

თავი 8
ბილინგვიზმის კოგნიტური თეორიები და კურიკულუმი

შესავალი
ბალანსის თეორია
აისბერგის ანალოგია
ზღვრული დონის თეორია
ზღვრული დონის თეორიის ევოლუცია
რელევანტური კურიკულუმი
კრიტიკა
დასკვნა

თავი 8

ბილინგვიზმის კოგნიტური თეორიები და კურიკულუმი

შესავალი

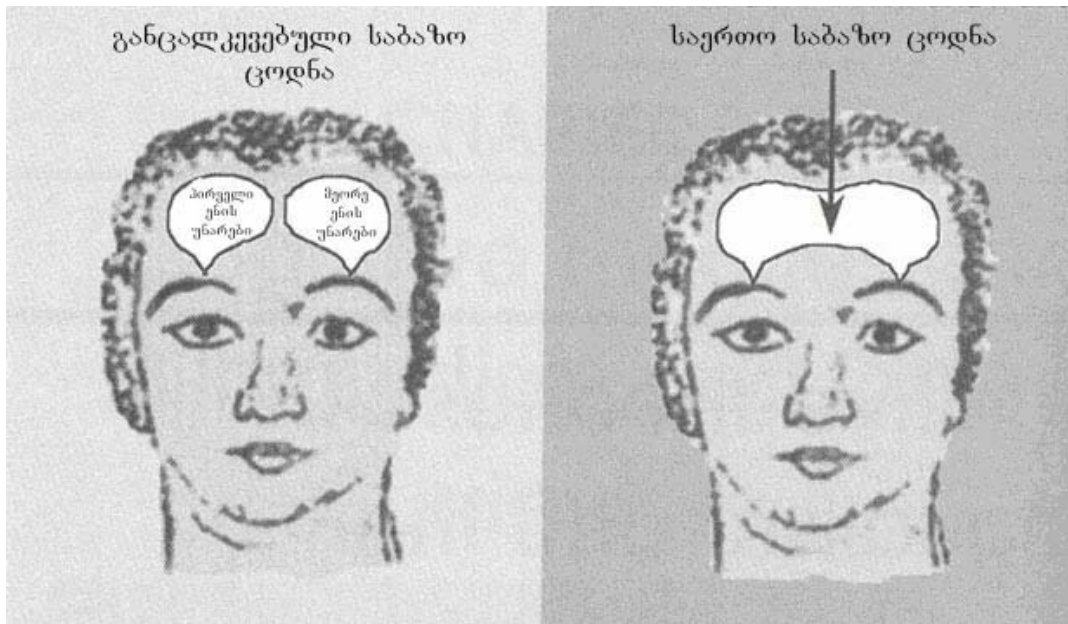
წინა თავში განხილული იყო ბილინგვიზმისა და შემეცნების ურთიერთმიმართება. ანალიზი ემყარებოდა კვლევის შედეგებს და საბოლოოდ დადგინდა ბილინგვიზმის უპირატესობა კოგნიტური განვითარებისთვის მონოლინგვიზმთან შედარებით. ამ თავში გავაგრძელებთ ამ მიმართულებით მსჯელობას და განვიხილავთ ენისა და კოგნიტური ფუნქციონის და ბილინგვიზმისა და კოგნიტური განვითარების ყველაზე ცნობილ თეორიებს. ამ თავის ბოლო ნაწილში წარმოდგენილი იქნება, თუ როგორ უზრუნველყო ამ თეორიების განვითარებამ კურიკულუმის ტრანსფორმაციაც.

ბალანსის თეორია

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ყველაზე მწვავე განხილვის თემას სწორედ კოგნიტური განვითარებისა და ბილინგვიზმის განათლების ურთიერთკავშირი წარმოადგენდა და თავდაპირველი კვლევებით ბილინგვიზმის ნეგატიური ფრთის წარმომადგენლები ამტკიცებდნენ, რომ ბილინგვალები ჩამორჩებიან მონოლინგვალებს კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისით, რაც საფუძვლად დაედო „ბალანსის / სასწორის თეორიას“. ორი სხვადასხვა ენა შედარებულია სასწორთან და მის თეფშებთან. თუ ერთი თეფში დამიმდობა, მეორე ზევით აიწევს, აქედან გამომდინარე, მეორე ენის შესწავლა და შეთვისება ხდება პირველი ენის ხარჯზე.

არსებობს ალტერნატიული თეორია – ე. წ. „რეზერვუარების თეორია“. წარმოდგინეთ, რომ ადამიანს თავში მოთავსებული აქვს ორი რეზერვუარი; მონოლინგვალის თავში არის ერთი, მაგრამ კარგად შევსებული რეზერვუარი, ხოლო ბილინგვალის თავში – ორი, ნახევრად ცარიელი. თუ ერთი რეზერვუარი მთლიანად გაივსება, მაშინ მეორე ცარიელდება. ასეთი წარმოდგენები ბილინგვიზმის შესახებ ადამიანებში ინტუიტიურად არსებობს. ბევრი მშობელი და მასწავლებელი ექცევა ასეთი შეხედულების გავლენის ქვეშ. მასზე დაფუძნებით ჩამოაყალიბა ბილინგვიზმის განცალკევებული ცოდნის მოდელი კუმინსმა (1980), რომლის მიხედვითაც ყველა ენას თავისი სივრცე აქვს, ორივე ენა ფუნქციონირებს ცალ-ცალკე და მათ შორის არ არსებობს კავშირი. აგრეთვე ტვინში ენებისთვის გამოყოფილი მოცულობა არის შეზღუდული. როგორც ბილისტოკი აღნიშნავს: „არაფერი გვსმენია, რაც დაადასტურებდა ბილინგვიზმთან დაკავშირებულ შიშებს. სინამდვილეში ფაქტია, რომ მილიონობით ადამიანი გაიზარდა გა-

რემოში, სადაც ორი ან მეტი ენა გამოიყენება და მათ არავითარი ტრავმა ამის გამო არ გააჩნიათ. ამ ფაქტმა, ალბათ, უნდა გააქარწყლოს მშობლების ბილინგვიზმთან დაკავშირებული შიშები (2001, გვ. 59).



თუმცა, აღნიშნული მოსაზრებები და თეორიები ცდებით და კვლევებით არ დადასტურებულა. პირიქით, ჰარმონიული ბილინგვიზმის შემთხვევაში, ბავშვები ავლენენ საუკეთესო შედეგებს მონოლინგვალთან შედარებით.

თანამედროვე კვლევებზე დაყრდნობით, არასწორია იმის მტკიცება, თითქოს ტვინი შეზღუდულია მოცულობითი თვალსაზრისით. ადამიანის ტვინი იმდენი უჯრედისგან შედგება, რომ ორი და მეტი ენისთვისაც მოიძებნება ადგილი. ამიტომ სასწორის და რეზერვუარების თეორიები ვერ უძლებენ კრიტიკას.

არსებობს კიდევ ერთი მიზეზი, რის გამოც ეს თეორიები გაუმართლებელია. აღნიშნული თეორიის მომხრეებს მიაჩნიათ, რომ ენები ტვინში მკაცრად არიან განცალკევებულნი. თუმცა ეს მცდარი მოსაზრებაა. ენობრივი ნიშნები დაკავშირებულია კოგნიტურ სისტემასთან და ერთი ენიდან ცოდნა სწრაფად ტრანსფორმირდება მეორე ენაზე. მაგალითად, თუ სკოლაში სწავლა მიმდინარეობს ინგლისურად, ეს იმას არ ნიშნავს რომ ბავშვი ვითარდება მხოლოდ ამ ენაზე და ამ ენაში. თუ ბავშვი არითმეტიკულ ოპერაციას ასრულებს ინგლისურ ენაზე, მას შეუძლია იგივე ოპერაცია სხვა ენაზეც შეასრულოს. სწორედ ეს პროცესი დაედო საფუძვლად კუმინსის ერთიანი ცოდნის იდეას (კუმინსი 1980ა, 1981ა).

აისბერგის ანალოგია

კუმინსმა (1980ა, 1981ა) განავითარა ერთიანი ცოდნის მოდელი. ეს მოდელი ვიზუალურად შესაძლებელია შევადაროთ ორ აისბერგს. წყლის ზემოთ ჩვენ ვხედავთ ორ აისბერგს ანუ ორ სხვადასხვა ენას, თუმცა წყლის ქვეშ მათ აქვთ საერთო ძირი, საფუძველი. ანალოგიურად ხდება ენების შემთხვევაში, ადამიანის გონებაში ეს ენები შეზრდილია ერთმანეთთან, ამდენად მათი დაცალკევება შეუძლებელია. ორივე ენის ფუნქციონირებას უზრუნველყოფს საერთო, ცენტრალური კოგნიტური სისტემა.



კუმინსის ბილინგვიზმის მოდელი ექვსი ნაწილისგან შედგება:

- (1) მიუხედავად იმისა, თუ რომელ ენას გამოიყენებს ადამიანი კონკრეტულ შემთხვევაში, შემეცნებით და აზროვნების პროცესს უზრუნველყოფს ერთი საერთო სისტემა;
- (2) ცოდნის დაგროვება და მისი გამოყენება შესაძლებელია როგორც ერთ ენაზე, ასევე რამდენიმე ენაზე;

- (3) ინფორმაციის პროცესირების უნარი შეიძლება განვითარდეს, როგორც ერთ, აგრეთვე ორ ენაზე. კოგნიტური ფუნქციონირება და სკოლაში წარმატებები შესაძლებელია მიღწეულ იქნეს როგორც ერთი ენის, აგრეთვე ორი ენის მეშვეობით. ორივე ენის პროცესირება ხდება ერთი ცენტრალური სისტემიდან;
- (4) მოსწავლე საკმაოდ კარგად უნდა ფლობდეს იმ ენას, რომელიც გამოიყენება სასწავლო პროცესში, რათა მოსწავლემ მოახერხოს მასალის ათვისება;
- (5) ლაპარაკი, მოსმენა, წერა და კითხვა პირველ და მეორე ენაზე სტიმულირებას უწევს კოგნიტურ განვითარებას. თუმცა, იმ შემთხვევაში, როდესაც მოსწავლე ვერ ფლობს ენას, რომელზეც სწავლობს (მაგალითად, სუბმერსიის მოდელის შემთხვევაში, იხილეთ მე-10 თავი), ასეთ შემთხვევაში კოგნიტურ განვითარებას ადგილი ნაკლებად აქვს და სასწავლო მასალის ათვისება არ ხდება. სკუტნაბ-კანჯანსმა და ტოუკომამ (1976) გამოიკვლიეს შვედეთის სკოლები, სადაც სწავლა ხორციელდებოდა შვედურად და ფინურად. ამ პროგრამის ბავშვები ვერ ითვისებდნენ სასწავლო გეგმით განსაზღვრულ მასალას სხვადასხვა საგანში, ისევე, როგორც პრობლემები ჰქონდათ ფინური და შვედური ენების ფლობის თვალსაზრისით, რადგან ისინი ვერ ფლობდნენ ენას სათანადოდ, რათა ამ ენაზე წარმართულიყო სასწავლო პროცესი;
- (6) ასევე დიდი მნიშვნელობა აქვს ორივე ენის სრულყოფილად ფუნქციონირებას, თუ, მაგალითად, ხდება მშობლიური ენის დომინანტი ენით ჩანაცვლება, ამ შემთხვევაში ბილინგვიზმისა და კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისითაც შეიძლება ნეგატიური შედეგი დადგეს.

ბილინგვიზმის განცალკევებული ცოდნის და მთლიანი ცოდნის მოდელების ანალიზი ვერ იძლევა სრულყოფილ სურათს ბილინგვიზმისა და კოგნიტური კვლევის თვალსაზრისით. მაგალითად, ხსნებული სეპირუორფის ჰიპოთეზა (განსხვავებული ენები ავითარებენ განსხვავებულ მსოფლმხედველობას) კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს აზროვნების საერთო სისტემის შესახებ მოსაზრებას (პავლენკო, 2005ა). ენა გავლენას ახდენს აზროვნების შინაარსზეც და პროცესზეც. შესაბამისად, სხვადასხვა ენამ შეიძლება სხვადასხვაგვარი გავლენა მოახდინოს აზროვნებაზე, განსაკუთრებით ტრადიციული დისკურსის, დამკვიდრებული კონცეპტების და სიტყვების მნიშვნელობების საშუალებით. თუ ეს მართლაც ასეა, მეორე ენის შესწავლამ შეიძლება უფრო განავითაროს ინდივიდის აზროვნება, იდეები და ხედვები, შესაბამისად, ენის ცვლილებასთან ერთად, აზროვნების შეცვლის საკითხი ძალიან კომპლექსური საკითხია და მასზე მარტივად პასუხის გაცემა შეუძლებელია (იხილეთ პავლენკო, 2005ა).

ზღვრული დონის თეორია

მკვლევრები გარკვეულ დასკვნამდე მივიდნენ, კერძოდ, რაც უფრო მაღალი ხარისხით ფლობს ბილინგვალი ორივე ენას, მით უფრო იზრდება კოგნიტური განვითარების შესაძლებლობა (კუმინსი და მალკაი, 1978; დანკანი და დე ავილა, 1979, კესლერი და ქუინი, 1982, დაუიე (1982,1983; კლარკსონი, 1992, კუმინსი, 2000ბ; ბილისტოკი, 2001 ა). საკითხი შესაძლებელია ასეთი სახით დავსვათ – რამდენად კარგად უნდა იცოდეს ბილინგვალმა ორივე ენა, რომ ბილინგვიზმმა პოზიტიური და არა ნეგატიური გავლენა იქონიოს პიროვნებაზე კოგნიტური და სოციალური განვითარების თვალსაზრისით.

ამ თვალსაზრისით, მნიშვნელოვანია „ზღვრული დონის თეორიის“ ან „ზღურბლის“ თეორიის განხილვა. აღნიშნული თეორია პირველ ეტაპზე წამოვიდა ტაუკომაასა და სკუტნაბ-კანჯასისგან (1977) და კუმინსისგან (1976). მათ ენის ფლობა ორ საფეხურად დაყვეს, რომლებიც შესაბამისად მოქმედებდნენ კოგნიტურ განვითარებაზე. პირველი საფეხური გულისხმობდა ბილინგვიზმის იმ დონემდე მიღწევას, რაც საშუალებას მისცემდა ბავშვს ბილინგვიზმის ნეგატიური შედეგების თავიდან არიდება შეძლობოდა, ხოლო მეორე საფეხური გულისხმობდა მეორე ენის ფლობის ისეთ კომპეტენციას, რაც უზრუნველყოფდა ბილინგვიზმის პოზიტიურ შედეგებს. ისინი აგრეთვე არ გამორიცხავდნენ ბილინგვიზმის ისეთ დონეს, რომელიც უარყოფითად იმოქმედებდა ბავშვის კოგნიტურ განვითარებაზე.

ზღვრული დონის თეორიის გამოხატვა შესაძლებელია სამსართულიანი სახლის პრინციპით (ქვემოთ იხილეთ დიაგრამაც). პირველი სართული უკავია ისეთ ბავშვებს, რომლებიც არც ერთ ენაში არ არიან ძლიერები. მათი კოგნიტური განვითარება შეზღუდულია. მეორე სართულზე იმყოფებიან ისეთი ბავშვები, რომლებიც ერთ ენაში არიან კომპეტენტურები, ხოლო მეორე ენაში ჩამორჩებიან სასწავლო პროცესს, ანუ მათ სკოლაში შეუძლიათ თავის ენაზე სწავლა და არა მეორე ენაზე. ამ სართულზე მოსწავლეთა კოგნიტური განვითარება არ გასხვავდება მონოლინგვალებისგან. მესამე სართულზე იმყოფებიან, თითქმის სრულყოფილი ბილინგვალები, რომელთაც შეუძლიათ სასწავლო მასალის ათვისება ორივე ენაზე. მხოლოდ ამ სართულზე შეგვიძლია ვისაუბროთ ბილინგვიზმის კოგნიტური თვალსაზრისით დადებით ასპექტებზე.



არაერთი კვლევა ადასტურებს ზღვრული დონის თეორიის მართე-
 ბულობას, კერძოდ, ბილისტოკი (1988), კლარკსონი და გალბრაიტი (1992),
 დეუიე (1983) და კუმიხსი (2000ბ). მაგალითად, დეუიემ (1983), ჩაატარა
 კვლევა 11 დან 13 წლამდე პენჯაბელ, მირპურელ და იამაიკელ ბავშვებში
 და გამოიყენა მათემატიკის დედუქციური გააზრების ტესტი. ტესტის შედე-
 გებმა დაადასტურეს ზღვრული დონის თეორია, როგორც დაბალ, აგრეთვე
 მაღალ საფეხურებთან მიმართებით. ანუ, რაც უფრო მაღალი იყო ენობრივი
 კომპეტენცია, მით მეტად იზრდებოდა მათემატიკური დედუქციური აზროვ-
 ნების უნარი. ანალოგიურად, ბილისტოკმა ზღვრული დონის თეორია გა-
 მოსცადა თავის კვლევაში, რომელიც ჩაატარა 6-7 წლის მონოლინგვალ,
 ნაწილობრივ ბილინგვალ და დაბალანსებულ ბილინგვალ (ინგლისურ-

ფრანგული) ბავშვებში. კვლევა ეხებოდა მეტალინგვისტური ცნობიერების დადგენას (ლინგვისტური ცოდნისა და ლინგვისტური პროცესირების კონტროლის ანალიზი). მან აგრეთვე აღმოაჩინა, რომ ენობრივი კომპეტენციის დონე გავლენას ახდენდა ბავშვის კოგნიტური განვითარების დონეზე (გვ. 567).

ზღვრული დონის თეორია მნიშვნელოვანია არა მარტო შემეცნების თვალსაზრისით, არამედ საინტერესოა ზოგადად განათლების მეცნიერებისთვისაც. იმერსიის საგანმანათლებლო პროგრამის განხორციელებისას კანადაში (იხილეთ მე-11 და მე-12 თავი) ბავშვებს აღენიშნებათ სწავლისას მცირეოდენი დროებითი შეფერხება მასალის ათვისების თვალსაზრისით, როცა სწავლება მიმდინარეობს მეორე ენაზე. სანამ მეორე ენაში (მაგალითად ფრანგულში) ენობრივი კომპეტენცია საკმარისად არ გაიზრდება, ასეთი ჩამორჩენა მოსალოდნელია. შესაბამისი ენობრივი კომპეტენციის მიღწევის პირობებში კი ეს უარყოფითი ზეგავლენა აბსოლუტურად ქრება. ანუ, იმერსიის პროგრამა ხელს უწყობს მოსწავლეს ჯერ საკმარის ენობრივ კომპეტენციას მიაღწიოს და შემდეგ ისარგებლოს ბილინგვიზმის პოზიტიური შედეგებით კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისით (კუმიინსი, 2000ბ).

ზღვრული დონის თეორია ძალიან კარგად ხსნის ამერიკის შეერთებულ შტატებში იმიგრანტი ბავშვების აკადემიურ ჩამორჩენას, რამეთუ სუსტი ბილინგვური განათლების პროგრამების პირობებში (იხილეთ მე-10 თავი) ისინი ვერ ახერხებენ საკმარისად ენობრივი კომპეტენციის განვითარებას და სწავლების ენად მათთვის სუსტი ენის გამოყენება განაპირობებს მათს აკადემიურ წარუმატებლობებსაც. შესაბამისად, დუალური (ორენოვანი) ბილინგვური განათლება, რომელიც საშუალებას იძლევა ბავშვმა ისწავლოს მშობლიურ ენაზე, არის უფრო ეფექტური პროგრამა ტრანზიტული და სუბმერსიული ბილინგვური განათლების პროგრამებთან შედარებით (იხილეთ მე-10 თავი).

ზღვრული დონის თეორიასაც გააჩნია გარკვეული პრობლემები. თეორია ზუსტად ვერ გამოყოფს, თუ რა ენობრივი კომპეტენციაა საჭირო, რომ ბავშვს არ ჰქონდეს ჯერ ნეგატიური შედეგები, ხოლო შემდგომ მიაღწიოს პოზიტიურ შედეგებს კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისით. ხელოვნური ზღვრების დაწესება შეიძლება დაბრკოლებად იქცეს, თუ პროცესი თანდათანობით და კარგად მიმდინარეობს, ამ საკითხს შემდეგ თავში განვიხილავთ.

ზღვრული დონის თეორიის ევოლუცია

ზღვრული დონის თეორიას ძალიან მალე მოჰყვა უფრო რაფინირებული თეორიები. ახალმა თეორიებმა პირველ და მეორე ენას შორის არსებულ დამოკიდებულებაზეც გაამახვილეს ყურადღება. ამ მიმართულებით მნიშვნელოვანი იყო კუმიინსის (1978, 2000, 2000ბ) ენის განვითარების ურთიერთდამოკიდებულების ჰიპოთეზა. ამ ჰიპოთეზის შესაბამისად, ბავშვის მეორე ენის შესწავლა დამოკიდებულია მის მიერ პირველი ენის ფლობის დონეზე. როცა პირველი ენა კარგად იცის ბავშვმა, ის ადვილად ეუფლება მეორე ენასაც და, შესაბამისად, უფრო ადვილად

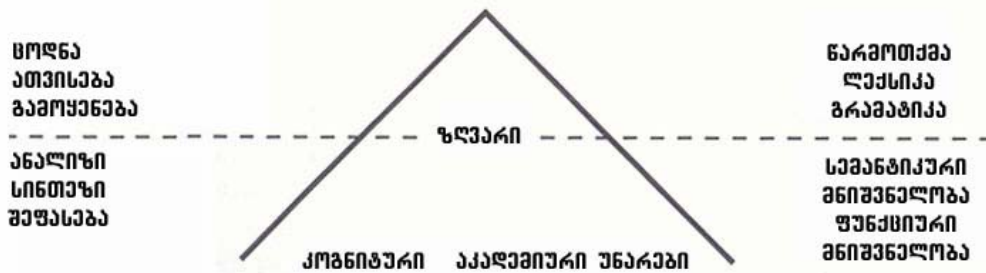
ხდება ბავშვში ბილინგვიზმის განვითარება. ჰუგუეტმა და მისმა კოლეგებმა (2000) დაადასტურეს ენის განვითარების ურთიერთდამოკიდებულების თეორია ესპანური და კატალონიური ენის მცოდნე ბავშვებზე კვლევით. 12 წლის ბავშვებმა, რომლებმაც უკეთესად იცოდნენ კატალონიური ენა, უკეთესად ფლობდნენ ესპანურსაც და პირუკუ. ანალოგიურად, მაიაში და ფლორიდაში 952 მოსწავლის კვლევამ იგივე დაადასტურა (იხილეთ ოლერი და ეილერსი, 2002). პროკტორსმა (2003) ბოსტონში ჩაუტარა კვლევა ინგლისურ და ესპანურენოვან მეოთხე კლასის მოსწავლეებს. მან ერთმანეთს შეადარა ინგლისურისა და ესპანურის კარგად მცოდნე ბილინგვალები, რომლებშიც ესპანური ენა კარგად იყო განვითარებული, ინგლისური კი – ნაკლებად. მისმა კვლევამაც დაადასტურა ენებს შორის არსებული ურთიერთკავშირი.

კუმიანსმა გამოიწვია აგრეთვე ენის ზედაპირული ცოდნა და ენის ფლობა საგანმანათლებლო პროცესში მონაწილეობისთვის (1984ა). კუმიანსმა დაადგინა, რომ სასაუბრო ენის დაუფლება შესაძლებელია, 2 წელიწადში, ხოლო სასწავლო პროცესისთვის საჭირო ენობრივი კომპეტენციის მიღწევას 5-7 წელი დასჭირდება. ჰაკუტამ და მისმა კოლეგებმა (2000) კალიფორნიაში კვლევის შედეგად აღმოაჩინეს, რომ ინგლისური ენის ზეპირი ფლობის უნარის განვითარებისთვის 3-დან 5 წლამდეა საჭირო, ხოლო აკადემიური ინგლისურის შესწავლას 5-7 წელი სჭირდება. აღნიშნული კვლევების შედეგები ყურადსადები უნდა იყოს იმერსიის ბილინგვიური პროგრამების განმახორციელებლებისთვის (იხილეთ 9-13 თავები), რომლის ფარგლებშიც იმიგრანტ ბავშვებს მოეთხოვებათ ერთ წელიწადში აკადემიური ინგლისურის შესწავლა, რაც მიუღწეველი, არარეალისტური და საფრთხის შემცველია.

სასაუბრო ენა და აკადემიური ენა მკვეთრად განსხვავდება. სათამაშო მოედანზე ენა აბსოლუტურად განსხვავებულია იმ ენისგან, რაც რთული არითმეტიკული თუ გეომეტრიული დავალებების შესასრულებლად საჭირო. მათემატიკის სწავლება განსაკუთრებით ყურადღების მიქცევას საჭიროებს ბილინგვიურ კლასებში (ადლერი, 2001; ბარველი, 2002, 2005, 2005ბ; ფრედერიქსონი და კლინე, 2002; ლიუნგი, 2005). მათემატიკური ტერმინები (სხვაობა, ტოლობა, კუთხე, პარალელი და ა.შ.) განსხვავდება სალაპარაკო ენაში ხმარებული ტერმინებისგან. ფრედერიქსონი და კლინე (2002) აღნიშნავენ, რომ არა მხოლოდ მათემატიკური ტერმინებია პრობლემა მეორე ენის შემსწავლელისთვის, არამედ მათემატიკის სინტაქსი და აზრების გადმოცემისას წინადადების წყობაც (გვ. 347).

კუმიანსმა (1984ა, 1984ბ, 2000ბ) სალაპარაკო და აკადემიური ენის გასამიჯნად შემდეგი ტერმინები გამოიყენა: ძირითადი ინტერპერსონალური საკომუნიკაციო უნარები (BICS) და კოგნიტური/აკადემიური ენის ფლობის უნარები (CALP). BICS განვითარება უფრო ადვილად ხდება, როცა შესაბამისი ენობრივი გარემოა შექმნილი, რაც „ჩასმული კონტექსტის“ სახელწოდებითაცაა ცნობილი. CALP-ის განვითარება კი უფრო მეტად აკადემიურ გარემოში, „შემცირებულ კონტექსტში“ მიმდინარეობს. CALP-ი მოითხოვს უფრო მაღალი კოგნიტური განვითარების დონეს (ანალიზი სინთეზი, შეფასება).

კუმინსის CALP და BICS-ის თვალსაჩინოდ წარმოსადგენად გამოიყენება აისბერგის დიაგრამა (იხილეთ ქვემოთ), სადაც ძირითადი ინტერპერსონალური საკომუნიკაციო უნარები (ლექსიკა, წარმოთქმა, გრამატიკა) ზედაპირზეა, ხოლო აკადემიური უნარები (სემანტიკური და ფუნქციური მნიშვნელობა) ზედაპირს ქვევით ღრმად არის წარმოდგენილი.



კუმინსის მიერ გაკეთებულ გამოიჯენას ჰქონდა ძალიან დიდი მნიშვნელობა სტრატეგიისა და პრაქტიკისთვის. ამ ტიპის გამოიჯენა გახდა საკმაოდ დიდი კრიტიკის საგანი და ზოგჯერ კრიტიკა მოდიოდა ისეთ საკითხებზე, რომელთა გადაჭრაც არ ყოფილა ამ გამოიჯენის მიზანი (კუმინსი 2000ა, 2000ბ). გარდა ამისა, ალბათ, მნიშვნელოვანია, განვიხილოთ ის ლიბიტები, რაც BICS/CALP-ის გამოიჯენას ახლავს თან (იხილეთ უილეი, 1996, 2005გ; მაკსვანი და როლშტადი, 2003):

- (1) BICS/CALP-ის ცალსახად გამოიჯენა შეუძლებელია, რადგან, როგორც უკვე პირველ თავში განვიხილეთ, ენობრივი კომპეტენცია მრავალი განზომილებისაგან შედგება და, შესაბამისად, ენობრივი კომპეტენციისა თუ ბილინგვიზმის ხარისხის შეფასება საკმაოდ რთული და საკამათო საკითხია. ენის შესწავლა თანმიმდევრული პროცესია და, შესაბამისად, ამ ტიპის გამოიჯენა ხშირად ვერ ასახავს ენის ათვისების რეალურ პროცესს.
- (2) BICS/CALP-ის გამოიჯენამ არაერთი არსებული კვლევის გააზრებას შეუწყო ხელი (მაგალითად, უონგ ფილმორის, 1979; სნოუს და ჰოფენაგელ-ჰოელის, 1978; კუმინსის 1984ბ, 2000ბ), თუმცა, პრობლემაა, რამდენად შეიძლება ამ გამოიჯენის რეალურად ტესტირება, რამდენად მკაფიოა გამოიჯენა, რათა დამატებითი კვლევების შედეგად შესაძლებელი გახდეს ამ ჰიპოთეზის დადასტურება. მარტინ-ჯონსი და რომაინი (1986) მიუთითებენ, რომ პრაქტიკულად ენის ფლობის ამ მიჯნის ტესტირებით დადგენა შეუძლებელია, რაც ამ თეორიის კვლევით დასაბუთებას პრობლემურს ხდის.
- (3) თვითონ ტერმინებიც გამარტივებულია, რაც, შესაძლებელია, საფუძვლად დაედოს მის არასწორად გამოყენებას. ეს ჰიპოთეტური ტერმინები შეიძლება მოსწავლეთა სტიგმატიზაციის ინსტრუმენტად იქცეს (უილეი, 1996ა, 2005გ).
- (4) ენობრივ და კოგნიტურ განვითარებას შორის არსებული მიმართება არ არის მარტივი. ანუ ენობრივი კომპეტენციის ზრდა ავტომატურად არ იწვევს კოგნიტური განვითარების ზრდას. ეს ურთიერთმიმართება დამოკიდებულია ბევრ სხვა ფაქტორზეც

(პოლიტიკა, ძალთა და ძალაუფლების გადანაწილება, სოციალური კონტექსტი, კულტურული ასპექტები, მოტივაცია, თემი, ოჯახი, სკოლა).

- (5) თანმიმდევრობა, რომ ინდივიდი ჯერ ეუფლება საბაზო ინტერპერსონალურ ენობრივ უნარებს და შემდგომ კოგნიტურ ენობრივ უნარებს მართებულია იმიგრანტების შემთხვევაში, მაგრამ ყოველთვის არა. მაგალითად, მკვლევარი, რომელიც იკვლევს გარკვეულ საკითხებს, კარგად ფლობს ამ აკადემიურ ენას, თუმცა პრობლემები ექმნება ყოველდღიური საკომუნიკაციო ენის გამოყენების თვალსაზრისით;
- (6) თვითონ ტერმინი აკადემიური ენის ფლობა ქმნის გარკვეულ პრობლემებს. ამ შემთხვევაში, ავტორი გამომდინარეობს სკოლიდან და სკოლაში მიღწეული შედეგებიდან და საუბრობს მხოლოდ აკადემიურ ენებზე, და იგნორირებას უწევს დიალექტებს ან საყოფაცხოვრებო ენებს, რაც თავისთავად დისკრიმინაციული მიდგომაა, მიუხედავად იმისა, რომ ამ ტერმინის ავტორს დისკრიმინაციული პოზიციიდან არ მოუხდენია აღნიშნული გამიჯვნა (ბეიკერი და ჰორნბერგერი, 2001). ამ პრობლემის გამოსწორებას შეეცადნენ მაკსვანი და როლშტადი (2003) და შემოიღეს ტერმინი სასწავლო პროცესისთვის საჭირო მეორე ენის კომპეტენცია (SLIC);
- (7) ინტერპერსონალური ენობრივი უნარი არ მოითხოვს აკადემიური ენის უნარებთან შედარებით ნაკლებ კოგნიტურ განვითარებას. მეტაფორების, ლოგიკური აზროვნების აბსტრაქციის უნარი საჭიროა საყოფაცხოვრებო კომუნიკაციისასაც, ისევე, როგორც, მაგალითად, აკადემიური წერის დროს;
- (8) სკოლა არ არის ერთადერთი მაღალი ხარისხის სოციოკულტურული კონტექსტი, არსებობს მრავალი სხვა, აგრეთვე მაღალი დონის სოციოკულტურული სიტუაცია, რომელიც მოითხოვს ასევე მაღალ ენობრივ კომპეტენციას. აღნიშნული გამიჯვნის შედეგად კი მხოლოდ სკოლაა ერთადერთ მაღალი ხარისხის სოციალურ კონტექსტად მიჩნეული და სხვა სოციალური კონტექსტები იგნორირებულია.

კუმიანის მიერ გაკეთებულმა გამიჯვნამ მნიშვნელოვანი როლი შეასრულა უმცირესობათა ბავშვების სასკოლო წარუმატებლობის გასააზრებლად. ამერიკის შეერთებულ შტატებში არსებულ სხვადასხვა ბილინგვურ პროგრამებში (იხილეთ მეათე თავი) მოსწავლეები აღწევდნენ გარკვეულ ენობრივ კომპეტენციას და ითვლებოდა, რომ შესაძლებელი იყო მათ უკვე საგნები აეთვისებინათ მხოლოდ ინგლისურ ენაზე, რაც განაპირობებდა ამ მოსწავლეების წარუმატებლობას. კუმიანი (1984) აღნიშნავდა, რომ ამ მოსწავლეებს არ მიუღწევიათ საკმარისი ენობრივი კომპეტენციისთვის, რათა შეძლონ სასწავლო მასალის ათვისება. შესაბამისად, მისი მიდგომა იყო, რომ მოსწავლეებმა უნდა განავითარონ საჭირო ლინგვისტურ-კოგნიტური უნარები და შემდგომ მოხდეს მათ მიერ მეორე ენაზე სასწავლო მასალის ათვისება. ლინგვისტურ-კოგნიტური საბაზისო უნარე-

ბის განვითარებას კი კუმინსი შესაძლებლად მიიჩნევს ან მშობლიურ ან მეორე ენაზე ან ორივე ენაზე სინქრონიულად.

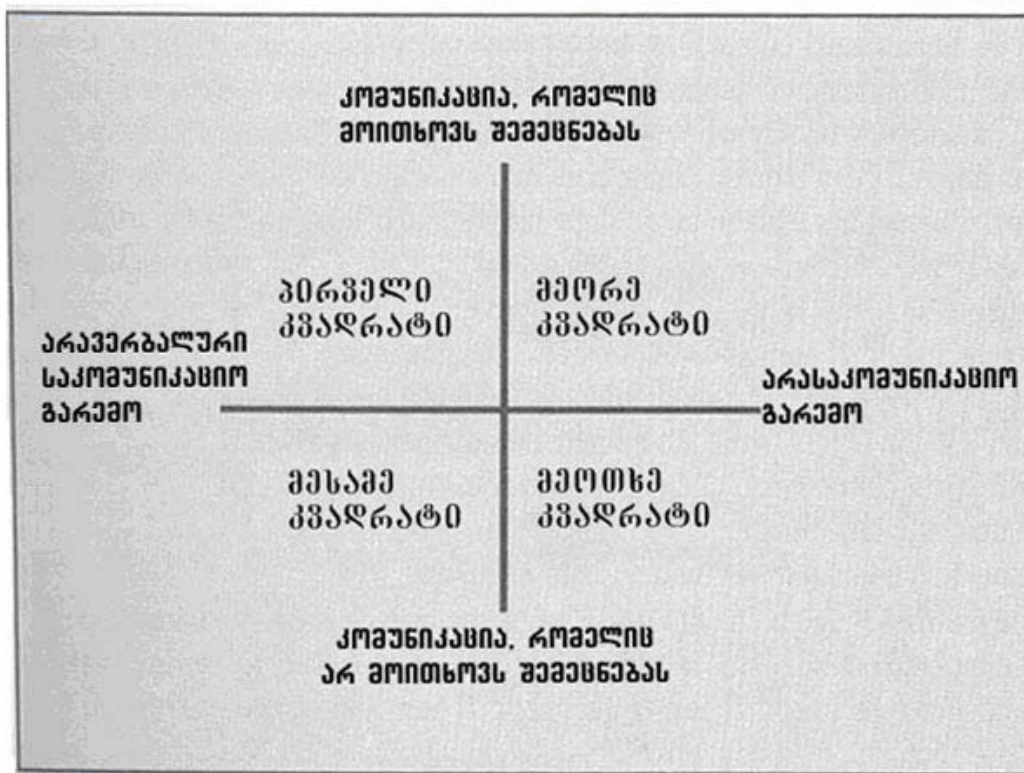
კუმინსმა მომდევნო ნაშრომებში (2000ა,2000ბ) განავრცო თავისი აკადემიურ/კოგნიტური ენობრივი უნარების მოდელი და ის სამ კომპონენტად დაყო: კოგნიტური, აკადემიური და ენობრივი.

კოგნიტური: სასწავლო პროცესი უნდა მოითხოვდეს მაღალ კოგნიტურ უნარებს (შეფასება, დასკვნების გამოტანა, განზოგადება, კლასიფიკაცია);

აკადემიური: სასწავლო გეგმა უნდა იყოს ინტეგრირებული ენის სწავლებაში, რათა მოსწავემ შეისწავლოს აკადემიური დისციპლინებისთვის აუცილებელი ენა;

ენობრივი: მოსწავლეს უნდა განუვითარდეს ორივე ენის ფლობის მაღალი დონე როგორც ლინგვისტური, აგრეთვე სოციოკულტურული (ენის გამოყენება, ენის სტატუსი) თვალსაზრისით.

ეს თეორია შემდგომში კუმინსმა წარმოადგინა ორი განზომილების სახით (იხილეთ დიაგრამა):



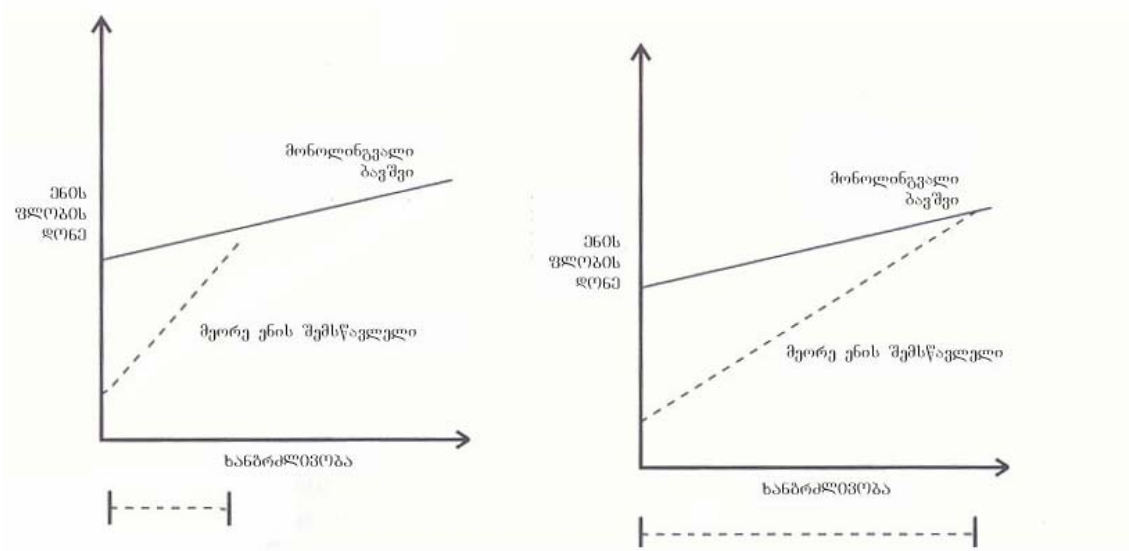
ორი განზომილება მნიშვნელოვანია ენის ფლობისთვის. პირველი განზომილება გულისხმობს, თუ რამდენად არსებობს გარემო, რაც ხელს შეუწყობს მოსწავლეს ენის ათვისებაში. საკომუნიკაციო გარემო გულისხმობს, მაგალითად, ორი თანატოლის კომუნიკაციას, რომლებიც სრულყოფილად ვერ საუბრობენ ერთმანეთის ენაზე, მაგრამ ჟესტებით, მინიშნებებით თუ სხვა არავერბალური საშუალებებით ადვილად ახერხებენ ერთ-

მანეთისთვის 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 კვადრანტი აღნიშნავს ენის ზედაპირულ ცოდნას, ხოლო მეოთხე კვადრანტი 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. დიაგრამა აგრეთვე წარმოადგენს კარგ ინსტრუმენტს მასწავლებლისთვის სასწავლო პროცესის დასაგეგმად. აღნიშნული საკითხი განხილული იქნება ამ თავში ოდნავ მოგვიანებით.

როგორც უკვე აღინიშნა, კუმინსი (1981ბ, 2000ბ) მიიჩნევს, რომ საბაზისო საკომუნიკაციო ენის შესასწავლად საჭიროა 1-2 წელი, ხოლო აკადემიური ენისთვის – 5-7 წელი. კუმინსის ეს მოსაზრება წარმოდგენილია გრაფიკულად (იხილეთ დიაგრამა.) ჰაკუტა და დი ანდრეაც (1992) მიიჩნევენ, რომ ენის სრულყოფილად დაუფლებისთვის 8 წელიწადია საჭირო (მექსიკელი ამერიკელების კვლევის შედეგად). კალიფორნიაში ჩატარებული კვლევით ჰაკუტამ (2000) დაასკვნა, რომ საკომუნიკაციო ინგლისურის შესწავლას სჭირდება 3-5 წელი, ხოლო აკადემიურს – 5-7 წელი. შოამის (1999) დაკვირვებით, ისრაელში იმიგრანტებს 7-9 წლამდე სჭირდებათ ივრითის სრულყოფილად დასაუფლებლად.



საკომუნიკაციო გარემოს არსებობის პირობებში - 2 წელია საბირთვიანი ენის დასაუფლებისთვის.

შეზღუდული საკომუნიკაციო გარემოს პირობებში - ხშირად რვა წლამდე საბირთვიანი ენის დასაუფლებისთვის.

შპადამ და ლაითობაუნმა (2002) შეისწავლეს კვებეკში მცხოვრები ინუიტელი მოსწავლეები. მათ ჰქონდათ პრობლემები ტრანზიტულ პერიოდში, როცა მშობლიური ენიდან (ისწავლება საბავშვო ბაღში მეორე კლასამდე) გადადიოდნენ მთლიანად ფრანგულ ან ინგლისურ ენაზე სწავლებაზე. პრობლემები გრძელდებოდა დაწყებითი კლასებიდან საშუალო სკოლის საფეხურის ბოლომდე, განსაკუთრებით პრობლემები ხვდებოდათ საშუალო სკოლის ბოლო საფეხურზე. ენის არასაკმარისი ცოდნით აისხნებოდა ამ მოსწავლეების აკადემიური წარმატებლობები.

აღსანიშნავია, რომ ზოგადად მიიჩნევა: როცა მოსწავლემ იცის სრულყოფილად ენა, მას შეუძლია დაძლიოს აკადემიური პროცესი. კუმინსი ამტკიცებს (1981ბ), რომ მოსწავლე შეიძლება ახერხებდეს წარმატებულ კომუნიკაციას საკომუნიკაციო გარემოს არსებობის პირობებში (უესტების, მინიშნებების და ახსნის პირობებში), მაგრამ აკადემიურ კონტექსტში ანუ საკლასო ოთახში პრობლემა ექმნებათ, სადაც არასაკომუნიკაციო გარემოა შექმნილი და სადაც მნიშვნელოვანი კოგნიტური დონეა საჭირო (ანალიზი, შეფასება, სინთეზი, განხილვა და ინტერპრეტაცია).

კუმინსის მიერ ჩამოყალიბებული ორგანზომილებიანი მოდელი სხვადასხვა კვლევის შედეგების ახსნის საშუალებას იძლევა:

- (1) ამერიკის შეერთებულ შტატებში ბავშვები, რომელთაც აქვთ დაბალი ენობრივი კომპეტენცია ინგლისურში მალე გადაყავთ მხოლოდ ინგლისურ ენაზე სწავლების მოდელზე (ლინქვანტი, 2001). ანუ, ისე რომ ჯერ ამ მოსწავლეებს არ განუვითარებიათ აკადემიური პროცესისთვის აუცილებელი ენობრივი კომპეტენცია, ისინი სწავლობენ ამ ენაზე, რაც შემდგომში იწვევს მათ აკადემიურ წარმატებლობებს.
- (2) კანადაში იმერსიის ბილინგვური განათლების პროგრამის მოსწავლეები თავიდან ჩამორჩებიან ხოლმე თავიანთ მონოლინგვალ თანატოლებს აკადემიური მოსწავლების თვალსაზრისით, თუმცა საკმარისი ენობრივი კომპეტენციის დაუფლების შემდგომ ისინი მალევე აღმოფხვრიან ხოლმე ამ ჩამორჩენას;
- (3) ამერიკის შეერთებულ შტატებში, კანადასა და ევროპაში ჩატარებულმა ექსპერიმენტებმა დაადასტურეს, რომ უმცირესობათა მოსწავლეები არ არიან აკადემიურად ჩამორჩენილნი, თუკი სწავლების საწყის ეტაპზე სასწავლო პროცესში მშობლიური ენაც გამოიყენება. მშობლიური ენის მეშვეობით ისინი ახერხებენ საჭირო კოგნიტური უნარების განვითარებას (სეკადა, 1991), ხოლო ამ უნარების ტრანსფერი ხდება მეორე ენაში საკმარისი კომპეტენციის მიღწევისას. ანუ ბავშვები, რომლებიც სწავლობენ კითხვას მშობლიურ ენაზე, ამავე დროს ივითარებენ აკადემიურ გარემოში საჭირო კოგნიტურ უნარებს, რაც მომავალში განაპირობებს მეორე ენაში კითხვის უნარის წარმატებულად განვითარებას და ამავე დროს მოსწავლის ინტელექტუალურ ზრდას. კუმინსი აღნიშნავს „ტრანსფერი უფრო ადვილად ხდება, როცა მშობლიურ ენაში

კომპეტენცია მაღალია და აგრეთვე არსებობს მეორე ენის შესასწავლად სოციალური ზეგავლენა“ (გვ. 143).

რელევანტური კურიკულუმი

მოსწავლის არსებული ცოდნა და გამოცდილება არის ძალიან მნიშვნელოვანი სასწავლო პროცესში (რობსონი, 1995). მასწავლებელს დიდი მნიშვნელობა აქვს სწავლების პროცესში, გარკვეულ ეტაპზე მასწავლებლის მონათხრობი გაცილებით ეფექტურია, ვიდრე აუდიოჩანაწერის მოსმენა ენის შესწავლელებისთვის, რადგან მასწავლებელი თხრობისას ქმნის გარკვეულწილად უფრო გასაგებ გარემოს მიმიკების, უესტებისა და მინიშნებების გამოყენებით. მოსწავლისთვის მისთვის მხოლოდ ნაცნობ თემაზე საუბარი მოითხოვს მისგან ნაკლებ კოგნიტურ უნარებს, ხოლო უცხო აკადემიური თემა მეტ კოგნიტურ უნარებს, შესაბამისად, მნიშვნელოვანია სასწავლო დავალების შედგენისას მოსწავლის საჭიროებები განისაზღვროს და მასწავლებელმა შემდეგი ასპექტები გაითვალისწინოს:

- რა ტიპის დავალებებს საჭიროებს მოსწავლე? რა კოგნიტური უნარები სჭირდება დავალების შესრულებას? (დავალების შერჩევის მნიშვნელობა ილუსტრირებულია ქვემოთ ნაჩვენებ სქემაზე);
- საპრეზენტაციო საშუალებების გამოყენება, რაც გაუადვილებს მოსწავლეს მასალის გააზრებას, სასურველია თვალსაჩინოების გამოყენება, მოდელირებისა და დემონსტრირების სტრატეგიები, მრავალმხრივი ზეპირი და წერიტი ინსტრუქციები. ეს საკითხი ფართოდ არის განხილული მოჰანის (2001) მიერ შემუშავებულ „ცოდნის ჩარჩოში“ და პრაქტიკული განხორციელების თვალსაზრისით წარმოდგენილია ტანგის მიერ (2001);
- ბავშვის ენის ფლობის დონე;
- ბავშვის ადრეული საგანმანათლებლო და კულტურული გამოცდილება, სწავლის სტილი და სტრატეგიები, მოლოდინები და დამოკიდებულებები, თავდაჯერებულობა და ინიციატივიანობა;
- მიმდინარე და საბოლოო შეფასების ინსტრუმენტების შემუშავება რეალური და გაზომვადი ინდიკატორებით (იხილეთ მე-2 და მე-15 თავები).

**ქოვენიკაშია, როველინ
პოითონს შვეხენეას**

მისაღმეპა	საბავშვო ზღაპრების ღეკლამაცია
ამინდის შესახებ საშუარი	მოთხრობის ან ლექსის მოსმენა
საკუთარი ამბის მოყოლა	ტელევიზიით გადმოცემული ამბის აღწერა
იმ წუთას ნანახის აღწერა	ტექსტიდან ან ეკრანიდან ინფორმაციის კოპირება
აღარებს და განახსვავებს	მსჯელობს ბრძოლებზე
აწამებს	ასაბუთებს
იხსენებს და მიმოიხილავს	იცავს და ასაბუთებს მოსაზრებას
ექვს პრობლემის გადაჭრის ზემს	აფასებს და კრიტიკულად აანალიზებს
ხნის და ასაბუთებს	აკეთებს ინტერპრეტაციას
მონაწილეობს როლურ თამაშებში	პრინციპებს იყენებს ახალ სიტუაციებში

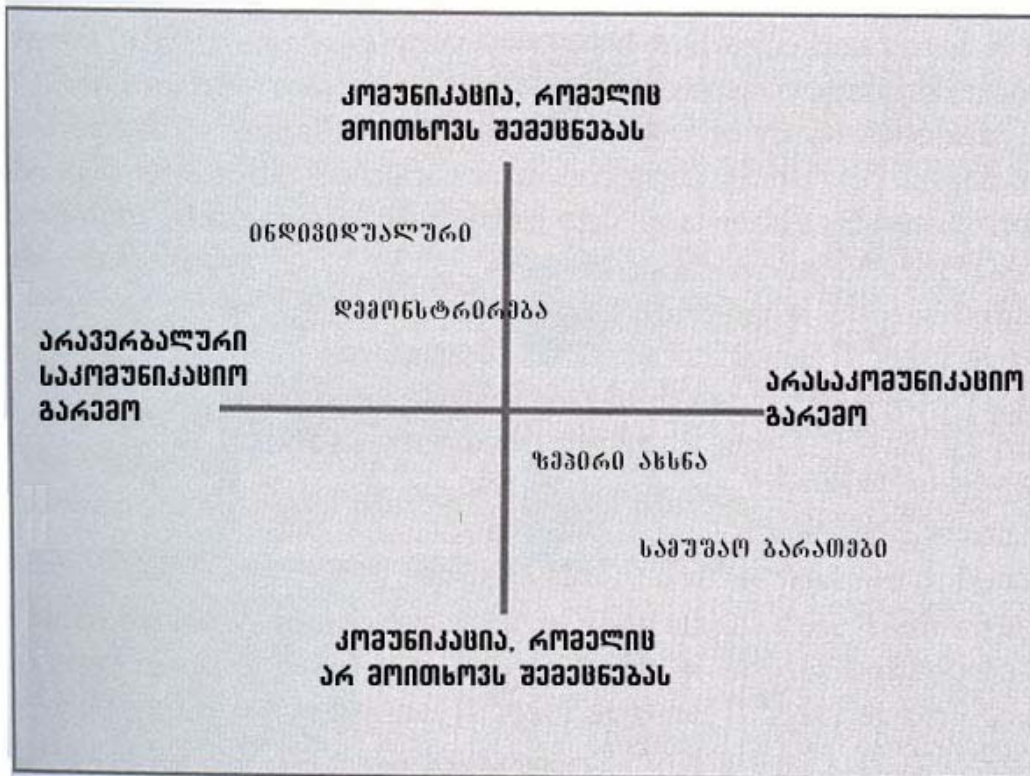
არაპერბალური
საკოვენიკაშიო
ბარემო

არასაკოვენიკაშიო
ბარემო

**ქოვენიკაშია, როველინ
არ პოითონს შვეხენეას**

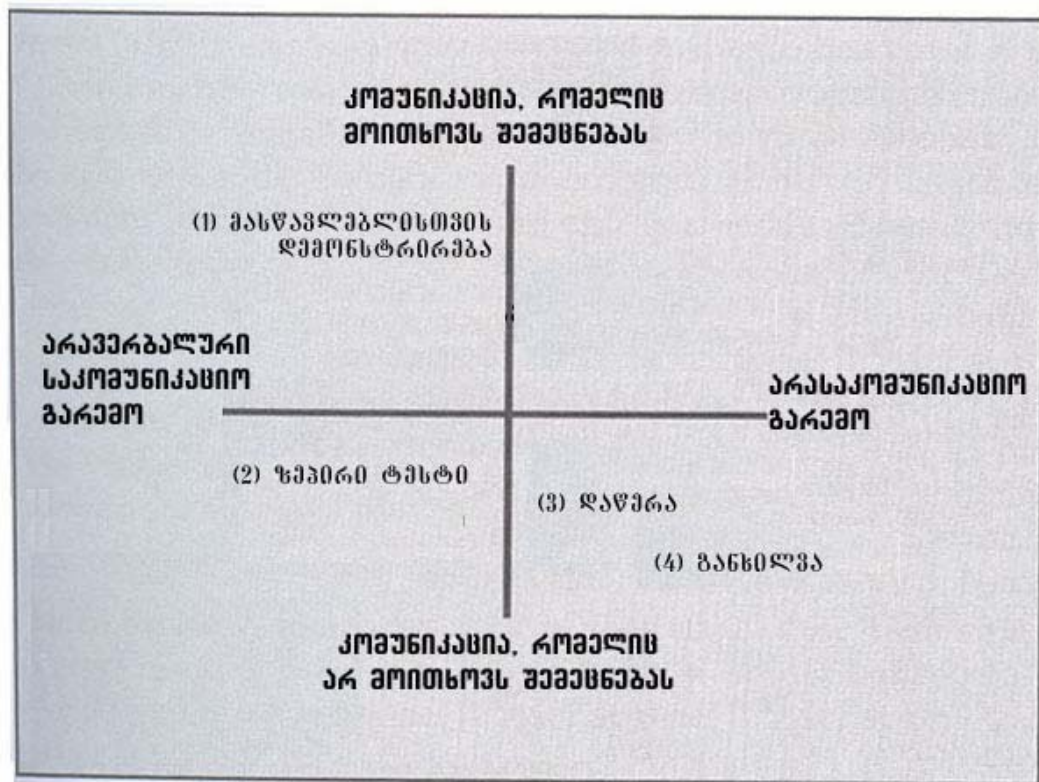
წარმოგიდგენტ ორგანოზომილებიანი მოდელის გამოყენების სასწავლო სტრატეგიას (იხილეთ ფრედერიქსონი და კლინე, 1990, 2002; კლინე და ფრედერიქსონი, 1995, 1996; ჰალი და მისი კოლეგები, 2001. ტრილინგუური კონტექსტისთვის იხილეთ სოჰოლმი, 2004). მასწავლებლის მიზანია, მოსწავლეებმა გაიაზრონ სიმაღლე და შეისწავლონ, თუ როგორ გაზომონ სიმაღლე. წარმოგიდგენტ სიმაღლის სწავლების ოთხ სტრატეგიას ორგანოზომილებიანი მოდელის კონტექსტში:

- ინდივიდუალური სწავლება სხვადასხვა საგნის გამოყენებით;
- მასწავლებლის მიერ ოთახის წინა ნაწილიდან დემონსტრირება სხვადასხვა საგნის გამოყენებით;
- ზეპირი ინსტრუქციებით ახსნა დამატებითი საგნების გარეშე;
- სამუშაო ბარათიდან სურათის გარეშე წაკითხვით სწავლება.



დიაგრამა აჩვენებს 4 სტრატეგიას, რომლებიც ჯდება ორგანოზომილებიან მოდელში. ინდივიდუალური სწავლება ჯდება საკომუნიკაციო გარემოსა და დაბალი შემეცნების საჭიროების კვადრატში, ხოლო სამუშაო ბარათები საკომუნიკაციო გარემოს გარეშე მაღალი შემეცნების საჭირო კვადრატში. დემონსტრირება და ზეპირი ახსნა მდებარეობს ინდივიდუალურ სწავლებასა და სამუშაო ბარათებს შორის. კვადრატებს შიგნით ზუსტი განლაგება დამოკიდებულია მასწავლებელზე, სასწავლო თემატიკაზე, გაკვეთილის პროცესზე და მოსწავლეზე. წარმოდგენილი მაგალითი აჩვენებს, რომ ორგანოზომილებიანი მოდელი გახლავთ კარგი ინსტრუმენტი ბილინგვალური ბავშვისთვის შესაფერისი სასწავლო სტრატეგიის შესარჩევად. ეს მოდელი საშუალებას იძლევა, შეფასებაც სამართლიანი იყოს, განსაკუთრებით ნორმაზე დაფუძნებული შეფასების დროს. წარმოგიდგენთ სიმალის სწავლებისას შეფასების შემდეგ სტრატეგიებს:

- ბავშვზე დაკვირვება ახალი საგნის სიმალის გაზომვისას;
- ბავშვის მიერ კომენტარის გაკეთება სიმალის გაზომვის პროცესში;
- ბავშვის მიერ პროცესის წერილობით აღწერა
- აბსტრაქტულად ცნება სიმალის განხილვა.



დიაგრამა წარმოგიდგენთ ორგანზომილებიანი მოდელის კონტექსტში შეფასების სხვადასხვა სტრატეგიას სხვადასხვა სიტუაციისთვის. შეფასების ამ სტრატეგიების ზუსტი განლაგებაც დამოკიდებულია მასწავლებელზე, სასწავლო თემატიკაზე, გაკვეთილის პროცესზე და მოსწავლეზე. ამასთანავე, მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელმა შეფასებისას გამოიყენოს სწავლების ადეკვატური სტრატეგია. ანუ, თუ სწავლების სტრატეგიად აღებულია პირველ კვადრატში მყოფი ინდივიდუალური სწავლება, შეფასებისას უნდა გამოიყენოს აგრეთვე პირველ კვადრატში მყოფი მასწავლებლისათვის დემონსტრირების შეფასების სტრატეგია.

კრიტიკა

მოკლედ წარმოგიდგენთ კრიტიკას, რომელიც მოჰყვა კუმინსის 1981 წლის თეორიას ენისა და კოგნიტური განვითარების ურთიერთმიმართების შესახებ (ედელსკი და მისი კოლეგები, 1983; ედელსკი, 1991; მარტინ-ჯონსი და რომაინი, 1986; რივერა, 1984; ფრედერიქსონი და კლინე, 1990, 2002; რობსონი, 1995; უილეი, 1996; მაკსვანი და როლშტადი, 2003).

- (1) ბილინგუური განათლება და აკადემიური მოსწრება ბევრი სხვა მნიშვნელოვანი ფაქტორითაც არის განპირობებული, რაც არ არის გათვალისწინებული კუმინსის მიერ ჩამოყალიბებულ თეორიაში. სოციალურ-ეკონომიკური კლასი და სოციოკულტურული კონტექსტი ძალიან მნიშვნელოვანი ცვლადებია, რასაც აბსოლუ-

ტურად არ ასახავს წარმოდგენილი მოდელი. სოციალური, ეკონომიკური, ოჯახის, თემის და პოლიტიკური ფაქტორები კუმინსმა ასახა მხოლოდ თავის შემდგომ თეორიულ ნაშრომებში (1986, 2000ბ);

- (2) კუმინსის აკადემიური წარმატების კრიტერიუმი ეფუძნება დომინანტი საშუალო ფენის ხედვებს. ისეთი მნიშვნელოვანი მიღწევები, როგორცაა თავდაჯერებულობის შექმნა, სოციალური და ემოციური განვითარება, კრიტიკული და განსხვავებული აზროვნების უნარის განვითარება, აგრეთვე მორალური კმაყოფილება, სწავლისადმი მიდრეკილება და დასაქმების მაღალი მაჩვენებელი არ არის ასახული კუმინსის აკადემიური მოსწრების კრიტერიუმებში;
- (3) თეორია საჭიროებს, რომ მტკიცდებოდეს სხვადასხვა კვლევით, მისი განზოგადება და რეპლიკაცია შესაძლებელი იყოს სხვადასხვა კულტურისა და საგანმანათლებლო ტრადიციის მქონე ქვეყანაში და იყოს მდგრადი დროთა განმავლობაში;
- (4) ჰიპოთეტური სახელწოდებები შეიძლება გახდეს მოსწავლეთა სტიგმატიზაციის საფუძველი და ჩამოაყალიბოს უარყოფითი სტერეოტიპები მოსწავლეებთან მიმართებით;
- (5) ორი განზომილება არ არის მკვეთრად გამიჯნული. ფრედერიქსონი და კლინე (1990) შეეცადნენ, სასწავლო პროცესში ჩაერთოთ ორგანზომილებიანი მოდელი და აღმოაჩინეს:
სირთულეს ქმნის ორგანზომილებიან მოდელში საკომუნიკაციო გარემოსა და კოგნიტური საჭიროებების სფეროების გამიჯვნა. არის დავალებათა ნაწილი, რომელიც არ მოითხოვს კოგნიტურ უნარებს, არის უფრო მეტად საკომუნიკაციო გარემოში განხორციელებული და პირიქით, მაღალი კოგნიტური უნარების მოთხოვნის პირობებში წარმოდგენილია აგრეთვე მაღალი საკომუნიკაციო გარემოს პირობებში (გვ 26).
- (6) საკომუნიკაციო გარემო და საკომუნიკაციო გარემოს მოკლებული კონტექსტის ცალსახად გამიჯვნაც ვერ ხდება, რადგან, მაგალითად, მათემატიკის მასწავლებელი ხშირად იყენებს საკომუნიკაციო ექსტებს, მინიშნებებს და მიმიკებს კოგნიტურად მაღალი მოთხოვნის მათემატიკის გაკვეთილზე;
- (7) როცა ბავშვს აქვს სწავლის პრობლემები, მასწავლებელი ცდილობს გაუმარტივოს დავალებები. დავალების გამარტივებამ შეიძლება გამოიწვიოს საკომუნიკაციო გარემოსა და კონტექსტის შემცირება. გარემოს შემცირებით კი მოსწავლისთვის სწავლის პროცესი შეიძლება უფრო გართულდეს გამარტივების ნაცვლად;
- (8) საკომუნიკაციო გარემოს შესაქმნელად მნიშვნელოვანია მასწავლებელმა იცოდეს მოსწავლის ეთნიკური და კულტურული ფონი, რომელიც არის დინამიური და ცვალებადი. შესაძლებელია, მასწავლებელს ჰქონდეს ბავშვის კულტურული გამოცდილების სტერეოტიპული ხედვა, რამაც შეიძლება განაპირობოს მასწავლებლის დაბალი დონის მოლოდინები მოსწავლის მიღწევების შესახებ;
- (9) ორგანზომილებიანი მოდელი არ ასახავს ბავშვის სწავლის სტრატეგიებსა და სტილს.

დასკვნა

ბილინგვიზმის ადრინდელი თეორიები გახლდათ ბალანსისა და რეზერვუარების თეორიები, რომლებიც ეფუძნებოდა ბილინგვიზმის ნეგატიურ გააზრებას. აღნიშნული თეორიები თანდათან ჩაანაცვლა აისბერგის, ანალოგიისა და ზღვრული დონის თეორიებმა, რომლებიც ბილინგვიზმს პოზიტიურ კონტექსტში განიხილავდნენ კოგნიტურ განვითარებასთან მიმართებით. შემდგომ თეორიებში დამტკიცდა პირველ და მეორე ენებს შორის ურთიერთკავშირი, აგრეთვე ენობრივი კომპეტენციის განვითარებასა და კოგნიტურ განვითარებას შორის არსებული ურთიერთმიმართება. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია, რომ სწავლების პროცესში სასწავლო დავალებები შეესაბამებოდეს მოსწავლის ენობრივ კომპეტენციას და უზრუნველყოფდეს მის კოგნიტურ განვითარებასაც.

თავში განხილული ძირითადი საკითხები:

- ენების პროცესირება ხდება ერთი ცენტრალური გონებრივი სისტემიდან და არა განცალკევებული სისტემებიდან, როგორც მას ამტკიცებდნენ ადრეული თეორიები;
- ზღვრული დონის თეორია გულისხმობს, რომ ბილინგვალებს, რომელთაც აქვთ საკმარისი ენობრივი კომპეტენცია გააჩნიათ კოგნიტური უპირატესობებიც მონოლინგვალებთან შედარებით;
- გამოიყოფა ენის ძირითადი ინტერპერსონალური საკომუნიკაციო უნარები (BICS) და კოგნიტური/აკადემიური ენის ფლობის უნარები (CALP). აკადემიურ კონტექსტში მნიშვნელოვანია კოგნიტური ენის ფლობის უნარები. აკადემიურ გარემოში არ გამოიყენება არავერბალური კომუნიკაციის საშუალებები (ჟესტები, მიმიკები და მინიშნებები);
- ძირითადი ინტერპერსონალური საკომუნიკაციო ენობრივი უნარების განვითარებას ესაჭიროება დაახლოებით 2 წელი, ხოლო აკადემიური ენობრივი უნარების განვითარებას – 5 დან 8 წლამდე;

დამატებითი რეკომენდებული საკითხავი ლიტერატურა

- BAKER, C. & HORNBERGER, N.H. (eds), 2001, *Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CLINE, T. & FREDERICKSON, N. (eds), 1996, *Curriculum Related Assessment, Cummins and Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J., 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Cross-fire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FREDERICKSON, N.& CLINE, T., 2002, *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: A Textbook*. Buckingham (UK): Open University Press.
- VALDES, G., 2004, Between Support and Marginalisation: The development of academic language in linguistic minority children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7,2&3,102-132.
- WILEY, T.G., 2005, *Literacy and Language Diversity in the United*

სასწავლო აქტივობები

- (1) დააკვირდით კლასს, სადაც სწავლობენ ბილინგვალური ბავშვები. აუდიოკასეტაზე ჩაწერეთ 10-წუთიანი მონაკვეთი, სადაც საუბრობენ კლასში მოსწავლეები ერთმანეთთან და/ან მასწავლებელთან. ამ თავში განხილული ცნებები და იდეები გამოიყენეთ საკლასო ოთახში გამოყენებული ენობრივი სიტუაციის გასაზრებლად;
- (2) დააკვირდით ბილინგვალურ ბავშვს, როგორც აკადემიურ გარემოში, აგრეთვე სათამაშო მოედანზე თანატოლებთან კომუნიკაციისას. დააკვირდით ექმნება თუ არა მოსწავლეს ენობრივი კომპეტენციის გამო პრობლემა მასალის ათვისებაში? როგორ ეხმარება მასწავლებელი მოსწავლეს, თუ მას აქვს პრობლემები მასალის გააზრებაში ენის დაბალ დონეზე ფლობის გამო;
- (3) ერთ-ერთ სკოლაში, სადაც სწავლობენ ბილინგვალური ბავშვები, დაესწარით მათემატიკის გაკვეთილს და დააკვირდით, რამდენად ექმნებათ მოსწავლეებს პრობლემები მათემატიკური ტერმინების გააზრებაში. ესაუბრეთ მოსწავლეებს და გაარკვიეთ ის ტერმინები, რომელიც ბავშვებისთვის არის ყველაზე რთული. გაარკვიეთ ტერმინების გააზრების პრობლემა რამდენად უკავშირდება სასაუბრო და აკადემიური ენის ფლობას შორის არსებულ განსხვავებას.