საშუალო მაჩვენებლების შედარებისთვის, ცვლადების სპეციფიკის ადეკვატურად.

კვლევის ფარგლებში პრედიქტორს (დამოუკიდებელი ცვლადი) წარმოადგენდა - ერთენოვანი და ორენოვანი სწავლება, დამოკიდებულ ცვლადად განისაზღვრა - სამიზნე ენა.

განვიხილოთ კვლევაში მოცემული კითხვარის აღწერითი სტატისტიკა:

კითხვარი მასწავლებლებისათვის - უცხო ენის სწავლებაში რომელი მოდელი მიგაჩნიათ უფრო ეფექტურად?

აღწერითი სტატისტიკის მიხედვით ერთენოვან სწავლებასა (M=2.00, SD=3.237) და ორენოვან სწავლებას (M=2.02, SD=1.058) შორის ორენოვანი სწავლება უფრო ეფექტურია, რადგან უფრო მჭირდო კავშირია და ორენოვანი სწავლების სტანდარტული გადახრა ერთენოვანის სტანდარტულ გადახრაზე ნაკლებია.

მასწავლებელი

		ერთენოვანი	ორენოვანი
N	Valid	55	145
	Missing	0	0
Mean		2.00	2.02
Std. Deviation		3.237	1.058

ცხრილი 1

კითხვარი შემსწავლელებისათვის - უცხო ენის სწავლებაში რომელი მოდელი მიგაჩნიათ უფრო ეფექტურად?

აღწერითი სტატისტიკის მიხედვით ერთენოვან სწავლებასა (M=1.05, SD=2.985) და ორენოვან სწავლებას (M=1.08, SD=1.102) შორის ორენოვანი სწავლება უფრო ეფექტურია, რადგან უფრო მჭირდო კავშირია და ორენოვანი სწავლების სტანდარტული გადახრა ერთენოვანის სტანდარტულ გადახრაზე ნაკლებია.

შემსწავლელი

		ერთენოვანი	ორენოვანი
N	Valid	84	116
	Missing	0	0
Mean		1.05	1.08
Std. Deviation		2.985	1.102

ცხრილი 2

კითხვარების სტატისტიკურად დამუშავების პროცესში გამოიკვეთა დამოუკიდებელ ცვლადებს შორის არსებული კავშირები და ურთიერთმიმართებები.

კერძოდ, შემდეგ ცვლადებს შორის დავადგინოთ კორელაციის კოეფიციენტები:

1. ორენოვანი სწავლება
2. თარგმანის საჭიროების თანდათან შემცირება
3. მშობლიური ენის ჩართულობა აზრის ნათლად გადმოსაცემად
4. ორენოვანი სწავლებით კმაყოფილება

პირველ ჯერზე განვიხილოთ მასწავლებლების კითხვარის შემთხვევაში:

კორელაცია

მასწავლებელი

		ორენოვანი სწავლება	თარგმანის საჭიროების თანდათან შემცირება	მშობლიური ენის ჩართულობა აზრის ნათლად გადმოსაცემად	ორენოვანი სწავლებით კმაყოფილება
ორენოვანი სწავლება	Pearson Correlation	1	.505	.638	.242
	Sig.(2-tailed)		.000	.042	.097
	N	200	200	200	200
თარგმანის საჭიროების თანდათან შემცირება	Pearson Correlation	.505	1	.494	.315
	Sig.(2-tailed)	.000		.000	.085
	N	200	200	200	200
მშობლიური ენის ჩართულობა აზრის ნათლად გადმოსაცემად	Pearson Correlation	.638	.494	1	.385
	Sig.(2-tailed)	.042	.000		.071
	N	200	200	200	200
ორენოვანი სწავლებით კმაყოფილება	Pearson Correlation	.242	.315	.385	1
	Sig.(2-tailed)	.097	.085	.071	
	N	200	200	200	200

ცხრილი 3

კორელაციის ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ სამ ცვლადს შორის: ორენოვანი სწავლება, თარგმანის საჭიროების თანდათან შემცირება და მშობლიური ენის ჩართულობა აზრის ნათლად გადმოსაცემად პირსონის კორელაციის კოეფიციენტი მჭიდრო კავშირის დადებითი ინდიკატორია (პირსონის კორელაცია-Pearson Correlation $-1 \leq r \leq 1$) და მოთავსებულია მინუს ერთიდან ერთ დიაპაზონში. ხოლო Sig (2-tailed) $-0.05 \leq p \leq 0.05$ ინტერვალშია და გვიჩვენებს რამდენად სანდოა მიღებული შედეგები.

ჩვენს კონკრეტულ შემთხვევაში გვექნება შემდეგი:

- ორენოვან სწავლებასა და თარგმანის საჭიროების თანდათან შემცირებას შორის დადებითი მჭიდრო კორელაცია არსებობს ($r=.505$, $n=200$, $p=.000$)
- ორენოვან სწავლებასა და მშობლიური ენის ჩართულობა აზრის ნათლად გადმოსაცემად შორის დადებითი მჭიდრო კორელაცია არსებობს ($r=.638$, $n=200$, $p=.042$)

- ორენოვან სწავლებასა და ორენოვანი სწავლებით კმაყოფილებას შორის დადებითი სუსტი კორელაცია არსებობს ($r=.242$, $n=200$, $p=.097$)
- თარგმანის საჭიროების თანდათან შემცირებასა და მშობლიური ენის ჩართულობა აზრის ნათლად გადმოსაცემად შორის დადებითი მჭიდრო კორელაცია არსებობს ($r=.494$, $n=200$, $p=.000$)
- თარგმანის საჭიროების თანდათან შემცირებასა და ორენოვანი სწავლებით კმაყოფილებას შორის დადებითი სუსტი კორელაცია არსებობს ($r=.315$, $n=200$, $p=.085$)
- მშობლიური ენის ჩართულობა აზრის ნათლად გადმოსაცემად და ორენოვანი სწავლებით კმაყოფილებას შორის დადებითი სუსტი კორელაცია არსებობს ($r=.385$, $n=200$, $p=.071$)

ამრიგად, მასწავლებელთა სამ ცვლადს შორის - ორენოვანი სწავლება, თარგმანის საჭიროების თანდათან შემცირება და მშობლიური ენის ჩართულობა აზრის ნათლად გადმოსაცემად მჭიდრო დადებითი კორელაცია არსებობს და სანდოა მიღებული შედეგების დაშვება, ხოლო ორენოვანი სწავლებით კმაყოფილება ყველა კომბინაციასთან სუსტი კორელაცია აქვს და სანდოობის ინტერვალშიც სუსტია.

მეორე ჯერზე განვიხილოთ შემსწავლელების კითხვარის შემთხვევაში. ამ შემთხვევაში ცვლადები არის იგივე რაც ზემოთ იყო მოხსენიებული.

კორელაციის ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ სამ ცვლადს შორის: ორენოვანი სწავლება, თარგმანის საჭიროების თანდათან შემცირება და მშობლიური ენის ჩართულობა აზრის ნათლად გადმოსაცემად პირსონის კორელაციის კოეფიციენტი მჭიდრო კავშირის დადებითი ინდიკატორია. ხოლო Sig (2-tailed) $-0.05 \leq p \leq 0.05$ ინტერვალშია და გვიჩვენებს რამდენად სანდოა მიღებული შედეგები. (ცხრილი 4)

კორელაცია

შემსწავლელი

		ორენოვანი სწავლება	თარგმანის საჭიროების თანდათან შემცირება	მშობლიური ენის ჩართულობა აზრის ნათლად გადმოსაცემად	ორენოვანი სწავლებით კმაყოფილება
ორენოვანი სწავლება	Pearson Correlation	1	.514	.658	.221
	Sig.(2-tailed)		.000	.046	.079
	N	200	200	200	200
თარგმანის საჭიროების თანდათან შემცირება	Pearson Correlation	.514	1	.474	.333
	Sig.(2-tailed)	.000		.000	.081
	N	200	200	200	200
მშობლიური ენის ჩართულობა აზრის ნათლად გადმოსაცემად	Pearson Correlation	.658	.474	1	.391
	Sig.(2-tailed)	.046	.000		.069
	N	200	200	200	200
ორენოვანი სწავლებით კმაყოფილება	Pearson Correlation	.221	.333	.391	1
	Sig.(2-tailed)	.079	.085	.069	
	N	200	200	200	200

ცხრილი 4

ამ კონკრეტულ შემთხვევაში გვექნება შემდეგი მონაცემები:

- ორენოვან სწავლებასა და თარგმანის საჭიროების თანდათან შემცირებას შორის დადებითი მჭიდრო კორელაცია არსებობს ($r=.514$, $n=200$, $p=.000$)
- ორენოვან სწავლებასა და მშობლიური ენის ჩართულობა აზრის ნათლად გადმოსაცემად შორის დადებითი მჭიდრო კორელაცია არსებობს ($r=.658$, $n=200$, $p=.046$)
- ორენოვან სწავლებასა და ორენოვანი სწავლებით კმაყოფილებას შორის დადებითი სუსტი კორელაცია არსებობს ($r=.221$, $n=200$, $p=.079$)
- თარგმანის საჭიროების თანდათან შემცირებასა და მშობლიური ენის ჩართულობა აზრის ნათლად გადმოსაცემად შორის დადებითი მჭიდრო კორელაცია არსებობს ($r=.474$, $n=200$, $p=.000$)
- თარგმანის საჭიროების თანდათან შემცირებასა და ორენოვანი სწავლებით კმაყოფილებას შორის დადებითი სუსტი კორელაცია არსებობს ($r=.333$, $n=200$, $p=.081$)

- მშობლიური ენის ჩართულობა აზრის ნათლად გადმოსაცემად და ორენოვანი სწავლებით კმაყოფილებას შორის დადებითი სუსტი კორელაცია არსებობს ($r=.391$, $n=200$, $p=.069$)

ამრიგად, შემსწავლელების სამ ცვლადს შორის - ორენოვანი სწავლება, თარგმანის საჭიროების თანდათან შემცირება და მშობლიური ენის ჩართულობა აზრის ნათლად გადმოსაცემად მჭიდრო დადებითი კორელაცია არსებობს და სანდოა მიღებული შედეგების დაშვება, ხოლო ორენოვანი სწავლებით კმაყოფილება ყველა კომბინაციასთან სუსტი კორელაცია აქვს და სანდოობის ინტერვალიც სუსტია.

კითხვაზე ჩამოთვლილთაგან რომელ აქტივობას იყენებთ ყველაზე ხშირად სასაუბრო უნარების განვითარებისათვის? - მასწავლებელთა შემთხვევაში გამოიკვეთა მაღალი 43 % პასუხებისა - თარგმანი (ფრაზების მზა მოდელების მიწოდება) და დაბალი 5% პასუხებისა - ორენოვან დისკუსიაში ჩაბმა. ისინი დამუშავოთ სტატისტიკურად.

კვლევაში გვაქვს ორი დამოუკიდებელი ცვლადი თარგმანი (ფრაზების მზა მოდელების მიწოდება) და ორენოვან დისკუსიაში ჩაბმა, რომლებიც სათითაოდ/თავისთავად დამოკიდებულია უცხო ენის შესწავლაზე.

თუ როგორი სიმჭიდროვით არიან ისინი ერთმანეთზე დამოკიდებულები ამისთვის განვიხილოთ თარგმანის (ფრაზების მზა მოდელების მიწოდება) უცხოენის შესწავლაზე დამოკიდებულება მასწავლებლების და შემსწავლელის რაკურსით/ხედვით და ორენოვან დისკუსიაში ჩაბმის უცხოენის შესწავლაზე დამოკიდებულება მასწავლებლების და შემსწავლელის რაკურსით/ხედვით, რომელიც მოცემულია ცხრილი 8- ზე:

მასწავლებელი

		ორენოვან დისკუსიაში ჩაბმა	თარგმანი (ფრაზების მზა მოდელების მიწოდება)
N	Valid	55	145
	Missing	0	0
Mean		4.95	4.58
Std. Deviation		2.937	1.658

შემსწავლელი

		ორენოვან დისკუსიაში ჩაბმა	თარგმანი (ფრაზების მზა მოდელების მიწოდება)
N	Valid	84	116
	Missing	0	0
Mean		5.12	4.42
Std. Deviation		2.88	1.75

ცხრილი 5

ცხრილში მოცემული სტატისტიკის მიხედვით ორენოვან დისკუსიაში ჩაბმასა და ($M=4.95$, $SD=2.937$) და თარგმანს (ფრაზების მზა მოდელების მიწოდება) ($M=4.58$, $SD=1.658$) შორის უცხო ენასთან მიმართებაში მასწავლებლების შემთხვევაში თარგმანი უფრო ეფექტურია, რადგან უფრო მჭირდო კავშირია და თარგმანის სტანდარტული გადახრა ორენოვან დისკუსიაში ჩაბმის სტანდარტულ გადახრაზე ნაკლებია.

ხოლო ცხრილში მოცემული სტატისტიკის მიხედვით ორენოვან დისკუსიაში ჩაბმასა ($M=5.12$, $SD=2.88$) და თარგმანს (ფრაზების მზა მოდელების მიწოდება) ($M=4.42$, $SD=1.75$) შორის უცხო ენასთან მიმართებაში შემსწავლელის შემთხვევაში თარგმანი უფრო ეფექტურია, რადგან უფრო მჭირდო კავშირია და თარგმანის სტანდარტული გადახრა ორენოვან დისკუსიაში ჩაბმის სტანდარტულ გადახრაზე ნაკლებია.

სტატისტიკურად დამუშავების პროცესში გამოიკვეთა დამოუკიდებელ და დამოკიდებულ ცვლადებს შორის არსებული კავშირები და ურთიერთმიმართებები.

კერძოდ, შემდეგ ცვლადებს შორის დავადგინოთ კორელაციის კოეფიციენტები:

1. ორენოვან დისკუსიაში ჩაბმა
2. თარგმანი (ფრაზების მზა მოდელების მიწოდება)
3. უცხო ენის შესწავლა

პირველ ჯერზე განვიხილოთ მასწავლებლების შემთხვევაში.

მასწავლებელი

		ორენოვან დისკუსიაში ჩაბმა	თარგმანი (ფრაზების მზა მოდელების მიწოდება)	უცხო ენის შესწავლა
ორენოვან დისკუსიაში ჩაბმა	Pearson Correlation	1	.342	.278
	Sig.(2-tailed)		.075	.081
	N	200	200	200
თარგმანი (ფრაზების მზა მოდელების მიწოდება)	Pearson Correlation	.342	1	.716
	Sig.(2-tailed)	.075		.022
	N	200	200	200
უცხო ენის შესწავლა	Pearson Correlation	.278	.716	1
	Sig.(2-tailed)	.081	.022	
	N	200	200	200

ცხრილი 6

ამ შემთხვევაში გვექნება შემდეგი:

- ორენოვან დისკუსიაში ჩაბმასა და თარგმანს (ფრაზების მზა მოდელების მიწოდება) შორის დადებითი სუსტი კორელაცია არსებობს ($r=-.342$, $n=200$, $p=.075$)
- ორენოვან დისკუსიაში ჩაბმასა და უცხო ენის შესწავლას შორის დადებითი სუსტი კორელაცია არსებობს ($r=.278$, $n=200$, $p=.081$)
- თარგმანსა (ფრაზების მზა მოდელების მიწოდება) და უცხო ენის შესწავლას შორის დადებითი მჭიდრო კორელაცია არსებობს ($r=.716$, $n=200$, $p=.022$)

ამრიგად, უცხო ენის შესწავლას და თარგმანს (ფრაზების მზა მოდელების მიწოდება) მჭიდრო დადებითი კორელაცია აქვს და სანდოობის ინტერვალშიც დამაკმაყოფილებელია.

მეორე ჯერზე განვიხილოთ შემსწავლელის შემთხვევაში.

შემსწავლელი

		ორენოვან დისკუსიაში ჩაბმა	თარგმანი (ფრაზების მზა მოდელების მიწოდება)	უცხო ენის შესწავლა
ორენოვან დისკუსიაში ჩაბმა	Pearson Correlation	1	.356	.282
	Sig.(2-tailed)		.069	.097
	N	200	200	200
თარგმანი (ფრაზების მზა მოდელების მიწოდება)	Pearson Correlation	.356	1	.741
	Sig.(2-tailed)	.069		.029
	N	200	200	200
უცხო ენის შესწავლა	Pearson Correlation	.282	.741	1
	Sig.(2-tailed)	.097	.029	
	N	200	200	200

ცხრილი 7

ამ შემთხვევაში გვექნება შემდეგი:

- ორენოვან დისკუსიაში ჩაბმასა და თარგმანს (ფრაზების მზა მოდელების მიწოდება) შორის დადებითი სუსტი კორელაცია არსებობს ($r=-.356$, $n=200$, $p=.069$)
- ორენოვან დისკუსიაში ჩაბმასა და უცხო ენის შესწავლას შორის დადებითი სუსტი კორელაცია არსებობს ($r=.282$, $n=200$, $p=.097$)
- თარგმანსა (ფრაზების მზა მოდელების მიწოდება) და უცხო ენის შესწავლას შორის დადებითი მჭიდრო კორელაცია არსებობს ($r=.741$, $n=200$, $p=.029$)

ამრიგად, უცხო ენის შესწავლას და თარგმანს (ფრაზების მზა მოდელების მიწოდება) მჭიდრო დადებითი კორელაცია აქვს და სანდოობის ინტერვალშიც დამაკმაყოფილებელია.

როგორც ძირითადი ცვლადები, კვლევაში გვაქვს ორი დამოუკიდებელი ცვლადი ორენოვანი და ერთენოვანი სწავლება, რომლებიც სათითაოდ/თავისთავად დამოკიდებულია უცხო ენის შესწავლაზე. თუ როგორი სიმჭიდროვით არიან ისინი ერთმანეთზე დამოკიდებულები ამისთვის განვიხილოთ ერთენოვანი სწავლების უცხოენის შესწავლაზე დამოკიდებულება მასწავლებლების და შემსწავლელის რაკურსით/ხედვით და ორენოვანი სწავლების უცხოენის შესწავლაზე დამოკიდებულება მასწავლებლების და შემსწავლელის რაკურსით/ხედვით, რომელიც მოცემულია ცხრილი 5- ზე:

მასწავლებელი

N	Valid	უცხო ენის შესწავლა	
		ერთენოვანი	ორენოვანი
	Missing	0	0
Mean		1.95	1.98
Std. Deviation		2.937	2.658

მასწავლებელი

N	Valid	უცხო ენის შესწავლა	
		ორენოვანი	ერთენოვანი
	Missing	0	0
Mean		1.92	1.88
Std. Deviation		1.63	1.65

შემსწავლელი

N	Valid	უცხო ენის შესწავლა	
		ერთენოვანი	ორენოვანი
	Missing	0	0
Mean		1.12	1.42
Std. Deviation		2.88	2.75

შემსწავლელი

N	Valid	უცხო ენის შესწავლა	
		ერთენოვანი	ორენოვანი
	Missing	0	0
Mean		1.05	1.08
Std. Deviation		1.71	1.52

ცხრილი 8

ცხრილში მოცემული სტატისტიკის მიხედვით ერთენოვან სწავლებასა (M=1.95, SD=2.937) და ორენოვან სწავლებას (M=1.92, SD=1.63) შორის უცხო ენასთან მიმართებაში მასწავლებლების შემთხვევაში ორენოვანი სწავლება უფრო ეფექტურია, რადგან უფრო მჭირდო კავშირია და ორენოვანი სწავლების სტანდარტული გადახრა ერთენოვანის სტანდარტულ გადახრაზე ნაკლებია.

ხოლო ცხრილში მოცემული სტატისტიკის მიხედვით ერთენოვან სწავლებასა (M=1.12, SD=2.88) და ორენოვან სწავლებას (M=1.05, SD=1.71) შორის უცხო ენასთან მიმართებაში შემსწავლელის შემთხვევაში ორენოვანი სწავლება უფრო ეფექტურია, რადგან უფრო მჭირდო კავშირია და ორენოვანი სწავლების სტანდარტული გადახრა ერთენოვანის სტანდარტულ გადახრაზე ნაკლებია.

სტატისტიკურად დამუშავების პროცესში გამოიკვეთა დამოუკიდებელ და დამოკიდებულ ცვლადებს შორის არსებული კავშირები და ურთიერთმიმართებები.

კერძოდ, შემდეგ ცვლადებს შორის დავადგინოთ კორელაციის კოეფიციენტები:

1. ერთენოვანი სწავლება
2. ორენოვანი სწავლება
3. უცხო ენის შესწავლა

პირველ ჯერზე განვიხილოთ მასწავლებლების შემთხვევაში.

მასწავლებელი

		ერთენოვანი სწავლება	ორენოვანი სწავლება	უცხო ენის შესწავლა
ერთენოვანი სწავლება	Pearson Correlation	1	-.232	.202
	Sig.(2-tailed)		.092	.087
	N	200	200	200
ორენოვანი სწავლება	Pearson Correlation	-.232	1	.636
	Sig.(2-tailed)	.092		.032
	N	200	200	200
უცხო ენის შესწავლა	Pearson Correlation	.202	.636	1
	Sig.(2-tailed)	.087	.032	
	N	200	200	200

ცხრილი 9

ამ შემთხვევაში გვექნება შემდეგი მონაცემები:

- ერთენოვან სწავლებასა და ორენოვან სწავლებას შორის უარყოფითი სუსტი კორელაცია არსებობს ($r=-.232$, $n=200$, $p=.092$)
- ერთენოვან სწავლებასა და უცხო ენის შესწავლას შორის დადებითი სუსტი კორელაცია არსებობს ($r=.202$, $n=200$, $p=.087$)
- ორენოვან სწავლებასა და უცხო ენის შესწავლას შორის დადებითი მჭიდრო კორელაცია არსებობს ($r=.636$, $n=200$, $p=.032$)

ამრიგად, მასწავლებლების სამ ცვლადს შორის - ერთენოვან სწავლებასა და უცხო ენის შესწავლას სუსტი დადებითი კორელაცია არსებობს და სანდო არ არის მიღებული შედეგების დაშვება, ხოლო ორენოვანი სწავლებასა და უცხო ენის შესწავლას მჭიდრო დადებითი კორელაცია აქვს და სანდოობის ინტერვალშიც დამაკმაყოფილებელია. რაც შეეხება ერთენოვან სწავლებასა და ორენოვან სწავლებას სუსტი უარყოფითი კორელაცია არსებობს და სანდო არ არის მიღებული შედეგების დაშვება.

მეორე ჯერზე განვიხილოთ შემსწავლელის შემთხვევაში.

შემსწავლელი

		ერთენოვანი სწავლება	ორენოვანი სწავლება	უცხო ენის შესწავლა
ერთენოვანი სწავლება	Pearson Correlation	1	-.229	.302
	Sig.(2-tailed)		.089	.081
	N	200	200	200
ორენოვანი სწავლება	Pearson Correlation	-.229	1	.721
	Sig.(2-tailed)	.089		.025
	N	200	200	200
უცხო ენის შესწავლა	Pearson Correlation	.302	.721	1
	Sig.(2-tailed)	.081	.025	
	N	200	200	200

ცხრილი 10

ამ შემთხვევაში გვექნება შემდეგი მონაცემები:

- ერთენოვან სწავლებასა და ორენოვან სწავლებას შორის უარყოფითი სუსტი კორელაცია არსებობს ($r=-.292$, $n=200$, $p=.089$)
- ერთენოვან სწავლებასა და უცხო ენის შესწავლას შორის დადებითი სუსტი კორელაცია არსებობს ($r=.302$, $n=200$, $p=.081$)
- ორენოვან სწავლებასა და უცხო ენის შესწავლას შორის დადებითი მჭიდრო კორელაცია არსებობს ($r=.721$, $n=200$, $p=.025$)

ამრიგად, შემსწავლელის სამ ცვლადს შორის - ერთენოვან სწავლებასა და უცხო ენის შესწავლას შორის სუსტი დადებითი კორელაცია არსებობს და სანდო არ არის მიღებული შედეგების დაშვება, ხოლო ორენოვანი სწავლებასა და უცხო ენის შესწავლას მჭიდრო დადებითი კორელაცია აქვს და სანდოობის ინტერვალშიც დამაკმაყოფილებელია.

დანართი 5. კითხვარი ჩაღრმავებული ინტერვიუსათვის თვისებრივი კვლევის ფარგლებში, ასევე ფოკუს ჯგუფის ფარგლებში წარმართული ინტერვიუების ზოგადი ჩარჩო

კითხვარი მასწავლებელთათვის:

1.სქესი

2.ასაკი

30 წელზე ნაკლები

30 წელზე მეტი

40 წელზე მეტი

3.სამუშაო გამოცდილება:

ხუთ წელზე ნაკლები

ხუთ წელზე მეტი

ათ წელზე მეტი

ოც წელზე მეტი

4.ადგილი სადაც ასწავლით უცხო ენას:

თბილისი

რეგიონები

5.ინგლისური ენის სწავლებაში ერთენოვან მოდელს იყენებთ თუ ორენოვანს?

6.გაგვიზიარეთ რატომ ფიქრობთ ასე.

7.როდისმე თუ მიგიმართავთ ორენოვანი სწავლების მოდელისთვის?

8.რა ფორმით?

9.რა შედეგი მოყვა?

10.რა პრობლემებს აწყდებით მუშაობის პროცესში?

11.რომელ მეთოდს/ მეთოდებს იყენებთ უმეტესად?

12.რომელ აქტივობას/ აქტივობებს თვლით განსაკუთრებით პოპულარულად შემსწავლელელებში?

13.რომელ აქტივობას/ აქტივობებს თვლით განსაკუთრებით სასარგებლოდ შემსწავლელელებისათვის?

14.კმაყოფილი ხართ მიღწეული შედეგებით?

15.გყავთ პასიური შემსწავლელელები?

16.როგორ რეაგირებენ სტუდენტები ერთენოვან გაკვეთილზე შეფერხების დროს, განსაკუთრებით საუბრისას? (შეგიძლიათ აირჩიოთ ერთი ან რამოდენიმე):

ჩერდებიან

მშობლიურ ენას ჩართავენ აზრის ნათლად გამოსახატავად

დახმარებას გთხოვენ

აგრძელებენ საუბარს, თუმცა აზრს/ წინადადებას დაუსრულებლად ტოვებენ და სხვაზე გადადიან

17.როგორ წყვეტთ პრობლემას, როდესაც მოსწავლე აწყდება ენობრივ ბარიერს საუბრისას?

18.რომელი უნარის/უნარების განვითარება უჭირთ ყველაზე მეტად შემსწავლელეებს?

19.როდესაც მშობლიური ენის გამოყენება გიწევთ გაკვეთილზე ნაკლად თვლით ამას? განმარტეთ უფრო ვრცლად თუ შეგიძლიათ.

20.თქვენი აზრით რა უპირატესობები/ ნაკლოვანებები აქვს ერთენოვან მოდელს?

21.თქვენი აზრით რა უპირატესობები/ ნაკლოვანებები აქვს ორენოვან მოდელს?

22.როგორ ფიქრობთ სრულიად წარმატებულია დღეისათვის არსებული ერთენოვანი მეთოდები?

23.ჩამოთვალეთ პრობლემები რაც ხელს გიშლით ხანდახან სასწავლო მიზნის მიღწევაში.

24.რაში ეხმარება მშობლიური ენა მასწავლებლებს უცხო ენის სწავლებისას?

25.რაში უშლის ხელს მშობლიური ენის მასწავლებლებს უცხო ენის სწავლებისას?

26.რა უქმნის სტუდენტებს პრობლემებს ენის ჯეროვნად ათვისებაში?

27.არის რაიმე რის გაკეთებასაც სხვანაირად გეგმავთ მომავალში გაკვეთილის მსვლელობისას? გაგვიზიარეთ თუ შეიძლება.

28.თვლით თუ არა რომ ადამიანის ყოველგვარი ახალი ცოდნა ემყარება ძველს? განავრცეთ თუ შეგიძლიათ.

29.თქვენ თუ ახლა ახალი უცხო ენის შესწავლას დაიწყებთ, მაგალითად, არაბული ან იაპონური ენისა, რა გირჩევნიათ: მთლიანად ერთენოვანი მოდელით გასწავლონ თუ ორენოვანი?

მადლობას გიხდით კვლევისათვის გაწეული სამსახურისათვის!

დანართი 6. კითხვარი ჩაღრმავებული ინტერვიუსათვის თვისებრივი კვლევის ფარგლებში, ასევე ფოკუს ჯგუფის ფარგლებში წარმართული ინტერვიუების ზოგადი ჩარჩო

კითხვარი შემსწავლელებისთვის:

1.სქესი

2.ასაკი

20 წელზე ნაკლები

20 წელზე მეტი

30 წელზე მეტი

3.სასწავლო გამოცდილების ხანგრძლივობა:

ექვს თვეზე ნაკლები

ექვს თვეზე მეტი

ერთ წელზე მეტი

სამ წელზე მეტი

4.ინგლისური ენის ცოდნის დონე:

Beginner

A1

A2

B1

B1+

B2

C1

5.ადგილი სადაც სწავლობთ უცხო ენას:

თბილისი

რეგიონები

6.თქვენი გაკვეთილები მუდამ ინგლისურ ენაზე მიმდინარეობს?

7.გქონიათ ორენოვანი მეთოდით სწავლის გამოცდილება? თუ გქონიათ, განავრცეთ თუ შეგიძლიათ. რა მოგწონდათ, რა არ მოგწონდათ?

8.რას გრძნობთ ინგლისურ ენაზე საუბრისას, როცა თქვენი აზრის გამოთქმა გიწევთ?

9.რას გრძნობთ ქართულ ენაზე საუბრისას, როცა თქვენი აზრის გამოთქმა გიწევთ?

10.განსხვავდება/ ეს ორი შეგრძნება ერთმანეთისგან, ინგლისურად და ქართულად აზრის გადმოცემისა? განავრცეთ თუ შეგიძლიათ, რით განსხვავდება, რით გავს?

11.როგორ რეაგირებთ როცა ენობრივ ბარიერს აწყდებით, წყვეტთ ფიქრს თუ გონებაში თარგმანს იწყებთ მშობლიური ენიდან იმის გამოსახატავად რის თქმაც უცხო ენაზე გასურდათ? (შეგიძლიათ აირჩიოთ ერთი ან რამოდენიმე):

წყვეტთ საუბარს

ცდილობთ მოიშველიოთ მშობლიური ენა

მიმართავთ მასწავლებელს დახმარებისთვის

ტოვებთ აზრს/ წინადადებას, რომლის გამოთქმაც გასურდათ და აგრძელებთ სხვა აზრს

12.როგორ ფიქრობთ ყველაზე მეტად რა ტიპის აქტივობები გეხმარებათ ენის უკეთ ათვისებაში?

13.რა ტიპის აქტივობები გიყვართ ყველაზე მეტად რომელთაც ინგლისური ენის გაკვეთილზე ხვდებით? განავრცეთ თუ შეგიძლიათ.

14.რა მოგწონთ თქვენი ინგლისური ენის გაკვეთილზე?

15.რა არ მოგწონთ თქვენი ინგლისური ენის გაკვეთილზე?

16.რას შეცვლიდით თქვენს ინგლისურის გაკვეთილში?

17.პასუხობს თქვენთვის საჭირო/საინტერესო შინაარსებს თქვენთვის შემოთავაზებული მასალა ინგლისურის გაკვეთილზე?

18.კმაყოფილი ხართ თქვენი ინგლისურის გაკვეთილებით?

19.კმაყოფილი ხართ შედეგებით?

20.რას ფიქრობთ ორენოვანი სწავლების მოდელზე? მიგაჩნიათ რომ მშობლიური ენის ჩართვა უცხო ენის სწავლებაში უფრო კარგ და სწრაფ შედეგებს მოგცემდათ?

21.თქვენზე რომ იყოს არჩევანი, რომელ მოდელს აირჩევდით: სრულიად ერთენოვანს თუ ორენოვანს?

22.რა გიშლით ხელს უკეთესი სასწავლო შედეგების მიღწევაში უცხო ენის სწავლისას?

23.ახლა რომ იწყებდეთ ახალი უცხო ენის შესწავლას, მაგალითად, არაბული ან იაპონური ენის, ერთენოვან მოდელს აირჩევდით თუ ორენოვანს?

მადლობას გიხდით კვლევისათვის გაწეული სამსახურისათვის!

დანართი 7. ექსპერიმენტული სწავლებისას ჩატარებული პროექტისა და
პოსტექტის შედეგების ამსახველი ცხრილები

პროექტი						
1. ბედნიერება						
2. სიღარიბე						
	წერ			შუპირი		
	ნაწერის მოცულობა	თემატრი ლექსიკა	შეცდმები	საჭრის დრო	თემატრი ლექსიკა	შეცდმები
სტუდენტ 1	168 სიტყვა	9	11	2.19 წთ	8	7
	204 სიტყვა	13	6	2.06 წთ	7	4
სტუდენტ 2	174 სიტყვა	8	6	1.03 წთ	6	1
	108 სიტყვა	9	5	54 წმ.	3	2
სტუდენტ 3	96 სიტყვა	8	9	44 წმ.	4	3
	78 სიტყვა	7	4	82 წმ.	5	4
სტუდენტ 4	89 სიტყვა	5	4	2.32 წთ	9	4
	137 სიტყვა	8	5	1.97 წთ	6	6
სტუდენტ 5	267 სიტყვა	11	6	3.56 წთ	10	6
	251 სიტყვა	13	5	3.04 წთ	11	5
სტუდენტ 6	192 სიტყვა	10	3	86 წმ.	6	0
	142 სიტყვა	9	4	1.06 წთ	7	2
სტუდენტ 7	188 სიტყვა	9	7	1.17 წთ	8	1
	242 სიტყვა	14	10	1.91 წთ	10	4

პოსტტესტი

1. ბედნიერება

2. სიღარიბე

	წერა			შუპირი		
	ნაწერის მოცულობა	თმატური ლექსიკა	შეცდმები	საჭრის დრო	თმატური ლექსიკა	შეცდმები
სტუდენტი 1	249 სიტყვა	13	9	4.03 წთ	11	7
	300+სიტყვა	22	4	5+ წთ	18	5
სტუდენტი 2	288 სიტყვა	14	6	3.89 წთ	14	3
	300+სიტყვა	27	5	4.66 წთ	25	4
სტუდენტი 3	221 სიტყვა	14	8	2.11 წთ	10	4
	284+სიტყვა	23	5	3.98 წთ	22	4
სტუდენტი 4	216 სიტყვა	17	5	4.08 წთ	19	3
	300+სიტყვა	29	5	4.45 წთ	25	4
სტუდენტი 5	300+სიტყვა	23	4	4.52 წთ	21	6
	300+სიტყვა	31	3	5+ წთ	33	5
სტუდენტი 6	269სიტყვა	19	3	3.68 წთ	18	3
	300+სიტყვა	27	3	4.05 წთ	29	2
სტუდენტი 7	300+სიტყვა	21	6	3.76წთ	22	3
	300+სიტყვა	34	8	5+წთ	31	4

დანართი 8ა. ანკეტა დამკვირვებელთათვის გაკვეთილზე საწარმოებლად:

კომპონენტი	მონაცემთა ინტენსივობის დონე		
ინტერაქცია	აქტიური	საშუალო	დაბალი
ინფორმაციის აღქმა/გაგება	სრულყოფილი	საშუალო	დაბალი
პროდუცირების ინტენსივობა	მაღალი	საშუალო	დაბალი
სტუდენტების ჩართულობა	მაღალი	საშუალო	დაბალი
მშობლიური ენის გამოყენება	ხშირი	საშუალო	1. იშვიათი 2. ნულოვანი
სამიზნე ენის გამოყენება	ხშირი	საშუალო	იშვიათი
“Top down processing”	ხშირი	საშუალო	იშვიათი
“Bottom up processing”	ხშირი	საშუალო	იშვიათი
შემსწავლელთა რეპერტუარის დიაპაზონი	ფართო	საშუალო	ვიწრო
ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინება	ხშირი	საშუალო	იშვიათი
საგაკვეთილო ატმოსფერო	აქტიური	საშუალო	პასიური

დანართი 8ბ: დამკვირვებელთა მიერ წარმოებული ანკეტების შედეგები:

შევსებული ანკეტების რაოდენობა სულ- 24		
დამკვირვებელი-2		
გაკვეთილების რაოდენობა სულ- 12		
გაკვეთილები ტრანსნეობრივი მეთოდით- 6		
გაკვეთილები კომუნიკაციური მეთოდით- 6		
A- მაღალი ინტენსივობა; B- საშუალო ინტენსივობა; C- დაბალი/ნულოვანი ინტენსივობა		
კომპონენტის დასახელება	ტრანსნეობრივი მეთოდი (ორენოვანი)	კომუნიკაციური მეთოდი (ერთენოვანი)
ინტერაქცია	a10, b2	a2, b5, c5
ინფორმაციის გაგება/ აღქმა	a12	b8, c4
პროდუცირების ინტენსივობა	a10, b2	b6, c6
სტუდენტების ჩართულობა	a10, b2	a4, b8
მშობლიური ენის გამოყენება	a4, b8	c12
სამიზნე ენის გამოყენება	a10, b2	c12
Top down processing	a10, b2	b2, c10
Bottom up processing	b6, c6	a8, c4
შემსწავლელთა რეპერტუარის დიაპაზონი	a12	b2, c10
ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინება	a8, b4	b7, c5
საგაკვეთილო ატმოსფერო	a9, b3	a2, b6, c4

დანართი 9. ექსპერიმენტული სწავლებისას გამოყენებული საგაკვეთილო გეგმები:

დღე 1

სწავლების პრინციპი: ერთენოვანი კომუნიკაციური მეთოდი

დონე: B1/B1+

სწავლების ხანგრძლივობა: 4 საათი (2+2)

ფოკუსი: სალაპარაკო უნარების განვითარება

მთავარი მიზანი: ლექსიკური მარაგის გამდიდრება თემის ფარგლებში - ბედნიერება, საყვარელი საქმიანობა, გარეაქტივობები

მეორადი მიზანი: გრამატიკული კონსტრუქციების გამეორება/შესწავლა, კერძოდ, განუსაზღვრელი და განგრძობითი დროების ჯგუფები.

პირადი მიზანი: სრულიად ერთენოვანი სასწავლო გარემოს უზრუნველყოფა.

მოლოდინები: 1. სტუდენტები ეცდებიან დროდადრო გამოიყენონ მშობლიური ენა. 2. არათანაბარი ფონური ცოდნა და ათვისების მაჩვენებელი. 3. შესაძლებელია იყოს მოტივაციის პრობლემა გაკვეთილში ჩართულობასთან დაკავშირებით.

გამოწვევებთან გამკლავების გეგმა: 1. დაუყოვნებლივ შევახსენებ, არ შევალ ინტერაქციაში მშობლიურ ენაზე და გამოვიყენებ ენის გამარტივების ტექნიკას აქტიურად. 2. მივცემ სხვადასხვა სირთულის დავალებას თუ მკაფიო სხვაობა დაფიქსირდა. 3. ვეცდები პერსონალიზაციის უფრო მაღალი ხარისხი გამოვიყენო.

მასალები: 6 ფოტოსურათი ლაშქრობის, მოგზაურობის, ოჯახური საღამოს, მეგობრებთან შეხვედრის, ქორწინების, ბავშვის დაბადების ამსახველი. 2 ფოტოსურათი ახალგაზრდა და ხანში შესული პიროვნების გამოსახულებით. არაწესიერი ზმნების ცხრილი, ლექსიკური და გრამატიკული სავარჯიშოები თემის გარშემო (მრავალი არჩევითი პასუხით, ფრჩხილების გახსნა, დაწყვილება, პერეფრაზირება, შეცდომების გასწორება, წინადადების დასრულება).

შესავალი: სტუდენტთა გაცნობა და საგაკვეთილო განწყობის გაღვიძება სხვადასხვა აქტივობებით: Whose story is it? Speed dating, Find your pair.

კონტექსტის გაშლა: კითხვების საშუალების იღებ ინფორმაციას რა არის მათთვის ის, რაც ბედნიერს ხდით, რა შეიძლება იყოს ადამიანისთვის ბედნიერება. მუშაობა წყვილებში და ღია დიალოგის სახით.

საჭირო ლექსიკის გენერირება: გონებრივი იერიში, სიტყვების/ფრაზების კლასტერების შექმნა, სემანტიკური რუქები.

დავალების წარდგენა: თემასთან დაკავშირებულ წინადადებების ნაწილთა შეერთება, თემატური სიტყვების შეერთება განმარტებებთან. ფოტოსურათების ჩვენება, ზოგადი შეკითხვების დასმა ფოტოების შინაარსთან დაკავშირებით. წყვილებში მუშაობა

რომელიმე ორი ფოტოს აღსაწერად, მცირე ისტორიების შექმნა თუ რა ხდება შერჩეულ ფოტოებზე.

უკუკავშირი შინაარსთან დაკავშირებით: წარდგენილი შინაარსების განხილვა, თემატური ლექსიკის დამუშავება დაფაზე ლექსიკური მიდგომის პრინციპით, გამოყენებული გრამატიკული კონსტრუქციების შემჩნევა, დამუშავება MFPA პრინციპით.

ორი ადამიანის ფოტოს ჩვენება: წყვილებში მუშაობა ვარაუდების გამოსატქმელად მათ არჩევანთან დაკავშირებით (თუ რა ტიპის ადამიანები არიან, რა აბედნიერებთ, რა შეიძლება იყოს მათი საყვარელი საქმიანობა). ღია განხილვა.

კონტროლირებული პრაქტიკა: ლექსიკური და გრამატიკული სავარჯიშოების წარდგენა, წყვილებში მუშაობა, ინდივიდუალური მუშაობა, დაჭრილი ტექსტის აწყობა, პაზლის პრინციპით შესრულება სავარჯიშოების.

თავისუფალი პრაქტიკა: სკრიპტების/დიალოგების შექმნა ფოტოების მიხედვით, წინასწარ მიცემული მონახაზების (prompts) მიხედვით განხილვების მოწყობა წყვილებში, წინადადებების შედგენა ახალ მასალაზე და მცირე ისტორიების შექმნა ამ წინადადებების გარშემო. თამაშები: lexical ladder, word chains.

დასასრული: რთული საკითხების და კითხვების მოსმენა, კითხვებით გადამოწმება საექვო დეტალების (თუ როგორ აითვისეს მასალა), აქტივობა ფანჯარა, საშინაო დავალების მიცემა - ჟურნალის წარმოება, სატესტო რეჟიმში შესრულება მცირე მონაკვეთის (მოკლე ინსტრუქცია თუ როგორ ხდება დღიურის წარმოება).

დღე 2

სწავლების პრინციპი: ერთენოვანი კომუნიკაციური მეთოდი

დონე: B1/B1+

სწავლების ხანგრძლივობა: 4 საათი (2+2)

ფოკუსი: კითხვის ჩვევებისა და სალაპარაკო უნარების განვითარება

მთავარი მიზანი: ლექსიკური მარაგის გამდიდრება თემის ფარგლებში - ბედნიერება, საყვარელი საქმიანობა, გარეაქტივობები

მეორადი მიზანი: გრამატიკული კონსტრუქციების გამეორება/შესწავლა, კერძოდ, მოდალური ზმნები can, may, must, should

პირადი მიზანი: სრულიად ერთენოვანი სასწავლო გარემოს უზრუნველყოფა.

მოლოდინები: 1. სტუდენტები ეცდებიან დროდადრო გამოიყენონ მშობლიური ენა. 2. არათანაბარი ფონური ცოდნა და ათვისების მაჩვენებელი. 3. შესაძლებელია იყოს მოტივაციის პრობლემა გაკვეთილში ჩართულობასთან დაკავშირებით.

გამოწვევებთან გამკლავების გეგმა: 1. დაუყოვნებლივ შევახსენებ, არ შევალ ინტერაქციაში მშობლიურ ენაზე და გამოვიყენებ ენის გამარტივების ტექნიკას აქტიურად. 2. მივცემ სხვადასხვა სირთულის დავალებას თუ მკაფიო სხვაობა დაფიქსირდა. 3. ვეცდები პერსონალიზაციის უფრო მაღალი ხარისხი გამოვიყენო.

მასალები: ამონარიდი ფეისბუქ პოსტი ინტერნეტიდან. ჩემს მიერ შექმნილი ლექსიკურ/გრამატიკული სავარჯიშოები შესასწავლი მასალის თემებზე, ინტერნეტ ძიებისთვის საჭირო ლინკები webquest-თვის (საჭიროების შემთხვევაში მისაცემად).

შესავალი: საგაკვეთილო განწყობის გაღვიძება სხვადასხვა აქტივობებით: Stargame, Truths and lies

უკუკავშირი საშინაო დავალებაზე: ფურცელზე დაწერილ დავალებებს ვაკრავ კედელზე ოთახის გარშემო, სტუდენტები დგებიან და კითხულობენ ყველას ისე, რომ არ იციან ვისი რომელია. შემდეგ წყვილებში საუბრობენ ვის რომელი მოეწონა და რატომ. ხმის მიცემის პროცედურა. კითხვების დასმა სირთულეებთან დაკავშირებით, pair check -ის ტექნიკით შეცდომების გასწორება, ლექსიკის განხილვა დაფაზე.

კონტექსტის გაშლა: შეკითხვები, როდის ყოფილან ყველაზე ბედნიერები, ერთი გამორჩეული დღე და ა.შ. მუშაობა წყვილებში და ღია დიალოგის სახით.

წინასწარი სწავლების საფეხური: მასალასთან დაკავშირებული ლექსიკის დაწვეილება განმარტებებთან მუშაობა ინდივიდუალურად, გადამოწმება წყვილებში. ახალი ლექსიკა დაფაზე ლექსიკური მიდგომის პრინციპით. გონებრივი იერიში, ლექსიკური რუქების შექმნა.

დავალების წარდგენა: წინასწარი ვარაუდების გამოთქმა, შედარება, კითხვის სხვადასხვა ტექნიკები, პერეფრაზირება.

დავალების შემდგომი სწავლება: საჭირო ლექსიკის დაფაზე დამუშავება ლექსიკური მიდგომის პრინციპით, ტექსტში კონკრეტული გრამატიკული მასალის გამოვლენა და დამუშავება MFPA პრინციპით.

Webquest-ის თემის პრეზენტაცია (რა ეხმარება ადამიანს ბედნიერების განცდაში), ლინკების შეთავაზება თუ სურთ და მცირე პრეზენტაციების მომზადება წყვილებში მოძიებულ მასალაზე. ხმის მიცემა პრეზენტაციებზე, არგუმენტების შემუშავება ჯერ წყვილებში და მერე ღიად, დაჯილდოვება (ტკბილეულის შეფუთვით მოტივაციის და ხალისის გასაძლიერებლად). დავალების შესრულებისას წარმოშობილი გამოწვევების განხილვა დაფაზე.

კონტროლირებული პრაქტიკა: ლექსიკური და გრამატიკული სავარჯიშოების წარდგენა, წყვილებში მუშაობა, ინდივიდუალური მუშაობა, დაჭრილი ტექსტის აწყობა, პაზლის პრინციპით შესრულება სავარჯიშოების.

თავისუფალი პრაქტიკა: ინტერვიუების გაკეთება, მინიმუმ 10 შეკითხვა თემის გარშემო (მეწყვილეს არჩევა შესაძლებელია), შემდეგ ყვებიან თავიანთი მეწყვილის შესახებ. ასევე აქტივობა „ვეძებ მეგობარს“- სტუდენტები ყვებიან საკუთარ თავზე ძირითადად თემის გარშემო და აღწერენ თუ როგორ მეგობარს ეძებენ. შემდეგ ყველა საიდუმლოდ წერს ბარათზე თავის არჩევანს და თუ დაემთხვევა გამოვლინდება წყვილები. ის სტუდენტები ვინც არ ირჩევს ერთმანეთს კი ყვებიან თუ რატომ არ შეაჩერეს არჩევანი თვითონაც იგივე პიროვნებაზე.

დასასრული: რთული საკითხების და კითხვების მოსმენა, კითხვებით გადამოწმება საექვო დეტალების (თუ როგორ აითვისეს მასალა), აქტივობა ფანჯარა, საშინაო დავალების მიცემა - ჟურნალის წარმოება.

დღე 3

სწავლების პრინციპი: ერთენოვანი კომუნიკაციური მეთოდი

დონე: B1/B1+

სწავლების ხანგრძლივობა: 4 საათი (2+2)

ფოკუსი: მოსმენისა და სალაპარაკო უნარების განვითარება

მთავარი მიზანი: ლექსიკური მარაგის გამდიდრება თემის ფარგლებში - ბედნიერება, საყვარელი საქმიანობა, გარეაქტივობები

მეორადი მიზანი: გრამატიკული კონსტრუქციების გამეორება/შესწავლა, კერძოდ, სრული ჯგუფის დროები

პირადი მიზანი: სრულიად ერთენოვანი სასწავლო გარემოს უზრუნველყოფა.

მოლოდინები: 1. სტუდენტები ეცდებიან დროდადრო გამოიყენონ მშობლიური ენა. 2. არათანაბარი ფონური ცოდნა და ათვისების მაჩვენებელი. 3. შესაძლებელია იყოს მოტივაციის პრობლემა გაკვეთილში ჩართულობასთან დაკავშირებით.

გამოწვევებთან გამკლავების გეგმა: 1. დაუყოვნებლივ შევახსენებ, არ შევალ ინტერაქციაში მშობლიურ ენაზე და გამოვიყენებ ენის გამარტივების ტექნიკას აქტიურად. 2. მივცემ სხვადასხვა სირთულის დავალებას თუ მკაფიო სხვაობა დაფიქსირდა. 3. ვეცდები პერსონალიზაციის უფრო მაღალი ხარისხი გამოვიყენო.

მასალები: ორი ვიდეოჩანაწერი Tedtalk-ის პლატფორმიდან (1. You don't find happiness, you create it; 2. A hobby can make you happy), ჩემს მიერ შექმნილი ლექსიკური და გრამატიკული სავარჯიშოები შესასწავლი მასალის გარშემო.

შესავალი: საგაკვეთილო განწყობის გაღვიძება სხვადასხვა აქტივობებით- Would you rather...? Talk to me

უკუკავშირი საშინაო დავალებაზე: ფურცელზე დაწერილ დავალებებს ვაკრავ კედელზე ოთახის გარშემო, სტუდენტები დგებიან და კითხულობენ ყველას ისე, რომ არ იციან ვისი რომელია. შემდეგ წყვილებში საუბრობენ ვის რომელი მოეწონა და რატომ. ხმის მიცემის პროცედურა. კითხვების დასმა სირთულეებთან დაკავშირებით, pair check -ის ტექნიკით შეცდომების გასწორება, ლექსიკის განხილვა დაფაზე.

კონტექსტის გაშლა: ინტერაქცია მთლიან აუდიტორიასთან, შეკითხვების დასმა (რა არის საჭირო, რომ ადამიანმა ბედნიერება თავად შექმნას; შესაძლებელია თუ არა ეს და ა.შ.). დაფაზე გროვდება იდეები. მიმდინარეობს ვარაუდების გამოთქმა თუ რის მოსმენას შეძლებენ ვიდეოში, ასევე, თუ რა ფრაზებს შეხვდებიან მოსმენისას. მასალა გროვდება დაფაზე.

წინასწარი სწავლების საფეხური: სავარაუდოდ ახალ ლექსიკასთან დაკავშირებით დაწყვილების სავარჯიშოს შესრულება წყვილებში და დაფაზე დემონსტრირება უცნობი მასალის.

დავალების წარდგენა: ვიდეოს მოსმენა, მონიშვნა იმ ფრაზებისა და იდეების, რომლებიც ვარაუდისას დაემთხვა. პირველი მოსმენის შემდეგ ვაკეთებთ ვიდეოს შინაარსთან დაკავშირებულ true/false სავარჯიშოს. ვუსმენთ მეორედ და პასუხს ვცემთ კითხვებს.

დავალების შემდგომი სწავლების საფეხური: დამატებით საჭირო ლექსიკას ვამუშავებთ დაფაზე ლექსიკური მიდგომის პრინციპით, შერჩეულ თემაზე გამოვყოფთ გრამატიკულ ფორმებს და ვამუშავებთ MFPA პრინციპით.

წყვილებში განხილვა და გამოყოფა თუ რა იყო ვიდეოში მისაღები/მიუღებელი, რეალური/არარეალური და რატომ. შემდეგ ღია დისკუსია მთლიან აუდიტორიასთან შემუშავებული იდეებით.

ვიდეო N2- დამუშავება იგივე პრინციპით.

კონტროლირებული პრაქტიკა: ლექსიკური და გრამატიკული სავარჯიშოების წარდგენა, წყვილებში მუშაობა, ინდივიდუალური მუშაობა, დაჭრილი ტექსტის აწყობა, პაზლის პრინციპით შესრულება სავარჯიშოების.

თავისუფალი პრაქტიკა: წყვილებში ვიდეორგოლების მომზადება თემის გარშემო (შერჩეული რაკურსით), ნამუშევრის პრეზენტაცია, წყვილებში განხილვა თუ რომელია უკეთესი და რატომ, ხმის მიცემა, ყველაზე პოპულარული ვიდეოს შემქმნელი წყვილის დაჯილდოვება (ტკბილეულის შეფუთვით მოტივაციის და ხალისის გასაძლიერებლად). გამოწვევების განხილვა დაფაზე.

დასასრული: რთული საკითხების და კითხვების მოსმენა, კითხვებით გადამოწმება საექვო დეტალების (თუ როგორ აითვისეს მასალა), აქტივობა ფანჯარა, საშინაო დავალების მიცემა - ჟურნალის წარმოება.

დღე 4

სწავლების პრინციპი: ორენოვანი ტრანსენობრივი მეთოდი

დონე: B1/B1+

სწავლების ხანგრძლივობა: 4 საათი (2+2)

ფოკუსი: სალაპარაკო უნარების განვითარება

მთავარი მიზანი: ლექსიკური მარაგის გამდიდრება თემის ფარგლებში - სიღარიბე, სოციალური პრობლემები

მეორადი მიზანი: გრამატიკული კონსტრუქციების გამეორება/შესწავლა, კერძოდ, პირობითი წინადადებები

პირადი მიზანი: მშობლიური ენის სიზუსტით გამოყენება ორენოვანი ტრანსენობრივი მეთოდის მიხედვით (შემუშავებულ ადგილებზე).

მოლოდინები: 1. სტუდენტები ეცდებიან დროდადრო უსისტემოდ გამოიყენონ მშობლიური ენა, რადგან ჩათვლიან რომ ეს ზოგადად დაშვებულია. 2. არათანაბარი ფონური ცოდნა და ათვისების მაჩვენებელი. 3. შესაძლებელია იყოს მოტივაციის პრობლემა გაკვეთილში ჩართულობასთან დაკავშირებით.

გამოწვევებთან გამკლავების გეგმა: 1. დაუყოვნებლივ შევახსენებ, არ შევალ ინტერაქციაში მშობლიურ ენაზე და გამოვიყენებ ენის გამარტივების ტექნიკას აქტიურად. მხოლოდ იქ დავრთავ მშობლიური ენის გამოყენების ნებას, სადაც ეს სამეცნიერო მუშაობისას შემუშავდა მართებულად. ამის შესახებ სტუდენტებთან გავაკეთებ მკაფიო განმარტებებს 2. მივცემ სხვადასხვა სირთულის დავალებას თუ მკაფიო სხვაობა დაფიქსირდა. 3. ვეცდები პერსონალიზაციის უფრო მაღალი ხარისხი გამოვიყენო.

მასალები: 6 ფოტოსურათი მძიმე სოციალური ყოფის, არაჰიგიენური გარემოს, ღარიბული სუფრის, სახლში მწოლიარე მძიმე ავადმყოფის, გაღიზიანებული ადამიანების კამათის და მძიმე ფიზიკური შრომის ამსახველი. 2 ფოტოსურათი ახალგაზრდა და ხანში შესული პიროვნების გამოსახულებით. ლექსიკური და გრამატიკული სავარჯიშოები თემის გარშემო (მრავალი არჩევითი პასუხით, ფრჩხილების გახსნა, დაწყვილება, პერეფრაზირება, შეცდომების გასწორება, წინადადების დასრულება).

შესავალი: სტუდენტთა გაცნობა და საგაკვეთილო განწყობის გაღვიძება სხვადასხვა აქტივობებით: Whose story is it? Speed dating, Find your pair.

კონტექსტის გაშლა: კითხვების საშუალებით იღებ ინფორმაციას რა არის მათთვის მძიმე სოციალური ყოფა, რას გულისხმობს, ვინ ითვლება ღარიბად. მუშაობა წყვილებში და ღია დიალოგის სახით.

საჭირო ლექსიკის გენერირება: გონებრივი იერიში, სიტყვების/ფრაზების კლასტერების შექმნა, სემანტიკური რუქები.

დავალების წარდგენა: თემასთან დაკავშირებულ წინადადებების ნაწილთა შეერთება, თემატური სიტყვების შეერთება განმარტებებთან. ფოტოსურათების ჩვენება, ზოგადი შეკითხვების დასმა ფოტოების შინაარსთან დაკავშირებით. წყვილებში მუშაობა რომელიმე ორი ფოტოს აღსაწერად, მცირე ისტორიების შექმნა თუ რა ხდება შერჩეულ ფოტოებზე.

უკუკავშირი შინაარსთან დაკავშირებით: წარდგენილი შინაარსების განხილვა, თემატური ლექსიკის დამუშავება დაფაზე ლექსიკური მიდგომის პრინციპით, გამოყენებული გრამატიკული კონსტრუქციების შემჩნევა, დამუშავება MFPA პრინციპით.

ორი ადამიანის ფოტოს ჩვენება: წყვილებში მუშაობა ვარაუდების გამოსათქმელად მათ არჩევანთან დაკავშირებით (თუ რა ტიპის ადამიანები არიან, რა უჭირთ, რა შეიძლება იყოს მათთვის დახმარება, რა სჭირდებათ ყველაზე მეტად). ღია განხილვა.

კონტროლირებული პრაქტიკა: ლექსიკური და გრამატიკული სავარჯიშოების წარდგენა, წყვილებში მუშაობა, ინდივიდუალური მუშაობა, დაჭრილი ტექსტის აწყობა, პაზლის პრინციპით შესრულება სავარჯიშოების, თარგმანები.

თავისუფალი პრაქტიკა: სკრიპტების/დიალოგების შექმნა ფოტოების მიხედვით, წინასწარ მიცემული მონახაზების (prompts) მიხედვით განხილვების მოწყობა წყვილებში, წინადადებების შედგენა ახალ მასალაზე და მცირე ისტორიების შექმნა ამ წინადადებების გარშემო. თამაშები: lexical ladder, word chains.

დასასრული: რთული საკითხების და კითხვების მოსმენა, კითხვებით გადამოწმება საეჭვო დეტალების (თუ როგორ აითვისეს მასალა), აქტივობა ფანჯარა, საშინაო დავალების მიცემა - ჟურნალის წარმოება, სატესტო რეჟიმში შესრულება მცირე მონაკვეთის (მოკლე ინსტრუქცია თუ როგორ ხდება დღიურის წარმოება).

დღე 5

სწავლების პრინციპი: ორენოვანი ტრანსენობრივი მეთოდი

დონე: B1/B1+

სწავლების ხანგრძლივობა: 4 საათი (2+2)

ფოკუსი: კითხვის ჩვევებისა და სალაპარაკო უნარების განვითარება

მთავარი მიზანი: ლექსიკური მარაგის გამდიდრება თემის ფარგლებში - სიღარიბე, სოციალური პრობლემები.

მეორადი მიზანი: გრამატიკული კონსტრუქციების გამეორება/შესწავლა, კერძოდ, მოდალური ზმნები could, might, have to, ought to

პირადი მიზანი: მშობლიური ენის სიზუსტით გამოყენება ორენოვანი ტრანსენობრივი მეთოდის მიხედვით (შემუშავებულ ადგილებზე).

მოლოდინები: 1. სტუდენტები ეცდებიან დროდადრო უსისტემოდ გამოიყენონ მშობლიური ენა, რადგან ჩათვლიან რომ ეს ზოგადად დაშვებულია. 2. არათანაბარი ფონური ცოდნა და ათვისების მაჩვენებელი. 3. შესაძლებელია იყოს მოტივაციის პრობლემა გაკვეთილში ჩართულობასთან დაკავშირებით.

გამოწვევებთან გამკლავების გეგმა: 1. დაუყოვნებლივ შევახსენებ, არ შევალ ინტერაქციაში მშობლიურ ენაზე და გამოვიყენებ ენის გამარტივების ტექნიკას აქტიურად. მხოლოდ იქ დავრთავ მშობლიური ენის გამოყენების ნებას, სადაც ეს სამეცნიერო მუშაობისას შემუშავდა მართებულად. ამის შესახებ სტუდენტებთან გავაკეთებ მკაფიო განმარტებებს. 2. მივცემ სხვადასხვა სირთულის დავალებას თუ მკაფიო სხვაობა დაფიქსირდა. 3. ვეცდები პერსონალიზაციის უფრო მაღალი ხარისხი გამოვიყენო.

მასალები: ამონარიდი ფეისბუქ პოსტი ინტერნეტიდან. ჩემს მიერ შექმნილი ლექსიკურ/გრამატიკული სავარჯიშოები შესასწავლი მასალის თემებზე, ინტერნეტ ძიებისთვის საჭირო ლინკები webquest-თვის (საჭიროების შემთხვევაში მისაცემად).

შესავალი: საგაკვეთილო განწყობის გაღვიძება სხვადასხვა აქტივობებით: Stargame, Truths and lies

უკუკავშირი საშინაო დავალებაზე: ფურცელზე დაწერილ დავალებებს ვაკრავ კედელზე ოთახის გარშემო, სტუდენტები დგებიან და კითხულობენ ყველას ისე, რომ არ იციან ვისი რომელია. შემდეგ წყვილებში საუბრობენ ვის რომელი მოეწონა და რატომ. ხმის მიცემის პროცედურა. კითხვების დასმა სირთულეებთან დაკავშირებით, pair check -ის ტექნიკით შეცდომების გასწორება, ლექსიკის განხილვა დაფაზე.

კონტექსტის გაშლა: შეკითხვები, თუ იცნობენ ძალიან ღარიბ ადამიანებს, რა პრობლემები აქვთ, თუ უცდიათ დახმარება, როგორ, სიღარიბიდან გამოწვეულ ყველაზე დიდ პრობლემად რა მიაჩნიათ და ა.შ. მუშაობა წყვილებში და შემდეგ ღია დიალოგის სახით.

წინასწარი სწავლების საფეხური: მასალასთან დაკავშირებული ლექსიკის დაწყვილება განმარტებებთან მუშაობა ინდივიდუალურად, გადამოწმება წყვილებში. ახალი ლექსიკა დაფაზე ლექსიკური მიდგომის პრინციპით. გონებრივი იერიში, ლექსიკური რუქების შექმნა.

დავალების წარდგენა: ფეისბუქ პოსტზე წინასწარი ვარაუდების გამოთქმა, კომენტარების მოფიქრება, შედარება, კითხვის სხვადასხვა ტექნიკები, პერეფრაზირება.

დავალების შემდგომი სწავლება: საჭირო ლექსიკის დაფაზე დამუშავება ლექსიკური მიდგომის პრინციპით, ტექსტში კონკრეტული გრამატიკული მასალის გამოვლენა და დამუშავება MFPA პრინციპით.

Webquest-ის თემის პრეზენტაცია (ყველაზე ღარიბი ქვეყნების მდგომარეობა), ლინკების შეთავაზება თუ სურთ და მცირე პრეზენტაციების მომზადება წყვილებში მოძიებულ მასალაზე. ხმის მიცემა პრეზენტაციებზე, არგუმენტების შემუშავება ჯერ წყვილებში და მერე ღიად, დაჯილდოვება (ტკბილეულის შეფუთვით მოტივაციის და ხალისის გასაძლიერებლად). დავალების შესრულებისას წარმოშობილი გამოწვევების განხილვა დაფაზე.

კონტროლირებული პრაქტიკა: ლექსიკური და გრამატიკული სავარჯიშოების წარდგენა, წყვილებში მუშაობა, ინდივიდუალური მუშაობა, დაჭრილი ტექსტის აწყობა, პაზლის პრინციპით შესრულება სავარჯიშოების, თარგმანები.

თავისუფალი პრაქტიკა: ინტერვიუების გაკეთება, მინიმუმ 10 შეკითხვა თემის გარშემო (მეწყვილეს არჩევა შესაძლებელია), შემდეგ ყვებიან თავიანთი მეწყვილის შესახებ. ასევე აქტივობა „ვეძებ მეგობარს“- სტუდენტები ყვებიან საკუთარ თავზე ძირითადად თემის გარშემო და აღწერენ თუ როგორ მეგობარს ეძებენ. შემდეგ ყველა საიდუმლოდ წერს ბარათზე თავის არჩევანს და თუ დაემთხვევა გამოვლინდება წყვილები. ის სტუდენტები ვინც არ ირჩევს ერთმანეთს კი ყვებიან თუ რატომ არ შეაჩერეს არჩევანი თვითონაც იგივე პიროვნებაზე.

დასასრული: რთული საკითხების და კითხვების მოსმენა, კითხვებით გადამოწმება საექვო დეტალების (თუ როგორ აითვისეს მასალა), აქტივობა ფანჯარა, საშინაო დავალების მიცემა - ჟურნალის წარმოება.

დღე 6

სწავლების პრინციპი: ორენოვანი ტრანსენობრივი მეთოდი

დონე: B1/B1+

სწავლების ხანგრძლივობა: 4 საათი (2+2)

ფოკუსი: მოსმენისა და სალაპარაკო უნარების განვითარება

მთავარი მიზანი: ლექსიკური მარაგის გამდიდრება თემის ფარგლებში - სიღარიბე, სოციალური პრობლემები.

მეორადი მიზანი: გრამატიკული კონსტრუქციების გამეორება/შესწავლა, კერძოდ, განუსაზღვრელი ჯგუფის დროები ვნებით გვარში.

პირადი მიზანი: მშობლიური ენის სიზუსტით გამოყენება ორენოვანი ტრანსენობრივი მეთოდის მიხედვით (შემუშავებულ ადგილებზე).

მოლოდინები: 1. სტუდენტები ეცდებიან დროდადრო უსისტემოდ გამოიყენონ მშობლიური ენა, რადგან ჩათვლიან რომ ეს ზოგადად დაშვებულია. 2. არათანაბარი ფონური ცოდნა და ათვისების მაჩვენებელი. 3. შესაძლებელია იყოს მოტივაციის პრობლემა გაკვეთილში ჩართულობასთან დაკავშირებით.

გამოწვევებთან გამკლავების გეგმა: 1. დაუყოვნებლივ შევახსენებ, არ შევალ ინტერაქციაში მშობლიურ ენაზე და გამოვიყენებ ენის გამარტივების ტექნიკას აქტიურად. მხოლოდ იქ დავრთავ მშობლიური ენის გამოყენების ნებას, სადაც ეს სამეცნიერო მუშაობისას შემუშავდა მართებულად. ამის შესახებ სტუდენტებთან გავაკეთებ მკაფიო განმარტებებს. 2. მივცემ სხვადასხვა სირთულის დავალებას თუ მკაფიო სხვაობა დაფიქსირდა. 3. ვეცდები პერსონალიზაციის უფრო მაღალი ხარისხი გამოვიყენო.

მასალები: ორი ვიდეოჩანაწერი Tedtalk-ის პლატფორმიდან (1. Why is it hard to escape poverty; 2. How economic inequality harms societies), ჩემს მიერ შექმნილი ლექსიკური და გრამატიკული სავარჯიშოები შესასწავლი მასალის გარშემო.

შესავალი: საგაკვეთილო განწყობის გაღვიძება სხვადასხვა აქტივობებით- Would you rather...? Talk to me

უკუკავშირი საშინაო დავალებაზე: ფურცელზე დაწერილ დავალებებს ვაკრავ კედელზე ოთახის გარშემო, სტუდენტები დგებიან და კითხულობენ ყველას ისე, რომ არ იციან ვისი რომელია. შემდეგ წყვილებში საუბრობენ ვის რომელი მოეწონა და რატომ. ხმის მიცემის პროცედურა. კითხვების დასმა სირთულეებთან დაკავშირებით, pair check -ის ტექნიკით შეცდომების გასწორება, ლექსიკის განხილვა დაფაზე.

კონტექსტის გაშლა: ინტერაქცია მთლიან აუდიტორიასთან, შეკითხვების დასმა (რა არის საჭირო, რომ ადამიანმა თავი დააღწიოს სიღარიბეს, რა უნდა გააკეთოს თვითონ, რით დაეხმაროს საზოგადოება, შესაძლებელია თუ არა ეს და ა.შ.). დაფაზე

გროვდება იდეები. მიმდინარეობს ვარაუდების გამოთქმა თუ რის მოსმენას შეძლებენ ვიდეოში, ასევე, თუ რა ფრაზებს შეხვდებიან მოსმენისას. მასალა გროვდება დაფაზე.

წინასწარი სწავლების საფეხური: სავარაუდოდ ახალ ლექსიკასთან დაკავშირებით დაწყვილების სავარჯიშოს შესრულება წყვილებში და დაფაზე დემონსტრირება უცნობი მასალის.

დავალების წარდგენა: ვიდეოს მოსმენა, მონიშვნა იმ ფრაზებისა და იდეების, რომლებიც ვარაუდისას დაემთხვა. პირველი მოსმენის შემდეგ ვაკეთებთ ვიდეოს შინაარსთან დაკავშირებულ true/false სავარჯიშოს. ვუსმენთ მეორედ და პასუხს ვცემთ კითხვებს.

დავალების შემდგომი სწავლების საფეხური: დამატებით საჭირო ლექსიკას ვამუშავებთ დაფაზე ლექსიკური მიდგომის პრინციპით, შერჩეულ თემაზე გამოვყოფთ გრამატიკულ ფორმებს და ვამუშავებთ MFPA პრინციპით.

წყვილებში განხილვა და გამოყოფა თუ რა იყო ვიდეოში მისაღები/მიუღებელი, რეალური/არარეალური და რატომ. შემდეგ ღია დისკუსია მთლიან აუდიტორიასთან შემუშავებული იდეებით.

ვიდეო N2- დამუშავება იგივე პრინციპით.

კონტროლირებული პრაქტიკა: ლექსიკური და გრამატიკული სავარჯიშოების წარდგენა, წყვილებში მუშაობა, ინდივიდუალური მუშაობა, დაჭრილი ტექსტის აწყობა, პაზლის პრინციპით შესრულება სავარჯიშოების, თარგმანები.

თავისუფალი პრაქტიკა: წყვილებში ვიდეორგოლების მომზადება თემის გარშემო (შერჩეული რაკურსით), ნამუშევრის პრეზენტაცია, წყვილებში განხილვა თუ რომელია უკეთესი და რატომ, ხმის მიცემა, ყველაზე პოპულარული ვიდეოს შემქმნელი წყვილის დაჯილდოვება (ტკბილეულის შეფუთვით მოტივაციის და ხალისის გასაძლიერებლად). გამოწვევების განხილვა დაფაზე.

დასასრული: რთული საკითხების და კითხვების მოსმენა, კითხვებით გადამოწმება საექვო დეტალების (თუ როგორ აითვისეს მასალა), აქტივობა ფანჯარა, საშინაო დავალების მიცემა - ჟურნალის წარმოება.

დანართი 10. სქემები საგაკვეთილო გეგმების ასაგებად:

(წყარო: International House London, 2019)

Lesson Types					
Skills lesson: Receptive&Productive			Systems lesson: Grammar, Vocabulary, Fuctions		
Receptive skills: Reading& Listening		Productive skills: Speaking&Writing			
Reading&Listening	Speaking	Writing	TTT (Test-Teach-Test)	Text-based	Situational
1. <i>Lead-in</i>	1. <i>Lead-in</i>	1. <i>Lead-in</i>		1. <i>Lead-in</i>	1. <i>Set context</i>
2. <i>Pre-teach</i>	2. <i>Eliciting language/ introducing necessary language</i>	2. <i>Eliciting language/introducing necessary language</i>	1. <i>Set context</i>	2. <i>Pre-teach</i>	2. <i>Eliciting/ introducing examples of target language</i>
3. <i>Gist task</i>			2. <i>Test: Ss do practice task; T monitors</i>	3. <i>Gist-task</i>	
4. <i>Detailed task</i>			3. <i>Teach: language focus/error correction</i>	4. <i>Analysis of examples from the text</i>	
5. <i>Post-teach</i>	3. <i>Preparation time/activities</i>	3. <i>Focus on model of text type</i>	4. <i>Test: controlled practice</i>	5. <i>Language focus (MFPA)</i>	3. <i>Language focus (MFPA)</i>
6. <i>Productive task</i>	4. <i>Speaking task</i>	4. <i>Brainstorming/ Planning</i>	5. <i>Freer practice</i>	6. <i>Controlled practice</i>	4. <i>Controlled practice</i>
	5. <i>Feedback on content</i>	5. <i>Writing task</i>		7. <i>Freer practice</i>	5. <i>Freer practice</i>
	6. <i>Feedback on language</i>	6. <i>Editing/Error correction</i>			
		7. <i>"Publishing"</i>			
Micro-stages: 1. Demo 2. Giving instructions 3. Pair check 4. Feedback 5. Home task					