ბილინგვიზმი განათლებაში

ჯიმ კუმინსი და მერილ სვეინი

ROUTLEDGE

წიგნი ითარგმნა „სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის მიერ“ Tempus-ის (ევროკომისია) საერთაშორისო პროექტის „მულტილინგვურ მასწავლებელთა მომზადების პროგრამების შექმნა და დანერგვა საქართველოსა და უკრაინის უნივერსიტეტებში“ ფარგლებში.

პროექტის ნომერი: 530360-TEMPUS-1-2012-1-GE-TEMPUS-JPCR

Co-funded by the Tempus Programme of the European Union

პროექტის კოორდინატორი
ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

კონსორციუმის წევრები: გოეთეს ფრანკფურტის უნივერსიტეტი (გერმანია); ლატვიის უნივერსიტეტი (ლატვია); ვილნიუსის უნივერსიტეტი (ლიტვა); ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი (საქართველო); სამცხე-ჯავახეთის სახელმწიფო უნივერსიტეტი (საქართველო); „სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი“ (საქართველო), ოლეს ჰონჩარის სახ. დნეპროპეტროვსკის სახელმწიფო უნივერსიტეტი (უკრაინა); ლვოვის ივან ფრანკოს სახ. ეროვნული უნივერსიტეტი (უკრაინა).

მთარგმნელი: შალვა ტაბატაძე

ყველა საავტორო უფლება დაცულია. გამომცემლობის ნებართვის გარეშე აკრძალულია ამ გამოცემის ნებისმიერი ნაწილის კოპირება, შენახვა საძიებო სისტემაში, გადაგზავნა ნებისმიერი ფორმით ან საშუალებით, იქნება ეს ელექტრონული, მექანიკური, ფოტოასლი, ჩანაწერი თუ სხვა.

ქართული თარგმანის საავტორო უფლებას ფლობს:

© სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი;

რედაქტორი კახა გაბუნია.

მისამართი: ქ. თბილისი, მცხეთის ქუჩა № 8/90; ვებგვერდი: www.cciir.ge

თბილისი

2016

გამოყენებითი ლინგვისტიკა
და ენის კვლევა

მთავარი რედაქტორი: კ.ნ. კენდინი

ბილინგვიზმი განათლებაში

თეორიის ასპექტები, კვლევა და პრაქტიკა

ავტორები: ჯიმ კუმინსი და მერილ სვეინი

პირველად გამოიცა 1986 წელს Addison Wesley Longman Limited- ის მიერ
impression 1998
Published 2014 by Routledge
2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon 0X14 4RN 711 Third Avenue, New York,
NY 10017, USA

Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group, an informa1 business
Copyright © 1986, Taylor & Francis
საავტორო უფლებები დაცულია. გამომცემლის ნებართვის გარეშე აკრძალულია სახელმძღვანელოდან ნებისმიერი ფორმითა და ნებისმიერი საშუალებებით მასალის გამოყენება
Notices
Knowledge and best practice in this field are constantly changing. As new research and experience broaden our understanding, changes in research methods, professional practices, or medical treatment may become necessary.
Practitioners and researchers must always rely on their own experience and knowledge in evaluating and using any information, methods, compounds, or experiments described herein. In using such information or methods they should be mindful of their own safety and the safety of others, including parties for whom they have a professional responsibility.
To the fullest extent of the law, neither the Publisher nor the authors, contributors, or editors, assume any liability for any injury and/or damage to persons or property as a matter of products liability, negligence or otherwise, or from any use or operation of any methods, products, instructions, or ideas contained in the material herein.

ISBN 13: 978-0-582-55380-4 (pbk)

BRITISH LIBRARY CATALOGUING IN PUBLICATION DATA
Cummins, Jim, *1949*- Bilingualism in education: aspects of theory,
research and practice. - (Applied linguistics and language study)
1. Education, Bilingual I. Title II. Swain, Merrill III. Series 371.97 LC3715
LIBRARY OF CONGRESS CATALOGING IN PUBLICATION DATA
Cummins, Jim, 1949- Bilingualism in education.

(Applied linguistics and language study)
Bibliography: p.
Includes index.
1. Education, Bilingual - Canada. 2. Bilingualism in children - Canada. 3. Bilingualism in children - Canada - Evaluation. 4. Students - Canada - Language - Evaluation.
5. Linguistic minorities - Education - Canada. I. Swain,
Merrill. II. Title. III. Series
LC3734.C853 1986 371.97'00971 85-23149

მადლიერების გამოხატვა

უამრავი ადამიანია, რომელთაც წვლილი მიუძღვით აღნიშნული წიგნის შექმნაში. დაძაბული გრაფიკისა და გადატვირთული სამუშაო დღის მიუხედავად, მათ გამონახეს დრო - წაიკითხეს და თავიანთი შენიშვნები და კომენტარები დაურთეს ამ სახელმძღვანელოს სამუშაო ვერსიას. ჩვენ გვსურს, თითოეულ ამ ადამიანს უდიდესი მადლობა გადავუხადოთ. ეს ადამიანები არიან: Patrick Allen, Christina Bratt Paulston, Michael Canale, Alister Cumming, Sonia Fiorucci, Daina Green, Birgit Har- ley, R. Keith Johnson, Jill Kamin, Lilly Katsaiti, Eric Kellerman, Richard Kidd, Sharon Lapkin, Francis Mangubhai, David Olson, Sandra Savignon, Jacquelyn Schachter, Tove Skutnabb-Kangas, Nina Spada, Peter Tung, Mari Wesche და Lily Wong Fillmore. ჩვენ აგრეთვე გვსურს, გამოვხატოთ მადლიერება Mary Lou King, Jud Burtis და Gila Hanna მიმართ, რომლებმაც უზრუნველყვეს მონაცემთა შენახვა, უდიდესი დახმარება აღმოგვიჩინეს ჩვენი უკანასკნელი კვლევის სტატისტიკურ ანალიზსა და ინტერპრეტირებაში.

ჩვენ აგრეთვე მადლიერები ვართ იმ ავტორებისა, რომლებმაც მოგვცეს უფლება, გამოგვეყენებინა ამ სახელმძღვანელოში მათი კვლევები. კერძოდ, სახელმძღვანელოს შესაქმნელად შემდეგი პუბლიკაციები და ნაშრომები გამოვიყენეთ:

Cambridge University Press for 'Bilingualism, cognitive functioning and education' from pp. 4-18 *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* (1979); Newbury House Publishers Inc. for 'Language proficiency and academic achievement' from pp. 108-126 *Issues in Language Testing Research* ed. JW Oiler Jr, Copyright 1983 Newbury House Publishers Inc., Rowley, Mass. 01969 and 'Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development' from pp. 235-253 *Input and Second Language Acquisition* eds. S Gass and C Madden, Copyright 1985 Newbury House Publishers Inc.; Pergamon Press Ltd for 'A review of immersion education in Canada: research and evaluation studies' from pp. 35-51 *ELT Documents 119* (1984); Sage Publications Inc. for 'Bilingualism and the development of metalinguistic awareness' from pp. 131-149 *Journal of Cross-Cultural Psychology* Vol. 9 No. 2 (June 1978); M Swain, S Lapkin and C M Andrew for their article 'Early French immersion later on' from pp. 1-23 *Journal of Multilingual and Multicultural Development* Vol. 2 No. 1 (1981); Swets Publishing Service for 'Minority students and learning difficulties: issues in assessment and placement' from pp. 47-68 *Early Bilingualism and Child Development* eds. Y Lebrun and M Paradis (1984); Teachers of English to Speakers of Other Languages for 'Bilingualism without tears' from pp. 35-46 *On TESOL ʸ82: Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching* eds. M Clarke and J Handscombe (1983): John Wiley and Sons Inc., Addison-Wesley Publishing Company and Pergamon Press Ltd for 'Large scale communicative language testing: a case study' from pp. 133-147 *Language Learning and Communication* Vol. 2 No. 2 (1983) reprinted by Addison-Wesley Publishing Co. in *Initiatives in Communicative Language Teaching: A Book of Readings* eds. S Savignon and M Berns (1984) and in *New Directions in Language Testing* eds. A Fok and G Low (1985) by Pergamon Press Ltd

წინათქმა

ბილინგვური განათლების საკითხებით დაკავებული მკვლევრებისა და პრაქტიკოსებისთვის კანადური გამოცდილება დიდი ხნის განმავლობაში იყოს ინტერესის ობიექტი. მიუხედავად ამისა, დღემდე არ არსებობდა პოლიტიკის შემქმნელების, ადმინისტრატორების, მკვლევრებისა თუ მასწავლებლებისთვის რაიმე ტიპის გზამკვლევი, რომელიც კარგად გააცნობდა მათ ბილინგვური განათლების კანადური გამოცდილების არსს. ამ სახელმძღვანელოში ჯიმ კუმინსი და მერილ სვეინი წარმოადგენენ უკანასკნელ პერიოდში შექმნილ თეორიულ და ემპირიულ ნაშრომებს, რომლებიც შეეხება როგორც უმცირესობის, ასევე უმრავლესობის თემის ბავშვებში ბილინგვიზმის განვითარების საკითხებს. ისეთ მნიშვნელოვან საკითხებს, როგორებიცაა ბილინგვიზმის გავლენა ბავშვის კოგნიტურ განვითარებაზე ან უმრავლესობის ენის ათვისების გავლენა მშობლიური ენის შენარჩუნებაზე, მნიშვნელოვანი ყურადღება ეთმობა ამ სახელმძღვანელოში. უფრო მეტიც, სახელმძღვანელოში გაანალიზებულია, თუ რას ნიშნავს ენის ფლობა კროსლინგვისტურ კონტექსტში და როგორ უნდა მოხდეს ენის ფლობისა და ენობრივი კომპეტენციების შეფასება. სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი არგუმენტები უმნიშვნელოვანესია ენობრივი დაგეგმვისა და განათლების პოლიტიკის განსახორციელებლად სხვადასხვა ქვეყანაში და არა მხოლოდ კანადასა და ჩრდილოეთ ამერიკის ქვეყნებში.

სახელმძღვანელო აანალიზებს კვლევის, პოლიტიკისა და პრაქტიკის ურთიერთდამოკიდებულების საკითხებს. კვლევა, პოლიტიკა და პრაქტიკა ურთიერთდამოკიდებულია არა მხოლოდ ბილინგვიზმისა და განათლების სფეროებში, არამედ ზოგადად გამოყენებით ლინგვისტიკაში. ეს სახელმძღვანელო წარმოადგენს *გამოყენებითი ლინგვისტიკისა და ენის კვლევის* სერიის ერთ-ერთ გამოცემას. წიგნის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მახასიათებელს წარმოადგენს მცდელობა, წამოიჭრას პრობლემატური და საკამათო თეორიული საკითხები, რაც უკავშირდება ბილინგვიზმსა და ბილინგვურ განათლებას და, ამასთანავე, მკითხველს შესთავაზოს ამ საკამათო და პრობლემატური საკითხების პრაქტიკული გადაჭრის გზები. შესაბამისად, სახელმძღვანელო სასარგებლოა როგორც მკვლევრებისთვის, ასევე პოლიტიკის შემქმნელებისა და პრაქტიკოსებისთვისაც, რადგან საკითხები განხილულია როგორც თეორიულ, ასევე პრაქტიკულ ჭრილში. მიუხედავად იმისა, რომ სახელმძღვანელო სასარგებლოა როგორც თეორეტიკოსების, ისე

პრაქტიკოსებისა და პოლიტიკის შემქმნელებისთვის, წიგნი შეიცავს სპეციფიკურ გზავნილებს თითოეული ამ ჯგუფისთვის.

ვიმედოვნებთ, რომ პრაქტიკოსებისთვის ეს სახელმძღვანელო სასარგებლო იქნება რამდენიმე მიმართულებით: იგი გაუმყარებს რწმენას მათ, ვისაც სწამთ, თუ რა მნიშვნელოვანია ორენოვნების განვითარება. ამასთანავე, სახელმძღვანელოში მოცემული და განხილული საკითხები გამოადგებათ პრაქტიკოსებს საკუთარი საგანმანათლებლო პროგრამების შექმნასა და განხორციელებაში თავიანთ სკოლებში, არსებული რესურსების ეფექტურ გადანაწილებაში ამ პროგრამის განსახორციელებლად. ყოველივე ზემოთქმულის გარდა, ვიმედოვნებთ, რომ პრაქტიკოსები ამ სახელმძღვანელოს გაცნობის შემდეგ დაიწყებენ ფიქრს საკუთარი სასკოლოს პრაქტიკის კვლევის შესახებ და საგანმანათლებლო პროგრამების ეფექტურობას გაზრდიან სასკოლო პრაქტიკის კვლევებით.

ეს სახელმძღვანელო სასარგებლო უნდა იყოს მკვლევრებისთვისაც და მათთვის წარმოდგენილია ემპირიული და ორიგინალური კვლევები და მათი შედეგები, აგრეთვე განხილულია სამომავლო საკვლევი საკითხები, რაც მკვლევრებს მისცემს საშუალებას, გააანალიზონ, თუ რა მიმართულებით არის აქტუალური კვლევის ჩატარება და რა გამოწვევები არსებობს ბილინგვიზმისა და ბილინგვური განათლების კვლევებში. ამასთანავე, წიგნში წარმოდგენილია კვლევები, რომელთა გაცნობის შესაძლებლობა ექნებათ იმ ადამიანებს, რომლებიც ამას იმსახურებენ და საჭიროებენ. ისინი, ვინც აქტიურად მონაწილეობდნენ ამ კვლევების მონაცემთა შექმნაში. კვლევაში მონაწილეთათვის კვლევის ხელმისაწვდომობა ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი მიზანია გამოყენებითი ლინგვისტიკის სფეროში.

პოლიტიკის შემქმნელთა და გამტარებელთათვისაც ძალიან საინტერესო საკითხები განიხილება წინამდებარე სახელმძღვანელოში. ბილინგვიზმი და მულტილინგვალიზმი წარმოადგენენ განათლების პოლიტიკის მნიშვნელოვან საკითხებს და უმნიშვნელოვანესია განათლების პოლიტიკის ამ მიმართულებების ეფექტურად დაგეგმვა. ბილინგვური განათლება განათლების პოლიტიკის საკვანძო საკითხია არა მხოლოდ კანადასა და, მაგალითად, დიდ ბრიტანეთში, არამედ მსოფლიოს უამრავ ქვეყანაში და, შესაბამისად, მნიშვნელოვანია, თუკი განათლების პოლიტიკის მესვეურები საკუთარ პოლიტიკას დააფუძნებენ კვლევების შედეგებსა და მიგნებებზე. შესაბამისად, ნაკლებად შეგვხვდება გაუაზრებელი და არასწორი გადაწყვეტილებები და კვლევების შედეგების გათვალისწინება ხელს შეუწყობს პრაქტიკის გაუმჯობესებასაც ამ სფეროში. პრაქტიკოსებს ამავე დროს შეუძლიათ ამ წიგნში დასმული თეორიული საკითხები შეაფასონ და დატესტონ პრაქტიკაში

და საზოგადოებას დაანახონ, რამდენად სწორი ან არასწორია მეცნიერების მიერ ჩამოყალიბებული ესა თუ ის თეორიული წიაღსვლა.

ამასთანავე, უნდა აღვნიშნოთ: არასწორი იქნება ამ შესავალ ნაწილში ვთქვათ, რომ წიგნი ეხება და აანალიზებს ყველა იმ საკითხს, რაც მნიშვნელოვანია ამ ურთულესი სფეროსთვის. რა თქმა უნდა - ვერა! ორ მნიშვნელოვან საკითხს გამოვყოფთ, რომლებიც გამოკვეთილადაა წარმოდგენილი ამ წიგნში და მნიშვნელოვანია ბილინგვური განათლებისთვის: პირველი - ეს არის ბილინგვური განათლების მოდელების პრაქტიკული ახსნა და განხილვა საკლასო და სასკოლო დონეზე განსახორციელებლად.

შესავალი

ეს წიგნი შეეხება სკოლისა და ბავშვის ურთიერთობის ერთ მნიშვნელოვან ასპექტს, კონკრეტულად კი - ბილინგვიზმს. ბილინგვიზმი განათლების უმნიშვნელოვანესი ასპექტია, რომელიც საკმაოდ კომპლექსურ, მდიდარ და მრავალფეროვან მოვლენას წარმოადგენს. ორენოვანი ბავშვი შესაძლებელია მოხვდეს სკოლაში მონოლინგვურ გარემოში ან პირიქით - მონოლინგვალ ბავშვს მოუწიოს სკოლაში ორენოვან გარემოში სწავლა. ბავშვის ენობრივი კომპეტენცია შესაძლებელია იყოს განსხვავებული სკოლაში სწავლის მთელი დროის განმავლობაში და ენის ფლობის დიაპაზონი იწყებოდეს არცერთი სიტყვის არცოდნით და მთავრდებოდეს ენის გაწაფულად ფლობით, როგორც ზეპირმეტყველების, აგრეთვე წერისა და კითხვის მიმართულებებით. ამასთანავე, თითოეული ენა შესაძლებელია ასოცირდებოდეს კონკრეტულ ეთნიკურ ჯგუფთან, რელიგიურ კუთვნილებასთან ან მოქალაქეობასთან, რის გამოც მას ენიჭება შესაბამისი სოციალური, ეკონომიკური და პოლიტიკური სტატუსი ამა თუ იმ საზოგადოებასა თუ თემში.

ეს წიგნი შეეხება სკოლისა და ბავშვის ურთიერთობის ერთ მცირე ასპექტს. წიგნში შევეცდებით განვმარტოთ, თუ რას ნიშნავს ორი ენის სრულფასოვნად ფლობა[1] საგანმანათლებლო სივრცისთვის. შევეცდებით გავაანალიზოთ, რამდენად არის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი გზა ენის შესასწავლად მეორე ენის იმერსიული პროგრამა. შევეცდებით განვიხილოთ, თუ როდის არის მოსწავლე მზად. მიიღოს განათლება მეორე ენაზე? ვუპასუხებთ კითხვას, საერთოდ, რა აუცილებელია ბილინგვური განათლების შემოტანა, თუკი საგანმანათლებლო დაწესებულების მიზანი იქნება მოსწავლის აღზრდა და განვითარება მხოლოდ ერთ ენაზე. შევეხებით ისეთ მნიშვნელოვან საკითხს განათლების სისტემისთვის, როგორიცა ტესტირება და შეფასება და გავაანალიზებთ რამდენად არის შესაძლებელი ბავშვის ტესტირების შედეგების ინტერპრეტირებამ თუ ეს ტესტირება ჩატარდა ბავშვისთვის მეორე ენაზე. ყველა ამ საკითხზე პასუხის გაცემა შესაძლებელია მხოლოდ ორი ენის სრულფასოვნად ფლობის კონცეპტიალური გააზრების შედეგად. ამ სახელმძღვანელოში ორი ენის ფლობის ორი კონცეპტია განხილული - ემპირიული და თეორიული ლიტერატურის ანალიზით და, შეძლებისდაგვარად, პასუხი აქვს გაცემული ყველა ზემოჩამოთვლილ შეკითხვას.

---

[1] ჩვენ ვიყენებთ ტერმინებს *"ენის ფლობა",* „ენობრივი *კომპეტენცია" და პერფორმანსი* ურთიერთშენაცვლებით ტექსტის სტილისტური გამართულობისთვის და ტავტოლოგიის თავიდან ასარიდებლად. ანალოგიურად, ტერმინები *„ენის სწავლა"* და *„ენის ათვისებაც"* გამოიყენება ურთიერთჩანაცვლებით. ამ სახელმძღვანელოში არ ვცდილობდით ამ ტერმინების გამიჯვნას.

სახელმძღვანელო რამდენიმე მიზნობრივი ჯგუფისთვის არის განკუთვნილი. მკვლევრები წარმოადგენენ სახელმძღვანელოს ერთ-ერთ მნიშვნელოვან სამიზნეს. ეს წიგნის კარგი გზამკვლევია სამომავლო კვლევების განსახორციელებლად ბილინგვიზმისა და ბილინგვური განათლების სფეროში. მაგალითად, წიგნში მოცემულია ამჟამად სფეროში არსებული კვლევების სინთეზი. ჩატარებულ კვლევებში წამოჭრილია ძალიან საინტერესო საკითხი, თუ რომელი სპეციფიკური ენობრივი ასპექტები წარმოადგენს კროსენობრივ ასპექტებს და რომელი ასპექტები არ განეკუთვნებიან კროსენობრივი ასპექტების კატეგორიას (უაილდი, 1984). სახელმძღვანელოში განხილული კვლევები აგრეთვე შეგვახსენებს ჩვენ, რომ ჩვენ მიერ ჩამოყალიბებული თეორიები მნიშვნელოვანია, თუ მათი დადასტურება ხდება კვლევებით და კვლევები გვაძლევს შედეგების განზოგადების საშუალებას. და ბოლოს, მკვლევრებთან მიმართებით, სახელმძღვანელო აქტუალურია, რადგან კვლევები გვიჩვენებს, რომ ჩვენ უნდა გამოვიყენოთ ისეთი ანალიტიკური მეთოდები, როგორებიცაა რეგრესული, კორელაციური და ცვლადების ანალიზი კვლევისას, რადგან თითოეული ანალიტიკური მეთოდი იძლევა ახალ შესაძლებლობებს კვლევის მონაცემების გასაანალიზებლად. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ ხსენებული რაოდენობრივი კვლევის ანალიზის მეთოდების გარდა, უმნიშვნელოვანესია თვისებრივი კვლევის ეთნოგრაფიული მეთოდის გამოყენებაც, რომელიც ავსებს რაოდენობრივი კვლევის შედეგებს. ეს სახელმძღვანელო ნაკლებად ეფუძნება თვისებრივ კვლევებს - ძირითადი აქცენტი რაოდენობრივ კვლევებზეა გადატანილი და ამ დანაკლისის შევსება კი აუცილებელია... წიგნის მკითხველი მკვლევრებისთვის, ალბათ, საინტერესო უნდა იყოს ამ მიმართულებითაც მუშაობა.

ჩვენ განსაკუთრებული იმედი გვაქვს, რომ ეს წიგნი საინტერესო და სასარგებლო იქნება პოლიტიკის შემქმნელებისა და პრაქტიკოსებისთვის. სკოლაში არსებული პრაქტიკის შეცვლა შესაძლებელია მხოლოდ საკითხის ღრმად ჩახედილი ადამიანების მიერ მიღებული გადაწვეტილებების შემთხვევაში. ეს წიგნი საშუაალებას მისცემს პოლიტიკის შემქმნელებს, აგრეთვე მასწავლებლებს, გაიაზრონ ბილინგვური განათლების საჭიროება და შესაბამისი პროგრამების შემუშავებისა თუ განხორციელებისას გამოიყენონ კვლევების შედეგები და ამ შედეგების შესაბამისად დაგეგმონ საკუთარი საქმიანობა ბილინგვური განათლების მიმართულებით.

ბილინგვური განათლების ეფექტების შესახებ საზოგადოებაში რადიკალურად განსხვავებული მოსაზრებები არსებობს. ეს საკამათო საკითხი ჯერ კიდევ ანტიკური დროიდან გახდა კვლევის საფუძველი (ლიუისი, 1976). ამასთანავე, მნიშვნელოვანია, რომ ბილინგვიზმი ახასიათებს მსოფლიოში არსებული ერების უმრავლესობას. მიუხედავად ამისა, ამერიკის

შეერთებულ შტატებში, და არა მხოლოდ, მიიჩნევენ, რომ ბილინგვიზმი და ბილინგვური განათლება ბოლომდე შესწავლილი არ არის და არ არსებობს კვლევითი და სამეცნიერო ბაზისი ბილინგვური განათლებისთვის.

რეალურად კი არსებობს უამრავი კვლევა ბილინგვური განათლების მიმართულებით, რომლებიც თანმიმდევრულად, მკაფიოდ და ნათლად წარმოადგენენ კვლევის შედეგებს (მაგალითად, ეგანი და გოლდსმითი (Goldsmith 1981), როსიერი და ჰოლმი, 1980, ტროიკე, 1978). ამ კვლევების იგნორირება ხდება ხოლმე ამ საკითხზე პოლიტიკური დისკუსიის დროს და ამას განაპირობებს არაერთი ურთიერთდაკავშირებული ფაქტორი... პირველი: პოლიტიკოსები და მკვლევრები ხშირად კვლევის შედეგების ღრმა ანალიზისა და ინტერპრეტაციის გარეშე, ხშირად სვამენ მარტივ, მაგრამ პასუხგაუცემელ შეკითხვებს (მაგალითად, ეფექტურია ბილინგვური განათლება?). მეორე, პოლიტიკოსებს ახასიათებთ საყოველთაოდ მიღებული და საზოგადოებაში დამკვიდრებული მოსაზრებების მხარდასაჭერად არასწორი და არასრულყოფილი მონაცემების გამოყენება და ამ მონაცემებზე დაყრდნობით აპელირება, რადგან პოლიტიკოსები ამ მსჯელობისას მუდმივად ითვალისწინებენ მათი პოზიციის მიზანშეწონილებას საზოგადოების მხარდაჭერის თვალსაზრისით და, ამ თვალსაზრისით, ერთნაირად იქცევიან როგორც ბილინგვური განათლების მომხრეები, ასევე, ამ რეფორმის მოწინააღმდეგენი. მესამე, ალბათ, ყველაზე ფუნდამენტური მიზეზი გახლავთ, რომ პოლიტიკოსები თუ ჟურნალისტები კვლევის მონაცემთა არასწორ ინტერპრეტირებას ახდენენ, რადგან ეფუძნებიან მონაცემთა ინტერპრეტირების მხოლოდ თანმიმდევრული თეორიის მარტივ მეთოდს და არ აანალიზებენ კონკრეტულ კონტექსტს, არ ითვალისწინებენ ფაქტს, რომ შეუძლებელია, ფრანგულენოვანი იმერსსიის პროგრამის კვლევის შედეგები გადმოიტანო ამერიკის შეერთებული შტატების კონტექსტში) ნებისმიერი თეორია უნდა მოერგოს სხვადასხვა კონტექსტს და გაიზომოს ამ კონტექსტის შესაბამისად. ანუ ამა თუ იმ კვლევის ანალიზისას და ინტერპრეტირებისას მნისვნელოვანია კონტექსტი და წარმატებული ბილინგვური განათლების პროგრამა ერთ კონტექსტში არ გულისხმობს, რომ ის წარმატებული იქნება სხვა კონტექსტშიც, ან პირიქით.

ამერიკის საზოგადოებაში ბილინგვური განათლების თაობაზე ყველაზე მეტად გაბატონებული ორი მოსაზრება გამომდინარეობს არაადეკვატური თეორიული პრინციპებიდან.

სახელმძღვანელოს მიმოხილვა

ეს სახელმძღვანელო შედგება ორი ნაწილისგან, ხოლო თითოეული ნაწილი, თავის მხრივ, იყოფა სამ სექციად: პირველი ნაწილი შეეხება ბილინგვური განათლების ლინგვისტურ, კოგნიტურ და აკადემიურ ასპექტებს როგორც უმცირესობის, ასევე უმრავლესობის მოსწავლეების კონტექსტში. პირველ თავში წარმოდგენილია განმარტებითი ორი ჰიპოთეზის მხარდამჭერი არგუმენტები და ფაქტები.

პირველი ჰიპოთეზა გულისხმობს, რომ მოსწავლის ლინგვისტური, კოგნიტური და აკადემიური წარმატება ასოცირდება ორი ენის სრულფასოვნად ფლობასთან. ორი ენის სრულფასოვნად ფლობის მისაღწევად სხვადასხვა საგანმანათლებლო მიდგომის გამოყენებაა შესაძლებელი. დომინანტი კულტურული ჯგუფის მოსწავლეთათვის ეს საგანმანათლებლო ინტერვენცია შესაძლებელია იყოს მეორე ენაზე რაც შეიძლება მაქსიმალური განათლების მიღება. ხოლო არადომინანტი, უმცირესობის მოსწავლეთათვის კი მნიშვნელოვანია, რაც შეიძლება მეტად გამოვიყენოთ მშობლიური ენა სწავლების პროცესში, ანუ, სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, უმცირესობის წარმომადგენელ მოსწავლეში ორენოვნების მისაღწევად მნიშვნელოვანია არა პრესტიჟული, არა დომინანტი, არამედ უმცირესობათა ენის წინ წამოწევა სკოლაში. სახელმძღვანელოს პირველი ნაწილის პირველი სექცია სწორედ ამ მიმართულებით განიხილავს საკითხს.

მეორე - ურთიერთდამოკიდებულების ჰიპოთეზა - ვარაუდობს, რომ ენის ფლობის ზოგიერთი ასპექტი კროსენობრივ საკითხს წარმოადგენს, რაც გულისხმობს, რომ ეს ენობრივი ასპექტები ერთმანეთზეა დამოკიდებული, ანუ ერთი ენის სწავლება გავლენას ახდენს ორივე ენის ათვისებაზე. ეს საკითხი კი ფართოდ არის განხილული პირველი თავის მეორე სექციაში. ამავე სექციაში განხილული იქნება კვლევები ასაკისა და მეორე ენის ათვისების ურთიერთმიმართების შესახებ. სექცია აგრეთვე შეეხება ოჯახში გამოყენებული ენის მიმართებას მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებზე. ყველა ამ საკითხის განხილვით, ვიმედოვნებთ, ამოვწურავთ ბილინგვურ განათლებასთან დაკავშირებულ „ურთიერთდამოკიდებულების“ ჰიპოთეზას.

პირველი ნაწილის მესამე სექცია კი შეეხება ბილინგვური განათლების პროგრამების დაგეგმვის პედაგოგიურ ასპექტებს. ამ სექციაში წარმოდგენილი წინადადებები, შეხედულებები და რეკომენდაციები თანხვედრაშია ზემოთ განხილულ ორივე ჰიპოთეზასთან.

სახელმძღვანელოს მეორე ნაწილში ორი ენის ფლობის საკითხი ორი მიმართულებით არის კონცეპტუალიზებული. მეოთხე სექცია აანალიზებს, თუ რა ურთიერთქმედება არსებობს თეორიასა და კვლევას შორის ბილინგვურ განათლებასთან დაკავშირებული კონკრეტული ხედვის ჩამოყალიბებასა და განვითარებაში. მეხუთე სექცია დაეთმობა იმის ილუსტრირებას, თუ კონკრეტული ჩამოყალიბებული ხედვების შესაფასებლად რა ტიპის ინსტრუმენტები და პროცედურები გამოიყენება.

მეოთხე სექციაში ხაზგასმულია, რომ ბილინგვური განათლების ნებისმიერი კონცეპტი არის დინამიური და განვითარებადი, რადგან იგი იცვლება სოციალური, კულტურული და საგანმანათლებლო კონტექსტიდან გამომდინარე. შესაბამისად, უნდა განვიხილოთ ბილინგვური განათლების საკითხები კონკრეტულ კულტურულ, სოციალურ და საგანმანათლებლო კონტექსტიდან გამომდინარე და არ ვიმსჯელოთ უკვე არსებული „აბსოლუტური მოდელების“ ფარგლებში. ასეთი მიდგომა კი, თავის მხრივ, ხელს შეუწყობს ბილინგვიზმის კომპლექსურობის კარგად გააზრებას.

მეხუთე სექციაში განხილულია თეორიისა და პრაქტიკის ურთიერთმიმართების საკითხები. მაგალითად, სახელმძღვანელოს მეცხრე თავი გვიჩვენებს, რომ ენის სწავლების კონკრეტული მოდელის შერჩევა განაპირობებს ტესტირების სისტემის შექმნის პრინციპებსა და პროცედურებს. მეოთხე თავი წარმოგვიდგენს მაგალითს, თუ როგორ განსაზღვრავს ორი ენის დაუფლების მიდგომა ტესტის შედეგების ინტერპრეტირების საკითხს. თუკი კარგად არ მოხდება ბილინგვიზმისა და ორი ენის გამართულად ფლობის კონცეპტუალიზება, შესაძლებელია მოხდეს ტესტირების შედეგების არასწორი ინტერპრეტირება. შედეგების არაადეკვატურმა ინტერპრეტირებამ კი, თავის მხრივ, შეიძლება გამოიწვიოს პრობლემის არასწორი დასმა და პრობლემების მოგვარების არაადეკვატური გზების დასახვა.

სახელმძღვანელოს მეექვსე სექციაში წინა თავებში უკვე განხილული ორი ენის ფლობის ორი სხვადასხვა ხედვაა სინქრონიზებული და, შესაბამისად, სახელმძღვანელოს ეს ნაწილი წარმოადგენს დასკვნით ნაწილს. ბოლო ნაწილში განვიხილავთ სხვადასხვა ცვლადს, რაც გავლენას ახდენს ორი ენის დაუფლებაზე, რადგან ენის ათვისება სწორედაც რომ უამრავ ცვლადზეა დამოკიდებული, მათ შორის - მოსწავლის პიროვნულ მახასიათებლებზე. ამასთანავე, არსებობს ენათაშორისი გამჭოლი ცვლადები, რომელთა გათვალისწინება ნებისმიერი ენის შესწავლისასაა მნიშვნელოვანი.

ნაწილი პირველი

ბილინგვალი ბავშვის განათლების გზით განვითარება

სექცია პირველი
მეტალინგვისტიკა და კოგნიტური განვითარება

წინამდებარე სექცია შეეხება ისეთ მნიშვნელოვან საკითხს, როგორიცაა ბილინგვალი ბავშვის მეტალინგვისტური და კოგნიტური განვითარება. აღნიშნული საკითხი ფართო დებატების საგანია როგორც მეცნიერებსა და მკვლევრებს შორის, აგრეთვე ფართო საზოგადოებაში და ხშირად მედიასაშუალებების განხილვის საგანიც გამხდარა. ამ საკითხთან დაკავშირებით, ძირითადად, ორი ურთიერთსაპირისპირო მოსაზრება განიხილება: პირველი მოსაზრება ამტკიცებს, რომ ბილინგვიზმს აუცილებლად თან ახლავს ნეგატიური შედეგები, რადგან ბილინგვალ ბავშვებს აქვთ თითოეული საგნის ორმაგი აღქმა, რაც მათ გაორებას და კოგნიტურ ჩამორჩენას იწვევს. მეორე მოსაზრების თანახმად კი, პირიქით, ორენოვნების საშუალებით ბილინგვალი ბავშვები ახერხებენ სიტყვის მნიშვნელობის განცალკევებას და სიტყვის მნიშვნელობის გააზრებას ადრეული ასაკიდანვე, რაც, თავის მხრივ, ხელს უწყობს მათ კოგნიტურ განვითარებას.

ამ საკითხის გარშემო მაკლაფლინმა (McLaughlin) 1984 წელს მოახდინა ლიტერატურის მიმოხილვა და კვლევების მეტაანალიზი. იგი ამბობს: „ნათელია, რომ ბავშვს, რომელმაც იცის ორი ენა, ლინგვისტური უპირატესობა აქვს მონოლინგვალ ბავშვთან შედარებით. ბილინგვალი ბავშვი ეჩვევა, რომ არსებობს რაიმეს თქმის და აღნიშვნის ორი გზა (გვ. 214). მიუხედავად ამისა, მკვლევარი წამოწევს მნიშვნელოვან საკითხს, ენის ლექსიკური და ფორმალური აპექტების უკეთესად ფლობა განაპირობებს კი უკეთეს კოგნიტურ განვითარებასა და ფუნქციონირებას?

სახელმძღვანელოს პირველ თავში წარმოდგენილი იქნება ბილინგვიზმის როგორც ნეგატიური შედეგების, ასევე პოზიტიური ეფექტების მხარდამჭერი არგუმენტები. მეორე თავში განვიხილავთ ერთ კონკრეტულ კვლევას, რომლის მიზანიც ბილინგვიზმისა და მეტაკოგნიტური ცნობიერების შესწავლა იყო. ეს კვლევა, ისევე, როგორც უამრავი სხვა კვლევაც, წარმოდგენილი იქნება სახელმძღვანელოს პირველ თავშიც და, რაც მთავარია, პირველივე თავში დეტალურად განვიხილავთ, ამ კვლევების კონკრეტულ მეთოდოლოგიურ პრობლემებსა და სისუსტეებს.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, სხვადასხვა კვლევის მიხედვით, ბილინგვზმს აქვს პოზიტიური შედეგები მეტაკოგნიტურ ცნობიერებაზე, ხოლო კვლევების ნაწილის მიხედვით კი - მისი

გავლენა უარყოფითია… განსხვავება ამ კვლევების შედეგებში განპირობებულია კვლევების მეთოდოლოგიური უზუსტობებით. მაგალითად, დამოკიდებული ცვლადი, ანუ კოგნიტური ფუნქციონირება და განვითარება, რომელიც გამოყენებულია კვლევებში, საკმაოდ მრავალფეროვანია. კოგნიტური განვითარებისა და ფუნქციონირების გასაზომად გამოიყენება ძალიან მრავალმხრივი ინსტრუმენტები - დაწყებული წინადადების სტრუქტურული გაუმართაობის დაფიქსირებიდან, დამთავრებული პიაჟეს *დავალებითა* თუ ინტელექტის სტანდარტიზებული ტესტით. შესაბამისად, რთულია იმის თქმა, ამ ცვლადებს რა აქვთ საერთო: კვლევაში მონაწილეთათვის დავალების საერთო მახასიათებლების შესახებ თეორიული საფუძვლები მეცნიერებაში ჯერ კიდევ საჭიროებს განვითარებას (მაგალითისთვის იხილეთ ბიალისტოკისა და რაიენის დასაბეჭდად გამზადებული ნაშრომი).

ამასთანავე, აღსანიშნავია, რომ დამოკიდებული ცვლადის მსგავსად, დამოუკიდებელი ცვლადი - ბილინგვიზმი - განსხვავებულად იზომება სხვადასხვა კვლევაში, დაწყებული კვლევაში მონაწილეთა მიერ საკუთარი გვარების დაწერის შედარებით და დამთავრებული სტანდარტიზებული ენის ფლობის შემმოწმებელი ტესტებით. უკანასკნელი კვლევები კვლევაში მონაწილეთაგან გამოყოფენ ექსპერიმენტში მონაწილე „დაბალანსებულ ბილინგვალთა“ ჯგუფს, ანუ იმ ბილინგვალებს, ვისაც ორივე ენაში კომპეტენციები თანაბრად კარგად აქვს განვითარებული, თუმცა, ამ მიდგომასაც გააჩნია თავისი სუსტი მხარეები. როგორც მაკნამარა (1978) და მაკნაბი (1979) აღნიშნავენ, დაბალანსებული ბილინგვიზმი არის უნიკალური და გამონაკლისი ჯგუფი, რომელთა კოგნიტური უნარები და შესაძლებლობები ისედაც მეტად არის განვითარებული; შესაბამისად, მხოლოდ დაბალანსებულ ბილინგვალებთან ჩატარებული კვლევები ვერ გასცემს ზუსტ პასუხს ბილინგვიზმის დადებითი თუ უარყოფითი ეფექტების შესახებ კოგნიტურ განვითარებასა და ფუნქციონირებაზე.

აქვე აღსანიშნავია, რომ კვლევებს შეუძლია ნათელი მოჰფინოს ამ მეტად საკამათო საკითხს. ამ კვლევებს შემდეგი მახასიათებლები უნდა ჰქონდეთ: კერძოდ, უპირველეს ყოვლისა, ამ ტიპის კვლევა უნდა იყოს გრძელვადიანი. პირველ თავში განხილული კვლევებიდან მხოლოდ ერთია გრძელვადიანი (ბარიკისა და სვეინის კვლევა, 1976ა). ამ კვლევამ აჩვენა, რომ დაწყებითი კლასების იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა კოგნიტური განვითარება იზრდებოდა მეორე ენის ცოდნის ფლობის გაუმჯობესების კვალდაკვალ. ანუ, ის მოსწავლეები, ვისაც ჰქონდათ მეორე ენის ფლობის მაღალი დონე - შესაბამისად, ჰქონდათ უკეთესი კოგნიტური განვითარებაც. კვლევის ეს მიგნება, ფაქტობრივად, განმეორდა ჰარლისა

და ლაპკინის 1984 წლის კვლევაშიც, რომელიც მკვლევრებმა ჩაატარეს ექვსი წლის ბილინგვალ მოსწავლეებში.

ჰაკუტამ და დიასმა (Diaz) ჩაატარეს ანალოგიური გრძელვადიანი კვლევა და გამოიყენეს კვლევის ანალოგიური დიზაინი. კვლევა ჩაუტარდათ ინგლისურ და ესპანურენოვან ბილინგვალებს და მკვლევრებმა გამოიყენეს არავერბალური ინსტრუმენტი კოგნიტური განვითარების შესაფასებლად. მკვლევრებმა დაადგინეს, რომ მოსწავლეებში ორი ენის ფლობის დონისა და კოგნიტური განვითარების ურთიერთმიმართება ორ ასპექტში უნდა განვიხილოთ. მკვლევრებმა გამოიყენეს ტესტირების ორი სხვადასხვა მოდელი ბილინგვიზმისა და კოგნიტური განვითარების ურთიერთმიმართების დასადგენად. მკვლევრებმა აღმოაჩინეს, რომ „მოდელი, რომლითაც დგინდებოდა ბილინგვიზმის გავლენა კოგნიტურ განვითარებაზე, უფრო კონსისტენტურია, ვიდრე მოდელი, რომლის ფარგლებშიც დგინდება კოგნიტური განვითარების პოზიტიური გავლენა ენის ათვისებაზე (გვ. 240).

პირველი თავის წერისას, ლიტერატურის მიმოხილვისას, განვიხილეთ მხოლოდ გრძელვადიანი კვლევების შედეგები. ერთ-ერთი ასეთი კვლევა ეკუთვნით ბეინსა და იუს (1980), რომლებმაც შეისწავლის ბავშვის მონო და ბილინგვალად აღზრდის კოგნიტური შედეგები. კოგნიტური განვითარების საზომად მკვლევრებმა გამოიყენეს ვიგოცკის (1962) და ლურიას (1961) თეორიები, რაც გულისხმობს, რომ ბავშვის უნარი, აკონტროლოს კოგნიტური პროცესები, დამოკიდებულია ენის ფლობის დონეზე. ბეინისა და იუს კვლევაში მონაწილეობდნენ ალასკაში, ალბერტასა და ჰონგ კონგში მცხოვრები ბავშვები. ბავშვების ტესტირება განხორციელდა ორჯერ: ერთხელ, როცა კვლევაში მონაწილე ბავშვების ასაკი გახლდათ 22-24 თვე და მეორეჯერ - როცა ბავშვების ასაკმა მიაღწია 46-48 თვეს. კვლევის საწყის ეტაპზე არავითარი განსხვავება მონოლინგვალ და ბილინგვალ ბავშვებს შორის არ აღმოჩნდა, თუმცა, კვლევის მეორე ეტაპზე ჩატარებულმა ტესტირებამ აჩვენა, რომ ბილინგვალ ბავშვებს ჰქონდათ მნიშვნელოვანი კოგნიტური უპირატესობები მონოლინგვალ ბავშვებთან შედარებით.

კვლევის მეთოდოლოგიის თვალსაზრისით, ბეინისა და იუს კვლევას აქვს ერთი ხარვეზი. კვლევაში მონაწილეების შემთხვევითი შერჩევის პრინციპით განთავსება არ მომხდარა ექსპერიმენტულ და საკონტროლო ჯგუფებში. კვლევაში მონაწილეთა შერჩევა მოხდა განცხადების საფუძველზე, ანუ კვლევაში მონაწილეობა მიიღეს იმ ბავშვებმა, რომელთა მშობლებმა ნებაყოფლობით გამოთქვეს სურვილი, მათ შვილებს მიეღოთ კვლევაში მონაწილეობა და, შესაბამისად, არ შეურჩევიათ მონაწილეები შემთხვევითი შერჩევის პრინციპით. განცხადების მიხედვით ბავშვს რომ მიეღო კვლევაში მონაწილეობა, სასურველი

იყო, ორივე მშობელი ყოფილიყო თავად ბილინგვალი. როგორც მაკნაბი (1979) მიუთითებს, შესაძლებელია, მშობლების გავლენა კოგნიტურ განვითარებაზე უფრო მაღალი იყოს, ვიდრე ბილინგვიზმის გავლენა და, შესაბამისად, შესაძლებელია, რომ მონოლინგვალი და ბილინგვალი ბავშვების კოგნიტურ განვითარებას შორის განსხვავების განმაპირობებელი არ იყოს ბილინგვიზმი. „მეორე ენის სწავლა გულისხმობს მეორე კულტურასთან ზიარებას. შესაბამისად, ადამიანები, რომლებმაც ისწავლეს ორი ენა, სავარაუდოდ, განსხვავებულები არიან მონოლინგვალებთან შედარებით (გვ. 243).

კვლევაში, სადაც მონოლინგვალი და ბილინგვალი ბავშვები მონაწილეობენ, შემთხვევითი შერჩევის პრინციპის გატარება საკმაოდ რთულია, თუ შეუძლებელი არა. ამ სიტუაციაში გამოსავალი ის არის, რომ კვლევის შედეგები გააანალიზო ბილინგვალ მონწილეთა შორის. „თუ ორი ენის ფლობის დონე და ხარისხი განაპირობებს კოგნიტურ მოქნილობას, მაშინ მკვლევარი უფრო მიუახლოვდება დასკვნას, რომ ბილინგვიზმსა და კოგნიტურ განვითარებას შორის არსებობს დადებითი კორელაცია (ჰაკუტა და დიასი, 1985, გვ.330); სწორედ ამგვარი კვლევის დიზაინი გამოყენეს ბარიკმა და სვეინმა (1976ა), ჰერლიმ და ლეპკინმა (1984) და ჰაკუტამ და დიასმა (1984) თავიანთ კვლევებში.

ჩვენ უკვე აღვნიშნეთ, რომ კვლევების ურთიერთსაწინააღმდეგო შედეგები მოზარდთა კოგნიტურ განვითარებაზე ბილინგვიზმის პოზიტიური თუ ნეგატიური გავლენის შესახებ ხშირად გამოწვეულია ამ კვლევების მეთოდოლოგიური ხარვეზებით. მიუხედავად იმისა, რომ კვლევების ნაწილი აჩვენებს ბილინგვიზმის პოზიტიურ გავლენას კოგნიტურ განვითარებაზე, ხოლო სხვა კვლევების თანახმად კი ის ნეგატიურია - ეს კვლევები, შესაძლებელია, შედეგების თვალსაზირისით, სულაც არ იყოს ურთიერთსაწინააღმდეგო. როგორც ამ სახელმძღვანელოს მეორე სექციაში იქნება ხაზგასმული: თუ ამ კვლევების ანალიზისას ერთსა და იმავე თეორიულ პრინციპებს გამოვიყენებთ, შედეგები ნაკლებად ურთიერთსაწინააღმდეგო აღმოჩნდება. სახელმძღვანელოს მეორე სექციაში სწორედ ასეთ თეორიულ ჰიპოთეზას ავირჩევთ და საკითხს განვიხილავთ „ზღვრული დონის ჰიპოთეზის“ ფარგლებში.

ზღვრული დონის ჰიპოთეზის მიხედვით, არსებობს ენის ფლობის ზღვრული დონე როგორც პირველ, ასევე მეორე ენაში, რომლის მიღწევის შემთხვევაში, აღმოფხვრილი იქნება ის ნაკლოვანებები, რომლებიც ახასიათებს ბილინგვიზმს კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისით და თვალსაჩინო გახდება ბილინგვიზმის დადებითი ეფექტები მეტაკოგნიტური ცნობიერების განვითარების თვალსაზრისით. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ზღვრული დონის ჰიპოთეზა გამოწვევას წარმოადგენს საგანმანათლებლო პროგრამებისთვის, საგანმანათლებლო პროგრამებმა უნდა უზრუნველყოს ორივე ენაში მაღალი კომპეტენციები.

იმ სოციუმში, სადაც მშობლიური ენა მილევადია და უმცირესობათა ენას წარმოადგენს, უმნიშვნელოვანესია, რომ ამ ენის სწავლება მოხდეს მაქსიმალურად ეფექტურად და, ამასთანავე, უნდა უზრუნველყონ ამ პროგრამებზე მეორე ენის ეფექტურად სწავლებაც.

ზღვრული დონის ჰიპოთეზა იძლევა საშუალებას, კვლევების ურთიერთსაწინააღმდეგო შედეგებს ლოგიკური ახსნა მოეძებნოს. მაგრამ აქ უკვე დგება არანაკლებ მნიშვნელოვანი საკითხი, თუ რა არის ზუსტად ენის ფლობის ეს ზღვრული დონე. როგორც დიასი აღნიშნავს (ნაშრომში, რომელიც გამზადებულია გამოსაქვეყნებლად), როცა მშობლიური ენის კომპეტენციები განვითარებულია, მაშინ კოგნიტური განვითარება დაკავშირებულია მეორე ენის ფლობის დონესთან. დიასი ფიქრობს, რომ ბილინგვიზმის პოზიტიური ეფექტი, შესაძლებელია, „დაკავშირებული იყოს მეორე ენის დაუფლებისათვის გაწეულ თავდაპირველ ძალისხმევასთან, ვიდრე ორივე ენის მაღალი დონის ფლობასთან“. დიასის ეს მოსაზრება, წარმოადგენს ახალ და საინტერესო გამოწვევას ზღვრული დონის თეორიისთვის.

თავი 1. ბილინგვიზმი, კოგნიტური ფუნქციონირება და განათლება[2]

ამ თავის მიზანია, მიმოიხილოს ის კვლევები, რომლებიც ბილინგვიზმსა და კოგნიტურ განვითარებას შორის ურთიერთკავშირს სწავლობდნენ და წარმოადგინოს, თუ როგორ უნდა გამოვიყენოთ კვლევის შედეგები და მიგნებები საგანმანათლებლო სივრცეში.

ტერმინოლოგია

ტერმინი ბილინგვიზმის ხშირად და თანმიმდევრულად გამოიყენება მკვლევრებისა და თეორეტიკოსების მიერ. მიუხედავად ამისა, ტერმინის განმარტება არაერგვაროვანია და სხვადასხვა მკვლევარი და ავტორი სხვადასხვანაირად განმარტავს ტერმინს. მაგალითად, მაკნამარას (1967) მიხედვით, ამ ტერმინის ქვეშ შეგვიძლია მოვიაზროთ ადამიანი, თუკი ის ფლობს მეორე ენის თუნდაც მხოლოდ ერთ-ერთ უნარს (წერა, კითხვა, მოსმენა ან ლაპარაკი) თუნდაც მინიმალურ დონეზე. მეორე მხრივ, არიან ავტორები, რომლებიც მიიჩნევენ, რომ ბილინგვიზმად ჩაითვლება მხოლოდ ორის ენის სრულფასოვნად და გაწაფულად ფლობა, ისე, რომ ამ ორ ენას შორის არ ხდებოდეს ლინგვისტური პროცესების აღრევა (ოისტრაიხერი, 1974) ან ბილინგვიზმია, როცა ინდივიდი ფლობს მეორე ენას საკუთარი მშობლიური ენასავით (ბლუმფილდი, 1933). არიან ავტორები, რომლებიც, ბილინგვიზმის განმარტებისას, აქცენტს აკეთებენ მოსმენისა და ლაპარაკის უნარზე (მაგალითად ჰაუგენი, 1953, პოლი 1965, ვაინრაიხი, 1953).

არსებობს ბილინგვიზმის განმარტებები, რომლებიც მეორე ენის დაუფლებას აკავშირებს დროსთან, მაგალითად, *სინქრონიული* და *თანმიმდევრული*, *ადრეული* და *გვიანი*. ენის სესწავლის დროსთან მიმართების გარდა, არსებობს ბილინგვიზმის განმარტებები, რომელიც უკავშირდება ენის შესწავლის კონტექსტს, მაგალითად, *დაკავშირებული* და *კოორდინირებული* (ოსგუდი და სებეოკი, 1965), *ხელოვნური და ბუნებრივი* (სტერნი 1973). ზოგიერთი მკვლევარი კი ბილინგვიზმის განმარტებისთვის გამოყოფს სფეროებს და დარგებს,

[2] ეს თავი პირველად დაიბეჭდა, როგორც სტატია იმავე სათაურით სვეინისა და კუმინსის ავტორობით ჟურნალში *Language Teaching and Linguistics: Abstracts.* **Cambridge: Cambridge University Press, 1979: 4-18, იგივე სტატია მეორედ დაიბეჭდა V. Kinsella (ed.)** *Surveys 1:Eight State-of- the-Art Articles of Key Areas in Language Teaching.* **Cambridge: Cambridge University Press, 1982: 23-37**. ამ სტატიის წიგნში გამოყენების ნებართვა მივიღეთ გამომცემლობა Cambridge University Press-ისგან.

სადაც მეორე ენა გამოიყენება და ამის შესაბამისად განსაზღვრავს ბილინგვიზმს (ფიშმენი, 1968, აკსაარი, 1971).

ზემოთქმულიდან გამომდინარე, ერთი რამ ცხადია, მეცნიერებს და მკვლევრებს შორის არ არსებობს კონსენსუსი ტერმინთან და დაკავშირებით და სხვადასხვა მკვლევარი ბილინგვიზმს სხვადასხვა დატვირთვით გამოიყენებს საკუთარ კვლევაში. შესაბამისად, ტერმინის განმარტებასთან დაკავშირებული შეუთანხმებლობაც გახლავთ ერთ-ერთი მიზეზი კვლევების ურთიერთსაწინააღმდეგო შედეგებისა.

ამ თავში წარმოდგენილი კვლევების მიმოხილვა ეხება ბილინგვიზმისა და კოგნიტური ფუნქციონირების ურთიერთმიმართებას. კოგნიტური ფუნქციონირების ქვეშ ვგულისხმობთ ზოგადი ინტელექტისა და ენის უნარებს, მაგალითად ინტელექტის დონე ვერბალური და არავერბალური ტესტების მიხედვით, განსხვავებული აზროვნება, აკადემიური მოსწრება და მეტალინგვისტური ცნობიერება.

ამავე თავის მიზნებიდან გამომდინარე, მნიშვნელოვანია მკითხველს გავაცნოთ კიდევ ორი ტერმინი, რომელთა გამოყენება ინტენსიურად მოხდება ამ თავში. ეს ტერმინებია „იმერსია“ და „სუბმერსია“. ორივე ეს ტერმინი მიემართება ბავშვის მიერ სკოლაში ენის გამოყენებას და, ამასთანავე, ეს ენა განსხვავებულია იმ ენისგან, რომელსაც ბავშვი ოჯახში იყენებს. იმერსიის შემთხვევაში, ერთი და იმავე ლინგვისტური და კულტურული წარმომავლობის მოსწავლეები არიან სკოლაში, სწავლების ენა არის მათთვის მეორე ენა და, ამასთანავე, მანამდე მათ არ ჰქონიათ ამ მეორე ენასთან შეხება. სუბმერსიის დროს კი მოსწავლეთა ნაწილისთვის სწავლების ენა არის მეორე ენა და ის განსხვავებულია ოჯახის ენისაგან, ხოლო მოსწავლეთა ნაწილისთვის სწავლების ენა არის მშობლიური ენა. შესაბამისად, სუბმერსიის პროგრამებში არიან ბავშვები, რომლებმაც საერთოდ არ იციან სწავლების ენა, რაღაც დონეზე იციან სწავლების ენა, რადგან შეხება ჰქონიათ ამ ენასთან თემის შიგნით კომუნიკაციისთვის და ბავშვები, რომელთათვისაც ეს ენა არის მშობლიური და გამართულად ფლობენ მას (სვეინი, 1978 გ).

სახელმძღვანელოს მომდევნო ორ სექციაში მიმოვიხილავთ კვლევებს, რომელთა მიხედვითაც ბილინგვიზმს გააჩნია ნეგატიური შედეგი კოგნტურ განვითარებაზე, ისევე, როგორც მიმოვიხილავთ კვლევებს, რომლებიც საპირისპიროს ამტკიცებს. კვლევების მიმოხილვის შემდეგ მოვახდენთ იმ ფაქტორების იდენტიფიცირებას, რის გამოც ვიღებთ ამ კვლევებში ურთიერთსაწინააღმდეგო შედეგებს, ხოლო შემდგომ განვიხილავთ, თუ როგორ უნდა გამოვიყენოთ კვლევის შედეგები და მიგნებები საგანმანათლებლო სივრცეში.

კვლევები, რომლებიც ბილინგვიზმის ნეგატიურ შედეგებზე საუბრობენ

1960 წლამდე ჩატარებული კვლევების მიმოხილვა და ანალიზი გაკეთებული აქვს სხვადასხვა ავტორსა და მკვლევარს (დერსი, 1953, მაკნამარა, 1966; პილი და ლამბერტი, 1962). შესაბამისად, ჩვენ აღარ შევჩერდებით 1960 წლამდე ჩატარებული კვლევების შედეგებზე. ამასთანავე, უნდა აღვნიშნოთ, რომ ამ ადრეული კვლევების უმრავლესობას გააჩნდა მეტოდოლოგიური ხარვეზები. მთლიანობაში, 1960 წლამდე ჩატარებული კვლევები მიუთითებს და ასკვნის, რომ ბილინგვიზმი არის პრობლემა და ხელს უშლის კოგნიტურ განვითარებას და ბილინგვალ ბავშვებს უფრო დაბალი შედეგები აქვთ ინტელექტის განმსაზღვრელ ტესიტირებაში და, ამასთანავე, აქვთ უფრო დაბალი აკადემიური მოსწრება...

ადრეული კვლევების შედეგები მეორდება უფრო გვიანდელ კვლევებშიც, მაგალითად სკუტნაბ-კანჯასისა და ტაუკომაას (1976) კვლევის მიხედვით, ფინეთიდან შვედეთში მიგრირებულ ბავშვებს ახასიათებთ „სემილინგვიზმი“, ანუ მათი ენობრივი უნარები, როგორც შვედურში, ასევე ფინურ ენაში, ნაკლებია, ვიდრე ეს ამ ენების სტანდარტითაა განსაზღვრული. აქვე აღსანიშნავია, რომ ამ კვლევის მიხედვით, ძალიან მნიშვნელოვანია, თუ რა დონეზე იყო მშობლიური ენა ამ ბავშვებში განვითარებული მეორე ენის შესწავლამდე. სწორედ მშობლიური ენის ფლობის დონე განსაზღვრავდა მეორე ენის დაუფლების დონესაც. მაგალითად ბავშვები, რომლებიც ფინეთიდან გადავიდნენ შვედეთში 10 წლის ასაკში, შეძლეს როგორც ფინური ენის შენარჩუნება, ასევე შვედური ენის დაუფლება, ხოლო 7-დან 8 წლამდე ბავშვები, რომლებიც სკოლაში შესვლამდე გადავიდნენ შვედეთში, ვერ მოახერხეს ვერც ფინურ ენაში და ვერც შვედურ ენაში საკმარისი ენობრივი კომპეტენციების განვითარება. ამ კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით, მკვლევრებმა დაასკვნეს, რომ ბავშვის მშობლიურ ენას გააჩნია ფუნქციური მნიშვნელობა ბავშვის კოგნიტური განვითარებისთვის და სკოლებმა მაქსიმალური ყურადღება უნდა მიაქციონ ბავშვის მშობლიურ ენას და მშობლიური ენის სრულყოფილად დაუფლებას.

მშობლიურ ენაზე განათლების მიღების მნიშვნელობას ადასტურებს მაკნამარას (1966) მიერ ჩატარებული კვლევა. მკვლევარმა შეისწავლა ბილინგვიზმი ირლანდიის დაწყებითი კლასების მოსწავლეებში. მაკნამარას კვლევის მიხედვით, დაწყებითი კლასის ბავშვები, რომლებიც სწავლობდნენ ირლანდიურ ენაზე სკოლაში და რომელთათვისაც მსობლიური ენა იყო ინგლისური, 11 თვით ჩამორჩებოდნენ არითმეტიკული ოპერაციების ამოხსნაში იმ ბავშვებს, რომლებიც სწავლობდნენ ინგლისურ ენაზე და რომელთათვისაც მშობლიურიც იყო ინგლისური. ამავე კვლევაში განსხვავება არ აღმოჩნდა ირლანდიური იმერსიის პროგრამის მოსწავლეების შედეგებსა და შესადარებელი ჯგუფის მოსწავლეების შედეგებში არც

არითმეტიკაში და არც ინგლისური ენის ფლობაში. მაკნამარას ეს კვლევა გააკრიტიკა კუმინსმა (1977ბ, გ), რადგან მაკნამარას კვლევაში არითმეტიკის ტესტი ჩატარდა ირლანდიურ ენაზე, ანუ იმ ენაზე, რომელშიც ენობრივი კომპეტენცია უფრო სუსტად ჰქონდათ ინგლისურენოვან ბავშვებს განვითარებული, იმ დროს, როცა შესადარებელი ჯგუფის მონაწილეთა ტესტირება ჩატარდა ინგლისურ ენაზე, რაც მოსწავლეთა მშობლიურ ენას წარმოადგენდა და ამ ენაში ენობრივი უნარების მოსწავლეებს კარგად ჰქონდათ განვითარებული.

ცუშიმამ და ჰოგანმა (1975) ჩაატარეს კვლევა მეოთხე და მეხუთეკლასელ იაპონურ-ინგლისურენოვან ბილინგვალ და იმავე ასაკის მონოლინგალ მოსწავლეებთან. კვლევის შედეგების მხიედვით, ბილინგვალი მოსწავლეების შედეგები აკადემიურ უნარებში, ინტელექტის ტესტის ვერბალურ და არავერბალურ ნაწილში გაცილებით დაბალი აღმოჩნდა მონოლინგვალ ბავშვებთან შედარებით. აქვე აღსანიშნავია, რომ კვლევაში მონაწილე ბილინგვალი ბავშვების დედები იყვნენ იაპონელები, ხოლო მამები - ამერიკაში დაბადებული და გაზრდილი ამერიკელები.. ხოლო მონოლინგვალი ბავშვების ორივე მშობელი იყო ამერიკაში დაბადებული და გაზრდილი. კვლევის ავტორების თანახმად, ბილინგვალი ბავშვები ორივე ენას ეუფლებოდნენ ჩვილობიდან, რადგან მშობლები მათთან კომუნიკაციას ორივე ენაზე ახდენდნენ. თუმცა კვლევის ავტორები არ მიუთითებდნენ, კვლევის ჩატარების მომენტისთვის როგორ ხდებოდა ოჯახებში ორი ენის გამოყენება და, ასევე, არ მიუთითებდნენ ბავშვების ენობრივ კომპეტენციის შესახებ თითოეულ ენაში. შესაბამისად, როცა კვლევა მიუთითებს მე-3 - მე-5 კლასელი ბილინგვალი ბავშვების ვერბალურ ნაკლოვანებებზე, ის ვერ გვაწვდის ინფორმაციას ორი ენის სწავლისა და ათვისების მდგომარეობისა და მიმდინარეობის შესახებ ამ ბავშვებში, რამაც გამოიწვია ეს ვერბალური ნაკლოვანება.

ანალოგიური პრობლემები ჩანს კვლევაში, რომელიც ჩატარდა სინგაპურში ტორენსის, გოვანის, ვუს და ალიოტის (1970) მიერ. ამ კვლევაში, მე მე-3, მე-4 და მე-5 კლასელმა ბილინგვალებმა, რომლებიც სწავლობდნენ სკოლაში, სადაც სწავლების ენა იყო მათთვის მეორე ენა, აჩვენეს უფრო დაბალი შედეგი მონოლინგვალ ბავშვებთან შედარებით ტორენსის კრეატიული აზროვნების ტესტში. მიუხედავად იმისა, რომ ამ კვლევის ანგარიში მოიცავს უამრავ წვრილმანს და დეტალურად არის კვლევის აღწერა მოცემული, კვლევაში არ არის მითითებული, თუ რა დონეზე ფლობდნენ ბილინგვალი ბავშვები ორივე ენას, ამასთანავე, კვლევა არ გვაძლევს ინფორმაციას კვლევის შედეგების შესახებ ინტელექტის ტესტში.

ამავე თვალსაზრისით, საინტერესოა ბენ-ზეევის კვლევაც (1977ა, ბ), რომელიც მკვლევარმა ჩაატარა საშუალო სოციალური კლასის წარმომადგენელ ებრაულ-ინგლისურენოვან და დაბალი სოციალური კლასის წარმომადგენელ ესპანურ-ინგლისურენოვან ბილინგვალ და

მონოლინგვალ ბავშვებში. კვლევის მიხედვით, ბილინგვალმა ბავშვებმა დაბალი შედეგი აჩვენეს ტესტის ლექსიკურ ნაწილში მონოლინგვალ ბავშვებთან შედარებით. ანალოგიური შედეგი დადგა სხვა კვლევაშიც, რომელიც მკვლევრებმა ჩაუტარეს ფრანგ და ინგლისურენოვან სკოლამდელი ასაკის ბილინგვალ ბავშვებს (დოილი, შამპანი და სეგალოვიცი, 1977).

კვლევები, რომლებიც ბილინგვიზმის დადებით შედეგებზე მიუთითებენ

უამრავი კვლევა არსებობს, რომელთა შედეგების მიხედვითაც დასტურდება ბილინგვიზმის უპირატესობანი. კვლევათა ნაწილი ადასტურებს, რომ ბილინგვიზმს გააჩნია უპირატესობები ენობრივი უნარების განვითარების თვალსაზრისით; კვლევათა ნაწილი ხაზს უსვამს ბილინგვიზმის მნიშვნელობას კრეატიული და განსხვავებულად აზროვნების თვალსაზრისით, ხოლო კვლევათა ნაწილის მიხედვით კი ბილინგვალებს გააჩნიათ უკეთესი ანალიტიკური აზროვნება ენებთან მიმართებით, ენისა და აღქმის უკეთესი სტრუქტურა და უკუკავშირზე სწორად რეაგირების უნარი.

ლინგვისტური უნარები

რამდენიმე კვლევამ დაადასტურა, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს აქვთ უკეთესი შედეგები მშობლიურ/პირველ ენაში, ვიდრე ჩვეულებრივი პროგრამების მოსწავლეებს, მიუხედავად იმისა, რომ ჩვეულებრივი პროგრამის მოსწავლეები გაცილებით დიდხანს სწავლობენ მხოლოდ მშობლიურ ენაზე. ბერიკმა და სვეინმა (1978ა) გამოიკვლიეს ოტავას ადრეული სრული ფრანგულენოვანი იმერსიის პროგრამის მეხუთე კლასის მოსწავლეები. კვლევამ აჩვენა, რომ ამ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს ინგლისურ ენაში აქვთ უკეთესი შედეგები, ვიდრე ჩვეულებრივი ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებს. ამ კვლევის ანალოგიურად, სვეინის (1975ა) კვლევამ აჩვენა, რომ ფრანგულენოვანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები აგებენ უფრო რთულ სინტაქსურ კონსტრუქციებს ინგლისურ ენაზე თხზულების წერისას, ვიდრე ჩვეულებრივი ინგლისური ენის პროგრამის მოსწავლეები. ტრემაინმა (1975) შეადარა ფრანგულ ენაში მოსწავლეთა სინტაქსის ცოდნა I-II-III კლასელ მოსწავლეებში, რომლებიც სწავლობდნენ ფრანგულენოვანი იმერსიის პროგრამაზე და იმ მოსწავლეებში, რომელთაც ყოველდღიურად 75 წუთი უტარდებათ გაკვეთილები ფრანგულ ენაზე. კვლევამ აჩვენა, რომ ფრანგული იმერსიის პროგრამის ბავშვებს უკეთესი შედეგი ჰქონდათ როგორც ფრანგულის, აგრეთვე ინგლისური ენის სინტაქსური სტრუქტურების გამართვის თვალსაზრისით. მკვლევარმა დაასკვნა, რომ იმერსიის პროგრამაზე ფრანგულის

კარგად სწავლა განაპირობებდა ინგლისურ ენაშიც მოსწავლეების მიერ სწორი სინტაქსური სტრუქტურების გამოყენებას.

ეკსტრანდმა (1978) აგრეთვე ჩაატარა კვლევა ექსპერიმენტული პროექტის ბავშვებთან, რომლებიც ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, სწავლას იწყებდნენ ადრეული კლასებიდან. კვლევამ აჩვენა, რომ ამ ბავშვებს ჰქონდათ უკეთესი შედეგი შვედურ ენაში, ვიდრე საკონტროლო ჯგუფის ბავშვებს. ბილინგვური განათლებით ენის ათვისების უპირატესობები გამოავლინა ჯენესიის, ტუკერისა და ლამბერტის (1978) ხანგრძლივმა კვლევამაც. კვლევის მიხედვით, მესამე და მეხუთე კლასის ტრილინგვალ ინგლისური-ივრითი-ფრანგული პროგრამის მოსწავლეებს მონრეალში ჰქონდათ უკეთესი შედეგი ივრითში და ერთნაირი შედეგი - ინგლისურში, ორენოვანი პროგრამის ინგლისურ-ივრითის მოსწავლეებთან შედარებით. როგორც მკვლევრები აღნიშნავენ, ივრითის სასწავლო გეგმა იყო იდენტური როგორც ექსპერიმენტულ, ასევე საკონტროლო ჯგუფებში.

სკოლაში, რომელშიც სასკოლო პროგრამით ხდება ორი ენის სწავლების წახალისება, მიიღწევა დადებითი ლინგვისტური ეფექტი. მაგალითად, დუბე და ჰებერტი (1975) თავიანთი კვლევის შედეგებში აღნიშნავენ, რომ უმცირესობის წარმომადგენელ ფრანკოფონ ბავშვებს, რომლებიც სწავლობდნენ ფრანგულ-ინგლისურენოვან პროგრამაზე მაინში, ჰქონდათ უკეთესი შედეგები ინგლისურ ენაში, ვიდრე საკონტროლო ჯგუფის მოსწავლეებს, რომლებიც სწავლობდნენ მხოლოდ ინგლისურენოვან პროგრამაზე.

ორიენტირება ენასა და აღქმის სტრუქტურაში

არაერთი კვლევა ადასტურებს, რომ ბილინგვიზმი ხელს უწყობს ანალიტიკურ აზროვნებასა და მეტალინგვისტური ცნობიერების განვითარებას. ფელდმანმა და შენმა (1971) დაადგინეს, რომ ხუთი წლის ბილინგვალებს, რომლებიც მონაწილეობენ “head start” -ის პროგრამაში მონოლინგვალ ბავშვებთან შედარებით უკეთესი უნარი აღმოაჩნდათ სწორად გამოეყენებინათ საერთო სახელები და „აზრის არმქონე“ სახელების მიმართებით გამონათქვამებში.

იანკო-უორალმა (1972) სამხრეთ აფრიკაში ჩატარებულ კვლევაში დაადგინა, რომ ბილინგვალ ბავშვებს უკეთესად შეუძლიათ სიტყვების სემანტიკური მნიშვნელობის დადგენა და მათი გამოყენება მონოლინგვალ ბავშვებთან შედარებით (1972). მონოლინგვალი ბავშვები უფრო სიტყვის აკუსტიკას აქცევდნენ ყურადრებას, ვიდრე მის სემანტიკა (მაგალითად- cap-can და არა cap-hat).

იანკო უორელის ეს მიგნება დადასტურდა კუმინსის კვლევითაც (1978ბ), რომელმაც კვლევა ჩაატარა მესამე და მეექვსეკლასელ ირლანდიურ-ინგლისურენოვან ბილინგვალებთან და

მონოლინგვალებთან. ამ კვლევას წინ უძღოდა კუმინსისა და მისი კოლეგის მალკაის (Mulcahy, 1978ა) კვლევა, რომელმაც მონოლინგვალ და უკრაინულ-ინგლისურენოვან ბილინგვალებს შორის განსხვავება ვერ დაადგინა. კუმინსისი ზემოTქხსენებულ კვლევაში კი (1978ბ) კუმინსმა დაადგინა, რომ ბილინგვალ ბავშვებს მონოლინგვალ ბავშვებთან შედარებით გააჩნიათ ბევრად უკეთესი უნარები, შეაფასონ არაემპირიული ურთიერთსაწინააღმდეგო განცხადებები (მაგალითად, შეკითხვაზე: „ჩემ ხელში დამალული ჩიპი ლურჯია და არ არის ლურჯი - პასუხების ვარიანტებია: სწორია, არასწორია და პასუხი შეუძლებელია) ანალოგიური მაგალითის ანალიზისას უკრაინელ-ინგლისურენოვან პირველ და მესამეკლასელ ბავშვებთან ჩატარებულ კვლევაშიც აღმოჩნდა ბილინგვალი ბავშვების უპირატესობები (კუმინსი და მალკაი (Mulcahy, 1978ა).

ბენ-ზეევის მიერ 1977 წელს ჩატარებულმა ორმა კვლევამაც დაადასტურა ივრით-ინგლისურენოვანი ბილინგვალი ბავშვების უპირატესობა მონოლინგვალ ბავშვებთან შედარებით წინადადების სტრუქტურის ანალიზისა და არავერბალური დავალების ანალიტიკური აღქმის თვალსაზრისით (ბენ-ზეევი, 1977ა და ბ). მკვლევრის დასკვნით, ბილინგვალ ბავშვს სჭირდება ანალიტიკური ინსტრუმენტები, რათა შეძლოს ინტერენობრივი ინტერფერენციის დაძლევა და, შესაბამისად, მას უვითარდება ენისა და აღქმის ანალიტიკურად გააზრების უნარი.

ამასთანავე, ბენ-ზეევის (1977ა), ისევე, როგორც კუმინსისა და მისი კოლეგის - მალკაის (Mulcahy, 1978ბ) უკრაინულ-ინგლისურენოვან ბილინგვალ ბავშვებთან ჩატარებულმა კვლევამ აჩვენა, რომ ბილინგვალ ბავშვებს მეტი დრო სჭირდებოდათ სიტყვების ასოციაციის დავალების პასუხის გასაცემად. შესაძლებელია, უფრო ხანგრძლივი დრო ბილინგვალ ბავშვებს ესაჭიროებოდეთ ინტერენობრივი ინტერფერენციის დასაძლევად და, შესაბამისად, სიტყვების სემანტიკური მნიშვნელობის გასაანალიზებლად.

კოგნიტური მოქნილობის თვალსაზრისით არსებული უპირატესობები აჩვენა ბალკანის მიერ 1970 წელს ჩატარებულმა კვლევამ, რომელიც ჩატარდა შვეიცარიაში და რომელშიც ბილინგვალი და მონოლინგვალი ბავშვები მონაწილეობდნენ. კვლევის დავალებები მოითხოვდა სწორ რეაგირებას ერთი და იმავე სიტყვის სხვადასხვა მნიშვნელობაზე და აგრეთვე აღქმადი სიტუაციის შეცვლას და რესტრუქტურირებას. ბრუკმა, ლამბერტმა და ტუკერმა (1976) თავიანთ კვლევაში აგრეთვე აღმოაჩინეს განსხვავება ექსპერიმეტულ და საკონტროლო ჯგუფს შორის. მკვლევრებმა კვლევა ჩაატარეს წმინდა ლამბერტის ფრანგული იმერსიის მოსწავლეების მონაწილეობით და კვლევაში მონაწილეებს ჩაუტარდათ ჩამწკრივებული თარიღების ტესტი (Embedded Figures Test).

საინტერესოა სტარკის, ლამბერტის, ჯენესიის და საითზის კვლევა (1977). ამ მკვლევრების მიერ ჩატარებული კვლევის მიგნებას უფრო მეტად ნეიროფსიქოლოგიური საფუძველი გააჩნია. მკვლევრებმა ჩაუტარეს სმენის დიქოტომიის ტესტი ტრილინგვალ და მონოლინგვალ ბავშვებს. აღმოჩნდა, რომ ივრით-ფრანგულ-ინგლისურენოვან ბავშვებს უფრო სანდო ყურის ასიმეტრია გააჩნდათ, ვიდრე კვლევის საკონტროლო ჯგუფის იმ მონაწილეებს, რომლებიც მხოლოდ ინგლისურ ენას ფლობდნენ. ამ კვლევის მიგნება მნიშვნელოვანია, რადგან აღმოჩენა გულისხმობს, რომ ტრილინგვალ ბავშვებს უფრო მეტად აქვთ განვითარებული ანალიტიკური ტვინის მარცხენა ნახევარსფეროს ფუნქცია ტვინის მარჯვენა ნახევარსფეროსთან შედარებით.

კვლევების შედეგად დადასტურებული დასკვნა, რომ ბილინგვალ ბავშვებს გააჩნიათ ენასთან მიმართებით უფრო მაღალი ანალიტიკური აზროვნების უნარი, თანხვდება ვიგოტსკის მიერ ჩამოყალიბებულ თეორიას (1962). ვიგოტსკის მიხედვით, სხვა ენაზეც საკუთარი მოსაზრებების ჩამოყალიბება ბავშვს აძლევს საშუალებას, „დაინახოს საკუთარი ენა, როგორც ერთ-ერთი ენობრივი სისტემა სხვა ენებს შორის, გააანალიზოს ამ ენის ფენომენი უფრო ზოგადი ენობრივი კატეგორიებით, რაც, თავის მხრივ, განაპირობებს ლინგვისტური ოპერაციების გაცნობიერებულ განხორციელებას“ (გვ. 110). ლამბერტი და ტაკერი (1972) ფიქრობენ, რომ ზუსტად ანალოგიური პროცესები მიმდინარეობს იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებთან. ორ ენაში უნარების განვითარება მოსწავლეს აძლევს საშუალებას, იქცეს „ლინგვისტიკის შემდარებლად“, რადგან ახდენს ორი ენის სინტაქსისა და ლექსიკის შედარებას.

უკუკავშირზე სწორად რეაგირების უნარი

არაერთმა კვლევამ დაადასტურა, რომ ბილინგვალებს აქვთ უკეთესი სოციალური მოქნილობა და კოგნიტურ უკუკავშირზე რეაგირების უნარი მონოლინგვალებთან შედარებით. ბენ-ზეევი (1997ბ) მიიჩნევს, რომ უკუკავშირზე ბილინგვალებს აქვთ მეტი რეაგირების უნარი, რადგან ისინი უფრო მეტად ამახვილებენ ყურადღებას უკუკავშირზე, რაც, თავის მხრივ, ეხმარება ბილინგვალებს ადაპტირებისა და სხვებთან კომუნიკაციის უნარის გამომუშავებაში, აგრეთვე, ეს შესაძლებლობას აძლევთ ბილინგვალებს, მიაქციონ ყურადღება და გამოასწორონ საკუთარი შეცდომები. უფრო მეტი დაკვირვება და ყურადღება გამოწვეულია ბილინგვალთა ენების გადართვის აუცილებლობითაც. ბენ-ზეევი ივრით-ინგლისურენოვანი ბავშვების, ისევე, როგორც ესპანურ-ინგლისურენოვანი ბავშვების კვლევაში (1977ა და 1977ბ) აცხადებს, რომ ბილინგვალები უფრო მგრძნობიარენი არიან სიტყვის ტრანსფორმაციის ილუზიის მიმართ (უარენი და უარენი, 1966). ამ დავალებაში მონაწილეებს აუდიოჩანაწერის

მეშვეობით უმეორებდნენ მუდმივად ერთსა და იმავე სიტყვებს. ბილინგვალები აუდიტორული ცვლილებების გამო მიიჩნევდნენ, რომ სიტყვა იცვლებოდა, რადგან ერთი და იგივე სიტყვის გამეორებით იქმნებოდა ამ სიტყვის სხვა სიტყვით შეცვლის ილუზია. შესაბამისად, ბენ-ზეევმა დაასკვნა, რომ ეს გამოწვეული იყო ბილინგვალების უფრო მაღალი აუდიტორული ყურადღებით და სიტყვის აუდიტორული ცვლილებებისდმი სწრაფი რეაგირებით. მკვლევრის ეს ინტერპრეტაცია იქცა კრიტიკის ობიექტად და ეს ინტერპრეტაცია კითხვის ნიშნის ქვეშ დადგა. კერძოდ, კუმინსმა და მალკაიმ (1978ბ) თავიანთ კვლევაში ვერანაირი განსხვავება ვერ დაადგინეს ბილინგვალებსა და მონოლინგვალებს შორის სიტყვის ტრანსფორმაციის ილუზიის ტესტში.

ბენ-ზეევი თავისი კვლევის ანგარიშში ასევე ამბობს, რომ ესპანურ-ინგლისურენოვან ბილინგვალებს აქვთ უკეთესი უნარი, გამოიყენონ მინიშნებები კლასიფიცირების დავალებებში (1978ა). ბენ-ზეევის მსგავსად, კუმინსისა და მალკაის კვლევის შედეგებითაც (1978ა), ბილინგვალები უკეთესად იყენებენ მინიშნებებს გაურკვეველი წინადადებების ინტერპრეტირებისთვის. თუმცა, კუმინსი და მალკაი აღნიშნავენ, რომ ბილინგვალები უკეთესად ახდენენ გაურკვეველი წინადადების ინტერპრეტირებას მინიშნებების გარეშეც.

სხვადასხვა კვლევა ადასტურებს, რომ ბილინგვალები უფრო მგრძნობიარენი არიან ინტერპერსონალური უკუკავშირის მიმართ და უფრო ადვილად ახდენენ ადაპტირებას სხვადასხვა საკომუნიკაციო ტიპის დავალებების შესრულებისას. ჯენესიიმ, ტაკერმა და ლამბერტმა (1975) ერთ-ერთ კვლევაში, რომელიც ჩაატარეს იმერსიის პროგრამის ბილინგვალ ბავშვებთან და მონოლინგვალებთან, სთხოვეს კვლევაში მონაწილეებს, აეხსნათ თამაშის წესები ორი ადამიანისთვის, ერთისთვის, რომელსაც ახვეული ექნებოდა თვალები და მეორესთვის - თვალებახელილისთვის. კვლევამ აჩვენა, რომ ბილინგვალი ბავშვები უფრო მგრძნობიარენი იყვნენ ახსნისას ადამიანის საჭიროებებისადმი და განსხვავებულად უხსნიდნენ თვალგახელილ და თვალებახვეულ ადამიანებს თამაშის წესებს. მკვლევრებმა დაასკვნეს, რომ, შესაძლებელია, იმერსიის პროგრამის სასკოლო გამოცდილება პოზიტიურად მოქმედებდა ამ პროგრამის მონაწილეებზე, რადგან ისინი უკეთ აცნობიერებდნენ იმ შესაძლო დაბრკოლებებს, რომლებიც შეიძლება წარმოქმნოდა თვალებახვეულ ადამიანს თამაშისას და, ასევე, უფრო აანალიზებდნენ ამ დაბრკოლებების გადალახვის შესაძლო გზებს.

ბეინმა (1975) და ბეინმა და იუმ (1978) ჩაატარეს რამდენიმე კვლევა და შეისწავლეს ბილინგვალებისა და მონოლინგვალების მგრძნობელობა სახის გამომეტყველების მიმართ. ბეინმა დაადგინა მნიშვნელოვანი განსხვავებები I-VI კლასელ ბილინგვალ და მონოლინგვალ ბავშვებს შორის პორტრეტების მიმართ მგრძნობელობის ტესტში. ამ ტესტის მიხედვით

ბავშვებს უნდა მოეხდინათ ცნობილი მხატვრის მიერ დახატული 24 პორტრეტიდან სახის გამომეტყველებების იდენტიფიცირება. ამ კვლევის ანალოგიურად, ბილინგვალების უპირატესობა დაადგინა ბეინისა და იუს 1978 წლის კვლევამ, რომლითაც მკვლევრებმა მოახდინეს 1975 წლის კვლევის რეპლიკაცია სხვადასხვა კულტურული წარმოშობის მონაწილეებში.

ზოგადი ინტელექტუალური განვითარება

პირლისა და ლამბერტის (1962) კვლევამ აჩვენა, რომ ათი წლის ფრანგულ-ინგლისურენოვანი ბილინგვალი ბავშვები ამჟღავნებდნენ უფრო მაღალ როგორც ვერბალურ, ასევე არავერბალურ ინტელექტს მონოლინგვალ ბავშვებთან შედარებით. კუმინსისა და გულისტანის (1974) კვლევამ აგრეთვე დაადასტურა ვერბალური და არავერბალური ინტელექტის უფრო მაღალი დონე ბილინგვალებში მონოლინგვალებთან შედარებით.

დასავლეთ კანადაში ჩატარდა ორი კვლევა ფრანგულ-ინგლისურენოვან ბილინგვალებისა და მონოლინგვალების მონაწილეობით. ამ კვლევებმაც აჩვენეს ბილინგვალების უპირატესობა სხვადასხვა კონცეპტების ფორმირების უნარის თვალსაზრისით. კერძოდ, ლიდკესა და ნელსონის (1968) წელს ჩატარებულმა კვლევამ აჩვენა, რომ პირველკლასელ ბილინგვალებს ჰქონდა უკეთესი შედეგი პიაჟეს კონცეპტების ფორმირების დავალებაში იმავე ასაკის მონოლინგვალ ბავშვებთან შედარებით. მკვლევრებმა დაასკვნეს, რომ კვლევის ეს შედეგი გამოწვეული იყო ბილინგვალი ბავშვების მეტი სოციალური ინტერაქციის გამოცდილებით. ეს გამოცდილება კი ორი ენის სწავლის პროცესში გროვდება. ბეინმა (1975) თავის კვლევაში აგრეთვე დაადგინა პირველკლასელი ბილინგვალების უპირატესობა მონოლინგვალებთან შედარებით წესის აღმოჩენის დავალებაში. თუმცა, აქვე აღსანიშნავია, რომ მეექვსეკლასელ მონაწილეებში, იმავე დავალებაში, მონოლინგვალებსა და ბილინგვალებს შორის განსხვავება არ დადგინდა.

ბარიკმა და სვეინმა (1976ა) საკუთარი ჰიპოთეზა იმის შესახებ, რომ კოგნიტური უპირატესობები დაკავშირებულია ორი ენის ფლობის დონესთან, გამოსცადეს ოტავასა და ტორონტოს იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებთან გრძელვადიანი კვლევის მეშვეობით. კვლევამ აჩვენა, რომ იმ მოსწავლეებს, რომლებიც უკეთესად ფლობდნენ ფრანგულ ენას, ჰქონდათ უკეთესი შედეგი ოტის-ლენონის ინტელექტის ქვეტესტში. აქვე აღსანიშნავია, რომ იმ მოსწავლეებს, რომლებიც ფრანგულ ენას ცუდად ფლობდნენ, ინტელექტის ტესტის შედეგები არ გაუმჯობესებიათ შემდგომი სამი წლის განმავლობაში, იმ დროს, როცა იმ მოსწავლეებმა, რომლებიც გამართულად ფლობდნენ ფრანგულს, შემდგომი სამი წლის განმავლობაში გააუმჯობესეს ინტელექტის ტესტის შედეგებიც. კვლევის ამ შედეგმა

მკვლევრებს მისცათ საშუალება დაესკვნათ, რომ მეორე ენის მაღალ დონეზე ფლობა განაპირობებს კოგნიტურ განვითარებას.

განსხვავებული აზროვნება

კუმინსისა და და გულუტსანის (1974) კვლევამ აჩვენა მნიშვნელოვანი სხვაობა მეექვსეკლასელ მონოლინგვალ და ბილინგვალ ბავშვებს შორის „განსხვავებული აზროვნების“ ერთ-ერთ კომპონენტში, კერძოდ - ორიგინალურ აზროვნებაში. აქვე აღსანიშნავია, რომ განსხვავებული აზროვნების სხვა ოთხ კომპონენტში კვლევამ მნიშვნელოვანი სხვაობა მონოლინგვალებსა და ბილინგვალებს შორის არ აჩვენა. კუმინსმა (1977ა) თავის ანალიზში მიუთითა, რომ ორიგინალური აზროვნების კომპონენტშიც მაღალი მაჩვენებელი ჰქონდათ იმ მონაწილეებს, ვისაც მაღალი ჰქონდათ მეორე ენის ფლობის დონე (აქვე აღსანიშნავია, რომ ტესტირების ადმინისტრირება მოხდა მშობლიურ/პირველ ენაზე). უფრო მეტიც, იმ მოსწავლეებს, რომლებსაც ჰქონდათ კარგად განვითარებული ენობრივი უნარები მშობლიურ ენაში, ხოლო ცუდად - მეორე ენაში, ჰქონდათ უარესი შედეგები მონოლინგვალ ბავშვებთან შედარებით გაწაფულობასა და მოქნილ აზროვნებაში. ტორანსისა და მისი კოლეგების (1974) სინგაპურში ჩატარებულმა კვლევამაც აჩვენა ბილინგვალი ბავშვების უპირატესობა მონოლინგვალ თანატოლებთან შედარებით ორიგინალური აზროვნებისა და აზრის გამართულად ჩამოყალიბების უნარებში. მკლევრებმა კვლევა განახორციელეს ტორანსის შემოქმედებითი აზროვნების ტესტით. იმავე ტესტით ლანდრიმ (1974) დაადგინა, რომ მეექვსეკლასელ ბავშვებს, რომლებიც ჩართულნი იყვნენ FLES-ის (პროგრამა, რომელიც ითვალისწინებდა ყოველდღე 20-დან 45 წუთამდე მეორე ენის შესწავლას) პროგრამაში, ჰქონდათ უკეთესი შედეგები ტესტის ვერბალურ და მათემატიკურ ნაწილშიც, მონოლინგვალ საკონტროლო ჯგუფის ბავშვებთან შედარებით. აქვე აღსანიშნავია, რომ იმავე კვლევის მიხედვით, პირველი და მეოთხეკლასელი მოსწავლეების შედეგებით, ბილინგვალებსა და მონოლინგვალებს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება არ დაფიქსირდა.

სკოტმაც (1973) თავის კვლევაში დაადასტურა მონრეალის წმინდა ლამბერტის პროგრამის მონაწილე ბილინგვალ მოსწავლეთა უპირატესობა მონოლინგვალ მოსწავლეებთან შედარებით განსხვავებულ აზროვნებაში. მკვლევარი მიიჩნევს, რომ მეექვსეკლასელი მოსწავლეების კარგი შედეგები ფრანგულ ენაში დაკავშირებულია ამ ბავშვების შედეგებთან მესამე კლასში, როცა მათ საკმაოდ კარგი შედეგი აჩვენეს განსხვავებულ აზროვნებაში. ამ კვლევით, მკვლევარმა დაასკვნა, რომ განსხვავებული აზროვნება განაპირობებს ეფექტურ ფუნქციონალურ ბილინგვიზმს.

ქერინგერმა (1974) მეხიკოში ჩაატარა კვლევა, რომელშიც მონაწილეობდა 24 ინგლისურ-ესპანურენოვანი ბილინგვალი და 24 მონოლინგვალი. კვლევამ აჩვენა ბილინგვალების მნიშვნელოვანი უპირატესობა განსხვავებულ აზროვნებაში.

მიუხედავად იმისა, რომ კვლევები, რომლებიც ცხადყოფენ ბილინგვალთა უპირატესობებს, მეთოდოლოგიურად უფრო გამართულია, ვიდრე ბილინგვიზმის ნეგატიური შედეგების მქონე კვლევები, მაინც უნდა აღინიშნოს, რომ ამ კვლევების მხოლოდ მცირე ნაწილია, რომელთაც არ გააჩნიათ შეზღუდვები. ამ კვლევების (ბეინი და იუ, 1978; ქერინგერი, 1974; კუმინსი და გულუსტანი,1974; ფელდმანი და შენი, 1971; ლანდრი, 1974, პილი და ლამბერტი, 1962) ძირითადი პრობლემა გახლავთ, რომ კვლევის ფარგლებში ვერ ხდებოდა კვლევაში მონაწილე ბილინგვალებისა და მონოლინგვალების წარმომავლობისა და სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობის, სტატუსისა და ოჯახური მდგომარეობის გაკონტროლება და განსხვავებების აღმოფხვრა. მშობლების სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი და დასაქმება მნიშვნელოვანია ფაქტორებია და მათი გაუკონტროლებლობა კვლევას მიკერძოებულს ხდის. ამ კვლევის კიდევ ერთი შეზღუდვა გახლავთ ის, რომ კვლევები ზომავს კოგნიტური განვითარების მხოლოდ ზოგად დონეს (პრეოპერაციულს, კონკრეტულ-ოპერაციულს და სხვა) და არ ზომავს იმ ინდივიდუალურ განსხვავებებს, რომლებიც, შესაძლებელია, არსებობდეს კოგნიტური განვითარების ამ დონის შიგნით და მათ შორისაც. აქვე აღსანიშნავია, რომ ზოგიერთ კვლევაში მკვლევრებმა შეძლეს კვლევაში მონაწილეთა სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის გაკონტროლებ... მიუხედავად ამისა, ამ კვლევების ვალიდობა მაინც საეჭვოა სხვადასხვა „ენაზე ანალიტიკური აზროვნებისა“ და „უკუკავშირზე ეფექტური რეაგირების“ მიმართულებებით. ზოგიერთი კვლევის შეფასება კი საკმაოდ რთულია, რადგან მკვლევარი არ აღწერს ბილინგვური განათლების მიმართულებით არსებულ კონტექსტს ან არ აღწერს კვლევაში მონაწილეთა ცოდნის დონეს პირველ ან მეორე ან ორივე ენაში.

ფაქტორები, რომლებიც განაპირობებენ კვლევების პოზიტიურ ან ნეგატიურ შედეგებს

რამდენიმე მნიშვნელოვანი ფაქტორი განაპირობებს კვლევების პოზიტიურ ან ნეგატიურ შედეგებს და განსხვავებებს ამ შედეგებს შორის. უპირველეს ყოვლისა, უნდა აღინიშნოს, რომ ბილინგვიზმის კვლევების პოზიტიური შედეგი ძირითადად დაკავშირებული დომინატი ჯგუფის წარმომადგენელ ბავშვთან, რომელიც სწავლობს მეორე ენას, ხოლო ნეგატიური შედეგები უკავშირდება უმცირესობის წარმომადგენელ მოსწავლეებს (ლამბერტი, 1977, ბერნაბი, 1976). ერთადერთი გამონაკლიაისა მაკნამარას კვლევა (1966), რომელიც შეეხება ინგლისურ-ირლანდიურენოვან ბილინგვალებს. ამ კვლევას ახასიათებს მნიშვნელოვანი

მეთოდოლოგიური ხარვეზები (კუმინსი, 1977ბ). უმცირესობათა მოსწავლეებთან მიმართებაში ამგვარი გამონაკლისია დუბესა და ჰებერტის (1975) კვლევა. ამ კვლევის შედეგები ცხადყოფს, რომ უმცირესობათა მოსწავლეებზე ბილინგვიზმის ნეგატიური შედეგების შემცირება შესაძლებელია მათი მშობლიური ენის გაძლიერებითა და ეფექტურად სწავლებით.

მეორე ფაქტორი, რომელიც განსაზღვრავს კვლევის შედეგებს, გახლავთ პირველი ან მეორე ენის სტატუსი და პრესტიჟი (ფიშმენი, 1976, ტაკეტი, 1977, სვეინი 1978 გ). ბილინგვიზმს პოზიტიური შედეგი აქვს იმ შემთხვევაში, თუ ორივე ენა ღირებული და მნიშვნელოვანია და ორივე ენა დაკავშირებულია სოციალურ და ეკონომიკურ კეთილდღეობასთან.

მესამე ფაქტორი, რომელიც პირველ ფაქტორსაც უკავშირდება, გახლავთ მოსწავლეების ოჯახების სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი. უკეთესი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მქონე მოსწავლეებს აქვთ უკეთესი შედეგებიც (პოლსტონი, 1975), ხოლო დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მქონე ოჯახების შვილებს - შედარებით დაბალი შედეგები. მიუხედავად ამისა, დაბალი სცოიალურ-ეკონომიკური სტატუსის მქონე ბილინგვალ მოსწავლეებს აქვთ ისეთივე კარგი ან უკეთესი შედეგები, ვიდრე იმავე სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მატარებელ მონოლინგვალ ბავშვებს (მაგალითად, იხ. ბრუკის, იაკიმიკისა და ტაკერის კვლევა, 1976).

და ბოლოს, მეოთხე მნიშვნელოვანი ფაქტორია უშუალოდ სასკოლო პროგრამა, რომელსაც დიდი მნიშვნელობა ენიჭება. კვლევების პოზიტიური შედეგები ძირითადად დაკავშირებულია იმერსიის პროგრამასთან, ხოლო ნეგატიური შედეგები - სუბმერსიის პროგრამასთან. ბილინგვური განათლების პროგრამის მნიშვნელობაზე შეგიძლიათ იხილოთ კოენისა და სვეინის (1976), ბარნაბის (1976) და სვეინის (1978გ) კვლევები.

სხვა ფაქტორების გამოვლენა, რომლებიც უკავშირდება ბილინგვიზმის პოზიტიურ და ნეგატიურ შედეგებს, ალბათ, მომავლის საქმეა და მომავალში მკვლევრები შეძლებენ ამ ფაქტორების დადგენასაც, თუმცა, ამ ეტაპზე არსებული კვლევების ანალიზის შედეგად, შესაძლებელია მოვახდინოთ განზოგადება, რომ ბილინგვიზმისთვის უმნიშვნელოვანესია კონტექსტი. ანუ - თუ ბილინგვიზმის განვითარება ხდება შემმატებელ კონტექსტში, კვლევები ადასტურებენ მის პოზიტიურ შედეგებს, ხოლო თუ ბილინგვიზმის განვითარება ხდება შემამცირებელ კონტექსტში, მაშინ სახეზე გვაქვს ბილინგვიზმის ნეგატიური შედეგები (ლამბერტი, 1977).

ლამბერტი მიანიშნებს, რომ კვლევებში, რომლებმაც აჩვენა ბილინგვიზმის პოზიტიური შედეგები, მონაწილეებად შერჩეული ჰყავდა ის ბავშვები, რომლებიც წარმოადგენენ დომინანტ ჯგუფს და რომელთა მშობლიური ენა მაღალი სტატუსისა და პრექსტიჟის

მატარებელია და მათ მიერ მეორე ენის დაუფლება საფრთხეს არ უქმნის მათ მშობლიურ ენას. შესაბამისად, ამ კონტექტს ლამბერტი უწოდებეს „შემმატებელ“ კონტექსტს, ანუ მეორე ენის შესწავლით ეს მოსწავლეები იძენენ „დამატებით ენას“, რომელიც მნიშვნელოვანია მათი სოციალური მდგომარეობისთვის და, ამავე დროს, ამით საფრთხეს არ უქმნიან თავიანთ მშობლიურ ენას, რადგან მისი ცოდნაც მნიშვნელოვანია საზოგადოებრივი წინსვლისა და წარმატებისთვის. შესაბამისად, ეს მოსწავლეები ეუფლებიან ორივე ენას მაღალ დონეზე და აქვთ უპირატესობებიც კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისითაც.

ამის საწინააღმდეგოდ, იმ კვლევების მონაწილეები, რომლებმაც აჩვენა ბილინგვიზმის ნეგატიური შედეგები, წარმოადგენენ უმცირესობათა ჯგუფის მოსწავლეებს., რომელთა მშობლიური ენის ეტაპობრივი ჩანაცვლება ხდებოდა უფრო პრესტიჟული მეორე ენით. ამ პროცესს ლამბერტი უწოდებს „შემამცირებელ“ კონტექსტს, რადგან მშობლიური ენის ჩანაცვლება ხდება მეორე ენით და მეორე ენის კომპეტენციის განვითარება ხდება პირველი ენის ხარჯზე. შესაბამისად, ასეთ კონტექსტში მოსწავლებს მოეპოვებათ ორივე ენაში ენის ფლობის შედარებით დაბალი კომპეტენცია.

ამ კვლევებზე დაფუძნებით, მკვლევრებმა (კუმინსი, 1976, 1978ა, 1979ა, ტოუკამა და სკუტნაბ-კანჯასი, 1977) დაასკვნეს, რომ შესაძლებელია არსებობდეს ენობრივი კომპეტენციის რაღაც ზედა ზღვარი, რომელსაც უნდა მიაღწიოს ბილინგვალმა მოსწავლემ ორივე ენაში, რათა ეფექტურ კოგნიტურ ფუნქციონირებას მივაღწიოთ და თავიდან ავირიდოთ ბილინგვიზმის ნეგატიური შედეგები კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისით. ანუ, ორი ენის ფლობის დონე, სავარაუდოდ, განსაზღვრავს მოსწავლის კოგნიტურ განვითარებასა და ფუქნციონირებას.

კვლევების შედეგების და ანალიზის ზეგავლენა განათლების პროგრამებზე

ზღვრული დონის ჰიპოთეზის ერთ-ერთი ძირითადი პრაქტიკული საგანმანათლებლო მნიშვნელობა შეიძლება იყოს ის, რომ სკოლებმა დაგეგმონ ისეთი პროგრამები, რომლებიც უზრუნველყოფს ბილინგვიზმის „შემმატებელ“ეფექტს, რაც, თავის მხრივ, უზრუნველყოფს მოსწავლის კოგნიტურ განვითარებას და მაღალ ენობრივ კომპეტენციებს (კუმინსი, 1979ა). „შემმატებელი“ კონტექსტის შესაქმნელად მნიშვნელოვანია, სკოლამ ეფექტურად მოახდინოს სკოლაში სწავლების ენასა და ოჯახში სალაპარაკო ენას შორის ეფექტური მონაცვლეობა (სვეინი, 1978 გ). თუკი მოსწავლე წარმოადგენს უმცირესობათა ჯგუფს და დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მატარებელია, უპრიანი იქნება, სწავლების ენა პირველ წლებში იყოს მისი მშობლიური ენა, ის ენა, რომელსაც გამოიყენებს ოჯახში, ხოლო ნელ-ნელა,

ეტაპობრივად, მოხდეს მეორე ენის სწავლებაც და სწავლების ენადაც გამოყენება. ხოლო იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლე დომინანტ ჯგუფს განეკუთვნება, მისი მშობლიური ენა პრესტიჟულია და ის მშობლიურ ენაში წიგნიერების განვითარებას ახდენს ოჯახშიც, უფრო უპრიანი იქნება, ამ მოასწავლისთვის „შემმატებელი“ კონტექსტის შესაქმნელად, სწავლების საწყის ეტაპზე სწავლების ენად შევარჩიოთ მეორე ენა (ტაკერი 1997, სვეინი და ბრუკი, 1976).

თავი 2. ბილინგვიზმი და მეტალინგვისტური ცნობიერების განვითარება[i]

მეოცე საუკუნის ადრეული 60-იანი წლებიდან ჩატარებული კვლევების დიდმა ნაწილმა აჩვენა, რომ ბილინგვალებს გააჩნიათ უპირატესობები მონოლინგვალებთან შედარებით. (ბეინი, 1970, ბალკანი, 1975, ბენ-ზეევი 1977ა, 1977ბ; ფელდმანი და შენი 1971, იანკო-უორელლი, 1972; ლიდკე და ნელსონი, 1968; პილი და ლამბერტი, 1962). ამ კვლევათა ნაწილმა შეისწავლა ბილინგვალი ბავშვების ეფექტური ორიენტირება ენობრივ სტრუქტურებში. მაგალითად, ფელდმანმა და შენმა (1971) დაადგინეს, რომ „Head start"-ის პროგრამის მონაწილე ბილინგვალებს, მონოლინგვალ ბავშვებთან შედარებით, უკეთესი უნარი აღმოაჩნდათ, სწორად გამოეყენებინათ საერთო სახელები და „აზრის არმქონე" სახელებთან მიმართებით გამონათქვამებში.

იანკო-უორალმა (1972) სამხრეთ აფრიკაში ჩატარებულ კვლევაში დაადგინა, რომ ბილინგვალ ბავშვებს უკეთესად შეუძლიათ სიტყვების სემანტიკური მნიშვნელობის დადგენა და მათი გამოყენება მონოლინგვალ ბავშვებთან შედარებით (1972). მონოლინგვალი ბავშვები უფრო სიტყვის აკუსტიკას აქცევდნენ ყურადღებას, ვიდრე მის სემანტიკას.

ბენ-ზეევის მიერ 1977 წელს ჩატარებულმა ორმა კვლევამაც დაადასტურა ივრით-ინგლისურენოვანი ბილინგვალი ბავშვების უპირატესობა, მონოლინგვალ ბავშვებთან შედარებით, წინადადების სტრუქტურის ანალიზისა და არავერბალური დავალების ანალიტიკური აღქმის თვალსაზრისით (ბენ-ზეევი, 1977ა და ბ). მკვლევრის დასკვნით, ბილინგვალ ბავშვს სჭირდება ანალიტიკური ინსტრუმენტები, რათა შეძლოს ინტერენობრივი ინტერფერენციის დაძლევა და, შესაბამისად, მას უვითარდება ენისა და აღქმის ანალიტიკურად გააზრების უნარი.

კვლევების ეს შედეგები თანხვდება ბილინგვალი ბავშვების ენობრივი განვითარების ინდივიდუალური დაკვირვების შედეგებს (იმედაძე, 1960; ლეოპოლდი, 1949). იმედაძე და ლეოპოლდი თავიანთ დაკვირვებაში მივიდნენ დასკვნამდე, რომ ადრეული ბილინგვიზმი აძლევს ბავშვს შესაძლებლობას, განაცალკეოს სიტყვის ხმოვანება და მისი მნიშვნელობა და ადრეულ ასაკში ბილინგვალი ბავშვი უფრო მეტ ყურადღებას აქცევს კონკრეტულ ენობრივ ასპექტებს. ვიგოცკის აზრითაც (1962, გვ. 110), შეუძლიათ რა ერთი და იგივე აზრი გამოხატონ

სხვადასხვა ენაზე, ბილინგვალ ბავშვს აძლევს საშუალებას, „დაინახოს საკუთარი ენა, როგორც ერთ-ერთი ენობრივი სისტემა სხვა ენებს შორის, გააანალიზოს ამ ენის ფენომენი უფრო ზოგადი ენობრივი კატეგორიებით, რაც, თავის მხრივ, განაპირობებს ლინგვისტური ოპერაციების გაცნობიერებულ განხორციელებას“.

ამ თავში მიმოვიხილავთ ერთ კონკრეტულ კვლევას, რომელიც ჩატარდა, რათა კიდევ ერთხელ გამოკვლეულიყო ბილინგვიზმის ეფექტი ბავშვის მეტალინგვისტური ცნობიერების განვითარებაზე. წინა კვლევების ანალიზმა მოგვცა შესაძლებლობა, კვლევის მეთოდოლოგიის დაგეგმვისას გაგვეთვალისწინებინა არსებული სიძნელეები, კონკრეტულად, ფელდმანმა და შენმა (1971) თავიანთ კვლევაში არ გააკონტროლეს კვლევაში მონაწილე ბილინგვალი და მონოლინგვალი ბავშვების ინტელექტუალური განსხვავებები; შესაბამისად, მათი კვლევის შედეგები უფრო სავარაუდოა, ვიდრე ზუსტი. იანკო-უორელის (1972) და ბენ-ზეევის (1977ა და 1977ბ) კვლევებში, მკვლევრებმა გააკონტროლეს კვლევაში მონაწილეთა ინტელექტუალური შესაძლებლობები, მაგრამ ამ კვლევებში მონაწილეთა პასუხების მკვლევრების მიერ გაკეთებული ინტერპრეტირება საეჭვოა, რადგან მკვლევრებმა მონაწილეებს არ დაუსვეს დამატებითი დამაზუსტებელი შეკითხვები. მაგალითად, იონკო-უორელის კვლევაში მონაწილეებს ჰკითხეს: „დავუშვათ, თქვენ არქმევთ სახელებს საგნებს; ამ შემთხვევაში, დაარქმევდით თქვენ, მაგალითად, „ძაღლს“ - ძროხას“ ან ძროხას - ძაღლს“? ამ კითხვაზე დადებითი პასუხი არ ნიშნავს, რომ კვლევაში მონაწილე კარგად იაზრებს სიტყვებს და დამოუკიდებლად შეუძლია სიტყვებისთვის მნიშვნელობის მინიჭება.

შესაბამისად, ჩვენ კვლევაში შევეცადეთ გაგვეთვალისწინებინა ყველა ზემოთ მითითებული შეზღუდვა თუ ხარვეზი და კვლევის მეთოდოლოგია იმდაგვარად დაგვეგეგმა, რომ კვლევის შედეგების განზოგადება გამხდარიყო შესაძლებელი.

კვლევის მეთოდები

კვლევის სუბიექტები

ამ კვლევის სუბიექტები იყვნენ 80 მესამეკლასელი და 26 მეექვსეკლასელი მოსწავლე, რომლებიც სწავლობდნენ დუბლინში, ირლანდიაში და წარმოადგენდნენ საშუალო ფენას სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის თვალსაზრისით. შერჩეული მოსწავლეები წარმოადგენდნენ შემდეგ სკოლებს: ორი ირლანდიურენოვანი სკოლა, სადაც სწავლება ხორციელდებოდა მხოლოდ ირლანდიურ ენაზე, რომელიც იყო მოსწავლეთათვის მეორე ენა, თუმცა მოსწავლეები წარმოადგენდნენ უმრავლესობის, ანუ დომინანტ ეთნიკურ ჯგუფს და ორი სკოლა, სადაც სწავლების ენა იყო მხოლოდ ინგლისური, ამავე დროს ინგლისური

გახლდათ მოსწავლეთა მშობლიური და ოჯახში საუბრის ენა. ბილინგვალი მოსწავლეების შესარჩევად, ანუ იმ მოსწავლეების შესარჩევად, რომლებიც ირლანდიურენოვან სკოლაში სწავლობდნენ შერჩევის შემდეგი კრიტერიუმები გამოვიყენეთ:

(ა) შერჩეულ მოსწავლეთა ოჯახში, სულ მცირედი დროით მაინც საუბრობენ ირლანდიურად;

(ბ) მასწავლებელთა შეფასებით, ირლანდიური ენის ცოდნის თვალსაზრისით, მოსწავლეები იმსახურებდნენ 3-დან 5 ქულამდე შეფასებას, რაც გულისხმობდა, რომ მოსწავლეს შეეძლო საკუთარი თავის წარდგენა ირლანდიურად, შეყოვნებების გარეშე, შესაძლებელია - გრამატიკული შეცდომების თანხლებით.

ეს კრიტერიუმი დააკმაყოფილა 40-მა მესამეკლასელმა ირლანდიურენოვანი სკოლიდან; შესაბამისად, კვლევაში მათი დაწყვილება მოხდა 40 ინგლისურენოვანი სკოლის მოსწავლეთან სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის, სქესის, ინტელექტისა და ასაკის საფუძველზე. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ იმ სკოლებში, სადაც სწავლების ენა იყო ინგლისური, სწავლობდნენ ირლანდიურს, როგორც ერთ საგანს, თუმცა, მოსწავლეების მიერ ირლანდიური ენის ცოდნა იყო ძალიან დაბალი და უმნიშვნელო. თითოეულ ჯგუფში იყო 20 გოგო და 20 ბიჭი. საშუალო ასაკი მონოლინგვალი მოსწავლეების ჯგუფში იყო 8 წელი და 11 თვე, ხოლო ბილინგვალების ჯგუფში 8 წელი და 9 თვე. ინტელექტის დონე, რომელიც შემოწმდა ბილინგვურ ჯგუფში ოტის-ლენონის ინტელექტის ტესტით, ირლანდიურ ენაზე იყო 113.79, ხოლო მონოლინგვალების ჯგუფში - 113.54.

მეექვსეკლასელთა შერჩევა კი მოხდა მხოლოდ ერთი ირლანდიურენოვანი და ერთი ინგლისურენოვანი სკოლიდან, რადგან ერთ-ერთმა სკოლის მოსწავლეებმა მონაწილეობა ვერ მიიღეს ტესტირებაში, ამიტომ ორი სკოლიდან მხოლოდ თითო სკოლა მონაწილეობდა მეექვსეკლასელთა კვლევაში. ზემოტგანხილული კრიტერიუმების შესაბამისად შეირჩა 26 ბილინგვალი მოსწავლე ირლანდიურენოვანი სკოლიდან, რომელთა დაწყვილება მოხდა 26 ინგლისურენოვანი სკოლის მოსწავლეთან სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის, სქესის, ინტელექტისა და ასაკის საფუძველზე. თითოეულ ჯგუფში იყო 7 გოგონა და ექვსი ბიჭი. კვლევაში მონაწილე მონოლინგვალი მოსწავლეების საშუალო ასაკი გახლდათ 11 წელი და 9 თვე, ხოლო ბილინგვალებისა - 11 წელი და 11 თვე. კვლევაში მონაწილეთა ინტელექტი შეფასდა დრუმკონდრას ვერბალური აზროვნების ტესტით, რომელშიც ბილინგვალების საშუალო მაჩვენებელი იყო 120.54, ხოლო მონოლინგვალებისა - 120.85 ქულა.

დამოკიდებული ცვლადები და პროცედურები

ოშერსონმა და მარკმანმა (1975) შეიმუშავეს დავალებათა კრებული, რომლის მეშვეობითაც შესაძლებელი ხდება ბავშვის ენობრივი უნარების ობიექტურად გაზომვა. მკვლევრების მიერ შემუშავებული ამ დავალებებებით შესაძლებელი ხდება აგრეთვე ბავშვის მიერ არაემპირიული ურთირთსაწინააღმდეგო და ტავტოლოგიური გამონათქვამის შეფასების უნარის შემოწმება

ენობრივი ობიექტურობის ტესტი

1. ***სიტყვის მნიშვნელობა და მიმართება***

კვლევაში გამოყენებული იყო ტესტი, რომელიც გულისხმობდა, თუ რამდენად ახერხებენ კვლევაში მონაწილეები სიტყვის მნიშვნელობის შენარჩუნებას, მიუხედავად იმისა, რომ, შესაძლებელი, ის ობიექტი, რომელსაც მიემართება სიტყვა - აღარ არსებობდეს... კვლევაში მონაწილეებს მიეწოდათ სიტყვა „flimp" და აუხსნეს, რომ ეს სიტყვა აღნიშნავდა ზღაპრების გმირს, რომელიც ჩიტს წააგავდა და ჰქონდა ოთხი ფრთა და იყო ჭრელი. ამასთანავე, ბავშვებს მიაწოდეს „flimp"-ის სპეციალურად შექმნილი თოჯინა და სთხოვეს, რომ აეხსნათ პირველკლასელი ბავშვისთვის, თუ რას ნიშნავდა სიტყვა „flimp". კვლევაში მონაწილეს უთხრეს: „დავუშვათ, ეს „flimp" არის უკანასკნელი „flimp" დედამიწაზე - ის გახდა ავად და მოკვდა და უკვე აღარ არსებობს... როგორ აუხსნიდი პირველკლასელ მოსწავლეს, თუ რას ნიშნავს ეს სიტყვა?". კვლევაში მონაწილე პასუხობს ექსპერიმენტის ჩამტარებელს, რის შემდეგაც ექსპერიმენტის ჩამტარებელი აგრძელებს შეკითხვებს და იღებს მონაწილისგან პასუხებს. შეკითხვები შემდეგი სახისაა: „თუ ვიტყვით, რომ „flimp"-ს ოთხი ფრთა აქვს, ეს მართალი იქნება? შეიცვალა ამ სიტყვის მნიშვნელობა, როცა ყველა მათგანი მოკვდა და ისინი აღარ არსებობენ დედამიწაზე? აქვს ამ სიტყვას რაიმე მნიშვნელობა, იმ დროს, როცა ისინი აღარ არსებობენ დედამიწაზე?

„flimp"-თან დაკავშირებული შეკითხვის შემდეგ იგივე პროცედურა გრძელდებოდა სიტყვა ჟირაფთან დაკავშირებით. კვლევის ეს პროცედურა წააგავდა ოშერსონისა და მარკმანის (1975) მიერ შემუშავებულ მეთოდოლოგიას, უბრალოდ, დამატებული იყოს სიტყვა „flimp"-თან დაკავშირებული პროცედურები, ხოლო კვლევაში მონაწილის მიერ პასუხების მიხედვით, ქულების განაწილების პრინციპი და კრიტერიუმი იგივე იყო. კვლევაში მონაწილის პასუხი სწორად ითვლებოდა, თუკი მისთვის სიტყვას (ჯირაფს ან „flimp") ჰქონდა ერთი და იგივე მნიშვნელობა მისი არსებობისა თუ დედამიწიდან გაუჩინარების შემდეგ. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ მხოლოდ ჟირაფთან დაკავშირებული შეკითხვა დაესვათ მეექვსეკლასელებს,

რადგან „flimp“-თან დაკავშირებული შეკითხვა არაადეკვატუღად მივიჩნიეთ ამ ასაკის ბავშვებისთვის.

2. ენის მიკერძოებულობა

კვლევის ამ კომპონენტის დავალება განსხვავდებოდა ოშერსონისა და მაკმანის (1975) მიერ შემუშავებული დავალებისგან. ამ თვალსაზრისით, ჩვენ მიერ გამოყენებული მეთოდოლოგია უფრო წააგავდა იანკო-უორელის მიერ ჩატარებულ კვლევის პროცედურას, რომლითაც ვცდილობდით გაგვერკვია განსხვავება მონოლინგვალ და ბილინგვალ ბავშვებს შორის სიტყვის დენოტატთან მიმართების მიკერძოებულობის შესახებ. ანუ, კარგად, რომ განვმარტოთ, კვლევაში მონაწილე ბავშვებს ექსპერიმენტატორი ეუბნებოდა, დაეშვა ერთი წუთით, რომ „მთვარეს და „მზეს“ სახელები შეუცვალეს: ანუ „მზეს“ დაარქვეს „მთვარე“, ხოლო „მთვარეს“ დაარქვეს „მზე“. თუ ბავშვი დაიჟინებდა, რომ სახელების შეცვლა არ შეიძლება, რადგან ყველა საგანს თავისი სახელი ჰქვია, ექსპერიმენტატორს უნდა დაერწმუნებინა სახელის შეცვლის შესაძლებლობაზე და უნდა ეთქვა, რომ, დავუშვათ, მსოფლიოს ყველა ადამიანი შეთანხმდა, რომ „მზეს“ და „მთვარეს“ სახელები შეუცვალეს...

კვლევაში მონაწილის დარწმუნების შემდეგ, ექსპერიმენტატორი უსვამდა კითხვას ბავშვს: „რა ჰქვია ცაში არსებულ სხეულს, რომელსაც შენ ხედავ ღამით, დაძინებისას?“ - კვლევაში მონაწილე ბავშვების უმრავლესობამ სწორი პასუხი გასცა, ვინც ვერ გასცა სწორი პასუხი, მათი კიდევ ერთხელ დარწმუნება მოხდა სახელთა ჩანაცვლების აუცილებლობის შესახებ. ამის შემდგომ კი ექსპერიმენტატორმა კვლევაში მონაწილეებს სთხოვა, აღეწერათ ცა ღამით.

ამ ექსპერიმენტის შემდეგ, ანალოგიური „სახელების ჩანაცვლების“ ექსპერიმენტი ჩატარდა „ძაღლთან“ და „კატასთან“ მიმართებაში. ბავშვებს უნდა შეეცვალათ ამ ორი ცხოველისთვის სახელი და გამოეცათ გადანაცვლებული სახელის შესაბამისი ცხოველი ხმა.

3. სიტყვების არაგანსხეულებული ბუნება

კვლევაში მონაწილეებს დავუსვით შემდეგი შეკითხვები:

1. *სიტყვა* „წიგნი“ქაღალდისგანაა დამზადებული?
2. *სიტყვა* „ჩიტს“ აქვს ფრთები?
3. შეგიძლია იყიდო ტკბილეული *სიტყვა* „პენით“?

კვლევის ამ ნაწილშიც შეკითხვები თითქმის იდენტურია, რაც გამოყენებული იყო ოშერსონისა და მარკმანის მიერ - მცირეოდენი განსხვავებით. ირლანდიური ენის

სპეციფიკიდან გამომდინარე, წინადადებაში ხაზგასმულად დაემატა სიტყვა „სიტყვა“, რათა თავიდან აგვერიდებინა რაიმე ტიპის გაუგებრობა.

ემპირიული და არაემპირიული შეკითხვები

კვლევის ამ ნაწილისთვის ექსპერიმენტატორსა და კვლევაში მონაწილეს შორის მაგიდაზე დადეს სხვადასხვა ფერით დამზადებული პლასტმასის პატარა კონტეინერები, და პოკერის ჩიპსები. კვლევაში მონაწილეებს სთხოვეს ყურადღებით მოესმინათ ექსპერიმენტატორისთვის და გაეცათ მის შეკითხვაზე შემდეგი შესაძლო პასუხები: (ა) სწორია; (ბ) მცდარია; (გ) შეუძლებელია ამის დადგენა. ამასთანავე, კვლევაში მონაწილეებს სთხოვეს, რომ პასუხის გასაცემად არ დაეწყოთ ვარაუდზე და მიხვედრაზე ფოკუსირება. ამის შემდგომ პლასტმასის პატარა სათავსო ყუთები ჩადეს დიდ ყუთში და დადეს მაგიდის ქვეშ.

შემდგომ კვლევაში მონაწილეს დაუსვეს შეკითხვები, მიიღეს პასუხები და ამ პასუხების დასაბუთება, რომელთა ჩაწერაც განხორციელდა ექსპერიმენტატორის მიერ. კვლევაში წარმოდგენილი იყო შვიდი არაემპირიული წინადადება, რომელზეც უნდა გაეცა კვლევაში მონაწილეს პასუხი. ამ შეკითხვებიდან ოთხი გამოხატავდა ურთიერთსაწინააღმდეგო მოსაზრებას, ხოლო სამი - ტავტოლოგიას. სამი ურთიერთსაწინააღმდეგო შეკითხვისა და ორი ტავტოლოგიური წინადადების შემდეგ, ექსპერიმენტატორი მალავდა მასსა და კვლევაში მონაწილეს შორის არსებულ პლასტმასის კონტეინერს. შვიდ არაემპირიულ შეკითხვას კი მოჰყვებოდა ოთხი ემპირიული შეკითხვა. არაემპირიული და ემპირიული შეკითხვები თანმიმდევრულად იყო დალაგებული, რათა მონაწილეს დაედგინა ამ წინადადებებს შორის არსებული ურთიერთკავშირი. 41-ე გვერდზე, მეორე ცხრილში, წარმოდგენილია კვლევაში გამოყენებული წინადადებები და მათზე პასუხების გადანაწილების სტატისტიკა.

კვლევის ეს ნაწილი ოდნავ განსხვავდებოდა ოშერსონისა და მარკმანის კვლევის პროცედურებისგან. ჩვენ კვლევაში სწორ ან მცდარ პასუხად ჩავთვალეთ არა უშუალოდ კვლევაში მონაწილის პასუხი (სწორია, მცდარი, დადგენა შეუძლებელია), არამედ ამ პასუხის დასაბუთება. ანუ ბავშვებმა, რომლებმაც გაგვცეს სწორი პასუხი (თუმცა ამ პასუხის დასაბუთება არ იყო შესაბამისი), მათი პასუხი ჩაითვალა არასწორად და პირუკუ. სწორ დასაბუთებად ითვლებოდა დასაბუთება, რომელიც იაზრებდა წინადადების წინააღმდეგობრივ ან ტავტოლოგიურ ხასიათს. პასუხების დასაბუთება მოიცავდა ემპათიურ წინადადებებს, რომლებიც ასაბუთებდა მონაწილის რეალურ დამოკიდებულებას, ასე, მაგალითად: „ვერ გეტყვით ზუსტად, იმიტომ, რომ თქვენ მითხარით: პლასტმასის კონტეინერი ლურჯია და არ არის ლურჯი“ ან „ვერ გეტყვით, რადგან ვერ ვხედავ მას“ ან

„სიმართლეა, რადგან ვფიქრობ, ის ლურჯია“. წარმოდგენილი წინადადებების წინააღმდეგობრივი თუ ტავტოლოგიური ხასიათის დადგენა იყო აუცილებელი, მაგრამ არა საკმარისი პირობა, რათა მონაწილის პასუხის სიზუსტე ან მცდარობა შეფასებულიყო.

პასუხის დასაბუთება ჩაითვალა სწორ პასუხად, რადგან თვალსაჩინო იყო, რომ ფარულ, არაემპირიულ შეკითხვებზე (იხილეთ 1-5 შეკითხვები, ცხრილი 2.3.) კვლევაში მონაწილეები იძლეოდნენ სწორ პასუხს, თუმცა ვერ იაზრებდნენ წინადადებების წინააღმდეგობრივ ან ტავტოლოგიურ მნიშვნელობას. მაგალითად, შეკითხვაზე #1.3. კვლევაში მონაწილე მესამეკლასელთა 5%-მა გასცა სწორი პასუხი, თუმცა დასაბუთებისას აღმოჩნდა, რომ ვერც ერთი მათგანი ვერ იაზრებდა ამ წინადადების წინააღმდეგობრივ ან ტავტოლოგიურ მნიშვნელობას. დასაბუთების შემოტანა კცლევაში, მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა და ამის დადასტურებაა ფაქტი, რომ მესამედან მეექვსე კლასებამდე კვლევაში მონაწილეთა შედეგებში თვალსაჩინოა გაუმჯობესება, თუკი კვლევის დავალებას დასაბუთების ქულებით დავაჯამებთ და არა მხოლოდ სწორი პასუხებით. თუმცა, აქვე ისიც უნდა აღვნიშნოთ, შესაძლებელია, ყოფილიყო შემთხვევები, როცა მოსწავლე ინტუიციით მიხვდა სწორ პასუხს და გაიაზრა შეკითხვა სწორად, თუმცა გაუჭირდა მისი ვერბალური დასაბუთება.

მიუხედავად ამ დაშვებისა, მკვლევრებმა მაინც უფრო მიზანშეწონილად ჩათვალეს პასუხის დასაბუთება შეეფასებინათ, ვიდრე უშუალოდ სწორი ან არასწორი პასუხი. ენობრივი მიკერძოებულობისა და ემპირიული და არაემპირიული შეკითხვების პასუხების თანმიმდევრობა და ქულათა ჯამი დაანგარიშდა თითოეული ლინგვისტური ჯგუფისთვის.

კვლევის შედეგები

სიტყვის მნიშვნელობა და მიმართება

სიტყვის მნიშვნელობისა და მიმართების დავალებამ საინტერესო ტენდენციები გამოავლინა. კვლევაში მონაწილეთა პასუხების ამპლიტუდა საკმაოდ მაღალი იყო და მისი დაყოფა სამ კატეგორიად შეიძლება: კვლევაში მონაწილეთა პირველი კატეგორია, რომელიც ფიქრობდა, რომ სიტყვის მნიშვნელობა დამოკიდებულია, არსებობს თუ არა საგანი რეალურად. მონაწილეთა მეორე კატეგორია ფიქრობდა, რომ სიტყვის მნიშვნელობა, შესაძლებელია, არსებობდეს - მიუხედავად იმისა, რომ ამ სიტყვით აღნიშნული საგანი ფიზიკურად აღარ არსებობს... თუმცა კვლევაში დაფიქსირდა შუალედური პასუხებიც, ანუ მონაწილეთა მესამე კატეგორია. ამ კატეგოარიაში ერთაინდებიან კვლევაში მონაწილეები, რომელთაც ზემოთ განხილული ორი პასუხისგან განხვავებული, შუალედური პასუხი აღმოაჩნდათ. მაგალითად, ერთ-ერთი ბავშვი დასაბუთებისას ამტკიცებდა, რომ სიტყვა

„ჟირაფის“ მნიშვნელობა უნდა შეიცვალოს, თუკი ჟირაფები გადაშენდებიან და აღარ იარსებებენ დედამიწაზე. ამ შემთხვევაში ეს სიტყვა არსებულ მნიშვნელობას დაკარგავს და უკვე ამ სიტყვას სხვა მნიშვნელობა უნდა ჰქონდეს. თუმცა, ბავშვის აზრით, სიტყვა არ უნდა დაიკარგოს და ჟირაფების გადაშენების მიუხედავად, ამ სიტყვას უნდა დარჩეს რაიმე მნიშვნელობა: „რადგან ჩვენ ვიცით, რომ ეს სიტყვა აღნიშნავს ცხოველს, რომელიც წააგავს ცხენს და აქვს გრძელი კისერი“.

ცხრილი 2.1. გვიჩვენებს მესამე და მეექვსეკლასელების გადანაწილებას ზემოთ განხილული პასუხების ამ სამ კატეგორიაში (სწორია პასუხი, არასწორი პასუხი, არათანმიმდევრული / შუალედური პასუხი. ფრჩხილებში მოცემულია პასუხების რეალური რაოდენობა. მონაცემები გაანალიზდა Chi-square (X^2) სტატისტიკური ანალიზის საშუალებით. სტატისტიკურმა ანალიზმა არ აჩვენა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება მონოლინგვალებსა და ბილინგვალებს შორის. მიუხედავად ამისა, მესამეკლასელებში გარკვეული ტენდენცია გამომჟღავნდა ბილინგვალების უპირატესობის თვალსაზრისით „flimp“ სიტყვასთან მიმართებით, რაც სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი არ აღმოჩნდა (item ($X^2(2) = 3.96$, $p = .14$). რაც შეეხება მეექვსეკლასელთა მონაცემების სტატისტიკურ ანალიზს, მკვლევრებმა გადავწყვიტეთ, მომხდარიყო „მცდარი“ და „არათანმიმდევრული“ პასუხების გაერთიანება, რათა ამით დაგვეკმაყოფილებინა ტესტის სტატისტიკური ანალიზის დაშვების მოთხოვნა (სიგე, 1956, გვ.110). „მცდარი“ და „არათანმიმდევრული“ პასუხების გაერთიანების შემდეგ ანალიზმა აჩვენა ბილინგვალთა მკვეთრი უპირატესობა მონოლინგვალებთან შედარებით ($X^2(l) = 5.85$, $p < .02$).

ცხრილი 2.1. მონოლინგვალი და ბილინგვალი ბავშვების პასუხები სიტყვის მნიშვნელობისა და მიმართების დავალებაზე

	3 კლასი			6 კლასი		
	ბილინგვალი	მონოლინგვალი	საშუალო %	ბილინგვალი	მონოლინგვალი	საშუალო %
flimp						
მცდარი						
შუალედური/არათა ნმიმდევრული						
სწორი						
Giraffe						
მცდარი						

შუალედური/არათა ნმიმდევრული						
სწორი						

ენის მიკერძოებულობა

კვლევის შედეგების ანალიზმა აჩვენა მნიშვნელოვანი განსხვავება მესამეკლასელ ბილინგვალ და მონოლინგვალ ბავშვებს შორის სახელების ჩანაცვლების დავალებაში, ანუ დავალებაში, როცა ექსპერიმენტატორმა სთხოვა კვლევის მონაწილეებს, ერთი წუთით დაეშვათ, რომ „მთვარისა და „მზისთვის“ სახელების ჩანაცვლება. ანუ „მზეს“ დაარქვეს „მთვარე“, ხოლო „მთვარეს“ დაარქვეს „მზე“ . კვლევაში მონაწილე ბილინგვალ ბავშვთა 70%-მა დაუშვა სიტყვების ურთიერთგადანაცვლების შესაძლებლობა, მაშინ, როდესაც ეს მაჩვენებელი მხოლოდ 27,5% იყო მონოლინგვალ ბავშვებში. აქვე აღსანიშნავია: პასუხის დასაბუთების ანალიზმა აჩვენა, რომ ბილინგვალებსა და მონოლინგვალებს შორის ასეთი მკვეთრი სხვაობა არ არსებობდა, რაც პასუხებშიც აისახა, თუმცა, განსხვავება მაინც სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი იყო. აქაც პასუხების სამი კატეგორიის გამოყოფა შეიძლება. პირველი კატეგორია გახლავთ პასუხები, რომლებიც ყველაზე მარტივად ხსნიან თუ რატომ არის სიტყვების ურთიერთჩანაცვლება შესაძლებელი და ეს ახსნა უკავშირდება მოცემული სიტყვების საერთო მახასიათებელს (მაგალითად, ჩვენ შეგვიძლია ჩავანაცვლოთ სიტყვები, რადგან მზეცა და მთვარეც ანათებს). პასუხების მეორე კატეგორია იყო „ხისტი“ პასუხები, როდესაც მონაწილეები ცალსახად თვლიდნენ, რომ ყველა საგანს მინიჭებული აქვს თავისი სახელი და არ შეიძლება ამ სახელების გადანაცვლება თუ ურთიერთჩანაცვლება. მესამე კატეგორია გახლდათ პასუხები, რომლებიც აღიარებდა სიტყვების შეცვლის შესაძლებლობებს (მაგალითად, შენ შეგიძლია შეუცვალო საგნებს სახელები, რადგან მნიშვნელობა არ აქვს, რა ერქმევა ამა თუ იმ საგანს). აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ ჩვენ მესამე კატეგორიაში გავაერთიანეთ პასუხები, სადაც მონაწილეები ამბობდნენ, რომ სახელების ჩანაცვლება არ შეიძლება, რადგან ამან შეიძლება გამოიწვიოს ხალხის დაბნევა. ეს პასუხი ჩაითვალა სწორ პასუხად, მიუხედავად იმისა, რომ პირდაპირ არ ადასტურებდა სიტყვების გადანაცვლების შესაძლებლობას. ასეთი პასუხი გასცა ერთმა ბილინგვალმა და ორმა მონოლინგვალმა ბავშვმა მესამე კლასში და ორმა ბილინგვალმა ბავშვმა მეექვსე კლასში. დაზუსტებისას ყველა ამ ბავშვმა აღნიშნა, რომ, პრინციპში, სიტყვების ჩანაცვლება აბსოლუტურად შესაძლებელი იყო. ამასთან, იყო კვლევაში მონაწილეების ცალკე ჯგუფი, რომლებმაც ვერ შეძლეს საკუთარი პასუხის დასაბუთება. ასეთი მონაწილეების რაოდენობა იყო ექვსი და ექვსივე მესამე კლასიდან. სამი მათგანი მონოლინგვალი ბავშვი იყო, ხოლო სამი - ბილინგვალი. მკვლევრებმა ბავშვების ეს ჯგუფი ცალკე „ემპირიულ“ კატეგორიად გამოყო.

ცხრილი 2.2. გვიჩვენებს ბილინგვალი და მონოლინგვალი ბავშვების გადანაწილებას ენის მიკერძოებულობის დავალებაში. აქვე აღსანიშნავია, რომ ბილინგვალებსა და მონოლინგვალებს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება დაფიქსირდა როგორც მესამე ($X^2(2) = 7.40$, $p = .02$), აგრეთვე მეექვსე კლასში (ემპირიული და ხისტი პასუხების კატეგორიები $X^2(l) = 5.85$, $p < .02$)

ცხრილი 2.2. ბილინგვალი და მონოლინგვალი ბავშვების პასუხები ენის მიკერძოებულობის შესახებ დავალებაზე

	3 კლასი			6 კლასი		
	ბილინგვალი	მონოლინგვალი	საშუალო %	ბილინგვალი	მონოლინგვალი	საშუალო %
კითხვა 1						
ემპირიული						
ხოსტი						
მიკერძოებული						
კითხვა 2 (მზე/მთვარე						
კითხვა 3. კატა/ძაღლი						
კითხვა 4. ძაღლი/კატა						

სიტყვების არამატერიალური ბუნება

ბილინგვალთა და მონოლინგვალთა ჯგუფებს შორის არ აღმოჩნდა არსებითი სხვაობა არც კლასის დონეზე, არც სწორი პასუხების რაოდენობის დონეზე (მესამე კლასი: ბილინგვალი $\bar{x}$=1.60, მონოლინგვალი $\bar{x}$= 1.25; მეექვსე კლასი: ბილინგვალი $\bar{x}$=2.69; მონოლინგვალი $\bar{x}$=2.08) ან იმ ბილინგვურ და მონოლინგვურ საგნებს შორის პროპორციაში, რომლებიც გამოხატავდნენ პრინციპს, რომ სიტყვები არ იზიარებენ მათი რეფერენტების ფიზიკურ მახასიათებლებს (მესამე კლასი: ბილინგვალი, 57.5%, მონოლინგვალი, 47.5%; მეექვსე კლასი: ბილინგვალი 92.3%, მონოლინგვალი, 84.6%).

ემპირიული და არაემპირიული შეკითხვები

ემპირიული (8-11) და არაემპირიული (1-7) შეკითხვები და კლასების მიხედვით ბილინგვალი და მონოლიგვალი ბავშვების მიერ გაცემული სწორი პასუხების პროცენტული მაჩვენებლები მოცემულია ცხრილში 2.3. მიღებულ პასუხებზე უფრო მეტად, შეფასების

დასაბუთებამ გამოავლინა, რომ არაემპირიული შეკითხვები გაცილებით უფრო რთული იყო, ვიდრე ამას ოშერსონის და მარკმანის (1975) მონაცემები გვთავაზობდნენ.

მესამე კლასის საფეხურზე არსებითი განსხვავებებია ბილინგვალ და მონოლინგვალ ბავშვებს შორის ურთიერთსაპირისპირო 3 და 6 შეკითხვებზე ($X^2(1)=4.02$, $p < .05$) და, ასევე, განსხვავებები კიდევ ორ სხვა ურთიერთსაპირისპირო კითხვას (მე-2 და მე-6) შორის ავლენს ბილინგვალიზმის უპირატესობის ტენდენციას (შეკითხვა მე-2: $X^2(1) = 3.66$, $p < .06$; შეკითხვა მე-6: $X^2(1) = 2.58$, $p < .11$). ბილინგვალმა ბავშვებმა, მონოლინგვალებთან შედარებით, სულ მცირე, ორჯერ მეტი სწორი პასუხი გასცეს ამ ოთხ ურთიერთსაწინააღმდეგო შეკითხვას. თვალსაჩინოა განსხვავებები ბილინგვალი და მონოლინგვალი ჯგუფების მიერ არაემპირიულ შეკითხვებზე გაცემული სწორი პასუხების საერთო რაოდენობაში ($F(1,78) = 4.62$, $p < .05$).

არ არის თვალსაჩინო ჯგუფებს შორის განსხვავებები შემდეგ ემპირიულ შეკითხვებზე: 8, 9 და 10, მაგრამ მონოლინგვალები მნიშვნელოვნად უკეთესად პასუხობენ მე-11 შეკითხვას ($X^2(1) = 4.71$, $p < .05$). ბილინგვალი ჯგუფის მიერ შედარებით დაბალი შედეგები მე-10 და მე-11 შეკითხვებზე შეიძლება მივაკუთვნოთ სტრატეგიების შეცვლის მარცხს „დაფარულ“ არაემპირიულ და „დაფარულ“ ემპირიულ კითხვებს შორის (10 და 11). ბევრი ბილინგვალი ბავშვი თავდაპირველად შეეცადა არაემპირიულ შეკითხვებზე ლოგიკურად ემსჯელა და ახსნა-განმარტება მოეძებნა, თუმცა მათმა ასეთმა სტრატეგიამ მაინც არ გაამართლა. მონოლინგვალი ბავშვების გაცილებით დიდ რაოდენობას არ ჰქონია სტრატეგიების შეცვლის პრობლემა, რადგან მათ მიმართეს შეუსაბამო ემპირიულ სტრატეგიას არაემპირიულ შეკითხვებზე პასუხის გაცემისას.

მეექვსე კლასის დონეზე ასევე აშკარაა „დაფარული“ არაემპირიული დავალებების გადაწვეტისას ბილინგვალიზმის უპირატესობა. ჯგუფებს შორის განსხვავება არსებითია შეკითხვა 2-ზე ($X^2(1) = 4.25$, $p < .05$) და აჩვენებს ბილინგვალიზმის უპირატესობის ტენდენციას.

სექცია 2
ბილინგვური განათლება

ეს სექცია მოიცავს სამ თავს. ბილინგვური განათლება არის ამ თავების მთავარი და საერთო თემა. მესამე თავში წარმოდგენილია კანადაში განხორციელებული ფრანგული იმერსიის პროგრამის შედეგების მიმოხილვა და შეჯამება. მეოთხე თავში გაგაცნობთ იმერსიის ერთ-ერთი კონკრეტული პროგრამის შეფასებას, ხოლო მეხუთე თავში განვიხილავთ ბილინგვური განათლების პროგრამებს უმცირესობათა მოსწავლეებისთვის.

ფრანგული იმერსიის პროგრამა წარმოადგენს ბილინგვური განათლების პროგრამას უმრავლესობის ეთნიკური ჯგუფის წარმომადგენელი მოსწავლეებისთვის. ანუ, შეიძლება ითქვას, რომ ამ პროგრამის მოსწავლეები წარმოადგენენ სახელმწიფოში დომინანტურ სოციო-კულტურულ ჯგუფს (კანადის მაგალითი ჩრდილოეთ ამერიკაში). შესაბამისად, ამ ჯგუფისთვის სხვა კულტურულ თუ ლინგვისტურ ჯგუფთან შესაძლო ასიმილაცია წარმოადგენს მათ არჩევანს, განსხვავებით უმცირესობათა ჯგუფებისგან, რომელთათვისაც ეს პროცესი, შესაძლებელია, გამოწვეული იყო პოლიტიკური და ეკონომიკური გარემოებებითა და საჭიროებებით. უფრო მეტიც, დომინანტი ჯგუფის წარმომადგენელი მოსწავლეების მშობლიური ენა წარმოადგენს სახელმწიფო ენას და ეს ენა ვითარდება და პარალელურად ხდება მეორე ენის ათვისებაც. ლამბერტი (1977) ამ მდგომარეობას უწოდებს ბილინგვიზმის გამამდიდრებელ მდგომარეობას (იხილეთ პირველი თავი), როდესაც მოსწავლე ითვისებს მეორე ენას პირველი ენის დაკარგვის გარეშე. ამ ვითარებისგან მკვეთრად განსხვავდება ბილინგვიზმის შემმამცირებელი გარემო, როდესაც უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეები ითვისებენ მეორე ენას მშობლიური ენის დაკარგვის ხარჯზე, რადგან მათი მშობლიურ ენას არ გააჩნია მნიშვნელოვანი როლი საზოგადოებრივ ცხოვრებაში.

ხშირად ფრანგული იმერსიის პროგრამის შედეგებს იყენებენ პოლიტიკოსები, იმის დასამტკიცებლად, რომ ბილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელება არ არის საჭირო უმცირესობათა მოსწავლეებისთვის, რამეთუ ფრანგული იმერსიის პროგრამაში მოსწავლეები სწავლობენ მეორე ენაზე და არიან აკადემიურად წარმატებულები. . ასეთი ტიპის არგუმენტების გაჟღერებისას, რამდენიმე მნიშვნელოვანი ფაქტორი არ არის გათვალისიწნებული (ბერნაბი, 1980; კოენი და სვეინი, 1976, სვეინი, 1978 გ). მაგალითად, ფრანგული იმერსიის პროგრამაში მასწავლებლები არიან ბილინგვალები და სრულყოფილად

ფლობენ, როგორც მეორე ენას, აგრეთვე მოსწავლეთა მშობლიურ ენას. მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებლები ძირიოტადად ურთიერთობენ მოსწავლეებთან სწავლების ანუ სამიზნე ენაზე, საჭიროების შემთხვევაში ისინი რეაგირებენ მოსწავლეთა საჭიროებებზე მოსწავლეთა მშობლიურ ენაზე. უმცირესობათა მოსწავლეების საგანმანათლებლო პროგრამებში კი, რომლის დროსაც სწავლების ენა მოსწავლეთათვის მეორე ენაა, მასწავლებლები ვერ ფლობენ მოსწავლეთა მშობლიურ ენას., თავი, რომ დავანებოთ იმ ფაქტს, რომ მასწავლებლებმა არ იციან ამ მოსწავლეთა ოჯახებისა და თემის კულტურული კონტექსტი.

მეორე მნიშვნელოვანი ფაქტორი, პოლიტიკოსების მიერ ასეთი არგუმენტების წამოყენებისას, გახლავთ ის, რომ რეალურად ფრანგული იმერსია ბილინგვური განათლების პროგრამაა. გასაგებია, რომ ადრეული იმერსიის ეტაპზე სწავლება მხოლოდ მეორე ენაზე ხორციელდება და მშობლიური ენა არ წარმოადგენს სწავლების ენას, თუმცა უკვე მე-2 ან მე-3 კლასში მოსწავლეები უკვე სწავლობენ სულ მცირე საკუთარი მშობლიური ენის საგანს, ხოლო მომდევნო წლებში კი თანდათან იზრდება მშობლიურ ენის გამოყენების წილი საგნების სწავლების პროცესში და მშობლიურ ენაზე გარკვეული საგნები ისწავლება სკოლის დამთავრებამდე. ამის საპირისპიროდ, მთელი ზოგასაგანმანათლებლო სწავლების პერიოდში ორ ენაზე სწავლება ძალიან იშვიათ გამონაკლისს წარმოადგენს უმცირესობათა მოსწავლეების შემთხვევაში.

ეს ფაქტორები უმნიშვნელოვანესი იმ განსხვავებების გასაანალიზებლად, რომელსაც იძლევა ფრანგული იმერსიის პროგრამის შეფასებისა და უმცირესობათა იმერსიის ან ზოგადად ბილინგვური განათლების პროგრამის შეფასების შედეგები. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია, გვაქხსოვდეს, რომ კონტექსტის გათვალისწინებით ნებისმიერი პროგრამის შეფასების შედეგების განზოგადება არ შეიძლება და ეს შედეგები რელევანტურია მხოლოდ კონკრეტული პროგრამის შეფასებისას. იმისათვის, რომ კვლევის საფუძველზე დაიდოს კონკრეტული რეკომენდაციები პოლიტიკოსთათვის, მნიშვნელოვანია კარგად ცამოყალიბებული თანმიმდევრული თეორიის გამოცდა მოხდეს სხვადასხვა კონტექსტში და სიტუაციაში განხორციელებული ბილინგვური განათლების პროგრამების საფუძველზე. მხოლოდ ასეთი ვითარებაში ჩატარებული კვლევებიდან მიღებული მონაცემების და ფაქტების განზოგადება იქნება შესაძლებელი. აგრეთვე მნიშვნელოვანია, რომ განმანათლებლებმა და პოლიტიკოსებმა გაიზრონ , რომ კვლევის შედეგების და მიგნებების პირდაპირ გადატანა ვერ განხორციელდება ნებისმიერ კონტექსტში, თეორიები მუშაობს კონტექსტიდან გამომდინარე დაგეგმვის შემთხვევაში და არ შეიძლება ნებისმიერმა თეორიამ იმუშაოს ნებისმიერ კონტექსტში. ყველაზე მნიშვნელოვანია, თუ რამდენად სწორად მოარგებ კონტექსტს

არსებული კვლევების შედეგებსა და მიგნებებს და სწორად გამოიყენებენ მეცნიერებაში ამ მიმართულებით დაგროვებულ ცოდნას.

მეხუთე თავში ჩვენ წარმოგიდგენთ თეორიულ პრინციპებს, რომელიც მნიშვნელოვანია, როგორც პირველი აგრეთვე მეორე ენის სრულყოფილად დაუფლებისთვის. სხვა სიტყვებით, რომ ვთქვათ, არსებობს გარკვეული ასპექტები, რომელიც პირველი და მეორე ენის ფლობისთვის ურთიერთდამოკიდებულია. ამ ასპექტების გაანალიზება ჩვენ გვაძლევს საშუალებას, გავიზროთ, თუ რა განაპირობებს, რომ მეორე ენის საგნის სწავლების ენად ნაკლებად გამოყენების პირობებში უმცირესობათა მოსწავლეებს აქვთ უფრო მაღალი შედეგები მეორე ენაში, ხოლო უმრავლესობის მოსწავლეების შემთხვევაში კი მეორე ენას საგნების უფრო მეტი სწავლება განაპირობებს მათ უფრო კარგ შედეგებს მეორე ენაში. ამ თავში წარმოდგენილი პრინციპები შესაბამისობაში მოდის კვლევით დადასტურებულ მტკიცებასთან, რომელიც ეწინააღმდეგება საზოგადოებაში გავრცელებული სიბრძნეს, რომ მეორე ენის ათვისება ადრეულ ასაკსი უფრო ადვილია, ვიდრე ასაკიან მოსწავლეებში. ენის ათვისების ეს მნისვნელოვანი საკითხები დეტალურად იქნება განხილული სახელმძღვანელოს მეორე თავში. ამ საკითხებთან დაკავშირებიტ, განვიხილავთ თემას მაკრო დონეზე და მეტ-ნაკლებად ვიმსჯელებთ თემის ირგვლივ მიკროდონეზეც, თუმცა ამ მიმართულებით არაერთი სამუშაოო ჩასატარებელი და მნიშვნელოვანი კვლევები გასაკეთებელი, რათა საშუალება მოგვეცეს სრულყოფილად გაანალიზდეს მეორე ენის ათვისების მნიშვნელოვანი პრინციპები მიკრო დონეზეც.

პირველი სექციის პირველ თავში განვიხილეთ კონკრეტული კვლევის შედეგი, რომლის ანალიზიც მნიშვნელოვანია საკითხის გასააზრებლად. ანალოგიურად ამ სექციის მეოთხე თავში წარმოგიდგენთ კონკრეტული პროგრამების შეფასების კვლევას, რომელიც შეეხება ფრანგული ადრეული იმერსიის პროგრამის მეექვსე და მერვე კლასების შეფასებას, ხოლო მესამე თავში წარმოვადგენთ ფრანგული იმერსიის პროგრამის ანალიზს, ხოლო მეხუთეში უმცირესობათა მოსწავლეებისთვის ბილინგვური განათლების პროგრამას შევეხებით. ფრანგული იმერსიის პროგრამის კვლევამ აჩვენა, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს უკეთესი შედეგი ჰქონდათ ინგლისური ენისა და სამუშაოსთვის საჭირო უნარების ტესტში საკონტროლო ინგლისურენოვან ჯგუფთან შედარებით, ხოლო მათემატიკასა და მეცნიერებებში იმერსიის პროგრამისა და ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეთა შედეგები არ განსხვავდებოდა. ამასთანავე ფრანგული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს თანაბარი ან მიახლოებული შედეგი ჰქონდათ ფრანგულენოვანი პროგრამის მოსწავლეებთან ფრანგულ, როგორც მშობლიურ ენაში.

მეოთხე თავი ნათელ წარმოდგენას გვიქმნის, თუ ხშირ შემთხვევაში აკადემიურ მიმოხილვით ნაშრომებში როგორ არის იგნორირებული მნიშვნელოვანი დეტალები, რაც წარმოჩენილია უშუალოდ შეფასების დოკუმენტებში. მეოთხე თავში წარმოდგენილი შეფასების კვლევა აანალიზებს კვლევაში მონაწილე თითოეული კოჰორტას პროგრესს წლიდან წლამდე, მიმოხილვით ნაშრომებში, როგორიცა მაგალითად ჩვენი სახელმძღვანელოს მესამე თავი, აქცენტი გაკეთებულია ზოგად პროგრესზე, რასაც მოსწავლე აღწევს გარკვეულ პერიოდში, ხოლო წლიდან წლამდე პროგრესის თვალსაზრისით არსებული ზიგზაგები კი ჩაკარგულია. გარდა ამისა, მეოთხე თავში პროგრამის შეფასების ანგარიშში გაანალიზებული შედეგები თანაბარი მიღწევების შესახებ ფრანგულის იმერსიის და ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეების შესახებ, მსგავსი შედეგები იზოლირებულად და ანალიზის გარეშე არის ხოლმე წარმოდგენილი მიმოხილვითი ტიპის ნაშრომებსა და სტატიებში.

მეოთხე თავის გაცნობისას, თქვენთვის თვალნათელი იქნება, რომ კვლევების დიდ ნაწილს აქვს მეთოდოლოგიური პრობლემები (ამ პრობლემებზე საუბარი უკვე გვქონდა სახელმძღვანელოს პირველ სექციაში). მეოთხე თავში გაანალიზებულ კვლევაშიც მონაწილეთა შერჩევა არ მომხდარა შემთხვევითი შერჩევის პრინციპით, არამედ კვლევაში მონაწილეობდნენ ფრანგული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები, რომელთა მშობლებმა მტკიცედ გააკეთეს არჩევანი, რომ მათ შვილებს ესწავლათ ბილინგვური განათლების ამ პროგრამაზე. ეს ფაქტი კი მიუთიტებს იმაზე, რომ ამ პროგრამის მოსწავლეთა მახასიათებლები შესაძლებელია მკვეთრად განსხვავდებოდეს ერთენოვან პროგრამაზე მყოფი საკონტროლო ჯგუფის მოსწავლეთა მახასიათებლებისაგან (მაგალითად ენის შესწავლის ზოგადი მოტივაცია). შესაბამისად, უნდა ვაღიაროთ, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები გამოირჩევიან საკუთარი მახასიათებლებით. შესაბამისად, კვლევამ, შესაძლებელია, გასცეს პასუხი მხოლოდ შეკითხვას, თუ რა შედეგები აქვთ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს საკონტროლო ჯგუფის მოსწავლეებთან შედარებით, თუმცა, პასუხგაუცემელი რჩება უფრო ღრმა მეცნიერული შეკითხვა, თუ რამდენად უკეთესი ან უარესი შედეგები ექნებოდათ იმავე მოსწავლეებს, ერთენოვან პროგრამებზე რომ ესწავლათ (სვეინი, 1978დ). ამ თვალსაზრისით განსაკუთრებით საინტერესო იქნება სახელმძღვანელოს მეხუთე თავის გაცნობა, სადაც წარმოდგენილი იქნება ბრიტანეთში განხორციელებული პენჯაბურ-ინგლისურენოვანი უმცირესობათა მოსწავლეთათვის განხორციელებული ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობა. ამ შემთხვევაში კვლევაში მონაწილეობდნენ შემთხვევითი შერჩევის პრინციპით შერჩეული მოსწავლეები

თავი 3. კანადაში განხორციელებული იმერსიის საგანმანათლებლო პროგრამის მიმოხილვა; სამეცნიერო და შეფასების კვლევები

შესავალი

ფრანგული იმერსიის პროგრამა დაიწყო კანადაში, კვებეკში, ქალაქ სენტ ლამბერტში 1965 წელს. დღიდან დაარსებისა დღემდე, იმერსიის საგანმანათლებლო პროგრამა ითვლება ანგლოფონური მოსწავლეებისთვის ფრანგული ენის სწავლების რადიკალურ ფორმად. ამ პროგრამის დაწყებისას გაურკვეველი იყო, რამდენად შეძლებდნენ მოსწავლეები ფრანგულის ათვისებას, თუ სწავლების ენად ფრანგულს გამოიყენებდნენ. საეჭვო იყო, რამდენად შეძლებდნენ მოსწავლეები საგნების ათვისებასაც და აგრეთვე გაურკვევლობა იყო მოსწავლეების მიერ მშობლიური ენის შენარჩუნებასა და განვითარებასთან დაკავშირებით. ეს ის საკითხები გახლდათ, რომელთაც მუდმივად სვამდნენ მშობლები და განმანთლებლები და საფუძვლად დაედო არაერთ კვლევას კანადის მასშტაბით. სვეინისა და ლეპკინის მიერ 1982 წელს გაკეთებული სხვადასხვა კვლევის ანგარიშების ჩამონათვალი ადასტურებს ამ საკითხისადმი ინტერესს.

ეს თავი მიმოიხილავს იმერსიის პროგრამის სამეცნიერო და შეფასებითი კვლევების შედეგებს კანადაში. შედეგებს მიმოვიხილავთ იმერსიის პროგრამის მიზნებთან მიმართებით გაანალიზების საშუალებით. უპირველეს ყოვლისა, გაანალიზდება მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევები მათემატიკასა და მეცნიერებებში, შემდგომ გავაანალიზებთ ამ პროგრამის მოსწავლეთა შედეგებს მშობლიურ ენაში ენობრივი უნარების განვითარების თვალსაზრისით, აგრეთვე გავაანალიზებთ ამ პროგრამის მოსწავლეთა მიღწევებს მეორე ენის ათვისების საქმეში და ბოლოს მიმოვიხილავთ ამ პროგრამის ეფექტურობას დაბალი ინტელექტისა და შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთათვის. ამავე თავში გავაანალიზებთ იმერსიის პროგრამის გავლენას ამ პროგრამის მონაწილე მოსწავლეებზე ფსიქოლოგიური და სოციალური თვალსაზრისით, ისევე, როგორც ამ პროგრამის განხორციელებაში ჩაბმულ თემებზე პროგრამის შედეგების გავლენასც მიმოვიხილავთ.

აკადემიური მიღწევები

ფრანგულის იმერსიის პროგრამის ერთ-ერთი პრინციპია, რომ, ერთი მხრივ, საგნობრივი შინაარსისა და, მეორე მხრივ - ცოდნისა და უნარების თვალსაზრისით - ის არ განსხვავდება ინგლისურენოვან პროგრამაზე იმავე საგნის სწავლებისგან, განსხვავებულია მხოლოდ და მხოლოდ სწავლების ენა. იმერსიის პროგრამაში, სადაც საგნების სწავლების ენა მოსწავლეთა მეორე ენაა, მუდმივად არსებობს შიში, თუ რამდენად შეძლებენ მოსწავლეები მეორე ენაზე აკადემიური საგნების ათვისებას და ხომ არ ხდება აკადემიური ჩამორჩენა მეორე ენაზე სწავლის გამო და თუ ექნებოდათ მოსწავლეებს უკეთესი შედეგი მშობლიურ ენაზე, რომ ესწავლათ. სხვადასხვა კვლევების პოზიტიურმა შედეგებმა ჩააცხრო ამ მიმართულებიტ არსებული ვნებათაღელვა.

იმერსიის პროგრამის მოსწავლეების ტესტირება განხორციელდა ყველა კლასში სტანდარტიზებული მათემატიკის ცოდნისა და უნარების შემმოწმებელი ტესტით და მეხუთე კლასიდან მეცნიერების სტანდარტიზებული ტესტით. იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შედეგები შედარდა ინგლისურენოვანი პროგრამის (ინგლისური ენა მოსწავლეთა მშობლიური ენა გახლდათ) მოსწავლეთა ტესტირების შედეგებთან. აღსანიშნავია, რომ ტესტირების ადმინისტრირება ჩვეულებრივ ხორციელდება ინგლისურ ენაზე, მიუხედავად იმისა, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთათვის სწავლების ენა ფრანგულია. ამის მიზეზი, მარტვია, მშობლებს, რომლებიც ასწავლიან მოსწავლეებს ფრანგული იმერსიის პროგრამაზე, ამავე დროს, სურთ, მათი შვილები სრულყოფილად ფლობდნენ ინგლისურენოვან საგანათან დაკავშირებულ ტერმინოლოგიას, რადგან ინგლისური ენა წარმოადგენს დომინანტ ენას ჩრდილოეთ ამერიკის კონტინენტის საზოგადოებაში. ინგლისურ ენაზე ტესტირება კი უზრუნველყოფს, რომ მოსწავლეებმა იცოდნენ საგანთან დაკავშირებული ტერმინოლოგია ინგლისურ ენაზე; თუმცა, ამავე დროს, იმ ენაზე ტესტირებამ, რომელიც არ წარმოადგენს მოსწავლეთა სწავლების ენას, შესაძლებელია, სერიოზული გავლენა მოახდინოს ტესტირების შედეგებზე.

ადრეული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებზე ჩატარებული კვლევები ცხადყოფს, რომ ამ მოსწავლეებს მათემატიკასა და მეცნიერებებში თანაბარი შედეგები აქვთ ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით. მაგალითად, სვეინსა და ლეპკინს 1982 წლის ანგარიშში შედარებული აქვთ ადრეული იმერსიის პროგრამის I-VIII კლასების მოსწავლეთა შედეგები მათემატიკაში, რომელიც ჩატარდა სტანდარტიზებული ტესტის გამოყენებით 9 წლის განმავლობაში. მთლიანობაში ტესტირება ჩატარდა 38-ჯერ და 35 შემთხვევაში იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს აქვთ ან თანაბარი, ან უკეთესი შედეგები ერთენოვანი

(ინგლისურენოვანი) პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით. მხოლოდ 3 ტესტირებაში დაფიქსირდა ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეთა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი უპირატესობები, თუმცა ეს უპირატესობაც თვალნათელი იყო ტესტის გარკვეულ ნაწილში და არა მთლიანად ტესტის შედეგებში. ანალოგიური ვითარებაა მეცნიერების ტესტირებაში, რომელიც ჩაუტარდათ 5-8 კლასელებს და სვეინი და ლეპკინი ანგარიშში წარმოადგენენ 14 ტესტირების შედეგებს, სადაც იმერსიისა და ერთენოვანი პროგრამის მოსწავლეთა შედეგები თანაბარია.

საინტერესოა ადრეული ნაწილობრივი იმერსიის პროგრამისა და გვიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შედეგების შედარება ერთენოვანი პროგრამის მოსწავლეებთან. აღსანიშნავია, რომ ადრეული ნაწილობრივი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს მხოლოდ იშვიათ შემთხვევაში დაუფიქსირდათ შედარებით დაბალი შედეგი ერთენოვანი პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით მესამე კლასიდან ჩატარებულ ტესტირებებში (იხილეთ ბერიკი და სვეინი 1977ა; ბერიკი, სვეინი და ნვანუნობი 1977; ედმონტონის საჯარო სკოლა 1980ბ). ადრეული ნაწილობრივი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს მეცნიერებების ტესტირებაშიც იშვიათად დაუფიქსურდათ შედარებით დაბალი შედეგი ერთენოვანი პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით მეხუთე კლასის ზევით ჩატარებულ ტესტირებებში (იხილეთ ბერიკი და სვეინი, 1978ბ).

რაც შეეხება გვიანი იმერსიის პროგრამის (ამ პროგრამაში ფრანგულის, როგორც მეორე ენაზე სწავლება შეზღუდული ერთი ან ორი წლით ადრე სრულ იმერსიის პროგრამაზე შესვლამდე) მოსწავლეების შედეგების შედარებას ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებთან, აქაც მათემატიკასა და მეცნიერებებში მხოლოდ იშვიათ შემთხვევებში დაფიქსირდა გვიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შედარებით დაბალი შედეგები (ბერიკი, სვეინი და გაუდინო, 1976). თუმცა, აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ იმ შემთხვევაში, როცა ფრანგულის, როგორც მეორე ენის სწავლება ხდება ყოველწლიურად იმერსიის პროგრამაზე ამ შეთხვევაში იმერსიის პროგრამის და მხოლოდ ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეთა შედეგები თითქმის თანაბარია მათემატიკასა და მეცნიერებაში (ჯენესიი, პოლიჩი და სტენლი 1977; სტერნი და მისი კოლეგები (1976). ადრეული ნაწილობრივი იმერსიისა და გვიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შედეგების ანალიზით შეიძლება დავასკვნათ, რომ მათი შედარებით დაბალი შედეგები, შესაძლებელია, გამოწვეული იყოს მათი შედარებით დაბალი კომპეტენციით ფრანგულ ენაში, რაც მათ საშუალებას არ აძლევთ, ფრანგულ ენაზე დაძლიონ ის რთული და კომპლექსური საკითხები, რაც მათ მათემატიკისა და მეცნიერებების სწავლებისას ხვდებათ. ზოგადად და გრძელვადიანად თუ განვიხილავთ, კვლევა ცალსახად

ადასტურებს, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს არ აქვთ ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით დაბალი შედეგები და მათ აქვთ თანაბარი აკადემიური მიღწევები (იხილეთ აგრეთვე ტაკერი, 1975).

საინტერესოა, შევეხოთ ტესტირების ენასაც. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ტესტირება ტარდებოდა ინგლისურ ენაზე, ანუ მოსწავლეთა მშობლიურ ენაზე, თუმცა იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთათვის სწავლების ენა მეორე ენაა; როგორც აღმოჩნდა, ეს არ ყოფილა ხელისშემშლელი ფაქტორი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთათვის. ამ კონტექსტში საინტერესოა კუმინსის „ურთიერთდამოკიდებულების ჰიპოთეზა“ (1981 ბ), რომლის მიხედვითაც კოგნიტურ-აკადემიური ცოდნა გროვდება ერთად ადამიანის ტვინში და მისი გამოყენება შესაძლებელი ხდება ორივე ენაზე ამ ენებზე შესაბამისი ენობრივი კომპეტენციის მიღწევის შემთხვევაში. ჩვენს შემთხვევაში, იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებმა აკადემიური ცოდნა მიიღეს ერთ ენაზე, თუმცა მისი გამოყენება უპრობლემოდ შეძლეს მეორე ენაზეც და ეს დამოკიდებული იყო ენობრივი კომპეტენციის ზღვრულ დონეზე, რაც მათ საშუალებას მისცემდათ, აკადემიური ცოდნა ორივე ენაზე გამოეყენებინათ.

საინტერესოა, დადგებოდა კი განსხვავებული შედეგი ტესტირებისას, იგი ფრანგულ ენაზე რომ ჩატარებულიყო? კვლევის შედეგები ცხადყოფს, რომ შედეგები არ იყო მკვეთრად განსხვავებული ადრეული ნაწილობრივი იმერსიის (ბერიკი და სვეინი 1975) და გვიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებში (ჯენესიი , 1976ა). მიუხედავად ამისა, ტესტირების ენა და მისი გავლენა ტესტირების შედეგებზე ძალიან მნიშვნელოვანი საკითხია, რომელიც ჯერ კიდევ ღრმა შესწავლას საჭიროებს. ამ კონტექსტში საინტერესო კვლევა, რომლის დროსაც შეადარეს მეოთხე კლასელტა ტესტირების შედეგები სოციალურ მეცნიერებებში. კვლევაში მონაწილე მოსწავლეთა ერთი ჯგუფი სწავლობდა ფრანგულენოვანი იმერსიის პროგრამაში, ანუ ყველა საგანს სწავლობდა ფრანგულ ენაზე, ხოლო მეორე ჯგუფი მხოლოდ სოციალური მეცნიერებების საგანს სწავლობდა ფრანგულ ენაზე (60 წუთი ყოველდღე სწავლის დაწყებიდან). მოსწავლეებს მისცეს ზუსტად ერთი და იგივე ტესტის ორი ვერსია, ერთი ინგლისურენოვანი და მეორე - ფრანგულენოვანი. ინგლისურენოვან ტესტში ამ ორი ჯგუფის მოსწავლეთა შედეგებში არანაირი განსხვავება არ დაფიქსირდა, ხოლო რაც შეეხება ფრანგულენოვანი ტესტის შედეგებს, ფრანგულენოვანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს აღმოაჩნდათ გაცილებით უკეთესი შედეგები იმ მოსწავლეებთან შედარებით, ვინც მხოლოდ სოციალური მეცნიერებების საგანს სწავლობდა ფრანგულ ენაზე. ეს კვლევა კი ცხადყოფს, რომ მოსწავლის ტესტირება იმ ენაზე, რომელშიც შესაძლებელია ის არ ფლობდეს შესაბამის ენობრივ კომპეტენციებს, შესაძლებელია, არ ასახავდეს მათ ზუსტ კომპეტენციებს იმ საგანში,

რა საგანშიც მოხდა ტესტირება. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მეორე ენაზე ტესტირება არის სარისკო, როცა მკვლევარს სურს საგნობრივი კომპეტენციის გაზომვა.

მშობლიურ ენის სწავლა და განვითარება

იმერსიის პროგრამაზე სწავლება ხორციელდება მეორე ენაზე, შესაბამისად ამ პროგრამის ანალიზისას მუდმივად გამოითქმებოდა ეჭვები, რამდენად ნეგატიურად მოქმედებს ეს პროგრამა მოსწავლეთა მიერ მშობლიური ენის სწავლისა და განვითარების პროცესზე. ეს ეჭვები გამომდინარეობდა ფაქტიდან, რომ სწორედ დაწყებით კლასებში ხდება წიგნიერების განვითარება მოსწავლეებში და შესაძლებელია, იმერსიის პროგრამას ხელი შეეშალა მოსწავლეებისთვის ამ ასაკში მშობლიურ ენაში წიგნიერების განვითარებისთვის, რაც, საბოლოო ჯამში, გამოუსწორებელი შეცდომა შეიძლებოდა ყოფილიყო სწავლის ბოლომდე. სწორედ ამ შიშებმა განაპირობეს ნაწილობრივი ადრეული იმერსიის პროგრამების გაჩენა, რათა დაწყებით საფეხურზევე ჰქონოდათ მოსწავლეებს შესაძლებლობა, განევითარებინათ მშობლიურ ენაში წიგნიერება.

რამდენად საფუძვლიანია ეს რისკები? კვლევები ადასტურებს, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეების შედეგების ანალიზით, რომ ეს შიშები და რისკები საფუძველს მოკლებულია, რადგან ამ პროგრამის მოსწავლეები არიან დომინანტი ლინგვისტური და კულტურული ჯგუფის წარმომადგენლები და ისინი სკოლის გარეთ ცხოვრობენ მთლიანად ინგლისურენოვან გარემოში. ამასთანავე, ადრეული მთლიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შედეგები ინგლისურ ენაში, როგორც მშობლიურ ენაში, აჩვენებს, რომ იმ პერიოდში, როცა ისინი სკოლაში არ სწავლობენ ინგლისურს, როგორც საგანს, ისინი ჩამორჩებიან ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებს, თუმცა ინგლისური ენის, როგორც საგნის სწავლების დაწყებიდან ერთ წელიწადში, იმერსიის პროგრამისა და ინგლისურენოვანი პრიგრამის მოსწავლეთა შედეგები თანაბრდება ინგლისურის ენის, როგორც მშობლიური ენის ტესტირებაში (გენესიი 1978ა, სვეინი 1978ბ). ასეთი შედეგი დგება, თუნდაც ინგლისური ენის სწავლება არ იწყებოდეს სკოლაში მესამე კლასამდე (ედვარდსი და კასერლი, 1976) ან მეოთხე კლასამდე (მონრეალის პროტესტანტული სკოლის საბჭო, 1972; ჯინესიი და ლამბერტი, 1983). უფრო მეტიც, ზოგიერთ შემთხვევაში, იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები არა თუ აღმოფხვრიან არსებულ ჩამორჩენას, არამედ უკეთესი შედეგებიც კი აქვთ მშობლიურ ენაში მხოლოდ ინგლისურენოვან პროგრამაზე მყოფ მოსწავლეებთან შედარებით (სვეინი, ლეპკინი და ენდრიუ, 1981).

ამასთანავე, ადრეული ნაწილობრივი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები, რომლებიც ინგლისურ ენას, როგორც საგანს, ან სწავლების ენას გამოიყენებენ საწყისი ეტაპიდანვე, მეორე და მესამე კლასში აჩვენებენ უფრო ცუდ შედეგებს ინგლისურ ენაში, ვიდრე ინგლისურენოვანი სკოლის მოსწავლეები და უფრო უარეს შედეგებს იმ მოსწავლეებთან შედარებით, რომლებმაც ადრეული მთლიანი იმერსიის პროგრამაში მეორე ან მესამე კლასიდან დაიწყეს ინგლისურის, როგორც მშობლიური ენის (საგნის) სწავლა (ბერიკი, სვეინი, ნვანუნობი, 1977, სვეინი 1974). ამ შედეგის ერთ-ერთ ახსნას წარმოადგენს ის ფაქტი, რომ ორ ენაზე წიგნიერების პარალელურად განვითარების პროცესში, ენობრივი მახასიათებლების აღრევა ხდება და მოსწავლეს სჭირდება დრო, რათა ორივე ენაში მოახდინოს ენობრივი კომპეტენციების განვითარება და ენების და მასთან დაკავსირებული მახასიათებლების აღრევა აღარ მოხდეს.

ამ კვლევების შედეგად, შესაძლებელია დასკვნების გამოტანა, რაც დაგვეხმარება ბილინგვური განათლების პროგრამების დაგეგმვაშია. ცხადია, რომ საწყის ეტაპზე მნიშვნელოვანია, რომ წიგნიერების უნარების განვითარება მოხდეს მხოლოდ ერთ ენაზე, ხოლო მას შემდეგ, რაც მოსწავლე მიაღწევს ენის ცოდნის საკმარის დონეს წერისა და კითხვის მიმართულებით, ის შეძლებს, უკვე ადვილად აითვისოს მეორე ენა, მათ შორის, გახდეს წიგნიერი მეორე ენაში და პირველ ენაზე შეძენილი ცოდნის ტრანსფერი მოახდინოს მეორე ენაში. ამ თვალსაზრისით, საინტერესოა ძიკოს (Cziko, 1976) კვლევა. მან შეადარა წერა-კითხვის უნარები ინგლისურ და ფრანგულ ენებში ადრეული მთლიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებისა და გვიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები (ამ ჯგუფის მოსწავლეები იმერსიის პროგრამაში ჩაერთვნენ მეოთხე კლასიდან). აღმოჩნდა, რომ მოსწავლეებს თითქმის თანაბარი შედეგი ჰქონდათ ინგლისურ ენაში. იმ მოსწავლეებს, რომლებიც ჩაერთვნენ იმერსიის პროგრამაში მეოთხე კლასიდან, აჩვენეს თითქმის იგივე შედეგი, რაც ადრეული ნაწილობრივი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებმა. თუმცა მათ არ აღენიშნებოდათ ენების აღრევის შემთხვევები. აღსანიშნავია, რომ ამ კვლევის მსგავს შედეგებს აჩვენებს კვლევები, რომლებიც ჩატარდა იმერსიის პროგრამაში მე-7 ან მე-8 კლასიდან ჩართულ მოსწავლეებთან. ამ კვლევებზე დეტალურად ქვემოთ გვექნება საუბარი (ჯენესიი, 1981, ლეპკინი, სვეინი, კამინი და ჰანნა, 1983). თუმცა, თემში, სადაც უმცირესობათა ენას ადვილად ემუქრება გაქრობის საფრთხე, რეკომენდირებულია, რომ საწყის ეტაპზევე სწავლა განხორციელდეს მშობლიურ ენაზე. მშობლიურ ენაზე სრულად სწავლა დააბალანსებს ენობრივი გარემოს შეზღუდულობას ამ ენაზე, რაც შეიძლება არსებობდეს კონკრეტულ თემში უმცირესობათა ამ ენის სტატუსისა და ფუქნციებიდან გამომდინარე. საწყის ენაპზე მსობლიურ ენაზე სწავლება უფრო მეტად

უზრუნველყოფს მოსწავლეთა ბილინგვიზმს, ვიდრე ის, რომ უმცირესობათა ენა მეორე პლანზე იქნება გადაწეული (კუმინსი, 1981ბ, სვეინი, 1983)

საინტერესოა კვლევები, რომლის ფარგლებში ადრეული მთლიანი იმერსიის პროგრამისა და ერთენოვანი ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეთა შედეგების შედარება მოხდა ინგლისურ ენაში. ეს კვლევები აჩვენებს, რომ საწყის ეტაპზე წერა-კითხვის უნარებში ინგლისურ ენაში გარკვეული უპირატესობები გააჩნიათ ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებს, თუმცა, შემდგომ კლასებში ეტაპობრივად ეს განსხვავება იშლება და შედეგები თანაბრდება. მაგალითად, ერთ-ერთ კვლევაში შეამოწმეს მე-3, მე-4 და მე-5 კლასის მოსწავლეთა წერის უნარები ინგლისურ ენაში. მესამე კლასებს სთხოვეს დაეწერათ მოკლე მოთხრობა და მოსწავლეთა ეს ნაწერი გაანალიზდა ლექსიკის, სინტაქსის, მორფოლოგიის, მართლწერის, გრამატიკული გამართულობისა და ლოგიკური თანმიმდევრულობის თვალსაზრისით. კვლევამ აჩვენა, რომ მესამე კლასში იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები ოდნავ ჩამორჩებოდნენ ყველა ამ კომპონენტში ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებს (სვეინი, 1975ა). ამავე კონტექსტში საინტერესოა კიდევ ერთი კვლევა, რომელიც ჯენესიის ეკუთვნის (1974). როგორც მკვლევარი აღნიშნავდა კვლევის ანგარიშში, ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებს აღმოაჩნდათ უკეთესი შედეგები მართლწერის თვალსაზრისით, თუმცა იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა ნაწერები გამოირჩეოდა მეტი ორიგინალობით, ხოლო წინადადებების სიზუსტის, შესაბამისი ლექსიკური ერთეულების გამოყენების, წინადადების კომპლექსურობისა და ნაწერის ზოგადი ორგანიზების თვალსაზრისით, მოსწავლეთა შედეგები არ განსხვავდებოდა ერთმანეთისგან.

ლეპკინმა 1982 წელს თავის კვლევაში მასწავლებლებს შეაფასებინა იმერსიის პროგრამისა და ინგლისურენოვანი პროგრამის მეხუთე კლასის მოსწავლეთა თხზულებები. მასწავლებლებმა არ იცოდნენ, რომელი პროგრამის მოსწავლეებს აფასებდნენ (ჯენესიის კვლევის შემთხვევაშიც, ანალოგიურად, მასწავლებლებმა არ იცოდნენ, რომელი პროგრამის მოსწავლეთა ნაწერები სწორდებოდა, 1974). მასწავლებლებმა მხოლოდ ის იცოდნენ, რომ თხზულება ეკუთვნოდათ მეხუთეკლასელებს. მასწავლებელთა შეფასებით, მოსწავლეთა შედეგები თანაბარი აღმოჩნდა. თხზულებების დამატებითმა ანალიზმაც მრავალფეროვანი ლექსიკური ერთეულების გამოყენებისა თუ თხზულების სიგრძის შესახებ, არ გამოავლინა ამ ორი პროგრამის მოსწავლეთა შორის რაიმე განსხვავება.

სამივე განხილული კვლევაში ინგლისურ ენაში წერის უნარები შემოწმდა, თუმცა ტესტირება მონაცემებს გვაძლევს შემცირებულ კონტექსტში, რადგნა ენის ფლობის მოდელი უფრო ფართო კონტექსტს მოიცავს (კუმინსი, 1981ბ, დეტალურად იხილეთ მე-8 თავი).

საინტერესოა, უფრო ფართო კონტექსტში რამდენად გამართულად ფლობენ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები ინგლისურ ენას. ამ საკითხის გასარკვევად საინტერესოა იმერსიის მშობელთა მოსაზრება. ბრიტანეთის კოლუმბიაში, მკვლევარმა, მაკეხერნმა (McEachern, 1980) მშობლებს დაუსვა კითხვა, მიაჩნდათ თუ არა მათ, რომ ფრანგული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს ჰქონდათ ენობრივი განვითარების პრობლემები ინგლისურ ენაში. აღსანიშნავია, რომ გამოკითხვაში მონაწილე იმ მშობლების 80%-მა, რომელთა შვილები სწავლობდნენ ფრანგული იმერსიის პროგრამაზე, აღნიშნეს, რომ არანაირი შეფერხება ბავშვების ინგლისურ ენის ფლობის თვალსაზრისით არ არსებობდა, ხოლო იმ მშობელთა მხოლოდ 40%-მა გასცა ანალოგიური პასუხი, ვისი შვილებიც არ სწავლობდნენ ფრანგული იმერსიის პროგრამაზე. ანალოგიური კვლევა ჩატარდა ონტარიოშიც, სადაც ფრანგული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა მშობლებს დაუსვეს შეკითხვა თავიანთი შვილების მიერ ინგლისურ ენაზე საკუთარი მოსაზრებებისა და ფიქსრების გამოხატვის შესახებ. მშობელთა 90%-მა უპასუხა, რომ ამ თვალსაზრისით არანაირი შეფერხება ან ნეგატიური ეფექტი არ არსებობდა.

ამ საკითხის გარშემო აგრეთვე საინტერესოა ჯენესიის, ტაკერისა და ლამბერტის 1975 წლის კვლევა, რომლის მიზანიც იყო შეემოწმებინათ იმერსიის საბავშვო ბაღის, პირველი და მეორე კლასების პროგრამების მოსწავლეთა საკომუნიკაციო ეფექტურობა. მკვლევრებმა დაასკვნეს, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა კომუნიკაციური ეფექტურობა უფრო მაღალია, რადგან მათ მეორე ენაზე მიმდინარე სასწავლო პროცესმა განუვითარა კომუნიკაციის ისეთი უნარები, რომლებიც გულისხმობს მეტ მგრძნობელობას მოსაუბრის მიმართ და მეტი ყურადღების გამოჩენას მოსაუბრის მიერ ნათქვამის მიმართ (ამავე კონტექსტში საინტერესოა ლამბერტისა და ტაკერის 1972 წლის კვლევაც).

მეორე ენის ათვისება და განვითარება

სახელმძღვანელოს ამ სექციაში ჩვენ განვიხილავთ იმ კვლევების შედეგებს, რომელთა მიზანიც გახლდათ შეემოწმებინათ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა მიღწევები მეორე ენის ათვისებისა და განვითარების თვალსაზრისით. ამ სექციაში დავიწყებთ ადრეული მთლიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებზე ჩატარებული კვლევების შედეგების მიმოხილვით, აგრეთვე შევეხებით ე.წ. „ორმაგი სტანდარტის“ საკითხს, რომელიც შეეხება მეორე ენის დაუფლების პროცესში უმრავლესობისა და უმცირესობის მოსწავლეთა მიმართ განსხვავებულ მიდგომებს. შემდგომ ამ ქვეთავში მოკლედ შევეხებით ადრეული ნაწილობრივი იმერსიისა და გვიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებთან ჩატარებული კვლევების შედეგებს. ქვეთავის

ბოლოში კი წარმოვადგენთ ადრეული და გვიანი იმერსიის პროგრამების მოსწავლეთა მეორე ენის ფლობის შედარებით ანალიზს.

ადრეულის იმერსიის პროგრამის დაწყების პირველ ეტაპზე სწამდათ, რომ სწავლებისას და კომუნიკაციისას მეორე ენის გამოყენებით, ამ ენის ათვისება უფრო სწრაფად და ეფექტურად მოხდებოდა, ვიდრე ეს ხდებოდა პირველი ენის ათვისებისას. მიუხედავად ამ რწმენისა და იმ მოსაზრებისა, რომ მეორე ენის ათვისება გაცილებით მარტივია ადრეულ ასაკში, არ არსებობდა არანაირი წინაპირობა, რომ იმერსიის პროგრამა ამ თვალსაზრისით იქნებოდა ეფექტური და წარმატებული. უფრო მეტიც, განათლების სპეციალისტთა ნაწილი, სკეპტიკურად უყურებდა მოსაზრებას, რომ საგნის და ენის გამოყენებით ენის ათვისება უფრო ეფექტურად მოხდეს, ვიდრე ტრადიციული ენის სწავლების მიდგომკით. მიუხეედავად ამისა, დიდი სურვილი იყო ენის სწავლება გაუმჯობესებული და ამისათვის ექსპერიმენტული მიდგომები განხორციელებულიყო, საბედნიეროდ, როგორც კვლევებით დასტურდება, ეს ექსპერიმენტი წარმატებული აღმოჩნდა.

აღსანიშნავია, რომ ყველა კვლევა, რომლის ფარგლებშიც შედარდა ადრეული თუ გვიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა მეორე ენის ცოდნა, იმ მოსწავლეებთან, რომლებიც სწავლობენ მეორე/უცხო ენას, როგორც ცალკე აღებულ საგანს (20-40 წუთი დღის განმავლობაში ლექსიკისა და გრამატიკული კონსტრქციების სწავლებით), აჩვენა იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა უპირობა უპირატესობა (მაგალითად, ბერიკი და სვეინი, 1975, ედვარდსი და კასერლი, 1976). ამ კვლევებმა აჩვენა, რომ თუ ტესტი, რომლის მიხედვითაც ხდებოდა შედარება, იყო ადეკვატური და საკმაოდ რთული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებისთვის, შესადარებელი ჯგუფის მოსწავლეები, ანუ მოსწავლეები, რომლებიც უცხო ენას სწავლობენ, როგორც საგანს, ვერ უმკლავდებოდნენ ტესტს და ტოვებნენ მთელ თავს ტესტში ან მთლიანად ტოვებდნენ ტესტირების პროცესს. ხოლო საპირისპირო შემთხვევებში, თუკი ტესტის სირთულე ადეკვატური იყო იმ მოსწავლეთათვის, რომლებიც სწავლობდნენ უცხო/მეორე ენას, როგორც საგანს, ის მომაბეზრებელი და უინტერესო ხდებოდა იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთათვის მისი სიმარტივის გამო. შესაბამისად, შეიძლება დავასკვნათ, რომ ფრანგული ენისთვის დათმობილი დიდი დრო, სწავლების ენად ფრანგულის გამოყენება და ენის სწავლების კომუნიკაციური მიდგომა მკვეთრად აუმჯობესებს მოსწავლეების ენის ფლობის უნარებს.

ამავე დროს, ალბათ საინტერესოა, რა შედეგები აქვთ ფრანგული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს ფრანგულში, როგორც მეორე ენაში, იმ მოსწავლეებთან შედარებით, ვისთვისაც ფრანგული ენა მშობლიურია და სწავლების ენაც ფრანგულია. ამ საკითხის გარშემო

მსჯელობისთვის ჩვენ ანალიზს ორ ნაწილად დავყოფთ. პირველად განვიხილავთ ენის რეცეფციულ (მოსმენა და კითხვა) უნარებს, ხოლო შემდგომ ენის პროდუცირების (წერა და ლაპარაკი) უნარებს.

იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა რეცეფციულ უნარებს ზომავდნენ სხვადასხვა კვლევით წლების განმავლობაში და იყენებდნენ მოსმენისა და წაკითხული გააზრების შემოწმების სხვადასხვა ტესტს. ამ კვლევებში გამოიყენეს ფრანგული ენის მიღწევების სტანდარტიზებული ტესტები, ისევე, როგორც უფრო კომუნიკაციურ უნარებზე ორიენტირებული ტესტები. ამ უკანასკნელ კატეგორიაში კი ერთიანდება ისეთი ტესტები, როგორებიცაა *Test de Comprehension Aurale* (TCA) და *Test de Comprehension Ecrit* (TCE). ეს ტესტები შემუშავდა ბილინგვური განათლების პროგრამის ფარგლებში (1978, 1979) თანამედროვე ენის ცენტრის მიერ. ამ ტესტებში გამოყენებულია ავთენტური ტექსტები, მოსწავლეები ისმენენ ან კითხულობენ სხვადასხვა კომუნიკაციურ სიტუაციაში გაკეთებულ ტექსტებს და შემდგომ პასუხობენ შეკითხვებს ამ ტექსტების გარშემო. მაგალითად, *Test de Comprehension Aurale* (TCA) ტესტში მოსწავლეები უსმენენ რადიორეპორტაჟს, რეკლამას, სერიალიდან ეპიზოდს ან ინტერვიუს, ხოლო *Test de Comprehension Ecrit* (TCE)-ის ტესტში კვლევაში მონაწილეები კითხულობენ კომიქსს, ნაწყვეტს ან ამონარიდს საგაზეთო სტატიიდან, რეცეპტიდან ან ლექსიდან.

სვეინისა და ლეპკინის 1982 წლის კვლევამ აჩვენა, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები მეხუთე-მეექვსე კლასებში ანუ იმერსიის პროგრამაში, ჩართვიდან 6-7 წლის შემდგეგ აღწევენ საშუალოდ ტესტირების 50%-იან მაჩვენებელ ფრანგულ ენაში. აქვე აღსანიშნავია, რომ ეს შედეგი ფიქსირდება საშუალო სოციალური კლასის მოსწავლეებში, იმ მოსწავლეებში, რომელთა სწავლაში აქტიურად არიან ჩართულნი მშობლები და მათი იმერსიის პროგრამაზე სწავლა მხარდაწერიალია მშობელთა მიერ და ამასთანავე, მათ აქვთ პოზიტიური დამოკიდებულება ფრანგული ენის შესწავლის მიმართ. ამ კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე (იხილეთ აგრეთვე კუმინსი, 1981გ კვლევაც), ალბათ უპრიანი იქნება, დავსვათ შეკითხვა, რამდენად რეალისტურია, როცა ამერიკის შეერთებულ შტატებში უმცირესობათა წარმომადგენელი მოსწავლის პროგრამაში ჩართვის ერთი ან ორი წლის თავზე არის მოთხოვნები და მოლოდინები, რომ ის დააკმაყოფილებს იმ კონკრეტული კლასისთვის განკუთვნილ სტანდარტს.

ზემოთ მითითებული ტესტირების გარდა, კვლევები ჩატარებულია ადგილობრივად შედგენილი ტესტების მეშვეობითაც. აღსანიშნავია, რომ იმერსიის მოსწავლეთა და ფრანგულენოვან პროგრამაზე მყოფი მოსწავლეთა ფრანგული ენის ცოდნის თვალსაზრისთ

თანაფარდობა იკვეთება მხოლოდ მეორე კლასიდან (ლამბერტი და ტაკერი, 1972). ონტარიოში შედარება ფრანგულენოვანი და იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შორის არ მომხდარა მეხუთე კლასამდე, ხოლო მეხუთე კლასის შედეგებმა აჩვენა, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს ფრანგულ ენაში აღმოაჩნდათ უკეთესი შედეგები ფრანგულენოვანი პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით. ყველა ეს კვლევა ცალსახად ადასტურებს, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები ახერხებენ, უპრობლემოდ განივითარონ ენობრივი რეცეფციული უნარები, რომლებიც მშობლიური ენის ათვისებისა და ფლობის მსგავსია.

რაც შეეხება პროდუცირების უნარებს, ამ თვალსაზრისით, არაერთხელ მოხდა მოსწავლეთა ტესტირება წლების განმავლობაში სხვადასხვა მეთოდისა და ინსტრუმენტის გამოყენებით. კვლევებიდან თვალნათელია, რომ ფრანგულენოვანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები ვერ ავითარებენ მშობლიური ენის ფლობის დონის უნარებს წერისა და ლაპარაკის მიმართულებით (მაგალითად, იხილეთ შემდეგი კვლევები: ადივი, 1981; ჯენესიი 1978ა; ჰარლი, 1979, 1982; ჰარლი და სვეინი 1977, 1978; სპილკა 1976).

ამ კონტექსტში საინტერესოა ჰარლისა და სვეინის (1977) კვლევა, რომლებმაც შეისწავლეს და გააანალიზეს ზმნების გამოყენება საუბრისას იმერსიის პროგრამისა და ფრანგულენოვანი მონოლინგვალებისა თუ ბილინგვალების მიერ. მკვლევრებმა დაასკვნეს, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები უფრო მარტივ ზმნებს და გრამატიკულად გაუმართავ ზმნურ კონსტრუქციებს. ისინი ერიდებიან გრამატიკულად შესაბამისი უფრო კომპლექსური კონსტრუციის გამოყენებას. ამ კვლევამ აჩვენა, რომ მოსწავლეების მიერ ზმნური სინტაქსისა და სხვა გრამატიკული კონსტრუქციების აგებისას ეფუძნებიან საკუთარ მშობლიურ ენას და რადგან ინგლისურში, ფრანგულთან შედარებით, უფრო მარტივი სინტაქსური კონსტრუქციებია, შესაბამისად, ისინი ცდილობენ ფრანგულშიც უფრო მარტივი კონსტრუქციების გამოყენებას.

სხვა უამრავი მაგალითის მოყვანაც შესაძლებელია იმერსიის პროგრამისა და ფრანგულენოვანი მოსწავლეების შესადარებლად, თუმცა, ერთი რამ თვალნათელია, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა კომუნიკაციური უნარები გაცილებით კარგად არის განვითარებული მათ მიერ გრამატიკული სწორი კონსტრუქციების გამოყენების უნართან შედარებით (ადივი, 1981, სზამოსი, სვეინი და ლეპკინი, 1979). ეს შედეგები, ალბათ, წარმოშობს შეკითხვებს, ხომ არ განაპირობებს ეს შედეგი სკეპტიკურ დამოკიდებულებას ამ პროგრამის მიმართ და რატომ არის ასეთი შეზღუდული გრამატიკული უნარების განვითარება. ამ საკითხებს ეხება ყველა ზემოთ ჩამოთვლილი კვლევა (ჰარლი 1982; ლეპიცსი 1980; სვეინი 1978გ) და ჩვენ აღარ შევჩერდებით ამ საკითხზე და შეგიძლიათ მითითებული კვლევებიდან

მიიღოთ დეტალური ინფორმაცია ამ საკითხზე. ჩვენ კი გადავალთ და შევადარებთ კანადის იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა მეორე ენის პროდუცირების უნარებს ამერიკის შეერთებული შტატების პროგრამების უმცირესობათა მოსწავლეთა მეორე ენის პროდუცირების უნარებთან. ეს შედარება იძლევა ძალიან კარგ მაგალითს, თუ რას შეგვიძლია ვუწოდოთ „ლინგვისტური ორმაგი სტანდარტები“.

ლინგვისტური ორმაგი სტანდარტი გულისხმობს, რომ, თუკი უმრავლესობის მოსწავლე სწავლობს მეორე ენას, ეს პოზიტიურად აღიქმება და დაფასებულია, მიუხედავად იმისა, რომ ის ვერ აღწევს ენის ფლობის მშობლიური ენის ფლობის მსგავს დონეს, ხოლო უმცირესობათა მოსწავლეების მხრიდან მეორე ენის შესწავლისას, მოსწავლე მხოლოდ იმ შემთხვევაში იღებს შექებასა და დაფასებას, თუკი ის აღწვს ენის ფლობის მშობლიური ენის ფლობის მსგავს დონეს. ორმაგი სტანდარტის არსებობის მიზეზი ცხადია, თუმცა ეს არ ამართლებს ორმაგი სტანდარტების არსებობას. ამ ორმაგი სტანდარტის აღიარება კი ხელს შეუწყობს ორივე ჯგუფისათვის მოლოდინების შესაბამისად განსაზღვრას და შესაბამისი აღიარებისა და შეფასების სისტემების შემუსავებას.

ადრეული ნაწილობრივი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა მიერ ფრანგული ენის თვალსაზრისით მიღწევების მოლოდინები ნაკლები უნდა იყოს, თუ გავითვალისწინებთ, რომ ენის ფლობასა და ენის სწავლების ხანგრძლივობას შორის ყოველთვის არსებობს ურთიერთმიმართება (კაროლი, 1975). აღსანიშნავია, რომ ადრეული ნაწილობრივი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შედეგები ფრანგულ ენაში ჯდება ადრეული მთლიანი იმერსიის პროგრამასა და იმ პროგრამას შორის, სადაც ფგრანგული, ისე ისწავლება, როგორც მხოლოდ საგანი (როგორც უცხო/მეორე ენა - ბერიკი და სვეინი, 1976ბ, ედვარდსი და მისი კოლეგები, 1980). მიუხედავად იმისა, რომ ნაწილობრივი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს აქვთ შედარებით დაბალი შედეგი მთლიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით ერთსა და იმავე კლასში. თუ ავიღებთ და შევადარებთ იმ მოსწავლეებს, რომელთაც ჰქონდათ ფრანგულთან შეხების ერთნაირი საკონტაქტო საათები და არ დავაჯგუფებთ მათ კლასების მიხედვით, ამ შემთხვევაში შედეგი ეკვივალენტურია. მაგალითად, მეხუთე კლასის ნაწილობრივი იმერსიის პროგრამის მოსწავლესა და მეორე კლასის მთლიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს, რომელთაც ერთნაირი დრო ეთმობათ ფრანგულ ენაზე სწავლებისთვის, ერთნაირი შედეგები აქვთ ფრანგულ ენაში. მერვე კლასში ნაწილობრივი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს აქვთ ისეთივე შედეგები, როგორიც მეშვიდე კლასის მთლიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს და ა.შ. (ენდრიუ, ლეპკინი და სვეინი, 1979გ). აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ დაბალ კლასებში ნაწილობრივი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა

შედარებით დაბალი ენობრივი კომპეტენცია შესაძლებელია იყოს მათი აკადემიური ჩამორჩენის მიზეზიც მათემატიკასა და მეცნიერებებში, რაც კვლევებმა აჩვენა. ამ კვლევების შესახებ ჩვენ უკვე ვისაუბრეთ ამ თავში. მაგალითად, ერთ-ერთ კვლევაში ნაწილობრივი იმერსიის პროგრამის მეექვსეკლასელებს ჰქონდათ უფრო დაბალი შედეგები მათემატიკასა და მეცნიერებებში ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით (ბერიკი და სვეინი, 1978ბ). ამ დროს მათი ფრანგული ენის ცოდნა უახლოვდებოდა მთლიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა მესამე და მეოთხე კლასელთა ფრანგული ენის ცოდნას. შესაბამისად, შესაძლებელია, სწორედ ფრანგულ ენაში შედარებით დაბალმა ენობრივმა კომპეტენციამ განაპირობა მათემატიკასა და მეცნიერებებში დაბალი შედეგი, რადგან ტესტირება ფრანგულ ენაზე ტარდებოდა.

რაც შეეხება გვიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შედეგებს ფრანგულ ენაში, მთლიანი და ნაწილობრივი ადრეული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა მსგავსად, ამ პროგრამის მოსწავლეებსაც აქვთ უკეთესი შედეგები ფრანგულ ენაში იმ მოსწავლეებთან შედარებით, ვინც ფრანგულს სწავლობს, როგორც ერთ უცხო/მეორე ენის საგანს. ამასთანავე, აღსანიშნავია, რომ ადრეული მთლიანი, ადრეული ნაწილობრივი თუ გვიანი იმერსიის პროგრამების მოსწავლეებს სჭირდებათ იმერსიის პროგრამის შემდგომი ინტერვენციები, რათა მათ არ გაფანტონ ის ენობრივი უპირატესობები, რაც მათ მოეპოვებათ იმერსიის პროგრამაში სწავლისას (ლეპკინი, სვეინი, კემინი და ჰანნა 1983) და მათ ფრანგულ ენაზე სწავლა, უპრიანი იქნება, განაგრძონ საშუალო სკოლის საფეხურზეც, თუმცა ეს საკითხი დამატებით შესწავლას საჭიროებს.

იმ დროს, როდესაც უკვე ადრეული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები ონტარიოსა და კვებეკში უკვე ამთავრებენ საშუალო სკოლას, შეგვიძლია გავაკეთოთ ადრეული და გვიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შედეგების შედარება. შედეგები, რომლებიც გამოჩნდა ონტარიოში ჩატარებულ კვლევებში, განსხვავდება კვებეკში ჩატარებული კვლევების შედეგებისგან. შესაძლებელია, კვლევის შედეგებს შორის არსებული განსხვავება გამოწვეულია კვებეკისა და ონტარიოს პროგრამების განსხვავებული ვარიანტებითაც, რომელთა ფარგლებშიც ფრანგულ ენაზე სწავლებას განსხვავებული დრო აქვთ დათმობილი. შესაბამისად, ახლა პროგრამების სტრუქტურულ განსხვავებებს და მათ გავლენას მეორე ენის ფლობის დონეზე, აგრეთვე მეორე ენაზე იმერსიის პროგრამის დანერგვის პრაქტიკულ ასპექტებს გავაანალიზებთ.

ონტარიოში ადრეული მთლიანი იმერსიის პროგრამის მერვეკლასელი მოსწავლეების შედეგების შედარება მოხდა გვიანი იმერსიის პროგრამის მერვეკლასელი მოსწავლეების

შედეგებთან (გვიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები პროგრამაში იყვნენ 1, 2 ან 3 წლის ჩართულები მხოლოდ). კვლევა აჩვენებს, რომ ადრეული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შედეგები ფრანგულ ენაში უკეთესია გვიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შედეგებთან შედარებით როგორც მოსმენის, აგრეთვე კითხვისა თუ ზოგადად ფრანგული ენის ფლობის თვალსაზრისით (ლეპკინი, სვეინი, კემინი და ჰანნა, 1983, მორისონი, 1979).

რაც შეეხება მონრეალს, იქ ადრეული და გვიანი იმერსიის პროგრამის მე-7 - მე-11 კლასის მოსწავლეთა შედეგების შედარება მოხდა (ადივი 1980, ადივი და მორკოსი, 1979, ჯენესიი, 1981). კვლევებმა აჩვენა, რომ მეშვიდეკლასელთა შემთხვევაში ადრეული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს ჰქონდათ უკეთესი შედეგები, ხოლო მერვე კლასიდან მეთერთმეტე კლასის ჩათვლით - ფრანგული ენის ფლობის ოთხივე უნარში (წერა, კითხვა, მოსმენა და ლაპარაკი) მოსწავლეთა შედეგები თანაბარი იყო. ეს შედეგი ცოტა მოულოდნელი აღმოჩნდა ონტარიოში ჩატარებული კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე და აგრეთვე იმ აღქმიდან გამომდინარე, რაც არსებობს მეორე ენის ადრეულ ასაკში ათვისების უპირატესობებთან დაკავშირებით.

ონტარიოსა და მონრეალის კვლევების შედეგებს შორის განსხვავება კიდევ ერთხელ ადასტურებს, თუ რა დიდი მნიშვნელობა და გავლენა აქვს ამა თუ იმ პროგრამის დიზაინს ეთნიკური უმცირესობების მიერ მეორე ენის დაუფლებისთვის. ონტარიოს შემთხვევაში სწავლების ენებს შორის გადანაწილება იყო 80% ფრანგულ ენაზე და 20% - ინგლისურ ენაზე მესამედან მეხუთე კლასის ჩათვლით და 50:50% მე-6 - მე-8 კლასებში, ხოლო მონრეალის პროგრამის შემთხვევაში, ანალოგიური მაჩვენებელი მე-3 კლასში იყო 60% ფრანგულენოვანი, ხოლო 40% ინგლისურენოვანი და 40%, ფრანგულენოვანი და 60% ინგლისურენოვანი მე-4 - მე-8 კლასებში. ეს მაჩვენებელი აღნიშნავს, რომ რეალურად ონტარიოს პროგრამების მოსწავლეებს სკოლაში ჰქონდათ მეტი დროით შემხებლობა ფრანგულ ენასთან, ვიდრე მონრეალის პროგრამის მოსწავლეებს, რამაც განაპირობა კიდეც კვლევის შედეგებს შორის არსებული განსხვავება. ამ ანალიზს აქვს ძალიან კონკრეტული პრაქტიკული გამოყენება; მეორე ენის ათვისების პროცესში ძალიან მნიშვნელოვანია, რაც შეიძლება მეტი დრო დაეთმოს ამ ენის გამოყენებას სწავლების პროცესში. ეს მნიშვნელოვანია განსაკუთრებით უმრავლესობის მოსწავლეთათვის, რადგან სკოლის გარეთ ისინი მეორე ენას არსად გამოიყენებენ (ჯენესიი 1978ბ; სვეინი და ლეპკინი 1982);

მეორე მნიშვნელოვანი საკითხი, რაც ამ კვლევების შედარებითმა ანალიზმა გამოავლინა, გახლავთ მეორე ენის ადრეულ ასაკში დაუფლების უპირატესობის თეზის საეჭვოობა. გვიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შედეგებმა ფრანგულ ენაში, მიხედავად იმისა, რომ ისინი ჩამორჩებოდნენ თუნდაც ადრეული მთლიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს - კითხვის

ნიშნის ქვეშ დააყენა ეს თეზა და, ზოგადად, ეს საკითხი იქცა ფართო დისკუსიის საგნად სამეცნიერო წრეებში (იხილეთ მაგალითად კუმინსი 1980ა, ჯენესიი 1978გ; კრაშენი, ლონგი და სკარსელა 1979). შესაბამისად, ჩვენ დეტალურად აღარ განვიხილავთ ამ თემას ამ თავში და, დაინტერესების შემთხვევაში, შეგიძლიათ გაეცნოთ მითითებულ სამეცნიერო ლიტერატურას. ერთს კი დავამატებთ: ეს კვლევები ცხადყოფენ, რომ გვიან ასაკში შესაძლებელია მეორე ენის ათვისება და ასაკით დიდი მოსწავლეები უფრო ეფექტურნი არიან ენის წიგნიერებასთან დაკავშირებული უნარების განვითარებაში, თუმცა, ადრეული ასაკიდან ვინც ეუფლება ენას, ისინი უფრო ადვილად ახერხებენ მის გამოყენებას და უფრო დიდხანს ინარჩუნებენ მიღებულ ენობრივ უნარებსა და კომპეტენციებს. რაც შეეხებათ უმცირესობებს, უფრო გვიან ასაკში, შესაძლებელია მოსწავლეებმა აღარც ჩადონ დიდი ძალისხმევა მეორე ენის შესწავლაში, რადგან ამ ასაკში მოსწავლეებს უვითარდებათ უფრო მრავალმხრივი და მრავალფეროვანი ინტერესები და მეორე ენის სრულფასოვნად დაუფლება, შესაძლოა, არ წარმოადგენდეს იმ ასაკში ამ მოსწავლეთა პრიორიტეტულ ინტერესს. და ბოლოს, ადრეული იმერსიის პროგრამებში ეფექტური სწავლა შესაძლებელია განხორციელდეს სხვადასხვა პიროვნების, სწავლის და აზროვნების სტილის მოსწავლემ, ხოლო ეს დიაპაზონი შედარებით შეზღუდულია გვიანი იმერსიის პროგრამის შემთხვევაში (სვეინი და ბარნაბი, 1976; ტაკერი, ჰამაიანი და ჯენესიი, 1976).

დასკვნის სახით, შეიძლება ითქვას, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეების შედეგები ფრანგულ ენაში ბევრად უკეთესია, ვიდრე იმ პროგრამის მოსწავლეებისა, ვინც ფრანგულ ენას, როგორც მხოლოდ ერთ საგანს შეისწავლის. ამასთანავე, იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა ენის ფლობის რეცეფციული უნარები უთანაბრდება იმ მოსწავლეთა შედეგებს, ვისთვისაც ფრანგული ენა მშობლიურია და განათლებას ფრანგულ ენაზე იღებენ. აქვე უნდა ითქვას, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს ამ შედეგის მისაღწევად 6-7 წელი ესაჭიროებათ და, შესაბამისად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში უმცირესობათა მოსწავლეების მხრიდან ინგლისური ენის, როგორც მეორე ენის ათვისების პროცესში არარელევანტური მოლოდინებია დასახული. რეცეფციული უნარებისგან გასხვავებით, იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები ჩამორჩებიან ფრანგულენოვან მოსწავლეებს პროდუცირების ენობრივ უნარებში და ამ კომპონენტში ვერ აღწევენ მშობლიურთან მიმსგავსებულ ენობრივ კომპეტენციებს, თუმცა ისინი უპრობლემოდ ახერხებენ საკუთარი მოსაზრებების ჩამოყალიბებას, გრამატიკული კონსტრუქციების გამართვის თვალსაზრისით არსებული ხარვეზების მიუხედავად. აქვე, დასკვნით ნაწილში უნდა გავიხსენოთ, რომ არსებობს ენის ათვისების ორმაგი სტანდარტი, რაც გულისხმობს, რომ თუკი უმრავლესობის მოსწავლე სწავლობს მეორე ენას, ეს

პოზიტიურად აღიქმება და დაფასებულია, მიუხედავად იმისა, რომ ის ვერ აღწევს ენის ფლობის მშობლიური ენის ფლობის მსგავსს დონეს, ხოლო უმცირესობათა მოსწავლეების მხრიდან მეორე ენის შესწავლისას, მოსწავლე მხოლოდ იმ შემთხვევაში იღებს შექებასა და დაფასებას, თუკი ის აღწვს ენის ფლობის მშობლიური ენის ფლობის მსგავს დონეს.

და ბოლოს, ადრეული და გვიანი იმერსიის პროგრამების შედარებითმა ანალიზმა აჩვენა, რომ გვიანი იმერსიის პროგრამამაც შესაძლოა განუვითაროს მოსწავლეებს მეორე ენის უნარები ადრეული იმერსიის პროგრამების მსგავსად. ამასთანავე, ადრეული იმერსიის პროგრამებში ენის შესწავლა უფრო გრძელვადიანად გაჰყვება მოსწავლეს, ვიდრე უფრო მოკლე ვადაში და სწრაფად შესწავლილი ენა, როგორც ეს გვიანი იმერსიის შემთხვევებში ხდება.

ინტელექტი, სწავლის შეზღუდული შესაძლებლობები და იმერსია

იმერსიის პროგრამაში ჩართულ მოსწავლეთა დიდი ნაწილი გახლავთ ანგლოფონური, საშუალო სოციალურ-ეკონომიკური კლასის წარმომადგენელი, თუმცა, ამავე პროგრამაში არიან განსხვავებული მახასიათებლების მატარებელი მოსწავლეებიც. შესაბამისად, არსებობს კვლევები, რომლებმაც შეისწავლეს, რამდენად ეფექტურია იმერსიის პროგრამა სწორედ ამ მოსწავლეთათვის თავიანთ თანაკლასელებთან ან ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლე თანატოლებთან შედარებით. ამ კვლევაში მიმოვიხლავთ და მოკლედ შევაჯამებთ ორი ჯგუფის მოსწავლეებისთვის ჩატარებულ კვლევებს: (ა) საშუალო ინტელექტზე დაბალი ინტელექტის მქონე მოსწავლეებში ჩატარებული კვლევები; (ბ) სწავლის შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებთან ჩატარებული კვლევები.

იმერსიის პროგრამებთან დაკავშირებით, არსებობს მოსაზრება, რომ ის ძირითადად მორგებულია საშუალო მაღალი ინტელექტის მქონე მოსწავლეებზე, თუმცა კვლევები აბათილებენ ამ გავრცელებულ მოსაზრებას. სხვადასხვა მეთოდის გამოყენებაა შესაძლებელი ამ ჰიპოთეზის დასამტკიცებლად ან გასაბათილებლად. ერთ-ერთი ასეთი მეთოდია, იმერსიის პროგრამის საშუალოზე მაღალი და საშუალოზე დაბალი ინტელექტის მქონე მოსწავლეთა შედეგების შედარება. ჩვეულებრივ, ინტელექტსა და აკადემიურ მოსწრებას შორის არსებული კორელაციის გამო, ივარაუდება, რომ საშუალოზე მაღალი ინტელექტის მქონე მოსწავლეებს უნდა ჰქონოდათ ბევრად უკეთესი შედეგები მეორე ენის ტესტში საშუალოზე დაბალი ინტელექტის მქონე მოსწავლეებთან შედარებით. ჯინესიიმ (1976ბ) ჩაატარა კვლევა ადრეული იმერსიის მეოთხე კლასისა და გვიანი იმერსიის მეშვიდე კლასის მოსწავლეებთან. კვლევაში მონაწილეობას იღებდნენ საშუალოზე დაბალი, საშუალო და საშუალოზე მაღალი

ინტელექტის მქონე მოსწავლეები. კვლევის ფარგლებში მოსწავლეებს ჩაუტარდათ ფრანგულ ენაში ტესტირება. ტესტი ზომავდა როგორც წიგნიერებასთან დაკავშირებულ უნარებს (წერისა და კითხვის უნარები) აგრეთვე კომუნიკაციურ (მოსმენისა და ლაპარაკის) უნარებს. როგორც მოსალოდნელი იყო, საშუალოზე მაღალი ინტელექტის მქონე მოსწავლეებს ჰქონდათ უკეთესი შედეგი, ვიდრე საშუალო ინტელექტის მქონე მოსწავლეებს, ხოლო საშუალო ინტელექტის მქონე მოსწავლეებს, თავის მხრივ, უკეთესი შედეგი ჰქონდათ საშუალოზე დაბალი ინტელექტის მქონე მოსწავლეებთან შედარებით წერისა და კითხვის უნარებში, თუმცა, ინტელექტის დონის მიხედვით განსხვავებული შედეგები არ დაფიქსირდა კომუნიკაციურ ენობრივ უნარებში. ანუ საშუალოზე დაბალი ინტელექტის მქონე მოსწავლეებს მოსმენისა და ლაპარაკის უნარი ფრანგულ ენაში ჰქონდათ ისევე განვითარებული, როგორც საშუალო და საშუალოზე მაღალი ინტელექტის მქონე მოსწავლეებს. უფრო მეტიც, იმავე კვლვეაში შერჩეულ მოსწავლეებს ტესტირება ჩაუტარდათ ინგლისურ ენასა და აკადემიურ საგნებში. ტესტირების შედეგებმა აჩვენა, რომ იმერსიის პროგრამის საშუალოზე დაბალი ინტელექტის მქონე მოსწავლეები არ ჩამორჩებიან ინგლისურსა და აკადემიურ საგნებში ინგლისურენოვანი პროგრამის საშუალოზე დაბალი ინტელექტის მქონე მოსწავლეებს.

იმერსიის პროგრამებთან დაკავშირებით არსებობს კიდევ ერთი მოსაზრება, თითქოს ინტელექტის დონე უფრო მეტად მნიშვნელოვანი და განმსაზღვრელია აკადემიური მიღწევებისთვის იმერსიის პროგრამებში, ვიდრე ჩვეულებრივ ერთენოვან პროგრამებში. სვეინის მიერ ჩატარებული კვლევა (1975) აბათილებს ამ გავრცელებულ მოსაზრებას. მის კვლევაში ინტელექტისა და აკადემიური მიღწევების კორელაცია ერთნაირი იყო როგორც იმერსიის პროგრამის, ასევე ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებში. ამავე კვლევაში ჩატარდა ტესტირება ფრანგულ ენაშიც. ჯენესიის მიერ ჩატარებული კვლევის მსგავსად, ამ კვლევაშიც აღმოჩნდა, რომ მოსწავლის ინტელექტის დონესა და ფრანგულ ენაში უნარებს შორის კორელაცია არსებობს წიგნიერებასთან დაკავშირებულ ენობრივ უნარებზე, ხოლო კომუნიკაციური ენობრივი უნარები თანაბრად ვითარდება მოსწავლეებში მათი ინტელექტის დონის მიუხედავად. შესაბამისად, ამ კვლევებმა ცხადყო, რომ ინტელექტს ნამდვილად არ გააჩნია გადამწყვეტი მნიშვნელობა აკადემიური მიღწევებისთვის იმერსიის პროგრამაში ერთენოვან პროგრამასთან შედარებით. ამასთანავე, საშუალოზე დაბალი ინტელექტის მქონე მოსწავლეებს იმერსიის პროგრამაში ეძლევათ თანაბარი შესაძლებლობა, რათა ფრანგული ენის კომუნიკაციური უნარები განავითარონ უფრო მაღალი ინტელექტის მქონე მოსწავლეთა მსგავსად.

კვლევები ძირითადად ანალოგიურ შედეგებს აჩვენებს ენის სწავლის თვალსაზრისით შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებთან მიმართებითაც. ენის სწავლის თვალსაზრისით, შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლე არის მოსწავლე, რომელსაც აქვს ნორმალური ინტელექტი, აგრეთვე არ აღენიშნება ემოციური, მოტივაციური თუ ფიზიკური შეზღუდული შესაძლებლობები, თუმცა გააჩნია მოსმენის, ლაპარაკის, წერისა და კითხვის ენობრივი უნარების განვითარების პრობლემები (ბრუკი, 1979). იგი წარმოადგენს გრძელვადიან კვლევას, რომელიც ამ წიგნის დაწერის მომენტისთვის ჯერ კიდევ მიმდინარეობდა, თუმცა გარკვეული შედეგები უკვე წარმოადგინეს მკვლევრებმა. ამ კვლევაში მონაწილეობდნენ ენობრივი შეზღუდვების მქონე ფრანგული ადრეული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები, რომლებსაც, „თუკი შევადარებთ კარგად შერჩეულ ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებს, აღმოჩნდება, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები, რომელთაც გააჩნიათ ენის ათვისების შეზღუდული შესაძლებლობები, ახერხებენ ენობრივი კომპეტენციები განივითარონ მშობლიურ ენაში, ისინი ივითარებენ საბაზისო აკადემიურ უნარებს, არ გააჩნიათ სერიოზული ქცევითი პრობლემები - და, რაც, შესაძლოა, ყველაზე მნიშვნელოვანია, ისინი აღწევენ უფრო მაღალ კომპეტენეციას ფრანგულ ენაში (ბრუკი 1979, გვ.43) ამ კვლევის ანგარიშში (1978) ბრუკი მიანიშნებს, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებისგან განსხვავებით, ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებმა, რომელთაც მოეპოვებათ ენის ათვისების შეზღუდული შესაძლებლობები და სწავლობენ ფრანგულს, როგორც მეორე ენას, სკოლის დამთავრებისთვის ფაქტობრივად არ იციან ფრანგული ენა. ამის მიზეზი კი სწავლების ის მეთოდებია, რომლებითაც ხდება ფრანგული ენის სწავლება. ამ მეთოდებით სწავლების სწორედ ამ მოსწავლეთათვის პრობლემური მიმართულებები მუშაობს აქტიურად (მეხსიერება, კონტექსტი გარეშე ერთი და იგივე ფრაზების გამეორება და დამახსოვრება; აბსტრაქტული წესები, გაუზრებლად დასწავლა და ა.შ.). შესაბამისად, მკვლევარი ასკვნის, რომ ამ ტიპის შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთათვის მეორე ენის ათვისებისთვის ყველაზე რელევანტური სწორედ იმერსიის პროგრამებია.

სოციალური და ფსიქოლოგიური ეფექტები

ამ თავის ბოლო ნაწილში ვისაუბრებთ იმერსიის პროგრამის სოციალურ და ფსიქოლოგიურ ეფექტებზე. თავდაპირველად განვიხილავთ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებისმხრიდან საკუთარი თავის აღქმის საკითხს, როგორ აღიქვამენ ისინი საკუთარ თავს როგორც ინგლისელი კანადელები თუ ფრანგი კანადელები (Enhlish-Canadians; French-

Canadians)? აგრეთვე ვისაუბრებთ ზოგადად კანადის სოციოლინგვისტურ კონტექსტზე, ხოლო შემდგომ, დასკვნით ნაწილში მოკლედ მიმოვიხლავთ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა დამოკიდებულებებს პროგრამისადმი, ანუ რამდენად არიან მოსწავლეები კმაყოფილები მათი საგანმანათლებლო, ამ შემთხვევაში - იმერსიის პროგრამით;

მონრეალში არაერთი კვლევა ჩატარებულა, რომელიც სწავლობდა იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა აღქმას მათი სოციოლინგვისტური კუთვნილების შესახებ. ერთ-ერთ კვლევაში ფრანგული იმერსიის პროგრამის და მხოლოდ ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებს სთხოვეს, შეეფასებინათ საკუთარი თავი, ინგლისელი-კანადელები და ფრანგი-კანადელები; კვლევაში მონაწილეებს შეფასებისთვის მისცეს 13 ანტონიმი, ისეთები, როგორიცაა, მაგალითად, ძლიერი-სუსტი, მეგობრული-არამეგობრული და ა.შ (ლამბერტი და ტაკერი, 1972). იმერსიის პროგრამის, ისევე, როგორც ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებმა დადებითი შეფასება მისცეს საკუთარ თავს და ინგლისელ-კანადელებს. რაც შეეხება ფრანგი-კანადელების შეფასებას, იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შეფასებები იყო უფრო პოზიტიური, ვიდრე ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეების შეფასებები ფრანგი-კანადელების მიმართ, თუმცა ეს ტენდენცია დაფიქსირდა მხოლოდ მეხუთე კლასამდე. მეხუთე კლასის შემდგომ ეს განსხვავება მოსწავლეთა პასუხებში აღარ შეიმჩნეოდა. აქვე აღსანიშნავია, რომ, როდესაც კვლევაში მონაწილეებს პირდაპირ ეკითხებოდნენ მათი გრძნობებისა და დამოკიდებულებების შესახებ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა პასუხები უფრო პოზიტიური იყო. მაგალითად, შეკითხვაზე: “შენ რომ დაბადებულიყავი ფრანგი-კანადელის ოჯახში და ყოფილიყავი ფრანგი-კანადელი, იქნებოდი ისეთივე ბედნიერი, როგორიც ხარ დღეს, როცა ინგლისელ-კანადელი ხარ?“ ფრანგული იმერსიის პროგრამის კვლევაში მონაწილე მეხუთე კლასელთა 84%-მა უპასუხა, რომ ის ისეთივე ბედნიერი იქნებოდა, როგორიც დღეს არის, მაშინ, როცა ეს მაჩვენებელი ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებში მხოლოდ 48% იყო.

ამ თვალსაზრისით, კიდევ ერთი საინტერესო კვლევა ეკუთვნით ცზიკოს, ლამბერტსა გიუტერს (1979). კვლევაში მონაწილეობდნენ ფრანგული იმერსიის პროგრამისა და ინგლისურენოვანი პროგრამის მეხუთე და მეექვსე კლასის მოსწავლეები. კვლევაში მონაწილეებს სთხოვეს, აღენუსხათ მსგავსება და განსხვავებები საკუთარ თავსა და შემდეგ სოციოლინგვისტურ ჯგუფს შორის: ინგლისელი-კანადელი მონოლინგვალი; ფრანგი-კანადელი მონოლინგვალი, ინგლისელი-კანადელი ბილინგვალი და ფრანგი-კანადელი ბილინგვალი. კვლევამ აჩვენა, რომ ადრეული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები უფრო მეტად ადარებენ საკუთარ თავს და ნახულობენ მსგავსებებს ინგლისელ-კანადელ და ფრანგ-

კანადელ ბილინგვალებთან, ვიდრე გვიანი იმერსიის პროგრამისა და მხოლოდ ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეები. კვლევის ავტორებმა დაასკვნეს, რომ „გამოცდილებამ, რომელიც ადრეულ ასაკში ჰქონდათ ადრეული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს, შეამცირა ის დისტანცია, რაც შესაძლებელია, ყოფილიყო მოსწავლეთა საკუთარ თავსა და ფრანგ-კანადელებს - განსაკუთრებით კი ბილინგვალ ფრანგ-კანადელებს შორის (გვ. 26).

შესაძლებელია, იმერსიის პროგრამის გამოცდილება მართლაც ეხმარება მოსწავლეებს კანადის საზოგადოების სოციალური და კულტურული ცხოვრების ასპექტების უკეთ გააზრებაში. ამ საკითხის გასარკვევად, ერთ-ერთ კვლევაში, იმერსიისა და ინგლისურენოვანი პროგრამების მეხუთე და მეექვსე კლასის მოსწავლეებს სთხოვეს, თხზულება დაეწერათ (რატომ მომწონს / არ მომწონს) კანადელობა“ (სვეინი, 1980). კვლევის ფარგლებში განხორციელდა თხზულებების შინაარსის ანალიზი. კვლევამ რამდენიმე საინტერესო ტენდენცია გამოავლინა: (1) იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა თხზულებებში ორჯერ ან სამჯერ მეტი კომენტარი იყო გაკეთებული იმის თაობაზე, თუ რატომ მოსწონდათ კანადელობა, ვიდრე ინგლისურენოვანი სკოლის მოსწავლეების თხზულებებში; (2) კვლევაში მონაწილე მოსწავლეებმა დაწერეს თავიანთ თხზულებაში კანადის ლინგვისტური და კულტურული მრავალფეროვნება, როგორც მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რის გამოც მათ მოსწონდათ კანადელობა. იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა რიცხვი ამ თვალსაზრისით სამჯერ აღემატებოდა ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეთა რიცხვს, რომელთაც ანალოგიური მოსაზრება გაატარეს თავიანთ თხზულებაში; (3) კვლევაში მონაწილე იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა 20%-მა მიუთითა, რომ კანადა მოსწონდა იმის გამო, რომ მას შესაძლებლობა ჰქონდა, ამ ქვეყანაში ელაპარაკათ ერთზე მეტ ენაზე. ანალოგიური მოსაზრება არ დაფიქსირებულა ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეთა არც ერთ ნაშრომში. ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეები თავიანთ ნაშრომში ძირითად აქცენტს აკეთებდნენ კანადის ლამაზ ბუნებაზე, იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებისგან განსხვავებით, რომლებიც კანადის კულტურულ და ლინგვისტურ მრავალფეროვნებას უსვამდნენ ხაზს თავიანთ თხზულებებში კანადის სიმდიდრის, სიდიადისა და სილამაზის დასახასიათებლად.

ალბათ, საინტერესოა, რამდენად არის იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა ეს მოსაზრებები უშუალოდ იმერსიის პროგრამის გავლენით ჩამოყალიბებული. საინტერესოა, ხომ არ არის მშობლების დამსახურება ეს დამოკიდებულებები ან, თუნდაც, უფრო ფართოდ, იმ თემის დამსახურება, რომელშიც ეს ბავშვები ცხოვრობენ. სამწუხაროდ, კვლევაში ამის იდენტიფიცირება ვერ მოხერხდა... სავარაუდოდ, მათი ხედვის ჩამოყალიბებაში სკოლამ,

მშობელმა და თემმა თანაბარი მონაწილეობა მიიღო და მათი მნიშვნელობა ძალიან დიდია, თუმცა მთავარია თვითონ ფაქტი, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები უკეთ იაზრებენ კანადის საზოგადოების სოციალური და კულტურული ცხოვრების ასპექტებს.

ერთ-ერთ კვლვაში იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს და ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებს, სადაც ფრანგული, როგორც უცხო ენა ისწავლება, როგორც საგანი, სთხოვეს, გამოეთქვათ მოსაზრება მათთვის ფრანგული ენის სწავლების შესახებ (ლამბერტი და ტაკერი, 1972). მკვლევრებმა დაადგინეს, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები უფრო მეტად იყვნენ კმაყოფილები დროის მონაკვეთით, როცა ისინი სწავლობდნენ ფრანგულს; აგრეთვე - სწავლების მიდგომებით, ვიდრე ის მოსწავლეები, ვინც ფრანგულს, როგორც უცხო ენას - ერთი საგნის ფარგლებში სწავლობდნენ. ეს კვლევა მიუთითებს იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა კმაყოფილებაზე საკუთარი საგანმანათლებლო პროგრამის მიმართ და აგრეთვე მათ სურვილს, განაგრძონ ფრანგული ენის შესწავლა.

ამავე კონტექსტში საინტერესოა ცზიკოსა და მისი კოლეგების კვლევა, რომელშიც მკვლევრებმა გამოკითხეს იმერსიის პროგრამის მეთერთმეტე კლასელები და მათი მშობლები (1978) მკვლევრებმა დაასკვნეს, რომ „ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებში და მათ მშობლებში იგრძნობა იმერსიის პროგრამით კმაყოფილება და კვლევაში მონაწილეთა უმრავლესობა აღნიშნავს, რომ ისინი არჩევანს ადრეული იმერსიის პროგრამაზე გააკეთებდნენ კვლავაც, ახლა ხელახლა რომ იდგნენ საგანმანათლებლო პროგრამის არჩევანის წინაშე“ (გვ. 23).

ერთ-ერთ კვლევაში ადრეული და გვიანი იმერსიის მერვეკლასელთა პასუხების შედარებისას, აღმოჩნდა, რომ ადრეული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეების უფრო დიდ ნაწილს აქვს სურვილი, საშუალო სკოლის საფეხურზე სწავლობდეს ბილინგვურად, ვიდრე გვიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს (ლეპკინი, სვეინი, კამინი და ჰანნა, 1983). ამავე კვლევაში ადრეული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები მიიჩნევდნენ, რომ მათ პროგრამებში ფრანგული ენისთვის დათმობილი დრო საკმარისი ან „ნაკლებიც“ კი იყო, მაშინ, როცა გვიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები მიიჩნევდნენ, რომ ფრანგულს ძალიან დიდი დრო ეთმობოდა მათ პროგრამებზე და ისინი არჩევდნენ პროგრამას, სადაც ფრანგულისთვის ნაკლები დროო იქნებოდა დათმობილი. ზოგადად, იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები გამოთქვამენ კმაყოფილებას თავიანთი პროგრამის მიმართ. ამ თვალსაზრისით, ადრეული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები ყველაზე პოზიტიურად არიან განწყობილნი თავიანთი პროგრამის მიმართ, ყველაზე ნაკლები პოზიტივიზმი კი იმ პროგრამების მოსწავლეებში შეინიშნება, სადაც ფრანგულს, როგორც უცხო ენას, სწავლობენ ცალკე აღებულ საგნად.

მიუხედავად იმისა, რომ იმერსიის პროგრამით კმაყოფილებას გამოტქვამენ, იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა მშობლებიც, იმერსიის პროგრამების ზრდას დაპისრისპირების გარეშე არ ჩაუვლია კანადაში. იმერსიის პროგრამების რაოდენობისა და ზომის გაზრდით გარკვეულმა ჯგუფებმა თემებმა საფრთხე იგრძნეს (ბერნსი და ოლსონი, 1981). ერთ-ერთი ასეთი ჯგუფი ერთენოვანი, ინგლისურენოვანი მოსწავლეების მშობელტა ჯგუფი, რომელთაც სურთ, რომ თავიანთი შვილები სწავლობდნენ ან აგრძელებდნენ სწავლას მხოლოდ ინგლისურენოვან სკოლებში. მათ გარკვეული საფრთხე იგრძნეს იმერსიის პროგრამების გაფართოებით მათ სამეზობლოში და შექმნეს „შეწუხებული მშობლების“ გაერთიანებები, რომლებიც ეწინააღმდეგებიან იმერსიის პროგრამების განვრცობას. იმერსიის მომხრე და მოწინააღმდეგე მშობლების დაპისრისპირებამ, რომელიც ფართოდ გავრცელდა კანადის სხვადასხვა თემში, იმ პრესის ყურადღებაც კი მიიპყრო, რომელიც მთელი ქვეყნის მასშტაბით ვრცელდება (მაგალითად *ტორონტოს გლოუბი და მეილი,* 1982 წლის 9 იანვარი).

ეს პრობლემა, ალბათ, არ გახდებოდა აქტუალური, რომ არა ის ტენდენცია რაც ამჟამად არსებობს და რაც გულისხმობს კანადის სკოლებში ჩარიცხული მოსწავლეთა რაოდენობის კლებას. ერთადერთი სექტორი, სადაც მოსწავლეთა მატებაა, გახლავთ ფრანგული იმერსიის პროგრამები და ეს ტენდენცია ხაზს უსვამს ინგლისურენოვან პროგრამებზე განათლების ხარისხთან დაკავშირებულ პრობლემებს. შესაბამისად, კიდევ ერთ, იმერსიის პროგრამის მოწინააღმდეგე, ჯგუფად ჩამოყალიბდებიან ერთენოვანი/ინგლისურენოვანი მასწავლებლები (ბერნსი და ოლსენი, 1981), რომლებიც იმერსიის პროგრამის განვრცობაში დიდ საფრთხეს ხედავენ, რამეთუ ამ ტენდენციის შენარჩუნების პირობებში, შესაძლებელია, ისინი მალე არაკონკურენტუნარიანნი აღმოჩნდნენ შრომით ბაზარზე და დაკარგონ თავიანთი სამსახურები, ეს მასწავლებლები ვერ ფლობენ ფრანგულ ენას და იმერსიის პროგრამებში ფრანგული ენის მშობლიური ენის მსგავსად ფლობა მასწალებელთათვის კრიტიკულად მნიშვნელოვანია.

დასკვნის სახით, შეიძლება ითქვას, რომ იმერსიის პროგრამები პოზიტიურად მოქმედებს სოციალური და ფსიქოლოგიური თვალსაზრისითაც. ამასთანავე, იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები და მშობლები კმაყოფილებას გამოხატავენ იმერსიის პროგრამების მიმართ. მიუხედავად ამისა, იმერსიის პროგრამები დაპირისპირების საგნად იქცა მისი გავრცელების გამო და ამ პროგრამას უპირისპირდებიან ინგლისურენოვანი მასწავლებლები და ინგლისურენოვანი პროგრამების მოსწავლეთა მშობლები, რაც საფრთხეს ქმნის, რომ იმერსიის პროგრამები არ იქცეს „განტევების ვაცად“ ამ დაპირისპირებაში და მოხდეს ამ პროგრამების დახურვა მხოლოდ იმიტომ, რომ ის ეფექტურად შეასწავლის მეორე ენას ინგლისურენოვან

მოსწავლეებს და წარმოადგენს უფრო ეფექტურ პროგრამას ერთენოვან, ინგლისურენოვან, პროგრამასთან შედარებით.

დასკვნა

კანადაში უმრავლესობის წარმომადგენელი მოსწავლეებისთვის განხორციელებული იმერსიის პროგრამების კვლევების შედეგები ცალსახად მიუთითებს, რომ პროგრამამ მიაღწია დასახულ მიზნებსა და ამოცანებს. მოსწავლეებმა მიაღწიეს მაღალ ენობრივ კომპეტენციებს მეორე ენაში, ფლობენ მშობლიურ ენას და, ამავე დროს, არ მომხდარა მათი აკადემიური მიღწევების შემცირება. იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს და მათ მშობლებს მოსწონთ იმერსიის საგანმანათლებლო პროგრამა და გააჩნიათ პოზიტიური დამოკიდებულება საკუთარი იდენტობისა და სოციოლინგვისტური ჯგუფის მიმართ და გააჩნიათ კანადის საზოგადოების სოციალური და კულტურული ცხოვრების კარგად გააზრების უნარი.

ამ კვლევებმა აგრეთვე გამოავლინეს ძალიან მნიშვნელოვანი საკითხები, რომლებიც უმცირეობათა თუ უმრავლესობის წარმომადგენელი მოსწავლეების სასკოლო განათლებას შეეხება, კერძოდ:

1. კვლევებში თუ საგნობრივ შეფასებებში, ტესტირების ენის კარგად შერჩევა არის ძალიან მნიშვნელოვანი. მოსწავლემ, შესაძლებელია, ვერ გამოავლინოს სრულად საკუთარი უნარები, ცოდნა და კომპეტენცია კონკრეტულ საგანში, თუ ტესტირება ტარდება იმ ენაზე, რომელზეც მოსწავლემ ჯერ ვერ მიაღწია საჭირო „ზღვრულ“ დონეს, მიუხედავად იმისა, რომ ეს ენა მის სკოლაში სწავლების ენაა;
2. სწავლის საწყის ეტაპზე ორივე ენაში წერისა და კითხვის უნარების განვითარება პარალელურად რთულია და ამან შეიძლება გამოიწვიოს შეფერხება ენის ათვისების პროცესში. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლემ ჯერ ერთ-ენაში მოახდინოს წიგნიერების უნარების განვითარება და მხოლოდ ამის შემდგომ დაიწყოს წერისა და კითხვის სწავლა მეორე ენაში;
3. კომუნიკაციური ეფექტურობა არ განაპირობებს ეფექტურობას წიგნიერებასთან დაკავშირებული უნარების თვალსაზრისით, თუმცა კომუნიკაციური ენის ფლობა, მაინც მნიშვნელოვანია;
4. ენობრივი გარემოს არარსებობის გამო, იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს ესაჭიროებათ ექვსი-შვიდი წელი, რათა მიაღწიონ მშობლიური ენის ფლობის დონეს მიმსგავსებულ ენის ფლობის კომპეტენციებს მეორე ენაში;

5. გვიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები უფრო სწრაფად პროგრესირებენ მეორე ენაში წერისა და კითხვის უნარების განვითარების თვალსაზრისით, ვიდრე ადრეული იმერსიის პროგრამების მოსწავლეები.

შეჯამებისთვის, შეიძლება ითქვას, რომ იმერსიის პროგრამის შედეგები შთამბეჭდავია. იმავე შედეგების მისაღწევად, უმცირესობათა წარმომადგენელ მოსწავლეებში მნიშვნელოვანია ამ მოსწავლეთა მშობლიური ენის გაძლიერება, რათა ამ ენამ ითამაშოს მნიშვნელოვანი როლი ბავშვის კოგნიტური, ფსიქოლოგიური და კულტურული განვითარების საქმეში.

თავი 4. მოგვიანებით განხორციელებული ადრეული ფრანგული იმერსიის პროგრამები

მსოფლიოს მრავალ ქვეყანაში ბილინგვიზმი ცხოვრების ჩვეულებრივ მოვლენას წარმოადგენს; თუმცა, ეს ასე არ არის ჩრდილოეთ ამერიკაში: ჩრდილოეთ ამერიკაში ბილინგვიზმი უმცირესობათა ჯგუფებისთვის განკუთვნილ მიმართულებას წარმოადგენს, იმ უმცირესობებისთვის, რომლებმაც უნდა შეისწავლონ ინგლისური ენა, რათა შეძლონ ინგლისურენოვან გარემოში ინტეგრაცია და ეფექტური ფუნციობა. მეორე ან უცხო ენას ასწავლიან ჩრდილოეთ ამერიკის სკოლებში მოსწავლეებს, თუმცა ამ სწავლების ეფექტი ძალიან დაბალია, ის ვერ უზრუნველყოფს ბილინგვალი მოქალაქეების აღზრდას. შესაბამისად, კანადაში იმერსიის პროგრამის წარმატებამ გამოიწვია მთელი მოძრაობა, რათა სკოლებში გაუმჯობესებულიყო ფრანგულის, როგორც მეორე ენის სწავლება (იხილეთ, მაგალითად, ლამბერტი და ტაკერი, 1972, სტერნი და მისი კოლეგები, 1976, სვეინი 1978ა).

ადრეული იმერსიის პროგრამა არის ერთ-ერთი გამოხატულება იმ მცდელობებისა, რასაც ფრანგულის, როგორც უცხო ენის სწავლების გაუმჯობესება ჰქვია. ამ პროგრამის შემუშავების არგუმენტი გახლდათ მოსაზრება, რომ პრაქტიკაზე დაფუძნებული და კონტექსტური ენის სწავლების პროცესი ბევრად ეფექტურია, ვიდრე კონტექსტს და კომუნიკაციურ სიტუაციას მოკლებული ენის ათვისების პროცესი. მეორე არგუმენტი ამ პროგრამების მხარდასაჭერად გახლადათ მოსაზრება, რომ ენის უფრო ფართოდ გამოყენება და მისთვის მეტი ფუნქციების მინიჭება (ამ შემთხვევაში სწავლების ენად გამოყენება) უზრუნველყოფდა ამ ენის უკეთესად ათვისებას და უფრო მაღალ დონეზე ფლობას (იხილეთ კუმინსი, 1980ბ; სვეინი, 1981; აგრეთვე ამ წიგნის მეხუთე თავი).

ტიპური ადრეული ფრანგული იმერსიის პროგრამა, არის პროგრამა, რომლის ფარგლებშიც ინგლისურენოვანი მოსწავლე სწავლების პირველ წლებში სწავლობს მხოლოდ უცხო ანუ ფრანგულ ენაზე. სწავლების მესამე ან მეოთხე წელს (ანუ მეორე ან მესამე კლასში) შემოდის ინგლისური ენისა და ლიტერატურის საგანი, შემდგომ წლებში სხვა საგნებიც შეიძლება ისწავლებოდეს ინგლისურ ენაზე, ისე, რომ მეექვსე კლასისთვის საგნების ნახევარი ისწავლებოდეს ფრანგულ ენაზე, ხოლო მეორე ნახევარი - ინგლისურ ენაზე (ადრეული ფრანგული იმერსიის პროგრამის უფრო დეტალური აღწერა შეგიძლიათ იხილოთ შემდეგ

ავტორებთან კოჰენი და სვეინი, 1976, ლამბერტი და ტაკერი, 1972, სვეინი, 1978ბ; სვეინი და ბრუკი, 1976).

ადრეული ფრანგული იმერსიის პროგრამა იყო რადიკალურად განსხვავებული ფრანგული ენის სწავლების სხვა პროგრამებისგან, შესაბამისად, ამ პროგრამის მიმართ იყო უფრო მეტი ეჭვი და წუხილი, ამიტომაც თითქმის ყველა ეს პროგრამა მოიცავდა პროგრამული შეფასების ძალიან კარგად ჩამოყალიბებულ ინსტრუმენტებსა და მეთოდებს.

ეს თავი მიმოიხილავს კანადაში ერთ-ერთი პირველი ფრანგული იმერსიის პროგრამების ამჟამად მიმდინარე შეფასებას. ამ ორი პროგრამიდან ერთ-ერთი განხორციელდა კანადის პროვინცია ონტარიოში კარლეტონის განათლების საბჭოს მიერ, ხოლო მეორე - ოტავაში, ოტავას განათლების საბჭოს მიერ. ეს პროგრამების ფასდებოდა ყოველწლიურად ბილინგვური განათლების პროექტის ფარგებში ონტარიოს განათლების კვლევის ინსტიტუტის მიერ 1970-71 წლებიდან (ენდრიუ, ლეპკინი და სვეინი, 1979ა; ბერიკი და სვეინი, 1975; 1977ბ, 1978ა; სვეინი და ბერიკი, 1976ა, 1977; შეგიძლიათ იხილოთ აგრეთვე სვეინი და ბერიკი, 1976ბ). ამ პროგრამებზე 1970 წელს ჩარიცხულმა პირველმა ნაკადმა მერვე კლასი დაამთავრა 1979 წლის გაზაფხულზე, ხოლო 1972 წელს ჩარიცხულმა მესამე ნაკადმა კი - 1979 წლის გაზაფხულზე დაამთავრა მეექვსე კლასი. ამ პროგრამების შესაფასებლად ტესტირება სწორედ 1979 წლის გაზაფხულზე განხორციელდა.

ტესტირების მიზანი

ფრანგული იმერსიის პროგრამის განხორციელების ადრეულ წლებში კარლეტონისა და ოტავას განათლების საბჭოების მიერ ტარდებოდა ტესტირება, რათა შეედარებინათ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შედეგები ოდენ ინგლისურენოვანი პროგრამების მოსწავლეებთან ოთხი მიმართულებით: (ა) კოგნიტური უნარები; (ბ) ფრანგული ენის ფლობა; (გ) ინგლისური ენის ფლობა; (დ) აკადემიური ცოდნა და უნარები მათემატიკაში. ანუ შეფასების მიზანი იყო, გაერკვიათ, რამდენად უკეთესად ფლობდნენ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები ფრანგულს იმ მოსწავლეებთან შედარებით, ვინც ფრანგულს, როგორც უცხო ენას სწავლობდა საგნის სახით 20-30 წუთის განმავლობაში ყოველდღე. გარდა ამისა, ამ შეფასებას უნდა გაერკვია, ფრანგულ ენაზე სწავლება ხომ არ იწვევდა კოგნიტური განვითარების, აკადემიური მოსწრებისა და მშობლიური ენის ათვისების თვალსაზრისით ჩამორჩენას. შეფასებებმა საწყის ეტაპზე აჩვენეს იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა კოლოსალური უპირატესობა ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით, რომლებიც ფრანგულს სწავლობდნენ, როგორც საგანს. შესაბამისად, გადაწყდა, რომ უპრიანი იქნებოდა ფრანგული

ენის იმერსიის მოსწავლეთა ფრანგული ენის ფლობა შედარებულიყო იმ მოსწავლეებთან ვისთვისაც ფრანგული მშობლიური ენა იყო. შედარება განხორციელდა მას შემდეგ რაც შესაძლებლობა შეიქმნა მონაცემთა შეგროვებისთვის.

რაც შეეხება კოგნიტურ უნარებს, ინგლისური ენის ფლობასა და აკადემიურ უნარებს მათემატიკაში, მათი შემოწმება ხდებოდა ყოველწლიურად და იმერსიის პროგრამისა და ინგლისურენოვანი პროგრამების მოსწავლეთა შედეგების შედარება და გაანალიზება ხორციელდებოდა. ამასთანავე, მონაცემთა ანალიზი საინტერესო იყო იმერსიის სხვადასხვა პროგრამის შესადარებლად, რადგან სხვადასხვა რეგიონში განსხვავებული პროგრამები ხორციელდებოდა, გასხვავებული იყო ფრანგულისთვის თუ ინგლისურად სწავლებისთვის გამოყოფილი დრო, განხვავებული საგნები ისწავლებოდა ინგლისურ ენაზე, განსხვავებული იყო ფრანგულენოვანი გარემო სხვადასხვა სკოლაში, შესაბამისად, საინტერესო იყო ამ განსხვავებების ფონზე მოსწავლეთა შედეგების შედარება და ყველაზე ეფექტური ან პირიქიტ ხარვეზიანი მოდელის იდენტიფიცირება.

წინა მიგნებები/აღმოჩენები

ცხრილი 4.1. აჯამებს 1979 წელს და 1979 წლამდე განხორციელებული პროგრამების შეფასების შედეგებს. შეფასების თითოეულ მიმართულებაში სერიოზული განსხვავება აღმოჩნდა იმერსიის პროგრამის და შესადარებელი პროგრამის მოსწავლეებს შორის. ფრანგული ენის უნარების შესამოწმებლად ყოველწლიურად იყენებდნენ *Test de rendement francais ტესტს. ცხრილი 4.1. წარმოადგენს გრძელვადიანი კვლევის შედეგებს თითოეული ნაკადისთვის, დაწყებული საბავშვო ბაღიდან - დამთავრებული იმ კლასამდე, რომელ კლასშიც ამჟამად იმყოფებიან მოსწავლეები.*

კვლევის ფრანგული ენის შედეგები განხილული იყო წინა ნაშრომებშიც, თუმცა, ალბათ მნიშვნელოვანია, კვლავაც განვიხილოთ რამდენიმე საკითხი. *პირველი,* კოგნიტურ უნარებში რაიმე მკვეთრად განმასხვავებელი ინტელექტის ტესტში არ დაფიქსირებულა, თუმცა, გარკვეული განსხვავებები მაინც გამოჩნდა, რაც გვაძლევს ანალიზის გაკეთების საშუალებას. ასე, მაგალითად, მეოთხე კლასიდან მოყოლებული, იმერსიის პროგრამის პირველი ნაკადის მოსწავლეთა ინტელექტის ტესტის შედეგები უფრო მაღალია, ვიდრე შესადარებელი ჯგუფის მოსწავლეთა შედეგები. ანალოგიურად, იმერსიის პროგრამის მეორე და მესამე ნაკადის მეექვსე კლასის მოსწავლეებშიც უფრო მაღალი შედეგი ფიქსირდება ინტელექტის ტესტში - შესადარებელ ჯგუფთან შედარებით. მიუხედავად იმისა, რომ ამ შეფასებით კვლევაში არ იკვეთება, არის თუ არა იმერსიის პროგრამის დამსახურება, რომ ინტელექტის ტესტში ამ

პროგრამის მოსწავლეებს უკეთესი შედეგი აქვთ. თუმცა, ცხადია, რომ იმერსიის პროგრამას არ აქვს დამაბრკოლებელი და შემაფერხებელი ეფექტი მოსწავლეთა კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისით (იხილეთ აგრეთვე ბერიკი და სვეინი, 1976ა). *მეორე*: იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები საწყის ეტაპზე - მესამე კლასამდე - გარკვეულ ასპექტებში ჩამორჩებიან ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებს ინგლისური ენის ფლობისა და მათემატიკის მიმართულებით, თუმცა, მეოთხე კლასიდან ვითარება იცვლება და იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს უკეთესი შედეგი აქვთ მათემატიკასა და ინგლისურში ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით. შესაბამისად, ის მოსაზრება, რომ მშობლიური ენის შესწავლისა თუ აკადემიურ საგნებში ჩამორჩენის პრობლემა შეიძლება ჰქონდეთ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს - აბსოლუტურად გააბათილა ამ შეფასებითი კვლევების მონაცემებმა.

იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა ფრანგული ენის ფლობასთან დაკავშირებული მიღწევების შეჯამება გაცილებით რთულია შემდეგი მიზეზების გამო: (1) ფრანგულ ენაში არ იყო შესადარებელი ჯგუფი, რადგან ფრანგული ენის ტესტი საკმაოდ რთული აღმოჩნდა იმ მოსწავლეებისთვის ვინც ინგლისურენოვან პროგრამებზე ცალკე საგნად სწავლობდნენ ფრანგულს, როგორც უცხო ენას. (2) ფრანგული ენის ტესტები, რომელიც გამოიყენეს კვლევაში, შემუშავდა ბილინგვური განათლების პროექტის ფარგლებში. ეს ტესტები ყოველწლიურად იხვეწებოდა და იცვლებოდა. ტესტების ცვალებადობა შეუძლებელს ხდის შედარდეს იმერსიის პროგრამის სხვადასხვა ნაკადის შედეგები ფრანგული ენის ფლობის თვალსაზრისით, თუმცა, ამ შეფასებით კვლევაში ერთი და იგივე ტესტი მისცეს სხვადასვა კლასის მოსწავლეებს და უფროსი კლასის მოსწავლეებს ჰქონდათ უკეთესი შედეგი დაბალი კლასისი მოსწავლეებთან შედარებით, რაც არსებულ პროგრესს უსვამს ხაზს. ხოლო *Test de rendement francais ტესტში იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს მესამე კლასიდან მუდმივად ჰქონდათ მეოთხე დონის ან უფრო მაღალი შედეგები*; (3) *Test de rendement francais ტესტში მეოთხე დონის შედეგი მაღალ შედეგად უნდა ჩაითვალოს, რადგან მონრეალის ფრანგულენოვანი სკოლის მოსწავლეთათვის, რომელთათვისაც ფრანგული ენა მშობლიურია, მეხუთე დონე ითვლება საკმარის და დამაკმაყოფილებელ დონედ, რაც იმას ნიშნავს, რომ იმერსიის პროგრამის ფრანგული ენის შედეგები ოდნავ ჩამოუვარდება ფრანგულენოვანი სკოლების მოსწავლეთა საშუალო შედეგებს. ფრანგული ენის სხვა ტესტებშიც იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებმა დამაკმაყოფილებელი შედეგები აჩვენეს. ფრანგული ენის ამ ტესტებშიც იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები ოდნავ ჩამორჩებიან ფრანგულენოვანი სკოლის მოსწავლეებს, იმ შემთხვევაში, როცა იყო ჯგუფების შედეგების შედარების საშუალება.*

საინტერესოა იმერსიის პროგრამების შიდა განსხვავებების შესწავლაც. ეს საკითხი ამჟამად დამუშავების ეტაპზეა და უფრო წინასწარი მონაცემებია ცნობილი. სვეინი და ბერიკი (1977) მიიჩნევენ, რომ ინგლისურ ენაზე სწავლებისთვის გამოყოფილი საათების რაოდენობას, შესაძლოა, გავლენა ჰქონდეს მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებზე. ამავე საკითხს ეხებიან ტავიანთ ნაშრომში ენდრიუ, ლეპკინი და სვეინი (1979ა). მათი აზრით, მეხუთე კლასიდან მათემატიკის ინგლისურად სწავლებამ შესაძლოა გაზარდოს მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევები მათემატიკაში.

აგრეთვე მნიშვნელოვანია ე.წ. „იმერსიის ცენტრების“ ეფექტურობის საკითხი. ანუ „იმერსიის ცენტრებში“ იგულისხმება სკოლები, სადაც მხოლოდ იმერსიის პროგრამებით ხორციელდება სასწავლო პროცესი, ხოლო სხვა სკოლებში გვხვდება როგორც იმერსიის პროგრამები, ასევე მხოლოდ ინგლისურენოვანი პროგრამები. ენდრიუმ, ლეპკინმა და სვეინმა (1979ა) შეისწავლეს ეს სკოლები და თავიანთ ანგარიშში ოტავა-კარლეტონის მეხუთეკლასელთა ტესტირებაზე დაფუძნებით, გამოთქვეს ვარაუდი, რომ „იმერსიის ცენტრები“ უზრუნველყოფს ენობრივი კომპეტენციების განვითარებას უკეთესად ორივე, ფრანგულ და ინგლისურ ენებში. მკვლევრების აზრით, ეს ფაქტი, შესაძლებელია, გამოიწვეული იყოს სასკოლო ენობრივი გარემოთი. ანუ „იმერსიის ცენტრებში’ ფრანგულენოვანი გარემოა, რაც განაპირობებს ამ მოსწავლეთა უკეთეს შედეგებს ფრანგულ ენაში, ხოლო შერეულ სკოლებში, სადაც მხოლოდ ინგლისურენოვანი პროგრამებიც ფუნქციონირებს, ნაკლებია მოსწავლეთათვის ფრანგულენოვანი გარემოს შექმნის შესაძლებლობა. ფრანგული ენის ფლობა კი, თავის მხრივ, განაპირობებს უკეთეს კომპეტენციებს ინგლისურ ენაშიც. კიდევ ერთი კვლვეა ჩატარდა 1979 წელს (ლეპკინი, ენდრიუ, სვეინი და კამინი, 1981). ამ კვლევამაც დაადასტურა, რომ „იმერსიის ცენტრების“ მოსწავლეებს აქვთ უკეთესი შედეგები ფრანგულ ენაში მოსმენისა და წაკითხულის გააზრების და ინგლისურ ენაში წაკითხულის გააზრებისა და მართლწერის მიმართულებით იმერსიის პროგრამების იმ მოსწავლეებთან შედარებით, რომელებიც სწავლობენ შერეულ სკოლებში, ანუ სკოლებში, სადაც ხორციელდება, როგორც იმერსიის, ასეთვე ოდენ ინგლისურენოვანი პროგრამები.

პროგრამის აღწერა და პროგრამის შეფასების კვლევაში შერჩევა მეთოდოლოგია

1979 წლამდე ოტავის განათლების საბჭოსა და კარლეტონის განათლების საბჭოს მიერ ტესტირება ჩაუტარდათ სამი ნაკადის სტუდენტებს, თუმცა 1979 წლის შეფასების კვლევაში, მხოლოდ პირველი და მესამე ნაკადის სტუდენტების ტესტირება განხორციელდა. პირველი

ნაკადის სტუდენტები იყვნენ მე-8 კლასში, ხოლო მესამე ნაკადის სტუდენტები - მეექვსე კლასში 1979 წლის გაზაფხულზე. 1979 წელს, ისევე როგორც წინა წლებში (ენდრიუ, ლეპკინი და სვეინი, 1979ა, ბერიკი და სვეინი, 1978ა; სვეინი და ბერიკი 1977) თითოეული მე-8 და მე-6 კლასებიდან შეირჩა კვლევაში მონაწილეთა გარკვეული ჯგუფები. კვლევაში მონაწილე იმერსიის ჯგუფების რაოდენობა და ინგლისურენოვანი პროგრამის ჯგუფების რაოდენობა თანხვედრაში იყო.

1979 წლის შეფასების კვლვეაში, ისევე, როგორც წინა კვლევების მონაცემებიდან, ზოგიერთი მონაწილის შედეგები გაიცხრილა, კერძოდ, ახლად ჩამოსული იმიგრანტი მოსწავლეების, ფიზიკური და ემოციური შეზღუდვების მქონე მოსწავლეების, წინა წლიდან კლასში ჩარჩენილი მოსწავლეების შედეგები არ შევიდა მონაცემთა საერთო ბაზაში გასაანალიზებლად. აგრეთვე იმ მოსწავლეთა ფრანგული ენის შედეგები, რომელთათვისაც ფრანგული ენა წარმოადგენდა მშობლიურ ენას, აგრეთვე გაიცხრილა ბაზიდან. აგრეთვე, იმ მოსწავლეთა შედეგები, რომლებიც ბოლო სამი წლის განმავლობაში გადავიდნენ იმერსიის პროგრამიდან ინგლისურენოვან პროგრამაზე ან პირიქით, ან ფრანგულენოვანი პროგრამებიდან გადმოვიდნენ იმერსიის პროგრამაზე, აგრეთვე, ამოიღეს მკვლევრებმა გასაანალიზებელი მონაცემებიდან.

ცხრილი 4.2-ში ნათლად ჩანს ის კლასები, რომელთაც ჩაუტარდათ ტესტირება და აგრეთვე ოტავასა და კარლეტონში იმერსიიისა და ინგლისურენოვანი პროგრამების შესაბამისი კლასების მახასიათებლები. 4.3. სა 4.4. ცხრილებში წარმოდგენილია მათემატიკასა და მეცნიერებაში სწავლების ენა, რადგან სწავლების ენა იყო მნიშვნელოვანი პროგრამის შეფასებისთვის

ტესტების აღწერა

1979 წლის აპრილსა და მაისში ჩატარდა ტესტირება ფრანგულ ენაში, ინგლისურ ენაში, კოგნიტურ უნარებში, მეცნიერებასა და მათემატიკაში და აგრეთვე სამუშაოსთან დაკავშირებულ უნარებში. ქვემოთ წარმოგიდგენთ ტესტების აღწერას, რომელიც გამოიყენეს კვლევაში. ტესტები შედგა ინგლისურ ენაზე და ერთი და იგივე ტესტები გამოიყენეს როგორც იმერსიის, ასევე ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებისთვის.

1. კანადური კოგნიტური უნარების ტესტი, არავერბალური ნაწილი *(CCAT)*

ამ ტესტით ზომავდნენ მოსწავლეთა ინტელექტის დონეს. არავერბალური ტესტით გაზომეს ე.წ. "ფლუიდური ინტელექტი" ("fluid intelligence"), ანუ უნარი, რომელიც არ არის შემოსაზღვრული სასკოლო სწავლებით.

2. საბაზისო უნარების კანადური ტესტი (CTBS)

ეს ტესტი მოიცავდა შემდეგ ხუთ მიმართულებას: (ა) ლექსიკა; (ბ) კიტხვა; (გ) ენობრივი უნარები (მართლწერა, პუნქტუაცია, და მთავრული (დიდი) ასოების სწორად გამოყენება; (დ) სწავლისა და მუშაობის უნარები (რუკის კითხვა, გრაფიკებისა და ცხრილების კითხვა; რეფერირებული ინფორმაციის ცოდნა და გამოყენება; (ე) მათემატიკური უნარები (კონცეფტები და პრობლემების გადაჭრა).

ამ ტესტში ხდებოდა 5 ქვემიმართულების შედეგების შედარება იმ კლასის მოსალოდნენ ექვივალენტ ქულასთან, ამავე დროს, ხდებოდა ხუთივე ქვემიმართულების დაჯამება და საშუალო ქულის გამოყვანა, რათა დადგენილიყო ტესტის შედეგი.

3. მეცნიერების ტესტი (Metropolitian Achievement Tests; Science MAT)

მეცნიერების ტესტი მოიცავდა რამდენიმე სფეროს მეცნიერების სფეროდან (სიცოცხლის შესახებ, დედამიწის შესახებ, ფიზიკა, კონსერვაცია და ჯანმრთელობა) კანადაში არ არსებობდა მეცნიერების საგნების ტესტი, ამიტომ კვლევაში ამერიკის შეერთებულ შტატებში შემუშავებული *Metropolitian Achievement Tests; Science MAT* ტესტი გამოიყენეს, თუმცა, ამერიკული კონტექსტის შესაბამისი კითხვები არ ყოფილა გამოყენებული. მეექვსე კლასისთვის გამოიყენეს საშუალო დონის, ხოლო მერვე კლასისთვის - მაღალი დონის ტესტი.

4. მოთხრობის დასრულების ტესტი ინგლისურ ენაში

ეს ტესტი იძლევა ინგლისური ენის ზოგადი ფლობის შემოწმების შესაძლებლობას. ტესტირებაში მონაწილეებს ეძლეოდათ ნაწყვეტი პროზაული ნაწარმოებიდან, რომელშიც პირველი და ბოლო აბზაცი უცვლელად იყო მიცემული, ხოლო ტექსტის სხვა ნაწილებში ყოველი მეშვიდე სიტყვა იყო გამოტოვებული. გამოტოვებული სიტყვები უნდა ჩაესვათ მოსწავლეებს. მეექვსე კლასში გამოიყენეს ტესტის D დონე, ხოლო მერვე კლასისთვის - C დონის ტესტები. ტესტები შეფასდა ზუსტად ჩასმული სიტყვების მიხედვით.

5. ინგლისური თხზულება

კვლევაში მონაწილე მოსწავლეებს სთხოვდნენ, დაეწერათ პატარა თხზულება. წიგნის დაწერის მომენტისთვის ეს ტესტი ჯერ არ იყო გაანალიზებული. წინა წლებში ჩატარებული კვლევების შესახებ ინფორმაციისთვის კი შეგიძლიათ იხილოთ სვეინის (1975ა) და ლეპკინის (1982) ანგარიშები, რომლებშიც გაანალიზებულია ამ ტესტების შედეგებიდან გამომდინარე მოსწავლეთა წერის უნარები.

6. ფრანგული ენის ტესტი (Test de rendement francais)

ეს ტესტი ზომავს ფრანგული ენის უნარებს და ეფუძნება ფრანგულის, როგორც მშობლიური ენის ნორმებს, რომელიც შემუშავდა მონრეალში. მეექვსე დონის ტესტი (1973-74 წლების გამოცემა მიეცათ მეექვსეკლასელებს, ხოლო secondaire II დონის ტესტი (1974-75 წლების გამოცემა) მიეცათ მერვეკლასელებს.

7. ფრანგული ენის ტესტი Test de mots a trouver

ეს ტესტი ზომავდა ფრანგული ენის ფლობის დონეს და იყო უკვე განხილული მეოთხე ტესტის ანალოგიური, მხოლოდ ფრანგული ენისთვის. მეექვსე და მერვე კლასელებთან გამოიყენეს Niveau D დონის ტესტი

8. ფრანგულის თხზულება

კვლევაში მონაწილე მოსწავლეებს სთხოვდნენ, დაეწერათ პატარა თხზულება ფრანგულ ენაზე. წიგნის დაწერის მომენტისთვის ეს ტესტი ჯერ არ იყო გაანალიზებული. წინა წლებში ჩატარებულ კვლევების შესახენ ინფორმაციისთვის კი შეგიძლიათ იხილოთ (სვეინის (1075ა).

9. Test de comprehension auditive[1]

ეს ტესტი შემუშავდა ბილინგვური განათლების პროექტის მიერ და ზომავს მოსწავლეთა შესაძლებლობებს, გაიგონ ფრანგული საუბარი რეალურ სიტუაციებში. ტესტი მოიცავს ისეთ სიტუაციას, როგორიცაა ახალი ამბები, სპორტის ამბები, ამინდის პროგნოზი, რეკლამა, რადიოგადაცემა და ა.შ. ჩაწერილი ტექსტის მოსმენის შემდეგ მოსწავლეებს უსვამდნენ შეკითხვებს მოსმენილთან დაკავშირებით. ტესტი მოიცავდა 8 ჩანაწერს, რომლებზეც დასმული იყო 22 შეკითხვა. ტესტი იყო Niveau B დონის და გამოიყენეს როგორც მეექვსე, ასევე მერვეკლასელებთან.

10. Test de comprehension de Vecrit

ეს ტესტიც შემუშავდა ბილინგვური განათლების პროექტის მიერ და ზომავს დაწერილი ცხოვრებისეული სიტუაციების ფრანგულად გააზრებას. ტესტი მოიცავადა ნაწყვეტებს და ამონარიდებს სხვადასვა ტიპის ტექსტებიდან - საგაზეთო სტატია, ჟურნალის სტატია, ამინდის პროგნოზი, საგაზეთო რეკლამა, ტელევიზიის გადაცემათა განრიგი, ჰოროსკოპი და ა.შ. ტექსტს მოჰყვებოდა შეკითხვები დახურული არჩევითი პასუხებით. ტესტი მოიცავდა 10 ამონარიდს, რომლებზეც დასმული იყო 22 შეკითხვა. ტესტი იყო Niveau B დონის და გამოიყენეს, როგორც მეექვსე აგრეთვე მერვე კლასელებთან (იხილეთ შენიშვნა 1, გვ.79).

1979 წლის შეფასების შედეგები

იმერსიის პროგრამის ბავშვები და ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეთა შედეგების შედარება

იმერსიისა და ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეთა ტესტირების შედეგები შედარდა თითოეული კლასისთვის. შედარებისთვის გამოიყენეს ცალმხრივი კოვარიანტული ანალიზის მეთოდი, რომელიც ინტელექტის ტესტის შედეგების შესაბამისად დალაგდა.

ცხრილი 4.5 და 4.6 წარმოადგენს მეექვსე და მერვე კლასების მოსწავლეთა შედეგებს. ამ ცხრილებში ოტავისა და კარლეტონის სკოლების მოსწავლეთა შედეგები გაერთიანებულია. ცხრილებში მოცემულია როგორც იმერსიის, აგრეთვე ინგლისურენოვანი პროგრამების მოსწავლეთა შედეგები, აგრეთვე მითითებულია იმ მოსწავლეთა რაოდენობა, რომელთა ტესტებსაც ჩაუტარდა კოვარიაციული ანალიზი. ცხრილში წარმოდგენილია აგრეთვე მოსწავლეთა მიღებული ქულები და ამ ქულებიდან სტანდარტული გადახრის მაჩვენებელი. F რაციო და მნიშვნელობის დონეც ნაჩვენებია ცხრილებში ასაკთან და ინტელექტის ტესტის შედეგებთან ვარიაციებით.

ასაკი

ტესტირებულ ორივე ნაკადში ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეები საშუალოდ 1,5 თვით უფროსები იყვნენ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით, თუმცა ეს განსხვავება არ მიიჩნიეს სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად.

ინტელექტი

ინტელექტის ტესტის შედეგები გაცილებით უკეთესი ჰქონდათ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით ორივე კლასში, რაც თანხვედრაში მოდის წინა წლების კვლევის შედეგებთან, რადგან მერვეკლასელთა შემთხვევაშიც იგივე შედეგი დაფიქსირდა კვლევაში, როცა ეს მოსწავლეები მე-7 კლასში იყვნენ (1978 წელს). იმერსიის პროგრამისა და ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეთა ინტელექტის ტესტში სხვაობამ დაახლოებით 12 ერთეული შეადგინა მერვეკლასელებში, ხოლო მეექვსეკლასელებში ეს მაჩვენებელი დაახლოებით 5 ქულა უყო. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ ეს განსხვავება არ იყო დაფიქსირებული მეექვსეკლასელთა შემთხვევაში წინა წელს, ანუ 1978 წელს ჩატარებულ შეფასებაში, თუმცა ეს შედეგი მაინც თანხვედრაშია წინა წლების კვლევებთან რადგან მეექვსეკლასელებში წინა წლებშიც იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შედეგები ინტელექტის ტესტში იყო მაღალი.

ინგლისური ენის უნარები

(CTBS) ტესტის ინგლისური ენის უნარების ნაწილშიც იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს აღმოაჩნდათ უკეთესი შედეგები ინგლისურენოვანი პროგრამების მოსწავლეებთან შედარებით, რაც აგრეთვე თანხვედრაში მოდის წინა წლებში ჩატარებულ კვლევებთან, რომლებმაც მეოთხე კლასიდან აგრეთვე დააფიქსირეს იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა უპირატესობა ინგლისური ენის უნარებში.

მესამე ნაკადი / მეექვსეკლასელები

იმერსიის პროგრამის მეექვსეკლასელ მოსწავლეებს ჰქონდათ უფრო მაღალი შედეგი ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით პუნქტუაციაში, ენის გამოყენებაში და მთლიანად ენობრივი კომპონენტის საერთო მაჩვენებელშიც. ეს შედეგი თანხვედრაშია წინა წლის კვლევასთან, როდესაც ეს მოსწავლეები იყვნენ მეხუთე კლასში, მაშინაც ანალოგიური შედეგი დაფიქსირდა. ეს შედეგი ასევე თანხვედრაშია პირველი და მეორე ნაკადის შედეგებთან, როცა ეს ბავშვები მეექვსე კლასში იყვნენ და ჩააბარეს (CTBS) ტესტი.

პირველი ნაკადი / მერვეკლასელები

იმერსიის პროგრამის პირველი ნაკადის მოსწავლეებსაც ჰქონდათ უკეთესი შედეგი ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით ინგლისურ ენაში მართლწერისა და ზოგადი ინგლისურის მიმართულებით. ეს შედეგი თანხვედრაშია წინა წლის კვლევის

შედეგებთან, მცირედი განსხვავებით. 1978 წელს, როდესაც ეს მოსწავლეები მეშვიდე კლასში იმყოფებოდნენ CTBS ტესტის ინგლისური ენის ნაწილში იმერსიის პროგრამების მოსწავლეთა უპირატესობა დაფიქსირდა პუნქტუაციის ნაწილში, თუმცა 1979 წელს პუნქტუაციის ნაწილში უკვე თანაბარი შედეგები ჰქონდათ იმერსიისა და ინგლისურენოვანი პროგრამების მოსწავლეებს.

შეჯამების სახით შეიძლება ითქვას: ყველა კვლევა აჩვენებს, რომ მეოთხე კლასიდან მერვე კლასის ჩათვლით (CTBS-ს ტესტის ინგლისური ენის უნარების ნაწილში იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს აქვთ უკეთესი შედეგები ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით. ამასთანავე, აჩვენებს, რომ მეხუთე და მეშვიდეკლასელებში იმერსიის პროგრამის თითქმის ყველა ჯგუფის მოსწავლის შედეგები პუნქტუაციასა და ენის გამოყენებაში უფრო მაღალია ინლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით.

რაც შეეხება ინგლისური მოთხრობის დასრულების ტესტს, ამ ტესტში არანაირი განსხვავება არ დაფიქსირდა იმერსიისა და ინგლისურენოვანი პროგრამის მეექვსე და მერვეკლასელთა შედეგებს შორის. გრძელვადიანი თვალსაზრისით, ეს შედეგები თანხვედრაშია წინა წლების კვლევებთან, პირველ და მესამე ნაკადის იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს წინა წლებშიც ამ კომპონენტში ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეთა მსგავსი შედეგები ჰქონდათ. რეპლიკაბელობის თვალსაზრისით, შესაძლებელია, შედეგების გამოყენება, რადგან მესამე ნაკადის მოსწავლეთა შედეგები ემთხვევა პირველი ნაკადის მოსწავლეთა შედეგებს, რომელიც პირველი ნაკადის მოსწავლეებმა აჩვენეს მეექვსე კლასში ტესტირებისას. ამ თვალსაზრისით, გამონაკლისს წარმოადგენს იმერსიის პროგრამის მეორე ნაკადის მოსწავლეთა შედეგები. მეორე ნაკადის მოსწავლეებს ინგლისური თხზულების დასრულების ტესტში უარესი შედეგი აღმოაჩნდათ თავიანთ თანატოლებთან შედარებით ინგლისურენოვანი პროგრამიდან 1978 წელს ჩატარებულ კვლევაში.

სწავლა-მუშაობის უნარები

სწავლა-მუშაობის უნარების თვალსაზრისით, იმერსიის პროგრამის პირველი ნაკადის მოსწავლეების შედეგები არ განსხვავდებოდა ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეთა შედეგებისგან. აღსანიშნავია, რომ ამ მოსწავლეებს ამ კომპონენტში თანაბარი შედეგები ჰქონდათ მე-7 და მე-5 კლასში ყოფნის დროსაც. შესაბამისად, უკვე მერვე კლასში დაფიქსირებული თანაფარდობა ლოგიკურია. რაც შეეხება, იმერსიის პროგრამის მესამე ნაკადის მოსწავლეებს, მათ უკეთესი შედეგი აჩვენეს თავიანთ თანატოლებთან შედარებით reference material test-ში. აქვე აღსანიშნავია, რომ იმერსიის პროგრამის მესამე ნაკადის

მოსწავლეებმა 1978 წელსაც, როცა ისინი იმყოფებოდნენ მეხუთე კლასში, აჯობეს თავიანთ თანატოლებს ინგლისურენოვანი პროგრამიდან, როგორც reference material test-შე, ასევე გრაფიკებისა და ცხრილების ტესტში და ზოგადად სწავლისა და სამუშაოს ტესტში. რეპლიკაბელობის თვალსაზრითაც შედეგებ რეპლიკაბელურია, რადგან იმერსიის პროგრამის მეორე ნაკადის მოსწავლეებმაც მეექვსე კლასში ამავე ტესტებში უკეთესი შედეგი აჩვენეს თანატოლებთან შედარებით ინგლისურენოვანი პროგრამიდან. შეჯამების სახით შეიძლება ითქვას, რომ მეოთხე და მეექვსე კლასებში იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს უკეთესი შედეგი აქვთ სწავლა-მუშაობასთან დაკავშირებულ ტესტებში, ვიდრე ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებს (იხილეთ აგრეთვე ენდრიუ, ლეპკინი და სვეინი, 1980)

მეცნიერება და მათემატიკა

მათემატიკასა და მეცნიერებაში არც მეექვსე და არც მერვე კლასში სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი სხვაობა არ დაფიქსირებულა იმერსიისა და ინგლისურენოვანი პროგრამების მოსწავლეთა შედეგების შედარებისას. ეს შედეგები თანხვედრაშია წინა ოთხი წლის შედეგებთან პირველი ნაკადის მოსწავლეებთან ჩატარებული კვლევების თვალსაზრისით. რაც შეეხება მესამე ნაკადის მოსწავლეთა შედეგებს, აქ გვხვდება გამონაკლისი... 1978 წელს ჩატარებულ კვლევაში, როცა ეს მოსწავლეები მეხუთე კლასში იყვნენ, მათ ჰქონდათ უკეთესი შედეგი მათემატიკური პრობლემების გადაჭრის ნაწილში თავიანთ თანატოლებთან შედარებით ინგლისურენოვანი პროგრამებიდან, თუმცა ეს ცალკეულ, ერთეულ გამონაკლისად შეიძლება ჩაითვალოს. რეპლიკაბელობის თვალსაზრისით კი, მესამე ნაკადის მეექვსეკლასელთა შედეგები თანხვედრაშია წინა წლებში სხვა ნაკადების მეექვსე კლასში ნაჩვენებ შედეგებთან მათემატიკასა და მეცნიერებაში.

ზოგადი აკადემიური მიღწევები/ CTBS ტესტის ზოგადი შედეგები

უნდა აღინიშნოს, რომ წინა წლებში ჩატარებულ კვლევებში, სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება არ ფიქსირდებოდა იმერსიისა და ინგლისურენოვანი პროგრამების მოსწავლეთა CTBS-ს ტესტის საერთო შედეგებში. გამონაკლისს წარმოადგენდა ორი შემთხვევა, პირველი შემთხვევა შეეხება პირველი ნაკადის (ამჟამინდელი მერვე კლასი) მოსწავლეებს. მათ აჯობეს თავიანთ თანატოლებს ინგლისურენოვანი პროგრამიდან, როცა ისინი იმყოფებოდნენ მეექვსე კლასში. მეორე შემთხვევა კი შეეხებათ მესამე ნაკადის მოსწავლეებს, მათაც აჯობეს თავიანთ თანატოლებს 1978 წელს, როცა ისინი მეხუთეკლასელები იყვნენ. ამჟამინდელ, ანუ 1979 წლის კვლევაშიც, არც პირველი ნაკადის და არც მესამე ნაკადის მოსწავლეების შედეგებში სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება

არ დაფიქსირებულა იმერსიისა და ინგლისურენოვანი პროგრამების მოსწავლეთა შედეგების შედარებისას. შესაბამისად, ეს შედეგი შეესაბამება, ზოგადად, წლების განმავლობაში დაფიქსირებულ შედეგებს.

ამ ტესტის ყველა ქულა გამოსახეს შესაბამისი კლასის ეკვივალენტის მიხედვით. ტესტირებისას განისაზღვრა კონკრეტული კლასისთვის მისაღწევი ზღვარი (მე-6 და მე-8 კლასების შესაბამისად). კვლევამ აჩვენა, რომ როგორც იმერსიის პროგრამის, აგრეთვე ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებმა გადააჭარბეს მათთვის განსაზღვრულ მისაღწევ ზღვარს, თუმცა იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შედეგები უკეთესი იყო. მეექვსე კლასში იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა საშუალო შედეგი 7.2 ქულა იყო, ხოლო ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეები 7.0. ქულა. ანალოგიური ვიტარება აღმოჩნდა მერვეკლასელებთანაც. იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა საშუალო ქულა 9,4 ქულა აღწევდა, ხოლო ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებისა - 8.9-ს.

ინგლისურენოვანი და იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შედეგები შედარდა ოთხი მიმართულებით: (1) მათემატიკა; (2) ინგლისური; (3) მეცნიერება; (4) სწავლასა და მუშაობასთან დაკავშირებული უნარები. კვლევამ შემდეგი მნიშვნელოვანი შედეგი გამოავლინა: (ა) მათემატიკასა და მეცნიერებაში ინგლისურენოვანი და იმერსიის პროგრამის მოსწავლეების შედეგები როგორც მეექვსე, ასევე მერვე კლასელებში - თანაბარი იყო. ეს მონაცემი თანხვედრაშია წინა წლებში ამ მოსწავლეების შედეგებთან; (ბ) იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს უკეთესი შედეგი აღმოაჩნდათ ინგლისური ენის ზოგიერთ უნარსა და სწავლასა და მუშაობასთან დაკავშირებულ უნარებში, როგორც მეექვსე, ასევე მერვეკლასლებში და ეს მონაცემიც თახვედრაშია წინა წლების კვლევის შედეგებთან ინგლისური ენის მართულებით, ხოლო სწავლისა და მუშაობის მიმართულებით თანხვედრა არ არის წინა წლებში მეოთხე და მეექვსე კლასში ნაჩვენებ შედეგებთან.

სწავლისა და მუშაობის უნარებში იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა უპირატესობები დასტურდება სხვა კვლევებითაც მეოთხე და მეშვიდე კლასელებთან (ბერიკუ და სვეინი, 1978გ; ენდრიუ, ლეპკინი და სვეინი 1979ბ, 1980). ამ კვლევების შედეგების თანხვედრა მიუთითებს ტენდენციაზე, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს სწავლასა და მუშაობასთან დაკავშირებული უნარები უკეთესად აქვთ განვითარებული.

ინგლისური ენის ტესტირების შედეგებიც თანხვედრაში სხვა მკვლევრების მიერ ჩატარებული კვლევის შედეგებთან. ლამბერტისა და ტაკერის (1972) აზრით, იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა უკეთესი შედეგები ინგლისურ ენაში იწვევს „ორი ენობრივი კოდის შედარებისა და შეპირისპირების პროცესი“ (გვ. 207) და აგრეთვე მნიშვნელოვანია

„ლინგვისტური „დეტექტივის“ ჩამოყალიბება, რომელიც ავითარებს უნარს, ყურადღება გაამახვილოს სიტყვებზე, მათ მნიშვნელობებზე და ენობრივ კანონზომიერებებზე”.

კუმინსიც მიუთითებს პირველი და მეორე ენის ფლობის ურთიერთდამოკიდებულების თაობაზე იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებში და აგრეთვე ენის მიმართ ანალიტიკური აზროვნების უნარის შესახებ (1979ა). მისი აზრით, „თუკი ბავშვი აღწევს მეორე ენის ფლობის მაღალ დონეს, ის ხელს უწყობს პირველი ენის განვითარებასაც და კოგნიტურ ფუნქციონირებასაც (გვ. 31)“.

ფრანგული ენის ტესტები

4.7. ცხრილი აჯამებს ფრანგული ენის ტესტების შედეგებს მეექვსე და მერვეკლასელი მოსწავლეებისთვის. ამ მიმართულებით ოთხჯერ ჩატარდა სხვადასხვა ტიპის ტესტირება, თუმცა ამ ტესტირებების შედარება, შესაძლებელია, სარისკო იყოს, რადგან ტესტირებები ჩატარდა როგორც ოტავას, ასევე კარლეტონის განათლების საბჭოებს მიერ და ისეთი ფაქტორები, როგორებიცაა სხვაობა მოსწავლეთა შორის სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსისა და მდგომარეობის თვალსაზრისით, აგრეთვე სხვა ცვლადები, რომელთა გაკონტროლება ვერ ხდებოდა - სარისკოს ხდის კვლევის შედეგებს განსაზოგადებლად. თუმცა ამ ტესტირებამაც რამდენიმე მნიშვნელოვანი ტენდენცია აჩვენა. კერძოდ, იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს ცალსახად აქვთ გაუმჯობესება ფრანგულ ენაში - თუ ავიღებთ სამწლიან პერიოდს მეექვსედან მერვე კლასამდე. მეორე მნიშვნელოვანი ტენდენცია გახლავთ ფაქტი, რომ მერვე კლასისთვის იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა ფრანგული ენის ცოდნის დონე უთანაბრდება ფრანგულენოვანი პროგრამის მოსწავლეთა ენის ფლობის დონეს.

იმერსიის სხვადასხვა პროგრამას შორის არსებული სხვაობები

წარმოდგენილი 4.2. ცხრილი აჯამებს ოტავასა და კარლეტონის იმერსიის პროგრამების სახეობებს. როგორც ოტავაში, ასევე კარლეტონში, მეექვსე კლასში საგნების 60 % ისწავლებოდა ფრანგულად, ხოლო 40$ ინგლისურად, ხოლო უკვე მერვე კლასისთვის ფრანგულისა და ინგლისურის შეფარდება 50% / 50%-ზე იყო. ცხრილი 4.3. და 4.4. ასახავს განსხვავებებს სწავლების ენებს შორის მათემატიკასა და მეცნიერებაში პირველი და მესამე ნაკადის მოსწავლეთათვის ზოგიერთ კლასში. ეს საკითხი საინტერესოა, რათა გაანალიზდეს, რამდენად იქონია გავლენა სწავლების ენის შერჩევამ მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებზე ამ საგნებში და აქვთ თუ არა უპირატესობა მათემატიკისა და მეცნიერებების ტესტირების შედეგებში იმ მოსწავლეებს, ვინც ეს საგანი მშობლიურ ენაზე შეისწავლეს?

ამ საკითხის გასარკვევად, მოვახდინეთ მათემატიკასა და მეცნიერებაში ტესტირების შედეგების შედარება სწავლების ენის მიხედვით. ოტავასა და კარლეტონს შორის არსებული ცდომილებები რომ თავიდან აგვერიდებინა, გადავწყვიტეთ, შედარება გაგვეკეთებინა მხოლოდ კარლეტონის განათლების საბჭოს ტერიტორიაზე მოქმედი პროგრამების მოსწავლეთა შედეგებს შორის. 4.3. და 4.4. ცხრილებში თვალნათელია საგნებში ტესტირების შედეგების სხვაობები სწავლების ენის მიხედვით. მოკლედ შევაჯამებთ ამ განსხვავებებს:

1. კარლეტონის პირველი ნაკადის ა კლასი მათემატიკას ინგლისურ ენაზე სამი წლის განმავლობაში სწავლობდა (მეექვსე, მეშვიდე და მერვე კლასები) მაშინ, როდესაც ბ კლასი მათემატიკას ფრანგულ ენაზე ამ სამიდან ორი წლის განმავლობაში სწავლობდა (მეექვსე და მერვე კლასები).
2. კარლეტონის პირველი ნაკადის ა კლასი მეცნიერებას ფრანგულ ენაზე სამი წლის განმავლობაში სწავლობდა (მეექვსე, მეშვიდე და მერვე). მაშინ, როდესაც ბ კლასი მეცნიერებას ფრანგულ ენაზე მხოლოდ ორი წელი სწავლობდა (მეექვსე და მეშვიდე კლასები).
3. სწავლების ბოლო სამი წლის განმავლობაში მესამე ნაკადის გ და დ კლასები მათემატიკას ინგლისურ ენაზე ორი წლის განმავლობაში სწავლობდნენ (მეხუთე და მეექვსე) მაშინ, როდესაც ე და ვ კლასები მათემატიკას ფრანგულ ენაზე ამ სამიდან ორი წლის განმავლობაში სწავლობდნენ (მეოთხე და მეექვსე)
4. მესამე ნაკადის გ და დ კლასები მეცნიერებას ფრანგულ ენაზე სამი წლის განმავლობაში სწავლობდნენ (მეოთხე, მეხუთე და მეექვსე კლასები) მაშინ, როდესაც ვ კლასი მეცნიერებას ინგლისურ ენაზე ამ სამიდან მხოლოდ ერთი წლის განმავლობაში სწავლობდა (მეექვსე კლასი).

იმერსიის პროგრამის მათემატიკისა და მეცნიერების ტესტირების შედეგები შედარდა სწავლების ენის მიხედვით. შედარებისას ინტელექტის ტესტთან მოსწავლეთა კოვარიაციის მეთოდი გამოვიყენეთ.

მათემატიკა და მეცნიერება

საინტერესოა მეექვსე და მერვე კლასში, მოსწავლეები ვინც მათემატიკას სწავლობენ ინგლისურ ენაზე, აჩვენებენ თუ არა ზოგადი აკადემიური მიღწევების/ CTBS-ს ტესტის მათემატიკურ ნაწილში უკეთეს შედეგებს, იმ მოსწავლეებთან შედარებით, ვინც ამ საგანს ფრანგულ ენაზე ეუფლება. ტესტირების შედეგები შეჯამებულია 4.8 ცხრილში. როგორც

ცხრილიდან თვალსაჩინოა, იმერსიის პროგრამის მეექვსე კლასის მოსწავლეებში არანაირი განსხვავება არ ფიქსირდება იმ მოსწავლეებში ვინც მათემატიკას ინგლისურად სწავლუს ფრანგულის სწავლების ენის მოსწავლეებთან შედარებით. რაც სეეხება მერვეკლასელებს, ამ შემთხვევაში მათემატიკის ზოგადა ნაწილსა და მათემატიკური კონცეფტების ნაწილში იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს, ვინც მათემატიკას ინგლისურ ენაზე სწავლობს აღმოაჩნდათ უკეთესი შედეგები იმერსიის პროგრამის იმ მოსწავლეებთან შედარებით ვინც მათემატიკას ფრანგულად სწავლობდა. ამ მიგნების განზოგადება რთულია, რადგან შედეგები ეფუძნება მხოლოდ თითო-თითო კლასის შედეგების შედარებას.

ამ საკითხის უფრო ღრმად გამოსაკვლევად დამატებითი შედარებები განვახორციელეთ. იმერსიის პროგრამის მოსწავლეების, რომლებიც მათემატიკას სწავლობენ ფრანგულად,მათემატიკის შედეგები შედარდა მხოლოდ ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეთა მათემატიკის ტესტირების შედეგებთან. შედარება აჩვენა, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები არ ცამოღცებიან მათემატიკის ტესტირებაში ერთენოვანი/ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებს. პარალელურად იმერსიის პროგრამის მოსწავლეების, რომლებიც მათემატიკას სწავლობენ ინგლისურ ენაზე, მათემატიკის შედეგები შედარდა ერთენოვანი პროგრამის მოსწავლეთა შედეგებთან. ამ შემთხვევაში, იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს, ვინც მათემატიკას ინგლისურად სწავლობდა, ჰქონდა უფრო მაღალი შედეგი თავიანთ თანატოლებთან შედარებით ერთენოვანი პროგრამიდან, როგორც მათემატიკურ კონცეპტებში, აგრეთვე მთლიანად ტესტის მათემატიკურ ნაწილში. როგორც ჩანს, „ფრანგულენოვანი მათემატიკისა“ და „ინგლისურენოვანი მათემატიკის“ მოსწავლეებს შორის არსებული განსხვავება განპირობებულია მხოლოდდამხოლო ამ ერთი კონკრეტული „ინგლისურენოვანი მათემატიკის“ კლასის ზოგადად მაღალი აკადემიური მოსწრებით.

ამავე კონტექსტში საინტერესო მეცნიერების ტესტის შედეგები. აქვთ კი იმ მოსწავლეებს ვინც იმერსიის პროგრამაზე მეცნიერებას სწავლობენ ინგლისურ ენაზე უკეთესი შედეგები იმ მოსწავლეებთან შედარებით ვინც იმერსიის პროგრამაში მიეცნიერების საგანს ეუფლება ფრანგულ ენაზე. მეექვსე და მერვეკლასელთა ტესტების ანალიზმა აჩვენა, რომ მეცნიერების ტესტში არანაირი გასხვავება არ დაფქისირდა ამ ორ ჯგუფს შორის. არც ამ შედეგების განზოგადება არ შეიძლება, რადგა ჯერ ერთი ტესტირება ცაუტარდათ მხოლოდ თითო -თითო კლასს კარლეტონის განათლების საბჭოს მიერ და მეორე, ტესტირებასი გამოყენებული ტესტი არის მხოლოდ ამერიკის შეერთებული შტატებისთვის დადგენილი სტანადრტის შესაბამისი. შესაბამისად, ეს ტესტი არ სეესაბამება კარლეტონის სასწავლო გეგმის შინაარს. შესაბამისად,

უპრიანი იყო ამ შემთხვევაში შეერჩიათ უფრო დიდი რაოდენობა იმერსიის პროგრამის მოსწავლეების, რომელიც მონაწილეობას მიიღებდა ტესტირებაში, ხოლო ტესტებად გამოეყენებინათ კარლეტონის სასწავლო გეგმის შესაბამისი ამ სკოლების მასწავლებელთა მიერ შედგენილი მეცნიერების ტესტები და შეედარებინათ იმ მოსწავლეთა შედეგები ვინც მეცნიერებას სწავლობენ ინგლისურად, ამ საგნის ფრანგულენოვანი შემსწავლელების შედეგებთან. ამ საკითხის რეალურად გასარკვევად, ალბათ, კარგი იქნება მოსწავლეთა ტესტირება ისეთ საგნებში, როგორიცაა ისტორია და გეოგრაფია, რათა რეალურად დადგინდეს სწავლების ენის გავლენა იმერსიის პროგრამის სიგნით, საგნის ათვისებაზე.

1979 წლის კვლევის შედეგების შეჯამება

ფრანგულ ენაში იმერსიის პროგრამის მოსწავლეების დონე საკმაოდ მაღალია და ზოგიერთი ტესტის შედეგების მიხედვით, უთანაბრდება კიდეც იმ მოსწავლეების შედეგებს, ვისთვისაც ფრანგული ენა მშობლიური ენაა და სწავლობენ ფრანგულენოვან პროგრამებზე.

ინგლისურ ენაში და სწავლასა და მუშაობასთან დაკავშირებულ უნარებში იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს აქვთ ერთნაირი ან უკეთესი შედეგი ინგლისურენოვანი პროგრამის თანატოლებთან შედარებით. ეს ტენდენცია შესამჩნევია უკვე მეოთხე კლასიდან.

მეექვსე კლასში, ისევე როგორც მერვე კლასში, იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს, რომლებიც სწავლობენ მეცნიერებას ფრანგულად, ისეთივე შედეგები აქვთ, როგორიც იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს, რომლებიც მეცნიერებას სწავლობენ ინგლისურად. ანალოგიური ვითარებაა მათემატიკის შედეგებში მეექვსეკლასელთათვის, ხოლო მერვეკლასელებში მცირედი უპირატესობა აღმოაჩნდათ იმერსიის პროგრამის იმ მოსწავლეებს, ვინც მათემატიკას ინგლისურ ენაზე სწავლობდა. თუმცა, ეს მონაცემი წარმოადგენს კონკრეტულ და იზოლირებულ შედეგს და გავლენა არ უნდა იქონიოს იმერსიის პროგრამის დაგეგმვაზე და უარი არ უნდა ითქვას ფრანგულ ენაზე მათემატიკის სწავლებაზე. ამ საკითხის უფრო კარგად შესასწავლად, კარგი იქნება დამატებითი კვლევების ჩატარება სხვადასხვა საგანსა და ზედა კლასებში.

დასკვნები

ფრანგული იმერსიის პროგრამის გრძელვადიანი შეფასებები, რომელიც განხორციელდა ოტავისა და კარლეტონის განათლების საბჭოების მიერ, ისევე, როგორც სხვა მკვლევრების მიერ ჩატარებული კვლევები (ენდრიუ, ლეპკინი და სვენი, 1980; ჯენესიი, 1979) ორი დასკვნის

გაკეთების საშუალაბას იძლევა: (1) ფრანგულენოვანი იმერსიის პროგრამა არის ყველაზე ეფექტური პროგრამა ფრანგული, როგორც მეორე ენის სწავლებისთვის და უზრუნველყოფს მოსწავლეებში სრულფასოვანი ბილინგვიზმის განვითარებას, აკადემიური ჩამორჩენისა და კოგნიტური დისფუნქციების წარმოქმნის გარეშე; (2) მნიშვნელოვანია, რომ კვლევები გაგრძელდეს და უფრო მაღალ კლასებშიც მოხდეს მოსწავლეთა ცოდნისა და უნარების შემოწმება სხვადასხვა მიმართულებით, რათა შესაძლებელი გახდეს იმერსიის პროგრამების საბოლოო და რეალური ეფექტების დადგენა და გაანალიზება.

შენიშვნები

1. წინა ანგარიშებში, მათ შორის 1978 წლის ანგარიშში, ფრანგულის ენის მოსმენის უნარის შემმოწმებელ ტესტს ეწოდებოდა *Test de comprehension aurale. გარდა ამისა, ფრანგული ენის სამივე დონის ტესტებს, რომლებიც შეიქმნა ბილინგვური განათლების პროექტის მიერ და გამოიყენებოდა მე-5-8 კლასებში, ასე შეეცვალათ სახელწოდებები: (ა) Test de comprehension auditive* A დონე და *მეექვსე დონის ტესტის სახელწოდება გახდა* (მეექვსე დონის ტესტი პირველად გამოიყენეს 1977 წელს და ის შეიცვაალა უკვე 1978 წელს; (ბ) 1977 წელს შემუშავდა მეშვიდე დონის ტესტი, რომელიც შეიცვალა 1978 წელს და ამჟამად ამ ტესტის სახელწოდებაა: Niveau *Test de comprehension auditive ტესტის* B *დონე* and *Test de comprehension de Vecrit* ტესტი; (გ) ტესტს *Test de mots a trouver* C დონე (max = 49) and D დონეს (max = 41) ადრე ეწოდებოდა მეშვიდე და მეექვსე დონის ტესტები. ამ ტესტებს მხოლოდ სახელწოდება შეეცვალათ, ხოლო ტესტი უცვლელი დარჩა. ეს ცვლილებები განხორციელდა, რათა განსხვავება მომხდარიყო ტესტებს შორის სირთულის მიხედვით; მაგალითად, B დონის ტესტის უფრო რთულია, ვიდრე A დონის ტესტი. ტესტების დონეებად დაყოფამ შესაძლებლობა მოგვცა, თითოეული ტესტი გამოყენებულიყო არამხოლოდ კონკრეტულ კლასში, არამედ სხვადასხვა კლასში და განსაზღვრულიყო მოსწავლეთა სხვადასხვა დონე ფრანგული ენის ფლობის თვალსაზრისით.

2. გამოიყენეს სიტყვების ზუსტად დათვლის მეთოდი, რადგან ამ ტესტში ზოგადად დაბალი ქულა დაფიქსირდა ყველა ჯგუფში.

თავი 5. ლინგვისტური ურთიერთდამოკიდებულება: ბილინგვური განათლების მთავარი პრინციპი

ბილინგვური განათლების იდეის მოწინაღმდეგეებს ხშირად მოჰყავთ არგუმენტად, რომ თუკი უმცირესობის მოსწავლე სათანადადოდ ვერ ფლობს სწავლების ენას (შემდგომში - ინგლისურ ენას), მაშინ მათ სჭირდებათ სწორედ ამ ენაში ინტენსიური სწავლება. ბევრი განმანათლებლისთვის და პოლიტიკის შემქნელისთვის გაუგებარია, როგორ შეიძლება მეორე ენის ცოდნის თვალსაზრისით არსებული ხარვეზები აღმოიფხვრას პირველი, ანუ მშობლიური ენის ეფექტური სწავლებით... ბილინგვური განათლების მიდგომა გულისხმობს ინგლისურ ენაზე ნაკლების სწავლებით ინგლისური ენის უნარების მაქსიმალური განვითარების მიღწევას. ბილინგვური განათლების მიდგომის მიმართ პოლიტიკოსთა სკეპტიკური დამოკიდებულება ნათლად გამოსჭვივის ნიუ იორკ ტაიმსის 1981 წლის 10 ოქტომბრის სარედაქციო სვეტში:

> განათლების დეპარტამენტის ანალიზით, ბილინგვური განათლების პროგრამები არ მუშაობს... იმ მოსწავლეებისთვის, ვისთვისაც ინგლისური მეორე ენა, მშობლიურ ენაზე სწავლება წარმოადგენს უდიდეს დაბრკოლებას ინგლისური ენის ათვისების გზაზე. ენის უკეთესი ათვისება ხდება ბავშვის სრული იმერსიის პირობებში. . . არც საზოგადოების და არც ბავშვების ინტერესებში არ შედის ბილინგვური სწავლება და თუკი ეს პრაქტიკა გაგრძელდა ათასობიტ ბავშვს დაეკარგება შესაძლებლობა დაეუფლოს ინგლისურ ენაზე სწრაფად და ეფექტურად, რაც ერთადერთი გზაა ამერიკულ საზოგადოებაში წარმატებისთვის

ამ ამონარიდის მიხედვით, მოსწავლეებში ინგლისური ენის აკადემიური უნარების განვითარება პირდაპირ არის დაკავსირებული მათ ჩართვასთან მაქსიმალურ ინგლისურენოვან გარემოში და მხოლოდ ამის შედეგად შეძლებენ ისინი აკადემიური წარმატების მიღწევას.

უნდა აღინიშნოს ერთი რამ: არსებობს არაერთი კვლევით დადასტურებული მტკიცებულება, რომ მხოლოდ „ენობრივი ჩაძირვა“ ენის ათვისებისთვის არ არის საკმარისი... „მაქსიმალური ენობრივი ჩაძირვის“ ჰიპოთეზას ეს კვლევები აბათილებენ. ნათელია, რომ მეორე ენისთვის საჭირო გარემოს შექმნა მნიშვნელოვანია აკადემიური უნარების

განსავითარებლად, თუმცა არანაკლებ მნიშვნელოვანია, რამდენად ახერხებენ მოსწავლეები იმ აკადემიური და სასწავლო მასალის გაგებას, რომელიც მათ მიეწოდებათ. შესაბამისად, უნდა გამოვკვეთოთ ის კონცეპტუალური ჩარჩო, რომლის მიხედვითაც განსაკუთრებული როლი ასეთ შეთხვევაში ენიჭება მშობლიურ ენას.

წარმოდგენილი თავი სწორედ უმცირესობათა მოსწავლეებისთვის მშობლიური ენის სწავლების მნიშვნელობას შეეხება. ბილინგვური განათლების ორ ალტერნატიულ მოდელს წარმოგიდგენთ: ბილინგვიზმის განცალკევებული ცოდნის მოდელი (SUP) და ბილინგვიზმის ერთიანი ცოდნის მოდელი (CUP).

ბილინგვიზმის განცალკევებული ცოდნის (SUP) და ბილინგვიზმის ერთიანი ცოდნის (CUP) მოდელები

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, არსებობს მოსაზრება, რომ თუკი უმცირესობის მოსწავლე სათანადოდ ვერ ფლობს სწავლების ენას (შემდგომში - ინგლისურ ენას), მაშინ მათ სჭირდებათ სწორედ ამ ენაში ინტენსიური სწავლება. ამ მოსაზრების ქვეშ შემდეგი დებულებები იკვეთება:

1. პირველი და მეორე ენის ფლობა ერთმანეთისგან განცალკევებულია და არ არის ერთმანეთზე ურთიერთდამოკიდებული;
2. არსებობს პირდაპირი პოზიტიური ურთიერთკავშირი ინგლისურ ენაზე მაქსიმალურად მოსწავლის „ჩაძირვასა“ და ენის ფლობის მაღალ დონეს შორის.

სურათი 5.1 ბილინგვიზმის განცალკევებული ცოდნის მოდელი (SUP)

ამ ორი დებულების გაანალიზებით ნათელია, რომ მეორე დებულება პირველი დებულებიდან გამომდინარეობს, რაც გულისხმობს, რომ თუ პირველი და მეორე ენა ურთიერთდამოკიდებული არ არის, მაშინ პირველ ენაში შეძენილი ცოდნის ტრანსფერი არ ხდება მეორე ენაში და პირუკუ. ბუშტის მეტაფორა, რომ გამოვიყენოთ, ერთი ბუშტის გაბერვა ვერ უზრუნველყოფს მეორე ბუშტის გაბერვას (იხილეთ ნახატი 5.1.) შესაბამისად, თუ ბუშტების მეტაფორას გადმოვიტანთ ბილინგვურ განათლებაზე, რა თქმა უნდა, ერთი შეხედვით, ლოგიკას მოკლებულს ჰგავს მტკიცება, რომ მშობლიური ენის უნარების განვითარება უზრუნველყოფს მეორე ენის კარგად ათვისებას.

მიუხედავად ერთი შეხედვით ამ არალოგიკურობისა, ძალიან მცირე მტკიცებულება არსებობს იმისა, რომ **ბილინგვიზმის განცალკევებული ცოდნის მოდელი (SUP)** პრაქტიკაში მუშაობს და პირუკუ, ძალიან ბევრი კვლევა არსებობს, რომელიც ადასტურებს, რომ პირველი და მეორე ენის ათვისება ურთიერთდამოკიდებულია. (ნახატი 5.2. და 5.3. წარმოადგენენ კარგ ილუსტრაციას ბილინგვიზმის ერთიანი ცოდნის მოდელითვის (CUP)).

5.2. სურათზე გამოხატულია მოდელი, რომლის დროსაც ერთი ენა გავლენას ახდენს მეორე ენის ათვისებაზე და მნიშვნელოვანია ორივე ენის ათვისების ხელშეწყობა. სურათზე 5.3. ეს მოდელი ვიზუალურად შედარებულია ორ აისბერგს. წყლის ზემოთ ჩვენ ვხედავთ ორ აისბერგს ანუ ორ სხვადასხვა ენას, თუმცა წყლის ქვეშ მათ აქვთ საერთო ძირი, საფუძველი. ანალოგიურად ხდება ენების შემთხვევაშიც: ადამიანის გონებაში ეს ენები შეზრდილია ერთმანეთთან, ამდენად, მათი დაცალკევება შეუძლებელია. ორივე ენის ფუნქციონირებას უზრუნველყოფს საერთო, ცენტრალური კოგნიტური სისტემა:

ნახატი 5.2. ბილინგვიზმის ერთიანი ცოდნის მოდელი (CUP)).

სურათი 5.3. აისბერგის ანალოგია

ბილინგვიზმის ერთიანი ცოდნის მოდელის (CUP) დამადასტურებელი სამი წყარო არსებობს:

1. ბილინგვური განათლების პროგრამების შედეგები;
2. ასაკისა და იმიგრანტი მოსახლეობის მიერ მეორე ენის ათვისებასთან დაკავშირებული კვლევების შედეგები;
3. კვლევები, რომლებიც სწავლობდა ორი ენის სახლში გამოყენებასა და აკადემიურ მიღწევებს შორის კორელაციას.

ბილინგვური პროგრამების შეფასება

ამერიკის შეერთებულ შტატებში ჯერ კიდევ მიიჩნევენ, რომ ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობა დადასტურებული არ არის (ბეიკერი და დე კანტერი 1981), თუმცა ყველა კვლევა, რომელიც გამართული მეთოდოლოგიით ჩატარდა და გააკონტროლა ყველა ცვლადი, აჩვენებს ამ პროგრამების ეფექტურობას (კერძოდ, ერთიანი ცოდნის მოდელის (CUP) თეორიულ საფუძვლებს პრაქტიკაში ადასტურებს). კუმინსის მიერ სულ უკანასკნელ პერიოდში ჩატარებული საერთაშორისო ბილინგვური განათლების კვლევების ანგარიშიც (1983) ამ პროგრამების ეფექტურობასა და ერთიანი ცოდნის მოდელის (CUP) რელურობას ადასტურებს. მესამე თავში ჩვენ მიერ განხილული კვლევებიც, ისევე, როგორც ამ თავში წარმოდგენილი პროგრამების შეფასებაც - ამ ტენდენციის დამადასტურებელია.

ედმონტონის, ალბერტას ინგლისურ-უკრაინული პროგრამა

1974 წლის სექტემბერში, ედმონტონის საჯარო სკოლების საბჭომ (ერთიანი ცოდნის მოდელს (EPSB) დაიწყო ინგლისურ-უკრაინული ბილინგვური განათლების პროგრამის განხორციელება საბავშვო ბაღსა და პირველ კლასში. საბავშვო ბაღში სწავლება მთლიანად

ხორციელდებოდა უკრაინულ ენაზე, ხოლო შემდგომ სწავლების ნახევარი გრძელდებოდა უკრაინულ და ნახევარი - ინგლისურ ენაზე. მათემატიკა, მეცნიერება და ინგლისური ენა და ლიტერატურა ისწავლებოდა ინგლისურ ენაზე, ხოლო სოციალური მეცნიერებები, ფიზკულტურა, უკრაინული ენა და ლიტერატურა და მუსიკა ისწავლებოდა უკრაინულ ენაზე.

მოსწავლეთა ¾ ისეთი ოჯახებიდან იყო, რომლებშიც ერთი მშობელი ან ორივე საუბრობდა უკრაინულ ენაზე, მხოლოდ მოსწავლეთა 10%-ს არ ჰყავდა უკრაინელი წინაპარი. მიუხედავად იმისა, რომ ოჯახში ფლობდნენ უკრაინულ ენას, სკოლაში შესვლისთვის მოსწავლეთა მხოლოდ 15% ფლობდა გამართულად უკრაინულ ენას. იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებისგან განსხვავებით, ამ პროგრამაში მყოფი მოსწავლეები იყვნენ ედმონტონის თემის წარმომადგენლები და ამ თემისთვის დამახიასეთებელი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მატარებლები. მაგალითად, ამ მოსწავლეთა შედეგი მეტროპოლიტენის მზაობის ტესტში ხუთი წლის განმავლობაში 1974 წლიდან 1978 წლამდე იყო ედმონტონის საჯარო სკოლის საბჭოს მიერ განსაზღვრულ საშუალოზე მხოლოდ 1 ქულით მაღალი, ხოლო მშობლების 50%-ზე ნაკლებს ჰქონდა საშუალო განათლებაზე უფრო მაღალი განათლება. (ედმონტონის საჯარო სკოლები 1980ა).

ერთი წლის სწავლების შემდგომ ჩატარდა პროგრამის შეფასება. ბილინგვური პროგრამის მოსწავლეთა შედეგები შეადარეს იმავე ედმონტონის სჯარო სკოლების საკონტროლო ჯგუფის მოსწავლეების შედეგებს. საკონტროლო ჯგუფისთვის შეარციეს ისეთი მოსწავლეები, რომელთაც ჰქონდა ბილინგვური პროგრამის მოსწავლეების შესაბამისი სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობა და უკრაინული ენის გამოყენებისა და ცოდნის ანალოგიური მდგომარეობა ოჯახებში. შედარების ჯგუფის მოსწავლეების შერჩევა მოხდა შემთხვევითი შერჩევის პრინციპი სქესის, სკოლისა და უნარების სტრატიფიცირებით.

საწყის კლასებში რაიმე თანმიმდევრული განსხვავება ბილინგვური და ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეების სედეგებში არ დაფიქსირებულა, თუმცა უკვე მეხუთე კლასიდან ბილინგვური პროგრამის მოსწავლეებს აღმოაჩნდათ უკეთესი შედეგები მატემატიკასა და ინგლისური ენის კითხვის გააზრებისა და დეკოდირების უნარებში. პროგრამის შეფასება ამის შემდგომ შეწყდა, ამიტომ რთულია იმის თქმა, თუ მომდევნო წლების მოსწავლეთა ტესტირებებში ანალოგიური შედეგი დადგებოდა თუ არა...

ედმონტონის ბილინგვური პროგრამების შეფასებისას, მკვლევრები აგრეთვე დაინტერესდნენ, თუ რა გავლენა აქვს პროგრამას განსხვავებული უნარების მქონე მოსწავლეებზე. შეფასებისას მოსწავლეების დაყოფა მოხდა უნარების ტესტის მიხედვით მაღალი, საშუალო და დაბალი შედეგების მქონე მოსწავლეებად. შეფასებამ აჩვენა, რომ

დაბალი უნარების მქონე მოსწავლეებისთვის ბილინგვური განატლების პროგრამა არ არის უფრო რთული და ძნელად დასაძლევი ვიდრე რეგულარული ერთენოვანი პროგრამა.

სახელმძღვანელოს პირველ თავში ჩვენ უკვე ვისაუბრეთ კუმინსისა და და მალკეის (1978ა) კვლევის შედეგებზე, რომელიც მათ ჩატარეს პირველ და მესამე კლასელებთან. ამ კვლევამ აჩვენა, რომ ის მოსწავლეები, რომლებიც სრულყოფილად ფლობდნენ უკრაინულ ენას, იმიტომ რომ ოჯახში გამოიყენებოდა უკრაინული ენა, უკეთესად ახერხებდნენ ინგლისური ენის წინადადებების ბუნდოვანი სტრუქტურების დაფიქსირებას - ბილინგვური პროგრამის იმ მოსწავლეებთან შედარებით, ვინც ინგლისურ ენას გამოიყენებდა ოჯახში ან იმ მოსწავლეებთან შედარებით, ვინც ინგლისურენოვან პროგრამაზე სწავლობდნენ.

EPSB-ის პროგრამის შეფასებებმა აჩვენა, რომ მოსწავლეების უკრაინული ენის ფლობა შესაბამისობაში იყო მათთვის წინასწარ დადგენილ სტანდარტებთან, ნორმებთან და მოლოდინებთან. მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლეებს განუვითარდათ პოზიტიური დამოკიდებულება უკრაინული კულტურის მიმართაც და შ,ეისწავლეს ეს უკრაინული კულტურის ელემენტებიც. ამასთანავე, მოსწავლეთა მშობლების, ისევე. როგორც პროგრამის განხორციელებაში ჩართული პერსონალი კმაყოფილი იყო პროგრამის განხორციელებით და სურვულს გამოთქვამდნენ, რომ ბილინგვური განათლების პროგრამა განხორციელებულიყო მაღალ კლასებშიც.

ბრედფორდის პუნჯაბის მშობლიური ენის პროექტი

ბრედფორდის მშობლიური ენისა და ინგლისური ენის სწავლების პროგრამა (.MOTET) გახლდათ ბილინგვური განათლების პროგრამა, რომელიც გათვალისიწნებული იყო ხუთი წლის მოსწავლეებისთვის, რომელთათვისაც მშობლიურ ენას წარმოადგენდა პუნჯაბური ენა. პროგრამის დასაწყისისთვის ეს მოსწავლეები ძირითადად საერთოდ ვერ ფლობდნენ ინგლისურ ენას. ერთი წლის შემდეგ შეფასებისთვის შემთხვევითი შერჩევის პრინციპით შეირჩა 70 მოსწავლე ბილინგვური ექსპერიმენტული პროგრამიდნ და ინგლისურენოვანი (საკონტროლო ჯგუფი) პროგრამიდან. მოსწავლეთა შეფასება მოხდა არავერბალური დავალებებისა და ინგლისურ და პენჯაბურ ენებზე ვერბალურ დავალებებში (რიისი, 1981).

კვლევამ აჩვენა, რომ არავერბალური უნარების დავალებებში არანაირი განსხვავება არ დაფიქსირდა ექსპერიმენტულ და საკონტროლო ჯგუფებს შორის. რაც შეეხება ვერბალურ დავალებებს, პენჯაბურ ენაზე ვერბალურ დავალებებში ბილინგვური პროგრამის მოსწავლეებს ჰქონდათ უკეთესი შედეგი ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით, ხოლო ინგლისური ენის ვერბალურ დავალებებში თანაბარი და დაბალანსებული

შედეგი დაფიქსირდა (ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებს უკეთესი შედეგი ჰქონდათ პროდუცირებასთან დაკავშირებულ დავალებებში, ხოლო ბილინგვური პროგრამის მოსწავლეებს უკეთესი შედეგი ჰქონდათ რეცეფციული ენობრივი უნარების თვალსაზრისით). კვლევის შედეგებზე დაფუძნებით, მკვლევარმა დაასკვნა:

> ბილინგვური განათლების პროგრამის განხორციელება არ წარმოადგენს საფრთხეს მოსწავლის პროგრესისა და განვითარების თვალსაზრისით. შეფასებამ აჩვენა, რომ ბილინგვური პროგრამის მოსწავლეთა პროგრესი, ისეთივე როგორიც მონოლინგვური პროგრამის მოსწავლეების. ბილინგვური პროგრამას კი გააჩნია ინსტიტუციური სარგებელი და პიროვნული პოსიტიური ეფექტი უმცირესობათა მოსწავლეებისთვის, შესაბამისად მშობლიურ ენაზე ბილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელება შესაზლებელია იყოს გამართლებული პრაქტიკა აზიელი მოსწავლეებისთვის (გვ. 74).

აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ ამ პროგრამის შეფასების კვლევა გახლდათ ერთ-ერთი ყველაზე გამართული კვლევის მეთოდოლოგიის თვალსაზრისით, რადგან კვლევაში მონაწილეთა შერჩევა, როგორც ექსპერიმენტულ, ასევე საკონტროლო ჯგუფში, მოხდა შემთხვევითი შერჩევის პრინციპით და, ამასთანავე, მკვლევრებმა შეძლეს გაეკონტროლებინათ სხვადასხვა დამოკიდებული ცვლადი, რომელთაც შეეძლოთ კვლევის შედეგებზე გავლენის მოხდენა. ამ კვლევამ ცალსახად აჩვენა, რომ ინგლისური ენის შესწავლისთვის არანაირი შემაფერხებელი ეფექტი არ აქვს სწავლების ენად მშობლიური ენის გამოყენებას.

სან-დიეგოს ესპანურ-ინგლისურენოვანი „იმერსიის“ პროგრამა

აღნიშნული სადემონსტრაციო პროექტი განხორციელდა სან-დიეგოს ქალაქის სკოლაში, რომელში ჩართული მოსწავლეების 60%-ისთვის ესპანური იყო მშობლიური ენა, ხოლო 40% კი - ინგლისური. სწავლების ენა ამ პროგრამაში იყო ძირითადად ესპანური საბავშვო ბაღიდან მესამე კლასამდე, ხოლო მესამე კლასიდან უკვე სწავლების ენა თანაბრად იყოფოდა ესპანურსა და ინგლისურს შორის. ამასთანავე, საბავშვო ბაღში 20 წუთი ისწავლებოდა ინგლისური ენა სასკოლო მზაობის პროგრამაზე და პირველ კლასში ინგლისური ენა ისწავლებოდა 30-წუთიანი გაკვეთილებით, ხოლო მეორე და მესამე კლასში ინგლისური ენა ისწავლებოდა 60 წუთიანი გაკვეთილებით. ბილინგვური განათლების პროგრამა ხორციელდებოდა თავდაპირველად მხოლოდ ერთ სკოლაში, თუმცა შემდგომ ამ პროგრამის გავრცელება მოხდა სხვა სკოლებშიც. სკოლა, რომელშიც დაიწყო პროგრამის განხორციელება, წარმოადგენდა

დაბალი და საშუალო ცხოვრების დონის მაცხოვრებელთა დასახლებას, პროგრამაში ჩართვა იყო ნებაყოფლობითი და ესპანურენოვანი მოსწავლეების უმრავლესობა ვერ ფლობდა ინგლისურ ენას.

პროექტის შეფასებამ აჩვენა, რომ მოსწავლეები ინგლისურ ენაში, ისევე, როგორც ესპანურში, ჩამორჩებოდნენ შესაბამისი კლასისთვის განსაზღვრულ ნორმებს დაწყებით კლასებში, თუმცა, მეექვსე კლასიდან უკვე მათი შედეგები - როგორც ინგლისურში, ასევე - ესპანურში - აღემატებოდა შესაბამისი კლასისათვის დადგენილ სტანდარტს. მათემატიკაშიც შედეგები იყო დადგენილ ნორმაზე მაღალი. ამ პროექტის კვლევის შედეგები შეჯამებულია ქვემოთ მოცემულ ამონარიდში:

> *იმ მოსწავლეებმა, ვისთვისაც ინგლისური ენა მშობლიური იყო, სწავლების ენა არ იყო მათი მშობლიური ენა და მათ კითხვის უნარების განვითარება დაიწყეს უფრო მოგვიანებით, ვიდრე იმ მოსწავლეებმა, ვისთვისაც მშობლიური ენა იყო ინგლისური და ამავე დროს სწავლობდნენ ინგლისურენოვან პროგრამებზე. მიუხედავად ამისა, ბილინგვური პროგრამის მოსწავლეებმა ინგლისურ ენაში მოახდინეს სწრაფი პროგრესი და ძალიან მალე მიაღწიეს და გადააჭარბეს შესაბამისი კლასისთვის დადგენილ ნორმებს. ანალოგიურად, მოსწავლეები, რომელთათვისაც ესპანური იყო მშობლიური ენა, მათაც ინგლისური ენის შესწავლა დაიწყეს უფრო გვიან, ვიდრე ისინი დაიწყებდნენ ამ ენის შესწავლას, ინგლისურენოვან პროგრამებზე რომ ესწავლათ. მიუხედავად ამისა, მათაც ინგლისურ ენაში მოახდინეს სწრაფი პროგრესი და ძალიან მალე მიაღწიეს და გადააჭარბეს შესაბამისი ინგლისურენოვანი კლასისთვის დადგენილ ნორმებს. ანუ მოსწავლეებმა შეისწავლეს კარგად ინგლისური და მშობლიური ენაც (სანდიეგიოს ქალაქის სკოლები, 1982, გვ.183).*

ამ სადემონსტრაციო პროექტის შედეგებს სიფრთხილით უნდა მოვეკიდოთ, თუმცა, ამ კვლევის შედეგებს თუ შევადარებთ სხვა ანალოგიური კვლევების შედეგებთან, მაგალითად, ფრანკოფონი უმცირესობების პროგრამებს კანადის კონტექსტში (კარეი და კუმინსი 1983, ჰებერტი და მისი კოლეგები 1976), ვფიქრობთ, შესაძლებელია ამ შედეგების განზოგადებაც და იმის თქმა, რომ ეს კვლევები ამყარებს ერთიანი ცოდნის მოდელსა და ენების ურთიერთდამოკიდებულების თეორიას.. ამ კვლევების შედეგებით თვალსაჩინოა, რომ ბილინგვურ განათლებას აქვს შემმატებელი ეფექტი უმცირესობათა მოსწავლეთათვის, რომლებიც ერთენოვანი, ინგლისურენოვანი პროგრამის პირობებში რისკის ქვეშ აღმოჩნდებოდნენ.

შეჯამების სახით შეიძლება ითვას, რომ ბილინგვური განათლების პროგრამებით ხდება უმცირესობათა მშობლიური ენის სწავლების წახალისება, ისე, რომ მოსწავლეები ითვისებენ კარგად ინგლისურ ენასაც. ანუ საგანმანათლებლო არგუმენტი ბილინგვური განათლების წინააღმდეგ არავალიდურია. პროგრამის წინააღმდეგ ერთადერთი საგანმანათლებლო არგუმენტი შეიძლება ის იყოს, რომ იგი ხელს უშლის ინგლისური ენის ათვისებას, თუმცა კვლევები აჩვენებს: მიუხედავად იმისა, რომ ბილინგვური განათლების პროგრამებში ინგლისურ ენას ეთმობა შედარებით ნაკლები დრო, ვიდრე ინგლისურენოვან პროგრამებში, ეს არ აისახება მოსწავლეთა მიერ ინგლისური ენის კარგად ათვისებაზე.

უმცირესობათა მოსწავლეთათვის ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობა, ანუ ფაქტი, რომ სწავლება მოხდეს მათ მშობლიურ ენაზე, რამდენად თანხვდება უმრავლესობისთვის იმერსიის პროგრამის შედეგებთან, ანუ იმერსიის შემთხვევაში მოსწავლეები განათლებას იღებენ მათთვის მეორე ენაზე და, მიუხედავად ამისა, იმერსიის პროგრამები წარმატებულია. აქ უნდა აღვნიშნოთ, რომ მნიშვნელოვანი განსხვავებები არსებობს აქ წარმოდგენილ ორ სიტუაციას შორის. მაგალითად, პირველი, ანუ მშობლიური ენის პრესტიჟი, მოსწავლეთა საკუთარი იდენტობისადმი პატივისცემა და თვითრწმენა და მშობლიური ენის შესასწავლად საოჯახო და სათემო გარემოს მხარდაჭერა. შესაბამისად, თვალსაჩინოა, რომ სხვადასხვა მახასიათებლის მოსწავლეთათვის სხვადასხვა კონტექსტში სხვადასხვა პროგრამაა ეფექტური. იმერსიის პროგრამებისა და უმცირესობათა მოსწავლეთათვის ბილინგვური პროგრამების შეფასების კვლევის შედეგების, ერთი შეხედვით, ურთიერსაწინააღმდეგო მიგნებები, რეალურად აბსოლუტურად ლოგიკურია, თუ ანალიზისას არ გამოვიყენებთ „ენობრივი აცდენებისა“ და „ოჯახისა და სკოლის ენობრივი გადართვის“ მიდგომებს. იმერსიის პროგრამებში უმრავლესობის მოსწავლეთათვის, ხოლო ბილინგვური განათლების პროგრამებში უმცირესობათა მოსწავლეთთავის, *უმცირესობათა ენაზე* სწავლება არის ეფექტური ორენოვნების განსავითარებლად. ეს მიგნება დადასტურდა არაერთი კვლევით, რომლებიც ადასტურებენ ამ ურთიერდამოკიდებულების პრინციპს. ანუ, პირველ ენაზე მიღებული ცოდნა და უნარის ეფექტური ტრანსფერი ხდება მეორე/უმრავლესობის ენაზე, შესაბამისად, ერთიანი ცოდნის მოდელი ერთნაირად მუშაობს, როგორც იმერსიის პროგრამების შემთხვევაში - უმრავლესობის მოსწავლეებთან, აგრეთვე ბილინგვური განათლების პროგრამებში - უმცირესობათა მოსწავლეებთან.

იმიგრანტთა ასაკი და მეორე ენის ათვისება

უნდა ვივარაუდოთ, რომ იმიგრანტები, რომლებიც არიან ზრდასრულები და

სრულყოფილად ფლობენ საკუთარ მშობლიურ ენას, უფრო ადვილად უნდა ითვისებდნენ მეორე ენას მათზე ახალგაზრდებთან შედარებით, ურთიერთდამოკიდებულების პრინციპიდან გამომდინარე. ამ მიმართულებით ჩატარებული უკანსკნელი კვლევები ადასტურებენ ამ ვარაუდს (კუმინსი, 1981გ; ჯენესიი, 1978გ; კრაშენი და მისი კოლეგები, 1979). ერთადერთი მიმართულება, სადაც ზრდასრულებს ამ სემთხვევაში არ აღმოაჩნდათ უპირატესობა, გახლდათ წარმოთქმა (პრონანსი). თუმცა, წარმოთქმა არის ყველაზე ნაკლებად მნიშვნელოვანი კოგნიტური თვალსაზრისით, მშობლიური და მეორე ენის ფლობისთვის.

სახელმძღვანელოს ამ ნაწილში ამ მიმართულებით ორ კვლევას მიმოვიხილავთ, რომლებშიც აღმოჩნდა, რომ ზრდასრულებს მოეპოვებათ უპირატესობები მეორე ენის ათვისების მიმართულებით. პირველი კვლევა წარმოადგენს მონაცემების განმეორებით ანალიზს (კუმინსი, 1981გ), რომელიც ჩაუტარდა ტორონტოს განათლების საბჭოს მიერ მე-5, მე-7 და მე-9 კლასის 1210 იმიგრანტ მოსწავლესთან (რამსეი და რაითი, 1970, 1974). ხოლო მეორე კვლევა შეეხება იაპონელი იმიგრანტი მოსწავლეების მიერ ტორონტოში მეორე ენის ათვისების საკითხს (კუმინსი და მისი კოლეგები, 1984)

ტორონტოს განათლების საბჭოს კვლევის მონაცემთა განმეორებითი ანალიზი

ქვემოთ გთავაზობთ სურათს 5.4., რომელიც ასახავს ლექსიკის შემმოწმებელი ტესტის შედეგებს. ლექსიკის შემოწმება განხორციელდა Ammons Picture Vocabulary Test (VPT)- ს საშუალებით. ტესტირებაში მონაწილეობა მიიღო 1210-მა მოსწავლემ. ეს ტესტი იყო ერთ-ერთი იმ შვიდ ტესტს შორის, რომელიც გამოიყენეს ამ მოსწავლეების ინგლისური ენის ფლობის შესამოწმებლად. სურათზე გამოსახულ მონაცემებში ასახულია ქვეყანაში ჩამოსვლის დრო და მოსწავლის ასაკიც (AOA) და აგრეთვე ქვეყანაში ცხოვრების ხანგრძლივობა (LOR). თითოეულ შემთხვევაში უფრო დიდი ასაკის მქონე ბავშვებს ჰქონდათ უფრო მეტი ლექსიკური ერთეული ათვსებული, ვიდრე უფრო პატარა ასაკის მოსწავლეებს დროის ერთსა და იმავე მონაკვეთში. ამ კვლევის ფარგლებში ოთხმოცდაათი შედარება გაკეთდა უფროსი და უმცროსი ასაკის მოსწავლეების ინგლისური ენის სხვადასხვა უნარების კომპონენტების შედეგებს შორის. ოთხმოცდაათიდან ოთხმოცდარვა შემთხვევაში უფროსი ასაკის მოსწავლეთა შედეგები უფრო მაღალი აღმოჩნდა.

PVT ტესტი

40

სურათი 5.4. ასაკი და ჩამოსვლის თარიღი, ცხოვრების ხანგრძლივობა, ტესტის ქულები

ერთი შეხედვით, შესაძლებელია, გასაკვირიც კი ჩანდეს, უფროსი ასაკის მოსწავლეების უკეთესი პროგრესი მეორე ენის ათვისებაში - იმ მითის გათვალისწინებით, რომ ადრეული ასაკი უმჯობესია ენის შესწავლისთვის. თუმცა ამ შემთხვევაში მთავარი მიზეზი ამ შედეგის დადგომისთვის გახლავთ სწორედ ენების ურთიერთდამოკიდებულების პრინციპი და ერთიანი ცოდნის მოდელი (CUP). მაგალიტად, თუ 14 წლის ბიჭს ვთხოვთ, ისაუბროს დემოკრატიაზე მეორე ენაზე, ის შეძლებს დემოკრატიის შესახებ მშობლიურ ენაზე არსებული ცოდნის ტრანსფერი მოახდინოს და დემოკრატიის შესახებ ისაუბროს მეორე ენაზე იმ ენობრივი კომპეტენციით, რაც მას მოეპოვება, თუმცა, თუკი იმავე დავალებას მივცემთ ექვსი წლის მოსწავლეს, რომელსაც დემოკრატიის კონცეპტი გააზრებული მშობლიურ ენაზეც კი არ აქვს, ის, რა თქმა უნდა, ვერაფერს იტყვის ამ თემის შესახებ მეორე ენაზე. უფროსი ასაკის მოსწავლეთა პროგრესი მდგომარეობს კონცეპტუალური ცოდნის ენებს შორის ურთიერთდამოკიდებულებაში.

იაპონელი მოსწავლეების მიერ ინგლისური ენის ათვისება ტორონტოში

ეს კვლევა კუმინსმა და მისმა კოლეგებმა 1984 წელს დაგეგმეს, რათა შეესწავლათ პირველი და მეორე ენის ურთიერთდამოკიდებულება. კვლევის სუბიექტები იყვნენ ტორონტოში დროებითი მაცხოვრებელი იაპონელი ბავშვები (მაგალითად, ბიზნესმენების ოჯახები, რომლებიც დროებით საქმიანი დავალებითი იმყოფებოდნენ ტორონტოში). ყველა მოსწავლე იყო საშუალო ან მაღალი სოციალურ-ეკონომიკური კლასის ოჯახებიდან. ზოგიერთი მონაცემის ანალიზი გაკეთდა 91 მოსწავლეზე, მაგრამ დეტალურად 59 მოსწავლის მონაცემი გაანალიზდა და დამუშავდა.

ტესტირების დროს მოსწავლეები გადადიოდნენ მეორედან მესამე კლასში ან მეხუთედან მეექვსე კლასში და სწავლობდნენ კანადურ სკოლებში და, ამასთანავე, საკვირაო სკოლებში შეისწავლიდნენ იაპონურ ენას. საკვირაო სკოლების მეშვეობით ცდილობდნენ იაპონიის კურიკულუმის შესაბამისად ესწავლებინათ, რათა უკან, იაპონიაში დაბრუნება და იმ სისტემაში ადაპტირება არ გასჭირვებოდათ მომავალში მოსწავლეებს.

მკვლევრებმა შეფასების ინსტრუმენტად შეიმუშავეს ზეპირი ინტერვიუ, რომელიც რამდენიმე წინასწარ განსაზღვრულ კრიტერიუმს ეფუძნებოდა: გრამატიკა, საუბარი, პასუხების გამართულობა და ა.შ. მოსწავლეებს აგრეთვე აფასებდნენ იაპონური და ინგლისური ენის კოგნიტური/აკადემიური ასპექტებით. იაპონურში ეს გახლდათ კითხვის დიაგნოსტიკური ტესტები, რომლებიც ფართოდ არის გავრცელებულია იაპონიაში, ხოლო ინგლისური ენისთვის გამოიყენეს მეორეკლასელთა გეითს-მაკჯინეტის ლექსიკისა და წაკითხულის გააზრების შემმოწმებელი ტესტი, აგრეთვე, წინდებულების გამოყენების ტესტი, რომლის თავდაპირველი ვერსია შემუშავდა რამსეისა და რაითის (1974) კვლევისთვის, თუმცა ამ კვლევისთვის მოხდა მისი ადაპტირება. კიდევ ერთი ტესტი, რომელიც კვლევაში გამოიყენეს, გახლდათ ანტონიმებისა და წინადადებების განმეორებადობის შემმოწმებელი ტესტი (ეს არის ტესტი *Language Assessment Umpire* (კოჰენი, 1980)). გარდა ამისა, კვლევის ფარგლებში ჩატარდა მშობლებთან ინტერვიუები, რამაც შესაძლებლობა მისცა მკვლევრებს, განესაზღვრათ კვლევაში მონაწილეთა მიერ სახლში იაპონური და ინგლისური ენების გამოყენების სიხშირე და მოცულობა.

ინგლისურ ენასთან დაკავშირებული ცვლადების ფაქტორული ანალიზიც განხორციელდა კვლევის ფარგლებში. ძირითადად გამოიკვეთა სამი ფაქტორი: სინტაქსი, პასუხების გამართულობა და კოგნიტური/აკადემიური უნარები. მეორე ფაქტორს ეწოდა „ინტერაქტიური ფაქტორი“ , რადგან გულისხმობდა უშუალოდ ინტერვიუს დროს კვლევაში მონაწილის მიერ შეკითხვებზე პასუხების გამართულობის შემოწმებას. რაც შეეხება საუბარს, ეს კომპონენტი პირველი და მესამე ფაქტორების შეფასებისგან შედგებოდა (სინტაქსი, კოგნიტური/აკადემიური უნარები).

იაპონურ ენაშიც ფაქტორული ანალიზისთვის სამი ფაქტორი გამოიყო: (1) ინტერაქტიური ფაქტორი; (2) გაწაფულად ლაპარაკი და სწორი გამოთქმა და აკადემიური უნარები; (3) სტუდენტების მიერ ინტერვიუირებისას ინგლისური ენის გამოყენა სალაპარაკო სიტუაციაში იაპონურის ნაცვლად. იაპონურ ენასთან დაკავშირებული პირველი ფაქტორი პოზიტიურად უკავშირდებოდა ასაკს, ხოლო მეორე ფაქტორი ნეგატიურად უკავშირდებოდა ახალ ქვეყანაში ცხოვრების ხანგრძლივობას.

ურთიერდამოკიდებულების ჰიპოთეზის დატესტვა მოხდა კვლევის ფარგლებში შემდეგი ანალიტიკური მეთოდების გამოყენებით: ცხოვრების ხანგრძლივობის გაკონტროლებით, ენებს შორის არსებული ნაწილობრივი კორელაციის დადგენით, რეგრესული ანალიზი და მოსწავლეთა თოთხმეტი წყვილის შედარებით. კორელაციურმა ანალიზმა აჩვენა კორელაცია პირველ და მეორე ენებს შორის აკადემიური და კოგნიტური უნარებისა და ინტერაქტიური უნარების განვითარების თვალსაზრისით. უფროსი ასაკის მოსწავლეებს ჰქონდათ უკეთესი შედეგები ინგლისური ენის კოგნიტური და აკადემიური უნარების თვალსაზრისით, ხოლო ინტერაქტიური და სინტაქსის თვალსაზრისით რაიმე მნიშვნელოვანი განსხვავება არ დაფიქსირებულა.

კვლევის რეგრესული ანალიზის შედეგები წარმოდგენილია 5.1. სურათზე. წარმოდგენილ ცხრილზე თვალნათელია კვლევის შედეგები. ქვეყანაში ცხოვრების ხანგრძლივობა (LOR) უფრო მეტად არის ვარიაციაში სინტაქსთან (26%), ვიდრე ინტერაქტიურ უნარებთან (21%) ან კოგნიტურ/აკადემიურ უნარებთან (17%). ცხრილზე აგრეთვე გამოსახულია პერსონალური მახასიათებლებისა და აკადემიური უნარების გავლენა ენის ფლობის სხვადასხვა უნარზე.

დამატებითი ანალიზისთვის მშობლების ინტერვიუები გამოიყენება პრედიქტორული ცვლადებით. მშობელთა ინტერვიუების გაანალიზებამ აჩვენა, რომ ოჯახში ინგლისური ენისკენ მეტად ორიენტირება გავლენას ახდენდა სინტაქსის კომპონენტზე და შედარებით ნაკლები ზეგავლენა ჰქონდა პასუხების გამართულობასა და კოგნიტურ/აკადემიურ კომპონენტებზე. ამასთანავე, გაანალიზდა ენობრივი უნარების მოსწავლეთა წარმომავლობისა და პიროვნული მახასიათებლების მიხედვით. ამ თვალსაზრისით, საპირისპორო შედეგი მივიღეთ და აღმოჩნდა, რომ მახასიათებლების ზეგავლენა უფრო დიდი იყო ე.წ. ინტერაქტიურ სტილზე და გამართულ პასუხებზე და კოგნიტურ/აკადემიურ უნარებზე, ვიდრე სინტაქსის კომპონენტზე.

კვლევის ამ შედეგებმა მკვლევრებს საშუალება მისცათ, გაემიჯნათ „შენატანზე დაფუძნებული" (input-based) და „მახასიათებლებზე დაფუძნებული"(attribute-based) ენის ფლობა. გრამატიკული კომპონენტის განვითარება დამოკიდებულია „შენატანზე", ხოლო ინტერაქტიური უნარებისა და კოგნიტურ/აკადემიური უნარების განვითარება კი - მახასიათებლებზე. ამ კვლევის შედეგები კავშირშია ჩვენი ურთიერდამოკიდებულების პრინციპთან, რადგან ენის ფლობა დამოკიდებულია ინდივიდის გამოკვეთილ მახასიათებლებთან (პიროვნულობა და კოგნიცია, იხილეთ სურათი 5.5.)

ინტერაქტიური სტილი

კოგნიტური/აკადემიური უნარები

პიროვნულობა

კოგნიცია

პირველი ენის განვითარება ოჯახში

არაერთმა კვლევამ დაადასტურა, რომ ოჯახში უმცირესობათა მშობლიური ენის გამოყენება თავისთავად არ წარმოადგენს აკადემიური პროგრესის შემაფერხებელ ფაქტორს (კარეი და კუმინსი, 1983; კუმინსი და მალკაი, 1978ბ; დოლსონი, 1984; საგანმანათლებლო პროგრესის ეროვნული შეფასება, 1983ა; სპენსი, მიშრა და გოზეილი, 1971; იეე და ლაფორჟე, 1974). უფრო მეტიც, არსებობს კვლევები, რომელთ მიხედვითაც, მოსწავლეთა აკადემიური ჩამორჩენა შეიძლება უკავშირდებოდეს უმცირესობათა ოჯახებში ექსკლუზიურად უმრავლესობის ენის გამოყენებას (მაგალითად ბატნაგარას, 1980; ჩესარეკის, 1981 კვლევები). ბატნაგარამ თავის კვლევაში გააანალიზა 171 იტალიელი და 102 ფრანგი მონრეალში იმიგრირებული ბავშვის აკადემიური პროგრესი. ეს მოსწავლეები სწავლობდნენ ინგლისურენოვან დაწყებით სკოლაში. ანალიზი განხორციელდა ამ მოსწავლეების მიერ ოჯახსა და მეგობრებთან ურთიერთობებში გამოყენებული ენის შესაბამისად. მკვლევარმა თავისი მიგნებები შემდეგნაირად შეაჯამა:

> ჩვენი კვლევის შედეგები არ ადასტურებს საზოგადოებაში ფართოდ გავრცელებულ მოსაზრებას, თითქოს იმიგრანტი ოჯახები თუ ოჯახში ლაპარაკობენ უმრავლესობის ენეაზე, მაშინ ამ ოჯახის შვილებს უადვილდებათ ადგილობრივ საზოგადოებასთან ადაპტაცია. უნდა აღვნიშნოთ, რომ იმ ოჯახების ბავშვებს, რომლებშიც იტალიური და კანადური გამოიყენება ერთმანეთის შენაცვლებით, უკეთესი შედეგები აქვთ ინგლისური და ფრანგული ენების ლაპარაკისა და წერის უნარებში, ვიდრე იმ ოჯახების შვილებს, რომლებიც ოჯახში მხოლოდ ინგლისურ ან ფრანგულ ენებს გამოიყენებენ... ენის შენარჩუნება... უზრუნველყოფს მაღალ აკადემიურ მოსწრებას, მშობლიური ენის უფრო ღრმა ცოდნას და უკეთეს სოციალურ ურთიერთობებს იმიგრანტ ბავშვებში (ბატნაგარი, 1980, გვ.150-155).

იმავე ბატნაგარის კვლევის მიხედვით (1980), ის მოსწავლეები, ვინც სახლში საუბრობენ მხოლოდ მშობლიურ ენებზე, ვერ აღწევენ ისეთსავე შედეგებს, ვიდრე ის მოსწავლეები, ვინც

ოჯახში იყენებს პირველ და მეორე ენებს ურთიერთშენაცვლებით, თუმცა, ეს მიგნება შეიძლება ავხსნათ იმ ფაქტით, რომ მხოლოდ ის ოჯახები იყენებენ მხოლოდ მშობლიურ ენას ოჯახებში, ვინც უკანასკნელ წლებში გადმოსახლდნენ კანადაში. ახალ ქვეყანაში ცხოვრების ხანგრძლივობა (LOR) არ გაუკონტროლებია მკვლევარს თავის კვლევაში, თუმცა, ამ მიმართულებით არსებობს სხვა კვლევებიც (მაგალითად, იხილეთ სკუტნაბ-კანჯასი, 1984), რომლებშიც აღწერიალია, რამდენად სწრაფად ხდება უმრავლესობის ენაზე გადართვა ახლად იმიგრირებულ მოსწავლეებში.

განათლების პროგრესის ეროვნული შეფასება (NAEP, 1983ა) იძლევა ძალიან მნიშვნელოვან მონაცემებს ოჯახში უმცირესობათა ენების გამოყენების საგანმანათლებლო შედეგების შესახებ. კვლევის შედეგად აღმოჩნდა, რომ, მიუხედავად იმისა, რომ უმცირესობათა მოსწავლეები, რომლებიც ოჯახში გამოიყენებენ მშობლიურ ენას, კითხვის უნარებში ჩამორჩებიან იმ მოსწავლეების ვისთვისაც ინგლისური მშობლიური და ოჯახში გამოყენებული ენაა, ეს ვერ აიხსნება ისეთი მარტივი მახასიათებლებით, როგორიცაა ენობრივი აცდენა და აკადემიური მიღწევები. ეროვნული კვლევის შედეგები ამ მიმართულებით შეჯამებულია NAEP-ის მიერ გამოცემულ გაზეთში (1983, გვ.3).

> ზოგიერთი მოსწავლე, რომელთა ოჯახებშიც არ საუბრობენ ინგლისურად, არიან უკეთესი მკითხველები, ვიდრე სხვები და ზოგიერთი მათგანი კითხულობს ბევრად უკეთესად, ვიდრე ინგლისურენოვანი ოჯახების მოსწავლეები…. თუმცა ეს შედეგი არ ფიქსირდება ყველა რასობრივი თუ ეთნიკური ჯგუფისთვის... თეთრი რასის არაინგლისურენოვანი ოჯახების 17 წლის მოსწავლეებს კითხვის მიმართულებით საშუალოდ აქვთ 5 ქულით ნაკლები ინგლისურენოვანი ოჯახების შვილებთან შედარებით.
>
> რაც შეეხება Hispanos რასობრივი ჯგუფის 17 წლის მოსწავლეთა შედეგებს, ისინი საშუალოდ 9 ქულით ჩამორჩებიან საშუალო ეროვნულ მაჩვენებელს. აქვე უნდა აღნიშნოს, რომ ამ რასობრივ ჯგუფს შიგნით არანაირი განსხვავება კითხვის უნარებში არ დაფიქსირდა იმ მოსწავლეებს შორის, რომელთა ოჯახებში საუბრობენ ინგლისურად და იმ მოსწავლეებში, რომლებიც საუბრობენ სხვა არაინგლისურ ენაზე.

ამავე კონტექსტში საინტერესო იეესა და ლაფორგეს კვლევის შედეგების გაცნობა (1974) მკვლევრებმა შეისწავლეს 45 ამერიკაში დაბადებული 9 და 10 წლის სან-ფრანცისკოში მცხოვრები ჩინელი ბავშვების ინგლისური ენის WISC –ის ტესტის შედეგები. კვლევამ აჩვენა,

რომ ის მოსწავლეები, რომლებიც ოჯახში იყენებდნენ ჩინურს, ესწრებოდნენ ჩინური ენის გაკვეთილებს, ცხოვრობდნენ ჩინელებით დასახლებულ უბნებთან ახლოს - უფრო მეტად ავითარებდნენ თავიანთ კომპეტენციებს ჩინურ ენაშიც, ჰქონდათ უკეთესი შედეგები ინგლისური ენის ფლობის თვალსაზრისით თავიანთ ჩინელ თანატოლებთან შედარებით. ანუ ჩინურ ოჯახში ინგლისური ენის გამოყენებას არ მოაქვს ინგლისური ენის ფლობის თვალსაზრისით უკეთესი შედეგები.

ანალოგიურად, დოლსონმა შეისწავლა 108 ესპანურენოვანი მე-5 და მე-6 კლასელი მოსწავლის აკადემიური მიღწევები ოჯახში გამოყენებულ ენებთან კორელაციაში. კვლევის შედეგად დადგინდა, რომ იმ მოსწავლეებს, რომლებიც სახლში მშობლიური ენის ნაცვლად გამოიყენებდნენ ინგლისურ ენას (შემამცირებელი ბილინგვიზმი), ჰქონდათ უარესი შედეგები კვლევაში გამოყენებული 10-დან 5 შეფასების კომპონენტში, იმ მოსწავლეებთან შედარებით, რომლებიც განაგრძობდნენ ოჯახებში ესპანური ენის გამოყენებას (შემმატებელი ბილინგვიზმი).

კვლევების ეს შედეგები აგრეთვე აჩვენებს, რომ შეუძლებელია უმცირესობათა მოსწავლეების აკადემიური პროგრესი მივიღოთ მხოლოდ აკულტურაციის (ანუ უმრავლესობის კულტურაში ასიმილაციის შედეგად - ტროიკე, 1984) შედეგად... კულტურული ასიმილაცია რომ ყოფილიყო მთავარი ფაქტორი მოსწავლეთა აკდემიური პროგრესისთვის, ეს კვლევებით უნდა დადასტურებულიყო, კვლევები კი რეალურად ადასტურებს მშობლიური ენის ცოდნის მნიშვნელობას მეორე ენის ათვისების პროცესში.

დასკვნის სახით, შეიძლება ითქვას, რომ წარმოდგენილი კვლევები აბათილებს „ენაში მაქსიმალური ჩაძირვის“ ჰიპოთეზას და ადასტურებს ენების ურთიერთდამოკიდებულების პრინციპსა და ერთიანი ცოდნის მოდელის (CUP) ვალიდობას. ეს არ ნიშნავს, რომ უცხოენოვანი გარემოს შექმნა მნიშვნელოვანი არ არის, თუმცა, ამავე დროს და პარალლელურად - მნიშვნელოვანია მშობლიურ ენაზე კოგნიტური/აკადემიური უნარების განვითარება მეორე ენის ეფექტურად დაუფლებისთვის. კვლევების ამ შედეგებს უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება ბილინგვური განათლების პოლიტიკის დასაგეგმად, თუმცა, სამწუხაროდ, ხშირად პოლიტიკოსები საკუთარ გადაწყვეტილებებს არ აფუძნებენ მსგავსი კვლევების შედეგებს, რომელიც საკმაოდ მრავლად დაგროვდა მეცნიერების ამ სფეროში. კვლევები ადასტურებს, რომ ბილინგვური განათლების პოლიტიკის დაგეგმვა სწორედ ერთიანი ცოდნის მოდელის (CUP) ფარგლებში უნდა განხორციელდეს.

შენიშვნები

1. მაკნამარა (1970) მიანიშნებს, რომ განცალკევებული ცოდნის მოდელი (SUP) წარმოადგენს ბილინგვური განათლების საწინააღმდეგო მოდელს, რომლის ფარგლებშიც ბილინგვური განათლების ეფექტურობის შესახებ რაიმე ტიპის კომუნიკაცია ფაქტობრივად შეუძლებელია. ეს მოდელი შეუთავსებელია არსობრივად „ბილინგვურ განათლებასთან", რადგან ამ მოდელის მიხედვით ენის მონაცვლეობისას, ერთ ენაზე ნათქვამის ახსნა მეორე ენაზე შეუძლებელია (გვ. 25-26). შესაბამისად, განცალკევებული ცოდნის მოდელი (SUP) სერიოზულად არ აღუქვამს და განუხილავს არც ერთ მეცნიერსა და მკვლევარს, თუმცა, ალბათ მაინც მნიშვნელოვანია კვლევებით მოპოვებული მტკიცებები ამ მოდელთან დაკავშირებით, რადგან პოლიტიკოსები თუ განმანათლებლები გამოხატავენ საკუთარ პოზიციას ბილინგვური განათლების შესახებ სწორედ განცალკევებული ცოდნის მოდელიდან (SUP) გამომდინარე.

სექცია 3

ბილინგვური განათლების პროგრამების დაგეგმვა

აღნიშნული თავი არის სახელმძღვანელოს პირველი თავის ბოლო ნაწილი. ამ სექციაში ჩვენ შევაჯამებთ კიდევ ერთხელ პირველ ორ თავში განხილულ საკითხებს და გამოვყოფთ ბილინგვური განათლების პროგრამების დაგეგმვის სამ მნიშვნელოვან პრინციპს. ეს პრინციპები წარმოადგენენ წარმატებული ბილინგვური განათლების პროგრამების საერთო მახასიათებელს, ამ პროგრამების მიზნობრივი ჯგუფის მიუხედავად. პირველი პრინციპია: „პირველი არის პირველი"; მეორე პრინციპია: „ბილინგვიზმი მონოლინგვიზმით", ხოლო მესამე პრინციპი გულისხმობს: „ბილინგვიზმი, როგორც ბონუსი".

პირველი პრინციპი გულისხმობს, რომ მშობლიური ენის შენარჩუნება და განვითარება უმნიშვნელოვანესია მოსწავლის ფსიქოლოგიური, კოგნიტური, ლინგვისტური განვითარებისთვის. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია, რომ სკოლებმა, პირველ რიგში, ხელი შეუწყონ მოსწავლეთა მშობლიური ენის განვითარებას. ეს პრინციპი თანხვედრაშია ურთიერთდამოკიდებულების პრინციპთან, რაც გულისხმობს, რომ მშობლიური ენის განვითარება არ გულისხმობს მეორე ენის სწავლების უგულვებელყოფას, არამედ პირიქით, მშობლიური ენის განვითარება ხელს უწყობს მეორე ენის ეფექტურ ათვისებასაც, რადგან მშობლიურ ენაზე მიღებული ცოდნის და ენობრივი უნარების ტრანსფერი ადვილად ხდება მეორე ენაში. ეს საკითხი ჩვენ დეტალურად უკვე განვიხილეთ სახელმძღვანელოს მეორე სექციაში.

მეორე პრინციპი - ბილინგვიზმი მონოლინგვზმით - გულისხმობს, რომ ენის სწავლება უნდა ხდებოდეს ერთმანეთისგან განცალკევებით და არა ერთდროულად. აღნიშნული გულისხმობს, რომ სასწავლო მასალა უნდა ისწავლებოდეს ერთ კონკრეტულ ენაზე და არ შეიძლება კონკრეტული სასწავლო მასალის შინაარსის დაყოფა სხვადასახვა ენაზე, ანუ სასწავლო მასალა კონკრეტულ საგანში უნდა ისწავლებოდეს ერთ ენაზე და ლექსიკონისა თუ წინადადებების სტრუქტურის სწავლებას არ უნდა ეწირებოდეს საგნის შინაარსი. ეს ქმნის შესაძლებლობას, მოსწავლემ მიაღწიოს ენობრივი განვითარების ზღვარს (იხილეთ პირველი სექცია), რაც შემდგომ უკვე მას შესაძლებლობას აძლევს გამოიყენოს ორივე ენა. ეს პრინციპი ხელს უწყობს დაბალანსდეს სკოლაში ენების გამოყენება, მიუხედავად ამ ენების სოციალური

პრესტიჟისა. ენის გამოყენების პედაგოგიური, ფსიქოლოგიური და სოციოლინგვისტური ბალანსი სწორედ ამ პრინციპით ნარჩუნდება.

„ბილინგვიზმი, როგორც ბონუსი“ - გახლავთ ბილინგვური განათლების პროგრამების დასაგეგმად მნიშვნელოვანი მესამე პრინციპი. ამ პრინციპში იგულისხმება, რომ მასწავლებლებს უნდა ესმოდეთ და გააზრებული ჰქონდეთ, რომ ბილინგვიზმს გააჩნია პოლიტიკური, ეკონომიკური, სოციალური, კულტურული, კოგნიტური უპირატესობები. სახელმძღვანელოს პირველ სექციაში უკვე შევეხეთ ბილინგვიზმის კოგნიტური და მეტალინგვისტური უპირატესობების საკითხს. აქ მნიშვნელოვანია, რომ ბილინგვიზმის უპირატესობები ხელშესახებია, თუკი ადამიანი აღწევს სრულფასოვან ბილინგვიზმს, ანუ მაღალ ენობრივი კომპეტენციებს ორივე ენაში. საგანმანათლებლო პროგრამების დაგეგმვისას სკოლებმა უნდა გაითვალისწინონ ის ენობრივი გარემო, რაც არსებობს მოსწავლეთა გარშემო და სკოლამ უნდა შეავსოს ის ენობრივი დეფიციტი, რაც მოსწავლეებს ექმნებათ საოჯახო, სათემო თუ საზოგადოებრივი ენობრივი გარემოს გამო; შესაბამისად, მნიშვნელოვანია მეორე ენის ათვისების ძლიერი პროგრამის შემუშავება უმრავლესობის წარმომადგენელი მოსწავლეებისთვის და აგრეთვე მშობლიური ენის სწავლების ძლიერი პროგრამის შემუშავება უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეებისთვის.

თავი 6. ბილინგვიზმი ცრემლების გარეშე

ეჭვი მაქვს, რომ არ არსებობს „ბილინგვიზმი ცრემლების გარეშე“, ისევე, როგორც არ არსებობს „გაიზარდო ცრემლების გარეშე“ ან „ცხოვრება ცრემლების გარეშე“. ჩვენს საზოგადოებაში დიდი ხანია მუსირებს მითი, რომ ბავშვის ბილინგვიზმი არის “მომენტალური/snap”. უნდა აღინიშნოს, რომ ეს მითი დაინერგა საზოგადოებაში ანგლოფონური მოსახლეობის მიერ, რომლებსაც არასდროს ჰქონიათ საჭიროება შეესწავლათ მეორე ენა და რომლებიც მხოლოდ შორიდან უცქერდნენ პატარა იმიგრანტს ან უმცირესობათა წარმომადგენელ ბავშვს, რომელიც ინგლისურად ეთამაშებოდა მეგობრებს. მეორე მითი, რომელიც არსებობს საზოგადოებაში, ეხება მეორე ენის შესწავლას ადრეულ ასაკში. მითი იმის შესახებ, რომ პატარა ბავშვები უფრო ადვილად ითვისებენ მეორე ენას და ეს მითი ხშირად საფუძვლად ედება საგანმანათლებლო პოლიტიკას. რატომ არსებობს ფრანგული იმერსიის პროგრამა კანადაში? რატომ არის ასეთი ზეწოლა ამერიკის შეერთებულ შტატებში ამჟამად, რომ ბილინგვური განათლების პროგრამა დასრულდეს პირველ ან მეორე კლასში? იმიტომ, რომ ხალხი თვლის, რომ ადრეულ ასაკში ენას იოლად ეუფლები.

ნებისმიერ ჩვენგანს შეუძლია საკუთარი ცხოვრებისეული გამოცდილებიდან მოიყვანოს პრაქტიკული მაგალითი, რომელიც დაასაბუთებს, რომ ადრეულ ასაკში ბილინგვიზმი ადვილად მიიღწევა. ნება მიბოძეთ, მეც მოგიყვანოთ ერთი ასეთი მაგალითი ჩემი ნაცნობის გოგოს, ელიზაბეტის, შესახებ, რომელიც ოთხი წლის ასაკში უკვე იყო ბილინგვალი, რადგან სრულფასოვნად ფლობდა ფრანგულ და ინგლისურ ენებს. ერთხელ ელიზაბეტი თავის ფრანგულენოვან მეგობარს უყვებოდა ამბავს ფრანგულად. ამ დროს ოთახში შემოვიდა ინგლისურად მოლაპარაკე ადამიანი. ბავშვებმა არ შეიმჩნეს ოთახში შემოსული ადამიანი და განაგრძეს ამბის ფრანგულად მოყოლა და საუბარი. ბოლოს, ოთახში შემოსულმა შეაწყვეტინა საუბარი და სთხოვა: „მეც მომიყევი“. ელიზაბეტი პასუხად მიუბრუნდა თავის მეგობარს და გაბრაზებული ტონით თქვა ფრანგულად: „ყოველითვის უნდა მე ავუხსნა მას რაღაცეები, მოიცათ, რა! მე მინდა, მხოლოდ ჩვენ ორმა ვილაპარაკოთ. მე არ მსურს მასთან საუბარი“. აბობოქრებული ელიზაბეტი გავარდა ოთახიდან. ის გაიქცა თავის ოთახში, სადაც მწარედ ტიროდა. რატომ მოიქცა ელიზაბეტი ასე? იქნებ, უბრალოდ, გაბრაზდა, რომ შეაწყვეტინეს საუბარი? ხომ არ არის ამის გამომწვევი მისი

წინააღმდეგობრივი ორი ლინგვისტური სამყარო, რომელიც იწვევს მის ფრუსტრაციას. ამ მონათხრობით, ნამდვილად არ მინდა ჩავუღრმავდე საკითხს, თუ რატომ არ იყო ელიზაბეტი ბედნიერი, უბრალოდ, მივანიშნებ მისი ფრუსტრაციის შესახებ. ეს და სხვა მსგავსი ისტორიები მიანიშნებენ ხშირ სოციალურ და ემოციურ კრიზისებზე, რაც ბილინგვიზმს ახლავს თან. რა შეიძლება სკოლებმა მოიმოქმედონ ამ შემთხვევაში, როგორ შეიძლება დაეხმარონ მოსწავლეებს?

ამ, ერთი შეხედვით, რთულ შეკითხვებს თითქოს მარტივი პასუხი აქვთ. მოსწავლეებში ნუ განავითარებენ ბილინგვიზმს - განავითარონ მონოლინგვიზმი. ასწავლონ იმიგრანტ უმცირესობათა მოსწავლეებს მხოლოდ ინგლისურ ენაზე. უზრუნველყონ ამერიკულ საზოგადოებაში მათი ასიმილაცია და პრობლემაც მოგვარდება. მთელი პრობლემა ის არის, რომ ეს მიდგომა ვერ აგვარებს საკითხს, პირიქით უფრო ამძაფრებს პრობლემას როგორც ინდივიდისთვის, აგრეთვე საზოგადოებისთვის. პასუხი გახლავთ, რომ მოსწავლეები უნდა გახდნენ ბილინგვალები, მაგრამ ეს უნდა მოხდეს კარგად დაგეგმილი ბილინგვური განათლების პროგრამების მეშვეობით. აქ უკვე საკითხავია, რა ტიპის ბილინგვური განათლების პროგრამა უნდა განახორციელოს სკოლამ? რა ტიპის ბილინგვური სწავლება უნდა მიმდინარეობდეს სასწავლო დაწესებულებაში? მოსწავლეთა წრე, რომელსაც ესაჭიროება ბილინგვური განათლების პროგრამები, საკმაოდ ფართო და მრავალფეროვანია. მათმა ნაწილმა იცის მხოლოდ მშობლიური ენა, ნაწილი ფლობს ორივე ენას სხვადასხვა დონეზე, ნაწილი ფლობს ცუდად ან კარგად ერთ ან ორივე ენას... ამ ბავშვების ნაწილს განვითარებული აქვს წერისა და კითხვის უნარები, ნაწილს კი - არა. ამ მოსწავლეების მშობლიური ენა რიგ შემთხვევაში პრესტიჟულია, რიგ შემთხვევაში კი - არა. შესაძლებელია ჩამოყალიბდეს ისეთი პრინციპები, რომლებიც უზრუნველყოფს მოსწავლეთა ამ გასხვავებული ფართო სპექტრის მოსწავლეთა მახასიათებლების დაკმაყოფილებას? მე ვფიქრობ, რომ შესაძლებელია და სწორედ ამ პრინციპებზე გავამახვილებთ ყურადღებას ამ თავში. ანუ განვიხილავთ იმ ძირითად პრინციპებს, რომლებიც უზრუნველყოფს წარმატებული ბილინგვური განათლების პროგრამის განხორციელებას...

და რას შეიძლება ვუწოდოთ წარმატებული ბილინგვური განათლების პროგრამა? წარმატებულია ბილინგვური განათლების პროგრამა, რომელიც უზრუნველყოფს მოსწავლის ბილინგვიზმს, ანუ ორი ენის მაღალ დონეზე ფლობას, მაღალ აკადემიურ მიღწევებსა და პიროვნული სოციალურ-ფსიქოლოგიური უნარებისა და კომპეტენციების განვითარებას. ბილინგვური განათლების პროგრამების დაგეგმვის სამი მნიშვნელოვანი

პრინციპი არსებობს. ეს პრინციპები წარმოადგენენ წარმატებული ბილინგვური განათლების პროგრამების საერთო მახასიათებელს, ამ პროგრამების მიზნობრივი ჯგუფის მიუხედავად. პირველი პრინციპია: „პირველი არის პირველი“; მეორე პრინციპია: „ბილინგვიზმი მონოლინგვიზმით“, ხოლო მესამე პრინციპი გულისხმობს: „ბილინგვიზმი, როგორც ბონუსი“.

პირველი არის პირველი

პირველი პრინციპი გულისხმობს, რომ აუცილებელია მშობლიური ენის მნიშვნელობის გათვალისწინება მოსწავლის განათლების დაგეგმვის პროცესში. ეს პრინციპი გულისხმობს, რომ მნიშვნელოვანია უზრუნველვყოთ მოსწავლის მშობლიური ენის საკმარისად განვითარება, სანამ შევუდგებით მეორე ენის ათვისების თვალსაზრისით პროგრესზე ზრუნვას. ეს პრინციპი გულისხმობს, რომ მშობლიური ენა უმნიშვნელოვანესი ინსტრუმენტია მოსწავლის ემოციური და აკადემიური მდგრადობისთვის. შესაბამისად, მშობლიური ენის უნარების განვითარება უნდა იყოს ადრეული სწავლების უპირველესი და ყველაზე პრიორიტეტული ამოცანა.

რატომ არის მშობლიური ენის სწავლება ასე მნიშვნელოვანი მეორე ენის ათვისების, აკადემიური წარმატებისა და ემოციური მდგომარეობისთვის? მშობლიური ენის ფსიქოლოგიური და ემოციური მნიშვნელობის გააზრება ბევრად ადვილია და ამას ნაკლები ახსნა ესაჭიროება. უნდა ითქვას, რომ პირდაპირ თუ არაპირდაპირ, ექსპლიციტურად თუ იმპლიციტურად, თუ ენას, რომელიც გამოიყენება ოჯახში, მეგობრებთან, მშობლებთან ურთიერთობებში, ფუნქცია არ გააჩნია სასკოლო ცხოვრებაში, ეს გავლენას ახდენს მოსწავლეთა თვითრწმენაზე. ამ მოსწავლეებს სხვადასხვა პასუხი აქვთ არსებულ ვითარებაზე, ზოგიერთმა მათგანმა შესაძლოა მიიღოს სკოლაში გამეფებული გარემო და უარი თქვას საოჯახო კულტურაზე, ზოგიერთმა მოსწავლემ კი იგრძნოინ გაბრაზება და ფრუსტრაცია სკოლისა და მასწავლებლების მიმართ, რამაც საბოლოო ჯამში შესაძლოა მიიყვანოს მოსწავლეები სკოლის მიტოვებამდე, ან სასკოლო ღირებულებებზე უარის თქმაზე და ა.შ. ნებისმიერ შემთხვევაში, არც ერთი ეს ვითარება არ არის ჯანსაღი საგანმნათლებლო პროცესის ნაწილი, თუმცა ყველა ჩამოთვლილი შემთხვევა შეგვხვედრია (მაგალითებისთვის იხილეთ გარდნერი და ლამბერტი, 1972). უფრო მეტიც - მოსწავლეებს, ერთი მხრივ, უვითარდებათ აგრესია და ნეგატიური გრძნობები და დამოკიდებულებები უმრავლესობის ჯგუფისამდი და, მეორე მხრივ, ამბივალენტური გრძნობა უჩნდებათ საკუთარი თავის, ენისა და კულტურის

მიმართ. ეს „ბიკულტურალური ამბივალენტურობა“ (კუმინსი, 1982), როგორც ინდივიდის, ასევე საზოგადოების დამანგრეველია.

სკოლასა და ოჯახში ერთი და იმავე ენის გამოყენება, სულ მცირე, ზრდის მოსწავლის თვითრწმენას და საკუთარი კულტურის პატივისცემას, მნიშვნელოვანია, რომ უმცირესობათა ენა გამოიყენებოდეს სკოლაში სხვადასხვა დანიშნულებით, მათ შორის სწავლების ენად, რაც, ერთი მხრივ, ხელს შეუწყობს მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებს და, მეორე მხრივ, ხელს შეუწყობს მათ მიერ საკუთარი ენისა და კულტურის გამოყენებასა და დაფასებას. მასწავლებლებმა, შესაძლებელია, აქტიურად ჩართონ მშობლებიც სასწავლო პროცესში, განსაკუთრებით - საშინაო დავალებების შესრულების მიმართულებით, რომელიც შესაძლოა შეეხებოდეს კულტურულ ტრადიციებს, საოჯახო ისტორიებსა და ამბებს, ფოლკლორულ ზღაპრებს, ხუმრობებს და ა.შ. სკოლამ შეიძლება მოიწვიოს უმცირესობათა წარმომადგენელი ბიზნესმენები, მუსიკოსები, სპორტსმენები, მსახიობები, რათა მათ მოსწავლეთა მშობლიურ ენაზე ისაუბრონ თავიანთი ცხოვრებისა და წარმატებების შესახებ (ლაგარეტა-მარსაიდა, 1981). ნებისმიერი ასეთი აქტივობა ხელს შეუწყობს მოსწავლეთა თვითრწმენის გაძლიერებას, რადგან თვალნათელია იქნება, რომ სკოლა აფასებს მის ენასა და კულტურას. კვლევები ადასტურებენ, რომ იმ სკოლების მოსწავლეები, რომლებიც მიმართავენ ზემოაღწერილ მიდგომებს უმცირესობათა ენისა და კულტურის დასაფასებლად, თავს გრძნობენ ბევრად უსაფრთხოდ და მათი თავდაჯერება და თვითრწმენა ბევრად მაღალია, ვიდრე ინგლისურენოვანი სკოლის უმცირესობათა მოსწავლეებისა (მეტი ინფორმაციისთვის იხილეთ რივერა, 1972, სკოცზილასი, 1972). ზოგიერთი კვლევა (მაგალითად, მორისი, 1974) ადასტურებს, რომ ინგლისურენოვან სკოლებში უმცირესობათა მოსწავლეების სწავლის ხანგრძლივობასთან ერთად, უმცირდებათ თვითრწმენა.

ხშირად ფრანგული იმერსიის პროგრამის წინააღმდეგ მოჰყავთ არგუმენტები. ანუ, თუ შობლიური ენა ასეთი მნიშვნელოვანია თვითრწმენისთვის, ეს პრინციპი რატომ არ მოქმედებს ფრანგულენოვანი იმერსიის პროგრამებში, სადაც სწავლების ენად მოსწავლეთა არამშობლიური ენა გამოიყენება. უნდა აღვნიშნოთ, რომ რეალურად ფრანგული იმერსიის პროგრამებში ვითარება განსხვავებულია. ფრანგული იმერსიის პროგრამები ხორციელდებოდა ძირითადად ინგლისურენოვან სკოლებში; შესაბამისად, ამ სკოლებში ენობრივი გარემო ინგლისურენოვანია, ანუ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა მშობლიურენოვანი გახლავთ. სკოლის დერეფნები და სათამაშო ინგლისურენოვანი წარწერებით, პლაკატებითა თუ სადემონსტრაციო გაკვეთილებით არის გაწყობილი, ისევე, როგორც მოსწავლეებს გაკვეთილის შემდგომ შესაძლებლობა აქვთ, ინგლისურ ენაზე, ანუ

საკუთარ მშობლიურ ენაზე გაესაუბრონ როგორც მასწავლებლებს, აგრეთვე თანატოლებს, განსაკუთრებით - სწავლების პირველი ორი წლის განმავლობაში. ფრანგული იმერსიის პროგრამა ამის შესაძლებლობას იძლევა, რადგან ამ პროგრამის მასწავლებლები თავად არიან ბილინგვალები. გარდა ამისა, მასწავლებლები, მართალია, გაკვეთილზე არ საუბრობენ ინგლისურად, მაგრამ, საჭიროების შემთხვევაში, მასწავლებლებს შეუძლიათ გაიგონ, რას ამბობს ბავშვი საკუთარ მშობლიურ ენაზე, თუკი ის ვერ ახერხებს ჯერ საკუთარი მოსაზრების ფრანგულ ან მეორე ენაზე ჩამოყალიბებას. შესაბამისად, მასწავლებლებს შეუძლიათ უპასუხონ მოსწავლეთა საჭიროებებს და მოსწავლეთა ლინგვისტური რეპერტუარიდან და ინტერესებიდან გამომდინარე წარმართონ სასწავლო პროცესი.

კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი საკითხი იმერსიის პროგრამებთან დაკავშირებით გახლავთ ფაქტი, რომ ფრანგული იმერსიის პროგრამებში უკვე მეორე ან მესამე კლასიდან ისწავლება ინგლისური ენა და ლიტერატურა, როგორც ცალკე საგანი და ეს საგანი ისწავლება მთელი სასკოლო წლების განმავლობაში და მისთვის გამოყოფილი დრო წლიდან წლამდე იზრდება.

ამავე კონტექსტში აღსანიშნავია და განსხვავებულია ფრანგული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა მდგომარეობა. ისინი წარმოადგენენ დომინანტ კულტურულ ჯგუფს და არა უმცირესობას კანადაში. შესაბამისად, მეორე ენაზე სწავლება დამთრგუნველად არ მოქმედებს მათ თვითიდენტიფიკაციასა და თვითრწმენაზე. მათ მიერ მშობლიური ენის დაკარგვის არანაირი საფრთხე არ არსებობს.

ჩვენ უკვე განვიხილეთ, თუ რა მნიშვნელობა აქვს მშობლიური ენის სწავლებას ზოგადად, რომ მოსწავლემ ისწავლოს ნორმალურ გარემოში. ახლა შევეხებით მშობლიურ ენაზე სწავლების მნიშვნელობას მოსწავლის აკადემიურ წარმატებასა და მეორე ენის ათვისებაზე.

მშობლიურ ენაზე სწავლების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი არგუმენტია, რომ მოსწავლეს მშობლიურ ენაზე უკეთესად შეუძლია გაიაზროს საგნის შინაარსი და აკადემიურ საგნებში განივითაროს შესაბამისი ცოდნა და უნარები. თუმცა ეს არ არის ერთადერთი მნიშვნელოვანი არგუმენტი მშობლიურ ენაზე სწავლების მხარდასაჭერად. საგნების მშობლიურ ენაზე სწავლების მეშვეობით, მოსწავლე სრულყოფილად ითვისებს პირველ ენას, ხოლო მშობლიური ენის სრულფასოვანი ცოდნა მას ეხმარება მეორე ენის ათვისებაშიც. ეს არის ძალიან მნიშვნელოვანი საკითხი. მშობლიური ენის გამართულად ფლობა უზრუნველყოფს მეორე ენის სრულყოფილად ათვისებას. მაგალითად წარმოვადგენთ წერისა და კითხვის უნარების განვითარებასთან დაკავშირებულ საკითხებს. ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პრობლემა მოსწავლეებში კითხვის უნარების განვითარებაა. თუკი მოსწავლეს კარგად აქვს განვითარებული კითხვის უნარები მშობლიურ ენაში, მაშინ ძალიან ადვილია კითხვის

უნარების განვითარება მეორე ენაშიც. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მოსწავლეს აღარ უწევს კითხვის ხელახლა სწავლა, მიუხედევად იმისა, რომ ახალ ენას ეუფლება. ის უკვე იყენებს საკუთარი კითხვის უნარებსა და ცოდნას ხელმეორედ მასალის წასაკითხად. ანალოგიურად, თუკი მოსწავლემ შეითვისა ენის ფუნციები კონცეპტუალიზაციის, აბსტრაჰირების ან კომპლექსური ურთიერთობების გამოსახატავად, ან ნასწავლ ენობრივ ფუნქციებს ის გამოიყენებს მეორე ენაზეც - მას აღარ მოუწევს ენობრივი ფუნციების ხელახლა დასწავლა. ანუ, მშობლიური ენის შესწავლასა და განვითარებაზე დახარჯული დრო და ენერგია, ეფექტურად მოხმარდება მომავალში მეორე ენის ათვისებას.

თუკი დავუშვებთ, რომ მშობლიური ენა მართლაც ასე მნიშვნელოვანია მეორე ენის ასათვისებლად (მშობლიური ენის მნიშვნელობის საკითხი დადასტურებულია კვლევებით, იხილეთ კუმინსისა და მისი კოლეგების კვლევა, 1984), მაშინ თვალნათელია, თუ როგორ უნდა დაიგეგმოს ბილინგვური საგანმანათლებლო პროგრამები, მოსწავლეებში ბილინგვზმის განსავითარებლად. რადგან ერთი ენის სწავლება პოზიტიურად მოქმედებს მეორე ენის ათვისებაზეც, მშობლიური ენის შესწავლასა და განვითარებაზე მეტი დროის დახარჯვით, შესაძლებელი ხდება მეორე ენის ათვისება ნაკლებ დროში. ამის დასადასტურებელი არაერთი წყარო არსებობს (იხილეთ კუმინსი, 1981ბ და ამ სახელმძღვანელოს მე-3 და მე-5 თავები). არსებობს ბილინგვური განათლების არაერთი პროგრამა ამერიკის შეერთებულ შტატებსა და სხვა ქვეყნებში, რომელთა ფარგლებშიც მოსწავლეები ახერხებენ პირველი და მეორე ენის ათვისებას და, ამავე დროს, აქვთ მაღალი აკადემიური მოსწრება. ამ პროგრამების საერთო მახასიათებელია, მშობლიური ენის უფრო ინტენსიურად გამოყენება სწავლების საწყის წლებში, ხოლო ინგლისურ ენაზე სწავლების პროპორციის ეტაპობრივი გაზრდით - მაღალ კლასებში.

მშობლიურ ენაზე განათლების მიღების საპირწონედ ოპონენტებს ფრანგულის ადრეული იმერსიის პროგრამა მოჰყავთ და მიიჩნევენ, რომ არ არის აუცილებელია მშობლიურ ენაზე სწავლება დაწყებით კლასებში აკადემიური წარმატების მისაღწევად თუ მეორე ენის ასათვისებლად, თუმცა, თვითონ კვლევები, რომელთა ფარგლებშიც შეისწავლეს ფრანგული ადრეული იმერსიის პროგრამები გრძელვადიან ჭრილში განსხვავებული დასკვნების გაკეთების საშუალებას იძლევა. კვლევები აჩვენებს, რომ ადრეული იმერსიის პროგრამაში ჩართვიდან რამდენიმე წელიწადში პროგრამის ბავშვებს შეუძლიათ ფრანგულენოვან ბავშვებთან ფრანგულ ენაზე ბუნებრივად და უპრობლემოდ თამაში (სზამოსი, სვეინი და ლეპკინი, 1979). თუმცა, თუ ავიღებთ ფრანგული ენის სტანდარტიზებული ტესტის შედეგებს იმ დროისთვის, ანუ მეორე კლასისთვის, იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა მხოლოდ 16 % ახერხებს ისეთივე შედეგის ჩვენებას, როგორიც აქვთ კვებეკის ფრანგულენოვანი

პროგრამების მეორე კლასის მოსწავლეებს (სვეინი და ბერიკი 1976ბ). მხოლოდ მეექვსე კლასისთვის აღწევენ საშუალო მაჩვენებელს (50% იან ზღვარს) იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები ფრანგული ენის ტესტში ფრანკოფონებთან შედარებით (იხილეთ მეოთხე თავი). გავიხსენოთ, რომ იმერსიის პროგრამებზე ინგლისური ენის სწავლება იწყენა მეორე ან მესამე კლასიდან. ამ დროისთვის იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შედეგები ინგლისურ ენაშიც ჩამორჩება ინგლისურენოვანი პროგრამების მოსწავლეთა შედეგებს (იხილეთ ბერიკი და სვეინი, 1975). ინგლისური ენის სწავლებისთანავე იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები მკვეთრად აუმჯობესებენ შედეგებს ინგლისურ ენაში და უთანაბრდებიან ან უსწრებენ ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებს ინგლისური ენის ტესტირებაში (იხილეთ ბერიკი და სვეინი, 1978ა).

თუკი ამ მონაცემებს გავაანალიზებთ, ორი უმნიშვნელოვანესი საკითხი გამოიკვეთება: პირველი, ფრანგულ ენაში მოსწავლეთა შედეგები იყო დაბალი იმ დრომდე, ვიდრე მოსწავლეებმა არ დაიწყეს ინგლისური ენის, ანუ მშობლიურის, შესწავლა. ეს იმას ნიშნავს, რომ წიგნიერების უნარების განვითარებამ მშობლიურ ენაში გამოიწვია მეორე ენაშიც წერისა და კითხვის უნარების გაუმჯობესება. შესაბამისად, ფრანგულენოვანი იმერსიის პროგრამის მონაცემებიც ადასტურებენ მშობლიური ენის მნიშვნელობას მეორე ენის ათვისების პროცესში.

მეორე მნიშვნელოვანი საკითხი, რომელიც მონაცემებიდან იკვეთება, გახლავთ მეორე ენის ათვისების ხანგრძლივობის საკითხი. მიუხედავად იმისა, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები უკვე მეორე კლასში ახერხებდნენ თავიანთ ფრანგულენოვან თანატოლებთან უპრობლემოდ კომუნიკაციას, მათ დაახლოებით ექვსი-შვიდი წელი დასჭირდათ, რათა მიეღწიათ მეორე ენაში ფრანგულენოვანთათვის განსაზღვრული საშუალო მაჩვენებლისთვის. ანუ ენის შესწავლას სჭირდება დრო. შესაბამისად, ჩვენ უნდა გადავხედოთ მიდგომებს, თითქოს ბილინგვური განათლება შეიძლება იყოს მოკლე, დროებითი და ტრანზიტული. ბილინგვური განათლების პროგრამები უნდა იყოს გრძელვადიანი, რათა მივიღოთ რეალური შედეგი ამ პროგრამებიდან.

შეჯამების სახით, შეგვიძლია ვთქვათ: „პირველი არის პირველის პრინციპი“ გულისხმობს, რომ უდიდესი ყურადღება უნდა მიექცეს მოსწავლის მშობლიურ ენაზე განათლებას და მშობლიური ენის სრულფასოვნად შესწავლას. მშობლიურ ენაზე განათლების მიცემის შესაძლებლობით, უმცირესობათა მოსწავლეთათვის ვქმნით კარგ სასწავლო გარემოს, ხელს ვუწყობთ ბავშვის კოგნიტურ, ლინგვისტურ და აკადემიურ განვითარებას და მშობლიურ ენაში შეძენილი ცოდნისა და უნარების ადვილად გადმოტანას მეორე ენაში.

ბილინგვიზმი მონოლინგვზმით

წარმატებული ბილინგვური განათლების მეორე მნიშვნელოვანი პრინციპია „ბილინგვიზმი მონოლიგვიზმით“. ეს პრინციპი გულისხმობს, თუ რა ნიშნით არჩევენ მასწავლებლები სწავლების ენას. ერთი მიდგომაა, რომ ერთსა და იმავე გაკვეთილზე ორივე ენა შეიძლება გამოვიყენოთ და მასწავლებელმა განახორციელოს ენათა ცვლა. ამ მიდგომას „შერეული მიდგომა“ ეწოდება (მაკ ლაჰლინი, 1978). მეორე მიდგომა გახლავთ ენების განცალკევების მიდგომა, რა დროსაც ხდება ორი ენის მკვეთრად გამიჯვნა გაკვეთილების, დროის, ინდივიდისა თუ საგნობრივი შინაარსის მიხედვით. ამ მიდგომას შეიძლება ვუწოდოთ „გამიჯვნის მიდგომა“. „ბილიგვიზმი მონოლინგვიზმით“ პრინციპი გულისხმობს სწორედ „გამიჯვნის მიდგომით“ სწავლებას და ენების განცალკევებით ორივე ენაში ენობრივი უნარების განვითარებას.

საინტერესოა, რა კვლევაზე დაფუძნებული მტკიცებულებები არსებობს „გამიჯვნის მიდგომის“ უპირატესობის შესახებ „შერეულ მიდგომასთან“ შედარებით. ერთ-ერთმა მკვლევარმა, ლაგარეტამ (1979) ჩაატარა კვლევა. მან შეარჩია ბილინგვური პროგრამების ექვსი კლასი. აქედან 5 კლასში გამოიყენებოდა „შერეული მიდგომა“, ხოლო ერთადერთ კლასში - „გამიჯნული მიდგომა“, „გამიჯნული მიდგომა“ გულისხმობდა ენების განცალკევებას დროის მიხედვით: ერთი ენა გამოიყენებოდა დილით, ხოლო მეორე ენა - შუადღისას. ინგლისურ და ესპანურ ენებში ექვსივე კლასში ჩაატარეს ტესტირება. ამ ბავშვებს განმეორებითი ტესტირება ჩაუტარდათ ექვსი თვის შემდეგ. კვლევამ აჩვენა, რომ „გამიჯნული მიდგომის“ კლასის მოსწავლეთა შედეგები იყო გაცილებით მაღალი როგორც ესპანურ, ასევე ინგლისურ ენაში ზეპირმეტყველების და ენის კომუნიკაციური უნარების თვალსაზრისით, „შერეული მიდგომის“ კლასების მოსწავლეთა შედეგებთან შედარებით.

ალბათ, ჩნდება კითხვა, თუ რატომ უნდა ჰქონდეთ „გამიჯნული მიდგომით“ სწავლებისას მოსწავლეებს უკეთესი შედეგები, ვიდრე იმ მოსწავლეებს, რომლებთანაც „შერეული მიდგომა“ გამოიყენება. ამის ასახსნელად, სულ მცირე, ოთხი მნიშვნელოვანი მიზეზი არსებობს:

პირველი მიზეზი გახლავთ ის ფაქტი, რომ ბავშვები, ჩვეულებრივ, იგნორირებას უკეთებენ მათთვის ნაკლებად გასაგებ ენაზე მიღებულ ინფორმაციას, თუ იციან, რომ ეს ინფორმაცია მიწოდებული იქნება მათთვის გასაგებ ენაზეც. ლილი ვონგ ფილმორმა (1980ა) აღწერა ბავშვების ქმედებები „შერეული მიდგომის“ საკლასო ოთახში, რომელთაც ის დააკვირდა ვიდეოგადაღებების შედეგად: „მოსწავლეები იყვნენ ძალიან ყურადღებით, როცა მასწავლებელი იყენებდა მათთვის გასაგებ ენას, და სრულიად უყურადღებონი, როცა

მასწავლებელი იწყებდა მათთვის ნაკლებად გასაგებ ენაზე საუბარს. ისინი, უბრალოდ, წყვეტდნენ მოსმენას (გვ. 29).

„გამიჯნული მიდგომის“ ეფექტურობის *მეორე მიზეზია* მისი შრომატევადობა. როგორც მასწავლებლებს, აგრეთვე მოსწავლეებს უწევთ უფრო მეტი შრომისა და ენერგიის ჩადება სასწავლო პროცესში გამიჯნული მიდგომის გამოყენებისას. მოსწავლეები ცდილობენ, მეტი ძალისხმევა ჩადონ, რათა გაიგონ მასწავლებლის ახსნილი, ხოლო მასწავლებელი ცდილობს მისი ახსნილი უფრო გასაგები გახდეს. ლილი ვონგ ფილმორი მიუთითებს (1980ა):

> გაკვეთილი უნდა მოიცავდეს გამოცდილებითი სწავლების აქტივობებს (პრეზენტაციები, დემონსტრირება, მიმდინარე აქტივობებში მონაწილეობა და სხვა), რაც საშუალებას მისცემს მოსწავლეებს, მიხვდნენ, რაზეა საუბარი, მიუხედავად იმისა, რომ შეიძლება არ ესმოდეთ ნათქვამი, ან ვერ ხვდებოდნენ კონტექსტიდან გამომდინარე. ამ ტიპის მიდგომა მოითხოვს დიდ ძალისხმევას, წინასწარ დაგეგმვას და მომზადებას მასწავლებლის მხრიდან (გვ. 99).

ჩვენი გამოცდილებაც, რომელიც დაკავშირებულია კანადაში იმერსიის პროგრამების განხორციელებისას „გამიჯნული მეთოდის“ გამოყენებასთან, აჩვენებს, რომ მასწავლებლები იყენებენ უფრო კრეატიულ მიდგომებს, რათა მოსწავლეთათვის გასაგები გახადონ სასწავლო მასალა, რაც ხელს უწყობს როგორც მეორე ენის ათვისებას, ამასთანავე - საგნობრივი შინაარსის უკეთესად შესწავლას.

გამიჯნული მიდგომის ეფექტურობის *მესამე მიზეზია* მასწავლებელთა ნაკლები ენობრივი კომპეტენციითაც კი კარგი შედეგის მიღწევის შესაძლებლობა, რადგან გამიჯნული მიდგომისას მასწავლებელი იძულებულია, გამოიყენოს კრეატიული სწავლების მეთოდები, სწორედ ეს მეთოდებია მნიშვნელოვანი და ამ მეთოდების გამოყენებით მასწავლებელი აღწევს შედეგს, მიუხედავად იმისა, რომ მისი ენობრივი კომპეტენციები შესაძლებელია იყოს შედარებით დაბალი. შერეული მიდგომისას მასწავლებელმა ფაქტობრივად უნდა გამოიყენოს სინქრონიული თარგმნის ელემენტები, რათა ეფექტურად წარმართოს სასწავლო პროცესის. სინქრონიული თარგმანი კი ერთ-ერთი ურთულესი პროცესია და სიქრონიული თარგმნის სპეციალისტთა რაოდენობაც შეზღუდულია. ამავე დროს, ცნობილია, რომ ადამიანს შეუძლია ეფექტურად განახორციელოს სინქრონიული თარგმანი მხოლოდ 24 წუთის განმავლობაში, როს შემდეგაც მას ესაჭიროება დასვენება. შესაბამისად, მასწავლებელი, რომელიც „გადაიწვება“ სინქრონიულ თარგმანში, ვეღარ იქნება ეფექტური და საუკეთესო მასწავლებელი. „გამიჯნული მიდგომა“ კი არ მოითხოვს მასწავლებლისგან სინქრონიული

თარგმნის მსგავსი დავალებების შესრულებას საკლასო ოთახში.

გამიჯნული მიდგომის ეფექტურობის *მეოთხე მიზეზს* კი კიდევ ერთხელ მივყავართ ბილინგვური პროგრამების ეფექტურობის პირველ პრინციპთან: *„პირველი არის პირველი“*. მასწავლებლები, რომლებიც იყენებენ შერეულ მიდგომას, შეიძლება მიიჩნევდნენ, რომ ისინი ენებს შორის დროს თანაბრად ანაწილებენ, მაგრამ ისინი ნამდვილად ცდებიან.. ბილინგვალები ხშირად ვერ აფიქსირებენ, რომელ ენას იყენებენ კონკრეტულ მომენტში და როდის და რამდენი ხნით ახორციელებენ ენების ცვლას. შესაბამისად, მასწავლებლები კარგად ვერ თვლიან, თუ რა დრო დაუთმეს ენებს და, ამავე დროს, ვერც იმას ახერხებენ, რომ ენები კონკრეტული მიზნებით გამოიყენონ. დინამიურ საკლასო ოთახში ამის გაკონტროლება ძალიან რთულია. ლაგარეტა-მარსაიდა ამ პროცესთან დაკავშირებით თავის დაკვირვების შედეგად შემდეგ კომენტარს აკეთებს (1981):

> მასწავლებლები და მათი დამხმარეები დარწმუნებულნი იყვნენ, რომ ისინი ინგლისურს და ესპანურს თანაბრად იყენებდნენ. როცა რაოდენობრივად შევაფასეთ გაკვეთილი, აღმოჩნდა, რომ მასწავლებლისა და დამხარის მიერ ინგლისურ-ესპანურენოვან გაკვეთილზე ინგლისური ენა გამოიყენებოდა გაკვეთილის თითქმის ¾-ის განმავლობაში, ანუ გაკვეთილის 72% დაეთმო ინგლისურ ენას და მხოლოდ 28% ესპანურ ენას (გვ. 104).

აქვე აღსანიშნავია, რომ ამ მასწავლებლებისთვის და დამხარეებისთვის სწორედ ესპანური იყო მშობლიური ენა და მაინც ინგლისურ ენაზე წარმართავდნენ გაკვეთილს. რაც შეეხება გამიჯნული მიდგომის გაკვეთილებზე, იქ ნამდვილად თანაბრად ნაწილდება თითო ენისთვის გამოყოფილი დრო. გამიჯნული მეთოდი უზრუნველყოფს ენების თანაბრად გადანაწილებას და თავიდან აგვარიდებს უმრავლესობის ენის დომინანტურ გამოყენებას საგაკვეთილო პროცესში. ამ მიდგომით უმცირესობათა წარმომადგენლების ბუნებრივ ჩვევას, რომ საკუთარი ენიდან გადავიდნენ უმრავლესობის ენაზე საუბარზე - გამორიცხავს. შესაბამისად, უმცირესობათა ენა გამიჯნული მიდგომის პირობებში ინარჩუნებს თავის პოზიციებს, როგორც სოციოლოგიური, ასევე ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით.

ამავე კონტექსტში საინტერესოა ლეგარეტა მარსაიდას (1981) კიდევ ერთი დაკვირვება. მკვლევარმა დაადგინა, რომ „შერეული მიდგომის გაკვეთილებზე მასწავლებლები 72%-ს უთმობენ ინგლისურ ენას ე.წ. „სოლიდარობის“ ფუნქციების შესასრულებლად (იგულისხმება ყინული გალღობა, მოსწავლეთა წახალისება, მოსწავლეთა სასაუბროდ მომართვა და ა.შ. იმ დროს, როცა გამიჯნული მიდგომით სწავლებისას მასწავლებლები იმავე „სოლიდარობის“ ფუნქციისთვის 77%-ს ესპანურ ენას იყენებენ გვ. 105).

ენებისთვის დროის არათანაბარმა გადანაწილებამ, შესაძლებელია, გამოუსწორებელი შედეგი მოიტანოს. ამ პრინციპით შეიძლება დაირღვეს ჩვენ მიერ განხილული პირველი პრინციპიც, რაც გულისხმობს მშობლიური ენის სწავლების ხელშეწყობას პირველ რიგში და, რაც მთავარია, არათანაბარმა გადანაწილებამ შეიძლება გამოიწვიოს ენობრივი კომპეტენციების არათანაბარი განვითარება, რის შედეგადაც რთულდება დაბალანსებული ბილინგვიზმის მიღწევა მოსწავლეებში.

შეჯამების სახით შეიძლება ითქვას, რომ, პეგადოგიური პრინციპებიდან გამომდინარე, უფრო ეფექტურია ენების გამიჯვნა, ვიდრე საგაკვეთილო პროცესის ენათა შერეული მიდგომით წარმართვა. პედაგოგიური თვალსაზრისით, გამიჯნული მიდგომის ოთხი უპირატესობის გამოყოფა შეიძლება: (1) ორი ენის შერეულად და პარალელურად გამოყენებისას, მოსწავლეები ცდილობენ, იგნორირება გაუწიონ იმ ენას, რომელიც კარგად არ ესმით; (2) გამიჯნული მიდგომით სწავლებისას, მასწავლებელიც და მოსწავლეც მუშაობს უფრო მეტს შედეგის მისაღწევად, რაც საბოლოო ჯამში აისახება მოსწავლეთა გაუმჯობესებულ ენობრივ კომპეტენციებზე. მოსწავლეთათვის ეს ნიშნავს, რომ უნდა იყვნენ უფრო კონცენტრირებულნი, რათა გაიგონ, რას ამბობს მასწავლებელი, ხოლო მასწავლებელი უნდა იყოს უფრო კრეატიული და გამოიყენოს ვერბალური, ჟესტური ენა, თვალსაჩინოებები, ემოცია, რათა გააგებინოს მოსწავლეს სათქმელი ისე, რომ არ გამოიყენოს სხვა ენა; (3) მასწავლებლებს ნაკლები ენობრივი კომპეტენციითაც კი კარგი შედეგის მიღწევა შეუძლიათ და არ სჭირდებათ შრომატევადი და ძნელად მისაღწევი სინქრონიული თარგმნის უნარების გამოყენებას; (4) ეს მიდგომა უზრუნველყოფს ენებს შორის ბალანსს და დომინანტი ენის პრესტიჟის გამო არ იკარგება უმცირესობათა ენა და მოსწავლეებს ეძლევათ საშუალება, მიიღონ განათლება მშობლიურ ენაზე და მაქსიმალურად განავითარონ მშობლიური ენობრივი უნარები. ის უზრუნველყოფს ენებს შორის პედაგოგიურ, ფსიქოლოგიურ და სოციოლინგვისტურ ბალანსს. ყოველივე კი წარმოადგენს მნიშვნელოვან საფუძველს „ბილინგვიზმი მონოლინგვიზმით“ პრინციპისა.

ბილინგვიზმი, როგორც ბონუსი

მესამე მნიშვნელოვანი პრინციპი, რომელიც მნიშვნელოვანია ბილინგვური განათლების ეფექტურობისთვის, გახლავთ: „ბილინგვიზმი, როგორც ბონუსი“. ამ პრინციპის მთავარია მიზანია, მოსწავლეებს კარგად გავაგებინოთ, თუ რა მნიშვნელობა აქვს მათ ბილინგვიზმს მათი წარმატებისთვის, ანუ უნდა დავარწმუნოთ მოსწავლეები, მშობლების, განამანათლებლები, რომ სწორედ ბილინგვიზმი განაპირობს მათ წარმატებულ მომავალს.

არაერთი მნიშვნელოვანი პოლიტიკური, სოციალური, ეკონომიკური, კულტურული თუ ლინგვისტური და კოგნიტური უპირატესობები მოეპოვება ბილინგვიზმს, რაც კარგად და მკაფიოდ უნდა მივიტანოთ მიზნობრივ ჯგუფამდე. მაგალითად, ფრანგული იმერსიის და ინგლისურენოვანი პროგრამის მეხუთე და მეექვსეკლასელებს სთხოვეს, დაეწერათ ესე - „რატომ მომწონს/არ მომწონს კანადელობა“. მოსწავლეთა პასუხები არ გაანალიზებულა ლინგვისტური თვალსაზრისით, არამედ გაანალიზდა მისი შინაარსის თვალსაზრისით. კვლევამ აჩვენა, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებმა საშუალოდ სამჯერ მეტი მიზეზი დაასახელეს, თუ რატომ მოსწონდათ კანადელობა ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით. ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მიზეზი კანადელობით სიამაყისა იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთათვის აღმოჩნდა კანადის ლინგვისტური და კულტურული მრავალფეროვნება.ეს ტენდენცია არ დაფიქსირებულა ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეთა ესეებში. ინგლისურენოვანი პროგრამის მოსწავლეები ძირითადად მიუთითებდნენ კანადის გეოგრაფიულ სილამაზეს, რის გამოც მათ მოსწონდათ კანადელობა (სვეინი 1980). ქვემოთ გთავაზობთ რამდენიმე ციტატას მოსწავლეთა ესეებიდან:

იმერსიის პროგრამის მეხუთე კლასის ერთ-ერთი მოსწავლის ციტატა: „მე მომწონს კანადელობა, რადგან აქ გვერდიგვერდ ცხოვრობს ხალხი მსოფლიოს სხვადასხვა კუთხიდან. კანადაში ლაპარაკობენ უამრავ ენაზე და სხვადასხვა სტილით...და ყველაზე მეტად ეს არის ჩვენთვის მნიშვნელოვანი.

კიდევ ერთი საინტერესო ციტირება ეკუთვნის ჰონგ კონგიდან ახლად იმიგრირებულ მოსწავლეს (ჰენრი მასი), რომელიც აგრეთვე ხაზს უსვამს კულტურული მრავალფეროვნების მნიშვნელობას კანადისთვის (კუმინსი, 1982); იგი წერს:

ინგლისური ენა განსხვავდება ჩემი მშობლიურისგან. ინგლისელებს არ უყვართ ვრცელი და გრძელი წინადადებები, ისინი მოკლედ და მკაფიოდ აყალიბებენ აზრს, ჩვენ კი სხვანაირად ვართ, ჩვენ ვტრიალებთ და ვტრიალებთ თემის გარშემო და ბოლოსკენ კი ვავიწროებთ სათქმელს.

სამეცნიერო ლიტერატურაში გვხვდება არაერთი კვლევა, რომელიც ადასტურებს, რომ ბილინგვიზმი განაპირობებს კოგნიტურ მოქნილობას (იხილეთ სახელმძღვანელოს პირველი თავი), მშობლიური ენის კარგად განვითარებულ უნარებსა (სვეინი და ლეპკინი, 1981) და მაღალ ინტელექტს ბერიკი და სვეინი, 1976ა). თუმცა ბილინგვიზმის ეს უპირატესობები თვალსაჩინოა, თუკი გვაქვს ბილინგვიზმის „შემმატებელი“ და არა “შემამცირებელი“

კონტექსტი. შესაბამისად, ბილინგვიზმის პოზიტიური ეფექტების მისაღწევად, მნიშვნელოვანია შევქმნათ ბილინგვიზმის „შემმატებელი“ კონტექსტი. „შემმატებელი“ კონტექსტის შესაქმნელად კი უმნიშვნელოვანესია მოსწავლეთა მშობლიური ენის განვითარება, ანუ დავუბრუნდი ბილინგვური განათლების ეფექტურობი პირველ პრინციპს „პირველი არის პირველი. მხოლოდდამხოლოდ უმცირესობათა მოსწავლეების მშობლიური ენის მხარდაჭერა და განვითარება უზრუნველყოფს ამ მოსწავლეებისთვის “შემმატებელი“ კონტექსტის შექმნას, რადგან მეორე ენას ეუფლება მოსწავლე ისე, რომ არავითარი საფრთხე არ ემუქრება მშობლიურ ენას, ანუ მეორე ენის სწავლება არ ხდება მშობლიური ენის დაკარგვის ხარჯზე. ამის საწინააღმდეგო ვითარებაა ბილინგვიზმის „შემამცირებელ’ კონტექსტში, როდესაც მეორე ენის ათვისება ხდება მშობლიური ენის დაკარგვის ხარჯზე. ამ სიტუაციაში კი მოსწავლე, უკეთეს შემთხვევაში, აღწევს მონოლინგვიზმს მეორე ენაში და არა ბილინგვიზმს.

დასკვნა

ამ თავში განვიხილეთ სამი მნიშვნელოვანი პრინციპი, რომელიც უმნიშვნელოვანესია ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობისთვის. პირველი პრინციპი გულისხმობს, რომ, პირველ რიგში, უმნიშვნელოვანესია უმცირესობათა მშობლიური ენის სწავლება მაღალ დონეზე, რაც უზრუნველყოფს მოსწავლის ფსიქოლოგიურ პოზიტიურ განწყობას ორივე ენის შესასწავლად. მეორე პრინციპი, „ბილინგვიზმი მონოლინგვიზმით“, გულისხმობს, რომ სწავლებისას ენები უნდა გაიმიჯნოს და უნდა გამოვიყენოთ გამიჯნული მიდგომა და არა შერეული მიდგომა, რაც გულისხმობს პარალელურად და შერეულად ერთსა და იმავე გაკვეთილზე ორი ენის სწავლებას. მესამე პრინციპი - „ბილინგვიზმი, როგორც ბონუსი“, გულისხმობს, რომ უნდა შევქმნათ მაქსიმალური პირობები, რათა მივიღოთ ბილინგვიზმის პოზიტიური შედეგები და ამ შედეგების სწორად კომუნიკაცია მოვახდინოთ მიზნობრივ ჯგუფებთან და დაინტერესებულ მხარეებთან.

ნაწილი მეორე

ორი ენის ფლობა

სექცია 4

როგორ მივაღწიოთ ორი ენის ფლობას

მეცნიერებს შორის არ არსებობს შეთანხმება, თუ რას გულისხმობს ენის ფლობა. მაგალითად ერნანდეს ჩავესმა, ბარტმა და დიულეიმ (1978) გამოყვეს 64 ენის ფლობის მახასიათებელი, რომელთა გაზომვაც ცალ-ცალკეა შესაძლებელი. არსებობს დიამეტრალურად განსხვავებული პოზიციებიც, მაგალითად ოლერი მიიჩნევს (1978, 1979), რომ „არსებობსგლობალური ენობრივი კომპეტენციის“ განმსაზღვრელი ფაქტორი და ეს ფაქტორი მნიშვნელოვანია ნებისმიერი ენის ენობრივი კომპეტენციების განვითარებისთვის და ამ კომპეტენციის შესაფასებლად (1978, გვ. 413). ეს ფაქტორი მჭიდროდ უკავშირდება კოგნიტური განვიტარებისა და აკადემიური წარმატების შეფასების ინსტრუმენტებს. იგი გამოიყენება ისეთი ენობრივი უნარების გასაზომად, როგორიცაა წერა, კითხვა, მოსმენა და ლაპარაკი.

ამ სექციაში განვიხილავთ ორი ენის ფლობის ორ სრულიად განსხვავებულ ხედვას. თითოეული ეს ხედვა ემსახურება გარკვეული ფუნქციების განხორცეილებას.კომუნიკაციური კომპეტენციების ჩარჩოს ხედვას განვიხილავთ მეშვიდე თავში, ხოლო ენის ფლობის ჩარჩოს განვიხილავთ მერვე თავში. კომუნიკაციური კომპეტენციების განვითარება იზომება შესაბამისი ტესტით (კანალე და სვეინი 1980ა; კანალე 1983) რომელიც შევიმუშავეთ პროექტის ფარგლებში, ხოლო ენის ფლობის უნარების განვითარება, რომელიც განხილულია სახელმძღვანელოს მერვე თავში იზომება აკადემიური და არააკადემიური ენობრივი დავალებებით.

კომუნიკაციური კომპეტენციების განვითარების ჩარჩო ჩამოყალიბდა ძირითადად არსებული თეორიული ლიტერატურიდან. იგი გულისხმობს, რომ კომუნიკაციური კომპეტენცია მოიცავს ენის ფლობის გრამატიკულ, სოციოლინგვისტურ და სტრატეგიულ კომპეტენციების მინიმუმს. გრამატიკული კომპეტენცია მოიცავს ლექსიკურ მარაგს, სიტყვების ფორმირების წესს, წარმოთქმას/ მართლწერას და წინადადებების შედგენას. სოციოლინგვისტური კომპეტენცია გულისხმობს კონკრეტულ სოციალური სიტუაციაში ენის

სწორად და ადეკვატურად გამოყენების უნარს, ხოლო დისკურსული კომპეტენცია გულისხმობს იდეებისა და მოსაზრებების ლოგიკურად და თანმიმდევრულად დალაგების უნარს.

მეშვიდე თავში წარმოვადგენთ სხვადასხვა კვლევის გარშემო დისკუსიას, აგრეთვე თვალნათელს გავხდით, თუ რა მნიშვნელოვანია სხვადასხვა ანალიტიკური ინსტრუმენტების გამოყენება მონაცემთა დამუSავებისას. მაგალითისათვის, მხოლოდ ფაქტორული ანალიზის (კორელაციური) მიდგომა ვერ ადასტურებს წარმოდგენილი ჰიპოთეზის სისწორეს.თუმცა, როცა უკვე მონაცემტა შედარება მოხდა მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკე და არა მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეთა შედეგებს შორის, აღმოჩნდა, რომ მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკე მოსწავლეებს ერთნაირი შედეგები სოციოლინგვისტური და დისკურსისა უნარების უმრავლსეობაში, თუმცა შედეგები მკვეთრად განსხვავებული აღმოჩნდა გრამატიკულ ნაწილში. კვლევის ეს შედეგი თვალნათელს ხდის, რომ გრამატიკული კომპონენტი მკვეთრად განსხვადება დისკურსული და სოციოლინგვისტური კომუნიკაციური კომპეტენციის კომპონენტისგან და მოსწავლეთა შედეგებიც განსხვავებულია.

მეშვიდე თავში განხილული კვლევები აგრეთვე შეგვახსენებს, რომ ჩვენს მიერ დისკუსრის, გრამატიკისა და სოციოლინგვისტური კომპოენენტების შეფასება, არის მხოლოდ იმ კომპონენტების შეფასება, რომელიც ჩვენ შევარჩიეთ, თუმცა მნიშვნელოვანია ვიფიქროთ რა კომპონენტების შეფასებას ვერ ვახერხებთ და როგორ ვუზურველყოთ სხვა კომპოენეტების შეფასებაც, რადგან რეალური სურათის დასანახად ჩვენს მიერ შეფასებული კომპონენტების მიღა არსებული უნარები და კომპეტენციებიც მნიშვნელოვანია.

ჩვენს მიერ განხილულ კვლევებში კომინიკაციური კომპეტენცია ორი მიმართულებით არ შეფასებულა. ***პირველი,*** ჩვენ არ შეგვიფასებია ენობრივი კომპეტენციების გამოყენება სხვადასხვა სიტუაციაში. ჩვენს მიერ განხილულ კვლევებში კომუნიკაციური კომპეტენციების შეფასება ძირითადად ერთიდაიმევე კონტექსტსა და სიტუაციაში ხორციელდებოდა. მეორე, ჩვენს მიერ შერჩეული მონაცემთა შეგროვების მეთოდი არ გვაძლევს საშუალებას შევაფასოთ სხვადასხვა მნიშვნელოვანი ენობრივი კომუნიკაციური კომპეტენციები. ეს პრობლემა განსაკუთრებით თვალსაჩინოა სოციოლინგვისტური კომუნიკაციური კომპეტენციების შეფასებისა და ანალიზისას. ამ კონტექსტში მოვიყვანთ ერთ თვალსაჩნო მაგალითს. ჩვენ მეგობარს ესტუმრნენ უცხოელი მეგობრები სახლში. ერთ-ერთმა სტუმარმა, რომელიც ათვალიერებდა ჩემი მეგობრის სახლის კედელზე არსებულ ნახატს წარმოთქვა: „რა მახინჯია!“. ამ ტიპის სპონტანური გამოტქმების დაფიქსირება

საკმაოდ პრობლემატური ენობრივი კომპეტენციების შემოწმებისას მკვლევრისთვის. შესაძლებელია, კვლევაში მონაწილენი, საკმაოდ ეფექტურად ახერხებდნენ ამგვარი სპონტანური გამონათქვქმების თავიდან არიდება ტესტირებისას. მომავალმა კვლევებმა , ალბატ, უნდა გაითვალისწინოს ეს ორი ხარვეზი, რაზეც გავამახვილეთ ყურადღება მეშვიდე თავის კვლევების მოკლე აღწერისას.

სახელმძღვანელოს მერვე თავში კი წარმოდგენილია ენობრივი კომპეტენციების შეფასების დიამეტრალურად განსხვავებული კონცეპტუალური ჩარჩო. ის ეფუძნება სახელმძღვანელოს პირველ ნაწილში ჩვენს მიერ უკვე განხილულ ურთიერთდამოკიდებულების ჰიპოთეზას. იგი გულისხმობს, რომ ენობრივი უნარების შეფასება მნიშვნელოვანი სხვადასხვა მიმართულებით, რომელიც საერთოა ყველა ენისათვის. ამ ჰიპოთეზაზე დაფუძნებით მყარდება კავშირი ენობრივი კომპეტენციასა და აკადემიურ მიღწევებს შორის.

ენის ფლობის ეს ორი ხედვა არ არის ურთიერთშეუთავსებელი, სახელმძღვანელოს მეექვსე სექციაში ჩვენ შევეცდებით ამ ორი ხედვის სინტეზს კვლევის შედეგებზე დაფუძნებით.. ერთი საკითხი ცალსახა და საერთოა, ენის განვიტარება ხდება კონკრეტულ და სპეციფიკურ კონტექსტში. მეშვიდე თავში წარმოდგენილია მოსაზრება, რომ მნიშვნელოვანია ენის შემსწავლელისთვის ისეთი კონტექსტის შექმნა, რომელიც უზრუნველყოფს, როგორც რეცეფცული აგრეთვე პროდუცირების ენობრივი უნარების განვითარებას. ამ სემთხვევაში მნისვნელოვანია ენობრივი შენატანი ანუ რეალურ კონტექსტზე დაფუძნებული ენის ათვისება, ვიდრე აზრს მოკლებული სხვაადსხვა სავარჯიშოების შესრულებით განვითარებული ენობრივი კომპეტენციები. ანალოგიურად, მერვე თავშიც ხაზგასმულია კონტექსტში ჩაშენებულ სიტუაციების მნიშვნელობა ენობრივი კომპეტენციების განსავითარებლად.

თავი 7. კომუნიკაციური კომპეტენციები: გააზრებული ენობრივი შენატანისა (Comprehensible input) და გააზრებული ენობრივი შედეგის (comprehensible output) როლი კომუნიკაციური კომპეტენციების განვითარებაში*

ენობრივი შენატანის როლი უმნიშვნელოვანესია მეორე ენის ათვისების საკითხის განხილვისას. დღესდღეობით არაერთი წვრილი მაშტაბის კვლევა გვხდება, რომელიც სწავლობს უცხოლეთა საუბრის, მასწავლებელთა და მოსწავლეთა საუბრის მნიშვნელობას მეორე ენის სწავლებაში, აგრეთვე სწავლობენ იმ ცვლადებს, რომლებიც ხელისშემშლელ გავლენას ახდენენ ენობრივი შენატანისა და ენის შემსწავლელის მიერ ამ შენატანის მიმღებლობას შორის. ამ კვლევების უმრავლესობა შეეხება ინგლისური ენის და ზრდასრულტა მიერ ენის შესწავლის საკიტხებს.

სახელმძღვანელოს ამ თავში ყურადღებას გავამახვილებთ ენობრივი შენატანისა და ენობრივი შედეგს შორის არსებულ ურთიერთკავშირზე გრამატიკული, დისკურსული და სოციოლინგვისტური კომუნუკაციური კომპეტენციათა მახასიათებლების კონტექსტში. ანალიზისას დავეყრდნობით ფრანგული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეტა მონაცემებს, რომელთატისაც ინგლისური მშობლიური ენაა, ხოლო ფრანგულს სწავლობენ, როგორც მეორე ენას.განსხვავებიტ, იმ მოსწავლეებისგან ვინც ინგლუსურს, როგორც მეორე ენას შეისწავლის, ეს მოსწავლეები ნაკლებად იყენებ ფრანგულ ენას სკოლის მიღმა. შესაბამისად, ამ მოსწავლეთათვის ენობრივი სენატანს (გარემოს) წარმოადგენს მასწავლებლის საუბარი, რომლისთვისაც ფრანგული მშობლიური ენაა და ტანატოლებთან საუბარი, რომელთათვისაც ფრანგული მეორე ენაა.თეორიული ჩარჩოდან გამომდინარე, იმერსიის პროგრამის ენობრივი კომპეტენციის განვითარების შედეგი უნდა შეფასდეს იმ ენობრივი შენატანიდან გამომდინარე, რასაც ეს მოსწავლეები სკოლაში მასწავლებლისა და თანატოლებისგან იღებენ, თუმცა იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა ენობრივი შედეგის ანალიზი არ შეიძლება მხოლოდ განხორციელდეს იმ ენობრივი შენატანის საფუძველზე, რასაც ისინი სკოლაში იძენენ.

ამ თავში ფრანგული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა მეორე ენის ფლობის შედეგებს

განვიხილავთ მათი საერთო ენობრივი გარემოდან გამომდინარე და არა კონკრეტულად საგაკვეთილო პროცესში არსებული ენობრივი შენატანის კონტექსტში. ამ ანალიზზე დაყრდნობიტ, მივდივართ დასკვნამდე, რომ გააზრებულ ენობრივ შენატანს უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება მეორე ენის ათისების პროცესში (კრაშენის 1981, 1982), თუმცა ის არ იძლევა წარმატებული შედეგის მიღწევის გარანტიას და ეს შედეგი შესაძლებელია არ იყოს მშობლიური ენის მსგავსად მეორე ენის ფლობა.ჩვენი აზრით, მიუხედავად იმისა, რომ გააზრებული ენობრივი შენატანი უმნიშვნელოვანესია (ამის შესახებ შეგიძლიათ იხილოთ სხვა ავტორთა ნამშრომებიც, ლონგი, 1983; ვარონისი და გას, 1985) ის არ არის საკმარისი გრამატიკული ენობრივი კომპეტენციების განსავიტარებლად.

*** ეს თავი პირველად დაიბეჭდა, როგორც სტატია იგივე სათაურით სვეინისა და გასის ავტორობით (რედაქტორი კ. მადდენის) წიგნში: რედაქტორობით. *Input in Second Language Acquisition.* Rowley, Mass.: Newbury House, 1985: 235-253. ამ სტატიის წიგნში გამოყენების ნებართვა მივიღეთ გამომცემლობა Newbury House -ისგან**

მონაცემები, რომელსაც მე დავეყრდნობი ანალიზისას, აღებული ერთ-ერთი

გრძელვადიანი და დიდი კვლევითი პროექტიდან, რომელიც შეეხებოდა ორი ენის ფლობის საკითხებს.[1] ამ კვლევის ზოგადი მიზანი გახლავთ შეესწავლა სოციალური, საგანმანათლებლო და ინდივიდუალური ფაქტორების გავლენა მეორე ენის ათვისებაზე. კვლევის კონკრეტული მიზანი კი გახლდათ, რომ შეესწავლა რამდენად არის შესაძლებელი ემპირიულად ჩვენს მიერ განხილული კომუნიკაციური კომპეტენციების (გრამატიკული, დისკურსული და სოციოლინგვისტური) გამიჯვნა და რამდენად განსხვავებულად ხდება ამ კომპეტენციების წარმოჩენა ზეპირი და წერითი დავალებებისას. ამ ვრცელი კვლევის სხვადასხვა მიმართულებით საკითხების შესწავლა ამჟამადაც ხორციელდება და დღესდღეობით იკვლევენ ფრანგული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა მიერ მეორე ენის დაუფლების სტრუქტურას და ამ სტრუქტურის შედარებას ახდენენ სხვა მოსწავლეების მიერ განსხვავებულ ვითარებაში მეორე ენის ათვისების პროცესთან. შესაბამისად, ნათელია, რომ კვლევითი პროექტი დაიგეგმა არამხოლოდ თეორიული ინტერესების დასაკმაყოფილებლად, აარამედ პრაქტიკული დანიშნულებითაც, რათა კვლევის შედეგები გამოვიყენოთ ენობრივი პოლიტიკის დაგეგმვისა და განხორციელებისთვის სასკოლო დონეზე და გამოვავლინოთ მოსწავლეებშის მიერ მეორე ენის ათვისების პროცესში არსებული ძლიერი და სუსტი მხარეები.ამ კვლევის თეორიული ჩარჩო წარმოდგენილია 7.1. დიაგრამაში, რომელიც დიაგრამის სახით წარმოადგენს კანალესა და სვეინის (1980ა) და კანალეს (1983) მიერ შემოთავაზებულ კომუნიკაციური კომპეტენციების სახეებს (გრამატიკული, სოცილინგვისტური და დისკურსული). წარმოდგენილ დიაგრამაში

აგრეთვე ასახული ამ კომპეტენციების სესაბამისი ზეპირი და წერასა და კითხვაზე

			კომპეტენციები	
		გრამატიკული	დისკურსული	სოციოლინგვისტური
მეთოდები	ზეპირი დასვალება	სტრუქტუირებული ინტერვიუ	ფილმის მოყოლა და არგუმენტირება	-თხოვნები -შეთავაზებები -საჩივრები
	რამდენიმე სავარაუდო პასუხი	45 ნიმუში	29 ნიმუში	28 ნიმუში
	წერითი დავალება	←	2 ნარატივი ← 2 წერილი →	2 ჩანაწერი → } დირექტივები

დაფუძნებული დავალებები. დეტალებისთვის იხილეთ 7.1. დიაგრამა:

კვლევის ფარგლებში შემუშავდა ტესტის და ამ ტესტის შესაბამისი შეფასებისა და ქულების დაჯამების სისტემა და პროცედურა. ტესტის შესახებ, აგრეთვე შეფასების პროცედურებისა და ქულების დაჯამების მეთოდის სესახებ ინფორმაცია დეტალურად შეგიძლიათ იხილოთ ალენისა და მისი კოლეგების ნაშრომებში, (1982, 1983). აქ მე, შემოვიფარგლები ტესტის მახასიათებლებისა და დაჯამების პროცედურების მოკლე აღწერით . ქულების დაწერის პროცედურა და ჩაშლასაც გააჩნია თეორიული საფუძველი, რათა მომხდარიყო ენის ფლობის თითოეული ასპექტის შეფასება თითოეულ ტესტში.

გრამატიკული კომპეტენციების გასარკვევად მტავარი აქცენტი გაკეთდა სინტაქსა და მორფოლოგიაზე, აგრეთვე წინდებულთან და ზმნასთან დაკავშირებულ საკითხებზე. ზეპირი დავალება გულისხმობდა სტრუქტუირებული ინტერვიუს ჩატარებას, ინტერვიუ მოიცავდა 36 სტანდარტიზებულ შეკითხვას. ინტერვიუს საკითხები იყო საკმაოდ კონკრეტული და შეეხებოდა მოსწავლეთათვის ნაცნობ თემებს და აქცენტო კეთდებოდა მოსწავლეთა კომუნიკაციის უნარზე და არა მოსწავლეების მეორე ენის კოდირების უნარზე.სტანდარტიზებული შეკითხვები გამოვიყენეთ ზმნებისა და წინედებულების სწორად ხმარებასთან დაკავსირებული ცოდნის შესამოწმებლად ფრანგულ ენაში. სტუდენტის გრამატიკული ცოდნა მოწმდებოდა კონკრეტულ შეკითხვაზე სწორი გრამატიკული კონსტრუქციის გამოყენების უნარით და ენიჭებოდა შესაბამისი ქულა.

გრამატიკული კომპეტენციის შესამოწმებლად გამოვიყენოთ ტესტების მრავალპასუხიანი შესაზლებლობებით. მრავალპასუხიანი არჩევითი ტესტი შედგებოდა 45 შეკითხვისგან და მოსწავლეს უნდა შეერჩია შეთავაზებული პასუხებიდან სწორი პასუხი. მრავალპასუხიანი ტესტიც ზომავდა მორფოლოგიისა და სინტაქსის საკითხებს და აზუსტებდა ინტერვიუს დროს მოსწავლის მიერ გამოვლენილ გრამატიკულ კომპეტენციებს.

გრამატიკული კომპეტენციების შესამოწმებელი წერითი დავალება მიწოდებული იყო ოთხი სიტუაციური დავალების სახით და მოსწავლეებს სთხოვეს დაეწერათ მოკლე მოთხრობები ამ სიტუაციების გარშემო. ოთხი თემა ისე დაიგეგმა, რომ მოსწავლეებს გამოეყენებიათ ახლანდელი, წარსული, მომავალი და პირობითი წინ ადადებები.წერტ დავალებებში შემოწმდა გრამატიკული შეცდომები, კერძოდ სინტაქსული, წინდებულტან და ზმნასთან დაკავშირებული შეცდომები. შეცდომების რაოდენობა შეფასდა ქულებად, სინტაქსთან დაკავშირებით შეცდომები დაითვაკლა სასრული ზმნების არასწორად გამოყენებული რაოდენობის მიხედვით, წინდებულთან დაკავშირებული შეცდომები დაითვალა იმის მიხედვით, თუ კონტექსტი რამდენჯერ ითხოვდა წინდებული გამოყენებას და მოსწავლემ რამდენჯერ გამოიყენა წერისას წინდებული და ა.შ.

სანამ გადავალთ სოციოლინგვისტური და დისკურსული კომპეტენციების შემმოწმებელი ტესტების აღწერაზე, ალბათ საინტერესოა განვიხილოთ ფრანგული იმერსიის პროგრამის მეექვსეკლასელი მოსწავლეების შედეგები გრამატიკულ კომპეტენციებში და შევადაროთ ეს შედეგები იმ მეექვსეკლასელი მოსწავლეების შედეგებს, რომელთატისაც ფრანგული მშობლიური ენაა. შედეგები გამომდინარეობს ფრანგული იმერსიის პროგრამის 69 მეექვსეკლასელი მოსწავლის მრავალპასუხიანი, წერითი და ზეპირი ტესტირების შედეგებიდან. იმერსიის ამ პროგრამის მოსწავლეები სწავლობდნენ მხოლოდ ფრანგულად საბავშვო ბაღში და პირველ კლასში, 80%-ს სწავლობდნენ ფრანგულად 2-4 კლასებში, 60%-ს მეხუთე კლასში და 50-%-ს მეექვსე კლასში. რაც შეეხება შესადარებელ ჯგუფს, ისინი წარმოადგენდნენ 10 მეექვსეკლასელ ფრანგულენოვან მოსწავლეეს, რომლებიც სწავლობდნენ მონრეალის ფრანგულენოვან სკოლაში.

7.1. 7.2. და 7.3. ცხრილები გიჩვენებთ მოსწავლეთა შედეგებს, როგორც ზეპირ, აგრეთვე წერით და მრავალპასუხიანი ტესტის დავალებებში.ცხრილები ცალსახად აჩვენებს, რომ იმ მოსწავლეთა სედეგები, რომლებიც სწავლობენ ფრანგულენოვან სკოლებში შედეგები გაცილებით მაღალი აქვთ (გარდა ზმნის ერთ-ერთი კომპონენტისა) იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით, მიუხედავად იმისა, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა

შედეგებიც საკმაოდ მაღალი. კვლევის ეს სედეგები მიუთითებს, რომ გრამატიკული კომპეტენციების თვალსაზრისით იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები ვერ აღწევენ ისეთივე კომპეტენციებს, როგორიც გააჩნიათ ფრანგულენოვანი პროგრამის მოსწავლეებს, რომელთატვისაც ფრანგული ენა მშობლიური ენაა.

	იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები		მშობლიურენოვანი (ფრანგულენოვანი პროგრამის მოსწავლეები		შედარება	
	ნედლი	*SD*	*ნედლი*	*SD*	*t*	*sig of t*
სინტაქსი	81.5	13.1	96.5	6.8	3.60	.01
წინდებულები	80.5	12.1	100.0	0.0	-	-
ზმნები	57.0	18.1	96.4	5.1	6.79	.01
ჯამი	73.2	8.6	96.9	4.0	8.56	.01

ცხრილი 7.2 გრამატიკული დავალებები რამდენიმე სავარაუდო პასუხით

იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები		მშობლიურენოვანი (ფრანგულენოვანი პროგრამის მოსწავლეები		შედარება	
ნედლი	*SD*	*ნედლი*	*SD*	*t*	*sig of t*
60.7	4.41	81.3	4.40	6.20	.01

ცხრილი 7.3 გრამატიკული წერითი დავალება: პროცენტულად სწორი

მეორე, დისკურსული კომპეტენცია, აგრეთვე შემოწმდა კვლევის ფარგლებში. დისკურსული კომპეტენცია გულისხმობდა თანმიმდევრული და ერთიანი და სრული ტექსტების შექმნასა და გააზრებას. ზეპირი დავალება დისკურსული კომპეტენციების გასაზომად გამოვიყენეთ ფილმი, რომელის გარშემოც შესაზლებელი იყო თხრობა და არგუმენტირებული მსჯელობა. მოსწავლეებს აჩვენეს მოკლე, არავერბალური ფილმი „მოლი და ბულდოზერი“. ფილმი შესაბამისი იყო ტესტირებაში მონაწილე მოსწავლეთა ასაკისთვის და ჰქონდა მაპროვოცირებელი შინაარსი, რაც გულისხმობს თანამედროვე ტექნოლოგიებსა და ბუნების შენარჩუნებას შორის არსებულ კონფქლიქტს.ფილმის ჩვენების მეორე დღეს,

თითოეული მოსწავლე ინდივიდუალურად გამოიყვანეს სასწავლო ოთახიდან და სთხოვეს მოეყოლათ ფილმის შინაარსი. ამ ფილმის სიუჯეტიდან მთავარი მომენტებკის ამსახველი სურათები ჰქონდათ მოსწავლეებს, რათა ანუ მოსწავლეებს რომ შეძლებოდათ ეპიზოდების ადვილად გახსენება.შემდგომ მოსწავლეებს ვთხოვდით ეთამაშათ მოლის როლი და დაერწმუნებინათ ბულდოზერი არ შეეცვალა გზის მიმართულება და ბულდოზერის დასარწმუნებლად გამოეყენებინათ მნიშვნელოვანი არგუმენტები.ინტერვიუერს თავად არ ჰქონდა ნანახი ფილმი, მოსწავლეს უნდა გაეცნო მისთვის ფილმის მთავარი პერსონაჟები, ადგილმდებარეობა სადაც მოქმედება ხდებოდა და ობიექტები, სადაც ეს მოქმედებები ხორციელდებოდა. ტესტი მოიცავდა კატეგორია „მოვლენების ლოგიკური თანმიმდევრობა“ . ამ კატეგორიაში შეფასება ხდებოდა მოსწავლის მიერ მოვლენების ლოგიკურად დალაგების უნარში, ანუ მოსავლეს თანმიმდევრულად უნდა დაელაგებინა ფილმის სიუჯეტში განვიტარებული მოვლენები, დაეწყო თუ საიდან შეიტყო მოლმა, რომ ბულდოზერი აპირებდა მისი ბაღის განადგურებას და შემდგომ განვიტარებული მოვლენებიც აღეწერა, ანუ მოლის თანმიმდევრული ქმედებები, რათა დაეცვა თავის ქონება და საკუტრება ბულდოზერისგან. ტესტის ამ ნაწილში აგრეთვე იყო კატეგორია „დროში ორიენტირება“. ამ კატეგორიაში ფასდება მოსწავლის მიერ შესაბამისი დროის სწორი გრამატიკული ფორმიტ გადმოცემის უნარს. თოთოეული ეს კატეგორია ფასდება 1 დან 5 ქულამდე, სადაც 1 ქულა იყო ყველაზე დაბალი, ხოლო 5 ქულა ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი. და საბოლოო ჯამში ქულების დაჯამების შედეგად ხდებოდა მოსწავლისათვის საშუალო ქულის გამოყვანა

დისკურსული კომპეტენციის შემმოწმებელი ტესტის ბოლო ნაწილი შედგებოდა მრავალპასუხიანი შეკითხვებისგან. ამ ნაწილში წარმოდგენილი იყო 4 შეკითხვა და ძირითადად ზომავდა თანმიმდევრულობას. თითოეული შეკითხვა მოიცავდა მოკლე 2 დან 5 წინადადებიან პასაჟს. ერთ-ერთი წინადადება აკლდა პასაჯს და მოსწავლეს ევალებოდა სწორი წინადადების შეღცევა შესაძლო ვარიანტებიდან, რომელიც შეავსებდა პასაჟს. ქვემოთ გთავაზობთ მაგალითს დავალებიდან:

Le premier voyage en ballon dirigible a eu lieu en France en 1783.

_____ Cependant

qa a ete un grand evenement pour les franqais.

a) Il n'a dure que 8 minutes.

b) Il avait ete bien planifie.

c) Il etait rempli d'air chaud.

დისკურსული კომპეტენციის შემმოწმებელი წერითი დავალება იგივე იყო, რაც გრამატიკული კომპეტენციის შემმოწმებელი წერითი დავალება. წერითი დავალების

შეფასება ხდებოდა ექვსი კატეგორიის მიხედვით:

1. ძირითადი დავალების შესრულება;
2. იდენტიფიცირება;
3. დროში ორიენტირება;
4. ტავტოლოგიის თავიდან არიდება;
5. ლოგიკური კავშირები;
6. პუნქტუაცია.

„ზოგადი დავალების შესრულება“ ამოწმებდა ზოგადად რამდენად გამართულად იყო შესრულებული წერითი დავალება სემანტიკური თვალსაზრისით. ამ ნაწილის შეფასებისას, ფასდება არამხოლოდ აღწერითი ნაწილი შესრულებული ნამუშევრის, არამედ ანალიტიკურიც, ანუ ის არგუმენტები, რომელსაც მოსწავლე იყენებდა საკუთარი მოსაზრებების გასამყარებლად. რაც შეეება „იდენტიფიცირების“ კატეგორიას, ის საკმაოდ ჰგავდა ზეპირი პროდუცირების დავალებას, ანუ ამ კატეგორიაში მოწმდებოდა, რამდენად ახერხებდა მოსწავლე ტექსტის მონაწილე გმირების, ობიექტების და ადგილების იდენტიფიცირებას. „დროში ორიენტირების“ კატეგორია, აგრეთვე იყო ზეპური პროდუცირების დავალების ანალოგიური და ამოწმებდა რამდენად სწორად ახდენდა მოსწავლე მოვლენების და მოქმედებების დროის მიხედვით სწორად დალაგებას. „ტავტოლოგიის ტავიდან არიდების“ კატეგორია აფასებდა, რამდენად მოახერხებდა მოსწავლე ტავტოლოგიის გარეშე დავალების შესრულებას, ანუ რამდენად შეძლება ნაცვალსახელების, სინონიმების და ა.შ. გამოყენებით ტავტოლოგიის თავიდან არიდენბას ტექსტში. „ლოგიკური კავშირების“ კატეგორია ამოწმებდა ტექსტში არსებული სხვადასხვა სეგმენტების ლოგიკურად დაკავშირების უნარს. უკანასკნელი კატეგორია, ანუ „პუნქტუაციის“ კატეგორია, ამოწმებდა ტექსტის ინფორმაციულ სტრუქტურას და პუნქტუაციის ზოგად საკითხებს.თითოეული ეს კატეგორია ფასდებოდა ხუთბალია შკალაზე, სადაც 0 (დაბალია) 2 (მაღალი). ექვსივე კატეგპრიაზე დაფუზნებით, შემფასებლები ითვლიდნენ ტესტირების ქულას. დისკურუსლი კომპეტენციების შეფასების შედეგები ნაჩვენებია 7.4.; 7.5; და 7.6 ზეპირი პროდუცირები, მრავალპასუხიანი შეკითხვებისა და წერითი დავალების კომპონენტებით.

	იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები		მშობლიურენოვანი (ფრანგულენოვანი) პროგრამის მოსწავლეები		შედარება	
	ნედლი	*SD*	*ნედლი*	*SD*	*t*	*sig of t*
სინტაქსი	75.5	12.1	93.6	6.9	4.60	.01
წინდებულები	78.8	10.5	96.0	6.3	5.01	.01
Non-hom. verbs	85.5	7.2	95.9	4.6	4.49	.01
Hom. verbs	78.5	9.0	79.1	10.3	.20	ns
ჯამი	70.9	8.7	85.0	8.5	4.82	.01

ცხრილი 7.4 დისკურსული კომპეტენციების დავალება: რეიტინგი სკალაზე 1-დან (დაბალი) 5-მდე (მაღალი)

	იმერსიული მოსწავლეები		მშობლიურ ენაზე მოსაუბრეები		შედარება	
	ნედლი	*SD*	*ნედლი*	*SD*	*t*	*sig of t*
სიუჟეტი	3.0	1.16	3.5	.85	1.43	ns
იდენტიფიკაცია	3.2	1.07	3.9	1.37	1.89	ns
ლოგიკა	2.9	1.29	2.9	1.37	.04	ns
დრო	3.5	1.18	4.5	.71	2.54	.01
არგუმენტი	2.9	1.55	3.4	1.26	1.06	ns
ჯამი	3.1	.79	3.6	.79	2.10	.05
საერთო	2.9	.88	3.6	1.04	2.16	.05

ცხრილი 7.5 დისკურსი რამდენიმე სავარაუდო პასუხით: პროცენტულად სწორი

იმერსიული მოსწავლეები		მშობლიურ ენაზე მოსაუბრეები		შედარება	
ნედლი	*SD*	*ნედლი*	*SD*	*t*	*sig of t*
66.6	3.78	71.0	2.84	1.03	ns

ცხრილი 7.6 დისკურსი წერით დავალებაში: რეიტინგი სკალაზე 1-დან (დაბალი) 5-მდე (მაღალი)

იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა დისკურსული კომპეტენციების სხვადასხვა ასპექტების შედეგები შედარდა ფრანგულენოვანი პროგრამის მოსწავლეების შედეგებთან. შედარება ორი მნიშვნელოვანი განსხვავება გამოაშკარავა: ზეპირ დავალებაში, იმ მოსწავლეთა შედეგები, რომლებიც ფრანგულენოვან პროგრამებზე სწავლობენ გაცილებით მაღალი შედეგები ჰქონდათ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით „დროში ორიენტირების“ კატეგორიაში. ; ხოლო წერითი დავალებების ნაწილში იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს აღმოაჩნდათ ბევრად უკეთესი შედეგი ფრანგულენოვან მოსწავლეებთან შედარებით პუნქტუაციის კატეგორიაში. .მნიშვნელოვანი განსხვავებების გარდა დაფიქსირდა უმნიშვნელო სხვაობების მოსწავლეთა ამ ორი ჯგუფის შედეგებში, კერძოდ . უმნიშვნელო განსხვავება დაფიქსირდა ზოგადად დისკურსული კომპეტენციების შეფასებაში ზეპირ დავალებაში ფრანგულენოვანი პროგრამის მოსწავლეებს ჰქონდათ ოდნავ უკეთესი შედეგი ფრანგული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით, ხოლო წერითი და რამოდენიმეპასუხის მქონე კიტხვების დავალებაში განსხვავება არ დაფიქსირდა. მხოლოდ ერთ-ერთი ჯგუფში დაფიქსირდა წერით დავალებაში ფრანგულენოვანი მოსწავლეების უპირატესობა იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით (განსხვავება p<.05). დეტალურად ამ განსხვავების შესახებ შეგიძლიათ იხილოთ 7.6. ცხრილი.

ამ მონაცემებზე დაყრდნობით, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ფრანგულენოვანი და ფრანგული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შედეგებში არსებული განსხხვაება დამოკიდებულია იმ მკომპეტემციებზე რისი გაზმოვა და შედარებაც ხდება. მაგალიტად, გრამატიკული კომპეტენციების თვალსაზრისით განსხვავება მნიშვნელოვანია, ხოლო დისკურსული კომპეტენციების თვალსაზრისიტ განსხვავება უმნიშვნელოა, ტესტირების ნებისმიერი მეთოდის მიხედვით.

რაც შეეხება სოციოლინგვისტურ კომპეტენციებს, რომელიც გულისხმობს კონკრეტულ სოციოლინგვისტურ კონტექსტში ადეკვატური ენობრივი კონსტრუქციების გამოყენება. სოციოლინგვისტური კომპეტენციების ზეპირი დავალება მოიცავდა 12 სიტუაციას, რომელიც წარმოდგენილი იყო სლაიდებისა და აუდიო ჩანაწერების სახით. თიტოეული სიტუაცია სამი ნაწილისგან შედგებოდა- მოთხოვნა, შეთავაზება და გასაჩივრება. სიტუაციები იყო ფორმალურიც და არაფორმალურიც, ადგილმდებარეობის ტვალსაზრისით კი სიტუაცია ვიტარდებოდა სკოლის შიგნიტაც და სკოლის გარეთაც. ტესტირების დაწყებიდან ტესტირები ჩამტარებელმა აუხსნა მონაწილეებს, რომ სხვადასხვა სიტუაციაში საუბრის სხვადასხვა რეგისტრი გამოიყენება და სუტუაციების მიხედვით

საუბრის განსხვავებულ რეგისტრების შესაბამისი მაგალიტები მოუყვანა. შემდგომ მოსწავლეებმა უყურეს სამ სლაიდს და მოისმინეს ამ სლაიდების სინქრონული აუდიო აღწერა. სლაიდების ერთი ჯგუფი, მაგალითისათვის აჩვენებდა სიტუაციას, როდესაც ორი მოსწავლე იმყოფებოდა სკოლის ბიბლიოთეკაში.სიტუაციის მონაწილე ბავშვები ტესტირებაში მონაწილე ბავსვების ასაკისანი იყვნენ. ტესტირებაში მონაწილეები ისმენენ აღწერას ფრანგულ ენაზე „შენ ხარ ბიბლიოთეკაში სამეცადინოდ, მაგრამ გვერდით მაგიდაზე ორი პიროვნება ხმამაღლა საუბრობს და ხელს გიშლიან. შენ გადაწყვიტე, რომ სთხოვო, რომ ნაკლებად იხმაურონ. რას ეტყოდი ამ ორ პიროვენბას იმ შემთხვევაში, თუ ისინი შენი მეგობრები არიან?“ ამი შემდგომ ახალი სლაიდები ჩნდება, რომელიც სიტუაციას აძლევს უფრო ფორმალურ ხასიათს და უკვე ბიბლიოტეკაში ჩნდება ორი ზრდასრული პიროვნება, ხოლო მოსწავლისათვის დასმული ბოლო შეკითხვა შემდეგი ხასიათისაა: „რას ეტყოდი ამ ორი შენთვის უცხო ზრდასრულ პიროვნებას?“

შეფასების მიზანი იყო გაერკვია რამდენად შეძლებდნენ მოსწავლეები სხვადასხვა სიტუაციაში ენის ადეკვატურად გამოყენებას და დაფიქსირდებოდა თუ არა განსხვავება მოსწავლეთა შედეგებში სხვადასხვა პროგრამის მოსწავლეთა შედეგებში. თითოეული სიტუაციისთვის ხდებოდა მოსწავლის შეფასება, სწორი პასუხი 1 ქულით, არასწორი 0 ქულით. ტესტირება ფასდებოდა ექვსი მახასიათებლით:

1. ზრდილობიანი ფორმების გამოყენება წინადადების დასაწყისში, ისეთი როგორიცაა :უკაცრავად(*pardon) ან ქალბატონო (madame);*
2. მიმართვის ზრდილობიანი ფორმის (*vous)* გამოყენება;
3. კითხვითი ფორმის *est-ce que* ან ინვერსიის გამოყენება ;
4. ზმნის პირობითი ფორმაბის გამოყენება;
5. ფორმალური ლექსიკის გამოყენება და დამატებითი განმარტებითი ინფორმაციის გამოყენება;
6. საუბრის დასასრულისთვის დამახასიათებელი ზრდილობიანი ფორმების გამოყენება (*s'il vous plait).*

მოსწავლის შეფასება ხდებოდა ამ მახასიათებლების მიხედვით, თუ მოსწავლე გამოიყენებდა ფორმალური საუბრის სწორ ფორმას ის დადებიტად ფასდებოდა, არასწორი ფორმის გამოყენების შემთხვევაში- დებალი ქულით.

სოციოლინგვისტური კომპეტენციების შესაფასებლად გამოიყენებოდა მრავალპასუხიანი სეკითხვების ფორმატიც. შეკითხვები ასახავდა კონკრეტულ სოციოლინგვისტურ კონტექსტს და მოსწავლეს უნდა შეერჩია ამ კონტექსტისთვის შესაბამისი წინადადება რამდენიმე

არჩევნიდან. შესარჩევი სწორი ვერსია სესაძლოა ყოფილიყო ფორმალური და ოფიციალური სიტუაციიდან, ანდაზის, პუბლიკაციის, ჯურნალის, ენციკლოპედიის ან საჯარო განცხადების ნაწილი. როგორც წერითი ასევე სასაუბრო ენიდან. ტესტირების დაწყებიდან ტესტირების ჩამტარებელი მოსწავლეებს უხსნიდა გსნსხვავებებს სასუბრო და წერილობითი ენობრივ სიტუაციებს შორის. ქვემოთ გთავაზობთ ტესტირებიდან ორ კონკრეტულ მაგალითს:

1. A l'ecole, dans la cour de recreation, dite par une eleve a son ami
   a) Pourrais-je te voir un instant?
   b) Est-ce que je pourrais te parler quelques minutes?
   c) Je peux te parler une minute?
2. Devant Photel de ville, ecrit sur un panneau public
   a) Priere de ne pas passer sur le gazon.
   b) Ne pas passer sur le gazon.
   c) Vous ne devez pas passer sur le gazon.

სოციოლინგვისტური კომპეტენციების (სხვა კომპეტენციების მსგავსად) შემმოწმებელი ტესტი შედგებოდა წერითი დავალებისგანაც. წერით ნაწილში ყურადღება ორ მნიშვნელოვან ფაქტორზე გამახვილდა. მოსწავლეებს უნდა დაეწერათ ორი წერილი და ეთხოვათ რაიმე მათთვი უცნობი მაღალი სტატუსის მქონე ზრდასრული ადამიანისტის. წერილის გარდა მოსწავლეებს უ ნდა გაეკეთებინატ პატარა ჩანაწერი. ამ ჩანაწერისთვის მათ უნდა ეკისრათ ზრდასრული ადამიანის როლი (მშობელი, მასწავლებელი) და მოსწავლისტვის უნდა მიეცათ შენიშვნა რაიმე გადაცდომისტის (მაგალითად დაუკითხავად ოთახის დატოვებისთვის, საშინაო დავლების შეუსრულებლობისტის და ა.შ.)

სოციოლინგვისტური კომპეტენციების შემმოწმებელი ზეპირი გამოცდის მსგავსად, წერითი დავალების მიზანიც იყო კონკრეტულ სოციოლინგვისტურ კონტექსტში შესაბამკისი ზრდილობიანი ფორმის გამოყენება. თოთიეული წერილი თუ ჩანაწერი ასდება ამ ფორმის არსებობით ან გამოტოვებით ან არასწორი ფორმის ხმარებით.შეფასება შემდეგ მიმართულებებს მოიცავდა:

1. პირობითი ზმნების გამოყენება;
2. მოდალური ზმნების ან/და *est-ce que*, ინვერსიული ან არაპირდაპირი კითხვის ფორმების გამოყენება ან/და იდიომატიკური ზრდილობიანი ფორმების გამოყენება (მაგალითად *ayez Vobligeance de);*
3. მიმართვის ფორმის „ *vous:* სწორად გამოყენება;
4. საუბრის დასრულების სწორი და ზრდილობიანი ფორმის გამოყენება (მაგალითად,. *merci a Vavance, merci de votre collaboration).*

სოციოლინგვისტური კომპეტენციების ტესტირების შედეგები ნაჩვენებია 7.7, 7.8 და 7.9. ცხრილებში ზეპირი, მრავალპასუხიანი შეკითხვების ტესტისა და წერითი ტესტის მიხედვით. ტესტირების შედეგებმა აჩვენა მშობლიურენოვანი (ფრანგულენოვანი) პროგრამის მოსწავლეებს აქვტ გაცილებით უკეთესი შედეგი ფრანგული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით ზეპირი დავალების ნაწილში. გარდა „*vous*“ ზრდილობიანი ფორმის გამოყენების მიმართულებისა. ფრანგულენოვანი პროგრამის მოსწავლეთა უპირატესობა როგორც ზეპირ აგრეთვე წერით დავალებაში გამოიკვეთა ისეთი დავალებების შესრულებისას, რომელიც მოითხოვდა გრამატიკულ კომპეტენციებს, უფრო კონკრეტულად კი პირობით წინადადებების შედგენისას. ეს შედეგი, ალბათ, არც უნდა იყოს გასაკვირი, თუ გავითვალისწინებთ გრამატიკული კომპეტენციების შემმოწმებელი ტესტის შედეგებს. როგორც 7.1. და 7.3. ცხრილებშია წარმოდგენილი, იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები ბევრად ჩამორჩებიან ფრანგულენოვანი პროგრამის მოსწავლეებს გრამატიკულ კომპეტენციებში, განსაკუთრებით ზმნის მორფოლოგიის მიმართულებით. ეს მიგნება თვალსაჩინოს ხდის, რომ სოციოლინგვისტური კომპეტენციები საკმაოდ არის დამოკიდებული გრამატიკულ კომპეტენციებზე და სოციოლინგვისტური კომპეტენციების განსავითარებლად მნიშვნელოვანია გრამატიკული კომპეტენციების განვითარება.

. ცხრილი 7.7 სოციოლინგვისტური ზეპირი დავალება: ქულათა სხვაობა, ფორმალური-არაფორმალური გამოყენება

	იმერსიული მოსწავლეები		მშობლიურ ენაზე მოსაუბრეები		შედარება	
	ნედლი	*SD*	*ნედლი*	*SD*	*t*	*sig of t*
შესავალი	.522	.263	.400	.263	-1.37	ns
ზრდილობიანი მიმართვის ფორმები	.300	.220	.800	.132	6.97	.01
შეკითხვა	.117	.180	.417	.180	4.96	.01
პირობითი	.042	.150	.267	.210	4.22	.01
სხვა	.102	.167	.517	.183	7.25	.01

საუბრის დასრულების ფორმები	.095	.203	.200	.258	1.49	ns
ჯამი	1.170	.530	2.600	.570	7.94	0.1

ცხრილი 7.8 სოციოლინგვისტური შეკითხვები რამდენიმე სავარაუდო პასუხით

იმერსიული მოსწავლეები		მშობლიურ ენაზე მოსაუბრეები		შედარება	
ნედლი	*SD*	*ნედლი*	*SD*	*t*	*sig of t*
35.29	6.13	40.50	10.10	2.29	.05

ცხრილი 7.9 სოციოლინგვისტური წერილობითი დავალება: ქულათა სხვაობა, ფორმალური-არაფორმალური გამოყენება

	იმერსიული მოსწავლეები		მშობლიურ ენაზე მოსაუბრეები		შედარება	
	ნედლი	*SD*	*ნედლი*	*SD*	*t*	*sig of t*
პირობითი	.195	.335	.700	.350	4.43	.01
მოდალური ზმნების გამოყენება	.645	.365	.750	.355	.85	ns
Vous ზრდილობიანი მიმართვის ფორმა	.230	.350	1.000	.000	-	-
საუბრის ზრდილობიანი დასრულების ფორმა	.405	.455	.650	.410	1.60	ns
ჯამი	1.480	.840	3.100	.667	5.83	.01

7.7. და 7.9. ცხრილები ნათლად მიუთითებს, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს აქვთ სერიოზული პრობლემები „*vous*“ ზრდილობიან ფორმის არასწორად გამოყენებასთან და ეს ფაქტი პირდაპირ უკავშირდება ენობრივი შენატანის საკითხს. ეს პრობლემა გამოწვეულია იმ ენობრივი შენატანით, რასაც იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები მასწავლებლებისგან იღებენ. მასწავლებლები მოსწავლეებს მიმართავენ იმერსიის პროგრამაზე „*tu*“. ხოლო „*vous*“ მიმართვის ფორმის გამოყენება კლასში ხდება, თუკი მასწავლებელი მიმართავს მოსწავლეთა ჯგუფს, რაც მოსწავლეების მხრიდან აღიქმება, როგორც მრავლობითის აღმნიშვნელი ფორმა. შესაბამისად, იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს სიტუაციიდან გამომდინარე ნაკლებად შეხვედრიათ „*vous*“ ფორმა, როგორც ზრდილობიანი მიმართვის გამომხატველი სიტყვა.

ტესტირების შედეგებიდან ნათელი სურათი იხატება, კერძოდ, კონკრეტული პროგრამის ენის შემსწავლელებმა, ენობრივი კომპეტენციების ზოგიერთ ასპექტში მაღალ შედეგებს მიაღწიეს, თუმცა არის კომპეტენციები, რომელშიც ისინი მკვეთრად ჩამორჩებიან იმ მოსწავლეებს ვისთვისაც ეს ენა მშობლიურია. ეს განსაკუთრებით თვალსაჩინოა ენის ფლობის იმ ასპექტებში, რომელიც გრამატიკულ კომპეტენციებს მოითხოვს. ეს შედეგები თანხვედრაში სხვა კვლევის შედეგებთან, რომელშიც მკვლევრებმა აბსოლუტურად განსხვავებული ტესტები გამოიყენეს (ლეპკინი, სვეინი და კუმინსი, 1983).

კრაშენი (1981) მიიჩნევს, რომ ენის შემსწავლელი ‘ სწავლობს ენობრივი სტრუქტურას მაში მოცემული მესიჯების გააზრებით და არა ენობრივი შენატანის ფორმაზე ფოკუსირებით (გვ. 54). კრაშენის მიხედვით, გააზრებული ენობრივი შენატანი, რომელიც განხორციელებულია არაეფექტური გზით და სიტუაციით, არის მხოლოდდამხოლოდ „მიზეზობრივი ცვლადი მეორე ენის ათვისებისას (გვ.57). გააზრებული შენატანი, ჩემი აზრით,არის ის ენობრივი კონსტრუქციების, რომელიც მიემართება ენის შესმწავლელს და რომელიც მოიცავს ახალ ელემენტებსაც, თუმცა ის მაინც გასაგებია ენის შემსწავლელისთვის, ლინგვისტური, პარალინგვისტური თუ სიტუაციური მინიშნებების წყალობით. ეს მიდგომა განხვავდება შახტერის (1984) მიერ განმარტებული ნეგატიური ენობრივი შენატანისგან. ნეგატიური სენატანი გულისხმობს უკუკავშირს, ენის სემსწავლელის ენობრივი კომპეტენციებზე, ანუ როცა ენის შემსწავლელს უკუკავსირის სახით ვეუბნებით, რომ მისი ენობრივი კომპეტენციების განვიტარების თვალსაზრისით ნაჩვენები შედეგი არის დაბალი. ნეგატიური უკუკავშირი/შენატანი შეიძლება მოიცავდეს ექსპლიციტურ შესწორებებს, აშკარა შესწორებს და შესწორებებზე დაფუძნებულ განმარტებებს. შეუძლებელია ვამტკიცოთ, რომ ნეგატიური უკუკავსირი აუცილებლად მოიცავს ენის შემსწავლელისთვის უცხო ელემენტებს. ის

შეიძლება მოიცავდეს ზალიან მარტივ სიტყვებს ან ფრაზებს, მაგალითად გაოცებული „რაა?“ ენის სემსწავლელის მიერ არასწორად წარმოტქმულ წინადადებაზე. ამ მოკლე ფრაზით და სიტყვით შესაძლებელია, მინისნება მისცეს მეორე ენაზე მოსაუბრეს, რომ მან უნდა შეცვალოს ჩამოყალიბებული წინადადება, რადგან ის გაურკვეველია მსმენელისთვის.

ჩემი აზრით, იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შედეგები, არ ადასტურებს მოსაზრებას, რომ გააზრებული ენობრივი შენატანი მხოლოდდამხოლოდ „მიზეზობრივი ცვლადია“

იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებმა 7 წლის განმავლობაში სასკოლო დონეზე მიიღოს ცოდნა ანუ გააჩნდათ გააზრებული ენობრივი შენატანი. შესაძლებელია, ვინმეს გაუჩნდეს შეკითხვა, რამდენად იღებდნენ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები მიზნობრივი ენისთვის საჭირო გააზრებულ ენობრივ შენატანს. მიუხედავად იმისა, რომ მსგავსი კითხვები შეიძლება გაჩნდეს, ამ კითხვებზე პასუხი და რეალობა საკმაოდ დამაჯერებელია. რეალობა კი მიუთითებს, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს მაღალი შედეგები აქვს სხვადასხვა საგანში. იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები მონაწილეობდნენ მათემატიკის, მეცნიერების, ისტორიის და გეოგრაფიის ტესტირებებში. ამ საგნებს ეს მოსწავლეები სწავლობდნენ სწორედ ფრანგულ ანუ მეორე ენაზე.მეორე ენაზე შესწავლილი საგნების ტესტირებაში ამ მოსწავლეთა შედეგები უფრო მაღალია ვიდრე ინგლისურენოვანი მოსწავლეების შედეგები, რომლებიც მშობლიურ ანუ ინგლისურ ენაზე სწავლობდნენ იმავე საგნებს (სვეინი და ლეპკინი, 1982). უფრო მეტიც ფრანგულის ენის მოსმენილის გააზრების კომპონენტში იმერსიის პროგრამის მეექვსეკლასელი მოსწავლეთა შედეგები არ ჩამოუვარდება იმ მოსწავლეების შედეგებს, ვისთვისაც ფრანგული მშობლიური ენაა და ფრანგულენოვან პროგრამებზე სწავლობენ (იხილეთ სახელმძღვანელოს მე-4 თავი). ეს მიუთიტებს, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები კარგად იგებენ, რასაც სწავლობენ, რომ ისინი ფოკუსს აკეთებენ მნიშვნელობასა და გააზრებაზე და არა ზედაპირულ სტრუქტურაზე. მიუხედავად ამისა, კვლევამ აჩვენს, რომ გააზრებული ენობრივი შენატანის ანუ სკოლაში გააზრებულად ენის სწავლების მიუხედავად, შედეგი ენობრივი კომპეტენციის ზოგიერთ ასპექტში არასრულად არის მიღწეული.

აქვე აუცილებელი აღვნიშნოთ, რომ ჩვენი არგუმენტაციის გასამყარებლად მოყვანილი საგნობრივი ტესტირების შედეგების მიუხედავად, სრულადაც არ ნიშნავს ცალსახად, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს გარკვეული შეზღუდვები გააზრებული ენობრივი სენატანის თვალსაზრისით არ გააჩნიათ. მაგალითისათვის, ჩვენ თვითონვე განვიხილეთ ზრდილობიან ფორმასთან *„vous“* დაკავშირებული შემთხვევა, როდესაც მოსწავლეებს

სკოლაში არ უწევდათ ან სხვა კონტექსტში უწევდათ ამ ფორმის გამოყენება, რამაც განაპირობა ტესტირების შესაბამისკომპეტენციაში მათი დაბალი შედეგი. მე აგრეთვე ეჭვი მაქვს, რომ ენის სწავლების ყოველდღიური კონტექსტი არ იძლევა გრაიკული კომპეტენციების სრულყოფილად ათვისების შესაძლებლობას. პირობითი წინადადებები შეიძლება გამოგვადგეს ამ შემთხვევაში კონკრეტულ და ნათელ მაგალითად. თუმცა ეს ყველაფერი ვარაუდებია, სანამ ჩვენ არ ვექნება ზუსტი საუბრები, რასაც მასწავლებლები აწარმოებენ სასწავლო ოთახში ენის სწავლებისას. ასეთი მონაცემების შეგროვებას კი სამომავლოდ აუცილებლად ვგეგმავთ.

იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთათვის ენობრივი შენატანის თვალსაზრისით სხვა ლიმიტებიც არსებობს, კერძოდ, თანატოლებთან ინტერაქციის თვალსაზრისით მათში ენობრივი გააზრებული შენატანი ძალიან მცირეა, რადგან მოსწავლეები ერთმანეთთა საუბრობენ ინგლისურ ანუ მათთვის მშობლიურ და არა სამიზნე, ანუ ფრანგულ ენაზე, თუ მოსწავლეთა ინტერაქცია მართული არ არის მასწავლებელთა მიერ. შესაბამისად, თანატოლებთან ინტერაქციის თვალსაზრისიტ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს დიდი სარგებელის მიღება ნამდვილად არ შეუძლიათ.

მიუხედავად, ჩემს მიერ ჩამოთვლილი ამ შეზღუდვებისა, რომელიც გააჩნიათ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს ფრანგულ ენაზე ინტერაქციის თვალსაზრისით, შეგვიძლია მაინც ჩავთვალოთ, რომ შვიდი წლის განმავლობაში ეს მოსწავლეები მასწავლებლისგან იღებენ საკმარის ენობრივ ინტერაქციას (ანუ ენობრივ გააზრებულ შენატანს). შესაზლებელია, პრობლემაა ტერმინში „გააზრებული ენობრივი შენატანა „ და მნიშვნელოვანია მისი ხელახლა გააზრება და მისი მნიშვნელობის გადახალისება. ლონგი (1983), ვარონისი და გასი (1985) აღნიშნავენ, რომ მეორე ენის ათვისებისთვის მნიშვნელოვანია არა ენობრივი შენატანი, როგორც ესეთი, რომელიც წარმოიქმნება ინტერაქციის შედეგად, არამედ ინტერაქციის შედეგად მოსაუბრეების მიერ შეთანხმებული სასაუბრო თემის გააზრების სედეგად მირებული ენობრივი შენატანი. ასეთ შემთხვევაში ენობრივი შენატანის გამარტივება ხდება, რათა ის გასაგები გახდეს თანამოსაუბრისთვის და ენის შემსწავლელი ახერხებს ნათქვამის გააზრებას, მის პერეფრაზირებასა თუ ინტერპრეტირებას და განვრცობას. აი ასეთი ინტერაქცია კი ნამდვილად შეიძლება ჩაითვალოს გააზრებულ ენობრივი შენატანად. თუკკი მკვლევრებისა და ჩვენი ეს ვარაუდი მართლაც რეალურია და გააზრებული ენობრივი შენატანის განსხვავებული გააზრება მოხდება, მაშინ შედარებით ადვილი ასახსნელია, თუ რატომ ჩამორჩებიან ფრანგული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები ფრანგული ენის გრამატიკულ კომპეტენციებში თავიანთ ფრანგულენოვანი

პროგრამის თანატოლ მოსწავლეებს. იმერსიის პროგრამის საკლასო ოთახში, განსაკუთრებით ზედა კლასებში, სადაც მასწავლებელი ცოდნის გადამცემია, ძირითადა მასწავლებელი საუბრობს და მოსწავლეები უსმენენ. როგორც ლონგი აღნიშნავს (1983) ენის შესწავლისას გაკვეთილებზე მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს შორის, როგორც საუბრის ტანასწორ მონაწილეებს შორის ინტერაქცია ნაკლებად ხდება.

ანალოგიური მდგომარეობაა ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლების საკლასო ოთახშიც. შესაბამისად, იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს ნაკლები შესაძლებლობა აქვთ ჩაერთონ ორმხრივ, საუბრის თანასწორი მონაწილის რანგში, მასწავლებელთან ინტერაქციაში. შესაბამისად, თუ გააზრებული შენატანის ჰიპოთეზიდან გამოვალ, აღმოჩნდება რომ გააზრებული ენობრივი შენატანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს შეზღუდული აქვთ. ეს მოსაზრება განსაკუთრებით რელევანტურია გრამატიკულ კომპეტენციებთან მიმართებით, თუმცა ჩვენი გააზრებით ენის ფლობა არ გულისხმობს მხოლოდ გრამატიკულ კომპეტენციებს და თავის თავში აერთიანებს სოციოლინგვისტურ და დისკურსულ კომპეტენციებს.მაშინ საინტერესოა, რომ ეს შეზღუდული ენობრივი შენატანი უარყოფიტად რატომ არ აისახება დისკურსულ და სოციოლინგვისტურ კომპეტენციებზე , განსაკუთრებით გრამატიკულ კომპეტენციებთან შედარებით? იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შედეგებიდან გამომდინარე შეგვიძლია ვთქვათ, რომ გააზრებულ ენობრივ შენატანს განსხვავებული გავლენა აქვს მეორე ენის ფლობის სხვადასხვა კომპეტენციებზე.

როგორც უკვე აღვნიშნე, ინტერაქციის ენობრივი შენატანის ჰიპოთეზის მიხედვით იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს უფრო დაბალი გრამატიკული კომპეტენცია უნდა ჰქონდეთ ფრანგულენოვან მოსწავლეებთან შედარებით ინტერაქციის შეზღუდულობის გამო, თუმცა თითქოს ეს ჰიპოთეზა კარგად ხსნის იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შედარებით დაბალ მაჩვენებელს გრამატიკულ კომპეტენციებში, მაგრამ ამ ჰიპოთეზის სისწორეში მაინც შეიძლება ეჭვი შევიტანოთ ორი დაშვების გამო:

1. პირველი დაშვება გულისხმობს, რომ მხოლოდ ის ინტერაქციაა გააზრებული შენატანი, რომელშიც მონაწილეებს ორივე მხარე და სასაუბრო თემა მოლაპარაკებულია მხარეებს შორის მნიშვნელოვანია ენის გრამატიკული კომპეტენციების განსავითარებლად;
2. მეორე დაშვება გულისხმობს, რომ ენის შესწავლისთვის მნიშვნელოვანია ენობრივი შენატანი და არა ენობრივი შედეგი

პირველი დაშვების მიხედვით ენის შემსწავლელს შეუძლია ასეთი ინტერაქციის ყურადღება გაამახვილოს როგორც ფორმასა აგრეთვე საუბრის შინაარსზე, რადგან მხოლოდ

იმ შემთხვევაში, როცა საუბრის შინაარსია გასაგებია, მაშინ არის შესაძლებელი ამ შინაარსის გააზრებაზე კონცენტრირება, ისევე როგორც მისი გამოხარვის და გადმოცემის ფორმების შესწავლა ხდება შესაძლებელი. როგორც კროსის მიუთითებს (1978),მშობლიური ენის ათვისებისას ენობრივ შენატანზე:

ბავშვის სემანტიკური ინტენციებისა და კოგნიტური განვითარების შერწყმით დედის საუბარი აძლევს ბავშვს საშუალებას კონცენტრირება გააკეთოს საუბრის ფორმალურ ასპეტზე და მის გამოხატულებაზე და ამასთანავე დაეუფლოს სინტაქსს ეფექტურად. (გვ. 214)

სხვა სიტყვებით, რომ ვთქვათ ინტერაქციის შეთანხმებული შინაარსი, ანუ საუბრის შინაარსი, რომელიც ორივე მხარისთვის გასაგებია და ორივე მხარე მონაწილეობს ხელს უწყობს გრამატიკული კომპეტენციების განვითარებას. ასეთი საუბარში ენის სემსწავლელი ყურადღებას ამახვილებს, როგორც საუბრის არსზე, აგრეთვე მის ფორმაზე.ანუ, გააზრებული ენობრივი სენატანი მნიშვნელოვანია გრამატიკული კომპეტენციების განსავიტარებლად, არა იმიტომ რომ ამ დროს ხდება შინაარსზე კონცენტრირება ან ეს ორმხრივი ცართულობის ინტერაქციაა, არამედ იმიტომ რომ რადგან საუბრის შინაარსი მსმენელისთვის გასაგებია, ანუ მისი ინტენცია და კოგნიცია თანხვდება, ენის შემსწავლელს რჩება შესაძლებლობა კონცენტრაცია მოახდინოს საუბრის ფორმაზეც.აქვე უნდა აღინისნოს, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები სწორედ მსგავს ენობრივ შენატანს იღებენ. მაშინ საინტერესოა რაშია პრობლემა? მაინც რა განაპირობებს გრამატიკულ კომპეტენციებში შედარებით დაბალ შედეგებს? მე ვიტყოდი, რომ მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ ენობრივი შენატანი, არამედ ენობრივი შედეგიც. კრაშენი (1981) მიიჩნევს, რომ ენობრივი გააზრებული შენატანი განსაზღვრავს ენობრივ გააზრებულ შედეგს, თუმცა მე ვფიქრობ, რომ ასეთი პირდაპირი ურთიერთდამოკიდებულება გააზრებულ ენობრივ შენატანსა და ენობრივ კომპეტენციების განვითარებას შორის არ არის და ენობრივი კომპეტენციების განვითარება (ანუ ენობრივი შედეგი) დამოკიდებული არ არის მხოლოდ გააზრებულ ენობრივ შენატანზე. იმერსიის პროგრამის ერთმა მეცხრეკლასელმა პირადი კომუნიკაციის მითხრა „მე ვიგებ ყველაფერს რასაც ვისმენ, ჩემს გონებაში ისიც კარგად მაქვს გაანალიზებული რა უნდა ვთქვა და როგორ ჩამოვაყალიბო ჩემი სათქმელი, მაგრამ რეალურად როცა ვიწყებ ლაპარაკს, ის ისე არ გამომდის, როგორც გონებაში მქონდა ჩამოყალიბებული (1980 წლის ნოემბერი). სხვა სიტყვებით, რომ ვთქვათ, ენობრივი შედეგი ანუ ენის შემსწავლელი მიერ

გამოხატული ცოდნა არის შესაძლებლობა, რომ ენის შემსწავლელმა მისთვის მოხერხებულად და მისთვის გააზრებულად გამოიყენოს მისი ენობრივი რესურსი. სმიტი (1978 ბ; 1982) ამტკიცებდა, რომ ადამიანი კითხვას სწავლობს კითხვით, წერას წერით. ანალოგიურად შეგვიძლია ვამტკიცოთ, რომ ადამიანი ლაპარაკს სწავლობს ლაპარაკით, ანუ ენის შემსწავლელის მიერ გამოვლენილი გააზრებული ენობრივი შედეგი არის მნიშვნელოვანი ენის შესასწავლად. ხოლო მასწავლებლის ან თუნდაც თანატოლის ენობრივი შენატანით მოსწავლე ლაპარაკს ვერ ისწავლის. ეს კიდევ ურთულებს ადამიანს ლაპარაკის შესაძლებლობას. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია გასაიხედეს გააზრებული ინტერაქციის აქციის კონცეპტი, ანუ, მნიშვნელოვანია, არამხოლოდ ინტერაქცია გასაგები იყოს ორივე მხარისთვის, არამედ მნიშვნელოვანია, რომ ენის შემსწავლელი იძულებული იყოს ჩამოაყალიბოს საკუთარი ენობრივი რესურსიდან გამომდინარე საკუთარი გააზრებული მოსაზრება საუბრის პროცესში. ჩემს მიერ განვიტარებული ეს მოსაზრება, უფრო ახლოს დგას ენობრივ შენატანის +1 თეორიასთან, თუმცა ჩემს ამ მოსაზრებას „გააზრებული ენობრივი შედეგის“ ჰიპოთეზაც შეიძლება ვუწოდოთ.

მეორე ენის ათვისების პროცესში გააზრებულ ენობრივ შენატანს კიდევ ორი მნიშვნელოვანი როლი და ფუნაცია ენიჭება.[2] პირველი, როგორც შახტერმა მიიჩნევს (1984) ის იძლევა ჰიპოთეზის დატესტვის შესაძლებლობას- ანუ შეამოწმო რეალობაში რამდენად მუშაობს ჩამოყალიბებული ჰიპოთეზა. მეორე,ენის გამოყენება, უბრალოდ ენის ათვისებისგან განსხვავებით, აიძულებს ენის შემსწავლელს სემანტიკური პროცესირებიდან გადავიდეს სინტაქსურ პროცესირებაზე. როგორც კრაშენი აღნიშნავს (1982) :

ძალიან ხშირად, ჩვენ არ ვიყენებთ სინტაქს გააზრებისას- ჩვენ ხშირად ვიღებთ გარკვეულ გზავნილს, როგორც უბრალოდ ლექსიკური ერთეულების ერთებლიობას და დამატებით ლინგვიუსტურ ინფორმაციას (გვ.66)

ანუ, შესაძლებელია, მივიღოთ გარკვეული გზავნილი (გააზრებული ენობრივი შენატანი) მისი სინტაქსური ანალიზის გარეშე.[3] ეს ფაქტი კარგად ხსნის იმ ფენომეს, როცა ადამიანს შეუზლია გაიგოს და გაიზროს მოსმენილი, თუმცა საუბრისას თვითონ არ ძალუძს გამართული პროდუცრება. ამ ადამიანებს არასოდეს გაუკეთებიათ ენის სინტაქსური ანალიზი, რადგან ამის საჭიროება არ გააჩნდათ, რადგან არ იყენებდნენ ენას. სწორედ ენის გამოყენება აიძულებს ენაზე მოსაუბრეს ყურადღება მიაქციოს იმას, რისი გამოხატვაც სურს და შეეცადოს სწორად ჩამოაყალიბოს თავისი სათქმელი.იმერსიის პროგრამის მოსწავლეების შემთხვევაში, პრობლემაა არა ენობრივი შენატანი შეზღუდვები, არამედ ენის გამოყენების შეზღუდული შესაზლებლობები.ენის გამოყენება კი ორი მზეზის გამო ხდება: პირველი, იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს, განსაკუთრებით ზედა კლასებში არ ეძლევათ სამიზნე ენის

ადეკვატურად გამოყენების შესაზლებლობა კლასში. მეორე, მათ არ „აიძულებენ“ გამოიყენონ სამიზნე ენა. იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები დაწყებიტ კლასებში ისწავლეს სტრატეგიები, რომ ენა გამოიყენონ იმ კონკრეტული სიტუაციებისტის, რომელშიც ისინი ხვდებიან. მათი საუბარი გასაგებია მასწავლებლებისტვისაც და თანოტებისტვისაც. შესაბამისად, ამ მოსწავლეებს აღარ ჰქონდათ საჭიროება, რომ ენის გამოყენება უფრო დაეხვეწათ და უფრო გააზრებული ყოფილიყო მათი საუბარი, რადგან მათი ყველას ესმოდა. ანუ ამ მოსწავლეებს არ ჰქონიათ უარყოფითი უკუკავშირი, რომელიც აიძულებდათ მათი ენობრივი პროდუცირება გაუმჯობესებულიყო და მეტად გაეანალიზებინათ სამიზნე ენის გრამატიკა.

მთელი ეს დისკუსია, რომელიც წარვმართეთ შეეხებოდა სალაპარაკო ენას, ხოლო იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა ფრანგულ ენასთან დაკავშირებული გამოცდილება ძირითადა აკადემიურ ანუ წერასა და კითხვის უნარების განვიტარებას უკავშირდება, რადგან დაწყებითი განათლების მთავარი მიზანი წერისა და კითხვის უნარების განვიტარებაა და ამ მხრივ არც იმერსიის პროგრამაა გამონაკლისი, გარდა იმისა, რომ წერისა და კითხვის განვითარება ხორციელდება მოსწავლეთათვის მეორე ენაზე.ჩვენს მიერ წარმოდგენილი ტესტირების მონაცემები არ სეეხება მხოლოდდამხოლოდ ლაპარაკის უნარ-ჩვევას, არამედ წიგნიერების უნარებთან დაკავშირებულ ენობრივ კომპეტენციებსაც. კომპეტენციებს შორის მონაცემების შედარება, ისევე როგორც წერით და ზეპირი უნარ-ჩვევებს შორის არსებულ განსხვავებებზე საუბარია, მხოლოდ ტესტირების მონაცემებიდან გამომდინარე გავიჭირდება, თუ არ მოვახდენთ ფაქტორულ ანალიზს.

ტესტირების მონაცემების ფაქტორული ანალიზი განვახორციელეთ და მისი შედეგები წარმოდგენილია 7.10. ცხრილში.

ცხრილი 7.10 ცხრილში მოცემულ ყველა ქულას შორის კორელაცია

	GO	GM	GW	DO	DM	DW	SO	SM
GM	.180							
GW	.286	.600						
DO	.160	.100	.074					
DM	.240	.432	.432	.245				
DW	.178	.467	.496	.261	.460			
SO	.139	.073	.175	.103	.085	.023		
SM	.268	.314	.417	.295	.260	.326	.171	
SW	-.067	.198	.170	.219	.344	.530	-.038	.109

ცხრილს თუ დავაკვირდებით ნათელი გახდება, რომ შედეგების მარტივი კორელაციიტ გაანალიზება კომუნიკაციური კომპეტენციების და მეთოდების გამოყენებით შეუძლებელია. შესაბამისად ფაქტორული ანალიზისას არაერთი ჰიპოთეზის დატესტვა განვახორციელეთ. ერთ-ერთი ასეთი გახლდათ დამადასტურებელი ფაქტორული ანალიზი (LISREL) და ყველა მისაღები ამოხსნაც იქნა მოძებნილი მონაცემტა გასაანალიზებლად შემდეგი ფორმულის სახით. (x^ = 14.13, df = 21, p = .864) . ამ ფორმულით ფაქტორული ანალიზის დეტალები წარმოდგენილია 7.11. ცხრილში

ცხრილი 7.11. დამადასტურებელი ფაქტორული ანალიზი (LISREL)

	ფაქტორი 1 ზოგადი	ფაქტორი 2 წერილობითი	უნიკალურობა
GO	.53	-	.72
GM	.49	.55	.47
GW	.68	.39	.38
DO	.30	-	.91
DM	.41	.42	.65
DW	.20	.66	.52
SO	.23	-	.95
SM	.47	.24	.72
SW	-.03	.49	.76

X^2 = 14.13, df = 21, p = .864

ჩვენ ორფაქტორული ანალიზი განვახორციელეთ, გავაანალიზეთ, როგორც ზოგადი აგრეთვე მეთოდების ფაქტორები. მეთოდების ფაქტორების მოიცავს მოსწავლის სამიზნე ენაზე სასკოლო გამოცდილებას- რომელიც ასახავს, უფროი წერით, ვიდრე ზეპირ გამოცდილებას და ყველაზე კარგად გამოხატულია დისკორსული უნარების შემმოწმებელ წერით დავალებაში. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ დისკურსული კომპეტენციების შემმოწმებელი წერითი დავალება, ერთ-ერთ-ერთი იმ დავალებათაგანია, რომელშიც იმერსიის და მშობლიური ენის პროგრამის მოსწავლეებმა თანაბარი შედეგი აჩვენეს(იხილეთ 7.6. ცხრილი). აგრეთვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ ეს სწორედ ისეთი დავალებაა, რომლის მსგავსი გამოცდილება ყველა მოსწავლეს გააჩნია სასკოლო ცხოვრებიდან გამომდინარე. აგრეთვე საინტერესოა, რომ წიგნიერების უნარებსა და ზეპირმეტყველების უნარების განვითარებას შორის მკვეთრი ურთიერთდამოკიდებულება არ

არსებობს.

ეს შედეგები არ გვიჩვენებს ჩვენს მიერ ჩამოყალიბებული სამი კომპეტენციის ვალიდობას, თუმცა გვაჩვენებს, რომ სამიდან ორი დისკურსული და გრამატიკული კომპეტენციები არის დისტინქტური.[4] ის ფაქტი, რომ ეს ორი კომპეტენცია არ გამოჩნდა ფაქტორულ ანალიზში, ალბათ, განპირობებულია იმერსიის პროგრამის კვლევაში მონაწილე მოსწავლეთა ჰომოგენურობით. მშობლიური ენის პროგრამის მოსწავლეებს უფრო მრავალფეროვანი სასკოლო გამოცდილება გააჩნდათ, მაშინ როცა იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა დიდი უმრავლსეობისთვის ერთადერთი სასკოლო გამოცდილება იმერსიის პროგრამას უკავშირდებოდა. ამ მოსწავლეებს არ ჰქონიათ ენის ათვისების სხვა გამოცდილება ან ენობრივი კომპეტენციები განვითარების განსხვავებული სტრატეგიების და მეთოდების გამოყენების შესაძლებლობა. რაც საერთო აქვთ ამ მოსწავლეებს გახლავთ წერასა და კითხვასთან დაკავშირებული სასკოლო გამოცდილება. წერით და ზეპირ დავალებებს სორის არსებული ურთიკავშირი გამოწვეულია, სავარაუდოდ სწორედ ამ კონტექსტით.ანუ მოსწავლეებს ჰქონდათ წერითი და აკადემიური გამოცდილება და შეზღუდული ზეპირი ინტერაქციის გამოცდილება სასკოლო ცხოვრებიდან გამომდინარე, შესაბამისად წერით და ზეპირ კომპონენტებს შორის მკვეთრი ურთკავშირი გამოიკვეთა მონაცემთა ფაქტორული ანალიზისას.

დასკვნის სახით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ჩვენმა ანალიზმა და კვლევამ აჩვენა, რომ იმერსიის პროგრამის მეექსვკლასელებს შვიდი წლის განმავლობაში ენის სწავლების მიუხედავად არ აქვთ განვითარებული გრამატიკული კომპეტენციები ისევე კარგად, როგორც ფრანგულენოვანი პროგრამის მოსწავლეებს. თუმცა სოციოლინგვისტური და დისკურსული კომპეტენციები კვლევაში მონაწილე ორივე პროგრამის მოსწავლეებს თითქმის თანაბრად აქვთ განვითარებული. დიკურსული და სოციოლინგვისტურ კომპეტენციებშიც იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები ჩამორჩებიან თავიანთ ფრანგულენოვანი პროგრამის თანატოლებს მხოლოდ ისეთ დავალებებში, რომელიც თავის თავში მოიცავს გრამატიკულ კომპეტენციებსაც. კვლევამ აჩვენა, რომ სკოლის კონტექსტი განსაზღვრავს ენობრივი უნარების განვიტარებას, მაგალითად სკოლაში მეტი აქცენტი კეთდება აკადემიურ ენაზე, შესაბამისად იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს უფრო მეტად განვითარებული აქვთ ენის წერის უნარი, ზეპირმეტყველების უნართან შედარებით. კვლევის შედეგები თანხვედრაშია გრამატიკული უნარების ათვისებისთვის საჭირო ენობრივი გააზრებული სენატანის თეორისათან, თუმცა კვლევამ აჩვენა, რომ გააზრებულ ენობრივი შენატანი არა არის ერთადერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი მეორე ენის გრამატიკული კომპეტენციების

განსავიტარებლად. ენობრივი შედეგი ანუ ენის პრაქტიკაში გამოყენება გახლავთ მნიშვნელოვანი მეორე ენის გრამატიკული კომპეტენციების განსავითარებლად. ხოლო არსებული სასკლასო ინტერაქცია ნაკლებად იძლევა ენის პრაქტიკაში გამოყენების სესაზლებლობას ზეპირმეტყველების მიმართულებით და უფრო მეტად კონცენტრირებულია ენის აკადემიური უნარების 9წერისა და კითხვის) განვითარებაზე.

შენიშვნები

1. ორი ენის ფლობის განვითარების პროექტი დაფინანსდა გრანტით (#. 431-79-0003) კანადის სოციალური და ჰუმანიტარული მეცნიერებების კვლევის საბჭოს მიერ. გრანტის მიმღებები გახლდნენ მერილ სვეინი, პატრიკ ალენი, ჯიმ კუმინსი და რეიმონდ მოუგეონი.
2. როჯერ ანდერსენმა (პირადი კომუნიკაცია, 1984 წლის 7 მარტი) შემოგვთავაზე ენობრივი შედეგის კიდევ ერთი ფუნქცია: „მე ვფიქრობ, რომ ენის შემსწავლელს უნდა ჰქონდეს ნათელი და გარკვეული მოლოდინები მეორე ენის გამოყენებასთან დაკავშირებით მომავალში. მომავალში ენის გამოყენების შესაზლებლობა აიძულებს ენის შემსწავლელ მეტი ყურადღება მიაქციოს ენობრივი შენატანის მნიშვნელოვან ასპექტებს და თუ მას არ ექნება გააზრებული მისი მხრიდან მომავალში ენის გამოყენების პერსპექტივები, მაშინ ენის შემსწავლელის მხრიდან ენობრივი შენატანზე გააზრებული კონცენტრირება ნაკლებად მოსალოდნელია“.'
3. გარი სჯიკო (პირადი კომუნიკაცია 1984 წლის 17 იანვარი) თვლის, რომ „ენობრივი შედეგის მნიშვნელობის დასადასტურებლად უფრო ძლიერი პრაქტიკული მაგალითების შექმნაა საჭირო, ისეთი სიტუაციებიტ სადაც მეტი გაურკვევლობაა, ღიაა და არადეტერმინატულია კონტექსტი, რომელიც კარგია გასააზრებლად, მაგრამ იმ კონკრეტულ მომენტში არა პროდუცირებისთვის“. იხილეთ კლარკი და კლარკი (1977) და ვან დიჯიკი და კინში(1983) განსაკუთრებული ყურადღება მიაქციეთ 28-31 გვერდებს). შინაარსის გაზრებისტვის მნიშვნელოვანი არა მხოლოდ სემანტიკური , არამედ სინტაქსური პროცესირებაც. ამ მიდგომით გრამატიკული კომპეტენციების განვიტარება სრულად განხვავდება დახურული ლოგიკური გრამატიკულ წესებსა და სისტემაზე დაფუძნებით გრამატიკული კომპეტენციების განვიტარებისგან“.
4. კომუნიკაციური კომპეტენციების კორელაციური და ფაქტორული ანალიზის მეთოდით შეფასებამ შეიძლება მიგვიყვანოს მცდარ შეფასებამდე. ამის დამადასტურებელია ის ფაქტი, რომ კვლევამ აჩვენა, რომ იმერსიის პროგრამის მეექვსე კლასელი მოსწავლეები

ცამორჩებიან მშობლიურენოვანი პროგრამის მოსწავლეებს გრამატიკული კომპეტენციების თვალსაზრისით, ხოლო დისკურსულ კომპეტენციებში ერთნაირი შედეგები აქვთ. გრამატიკულ და დისკურსული კომპეტენციებს შორის არსებული მკვეთრი განსხვავება ვერ დააფიქსორა მონაცემთა ფაქტორულმა და კორელაციურმა ანალიზმა (სჯიკო, 1984). სჯიკო აღნიშნავს (პირადი კომუნიკაცია 1984 წლის 17 იანვარი)რომ „თქვენი მიგნების მსგავსად მეორე ცხრილში წარმოდგენილი მე-6 და მე-7 მაგალითები ანალოგიურ სურათს გვაძლევს, სადაც არა-ნორმაზე დაფუძნებული (ან კორელაციური) ინტერპრეტაციის მიხედვით გრამატიკული და დისკურსული კომპეტენციების განვიტარებასაც განაპირობებს ერთიდაიგივე ფაქტორი, მაშინ როცა კრიტერუიმებზე დაფუძნებული ინტერპრეტაციისას იკვეთება, რომ დისკურსული და გრამატიკული კომპეტენციების განვითარებას სხვადასხვა ფაქტორების განაპირობებენ“ .

თავი 8. ენის ფლობა და აკადემიური მიღწევები

განათლების ფსიქოლოგებსა და ფსიქოლინგვისტებს შორის ბოლო ორი ათწლეულის განმავლობაში არ წყდება კამათი იმის შესახებ, თუ რა გავლენა აქვს ენის ფლობის დონეს მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებზე. შეუთანხმებლობის რამდენიმე მიზეზი არსებობს, კერძოდ ენის ფლობის კონცეპტუალურ გააზრებაში არსებული განსხვავებები, მაგალითად რამდენად მიემართება ენის ზეპირმეტყველების უნარების განვითარება კითხვის უნარების განვითარებას (იხილეთ ველსი, 1981) ან რამდენად პირდაპირ უკავშირდება სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდული შესაძლებლობები ენის ათვისებასთან დაკავშირებულ შეზღუდულ შესაძლებლობებს (იხილეთ ველუტინო, 1979) ან რამდენად ურთიერთკავშირშია დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი ენის ათვისებასთან (ლაბოვი, 1970).

ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საკითხია, თუ რა არის ენის ფლობა და ენათაშორისი კომპეტენციები. ეს საკითხი აგრეთვე მნიშვნელოვანი დებატების საგნად იქცა ბილინგვური განათლების, მეორე ენის სწავლებისა და ტესტირების ასპექტებზე მსჯელობისას. ამ სფეროს მკვლევრები მიიჩნევენ, რომ მნიშვნელოვანია, მეორე ენის სწავლება გავხადოთ უფრო მეტად „კომუნიკაციური“ (იხ. კანალე და სვეინი 1980ა; ოლერი, 1979). ეს მკვლევრები მიიჩნევენ, რომ კომუნიკაციური მიდგომა უფრო მეტად ასახავს ენის ფლობას, ვიდრე ენის ფლობის დისკრეტული უნარები. ისეთი საკითხები, როგორიცაა ბილინგვური განათლების გავლენა აკადემიურ მიღწევებზე, ასაკი, რომელიც ოპტიმალურია მეორე ენის სწავლების დასაწყებად, სახლში გამოყენებული ენის გავლენა აკადემიურ მიღწევებზე, მუდმივად წარმოადგენს კამათის საგანს. თითოეული ეს საკითხი ამავე დროს უკავშირდება პირველი ენის გავლენის საკითხს მეორე ენის ათვისებაზე. ამ საკითხის ანალიზი კი შეუძლებელია „ენის ფლობის“ კონცეპტუალური გააზრების გარეშე.

ამ თავში წარმოგიდგენთ თეორიული ჩარჩოს არარსებობით გამოწვეულ პრაქტიკულ პრობლემებს მეორე ენის სწავლების სფეროში. შემდგომ განვიხილავთ მეორე ენის ფლობის თეორიულ ჩარჩოს და ბოლოს - თეორიული ჩარჩოს პრაქტიკული მნიშვნელობის ზოგიერთ ასპექტზე გავამახვილებთ ყურადღებას.

თეორიული ჩარჩოს არარსებობით გამოწვეული პრაქტიკული პრობლემები

ამ საკითხის ანალიზისთვის მოვიყვანთ ერთ-ერთ კვლევას, რომელშიც მონაწილეობდა 428 მოსწავლე, რომლებიც სწავლობდნენ ინგლისურს, როგორც მეორე ენას და კვლევის ფარგლებში მოხდა ამ მოსწავლეთა ფსიქოლოგიური შეფასება (კუმინსი, 1980გ). ეს კვლევა ცხადყოფს თეორიული საფუძვლების არსებობის მნიშვნელობას და ამ თეორიული ჩარჩოს პრაქტიკაში, სასკოლო ცხოვრებაში რეალიზების აუცილებლობას. ფსიქოლოგიური შეფასება გახლავთ სწორედ ის მნიშვნელოვანი კომპონენტი, რომლის მეშვეობითაც შესაძლებელია პასუხი გაეცეს ყველა იმ საკითხს, რომელიც სადავოა ბილინგვური განათლებისა და მეორე ენის ათვისების მიმართულებით და რომელზეც ზემოთ ვისაუბრეთ, კერძოდ: (ა) რამდენად ახდენს გავლენას ენის ზეპირმეტყველების უნარების განვითარება კითხვისა თუ სხვა აკადემიური უნარების განვითარებაზე; (ბ) რამდენად პირდაპირ უკავშირდება სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდული შესაძლებლობები ენის ათვისებასთან დაკავშირებულ შეზღუდულ შესაძლებლობებს; (გ) მეორე ენის კომუნიკაციურ უნარებსა და მეორე ენის სხვა უნარებსა და აკადემიური უნარების განვითარებას შორის არსებული ურთიერთმიმართება; (დ) მშობლიური ენის გავლენა მეორე ენის ათვისებაზე და ბავშვის ბილინგვიზმის გავლენა მოსწავლის აკადემიურ მიღწევებზე;

PR (283)

PR- ს ჩაუტარეს ფსიქოლოგიური ტექსტი, რადგან ჰქონდა სწავლასთან დაკავშირებული პრობლემები პირველ კლასში. **PR**-ი წინა წლიდან ჩარჩა კლასში და პირველი კლასის გავლა განმეორებით უწევდა, მაგრამ პრობლემები მაინც თვალსაჩინო იყო. სკოლის დირექტორი მიიჩნევდა: „მიუხედავად იმისა, რომ **PR**-მა სასწავლო წლის 6 თვე გაატარა პორტუგალიაში, მაინც არსებობს ეჭვი, რომ მისი ჩამორჩენის მიზეზი სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდული შესაძლებლობები იყო. WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) ინტელექტის ტესტი ბავშვებისთვის იქნება არაჩვეულებრივი ამ მოსწავლისთვის სწავლასთან დაკავშირებული მისი შეზღუდული შესაძლებლობების დასადგენად.“ მართლაც, ჩაუტარდა ტესტირება PR-ს, რომელმაც ტესტირებაში ასეთი შედეგი აჩვენა: ვერბალური IQ-64; სრული სკალა - IQ-81; Performance IQ-101“. მოსწავლისთვის ინგლისური მეორე ენაა, თუმცა ფსიქოლოგი მიიჩნევს, რომ პრობლემა ენაში და ენობრივ კომპეტენციაში არ არის, ქვემოთ გთავაზობთ ფსიქოლოგის კომენტარს:

> “WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) - R ტესტის შედეგების მიხედვით PR-ს აქვს ნორმალური ინტელექტუალური განვითარება. შეფასებამ აჩვენა, რომ ტესტის ჩვენების

(მონაცემების???) ნაწილის შედეგები ჯდება ნორმის ზღვარში, ხოლო ვერბალური ნაწილის არის დაბალი და მიუთითებს ამ კომპონენტთან დაკავშირებულ სწავლის მენტალურ შეზღუდულ შესაძლებლობებზე. რეკომენდებულია, რომ **PR-ი გავამწესოთ სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეთათვის განკუთვნილ რესურსების ოთახში და თუ ქრისტეშობისთვის პროგრესი არ იქნება, შესამჩნევი უნდა განვიხილოთ მისი სწავლების ცენტრში გადაყვანის საკითხი.**

ეს შეფასება თვალნათელს ხდის, როგორ შეუძლია ფსიქოლოგიურ შეფასებებს მოახდინოს მოსწავლეთა „დაჩაგვრა“. გასაკვირი არ უნდა ყოფილიყო, რომ ბავშვს, რომლისთვისაც ინგლისური ენა მეორე ენაა და რომელმაც წინა აკადემიური წლის 6 თვე გაატარა პორტუგალიაში, ეჩვენებინა ინგლისური ენის ვერბალურ ტესტში დაბალი შედეგი. იმის ნაცვლად, რომ ფსიქოლოგს აქცენტი გაეკეთებინა ამ მოსწავლის აკადემიური განვითარების პოტენციალზე, რაც აჩვენა მოსწავლის ტესტირების ზოგიერთმა პარამეტრმა, ფსიქოლოგი ვალიდაციის უკეთებს სამეცნიერო ტერმინოლოგიის გამოყენებით (მენტალური შეზღუდვა; ნორმის ფარგლებში ყოფნა). მასწავლებლის „ეჭვს“ მოსწავლის მენტალური შეზღუდვის შესახებ დანორმალურ შედეგზე. ამ შეფასების ძალიან საინტერესო ასპექტი გახლავთ ის ფაქტი, რომ არც სკოლის ადმინისტრაცია, არც მასწავლებელი და არც ფსიქოლოგი აქცენტს არ აკეთებენ იმ ფაქტზე, რომ ამ მოსწავლისთვის ინგლისური მეორე ენაა და ისინი მიიჩნევენ, რომ მოსწავლის ენის ფლობის დონე საკმარისია ტესტის შესავსებად. ამ და სხვა მსგავსი ტიპის შეფასებებიდან ცხადია, ფსიქოლოგები მიიჩნევენ, რომ თუ მოსწავლეები პირისპირ ახერხებენ ინგლისურად ვერბალურ კომუნიკაციას, მათი ენის ფლობის დონე საკმარისია ინგლისურენოვანი ინტელექტის ტესტის ვერბალური ნაწილის დასაძლევად. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მათ მიაჩნიათ, რომ ენის კომუნიკაციური უნარები არ განსხვავდება ენის აკადემიური ფლობის უნარებისგან. შესაბამისად, ამ არასწორ დაშვებას მივყავართ არასწორ დასკვნამდე, თითქოს ვერბალური ნაწილის დაბალი შედეგი გამოწვეულია მენტალური შეზღუდულობით და მოსწავლეს აქვს დაბალი კოგნიტურ-აკადემიური უნარები.

ანალოგიური ვითარება და გაურკვევლობაა ამერიკის შეერთებულ შტატებში ბილინგვური განათლების პოლიტიკის კონტექსტში. ხშირად არასაკმარისი აკადემიური ენის უნარები იწვევს დაბალ შედეგებს, ხოლო ტესტირების დაბალ შედეგებს უკავშირებენ მოსწავლეთა დაბალ კოგნიტურ-აკადემიურ უნარებს. უმცირესობათა მოსწავლეები ხშირად გადაჰყავთ ბილინგვური პროგრამებიდან ერთენოვან/ინგლისურენოვან პროგრამებზე, როცა ამჩნევენ, რომ მოსწავლეს აქვს საკმარისი კომუნიკაციური ენის ფლობის დონე. თუმცა,

ხშირად ასეთ შემთხვევებში მოსწავლეებს არ აქვთ საკმარისი აკადემიური ენის უნარები განვითარებული (იხ. მაცონი 1980), რადგან მოსწავლეების კომუნიკაციის თვალსაზრისით. კარგად ფლობენ ენას, ითვლება, რომ მათი აკადემიური ჩამორჩენა გამოწვეული მათი აკადემიურ-კოგნიტური პრობლემებით და არა არასაკმარისი ენობრივი კომპეტენციიით.

საინტერესო სხვა ფსიქოლოგიური შეფასებებიც, რომლებიც ბავშვის კოგნიტურ პრობლემებს პირდაპირ ბილინგვიზმს უკავშირებენ. ამ თვალსაზრისით საინტერესოა პირველკლასელი მოსწავლის შეფასება, რომლისთვისაც ინგლისური მეორე ენაა. ამ მოსწავლემ ტესტის ვერბალურ ნაწილში მიიღო 94 ქულა, ხოლო performance მაწილში - 114 ქულა, რაზეც ფსიქლოგმა დაასკვნა:

> ტესტირების სხვადასხვა კომპონენტს შორის არსებული ოცქულიანი განსხვავება მიუთითებს მოსწავლის არათანმიმდევრულ განვითარებაზე, რაც გამოწვეულია მოსწავლის სწავლის პრობლემებით. ...სავარაუდოდ, ორ ენაზე ლაპარაკმა გამოიწვია მოსწავლის ჩამორჩენა ვერბალურ კომპონენტში.

ნათელია, რომ განათლების სფეროში მომუშავე ადამიანების ასეთი „იმპლიციტური“დასკვნები ხელს არ უწყობს მოსწავლეთა აკადემიურ წარმატებას და უფრო მეტიც - შემაფერხებელია მოსწავლეებისთვის, როგორც მეორე ენის ათვისების, ასევე აკადემიური მიღწევების თვალსაზრისით. ასეთი მცდარი იმპლიციტური დასკვნები მავნეა როგორც უმცირესობათა, აგრეთვე ინგლისურენოვან მოსწავლეთა აკადემიური წარმატებისთვის. ალბათ გასაკვირი არ უნდა იყოს სასკოლო დონეზე ენის ფლობის არასწორი შეფასებისა და გააზრების მაგალითები, რადგა ეს საკითხი დაუმუშავებელი და საკმათოა თეორიულ დონეზეც კი.

ენის ფლობის თეორიული საფუძვლები

ზემოთ განხილული პრაქტიკული მაგალითები წარმოშობს კითხვას, თუ რამდენად ნიშნავს კომუნიკაციური უნარების განვითარება და ზეპირმეტყველება ენის ფლობას ან ენის ისეთი უნარის განვითარებას, მაგალითად, როგორიცაა კითხვა. ყველა ეს აპექტი თავის თავში მოიცავს მეტ-ნაკლებად ენის ფლობას, თუმცა ენის ფლობის საერთო განმარტების მიღწევა მაინც შეუძლებელია. უფრო მეტიც, ზოგიერთი თეორეტიკოსი კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს, რომ საერთოდ არსებობს ინდივიდუალური განსხვავება ენის ფლობის თვალსაზრისით (ჩომსკი, 1972, ლენებერგი, 1967); ეს ავტორები მიიჩნევენ, რომ ენის ფლობა არის გენეტიკური კომპეტენცია, რომელიც ყველა ადამიანს მოეპოვება, გარდა აუტისტი და ძლიერი შეფერხებების მგონე ბავშვებისა. შესაბამისად, კითხვის უნარის

განვითარება და ზეპირმეტყველების უნარების ურთიერთმიმართების საკითხი სხვაგვარად განიხილება ამ თეორეტიკოსთა შორის. კითხვითი უნარები მიეკუთვნება კოგნიტურ და არალინგვისტურ უნარებს, იგი ფასდება ტესტირებით და დამოკიდებულია ტესტირებაში მონაწილის „ტესტირების ჩაბარების უნარებზე“.

თვალნათელია, რომ აბსოლუტურად და დიამეტრალურად განსხვავებულად ახდენენ მეცნიერები ენის ფლობის გააზრებას. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია საკითხის ანალიზისას მოვახდინოთ ძირითადი საკითხების გამიჯვნა. ამ საკითხების გამიჯვნის აუცილებლობა ნათლად გამოჩნდება ოილერის (1979) ოილერისა და პერკინსის (1980) და ლაბოვის (1970) ნაშრომების განხილვით, რომლებმაც თავიანთ ნაშრომებში ენის ფლობის სხვადასხვა მიმართულებაზე გააკეთეს აქცენტი. ამ თავში ჩვენ აგრეთვე განვიხილავთ ამ რადიკალურად განხვავებული მიდგომების ანომალიურ შედეგებს, აგრეთვე შევეხებით სკოლის შიგნითა და სკოლის გარეთ არსებულ ლინგვისტური საჭიროებების განსხვავებებზე.

ენის ფლობა, როგორც ინტელექტი (ოილერი)

მეცნიერებსა და თეორეტიკოსებს შორის რადიკალურად გასნხვავებული მოსაზრებები არსებობს ენის ფლობის შესახებ, დაწყებული ერნანდეს ჩავესისის, ბარტისა და დიულეის (1978) მოსაზრებიდან, რომლებიც მიიჩნევენ, რომ ენის ფლობის 64 კომპეტენცია არსებობს, დამთავრებული ოილერის (ოილერი 1979, ოილერი და პერკინსი, 1980) კვლევების მეტაანალიზით, სადაც მკვლევრებს წარმოჩენილი აქვთ, რომ არსებობს ენის ფლობის ერთი გლობალური ასპექტი, რომელიც განაპირობებს ადამიანის ლინგვისტური, კოგნიტური და ინტელექტუალურ განვითარების შედეგებს. ოილერმა და პერკისნმა ეს მოსაზრება შემდეგნაირად გამოხატეს (1980):

> გლობალური ენის ფაქტორს გააჩნია ლომის წილი მრავალფეროვან ვერბალურ თუ არავერბალური ინტელექტის ტესტებში, აკადემიური მიღწევების ბარომეტრებსა თუ სხვა შეფასების ინსტრუმენტებში... ამ ტესტისტების შედეგების მონაცემთა ანალიზი აჩვენებს, რომ ენობრივი უნარები გადაჭარბებულად არის წარმოდგენილი სასწავლო გეგმაში და მისი მნიშვნელობა გაცილებით დიდია, ვიდრე ეს ნებისმიერ კურიკულუმის სპეციალისტსა თუ ტესტების შემდეგენლს შეეძლო წარმოედგინა (გვ. 1).

თუმცა, ოილერი (1981) არ მიიჩნევს, რომ ეს გლობალური ფაქტორი ენის ფლობის ერთადერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორია, თუმცა სხვა ფაქტორების მნიშვნელობა მაინც მოკრძალებულია. ენის ფლობას და აკადემიურ მიღწევებსა და კოგნიტური უნარების

განვითარებას შორის არსებობს კორელაცია. აქვე აღსანიშნავია, რომ აკადემიური მიღწევებისა თუ კოგნიტური განვითარებისთვის მნიშვნელოვანია ოთხივე ლინგვისტური უნარი (წერა, კითხვა, მოსმენა, ლაპარაკი). თუ საკითხს ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით მივუდგებით, ოილერი მიიჩნევს, რომ „ენის არსობრივი გამოყენებისთვის მნიშვნელოვანია პრაქტიკული გრამატიკის რეალური ფუნქციონირება“ (1979, გვ.25). ოილერი განმარტავს პრაქტიკული გრამატიკის გავრცელების ცნებასაც და მიიჩნევს, რომ პრაქტიკული გრამატიკა ქმნის ფსიქოლოგიურად რეალურ სისტემას, სადაც ლინგვისტური და არალინგვისტური ელემენტები, საჭიროებისამებრ, გააზრებულად უკავშირდება ერთმანეთს (1979, გვ.34).

ოილერის თეორიის ზოგიერთი ასპექტი თანხვდება ზოგიერთ თანამედროვე თეორიულ მიდგომებს, კერძოდ, კითხვის თეორიას, ენობრივ პედაგოგიკას, ენობრივ ტესტირებასა და აღქმის პროცესების თეორიას. ოილერის თეორია ეხმიანება აღქმის (მათ შორის ენობრივი აღქმის) ნეისერიუსელ კონცეპტუალიზაციას (1967,1976). ნეისერი ხაზს უსვამს გარემო სიტუაციიდან გამომდინარე ურთიერთსაწინააღმდეგო ინფორმაციის მნიშვნელობას. ოილერის თეორია თანხვედრაშია გუდმანისა (1967) და სმიტის (1978ა) კითხვის ფსიქოლინგვისტურ ანალიზთანაც. კითხვის ფსიქოლიგვისტიკის თეორიის მიხედვით, უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება „:წინასწარ განჭვრეტას“ ანუ შესაძლო ალტერნატივების წინასწარ ელიმინაციას, რაც განაპირობებს როგორც წერითი, ასევე ზეპირი ენობრივი უნარების განვითარებას. „წინასწარი განჭვრეტის“ პრინციპს ეფუძნება ოილერის „პრაქტიკული გრამატიკის განვრცობის“ მიდგომაც. თუმცა, საინტერესო ტანენის (1979) ნასრომი, რომელმაც მოახდინა ფსიქოლოგიაში, ანტროპოლოგიასა და ლინგვისტიკაში სხვადასხვა თეორიული მიდგომების მიმოხილვა. ამ თეორიული მიდგომების უმრავლესობა მთავარ აქცენს აკეთებს მოლოდინების მნიშვნელობაზე ენის შესწავლისას:

> მეცნიერების სხვადასხვა დარგის თეორიებს აერთიანებთ ხედვა, რომ ადამიანები სამყაროს არ აღიქვამენ, როგორც მიამიტი, უმწეო არსებები, რომლებიც ჩვილი ბავშვებივით იღებენ იმას, რასაც აწვდიან. ადამიანები სამყაროს აღიქვამენ, როგორც ვეტერანი და გამოცდილი ინდივიდები, რომელთაც გააჩნიათ საკუთარი აღქმა და ეს აღქმა კარგად აქვთ ორგანიზებული და ეს აღქმა ემყარება სამყაროს გააზრებას ინდივიდთა ურთიერთობისა და პირადი წინარე გამოცდილების კონტექსტში (1979, გვ. 144).

ოილერის თეორიას მოეპოვება საერთო ნიშნები თანამედროვე პეგადოგიურ მიდგომებთანაც, კერძოდ კი - ენის, როგორც მნიშვნელოვანი კურიკულუმის გამჭოლი

კომპეტენციის შესახებ (იხილეთ ბიალოკი 1975; ფილიონი, 1979). ამ პედაგოგიური მიდგომის მიხედვით, ენა უმნიშვნელოვანესია სასწავლო გეგმით განსაზღვრული ნებისმიერი საგნის ათვისებისთვის. ოილერი (1979) აღნიშნავს, რომ სკოლაში აკადემიური საგნების სწავლებისას უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება როგორც პირველ, ისე მეორე ენას. ოილერი აგრეთვე მიიჩნევს, რომ „ნებისმიერი საგნის მასწავლებელმა ამავე დროს ხელი უნდა შეუწყოს მოსწავლეებში ტრადიციულად აღიარებული ლინგვისტური უნარების განვითარებას (გვ. 458). ოილერი პრაქტიკული გრამატიკის განვრცობის თეორიის მიხედვით ე.წ. „დისკრეტული უნარების“ განვითარება როგორც პირველი, ასევე მეორე ენის სწავლებისას, სრული უაზრობაა და შედეგამდე ვერ მიგვიყვანს. რაც შეეხება პრაქტიკულ გრამატიკას, სწორედ პრაქტიკული გრამატიკის გამოყენება უზრუნველყოფს ენის არსობრივ გააზრებას და მის „კომუნიკაციურ“ გამოყენებას (სვეინი 1978ა). როგორც ხედავთ, ოილერის თეორია ახლოს დგას ენის სწავლების თანამედროვე კომუნიკაციურ მიდგომასთან, ამ მიდგომას კი გააჩნია საკმაოდ სერიოზული ემპირიული მხარდაჭერა და დღესდღეობით ერთ-ერთ ყველაზე მისაღებ მიდგომას ითვლება ენის სწავლებისას.

და ბოლოს, ოილერი მიიჩნევს, რომ ენის ფლობა არ შეიძლება დავანაწევროთ სხვადასხვა განცალკევებულ კომპონენტად. მისი აზრით, მნიშვნელოვანია ენის ფლობის შემფასებელი ინტეგრირებული ტესტების, ვიდრე ენის ფლობის ცალკეული უნარების შეფასება. ეს მოსაზრებაც ფართოდ არის მხარდაჭერილი თანამედროვე გამოყენებითი ლინგვისტიკის სპეციალისტთა შორის. მიუხედავად ამისა, არსებობს თეორეტიკოსთა ნაწილი, რომელთაც უჭირთ იმის აღიარება, რომ არსებობს კავშირი ენის ფლობასა და ინტელექტს / აკადემიურ მიღწევებს შორის. ოილერმა შეძლო და მოიპოვა მისი თეორიის მხარდამჭერი არაერთი ემპირიული მასლა, თუმცა მას მაინც ჰყავს ოპონენტები. ოპონირების მთავარი მიზეზი გახლავთ მისი შეუთავსებლობა ჩომსკი/ლენებერგის თეორიასთან, რომლებიც მიიჩნევენ, რომ ნებისმიერ ადამიანს შეუძლია განივითაროს მშობლიურ ენაზე მაღალი ენობრივი კომპეტენეცია, ხოლო ოილერი საუბრობს ინდივიდუალურ განსხვავებებზე ენის ფლობისა და ათვისების პროცესში. ოპონირების კიდევ ერთი საფუძველი არსებობს, თანამედროვე სოციოლინგვისტებმა უარყვეს ენის ფლობასა და აკადემიურ მიღწევებს / ინტელექტს შორის არსებული ურთიერთკავშირი, რადგან კონტექსტუალურად ეს არ ჯდებოდა თანამედროვე საგანმანათლებლო დებატებში გაბატონებულ დისკურსში, რომლის მიხედვითაც დაბალ აკადემიურ მიღწევებს განაპირობებს სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი და მოსწავლეთა უმცირესობათა ჯგუფის კუთვნილება. მაგალითად, შუი (1977, გვ. 5) აღნიშნავს, რომ „ყველა დამაჯერებელი მტკიცებულება უარყოფს ლინგვისტური კომპეტენციების კორელაციას

კოგნიტურ განვითარებასთან“. ამ საკითხს უფრო ღრმად შევეხებით და განვიხილავთ სხაელმძღვანელოს შემდეგ სექციაში.

ენის ფლობა და საგანმანათლებლობა წარუმატებლობა (ლაბოვი)

1960-იან წლებში შემუშავებული და განხორციელებული მაკომპენსირებელი საგანამანათლებლო პროგრამების აუცილებლობას ასაბუთებდნენ ენის ფლობის მნიშვნელობით მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებსა თუ თუ წარუმატებლობაზე. დაბალი სოციალური კლასისა თუ უმცირესობათა მოსწავლეთა დაბალი აკადემიური მოსწრება სწორედ ოჯახში ნაკლები ლინგვისტური და ვერბალური სტიმულაციით აიხსნებოდა. შესაბამისად, სპეციალური პროგრამები იქმნებოდა, რათა მომხდარიყო ოჯახში არსებული ლინგვისტური გარემოს დეფიციტი და მოსწავლეები მომზადებულები შესულიყვნენ სკოლებში ლინგვისტური კომპეტენციების თვალსაზრისით. გარდა ამისა, მნიშვნელოვანია, რომ ამ შემთხვევაში ადგილი აქვს საგანმანათლებლო პრობლემებზე პასუხისმგებლობის თავიდან არიდებას და სისტემა მთელ პასუხისმგებლობას აკისრებს და ყურადღება გადააქვს „ბავშვის დეფექტებზე (ლაბოვი, 1973, გვ. 22). მთელი პრობლემა მდგომარეობს ენის ფლობის მახასიათებლებისა და ენის ფლობასა და აკადემიურ წარმატებას შორის არსებული ურთიერთკავშირის საკითხის მიამიტურ გააზრებაში. ენის ფლობა ითვლებოდა ლოგიკური აზროვნებისა და საგანმანათლებლო წარმატების მთავარ განმაპირობებელ ფაქტორად. ეს კარგად ჩანს ლაბოვის მიერ მოყვანილ ბერეიტერის ციტატაში, რომელიც შეეხება უმცირესობათა მოსწავლეებს: „...ეს არ გახლავთ უბრალოდ სტანდარტული ინგლისურის ცუდად ფლობა, ეს გახლავთ გამოხატულად არალოგიკური ქცევა (ბერეიტერი, ენგელმანი, ოსბორნი და რეიდფორდი, 1966). შესაბამისად, ლაბოვი მიიჩნევდა, რომ სოციალური კლასი თუ ეთნიკური განსხვავებულობა განაპირობებდა განსხვავებებს ლოგიკური ანალიზის უნარში. ამ მოსწავლეებს ასწავლიდნენ ლოგიკურ აზროვნებას და ეს სწავლება ხდებოდა საშუალო კლასის წარმომადგენელი მასწავლებლის საუბრის მიბაძვით. ლაბოვი თვალნათლივ გვიჩვენებს, რომ არასტანდარტული ინგლისურის ლოგიკა არ შეიძლება განსხვავდებოდეს სტანდარტული ინგლისურის ლოგიკისგან, მიუხედავად ამისა, ლაბოვი მიიჩნევს, რომ ენის ფლობის დონეს განსაზღვრავს კონცეპტუალურ აზროვნებას, რაც იმპლიციტურად გამოხატულია იმ მიდგომებში, რომლითაც ლინგვისტები აფასებენ უმცირესობათა მოსწავლეთა ენის ფლობის დონეს. ლაბოვი (1973, გვ.63) ამტკიცებს:

> ლინგვისტები არაჩვეულებრივ მდგომარეობაში აღმოჩნდნენ, რათა შეეფასებინათ იენსენის მტკიცება, რომ საშუალო კლასის მოსწავლეები აღემატებიან მუშათა კლასისა და უმცირესობათა მოსწავლეებს კონცეპტუალური ინტელექტის თვალსაზრისით. გავრცელებულია მოსაზრება, რომ ამ მოსწავლეთა უმრავლესობას არ გააჩნია კონცეპტუალური აზროვნების არანაირი უნარი, რაც გულისხმობს, რომ ისინი საუბრობენ ძალიან პრიმიტიული ენით. უმარტივესი ლინგვისტურ წესებიც კი მოიცავს კონცეპტუალური ოპერაციების შესრულების აუცილებლობას და ეს კონცეპტუალური ოპერაციებიც კი უფრო რთულ ელემენტებს მოიცავს, ვიდრე იენსენის მიერ ჩატარებული ექსპერიმენტის დროს მოსწავლეთა საუბარი.

ეს ნიშნავს, რომ მოსწავლეთა უნარები, რომ მოახდინონ ენის გააზრება და ენობრივი პროდუცირება ინტერპერსონალური კომუნიკაციურ სიტუაციებში, მკვეთრად არ განსხვავდება (არის უბრალოდ უფრო რთული) იმ კონცეპტუალური ოპერაციებისგან, რაც საჭიროა ვერბალური ინტელექტის ტესტის კლასიფიკაციისა და ანალოგის შესრულების დავალებებში. ლაბოვი და ბევრი სხვა ლინგვისტი (მაგალითად ბერტი და დიულეი, 1978; დიეტერიხი და მისი კოლეგები, 1979; შიუი, 1977) ამტკიცებენ, რომ ტესტირების შეფასებები ამ კონტექსტში არავალიდური, რადგან ისინი ვერ აფასებენ ენობრივ კომპეტენციებს რეალურ, ავთენტურ და ბუნებრივ კომუნიკაციურ სიტუაციებში. ლაბოვი მიიჩნევს, რომ უმცირესობათა მოსწავლეთა დაბალი შედეგები ხშირად განპირობებულია მასწავლებელთა დაბალი მოლოდინებით, რომლებიც მიიჩნევენ, რომ არასტანდარტული დიალექტური ინგლისური ფაქტობრივად ნიშნავს მოსწავლეთა დაბალ აკადემიურ უნარებს. შესაბამისად, მაკომპენსირებელი პროგრამების უმეტესობის ამოსავალია წერტილი გახლავთ მოსაზრება, რომ დაბალი სოციალური კლასისა და უმცირესობათა მოსწავლეთა ენობრივი დაბალი კომპეტენცია განაპირობებს კონცეპტუალური უნარების დაბალ დონეს. ლაბოვის, ზემოთ მითითებული ციტატა კი ამტკიცებს, რომ ამ მოსწავლეთა არც ენობრივი და არც კონცეპტუალიზაციის უნარები არ არის არასრულფასოვანი. ლაბოვის აზრით, სინამდვილეში პრობლემაა, რომ ენის გააზრებასა და პროდუცირებაში რთული კონცეპტუალური ოპერაციებია. ანუ ლაბოვიც და მისი ოპენენტებიც მიიჩნევენ, რომ ენის ფლობა განაპირობებს კონცეპტუალურ აზროვნებას, თუმცა ამ საკითხს განსხვავებული მიდგომებით უყურებენ და მათი ინტერპრეტაციებიც განსხვავებულია. რადგან ლაბოვიც და ოილერიც მიიჩნევენ, რომ ენის ფლობის დონესა და კონცეპტუალურ აზროვნებას შორის არსებობს ურთიერთკავშირი, ერთი შეხედვით ეს შეხედულებები მსგავსია; თუმცა არც ერთი ეს მოდელი არ გვაძლევს სრულყოფილ თეორიულ საფუძველს ენის ფლობასა და აკადემიურ მიღწევებს შორის ურთიერთკავშირის ღრმად გასააზრებლად. ოილერი

მიამიტურად პირდაპირ აწერს ენობრივი ფლობის დაბალ დონეს კოგნიტური და აკადემიური განვითარების ნაკლებ უნარებს, ხოლო ლაბოვი მიიჩნევს, რომ საგანმანათლებლო წარუმატებლობის მთავარი მიზეზი უკავშირდება სოციოკულტურულ და სოციოლინგვისტურ ფაქტორებს სასკოლო დონეზე და არ საუბრობს პირდაპირ ურთიერთკავშირზე ენის ფლობასა და აკადემიურ ჩამორჩენას შორის. შესაძლებელია, ეს მოსაზრება ადეკვატური იყოს განსხვავებული სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მქონე მოსწავლეთა განსხვავებული აკადემიური მიღწევების კონტექსტში, თუმცა იგი ბოლომდე ვერ ხსნის ენის ფლობის დონესა და აკადემიურ მიღწევებს შორის არსებულ ურთიერთკავშირს სხვადასხვა სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მოსწავლეებში. ოილერის (1979) თეორია არ გაიზიარეს, განსაკუთრებით სოციოლინგვისტებმა. ამის საწინააღმდეგოდ, ლაბოვის თეორიამ მეტი მხარდაჭერა მოიპოვა, რადგან, ლაბოვისაზრით, მიუხედავად იმისა, რომ „შავკანიან“ მოსწავლეებს აქვთ დაბალი აკადემიური მიღწევები, მათი ენის ფლობა არ შეიძლება ჩაითვალოს არასრულფასოვნად.

ლაბოვისა და ოილერის თეორიებს შორის არსებული წინააღმდეგობა ძირითადად განპირობებულია „ენის ფლობის“ განსხვავებული გააზრებით.. მნიშვნელოვანია განვასხვავოთ ენის ფლობა, რომელიც დაკავშირებულია აკადემიურ და კოგნიტურ განვითარებასთან და ენობრივი უნარები, რომლებიც აუცილებელია ინტერპერსონალურ კომუნიკაციურ სიტუაციებთან. ამ საკითხს უფრო ფართოდ შემდეგ სექციაში განვიხილავთ. ეს გამიჯვნა მნიშვნელოვანია განათლების სფეროში, ისევე, როგორც მნიშვნელოვანია ანთროპოლოგიაში ზეპირი და წერილობითი ტრადიციების გამიჯვნა (იხილეთ ტანენი, 1980).

კომუნიკაციური და ანალიტიკური კომპეტენციები (ბრუნერი)

ენას ბრუნერი განიხილავს ფიქრისა და აზროვნების ინსტრუმენტად (1975), თუმცა, ამავე დროს, მიჯნავს ენობრივი კომპეტენციების მინიმუმს და ენობრივ კომპეტენციებს, რომლებიც საჭიროა კომუნიკაციური და ანალიტიკური კომპეტენციების განსავითარებლად. ენობრივი კომპეტენციების მინიმუმი გულისხმობს მარტივი სინტაქსური სტრუქტურებისა და სემანტიკური კატეგორიების ცოდნას, რაც ხაზგასმულია ჩომსკის (1965) და ფილმორის (1968) ენის ფლობის თეორიებში. ბრუნერი მიიჩნევს, რომ ენის ფლობის ამ მინიმუმს ნაკლები გაავლენა აქვს აზროვნების პროცესზე. მხოლოდ იმ შემთხვევაში ახდენს ენა აზროვნების პროცესზე გავლენას, როდესაც ენის გამოყენება ხდება „კონტექსტისგან თავისუფალ გარემოში“. ბრუნერი მიუთითებს, რომ:

> თუკი ენის გამოყენებას შევაფასებთ კონკრეტულ და არა წინასწარ ცნობილ სიტუაციაში, როგორც აზროვნების ინსტრუმენტს, მაშინ არ არის საკმარისი დავტესტოთ მოსწავლეთა საუბრის ლოგიკა, სინტაქსი და სემანტიკა, რათა დავადგინოთ, არის თუ არა არასრულფასოვანი ენა ის დიალექტი, რომელზეც შავკანიანები საუბრობენ, როგორც ეს ლაბოვის (1970) შემთხვევაში გაკეთდა *გვ. 71)

ამ თვალსაზრისით, ბრუნერმა გამიჯნა „კომუნიკაციური“ და „ანალიტიკური“ კომპეტენციები. კომუნიკაციური კომპეტენციები გულისხმობს, რომ კონკრეტული სიტუაციაში მოსწავლეს აქვს ამ სიტუაციის შესაბამისი სიტყვების გამოყენებისა და ადეკვატური წინადადების ჩამოყალიბების უნარი. ანალიტიკური კომპეტენციები კი, მეორე მხრივ, გულისხმობს აზროვნების გახანგრძლივებულ პროცესს, რომელიც ლინგვისტურად არის გამოხატული. ამის მიღწევა კი ფორმალური სწავლების შედეგად არის შესაძლებელი. ბრუნერი მიიჩნევს, რომ სკოლები ახდენენ ცოდნის დეკონტექსტუალიზაციას და მოითხოვენ ანალიტიკური კომპეტენციების განვითარებას. მიუხედავად იმისა, რომ ბრუნერის კომუკაციური და ანალიტიკური კომპეტენციების გამიჯვნა საფუძვლად დაედო მომავალში არაერთ თეორიას, ამ გამიჯვნას მაინც გააჩნია გარკვეული ხარვეზები. პირველი, ბრუნერი მიიჩნევს რომ ანალიტიკური კომპეტენცია მოითხოვს უფრო მაღალ კოგნიტურ უნარებს კომუნიკაციურ კომპეტენციებთან შედარებით. როგორც კოული და გრიფინი (1980) ამბობენ, ეს არის სახიფათო მოსაზრება და ძალიან ფრთხილად უნდა ვიყოთ მსგავს დაშვებებთან:

> კულტურული განსხვავებულობის მიბმა თეორიულად, რაციონალურად და კონტექსტისგან თავისუფლად აზროვნების უნართან დასაკავშირებლად მნიშვნელოვანია არსებობდეს ამის დამადასტურებელი ფაქტები, მაგრამ არსებული ფაქტები არ არის იმდენად დამაჯერებელი, რომ ამ მეტაფორის დაჯერება მოხდეს (გვ. 361)

ენის ფლობისა თუ კოგნიტური განვითარების ორ საფეხურად დაყოფა, რომელიც ახასიათებს ბრუნერს და აგრეთვე სხვა თეორეტიკოსებსაც, რომელთა თეორიებსაც ქვემოთ განვიხილავთ, რთული საკითხის ზედმეტად გამარტივებას ჰგავს. მიუხედავად ამისა, ბრუნერის ამ თეორიამ მნიშვნელოვანი გავლენა მოიპოვა, როგორც თეორეტიკოსებში, აგრეთვე სასკოლო დონეზე ენის სწავლების მიდგომებში .

გამონათქვამი და ტექსტი (ოლსენი)

ოლსენი (1977) მიჯნავს გამონათქვამსა და ტექსტს ერთმანეთისგან მოსწავლის ანალიტიკური და წიგნიერების უნარების განვითარებაში. ეს გამიჯვნა განპირობებულია, თუ მნიშვნელობა განეკუთვნება ენის გარეგან (გამონათქვამი) თუ შინაგან (ტექსტი)

გამოვლინებას. ინტერპერსონალურ ზეპირ ურთიერთობებში მსმენელი იღებს მრავალფეროვან კონტექსტუალურ თუ პარალინგვისტურ ინფორმაციას, რომლის ინტერპრეტირებასაც ახდენს მთხრობელი, ანუ გამონათქვამის მნიშვნელობა დამოკიდებულია წარმომთქმელის ინტერპრეტაციებზე, რაც გამოხატულია სხვადასხვა სიტყვითა და წინადადებით. ამის საპირისპიროდ დაწერილი ტექსტი კი:

> ...წარმოადგენს გარკვეული მნიშვნელობის მატარებელი ინფორმაციის ავტონომიური გამოხატვის ფორმას. იგი გამოხატულია ლინგვისტური ნიშნებით და არ წერია ის, რაც წერია და არ არის დამოკიდებული ადამიანების ამოკითხვაზე. ის არ მიემართება ვინმეს კონკრეტულად და მისი ავტორი უცნობია და ის გამოხატავს ზუსტად იმ მნიშვნელობას, რაც წერია კონკრეტულ წინადადებებში (გვ. 276)..

ოლსონი ექპლიტიცურად მიჯნავს ტექსტი პროცესირების უნარს და სკოლამდელ ასაკში ზეპირმეტყველების განვითარებას მშობლიურ ენაზე:

> ენის განვითარება არ არის ისეთივე მარტივი პროცესი, როგორიც მშობლიურ ენაზე საკუთარი სურვილების ზეპირად გამოთქმა. განვითარების თეორიის შესაბამისად, ეს არის პროცესი, როდესაც ადამიანს აქვს უნარი კონკრეტული წინადადების მნიშვნელობა გაიაზროს, რომელიც დამოუკიდებელია არალინგვისტური ინტერპრეტაციული კონტექსტისგან და მისი მიღწევა მხოლოდ სასკოლო ასაკში და სასკოლო სწავლებითაა შესაძლებელი (1977, გვ. 275).

ტექსტის პროცესირება მოითხოვს გააზრებისა და პროდუცირების უნარებს, რაც არ არის საჭირო ყოველდღიური სასაუბრო ენისთვის. გააზრებისა და პრდუცირების უნარების განვითარებას კი ესაჭიროება შესაბამისი სწავლება და ენის ათვისების პროცესისადმი საგანმანათლებლო მიდგომა. ტექსტის პროცესირების უნარის განვითარებას კი შესაძლებელია ჰქონდეს მნიშვნელოვანი გავლენა ზოგადად კოგნიტურ განვითარებაზე.:

> ბავშვის მიერ კონკრეტული და სპეციალიზებული ენობრივი უნარების განვითარება ხელს უწყობს აზროვნების შესაბამისი უნარების განვითარებასაც და ამის მიღწევა შესაძლებელია მხოლოდ სასკოლო ფორმალური განათლებით (1980, გვ. 107).

ოლსონის მიერ გაკეთებული გამიჯვნა მნიშვნელოვანია სასკოლო და ფორმალური განათლების დანიშნულებისა და სკოლის გარეთ ინტერაქციის გასააზრებლად ენის ათვისების პროცესში. ანალოგიურ გამიჯვნას, ოღონდ განსხვავებული პერსპექტივით, აკეთებს დონალდსონიც (1978).

ჩართული (Embedded) ან ჩაურთველი (disembedded) აზროვნებისა და ენის კონტექსტი (დონალდსონი)

დონალდსონი (1978) აქტიურ და პასიურ კოგნიტურ პროცესებს მიჯნავს. დონალდსონი ამ საკითხს განიხილავს განვითარების პერსპექტივიდან და ამ გამიჯვნას განსაკუთრებით მნიშვნელოვნად მიიჩნევს სასკოლო განათლებისთვის. მკვლევარი აღნიშნავს, რომ ადრეულ ასაკში აზროვნების პროცესი დამოკიდებულია „გააზრებული კონტექსტის მოდინებაზე“, ანუ სიტყვების ლოგიკა დამოკიდებულია მთქმელზე და კონკრეტულ კონტექსტზე: თუ რა კონტექსტში ხდება რაიმეს წარმოთქმა. შესაბამისად, ბავშვის ან თუნდაც ზრდასრულის პროდუცირება ანუ საუბარი *დამოკიდებულია კონტექსტზე,* რომელსაც მოეპოვება კონკრეტული მიზნები, მახასიათებელი და მოვლენების ჯაჭვი. ხოლო აზროვნება და ენა, რომლებიც ინტერპრესონალური კომუნიკაციის მიღმა ფორმირდება, მოითხოვს სხვა აზროვნებას ინდივიდისგან და ამ შემთხვევაში ინდივიდი ფოკუსირებულია ლინგვისტური ფორმებით გადმოცემულის მნიშვნელობაზე და არა წარმომთქმელის განზრახვაზე. დონალდსონი, ფაქტობრივად, გვთავაზობს პიაჟეს კოგნიტური განვითარების თეორიის ხელახალ ინტერპრეტაციას და მიჯნავს დამოუკიდებელი და დამოკიდებული აზროვნების ფორმებს. დონალდსონს მოჰყავს უამრავი კვლევის შედეგი ამ გამიჯვნის დასადასტურებლად. მისის აზრით, სკოლამდელი განათლების დაწესებულებაში მოსწავლის აზროვნება და ენობრივი კომპეტენციის განვითარება ხდება დამოკიდებულ კონტექსტში, ეს კონტექსტი კი რელევანტურია ბილინგვური განათლების პროგრამებში ენის შეფასების თანამედროვე სისტემებისთვის. დონალდსონი აღნიშნავს:

> ის, რომ სკოლამდელი კლასების მოსწავლეების ადვილად იგებენ ნათქვამს, აუცილებლად არ ნიშნავს, რომ მათ ესა თუ ის ენობრივი უნარი კარგად აქვთ განვითარებული. ისინი მართლაც გებულობენ ჩვენს ნათქვამს, მაგრამ იგებენ არა მხოლოდ წარმოთქმულ სიტყვებს, არამედ ნათქვამსაც იაზრებენ. ისინი დამოკიდებულნი არიან ბევრ სხვა ფაქტორზე (დონალდსონი, 1978, გვ. 72).

მკვლევარი აგრეთვე აღნიშნავს, რომ სკოლამდელი ასაკის ბავშვის უნარი, რომ ინტერპერსონალური კომუნიკაციის დონეზე გამოიყენოს ენა, სულაც არ ნიშნავს, რომ მას განვითარებული აქვს ზოგადად ენობრივი კომპეტენციები:

> როცა შენ საუბრობ, შენ აკონტროლებ სიტუაციას, შენ უნდა ილაპარაკო იმის შესახებ, რასაც აირჩევს სალაპარაკოდ... (ბავშვს) არასოდეს სთხოვენ, როცა თავისთვის ლაპარაკობს, რომ ილაპრაკოს იმის შესახებ, რის შესახებაც მას არ სურს კონკრეტულ მომენტში საუბარი... შესაბამისად, მას არ უწევს სპონტანურ და ხელოვნურად შექმნილ სიტუაციებში საუბარი. ანალოგიური ვითარება აღარ გვხვდება, როცა

> ბავშვი უკვე არის მოსწავლე, ანუ ენის შემსწავლელი. ან ფსიქოლოგიური ექსპერიმეტის მონაწილე ან უბრალოდ მოსწავლე ფორმალური განათლების დაწესებულებაში (დონალდსონი, 1978, გვ. 73).

დონალდსონის ეს დაკვირვება საკმაოდ აქტუალურია და ფსიქოლოგებმა თუ მასწავლებლებმა უნდა გაითვალისწინონ ის სირთულეები, რის გადალახვაც მოსწავლეებს უწევთ მეორე ენის შესწავლისას.

საუბარი და კომპოზიცია (ბერეიტერი და სკარდამალია)

ბერეიტერმა და სკარდამალიამ (1982) გააანალიზეს წერის სწავლის პრობლემები. მკვლევრების ინტერესს წარმოადგენდა საკითხის შესწავლა, თუ როგორ უნდა გარდავქმნათ ენის პროდუცირების უნარების განმავითარებელი სისტემა ისეთ სისტემად, რომელიც ახდენს პროდუცირების უნარების თავისთავად განვითარებას. მკვლევრებმა საკუთარის კვლევიდან გამომდინარე დაადგინეს, რომ ამ პროცესს რამდენიმე შემაფერხებელი ფაქტორი ახლავს, კერძოდ: 1. წერის სწავლებისას შესწავლა ხდება ისეთ კონტექსტში, რომელიც არ მომდინარეობს რეალური მოსაუბრისაგან; 2. წერის შესწავლისას ფოკუსირება ხდება ადამიანის მეხსიერებაზე და არა იმის დამოხსოვრებაზე, თუ რა თქვა თანამოსაუბრემ; 3. წერის შესწავლისას ხდება დიდი თემატიკის შესწავლის დაგეგმვა და არა იმის გააზრება და კონცენტრირება, თუ რას იტყვის შემდგომში თანამოსაუბრე; (4) წერის შესწავლისას შემსწავლელი არის როგორც „მიმღები“, ასევე „გამცემი“; ბერეიტერი და სკარამალია მიიჩნევენ, რომ წერის შესწავლა რთულია, რადგან მისი შესწავლა ხდება ნორმალური და ბუნებრივი მდგომარეობის მხარდაჭერის გარეშე:

> ჩვენ ვფიქრობთ, რომ ზეპირი ენობრივი კომუნიკაცია ვერ უზრუნველყოფს წერითი უნარების განვითარებას. შესაბამისად მნიშვნელოვანია წერის სწავლების პროცესის რეკონსტრუირება, რათა ეს პროცესი ხორციელდებოდეს ავტონომიურ და არა ინტერაქტიურ რეჟიმში.

ავტონომიურობაზე, ანუ ნაკლებ დამოკიდებულებაზე (disembeddedness) კეთდება აქცენტი ბრინერის, ოლსონის, დონალდსონის, ბერეიტერისა და სკარდამალიას ნაშრომებში, როცა საკითხი წერისა და კითხვის უნარების განვითარებას ეხება. აქვე საინტერესოა, კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისით რა მნიშვნელობა ენიჭება ენის ისეთ უნარებზე მუშაობას, როგორებიცაა წერა და კითხვა. ბერეიტერი და სკარდამალია მიიჩნევენ, რომ წერის უნარების განვითარებისას ხდება ისეთი ნაკლებად მნიშვნელოვანი უნარების ავტომატიზებულობამდე განვითარება, როგორიცაა კალიგრაფია, მართლწერა,

პუნქტუაცია და სინტაქსი. ამ უნარების განვითარება კი თავისთავად იწვევს უფრო მნიშვნელოვანი კოგნიტური და აზროვნების უნარების განვითარებასაც. წერის უნარების განვითარების მახასიათებლები ძალიან ჰგავს პოზნერის (1973) გამიჯვნას. პოზნერი მიჯნავს აზროვნების პროცესს, რომელიც საჭიროებს მეტ ძალისხმევას და პროცესს, რომელიც ავტომატიზებულია და მისი შესრულება დიდი ძალისხმევის გარეშეც ხორციელდება. გაზრდილი ავტომატიზაციის პროცესი მნიშვნელოვანია კითხვის უნარების განვითარების ანალიზისთვისაც. როცა მკითხველი უკვე ახერხებს გაწაფულად კითხვას, ის თითოეულ სიტყვას კი არ კითხულობს, არამედ ახერხებს ავტომატურად ამოიცნოს და განჭვრიტოს წაკითხულის შინაარსი (დეტალებისთვის იხილეთ აგრეთვე სმიტი, 1978ა). წერისა და კითხვის უნარების განვითარების კვალდაკვალ, მაღალი დონის კოგნიტური და მენტალური უნარების თანდათან განვითარების შესახებ მოსაზრება თანხვდება სინგერის მიერ ჩატარებული კვლევის შედეგებს (1977). ამ კვლევის მიხედვით პირველიდან მეხუთე კლასამდე მოსწავლეთა კითხვის შედეგების გაუმჯობესება (16% - იდან 64%-მდე) კორელაციაში ამ მოსწავლეების ინტელექტის ტესტის შედეგების გაუმჯობესებასთან (კორელაცია 40%-იდან 79%-მდე). მკვლევრის აზრით, ეს გამოწვეულია კითხვის სწავლების ხასიათის შესაბამისობით კლასში, რაც იწვევს ამ სწავლების ადეკვატური კოგნიტურ განვითარებასაც.

> კითხვის უნარების განვითარების კონცეფცია იცვლება სიტყვათა უბრალო ამოცნობიდან წაკითხულის გააზრებამდე. აზროვნების უნარი ფასდება ინტელექტის ტესტით და ამ ტესტსა და წაკითხულის გააზრებაზე ორიენტირებულ კითხვის ტესტს უკვე გააჩნიათ ძალიან ბევრი საერთო (გვ. 48).

შეჯამების სახით, შეიძლება ითქვას, რომ თეორეტიკოსთა დიდი ნაწილი, ვინც მუშაობს ენისა და ზროვნების ურთიერთკავშირზე, მიიჩნევს, რომ უნდა გავმიჯნოთ ენის პროცესირება არაფორმალურ კომუნიკაციურ გარემოში და ენის გამოყენება ისეთ ფორმალურ და აკადემიურ გარემოში, როგორიცაა სკოლა. ესეს დაწერა და რთული ტექსტის წაკითხულის გააზრება მოითხოვს უფრო მაღალი დონის აზროვნებას, ვიდრე ყოველდღიურ ცხოვრებაში მეგობართან საუბარი. განსხვავებული ინფორმაციის გადამუშავებისთვის განსხვავებული უნარებია საჭირო ამ ზემოთ ნახსენებ ორ განსხვავებულ კონტექსტში (კომუნიკაციურ და აკადემიურ კონტექსტებში (ბერეიტერი და სკარდამალია, 1983).

რა გამოძახილი შეიძლება ჰქონდეს ამ თეორიებს საგანმანათლებლო სისტემისთვის და როგორ შეიძლება ვამტკიცოთ ენის ფლობასა და აკადემიურ მიღწევებს შორის არსებული ურთიერკავშირი?

თეორიული ჩარჩო

წინა სექციებში გახილული საკითხებიდან გამომდინარე, ენის ფლობისა და აკადემიური მიღწევების ურთიერთკავშირის შესახებ რამდენიმე თეორიული მოსაზრების გამოყოფაა შესაძლებელი: (1) თეორიული ჩარჩო უნდა ჩამოყალიბდეს განვითარების პერსპექტივიდან, რაც გულისხმობს, რომ უნდა გაიმიჯნოს ენის ფლობის ის აპსექტბი რომელსაც მშობლიურ ენაში ბავშვი ეუფლება ადრეულ ასაკში და ენობრივი ასპექტები, რომლის განვითარებაც მოგვიანებით ხდება და დამოკიდებულია ინდივიდუალურ მახასიათებლებზე; (2) თეორიულმა ჩარჩომ უნდა გამიჯნოს ენის ფლობის აკადემიური და კომუნიკაციური კონტექსტისთვის საჭირო კომპეტენციები. (3) თეორიულმა ჩარჩომ უნდა გაითვალისწინოს პირველ და მეორე ენებს შორის არსებული ურთიერთკავშირი;

უნდა აღვნიშნოთ, რომ ამჟამინდელი თეორიული ჩარჩოები (კანალე, 1983; კანალე და სვეინი 1980ა) არ ითვალისწინებენ ჩვენ მიერ ჩამოთვლილ საკითხებს და ვერ პასუხობენ წამოყენებულ მოთხოვნებს. მაგალითად, გრამატიკის, დისკურსის, სოციოლინგვისტური და სტრატეგიული ცოდნისა და აკადემიური მიღწევების ურთიერთკავშირი ჯერ არ შესწავლილა. არსებული თეორიული ჩარჩო, შესაძლებელია, ძალიან სასარგებლოა გარკვეული მიზნებითვის, თუმცა ის საკმაოდ შეზღუდულია სტატიკურობისა და გარკვეულწილად, „ჩაკეტილობის“ გამო. არსებული თეორიული ჩარჩოების შეზღუდულობა განპირობებულია იმ ფაქტითაც, რომ ეს თეორიები არ ადგენენ პირველ და მეორე ენებს შორის არსებულ განსხვავებებს აკადემიურ განვითარებისა და კომუნიკაციური კომპონენტების განვითარების ურთიერთმიმართებით. მაგალითად, წარმოთქმაც და ლექსიკის ცოდნის კლასიფიცირებაც ხდება გრამატიკული უნარების კომპენენტებში. ამავე დროს, მშობლიურ ენაში წარმოთქმის განვითარება ხდება ძალიან ადრეულ ასაკში, იმ დროს, როცა ლექსიკური ცოდნისა და კომპეტენციების განვითარება მუდმივად ხორციელდება, მათ შორის - სასკოლო განათლების პერიოდში და ლექსიკის ცოდნა უფრო აკადემიური ცოდნის მახასიათებელია, განსხვავებით წარმოთქმისგან, რომელიც კომუნიკაციურ უნარებს უკავშირდება...

ქვემოთ შემოგთავაზებთ თეორიულ ჩარჩოს, რომელშიც შეინიშნება გარკვეული მცდელობა, მოხდეს ენის ფლობის გააზრება განვითარების პერსპექტივით და ენის ფლობისა და აკადემიური მიღწევების ურთიერთმიმართების კონცეპტუალიზაცია მოახდინოს როგორც პირველ, ასევე მეორე ენაში. აქვე აღსანიშნავია, რომ ეს თეორიული ჩარჩო თავის თავში აერთიანებს წინა თეორიებს, მათ შორის კუმინსის გამიჯვნას ენის ფლობის ძირითადი ინტერპერსონალური საკომუნიკაციო უნარებისა (იპსუ - BICS) და აკადემიურ-კოგნიტური

ენის ფლობის უნარებს (აკეუ - CALP) შესახებ. იპსუ-აკეუ-ის მსგავსი გამიჯვნა, პრინციპში, წარმოდგენილია ოლსონის, ბრუნერისა და დონალდსონის თეორიებშიც. ქვემოთ წარმოდგენილი თეორია აგრეთვე ხაზს უსვამს, რომ ხშირად მასწავლებლები და ფსიქოლოგები უშვებენ მოსწავლეთა შეფასებისას გამოუსწორებელ შეცდომას, როცა ვერ ითვალისწინებენ, რომ აკადემიური ენის შესასწავლად საკმაოდ ხანგრძლივი დროა საჭირო, განსხვავებით კომუნიკაციური ენობრივი უნარების განვითარებისგან. თუმცა, ენის ფლობის ორ დონედ დაყოფაც, ამარტივებს ენის სწავლის პროცესის სირთულეს და არ ითვალისწინებს ენის ფლობასა და აკადემიურ მიღწევებს შორის ურთიერთმიმართებას განვითარების კონტექსტში.

ნახატი 8.1. წარმოგიდგენთ თეორიულ ჩარჩოს, რომელშიც „ენის ფლობის“ კონცეფცია ორი *განზომილებით* არის წარმოდგენილი: პირველი განზომილება გულისხმობს იმ კონტექსტუალურ მხარდაჭერას, რომლის ფარგლებშიც ხდება ენის გამოყენება. მეორე განზომილება გულისხმობს ამ კონტექსტისაგან და მხარდაჭერისაგან თავისუფალ გარემოს.

ორი განზომილება მნიშვნელოვანია ენის ფლობისთვის. პირველი განზომილება გულისხმობს, თუ რამდენად არსებობს გარემო, რომელიც ხელს შეუწყობს მოსწავლეს ენის ათვისებაში. საკომუნიკაციო გარემო გულისხმობს, მაგალითად, ორი თანატოლის კომუნიკაციას, რომლებიც სრულყოფილად ვერ საუბრობენ ერთმანეთის ენაზე, მაგრამ

ჟესტებით, მინიშნებებით თუ სხვა არავერბალური საშუალებების დახმარებით ადვილად ახერხებენ ერთმანეთისთვის საკუთარი აზრის გადაცემას. ამ ტიპის საკომუნიკაციო გარემო შეზღუდულია საკლასო ოთახში. მეორე განზომილება გულისხმობს, თუ რა ხარისხის კოგნიტური უნარებია საჭირო კომუნიკაციის დასამყარებლად. კომუნიკაციას, რომელიც მოითხოვს მაღალ შემეცნებას, ადგილი აქვს კლასში, ხოლო დაბალი შემეცნების კომუნიკაციაა - როცა ინდივიდი ძალიან მარტივ სასაუბრო კომუნიკაციაში შედის სხვა ინდივიდთან ყოფით დონეზე (ქუჩაში, მაღაზიაში, სტადიონზე, სათამაშო მოედანზე).

დიაგრამის პირველი კვადრატი აღნიშნავს ენის ზედაპირულ ცოდნას, ხოლო მეოთხე კვადრატი - ენის აკადემიურ ცოდნას შეზღუდული საკომუნიკაციო გარემოს პირობებში. შესაბამისად, თეორია არის გარკვეული მინიშნება ბილინგვური პროგრამების დასაგეგმად და გულისხმობს, რომ ბილინგვური განათლება იქნება წარმატებული, თუ მოსწავლეს აქვს განვითარებული საკმარისი ენობრივი კომპეტენცია, რათა შეზღუდული საკომუნიკაციო გარემოსა და მაღალი შემეცნების მოთხოვნის პირობებში შეძლოს სწავლა.

ალბათ ჩნდება კითხვა, რამდენად უზრუნველყოფს ორგანზომილებიანი თეორიული მოდელი განვითარებადობის ასახვას თეორიულ ჩარჩოში. თუკი ჩვენ კვლავ დავუბრუნდებით კანალეს მიერ (1983) ჩამოყალიბებულ კომუნიკაციური კომპეტენციის ოთხ კომპონენტს (გრამატიკა, დისკურსი, სოციოლინგვისტური და სტრატეგიული) - ნათლად დავინახავთ, რომ კენელის ამ მოდელის კომპონენტებს შიგნით ზოგიერთი უნარი უფრო მალე და ადვილად ვითარდება, ხოლო იმავე კომპონენტებს შიგნით ზოგიერთი უნარის განვითარებას უფრო ხანგრძლივი დრო და მეტი ძალისხმევა ესაჭიროება (მაგალითად, წარმოთქმა და სინტაქსის ცოდნა, რომლებიც გრამატიკის კომპეტენციებში ერთიანდება, განსხვავებულ დროსა და ძალისხმევას მოითხოვს). გრამატიკის კომპენენტში ზოგიერთი უნარი ადრეულ ასაკში მალევე ვითარდება, ხოლო ზოგიერთი ამ კომპონენტის შემადგენელ ქვეუნარს მთელი სასკოლო პერიოდი სჭირდება და მისი განვითარება დამოკიდებულია ინდივიდუალურ მახასიათებლებზე. შესაბამისად, 8.1. ნახატზე წარმოდგენილი ზედა ვერტიკალი ასახავს იმ უნარებს, რომლებიც კომუნიკაციური გარემოს დახმარებით, ავტომატიზებულ დონემდე შეიძლება აითვისოს ბავშვმა და რომელთაც ესაჭიროებათ შედარებით ნაკლები კოგნიტური ჩართულობა. ქვედა ვერტიკალში კი წარმოდგენილია ის კომუნიკაციური უნარები, რომელთა ავტომატიზებულ ცოდნამდე მიყვანა არ ხდება და რომელიც მოითხოვს მეტ კოგნიტურ ჩართულობასა და ძალისხმევას.

წარმოდგენილი თეორიული ჩარჩოს მეორე მნიშვნელოვანი უპირატესობა გახლავთ პირველი და მეორე ენების განვითარებას შორის ურთიერდამოკიდებულების

კონცეპტუალიზაცია. არსებობს დადასტურებული ფაქტები იმის შესახებ, რომ ენის დაუფლების ზოგიერთი ასპექტი დამოუკიდებელია და არ არის დამოკიდებული პირველი ენის განვითარების დონეზე. შესაბამისად, ეს თეორია ბოლომდე არ იზიარებს ურთიერთდამოკიდებულების ჰიპოთეზას, რომლის მიხედვითაც მეორე ენის შესწავლა დამოკიდებულია პირველი ენის განვითარებაზე. ურთიერთდამოკიდებულების თეორია შეიქმნა ბილინგვიზმის კოტექსტში და საკითხს სწავლობდა მხოლოდ აკადემიურ, ანუ სკოლის კონტექსტში. თუმცა, ზოგიერთი ენობრივი დავალება, რომელიც საჭიროებს კოგნიტურ ძალისხმევას, ნაკლებადაა დამოკიდებული პირველი ენის განვითარებაზე და ურთიერდამოკიდებულება ნაკლებად ხელშესახებია. ზოგადად, მეტი ურთიერთ-დამოკიდებულება არსებობს ენებს შორის თუ კოგნიტურად და სიტუაციურად ის მსგავს დავალებებს მოითხოვს. შესაბამისად, აკადემიურ კონტექსტში ენებს შორის ურთიერთდამოკიდებულება იზრდება, რადგან კონტექსტიც და კოგნიტური ძალისხმევაც მსგავსია ენის შესწავლისას. აქვე უნდა დავამატოთ, რომ ზოგიერთ შემთხვევაში ნაკლები კოგნიტური ძალისხმევის საჭიროებისა და კონტექსტზე დამოკიდებულ გარემოშიც ენებს შორის ურთიერთდამოკიდებულება შეიძლება იყოს მნიშვნელოვანი. მაგალითად, კუმინსმა, სვეინმა, ნაკაიმამ, ჰენდკომბებმ, გრინმა და ტრენმა (1984) თავიანთი კვლევის ანგარიშში მიუთითეს, რომ იაპონელ იმიგრანტ მოსწავლეებში ინგლისურისა და იაპონურის ფლობის ურთიერთმიმართების ფაქტორები გამოვლინდა, რაც გამოიხატა „ინტერაქტიული სტილით“ ანუ ლექსიკის სიმდიდრით, კომუნიკაციის მოცულობითა და ა.შ. ზოგადად ინტერაქციის სტილის გავლენა აკადემიურ მიღწევებზე ვრცელი და კომპლექსური თემაა (ველსი, 1981, ვონგ ფილმორი, 1980ბ). აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ მიუხედავად თემის კომპლექსურობისა, ინტერაქტიული სტილი მაინც არაპირდაპირ არის დაკავშირებული აკადემიურ მღწვებთან. პირველი და მეორე ენების ურთიერთმიმართების საკითხი შეისწავლა კუმინსმა ბილინგვური განათლების კონტექსტში (1979ბ; 1981ბ). ამავე კონტექსტში, უკვე ნახსენები ვონგ ფილმორის კვლევის შედეგები ინტერაქციული სტილის გავლენის შესახებ აკადემიურ მიღწევებზე ასევე საინტერესოა, რადგან გვთავაზობს ახალ შესაძლებლობებს ამ საკითხის ბილინგვური განათლების კონტექსტში გასააზრებლად.

დასკვნის სახით შეგვიძლია ვთვათ, რომ ამ სექციაში წარმოდგენილი თეორიული ჩარჩო განსხვავდება ოილერის (1979) და ლაბოვის(1973) თეორიებისგან და გვთავაზობს უფრო სრულყოფილ გამიჯვნას აკადემიურ სიტუაციებსა და კომუნიკაციურ სიტუაციებს შორის საჭირო ლინგვისტურ კომპეტენციებს შორის. წარმოდგენილი თეორიული ჩარჩო თავის თავში აერთიანებს ბრუნერის, ოლსონის, დონალდსონის, ბერეიტერისა და სკარდამალიას

თეორიებში განვითარებულ მოსაზრებებს, თუმცა, თეორიული თვალსაზრისით, უფრო დახვეწილია და გვთავაზობს ორგანზომილებიან თეორიას კომუნიკაციური და აკადემიური სიტუაციების და სესაბამისი კომპეტენციების შესახებ, თუმცა ამავე დროს ასახავს რაღაც წერტილში მათი გადაკვეთის შესაძლებლობას.

თეორიული ჩარჩოს პრაქტიკაში გამოყენების შესაძლებლობა

სახელმძღვანელოს ამ სექციაში განვიხილავთ თეორიული ჩარჩოს პრაქტიკაში გამოყენების შესაძლებლობებს და შევეხებით იმ საკითხებს, რომლებზეც თეორიული ჩარჩოს ანალიზისას უკვე გვქონდა საუბარი, კერძოდ:

1. ენის ფლობა და იმ მოსწავლეთა შეფასება, რომელთათვისაც ინგლისური მეორე ენაა;
2. „კომუნიკაციური კომპეტენციის“ თეორიის ვალიდაცია;
3. ენის პედაგოგიკა;
4. ენის ფლობას, სოციალურ-ეკონომიკურ სტატუსსა და აკადემიურ მიღწევებს შორის არსებული ურთიერთკავშირი.

მოსწავლეთა შეფასება, რომელთათვისაც ინგლისური მეორე ენაა

თეორიული ჩარჩო იძლევა კარგ საშუალებას, მოვახდინოთ შეფასების ინსტრუმენტების შემუშავება ეფექტურად იმ მოსწავლეთა შესაფასებლად, ვისთვისაც ინგლისური მეორე ენაა ენობრივი დავალება, რომელიც მარტივი შესასრულებელია მშობლიური ენისთვის და მოითხოვს ნაკლებ კოგნიტურ უნარებს, საკმაოდ რთულია და მოითხოვს მაღალ კოგნიტურ უნარებს, თუ საქმე ეხება მეორე ენას (მაგალითად, სინტაქსის სწორად გამოყენება). ამასთანავე, არასაკომუნიკაციო გარემოში მეორე ენის შემსწავლელს სჭირდება მეტი დრო კონკრეტული ენის ფლობის დონის მისაღწევად. მაგალითად, კუმინსის კვლევამ აჩვენა (1981გ) კომუნიკაციური უნარების განვითარებისთვის საჭიროა 2 წელი იმიგრანტი მოსწავლეებისთვის, ხოლო აკადემიური ლინგვისტური უნარების განსავით-კოგნიუარებლად მათ ხუთიდან შვიდ წლამდე დრო სჭირდებათ. შესაბამისად, უნდა გავითვალისწინოთ, რომ ფსიქოლოგიური თუ ინგლისური ენის ტესტები, რომელიც ეფუძნება ინგლისურის სასწავლო გეგმას იმ მოსწავლეთათვის, ვისთვისაც ინგლისური მშობლიურია, არ არის რელევანტური იმ მოსწავლეთათვის, ვისთვისაც ინგლისური მეორე ენაა და მათგან გაცილებით მეტ კოგნიტურ განვითარებას მოითხოვს ამ ტესტური დავალებების შესასრულებლად. თეორიულ ჩარჩოს პირველ და მეოთხე კვადრატს შორის

არსებული განსხვავებების გაუთვალისწინებლობა იწვევს იმ მოსწავლეთა მენტალურად ჩამორჩენილ მოსწავლეთა სიაში ჩართვას, ვისთვისაც ინგლისური მეორე ენაა. (კუმინსი, 1980 გ).

„კომუნიკაციური კომპეტენციის“ თეორიის ვალიდაცია

წარმოდგენილი თეორიული ჩარჩო შეიქმნა აკადემიური მიღწევებისა და ენის ფლობის ურთიერთმიმართების გასაანალიზებლად და მისი გამოყენება არააკადემირ კონტექსტში შეზღუდულია. მაგალითისათვის, არსებობს არაერთი ლინგვისტური აქტივობა, რომლის დაჯგუფებაც შეიძლება მოხდეს წარმოდგენილი ჩარჩოს (8.1. ნახატი) პირველ კვადრატში, რადგან ეს აქტივობა ხორციელდება საკომუნიკაციო გარემოში და მოითხოვს ნაკლებ კოგნიტურ უნარებს. მიუხედავად ამისა, არსებობს ინდივიდუალური განსხვავებები ამ კონტექსტში ენობრივი კომპეტენციების განვითარების თვალსაზრისით. მაგალითად, „გაჟღერებული შეტყობინების სწორად გაგება“ შესაძლებელია სხვადასხვანაირად მოახდინოს სხვადასხვა ინდივიდმა, მაგრამ ეს გააზრება დამოკიდებულია ადამიანის ინდივიდუალობაზე, პიროვნულ თვისებებზე, ინტერაქციულ სტილზე და ნაკლებად კოგნიტურ განვითარებაზე, რადგან არ მოითხოვს მაღალ კოგნიტურ უნარებს შესაბამისად, ამ დროს მნიშვნელოვანი. (იხილეთ კუმინსი და მისი კოლეგები, 1984, ვონგ ფილმორი, 1980 ბ). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, არსებობს სხვადასხვა ენის ფლობის განმსაზღვრელი ფაქტორი, მაგრამ ყველა ეს ფაქტორი არ განაპირობებს აკადემიურ მიღწევებს. ეს თეორიული ჩარჩოს მიუთითებს, რომ კომუნიკაციური კომპეტენციების თეორია ბოლომდე ვერ ასახავს ამ განსხვავებებს ენის ფლობის სხვადასხვა ფაქტორის გავლენის შესახებ აკადემიურ მიღწევებზე. მიუხედავად ამისა, წარმოდგენილი თეორიული ჩარჩო მაინც იძლევა „კომუნიკაციური კომპეტენციის“ შესახებ თეორიის ვალიდაციის შესაძლებლობებს (იხილეთ ბეხმანი და პალმერი, 1982) შემდეგ გარემოებათა გამო: (1) თეორიული ჩარჩო შეგვიძლია გამოვიყენოთ ენობრივი კომპეტენციების შესაფასებლად გამოყენებულ დავალებათა ანალიზისთვის - ანუ, თეორიული ჩარჩოთი შეგვიძლია გავაანალიზოთ ტესტების ან შეფასების სხვა ინსტრუმენტებში ასახული დავალებები რამდენად ზომავს მოსწავლეთა სპეციფიკური ჯგუფის კოგნიტურ და აკადემიურ უნარებს. ამ თვალსაზრისით დავალებებს შორის სხვადასხვა მიმართება გამოიკვეთება მოსწავლეთა განსხვავებული ჯგუფისთვის, ანუ დავალებას განსხვავებული მიმართება ექნება იმ მოსწავლეთათვის, ვისთვისაც ინგლისური მშობლიურ და ადრეულ ასაკში კომუნიკაციურ გარემოში ნაკლები

კოგნიტური ძალისხმევის საშუალებისთ მოახდინეს ამ ენობრივი კომპეტენციის განვითარება და სხვა სხვა მიმართება ექნება იმ მოსწავლეთა მიმართ, ვისთვისაც ინგლისური მეორე ენაა და ვინც ენობრივი კომპეტენციები განივითარა შეზღუდულ კომუნიკაციურ გარემოში მეტი კოგნიტური ძალისხმევის შედეგად. (2) მეორე მნიშვნელოვანი საკითხი გახლავთ განსხვავებები შეფასების მეთოდებში. მაგალითად, სინტაქსის შესაფასებლად, რომლის ათვისება მოხდა კომუნიკაციურ გარემოში და მისი ათვისება დამოკიდებულია ინდივიდუალურ მახასიათებელზე, შეფასების სხვა ინსტრუმენტებს მოითხოვს, ხოლო იმავე სინტაქსის შეფასება იმ მოსწავლეთათვის, ვისთვისაც სინტაქსის სწავლება განხორციელდა შეზღუდულ კომუნიკაციურ გარემოში, სხვა შეფასების ინსტრუმენტებია გამოსაყენებელი... სწორედ ამ საკითხზე ამახვილებენ ყურადღებას ბეხმანი და პალმერი (1982) თავიანთ ნაშრომში; (3) კომუნიკაციური კომპეტენციის თეორიის ვალიდაციისთვის საკითხის გაანალიზება უნდა მოხდეს განვითარებად კონტექსტში, ანუ კომუნიკაციური კომპეტენციების (დისკურსული, გრამატიკული, სოციოლინგვისტური და სტარტეგიული) შიგნით არის გასხვავებები და ქვეკომპეტენციები, რომლებიც გასხვავებულად აქვთ განვითარებული, მაგალითად, დამწყებ მეორე ენის შემსწავლელს და იმ შემსწავლელს, ვინც უკვე წლებია სწავლობს მეორე ენას. ამ პერსპექტივით თუ განვიხილავთ, კომუნიკაციური კომპეტენციების თეორიის ვალიდაცია საკმაოდ რთულია. რადგან ეს კომპეტენციები არ გაანალიზებულა და არ შესწავლილა განვითარების ჭრილში. ამ თავის ერთ-ერთი მთავარი ამოცანა სწორედ საკითხის განვითარების ჭრილში გაანალიზება და იმის დანახვაა, თუ რამდენად აქვს პირველი ენის ცოდნას მეორე ენის სხვადასხვა უნარის განვითარებასა და მეორე ენის ფლობაზე გავლენა. ეს კი თავისთავად გულისხმობს, რომ მნიშვნელოვანია დადგინდეს განვითარებადი ურთიერთმიმართება ენების ფლობას, კოგნიტურ განვითარებასა და აკადემიურ მიღწევებს შორის.

ენის პედაგოგიკა

სკოლის დანიშნულებაა, რომ შეზღუდულ საკომუნიკაციო გარემოში შეძლოს მოსწავლეთა ენის აკადემიური უნარების განვითარება - ეს ყველასათვის ნათელია. თუმცა, გარკვეული შეთანხმება არსებობს თეორეტიკოსებს შორის (იხილეთ სმიტი, 1978ა), რომ საწყისი ეტაპისთვის საჭირო წერისა და კითხვის უნარების განვითარება, მნიშვნელოვანია, რომ განხორციელდეს უფრო კომუნიკაციურ გარემოში. ასეთ შემთხვევაში წიგნიერების

განვითარება უფრო წარმატებულად ხორციელდება. წესით, ანალოგიური პრინციპი უნდა მუშაობდეს მეორე ენის სწავლებისასაც. რაც უფრო კონტექსზე დაფუძნებულია მეორე ენის სწავლება - უფრო შედეგიანი უნდა იყოს. მნიშვნელოვანია, რომ საწყისი ეტაპისთვის მეორე ენის ეფექტურად შესასწავლად მნიშვნელოვანია სწორედ კომუნიკაციური გარემოს შექმნა, რაც განაპირობებს მომავალში, თუნდაც შეზღუდული კომუნიკაციური გარემოს პირობებში, ენობრივი კომპეტენციების ეფექტურ განვითარებას. უმცირესობათა მოსწავლეების მიერ ინგლისურ ენაში მაღალი აკადემიური უნარების განუვითარებლობის მთავარი მიზეზი გახლავთ ის, რომ სწავლების ეტაპზე მათთვის საკომუნიკაციო გარემო, რომელიც იქმნება მათთვის არამშობლიურ ენაზე - არ არის ეფექტური, რადგან არ მიემართება სკოლის გარეთ არსებულ მათს ცხოვრებისეულ გამოცდილებას.

შეჯამების სახით, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ პირველი, ისევე როგორც მეორე ენის შესწავლისთვის - შეზღუდული კონტექსტის პირობებში, ენების წარმატებით შესწავლა შეიძლება განხორციელდეს, ისეთ გარემოში, რომელიც მაქსიმალურად ზრდის საკომუნიკაციო გარემოს სწავლების საწყის ეტაპზე.

სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი, ენა და აკადემიური მიღწევები

უელსმა (1981) ჩაატარა ათწლიანი გრძელვადიანი კვლევა, რომლის ფარგლებშიც აღმოაჩინა ორი ტიპის მნიშვნელოვანი ფაქტორი ოჯახში, რომელიც ხელს უწყობს პერსპექტივაში მოსწავლის მიერ კითხვის უნარების განვითარებას. ეს ფაქტორებია: (ა) ბავშვებსა და ზრდასრულებს შორის ოჯახში კომუნიკაციის სიხშირე და კომუნიკაციის ხარისხი; (ბ) ოჯახში წიგნიერებასთან დაკავშირებული აქტივობების წახალისება (მაგალითად, წიგნის კითხვა). კვლევამ არ აჩვენა პირდაპირი ურთიერთკავშირი ოჯახის სოციალურ-ეკონომიკურ სტატუსსა და ბავშვსა და ზრდასრულს შორის კომუნიკაციის ინტენსივობასა და ხარისხს შორის ურთიერთკავშირი, თუმცა მკვეთრი კორელაცია დადგინდა ოჯახის სოციალურ-ეკონომიკურ სტატუსსა და ოჯახში წიგნიერებასთან დაკავშირებულ აქტივობებს შორის.

კვლევის ამ შედეგებს მოეპოვება ორი გამოხატული მნიშვნელობა თეორიული ჩარჩოს პრაქტიკაში გამოსაყენებლად: პირველი, რაც მეტად ეძლევა ბავშვს საშუალება, ოჯახში შეექმნას კომუნიკაციური გარემო კოგნიტურად მნიშვნელოვანი უნარების განსავითარებლად - მით უკეთესი შედეგები უფიქსირდება კითხვის უნარების განვითარების თვალსაზრისით... ანუ, სწავლების საწყის ეტაპზე მნიშვნელოვანია „გააზრებული შენატანი“, რათა მივიღოთ

ეფექტური შედეგი მოსწავლის ენის დაუფლების თვალსაზრისით (კრაშენი, 1980). მეორე: დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის ოჯახების მოსწავლეებს სწავლების საწყის ეტაპზე სკოლაში უჩნდებათ მეტი პრობლემები და შეზღუდვები საშუალო სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მოსწავლეებთან შედარებით. შესაბამისად, სკოლები ხშირად არ იღებენ მხედველობაში ამ განსხვავებებს და არ ცდილობენ, შექმნან სწავლების საწყის ეტაპზე დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მოსწავლეთათვის საკომუნიკაციო გარემო და ისინი თანაბრად უდგებიან სხვადასხვა სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის ოჯახების მოსწავლეებს..

თუკი დავუბრუნდებით ძალიან საკამათო საკითხს, თუ რამდენად ახდენს გავლენას სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის ენის ფლობაზე და მოსწავლეთა დაბალ აკადემიურ მიღწევებზე, ცალსახა პასუხის გაცემა ძალიან გაგვიჭირდება. ამ შემთხვევაში, პასუხის გასაცემად, მნიშვნელოვანია განვსაზღვროთ, თუ რას მოვიაზრებთ „ენის ფლობაში“. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ძალიან განსხვავებული შეხედულებები აქვთ „ენის ფლობაზე“ სხვადასხვა სოციო ლინგვისტებს (იხილეთ ჩვენს მიერ უკვე განხილული ოილერი, ლაბოვი ან თუნდაც უელსი, რომლის გრძელვადიანი კვლევა ეს ეს არის განვიხილეთ. უელსის კვლევამ აჩვენა, რომ სკოლის წინა საოჯახო ჩართულობას წიგნიერებასთან დაკავშირებულ აქტივობებში დიდი მნიშვნელობა ენიჭება მოსწავლის კითხვის უნარების განსავითარებლად სკოლაში, შესაბამისად სკოლებმა უნდა გაითვალისწინონ ეს გარემოება და განხვავებული მიდგომები დანერგონ სხვადასხვა მოსწავლეებთან მათი წინარე ცოდნიდან და გამოცდილებიდან გამომდინარე. (იხილეთ კუმინსი, 1979ბ). დიფერენცირებული და ადეკვატური სწავლების პირობებში დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მქონე ოჯახების ბავშვების კოგნიტური ჩამორჩენა და აკადემიური წარუმატებლობის დაძლევა შესაძლებელი ხდება.

დასკვნის სახით, შეიძლება ითქვას, რომ ჩვენ მიერ წარმოდგენილმა თეორიულმა ჩარჩომ არაერთი მნიშვნელოვანი საკითხის განხილვის დაწყებას შეუწყო ხელი საგანმანათლებლო კონტექსტში. თუმცა, ამ თეორიულ ჩარჩოში წარმოდგენილი ორგანზომილებიანი თეორია, შესაძლებელია, სრულად არ ასახავდეს იმ რეალობასა, რასაც მეორე ენის ათვისების, კოგნიტური განვითარებისა თუ აკადემიური წარმატებისათვის ვაწყდებით. მიუხედავად ამისა, თეორიულ ჩარჩოს ენიჭება ძალიან მნიშვნელოვანი როლი ენის ფლობისა და საგანმანათლებლო მიღწევების გასაანალიზებლად და, ამავე დროს, ეს თეორიული ჩარჩო წამოჭრის არაერთ კითხვას მნიშვნელოვან ემპირიულ თუ თეორიულ საკითხზე, რომელთა გადაჭრაზეც მუშაობა ძალიან მნიშვნელოვანი იქნება სამომავლოდ.

შენიშვნები

1. ტერმინი „შეზღუდული კონტექსტი“ ('context-reduced') გამოიყენება თეორიულ ჩარჩოში, ნაცვლად დონალდსონის (1978) მიერ შემოთავაზებული ტერმინისა - „ჩაურთველი კონტექსტი“ 'disembedded' (Donaldson 1978) ან ტერმინისა “დეკონტექსუალიზაცია“, რადგან მივიჩნევთ, რომ ეს ტერმინი უფრო სრულყოფილად ასახავს ენის შემსწავლელისთვის საკომუნიკაციო გარემოს არარსებობით გამოწვეულ კონტექსტს.

2. ტექსტში „ენის ფლობა“ და „კომუნიკაციური უნარების ფლობა“ ხშირად ურთიერთშენაცვლებით არის გამოყენებული, თუმცა, რა თქმა უნდა, ვასიგრძეგანებთ ამ ორ ტერმინს შორის არსებულ განსხვავებას (მაგალითად, ბრუნერის მიერ მოყვანილი ანალიტიკური კომპეტენცია განსხვავდება წმინდა ენობრივი კომპეტენციისაგან). მიუხედავად ამისა, საკმაოდ რთულია თეორიულ ჩარჩოში ამ ორი ტერმინის გამიჯვნა, მით უმეტეს, თუ გავითვალისწინებთ, რომ კომუნიკაციურ უნარებს ახასიათებთ ინტრაპერსონალური და ინტერპერსონალური განზომილება და, შესაბამისად, შესაძლებელია მისი გამოყენება კოგნიტურ და ანალიტიკურ უნარებთანაც მოხდეს, თუმცა, ამ ტერმინების გამოყენების საკითხი მაინც საკმაოდ რთულია. მაგალითად, რომ დავეფუძნოთ ბრუნერის ტერმინოლოგიას (1975), რომელია „კომუნიკაციური“ და რომელია „ანალიტიკური“ უნარი, ეს საკმაოდ რთული გასამიჯნია.

3. უნდა აღვნიშნოთ, რომ თეორიულ ჩარჩოში კვადრატების ნუმერაცია წარმოადგენს უბრალო დანომვრას და არანაირად არ არის დაკავშირებული რაიმე სახის იერარქიასთან ან თანმიმდევრობასთან.

თავი 9. ფართო მასშტაბიანი ენობრივი ტესტირება; პრაქტიკული მაგალითი

შესავალი

კანადაში ინგლისურენოვანი მოსახლეობის მხრიდან იყო საკმაოდ დიდი მოთხოვნა ბილინგვური განათლების პროგრამებზე. ამის მიზეზი სხვადასხვაა, მაგრამ ძირითადად მოიცავდა სოციალურ ან ეკონომიკურ მიზეზებს. ბოლოდროინდელმა პოლიტიკურმა მოვლენებმა კანადაში ცხადყო კანადის ფრანგულენოვანი მოსახლეობის მოთხოვნები და საჭიროებები. შედეგად, გულწრფელად გაიზარდა ინგლისურენოვან კანადელებში ფრანგული ენის შესწავლის მოთხოვნა, რათა მათ შეძლებოდათ ფრანგულენოვან კანადელებთან ინტერაქცია მათ მშობლიურ ენაზე. ამ პოლიტიკურმა მოვლენებმა აგრეთვე განაპირობა ბილინგვიზმის, ანუ ინგლისურ-ფრანგულენოვნების მოთხოვნა შრომით ბაზარზე. ამ სიტუაციაში კი ცალსახად გამოჩნდა, რომ სკოლას უნდა ესწავლებინა მეორე ენა არა ტრადიციული მიდგომებით, არამედ ისეთი მიდგომებით, რომლებიც უზრუნველყოფდა მეორე ენის, როგორც საკომუნიკაციო ინსტრუმენტის, პრაქტიკაში გამოყენებას.

კანადაში ბოლო ათწლეულის განმავლობაში ბილინგვური განათლების არაერთი საგნამანათლებლო პროგრამა განხორციელებულა. ეს პროგრამები განსხვავდება ხანგრძლივობით, ორ ენაზე სწავლების ეტაპობრიობით, ენების გადანაწილებით დღის განმავლობაში, თუმცა ყველა ამ პროგრამას აქვს საერთო მახასიათებელი. ეს მახასიათებელი გახლავთ ფრანგულის, როგორც მეორე ენის სწავლების ენად გამოყენება რამდენიმე წლის განმავლობაში. ეს პროგრამები ცნობილია იმერსიის პროგრამის სახელით და წარმოადგენს ექსპერიმენტულ მიდგომას ბილინგვურ განათლებაში. ამ პროგრამებში მუდმივი მონიტორინგი ხორციელდებოდა ენობრივი კომპეტენციების შემოწმების მიზნით, როგორც პირველ, აგრეთვე მეორე ენებში და მუდმივად კონტროლდებოდა მოსწავლეთა საგნობრივი აკადემიური მიღწევები (იხილეთ ლამბერტი და ტაკერი, 1972; სვეინი და ლეპკინი, 1982 იხილეთ აგრეთვე ამ ნომრის 37-79 გვერდები).

იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შედეგები მეორე ენაში სხვადასხვა ტესტის

გამოყენებით ხორციელდებოდა, კერძოდ, ფრანგული ენის სტადარტიზებული ტესტი, რომელიც გამოიყენება ფრანგულის, როგორც მშობლიური ენისთვის, სიტყვათა ასოციაციის ტესტი, დახურული ტესტები, მოსმენის უნარის შემმოწმებელი ტესტები, წაკითხულის გააზრების შემმოწმებელი ტესტი, ზეპირი და წერითი პროდუცირების უნარების შემმოწმებელი ტესტი. ყველა ეს ტესტირება ტარდებოდა მცირემასშტაბიანი კვლევის სახით (ჯენესიისი, ტაკერი და ლამბერტი 1975; ჰარლეი, 1982; ჰარლეი და სვეინი, 1977; სზამოსი, სვეინი და ლეპკინი, 1979). ამ კვლევებში ნაკლები ყურადღება ეთმობოდა კომუნიკაციურ სიტუაციებში მოსწავლეთა მიერ ფრანგულის ენის საკომუნიკაციოდ გამოყენების უნარს. ამ ჩავარდნის ამოსავსებად, ონტარიოს განათლების კვლევის ინსტიტუმა გადაწყვიტა შეემუშავებინა ტესტი, რომელიც გაზომავდა იმერსიის პროგრამის მოსწავლეების მიერ კომუნიკაციურ სიტუაციებში ფრანგული ენის გამოყენების უნარს.

ამ თავის მიზანს წარმოადგენს განვიხილოთ ერთ-ერთი ტესტი, რომელიც შემუშავდა ჩვენ მიერ და რომელიც განკუთვნილია საშუალო სკოლის 15 წლის ან უფრო დიდი ასაკის მოსწავლეთათვის. შევეცდები ეს ტესტი შემდეგნაირად წარმოგიდგინოთ: პირველი, წარმოგიდგენთ კომუნიკაციური ტესტირების რამდენიმე მნიშვნელოვან პრინციპს, რომელიც საფუძვლად დაედო ჩვენი ტესტის შექმნის პროცესს. მეორე, მიმოვიხილავთ ფართომასშტაბიანი შეფასებისთვის ტესტში ქულების მინიჭების, დაგროვებისა და დათვლის სისტემას. და მესამე, , მოკლედ მიმოვიხილავთ ტესტირების შედეგებს. ზოგადად, ეს თავი აღწერს სანდო და გამართული კომუნიკაციური ტესტის შედგენის პრინციპებს. ეს ტესტი გამოვიყენეთ იმერსიის პროგრამის მე-9 კლასელთა კომუნიკაციური კომპეტენციების შესამოწმებლად. ჩვენი მიზანია, ტესტის შედგენისთვის მნიშვნელოვანი საკითხები განვიხილოთ ზოგადად საგანმანათლებლო ჭრილში და არა როგორც ტესტის, როგორც შეფასების ინტრუმენტის, თვალსაზრისით. შესაძლებელია ტესტის, როგორც საგანმანათლებლო და როგორც შეფასების ინსტრუმენტებს შორის მნიშვნელოვანი განსხვავება არც არსებობს გრძელვადიანი პერსპექტივით, თუმცა, მაინც საჭიროდ მივიჩნიეთ ამ გამიჯვნის გაკეთება.

სანამ ჩვენ მიერ წარმოდგენილი ტესტის განხილვაზე გადავიდოდეთ, ალბათ, უპრიანი იქნება, წარმოგიდგინოთ ტესტის კომპონენტები. ტესტის ცენტრალური კომპონენტს წარმოადგენდა 12-გვერდიანი ბუკლეტი, რომელსაც *A Vous la Parole ეწოდებოდა, რომლის პირდაპირი თარგმანია: „შეგვიძლია, როგორც „შენი რიგია“. ბუკლეტში წარმოდგენილი იყო ორი საზაფხულო სამუშაო შემოთავაზება ახალგაზრდებისთვის.* ბუკლეტი მოიცავდა ინფორმაციას თითოეული ვაკანტური სამუშაო ადგილის საკვალიფიკაციო მოთხოვნების

შესახებ, სამუშაოს აღწერილობასა და მახასიათებლებს, სამუშაოს ადგილმდებარეობას, ანაზღაურებას, სამუშაო და დასვენების დროს და საცხოვრებელ პირობებს. ბუკლეტი აგრეთვე მოიცავდა ყველა იმ სამთავრობო ორგანიზაციის ჩამონათვალს, რომლებიც ახალგაზრდებს სთავაზობდა საზაფხულო სამსახურს და ბუკლეტში მითითებული იყო, რომ ახალგაზრდებს შეეძლოთ ამ სახელმწიფო სამსახურებთან დაკავშირება უფრო დეტალური ინფორმაციის მისაღებად.

ტესტის მეორე კომპონენტი მოიცავდა ექვს კომუნიკაციურ დავალებას, მათ შორის 4 დავალება ორიენტირებული იყო წერის, ხოლო ორი დავალება - ლაპარაკის უნარის შემოწმებაზე. წერის უნარების შემმოწმებელი დავალებები გულისხმობდა წერილის, შეტყობინების, თხზულებისა და ტექნიკური დავალების დაწერას. ლაპარაკის უნარების შემოწმება ხდებოდა არაფორმალური საუბრით, რომელშიც მონაწილეობდა 3-4 მოსწავლე - ფორმალური საუბრით სამუშაოზე ასაყვანად გასაუბრების ფორმატით ზრდასრულ ადამიანთან. დავალებების შესახებ უფრო დეტალურ ინფორმაციას მოგვიანებით წარმოგიდგენთ.

ტესტის მესამე კომპონენტი მოიცავდა მასწავლებლის გზამკვლევს, რომელშიც განხილული იყო ტესტის სტრუქტურა, ტესტირების ორგანიზების და ადმინისტრირების ინტრუქცია, ინფორმაცია ტესტის შემადგენელი ნაწილებისა და ქულათა დაჯამების პროცედურების შესახებ თითოეული საკომუნიკაციო დავალებისთვის.

.

კომუნიკაციური ენობრივი ტესტის შედგენის ზოგადი მოწოდებები

კომუნიკაციური ენის სწავლებისა და ტესტირების შესახებ უამრავი ლიტერატურა არსებობს ამჟამად. ჩვენი მიზანი არ არის, აქ მიმოვიხილოთ არსებული ლიტერატურა. ყურადღებას გავამახვილებთ იმ ოთხ უმნიშვნელოვანეს საკითხზე, რომელთაც ვაწყდებით ენის ტესტების შედგენისას და რომელთა გათვალისწინებაც უმნიშვნელოვანესია წერისა და ზეპირმეტყველების უნარების შესამოწმებლად. განვიხილავთ შემდეგ 4 მნიშვნელოვან საკითხს:

1. „საიდან დავიწყოთ“;
2. „კონცენტრირება მოვახდინოთ შინაარსზე“;
3. „მიკერძოებულობა წარმატებისათვის“
4. „მუშაობა washback-ისთვის“.

საიდან დავიწყოთ

კომუნიკაციური კომპეტენციების შემოწმებისას, ტესტის შედგენის პირველი მნიშვნელოვანი საკითხია, თუ საიდან უნდა დავიწყოთ; ანუ ტესტისათვის მნიშვნელოვანია, რომ ის ითვალისწინებდეს არსებულ გამოცდილებას. ეს პრინციპი არ გულისხმობს ახალი ველოსიპედის გამოგონებას. ის უზრუნველყოფს კომუნიკაციური კომპეტენციების მახასიათებლების ჩვენ მიერ თანმიმდევრულ და სისტემურ გააზრებას. რამდენიმე წლის წინ მე და ჩემს კოლეგას, მაიკლ კანალეს, მოგვიწია კომუნიკაციური ენის სწავლებისა და ტესტირების შესახებ არსებული ლიტერატურის გაცნობა და, ჩვენდა გასაკვირად, აღმოვაჩინეთ, რომ ლიტერატურაში განსხვავებულად არის წარმოდგენილი კომუნიკაციური ენის სწავლებასთან დაკავშირებული კონცეპტები (კანალე და სვეინი, 1980ა). ჩვენ შევეცადეთ, ლიტერატურაში არსებული კომუნიკაციური კომპეტენციების ჩამონათვალი ოთხ ძირითად ჯგუფად გაგვეერთიანებინა: (1) გრამატიკული კომპეტენციები; (2) სოციოლინგვისტური კომპეტენციები; (3) დისკურსული კომპეტენციები; (4) სტრატეგიული კომპეტენციები (კანალე და სვეინი, 1980ბ). ამ კატეგორიზაციის საფუძველი გახლავთ დაშვება, რომ ენის შემსწავლელს შეუძლია დამოუკიდებლად განივითაროს ეს უნარები, თუმცა განვითარების ხარისხი განსხვავებულია მშობლიური ენისა და მეორე ენის შემსწავლელებს შორის და, ამასთანავე, კონკრეტულ ლინგვისტურ დავალებაში ეს უნარები განსხვავებული ხარისხით იზომება.

გრამატიკული კომპეტენცია გულისხმობს ენობრივი კოდების ცოდნასა და გააზრებას. ის მოიცავს ლექსიკის და სიტყვაწარმოების წესების ცოდნას, წარმოთქმას, მართლწერასა და წინადადებების ჩამოყალიბების უნარებს. ეს კომპეტენცია ფოკუსირებას ახდენს იმ ცოდნასა და უნარებზე, რაც აუცილებელია ამა თუ იმ ენაზე წაკითხულისა თუ მოსმენილის გასააზრებლად და წერითი თუ ზეპირი კომუნიკაციისთვის.

სოციოლინგვისტური კომპეტენცია გულისხმობს, თუ რამდენად და რა კონტექსტში ახდენს ენის შემსწავლელი ენის გამოყენებას, ანუ ეს კომპეტენცია დამოკიდებულია სასაუბრო თემაზე, მოსაუბრეთა წრეზე, კონტექსტსა და გარემოზე, რომელშიც კომუნიკაცია ხორციელდება და ა.შ. ამ კომპეტენციის კონტექსტში მნიშვნელოვანია როგორც შინაარსი, ასევე - ფორმა.

დისკურსული კომპეტენცია გულისხმობს უნარს, რომ ენის შემსწავლელმა მოახდინოს გრამატიკული შინაარსისა და ფორმის კომბინირება, რათა მიიღოს კონკრეტული წერითი თუ ზეპირი პროდუქტი, მაგალითად არგუმენტირებული ესე, წერითი ნაშრომი, მონათხრობი, სამეცნიერო ანგარიში ან ბიზნეს წერილი. ასეთი პროდუქტი მიიღე

მხოლოდდამხოლოდ გრამატიკული ფორმებისა და შინაარსის ერთობლივად სწორად გამოყენების შემთხვევაში. იგი გულისხმობს, რომ ენა სტრუქტურულად გამართულია და შესაზლებელია ტექსტის კარგად გაგება და სწორად ინტერპრეტირება. მაგალითად ტექსტის გამაერთიანებელი ნაწილაკები ნაცვალსახელები, სინონიმები, კავშირები, პარალელური სტრუქტურები გამოიყენება ტექსტი შინაარსობრივი და ქრონოლოგიური მთლიანობის შესაქმნელად. ტექსტის ერთობა გულისხმობს, რომ ტექსტში სხვადასხვა ნაწილები ურთიერთდაკავშირებულია, ხოლო ტექსტის ამ ნაწილებს შესაზლებელია ჰქონდეთ კომუნიკაციური ფუნქცია, სოციალური ან ლიტერატურული მნიშვნელობა.

სტრატეგიული კომპეტენციები გულისხმობს კომუნიკაციური სტრატეგიების სწორად შერჩევისა და გამოყენების უნარს, ანუ უნარს კომუნიკაციისა - სწორად შეარჩიო სტრატეგიები, რომლებიც უზრუნველყოფს კომუნიკაციის ხარვეზების აღმოფხვრას, გარკვეულ კომუნიკაციურ კონტექსტში, ენობრივი კომპეტენციების ნაკლებობის მიუხედავად, სწორი კომუნიკაციური სტრატეგიის შერჩევით, სასურველი კომუნიკაციის განხორციელებას ან უბრალოდ ინტერაქციის ეფექტურობის გაზრდას (ამ კომპონენტის მახასიათებლების შესახებ დამატებითი ინფორმაცია შეგიძლიათ მიიღოთ სავინონის 1983 წლის ნაშრომში).

კომუნიკაციური კომპეტენციების კომპონენტების მიმოხილვის მიზანი არ არის ვამტკიცოთ ამ კომპონენტებად დაჯგუფების ეფექტურობა ან პირიქით. ეს მიმოხილვა დაგვჭირდა ერთგვარი შესავლისთვის, სანამ დეტალურად ჩვენი ტესტი *A Vous la Parole* გაცნობას დავიწყებდით. შესაძლებელია, ჩვენი ტესტისთვის სხვა თეორიული ჩარჩოს გამოყენებაც და ეს ჩარჩო ეფექტური ყოფილიყო, თუმცა ჩვენ შევარჩიეთ სწორედ კომუნიკაციური კომპეტენციების ჩვენ მიერ შემოთავაზებული, კომპონენტებად დაჯგუფების პრინციპი.

თეორიული ჩარჩო უმნიშვნელოვანესია ტესტის შედგენის დასაწყებად. თეორიული ჩარჩო განსაზღვრავს ტესტის მასალებს, დავალებებს, ქულების დაჯამების სისტემას, ტესტირების პროცედურას, ტესტის ჩატარების გარემოს, ტესტის მონაცემების შეგროვების მეთოდებსა და მათ ინტერპრეტაციას. თეორიული ჩარჩოს მნიშვნელობა მართლაც განუზომელია. 1927 წლიდან 1977 წლამდე სტანდარტიზებული ტესტირების შესახებ ბიუროს ანგარიშში ვკითხულობთ: „ელექტრონულად ქულების დაჯამების, ანალიზისა და ანგარიშგების მექანიზმების გაუმჯობესების გარდა, უფრო კონკრეტული ხელშესახები პოზიტიური შედეგები არ ჩანს - ორმოცდათწლიანი გამოცდილებიდან გამომდინარე“ (1977, გვ.10). (1977, p. 10). შუმეიქერი (1980, გვ. 38-39) აღნიშნავს:

ტესტები ვერ გაუმჯობესდება ტესტების მხოლოდ განახლებითა და გათანამედროვეობით, ვერც სტატისტიკური მონაცემების დამუშავების პროცედურების დახვეწით, არც მოსალოდნელი კომპიუტერული სისტემებისა და პროგრამების შექმნით ტესტირებისთვის... ტესტირების გაუმჯობესებას გამოიწვევს მხოლოდ ცოდნისა და უნარების დომენების კონცეპტუალიზაცია, რომლის შესაფასებლადაც ტესტები გამოიყენება.

ვფიქრობთ, შუმეიქერის მოსაზრება ძალიან მნიშვნელოვანია ენის კომუნიკაციური კომპეტენციის შემმოწმებელი ტესტის შედგენისას და მხოლოდდამხოლოდ თეორიული ჩარჩოს შექმნით შეგვიძლია აღმოფხვრათ ის ჩავარდნა, რომელიც უკავშირდება კომუნიკაციური ენის სწავლების კონცეპტუალიზაციის, კვლევისა და გამოყენების საკითხებს. პრაქტიკული თვალსაზრისითაც, თეორიული ჩარჩოს არარსებობა ქმნის ბევრ პრობლემას. კომუნიკაციური ენის სწავლების პროგრამების ეფექტურობის შეფასება წარმოუდგენელი ხდება, თუკი ვერ შევთანხმდებით, თუ რას ვგულისხმობთ კომუნიკაციურ კომპეტენციებში. შესაბამისად, კომუნიკაციური კომპეტენეციების კომპონენტების შეთავაზებით, ჩვენ გვაქვს საწყისი წერტილი, ანუ ვიცოდით, რითი უნდა დაგვეწყო და როგორ უნდა შეგვედგინა ამ კომპეტენციების შემმოწმებელი ტესტი (კანალე და სვეინი, 1980ა, კანალე და სვეინი, 1980ბ). აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ ონტარიოს განათლების კვლევების ინსტიტუტის მიერ განხორციელდა ორი ენის ფლობის შეფასება. ეს შეფასება განხორციელდა, როგორც ცალკე კვლევა. სწორედ ამ კვლევის ფარგლებში ჩვენ განვახორციელეთ ჩვენი კონცეპტუალური ჩარჩოს დატესტვა მულტი-მახასიათებლიანი და მულტიმეთოდური დიზაინით (იხილეთ ბახმანი და პალმერი, 1981, 1982 უფრო დეტალური ინფორმაციისთვის. ამ ნაშრომში განხილულია ენის ტესტების ვალიდაციისთვის აუცილებელი მიდგომები). აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ მხოლოდ *A Vous la Parole* ტესტირება არ არის საკმარისი ამ თეორიული ჩარჩოსა და ამ თეორიული ჩარჩოს ფარგლებში შემუშავებული ტესტების ვალიდაციისათვის. „საიდან დავიწყოთ“ პრინციპი გულისხმობს, რომ ტესტს საფუძვლად უდევს „სამეცნიერო“ თეორიული ჩარჩო და „შეფასების“ მოდელი. „საიდან დავიწყოთ“ პრინციპი გვაძლევს საშუალებას, რომ კონცეპტებისა და ტესტების დახვეწა მოვახდინოთ, ანუ მიმდინარეობდეს პროგრესი და არ ვიდგეთ ერთ ადგილას, ისე, როგორც ეს უკანასკნელი 50 წლის განმავლობაში ხდებოდა.

შინაარსზე კონცენტრირება

მეორე ჩვენი შემოთავაზება/პრინციპი გულისხმობს შინაარსზე კონცენტრირებას, რაც ნიშნავს, რომ ფოკუსი უნდა გაკეთდეს როგორც სასწავლო მასალაზე, აგრეთვე დავალებებზე, რომელიც უზრუნველყოფს შემსწავლელებში კომუნიკაციური ქმედებების განვითარებას. ჩვენს შემთხვევაში გამოვიყენეთ ბუკლეტში არსებული მასალა, როგორც კომუნიკაციური

აქტივობების ბაზისი, რაც უზრუნველყოფდა კომუნიკაციური კომპეტენციების თითოეული კატეგორიის განვითარებას. ვფიქრობთ, *A Vous la Parole* ბუკლეტი საკმარისია თხზულების, ტექნიკური სავარჯიშოს, მინაწერის, არაფორმალური დისკუსიისა და ფორმალური ინტერვიუს ჩასატარებლად.

- ჩვენი მიზანი იყო, რომ ტესტით შეგვემოწმებინა გრამატიკული, სოციოლინგვისტური, დისკურსული და სტრატეგიული კომპეტენციები. ამ მიზნის მისაღწევად ჩვენს მასალას უნდა ჰქონოდა, სულ მცირე, შემდეგი ოთხი მახასიათებელი: (1) ტესტი უნდა ყოფილიყო მამოტივირებელი; (2) ტესტი უნდა ყოფილიყო შინაარსობრივი; (3) ტესტი უნდა ყოფილიყო ინტეგრირებული; (4) ტესტი უნდა ყოფილიყო ინტერაქტიული;

- *მამოტივირებელი*

აქვე მნიშვნელოვანია, რომ ტესტებს შევხედოთ ტესტირებაში მონაწილის თვალთახედვით და არა ტესტების შემდგენელის პერსპექტივით, ანუ ტესტები მამოტივირებელი უნდა იყოს ტესტირებაში მონაწილისათვის და არა ტესტების შემდგენელისთვის. იმისათვის, რომ ჩვენი ტესტი ყოფილიყო მამოტივირებელი, ჩვენ უნდა ჩაგვეტარებინა მოსწავლეებში საჭიროებების კვლევა, თუმცა მსგავსი კვლევის ჩასატარებლად არც დრო და არც შესაბამისი რესურსი არ გაგვაჩნდა. ამიტომ, ავირჩიეთ სხვა მიდგომა, ჩვენ მოვიწვიეთ რამდენიმე მოსწავლე იმერსიისა და ფრანკოფონური პროგრამებიდან, რათა მათ თავიანთი წვლილი შეეტანათ მასალების შემუშავებაში. ამ მოსწავლეებს ვხვდებოდით როგორც სკოლაში, ასევე სკოლის გარეთ (მაგალითად, ლანჩზე, რესტორანში). ჩვენთვის მნიშვნელოვანი იყო, კარგად გაგვერკვია, თუ რა იყო ამ მოსწავლეთა რეალური ინტერესი და რა იქნებოდა მათთვის რელევანტური. მოსწავლეებთან ამ საუბარში გამოიკვეთა შემდეგი თემები: მოგზაურობა, საზაფხულო დასაქმება, ცხოველებზე ზრუნვა, ლაშქრობა, ველოსიპედებით სიარული და მუსიკა. ისეთი თემები, როგორებიცა მოსწავლეთა გაცვლითი პროგრამები ან „გორგოლაჭებიანი ციგურებით“ სეირნობა და სრიალი - საკმაოდ ძველი და გაცვეთილი თემები აღმოჩნდა მოსწავლეთათვის. მოსწავლეებთან კონსულტაციების შემდეგ დავიწყეთ ტესტის ბუკლეტზე აქტიურად მუშაობა. შესაბამისად, მაქსიმალურად შევეცადეთ, ბუკლეტში შეგვეტანა ყველა ის თემა, რაც ახალგაზრდების ინტერესს წარმოადგენდა. ბუკლეტში შევიდა საზაფხულო დასაქმებასთან დაკავშირებული ორი სიტუაცია. პირველი გულისხმობდა ონტარიოს ერთ-ერთ უბანში, სედბერიში, როკ-კონცერტის ორგანიზებას, ხოლო მეორე გულისხმობდა ბოსტნეულის ბაღისა და ცხოველთა ფერმის გაკეთებას

ფრანკოფონურ ისტორიულ უბანში, პარკში, ნოვა სკოტიას პროვინციაში.

- ბუკლეტების პირველადი ვერსია დაიტესტა სკოლებში, მათ შორის იმ კლასებში, სადაც ის მოსწავლეები სწავლობდნენ, რომლებთანაც დისკუსიის შედეგად შევარჩიეთ ბუკლეტის თემატიკა. მოსწავლეთა უმეტესობა აღტაცებული დარჩა, როცა დაინახეს მათ მიერ შემოთავაზებული თემატიკა და მათი მოსაზრებები ბუკლეტში. შემდეგ მოხდა ბუკლეტის პილოტირება იმ მოსწავლეებთან, ვისაც წვლილი არ შეუტანიათ ბუკლეტის თემატიკის განსაზღვრაში... მათგან მიღებული უკუკავშირიც საკმაოდ პოზიტიური იყო. შესაბამისად, შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ შერჩეული თემატიკა მეტ-ნაკლებად საინტერესო იყო ყველა მოსწავლისთვის, თუმცა, რა თქმა უნდა, არ გვქონდა ამბიცია, რომ ეს თემატიკა იყო უნივერსალურად მიმზიდველი ყველასთვის.

მეორე მნიშვნელოვანი ასპექტი, რასაც უნდა გაეზარდა მოსწავლეთა მოტივაცია, გახლდათ თვითონ ამ მასალების მიწოდების/პრეზენტაციის ფორმა. შესაბამისად, მაქსიმალურად შევეცადეთ, მასალები მიმზიდველი ფორმატით მიწოდებულიყო მოსწავლეთათვის. რა თქმა უნდა, საბიუჯეტო შეზღუდვებმა გარკვეული წინააღმდეგობები შეგვიქმნა ამ მიმართულებით, თუმცა მაინც შევძელით ჩვენი მასალები ყოფილიყო ლამაზი და *A Vous la Parole ბუკლეტში შევიდა ლამაზი და ნათელფერებიანი კომიქსები, მულტფილმები, ნახატები, რუკები, ფოტოები*

მესამე მნიშვნელოვანი ასპექტი გახლავთ ისეთი დავალების შერჩევა, რომლის შესასრულებლად აუცილებელი იქნებოდა ფრანგული ენის პრაქტიკაში გამოყენება, ანუ არ გვინდოდა ისეთი დავალების მიცემა, რომლის შესასრულებლად საჭირო ენებრივ კომპეტენციებს მოსწავლე აღარასოდეს გამოიყენებდა ტესტირების შემდეგ. შესაბამისად, გამოვიყენეთ ისეთი დავალებები, როგორიცაა წერილის დაწერა, შენიშვნისა და ჩანაწერის გაკეთება, თხზულების შექმნა, ფაქტობრივი პარაგრაფის დაწერა, თანატოლთა წრეში საუბარი და ფორმალურ ინტერვიუში მონაწილეობა. რათქმა უნა, ეს დავალებები არ იყო ავთენტური, რეალურ გარემოში არსებული სიტუაცია, ალბათ, მაინც განსხვავდება ჩვენს მიერ სასკოლო გარემოში შექმნილი კონტექსტისგან, მიუხედავად ამისა, ჩვენ შევეცადეთ მიგვეცა მოსწავლეთატვის შესაძლებლობა, მათ თავიანთი ენობრივი კომპეტენცია გამოეყენებინათ რეალურ ცხოვრებისეული სიტუაციებთან მიმსგავსებულ სიტუაციებში.

ტესტის შინაარსის არსობრიობა

ტესტის შედგენისას გავითვალისწინეთ ტესტის შინაარსობრივი მხარეც, ანუ ჩვენი მიზანი იყო, რომ ტესტირებისას მოსწავლეებს ჰქონოდათ ინფორმაცია და ეს ინფორმაცია მათთვის

სიახლე ყოფილიყო. ტესტის შინაარსზე აქცენტი შემდეგ გარემოებათა გამო გავაკეთეთ: (ა) ახალი ინფორმაციის მიწოდებით; მივიჩნიეთ, რომ მოსწავლეებს ექნებოდათ მეტი მოტივაცია, წაეკითხათ ტექსტი და გაეგოთ ბევრი საინტერესო სიახლე. უკვე ნაცნობი ტექსტი, შესაძლებელია, მოსწავლეებს არ წაეკითხათ ისეთივე ყურადღებით, როგორც უცნობი ტექსტი; (ბ) ახალი ინფორმაციის მიწოდება უზრუნველყოფს „რეალურ კომუნიკაციას". რეალური კომუნიკაცია ხშირად სწორედ „ინფორმაციული ვაკუუმის" შესავსებად წარმოიქმნება. ამ მიზეზთა გამო, *A Vous la Parole* ტესტირების ბუკლეტი მოიცავს ორი ადგილობრივი სამუშაო ვაკანსიის შესახებ ინფორმაციას. პირველი, სადბერის სამუშაო ვაკანსიის შემთხვევაში, ვაკანსიასთან ერთად, მოსწავლეები იღებენ ინფორმაციას, რომ ამ დასახლების დაახლოებით 1/3 საუბრობს ფრანგულად, რომ აქ არსებობს ბილინგვური უნივერსიტეტი და ზოგიერთი კურსი, რომელიც ამ უნივერსიტეტში იკითხება, უნიკალურია კანადისთვის. მოსწავლეები ასევე მიიღებდნენ ინფორმაციას ამ დასახლების კულტურული ცხოვრების შესახებ, რომელიც საკმაოდ მრავალფეროვანია და ამ დასახლებაში გვხვდება უამრავი თეატრი, საორკესტრო დასი, სამხატვრო გალერეა და მუზეუმი. აქ ტარდება უამრავი ფესტივალი და კულტურული ღონისძიება. ბუკლეტში მოსწავლეები ნახავდნენ ინფორმაციას სადბერის გეოგრაფიული მდებარეობის შესახებ, რომ ეს დასახლება ონტარიოს ჩრდილო-აღმოსავლეთ ნაწილში მდებარეობს და ამ დასახლებასთან ახლოსაა გამორჩეული ტბა, სადაც შესაძლებელია ცურვა და წყალზე სრიალი. მეორე ვაკანსიის შესახებაც, რომელიც ქალაქ ლუისბურგში იყო გამოცხადებული, ასევე მიწოდებულია მნიშვნელოვანია ინფორმაცია მოსწავლეებისთვის ამ ქალაქის შესახებ. კერძოდ, მოსწავლეები გაეცნობიან ლუისბურგის პორტის მშენებლობის ისტორიას, რომელიც თავის დროზე აშენდა იმ მიზნით, რომ ფრანგებს დაეცვათ თავიანთი ქონება, თუმცა მოგვიანებით იქცა სათევზაო პორტად და აქტიურ კომერციულ ცენტრად. მოგვიანებით პორტი ბრიტანელებმა გაანადგურეს და ქალაქიც დაცარიელდა. 1961 წელს, კანადის მთავრობამ გადაწყვიტა ლუისბურგის ხელახლა აშენება. ამ მშენებლობით, კანადის მთავრობამ ოდნავ შეამსუბუქა უმუშევრობა, რომელიც გამოიწვია ქვანახშირის საბადოს დახურვამ კეიპბრეტონში. დღესდეღეობით, ლუისბურგში დგას მონუმენტი, რომელიც ასახავს მე-18 საუკუნის ცხოვრებას. ზაფხულის პერიოდში 200-მდე ადამიანი საქმდება ამ ქალაქში, რათა მათ იცხოვრონ ისეთივე ცხოვრების წესით, როგორითაც ცხოვრობდნენ კოლონისტები - ანუ აწარმოონ საკუთარი პროდუქტები, დაამზადონ ტრადიციული საკვები და ტანსაცმელი და ა.შ. ორივე, სადბერისა და ლუისბურგის, აღწერას ბუკლეტში თან ახლავს უამრავი რუკა, ილუსტრაცია, ფოტო, რათა მოხდეს ტექსტის ვიზუალური მხარდაჭერა და მოსწავლისათვის გახდეს უფრო ადვილად და საინტერესოდ წასაკითხი. მოწოდებული

ინფორმაცია, ერთი მხრივ, ახალია და საინტერესოა მოსწავლეებისთვის და, მეორე მხრივ, აცნობს იმ კონტექსტს, რომელშიც მათ მოუწევთ ტესტური დავალების შესრულება. ტესტირებისას მოსწავლეთა დაძაბულობის მოსახსნელად ბუკლეტს ვიწყებთ შემდეგი სიტყვებით: „ამ ბუკლეტის ავტორები შევეცადეთ, თქვენთვის მოგვეწოდებინა ახალი იდეები ახალი ფორმით, რაც სასიამოვნო აღსაქმელი უნდა იყოს თქვენთვის და რაც უნდა დაგეხმაროთ ამ იდეების გარშემო სწავლასა და დაფიქრებაში".

ჩვენ ვფიქრობთ, რომ ტესტის შინაარსის არსობრივი მასალით აგებით, ენის კომუნიკაციური ტესტის სამი მნიშვნელოვანი კრიტერიუმი კმაყოფილდება. პირველი: ის იძლევა შესაძლებლობას, მოსწავლეს მიეწოდოს იმ კონტექსტში, რა კონტექსტშიც მოხდება დავალების შესრულება. მეორე: შინაარსზე აქცენტირებით მოსწავლის ყურადღების ფოკუსირებაც ხდება შინაარსზე და არა ფორმაზე და უფრო მეტ ყურადღებას აქცევს წაკითხულს; მესამე: ამ სახით ტესტირება ასრულებს კომუნიკაციურ ფუნქციას, ანუ ავსებს იმ ინფორმაციულ ვაკუუმს რაც აქვს მოსწავლეს, ხოლო კომუნიკაციის ერთ-ერთი მიზანი სწორედ ინფორმაციული ვაკუუმის შევსებაა. და ბოლოს, შინაარსზე აქცენტირებას აქვს პედაგოგიური დანიშნულება, ანუ ტესტირებით მოსწავლე მხოლოდ ტესტს კი არ ავსებს, ტესტირების შედეგად მოსწავლე იღებს მეტ ცოდნასა და განათლებას, ანუ ტესტირებაც ხელს უწყობს თავისთავად მეტი ინფორმაციის მიღებას და ენობრივი კომპეტენციების განვითარებას. ანუ კომუნიკაციურ კომპეტენციებზე ორიენტირებული ტესტი უზრუნველყოფს თავისთავად კომუნიკაციას და ტესტირებაში მონაწილე იღებს გარკვეულ ცოდნას თავად ამ ტესტირებისგან. ჩვენ ტესტების შექმნისას აღმოვაჩინეთ, რომ ტესტირებისთვის მასალის შემუშავება ისეთივე შრომატევადია, როგორც კურიკულუმის სასწავლო მასალის შედგენა. ამ საკითხს კიდევ ერთხელ დავუბრუნდებით მეოთხე თავში მნიშვნელოვანი პრინციპის „იმუშავე washback" განხილვისას.

შინაარსის ინტეგრირება

უნდა აღვნიშნოთ, რომ არც მამოტივირებელი და არც არსობრივი შინაარსი არ გულისხმობს ინტეგრირებულ შინაარსს. შესაბამისად, ტესტების შემუშავებისას, მნიშვნელოვანია, შეირჩეს თემა, რომლის გარშემოც მოხდება დავალებების შერჩევა ტესტში. *ჩვენი A Vous la Parole ტესტის შემთხვევაში ეს თემა ზაფხულის დასაქმება იყო. შესაძლებელია, შინაარსის ინტეგრირების საკითხი არ მოეჩვენოს ესოდენ მნიშვნელოვნად ზოგიერთ სპეციალისტს, ვინც კომუნიკაციური ენობრივი კომპეტენციებისა და ტესტირების საკითხებზე*

მუშაობს, თუმცა, თუ ჩვენი ტესტის შინაარსსა და სხვა ტესტების შინაარსს შევადარებთ, განსხვავება ცალსახაა. უფრო მეტიც, ჩვენ მიერ რამდენიმე წლის წინ ონტარიოს განათლების სამინისტროსთვის შედგენილი ფრანგულის, როგორც მეორე ენის ტესტიც არ მოიცავს ტესტის შინაარსის ინტეგრირების მნიშვნელოვან ასპექტს (ონტარიოს განათლების სამინისტრო, 1980) უფრო მეტიც, ძველ ტესტებში ნაკლები ყურადღება ეთმობოდა საერთოდ შესაბამისი კონტექსტის შექმნას; თავი რომ დავანებოთ შინაარსის ინტეგრირებას, ტესტირება შემოიფარგლებოდა ერთი, ორი ან რამდენიმესიტყვიანი წინადადებით. შინაარსის ინტეგრირება უმნიშვნელოვანესია, რადგან ის სხვა დატვირთვას აძლევს შინაარსს - უფრო კონტექსტუალურს ხდის ტესტირებას.

ინტერაქტიური შინაარსი

ტესტის შინაარსთან დაკავშირებული მეოთხე მნიშვნელოვანი კომპონენტია მისი ინტერაქტიურობა. მნიშვნელოვანია, რომ კომუნიკაციური ტესტი იყოს ინტერაქტიური. ტესტის შინაარსმა ხელი უნდა შეუწყოს მოსწავლეებში შეკითხვების გაჩენას. ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ ტესტის ტექსტი მოიცავდეს ურთიერთსაწინააღმდეგო იდეებსაც. ეს იძლევა აზრების ურთიერთგაცვლისა და თემის გარშემო საკუთარი მოსაზრების დაფიქსირების შესაძლებლობას. მაგალითად, ჩვენს ტესტში მოსწავლეების ფიქრისა და განსჯის აღსაძრავად ჩავრთეთ ერიკ მარტინის, მონრეალში მცხოვრები მოსწავლის, წერილი:

ძვირფასო მეგობრებო,

მე მსურს ჩემი მოსაზრება გაგიზიაროთ დღევანდელი ახალგაზრდების ცხოვრების შესახებ. მე 15 წლის გახლავართ და ჩემთვის შოკისმომგვრელია ის დამოკიდებულება და უპატივცემულობა, რაც ზრდასრულ ადამიანებს აქვთ ჩვენ მიმართ. ზრდასრულებისთვის ჩვენ ვართ მეორეხარისხოვანი, უმნიშვნელო ადამიანები. მაგალითად, მაღაზიებსა თუ რესტორნებში ზრდასრულებს ემსახურებიან უფრო სწრაფად, მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენ მათზე წინ ვართ რიგში და მათზე დიდი ხანია ვიცდით, რომ ყურადღება მოგვაქციონ და ჩვენც მოგვემსახურონ. ყველაზე ძალიან რაც მაბრაზებს, ეს დასაქმების მიმართ დამოკიდებულებაა. ამ შემთხვევაში უპირატესობა ზრდასრულებს ენიჭებათ ჩვენთან შედარებით. ყოველთვის ძნელია 15-17 წლის მოსწავლისათვის, იშოვოს, მაგალითად, საზაფხულო სამუშაო ან სრული დატვირთვის სამსახური, რადგან ზრდასრული ადამიანები მიიჩნევენ, რომ ჩვენ არცთუ ისე პატიოსანი და გახსნილები ვართ, ვიდრე ჩვენი ასაკის ახალგაზრდები იყვნენ 1960-70იან წლებში. არადა, რეალურად, ჩვენ შეგვიძლია მნიშვნელოვანი კონტრიბუცია შევიტანოთ თანამედროვე მსოფლიოს შრომით ბაზარზე.

80-იანი წლების მოზარდი თაობის დაუსაქმებლობა განაპირობებს არა მხოლოდ ბირთვულ ომს, არამედ ჩვენი ენერგორესურსების გაფლანგვასა და ქვეყნის პოლიტიკურ დაქუცმაცებასაც. გარდა ამისა, მნიშვნელოვანი პრობლემებია, რაზეც ნაკლებად ვსაუბრობთ, სასკოლო განათლებაში; ასევე, სერიოზული პრობლემაა მოზარდებისთვის უმუშევრობა. თურმე აღმოჩნდა, რომ ჩვენ არ ვართ კარგად მომზადებულები

თანამედროვე შრომითი ბაზრისთვის, რა სირცხვილია!!! ამდენი უაზროდ დახარჯული დრო და ფული.

ზრდასრულები ხშირად ჩვენს ნაცვლად განსჯიან და აფასებენ ჩვენს სიტუაციებს, ისე, რომ აზრსაც არ გვეკითხებიან. როცა მათი გადაწყვეტილებები ჩვენს საჭიროებებს ვერ პასუხობს, კითხულობენ გაკვირვებულები, რატომ? იმიტომ, რომ გადაწყვეტილების მიღებამდე მათ არ სურთ ჩვენთან საუბარი და კონსულტაცია. .. მოდით ჩვნეთვის ვისაუბროთ ... a nous la parole!

ერიკ მარტინი

ტესტურ დავალებაში მოსწავლეებს დაევალათ, პასუხი მიეწერათ ერიკისთვის. დაეწერათ საკუთარი მოსაზრებები იმ საკითხებზე, რაზეც ერიკმა თავის წერილში ისაუბრა. მოსწავლეებს ვთხოვეთ, კონკრეტულად დაეწერათ, ეთანხმებოდნენ თუ არ ეთანხმებოდნენ ერიკის მოსაზრებებს და დაესაბუთებინათ - რატომ? დასასაბუთებლად საკუთარი პირადი გამოცდილება და მაგალითები შეეძლოთ მოეყვანათ. მათი პასუხის სტილისა და ტონის შესარჩევად, მოსწავლეებს შევახსენეთ, რომ ერიკი მათი ასაკის მოსწავლეა.

ანალოგიურად, *A Vous la Parole* ბულეტში, საზაფხულო სამუშაოს სხვა ასპექტებთან ერთად, აღწერილი იყო საცხოვრებელი პირობები მოსწავლეებისთვის, აღწერილი იყო, რომ 7-დან 10 მოსწავლემდე იცხოვრებდნენ ერთად დიდ სახლში, ორ ზრდასრულთან ერთად. ექნებოდათ საკუთარი საძინებელი, მაგრამ საერთო სააბაზანო და საპირფარეშო, სამზარეულო და მისაღები ოთახი. საცხოვრებელი პირობების აღწერის შემდეგ, მოსწავლეებს უნდა ემსჯელათ 3-4 კაციან ჯგუფებში, თუ რა სიძნელეები შეიძლება შეხვედროდათ ასეთ პირობებში ცხოვრებისას, როგორ შეიძლებოდა გამკლავებოდნენ ამ სირთულეებს და ა.შ. კიდევ ერთხელ შეგვიძლია ვთქვათ: მიგვაჩნია, რომ ტესტირების მასალის ინტერაქტიური ბუნება ძალიან მნიშვნელოვანია, ამასთანავე, ინტერაქტიური სტილი ეხმარება მოსწავლეს საკუთარ ნაშრომში ტონალობა, სტილი და ინტერაქციის ფორმატიც კი სწორად შეარჩიოს. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, თუ ტესტირების შედეგად მიზნად ვისახავთ მოსწავლის სოციოლინგვისტური კომპეტენციების შემოწმებას.

მიკერძოებულობა წარმატებისათვის

ჩვენი ტესტისთვის მესამე მნიშვნელოვანი სახელმძღვანელო პრინციპი გახლდათ მიკერძოებულობა წარმატებისათვის. ეს პრინციპი გულისხმობს, რომ ტესტირებამ უნდა გამოავლინოს მოსწავლის საუკეთესო ცოდნა და უნარები. ტესტების ინტერპრეტირებისთვის ეს მიდგომა ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესია. თუკი გამოსაცდელი მოსწავლე კარგად აბარებს

ტესტს, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მოსწავლეს აქვს ცოდნა და უნარები და ამართლებს მოლოდინებს, თუკი მას ამის შესაძლებლობა მიეცემა. მაგრამ, თუკი ტესტირებაში მონაწილეს აქვს ცუდი შედეგები, აქ უამრავი კითხვა ჩნდება: ტესტირების ცუდი შედეგები მოსწავლის დაბალი ცოდნისა და უნარების ბრალია, თუ ეს შედეგი განაპირობა სხვადასხვა შემაფერხებელმა ფაქტორმა. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მნიშვნელოვანია, რომ შევამციროთ მოსწავლის ცოდნის გაზომვის ტექნიკისა და სტრატეგიის უარყოფითი ეფექტი მოსწავლის შედეგებზე. ჩვენს ტესტში *A Vous la Parole* შევარჩიეთ რამდენიმე სტრატეგია და პროცედურა, რათა ვყოფილიყავით პოზიტიურად მიკერძოებულები. კერძოდ, კარგად გვესმოდა, რომ ყველა გამოსაცდელი პირი არის ცალკე ინდივიდი, დამოუკიდებელი მახასიათებლებით, შესაბამისად, შევეცადეთ, მოსწავლეებისთვის მიგვეცა მაქსიმალური დრო დავალებების შესასრულებლად. გარდა ამისა, წერით სამუშაოებზე მოსწავლეები მუშაობდნენ მთელი დღე და მუშაობის პროცესში მათ ჰქონდათ შესაძლებლობა, მიბრუნებოდნენ თავიანთ შესრულებულ დავალებას და, თუ საჭიროდ ჩათვლიდნენ, ცვლილებები შეეტანათ მასში (ოდელი, 1977). უფრო მეტიც, მათ შეეძლოთ ისეთი დამხმარე მასალის გამოყენება, როგორიცაა ლექსიკონი და მაქსიმალურად ვახალისებდით დავალების შესრულებისას მათ მიერ ლექსიკონის გამოყენებას. გარდა ამისა, უშუალოდ ტესტირებისას, ტესტირების ადმინისტრატორი ამოწმებდა, რომ მონაწილეებს ზუსტად შეესრულებინათ ტესტირების ინსტრუქციები.

კიდევ ერთი პროცედურა, რომლის მეშვეობითაც შევეცადეთ, მიგვეღო მაქსიმალურად პოზიტიური შედეგი, გახლდათ ტესტის მიზნების განმარტება, ანუ კონკრეტული სავარჯიშოთი მოსწავლეთა რა უნარებს ვამოწმებდით. ჩვენი ტესტის ბუკლეტში, მაგალითად ეწერა: „ამ ბუკლეტში წარმოდგენილი სავარჯიშოებით ჩვენ შევეცდებით თქვენი წერისა და ლაპარაკის უნარების შემოწმებას ფრანგულ ენაში“. ანალოგიურად, სადაც მოსწავლეს საზაფხულო სამუშაოს შესახებ უნდა დაეწერათ, ექსპლიციტურად იყო მითითებული, რომ „ამ დავალების მიზანია, შევამოწმოთ მარტივი და რთული წინადადებების შედგენის უნარი“. თხზულების შედგენისასაც მივეცით რეკომენდაცია, რომ თავიანთი მოსაზრებები ნათლად და მკაფიოდ ჩამოეყალიბებინათ, ამავე დროს, ვუთხარით ვინ იყო მათი თხზულების ადრესატი და, შესაბამისად, რა სტილი უნდა შეერჩიათ თხზულების წერისას. მაგალითად, წარმოგიდგენთ ერთ-ერთი წერითი დავალების ინსტრუქციას, რომელიც *A Vous la Parole* ტესტში გამოვიყენეთ ლუისბურგის პროექტთან შესასრულებელ ჩანაწერებთან დაკავშირებით:

ამ სავარჯიშოში, გთხოვთ, გააკეთოთ პატარა ჩანაწერი თქვენი თანატოლისთვის. *შესაბამისად, სტილი უნდა იყოს*

არაფორმალური. ამ დავალების შესასრულებლად, შენ უნდა წარმოიდგინო, რომ უკვე ხარ ლუისბურგის პროექტის მონაწილე. წარმოიდგინე, რომ უკვე რამდენიმე კვირაა, ლუისბურგში ხარ, ხოლო ამ შაბათ-კვირას გეგმავ ჰალიფაქსის მონახულებას. ამიტომ, გადაწყვიტე, კაფეტერიაში დაგეტოვებინა პატარა მინაწერი, სადაც მიუთითებდი, რომ შაბათ-კვირას გეგმავდი ჰალიფაქსში წასვლას და დაინტერესდებოდი, ხომ არავინ მიდიოდა მანქანით ჰალიფაქსში, რათა წაყოლოდი ამ პიროვნებას და, შესაბამისად, გაიყოფდით გზის ხარჯებს. გარდა ამისა, მიუთითეთ, რომ გაქვთ მართვის მოწმობა და დატოვეთ საკონტაქტო ინფორმაცია და *არ დაგავიწყდეთ, რომ ჩანაწერს / განაცხადებას აკეთებთ თქვენი თანატოლისთვის.*

.

შეჯამების სახით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მიკერძოებულობა წარმატებისთვის გულისხმობს ტესტირებაში მონაწილის დახმარებას ინსტრუქციებითა და მოსაზრებებით, რაც გაუადვილებს მას, სრულყოფილად გამოამჟღავნოს საკუთარი ცოდნა და უნარები.

Work for washback

ჩვენი მეოთხე პრინციპი „washback-ისთვის მუშაობა“ გულისხმობს, რომ ტესტირებამ არ უნდა შეცვალოს სწავლების პრაქტიკა სკოლაში. ასეთ შემთხვევებში, თუ მასწავლებლებმა იციან ტესტის შინაარსი და ფორმატი, ისინი ამზადებენ თავიანთ მოსწავლეებს ამ ტესტირებისთვის. ძალიან ხშირად ტესტირების სისტემებში მასწავლებლები ასწავლიან ტესტირებისთვის, განსაკუთრებით იმ შემთხვევებში თუ ტესტირების შედეგებმა გავლენა შეიძლება იქონიონ მასწავლებელთა წახალისებასა თუ დასჯაზე და კარიერულ ზრდაზე. რადგან მასწავლებლების ტესტირებისთვის მომზადების, ისევე, როგორც ადმინისტრატორების მიერ ტესტირების შედეგებზე დაფუძნებით მასწავლებელთა ეფექტურობის განსაზღვრის პრაქტიკას ვერ შევცვლიდით, ამიტომ გადავწყვიტეთ, სხვა გზით წავსულიყავით. ჩვენ დარწმუნებულები ვიყავით, რომ სასწავლო პრაქტიკის შეცვლა იმერსიის პროგრამის ზედა კლასებში ისედაც საჭირო იყო; შესაბამისად, რადგან მასწავლებლები დაიწყებდნენ მოსწავლეთა ტესტირებისთვის მომზადებას, ეს კარგი ინსტრუმენტი იქნებოდა სასწავლო პრაქტიკის შესაცვლელადაც. ჩვენ გადავწყვიტეთ, მასწავლებლები აქტიურად ჩაგვერთო ტესტების შემუშავებაში, ტესტირების ადმინისტრირებასა და ტესტების ქულებით შეჯამებაში. სანამ განვიხილავდეთ მასწავლებელთა ტესტირებაში ჩართვის საკითხს, ალბათ უპრიანია, შევეხოთ და გავაანალიზოთ, თუ რატომ იყო მნიშვნელოვანი და სასარგებლო იმერსიის პროგრამის ზედა საფეხურზე სასწავლო პროცესის შეცვლაც. იმერსიის პროგრამას ორი გამოკვეთილი მიზანი აქვს: ხელი შეუწყოს მეორე ენის ათვისებას და ეს არ განხორციელდეს მშობლიური ენის კოგნიტური განვითარებისა და აკადემიური მიღწევების ხარჯზე. ეს მიზნები მიიღწევა აკადემიური საგნების მეორე ენაზე სწავლების გზით, თუმცა პროგრამის ბოლო საფეხურზე უკვე დიდი დრო ეთმობა თავად ფრანგული ენის სწავლებას (სვეინი, 1981ბ), აქცენტი გაკეთებულია შინაარსის სწავლებაზე. ამ ვითარებაში ძირითადად მასწავლებელი საუბრობს და მოსწავლე უსმენს. მოსწავლეთა პასუხები ძირითადად მოკლეა.

სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მოსწავლეებს ნაკლები დრო ეძლევათ მეორე ენის გამოსაყენებლად. ასეთ ვითარებაში მოსწავლეები ივითარებენ გააზრების უნარებს (სვეინი და ლეპკინი, 1982), თუმცა ლაპარაკის უნარის განვითარების თვალსაზრისით, რჩება პრობლემები და მათი ლაპარაკი მკვეთრად განსხვავდება მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეთა საუბრისაგან (ჰარლი და სვეინი 1978; ჰარლი, 1982);). შესაბამისად, ჩვენ ტესტში შევიტანეთ ისეთი მასალა და დავალებები, რომელთაც, შესაძლებელია, სასწავლო პრაქტიკის შეცვლის პირობებში, გამოესწორებინათ ლაპარაკის უნართან დაკავშირებული ხარვეზები. ანუ, ჩვენი ტესტირებისთვის მომზადებისთვის მასწავლებლებზე ორიენტირებული სწავლებიდან აქცენტი მოსწავლეზე ორიეენტირებულ სწავლებაზე უნდა გადაეტანათ.

დავუბრუნდეთ ჩვენს მეოთხე პრინციპს: ვიმუშაოთ washback-სთვის. ამ პრინციპის რეალიზებისთვის, ჩვენ მასწავლებლები აქტიურად ჩავრთეთ ჩვენი ტესტის შედგენაში. თავდაპირველად შევქმენით მრჩეველთა პანელი, რომელშიც შედიოდნენ მასწავლებლები და განათლების დეპარტამენტის წარმომადგენლები. მრჩეველთა პანელის ფუნქცია იყო, თავიანთი მოსაზრებები და კომენტარები მოეწოდებინათ ჩვენთვის ტესტირების შედგენის პროცესში. მრჩეველთა საბჭოს შექმნის გარდა, ჩვენ ჩავატარეთ სამუშაო შეხვედრა მასწავლებლებთან და დეტალურად ავუხსენით ტესტის პრინციპები და აგრეთვე ჩავრთეთ მათი გაკვეთილები საპილოტე ტესტირებაში. გარდა ამისა, მასწავლებლებს დაევალათ თავიანთ კლასებში ტესტირების ხელმძღვანელობა, ამასთანავე, ტესტირების თითოეულ თავთან დაკავშირებით, პირველ რიგში, ვიგებდით მასწავლებელთა რეაქციებს და მასწავლებლებთან განვიხილავდით, თუ რა რეაქცია შეიძლება ჰქონოდათ მათ მოსწავლეებს ტესტის ამა თუ იმ ნაწილსა თუ რომელიმე ტესტურ დავალებაზე. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ მასწავლებელთა უკუკავშირი იყო არაჩვეულებრივი და ბევრი მათი მოსაზრება საფუძვლად დაედო ტესტის მონაკვეთებს და მათი მოსაზრებების საფუძველზე ცვლილებები განიცადა ტესტების ზოგიერთმა ნაწილმა.

პრაქტიკული თვალსაზრისით, მსგავსი ტესტირების შედგენაში, ადმინისტრირებასა და ქულების შეჯამებაში მასწავლებელთა ჩართვა უმნიშვნელოვანესია. წმინდა ფინანსური თვალსაზრისით, ტესტირების ადმინისტრირებისთვის გარე ადამიანების დაქირავება საკმაოდ ძვირი სიამოვნებაა. უფრო მეტიც, სწორედ ტესტირების მეოთხე პრინციპიდან გამომდინარე, ჩვენ ჩავთვალეთ, რომ working for washback მნიშვნელოვანი იყო მასწავლებელთა ჩართვა ტესტირების შედგენაში, ადმინისტრირებასა და ქულობრივ შეფასებაში. მასწავლებელთა ტესტირებაში ჩართვის ხელშესაწყობად, ჩვენ შევიმუშავეთ მასწავლებლის გზამკვლევი, რომელშიც დეტალურად და ნაბიჯ-ნაბიჯ აღვწერეთ, როგორ

უნდა მომხდარიყო ტესტირების ადმინისტრირება, მათ შორის - ძალიან კონკრეტული ფრაზები წარმოვადგინეთ გზამკვლევში, რომელიც მასწავლებელს უნდა გამოეყენებინა მოსწავლეთა ინსტრუქტაჟისთვის. მასწავლებელთა გზამკვლევში დეტალურად იყო აღწერილი ქულების მინიჭების და შეფასების პრინციპებიც და თითოეული ტესტური დავალებისთვის თეორიული და ემპირიული დასაბუთება. გზამკვლევი მოიცავდა უამრავ საილუსტრაციო მაგალითსაც.

შეჯამების სახით შეიძლება ითქვას, რომ ტესტირების პროცესში მასწავლებელთა ჩართვა მნიშვნელოვანი იყო არა მხოლოდ ტესტირების ეფექტურად ადმინისტრირებისთვის, არამედ სასწავლო პრაქტიკის შესაცვლელადაც, რადგან, ტესტებიდან გამომდინარე, მასწავლებლები შეცვლიდნენ სწავლების საკუთარ სტრატეგიას, რაც შესაძლებელს გახდიდა სწავლა-სწავლების პროცესის გაუმჯობესებას.

ქულობრივი შეფასება

მიუხედავად იმისა, რომ *A Vous la Parole* ტესტი შეიქმნა იმერსიის პროგრამის შემაჯამებელი შეფასებისთვის, ტესტის პრინციპებიდან გამომდინარე, მისი გამოყენება შესაძლებელია განმავითარებელი შეფასებისთვისაც, ისევე, როგორც ინდივიდუალურად მოსწავლეთა შესაფასებლად. ქულების დაჯამების პროცედურა გამომდინარეობდა იმ თეორიული ჩარჩოდან, რომლითაც ჩვენ ვიხელმძღვანელეთ ტესტების შედგენისას. ჩვენ ქულების განაწილების კრიტერიუმად განვსაზღვრეთ ის კონკრეტული კომუნიკაციური კომპეტენციები, რომელთაც ზომავდა ტესტი, ანუ გრამატიკული, დისკურსული, სოციოლინგვისტური და სტრატეგიული კომუნიკაციური კომპეტენციების შესაფასებლად შემუშავდა ქულების მინიჭების სისტემა. ჩვენ შევეცადეთ, ტესტების პილოტირებისას, თითოეული დავალებისთვის განგვესაზღვრა, თუ რა შეფასდებოდა და რა კრიტერიუმებით. ამ პრინციპმა შესაძლებლობა მოგვცა, დაგვენახა მოსწავლეთა პასუხების ყველაზე უხილავი ასპექტებიც კი. ქულების სისტემა მოიცავდა, როგორც ობიექტურ რაოდენობრივ დათვლებს, აგრეთვე სუბიექტურ შეფასებებს. მაგალითად, ზემოთ მოყვანილი ჩანაწერის მაგალითში, როცა მოსწავლეს განცხადება უნდა დაეტოვებინა თანატოლებისთვის გამგზავრების შესახებ, შეფასების როგორც თვალადი ობიექტური პრინციპები, ასევე სუბიექტური შეფასება გამოვიყენეთ. დავალება შეფასდა სიტყვათა წყობის შეცდომების, მორფოლოგიური შეცდომებისა და მართლწერაში გამოტოვებული ასოების რაოდენობების მიხედვით. ამავე დროს, ამ რაოდენობრივი მაჩვენებლის გარდა, იყო სუბიექტური შეფასება, რომელიც

გულისხმობდა, რომ გამსწორებელი 3-ბალიანი შკალით აფასებდა, თუ რამდენად იპყრობდა განცხადება ყურადღებას, რამდენად კარგად იყო ტექსტობრივი სტრუქტურა ორგანიზებული, რამდენად გამართულად და სწორად იყო ლექსიკური ერთეულები გამოყენებული. პილოტირების შემდეგ ჩვენ შევამცირეთ შეფასების ასპექტები, რადგან ტესტირება განკუთვნილი იყო დიდი პროგრამის საბოლოო შეფასებისთვის. რამდენიმე ფაქტორმა განაპირობა ქულების დაჯამების საბოლოო პრინციპი. პირველი განმაპირობებელი ფაქტორი ის გახლდათ, რომ არ იყო საკმარისი მონაცემი, რათა გაკთებულიყო ფაქტორული ანალიზი. შესაბამისად, სულ მცირე, თითო ცვლადი შევარჩიეთ თითოეული კლასტერისთვის, რომელიც შეესაბამებოდა კომუნიკაციური კომპეტენციების რომელიმე კომპონენტს. ცვლადების შერჩევის პროცესი დამოკიდებული იყო მათს ვალიდობაზე. დამატებით, რამდენიმე ცვლადი შეირჩა სისტემური და საინტერესო განსხვავებების დასანახად. მაგალითად, საპილოტე ტესტირებამ აჩვენა მნიშვნელოვანი განსხვავება ადრეული იმერსიისა და გვიანი იმერსიის მოსწავლეთა მაჩვენებლებში მორფოლოგიაში. შესაბამისად, ასეთი საინტერესო საკითხების გამოსავლენად მოვახდინეთ გარკვეული ცვლადების დამატება კვლევაში. ტესტირებაში ქულათა დაგროვების სისტემის შესაქმნელად ჩვენ შევიმუშავეთ ცვლადების სისტემა და კომუნიკაციური კომპეტენციების კატეგორიებიდან გამომდინარე კრიტერიუმები. ამ მიდგომით მოვახდინეთ ჩვენ მიერ ჩამოყალიბებული თეორიული ჩარჩოს პრაქტიკულ ტესტში რეალიზება.

ტესტირების შედეგები

A Vous la Parole ტესტის მიზანი იყო, შეეფასებინა იმერსიის პროგრამის ეფექტურობა მეცხრეკლასელებში კანადის ორ პროვინციაში (ლეპკინი, სვეინი და კუმინსი, 1983 ; ლეპკინი და სვეინი, 1984ა) და ონტარიოს ორი საგანმანათლებლო დეპარტამენტის ტერიტორიაზე (ლეპკინი და სვეინი, 1984 ბ, გ) პროგრამების შეფასება შედარდა ადრეული და გვიანი იმერსიის და ფრანგულენოვანი პროგრამის მოსწავლეთა შედეგებს.

მიუხედავად იმისა, რომ გარკვეული სხვაობა დაფიქსირდა სხვადასხვა ცვლადთან მიმართებით, საერთო მახასიათებლების გამოკვეთა მაინც შესაძლებელია ტესტირების შედეგად. გრამატიკული კომპეტენციების თვალსაზრისით, გამოიკვეთა სხვაობა ადრეული და გვიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებში. ასევე მნიშვნელოვანი განსხვავება დაფიქსირდა ამ კომპონენტში იმერსიის (ადრეული ან გვიანი) პროგრამის მოსწავლეებს და

ერთენოვანი, ფრანგულენოვანი პროგრამის მოსწავლეებს შორის. ოთხ კვლევაში 13 შედარებითი ანალიზი გაკეთდა და 80%-მა გასაანალიზებელ მონაცემებში გრამატიკული კომპეტენციების თვალსაზრისით განსხვავებები გამოჩნდა. ანალოგიურად, დისკურსულ და სოციოლინგვისტურ კომპონენტებში ადრეული და გვიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებში. უფრო მეტიც, 40%-ზე ოდნავ ნაკლებში აღმოჩნდა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება ფრანგულენოვანი და იმერსიის პროგრამის მოსწავლეების შედეგებში სოციოლინგვისტური და დისკურსული კომპეტენციების თვალსაზრისით. იმერსიის ორი პროგრამის შედარებამ აჩვენა, რომ ლაპარაკისა და წერის თვალსაზრისით, მნიშვნელოვანი განსხვავება არ დაფიქსირდა, ხოლო ფრანგულენოვანი და იმერსიის პროგრამის მოსწავლეების მონაცემებს შორის განსხვავება კომპონენტებს შორის (განსხვავება გრამატიკულ, სოციოლინგვისტურსა და დისკურსულს) შორის აჩვენებს, რომ გარკვეული ხარვეზებია გრამატიკის კომპონენტის სწავლების თვალსაზრისით იმერსიის პროგრამებში.

შეჯამება და დასკვნები

ამ თავში განვიხილეთ ის ძირითადი პრინციპები, რაც მნიშვნელოვანია კომუნიკაციური კომპეტენციების შემმოწმებელი ტესტების შესადგენად და ამ პრინციპების ილუსტრირება მოვახდინეთ ჩვენს მიერ იმერსიის პროგრამის შესაფასებლად გამოყენებული of *A Vous la Parole* ტესტის მაგალითზე. ეს ოთხი პრინციპი გულისხმობს შინაარსზე კონცენტრირებას, მიკერძოებულობა პოზიტიური შედეგისთვის, და მუშაობას washback-ისთვის. ტესტირების პრინციპების გარდა, ქულების დაჯამების პროცედურები და კრიტერიუმებიც განვიხილეთ სახელმძღვანელოს ამ თავში, რომელიც მოიცავდა ცვლადების შერჩევისა და კრიტერიუმების დადგენის საკმაოდ გააზრებულ პროცესს. და ბოლოს, შეფასების შედეგები და მისი გავლენა პროგრამის მომავალი განხორციელებისთვის, აგრეთვე გაანალიზებული იყო წარმოდგენილ თავში. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ ტესტის გამოყენება ინდივიდუალურ მოსწავლეთათვის კლასში მასწავლებლის მიერ შესაძლებელია არ იყოს ეფექტური ტესტის ადმინისტრირებისთვის საჭირო დროის გათვალისწინებით.

შენიშვნები

1. ამ პროექტში აქტიურად მონაწილეობდნენ ვალერი ერგიუ, სუზან ბერტრანდი, ჯიმ კუმინსი, დაიანა გრინი, გილა ჰანნა, ჯილ კამინი, შერონ ლეპკინი ლაურეტა ლევი და მერილ სვეინი; Actively

იხილეთ მე-7 თავი ამ კვლევის დეტალური შედეგების გასაცნობად.

თავი 10. უმცირესობათა მოსწავლეები და სწავლასთან დაკავშირებული სირთულეები; შეფასებისა და განთავსების საკითხები[3]

მე-20 საუკუნის პირველ ნახევარში ეთნიკურად და კულტურულად განსხვავებული მოსწავლეებისთვის არასწორად ჩატარებულმა ფსიქოლოგიურმა ტესტირებებმა ხელი შეუწყო, ერთი მხრივ, განმანათლებლებში გავრცელებულ მოსაზრებას ბილინგვიზმის ნეგატიური შედეგების შესახებ და, მეორე მხრივ, საგანმანათლებლო სივრციდან უმცირესობათა მშობლიური ენის განდევნის პროცესს (იხილეთ კუმინსი, 1983, მერკერი, 1973). უკანასკნელ წლებში ნათელი გახდა დასავლეთის ქვეყნების განმანათლებლებს შორის ის ხარვეზები, რაც ფსიქოლოგიურ ტესტებს გააჩნდათ. მაგალითად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში 1970 -იან წლებში სასამართლომ დაადასტურა ინტელექტის ტესტების გამოყენების დისკრიმინაციულობა, რის საფუძველზეც უმცირესობათა მოსწავლეთა დიდ ნაწილს ანიჭებდნენ „მენტალურად ჩამორჩენილის“ სტატუსს და მათი განთავსება ხდებოდა შესაბამის კლასში და არავითარი ყურადღება არ ექცეოდა მათ ლინგვისტურ, ეთნიკურ და კულტურულ წარმომავლობას. მიუხედავად სასამართლო გადაწყვეტილებისა, ანტიდისკრიმინაციული პროცედურების პრაქტიკაში გატარება მაინც გაჭიანურდა. გაჭიანურების მიზეზი მრავალი იყო, მათ შორის - მისი აღსრულების ინსტრუმენტების არ არსებობა, საკადრო რესურსის დეფიციტი და კონცეპტუალურ საკითხებზე შეუთანხმებლობა (მაგალითად რას ნიშნავს „სწავლის შეზღუდული შესაძლებლობები“). რადგანაც უმცირესობათა შეფასების საკითხები ჯერ კიდევ დამუშავების პროცესშია, მკვლევრებს ხშირ შემთხვევაში უწევთ პრაქტიკოსი მასწავლებლების მიერ წამოჭრილ საკითხებზე ზუსტი პასუხების გაცემა. მასწავლებლები და სკოლის ფსიქოლოგები, რომლებთან შემხებლობა აქვთ უმცირესობათა მოსწავლეებთან, იძულებულნი არიან მიიღონ პრაქტიკული გადაწყვეტილებები მიიღონ უმცირესობათა მოსწავლეების შესაფასებლად და შესაბამის პროგრამებზე განსათავსებლად..

უმცირესობათა მოსწავლეების შეფასებისა და განთავსების საკითხი განსაკუთრებით აქტუალური გახდა ორი მიზეზის გამო: (1) ურბანულ დასახლებებში გაიზარდა

[3] ეს თავი გახლავთ ერთ-ერთი სტატიის ადაპტირებული ვარიანტი. სტატია ეკუთვნით ჯიმ კუმინსს, მ. პარადისს და ი.ლებრანს. სტატია დაიბეჭდა ჟურნალში *Early Bilingualism and Child Development.* Amsterdam, Holland: Swets Publishing Service, 1984, pp. 47-68. ნებართვა სტატიის ხელახლა გამოყენებაზე და დაბეჭდვაზე მივიღეთ გამომცემლისგან, Swets Publishing Service.

უმცირესობათა მოსწავლეთა რაოდენობა; (2) ამერიკის შეერთებულ შტატებსა და კანადის ზოგიერთ ნაწილში სავალდებულო გახდა „განსაკუთრებულ“ მოსწავლეთა იდენტიფიცირება და მათთვის სპეციალური პროგრამების განხორციელება. უმცირესობათა მოსწავლეთა რაოდენობრივ ზრდაზე ნათლად მიუთითებს ტორონტოს მაგალითი, რომლის სკოლებში მოსწავლეთა ნახევარზე მეტი სწავლობს ინგლისურს, როგორც მეორე ენას. ანალოგიურად, ივარაუდებოდა, რომ კალიფორნიაში უმცირესობათა მოსწავლეები შეადგენდნენ უმრავლესობას (მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის 50%-ზე მეტს) 1980-იანი წლების შუაწელისთვის. რაც შეეხება კანონმდებლობით „განსაკუთრებული“ მოსწავლეების იდენტიფიცირების ვალდებულებას, ამერიკის შეერთებულ შტატებში შესაბამისი სამართლებრივი აქტი გამოიცა 1975 წელს (საჯარო კანონი 94-142, 1975), ხოლო კანადაში, მაგალითად, ონტარიოში არსებობს 1979 წელს გამოცემული ბრძანება #82. ამ სამართლებრივი აქტების მიხედვით, უმცირესობათა მოსწავლეების დიდი რაოდენობა საჭიროებს საგანმანათლებლო და ფსიქოლოგიურ შეფასებას. შესაბამისად, უმცირესობათა მოსწავლეების შეფასების საკითხების დაზუსტება გადაუდებელ პრაქტიკულ მნიშვნელობას იძენს.

ამ თავში წარმოგიდგენთ ორი კვლევის შედეგებს, რომლებიც უმცირესობათა მოსწავლეების შეფასების საკითხებს შეეხება და ამ კვლევების მეთოდოლოგია და შედეგები, ჩვენი აზრით, მნიშვნელოვანი პრაქტიკული დანიშნულების მატარებელია უმცირესობათა მოსწავლეების შეფასებისა და შესაბამის პროგრამებზე განთავსების თვალსაზრისით. პირველი კვლევა წარმოადგენს ტორონტოს განათლების საბჭოს მიერ 1960-იან წლებში ჩატარებული ფართომაშტაბიანი კვლევის მონაცემების ხელახალ ანალიზს. (იხილეთ კუმინსი 1981გ, აგრეთვე ჩვენი სახელმძღვანელოს მე-5 თავი). ხოლო მეორე კვლევაში გაანალიზდა მასწავლებლების შეფასება და მოსწავლეთა გადანაწილება. კვლევაში სულ გაანალიზდა 428 მოსწავლის შეფასებისა და პროგრამებზე გადანაწილების რეკომენდაციები. ეს მოსწავლეები დასავლეთ კანადის ერთ-ერთ ქალაქში სწავლობდნენ და წარმოადგენდნენ უმცირესობათა მოსწავლეებს, რომლებიც შეისწავლიდნენ ინგლისურს, როგორც მეორე ენას (კუმინსი, 1984). პირველი კვლევა საინტერესოა იმ თვალსაზრისით, რომ მეტ-ნაკლებად სცემს პასუხს, თუ რა დრო სჭირდებათ ინგლისურის, როგორც მეორე ენის შემსწავლელებს, აკადემიური ენის თვალსაზრისით შესაბამისი კლასის სტანდარტებს რომ გაუთანაბრდნენ. მეორე კვლევა კი აანალიზებს იმ მოსაზრებებს, რაც ინგლისურის, როგორც მეორე ენის სწავლებისა და შეფასების საკითხებს უკავშირდება.

ინგლისურის, როგორც მეორე ენის შესწავლა; ენის სრულყოფილად ფლობა და დრო

არსებობს მრავალი დადასტურება სხვადასხვა კვლევიდან, რომ იმიგრანტი ბავშვები 1,5-2 წელიწადში ახერხებენ მეორე ენაზე უპრობლემოდ კომუნიკაციას (მაგალითად, სნოუ და ჰოეფნაგელ-ჰოლე, 1978). მასწავლებელთა და ფსიქოლოგთა დიდი ნაწილი, ხედავენ რა, რომ მოსწავლე თანატოლებთან უპრობლემოდ ახერხებს კომუნიკაციას მეორე ენაზე, თვლიან, რომ ეს მოსწავლეები უკვე მზად არიან საგანმანათლებლო თუ ფსიქოლოგიური ტესტის მეორე ენაზე ჩასაბარებლად. თუმცა აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ფსიქოლოგებმა, ამ კვლევებში ხშირად აღნიშნავდნენ, რომ მოსწავლეების საკომუნიკაციო ენობრივი უნარები უკეთესად არის განვითარებული, ვიდრე აკადემიური ენობრივი უნარები. საილუსტრაციოდ წარმოგიდგენთ რამდენიმე ამონარიდს ფსიქოლოგთა შეფასებებიდან:

PS (094): *მეორე კლასში კითხვისა და მათემატიკის პრობლემებთან დაკავშირებით მასწავლებლის კომენტარი: რადგან PS პირველი კლასში სწავლობდა იტალიაში, მე ვფიქრობ, რომ მისი ძირითადი პრობლემაა ენაა, მიუხედავად იმისა, რომ მას ესმის და საუბრობს ინგლისურად საკმაოდ კარგად. Verbal (V)IQ75; Performance (P)IQ84.*

GG (184): *მიუხედავად იმისა, რომ ის ცხოვრობდა კანადაში ერთ წელზე ნაკლები ხნის განმავლობაში, მასწავლებელი ამ მოსწავლის შესახებ შემდეგ კომენტარს აკეთებს: 'ის საუბრობს იტალიურად და აგრეთვე ინგლისურად გამართულად, მიუხედავად ამისა, მოსწავლე მაინც შემოწმდა ფსიქოლოგიურ ტესტზე, რადგან „მას ჰქონდა პრობლემები პირველი კლასის პროგრამის დაძლევისას“ და, შესაბამისად, მასწავლებელს აინტერესებდა, „ხომ არ ჰქონდა მოსწავლეს სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდული შესაძლებლობები, თუ უბრალოდ ის ჩამორჩებოდა თანატოლებს სასწავლო პროგრამით..*

DM (105): *ჩამოვიდა პორტუგალიიდან 10 წლის ასაკში და დასვეს მეორე კლასში, ხოლო სამი წლის, მეხუთე კლასში მისი მასწავლებელი შემდეგ კომენტარს აკეთებს: „რადგან მისი ზეპირმეტყველებისა და გააზრების უნარები იმდენად მაღალია წერით უნარებთან შედარებით, ვფიქრობთ, სერიოზულ სწავლასთან დაკავშირებულ პრობლემებთან უნდა გვქონდეს საქმე და პრობლემა არ უნდა იყოს ის, რომ ინგლისური მისთვის მშობლიური ენა არ არის“. ამ მოსწავლეს მეხუთე კლასში ტესტირებაში PIQ 101 ქულა ჰქონდა, მაგრამ ტესტირების but VIQ - ნაწილში 70-ზე დაბალი..*

ეს სამი მაგალითი ცხადყოფს გარემოს გავლენას კომუნიკაციური უნარების განვითარებაზე. უმეტეს შემთხვევაში, მასწავლებლები თვლიდნენ, რომ იმიგრანტ მოსწავლეებს უკვე ჰქონდათ ინგლისური ენის საკმარისი ცოდნა, რათა ჩაებარებინათ ინტელექტის ტესტები,

მიუხედავად იმისა, რომ ეს მოსწავლეები მხოლოდ ერთი წლის ჩამოსულები იყვნენ კანადაში. ალბათ, საინტერესოა, რამდენად ვალიდურია ინტელექტის ტესტების ეს შედეგები? ტორონტოს განათლების საბჭოს მიერ ჩატარებული ტესტირების ხელახლა ანალიზმა მკაფიო პასუხი გასცა ამ შეკითხვას. გამოკითხვაში, რომელიც ჩატარდა ტორონტოში (რაითი და რემსი, 1970), მონაწილეობდა მე-5, მე-7 და მე-9 კლასელი მოსწავლეების 25 %-ი. კვლევაში მონაწილე 6000 მოსწავლიდან მონაწილეობდა 1210 მოსწავლე, რომელთათვისაც ინგლისური მეორე ენა იყო და რომლებიც დაიბადნენ საზღვარგარეთ (კუმინსი, 1981გ). კუმინსმა ჩაატარა ამ კვლევის ხელახალი ანალიზი (1981გ), რათა დაედგინა კანადაში იმიგრაციის ხანგრძლივობის (AOA) და კანადაში ცხოვრების ხანგრძლივობის გავლენა (LOR) მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებზე. 10.1. ცხრილში წარმოდგენილია ინგლისური ენის ტესტის შედეგები (ტესტის ადაპტირება მოხდა ამონსის ლექსიკის ტესტიდან Ammons Picture Vocabulary Test (PVT))[1]. აქვე უნდა აღნიშნოს, რომ სხვა ინგლისური ენის ტესტის ხელახლა ანალიზმაც ანალოგიური შედეგი აჩვენა.

იმიგრანტ ბავშვებს, რომლებიც ჩამოვიდნენ კანადაში ექვსი ან მეტი წლის ასაკში, ესაჭიროებათ 5-7 წელი საშუალოდ, რათა ინგლისური ენის ლექსიკის თვალსაზრისით, სტანდარტით განსაზღვრული ნორმების დაკმაყოფილება შეძლონ. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ ინტელექტის ტესტის ვერბალური ნაწილი ხშირად განსაზღვრავს ინტელექტის ტესტის შედეგებს. ვერბალური ნაწილი კი ლექსიკური მარაგის გარეშე საკმაოდ რთული შესავსებია. შესაბამისად, ინტელექტის ტესტის შედეგების ვალიდურობაზე ლაპარაკი, შესაძლებელია, მხოლოდ იმიგრანტი ბავშვების კანადაში ცხოვრების 5 წლის შემდგომ (იხილეთ ცხრილი 10.1.).

ცხრილში თვალნათლივ ჩანს, რომ ის ბავშვები, რომლებიც ბოლო სამი წლის განმავლობაში ცხოვრობდნენ კანადაში ჩამორჩებიან სტანდარტის მოთხოვნებს, თუმცა მათი პროგრესი აგრეთვე თვალსაჩინოა იმიგრაციის დროისა და კანადაში ცხოვრების ხანგრძლივობის კვალდაკვალ.

კვლევის ეს მიგნება ძალიან მნიშვნელოვანია, როგორც თეორიული, აგრეთვე პრაქტიკული თვალსაზრისით. ეს მიგნება ცხადყოფს, რომ პირისპირ კომუნიკაციისთვის აუცილებელია ენობრივი კომპეტენციები და აკადემიური მიზნებისთვის აუცილებელი ენობრივი კომპეტენციები ერთმანეთისგან განსხვავდება. (ამ საკითხის დეტალური თეორიული განხილვისთვის იხილეთ სახელმძღვანელოს მე-8 თავი).

ენის ფლობა და ინტელექტის ტესტი მოსწავლეებისთვის, რომელთათვისაც ინგლისური მეორე ენაა

უეჩსლერის ბავშვებისთვის განკუთვნილი ინტელექტის ტესტის განახლებული ვერსია Wechsler Intelligence Scale for Children – Revised (WISC-R) ფსიქოლოგიური კვლევებისა და შეფასებისთვის ყველაზე ხშირად გამოყენებული ტესტია. ამ შერჩევისთვის WISC-R მათემატიკური (performance) ნაწილის 264-ჯერ, ხოლო ვერბალური ნაწილის 234 გადათვლა განხორციელდა. მედიანის ქვეტესტის ქულები გრაფიკულად არის წარმოდგენილი 10.2. დიაგრამაში.

დიაგრამაში წარმოდგენილ ქულებში რამდენიმე მნიშვნელოვანი ტენდენცია იკვეთება. პირველი: მოსწავლეებს სტანდარტით განსაზღვრულ საშუალოსთან მიახლოებული შედეგები აქვთ მათემატიკურ (performance) ნაწილში, ხოლო შედარებით დაბალი შედეგები - ვერბალურ ნაწილში. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ მათემატიკური (performance) ნაწილის ქვეტესტებს შორის განსხვავება შედეგებში მინიმალურია, თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ კოდირების ნაწილში მოსწავლეებს ოდნავ უკეთესი შედეგები აქვთ მათემატიკური (performance) ნაწილის სხვა ქვეტესტებთან შედარებით. რაც შეეხება ვერბალურ ნაწილს, ქვეტესტებს შორის შედეგებში განსხვავება მკვეთრია. ვერბალური ტესტის არითმეტიკული და ციფრული ნაწილები, როგორც ჩანს, კულტურულად უფრო მიუკერძოებელია აღმოჩნდა ვერბალური ნაწილის სხვა ქვეტესტებთან შედარებით. ყველაზე დაბალი შედეგი ინფორმაციის ქვეტესტში აჩვენეს მოსწავლეებმა და აქ მათი საშუალო მაჩვენებელი 4.6-ს შეადგენდა. ეს მიგნება არც არის გასაკვირი, რადგან ინფორმაციის ქვეტესტი სწორედ ის ნაწილია, რომელიც შედგენილია წმინდად საშუალო კლასის ანგლოფონური ოჯახების პერსპექტივით და არ ითვალისწინებს იმიგრანტი თუ სხვა კულტურული ჯგუფის წარმომადგენელი მოსწავლეების კულტურულ და ლინგვისტურ ფონს. ინფორმაციის ქვეტესტი შეკითხვები ნათელ წარმოდგენას გვიქმნის ამ ქვეტესტში კულტურული მიკერძოებულობის თვალსაზრისით არსებული პრობლემების შესახებ:

5. ხუთცენტიანში რამდენი პენია?

12. ვინ აღმოაჩინა ამერიკა?

24. საშუალოდ რა სიმაღლისაა კანადელი მამაკაცი?

აქვე საინტერესოა, რომ ქვეტესტის ინფორმაციის ნაწილი გამოყენებულია ყველა ტესტირებაში, იმ დროს, როცა ციფრული ნაწილი, რომელიც კულტურულად ნაკლებ

მიუკერძოებელია, ხშირად ამოღებული აქვთ ტესტებიდან კონკრეტული ტესტირების პროცესში. ჩვენს მიერ განხილულ კვლევაში, ციფრული ნაწილი მიეცა 104 მოსწავლეს, იმ დროს, როცა ინფორმაციული ნაწილით ტესტი ჰქონდა 242 მოსწავლეს. ტესტის ინფორმაციული ქვეტესტის მიკერძოებულობას ადასტურებს იმ მოსწავლეთა შედეგები, ვისთვისაც ინგლისური მეორე ენაა. ტესტირებაში მონაწილეთა 70% ტესტის ამ ნაწილში მიიღო 6 ან 6-ზე ნაკლები ქულა, ხოლო 34 % მიიღო 3 ან 3ზე დაბალი ქულა. შედარებისთვის, ამ ტესტისთვის ნორმა 16% და 2,5%-ს შეადგენს. ამასთან, ვერბალური ინტელექტის ტესტის დათვლისას ინფორმაციის ქვეტესტის შედეგები უმრავლეს შემთხვევაში 10.2. დიაგრამაში ნაჩვენები ტენდენცია საგულისხმოა დიაგნოსტიკური შეფასებისთვის. თუკი იმ მოსწავლეებს, ვისთვისაც ინგლისური მეორე ენაა, ისეთივე ცუდი შედეგები ექნებოდათ ტესტის არითმეტიკულ და ციფრულ ნაწილში, როგორც ეს ინფორმაციულ ნაწილში ჰქონდათ, შეიძლებოდა ჩათვლილიყო, რომ საქმე გვაქვს მოსწავლეების სწავლასთან დაკავშირებულ პრობლემებთან და არაფერ შუაშია მათი კულტურული წარმომავლობა და ენობრივი კომპეტენციები. ანალოგიურად, დაბალი შედეგები რომ ეჩვენებინათ როგორც მათემატიკურ (performance), ასევე, ვერბალურ ნაწილში, ეს საკმარისი სიგნალი იქნებოდა დიაგნოსტირებისთვის, თუმცა არსებულმა ვითარებამ, რეალურად, სულ სხვა ტენდენციები გამოააშკარავა.

შეჯამების სახით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ინტელექტის ტესტში WISC-R რეალურად ხდებოდა იმ მოსწავლეთა აკადემიური ენის ცოდნის ფლობის შეფასება, რომელთათვისაც ინგლისური მეორე ენაა და არა მათი ინტელექტი, უნარი და პოტენციალი. ტესტირების თვისებრივი ანალიზი ააშკარავებს იმ ხარვეზებს, რასაც ფსიქოლოგები უშვებდნენ მოსწავლეთა შეფასებისას.

ფსიქოლოგიური შეფასებების თვისებრივი ანალიზი; ნანახი გამოსავალი და ჩავარდნები

დიაგრამა 10.3 და 10.4 წარმოგიდგენთ ფსქოლოგების მიერ უმცირესობათა მოსწავლეეების ტესტირების შედეგების შეფასების ერთგვარ კატეგორიზაციას. ამ ორ ცხრილს შორის ძირითადი განსხვავება გახლავთ ფსიქოლოგთა მიდგომაში. ფსიქოლოგთა დიდი ნაწილი ტესტირების შედეგების შეფასებისას ყურადღებას არ აქცევს ამა თუ იმ მოსწავლის კულტურულ წარმომავლობას. მეორე კატეგორიის ფსიქოლოგები, რომლებიც აშკარა უმცირესობაში არიან, ტესტირების შედეგების შეფასებისა და ანალიზის პროცესში

მხედველობაში იღებენ მოსწავლეთა კულტურულ და ლინგვისტურ მახასიათებლებს. ამ მიდგომებს შორის არსებული განსხვავებების ილუსტრირებას კონკრეტული მაგალითებით მოვახდენთ.

ა 1. იგნორირებული მოსწავლეთა კულტურული ფონი

რადგან მოსწავლეები, რომელთათვისაც ინგლისური მეორე ენაა, კომუნიკაციისას გამართულად საუბრობენ ინგლისურად, მასწავლებლები და ფსიქოლოგები მიიჩნევენ, რომ მათი ენობრივი კომპეტენცია არ წარმოადგენს შემაფერხებელ ფაქტორს ტესტირების ქულების ანალიზისას. ეს ტენდენცია კარგად ჩანს შემდეგ შეფასებაში.

AC (005): *AC დაიბადა პორტუგალიაში და პირველ კლასში მოახდინეს მისი ფსიქოლოგიური შეფასება კითხვასთან დაკავშირებული სიძნელეების გამო. ბავშვთან დაკავშირებით სკოლის დირექტორი აღნიშნავდა „'AC შეისწავლა ინგლისური ადეკვატურად ბაღში, მაგრამ მისი მასწავლებელი თვლის, რომ მას აქვს სწავლასთან დაკავშირებული სიძნელეები". WISC-R ინტელექტის ტეტში, რომელიც ჩატარდა მაისის თვეში ინტელექტის ტესტის ვერბალური ნაწილის შედეგი იყო 74, ხოლო მათემატიკურ (performance)ი ნაწილის 93., საერთო ქულა-82. ამ შედეგების ანალიზისას ფსიქლოგმა სემდეგი კომენტარი გააკეთა:*

ფსიქომეტრიული რეიტინგის მიხედვით AC-ი არის საშუალოზე დაბალი შედეგი მქონე მოსწავლეთა რიცხვში. აგრეთვე საგულისხმოა, რომ 19 ქულიანი განსხვავება არსებობს ტესტის მათემატიკურ (performance) და ვერბალურ ნაწილების შედეგებს შორის, რაც მიუთითებს მათემატიკური (performance) კომპონენტის მიმართულებით მოსწავლის უკეთეს უნარებზე.... საბოლოო ჯამში, რეკომენდაციას ვიძლევი, AC-ის განთავსდეს რესურსების ოთახში..

კომენტარი: ალბათ, შეუძლებელია ამტკიცო, რომ მოსწავლეს მათემატიკური (performance) უნარები განვითარებული აქვს ვერბალურთან შედარებით, თუ გავითვალისწინებთ მოსწავლის ლინგვისტურ და კულტურულ წარმომავლობას. ამ მოსწავლეს ტესტირება ჩაუტარეს 5 თვის შემდეგაც და პროგრესი თვალსაჩინო იყო როგორც ვერბალურ, ასევე მათემატიკურ (performance) ნაწილებში (ვერბალური - 80, მათემატიკური (performance) - 100, საერთო ქულა - 88.

შეიძლება დავასკვნათ, რომ ეს ფაქტები ხაზ უსვამს, რომ ზოგიერთ ფსიქოლოგს აქვს ძალიან შეზღუდული გააზრება ინტელექტის ტესტის ლიმიტების შესახებ. ტესტი ვერ ითვალისწინებს კულტურულ და ლინგვისტურ განსხვავებებს და მორგებულია დომინანტი კულტურის წარმომადგენელ ბავშვებზე. მიუხედავად ამისა, ფსიქოლოგები კრიტიკის გარეშე

უდგებიან ტესტირების შედეგებს და აკეთებენ მის არასწორ ინტერპრეტაციას და იმ მოსწავლეებს, ვისთვისაც ინგლისური მეორე ენაა, აძლევენ აკადემიური დაბალი პოტენციალის ან სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვების მქონე მოსწავლის კვალიფიკაციას. ფსიქოლოგის რეკომენდაცია ასეთ შემთხვევებში ამ მოსწავლეების რესურსების ან სპეციალურ სასწავლო კლასებში განთავსებაა შესაძლებელი; ზოგიერთ შემთხვევაში ფსიქოლოგების რეკომენდაცია მართლაც რეალობას შეესაბამება და გამართლებულია, თუმცა, უმეტეს შემთხვევაში, ამ მოსწავლეების პრობლემა ენობრივი კომპეტენციაა, რადგან ჯერ არ აქვთ მიღწეული აკადემიური ენის მაღალი კომპეტენცია.

ა2. მოსწავლის დაბალი პოტენციალი ახსნილია მოსწავლის კულტურული მახასიათებლებით

არის შემთხვევები, როცა ფსიქოლოგები ამახვილებენ ყურადღებას მოსწავლის წარმომავლობაზე და ლინგვისტურ ფონზე. აღსანიშნავია, რომ ამ შემთხვევაში ფსიქოლოგები მიიჩნევენ, რომ ტესტირების შედეგი ვალიდურია, თუმცა, იმ მოსწავლეთა შედეგებს, რომელთათვისაც ინგლისური მეორე ენაა, ხსნიან სწავლებასთან დაკავშირებული შეზღუდული შესაძლებლობებით, რომლებიც გამოწვეულია ბილინგვიზმით. ქვემოთ მოყვანილ ციტირებებში ნათლად ჩანს ფსიქოლოგთა ეს დამოკიდებულება:

DR (110): ტესტის ვერბალურ და მათემატიკურ (performance) ნაწილებს შორის 20 ქულიანი სხვაობა მიუთითებს მოსწავლის არათანმიმდევრულ განვითარებაზე, რაც გამოწვეული მისი სწავლასთან დაკავშირებულ შეზღუდულ შესაძლებლობებთან.... დიდი ალბათობით, სწორედ ორ ენაზე საუბრის შედეგია ამ მიმართულებით არსებული ჩამორჩენა (პირველი კლასის მოსწავლე, ტესტირების შედეგი ვერბალურ ნაწილში - 94, მათემატიკურ (performance) ნაწილში - 114).

BC (024): 'BC დაიბადა იტალიაში, საუბრობს იტალიურად ოჯახში, რაც, შესაზლებელია, განაპირობებს მის პრობლემებს სკოლაში.... ტესტირების ვერბალურ ნაწილში ნაჩვენები დაბალი შედეგია, სავარაუდოდ, გამოწვეულია მისი იტალიური წარმომავლობით (პირველი კლასის მოსწავლე, ტესტირების შედეგი ვერბალურ ნაწილში - 65, მათემატიკურ (performance) ნაწილში - 78).

CG (057): 'ტესტის ვერბალურ და მათემატიკურ (performance) ნაწილებს შორის 12 ქულიანი სხვაობა უნდა იყოს ორ ენაზე, იტალიურსა და ინგლისურზე ლაპარაკის პირდაპირი შედეგი.... ტესტირების ინფორმაციის ნაწილში კი ყველაზე დიდი პრობლემები შეინიშნება (მეოთხე კლასის მოსწავლე, ტესტირების შედეგი ვერბალურ ნაწილში - 74,

მათემატიკურ (performance) ნაწილში - 86).

PE (282): 'შევამჩნიეთ, რომ PE-ს კვლავ აქვს პრობლემები ინგლისურ ენაში, ალბათ, იმიტომ რომ მისი ოჯახი საუბრობს იტალიურად სახლში. როგორც ჩანს ეს გახლავთ მთავარი შემაფერხებელი ფაქტორი და ეს განაპირობებს ტესტირების ვერბალურ ნაწილში მოსწავლის დაბალ მაჩვენებელს (მეორე კლასი, მათემატიკურ (performance)ი ნაწილის ქულა-72).

DA (125): 'DA ჩამოვიდა კანადაში იტალიიდან 5 წლის ასაკში და ისწავლა ინგლისური სკოლაში. ოჯახში იტალიურად საუბრობენ და, როგორც ჩანს, სწორედ ეს განაპირობებს მის დაბალ შედეგს ტესტირების ვერბალურ ნაწილში (მეშვიდე კლასის მოსწავლე, ტესტირების შედეგი ვერბალურ ნაწილში - 80, მათემატიკურ (performance) ნაწილში - 96).

კომენტარი: ყველა ეს კომენტარი ერთსა და იმავე მესიჯს მოიცავს. ეს მესიჯი გულისხმობს: ოჯახში სხვა ენაზე საუბარი შემაფერხებელ გავლენას ახდენს მოსწავლის ვერბალური უნარების განვითარებასა და აკადემიურ პროგრესზე.. რაში ცდებიან ამ შეფასებების ავტორები? ისინი თვლიან, რომ ინტელექტის ტესტი სრულყოფილად და ვალიდურად ზომავს ვერბალურ უნარებსა და მოსწავლის აკადემიურ და ინტელექტუალურ უნარებს. სინამდვილეში კი ეს ტესტი ზომავს იმ კონკრეტულ ეტაპზე მოსწავლის ინგლისურ აკადემიური ფუნქციონირების დონეს. ამ კომენტარების ავტორები ერთი წუთითაც არ დაფიქრებულან თუ რა შედეგს აჩვენებენ ეს მოსწავლეები ვერბალურ ნაწილში თავიანთ მშობლიურ ენაზე ტესტირების შემთხვევაში. მეორე შეცდომა, რასაც ფსიქოლოგები მოსწავლეთა შეფასებისას უშვებენ გახლავთ ბილინგვიზმის ეფექტების არასწორი გააზრება. ბილინგვიზმის ან ოჯახში მშობლიური ენის გამოყენების უარყოფითი გავლენა მოსწავლის განვითარებაზე არ დასტურდება სამეცნიერო კვლევებით (იხილეთ მე-5 თავი). რეალურად კი კვლევები ადასტურებს, რომ როცა უმცირესობათა მოსწავლეებში მშობლიური ენის უნარების მუდმივი განვითარება ხდება, ის ხელს უწყობს მეორე ენაში უნარების განვითარებასაც და ასეთ შემთხვევაში ბილინგვიზმი ხელს უწყობს აკადემიურ წარმატებასა და საგანმანათლებლო პროგრესს. (იხილეთ სახელმძღვანელოს პირველი ნაწილი). შესაბამისად ცალსახაა, რომ ტესტირების ვერბალურ ნაწილში ნაჩვენები შედეგი გულისხმობს კონკრეტული მომენტისათვის იმ მოსწავლის ინგლისური ენის ტვალსაზრისიტ არსებულ დონეს და არავითარი კავშირი არ აქვს მის პოტენციალთან და კოგნიტური თუ აკადემიური განვითარების უნართან ზოგადად.

დასკვნა

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ ზემოთ განხილულ შემთხვევებში მოსწავლეთა კულტურულ და ლინგვისტურ ფონს ექცეოდა ფსიქოლოგების მხრიდან ყურადღება, თუმცა ამ ფონის არასწორი ინტერპრეტაცია ხდებოდა და სწორედ ბილინგვიზმი სახელდებოდა ინტელექტის ტესტის ვერბალური ნაწილის დაბალი შედეგის მიზეზად, რაც ფსიქოლოგების მოსაზრებით განაპირობებდა მოსწავლეთა აკადემიურ ჩამორჩენასა და სწავლასთან დაკავშირებულ პრობლემებს. ჩვენს მიერ განხილულ შემთხვევებში ფსიქოლოგების მიერ არ დამდგარა საშუალო ფენის ანგლო-საქსური წარმომავლობის მოსწავლეებზე გათვლილი ინტელექტის ტესტის ვალიდურობის საკითხი იმ მოსწავლეებთან მიმართებით, რომელთათვისაც ინგლისური მეორე ენა გახლდათ და რომლებმაც ტესტირების მომენტისთვის ჯერ ვერ მიაღწიეს ვერბალური ნაწილის წარმატებით დაძლევისთვის აუცილებელ ენობრივ კომპეტენციებს ინგლისურ ენაში.

ბ. მოსწავლის კულტურული მახასიათებლები გათვალისწინებულია ტესტირების შედეგების ინტეპრეტირებისას

თვისებრივი ანალიზი გვიჩვენებს, რომ ფსიქოლოგთა ნაწილი ითვალისწინებს მოსწავლეთა კულტურულ მახასიათებლებს ინტელექტის ტესტის შედეგების ინტერპრეტირებისას. დიაგრამა 10.4. ასახავს განსხვავებებს ინტერპრეტაციებს შორის კულტურული მახასიათებლების გათვალისწინების თვალსაზრისით). ძალიან მნიშვნელოვანია, უპირველეს ყოვლისა, ფსიქოლოგმა გადაწყვიტოს ტესტირების ადმინისტრირებისას უმცირესობათა მოსწავლეებს ჩაუტაროს ტესტირება როგორც მათემატიკურ (performance), ასევე ვერბალურ ნაწილში, თუ ამ ეტაპისთვის შეარჩიოს მხოლოდ მათემატიკური (performance) ნაწილი... თუკი ფსიქოლოგი გადაწყვეტს, ტესტირება ჩაატაროს ვერბალურ და მათემატიკურ (performance) ნაწილში, ამ შემთხვევაში, უკვე ძალიან მნიშვნელოვანია, მოხდეს ვერბალური ნაწილის შედეგების ლოგიკურად და ფრთხილად ინტერპრეტირება. ზოგიერთ შემთხვევაში, როცა ფსიქოლოგებმა მოახდინეს ვერბალური და მათემატიკური (performance) ნაწილის ადმინისტრირება, ვერბალური ნაწილის შეყვანა არ მოხდა მონაცემთა ბაზაში, ზოგიერთ შემთხვევაში მონაცემები შეიყვანეს ბაზებში, თუმცა მიუთითეს, რომ მონაცემი შეიძლება ყოფილიყო არავალიდური ან დააწესეს მინიმალური ზღვარი ვერბალური ნაწილის გადასალახად და დადებითი

შედეგის დასაფიქსირებლად, ხოლო დასკვნა ამ მოსწავლის შესახებ კეთდება ამჟამინდელი აკადემიური ფუნქციონირების კონტექსტში და არა მისი აკადემიური პოტენციალის თუ კოგნიტური უნარების შესახებ. იმ შემთხვევაში კი, როცა მხოლოდ მათემატიკური (performance) ნაწილით ჩატარდა ტესტირება, მისი ინტერპრეტაცია გახლდათ უფრო სწორხაზოვანი, რადგან აქ უკვე არ რჩებოდა ადგილი დიაგნოსტიკური ინტერპრეტაციებისთვის, სადაც გაანალიზდებოდა მათემატიკურ (performance) და ვერბალურ ნაწილებს შორის არსებული განსხვავებების შესაძლო მიზეზები. ტესტირების თითოეული ეს მიმართულება კარგად არის ილუსტრირებული 10.4. დიაგრამაზე

ბI. ტესტირება ჩატარდა ვერბალურ და მათემატიკურ (performance) ნაწილებში;

ბIა. *ვერბალურ და ანალიტიკურ ნაწილში განსხვავება არ დაფიქსირდა MT (245):* MT-ი დაიბადა იუგოსლავიაში და კანადაში ჩაირიცხა მესამე კლასში. მეოთხე კლასში მისმა მასწავლებელმა შეამჩნია, რომ მას ჰქონდა პრობლემები წერითი დავალებების შესრულებისას და გააზრების კომპონენტში. „ის არის უყურადღებო და არ აქვს შრომის უნარება განვითარებული," - აღნიშნავდა მისი მეოთხე კლასის მასწავლებელი. მის მასწავლებელს აინტერესებდა, რამდენად სასარგებლო იქნებოდა ამ მოსწავლისთვის მეოთხე კლასის ხელახლა გავლა და აგრეთვე ის - ენობრივი კომპეტენცია წარმოადგენდა თუ არა დაბრკოლებას მისი აკადემიური წარმატებისთვის.. MT-ს ინტელექტის ტესტის ვერბალურ ნაწილში ჰქონდა 73 ქულა, ხოლო მათემატიკურ (performance) ნაწილში - 84 ქულა. ფსიქოლოგები დაინტერესდნენ, ხომ არ იყო ეს შედეგი გამოწვეული იმ ფაქტით, რომ ამ მოსწავლისთვის ინგლისური ენა იყო უცხო ენა. ფსიქოლოგის ჩანაწერში ვკითხულობთ:

MT -ს როგორც ჩანს აქვს დაბალი მაჩვენებლები და უნარები. ტესტის ვერბალური ნაწილში დაბალი შედეგი რა თქმა უნდა აიხსნება იმ ფაქტით, რომ მისთვის ინგლისური მეორე ენაა, თუმცა დაბალი მაჩვენებლებია არავერბალურ დავალებებშიც. ენის ფლობის გაუმჯობესება არის საუკეთესო გამოსავალი, რათა გაუმჯობესდეს ტესტირების არავერბალური დავალებების შედეგებიც.

ფსიქოლოგმა დაასკვნა, რომ მოსწავლის ენის ფლობის დონე იყო სერიოზული ბარიერი და შესაბამისი რამდენიმე რეკომენდაციაც ჩამოაყალიბა. რეკომენდაციები გულისხმობდა მოსწავლის რესურსების ოთახში განთავსებას, სადაც მოხდებოდა ენის სწავლებაზე მაქსიმალური აქცენტის გაკეთება განსაკუთრებით - წერისა და კითხვის მიმართულებით.

კომენტარი: ფსიქოლოგთა შეფასებები, რომელიც ამ კატეგორიაში ერთიანდება მნიშვნელოვან ყურადღებას აქცევს ბავშვის კულტურულ და ლინგვისტურ ფონს და საკითხს ამ კონტექსტში განიხილავს.

ამასთანავე ანალიტიკური ნაწილის დაბალ შედეგს კი უკავშირებს მოსწავლის პოტენციალს. თუკი მათემატიკური (performance) ნაწილის შედეგია, მაშინ ფსიქოლოგების სპეციალურ კლასში განთავსების რეკომენდაციას იძლევიან, ხოლო მათემატიკური (performance) ნაწილის საშუალო ან მაღალი შედეგის შემთხვევაში, სხვადასხვა ინტერვენცია ხორციელდებოდა, თუმცა მოსწავლე სწავლას აგრძელებს თავის კლასშივე. როცა ვერბალურ და ანალიტიკურ ნაწილებს შორის განსხვავება ფაქტობრივად არ არის, მაშინ ტესტირების შედეგების ინტერპრეტირების შესაძლებლობა მცირდება. მიუხედავად ამისა, სახელმძღვანელოს შემდეგ სექციაში განხილული მაგალითები ცხადყოფს, რომ ტესტირების შედეგების ინტერპრეტაცია ზოგჯერ ფსიქოლოგთან ცუდ ან კარგ ინტუიციაზეც არის დამოკიდებული.

ბ1ბ. *ტესტირებისას ხშირად არის განსხვავება ვერბალურ და მათემატიკური (performance) ნაწილების შედეგებს შორის. მათემატიკურ (performance) ნაწილში დაბალ შედეგებს ფსიქოლოგთა უმრავლესობა მოსწავლის პოტენციალს უკავშირებს, ხოლო ვერბალურ ნაწილში დაბალ და მათემატიკურ (performance) ნაწილში საშუალო ან მაღალი შედეგების შემთხვევას ფსიქოლოგები მოსწავლის კულტურული მახასიათებლითა და ენობრივი კომპეტენციით ხსნიან. მაგალითად:*

BI (044): BI ჩამოვიდა კანადაში პორტუგალიიდან, როცა ის იყო მესამე კლასში. მეხუთე კლასში მას ინტელექტის ტესტის მათემატიკურ (performance) ნაწილში 106 ქულა ჰქონდა, ხოლო ვერბალურში - 73. მეხუთე კლასში, კითხვასთან დაკავშირებული პრობლემების გამო მისი მასწავლებელი მის შესახებ შეფასების ანგარიშს ამზადებს. მასწავლებლის ჩანაწერში ვკითხულობთ:

> BI ჩამოვიდა პორტუგალიიდან (H წლის წინ). ეს ფაქტი განსაზღვრავს ძირითადად მის დაბალ შეფასებას ტესტის ვერბალურ ნაწილში. დარწმუნებული ვარ აქვს საშუალოზე მაღალი პოტენციალი, რასაც ადასტურებს ტესტის მათემატიკურ (performance) ნაწილში მისი მაღალი შეფასება - 106 ქულა. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია აქცენტი გაკეთდეს მისთვის ენის სწავლებაზე, რადგან როგორც თითქმის ყველა ახალჩამოსული კანადელი, ის ჯერ ვერ აკმაყოფილებს მისი კლასის შესაბამის სტანდარტებს ენაში. შესაბამისად, რეკომენდირებული ამ ჩავარდნის რესურსების ოთახის დახმარებით აღმოფხვრა.

RJf (312): RJ იყო ჩილედან ლტოლვილი მოსწავლე რომელის კანადაში სკოლაში შემოვიდა მესამე კლასიდან. მესამე კლასში, იანვარში მისი მასწავლებელი მიუთითებდა, რომ მოსწავლეს გააჩნდა დამოუკიდებლად მუშაობის პრობლემები და ვერ ახერხებდა, კონცენტრირებული ყოფილიყო დავალებებზე დროის გარკვეულ მონაკვეთში. იგი მასწავლებელმა მოსწავლეს ჩაუტარა მესამე კლასისთვის განკუთვნილი გეიტ მაკჯინეტის კითხვის ტესტი, თუმცა როგორც მასწავლებელი აღნიშნავდა, „მოსწავლემ ვერ მოახერხა საერთოდ ტესტის გაკეთება“. RJ -მ ინტელექტის ტესტის ვერბალურ ნაწილში მიიღო 64 ქულა, ხოლო მათემატიკურ (performance) ნაწილში - 100 ქულა. ამასთანავე ტესტის არითმეტიკულ ნაწილსი მისი შედეგი იყო ყველაზე მაღალი, ხოლო

ინფორმაციულ ნაწილში ყველაზე დაბალი. მოსწავლის შედეგებიდან გამომდინარე, ქვემოთ გთავაზობთ ფსიქოლოგის კომენტარს:

ცხადი იყო, რომ მოსწავლეს ჰქონდა სიძნელეები ენობრივი თვალსაზრისით... მე ვფიქრობ, რომ მოსწავლის მიერ ტესტის ვერბალურ ნაწილში მიღებული 64 ქულა ვერ ასახავს მის უნარებს, დაბალი შედეგი გამოწვეულია ენობრივი და კულტურული ფონით. არავერბალურ ნაწილში მიღებული 100 ქულაც ამყარებს ამ ჩემს მოსაზრებას..

ფსიქოლოგის რეკომენდაცია იყო, დაკავშირებოდა ინგლისური ენის მასწავლებელი დასახმარებლად.

კომენტარი: ცხადია, რომ ორივე შემთხვევაში შეფასება ითვალისწინებს მოსწავლეთა კულტურულ ფონს და ადეკვატურ რეკომენდაციებს იძლევიან. თუმცა აქვ არ უნდა გამოვრიცხოთ, რომ მოსწავლის პრობლემების მიზეზი მარტო კულტურული წარმომავლობა არ იყოს.. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ ასეთი ტიპის სწავლასთან დაკავშირებული სიძნელეების იდენტიფიცირება საკმაოდ რთული მხოლოდ ინგლისურ ენაზე ჩატარებული ტესტირებით. მესამე მაგალითში ნაჩვენებია სიტუაცია, სადაც სწავლასთან დაკავშირებული სერიოზული პრობლემები არ არის იდენტიფიცირებული ფსიქოლოგის შეფასებაში. ფსიქოლოგის ჩანაწერებში ვკითხულობთ:

UA (374): UA დაიბადა სამხრეთ ამერიკაში და პირველივე კლასში მასწავლებელმა მიაქცია ყურადღება, რომ მოსწავლეს ესაჭიროებოდა დამატებითი დახმარება, რადგან მოსწავლე გახლდათ კანადაში ახლად იმიგრირებული. მიუხედავად იმისა, რომ UA-ს ჰქონდა ფსიქოლოგთანაც შეხვედრები, მისი ტესტირების შედეგების შესახებ ინფორმაცია არ მოიპოვება. მეორე კლასში, მოსწავლე განათავსეს რესურსების ოთახში, რადგან მასწავლებელმა შენიშნა, რომ მოსწავლეს არ შეეძლო კითხვა. UA დააბრუნეს პირველ კლასში კითხვის გაკვეთილებზე. ამასთანავე UA მიკითხავს მე რესურსების ოთახში. გოგონას აქვს სიტყვების გააზრებასთან დაკავშირებული პრობლემები და შეიმჩნევა სიტყვების აღრევის პრობლემებიც. მასწავლებელს აინტერესებს მოსწავლის ზოგადი უნარების და მისი პოტენციალი.

მასწავლებლის ამ მიმართვის საფუძველზე UA-ს ჩაუტარდა ტესტირება უეჩსლერის ბავშვებისთვის განკუთვნილი ინტელექტის ტესტის განახლებული ვერსია WISC-R ფსიქოლოგი აღნიშნავს, რომ მოსწავლე იყო ძალიან მეგობრული ტესტირების ინტერვიუს დროს. ის თავისუფლად საუბრობდა.....' მოსწავლის შედეგი ვერბალურ ნაწილში გახლდათ 77, ხოლო მათემატიკურ ნაწილში - 104. ტესტირების შემდგომ ფსიქოლოგმა შემდეგი კომენტარი გააკეთა:

მიუხედავად იმისა, რომ ინგლისურ ენაში მოსწავლე პროგრესირებს, ის მაინც ჩამორჩება არსებული სტანდარტის მოთხოვნებს. შესაბამისად, მოსწავლემ დაბალი შეფასება მიიღო ტესტირების ვერბალურ ნაწილში. რაც შეეხება მათემატიკურ ნაწილს, ის ხვდება საშუალო შედეგების ზღვარში და რეალურად მათემატიკური ნაწილის შედეგი ასახავს მოსწავლის რეალურ პოტენციალს. არანაირი სწავლასთან დაკავშირებული პრობლემა არ შეინიშნება მოსწავლეში, თუ არ ჩავთვლით აუდიტორული მეხსიერების პრობლემებსა და იმპულსურობას.

.

მეორე კლასში, აპრილის თვეში კვლავ მოახდინეს მოსწავლის ფსიქოლოგიური და კითხვის უნარების სემოწმება. მასწავლებელი მიუთიტებდა, რომ მოსწავლე კანადაში ცხოვრობდა უკვე მეოთხე წელიწადი. 'ჩვენ გადავიყვანთ მოსწავლე პირველი კლასში კითხვის გაკვეთილებზე და მასწავლებელი ანხორციელებდა მის ინდივიდუალურ დახმარებას. მიუხედავად ამისა, მისი პროგრესი მინიმალურია და არ ჩანს, რომ მოსწავლე დიდად იყოს შეწუხებული საკუთარი ასეთი მინიმალური პროგრესით... ის განვათავსეთ რესურსების ოთახშიც და უნდა აღვნიშნოთ, რომ მისი ფონეტიკური უნარები არ გაუმჯობესებულია, მიუხედავად იმისა, რომ ბოლო ერთი წელია აქტიურად ვახორციელებთ რესურსების ოთახის გამოყენებით რეაგირებას მისი ფონეტიკური უნარების განსავითარებლად. მასწავლებელს სურდა დარწმუნებულიყო პირველ კლასში ტესტირების საფუძველზე გამოტანილი დასკვნის სისწორეში, რომ მოსწავლეს არანაირი ფსიქოლოგიური და სწავლასთან დაკავშირებული პრობლემები არ აღენიშნებოდა, გარდა აუდიტორული მეხსიერების პრობლემებისა. „.. UA-ს აქვს სწავლასთან დაკავშირებული პრობლემები, რაც შეიძლება გახდეს საფუძველი მისი სასწავლო ოთახში გადასაყვანად“

კომენტარი'. მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ ტესტის ვერბალურ ნაწილში დაფიქსირებული დაბალი შედეგის ახსნა მხოლოდ ლინგვისტური და კულტურული მახასიათებლებით, აგრეთვე გარკვეული საფრთხის შემცველია. კვლევები ადასტურებს, რომ საკმაოდ ხშირია შემთხვევები მონოლინგვალ მოსწავლეებში, როცა მათი ტესტირების ვერბალური ნაწილის შედეგიც დაბალია მათემატიკურ ნაწილთან შედარებით. შესაბამისად, ვერბალურ ნაწილში დაბალი შედეგის მხოლოდ კულტურული მახასიათებლით ახსნამ, შეიძლება გამოიწვიოს მნიშვნელოვანი სწავლებასთან დაკავშირებული პრობლემის იგნორირება და არასათანადო რეაგირება. აქვე მნიშვნელოვანია აღვნიშნოთ, რომ ვერბალური ნაწილი აგრეთვე მნიშვნელოვანია ტესტირების შედეგების გასაანალიზებლად და მისი იგნორირებაც არ არის გამართლებული. ვერბალური ნაწილის გამოყენება ორი მიმართულებით არის ეფექტურად შესაძლებელია: (1) მოსწავლის პროგრესის დასადგენად. შესაძლებელია ვერბალურ ნაწილში შედეგი იყოს დაბალი, თუმცა მომდევნო წლების

ტესტირებაში, თუ ვერბალურ ნაწილში პროგრესი შეიმჩნევა, ეს შესაძლებელია, მიმანიშნებელი იყოს, რომ მოსწავლეს უვითარდება კოგნიტური და აკადემიური უნარები და მისი ენობრივი კომპეტენციები მიაღწევს აკადემიური ენობრივი კომპეტენციებისთვის აუცილებელ სამიზნე ზღვარს.; (2) ვერბალურ ნაწილში იმ მოსწავლეთა შედეგების გაანალიზება ვისთვისაც ინგლისური მეორე ენაა (იხილეთ ცხრილი 10.2) მნიშვნელოვანი ინფორმაციის მომცემია. ვერბალური ნაწილი შედგება სხვადასხვა ქვეთავებისგან ან ამ ქვეთავების ცალკე გაანალიზება იძლევა შესაძლებლობას მოსწავლის სწავლასთან დაკავშირებული პრობლემები დადგინდეს.

ზოგიერთი ფსიქოლოგი, რომელიც საკმაოდ მგრძნობიარეა მოსწავლეთა კულტურული წარმომავლობის საკითხის მიმართ ტესტირებას ატარებს მხოლოდ მათემატიკურ ნაწილში. ქვემოთ წარმოგიდგენთ ასეთი კვლევის მაგალითს და გავაანალიზებთ მის შედეგებს

ბ2. ტესტირება ჩატარდა მხოლოდ მათემატიკურ ნაწილში

არის შემთხვევები, როდესაც ტესტირება ხდება მხოლოდ ტესტის მათემატიკურ ნაწილში. ასეთ შემთხვევებში მათემატიკური ნაწილის შედეგებით განისაზღვრება მოსწავლის პოტენციალი.

GU (177): GU-ს მშობლები სახლში მხოლოდ პოლონურად საუბრობენ. ის სკოლაში მეორე კლასში გადმოვიდა. მესამე კლასში მისი მასწავლებელი მიუთითებდა, რომ მოსწავლეს ჰქონდა ინგლისური ენის ლექსიკის და სიტყვათა მნიშვნელობის ათვისების პრობლემა. თუმცა მასწავლებელი აგრეთვე მიუთითებს, რომ მოსწავლე საკმაოდ წარმატებულია სხვა აკადემიურ საგნებში, მაგალითად არითმეტიკაში, მაგრამ ლექსიკის და სიტყვის მნიშვნელობის გააზრების პრობლემა მას ხელს შეუშლის სხვა საგნების ათვისებაშიც. ფსიქოლოგმა მოსწავლის ტესტირებაზე არანაირი ჩანაწერი არ გააკეთა ტესტის ვერბალურ ნაწილთან დაკავშირებით(შესაძლოა ვერბალური ნაწილის ტესტირება არც განხორციელებულა), ხოლო მათემატიკურ ნაწილში მოსწავლის ქულა 73-ს შეადგენდა. ფსიქოლოგის შეფასებაში ვკითხულობთ:

GU იყო საკმაოდ წყნარი ინტერვიუს განმავლობაში და ძალიან ცოტას ლაპარაკობდა. მისთვის ინგლისური მეორე ენაა და მას უჭირს საკუთარი აზრების ინგლისურად ჩამოყალიბება. ამიტომ მის შედეგებს ტესტირების ვერბალურ ნაწილში არ უნდა მივაქციოთ ყურადღება. მათემატიკურ ნაწილშიც მისი შედეგი იყო დაბალი, რაც გამოიწვია იმ ფაქტმა, რომ მოსწავლე ვერ იგებდა ზეპირ ინსტრუქციებს. მიუხედავად ამისა, მოსწავლე დაბალი შედეგების მქონე მოსწავლეთა რეიტინგში უნდა მოხვდეს.

კომენტარი: ტესტის მათემატიკური ნაწილის გვაძლევს საკმაოდ კარგ ინფორმაციას მოსწავლის უნარების შესახებ, თუმცა ანალიზისას მაინც სიფრთხილე გვმართებს და უნდა გავითვალისწინოთ ამ კომპონენტშიც მოსწავლის ინგლისური ენის ფლობა მნიშვნელოვანია. ამასთანავე, უნდა აღვნიშნოთ, რომ მხოლოდ მათემატიკური ნაწილის გაანალიზებით, თუ მოსწავლის შედეგი საშუალო და მაღალია, იმ დასკვნის გაკეთება, რომ მოსწავლეს მაღალი პოტენციალი აქვს, არამართებული და არავალიდურია. ვერბალური

ნაწილი მოიცავს კითხვისა და ენობრივი უნარების მნიშვნელოვან კომპონენტებს და მათი გაანალიზების გარეშე წარმოუდგენელია მოსწავლის პოტენციალზე სრულყოფილი მსჯელობა. ყველაზე ოპტიმალური გზაა ტესტირების ორგანიზება მოსწავლეთა მშობლიურ ენაზე. მშობლიურ ენაზე ჩატარებული ტესტირების მაგალითებიც გვხდება, რომელსაც მომდევნო ქვეთავში გავაანალიზებთ.

ბ3. მშობლიური (პირველი) ენის უნარების შეფასება

მშობლიურ ენაზე ტესტირება გახლავთ ყველაზე ოპტიმალური არჩევანი იმ მოსწავლეთათვის, ვინ კანადაში ორ წელიწადზე ნაკლები ხნის განმავლობაში ცხოვრობს, ამ მოსწავლეთა ვერბალური უნარების შესამოწმებლად. მიგრაციიდან 2 წლის შემდეგ მშობლიურ ენაზე ტესტირება უკვე გაუმართლებელია, რადგან ორი წელი მშობლიურ ენაზე აკადემიური გამოცდილება აღარ აქვს მოსწავლეს და, შესაბამისად, ცხადი იქნება რეგრესი მშობლიურ ენაში. მშობლიურ ენაზე ტესტირებას დიდი მნიშვნელობა ენიჭება მოსწავლის აკადემიური და კოგნიტური უნარების განსასაზღვრად, რადგან აკადემიური უნარები წარმოადგენენ კროსლინგვისტურ უნარებს და თუ მოსწავლეს კოგნიტური და აკადემიური უნარები განვითარებული აქვს მშობლიურ ენაში, ის უპრობლემოდ ახდენს ამ უნარების ტრანსფერს მეორე ენაში (დეტალებისთვის იხილეთ მე-5 თავი). შესაბამისად, თუ მშობლიურ ენაზე ტესტირების ვერბალური ნაწილის დაძლევა ხდება, ეს ნიშნავს, რომ ინგლისურ ენაზე იმავე ვერბალური ნაწილის დაბალი შედეგი მხოლოდ დროებითი მოვლენაა და უკავშირდება ენობრივ კომპეტენციებს, რაც დროტა განმავლობაში აღმოიფხვრება. მეორეს მხრივ, თუ მშობლიურ ენაში ფიქსირდება კოგნიტური და აკადემიური სიძნელეები, ეს ნიშნავს, რომ საქმე გვაქვს სწავლასთან დაკავშირებულ პრობლემებთან, რომელთა გამოსწორება უფრო მეტ დროს მოითხოვს, რადგან სასწავლო პროცესი მოსწავლისთვის მეორე ენაზე ხორციელდება. ქვემოთ გთავაზობთ ერთ-ერთ შეფასებას, რომლის გაცნობაც თვალნათელს ხდის მშობლიურ ენაზე ტესტირების მნიშვნელობას.

SS (363): SS ბაღის მასწავლებელმა მიმართა ფსიქოლოგს, რადგან ის მიიჩნევდა, რომ ბავშვი თავის ასაკთან შედარებით იყო მოუმწიფებელი და ჰქონდა ასაკთან შეუფერებელი მეტყველება. პატარა ბავშვის ენის ჩლექით საუბრობდა. საუბრისა და ენობრივმა შეფასება აჩვენა, რომ SS ენობრივი თვალსაზრისით 2,5-3 წლის ასაკის ბავშვის მსგავსად ოპერირებდა, როცა მისი რეალური ასაკი 5,3 წელიწადი გახლდათ...ბავშვს აღმოაჩნდა სერიოზული ენობრივი შეფერხებები როგორც რეცეფციის, ასევე გამოხატვის თვალსაზრისით.

ფსიქოლოგიურ ტესტირებაში SS-ის ვერბალური ნაწილის ქულა გახლდათ 51, ხოლო მათემატიკურის - 70. ტესტირების შემდეგ ერთ-ერთი ფსიქოლოგი, რომლისთვისაც იტალიური ენა იყო მშობლიური ენა, დაუკავშირდა მოსწავლის მშობლებს, რათა მომხდარიყო ბავშვის არაფორმალური გზით შეფასება.. არაფორმალური შეფასების მიზანი იყო, ბავშვის ენობრივი განვითარება შეფასებულიყო მშობლიურ ანუ იტალიურ ენაში, რათა დადგენილიყო, საქმე გვქონდა რეალურად ენობრივ შეფერხებასთან, თუ დროებით ენობრივ პრობლემებთან, რომელიც უკავშირდებოდა ფაქტს, რომ ეს ენა მოსწავლისთვის იყო მეორე და ახლად შეძენილი ენა. არაფორმალურმა შეფასებამ აჩვენა: მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლე საკმაოდ კარგად საუბრობდა მშობლიურ ენაზე, მას ჰქონდა ლექსიკური პრობლემები და ვერ იხსენებდა ზოგიერთი მარტივი სიტყვის მნიშვნელობას და აგრეთვე ხშირად ანაწევრებდა წინადადებებს და სრული წინადადების ჩამოყალიბების ნაცვლად აყალიბებდა მხოლოდ წინადადების ფრაგმენტებს, ანუ უჭირდა წინადადების სრულად აგება. არაფორმალურმა შეფასებამ შესაძლებლობა მისცა ფსიქოლოგებს, გაეკეთებინათ სწორი დიაგნოზი და მიეღოთ შესაბამისი ინტერვენციის გადაწყვეტილება.

კომენტარი: უნდა ვივარაუდოთ, რომ იტალიური ენის ფსიქოლოგმა, რომელმაც ჩაატარა არაფორმალური შეფასება, კარგად იცოდა იტალიური დიალექტების ვარიაციები და გაითვალისწინა ეს საკითხი მოსწავლის შეფასებისას. ამასთანავე, ვიმედოვნებთ, რომ ოჯახის წევრებს მიეცათ სწორი რეკომენდაციები, თუ როგორ შეუძლიათ მათ დაეხმარონ სკოლას, თუკი ისინი იმუშავებდნენ მოსწავლის იტალიურ ენაში სალაპარაკო უნარების განვითარებაზე. ეს ხელს შეუწყობდა სკოლის მიერ ჩატარებული ენის გაუმჯობესების თერაპიული კურსის ეფექტურობას.

ზოგადად, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მშობლიურ ენაზე შეფასება, ძალიან მნიშვნელოვანია ფსიქოლოგებისთვის მოსწავლეთა სირთულეების დასადგენად. *მიუხედავად ამისა, მშობლიურ ენაზე შეფასება არ არის პანაცეა, რადგან სხვადასხვა ვარიაციები შეიძლება არსებობდეს მშობლიურ ენაში და ეს დიალექტური ვარიაციები იწვევდეს გარკვეულ ცდომილებებს ფსიქოლოგთა შეფასებაში. შესაბამისად, ძალიან დიდი სიფრთხილეა საჭირო მეორე ენაში ტესტირების შედეგების ანალიზისა და ინტერპრეტაციისას, მიუხედავად იმისა, რომ მშობლიურ ენაზეც განხორციელდა ფორმალური თუ არაფორმალური შეფასება.*

შეჯამება და დასკვნები

ამ თავში განხილულმა საკითხებმა ნათელი გახადა, რომ ხშირ შემთხვევაში შეფასებისა და შეფასებიდან გამომდინარე მოსწავლეთა საჭიროებებიდან გამომდინარე განთავსების პროცედურები ძირითადად ემსახურება და დაგემილია იმ მოსწავლეთათვის, რომლებიც წარმოადგენენ საშუალო კლასის ინგლისურენოვან ოჯახებს. ნათელია, რომ ფსიქოლოგებსაც და მასწავლებლებს ბოლომდე არ აქვთ ხშირ შემთხვევაში გააზრებული ის ლიმიტები, რომელიც უკავშირდება ტესტირების პროცესს. ამასთანავე ფსიქოლოგებსაც და მასწავლებლებსაც ხშირად არასაკმარისი ცოდნა და ინფორმაცია აქვთ უმცირესობათა მოსწავლეების აკადემიური უნარების განვითარების სპეციფიკისა და შესაბამისი შეფასების ინსტრუმენტების შესახებ. მასწავლებელთა ცოდნასა და ინფორმაციის ხარისხში არსებული ხარვეზები გამოწვეულია სხვადასხვა მიზეზით, მათ შორის უმაღლეს სასწავლებლებში მიღებული არასაკმარისი ცოდნით ამ მიმართულებით ანდა პროფესიული განვითარების პროგრამების არაეფექტურობით. ქვემოთ გთავაზობთ იმ საკითხების ჩამონათვალს, რომლებშიც ცოდნისა და ინფორმირების ხარვეზები დაფიქსირდა ფსიქოლოგებში, მასწავლებლებში, პოლიტიკის შემქმნელებსა და ადმინისტრატორებში სპეციალური საჭიროებებისა და იმ მოსწავლეთა შეფასებისას, ვისთვისაც ინგლისური მეორე ენაა.

ა. ტესტირებასთან დაკავშირებული ხარვეზები

1. ფსიქოლოგიური ტესტები ზომავენ უმცირესობათა მოსწავლეების იმჟამინდელ აკადემიური ფუნქციონირების უნარს და არა მათ პოტენციალს.

ფსიქოლოგიური ტესტირების მიზანი კი მოსწავლის პოტენციალის შეფასებაა და მასწავლებლები ტესტირებას სწორედ აკადემიური პოტენციალის შესაფასებლად ითხოვენ ფსიქოლოგებისგან. ფსიქოლოგებიც, ტესტირების შედეგებზე დაყრდნობით, დასკვნებს აკეთებენ მოსწავლის აკადემიური პოტენციალის შესახებ, რაც აპრიორი მცდარია... მერკერმა გააანალიზა (1973) ის რეაგირება, რაც სპეციალური საჭიროებებისა თუ უმცირესობათა მოსწავლეების მიმართ ტარდებოდა ტესტირების შედეგებზე დაფუძნებით. მერკერის ეს კვლევა, ნათელ სურათს იძლევა, როგორ ხდება არასწორი რეაგირება ფსიქოლოგთა და მასწავლებელთა მხრიდან, რადგან ისინი ვერ აცნობიერებენ, თუ რა დრო სჭირდება ბავშვს აკადემიური ენობრივი უნარების განსავითარებლად. რა თქმა უნდა, ფსიქოლოგებისთვის რთულია იმის აღიარება, რომ მათ ტესტირებას რეალურად არ შეუძლია შეაფასოს მოსწავლის აკადემიური პოტენციალი, მით უმეტეს, იმ დროს, როცა მასწავლებლები სწორედ ამ პოტენციალის დასადგენად ითხოვენ ფსიქოლოგიურ ტესტირებას.

2. უმცირესობათა მოსწავლეებისთვის ფსიქოლოგიური ტესტების გამოყენება შესაძლებელია დიაგნოსტირებისთვის

ტესტების თვისებრივმა ანალიზმა ცხადი გახადა, რომ ამ ტესტების მათემატიკური ნაწილი უფრო ვალიდური დასკვნების გაკეთების შესაძლებლობას იძლევა, ვიდრე ვერბალური ნაწილი. თუმცა აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ ეს ტესტები ტარდება მოსწავლის პოტენციალის დასადგენად, ხოლო ვერბალური ნაწილი ზომავს სწორედ იმ კომპონენტებს, რომელთაც სწავლობენ სკოლაში, ხოლო არავერბალური ნაწილი უფრო ზოგად პარამეტრებს. შესაბამისად, მათემატიკური/არავერბალური ნაწილით მოსწავლის სწავლასთან დაკავშირებული პოტენციალის დადგენაც აგრეთვე შეუძლებელი ხდება. ტესტირების ანალიზმა აჩვენა, რომ ყველაზე მაღალი შედეგი უმცირესობათა მოსწავლეებს ჰქონდათ არითმეტიკულ და ციფრულ ქვეტესტებში, ხოლო ყველაზე დაბალი - ინფორმაციულ ქვეტესტში. ანუ ინგლისური ენის ცოდნის გავლენა ყველაზე ნაკლებია არითმეტიკისა და დიგიტალური უნარების განვითარებაში და ყველაზე დიდი - ვერბალური ნაწილის ინფორმაციულ ქვეთავში განსაზღვრული უნარების განვითარებაში. შესაბამისად, იმ მოსწავლეთათვის ვისთვისაც ინგლისური მეორე ენაა, ვერბალური ნაწილის ტესტი შეგვიძლია გამოვიყენოთ დიაგნოსტიკური შეფასებისთვის. მაგალითად დიგიტალურ უნარებში არსებულმა დაბალმა შედეგმა შეიძლება დაგვანახოს, რომ მოსწავლეს აქვს აუდიო აღქმის დაბალი უნარები და არა სწავლის დაბალი პოტენციალი და ამ დიაგნოსტირებით აქცენტი გაკეთდეს მოსმენის უნარების განვითარებაზე.

ტესტირების თვისებრივი ანალიზი აგრეთვე აჩვენებს, რომ ვერბალური ნაწილის ინფორმაციის ქვეთავის მიხედვით უმცირესობათა მოსწავლეების ტესტირებას დიდი შედეგი არ მოაქვს, თუმცა გამოდგება სხვა ქვეთავების შედარებისთვის და თუ ტესტის ვერბალური ნაწილის სხვა ქვეთავებში ინფორმაციულ ქვეთავთან შედარებით მოსწავლეს უფრო მაღალი მაჩვენებელი აქვს, სასურველი იქნება ტესტის ვერბალური ნაწილის ქულა დადგინდეს ინფორმაციული ქვეთავის შედეგების გაუთვალისწინებლად.

ბ. მოსწავლეთა ცოდნაში არსებული განსხვავებები

3.უმცირესობათა მოსწავლეებს, რომელთათვისაც ინგლისური მეორე ენაა, ესაჭიროებათ 5-7 წელიწადი, რათა დააკმაყოფილონ სტანდარტით განსაზღვრული ინგლისური ენის აკადემიური ფლობის დონე

არაერთი მაგალითი გვხვდება, როდესაც ფსიქოლოგიური ტესტირება უტარდებათ მოსწავლეებს, რომლებიც ახალი ჩამოსულები არიან კანადაში და მათ არ ჰქონდათ საკმარისი დრო ენის აკადემიური უნარების განსავითარებლად(მაგალითისთვის 1 ან 2 წელი). ამ პერიოდში, მოსწავლეს შესაძლებელია ჰქონდეს კარგად განვითარებული ინგლისური ენის კომუნიკაციური უნარები, ეს არ ნიშნავს, რომ მას აქვს აკადემიური საგნების ასათვისებლად საკმარისი ენობრივი კომპეტენციები, ხოლო მათი დაბალი შედეგები მიეწერება მათ პოტენციალს და სწავლასთან დაკავშირებულ შეზღუდულ შესაძლებლობებს არა ენობრივი კომპეტენციების თვალსაზრისით არსებულ პრობლემებს. აკადემიური ენის დასაუფლებლად საჭირო წლების რაოდენობა დასტურდება ემპირიული კვლევებით და მასწავლებლებს, ფსიქოლოგებს, პოლიტიკის შემქმნელებს და ადმინისტრატორებს კარგი იქნებოდათ ჰქონოდათ აღნიშნული ემპირიული კვლევების შესახებ ცოდნა, რათა არ მოეხდინათ იმ მოსწავლეთა ფსიქოლოგიური ტესტირება, რომელთაც ჰქონდათ კარგი კომუნიკაციური ენობრივი უნარები, მაგრამ არასაკმარისი აკადემიური ენობრივი უნარები და კომპეტენციები. როგორც წესი, იმიგრანტი ბავშვები უკვე საუბრობენ გამართულად იმიგრაციიდან ორ წელიწადში. 10.1. ცხრილში წარმოდგენილი მონაცემები ადასტურებს, რომ სწორედ ეს განაპირობებს ადმინისტრატორების, მასწავლებლების და ფსიქოლოგების შეცდომას, როცა ისინი თვლიან, რომ ენობრივი თვალსაზრისით, მოსწავლე მზად არის ტესტირებისთვის (დეტალებისთვის იხილეთ აგრეთვე მეხუთე თავი). კვლევები ადასტურებს, რომ ახალ ქვეყანაში გადმოსახლების წლების მატებასთან ერთად იზრდება პროგრესი მოსწავლეთა ენობრივ კომპეტენციებში მათი შესაბამისი კლასისათვის დადგენილ ნორმებთან მიმართებით, შესაბამისად, ქვეყანაში იმიგრაციიდან 5 წლამდე პერიოდის გასვლამდე არ არის რეკომენდირებული მოსწავლეთა ფსიქოლოგიური ტესტირება მათი პოტენციალის შესაფასებლად.

4. ინტერპერსონალური კომუნიკაციური ენობრივი და კოგნიტურ-აკადემიური ენობრივი უნარები განსხვავდება ერთმანეთისგან

ეს განსხვავება დასტურდება არაერთი კვლევით და ამის შესახებ ჩვენ უკვე ვრცლად ვისაუბრეთ. მოსწავლეები, რომლებიც თავისუფლად ახერხებენ კომუნიკაციას, ვერ ახერხებენ ანალოგიური წარმატებით წაკითხული გააზრებას და ენასთან დაკავშირებული სხვა აკადემიური უნარების გამოვლენას. როგორც წინა სექციაშიც აღვნიშნეთ, იმიგრანტ

მოსწავლეებს სჭირდებათ ნაკლები დრო კომუნიკაციური ენის ასათვისებლად იმ დონემდე, რა დონეზეც კომუნიკაციური უნარები განვითარებული აქვთ იმ მოსწავლეებს ვისთვისაც ეს ენა მშობლიური, თუმცა ანალოგიური ვითარება არ გვაქვს ენის აკადემიურ უნარებთან დაკავშირებით. ეს ფენომენი ჰგავს ბავშვის მიერ ადრეულ ასაკში მშობლიური ენის ათვისების პროცესს, როდესაც ბავშვი ადვილად ივითარებს ზეპირმეტყველების საკომუნიკაციო უნარებს. როგორც დონალდსონი (1978) მიანიშნებს, მოსწავლის ზეპირმეტყველების განვითარებული უნარები ხშირად წარმოადგენს საფუძველს ბავშვის ზოგადად ენობრივი უნარების არასწორი შეფასებისთვის. მიუხედავად იმისა, რომ ამ ბავშვებს კარგად აქვთ განვითარებული კომუნიკაციური ენობრივი უნარები, მათ უჭირთ აკადემიურ კონტექსტში (კითხვის სწავლა ფონეტიკაზე დაფუძნებული მეთოდით ან ინტელექტის ტესტის ჩაბარება) ფუნქციობა.

5.*იმ მოსწავლეთა აკადემიური სიძნელეები, რომელთათვისაც ინგლისური მეორე ენაა არ არის გამოწვეული იმ ფაქტი, რომ ისინი ოჯახში საუბრობენ თავიანთ მშობლიურ ენაზე*

არაერთი ჩანაწერი გვხდება სადაც მოსწავლეთა შედეგები ტესტირების ვერბალურ ნაწილში არასწორად არის ინტერპრეტირებული და დაბალი შედეგის მიზეზად სახელდება მეორე ენის გამოყენების ფაქტი. ფსიქოლოგები და მასწავლებლები არასწორად ასკვნიან, რომ რადგან მოსწავლეთა მშობლები ვერ ფლობენ სრულყოფილად ინგლისურ ენას, ისინი ვერ ეხმარებიან თავიანთ შვილებს აკადემიურად ან ეხმარებიან თავიანთ მშობლიურ ენაზე და ფსიქოლოგთა და მასწავლებელთა აზრით, სწორედ ეს არის მოსწავლეთა ტესტის ვერბალურ ნაწილში დაბალი შედეგის მიზეზი.

ამ საკითხზე უამრავი კვლევა არსებობს, რომელიც ადასტურებს, რომ სკოლასა და სახლში ენების მონაცვლეობას არ აქვს უარყოფითი გავლენა მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებზე (იხილეთ სახელმძღვანელოს მეორე სექცია). რეალურად კვლევები ადასტურებს, რომ ორენოვნება ხელს უწყობს კოგნიტურ განვითარებასა და აკადემიურ წარმატებას. თუმცა უმცირესობათა მოსწავლეებში ორენოვნება მიიღწევა მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუკი დიდი აქცენტი სკოლაში ან სახლში კეთდება მშობლიური ენის შესწავლაზე. ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საგანმანათლებლო შეცდომა სწორედ ამ დროს არის ხოლმე დაშვებული. ნაცვლად იმისა, რომ აქცენტი გაკეთდეს მშობლიური ენის სწავლებაზე, რაც, თავისთავად, უზრუნველყოფს და ხელს შეუწყობს მეორე ენის ათვისებასაც, მშობლიური ენა და მისი სახლში გამოყენება ითვლება აკადემიური წარმატებისთვის ხელისშემშლელ ფაქტორად.

უნდა აღვნიშნოთ, რომ მოსწავლის აკადემიური მიღწევებისთვის მნიშვნელოვანია

ზრდასრულებთან მათი კომუნიკაციის ინტენსივობა და ხარისხი. ველსის მიერ ინგლისში 1981 წელს ჩატარებულმა კვლევამ ცხადყო, რომ მოსწავლეების აკადემიური მიღწევა დამოკიდებულია მათი ზრდასრულებთან კომუნიკაციის ხარისხზე, ამასთანავე, მოსწავლეებში კითხვისა და წიგნიერების განვითარება სკოლაში დამოკიდებულია მათ წიგნიერებასთან დაკავშირებულ გამოცდილებასთან სკოლაში შესვლამდე. რადგან თვალნათელია, რომ მშობლებთან კომუნიკაციის ხარისხი მნიშვნელოვანია აკადემიური მიღწევისთვის, ფსიქოლოგებისა და მასწავლებლების რჩევა, რომ იმიგრანტ მშობლებს კომუნიკაცია შვილებთან ჰქონდეთ ინგლისურ ენაზე (რომელიც სუსტი ენაა მშობლებისთვის მშობლიურ ენასთან შედარებით) აბსოლუტურად მცდარია და ის არ უზრუნველყოფს მშობლისა და ბავშვის ხარისხიან კომუნიკაციას, რასაც, თავის მხრივ, უდიდესი მნიშვნელობა აქვს აკადემიური წარმატებისა და წიგნიერების განვითარებისთვის. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია, რომ იმიგრანტმა მშობლებმა ხარისხიანი კომუნიკაცია აწარმოონ თავიანთ შვილებთან მათთვის ძლიერ, ანუ მშობლიურ ენაზე, რაც უზრუნველყოფს მშობლიურ ენაში უნარების განვითარებას. ისეთი აქტივობები, როგორიცაა სიმღერა, თამაში, მოთხრობების თხრობა და ხმამაღლა კითხვა მშობლიურ ენაზე უმნიშვნელოვანესია არა მხოლოდ მშობლიური ენის დაუფლებისთვის, არამედ მომავალში ინგლისური ათვისებისთვის და აკადემიური წარმატებისთვის.

ტესტირების ანალიზისთვის მნიშვნელოვანია, არა მხოლოდ ტესტების სტრუქტურისა და მახასიათებლების ცოდნა, არამედ ბილინგვიზმისა და მეორე ენის ათვისების საფუძვლების ღრმა ცოდნა და გააზრება. თუ გავითვალისწინებთ იმ ფაქტს, რომ ჩრდილოეთ ამერიკაში იმიგრანტი ბავშვების რაოდენობა იზრდება, ხოლო მათი აკადემიური წარუმატებლობა არაპროპორციულად მაღალია (იხილეთ კუმინსი, 1981ბ) დღის წესრიგში დგება ფსიქოლოგთა და მასწავლებელთა გადამზადების საკითხი ბილინგვიზმისა და მეორე ენის ათვისების მიმართულებით

შენიშვნები

მონაცემები არის იდენტური რაც გამოყენებულია მეხუთე თავში 5.4. სურათზე, მხოლოდ ამჟამად აქცენტი გავაკეთეთ იმ პროგრესზე, რომელიც გამოიხატება ინტელექტის ტესტის როგორც ვერბალური, ასევე არავერბალური ნაწილების საერთო შედეგებში.

სექცია 6
სინთეზი

სახელმძღვანელოს პირველ ნაწილში განვიხილეთ არაერთი მნიშვნელოვანი საკითხი, მათ შორის - ენის ათვისების საკითხები. პირველ ნაწილში მოწოდებული ინფორმაციის თანახმად მოსწავლის მიერ აკადემიური და კითხვასთან დაკავშირებული ენობრივი უნარების განვითარება უფრო მეტად დამოკიდებულია მოსწავლის მახასიათებლებზე, ვიდრე ენის სხვა ასპექტების განვითარება. ეს საკითხი ფართოდ იყო გაანალიზებული ურთიერთდამოკიდებულების ჰიპოთეზის თეორიული ჩარჩოს ფარგლებში. ენის აკადემიური უნარებისა და კომპეტენციების განვითარება, რომელიც ურთიერთდამოკიდებულია და ენებს შორის კომპეტენციებს წარმოადგენს, უფრო მეტად დამოკიდებულია შემსწავლელის ინდივიდუალურ მახასიათებლებზე, ვიდრე მეორე ენის ასათვისებელ აუცილებელ ენობრივ შენატანზე.

სახელმძღვანელოს მეორე ნაწილში ენის ფლობის ორი განსხვავებული კონცეფცია წარმოგიდგინეთ და განვიხილეთ. პირველი კონცეფცია გულისხმობს ენის აკადემიური უნარების განვითარების აუცილებლობას და გამომდინარეობს ენობრივი დავალების ორგანზომილებიანი ანალიზიდან: (ა) პირველი განზომილება გულისხმობს არალინგვისტურ კონტექსტს, რომელიც ხელს უწყობს ენობრივი დავალების შესრულებას; (ბ) მეორე განზომილება გულისხმობს კოგნიტური ძალისხმევის ხარისხს, რომელიც აუცილებელია ენის შემსწავლელისთვის ენობრივი დავალების შესასრულებლად. ამ კონცეფციის მიხედვით, აკადემიური ენობრივი (მაგალითად წაკითხულის გააზრებასთან) დაკავშირებული დავალებებში კონტექსტი ნაკლებ დახმარებას უწევს ენის შემსწავლელს დავალების შესასრულებლად და ენობრივი დავალების წარმატებით შესრულება უფრო მეტად დამოკიდებულია ენის შემსწავლელის კოგნიტურ ძალისხმევას. ენის ფლობის მეორე კონცეფცია გულისხმობს ენის კომუნიკაციური კომპეტენციების განვითარებას. ეს კონცეფცია უფრო მეტად ეფუძნება ლინგვისტურ თეორიებს, ხოლო პირველი კონცეფციის საფუძველს უფრო მეტად ფსიქოლოგიური თეორიები წარმოადგენენ. მეორე კონცეფციის თანახმად, ენის კომუნიკაციური კომპეტენციები მოიცავს გრამატიკულ. სოციოლინგვისტურ და დისკურსულ კომპეტენციებს. ამ კონცეფციის მიხედვით, არანაირი

კავშირი კომუნიკაციურ კომპეტენციებსა და აკადემიურ წარმატებებს შორის არ განხილულა და გაანალიზებულა.

სახელმძღვანელოს ბოლო, დასკვნით სექციაში შევეცდებით, გავაერთიანოთ სახელმძღვანელოს წინა ნაწილებში წარმოდგენილი ორივე კონცეფცია. ამ სინთეზს ჩვენ დავაფუძნებთ იმ მონაცემებს, რომლებიც წინა თავში წარმოგიდგინეთ და აგრეთვე ერთი პორტუგალიელი მოსწავლის მიერ ნაჩვენებ შედეგებს. ჩვენი აზრით, ისეთ კონტექსტში, როცა მსმენელს არალინგვისტური კონტექსტუალური დახმარება ნაკლები აქვს და მეტი კოგნიტური ძალისხმევაა აუცილებელი გრამატიკული, სოციოლინგვისტური და დისკურსული უნარების განვითარებისთვის - თანაბრად მნიშვნელოვანია როგორც ენის შემსწავლელის მახასიათებლები, ასევე მეორე ენაზე მნიშვნელოვანი და გააზრებული შენატანი. ხოლო უფრო არალინგვისტური მხარდაჭერის კონტექსტში, სადაც კოგნიტური ძალისხმევა ნაკლებადაა საჭირო, ენობრივ შენატანს უფრო დიდი მნიშვნელობა ენიჭება გრამატიკული უნარების განვითარებისთვის, დისკურსულ და სოციოლინგვისტურ უნარებთან შედარებით. ჩვენს ამ მოსაზრებას პრაქტიკული მნიშვნელობა აქვს და გულისხმობს, რომ მშობლიურ ენაზე განათლება ხელს უწყობს მეორე ენის სხვადასხვა ასპექტის უფრო ეფექტურად განვითარებას. ხოლო მეორე ენაზე სწავლება მნიშვნელოვანია გრამატიკული უნარების განსავითარებლად, რადგან მოსწავლეს ეძლევა მეორე ენაზე კარგად განსაზღვრული და მიზანმიმართული აქტივობების წყალობით მრავალფეროვანი ინტერაქციის შესაძლებლობა.

თავი 11. ორი ენის განვითარება და ორი ენის ფლობის თეორია

წინა თავებში განხილულ კვლევებში არაერთი მნიშვნელოვანი მეთოდოლოგიური და ანალიტიკური ინსტრუმენტები გამოიყენეს სხვადასხვა საგანმანთლებლო და სოციალურ კონტექსტში ორენოვნების განვითარებაზე ფოკუსირებისთვის. სახელმძღვანელოს პირველ თავებში აქცენტი გავაკეთეთ ორენოვნების კოგნიტურ და ლინგვისტურ ეფექტებზე. კვლევების მიხედვით ადრეული ორენოვნება ხელს უწყობს ბავშვის კოგნიტურ განვითარებას და ფართო მეტაკოგნიტური ცნობიერების განვითარებას. დადებითი მეტალინგვისტური და კოგნიტური ცნობიერება ვითარდება პირველ და მეორე ენების ინტერაქციის შედეგად წარმოქმნილი „საერთო ფუნდამენტური კომპეტენციების“ განვითარების გზით. „საერთო ფუნდამენტური კომპეტენციების“ განვითარება დასტურდება ჩვენ მიერ განხილული ბილინგვური განათლების პროგრამებით, რომლებიც ორიენტირებული იყო უმცირესობათა ან უმრავლესობის წარმომადგენელ მოსწავლეებზე. მშობლიური ენის პოზიტიური გავლენა მეორე ენის ათვისებაზე აგრეთვე დასტურდება კვლევებით, რომელიც სწავლობს ასაკისა და მეორე ენის ათვისების ურთიერთმიმართების და აგრეთვე ოჯახში ორი ენის გამოყენების საკითხებს. ეს კვლევები გვაძლევს საშუალებას დავასკვნათ, რომ აუცილებელია გაიმიჯნოს კონტექსტით მდიდარი სიტუაცია და სიტუაცია, როდესაც ერთადერთი „დამხმარე“ ენობრივი კომპეტენციების გამოსავლენად და ენობრივი უნარების გამოსაყენებლად ფურცელზე დაწერილი ტექსტია. იმ შემთხვევაში, როდესაც მოსწავლეებს, რომელთათვისაც ინგლისური ენა მეორე ენაა, გარს ახვევია უამრავი თანაკლასელი და მეგობარი, რომელთათვისაც ინგლისური ენა მშობლიური ენაა, მათთან ინტერაქციით მოსწავლე კომუნიკაციური ენის აპექტებს ადვილად ითვისებს, რადგან ის ხვდება კონტექსტუალურად მდიდარ გარემოში, ხოლო აკადემიური ენობრივი უნარების შეძენას გაცილებით მეტი დრო სჭირდება ანალოგიურად მდიდარი კონტექსტის არარსებობის გამო. ყველაზე ხშირად, სტანდარტიზებული ტესტების გამოყენებისას და მისი ანალიზისას, ხდება ამ კონტექსტუალურად ორი განსხვავებული ვითარების გაუთვალისწინებლობა და კომუნიკაციური და აკადემიური ენობრივი კომპეტენციების გაუმიჯნაობა იწვევს ტესტირების შედეგების არასწორ და გაუმართლებელ ინტერპრეტაციებს. ამავე საკითხზე ოდნავ განსხვავებული პერსპექტივაა წარმოდგენილი იმ კვლევებში, რომლებიც

ფოკუსირდება კომუნიკაციურ კომპეტენციებზე. არაერთ კვლევაში გამოიყენეს ფაქტორული ანალიზის მეთოდი, რათა შეემოწმებინა კომუნიკაციური კომპეტენციების შემოთავაზებული კომპონენტების ვალიდურობა. მაგალითად, ბეხმანმა და პალმერმა (1982) შეისწავლის, თუ რამდენად კარგად არის გამიჯნული უნარები კომუნიკაციურ კომპეტენციებში (გრამატიკულ, სოციოლინგვისტურ და პრაგმატულ კომპეტენციებში). ამ კვლევის ავტორები დისკურსულ კომპეტენციებს, რომლებიც შემოგვთავაზეს სვეინმა და კანალემ (1980ა), უწოდებენ პრაგმატულ კომპეტენციებს. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ კანალე გადამუშავებულ კვლევაში დისკურსული კომპეტენციების ახალ ვარიანტს გვთავაზობს და მას, ასევე, პრაგმატულ კომპეტენციებს უწოდებს (1983). ბეხმანმა და პალმერმა თავიანთ ანალიზში ვერ შეძლეს გრამატიკული და პრაგმატულ-კომუნიკაციური კომპეტენციების მკვეთრი გამიჯვნა უნივერსიტეტის სტუდენტებში, რომელთათვისაც ინგლისური ენა მეორე ენაა... აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ჩვენც შევეცადეთ ანალოგიური გამიჯვნის გაკეთებას ფრანგულენოვანი იმერსიის პროგრამის მეექვსე კლასის მოსწავლეთა კვლევისას (იხილეთ მე-7 თავი. ამ გამიჯვნისთვის გამოვიყენეთ დამადასტურებელი ფაქტორული ანალიზის მეთოდი და ჩვენმა კვლევამ აჩვენა, რომ მსგავსი გამიჯვნა მცირედად, მაგრამ მაინც შესაძლებელია. უამრავი მკვლევარი მიიჩნევს, რომ ენის ფლობის სტრუქტურის შეფასებისთვის ფაქტორული ანალიზის მეთოდი ყველაზე გამართლებულია. მეორე მხრივ, ჩვენთვის ჩვენს კვლევაში მონაცემების ანალიზისას ნათელი გახდა, რომ სხვა მეთოდების გამოყენება ან სხვა გამოცდილების მქონე მოსწავლეთა ჩართვა კვლევაში, აღარ გვაძლევს იმავე გამიჯვნის შესაძლებლობას, რადგან ფაქტორული ანალიზი არ ითვალისწინებს ენის ფლობის სხვადასხვა დეტერმინანტებს, განსხვავებით რეგრესული ანალიზისგან. შესაბამისად, სამომავლოდ ძალიან მნიშვნელოვანია კვლევები წარიმართოს სხვა მიმართულებითაც და დადგინდეს კომუნიკაციური კომპეტენციები, რომლებიც ვითარდება სხვადასხვა ჯგუფში - სხვადასხვა კონტექსტიდან გამომდინარე. უფრო მეტიც, თუ ფაქტორული ანალიზისას, ჩვენთვის სავარაუდო ფაქტორი არ გამოიკვეთა, ეს არ ნიშნავს, რომ სხვა ანალიტიკური მეთოდებით ანალიზის, ვერ მოვახდენთ იმ ფაქტორების გამოვლენას, რომლებიც მნიშვნელოვანია კონკრეტულად ამ მახასიათებლების გასამიჯნად. ჩვენმა კვლევამაც აჩვენა, რომ ფრანგული იმერსიის მეექვსეკლასელების შედეგების ფაქტორული ანალიზის მეთოდით განხილვა გვაძლევდა მეორე ენის ფლობის შეზღუდული პერსპექტივით გაანალიზების შესაძლებლობას. უფრო კონკრეტულად, ჩვენმა კვლევამ აჩვენა, სოციოლინგვისტურ და დისკურსულ კომპეტენციებს შორის განსხვავება მინიმალური იყო იმ მოსწავლეებს შორის, ვისთვისაც ფრანგული მშობლიური ენა იყო - იმ მოსწავლეებთან შედარებით,

რომელთათვისაც ფრანგული მეორე ენაა, ვისთვისაც ფრანგული მშობლიური ენაა, თუკი გრამატიკული კომპეტენციები მინიმალურ როლს თამაშობდა სოციოკულტურული და დისკურსული დავალებების შესასრულებლად. აგრეთვე კვლევამ აჩვენა, რომ მოსწავლეთა ამ ორი ჯგუფის შედეგებს შორის ყველაზე მკვეთრი განსხვავება გრამატიკულ კომპეტენციებში დაფიქსირდა. ჩვენმა კვლევამ აგრეთვე აჩვენა, რომ ის მოსწავლეები, რომლებისთვისაც ფრანგული მეორე ენაა დაწყებითი სკოლის დამთავრებისთვის, უკვე აღწევენ ფრანგული ენის ფლობის დონეს, რომელიც თანხვდება მშობლიური ენის მცოდნეთა დონეს კითხვისა და მოსმენის მიმართულებით, ხოლო მნიშვნელოვანი განსხვავება რჩება ზეპირი და წერითი გრამატიკული კომპეტენციების თვალსაზრისით (იხილეთ მე-3 თავი). კვლევის ამ შედეგებიდან თვალსაჩინოა, რომ მკვეთრი განსხვავება არსებობს, ერთი მხრივ, გრამატიკულ კომპეტენციებს და, მეორე მხრივ, სოციოლინგვისტურ და დისკურსულ კომპეტენციებს შორის. უფრო კონკრეტულად კი, გრამატიკული კომპეტენციები და სოციოლინგვისტური და დისკურსული კომპეტენციების გრამატიკული კომპონენტები განსხვავებული მიდგომებით ისწავლება, დისკურსულ და სოციოლინგვისტურ კომპეტენციებთან შედარებით.

ალბათ, საინტერესოა, რა ასპექტები განაპირობებს დისკურსული და სოციოლინგვისტური კომპეტენციების უკეთესად ათვისებას გრამატიკულ კომპეტენციებთან შედარებით. ამ საკითხის გასარკვევად თეორიული სინთეზი დაგვჭირდება. თეორიული სინთეზისათვის კი ორი საკვლევი კითხვა ჩნდება: (1) საკომუნიკაციო და არასაკომუნიკაციო გარემოში გრამატიკული, დისკურსული და სოციოლინგვისტური კომპეტენციების განვითარება რამდენად არის დამოკიდებული მეორე ენაზე მაქსიმალურ გამოყენებაზე (2) საკომუნიკაციო და არასაკომუნიკაციო გარემოში გრამატიკული, დისკურსული და სოციოლინგვისტური კომპეტენციების განვითარება, რამდენად არის დამოკიდებული ინდივიდის კოგნიტურ და პერსონალურ მახასიათებლებზე. უმცირესობათა თუ უმრავლესობის მოსწავლეებზე ჩატარებული კვლევისას, ამ შეკითხვებზე შემდეგი პასუხები იკვეთება: (1) საკომუნიკაციო და არასაკომუნიკაციო გარემოში გრამატიკული უნარების განვითარება უფრო მეტად არის დამოკიდებული მეორე ენის მაქსიმალურ გამოყენებაზე, ვიდრე დისკურსული და სოციოლინგვისტური კომპეტენციების განვითარება; (2) საკომუნიკაციო გარემოში გრამატიკული კომპეტენციების განვითარება მეორე ენაში ნაკლებად არის დამოკიდებული ენის შემსწავლელის ინდივიდუალურ კოგნიტურ მახასიათებლებზე ან მშობლიურ ენაში გრამატიკული კომპეტენციების ფლობის დონეზე; ხოლო არასაკომუნიკაციო გარემოში ენის შემსწავლელის კოგნიტურ და ინდივიდუალურ მახასიათებლებს ენიჭება უდიდესი მნიშვნელობა, როგორც გრამატიკული, აგრეთვე

სოციოლინგვისტური და დისკურსული კომპეტენციების განვითარებაში.

მეხუთე თავში წარმოგიდგინეთ იაპონელი მოსწავლის შედეგები. ამ მოსწავლის მონაცემები გამოგვადგება ჩვენი ჰიპოთეზის დასატესტად. პირველი, ცვლადები, რომლებიც დაკავშირებულია სინტაქსთან და მორფოლოგიასთან ერთ კონკრეტულ ფაქტორში, განსხვავდებოდა სხვა ცვლადებისგან; მეორე, მოსწავლეთა პერსონალური მახასიათებლები უფრო მეტად უკავშირდება ინგლისური ენის აკადემიურ ფლობას და ინტერაქციულ სტილს, ვიდრე გრამატიკის ფლობას. მესამე, მოსწავლეთა ინდივიდუალური მახასიათებლები უფრო მნიშვნელოვანია აკადემიური ენის ფლობისა და ინტერაქციული სტილისთვის, ვიდრე კარგად განვითარებული გრამატიკული უნარები. ამის საპირისპიროდ, მეორე ენის თავისუფლად გამოყენებისთვის გრამატიკული უნარები უფრო მნიშვნელოვანი იყო, ვიდრე აკადემიური ენის ფლობა და ინტერაქციული სტილი. აკადემიური ენის ფლობისა და ინტერაქციული სტილის დეტერმინანტების გამოცდისას კი დავინახეთ, რომ კოგნიტური უნარები მნიშვნელოვანია აკადემიური ენის ფლობისთვის, ხოლო პერსონალური მახასიათებლები ინტერაქციული სტილის განვითარებისთვის.

მეორე კვლევაშიც, რომელშიც მონაწილეობდა 7 პორტუგალიელი მოსწავლე ტორონტოში, ჩვენ აგრეთვე გავზომეთ ორი ენის ფლობის სხვადასხვა ასპექტი. ჩვენ შევაფასეთ მოსწავლეების გრამატიკული, სოციოლინგვისტური და დისკურსული კომპეტენციები როგორც ინგლისურ, ასევე პორტუგალიურ ენებზე, როგორც წერითი, აგრეთვე ზეპირი დავალებების სახით. მთლიანობაში შევაფასეთ მოსწავლეთა სამი ქვეჯგუფი: პირველმა ქვეჯგუფმა მიიღო ერთი ზეპირი გრამატიკის, სოციოლინგვისტური და დისკურსული კომპეტენციის შემმოწმებელი დავალება და დისკურსული უნარების შემმოწმებელი წერითი დავალება ორივე ენაზე, ხოლო დანარჩენმა ორმა ქვეჯგუფმა მიიღო წერითი გრამატიკული ან სოციოლინგვისტური კომპეტენციების შემმოწმებელი წერითი დავალება ორივე ენაზე. მხოლოდ ერთი წერითი დავალება მოითხოვდა პროდუცირებას, დანარჩენი წერითი დავალებები იყო დახურული კითხვები რამდენიმე პასუხის შემოხაზვის შესაძლებლობით. ამ კვლევისა და მასში გამოყენებული ინსტრუმენტების შესახებ დეტალური ინფორმაცია შეგიძლიათ იხილოთ კუმინსის, ჰარლისა და სვეინის მიერ პრესაში გამოქვეყნებული სტატიაში. ჩვენმა ანალიზმა აჩვენა, რომ გრამატიკული კომპეტენციები ზეპირ საკომუნიკაციო სიტუაციებში არ გახლავთ ენათაშორისი კომპეტენცია, თუმცა ზეპირი დისკურსული და სოციოლინგვისტური კომპეტენციების ზოგიერთი ასპექტი აღმოჩნდა კროსლინგვისტური. რაც შეეხება წერით არასაკომუნიკაციო კონტექსტს, ძლიერ კროსლინგვისტური დამოკიდებულება აღმოჩნდა როგორც გრამატიკულ, აგრეთვე სოციოლინგვისტურ და

დისკურსულ კომპეტენციებში მოსწავლეების ზეპირი გრამატიკული კომპეტენციების განსავითარებლად პორტუგალიურ (მათ მშობლიურ, მაგრამ სუსტად განვითარებული ენაში) მნიშვნელოვანია ამ ენის ხშირად გამოყენება, განსხვავებით სოციოლინგვისტური და დისკურსული კომპეტენციებისგან, სადაც ენის ხშირ გამოყენებას ამ კომპეტენციების განსავითარებლად იმდენად დიდი მნიშვნელობა არ ენიჭება.

ჩვენი კვლევის ეს შედეგები თანხვედრაშია სხვა კვლევების შედეგებთან. სავილიე-ტროიკემ (1984) ჩაატარა კვლევა, სადაც შეისწავლა მეორე ენის შემსწავლელთა აკადემიური მიღწევები და განსაზღვრა, თუ მეორე ენის რომელი ცვლადები განაპირობებდა მოსწავლეთა აკადემიურ წარმატებებს. კვლევით დადასტურდა, რომ მეორე ენის ისეთი ასპექტები, როგორიც იყო მორფოლოგიაა და სინტაქსი არ განაპირობებდა მოსწავლის აკადემიურ წარმატებას ეს შედეგი თანხვედრაში ჩვენ შედეგებთან. მკვლევარმა აგრეთვე დაადგინა, რომ მცირედი კორელაცია იყო აკადემიურ მიღწევებსა და ბავშვის მიერ თანატოლებთან ინგლისურ ენაზე კომუნიკაციის დროს შორის, ხოლო მნიშვნელოვანი და პოზიტიური კორელაცია დადგინდა მოსწავლის ინგლისური ენის გამოყენებასა და გრამატიკული უნარების განვითარებას შორის. ეს კვლევაც, ჩვენი კვლევის მსგავსად ადასტურებს, რომ გრამატიკის კომუნიკაციური კომპეტენციების განსავითარებლად მნიშვნელობა ენიჭება, თუ რა დროს უთმობს მოსწავლეს ინგლისურ ენაზე ინტერაქციას. სავილიე-ტროიკე ასკვნის: „ჩვენ უნდა ვაღიაროთ, რომ არსებობს განსხვავება კომუნიკაციურ სტრატეგიასა და უნარებს შორის, რომლებიც სჭირდება მოსწავლეს კომუნიკაციური ინტერაქციისას და აკადემიურ უნარებს შორის, რომელთაც მოსწავლე გამოიყენებს აკადემიური წარმატებისთვის საკლასო ოთახში (1984, გვ. 216). ამ კვლევების შედეგებიდან დასტურდება, რომ საკომუნიკაციო სივრცეში კომუნიკაციური გრამატიკული კომპეტენციების განვითარება შესაძლებელია და მათზე გავლენას ახდენს სამიზნე ენაზე კომუნიკაციისა და ინტერაქციის დრო, მაშინ, როდესაც აკადემიური უნარების განსავითარებლად მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა კოგნიტური და პერსონალური უნარები და შესაძლებლობები. შესაბამისად, ის ფაქტი, რომ ფრანგულენოვანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები ვერ ივითარებენ მშობლიური ენის მსგავს გრამატიკულ უნარებს გამოწვეული მათი ფრანგულენოვან თანატოლებთან ინტერაქციის ნაკლებობით, ხოლო ამავე მოსწავლეების მიერ კითხვისა და დისკურსული უნარების მშობლიური ენის დონეზე განვითარება კი გამოწვეულია იმ ფაქტით, რომ ამ უნარების განვითარება დამოკიდებულია მოსწავლეთა ინდივიდუალურ მახასიათებლებზე.

ალბათ ჩნდება კითხვა, თუ რატომ ახერხებენ იმიგრანტი ბავშვები გრამატიკული

უნარების განვითარებას უფრო მოკლე პერიოდში, ვიდრე ფრანგული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები? ამ შეკითხვაზე პასუხიც სწორედ ზემოთ განხილული კვლევების შედეგებშია, ანუ იმიგრანტ ბავშვებს აქვთ უფრო მეტი ინტერაქცია იმ თანატოლებთან, ვისთვისაც ინგლისური მშობლიური ენაა, იმ დროს როცა ფრანგული იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს ნაკლები ინტერაქციის საშუალება მოეპოვებათ იმ მოსწავლეებთან, რომელთათვისაც ფრანგული მშობლიური ენაა. რაც შეეხება აკადემიური უნარების განვითარებას, ამ თვალსაზრისით განსხვავება ნაკლებია იმიგრანტ და ფრანგული იმერსიის მოსწავლეთა შორის და ორივე ამ ჯგუფს აკადემიური უნარების განსავითარებლად 5-7 წელი ესაჭიროება, რადგან აკადემიური ენობრივი უნარების განვითარება თანატოლებთან ინტერაქციაზე მეტად დამოკიდებულია მოსწავლეთა კოგნიტურ განვითარებასა და პიროვნულ მახასიათებლებზე.

თუკი ჩვენს მსჯელობას შევაჯამებთ, იკვეთება ორი ტიპის მეორე ენის ფლობა, ერთი დამოკიდებულია ენობრივ შენატანზე (ანუ ინტერაქციის დროსა და მოცულობაზე), ხოლო მეორე - პიროვნულ მახასიათებლებზე. პიროვნულ მახასიათებლებზე დაფუძნებული ენის ფლობის მოდელი მიუთითებს, რომ ენების შესწავლა ურთიერთდამოკიდებულია და ეს პიროვნული მახასიათებლები მნიშვნელოვანია, როგორც პირველი, ასევე მეორე ენის შესასწავლად და კოგნიტური განვითარების დონე და პიროვნული მახასიათებლები და არსებული უნარები განსაზღვრავს როგორც პირველი, ასევე მეორე ენის ათვისებას.[2]

ეს ორი თეორიული პერსპექტივა სხვადასხვა კვლევის მონაცემებზე დაყრდნობით განვიხილეთ სახელმძღვანელოს არაერთ თავში. მოკლედ, რომ შევაჯამოთ, შეიძლება დავასკვნათ, რომ: (1) საკომუნიკაციო და არასაკომუნიკაციო გარემოში გრამატიკული უნარების განვითარება უფრო მეტად არის დამოკიდებული მეორე ენის მაქსიმალურ გამოყენებაზე და თანატოლებთან ინტერაქციის დროსა და მოცულობაზე, ვიდრე დისკურსული და სოციოლინგვისტური კომპეტენციების განვითარება; (2) საკომუნიკაციო გარემოში გრამატიკული კომპეტენციების განვითარება მეორე ენაში ნაკლებად არის დამოკიდებული ენის შემსწავლელის ინდივიდუალურ კოგნიტურ მახასიათებლებზე ან მშობლიურ ენაში გრამატიკული კომპეტენციების ფლობის დონეზე; ხოლო არასაკომუნიკაციო აკადემიურ გარემოში ენის შემსწავლელის კოგნიტურ და ინდივიდუალურ მახასიათებლებს ენიჭება უდიდესი მნიშვნელობა, როგორც გრამატიკული, აგრეთვე სოციოლინგვისტური და დისკურსული კომპეტენციების განსავითარებლად.

სახელმძღვანელოს დასკვნით ნაწილში შევეცადეთ ხაზი გაგვესვა იმ ორიენტირებისთვის, საითაც უნდა წარიმართოს მეორე ენის სწავლების პროცესი, რაც გააუმჯობესებს მოსწავლეთა

მიერ მეორე ენის ათვისებას. ჩვენი არგუმენტების გასამყარებლად, ალბათ მნიშვნელოვანია ჩვენი ჰიპოთეზა დაიტესტოს სხვადასხვა ასაკის ენის შემსწავლელებთან (ბავშვები, ზრდასრულები და ა.შ), ისევე, როგორც სხვადასხვა ენებთან მიმართებით (მაგალითად ჩინელი და პორტუგალიელი ენის შემსწავლელებთან შედარებით და ა. შ. აგრეთვე მნიშვნელოვანია ეს ჰიპოთეზა დაიტესტოს ენის ფლობის სხვადასხვა კომპეტენციასთან ცალ-ცალკე და ერთმანეთთან ურთიერთმიმართებით (გრამატიკული, სოციოლინგვისტური და დისკურსული კომპეტენციები). ასევე, განსხვავებები შეიძლება გამოჩნდეს ენის ათვისების ადრეულ და გვიან სტადიებს შორის. ჩვენ მიერ ჩამოთვლილი საკითხები, ალბათ, წარმოადგენს სამომავლო კვლევებისთვის რეკომენდაციებს, თუმცა არსებულ კვლევებზე დაყრდნობით გაჟღერებული პოლიტიკის რეკომენდაციებიც უმნიშვნელოვანესია ეფექტური ბილინგვური განათლების პროგრამების დასაგეგმად და განსახორციელებლად.

შენიშვნები

1. სჯიკო (1984) ვარაუდობს, რომ ფაქტორული ანალიზის გადაფარვა შეიძლება მოხდეს კორელაციური ანალიზის სტატისტიკური მახასიათებლების გამო (სტანდარტიზებული ტესტების ქულები) და უმჯობესია სტანდარტზე დაფუძნებული, ვიდრე კრიტერიუმზე დაფუძნებული შეფასების გამოყენება, მიუხედავად იმისა, რომ ორივე მათგანი ამცირებს ტესტებს შორის ვარიაციების ალბათობას
2. რიჩარდ კიდმა პერსონალური კომუნიკაციის დროს დაგვისვა კითხვა ენობრივი შენატანისა და პიროვნული მახასიათებლებით ენის ფლობის გამიჯვნასთან დაკავშირებით (1985): ეს გამიჯვნა ხომ არ აიხსნება იმ ფაქტით, რომ ენა გრამატიკული თვალსაზრისით ინკონგრიენტულია, ხოლო დისკურსული და სოციოლინგვისტური თვალსაზრისით - კონგრუენტული? რა თქმა უნდა, უფრო მეტი ენობრივი შენატანი სჭირდება გრამატიკული კომპეტენციების განვითარებას, რადგან სისტემა უცხოა და უფრო მეტი დრო სჭირდება წესების გათავისებას. მეორე მხრივ კი - დისკურსული დ სოციოლინგვისტური უნარების ტრანსფერი ადვილად ხდება, რადგან ის ნაცნობია უკვე მშობლიური ენის ათვისებით. რადგან პირველ და მეორე ენებს სოციოლინგვისტური და დისკურსული თვალსაზრისით ძალიან ბევრი საერთო გააჩნიათ. როგორც ჩანს, ურთიერთდამოკიდებულების ფენომენის მიზეზები განათავსეთ თვითონ შემსწავლელის ბუნებაში. მე ვვარაუდობ, რომ მიზეზები უფრო აკადემიურ საგანშია, ვიდრე შემსწავლელში.“ თუკი მივიჩნევთ, რომ საგნის შინაარსის შესწავლა დაკავშირებულია შემსწავლელის პიროვნულ მახასიათებლებთან, მაშინ კიდის ვარაუდი თანხვედრაში ჩვენ მიერ შემოთავაზებულ თეორიულ ჩარჩოსთან.

ბიბლიოგრაფია

Adiv, E 1980 A comparative evaluation of three French immersion programs: grades 10 and 11. Paper presented at the Fourth Annual Convention of the Canadian Association of Immersion Teachers (mimeo)

Adiv, E 1981 An analysis of oral discourse in two types of French immersion programs. Protestant School Board of Greater Montreal (mimeo)

Adiv, E and Morcos, C 1979 comparison of three alternative French immersion programs at the grade 9 level. Protestant School Board of Greater Montreal (mimeo)

Allen, J P B, Bialystok, E, Cummins, J, Mougeon, R and Swain, M 1982 The development of bilingual proficiency: interim report on the first year of research. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto

Allen, J P B, Cummins, J, Mougeon, R and Swain, M 1983 The development of bilingual proficiency: second year report. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto

Andrew, C M, Lapkin, S and Swain, M 1979a Report on the 1978 evaluation of the Ottawa and Carleton French immersion programs, grades 5—7. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (mimeo)

Andrew, C M, Lapkin, S and Swain, M 1979b Report on the 1978 evaluation of the French immersion program at Allenby Public School in Toronto, grades 4-6. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (mimeo)

Andrew, C M, Lapkin, S and Swain, M 1979c Report to the Elgin County Board of Education on the 1978 evaluation of the partial French immersion programs in grades 3, 6, 7 and 8. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (mimeo)

Andrew, C M, Lapkin, S and Swain, M 1980 Report on the 1979 evaluation of the French immersion program at Allenby and Glenview Public Schools in Toronto, Grades 5, 6 and 7. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (mimeo)

Bachman, L and Palmer, A 1981 Basic concerns in test validation. In Read, J (ed.) Directions in language testing. Singapore University Press

Bachman, L and Palmer, A 1982 The construct validation of some compo¬nents of communicative proficiency. TESOL Quarterly 16: 449-65

Bain, B 1975 Toward an integration of Piaget and Vygotsky: bilingual considerations. Linguistics 160: 5-20

Bain, B and Yu, A 1978 Toward an integration of Piaget and Vygotsky: a cross-cultural replication (France, Germany, Canada) concerning cognitive consequences of bilinguality. In Paradis, M (ed.) Aspects of bilingualism. Hornbeam Press, Columbia, S. C. 216 Bibliography

Bain, B and Yu, A 1980 Cognitive consequences of raising children biling- ually: 'one parent, one language'. Canadian Journal of Psychology 34: 304 -13

Baker, K A and de Kanter, A A 1981 Effectiveness of bilingual education: a re¬view of the literature. Office of Planning and Budget, US Department of Education, Washington, D.C.

Balkan, L 1970 Les effets du bilinguisme Franqais-Anglais sur les aptitudes intellectuelles. AIMAV, Brussels

Barik, H C and Swain, M 1975 Three-year evaluation of a large scale early grade French immersion program: the Ottawa study. Language Learning 25: 1-30

Barik, H C and Swain, M 1976a A longitudinal study of bilingual and cognitive development. International Journal of Psychology 11: 251-63

Barik, H C and Swain, M 1976b English-French bilingual education in the early grades: the Elgin study through grade four. Modern Language Journal 60:3-17

Barik, H C and Swain, M 1977a Report to the Elgin County Board of Education re: evaluation of the 1976-77 partial French immersion program in grades 5-7. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (mimeo)

Barik, H C and Swain, M 1977b French immersion in Canada: the Ottawa study through grade four. ITL, A Review of Applied Linguistics 36: 45-70

Barik, H C and Swain, M 1978a Evaluation of a French immersion program: the Ottawa study through grade five. Canadian Journal of Behavioural Science 10: 192-201

Barik, H C and Swain M 1978b Evaluation of a bilingual education program in Canada: the Elgin study through grade six. Bulletin CILA 27: 31-58

Barik, H C and Swain, M 1978c Report to the Toronto Board of Education re: evaluation of the 1976-77 French immersion program in grades 3-5 at Allenby Public School. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (mimeo)

Barik, H C, Swain, M and Gaudino, V 1976 A Canadian experiment in bilingual education in the senior grades: the Peel study through grade 10. International Review of Applied Psychology 25: 99-113

Barik, H C, Swain, M and Nwanunobi, E 1977 English-French bilingual education: the Elgin study through grade five. Canadian Modern Language Review 33: 459-75

Ben-Zeev, S 1977a The influence of bilingualism on cognitive development and cognitive strategy. Child Development 48: 1009-18

Ben-Zeev, S 1977b The effect of Spanish-English bilingualism in children from less privileged neighborhoods on cognitive development and cognitive strategy. Working Papers on Bilingualism 14: 83-122

Bereiter, C, Engelmann, S, Osborn,J and Reidford, PA 1966 An academi¬cally-oriented preschool for culturally deprived children. In Hechinger, F (ed.) Preschool education today: 105-37. Doubleday, New York

Bereiter, C and Scardamalia, M 1982 From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process. In Glasser, R (ed.) Advances in instructional psychology. Volume 2. Lawrence Erlbaum Associates, Hills¬dale, New Jersey

Bereiter, C and Scardamalia, M 1983 Does learning to write have to be so difficult? In Freedman, A, Pringle, I, and Yalden, J (eds.) Learning to write: first language/second language: 20-33. Longman

Bhatnagar, J 1980 Linguistic behaviour and adjustment of immigrant children in French and English schools in Montreal. International Review of Applied Psychology 29: 141-58 Bialystok, E and Ryan, E In press. Towards a definition of metalinguistic skill. Merrill-Palmer Quarterly

Bloomfield, L 1933 Language. Holt, Rinehart and Winston, New York

Bruck, M 1978 The suitability of early French immersion programs for the language disabled child. Canadian Modern Language Review 34: 884-7

Bruck, M 1979 Problems in early French immersion programs. In Mlacak, B and Isabelle, E (eds.) So you want your child to learn Frenchl: 42-7. Canadian Parents for French, Ottawa

Bruck, M, Jakimik, H and Tucker, G R 1976 Are French programs suitable for working class children? In Engel, W (ed.) Prospects in child language. Royal Vangorcum, Amsterdam

Bruck, M, Lambert, WE and Tucker, GR 1976 Cognitive and attitudinal consequences of bilingual schooling: the St Lambert project through grade six. International Journal of Psycholinguistic 6: 13-33

Bruner, J S 1975 Language as an instrument of thought. In Davies, A (ed.) Problems of Language and Learning. Heinemann

Bullock, A 1975 A Language for Life. HMSO

Burnaby, B 1976 Language in native education. In Swain, M (ed.) Bilingualism in Canadian education: issues and research: 62-85. Yearbook of the Canadian Society for the Study of Education, Volume 3. Western In¬dustrial Research Centre, Edmonton, Alberta

Burnaby, B 1980 Languages and their roles in educating native children. OISE Press, Toronto

Burns, G E and Olson, P 1981 Implementation and politics in French immersion. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto

Buros, O K 1977 Fifty years in testing: some reminiscences, criticisms, and suggestions. Educational Researcher 6: 9-15

Burt, M K and Dulay, H C 1978 Some guidelines for the assessment of oral language proficiency and dominance. TESOL Quarterly 12: 177-92

California State Department of Education. 1981 Schooling and language minority students: a theoretical framework. Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los

Angeles Campbell, RN and Gray, TC 1981 Critique of the US Department of Education report on effectiveness of bilingual education: a review of literature. Center for Applied Linguistics, Washington, D. C. (mimeo)

Canale, M 1983 From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J and Schmidt, R (eds.) Language and communi¬cation: 2—25. Longman Canale, M and Swain, M 1980a Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics 1: 1-47

Canale, M and Swain, M 1980b A domain description for core FSL: communication skills. In Ontario Ministry of Education, The Ontario assessment instrument pool: French as a second language, junior and intermediate divisions: 27-39. Ontario Ministry of Education, Toronto Carey, S T and Cummins, J 1983 Achievement, behavioral correlates and teachers' perceptions of Francophone and Anglophone immersion students. Alberta Journal of Educational Research 29: 159-67 Carringer, D C 1974 Creative thinking abilities of Mexican youth: the relationship of bilingualism. Journal of Cross-Cultural Psychology 5: 492-504 Carroll, J B 1975 The teaching of French as a foreign language in eight countries. John Wiley and Sons, New York Chesarek, S 1981 Cognitive consequences of home or school education in a limited second language: a case study in the Crow Indian bilingual community. Paper presented at Language Proficiency Assessment Symposium, Airlie House, Virginia

Chomsky, N 1965 Aspects of the theory of syntax. MIT, Cambridge, Massachusetts

Chomsky, N 1972 Language and mind. Harcourt Brace, New York

Clark, HH and Clark, EV 1977 Psychology and language: an introduction to psycholinguistics. Harcourt Brace Jovanovich, New York

Cohen, AD and Swain, M 1976 Bilingual education: the immersion model in the North American context. TESOL Quarterly 10: 45-53. Reprinted in Alatis, J E and Twaddell, K (eds.) English as a second language in bilingual education: 55-63. TESOL, Washington, D.C.

Cohen, B 1980 Language assessment umpire. Santillana, New York

Cole, M and Griffin, P 1980 Cultural amplifiers reconsidered. In Olson, D R (ed.) The social foundations of language and thought: 343-64. Norton, New York

Cross, T G 1978 Mothers' speech and its association with rate of linguistic development in young children. In Waterson, N and Snow, C (eds.) The development of communication: 199-216. John Wiley, New York

Cummins, J 1976 The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypotheses. Working Papers on Bilingualism 9: 1-43

Cummins, J 1977a Cognitive factors associated with the attainment of in¬termediate levels of bilingual skills. Modern Language Journal 61: 3-12

Cummins, J 1977b Immersion education in Ireland: a critical review of Macnamara's findings. Working Papers on Bilingualism 13: 121-7

Cummins, J 1977c A comparison of reading achievement in Irish and English medium schools. In Greaney, V (ed.) Studies in reading. Educational Company of Ireland, Dublin

Cummins,J 1978a Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups. The Canadian Modern Language Review 34: 395-416

Cummins, J 1978b Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. Journal of Cross-Cultural Psychology 9: 131-49 (see also this volume, Chapter 2)

Cummins, J 1978c Language and children's ability to evaluate contradictions and tautologies: a critique of Osherson and Markman's findings. Child Development 49: 895-7

Cummins, J 1979a Linguistic interdependence and the educational devel¬opment of bilingual children. Review of Educational Research 49: 222-51

Cummins, J 1979b Cognitive academic language proficiency, linguistic inter¬dependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism 19: 197-205

Cummins, J 1979/80 The language and culture issue in the education of minority language children. Interchange 10: 72-88 Cummins, J 1980a The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue. TESOL Quarterly 14: 175-87

Cummins, J 1980b The entry and exit fallacy in bilingual education. NABE Journal 4: 25-60

Cummins, J 1980c Psychological assessment of immigrant children: logic or intuition. Journal of Multilingual and Multicultural Development 1: 97-111

Cummins, J 1981a Bilingualism and minority language children. Language and Literacy Series. OISE Press, Toronto

Cummins, J 1981b The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education, Schooling and language minority students: a theor¬etical framework: 3-49, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles

Cummins, J 1981c Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: a reassessment. Applied Linguistics 2: 132-49

Cummins, J 1982 Interdependence and bicultural ambivalence: regarding the pedagogical rationale for bilingual education. National Clearinghouse for Bilingual Education, Rosslyn, Virginia

Cummins, J 1983 Heritage language education: a literature review. Ontario Ministry of Education, Toronto

Cummins, J 1984 Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy. Multilingual Matters, Clevedon, Avon

Cummins, J and Gulutsan, M 1974 Some effects of bilingualism on cognitive functioning, In Carey, S T (ed.) Bilingualism, biculturalism and education: 129-36. University of Alberta Press, Edmonton

Cummins, J, Harley, B and Swain, M In press The development of bilingual proficiency among Portuguese-background students in Toronto. National Heritage Language Resource Unit, Toronto

Cummins, J 1982 Language and literacy: let's get back to the real basics\ Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (mimeo)

Cummins, J and Mulcahy, R 1978a Orientation to language in Ukrainian-English bilingual children Child Development 49: 1239-42

Cummins, J and Mulcahy, R 1978b Orientation to language among children in the Ukrainian-English bilingual program. Report submitted to the Edmonton Public School Board

Cummins, J, Swain, M, Nakajima, K, Handscombe, J, Green, D and Tran, C 1984 Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students. In Rivera, C (ed.) Communicative competence approaches to language proficiency assessment: research and application: 60-81. Multilingual Matters,

Clevedon, Avon Cziko, GA 1976 The effects of language sequencing on the development of bilingual reading skills. Canadian Modern Language Review 32: 534-39

Cziko, G A 1984 Some problems with empirically-based models of commu¬nicative competence. Applied Linguistics 5: 23—38

Cziko, G A, Lambert, W E and Gutter, R 1979 French immersion programs and students' social attitudes: a multidimensional investigation. Working Papers on Bilingualism 19: 13-28

Cziko, GA, Lambert, WE, Sidoti, N and Tucker, GR 1978 Graduates of early immersion: retrospective views of grade 11 students and their parents. McGill University, Montreal (mimeo)

Darcy, N 1953 A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence. Journal of Genetic Psychology 82: 21-57 Diaz, R In press. Bilingual cognitive development: assessing three gaps in current research. Child Development

Dietrich, T G, Freeman, C and Crandall, J A 1979 A linguistic analysis of some English proficiency tests. TESOL Quarterly 13: 535-50

Dolson, D 1984 The influence of various home bilingual environments on the academic achievement, language development, and psychosocial adjustment of fifth and sixth grade Hispanic students. Unpublished doctoral dissertation. University of San Francisco

Donaldson, M 1978 Children's minds. Collins

Doyle, A, Champagne, M and Segalowitz, N 1977 Some issues in the assess¬ment of linguistic consequences of early bilingualism. Working Papers on Bilingualism 14: 21-30

Dube, NC and Hebert, G 1975 St John Valley bilingual education project: five-year evaluation report 1970-1975. Report submitted to the U.S. Department of Health, Education and Welfare

Duncan, S E and DeAvila, E A 1979 Bilingualism and cognition: some recent findings. NABE Journal 4: 15-50

Edmonton Public Schools 1980a Summary of the evaluation of the bilingual English-Ukrainian and bilingual English-French program. Edmonton Public School Board

Edmonton Public Schools 1980b Implementation of bilingual (English-French) programs' third year 1979-80. Edmonton Public School Board (mimeo)

Edwards, HP and Casserly, MC 1976 Research and evaluation of second language (French) programs in the schools of the Ottawa Roman Catholic Separate School Board: annual reports 1971-72 and 1972-73. Ontario Ministry of Education, Toronto

Edwards, HP, Colletta, S, Fu, L and McCarrey, HA 1979 Evaluation of the federally and provincially funded extension of the second language programs in the schools of the Ottawa Roman Catholic Separate School Board: annual report 1978-79. University of Ottawa (mimeo)

Edwards, H P, McCarrey, H A and Fu, L 1980 Evaluation of second language program extensions offered in grades J, 4, and 5: final report, 1979-80. Ottawa Roman Catholic Separate School Board, Ottawa (mimeo)

Egan, LA and Goldsmith, R 1981 Bilingual-bicultural education: the Colorado success story. NABE News (January)

Ekstrand, L H 1978 Bilingual and bicultural adaptation. Unpublished disser¬tation. University of Stockholm

Epstein, N 1977 Language, ethnicity and the schools. Institute for Educational Leadership, Washington, D. C.

Feldman, C and Shen, M 1971 Some language-related cognitive advantages of bilingual five -year-olds. Journal of Genetic Psychology 118: 235—44

Fillion, B 1979 Language across the curriculum. McGill Journal of Education 14: 47-60.

Fillmore, CJ 1968 The case for case. In Bach E and Harmes, R (eds.) Universals in linguistic theory. Holt, Rinehart and Winston, New York

Fishman, J A 1968 Sociolinguistic perspective on the study of bilingualism. Linguistics 39: 21-50

Fishman, J A 1976 Bilingual education: an international sociological perspective. Newbury House, Rowley, Massachusetts

Gardner, RC and Lambert, WE 1972 Attitudes and motivation in second-language learning. Newbury House, Rowley, Massachusetts:

Genesee, F 1974 An evaluation of the English writing skills of students in French immersion programs. Protestant School Board of Greater Montreal (mimeo)

Genesee, F 1976a Addendum to the evaluation of the 1975-76 Grade 11 French immersion class. Protestant School Board of Greater Montreal (mimeo)

Genesee, F 1976b The role of intelligence in second language learning. Language Learning 26: 267-80

Genesee, F 1978a A longitudinal evaluation of an early immersion school program. Canadian Journal of Education 3: 31-50

Genesee, F 1978b Second language learning and language attitudes. Working Papers on Bilingualism 16: 19-42

Genesee, F 1978c Is there an optimal age for starting second language instruction? McGill Journal of Education 13: 145-54

Genesee, F 1979 Scholastic effects of French immersion: An overview after ten years. Interchange 9: 20-29

Genesee, F 1981 A comparison of early and late second language learning. Canadian Journal of Behavioral Sciences 13: 115-28

Genesee, F and Lambert, WE 1983 Trilingual education for majority language children. Child Development 54: 105-14

Genesee, F, Polich, E and Stanley, MH 1977 An experimental French immersion program at the secondary school level: 1969-1974. Canadian Modern Language Review 33: 318-32.

Genesee, F, Tucker, G R and Lambert, WE 1975 Communication skills of bilingual children. Child Development 46: 1010-14

Genesee, F, Tucker, G R and Lambert, WE 1978 An experiment in trilin¬gual education: Report 3. Canadian Modern Language Review 34: 621-43

Globe and Mail 1982 (January 9) A dispute flares within suburb on the trend to French classes

Goodman, KS 1967 Reading: a psycholinguistic guessing game. Journal of the Reading Specialist 6: 126-35

Hakuta, K and Diaz, R 1984 The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: a critical discussion and some new longi¬tudinal data. In Nelson, KE (ed.) Children's language. Volume 5: 319-44. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey

Harley, B 1979 French gender rules in the speech of English-dominant, French-dominant and monolingual French-speaking children. Working Papers on Bilingualism 19: 129-56

Harley, B 1982 Age-related differences in the acquisition of the French verb system by Anglophone students in French immersion programs. Unpublished Ph.D. dissertation. University of Toronto

Harley, B and Lapkin, S 1984 The effects of early bilingual schooling on first language development. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (mimeo)

Harley, B and Swain, M 1977 An analysis of verb form and function in the speech of French immersion pupils. Working Papers on Bilingualism 14:31-46

Harley, B and Swain, M 1978 An analysis of the verb system used by young learners of French. Interlanguage Studies Bulletin 3: 35-79

Haugen, E 1953 The Norwegian language in America: a study in bilingual behavior. University of Pennsylvania Press, Philadelphia

Hebert, R et al. 1976 Rendement academique et langue d'enseignement chez les elbes Franco-Manitobains. Centre de Recherches du College Universitaire de Saint-Boniface, Manitoba

Hernandez-Chavez, E, Burt, MK and Dulay, HC 1978 Language domi¬nance and proficiency testing: some general considerations. NABE Journal 3:41-54

Ianco-Worrall, A 1972 Bilingualism and cognitive development. Child Devel¬opment 43:1390-1400

Imedadze, NV 1960 K Psikhologichoskoy priorade rannego dvuyazyehiya (On the psychological' nature of early bilingualism). Voprosy Psikhologii 6: 60-8

Jones, RL 1977 Testing: a vital connection. In Phillips, JK (ed.) The language connection: from the classroom to the world. National Textbook Co, Skokie, Illinois

Krashen, S D 1980 The practical and theoretical significance of simple codes in second language acquisition and learning. In Scarcella, R and Krashen, S D (eds.) Research in second language acquisition: 7-18. Newbury House, Rowley, Massachusetts

Krashen, S D 1981 The 'fundamental pedagogical principle' in second language teaching. Studia Linguistica 35: 50-70

Krashen, S D 1982 Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press

Krashen, S D, Long, MA and Scarcella, R C 1979 Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. TESOL Quarterly 13: 573-82

Labov, W 1970 The study of nonstandard English. National Council of Teachers of English, Champaign, Illinois

Labov, W 1973 The logic of nonstandard English. In Keddie, N (ed.) Tinker; tailor; the myth of cultural deprivation. Penguin

Lambert, WE 1977 The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. In Hornby, P A (ed.) Bilingualism: psycho¬logical, social and educational implications: 15-27. Academic Press, New York

Lambert, WE and Tucker, GR 1972 Bilingual education of children: the St

Lambert experiment. Newbury House, Rowley, Massachusetts

Landry, R G 1974 A comparison of second language learners and monolin- guals on divergent thinking tasks at the elementary school level. Modern Language Journal 58: 10-15

Lapkin, S 1982 The English writing skills of French immersion pupils at grade five. Canadian Modern Language Review 39: 24-33

Lapkin, S, Andrew, CM, Harley, B, Swain, M and Kamin, J 1981 The immersion centre and the dual-track school: a study of the relationship between school environment and achievement in a French immersion program. Canadian Journal of Education 6: 68-90

Lapkin, S and Swain, M 1977 The use of English and French cloze tests in a bilingual education program evaluation: validity and error analysis. Language Learning 27: 279-314

Lapkin, S, Swain, M and Cummins, J 1983 Final report on the development of French language evaluation units for Saskatchewan. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (mimeo)

Lapkin, S and Swain, M 1984a Final report on the evaluation of French immersion programs at grades 3, 6 and 9 in New Brunswick. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (mimeo)

Lapkin, S and Swain, M 1984b Second language maintenance at the secondary school level: final report to the Carleton Board of Education. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (mimeo)

Lapkin, S and Swain, M 1984c Second language maintenance at the secondary school level: final report to the Toronto Board of Education. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (mimeo)

Lapkin, S, Swain, M, Kamin, J and Hanna, G 1983 Late immersion in perspective: the Peel study. Canadian Modern Language Review 39: 182-206

Legaretta, D 1979 The effects of program models on language acquisition by Spanish-speaking children. TESOL Quarterly 13: 521-34

Legaretta-Marcaida, D 1981 Effective use of the primary language in the classroom. In California state schooling and language minority students: a theoretical framework: 83-116. Evaluation, Dissemination and Assessment Center, State University of California, Los Angeles

Lenneberg, E H 1967 Biological foundations of language. John Wiley, New York

Leopold, WF 1949 Speech development of a bilingual child. Volume 3. North¬western University Press, Evanston

Lepicq, D 1980 Aspects theoriques et empiriques de Vacceptability linguistique: le cas du franqais des eleves des classes d'immersion. Unpublished Ph.D. disser¬tation. University of Toronto

Lewis, EG 1976 Bilingualism and bilingual education: the Ancient World to the Renaissance. In Fishman, J A 1976: 150-200

Liedke, WW and Nelson LD 1968 Concept formation and bilingualism. Alberta Journal of Educational Research 14: 225-32

Long, MH 1983 Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. In Clarke, M A and Handscombe, J (eds.) On TESOL '82: Pacific perspectives on language learning and teaching'. 207-25. TESOL, Washington, D.C.

Luria, AR 1961 The role of speech in the regulation of normal and abnormal behaviour. Liveright, New York

MacNab, G L 1979 Cognition and bilingualism: a reanalysis of studies. Linguistics 17: 231-55

Macnamara, J 1966 Bilingualism and primary education. Edinburgh University Press

Macnamara, J (ed.) 1967 Problems of bilingualism. Journal of Social Issues. Special Issue 23: No. 2

Macnamara, J 1970 Bilingualism and thought. In Alatis, J E (ed.) Bilingualism and language contact: anthropological, linguistic, psychological and sociological aspects: the twenty-first annual Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Georgetown University, Washington, D.C.

Mazzone, FJ 1980 Current trends in Massachusetts in the assessment of language minority students. In Alatis, J E (ed.) Current issues in bilingual education: the thirty-first annual Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics: 226-33. Georgetown University, Washington, D.C.

McEachern, W 1980 Parental decision for French immersion: a look at some influencing factors. Canadian Modern Language Review 38: 238-46

McLaughlin, B 1978 Second-language acquisition in childhood. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey

McLaughlin, B 1984 Second-language acquisition in childhood. Volume 1: Preschool children. Second edition. Lawrence Erlbaum Associates, Hills¬dale, New Jersey

Mercer, J 1973 Labelling the mentally retarded. University of California, Berkeley

Modiano, N 1968 National or mother tongue language in beginning reading: a comparative study. Research in the Teaching of English 2: 32-43

Morris, P 1974 Self concept and ethnic group mixture among Hispanic students in elementary schools. Unpublished Ph.D. dissertation. University of Cali¬fornia, Berkeley

Morrison, F 1979 French proficiency status of Ottawa and Carleton students in alternative programs: evaluation of the second language learning (French) programs in the schools of the Ottawa and Carleton Board of Education: sixth annual report. Ontario Ministry of Education, Toronto

National Assessment of Educational Progress 1983a Students from homes in which English is not the dominant language: who are they and how well do they read? No. ll-R-50. Education Commission of the States, Denver

National Assessment of Educational Progress 1983b Newsletter 16: Winter

Neisser, U 1967 Cognitive psychology. Appleton-Century-Crofts, New York

Neisser, U 1976 Cognition and reality: principles and implications of cognitive psychology. Freeman, San Francisco

Odell, L 1977 Measuring changes in intellectual processes as one dimension of growth in writing. In Cooper, C R and Odell, L (eds.) Evaluating writing. NCTE, Urbana, Illinois Oeistreicher, J P 1974 The early teaching of a modern language. Review of the Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe 24: 9-16

Oksaar, E 1971 Sprakpolitiken och Minoriteterna. In Schwartz, D (ed.) Identitet och Minoritet: 164-75. Almqvist and Wiksell, Stockholm

Oiler, J W Jr 1978 The language factor in the evaluation of bilingual education. In Alatis, J E (ed.) Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1978: 410-22. Georgetown University Press, Washington, D.C.

Oiler, J W Jr 1979 Language tests at school: a pragmatic approach. Longman

Oiler, J W Jr 1981 Language testing research 1979-1980. In Kaplan, R, Jones, RL and Tucker, GR (eds.) Annual Review of Applied Linguistics. Volume 1\ 124-50. Newbury House, Rowley, Massachusetts

Oiler, J W Jr and Perkins, K 1980 Research in language testing. Newbury House, Rowley, Massachusetts Olson, D R 1977 From utterance to text: the bias of language in speech and writing. Harvard Educational Review 47: 257-281

Olson, D R 1980 Social aspects of meaning in oral and written language. In Olson, DR (ed.) The social foundations of language and thought: 90-108. Norton, New York

Ontario Ministry of Education 1980 The Ontario assessment instrument pool: French as a second language, junior and intermediate divisions. Ontario Ministry of Education, Toronto

Osgood, C and Sebeok, T (eds.) 1965 Psycholinguistics: a survey of theory and research problems. Indiana University Press Bloomington (First published in 1954 by Indiana University Publications in Anthropology and Linguistics, Mem. 10.)

Osherson, D E and Markman, E 1975 Language and the ability to evaluate contradictions and tautologies. Cognition 3: 213-26

Paulston, C B 1975 Ethnic relations and bilingual education: accounting for contradictory data. Working Papers on Bilingualism 6: 1-44. Reprinted in Alatis, J and Waddell, KT (eds.) 1976 English as a second language in bilingual education. TESOL, Washington, D.C.

Peal, E and Lambert, WE 1962 The relation of bilingualism to intelligence. Psychological Monographs 76: 1-23 Pohl, J 1965 Bilinguismes. Revue Roumaine de Linguistique 10: 343-9

Posner, M I 1973 Cognition: an introduction. Scott Foresman, Chicago Protestant School Board of Greater Montreal. 1972 report on the 1971-72 Roslyn French immersion results. PSBGM, Montreal (mimeo)

Ramsey, C A and Wright, E N 1970 Language backgrounds and achievement in Toronto schools. Board of Education for the City of Toronto

Ramsey, C A and Wright, E N 1974 Age and second language learning. Journal of Social Psychology 94: 115-21

Rees, O 1981 Mother tongue and English project. In Commission for Racial Equality (ed.) Mother tongue teaching conference report. Bradford College

Rivera, E 1973 Academic achievement, bicultural attitudes and self-concepts of pupils in bilingual and non-bilingual programs. Unpublished Ph.D. disser¬tation. Fordham University, New York

Rosier, P and Holm, W 1980 The Rock Point experience: a longitudinal study of a Navajo school program. Center for Applied Linguistics, Washington, D.C.

San Diego City Schools 1982 An exemplary approach to bilingual education: a comprehensive handbook for implementing an elementary-level Spanish-English language immersion program.

San Diego City Schools Savignon, S 1983 Communicative competence: theory and classroom practice. Addison-Wesley, Reading, Massachusetts

Saville-Troike, M 1984 What really matters in second language learning for academic achievement? TESOL Quarterly 18: 199-219

Schachter, J 1984 A universal input condition. In Rutherford W (ed.) Universals and second language acquisition: 167-83. John Benjamins, Amsterdam

Scott, S 1973 The relation of divergent thinking to bilingualism: cause or effect. McGill University, Montreal (mimeo)

Shoemaker, D M 1980 Improving achievement testing. Educational Evaluation and Policy Analysis 2: 37-49

Shuy, R 1977 How misconceptions about language affect judgments about intelligence. In Wanat, S F (ed.) Issues in evaluating reading: 1-9. Center for Applied Linguistics, Arlington, Virginia

Skoczylas, V 1972 An evaluation of some cognitive and affective aspects of a Spanish-English bilingual education program. Unpublished Ph.D. dissertation. University of New Mexico

Skutnabb-Kangas, T 1984 Bilingualism or not: the education of minorities. Multilingual Matters, Clevedon, Avon

Skutnabb-Kangas, T and Toukomaa, T 1976 Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family. The Finnish National Commission for UNESCO, Helsinki

Siegel, S 1956 Nonparametric statistics for the behavioral sciences. McGraw-Hill, New York

Singer, H 1977 IQis and is not related to reading. In Wanat, S F (ed.) Issues in evaluating reading: 43-55. Center for Applied Linguistics, Arlington, Virginia

Smith, F 1978a Understanding reading. Second edition. Holt, Rinehart and Winston, New York (First edition published in 1971.)

Smith, F 1978b Reading without nonsense. Teachers' College Press, New York Smith, F 1982 Writing and the writer. Holt, Rinehart and Winston, New York

Snow, C E and Hoefnagel-Hohle, M 1978 The critical period for language acquisition: evidence from second language learning. Child Development 49: 1113-28

Spence, A G, Mishra, S P and Ghozeil, S 1971 Home language and perform¬ance on standardized tests. Elementary School Journal 71: 309-13

Spilka, IV 1976 Assessment of second language performance in immersion programs. Canadian Modern Language Review 32: 543-61

Starck, R, Genesee, F, Lambert, WE and Seitz, M 1977 Multiple language experience and the development of cerebral dominance. In Segalowitz, S J and Gruber, F A (eds.) Language development and neurological theory. Academic Press. New York

Stern, H H 1973 Report on bilingual education. Study E7 of studies prepared for the commission of inquiry on the position of the French language and on language rights in Quebec. The Quebec Official Publisher

Stern, H H, Swain, M, McLean, L D, Friedman, R J, Harley, B and Lapkin, S 1976 Three approaches to teaching French. The Ontario Ministry of Education, Toronto

Swain, M 1974 French immersion programs across Canada: research find¬ings. Canadian Modern Language Review 31: 117-29

Swain, M 1975a Writing skills of grade three French immersion pupils. Working Papers on Bilingualism 7: 1-38

Swain, M 1975b More about primary French immersion classes. Orbit 27: 13 -15

Swain, M 1978a French immersion: early, late or partial? Canadian Modern Language Review 34: 577-85

Swain, M 1978b Bilingual education for the English-Canadian. In Alatis, J E (ed.) Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1978: 141-54. Georgetown University Press, Washington, D.C.

Swain, M 1978c Home-school language switching. In Richards, J C (ed.) Understanding second language learning: issues and approaches: 238-51. Newbury House. Reprinted in Oiler, J W and Richard-Amato, P A (eds.) 1983 Methods that work: 383-92. Newbury House, Rowley, Massachusetts

Swain, M 1978d School reform through bilingual education: problems and some solutions in evaluating programs. Comparative Education Review 22: 420-33

Swain, M 1979 Bilingual education: research and its implications. In Yorio, C A, Perkins, K and Schachter, J (eds.) On TESOL 79: The learner in focus: 23-33. TESOL, Washington, D.C.

Swain, M 1980 French immersion programs in Canada. Multiculturalism 4: 3-6

Swain, M 1981a Time and timing in bilingual education. Language Learning 30: 1-15

Swain, M 1981b Immersion education: applicability for non-vernacular teaching to vernacular speakers. Studies in second language acquisition 4: 1-17. Reprinted in Hartford, B, Valdman, A and Foster, C (eds.) 1982 Issues in international bilingual education: the role of the vernacular: 81-97. Plenum Press, New York

Swain, M 1981c Bilingual education for majority and minority language chil¬dren. Studia Linguistica 35: 15-32

Swain, M 1983 Bilingualism without tears. In Clarke, M A and Handscombe, J (eds.) On TESOL '82: Pacific perspectives on language learning and teaching. 35-46. TESOL, Washington, D.C. (see also this volume, Chapter 6)

Swain, M and Barik, H C 1976a A large scale program in French immersion: the Ottawa study through grade three. ITL, A Review of Applied Linguistics 33: 1-25.

Swain, M and Barik, H C 1976b Five years of primary French immersion: annual reports of the bilingual education project to the Carleton Board of Edu¬cation and the Ottawa Board of Education up to 1975. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto

Swain, M and Barik, H C 1977 Report to the Ottawa Board of Education and Carleton Board of Education re: evaluation of the 1976-77 French immersion program in grades 4-6. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (mimeo)

Swain, M and Bruck, M (eds.) 1976 Immersion education for the majority child. Canadian Modern Language Review 32: entire no. 5

Swain, M and Burnaby, B 1976 Personality characteristics and second language learning in young children: a pilot study. Working Papers on Bilingualism 11: 115-28

Swain, M and Cummins, J 1979 Bilingualism, cognitive functioning and education. Language Teaching and Linguistics: Abstracts, 4-18. Reprinted in Kinsella, V (ed.) 1982 Surveys 1: Eight state-of-the-art articles on key areas in language teaching: 23-37. Cambridge University Press (see also this volume, Chapter 1)

Swain, M and Lapkin, S 1977 Beginning French immersion at grade 8. Orbit 39: 10-13

Swain, M and Lapkin, S 1981 Bilingual education in Ontario: a decade of research. The Ontario Ministry of Education, Toronto

Swain, M and Lapkin, S 1982 Evaluating bilingual education: a Canadian case study. Multilingual Matters, Clevedon, Avon Swain, M and Lapkin, S In press. Aspects of the sociolinguistic performance of early and late French immersion students. In Scarcella, R, Andersen, E and Krashen, S (eds.) On the development of communicative competence in a second language. Newbury House, Rowley, Massachusetts

Swain, M, Lapkin, S and Andrew, CM 1981 Early French immersion later on .Journal of Multilingual and Multicultural Development 1: 1-23 (see also this volume, Chapter 4)

Szamosi, M, Swain, M and Lapkin, S 1979 Do early immersion pupils 'know' French? Orbit 49: 20-3

Tannen, D 1979 What's in a frame? Surface evidence for underlying expec¬tations. In Freedle, R D (ed.) New directions in discourse processing. Advances in discourse processing, Volume 2: 137-81. Ablex, Norwood, New Jersey

Tannen, D 1980 Implications of the oral/literate continuum for cross- cultural communication. In Alatis, J E (ed.) Current issues in bilingual education: the thirty-first annual Georgetown Round Table on Languages and Linguistics: 326-47. Georgetown University, Washington, D.C.

Test de comprehension auditive, niveaux A and B. 1978 and 1979. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto

Test de comprehension de Vecrit, niveaux A and B. 1978 and 1979 Ontario Institute for Studies in Education, Toronto

Torrance, E P, Gowan, J C, Wu, J M and Aliotti, N C 1970 Creative func¬tioning of monolingual and bilingual children in Singapore. Journal of Educational Psychology 61: 72-5

Toukomaa, P and Skutnabb-Kangas, T 1977 The intensive teaching of the mother tongue to migrant children of pre-school age and children in the lower level of comprehensive school. The Finnish National Commission for UNESCO, Helsinki

Tremaine, RV 1975 Syntax and Piagetian operational thought. Georgetown University Press, Washington, D.C.

Troike, R 1978 Research evidence for the effectiveness of bilingual education. NABE Journal 3: 13-24

Troike, R 1984 SCALP: Social and cultural aspects of language proficiency. In Rivera, C (ed.) Language proficiency and academic achievement: 44-54. Multilingual Matters, Clevedon, Avon

Tsushima, WT and Hogan, TP 1975 Verbal ability and school achievement of bilingual and monolingual children of different ages. Journal of Educational Research 68: 349-53

Tucker, GR 1975 The acquisition of knowledge by children educated bilingually. Georgetown Monograph Series on Languages and Linguistics: 267-77

Tucker, G R 1977 The linguistic perspective. In Bilingual education: current perspective: Linguistics, Volume 2: 1-40. Center for Applied Linguistics, Arlington, Virginia

Tucker, G R, Hamayan, E and Genesee, F 1976 Affective, cognitive and social factors in second language acquisition. Canadian Modern Language Review 32: 214-26

van Dijk, T A and Kintsch, W 1983 Strategies of discourse comprehension. Academic Press, New York

Varonis, EM and Gass, S 1985 Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning. Applied Linguistics 6: 71-90

Vellutino, F R 1979 Dyslexia: theory and research. MIT Press, Cambridge, Massachusetts

Vygotsky, L S 1962 Thought and language. MIT Press, Cambridge, Mass¬achusetts

Wald, B 1984 The development of writing skills among Hispanic high school students. Paper presented at AERA, New Orleans

Warren, RM and Warren, R P 1966 A comparison of speech perception in childhood, maturity and old age by means of the verbal transformation effect. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 5: 142-6

Weinreich, M 1953 Languages in contact. Mouton, The Hague

Wells, C G 1981 Learning through interaction: the study of language development. Cambridge University Press

Wong Fillmore, L 1980a Language learning through bilingual instruction. University of California, Berkeley

Wong Fillmore, L 1980b Learning a second language: Chinese children in American classroom. In Alatis, J E (ed.) Current issues in bilingual education: the thirty-first annual Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics: 309-25. Georgetown University, Washington, D.C.

Wright, E N and Ramsey, C A 1970 Students of non-Canadian origin: age on arrival, academic achievement and ability. Research report No. 88. Toronto Board of Education

Yee, L Y and Laforge, R 1974 Relationship between mental abilities, social class and exposure to English in Chinese fourth graders. Journal of Educational Psychology 66: 826-34

INDEX

academic achievement 211
acculturation 94
'additive' bilingualism 18, 33, 94, 110
Adiv, E 45, 46, 47
Aliotti, N C 10, 16
Allen, J P B 118, 136
analytic orientation 13, 17
Andersen, R 136
Andrew, CM 41, 45, 46, 57, 58, 61, 62, 63, 72, 73, 78
Argue, V 182
assessment 139-141, 156-157, 166, 183ff
Bachman, L 157, 158, 170, 208 Bain, B 5, 14, 15, 16, 20 Baker, K A 82 ' '
balanced bilinguals' 4 Balkan, L 13, 20
Barik, HC 4, 6, 10, 15,39,41,44, 46, 47, 58, 59, 61, 62, 63, 73, 104, 110
Ben-Zeev, S 10, 12, 14, 20,21,31
Bereiter, C 144, 149, 150, 151, 156
Berns, M 165
Bertrand, S 182
Bhatnagar, J 93
Bialystok, E 4, 118
bicultural ambivalence 101
bilingual education core FSL programmes 49, 53
early partial immersion programmes 39, 41, 47
French immersion programmes 33, 34, 78
immersion programmes 36, 37, 38, 42, 43, 54
late immersion programmes 39 minority
immersion programmes 34 ~ principles of
successful 100, 101, 105
Bilingual Education Project 44, 58, 62, 67, 79
bilingualism as a bonus 98, 109-110 cognitive
consequences of 6 cognitive development and 3
cognitive flexibility and 6 definition of 7 degree
of 5 dependent variables of 4 early 99 levels of
8 measurement of 4 metalinguistic
development and 3 through monolingualism 97, 105-109
Bloomfield, L 7
Bruck, M 13, 17, 19,51,58
Bruner, JS 146, 147, 150,152, 156, 160, 161
Bullock, A 143
Burnaby, B 17, 33, 49
Burns, G E 54
Buros, O K 169
Burt, MK 113, 142, 145
Canale, M 113, 117, 138, 151, 154, 157, 158, 168, 169, 208
Carey, S T 86, 92
Carleton Board of Education 58
Carringer, D C 16
Carroll, J B 46
Casserly, M C 41, 44
Champagne, M 10
Chesarek, S 93
Chomsky, N 141, 143, 146 Clark, FV 136
Clark, H H 136 Clarke, M 99
cognitive flexibility 6, 19
cognitive functioning 8, 18
cognitive processes embedded 148
disembedded 149

Cohen, B 17, 33, 58, 89
Cole, M 147, 156
Colletta, S 74 communicative abilities 163
competence 113ff, 151, 157, 169, 205 language
testing 166ff use of language 143 language
performance 179-181, 206 competence analytic
146-147
discourse 168, 209 grammatical 168, 209ff
pragmatic 208 sociolinguistic 168, 209 species
minimum 146 strategic 169
Comprehensible input 117, 128¬133,135
comprehensible output 133
conceptual development 3
Crandall,J A 145
Cross, T G 131
Cummins, J 7, 9, 12, 14, 15, 16, 17, 18,20, 32,39,
42, 45,48, 57, 73, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 92, 101,
103, 104, 109, 118, 128, 136, 138, 139, 152,
155, 156, 157, 160, 180, 182, 183, 184, 185,
186, 204, 210
Cziko, G A 41, 52, 54, 136, 137, 213
Darcy, N 8
De Kanter, A A 82 Diaz, R 4, 6
Dieterich, T G 145
divergent thinking 16
Dolson, D 92, 94
Donaldson, M 148, 149, 150, 152, 156, 160, 202
Doyle, A 10 'dual-track schools' 62
Dube, N C 11, 17
Dulay, HC 113, 142, 145
early bilingualism, 20
Edmonton Public School Board 39, 82, 84
Edwards, H P 41, 44, 46, 74
Egan, L A ix
Ekstrand, L H 11
Engelmann, S 144 ESL, 139ff, 184ff
feedback cues 10, 14, 17
Feldman, C 11, 16, 20, 21
Fillion, B 143
Fillmore, C J 146
first language development 101, 110
Fishman, J A 7, 17
Fok, A 165
fossilization 154
Freeman, C 145
Friedman, RJ 39, 57 Fu, L 46, 74
Gardner, R C 101
Gass, S 116, 117, 130
Gaudino, V 39
Genesee, F 11, 13, 14, 39, 41, 42, 43, 45, 47, 48,
49, 50, 79, 87, 166
Ghoziel, S 93 Goldsmith, R ix
Goodman, K S 142
Gowan, J C 10, 16
grammatical proficiency 209
Green, D 88, 89, 103, 155, 157, 182
Griffin, P 147, 156
Gulutsan, M 15, 16
Gutter, R 52
Hakuta, K 4, 6
Hamayan, E 49
Handscombe, J 88, 89, 99, 103, 155,157
Hanna, G 41, 47, 54, 182
Harley, B 4, 6, 39, 45, 46, 57, 63, 166, 178,210
Haugen, E 7
'head start' children 11, 20
Hebert,R 11, 17,86
Hernandez-Chavez, E 113, 142

Hoefnagel-Hohle, M 184
Hogan, T P 9
Holm, W ix
Ianco-Worrall, A 11, 12,20,21, 23,31
Imedadze, N V 20
'immersion' 8, 10, 11, 14
'immersion centres' 62
immersion early 39, 43, 45 education 37, 38 late 39 programmes 75, 104 total 39-40, 43
immersion student (personal communication) 132
'incipient contrastive linguistics' 13
'interdependence principle' 34, 35, 86, 87, 89, 90, 205,212
interlingual interference 12, 20 IQ8, 9,10,11,12,15,17,21,50, 51, 52, 59, 68, 71, 75-76, 110, 140, 145, 150, 183ff
Jakimik, H 17
Jensen, A R 144, 145
Kamin, J 41, 47, 54, 63, 182
Kidd, R 213
Kinsella, V 7
Kintsch, W 136
Krashen, S D 48, 87, 117, 128, 130, 131, 132, 159
Labov, W 138, 141, 144, 145, 146, 156, 160
Laforge, R 93, 94
Lambert, WE 8, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 33,41,43,45, 52, 53, 54, 57, 58, 73, 101, 166
Landry, R G 16
language learning disabilities 51, 138, 140
language proficiency and academic performance 152 assumptions about 141
cognitive deficit 144 context-embedded 154ff
context-reduced 155ff factor 113 first language 34, 46 global 146 measures of 113 nature of 113, 140 second language 34, 39 threshold level of 55 traits 116ff
Lapkin, S 4, 6, 37, 38, 39, 41,42, 45, 46, 47, 48, 54,57, 58,61, 62, 63, 67, 72, 73, 78, 104, 110, 128, 129, 166, 178, 180, 182
Lebrun, Y 183
Legaretta-Marcaida, D 102, 106, 107, 108
Lenneberg, E H 141, 143
Leopold, W F 20
Lepicq, D 46
Levy, L 182
Lewis, E G ix
Liedke, W W 15, 20
linguistic advantage 3
linguistic 'double standard' 43, 46
Long, MH 48, 87, 117, 130
Low, G 165
Luria, A R 5
MacNab, G L 4, 5
Macnamara, J 4, 7, 8, 9, 17, 95
Madden, C 116
majority language groups 17
Markman, E 22, 23, 24, 25, 29, 31
Martin, E 174, 175
'maximum exposure' hypothesis 80, 94
Mazzone, FJ 140
McCarrey, H A 46, 74
McEachern, W 42
McLaughlin, B 3, 105
McLean, L D 39, 57
Mercer,) 183, 200
metalinguistic awareness 21, 32, 207

minority language children 104 groups 12, 15, 17
Mishra, S P 93 model common underlying proficiency (CUP) 82, 86, 87, 94, 97 separate underlying proficiency (SUP) 81, 95
Morcos, C 47
Morris, P 102
Morrison, F 47
Mougeon, R 118, 136
Mulcahy, R 12, 14, 84, 92
Nakajima, K 88, 89, 103, 155, 157
National Assessment of Educational Progress 93
Neisser, U 142
Nelson, L D 15, 20
New York Times 80
Nwanunobi, E 39, 41
Odell, L 176
Oestreicher, J P 7
Okssfir P" 7
Oiler, JW Jr. 113, 138, 141, 142, 143, 145, 156, 157, 160
Olson, DR 54, 147, 148, 150, 152, 156
Ontario Ministry of Education 174
Osborn,J 144
Osgood, C 7
Osherson, D E 22, 23, 24, 25, 29, 31
Ottawa Board of Education 58
Palmer, A 157, 158, 170, 208
Paradis, M 183
Paulston, C B 17
Peal, E 8, 15, 16, 20
Perkins, K 141, 142
Piaget,) 149
Pohl,J 7
Polich, E 39
Posner, M I 150
Protestant School Board of Greater Montreal 41
Ramsey, C A 88, 89, 186
Rees, O 85
Reidford, P A 144
Rivera, E 102
Rosier, P ix
Ryan, E 4
San Diego City Schools 86
Savignon, S 165, 169
Saville-Troike, M 210, 211
Scarcella, R C 48, 87
Scardamalia, Ml49, 150, 151,156
Schachter, J 128, 132
Scott, S 16
Sebeok, T 7
Segalowitz, N 10
Seitz, M 13
Shen, M 11, 16, 20,21
Shoemaker, D M 169
Shuy, R 144, 145
Sidoti, N 54
Siegel, S 27
Singer, H 150
Skoczylas, V 102
Skutnabb-Kangas, T 9, 18, 93
Smith, F 132, 142, 150, 158
Snow, C E 184
socio-economic status (SES) 17, 138, 156
Spence, A G 93 Spilka, IV 45
Stanley, M H 39
Starck, R 13
Stern, H H 7, 39, 57

'submersion' 8
'subtractive' bilingualism 18, 33, 94
Swain, M 4, 6, 7, 8, 10, 15, 17, 18, 19, 33,36, 37, 38, 39, 41,42, 44, 45,46, 47, 48, 49,51,53, 54, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 67, 72, 73, 74, 78, 88, 89, 99, 103, 104, 109, 110, 113, 116, 117, 118, 128, 129, 136, 138,
143, 151, 154, 155, 157, 158, 165, 166, 168, 169, 170,178, 180, 182, 208, 210
Szamosi, M 46, 104, 166
Tannen, D 142, 146
teaching language skills and 159, 178
'threshold hypothesis' 6, 18
Toronto Board of Education 184, h86, 201
Toronto Globe and Mail 54
Torrance, E P 10, 16
Toukomaa, P 9, 18 Tran, C 88, 89, 103, 155, 157
transfer 103
Tremaine, R V 11
Troike, R ix, 94
Tsushima, W T 9
Tucker, GR 11, 13, 14, 17, 19, 39, 43, 45, 49, 52, 53, 54, 57, 58, 73, 166
van Dijk, T A 136
Varonis,EM 117, 130
Vellutino, F R 138
verbal originality measure 16
verbal transformation illusion 14
Vygotsky, L S 5, 13, 20, 31
Wald, B viii
Warren, R M 14, 21
Warren, R P 14, 21
Weinreich, M 7
Wells, C G 138, 155, 159, 160, 161, 203
Wong Fillmore, L 106, 155, 157
Wright, E N 88, 89, 186
Wu,JM 10, 16
Yee, L Y 93, 94 Yu, A 5, 14, 15, 16