

IEA Research for Educators 1

მტკიცებულებებზე დაფუძნებული სასწავლო
მასალები პედაგოგებისათვის

გამოყენებულია საგანმანათლებლო მიღწევების შეფასების
საერთაშორისო ასოციაციის (IEA) მასალები

მარიან ბრუგინკი • ნიკოლ სუარტი •
ანელის ვან დერ ლი • ელიან სიგერსი •

PIRLS-ის შედეგების ინტეგრირება საკლასო ცხოვრებაში მსოფლიოს მასშტაბით

წაკითხულის გააზრების სწავლების
მტკიცებულებებზე დაფუძნებული მიდგომები
მრავალენოვან გარემოში



OPEN ACCESS

Springer

IEA Research for Educators

მტკიცებულებებზე დაფუძნებული სასწავლო მასალები პედაგოგებისათვის

გამოყენებულია საგანმანათლებლო მიღწევების შეფასების
საერთაშორისო ასოციაციის (IEA) მასალები

ტომი 1

სერიის რედაქტორები

ანდრეა ნეტენი, საგანმანათლებლო მიღწევების შეფასების საერთაშორისო
ასოციაცია (IEA), ნიდერლანდები

პაულინა კორშნაკოვა, საგანმანათლებლო მიღწევების შეფასების
საერთაშორისო ასოციაცია (IEA), ნიდერლანდები

სარედაქციო საბჭო

ჯონ ეინლი, ავსტრალიის საგანმანათლებლო კვლევის საბჭო, ავსტრალია
შეიმუს ჰეგარტი, ვარვიკის უნივერსიტეტი, დიდი ბრიტანეთი და დუბლინის
საუნივერსიტეტო კოლეჯი, ირლანდია (**თავმჯდომარე**)

სარა ჰოუი, სტელენბოშის საერთაშორისო უნივერსიტეტი, სამხრეთ აფრიკა
ექჰარდ კლიმი, საერთაშორისო საგანმანათლებლო კვლევის გერმანიის
ინსტიტუტი (DIPF), გერმანია

დომინიკ ლაფონტენი, ლიეჟის უნივერსიტეტი, ბელგია

რაინერ ლეჰმანი, ბერლინის ჰუმბოლდტის უნივერსიტეტი, გერმანია

ფოუ-ლაი ლინი, ტაივანის ეროვნული პედაგოგიური უნივერსიტეტი, ტაივანი
მარლენ ლოკჰედი, პრინსტონის უნივერსიტეტი, აშშ

სარა მოენი, ალფაპლუს კონსულტაცია, დიდი ბრიტანეთი

მაია მიმინოშვილი, საგანმანათლებლო პოლიტიკისა და კვლევების ასოციაცია,
საქართველო

კარინა ომოევა, განათლების პოლიტიკისა და მონაცემების ცენტრი 360, აშშ

ელენა პაპანასტასიო, ნიქოზიის უნივერსიტეტი, კვიპროსი
ვალენა უაით პლისკო, დამოუკიდებელი კონსულტანტი, აშშ
დევიდ რუთოვსკი, ინდიანას უნივერსიტეტი, აშშ
ფრენკ სალესი, ეროვნული განათლების სამინისტრო, საფრანგეთი
ანდრეს სანდოვალ ჰერნანდესი, ბათის უნივერსიტეტი, დიდი ბრიტანეთი
იოუნი ველიარვი, ივასკულას უნივერსიტეტი, ფინეთი
ჰანს უეიჯმეიკერი, საგანმანათლებლო მიღწევების შეფასების საერთაშორისო
ასოციაციის (IEA) უფროსი მრჩეველი, ახალი ზელანდია

მთარგმნელი: სალომე ხურციძე

ხათუნა ბუსკივაძე

ენობრივი რედაქცია: თეა დულარიძე

სამეცნიერო რედაქცია: ლიკა ზაალიშვილი
თამარ ოთხმეზური

სსიპ - შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი



თბილისი, 2023 წელი

საგანმანათლებლო მიღწევების შეფასების საერთაშორისო ასოციაცია (IEA) დამოუკიდებელი, არასამთავრობო, არასამეწარმეო, კოოპერაციული საზოგადოებაა, რომელიც ეროვნული კვლევითი ინსტიტუტებისა და სამთავრობო კვლევითი სააგენტოებისაგან შედგება. ორგანიზაცია 1958 წელს დაარსდა ჰამბურგში, გერმანიაში. 60 წელზე მეტია განათლების სფეროში IEA მაღალხარისხიან, მასშტაბურ შედარებით კვლევებს ატარებს და ქვეყნებს განათლების სფეროს მონიტორინგისა და გაუმჯობესებისათვის საჭირო ეროვნული სტრატეგიების ჩამოყალიბებაში ეხმარება.

IEA ხელს უწყობს უნარების გაძლიერებასა და ცოდნის გაზიარებას განათლების მიმართულებით ინოვაციისა და ხარისხის განვითარებისთვის. ორგანიზაცია 60 წევრზე მეტ ინსტიტუტს აერთიანებს და მსოფლიოში 100-ზე მეტ ქვეყანაში ატარებს კვლევებს.

IEA-ს კომპლექსური მონაცემები შეუდარებელ წყაროს წარმოადგენს მკვლევრებისა და განათლების სფეროს წარმომადგენლებისათვის. IEA-ს დამფუძნებლები მსოფლიოს აღიქვამენ როგორც ბუნებრივ საგანმანათლებლო ლაბორატორიას, სადაც სხვადასხვა სასკოლო სისტემა განსხვავებული გზებით ცდილობს ახალგაზრდებისთვის განათლების მიცემასა და ოპტიმალური შედეგების მიღებას. IEA-ს დამფუძნებლების ვარაუდით, სასკოლო სისტემათა ფართო სპექტრიდან მიღებული კვლევითი მტკიცებულებები მნიშვნელოვანია ურთიერთკავშირის გამოსავლენად და უფრო სარწმუნოა, ვიდრე მხოლოდ ერთი საგანმანათლებლო სისტემის კვლევა. ასოციაცია უარყოფს მონაცემების გარეშე მიღებულ მტკიცებებს სხვადასხვა საგანმანათლებლო სისტემის შედარებითი უპირატესობების შესახებ და მიზნად ისახავს იმ ფაქტორების დადგენას, რომლებსაც მნიშვნელოვანი და თანმიმდევრული გავლენა აქვს საგანმანათლებლო მიღწევებზე.

შესაბამისად, ამ რეცენზირებული პუბლიკაციების სერიით ასოციაცია ცდილობს წვლილი შეიტანოს საგანმანათლებლო პრაქტიკების გაუმჯობესებაში. ასოციაციის მიზანია დაარწმუნოს განათლების სფეროს წარმომადგენლები, რომ IEA-ს კვლევითი შედეგები მტკიცებულებებზე დაფუძნებულ პრაქტიკაში გადაიტანონ, აგრეთვე, ხელი შეუწყოს ჩართულობასა და დიალოგს მკვლევრებსა და პრაქტიკოსებს შორის.

მეტი ინფორმაცია ამ სერიის შესახებ იხილეთ ბმულზე:

<https://link.springer.com/bookseries/16856>

მარიან ბრუგინკი
ანელის ვან დერ ლი

ნიკოლ სუარტი
ელიან სიგერსი

PIRLS-ის შედეგების ინტეგრირება საკლასო ცხოვრებაში მსოფლიოს მასშტაბით

წაკითხულის გააზრების სწავლების
მტკიცებულებებზე დაფუძნებული მიდგომები
მრავალენოვან გარემოში

მარიან ბრუგინკი

ნიდერლანდების ენების
შესწავლის ცენტრი
(Expertisecentrum Nederlands)
ნეიმეგენი, ნიდერლანდები

ანელის ვან დერ ლი

ნიდერლანდების ენების
შესწავლის ცენტრი
(Expertisecentrum Nederlands)
ნეიმეგენი, ნიდერლანდები

ნიკოლ სუარტი

ნიდერლანდების ენების შესწავლის
ცენტრი
(Expertisecentrum Nederlands)
ნეიმეგენი, ნიდერლანდები

ელიან სიგერსი

ნიდერლანდების ენების შესწავლის
ცენტრი
(Expertisecentrum Nederlands)
ნეიმეგენი, ნიდერლანდები



ISSN 2731-4979

ISSN 2731-4987 (electronic)

IEA Research for Educators

ISBN 978-3-030-95265-5

ISBN 978-3-030-95266-2 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-030-95266-2>

© International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) 2022. This book is an open access publication.

Open Access This book is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial

4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits any noncommercial use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license and indicate if changes were made.

The images or other third party material in this book are included in the book's Creative Commons license, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the book's Creative Commons license and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder.

This work is subject to copyright. All commercial rights are reserved by the author(s), whether the whole or part of the material is concerned, specifically the rights of translation, reprinting, reuse of illustrations, recitation, broadcasting, reproduction on microfilms or in any other physical way, and transmission or information storage and retrieval, electronic adaptation, computer software, or by similar or dissimilar methodology now known or hereafter developed. Regarding these commercial rights a non-exclusive license has been granted to the publisher.

The use of general descriptive names, registered names, trademarks, service marks, etc. in this publication does not imply, even in the absence of a specific statement, that such names are exempt from the relevant protective laws and regulations and therefore free for general use.

The publisher, the authors and the editors are safe to assume that the advice and information in this book are believed to be true and accurate at the date of publication. Neither the publisher nor the authors or the editors give a warranty, expressed or implied, with respect to the material contained herein or for any errors or omissions that may have been made. The publisher remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

This Springer imprint is published by the registered company Springer Nature Switzerland AG. The registered company address is: Gewerbestrasse 11, 6330 Cham, Switzerland.

სერიის რედაქტორების წინასიტყვაობა

IEA-ს მისიას მთელ მსოფლიოში არსებული საგანმანათლებლო სისტემების შესახებ ცოდნის ზრდა და განათლების რეფორმებისათვის ხელშემწყობი ისეთი მაღალხარისხიანი მონაცემების შეგროვება წარმოადგენს, როგორც ხელს შეუწყობს სწავლა-სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებას სკოლებში. ამ მიზნის მისაღწევად ასოციაცია ატარებს და აქვეყნებს მოსწავლეთა მიღწევების შესახებ კვლევებს წიგნიერების, მათემატიკის, მეცნიერების, სამოქალაქო და ციფრული წიგნიერების მიმართულებით. განსაკუთრებით ისეთი ფართოდ ცნობილი კვლევები, როგორებიცაა PIRLS, TIMSS, ICCS და ICILS, ფაქტობრივად, განათლების სფეროში საერთაშორისო შედარებითი კვლევებისათვის ერთგვარ ნიშნულებს აწესებს.

აღნიშნული კვლევებით მოსწავლეთა მიღწევებისა და მასთან დაკავშირებული კონტექსტუალური ფაქტორების შესახებ მდიდარი ინფორმაცია გროვდება. ამ მონაცემებზე დაყრდნობით შექმნილ ანგარიშებს უდიდესი წვლილი შეაქვს საგანმანათლებლო კვლევებში.

მიუხედავად ამ ღირებული და დეტალური ანგარიშებისა, განათლების რეფორმის მხარდაჭერას კიდევ ერთი რამ სჭირდება: საგანმანათლებლო სისტემების ღრმა გაგება და გლობალური მონაცემების საშუალებით მოსწავლეთა მიღწევებზე მოქმედი ფაქტორების ანალიზი. ჩვენ დიდი ხანია ამგვარ ანალიზს ვატარებთ და მკვლევრებსა თუ განათლების პოლიტიკის შემქმნელებს კვლევის მონაცემებზე მეორეული ანალიზის ჩატარების საშუალებას ვამძლევთ. ამგვარად, საერთაშორისო საზოგადოებას პროგრამული უზრუნველყოფის ისეთ ინსტრუმენტებს ვთავაზობთ, როგორებიცაა მაგ., „International Database Analyzer“. მხარს ვუჭერთ პუბლიკაციების გამოქვეყნებას რეცენზირებულ ჟურნალებში - *ფართომასშტაბიანი შეფასებები განათლებაში* (Large-scale Assessments in Education), *IEA კომპასი: კრებულები განათლებაში* (IEA Compass: Briefs in Education). გარდა ამისა, განათლების კვლევების წიგნების სერია მკვლევრებსა და პოლიტიკის შემქმნელებს საჭირო ინფორმაციას აწვდის. დამატებით, ორ წელიწადში ერთხელ, ორგანიზებას ვუწევთ საერთაშორისო კვლევით კონფერენციას IEA-ის მონაცემებზე მომუშავე მკვლევრებსა და პოლიტიკის შემქმნელებს შორის დიალოგის ხელშესაწყობად.

ჩვენ ვცდილობთ **IEA Research for Educators** სერია გამოვიყენოთ ახალი აუდიტორიისათვის, მასწავლებლებისათვის. IEA-ის კვლევები ყოველთვის წარმოადგენდა მნიშვნელოვან რესურსს მკვლევრებისა და პოლიტიკის შემქმნელებისათვის. თუმცა ასევე გვქონდა სურვილი, რომ

სანაცვლოდაც რაიმე მიგვეცა ჩვენს კვლევებში მონაწილე სკოლებისა და პედაგოგებისათვის, რომლებმაც საერთაშორისო მონაცემთა ბაზისთვის ძვირფასი ინფორმაცია მოგვაწოდეს.

გამომდინარე იქიდან, რომ IEA-ს კვლევების დიზაინი და ინსტრუმენტები მიმართულია სისტემურ და არა კლასის ან ინდივიდუალურ დონეზე, კვლევების დასაწყისშივე ვმსჯელობდით, როგორ უნდა ჩავგვრთოთ მასწავლებლები და მიგვეწოდებინა საჭირო ინფორმაცია.

ჩვენი მიზანია IEA-ის კვლევებზე დაფუძნებული მზარდი ცოდნისა და სხვა შედეგების დაკავშირება სკოლისა და საკლასო ოთახის რეალობასთან. ამ სერიის მეშვეობით IEA-ის კვლევების მონაცემები უნდა „ვთარგმნოთ“ მასწავლებლებისთვის საჭირო, მტკიცებულებებზე დაფუძნებულ სასწავლო მასალად და ამით ხელი შევუწყოთ მკვლევრებისა და პრაქტიკოსების დაკავშირებასა თუ მათ შორის დიალოგს.

ეს წიგნი ამ ახლად შემუშავებული სერიის პირველ ტომს წარმოადგენს და მისი მიზანია PIRLS-ის მონაცემები წაკითხულის გააზრების სასწავლებლად საჭირო პრაქტიკულ ინფორმაციად გარდაქმნას. წიგნიერების საერთაშორისო კვლევა (PIRLS) IEA-ის ერთ-ერთ ძირითად კვლევას წარმოადგენს, რომელიც ასახავს ძირითად ტენდენციებს და უზრუნველყოფს საერთაშორისო შედარებად მონაცემებს წიგნიერებაში მეოთხეკლასელი მოსწავლეების მიღწევებისა და მასთან დაკავშირებული ფაქტორების შესახებ. 2001 წლიდან ბოსტონის კოლეჯის მათემატიკისა და საბუნებისმეტყველო საგნების სწავლისა და სწავლების საერთაშორისო კვლევის (TIMSS) და წიგნიერების საერთაშორისო კვლევის (PIRLS) ცენტრი ამ პროცესს ხუთ წელიწადში ერთხელ უწყევს ორგანიზებას. PIRLS-ი მეოთხე კლასში წიგნიერებაში მოსწავლეთა მიღწევების ძირითადი ტენდენციების შეფასების გლობალურ სტანდარტად არის აღიარებული.

PIRLS-ი კითხვის ორ უმთავრეს მიზანს აფასებს, რაც მოსწავლის მიერ სკოლაში და სკოლის მიღმა კითხვის პროცესს მოიცავს. ესენია: 1. ლიტერატურული გამოცდილების მიღება და 2. ინფორმაციის მიღება და გამოყენება. გარდა ამისა, თითოეული ამ მიზნისთვის წაკითხულის გააზრების 4 პროცესი ფასდება: ექსპლიციტურად მოცემულ ინფორმაციაზე ფოკუსირება და პოვნა, უშუალო დასკვნების გამოტანა, აზრებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტაცია და არსებულ ცოდნასთან ინტეგრირება, შინაარსისა და ტექსტუალური ელემენტების შეფასება და კრიტიკულად გააზრება. მოსწავლის კითხვის უნარის შეფასებასთან ერთად, PIRLS-ის სკოლის, მასწავლებლის, მოსწავლისა და მშობლის კითხვარებით კითხვის სწავლა-სწავლებასთან დაკავშირებული კონტექსტუალური ფაქტორების შესახებ ფართო ინფორმაცია გროვდება. ეს მდიდარი მონაცემები ასევე მოიცავს ინფორმაციას, თუ როგორ არის

საგანმანათლებლო სისტემა მოწყობილი სწავლის ხელშესაწყობად; ასევე ისეთი ფაქტორების შესახებ, როგორებიცაა სწავლისთვის მხარდამჭერი გარემო ოჯახში, სასკოლო კლიმატი და რესურსები, სწავლების პროცესი საკლასო ოთახში. PIRLS-ში აგრეთვე ქვეყნდება ენციკლოპედია, რომელშიც წარმოდგენილია თითოეული ქვეყნის საგანმანათლებლო კონტექსტის შესახებ ინფორმაცია კითხვის სწავლა-სწავლების შესახებ.

როგორც აღინიშნა, PIRLS-ის სამიზნე პოპულაცია მეოთხეკლასელი მოსწავლეები არიან, რადგან ამ ასაკის მოსწავლეები უკვე გადადიან კითხვის სწავლის ფაზიდან სწავლისთვის კითხვის ფაზაზე. PIRLS-ის ყოველი ციკლის ფარგლებში ხდება თითოეული მონაწილე ქვეყნიდან მოსწავლეების რეპრეზენტატული შერჩევა. სკოლები არჩეულია შემთხვევითი წესით, მაგრამ სისტემური გზით, შერჩევის ჩარჩო კი დაკვირვებითაა შექმნილი IEA-ის დამოუკიდებელი ექსპერტების მიერ. ქვეყნების უმეტესობაში 150 სკოლა და მათგან 4000 მოსწავლე მონაწილეობს PIRLS-ში, თუმცა ეს რიცხვი განსხვავდება სხვადასხვა ქვეყნისთვის. ჩვენ უზრუნველყოფთ შერჩევის სრულყოფილი ჩარჩოს მეშვეობით სხვადასხვა ტიპის სკოლების მონაწილეობას კვლევაში. მაგალითად, ვითვალისწინებთ სკოლის ზომას, რათა შევარჩიოთ როგორც დიდი, ისე მცირეკონტიგენტიანი სკოლები, ასევე დიდი ქალაქებისა და პატარა სოფლების სკოლები. ფრთხილი პროცედურების საშუალებით ვცდილობთ დავრწმუნდეთ, რომ შერჩევა გვაძლევს ქვეყანაში სამიზნე მოსწავლეების სარწმუნო, სრულყოფილ სურათს, რომელიც შეიძლება სხვა ქვეყნებს შევადაროთ.

ამ ტომში გამოყენებულია PIRLS-ის მონაცემები წაკითხულის გააზრებასთან დაკავშირებით არსებული შეხედულებებისა და ლიტერატურის მიმოხილვისათვის, ხოლო PIRLS-ის ტექსტები და დავალებები თეორიულად განხილული კითხვის პროცესებისა და პედაგოგიური რჩევების პრაქტიკულ ილუსტრაციებს წარმოადგენს. წიგნი ორ ნაწილადაა გაყოფილი. პირველ ნაწილში ავტორები წაკითხულის გააზრების თემის შესახებ არსებულ ძირითად თეორიებს აღწერენ და ბოლოდროინდელ მეცნიერულ თვალთახედვას გვთავაზობენ. შემდეგ აღწერენ ფაქტორებს, რომლებიც მოსწავლეების წაკითხულის გააზრების უნარების განვითარებაზე ზემოქმედებს ინდივიდუალური ვარიაციების გათვალისწინებით. გარდა ამისა, წიგნში მოცემულია წაკითხულის გააზრების შესახებ მტკიცებულებებზე დაფუძნებული პედაგოგიური პრინციპები და პრაქტიკული სასწავლო რჩევები შესაბამისი გაკვეთილის ნიმუშებით, რაც მასწავლებლებს მოსწავლეებთან წაკითხულის გააზრების უნარის განვითარებაზე მუშაობის პროცესში დაეხმარება. PIRLS-ის ტექსტებისა და შესაბამისი დავალებების მიმოხილვა უფრო კარგად წარმოაჩენს კითხვის ეტაპებს.

წიგნის მეორე ნაწილში ყურადღებას გავამახვილებთ მრავალენოვანი მოსწავლეებისათვის კითხვის სწავლებაზე. მთელ მსოფლიოში ეს თემა

ბევრი მასწავლებლისთვის დღის წესრიგში დგას. აღწერით მრავალენოვანი მოსწავლეებისათვის კითხვის სწავლების შესახებ არსებულ მეცნიერულ შეხედულებებს, რეკომენდაციებსა და ყოველდღიურ პრაქტიკაში გამოსადეგ მაგალითებს. ასევე წარმოვაჩენთ PIRLS-ში მონაწილე ხუთი ქვეყნის შვიდი სკოლის სასარგებლო გამოცდილებას. ამ სკოლის მასწავლებლები გვიზიარებენ საკუთარ გამოცდილებას, თუ როგორ მუშაობენ წაკითხულის გააზრებაზე მრავალენოვან მოსწავლეებთან. აქ იხილავთ პრაქტიკულ რჩევებს, ინსტრუმენტებსა და გაკვეთილების ნიმუშებს. მრავალენოვან საკლასო ოთახებში ყოველდღიურად კითხვის სწავლებასთან დაკავშირებული მოსაზრებები ყველა პედაგოგისთვის შეიძლება აღმოჩნდეს შთაბრძნობის წყარო.

დასაწყისშივე ამოვიცანით, რომ ამ სერიის მიზნების მისაღწევად IEA-ს დასჭირდებოდა მისი წევრი ინსტიტუტების, ეროვნული კვლევითი ცენტრებისა და კვლევაში მონაწილე სხვა პარტნიორების უნარებისა და გამოცდილების დაკავშირება. ეს დამატებითი ექსპერტიზა უფლებას გვაძლევს შევქმნათ ერთგვარი ხიდი არსებულ რესურსებს, საკლასო კონტექსტსა და მასწავლებლებს შორის, რომლებიც ამ ყველაფერს აფასებენ და იყენებენ. გვინდა გამოვხატოთ ღრმა მადლიერება ნიდერლანდების ენების შესწავლის ცენტრის (Expertisecentrum Nederlands) ავტორთა გუნდის მიმართ. ეს ინსტიტუტი 2001 წლიდან PIRLS-ის ეროვნული კვლევის ცენტრს წარმოადგენს და ავტორები თავდადებით მუშაობდნენ ამ ახალი სერიის პირველ ტომზე. ეს წიგნი ღირებული რესურსი იქნება მასწავლებლებისა და განათლების სფეროს სხვა წარმომადგენლებისათვის. ველით ამ წიგნის სერიის გაგრძელებას და იმ ექსპერტებთან ერთად მუშაობას, რომლებსაც კვლევისა და საკლასო პრაქტიკის დაკავშირება შეუძლიათ.

ანდრეა ნეტენი
პაულინა კორშნაკოვა

სერიის რედაქტორები

წინასიტყვაობა

წერილობითი ტექსტების კარგად გაგება საჭირო უნარია იმ წიგნიერ საზოგადოებაში, რომელშიც ჩვენ ვცხოვრობთ. წაკითხულის გააზრების კარგი უნარი არა მხოლოდ სწავლისა და ახალი ცოდნის ათვისებისთვის გვჭირდება, არამედ ყოველდღიურ ცხოვრებაშიც. ამიტომ მოსწავლეებისთვის წაკითხულის გააზრების უნარის განვითარება მთელ მოსწავლეობაში მასწავლებლების ერთ-ერთი ძირითადი და რთული ამოცანაა. წაკითხულის გააზრება კომპლექსური უნარია, რომელსაც მეტწილად მკითხველის გონებაში უჭირავს ადგილი. ბოლო ათწლეულების განმავლობაში არაერთი სამეცნიერო კვლევა ჩატარდა იმის გასარკვევად, თუ როგორ იგებენ მკითხველები წერილობით ტექსტებს და როგორ შეუძლიათ მასწავლებლებს, დაეხმარონ თავიანთ მოსწავლეებს წაკითხულის გააზრების უნარის განვითარებაში. მიუხედავად იმისა, რომ ბევრი რამა ცნობილი და გვაქვს ინფორმაცია, თუ როგორ უნდა ვასწავლოთ წაკითხულის გააზრება ჩვენს მოსწავლეებს, ამ ცოდნის საკლასო პრაქტიკაში გადატანა ყოველთვის ვერ ხდება.

ეს წიგნი მეცნიერებასა და პრაქტიკას შორის არსებული ნაპრალის შევსებას ისახავს მიზნად და, რაც მთავარია, დაეხმარება მასწავლებლებს პრაქტიკაში დანერგონ ის ბოლოდროინდელი სამეცნიერო შეხედულებები წაკითხულის გააზრების შესახებ, რომლებიც პედაგოგიურ რჩევებად ჩამოვაყალიბეთ და რომელთა გამოყენებაც ყველა მოსწავლესთანაა შესაძლებელი ყოველდღიურ პრაქტიკაში. წიგნი ორი ნაწილისგან შედგება. პირველი ნაწილი, *წაკითხულის გააზრება: კვლევიდან პრაქტიკულ სასწავლო რეკომენდაციებამდე*, სამ თავს მოიცავს და განიხილავს ზოგადად წაკითხულის გააზრების სწავლებას. [1-ელი](#) თავში მოკლედ აღვწერთ წაკითხულის გააზრების შესახებ რამდენიმე ცნობილ თეორიას და ამით წიგნის მომდევნო ნაწილებისთვის მყარ საფუძველს ვქმნით. [1-ელი](#) თავი შესავალია [მე-2](#) თავში წარმოდგენილი მტკიცებულებებზე დაფუძნებული პედაგოგიური პრინციპებისთვის, რომელთა გამოყენებითაც შესაძლებელია, დავეხმაროთ მოსწავლეებს წაკითხულის გააზრების უნარის განვითარებაში. [მე-3](#) თავში წარმოვადგენთ PIRLS-ის ორ ტექსტს, რათა ვაჩვენოთ, თუ როგორ შეუძლიათ მასწავლებლებსა და განათლების სფეროს სხვა პროფესიონალებს PIRLS-ის შედეგების გამოყენება იმისთვის, რომ განსაზღვრონ კითხვის რომელ ეტაპს სჭირდება მეტი ყურადღება კლასში და როგორ შეიძლება [მე-2](#) თავში მოცემული პედაგოგიური პრინციპებით სწავლება.

მეორე ნაწილში – წაკითხულის გააზრების სწავლება მრავალენოვან გარემოში – ყურადღებას გავამახვილებთ მრავალენოვან მოსწავლეებზე.

თითქმის ყველა მასწავლებელს უწევს მათთან მუშაობა და ბევრ გამოწვევას აწყდებიან, რადგან წაკითხულის გააზრების უნარი განსხვავებულია მოსწავლეებს შორის. მრავალენოვნებას ბევრი უპირატესობა აქვს. მრავალენოვანი ბავშვების მშობლიური ენის მიღება და სკოლაში მისი გამოყენება დადებით გავლენას ახდენს მათ კეთილდღეობაზე, თავდაჯერებულობასა და იდენტობის ჩამოყალიბებაზე. ასეთი მიდგომა ასევე სარგებლის მომტანია იმ ბავშვებისთვის, რომელთა მშობლიური ენა იგივეა, რასაც სკოლაში სწავლებისათვის იყენებენ. ისინი ენობრივ ცნობიერებასა და სხვა ენებისადმი, კულტურებისადმი დადებით დამოკიდებულებას ივითარებენ. მე-4 თავში აღვწერთ წაკითხულის გააზრების და მრავალენოვანობის თეორიულ შეხედულებებსა და ამ ჯგუფის მოსწავლეებისთვის სწავლების კონკრეტულ პრინციპებს. და ბოლოს, მე-5 თავში, PIRLS-ის მონაწილე ხუთი ქვეყნის მასწავლებლების გამოცდილებას გაგიზიარებთ, რომლებიც ყოველდღიურად ასწავლიან კითხვას თავიანთ მრავალენოვან კლასებში. ვიმედოვნებთ, რომ ეს წიგნი შთაგონების წყარო გახდება მასწავლებლებისთვის, რათა დაფიქრდნენ წაკითხულის გააზრების სწავლების გაკვეთილებზე, შემდგომში კი დაეყრდნონ მტკიცებულებებზე დაფუძნებულ მიგნებებს, რათა დაეხმარონ თავიანთ მოსწავლეებს ენთუზიასტ მკითხველებად ჩამოყალიბებაში.

ნეიმეგენი, ნიდერლანდები

მარიან ბრუგინკი
ნიკოლ სუარტი
ანელის ვან დერ ლი
ელიან სიგერსი
ავტორები

მადლიერება. ავტორებს სურთ მადლობა გადაუხადონ იმ ადამიანებს, რომლებმაც თავიანთი წვლილი შეიტანეს საინტერესო მოსაზრებებითა და უკუკავშირით. მადლობას ვუხდით ჰეიდი კვაკელს, მარტინ ჰეიგენსა და მერელ ვრინს პირველ-მეოთხე თავისთვის მოცემული უკუკავშირისთვის. მე-5 თავი მსოფლიოს სხვადასხვა კუთხეში არსებული სკოლების სასარგებლო გამოცდილების გარეშე არ დაიწერებოდა. მადლობას ვუხდით სკოლებს, მასწავლებლებსა და კვლევის ეროვნულ კოორდინატორებს (NRCs). ჩვენ ასევე გვინდა, მადლიერება გამოვხატოთ IEA-ს პუბლიკაციებისა და სარედაქციო კომიტეტის მიმართ მათი ფასდაუდებელი წვლილისათვის, რამაც ამ წიგნის საერთო ხარისხი გააუმჯობესა.

სარჩევი

ნაწილი I.....	17
წაკითხულის გააზრება: კვლევიდან პრაქტიკულ სასწავლო რეკომენდაციებამდე.....	17
თავი 1.....	18
თეორიები წაკითხულის გააზრების.....	18
შესახებ	18
1.1 შესავალი.....	18
1.2 რა არის საჭირო ტექსტის გასააზრებლად?	20
1.3 გააზრების ოთხი ძირითადი პროცესი.....	31
წყაროები.....	35
თავი 2.....	38
მტკიცებულებებზე დაფუძნებული პედაგოგიური პრინციპები და პრაქტიკული სასწავლო რჩევები	38
2.1 შესავალი.....	38
2.2 მტკიცებულებებზე დაფუძნებული პედაგოგიური პრინციპები.....	40
2.3 სწავლების მიდგომებისა და პედაგოგიური პრინციპების ინტეგრირება.....	55
2.4 კითხვის გაკვეთილებში გრაფიკული ორგანიზატორების გამოყენება	61
წყაროები.....	66
.....	69
თავი 3.....	69
წაკითხულის გააზრების უნარების განხილვა PIRLS-ის გამოყენებით	69
3.1 შესავალი.....	69
3.2 როგორ წავიკითხოთ ეს თავი.....	70
3.3 PIRLS-ის ორი ტექსტისა და მათი შესაბამისი დავალებების სქემატური აღწერა	72

ნაწილი II	100
წაკითხულის გააზრების სწავლება მრავალენოვან სასწავლო გარემოში.....	100
თავი 4.....	101
წაკითხულის გააზრება და მრავალენოვანი მოსწავლეები	101
4.1 შესავალი.....	101
4.2 წაკითხულის გააზრებისა და მრავალენოვნების თეორია..	103
4.3 თეორიიდან საკლასო პრაქტიკამდე.....	106
წყაროები.....	111
თავი 5.....	113
წაკითხულის გააზრების სწავლების სასარგებლო გამოცდილება (PIRLS-ის კვლევაში ჩართული ხუთი ქვეყნის მაგალითი).....	113
5.1 შესავალი.....	113
5.2 სასარგებლო გამოცდილება (ჩილეს მაგალითი)	115
5.3 სასარგებლო გამოცდილება (ტაივანის მაგალითი)	117
5.4 სასარგებლო გამოცდილება (ინგლისის მაგალითი)	121
5.5 სასარგებლო გამოცდილება (საქართველოს მაგალითი)	128
5.6 სასარგებლო გამოცდილება (ესპანეთის მაგალითი)	135
წყაროები.....	138
ტერმინთა ლექსიკონი.....	140

ავტორების შესახებ

დოქტორ მარიან ბრუგინკს განათლების მაგისტრის დიპლომი აქვს. იგი მუშაობდა დაწყებითი სკოლის მასწავლებლად. ჰოლანდიის ენების შესწავლის ცენტრში მუშაობა 2001 წლიდან დაიწყო. PIRLS-ის კვლევის გარდა, მონაწილეობს ბევრ სხვა ენობრივ და კითხვასთან დაკავშირებულ პროექტში. მისი ძირითადი მიმართულებაა საგანმანათლებლო რეკომენდაციების შემუშავება და სამეცნიერო კვლევებზე დაყრდნობით ენის სწავლებისთვის საჭირო მასალების შექმნა.

დოქტორმა ნიკოლ სუარტმა ჰოლანდიის ენების შესწავლის ცენტრში მუშაობა 2017 წელს დაიწყო რედბოუდის უნივერსიტეტში დოქტორანტურის დასრულების შემდეგ, სადაც იგი მუშაობდა თემაზე - ლექსიკის როლი წაკითხულის გააზრებაში IV-VI კლასებისთვის. მას შემდეგ მონაწილეობს სხვადასხვა კვლევით პროექტში, რომლებიც წაკითხულის გააზრებას ეხება, მათ შორის, PIRLS-2021-შიც.

ანელის ვან დერ ლი, მაგისტრი, მაგისტრატურა ლინგვისტიკის მიმართულებით დაასრულა რედბოუდის უნივერსიტეტში ნეიმეგენში 2018 წელს და მას შემდეგ ჰოლანდიის ენების შესწავლის ცენტრში მუშაობს. ჩართულია მეორე ენის ათვისებასა და შესწავლასთან დაკავშირებულ პროექტებში, მათ შორის, ორენოვანი დაწყებითი განათლების ეროვნულ საპილოტე პროგრამაში და PIRLS-ის გუნდის წევრია.

პროფესორი დოქტორი ელიან სიგერსი რედბოუდის უნივერსიტეტის სწავლისა და ტექნოლოგიების კათედრის ხელმძღვანელი და ტვენტის უნივერსიტეტის კითხვისა და ციფრული მედიის კათედრის ხელმძღვანელია (კითხვის ფონდის მეშვეობით). ასევე, გახლავთ ჰოლანდიის ენების შესწავლის ცენტრის სამეცნიერო დირექტორი; ერთენოვანი და ორენოვანი მოსწავლეებისთვის რამდენიმე კვლევითი პროექტი ჩაატარა წაკითხულის გააზრების მიმართულებით (იხილეთ <https://scholar.google.com/citations?hl=nl&user=SSgyX1MAAAAJ>) და ჰოლანდიაში მიმდინარე PIRLS-ის კვლევაში უფროსი მკვლევრის პოზიციას იკავებს.

ნაწილი I
წაკითხულის გააზრება: კვლევიდან
პრაქტიკულ სასწავლო
რეკომენდაციებამდე

თავი 1

თეორიები წაკითხულის გააზრების შესახებ



წაკითხულის გააზრების კვლევების ირგვლივ არსებული მდგომარეობა

აბსტრაქტი. ამ თავის მიზანია მასწავლებლებს გააცნოს წაკითხულის გააზრების კვლევების ირგვლივ არსებული სიტუაცია, იდეები და წიგნის დანარჩენი ნაწილისთვის მყარი საფუძველი შექმნას. წერილობითი ტექსტის გაგება მკითხველისგან ტექსტში სიტყვების ამოცნობას, სიტყვის მნიშვნელობების წინადადებად გაერთიანებასა და შედეგად ტექსტის თანმიმდევრული და შესატყვისი მოდელის შექმნას მოითხოვს. ე. წ. ზედაპირული ტექსტი შეიძლება გარდაიქმნას სიღრმისეულ სიტუაციურ მოდელად, რომელიც ტექსტში მოცემულ სიტუაციას ასახავს. მრავალი ფაქტორი არსებობს, რომლებიც გავლენას ახდენს, რამდენად კარგად იგებს მკითხველი ტექსტს, მაგალითად, ასეთი ფაქტორებია: სიტყვის ამოცნობის, ენის გაგების უნარები, წაკითხულის გააზრების სტრატეგიების გამოყენება და კითხვის მოტივაცია. ამ თავშივე ავხსნით PIRLS-ის შეფასების ჩარჩოში აღწერილ კითხვისა და წაკითხულის გააზრების პროცესების მიზნებს.

საკვანძო სიტყვები: წაკითხულის გააზრება; ტექსტობრივი მოდელი; კითხვასთან დაკავშირებული ფაქტორები; კითხვის მიზნები; გააზრების პროცესები; წიგნიერების საერთაშორისო კვლევა (PIRLS).

1.1 შესავალი

თანამედროვე საზოგადოებაში წაკითხულის გააზრება აუცილებელი უნარია. ამ უნარის არმქონე ადამიანებს ბევრი გამოწვევა ხვდებათ ყოველდღიურ ცხოვრებაში, იქნება ეს წამლის ინსტრუქციის გაგება, ონლაინ ინფორმაციის თუ ახალი ცოდნის მიღება. მაგრამ რას ნიშნავს ტექსტის გაგება? რა სჭირდება ადამიანს ტექსტის გააზრება რომ შეძლოს? ამ თავის მიზანია მასწავლებლებს გააცნოს წაკითხულის გააზრების კვლევების ირგვლივ არსებული სიტუაცია, იდეები და წიგნის დანარჩენი ნაწილისთვის მყარი საფუძველი შექმნას. ამ თავის ბოლოს გაგაცნობთ რჩევებს, რომლებიც გამოადგება წაკითხულის გააზრების თეორიებითა და კვლევებით დაინტერესებულ პირებს.

©TheAuthor(s) 2022

M.Brugginketal.,*PuttingPIRLStoUseinClassroomsAcrossstheGlobe*,IEAResearchforEducators1,https://doi.org/10.1007/978-3-030-95266-2_1

წაკითხულის გააზრების უახლესი მოდელებისა და წიგნიერების საერთაშორისო კვლევის (PIRLS) ჩარჩოს მიხედვით, კითხვითი წიგნიერება შეიძლება განისაზღვროს, როგორც:

იმ წერილობითი ენობრივი ფორმების გაგებისა და გამოყენების უნარი, რომელსაც ითხოვს საზოგადოება და/ან ფასეულია ინდივიდისთვის. მკითხველებს წერილობითი ტექსტებიდან აზრის გამოტანა მრავალი ფორმით შეუძლიათ. ისინი კითხულობენ, რათა ისწავლონ, არიან მკითხველთა საზოგადოების წევრები სკოლასა და ყოველდღიურ ცხოვრებაში, სიამოვნებას იღებენ კითხვისგან (Mullis&Martin, 2019, p.6).

ტერმინის ეს განსაზღვრება სხვადასხვა თეორიას ასახავს, სადაც წაკითხულის გააზრება აღიქმება, როგორც კონსტრუქციული და ინტერაქციული პროცესი. იგი მკითხველისა და ტექსტის დონეზე არსებული ფაქტორების ურთიერთქმედების შედეგია (Kintsch, 1998; Perfetti&Stafura, 2014; VandenBroeketal., 1999). ამიტომ წაკითხულის გააზრება მკითხველის მხრიდან უნარების ერთობლიობასა და უკვე არსებულ ცოდნას მოითხოვს. ამასთანავე, ტერმინის განსაზღვრება კითხვის სამ მიზანსაც ასახავს, ესენია: კითხვით სიამოვნების მიღება და პირადი ინტერესი, სწავლა და საზოგადოებაში ჩართულობა. ახალგაზრდა მკითხველებისთვის კითხვა პირველ ორ მიზანზეა ორიენტირებული. ამდენად, PIRLS-ის შეფასების ჩარჩო ამ ორ მიზანს აქცევს ყურადღებას, ორი ნარატიული ტექსტის გამოყენებით ფასდება ლიტერატურული გამოცდილება (სიამოვნება და პირადი ინტერესი), ხოლო ინფორმაციული ტექსტებით - ინფორმაციის მიღება და გამოყენება (სწავლა).

განურჩევლად კითხვის მიზნისა, წაკითხულის გააზრებით იქმნება ტექსტის ადეკვატური და წარმომადგენლობითი მოდელი. წაკითხულის გააზრების კონსტრუქციულ-ინტეგრაციული მოდელის თანახმად, ტესტები სამ დონეზეა წარმოდგენილი: *ზედაპირული სტრუქტურა, ტექსტის საფუძველი და სიტუაციური მოდელი* (Kintsch, 1998). ტექსტში *ზედაპირული სტრუქტურა* შედგება სიტყვებისგან და იმ იდეებისგან, რომლებსაც ეს სიტყვები წარმოადგენს. იდეებს ვუწოდებთ წინადადებებს, რომლებიც ასახავს იმას, რაც პირდაპირ მოცემულია ტექსტში (მაგ., ფაქტები, მოვლენები, გრძნობები და სხვ.). *ტექსტის საფუძველი* ერთეული წინადადებების შეკავშირებით იქმნება და „ტექსტში მოცემულ მნიშვნელობას წარმოადგენს“ (Kintsch & Rawson, 2005, p. 211). მიუხედავად იმისა, რომ *ტექსტის საფუძველი* მკითხველს ტექსტში ასახულ ინფორმაციას აჩვენებს, მისი აღქმა შეიძლება მაინც ზედაპირულად მოხდეს, რადგან მკითხველმა გაიგო მხოლოდ ის, რაც ექსპლიციტურადაა მოცემული. სიღრმისეული გაგებისთვის მკითხველმა *სიტუაციის მოდელი* უნდა შექმნას. ამგვარი სიტუაციური მოდელის შექმნა ტექსტში ექსპლიციტურად მოცემული ინფორმაციის (როგორიცაა, ტექსტის საფუძველი) და შესაბამისი, უკვე არსებული ცოდნის ინტეგრაციას მოითხოვს.



1.2 რა არის საჭირო ტექსტის გასააზრებლად?

წერილობითი ტექსტის გაგება კომპლექსური პროცესია და იმისათვის, რომ გავიგოთ, რა სჭირდება ტექსტის გააზრებას, მნიშვნელოვანია ვიცოდეთ, როგორ იგებენ მკითხველები ტექსტს. კითხვის მარტივი ხედვის (SVR) მოდელის მიხედვით (Gough & Tunmer, 1986), წაკითხულის გააზრება ორ ძირითად უნარს მოიცავს: ასო-ბგერებით სიტყვების ამოცნობის უნარსა (დეკოდირება) და სიტყვიერად მოცემული ინფორმაციის აღქმის უნარს (ენის აღქმა). კითხვის მარტივი ხედვის (SVR) მოდელის თანახმად, გააზრება მხოლოდ დეკოდირებისა და ენის აღქმის უნარების ერთობლიობა არ არის, არამედ ამ ორი უნარის შედეგია: წაკითხულის გააზრება = დეკოდირება x ენის აღქმა, სადაც ამ ორი უნარის ქულები 0-დან 1-მდე მერყეობს. ეს ფორმულა გვაჩვენებს, მკითხველს რომ შეეძლოს წაკითხულის გააზრება, ორივე უნარის განვითარება სჭირდება;

როცა ერთ მათგანში ჩამორჩენა აქვს, მეორე უნარს მხოლოდ მცირედით შეუძლია კომპენსაცია, თუმცა ის ვერ იქნება ძლიერი მკითხველი წაკითხულის გააზრების კარგად განვითარებული უნარით ($0.1 \times 1 = 0.1$ და $1 \times 0.1 = 0.1$). აქედან გამომდინარე, სკოლაში აუცილებელია ყურადღების გამახვილება ორივე უნარზე, რათა მოსწავლე კარგ მკითხველად ჩამოყალიბდეს. ეს უნარები შეიძლება ბევრ სხვა ქვეუნარად იყოს დაყოფილი (Scarborough, 2001), რაც მარტივ დავალებას არ წამოადგენს.

კითხვის მარტივი ხედვის (SVR) მოდელს არაერთი კვლევა უჭერს მხარს, თუმცა ისიც შეიძლება ითქვას, რომ ეს მოდელი ვერ ითვალისწინებს ენობრივ ფაქტორებს, სიტყვების ცოდნას (ლექსიკას) და წაკითხულის გააზრების პროცესის სირთულეს. ამ რთული პროცესის აღსაქმელად საჭიროა უფრო ზოგადი ჩარჩო, რომელიც სხვადასხვაგვარ ფაქტორს მოიცავს. ასეთია კითხვის სისტემების ჩარჩო - RSF (Perfetti & Stafura, 2014). RSF-ის მიხედვით, გააზრება ორ მთავარ პროცესს მოიცავს: სიტყვის ამოცნობასა და სიტყვა-ტექსტის ინტეგრაციას. სიტყვის ამოცნობა ასობიდან ბგერების, ბგერებიდან სიტყვების კომბინაციისა და სიტყვებისთვის მნიშვნელობის მინიჭების პროცესია. სიტყვის აქტიური მნიშვნელობები, რომლებიც მენტალურ ლექსიკაში ინახება (იხილეთ სურათი 1.2), არა მხოლოდ სიტყვის ამოცნობის შედეგია, არამედ სიტყვა-ტექსტის ინტეგრაციისთვისაც გამოიყენება. ტექსტი მიიღება ახლად გააქტიურებული სიტყვების ინტეგრაციის საფუძველზე. ამგვარად შეიძლება ავხსნათ სიტყვა-ტექსტის ინტეგრაცია. მკითხველს შეუძლია ერთეული სიტყვებისგან შექმნას წინადადებები მათი მნიშვნელობების ინტეგრაციით, რაც ჯერ ტექსტის მოდელს (ტექსტის საფუძველს) და შემდეგ სიტუაციურ მოდელს შექმნის. ბოლოს, კითხვის სისტემების ჩარჩო დიდ მნიშვნელობას ანიჭებს უკვე არსებულ ცოდნას, რათა მკითხველი ზედაპირული ტექსტის ბაზის ან მოდელის გაგებიდან უფრო ღრმა სიტუაციურ მოდელზე გადავიდეს. აქ მხოლოდ ტექსტის სუბიექტის შესახებ არსებული ცოდნა არ იგულისხმება, მკითხველს შეიძლება ჰქონდეს ცოდნა ტექსტის სტრუქტურების, ჟანრების, კითხვის მიზნებისა და წაკითხულის გააზრების სტრატეგიების შესახებ. კითხვის სისტემების ჩარჩო არ ფარავს ერთ მნიშვნელოვან ასპექტს, ესაა მოტივაცია. არსებობს მოსაზრება, რომ მოტივაცია დიდ როლს ასრულებს, რათა მკითხველმა ტექსტის კარგად გააზრება შეძლოს (Toste et al., 2020).

ამ თავის ბოლოს უფრო დეტალურად განვიხილავთ სიტყვის ამოცნობის, სიტყვა-ტექსტის, გააზრების სტრატეგიებისა და მოტივაციის როლს. ასევე, ჩამოვთვლით რჩევებს იმ მასწავლებლებისთვის, რომლებსაც აინტერესებთ უფრო მეტი გაიგონ ამ ოთხი ფაქტორის შესახებ ან სურთ შეისწავლონ ამ ოთხი ფაქტორის ზეგავლენა წაკითხულის გააზრებაზე.

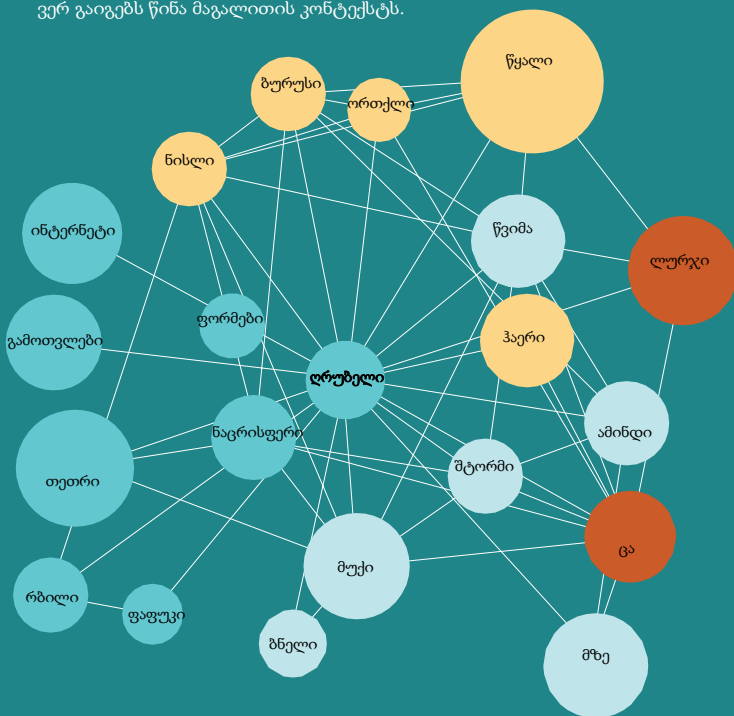
1.2.1 სიტყვის ამოცნობა

წაკითხულის კარგად გასააზრებლად მკითხველს თავისუფლად უნდა შეეძლოს სიტყვის ამოცნობა. ეს უნარი აუცილებელია, რადგან ტექსტის გააზრებისთვის ყველა კოგნიტური პროცესი მკითხველისგან მისი ლიმიტირებული კოგნიტური რესურსების გამოყენებას მოითხოვს. წაკითხულის გააზრების პროცესში სიტყვის ამოცნობა ავტომატური უნდა გახდეს და ზედმეტი ძალისხმევა არ უნდა სჭირდებოდეს. სიტყვების ამოცნობა ორი ეტაპისგან შედგება: დეკოდირება და ხანგრძლივი მეხსიერებიდან სემანტიკური ინფორმაციის მიღება. სიტყვის ამოცნობა დეკოდირებით იწყება, რაც ნიშნავს დამწერლობის ერთეულების, ანუ გრაფემების ბგერით ერთეულებად, ფონემებად გადაქცევას. დეკოდირება პრაქტიკას მოითხოვს. ბავშვებისთვის ეს პროცესი ნელი და რთულია. თითოეული გრაფემა შესაბამის ფონემად, ხოლო ფონემები სიტყვებად უნდა გადაიქცეს. რაც უფრო მეტს ივარჯიშებენ ბავშვები, მით უფრო ავტომატურად მოხდება დეკოდირება. დაწყებით სკოლაში ბავშვებს მალევე შეუძლიათ სწრაფი მკითხველები გახდნენ (Verhoeven et al., 2011), რაც მოზარდობის დროსაც წარმატებით გრძელდება. ბევრი მკითხველისთვის დეკოდირება სწრაფი და მარტივი პროცესია, რადგან სიტყვების ამოცნობა სწრაფად მიმდინარეობს. ეს კი ნაწილობრივ დამოკიდებულია, რა ენაზე სწავლობენ ბავშვები და რამდენად ფონეტიკურია ენა (Patel et al., 2004). ენის ფონეტიკურობა ასოებისა და ბგერების მეტწილად ერთმანეთთან შესაბამისობაა. ენა ფონეტიკურად ითვლება, როცა ასოებისა და ბგერების შესაბამისობა მაღალია და ასოების წყობის სიტყვად გადაქცევა მარტივია. ასეთი ფონეტიკური ენებია იტალიური, ესპანური და ინდონეზიური¹. ენა არაფონეტიკურია, როდესაც ასოებსა და ბგერებს შორის ნაკლები შესაბამისობაა და ერთი ასო შესაძლოა ერთზე მეტ ბგერას შეესაბამებოდეს. ასეთია ინგლისური ენა. ფრანგული, ირანული და ნიდერლანდური ენები კი შუალედურ პოზიციას იკავებენ. კვლევები ცხადყოფს, რომ ფონეტიკურ ენებში უფრო მარტივია სიტყვების დეკოდირება არაფონეტიკურ ენებთან შედარებით (Patel et al., 2004).

¹ სწორედ ასეთ ენათა ჯგუფს მიეკუთვნება ქართული ენაც (მთარგმნელის შენიშვნა).

სურათი 1.2: მენტალური ლექსიკის ახსნა-განმარტება და საილუსტრაციო მაგალითი

მენტალური ლექსიკა ხანგრძლივი მეხსიერების ნაწილია, რომელშიც სიტყვების შესახებ არსებული ცოდნა ინახება. შექმნილია თითოეული ნაცნობი სიტყვის შესახებ ლექსიკური რეპრეზენტაცია და ამ რეპრეზენტაციის ირგვლივ ორთოგრაფიული (როგორ იწერება სიტყვა), ფონოლოგიური (როგორ წარმოითქმის სიტყვა) და სემანტიკური (რას ნიშნავს სიტყვა) ინფორმაციაა შენახული. მენტალური ლექსიკა ერთმანეთთან დაკავშირებული ელემენტების ქსელს შეიძლება შევადაროთ, სადაც თითოეული ლექსიკური რეპრეზენტაცია ერთ წრეშია და ეს წრეები ერთმანეთს უკავშირდება. როცა ერთი სიტყვა აქტიურდება, რადგან მოსწავლემ ეს სიტყვა წაიკითხა, მაშინ სხვა, მასთან დაკავშირებული სიტყვებიც აქტიურდება. ქვემოთ მოცემულ სურათზე წარმოვადგენთ სიტყვა „ღრუბლის“ ირგვლივ არსებულ კავშირებს. როგორც ხედავთ, მკითხველისთვის მნიშვნელოვანია დაკავშირებული სიტყვები „წვიმა“ და „წყალი“ გაიგოს, სხვაგვარად ან გაურთულდება, ან ვერ გაიგებს წინა მაგალითის კონტექსტს.



როგორც აღვნიშნეთ, სიტყვის ამოცნობა სიტყვების დეკოდირებაზე უფრო მეტს ნიშნავს. იგი ხანგრძლივი მეხსიერებიდან სემანტიკური ინფორმაციის მიღებასაც მოითხოვს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, სიტყვის დეკოდირების შემდეგ ინფორმაცია მისი მნიშვნელობის შესახებ აქტიურდება და მკითხველს ტექსტის გაგება შეუძლია.

სიტყვის ამოცნობასა და დეკოდირების პროცესს შორის განსხვავების დანახვა ამ მაგალითის საშუალებით შეიძლება. გამოცდილ მკითხველს ადვილად შეუძლია ფსევდო-სიტყვის (ანუ ყალბი სიტყვა) „სტრემერა“ ამოცნობა. მკითხველი ამ სიტყვის ორთოგრაფიულ (ანუ წერილობით) ფორმას ფონოლოგიურ ფორმად (ანუ როგორ წარმოითქმის) გადააქცევს, მაგრამ დეკოდირებისას არანაირი სემანტიკური ინფორმაცია არ მიიღება, რადგან ეს ყალბი სიტყვაა. ამრიგად, დეკოდირება შესაძლებელია, მაგრამ ამოცნობა ვერ ხერხდება. სიტყვისთვის „კურდელი“ სხვაგვარი სიტუაციაა, მკითხველების უმრავლესობისთვის მისი ამოცნობა მარტივია. მისი წაკითხვაც შეუძლიათ და მნიშვნელობის ამოცნობაც. მკითხველების უმრავლესობამ იცის, როგორ შეიძლება ამ სიტყვის დეკოდირება, როგორ გამოიყურება კურდელი, სად ბინადრობს, რა ფერია, როგორი ფაფუკი ბეწვი აქვს და ასე შემდეგ.

სიტყვის ამოცნობაზე გავლენას ახდენს, თუ რამდენად კარგად იცნობს სიტყვას მკითხველი. თითოეული ნაცნობი სიტყვისთვის მისი ლექსიკური რეპრეზენტაცია მკითხველის მენტალურ ლექსიკაშია შენახული და მოიცავს შემდეგ ინფორმაციას: წერილობითი ფორმა (ორთოგრაფია), წარმოთქმა (ფონოლოგია) და მნიშვნელობა (სემანტიკა). ამ ინფორმაციის ხარისხი დამოკიდებულია, თუ რამდენად კარგად იცით წერილობითი სიტყვა, იცით, როგორ უნდა წარმოთქვათ და იცით, რას ნიშნავს. მკვლევრები იყენებენ ტერმინს *ლექსიკური ხარისხი* (Perfetti, 2007). ლექსიკური ხარისხი ბავშვებს შორის საკმაოდ განსხვავდება: ზოგმა მოსწავლემ იცის მეტი სიტყვა და მეტ ინფორმაციას ფლობენ ისინი ამ სიტყვებზე სხვა მოსწავლეებთან შედარებით. გარდა ამისა, ზოგიერთი სიტყვის დამარცვლა, წარმოთქმა და გაგება უფრო მარტივია (მაგალითად, სიტყვა - მაგიდა), ვიდრე სხვა სიტყვების (როგორიცაა, სიტყვა - ბიუროკრატია). დაბალი ლექსიკური ხარისხი წაკითხულის გააზრების სუსტი უნარის მიზეზია. თუკი მკითხველს ლექსიკური რეპრეზენტაციების კარგი მარაგი გააჩნია, ანუ იცის, როგორ იწერება და წარმოითქმის სიტყვები, იცის მათი მნიშვნელობა, სიტყვების დეკოდირება გაცილებით მარტივია (Dyson et al., 2017). კვლევები აჩვენებს, რომ ტექსტის გასაგებად მკითხველმა ტექსტში არსებული სიტყვების სულ მცირე 90-95% უნდა იცოდეს (Nagy & Scott, 2000).

1.2.2 სიტყვა-ტექსტის ინტეგრაცია

ტექსტის გასაგებად, გარდა კითხვის უნარისა, მკითხველს უწევს თითოეული სიტყვის მნიშვნელობის – წინადადებად, ხოლო წინადადებების ტექსტის მენტალურ მოდელად ინტეგრაცია. სიტყვის ამოცნობასთან ერთად, ტექსტის გააზრების პროცესი ერთეული სიტყვების მნიშვნელობების წინადადებად გადაქცევას გულისხმობს, რაც ტექსტის საფუძვლისა და სიტუაციური მოდელის შესაქმნელად გამოიყენება. ამას ეწოდება სიტყვა-ტექსტის ინტეგრაცია. ეს ინტეგრაცია მნიშვნელოვანია ტექსტის გაგებისათვის: წინადადება - *კაცი მისდევს ძაღლს* - განსხვავდება წინადადებისაგან: *ძაღლი მისდევს კაცს*. მართალია, ორივეში ერთი და იგივე სამი სიტყვაა გამოყენებული, თუმცა წინადადების მნიშვნელობა და ტექსტის საფუძველი რადიკალურად განსხვავებულია. ენის აღქმისა და ინტეგრაციის უნარების განვითარება ადრეულ ასაკში იწყება, სანამ ბავშვები კითხვასა და სიტყვების ამოცნობას ისწავლიან. სკოლამდელი განათლების ეტაპზე ბავშვები ენობრივ უნარებს ივითარებენ, მაგალითად, წინადადებების შექმნისა და დაზეპირების უნარებს, ლექსიკური ცოდნის გამოყენებას. ეს ფაქტორები წაკითხულის გააზრების უნარსა და მის განვითარებას წინასწარ განსაზღვრავს (Hjetlandetal., [2019](#)).

სურათი 1.3. მაგალითები, თუ როგორ შეიძლება წინადადებები იყოს დაკავშირებული.



სიტყვების გამეორება	ლინდა და კაი მდინარესთან ახლოს <u>ბურთით</u> თამაშობდნენ, როცა <u>ბურთი</u> წყალში ჩავარდა. <u>ბურთი</u> საკმაოდ დასველდა.
ანაფორული კავშირის დამყარება	ლინდა და კაი მდინარესთან ახლოს <u>ბურთით</u> თამაშობდნენ, როცა <u>ის</u> წყალში ჩავარდა და საკმაოდ დასველდა.
დასკვნების გამოტანა	ლინდა და კაი მდინარესთან ახლოს ბურთით თამაშობდნენ, როცა ბურთი გადავარდა და საკმაოდ დასველდა (მკითხველს დასკვნის გამოტანა უწევს, რომ ბურთი წყალში ჩავარდა და ამიტომაც იყო სველი).

ტექსტის გააზრებისას არა მარტო წინადადებების შედგენა და გაგებაა აუცილებელი, არამედ მათი თავმოყრა. წინადადებების კომბინაცია ფაქიზი პროცესია, მკითხველმა უნდა გაიგოს, ინფორმაციის ორ ან მეტ ნაწილს შორის რა ურთიერთკავშირი არსებობს. წინადადებებს შორის არსებული ურთიერთკავშირის გამოსავლენად სხვადასხვა გზა შეიძლება გამოინახოს, როგორებიცაა: სიტყვების გამეორება, ანაფორული კავშირის დამყარება და დასკვნების გამოტანა (იხილეთ სურათი 1.3).

როგორც ზემოთ ვახსენეთ, ეს წინადადებები ტექსტის საფუძველს ქმნის. უკვე არსებული ცოდნისა და ტექსტის სტრუქტურების, ჟანრებისა და გააზრების სტრატეგიების გამოყენებით (იხილეთ ქვეთავის [1.2.3](#) ნაწილი), მკითხველს ტექსტში აღწერილი სიტუაციის მოდელის ანუ სიტუაციური მოდელის შექმნა შეუძლია. უკვე არსებული შესაბამისი ცოდნა საგულისხმოა ტექსტის გააზრებისას.

წინადადებების შედგენასა და მათ ტექსტის შესაბამის მოდელად

გაერთიანებას ვუწოდებთ სიტყვა-ტექსტის ინტეგრაციას. ინტეგრაციის უნარი სხვა უნარებისაგან განსხვავდება. მთავარი მოქმედი ფაქტორია ლექსიკის ხარისხი (Perfetti, 2007). სიტყვის ამოცნობასთან ერთად, მენტალურ ლექსიკაში შენახული სიტყვის რაოდენობა და ცოდნის ხარისხი (წერილობითი ფორმა, წარმოთქმა და მნიშვნელობა) ზეგავლენას ახდენს, თუ რამდენად მარტივად შეუძლია მკითხველს ტექსტის ხარისხიანი მოდელის შექმნა. ინტეგრაციის პროცესში სიტყვის სემანტიკური მნიშვნელობის შესახებ ინფორმაცია ტექსტის მოდელში მოცემულ სიტყვას ან წინადადებას უკავშირდება. იმ მკითხველებისათვის, რომელთაც მაღალი ხარისხის ლექსიკური რეპრეზენტაციები აქვთ, მეტი სემანტიკური ცოდნის გააქტიურება შეუძლიათ და კონტექსტის მიხედვით სწორ მნიშვნელობას ანიჭებენ სიტყვებს, წინადადებების შედგენა და ტექსტის მოდელად კომბინაცია მარტივია. ამრიგად, სემანტიკური ინფორმაცია ინტეგრაციის პროცესს უწყობს ხელს.

გარდა ინტეგრაციის განსხვავებული უნარებისა, ლექსიკის ცოდნის ხარისხში არსებული სხვაობის გამო, ტექსტებიც გავლენას ახდენს იმაზე, თუ რამდენად მარტივია მოდელის შექმნა. თანმიმდევრულობა და ჟანრი ორი შესაბამისი ტექსტუალური ფაქტორია (McNamara et al., 2011). ტექსტის შეკავშირებულობა გულისხმობს იმ მოვლენას, როცა ტექსტში ის აშკარა მინიშნებებია, რომლებიც მკითხველს ინფორმაციის დაკავშირებაში ეხმარება. ნაკლებად შეკავშირებულ ტექსტში მკითხველს უწევს მეტად ივარაუდოს, ამიტომ როცა შეკავშირებულობის ხარისხი მაღალია ტექსტში, ის უფრო ადვილი გასაგებია. მკითხველებს ადვილად შეუძლიათ დასკვნების გამოტანა მხატვრული ტექსტების განხილვისას, რადგან ამ ტექსტებში ისეთი თემებია აღწერილი, რომელთა შესახებაც მათ უკვე არსებული ცოდნა აქვთ (მაგ., მეგობრობა). ერთ-ერთი უახლესი მეტაანალიზის შედეგები ადასტურებს, რომ მკითხველებს უფრო მეტი დასკვნის გამოტანა შეუძლიათ მხატვრული ტექსტის კითხვისას, ვიდრე ექსპოზიციური, ანუ ახსნა-განმარტებითი ტექსტის კითხვისას (Clinton et al., 2020).

როდესაც დასკვნის გამოტანა მარტივია, ტექსტის საფუძვლის და სიტუაციური მოდელის შექმნაც ადვილია, იგივე ითქმის ტექსტის გაგებაზეც.

1.2.3 ტექსტის გააზრების სტრატეგიები

მკითხველებს შეუძლიათ კითხვის სტრატეგია, როგორც „გონებრივი ინსტრუმენტი“, ისე გამოიყენონ ტექსტის გასაგებად, დასაკვირვებლად და ინფორმაციის აღსადგენად (Afflerbach & Cho, 2009). ვისაც წაკითხულის გააზრება კარგად გამოსდის, ისინი სტრატეგიული მკითხველები არიან, გაცნობიერებულად თუ გაუცნობიერებლად

იყენებენ კონკრეტულ სტრატეგიებს კითხვისას პრობლემების გადასაჭრელად და გამომუშავებული აქვთ კითხვის უნარ-ჩვევები. არსებობს კოგნიტური და მეტაკოგნიტური გააზრების სტრატეგიები.

კოგნიტური გააზრების სტრატეგიები მკითხველს ეხმარება, ტექსტის თანმიმდევრული, ადეკვატური, სიტუაციური მოდელი შექმნას და ტექსტის გააზრება შეძლოს. ეს გონებრივი ინსტრუმენტები გამოსადეგია კითხვამდე, კითხვის პროცესსა და კითხვის შემდგომი ეტაპებისათვის. ამ სტრატეგიათა მაგალითებია: ვარაუდების გამოთქმა (კითხვამდე), შეკითხვების დასმა (კითხვის პროცესში) და ტექსტის შინაარსის წარმოდგენა (კითხვის შემდეგ). მკითხველს შეუძლია *მეტაკოგნიტური გააზრების სტრატეგიები* გამოიყენოს, რათა დააკვირდეს და შეაფასოს, რამდენად ზუსტია მის მიერ შექმნილი სიტუაციური მოდელი და თუ შეესაბამება ის კითხვის მიზანს. ასეთ სტრატეგიებს მიეკუთვნება: კითხვის მიზნების დასახვა (კითხვამდე), დაკვირვება ტექსტის გაგებაზე (კითხვის პროცესში) და ბუნდოვანი საკითხების გარკვევა (კითხვის შემდეგ).

ორივე ტიპის კოგნიტური და მეტაკოგნიტური სტრატეგიები ერთად მუშაობს. მაგალითად, როდესაც მკითხველი ამჩნევს, რომ ვერ გაიგო, რაც წაიკითხა (მეტაკოგნიტური გააზრება), შეუძლია საკუთარ თავს ტექსტის ირგვლივ დაუსვას შეკითხვები (კოგნიტური გააზრება) და ამ სტრატეგიით უკეთ გაიგოს ტექსტის ნაწილი. წარმატებულ მკითხველებს შეუძლიათ კოგნიტური და მეტაკოგნიტური კითხვის სტრატეგიები დაარეგულირონ (Andreassen et al., 2017). ყველაზე ეფექტიან სტრატეგიებს უფრო დაწვრილებით განვიხილავთ 2.2.3 ქვეთავის ნაწილში.

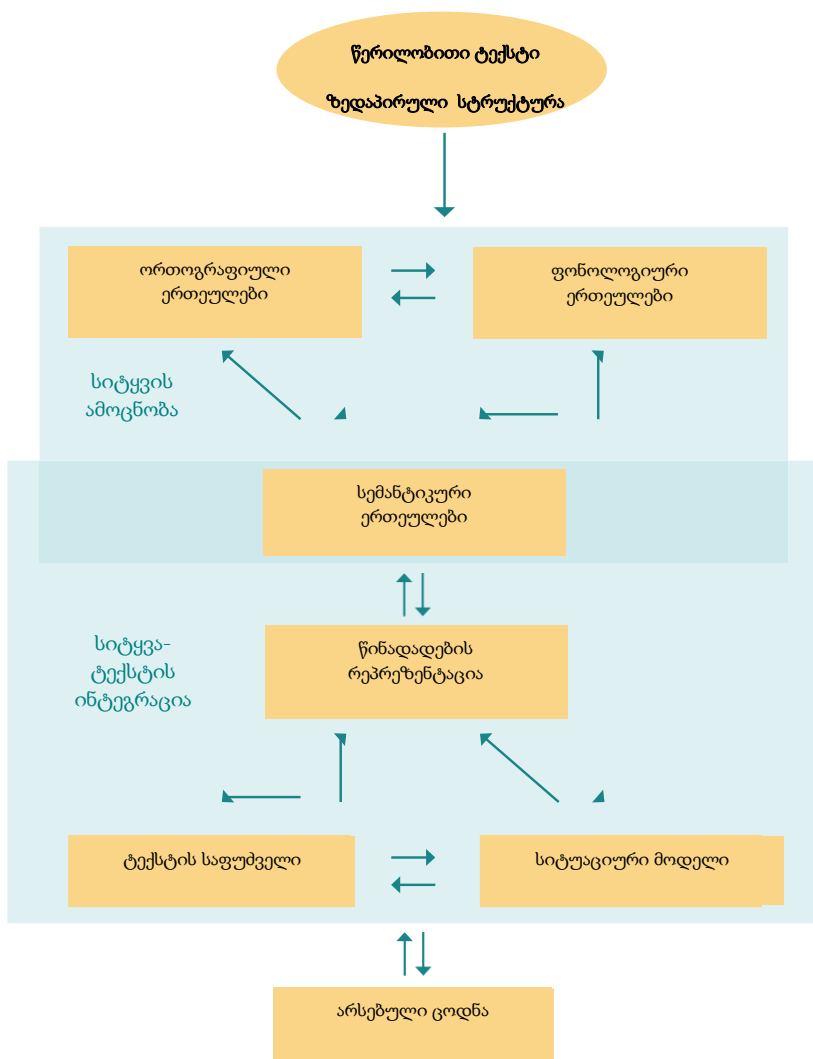
ამრიგად, წაკითხულის გააზრების უფრო ინტერაქტიული მოდელის, კითხვის სისტემების ჩარჩოს თანახმად, ორი პროცესია მთავარი: (1) სიტყვის ამოცნობა, სადაც მნიშვნელოვანია ორთოგრაფიული, ფონოლოგიური და სემანტიკური ცოდნა, შედეგად კი გააქტიურებული სიტყვის მნიშვნელობებს ვიღებთ, (2) სიტყვა-ტექსტის ინტეგრაცია, რომელშიც გააქტიურებული სიტყვების მნიშვნელობები წინადადებებად, ტექსტის საფუძვლად და უკვე არსებულ ცოდნასთან ერთად სიტუაციურ მოდელად გვევლინება. კითხვის სისტემების ჩარჩო წარმოდგენილია 1.1 გამოსახულებაზე.

1.2.4 მოტივაცია

განათლების სფეროში არსებობს ასეთი ტერმინი - „მეოთხე კლასის ჩამორჩენა“ (Chall&Jacobs, 2003). ამ კლასში ბავშვები თანდათან გადადიან *სწავლა კითხვისთვის* ეტაპიდან *კითხვა სწავლისთვის* ეტაპზე. ამ მიზეზის გამო ძალზე საინტერესო და მნიშვნელოვანია გამოვიკვლიოთ

ბავშვების წაკითხულის გააზრების უნარები მეოთხე კლასში ისე, როგორც PIRLS-ის შემთხვევაში ვაკეთებთ. ჩამორჩენა წაკითხულის გააზრების პროგრესის შეფერხებაზე მიუთითებს, როცა ბავშვები ერთი ეტაპიდან მეორეზე ვერ გადადიან და ეს განსაკუთრებით ეხებათ მოსწავლეებს დაბალი სოციო-ეკონომიკური ფენის ოჯახებიდან (Chall & Jacobs, 2003). ნაკლებად მდიდარი ლექსიკაც გააზრების პრობლემებს იწვევს. ამ დროს ბავშვები კითხვის მოტივაციას კარგავენ და წაკითხულის გააზრება უფრო და უფრო უჭირთ. ამასთანავე, კვლევები აჩვენებს, რომ უფრო დახელოვნებულ მკითხველებს კითხვის მეტი მოტივაცია აქვთ, მეტს კითხულობენ და თავიანთ უნარებს კიდევ უფრო ხვეწენ (Mol & Bus, 2011).

მეტაანალიზი აჩვენებს, რომ კითხვის უნარები და მოტივაცია ორმხრივად ერთმანეთზეა დამოკიდებული (Toste et al., 2020). ეს ნიშნავს, რომ არა მხოლოდ მოტივაცია ზემოქმედებს წაკითხულის გააზრების უნარზე, არამედ გააზრების უნარიც ზემოქმედებს კითხვის მოტივაციაზე. წაკითხულის გააზრების კარგად განვითარებულ უნარს შეუძლია ბავშვის მოტივაციის გაზრდა და, შესაბამისად, მოტივირებული მოსწავლე ხშირად სიამოვნებით კითხულობს წიგნებს და უკეთესი უნარები უვითარდება. საპირისპირო სიტუაციაც იმავენაირად მეორდება. ბავშვები, რომელთაც წაკითხულის გააზრება უჭირთ, ნაკლებად მოტივირებულნი არიან, ნაკლებად კითხულობენ წიგნებს და მათი უნარებიც ვერ ვითარდება. დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ წარმატება უფრო მნიშვნელოვანია მოტივაციისთვის, ვიდრე პირიქით.



გამოსახულება 1.1 კითხვის სისტემების ჩარჩოს სქემატური მიმოხილვა, სადაც სიტყვის ამოცნობა და სიტყვა-ტექსტის ინტეგრაცია ორი მთავარი პროცესია პარალელურ რეჟიმში (შენიშვნა ადაპტირებულია წყაროდან Perfetti & Stafura, [2014]).

1.3 გააზრების ოთხი ძირითადი პროცესი

როგორც წინა ნაწილში ვაჩვენეთ, ზედაპირულ დონეზე მკითხველები ტექსტს იყენებენ წინადადებებისა და ტექსტის საფუძვლის შესაქმნელად. ტექსტის საფუძველი ინფორმაციის მოდელია. უკვე არსებული ცოდნით მკითხველები ტექსტის საფუძველს სიტუაციურ მოდელად გარდაქმნიან, რომელიც ტექსტში აღწერილ სიტუაციას გამოსახავს. ამისთვის კარგად განვითარებული გააზრებისა და სიტყვა-ტექსტის ინტეგრაციის უნარები ძალიან მნიშვნელოვანია. იმისათვის, რომ მეტი გავიგოთ, თუ როგორ შეუძლიათ მკითხველებს ტექსტის გააზრება, ოთხი პროცესი უნდა განვასხვაოთ (როგორც აღწერილია PIRLS-ის შეფასების ჩარჩოში):

(1) ექსპლიციტურად მოცემულ ინფორმაციაზე ფოკუსირება და მისი პოვნა, (2) უშუალო დასკვნების გამოტანა, (3) აზრებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტაცია და არსებულ ცოდნასთან ინტეგრირება და (4) შინაარსისა და ტექსტუალური ელემენტების შეფასება და კრიტიკულად გააზრება. ტექსტის მახასიათებლები, როგორებიცაა მისი მოცულობა, იდეების აბსტრაქტულობა და ტექსტის სტრუქტურა გავლენას ახდენს ამ პროცესების სიმარტივეზე, მაგრამ უშუალო დასკვნების გამოტანა ნაკლებად რთულია შემდეგ ორ პროცესთან შედარებით: აზრების ინტერპრეტაცია-ინტეგრაცია და შინაარსისა და ტექსტუალური ელემენტების შეფასება-კრიტიკულად გააზრება. თავისთავად, ტექსტის მახასიათებლები გავლენას ახდენს აღნიშნულ პროცესებზე. დასკვნების გამოტანა შედარებით ვრცელ, არათანმიმდევრულ ტექსტში უფრო რთულია, ვიდრე მოკლე, გასაგები სტრუქტურის მქონე ტექსტში. აგრეთვე, კითხვის მიზნებიც განსაზღვრავს, რა პროცესებია საჭირო. მაგალითად, ბიბლიოთეკის გახსნის საათების მოძიება მოითხოვს ბიბლიოთეკის ბროშურიდან პირდაპირ მოცემულ ინფორმაციაზე ყურადღების გამახვილებას და მის მიღებას, ამ პროცესს ნაკლები შეფასება და კრიტიკული ანალიზი სჭირდება. სურათი 1.4 მიმოიხილავს ოთხივე პროცესს.

1. ექსპლიციტურად მოცემულ ინფორმაციაზე ფოკუსირება და მისი პოვნა

ამ პროცესში მკითხველები სხვადასხვა საშუალებას იყენებენ თავიანთი მიზნისთვის შესაბამისი შინაარსის საპოვნელად და გასაგებად. როგორც წესი, ამ ტიპის ტექსტი სიტყვის, ფრაზის, წინადადების დონეზე მოითხოვს ყურადღების გამახვილებას მნიშვნელობის გასაგებად. წარმატებულ ნაბიჯად ითვლება ტექსტის ავტომატურად ან მყისიერად გაგება.

2. უშუალო დასკვნების გამოტანა

ამ პროცესის მეშვეობით მკითხველებს შეუძლიათ ტექსტის ზედაპირის გასცდნენ და გაარკვიონ, თუ რაიმე გაუგებარი დარჩათ [პირდაპირი დასკვნების გაკეთება მკითხველისგან მოითხოვს ორი ან მეტი წინადადების შეკავშირებას, რაც ექსპლიციტურადაა მოცემული ტექსტში]. დახელოვნებულ მკითხველებს შეუძლიათ ამგვარი დასკვნების გამოტანა. ისინი სწრაფადვე უკავშირებენ ერთმანეთს ორი ან მეტი ტიპის ინფორმაციას და ცნობენ სხვადასხვა ინფორმაციას შორის კავშირს, თუნდაც პირდაპირ არ იყოს ტექსტში მოცემული.

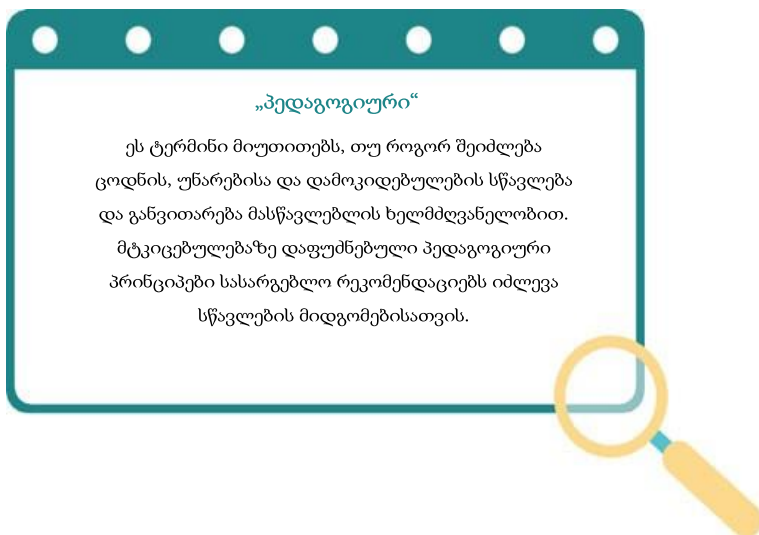
3. აზრებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტაცია და არსებულ ცოდნასთან ინტეგრირება

ამ პროცესში მკითხველები ცდილობენ თავიანთი ცოდნისა და გამოცდილების საფუძველზე ტექსტის მნიშვნელობის გაგებას. ინტერპრეტაციისას მათ მიერ მოძიებული კავშირები შეიძლება იყოს ირიბი და ეყრდნობოდეს მხოლოდ მათ საკუთარ პერსპექტივებს.

4. შინაარსისა და ტექსტუალური ელემენტების შეფასება და კრიტიკულად გააზრება

ამ პროცესში მკითხველების ყურადღება გადადის მნიშვნელობიდან ტექსტის კრიტიკულად შეფასებაზე. ამ დროს მკითხველები ტექსტს უყურებენ კრიტიკული თვალთ.





1.1 ქვეთავში აღწერილი კითხვის ორი მიზნის გარდა (ლიტერატურული გამოცდილების მიღება და ინფორმაციის მიღება და გამოყენება), PIRLS-ის შეფასების ჩარჩოში ტექსტის გააზრების ეს ოთხი პროცესი განირჩევა. PIRLS-ის შედეგები მასწავლებლებისა და განათლების პოლიტიკის შემქმნელებისათვის ცხადყოფს, რამდენად კარგად შეუძლიათ მოსწავლეებს ამ ოთხი პროცესის დაძლევა ტექსტების გასაგებად, იქნება ეს ლიტერატურული გამოცდილება, თუ ახალი ინფორმაციის მიღება. [მე-3](#) თავში ამ ოთხი პროცესის განსახილველად და საილუსტრაციოდ წარმოგიდგენთ მონაკვეთებს PIRLS-ის ორი ტექსტიდან (ერთი ნარატიული ტექსტია ლიტერატურული გამოცდილებისათვის, ხოლო მეორე ექსპოზიციურია ინფორმაციის მიღებისა და გამოყენებისათვის). აგრეთვე, გაგიზიარებთ ინფორმაციას და პედაგოგიურ რჩევებს (იხ. სურათი 1.5), თუ რა უნარები სჭირდებათ ბავშვებს ამ პროცესების გადასალახად და როგორ შეგვიძლია მათ დავეხმაროთ წაკითხულის უკეთ გააზრებაში. მომდევნო თავში წარმოგიდგენთ მტკიცებულებებზე დაფუძნებულ პედაგოგიურ პრინციპებს.

1.4 შეჯამება

- ✓ წერილობითი ტექსტის გაგება მკითხველისაგან მოითხოვს სიტყვის ამოცნობას, სიტყვების მნიშვნელობების წინადადებად გადაქცევას და ტექსტის თანმიმდევრული, შესაბამისი მოდელის (ანუ ტექსტის საფუძვლის) შექმნას. არსებულ ცოდნასთან ერთად ზედაპირული ტექსტი სიღრმისეულ სიტუაციურ მოდელად გარდაიქმნება, რომელიც ტექსტში მოცემულ სურათს ასახავს.

✓ PIRLS-ის ჩარჩოში ორი მთავარი პროცესია: კითხვა ლიტერატურული გამოცდილების მისაღებად და კითხვა ინფორმაციის მიღებისა და გამოყენებისათვის. ასევე, მოცემულია ოთხი პროცესი მე-4 კლასისთვის: ექსპლიციტურად მოცემულ ინფორმაციაზე ფოკუსირება და მისი პოვნა, უშუალო დასკვნების გამოტანა, აზრებისა და ინფორმაციის ინტეგრეტაცია და არსებულ ცოდნასთან ინტეგრირება, შინაარსისა და ტექსტუალური ელემენტების შეფასება და კრიტიკულად გააზრება.

✓ მკითხველის მიერ ტექსტის გააზრებაზე გავლენას ახდენს შემდეგი ფაქტორები: სიტყვის ამოცნობის, ენის აღქმის უნარები, წაკითხულის გააზრების სტრატეგიების გამოყენება და კითხვის მოტივაცია.



კითხვის რჩევები

- **სათაური:** Understanding and teaching reading comprehension: A Handbook. **ავტორები და წელი:** Jane Oakhill, Kate Cain, & Carsten Elbro (2015). **გამომცემელი:** Routledge.
- **სათაური:** Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. **ავტორები და წელი:** Anne Castles, Kathleen Rastle, & Kate Nation (2018). **გამომცემელი:** Article in: Psychological Science in the Public Interest (Vol. 19, Issue 1, pages 5–51).
- **სათაური:** Reading development and difficulties. **ავტორები და წელი:** Kate Cain (2010). **გამომცემელი:** John Wiley And Sons Ltd.
- **სათაური:** Bringing words to life. Robust vocabulary instruction. **ავტორები და წელი:** Isabel Beck, Margaret McKeown, & Linda Kucan (2013). **გამომცემელი:** Guilford Publications.
- **სათაური:** Developing reading comprehension. **ავტორები და წელი:** Paula Clarke, Emma Truelove, Charles Hulme, & Margaret Snowling (2014). **გამომცემელი:** John Wiley & Sons, Ltd.
- **სათაური:** What is disciplinary literacy and why does it matter? **ავტორები და წელი:** Timothy Shanahan & Cynthia Shanahan (2012). **გამომცემელი:** Article in: Topics in language disorders (Vol. 32, Issue 1, pages 7–18).
- **სათაური:** Approaching difficulties in literacy development. **ავტორები და წელი:** Felicity Fletcher Campbell, Janet Soler & Gavin Reid (Eds.) (2009). **გამომცემელი:** The Open University

- Afflerbach, P., & Cho, B. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 69–91). Routledge.
- Andreassen, R., Jensen, M. S., & Bråten, I. (2017). Investigating self-regulated study strategies among postsecondary students with and without dyslexia: A diary method study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 30(9), 1891–1916.
- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). The classic study on poor children's fourth-grade slump. *American educator*, 27(1), 14–15. <https://www.aft.org/periodical/american-educator/spring-2003/classic-study-poor-childrens-fourth-grade-slump>
- Clinton, V., Taylor, T., Bajpayee, S., Davison, M. L., Carlson, S. E., & Seipel, B. (2020). Inferential comprehension differences between narrative and expository texts: A systematic review and meta-analysis. *Reading and Writing*, 33, 2223–2248.
- Dyson, H., Best, W., Solity, J., & Hulme, C. (2017). Training mispronunciation correction and word meanings improves children's ability to learn to read words. *Scientific Studies of Reading*, 21(5), 392–407.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S. A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 211–226). Blackwell Pub.
- McNamara, D. S., Ozuru, Y., & Floyd, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 229–257.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267.
- Mullis, I. V., & Martin, M. O. (Eds.). (2019). *PIRLS 2021 assessment frameworks*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 269–284). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Patel, T. K., Snowling, M. J., & de Jong, P. F. (2004). A cross-linguistic comparison of children learning to read in English and Dutch. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 785–797.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357–383.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22–37.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97–110). Guilford Press.
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420–456.
- Van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y., & Linderholm, T. (1999). The landscape model of

- reading. In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 71–98). Erlbaum.
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 8–25.

Open Access This chapter is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits any noncommercial use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license and indicate if changes were made.

The images or other third party material in this chapter are included in the chapter's Creative Commons license, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the chapter's Creative Commons license and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder.



თავი 2



მტკიცებულებებზე დაფუძნებული პედაგოგიური პრინციპები და პრაქტიკული სასწავლო რჩევები

წაკითხულის გააზრების მტკიცებულებებზე დაფუძნებული პედაგოგიური პრინციპების მიმოხილვა პრაქტიკული გაკვეთილების მაგალითებით

აბსტრაქტი. ამ თავში მეცნიერულ მიგნებებზე დაყრდნობით ხუთ ძირითად პედაგოგიურ პრინციპს განვიხილავთ: (1) ყოველდღიურობასთან დაკავშირებული ტექსტების კითხვა, (2) ტექსტების ირგვლივ სიღრმისეული ინტერაქცია, (3) კითხვის სტრატეგიების პირდაპირი სწავლება, (4) კითხვის დავალებების სხვა საგნებთან ინტეგრირება და (5) წაკითხულის გააზრებასთან დაკავშირებულ ფაქტორებზე დაკვირვება და სწავლების დიფერენცირება. ეს პედაგოგიური პრინციპები მოცემულია მაგალითებისა და პრაქტიკული რჩევების სახით. ცნობილი პედაგოგიური მიდგომები უკვე მოიცავს ზოგიერთ ამ პრინციპს. აღნიშნულ თავში ასევე აღვწერთ გრაფიკულ ორგანიზატორებს, რომლებიც მასწავლებლებს შეუძლიათ, გამოიყენონ ტექსტის შინაარსისა და მისი გააზრების პროცესის ხელშესაწყობად.

სამიგზო სიტყვები: წაკითხულის გააზრება; პედაგოგიური პრინციპები; პრაქტიკული რეკომენდაციები; პედაგოგიური მიდგომები; გრაფიკული ორგანიზატორები.

2.1 შესავალი

დღევანდელ წიგნიერ სამყაროში კარგად განვითარებული წაკითხულის გააზრების უნარი აუცილებელია. ამიტომაც ბავშვებისათვის წაკითხულის გააზრების სწავლება ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი საგანმანათლებლო მიზანია, თუმცა მისი დაუფლება საკმაოდ რთულია, რადგან წაკითხულის გააზრება სხვადასხვა უნარის კომბინაციურ, კომპლექსურ პროცესს წარმოადგენს (იხილეთ თავი [1](#)), რომელსაც მეტწილად მკითხველის გონებაში უკავია ადგილი და

პირდაპირ მისი დანახვა არ შეგვიძლია. ბავშვებს დამოუკიდებლად არ შეუძლიათ წერილობითი ტექსტის კითხვის დასწავლა, მათ პროფესიონალური რჩევა და მხარდაჭერა სჭირდებათ, უპირველესად, მათივე მასწავლებლებისგან.

ბოლო წლებში არაერთი კვლევა ჩატარდა ბავშვებისთვის წერილობითი ტექსტების გააზრების სწავლების საუკეთესო გზების გამოსავლენად (Hebert et al., 2016; Okkinga et al., 2018). ამ კვლევების შედეგად აღიწერა მტკიცებულებებზე დაფუძნებული შეხედულებები, რომლებსაც დადებითი გავლენა აქვს მოსწავლეთა წაკითხულის გააზრების უნარებსა და მათ განვითარებაზე. მიუხედავად ამისა, განათლების სფეროს სპეციალისტებისთვის, კერძოდ, მასწავლებლებისთვის, ამ შეხედულებათა პრაქტიკაში გადატანა მარტივი არ არის. აუცილებელია ერთსა და იმავე თემაზე სხვადასხვა კვლევის დასკვნების შეჯერება და მათი პრაქტიკულ რეკომენდაციებად ქცევა. ამ თავის მიზანია მასწავლებლებს დაეხმაროს, რომ მეცნიერული მიგნებები გამოიყენონ ყოველდღიურ საკითხავ აქტივობებში მტკიცებულებებზე დაფუძნებული პედაგოგიური პრინციპების მეშვეობით, რათა ეს მიგნებები იქცნენ მასწავლებელთა დამხმარე სასწავლო მიდგომებად, მაგალითებად და პედაგოგიურ ინსტრუმენტებად. 2.2 ქვეთავში განვიხილავთ ხუთ ეფექტიან პედაგოგიურ პრინციპს, ცნობილ სასწავლო მიდგომებს და 2.3 ქვეთავში წარმოგიდგენთ ამ პრინციპებით გაჯერებულ კითხვის გაკვეთილს. 2.4 ქვეთავში აღვწერთ გრაფიკულ ორგანიზატორებს, ტექსტის შინაარსის გაგებისთვის დამხმარე ინსტრუმენტებს, რომლებიც ეფუძნება სხვადასხვა პედაგოგიურ პრინციპს.

© The Author(s) 2022

M. Bruggink et al., *Putting PIRLS to Use in Classrooms Across the Globe*, IEA Research for Educators 1, https://doi.org/10.1007/978-3-030-95266-2_2

2.2 მტკიცებულებებზე დაფუძნებული პედაგოგიური პრინციპები

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, არაერთი კვლევაა ჩატარებული წაკითხულის გააზრების ეფექტიან სწავლებასთან დაკავშირებით. ჩვენი კვლევა დავიწყეთ ფლამანდიური საგანმანათლებლო საბჭოს ეფექტიანი პრინციპების ანგარიშით, რომელიც მოიცავს სხვადასხვა კვლევასა და მეტაანალიზს (Merchie et al., 2019). ამ ანგარიშს დავამატეთ ამავე სფეროში არსებული სხვა კვლევებიც. აქედან გამომდინარე, ხუთ ძირითად პრინციპს შემოგთავაზებთ:

(1) ყოველდღიურობასთან დაკავშირებული ტექსტების კითხვა, (2) ტექსტების ირგვლივ სიღრმისეული ინტერაქცია, (3) კითხვის სტრატეგიების პირდაპირი სწავლება, (4) კითხვის დავალებების სხვა საგნებთან ინტეგრირება და (5) წაკითხულის გააზრებასთან დაკავშირებულ ფაქტორებზე დაკვირვება და სწავლების დიფერენცირება.

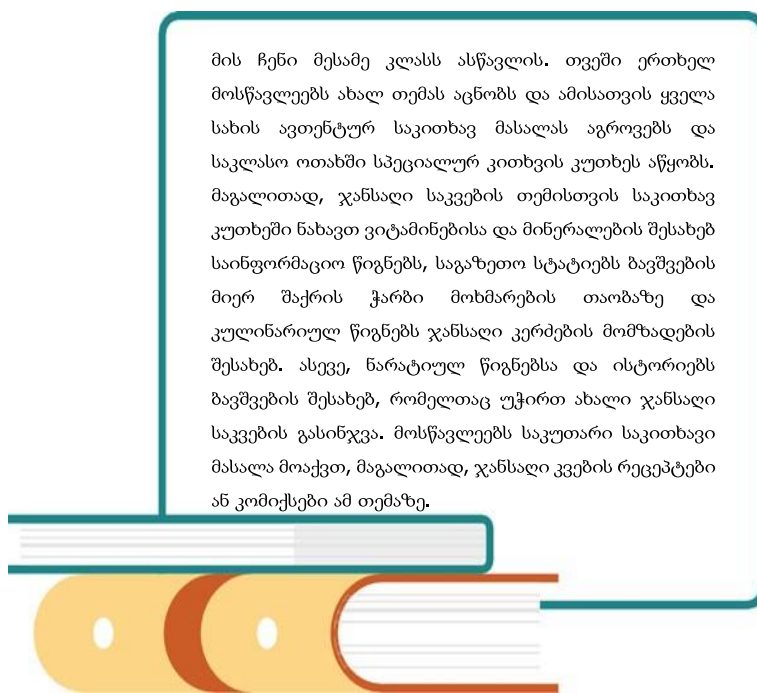
2.2.1 ყოველდღიურობასთან დაკავშირებული ტექსტების კითხვა

კითხვა უპირველესი, მნიშვნელოვანი და ფუნქციური აქტივობაა (Pearson et al., 2020; Swanson et al., 2014; Wigfield et al., 2016). განურჩევლად იმისა, სიამოვნებისთვის კითხულობს, რაიმეს სასწავლად თუ საზოგადოებრივ ცხოვრებაში მონაწილეობისათვის, მკითხველი კითხვას ყოველთვის იწყებს კონკრეტული მიზნით. ამიტომაც კითხვისა და წაკითხულის გააზრების სწავლება კონტექსტის გარეშე ვერ მოხდება, მეტიც, სწავლება აუცილებლად ყოველდღიურ ცხოვრებასთან დაკავშირებულ და ფუნქციურ კონტექსტში უნდა მოხდეს. ამგვარად მოსწავლეებს შეეძლებათ დაინახონ, რამდენად მნიშვნელოვანი, ღირებული და საჭიროა კარგად განვითარებული კითხვისა და წაკითხულის გააზრების უნარები (Swanson et al., 2014). სასკოლო აქტივობები რეალური ცხოვრებიდან აღებულ საკითხავ დავალებებს უნდა უკავშირდებოდეს. როდესაც წაკითხულის გააზრებას ვასწავლით, სამი რამ უნდა გავითვალისწინოთ: საკითხავი მასალა, კითხვის მიზნები და კითხვის მიდგომა. სამივე ფაქტორი ავთენტური უნდა იყოს და ასახავდეს, თუ როგორ კითხულობენ ადამიანები რეალურად (Berardo, 2006).

2.2.1.1 ავთენტური საკითხავი მასალები

საკითხავი მასალის არჩევისას მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ, რომ იგი უნდა იყოს მოსწავლეზე ორიენტირებული, ინტერაქციული, საინტერესო და ყოველდღიურ ცხოვრებასთან დაკავშირებული. ამ მიზნის მისაღწევად შეგვიძლია ავარჩიოთ ავთენტური საკითხავი მასალა, რომელიც მოსწავლეთა ინტერესებს შეესაბამება ან უკავშირდება მათ მიერ უკვე ნასწავლ მასალას. რას ნიშნავს ავთენტური საკითხავი მასალა? ბეკონი და ფინემანი (1990) ამ ტერმინში გულისხმობენ მშობლიურ ენაზე, რომელიც ამავე დროს სწავლების ენასაც წარმოადგენს, არასაგანმანათლებლო მიზნით შექმნილ მასალას. ლის (1995) მიაჩნია, რომ ზუსტად ამ მიზეზის გამო მოსწავლეებისთვის ეს მასალა უფრო საინტერესოა და ენა უფრო ბუნებრივად გამოყენებული. საგანმანათლებლო ტექსტები კონკრეტული შედეგის მისაღწევად შექმნილი (მაგ., სპეციფიკური სტრატეგიის ვარჯიში, როგორიცაა შეჯამება) და ამიტომაც ამ ტექსტებში ენის ბუნებრივი მახასიათებლები შეიძლება თითქმის არ იყოს წარმოდგენილი, რის გამოც ისინი არაბუნებრივად აღიქმება, ნამდვილი თხრობა ამ ტექსტებში არ არის და ისინი არ ჰგავს იმ ტექსტებს, რომლებსაც მოსწავლეები ყოველდღიურ ცხოვრებაში ხვდებიან.

ავთენტური საკითხავი მასალა შეიძლება ყველანაირ წყაროში შეგვხვდეს, მაგალითად, ესენია: არამხატვრული წიგნები, ნოველები, ასევე, სასწავლო საგნებში, როგორებიცაა ბიოლოგია, ისტორია, მათემატიკა და სხვა ტექნიკურ საგნებში გამოყენებული ტექსტები, ინსტრუქციები, ბიოგრაფიები, წერილები ან „ელექტრონული გზავნილები“, საგაზეთო სტატიები, ლექსები და სოციალური მედიის პოსტები. ყოველდღიურობასთან დაკავშირებული კონტექსტის შესაქმნელად მნიშვნელოვანია, მოსწავლეები გაეცნონ სხვადასხვა ტიპის საკითხავ მასალას, ისწავლონ, როგორ უნდა წაიკითხოთ და გაიაზროთ ის. ბევრმა მასწავლებელმა იცის, რამდენად მნიშვნელოვანია, მოსწავლეები ბევრს კითხულობდნენ, მაგრამ სხვადასხვა ტიპის ტექსტების წაკითხვაც არანაკლებ არის დაკავშირებული მოსწავლეების კითხვის შედეგებთან (Donahue et al., 2001). ერთ თემაზე სხვადასხვა ტიპის ტექსტის წაკითხვა გასაგებ კონტექსტს მიაწვდის მოსწავლეებს და ამ საგნის შესახებ ცოდნასაც გაიღრმავებენ (იხილეთ ქვეთავის 2.2.4 ნაწილი).



2.2.1.2 ავთენტური კითხვის მიზნები

საკითხავ მასალებთან ერთად კითხვის მიზნები (ანუ მიზეზი, რის გამოც მოსწავლეებს ტექსტის კითხვა უწევთ) ავთენტური უნდა იყოს. ამისათვის საჭიროა მოსწავლეზე ორიენტირებული, ინტერაქციული, საინტერესო და ყოველდღიურ ცხოვრებასთან დაკავშირებული დავალებების შექმნა. ამ დავალებათა მიზნები ნათლად უნდა ჩამოყალიბდეს, მაგალითად, პრობლემის გადაჭრა, დისკუსიის დაწყება ან აღმოჩენა, თუ რა გადახდება თავს მოთხოვრების მთავარ გმირს. მოსწავლის ყოველდღიურობასთან დაკავშირებული კითხვის მიზნები კითხვის მოტივაციას ზრდის და ეხმარება, დაინახოს კარგად განვითარებული წაკითხულის გააზრების უნარის მნიშვნელობა და ღირებულება. თუმცა პრაქტიკაში კითხვის მიზნები რეალურ ცხოვრებას, მაგალითად, ინფორმაციის მიღებას, არ ასახავს და ნაცვლად ამისა, მოიცავს კონკრეტული უნარის სწავლებას, როგორიცაა ტექსტის მოდელის შექმნა ან ვარჯიში წაკითხულის გააზრების რომელიმე სტრატეგიაში (შეკითხვების დასმა ან შეჯამება, იხილეთ ქვეთავის [2.2.3](#) ნაწილი). მაგალითად ავიღოთ სისხლის მიმოქცევის შესახებ ტექსტი ბიოლოგიიდან (იხილეთ სურათი 2.4). ავთენტური კითხვის მიზანი იქნებოდა, ბავშვს ესწავლა, როგორ მოძრაობს სისხლი სხეულში და რა ფუნქციას ასრულებს გული და ფილტვები. უფრო კონკრეტულად,

ავტენტური კითხვის მიზანი ასეთი შეიძლება ყოფილიყო: ტექსტის წაკითხვის შემდეგ ვიცი, როგორ მოძრაობს სისხლი სხეულში და რა ფუნქციებს ასრულებს გული და ფილტვები. პრაქტიკაში კი ამ ტექსტის მიზანი ამგვარია: შემიძლია ტექსტი წარმოვადგინო ვიზუალურად. ცოდნის მიღებისთვის ვიზუალური წარმოდგენები საჭიროა, მაგრამ ყოველდღიურ ცხოვრებაში იგი თითქმის არასდროს არ წარმოადგენს ტექსტის კითხვის მიზანს.

2.2.1.3 ავტენტური კითხვის მიდგომა

მეთოდი, რომლის გამოყენებითაც მოსწავლე კითხულობს ტექსტს, უნდა შეესაბამებოდეს მიზეზს, თუ რატომ კითხულობს (კითხვის მიზანი) და, ამასთანავე, ტექსტის ტიპს (საკითხავი მასალა). [1-ელ](#) თავში წაკითხულის გააზრების ოთხი მთავარი პროცესი მოკლედ დავახასიათეთ: ექსპლიციტურად მოცემულ ინფორმაციაზე ფოკუსირება და მისი პოვნა, უშუალო დასკვნების გამოტანა, აზრებისა და ინფორმაციის ინტეგრაცია და არსებულ ცოდნასთან ინტეგრირება, შინაარსისა და ტექსტუალური ელემენტების შეფასება და კრიტიკულად გააზრება. მკითხველის მიერ გამოყენებული მეთოდი მის მიზანზეა დამოკიდებული, ხოლო პროცესი ამ მიზანსა და ტექსტის ტიპს ეყრდნობა. მაგალითად, პურის გამოცხობის რეცეპტის წაკითხვისას აუცილებლად უნდა გავითვალისწინოთ ექსპლიციტურად მოცემული ინფორმაცია, თუ რა რაოდენობის ფქვილი, საფუარი, მარილი და წყალი გვჭირდება და რა ტემპერატურაზე უნდა დავაყენოთ ღუმელი. რეცეპტის შინაარსისა და ტექსტუალური ელემენტების შეფასება და კრიტიკულად გააზრება ნაკლებად მნიშვნელოვანია. სწავლებისას კითხვის მიდგომა და ყოველდღიური ცხოვრება ერთმანეთს უნდა შევუსაბამოთ. თუკი გაკვეთილის მიზანი კითხვის კონკრეტული მიდგომის გამოყენებაში ვარჯიშია, ტექსტიც შესაბამისად უნდა ავარჩიოთ.

2.2.2 ტექსტების ირგვლივ სიღრმისეული ინტერაქცია

ტექსტის შინაარსთან (მისი მნიშვნელობა, მიზანი ან ტექსტის სხვა ელემენტების კავშირი) ინტერაქცია დადებით გავლენას ახდენს მოსწავლეების მიერ წაკითხულის გააზრებაზე (Pearson et al., 2020; Shanahan et al., 2010). ეს ეხება როგორც მოსწავლეებსა და მათ მასწავლებელს, ისე თავად მოსწავლეებს შორის ინტერაქციასაც. სიღრმისეული ინტერაქცია შეიძლება კითხვამდე, კითხვის პროცესში და კითხვის შემდგომ ეტაპებზე, წყვილებში, პატარა ჯგუფებში ან მთელ კლასში. ტექსტის შინაარსის, განსაკუთრებით კი, კითხვის მიზნის მისაღწევად საჭირო ინფორმაციის განხილვისას მოსწავლეები ახალ

შეხედულებებს იმენენ, რაზეც მანამდე არ უფიქრიათ და ეს პროცესი ტექსტის უკეთ გაგებას უწყობს ხელს. დისკუსიები შეიძლება გაიმართოს ტექსტის ირგვლივ არსებული არგუმენტებისა და შეხედულებების მიხედვით, ინფორმაციის მიღება-დამახსოვრებით ტექსტიდან იდეების, ფაქტების, მიგნებებისა და დასკვნების მეშვეობით ან ტექსტის კითხვისას მოსწავლეების სპონტანური, ემოციური რეაქციების მიხედვით.

მასწავლებელსა და მოსწავლეებს შორის საუბარი, რომელიც წაკითხულის გააზრებასა და ტექსტის შესახებ მსჯელობას უწყობს ხელს, სტრუქტურირებული და შინაარსზე ორიენტირებული უნდა იყოს, მასწავლებელმა თავი უნდა შეიკავოს პროცესის სრული კონტროლისაგან (Soter et al., 2008). ეს ნიშნავს იმას, რომ მასწავლებლის როლი მოსწავლეების ხელმძღვანელობა და ინტერაქციის წახალისებაა, რათა დარწმუნდეს, რომ დისკუსია ტექსტს ეხება და ზედაპირული არ არის. ამისათვის მასწავლებლებს სხვადასხვა მეთოდის გამოყენება შეუძლიათ. პირველ რიგში, ტექსტის განხილვა შეიძლება მოხდეს ღია, ესეს ტიპის სამსჯელო შეკითხვების დასმით დახურული ტიპის გააზრების შეკითხვების ნაცვლად. ესეს ტიპის სამსჯელო შეკითხვები მკითხველისგან მოითხოვს „გაანალიზოს, შეაფასოს და შეაგროვოს ინფორმაცია ტექსტის იმ პასაჟებიდან, რომლებიც მოიცავს მიზეზებსა და შედეგებს, დასკვნების გამოტანას, ანალიზსა და ლოგიკურ მსჯელობას“ (Peterson's, 2008, გვ. 147). ესეს ტიპის სამსჯელო შეკითხვების მაგალითებია: რატომ გააკეთა ბიჭმა...? როგორ ფიქრობთ...? და რა მოხდებოდა, თუ მოთხრობის მთავარი გმირი...? მეორე რიგში, ინტერაქციის წამოწყება კომენტარების მეშვეობითაც შეიძლება, რომელიც რაიმე ემოციას ასახავს, „მსგავსი უცნაური რამ არსად არ წამიკითხავს!“ ესეს ტიპის სამსჯელო შეკითხვები და ტექსტის შესახებ კომენტარები ბავშვებს დაეხმარება, რომ ზედაპირული აღქმიდან ტექსტის სიტუაციურ აღქმაზე გადავიდნენ.

ინტერაქციისთვის საკმარისი შესაძლებლობების შექმნა მარტივ დავალებას არ წარმოადგენს. წაკითხულის გააზრების განვითარებისთვის ყველა მოსწავლეს უნდა მიეცეს თანაბარი შესაძლებლობა. აუცილებელია, მოსწავლეებს მივცეთ პასუხების მოსაფიქრებლად საკმარისი დრო. ყველას არ შეუძლია სწრაფადვე უპასუხოს ღია შეკითხვებს, ზოგი კი უხერხულად გრძნობს თავს. მოსწავლეების პროცესში ჩასართავად მეორე მეთოდია პატარა ჯგუფების ჩამოყალიბება და თანამშრომლობითი საკითხავი აქტივობების გამოყენება. ამ დროს თითოეული წევრი ცდილობს ჯგუფის მიზანს მიაღწიოს (Johnson&Johnson, 2009; Slavin, 2010). სამ ან ოთხკაციან ჯგუფებში მოსწავლეებს საუბრის მეტი შესაძლებლობა აქვთ. თანამშრომლობითი საკითხავი აქტივობის მაგალითი მოცემულია სურათზე 2.2.

მოსწავლეთა თითოეული ჯგუფი კითხულობს ტექსტს და ერთად მუშაობენ დავალებაზე. თითოეულ წევრს აქვს კონკრეტული როლი, ანუ ჯგუფში პასუხისმგებლობა, მაგალითად:

- **კორესპონდენტი** - სვამს შეკითხვებს თანაგუნდელის მიერ წაკითხული ტექსტის მონაკვეთზე.
- **ილუსტრატორი** - ხატავს ტექსტის შესახებ გუნდის მოსაზრებების ამსახველ სურათებს.
- **სიტყვების მშენებელი** - რწმუნდება, რომ ყველა რთული სიტყვა გასაგებია და მათ იწერს.
- **შემჯამებელი** - ჩანაწერებს აკეთებს და აჯამებს ტექსტის შესახებ გუნდის მოსაზრებებს კლასის წინაშე.

მასწავლებელი თითოეული როლის მაგალითს აჩვენებს მოსწავლეებს და როლურ ბარათებს ურიგებს ჯგუფებს თანამშრომლობითი კითხვის აქტივობის დაწყებამდე. ბარათებს შეგიძლიათ დაამატოთ შესავალი ფრაზები დიალოგისთვის, რჩევები ან გრაფიკული ორგანიზატორები. მასწავლებლები მოსწავლეებს ეხმარებიან მათთვის მინიჭებული როლების შესრულებაში.

(წყარო: Kagan&Kagan,2009)

2.2.3 კითხვის სტრატეგიების პირდაპირი სწავლება

1-ელ თავში როგორც აღვნიშნეთ, კითხვის სტრატეგია „გონებრივ ინსტრუმენტად“ უნდა აღვიქვათ, რომელსაც მკითხველები იყენებენ ტექსტის გასაგებად, დასაკვირვებლად და ინფორმაციის აღსადგენად (Afflerbach & Cho, 2009). წაკითხულის გააზრების კარგი უნარით

დაჯილდოებულ მკითხველებს კითხვისას სხვადასხვა სტრატეგიის გამოყენება შეუძლიათ.

მიუხედავად იმისა, რომ კითხვის სტრატეგიების გამოყენება დადებით გავლენას ახდენს წაკითხულის გააზრებაზე (მეტაანალიზებისთვის იხილეთ [Rosenshine & Meister, 1994](#); [Sencibaugh, 2007](#); [Swanson, 1999](#)), შედეგების აღმოჩენა შეიძლება მეტწილად კონტროლირებულ გარემოში მყოფ მოსწავლეთა პატარა ჯგუფებში, სადაც მასწავლებლები პროფესიონალი მკვლევრები არიან. ჩვეულებრივ საკლასო ოთახებში ამ სტრატეგიათა ინტერვენციების ეფექტი მცირეა (მეტაანალიზებისთვის იხილეთ [Okkinga et al., 2018](#)). ამასთანავე, მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ, რომ კითხვის სტრატეგიების სწავლება წარმოადგენს არა მიზანს, არამედ უკეთესი გააზრების საშუალებას. ეს სტრატეგიები უნდა იყოს გამოყენებული ტექსტის კითხვისას ტექსტის საფუძვლისა და სიტუაციური მოდელის ასაგებად ან მათი ხარისხის გასაუმჯობესებლად ტექსტის კითხვის შემდეგ. მთავარია მოსწავლემ შექმნას კითხვის მიზნის შესაბამისი სიტუაციური მოდელი.

ამ შეზღუდვების მიუხედავად, სტრატეგიების გამოყენება შეიძლება ეფექტიანი მეთოდი იყოს წაკითხულის უკეთ გააზრებისათვის. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, წაკითხულის გააზრება მკითხველის გონებაში ხდება და მას უშუალოდ თვალს ვერ ვადევნებთ. ამიტომაც რთულია ვასწავლოთ, თუ როგორ უნდა წაკითხოთ ტექსტი მოსწავლემ, რათა გაიგოს და როგორ უნდა გამოიყენოს წაკითხულის გააზრების სტრატეგიები. ერთ-ერთი ეფექტიანი გზაა მოდელირება. იგი ნიშნავს „მიბადვის მიზნით ქცევის შეთავაზების პროცესს“ ([Tharp & Gallimore, 1988](#), გვ. 47). ჩვეულებრივ მოდელირებისას მკითხველი ხმამაღლა ამბობს, რასაც ფიქრობს. წაკითხულის გააზრების სტრატეგიების მოდელირებისას ექსპერტი მკითხველი (უმეტესად მასწავლებელი, მაგრამ შეიძლება იყოს მოსწავლეც) ტექსტის ნაწილს ხმამაღლა კითხულობს და კითხვამდე, კითხვისას და კითხვის შემდგომ ამბობს, რასაც ფიქრობს. ექსპერტი აჩვენებს მოსწავლეებს, თუ როგორ უნდა გამოიყენონ თავად ეს მეთოდი და ასევე, როდის რა სტრატეგიის გამოყენება სჯობს. სხვადასხვა სტრატეგიის მაგალითებს წარმოგიდგენთ სურათზე 2.3.

ეროვნული კითხვის საბჭო ([2000](#)) 15-ზე მეტ წაკითხულის გააზრების სტრატეგიას გამოარჩევს, თუმცა გვაქვს მონაცემები, რომ მხოლოდ გარკვეული სტრატეგიები ახდენს დადებით გავლენას წაკითხულის გააზრებაზე, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც მათ პედაგოგი ასწავლის და მოსწავლეები ერთდროულად რამდენიმე სტრატეგიას იყენებენ ([Okkinga et al., 2018](#); [Pressley, 2006](#); [Shanahan et al., 2010](#)). ქვემოთ მოკლედ აღვწერთ შვიდ ეფექტიან სტრატეგიას.

1. ტექსტზე ორიენტირება: ვარაუდების გამოთქმა და კითხვის მიზნების დასახვა

ტექსტზე ორიენტირებისას მკითხველი ზოგადად აღიქვამს ტექსტს მისი მახასიათებლების, სურათების, სათაურების,

განლაგებისა და აბზაცების მიხედვით. ზედაპირულად მოცემულ ინფორმაციაზე დაყრნობით მკითხველს შეუძლია ვარაუდების გამოთქმა, თუ რა ტიპის ტექსტია და რა კონტენტია. შედეგად შესაძლებელი ხდება კითხვის მიზნის დასახვა და ტექსტის წასაკითხად მზადება. ყურადღება უნდა მივაქციოთ, რომ მოსწავლეებმა შემთხვევითი ვარაუდები არ გამოთქვან და ტექსტის იდეა არასწორად არ გაიგონ. ამ შემთხვევაში კითხვის მიზნისა და მოლოდინების შეცვლა მოუწევთ. დაწყებით სკოლაში ვარაუდები მასწავლებლის ხელმძღვანელობით უნდა გამოითქვას.

2. შეკითხვების დასმა

ტექსტის შესახებ შეკითხვების დასმა ეხმარება მოსწავლეებს წაკითხულის გააზრებაში. ტექსტზე ორიენტირებული შეკითხვები, ანუ შეკითხვები ტექსტის თანმიმდევრობის, შედარებების, მსგავსებებისა და განსხვავებების, მიზეზებისა და შედეგების შესახებ, გააზრებისთვის დამხმარე საშუალებებს წარმოადგენს. ეს სტრატეგია კიდევ უფრო ეფექტიანია, როდესაც თავად მოსწავლეები სწავლობენ, თუ როგორ უნდა დასვან მსგავსი შეკითხვები. როდესაც ამას ცნობისმოყვარეობა უდევს საფუძვლად, ისინი ცდილობენ ტექსტში უკეთ გაერკვნენ, უფრო იაზრებენ საკუთარი კითხვის პროცესს და მოტივაციასაც ინარჩუნებენ. უკვე არსებული ცოდნისა და ვარაუდების გათვალისწინებით, მოსწავლეებს კითხვისას მსგავსი შეკითხვები შეიძლება გაუჩნდეთ: „რას გულისხმობს ეს აბზაცი?“, „ვერ გავიგე, ეს როგორ მოხდა?“, „მაინტერესებს, რატომ...“ და ა. შ.

3. ტექსტის შინაარსის ვიზუალიზაცია

ტექსტის ვიზუალიზაცია მოსწავლეებს დაეხმარება შინაარსის უკეთ გაგებაში. ეს პროცესი ხელს უწყობს, რომ ისინი უფრო მეტად დაფიქრდნენ ტექსტზე. კითხვისას შეიძლება სურათები ავტომატურად გაჩნდეს გონებაში და ისინი მოსწავლეებმა ვიზუალურად, ნახატისა თუ ჩანახატის საშუალებით გადმოსცენ. ასევე, მოსწავლეთა ჯგუფს შეუძლია წარმოდგენა დადგას, რათა უკეთ გაუგონ მოთხრობის პერსონაჟებს. ტექსტში აღწერილი ურთიერთობები, მაგალითად, მიზეზები და შედეგები ან საშუალებები და მიზნები, სქემების ან გონებრივი რუკების მეშვეობით შეიძლება გადმოიცეს (მაგალითი - სურათი 1.1 და 2.4 ქვეთავი უფრო მეტ ინფორმაციას მოგაწვდით გრაფიკული ორგანიზატორების თაობაზე).

4. ტექსტის სტრუქტურის ამოცნობა

ტექსტის სტრუქტურის ამოცნობა მოსწავლეებს ეხმარება, რომ ტექსტის სწორად ინტერპრეტაცია და გაგება შეძლონ. როცა ტექსტის ნაწილებს შორის მიზეზ-შედეგობრივი კავშირი გარკვეულია (მაგ., არის ზმნიზებები „იმიტომ, რომ“ ან „ამიტომ“), მკითხველებს აღარ უწევთ გამოიცნონ ტექსტის ნაწილებს შორის არსებული კავშირი. ტექსტის ინტერპრეტაცია ნაკლებ კოგნიტურ ენერგიას მოითხოვს,

კითხვის დროც ნაკლებია და მკითხველებიც უკეთ იგებენ ტექსტს (Degand & Sanders, 2002; Sanders & Noordman, 2000). ეს პროცესი მოითხოვს მთლიანი ტექსტის, აბზაცის ან წინადადების სტრუქტურისა და მაკავშირებელი სიტყვების გამოყენების სწავლებას, როგორებიცაა ნარატიული ტექსტის მახასიათებლები (პერსონაჟები, გარემო, მიზანი, პრობლემა, შინაარსი, გამოსავალი და თემა) ან სიტყვების ამოცნობას, რომლებიც კონკრეტულ კავშირზე მიუთითებს (მაგ., თანმიმდევრობა, შედარება, კონტრასტი, მიზეზი-შედეგი, ჩამონათვალი). ტექსტის სტრუქტურის გამოსახვა გრაფიკული ორგანიზატორებითაც შეიძლება (იხილეთ ქვეთავი 2.4).

5. დაკავშირება

ზოგჯერ მკითხველს „სტრიქონებს შორის კითხვა“ უწევს ტექსტის გასაგებად, ანუ ახალი ინფორმაციის შესახებ ისეთი დასკვნა უნდა გამოიტანოს, რაც პირდაპირ არაა მოცემული ტექსტში. ამისათვის მკითხველმა საჭირო ინფორმაცია უნდა დააკავშიროს უკვე წაკითხულთან და არსებულ ცოდნასთან ინტეგრირება უნდა მოახდინოს. ამ პროცესის სწავლება მარტივი არ არის, რადგან ის თითქმის ავტომატური ქმედებაა მკითხველისთვის. მასწავლებლის მიერ ხმამაღლა ფიქრი მოსწავლეებს დაეხმარება მიხვდნენ, როგორ უნდა აღმოაჩინონ კავშირები ტექსტში (მოდელირება).

სურათი 2.3: მოდელირებით კითხვის სტრატეგიების სწავლება

სტრატეგია	მოდელირების მაგალითი
ტექსტზე ორიენტირება	როგა სათაური „ევი და მისი საოცნებო ცხენი“ წაკითხეთ, მივხვდი რომ მოთხრობა უნდა იყოს პატარა გოგონასა და მისი ცხენის შესახებ. ამ სურათებს რომ ვუყურებ, ვფიქრობ რაღაც მოხდა, რამაც გოგონა დაასევდიანა. ნეტავ, რა...
შეკითხვების დასმა	„მეორე მიზეზია...“, მოიცადეთ! ტექსტში რა წერია პირველ მიზეზად, რატომაა ძილი ჩვენთვის სასარგებლო?
ვიზუალიზაცია	ასე რომ, ობობას ჰგონია, რომ სპილოზე მღიერია [დახატეთ ან დაფიქრდით ობობაზე, რომელსაც ჰგონია, რომ სპილოზე უფრო დიდი კუნთები აქვს].
ტექსტის სტრუქტურის ამოცნობა	ტექსტში წერია „პირველი“, „მეორე“ და „მესამე“. ესე იგი, სია გვაქვს მოცემული. შესაძლოა იყოს ნაბიჯების, ხალხის ან სხვა რაღაცების ჩამონათვალი.
დაკავშირება	ოჰ, ეს უკვე წაკითხული მაქვს. სად იყო ნახსენები წინა აბზაცში? უკვე ვიცი ამის შესახებ. ნამდვილად ვიცი...
შეჯამება	რა არის ყველაზე მნიშვნელოვანი ამ ტექსტში? მოდით, გავიმეოროთ ერთი წინადადებით.

გაგრძელება შემდეგ გვერდზე...

**დაკვირვება და
წაკითხულის გააზრების
გარკვევა**

„დედამიწის ისტორიის უმეტეს პერიოდში კლიმატი ძალიან განსხვავდებოდა დღეს არსებულისაგან“. კლიმატი, რას ნიშნავს ეს? მოდით წავიკითხოთ შემდგომი ნაწილი, იქნებ ეს მადლავს წარმოდგენას: „დედამიწის კლიმატი იცვლება. დედამიწაზე საშუალო ტემპერატურა გაიზარდა ბოლო 100 წლის განმავლობაში. ასევე შეიცვალა ნალექიანობა“. აჰ, ესე იგი ეს რაღაც კავშირშია ამინდთან.

6. შეჯამება

ტექსტის შეჯამებისას, როგორც არ უნდა ახერხებდეს ამას მკითხველი, იგი უნდა დაფიქრდეს ტექსტის არსზე და ყურადღება არ უნდა მიაქციოს უმნიშვნელო საკითხებს. ინტერაქციის მეშვეობით ტექსტის შეჯამებისას მოსწავლეებმა უნდა განიხილონ, თუ რა მიაჩნიათ ყველაზე მნიშვნელოვნად ტექსტში. ამ დროს მასწავლებლის ან სხვა მოსწავლეების უკუკავშირი ხელს უწყობს ტექსტის უკეთ გაგებას. შეჯამებით მოსწავლეები უკეთ იმახსოვრებენ ტექსტის არსს, რაც ეხმარებათ საგნის შესწავლაში. მათ შეუძლიათ შეჯამება ან დაწერონ, ან დიაგრამის სახით წარმოადგინონ (იხილეთ ქვეთავი 2.4). შეჯამება ამბის ხელახლა მოყოლით ან ტექსტის მონაკვეთის ხმამაღლა გახსენებითაც შეიძლება.

7. დაკვირვება და წაკითხულის გააზრების გარკვევა

კითხვისას შესაძლოა გააზრებასთან დაკავშირებული პრობლემები წარმოიშვას, როდესაც მკითხველმა არ იცის სიტყვის მნიშვნელობა ან წინადადებას, ტექსტის მონაკვეთს ვერ იგებს. როცა მკითხველი აკვირდება, თუ რამდენად იგებს ტექსტს, შეუძლია ზოგიერთი სტრატეგია გამოიყენოს ტექსტის გაურკვეველი ელემენტების გასაგებად. სიტყვის დონეზე, მოსწავლეებს შეუძლიათ სიტყვის სწავლის სტრატეგიების გამოყენება. ისინი მათი დახმარებით სიტყვის მნიშვნელობის დამოუკიდებლად გაგებას შეძლებენ. ზოგჯერ სიტყვის მნიშვნელობას შეიძლება კონტექსტიდანაც მიხვდნენ. ამიტომაც საჭიროა წინადადების ან ტექსტის მონაკვეთის ხელახლა წაკითხვა. მეორე სტრატეგია სიტყვის ნაწილებად დაშლაა. პრეფიქსები, სუფიქსები და ფუძე ზოგჯერ მიუთითებს მნიშვნელობაზე, მაგალითად, სიტყვა „არასაიმედოობა“ (არა-სა-იმედ-ო-ობა). აგრეთვე, მოსწავლეებმა ისიც უნდა იცოდნენ, რომ ყოველთვის ყველა სიტყვის ცოდნა არ არის აუცილებელი ტექსტის გასაგებად. როცა გაგებასთან დაკავშირებულ პრობლემას

წააწყდებიან, შესაძლოა წინადადების ხელახლა წაკითხვაც კი საკმარისი იყოს.

2.2.4 კითხვის სწავლების ინტეგრირება სხვა საგნებთან

წაკითხულის გააზრებისათვის გადამწყვეტი როლი ეკისრება უკვე არსებულ ცოდნას (იხილეთ [1-ელი](#) თავი). რაც უფრო მეტი ცოდნა აქვთ მოსწავლეებს მათ ირგვლივ არსებული სამყაროს შესახებ, მით მეტად შეუძლიათ ამ ცოდნას დაეყრდნონ ახალი ტექსტების კითხვისას. ცოდნის ჩამოყალიბების ერთ-ერთი გზა სასკოლო საგნებში ყველანაირი სახის ტექსტის კითხვაა. ამ გზით მოსწავლეები არა მხოლოდ ახალ ცოდნას იძენენ, არამედ სასკოლო საგანთან დაკავშირებულ ლექსიკასაც ითვისებენ. გარდა ამისა, მოსწავლეები სწავლობენ ახალ საინფორმაციო ტექსტებში ადრე დასწავლილი კითხვის უნარების გამოყენებას. კითხვის ინტეგრირება სასკოლო საგნებთან ზრდის მოსწავლეების ჩართულობასა და მოტივაციას. სურათზე 2.4 ხედავთ კითხვის სწავლების სხვა საგნებთან ინტეგრირების საილუსტრაციო გაკვეთილს.

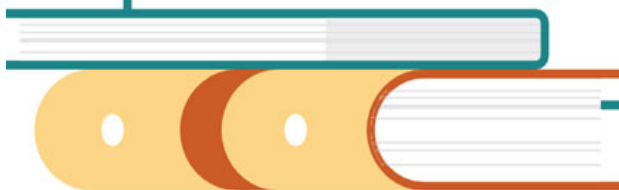
კითხვა ასევე შეიძლება ბუნებრივად იყოს ინტეგრირებული წერასთან. წაკითხულის გააზრების სწავლებამ შეიძლება დადებითი გავლენა მოახდინოს მოსწავლეთა წერის ხარისხზე და პირიქით (Graham & Hebert, 2010; Graham et al., 2018). ამ ორი უნარისთვის ერთობლივი აქტივობებია: მოთხრობის გაგრძელების დაწერა, შეჯამების დაწერა, ჩანაწერების გაკეთება და ტექსტის ირგვლივ შეკითხვების დასმა წერილობით.

სურათი 2.4: წაკითხულის გააზრებისა და ჯანმრთელობის მეცნიერების ინტეგრირების მაგალითი

მისი სმითის მეექვსე კლასის მოსწავლეები სისხლის მიმოქცევის სისტემას სწავლობენ ჯანმრთელობის მეცნიერებებში. ბავშვებში ცნობისმოყვარეობის გასაღვივებლად მისი სმითმა წნევის აპარატი მიიტანა კლასში და წნევა გაიზომა, რომელიც 130/74-ზე ჰქონდა. მოსწავლეებს იმ წამსვე გაუჩნდათ შეკითხვები: ეს რას ნიშნავს? რა არის წნევა? ამგვარად, დაიწყო საუბარი სხეულში სისხლის მოძრაობაზე. მოსწავლეები საუბრობენ თავიანთ გამოცდილებაზე სისხლიანი ჭრილობების შესახებ და ამბობენ, რაც იციან სისხლის შესახებ. მასწავლებელიც უზიარებს თავის გამოცდილებას, პირდაპირ ასახელებს და ხსნის რამდენიმე უცხო სიტყვას (მაგ., სისხლძარღვები), რომლებიც მოსწავლეებს უკვე წასაკითხ ტექსტში შეხვდებოდათ.

მოსწავლეები მოტივირებულნი არიან კიდევ მეტი შეისწავლონ სისხლის მიმოქცევის სისტემაზე. მასწავლებელი ჯანმრთელობის მეცნიერების სახელმძღვანელოდან აცნობს ინფორმაციულ ტექსტს. ერთობლივად უყურებენ სათაურებსა და სურათებს, გამოთქვამენ ვარაუდებს, რომელთა შესახებ შეიძლება იყოს ტექსტი.

გაგრძელება მომდევნო გვერდზე...



კითხვის მიზანი ყველასთვის ცხადია; ტექსტის წაკითხვის შემდეგ მოსწავლეებმა იციან, თუ როგორ მოძრაობს სისხლი სხეულში და რა ფუნქციები აკისრია გულსა და ფილტვებს. მოსწავლეები ხმამაღლა კითხულობენ ტექსტს წყვილებში. ერთი კითხულობს, მეორე კი წაკითხულ მონაკვეთზე შეკითხვებს სვამს. მათ დასახმარებლად მასწავლებელმა მოამზადა ბარათები შესავალი შეკითხვებით. მაგალითად: რა მაინტერესებს ტექსტის ამ მონაკვეთში...? როგორ მოხდა...? ორივე მოსწავლე პასუხებს სცემს შეკითხვას და ამით დიალოგში ერთვებიან ტექსტის შინაარსის შესახებ. ისინი იწერენ იმ შეკითხვებს, რომლებზეც პასუხები არ აქვთ, რათა მასწავლებელთან და თანაკლასელებთან ერთად განიხილონ. მოსწავლეები მიჩვეულები არიან წყვილებში კითხვას, რადგან კითხვის გაკვეთილებზეც იმავენაირად იქცევიან.

მას შემდეგ, რაც ყველა მოსწავლე წაკითხავს ტექსტს, მისის სმითი სთავაზობს დახატონ სისხლის მიმოქცევის სისტემა, რათა ყველას დაამახსოვრდეს ინფორმაცია. ჯერ მასწავლებელი ხატავს ადამიანის სხეულს დიდ ფურცელზე და ყველა კიდევ ერთხელ კითხულობს ტექსტს. კითხვისა და ხმამაღლა მსჯელობისას მასწავლებელი შესაბამის ინფორმაციას დაიტანს ნახატზე. ისრებით იგი უთითებს სისხლის მოძრაობის მიმართულებას. მისის სმითი ხატავს ფილტვებს და ამბობს: „ჰანგბადი სისხლის მეშვეობით შეიწოვება ალვეოლებში“. გაკვეთილის მიმდინარეობისას მასწავლებელი სულ უფრო და უფრო მეტ თავისუფლებას აძლევს მოსწავლეებს, თავად გადაწყვიტონ, თუ კიდევ რა ინფორმაცია უნდა დაამატონ ნახატს. ასევე ამოწმებს, რომ ყველა მოსწავლე ეთანხმებოდეს ამა თუ იმ საკითხს. სვამს შეკითხვებს: არის სრულყოფილი ინფორმაცია? როგორ შეგვიძლია უკეთ აღვწეროთ? ტექსტი რას გვეუბნება? სამუშაოს დასრულების შემდეგ მოსწავლეები ნახატს კლასში კიდებენ. მომდევნო გაკვეთილის მისის სმითი ნახატით იწყებს ახლად მიღებული ცოდნის შესამოწმებლად.



2.2.5 წაკითხულის გააზრებასთან დაკავშირებულ ფაქტორებზე დაკვირვება და სწავლების დიფერენცირება

შეგვიძლია რამდენიმე გზით დავაკვირდეთ, თუ რამდენად კარგად იგებს მოსწავლე ტექსტს. ყველაზე კარგი საშუალებაა წერილობითი ტესტირება. ეს შემაჯამებელი ტესტები ტექსტებსა და შეკითხვებს ან ტექსტებსა და შესაბამის დავალებებს მოიცავს. შემაჯამებელი ტესტირების მიზანია შეაფასოს, რისი მიღწევა შეუძლია მოსწავლეს საგანმანათლებლო პროგრამის ან სემესტრის ბოლოს. შედეგების მიხედვით მასწავლებლებს შეუძლიათ მიიღონ გადაწყვეტილებები სამომავლოდ კითხვის გაკვეთილების შესახებ და განსაზღვრონ, რა სახის ტექსტებს ან კითხვის პროცესებს ესაჭიროება მეტი ყურადღება. მოსწავლეებისთვის სირთულეს შეიძლება წარმოადგენდეს წაკითხულის გააზრების ერთი ან მეტი ფაქტორი, როგორებიცაა დეკოდირება, ლექსიკა, არსებული ცოდნა... მასწავლებლებმა უნდა გაითვალისწინონ მოსწავლეთა მიერ სტრატეგიების გამოყენება, კითხვის მოტივაცია და რამდენად აკონტროლებენ ბავშვები თავიანთი სწავლის პროცესს, რადგან ეს ყველაფერი გავლენას ახდენს კითხვის შედეგებზე. მასწავლებელს შეუძლია გაესაუბროს მოსწავლეებს კითხვის პროცესების შესახებ ან დააკვირდეს, როგორ იგებენ ტექსტს ან როგორ მსჯელობენ. კიდევ ერთი მეთოდია, მასწავლებელმა სთხოვოს მოსწავლეს ახსნას საკუთარი პასუხები (Cain&Oakhill, 2006). განმავითარებელი შეფასებით მასწავლებლები უფრო მეტ ინფორმაციას იღებენ მოსწავლეთა კითხვის პროცესების შესახებ (Brookhart et al., 2010; Witmer et al., 2014). ამ ტიპის შეფასების მიზანს ტექსტის გაგების დონის განსაზღვრა არ წარმოადგენს; ამ შემთხვევაში უკუკავშირის მეშვეობით სამომავლო სასწავლო პროცესის გაუმჯობესებაა მთავარი. შემაჯამებელი და განმავითარებელი შეფასებებით მასწავლებლებს შეუძლიათ გადაწყვიტონ, კითხვის რომელ ასპექტზე უნდა გაამახვილონ ყურადღება.

მოსწავლეებზე დაკვირვება ცხადყოფს წაკითხულის გააზრების უნარში განსხვავებებსა და მათ საგანმანათლებლო საჭიროებებს. ტექსტების არჩევაშიც აუცილებელია დიფერენცირების კომპონენტის შეტანა. ტექსტი არ უნდა იყოს მეტისმეტად რთული, რათა მოსწავლეებმა მოტივაცია არ დაკარგონ. მეორე მხრივ, ბავშვები ვერ ისწავლიან ზედმეტად მარტივი ტექსტიდან. გამოწვევა მათ დონეს უნდა შეესაბამებოდეს. მასწავლებლები ტექსტის სირთულეს უცნობი სიტყვების რაოდენობით ან ტექსტის თანმიმდევრულობის, სტრუქტურის მიხედვით საზღვრავენ. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ტექსტის წაკითხვა უფრო მარტივია, თუ გამოყენებულია მაკავშირებელი სიტყვები, „თუმცა“, „იმითმო“ ან „საპირისპიროდ“. ის მოსწავლეები, რომელთაც ნაკლებად გააჩნიათ წინარე ცოდნა, თანმიმდევრულ, ჩამოყალიბებული სტრუქტურის მქონე ტექსტს უკეთ გაიგებენ (Kamalski, 2007). უფრო მეტად მცოდნე მკითხველებს მსგავსი მაკავშირებლები ნაკლებად სჭირდებათ. ტექსტის გამარტივება

მოსწავლის ცოდნის დონის მიხედვით ნაკლებად სახარბიელო იდეაა, ამ გზით უშინაარსო ტექსტებს მივიღებთ. ტექსტის ადაპტირების ნაცვლად სიტყვის მნიშვნელობა შეგვიძლია პირდაპირ ავუხსნათ ბავშვებს, ვასწავლოთ კითხვის სტრატეგიების გამოყენება და ტექსტის სტრუქტურა. ამგვარი მიდგომით ნაკლები ცოდნის მქონე მოსწავლეებს დავუხმარებით, რომ იგივე ტექსტი თავიანთი თანაკლასელების მსგავსად გაიგონ.

სურათი 2.5: მოსწავლეთა კითხვის პროცესზე დაკვირვების მაგალითი



თითოეულ მოსწავლესთან ან მათ მცირე ჯგუფთან გასაუბრება წიგნების კითხვასთან დაკავშირებით მასწავლებლისა და მოსწავლეებისათვის მნიშვნელოვანი შეიძლება აღმოჩნდეს. საუბარი შეიძლება ეხებოდეს, თუ რა ჟანრის ლიტერატურა მოსწონთ და რატომ, როგორ ხვდებიან კითხვის სირთულეებს, ან როგორ მუშაობენ დავალებზე. კითხვის შესახებ დიალოგი მასწავლებელს უქმნის წარმოდგენას, თუ რა წიგნები მოსწონს მის მოსწავლეს და როგორ კითხულობს, ასევე აძლევს შესაძლებლობას, სწრაფადვე მისცეს რჩევები, საკითხავი ლიტერატურა და დაუსახოს კითხვის მიზნები.

2.3 სწავლების მიდგომებისა და პედაგოგიური პრინციპების ინტეგრირება

წაკითხულის გააზრების ეფექტიად სწავლებისათვის აუცილებელია პედაგოგიური პრინციპების გათვალისწინება. მაგალითად, ავთენტური ტექსტის ჯგუფურად კითხვისას, მასწავლებელმა უნდა შეძლოს ერთი ან ორი სტრატეგიის მოდელირება, მოსწავლეებს მისცეს ერთობლივი დავალება ტექსტის შესახებ და ბოლოს, მათ ერთად უნდა განიხილონ დავალების შედეგები. ზოგიერთი პედაგოგიური პრინციპი ბევრი ცნობილი სასწავლო მიდგომის ნაწილია. შემდგომ ქვეთავებში სამ ეფექტიან მიდგომას აღვწერთ, რომლებშიც ეს პრინციპები მეორდება.

პედაგოგიური პრინციპები პრაქტიკაში

პედაგოგიური პრინციპების პრაქტიკაში ასახვის მიზნით ქვემოთ მოცემულ გაკვეთილის მაგალითსა და [მე-3](#) თავში გაჩვენებთ ამ პრინციპებს.

სურათი 2.6: კითხვის გაკვეთილის მაგალითი პედაგოგიური პრინციპების ინტეგრირებით

წინა კვირებში მისტერ მეჰტა და მისი მეზუთე კლასი კოსმოსზე და კოსმოსში მოგზაურობის შესახებ კითხულობდნენ. მოსწავლეებმა გაიგეს მზის სისტემისა და მზის გარშემო პლანეტების მოძრაობის შესახებ, გამოთვალეს დედამიწას, სხვადასხვა პლანეტასა და ვარსკვლავებს შორის მანძილი და მოუსმინეს კოსმოსში ორჯერ ნამყოფი ნიდერლანდელი ასტრონავტის, ანდრე კეიპერის ინტერვიუს. ასევე, გაუჩნდათ შეკითხვები გრავიტაციისა და კოსმოსში ტივტივის შესახებ. ამ შეკითხვებზე პასუხები მოიძიეს საინფორმაციო წიგნებში, ინტერნეტში და ჩაატარეს ექსპერიმენტები მიზიდულობის ძალის შესახებ. მოსწავლეებმა თავიანთი კოსმოსური ხომალდის პროექტიც კი შექმნეს და დატესტეს. დღეს კითხვის გაკვეთილია დაგეგმილი და მოსწავლეები წაიკითხავენ ნაწყვეტს ასტრონავტის დღიურიდან [ყოველდღიურობასთან დაკავშირებული ტექსტების კითხვა]. მოსწავლეები ეცნობიან ასტრონავტის ფიქრებს კოსმოსურ სადგურში გამგზავრებამდე 1 კვირით ადრე და თუ როგორ ემზადება ის მისიისთვის.

ტექსტის წაკითხვამდე:

მისტერ მეჰტა თავის მოსწავლეებთან ერთად ტექსტზეა ორიენტირებული: როგორი ტექსტია? დღიური მანამდე წაგიკითხავთ? თქვენ წერთ დღიურს? რას წერთ დღიურში? ახლა ჩვენ ვაპირებთ ასტრონავტის დღიურის წაკითხვას. ასტრონავტების შესახებ რა ვიცით? მასწავლებელი ცდილობს მოსწავლეთა უკვე არსებული ცოდნა გაააქტიუროს, ისინი სამკაცრიან ჯგუფებში მუშაობენ. ჯგუფის წევრები რიგრიგობით პასუხობენ, თუ რა იციან ასტრონავტების შესახებ [პირდაპირი სწავლება: ტექსტზე ორიენტირება].

გაგრძელება შემდეგ გვერდზე...

სურათი 2.6: კითხვის გაკვეთილის მაგალითი პედაგოგიური პრინციპების ინტეგრირებით

ტექსტის კითხვისას:

მასწავლებელი ხმამაღლა კითხულობს პირველ ორ აზვაცს (დღიურში ორშაბათს და სამშაბათს) და ხმამაღლა მსჯელობს (მოდელირება). მოსწავლეები უსმენენ, როგორ კითხულობს ექსპერტი ტექსტს. მოდელირებისას მისტერ მეჭტა ყურადღებას აქცევს, თუ როგორ უნდა დაუხვას საკუთარ თავს შეკითხვები და როგორ უნდა დაუკავშიროს მისი ცოდნა ტექსტში მოცემულ ინფორმაციას წაკითხულის გასააზრებლად [პირდაპირი სწავლება: შეკითხვების დასმა და დაკავშირება].

მისტერ მეჭტა იწყებს კითხვას: „დღეს ორშაბათია და ჩემს სკაფანდრში საბოლოო ცვლილებები შეაქვთ. დღის ორ საათზე უნდა ჩავიცვა და ბოლოჯერ მოვსინჯო. ვერ ვითმენ! ახლა ეს ყველაფერი ნამდვილად იღებს სერიოზულ სახეს“.

მასწავლებელი: „ახლა სერიოზულ სახეს იღებს“? ეს რას ნიშნავს? ხელახლა წავიკითხავ. სკაფანდრის ბოლოჯერ გასინჯვა... კოსმოსში მიემგზავრება სულ მალე... ნამდვილად მოხდება. ვფიქრობ, ასტრონავტი აღტაცებულია ამ ფაქტით. მასწავლებელი კითხვას განაგრძობს: „ჩემი ოთხი წლის ქალიშვილი მეკითხება, რატომ არის სკაფანდრი ასეთი მოსაწყენი. რატომ არ არის ვარდისფერი ზედ დახატული პეპლებით? კარგი შეკითხვაა, პასუხი არ მაქვს. ალბათ ნასა-ს (აერონავტიკის და კოსმოსური სივრცის კვლევის ეროვნული სამმართველო) უნდა გავაცნო ეს იდეა. იცოდით, რომ სკაფანდრი ძალიან მძიმეა? მყარი უნდა იყოს, წნევის ცვალებადობისგანაც უნდა დამიცვას და მზის შუქისგანაც, რადიაციისაგან და პატარა მეტეორიტებისგანაც.“

მასწავლებელი: წნევის ცვალებადობა! ამაზე უკვე წავიკითხეთ. კოსმოსში ჰაერის წნევა არ არის, მაგრამ დედამიწაზეა. ამიტომაც სკაფანდრი იცავს ასტრონავტს. აგრძელებს: „შუადღეზე ჯანმრთელობას შემიმოწმებენ და ვივარჯიშებ. შემდეგ ჩემს ცოლთან, ემისთან ერთად უნდა ვივახშმო. ჩვენს საყვარელ რესტორანში მივდივართ, ამ ეტაპზე ბოლოჯერ. ემი უსაზღვროდ მომენატრება.“

მასწავლებელი: საინტერესოა, კოსმოსიდან თუ შეძლებს დაურეკოს.

გაგრძელება მომდევნო გვერდზე...

სურათი 2.6: კითხვის გაკვეთილის მაგალითი პედაგოგიური პრინციპების ინტეგრირებით

პირველი ორი აზრის შესახებ მცირე დისკუსიის შემდეგ მოსწავლეები პატარა ჯგუფებში ხმამაღლა კითხულობენ მომდევნო აზრებს რიგრიგობით. ერთი მოსწავლე კითხულობს, მეორე ტექსტის მონაკვეთს აჯამებს, მესამე შეკითხვებს პასუხობს და საბოლოო შეჯამებას აკეთებს. ერთ-ერთი მოსწავლე უცხო სიტყვებს იწერს, რომ თანაკლასელებთან ერთად გაარკვეონ მნიშვნელობა. პედაგოგი აკვირდება და შეჯამებას [დაკვირვება და დიფერენცირება] აკეთებს იმ ჯგუფებში, რომელთა შესახებ იცის, რომ იქ ზოგიერთ მოსწავლეს უჭირს წაკითხულის გააზრება,

ტექსტის წაკითხვის შემდეგ:

როცა თითოეული ჯგუფი ტექსტის კითხვას დაასრულებს, მასწავლებელი იწყებს ჯგუფურ დისკუსიას მწერლის გრძნობების შესახებ.

მასწავლებელი: კოსმოსში გაფრენამდე ერთი დღით ადრე ასტრონავტი „მოუსვენრობას“ გრძნობდა და მას „ოფლმა დაასხა.“ ეს რას ნიშნავს? ტექსტში სხვა რა სიტყვები მიგითითებთ მის გრძნობებზე? კვირის დასაწყისში ასტრონავტი აღტაცებული იყო. რა შეიცვალა? წარმოიდგინეთ, რომ თქვენ ხართ ასტრონავტი. გამგზავრების დრო ახლოვდება. როგორ იგრძნობდით თავს? შეგიძლიათ ასტრონავტის გრძნობები წარმოიდგინოთ? გქონიათ ასეთი გრძნობა, როცა ამაღლეზელი მოვლენა უფრო და უფრო ახლოვდება [სიდრმისეული ინტერაქცია]?

კითხვის გაკვეთილის ბოლოს მისტერ მეჰტა პატარა რეკულებს გადასცემს მოსწავლეებს და დავალებას აძლევს.

მასწავლებელი: დღეს დაწერეთ დღიური. არ დაწეროთ, უბრალოდ რა გააკეთეთ ან რა ისწავლეთ, არამედ დაწერეთ თქვენს გრძნობებზე ან რას გრძნობდით კონკრეტულ მომენტში. მთელი დღის განმავლობაში შეგიძლიათ შეავსოთ დღიური. შეგიძლიათ დახატოთ კიდევ სიტუაციების ასახსნელად. თავად გადაწყვიტეთ, საიდუმლოდ დაიტოვებთ თუ თანაკლასელებსაც გაუზიარებთ. შესაძლოა ზოგიერთ თქვენგანს მთელი კვირის განმავლობაში ან ყოველდღიურად სურს დღიურის წერა [სხვა საგნებთან ინტეგრირება].

2.3.1 ორმხრივი სწავლება

ორმხრივი სწავლებისას პატარა ჯგუფებში მოსწავლეები ეტაპობრივად თავად ირგებენ მასწავლებლის როლს კითხვის გაკვეთილების დროს. ისინი ოთხ სტრატეგიას იყენებენ: ვარაუდების გამოთქმას, შეკითხვების დასმას, გაურკვევლობების აღმოფხვრასა და შეჯამებას. ორმხრივ სწავლებამდე მასწავლებლებს დასჭირდებოდათ ამ ოთხი სტრატეგიის მოდელირება, ხოლო მოსწავლეებს - პრაქტიკა. როგორც კი ამ სტრატეგიებს შეისწავლიან, მათ შეუძლიათ რიგრიგობით წარუძღვნენ დიალოგს ტექსტის მნიშვნელობის შესახებ. რამდენიმე კვლევა წაკითხულის გააზრებაზე ორმხრივი სწავლების დადებით გავლენას ცხადყოფს (Rosenshine&Meister, 1994; Spörer et al., 2009). ამ პროცესში მოსწავლეები აქტიურად ერთვებიან კითხვის პროცესში და აკვირდებიან, თუ რამდენად იგებენ იმას, რასაც კითხულობენ.

2.3.2 თანამშრომლობითი სტრატეგიული კითხვა (CSR)

წინა სტრატეგიის მსგავს მიდგომას წარმოადგენს თანამშრომლობითი სტრატეგიული კითხვა (CSR): ორმხრივ სწავლებას დამატებული თანამშრომლობითი სწავლა. მკვლევრებმა აღმოაჩინეს, რომ იგი დადებით გავლენას ახდენს წაკითხულის გააზრებაზე (Karabuga & Kaya, 2013; Klingner & Vaughn, 2000), რადგან მოსწავლეები იყენებენ კოგნიტურ და მეტაკოგნიტურ სტრატეგიებს, როგორებიცაა ტექსტზე ორიენტირება, დაკვირვება და წაკითხულის გააზრების გარკვევა, შეჯამება. თავდაპირველად მასწავლებლებმა ეს სტრატეგიები უნდა შეასწავლონ მოსწავლეებს. შემდეგ კი ბავშვებმა ერთად უნდა იმუშაონ პატარა ჯგუფებში, სადაც ჯგუფის თითოეულ წევრს ექნება განსხვავებული როლი. მაგალითად, მომხსენებელი, რომელიც ძირითად იდეებს შეაჯამებს ან ლიდერი, რომელიც განსაზღვრავს, რომელი სტრატეგიის გამოყენება სჯობს. მასწავლებელი ამ დროს მხოლოდ დამხმარე როლს ასრულებს.

2.3.3 კონცეფციაზე ორიენტირებული კითხვის სწავლება (CORI)

გარკვეულ კონცეფციაზე ორიენტირებული კითხვის სწავლება სამეცნიერო თემატიკაზე მუშაობას მოითხოვს რამდენიმე კვირის განმავლობაში. მოსწავლეები შერჩეული თემის ირგვლივ სვამენ შეკითხვებს და ირჩევენ იმ ტექსტებს, რომლებიც დაეხმარებათ პასუხების მიღებაში. ისინი მოგვიანებით ერთმანეთს წარუდგენენ შედეგებს. ამ

დროს სასურველია სხვა სასკოლო საგნებთან, მაგალითად, ისტორიასთან, კომბინაცია. მასწავლებელი კვლავ დამხმარეა და მოსწავლეებს სთავაზობს კითხვის სტრატეგიებს, სხვადასხვა სირთულის საინტერესო ლიტერატურას. კვლევები გვიჩვენებს კონცეფციაზე ორიენტირებული კითხვის დადებით გავლენას წაკითხულის გააზრებასა და კითხვის მოტივაციაზე (Guthrie et al., 2007). საბუნებისმეტყველო საგნებში, მაგალითად, ფიზიკაში წაკითხულის გააზრების ჩართვით საკითხავი დავალებები მეტ ფუნქციას იძენს და ცოდნის ტრანსფერიც შესაძლებელი ხდება. ამ სტრატეგიის უარყოფითი მხარეა ის, რომ მხოლოდ საინფორმაციო ტექსტებს ეხება.

2.4 კითხვის გაკვეთილებში გრაფიკული ორგანიზატორების გამოყენება

ტექსტის წაკითხვის შემდეგ მოსწავლეებს ისეთი დავალებები უნდა მიეცეთ, რომლებიც ტექსტის შინაარსის დამუშავებაში დაეხმარებათ. ტექსტის შინაარსის სიღრმისეულად დამუშავებისას მოსწავლეებმა შესაძლოა დაინახონ ხარვეზები მათ მიერ შექმნილი ტექსტის მოდელებში. მკითხველი აღმოაჩენს, ტექსტის რა ნაწილები დარჩა გაუგებარი მისთვის და კითხვის სტრატეგიების მეშვეობით შეეცდება მათ სრულყოფილად გაგებას. მოსწავლეებს უკეთ დაამახსოვრდებათ ტექსტის შინაარსი დავალებებზე მუშაობისას. გრაფიკული ორგანიზატორების, მაგალითად, გონებრივი რუკის გამოყენება ბავშვებს ეხმარება ტექსტის შინაარსის გაგებაში. ამ ორგანიზატორების მეშვეობით ტექსტის შინაარსი ან მისი მონაკვეთი გრაფიკული, სტრუქტურირებული სახითაა გადმოცემული. იგი გვიჩვენებს ტექსტის ელემენტებს შორის კავშირს, ან როგორაა ახალი ინფორმაცია მოსწავლეების ცოდნასთან დაკავშირებული. ტექსტის სქემატური წარმოდგენა, როგორც სასწავლო ტექნიკა, სწავლის ეფექტიანობას ზრდის (Robinson et al., 1995; Hallet al., 1992). გრაფიკული ორგანიზატორების გამოყენებით მასწავლებელს შეუძლია პედაგოგიური პრინციპების ინტეგრირება კითხვის დავალებებში. მაგალითად, კითხვის ისეთ სტრატეგიებში, როგორებიცაა ვიზუალიზაცია და შეჯამება, გრაფიკული ორგანიზატორების გამოყენება დამხმარე საშუალებას წარმოადგენს - წყვილებში ან პატარა ჯგუფებში მუშაობისას იგი ინტერაქციასა და შინაარსის ირგვლივ დისკუსიას უწყობს ხელს. გარდა ამისა, მასწავლებლებს შეუძლიათ დააკვირდნენ, თუ როგორ იგებენ მოსწავლეები ტექსტს გრაფიკული ორგანიზატორის შექმნისას.

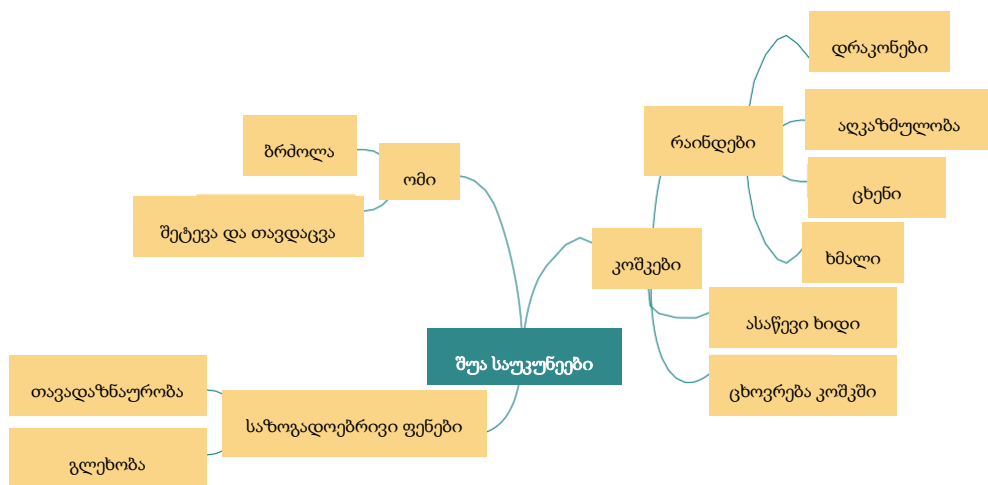
ტექსტის ტიპისა და კითხვის მიზნის მიხედვით შეგვიძლია სხვადასხვა ორგანიზატორის გამოყენება. ქვემოთ მოცემული ქვეთავების ნაწილებში განვიხილავთ რამდენიმე მათგანს: გონებრივი რუკები, ცხრილები, ვენის დიაგრამები, სქემები და სიუჟეტური რუკები.

2.4.1 გონებრივი რუკები

გონებრივი რუკები ხშირად გამოიყენება უკვე არსებული ცოდნის გასააქტიურებლად საინფორმაციო ტექსტის წაკითხვამდე. მოსწავლეები იწყებენ ფიქრს, თუ რა იციან რუკის ცენტრში მოცემული თემის შესახებ. მათი აზრები ჯგუფდება და ერთმანეთთანაა დაკავშირებული. ტექსტის კითხვის შემდეგ შეგვიძლია ტექსტიდან ახალი ინფორმაცია დავამატოთ გონებრივ რუკას. აუცილებელია რუკაზე ინფორმაციის განლაგება ისე, რომ სიტყვებს შორის კავშირი ნათელი იყოს (გამოსახულება 2.1).

2.4.2 ცხრილები

ცხრილები გამოიყენება ერთი და იმავე კატეგორიის, მაგრამ სხვადასხვა ელემენტის შემცველი, საინფორმაციო ტექსტებისთვის. ასეთ ცხრილში მსგავსებები და განსხვავებები კარგად ჩანს. მაგალითად, ტექსტისთვის, რომელშიც საუბარია სხვადასხვა ცხოველზე, 2.2 გამოსახულებაზე მოცემული ცხრილის შევსება შეიძლება.



გამოსახულება.2.1 გონებრივი რუკის მაგალითი

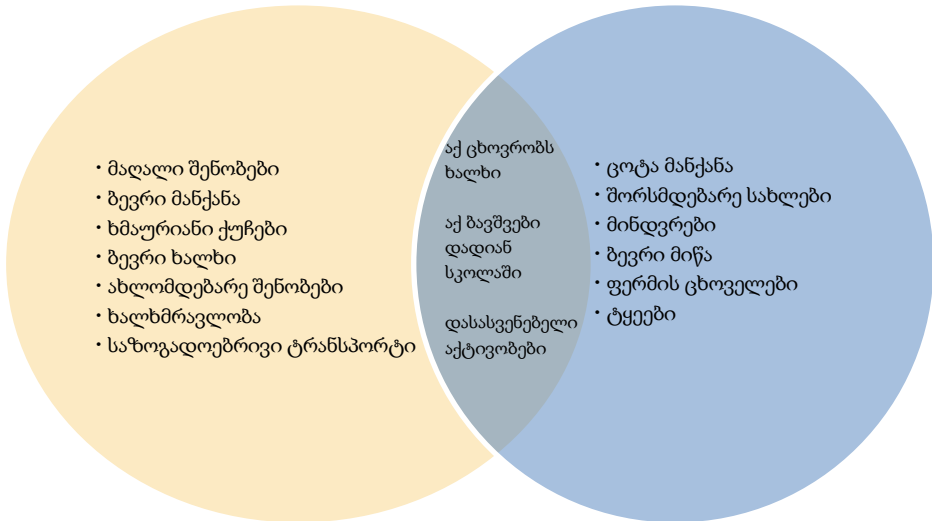
	ცხოველია	შეუძლია ფრენა	უწყვარს ცურვა	ბრტყალუბი აქვს	ზეწვი აქვს	სხვა ცხოველებს ჰყავს
ლომი				x	x	x
კატა	x			x	x	x
ოქროს თევზი						
არწივი		x		x		x

გამოსახულება 2.2 ცხრილის მაგალითი

2.4.3 ვენის დიაგრამები

ვენის დიაგრამა გვეხმარება დავინახოთ სხვაობები და მსგავსებები, როდესაც ტექსტში შედარებულია მხოლოდ ორი იდეა, ფენომენი, პიროვნება, ცხოველი ან სხვა რამ. ორი ურთიერთგადამკვეთი წრის იმ ნაწილებში, რომლებიც ერთმანეთს არ კვეთს, განსხვავებებს ვწერთ, ხოლო იმ ნაწილებში, რომლებიც ერთმანეთს კვეთს, მსგავსებებს აღვნიშნავთ (გამოსახულება 2.3).

საერთო:



გამოსახულება. 2.3 ვენის დიაგრამის მაგალითი (*შენიშვნა* ადაპტირებულია მოცემული ბმულიდან <https://nl.pinterest.com/pin/map-skills-location-social-studies-unit-431853051760868451/>)

2.4.4 სქემები

სქემების დახმარებით შეგვიძლია წარმოვადგინოთ ტექსტები, რომლებიც მიზეზებსა და შედეგებს განიხილავს. შეგვიძლია მათი ჩაწერა სხვადასხვა უჯრაში და ისრებით ერთმანეთთან დაკავშირება. ამ ტიპის ორგანიზატორი გამოიყენება იმ ტექსტებისთვის, სადაც პრობლემები და გამოსავალი აღწერილი (გამოსახულება 2.4).

2.4.5 სიუჟეტური რუკები

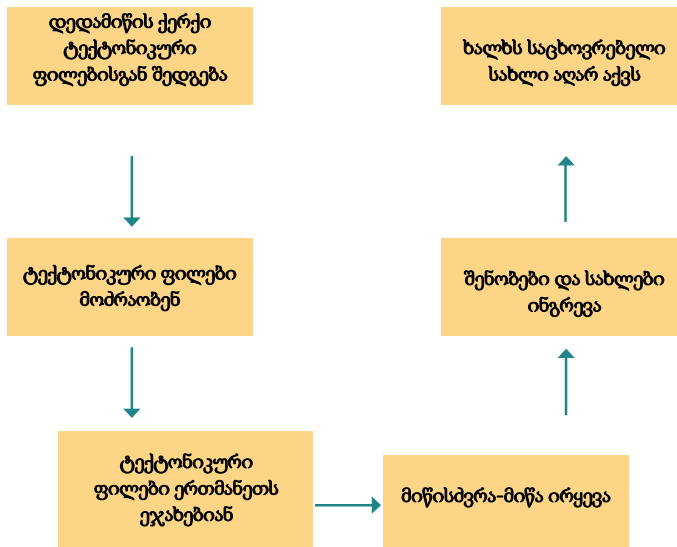
და ბოლოს, წარმოგიდგენთ სიუჟეტურ რუკებს. ეს ტექნიკა ნარატიული ტექსტებისთვის გამოდგება. სიუჟეტური რუკების შევსებით მოსწავლეები ფიქრობენ მოთხრობის ელემენტებზე, მაგალითად, პერსონაჟებზე, სიუჟეტზე, გარემოზე, პრობლემასა და მის გადაწყვეტაზე. ძირითადად, სიუჟეტური რუკები ორიენტირებულია მოთხრობის დასაწყისზე, შუა ნაწილსა და დასასრულზე. უფრო კომპლექსური ორგანიზატორები ისეთ ელემენტებსაც მოიცავს, როგორებიცაა პერსონაჟის ხასიათი ან უფრო დეტალური ინფორმაცია. სიუჟეტური რუკებით მოსწავლეებს შეუძლიათ სრულად მიმოიხილონ ნარატიული ტექსტი (გამოსახულება 2.5).

2.5 შეჯამება

- ✓ წარმოვადგინეთ ხუთი ძირითადი პედაგოგიური პრინციპი წაკითხულის გააზრების სასწავლებლად: ყოველდღიურობასთან დაკავშირებული ტექსტების კითხვა, ტექსტების ირგვლივ სიღრმისეული ინტერაქცია, კითხვის სტრატეგიების პირდაპირი სწავლება, კითხვის დავალებების სხვა საგნებთან ინტეგრირება და, აგრეთვე, წაკითხულის გააზრებასთან დაკავშირებულ ფაქტორებზე დაკვირვება და სწავლების დიფერენცირება.

- ✓ წაკითხულის გააზრების სწავლება ყველაზე მეტად შედეგიანია ამ პედაგოგიური პრინციპების გამოყენებისას. ეფექტიანი სასწავლო მიდგომებია: ორმხრივი სწავლება, თანამშრომლობითი სტრატეგიული კითხვა (CSR) და კონცეფციაზე ორიენტირებული კითხვის სწავლება (CORI).

- ✓ შეგვიძლია, ტექსტის შინაარსის დასამუშავებლად გამოვიყენოთ გრაფიკული ორგანიზატორები, რომლებიც ხელს უწყობს ყველაზე საჭირო ინფორმაციის სტრუქტურირებასა და გააზრების გაუმჯობესებას. ამ ორგანიზატორების მაგალითებია გონებრივი რუკები, ცხრილები, ვენის დიაგრამები, სქემები და სიუჟეტური რუკები.



გამოსახულება.2.4 სქემის მაგალითი

გარემო	პერსონაჟები	
ტყეში და სანაპიროზე	მთავარი გმირი: ოზობა-ანანსი	
	სხვა პერსონაჟები: სპილო და ვეშაპი	
დასაწყისი	შუა ნაწილი	დასასრული
ანანსი სპილოსა და ვეშაპს თოკის გადაწევის შეჯიბრში იწყებს	თოკის გადაწევა იწყება, ვეშაპი და სპილო ერთმანეთის საპირისპიროდ ექაჩებიან თოკს ანანსის ნაცვლად. თოკი წყდება და ანანსი თავს ისე აჩვენებს, თითქოს მოიგო	სპილო ხვდება, რომ ანანსი კი არა, ვეშაპი ექაჩებოდა თოკს. ძალიან ბრაზდება. ანანსი გარბის და თავს აფარებს სახლებს
დეტალები	დეტალები	დეტალები
ანანსი სპილოსა და ვეშაპს ეკამათება	ანანსი თოკის ერთ ბოლოს ტყეში მყოფ სპილოს აძლევს და თოკის მორე ბოლოს ზღვაში მყოფ ვეშაპს	ხის წვერზე მჯდარმა მაიმუნმა თოკის გადაწევის შეჯიბრში დაინახა და სპილოს მომხდარის შესახებ მოუყვა
თოკის გადაწევის შეჯიბრის ხვალ, დილის 10 საათზეა		

გამოსახულება 2.5. სიუჟეტური რუკის მაგალითი

წყაროები

- Afflerbach, P., & Cho, B. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 69–91). Routledge.
- Bacon, S. M., & Finneman, M. D. (1990). A study of the attitudes, motives and strategies of university foreign-language students and their disposition to authentic oral and written input. *Modern Language Journal*, 74, 459–473.
- Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The reading matrix*, 6(2). <https://readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf>
- Brookhart, S. M., Moss, C. M., & Long, B. A. (2010). Teacher inquiry into formative assessment practices in remedial reading classrooms. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17, 41–58. <https://doi.org/10.1080/09695940903565545>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 697–708.

- Degand, L., & Sanders, T. (2002). The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 and L2. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15(7), 739–757.
- Donahue, P. L., Finnegan, R. J., Lutkus, A. D., Allen, N. L., & Campbell, J. R. (2001). *The nation's report card: Fourth-grade reading 2000* (NCES 2001–499). National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. Carnegie Corporation of New York.
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., Barkel, A., Kavanaugh, K., & Talukdar, J. (2018). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243–284.
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237–250.
- Hall, R. H., Dansereau, D. F., & Skaggs, L. P. (1992). Knowledge maps and the presentation of related information domains. *The Journal of Experimental Education*, 61, 5–18.
- Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., & Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 609–629.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Kamalski, J. (2007). *Coherence marking, comprehension and persuasion. On the processing and representation of discourse*. Dissertation. Utrecht University.
- Karabuga, F., & Kaya, E. S. (2013). Collaborative strategic reading practice with adult EFL learners: A collaborative and reflective approach to reading. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 621–630.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (2000). The helping behaviors of fifth graders while using collaborative strategic reading during ESL content classes. *Tesol Quarterly*, 34(1), 69–98.
- Lee, W. Y. (1995). Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*, 49(4), 323–328.
- Merchie, E., Gobyn, S., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Ghesquière, P., Van den Branden, K., & Van Keer, H. (2019). *Effectieve, eigentijdse begrijpend leesdidactiek in het basisonderwijs*. [Effective, contemporary reading comprehension didactics in primary education]. VLOR Vlaamse Onderwijsraad.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Okkinga, M., Van Steensel, R., Van Gelderen, A., Van Schooten, E., Slegers, P. J. C., & Arends, L. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychological Review*, 30(4), 1215–1239.
- Pearson, P., Palincsar, A., Biancarosa, G., & Berman, A. (2020). *Reaping the rewards of the Reading for Understanding Initiative*. National Academy of Education.
- Peterson's. (2008). *Master critical thinking for the SAT*. Peterson's Nelnet Co.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. Guilford Press.
- Robinson, D. H., & Kiewra, K. A. (1995). Visual argument: Graphic organizers are superior to outlines in improving learning from text. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 455–467. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.455>
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479–530.
- Sanders, T., & Noordman, L. (2000). The role of coherence relations and their linguistic

- markers in text processing. *Discourse Processes*, 29, 37–60.
- Sencibaugh, J. M. (2007). Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications. *Reading Improvement*, 44(10), 6–22.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE 2010–4038). National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Slavin, R. E. (2010). Co-operative learning: What makes group-work work? In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 161–177). OECD Publishing.
- Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 372–391.
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. L. F. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272–286.
- Swanson, E., Hairrell, A., Kent, S., Ciullo, S., Wanzek, J. A., & Vaughn, S. (2014). A synthesis and meta-analysis of reading interventions using social studies content for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47, 178–195. <https://doi.org/10.1177/0022219412451131>
- Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 504–532.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge University Press.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190–195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- Witmer, S. E., Duke, N. K., Billman, A. K., & Betts, J. (2014). Using assessment to improve early elementary students' knowledge and skills for comprehending informational text. *Journal of Applied School Psychology*, 30(3), 223–253. <https://doi.org/10.1080/15377903.2014.924454>

Open Access This chapter is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits any noncommercial use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license and indicate if changes were made.

The images or other third party material in this chapter are included in the chapter's Creative Commons license, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the chapter's Creative Commons license and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder





თავი 3

წაკითხულის გააზრების უნარების განხილვა PIRLS-ის გამოყენებით

PIRLS-ის ორი ტექსტისა და მათი დავალებების სქემატური აღწერა

აბსტრაქტი. მოცემული თავი მხატვრული და საინფორმაციო ტიპის PIRLS-ის ტექსტებისა და მათი შესაბამისი დავალებების გამოყენებით მასწავლებლებს ეხმარება სიღრმისეულად გაიაზრონ კითხვის ოთხი პროცესი. წინამდებარე თავში განხილულია კითხვისთვის საჭირო კონკრეტული უნარები, ლექსიკური ერთეულები და წინარე ცოდნა საკითხის შესახებ, რომელიც საჭიროა თითოეულ კითხვაზე პასუხის გასაცემად. ამ თავში აღწერილია ის მოსალოდნელი სირთულებები, რომლებსაც მოსწავლეები შეიძლება წააწყდნენ, ასევე მათი დახმარების მიზნით მასწავლებლის მიერ აღნიშნული სირთულებების გადალახვის გზები [მე-2](#) თავში აღწერილი პედაგოგიური რჩევების გამოყენებით. თითოეული დავალების სქემატურ აღწერილობაში მოცემულია PIRLS-ის საერთაშორისო საშუალო ქულა. PIRLS-ის აღმანახების გამოყენებით სკოლებს შესაძლებლობა აქვთ, შეადარონ ქვეყნის საშუალო ქულა საერთაშორისოს და განსაზღვრონ, რამდენად შესაბამისობაშია მათი მოსწავლეების მიღწევები ეროვნულ შედეგებთან.

საკვანძო სიტყვები: პროგრესი წიგნიერების საერთაშორისო კვლევაში; კითხვის უნარები; კითხვის პროცესები; პრაქტიკული გზამკვლევები; PIRLS-ის ტექსტები

3.1 შესავალი

ამ თავში ჩვენ განვიხილავთ PIRLS-ის ორ ტექსტს კითხვის ოთხი პროცესის საილუსტრაციოდ: (1) ექსპლიციტურად მოცემულ ინფორმაციაზე ფოკუსირება და პოვნა, (2) უშუალო დასკვნების გამოტანა, (3) აზრებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტაცია და არსებულ ცოდნასთან ინტეგრირება, და (4) შინაარსისა და ტექსტუალური ელემენტების შეფასება და კრიტიკულად გააზრება; და იმ ლექსიკურ ერთეულებსა და წინარე ცოდნას, რომლებიც საჭიროა მსგავსი ტიპის ტექსტების გასააზრებლად. აღნიშნული თავი არ ემსახურება წაკითხულის გააზრების შეფასების მეთოდის განხილვას, ან ტესტის მასალების სასწავლო ინსტრუმენტად

გამოყენებას. მისი მიზანია მასწავლებლები უკეთ გაეცნონ კითხვის პროცესებს, რომლებიც აღწერილია პირველ თავში და შესთავაზოს მათ ის კონკრეტული გზები, რომლებიც საჭიროა მე-2 თავში აღწერილი პედაგოგიური პრინციპების დასაწერად. ზემოთ ხსენებული მიგნებებისა და იდეების მეშვეობით მასწავლებლებს შეუძლიათ, უკეთ განსაზღვრონ წაკითხულის გააზრების რომელ პროცესთან მიმართებით სჭირდებათ მოსწავლეებს დამატებითი მხარდაჭერა და როგორ უნდა აღმოუჩინონ სათანადო დახმარება.

© The Author(s) 2022

M. Bruggink et al., *Putting PIRLS to Use in Classrooms Across the Globe*, IEA

Research for Educators 1, https://doi.org/10.1007/978-3-030-95266-2_3

3.2 როგორ წავიკითხოთ ეს თავი

ქვემოთ მოცემულ PIRLS-ის დავალებების სქემატურ აღწერაში (იხ. ქვეთავი 3.3) განხილულია PIRLS-ის საჯაროდ გამოქვეყნებული ორი ტექსტი. აღწერილობით ნაწილში მოცემულია ინფორმაცია იმის შესახებ, თუ რა უნდა იცოდნენ ან გააკეთონ მოსწავლეებმა, რათა შეკითხვებს სწორად უპასუხონ. ამასთანავე, თითოეული დავალების სქემატურ აღწერილობას თან ახლავს PIRLS-ის საერთაშორისო საშუალო ქულა (პროცენტული რაოდენობები იმ მოსწავლეებისა, რომლებმაც ამ კონკრეტულ დავალებაში მიიღეს სრული ან არასრული ქულა). PIRLS-ის აღმანახების გამოყენებით სკოლებს შესაძლებლობა აქვთ, შეადარონ თავიანთი ეროვნული მაჩვენებელი საერთაშორისო მაჩვენებელს და განსაზღვრონ კითხვის პროცესები, რომლებიც მათი ქვეყნის მოსწავლეებს შედარებით უადვილდებათ ან ერთულებათ. მასწავლებლებს შეუძლიათ კვლევის შედეგების განხილვა თავიანთ წრეში: კითხვის სწავლების პროცესში, საკუთარ მოსწავლეებზე დაკვირვებისა და ტესტირების საფუძველზე, ამჩნევენ თუ არა ეროვნული შედეგების მსგავს ტენდენციებს საკუთარ მოსწავლეებში? არის თუ არა ისეთი დავალებები/კითხვები, რომლებიც მოსწავლეებს უჭირთ? არის თუ არა სკოლაში ბევრი მოსწავლე, რომლებსაც უჭირთ ტექსტების გაგება ლექსიკური მარაგის და წინარე ცოდნის სიმწირის გამო? მასწავლებლებს შეუძლიათ მოიძიონ კითხვის პროცესებთან ან განმსაზღვრელ ფაქტორებთან (ლექსიკა/წინარე ცოდნა) დაკავშირებული დავალებები და განსაზღვრონ, რომელმა პედაგოგიურმა რჩევამ შეიძლება იმუშაოს ყველაზე ეფექტიანად. წინამდებარე თავში მოცემულმა რჩევებმა შესაძლოა მასწავლებლებს დაანახვოს, თუ როგორ დაეხმარონ ისინი თავიანთ მოსწავლეებს წაკითხულის გააზრების უნარების გაუმჯობესებაში. უფრო დეტალური ინფორმაცია დიდაქტიკური პრინციპების შესახებ, რომლებსაც ამ თავში წარმოდგენილი რჩევები ეფუძნება, შეგიძლიათ იხილოთ მე-2 თავში. სურათი 3.1 ასახავს, თუ როგორ შეუძლიათ მასწავლებლებს გამოიყენონ ამ თავში მოცემული ინფორმაცია წაკითხულის გააზრების სწავლების გაუმჯობესების მიზნით.

სურათი 3.1: წაკითხულის გააზრების სწავლების გაუმჯობესება ერთ-ერთი სკოლის მაგალითზე

ქალბატონი გონსალესი ასწავლის მეოთხე კლასში. ნაწარმოების, „ყვავილები სახურავზე“, დავალებების შესწავლისა და აღმანახებში თავისი ქვეყნის ეროვნული საშუალო მაჩვენებლების საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებლებთან შედარების შემდეგ მან შენიშნა, რომ მისი ქვეყნის მოსწავლეების ქულები საერთაშორისო საშუალოზე დაბალია კითხვის შემდეგ პროცესში: „შინაარსისა და ტექსტუალური ელემენტების შეფასება და კრიტიკულად გააზრება“. როდესაც მან განიხილა ეს საკითხი თავის კოლეგებთან, აღმოჩნდა, რომ მსგავსი ტენდენცია მათი სკოლის მე-4 კლასის მოსწავლეებშიც იქნეს თავს. სკოლის მოსწავლეებს ხშირად უჭირთ ტექსტების შინაარსისა და ტექსტუალური ელემენტების შეფასება და კრიტიკულად გააზრება. შეკითხვები, როგორებიცაა „რისი თქმა სურს ავტორს?“ ან „რისი სწავლა შეგიძლიათ ამ ტექსტიდან?“ მათთვის უფრო რთულია. ისინი, როგორც ჩანს, არ არიან მიჩვეულნი ტექსტებზე ამგვარად ფიქრს. ქალბატონი გონსალესი ეცნობა პედაგოგიურ რჩევებს ისეთი დავალებებისთვის, რომლებიც მოცემულია „შეფასების“ პროცესთან დაკავშირებით და თავს უყრის იდეებს, რათა გაუზიაროს თავის კოლეგებს. მასწავლებელთა მომდევნო შეხვედრაზე, პრაქტიკაზე დაფუძნებული პედაგოგიური პრინციპების წაკითხვისა და განხილვის შემდეგ, გუნდი გადაწყვეტს, მეტი დრო დაუთმოს კითხვის გაკვეთილებზე ტექსტის შეფასებასთან დაკავშირებულ დისკუსიებს [სიღრმისეული ინტერაქცია]. ისინი ასევე აპირებენ მაგალითის სახით თავად აჩვენონ მოსწავლეებს, თუ როგორ დასვან შეკითხვები ტექსტის შესახებ წაკითხულის გააზრების გასაუმჯობესებლად [პირდაპირი სწავლება: შეკითხვების დასმა]. კითხვის გაკვეთილებზე დაკვირვებით, მასწავლებლები ერთმანეთს აძლევენ უკუკავშირს. მასწავლებლებმა გადაწყვიტეს, იმ მოსწავლეებისთვის, რომლებსაც ლექსიკური მარაგის სიმწირის გამო უჭირთ ტექსტების გაგება, წინასწარ შეარჩიონ უცხო სიტყვები და სხვადასხვა გზით აუხსნან ისინი მოსწავლეთა მცირე ჯგუფებს [დაკვირვება და დიფერენცირება]. მაშინ, როცადესაც ეს მოსწავლეები მთელ კლასთან ერთად კითხულობენ ტექსტს, მათ უკვე იციან ტექსტში არსებული უცნობი ლექსიკური ერთეულების მნიშვნელობები.

3.3 PIRLS-ის ორი ტექსტისა და მათი შესაბამისი დავალებების სქემატური აღწერა

3.3.1 „ყვავილები სახურავზე“ — ინგიბიერგ სიგურდარდოტირი

მოთხრობის „ყვავილები სახურავზე“ წაკითხვის მიზანი მოსწავლეებისთვის ლიტერატურული გამოცდილების მიღებაა. მოთხრობის მთავარ პერსონაჟს, მოხუც ქალბატონს (ბებიას სახელად გუნის) უწევს თავისი ფერმა დატოვოს და საცხოვრებლად ქალაქში გადავიდეს. ქალაქში იგი საკუთარი ფერმისადმი ნოსტალგიითაა შეპყრობილი. გადაწყვეტს, ბინა მოაწყოს ისე, რომ შეძლებისდაგვარად დაამსგავსოს თავის ფერმას ქათმების მოშენებითა და სახურავზე ბალახისა და ყვავილების გაშენებით. ამბავი მოთხრობილია ბებია გუნის მოპირდაპირე მხარეს მცხოვრები მეზობელი ბიჭის მიერ, რომელიც აღწერს, თუ როგორ ცდილობს ბებია, თავი სახლში იგრძნოს. (ცხრილები 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10, 3.11, 3.12 და 3.13).

ყვავილები სახურავზე

ინგიბიერგ სიგურდარდოტირი



ჩემს ნაცნობ ბებოზე რომ მოგიყვებო?! ის მართლაც უცნაური მოხუცი ქალბატონია და თანაც სიცოცხლით სავსე! მისი ნამდვილი სახელი გუნინონაა, მაგრამ მე ბებო გუნს ვეძახი. სანამ ჩვენს კორპუსში გადმოვიდოდა, სოფელში ცხოვრობდა. მისი ფერმა თოჯინების სახლს ჰგავდა. სახლს პატარა ფანჯრები ჰქონდა, მის სახურავზე კი ბალახი და ყვავილები ამოსულადა!

იმის მიუხედავად, რომ ბებო გუნი მარტო ცხოვრობდა ფერმაში, მისი ცხოველების, ძროხის, შვიდი ქათმის, ორი ცხვრისა და კატის წყალობით თავს მარტოსულად არასდროს გრძნობდა.

ერთ დღესაც, ბებო გუნი ავად გახდა.

„ვერ ვიტყვი, რომ სერიოზულად ავად ბრძანდებით, თუმცა, უმჯობესია, ქალაქში გადახვიდეთ საცხოვრებლად“, - თქვა ექიმმა. „არ არის გონივრული აქ მარტო ცხოვრება. თქვენი ძროხა ვერ დამირეკავს თუ ეზოში ფეხს მოიტებით!“ „მე თავად ვიზრუნებ საკუთარ თავზე!“ უპასუხა ბებო გუნმა. მაგრამ დაფიქრდა, იქნებ, სახალისოა ქალაქში ცხოვრება?!

„კარგი!“ უეცრად წარმოთქვა, „თანახმა ვარ, ქალაქში გადავიდე საცხოვრებლად“.

გაყიდა თავისი ფერმა და იყიდა ბინა ჩვენს კორპუსში.



მაგრამ ცხოველებს რას უპირებდა? მათ ქალაქში ვერ წაიყვანდა, არა?!

საბედნიეროდ, ცხოველები მეზობელ ფერმაში მცხოვრებმა ფერმერებმა დაიტოვეს საპატრონოდ, თუმცა ბებო გუნს მაინც გაუჭირდა მეგობარ ცხოველებთან გამოშვდილობება. ბებო იმდენად მოწყვნილი იყო, რომ საბოლოოდ გადაწყვიტა თავისი კატა, რობერტი, თან წაეყვანა ქალაქში.



ბებო გუნმა ყველა თავისი ნივთი ფურგონში ჩაალაგა და ახალი საცხოვრებელი სახლისკენ გაემგზავრა. მოუთმენლად ელოდა ქალაქის ნახვას.

მეც მოუთმენლად ველოდი ჩვენს მოპირდაპირე ბინაში ახალი მეზობლის გამოჩენას, წარმოვიდგინე ჩემი ტოლა ბიჭი, რომელთანაც ვითამაშებდი. მაგრამ, საბოლოოდ, ბებო გუნი აღმოჩნდა, გავიფიქრე, კიდევ კარგი, კატა ჰყავს.

ბებო გუნი არც თუ ისე ბედნიერი ჩანდა, როცა თავის ახალ ბინას თვალი შეავლო.

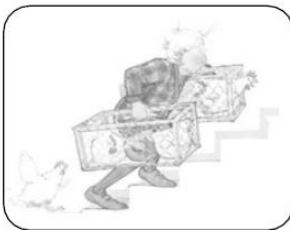
„რა საშინელებაა!“ წარმოთქვა. „კედლები გლუვი და თეთრია. შეხედე ამ ფანჯრებს! ძალიან დიდია!“ უეცრად გაჩუმდა.

„სახლში მინდა!“ თქვა და წავსლა დააპირა.

შემდეგ უეცრად წამოიყვია. კატა, რობერტი, ფანჯრიდან გადახტა!

„არ ინერვიულო“, მაშინვე ვუთხარი. „შეხედე, აივანზე გადახტა“. ბებო გუნი აივანზე გავიდა, მაგრამ მიმოიხედა რა ირგვლივ, კატა სულ დაავიწყდა. უზარმაზარი აივნიდან შორს მთები და ცა მოჩანდა. ბებო ისე მოიხიბლა ხედით, რომ დაავიწყდა ქალაქში გადმოსახლების უსიამოვნო განცდა, მოიკუნტა ისე, რომ ირგვლივ მხოლოდ მთებსა და ცას ამჩნევდა და, საბოლოოდ, ქალაქში საცხოვრებლად დარჩენა გადაწყვიტა. მაგრამ მეორე დღეს, როცა დასახმარებლად მივედი, ის მაინც მოწყვნილი ჩანდა.

- განაწყენებული ხარ, რადგან შენი ყველა ცხოველი ასე შორს არის? ვკითხე. „მე უფრო მენატრებიან ისინი“, ამოიხვნეშა.



„რატომ არ გადმოიყვანო მათ თქვენთან საცხოვრებლად?“ - ვკითხე. ბებო გუნმა თვალი ჩამიკრა და ღიმილით შემომხედა. მეორე დღეს მის მოსანახულებლად რომ მივედი, სახლში არავინ დამხვდა. ბებო გუნი ავტობუსით სოფელში წასულიყო.



იმავე დამეს კიბეებიდან ამოსულმა კაკანის უცნაურმა ხმამ გამაღვიძა, რა შეიძლება იყოს?

რა საკვირველია! ქათმები! უსათუოდ შეაშინებდათ ლიფტით მგზავრობა!

მომდევნო დილით ბებო გუნს ქათმების გამოკვებაში დავებმარე.

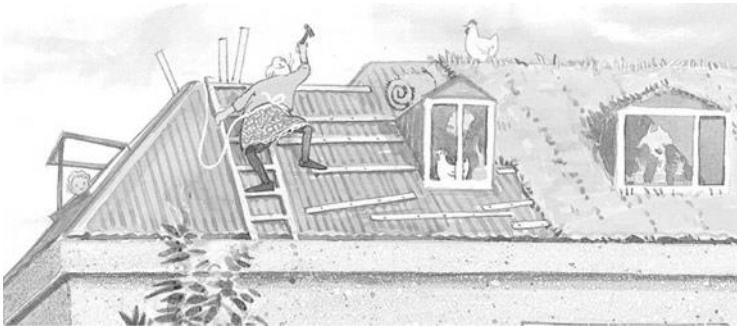
„თითქოს სახლში ვიგრძენი თავი“, წარმოთქვა ბებომ. „ქათმები ჩემ ირგვლივ დაკაკანებენ და თუ თვალეხს მოვჭუტავ, ისეთივე მთებს წარმოვიდგენ, როგორიც ჩემი ფერმიდან მოჩანდა. მიწის და ბალახის სუნი მაკლია მხოლოდ“.

„უეცრად თვალეხი გაუფართოვდა და სკამიდან წამოხტა, აშკარად, რაღაც ახალი მოიფიქრა!“

„ესეც ასე!“ მითხრა. „სახურავზე ბალახის საფარის დაგებაზე რას იტყოდი? ვფიქრობ, ხვალ ქალაქში წასვლა მოგვიწევს!“

და, სწორედ ასე მოვიქცით.

სახლში რომ დავბრუნდით, ბებო გუნმა მიწის ტორფის ნაჭრები სახურავზე აიტანა, ფრთხილად დაალაგა და გაასწორა ისე, რომ არ ჩამოვარდნილიყო.



ბებო გუნი ახლა უფრო ბედნიერია. თავისი სოფელი შექმნა ჩვენთან, ქალაქში.

ახლა მას ისევე უყვარს სახურავზე თავისი ბაღი, როგორც ძველ ფერმაში. სახურავზე კვლავ ყვავილები წამოიზარდნენ.

ბებო გუნი განსხვავებულია ყველასგან, ვისაც კი ვიცნობ. ის, რასაც კი მოინდომებს, ყველაფრის გაკეთება შეუძლია! ამჯერად, მხოლოდ ერთი რამ ადევლებს! როგორ შეატოს თავისი ძროხა კორპუსის ლიფტში?!

ცხრილი 3.1 ყვავილები სახურავზე—შეკითხვა 1: მთხრობელის ვინაობა

შეკითხვა	ვინ ასრულებს მთხრობლის როლს? ა. ბებია ბ. ბავშვი გ. ექიმი დ. ფერმერი
სწორი პასუხი	ბ
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სწორად უპასუხეს შეკითხვას (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	78%
წაკითხულის გააზრების პროცესი	აზრებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტაცია და არსებულ ცოდნასთან ინტეგრირება
უნარები	ამ შეკითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად საჭიროა მოსწავლეებმა მოთხრობაზე დაყრდნობით ამოიცნონ მთხრობლის ვინაობა: „მისი წამდელი სახელი გუნიონაა, მაგრამ მე ბებო გუნს ვეძახი.“ ცხადია, რომ მიმართვის ფორმა „ბებო“ ბავშვის მიერ შეიძლება იყოს გამოყენებული. ან, შემდეგი წინადადება განვიხილოთ მთხრობლის ვინაობის ამოსაცნობად. „მეც მოუთმენლად ველოდი ჩვენს მოპირდაპირე ბინაში ახალი მეზობლის გამოჩენას, წარმოვიდგინე ჩემი ტოლი ბიჭი, რომელთანაც ვითამაშებდი.“
ლექსიკა	მოსწავლეებმა უნდა იცოდნენ, რომ სიტყვა „ბებო“ იგივე მნიშვნელობისაა, რაც ბებია.
პედაგოგიური რჩევა	მთხრობელის როლის მორგებით, შესაძლოა მოსწავლეებს გაუმარტივდეთ მთხრობლის ვინაობის ამოცნობა. მოსწავლე ხმამაღლა კითხულობს მთხრობლის ნათქვამ წინადადებებს. ამგვარად, თქვენ, როგორც მთხრობელი, ამ ქალბატონს ბებო გუნს ეძახით. როგორ ფიქრობთ, ვინ შეიძლება იყოთ? რატომ მიგაჩნიათ ასე? მოდით, უფრო მეტი წავიკითხოთ, რათა დავრწმუნდეთ ჩვენი მოსაზრების სისწორეში“ [პირდაპირი სწავლება - ვიზუალიზაცია]. ასევე, შეკითხვების დასმით მოსწავლეები იგებენ უფრო მეტ ინფორმაციას მოთხრობის სხვადასხვა პერსონაჟის შესახებ. „ვისზე მიუთითებს, ვის გულისხმობს „მე“ - პირველი პირის ნაცვალსახელი ამ ისტორიაში? რატომ აქვს „მე“-ს იმედი, რომ მეზობელი შეიძლება სხვა ბიჭი აღმოჩნდეს, ვისთანაც შეუძლია ითამაშოს?“ [პირდაპირი სწავლება - შეკითხვების დასმა]. თუ მოსწავლეებმა არ იციან სიტყვა „ბებოს“ მნიშვნელობა, გამოყავით სხვა მსგავსი მნიშვნელობის სიტყვები [დაკვირვება და დიფერენცირება]

ცხრილი 3.2 ყვავილები სახურავზე— შეკითხვა 2: ბეზის ფერმა

შეკითხვა	სურათებიდან რომელი მათგანი გავს ყველაზე მეტად ბეზის ფერმას? ა.  ბ.  გ.  დ. 
სწორი პასუხი	გ.
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სწორად უპასუხეს შეკითხვას (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	78%
წაკითხულის გააზრების პროცესი	უშუალო დასკვნების გამოტანა
უნარები	ამ შეკითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად საჭიროა მოსწავლეები მოთხოვნის შემდეგ მონაკვეთს ყურადღებით გაეცნონ: „სახლს პატარა ფანჯრები ჰქონდა, მის სახურავზე კი ბაღი და ყვავილები ამოსულიყო!“ მოსწავლეებმა ეს ინფორმაცია უნდა აეციონ ნახატად.
პედაგოგიური რჩევა	ტექსტის შინაარსი ერთობლივად წარმოიდგინეთ ვიზუალურად. როგორც ტექსტშია მოცემული, „სახლს პატარა ფანჯრები ჰქონდა“, შევეცადოთ დავხატოთ სახლი პატარა ფანჯრებით. ავტორი აღნიშნავს რამეს სახლის ფერზე? არა. ასე რომ, არ ვიცით რა ფერისაა სახლი. თუმცა ნამდვილად გვაქვს ინფორმაცია სახურავის შესახებ! როგორ გამოიყურება სახურავი? ტექსტის გონებაში წარმოდგენაც შესაძლებელია [პირდაპირი სწავლება: ვიზუალიზაცია].

ცხრილი 3.3 ყვავილები სახურავზე—შეკითხვა 3: ბებიის ქალაქში გადასახლების მიზეზი

შეკითხვა	რატომ თვლის ექიმი, რომ ბებია გუნისთვის აჯობებს ქალაქში გადასახლდეს? ა. იგი მეგობრების გარეშე თავს მარტო გრძნობს. ბ. უმჯობესია მან ნათესავებთან იცხოვროს. გ. ცხოველების მოვლის ძალა აღარ შესწევს. დ. შესაძლოა, მას ვინმეს მზრუნველობა დასჭირდეს.
სწორი პასუხი	დ
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სწორად უპასუხეს შეკითხვას (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	76%
წაკითხულის გააზრების პროცესი	უშუალო დასკვნების გამოტანა
უნარები	ამ შეკითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად მოსწავლეებმა საჭიროა მოთხორობის ამ მონაკვეთის გაგება შეძლონ: „არ არის გონივრული აქ მარტო ცხოვრება. თქვენი ძროხა ვერ დამირეკავს, თუ ეზოში ფეხს მოიტეხთ.“ მოსწავლეები ექიმის ამ სიტყვებზე დაყრდნობით უნდა მიხედნენ, რომ დახმარების საჭიროების შემთხვევაში ქალაქში იქნებიან ადამიანები, რომლებიც ბებიაზე იზრუნებენ.
წინარე ცოდნა	მოსწავლეებმა საჭიროა იცოდნენ რიცხობრივი განსხვავება ქალაქსა და სოფელში მცხოვრებ მოსახლეობას შორის.
პედაგოგიური რჩევა	ტექსტის ამ მონაკვეთის გასააზრებლად საჭიროა მოსწავლეებთან ვიმსჯელოთ ქალაქსა (სადაც ბებია გუნი გადავიდა საცხოვრებლად) და სოფელს (სადაც ბებია გუნი ცხოვრობდა) შორის განსხვავებაზე. ვენის დიარგამის დახმარებით მასწავლებელმა და მოსწავლემ ან მოსწავლეებმა წყვილებში შესაძლოა, წარმოადგინონ მსგავსება და განსხვავება ქალაქსა და სოფელს შორის. ასევე, ეფექტიანი იქნება ცხრილის შევსება ქალაქისა და სოფლის მახასიათებლებით. გრაფიკულ ორგანიზატორზე ერთობლივი მუშაობისას მოსწავლეების წინარე ცოდნა აქტიურდება და მარტივად უკავშირდება ბებია გუნის გადასახლების მიზეზს [სიღრმისეული ინტერაქცია].

ცხრილი 3.4 ყვავილები სახურავზე—შეკითხვა 4: ვინ შესთავაზა ბებიას ცხოველების მოვლა?

შეკითხვა	ქალაქში გადასახლების გამო ბებიას ვინ შესთავაზა ცხოველების მოვლა? ა. გვერდით ფერმაში მცხოვრებლებმა ბ. ექიმმა გ. ბებია გუნის ოჯახმა დ. რობერტმა
სწორი პასუხი	ა
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სწორად უპასუხეს შეკითხვას (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	83%
წაკითხულის გააზრების პროცესი	ექსპლიციტურად მოცემულ ინფორმაციაზე ფოკუსირება და მისი პოვნა

უნარები	ამ შეკითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად საჭიროა მოსწავლეებმა მოთხრობაში მოიძიონ შემდეგი წინადადება: „საბედნიეროდ, ცხოველები მეზობელ ფერმაში მცხოვრებმა ფერმერებმა დაიტოვეს საპატრონოდ“. აღნიშნული წინადადება ექსპლიციტურად პასუხობს კითხვას, თუ ვინ უპატრონებს ბებია გუნის ცხოველებს.
პედაგოგიური რჩევა	იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლეებს უჭირთ აღნიშნული წინადადების მოძიება, საჭიროა კიდევ ერთხელ წაიკითხონ მოთხრობის მონაკვეთი ან მთლიანი მოთხრობა თავიდან ბოლომდე [პირდაპირი სწავლება: დაკვირვება და წაკითხულის გააზრების გადამოწმება].

ცხრილი 3.5 ყვავილები სახურავზე—შეკითხვა 5: რატომ მოიწყინა ბებია?

შეკითხვა	ბებია გუნს არ მოეწონა კედლები და ფანჯრები ახალ ბინაში. კიდევ რა არ მოეწონა მას ახალ საცხოვრებელში? ა. ის, რომ თავი შეუძლოდ იგრძნო ბ. კატის გარეშე ყოფნა გ. აივანი დ. ის, რომ საკუთარი ფერმისადმი მონატრების გრძნობამ შეიპყრო
სწორი პასუხი	დ.
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სწორად უპასუხეს შეკითხვას (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	67%
წაკითხულის გააზრების პროცესი	უშუალო დასკვნების გამოტანა
უნარები	მოცემულ შეკითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად საჭიროა მოსწავლეებმა მოთხრობაში შემდეგი წინადადების გაგება შეძლონ: - განაწყენებული ხარ, რადგან შენი ყველა ცხოველი ასე შორს არის? ვკითხე. „მე უფრო მენატრება ისინი,“ ამოიხვნეშა. მოცემული მონაკვეთი ხაზს უსვამს იმას, რომ ბებია საკუთარი ფერმისადმი მონატრების გრძნობამ შეიპყრო.
წინარე ცოდნა	მოსწავლეებმა საჭიროა იცოდნენ რა შერატონებია რაიმესადმი მონატრების განცდა.
პედაგოგიური რჩევა	ეცადეთ, მოსწავლეებმა გაიხსენონ ვინმეს მონატრების გამოცდილება. მაგალითად, შემთხვევა, როდესაც ვინმესთან დარჩენა ან სადმე დასასვენებლად წასვლა მოუწიათ. ეცადეთ, გაახსენოთ რას გრძნობდნენ შინიდან შორს ყოფნისას. დაუკავშირეთ მოსწავლეების სახლის მონატრება მოთხრობაში აღწერილ ბებიის გრძნობებს [სიდრმისეული ინტერაქცია]; პირდაპირი სწავლება: პარალელების გავლება].

ცხრილი 3.6 ყვავილები სახურავზე—შეკითხვა 6: რატომ წამოიყვრა ბებია?

შეკითხვა	რატომ წამოიყვრა ბებია გუნმა, როცა მისი კატა ფანჯრიდან გადახტა?
სწორი პასუხი	ტექსტში მოცემულ მონაკვეთზე დაყრდნობით, ბებიას ყვირილის მიზეზი შეიძლება ყოფილიყო შემდეგი: პირველი, მან არ იცოდა მისი ფანჯრის გარეთ აივნის არსებობის შესახებ, ან მეორე, შეეშინდა, კატა არ დამეცებულობო ან არ დაღუპულიყო.
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სწორად უპასუხეს შეკითხვას (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	57%

წაკითხულის გაზარების პროცესი	უშუალო დასკვნების გამოტანა
უნარები	მოცემულ შეკითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად საჭიროა, მოსწავლეებმა მოთხრობის ნაწილი წაკითხონ: „შემდეგ უეცრად წამოიყვარა.“ „შეხედე, აივანზე გადახტა!“ და დაასკვნან: პირველი, ბებო კერძო ბინაში ცხოვრობს; მეორე, ბებომ გაიფიქრა რომ კატა ეზოში გადავარდა; მესამე, არ იცოდა აივნის შესახებ.
ლექსიკა	მოსწავლეებმა საჭიროა იცოდნენ სიტყვა „აივნის“ მნიშვნელობა.
პედაგოგიური რჩევა	მოთხრობის ამ მონაკვეთის სწორად წარმოდგენას გააადვილებს ტექსტში აღწერილი სცენის კომიქსების მსგავსი ნახატებით ილუსტრირება [პირდაპირი სწავლება: ვიზუალიზაცია]. ისაუბრეთ ამ სცენისა და ბების რეაქციის შესახებ მონაკვეთის ვიზუალიზაციის მიზნით [სიღრმისეული ინტერაქცია]. იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლეებმა არ იციან, რა არის „აივანი“, აჩვენეთ მათ ყველა სახის აივნის სურათი და ისაუბრეთ იმაზე, თუ რომელი ტიპის შენობებს აქვთ აივანი და რა შეუძლიათ გააკეთონ აივანზე [დაკვირვება და გამოცენა].

ცხრილი 3.7 ყვავილები სახურავზე—შეკითხვა 7: რატომ მოიკუნტა ბებია?

შეკითხვა	აივანზე გასვლის შემდეგ ბებია გუნი მოიკუნტა, რათა თვალი აერიდებინა სახლის სახურავებისთვის და მხოლოდ მთებისა და ცის დანახვის შესაძლებლობა ჰქონოდა, რა გახდა მისი ამ ქმედების მიზეზი?		
სწორი პასუხი	მოთხრობაში მოცემული მონაკვეთი, ტექსტზე დაყრდნობით, მთებისა და ცისადმი ბების ემოციური მიჯაჭვულობის გამოხატვის საშუალებას იძლევა. ასევე, შესაძლებელია პარალელის გავლება ქალაქში, აივნიდან დანახული ხედისა და ბების ფერმის ხედს შორის. ამგვარაა, რომ ქალაქში აივნიდან დანახულმა მთებისა და ცის ხილვამ ბებიას ფერმის ხედი გაახსენა, ან შესაძლოა ქალაქიდან, შორიდან, მაგრამ მაინც, მოჩანდა ბების ძველი საცხოვრებელი, ფერმა. ნაწილობრივ სწორი პასუხი: 1. აჩვენებს მთებისადმი და ცისადმი ბების დამოკიდებულებას. 2. ზუსტად აღწერს ბების გრძნობებს ქალაქში, აივნის ხედისადმი, ან იძლევა სათანადო ახსნას, თუ რატომ მოიკუნტა ბებია. თუმცა ვერ ხერხდება ქალაქის აივნის ხედისა და სოფლის სახლს შორის კავშირის დანახვა.		
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სრული ქულა მიიღეს (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	36%	იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც არასრული ქულა მიიღეს (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი).	51%
წაკითხულის გაზარების პროცესი	აზრებისა და ინფორმაციის ინტეგრეტაცია და არსებულ ცოდნასთან ინტეგრირება		
უნარები	ამ შეკითხვაზე სრული პასუხის გასაცემად მოსწავლეებმა უნდა გაითავისონ ბების გრძნობები. მათ შეიძლება დასკვნები გამოიტანონ ტექსტში მოცემული შემდეგი ფრაზების საფუძველზე: „არც თუ ისე ბედნიერი ჩანდა“, „რა საშინელებაა“, და „უეცრად გაჩუმდა“. ამასთანავე, მოსწავლეებმა უნდა შენიშნონ ბების ემოციური მდგომარეობის ცვლილება აივნის ეპიზოდის დასასრულს („საბოლოოდ, ქალაქში საცხოვრებლად დარჩენა გადაწყვიტა“). მოსწავლეებმა უნდა დაასკვნან, რომ ბებიას ცისა და მთების ხედის დანახვამ დაავიწყა ფერმის მითვებით განცდილი ნოსტალგია.		
პედაგოგიური რჩევა	თუ მოსწავლეებს უჭირთ ამ მონაკვეთის ინტეგრეტაცია და წინარე ცოდნასთან ინტეგრირება, შეეცადეთ, მოთხრობის ეს მონაკვეთი გაითამაშოთ მოსწავლეებთან წყვილში, დაუსვით მათ შეკითხვები ბების გრძნობებისა და მისი ემოციური მდგომარეობის ცვლილების შესახებ. „უეცრად გაჩუმდა“.		

	„როგორ ფიქრობთ, რას გრძნობს ბებია ამ დროს?“ [პირდაპირი სწავლება: ვიზუალიზაცია]. შეეცადეთ, მოსწავლეებმა დაუსვან საკუთარ თავს შეკითხვები ტექსტის შესახებ, ეს დაეხმარება მათ ამ ნაწილის უკეთ გაგებაში. ხმამაღლა აჩვენეთ, რა სახის შეკითხვების დასმა შეუძლიათ და როგორ უპასუხოთ მათ: „რატომ გადაწყვიტა ბოლოსდაბოლოს დარჩენა? მეგონა, იგი ფერმის დატოვების ნოსტალგიით იყო შეპყრობილი. მთების ხედმა უკეთესად აგრძნობინა თავი. საინტერესოა, რატომ?“ [პირდაპირი სწავლება: შეკითხვების დასმა]. იმუშავეთ მოსწავლეებთან, რომლებსაც უფრო უჭირთ გაგება, ჯგუფებში მიეცით მათ უფრო მეტი კითხვის დასმის საშუალება. განაგრძეთ საჩვენებელი შეკითხვების დასმა მოსწავლეებისთვის, რომლებსაც სჭირდებათ დახმარება ამ საკითხში [დაკვირვება და გამოჯვანა].
--	--

ცხრილი 3.8 ყვავილები სახურავზე—შეკითხვა 8: ბებია თვალი ჩაუკრა და გაუღიმა ბიჭს.

შეკითხვა	სურათის დახმარებით მომზენეთ მოთხრობის შესაბამისი მონაკვეთი:  რატომ გაუღიმა და ჩაუკრა თვალი ბებია გუნმა ბიჭს?
სწორი პასუხი	ბებია იმ მომენტში გააცნობიერა, რომ შეეძლო ქალაქში მეტი ცხოველის გადმოყვანა. ან მას კარგი იდეა ან გეგმა დაებადა გონებაში, ან მიხვდა, რომ პატარა ბიჭის ნათქვამი კარგი იდეაა.
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სწორად უპასუხეს შეკითხვას (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	64%
წაკითხულის გააზრების პროცესი უნარები	უშუალო დასკვნების გამოტანა მოცემულ შეკითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად საჭიროა მოსწავლეებმა მოთხრობაში მოხრობლის მიერ დასმული შეკითხვა („რატომ არ გადმოიყვანთ მათ თქვენთან საცხოვრებლად?“) დაუკავშირონ ბებია ან პატარა ბიჭს. ბიჭის მიერ დასმულმა ამ შეკითხვამ ბებიას გაუჩინა იდეა, რომელსაც მოსწავლეები შემდგომში, ტექსტის კითხვისას, გაეცნობიან.
წინარე ცოდნა	მოსწავლეებმა საჭიროა იცოდნენ მოთხრობაში მოცემული არავერბალური გამოსატყულების (თვალის ჩაკვრა, გაღივება) შესახებ, რომლებითაც შეიძლება იგულისხმებოდეს: საერთო საიდუმლოს ქონა ან განსაკუთრებული (საიდუმლო) იდეის გაჩენას.
პედაგოგიური რჩევა	განიხილეთ თვალის ჩაკვრის მნიშვნელობა და გავლენა პარალელი ტექსტში მოცემულ მნიშვნელობასთან. “ვინმეს თვალი ჩაუკრავთ თქვენთვის? რა გახლავთ მიზეზი ვინმესთვის თვალის ჩაკვრისა? რატომ ჩაუკრა თვალი ბებია პატარა ბიჭს” [სიდრმისეული ინტერაქცია]. მოსწავლეებს წაუკითხეთ ტექსტის ეს მონაკვეთი ხმამაღლა და მაგალითისთვის აჩვენეთ, როგორ შეიძლება გაივლოს პარალელი „თვალის ჩაკვრის“ ზოგად მნიშვნელობასა და ტექსტში გამოყენებულ მნიშვნელობას შორის [პირდაპირი სწავლება: პარალელების გავლენა]. გამოიყენეთ ტერმინი „თვალის ჩაკვრა“ ხშირად იმ მოსწავლეებისთვის, რომლებსაც ტერმინის მნიშვნელობის გაგება უჭირთ. ცალკე, მოკლედ განიხილეთ ამ მოსწავლეებთან სიტყვის მნიშვნელობა [დაკვირვება და გამოჯვანა].

ცხრილი 3.9 ყვავილები სახურავზე—შეკითხვა 9: როგორ გადააკეთა ბებია ახალი სახლი ისე, რომ სახლის მყუდროება ეგრძნო?

შეკითხვა	დაასახელეთ ორი მიზეზი, რომლებიც ასაბუთებენ ბებია გუნის ახალი სახლისადმი განწყობის ცვლილებას.		
სწორი პასუხი	სწორი პასუხში უნდა ჩანდეს სრული გააზრება ბებია იმ მოქმედებებისა, რომლებიც მის ახალ სახლში გაშინაურებაზე მიუთითებს. სწორი პასუხი უნდა ითვალისწინებდეს ნებისმიერი ორ მოქმედების დასახელებას შემდეგი ჩამონათვალიდან: • ცხოველებთან დაკავშირებული მისი მოქმედებები • კატასთან დაკავშირებული მისი მოქმედებები • სახურავთან დაკავშირებული მისი მოქმედებები ნაწილობრივ სწორი პასუხი - აჩვენებს ბებია მოქმედებების ნაწილობრივ გააზრებას და ითვალისწინებს ზემოთ ჩამოთვლილთაგან მხოლოდ ერთი ქმედების დასახელებას.		
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სრული ქულა მიიღეს (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	63%	იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც არასრული ქულა მიიღეს (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	82%
წაკითხულის გააზრების პროცესი	ექსპლიციტურად მოცემულ ინფორმაციაზე ფოკუსირება და პოვნა		
უნარები	ამ კითხვაზე სრული პასუხის გასაცემად, მოსწავლეებმა უნდა წაკითხონ მოთხრობის ბოლო ნაწილი, დაუკავშირონ ის მოთხრობის დანარჩენ ნაწილებს და აირჩიონ ორი მიზეზი, რომლებიც ასაბუთებს ბებია გუნის ახალი სახლისადმი განწყობის ცვლილებას. მოსწავლეები უნდა მიხვდნენ, რომ ბებია ქალაქში ქათმების გადმოყვანითა და სახურავის ბალახით დაფარვით შეიქმნა სიმყუდროვე ახალ სახლში. მოთხრობის დასაწყისში აღწერილია, თუ როგორ გამოიყურებოდა მისი ფერმა და როგორი მოწყვნილი იყო ბებია ქალაქში გადმოსვლით.		
პედაგოგიური რჩევა	მთლიან კლასს აჩვენეთ, როგორ შეაჯამონ და მოყვანონ მოთხრობას. მოსწავლეების ჩართულობის გასაზრდელად თავად მოაყოლეთ მოთხრობა. დაუსვით შეკითხვები, როგორებიცაა „რომელი მოქმედება მოხდა პირველად? რა მოხდა ამის შემდეგ?“ და ჩამოაწერინეთ მოვლენები სწორი თანმიმდევრობით. ყურადღება გაამახვილებინეთ ტექსტში არსებული პრობლემის მიმართ (ფერმის მონატრება) და მისი გადაჭრის გზებზე, აჩვენეთ კავშირები პრობლემასა და გამოსავალს შორის, მაგალითად, სქემის შექმნით. შემდეგი ნაბიჯი ითვალისწინებს, მოსწავლეებმა თავად დასვან და უპასუხოთ მსგავს შეკითხვებს მოთხრობის შეჯამების მიზნით [პირდაპირი სწავლება: შეჯამება]. მოსწავლეებს ასევე შეუძლიათ იმუშაონ წყვილებში ან მცირე ჯგუფებში და რიგრიგობით შეაჯამონ აზრები. მას შემდეგ, რაც ერთმა მოსწავლემ შეაჯამა აზრები, ჯგუფის სხვა წევრები ავსებენ შეჯამებას და განიხილავენ, თუ როგორ გაუმჯობესონ მოთხრობის შინაარსი [სიდრმისეული ინტერაქცია].		

ცხრილი 3.10 ყვავილები სახურავზე—შეკითხვა 10: როგორ გრძნობს თავს ბებია მოთხრობის დასასრულს?

შეკითხვა	მოთხრობის დასასრულს როგორ გრძნობს თავს ბებია გუნი მის ახალ სახლში?
სწორი პასუხი	სწორი პასუხი სრულფასოვნად უნდა აღწერდეს ბებია გუნის ემოციებს მოთხრობის დასასრულს. მოთხრობის დასასრულს ბებია გუნი დადებითადაა განწყობილი თავისი ახალი საცხოვრებელი ზინისადმი.
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სწორად უპასუხეს შეკითხვას (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	83%
წაკითხულის გააზრების პროცესი	უშუალო დასკვნების გამოტანა
უნარები	ამ კითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად მოსწავლეებმა ტექსტის ბოლო ნაწილში უნდა იპოვონ წინადადება: „ბებო გუნი ახლა უფრო ბედნიერია“. ეს წინადადება სიტყვასიტყვით ასახავს, რას გრძნობს ბებია მოთხრობის ბოლოს. მოსწავლეებს ასევე შეუძლიათ ტექსტის ბოლოდან დაასკვნან, რომ ბებია ახლა თავს მყუდროდ გრძნობს ახალ სახლში.
პედაგოგიური რჩევა	შესაძლოა, ეფექტიანი იყოს ტექსტის ბოლო ნაწილის ერთად გადაკითხვა. საჩვენებელი მაგალითის მოყვანით მასწავლებელს შეუძლია აჩვენოს ტექსტის რომელ ნაწილშია შესაძლებელი პასუხის მოძიება [პირდაპირი სწავლება: დაკვირვება და წაკითხულის გააზრების გადამოწმება] ან, მოსწავლეებს წყვილებში შეუძლიათ მოკლედ განიხილონ ბებულის ემოციური მდგომარეობა და ჩამოაყალიბონ საბოლოო პასუხი. შეაგროვეთ პასუხები და გამართეთ ჯგუფური დისკუსია ბებულის გრძნობების შესახებ. ისაუბრეთ შეგრძნებების – „შევბის მოგვრა“, „მყუდროება“ და „ბედნიერი“ – მნიშვნელობებს შორის განსხვავებაზე [სიღრმისეული ინტერაქცია].

ცხრილი 3.11 ყვავილები სახურავზე—შეკითხვა 11: მოთხრობის ბოლო წინადადების მიზანი

შეკითხვა	მოთხრობის ბოლო წინადადება შემდეგია: „ამჯერად, მხოლოდ ერთი რამ ადევლებს! როგორ შეატყოს თავისი ძროხა კორპუსის ლიფტში?!“ რა დატვირთვა აქვს ამ წინადადებით მოთხრობის დასრულებას? ა. ხუმრობის ელემენტის გამოყენება მოთხრობაში ბ. მოთხრობის მორალის ჩვენება გ. დამაჯერებლობა შემატოს მოთხრობას დ. დაეხმაროს მკითხველს მომხდარის გააზრებაში
სწორი პასუხი	ა.
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სწორად უპასუხეს შეკითხვას (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	59%
წაკითხულის გააზრების პროცესი	შინაარსისა და ტექსტუალური ელემენტების შეფასება და კრიტიკულად გააზრება
უნარები	ამ კითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად მოსწავლეებმა წინადადება უნდა გაიგონ, როგორც ხუმრობა.
პედაგოგიური რჩევა	როდესაც მოსწავლეებს უჭირთ ამ ტიპის ხუმრობების გაგება, მასწავლებელმა საჭიროა მათთან ერთად განიხილოს წინადადების მნიშვნელობა და მიზანი, ასევე საჭიროა, მსგავსი ხუმრობით სავსე სხვა ტექსტების მოტანა და ავტორის მიერ გამოყენებული ხუმრობის განხილვა. მოსწავლეებს შეუძლიათ აგრეთვე მოიფიქრონ საკუთარი ხუმრობები ტექსტის ბოლო ნაწილისათვის [სიღრმისეული ინტერაქცია].

ცხრილი 3.12 ყვავილები სახურავზე — შეკითხვა 12: როგორია პატარა ბიჭის ემოციები?

შეკითხვა	როგორი იყო პატარა ბიჭის ემოციები ბებია გუნის ახალ სახლში გადმოსვლის დღეს და მოთხრობის დასასრულს? წაკითხულზე დაყრდნობით, აღწერეთ ბიჭის ემოციური მდგომარეობა და დაასაბუთეთ რატომ შეიცვალა მისი წარმოდგენები?		
სწორი პასუხი	სრული პასუხი (3 ქულა) უნდა აღწერდეს ბიჭუნას ემოციებსა და წარმოდგენებს ბებია გუნის შესახებ. სწორი პასუხი აჩვენებს ტექსტის ზუსტ გააზრებას წინარე ცოდნისა და ტექსტის იდეების ინტეგრირების მეშვეობით, რათა მოსწავლეებმა ინტერპრეტაცია გაუკეთონ პატარა ბიჭის წარმოდგენებს ბებია გუნის შესახებ, რატომ შეიცვალა ბიჭუნას წარმოდგენები ბებულის მიმართ მოთხრობის დასაწყისში, როდესაც ის პირველად გადავიდა სახლში და მოთხრობის ბოლოს. პასუხი აღწერს პატარა ბიჭის უარყოფით განცდებს, როდესაც ბებია გუნი პირველად შენიშნა ახალ სახლში და დადებით გრძნობებს, რომლებიც მას მოთხრობის ბოლოს აქვს. გარდა ამისა, სიუჟეტზე დაყრდნობით, პასუხი განმარტავს, თუ რატომ შეიცვალა მისი გრძნობები და ადრინდელი წარმოდგენები. ან პასუხი აღწერს ბავშვის თანაგრძნობის ცვლილებას ბებო გუნის მიმართ, მასთან პირველად შეხვედრისას და მოთხრობის ბოლოს. არასრული პასუხი (2 ქულა), მოსწავლე დამაკმაყოფილებლად იაზრებს ბებია გუნის მიმართ პატარა ბიჭის დამოკიდებულებას მოთხრობის დასაწყისში და მის ცვლილებას მოთხრობის დასასრულს. თუმცა, პასუხში არ ჩანს, რატომ შეიცვალა პატარა ბიჭის უარყოფითი შეხედულება, როდესაც ბებია გუნი პირველად შენიშნა, იმ დადებითი დამოკიდებულებით, რაც მას ჰქონდა მოთხრობის ბოლოს. პასუხი ვერ ხსნის, რატომ შეიცვალა ბიჭის შეხედულებები ან შეიძლება შეიცავდეს შეხედულებების ცვლილების მხოლოდ ბუნდოვან ან ზოგად მიზეზს ან მხოლოდ ერთ შეხედულებას (ბიჭის უარყოფით შეხედულებას ბებია გუნის მიმართ, როდესაც ის პირველად შენიშნა ახალ სახლში ან მხოლოდ დადებითი ემოციებს ბებულის მიმართ მოთხრობის ბოლოს) და განმარტავს, თუ რატომ შეიცვალა ბიჭის შეხედულებები. პასუხში არ ჩანს ბიჭის უარყოფითი დამოკიდებულების დადებით დამოკიდებულებად გარდაქმნა. უმეტეს შემთხვევაში, ნაწილობრივ სწორი პასუხი აღწერს და ხსნის ბიჭის მხოლოდ დადებით დამოკიდებულებას, რომელიც მოთხრობის ბოლოსაა წარმოდგენილი. ნაწილობრივ სწორი პასუხი (1 ქულა) – მოსწავლე შეზღუდულად იაზრებს პატარა ბიჭის შეხედულებებს. პასუხი აღწერს მის უარყოფით დამოკიდებულებას ბებია გუნის მიმართ, როდესაც ის პირველად შენიშნა ახალ სახლში, ან მის დადებით განწყობას მოთხრობის ბოლოს. ან პასუხი განმარტავს, რატომ შეიცვალა მისი შეხედულებები, მაგრამ არ აღწერს არცერთ ემოციას.		
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სრული ქულა მიიღეს (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	27%	იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც არასრული ქულა მიიღეს (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	45%
წაკითხულის გააზრების პროცესი	აზრებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტაცია და არსებულ ცოდნასთან ინტეგრირება		
უნარები	ამ კითხვაზე სრული პასუხის გასაცემად მოსწავლეებმა უნდა შეძლონ მოთხრობის (შეცვლილი) დამოკიდებულების ინტერპრეტაცია მთელი მოთხრობის განმავლობაში. მაგალითად, იმედგაცრუება, როდესაც ბებია აღმოჩნდა მეზობლად თანატოლი ბიჭის ნაცვლად, ან სიამაყის და ბედნიერების განცდა მოთხრობის ბოლოს, როცა გაიაზრა, რომ ბებიას ყველაფრის გაკეთების ძალა შესწევს.		
პედაგოგიური რჩევა	მოთხრობის ხმამაღლა კითხვისას განასახიერეთ, როგორ გრძნობს ბიჭი თავს. მაგალითად, შემდეგი მონაკვეთის კითხვისას, „ბებო გუნი განსხვავებულია ყველასგან, ვისაც კი ვიცნობ. ის, რასაც კი მოინდომებს, ყველაფრის გაკეთება შეუძლია!“ ბიჭის გრძნობების ინსცენირებისთვის: ამგვარად, ბიჭი ფიქრობს, რომ ბებიას ყველაფრის გაკეთების ძალა შესწევს და მასთან ურთიერთობით ბიჭი ბედნიერად გრძნობს თავს. ან იქნებ ის ამაყობს მისით, რადგან მას ყველაფრის გაკეთება შეუძლია. მე ნამდვილად ვიამაყებდი!“ [პირდაპირი სწავლება: პარალელების გავლენა]. მოსწავლეებს ასევე შეუძლიათ ამის გაკეთება წყვილებში. ერთი კითხულობს		

	ტექსტის ნაწილს და მეორე გვიზიარებს წყვილის მოსაზრებას ბიჭის ემოციების შესახებ. მოსწავლეები ავსებენ ერთმანეთის მოსაზრებებს [სიღრმისეული კავშირები] ტექსტში სიტყვებისა და წინადადებების მოძიებით. დაეხმარეთ მოსწავლეთა წყვილებს, რომლებსაც უჭირთ ბიჭის დამოკიდებულების გაგება, მაგალითისთვის აჩვენეთ, როგორ გამოყონ ბიჭის ემოციები ტექსტის კონკრეტული მონაკვეთებიდან [დაკვირვება და გამოიჯვანა].
--	--

ცხრილი 3.13 ყვავილები სახურავზე—შეკითხვა 13: რა გვასწავლა ამ მოთხრობამ?

შეკითხვა	ჩამოთვლილთაგან, რა გვასწავლა მოთხრობამ? ა. მოხუცი ადამიანები ვერასდროს იგრძნობენ თავს ბედნიერად, თუ საცხოვრებელს შეიცვლიან. ბ. ადამიანს შეუძლია ახალ სახლში ძველი ნივთების გადმოტანით მყუდროება შეიქმნას. გ. ცხოველების ხმაურიანი ბუნების მიუხედავად, ადამიანებს შეუძლიათ მათთან შეგუება. დ. ბავშვები და მოხუცები ვერ მეგობრობენ.
სწორი პასუხი	ბ.
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სწორად უპასუხეს შეკითხვას (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	70%
წაკითხულის გააზრების პროცესი	შინაარსისა და ტექსტუალური ელემენტების შეფასება და კრიტიკულად გააზრება
უნარები	ამ კითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად მოსწავლეებმა უნდა შეაფასონ მოთხრობის მთავარი იდეა, რაც გულისხმობს ბებულის თავგადასავლის მთლიანობაში აღქმას.
პედაგოგიური რჩევა	ერთად იმსჯელოთ, თუ რისი სწავლა შეუძლიათ მოსწავლეებს წინამდებარე ტექსტიდან. პირველ რიგში, მოსწავლეებს შეუძლიათ იმსჯელონ მცირე ჯგუფებში, მაგალითად, ფურცლებზე დაწერილი შეკითხვების მეშვეობით, როგორებიცაა „რა ისწავლა მთავარმა გმირმა ამ მოთხრობიდან?“ ან „ამ მოთხრობის ავტორი რომ იყო, რა გზავნილი გეტყვებოდა მკითხველისთვის?“ და მოგვიანებით გაუზიარონ თავიანთი დასკვნები მთელ ჯგუფს [სიღრმისეული ინტერაქცია]. გაავლეთ პარალელი სხვა, მსგავსი სიუჟეტის მქონე, მოთხრობასა და ბებია გუნის ამბავს შორის. სხვა მოთხრობებშიც მსგავსად ვითარდება მთავარი პერსონაჟის ახალ სახლში გადასვლის ისტორია? რა მსგავსება და განსხვავებაა ამ კონკრეტულ და სხვა მოთხრობებს შორის? რისი სწავლა შეგიძლიათ ამ ახალი ისტორიიდან? [ყოველდღიურობასთან დაკავშირებული ტექსტების კითხვა].

3.3.2 „გიგანტური კბილის საიდუმლოება“ — ქეით მაკმულენი

„გიგანტური კბილის საიდუმლოება“ - საინფორმაციო ტიპის ტექსტია, კითხვის მიზანი კი ინფორმაციის მოპოვება და გამოყენებაა. ამგვარად, ტექსტი აღმოჩენის შესახებაა, რომლის მიხედვითაც წლების წინ დედამიწაზე ცხოვრობდნენ ცხოველები, რომლებიც ახლა გადაშენებულია. აღმოჩენა იწყება ბერნარდ პალისის მიერ ასობით წლის წინ აღმოჩენილი გაქვავებული ქსოვილით. ის ციხეში ჩასვეს გადაშენებულ არსებებზე მისი ინოვაციური იდეების გამო. მოგვიანებით გედეონ მანტელმა მოიძია მტკიცებულება მისი თეორიისთვის გიგანტური კბილის შესახებ, რომელიც მისმა ცოლმა იპოვა. გედეონს სჯეროდა, რომ ეს საიდუმლო კბილი ეკუთვნოდა გიგანტურ ქვეწარმავალს, რომელიც დედამიწაზე აღარ ბინადრობდა. წლების შემდეგ იპოვეს იმ არსებების სრული ჩონჩხები, რომლებსაც ჩვენ ახლა დინოზავრებს ვუწოდებთ (ცხრილები 3.14, 3.15, 3.16, 3.17, 3.18, 3.19, 3.20, 3.21, 3.22, 3.23, 3.24, 3.25, 3.26 და 3.27).

გიგანტური კბილის საიდუმლოება

გაქვავებული ქსოვილები წარმოადგენს მრავალი წლის წინ დედამიწაზე მცხოვრები ცხოველის ან მცენარის ნაშთებს. გაქვავებულ ქსოვილებს ნახულობდნენ კლდეებში და ტბების მახლობლად. დღესდღეობით ცნობილია, რომ ეს გაქვავებული ქსოვილები დინოზავრებს ეკუთვნის.



დიდი ხნის წინ ადამიანები, რომლებმაც იპოვეს უზარმაზარი ნაშთები, ვერ ხვდებოდნენ, რასთან ჰქონდათ საქმე. ზოგს ეგონა, რომ დიდი ძვლები ეკუთვნოდა დიდ ცხოველებს, რომლებიც პირადად უნახავთ ან მათ შესახებ წაუკითხავთ, მაგალითად, ჰიპოპოტამი ან სპილო. მაგრამ ადამიანების მიერ ნაპოვნი ზოგიერთი ძვალი იმაზე ბევრად დიდი იყო, ვიდრე ყველაზე დიდ ჰიპოსა თუ სპილოს შეიძლებოდა ჰქონოდა. ამ უზარმაზარმა ძვლებმა ზოგიერთი ადამიანი გიგანტების (უზარმაზარი არსებების) არსებობაში დაარწმუნა.

ასობით წლის წინ საფრანგეთში, კაცს, სახელად ბერნარდ პალისს, განსხვავებული იდეა გაუჩნდა. ის ცნობილი მეთუნე იყო. ქოთნების გასაკეთებლად წასულმა, თიხაში ბევრი პატარა გაქვავებული ქსოვილი აღმოაჩინა. მან შეისწავლა ნამარხი და დაასკვნა, რომ ისინი ცოცხალი არსებების ნაშთები იყო. ეს მოსაზრება არ იყო ახალი, თუმცა, ბერნარდ პალისმა ამასთანავე გამოთქვა იდეა, რომ აღმოჩენილი არსებებიდან ზოგიერთი დედამიწის ბინადრები აღარ იყვნენ, რომ ისინი გადაშენდნენ.

დააჯილდოვეს ბერნარდ პალისი თავისი აღმოჩენისთვის? არა! იგი ციხეში ჩასვეს ამ აღმოჩენის გამო.



დროთა განმავლობაში ზოგიერთი ადამიანი უფრო ღია გახდა ახალი იდეებისთვის იმის შესახებ, თუ როგორი იქნებოდა სამყარო დიდი ხნის წინ.

ამის შემდეგ, 1820-იან წლებში, ინგლისში უზარმაზარი გაქვავებული კბილი აღმოაჩინეს. ვარაუდობენ, რომ მერი ენ მანტელი, გაქვავებული ქსოვილების ექსპერტის, გედეონ მანტელის, ცოლი სასეირნოდ იყო გამოსული, როდესაც დაინახა, უზარმაზარი ქვის კბილის მსგავსი რამ. მერი ენ მანტელმა იცოდა, რომ დიდი კბილი ნაშთი იყო და სახლში წაუღო ქმარს.

როდესაც გედეონ მანტელმა პირველად შეხედა ნამარხ კბილს, იფიქრა, რომ ის მცენარისმჭამელს ეკუთვნოდა, რადგან ბუნებრივი ზომის კბილის ნაშთი

ბრტყელი იყო და წაწვეტილებული კიდეები ჰქონდა. საკვების ღეჭვისგან იყო გაცვეთილი. ის თითქმის ისეთივე დიდი იყო, როგორიც სპილოს კბილი. მაგრამ არაფრით წააგავდა სპილოს კბილს.

გედეონ მანტელს შეეძლო ეთქვა, რომ კბილზე მიმაგრებული ქვის ნატეხები ძალიან ძველი იყო. მან იცოდა, რომ ეს იყო ის გაქცევებული ნიადაგი, სადაც ქვეწარმავლების ნამარხები აღმოაჩინეს. შესაძლო იყო კბილი გიგანტურ, მცენარეებისმჭამელ ქვეწარმავალს ეკუთვნოდა, რომელიც საჭმელს ღეჭავდა? ქვეწარმავლის სახეობა, რომელიც აღარ ცხოვრობდა დედამიწაზე.

გედეონ მანტელი მართლაც საგონებელში ჩააგდო დიდმა კბილმა. არც ერთი ქვეწარმავალი, რომლის შესახებაც მან იცოდა, არ ღეჭავდა საკვებს. მისთვის ნაცნობი ქვეწარმავლები ყლაპავდნენ საკვებს და ამიტომ მათი კბილები არ გაცვეთილა. ეს იყო ამოუხსნელი საიდუმლოება.

გედეონ მანტელმა კბილი ლონდონის მუზეუმში წაიღო და სხვა მეცნიერებს აჩვენა. არავინ დაეთანხმა გედეონ მანტელს, რომ ეს შეიძლება გიგანტური ქვეწარმავლის კბილი ყოფილიყო.

გედეონ მანტელი ცდილობდა ეპოვა ქვეწარმავალი, რომელსაც ჰქონდა გიგანტური კბილის მსგავსი კბილები. დიდი ხნის განმავლობაში მან ვერაფერი იპოვა. ერთ დღესაც ის შეხვდა მეცნიერს, რომელიც სწავლობდა იგუანას. იგუანა არის მცენარეებისმჭამელი დიდი ქვეწარმავალი, რომელიც გვხვდება ცენტრალურ და სამხრეთ ამერიკაში. ის შეიძლება ხუთ ფუტზე მეტი სიგრძის გაიზარდოს. მეცნიერმა გედეონ მანტელს იგუანას კბილი აჩვენა. აი, ისიც! ეს იყო ცოცხალი ქვეწარმავლის კბილი, რომელიც იდუმალებით მოცულ კბილს ჰგავდა. მაგრამ გაქცევებული კბილის ნაშთი ბევრად, ბევრად დიდი იყო.



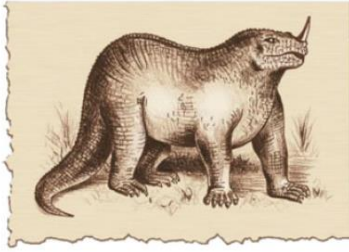
იგუანა



იგუანას კბილის ბუნებრივი ზომის ნახატი გედეონ მანტელის რვეულიდან

ახლა გედეონ მანტელს სჯეროდა, რომ ნამარხი კბილი ცხოველს ეკუთვნოდა, რომელიც იგუანას ჰგავდა. თუმცა, ხუთი ფუტის სიგრძე კი არა, არამედ ასი ფუტი იყო! მან თავის უზარმაზარ არსებას იგუანადონი დაარქვა, რაც „იგუანას კბილს“ ნიშნავს.

გედეონ მანტელს არ ჰქონდა იგუანადონის სრული ჩონჩხი. მაგრამ წლების განმავლობაში შეგროვებული ძვლებით ის ცდილობდა გაერკვია, როგორი იქნებოდა გარეგნულად. ძვლებზე დაკვირვებით მან ივარაუდა, რომ არსება ოთხივე ფეხზე მოსიარულე იქნებოდა, წვეტიანი ძვალი კი რქა ეგონა. მან დახატა იგუანადონი ცხვირზე რქით.



როგორ გამოიყურებოდა გედეონ მანტელის იგუანადონი

წლების შემდეგ იგუანადონის რამდენიმე სრული ჩონჩხი აღმოაჩინეს. მათი სიგრძე მხოლოდ ოცდაათი ფუტი იყო. ძვლებმა აჩვენა, რომ ის ზოგჯერ უკანა ფეხებით გადაადგილდებოდა. და ის, რაც გედეონ მანტელს ცხვირზე რვა ეგონა „ცერა ბრწყალის“ წვეტი იყო! ამ აღმოჩენებზე დაყრდნობით მეცნიერებმა შეცვალეს წარმოდგენები იმის შესახებ, თუ როგორ გამოიყურებოდა იგუანადონი.

გედეონ მანტელმა რამდენიმე შეცდომა დაუშვა. სამაგიეროდ, მან მნიშვნელოვანი აღმოჩენაც გააკეთა. მისი პირველი აღმოჩენის, რომ კბილის ნაშთი ეკუთვნოდა მცენარეებისმჭამელ ქვეწარმავალს, შემდეგ მან მრავალი წელი გაატარა ფაქტებისა და მტკიცებულებების შეგროვებაში, რათა დაემტკიცებინა მისი მოსაზრებების სისწორე. მისი მოღვაწეობის განმავლობაში, ფრთხილი მიგნებებით, გედეონ მანტელი იყო ერთ-ერთი პირველი ადამიანი, რომელმაც აჩვენა, რომ დიდი ხნის წინ დედამიწაზე გიგანტური ქვეწარმავლები ცხოვრობდნენ. შემდეგ კი ისინი გადაშენდნენ.

ასობით წლით ადრე ბერნარდ პალისი ციხეში გაუშვეს თითქმის იმავე მიზეზის გამო, რითაც გედეონ მანტელი გახდა ცნობილი. მისმა აღმოჩენამ ხალხი დააინტერესა, გაეგოთ მეტი ამ უზარმაზარი ქვეწარმავლების შესახებ.

1842 წელს მეცნიერმა რიჩარდ ოუენმა გადაწყვიტა, რომ ამ გადაშენებულ ქვეწარმავლებს სჭირდებოდათ საკუთარი სახელი და მათ დინოზაურია უწოდა. ეს ნიშნავს „სამიწაზე, მეტისმეტად დიდ ხეივანს“. დღეს ჩვენ მათ დინოზავრებს ვუწოდებთ.



როგორ გამოიყურებიან დინოზავრები თანამედროვე მეცნიერების დღევანდელი შეფასებით

ცხრილი 3.14 გიგანტური კბილის საიდუმლოება—შეკითხვა 1: რა არის გაქვავებული ქსოვილი?

შეკითხვა	რას წარმოადგენს გაქვავებული ქსოვილი? ა. კლდე-ქვის ზედაპირს ბ. გიგანტის ძვლებს გ. უძველესი ცოცხალი არსებების ნაშთებს დ. სპილოს ძვალს
სწორი პასუხი	ბ.
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სწორად უპასუხეს შეკითხვას (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	75%
წაკითხულის გააზრების პროცესი	ექსპლიციტურად მოცემულ ინფორმაციაზე ფოკუსირება და პოვნა
უნარები	ამ შეკითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად მოსწავლეებმა უნდა წაკითხოთ და გაიგონ შემდეგი წინადადება: „გაქვავებული ქსოვილები წარმოადგენენ მრავალი წლის წინ, დედამიწაზე მცხოვრები ცხოველის ან მცენარის ნაშთებს.“
ლექსიკა	მოსწავლეებმა, რომლებმაც უკვე იციან სიტყვა „გაქვავებული ქსოვილის“ მნიშვნელობა, შეიძლება დასტურის ნიშნად დააქნიონ თუმცა იმდენად, რამდენადაც ტექსტში სიტყვასიტყვითაა მოცემული პასუხი, ამ სიტყვის მნიშვნელობის წინასწარი ცოდნა არ არის სავალდებულო. ამასთანავე, მოსწავლეებმა საჭიროა იცოდნენ სიტყვა „ნაშთების“ მნიშვნელობა, თუმცა ამ სიტყვის მნიშვნელობის წინასწარი ცოდნა არ არის საკმარისი ამ კითხვაზე პასუხის სწორად გასაცემად.
პედაგოგიური რჩევა	თუ მოსწავლეებს უჭირთ ტექსტში პასუხის მოძიება, ხმამაღლა გადაიკითხეთ შესავალი და სხვა სიტყვებით გადმოვეით წინადადება, რომელიც სიტყვას „გაქვავებული ქსოვილს“ განმარტავს. [პირდაპირი სწავლება: დაკვირვება და წაკითხულის გააზრების გადამოწმება]. აღნიშნულის საილუსტრაციოდ, წარმოადგინეთ სხვადასხვა გაქვავებული ქსოვილების სურათი და ისაუბრეთ მათ მახასიათებლებზე [სიდრმისეული ინტერაქცია]. ტექსტის დარჩენილი ნაწილის წაკითხვამდე უმჯობესი იქნება, მოსწავლეებმა ყურადღება გაამახვილონ და განიხილოთ თანდართული სურათები, ტექსტის სათაური, და შესავალი. ამ ყველაფრის გათვალისწინებით, განიხილეთ, რაზე შეიძლება იყოს ტექსტი? რა ტიპის ტექსტია? რა არის აღნიშნული ტექსტის წაკითხვის საუკეთესო მეთოდი? [პირდაპირი სწავლება: ტექსტზე ორიენტირება/ორიენტირებული კითხვა].

ცხრილი 3.15 გიგანტური კბილის საიდუმლოება—შეკითხვა 2: რატომ სჯეროდათ ადამიანებს გიგანტების არსებობის?

შეკითხვა	სტატიაზე დაყრდნობით, დიდი ხნის წინ რატომ სჯეროდათ ადამიანებს გიგანტების არსებობის?
სწორი პასუხი	ამ კითხვაზე სწორი პასუხის გაცემა დამოკიდებულია იმაზე, რამდენად სწორად გაიაზრებს მოსწავლე, რომ დიდი ხნის წინ ადამიანების რწმენას გიგანტების არსებობის შესახებ ამყარებდა მათ მიერ აღმოჩენილი უზარმაზარი ძვლები, ჩონჩხები და გაქვავებული ქსოვილები.
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სწორად უპასუხეს შეკითხვას (საერთაშორისო)	53%

საშუალო მაჩვენებელი)	
ტექსტის გააზრების პროცესი	უშუალო დასკვნების გამოტანა
უნარები	ამ შეკითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად მოსწავლეებმა უნდა გაიაზრონ შემდეგი წინადადებები: „მაგრამ ადამიანების მიერ ნაპოვნი ზოგიერთი ძვალი იმაზე ბევრად დიდი იყო, ვიდრე ყველაზე დიდ ჰიპოსა თუ სპილოს შეიძლებოდა ჰქონოდა. ამ უზარმაზარმა ძვლებმა ზოგიერთი ადამიანი გიგანტების (უზარმაზარი არსებების) არსებობაში დაარწმუნა.“
პედაგოგიური რჩევა	განიხილეთ, რა იგულისხმება „ყველაზე დიდ ჰიპოსა თუ სპილოს შეიძლებოდა ჰქონოდა...“ ძვლები ძალიან დიდი იყო. ისეთი დიდი, რომ ჰიპოს და სპილოს ნამდვილად არ ეკუთვნოდა, ვინაიდან მათი ძვლები გაცილებით პატარა ზომისაა. შეგიძლიათ წარმოიდგინოთ, ადამიანებს სჯეროდათ, რომ ძვლები გიგანტებს ეკუთვნოდა?“ [სიდრმისიუელი ინტერაქცია].

ცხრილი 3.16 გიგანტური კბილის საიდუმლოება—შეკითხვა 3: სად იშოვა პალისმა გაქვავებული ქსოვილები?

შეკითხვა	სად იშოვა პალისმა გაქვავებული ქსოვილები? ა. კლდეებში ბ. თიხაში გ. მდინარის მახლობლად დ. ბილიკზე
სწორი პასუხი	ბ
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სწორად უპასუხეს შეკითხვას (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	71%
ტექსტის გააზრების პროცესი	ექსპლიციტურად მოცემულ ინფორმაციაზე ფოკუსირება და პოვნა
უნარები	ამ კითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად მოსწავლეებმა უმჯობესია წაიკითხონ შემდეგი წინადადება: „ქოთნების გასაკეთებლად წასულმა თიხაში ბევრი პატარა გაქვავებული ქსოვილი აღმოაჩინა.“
პედაგოგიური რჩევა	თუ მოსწავლეებს უჭირთ ამ შეკითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად საჭირო ინფორმაციის მოძიება, ურჩიეთ გადაიკითხონ ტექსტის მონაკვეთი ბერნარდ პალისის შესახებ. ინფორმაცია სიტყვასიტყვითაა მოცემულია აღნიშნულ მონაკვეთში. [პირდაპირი სწავლება - დაკვირვება და წაკითხულის გააზრების გადამოწმება]

ცხრილი 3.17 გიგანტური კბილის საიდუმლოება—შეკითხვა 4: რაში მდგომარეობდა პალისის განსხვავებული იდეა?

შეკითხვა	რაში მდგომარეობდა პალისის განსხვავებული იდეა?
სწორი პასუხი	პალისის განსხვავებული იდეის თანახმად, მის მიერ აღმოჩენილი გაქვავებული ქსოვილებიდან ზოგიერთი ეკუთვნოდა ცხოველების იმ სახეობებს, რომლებიც დედამიწაზე აღარ ცხოვრობდნენ, გაუჩინარდნენ ან გადაშენდნენ.
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სწორად უპასუხეს შეკითხვას (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	25%

წაკითხულის გააზრების პროცესი	აზრებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტირება და არსებულ ცოდნასთან ინტეგრირება
უნარები	ამ კითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად მოსწავლეებმა შემდეგი წინადადება უნდა გაიაზრონ: „ეს მოსაზრება არ იყო ახალი, თუმცა ბერნარდ პალისმა დამატებით გამოთქვა მოსაზრება, რომ აღმოჩენილი არსებებიდან ზოგიერთი დედამიწის ბინადრები აღარ იყვნენ, რომ ისინი გადაშენდნენ. მოსწავლეებმა უნდა გაიგონ, რომ „ბერნარდ პალისმა ამასთანავე გამოთქვა მოსაზრება“ ეწინააღმდეგება წინა წინადადებას და აჩვენებს, რომ პალისის მიერ გამოთქმული მოსაზრება, გაქვავებული ქსოვილები რომ გადაშენებულ ცხოველებს ეკუთვნით, სიახლის შემცველია.
პედაგოგიური რჩევა	ყურადღება გაამახვილეთ მაკავშირებლებზე: „თუმცა... ამასთანავე...“ სიტყვა „თუმცა“ წინააღმდეგობის მანიშნებელია (ეს იყო ახალი მოსაზრება) და სიტყვა „ამასთანავე“ დამატებაზე მიანიშნებს (აღნიშნული გაქვავებული ქსოვილები არა მხოლოდ ცოცხალი, არამედ გადაშენებული არსებების ნაშთები იყო) [პირდაპირი სწავლება - ტექსტის სტრუქტურის ამოცნობა]. საჭიროების შემთხვევაში განიხილეთ სიტყვა „იდეის/მოსაზრების“ მნიშვნელობა ტექსტზე დაყრდნობით, ნაგულისხმევია ერთზე მეტი იდეა თუ ფენომენის ახსნა [დაკვირვება და გამოცვლა].

ცხრილი 3.18 გიგანტური კბილის საიდუმლოება—შეკითხვა 5: რატომ მოხვდა პალისი ციხეში?

შეკითხვა	რატომ ჩასვეს პალისი ციხეში? ა. ხალხი არ იყო ღია ახალი იდეებისადმი. ბ. მან მისაკუთრა გიდეონ მანტელის იდეები. გ. მან დაიტოვა პატარა გაქვავებული ქსოვილები თავის სახელოსნოში. დ. საფრანგეთში გაქვავებული ქსოვილების შესწავლა აკრძალული იყო.
სწორი პასუხი	ა.
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სწორად უპასუხეს შეკითხვას (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	54%
წაკითხულის გააზრების პროცესი	უშუალო დასკვნების გამოტანა
უნარები	ამ შეკითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად მოსწავლეებმა ტექსტში მოყვანილი მონაკვეთი ბერნარდ პალისის შესახებ უნდა გაიაზრონ და ახსნან, რატომ ითვლებოდა მისი იდეები სიახლედ და სადავოდ იმ დროისთვის.
წინარე ცოდნა	მოსწავლეებს უმჯობესია ჰქონდეთ წარმოდგენა, თუ როგორი იყო ასობით წლის წინ ადამიანების დამოკიდებულება სადავო საკითხებისადმი.
პედაგოგიური რჩევა	თუ მოსწავლეებს უჭირთ ამ კონკრეტული მონაკვეთის გააზრება, იმსჯელოთ ბერნარდ პალისის სიახლის შემცველი იდეებისა და ხალხის იმპაინდელი რეაქციების შესახებ. ამასთანავე, განიხილეთ, თუ როგორი იქნება სადავო საკითხებისადმი ხალხის რეაქცია თანამედროვეობაში: კიდევ ვუშვებთ ადამიანებს ციხეში განსხვავებული იდეების გამოხატვის გამო? რა შეიცვალა? [სიღრმისეული ინტერაქცია]. ამ თემის განვრცობისთვის მასწავლებელმა შესაძლოა შესაძარებლად მოიყვანოს სხვა ტექსტები, რომლებიც წარსულსა და თანამედროვეობაში არსებულ სადავო საკითხებსა და სიტყვის თავისუფლებას შეეხება [ყოველდღიურობასთან დაკავშირებული ტექსტების კითხვა].

ცხრილი 3.19 გიგანტური კბილის საიდუმლოება—შეკითხვა 6: ვინ იპოვა კბილის ნაშთი?

შეკითხვა	ვინ იპოვა კბილის ნაშთი ინგლისში? ა. ბერნარდ პალისმა ბ. მერი ენ მანტელმა გ. რიჩარდ ოუენმა დ. გიდეონ მანტელმა
სწორი პასუხი	ბ
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სწორად უპასუხეს შეკითხვას (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	68%
წაკითხულის გააზრების პროცესი	ექსპლიციტურად მოცემულ ინფორმაციაზე ფოკუსირება და პოვნა
უნარები	ამ შეკითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად მოსწავლეებმა უმჯობესია წაიკითხონ შემდეგი წინადადება: „ამის შემდეგ, 1820-იან წლებში, ინგლისში უზარმაზარი გაქვავებული კბილი აღმოაჩინეს. ვარაუდობენ, რომ მერი ენ მანტელი, გაქვავებული ქსოვილების ექსპერტის, გიდეონ მანტელის ცოლი, სასეირნოდ იყო გამოსული, როდესაც დაინახა, უზარმაზარი ქვის კბილის მსგავსი რამ.“
პედაგოგიური რჩევა	კიდევ ერთხელ წაიკითხეთ ტექსტის ეს მონაკვეთი მოსწავლეებთან ერთად და აჩვენეთ, როგორ ხდება პასუხის გასაცემად საჭირო ინფორმაციის ამოღება. ჰკითხეთ მოსწავლეებს, მათი მოსაზრებით ვინ აღმოაჩინა გაქვავებული ქსოვილები და რა მოიმოქმედა? რატომ წაიღო მან ნაშთები სახლში? [პირდაპირი სწავლება: დაკვირვება და წაკითხულის გააზრების გადამოწმება].

ცხრილი 3.20 გიგანტური კბილის საიდუმლოება—შეკითხვა 7: რატომ იყო კბილის ისტორია დამაზნეველი?

შეკითხვა	რა იცოდა გიდეონ მანტელმა ქვეწარმავლების შესახებ ისეთი, რაც კბილის არსებობას დამაზნეველს ხდიდა? ა. ქვეწარმავლებს არ ჰქონდათ კბილები. ბ. ქვეწარმავლები იპოვეს ქვის ლოდების ქვეშ. გ. ქვეწარმავლები ცხოვრობდნენ დიდი ხნის წინ. დ. ქვეწარმავლები ყლაპავდნენ საკვებს.
სწორი პასუხი	დ
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სწორად უპასუხეს შეკითხვას (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	57%
წაკითხულის გააზრების პროცესი	უშუალო დასკვნების გამოტანა
უნარები	ამ შეკითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად მოსწავლეებმა უნდა დააკვირონ და გაიზრონ ინფორმაციის ორი მონაკვეთი: (1) მან იპოვა კბილი, რომელიც იყო გაცივითილი, და (2) ყველა ის ქვეწარმავალი, რომელთა შესახებაც მან იცოდა, ყლაპავდა საკვებს. ამგვარად, მათი

	კბილები ვერ გაცვდებოდა.
პედაგოგიური რჩევა	წარმოადგინეთ სქემატური ვიზუალიზაცია ტექსტის ამ მონაკვეთის, მაგალითისთვის, დახატეთ გიდეონ მანტელი ორი გრაფით ორი სხვადასხვა ინფორმაციის გამოსახატად, რომლებიც კბილის არსებობის ისტორიას დამაზნეველს ხდის [პირდაპირი სწავლება: ვიზუალიზაცია]. ამასთანავე, მოიყვანეთ მაგალითი გაცვეთილ კბილსა და იმ ფაქტს შორის კავშირის საილუსტრაციოდ, რომ გიდეონ მანტელმა არ იცოდა ისეთი ქვეწარმავლის შესახებ, რომელსაც კბილები შეიძლება გაცვეთილი ჰქონოდა [პირდაპირი სწავლება: პარალელების გაცვლა].

ცხრილი 3.21 გიგანტური კბილის საიდუმლოება—შეკითხვა 8: რომელ ცხოველს ეკუთვნის კბილი?

შეკითხვა	გიდეონ მანტელი ფიქრობდა, რომ კბილი შესაძლოა სხვა ტიპის ცხოველის ყოფილიყო. შეავსეთ ცხრილი მისი მოსაზრების საილუსტრაციოდ.		
სწორი პასუხი	ცხოველის ტიპი		რამ უზიმა ეფიქრა ამგვარად?
	ბალახისმჭამელი		კბილი ბრტყელი იყო და წაწვეტებული კიდეები ჰქონდა.
	გიგანტური ქმნილება		კბილის ნაშთი მოცულობით ძალიან დიდი იყო (ისეთივე დიდი, როგორიც სპილოს კბილია).
	ქვეწარმავალი		პასუხს განამტკიცებს:
			1) ქვა, რომელშიც კბილის ნაშთი აღმოაჩინა იყო იმავე ტიპის ქვა, რომელშიც ქვეწარმავლის ქსოვილები აღმოაჩინა/სადაც ქვეწარმავლები ცხოვრობდნენ.
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სრული ქულა მიიღეს (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	12%		38%
	იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც არასრული ქულა მიიღეს (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)		
წაკითხულის გააზრების პროცესი	აზრებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტაცია და არსებულ ცოდნასთან ინტეგრირება		
უნარები	ამ შეკითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად მოსწავლეებმა უნდა აღწერონ ტექსტის ის მონაკვეთი, რომელიც მოგვითხრობს თუ როგორი დაზნეული იყო გიდეონი უზარმაზარი კბილის გამო. მათ უნდა მოიძიონ ტექსტში ის არგუმენტები, რომლებიც ამტკიცებენ, რომ კბილი ეკუთვნის უზარმაზარ ქმნილებას ან ქვეწარმავალს.		
პედაგოგიური რჩევა	დაყავით მოსწავლეები წყვილებად, სამსჯელოდ მიეცით თემა, ვის უკუთვნის კბილი? მოსწავლეების ნაწილი იმსჯელებს გიგანტურ ქმნილებაზე, ხოლო მეორე ნაწილი – ქვეწარმავალზე. „თქვენ რა არგუმენტები გაქვთ? დაფიქრდით იმაზე, თუ რა წაკითხეთ ტექსტში“. დარწმუნდით, რომ მოსწავლეებმა ტექსტზე დაყრდნობით მოახდინეს სრულყოფილი არგუმენტების ფორმულირება [ლიდრმისეული ინტერაქცია]. მოსწავლეებისთვის, რომლებსაც გაუჭირდათ არგუმენტების მოძიება, აჩვენეთ, როგორ ამოიკნონ კონკრეტული კავშირები ტექსტზე დაყრდნობით, მაგალითად, მაკავშირებლების შერჩევით „მაგრამ,“ „და ამგვარად,“ და „მოხლოდ“ [პირდაპირი სწავლება - ტექსტის სტრუქტურის ამოცნობა]. მოსწავლეებმა შესაძლოა შეადგინონ უფრო ვრცელი ცხრილი სხვადასხვა ცხოველის მახასიათებლებით. ამისათვის მათ დამატებით უნდა მოიძიონ ინფორმაცია სხვა ტექსტებიდან, მაგალითად, ბიოლოგიის სახელმძღვანელოდან [კითხვის სწავლების ინტეგრირება სხვა საგნებთან].		

ცხრილი 3.22 გიგანტური კბილის საიდუმლოება—შეკითხვა 9: რატომ წაიღო გიდეონ მანტელმა კბილი მუზეუმში?

შეკითხვა	რატომ წაიღო გიდეონ მანტელმა კბილი მუზეუმში? ა. სურდა გაერკვია, მუზეუმს ხომ არ ეკუთვნოდა კბილი. ბ. სურდა დაემტკიცებინა, რომ გაქვავებული ქსოვილების ექსპერტი იყო. გ. სურდა გაერკვია, რას ფიქრობდნენ მეცნიერები მისი იდეის შესახებ. დ. სურდა კბილის შედარება მუზეუმში არსებულ სხვა კბილებთან.
სწორი პასუხი	ბ
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სწორად უპასუხეს შეკითხვას (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	58%
წაკითხულის გააზრების პროცესი	უშუალო დასკვნების გამოტანა
უნარები	ამ შეკითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად მოსწავლეებმა საჭიროა, გაიაზრონ შემდეგი წინადადება: „გედეონ მანტელმა კბილი ლონდონის მუზეუმში წაიღო და სხვა მეცნიერებს აჩვენა. არავინ დაეთანხმა გედეონ მანტელს, რომ ეს შეიძლება გიგანტური ქვეწარმავლის კბილი ყოფილიყო.“ მოსწავლეებმა საჭიროა გაიაზრონ, რომ მეორე წინადადება იდეის გაზიარებაზე მიუთითებს.
პედაგოგიური რჩევა	ხმამალა წაუკითხეთ მოსწავლეებს ტექსტის ეს მონაკვეთი და შეკითხვების დასმის მეშვეობით აჩვენეთ, როგორ შეიძლება ამ წინადადების გაგება. „სხვა მეცნიერებს აჩვენა. არავინ დაეთანხმა გედეონ მანტელს“, რატომ არ გაიზიარეს მისი მოსაზრება? უკვე იცოდნენ ამ მოსაზრების შესახებ? გიდეონს შესაძლოა მანამდე გაეზიარებინა მისი მოსაზრება მათთვის [პირდაპირი სწავლება: შეკითხვების დასმა].

ცხრილი 3.23 გიგანტური კბილის საიდუმლოება—შეკითხვა 10: რატომ იყო კბილის ნახვა მნიშვნელოვანი?

შეკითხვა	მეცნიერმა გიდეონ მანტელს აჩვენა იგუანას კბილი. რატომ იყო ამ კბილის ნახვა მნიშვნელოვანი გიდეონისთვის?
სწორი პასუხი	იგუანას კბილის არსებობამ განამტკიცა გიდეონ მანტელის თეორია, რომლის თანახმადაც გაქვავებული კბილი შესაძლოა გიგანტურ ქვეწარმავალს ეკუთვნოდა, ან, უფრო ზოგადი გაგებით, იგუანას კბილი გარეგნულად წაგავდა გაქვავებულ კბილს.
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სწორად უპასუხეს შეკითხვას (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	34%
წაკითხულის გააზრების პროცესი	ზრებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტაცია და არსებულ ცოდნასთან ინტეგრირება
უნარები	ამ შეკითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად მოსწავლეებმა უნდა დააკავშირონ ტექსტში მოცემული მონაკვეთები (პირველი, როცა გიდეონი ფიქრობდა, რომ კბილი გიგანტური ქვეწარმავლის შეიძლება ყოფილიყო და ეძებდა მტკიცებულებებს ამ თეორიის დასამტკიცებლად და მეორე, როცა მან დაინახა იგუანას კბილი და მიამსგავსა ნაპოვნ, საიდუმლოებებითმოცულ ვარიანტს.
ლექსიკა	მოსწავლეებმა საჭიროა იცოდნენ, თუ რა არის იგუანა. გარდა ტექსტში მოცემული განმარტებისა (ბალახისმჭამელი დიდი ქვეწარმავალი), მათ შეუძლიათ იხილონ ტექსტში მოცემული სურათი ან მოიძიონ იგუანას

	სხვა სურათები ინტერნეტში ან სხვა წიგნებში.
პედაგოგიური რჩევა	მოსწავლეებთან ერთად შეაჯამეთ, თუ რა ინფორმაცია გაქვთ გიდეონისა და კბილის შესახებ, მაგალითად, შვეკითხვების დასმით: რატომ არის გიდეონის თეორია კბილის შესახებ საიდუმლოებით მოცული? გიდეონის აზრით, ვის/რას უკუთვნის კბილი? დარწმუნებულია თავის მოსაზრებაში? ამგვარად, ეძებს ის სამხილებს? საბოლოოდ მან იპოვნა კბილი, რომელიც გარეგნულად წააგავს საიდუმლოებით მოცულ გიგანტურ კბილს! [პირდაპირი სწავლება: შვეკითხვების დასმა და შეჯამება].

ცხრილი 3.24 გიგანტური კბილის საიდუმლოება—შვეკითხვა 11: რა გამოიყენა გედეონმა იმის გასარკვევად, თუ რას წააგავდა იგუანდონი?

შვეკითხვა	რაზე დაყრდნობით გამოარკვია გიდეონ მანტელმა, თუ რას წააგავდა იგუანდონი? ა. მის მიერ შეგროვებულ ძვლებზე ბ. სხვა მეცნიერების იდეებზე გ. წიგნებში მოცემულ სურათებზე დ. სხვა ქვეწარმავლების კბილებზე
სწორი პასუხი	ა
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სწორად უპასუხეს შვეკითხვას (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	57%
წაკითხულის გააზრების პროცესი	ექსპლიციტურად მოცემულ ინფორმაციაზე ფოკუსირება და პოვნა
უნარები	ამ კითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად მოსწავლეები საჭიროა, გაეცნონ შემდეგ წინადადებას „მაგრამ წლების განმავლობაში შეგროვებული ძვლებით ის ცდილობდა გაერკვია, როგორი იქნებოდა გარეგნულად.“
პედაგოგიური რჩევა	იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლეებს უჭირთ ძვლებით ცხოველის გარეგნული იერსახის წარმოსახვა, აჩვენეთ ჩონჩხის სურათები და იმსჯელეთ, როგორ შეიძლება გარეგნული იერსახის აღდგენა ჩონჩხის მეშვეობით [პირდაპირი სწავლება: ვიზუალიზაცია].

ცხრილი 3.25 გიგანტური კბილის საიდუმლოება—შვეკითხვა 12: იგუანადონის ორი სურათის მიზანი

შვეკითხვა	იხილეთ იგუანადონის ორი სურათი, რის გააზრებაში გეხმარებათ ისინი? 
სწორი პასუხი	ტექსტში მოცემული ორი სურათი სამეცნიერო მოსაზრების ცვლილებას აჩვენებს, ან წარმოადგენს ორი ადამიანის სხვადასხვა მოსაზრებას იგუანადონის შესახებ. სურათები ასევე ნათელი მაგალითია იმისა, თუ რა არასწორი წარმოდგენები შეიძლება ჰქონოდათ იგუანადონის შესახებ. არასრული ქულა - პასუხი აჩვენებს, რომ იგუანადონი გამოიყურება

	განსხვავებულად ორივე სურათზე, ან აღწერილია განსხვავება მოცემულ ორ სურათს შორის, თუმცა ნაკლებადაა მეცნიერული მოსაზრების ცვლილებასთან ან განსხვავებული მოსაზრებების მქონე ადამიანების რწმენასთან კავშირი წარმოდგენილი ან პასუხში ერთ-ერთი სურათი ვრცლადაა აღწერილი, თუმცა ნაკლებადაა მეცნიერული მოსაზრების ცვლილებასთან ან განსხვავებული მოსაზრებების მქონე ადამიანების რწმენასთან კავშირი წარმოდგენილი.
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სრული ქულა მიიღეს (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	10%
წაკითხულის გააზრების პროცესი	შინაარსისა და ტექსტუალური ელემენტების შეფასება და კრიტიკულად გააზრება
უნარები	ამ შეკითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად მოსაწავლეებმა საჭიროა გაიაზრონ, რას ასახავს სურათები, როგორი იყო იგუანადონის გიდეონის წარმოსახვაში და როგორია თანამედროვე შეხედულება იგუანადონის შესახებ. ასევე, უნდა დაინახონ გარეგნული განსხვავება ამ ორ სურათზე დაყრდნობით.
პედაგოგიური რჩევა	მოათავსეთ ეს ორი სურათი ერთმანეთის გვერდით და მოსწავლეებთან ერთად წაიკითხეთ ტექსტი იგუანადონის შესახებ, როგორც გედეონს წარმოედგინა და როგორც დღეს მეცნიერები აღწერენ მას. კითხვისას დაუკავშირეთ ტექსტი სურათებს და განიხილეთ განსხვავებები ორ ნახატს შორის [სიღრმისეული ინტერაქცია]. ასევე, ტექსტის ბოლო ორი გვერდის ერთად შეჯამებით წყვილებში ან მცირე ჯგუფებში მოსწავლეები უკეთ გააცნობიერებენ ორი სურათის ფუნქციას. ჯგუფის თითოეული წევრი მონაწილეობს შეჯამებაში მნიშვნელოვანი ინფორმაციის დამატებით ან უკუკავშირის მიცემით. დაეხმარეთ მოსწავლეებს შეაჯამონ ტექსტი შეკითხვების დასმით ან მაგალითი მოიყვანეთ, როგორ უნდა შეაჯამონ [პირდაპირი სწავლება: შეჯამება].

ცხრილი 3.26 გიგანტური კბილის საიდუმლოება—შეკითხვა 13: რას წააგავდა იგუანადონი?

შეკითხვა	მომდევლო აღმოჩენები ცხადყოფს, რომ გიდეონ მანტელი ცდებოდა იგუანადონის გარეგნობის შესახებ. ცხრილის შესავსებად ჩასვით გამოტოვებული ადგილები.		
სწორი პასუხი	გიდეონ მანტელის წარმოდგენით, რას წააგავდა იგუანადონი	როგორია თანამედროვე მეცნიერული შეხედულება იგუანადონის შესახებ	
	იგუანადონი დადიოდა 4 ფეხზე	იგუანადონი (ზოგჯერ) დადიოდა/იდგა უკანა ორ ფეხზე	
	იგუანადონს ჰქონდა რქა (თავზე/სახეზე/ცხვირზე), ან წვეტი ჰქონდა თავზე/სახეზე/ცხვირზე	იგუანადონს წვეტი ჰქონდა ცერზე	
	იგუანადონი 100 ფუტის სიგრძისა იყო	იგუანადონი 30 ფუტის (9 მეტრის) სიგრძისა იყო	
	ნაწილობრივ სწორ პასუხად ითვლება, ცხრილში მოსწავლეების მიერ ერთი ან ორი გამოტოვებული ადგილის შევსება.		
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სრული ქულა მიიღეს (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	32%	პროცენტული რაოდენობა იმ მოსწავლეებისა, რომლებმაც მიიღეს 2 ქულა (საერთაშორისო საშუალო)	46%

	პროცენტული რაოდენობა იმ მოსწავლეებისა, რომლებმაც მიიღეს 1 ქულა (საერთაშორისო საშუალო)	59%
წაკითხულის გააზრების პროცესი	აზრებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტირება და არსებულ ცოდნასთან ინტეგრირება	
უნარები	ამ შევითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად, მოსწავლეებმა საჭიროა, განმარტონ და შეადარონ გიდეონ მანტელისა და თანამედროვე მეცნიერების აღწერილობები იგუანადონის შესახებ. ამასთანავე უნდა დაიტანონ ეს ინფორმაცია ცხრილში, შესაფერის გრაფაში. ტექსტზე დართული სურათები დაეხმარებათ მათ წარმოიდგინონ იგუანადონის გარეგნული იერსახე.	
პედაგოგიური რჩევა	მოსწავლეებმა საჭიროა, იმუშაონ წყვილებში და განიხილონ მსგავსება და განსხვავება იგუანადონის ორ აღწერილობას შორის. მათ შეუძლიათ, შეადგინონ ვენის დიაგრამა ამ განსხვავებებისა და მსგავსებების სტრუქტურულად ორგანიზების მიზნით. მოსწავლეებისთვის ასეთი დიაგრამის შექმნაში დახმარების მიზნით, მასწავლებლებს შეუძლიათ წინასწარ შეავსონ განსხვავებისა და მსგავსების ერთი ან ორი გრაფა [სიღრმისეული ინტერაქცია]. დაეხმარეთ მოსწავლეებს, რომლებსაც უჭირთ ტექსტში არსებული განსხვავებებისა და მსგავსებების პოვნა, იმის ჩვენებით, თუ როგორ გადმოსცენ და შეადარონ ტექსტში მოცემული ინფორმაცია [დაკვირვება და გამოკვლევა].	

ცხრილი 3.27 გიგანტური კბილის საიდუმლოება—შევითხვა 14: აღმოჩენა, რომელმაც გიდეონის შეცდომა აშხილა.

შევითხვა	რა აღმოაჩინეს ისეთ, რამაც გიდეონის მიერ იგუანადონის შესახებ მცდარი წარმოდგენა აშხილა? ა. კბილის დანარჩენი გაქვავებული ქსოვილი ასეა ინგლისურში? ბ. მეცნიერული ჩანახატები გ. ცოცხალი იგუანადონები დ. მთლიანი ჩონჩხები
სწორი პასუხი	დ
იმ მოსწავლეების პროცენტული რაოდენობა, რომლებმაც სწორად უპასუხეს შევითხვას (საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი)	52%
წაკითხულის გააზრების პროცესი	უშუალო დასკვნების გამოტანა
უნარები	ამ შევითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად, მოსწავლეებმა საჭიროა, გაიაზრონ ტექსტის შემდეგი მონაკვეთი: „წლების შემდეგ იგუანადონის რამდენიმე სრული ჩონჩხი აღმოაჩინეს.....ამ აღმოჩენებზე დაყრდნობით მეცნიერებმა შეცვალეს წარმოდგენები იმის შესახებ, თუ როგორ გამოიყურებოდა იგუანადონი.“
ლექსიკა	მოსწავლეებმა საჭიროა, იცოდნენ სიტყვა „ჩონჩხის“ მნიშვნელობა. წინააღმდეგ შემთხვევაში, შეგიძლიათ აჩვენოთ სხვადასხვა ჩონჩხის, მაგალითად, ადამიანის ან კარგად ნაცნობი ცხოველის სურათი.
პედაგოგიური რჩევა	წაკითხეთ ტექსტის ეს ნაწილი ხმამაღლა და დასვით შევითხვები, რათა უკეთ გაიაზროთ ეს ნაწილი: რა იყო ოცდაათი ფუტის სიგრძის? რა დადიოდა უკანა ფეხებზე? [პირდაპირი სწავლება: შევითხვების დასმა]. შესთავაზეთ, თანმიმდევრულად ჩამოწერონ ტექსტში მოყვანილი ფაქტები: ინფორმაცია ბერნარდ პალისის იდეების, გედეონის თეორიისა და სამეცნიერო აღმოჩენების შესახებ. ეს გვიჩვენებს, თუ როგორ დაიხვეწა და დაკონკრეტდა დინოზავრების შესახებ ინფორმაცია დროთა განმავლობაში. ასევე შეიძლება დაემატოს ახალი ინფორმაცია სხვა ტექსტებიდან. მაგალითად, მოსწავლეთა თითო ჯგუფში შეგიძლიათ მოიძიოთ ინფორმაცია ერთი-ერთი გადაშენებული ცხოველის შესახებ: რომელ

	ეპოქაში ცხოვრობდა ეს ცხოველი? როგორ გამოიყურებოდა? შეიცვალა თუ არა ადამიანების წარმოდგენა აღნიშნული ცხოველის შესახებ დროთა განმავლობაში? [პირდაპირი სწავლება: ვიზუალიზაცია].
--	---

Open Access This chapter is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits any noncommercial use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license and indicate if changes were made.

The images or other third party material in this chapter are included in the chapter's Creative Commons license, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the chapter's Creative Commons license and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder.



ნაწილი II

წაკითხულის გააზრების სწავლება
მრავალენოვან სასწავლო გარემოში



წაკითხულის გააზრება და მრავალენოვანი მოსწავლეები

მეცნიერული მიგნებები მრავალენოვანი მოსწავლეებისთვის წაკითხულის გააზრების სწავლების შესახებ

აბსტრაქტი. წინამდებარე თავი მრავალენოვანი მოსწავლეებისთვის წაკითხულის გააზრების სწავლების შესახებ მეცნიერული მიგნებების აღწერას ემსახურება. აღნიშნულ თავში განხილულია ლექსიკისა და მშობლიური ენის როლი. ეს თავი ასევე მოიცავს პედაგოგიურ პრინციპებს არამშობლიურ ენაზე (L2) წაკითხულის გააზრების სწავლებასთან დაკავშირებით, ესენია: მოსწავლეთა კითხვის უნარის განვითარების მონიტორინგი, ორივე ენაზე კითხვის ხელშეწყობა, არამშობლიური ენის (L2) ლექსიკური ხარისხის განვითარება, კითხვის სტრატეგიების სწავლება და მშობლიური ენის ცოდნის გამოყენება.

საკვანძო სიტყვები: წაკითხულის გააზრება; მრავალენოვანი მოსწავლეები; პედაგოგიური პრინციპები; პრაქტიკული სახელმძღვანელო მითითებები.

4.1 შესავალი

მსოფლიო მოსახლეობის ნახევარზე მეტი ორ და მეტ ენაზე საუბრობს. მიგრაციით, ერთსა და იმავე ტერიტორიაზე მცხოვრები მრავალენოვანი ჯგუფებით თუ სხვა მიზეზით, ბევრი ადამიანი, მათ შორის ბავშვები, მრავალენოვან გარემოში ცხოვრობენ. შეიძლება განვასხვაოთ ენის ზემოქმედების ხარისხი, შესწავლის ასაკი და თანამიმდევრობა. ამ თავში განხილულია მრავალენოვნების ზოგადი განმარტება: მოსწავლე ითვლება მრავალენოვანად რამდენიმე ენის გამოყენებისა და ამ ენებზე საკუთარი თავის გამოხატვის შემთხვევაში. ესენი არიან მოსწავლეები, რომლებიც ცხოვრობენ ან სწავლობენ მრავალენოვან გარემოში სხვადასხვა მიზეზის გამო: მოსწავლეები, რომლებიც საუბრობენ სახელმწიფო ენაზე სკოლაში და დიალექტურ ან უმცირესობათა ენაზე სახლში; ან ისინი შესაძლოა იყვნენ მიგრანტი ოჯახებიდან და, შესაბამისად, ლაპარაკობდნენ სახელმწიფო ენისაგან განსხვავებულ ენაზე ოჯახში; რეგიონს, სადაც მოსწავლეები ცხოვრობენ, შეიძლება ჰქონდეს რამდენიმე ოფიციალური სახელმწიფო ენა, მაგალითად, კატალონიაში (ესპანეთი), სამხრეთ აფრიკაში, კანადაში,

კიურასაოში და ჰონგ-კონგში. ამ შემთხვევებში მათი განათლების სისტემაც ხშირად მრავალენოვანია. ასევე არის სკოლები, რომლებიც სთავაზობენ ორენოვან განათლებას ანუ ჩვეულებისამებრ, სახელმწიფო ენას ასწავლიან ძირითად საერთაშორისო ენასთან ერთად, როგორებიცაა ინგლისური, ესპანური, ფრანგული ან ჩინური მანდარიანური დიალექტი. ასეთ შემთხვევებში მოსწავლეები სკოლის განათლების მეშვეობით ხდებიან მრავალენოვანები. ამასთანავე, ბევრი სკოლაა, რომლებიც მხოლოდ სახელმწიფო ენაზე სთავაზობენ მოსწავლეს განათლებას და შესაბამისად, მოსწავლეები, რომლებიც ოჯახში სხვა ენაზე საუბრობენ, მათთვის არამშობლიურ ენაზე სწავლობენ კითხვას, და ბოლოს, პოსტ-კოლონიურ ქვეყნებში სწავლების სახელმწიფო ენა განსხვავდება იმ ენისაგან, რომელზეც მოსწავლეები ოჯახში საუბრობენ (მაგ., იამაიკაში ან კიურასაოში).

© The Author(s) 2022

M. Bruggink et al., *Putting PIRLS to Use in Classrooms Across the Globe*, IEA Research for Educators 1, https://doi.org/10.1007/978-3-030-95266-2_4

სურათი 4.1: მრავალენოვანების მაგალითები სხვადასხვა სიტუაციაში

ჯორჯი ცხოვრობს მალაიზიაში მამასთან და დედასთან, კენიის ელჩთან ერთად. სახლში ისინი საუბრობენ სუაჰილსა და ინგლისურ ენებზე. ჯორჯი ინგლისურ საერთაშორისო სკოლაში სწავლობს. მისი მეგობრები მას მალაიურს ასწავლიან.

ვიოლეტა და რობერტო ჩილეში ცხოვრობენ. უმეტესწილად საუბრობენ ესპანურად მეგობრებთან, ოჯახის წევრებთან და სკოლაში. მაგრამ ბები-ბაბუასთან სტუმრობისას ისინი აიძვრას ენაზე ლაპარაკობენ.

ჰატიჯის მშობლები მის დაბადებამდე თურქეთიდან საცხოვრებლად გადავიდნენ ნიდერლანდებში. ჰატიჯი სკოლაში ჰოლანდიურად საუბრობს, სახლში კი ძირითადად თურქულად. ამასთანავე, იგი მეგობრებთან ერთად უსმენს მუსიკას და უყურებს ფილმებს ინგლისურად.

ბავშვის ენობრივი გარემო გავლენას ახდენს იმაზე, თუ როგორ და როდის აითვისებს ის ენას. ბავშვები, რომლებიც იზრდებიან მრავალ ენაზე მოსაუბრე ოჯახურ გარემოში, ერთდროულად სწავლობენ სხვადასხვა ენას. მეორე ვარიანტია, როდესაც ბავშვები თანმიმდევრულად ორენოვანები არიან: ჯერ სწავლობენ მშობლიურ ენას (L1) და შემდეგ სწავლობენ ფორმალური განათლების ენას, არამშობლიურს (L2), სკოლაში. ბავშვებმა, რომლებსაც უფრო დიდ ასაკში უწევთ მიგრაცია, შესაძლოა უკვე საკმაოდ კარგად იცოდნენ მშობლიური ენა (მათ შორის, წერა-კითხვაც კი), სანამ

ახალი ქვეყნის ენის შესწავლას დაიწყებენ.

ის, თუ რამდენად თავისუფლად ფლობს მოსწავლე მშობლიურ თუ ფორმალური განათლების ენას, დამოკიდებულია ზემოთ დასახელებულ მიზეზებსა და დროის ფაქტორზე. საკლასო გარემოსთვის ეს ნიშნავს, რომ მასწავლებლებმა უნდა იცოდნენ, რა დონეზე ფლობს მოსწავლე როგორც მშობლიურ, ისე ფორმალური განათლების ენას და რა გავლენას ახდენს ორენოვნება მოსწავლეების წაკითხულის გააზრების უნარზე. მრავალენოვანი მოსწავლეებისათვის წაკითხულის გააზრების სწავლება არსებითად არაფრით განსხვავდება ერთენოვანი მოსწავლეების სწავლებისაგან. თუმცა არსებობს მთელი რიგი კონკრეტული ასპექტები და გამოწვევები, რომლებსაც მასწავლებლები აწყდებიან მრავალენოვან კლასში. ამ თავის შემდეგ განვიხილავთ საკლასო პრაქტიკებს, რათა ვაჩვენოთ, როგორ შეიძლება ამ თეორიის გამოყენება სასწავლო გეგმაში.

4.2 წაკითხულის გააზრებისა და მრავალენოვნების თეორია

ამ წიგნის [1-ელ](#) თავში ჩვენ აღვწერეთ წაკითხულის გააზრების თეორიები, რომლებიც ასევე ეხება მრავალენოვან მოსწავლეებსაც (Verhoeven & Van Leeuwe, 2012). ზოგადად, არსებობს არამშობლიურ ენაზე წაკითხულის გააზრების პრობლემა (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014), რომელიც უფრო ინტენსიურია ზედა დაწყებით კლასებში ქვედა დაწყებით კლასებთან შედარებით. თუმცა წაკითხულის გააზრების ეტაპები საკმაოდ მსგავსია (Schaars et al., 2019). აქვე გასათვალისწინებელია მოსწავლეთა ინდივიდუალური უნარები, რაც განაპირობებს განსხვავებებს წაკითხულის გააზრებაში.

ზოგადად, არამშობლიურ ენაზე კითხვის სწავლა ბევრ პრობლემას არ უნდა იწვევდეს. დეკოდირების უნარი ხშირად მსგავსია მშობლიური (L1) და არამშობლიური (L2) ენის მოწავლეებს შორის (Mancilla-Martinez & Lesaux, 2010). არამშობლიურ ენაზე (L2) წაკითხულის გააზრების სწავლების შედარებით ნელი ტემპი და დაბალი მიღწევები ძირითადად გამოწვეულია ლექსიკის სიმწირით. მოსწავლის ლექსიკაში სიტყვები წარმოადგენს არა ცალკე მდგომ ერთეულებს, არამედ მჭიდროდ დაკავშირებული სიტყვების ქსელის ნაწილს. რაც მეტი კავშირია სიტყვებს შორის, მით უფრო ღრმაა სამიზნე სიტყვის გაგება. არამშობლიური ენის შემსწავლელებს ხშირად ნაკლებად აქვთ განვითარებული ეს ლექსიკური ქსელი ლექსიკური არსენალის (სიტყვების რაოდენობა) სიმწირისა და მათი მნიშვნელობების გააზრების დაბალი ხარისხი გამო (Proctor et al., 2012). გარდა ამისა, მრავალენოვანი მოსწავლეების ლექსიკური ცოდნა ხშირად ნაწილდება ორ ან მეტ ენაზე. შესაძლოა, მათი ლექსიკური არსენალი ზუსტად ისეთი იყოს, როგორიც ერთენოვანი მოსწავლეების ან უფრო ვრცელიც კი, თუმცა ცალკეულ ენაზე მათი ლექსიკური მარაგი და სიტყვების მნიშვნელობათა გააზრების

სიღრმე ჩამორჩებოდეს თანატოლებისას. მაგალითად, მათ შეიძლება ძირითადად ოჯახურ აქტივობებთან დაკავშირებული სიტყვები იცოდნენ მშობლიურ ენაზე, ხოლო სკოლის გარემოსთან დაკავშირებული სიტყვები ფორმალური განათლების ენაზე. ამ გარემოებამ შესაძლოა შექმნას სირთულე, როდესაც მრავალენოვანი მოსწავლეები კითხულობენ ოჯახურ გარემოსთან დაკავშირებულ ტექსტებს ფორმალური განათლების ენაზე.

მშობლიური ენის (L1) ცოდნამ შესაძლოა დადებითი გავლენა მოახდინოს არამშობლიურ ენაზე (L2) წაკითხულის გააზრების თვალსაზრისით (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011). ეს მოსაზრება დაფუძნებულია ლინგვისტური ურთიერთდამოკიდებულების თეორიაზე (Cummins, 1979, 2001), რომლის მიხედვითაც მშობლიურ ენაში პროგრესი შეიძლება არამშობლიურ ენაში პროგრესის ხელშემწყობი აღმოჩნდეს. მაგალითად, კითხვის სწავლისთვის ფონოლოგიური ცნობიერება მნიშვნელოვანი წინმსწრებია. ერთ ენაზე კითხვის ცოდნა მოსწავლეებს დაეხმარება სხვა ენაზე კითხვის სწავლაში (August & Shanahan, 2006); მოსწავლეები უკვე იცნობენ ასოების მნიშვნელობას, სიტყვების ფორმირების კონცეფციასა და კითხვის პროცესს. იმის გამო, რომ მათ მშობლიურ ენაზე კითხვა იციან, მათ შეიძლება ასევე იცოდნენ სხვა ენის ასოების ყველა ან უმეტესი ნაწილი (იგულისხმება ენები, რომლებშიც ერთი და იგივე ანბანი გამოიყენება). ერთ ენაში დაგროვებული ცოდნა სიტყვის სტილისტიკური, გრამატიკული და ა. შ. მახასიათებლების შესახებ ქმნის სულ მცირე, ნაწილობრივი ლექსიკური გააზრების წინაპირობას მეორე ენაზე.

სურათი 4.2: მრავალენოვანი მოსწავლეების ლექსიკური ცოდნის განაწილების მაგალითი



ჯონი სამხრეთ აფრიკაში ცხოვრობს. სკოლაში ინგლისურად საუბრობს, სახლში კი აფრიკანსზე (Afrikaans). როდესაც დედა ეხმარება მას მათემატიკის სამინაო დავალების შესრულებაში, ის აფრიკანსთან ერთად იყენებს მათემატიკის ინგლისურ ტერმინებს, რომლებიც სკოლაში ისწავლა. როდესაც ჯონი კითხულობს ამბავს სკოლაში, უჭირს სიტყვა „საღამურის“ გაგება. თანაკლასელი განმარტავს, რომ ეს არის ის ტანსაცმელი, რომელშიც გძინავთ. „ოჰ, slaapkler!“ ჯონი პასუხობს. მან არ იცოდა ამ სიტყვის ინგლისური შესატყვისი.

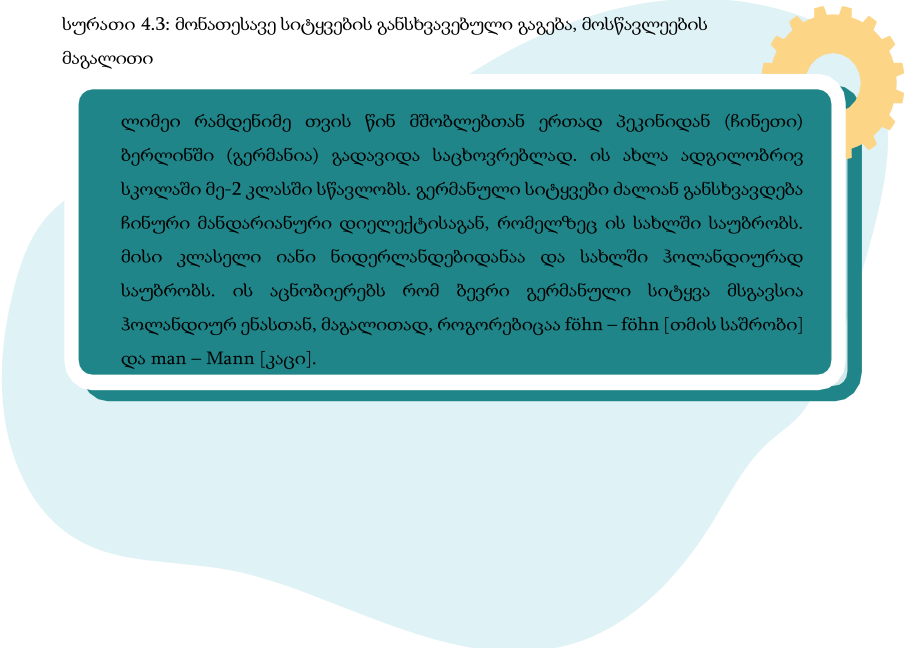
ენებს შორის მსგავსების შემთხვევაში ერთი ენიდან მეორეზე გადასვლა უფრო ეფექტიანად ხდება, მაგალითად, გერმანულიდან ჰოლანდიურზე გადასვლა უფრო ადვილია, ვიდრე გერმანულიდან ჩინურზე. მოსწავლეებს შეუძლიათ ისარგებლონ მონათესავე სიტყვებით, რომლებსაც სხვადასხვა ენაში მსგავსი ჟღერადობა და მნიშვნელობა აქვს.

გარემო ფაქტორები ასევე მნიშვნელოვან როლს ასრულებს არამშობლიურ ენაზე (L2) წაკითხულის გააზრების კონტექსტში. ისევე როგორც მშობლიურ ენაზე, ამ შემთხვევაშიც კითხვის სწავლისათვის ოჯახური გარემო ძალიან მნიშვნელოვანია. ბავშვებს უნდა უკითხავდნენ, ისინი თავადაც უნდა კითხულობდნენ და ხედავდნენ, როგორ კითხულობენ სხვები. კულტურულმა განსხვავებებმა შეიძლება გავლენა მოახდინოს როგორც მშობლების, ისე ბავშვების კითხვის მოტივაციასა და დამოკიდებულებაზე კითხვის მიმართ, რაც, თავის მხრივ, გავლენას ახდენს წაკითხულის გააზრებაზე.

ოჯახსა და სასკოლო გარემოს შორის კულტურული განსხვავებების არსებობისას, არამშობლიური ენის შემსწავლელ მოსწავლეებს შეიძლება არ ჰქონდეთ წინარე ცოდნა, რომელიც საჭიროა სასკოლო გარემოსთან დაკავშირებული ტექსტების გასაგებად (Burgoyne et al., 2013; Droop & Verhoeven, 2003). ოჯახურ გარემოში წიგნიერებასთან დაკავშირებული აქტივობები მნიშვნელოვანი ფაქტორია არამშობლიურ ენაზე (L2) წაკითხულის გააზრების უნარის განვითარებისათვის (Van den Bosch et al., 2020). მაგალითად, მშობლებსა და შვილებს შორის საუბრები სხვადასხვა თემაზე, სახლში წიგნების რაოდენობა, ბიბლიოთეკაში ვიზიტების სიხშირე და ენის გასატეხი თამაშები (Burgess, 2011). წიგნებთან ურთიერთობა ადრეული ასაკიდან მნიშვნელოვანი ფაქტორია ბავშვების მკითხველად ჩამოყალიბებისათვის (Davidse et al., 2011). სახლში კითხვას მნიშვნელოვანი წვლილი შეაქვს წაკითხულის გააზრების უნარის განვითარებაში (Mol & Bus, 2011). კითხვის ხელშეწყობა მნიშვნელოვანია დადებითი მიზეზ-შედეგობრივი კავშირის გასამდიერებლად (მეტი კითხვა, მაღალი კომპეტენცია, მაღალი მოტივაცია და ა. შ.)

როგორც ზემოთ აღინიშნა, თანამედროვე თეორიებზე დაყრდნობით, არამშობლიურ ენაზე (L2) წაკითხულის გააზრებას მთელი რიგი ფაქტორები განაპირობებს. თუმცა, მნიშვნელოვანია, რომ არ მოხდეს მოსწავლეების დაყოფა მშობლიურ (L1) და არამშობლიურ (L2) ენაზე მკითხველებად, რადგანაც არამშობლიურ ენაზე (L2) მკითხველებს შორის შიდა განსხვავება ბევრად მაღალია.

სურათი 4.3: მონათესავე სიტყვების განსხვავებული გაგება, მოსწავლეების მაგალითი



ლიმეი რამდენიმე თვის წინ მშობლებთან ერთად პეკინიდან (ჩინეთი) ბერლინში (გერმანია) გადავიდა საცხოვრებლად. ის ახლა ადგილობრივ სკოლაში მე-2 კლასში სწავლობს. გერმანული სიტყვები ძალიან განსხვავდება ჩინური მანდარიანური დიექტისაგან, რომელზეც ის სახლში საუბრობს. მისი კლასელი იანი ნიდერლანდებიდანაა და სახლში ჰოლანდიურად საუბრობს. ის აცნობიერებს რომ ბევრი გერმანული სიტყვა მსგავსია ჰოლანდიურ ენასთან, მაგალითად, როგორებიცაა *föhn* – *föhn* [თმის საშრობი] და *man* – *Mann* [კაცი].

არსებობენ მრავალენოვანი მკითხველები, რომლებსაც არამშობლიურ ენაზე (L2) ტექსტის გააზრების უნარი უფრო მაღალ დონეზე აქვთ განვითარებული, ვიდრე მათ ერთენოვან თანაკლასელებს (Van den Bosch et al., 2019). საბოლოო ჯამში ლექსიკური ცოდნის დონე ყველაზე დიდ როლს ასრულებს ტექსტის გააზრების საკითხში.

4.3 თეორიიდან საკლასო პრაქტიკამდე

სამეცნიერო ლიტერატურაზე დაყრდნობით შეგვიძლია ჩამოვყალიბოთ საკლასო გარემოს რამდენიმე პრინციპი მრავალენოვანი მკითხველებისთვის. ნათელია, რომ საუკეთესო გზა იმისათვის, რომ გახდეს არამშობლიურ ენაზე (L2) წარმატებული მკითხველი, არის დიდი ლექსიკური არსენალის ქონა, რაც თავისთავად ისევ კითხვით მიიღწევა. ლექსიკასა და წაკითხულის გააზრებას შორის ურთიერთმიმართება ნათელია და ამიტომ კლასში ყურადღება ორივეს უნდა მიექცეს.

4.3.1 ბავშვების შესაძლებლობების მონიტორინგი

პირველი პრინციპი არა სწავლების, არამედ ბავშვის შესაძლებლობებთან დაკავშირებული პრინციპია. არამშობლიურ ენაზე (L2) წაკითხულის გააზრების დაბალი დონე არ არის პირდაპირ დაკავშირებული დაბალ ენობრივ შესაძლებლობებთან. გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს დროთა განმავლობაში წაკითხულის გააზრების უნარის განვითარების მონიტორინგს. ერთხელ მიღებული დაბალი ქულა გაცილებით ნაკლებად შემაფოთებელია, როდესაც ბავშვი სისტემატურად ვითარდება დროთა განმავლობაში, თუმცა მოსწავლის უნარის არგანვითარება, გაყინვა საგანგაშოა. ამის შემდეგ მნიშვნელოვანია იმის გარკვევა, აქვს თუ არა ბავშვს პრობლემები მშობლიურ ენაში (L1), რადგან ეს შეიძლება ენის განვითარების დარღვევაზე მიუთითებდეს (Genesee et al., 2004). მშობლები შესაძლოა ინფორმაციის კარგ წყაროს წარმოადგენდნენ ამ უკანასკნელი ასპექტის თაობაზე დაწყებული იმ დროიდან, როცა ბავშვი სკოლაში შედის – იქნება ეს პირველი თუ უფრო მაღალი კლასი. ამიტომ რეკომენდებულია, რომ მასწავლებელმა მიიღოს ინფორმაცია ბავშვის მშობლიურ ენაში (L1) კომპეტენციების შესახებ, ასევე უყვარს თუ არა მას სახლში კითხვა/სხვისი წაკითხულის მოსმენა. ეს უკვე შეიძლება მიუთითებდეს იმაზე, თუ რას უნდა ველოდოთ არამშობლიურ ენაზე კითხვის სწავლების დროს და რა დონეზეა ჩარევა საჭირო.

4.3.2 კითხვის ხელშეწყობა მშობლიურ და არამშობლიურ ენებზე

ენის დაუფლების საუკეთესო გზა მისი პრაქტიკაში გამოყენებაა. ასე რომ, ბავშვი უნდა წავახალისოთ წაკითხვის წიგნები, უყუროს ფილმებსა და სერიალებს, მოუსმინოს სიმღერებს და ჩაერთოს სხვა აქტივობებში არამშობლიურ ენაზე (L2). თუმცა ერთი ენის მახასიათებლების მეორეზე გადატანის გათვალისწინებით, აუცილებლად უნდა წავახალისოთ და ხელი შევუწყოთ მშობლიურ ენაზე კითხვას მოსწავლეებში. აქ მნიშვნელოვანი ასპექტია მოტივაცია: კითხვის მოტივაცია და კითხვის მეშვეობით სიამოვნების მიღება მნიშვნელოვან როლს ასრულებს კითხვის უნარის განვითარებაში (Mol & Bus, 2011). მოტივაცია მომდინარეობს დამოუკიდებლობის გარკვეული ხარისხიდან (Ryan & Deci, 2000). თუ ბავშვს შეუძლია არჩევის გაკეთება და საკუთარი სასწავლო პროცესის მონიტორინგი, მისი შინაგანი მოტივაცია უფრო მაღალი იქნება. მაგალითად, არამშობლიური ენის ცოდნის დონის გაუმჯობესების ისეთი მიზნები, როგორებიცაა პრაქტიკული სარგებელი და შინაგანი ღირებულებები, დიდ როლს ასრულებს. პროგრესისა და წარმატების შეგრძნება ხელს უწყობს კითხვის მოტივაციას (Toste et al., 2020). დე ბურგ-ჰირაბეს (2013) მიხედვით, კითხვის მოტივაციაზე უფრო დიდ გავლენას

ახდენს საკითხავი მასალები და არამშობლიურ ენაზე (L2) კითხვის მიმართ მოსწავლის განწყობა, ვიდრე კითხვის დაბალი უნარები ან სოციოკულტურული გარემო. უფრო მეტიც, პირველ ორ კომპონენტს შეუძლია ამ უკანასკნელის ჩანაცვლება. ზოგიერთ მოსწავლეს შეიძლება ჰქონდეს შფოთვა არამშობლიურ ენაზე (L2) კითხვისადმი: ეს ხშირად უკავშირდება იმას, თუ რამდენად რთულია, მათი აზრით, ეს ენა წასაკითხად (Saito et al., 1999). ამ შემთხვევებში მასწავლებლებს შეუძლიათ მოძებნონ გზები ამ შფოთვის შესამცირებლად. მოტივაციის სტიმულირებისთვის მასწავლებელს შეუძლია მოსწავლეს დაუსახოს კონკრეტული მიზნები, მაგალითად, რამდენიმე გვერდის წაკითხვა მომავალი კვირისათვის ან უზრუნველყოს სახალისო აქტივობები ან ჯილდო წაკითხული წიგნისთვის.

4.3.3 არამშობლიურ ენაზე (L2) ლექსიკური ხარისხის გაუმჯობესება

როგორც ლიტერატურიდან ირკვევა, ლექსიკის დაბალი დონე წაკითხულის გააზრების დაბალ დონესთან ასოცირდება. ლექსიკური მარაგის გასაუმჯობესებლად აუცილებელია, რომ ახალი სიტყვების დასწავლა მოხდეს კონტექსტუალურად, თუმცა ეს პროცესი ხშირად მოსაწყენ აქტივობად აღიქმება როგორც მოსწავლეების, ისე მასწავლებლებისათვის. ასეთ დროს გონებრივი რუკების გამოყენება, რომლებიც გვიჩვენებენ კავშირს სიტყვებსა და ცნებებს შორის (Yip & Kwan, 2006), შეიძლება ერთ-ერთი საინტერესო გამოსავალი იყოს. მაგალითად, სიტყვები შეიძლება დააკავშიროთ თემის (მაგ., ზოოპარკი), ასოციაციების (მაგ., მოსწავლეების საკუთარ გამოცდილებასთან დაკავშირება), სიტყვების ჟღერადობის ან იერარქიის საფუძველზე (მაგ., ცხოველთა სხვადასხვა სახეობა, რომლებიც ერთსა და იმავე კატეგორიას მიეკუთვნება, მაგ., როგორც ნაშიერები) (Drager et al., 2010; Mirman et al., 2017). ლექსიკის განვითარების ხელშესაწყობად მნიშვნელოვანია, ყურადღება გავამახვილოთ არა მხოლოდ სიტყვის მნიშვნელობაზე, არამედ მის ფორმაზეც, მაგალითად, როგორ წარმოითქმის სიტყვა და როგორ იწერება იგი (Janssen et al., 2019). ლექსიკის სწავლების სხვა გზები მოიცავს სიტყვების გამეორებას სხვადასხვა კონტექსტში, ჯგუფურ თამაშებს ახალი სიტყვების გამოყენებით და, საჭიროების შემთხვევაში, ნაწარმოებ სიტყვებზე ყურადღების გამახვილებას (მაგ., სტაბილიზაცია, დესტაბილიზაცია, სტაბილიზატორები და ა. შ.). ცალკეული მეთოდების განმეორებით გამოყენება აუცილებელია სასწავლო პროცესში.

4.3.4 არამშობლიურ ენაზე (L2) კითხვის სპეციფიური სტრატეგიების სწავლება

უცნობი სიტყვის მნიშვნელობის გარკვევა კონტექსტის დახმარებით არის სიტყვების სწავლის მნიშვნელოვანი სტრატეგია (Fukink & de Glopper, 1998),

მითუმეტეს მათთვის, ვინც არამშობლიურ ენაზე (L2) კითხულობს, რადგან ისინი უფრო მეტ უცნობ სიტყვებს აწყდებიან. ეს სტრატეგია არ არის კონკრეტულად არამშობლიურ ენაზე (L2) კითხვის სპეციფიკური სტრატეგია, მაგრამ მას განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს მკითხველისთვის და, შესაბამისად, პრიორიტეტული უნდა იყოს. მასწავლებლებს ასევე შეუძლიათ ასწავლონ ბავშვებს მორფოლოგიური ინფორმაციის გამოყენება უცნობი სიტყვის მნიშვნელობის დასადგენად აფიქსებისა და სუფიქსების მეშვეობით (McCutchen & Logan, 2011). მაგალითისთვის, ინგლისურ ენაში, სიტყვები, რომლებიც -ist სუფიქსით ბოლოვდება, შესაძლოა მიესადაგებოდეს ადამიანს, რომელსაც გარკვეული კომპეტენცია აქვს კონკრეტულ საგანში ან ამა თუ იმ აზრის მატარებელია. ენის გაძლერების ეფექტიანი მეთოდების მიმოხილვისას ვანბუელი და ვან დენ ბრანდენი (2020) ასევე ითვალისწინებდნენ არამშობლიური ენის (L2) შემსწავლელებს. მათი თეორიის მიხედვით, მნიშვნელოვანია კლასში სხვადასხვა სტრატეგიისა და მიდგომის ინტეგრირება, როგორებიცაა პირდაპირი სწავლება, შეჯამება და ლექსიკა. მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლეებმა იცოდნენ, რატომ და როდის არის სასარგებლო აღნიშნული სტრატეგიები და გამოიყენონ ისინი როგორც კითხვის დროს, ასევე ამ პროცესის დასრულების შემდეგ.

4.3.5 მშობლიური ენის (L1) ცოდნის გამოყენება

ზოგიერთ ქვეყანაში მრავალენოვანი მოსწავლეები განათლებას იღებენ მშობლიურ ენაზე. აღნიშნული უფლება მათ კანონით აქვთ მინიჭებული, თუმცა ასევე შეიძლება ითქვას, რომ მშობლიური ენის (L1) სწავლება ხელს უწყობს სხვა ენის ათვისებას, როგორც ეს აღნიშნეს ფუნგმა და სხვებმა. (2003), რომლებმაც დაასაბუთეს მშობლიური ენის (L1) დახმარებით ორმხრივი სწავლების მეთოდის გამოყენების სარგებელი. მშობლიურ ენაზე (L1) კითხვის მეშვეობით ბავშვებს შეუძლიათ აგრეთვე გაააქტიურონ წინარე ცოდნა, რაც ტექსტის გასააზრებლად არელევანტური. ნაცვლად იმისა, იციან თუ არა სიტყვები ამა თუ იმ საგნის შესახებ, მასწავლებელს შეუძლია ჰკითხოვს მოსწავლეებს, იციან თუ არა სიტყვები სხვა ენაზე, რაც ხელს უწყობს სიტყვების უფრო ფართო სპექტრის ქონასა და ახალი ლექსიკური ერთეულების შესწავლას. მაგალითად, ნამყო დროის ახსნისას მოსწავლეებმა შეიძლება უფრო ადვილად გაითავისონ ეს ცნება, როდესაც გააცნობიერებენ, რომ უკვე აქვთ ცოდნა ამ საკითხის შესახებ მშობლიურ ენაზე (L1). ეს არ ნიშნავს იმას, რომ მასწავლებლებმა მუდმივად უნდა დაიმოწმონ ან გამოიყენონ მოსწავლეების მშობლიური ენა, მაგრამ მისი გამოყენება და გათვალისწინება შეიძლება იყოს კარგი ხერხი არამშობლიურ ენაზე წაკითხულის გააზრების უნარის გასაუმჯობესებლად. როგორც აღწერილია ამ წიგნის [4.3.1](#) ნაწილში, მშობლიური ენის (L1) ცოდნის შესახებ მშობლებისაგან ინფორმაციის მიღება შესაძლოა ძალიან სასარგებლო იყოს სასწავლო აქტივობების დასაგეგმად, ხოლო თუ მოსწავლის მშობლიური ენა (L1) სკოლაშიც ისწავლება, საგნის მასწავლებელს შეიძლება ჰქონდეს სასარგებლო ინფორმაცია.

4.4 შეჯამება

- ✓ დააკვირდით მოსწავლეების კითხვის უნარის გაუმჯობესების პროცესს და ყურადღება მიაქციეთ: მათი წაკითხულის გააზრების უნარის გაუმჯობესების პროცესს დროთა განმავლობაში, ასევე საკითხებს, რომელთა გასაუმჯობესებლად დამატებითი ყურადღებაა საჭირო.
- ✓ დაეხმარეთ და ურჩიეთ მოსწავლეებს იკითხოვდნენ ყველა მათთვის ნაცნობ ენაზე.
- ✓ განავითარეთ მოსწავლეების ლექსიკური ცოდნა სიტყვების შინაარსობრივი სწავლებით.
- ✓ კითხვის სტრატეგიების სწავლებისას გაითვალისწინეთ არამშობლიური ენის (L2) სწავლების კონკრეტული სტრატეგიები.
- ✓ გამოიყენეთ მოსწავლეების მშობლიური ენის ცოდნა, როგორც წინარე ცოდნა ახალი ენის შესწავლის პროცესში.

- August, D. E., & Shanahan, T. E. (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Burgess, S. R. (2011). Home literacy environments (HLEs) provided to very young children. *Early Child Development and Care, 181*(4), 445–462.
<https://doi.org/10.1080/03004430903450384>
- Burgoyne, K., Whiteley, H. E., & Hutchinson, J. M. (2013). The role of background knowledge in text comprehension for children learning English as an additional language. *Journal of Research in Reading, 36*(2), 132–148.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49*, 222–251.
- Cummins, J. (2001). HER classic reprint: Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review, 71*(4), 649–676.
- Davidse, N. J., de Jong, M. T., Bus, A. G., Huijbregts, S. C. J., & Swaab, H. (2011). Cognitive and environmental predictors of early literacy skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 24*(4), 395–412.
- De Burgh-Hirabe, R. (2013). A model of motivation for extensive reading in Japanese as a foreign language. *Reading in a Foreign Language, 25*(1), 72–93.
- Drager, K. D. R., Finke, E. H., & Serpentine, E. C. (2010). Augmentative and alternative communication: An introduction. In J. S. Damico, N. Müller, & M. J. Ball (Eds.), *The handbook of language and speech disorders* (pp. 410–430). Blackwell Publishing Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9781444318975.ch18>
- Droop, M., & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second- language learners. *Reading Research Quarterly, 38*(1), 78–103.
- Fukkink, R. G., & de Glopper, K. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 68*(4), 450–469.
- Fung, I. Y., Wilkinson, I. A., & Moore, D. W. (2003). L1-assisted reciprocal teaching to improve ESL students' comprehension of English expository text. *Learning and Instruction, 13*(1), 1–31.
- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. B. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*, Vol. 11. Paul H Brookes Publishing.
- Janssen, C., Segers, E., McQueen, J. M., & Verhoeven, L. (2019). Comparing effects of instruction on word meaning and word form on early literacy abilities in kindergarten. *Early Education and Development, 30*(3), 375–399.
- Lervåg, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(5), 612–620.
- Mancilla-Martinez, J., & Lesaux, N. K. (2010). Predictors of reading comprehension for struggling readers: The case of Spanish-speaking language minority learners. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 701.
- McCutchen, D., & Logan, B. (2011). Inside incidental word learning: Children's strategic use of morphological information to infer word meanings. *Reading Research Quarterly, 46*(4), 334–349.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading, 34*(1), 114–135.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and

- second-language learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409.
- Mirman, D., Landrigan, J. F., & Britt, A. E. (2017). Taxonomic and thematic semantic systems. *Psychological Bulletin*, 143(5), 499–520. <https://doi-org.ru.idm.oclc.org/10.1037/bul0000092>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267.
- Proctor, C. P., Silverman, R. D., Harring, J. R., & Montecillo, C. (2012). The role of vocabulary depth in predicting reading comprehension among English monolingual and Spanish-English bilingual children in elementary school. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25, 1635–1664. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9336-5>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Saito, Y., Horwitz, E. K., & Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *Modern Language Journal*, 83, 202–218.
- Schaars, M. M., Segers, E., & Verhoeven, L. (2019). Cognitive and linguistic precursors of early first and second language reading development. *Learning and Individual Differences*, 72, 1–14.
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420–456.
- Van den Bosch, L. J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2019). The role of linguistic diversity in the prediction of early reading comprehension: A quantile regression approach. *Scientific Studies of Reading*, 23(3), 203–219.
- Van den Bosch, L. J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2020). First and second language vocabulary affect early second language reading comprehension development. *Journal of Research in Reading*, 43(3), 290–308.
- Vanbuel, M., & Van den Branden, K. (2020). Promoting primary school pupils' language achievement: Investigating the impact of school-based language policies. *School Effectiveness and School Improvement*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1812675>
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Reading and Writing*, 25, 1805–1818.
- Yip, F. W., & Kwan, A. C. (2006). Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary. *Educational Media International*, 43(3), 233–24.



Open Access This chapter is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits any noncommercial use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license and indicate if changes were made. The images or other third party material in this chapter are included in the chapter's Creative Commons license, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the chapter's Creative Commons license and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder.

თავი 5



წაკითხულის გააზრების სწავლების სასარგებლო გამოცდილება (PIRLS-ის კვლევაში ჩართული ხუთი ქვეყნის მაგალითი)

მრავალენოვანი მოსწავლეებისათვის კითხვის სწავლების მაგალითები

აბსტრაქტი. წინამდებარე წიგნის ბოლო თავი PIRLS-ის კვლევაში მონაწილე ხუთი ქვეყნის გამოცდილების მიმოხილვას ეთმობა. მსოფლიოს სხვადასხვა მხარეს მდებარე ხუთი ქვეყნის გამოცდილებაზე დაყრდნობით შეიძლება ითქვას, რომ მრავალენოვანი მოსწავლეები მეტ-ნაკლებად მაღალ შედეგებს აჩვენებენ PIRLS-ის მიღწევის ტესტში. მოცემულ თავში წარმოდგენილია თითოეული ზემოთ ხსენებული ქვეყნიდან ერთი ან ორი სკოლის მასწავლებლების მიერ შემოთავაზებული წაკითხულის გააზრების სწავლების მეთოდები კონკრეტულად მრავალენოვანი მოსწავლეებისათვის. სკოლების მიერ წარმოდგენილი წაკითხულის გააზრების სწავლების მეთოდები გამყარებულია პრაქტიკული რჩევებითა და გაკვეთილის ნიმუშებით. აღნიშნული პრაქტიკული რჩევები და იდეები შესაძლოა მსოფლიოს სხვადასხვა კუთხეში მოღვაწე მასწავლებლებისთვის გახდეს შთაგონების წყარო წაკითხულის გააზრების სწავლების მეთოდების გაუმჯობესების თვალსაზრისით.

საკვანძო სიტყვები: წაკითხულის გააზრება; PIRLS-ის კვლევაში ჩართული ქვეყნების სასარგებლო გამოცდილება; მრავალენოვანი მოსწავლეები.

5.1 შესავალი

ამ თავში მიმოვიხილავთ კითხვის სწავლების გამოცდილებას შვიდი სკოლის მაგალითზე PIRLS-ის კვლევაში ჩართული ხუთი ქვეყნიდან. აღნიშნული სკოლები სიამაყით გასცემენ თავიანთ რჩევებსა და გამოცდილებას კითხვის სწავლებასთან დაკავშირებით, განსაკუთრებით იმ მოსწავლეებზე, რომელთა სახლში სასაუბრო ენა განსხვავდება იმ ენისაგან, რომელზედაც სკოლაში მიმდინარეობს სწავლება. ეს სკოლები, თავიანთი გამოცდილებითა და იდეებით, იმედოვნებენ, რომ დიდ

წვლილს შეიტანენ კითხვის სწავლების მეთოდების გაუმჯობესების კუთხით მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყნის საკლასო ოთახებში.

მოცემულ თავში განხილულია PIRLS-ის კვლევაში ჩართული იმ ხუთი ქვეყნის გამოცდილება, სადაც მრავალენოვანი მოსწავლეები PIRLS-ის ტესტში მეტ-ნაკლებად მაღალი შედეგებით გამოირჩევიან. აღნიშნულ ქვეყნებში, PIRLS-ის მიღწევის ტესტის შედეგების მიხედვით, განსხვავება საკმაოდ მცირეა მრავალენოვან მოსწავლეებსა და იმ მოსწავლეებს შორის, რომლებიც მხოლოდ ერთ – ტესტირების – ენაზე საუბრობენ. თითოეული ზემოთ ხსენებული ქვეყნიდან ერთი ან ორი სკოლის მასწავლებლის მიერ შემოთავაზებულია წაკითხულის გააზრების სწავლების მეთოდები მრავალენოვანი მოსწავლეებისათვის. სკოლების მიერ წარმოდგენილი წაკითხულის გააზრების სწავლების მეთოდები გამყარებულია პრაქტიკული რჩევებითა და გაკვეთილის ნიმუშებით. აღნიშნული პრაქტიკული რჩევები და იდეები შესაძლოა, მსოფლიოს სხვადასხვა კუთხეში მოღვაწე მასწავლებლებისთვის გახდეს მაგალითი წაკითხულის გააზრების სწავლების მიდგომების გაუმჯობესების თვალსაზრისით. ზემოთ ხსენებულ ქვეყნებზე დამატებით ინფორმაციას, მათ შორის, განათლების სისტემაზე, დაწყებით კლასებში კითხვის სწავლების სასწავლო გეგმაზე და ზოგადად კითხვის სწავლებასთან დაკავშირებულ პოლიტიკაზე, შეგიძლიათ გაეცნოთ PIRLS-ის ონლაინ ენციკლოპედიაში (Mullis et al., 2017). ამ თავის ვრცელი ვერსია შეგიძლიათ იხილოთ IEA-ს ვებგვერდზე <https://www.iea.nl/putting-pirls-to-use/chapter-5>.

სკოლები, რომელთა თანამშრომლობის შედეგად დაიწერა წინამდებარე თავი:

- ტექნიკური პროფესიული კოლეჯი ჩილეში (Colegio Técnico Profesional los Acacios in Chile)
- დონგეს დაწყებითი საფეხურის სკოლა ტაივანში (Donghe Elementary School in Chinese Taipei)
- ჩესტერტონის დაწყებითი საფეხურის სკოლა ინგლისში (Chesterton Primary School in England)
- ელმჰურსტის დაწყებითი საფეხურის სკოლა ინგლისში (Elmhurst Primary School in England)
- ბოლნისის მუნიციპალიტეტის სოფელ დარბაზის საჯარო სკოლა საქართველოში (Bolnisi Municipality Vill Darbazi Public School in Georgia)
- ახალქალაქის მეორე საჯარო სკოლა საქართველოში (Public school #2 of Akhalkaki in Georgia)
- ისააკ პერალის დაწყებითი საფეხურის სკოლა ესპანეთში (Isaac Peral Primary School in Spain)

© The Author(s) 2022

M. Bruggink et al., *Putting PIRLS to Use in Classrooms Across the Globe*, IEA Research for Educators 1, https://doi.org/10.1007/978-3-030-95266-2_5

5.2 სასარგებლო გამოცდილება (ჩილეს მაგალითი)

ტექნიკური პროფესიული სკოლა ჩილეში

სკოლის შესახებ

აღნიშნული საგანმანათლებლო დაწესებულება მდებარეობს ჩილეში, ცენტრალური მხარის სამხრეთით, ქალაქ კონსეფსიონში, კონკრეტულად კი ბიო-ბიოს რეგიონში. სკოლა ადგილობრივ მოზარდებს სთავაზობს დაწყებითი და საბაზო საფეხურის განათლებას.

მასწავლებელი ლაურა მარიანხელი განიხილავს წაკითხულის გააზრების სწავლების მეთოდებს ტექნიკურ პროფესიულ სკოლაში.

5.2.1 წაკითხულის გააზრების სხვა სასკოლო საგნებთან ინტეგრირება

მაღალ კლასებში, ყოველდღიური სასკოლო აქტივობების ფარგლებში, ვიყენებთ „ყოველდღიურ ჩანაწერებს“. ისინი დაფუძნებულია მოკლე საკითხავ ტექსტებზე, რომლებიც დაკავშირებულია სხვა სასკოლო საგნებთან. მაგალითად, თუ მათემატიკაში მოსწავლეები სწავლობენ საზომ ერთეულებს, ჩვენ ვმუშაობთ რეცეპტებზე, ვკითხულობთ სხვადასხვა რეცეპტს, მათ ინგრედიენტებსა და საზომ ერთეულებს გრამებსა და კილოგრამებში. ამასთანავე, მაგალითად, თუ მოსწავლეები ისტორიის გაკვეთილზე განიხილავენ ამერიკის კონტინენტის ქვეყნებსა და კონკრეტულად მათთვის დამახასიათებელ ტრადიციულ საკვებს, კითხვის გაკვეთილებზე ჩვენ ვკითხულობთ ვენესუელას ან ბრაზილიის ტრადიციული კერძების რეცეპტებს (ამ შემთხვევაში იმიტომ, რომ მოსწავლეები სწორედ ამ ეროვნების არიან). მოკლე ფრაგმენტი ან მთლიანი ტექსტი ხმამაღლა იკითხება ყოველ დღით კლასის წინაშე და მოსწავლეები ამზადებენ მოკლე წერილობით ჩანაწერებს. ტექსტს ერთად ვაანალიზებთ, ვმუშაობთ ახალ სიტყვებზე, რათა ხელი შევუწყოთ მოსწავლეთა ლექსიკური მარაგის გამდიდრებას, ვუკავშირებთ წაკითხულს მოსწავლეთა ყოველდღიურ გარემოსა და გამოცდილებას.

5.2.2 არამხოლოდ კითხვა: თხრობა და საშინაო დავალებები

დასაწყისისთვის მასწავლებელი ახორციელებს აქტივობას, სახელად „საჩვენებელი კითხვა“ (lectura modelada). მასწავლებელი მთელი კლასის წინაშე ხმამაღლა კითხულობს. შემდეგ ერთი-ერთი მოსწავლე განაგრძობს

კითხვას. ეს კეთდება არა მხოლოდ ილუსტრირებული წიგნების გამოყენებით, არამედ მთხრობელის როლის შესრულებითაც. აღნიშნულ აქტივობაში მასწავლებელს შეუძლია ატაროს გამორჩეული სამოსი ან ქუდი (მაგ., გვირგვინი ან ჯადოქრის ქუდი). ასევე, შესაძლებელია მშობლის მოწვევა კლასში ამ აქტივობაში ჩართვის მიზნით.

კითხვასა და გააზრებას ხელს უწყობს ისეთი საგანმანათლებლო ტექსტები, რომელთა გააზრების საფუძველზე მოსწავლეები ქმნიან კონკრეტულ პროდუქტებს, როგორებიცაა, მაგალითად, ორიგამი (ქალაქის კეცვით შექმნილი ფიგურები) ან ნახატი. აღსანიშნავია, რომ იმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ, რომელთათვისაც ესპანური არ არის მშობლიური ენა, იმავე მეთოდებს ვიყენებთ. ისინი სწავლობენ სიტყვებს სურათებთან და მაგალითებთან დაკავშირებისა და შესაფერის კონტექსტში განხილვის გზით. რეცეპტის მაგალითი რომ გავიხსენოთ, მე-2 კლასის მოსწავლეებს უნდა დაეწერათ იმ კერძის რეცეპტი, რომელსაც ჩვეულებრივ თავადვე ამზადებენ სახლში, ან რეცეპტი, რომელიც მათ მოსწონთ. ბავშვებმა დიდი ენთუზიაზმით არა მხოლოდ დაწერეს რეცეპტები, არამედ მოამზადეს კიდევ კერძები, შემდეგ კი მათი ფოტოები და ვიდეოები გააზიარეს. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი იყო, რადგან იდეა მათ ეკუთვნოდათ და ამიტომაც სურდათ იმაზე მეტის გაკეთება, ვიდრე უბრალოდ საშინაო დავალების შესრულება.

5.2.3 ამბის ინსცენირება: საკლასო დავალების მაგალითი

კითხვის გაკვეთილის ერთ-ერთი მიზანია, მოსწავლეებმა ტექსტების გააზრების საფუძველზე შეძლონ პირდაპირ და ირიბ შეკითხვებზე პასუხის გაცემა. ირიბი შეკითხვები ზოგიერთი მოსწავლისათვის შედარებით რთულია. სტრატეგია, რომელიც ეხმარება მოსწავლეებს გაიაზრონ ტექსტის პირდაპირი და ირიბი სათქმელი, ითვალისწინებს მასწავლებლის მიერ გაკვეთილზე იმპროვიზაციას წაკითხული ტექსტის ცნებების ან ლექსიკის გამოყენებით. გთავაზობთ ინსცენირების აღწერას: მასწავლებელი მოძრაობს საკლასო ოთახში, მოგვითხრობს შუადღით სახლში მყოფი ბავშვის ამბავს: „მოდით ფანჯარაში გავიხედავ, იქნებ მამა ბრუნდება სახლში?! სანამ ის დაბრუნდება, ჩემი ოთახის დალაგება უნდა მოვასწრო. ძალიან გაბრაზდება, თუ არეულ-დარეულ ოთახს დავახვედრებ.“ აღნიშნული ამბის თხრობის შემდეგ მოსწავლეებმა გაგონილსა და ნანახზე დაყრდნობით უნდა ისაუბრონ, რა გააკეთა და თქვა მთავარმა პერსონაჟმა (ტექსტში მოცემული პირდაპირი ინფორმაცია). შემდგომ მოსწავლეები პასუხს სცემენ ირიბ კითხვას, მაგ., როგორიცაა, მამის დაბრუნებამდე როგორია მთავარი პერსონაჟის ემოციური მდგომარეობა, როგორ გრძნობს იგი თავს?

პედაგოგიური პრინციპები ტექნიკურ პროფესიულ სკოლაში

აღნიშნული სკოლის მასწავლებლები ითვალისწინებენ მოსწავლის წინარე ცოდნას ტექსტის წაკითხვამდე. სხვადასხვა ტიპის ტექსტები, რომლებსაც ისინი ირჩევენ მოსწავლეებისათვის, დაკავშირებულია წინარე გამოცდილებასთან, რის გამოც მათ კითხვის მოტივაცია ეძლევათ. ისეთი საგანი, როგორიცაა მათემატიკა, ინტეგრირებულია კითხვასთან. ინსცენირების გზით მასწავლებლები ახდენენ ისტორიების ვიზუალიზაციას, რათა მოსწავლეებს გაუადვილონ ტექსტის გააზრება. მრავალენოვანი მოსწავლეებისთვის სიტყვების მნიშვნელობა განმარტებულია და მათ სტიმულს აძლევენ, რათა ისაუბრონ მშობლიურ ქვეყანასა და კულტურაზე.

5.3 სასარგებლო გამოცდილება (ტაივანის მაგალითი)

დონგეს დაწყებითი საფეხურის სკოლა

სკოლის შესახებ

დონგეს დაწყებითი საფეხურის სკოლა წარმოადგენს პატარა მაღალმთიან სკოლას ქვეყნის დასავლეთ ნაწილში. სკოლაში შეხვდებით სეისიატის, ატაილის, ჰაკასა და სხვა ენებზე მოლაპარაკე ემიგრანტ მოსწავლეებს.

მასწავლებლები ჩინ-ჩუ კაო, მენ-ჩუ პანი, ტინგ-სი ჟუ, ჩია-ჩია ჰსუ და ჟი-ლიანგ იე განიხილავენ დონგეს დაწყებითი საფეხურის სკოლაში წაკითხულის გააზრების სწავლებას.

5.3.1 მრავალენოვანი გარემოს გაზიარება

სკოლაში შეხვედებით სეისიატის, ატაიალის, ჰაკას და სხვა ენებზე მოსაუბრე ემიგრანტ მოსწავლეებს. გარდა განათლების სამინისტროს მიერ შედგენილი სასკოლო გეგმისა, სკოლის ინდივიდუალური გეგმა საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს, პატივი სცენ და შეისწავლონ ერთმანეთის კულტურა. სკოლის ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა ითვალისწინებს მრავალენოვნებაზე დაფუძნებულ კითხვის პროგრამას. სწავლება ძირითადად მიმდინარეობს სეისიატზე (ტაივანში ერთ-ერთი ძირძველი ენა), რომელსაც ავსებს სხვა ენები, როგორებიცაა ჩინური და ატაიალი. მასწავლებლები იყენებენ მულტიკულტურულ თემებზე შედგენილ ტექსტებს, რათა მოსწავლეებს შეუქმნან შესაფერისი სასწავლო ატმოსფერო და ხელი შეუწყონ მათ შორის პოზიტიური ურთიერთობის ჩამოყალიბებას.

პირველი და მეორე კლასის მოსწავლეებს ჯერ კიდევ საბავშვო ბაღში სწავლის დროს შექმნილი ჰქონდათ სწავლების იმერსიული გარემო სეისიატის ენაზე. ამგვარად, მათ სკოლაში სეისიატზე რამდენიმე მარტივი სიტყვის თქმა უკვე შეუძლიათ. მასწავლებლები მოსწავლეებთან მარტივ სასაუბრო კონსტრუქციებს იყენებენ და მოსწავლეებს ურჩევენ პასუხი ასევე სეისიატზე გასცენ. სკოლა გამოსცემს ბევრ ილუსტრირებულ წიგნს სეისიატზე. მოსწავლეებმა, რომლებიც არ ფლობენ ამ ენის მართლწერას, შესაძლოა წაიკითხოთ ნელა, ან გაუჭირდეთ კითხვა. აქედან გამომდინარე, მასწავლებლები მოსწავლეებს, უპირველეს ყოვლისა, ასწავლიან გამოთქმას, რაც ხელს უწყობს კითხვის უნარის საფუძვლის შექმნას. შემდეგ მასწავლებლები მოსწავლეებთან ერთად კითხულობენ ილუსტრირებულ წიგნებს და აძლევენ მითითებებს, თუ როგორ უნდა დააკვირდნენ გამოსახულებებს და როგორ უნდა ისწავლონ ილუსტრაციებიდან. არსებობს უამრავი ვებგვერდი, რომლებიც დაკავშირებულია სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფის ენებთან, მაგალითად, ეთნიკური ენის შემსწავლელი ვებგვერდი - „E paradise“ (族語E樂園). ამ ელექტრონულ გვერდებზე მოსწავლეებისთვის არის უამრავი რესურსი, როგორებიცაა ანიმაციური ფილმები, ილუსტრირებული წიგნები და ა. შ. ვიმედოვნებთ, რომ მოსწავლეები კითხვით შეძლებენ თავიანთი ეთნიკური ენების სწავლას. უფრო მეტიც, მოსწავლეები ზოგჯერ გაკვეთილების დაწყებამდე უყვებიან ისტორიებს თავიანთ თანაკლასელებს მათ ეთნიკურ ენაზე. თუ სხვა საგნის მასწავლებლები სეისიატს ფლობენ, ისინი მოსწავლეებს აძლევენ ინსტრუქციებს და ესაუბრებიან ამ ენაზე, რათა ხელი შეუწყონ მათი ორენოვან გარემოსთან შეგუების პროცესს. თუ ინგლისური ენის მასწავლებლები ასევე ასწავლიან სხვა საგნებს, როგორებიცაა სოციალური მეცნიერებები, ისინი მოსწავლეებთან ურთიერთობენ ინგლისური სიტყვების გამოყენებით, რათა გაარკვიონ მოსწავლეების კომპეტენცია ინგლისურ ენაში. კითხვის სწავლებისას ვითვალისწინებთ განსხვავებული ენისა და კულტურის მქონე მოსწავლეებს. ჩვენ ვათავსებთ მასწავლებელთა ენის სწავლების

მეთოდოლოგიას ვებგვერდებზე არსებულ რესურსებთან, რათა მოსწავლეებს მიეცეთ საშუალება ისწავლონ და გაიაზრონ სხვადასხვა სფეროს ტექსტები მრავალი ენის გამოყენებით და სხვადასხვა კულტურის გათვალისწინებით.

5.3.2 წაკითხულის გააზრების უნარის განვითარება ინტერაქციისა და მოტივაციის მეშვეობით

მასწავლებელმა საჭიროა პირველი და მეორე კლასის მოსწავლეებს ჯერ ილუსტრაციების დათვალიერების საშუალება მისცეს, შემდეგ კი შეკითხვების დასმით წარმართოს დისკუსია და ბოლოს ერთად განიხილონ ტექსტები. მოსწავლეები განიხილავენ ტექსტებს და ვარჯიშობენ შეკითხვების დასმასა და პასუხების ჩამოყალიბებაზე წაკითხულის უკეთ გააზრების მიზნით. ამ დროს მოსწავლეები აზრების გაცვლა-გამოცვლის გზით სწავლობენ. მასწავლებლებმა ასევე უნდა იცოდნენ, როგორ წახალისონ მოსწავლეებში კითხვის სურვილი. მაგალითად, პირველი და მეორე კლასის მოსწავლეებს განსაკუთრებით მოსწონთ ანიმაციებით ილუსტრირებული წიგნების დათვალიერება. შედეგად, დისკუსიების დროს ისინი მონდომებით გამოხატავენ თავიანთ იდეებს.

სეისიატზე ან ინგლისურზე მოლაპარაკე მასწავლებლები იყენებენ სრულ წინადადებებს შეკითხვების დასმისას ან მოსწავლეებთან კომუნიკაციისას. როდესაც მოსწავლეები ვერ იგებენ მთელ წინადადებას, ცდილობენ კონტექსტის ან საკვანძო სიტყვების მიხედვით ამოიგნონ მნიშვნელობები. ეს მათ ეხმარება არა მხოლოდ ეთნიკური ენის შესწავლაში, არამედ წაკითხულის გააზრების სტრატეგიების გამოყენებაშიც. შესაბამისად, საჭიროა, მასწავლებლები ქმნიდნენ საინტერესო სიტუაციებს, საუბრობდნენ მოსწავლეებთან ცოცხალი დიალოგებით და ეხმარებოდნენ რამდენიმე მარტივი წინადადების წარმოთქმაში. ასევე რეკომენდირებულია, რომ მასწავლებლებმა მოსწავლეებს მიაწოდონ რამდენიმე ტიპის ტექსტი, მათ შორის ტექსტები სხვადასხვა ენაზე. მოსწავლეებს ამასთანავე შეუძლიათ გამოიყენონ თვითსწავლების სტრატეგიები იმდენად, რამდენადაც მათ შეუძლიათ ტექსტების სხვადასხვა ენაზე გაგება. გარდა ამისა, მასწავლებლები ასწავლიან მოსწავლეებს, როგორ შეაფასონ ონლაინ ტექსტები და სიახლეები, შეარჩიონ კონკრეტულად ის მასალა, რომელიც მათ სჭირდებათ, რათა მაქსიმალურად შეძლონ ცოდნის მიღება.

პედაგოგიური პრინციპები დონგეს დაწყებითი საფეხურის სკოლაში

დონგეს დაწყებითი საფეხურის სკოლაში ინტეგრირებული პედაგოგიური პრინციპები მოიცავს ტექსტებზე ჯგუფურ მუშაობასა და კითხვის სხვა საგნებთან ინტეგრაციას. გაკვეთილებზე დანერგილია სხვადასხვა სტრატეგიის (როგორებიცაა ვარაუდების გამოთქმა, დაკვირვება, შეკითხვების დასმა და შეჯამება) გამოყენება და მათ შორის, სხვადასხვა ენაზე. სკოლა ორიენტირებულია სხვადასხვა ენასა და კულტურაზე. მასწავლებლები ირჩევენ ტექსტებს მულტიკულტურული თემებით და დისკუსიისას მოსწავლეების მიერ სხვადასხვა კულტურის პატივისცემას უზრუნველყოფენ.

5.4 სასარგებლო გამოცდილება (ინგლისის მაგალითი)

ჩესტერტონის დაწყებითი საფეხურის სკოლა ინგლისში

სკოლის შესახებ

სახელმწიფოს მიერ დაფინანსებულ სხვა სკოლებთან შედარებით, ჩესტერტონის დაწყებითი საფეხურის სკოლა უფრო დიდია. ის მდებარეობს სამხრეთ-დასავლეთ ლონდონში, ეკონომიკურად შეჭირვებულ უბანში. იმ მოსწავლეთა პროცენტული რაოდენობით, რომლებიც საუბრობენ ინგლისურზე, როგორც მეორე ენაზე, აღნიშნული სკოლა ქვეყანაში არსებული ყველა სკოლის 20%-ში შედის. მშობლების ნახევარზე მეტს ინგლისურ ენაში აქვთ შეზღუდული სალაპარაკო და წერითი უნარები და ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეების პროცენტული მაჩვენებელი 87%-ია. ჩესტერტონის დაწყებითი საფეხურის სკოლაში ფუნქციონირებს მათემატიკის, ინგლისურისა და სკოლამდელი განათლების ცენტრები, რომელთა მეშვეობითაც სკოლა მხარს უჭერს ლონდონის სახელმწიფოს მიერ დაფინანსებულ სხვა სკოლებს სასწავლო გეგმის შესაბამისად სწავლების შედეგების გაუმჯობესებაში.

ხელმძღვანელის მოადგილე ვიქტორია ლინკე ჩესტერტონის დაწყებით სკოლაში წაკითხულის გააზრების სწავლებას განიხილავს.

5.4.1 კითხვა მრავალენოვან გარემოში

ჩესტერტონში ყველა მასწავლებელმა გაიარა ლექსიკის განვითარების ტრენინგი, რათა დავრწმუნებულიყავით, რომ სასწავლო გეგმის თითოეულ ნაწილში მუდმივად კეთდება აქცენტი საუბრის უნარზე. ყოველი გაკვეთილი იწყება ლექსიკის გასაუმჯობესებლად განკუთვნილი აქტივობით, რომელსაც 10 წუთი ეთმობა და ბავშვები ყოველდღე ეცნობიან ერთ ახალ სიტყვას. ეს სიტყვები გამოფენილია საკლასო ოთახის კედლებზე და მასწავლებლები მოსწავლეებს ურჩევენ გამოიყენონ ისინი ყოველდღიურ საუბრებში და ასევე წერისას. დიდ ყურადღებას ვაქცევთ ჩვენი მოსწავლეების ენისა და ენობრივი უნარების განვითარებას, რადგან ვიცით, რომ საუბარი და მოსმენა გადამწყვეტი უნარებია კითხვისა და წერის უნარების გასაუმჯობესებლად ყველა საგანში. იქ, სადაც ენა შეიძლება წარმოადგენდეს პოტენციურ ბარიერს, მოსწავლეების დასახმარებლად ჩვენ დამატებით ვიყენებთ თვალსაჩინოებას და წინადადებებს ჩასასმელი, გამოტოვებული ადგილებით. ხელს ვუწყობთ ორენოვანი წიგნების გამოყენებას ჩვენი სკოლის ბიბლიოთეკის დახმარებით, სადაც ბავშვებს შეუძლიათ თავისუფლად აირჩიონ წიგნები სხვადასხვა ენაზე და გაუზიარონ თავიანთ

ოჯახის წევრებს. გარდა ამისა, ჩვენ ვიყენებთ სკოლის ვებგვერდს, როგორც ალტერნატიულ რესურსს ოჯახებისათვის, სადაც მათ ონლაინ ვიდეოების საშუალებით შეუძლიათ მოუსმინონ ჩვენი სკოლის თანამშრომლებს, რომლებიც კითხულობენ წიგნებს ინგლისურ და სხვა ენებზე.

5.4.2 ფრედერიკ დუგლასი: მოსწავლეების გამოცდილებასთან დაკავშირებული საკითხავი მასალის მაგალითი

მე-6 კლასში 10-11 წლის მოზარდები სწავლობენ აპარტიიდს (რასობრივი დისკრიმინაციის ფორმა სამხრეთ აფრიკის რესპუბლიკაში), როგორც სემესტრის ერთ-ერთ ძირითად თემას. კითხვის გაკვეთილებზე თითოეულ მათგანს უნდა წაეკითხა ფრედერიკ დუგლასის ბიოგრაფია. ფრედერიკ დუგლასი იყო ყოფილი მონა, რომელიც გახდა ცნობილი აქტივისტი, მწერალი და ორატორი. ის ასევე გახდა ლიდერი აბოლიციონისტური მოძრაობისა, რომელიც ცდილობდა შეეწყვიტა მონობის პრაქტიკა შეერთებულ შტატებში სამოქალაქო ომამდე და ომის პერიოდში. ეს თემა და წიგნი შეირჩა იმიტომ, რომ აღწერს კულტურულად მნიშვნელოვან პერიოდს მსოფლიო ისტორიაში, რომელიც ავლენს ბევრ საკითხს, რომლებთანაც ჩესტერტონის მოსწავლეებს შეიძლება ჰქონდეთ რაიმე სახის შეხება ან/და კავშირი. დასაწყისისთვის მასწავლებელმა ახსნა, თუ რატომ აირჩია ეს წიგნი და წარმოადგინა ინფორმაცია ავტორისა და მის მიერ დაწერილი სხვა წიგნების შესახებ. ეს პროცესი მნიშვნელოვანია, რადგან მოსწავლეებში მატულობს ინტერესი და ენთუზიაზმი შერჩეული წიგნის წაკითხვისადმი. შემდეგ კლასმა დაიწყო არამხატვრული ტექსტის ძირითადი მახასიათებლებისა და დანიშნულების გარჩევა, რათა ყველა ბავშვს ჰქონოდა ტექსტზე წვდომა. გაკვეთილის შემდეგი ნაწილი ორიენტირებული იყო გამართულ კითხვასა და ძირითადი ლექსიკის განხილვაზე, რის შემდეგაც მოსწავლეებმა მეწყვილეებთან ერთად რიგ-რიგობით წაიკითხეს ტექსტი. ეს პროცესი ბავშვებისთვის წინასწარ იყო მოდელირებული, ამიტომ მათ უკვე ჰქონდათ წარმოდგენა, როგორ დახმარებოდნენ ერთმანეთს. მას შემდეგ, რაც მოსწავლეებს საშუალება მიეცათ, წაეკითხათ მითითებული გვერდები, მასწავლებელმა დასვა შეკითხვები, რომლებიც მოითხოვდა ინფორმაციის მოძიებასა და დასკვნების გამოტანას. პასუხები კი ჯერ მცირე ჯგუფებში, ხოლო შემდეგ მთელი კლასის წინაშე განიხილებოდა. იმის გამო, რომ მოსწავლეები მეტად იყვნენ დაინტერესებულნი ამ საკითხავი მასალით და შემდგომ ჩართულნი წიგნის განხილვაში, რამდენიმე მათგანმა ბიბლიოთეკაში წასვლაც კი გადაწყვიტა, რათა შეერჩიათ სხვა წიგნები შავკანიანთა ისტორიის შესახებ ოჯახის წევრებთან გასაზიარებლად.

პედაგოგიური პრინციპები ჩესტერტონის დაწყებითი საფეხურის სკოლაში

ჩესტერტონის დაწყებითი საფეხურის სკოლაში მცირეწლოვანი მოსწავლეებისათვის აქცენტი ძირითადად დეკოდირებაზე კეთდება. თითოეული კლასისთვის მრავალფეროვანი, ავთენტური საკითხავი მასალაა შერჩეული, რომელსაც შემდგომში მოსწავლეები განიხილავენ. მასწავლებლები მაგალითს აძლევენ მოსწავლეებს, როგორ გააუმჯობესონ ტექსტის გაგება. ისინი აკონტროლებენ მოსწავლეების წაკითხულის გააზრების დონეს და ითვალისწინებენ ამ ინფორმაციას შემდგომ გაკვეთილებზე. დიდი ყურადღება ექცევა ახალი სიტყვების სწავლას, რომლებიც, შემდგომში, გამოკრულია საკლასო ოთახის კედლებზე. სკოლაში ითვალისწინებენ, თუ რა ენაზე საუბრობს მოსწავლე ოჯახში. ხელს უწყობენ იკითხოს არა მხოლოდ ინგლისურად, არამედ მშობლიურ ენაზეც (ენებზე).



სკოლის შესახებ

ელმპერსტის დაწყებითი საფეხურის სკოლა არის საკმაოდ დიდი, ოთხი პარალელური კლასის მქონე, დაწყებითი საფეხურის სკოლა ნიუპემში, აღმოსავლეთ ლონდონში. ნიუპემი ეკონომიკურად ლონდონის ერთ-ერთი ყველაზე შეჭირვებული უბანია. მოსწავლეთა 95%-ზე მეტი ოჯახში ინგლისურად არ საუბრობს. სკოლა, როგორც ინგლისური ენისა და მათემატიკის ეროვნული ცენტრი, მხარს უჭერს რეგიონის სხვა სკოლებს

მოსწავლეები კეტრინ იანგი მსჯელობს ელმპერსტის დაწყებითი საფეხურის სკოლაში წაკითხულის გააზრების სწავლებაზე.

5.4.3 ლექსიკური მარაგის გაზრდა, როგორც პირველი ეტაპი მრავალენოვან მოსწავლეებთან მუშაობისას

ელმპერსტში ჩვენი მოსწავლეების აბსოლუტური უმრავლესობა სახლში, ინგლისურის გარდა, სხვა ენაზე საუბრობს. ეს ნიშნავს, რომ ყველაფერი, რასაც ჩვენ ვაკეთებთ სკოლაში, უნდა პასუხობდეს მრავალენოვანი მოსწავლეების საჭიროებებს.

სანამ მოსწავლეები კითხვას შეუდგებიან, ახალი საკვანძო სიტყვები ყოველ გაკვეთილზე გულდასმით განიხილება, როგორც დაწყებითი საფეხურის დაბალ, ასევე მაღალ კლასებში. დაწყებითი საფეხურის მაღალ კლასებში ისწავლება სიტყვების მნიშვნელობის გარკვევის სტრატეგიები; ახალ სიტყვებს ვსწავლობთ სიღრმისეულად, რათა მოსწავლეს სიტყვის ყველა მნიშვნელობა ესმოდეს. გაკვეთილის დაგეგმვისას ყოველთვის ხდება ახალი სიტყვების იდენტიფიცირება და ჩვენ მათ წინასწარ ვასწავლით ყველა საგანში. ეს იმიტომ ხდება, რომ ნაკლებად სავარაუდოა, ჩვენმა მოსწავლეებმა მათი წინარე ცოდნიდან გამომდინარე, იცოდნენ ამ სიტყვების მნიშვნელობები. გრამატიკას ვასწავლით გამდიერებულად, რათა მოსწავლეებმა იცოდნენ, როგორ ააგონ ინგლისურ ენაზე გრამატიკულად სწორი წინადადებები. ჩვენთვის მთავარი აქცენტია წინადადებებისა და ზმნების სწორი გამოყენება.

ამასთანავე, ყოველწლიურად გვყავს ახალი მოსწავლეების მნიშვნელოვანი რაოდენობა, ვისთვისაც ინგლისური სრულიად ახალი

ენა. ის მოსწავლეები, რომლებიც ჩამოდიან უცხოეთიდან დაწყებითი საფეხურის დაბალი კლასებში, უერთდებიან მათთვის ყველაზე შესაფერის ჯგუფს, რომელშიც კითხვის სწავლების ფონეტიკურ მეთოდს იყენებენ. მათთვის, ვინც დაწყებითი საფეხურის მაღალ კლასებს უერთდება, ჩვეულებრივ უზრუნველყოფთ სწავლებას მცირე ჯგუფებში სხვა მსგავსი მონაცემების მქონე მოსწავლეებთან, რათა მათ სწრაფად შეძლონ წაკითხულის გააზრების უნარის გაუმჯობესება და ლექსიკური მარაგის გაფართოება, ორი წლის შემდეგ კი შეუერთდნენ ძირითად სასწავლო კლასებს.

ჩვეულებისამებრ ყოველდღიური საკლასო აქტივობები მოსწავლის მშობლიურ ენას არ ითვალისწინებს. თუმცა, ჩვენს სოციალურ გავრცელებულ ენებისათვის (მაგ., გუჯარათული, არაბული, ბენგალური, ურდუ) გვაქვს კლასგარეშე კლუბები.

5.4.4 „ბოროტმოქმედება“: წაკითხულის გააზრების სტრატეგიის მოდელირების მაგალითი

დაკვირვებისა და წაკითხულის გააზრების გარკვევის უნარის განსავითარებლად ჩავატარე მე-6 კლასის მოსწავლეებთან გაკვეთილი, რომელიც ეხებოდა ალან ბოლდის საკმაოდ რთულ ლექსს „ბოროტმოქმედება“. მოსწავლეებს ვთხოვე, ჯერ მხოლოდ სათაურზე დაყრდნობით ემსჯელათ, თუ რაზე შეიძლებოდა ყოფილიყო ლექსი. შემდეგ ვთხოვე, წაეკითხათ ტექსტი და აეხსნათ, რაზე იყო იგი. მათ ეს ვერ შეძლეს, რადგან ვერ აკონტროლებდნენ გააზრების პროცესს. შემდეგ ვთხოვე ლექსზე კომენტარების – მოსაზრებები და შეკითხვები მიწერა. საჩვენებელი კომენტარები მივაწერე პირველ ორ სტროფს, რომელთა დახმარებითაც მოსწავლეებმა განაგრძეს ლექსის დარჩენილ ნაწილზე კომენტარების მიწერა.

მოგვიანებით, მოსწავლეებს კვლავ ვთხოვე აეხსნათ, რას ეხებოდა ლექსი და პასუხი გაეცათ რამდენიმე შეკითხვაზე. ყველა მოსწავლემ აჩვენა უკეთესი შედეგი, ვიდრე მანამდე, რადგან მათ უკვე ნასწავლი ჰქონდათ ტექსტის მარკირების სტრატეგია. ზოგიერთმა მოსწავლემ ასევე შეძლო ლექსის მთავარი სათქმელის ამოცნობა.

პედაგოგიკური პრინციპები ელმჭერსტის დაწყებითი საფეხურის სკოლაში

ელმჭერსტის დაწყებითი საფეხურის სკოლაში რამდენიმე პედაგოგიური პრინციპია ინტეგრირებული. დაწყებითი საფეხურის დაბალ კლასებში მასწავლებლები ძირითადად ყურადღებას ამახვილებენ მოსწავლეების მიერ სიტყვების მნიშვნელობების გააზრებაზე. ეს მნიშვნელოვანია, რადგან ინგლისური საკმაოდ რთული ენაა. კითხვის სტრატეგიები, როგორებიცაა გარკვევა, შეჯამება, ვარაუდების გამოთქმა, შეკითხვების დასმა და დაკვირვება ისწავლება დაწყებითი საფეხურის მაღალ კლასებში. ტექსტები განიხილება მცირე ჯგუფებში, რომლებშიც კითხვა და წერა ბუნებრივად ინტეგრირებული. გარდა ამისა, ელმჭერსტის დაწყებითი საფეხურის სკოლის მასწავლებლები ცდილობენ მოსწავლეებს უზიარონ, რომ იკითხონ საკუთარი სიამოვნებისათვის. სკოლაში მრავალენოვანი მოსწავლეების დიდი რაოდენობის გათვალისწინებით, ასევე დიდი ყურადღება ექცევა ახალი სიტყვების მნიშვნელობების შესწავლას.

5.5 სასარგებლო გამოცდილება (საქართველოს მაგალითი)

ბოლნისის მუნიციპალიტეტის სოფ. დარბაზის საჯარო სკოლა

სკოლის შესახებ

ბოლნისის მუნიციპალიტეტის სოფელ დარბაზის საჯარო სკოლა აღმოსავლეთ საქართველოში, ქვემო ქართლის რეგიონში, მთიან სოფელ დარბაზში მდებარეობს. ბოლნისის მუნიციპალიტეტი ძირითადად დასახლებულია ეთნიკურად ქართველი და აზერბაიჯანელი ოჯახებით, მაგრამ დარბაზში მოსახლეობის უმრავლესობა ეთნიკურად აზერბაიჯანელია. სკოლა აზერბაიჯანულენოვანია, ამიტომ სწავლების ძირითადი ენა აზერბაიჯანულია. ქართული, ანუ სახელმწიფო ენა, მეორე ენად ისწავლება; ეთნობა კვირაში ხუთი აკადემიური საათი.

მასწავლებელი სევდა (ხალილოვა) მუზაშვილი მსჯელობს წაკითხულის გააზრების სწავლებაზე ბოლნისის მუნიციპალიტეტის დარბაზის საჯარო სკოლის მაგალითზე.

5.5.1 სკოლაში ქართული ენის სწავლება

საქართველოში, ქართული, როგორც სახელმწიფო ენა, 1-ელი კლასიდან ისწავლება ეთნიკური უმცირესობების სკოლებში. დაწყებით საფეხურზე, ქართული ენის გაკვეთილებზე, ვიწყებთ ილუსტრაციების, თვალსაჩინოების გამოყენებით სიტყვების სწავლებას. მოსწავლე ისმენს ობიექტების სახელებს, მოეთხოვება ლოგიკურად დააკავშიროს სიტყვები შესაბამის სურათებთან, რომლებიც ჩვეულებრივ გაერთიანებულია გარკვეული თემის ირგვლივ, მაგალითად: „ჩვენი ეზო“, „ჩემი ოჯახი“, „სკოლა“, „ფერმა“ და ა.შ. ვეხმარებით მოსწავლეებს, დაიმახსოვრონ ეს სიტყვები, რათა მოგვიანებით გამოიყენონ ისინი მოკლე წინადადებების შედგენისას. ერთი და იმავე სიტყვის გამეორება ეხმარება მოსწავლეებს მათ უკეთ დამახსოვრებაში. მოსწავლეებს უყვართ ერთმანეთისთვის შეკითხვების დასმა, მასწავლებლები კი ცდილობენ ამ პროცესს თამაშის სახე მისცენ. მაგალითად, მოსწავლეები ასახიერებენ სხვადასხვა ცხოველს და უსვამენ ერთმანეთს შესაბამის შეკითხვებს. მათ მოსწონთ ეს აქტივობა და თამაშების საშუალებით უმძაფრდებათ სიყვარული სწავლის მიმართ. ასეთი გასართობი აქტივობები

მოსწავლეებს ეხმარება ბევრი სიტყვის დამახსოვრებაში. არანაკლებ მნიშვნელოვანია გრძნობებთან და ემოციებთან დაკავშირებული სიტყვების ახსნისას სათანადო ჟესტების გამოყენება. სიტყვები, რომელთა გამოხატვაც რთულია ილუსტრაციებით, როგორებიცაა მოფერება, გაღიზიანება, თანაგრძნობა და ა. შ., ჩვეულებრივ, ჟესტებითა და სხეულის ენით აიხსნება. ეს ეხმარება მოსწავლეებს თავიანთი ლექსიკის გამდიდრებაში, რაც ასევე ხელს უწყობს ძირითადი ცოდნისა და უნარების შეძენას წაკითხულის გააზრებისთვის.

დაწყებითი კლასებისთვის (1–6) ვირჩევთ მოკლე ტექსტებს უკვე ნასწავლი სიტყვების მიხედვით. ამ ეტაპზე ახალი სიტყვების შემოტანაც აუცილებელია. საშინაო დავალების შესასრულებლად მოსწავლეებს ვთხოვთ, შექმნან ახალი სიტყვის ილუსტრაცია სამუშაო რვეულში, რათა ხელი შევუწყობთ მოსწავლეებში ამ სიტყვის უკეთ დამახსოვრებას. შემდეგ ისინი თანაკლასელებს აჩვენებენ და აღწერენ თავიანთ სურათს. კლასი იყოფა ხუთი მოსწავლისგან შემდგარ ჯგუფებად, სადაც თითოეულ ჯგუფს ეძლევა ცალკე სიტყვა დასახატად. ეს მეთოდი საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს, დაიმახსოვრონ რამდენიმე ახალი სიტყვა დღეში. ჯგუფის წევრები რიგრიგობით წარადგენენ სიტყვებს, ამიტომ თითოეულმა ჯგუფმა უნდა წარმოადგინოს მაგალითად ხუთი სიტყვა. ამის შემდეგ კედლებზე ვკიდებთ მოსწავლეების მიერ შექმნილ ილუსტრაციებს. ბოლოს მოსწავლეებს ვავალებთ, შეადგინონ ახალი ისტორიები და გამოიგონონ ახალი პერსონაჟები რამდენიმე ილუსტრირებული სიტყვის გამოყენებით. შედეგად, მოსწავლეები ეცნობიან ამ ახლად ნასწავლ სიტყვებს სხვადასხვა კონტექსტში. ჩვენ ვირჩევთ ტექსტებს, რომლებიც კარგად არის მორგებული კონკრეტული კლასის მოთხოვნებს. კერძოდ, ტექსტები შეირჩევა საკლასო საჭიროებების ანალიზის საფუძველზე, მოსწავლეების მზაობისა და მათი დონის გათვალისწინებით. ახალ ტექსტს პირველად კითხულობს მასწავლებელი. „ვკითხულობ პაუზებით, პარალელურად ვაკვირდები, ყურადღებით მისმენენ თუ არა მოსწავლეები. კითხვისას ვცდილობ, ტექსტის შინაარსი შესაბამისი ემოციებით გადმოვცე“. ამრიგად, მასწავლებელი აფასებს მოსწავლეთა გააზრების უნარს, სვამს შეკითხვებს: როგორ ფიქრობთ, რა მოხდება შემდეგ? როგორ განვითარდება მოვლენები? როგორ დაასრულებდით ტექსტს? თქვენ რომ მის ადგილას ყოფილიყავით, რას გააკეთებდით?

5.5.2 კითხვისა და წერის უნარების ინტეგრირება საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების კონტექსტში

ჩვენს სკოლაში ბუნება ორი წელია სახელმწიფო ენაზე ისწავლება. მოსწავლეებისთვის წინასწარ შედგენილ თემატურ ტექსტებზე ერთობლივად მუშაობენ ქართული ენისა და ბუნების მასწავლებლები. ქართული ენის მასწავლებელი ასწავლის ახალ სიტყვებს, მათ სწორად წარმოთქმასა და დაწერას, შესაბამის გამოყენებას წინადადებაში და გრამატიკული წესების დაცვას. ერთად ვმუშაობთ სიტყვების განმარტებებზე. გარდა ამისა, ვიყენებთ მოკლე ვიდეორგოლებს, რათა ამ საგნის სწავლა საინტერესო და სახალისო გავხადოთ. ამის შემდეგ მოსწავლეებს ვთხოვთ დაწერონ მოკლე ტექსტები წინასწარ ნაჩვენებ მასალაზე დაყრდნობით.

5.5.3 განსხვავებული სირთულის ტექსტები

ვიყენებთ მარტივ, საშუალო დონისა და რთულ ტექსტებს. ყოველ მომდევნო დონეზე ტექსტები უფრო რთულდება ახალი, უფრო ვრცელი და რთული წინადადებების დამატებით. ყველა მოსწავლეს ინდივიდუალური მიდგომა სჭირდება და ამიტომ სწავლებისას სხვადასხვა დონის წიგნებს ვიყენებთ. პირველი კლასის მოსწავლეები უზრუნველყოფილნი არიან სპეციალური საგანმანათლებლო პროგრამით, რომელიც გამდიდრებულია შესაბამისი ტექსტებითა თუ დავალებებით და ეს პროგრამა ჩაწერილია სახელმწიფოს მიერ მათთვის მიწოდებულ პორტატულ კომპიუტერებზე. ეს რესურსები აქტიურად გამოიყენება როგორც საკლასო ოთახში, ასევე საშინაო დავალების შესასრულებლად. ზედა კლასებისთვის განკუთვნილი ტექსტები სრულიად განსხვავდება დაწყებითი საფეხურებისთვის გამოყენებული ტექსტებისგან. მაღალი კლასის მოსწავლეებისთვის შერჩეული ტექსტები უფრო დიდი და რთულია. სათანადოდ შერჩეული სწავლების მიდგომა, მოსწავლეებისადმი მიუკერძოებელი დამოკიდებულება, განსხვავებული აზრის მოსმენა და მიმდებლობა ხელს უწყობს მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს შორის პატივისცემას და ამავდროულად, ზრდის სწავლის მოტივაციას. მოსწავლე შემაჯამებელი შეფასების მაგივრად ორიენტირებულია განმავითარებელ შეფასებაზე და ის იქცევა მასწავლებლის მოკავშირედ სწავლაში. ის მოტივირებულია, სურს ისწავლოს და ეს არის ყველა მასწავლებლის საბოლოო მიზანი. ამიტომ ვცდილობ, შევარჩიო ტექსტი, რომელიც მოსწავლეებში ანალიზის სურვილს აღძრავს.

პედაგოგიური პრინციპები ბოლნისის მუნიციპალიტეტის სოფელ დარბაზის საჯარო სკოლაში

ბოლნისის მუნიციპალიტეტის სოფელ დარბაზის საჯარო სკოლაში მასწავლებლები ყურადღებას ამახვილებენ ლექსიკის განვითარებაზე ყველაზე პატარა მოსწავლეებში. თამაშის გზით ხდება სიტყვების მნიშვნელობების ახსნა. სკოლაში წერა-კითხვა ბუნების საგანთან ინტეგრირებულად ისწავლება. მასწავლებლები ცალკეული მოსწავლისათვის, მისი დონის შესაფერის ტექსტებს იყენებენ. განმავითარებელი შეფასება გამოიყენება მოსწავლეთა სასწავლო პროცესში აქტიურად ჩართვის მიზნით.

მეორე საჯარო სკოლა

სკოლის შესახებ

ახალქალაქი არის დაბა სამცხე-ჯავახეთის რეგიონში, საქართველოს სამხრეთით. ქალაქის მოსახლეობის უმრავლესობა ეთნიკურად სომეხია. სკოლაში სწავლების ძირითადი ენა რუსულია. ქართული, როგორც სახელმწიფო ენა, საკმაოდ ინტენსიურად ისწავლება მეორე ენად (კვირაში ხუთი აკადემიური საათი, ანუ დღეში ერთი საათი), ხოლო სომხური, მოსახლეობის მშობლიური ენა ისწავლება, როგორც უცხოური ენა.

მასწავლებელი შორენა ტეტვაძე ახალქალაქის მე-2 საჯარო სკოლაში წაკითხულის გააზრების სწავლებას განიხილავს.

5.5.4 კითხვის გაკვეთილების გამრავალფეროვნება მოტივაციის ასამაღლებლად

იმისათვის, რომ სასწავლო პროცესი იყოს სახალისო მოსწავლეებისთვის, გაკვეთილებზე უნდა გამოვიყენოთ საინტერესო და ინტერაქციული მეთოდები. რაც უფრო მრავალფეროვანი და მრავალმხრივია გაკვეთილი, მით მეტ ინტერესსა და პასუხისმგებლობას ავლენენ მოსწავლეები სწავლისადმი. ამ მხრივ მოსწავლეთა მოტივაციის გაზრდა მასწავლებლებზეა დამოკიდებული. ეფექტიანი და პროდუქტიული მეთოდის – „სწავლა თამაშითა და კეთების გზით“ – გამოყენება, როდესაც გაკვეთილისა და აქტივობების დაგეგმვისას მასწავლებლები ითვალისწინებენ მოსწავლეთა შესაძლებლობებს, ინტერესებსა და იმ ფაქტს, რომ თითოეული მოსწავლე მოითხოვს ინდივიდუალურ მიდგომას. შესაბამისად, ვცდილობთ შევქმნათ გარემო, სადაც ყველა მოსწავლე თანაბრადაა ჩართული სასწავლო პროცესში. უკეთესი შედეგების მისაღწევად, მასწავლებელიც და მოსწავლეც აღჭურვილნი უნდა იყვნენ მრავალფეროვანი რესურსებით, რომლებიც ეფექტიანად და ქმედითადაა გამოყენებული სწავლა-სწავლების პროცესში. წიგნების გაცოცხლება ტექსტის თეატრალური ან ეკრანული ადაპტაციის გზით მოსწავლეების კარგ მკითხველად ჩამოყალიბების განუყოფელი ნაწილია. როლური თამაშის გამოყენება საგაკვეთილო პროცესში აღარ არის სიახლე. ეს მეთოდი, უპირველეს ყოვლისა, ხელს უწყობს გულდასმით კითხვის უნარის გაუმჯობესებას და ზრდის კითხვის მოტივაციას. მასწავლებლებმა და მშობლებმა უნდა აღიარონ ის ფაქტი, რომ კითხვა სახალისოა და არა მოსაწყენი აუცილებლობა. მასწავლებლებმა უნდა გააძლიერონ მოსწავლეების კითხვის მოტივაცია შესაბამისი ტექსტების შეთავაზებით, ლიტერატურული სადამოების ორგანიზებით არაფორმალურ გარემოში და სხვადასხვა წამახალისებელი აქტივობით, რაც, შესაბამისად, გარდაქმნის მოსწავლეებს კარგ მკითხველებად. ჩვენ შევქმენით შესაფერისი გარემო ჩვენს სკოლაში დახვეწილი და კულტურული მკითხველებისათვის: ბიბლიოთეკა, მკითხველთა კლუბი, მშობელთა ჩართულობა, საინტერესო ადამიანების ხშირი სტუმრობა, წიგნების განხილვა მოსწავლეებთან, სპექტაკლები, დებატები და მოსწავლეების დაჯილდოვება მათი მოტივაციის ასამაღლებლად.

5.5.5 „პინგვინი პეპე“: კითხვის გაკვეთილის მაგალითი

ეს გაკვეთილი დაიგეგმა დაწყებით საფეხურზე სხვადასხვა ასაკობრივი ჯგუფებისათვის. მიზანი იყო, მოსწავლეებს შეძლებოდათ, წაეკითხათ მოკლე ტექსტი, გაეაზრებინათ, გამოეხატათ თავიანთი დამოკიდებულება, გამოეთქვათ ვარაუდები ამბავთან დაკავშირებით და დაეწერათ მარტივი ტექსტი.

კითხვამდე: მოსწავლეების მოტივირებისათვის და გაკვეთილის თემის გასაცნობად მათ ვაჩვენე ნაწყვეტები მულტფილმიდან პინგვინზე. შემდეგ დავუსვი შეკითხვები: „რაზე იყო ფილმი? იცით რამე ამის შესახებ?“ ვთხოვე აეხსნათ, რატომ ვაჩვენე ეს ნაწყვეტი და რა თემაზე იქნებოდა ჩვენი გაკვეთილი. ამის შემდეგ მოსწავლეებს ვაჩვენე დამხმარე სასწავლო მასალა, წიგნი „პინგვინი პეპე“ შესახებ. განვიხილეთ წიგნის ყდაზე მოცემული ილუსტრაცია, ასევე მოსწავლეებს მივაწოდე ინფორმაცია, რომ წავიკითხავდით და განვიხილავდით ტექსტს პინგვინის შესახებ. მოსწავლეებს გავაცანი გაკვეთილის თემა და მიზანი, მივაწოდე ინფორმაცია კითხვის სტრატეგიების შესახებ, რომელთა გამოყენებითაც მოუწევდათ მუშაობა გაკვეთილზე.

კითხვის პროცესში: კითხვის მეორე ეტაპი მიზნად ისახავს ტექსტთან აქტიური მუშაობის გზით მოსწავლეების ახალი ცოდნითა და უნარებით აღჭურვას. დავიწყე ტექსტის პირველი ნაწილის ხმამაღლა კითხვა, რის შემდეგაც ტექსტი მოსწავლეებმა წაიკითხეს კითხვის სხვადასხვა სტრატეგიის გამოყენებით, მათ შორის უწყვეტი კითხვა, თითის გაყოლებით კითხვა, პაუზებით კითხვა და ა. შ. დავრწმუნდი, რომ მოსწავლეებმა გაიგეს წაკითხული ტექსტი. კითხვის დასრულების შემდეგ მოვისმინეთ იმავე ტექსტის აუდიოჩანაწერი, რომელმაც მოსწავლეების მეხსიერება გაააქტიურა და მასში მოცემული დეტალებისა და მოვლენების კიდევ უფრო გარკვევის საშუალება მისცა. ამის შემდეგ კვლავ დავუბრუნდით ტექსტს და დამატებითი შეკითხვების დასმით ხელი შევეწყვეთ ტექსტის უკეთ გააზრებას. მოსწავლეებმა შემდგომში შეისწავლეს ტექსტის დეტალები და შეავსეს ცხრილი მოთხრობაში მოცემული სამი ცხოველის მახასიათებლების შესახებ.

კითხვის შემდეგ: მესამე ეტაპის მიზანია მოსწავლეებმა გამოიყენონ თავიანთი ცოდნა და უნარები ძირითადი საკითხების განსახილველად, შეჯამებისთვის, შეკითხვებზე პასუხის გასაცემად ან საინტერესო შემოქმედებითი პროდუქტის შესაქმნელად. შესაბამისად, ტექსტის წაკითხვისა და დამუშავების შემდეგ ვთხოვე მოსწავლეებს, დახმარებოდნენ პინგვინს წინადადების „სპილო არის...“-ის დასრულებაში და მოგვიანებით დავხატე შესაბამისი ილუსტრაცია.

შეფასება: გაკვეთილის ბოლოს მოსწავლეებმა შეაფასეს გაკვეთილი. იმსჯელეს, რომელი აქტივობა მოეწონათ ყველაზე მეტად, იყვნენ თუ არა აქტიურები, გამართლდა თუ არა მათი მოლოდინები და რომელ თემაზე

სურდათ მეტი გაეგოთ სამომავლოდ. მოსწავლეების შესაფასებლად გამოვიყენე „ა-ბ-გ მიმოხილვა“: მოსწავლეებს ვთხოვე, ტექსტში მოეძებნათ სიტყვა დაწყებული მითითებულ ასოზე და დაეწერათ, რა ისწავლეს ამ სიტყვის შესახებ.

პედაგოგიური პრინციპი ახალქალაქის მეორე საჯარო სკოლაში

ახალქალაქის #2 საჯარო სკოლაში, სასწავლო გეგმის მიხედვით, კითხვა სრულად არის ინტეგრირებული სხვა გაკვეთილებთან. მასწავლებლები იყენებენ კითხვის სხვადასხვა სტრატეგიას, როგორებიცაა ვიზუალიზაცია, ვარაუდების გამოთქმა, შეკითხვების დასმა და შეჯამება ტექსტის გააზრების უნარის გასაუმჯობესებლად. მოსწავლეებს ასწავლიან ტექსტების კრიტიკულ ანალიზს, ამიტომაც იმართება აზრთა გაცვლა-გამოცვლა და დისკუსია ტექსტის შინაარსზე. მასწავლებლები ყურადღებას ამახვილებენ მოსწავლეთა კითხვის მოტივაციის ამაღლებაზე საინტერესო და ინტერაქციული მეთოდების გამოყენებით და მრალფეროვანი საკითხავი გარემოს შექმნით.

5.6 სასარგებლო გამოცდილება (ესპანეთის მაგალითი)

ისააკ პერალის დაწყებითი საფეხურის სკოლა

სკოლის შესახებ

ისააკ პერალის დაწყებითი საფეხურის სკოლა ესპანეთის ჩრდილო-აღმოსავლეთ რეგიონში, ბარსელონას გარეუბანში, ქალაქ ტერასაში მდებარეობს. როგორც ადგილობრივი სკოლა, მას მხოლოდ ერთი პარალელური კლასი აქვს. სკოლაში სწავლობს 3-დან 12 წლამდე ასაკის დაახლოებით 230 ადგილობრივი მოსწავლე. მაცხოვრებლები ძირითადად მუშათა კლასის წარმომადგენლები არიან. ბოლო ათწლეულების განმავლობაში ემიგრანტების რიცხვი საგრძნობლად გაიზარდა, რომელთაგანაც ბევრი აფრიკიდან და ლათინური ამერიკიდანაა. ასე რომ, ჩვენი მოსწავლეების უმეტესობის მშობლიური ენა არაბული ან ესპანურია. სკოლაში სწავლების პირველი ენა არის კატალონიური, შემდეგ კასტილიური ესპანური და ინგლისური, როგორც უცხოური ენა.

მასწავლებლები, იმა პუიგი, როზა რაია, სუზანა გონსალესი და მ. როზერ გარსია მსჯელობენ ისააკ პერალის დაწყებითი საფეხურის სკოლაში წაკითხულის გააზრების სწავლებაზე.

5.6.1 მოსწავლეები განსხვავებული ენობრივი გამოცდილებით

უპირველეს ყოვლისა, მნიშვნელოვანია განვასხვავოთ მოსწავლეები, რომლებიც მიეკუთვნებიან დაბალ სოციო-ეკონომიკურ ფენას ან აქვთ შეზღუდული კულტურული გამოცდილება განსხვავებით იმ მოსწავლეებისაგან, რომლებსაც აქვთ საშუალო და მაღალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი ან მდიდარი კულტურული გამოცდილება. პირველ ჯგუფს, როგორც წესი, წარმოადგენენ ის მოსწავლეები, რომლებიც ფლობენ მხოლოდ ერთ ენას და ეს ენა განსხვავდება სკოლაში სწავლების ენისაგან. ეს ართულებს მათთვის სხვა ენების შესწავლის პროცესს. ჩვენს სკოლაში მათ ერთდროულად უნდა ისწავლონ კატალონიური, ესპანური და ინგლისური. მეორე ჯგუფს გარემოზე დაყრდნობით აქვს სწავლის

გამლიერებული სტიმული. ამ მიზეზით მათთვის არც ისე რთულია ახალი ენის შესწავლა.

ორივე შემთხვევაში ჩვენ ვიწყებთ მოსწავლეებთან მუშაობას ბაზისურ ლექსიკაზე ინდივიდუალური გაკვეთილების მეშვეობით ან „ახალმიღებულთა კლასებში“ ენის გაკვეთილების დროს. მასწავლებლები ადგენენ კონკრეტული ლექსიკის ჩამონათვალს და მოსწავლეები ამ სიტყვებს სწავლობენ პროექტებზე მუშაობის საშუალებით. ჩვენ ვიყენებთ ციფრულ მასალებს და ვიზუალურ თვალსაჩინოებებს (რომლებიც ან ჩვენია, ან აღებულია ინტერნეტიდან).

ჩვენ არ ვიყენებთ მოსწავლის მშობლიურ ენაზე შედგენილ ტექსტებს. მიუხედავად სხვა ენების მიმართ ჩვენი სკოლის კეთილგანწყობისა, ვიყენებთ მხოლოდ კატალონიურ, ესპანურ ან ინგლისურ ენებზე დაწერილ ტექსტებს. იმისათვის, რომ ყველამ თავი იგრძნოს ინტეგრირებულად და მრავალფეროვნების შესახებ ინფორმირებულად, მოვუწოდებთ მოსწავლეებს, თანაკლასელებს გაუზიარონ სიტყვები მშობლიური ენიდან. ყოველდღიური აქტივობების დროს ზოგჯერ ასეთი მოსწავლეების ოჯახებისთვის ორგანიზებული აქტივობებიც იმართება მათი წარმოშობის ადგილისთვის დამახასიათებელი იდიომებისა და ლექსიკის გასაზიარებლად. იმ შემთხვევებში, როდესაც ოჯახები არ ფლობენ არცერთ ენას, რომელზედაც ჩვენ ვმუშაობთ სკოლაში, სხვას მივმართავთ თარგმნის მიზნით.

5.6.2 „თვალსაჩინოების“ გამოყენების მაგალითი ტექსტში „უსასრულო ამბავი“

კითხვამდე:

მოსწავლეებს ვხელმძღვანელობ შემდეგ ეტაპებზე:

- **დაკავშირება:** დღეს წაგიკითხავთ ფანტასტიკურ ამბავს. მოსმენისას თვალები უნდა დახუჭოთ. მიიწვიან წარმოდგინოთ, სად არიან გმირები, როგორები არიან ისინი და როგორი პეიზაჟებია აღწერილი.
- **მოძიება:** მეც წარმოვიდგინე ეს ყველაფერი კითხვისას. ვფიქრობ, „როგორია ეს ტყე და ხეები ჩემს წარმოდგენაში...? როგორ წარმოვიდგინო მანათობელი სფერო, თუ ის ცეცხლია, მაგრამ შიგნით არის ფიგურა, რომელიც არც კაცია და არც ქალი...?“ (ვფიქრობ ხმამაღლა, რათა მოსწავლეებმა საკუთარ თავებს დაუსვან იგივე კითხვები, რასაც მე ვსვამ. მოგვიანებით, კლასში მყოფი მოსწავლეების დახმარებით დაფაზე დავხატავ ჩვენი საერთო წარმოსახვის შედეგს).
- **აქტიური მონაწილეობა:** ამჯერად წაიკითხავთ მეორე ნაწყვეტს წყვილებში და წარმოვიდგინოთ, როგორი იქნება შემდეგი სცენა. დაუსვით ერთმანეთს შეკითხვები; შეგიძლიათ, ესაუბროთ თანაკლასელებს თქვენს უკანა და წინა მერხზე, რათა სცენის შესახებ თქვენი ხედვა გააფართოვოთ. შემდეგ ერთად დახატავთ იმას, რაც წარმოვიდგინეთ.

გაერთიანება: ბოლოს წაიკითხავთ შემდეგ ამონარიდს ინდივიდუალურად და გააკეთებთ იმას, რაც ადრე უკვე გავაკეთეთ, ჯერ ყველამ ერთად და შემდეგ წყვილებში. თუ არის ტექსტში რაიმე სიტყვა, რომელიც არ გესმით, შეგიძლიათ ერთად განვიხილოთ, რათა გაგიაღვიღოთ მისი ინტერპრეტაცია. ვამხნევებ მოსწავლეებს და ვეუბნები, რომ მათი ნახატები ფანტასტიკური იქნება. აქ მთავარი მათი ფანტაზიაა და აგრეთვე ის, თუ როგორ გამოსახავენ ვიზუალურად იმას, რასაც კითხულობენ.

კითხვის პროცესში

მოსწავლეები მეორედ წაიკითხავენ ტექსტს და ჩაწერენ ყველაფერს, რაც მათ დაეხმარება მოგვიანებით ხატვის პროცესში: სიტყვები, გამონათქვამები, აღწერილობები და ა. შ., თითოეულ მათგანს მივცემ ფურცელს, რათა დაიწყონ ხატვა და სცენის აგება.

კითხვის შემდეგ

დაბოლოს, ნახატების დასრულების შემდეგ მოსწავლეები წარადგენენ თავიანთ ნამუშევრებს კლასის წინაშე. ჩვენ ერთობლივად განვიხილავთ განსხვავებებს ნახატებს შორის. თითოეულმა მოსწავლემ თავისი ნახატის ჩვენებისას უნდა ახსნას, თუ რა სტრატეგია გამოიყენა. როგორ წარმოიდგინეს, ტექსტის მიხედვით, რამ განაპირობა მათი ვიზუალური არჩევანი? კითხვის ამ ეტაპზე მნიშვნელოვანია, რომ ყველამ შეძლოს თავიანთი წარმოსახვის ინტერპრეტირება და ხატვის პროცესის ახსნა. ის ფაქტი, რომ ტექსტები ორ განსხვავებულ ენაზეა, კასტილიურსა და კატალონიურზე, არ წარმოადგენს პრობლემას. ეს კეთდება მიზანმიმართულად, ორივე ენის გამოყენებით, წერის უნარზე მუშაობის მიზნით.

პედაგოგიური პრინციპი ისააკ პერალის დაწყებითი საფეხურის სკოლაში

ისააკ პერალის დაწყებითი საფეხურის სკოლაში მასწავლებლები დიდი მონდომებით უჭერენ მხარს მოსწავლეებში სიამოვნებისათვის კითხვას. ისინი სხვადასხვა გზით ცდილობენ, აამაღლონ მოტივაცია თავიანთ მოსწავლეებში. ერთი-ერთი გზა არის მოსწავლეების ინტერესებთან დაკავშირებული ტექსტების მიწოდება. მასწავლებლები მოსწავლეებს აძლევენ მითითებებს კითხვისა და სიტყვების სწავლის სტრატეგიების გამოყენების შესახებ. აკონტროლებენ და განასხვავებენ მოსწავლეების პროგრესს წაკითხულის გააზრებასთან მიმართებით. ყოველდღიურად გაკვეთილებზე მოსწავლეთა მშობლიური ენა გათვალისწინებულია.

წყაროები

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., & Prendergast, C. (Eds.). (2017). *PIRLS 2016 encyclopedia: Education policy and curriculum in reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/>

Open Access This chapter is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits any noncommercial use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license and indicate if changes were made.

The images or other third party material in this chapter are included in the chapter's Creative Commons license, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the chapter's Creative Commons license and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder.

ტერმინთა ლექსიკონი

ანაფორული კავშირები - კავშირები ლინგვისტურ გამონათქვამებს შორის, როდესაც ერთი გამონათქვამის (ანაფორა) ინტერპრეტაცია მეორე გამონათქვამის (წინა ფრაზის) ინტერპრეტაციას ეყრდნობა.

წაკითხულის გააზრების სტრატეგიები/კითხვის სტრატეგიები -

სტრატეგიები, რომელთაც მკითხველი იყენებს ტექსტის გასაგებად, დასაკვირვებლად და ინფორმაციის აღსადგენად.

- *კოგნიტური გააზრების სტრატეგიები* მკითხველს წაკითხულის გააზრებაში ეხმარება კითხვამდე, კითხვისას და კითხვის შემდგომი აქტივობების მეშვეობით.
- *მეტაკოგნიტური გააზრების სტრატეგიები* გულისხმობს კითხვის პროცესის დაგეგმვის, დაკვირვებისა და შეფასების აქტივობებს.

დეკოდირება - ასოთა წყობის გადაქცევის პროცესი შესაბამის ბგერებად.

პედაგოგიური - მეთოდი, რომლითაც მასწავლებლები ასწავლიან და მოსწავლეებს ეხმარებიან ცოდნის, უნარებისა და დამოკიდებულებების განვითარებაში.

მტკიცებულებებზე დაფუძნებული - მეცნიერულ მიგნებებზე დაფუძნებული.

გრამა - ასო ან ასოთა ჯგუფი, რომელიც ბგერას (ფონემას) წარმოადგენს.

L1 - მშობლიური ენა.

L2 - არამშობლიური ენა.

ლექსიკური ხარისხი - რამდენად კარგად იცის მოსწავლემ სიტყვა (წერილობითი ფორმა, წარმოთქმა და მნიშვნელობა).

ლინგვისტური ტრანსფერი - პროცესი, როდესაც ერთი ენის ცოდნა მეორე ენის სწავლაზე ახდენს ზეგავლენას.

მენტალური ლექსიკა - ხანგრძლივი მეხსიერების ნაწილი, რომელშიც სიტყვების შესახებ ცოდნა ინახება.

მოდელირება - ხმამაღლა ფიქრის პროცესი რაიმე ქმედებისას.

მრავალენოვანი - რამდენიმე ენაზე თვითგამოხატვისა და ფუნქციონირების უნარი.

არაფონეტიკური ენა - ენა, რომელშიც დაწერილი ასოები და ბგერები ნაკლებად თანხვდება ერთმანეთს და რამდენიმე ასო შესაძლოა შეესაბამებოდეს ერთ ბგერას.

გრაფიკული ორგანიზატორი - ტექსტის შინაარსის (ან მისი ნაწილების) გრაფიკულად, სტრუქტურირებულად გამოსახვის ინსტრუმენტი.

ორთოგრაფია - სიტყვის წერილობითი ფორმა/სიტყვის წერა.

ფონემა - ბგერის უმცირესი ერთეული სიტყვაში.

ფონოლოგია - სიტყვის გაჟღერება/სამეტყველო ფორმა.

წინადადება - სემანტიკური ერთეულები, რომლებიც ჩვეულებრივ შედგება შემასმენლისგან და ერთი ან მეტი ელემენტისგან, რომლებიც მოქმედი პირის, ობიექტისა და მიზნის სემანტიკურ როლს ასრულებენ.

კითხვის მიდგომა - მკითხველის მიერ ტექსტის კითხვის მეთოდი.

წაკითხულის გააზრება - წერილობითი ტექსტებიდან აზრის გამოტანის უნარი.

კითხვის მიზანი - მიზეზი, თუ რატომ სჭირდება მკითხველს ტექსტის წაკითხვა.

სემანტიკა - მნიშვნელობა/სიტყვის მნიშვნელობა.

სიტუაციური მოდელი - გულისხმობს ტექსტში ექსპლიციტურად მოცემული ინფორმაციისა და უკვე არსებული ცოდნის ინტეგრირებას.

ზედაპირული სტრუქტურა - შედგება ტექსტში მოცემული სიტყვებისა და მათი იდეებისაგან.

ტექსტის საფუძველი - წარმოადგენს ტექსტში ექსპლიციტურად მოცემულ ინფორმაციას.

ფონეტიკური ენა - ენა, რომელშიც დაწერილი ასოები და ბგერები

მეტწილად თანხვდება ერთმანეთს და თითო ასო თითო ბგერას შეესაბამება, რაც ასოების წყობის სიტყვად გადაქცევას ამარტივებს.

სიტყვის ამოცნობა - სიტყვების ამოცნობის უნარი. სიტყვის ამოცნობა იწყება სიტყვის დეკოდირებით, მას მოჰყვება ხანგრძლივი მეხსიერებიდან სიტყვის მნიშვნელობის აღდგენის პროცესი.

სიტყვა-ტექსტის ინტეგრაცია - ინდივიდუალური სიტყვის მნიშვნელობების ინტეგრაციის უნარი ტექსტის მენტალურ მოდელში

