



ენისა და საგნობრივი შინაარსის ინტეგრირებული სწავლება

დო კოილი
ფილიპ ჰუდი
დევიდ მარში



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

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



პროექტის კოორდინატორი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი



კონსორციუმის წევრები: გოთეს ფრანკფურტის უნივერსიტეტი (გერმანია); ფრაიბურგის პედაგოგიური 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 პონჩარის სახ. დნეპროპეტროვსკის სახელმწიფო უნივერსიტეტი (უკრაინა); ლვოვის ივან ფრანკოს სახ. ეროვნული უნივერსიტეტი (უკრაინა), ყირიმის კუმანიტარულ მეცნიერებათა უნივერსიტეტი (შეუწერდა პარტნიორის სტატუსი 2014 წლის 3 ნოემბერს).

მთარგმნელი: გიორგი გაბუნია

რედაქტორი: ქეთევან გოჩიტაშვილი

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

ქართული თარგმანის საავტორო უფლებას ფლობს:

© სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი;

მთავარი რედაქტორი კახა გაბუნია.

მისამართი: ქ. თბილისი, მცხეთის 8/90; ვებგვერდი: www.cciir.ge

ISBN

თბილისი, 2015

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



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



პროექტის კოორდინატორი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი



კონსორციუმის წევრები: გოეთეს ფრანკფურტის უნივერსიტეტი (გერმანია); ფრაიბურგის პედაგოგიური 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 პონჩარის სახ. დნეპრო-პეტროვსკის სახელმწიფო უნივერსიტეტი (უკრაინა); ლვოვის ივანე ფრანკოს სახ. ეროვნული უნივერსიტეტი (უკრაინა), ყირიმის კუმანიტარულ მეცნიერებათა უნივერსიტეტი (შეუწერდა პარტნიორის სტატუსი 2014 წლის 3 ნოემბერს).

მთარგმნელი: გიორგი გაბუნია

რედაქტორი: ქეთევან გოჩიტაშვილი

ყველა საავტორო უფლება დაცულია. © კემბრიჯის უნივერსიტეტის გამომცემლობის ნებართვის გარეშე აკრძალულია ამ გამოცემის ნებისმიერი ნაწილის კოპირება, შენახვა საბიბლიოთეკის 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

მისამართი: ქ. თბილისი, ტატიშვილის 19/54; ვებგვერდი: www.cciir.ge

ISBN

CLIL

ენისა და საგნობრივი შინაარსის
ინტეგრირებული სწავლება

CLIL

ენისა და საგნობრივი შინაარსის ინტეგრირებული
სწავლება

დო კოილი
ფილიპ ჰუდი
დევიდ მარში

კემბრიჯის

უნივერსიტეტის გამომცემლობა

კემბრიჯის უნივერსიტეტის გამომცემლობა

კემბრიჯი, ნიუ იორკი, მელბურნი, მადრიდი, კეიპტაუნი,

კემბრიჯის უნივერსიტეტის გამომცემლობა

ედინბურგის შენობა, კემბრიჯი CB2 8RU, UK

www.cambridge.org

ინფორმაცია ამ წიგნის შესახებ: www.cambridge.org/9780521130219

© კემბრიჯის უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 2010.

ამ პუბლიკაციის საავტორო უფლებები დაცულია. ნორმატიული კანონისა და რელევანტური სალიცენზიო შეთანხმებების თანახმად, დაუშვებელია ნებისმიერი ნაწილის რეპროდუცირება კემბრიჯის უნივერსიტეტის გამომცემლობის წერილობითი ნებართვის გარეშე.

პირველად გამოიცა 2010 წელს.

დაიბეჭდა და აიკინძა გაერთიანებულ სამეფოში, MPG Books Group-ის მიერ.

ბრიტანულ ბიბლიოთეკაში მისაწვდომია კატალოგის ჩანაწერი ამ პუბლიკაციის შესახებ:

CLIL : content and language integrated learning / Do Coyle, Philip Hood, David Marsh

p. cm.

ISBN 978-0-521-11298-7 (hardback) — ISBN 978-0-521-13021-9 (pbk.)

1. ენა და ენები —სწავლა და სწავლება — ევროპა 2. ენის ხელოვნება — კორელაცია საგნობრივი შინაარსების ენებთან — ევროპა 3. განათლება, ბილინგვური — ევროპა. ი. ჰუდი, ფილიპი, 1951- II. მარში, დევიდი, 1956. III. სათაური. IV. სააური: ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლება.

A catalogue record for this publication is available from the British Library

Library of Congress Cataloguing in Publication data

Coyle, Do, 1952– III. სათაური. IV. სათაური: ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლება.

P57.E9C69 2010

418.0071904—dc22

2009048607

ISBN 978-0-521-11298-7 მაგარი ყდით.

ISBN 978-0-521-13021-9 რბილი ყდით.

კემბრიჯის უნივერსიტეტის გამომცემლობა არ იღებს პასუხისმგებლობას მუდმივობაზე ან სისწორეზე იმ მესამე მხარის ვებგვერდების URL-ებისთვის (ბმულებისთვის), რომლებიც მოხსენიებულია ამ პუბლიკაციაში და არ იძლევა ამ ვებგვერდების შინაარსის ადეკვატურობის ან სისწორის გარანტიას. ინფორმაცია ფასების, მგზავრობის განრიგებისა და სხვა ფაქტობრივი მონაცემების შესახებ ზუსტია წიგნის პირველი დაბეჭდვისას, მაგრამ კემბრიჯის უნივერსიტეტის პრესა არ იძლევა გარანტიას, რომ ამ ტიპის ინფორმაცია მომავალშიც ზუსტი იქნება.

შინაარსი

მადლიერების გამოხატვა vii

წინასიტყვაობა ix

1. სარკმელი CLIL-ში 1

1.1. რა არის CLIL? 1

1.2. CLIL-ის განვითარება 2

1.3. რა არის CLIL-ის მამოძრავებელი ძალა? 7

1.4. რატომ არის CLIL რელევანტური თანამედროვე განათლებისთვის? 10

1.5. რატომ არის CLIL რელევანტური მასწავლებლების პროფესიისათვის? 11

წყაროები 14

2. კურიკულუმის ვარიაცია CLIL-ში 16

2.1. ოპერაციული ფაქტორები 16

2.2. მასშტაბი 17

2.3. კურიკულუმის მოდელის მაგალითები 18

წყაროები 28

3. CLIL, როგორც თეორიული კონცეფცია 29

3.1. საგნობრივი შინაარსის სწავლებისა და ენის სწავლების ურთიერთდაკავშირება 29

3.2. ენის სწავლა და ენის გამოყენება 34

3.3. კულტურის შესახებ ინფორმირებულობიდან ინტერკულტურულ გაგებამდე 41

3.4. საგნობრივი შინაარსისა და ენის სწავლების ინტეგრაცია - ჰოლისტიკური ხედვა 43

წყაროები 47

4. CLIL ინსტრუმენტთა კომპლექტი: თეორიის პრაქტიკად გარდაქმნა 52

ეტაპი 1: CLIL-ის საერთო ხედვა 53

ეტაპი 2: CLIL კონტექსტის ანალიზი და პერსონიფიკაცია 56

ეტაპი 3: თემის დაგეგმვა 57

ეტაპი 4: თემის მომზადება 70

ეტაპი 5: CLIL-ის მონიტორინგი და შეფასება ქმედებისას 72

ეტაპი 6: შემდეგი ნაბიჯები - გამოკითხვაზე დაფუძნებული პროფესიული სასწავლო საზოგადოებისაკენ 74

წყაროები 79

დანართი: ინსტრუმენტთა კომპლექტის შექმნა 80

5. CLIL კლასებისათვის მასალებისა და ამოცანების შეფასება და შექმნა 92

5.1. ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენენ მასალებისა და დავალებების შეფასებასა და დაგეგმარებაზე 93

5.2. მასალების შეფასება, დალაგება და მოდიფიკაცია 98

5.3 მასალების შექმნა 108

წყაროები 116

6. შეფასების საკითხები CLIL-ში 119

6.1. რა არის CLIL-ის შეფასების ძირითადი საკითხები? 121

6.2. შეფასება ქმედებაში: პრაქტიკის მაგალითები 128

6.3. თანატოლთა მიერ შეფასება და თვითშეფასება 137

6.4. შეფასების პრინციპების შეჯამება 137

წყაროები 139

7. CLIL პროგრამების გავლენის შეფასება 141

7.1. კვლევის ბექგრაუნდი: რამდენადაა CLIL-ისათვის გამოსადეგი იმერსიის კვლევა? 141

7.2. შეფასებების შაბლონი 144

წყაროები 160

8. მომავალი მიმართულებები 164

8.1. გლობალიზაცია და ცვლილება 165

8.2. ენის ინტეგრაცია მთელ კურიკულუმში 170

8.3. მდგრადობა და მასწავლებელთა განათლება 173

8.4. სასწავლო საზოგადოებების ზრდა, რომელთაც მასწავლებლები უხელმძღვანელებენ 175

8.5. მტკიცებულებებზე დაფუძნებული კვლევის გაფართოება 177

წყაროები 179

მადლიერების გამოხატვა

ავტორები მრავალი წელია მუშაობენ განათლების სფეროში. დროსთან ერთად, ჩვენი გზები ხშირად იკვეთებოდა და ხშირად გვიწევდა ერთად მუშაობა ძალიან განსხვავებულ სიტუაციებში. ამ სიტუაციებში საკლასო ოთახებში შეხვედრივართ ცხოვრების ძალიან განსხვავებული გზების მქონე ადამიანებს, განათლების სფეროს პროფესიონალებიდან დაწყებული, ბავშვების, ახალგაზრდებისა და ასაკოვანი შემსწავლელების ჩათვლით. მალევე მივხვდით, რომ ეს „გონებათა შეხვედრა“ ქმნის განსაკუთრებული სახის სინერგიას, რომელიც არა მხოლოდ პიროვნულ დონეზეა ღირებული, არამედ პროფესიულადაც ამდიდრებს ადამიანებს. რადგანაც ამ პროცესში ჩართულები იყვნენ ადამიანები მთელი დედამიწიდან, რომლებიც განსხვავებულ კულტურულ კონტექსტში მუშაობდნენ, საშუალება მოგვეცა გამოგვეყენებინა **მრავალფეროვნება**, როგორც შემოქმედებითობისა და ინოვაციების წყარო. ამ წიგნში წარმოდგენილია ამ ადამიანების დიდი ნაწილის სათქმელიც, რადგან წიგნი დაფუძნებულია თანამშრომლობისა და ურთიერთკავშირის მრავალწლიან გამოცდილებაზე. „ხიდების გარეშე ყველა ცალ-ცალკე კუნძულები ვიქნებოდით“, და ჩვენ მადლიერები ვართ, რომ მოგვეცა შანსი, გვეთანამშრომლა ამ მრავალ საუცხოო პროფესიონალთან, რომლებიც დაგვხმარნენ ამ საგანმანათლებლო მიდგომის იმპლიკაციების გაგებასა და შესწავლაში. ძალიან ბევრი ასეთი ადამიანი არსებობს იმისათვის, რომ ინდივიდუალურად გადავუხადოთ მადლობა, ამიტომაც მადლობას ვუხდით ყველას, ვისგანაც მიგვიღია მოსაზრება, რჩევა, უკუკავშირი ან მეგობრობა.

დღესდღეობით არსებობს CLIL პრაქტიკოსების, მკვლევრებისა და სხვათა პროფესიული საზოგადოება, რომლის მასშტაბი და თვალსაწიერი იზრდება მთელ მსოფლიოში. გვინდა მადლობა გადავუხადოთ იმ ადამიანებს, რომლებმაც შეიმუშავეს CLIL პროგრამები სკოლებსა და კლასებში გამოსაყენებლად და კვლევების შედეგების გამოქვეყნებით CLIL-ის მტკიცებულებათა ბაზა შექმნეს. იდეებისა და ხედვების გაზიარება უმნიშვნელოვანესი იყო ამ საზოგადოების ჩამოყალიბებაში და ძალიან მადლიერები ვართ, რომ მასში არსებული ქსელის წარმომადგენლები გახლავართ.

არის რამდენიმე სპეცელ ექსპერტი, რომელთა დახმარებაც განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი იყო ჩვენთვის CLIL-ის პოტენციალისა და გამოყენების ხედვის შემუშავებისას. ამ წიგნის გვერდებზე წარმოდგენილი მრავალი იდეა განხილული, გამოყენებული ან სხვა გზით ადაპტირებული იყო ახლო ურთიერთობების წყალობით. ამგვარად, ყველას მადლობას გიხდით ჩვენი აზროვნების პროცესზე გავლენის მოხდენისათვის. განსაკუთრებით გვინდა მადლობა გადავუხადოთ მასწავლებლებსა და ტრენერებს კატალონიიდან, რომლებმაც მრავალი მაგალითი მოგვანათლეს ამ წიგნისათვის და სტაჟიორ მასწავლებლებს - „BILDers“-ებს - რომლებიც პიონერები იყვნენ ევროპის მასწავლებელთა შორის CLIL კვალიფიკაციის შეტანისას. მრავალი წლის განმავლობაში CLIL ახალი პროცესი იყო და ჩვენი ახლო და ხშირი პროფესიული კონტაქტების გამო, აუცილებლად იქნება ერთმანეთში შეზრდილი იდეები. ჩვენ მადლობას გიხდით ყველას, ვინც პირდაპირი თუ არაპირდაპირი წვლილი შეიტანეთ ამ წიგნის გამოცემაში.

უღრმესი მადლობა ეკუთვნის კემბრიჯის უნივერსიტეტის გამომცემლობის გუნდს, რომელიც მთელი პროცესის განმავლობაში მხარში გვედგა და ხშირად გვაჩვენებდა მოთმინების უნარს. განსაკუთრებით - ანა ლინთეს, ელისონ მასკელს და ჯეინ ვოლშს.

დაბოლოს, გვინდა აღვნიშნოთ ჩვენი ოჯახების მხარდაჭერა, რომლებსაც ხშირად ყურადღებას ვერ ვაქცევდით, რადგან ვმუშაობდით სხვადასხვა ქვეყანაში და ვეჭიდებოდით ჩვენი საქმიანი ცხოვრების სირთულეებს.

ავტორები და გამომცემლები აღნიშნავენ საავტორო მასალების ქვემოთ აღნიშნულ წყაროებს და მადლობას იხდიან გამოყენების უფლებისათვის. მიუხედავად იმისა, რომ ვცდილობდით, ყველა გამოყენებული მასალის წყაროს იდენტიფიცირება და საავტორო უფლების მქონეთა პოვნა ყოველთვის არ იყო შესაძლებელი. თუკი მსგავს შემთხვევას შეგვატყობინებთ, დიდი სიამოვნებით ჩავურთავთ შესაბამის აღნიშვნას ხელახალი გამოცემისას.

ცხრილი გვ. 33-34-ზე - *სწავლის ტაქსონომია, სწავლება და შეფასება: ბლუმის ტაქსონომიის რევიზია სასწავლო მიზნებისთვის, ლორინ უ. ანდერსონი და დევიდ რ. კრათვოლი (რედ.), ლონგმანი, 2001;*

ტექსტი გვ. 36-ზე - რეპროდუცირებული ბერნარ მოჰანის ნებართვით, *აღებულიენა და საგნობრივი შინაარსი: მეორე ენის პროფესიული ბიბლიოთეკიდან;*

ტექსტი გვ. 86-91-ზე - რეპროდუცირებული ფლორია ბელინჩონ მაჟორალის ნებართვით;

ტექსტი გვ. 97-ზე აღებული ტექსტი, ავტორი - Gerard Westhoff, გამოქვეყნებული *ბაბლილონიას მიერ* - რეპროდუცირებული ნებართვით;

ტექსტი გვ. 106-ზე - აღებული *ტექსტი, ავტორი:* დენის ჯარეტი, გამოცემული Northwest Regional მიერ, Educational Laboratory-ს მიერ; ტექსტი გვ. 108–109, 114–115, 128, 131, 132–133 და 134 - შემუშავებული კატალონიის განათლების დეპარტამენტის paid-study-leaves პროგრამის ჩარჩოში;

ტექსტი გვ. 119-ზე - რეპროდუცირებული 'Monitoring language skills in Austrian primary (elementary) schools: A case study'-დან, ავტორი: რენატა ზანგლი, გამოცემული *„ენის ტესტირების“ მიერ*, საგე, 2000.

წინასიტყვაობა

წიგნი განკუთვნილია მკითხველთათვის, რომელთაც არა მხოლოდ საგნობრივი შინაარსისა და ენის ინტეგრირებული სწავლების (CLIL) გაგების გაფართოება უნდათ, არამედ სურთ პედაგოგიკურ საკითხებთან შეჭიდება, მათ შორის - საწყისი სტრატეგიების, ტექნიკებისა და მიდგომების შემუშავება საკლასო ოთახებისა და, საზოგადოდ, სასწავლო გარემოსათვის. საგნობრივი და ენის მასწავლებლები ყველა სექტორსა და ასაკის ჯგუფში, მასწავლებლების ტრენინგები, ადმინისტრატორები და მკვლევრები - ყველა იპოვის ინფორმაციას CLIL-ის შესახებ, რომელიც არა მხოლოდ ეხმარება ინფორმირებულობის დონის გაზრდას და პრაქტიკაზე დაფუძნებას, არამედ საშუალებას იძლევა, მივიღოთ სპეციფიკური ცოდნა და გავცნოთ სპეციფიკურ ხედვას.

ჩვენ, როგორც ავტორები, ჩართულები ვართ CLIL-ში 1990-იანი წლებიდან, როდესაც მისი კონცეფცია შეიქმნა. მას მერე ყოველი ჩვენგანი ჩართული იყო CLIL პრაქტიკის განსხვავებულ ასპექტში, როგორებიცაა: სწავლება, მასწავლებლების ტრენინგი, ტრანსნაციონალური კვლევა, პროგრამების მიმოხილვა, პედაგოგიური მიდგომებისა და მასალების შემუშავება. ამ ინოვაციურ სფეროში დაახლოებით 20 წელი მუშაობის შემდეგ, შევიკრიბეთ და დავწერეთ *CLIL: ენისა და საგნობრივი შინაარსის ინტეგრირებული სწავლება* - პირველი წიგნი, რომელიც იკვლევს CLIL პედაგოგიკური მიდგომების თეორიებსა და პრაქტიკას სიღრმისეულად და ამის პარალელურად დაინტერესებულ მხარეთათვის წამოჭრის „დიდ“ შეკითხვებს, რომლებიც ხშირად უხერხული ან რთულია.

ჩვენი მიზანია, ვაჩვენოთ, რატომ მკვიდრდება CLIL, როგორც შესანიშნავი საგანმანათლებლო პრაქტიკა და როგორ შეიძლება მისი შეტანა და განვითარება სრულიად განსხვავებული ტიპის სკოლებსა და კლასებში. ინოვაცია ხშირად თანმიმდევრული არ არის, რადგან ის მოიცავს კომპლექსურ პროცესებს. CLIL-ის ერთი კონკრეტული მონახაზის გაკეთება რომ ყოფილიყო შესაძლებელი, უკვე წლების წინ იარსებებდა მრავალი, ნაბიჯ-ნაბიჯ მეგზურობის გამწევი წიგნი. მაგრამ, CLIL-ის კომპლექსურობა, უფრო კონკრეტულად კი იმ კონტექსტის მნიშვნელობა, სადაც ის გამოიყენება, მოითხოვს იმის გაგებას, თუ რატომ და როგორ. ჩვენ ვიცით, რომ CLIL-მა უნდა გაითვალისწინოს ადგილობრივი და რეგიონალური საჭიროებები, ისევე, როგორც ეროვნული და საერთაშორისო ვითარება, რომელიც ვითარდება უფრო განზოგადებული მკაცრი პრინციპებისგან. ყველა ჩართული პირისათვის, მათ შორის ჩვენთვისაც, დასაძლევია იყო სწავლების პროცესის სირთულებები. თუმცა, ამჟამად ისეთ ეტაპზე ვართ, რომ შესაძლოა გავდგეთ გვერდზე, შევხედოთ უკვე ფესვმოკიდებულ და განვითარებულ CLIL მიდგომებს და აღვუწეროთ ისინი მკითხველებს, რომელთაც სურთ დაინახონ უფრო ვრცელი სურათი და გახდნენ მისი ნაწილი.

ინოვაცია სტატუს კვოს შეცვლას გულისხმობს. ამ წიგნის თავებში ყურადღება გამახვილებულია მასწავლებლების, გადაწყვეტილებების სხვა მიმღებთა და პრაქტიკოსების პრობლემებსა და უარყოფით მხარეებზე, რომლებიც წარმოიქმნება კურიკულუმში ცვლილებების შეტანის მცდელობისას და რომელთა მოგვარებასაც ცდილობენ. CLIL არ არის კიდევ ერთი ნაბიჯი ენის სწავლებაში, ან ახალი განვითარება საგნობრივი შინაარსის მეთოდოლოგიაში. ჩვენ ვხედავთ CLIL-ს, როგორც საგანთა დიდაქტიკების შერწყმას, რასაც მივყავართ ინოვაციამდე, რომელიც ჩამოყალიბდა თანამედროვე ეპოქის განათლებადა.

თუმცა, იმისათვის, რომ CLIL-ის შედეგი მაღალი ხარისხის სწავლება იყოს, ხშირად საჭიროა სრულიად ახლებურად შევხედოთ, თუ როგორ და რას ვასწავლით. ეს წიგნი გთავაზობთ რეალისტურ სურათს, თუ რა იგულისხმება ამაში და აგრეთვე ინსტრუმენტებს წარმატების მისაღწევად.

წიგნი, შესაძლოა, დაიყოს სამ დიდ ნაწილად: CLIL-ის ისტორია, საკლასო ოთახის პრაქტიკა და CLIL-ის შენარჩუნებისა და კრიტიკული შეფასების გზები. პირველ ნაწილში, **თავი 1** და **2** წარმოგიდგენთ CLIL-ის „ამოქმედების“ ისტორიას და იკვლევს CLIL-ის კურიკულუმის განსხვავებულ მოდელებსა და ვარიაციებს დაწყებითი, საშუალო, უმაღლესი და პროფესიული განათლების კონტექსტებში. მკითხველს მიეწოდება იმის მიმოხილვა, თუ როგორ მუშაობს დღესდღეობით CLIL სხვადასხვა სექტორში, რათა მოვამზადოთ „სცენა“ წიგნის დანარჩენი ნაწილებისათვის.

შემდეგ, ყველაზე დიდ ნაწილში, ყურადღება გამახვილებულია საკლასო ოთახის პრაქტიკაზე. ეს თავები მკითხველებს აწვდის თეორიებს, პრინციპებს, იდეებს, პრაქტიკულ რჩევებსა და არგუმენტებს, რათა მათ სურვილი გაუჩნდეთ, გადახედონ საკუთარ და სხვების პრაქტიკას, აგრეთვე, მოაწყონ დებატები, განხილვა, გააგრძელონ პედაგოგიური დიალოგი - როგორც მთელ წიგნში აღვნიშნავთ, არ არსებობს „მარტივი“ პასუხები, მაგრამ არის მრავალი გზა, რომელთა გამოკვლევაც შეიძლება. **თავი 3** ამზადებს საკლასო ოთახის პედაგოგიკის საფუძველს და წარმოაჩენს CLIL-ის დაგეგმვისა და იმპლემენტაციის მისაწვდომ პერსპექტივებს. **თავი 4** გთავაზობს ამ თეორიების პრაქტიკაში გამოყენების მაგალითებს CLIL მასწავლებლის ინსტრუმენტთა ნაკრების საშუალებით. ინსტრუმენტთა ნაკრები შეიქმნა პრაქტიკოსების ჯგუფებთან ერთად მუშაობით 1990-იან წლებში და მას მერე აგრძელებს განვითარებას. ამის წყალობით ის გამოცდილი და შემოწმებული რესურსია მასწავლებლებისათვის სკოლის CLIL პროგრამის განვითარების ნებისმიერ ეტაპზე. დამატებითი მასალებიც მოცემულია ამ თავის დანართში. **თავი 5** განიხილავს ხელმისაწვდომი სასწავლო მასალების სიმცირის, ზოგჯერ - არარსებობის - პრობლემას. მის მოსაგვარებლად განხილულია სპეციფიკური მასალების შექმნისა და არსებული რესურსების ადაპტაციის საკითხები. საკმაოდ რთული - შეფასების - საკითხი განხილულია **მეექვსე თავში**, რომელშიც წარმოდგენილია არგუმენტები შეფასების მრავალი განსხვავებული მიდგომისათვის საკლასო ოთახის მაგალითზე, დაფუძნებული მასწავლებლების იდეებსა და პრაქტიკაზე.

წიგნის ბოლო ნაწილი უბრუნდება CLIL-ის უფრო ფართო ხედვას და აქცენტს აკეთებს მის შენარჩუნებასა და მომავალ განვითარებაზე. **თავი 7** წარმოადგენს CLIL პროგრამების მიმოხილვასა და მათი გავლენის სისტემატური შეფასების გზებს. ეს უმნიშვნელოვანესია CLIL-ის შენარჩუნებისა და შემსწავლელისათვის მაღალი ხარისხის გამოცდილების მიწოდებისათვის. დაბოლოს, **თავი 8** სოციალური, კულტურული და ეკონომიკური განვითარების სამომავლო პერსპექტივებს განიხილავს და გვაჩვენებს CLIL-ის პოტენციალს მთელი მსოფლიოს საგანმანათლებლო სისტემებში.

1. სარკმელი CLIL-ში

1.1. რა არის CLIL?

ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლება (CLIL) ორმაგი აქცენტის მქონე საგანმანათლებლო მიდგომაა, რომელშიც **დამატებითი ენა** გამოიყენება როგორც საგნობრივი შინაარსის, ისე ენის სასწავლად და სასწავლებლად. ანუ, სწავლებისა და სწავლის პროცესში აქცენტი არ კეთდება არც მხოლოდ შინაარსზე და არც მხოლოდ ენაზე - ისინი გადახლართულია ერთმანეთში, მიუხედავად იმისა, რომ კონკრეტულ შემთხვევებში აქცენტი ერთ-ერთ კომპონენტზეა ხოლმე გაკეთებული. CLIL არაა ენის სწავლების ახალი ფორმა. ის არც საგნობრივი შინაარსის სწავლების ახალი ფორმაა, არამედ ამ ორივეს ინოვაციურ შერწყმას წარმოადგენს. CLIL მრავალ საგანმანათლებლო პრაქტიკას ენათესავება და იზიარებს მათ ელემენტებს. ამ პრაქტიკებისგან ზოგიერთი - როგორებიცაა ბილინგვური განათლება და იმერსიის მეთოდი - უკვე ათწლეულებია, გამოიყენება კონკრეტულ ქვეყნებსა და კონტექსტებში. სხვები, მაგალითად, ენის საგნობრივ შინაარსზე დაფუძნებული სწავლება ან ინგლისური, როგორც დამატებითი ენა (EAL), შესაძლოა იზიარებდნენ CLIL-ის საბაზისო თეორიებსა და პრაქტიკებს, მაგრამ არ არიან მისი სინონიმები, რადგან გვხვდება ფუნდამენტური განსხვავებები. CLIL შინაარსის სწავლებით მიმდინარეობს და ამით ის აფართოებს ენის შესწავლის გამოცდილებას და განსხვავდება ენის სწავლების არსებული მიდგომებისაგან. ამ წიგნში განვმარტავთ CLIL-ის განვითარების პროცესში მყოფ ფენომენს მისი ცენტრალური პრინციპების გამოკვლევით.

მართალია, CLIL მოქნილია და მისი ადაპტაცია განსხვავებული კონტექსტებისათვის არის შესაძლებელი, მაგრამ იმისათვის, რომ ეს მიდგომა გამართლებული იყოს და შეინარჩუნოს მდგრადობა, საჭიროა, მისი თეორიული საფუძვლები მყარად და ცხადად აისახებოდეს პრაქტიკაში. ტერმინი CLIL ინკლუზიურია იმით, რომ ის აერთიანებს სხვადასხვა გარემოში არსებული კარგი პრაქტიკების გამოცდილებას. ის მოიცავს მრავალფეროვან მოდელებს, რომელთა გამოყენებაც შესაძლებელია განსხვავებულ სიტუაციებში, განსხვავებული ტიპის შემსწავლელებთან. CLIL-ის კარგი პრაქტიკა იქმნება ისეთი მეთოდებით, რომლებიც შემსწავლელს უფრო ჰოლისტიკურ საგანმანათლებლო გამოცდილებას სთავაზობს, ვიდრე ჩვეულებრივი განათლება.

დამატებითი ენა ხშირად შემსწავლელისათვის „უცხო ენაა“, მაგრამ ის შესაძლოა იყოს მეორე ენაც, ან მემკვიდრეობითი ან საზოგადოების ენის რაიმე ფორმა. ამ წიგნში ჩვენ გამოვიყენებთ ინკლუზიურ ტერმინს „CLIL შუალედური ენა“ CLIL გარემოში გამოყენებული ენ(ებ)ის აღსანიშნავად.

CLIL-ის ოპერაციული წარმატების მიზეზი ის არის, რომ მისი გაზიარება შესაძლებელია არა მხოლოდ ქვეყნებსა და კონტინენტებს შორის, არამედ სხვადასხვა ტიპის სკოლებს შორისაც. CLIL-ის საგანმანათლებლო წარმატება არის ენისა და

საგნობრივი შინაარსის სწავლების შედეგების რეალიზაცია კლასებში. CLIL გვთავაზობს გზებს იმის სასწავლად, თუ რომელი ხედვა წარმოიშობა ინტერდისციპლინარული კვლევებისაგან ნეირომეცნიერებასა და განათლებაში (იხილეთ, მაგალითად, სერი., 2007). მისი პოტენციალის გამო, CLIL იძენს იმპულსს და ფართოვდება მისი, როგორც საგანმანათლებლო მიდგომის, გამოყენება სხვადასხვა კონტინენტზე (იხ. მაგალითად, ევრიდიკე, 2006, ან გრადოლი, 2006). იგი არის ასევე ერთ-ერთი მიზეზი, რის გამოც ეს წიგნი მკითხველთა ფართო სპექტრისათვის დაიწერა, მათ შორის - საგნობრივი შინაარსისა და ენის სპეციალისტებისა და საგანმანათლებლო დაგეგმარებისა და იმპლემენტაციისათვის პასუხისმგებელი პირებისათვის.

1.2. CLIL-ის განვითარება

კავშირები წარსულთან და აწმყოს მოთხოვნები

სწავლების ენა, რომელიც არ არის შემსწავლელის პირველი ენა, ისეთივე ძველია, როგორც თვითონ განათლება. როდესაც ინდივიდები სხვადასხვა ენობრივი ჯგუფიდან ცხოვრობდნენ ერთად, ზოგიერთი მათგანი განათლებას დამატებით ენაზე იღებდა. ეს ასე იყო ძველ რომში, ასევე 21-ე საუკუნეში, მობილობისა და გლობალიზაციის წყალობით უფრო და უფრო მზარდ მულტილინგვურ საზოგადოებებში...

2000 წლის წინ საგანმანათლებლო კურიკულუმი დამატებით ენაზე შესთავაზეს საკუთარ მოქალაქეებს მაშინ, როდესაც რომის იმპერია გაფართოვდა და შეისრუტა ბერძნული ტერიტორიები, ენა და კულტურა. რომში ოჯახები შვილებს ბერძნულ ენაზე აძლევდნენ განათლებას, რათა მათ ჰქონოდათ წვდომა არა მხოლოდ ამ ენაზე, არამედ სოციალურ და პროფესიულ შესაძლებლობებზე, რომელთაც ენის ცოდნა მოუტანდა მათ მომავალ ცხოვრებაში, მაგალითად, როგორიცაა ცხოვრება ბერძნულად მოლაპარაკე საგანმანათლებლო საზოგადოებაში. ამ ისტორიულ გამოცდილებას იმეორებდნენ მთელ მსოფლიოში საუკუნეთა განმავლობაში, განსაკუთრებით კი - ახლა, როდესაც ინგლისური ენის სწავლა გლობალური ტენდენცია გახდა. აქ მნიშვნელოვანია, რომ ენის სწავლების გზა, განსაკუთრებით, როდესაც ის ინტეგრირებულია საგნობრივი შინაარსის სწავლასა ან ცოდნის კონსტრუირებასთან, გახსნილია შემსწავლელთა ფართო სპექტრისათვის და არა მხოლოდ პრივილეგირებულებისა ან ელიტარული წარმომავლობის მქონეთათვის. შორეულ წარსულში საგნობრივი შინაარსის დამატებითი ენის საშუალებით სწავლის შესაძლებლობა ან ძალიან სპეციფიკურ სოციალურ ჯგუფებს ჰქონდათ, ან იძულებითი იყო სკოლების იმ მოსწავლეებისათვის, რომელთათვისაც ინსტრუქციის ენა უცხო იყო.

ბოლოდროინდელი ინტერესის ზრდა CLIL-ის მიმართ შეიძლება ავსხნათ განათლების ყველა საუკეთესო პრაქტიკის გამოკვლევით, რომლებიც დღევანდლობის მოთხოვნებს აკმაყოფილებს. გლობალიზაციამ და სოციალურ-ეკონომიკური კონვერგენციის ძალებმა დიდი გავლენა მოახდინა იმაზე, თუ ვინ რომელ ენას სწავლობს, განვითარების რომელ ეტაპზე და რომელი გზით. ენის სწავლის მამოძრავებელი ძალა განსხვავებულია ქვეყნებისა და რეგიონების მიხედვით, მაგრამ აქვთ საერთო მიზანი - მიაღწიონ საუკეთესო შესაძლო შედეგს რაც შეიძლება მცირე დროში. ეს სურვილი ხშირად ესადაგება საგნობრივი შინაარსების სწავლების მეთოდოლოგიების ადაპტაციის საჭიროებას გაწაფულობის ზოგადი დონის ასამაღლებლად. განსაკუთრებით მას მერე, რაც შემოვიდა ინდივიდუალური ქვეყნების შეფასების გლობალური მეთოდები

„ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების“ (OECD) „მოსწავლეთა შეფასების საერთაშორისო პროგრამის“ (PISA) - გამოყენებით. შეგუებისა და ეფექტურობის ამ საჭიროებამ გამოიწვია, რომ ყურადღება კვლავ ექცევა კოგნიტურ პროცესებს და იმას, თუ როგორ მიმდინარეობს წარმატებული სწავლის პროცესი. დისკუსიები დაიწყო 1950-იან წლებში, „კოგნიტურ რევოლუციად“ წოდებული (ბროდბენტი, 1958) პროცესის დაწყებით. თუმცა, ეს უფრო ბიჰევიორიზმზე პასუხი იყო, აქცენტი კოგნიციასა და კომუნიკაციაზე უფრო მნიშვნელოვანი გახდა, როდესაც ტექნოლოგიებს დასჭირდათ ხედვა ხელოვნური ინტელექტის შესაქმნელად. ამჟამად აღიარება სახეზეა და ეს აღიარება მუდმივად იზრდება იმის ხაზგასმით, რომ კოგნიტური ნეირომეცნიერების საშუალებით სწავლის გამოკვლევა გვაძლევს ალტერნატიულ ხედვებს, რომელთა საშუალებითაც შესაძლოა გაუმჯობესდეს ზოგადი შედეგი.

შესაბამისად, ბრუნერის (1915), პიაჟეს (1896–1980) და ვიგოცკის (1896–1934) საორიენტაციო ნაშრომებმა განაპირობა სწავლის სოციოკულტურული, კონსტრუქციული პერსპექტივების განვითარება. ამ პერსპექტივებს უდიდესი გავლენა ჰქონდათ განათლების თეორიასა და პრაქტიკაზე. მონათესავე სფეროებმა, როგორებიცაა - მრავალმხრივი ინტელექტი (გარდნერი, 1983), ინტეგრაცია (ეკერმანი, 1996), შემსწავლელის ავტონომია (ჰოლელი, 1981; გრედლერი, 1997; ვერჩი, 1997; კუკლა, 2000), ენის ცნობიერება (ჰოლენსი, 1984) და ენის შესწავლის სტრატეგიები (ოქსფორდი, 1990) - ითამაშეს გადამწყვეტი როლი კურიკულუმის რელევანტურობის, მოტივაციისა და შემსწავლელის საკუთარ განათლებაში ჩართულობის დონეთა ამაღლების გზების კვლევაში. უფრო მეტიც, ინდივიდუალურ და სოციალურ სასწავლო გარემოთა შორის ბალანსმა მოგვიტანა საგნობრივი შინაარსებისა და ენების სწავლების ალტერნატიული მეთოდები. რადგან CLIL ითავსებს სწავლის ამ ორ განსხვავებულ, მაგრამ ურთიერთშემავსებელ ასპექტს, საჭიროა პრაქტიკაში როგორც სწავლის ზოგადი თეორიების, ისე მეორე ენის დაუფლების (SLA) თეორიების ჰარმონიულად შერწყმა, რათა წარმატებით იქნეს მიღწეული როგორც ენის, ისე საგნობრივი შინაარსის სწავლა. ამას გარდა, ბოლო რამდენიმე წელია, განათლება აღწევს ახალ მიჯნებს იმის წყალობით, რომ შესაძლოა არა მხოლოდ ქცევისა და პერფორმანსის შესწავლა, არამედ „სწავლის ტვინის“ შიგნით ჩახედვაც (ქერი, 2007). ამ განსხვავებული ელემენტების გაერთიანებით მიღებული ცოდნის ახალი ტალღის წყალობით ხდება CLIL-ის, როგორც საგანმანათლებლო მიდგომის, პოზიციის კონსოლიდაცია (იხილეთ, მაგალითად, დოიჯე, 2007; ტოკუჰამა-ესპინოზა, 2008; მარში, 2009).

ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლების განმარტება

ტერმინი ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლება (CLIL) შემოიღეს 1994 წელს (მარში, მალჯერსი და ჰარტიალა, 2001) კარგი პრაქტიკის აღსაწერად და უფრო გასავითარებლად ევროპულ კონტექსტში განსხვავებული ტიპის სასკოლო გარემოში, სადაც სწავლის პროცესი დამატებით ენაზე მიმდინარეობდა. სრულიად განსხვავებული კონტექსტების მეორე სკოლები მთელ მსოფლიოში პოულობდნენ გზებს, გაემდიდრებინათ სწავლის პროცესი და ზოგჯერ ეს მრავალი წლის განმავლობაში გრძელდებოდა. CLIL-მა გადაწყვიტა, დაეფიქსირებინა და ჩამოეყალიბებინა, რომ საგანმანათლებლო მეთოდოლოგიებს შორის არა მხოლოდ დიდი მსგავსება არსებობს, არამედ, ასევე, მნიშვნელოვანია CLIL მიდგომის საგანმანათლებლო წარმატებაც, რომლის

იდენტიფიკაცია იყო ერთ-ერთი მთავარი წარმმართველი განათლების პროფესიონალებისათვის; ამ გამოცდილების უფრო ფართო საზოგადოებისთვის გაზიარება კი მეორე წარმმართველი იყო...

CLIL საგანმანათლებლო მიდგომაა, რომელშიც გამოიყენება ენის მხარდამჭერი ისეთი მეთოდოლოგიები, რომლებსაც მივყავართ ინსტრუქციების ორმაგ აქცენტამდე, როდესაც ყურადღება ექცევა როგორც ენას, ისე საგნობრივ შინაარსს:

... ამ ორმაგი მიზნის მიღწევა საჭიროებს სწავლისადმი განსაკუთრებულ მიდგომას, რომელშიც არაენობრივი საგნები უცხო ენაზე კი არ ისწავლება, არამედ უცხო ენასთან ერთად და უცხო ენის გამოყენებით (ევრიდიკე, 2006: 8).

CLIL კარს უხსნის ისეთ საგანმანათლებლო გამოცდილებას, რომლის მიღწევაც ენის შესასწავლ გაკვეთილებზე ძალიან რთულია. ამას არაერთი მიზეზი აქვს, რომლებიც გამოკვლეულია მე-3 თავში. CLIL არის მიდგომა, რომელიც არაა ცალ-ცალკე არც ენისა და არც საგნობრივი შინაარსების სწავლება, არამედ ის ორივე მათგანის ნაზავია და დაკავშირებულია კონვერგენციის პროცესთან.

კონვერგენცია გულისხმობს ისეთი ელემენტების შერწყმას, რომლებიც აქამდე დანაწევრებულები იყო, მაგალითად, კურიკულუმის საგნებისა. სწორედ აქ გადადის CLIL ახალ ტეროტორიაზე.

CLIL, როგორც კონვერგენციის ფორმა

გავავლოთ პარალელი ბოლო პერიოდში აქტუალურ სხვა მაგალითთან - გარემოს შესწავლასთან. 1960-იან წლებში რიჩარდ ბუკმინსტერ ფულერმა (1895–1983) გაგვაფრთხილა კლიმატის ცვლილების შესახებ პუბლიკაციაში „სამართავი სახელმძღვანელო კოსმიურ ხომალდ დედამიწისთვის“ (1963) და მის ნამუშევრებში ე.წ. „სინერგეტიკაში“. ამ ავტორის მიერ ჩამოყალიბებული დასაბუთებული ახსნა-განმარტები საზოგადოების ცნობიერებაში გაცილებით გვიან შევიდა.

დაახლოებით 50 წლის შემდეგ მკვევართა შორის მოსაზრება კლიმატის ცვლილების შესახებ კვლავ განსხვავებული იყო - ხშირად სოციალურ-ეკონომიკური მიზეზების გამო. თუმცა, ზოგიერთ ქვეყანაში იმის აღიარებამ, რომ ადამიანის ქმედება იწვევდა გარემოს დაზიანებას, მოიტანა საჭიროება, რომ გაენათლებინათ ახალგაზრდები სკოლაში არა მხოლოდ მათი ინფორმირებისათვის, არამედ, რაც უფრო მნიშვნელოვანია, მათ ქცევაზე გავლენის მოსახდენად. გარემოსთან დაკავშირებული თემები უკვე გვხვდება ქიმიკაში, ეკონომიკაში, გეოგრაფიაში, ფიზიკასა და ფსიქოლოგიაშიც კი. თუმცა, როდესაც კლიმატის ცვლილება უფრო და უფრო პრობლემატური გახდა, განათლებამ უპასუხა საჭიროებას, გავლენა მოეხდინათ ცვლილებებზე.

ეს მოხდა 1980-1990-იან წლებში ახალი საგნების და მოდულების შექმნით, რომელთა აქცენტირებაც გარემოზე ხდებოდა. „გარემოს შესწავლა“ არის ასეთი ახლად შექმნილი საგნის მაგალითი, რომლის მოძიებაც მთელი მსოფლიოს სკოლებში შეიძლება. ამ ახალი საგნის სტრუქტურირებისთვის სხვადასხვა დისციპლინის მასწავლებლებს სჭირდებოდათ გამოსვლა თავიანთი აზროვნების ჩაკეტილი წრიდან, რომელიც დაფუძნებული იქნებოდა ფიზიკაზე, ქიმიაზე, გეოგრაფიაზე, ფსიქოლოგიაზე და ა.შ., რათა გამოეკვლიათ ინტეგრირებული კურიკულუმის შექმნის გზები და შეემუშავებინათ მისი დანერგვის ალტერნატიული მეთოდოლოგიები.

პროცესი მოიცავს პროფესიული ურთიერთკავშირის შემუშავებას ინოვაციის ფორმების გასააქტიურებლად. არსებული პრაქტიკის შესაცვლელად უნარებისა და ცოდნის დაგროვებამ, შესაძლოა, მოიტანოს ალტერნატიული მიდგომები. კლიმატის ცვლილება გლობალური და ლოკალური ფენომენია; ამგვარად, ზოგიერთ ქვეყანაში 1990-იან წლებში ინფორმაციისა და საინფორმაციო და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების არსებობამ შექმნა ინსტრუმენტები, რომელთა მეშვეობითაც შესაძლებელი გახდა ამ მეთოდოლოგიათაგან ზოგიერთის ამუშავება.

თუკი დავუბრუნდებით ენასა და CLIL-ს, აქაც მსგავს სიტუაციას შევხვდებით. 1990-იანი წლების ბოლოს საგანმანათლებლო ხედვა ორიენტირებული იყო ენის ინფორმირებულობის მაღალი დონის მიღწევაზე. შესაფერისი მეთოდოლოგიები გამოიყენებოდა საუკეთესო შედეგის მისაღწევად ისეთი გზებით, რომლებიც ითავსებენ სწავლის განსხვავებულ სტილებს. გლობალური თემების გავლენა, მაგალითად, როგორცაა კლიმატის ცვლილება, უფრო და უფრო მეტად იგრძნობოდა მსოფლიოს გარკვეულ ნაწილებში, განსაკუთრებით - ევროპაში, 1990-დან 2007 წლამდე, სწრაფი ინტეგრაციის პერიოდში. ამ გავლენამ ხაზი გაუსვა ენისა და კომუნიკაციის უკეთესი საგანმანათლებლო შედეგების საჭიროებას.

ამ გამოწვევის საპასუხოდ, საჭირო იყო იმის გარკვევა, თუ როგორ შეიძლება ენის სწავლებისა და სწავლის სათანადო დონის მიღწევა და რომელი მიდგომა არის ყველაზე შესაფერისი სხვადასხვა ასაკობრივი ჯგუფისათვის. მაგალითად, ერთ-ერთი საკითხი, რომელიც ხშირად განიხილებოდა, იყო შეხედულება, რომ ენის სწავლებისათვის გამოყოფილი საათები კურიკულუმში არ იყო საკმარისი დამაკმაყოფილებელი შედეგების მისაღწევად. ამის მერე განიხილებოდა საკითხი, როგორ შეიძლებოდა ენის სწავლება სხვა საგნების სწავლებისას და ამგვარად ენასთან შეხების გაზრდა. მაგრამ ეს მხოლოდ ერთი საკითხი იყო. სხვები ეხებოდა უკეთესი ლინგვისტური და კომუნიკაციური კომპეტენციების საჭიროებას, უფრო რელევანტურ მეთოდებს და ავთენტურობის უფრო მაღალ დონეებს შემსწავლელის მოტივაციის ასამაღლებლად. ამგვარი ყურადღება ეთმობოდა კურიკულუმის სხვა საგნების სწავლის შედეგების გაუმჯობესებასაც.

CLIL ცოდნის ხანაში

თანამედროვე მოთხოვნებისა და მოლოდინების საპასუხოდ, CLIL ჩამოყალიბდა განათლების ინოვაციურ ფორმად. სხვადასხვა აკადემიური სფეროდან შემომავალმა ინფორმაციამ წვლილი შეიტანა საგანმანათლებლო პრაქტიკაში ამ მიდგომის აღიარებაში. მაგრამ ხანაში, რომლისთვისაც დამახასიათებელია პრობლემების „სწრაფი გადაწყვეტის“ გზით გადაჭრა, რომლითაც სათუთა მდგრადი შედეგის მიღწევა, მნიშვნელოვანია CLIL-ის ისტორიული კონტექსტუალიზაცია. CLIL არ არის უბრალოდ მოსახერხებელი პასუხი სწრაფი გლობალიზაციის გამოწვევებზე, არამედ ეს არის პრობლემის დროული გადაწყვეტა, რომელიც ჰარმონიაშია უფრო ფართო სოციალურ პერსპექტივებთან და რომლის ეფექტურობაც დადასტურებულია.

ფრაგმენტაცია ინდუსტრიული ხანის მახასიათებელი იყო. ძალაუფლების ბლოკები, როგორებიცაა ქვეყნები, საზოგადოებები და საგანმანათლებლო სისტემებიც კი, მუშაობენ ტერიტორიისა და საზღვრების მიხედვით. გლობალიზაციამ და ახალი ტექნოლოგიების გამოჩენამ გადაგვიყვანა ახალ ეპოქაში, **ცოდნის ხანაში**. ამან გამოიწვია დიდი

ცვლილებები საზოგადოებებისა და საგანმანათლებლო სისტემების მუშაობაში. ცოდნის ხანაში ორი მთავარი სტრატეგიაა ქმედება და ულიმიტო რესურსები, რადგან დიდი მნიშვნელობა აქვს იდეებს, შემოქმედებითობასა და ინტელექტს. სულაც არაა გასაკვირი, რომ ასეთი რადიკალური ცვლილებები გლობალურ კულტურაში წნეხს იყენებს საგანმანათლებლო სისტემების მიმართ. ინტეგრაცია, გაერთიანება და მონაწილეობითი სწავლა ცოდნის ხანის ორგანიზაციის სამი საკვანძო მახასიათებელია, რომლებიც გავლენას ახდენენ, თუ რას და როგორ ვასწავლით ახალგაზრდებს. ცოდნის ხანის საზოგადოებაში პერფორმანსის წარმმართველებს ხშირად „ცოდნის სამკუთხედს“ (ეურაბი, 2007) უწოდებენ. ამ სამკუთხედში ინტეგრირებულია **განათლება**, **კვლევა** და **ინოვაცია**, რაც წარმატებული ცვლილებისა და ადაპტაციის მართვის საბაზისო მახასიათებლებია. ესენია, ასევე, ენის სწავლების გზების ჩამოყალიბების საბაზისო საკითხები.

როდესაც გრადოლი (2006: 86) აღწერს CLIL-ს, როგორც „კომუნიკაციის საუკეთესო მეთოდოლოგიას“, აღნიშნავს მნიშვნელოვან განსხვავებას 1980-იან წლებში ენის კომუნიკაციური სწავლების მეთოდოლოგიასა და 1990-იან წლებში აღმოცენებულ CLIL-ს შორის. ენის კომუნიკაციური სწავლება იყო ერთი ნაბიჯი ენის სწავლებისა და სწავლის უფრო ჰოლისტიკური გზისაკენ, მაგრამ, გარკვეული, განსაკუთრებით ავთენტურობასთან დაკავშირებული, მიზეზების გამო, ის არასაკმარისი იყო მიზნების ისეთი მაღალი დონის ავთენტურობის მისაღწევად, როგორიც მიიღება CLIL-ით. CLIL-ის საკლასო ოთახის პრაქტიკის დიდი ნაწილი გულისხმობს ა) შემსწავლელის აქტიურ მონაწილეობას გამოკითხვის პროცესის (კვლევა) და ბ) კომპლექსური კოგნიტური პროცესებით პრობლემების გადაჭრის (ინოვაცია) საშუალებით გ) ცოდნისა და უნარების შეძენის (განათლება) პოტენციალის განვითარებას. როდესაც მასწავლებელი წყვეტს ცოდნის დონორობას და ხდება კურატორი, რაც ხშირად გვხვდება CLIL-ის პრაქტიკაში, გამოთავისუფლდება ძალები, რომლებიც ეხმარება შემსწავლელს, შეიძინონ ცოდნა და ამ პროცესისთვის გამოიყენონ აღქმის, კომუნიკაციისა და მსჯელობის როგორც საკუთარი, ისე თანაჯგუფელთა შესაძლებლობები.

CLIL-ის პრაქტიკა ხშირად წინ უსწრებდა კვლევებს (თუმცა, რამდენიმე ფუნდამენტურად მნიშვნელოვანი კვლევა უკვე ხელმისაწვდომი იყო 1980-1990-იან წლებში დაფუძნებული კანადური იმერსიის მეთოდზე). კარგა ხანი გავიდა, სანამ შესაძლებელი გახდა ამ მიდგომის მეცნიერული ვალიდაცია. მაგრამ როდესაც კვლევის შედეგები გახდა ცნობილი (იხილეთ მე-7 თავი), CLIL-ის სხვადასხვა ფორმასთან დაკავშირებული ადამიანები მივიდნენ დასკვნამდე, რომ ამ მიდგომის ვარიაციების გამოყენებით შესაძლებელია განათლების მიღება, რომელიც სცდება უბრალოდ ენის სწავლებას. ამგვარად, მიუხედავად იმისა, რომ გარკვეულ სიტუაციებში მთავარია, გაკეთდეს აქცენტი ენაზე, სხვაგან კი - საგნობრივ შინაარსზე, ორივე შემთხვევაში საქმე გვაქვს შერწყმასთან, რომელიც მიღებულია დადებითი საგანმანათლებლო შედეგების მომტანი მეთოდოლოგიებისაგან. CLIL-ს სხვა, უკვე დამკვიდრებული მიდგომებისაგან, როგორებიცაა შინაარსზე დაფუძნებული ენის სწავლება ან ბილინგვური განათლების სხვადასხვა ფორმა, განასხვავებს კონტექსტუალიზებული საგნობრივი შინაარსის, კოგნიციის, კომუნიკაციისა და კულტურის დაგეგმილი პედაგოგიური ინტეგრაცია სწავლებისა და სწავლის პრაქტიკაში (კოილი, 2002: 45). ეს დეტალურადაა განხილული მე-3 და მე-4 თავებში.

1.3. რა არის CLIL-ის მამოძრავებელი ძალა?

კონკრეტულ ქვეყნებსა ან რეგიონებში CLIL-ისადმი ინტერესი ორ ძირითად მიზეზს ემყარება: რეაქციული (სიტუაციის საპასუხოდ) და პროაქტიური (სიტუაციის შესაქმნელად) პასუხები გამოწვევებსა და პრობლემებზე.

რეაქციული მიზეზები

მსოფლიოში გვხვდება ქვეყნები, რომლებშიც სწავლების ენა უცხოა სკოლისა და უნივერსიტეტების მოსწავლეთა უმრავლესობისათვის. სკოლაში სწავლების გარკვეულ საფეხურზე, ხშირად - საშუალო განათლების საფეხურზე, შესაძლოა არჩეული იქნეს სწავლების ენად ოფიციალური ენა, რომელიც ეროვნული ერთიანობის ენის როლს ასრულებს.

ეს სიტუაცია ტიპურია საჰარის უდაბნოს სამხრეთით მდებარე რამდენიმე აფრიკულ ქვეყანაში. მაგალითად, მოზამბიკმა, რომელშიც 20 განსხვავებული პირველი ენა გვხვდება, ასეთ ენად პორტუგალიური აირჩია, ისევე, როგორც ანგოლამ. ტანზანიამ და ეთიოპიამ, სადაც, ასევე, ენების ფართო სპექტრი გვხვდება, ინგლისური აირჩიეს. წარსულში სამხრეთ აფრიკასა და ნამიბიაში აფრიკანსი იყო ოფიციალური ენა, მაგრამ შემდგომ ინგლისურზე გადავიდნენ. თუმცა აფრიკაში 2000-მდე ენა გვხვდება, როგორც წესი, მხოლოდ 3 ენა გამოიყენება სწავლების ენად: ინგლისური, ფრანგული და პორტუგალიური.

მოზამბიკში პორტუგალიური მოქალაქეთა 6%-ისთვის არის პირველი ენა და დაახლოებით 27% ვერ ლაპარაკობს ამ ენაზე (ბენსონი, 2002). ეს რიცხვები სვამს კითხვას, თუ როგორ ახერხებენ ბავშვები და მოზარდები სკოლის წლებთან გამკლავებას, როდესაც სწავლების ენა ცხოვრებისეული გამოცდილებისგან ასეა დაშორებული... საგანმანათლებლო პოლიტიკა, როგორიც გვხვდება მოზამბიკში, შესაძლოა იყოს ერთ-ერთი მიზეზი, რატომაც არის ხოლმე სკოლის დანაკარგი ძალიან დიდი... მხოლოდ სამხრეთ აფრიკაში ბავშვების 75% ვერ ამთავრებს სკოლას (ჰეუგი, 2000). ამის ერთ-ერთ მიზეზად ბევრი მიიჩნევს ენობრივ პრობლემებს და იმ ფაქტს, რომ საკლასო მეთოდოლოგიები არაა ადაპტირებული დამატებითი ენის გამოყენებით სწავლის მოთხოვნაზე.

თუ გავითვალისწინებთ, რომ ადამიანის კომპეტენციების ჩამოყალიბება უმნიშვნელოვანესია ნებისმიერი ქვეყნის სოციალური და ეკონომიკური განვითარებისათვის, ასეთი ციფრების არსებობა ერთობ შემაშფოთებელია. ენობრივი პოლიტიკის კუთხით მთავარი საკითხია, აქვს თუ არა ინსტრუქციის მედიუმს გადაწყვეტი როლი განათლების განვითარების შესუსტებაში. ენის პოლიტიკა უნდა იყოს ენობრივი პრაგმატიზმით გაერთიანებული, რის ერთ-ერთ გადაწყვეტადაც CLIL გამოსადეგია სხვადასხვა ქვეყანაში.

ენის პრობლემები არაა ექსკლუზიური მხოლოდ ზოგ კონტინენტზე. მაგალითად მოყვანილი საჰარის სამხრეთით მდებარე აფრიკის ქვეყნები ექსტრემალური შემთხვევებია, მაგრამ მრავალი გამოწვევა გვხვდება სხვაგანაც, უმცირესობის ან საფრთხის ქვეშ მყოფ ენებთან მიმართებით, ან იმ მიგრანტი ბავშვების საჭიროებების დაკმაყოფილების კუთხით, რომლებიც ინსტრუქციის ძირითად ენას ცუდად ფლობენ.

მიგრაციით გამოწვეული დემოგრაფიული ცვლილებები ევროპის საკლასო ოთახებში ამის ერთ-ერთი მაგალითია.

ქვეყნის ენობრივი პრობლემის ენობრივ პოტენციალად გარდაქმნისათვის საჭიროა ისეთი გადაწყვეტილებების იდენტიფიცირება, რომლებიც იმუშავებს საკლასო ოთახებში. პოლიტიკის გადაწყვეტილებების მიუხედავად, საზოგადოებისთვის წარმატება ან წარუმატებლობა აისახება საკლასო ოთახის სოციალური მიკროკოსმოსისა და სასწავლო პრაქტიკის მიერ.

CLIL თამაშობს დიდ როლს ლინგვისტური ნაკლოვანებების დასაძლევ პრაგმატული პასუხების შეთავაზებასა და სკოლის ასაკის ყველა მოსწავლისათვის განათლებაზე თანაბარი წვდომის უზრუნველყოფაში. ამაში იგულისხმება მოსწავლეები, რომელთაც დამატებითი ხელშეწყობა სჭირდებათ. რეაქციულ სცენარში ამოიცნობა ინსტრუქციის მედიუმის პრობლემა და ხდება მეთოდოლოგიისა და კურიკულუმების შესაბამისი ცვლილება. ზოგჯერ ენობრივი მხარდაჭერისა ან ენისადმი სენსიტიურ მიდგომად წოდებული მეთოდოლოგიების შეტანაც შეიძლება კურიკულუმის სხვადასხვა საგნის სწავლებაში. ეს ნიშნავს, რომ ყველა მასწავლებელმა უნდა აიღოს პასუხისმგებლობა ენობრივ განვითარებაზე სხვა საგნების სწავლებისას ორმაგი ფოკუსის გამოყენებით. ეს მიდგომა, შესაძლოა, იყოს სხვადასხვა ტიპისა, მაგრამ ბავშვების ან მოსწავლეების ნებისმიერი ენობრივი ტვირთის შემსუბუქება შესაძლოა სწავლებასა და სწავლაში CLIL მეთოდოლოგიების ჩართვით.

პროაქტიური მიზეზები

გადაწყვეტილებების პროაქტიურად იდენტიფიცირება, რომელთა საშუალებითაც ხდება ენის სწავლების ან განათლების, სოციალური ან პერსონალური განვითარების სხვა ასპექტების გაუმჯობესება, CLIL-ისთვის ყურადღების მიპყრობის მეორე ძირითადი მიზეზია.

მაგალითად, კანადაში ფრანგულენოვანი იმერსია შემუშავდა ქვეყნის ბილინგვურობის გასაძლიერებლად. მისი პოპულარულობის სწრაფ ზრდას სხვადასხვა წყარო სხვადასხვანაირად ხსნის, მაგრამ ლოგიკური იქნება იმის დაშვება, რომ ეს მოხდა ერთდროულად „ფესვებიდან“ და „კენწეროდან“ წამოსული წნეხის წყალობით. ფესვებში იყო ფრუსტრაცია ფრანგულის სწავლების ტრადიციული მეთოდის წარუმატებლობის გამო, რის გამოც მშობლებმა მხარი დაუჭირეს 1965 წელს კვებეკში წმინდა ლამბერტის სკოლაში იმერსიის პროგრამის შეტანას. თუმცა, მაღალ სოციალურ-პოლიტიკურ დონეზე, კანადის საზოგადოება განიცდიდა წნეხს ცვლილებების მოსახდენად. 1967 წლის ივლისში ჩარლზ დე გალმა გააკეთა თავისი ცნობილი განცხადება „Vive le Québec libre“, რამაც გამოიწვია გაცხარებული პოლიტიკური დებატები მთელ ქვეყანაში. ამას მოჰყვა 1968 წელს პრემიერ-მინისტრად პიერ ტრუდოს დანიშვნა. მას სურდა ეროვნული ერთიანობის შენარჩუნება, განსაკუთრებით ინგლისურად და ფრანგულად მოლაპარაკებებს შორის. ამან გამოიწვია ოფიციალური აქტის მიღება, რის შედეგადაც კანადას ორი ოფიციალური ენა აქვს და ყველას აქვს უფლება, მთელ ქვეყანაში ამ ორიდან ნებისმიერი ენა გამოიყენოს. ძირითადი მიზეზი, რის გამოც იმერსიამ ამხელა მხარდაჭერა და ყურადღება დაიმსახურა, იყო ნაციონალური ერთიანობის გაძლიერების საჭიროება. ამგვარად, სკოლებში იმერსიამ შეასრულა ლინგვისტურ და კულტურულ პრობლემაზე პრაგმატული პასუხის როლი. 2006 წლისთვის კანადაში 300 000-ზე მეტი ახალგაზრდა იღებდა იმერსიით განათლებას.

კიდევ ერთი მაგალითია ევროპა, სადაც 1950-იან წლებში ეკონომიკური ერთიანობის შესახებ დისკუსიებში აქცენტი იყო გაკეთებული ენის პოლიტიკასა და მულტილინგვურობის უფრო მაღალი დონის საჭიროებებზე. 1958 წელს, ევროპის ეკონომიკური საზოგადოების (European Economic Community) რეგულაციამ (ეეს, 1958) დაადგინა, თუ რომელი ენები იქნებოდა ოფიციალური დამოუკიდებელი ქვეყნების ამ ახლად შექმნილ კავშირში. ამის მერე ცხადი გახდა, რომ ახალი ევროპა იქნებოდა პლურლინგვური ერთობა და განათლების სისტემებს დასჭირდებოდათ დიდი ძალისხმევის გაწევა ახალგაზრდებისათვის სათანადო ენობრივი განათლების უზრუნველსაყოფად. 1976 წელს ევროპის საგანმანათლებლო საბჭომ (ესს, 1976) ჩამოწერა ენის სწავლების მიზნები და გააკეთა მოწოდება, რომ ენა უნდა ისწავლებოდეს ტრადიციული სასკოლო სისტემების მიღმა. შემდეგ, 1978 წელს, ევროკომისიამ შესთავაზა წევრ ქვეყნებს (ესს, 1978), წახალისებინათ მედიუმად ენის სწავლება ერთზე მეტი ენის გამოყენებით. ამ მოვლენამ კატალიზატორის როლი ითამაშა კონტინენტზე CLIL-ის განვითარებაში.

1984 წელს ევროპარლამენტმა განიხილა სისუსტეები ენობრივ განათლებაში. ამას იმავე წელს მოჰყვა ევროსაბჭო, სადაც შეთანხმდნენ, რომ საჭირო იყო უფრო დიდი ბიძგი უცხო ენების სწავლებისა და სწავლისათვის (ეპ, 1984). ამ წლის შემდგომ გაკეთდა მთელი რიგი დეკლარაციებისა და განცხადებებისა იმის თაობაზე, რომ საჭიროა ენობრივ განათლებაში ალტერნატიული გზების კვლევა. დამატებით, კანადური იმერსიის მსგავსად, ფინანსები ჩაიდო პროექტებში, რომლებმაც გამოიწვიეს პრაქტიკული საგანმანათლებლო გადაწყვეტილებების მიღება ისეთი მიდგომის განვითარებაში, როგორიცაა CLIL. 1990 წლიდან ევროპაში უფრო და უფრო მეტი პრიორიტეტი ენიჭებოდა CLIL-ს, როგორც მნიშვნელოვან საგანმანათლებლო ინიციატივას (ევრიდიკე, 2006). ეს დამთავრდა იმით, რომ 2005 წელს ევროსაბჭომ გამოსცა მთელ ევროკავშირში CLIL-ის ადაპტაციის რეკომენდაცია (ესს, 2005).

2006 წელს გამოქვეყნდა პირველი კვლევა იმის შესახებ, თუ სად და როგორ ხდება CLIL-ის იმპლემენტირება (ევრიდიკე, 2006). ცხადი იყო, რომ 1994 წელს ამ ტერმინის შექმნის შემდეგ, CLIL ექსპონენციალურად ვრცელდებოდა მთელ რიგ ქვეყნებში. ეს ხდებოდა ოთხი ერთდროული პროაქტიური ძალის წყალობით: ოჯახებს სურდათ, რომ ბავშვებს ჰქონოდათ კომპეტენცია ერთ უცხო ენაში მაინც; მთავრობებს სურდათ ენობრივი განათლების გაუმჯობესება სოციალურ-ეკონომიკური უპირატესობისათვის; ზენაციონალურ / სუპრანაციონალურ დონეზე ევროკომისიას უნდოდა საფუძველი ჩაეყარა ჩართულობის უფრო მაღალი დონისა და ეკონომიკური სიძლიერისათვის; დაბოლოს, საგანმანათლებლო დონეზე, ენის ექსპერტები ხედავდნენ ენობრივი განათლების სხვა საგნების განათლებაში უფრო მეტად ინტეგრირების პოტენციალს.

რაც შეეხება ევროპის მიღმა ქვეყნებს, მსოფლიო ეკონომიკის ცვლილებამ გამოიწვია, რომ რამდენიმე დიდმა ქვეყანამ (ბრაზილია, რუსეთი, ინდოეთი და ჩინეთი) მიაღწია ეკონომიკურ ზრდას მას შემდეგ, რაც მოხდა მათი ეკონომიკების მსოფლიოსთან ურთიერთდაკავშირება. ეს გლობალიზაციის ერთ-ერთი ასპექტია, რაც იწვევს ტერიტორიების ისეთ რეკონფიგურაციას, რომ საწარმოები/კომპანიები ხდება უფრო და უფრო დაქსელილი და დამოკიდებული სხვებზე, რომლებიც, შესაძლოა, ფიზიკურად ძალიან შორს იყვნენ.

ამ დიდი ქვეყნების უსაზღვრო ეკონომიკის გლობალური ურთიერთ-დამოკიდებულება ნიშნავს, რომ კომუნიკაცია და ლინგვა ფრანკას გამოყენების უნარი ინდივიდის წარმატებას განაპირობებს. ასევე, ქვეყნები, მაგალითად, მალაიზია, სინგაპური და ტაილანდი, ეკონომიკური ცვლილებების კუთხით პერიფერიაზე არიან, მაგრამ მაინც სურთ აუტოსორსინგზე სამუშაოების მიზიდვა, რაც ხშირად ინგლისურში გაწაფულ სამუშაო ძალას ითხოვს.

აქცენტი უნდა გაკეთდეს იმაზე, რომ თუმცა CLIL და ინგლისური ენის სწავლა და სწავლება არაა სინონიმები, გლობალური მოთხოვნა ინგლისურზე ნიშნავს, რომ ის პოპულარული ენაა CLIL-ისთვის არაინგლისურენოვან მხარეებში. გათვლილია, რომ 2010 წლისთვის მსოფლიოს მოსახლეობის ერთი მესამედი აქტიურად ისწავლის ინგლისურ ენას (გრადოლი, 2006: 101). ეს კი გულისხმობს „საგნობრივი შინაარსების ინგლისურად შესწავლის“ საკმაოდ დიდ ინტერესს. სავარაუდოდ, ის ქვეყნები, სადაც ინგლისური „შუალედური ენის“ როლს ასრულებს, გამოიკვლევენ, თუ რომელი მეთოდოლოგიები იქნება ყველაზე შესაფერისი ბავშვებისათვის განათლების მეორე ან უცხო - ინგლისურ - ენაზე მისაცემად. ამგვარად, CLIL შესაძლოა გახდეს პროაქტიური საშუალება წარმატების პოტენციალის გასაზრდელად. მაგრამ, მიუხედავად იმისა, რომ ინგლისური ენა ბევრი ქვეყნისთვისაა სამიზნე მედიუმი, არის სხვა ქვეყნები, სადაც შუალედური ენა არაა ინგლისური. ამის ცხადი მაგალითია კანადის იმერსიის პროგრამა ფრანგულ ენაში, ბასკების ტრილინგვური პროგრამები მემკვიდრეობითი ენებით და CLIL გაერთიანებულ სამეფოში, სადაც გამოიყენება ფრანგული, გერმანული და ესპანური ენები.

1.4. რატომ არის CLIL რელევანტური თანამედროვე განათლებისთვის?

გლობალური ცვლილებების ძალები, ტექნოლოგიების შერწყმა და ცოდნის ხანასთან ადაპტირება წარმოადგენს გამოწვევას განათლებისათვის. ზოგადად, განათლებაში უახლესი ტექნოლოგიების განვითარება გამოწვევაა დამატებითი ენების სწავლებისა და სწავლისათვის. ეს სტიმულია როგორც გლობალურად ინგლისურის სწავლისათვის, ისე რეგიონალური, უმცირესობათა და მემკვიდრეობითი ენებისათვის მსოფლიოს სხვადასხვა ნაწილში. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, CLIL არ არის ექსკლუზიურად ინგლისური ენის მსოფლიო ენად დასაწინაურებლად, არამედ „ჩაშენებულია“ სხვადასხვა ერის სოციალურ-ეკონომიკურ, პოლიტიკურ და კულტურულ ტრადიციებში. მაგალითად, ავსტრალია ხელს უწყობს LOTE (Languages Other Than English - ენები, გარდა ინგლისურისა), სადაც CLIL-ის შუალედურ ენებში შედის აზიური, ევროპული და მემკვიდრეობითი ენები. სასაზღვრო რეგიონებში, მაგალითად, საფრანგეთსა და გერმანიას შორის, CLIL ენის ფოკუსი შესაძლოა იყოს ორივე ენას შორის ურთიერთგაზიარება. მაგრამ, ჩვენ ვფიქრობთ, რომ CLIL-ს, როგორც LOTE-ს ხელის შემწყობს, ჯერ არ მიუღწევია გლობალურ არენაზე თავისი სრული პოტენციალისთვის და, შესაძლოა, ვერც მიაღწიოს, სანამ არ მოხდება ინგლისურის, როგორც CLIL-ის მედიუმის, გაჯერება. პიონერული შრომები იყენებენ ენათა დიდ სპექტრს და შეაქვთ უმნიშვნელოვანესი წვლილი CLIL პედაგოგიკის განვითარებაში - განსაკუთრებით ინგლისურენოვან ქვეყნებში (მეშვიდე თავში მოყვანილია ამის ერთ-ერთი მაგალითი). ერთ-ერთი ცვლილება, რომელიც ახალმა ტექნოლოგიებმა და ცხოვრების სტილმა მოიტანა, არის შემსწავლელის აზროვნების

შეცვლა. თაობა Y-ს (1980-1995) და თაობა C-ს (ასევე ცნობილი, როგორც თაობა Z; 1995-2015) ძალიან ახალგაზრდა ასაკიდან აქვთ შეხება დახვეწილ ტექნოლოგიებთან სათამაშო კომპიუტერების, მობილური კომუნიკაციისა და გასართობი მოწყობილობების, პერსონალური კომპიუტერების, ინტერნეტისა და ა.შ. სახით. ასეთ ტექნოლოგიებთან ადაპტირება უფროსი თაობებისათვის უფრო რთულია, რადგან ისინი სხვანაირი აზრობრივი კონვენციებით გაიზარდნენ; მაგრამ ტექნოლოგიებთან ერთად გაზრდილ ახალგაზრდებს უვითარდებათ აზროვნების განსხვავებული ტიპი, რომელზეც განმანათლებლებმა სათანადო პასუხები უნდა გასცენ. ეს აღიწერება, როგორც სურვილი, „ისწავლო გამოყენებისას, გამოიყენო სწავლისას“ და განსხვავდება ძველი გამოცდილებისაგან - „ისწავლე ახლა - მოგვიანებით გამოსაყენებლად“. მრავალი პედაგოგი დღემდე ამ მეორე გამონათქვამის მიხედვით მოქმედებს, რაც ზოგიერთ სიტუაციაში საჭიროა. მაგრამ საგანმანათლებლო პრაქტიკისთვის ყოველთვის საჭიროა მასში ჩართული პირების (შემსწავლელების, მასწავლებლებისა და საზოგადოებების) კულტურულ მოთხოვნებზე მორგება; ინტეგრაცია თანამედროვე ხანის საკვანძო კონცეფცია გახდა. იგი ასახავს უფრო და უფრო მეტი ახალგაზრდის გამოცდილებას და გათვალისწინებულია CLIL საგანმანათლებლო მიდგომაში.

სოციალურ-ეკონომიკური ცვლილებები დღეს გაცილებით უფრო სწრაფად ხდება, ვიდრე ოდესმე ისტორიაში. თუმცა, ძალიან სწრაფი ცვლილება სპეციფიკური ზეწოლის ფორმების გამო მხოლოდ ზოგიერთმა ქვეყნამ განიცადა, ახალ ტექნოლოგიებს ტრანსფორმაცია მთელ მსოფლიოში მოაქვთ. ეს ნიშნავს, რომ საგანმანათლებლო სისტემაც უფროს სწრაფად უნდა მოერგოს სიტუაციას, ვიდრე ის ამას წარსულში აკეთებდა. ზოგიერთი იტყვის, რომ განათლების ადაპტირება ნელი პროცესია და რომ საკლასო ოთახის პრაქტიკის შეცვლა, მაგალითად, 15-20 წელს მოითხოვს. თუკი ამას ტექნოლოგიური და მისგან გამომდინარე ცხოვრების სტილის ცვლილებების კონტექსტში ჩავსვამთ, დავინახავთ, რომ ეს ძალიან დიდი პერიოდია მსოფლიოში, რომელიც სწრაფ ცვლილებებს განიცდის. 40 წელი დასჭირდა რადიოს, სანამ 50 მილიონ მომხმარებელამდე მიაღწევდა, 20 წელი, სანამ ფაქსის მანქანა ექნებოდა ათიოდე მილიონ მომხმარებელს, 10 წელი დასჭირდათ მობილურ ტელეფონებს და ხუთი - ინტერნეტს. ახალი ტექნოლოგიების გავრცელების სიჩქარე აქამდე არნახული მასშტაბებით ახდენს გავლენას მრავალი ადამიანის ცხოვრებასა და მისწრაფებებზე. „გლობალიზაცია არაა შემთხვევითობა ჩვენი დღევანდელი ცხოვრებისთვის. ის ჩვენი საცხოვრებელი გარემოს ცვლილებაა“ (გიდენსი, 1999), რაც იმას ნიშნავს, რომ ენის შესწავლა და კერძოდ კი - ენის შესწავლის დაჩქარებული მეთოდების დაუფლება გადამწყვეტია მრავალ საზოგადოებაში.

1.5. რატომ არის CLIL რელევანტური მასწავლებლების პროფესიისათვის?

თუნდაც გვერდზე გადავდოთ CLIL მიდგომის ხშირად ჩამოთვლილი უპირატესობები - როგორებიცაა შემსწავლელთათვის საგნისთვის სპეციფიკური ტერმინოლოგიის „შუალედური ენით“ მიწოდება, ან მათი სხვაგვარი მომზადება მომავალი სწავლის ან/და სამუშაო ცხოვრებისათვის - მაინც რჩება შემსწავლელის კოგნიტური განვითარების საკითხი. სხვა ენაზე ფიქრის თუნდაც მოკრძალებულ უნარს დადებითი გავლენა აქვს საგნობრივი შინაარსის შესწავლაზე (მარში, 2009). შინაარსის

იმგვარი რეგენერაციის საჭიროება, რომ იგი მოერგოს თანამედროვეობის საჭიროებებს, მჭიდროდაა დაკავშირებული „შემსწავლელ ტვინთან“ (სერი, 2007). ამის მისაღწევად საგნობრივმა მასწავლებელმა უნდა მოახდინოს საგნისთვის სპეციფიური მეთოდების ისეთი ადაპტაცია, რომ შეითავსოს ენის სწავლებაც. ეს არ ნიშნავს ენის მასწავლებლის როლის მორგებას. ამის ნაცვლად ის ხსნის კარს მეთოდოლოგიების ალტერნატიული გზებით გამოყენებისაკენ, რაც ღირებულია როგორც მასწავლებლისათვის, ისე მოსწავლეებისათვის.

ამ პერსპექტივიდან, CLIL ეხმარება არა მხოლოდ ლინგვისტურ კომპეტენციას, არამედ ასრულებს კოგნიტური მოქნილობის სტიმულატორის ფუნქციასაც. CLIL-ის წყალობით შექმნილი განსხვავებული გონებრივი ჰორიზონტები და გზები, ისევე, როგორც ეფექტური, კონსტრუქციული საგანმანათლებლო პრაქტიკა, გავლენას ახდენს კონცეპტუალიზაციაზე (თუ როგორ ვფიქრობთ ჩვენ), კონცეფციების გაგების გამდიდრებაზე და კონცეპტუალური ასახვის რესურსების გაფართოებაზე. ეს იძლევა განსხვავებული კონცეფციების უკეთ ასოცირების საშუალებას და ეხმარება შემსწავლელს, ზოგადად, სწავლის უფრო მაღალი დონის მიღწევაში.

მნიშვნელოვანი საკითხია მოტივაცია. თუ შემსწავლელი ნებაყოფლობით იღებს მონაწილეობას დამატებითი ენით სწავლაში, ამით შესაძლოა ამაღლდეს თვით საგნის მიმართ მოტივაცია. ამის მრავალი მიზეზი არსებობს სპეციფიკურ კონტექსტებში, მაგრამ, ცხადია, რომ ვიღებთ სარგებლებს, როგორც კოგნიტურს, ისე მოტივაციურს, რაც აუმჯობესებს შინაარსების შესწავლას და შინაარსების მასწავლებლის პოზიციას.

ჩვენ უკვე ხაზი გავუსვით ავთენტურობისა და რელევანტურობის მნიშვნელობას წარმატებულ სწავლაში. ენის მასწავლებლებისათვის რთულია კლასში სათანადო დონის ავთენტურობის მიღწევა. მაგალითად, თუნდაც „ავთენტური“ ტექსტების გამოყენებისას, რომელთა თემაც ძალიან რელევანტურია მოსწავლეთა ცხოვრებებისათვის, ამ ტექსტების ძირითადი მიზანი მაინც გაკვეთილზე ენის სწავლაა. და როდესაც ხდება ნასწავლის შემოწმება ტექსტებით, რომლებიც აფასებს გრამატიკულ სისწორეს, გაკვეთილის ნამდვილი ფოკუსი ცხადად გადადის თვით ენაზე. თუ ამ ტიპის სწავლება ხდება CLIL-ის ფორმების პარალელურად, მაშინ მოსწავლე იღებს ორ, ერთმანეთის შემავსებელ გამოცდილებას, რომელთაგან ერთ-ერთშიც ძირითადად ენის სწავლება ხდება, მეორეში კი - ენის ათვისება. ეს და სხვა ამგვარი საკითხები უფრო დეტალურად მეხუთე და მეექვსე თავებშია განხილული.

დღეს გაცილებით უკეთ გვესმის განსხვავება ენის „ათვისებასა“ და ენის „სწავლას“ შორის. ენის ადრე სწავლის ინტერესი გააღვივა იმ ხედვამ, რომ ბავშვები უკეთ სწავლობენ ენებს, თუკი ენის სწავლება ინტეგრირებულია სხვა ტიპის სწავლებაში და ხდება „ნატურალისტურ“ გარემოში. ეს ტიპურია მრავალი კარგი პრაქტიკისთვის დაწყებით დონეზე. მაგრამ ჩვენს საგანმანათლებლო სისტემაში უფროს ბავშვებსა და ზრდასრულებს ენებს ხშირად ენის გაკვეთილებზე ასწავლიან სახელმძღვანელოების გამოყენებით (თუმცა, ციფრული ტექნოლოგიები უფრო და უფრო ხშირად გამოიყენება მათ ჩასანაცვლებლად). ენის სწავლებისთვის მიმდევნილი დრო ხშირად შეზღუდულია კურიკულუმის სხვა საგნების წნეხის გამო. ენის წარმატებული სწავლა მიიღწევა, როდესაც ხალხს აქვს ინსტრუქციების მიღების საშუალება, ამავედროულად, რეალური ცხოვრების სიტუაციების გამოცდილება, სადაც ისინი ენას უფრო ნატურალისტურად იყენებენ. მაგალითად, გეოგრაფიის რაიმე საკითხის შუალედური ენის საშუალებით და

კოგნიტური ხელშეწყობით შესწავლა ეხმარება შედარებით მაღალი ავთენტურობის დონის შეგრძნების შექმნას. საგნობრივი შინაარსის დამატებით ენაზე სწავლა მშობლებისათვის და თვითონ ახალგაზრდებისთვისაც ალოგიკური ჩანს, ამიტომ საჭიროა გაგების მაღალი დონე ენის სწავლას (გამიზნული) და ენის ათვისებას (შემთხვევითი/თანმხლები) შორის არსებული შეუმჩნეველი გადაფარვის დასაფიქსირებლად.

ენის კლასი აუცილებელია შემსწავლელისათვის ენის საფუძვლების (გრამატიკის, ლექსიკისა და ა.შ.) დასაუფლებლად, მაგრამ იშვიათადაა საკმარისი დრო, რომ ენის მასწავლებელი სწავლის პროცესის აუცილებელ ნაწილებს გასცდეს. შემსწავლელს უნდა ჰქონდეს დრო ამ საფუძვლებით რამის ასაშენებლად - ქაღალდზე ნანახი თეორიის პრაქტიკულად გამოსაყენებლად.

CLIL სთავაზობს ნებისმიერი ასაკის მოსწავლეს ენის განვითარებისათვის ბუნებრივ სიტუაციას, რომელიც ეფუძნება სწავლის სხვა ფორმებს. ენის ეს ბუნებრივი გამოყენება ამაღლებს მოსწავლის მოტივაციას და სურვილს, შეისწავლონ ენები: „CLIL-ის მნიშვნელობისა და წარმატების პლატფორმა როგორც ენის, ისე სხვა საგნების სწავლებაში, არის მისი ბუნებრივობა“ (მარში, 2000: 5).

დამატებითი ენის სწავლების მეთოდოლოგიებში ახალი ეპოქა დაიწყო, რომელიც პირდაპირ ასახავს უფრო ფართო ცვლილებებს მთელ მსოფლიოში. საგანმანათლებლო ფილოსოფიაში ცვლილებების პასუხად, CLIL წარმოადგენს როგორც შანსს, ასევე - საფრთხეს ენის სწავლების მიღებული პრაქტიკებისათვის. ისევე, როგორც იმერსიისას, ენის ფორმალური ინსტრუქციები CLIL-ის მოდელთა უმეტესობისათვის ინტეგრალური ნაწილია. მაგრამ იმისთვის, რომ ეს განხორციელდეს საგნობრივი შინაარსების დამატებით ენაზე სწავლების სინქრონიულად, ხშირად საჭიროა კურიკულუმისა და მეთოდოლოგიების ცვლილებები. ენასთან დამატებით შეხებას, გამოყენებულ მეთოდებსა და მოსწავლეთა დამოკიდებულებას ენის მიმართ შეუძლიათ შესამჩნევად გააუმჯობესონ სწავლა და სწავლება ყველას სასარგებლოდ. ეს აძლევს ენის მასწავლებლებს თავიანთი პროფესიის რეგენერაციის საშუალებას.

ამ თავში მიმოხილულია სხვადასხვა ასპექტი, რომლებმაც გამოიწვია CLIL-ის განვითარება. ჩვენ ვნახეთ, რომ არსებობდა მრავალი ფაქტორი, რომელთა გამოც მოხდა მისი წარდგენა. ასევე, ვნახეთ, რომ, რაკი ის გულისხმობს საგნობრივი შინაარსისა და ენის ინტეგრაციას, ის არ არის მხოლოდ ენის სწავლის ფორმა. ის არის საგანმანათლებლო მიდგომა, რომელსაც წამართავს საგნობრივი შინაარსი, რაც ფუნდამენტური მიზეზია მისი, როგორც საგანმანათლებლო ფენომენის, განვითარებისა, რომელიც შედის როგორც საგნობრივი შინაარსების, ისე ენის სწავლების სფეროებში და ავსებს ორივე მათგანს. CLIL არ არის მხოლოდ განათლება დამატებით ენაზე; ის არის განათლება დამატებითი ენით, ეფუძნება მასთან დაკავშირებულ პედაგოგიკურ სტრატეგიებს და იყენებს კონტექსტუალურ მეთოდოლოგიებს, რომლებიც ამ წიგნში მოგვიანებით უფრო ვრცლადაა განხილული.

ლიტერატურა

- ეკერმანი, 1996 - Ackerman, E. (1996) 'Perspective-taking and object construction: Two keys to learning', in Kafai, Y. and Resnick, M. (eds.) (1996) *Constructionism in Practice: Designing Thinking and Learning in a Digital World*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp25–32.
- ბენსონი, 2002 - Benson, C. (2002) *PASE, Assessment in the Primary School in Mozambique: Looking Back, Looking Forward*, Maputo: INDE.
- ბროდბენტი, 1958 - Broadbent, D. E. (1958) *Perception and Communication*, Oxford: Pergamon.
- ბუკმინსტერი, 1963 - Buckminster Fuller, R. (1963) *Operating Manual for Spaceship Earth*, Santa Barbara: Buckminster Fuller Institute.
- ც.ე.რ.ო., 2007 - CERI (2007) *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*, Paris: OECD.
- კოილი, 2002 - Coyle, D. (2002) 'Against all odds: Lessons from Content and Language Integrated Learning in English secondary schools', in Daniel, W. C. and Jones, G. M. (eds.) (2002) *Education and Society in Plurilingual Contexts*, Brussels: Brussels University Press, pp37–55.
- დოიჯი, 2007 - Doidge, N. (2007) *The Brain that Changes Itself*, London: Penguin.
- ესს, 1976 - EC (1976) *Education Council Resolution 9February*, Brussels: EC.
- ესს, 1978 - EC (1978) *European Commission Proposal June*, Brussels: EC.
- ესს, 2005 - EC (2005) *European Council of the European Union, EDUC 69Resolution*, Brussels: EC.
- ესს, 1958 - EEC (1958) *European Economic Community Regulation 1June*, Brussels: EC.
- ეპ, 1984 - EP (1984) *Resolution April*, Brussels: EP. 12 CLIL: Content and Language Integrated Learning
- ეურაბ, 2007 - EURAB (2007) *Energising Europe's Knowledge Triangle of Research, Education and Innovation through the Structural Funds. EURAB 07.010*, Brussels: EC.
- ევრიდიკი, 2006 - Eurydice (2006) *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, Brussels Eurydice.
- გარდნერი, 1983 - Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.
- გიდენსი, 1999 - Giddens, A. (1999) *Globalisation. Reith Lecture 1*, London: BBC.
- გრადოლი, 2006 - Graddol, D. (2006) *English Next*, London: British Council.
- გრედლერი, 1997 - Gredler, M. E. (1997) *Learning and Instruction: Theory into Practice*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- ჰოუკინსი, 1984 - Hawkins, E. (1984) *Awareness of Language: An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ჰეუგი, 2000 - Heugh, K. (2000) *The Case against Bilingual Education and Multilingual Education in South Africa*, Cape Town: PRAESA.
- ჰოლეკი, 1981 - Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon.

- კუკლა, 2000 - Kukla, A. (2000) Social Constructivism and the Philosophy of Science, London: Routledge.
- მარში, 2000 - Marsh, D. (2000) 'An introduction to CLIL for parents and young people', in Marsh, D. and Langé, G. (eds.) (2000) Using Languages to Learn and Learning to Use Languages, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- მარში, 2009 - Marsh, D. (ed.) (2009) Report by the Core Scientific Research Team, Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity, EACEA/2007/3995/2, Brussels: European Commission.
- მარში, მალიერსი და ჰარტიალა, 2001 - Marsh, D., Maljers, A. and Hartiala, A-K. (2001) Profiling European CLIL Classrooms, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- ოქსფორდი, 1990 - Oxford, R. L. (1990) Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know, New York: Harper and Row / Newbury House.
- პიზა, 2009 - PISA, OECD, [Online]. Available at: www.pisa.oecd.org [Accessed 18March 2009].
- ტოკუჰამა, 2008 - Tokuhamma-Espinosa, T. (2008) Living Languages: Multilingualism Across the Lifespan, Westport: Praeger.
- ვერში, 1997 Wertsch, J. V. (1997) Sociocultural Studies of Mind, Cambridge: Cambridge University Press.

2. კურიკულუმის ვარიაცია CLIL-ში

პირველ თავში ჩვენ ვნახეთ, თუ რატომ და როგორ წარმოიშვა CLIL და რა არის მისი იმპლემენტაციის განსხვავებული მიზეზები. მეორე თავში ჩვენ განვიხილავთ კურიკულუმის მოდელების სპექტრს, რომლებიც შემუშავდა განსხვავებულ კონტექსტებში. ეს მოდელები გამოიყენებოდა CLIL-ის მთავარი საგანმანათლებლო მიზნებიდან ერთის ან ყველას მისაღწევად. ამასთან, ისინი ითვალისწინებენ კონტექსტუალურ ცვლადებს და პასუხობენ მათ ცვლილებებზე.

გვინდა აღვნიშნოთ, რომ არ არსებობს CLIL-ის ერთი ძირითადი მოდელი. ჩვენ გვინახავს ტიპების მთელი სპექტრი, რომელთა გამოყენებაც დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა მიზნით ხდება ამ მიდგომის დანერგვა და როგორია მოცემულ საგანმანათლებლო სიტუაციაში CLIL-ის იმპლემენტაციის შესაძლებლობა. ეს ყველაფერი აქ არის განხილული. ალბათ, მნიშვნელოვანია ორი საკვანძო საკითხის შეჯამება, რომლებიც უნდა გაითვალისწინონ სკოლებმა, სანამ რომელიმე კონკრეტული მოდელის შემუშავებას შეუდგებიან: ოპერაციული ფაქტორები - როგორებიცაა მასწავლებლების არსებობა (მათი ხელმისაწვდომობა), მოსწავლეების შეფასება - და CLIL პროგრამის მასშტაბი.

2.1. ოპერაციული ფაქტორები

- **მასწავლებლის არსებობა/ხელმისაწვდომობა** საკვანძო საკითხია, რადგან ის არის ხოლმე საწყისი წერტილი მოდელის შექმნისას. როგორ მუშაობენ მასწავლებლები ერთად - ინდივიდუალურად თუ გუნდურად - გავლენას ახდენს დაგეგმვაზეც და იმპლემენტაციაზეც.
- მასწავლებლისა და მოსწავლის სამიზნე **CLIL ენაში გაწაფულობის დონე** წყვეტს მასწავლებლის როლს და მის შენატანს კლასში.
- დაგეგმილი **დრო** მნიშვნელოვანია მიზნების დასახვისას. ისეთი საკითხები, როგორებიცაა: როდის გამოიყოფა დრო CLIL სწავლებისათვის კურიკულუმში და რა დროის განმავლობაში მოხდება მისი სწავლება - გავლენას ახდენს CLIL მოდელის არსზე.
- **საგნობრივი შინაარსისა და ენის** სწავლების ინტეგრაციის გზები გავლენას ახდენს იმის გადაწყვეტაზე, თუ როგორ დაეთმობა ყურადღება თითოეულ მათგანს მოდელის შიგნით. მაგალითად, ეს შეიძლება იყოს ენის სწავლის კურსით CLIL კურსამდე, ან ენის სწავლების კურსი - CLIL კურსის პარალელურად.
- CLIL კურსის დაკავშირება სკოლის გარე ან **კლასგარეშე** აქტივობებთან რომელიც შესაძლოა გახდის **დავლებაზე დაფუძნებულ კომუნიკაციას** სხვა სკოლების/ქვეყნების მოსწავლეებთან და **ქსელების შექმნას** სხვა სკოლების/ქვეყნების მასწავლებლებთან, ეს ყველაფერი გავლენას ახდენს მოდელის მასშტაბებზე.
- საბოლოოდ, არსებობს რამდენიმე საკითხი **შეფასების პროცესთან** მიმართებით - ფორმატული თუ შემაჯამებელი, მხოლოდ შინაარსზე ორიენტირებული, შინაარსზე და ენაზე თუ მხოლოდ ენაზე - რომლებიც გავლენას ახდენს მოდელის დიზაინზე (იხილეთ მეექვსე თავი - CLIL-ის შეფასების განხილვა).

2.2. მასშტაბი

ინტენსიური სწავლება შუალედური ენით

ამ მოდელში თემების წარსადგენად, შესაჯამებლად და განსახილველად თითქმის ყოველთვის მხოლოდ შუალედური ენა გამოიყენება. პირველ ენაზე გადართვა ძალიან იშვიათად ხდება, სპეციფიკური ენობრივი ასპექტებისა და ლექსიკის განსამარტად. გვხვდება მკაფიო სამხრეთი ფოკუსი შინაარსზე, ენასა და კოგნიციაზე. საგნობრივი შინაარსი ისწავლება ისეთი მეთოდებით, რომლებიც, მეტ-ნაკლებად, ხელს უწყობს ენის სწავლასა და გაგებას. ეს მხარდაჭერილი - ან ხარაჩოიანი - მიდგომა გამოიყენება ახალი ლექსიკისა და კონცეფციების, გრამატიკის გამოყენებისა და ა.შ. გასაცნობად, შინაარსთან ერთად.

ეს შეიძლება განახორციელოს საგნობრივმა მასწავლებელმა ენის მასწავლებელთან თანამშრომლობით - განსაკუთრებით, თუ გარკვეული ლინგვისტური სტრუქტურები წინასწარ ისწავლება - ან ენა შეიძლება ისწავლებოდეს შინაარსის პარალელურად, ენის გაკვეთილებზე. საგნობრივი შინაარსისთვის რელევანტური ენა შეიძლება ასწავლოს ენის მასწავლებელმა, რომელიც პასუხისმგებლობას აიღებს საგნობრივი შინაარსის სწავლებაზე.

შუალედურ ენაზე ინტენსიური სწავლება მოითხოვს, რომ კურიკულუმი იყოს მიზანმიმართულად შექმნილი არა მხოლოდ საგნობრივი შინაარსის დაუფლების მაღალი დონის მიღწევის, არამედ, ასევე, ენობრივი გაწაფულობის მიზნებით. ზოგიერთ შემთხვევაში, კურიკულუმის 50% ან მეტი შეიძლება ისწავლებოდეს ამ გზით. CLIL-ის გამოყენებით ნასწავლი შინაარსი შეიძლება იყოს ნებისმიერი საგნიდან, გამომდინარე სკოლის ინდივიდუალური კონტექსტიდან. მასწავლებლები თანამშრომლობენ, რათა სწავლის ზოგად უნარებს და მათში იმპლემენტირებულ ენას მიეცეს განსაკუთრებული ყურადღება სხვადასხვა გაკვეთილზე. კონტექსტზე დაფუძნებული მიზნების გამო, CLIL ენა შეიძლება გამოიყენებოდეს ძალიან ინტენსიურად, ყველა მოსწავლისათვის თანაბარი პირობების შესაქმნელად.

ნაწილობრივი სწავლება შუალედურ ენაზე

მოდელებში, რომლებიც მოიცავს ნაწილობრივ სწავლებას შუალედურ ენაზე, CLIL-ის საშუალებით ისწავლება სპეციფიკური შინაარსი ერთი ან რამდენიმე საგნიდან, შეზღუდული იმპლემენტაციის პერიოდების მიხედვით - შესაძლოა, მთელი კურიკულუმის 5%-ზე ნაკლები ისწავლებოდეს CLIL ენაზე. ასეთ შემთხვევაში ხშირად გამოიყენება **პროექტზე დაფუძნებული მოდულარული მიდგომა** და სწავლების პასუხისმგებლობა ეკისრება საგნობრივი შინაარსის მასწავლებლებს, ენის მასწავლებლებს ან ორივეს ერთად. CLIL ენის ინტენსიური სწავლების მოდელების მსგავსად, აქაც გვხვდება სამმაგი ფოკუსი **შინაარსზე, ენასა და კოგნიციაზე**.

საკმაოდ ხშირად ნაწილობრივი სწავლება შუალედურ ენაზე ვლინდება, როგორც ბილინგვურად შერწყმული სწავლება ენებს შორის კოდური გადართვით. გაკვეთილებზე სისტემატურად გამოიყენება როგორც CLIL, ისე პირველი ენა. მაგალითად, ზოგჯერ ერთი ენა გამოიყენება მთავარი პუნქტების მონახაზის გასაკეთებლად და შესაჯამებლად, ხოლო მეორე - გაკვეთილის დანარჩენი ფუნქციებისათვის. ანდაც, ორი განსხვავებული ენა შეიძლება გამოიყენებოდეს სპეციფიკური ტიპის აქტივობებისათვის. ეს არის კოდური

გადართვის ტიპი, რომელსაც „ტრანსენობრიობა“ ეწოდება და რომელიც კლასში ბილინგვურობის დინამიკურ ფორმას აყალიბებს. ენებს შორის სისტემატური გადართვა დაფუძნებულია საგნობრივი შინაარსის, ენისა და კოგნიციის დაგეგმილ განვითარებაზე. მაგალითად, ზოგმა შემსწავლელმა შეიძლება სახელმძღვანელოები პირველ ენაზე იკითხო, რათა გამოიმუშავონ თავდაჯერებულობა და შეამოწმონ აღქმა; სხვებმა, შესაძლოა, რაიმეს განმარტება მასწავლებლისაგან კონკრეტულ ენაზე მოითხოვონ; CLIL დამწყებმა შემსწავლელებმა, შესაძლოა, პირველი ენა გამოიყენონ მასწავლებლებთან პრობლემის გადაჭრისას, მაგრამ მასწავლებელი მათ კითხვებს შუალედურ ენაზე უპასუხებს.

ტრანსენობრიობა ეწოდება სპეციფიკური მიზნებით ერთი ენიდან მეორეზე სისტემატურ გადართვას.

ერთ-ერთი საკითხი, რომელიც მასწავლებლებს პრობლემატურად მიაჩნიათ, ისაა, რომ დამატებით ენაზე სწავლისას მოსწავლეები ვერ გაიგებენ საკვანძო ტერმინებს პირველ ენაზე. ამის მოსაგვარებლად შესაძლებელია ტრანსენობრიობის გამოყენება; მაგალითად, პირველი ენის მასალების (ლექსიკისა და კონცეფციების სია და ა.შ.) გამოყენება CLIL შუალედური ენის სწავლების მხარდასაჭერად.

2.3. კურიკულუმის მოდელის მაგალითები

ახლა კი განვიხილავთ CLIL-ის მოდელებს სკოლამდელ, დაწყებით, საშუალო და უმაღლეს საფეხურებზე.

ეს მოდელები აგებულია სხვადასხვა კონტექსტური ცვლადებისაგან, რომლებიც შეჯამებულია ცხრილ 1-ში, სვეტებში *კონტექსტი*, *შინაარსი*, *ენა* (კომუნიკაცია), *სწავლა* (კოგნიცია) და *კულტურა*.

სკოლამდელი: 3-6 წელი

სკოლამდელ ბავშვებთან გამოყენებული ტიპური მოდელები ხშირად მოიცავს თამაშებს და გართობაზე დაფუძნებულ სხვა აქტივობებს - „თამაშით სწავლების“ მიდგომა, სადაც შუალედური ენა მეტ-ნაკლები დოზით გამოიყენება. ამ მოდელებს ხშირად „იმერსიას“ უწოდებენ და ისინი შეიცავენ ბგერების, სიტყვებისა და სტრუქტურების გაცნობას, სადაც ძირითადი აქცენტი სტიმულაციაზე, გასართობ აქტივობებზე კეთდება.

ენის სწავლების ადრეულ ეტაპებზე ხშირად რთულია CLIL-ის გარჩევა უბრალოდ კარგი პრაქტიკის სტანდარტული ფორმებისაგან. ეს იმის ბრალია, რომ სასწავლო თემა ბავშვებისათვის ხშირად ძალიან ავთენტურია. მათ კი იციან, რომ ისინი სწავლობენ მოსმენას და სხვა ენის ბგერებისა და სიტყვების გამოყენებას, მაგრამ ძირითადი ფოკუსი ქმედებაზეა - თამაში იქნება ეს, სიმღერა, ხატვა, მოდელების აგება თუ სხვა აქტივობები. CLIL სკოლამდელ დონეზე ხშირად „ენის კლუბების“ ფორმითაა რეალიზებული და ძირითადად კერძო სექტორში გვხვდება, სადაც დიდი ყურადღება ექცევა იმას, რომ მასწავლებლები გაწაფულნი იყვნენ შუალედურ ენაში. ეს იმიტომ, რომ მასწავლებლის,

როგორც მისაბამი ადამიანის, ლაპარაკი ამ ენაზე განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ამ ასაკობრივი ჯგუფის ბავშვებისათვის, განსაკუთრებით - ფონოლოგიასთან მიმართებით (გარსია, 2009: 348).

ცხრილი 1: CLIL-ის დაწყების ხშირი მიზეზები

კონტექსტი	• გლობალიზაციისთვის მომზადება, მაგ. სკოლის მთელი კურიკულუმის მომზადება სხვა ენების მედიუმად გამოყენებით. • საერთაშორისო სერტიფიკატებზე წვდომა, მაგ. ეროვნული საგამოცდო სისტემის გარეთ, როგორც ინტერნაციონალური ბაკალავრიატი. • სკოლის პროფილის გაუმჯობესება, მაგ. CLIL-ი აგზავნის შეტყობინებას პლურილინგვური განათლების შესახებ.
შინაარსი	• მრავალი პერსპექტივა სწავლისათვის, მაგ. ისტორიის მოდულები, რომლებშიც გამოიყენება ავთენტური ტექსტები სხვადასხვა ენაზე. • მომავალი სწავლისთვის მომზადება, მაგ. მოდულები, რომლებიც აქცენტს აკეთებენ ICT-ზე, რომელიც, თავის მხრივ, ინკორპორაციას უკეთებს ინტერნაციონალურ ლექსიკას. • სხვა ენაზე არსებულ სპეციფიკურ საგნობრივ ცოდნაზე წვდომა.
ენა	• სამიზნე ენის ზოგადი კომპეტენციის გაუმჯობესება, მაგ. CLIL ენასთან ხანგრძლივი მაღალი ხარისხის ურთიერთობით. • ვერბალური კომუნიკაციის უნარების შემუშავება, მაგ. ავთენტური საკომუნიკაციო გზების უფრო ფართო სპექტრის შეთავაზებით. • როგორც პირველი, ისე CLIL ენის შესახებ ინფორმირებულობის გაღრმავება, მაგ. სკოლები, რომლებიც კურიკულუმის 50%-ს სხვა ენაზე სთავაზობენ მოსწავლეებს, რათა მათ უფრო ღრმა ცოდნა და ლინგვისტური ბაზა გამოიმუშავონ. • ენის შესწავლასა და კომუნიკაციაში თავდაჯერებულობის შემუშავება, მაგ. პრაქტიკულ და ავთენტურ ენობრივ სცენარებში, როგორცაა უმაღლესი განათლების გარემო. • სხვა ენის სწავლისა და გამოყენების გაცნობა, მაგ. აქტივობებზე ორიენტირებული გაკვეთილების კომბინირება ენაზე ორიენტირებულ მიზნებთან, როგორცაა თამაშზე ორიენტირებული „ენის შხაპები“ ახალგაზრდა შემსწავლელთათვის.
სწავლა	• შემსწავლელის მოტივაციის გაზრდა. მაგ: CLIL-ის პროფესიული კურსები, რომელთა ცალსახა მიზანია თავდაჯერებულობის გაზრდა CLIL ენის გამოყენებით იმ შემთხვევებისათვის, როდესაც შემსწავლელები მიიჩნევენ, რომ მათ მარცხი განიცადეს ენის სწავლების ტრადიციულ გაკვეთილებში. • საკლასო ოთახის პრაქტიკის მეთოდებისა და მიდგომების გამრავალფეროვნება. მაგ. კურსები, რომლებიც ახდენს სმენადაქვეითებული შემსწავლელის ინტეგრირებას. აქ ისწავლება CLIL-ის ქვეტური ენა. • სწავლის ინდივიდუალური სტრატეგიების შემუშავება. მაგალითად, საშუალო განათლების ზედა კურსებზე მეცნიერების გაკვეთილები, რომლებიც იზიდავს მოსწავლეებს, თავდაჯერებულებს CLIL ენის ცოდნაში, მაგრამ ნაკლებად თავდაჯერებულებს მეცნიერების ცოდნაში და რომლებიც ამ კურსების გარეშე პირველ ენაზე საერთოდ არ გააგრძელებდნენ ამ საგნის შესწავლას.
კულტურა	• ინტერკულტურული ცოდნის, გაგებისა და ტოლერანტობის გამომუშავება. მაგ: ფსიქოლოგიის მოდულები ეთნიკური ცრურწმენების მიზეზების შესახებ. • ინტერკულტურული კომუნიკაციის უნარების შემუშავება. მაგ. მოსწავლეთა თანამშრომლობა ერთობლივ საერთაშორისო პროექტებში. • კონკრეტული მეზობელი ქვეყნების/რეგიონების/უმცირესობათა ჯგუფების შესახებ სწავლა. მაგ.: „სკოლებს შორის ხტომა“, რომელიც რთავს მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს მოსაზღვრე რეგიონებიდან რესურსებისა და კურიკულუმის მიზნების გაზიარებაში. • უფრო ფართო კულტურული კონტექსტის გაცნობა. მაგ.: შედარებითი კვლევები, რომლებიც შეიცავს ვიდეობმულებს ან ინტერნეტკომუნიკაციას.

(ადაპტირებული: მარში, მალიერსი და ჰარტილა, 2001: 16-დან).

დაწყებითი: 5-12 წელი

CLIL ამ დონეზე შეიძლება გამოიყენოს ენის სწავლების დაწყების შესავლად. გავრცელებულია მოდელების მთელი სპექტრი, დავალებებზე დაფუძნებული სწავლიდან დაწყებული, რომელიც გულისხმობს შუალედური ენის მარტივ გამოყენებას, მთელი შინაარსობრივი თემების ჩათვლით, რომლებიც CLIL ენაზე ისწავლება. როდესაც შუალედურ ენას აქვს უცხო ენის სტატუსი და დაშორებულია შემსწავლელთა ცხოვრებას, განსაკუთრებით მნიშვნელოვნად მიიჩნევა ენის სწავლის მზარდი მოტივაცია და შემსწავლელის თავდაჯერებულობის ჩამოყალიბება. სხვა შემთხვევებში, როდესაც მიგრანტ ბავშვებს შეზღუდული წვდომა აქვთ უმრავლესობის ენაზე, CLIL შეიძლება გამოიყენებული იყოს როგორც „გამათანაბრებელი“, რათა CLIL ენა და საგნობრივი შინაარსები ერთნაირად ხელმისაწვდომი იყოს ყველა შემსწავლელისათვის, მათი პირველი ენის მიუხედავად. ასეთი მოდელი უკვე მრავალი წელია გვხვდება ჩრდილოეთ ამერიკაში და უფრო და უფრო ხშირად ევროპულ კონტექსტში, სადაც კლასის დემოგრაფია უფრო და უფრო მრავალფეროვანი ხდება კულტურული და ლინგვისტური კუთხით.

თუმცა, არ არსებობს შეთანხმება იმის შესახებ, თუ რა გავლენას ახდენს ასაკი ენის შესწავლაზე, ენის მცირე ასაკში სწავლისადმი მოთხოვნა მუდმივად იზრდება და, ამის პარალელურად, იზრდება ინტერესი დაწყებითი განათლების დონის CLIL-ზე. CLIL-ის ადრეულ ასაკში შეთავაზებას ხელს უწყობს ის შეხედულებებიც, რომელთა მიხედვითაც „რაც ადრე, მით უკეთესი“ და რომ დამატებითი ენის გაცნობა უნდა მოხდეს რაც შეიძლება ბუნებრივად, „შემთხვევითი სწავლების“ მეთოდით (დამატებითი განხილვისთვის იხილეთ გარსია მაიო და გარსია ლეკუმბერტი, 2003 და ჯონსტონი, 2002).

მოდელი A1

თავდაჯერებულობის გამომუშავება და საკვანძო კონცეფციების გაცნობა

თემაზე დაფუძნებული მოდელი კლიმატის ცვლილების შესახებ. სწავლის 15 საათი მოიცავს კლასში მიმდინარე კომუნიკაციას სხვა ქვეყნის შემსწავლელებთან. კლასის მასწავლებელი უდგება მოდულს CLIL-ისთვის შექმნილი მასალებითა და ქსელური სისტემით.

- ინსტრუქციები და მომზადება პირველ ენაზე, ენობრივი მხარდაჭერა საკვანძო კონცეფციებისთვის - CLIL ენაზე.
- კომუნიკაცია და შედეგები CLIL ენაზე.

მოდელი A2

საკვანძო კონცეფციებისა და შემსწავლელის ავტონომიის შემუშავება

საგანზე დაფუძნებული სწავლება ოჯახის ეკონომიკაზე. სწავლის 40 საათი, რომელიც მოიცავს ტრანსენობრიობას, სადაც აქტივობები შემუშავდება CLIL ენაზე, ბილინგვური მასალის გამოყენებით. საგნებისა და ენის მასწავლებლები მუშაობენ ერთად.

- საკვანძო კონცეფციები მოცემულია პირველ და CLIL ენებზე. აზროვნების საკვანძო უნარები ჩაძიებაზე დაფუძნებული დავალებებისთვის საშინაო ცხოვრებისა და ქვეყნის ასპექტების შესახებ.
- საკვანძო პრინციპების შეფასება პირველ ენაზე; პორტფოლიოს შეფასება CLIL ენაზე.

მოდელი A3**მომზადება ხანგრძლივი CLIL პროგრამისთვის**

ინტერდისციპლინარული მიდგომა, რომელიც მოიცავს საგნებს საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებიდან, სადაც შემსწავლელი მზადდება გაღრმავებული განათლებისათვის CLIL ენაზე. საგნებისა და ენის მასწავლებლები მუშაობენ ერთად და მიჰყვებიან ინტეგრირებულ კურიკულუმს.

- CLIL ენის სწავლება ავსებს საგნობრივი შინაარსის სწავლებას, ძირითადი აქცენტით სიტყვებსა და სტრუქტურებზე, რაც საშუალებას აძლევს შემსწავლელს, რომ მიაღწიონ სააზროვნო უნარების გამოყენებას.
- საკვანძო პრინციპების შეფასება CLIL ენაზე, პარალელურად - ძირითადი კონცეფციების შეფასება პირველ ენაზე.

ეს სამი მაგალითი პრინციპულად განსხვავდება ერთმანეთისაგან მიზნებისა და იმპლემენტაციის დონის თვალსაზრისით, მაგრამ, ასევე, გვხვდება უფრო შეუმჩნეველი განსხვავებანი, რომლებიც გავლენას ახდენს იმის გადაწყვეტაზე, თუ როგორ მოხდება CLIL-ის იმპლემენტირება ამ დონეზე.

მოდელი A1 შეიძლება ჩაატაროს კლასის მასწავლებელმა, რომელსაც შედარებით შეზღუდული გაწაფულობა აქვს CLIL ენაში, მაგრამ იხმარებს ენის მასწავლებელს. ამგვარი მოდელი მოსახერხებელია ქვეყნებში, სადაც მცირეა ენის მასწავლებლების ან მულტილინგვალური საგნობრივი მასწავლებლების რაოდენობა. მიზნისათვის შექმნილი მასალების გამოყენებით, მასწავლებელი შეზღუდულად იყენებს CLIL-ს. ეს მაგალითი განსაკუთრებით ეფექტურია შემსწავლელთათვის შუალედური ენის უფრო ფართო სამყაროს გასაცნობად. ამ მოდელის გამოყენება, შესაძლებელია, მნიშვნელოვანი იყოს საგანმანათლებლო კონტექსტების უმრავლესობისათვის, მაგრამ განსაკუთრებით აქტუალური - იმ შემთხვევაში, თუ შემსწავლელს დიდად არ სჭირდება საკუთარისაგან განსხვავებულ კულტურასა და ენებზე ავთენტური წვდომა. მისი გამოყენება შეიძლება ისეთ სიტუაციებში, როდესაც დაფინანსება და რესურსები შეზღუდულია, რადგან შესაძლებელია დაბალი ტექნოლოგიების გამოყენება სხვა სკოლებსა და ხშირად სხვა ქვეყნებთან კომუნიკაციაში - მაგალითად, არტეფაქტები, სურათები, წერილები და ვიდეოები, რომლებიც საფოსტო სერვისებით გაიგზავნება. მაგალითად, ეს მოხდა რუანდასა და გაერთიანებული სამეფოს კლასებს შორის: მათი სკოლები მუშაობდნენ ერთიან ეკოპროექტზე, შუალედურ ენად კი ფრანგულს იყენებდნენ. ისინი პროექტის მონაცემებს წერილებისა და ვიდეოების საშუალებით ცვლიდნენ.

მაგრამ ღირს კი ეს ძალისხმევად? შეგვიძლია ველოდოთ შემსწავლელთათვის რაიმე სარგებელს ასეთი მცირეხნიანი კონტაქტისგან CLIL ენასთან? მართლა შეგვიძლია ველოდოთ მათგან წარმატებას ამ ენაზე შედეგების მიღწევაში, როდესაც მას შეზღუდულად ფლობენ?

ეს ის კითხვებია, რომლებიც პედაგოგებს უჩნდებათ ამ მოდელის განხილვისას. კითხვების საპასუხოდ საჭიროა ვაღიაროთ, რომ თავდაჯერებულობის გამომუშავების მიზანი შესაფასებლად ძალიან რთულია. ეს ხდება მხოლოდ გადმოცემითი მტკიცებულებებით, რადგან ის დაკავშირებულია სწავლის აფექტურ განზომილებასთან. თუმცა, ეს გადმოცემითი მტკიცებულებები საკმაოდ ფართოდ გავრცელებულია (იხილეთ, მაგ. გენესი, 2004).

მოდელი A2 ერგება სიტუაციებს, როდესაც სკოლაში არსებობს როგორც ენის მასწავლებელი, ისე საგნის მასწავლებელი, რომელსაც საკმარისი გაწაფულობა აქვს CLIL ენაზე და სადაც კურიკულუმი და გაკვეთილების ცხრილები აძლევს მათ გუნდური მუშაობის საშუალებას. გარკვეული დროის განმავლობაში შეიძლება ორივე მასწავლებელი ერთდროულად იყოს ერთ კლასში, მაგრამ ინტერაქცია უნდა იყოს მხოლოდ ერთ მასწავლებელთან (თუნდაც მხოლოდ იმიტომ, რომ ძალიან დანახარჯიანია ერთ კლასში ერთდროულად ორი მასწავლებლის მუშაობა). მაგალითად, A2 ცდილობს გააკეთოს იგივე, რაც A1-მა, და კიდევ მეტი. ამისთვის ის აღრმავებს შინაარსობრივი კონცეფციების გაგებას და შეიმუშავებს მეტალინგვისტურ ინფორმირებულობას. დამატებით, მან შეიძლება შეასრულოს კატალიზატორის როლი ალტერნატიული მეთოდების გაცნობისათვის, როგორებიცაა ფორმატული შეფასება და შემსწავლელის გაზრდილი ავტონომია.

მოდელი A3 დამოკიდებულია მიზნისათვის შექმნილ დამხმარე ჩარჩოზე, თუკი გინდათ მისი ისეთი იმპლემენტირება, რომ ყველა შემსწავლელის სრული პოტენციალი რეალიზდეს. არ უნდა მოელოდეთ ამ მიდგომის წარმატებას, თუკი მასწავლებლებს არ აქვთ არსებული საგანმანათლებლო სტრუქტურების სრული მხარდაჭერა. ეს მოიცავს სკოლის მენეჯმენტს, ეროვნულ/რეგიონულ ადმინისტრაციულ სტრუქტურებს და ისეთ სააგენტოებსაც კი, როგორიცაა გამოცდების საბჭოები.

საშუალო: 12–19 წელი

საშუალო განათლების დონეზე შესაძლოა CLIL-ის უფრო დახვეწილი მოდელების იმპლემენტირება. ამის მიზეზი, ძირითადად, ისაა, რომ მოსწავლეებს უკვე ნასწავლი აქვთ CLIL ენა გარკვეულ დონეზე და დაწყებით დონესთან შედარებით, სწავლის უნარები უკეთ აქვთ განვითარებული. თუმცა, შეიძლება CLIL-ის საშუალებით მათთვის ახალი, მეორე დამატებითი ენის გაცნობა, რასაც იმპლემენტაციის კიდევ ერთ ტიპამდე მივყავართ. საშუალო დონის მოსწავლეები უფრო მოტივირებულები არიან, რათა გამოიყენონ ახალი ტექნოლოგიები საზღვრებს მიღმა კომუნიკაციისათვის. ეს სწავლის პოტენციური რესურსია, რომლის გამოყენებაც შეიძლება გაკვეთილზე, რათა წახალისოთ მოსწავლეების მიერ ახალი ტექნოლოგიების ისე გამოყენება, რომ აქტიურად შეეწყოს ხელი არა მხოლოდ მათ ზოგად განათლებას, არამედ მათი უნარების განვითარებას მედიის ამ საშუალებების გამოყენებაში CLIL ენაზე ავთენტური კომუნიკაციის დასამყარებლად.

ამ ასაკობრივ ჯგუფში CLIL-ის დაწყების მოტივაცია, ძირითადად, დაკავშირებულია მშობლებისა და სკოლების განწყობასთან გლობალიზაციის მიმართ და ინგლისურს, როგორც CLIL-ის ენას, დომინანტური პოზიცია აქვს მრავალ ქვეყანაში. მომავალ საგანმანათლებლო ან პროფესიულ ცხოვრებასთან დაკავშირებით არსებობს შეხედულება, რომ აკადემიური და პროფესიული კვლევები ეხმარება მოსწავლეებს ისეთი მომავალი შესაძლებლობებისთვის მომზადებაში, რომლებშიც საჭირო იქნება CLIL ენის გამოყენება. ამგვარად, საშუალო დონის მოდელების ნაწილში დიდი მოთხოვნაა კოგნიციაზე, რის გამოც საჭიროა მისი შექმნა კარგად ინტეგრირებული პრინციპებით. იგივე სიტუაციაა

პროფესიული განათლების შემთხვევაშიც, სადაც ცოდნის შეძენა და უნარების შემუშავება მოითხოვს სიზუსტეს, რომელსაც ხელი არ უნდა შეუშალოს CLIL ენის გამოყენებამ.

მოდელი B1

ორმაგი სკოლის განათლება

სხვადასხვა ქვეყნის სკოლები აზიარებენ რაიმე კონკრეტული კურსის ან მოდულის სწავლებას VoiP (Voice over Internet Protocol - ხმა ინტერნეტ პროტოკოლით, მაგ. Skype™) ტექნოლოგიების გამოყენებით, სადაც CLIL ენა ორივე კონტექსტისათვის დამატებითი ენაა.

- შემსწავლელები მუშაობენ როგორც ენის, ისე საგნობრივი შინაარსის მასწავლებლებთან, ერთვებიან პრობლემების გადაჭრის კოლაბორაციულ დავალებებში ახალი მედიის გამოყენებით და მუშაობენ ძირითადად CLIL ენაზე.
- ზოგჯერ დაკავშირებულია საერთაშორისო სერტიფიკაციის ფორმებთან, რაც იძლევა დამატებით ღირებულებას იმის სახით, რომ შემსწავლელებს ეძლევათ წვდომა შეფასების ფორმალიზებულ სისტემასთან.

მოდელი B2

ბილინგვური განათლება

შემსწავლელები კურიკულუმის მნიშვნელოვან ნაწილს CLIL ენაზე სწავლობენ რამდენიმე წლის განმავლობაში. მიზანია საჭირო საგნობრივი შინაარსის სწავლისა და ენობრივი უნარების განვითარება.

- შემსწავლელები მონაწილეობენ „საერთაშორისო ნაკადებში“ და გამოიმუშავენ CLIL ენის მაღალ უნარებს ამ კონკრეტულ საგნებში. ამას ავსებს ენის სწავლა, რომლის აქცენტიცაა ინტერპერსონალური უნარები და ენაში კოგნიტური გაწაფულობა.
- ხშირად დაკავშირებულია საერთაშორისო სერტიფიცირებასთან და ეროვნული/რეგიონალური სპეციალური სტატუსის შეფასებასა და აღიარებასთან.

მოდელი B3

ინტერდისციპლინარული მოდულის მიდგომა

CLIL ენაზე ისწავლება სპეციფიკური მოდული, მაგალითად, გარემოსმცოდნეობა ან მოქალაქეობა, რაშიც ჩართულნი არიან მასწავლებლები სხვადასხვა დისციპლინიდან (მაგ. მათემატიკა, ბიოლოგია, ფიზიკა, ქიმია და ენა).

- შემსწავლელები ერთვებიან ინტერდისციპლინარულ მოდულში, რომელიც ისწავლება CLIL ენაზე, საგნობრივი შინაარსის სწავლების საერთაშორისო განზომილების გამო (მაგ. ინდივიდების პასუხისმგებლობა გარემოზე მთელ მსოფლიოში).
- გამოიყენება სკოლების საერთაშორისო პარტნიორობის ქსელებში. ხშირად აქცენტი არის პორტფოლიოს ტიპის შეფასებაზე. ითვლება, რომ ეს ორივე ასპექტი ხელს უწყობს ენის სწავლებას ენის გამოსაყენებელი დამატებითი პლატფორმების შეთავაზებით.

მოდელი B4

ენაზე დაფუძნებული პროექტები

ეს ტიპი განსხვავდება B1-B3 ტიპებისაგან იმით, რომ CLIL მოდულზე ძირითად პასუხისმგებლობას იღებს ენის მასწავლებელი. ეს შეიძლება გაკეთდეს საერთაშორისო პარტნიორობით და არის როგორც შინაარსზე დაფუძნებული, ისე კომუნიკაციური ენის სწავლების გავრცობა. ეს მოდელი შეიცავს ავთენტური შინაარსის სწავლებას და კომუნიკაციას CLIL ენაზე და მას „ხარაჩოებს“ უშენებს ენის მასწავებელი.

- შემსწავლელები აღიქვამენ ამას, როგორც ენის სწავლების ნაწილს, მაგრამ ხედავენ მას, როგორც ენის გამოყენებისა და არაენობრივი შინაარსის სწავლის ავთენტურ გზას.
- საგნობრივი შინაარსის შეფასება, როგორც წესი, ფორმატულია და ავსებს ენის არსებულ შეფასებას.

მოდელი B5

სპეციფიკური დომენის პროფესიული CLIL

შემსწავლელები შეიმუშავენ კომპეტენციებს CLIL ენაში, რათა შეძლონ სპეციფიკური, დავალებაზე დაფუძნებული ფუნქციების შესრულება, დაწყებული მომხმარებელთა მომსახურებით, დამთავრებული - განსხვავებულ ენებზე ინფორმაციის დამუშავებით. ამ მოდელის გამოყენებისას ენისა და საგნობრივი შინაარსის მასწავლებლები მუშაობენ ტანდემში. ამ მოდელში იცვლება არსებული სხვადასხვა პრაქტიკის მიზანი: ენის სპეციფიკური მიზნისთვის სწავლებიდან გადავდივართ პრაქტიკაზე, რომლის მიზანაცაა უფრო ახლო კავშირი საგნობრივი შინაარსის სწავლებასა და სწავლასთან.

- შემსწავლელები სწავლობენ პირველი და CLIL ენების საშუალებით, რათა შეძლონ სპეციფიკური დავალებების მრავალ განსხვავებულ კონტექსტში შესრულება.
- შეფასება ხშირად ბილინგვურია და კომპეტენციაზეა დაფუძნებული.

ქვედა-საშუალო კურიკულუმს ხშირად განსაკუთრებით შესაფერისი გარემო აქვს CLIL-ის დასაწყებად. გამოცდების წნეხი ართულებს ზედა დონის კურიკულუმს საშუალო განათლებაში. ეს შეიძლება მოხდეს, როდესაც საგანმანათლებლო სისტემა არ აღიარებს CLIL-ის გამოცდილებას სავალდებულო ეროვნული გამოცდების სისტემის ნაწილად, მაგალითად, როგორც ეს ნიდერლანდებშია.

პროფესიული კურიკულუმი განსაკუთრებით საინტერესოა, რადგან, ზოგიერთ სტუდენტს რომც არ ჰქონდეს აქამდე ენა კარგად ნასწავლი, CLIL ენის გამოყენებით საგნობრივი შინაარსის სწავლა აძლევს მათ ამ ენის შესწავლის მეორე შანსს. პროფესიულ სფეროებს, რომლებიც დიდი ხანია შეჩვეულები არიან ენის სწავლას (მაგალითად, ბიზნესი), ახლა უერთდება მრავალი სხვა, რათა ფეხი აუწყონ გლობალიზაციას და სამუშაო ცხოვრების ცვლილებებს. ერთზე მეტი ენის გამოყენების დამატებითი ღირებულება ახლა მრავალი ქვეყნის მრავალ სექტორშია გავრცელებული.

მოდელი B1 მოითხოვს დამატებით თანამშრომლობას და სკოლაზე დაფუძნებულ საკმარის აღიარებასა და ხელშეწყობას. თუმცა, ტექნოლოგიები მუდამ ვითარდება და უფრო და უფრო ხელმისაწვდომი ხდება, ეს მაგალითი საკმაოდ დახვეწილია და მოითხოვს საკმარის რესურსებს. მაგრამ სარგებელი საკმაოდ დიდია და მოიძებნება შუალედური ენის გამოყენების განსხვავებული გზები - მაგალითად, როდესაც მოსწავლეები, რომლებსაც უნდათ შეფ-მზარეულობა, იწყებენ მუშაობაზე დაფუძნებულ ინტერაქტიულ სწავლას ოსტატ შეფ-მზარეულთან ან მის თანამშრომელთან ვიდეოკონფერენციის საშუალებით, რესტორნის სამზარეულოში, როდესაც გამოიყენება 2 სხვა ენა. საჭიროა კურიკულუმის ისე აწყობა, რომ ყოველი სკოლა ასრულებდეს კონტექსტისთვის სპეციფიკურ მიზნებს, ხოლო შემსწავლელების კოგნიტური მოთხოვნილებები ყოველ სკოლაში უნდა დაკმაყოფილდეს, უნდა იყოს დაბალანსებული.

მოდელი B2, ასევე, მოითხოვს კარგად შემუშავებული კურიკულუმისა და ინსტიტუციის ხელშეწყობას. დიდი ხნის განმავლობაში ეს ტიპი გამოიყენებოდა გარკვეული საზოგადოებების უფრო პრივილეგირებულ ფენებში, რომლებშიც სპეციფიკურ ენაზე

სწავლა სტატუსის სიმბოლოდ მიიჩნეოდა. თუმცა, არსებობს შემთხვევები (დამოკიდებული სპეციფიკური საგანმანათლებლო სისტემების ეგალიტარიზმის დონეზე), როდესაც ის გამოიყენებოდა არაელიტარული გზით შემსწავლელთა უფრო ფართო სპექტრისათვის სპეციფიკური საგანმანათლებლო გამოცდილების გასაზიარებლად.

მოდელი B3 წარმოადგენს იმას, რაც შეიძლება მივიჩნიოთ განათლების ცოდნაზე დაფუძნებული საზოგადოების ფორმად, რომელსაც ახასიათებს როგორც ცოდნისა და გამოყენების შერწყმა, ისე კომპტენციები (სწავლის სპეციფიკური ტიპების ცოდნა და გამოყენების უნარი). ის ერგება მხოლოდ უფრო ფართოდ გამოყენებულ ენებს (გლობალურად ან რეგიონალურად) და იმპლემენტაციისას შეიძლება შეასრულოს არსებული საგანმანათლებლო პრაქტიკების ხელახლა შემუშავებისათვის განკუთვნილი ხელსაწყო როლი.

ენის მასწავლებლები დიდი ხანია, ჩართულები არიან **მოდელ B4**-ში, რასაც მივყავართ საგნობრივ შინაარსზე დაფუძნებულ პროექტებამდე, რომლებიც ავსებს ენის სწავლების უფრო ფორმალურ მხარეს. ეს ხშირად მოიცავს საგნობრივი შინაარსის მასწავლებლებს და ეფექტურია, როდესაც სავარჯიშოების მიზანი არ არის დამატებითი (ენის პრაქტიკის) ამოცანა, არამედ „ჩაშენებულია“ კურიკულუმში.

მოდელ B5-ს მივყავართ პროფესიული განათლების სექტორებამდე. ამათ ტრადიციულად განსხვავებული სტატუსები აქვთ კონკრეტულ ქვეყნებში და ზოგ შემთხვევაში მათ კურიკულუმში საერთოდ არ შედის ენის სწავლება. CLIL-მა შეიძლება ჩაამატოს კურიკულუმში ენები და, ამასთან, გააუმჯობესოს არსებული პრაქტიკა. რაკი ამ დონის მოსწავლეები მომზადებულები არიან სამუშაო ცხოვრებისათვის, ისინი წარმატებით აღწევენ მოტივაციის მაღალ დონეს ენის სწავლების მიმართ და ცნობენ დომენისთვის სპეციფიკურ და ნაწილობრივ კომპეტენციებს.

უმაღლესი განათლება

ინგლისურის გლობალურ ლინგვა ფრანკად ჩამოყალიბებას დიდი გავლენა ჰქონდა უმაღლეს განათლებაზე მთელ მსოფლიოში. ინგლისური გახდა დომინანტი როგორც ევროპაში არჩეულ შუალედურ ენებში (ვებტერი და მაივორმი, 2008), ისე მის მიღმა, როგორც მომსახურებების ზოგად სავაჭრო შეთანხმებასთან (General Agreement on Trade in Services - GATS) დაკავშირებული საერთაშორისო კონკურენციის პირდაპირი შედეგი. არსებობს ძლიერი მინიშნებები, რომ ეს ასე კიდევ არაერთი წელი გაგრძელდება (გრადოლი, 2006).

ინგლისურის შუალედურ ენად აღების ტენდენცია ავტომატურ კორელაციაში არაა CLIL-ის შემოღებასთან. ეს შეიძლება იმ შეხედულების ბრალი იყოს, თითქოს სტუდენტებს, რომლებიც სწავლობენ დამატებით - ინგლისურ - ენაზე, არ სჭირდებათ ინტეგრირებული მიდგომა, სადაც გათვალისწინებულია როგორც საგნობრივი შინაარსის, ისე ენის მიზნები. მაგრამ კოგნიტური მოთხოვნები უმაღლეს პროგრამებში ხშირად მაღალია და არსებობს შემთხვევები, როდესაც დაიწყეს CLIL, რათა უფრო

განვეითარებიანთ ენობრივი უნარები და ხელი შეეწყობთ მიგრანტი სტუდენტებისთვის, რომელთაც არ აქვთ მაღალი დონის გაწაფულობა სწავლების ენაში.

CLIL-მა შეიძლება შეასრულოს პროფესიული განვითარების კატალიზატორის როლი უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებების ფაკულტეტებში. ზოგიერთ ქვეყანაში უმაღლეს განათლებაში სასწავლო და სამეცნიერო პერსონალს არ აქვს გავლილი ტრენინგი საგანმანათლებლო მეთოდოლოგიებში. ამ შემთხვევებში უმაღლეს განათლებაში, ძირითადად, გვხვდება CLIL-ის ტრანზაქციური (ინფორმაციის მიწოდება) და არა ინტერაქციული რეჟიმები (ძირითადად პროცესზე ორიენტირებული). ამავდროულად, პერსონალი არის წნეხის ქვეშ, რათა გახდეს უფრო მრავალუნარიანი. ეს ეხება არა მხოლოდ სწავლებასა და მოხსენებების წერას, არამედ პროფესიული რეპრეზენტაციასა და დაფინანსების გარე წყაროების მოძიებასაც.

ამგვარად, ინტერაქციული უნარები ფართოდ გამოყენებულ ენებში უფრო რელევანტური გახდა თანამედროვე სამუშაო ჯგუფებისათვის გარკვეული ტიპის უმაღლეს განათლებაში. ამიტომ ტრენინგ-პროგრამებს CLIL-ში აქვთ დამატებითი ეფექტი - განავითარონ პერსონალი სწავლების უნარების მიღმა.

CLIL-ის ამ სექტორში შეყვანაზე გავლენა მოახდინა დისკუსიამ იმის შესახებ, თუ რა არის სპეციფიკური ენის ცოდნა და გამოყენების უნარი: საბაზისო კომპეტენცია თუ - დამატებითი. ამან, თავის მხრივ, წარმოშვა დისკუსიები იმის შესახებ, აკადემიური ცხოვრების ბირთვის ნაწილია ენის სწავლება თუ - მეორადი დამხმარე მეცნიერება. თუკი ენის სწავლება „დამხმარედ“ განიხილება ზოგიერთ ქვეყანაში, მაშინ მასწავლებლებს შეიძლება ჰქონდეთ უფრო დაბალი პოზიცია იერარქიაში. და მაინც, გლობალური ენების მნიშვნელობის ზრდამ, როგორცაა ინგლისური, მოიტანა პოზიციების ცვლილება ამ კონკრეტულ პროფესიაში. ეს ჰგავს იმას, თუ როგორ მიიღო ICT-ის გარკვეული დონის ექსპერტიზამ მაღალი სტატუსი ორგანიზაციებში მას მერე, რაც ისინი დამოკიდებული გახდნენ ICT-ზე საბაზისო ოპერაციულ კომპეტენციებში.

დაბოლოს, დამატებითი ენის, როგორცაა ინგლისური, უმაღლესი განათლების დონეზე ინტეგრირებამ გამოიწვია წნეხი საშუალო განათლების მესვეურებზე, რათა მათ მოამზადონ მოსწავლეები მომავალი სწავლისათვის.

მოდელი C1

პლურილინგვური განათლება

CLIL-ში გამოიყენება ერთზე მეტი ენა სხვადასხვა წელს, პროგრამების შინაარსის მიხედვით.

- მოსწავლეებისგან მოითხოვება საგნობრივი შინაარსის დაუფლება და ერთზე მეტ ენაში საკმარისად გაწაფულობა, სანამ დაიწყებს მუშაობას ან განაგრძობს სწავლას.
- მჭიდროდაა დაკავშირებული უმაღლესი განათლების პრესტიჟულ ფორმებთან, სადაც ინტერნაციონალიზმი განიხილება, როგორც ინსტიტუციონალური სტრატეგიის საკვანძო ნაწილი, რათა მიიზიდოს საუკეთესო სტუდენტები სხვადასხვა ქვეყნიდან.

მოდელი C2

დამატებითი CLIL

ენის სწავლება ხდება შინაარსის სწავლების პარალელურად, სპეციფიკური ფოკუსით ენის გამოსაყენებელი ცოდნისა და უნარების გასავითარებლად, რათა მიღწეული იქნეს მაღალი დონის აზროვნება.

- ენის სწავლება სფეროს მიხედვით სპეციფიკურია (მაგ. მექანიკურ ინჟინერიის ან ფიზიკის), ენის მასწავლებლები არიან ყველა დეპარტამენტის წევრები და არა გარედან

მოწვეულები, კურსები ეტაპობრივ ავსებს უმაღლესი განათლების პროგრამებს.
 → მოსწავლეები წარმატებით სწავლობენ საგნობრივ შინაარსს და იძენენ უნარს, გამოიყენონ CLIL ენა კონკრეტული მიზნებისათვის.

მოდელი C3

საგნობრივი შინაარსის კურსები „ჩაშენებული“ ენით

საგნობრივი შინაარსის პროგრამები თავიდანვე იქმნება ენის განვითარების მიზნების გათვალისწინებით. ასწავლიან როგორც შინაარსს, ისე ენის სპეციალისტები.

- სტუდენტები, მათ შორის ისინიც, ვინც არც თუ ისე ოპტიმალურად არიან გაწაფულები CLIL ენაში, იღებენ მხარდაჭერას მთელი საგანმანათლებლო პროცესის მანძილზე, რათა შესაძლო იყოს ორმაგი სწავლა.
- განსაკუთრებით მოსახერხებელია, როდესაც უმაღლესი განათლება იზიდავს მრავალი განსხვავებული ლინგვისტური და კულტურული ბეჭერაუნდის მქონე სტუდენტს, რათა მათ შეძლონ დამატებით ენაზე სწავლასთან შეგუება და ამ პროცესისგან სარგებლის მიღება.

მოდელი C1-ის იმპლემენტირება ხდება ძალიან სპეციფიკური ტიპის უმაღლესი განათლების დაწესებულებებში (მაგალითად, ბიზნესისა და მენეჯმენტის ფაკულტეტები, სადაც სწავლობენ სამიზნე ენაში საკმაოდ გაწაფული სტუდენტები), საზოგადოდ, **მოდელი C2** და **C3** უფრო გავრცელებულია. CLIL-ის პოზიცია აშკარად კვლევით სტადიაზეა მრავალი ქვეყნის უმაღლეს განათლებაში, თუმცა არსებობს სიტუაციური და სტრუქტურული ცვლადები, რომლებიც მისი დაწყების წინააღმდეგ მუშაობს; მაგრამ ასევე არსებობს ძალები, რომლებიც მის ამოქმედებას სტიმულს აძლევს (კულტურული და ლინგვისტური მრავალფეროვნება, კომპეტენციაზე დაფუძნებული სწავლა).

დამატებითი ენის სწავლების ენად არაადაეკვატურად არჩევა საკმაოდ დიდი რისკია ნებისმიერ დონეზე. უმაღლესი განათლების ინსტიტუციების ზრდადი მოთხოვნილება, გააძლიერონ საერთაშორისო პროფილი, რათა ჰქონდეთ უპირატესობა კონკურენციისას, იწვევს წნეხს, რომ განათლება იყოს საკმარისად მაღალი ხარისხის. გლობალური კომპეტენცია ხშირად ნიშნავს კურსების ნაწილის ინგლისურ ენაზე სწავლებას. ეს შეიძლება მოიცავდეს მოლოდინს სტუდენტებისა და მასწავლებელთა პერსონალის მიმართ, რომ მათ ექნებათ ენის საკმარისი ცოდნა, რათა დაძლიონ სწავლის პროცესი დამატებითი დახმარების გარეშე. იმ შემთხვევებში, როდესაც დახმარების საჭიროებას აღიარებენ, იწყება ძვრები CLIL-ის შემოღებისაკენ.

ახლა ჩვენ უკვე ვნახეთ კურიკულუმის მოდელის მაგალითები მთელ საგანმანათლებლო სპექტრში. არსებობს სხვა ტიპებიც, როგორებიცაა ზრდასრულთა განათლება და სამუშაო ადგილის ტრენინგი, რომლებიც ხშირად იმეორებენ მაგალითებს უფრო ფორმალური საგანმანათლებლო კონტექსტებიდან. მე-3 თავში გავეცნობით საგნობრივი შინაარსისა და ენის სწავლების ინტეგრაციის თეორიულ იმპლიკაციებს, შემდეგ კი მე-4 თავში ჩვენ განვიხილავთ, თუ როგორ ვრცელდება ეს მრავალფეროვან კონტექსტებზე, რომელთა განხილვაც ამ თავში დავიწყეთ.

ლიტერატურა

- გარსია, 2009 - Garcia, O. (2009) Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective, Oxford: WileyBlackwell.
- გენესიი, 2004 - Genesee, F. (2004) 'What do we know about bilingual education for majority language students?', in Bhatia, T. K. and Ritchie, W. (eds.) (2003) The Handbook of Bilingualism and Multiculturalism, London: Blackwell.
- გრადოლი, 2006 - Graddol, D. (2006) English Next, London: British Council.
- ვოჩტერი და მაივორნი, 2008 - Wächter, B. and Maiworm, F. (2008) English-Taught Programmes in European Higher Education. The Picture in 2007, Bonn: Lemmens.
- მაიო და ლეკუმბერი, 2003 - García Mayo, M. P. and García Lecumberri, M. L. (eds.) (2003) Age and the Acquisition of English as a Foreign Language, Clevedon: Multilingual Matters.
- მარში, მალჯერსი და ჰარტიალა, 2001 - Marsh, D., Maljers, A. and Hartiala, A-K. (2001) Profiling European CLIL Classrooms, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- ჯონსტონი, 2002 - Johnstone, R. (2002) Addressing "The Age Factor": Some Implications for Languages Policy, Strasbourg: Council of Europe.

3. CLIL, როგორც თეორიული კონცეფცია

პირველმა და მეორე თავებმა საფუძველი ჩაუყარა CLIL-ის განვითარების კვლევას, ხოლო მე-3 თავი იკვლევს ენისა და საგნობრივი შინაარსის სწავლების ინტეგრაციის თეორიულ იმპლიკაციებს.

CLIL არ ნიშნავს პირველ ენაზე სწავლების „გადათარგმნას“ სხვა ენაზე იმ იმედით, რომ შემსწავლელი ჩაიძირება „*ენობრივ აბაჯანაში*“ და უპრობლემოდ ისწავლის სხვა ენაზე. CLIL არც იმას ცდილობს, რომ „შენილბოს“ ენის ტრადიციული სწავლება სამიზნე ენის სისტემატიური გრამატიკული პროგრესის სხვა ტიპის საგნობრივ შინაარსებში (მაგ. ტყეების გაჩეხვა, ფოტოსინთეზი ან შუა საუკუნეების ისტორია) ჩაშენებით:

მასწავლებლებმა აღმოაჩინეს, რომ საგნისა და ენის ინტეგრირებული სწავლება უფრო მეტია, ვიდრე საგნის დამატებით ენაზე სწავლება იმავე გზით, რომლითაც მშობლიურზე... [ეს] არაა მხოლოდ ინსტრუქციის ენის შეცვლა (მარში, ენერი და ზიგმუნდი, 1999: 17).

სწავლა ყოველთვის კომპლექსურია - ენისა და საგნობრივი შინაარსის ინტეგრაციის პოტენციალის გაგება მოითხოვს წარმოშობის პროცესში მყოფი სინერგიების გამოკვლევას. სიტყვა *სინერგია* მოდის ბერძნული სიტყვიდან *სინერგოს* და გულისხმობს ერთად მუშაობას „დინამიკურ მდგომარეობაში“, როდესაც მთლიანი უფრო მეტია, ვიდრე მისი ნაწილების ჯამი. თუმცა CLIL *ავტომატურად* არ მოახდენს ამ პოტენციალის რეალიზებას; ამის ნაცვლად, საჭიროა დაკვირვებული ანალიზი, თუ რისი მიღწევა შეიძლება მეორე ან დამატებითი ენის საშუალებით ინტეგრირებულ სწავლებაში. ეს დაფუძნებული უნდა იყოს კონცეპტუალურ თეორიულ ჩარჩოზე. ეს თავი შესავალია ინტეგრაციის ჩარჩოსა და მასთან დაკავშირებულ თეორიულ საკითხებში.

3.1. საგნობრივი შინაარსების სწავლებისა და ენის სწავლების დაკავშირება

ცოდნაზე დაფუძნებულ ყოველ პროგრესულ ორგანიზაციაში ახალი ცოდნა და ახალი მიმართულებები ყალიბდება დიალოგის საშუალებით... ცოდნაზე დაფუძნებულ ორგანიზაციებში დიალოგისთვის მნიშვნელოვანია არა ნარატივი, ექსპოზიცია, არგუმენტი და დარწმუნება (ტრადიციული რიტორიკის ძირითადი პუნქტები), არამედ პრობლემების გადაჭრა და ახალი იდეების შემუშავება (ბერეიტერი და სკარდამალა, 2005).

სწავლების შინაარსი

კარგი დასაწყისია სწავლების შინაარსზე დაფიქრება. CLIL კონტექსტში საგნების არჩევა გაცილებით უფრო მოქნილია, ვიდრე ტრადიციული სასკოლო კურიკულუმიდან დისციპლინების არჩევა, მაგალითად, გეოგრაფიის, მუსიკის, ბიოლოგიის ან ფიზიკისა. თუმცა, ეს საგნები შეესაბამება CLIL-ის ზოგიერთ პროგრამას, მასწავლებლების ხელმისაწვდომობის, ენობრივი მხარდაჭერის, შემსწავლელთა ასაკისა და სოციალური მოთხოვნების გამო შესაძლებელია საგნის სხვაგვარი არჩევა გახდეს საჭირო. სხვა სიტყვებით: თუ რა იგულისხმება CLIL-ის „საგნობრივ შინაარსებში“, დამოკიდებულია

სასწავლო ინსტიტუციის კონტექსტზე - ეს საკითხი წინა თავებშიც იყო წამოჭრილი. ეს შეიძლება იყოს დაწყებული ეროვნული კურიკულუმის ელემენტების სწავლებიდან - დამთავრებული პროექტით, რომელიც დაფუძნებულია თემატურ საკითხებზე და აერთიანებს კურიკულუმის განსხვავებულ ასპექტებს (მაგალითად, ოლიმპიური თამაშები, გლობალური დათბობა, ეკოსისტემები...). საგნობრივი შინაარსი CLIL-ში შეიძლება იყოს თემატური, ინტერდისციპლინარული, კურიკულუმის მომცველი, ან აქცენტს აკეთებდეს, მაგალითად, მოქალაქეობაზე... თემა შეიძლება იყოს გამოკვლევები კლიმატის ცვლილებების თაობაზე, ნახშირბადის თვისებებზე ან ინტერნეტის შესახებ... კურიკულუმის მომცველ კვლევებში შესაძლოა შედიოდეს ჯანმრთელობის პრობლემა საზოგადოებაში, წყალი ან გენოციდი; ინტერდისციპლინარული სამუშაოს შედეგად, რომელიც წახალისებს საერთო თემაზე თანამშრომლობას და, ამავდროულად, დაიცავს თითოეული საგნის მთლიანობას, შესაძლებელია ეკოლოგიური სახლის შექმნა; მოქალაქეობის კურსის აქცენტი შეიძლება იყოს გლობალური საკითხები, როგორებიცაა გლობალური კომუნიკაცია და განათლება სხვადასხვა კონტინენტზე. ამგვარად, CLIL იძლევა შესაძლებლობებს როგორც ჩვეულებრივი კურიკულუმის საზღვრებში, ისე მის მიღმა, რომ ხელი შეუწყოს სწავლის პროცესის დაწყებას, მის გამდიდრებას, ასევე - უნარების შეძენასა და განვითარებას. ამ შესაძლებლობების ბუნება დამოკიდებულია იმაზე, თუ როგორია CLIL-ის კონტექსტი: შინაარსი უფრო მნიშვნელოვანია, ენა თუ ორივე. თუმცა, საკვანძო საკითხია, რომ იმის მიუხედავად, ენა იქნება დომინანტი თუ - საგნობრივი შინაარსი, არ შეიძლება არც ერთის და არც მათი ურთიერთდამოკიდებულების იგნორირება.

საგნობრივი შინაარსის სწავლა: სინერგიები, ხარაჩოები და სოციალური ინტერაქცია

საგნობრივი შინაარსის ტიპის იდენტიფიკაცია ავტომატურად არ პასუხობს ფუნდამენტურ შეკითხვას: რა იგულისხმება საგნის სწავლაში? მოსახერხებელია დავიწყოთ ზოგადად შინაარსის სწავლის საკითხების განხილვით, სანამ დავიწყებთ სპეციფიკური გამოწვევების იდენტიფიცირებას, რომლებიც დაკავშირებულია სწავლისას დამატებითი ენის მედიუმად გამოყენებასთან.

ყველა სილაბუსსა და პროგრამას აქვს საკუთარი მიზნები, რომლებშიც განსაზღვრულია სწავლებისა და სწავლის შედეგები. მაგრამ ის არ უპასუხებს კითხვაზე, თუ როგორ ხდება შინაარსის სწავლება, არამედ პასუხს სცემს კითხვას: რა ისწავლება. გამოჩენილი თეორეტიკოსების - ბრუნერის, ვიგოცკისა და ვუდის ზოგადი და ინდივიდუალური სწავლების შესახებ თეორიებზე (მიმოხილვისთვის იხილეთ ბიგე და შერმისი, 1998) დაფუძნებული გავლენა ყოველთვის პირდაპირ არ ზემოქმედებს საკლასო ოთახის პრაქტიკაზე.

მაგრამ თუკი გვინდა, რომ CLIL აშენდეს პოტენციურ *სინერგიაზე*, მაშინ უნდა გავითვალისწინოთ, თუ როგორ ხდება ეფექტურად სწავლა. სხვა სიტყვებით, CLIL მოითხოვს იმის ანალიზს, თუ რას ნიშნავს ეფექტური პედაგოგიკა განსხვავებულ კონტექსტებში.

განსხვავებული პედაგოგიური მიდგომები ბოლო დროს ყველა კონტინენტზე განიხილება (იხილეთ თავი 1). მრავალ დასავლურ საზოგადოებაში დომინანტ მოდელში აქცენტი კეთდება ცოდნის გადაცემაზე, როდესაც ექსპერტი (მასწავლებელი) ინახავს ინფორმაციასა და ცოდნას დამწყების (მოსწავლის) მეხსიერების ბანკში. ამას ეწოდება

„ბანკური მოდელი“ (ფრეირე, 1972) და, როგორც წესი, მასწავლებლის მიერ კონტროლირებულია; ამასთანავე, ამ პროცესს პედაგოგი მიუძღვება. ალტერნატიულ, სოციალურ-კონსტრუქტივისტულ მიდგომაში „მოსწავლის გამოცდილებაა მთავარი და მნიშვნელოვანია აქტიური სწავლა, ნაცვლად ცოდნის პასიური მიღებისა“ (კუმინსი, 2005: 108). სოციალურ-კონსტრუქტივისტულ მეთოდში აქცენტი გაკეთებულია ინტერაქტიულ, შუამავლობით სწავლაზე, რომელსაც მასწავლებელი უძღვება. ამგვარი სცენარი მოითხოვს სოციალურ ინტერაქციას შემსწავლელებსა და მასწავლებლებს შორის და ხარაჩოიან (ანუ მხარდაჭერილ) სწავლას ვინმესგან ან რამისგან, ვინც/რაც უფრო კვალიფიციური „ექსპერტია“ - ეს შეიძლება იყოს მასწავლებელი, სხვა შემსწავლელი ან რესურსი. როდესაც შემსწავლელები შეძლებენ დაძლიონ კოგნიტური გამოწვევა - ანუ, გაუმკლავდნენ ახალ ცოდნას - ისინი, დიდი ალბათობით, დაიწყებენ ინტერაქციას „ექსპერტებთან“ და თანატოლებთან, რათა განავითარონ საკუთარი ინდივიდუალური აზროვნება. ვიგოცკიმ (1978) შემოიღო ცნება „მიახლოებითი განვითარების ზონა - მგზ“ (zone of proximal development - ZPD), რომელიც აღწერს სწავლის პროცესს, რომელიც მუდმივად შეიცავს გამოწვევას, მაგრამ პოტენციურად ყოველი ინდივიდუალური შემსწავლელი სძლებს მას, თუკი აქვს სათანადო მხარდაჭერა, ხარაჩოები და ხელმძღვანელობა. სოციალურ-კონსტრუქტივისტული მიდგომის გარემოში მასწავლებლის როლი არის კოგნიტური გამოწვევის კურატორობა ინდივიდუალურ მგზ-ში. ეს მოიცავს მასწავლებლის მიერ ბალანსის დაცვას შემსწავლელთა კოგნიტურ გამოწვევასა და დახმარებას შორის, რომელიც შემსწავლელთა პროგრესის ზრდასთან ერთად უნდა შემცირდეს.

საგნობრივი შინაარსის სწავლა: კოგნიტური ჩართულობა, პრობლემების გადაწყვეტა და მაღალი დონის აზროვნება

ზემოთ მოყვანილი არგუმენტები შეიძლება შემდეგნაირად შევაჯამოთ: საგნობრივი შინაარსის სწავლების ეფექტურობისათვის მოსწავლეები უნდა იყვნენ კოგნიტურად ჩართულები. CLIL მასწავლებლებმა უნდა მოიფიქრონ, თუ როგორ ჩართონ შემსწავლელები აქტიურად, რათა მათ შეძლონ კარგად აზროვნება და ნასწავლის გადმოცემა. ეს, თავის მხრივ, გულისხმობს, რომ შემსწავლელები უნდა იყვნენ ინფორმირებულები საკუთარი სწავლის შესახებ ისეთი მეტაკოგნიტური უნარების განვითარებით, როგორიცაა „სწავლის სწავლა“. ინტერაქციული კლასებისათვის ტიპურია ჯგუფური მუშაობა, მოსწავლეების გამოკითხვა და პრობლემების გადაწყვეტა.

თუ CLIL კლასში მოსწავლეებისაგან მოითხოვება ერთმანეთთან თანამშრომლობა ერთმანეთის ძლიერი მხარეების გამოსაყენებლად და სუსტი მხარეების საკომპენსაციოდ, მაშინ მათ უნდა ისწავლონ, როგორ იმუშაონ ჯგუფებში შეკრულად და ეფექტურად. ამ უნარების განვითარების შემთხვევითობის იმედად დატოვება დაუშვებელია. ამის ნაცვლად უნდა დავეხმაროთ მოსწავლეებს ისეთი ცხოვრებისეული უნარების შემუშავებაში, როგორებიცაა მოულოდნელობებთან გამკლავება, დაკვირვების უნარები და ცოდნის კონსტრუირება, რომლებიც ეფუძნება მათ ინტერაქციას სამყაროსთან, მაგრამ წინასწარგამიზნულად აქვს მიმართულება მიცემული ღირებულებებისა და მრწამსის საშუალებით (ვან ლიერი, 1996).

ამგვარად, იმისთვის, რომ CLIL სწავლებამ ხელი შეუწოს ეფექტურ სწავლას, მან უნდა გაითვალისწინოს არა მხოლოდ ცოდნისა და უნარების ბაზა, არამედ მოსწავლეების კოგნიტური ჩართულობაც. მაგალითად, ქუინსლენდის სკოლის რეფორმის

სრულმასშტაბიანი კვლევის (1998-2000) თანახმად, არსებობს საჭიროება, რომ „გადავატანინოთ მასწავლებლებს ყურადღება და აქცენტი საბაზისო უნარებიდან მაღალი დონის აზროვნების საკვანძო ასპექტებზე... უფრო პროდუქტიული პედაგოგიკისათვის“ (განათლების დეპარტამენტი, ქუინსლენდი, 2002: 1).

მტკიცებულებები აჩვენებს, რომ მიღწევის დონის ასამაღლებლად საჭიროა შემსწავლელების ემოციურად გამოწვევა, რათა მათ მოახდინონ ინფორმაციებისა და იდეების ტრანსფორმაცია, გადაჭრან პრობლემები, გაიგონ და აღმოაჩინონ ახალი მნიშვნელობები. შინაარსის ეფექტური სწავლა უნდა ითვალისწინებდეს არა მხოლოდ კურიკულუმში ან თემატურ გეგმაში განსაზღვრულ ცოდნასა და უნარებს, არამედ, ასევე, მათი გამოყენების გზებს შემოქმედებითი აზროვნების, პრობლემების გადაჭრისა და კოგნიტური გამოწვევების საშუალებით. ახალგაზრდებს სჭირდებათ არა მხოლოდ მუდამ ზრდადი და ცვალებადი ცოდნის ბაზა, არამედ ასევე მიზეზი, რის გამოც მათ მოუწევთ ინფორმირებული არჩევანის გაკეთება და გამოწვევებსა და შესაძლებლობებზე შემოქმედებითად პასუხი. ისინი უნდა იყვნენ გაწაფულები პრობლემების გადაწყვეტასა და მაღალი დონის შემოქმედებით აზროვნებაში, რათა შექმნან ჩარჩო, რომლის საშუალებითაც ისინი შეძლებენ აზრისა და გაგების ინტერპრეტირებას:

ნასწავლის შესანარჩუნებლად და ადვილად გამოსაყენებლად შემსწავლელებმა თავად უნდა შეძლონ ცოდნის კონსტრუირება - გახადონ ის საკუთარი - და უნდა ისწავლონ საკუთარი ცოდნის მენეჯმენტზე პასუხისმგებლობის აღება (ნისბეტი, 1991: 27).

სააზროვნო კურიკულუმისაკენ: განზომილებები და პროცესი

რა არის სააზროვნო კურიკულუმი CLIL-თვის? თუკი წინა არგუმენტები კოგნიტური ჩართულობის მნიშვნელობის შესახებ ცენტრალურია CLIL კლასში, მაშინ საკმარისი არაა შინაარსის სწავლა მასში აზროვნებისა და პრობლემების გადაჭრის უნარების ინტეგრაციის გარეშე. 1956 წელს, ბლუმის **ტაქსონომიის** გამოქვეყნების მერე, რომელიც გამოყოფს 6 განსხვავებული ტიპის აზროვნების პროცესს, სხვადასხვა ტიპის აზროვნებების კატეგორიზაცია დიდი დებატის საკითხი გახდა (მაკგინესი, 1999). 2001 წელს ანდერსონმა და კრატვოლმა გამოაქვეყნეს ბლუმის ტაქსონომიის განახლებული ვერსია, რომელშიც მათ ბლუმის „კოგნიტური პროცესების“ განზომილებას „ცოდნის“ განზომილება დაამატეს (იხილეთ ცხრილი 2). აზროვნების პროცესების ცოდნის კონსტრუირებასთან დაკავშირება თანხმობაშია შინაარსის სწავლების კონცეპტუალიზაციასთან CLIL გარემოში. კოგნიტური პროცესის განზომილება შედგება ქვედა დონის აზროვნებისაგან (ცოდნა, გაგება და გამოყენება) და მაღალი დონის აზროვნებისაგან (ანალიზი, შეფასება და სინთეზი), რომელთაგან ორივე ეფექტური სწავლის ინტეგრალური ნაწილია. ცოდნის განზომილება იძლევა ჩარჩოს სხვადასხვა ტიპის ცოდნის მოთხოვნების გამოსაკვლევად: კონცეპტუალური, პროცედურული და მეტაკოგნიტური.

ტაქსონომია (ბერძნულიდან *taxis* – „განლაგება“ ან „დაყოფა“ და „*nomos*“ – კანონი) არის კლასიფიკაციის სისტემა, რომელიც იძლევა კონცეპტუალურ ჩარჩოს დისკუსიის, ანალიზის ან ინფორმაციის მოძიებისათვის. კარგი ტაქსონომია უნდა იყოს მარტივი, ადვილად დასამახსოვრებელი და ადვილად გამოსაყენებელი. ბლუმის ტაქსონომია

(1956) ამის კარგი მაგალითია, რადგან ის ახდენს აზროვნების განსხვავებული ტიპების ცალსახად კლასიფიკაციას, რასაც ჩვენ ვიყენებთ საგნობრივი შინაარსისათვის. უფრო კომპლექსური, მაგრამ ლოგიკური ჩარჩო შექმნეს ანდერსონმა და კრატვოლმა (2001). ეს ახდენს ცოდნის კონსტრუირების განსხვავებულ ტიპებთან ასოცირებული განსხვავებული ტიპის აზროვნებების კლასიფიკაციას.

სხვა თეორეტიკოსებმა განაგრძეს განსხვავებული ტიპის აზროვნებების ტაქსონომიის იდეის განვითარება (მარზანო, 2000). თუმცა, მნიშვნელოვანი პუნქტი არის არა ტაქსონომიის არჩევა, არამედ CLIL შინაარსთან ასოცირებული კოგნიტური და ცოდნის პროცესების ცხადი იდენტიფიკაცია. ეს უმნიშვნელოვანესია არა მხოლოდ იმისთვის, რომ ყველა შემსწავლელს ჰქონდეს წვდომა ამ პროცესებზე, არამედ იმისთვისაც, რომ მათ იცოდნენ ამისათვის საჭირო ენა. ამის პრაქტიკულ განხორციელებას მე-4 თავში განვიხილავთ.

ცხრილი 2: ბლუმის ტაქსონომია, განახლებული ანდერსონისა და კრატვოლის მიერ

კოგნიტური პროცესის განზომილება	
დაბალი დონის დამუშავება	
ცოდნა	როგორიცაა სათანადო ინფორმაციის მეხსიერებიდან წამოღება. მაგ.: • ცნობა • გახსენება
გაგება	მნიშვნელობის შექმნა გამოცდილებისა და რესურსებისაგან. მაგ.: • ინტერპრეტაცია • მაგალითით ახსნა • კლასიფიკაცია • შეჯამება • დასკვნის გაკეთება • შედარება • ახსნა
გამოყენება	როგორიცაა პროცედურის გამოყენება. მაგ.: • განხორციელება • იმპლემენტირება
მაღალი დონის დამუშავება	
ანალიზი	კონცეფციის შემადგენელ ნაწილებად დაშლა და იმის ახსნა, თუ როგორ უკავშირდებიან ეს ნაწილები მთელს. მაგ.: • გამიჯვნა/დიფერენცირება • ორგანიზება • ამა თუ იმ ჯგუფს / კატეგორიას მიკუთვნება
შეფასება	კრიტიკული განაჩენის გამოტანა. მაგ.: • შემოწმება • კრიტიკა
სინთეზი	ნაწილების შეერთება რაიმე ახლის ასაწყობად ან ახალი სტრუქტურის კომპონენტების ცნობა. მაგ.: • განზოგადება • დაგეგმვა • წარმოება

ცოდნის განზომილებები	
ფაქტობრივი ცოდნა	საბაზისო ინფორმაცია. მაგ.: • ტერმინოლოგია; • სპეციფიკური დეტალები და ელემენტები.
კონცეპტუალური ცოდნა	დიდი სტრუქტურის ნაწილებს შორის ურთიერთობა, რომელიც მათ ერთი მთლიანის ნაწილებად ხდის. მაგ.: • კლასიფიკაციებისა და კატეგორიების ცოდნა; • პრინციპებისა და განზოგადებების ცოდნა; • თეორიების, მოდელებისა და სტრუქტურების ცოდნა.
პროცედურული ცოდნა	როგორ კეთდება რამე. მაგ.: • საგნისთვის სპეციფიკური უნარებისა და ალგორითმების ცოდნა; • საგნის სწავლა/სწავლების ტექნიკებისა და მეთოდების ცოდნა; • სათანადო პროცედურის ასარჩევი კრიტერიუმების ცოდნა.
მეტაკოგნიტური ცოდნა	ცოდნა და აზროვნება ზოგადად, განსაკუთრებით კი ინდივიდუალური აზროვნება. მაგ.: • სტრატეგიული ცოდნა; • ცოდნა კოგნიტური ამოცანების შესახებ; • თვითცოდნა.

(ადაპტირებული ანდერსონისა და კრატვოლისაგან, 2001: 67–8)

3.2. ენის სწავლა და ენის გამოყენება

არ უნდა გამოვამწყვდიოთ ჩვენი თავი ფორმაზე ფოკუსირებისა და მნიშვნელობაზე ფოკუსირების დიქტომიაში, არამედ უნდა გამოვიყენოთ ტერმინი *ფოკუსირება ენაზე*...

პრაქტიკაში შეუძლებელი ხდება ფორმისა და ფუნქციის ცხადად განსხვავება, როდესაც ტარდება ინტერაქციული სამუშაო (ვან ლიერი, 1996: 203).

ფორმა მნიშვნელობის წინააღმდეგ თუ ფორმაც და მნიშვნელობაც?

ახლა, როცა უკვე განვიხილეთ საგნობრივი შინაარსის სწავლის თეორიული ასპექტები, ვფიქრობთ, ცხადი გახდა, თუ რა ნიშნავს ენის სწავლა CLIL კონტექსტში. უცხო ენის სწავლების ტრადიციულ კონტექსტში ენის სწავლებას საფუძვლად უდევს გრამატიკის სწავლა და ტექსტების კითხვა. თუმცა, როგორც აღვნიშნეთ 1-ელ თავში, მე-20 საუკუნის ბოლოს მეორე ენის დაუფლების თეორიებმა გავლენა მოახდინა უცხო ენის სწავლების მრავალ მიდგომაზე (რიჩარდსი და როჯერსი, 2001). ამ თეორიებმა მიგვიყვანა სწავლების ისეთ მეთოდებამდე, როგორებიცაა გრამატიკულ-მთარგმნელობითი, აუდიოლინგვური, პირდაპირი და კომუნიკაციური მიდგომები. უფრო ახალმა კვლევებმა ზოგადი სწავლის თეორიებში გავლენა იქონია იმაზე, თუ როგორ შეიძლება ენის ეფექტური *სწავლა* და *სწავლება*. ამ თეორიათაგან გამოვყოფდით: სოციოკულტურული თეორია, ინტერაქციონიზმი და კონექციონიზმი (დე გრაფი, კოპერმანი, ანიკინა და უილიამსი, 2007; ელისი, 1997; ლანტოლფი, 2000; მიტჩელი და მაილსი, 2004; ვან პატენი და უილიამსი, 2006).

უახლეს ისტორიაში ენის სწავლის, სავარაუდოდ, ყველაზე ცნობილი მიდგომა მხარს უჭერს კომუნიკაციას. კომუნიკაციური მიდგომა დაფუძნებულია ენის სწავლების თეორიებზე, რომლებიც მოითხოვს ფოკუსირებას როგორც მნიშვნელობაზე, ისე ფორმაზე (გრამატიკაზე):

უცხო ენის სწავლების მიდგომებმა, ასევე, შეცვალა ორიენტაცია მხოლოდ გრამატიკისა და თარგმნისაგან უფრო ეკლექტიკური მიდგომებისაკენ, რომელთა მიზანიცაა მეორე ან უცხო ენაზე კომუნიკაციის სწავლა (ვან ეში და სტ. ჯონი, 2003: 23).

მაგრამ კომუნიკაციაზე ფოკუსმა მოიტანა კომუნიკაციური კომპეტენციის წარმოდგენები, რამაც გამოიწვია დისბალანსი ფორმაზე (გრამატიკაზე) ფოკუსსა და/ან მნიშვნელობაზე ფოკუსს შორის. სავინიონი (2004) ხაზს უსვამს ენის კომუნიკაციური სწავლების პრინციპებს, რომელთაგან ყველა რელევანტურია CLIL-ისთვის, რადგან ენის სწავლება კონცეპტუალიზებულია ავთენტურ კონტექსტში. მათი შეჯამება შესაძლებელია შემდეგნაირად:

- ენა არის საკომუნიკაციო ინსტრუმენტი.
- მრავალფეროვნება აღიარებული და მიღებულია, როგორც ენობრივი განვითარების ნაწილი.
- შემსწავლელის კომპეტენცია ფარდობითია ჟანრის, სტილისა და კორექტულობის მიხედვით.
- აღიარებულია ენის მრავალი ვარიანტი.
- კულტურა ინსტრუმენტალურია.
- არ არსებობს ერთი კონკრეტული მეთოდოლოგია ენის სასწავლად და სასწავლებლად, ან წინასწარ გაწერილი ტექნიკების სიმრავლე.
- მიზანი არის ენის გამოყენება და ენის სწავლა.

ეს პრინციპები ფუნდამენტურია ენის სწავლებისთვის CLIL-ის კონტექსტში. მაგრამ საკლასო გარემოში სწავლის კონტექსტში გვხვდება ნაპრალი თეორიასა და პრაქტიკას შორის, სადაც ხშირად „კომუნიკაცია“ ფორმალური ენის გარემოში დაყვანილია გრამატიკულ პროგრესიაზე დაფუძნებულ ენობრივ პრაქტიკაზე და არა მნიშვნელობების შექმნაზე. და, თუმცა, პრაქტიკა ენის სწავლის მნიშვნელოვანი ნაწილია - და ენის სწავლა მოიცავს გრამატიკული პროგრესიის გაგებას - თუკი შემსწავლელებს არ აქვთ მხარდაჭერა საგნობრივი შინაარსის სასწავლად ენის გამოყენებაში, მაშინ CLIL ვერ იქნება წარმატებული. ამას მოაქვს დისბალანსი ენის სწავლისას მნიშვნელობაზე ფოკუსსა და ფორმაზე ფოკუსს შორის.

სავინიონის ბოლო პუნქტი, რომელიც ამბობს, რომ ენის სწავლის მიზანში შედის ენის გამოყენება, ხაზს უსვამს ენის ავთენტურ ინტერაქციულ გარემოში გამოყენებას, რათა განვითარდეს კომუნიკაციური უნარები, და ეწინააღმდეგება მხოლოდ გრამატიკაზე აქცენტს. მოსწავლეებს უნდა შეეძლოთ შუალედური ენის გამოყენება გრამატიკული ფორმისაგან *განსხვავებული* შინაარსის სასწავლად, წინააღმდეგ შემთხვევაში, ეს არ იქნება CLIL. მაგრამ ჩნდება შეკითხვა: როგორ შეიძლება შემსწავლელებმა გამოიყენონ მეორე ან დამატებითი ენა ამ მიზნით, თუკი მათ არ იციან, როგორ შეიძლება ამ ენის გამოყენება? სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, CLIL-ში ენის პროგრესიული სწავლის იგნორირება არის სწავლის პროცესში ენის ფუნდამენტური როლის იგნორირება. მას დაჰყავს სწავლის კონტექსტი სხვა *ენაზე* სწავლამდე:

ცხადია, რომ საგნის უცხო ენაზე სწავლა და ენისა და საგნობრივი შინაარსის ინტეგრაცია არაა ერთი და იგივე... ენის მასწავლებლებმა და საგნობრივი შინაარსების მასწავლებლებმა უნდა იმუშაონ ერთად... ახალი დიდაქტიკების ფორმულიზაციისთვის, რომლებიც საჭიროა ენის სწავლებაში ფორმისა და ფუნქციის რეალური ინტეგრაციისათვის (დე ბოტი, 2002: 32).

კლეგი მიიჩნევს, რომ არსებობს CLIL-ის ორი ალტერნატიული მიდგომა - ერთი, რომელშიც ენაა წამყვანი და რომელიც „ახდენს საგნების ნაწილების იმპორტს [და] ხაზს უსვამს ენის განვითარებას“ (2003: 89) და მეორე - რომელშიც საგნობრივი შინაარსია წამყვანი და „შესაძლოა, არ მოიცავდეს ენის მასწავლებლებს და ენის აშკარა სახით სწავლებას“ (2003: 89). შესაძლოა, უფრო გამოსადეგი იყოს საგნობრივი შინაარსისა და ენის ინტეგრაციის კონტინუუმთან პოზიციონირება, რომელიც დაკავშირებულია კონტექსტთან, სადაც ხდება სწავლება:

ზოგად სოციალურ სიტუაციას თითოეულ ქვეყანაში, განსაკუთრებით კი საგანმანათლებლო პოლიტიკის გადაწყვეტილებებს, ყოველთვის აქვს გავლენა, ასე რომ, არ არსებობს საგნობრივი შინაარსისა და ენის ინტეგრირების ერთი კონკრეტული თარგი, რომლის გამოყენებაც შესაძლებელი იქნება ერთნაირად სხვადასხვა ქვეყანაში - არც ერთი მოდელი არ გამოდგება ექსპორტისათვის (ბეტენს ბირდსმორი, 1993: 39).

ჩვენ მივიჩმევთ, რომ CLIL მიდგომის ადაპტირებისათვის - როცა ენა და შინაარსი ინტეგრირებულია ცხადად იდენტიფიცირებადი გზით - უნდა გავითვალისწინოთ რამდენიმე კონკრეტული პედაგოგიური პრინციპი. მაგალითად, დავალებებზე დაფუძნებული ენის სწავლა, მიუხედავად იმისა, რომ იზიარებს CLIL-ის რამდენიმე მახასიათებელს, არაა CLIL-ის სინონიმური. ასევე არაა სინონიმური საგანზე ორიენტირებული სწავლება, რომელიც მცირე ყურადღებას უთმობს ენას: „საგნობრივი შინაარსი უნდა იყოს პედაგოგიურად მანიპულირებული, თუკი გვინდა მისი მეშვეობით ენის სწავლების პოტენციალის რეალიზება“ (კლაპერი, 1996: 70).

1980-ან წლებში მოჰანმა, რომელიც იკვლევდა კანადის იმერსიულ (ბილინგვურ) პროგრამებს, გააკრიტიკა მეორე ენის ათვისებისა და სწავლის ცნობილი მიდგომები (როგორიცაა, მაგ., კრაშენისა - კრაშენი, 1985). ის მიიჩნევდა, რომ კრაშენმა და მისმა თანამოაზრეებმა არ გაითვალისწინეს საგნობრივი შინაარსის სწავლა. ასეთ შემთხვევებში საგნობრივი შინაარსი აღიქმება:

... მხოლოდ როგორც ენობრივი კოდის მაგალითების წყარო. თუმცა, თუკი კოდი განცალკევებულია შეტყობინებისაგან, შინაარსი რჩება განზე; თუ ფორმა განცალკევებულია ფუნქციისაგან, არ გვაქვს ფუნქციური გრამატიკა; თუ ენა განცალკევებულია დისკურსისაგან, არ ხდება დისკურსის უფრო დიდი ერთეულების გათვალისწინება... არ გვაქვს მცდელობა, გავითვალისწინოთ ენა, როგორც სწავლის, ან შინაარსის სწავლის მედიუმი (მოჰანი, 1986: 65).

1977 წელს გამოქვეყნებულ სტატიაში მოჰანსა და ვან ნაერსენს შემოაქვთ იდეა, რომ საჭიროა განსხვავებული დაშვება, რათა შეიქმნას კონტექსტთან დაკავშირებული პედაგოგიური აზრის ბაზისი, სადაც ენა გამოიყენება სწავლის *მედიუმად* და არა სწავლის *საგნად*. ავტორები გამოყოფენ შინაარსზე დაფუძნებული სწავლისა და ენის სწავლის დაშვებებს შემდეგი სახით:

1. ენა არის მნიშვნელობისა და ფორმის ერთიანობა.
2. დისკურსი უბრალოდ კი არ გამოხატავს მნიშვნელობას, არამედ ქმნის მნიშვნელობას.
3. ენის განვითარება გრძელდება მთელი ჩვენი სიცოცხლის განმავლობაში, განსაკუთრებით კი - საგანმანათლებლო ცხოვრების განმავლობაში.
4. ახალი ცოდნის შეძენასთან ერთად, ჩვენ ვიძენთ ენისა და მნიშვნელობების ახალ სფეროებს (მოჰანი და ვან ნაესენი, 1997: 2).

ხაზი უნდა გავუსვათ იმას, რომ თუმცა მოჰანისა და ვან ნაესენის პირველი პუნქტი მხარს უჭერს შეხედულებას, რომ ენის სწავლა იმდენადვეა დამოკიდებული მნიშვნელობაზე, რამდენადაც ფორმაზე - ფორმისთვის მცირე ყურადღების მიქცევას მოჰყვება უარყოფითი შედეგები. ლისტერის (1987) ნამუშევარმა კანადის ფრანგული იმერსიის პროგრამებში აჩვენა, რომ, თუმცა, მოსწავლეებს შეეძლოთ ეფექტური კომუნიკაცია, მათ არ შეეძლოთ არც პირველი ენის გაწაფულობისა და არც კონსისტენტური გრამატიკული სიზუსტის დემონსტრირება. რაკი იმერსიის მასწავლებლებს არ უნდოდათ მოსწავლეებისთვის ზედმეტად ბევრი შესწორებებით ხალისი დაეკარგათ, განვითარდა „ჩაძირვის ინტერენის“ გარკვეული ტიპი (ლისტერი, 1987: 14). სვეინი (2000), რომელიც, ასევე, კანადის იმერსიის პროგრამების კვლევებს ეყრდნობა, აყალიბებს ძლიერ არგუმენტს, რომ შინაარსით წამართული სწავლის კონტექსტში მკაფიოდ უნდა გამახვილდეს ყურადღება ფორმაზე. მას შემოაქვს იდეა, რომ შემსწავლელებს უნდა მიეცეთ დავალებები, რომლებიც მათგან მოითხოვს პრობლემურ გრამატიკულ ფორმებზე კონცენტრირებას, რომელთა გამოყენებაც შემდეგ შეიძლება შესაბამის სიტუაციებში. და, თუმცა, ენის სწავლის თეორია, შესაძლოა, დეფიციტური მოდელი იყოს შინაარსის სწავლისათვის, სვეინი გვაფრთხილებს, რომ:

... შინაარსის სწავლება უნდა მიუძღვებოდეს მოსწავლეების მიერ ენის ყოველმხრივ ფუნქციონირებადი სპექტრის პროგრესულ გამოყენებას და უნდა ეხმარებოდეს იმის გაგებას, თუ როგორ არის ენის ფორმა დაკავშირებული მნიშვნელობასთან საგნის სფეროს მასალაში. ენის, საგნის სფეროს ცოდნისა და აზროვნების უნარების ინტეგრაცია მოითხოვს სისტემატურ მონიტორინგსა და დაგეგმვას (სვეინი, 1988: 68).

ამ არგუმენტებიდან შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ CLIL კონტექსტში ის კი არ უნდა ვიკითხოთ, მნიშვნელობაზე იქნება აქცენტი თუ ფორმაზე, არამედ მნიშვნელოვანია **ორივეს** გათვალისწინება, ხოლო მათ ბალანსს კი კონკრეტული CLIL გარემოს ცვლადები განსაზღვრავს.

ენის სასწავლად გამოყენების ალტერნატიული მიდგომა

ამოსავალ პუნქტად ავიღოთ, რომ CLIL გარემოში აუცილებელია შემსწავლელის სისტემატური პროგრესი როგორც შინაარსის სწავლაში, ისევე ენის სწავლასა და გამოყენებაში - ამის არგუმენტები ზემოთ უკვე მოვიყვანეთ. ენის გამოყენება სასწავლად ისევე მნიშვნელოვანია, როგორც ენის გამოყენების სწავლა - ორივე აუცილებელი მოთხოვნაა. მაგრამ ბევრ CLIL გარემოში მაინც, დიდი ალბათობით, გვხვდება განსხვავება კოგნიტური ფუნქციონირებისა და ლინგვისტური კომპეტენციების დონეებს შორის - სიტუაცია, რომელიც განსაკუთრებით შეეფერება, მაგალითად, იმიგრანტი შემსწავლელებისა და ინგლისურის, როგორც დამატებითი ენის (EAL) დღის წესრიგს. სხვა სიტყვებით, ბევრ CLIL შემსწავლელს აქვს კოგნიტური დონე, რომელიც გაცილებით უსწრებს შუალედური CLIL ენის ლინგვისტურ დონეს. ეს დაშვება ხდება უფრო კომპლექსური, როდესაც დავაკვირდებით, თუ როგორაა ენის გამოყენება დაკავშირებული კოგნიტურ დამუშავებასთან. ფრეირეს მიხედვით, „დიალოგის გარეშე არ არსებობს კომუნიკაცია და კომუნიკაციის გარეშე ვერ იარსებებს ჭეშმარიტი განათლება“ (ფრეირე, 1972: 81). ეს აყენებს საკლასო კომუნიკაციას - ინტერაქციას თანატოლებსა და მასწავლებლებს შორის - სწავლის პროცესის ცენტრში. ასევე, უფრო მეტად აღიარებენ, რომ პედაგოგიკის „დიალოგური“ ფორმები - ანუ, როდესაც შემსწავლელებს მოუწოდებენ

ნასწავლის გადმოცემისაკენ - არის შემსწავლელთა ჩართულობის, სწავლისა და გაგების უზრუნველყოფის ინსტრუმენტები, რომლებსაც დიდი პოტენციალი აქვთ. სწავლებისა და სწავლის ფოკუსირება ხარისხიან დისკურსზე შემსწავლელებს შორის და შემსწავლელებსა და მასწავლებლებს შორის (როდესაც შემსწავლელებს აქვთ განსხვავებული შესაძლებლობები, განიხილონ შესწავლილი სხვებთან ერთად მისი პროგრესის პარალელურად, სადაც უკუკავშირი ინტეგრირებულია კლასის დისკურსში და სადაც შემსწავლელებს მოუწოდებენ, რომ დასვან კითხვები და უპასუხოთ კიდევ მათ) ხელს უწყობს აზრიან ინტერაქციას, რომელიც მნიშვნელოვანია ნებისმიერი სასწავლო სცენარისთვის. ამას უწოდებს უელსი (1999) „დიალოგურ სწავლას“. მასწავლებელი-შემსწავლელისა და შემსწავლელი-შემსწავლელის ინტერაქციის მნიშვნელობა აისახება ისეთი თეორეტიკოსების ნაშრომებში, როგორებიც არიან ბახტინი, ბრუნერი, მერსერი და ვუდი. CLIL გარემოში გამოწვევა, რასაკვირველია, ის არის, რომ შემსწავლელებს მოუწევთ დიალოგში ჩართვა შუალედური ენის გამოყენებით - ენისა, რომელზეც მათ სათქმელის გადმოცემა არ გამოსდით ისე კარგად, როგორც პირველ ენაზე...

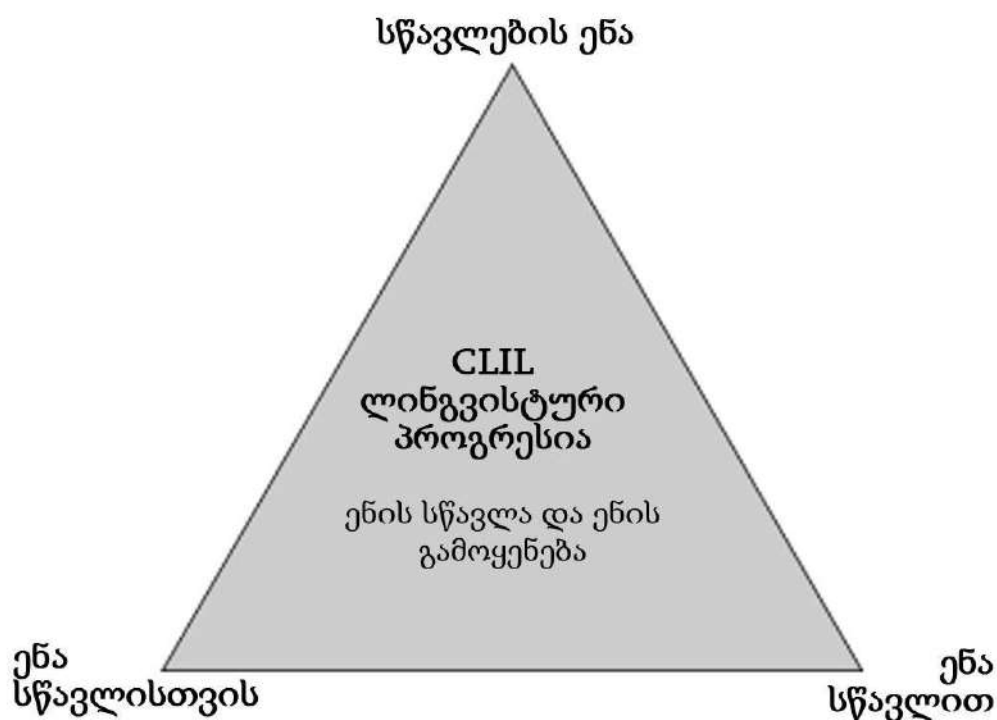
ეს პედაგოგიური დილემაა. თუ დიალოგი უნდა მიმდინარეობდეს ისეთ კონტექსტში, რომელშიც შემსწავლელებს მოუწოდებენ, საკუთარი მოსაზრებანი ჩამოაყალიბონ ისეთი აქტივობებისაგან, რომლებიც მოითხოვს თანატოლებსა და მასწავლებელთან შუალედურ ენაზე ინტერაქციას, მაშინ შემსწავლელებს უნდა შეეძლოთ სასწავლო კონტექსტთან დაკავშირებულ ენაზე წვდომა: მაგალითად, თუ ახალგაზრდა შემსწავლელს სჭირდება CLIL ენაზე წარსული დროის გამოყენება სამეცნიერო ექსპერიმენტის აღსაწერად, და თუ წარსული ფორმა ჯერ არ გაუვლია გრამატიკის გაკვეთილზე, მაშინ CLIL გაკვეთილმა უნდა მისცეს მას შესაძლებლობა, ამ კონტექსტში წარსული დრო სწორად გამოიყენოს. სხვა სიტყვებით - **CLIL გარემოში** საჭირო ენა ყოველთვის არ მიჰყვება იმავე გრამატიკულ პროგრესიას, რომელსაც **ენის სასწავლო** გარემოში ვხვდებით. ამგვარად, გარდა ამ კონტექსტში ენის მხარდასაჭერად საჭირო გრამატიკული ფორმების შესახებ არჩევანის გაკეთებისა, საჭიროა ასევე CLIL კლასში ენის გამოყენების მხარდაჭერაც...

კვლავ იმერსიის გამოცდილებაზე დაყრდნობით, ლისტერი გვიჩვენებს იმერსიის ახალ ლინგვისტურ სისტემას, რომელიც „მოახდენს პროგრამის კომუნიკაციური აგენტებისა და უფრო სისტემატური და საფუძვრებად დაყოფილი ენის კომპონენტების კომბინაციას, გათვლილს მეორე ენის შემსწავლელთათვის“ (ლისტერი, 1987: 715).

უფრო მეტიც, სნოუ, მეტი და გენესი (1989: 205) გვიჩვენებს *საგნობრივი შინაარსისთვის სავალდებულო* ენის (აუცილებელი შინაარსის სწავლისთვის) და *შინაარსთან შეთავსებადი* ენის (რომელიც „მხარს უჭერს გაკვეთილის შინაარსს, ისევე, როგორც კურიკულუმის ლინგვისტურ-კულტურულ მიზნებს“) იდენტიფიცირებას, რათა მასწავლებლებმა შეძლონ ენისა და საგნობრივი შინაარსის მიზნების სტრატეგიულად დანაწევრება. ამგვარი სტრატეგიული დაგეგმვისათვის მასწავლებლებმა ცხადი უნდა გახადონ **საგნობრივი შინაარსის მიზნებსა და ენის მიზნებს** შორის კავშირი. კონცეპტუალური წარმოდგენა - ენის ტრიპტიქი - ქმნის ამ კავშირებს. იგი გვთავაზობს CLIL-ის სხვადასხვა კონტექსტში საჭირო ენის ანალიზის საშუალებებს და ცხადად განასხვავებს ლინგვისტური მოთხოვნების ტიპებს, რომლებიც გავლენას ახდენს CLIL-ზე. ის, ასევე, გვთავაზობს საშუალებას, მოვახდინოთ ენის გამოყენების, როგორც „ცოდნის კონსტრუირების“ კონცეპტუალიზაცია (დალტონ-პუფერი, 2007: 65). ტრიპტიქი არ ანაცვლებს გრამატიკულ პროგრესიას, არამედ აუმჯობესებს მას. ის ეხმარება

შემსწავლელებს ენის გამოყენებაში CLIL შუალედური ენის სამი ურთიერთდაკავშირებული პერსპექტივიდან ანალიზით: სწავლის ენა, ენა სწავლისთვის და ენა სწავლით.

ნახატი 1: ენის ტრიპტიქი



სწავლის ენა არის საგნის თემასთან დაკავშირებული საბაზისო უნარებისა და კონცეფციების გასაგებად საჭირო ენა. იზრდება ინტერესი ჟანრის ანალიზის როლის კვლევისადმი, რადგან ის გვიჩვენებს საგნისა და თემატური შინაარსისთვის სპეციფიკური ენის დაუფლების საჭიროებას; მაგალითად, მეცნიერების ენა ან კურიკულუმის დისკურსი. სისტემური ფუნქციონალური ლინგვისტიკის (ჰალიდეი, 2004) თანახმად, ჟანრი არის „სოციალური აქტივობა კონკრეტულ კულტურაში, რომლის ლინგვისტური რეალიზაციაც წარმოადგენს რეგისტრს“ (ლინარესი და ვითეკერი, 2006: 28). ენის მასწავლებლისათვის ეს ნიშნავს ლინგვისტური პროგრესიის დამოკიდებულების შეცვლას: მის გადატანას გრამატიკული დონეებიდან ფუნქციონალურ დონეებზე, რომელსაც შინაარსი მოითხოვს. მაგალითისთვის დავუბრუნდეთ შემთხვევას, როდესაც შემსწავლელს სჭირდებოდა წარსული დროის გამოყენება მეცნიერების გაკვეთილისათვის: CLIL გარემოში შემსწავლელს სჭირდება დახმარება „წარსულის“ და წარსულის „მარკერების“ კონცეფციების გაგებაში. ამის მიღწევა შეიძლება გარკვეული ფრაზების გამოყენებით, ნაცვლად ზმნების წარსულ ფორმაში უღლების პარადიგმების ფორმალური სწავლებისა. უფრო მეტიც, გამოყენებული ზმნები დამოკიდებული იქნება შინაარსზე. CLIL კლასში წარსული დროის ავთენტური მიზნებით გამოყენება საშუალებას აძლევს შემსწავლელს, გამოიყენონ შინაარსისთვის შესაფერისი ენა აზრიანად, რისი გავრცობაც გრამატიკული კუთხით შეიძლება ენის გაკვეთილზე. თუმცა, ეს არ გულისხმობს, რომ მეორე ან დამატებითი ენის გაკვეთილებმა მხოლოდ გრამატიკის

გაკვეთილების სახე უნდა მიიღონ. ამის ნაცვლად უნდა შეიქმნას უფრო მრავალფეროვანი გარემო, რათა მივიღოთ უკეთესი შედეგი. შუალედურ ენაში წერა-კითხვისა და ზეპირმეტყველების გათვალისწინება საგნის მასწავლებლისაგან ითხოვს საგნის ან შინაარსის ლინგვისტური მოთხოვნების შესახებ მკაფიო ინფორმირებულობას.

ენა სწავლისთვის აქცენტს აკეთებს ისეთი ტიპის ენაზე, რომელიც საჭირო მეორე / უცხო ენის გარემოში ოპერირებისათვის. ენის გამოყენების სწავლა გამოწვევაა როგორც მასწავლებლისთვის, ისე შემსწავლელისათვის - თითოეულს საკუთარი როლი აქვს სათანამშო. შემსწავლელებს სჭირდებათ სტრატეგიები, რომლებიც საშუალებას მისცემს მათ, გამოიყენონ უცხო ენა ეფექტურად. ბევრი მკვლევრისათვის (მოჰანი, 1986; ნუნანი, 1990; სნოუ, მეტი და გენესი, 1989; ვან ლიერი, 1996) დაგეგმვა ეფექტური ხარაჩოს აუცილებელი წინაპირობაა და CLIL გარემოში ნიშნავს, რომ შემსწავლელს დასჭირდება ხელშეწყობა ისეთი უნარების შემუშავებაში, როგორებიც საჭიროა წყვილებად მუშაობისას, კოოპერაციული ჯგუფური სამუშაოს შესრულებისას, კითხვების დასმისთვის, დებატებისთვის, ჩადიებისთვის, ფიქრისთვის და ა.შ. თუკი შემსწავლელებს არ ესმით და ვერ იყენებენ ენას, რომელიც საჭიროა სწავლისთვის, ერთმანეთის დახმარებისთვის და დახმარების მიღებისთვის - ხარისხიანი სწავლება ვერ შედეგა. დავალებების ეფექტური შესრულებისთვის აუცილებელია საგნობრივ შინაარსთან დაკავშირებული სხვადასხვა რეპერტუარის შემუშავება, როგორებიცაა: აღწერა, შეფასება და დასკვნების გამოტანა. შემსწავლელთათვის დისკუსიების, დებატების, ჯგუფად შეკვრისა და CLIL ენის დამოუკიდებლად გამოყენების ხელშეწყობი სტრატეგიები გამჭვირვალე უნდა იყოს როგორც დაგეგმვის (სწავლების), ისე სწავლის პროცესში.

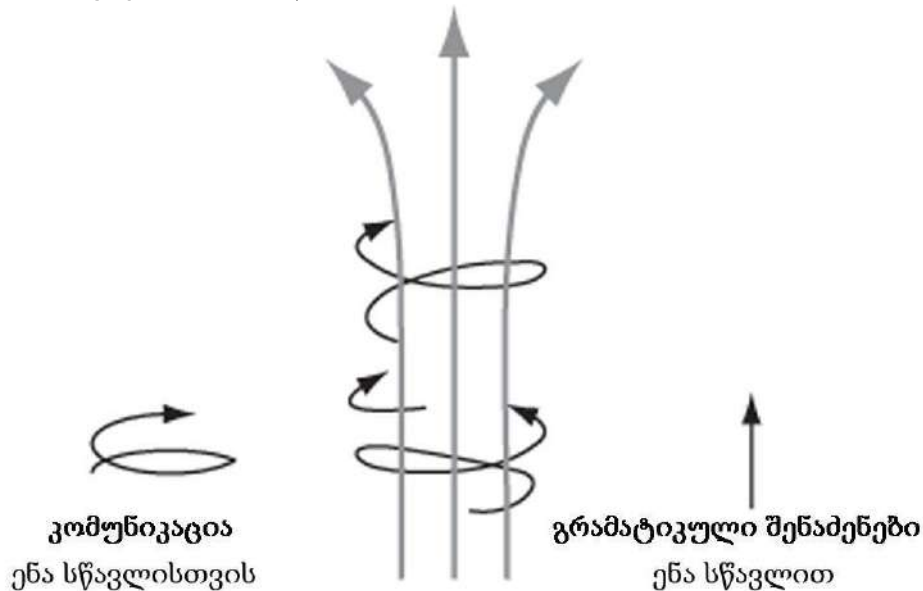
ენა სწავლით დაფუძნებულია პრინციპზე, რომ ეფექტურად სწავლა შეუძლებელია ენისა და აზროვნების აქტიური ჩართულობის გარეშე. როდესაც შემსწავლელებს მოუწოდებენ გაგებულის არტიკულაციისაკენ, ადგილი აქვს სწავლის უფრო მაღალ დონეს. CLIL გაკვეთილი მოითხოვს საუბრის, ინტერაქციისა და დიალოგური აქტივობის დონეს, რომელიც განსხვავდება ტრადიციული ენის ან საგნობრივი შინაარსის გაკვეთილებისაგან. დავუბრუნდეთ მოჰანისა და ვან ნაერსენის მოსაზრებას: „დისკურსი ენის მნიშვნელობას. ცოდნის ახალი სფეროების ათვისებასთან ერთად ჩვენ ვითვისებთ ...მნიშვნელობის ახალ სფეროებს“ (მოჰანი და ვან ნაერსენი, 1997: 2). CLIL გარემოში ახალი მნიშვნელობები, როგორც წესი, ახალ ენას მოითხოვენ. შესაძლოა, ამ მზარდი ენობრივი საჭიროებების დაჭერა, გადამუშავება და სტრატეგიულად განვითარება მასწავლებლებისა და შემსწავლელების მიერ. სხვა სიტყვებით, შემსწავლელებს სჭირდებათ ენა, რათა ხელი შეუწყონ და წინ წასწიონ საკუთარი აზროვნების პროცესი ახალი ცოდნის შეძენისას და, ამასთანავე, წინ წავიდნენ ენის სწავლაში. მეტი ამას ამგვარად აჯამებს:

მოსწავლეებს სჭირდებათ კომუნიკაცია მასწავლებელთან, ერთმანეთთან ან ტექსტებთან, რათა გაიგონ ან გამოიყენონ შინაარსი. ამის კეთებისას დავალებების კოგნიტური მოთხოვნა მოითხოვს მოსწავლეებისაგან, მოიხმონ არსებული ცოდნა, კონცეფციები, უნარები და სტრატეგიები. გამოკვლევა მიგვითითებს, რომ კონცეფციებსა და ცოდნას შორის კავშირების დამყარება და გამაგრება ზრდის სწავლის პროცესს და ნასწავლის შენარჩუნებას (მეტი, 1998: 38).

უფრო პრაქტიკულ ტერმინებში - ენა სწავლით დაკავშირებულია გრამატიკული კატეგორიების შერჩევაზე იმისდა მიხედვით, თუ რა სჭირდებათ მოსწავლეებს სწავლის პროცესში - და ამ განმარტების თანახმად, ყოველთვის არაა შესაძლებელი მისი წინასწარ განსაზღვრა. ის მოუწოდებს მასწავლებლებს, ადგილზევე გაუმკლავდნენ წამოჭრილ

ლინგვისტურ საჭიროებებს. ისე ასევე ეხმარება საჭიროებას, განისაზღვროს, როგორი იქნება ლინგვისტური განვითარება (ენის სწავლა) სისტემატურად მიღწეული მუდმივი გადამუშავების წყალობით, ენის უფრო მეტად განვითარებისათვის, დაფუძნებული პროგრესიის ზემოთ მიმართულ სპირალზე - ნაცვლად გრამატიკის ნაბიჯ-ნაბიჯ შესწავლისა (ნახატი 2).

ნახატი 2: ენის პროგრესიის სპირალი



3.3. კულტურის შესახებ ინფორმირებულობიდან ინტერკულტურულ გაგებამდე

იმისათვის, რომ CLIL-მა ხელი შეუწყოს ეფექტურად სწავლას, საჭიროა კიდევ ერთი რამის გათვალისწინება: CLIL-ის სხვადასხვა ელემენტის ურთიერთდაკავშირებულობა ძლიერდება, როდესაც ვიკვლევთ კავშირებს ენას, კოგნიტურ დამუშავებასა და კულტურას შორის. და რა იგულისხმება კულტურაში და რა როლს თამაშობს იგი CLIL-ში?

არსებობს კულტურის მრავალი განსხვავებული განსაზღვრება და ეს საკითხი დღემდე დებატების თემაა (იგელტონი (Eagleton), 2000). ბრაუნი გვაწვდის საინტერესო ახსნას, რომელიც აკავშირებს კულტურას აზროვნებასა და ენასთან:

კულტურული მოდელები, ჩვეულებები და ცხოვრების გზები გამოიხატება ენაში: კულტურისთვის სპეციფიკური მსოფლმხედველობები აისახება ენაში... ენა და კულტურა ურთიერთქმედებენ, რის გამოც კულტურათა მსოფლმხედველობები განსხვავდება და ამ მსოფლმხედველობის გამოსახატავი ენა, შესაძლოა, სპეციფიკური იყოს (ბრაუნი, 1980:138).

1970-ან წლებში ჰალიდეიმ განმარტა ენის განვითარება, როგორც „სოციოლოგიური მოვლენა, სემიოტიკური შეჯახება, რომლის მეშვეობითაც ხდება სოციალური სისტემის შემადგენელი მნიშვნელობების გაცვლა“ (1978: 139). თუ ამ სოციალურ ინტერაქციას გადავითვალთ სწავლის გარემოში, სადაც გამოიყენება უცხო ენა, მაშინ ენა, კულტურული გაგება, კოგნიტური ჩართულობა და აზროვნება უკავშირდება საგნობრივ შინაარსსა და CLIL-ის კონტექსტს. თუ მივყევით იდეას, რომ კულტურა განსაზღვრავს ჩვენ მიერ

სამყაროს აღქმას და რომ ჩვენ ვიყენებთ ენას ამ ინტერპრეტაციების გამოსახატავად, მაშინ CLIL აღებს ინტერკულტურულ კარს, სადაც შემსწავლელებს შეუძლიათ გამოსცადონ ის, რასაც ისინი მონოლინგვურ გარემოში ვერ გამოცდიდნენ - მაგალითად, ის იძლევა მდიდარ კატალიზატორს „ცოცხალი“ ინტერკულტურული გამოცდილებებისათვის, რომლებიც ფუნდამენტურია გლობალური მოქალაქეობის უკეთ გასაგებად. თუმცა, ეს პასუხისმგებლობას აკისრებს CLIL მასწავლებლებს, რომ ისინი იყვნენ პროაქტიულები სკოლათაშორის პარტნიორობის შექმნაზე და ამ კავშირების შესაქმნელად ტექნოლოგიების მთელი სპექტრის გამოყენებაზე. მეოთხე თავი იძლევა რამდენიმე იდეას, თუ როგორ უნდა განვახორციელოთ ეს პრაქტიკულად.

წინა სექციებში დაწყებული დისკუსიის განვრცობით და სოციალურ-კულტურული თეორეტიკოსების (ვიგოცკი და ბახტინი) მოსაზრებების გათვალისწინებით, აზროვნება და კულტურა იქმნება ინტერაქციით. პირველი ენის გარემოში მნიშვნელობები და ღირებულებები ისწავლება ადგილზევე, ენობრივი განვითარების პარალელურად; ანუ, სოციალური ინტერაქცია ინტეგრალურია **ღრმა სწავლისთვის**. ეს ნიშნავს, რომ ენა, გარდა იმისა, რომ არის კულტურის განსაზღვრის ინსტრუმენტი, ამასთანავე, ასახავს თავად კულტურას. კულტურასთან ასოცირებული ენის „სწავლა“ შუბლებელია რამდენიმე გაკვეთილით ამ ენაზე მოლაპარაკეთა დღესასწაულების, ხალხური სიმღერებისა და კოსტუმების შესახებ. კულტურული ინფორმირების ფოკუსი შეიძლება იყოს *ცოდნა* განსხვავებული კულტურების *შესახებ*, მაგრამ ინტერკულტურული გაგებისაკენ გადასვლა მოიცავს განსხვავებული გამოცდილებებს.

ღრმა სწავლა მოიცავს ახალი იდეების კრიტიკულ ანალიზს, მათ უკვე ნაცნობ კონცეფციებთან დაკავშირებას და მივყავართ ამ კონცეფციების გაგებამდე და გრძელვადიან მეხსიერებაში შენარჩუნებამდე, რათა შესაძლო იყოს მათი გამოყენება უცნობ კონტექსტში პრობლემების გადასაჭრელად. ზედაპირული ცოდნა არის ინფორმაციის, როგორც იზოლირებული და დაუკავშირებელი ფაქტების, მიღება. მას მოაქვს მხოლოდ ზედაპირულად შენარჩუნება.

CLIL კონტექსტებში მიკროდონეზე კულტურული გაგება მოითხოვს აზრიან ინტერაქციულობას კლასში თანატოლებთან, მასწავლებლებსა და რესურსებთან შუალედურ ენაზე. მაკროდონეზე სოციალური ინტერაქციის გაკვეთილს მიღმა გაფართოებაც აუცილებელია, თუკი გვინდა, რომ ინტერკულტურული სწავლა შედგებოდეს კოლაბორაციული მნიშვნელობების შექმნისაგან (ბირამი, 1989; დონატო, 1994). მოკლედ, ინტერკულტურული უნარები და გაგება უნდა განვითარდეს მრავალ ადამიანთან და განსხვავებულ კონტექსტებში ინტერაქციით, რათა ახალმა სიტუაციებმა საშუალება მისცეს შემსწავლელებს, მოერგონ სიტუაციას აზრიანად და ახსნან საკუთარი წარმოდგენები. ევროკომისიის პოლიტიკა: *ევროპული დღის წესრიგი კულტურისათვის გლობალიზებულ მსოფლიოში (European Agenda for Culture in a Globalising World)* სახავს გზებს, რომელთა საშუალებითაც ევროკავშირი ხელს უწყობს კულტურულ მრავალფეროვნებას და ინტერკულტურულ დიალოგს:

კულტურა და შემოქმედებითობა ეხება მოქალაქეთა ყოველდღიურ ცხოვრებას. ისინი პირადი განვითარების, სოციალური ერთიანობისა და ეკონომიკური ზრდის მნიშვნელოვანი წარმართველი ფაქტორებია. მაგრამ ეს გაცილებით მეტს ნიშნავს: ისინი არიან საბაზისო

ელემენტები, ... რომლებიც ...ცნობენ და პატივს სცემენ მრავალფეროვნებას. ინტერკულტურული გაგების მომწოდებელი დღევანდელი სტრატეგია ადასტურებს კულტურის ადგილს ჩვენი პოლიტიკის ცენტრში (ბაროსო, 2007).

ინტერკულტურული დიალოგი მოიცავს უნარების გამოყენებას საკუთარ და სხვა კულტურებს შორის შუამავლობისათვის. ის იწყება საკუთარი კულტურის, მათ შორის კულტურულად ნასწავლი დამოკიდებულებებისა და ქცევების, შესახებ ინფორმირებულობის ზრდით. იგი აფართოებს შემსწავლელის კულტურული ცოდნის, უნარებისა და დამოკიდებულებების ინტერაქციულ გარემოში განვითარებას. ის ინვესტირებას ახდენს კომპეტენციების განვითარებაში, რათა შემსწავლელმა შეძლოს კრიტიკულად გამოიყენონ და გააანალიზონ სოციალური პროცესები და შედეგები. ჩვენი არგუმენტი არის ის, რომ, ჰოლისტიკური პერსპექტივიდან, CLIL-ს შეაქვს მნიშვნელოვანი წვლილი შემსწავლელთა ინტერკულტურულ გაგებაში, რადგან ის:

... ავითარებს როგორც საკუთარ, ისე თანამოსაუბრის კულტურულ რწმენას, ქცევებსა და მნიშვნელობებს შორის არსებული ურთიერთობის დანახვისა და მართვის უნარს (ბირამი, 1997: 12).

მაგრამ იმისთვის, რომ CLIL-ს ჰქონდეს კულტურული გავლენა, საჭიროა, რომ შემსწავლელები ჩაერთონ ინტერაქციულ და დიალოგურ სწავლაში კლასშიც და მის გარეთაც. CLIL პოტენციურად გვთავაზობს შესაძლებლობათა მთელ რიგს ინტერკულტურული ინტერაქციისათვის და ენიჭება გადამწყვეტი როლი. CLIL-ის წარმატების დონე დამოკიდებული იქნება კლასის ინტერკულტურულ განვითარებაზე.

3.4. ენისა და საგნობრივი შინაარსის სწავლების ინტეგრაცია

- ჰოლისტიკური ხედვა

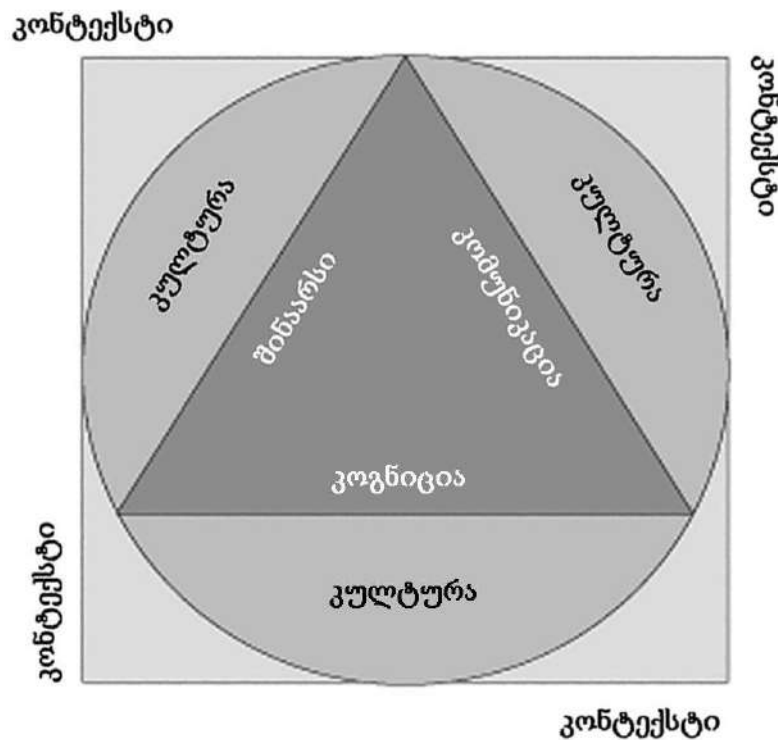
მოსწავლეები ვერ შეიმუშავენ აკადემიურ ცოდნასა და უნარებს იმ ენაზე წვდომის გარეშე, რომელზეც ეს ცოდნა გადმოცემული, განხილული, აგებული ან შეფასებული. ასევე, ვერ შეძლებენ ისინი აკადემიური ენობრივი უნარების შეძენას კონტექსტში, რომელსაც არ ექნება [აკადემიური] შინაარსი (კრანდალი, 1994: 256).

ინტეგრაციის ასახვა - 4-სი ჩარჩო

ამ თავის პირველ ნაწილში განვიხილეთ CLIL-ის განსხვავებული კომპონენტები და მათი ურთიერთკავშირი, რათა შეგვექმნა კონცეპტუალური რუკა CLIL-ის გასაგებად. **4-სი ჩარჩო** (ფიგურა 3) ახდენს ჩვენი 4 კონტექსტუალიზებული „სამშენებლო ბლოკის“ ინტეგრაციას: **შინაარსი** (ინგლისურად - content; იგულისხმება საგნობრივი შინაარსი), **კომუნიკაცია** (ენის სწავლა და გამოყენება), **აზროვნება** (ინგლისურად - cognition: სწავლისა და აზროვნების პროცესები) და **კულტურა** (ინტერკულტურული გაგებისა და გლობალური მოქალაქეობის გამომუშავება). ამით იგი ითვალისწინებს საგნობრივი შინაარსისა და ენის სწავლის ინტეგრაციას სპეციფიკურ კონტექსტებში და ცნობს სიმბიოზურ ურთიერთობას, რომელიც არსებობს ამ ელემენტებს შორის. ეფექტური CLIL ხორციელდება ამ სიმბიოზის წყალობით და იგი იყენებს:

- პროგრესიას ცოდნაში, უნარებსა და შინაარსის გაგებაში;
- ჩართულობას ასოცირებულ კოგნიტურ დამუშავებაში;
- ინტერაქციას კომუნიკაციურ კონტექსტში;
- სათანადო ენობრივი ცოდნისა და უნარების განვითარებას;
- ღრმა ინტერკულტურული ინფორმირებულობის შეძენას, რომელიც, თავის მხრივ, წარმოიქმნება საკუთარი თავის და „სხვის“ პოზიციონირებით.

ნახატი 3: 4-სი ჩარჩო



ამ პერსპექტივიდან, CLIL მოიცავს ენის სათანადოდ გამოყენების სწავლას და, პარალელურად, ენის გამოყენებას ეფექტურად სწავლისათვის. ის აგებულია შემდეგი პრინციპებით:

1. საგნობრივი შინაარსი არ არის მხოლოდ ცოდნისა და უნარების შეძენა, არამედ შემსწავლელის მიერ საკუთარი ცოდნის და გაგების *შექმნა* და უნარების *გამომუშავება* (პერსონალიზებული სწავლა);
2. შინაარსი დაკავშირებულია სწავლასა და აზროვნებასთან (კოგნიციასთან). იმისთვის, რომ შემსწავლელმა შეძლოს შინაარსის საკუთარი ინტერპრეტაციის შექმნა, საჭიროა მისი ენობრივი მოთხოვნების ანალიზი;
3. საჭიროა აზროვნების პროცესების (კოგნიციის) ენობრივი მოთხოვნების ანალიზი.
4. ენა უნდა ისწავლებოდეს, რაც დაკავშირებულია კონტექსტის სწავლასთან, ამ ენით სწავლასთან, შინაარსის რეკონსტრუქციასა და მასთან დაკავშირებულ კოგნიტურ პროცესებთან. ეს ენა უნდა იყოს გამჭვირვალე და ხელმისაწვდომი;
5. ინტერაქცია სწავლის კონტექსტში მნიშვნელოვანია სწავლისათვის. მას აქვს იმპლიკაციები: როდესაც სწავლის კონტექსტი ოპერირებს უცხო ენის მედიუმის საშუალებით.

6. კულტურასა და ენას შორის ურთიერთობა კომპლექსურია. ინტერკულტურული ინფორმირებულობა უმნიშვნელოვანესია CLIL-ისთვის;
7. CLIL ჩაშენებულია განათლების უფრო ფართო კონტექსტში, რომელშიც ის ჩამოყალიბდა, ამგვარად, მისი ეფექტური რეალიზაციისათვის საჭიროა კონტექსტური ცვლადების გათვალისწინება.

4-სი ჩარჩოში ტერმინები „ენა“ და „კომუნიკაცია“ გამოიყენება, როგორც ერთმანეთის ეკვივალენტები. ეს არ არის მხოლოდ სინტაქსური ხელსაწყო *სი* კონცეფციების წარმოდგენისათვის, არამედ არის სტრატეგია შუალედურ ენაზე ჭეშმარიტი კომუნიკაციის ხელშესაწყობად, თუკი გვსურს, რომ, სწავლის პროცესი, როგორც ასეთი, არსებობდეს... ეს არის მცდელობა, რომ გამოასწოროს დონატოს კრიტიციზმი, რომ ცუდად ჩაფიქრებული ენობრივი გამოცდილება „ასწავლის შემსწავლელებს კომუნიკაციურ არაკომპეტენტურობას, ნაცვლად კომპეტენტურობისა“ (დონატო, 1996).

ინტეგრაციის იმპლიკაციები: განმარტება, კონტექსტუალიზაცია და ჩადიება

ამ თავს დავასრულებთ მოსაზრებით, რომ არსებობს ინტეგრაციის სამი საკვანძო კომპონენტი, რომელთა გათვალისწინებაც საჭიროა.

პირველ კომპონენტში აქცენტი კეთდება იმაზე, რომ ყოველ CLIL გარემოში პედაგოგებმა უნდა მოახდინონ იმ საშუალებების იდენტიფიცირება და გამართლება, რომლებიც გამოიყენება საგნობრივი შინაარსებისა და ენის სწავლების ინტეგრაციის მისაღწევად და რა დონეზეა ეს შესაძლებელი ინდივიდუალური სასწავლო კონტექსტებისა და პროგნოზირებული სასწავლო შედეგების მიხედვით. ფაქტია, რომ საგნობრივი შინაარსისა და ენის სწავლების ინტეგრირება კომპლექსურია. მას სჭირდება სტრატეგიული დაგეგმვა და რეფლექსიური შეფასებები. არ არსებობს მისი მიღწევის სწრაფი გადაწყვეტილებები ან მზა ფორმულები. ამ თავში ჩვენ ავაგეთ კონცეპტუალური რუკა, რომელიც იძლევა თეორიულ ბაზისს დაწყებისათვის. თუმცა, წინა თავში შემუშავებული პრინციპების გათვალისწინებით, ხაზი უნდა გავუსვათ იმას, რომ ეს ზოგადი მონახაზია და საჭიროა მისი შევსება მიზნების განხილვისა და განმარტებების შემდეგ. ამის გაკეთების პრაქტიკული შემოთავაზებები მოცემულია შემდგომ თავში. შესაბამისად, მეოთხე თავი დაუბრუნდება ფუნდამენტურ საკითხებს, რომლებიც დაკავშირებულია მიზნებსა და შედეგებთან. თუკი ესენი ცხადად არ განიმარტება დაგეგმვის პროცესში, CLIL-ის წარმატება ან წარუმატებლობა დამოკიდებული იქნება სპეციფიკურ სიტუაციებზე.

მეორე იმპლიკაცია, რომელიც CLIL-ის ერთ-ერთი ყველაზე დიდი გამოწვევაა, ეხება შემსწავლელთა ენობრივი და კოგნიტური დონეების კავშირს:

საგნობრივი შინაარსისთვის სპეციფიკურ მეთოდოლოგიას მოუწევდა აქცენტის გაკეთება შემსწავლელზე, ენისა და შინაარსის სწავლის ცხადად და გამჭირვალედ განხორციელება, საგნისთვის სპეციფიკური უნარების განსაზღვრა და ამგვარად შემსწავლელისთვის საშუალების მიცემა, გადაელახათ შეუსაბამობა, ერთი მხრივ - მათ კონცეპტუალურ და კოგნიტურ შესაძლებლობებსა და, მეორე მხრივ - მათ ლინგვისტურ დონეს შორის (ოტენი, 1993: 73).

ნაკლებ სავარაუდოა, რომ CLIL კლასში ენის დონე იგივე იქნება, რაც აზროვნებისა. ამან შეიძლება წარმოქმნას ისეთი სიტუაციები, როდესაც აზროვნების დონესთან შედარებით ენის დონე ან ძალიან მაღალია, ან - მეტისმეტად დაბალი. თუკი ენის დონე

ძალიან ბევრს მოითხოვს, მაშინ შეუძლებელია ეფექტურად სწავლა. თუ აზროვნების დონე, ენობრივი დონის გათვალისწინების გამო, ძალიან დაბალია, მაშინ სწავლის პროცესი შეზღუდულია. რაც არ უნდა იყოს შემსწავლელთა შესაძლებლობა, ეფექტური სწავლა მოითხოვს ინდივიდებისათვის სათანადო დონეზე ეფექტურ ჩართულობას:

გამოკვლევამ აჩვენა, რომ კოგნიტურად არასაკმარისად მომთხოვნი სამუშაო, როგორიცაა გადაწერა ან გაძეგნა - განსაკუთრებით, როცა არ არსებობს ან ძალიან მცირეა მისი მხარდამჭერი კონტექსტი - არ ამდიდრებს ენის სწავლას... მოსწავლეების ინტელექტუალურად მომთხოვნი სამუშაოში აქტიური ჩართვით მასწავლებელი ქმნის რეალურ საჭიროებას, რომ შემსწავლელებმა აითვისონ სათანადო დონის ენა (სმიტი და პატერსონი, 1998: 1).

იმის უზრუნველყოფა, რომ შემსწავლელები იყვნენ კოგნიტური გამოწვევის წინაშე, მაგრამ ჰქონდეთ ლინგვისტური მხარდამჭერა, რათა შესაძლებელი გახდეს დიალოგური სწავლა, მოითხოვს სტრატეგიულ და პრინციპულ დაგეგმვას. როგორც უკვე განვიხილეთ, ის მოიცავს ეფექტური სწავლისთვის საჭირო ენის სიღრმისეულ ანალიზს.

ჩვენ ვფიქრობთ, რომ კუმინსის 1984 წლის მოელის ადაპტირებული ვერსია - CLIL მატრიცა - გამოსადეგია ლინგვისტური და კოგნიტური მოთხოვნების ბალანსისათვის (იხილეთ ნახატი 4).

ნახატი 4: CLIL მატრიცა (ადაპტირებული კუმინსისგან, 1984)

კოგნიტური მოთხოვნები	მაღალი	2	3
	დაბალი	1	4
		დაბალი	მაღალი
		ლინგვისტური მოთხოვნები	

არ შეიძლება არ გავითვალისწინოთ შუალედური ენის შესახებ CLIL მასწავლებლების საკუთარი ინფორმირებულობისა და ენის ფრთხილი და სისტემატური ანალიზის საჭიროების მნიშვნელობა. შუალედურ ენაზე სწავლის საჭიროება მოითხოვს ან CLIL მასწავლებლის მიერ შუალედური ენის სიღრმისეულ გაგებას, ან კოლაბორაციას CLIL და ენის მასწავლებლებს შორის. თუ როგორ დაგეგმვრებათ მატრიცა სტრატეგიული დაგეგმვაში, შეგიძლიათ უფრო ვრცლად მეოთხე თავში წაიკითხოთ. ამჟამად კარგი იქნება, გავეცნოთ CLIL მატრიცას და განვიხილოთ ოთხივე ნაწილის იმპლიკაცია ეფექტურ სწავლაზე.

იმის უზრუნველსაყოფად, რომ შემსწავლელის ენამ არ შეაფერხოს სწავლის პროცესი, მეორე კვადრატში დაგვჭირდება ენაში მიზანმიმართული პროგრესია და, პარალელურად, კოგნიტური გამოწვევის შენარჩუნება, რაც, დროთა განმავლობაში, სისტემატურად გადაიყვანს შემსწავლელს მესამე კვადრატამდე. მეოთხე კვადრატის მაღალი

ლინგვისტური მოთხოვნა შესაფერისია CLIL-ის მხოლოდ ისეთი ელემენტებისათვის, როდესაც ლინგვისტური პრაქტიკა და ფოკუსი ფორმაზე აუცილებელია სწავლის პროგრესისათვის.

პირველი კვადრატი ავითარებს საწყის თავდაჯერებულობას შემსწავლელებში, თუმცა, CLIL-ში იგი მხოლოდ გარდამავალი ეტაპია მეორე კვადრატისაკენ. მეორედან მესამე ან მეოთხე კვადრატზე გადასვლა კი ყურადღებას ამახვილებს ინდივიდუალური შემსწავლელების პროგრესიაზე და მათი პოტენციალის დროთა განმავლობაში რეალიზაციაზე.

მატრიცა წარმოადგენს გამოსადეგ აუდიტს CLIL მასწავლებლებისათვის, რომელთა საშუალებითაც ისინი შეძლებენ, თვალი ადევნონ პროგრესს დაგეგმვისა და შეფასების აქტივობების კუთხით, რათა გააფართოონ მოსწავლეთა სწავლის პროცესი. მატრიცის პრაქტიკული გამოყენება განიხილება მეოთხე თავში.

ინტეგრაციის მესამე და საბოლოო იმპლიკაცია არის იმის საჭიროება, რომ CLIL-ში ჩართულები ადამიანები შეეგუონ კლასში სწავლებისა და სწავლის ჩადიებაზე დაფუძნებულ მიდგომას. როდესაც CLIL-ს სათავეში უდგანან ენის პრაქტიკოსები, არსებობს საფრთხე, რომ მოხდება სპეციფიკური შინაარსობრივი მოთხოვნების იგნორირება ან შესუსტება. როდესაც CLIL-ს სათავეში უდგანან საგნის მასწავლებლები, ლინგვისტური მოთხოვნები შეიძლება აღმოჩნდეს საფრთხის ქვეშ.

როგორც დალტონ-პუფერი აღნიშნავს:

ამჟამად, ავსტრიაში მაინც, CLIL კურიკულუმი განისაზღვრება მთლიანად საგნობრივი შინაარსების კურიკულუმებით, იმ ვარაუდით, რომ იქნება შემთხვევითი ენობრივი შენაძენები. მაგრამ რა საჭიროა CLIL, თუკი არ გვაქვს არანაირი ენობრივი მიზნები? (დალტონ-პუფერი, 2007: 95).

ეს მხარს უჭერს მოსაზრებას, რომ არ არსებობს ერთი კონკრეტული CLIL მოდელი და რომ მოდელის როგორც თეორიული, ისე პრაქტიკული ბაზისი უნდა ითვალისწინებდეს კონტექსტს, რომელშიც ხდება მისი შემუშავება. ჩვენ გირჩევთ, რომ ამისთვის გამოიყენოთ პრაქტიკის ჩადიებაზე დაფუძნებული მიდგომა. მეოთხე თავში გთავაზობთ მოდელს როგორც მასწავლებლების, ასევე მათი მოსწავლეების ჩასართავად, ისე, რომ CLIL დინამიკის განვითარებასთან ერთად, ჩვენი კოლექტიური გაგებაც განვითარდეს. ამ გადმოსახედიდან, პროფესიული სწავლება არის ის, რასაც ვან ლიერი (1996) **პრაქტიკის თეორიას** უწოდებს, სადაც მასწავლებლები აყალიბებენ სწავლების საკუთარ თეორიებს, დამყარებულს საკუთარ გამოცდილებებზე. ვონგის თანახმად, როდესაც მოსწავლეებს აყენებენ კურიკულუმის შექმნისა და სწავლების ცენტრში:

...სახელმძღვანელო პრინციპების ცოდნა მათი სწავლის მხარდასაჭერად შესაძლოა აღვიქვათ, როგორც გზა მეთოდოლოგიის დასაბრუნებლად, ვიწროდ კოდიფიცირებული გამოწერებიდან - შეფასებამდე, რომლის ხელსაწყოებიც და რესურსებიც საშუალებას მოგვცემს, უკეთ გავიგოთ, თუ როგორ შევუწყოთ ხელი ჩვენი მოსწავლეების მიერ ენის სწავლას (ვონგი, 2006: 205).

პროფესიულ სასწავლო საზოგადოებებში მუშაობა (ვენგერი, 1998) ნიშნავს ისეთი დროისთვის მუშაობას, როცა CLIL აღარ არის „ან/ან“ ტიპის შინაარსებისა და ენის მასწავლებლებთან მიმართებით, არამედ წარმოადგენს ინტეგრირებულ მთლიანობას.

პრაქტიკის თეორია წარმოიქმნება, როდესაც მასწავლებელი იწყებს სწავლებისა და სწავლის შესახებ საკუთარი იმპლიციტური ცოდნისა და გაგების არტიკულაციას. მასწავლებლის იმპლიციტური ცოდნა ამ პროცესის წყალობით ხდება ექსპლიციტური - ანუ, მასწავლებელმა იცის საკუთარი ცოდნის შესახებ (პრაქტიკის თეორია) და შეუძლია დაიწყოს მისი აქტიურად განვითარება. პრაქტიკის თეორიის საწყისი პუნქტი არის მასწავლებლის საკუთარი პროფესიული რწმენა.

ლიტერატურა

- ანდერსონი და კრათვოლი, 2001 - Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (eds.) (2001) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, New York: Longman.
- ბაროზო, 2009 - Barroso, J. M., President of the European Commission, on 10May 2007[Online press release]. Available at: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?Reference=IP/07/646>[Accessed 14April 2009].
- ბეარდსმორი, 1993 - Baetens Beardsmore, H. (ed.) (1993) European Models of Bilingual Education, Clevedon: Multilingual Matters.
- ბერეიტერი. სკარდამალია, 2005 - Bereiter, C. and Scardamalia, M. (2005) 'Technology and literacies: From print literacy to dialogic literacy', in Bascia, N., Cumming, A., Datnow, A., Leithwood, K. and Livingstone, D. (eds.) (2005) International Handbook of Educational Policy, Dordrecht, Netherlands: Springer, pp749–61.
- ბიგე, შერმისი, 1998 - Bigge, M. L. and Shermis, S. S. (1998) Learning Theories for Teachers, New York: Longman.
- ბირამი, 1989 - Byram, M. (1989) Cultural Studies in Foreign Language Education, Clevedon: Multilingual Matters.
- ბირამი, 1997 - Byram, M. (1997) Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence, Clevedon: Multilingual Matters.
- ბლუმი, 1956 - Bloom, B. S. (ed.) (1956) Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain, New York: Longman.
- ბლუმი, 1980 - Brown, H. D. (1980) Principles of Language Learning and Teaching, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- განათლების დეპარტამენტი, 2002 - Department of Education, Queensland (2002) A Guide to Productive Pedagogies: Classroom Reflection Manual, Education Queensland.
- დალტონ-პუფერი, 2007 - Dalton-Puffer, C. (2007) Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms, Amsterdam: John Benjamins.
- დე ბოტი, 2002 - de Bot, K. (2002) 'Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives', in Marsh, D. (ed.) CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential, Public Services Contract DG EAC: European Commission, Strasbourg, pp 31–2.

- დე გრააფი, კუპმანი, ანიკინა და ვესტჰოფი, 2007 - de Graaff, R., Koopman, G. J., Anikina, Y. and Westhoff, G. (2007) 'An observation tool for effective L2 pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL)', *Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, 603–24.
- დონატო, 1994 - Donato, R. (1994) 'Collective scaffolding in second language learning', in Lantolf, J. and Appel, G. (eds.) (1994) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Norwood, NJ: Ablex, pp 33–56.
- დონატო, 1996 - Donato, R. (1996) 'Sociocultural perspectives on foreign language learning, teaching practice and research', Paper delivered at the 11th World Congress of Applied Linguistics, AILA conference, Jyväskylä, Finland, August 1996.
- ელისი, 1997 - Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- ვან ეში და სანტ ჯო, 2003 - van Esch, K. and St John, O. (2003) *A Framework for Freedom: Learner Autonomy in Foreign Language Teacher Education*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- ვან ლაიერი, 1996 - van Lier, L. (1996) *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*, New York: Longman.
- ვანპატენი და უილიამსი, 2006 - VanPatten, B. and Williams, J. (eds.) (2006) *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ვენგერი, 1998 - Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ვიგოცკი, 1978 - Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ვონგი, 2006 - Wong, S. (2006) *Dialogic Approaches to TESOL: Where the Ginkgo Tree Grows*, London: Routledge.
- იგლეთონი, 2000 - Eagleton, T. (2000) *The Idea of Culture*, Oxford: Blackwell.
- კლაპერი, 1996 - Klapper, J. (1996) *Foreign-Language Learning through Immersion: Germany's Bilingual-Wing Schools*, The Edwin Mellen Press.
- კლეგი, 2003 - Clegg, J. (2003) 'The Lingue E Scienze Project: Some Outcomes', in Quaderni Publicati 6: L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici, Torino: Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte.
- კოილი, 2000 - Coyle, D. (2000) 'Meeting the challenge: Developing the 3Cs curriculum', in Green, S. (ed.) (2000) *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages*, Clevedon: Multilingual Matters, pp 158–182.
- კოილი, 2002 - Coyle, D. (2002) 'From little acorns', in So, D. and Jones, G. M. (eds.) (2002) *Education and Society in Plurilingual Contexts*, Brussels: Brussels University Press, pp 37–55.
- კრანდეილი, 1994 - Crandall, J. (1994) 'Strategic integration: Preparing language and content teachers for linguistically and culturally diverse classrooms', in Alatis, J. E. (ed.) (1994) *Georgetown University 3 CLIL as a theoretical concept 45 Roundtable on Languages and Linguistics. Strategic Interaction and Language Acquisition: Theory, Practice, and Research*, Washington, DC: Georgetown University Press, pp 255–274.
- კრაშენი, 1985 - Krashen, S. D. (1985) *The Input Hypothesis*, London: Longman.

- კუმინსი, 1984 - Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters.
- კუმინსი, 2005 - Cummins, J. (2005) 'Using information technology to create a zone of proximal development for academic language learning: A critical perspective on trends and possibilities', in Davison, C. (ed.) (2005) *Information Technology and Innovation in Language Education*, Hong Kong: Hong Kong University Press, pp 105–126.
- ლანტოლფი, 2000 - Lantolf, J. (ed.) (2000) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- ლინარესი, 2006 - Llinares, A. and Whittaker, R. (2006) 'Linguistic analysis of secondary school students' oral and written production in CLIL contexts: Studying Social Science in English', *View[z] Vienna English Working Papers*, 15, 3, 28–32.
- ლისტერი, 1987 - Lyster, R. (1987) 'Speaking immersion', *Canadian Modern Language Review*, 43, 4, 701–17.
- მაკგინესი, 1999 - McGuinness, C. (1999) *From Thinking Skills to Thinking Classrooms: A Review and Evaluation of Approaches for Developing Pupils' Thinking*. Research Report 115, London: Department for Education and Employment. 46 CLIL: Content and Language Integrated Learning
- მარზანო, 2000 - Marzano, R. J. (2000) *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- მარში, ენერი და ზიგმუნდი, 1999 - Marsh, D., Enner, C. and Sygmund, D. (1999) *Pursuing Plurilingualism*, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- მეტი, 1998 - Met, M. (1998) 'Curriculum decision-making in content-based language teaching', in Cenoz, C. And Genesee, F. (eds.) (1998) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters.
- მიტჩელი და მაილსი, 2004 - Mitchell, R. and Myles, F. (2004) *Second Language Learning Theories*, London: Hodder Arnold.
- მოჰანი, 1986 - Mohan, B. (1986) *Language and Content*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- მოჰანი, 1997 - Mohan, B. and van Naerssen, M. (1997) 'Understanding cause-effect: Learning through language', *Forum*, [Online] 35, 4. Available at: <http://eca.state.gov/forum/vols/vol35/no4/p22.htm> [Accessed 15April 2009].
- ნისბეტი, 1991 - Nisbet, J. (1991) 'Projects, theories and methods: The international scene', in Coles, M. And Robinson, W. D. (eds.) (1991) *Teaching Thinking*(Second edition), Bristol: Bristol Classical Press.
- ნუნანი, 1990 - Nunan, D. (1990) 'Action research in the language classroom', in Richards, J. C. and Nunan, D. (ed.) (1990) *Second Language Teacher Education*, Cambridge: Cambridge University Press, pp 62–81.
- ოტენი, 1993 - Otten, E. (1993) *Workshop 12A: Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-Language Subjects through a Foreign Language*, CDCC European Commission.
- რიჩარდსი და როჯერსი, 2001 - Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching* (Second edition), Cambridge: Cambridge University Press.

- სავინიონი, 2004 - Savignon, S. (2004) 'Language, identity, and curriculum design: Communicative language teaching in the 21st century', in van Esch, C. and St John, O. (eds.) (2004) *New Insights in Foreign Language Learning and Teaching*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp 71–88.
- სვეინი, 1988 - Swain, M. (1988) 'Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning', *TESL Canada Journal*, 6, 1, pp 68–83.
- სვეინი, 2000 - Swain, M. (2000) 'The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue', in Lantolf, J. P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, pp 97–114.
- სმიტი და პატერსონი, 1998 - Smith, J. and Paterson, F. (1998) *Positively Bilingual: Classroom Strategies to Promote the Achievement of Bilingual Learners*, Nottingham: Nottingham Education Authority.
- სნოუ, მეტი და გენესი, 1989 - Snow, M., Met, M. and Genesee, F. (1989) 'A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction', *TESOL Quarterly*, 23, 2, pp 201–217.
- უელსი, 1999 - Wells, G. (1999) *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ფრეირე, 1972 - Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Herder and Herder.
- ჰალიდაი, 1978 - Halliday, M. A. K. (1978) *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, London: Arnold.
- ჰალიდაი, 2004 - Halliday, M. A. K. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*, London: Arnold.

4. CLIL ინსტრუმენტთა კომპლექტი: თეორიის პრაქტიკად გარდაქმნა

ეს თავი ემყარება წინა თავებში წამოჭრილ თეორიულ საკითხებს. ის გვთავაზობს ინსტრუმენტთა კომპლექტს მასწავლებლებისათვის, რათა მათ შეძლონ CLIL პრაქტიკის რუკის შექმნა საკუთარი კონტექსტისა და შემსწავლელებისათვის. იგი დაფუძნებულია ორ ძირითად პრინციპზე: 1. ყველა შემსწავლელს აქვს თანაბარი უფლება ხარისხიან სწავლასა და სასწავლო გარემოზე და 2. CLIL-მა უნდა შეიტანოს წვლილი ამის მიღწევაში.

წარმატებული CLIL პრაქტიკა, დიდი ალბათობით, მოითხოვს მასწავლებლებისაგან, რომ მათ გამოიყენონ ეფექტური სწავლების დაგეგმვის ალტერნატიული გზები. რასაკვირველია, პროფესიონალებისათვის ეს გამოწვევას წარმოადგენს. თეორიული იდეების პრაქტიკაში გადატანა მოითხოვს დროს, მოთმინებასა და პროფესიულ მხარდაჭერას. ეს თავი გთავაზობთ პროცესებსა და ინსტრუმენტებს, რომელთა ცვლილება ან ადაპტირებაც შეიძლება ნებისმიერი კონტექსტისთვის მოსარგებად, ისე, რომ არ ხდება საგნობრივი შინაარსისა და ენის სწავლების ეფექტური და სათანადო ინტეგრაციის ფუნდამენტური საკითხების იგნორირება. იმ პრაქტიკოსებს, რომლებიც CLIL-ის განვითარების დაწყებით ეტაპებზე არიან, ვურჩევთ, რომ დაიწყონ „მცირედით“, პირველ ნაბიჯად რამდენიმე „საპილოტე“ გაკვეთილის ჩატარებით და ექსპერიმენტებით. თავდაჯერებულობის ზრდასთან და სპეციფიკური კონტექსტური საკითხების გათვალისწინებასთან ერთად, პროგრამაში ჩართულები ხდებიან უკეთ მომზადებულები საკლასო კონტექსტის რეალობასა და იდეალებს შორის სხვაობათა გამოსაკვლევად.

როგორც მე-2 და მე-3 თავებში განვიხილეთ, არ არსებობს ერთადერთი იდეალური CLIL მოდელი ან CLIL მეთოდოლოგია. CLIL მიდგომა არის მოქნილი და აქვს შესაძლებლობა, გაითვალისწინოს კონტექსტების მთელი რიგი. ინდივიდუალურმა კონტექსტებმა უნდა განსაზღვროს, თუ როგორ იქნება ინტეგრირებული სწავლება რეალიზებული და გადაწყვიტოს CLIL ენის (სწავლის მედიუმის) როლი და წვლილი არაენობრივი შინაარსის სწავლებისას. იმის ინტერპრეტაცია, თუ რა ითვლება საგნობრივი შინაარსისა და ენის ხარისხიან ინტეგრირებულ სწავლად და სწავლებად ნორმატიული ან ეროვნული/რეგიონალური კურიკულარული მოთხოვნების მიხედვით, ევალებათ ამ კონტექსტების საკვანძო მოთამაშეებს. მაგრამ CLIL-ის ეფექტურობისთვის საჭიროა ზოგიერთი ფუნდამენტური პრინციპის სავალდებულოდ ცნობა - ნებისმიერი სახის სწავლება ან სწავლა სხვა ენაზე ხომ არ ნიშნავს, რომ ის CLIL არის. რაკი CLIL მოქნილი კონსტრუქციაა, მით უფრო მნიშვნელოვანია, რომ CLIL კურიკულუმის დაგეგმვასა და მიწოდებაში ჩართულ პიროვნებებს ჰქონდეთ საშუალება, განსაზღვრონ და ხელი შეუწყონ CLIL-ის კონტექსტუალიზებულ ინტერპრეტაციას, რათა ცხადი გახადონ ფუნდამენტური პრინციპები, რომლებზეც ის არის დაფუძნებული და დააწესონ მონიტორინგისა და

შეფასების მკაცრი პროცესი. სხვა სიტყვებით, არსებობს როგორც საჭიროება, ისე შესაძლებლობა, რომ მასწავლებლებმა გამოიმუშაონ პროფესიული თავდაჯერებულობა და „ფლობდნენ“ თავიანთ პრაქტიკას. ეს თავი იძლევა რამდენიმე შემოთავაზებას საკუთარი CLIL პრაქტიკის „ფლობის“ შესახებ.

ამ თავში წარმოდგენილი ინსტრუმენტთა კომპლექტი პროცესზეა ორიენტირებული. ის აღწერს პერსონალიზებულ ინსტრუმენტთა კომპლექტის შექმნის ეტაპს. ეს ეტაპები დაფუძნებულია კლასზე დაფუძნებული გამოკითხვის მიდგომაზე, რომელიც წარმოქმნილია ფართოდ გავრცელებული „დაგეგმვა-გაკეთება-განხილვა“ ციკლისაგან. თითოეულ ეტაპზე ინსტრუმენტთა კომპლექტი გთავაზობთ კითხვათა მთელ რიგს, რომელთაგანაც CLIL მასწავლებლებს შეუძლიათ ამოირჩიონ და შექმნან მათი კონტექსტისთვის რელევანტური კითხვების სიმრავლე. ამ კითხვების მიზანია, უხელმძღვანელოს მასწავლებლებს საკუთარი საკლასო პრაქტიკების შექმნასა და განვითარებაში. ისინი სთავაზობენ საწყის წერტილს, ბაზისსა და კატალიზატორს დამატებითი განვითარებისათვის, ისევე, როგორც CLIL-ის დაგეგმვის უფრო ჰოლისტიკურ მიმოხილვას. კითხვათა სრული სია შეგიძლიათ ნახოთ ამ თავის დანართში. ინსტრუმენტთა კომპლექტი არ მოიცავს გაკვეთილის დაგეგმვის შაბლონებს, რადგან ესენი თავისით ჩამოყალიბდება სხვადასხვა კონტექსტში არჩეული ინსტრუმენტებისაგან. თუმცა, დანართში მოცემულია რამდენიმე მაგალითი, თუ როგორ გამოუყენებიათ CLIL მასწავლებლებს ინსტრუმენტთა კომპლექტი. მე-3 თავში აღწერილი სხვა კონცეპტუალური ხელსაწყოებიც შედის ინსტრუმენტთა კომპლექტში, მათ შორის **4-სი** ჩარჩო, ენის ტრიპტიქი და CLIL მატრიცა.

ინსტრუმენტთა კომპლექტი იწყება CLIL-ის საერთო ხედვის კონსტრუქციით. მომდევნო ეტაპები - კონტექსტის ანალიზი და პერსონალიზაცია, თემის დაგეგმვა, თემის მომზადება, CLIL-ის მონიტორინგი, შეფასება, რეფლექსია და გამოკითხვა - არის გზა კოლაბორაციული სასწავლო საზოგადოებების შექმნისკენ ან მათში წვლილის შეტანისკენ. ამ პროფესიულ საზოგადოებებში კლასზე დაფუძნებული გამოკითხვა უფრო ინფორმირებულს ხდის CLIL-ის კონტექსტისთვის სპეციფიკური მიზნების მიხედვით განვითარებასა და გარდაქმნას. მუდმივმოქმედი აუდიტი CLIL პროგრამის ეფექტურობის შეფასებისათვის უაღრესად მნიშვნელოვანია - მოქნილობა არ უნდა ავურიოთ „ყველაფერი შეიძლება“ მიდგომაში.

დაბოლოს, ეს ეტაპები შედგენილია იმ პრინციპით, რომ მოცემული კითხვები შერჩევითია, მაგრამ ინტერაქტიულია ტრიგერები დისკუსიისა და რეფლექსიისათვის, რომლებსაც, თავის მხრივ, წვლილი შეაქვთ სხვადასხვა დონეზე პროფესიულ სწავლაში.

ეტაპი 1: CLIL-ის საერთო ხედვა

პირველ ეტაპზე CLIL-ით დაინტერესებულები - ენის მასწავლებლები, საგნობრივი მასწავლებლები, ძირითადი მასწავლებლები და მათი კოლეგები, პროგრამის მენეჯერები და ა.შ. - ერთვებიან CLIL-ის საერთო ხედვის შექმნაში. თუკი სკოლაში არ არსებობს CLIL ტრადიცია, მაშინ პიონერების პირველი გამოწვევა არის იდეების გასაზიარებლად და CLIL-ის მათ სკოლაში ოპერირების შესაძლო გზების განსაზღვრელად ჯგუფის შექმნა. ეს „მცირედით

დაწყების“ მიდგომა, შესაძლოა, მაგალითად, გულისხმობდეს იმას, რომ ერთი საგნის და ერთი ენის მასწავლებელი ან დამრიგებელი მუშაობს კოლეგასთან ერთად, რომელიც კრიტიკოსი მეგობრის როლს ასრულებს. ზოგიერთ სკოლაში, რომელშიც მასწავლებლები საკუთარ CLIL-ს იწყებენ, ერთ-ერთ ვირტუალურ CLIL ქსელში გაწევრიანებამ შეიძლება მისცეს მათ იდეათა გაზიარების ასპარეზი. საერთო ხედვის სარგებლები სცდება CLIL-ს.

ქვემოთ მოცემული იდეები არის შემოთავაზებები პროფესიული დიალოგის მხარდასაჭერად, იმ ენის გამოყენებით, რომელიც უფრო შესაფერისი იქნება. ორი მნიშვნელოვანი ტრიგერი იწვევს შემოქმედებით აზროვნებას:

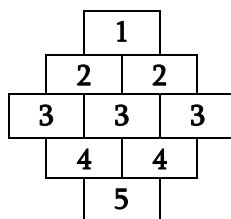
- რა არის ჩვენთვის იდეალური CLIL კლასი და რა ხდება იქ?
- იდეალურ შემთხვევაში, რისი მიღწევა უნდა შეძლონ ჩვენმა CLIL შემსწავლელებმა და მასწავლებლებმა?

ბრეინსტორმინგისა და დისკუსიის ტექნიკის გამოყენება იდეების ბანკის შესაქმნელად იძლევა ბაზისს ხედვების გაზიარებისა და პრიორიტეტების განსაზღვრისათვის, ისე, რომ შეიქმნას რელევანტური ძირითადი მიზნები. ამ ძირითად მიზნებს მოვიხსენიებთ, როგორც „გლობალურ მიზნებს“, რომლებითაც აღიწერება ნებისმიერი CLIL პროგრამის გრძელვადიანი ხედვა. გლობალური მიზნების მაგალითებია „შემსწავლელის ჩართულობის გაზრდა“ ან „იმ შემსწავლელების თვითრწმენის გაზრდა, რომლებიც იყენებენ CLIL ენას სპონტანურად სხვადასხვა გარემოში“. გლობალური მიზნები არ არის წინასწარ გაწერილი, თუმცა ისინი, შესაძლოა, ასახავდეს უფრო ფართო საგანმანათლებლო ღირებულებებსა და რწმენას. თუმცა, ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ გლობალურ მიზნებს „ფლობდნენ“ პროცესში ჩართული პროფესიონალები. აქტივობა „ბრილიანტი 9“, მაგალითად, იძლევა სასარგებლო კატალიზატორს ამ მიზნების იდენტიფიცირებისა და გაზიარებისათვის. აქტივობის დასაწყებად CLIL მასწავლებლების მცირე ჯგუფს სჭირდება 9 „მე მინდა“ ტიპის განცხადება. ეს განცხადებები შესაძლოა შეიქმნას ინდივიდუალური მასწავლებლების მიერ, ან შესაძლოა ქვემოთ მოცემული მაგალითების გამოყენება. განცხადებები უნდა დაიწეროს ქაღალდის პატარა კვადრატებზე. ინდივიდუალური განცხადების დაწერა საშუალებას აძლევს მასწავლებელს, ჩამოაყალიბოს CLIL-ის საკუთარი ხედვა; მაგალითად:

მე მინდა ჩემი CLIL საკლასო ოთახი იყოს ცოცხალი, ინტერაქტიული და მოტივაციის მიმცემი ადგილი.	მე მინდა, რომ შემსწავლელებმა თავდაჯერებულად ისწავლონ სამიზნე ენაზე - ეს ნიშნავს, რომ ისინი მზად იქნებიან ილაპარაკონ.	მე მინდა უზრუნველყო, რომ შემსწავლელებმა მიაღწიონ მინიმუმ იმის ეკვივალენტურ აკადემიურ სტანდარტებს CLIL-ში, რასაც ისინი პირველ ენაზე მიაღწევდნენ.
მე მინდა ვიყო CLIL-ის სწავლებისა და სწავლის საზოგადოების წევრი, სადაც შეგვეძლება იდეებისა და რესურსების გაზიარება.	მე მინდა წვდომა CLIL მასალების მთელ რიგზე, მათ შორის სათანადო დონის ავთენტურ მასალებზე.	მე მინდა შემსწავლელებმა მიიღონ სარგებელი CLIL-გან, ენის გამოყენებით სწავლისას ფართო ინტერკულტურული გაგების ჩამოყალიბებით.
მე მინდა შემსწავლელთა მოტივირება, რათა მათ	მე მინდა, რომ ჩავრთო შემსწავლელები (და მათი	მე მინდა, რომ CLIL-ის თემა გამოწვევის შემცველი იყოს

გამოიყენონ CLIL ენა მრავალი განსხვავებული გზით (მაგ. სასწავლად, სასაუბროდ, სწავლის ორგანიზებისათვის, კლასგარეშე სამუშაოს შესრულებისათვის, საწერი პროექტის სამუშაოსათვის).	მშობლები ან აღმზრდელები), კოლეგები და ადმინისტრატორები ამ ინოვაციაში, რათა ის გახდეს რეგულარული კურიკულუმის ნაწილი.	შემსწავლელებისათვის და დაეხმაროს მათ ახალი ცოდნის, უნარებისა და გაგების შეძენაში.
---	---	---

წყვილებად ან პატარა ჯგუფებად დაყოფილი მასწავლებლები განიხილავენ თითოეულ კვადრატს მორიგეობით და ქმნიან „შეთანხმებულ ბრილიანტის“ ფორმას, რომელიც ახდენს ინდივიდუალური განცხადებების პრიორიტეტების განსაზღვრას, რათა შემუშავდეს საერთო ხედვა - ყველაზე პოპულარული განცხადება იქნება პირველ პოზიციაზე, შემდეგი - მეორეზე და ა. შ. ამგვარი აქტივობა აძლევს სამუშაო ჯგუფს შესაძლებლობას, რომ შეთანხმდეს საერთო ხედვაზე ან დაუპირისპირონ ერთმანეთს საკუთარი ხედვები და აარჩიონ საუკეთესო:



პრიორიტეტები, რომლებიც ხედვის აქტივობებიდან განისაზღვრება, გლობალური მიზნებია - რომლებიც, განმარტების თანახმად, იქნება გრძელვადიანი და ყველა ასპექტში მნიშვნელოვანი. თუმცა, შესაძლოა, გლობალური მიზნები დროსთან ერთად შეიცვალოს, ამ მიზნების პირველადი იდენტიფიკაცია იძლევა CLIL-ის კოლექტიურ ხედვას და მართავს დანარჩენ ეტაპებს.

იმის ანალიზი, თუ რა აძლევს შემსწავლელებს საშუალებას, რომ ილაპარაკონ, არის არა მხოლოდ თეორიული განხილვის საგანი, არამედ პრაგმატული ქმედების გზაც, რომელიც განსაზღვრავს მიზნის ჩამოყალიბებას, გაკვეთილების დაგეგმვას, დავალებების ტიპების განსაზღვრასა და შეფასების პროცესებს: რა ტიპის ენა სჭირდებათ შემსწავლელებს ამ თემაში? რა არის ამ დავალებების „სალაპარაკო მოთხოვნები“? რა ტიპის დავალებები გვჭირდება „ლაპარაკის პროგრესის“ წასახალისებლად? თუკი შემსწავლელებს ვთხოვთ დისკუსიას ან დებატებს, აქვთ თუ არა მათ ამისთვის საჭირო ლინგვისტური მხარდაჭერა? თუ არა - როგორი ხარაჩო დაეხმარება მათ? არის თუ არა „სალაპარაკო მოთხოვნები“ მათი ასაკისა და კოგნიტური დონისთვის შესაფერისი? მართლა სჭირდებათ თუ არა შემსწავლელებს ინტერაქცია ამ დავალებების შესასრულებლად? და ასე შემდეგ. ამ ტიპის კითხვები იქნება დომინანტი შემდეგ ეტაპებზე და შეასრულებს დასაგეგმი ინსტრუმენტის როლს, შექმნილს მასწავლებლებისათვის - მასწავლებლების მიერ.

თუკი გსურთ სწავლების ხარისხის გაუმჯობესება, ამის გასაკეთებლად ყველაზე ეფექტური ადგილი კლასის გაკვეთილის კონტექსტია... აქ გამოწვევა ხდება ისეთი ცვლილებების იდენტიფიკაცია, რომლებიც გააუმჯობესებს მოსწავლის სწავლას... და ამ ცოდნის გაზიარება სხვა მასწავლებლებთან... (სტიგლერი და ჰიბერტი, 1999: 111).

რეფლექსიის პუნქტები

- ვინ არიან საკვანძო მოთამაშეები CLIL მასწავლებელთა გუნდის ჩამოყალიბებაში?
- როგორ შეგვიძლია კომუნიკაცია და ჩვენი იდეების გაზიარება?
- გვაქვს თუ არა CLIL-ის საერთო ხედვა? თუ კი, რა არის იგი? თუ არა, როგორ შევექმნათ იგი?
- როგორია ჩვენთვის იდეალური CLIL კლასი და რა ხდება იქ?
- იდეალურ გარემოში, რისი მიღწევა უნდა შეძლონ ჩვენმა შემსწავლელებმა და მასწავლებლებმა?
- მივალწიეთ ხედვას, რომელსაც „ფლობს“ ჩვენი ჯგუფი და რომელიც ახდენს ჩვენი ხედვის სხვადასხვა ელემენტის პრიორიტეტიზირებას? (ანუ, რა არის ჩვენი გლობალური მიზნები?)

პრაქტიკის განვითარებასთან ერთად, ხდება შეიძლება დროის განმავლობაში შეიცვალოს. სასურველია, რომ CLIL ხედვას შეხედოთ, როგორც დინამიკურ და განვითარებად პროცესს, რომელიც შესაძლოა შეიცვალოს, როცა სხვადასხვა ეტაპი გამოიწვევს რეფლექსიას და განხილვას.

ეტაპი 2: CLIL კონტექსტის ანალიზი და პერსონიფიკაცია

ეს ეტაპი მოითხოვს CLIL პროგრამაზე პასუხისმგებლებისაგან CLIL მოდელის კონსტრუქციას, რომელიც არა მხოლოდ აიგება პირველ ეტაპზე შექმნილი ხედვისაგან, არამედ ასახავს ადგილობრივ სიტუაციასაც. მეორე თავში ჩვენ განვიხილეთ ცვლადები, როგორებიცაა სკოლის ტიპი და ზომა, გარემო, მასწავლებლების რაოდენობა, რეგიონალური და ეროვნული პოლიტიკა, რომლებიც თამაშობენ როლს სხვადასხვა კონტექსტებისათვის შესაფერისი CLIL-ის ტიპის არჩევაში. CLIL-ის სხვადასხვა ვარიანტს უნდა შევხედოთ, როგორც კონტინუუმს, სადაც სწავლის ფოკუსი და შედეგები განსხვავდება კონტექსტების მიხედვით, რომელშიც ხდება მოდელის იმპლემენტაცია. კვლავაც, მე-2 თავი მიმოიხილავს რამდენიმე პოტენციურ მოდელს. ამ ეტაპზე არაა განხილული „მოდელის ჩვენს საკუთარად გადაკეთება“, მაგრამ იდენტიფიცირებულია ფუნდამენტური პრინციპები ან სამშენებლო ბლოკები. ქვემოთ მოცემულია რამდენიმე მასწავლებლის მაგალითი:

როგორც გეოგრაფიის მასწავლებლები, დაინტერესებულები ვართ ჩვენი ზოგიერთი სასწავლო თემის ადაპტაციით, რათა გამოვიკვლიოთ კურიკულუმის შინაარსი განსხვავებული პერსპექტივებიდან. ვფიქრობთ, რომ კარგი საწყისი წერტილი იქნებოდა სენეგალის გეოგრაფიის თემა. თუ ჩვენ ამ თემას ფრანგულად ვასწავლით და ფრანგულ რესურსებს გამოვიყენებთ, ეს ჩვენს მოსწავლეებს ფრიად განსხვავებულ გამოცდილებას შესძენს.
ჩვენს პროფესიულ კოლეჯში აქცენტი გაკეთებულია უცხო ენების უნარებზე კარიერის გასაუმჯობესებლად. ენების ცალკე კურსების ნაცვლად, ჩვენ გვინდა ფოკუსირება მოვახდინოთ სარესტორნო მომსახურების კურსზე, რომელშიც ინტეგრირებული იქნება უცხო ენის უნარები. ეს ნიშნავს, რომ ჩვენ ვასწავლით სარესტორნო მომსახურების კურსს იტალიურად.
ჩვენს სკოლაში აქცენტი გაკეთებულია კურიკულუმს მიღმა პროექტებზე. როგორც უფროსი მენეჯმენტის გუნდის წევრებს, გვინდა როგორც ენის, ისე საგნების მასწავლებლების ჩართვა ერთობლივ დაგეგმვაში. მოვიფიქრეთ სამი შესაძლებლობა: კვლევა ეკომოქალაქეობის ან გლობალური სოფლის, სამართლიანი ვაჭრობის ან ომისა და მშვიდობის განსხვავებული ასპექტების შესახებ. ასევე, გვინდა ჩვენი ინტერნაციონალური ქსელის გაფართოება ახალი ტექნოლოგიების საშუალებით და დაკავშირება მსგავს კლასებთან, რომლებთანაც შესაძლო იქნება იმავე ენაზე კომუნიკაცია.
გვინდა ენის შესწავლა გავხადოთ უფრო ცოცხალი და რელევანტური ჩვენი ახალგაზრდებისათვის. ამგვარად, გადავწყვიტეთ, ვიმუშაოთ თემასთან მიდგომის შინაარსზე დაფუძნებულ ტიპთან. ეს, შესაძლოა, შეიცავდეს ტიპურ ენობრივ თემებს, როგორიცაა, მაგ. სად ვცხოვრობთ ჩვენ და ატარებდეს შედარებით კვლევას აფრიკული და

ევროპული ტიპის სახლებს შორის.
დაწყებით სკოლაში გვინდა განვავრცოთ ჩვენი ინტეგრირებული მიდგომა მთელ კურიკულუმზე. ჩვენ ვიფიქრეთ, რომ „წყლის“ გამოკვლევა როგორც სხვა, ისე საკუთარი ენის მედიუმით, შესაძლოა მოიცავდეს მეცნიერებას, გეოგრაფიას, ისტორიას, ამჟამინდელ კატასტროფებს, წყლის ნაკლებობას, პოეზიას, ხელოვნებას, თეატრსა და მუსიკას... და ყველა შემთხვევაში მოხდება ენასთან დაკავშირება.
გვინდა, რომ ვიფიქროთ „ფართოდ“ - გავაკეთოთ გლობალური პროექტი, მსგავსი <i>Science Across the World-ის</i> (მეცნიერება მთელ მსოფლიოში) პროექტებისა, სადაც იდენტურ თემებს (მაგ. გლობალური დათბობა, განახლებადი ენერგია, რას ვჭამთ ჩვენ) სწავლობენ შემსწავლელები სხვადასხვა ქვეყანაში და სხვადასხვა ენაზე, შემდეგ კი ხდება შედეგების შედარება.

არსებობს კიდევ მრავალი სხვა ვარიანტი. მიუხედავად იმისა, რომ CLIL-ის ყოველ მოდელს ექნება საკუთარი გლობალური მიზნები, განსხვავებულ მოდელებს აქვთ ერთი საერთო საფუძველი: CLIL-მა უნდა შეიტანოს ვალიდური წვლილი შემსწავლელთა პირად განვითარებაში და მოამზადოს ისინი პლურილინგვურ მსოფლიოში მუშაობისათვის, საგნობრივი შინაარსისა და ენის სწავლების რომელიმე გზით ინტეგრაციის საშუალებით.

რეფლექსიის პუნქტები

- როგორ შეგვიძლია ჩვენ, როგორც მასწავლებლებს, ჩვენი იდეებისა და უნარების გაზიარება?
- არსებობს ლიდერობის მხარდაჭერა CLIL-ისთვის? რა არის ამ მხარდაჭერის იმპლიკაციები?
- ვინ არის ჩართული სწავლებასა და სწავლაში? საგნების მასწავლებლები? ენის მასწავლებლები? ზოგადი მასწავლებლები? ასისტენტები? ყველა ზემოთ დასახელებული?
- რა არის ზედა პუნქტების იმპლიკაცია ჩვენი საკუთარი CLIL მოდელის შექმნაზე? (მაგ. რა საგნები, თემები და ენები? რომელი შემსწავლელები, კლასები?)
- როგორ ხდება ამ პუნქტების იმპლიკაცია შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე შემსწავლელთათვის?
- ჩვენს CLIL პროგრამას დომინანტური ენა, საგანი ან სამოქალაქო ორიენტაცია აქვს თუ ეს ყველაფერი ინტეგრირებულია? რა არის ამის იმპლიკაციები?
- რა გავლენა აქვს გლობალურ მიზნებს ჩვენს CLIL მიზნებზე?
- როგორ ჩავრთოთ უფრო ფართო საზოგადოება, როგორებიც არიან მშობლები, აღმზრდელები და ა.შ.?
- შევთანხმდით კონტექსტურ შესაძლებლობებსა და შეზღუდვებზე?

ეტაპი 3: თემის დაგეგმვა

ეტაპი 3 გვთავაზობს დაგეგმვის რუკას CLIL-ისთვის. ის შედგება ოთხი განსხვავებული ნაბიჯისაგან და იყენებს **4-სი** ჩარჩოსა და სხვა კონცეპტუალურ ინსტრუმენტებს, რომლებიც წარმოადგენს ინსტრუმენტთა კომპლექტის ნაწილს.

კონცეპტუალური ჩარჩო

პირველი ნაბიჯის გამოკვლევამდე სასარგებლო იქნება მოკლედ გავიხსენოთ **4-სი** ჩარჩო. მისი 4 ძირითადი კომპონენტის შეჯამება შესაძლოა შემდეგნაირად:

შინაარსი

შეჯამება პროგრესია ახალ ცოდნაში, უნარებსა და გაგებაში.

სწავლის ცენტრში არის საგნობრივი შინაარსის წარმატებული სწავლება და მასთან დაკავშირებული ახალი ცოდნის მიღება. შინაარსი არის საგანი ან CLIL თემა. სავალდებულო არაა, რომ ის იყოს კურიკულუმის დისკრეტული დისციპლინა, როგორებიცაა მათემატიკა ან ისტორია - შესაძლოა მისი ადგა სხვა, ალტერნატიული წყაროდან, რომელიც მოიცავს კურიკულუმს მიღმა არსებულ და ინტეგრირებულ სფეროებს. სასარგებლოა ვიფიქროთ შინაარსზე, როგორც ცოდნაზე, უნარებსა და გაგებაზე, რომელზეც გვინდა, რომ შემსწავლელს ჰქონდეს წვდომა და არა უბრალოდ - ცოდნის შეძენაზე.

კომუნიკაცია

შეჯამება ინტერაქცია, პროგრესია ენის გამოყენებასა და სწავლაში.

ენა არის კომუნიკაციისა და სწავლის მიღსადენი, რომლის აღწერაც შეიძლება, როგორც ენის გამოყენების სწავლა და ენის გამოყენება სასწავლად. კომუნიკაცია ამ გაგებით სცდება გრამატიკულ სისტემას, მაგრამ, ამავდროულად, ის არ უარყოფს გრამატიკისა და ლექსიკის არსებით როლს ენის სწავლაში. ის მოიცავს შემსწავლელების მიერ ენის ისეთ გამოყენებას, რომელიც განსხვავდება ენის ტრადიციული გაკვეთილებისაგან (ცხადია, CLIL მოიცავს შემსწავლელების მიერ ენის სწავლასაც, მაგრამ განსხვავებული გზებით). სავარაუდოდ, სასარგებლო იქნება განვასხვაოთ ენის სწავლა (სადაც აქცენტი ხშირად გრამატიკულ პროგრესიაზე კეთდება) და ენის გამოყენება (სადაც აქცენტი კომუნიკაციასა და მიმდინარე მომენტში სასწავლო საჭიროებებზეა გაკეთებული). არსებობს მსგავსება ენის ისეთ მიდგომებთან, რომლებიც გავლენას ახდენს CBI-ზე (content-based instruction/შინაარსზე დაფუძნებული ინსტრუქცია), TBI (task-based instruction/დავალებაზე დაფუძნებული ინსტრუქცია) და EAL (English as an Additional Language/ინგლისური, როგორც დამატებითი ენა). ყველა ეს მიდგომა განსხვავებულ დონემდე და განსხვავებული აქცენტებით იკვლევს ურთიერთობას ენის სწავლასა და შინაარსს შორის, რომელშიც იგი განთავსებულია. CLIL ახდენს შინაარსისა და ენის სწავლის ინტეგრაციას ისე, რომ ორივე მნიშვნელოვანი იყოს.

კოგნიცია

შეჯამება ჩართულობა ზედა დონის აზროვნებასა და გაგებაში, პრობლემის გადაწყვეტაში, გამოწვევების მიღებასა და მათ რეფლექსიაში.

იმისთვის, რომ CLIL იყოს ეფექტური, მან უნდა შეუქმნას გამოწვევა მოსწავლეებს, რათა მათ შეიძინონ ახალი ცოდნა და შეიმუშაონ ახალი უნარები რეფლექსიისა და როგორც ზედა, ისე ქვედა დონის აზროვნებაში ჩართულობით. CLIL-ის არსი არის ინდივიდებისთვის საშუალების მიცემით, შექმნან საკუთარი გაგება და ჰქონდეთ გამოწვევა, მიუხედავად მათი ასაკისა და შესაძლებლობებისა. როგორც მე-3 თავში განვიხილეთ, კოგნიტური გამოწვევის დაგეგმვის სახელმძღვანელოდ მიზანშეწონილია ანდერსონისა და კრატკოლის (2001) ტაქსონომიის გამოყენება, რადგან ის იკვლევს ურთიერთობას კოგნიტურ დამუშავებასა (სწავლა) და ცოდნის შეძენას (შინაარსს) შორის, რაც CLIL-ისთვის განსაკუთრებით რელევანტურია. ჩვენ არ ვამბობთ, რომ მკაცრად უნდა მიჰყვეთ ტაქსონომიას, არამედ ვამბობთ, რომ მას შეუძლია შეასრულოს დამხმარე როლი დაგეგმვის, დისკუსიისა და შეფასების პრაქტიკაში.

კულტურა

შეჯამება „საკუთარი თავის“ და „სხვისი“ გაცნობიერება, იდენტობა, მოქალაქეობა და პროგრესი პლურიკულტურული გაგებისთვის.

კულტურა არ არის პოსტსკრიპტი. ის არის ძაფი, რომელიც აკავშირებს ნებისმიერ თემას. ზოგჯერ **„დავიწყებულ სი“**-დ მოხსენიებული, იგი ამატებს სასწავლო ღირებულებას CLIL კონტექსტებს, თუმცა საჭიროებს გულდასმით განხილვას. იმისთვის, რომ შესაძლო იყოს ჩვენი პლურიკულტურული და პლურილინგვური მსოფლიოს პოტენციალის რეალიზაცია, საჭიროა ტოლერანტობა და გაგება. სხვა ენაზე სწავლა მნიშვნელოვანია ინტერნაციონალური გაგების ხელშესაწყობად. თუკი შემსწავლელები გაიგებენ „სხვის“ კონცეფციას, მათ გაუადვილდებათ „საკუთარი თავის“ უფრო ღრმად გაგება (ბირამი, 2008). შეიძლება იმის მტკიცება, რომ CLIL კლასში შესაფერისი ავთენტური მასალებისა და კურიკულუმის ინტერკულტურული კავშირების გამოყენება ხელს უწყობს კულტურებს შორის მსგავსებებისა და განსხვავებების უკეთ გაგებას, რაც, თავის მხრივ, გავლენას ახდენს საკუთარი თავის გაგებაზე. CLIL პლურიკულტურული მოქალაქეობისა და გლობალური გაგების განვითარების ძლიერ პოტენციალს გვთავაზობს, მაგრამ საჭიროა, რომ ეს ყველაფერი დაგეგმილი და გამჭვირვალე იყოს (ევროპული საზოგადოებების კომისია, 2008). უფრო მეტიც, CLIL შინაარსის გაფართოება, რომ მასში შედიოდეს ინტერკულტურული გაგება, ყოველთვის ცხადი არაა. საჭიროა მისი კარგად განხილვა, რათა შეიქმნას გააზრებული კავშირები და არა სიმბოლური მიმართებები. თუ არსებობს კლასებს შორის კავშირი (ან მეგობარი კლასები), რომლებიც აკავშირებს სხვადასხვა კულტურის სკოლებს, მაშინ პროექტის დაგეგმვაში ინტერკულტურული ელემენტების ჩართვა უფრო მარტივი იქნება. CLIL-ის ფარგლებში, კულტურაში შესაძლოა განიხილებოდეს: **შინაარსის განვრცობა** - მაგალითად, „ველოსიპედი, როგორც სატრანსპორტო საშუალება მსოფლიოში“ შეიძლება იყოს ტექნოლოგიების გაკვეთილის თემა; **შინაარსის სხვა კულტურულ კონტექსტში ჩასმა** - მაგალითად, აზიური და ევროპული არქიტექტურული მოდელების გამოკვლევა გეომეტრიის ან დიზაინის გაკვეთილზე; **დისკუსია იმის შესახებ, თუ როგორ მიუდგებიან სხვადასხვა კულტურის წარმომადგენელი შემსწავლელები ერთსა და იმავე თემას** - მაგალითად, დამოკიდებულება გადამუშავების მიმართ; ან კურიკულუმის გამოკვლევა და ინტერპრეტაცია გლობალური მოქალაქის თვალთახედვიდან.

თუმცა შეიძლება **4-სი**-ს ინდივიდუალურად გამოყოფა, ისინი არ არსებობენ ცალ-ცალკე ელემენტების სახით. **4-სი**-ს ინტეგრირებულ მთლიანობად დაკავშირება დაგეგმვის ფუნდამენტური ნაწილია. მაგალითად, იმის გამოკვლევა, თუ როგორ უკავშირდებიან კოგნიტური ელემენტები შინაარსს, განსაზღვრავს, თუ რა ტიპის დავალებები უნდა დაიგეგმოს. ამის მსგავსად, კოგნიციისა და კომუნიკაციის დაკავშირება მოითხოვს საკლასო აქტივობების გულდასმით განხილვას იმის უზრუნველსაყოფად, რომ შემსწავლელისთვის ხელმისაწვდომი იყოს არა მხოლოდ შინაარსის, არამედ დავალებების შესრულებისთვის საჭირო საკლასო ენაც.

თუმცა, თავდაპირველად ზოგად დაგეგმვას წარმართავს საგნობრივი შინაარსი. ეს იმისთვისაა საჭირო, რომ არ მოხდეს შინაარსის შეზღუდვა ან შემცირება მისი და ენის დონეების დასამთხვევად. დიდი შანსია, რომ შემსწავლელებს დასჭირდებათ ზოგიერთ ლინგვისტურ ფორმაზე წვდომა CLIL გაკვეთილებზე იქამდე, სანამ ისინი მათ „ფორმალურად“ გაიცნობენ მეორე ან დამატებითი ენის გრამატიკის გაკვეთილზე. თუ დავუბრუნდებით მე-3 თავის სამეცნიერო ექსპერიმენტის მაგალითს, კონტექსტი მოითხოვს, რომ შემსწავლელმა გამოიყენოს ზმნის წარსული ფორმა ქიმიური ნივთიერებების რეაქციის ასახსნელად. უფრო მეტიც, ამ ახსნამ უნდა დაიცვას სამეცნიერო ექსპერიმენტის მოხსენების „ნორმები“. სხვა სიტყვებით, CLIL გაკვეთილებმა საშუალება უნდა მისცეს შემსწავლელებს, გამოიყენონ ზმნის წარსული ფორმა სათანადოდ და მიჰყვნენ საგნის დისკურსის ნორმებს, რითაც ისინი CLIL ენას ალტერნატიული გზით გამოიყენებენ. ამ ეტაპზე ინსტრუქციების მიცემა შეიძლება ზმნის წარსული ფორმით, საკვანძო ფრაზების სახით - ზმნის ამ ტიპის ფორმაწარმოების ანალიზის გარეშე. აქცენტი ყოველთვის ენის ხელმისაწვდომობაზეა, რათა შესაძლებელი იყოს სწავლა. თუმცა, ნაკლებ სავარაუდოა, რომ შემსწავლელებს ექნებათ მათი კოგნიტური დონის შესაბამისი ლინგვისტური დონე CLIL ენაში. პედაგოგიურად დაუშვებელია როგორც მათ მიერ ზმნის შეუსაბამო ფორმების, ისე კოგნიტურად არასაკმარისი მოთხოვნის შემცველი ფრაზების გამოყენება - „მე მომწონს ეს, იმიტომ, რომ მე ეს მომწონს“ სინდრომი - გარდა იმ შემთხვევებისა, როცა იგი ასრულებს თავდაჯერებულობის ამდლების როლს ან გამოიყენება ახალი თემის მოსამზადებლად.

უფრო მეტიც, ენაში ძალიან სწრაფმა პროგრესმა, „სარემონტო“ სამუშაოების, პრაქტიკისა და ლინგვისტური ფუნქციების გადამუშავების გარეშე, შესაძლოა გამოიწვიოს დაბნეულობა, შეცდომები და დემოტივაცია. CLIL ახდენს ენისა და საგნობრივი შინაარსის სწავლის ინტეგრირებას შემსწავლელისთვის შესაფერის კოგნიტურ და კულტურულ დონეებზე. ინტეგრაცია ქმნის ახალ სასწავლო სცენარებს, რომლებიც განსხვავებიან ენის ან საგნობრივი შინაარსების ჩვეულებრივი გაკვეთილებისაგან. CLIL მოითხოვს გულდასმით დაგეგმვას ოთხივე კ-ში პროგრესისათვის, და თითოეულმა სი-მ შესაძლოა სხვადასხვა ტემპით განიცადოს პროგრესი, კონტექსტის მიხედვით. ეს საშუალებას აძლევს მასწავლებლებს, აირჩიონ საკლასო პრაქტიკის უფრო ჰოლისტიკური მიდგომა. გლობალური მიზნები კარგი საწყისი პუნქტია (იხილეთ ეტაპი 1), მაგრამ უფრო დეტალური დაგეგმვისათვის **4-სი** ჩარჩო სჯობს.

მე-3 ეტაპი ყველაზე დეტალურია დაგეგმვის პროცესში. ის მოიცავს CLIL-ის განსხვავებული ელემენტების გულდასმით ანალიზს, რასაც **4-სი** ჩარჩო გვთავაზობს. გირჩევთ, გამოიყენოთ გონებრივი რუკა ან სხვა მსგავსი ვიზუალური ორგანიზატორი სამუშაო თემის შესაქმნელად. ერთეული შეიძლება შედგებოდეს გაკვეთილების თანამიმდევრობისაგან განსაზღვრულ პერიოდში ან განსაზღვრულ თემაზე.

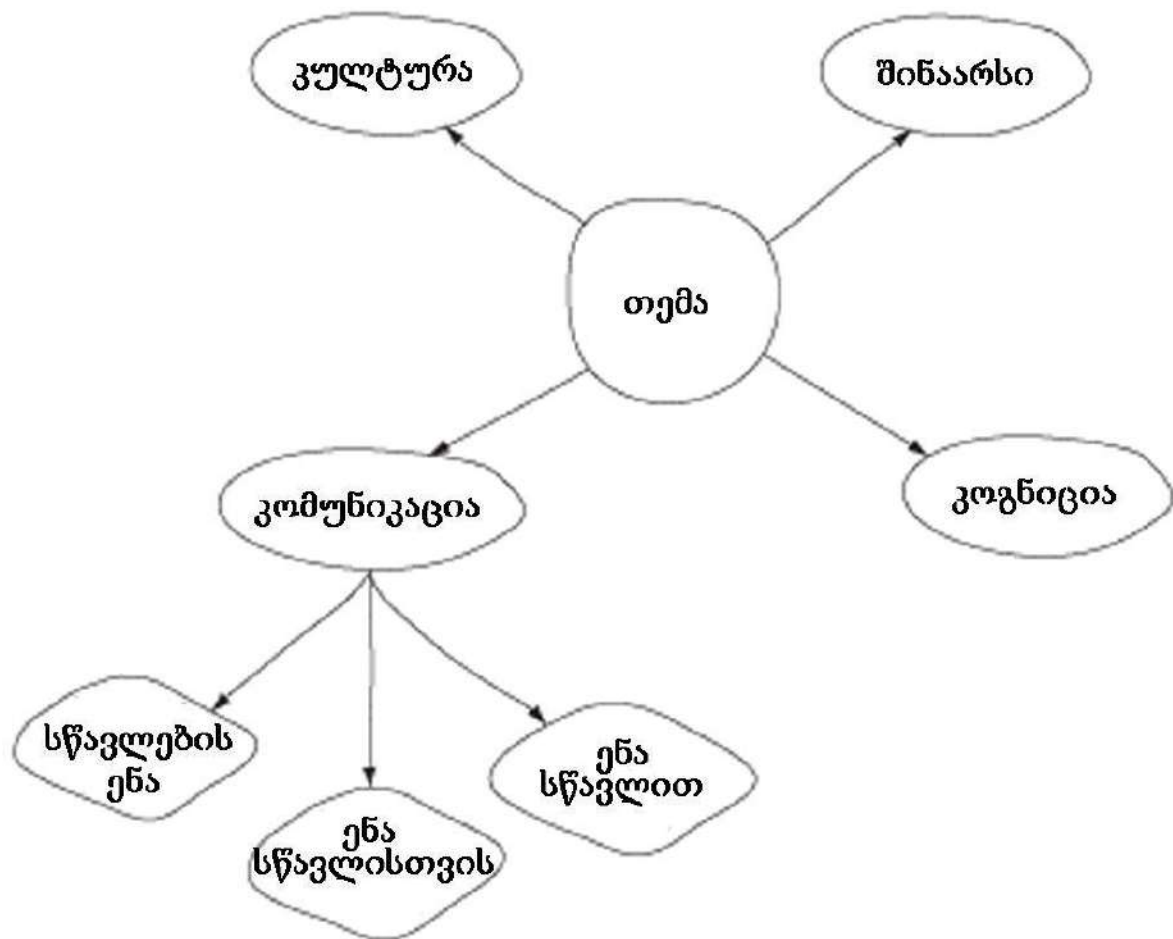
მომდევნო სექციაში ჩვენ განვაგრძობთ ჯგუფური გადაწყვეტილებების მიღებისა და კოლაბორაციული დაგეგმვის ხელშემწყობი იდეების შემოთავაზებას. ეს შემოთავაზებები დაფუძნებულია ოთხ ბიჯად დაყოფილ კითხვებზე. ინდივიდუალური კონტექსტისათვის რელევანტური კითხვების არჩევით ყოველი ბიჯი დახატავს სურათს, რომელიც ისე, რომ მეოთხე ბიჯზე დამგეგმავებს ექნებათ თემის ზოგადი სურათი, შედგენილი სწავლებისა და

სწავლის საკვანძო ელემენტებისა და პრიორიტეტებად განსაზღვრული ასპექტებისაგან. ეს კომპონენტები პირდაპირ კავშირშია პირველ ეტაპზე იდენტიფიცირებულ გლობალურ მიზნებთანაც. ქვემოთ მოცემულია მარტივი შაბლონის ილუსტრაცია, რომლის გამოყენებაც შეიძლება საწყის პუნქტად ოთხივე ბიჯისათვის.

გონებრივი რუკის შაბლონი

-გლობალური მიზანი _____

-თემის დასახელება _____



ამ ოთხი ბიჯის მანძილზე ჩვენ ავაგებთ გონებრივ რუკას შაბლონის გამოყენებით, რათა შევქმნათ სამაგალითო თემის მიმოხილვა და დავასრულეთ 70-ე გვერდზე ნახატ 5-ში მოცემული სრული „გონებრივი რუკით“. ეს პროცესი არ უღრმავდება ინდივიდუალური გაკვეთილების დაგეგმვის დეტალებს. გაკვეთილების გეგმებს ესაჭიროება დასრულებული რუკა, რათა მიიღოთ სტიმული დავალებების შესაქმნელად და თემის ცალკეულ გაკვეთილებად დასაყოფად. გონებრივი რუკა, რომელსაც ამ თავში ავაწყობთ, ეფუძნება CLIL მასწავლებლების ჯგუფის მიერ დაგეგმვის ვორკშოფში შექმნილს. მათი ერთეულის თემა იყო *საცხოვრებელი ადგილები*.

მასწავლებლებმა სიღრმისეულად გამოიკვლიეს თითოეული ბიჯი, აარჩიეს კითხვები, განიხილეს ისინი და დაამატეს პუნქტები თავიანთ გონებრივ რუკას. მასწავლებლები მუშაობდნენ შემსწავლელებთან ქვემო მეორად დონეზე. გლობალური მიზანი იყო შემსწავლელებს შორის უფრო სპონტანური საუბრების წახალისება. ამ მასწავლებლების ვორქშოფის სხვა მაგალითები შეგიძლიათ იხილოთ დანართში.

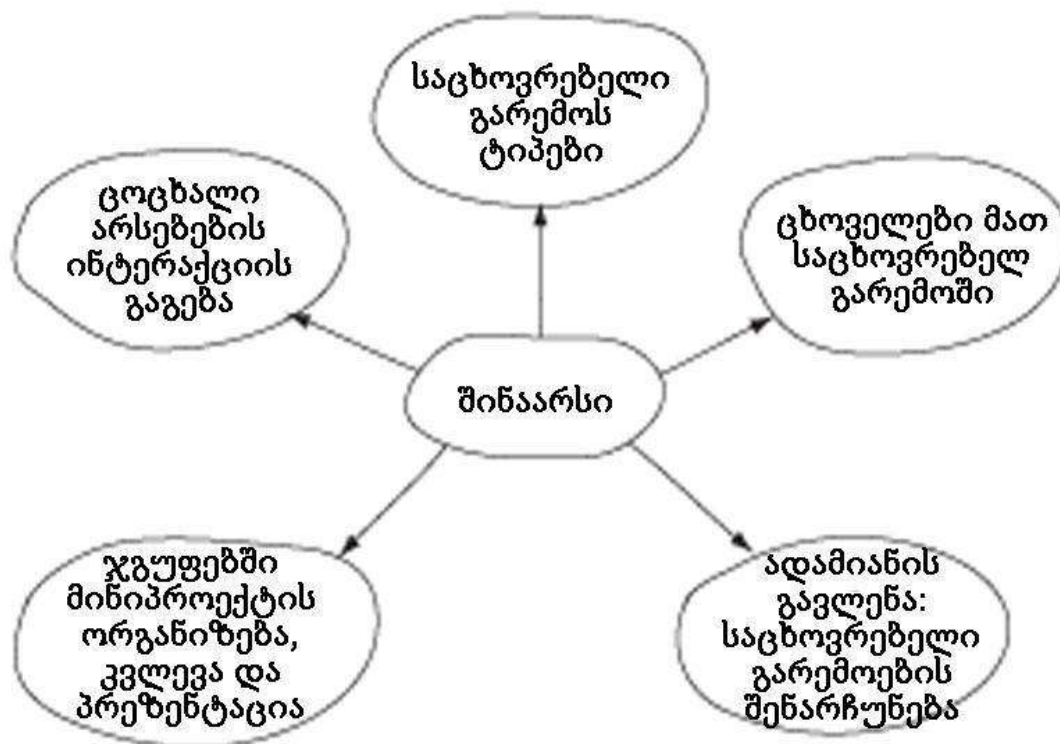
- გლობალური მიზანი: შემსწავლელების წახალისება, ისაუბრონ უფრო თავდაჯერებულად
- თემის დასახელება: საცხოვრებელი ადგილები

თემის დაგეგმვის ოთხი ბიჯი

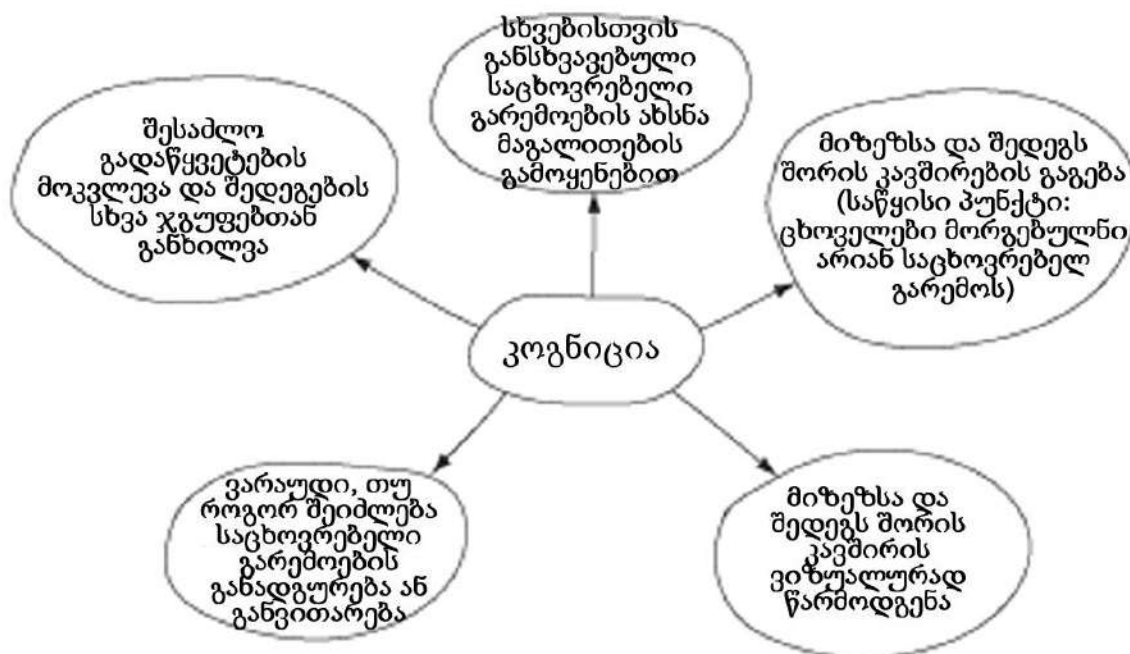
ბიჯი 1: შინაარსის განხილვა

რეფლექსიის პუნქტები

- არსებობს შინაარსის არჩევანი? თუ არსებობს - რომელია ჩვენი CLIL გარემოსთვის უფრო შესაფერისი?
- უნდა გამოვიყენოთ თუ არა არსებული სილაბუსი ან კურიკულუმი?
- როგორ ავირჩევთ სასწავლებლად ახალ ცოდნას, უნარებსა და გაგებას?
- რას ისწავლიან მოსწავლეები? (ანუ, რა იქნება სწავლის შედეგები?)
- გათვალისწინებულია სწავლის პროგრესია?
- გვჭირდება შერჩეული საგნობრივი შინაარსების პრიორიტეტებად დაყოფა?
- როგორ განავითარებს შინაარსი ჩვენს გლობალურ მიზანს (მიზნებს)?



ბიჯი 2: შინაარსისა და კოგნიციის დაკავშირება



შინაარსის მონახაზის მიღების შემდეგი ნაბიჯია მასთან დაკავშირებული აზროვნების უნარების, პრობლემების გადაჭრისა და შემოქმედებითობის ანალიზი და არჩევა. ეს პროცესი უზრუნველყოფს, რომ CLIL თემის კოგნიტური დონე დაკავშირებულია შემსწავლელთა განვითარების დონესთან.

რეფლექსიის პუნქტები

- გამოიყენეთ აზროვნების უნარების ტაქსონომია, როგორიცაა ბლუმის (1956) ან ანდერსონისა და კრატვოლის (2001). რომელი კოგნიტური უნარების განვითარებაა უფრო შესაფერისი შინაარსის შემუშავების თვალსაზრისით?
- ხელს ვუწყობთ თუ არა მაღალი დონის აზროვნებას, როგორიცაა ჰიპოთეზების ჩამოყალიბება და პრობლემების გადაჭრა? ასევე, დაბალი დონის აზროვნებას, როგორიცაა ცოდნა, გაგება და გამოყენება?
- რომელი აქტივობები ან დავალებები შეუწყობს ხელს ამ უნარების განვითარებას?
- როგორ გავუმკლავდებით ამ დავალებების ლინგვისტურ მოთხოვნებს ისე, რომ უზრუნველყოთ ლინგვისტური პროგრესია?
- როგორი კითხვები უნდა დავუსვათ მოსწავლეებს, რომ შედეგად შეადგინონ გამოწვევის შემცველი, პრობლემების გადაჭრის, ჰიპოთეზების შექმნის, ანალიზისა თუ შეფასების დავალებები?
- როგორი კითხვები გვინდა დასვან ჩვენმა შემსწავლელებმა?
- მიეცათ მოსწავლეებს საშუალება, რომ განეხილათ თავიანთი ახლად შეძენილი ცოდნა და გაგება?
- როგორ გავიგოთ, თუ რა ისწავლეს მოსწავლეებმა? როგორ ვიყენებთ ჩვენს ფორმატულ შესაფასებელ დავალებებს დამატებითი სწავლის ინფორმირებისათვის?
- როგორ შეესაბამება ჩვენი გლობალური მიზანი (მიზნები) კოგნიციის განვითარებას?

ბიჯი 3: კომუნიკაცია - ენის სწავლისა და გამოყენების განსაზღვრა

შემდეგი ბიჯი აკავშირებს შინაარსსა და კოგნიტურ მოთხოვნებს კომუნიკაციასთან, მესამე თავში აღწერილი *ენის ტრიპტიქის* გამოყენებით (სწავლის ენა, ენა სწავლისთვის და ენა სწავლით). ეს ალბათ ყველაზე დიდი გამოწვევის შემცველი ბიჯია - საგნის მასწავლებლებისაგან ის მოითხოვს სხვადასხვა მიზნისათვის გამოყენებული განსხვავებული ტიპის ენებზე ინფორმირებულობას; ენის მასწავლებლებისაგან ის მოითხოვს ენის სწავლისა და ენის გამოყენების ალტერნატიულ მიდგომას, წარმატებულ საკლასო პრაქტიკაზე უარის თქმის გარეშე. ის იყენებს პრაგმატულ და ლინგვისტურ მიდგომას ენის გამოყენების გასავითარებლად. ის არ არის დაფუძნებული გრამატიკულ მოდელზე, სადაც პროგრესიის ფოკუსი გრამატიკული კონცეფციების გრადაციაზეა, არამედ აერთიანებს გრამატიკულ პროგრესიას სხვადასხვა პერსპექტივიდან. ტრიპტიქი იწყება საგნის შინაარსისთვის საჭირო ენით. იგი აკავშირებს ენის სწავლას შინაარსის კონცეპტუალური გაგებით პროგრესიასთან, ნაცვლად გრამატიკული ინფორმირებულობის პროგრესიისა, რომლისთვისაც ტიპურია ჯერ ზმნის აწყო ფორმების სწავლა, მერე წარსულისა და ა.შ. *ტრიპტიქი* უარს არ ამბობს გრამატიკის სწავლაზე, არამედ უდგება მას საგნობრივი შინაარსის ამოცანებიდან გამომდინარე. არის შემთხვევები, როცა საჭიროა სპეციფიკური გრამატიკა, რაც მასწავლებელმა უნდა შეარჩიოს სხვადასხვა ვარიანტებიდან; მაგალითად, ასწავლოს გრამატიკული პუნქტი, როდესაც ის საჭირო გახდება CLIL გაკვეთილისთვის, რათა შემსწავლელის ყურადღება გაამახვილოს ლინგვისტურ ფორმაზე; საგნობრივი შინაარსის პერსპექტივიდან, ითანამშრომლოს ენის მასწავლებელთან, რათა მან ჩართოს ეს პუნქტი ენის გაკვეთილში; მოახდინონ ამ გრამატიკული პუნქტის ყველა CLIL გაკვეთილში ინტეგრაცია; გამოიკვლიოს წიგნიერების პრაქტიკა მთელს სკოლაში უფრო ინტეგრირებული მიდგომისათვის.

CLIL კლასში სწავლისთვის საჭირო ენის იდენტიფიცირება მოითხოვს სისტემატურ ანალიზს დაგეგმვის ეტაპზე. მიდის გაცილებით ღრმა ანალიზი, ვიდრე საკვანძო სიტყვების და ფრაზებისა თუ ზოგადი გრამატიკული ფუნქციების სწავლება (შინაარსისთვის სავალდებულო ენა, რომელიც საჭიროა, რათა შემსწავლელმა სრულფასოვნად მიიღოს მონაწილეობა შინაარსის შესწავლაში). ის განიხილავს ფორმისა და ფუნქციის პროგრესიას, პროცესებსა და შედეგებს და წახალისებს შემსწავლელების მიერ სპონტანური ენის შემოქმედებითად გამოყენებას. ის მოიცავს ენის პრაქტიკას და ენის გამოყენებას ენის პროგრესიის სპირალში - რომელიც გაგაცანით მე-3 თავში - სადაც გადამუშავებული ენა კიდევ უფრო ვითარდება (შინაარსთან შეთავსებადი ენა, რომელიც საშუალებას აძლევს შემსწავლელებს, უკეთ და უფრო სრულად იმუშაონ საგნობრივ შინაარსთან).

მას სჭირდება სტილისტური ანალიზიც - ანუ, დისკურსისა და ენის ტიპი, რომელიც ჩაშენებულია სხვადასხვა შინაარსის საგნებში ან თემებში. ამის მაგალითია „მეცნიერების ენა“, რომლის მიზანიცაა, გავცდეთ ოდენ საგნის სპეციალიზებული ლექსიკის საკვანძო ერთეულებს (შინაარსის გაგებისთვის სავალდებულო ენა) და ჩავრთოთ წარმატებული ოპერირებისთვის საჭირო ენის გაგება (მოხსენებების წერა, ლაბორატორიული ექსპერიმენტების ჩატარება და ა.შ. - შინაარსთან შეთავსებადი ენა).

ენის ტრიპტიქი

ტერმინი ტრიპტიქი გამოიყენება ისეთი სურათის იდენტიფიცირებისათვის, რომელიც შედგება სამი დაკავშირებული ნაწილისაგან. თუმცა ენის ტრიპტიქის სამივე კომპონენტი დეტალურად განვიხილეთ მე-3 თავში (იხილეთ ნახატი 1, გამეორებული ქვემოთ), მაინც გირჩევთ, რომ დაგეგმვის წინ გააცნოთ CLIL დამგეგმავ ჯგუფს ეს ელემენტები.

კონკრეტულ საგნებთან ან თემებთან ასოცირებული ლინგვისტური ჟანრის შესახებ ინფორმირებულობის ასამაღლებლად სასარგებლო მოსამზადებელი აქტივობაა (იმისთვის, რომ მოხდეს შინაარსისთვის სავალდებულო და შინაარსთან შეთავსებადი ენის იდენტიფიკაცია) მოცემული საგნობრივი გაკვეთილის წერილობითი ან ზეპირი ტექსტის ანალიზი. მაგალითად, ტიპურ სამეცნიერო ტექსტებში იქნება „მიზეზ-შედეგობრივი“ კონსტრუქციები (*განმარტეთ, რა იწვევს სისხლის მაღალ წნევას და რა გავლენა აქვს ამას ინდივიდზე*) და გამოყენებული იქნება დამამტკიცებელი საბუთების მოთხოვნის შემცველი კითხვები (*გაამართლეთ ბიოსაწვავის გამოყენება*).

კიდევ ერთი სასარგებლო ინსტრუმენტი არის მასწავლებლების მიერ პირველ ენაზე სწავლისა და ინტერაქციისას გამოყენებული ენის აუდიოჩანაწერის გაკეთება, რათა შექმნათ კლასში სხვადასხვა მიზნისთვის გამოყენებული ენათა ტიპების **კორპუსი**, რომელსაც შემდეგ გადაიტანთ და განავითარებთ CLIL ენაზე.

კორპუსი არის ნაწერი ტექსტების ან საუბრის კოლექცია, რომლის ანალიზიც შესაძლებელია იმის გამოსარკვევად, მაგალითად, თუ რომელ სიტყვებსა და გრამატიკულ სტრუქტურებს იყენებენ მწერლები ან მოსაუბრეები ტიპურად კონკრეტულ ტექსტებში ან სიტუაციებში (კლასში კორპუსების გამოყენებისა და კონსტრუქციისათვის იხილეთ ოკეეფე, მაკკარტი და კარტერი, 2007).

ნახატი 1: ენის

ტრიპტიქი:



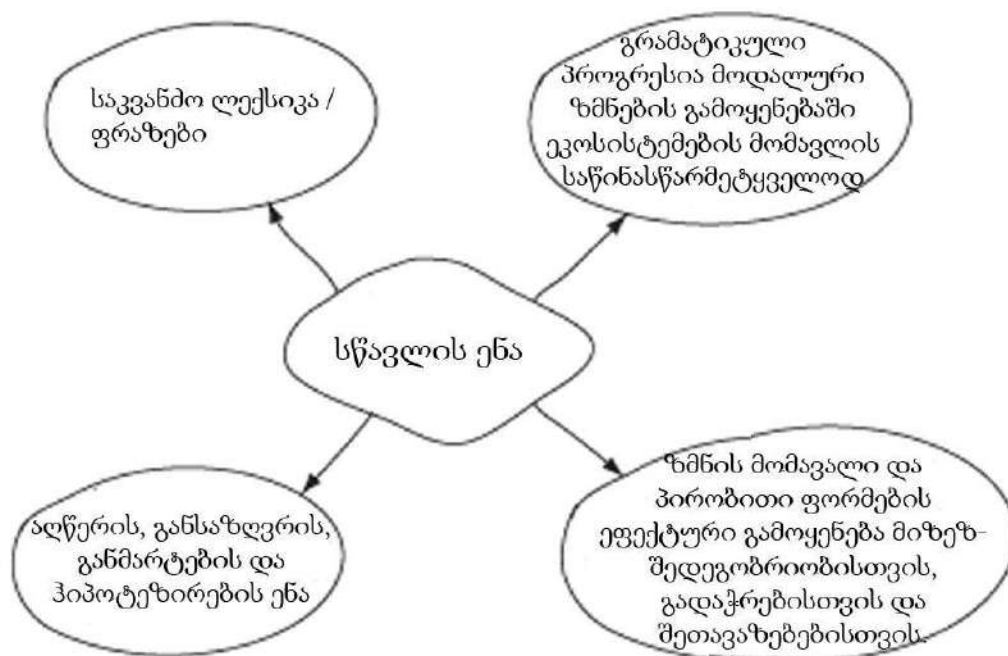
სწავლის ენა

ტრიპტიქის პირველი ასპექტი არის სწავლის ენა. ის იკვლევს, რა ენა დასჭირდებათ შემსწავლელებს საგნობრივი შინაარსების სწავლისას ახალ ცოდნაზე წვდომისა და გაგებისათვის. *საცხოვრებელი გარემოების* მაგალითის შემთხვევაში, სწავლის ენა შედგება საკვანძო ლექსიკისა და ფრაზებისგან, რომლებიც დაკავშირებულია საცხოვრებელ გარემოსთან, ტყეების გაჩეხვასთან, ადამიანების გავლენასთან და ა.შ. თუმცა, ის მეტია,

ვიდრე საკვანძო ფრაზების სია. თუ შემსწავლელებმა უნდა მოიყვანონ საცხოვრებელი გარემოების განსაზღვრება, მათ მოუწევთ ლექსიკის „განმსაზღვრელ“ ენაში ჩაშენება. არაა საკმარისი საკვანძო სიტყვებისა და ფრაზების იდენტიფიცირება, თუკი არ განვიხილავთ როგორ გამოიყენებენ მათ შემსწავლელები სწავლის პროცესში. ქვემოთ მოცემული რეფლექსიის პუნქტები დაგეხმარებათ საკვანძო სიტყვებისა და ფრაზების და იმ ენის იდენტიფიცირებაში, რომელშიც საჭირო იქნება მათი ჩაშენება:

რეფლექსიის პუნქტები

- რა ტიპის ენა (ქანრი) სჭირდება საგანს ან თემას? როგორ უზრუნველყოფთ, რომ ის იყოს ხელმისაწვდომი შემსწავლელთათვის?
- განსაზღვრეთ შინაარსისთვის სავალდებულო ენა, როგორიცაა საკვანძო სიტყვები, ფრაზები და თემის გრამატიკული მოთხოვნები (მაგ. დისკუსიის, ჰიპოტეზირების, ანალიზის ენა). როგორ ხდება მისი გაცნობა და პრაქტიკა?
- როგორი ტიპის საუბარში უნდა ჩაერთონ შემსწავლელები და როგორ მივაღწევთ დროსთან ერთად პროგრესიას? (მაგ. დისკუსიის ენის განვრცობა რამდენიმე გაკვეთილის განმავლობაში).
- რა არის სწავლის ენის სწავლების ყველაზე ეფექტური გზა? (მაგ. სპეციფიკური დავალებები, შინაარსში ჩაშენებული პრაქტიკა, გრამატიკული წესები).
- იდენტიფიცირებული ენისა და უნარებისაგან ამ კონკრეტულ ერთეულში რომლის განვითარებაზე გავაკეთებთ აქცენტს?



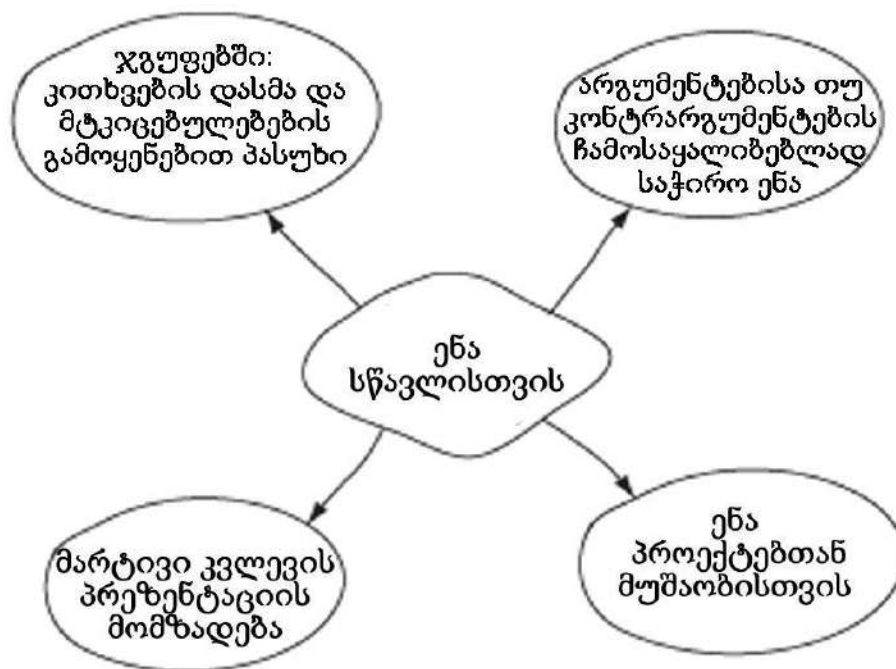
ენა სწავლისთვის

სავარაუდოდ, ენა სწავლისთვის არის ყველაზე მნიშვნელოვანი ელემენტი CLIL-ის წარმატებისთვის, რადგან ის გამჭვირვალეს ხდის ენას, რომელიც სჭირდებათ შემსწავლელებს ისეთ სასწავლო გარემოში ოპერირებისთვის, რომლის მედიუმიც არაა მათი პირველი ენა. საცხოვრებელი გარემოების პროექტში ენა სწავლისთვის დაკავშირებულია ენასთან, რომელიც მოსწავლეებს დასჭირდებათ გაკვეთილებზე, დაგეგმილი აქტივობების ეფექტური განხორციელებისათვის. მაგალითად, თუ მოსწავლეებისაგან მოითხოვენ მინი-

პროექტის ორგანიზებას, გამოკვლევასა და პრეზენტაციას, მათ დასჭირდებათ ენა, რომელიც საშუალებას მისცემს, წარმატებით იმუშაონ ჯგუფებში, აწარმოონ კვლევა და წარადგინონ ნამუშევარი ისე, რომ არ იკითხონ ფურცლიდან.

რეფლექსიის პუნქტები

- როგორი ენა სჭირდებათ შემსწავლელებს ამ CLIL თემაში ეფექტური ოპერირებისათვის?
- რა შესაძლო ენობრივი მოთხოვნები აქვთ ტიპურ დავალებებსა და საკლასო აქტივობებს? (მაგ. როგორ ვიმუშაოთ ჯგუფებში, გამოკვლევის ორგანიზება);
- როგორ უნდა ვასწავლოთ ეს?
- რომელი ენობრივი უნარების განვითარებაა საჭირო? (მაგ. დისკუსიის უნარები);
- როგორ განვავითარებთ მეტაკოგნიტურ სტრატეგიებს? (სწავლის სწავლა - მაგ. კითხვის სტრატეგიები, აღქმის სტრატეგიები);
- როგორაა შესაძლებელი სწავლების საშუალებით სწავლის ხელშეწყობა/მხარდაჭერა და სპეციფიკური ენის სწავლა? (მაგ. დამატებითი ინფორმაციის მოძიებისთვის, დახმარებისთვის, ახსნისთვის და სხვა წყაროებზე წვდომისთვის საჭირო ენა);
- როგორ ვარჯიშობენ მოსწავლეები ახალი ენით და როგორ გადაამუშავებენ უკვე ნაცნობ ენას?
- მოვახდინეთ ამ თემაში სწავლისთვის ენის პრიორიტეტების მინიჭება შინაარსთან მიმართებით (ანუ, შინაარსის რომელ ეტაპზე რისი ცოდნა სჭირდებათ მოსწავლეებს - მაგ. ფოკუსი მსჯელობის განვითარებაზე)?
- სწავლაზე წვდომისთვის გამოყენებული ენა ხელმისაწვდომია შემსწავლელთათვის?



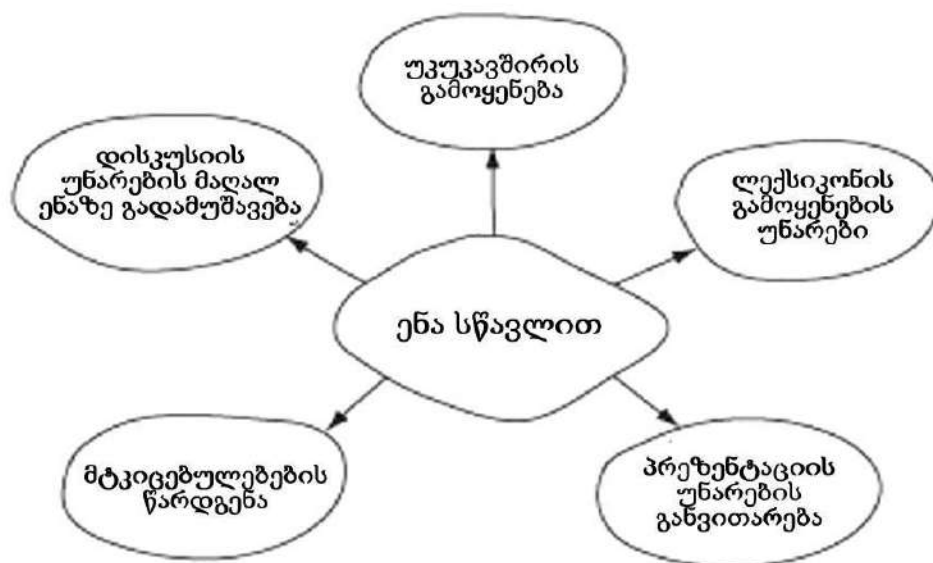
ენა სწავლით

სწავლით წარმოიქმნება ახალი ენა. არაა საჭირო მთელი CLIL ენის დაგეგმვა. ახალი ცოდნის, უნარებისა და გაგების განვითარებასთან ერთად განვითარდება ახალი ენაც. უფრო მეტიც, რაკი ენა დაკავშირებულია კოგნიტურ დამუშავებასთან, მნიშვნელოვანია შესაძლებლობების (როგორც სპონტანურის, ისე - დაგეგმილის) გამოყენება სწავლის პროცესის „წინ წასაწევად“ - შემსწავლელებისთვის მოწოდება, ჩამოაყალიბონ თავიანთი ხედვა, რასაც, თავის მხრივ, წინ მიჰყავს სწავლის პროცესი. მასწავლებლების წინაშე მდგარი

გამოწვევაა, როგორ გაამახვილონ ყურადღება, გადაამუშაონ და განავრცონ ახალი ენა ისე, რომ ის ჩაშენებული იყოს შემსწავლელთა რეპერტუარში. ენის პროგრესია ამ გაგებით შესაძლოა განვსაზღვროთ, როგორც კონკრეტული კონტექსტებიდან წარმოქმნილი ენის სისტემატური განვითარება, მხარდაჭერილი სტრუქტურული გრამატიკული ინფორმირებულობით, ნაცნობი ენის ახალი გზებით გამოყენება, უცნობზე წვდომა და ა.შ. გამოსადეგია ამ პროცესებზე, როგორც სპირალზე ფიქრი (იხილეთ თავი 3, ნახატი 2). ის, ასევე, იძლევა გადაცემის მოდელის ალტერნატიულ მიდგომას, სადაც ენობრივი შენატანის დიდი ნაწილი ან წინასწარ განსაზღვრულია, ან პირველი ენიდან ნათარგმნი. *საცხოვრებელი გარემოს* პროექტში ენა სწავლით წარმოიქმნება, თუ, მაგალითად, მინიპროექტის მომზადებისას ჯგუფებში მომუშავე მოსწავლეები აყალიბებენ ახალ იდეას, რომელიც მათ თვითონ შექმნეს და რომელიც არ იყო მოცემული რესურსებში - ეს შეიძლება მოიცავდეს ლექსიკონთან მუშაობასა და მასწავლებლის მხარდაჭერას.

რეფლექსიის პუნქტები

- რომელი აუცილებელი ენობრივი ფუნქციები და წარმოდგენები იციან უკვე მოსწავლეებმა? როგორ შეიძლება მათზე ვარჯიში და განვრცობა?
- რომელი სტრატეგიები შეიძლება გამოიყენონ ჩვენმა შემსწავლელებმა ახალ ცოდნაზე დამოუკიდებელი წვდომისათვის?
- ახალი ენის წარმოქმნისას, როგორ დავაფიქსირებთ და ამოვარჩევთ ენას დამატებითი განვითარებისთვის?
- როგორ განვსაზღვრავთ ენის პროგრესიას ამ ერთეულში?



ბიჯი 4: კულტურული ინფორმირებულობისა და შესაძლებლობების შემუშავება

წინა თავებში სიღრმისეულად განვიხილეთ CLIL-ის კულტურულ მიზნებში ჩაშენების ასპექტები. მიუხედავად იმისა, რომ კულტურული ინფორმირებულობის ზრდა საწყისი პუნქტია, ხშირად ის შემოიფარგლება „კერძები და ფესტივალები“ ტიპის მიდგომით. მეოთხე *სი* შედის დანარჩენი *სი*-ებში და ხელს უწყობს CLIL-ის ჩამოყალიბებას პლურილინგუური და პლურიკულტურული მოძრაობის საკვანძო მოთამაშედ. ამიტომ, ჩვენი ვალია გამოვიკვლიოთ ყველაზე ხელმისაწვდომი გზები, რომელთა საშუალებითაც შემსწავლელები

შედლებენ სხვა კულტურისა და პირველი ენის მქონე ადამიანებთან ერთად მუშაობას. ამგვარი საერთო გამოცდილება ხელს უწყობს „სხვების“ და „საკუთარი თავის“ ფუნდამენტურ საკითხებზე ყურადღების გამახვილებას. კულტურული შესაძლებლობების CLIL კლასში ინტეგრირება არაა შესაძლო ვარიანტი, არამედ აუცილებლობაა. შესაძლებელია ინტერკულტურული გამოცდილებების განსხვავებული პერსპექტივებიდან განვითარება, რათა CLIL გახდეს ცხოვრებისეული გამოცდილება: მაგალითად, კლასის ეთოსით, კურიკულუმის სხვა კლასებთან დაკავშირებით, თემის შინაარსით ან ფართო სამყაროსთან კავშირებით. ტექნოლოგიის მზარდ ხელმისაწვდომობასთან ერთად, მისი გამოყენება სკოლებში რეალური ხდება, რაც იმას ნიშნავს, რომ მრავალი ასეთი კავშირი შესაძლოა მოიცავდეს ტექნოლოგიას მთელ რიგს.

რეფლექსიის პუნქტები

- კულტურული იმპლიკაციის რომელი განსხვავებული ტიპების განვითარება შეიძლება ამ თემაში?
- შესაძლოა შინაარსის ადაპტირება, რათა კულტურული დღის წესრიგი გახდეს უფრო ხელმისაწვდომი?
- როგორ ჩავრთოთ შემსწავლელები აქტიურად პლურიკულტურული გაგების განვითარებაში?
- როგორია CLIL კულტურისადმი მიდგომა ჩვენს სკოლაში და მის გარეთ?
- კურიკულუმის რა კავშირები არსებობს სხვა სკოლებთან (რეგიონალურ, ნაციონალურ, გლობალურ)? რა არის მათი გამოყენების საუკეთესო გზა?
- რაშია ამ თემის სხვა ენაზე სწავლის დამატებითი ღირებულება? რა შესაძლებლობები წარმოიქმნება?
- როგორ ახდენს კულტურა გავლენას სხვა სი-ებზე?



დაგეგმვის მიმოხილვის კონსტრუქცია. ნაკლებ სავარაუდოა, რომ უკვე მზა გონებრივი რუკები ან გამოქვეყნებული კურიკულუმის შინაარსის სიები შეიცავს მესამე ეტაპზე განხილულ ბიჯებს. თუმცა, ამ რუკების შექმნით მასწავლებლები „ფლობენ“ პროცესს. ასეთი მკაცრი დაგეგმვის პროცესში ჩადებული დრო ჩააშენებს CLIL პედაგოგიკას საკლასო პრაქტიკაში. რუკის შექმნის პროცესი მოიცავს შესაფერისი კითხვების ამორჩევას - მარტივისა და რთულისა, პასუხიანისა და უპასუხოსი... ამ კითხვების მიზანია, წინ

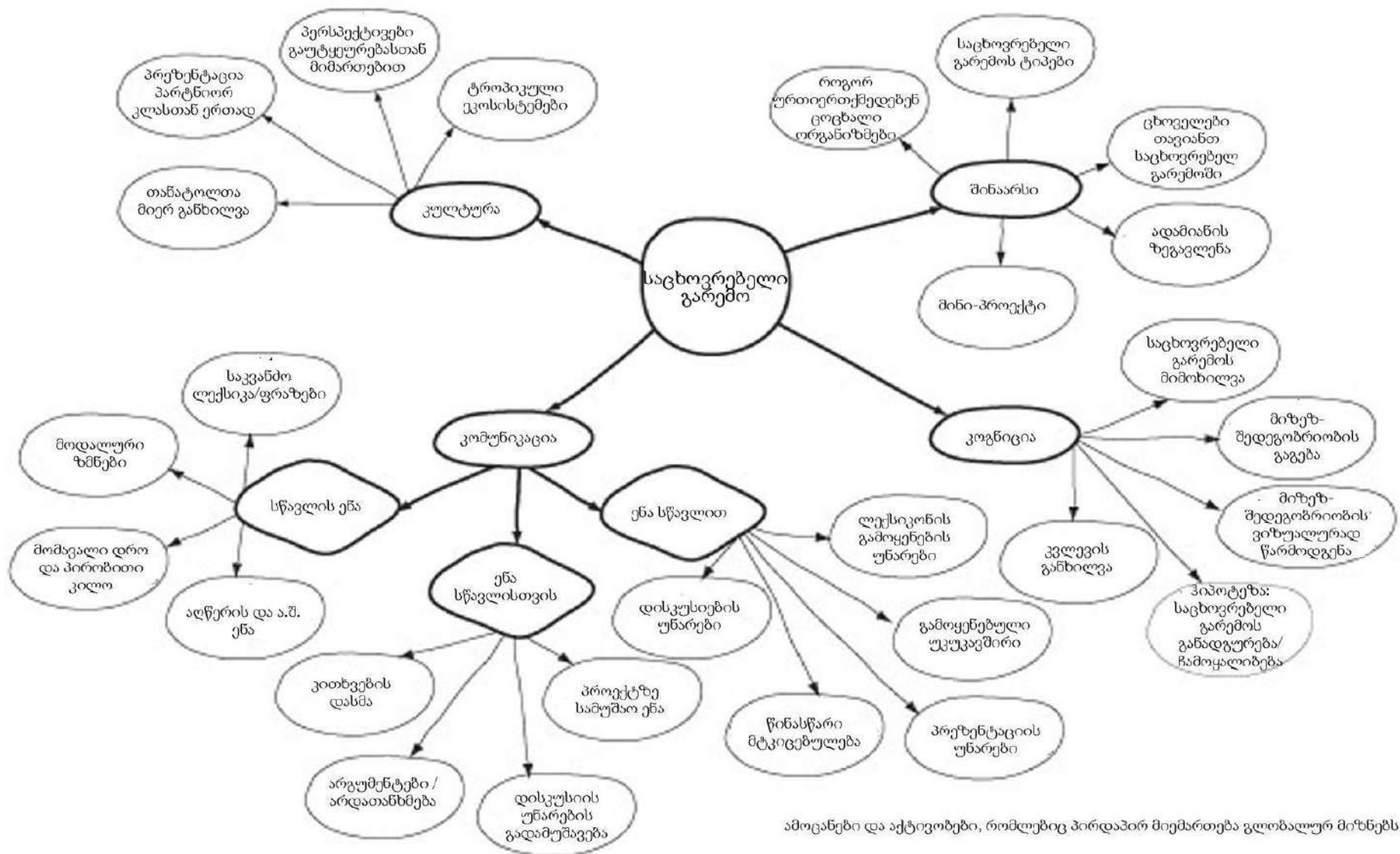
წასწიონ პროფესიული აზროვნება კოლაბორაციული და ხელშემწყობი გზით. სხვა სიტყვებით, გონებრივი რუკის შექმნის პროცესში CLIL მასწავლებლები ირჩევენ და პრიორიტეტებს ანიჭებენ, თუ რა და როგორ ისწავლება მათი სკოლის ან ინსტიტუციის კონტექსტში. ასეთი გადაწყვეტილებები ზოგჯერ გვერდზე დებენ პოტენციურ შესაძლებლობებს სხვა დროს განსახილველად. სხვა გადაწყვეტილებების მიღება უფრო რთულია. თუმცა, მკაცრი ფოკუსი იმაზე, თუ **4-სი-ს** რომელი ელემენტებია ყველაზე შესაფერისი გლობალური მიზნებისათვის, თემის მიზნებისა და ამოცანებისთვის და იმ კონტექსტისთვის, სადაც ხდება სწავლება - გადამწყვეტი მნიშვნელობის მქონეა, ზოგადად, ეფექტური დაგეგმვისა და შემსწავლელის დროში პროგრესის სისტემატური მიმოხილვის უზრუნველსაყოფად. შესაძლებელია **4-სი** ჩარჩოს ადაპტაცია, შეცვლა და გადამუშავება განსხვავებული კონტექსტის პრიორიტეტების მიხედვით. ის არაა მკაცრი ფორმულა. მკითხველებს შეიძლება მოუნდეთ დანართში მოცემული კითხვებიდან სრულიად განსხვავებულების არჩევა, რომლებიც უკეთ შეეფერება მათ კონტექსტს, ან გადაწყვიტონ, რომ სულაც საკუთარი კითხვები დაამატონ.

ეტაპი 4: თემის მომზადება

მეოთხე ეტაპზე გონებრივი რუკა გარდაიქმნება მასალებად, რესურსებად, ამოცანებად და აქტივობებად. ის მოიცავს არა- CLIL გარემოს კარგი პრაქტიკების შეზავებას ალტერნატიულ მიდგომებთან, რათა დაკმაყოფილდეს სასწავლო მიზნები და შედეგები, რომლებსაც განსაზღვრავს თემა. ის მოიცავს რუკის გულდასმით ანალიზს გაკვეთილების სერიებად, რომლებიც დაფუძნებულია იდენტიფიცირებულ საკვანძო ელემენტებზე. გაკვეთილის გეგმის ნიმუში მოცემულია დანართში. ეს ეტაპი, როგორც წესი, ყველაზე მეტ დროს მოითხოვს. არსებობს მცირე მზა მასალა, რომელიც აკმაყოფილებს კონტექსტისთვის სპეციფიკური თემების მოთხოვნებს. არა-CLIL კონტექსტებისთვის შექმნილი მასალის გამოყენება პოტენციურად პრობლემატურია როგორც ლინგვისტური, ისე კულტურული კუთხით. ზოგ ქვეყანაში სახელმძღვანელო განსაზღვრავს საკლასო პრაქტიკას. CLIL-ში ეს ასე არაა (იხილეთ მე-4 თავი, რომლის თემაცაა მასალების და ამოცანების შექმნა).

ინოვაციებსა და ცვლილებებს აქვთ გარკვეული მოთხოვნები მათში ჩართული პირების მიმართ, ამიტომ რესურსებისა და იდეების გასაზიარებლად პროფესიული სასწავლო საზოგადოებების შექმნა როგორც ინსტიტუციებს შიგნით, ისე მათ შორის - წინსვლის პრაქტიკული გზაა. იქმნება უფრო და უფრო მეტი CLIL ციფრული ქსელები, მათთან ერთად კი - მასწავლებლების მხარდაჭერა, მასალათა ბანკები და საცავები. ასევე კარგია მასწავლებლის ყველაზე მნიშვნელოვანი რესურსის გადახედვა: შეკითხვების დასმა. CLIL გარემოში, სადაც აზროვნება ინტეგრირებულია სწავლასა და კომუნიკაციაში, მასწავლებლის კითხვები, რომლებიც წაახალისებს შემსწავლელს, მნიშვნელოვანია მაღალი დონის აზროვნების უნარების განვითარების, შემოქმედებითობისა და ლინგვისტური პროგრესისთვის. ჩვენ ვიცით, რომ ე.წ. **დისპლუი კითხვები** გამოიყენება მრავალ კლასში: მასწავლებელი სვამს შეკითხვას, შემსწავლელი სცემს პასუხს და მასწავლებელი იღებს ან უარყოფს პასუხს ისეთ კომენტარებთან ერთად, როგორებიცაა: „სწორია“, „კარგია“, „არა“. ასევე, ვიცით, რომ ამ ტიპის ურთიერთობა ზღუდავს კომუნიკაციას. ამგვარად, კითხვების განსხვავებულ ტიპებთან მუშაობა კომუნიკაციის ხელშესაწყობად, საგნის მოთხოვნების გათვალისწინებით, გვახსენებს, რომ CLIL-ის მთავარი მიზანი ეფექტური საკლასო პრაქტიკაა.

ნახატი 5 - საცხოვრებელი გარემოების გონებრივი რუკა გლობალური მიზანი - თავდაჯერებული საუბრის ხელშეწყობა



თუმცა, რაც უფრო მეტი მოთხოვნის მომცველია კითხვები, მით მეტი ყურადღების მიქცევა დასჭირდება იმის უზრუნველყოფას, რომ შემსწავლელებს აქვთ პასუხის გაცემისთვის საჭირო ენაზე წვდომა. ალბათ, ყველაზე „მდიდარი“ ინსტრუმენტი, რაც CLIL მასწავლებელს აქვს, არის შემსწავლელისთვის კითხვის „რატომ?“ დასმა, რადგან მასზე პასუხი ააქტიურებს 4-სი-ში ჩაშენებულ ერთდროული და ინტეგრირებული სწავლის მოთხოვნების ნაკადს. კლასის დისკურსთან, ამოცანებსა და აქტივობებთან დაკავშირებული საკითხები უფრო დეტალურად განხილულია მომდევნო თავში.

რეფლექსიის პუნქტები

- რა მასალები/თემები არის უკვე ხელმისაწვდომი? რამდენად გამოსაყენებელია ისინი?
- რა რესურსების ადაპტირებაა საჭირო და როგორ?
- რომელი რესურსებია ინტერნეტით ხელმისაწვდომი?
- არსებობს CLIL მასალის ბანკები ჩვენს რეგიონში? თუ არა, როგორ შევქმნათ?
- როგორ გავაფართოოთ ამოცანებისა და აქტივობების რეპერტუარი?
- შეგვიძლია გაკვეთილის გეგმის შაბლონის სხვადასხვა ინსტიტუციასა და კონტექსტში გაზიარება?
- რა განაპირობებს კარგ CLIL გაკვეთილს?
- როგორ მივაღწიოთ ჩვენი სწავლების მიზნებისა და სწავლის შედეგების თანხვედრას?
- როგორ დავგეგმოთ შემსწავლელის პროგრესია იმის გათვალისწინებით, რომ ჰოლისტიკური ხედვიდან მოსწავლეებისაგან არ უნდა ველოდეთ 4-სი-ში ყველაფრის ერთი ტემპით განვითარებას (ეს დამოკიდებული იქნება თემის ტიპზე)?

ეტაპი 5: CLIL-ის მონიტორინგი და შეფასება ქმედებისას

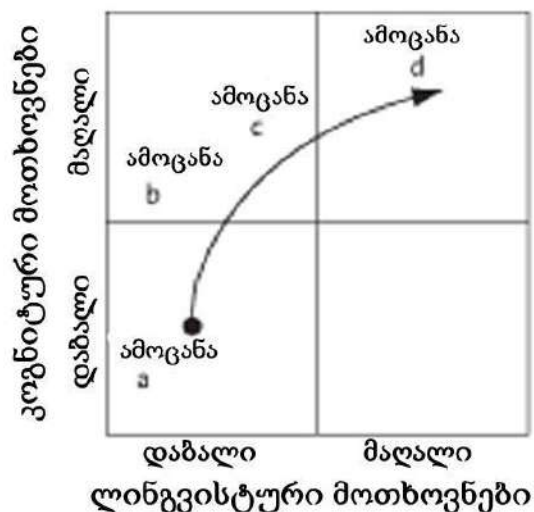
თემის მონიტორინგი და განვითარება და პროცესისა და შედეგების შეფასება სწავლებისა და სწავლის პროცესების შემადგენელი ნაწილია. თუმცა, ეს ეტაპი არ წარმოადგენს მოსწავლის სწავლის შეფასება. შეფასება სწავლის ციკლის ნაწილია, მაგრამ CLIL-ში მისი კომპლექსური ბუნების გამო მას მე-6 თავში განვიხილავთ დეტალურად. ხოლო მე-5 ეტაპი კი აქცენტს აკეთებს საკლასო ოთახის პროცესების გაგებაზე მათი განვითარების პროცესში და გვაწვდის იდეებს, რომელთა გამოყენებაც შეიძლება სამომავლოდ, დაგეგმვის პროცესში.

CLIL მასწავლებლების ერთ-ერთი უდიდესი გამოწვევა არის ისეთი სასწავლო გარემოს შექმნა, რომელიც ლინგვისტურადაც ხელმისაწვდომი იქნება და კოგნიტური მოთხოვნის შემცველიც - ისეთი, რომ, როგორც ენის, ისე საგნობრივი შინაარსის სწავლების პროგრესია იყოს სისტემატური. მე-3 თავში წარმოდგენილი კუმინსის ნამუშევარზე (კუმინსი, 1984) დაფუძნებული CLIL მატრიცა არის ინსტრუმენტი, რომელიც გამოადგებათ CLIL მასწავლებლებს თემაში გამოყენებული ამოცანებისა და მასალების კოგნიტური და ლინგვისტური დონეების ურთიერთკავშირის „გაზომვასა“ და ანალიზში.

მე-6 ნახატზე მოცემულ მაგალითში ამოცანების სათანადო კვადრატებში განთავსება აჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება CLIL მატრიცის გამოყენება სწავლის მონიტორინგის,

დანაწევრებისა და ხარაჩოების შექმნისათვის. როდესაც ამოცანები და აქტივობები ამოირჩევა CLIL თემისათვის, იქმნება დეტალური სურათი. შედეგები აძლევს CLIL მასწავლებლებს საშუალებას, შეაფასონ ამოცანები და აქტივობები, შეუსაბამონ ისინი შემსწავლელთა საჭიროებებს და დააკვირდნენ სწავლის პროგრესიას ლინგვისტური და კოგნიტური განვითარების კუთხით. მე-6 ნახატი აფასებს 4 არჩეულ ამოცანას რამდენიმე გაკვეთილზე.

ნახატი 6: შეფასება ამოცანებისა, რომლებიც იყენებს CLIL მატრიცას (ადაპტირებული კუმინსისგან: კუმინსი, 1984)



ამოცანები მიჰყვებიან გზას დაბალი ლინგვისტური და კოგნიტური მოთხოვნებიდან მაღალ ლინგვისტურ და კოგნიტურ მოთხოვნებამდე. ამოცანა (a)-ს მიზანია შემსწავლელებში თავდაჯერებულობის დამკვიდრება ნაცნობ პუნქტთან მუშაობის საშუალებით. ამოცანა (b) იყენებს გადამუშავებულ ენას, მაგრამ ეს დავალება შეიცავს კოგნიტურ მოთხოვნებს შემსწავლელებისადმი, რადგან მას შემოაქვს აბსტრაქტული კონცეფციები და პარალელურად იყენებს ვიზუალურ საშუალებებს ახალი დონის ხარაჩოებად. ამოცანა (c) აგრძელებს ახალი ცოდნის განვითარებას, მაგრამ ამჯერად საჭიროა ნაცნობი ენის უფრო კომპლექსურ სტრუქტურებამდე გაფართოება. ბოლო ამოცანა (d) აერთიანებს ახალ ენასა და ახალ შინაარსს და შემსწავლელები ჩაერთვებიან კოოპერაციულ ჯგუფურ მუშაობაში, რომელიც მხარდაჭერილი იქნება ტექნოლოგიურად და მასწავლებლის მხრიდანაც. ახალი ენა პრაქტიკაში გამოიყენება განსხვავებული გზებით.

CLIL მატრიცა, რასაკვირველია, წამოჭრის რამდენიმე საკითხს მასწავლებლებს შორის დისკუსიისათვის, როგორებიცაა, მაგ., თუ რას ნიშნავს „კოგნიტურად მომთხოვნი“ და „ლინგვისტურად ხელმისაწვდომი“ კონკრეტულ კონტექსტებში. სხვა ტიპური კითხვების ფოკუსია, თუ როგორ გახდეს მასალა ლინგვისტურად ხელმისაწვდომი, განსაკუთრებით - როცა კონცეფციები გამოწვევის შემცველია; რომელი კვადრატებია სასურველი ან მისაღები და რომლები - არა; და როგორაა შესაძლებელი დაბლიდან მაღალ ლინგვისტურ მოთხოვნებამდე პროგრესი ისე, რომ შენარჩუნებული იყოს მაღალი კოგნიტური მოთხოვნა. მასწავლებელთა მოხსენებების თანახმად, CLIL მატრიცას შეუძლია გამოავლინოს გამოწვევის

შემცველი ინფორმაცია და მოულოდნელი ჩავარდნები შემსწავლელთა პროგრესის მხარდაჭერაში.

ზოგიერთი მასწავლებლისთვის გამოსადეგი იყო საკუთარი ერთეულის საკონტროლო ფურცლების შექმნა, აგებული თემის გონებრივი რუკისა და CLIL მატრიცის შექმნის წამოჭრილ საკითხებზე. ამგვარი საკონტროლო ფურცლის მაგალითი მოცემულია დანართში. ის შეადგინა ორი სკოლის მასწავლებელთა ჯგუფმა, რომლებიც CLIL თემაზე ერთობლივად მუშაობდნენ. მასწავლებლებმა შეადგინეს საკონტროლო ფურცლები ამ თავში აღწერილი ეტაპების სათითაოდ გავლის შემდეგ. მიუხედავად იმისა, რომ ამ საკონტროლო ფურცლებს აქვთ თავიანთი შეზღუდვები, ამის მიუხედავად, თემის საკონტროლო ფურცლების შექმნის პროცესი ხელს უწყობს რეფლექსიასა და დისკუსიას. უფრო მეტიც, შემოწმების პროცესი არის შემსწავლელის პროგრესის მონიტორინგის ნაწილი განსხვავებული გზებით (მაგალითად, 4-სი-თი ან მატრიცით) და, ამგვარად, ეს ინსტრუმენტები იძლევა „დაგეგმე-გააკეთე-განიხილე“ რეფლექსიის ციკლის განხორციელების შესაძლებლობას. დასაგეგმი მასალების, მათ შორის - გაკვეთილის გეგმისა და მასწავლებლის ჩანაწერების, მაგალითები მოცემულია დანართში.

რეფლექსიის პუნქტები

- როგორ შეგვიძლია მოსწავლეების სწავლის პროგრესის მონიტორინგი?
- როგორი ფორმატული და შემაჯამებელი უკუკავშირის ამოცანებია ჩაშენებული?
- გამოვიყენეთ CLIL მატრიცა მასალებსა და ამოცანების შემოწმებისთვის? რომელი კვადრატები და რატომ?
- კვითხეთ შემსწავლელებს მათ პროგრესზე და გავხადეთ იგი თვალსაჩინო?
- გავწერეთ თემის გონებრივი რუკის გადახედვის დრო?

ეტაპი 6: შემდეგი ნაბიჯები - გამოკითხვაზე დაფუძნებული პროფესიული სასწავლო საზოგადოებებისაკენ

CLIL პროფესიონალებად ჩამოყალიბებისათვის, თავდაჯერებულობის შესაძენად, CLIL დღის წესრიგის გამოსაკვლევად, რისკებზე წასასვლელად და ნაცნობი გარემოს მიღმა გასასვლელად სასურველია, რომ მასწავლებლები გაერთიანდნენ უკვე არსებულში ან შექმნან ახალი პროფესიული სასწავლო საზოგადოება, სადაც ყველა აღიქვამს თავის თავს ერთდროულად მასწავლებლად და შემსწავლელად. შულმანი (1999) მიდის უფრო შორს და გვთავაზობს პედაგოგიური აზროვნებისა და ქმედების მოდელს. ეს მოდელი მოიცავს მასწავლებლების წარმოდგენების გაზიარებას იმის შესახებ, თუ რა უნდა ასწავლონ და ისწავლონ, იდეების „სწავლებად“ და „სწავლად“ აქტივობებად გარდაქმნას, ამის დაკავშირებას სასწავლო გარემოს ოპტიმალური ორგანიზების გადაწყვეტილებებთან, დაბოლოს, შეფასებას, რეფლექსიას და ახალ გაგებას საკლასო ოთახის სწავლებისა და სწავლისათვის. ეს ყოველივე მთლიანობაში ასახავს კლასის სწავლის ციკლს და ხელს უწყობს მასწავლებლებს, დასვან კითხვები საკუთარ პრაქტიკაზე... იზოლირებულ პროფესიონალებს ნაკლებად აქვთ ეს შესაძლებლობები.

CLIL-ის ტემპის მატებასთან ერთად, იზრდება პროფესიული სასწავლო საზოგადოებებიც, რათა დააკმაყოფილონ მზარდი პროფესიული მოთხოვნები. ინტერნეტის საშუალებით CLIL პროფესიონალების ერთმანეთთან დაკავშირება მარტივია, რადგან უფრო და უფრო მეტი CLIL ჯგუფი და მასწავლებელი აზიარებს საკუთარ იდეებს, მასალებსა და პრაქტიკას ამ ქსელში. თუმცა, პროფესიული საზოგადოებების ორგანულობისათვის საჭიროა, რომ მათ ჰქონდეთ რაიმე მიზნის შეგრძნება და მათში ჩართული უნდა იყოს პროფესიონალთა ფართო სპექტრი კოლაბორაციული და ინოვაციური პროექტებისა და ერთმანეთის მხარდაჭერისთვის „უსაფრთხო“ გარემოში:

ერთ-ერთი ყველაზე ძლიერი რესურსი, რომელიც ნებისმიერი სასწავლო ორგანიზაციის წევრებს აქვთ, ერთმანეთია. ცოდნის ეკონომიკა დამოკიდებულია კოლექტიურ ინტელექტსა და სოციალურ კაპიტალზე - მათ შორის, პროფესიონალებს შორის ცოდნის გაზიარებასა და განვითარებაზე. იდეებისა და ექსპერტიზის გაზიარება, მორალური მხარდაჭერის გაცემა ახალ და რთულ გამოწვევებთან შეჭიდებისას, კომპლექსური ინდივიდუალური შემთხვევების ერთობლივი განხილვა - ეს არის ძლიერი კოლევიალობისა და პროფესიული საზოგადოებების საფუძველი. (ჰაგრივენსი, 2004: 84).

მომდევნო სექცია იძლევა ერთი კონკრეტული მიდგომის - LOCIT-ის - მაგალითს, რომელიც წარმატებით გამოიყენა მრავალმა მასწავლებელმა საკლასო პრაქტიკაში.

LOCIT: გაკვეთილის დაკვირვებისა და კრიტიკული ინციდენტების ტექნიკა (Lesson Observation and Critical Incident Technique)

საკლასო პრაქტიკის ფორუმზე გაზიარება, რომელიც სცდება მასალების მომზადებასა და სწავლის შედეგებს, მოიცავს CLIL მასწავლებლების მიერ პრაქტიკის შესახებ საკუთარი თეორიების კონსტრუქციას. 30-ზე მეტი წლის წინ სტენჰაუსმა აღნიშნა: „არაა საკმარისი მასწავლებლების მუშაობის შესწავლა: მათ ის თვითონ უნდა შეისწავლონ“ (სტენჰაუსი, 1975:143). ეს დღესაც ასეა. იდეა, რომ მასწავლებელი „ფლობს“ საკუთარ პრაქტიკას, გამჯდარია ამ თავში. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ისეთ კონტექსტებში, რომლებშიც ეროვნული კურიკულუმი წინასწარ განმსაზღვრელია ან CLIL მიდგომა არ ჯდება მთავრობის წინასწარ განსაზღვრულ თუ ტრადიციულ გზებში. მე-6 ეტაპი დაკავშირებულია CLIL პრაქტიკის შესახებ რეფლექსიების გაზიარებასთან, რათა მივიღეთ გამოკითხვაზე დაფუძნებული პრაქტიკის გაზიარებამდე. ეს ასახავს ვან ლიერის რწმენას, რომ ინფორმირებულობის გამზრდელი თანამშრომლობა გარდაქმნის კლასს „აქტივობის სფეროდან გამოკვლევის საგნად, რაც ხელს შეუწყობს საგანმანათლებლო პრაქტიკის ღრმა და ხანგრძლივ ცვლილებას“ (ვან ლიერი, 1996: 69).

ამ თავში აქამდე „დაგეგმვა-გაკეთება-განხილვა“ ციკლად მოხსენიებულ საკლასო კვლევის ციკლთან ერთად, პროფესიული სწავლის განვითარების ახალი მეთოდი, რომელიც მოიცავს გამოკითხვაზე დაფუძნებულ პრაქტიკას, არის გაკვეთილის დაკვირვებისა და კრიტიკული ინციდენტების ტექნიკის (LOCIT) პროცესი (კოილი, 2006). იგი გამოიყენება დიდი დოზით CLIL მასწავლებელთა ჯგუფების მიერ და მისი ძირითადი მიზანია, შექმნას

ჩარჩო პროფესიული თანამშრომლობის, თავდაჯერებულობის შენებისა და თეორიების შემუშავებისათვის „ქვემოდან-ზემოთ“, ან პრაქტიკული პერსპექტივიდან.

LOCIT პროცესი მოუწოდებს მასწავლებლებს, უფრო ახლოს იმუშაონ ერთმანეთთან და შეასრულონ მხარდამჭერი „კრიტიკული მეგობრის“ როლი - ადამიანისა, რომელსაც ანდობენ კონსტრუქციული უკუკავშირის გაცემას. LOCIT კოლეგები არიან „მეგობრები“ - პროფესიონალები, რომლებიც მხარს უჭერენ და ენდობიან სხვა პროფესიონალებს, რომლებიც ერთვებიან მხარდამჭერ, მაგრამ, ამავდროულად, ანალიტიკურ დიალოგში.

და რა არის LOCIT?

LOCIT საშუალებას აძლევს მასწავლებლებს, შექმნან და გააზიარონ წარმატებული CLIL-ის პრაქტიკაზე დაფუძნებული მტკიცებულებები. LOCIT პროცესი, ჩვეულებრივ, მოიცავს მთელი გაკვეთილის ან გაკვეთილთა მიმდევრობის გადაღებას, საკვანძო „სასწავლო მომენტების“ ამოჭრას და ამ ამოჭრილი კლიპების შემსწავლელებსა და კოლეგებთან ერთად განხილვას. ანალიზისთვის გაკვეთილს ირჩევენ მასწავლებლები ან შემსწავლელები. როდესაც კლასის სწავლის პროცესი დაფიქსირებული და განხილულია მასწავლებლების და შემსწავლელების მიერ ერთად; სხვა სიტყვებით, გაკვეთილების განხილვა და ანალიზი ხდება კრიტიკული ინციდენტის ტექნიკით (კიტი - CIT) რეფლექსიისა და სიღრმისეული, ფოკუსირებული დისკუსიისათვის. LOCIT მოიცავს შემსწავლელების მოსმენას და მათთან ერთად მუშაობას და მისი მიზანია მისცეს მათ „ხმა“, რომ ჩამოაყალიბონ თავიანთი ხედვა. ის განსაზღვრავს და ადარებს განსხვავებულ „სასწავლო მომენტებს“ და, რაც ყველაზე მთავარია, ის არის დადებითი და კონსტრუქციული. LOCIT-ის საწყის ეტაპებზე მასწავლებლები გადასაღებად ხშირად ირჩევენ ისეთ გაკვეთილებს, რომლებშიც, დარწმუნებულები არიან, რომ კარგი პრაქტიკა დაფიქსირდება. ზოგიერთ შემთხვევაში კოლეგა აკვირდება გაკვეთილს, ან „მეგობარი“ CLIL ქსელის სკოლიდან, ვიდეოკონფერენციის გამოყენებით. ასევე, ხშირია, როცა CLIL მასწავლებელს აქვს იდენტიფიცირებული ფოკუსი კლასში CLIL სწავლის განვითარებაზე, როგორიცაა კითხვების დასმის ტექნიკის ან შემსწავლელის ლაპარაკის ვიდეოს მოწოდება.

მას მერე, რაც CLIL გაკვეთილი ჩაიწერება, მონაწილეები ვიდეოს მიმოიხილავენ, აანალიზებენ და უკეთებენ რედაქტირებას. არჩეული ვიდეოკლიპების რედაქტირებული ვერსია არ უნდა იყოს 10-15 წუთზე გრძელი. ანალიზის მიზანი არის გაკვეთილის იმ მომენტების დაფიქსირება, რომლებშიც, მასწავლებლების, კოლეგებისა და შემსწავლელების აზრით, ხდება შესწავლა. ამგვარად, კრიტიკული ინციდენტის ტექნიკა (CIT) ხელმძღვანელობს კონკრეტული გაკვეთილის რედაქტირების პროცესს და, პირველ რიგში, მოითხოვს რედაქტორებისაგან (მასწავლებელი, კოლეგები და/ან მოსწავლეები) პატარა კლიპების არჩევას, რომლებიც, მათი აზრით, წარმოადგენს გაკვეთილის „სწავლის მომენტს“, ხშირად წინასწარ შერჩეული კითხვების გამოყენებით, როგორებიცაა: „როდის მოხდა სიახლის შესწავლა ამ გაკვეთილზე?“, „როგორ მოხდა?“, „რატომ მოხდა?“. რედაქტირებისათვის შესაძლოა ინტერნეტიდან ჩამოწერილი პროგრამების გამოყენება.

CIT ანალიზი მოითხოვს რეფლექსიას და დისკუსიას. მაგალითად, მოსწავლეების პატარა ჯგუფებს შეუძლიათ იმუშაონ ტექნოლოგიის გაკვეთილის ანალიზზე, რისი კეთებითაც ისინი, ამავე დროს, გაიუმჯობესებენ თავიანთ უნარებს ციფრული რედაქტირების ინსტრუმენტების გამოყენებაში. ანდა, ასევე, შეიძლება გაკვეთილის პატარა ჯგუფებში ანალიზი და სწავლის მომენტების სხვადასხვა გზით აღწერა: წერილობითი, ზეპირი ან ცხრილების სახით. მედიუმის მიუხედავად, LOCIT პროცესში ჩართულებს სჭირდებათ რეტროსპექტული სწავლის მომენტების არჩევა. ამის კეთებით შემსწავლელები ერთვებიან საერთო რეფლექსიაში იმის შესახებ, თუ რა აძლევს მათ სწავლის საშუალებას. კოლეგები და მკვლევრები მიჰყვებიან იმავე პროცედურებს. საბოლოო ეტაპი არის რედაქტირებული ვერსიების შედარება კლასში მოსწავლეებთან ერთად, რათა ხელი შეეწყოს CLIL სწავლის შესახებ რეფლექსიას და დისკუსიას, ან კოლეგებს/მკვლევრებს შორის, რასაც მეტი ფოკუსი აქვს ხოლმე სწავლაზე. რედაქტირებები ასრულებს CLIL პრაქტიკის განსხვავებული ასპექტების ღრმა დისკუსიების, შედარებებისა და რეფლექსიების კატალიზატორის როლს. ეს დისკუსიები იძლევა უკუკავშირს, რომლებიც წარმართავს მომავალ დაგეგმვას და ქმნის ფორუმს საკლასო პრაქტიკის პრიორიტეტების განსაზღვრისთვის. რეალურად ეს „სწავლის საუბრების“ ფორუმი არის ბაზისი პრაქტიკისა, რომელსაც ფლობენ მასწავლებლები, შემსწავლელები და კოლეგები:

რაკი ყველა მასწავლებელს აქვს სწავლების თეორია, თუნდაც იმპლიციტური, კურიკულუმის განახლების პირველი ამოცანა არის დაინტერესებული მასწავლებლების მოწვევა მათი საკუთარი თეორიების განსახილველად, მის იმპლიციტურიდან ექსპლიციტურად გადასაქცევად... და ამის საფუძველზე პედაგოგიკური ქმედებების ვარიანტების განსასაზღვრად (ვან ლიერი, 1996: 28).

რეფლექსიის პუნქტები

- რა მეთოდების გამოყენება შეგვიძლია ჩვენი გაკეთებულის და ნასწავლი გაკვეთილების შესაფასებლად?
- შეგვიძლია ჩავრთოთ მომდევნო ციკლში ის, რაც წარმატებული იყო და შევცვალოთ, რაც წარუმატებელი იყო?
- შეგვიძლია პროგრესის კოლეგებთან ერთად განხილვა LOCIT-ის საშუალებით?
- შეგვიძლია მასალების სხვებთან გაზიარება და ქსელური თანამშრომლობა?
- შეგვიძლია ჩვენი სკოლის გარეთ მასწავლებლებსა და მოსწავლეებთან ქსელური თანამშრომლობა?
- სად ვიპოვოთ მეტი კარგი იდეა?
- გვაძლევს ეს გამოცდილება საშუალებას, მივიღოთ რეფლექსია ჩვენი საკუთარი პროფესიული სწავლისგან? რა მუშაობს კარგად? რა არ მუშაობს კარგად და რა უნდა გავაკეთოთ შესაცვლელად?
- ვადგენთ პრაქტიკის ჩვენეულ თეორიას? თუ კი - შეგვიძლია მისი დეტალურად განხილვა?

თუმცა, ჩვენს პროფესიულ აზროვნებასა და იდეებს ძირითადად ამდიდრებს და ხელს უწყობს სხვა CLIL კოლეგებთან თანამშრომლობა, პროფესიული სასწავლო საზოგადოებები, რომლებშიც მასწავლებლებს შეუძლიათ ერთად მუშაობა, მნიშვნელოვანია ჩვენი სამუშაოსთვის. ზემოთ აღწერილი LOCIT პროცესი ასრულებს სასარგებლო საწყისი პუნქტის

როლს საზოგადოების შექმნაში, რადგან ვიდეოკლიპების გაზიარება ხელშესახები მოვლენაა. ეს გაზიარების პროცესი იწყება ერთი ინსტიტუციის შიგნით, მაგრამ იძენს ძალას სხვადასხვა ინსტიტუციის მასწავლებლებთან კავშირის შემდეგ, რომლებიც განათლების სხვადასხვა დონეს და სხვადასხვა საგნობრივ ორიენტაციებს წარმოადგენენ. CLIL მეცნიერების მასწავლებლებს ექნებათ CLIL გეოგრაფიის მასწავლებლებთან ან მთავარი ენის მასწავლებლებთან გასაზიარებელი რამ, რადგან LOCIT კლიპების ფოკუსი არაა თვით საგანი, არამედ CLIL სწავლის უფრო ღრმა დონე. იდეების მტკიცებულებებთან ერთად გაზიარება იმისა, თუ რას ფიქრობენ ნებისმიერი ასაკის წარმომადგენელი მოსწავლეები, საშუალებას აძლევს მასწავლებლებს, შექმნან პრაქტიკის საკუთარი თეორიები - დაფუძნებული პროფესიულ რწმენასა და პრაქტიკაზე დაფუძნებულ მტკიცებულებებზე იმის შესახებ, თუ როგორ და რატომ სწავლობენ მათი მოსწავლეები.

CLIL მასწავლებლების ამგვარ შეკრებას შეუძლია საერთო და ინდივიდუალური პრაქტიკის უფრო ღრმა გაგების მოტანა - იმის ჩამოყალიბება, თუ რა მუშაობს კლასში და რა - არა, და რატომ...

პრაქტიკის თეორიებს ფლობენ პროფესიონალები, ვინც ისინი შექმნეს. ეს თეორიები საშუალებას აძლევს როგორც ინდივიდებს, ისე ჯგუფებს, უკეთ აკონტროლონ საკუთარი პროფესიული სწავლა და დასახონ რეალისტური მიზნები მომავალისთვის. როგორც ერთ-ერთი მასწავლებელი, რომელმაც გამოსცა LOCIT პროცესი, ხსნის:

ჩემს კლასში, ვფიქრობ, მოსწავლეები ყველაზე კარგად კეთებითა და ექსპერიმენტირებით სწავლობენ, ამიტომ მე უნდა ვაკეთებინო მათ კომენტარები, როცა ისინი მუშაობენ. ეს ნიშნავს, რომ მათ უნდა ილაპარაკონ, თუ რას აკეთებენ ისინი და რატომ, და რას სწავლობენ ისინი ამ დროს. მაგრამ მათ ამის გაკეთება მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეუძლიათ, თუ მე იქ ვარ მათ მხარდასაჭერად და ვსვამ სწორ კითხვებს. ამის ორგანიზება რთულია, მაგრამ, მიმაჩნია, რომ ნელ-ნელა ვაღწევ მიზანს. ისინი ეჩვევიან ამის სხვა ენაზე კეთებას... იმისთვის, რომ CLIL-მა იმუშაოს, ამ მოსწავლეებს მართლა სჭირდებათ თავიანთ სწავლის პროცესზე ლაპარაკი. სწორედ ამის მიღწევაზე ვმუშაობ მე (ციტირებული - კოილი, 2007-დან).

ამ თავის ბოლოს გვსურს გავიმეოროთ, რომ ეს იდეები და შემოთავაზებები არ უნდა აღიქვას, როგორც CLIL პრაქტიკის წინასწარ მომზადებული ფორმულები. ამის ნაცვლად, მათ ხელი უნდა შეუწყონ დებატებს და გააჩინონ იდეები ინდივიდებშიც და ჯგუფებშიც. ამგვარად ისინი გაარჩევენ ეფექტურ CLIL პრაქტიკას მათ საკუთარ გარემოში და თან გააზიარებენ CLIL საზოგადოებებში სხვა პროფესიონალებთან - ფოკუსი ყოველთვის ეფექტურ სწავლებასა და სწავლაზეა. როგორც უელსი ასკვნის:

ლოგიკური იქნება მათ საკუთარ გარემოში CLIL პრაქტიკისათვის იმის არჩევით, თუ პრაქტიკის რომელი ასპექტების პრობლემატიზირება სურთ მათ [მასწავლებლებს] და ჩაწერილი დაკვირვებადი მონაცემების კრიტიკული განხილვით, მათი მოსწავლეების მიერ მოწოდებულ სხვა მტკიცებულებებთან ერთად, მათ შეუძლიათ მთლიანად მართონ საკუთარი პროფესიული განვითარება (უელსი, 1999: 265).

ლიტერატურა

- ანდერსონი და კრათვოლი, 2001 - Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (eds.) (2001) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, New York: Longman.
- ბლუმი, 1956 - Bloom, B. S. (ed.) (1956) Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain, New York: Longman. 72 CLIL: Content and Language Integrated Learning
- ბირამი, 2008 - Byram, M. (2008) From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections, Clevedon: Multilingual Matters.
- ევროპული საზოგადოებების კომისია, 2008 - Commission of the European Communities (2008) Multilingualism: An Asset for Europe and a Shared Commitment, Brussels, [Online]. Available at: ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_en.pdf [Accessed 16February 2009].
- კოილი, 2005 - Coyle, D. (2005) Developing CLIL: Towards a Theory of Practice, APAC Monograph 6, Barcelona: APAC.
- კოილი, 2007 - Coyle, D. (2007) Unpublished data.
- კუმინსი, 1984 - Cummins, J. (1984) Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy, Clevedon: Multilingual Matters.
- ჰარგრეივისი, 2003 - Hargreaves, A. (2003) Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity, Maidenhead: Open University Press.
- ო' კიფი და მაკარტნი, 2007 - O'Keeffe, A., McCarthy, M. and Carter R. (2007) From Corpus to Classroom, Cambridge: Cambridge University Press.
- პაპერტი და კაპერტონი, 1999 - Papert, S. and Caperton, G. (1999) Vision for Education: The Caperton Papert Platform. Paper given at the 91st Annual National Governors' Association Meeting, [Online]. Available at: www.papert.org/articles/Vision_for_education.html [Accessed 13March 2009].
- შულმანი, 1999 - Shulman, L. S. (1999) 'Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform', in Leach, J. and
- მუნი, 1999 - Moon, R. E. (eds.) (1999) Learners and Pedagogy, London: Paul Chapman, pp 61–77.
- სტიგლერი, 1999 - Stigler, J. W. and Hiebert, J. (1999) The Teaching Gap, New York: Free Press.
- სტენჰაუზი, 1975 - Stenhouse, L. (1975) An Introduction to Curriculum Research and Development, London: Heinemann.
- ვან ლიერი, 1996 - van Lier, L. (1996) Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity, New York: Longman.
- უელსი, 1999 - Wells, G. (1999) Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education, Cambridge: Cambridge University Press.

დანართი

ინსტრუმენტთა კომპლექტის შექმნა

დანართში წარმოდგენილი დოკუმენტები ინსტრუმენტთა კომპლექტის მასწავლებლების მიერ პრაქტიკაში გამოყენების ილუსტრირებაა. მე-4 თავში მოცემულია საფუძვრებრივი მეგზური, რომელშიც ნაჩვენებია, თუ როგორ შეუძლიათ კითხვათა სერიებს (*რეფლექსიის პუნქტებს*) მასწავლებლების დამხარება CLIL სამუშაო თემების დაგეგმვაში. ეს კითხვები შესაძლოა წინასწარ დაწერილიდან შეირჩეს (მაგალითად, ამ დანართიდან), ან შეიქმნას ახალი კითხვები მოცემული კითხვებიდან, რომლებიც უფრო მოერგება კონკრეტული სკოლების ან ინსტიტუციების კონტექსტს. შემდეგ შესაძლოა ამ კითხვების გამოყენება ეფექტური CLIL პედაგოგიკის საფუძველებზე აგებული ნებისმიერი თემის უფრო თანმიმდევრული მიმოხილვისთვის. რეკომენდებულია ამ კითხვების გამოყენება ამ წიგნში შემოთავაზებულ ისეთ ინსტრუმენტებთან ერთად, როგორებიცაა: **4-სი** ჩარჩო, ენის ტრიპტიკი, ამოცანების შექმნის პრინციპები და CLIL მატრიცა. ერთად გამოყენებისას ამ ინსტრუმენტებს შეუძლიათ მასწავლებლებსა და ყველას, ვინც დაგეგმვაზე მუშაობს, დაეხმარონ საკუთარი ინსტრუმენტების კომპლექტის შექმნაში. შესაძლოა ვიზუალური გამოსახულებების, როგორიცაა CLIL-ის გონების რუკა, გამოყენება CLIL-ის დანერგვის ხელმძღვანელობისათვის, დაწყებული კურიკულუმის შექმნიდან ან შეფასებიდან, დამთავრებული ინდივიდუალური გაკვეთილების დაგეგმვითა და შეფასებით.

CLIL-ის ეფექტური დაგეგმვა, როგორც ამ წიგნშია წარმოდგენილი, განმეორებადი პროცესია. CLIL თეორიები და პრაქტიკა ვითარდება პროფესიული საზოგადოებების ევოლუციასთან ერთად. სწორედ ამ მიზეზის გამოა, რომ ჩვენ არ ვუყურებთ ინსტრუმენტებს, როგორც ფიქსირებულსა და საბოლოოდ ფორმირებულს, არამედ გირჩევთ, რომ მასწავლებლების ჯგუფებმა ადაპტირება გაუკეთონ მათ საკუთარი მიზნებისთვის. აქ წარმოდგენილი იდეები ჩამოყალიბდა პრაქტიკოს მასწავლებლებთან, შემსწავლელებთან და მკვლევარებთან მუშაობის პროცესში.

ამ დანართის 5 ნაწილი თვალსაჩინოს ხდის CLIL-ის დაგეგმვის პროცესს:

ნაწილი ა: **რეფლექსიის ექვსი ეტაპი** მე-4 თავში ჩამოთვლილი ყველა საკითხის ერთგვარი შეჯამებაა. ამ სიიდან ვურჩევთ მასწავლებლებსა და დამგეგმავებს, აირჩიონ მათთვის რელევანტური საკითხები. ნაწილი ბ: **CLIL გონებრივი რუკა** დაფუძნებულია მსგავსი კითხვების სიმრავლეზე, რომლებიც მოიცავს დაწყებითი დონის შემსწავლელებისთვის თემის - *ეკოსისტემების* - დაგეგმვას. ეს გონებრივი რუკა შემდგომ გამოყენებულია გაკვეთილების სერიის დასაგეგმად, დამატებითი ჩანაწერებით მასწავლებლისათვის. ამის მაგალითი მოცემულია ნაწილში გ: **CLIL გაკვეთილის გეგმა** და დ: **CLIL გაკვეთილის გეგმა - მასწავლებლის ჩანაწერები** (ესენი ადაპტირებულია Florià Belinchón Majoral-ის მასალიდან, რომელიც ხელმისაწვდომია ვებგვერდზე http://www.xtec.cat/cirel/pla_le/nottingham/floria_belinchon/index.htm). ბოლო ნაწილი ე: **თემების ჩამონათვალი** შეადგინა CLIL მასწავლებლების ჯგუფმა საკუთარი საკლასო პრაქტიკის შესაფასებლად. იგი დაფუძნებულია ჯგუფის კონკრეტული თემის გეგმაზე და იძლევა მაგალითს, რომელიც შეიძლება გამოადგეს სხვა მასწავლებლებსაც.

ა: რეფლექსიის 5 ეტაპი

დაგეგმვა	ეტაპი 1: ხედვის კონსტრუქცია და CLIL ხედვის ფლობა: ჩვენი გლობალური მიზნები.	• ვინ არიან საკვანძო მოთამაშეები CLIL მასწავლებელთა გუნდის ჩამოყალიბებაში? • როგორ შეგვიძლია კომუნიკაცია და ჩვენი იდეების გაზიარება? • გვაქვს თუ არა CLIL-ის საერთო ხედვა? თუ გვაქვს, რა არის იგი? თუ არ გვაქვს - როგორ შევქმნათ? • როგორია ჩვენთვის იდეალური CLIL კლასი და რა ხდება იქ? • იდეალურ გარემოში, რისი მიღწევა უნდა შეძლონ ჩვენმა შემსწავლელებმა და მასწავლებლებმა? • მივაღწიეთ ხედვას, რომელსაც „ფლობს“ ჩვენი ჯგუფი და რომელიც ახდენს ჩვენი ხედვის სხვადასხვა ელემენტის პრიორიტეტებად დაყოფას? (ანუ, რა არის ჩვენი გლობალური მიზნები?)
	ეტაპი 2: კონტექსტი ჩვენი სკოლა, ჩვენი შემსწავლელები, ჩვენი საზოგადოება. ხედვის ჩვენს საკუთარ კონტექსტზე მორგება: ჩვენი საკუთარი CLIL მოდელი.	• როგორ შეგვიძლია ჩვენ, როგორ მასწავლებლებს, ჩვენი იდეებისა და უნარების გაზიარება? • არსებობს ლიდერობის მხარდაჭერა CLIL-ისთვის? რა არის ამ მხარდაჭერის იმპლიკაციები? • ვინ არის ჩართული სწავლებასა და სწავლაში? საგნების მასწავლებლები? ენის მასწავლებლები? ზოგადი მასწავლებლები? ასისტენტები? ყველა ზემოთ დასახელებული პირი? • როგორია ზედა პუნქტების გავლენა ჩვენი საკუთარი CLIL მოდელის შექმნაზე? (მაგ. რა საგნები, თემები და ენები? რომელი შემსწავლელები, კლასები?) • როგორია ზედა პუნქტების გავლენა ნაკლები შესაძლებლობის მქონე შემსწავლელებზე? • ჩვენს CLIL პროგრამას დომინანტური ენა, საგანი ან სამოქალაქო ორიენტაცია აქვს თუ ეს ყველაფერი ინტეგრირებულია? • რა გავლენა აქვს ჩვენს გლობალურ მიზნებს ჩვენს CLIL მიზნებზე? • როგორ ჩავრთოთ უფრო ფართო საზოგადოება, მაგალითად, მშობლები და აღმზრდელები? • შევთანხმდით კონტექსტუალურ შესაძლებლობებსა და შეზღუდვებზე?
დაგეგმვა	ეტაპი 3: თემის 4-სი-ს გამოყენება სამუშაოს თემის დაგეგმვის სახელმძღვანელოდ. საკუთარი გონებრივი რუკის შექმნა.	ნაბიჯი 1. შინაარსის განხილვა • არსებობს შინაარსის არჩევანი? თუ კი, რომელია ჩვენი CLIL გარემოსთვის უფრო შესაფერისი? • უნდა გამოვიყენოთ თუ არა არსებული სილაბუსი ან კურიკულუმი? • როგორ ავირჩევთ სასწავლებლად ახალ ცოდნას, უნარებსა და გაგებას? • რას ისწავლიან მოსწავლეები? (ანუ, რა იქნება სწავლის შედეგები?) • გათვალისწინებულია სწავლის პროგრესი? • გვჭირდება საგნობრივი შინაარსების პრიორიტეტებად გადანაწილება? • როგორ განავითარებს შინაარსი ჩვენს გლობალურ მიზანს (მიზნებს)?

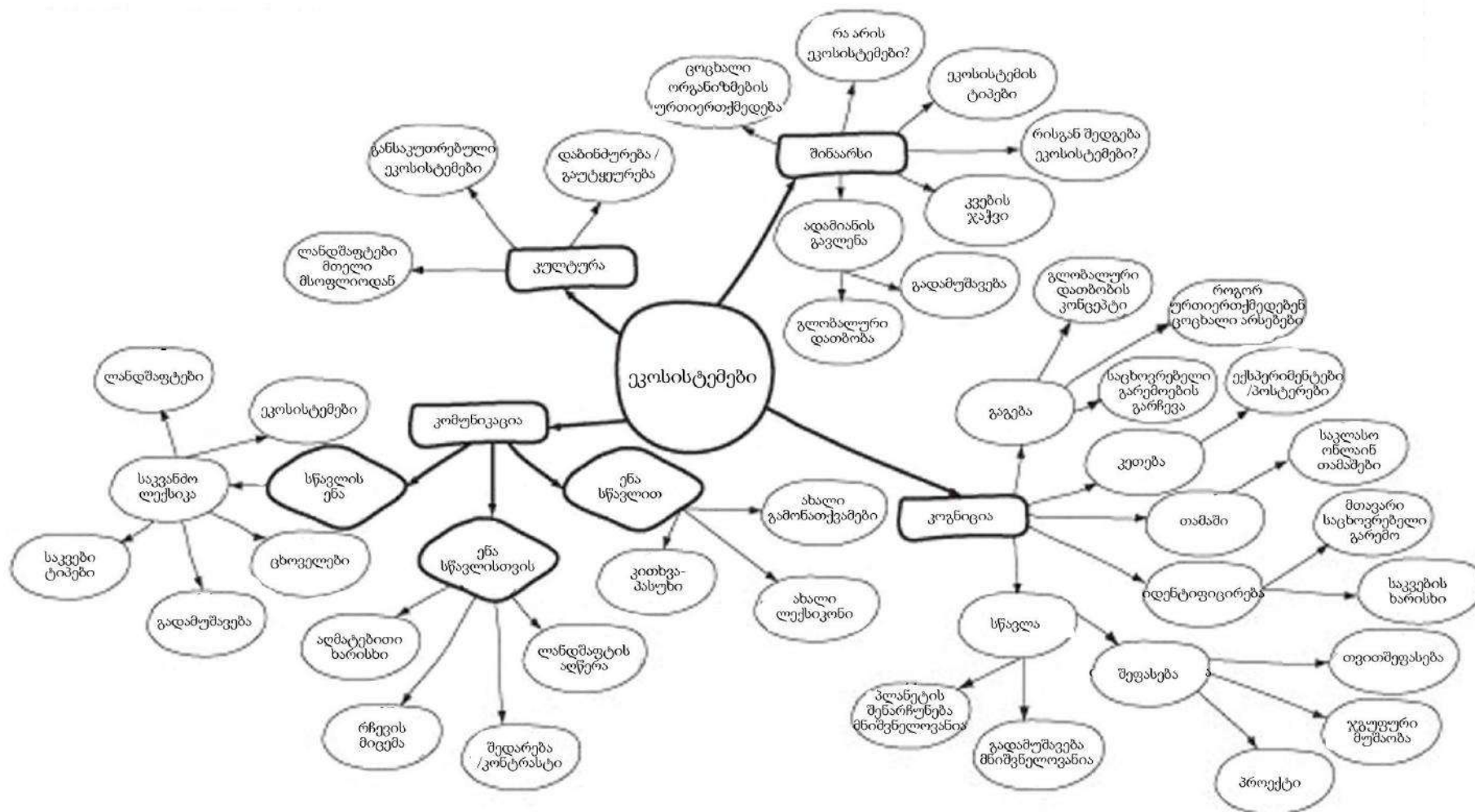
		ნაბიჯი 2. შინაარსისა და კოგნიციის დაკავშირება • გამოიყენეთ აზროვნების უნარების ტაქსონომია, როგორიცაა ბლუმის (1956) ან ანდერსონისა და კრატვოლის (2001). რომელი კოგნიტური უნარების განვითარებაა უფრო შესაფერისი შინაარსის შემუშავების თვალსაზრისით? • ხელს ვუწყობთ თუ არა როგორც მაღალი დონის აზროვნებას, როგორიცაა ჰიპოტეზების ჩამოყალიბება და პრობლემების გადაჭრა, ისე - დაბალი დონის აზროვნებას, როგორიცაა ცოდნა, გაგება და ახალი ცოდნის გამოყენება? • რომელი აქტივობები ან დავალებები შეუწყობს ხელს ამ უნარების განვითარებას? • როგორ გავუმკლავდებით ამ დავალებების ლინგვისტურ მოთხოვნებს ისე, რომ უზრუნველყოთ ლინგვისტური პროგრესია? • როგორი კითხვები უნდა დავუსვათ მოსწავლეებს, რათა მივცეთ გამომწვევი პრობლემების გადაჭრის, ჰიპოთეზების შექმნის, ანალიზისა და შეფასების დავალებები? • როგორი კითხვები გვინდა, რომ დასვან ჩვენმა შემსწავლელებმა? • მიეცათ მოსწავლეებს საშუალება, რომ განეხილათ თავიანთი ახლად შეძენილი ცოდნა? • როგორ გავიგოთ, თუ რა ისწავლეს მოსწავლეებმა? როგორ ვიყენებთ ფორმატულ შესაფასებელ დავალებებს დამატებითი სწავლის შესახებ ინფორმაციის მიწოდებისათვის? • როგორ ეთავსება ჩვენი გლობალური მიზანი (მიზნები) კოგნიციის განვითარებას? ნაბიჯი 3: კომუნიკაცია - ენის სწავლისა და გამოყენების განსაზღვრა სწავლის ენა • რა ტიპის ენა (ჟანრი) სჭირდება საგანს ან თემას? როგორ უზრუნველყოთ, რომ ის ხელმისაწვდომი იყოს შემსწავლელთათვის? • განსაზღვრეთ შინაარსისთვის სავალდებულო ენა, როგორიცაა საკვანძო სიტყვები, ფრაზები და თემებისათვის საჭირო გრამატიკული ცოდნა (მაგ. დისკუსიის, ჰიპოთეზის გამოთქმის, ანალიზის ენა). როგორ ხდება მისი გაცნობა და მასზე მუშაობა? • როგორი ტიპის საუბარში უნდა ჩაერთონ შემსწავლელები და როგორ და რა ვადაში მივალწევთ პროგრესს? (მაგ. დისკუსიის ენის გავრცობა რამდენიმე გაკვეთილის განმავლობაში); • რა არის სწავლის ენის სწავლების ყველაზე ეფექტური გზა? (მაგ. სპეციფიკური დავალებები, შინაარსში ჩაშენებული პრაქტიკა, გრამატიკული წესები); • იდენტიფიცირებული ენისა და უნარებისაგან ამ კონკრეტულ თავში რომლის განვითარებაზე გავაკეთებთ აქცენტს?
--	--	--

		ენა სწავლისთვის • როგორი ენა სჭირდებათ შემსწავლელებს CLIL-ის ამ თავში ეფექტურად ოპერირებისათვის? • რა შესაძლო ენობრივი მოთხოვნები აქვთ ტიპურ დავალებებსა და საკლასო აქტივობებს? (მაგ. როგორ ვიმუშაოთ ჯგუფებში, კვლევის ორგანიზება); • როგორ უნდა ვასწავლოთ ეს? • რომელი ენობრივი უნარების განვითარებაა საჭირო? (მაგ. დისკუსიის უნარები); • როგორ განვავითარებთ მეტაკოგნიტიურ სტრატეგიებს? (სწავლის სწავლა - მაგ. კითხვის სტრატეგიები, აღქმის სტრატეგიები); • როგორაა შესაძლებელი სწავლების საშუალებით სწავლის ხელშეწყობა/მხარდაჭერა და სპეციფიკური ენის სწავლა? (მაგ. დამატებითი ინფორმაციის მოძიებისთვის, დახმარებისთვის, ახსნისა და სხვა წყაროებზე წვდომისთვის საჭირო ენა); • როგორ ვარჯიშობენ მოსწავლეები ახალი ენით და როგორ გადაამუშავებენ უკვე ნაცნობ ენას? • ამ თავში ენის სწავლას მივანიჭეთ პრიორიტეტები შინაარსთან მიმართებით? (ანუ, შინაარსის რომელ ეტაპზე რისი ცოდნა სჭირდებათ მოსწავლეებს - მაგ. ფოკუსი მსჯელობის განვითარებაზე); • სწავლისათვის საჭირო ენა ხელმისაწვდომია შემსწავლელთათვის? ენა სწავლით • რომელი აუცილებელი ენობრივი ფუნქციები და წარმოდგენები იციან მოსწავლეებმა უკვე? როგორ შეიძლება მათზე ვარჯიში და გავრცობა? • რომელი სტრატეგიები შეიძლება გამოიყენონ ჩვენმა შემსწავლელებმა ახალ ცოდნის დამოუკიდებელად მისაღებად? • ახალი ენის შემოტანისას, როგორ დავაფიქსირებთ და ამოვარჩევთ ენას დამატებითი განვითარებისთვის? • როგორ განვსაზღვრავთ ენობრივი კომპეტენციების პროგრესს ამ თავში? ნაბიჯი 4: კულტურული ინფორმირებულობისა და შესაძლებლობების შემუშავება • კულტურული იმპლიკაციის რა განსხვავებული ტიპების განვითარება შეიძლება ამ თემაში? • შესაძლოა შინაარსის ადაპტირება, რათა კულტურული დღის წესრიგი გახდეს უფრო ხელმისაწვდომი? • როგორ ჩავრთოთ შემსწავლელები აქტიურად, რომ განუვითარდეთ პლურიკულტურული აღქმა? • როგორია CLIL კულტურისადმი მიდგომა ჩვენს სკოლაში და მის გარეთ? • რა კავშირები არსებობს სხვა სკოლებთან (რეგიონალურ, ნაციონალურ, გლობალურ)? რა არის მათი გამოყენების საუკეთესო გზა?
--	--	--

		- რაშია ამ თემის სხვა ენაზე სწავლის დამატებითი ღირებულება? რა შესაძლებლობები წარმოიქმნება? - როგორ ახდენს კულტურა გავლენას სხვა კულტურებზე?
	ეტაპი 4: მომზადება კითხვები, რომლებიც განაპირობებს სათანადო მასალებისა და ამოცანების შექმნას	- რა მასალები/თავებია უკვე ხელმისაწვდომი? რამდენად ადეკვატურია ისინი? - რა რესურსების ადაპტაციაა საჭირო და როგორ? - რომელიც რესურსებია ინტერნეტით ხელმისაწვდომი? - არსებობს CLIL-ისთვის საჭირო რესურსები თქვენს რეგიონში? თუ არა, როგორ შევქმნათ? - როგორ გავაფართოოთ ამოცანებისა და აქტივობების რეპერტუარი? - შეგვიძლია გაკვეთილის გეგმის შაბლონის სხვადასხვა ინსტიტუციასა და კონტექსტზე მორგება? - რა ქმნის კარგ CLIL გაკვეთილს? - როგორ მივაღწიოთ ჩვენი სწავლების მიზნებისა და სწავლის შედეგების თანხვედრას? - როგორ დავგეგმოთ შემსწავლელის პროგრესი იმის გათვალისწინებით, რომ, ჰოლისტიკური ხედვიდან, მოსწავლეებისაგან არ უნდა ველოდოთ 4-სი-ში ყველაფრის ერთი ტემპით განვითარებას (ეს დამოკიდებული იქნება თემაზე)?
კეთება	ეტაპი 5: მონიტორინგი და შეფასება კითხვები, რომლებიც ეხმარება შემსწავლელის პროგრესის მონიტორინგსა და საკლასო პრაქტიკის ეფექტურობის შეფასებას	- როგორ შეგვიძლია მოსწავლეების სწავლის პროგრესის მონიტორინგი? მაფორმირებელი და შემაჯამებელი უკუკავშირის რომელი ამოცანებია გამოყენებული? - გამოვიყენეთ CLIL მატრიცა მასალებისა და ამოცანების შემოწმებისათვის? რომელი კვადრატები და რატომ? - კვითხეთ შემსწავლელს მათი პროგრესის შესახებ და გავხადეთ იგი თვალსაჩინო? - ადეკვატურად გამოვიყენეთ გონებრივი რუკის გადახედვის ვადები?
განხილვა	ეტაპი 6: რეფლექსია და გამოკითხვა საკლასო გამოკითხვისა და რეფლექსიის შესაძლებლობების შექმნა, რაც ხელს უწყობს CLIL პრაქტიკის თეორიის ფლობას	- რა მეთოდების გამოყენება შეგვიძლია ჩვენი შესრულებული სამუშაოსა და ნასწავლი გაკვეთილების შესაფასებლად? - როგორ შეგვიძლია ჩავრთოთ მომდევნო ციკლში ის, რაც წარმატებული იყო და შევცვალოთ, რაც წარუმატებელი იყო? - შეგვიძლია პროგრესის კოლეგებთან ერთად განხილვა LOCIT-ის საშუალებით? - როგორ შეგვიძლია მასალების სხვებთან გაზიარება და ქსელური თანამშრომლობა? - როგორ შეგვიძლია ჩვენი სკოლის გარეთ მასწავლებლებთან და მოსწავლეებთან ქსელური თანამშრომლობა? - სად ვიპოვოთ მეტი კარგი იდეა? - გვადლევს ეს გამოცდილება საშუალებას, რეფლექსია გავუკეთოთ ჩვენს საკუთარი პროფესიულ განვითარებას? რა მუშაობს კარგად? რა არ მუშაობს კარგად და რა უნდა გავაკეთოთ შესაცვლელად? - ვადგენთ პრაქტიკის ჩვენეულ თეორიას? თუ კი, შეგვიძლია მისი დეტალურად განხილვა?

ბ: CLIL გონებრივი რუკა

- გლობალური მიზანი - სპონტანური საკლასო საუბრის განვითარება
- თემის სათაური - ეკოსისტემები



გ: CLIL გაკვეთილის გეგმა**გლობალური მიზანი:** სპონტანური საუბრის განვითარება**თემა 1:** რა არის ეკოსისტემები?**დონე:** მე-4 კლასი **დრო:** 2 გაკვეთილი

მიზნები
• თემის შინაარსის წარდგენა. • ეკოსისტემის კონცეფციისა და მისი მთავარი მახასიათებლების გაცნობა. • შემსწავლელის ინფორმირება ეკოსისტემებისა და ცოცხალი არსებების შესახებ მათ არსებულ ცოდნასა და ამ ცოდნის საფუძველზე ახალი ინფორმაციის მიწოდება. • შემსწავლელთა დახმარება იმის გაგებაში, რომ რაღაცის სწავლა მეორე ენაზეც შეიძლება. • შემსწავლელთა დახმარება იმის გაგებაში, რომ ახალი სიტყვებისთვის ყურადღების მიქცევა მნიშვნელოვანია (მათი საკუთარი „ტოპ ათი სიტყვის გრაფიკი“).
შეფასების კრიტერიუმები
გამოყენებული იქნება მასწავლებლის, თანატოლთა და თვითშეფასება იმის გასარკვევად, თუ რამდენად კარგად: • ესმით მათ ეკოსისტემები. • განასახვავებენ ეკოსისტემათა განსხვავებულ ტიპებს. • ცნობენ და კლასიფიკაციას უკეთებენ ცოცხალ არსებებს. • ახდენენ იმის იდენტიფიცირებას, თუ როგორ ადაპტირდებიან ცხოველები. • ადგენენ და იყენებენ KWL გრაფიკს (რა ვიცი, რა მინდა ვიცოდე, რა ვისწავლე). • შეაქვთ წვლილი საკლასო ლექსიკის გრაფიკში და იყენებენ მას.
სწავლების მიზნები (რის სწავლებას ვგეგმავ)
შინაარსი • თემის გაცნობა. • რა არის ეკოსისტემები. • ეკოსისტემების მახასიათებლები. • ცხოველთა ადაპტაცია. შემეცნება • შემსწავლელთათვის სასწავლო კონცეფციების გაგებისა და განსხვავებულ კონტექსტებში გამოყენების შესაძლებლობების მიცემა. • შემსწავლელთათვის ცოცხალი არსებების სპეციფიკურ ეკოსისტემებში იდენტიფიცირებისთვის საშუალების მიცემა. • ცოცხალი არსებების შესახებ ცოდნის გაცვლისა და ვიზუალური სურათებით ვარაუდების გამოთქმის წახალისება. • ლექსიკის სწავლა და გამოყენება. • შემსწავლელის ცნობისმოყვარეობის გაღვივება - ენის შესახებ და შემსწავლელის მიერ დასმული კითხვების შემოქმედებითად გამოყენება.

კულტურა

- ცოცხალი და არაცოცხალი არსებების იდენტიფიცირება საკუთარი და სხვა ქვეყნების ეკოსისტემებში.
- გარემოს პატივისცემის მნიშვნელობის გაცნობიერება (განსაკუთრებით - ზედმეტი წყლის დახარჯვის ფაქტისა).
- იმის გაგება, რომ მათ შეუძლიათ სწავლა, მიუხედავად იმისა, რომელ ენას იყენებენ.

კომუნიკაცია

სწავლის ენა

- საკვანძო ლექსიკა: მცენარეები, ეკოსისტემა, არაცოცხალი ნივთები, ტბორი, სავანა, ბალახი, ბუჩქები, მშრალი ადგილები, სველი ადგილები, ცხოველების ადაპტაცია...

ენა სწავლისთვის

- ერთმანეთისთვის კითხვების დასმა: რა იცი ... შესახებ? შეგიძლია მითხრა რაიმე ... შესახებ?
- კლასიფიკაცია: ეკოსისტემის განსხვავებული ელემენტები /ცხოველები არიან..../
- შედარება და კონტრასტი: სავანაში მცხოვრები ცხოველები არიან უფრო დიდები, ვიდრე ტბორში მცხოვრები ცხოველები...
- სხვა: როგორ იწერება? რას ნიშნავს ...?

ენა სწავლით

- აქტივობების შესასრულებლად საჭირო ენის/ენების შერჩევა
- როგორც მასწავლებლის, ისე შემსწავლელთა მიერ შესწორებული ენობრივი შეცდომების (სწორი ფორმების) დამახსოვრება.
- თანატოლთა ახსნა-განმარტების გამოყენება.
- აქტივობების განხორციელების შედეგად გამოვლენილი ახალი სიტყვების ჩაწერა, წინასწარი ვარაუდის გამოთქმა და სწავლა.

სწავლის შედეგები

(რისი გაკეთება შეეძლებათ შემსწავლელებს გაკვეთილების ბოლოს)

თემის დასრულების შემდეგ შემსწავლელებს შეეძლებათ:

- ეკოსისტემების კონცეფციებისა და მათთან დაკავშირებული მახასიათებლების ცოდნის დემონსტრირება;
- ცოცხალი არსებებისა და არაცოცხალი საგნების განსხვავება;
- იმის დემონსტრირება, რომ ეკოსისტემები მოიცავს ადგილებს და ამ ადგილებში მოხინდრე ცოცხალ არსებებს;
- აღწერონ, როგორ და რატომ ადაპტირდებიან ცხოველები;
- ინფორმაციის კლასიფიკაცია;
- წარმატებით შეუსაბამონ ერთმანეთს კონცეფციები და სურათები;
- ვიზუალური ინფორმაციის ინტერპრეტაცია;
- გამოიყენონ ენა შემოქმედებითად;
- დასვან და უპასუხონ ე.წ. **wh** კითხვებს (ვინ? რა? როდის? სად? რატომ? როგორ?) მათი სამუშაოს შესახებ;
- გამოიყენონ „საკლასო ლექსიკონი“ და ჩაწერონ მასში ახალი სიტყვები.

დ: CLIL გაკვეთილის გეგმა - მასწავლებლის ჩანაწერები

თემა 1 რა არის ეკოსისტემები? გაკვეთილი 1 და 2

სწავლების/სწავლის აქტივობები
გაკვეთილი 1 • შეხურება: მოდი, ვიფიქროთ (PowerPoint-ით წარდგენა). თემის ზოგადი მიმოხილვა; • არსებული ცოდნა: KWL გრაფიკის დაწყება. შემსწავლელები უყურებენ და უსმენენ განსხვავებული ცხოველების განსხვავებულ მახასიათებლებს; • თამაში: აღქმის შესამოწმებლად შემსწავლელები თამაშობენ თამაშს სახელად „დავანადგევდეთ, რომ ასეა!“ • გაკვეთილის დასასრული: შემსწავლელები ფიქრობენ ცხოველებზე, რომლებიც, შესაძლოა, ცხოვრობდნენ მშრალ/გრძელ ადგილებში; • სიტყვის კონა: დროა, დაფიქრდეთ ახალ სიტყვებზე, რომლებიც შემსწავლელებმა არ იციან. ერთ-ერთი შემსწავლელი დაწერს (პოსტერზე), თუ რომელი სიტყვები არ იციან მათ.
გაკვეთილი 2 • დაწყება: რა გახსოვთ? კითხვები: სპილო იმავე ადგილას ცხოვრობს, სადაც პოლარული დათვი? შეიძლება წითელი ვარდი იზრდებოდეს უდაბნოში? ყველა ცხოველი ერთსა და იმავე საკვებს ჭამს? • მთელი კლასი: ეკოსისტემები. • ჰენდაუთი: ცოცხალისა და არაცოცხალის კლასიფიცირება. • ჰენდაუთი (ლაპარაკისა და წერის აქტივობა) ჯგუფური სამუშაო. • სააზროვნო აქტივობა: დიდი და პატარა ეკოსისტემები. შემსწავლელებმა უნდა გადაწყვიტონ (ჰენდაუთის დახმარებით) სად ცხოვრობს ზოგიერთი ცხოველი. ისინი ესაუბრებიან პარტნიორს და შემდეგ ერთად ახდენენ საცხოვრებელი ადგილებისა და სურათების კლასიფიცირებას. ამის შემდეგ მასწავლებელი ამოწმებს, რა გაიგეს. • სააზროვნო აქტივობა: მასწავლებელი იკითხავს „თქვენი აზრით, როგორ ეგუებიან ცხოველები თავიანთ ეკოსისტემას?“ შემსწავლელები თამაშობენ შესაბამისობის თამაშს. შემდეგ მასწავლებელი დაწერს სწორ შესაბამისობებს. შემსწავლელები ჩაიწერენ რვეულებში. • გაკვეთილის დასასრული. სიტყვის კონა: დროა, დაფიქრდეთ ახალ სიტყვებზე, რომლებიც შემსწავლელებმა არ იციან. ერთ-ერთი შემსწავლელი დაწერს (პოსტერზე), თუ რომელი სიტყვები არ იციან მათ. • თვითშეფასება.
შეფასების ინსტრუმენტები
• მასწავლებელი აკვირდება ჯგუფურ და ინდივიდუალურ აქტივობებს. • შემსწავლელები წარმატებით თამაშობენ შესაბამისობის თამაშს. • შემსწავლელების ურთიერთობა პარტნიორთან (შემოქმედებითად საუბარი). • შემსწავლელების მონაწილეობა ყველა ამოცანასა და აქტივობაში. • შემსწავლელები შეავსებენ ინფორმაციულ ჩავარდნებს. • შემსწავლელები დაასრულებენ თვითშეფასების ფურცლის შევსებას.

რჩევები „ხარაჩოს პრინციპის“ გამოყენებისათვის
თემის აქცენტი ენაზე: <i>ენა მასწავლებლისთვის:</i> ✓ მალე დასხედით, თუ შეიძლება, მოდი, დავიწყეთ. ✓ მოდი, გავიხსენოთ, რა გავაკეთეთ წინა გაკვეთილზე. ✓ რა იცით შესახებ? ✓ შეგიძლიათ მითხრათ რაიმე შესახებ? ✓ წაიკითხეთ ხმამაღლა. ✓ არ დაგავიწყდეთ, ჩაინიშნოთ ინფორმაცია, რომელიც თქვენმა პარტნიორმა მოგცათ. ✓ არ შეშინდეთ. ✓ იპოვეთ პარტნიორი ერთობლივად სამუშაოდ. ✓ გასაგებია? ✓ დღეს კარგად იმუშავეთ. კარგია. <i>ენა შემსწავლელისათვის:</i> ✓ მე ვფიქრობ, რომ მათ შეუძლიათ ერთსა და იმავე ეკოსისტემაში ცხოვრება, რადგან... ✓ ასე არ მგონია, რადგან... ✓ არ ვიცი... ✓ შეგიძლიათ დაგვეხმაროთ? ✓ ეკოსისტემაში არიან ცოცხალი არსებები, როგორებიცაა...
რესურსები
• კომპიუტერი, პროექტორი და თეთრი დაფა. • სამუშაო ფურცლები. • კალმები და თეთრი დაფა.
ჩანაწერები
თუ ეს პირველი შემთხვევაა, როდესაც შემსწავლელებს შეხება აქვთ ეკოსისტემის თემასთან ინგლისურ ენაზე, მასწავლებელმა აქცენტი უნდა გააკეთოს შემსწავლელის თავდაჯერებულობის გაძლიერებაზე, სიამოვნების მიღებასა და წარმატების მიღწევის შეგრძნებაზე. თუმცა, ინდივიდუალური შედეგები განსხვავებული იქნება, სასწავლო ინსტრუმენტების ფართო არჩევანის შეთავაზება წახალისებს შემსწავლელების მონაწილეობასა და ჩართულობას. მაგალითად, გამოყავით დრო იმის ასახსნელად, თუ როგორ მუშაობს ლექსიკონი.

ე: თავის საკონტროლო სია

CLIL თავის საკონტროლო სია	
CLIL თემა	თარიღი
სამუშაოს თემა	კლასი.....

გლობალური მიზნების, სწავლების მიზნებისა და სწავლის შედეგების წარმოჩენა

- ☐ არის გლობალური მიზნები (ხედვა) ჩართული თემის დაგეგმვაში?
- ☐ სწავლების მიზნები ცხადია?
- ☐ განსაზღვრულია სწავლის შედეგები? რომელი მათგანის გაზომვაა შესაძლებელი? როგორ?

შინაარსი

- ☐ განვიხილეთ, როგორაა შესაძლებელი საგნობრივი შინაარსის სწავლისთვის „ხარაჩოს“ შექმნა?
- ☐ მკაფიოა თუ არა ჩემი პრეზენტაციები ახალი შინაარსის შესახებ?
- ☐ ხელმისაწვდომია შინაარსი?

ენა/კომუნიკაცია

- ☐ ჩართულები არიან მოსწავლეები ენის გამოყენების პროცესში?
- ☐ ჩართულები არიან მოსწავლეები ენის სწავლის პროცესში? აქვთ თუ არა მათ ადეკვატური შესაძლებლობები, რომ ივარჯიშონ ახალი ენობრივი სტრუქტურებით?
- ☐ ინსტრუქციები მკაფიოა?
- ☐ ჩემ მიერ დასმული კითხვები სათანადო დონისაა? უკავშირდება ეს კითხვები კოგნიტურ მოთხოვნებს?
- ☐ მოსწავლეები ფლობენ ადეკვატურ ლექსიკას/ენას ჩემს კითხვებზე საპასუხოდ?
- ☐ ჩემი პრეზენტაციები ახალი კონცეფციების შესახებ მკაფიოა?
- ☐ დავსახე გეგმები სწავლის ენის შესახებ?
- ☐ დავსახე გეგმები სწავლისთვის ენის შესახებ?

კოგნიცია/აზროვნება

- ☐ არის კი გადასაჭრელი საკითხები/პრობლემები სათანადო კოგნიტური დონისა?
- ☐ განვიხილეთ, როგორ შემიძლია შემსწავლელთა კოგნიტური პროგრესის უზრუნველყოფა და ამ პროგრესის გაზომვა?
- ☐ არსებობს გზები, რომლებითაც დავეხმარები შემსწავლელებს CLIL ენის სტრატეგიების შემუშავებაში?

კულტურა

- ☐ ვიფიქრე წვლილზე, რომელსაც ეს თემა შეიტანს კლასის კულტურის ცვლილებაში? (მაგ. სხვათა ხედვის უარყოფა ან გაუთვალისწინებლობა იცვლება მიმდებლობით და განსხვავებული მოსაზრებების მართვით)?
- ☐ გავითვალისწინეთ, როგორ გაზრდის ეს თემა კულტურული განსხვავებების/გლობალური მოქალაქეობის ინფორმირებულობას?
- ☐ იდენტიფიცირებული მაქვს თუ არა შესაძლებლობები, რომლებიც, მედიუმად სხვა ენის

გამოყენების წყალობით, ახლა ხელმისაწვდომია ჩემთვის პლურიკულტურული პერსპექტივის შესამუშავებლად იმის შესახებ, თუ რას ვასწავლი?

- ☐ იდენტიფიცირებული მაქვს ამ თავში ის შესაძლებლობები, რომლებიც წახალისებს კურიკულუმთან კავშირს? შეგვიძლია სხვა ქვეყნის შემსწავლელებთან კომუნიკაცია და მუშაობა?

აქტივობები

- ☐ დაკავშირებულია ამოცანები გლობალურ მიზნებთან და შედეგებთან 4-სი-ს განხრით?
- ☐ ასახულია პროგრესია ენისა და შინაარსის დავალებებში?
- ☐ ეხმარება აქტივობები ლაპარაკის უნარის განვითარებას?
- ☐ განვიხილე, რა ენაა საჭირო თითოეული აქტივობის განსახორციელებლად?
- ☐ ეს აქტივობა საწყისი/პროგრესული/შემაჯამებელი/შემაფასებელია?

სწავლის მხარდაჭერა

- ☐ აქვთ მოსწავლეებს ადეკვატური შესაძლებლობები CLIL-ის გამოსაცდელად?
- ☐ განვსაზღვრე, რა ტიპის მასწავლებლის „ხარაჩო“ იქნება საჭირო ენისა და სწავლის მხარდასაჭერად?
- ☐ გავანალიზე შინაარსისა და კოგნიციის პოტენციური სირთულეები?
- ☐ გადავამუშავე წინა თემების პოტენციური სირთულეები შემსწავლელის პროგრესის მხარდასაჭერად?

შეფასება

- ☐ განვიხილე, როგორ გაიგებს შემსწავლელი, თუ რა ისწავლა?
- ☐ განვიხილე, როგორ გავიგებ მე, რა ისწავლეს მათ?
- ☐ გადავწყვიტე, რა შევაფასო თავში იმის უზრუნველყოფისთვის, რომ უკუკავშირი განაპირობებს მომავალი სწავლის ინფორმირებულობას?
- ☐ ვიცი, რა არის ჩემი არჩევანი შეფასების კუთხით?
- ☐ ვიცი, რა ტიპის ფორმატული და შემაჯამებელი შესაფასებელი ამოცანები დამჭირდება?

რეფლექსია

- ☐ არის მრავალფეროვნება (ჯგუფებში, წყვილებში)?
- ☐ გამოვყავი საკმარისი დრო?
- ☐ ვიფიქრე, რისი შეცვლა შემიძლია ამ თემაში?
- ☐ ვიფიქრე იმაზე, თუ რისი დამატება ან გამოკლება შეიძლება ამ თემისათვის?
- ☐ როგორ შევაგროვო მოსწავლეთა შეხედულებები ამ თავის შესახებ და ვიმოქმედო შესაბამისად?

5. CLIL გაკვეთილებისათვის მასალებისა და ამოცანების შეფასება და შექმნა

მე-3 და მე-4 თავებში აღვწერეთ გზები, რომელთა საშუალებითაც მასწავლებელს შეუძლია სამუშაო ერთეულისა და ინდივიდუალური გაკვეთილების ვიზუალიზაცია, **4-სი** მიდგომაზე დაფუძნებული, დასაგეგმი ჩარჩოს გამოყენებით და ენის სამ კატეგორიად განხილვით: სწავლის ენა, ენა სწავლისთვის და ენა სწავლით. ეს თავი იკვლევს გზებს, რომელთა საშუალებითაც მასწავლებელს შეუძლია შექმნას მასალები და ამოცანები ისე, რომ მოახერხოს მასტიმულირებელი და ეფექტური გაკვეთილებისა და თემების შექმნა და იკვლევს, თუ რატომ არის ეს მეთოდები წარმატებული.

მნიშვნელოვანია გვახსოვდეს, რომ არ არსებობს ერთი კონკრეტული CLIL პედაგოგიკური მიდგომა. საზოგადოდ, პრაქტიკაში გამოიყენება რამდენიმე სახის ეფექტური პედაგოგიკური მიდგომა, რომლებიც ასოცირებულია კონკრეტულ საგნებთან, რაც, ასევე, წარმატებული მიდგომა იქნებოდა CLIL კონტექსტშიც, თუმცა, როგორც ეს თავი გვიჩვენებს, მასწავლებლებს დასჭირდებათ აქცენტების ადაპტაცია სპეციფიკური ენობრივი მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად. ამის მიუხედავად, სწავლების ეფექტური სტრატეგიები და ინსტრუმენტები, რომელთა წარმატებაც თითოეული საგნობრივი მასწავლებლის რეპერტუარშია, უნდა იყოს საწყისი წერტილი ყველა CLIL კურსის დაგეგმვისას. ენის სწავლების პედაგოგიკა თავისთავად არ არის შესაფერისი CLIL კურსებისთვის. მაგრამ ენის მასწავლებლების ინფორმირებულობა იმის შესახებ, თუ როგორ სწავლობენ შემსწავლელები, შეუფასებელია.

როდესაც კარგი მასწავლებელი იწყებს თემის დამუშავებას - მაგალითად, სიღარიბეში მცხოვრები ბავშვების, განტოლებების სისტემის ან სამუშაო შეხვედრებზე ხელსაწყობის გამოყენების შესახებ - ამ მასწავლებელს აქვს სახელმძღვანელო პრინციპები სასწავლო გამოცდილების ბუნებისა და მოსალოდნელი შედეგების შესახებ. იგი მოიცავს რესურსებს, აქტივობებსა და ამოცანების სტილს, მასწავლებლისა და მოსწავლის როლებს და შეფასების საშუალებებს. როდესაც მასწავლებელი იწყებს ამგვარი თემის, უკვე როგორც CLIL პროგრამის ნაწილის, დაგეგმვას, ზემოთ ნახსენები საწყისი სახელმძღვანელო პრინციპები უნდა იყოს იდენტური...

ამ თავში საკითხები შემდეგნაირადაა განხილული: უპირველეს ყოვლისა, ჩვენ წარმოვაჩენთ ფაქტორებს, რომლებიც უნდა გავითვალისწინოთ მასალების შეფასების ან შექმნისას. ინგლისურენოვანი სასწავლო სახელმძღვანელოებისა და რესურსების ძალიან ფართო ბაზრისგან განსხვავებით, CLIL-ისთვის არსებობს ძალიან მცირე რაოდენობით მზა მასალა. ასე რომ, „შეფასება“ დაკავშირებულია ტექსტების (ყველა სახის) და დავალებების ამორჩევასა და მოდიფიკაციასთან, ძირითადად - ავთენტური ინტერნეტწყაროებიდან. ეს განხილული იქნება ამ თავის შემდეგ ნაწილში. ჩვენ, რასაკვირველია, უნდა განვიხილოთ *ტექსტი* და *ამოცანა* ერთმანეთისაგან დამოუკიდებლად, რადგან ორივეს აქვს უმნიშვნელოვანესი ინდივიდუალური მახასიათებლები. ეს განიხილება მეორე ნაწილში. დაბოლოს, ჩვენ განვიხილავთ მასწავლებლის მიერ CLIL მასალების ნულიდან შექმნას.

5.1. ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენენ მასალებისა და დავალებების შეფასებასა და დაგეგმარებაზე

კურსის შემუშავების ადრეულ ეტაპზე CLIL მასწავლებლები ხშირად ჩივიან მზარესურსების ნაკლებობასა და საჭიროებაზე, იპოვონ ან შექმნან სასწავლო მასალები.

მნიშვნელოვანია, რომ, როდესაც მასწავლებლები ეძებენ თავიანთი კურსის განმსაზღვრელ მასალებს, მათ უნდა გაითვალისწინონ კურიკულუმის ფილოსოფია. ზოგიერთი მკვლევარი, როგორცაა, მაგალითად, შკედი მიიჩნევს, რომ კურიკულუმის შექმნა არაა იგივე, რაც მასალების შექმნა და შესაძლებელია მისი, როგორც თეორიული აქტივობის განხილვა, რომელიც გავლენას არ ახდენს მასწავლებლებზე (შკედი, 1998). თუმცა, მე-3 და მე-4 თავებში ნაჩვენებია 4-სი ჩარჩო და CLIL ინსტრუმენტთა კომპლექტი გარკვეულ როლს ასრულებს კურიკულუმის ფორმირებაში. შვარცი მიიჩნევს, რომ „კურიკულუმის წერის ფოკუსი უნდა შეიცვალოს მოსწავლეთა მართვიდან მასწავლებელთა ჩართულობასა და განათლებაზე კი“ (შვარცი, 2006: 452). CLIL კურიკულუმი დღესდღეობით ხშირად იქმნება შესაბამის მასალებთან ერთად და, ასეთ შემთხვევებში, შკედის მიერ ნახსენები გაყოფა (შკედი, 1998) არ არსებობს. მაგრამ როდესაც კურიკულუმის შემდგენლები ქმნიან მასალებს, მნიშვნელოვანია, რომ ჩართული იყოს პრაქტიკის გზამკვლევები, რომლებიც ცხადად განსაზღვრავენ მასალების სასწავლო მიზნებს.

ენის სწავლების სამყაროში, განსაკუთრებით TESOL-ში, მასალების შექმნა რეგულარულად განიხილება (იხილეთ, მაგალითად, მაკგრათი, 2002; რიჩარდსი, 2001; ტომლინსონი, 2003). CLIL-ისთვის საფრთხეს წარმოადგენს ის ფაქტი, რომ მასალების შექმნისადმი კონვენციურ TESOL მიდგომას აქცენტის გაკეთება შეუძლია კურსის, მოდულის თუ თემის მხოლოდ ლინგვისტურ ასპექტზე, ნაცვლად ერთდროულად შინაარსობრივი და ლინგვისტური ასპექტებისა. მაკგრათი (2002) გვთავაზობს, რომ მასალების შექმნა უნდა იყოს მუდმივი განხილვის პროცესში, რადგან მათი გამოყენება გვიჩვენებს, თუ რამდენად შესაფერისია მასალები განსხვავებული კონტექსტებისა და შემსწავლელების ჯგუფებისათვის. რადგან დღესდღეობით CLIL კონტექსტი ერთდროულად ახალიცაა და სპეციფიკურიც, ამგვარი პროცესის საჭიროება ცხადია. მაკგრათის წიგნში აქცენტი კეთდება მასწავლებლის მიერ იმ პროცესის კონტროლირებაზე, რომელიც მიჰყვება პოტენციური რესურსის განთავსებას. მაკგრათი ამბობს, რომ ეს მოდის შეფასებიდან - რომელიც შედგება როგორც ერთჯერადი, ისე ღრმა დაკვირვებითი შეფასებებისგან - გრძელი ნაბიჯების მიმდევრობით, რომელთა შორისაცაა სწავლებისთვის ადაპტაცია, შევსება (სხვა მასალებით), შემსწავლელთა ჩართვა და ბოლოს - შედეგების შეფასება.

CLIL გაკვეთილზე და CLIL მედიუმით დაგეგმვისას ჩვენ გვჭირდება თანაბარი ფოკუსი იმაზე, თუ როგორ *შეხედებიან* მოსწავლეები საგნობრივი შინაარსის შენატანს და თუ *რას აკეთებენ ისინი* სწავლისას (როგორ *დაამუშავებენ* ისინი შენატანს).

CLIL მასალების შემქმნელები ბუნებრივად ითვალისწინებენ საგნობრივი შინაარსის ან მისი თანხმლები ენის ასპექტებთან ასოცირებულ ყველა შეზღუდვას, მაგრამ ამ თავში გირჩევთ, რომ გაკეთდეს აქცენტი ასევე მოსწავლისა და მასწავლებლის როლებზე, აფექტურ ფაქტორებზე (რომლებიც დაკავშირებულია გრძნობებსა და ემოციებთან, როგორებიცაა დაძაბულობა და მოტივაცია) და, ასევე, კოგნიტურ ფაქტორებზე. ეს სხვა პერსპექტივები ასევე ხაზს უსვამს ამოცანებისა და მასალების კარგ შეფასებასა და შექმნას.

შემდეგ ნაწილში მოკლედაა განხილული, თუ რატომ არის ეს ელემენტები მნიშვნელოვანი სწავლისა და სწავლებისთვის ზოგადად და, შესაბამისად, ამოცანების შექმნისთვისაც.

მოსწავლეებისა და მასწავლებლების როლები

მასწავლებლებისა და, განსაკუთრებით - მოსწავლეების როლები ცენტრალურია CLIL-ში, რადგან მისი ბუნება მოითხოვს მოსწავლეზე ორიენტირებულ მიდგომას. მოსწავლეები რეგულარულად ამბობენ, რომ CLIL კურსები რთულია, განსაკუთრებით დასაწყისში (იხილეთ მე-7 თავი). უფრო მეტიც, ფაქტია, რომ საგნობრივი შინაარსის სხვა ენაზე სწავლა მოითხოვს სიღრმისეულ დამუშავებას, რომლის მიღწევაც შეუძლებელია, თუკი მასწავლებელი უბრალოდ ინფორმაციის გადაცემის რეჟიმშია. ამგვარად, წარმატებული CLIL მოდულები ხშირად მოიცავს დიდი რაოდენობით წყვილებში სამუშაოს, ჯგუფურ სამუშაოს და კოოპერაციულ სასწავლო ტექნიკებს, როგორიცაა, მაგალითად, „თავსატეხისებრი“ ამოცანები. ბევრი პროგრესულად მოძრაობს ერთეულში ჯგუფურ საკვლევ/საპრეზენტაციო ამოცანამდე, რომელიც შესაძლოა ვებჟესტზე იყოს ორიენტირებული.

ვებჟესტი (webquest) არის ამოცანა, შექმნილი შემსწავლელთა ჯგუფებისთვის. ამ სავარჯიშოებში ჯგუფები მოიძიებენ მასალას ინტერნეტიდან და სხვა წყაროებიდან და წარუდგენენ მოძიებულს სხვა მოსწავლეებს. დამატებითი ინფორმაციისთვის იხილეთ:
<http://webquest.org/index.php>

მეცნიერების გაკვეთილის ფოკუსი ხშირად კვლევაზეა გაკეთებული, რადგან მათ სჭირდებათ, რომ მოსწავლეებმა ისაუბრონ, შეადარონ და განასხვაონ, განიხილონ და დასკვნები გამოიტანონ - ჯერ ზეპირად, შემდეგ კი - წერილობითი ფორმით. მრავალდონიანი და მრავალშრიანი ამოცანების შექმნის მნიშვნელობა ძალიან დიდია, რითაც გაძლიერდება მოსწავლის აქტიური როლი.

ამგვარად, ისეთი უნარების შემუშავების საჭიროება, როგორებიცაა: ანალიზი, კონტექსტუალიზაცია და მეტაკოგნიცია - არ არის შორეული ამოცანა - ის ინტეგრირებულია CLIL კონტექსტში წარმატებული სწავლისთვის, ამ კონტექსტის ზრდადი მოთხოვნების გამო. ის ფაქტი, რომ ეს მოთხოვნები არსებობს, ნიშნავს, რომ ამოცანების შექმნისა და შეფასებისას უფრო მნიშვნელოვანია როგორც კოგნიტური, ისე აფექტური საკითხების გადაჭრა. თუმცა ჩვენ გვინდა გამოვიწვიოთ CLIL შემსწავლელები **4-სი** სტრუქტურის კოგნიტური მიზნების გამოყენებით, ამავდროულად, უნდა უზრუნველყოთ, რომ ამ გამოწვევით არ შევამცირებთ მოტივაციას.

აფექტური ფაქტორები: მოტივაცია და დამაბულობა

მოტივაცია ენის სწავლის საკვანძო თემაა. დორნიეიმ და მისმა თანაავტორებმა გამოაქვეყნეს 20-ზე მეტი სტატია, მონოგრაფია და წიგნი ამ თემაზე (მაგალითად, დორნიეი, 2001ა; დორნიეი, 2001ბ; დორნიეი და ციზერი, 2002). რატომ არის ეს საკითხი ესოდენ მნიშვნელოვანი და რითია იგი რელევანტური CLIL კლასებში?

უცხო / მეორე ენის ეფექტურად სწავლას სჭირდება საკმაოდ დიდი კონცენტრაცია, ძალისხმევა და ნებისყოფა. შემჩნევაც და ყურადღებაც ამ პროცესის საკვანძო კომპონენტებია. თუმცა, რაკი მოტივაცია უფრო მაღალ აფექტურ და მენტალურ დონეზეა, ვიდრე ხსენებული

კომპონენტები, იგი საჭირო წინაპირობაა მათთვის - მოტივაციის გარეშე ისინი ვერ იარსებებენ. მოტივაცია შესაძლოა იყოს **ინტეგრაციული** ან **ინსტრუმენტალური** წარმომავლობისა (დორნიეი, 2001ბ), ან, უბრალოდ, გაჩნდეს საგნის სფეროს მიმართ ინტერესის ან გამოწვევის საპასუხოდ, როგორც CLIL შემსწავლელის ქვემოთ მოყვანილ ციტატაში ჩანს:

როდესაც გეოგრაფიას ფრანგულად სწავლობ, ეს უფრო რთულია, მაგრამ სამაგიეროდ უკეთ სწავლობ (ჰუდი, 2006).

ინტეგრაციული მოტივაცია დაკავშირებულია სამიზნე ენის გამოყენებელი ქვეყნის კულტურასა და მოლაპარაკებთან კონტაქტის სურვილთან. ის მოტივაციის უფრო *შინაგანი* ფორმაა.

ინსტრუმენტალური მოტივაცია დაკავშირებულია წარმატების ჩარჩოსთან - მაგალითად, გამოცდის ჩაბარება მშობლის გასახარებლად ან უკეთესი სამუშაოს მოძიება. ეს მოტივაციის უფრო *გარეგანი* ფორმაა.

დორნიეი ამტკიცებს საკლასო პრაქტიკაში მოტივაციის შენარჩუნებისა და დაცვის მნიშვნელობას კომპლექსური დიაგრამით, რომელიც აღნიშნავს, რამდენი მახასიათებელი უნდა გაითვალისწინოს მასწავლებელმა. მოტივაციის გააზრების ერთ-ერთი ასპექტი არის საკუთარი თავის პოზიტიური რეტროსპექტული შეფასება, როგორც დინამიკურ განვითარებაზე ფოკუსის ნაწილი, სადაც მიზნები დასახულია, განიხილება და პროგრესი ჩაიწერება. ამ პროცესის მხარდამჭერი ამოცანების შექმნა უმნიშვნელოვანესია (დორნიეი, 2001ა: 29). CLIL კლასში ჩვენ შეიძლება ვიფიქროთ, რომ სწავლის მიზნები (პერსონალიზებული და არაკონკურენტული თითოეული შემსწავლელისთვის) თამაშობს უფრო დიდ როლს, ვიდრე პერმორმანსული მიზნები (ნორმასთან შედარებით გაზომილი), როგორც ამას გრანტი და დეეკი აღნიშნავენ (გრანტი და დეეკი, 2003). ეს ფოკუსი შედეგად მოიტანს კოლაბორაციული ამოცანებისა და ფორმატული შეფასებების შექმნას (მეტი ინფორმაციისთვის იხილეთ მე-6 თავი). ინტელექტის ფიქსირებული არსისა და ინკრემენტული ხედვები (ბლექვეკი, რეხესნიევსკი და დეეკი, 2007) ყოფენ შემსწავლელთა დამოკიდებულებას პერსონალური პოტენციალის მიმართ „ფიქსირებულ რეჟიმად“ (როდესაც შემსწავლელებს სჯერათ, რომ მათ არაფრის გაკეთება არ შეუძლიათ თავიანთი შესაძლებლობების შესაცვლელად) და „განვითარებად რეჟიმად“ (როდესაც მათ სჯერათ, რომ შეუძლიათ მუშაობა თვითგანვითარებისთვის). ცხადია, რომ პირველი ტიპის წარმოდგენა საკუთარ თავზე კიდევ ერთი ბარიერია CLIL კონტექსტისათვის, სადაც სამუშაო ჩვეულებრივზე უფრო „რთულია“. მეორე მხრივ, CLIL-ის „ორმაგი საგნის“ ეფექტმა შესაძლოა იგი ნაკლები გავლენის მქონედ აქციოს. ზოგიერთ მოსწავლეს შესაძლოა ჰქონდეს ნეგატიური დამოკიდებულება, ვთქვათ, საგნობრივი შინაარსის მიმართ, მაგრამ დიდი მოტივაცია - მეორე ელემენტის, ენის მიმართ (და პირიქით) და ამგვარად გაიუმჯობესოს ნაკლებად საინტერესო ელემენტისადმი დამოკიდებულება. ასე რომ, საგნობრივი შინაარსისა და ენის კომბინაციამ შესაძლოა შექმნას უფრო მოქნილი ბერკეტები თვითგანვითარებისთვის.

მდეღვარება (anxiety) არის ენის სწავლების კიდევ ერთი ასპექტი, რომელსაც ხშირად განიხილავენ, სავარაუდოდ, ენის გაკვეთილების პერფორმანსული ასპექტის გამო. ოქსფორდის კამათი, რომ „როდესაც ენობრივი მდეღვარება (anxiety) ჩამოყალიბდება გრძელვადიან თვისებად, მას შესაძლოა ჰქონდეს უარყოფითი ეფექტი ენის სწავლასა და

ენობრივ პერფორმანსზე“ (1996: 50) ცხადყოფს, რომ ჩვენ საქმე გვაქვს ისეთივე მნიშვნელობის მქონე კონსტრუქციასთან, როგორიცაა მოტივაცია. ჰორვიცი აღნიშნავს, რომ მღელვარება შესაძლოა დაკავშირებული იყოს საკლასო კლიმატთან ან/და ინსტრუქციულ პირობებთან (ჰორვიცი, 2001); მაგალითად, სალაპარაკო ამოცანებმა შეიძლება გამოიწვიონ მეტი მღელვარება, ვიდრე წერითმა. მაკინტაიერი და გარდენერი (1994, მოხსენებული Onwuegbuzie-ში, ბეილი და დალეის მიერ, 2000) ვარაუდობენ, რომ მღელვარება ხდება ენის სწავლის შენატანის, დამუშავებისა და შედეგების დონეებზე, ახალი ლექსიკის გაცნობისას და სხვათა წინაშე საუბრის საჭიროებისას. დორნიეი (2001ა) ამბობს, რომ მღელვარების შემცირება უნდა ხდებოდეს დადებითი საკლასო კლიმატის კულტივაციასთან ერთად და ამიტომ უნდა განიხილებოდეს ყოველ ნაბიჯზე, მათ შორის - ამოცანების დონეზეც. ის აჯამებს თავის რჩევას შემდეგ საბაზისო სტრატეგიებად:

- თავი აარიდეთ სოციალურ შედარებას, თუნდაც შეუმჩნეველ ფორმებში;
- წახალისეთ თანამშრომლობა და არა კონკურენცია;
- დაეხმარეთ შემსწავლეებს იმ ფაქტის მიღებაში, რომ შეცდომების დაშვება სწავლის პროცესის ნაწილია;
- გახადეთ ტესტირება და შეფასება სრულიად გამჭვირვალე და ჩართეთ მოსწავლეები საბოლოო შეფასების პროცესში.

(დორნიეი, 2001ა: 94).

ჩვენ განვიხილავთ ამ ბოლო პუნქტს მე-6 თავში, როგორც ტესტირებისა და შეფასების კარგი პრაქტიკის ნაწილს.

კოგნიცია

მაკლაფლინის (1987) ინფორმაციის დამუშავების მოდელში ახალი ინფორმაციის კონტროლირებული დამუშავება მოითხოვს დაკვირვებულ კონტროლს და შეზღუდულია მოკლევადიანი მეხსიერებით. აქტივაციის განმეორებითი მიმდევრობების საშუალებით დამუშავება ხდება ავტომატურად და ადგილი აქვს ლინგვისტური სისტემის რესტრუქტურისაციას, რადგან ხდება სწავლა. ჰულსტინი (1990) და მაკლაფლინი, როსმანი და მაკლეოდი (1983) მიიჩნევენ, რომ *ინციდენტური* სწავლა შეიძლება განხორციელდეს, როდესაც ძირითადის ნაცვლად პერიფერიული ყურადღება ეთმობა ამოცანის ასპექტს - როდესაც ახალგაზრდა ბავშვები ფოკუსირდებიან კომუნიკაციაზე, მაგრამ სწავლობენ პირველი ენის გრამატიკის წესებს, როგორც კომუნიკაციის „გვერდით პროდუქტს“... მეორე მხრივ, *მიზანმიმართული* სწავლა მოითხოვს ძირითად ყურადღებას.

ენის სწავლა, როგორც CLIL კურიკულუმის ნაწილი, მიიღება უფრო პერიფერიული ყურადღების ფოკუსიდან (ანუ, მთავარი ფოკუსი არის საგნობრივი შინაარსი და არა ენის სწავლის მიზანი, როგორც ასეთი). თუ ეს ასეა, უაღრესად გულდასმით უნდა შევქმნათ როგორც განმეორებითი აქტივობები, ისე - დავსახოთ დამაჯერებელი მიზანი, საგნობრივ შინაარსზე ორიენტირებული ამოცანებიდან. ეს უკვე ვახსენეთ მე-3 თავში ენის პროგრესიის სპირალთან მიმართებით (ნახატი 2) და ჩვენ მას განვავითარებთ აქ - საგნობრივი შინაარსის როლის საჩვენებლად. სასწავლო და ნერვული ქსელები არის სფერო, რომელიც დღესდღეობით მრავალფეროვანი გამოცდილების ფოკუსია და აქ კვლავ ზედაპირზე ამოდის აქტივობათა თანამიმდევრობის ცნება:

... ბიოლოგიური ნერვული სისტემების ინფორმაციის დამუშავების შესაძლებლობები მოდის პარალელური პროცესებისაგან, რომლებიც ოპერირებენ მრავალ ნეირონზე განაწილებულ წარმოდგენებზე (მიტჩელი, 1997: 82).

ვესტჰოფი ასევე ასკვნის კონკრეტულად CLIL კონტექსტის შესახებ წერისას:

კავშირებითი თეორიის თანახმად, ჩვენი ტვინი თვალყურს ადევნებს კომბინაციების შეხვედრის რეგულარულობასა და მათ სიხშირეს. სიხშირე წყვეტს მახასიათებლებს შორის შექმნილი კავშირების „წონას“. ამ „წონის“ შედეგია აქტივობათა სიმარტივე... (ვესტჰოფი, 2004: 60).

ის ადგენს ანალოგიას ამოცანებთან, რომლებიც ასახავენ ავთენტურ საკომუნიკაციო სიტუაციებს და აქვთ მიზანი, ანუ მოიცავენ მრავალმხრივ დამუშავებას. ვესტჰოფი ასკვნის:

დაბოლოს, რაც უფრო მრავალფეროვანია მენტალურად მანიპულირებული მახასიათებლები, მით მეტი შესასვლელი ექნება წარმოქმნილ ნერვულ ქსელს, რაც გაამარტივებს მის აქტივაციას განხვავებულ სიტუაციებში (ვესტჰოფი, 2004: 61).

ცხადია, რომ, როდესაც ვირჩევთ ან ვქმნით მასალებს, გვჭირდება იმის ვიზუალიზაცია, თუ როგორ წარმოადგენენ ისინი სავალდებულო საგნობრივ შინაარსს - ენის კუთხით მართვადი სახით. მასტიმულირებელი მასალის თანმხლები დავალებების შექმნასთან ერთად, ჩვენ უნდა გავითვალისწინოთ, არის თუ არა იგი ისეთი რეალური მიზნების გარშემო ფორმულირებული, როგორებიცაა: შედარებები, გადაწყვეტილებები და დასკვნები. ეს პროცესები ისე უნდა იყოს ორგანიზებული, რომ სამიზნე ენა განმეორდეს - ოღონდ რეალური მიზნებისათვის და არა უბრალოდ გამეორებისათვის. რამდენიმე პარალელური გზის გამოყენებამ უნდა უზრუნველყოს როგორც კონცეპტუალური, ისე ენის სწავლა.

ამ სექციას დავასრულებთ ამოცანების შექმნის როლის განხილვით „აღქმადი შენატანის“ პერსპექტივიდან (კრაშენი, 1981). ენის სპეციალისტები უკვე იცნობენ ამ ტერმინს და კამათობენ მის მნიშვნელობაზე ენის განვითარებაში. შეგვიძლია, აქ შევაჯამოთ მისი იმპლიკაცია CLIL-ისთვის.

კრაშენი (1981) მიიჩნევს, რომ აღქმადი შენატანი უმნიშვნელოვანესია ენის დაუფლებისა და, შესაბამისად, ენობრივი კომპეტენციის განვითარებისთვის. უფრო ფორმალური ენის სწავლების მიზანია, შეასრულოს დამკვირვებლის როლი შედეგის მიღწევისას. აღქმადი შენატანის კრაშენისეული ხედვა იმეორებს დაკავშირებული სტიმულების გამოყენების პრაქტიკას (ტიპურს CLIL მიდგომებისათვის), რომლის დროსაც ხდება არსებული ცოდნის აქტივაცია, რათა მოხდეს სტიმულის წყაროების აღქმის მაქსიმიზაცია. ავთენტური შეტყობინებების საჭიროებას CLIL კონტექსტი, რა თქმა უნდა, აკმაყოფილებს. ის, ასევე, მიიჩნევდა, რომ შენატანი უნდა იყოს ენის დონეზე, რომელსაც ის „i_1“-ს უწოდებდა (ანუ ამჟამინდელი ენობრივი კომპეტენციის დონეზე ოდნავ ზემოთ). კრაშენი იმეორებს იმის განხილვის საჭიროებას, ზედმეტად ნაცნობი და ნაკლები გამოწვევის შემცველი ხომ არაა ენა, თუ შეიცავს ახალ ლინგვისტურ ელემენტებს, მაგრამ მაინც ხელმისაწვდომია... მეორე მხრივ, სვეინი (1996) მიიჩნევდა, რომ შედეგი უფრო მნიშვნელოვანია, რადგან შემსწავლელები ავითარებენ თავიანთ ენობრივ კომპეტენციას იმით, რომ მათ უწევთ თავიანთი გაგების უნარის დემონსტრირება. მან აღმოაჩინა, რომ კანადის იმერსიულ სკოლებში შემსწავლელებს უვითარდებოდათ გააზრების კარგი უნარი, მაგრამ აკლდათ გრამატიკული ცოდნა, რის გამოც ვერ იყვნენ გაწაფული მოსაუბრეები ამ ენაზე. ამგვარად, აღქმადი შენატანი არ არის საკმარისი ენობრივი უნარების გამოსამუშავებლად - საჭიროა „დამკვირვებლის ეფექტი“, რომელიც აქტიურდება, როცა ხდება გაგების უნარის დემონსტრირება.

ამ ორივე შეხედულების განხილვიდან ვიგებთ, რომ მხედველობაში არ უნდა მივიღოთ მხოლოდ შენატანი მასალის შინაარსი, ხელმისაწვდომობა და გააზრება, არამედ ჩვენი

ამოცანების შექმნის ასპექტებსაც უნდა გაავსწოთ ანგარიში. ამოცანის ბუნება გადაწყვეტს, როგორ გაიაზრებენ მოსწავლეები მასალას და როგორ მოახდენენ გაგების უნარის დემონსტრირებას.

5.2. მასალის შეფასება, აწყობა და მოდიფიკაცია

ამ თავის დასაწყისში განვიხილეთ, რომ CLIL მასწავლებლები უნდა ენდონ საგნობრივი მასწავლებლის ინსტინქტებს, რათა ჰქონდეთ სახელმძღვანელო მეთოდოლოგია, რომელიც შესაფერისი იქნება ამ საგნისათვის. მაგალითად, ისტორიის მასწავლებლები ბუნებრივად იყენებენ მრავალ წყაროს, რათა გააცნონ მოსწავლეებს როგორც შესასწავლი ისტორიული პერიოდის, ისე ისტორიის, როგორც საგნობრივი დისციპლინის, კონცეფციები; ხოლო მეცნიერების მასწავლებლები იყენებენ ექსპერიმენტების ჩატარებისას შეძენილ გამოცდილებას, რათა დასვან კითხვები და მიუთითონ პასუხის პოვნის მეთოდოლოგიაზე. CLIL მასწავლებლებმა ისე უნდა განავითარონ საგნები, როგორც ჩვეულებრივ სიტუაციებში, იმის მიუხედავად, რომ გამოიყენება სხვა ენა.

„ენის მასწავლებლის რეჟიმში“ სპეციფიკური ენის წინასწარ სწავლება ხშირად არ ამართლებს... მაგრამ განსხვავებული იქნება ის, თუ როგორ ხედავს მასწავლებელი ენისა და საგნობრივი შინაარსის დინამიკის ინტერაქციას. **4-სი** ჩარჩო შეიძლება გამოიყენებოდეს პირველი ენაზე ინსტრუქციისთვისაც, რადგან ის ასახავს ეფექტური სწავლების დაგეგმვის გზებს და იძლევა ეფექტური სწავლის საშუალებას. ამგვარად, ის არ არის მხოლოდ CLIL კონტექსტების მოდელი. ამ ლოგიკის თანახმად, ჩვენ შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ყოველი კარგი გაკვეთილი მოითხოვს შემსწავლელებისგან მსჯელობას და, ამავდროულად, ადრე ნასწავლ ან ახალ შინაარსებში ჩართულობას. ყველა კარგი გაკვეთილი იყენებს ენას (მაგრამ ხშირად ეს არის კლასის უმრავლესობის პირველი ენა), როგორც **ჩართულობის მედიატორს**. შესწავლის პროცესი კლასებში კი, როგორც წესი, წინასწარ არის სტრუქტურირებული, მასწავლებლის მიერ რესურსები არჩევითია და ხშირად შესაძლოა დაიყოს გაცნობის, დამუშავების (აზროვნების) შენატანებისა და პასუხების ფორმირების ქვეეტაპებად. თითოეული ეს ქვეეტაპი უნდა განიხილოს იმ კუთხით, თუ რა გავლენას ახდენს ის სასწავლო მასალებისა და ამოცანების არჩევაზე ან შექმნაზე და რა განსაკუთრებული იმპლიკაციები აქვს CLIL კონტექსტზე.

გაცნობის შენატანი

ნორმალურად სტრუქტურირებულ კლასებში შემსწავლელი ეცნობა რაიმე ტიპის ტექსტის (ამ სიტყვის ყველაზე ფართო გაგებით - იხილეთ **ნახატი 8** 103-ე გვერდზე ტექსტების განსახვავებული ტიპების მაგალითებისათვის) შინაარსს მოსმენით ან დანახვით და ამ პროცესში ისინი შეიძლება იყვნენ პასიური ან აქტიური მიმღებები. ეს კარგი დროა იმის ასახვისთვის, თუ როგორ ვიწყებთ ჩვენ, როგორც მასწავლებლები, თემის სწავლებას. მიდგომების ზოგიერთი მაგალითია:

- ვიზუალური მასალით/ნამდვილი ობიექტებით დაწყება და არსებული ცოდნის გამოსავლენად - გონებრივი იერიში;
- ისეთი აქტივობით დაწყება, რომელიც ზრდის ინფორმირებულობას და სვამს კითხვებს;

- ისეთი პრეზენტაციით დაწყება, რომელიც აცნობს კონცეფციებსა და ენას (ასევე იფიქრეთ ტექსტებისა და მათი თანამდევნი საუბრის როლსა და მნიშვნელობაზე ამ პრეზენტაციაში);
- წრფივი ტექსტით დაწყება, რომელიც აცნობს იდეებს;
- შეკითხვებით დაწყება.

როდესაც ვიპოვით CLIL თემისათვის გამოსაყენებელ ტექსტს, ჩვენ უნდა განვიხილოთ ის სხვადასხვა კუთხიდან, მათ შორის:

- „შეტყობინების“ ფოკუსი (ეს ის შინაარსია, რომელიც გჭირდებათ?);
- „შეტყობინების“ სიციხადე (ის ხელმისაწვდომი გზითაა გამოხატული?);
- ტექსტის სტილების მიქსი პრეზენტაციისათვის (ახლავს თუ არა ვიზუალური მასალა, ცხრილები, დიაგრამები, გრაფიკები და წასაკითხი ან მოსასმენი ტექსტი, მათ შორის - ბულეტები და ნარატივი?);
- საგნისთვის სპეციფიკური ლექსიკის დონე (საკმარისი რაოდენობაა და ადეკვატურად შერჩეული სიტყვები?);
- ზოგადი ლექსიკის დონე (მრავლადაა რთული სიტყვები, რომლებიც ამ ეტაპისთვის ზედმეტია?);
- გრამატიკული/სინტაქსური სირთულის დონე (ფრაზები და წინადადებები ზედმეტად რთული ხომ არაა ან/და გრამატიკა უფრო ჭარბად ხომ არაა, ვიდრე საჭიროა?);
- აზროვნების ჯაჭვის სიციხადე (მკაფიოა იგი? ხომ არ არის საჭირო მეტი ინტეგრაცია?).

ინტერნეტი არის მასალის მოძიების ღირებული წყარო. მაგალითისთვის ავიღოთ ფოტოსინთეზის თემა, რომლის სწავლაც შესაძლებელია როგორც დაბალ, ისე მაღალ დონეებზე. ისეთი საიტები, როგორებიცაა ფარაბის (Farabee) ონლაინ *ბიოლოგიის წიგნი* და ვოტსონის ფოტოსინთეზის საიტი (იხილეთ წყაროების სია ამ თავის ბოლოს ამ ორივე საიტის ბმულის სანახავად) გვთავაზობს მასალათა ფართო არჩევანს როგორც ტექსტური, ისე დიაგრამების ფორმით, ყველა მიზნით ან ჩაშენებული კითხვებითა და დამატებითი ბმულებით. მასწავლებელმა, რომელიც იპოვს ამგვარ მასალას, უნდა გადაწყვიტოს, თუ რა აირჩიოს, როგორ მოახდინოს მისი კომბინირება, რა თანმიმდევრობით გამოიყენოს ის და როგორ შეუხამოს განსხვავებული შესაძლებლობის დონეებს განსხვავებული ელემენტები. მას შეიძლება დასჭირდეს ტექსტის ზოგიერთი ნაწილის მოდიფიკაცია, თუკი ის ზედმეტად რთულია შემსწავლელთათვის, მაგრამ სრულიად განსხვავებული მასალის შექმნის საჭიროება მაღიან მცირეა.

თუმცა, სხვა თემების შემთხვევაში, რომლებიც უფრო იშვიათად ისწავლება ხოლმე, შესაძლებელია, მასალის პოვნა რთული აღმოჩნდეს, ან ნაპოვნი მასალა იყოს უფრო მაღალი დონის და უფრო კომპლექსური უწყვეტი ტექსტის ფორმატში. ასეთ შემთხვევებში ზემოთ მოცემული სიის ბოლო 4 პუნქტი ხდება უფრო მნიშვნელოვანი და თითქმის ყოველთვის აუცილებელია ტექსტის შეცვლა ბულეტ-პუნქტებად და ცხრილად (იხილეთ ნახატი 8). მაგალითად: საშუალო სკოლის ისტორიის მასწავლებელმა, რომელიც გეგმავს თემას **ბრიტანეთის შესახებ რომაულ ეპოქაში** მოსწავლეებისთვის, რომლებიც 2-3 წელია სწავლობენ ინგლისურს, შესაძლოა გამოიყენოს ენციკლოპედია, როგორიცაა ენკარტა (*Encarta*). აქ მას შეხვდება უწყვეტი ტექსტი, რომლის ორგანიზებაც შესაძლებელია ქრონოლოგიად, რომელიც აღწერს მნიშვნელოვანი მოვლენებს და რომელშიც ნაწილობრივ ბულეტებია გამოყენებული. მაგრამ მასწავლებელს შეიძლება უნდოდეს უწყვეტი ტექსტის

გამოყენებაც. მომდევნო ამონარიდი ანოტირებულია იმის საჩვენებლად, თუ როგორ შეიძლება ორიგინალი ტექსტის მოდიფიკაცია CLIL გაკვეთილისთვის.

ადრიანეს **დროებითმა ყოფნამ** ბრიტანეთში, **როგორც ჩანს, შესაძენვეი ბიძგი მისცა** ქალაქურ ცხოვრებას. მისი მმართველობისას ლონდონში აშენდა **უზარმაზარი** ბაზილიკა, შესაძლოა, დაფუძნებული რომის ბაზილიკა ულპიას მოდელზე. სხვა ქალაქებიც, **ასევე, აყვავდა**. აღსანიშნავია ვროქსეტერი, კორნოვის დედაქალაქი, სადაც შემორჩენილია ა.წ. 130 წლით დათარიღებული მიძღვნილი წარწერა. მე-2 საუკუნის სხვა ქალაქებს ჰქონდათ საზოგადოებრივი დანიშნულების შენობები, როგორებიცაა აბანოები (**საუკეთესოდ შემონახული** ვროქსეტერსა და ლეიკესტერში), ამფითეატრები (**როგორებსაც შეხედებით სიჩესტერთან**) და თეატრები (**როგორიცაა ვერულამიუმთან**). ამას გარდა შენდებოდა **შედლებული** მოქალაქეების კერძო სახლები, კედელზე ნახატებითა და მოზაიკებით (**რომლის მაგალითებიც შემონახულია** ვერულამიუმის, კირენკესტერისა და ლეიკესტერის მუზეუმებში). ამ საუკუნის ბოლოს კედლები და კარიბჭეები **წარმოადგენდნენ** როგორც თავდაცვის, ასევე პრესტიჟის სიმბოლოებს.

(ენკარტა - ონლაინ ენციკლოპედია, 2009)

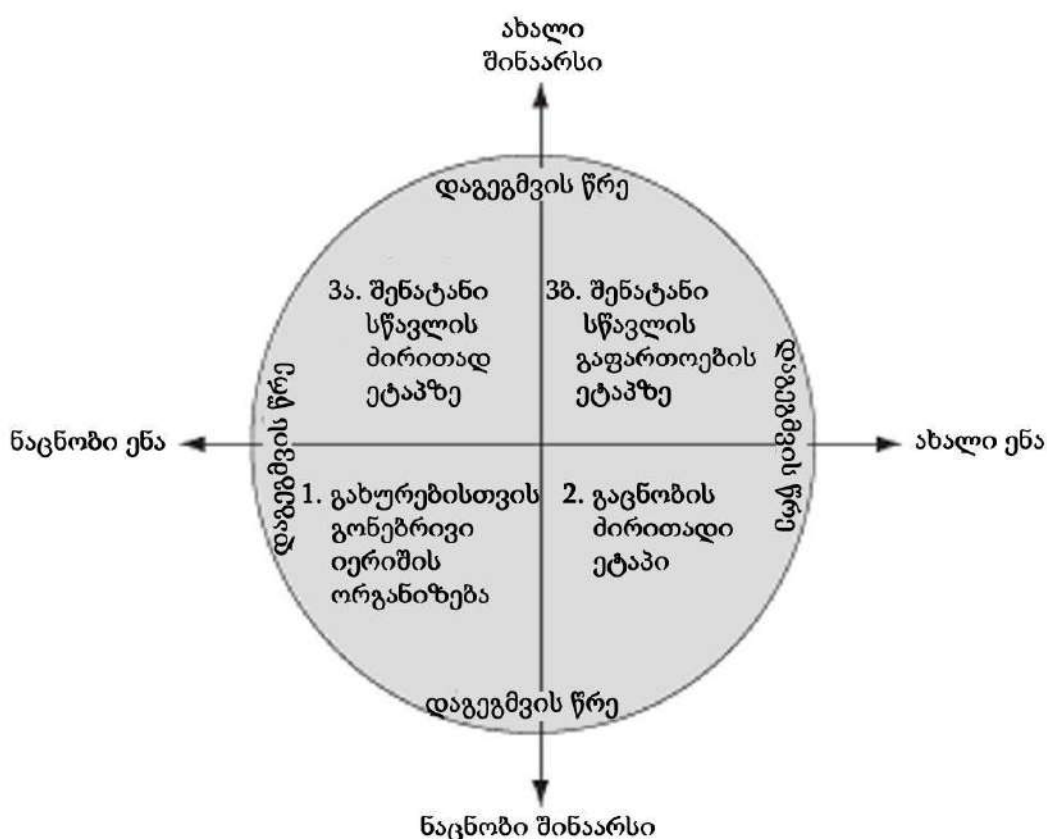
გამუქებული სიტყვები და ფრაზები არის კომპლექსური ლექსიკის ან სტრუქტურების მაგალითები, რომელთა სწავლებაც აუცილებელი არ არის, რადგან ეს ლექსიკა არც თემისთვის სპეციფიკური საჭირო ლექსიკის ნაწილია (სწავლის ენა) და არც ამოცანებისთვისაა აუცილებელი (ენა სწავლისთვის). თუკი შინაარსის მიზნები ეხება იმის გაგებას, თუ როგორ შეიცვალა ბრიტანული საცხოვრებელი ადგილები, მაშინ, ცხადია, რომ ლექსიკური ერთეულები, როგორებიცაა *ბაზილიკა*, *აბანოები*, *ამფითეატრები*, *მოზაიკები* და *თეატრები* (მათი რომაული მანიფესტაციით), *პრესტიჟი* და *თავდაცვა* - აუცილებლად საჭიროა. კომპლექსური პასიური სტრუქტურები და აბსტრაქტული ლექსიკა, როგორებიცაა: *დროებითი ყოფნა*, *ბიძგის მიცემა* და *წარმოადგენდა* - არ არის გადამწყვეტი მნიშვნელობის მქონე ამ თემისათვის. ზოგიერთი წინადადება შეიძლება იყოს გაუგებარი CLIL შემსწავლელთათვის, რომელთა ინგლისურიც ჯერ ჩამოყალიბების პროცესშია. რა თქმა უნდა, მასწავლებელს ყოველთვის მოუწევს პირველ ენასთან შესაძლო კავშირების გათვალისწინება (თუკი ეს ენა საერთოა შემსწავლელთათვის) და შესაძლოა მონათესავე ენების ლექსიკის შენარჩუნება ან მცირედი ადაპტაცია, როდესაც ამის შესაძლებლობა მოგვეცემა. აქ გაკეთებული ცვლილებები განხორციელებულია ინდოევროპული ენების მიხედვით - გადაკეთებულმა, ადაპტირებულმა ვერსიამ შესაძლოა მიიღოს ამგვარი ფორმა (გთავაზობთ ორიგინალის სიტყვასიტყვით თარგმანს):

ადრიანეს **დრომ** ბრიტანეთში **ცვლილებები მოუტანა** ქალაქურ ცხოვრებას. მისი მმართველობისას ლონდონში აშენდა **გიგანტური** ბაზილიკა, შესაძლოა, დაფუძნებული რომის ბაზილიკა ულპიას მოდელზე. სხვა ქალაქებშიც **მსგავსი შენობები აშენდა**. აღსანიშნავია ვროქსეტერი, კორნოვის დედაქალაქი, სადაც შემორჩენილია ა.წ. 130 წლით დათარიღებული მიძღვნილი წარწერა. მე-2 საუკუნის სხვა ქალაქებს ჰქონდათ სხვა საზოგადო შენობებიც. **ჩვენ შეგვიძლია ვნახოთ** აბანოების ნანგრევები (ვროქსეტერსა და ლეიკესტერში), ამფითეატრები (სიჩესტერთან) და თეატრი (ვერულამიუმთან). ამას გარდა, შენდებოდა **მდიდარი** მოქალაქეების კერძო სახლები, როლებიც **რთავდნენ მათ** კედელზე ნახატებითა და მოზაიკებით (**იხილეთ**, მაგალითად, ვერულამიუმის, კირენკესტერისა და ლეიკესტერის მუზეუმებში). ამ საუკუნის ბოლოს კედლები და კარიბჭეები **გამოიყენებოდა** როგორც თავდაცვის, ისევე პრესტიჟის სიმბოლოებად.

(ადაპტირებული ენკარტა - ონლაინ ენციკლოპედიიდან, 2009).

ტექსტის არჩევის პროცესის პარალელურად, ყველა მასწავლებელს სჭირდება იმაზე ფიქრი, თუ ახალი მასალის რა დოზით შეიტანა შეიძლება ერთ ჯერზე. CLIL კონტექსტში მათ უწევთ იმის განხილვაც, თუ რამდენად ნაცნობია ენა. შენატანის ქვეეტაპი არ არის თემის სქემის საწყისი მახასიათებელი, არამედ გვხვდება მთელი თემის განმავლობაში, ახალი ელემენტების გაცნობისას. **ნახატი 7** გთავაზობთ გზას, რომლის საშუალებითაც შესაძლებელი იქნება ნაცნობობისა და სიახლის დინამიკის განხილვა როგორც გაკვეთილის შინაარსისთვის, ასევე შენატანის ქვეეტაპისთვის საჭირო ენისთვის.

ნახატი 7: ენისა და საგნობრივი შინაარსისა ნაცნობობისა და სიახლის კონტინუუმი



შინაარსი	ენა	წრის შიგნით	წრის გარეთ
ნაცნობი	ნაცნობი	1. ამზადებს და აკლიმატიზაციას უკეთებს შემსწავლელს.	არავითარი კოგნიტური გამოწვევა: საფრთხე, რომ CLIL აღიქმება, როგორც ადრე ნასწავლი შინაარსის კიდევ ერთხელ სწავლა, მხოლოდ - სხვა ენაზე.
ნაცნობი	ახალი	2. განსაზღვრავს გასვლის წერტილს და შემოაქვს სპეციფიკური ენა.	საფრთხე, რომ ენა გახდება ბარიერი, იმის მიუხედავად, რომ შინაარსი ნაცნობია. მიზნები შეიძლება ზედმეტად კონცენტრირებული იყოს ენაზე.

ახალი	ნაცნობი	3ა. ენა რჩება ხელმისაწვდომი და შემოდის ახალი შინაარსობრივი კონცეფციები.	საფრთხე, რომ ახალი შინაარსი იქნება „დაჩლუნგებული“, რადგან ზედმეტად მარტივი ენა ვერ დააკმაყოფილებს ახალი მასალისთვის საჭირო სტანდარტებს
ახალი	ახალი	3ბ. ენა ხდება უფრო კომპლექსური, ახალი მასალა მყარდება და საგნობრივი შინაარსის ღირებულება იზრდება.	ზედმეტად მაღალი დონის კოგნიტური გამოწვევა: საფრთხე, რომ CLIL-ს შეუძლებლად აღიქვამენ. მიზნები შეიძლება ზედმეტად იყოს კონცენტრირებული ენაზე.

იგი გვიჩვენებს იმის საჭიროებას, რომ მასწავლებელმა მუდმივად შეაფასოს, თუ როგორ იაზრებენ შემსწავლელები ახალ მასალას თავდაპირველად და რა არის ენის როლი ამ პროცესში. ის, ასევე, მოუწოდებს მასწავლებლებს, რომ მიიღონ გადაწყვეტილებები ახალი კონცეფციების მასშტაბსა და არჩეული ენის ბუნებაზე.

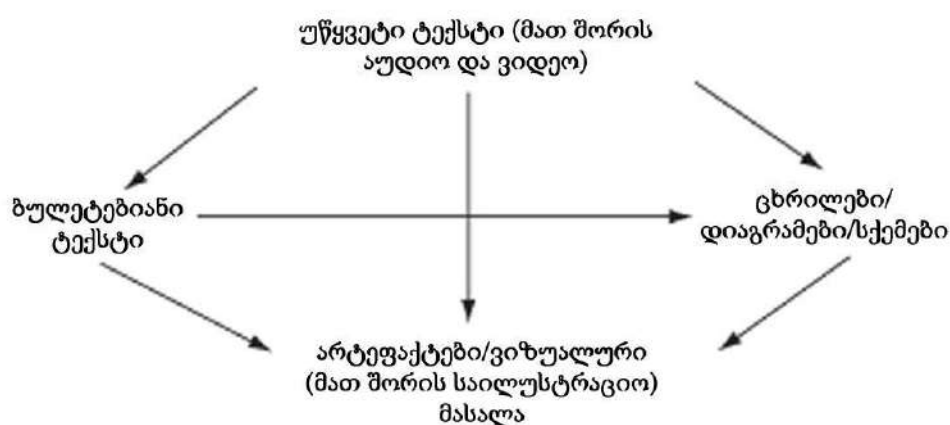
დიაგრამა გვაჩვენებს განსხვავებულს ეტაპებს CLIL თემის შიგნით, სადაც მასწავლებელს შეუძლია შინაარსსა და ენაში ნაცნობობისა და სიახლის როლების მონიტორინგი, რათა სწავლა იყოს ერთდროულად ხელმისაწვდომი და გამოწვევის შემცველი სწორ დროს და სწორი გზით. ის გვიჩვენებს, რომ შევზღუდოთ უკიდურესობები როგორც საგნობრივი შინაარსის, ისე ენის დონეზე და ცხრილი გვაჩვენებს „დაგეგმვის ციკლიდან“ ამოვარდნის საშიშროებას. „ნაცნობობის“ როლის არსებობის მიზეზი აქ არის სქემის უტილიზაციის პოტენციალი, ენის ან საგნობრივი შინაარსის არსებული ცოდნის კუთხით. CLIL მასწავლებელს აქვს შესაძლებლობა, შექმნას ხარაჩო ახალი ენისთვის ნაცნობი შინაარსის გამოყენებით. მაგრამ ეს უკანასკნელი საფრთხის სფეროა, თუკი ის გასცდება თემის საწყის ეტაპებს, როდესაც მასწავლებლის მიზანია, ჩამოაყალიბოს ახალი სამუშაოს ბაზისი: „კი მაგრამ, ჩვენ ეს უკვე ვიცით“ არის CLIL კურსის ღირებულების ყველაზე მეტად შემლახავი წინადადება. CLIL პროგრამების მიზანი არ არის უკვე ნასწავლი მასალის ხელახალი სწავლება. ისეთი CLIL ერთეულის დაწყება, რომელიც საჭიროებს არა-CLIL-ით ნასწავლზე დაშენებას, საშუალებას აძლევს მასწავლებელს, რომ უფრო აშკარად წარმოაჩინოს არსებული ცოდნის გამოვლენის საჭიროება: „მოდით, შევაჯამოთ, რაც ვიცით ამ თემაზე, რათა შევძლოთ წინსვლა, მაგრამ მეტი გამოწვევისთვის, გავაკეთოთ ეს CLIL ენაზე“. ამას აქვს უფრო ძლიერი სამოტივაციო რეზონანსი და თავიდან აიცილებს უკმაყოფილებების გამოთქმას.

CLIL გაკვეთილის მთავარ მიზნად რჩება ახალგაცნობილი, გაანალიზებული ან დახვეწილი კონცეფციების სწავლება. ჩვენი სამი ქვეეტაპი - **გაცნობის შენატანი, დამუშავების შენატანი** და **პასუხის ფორმირება** - შედის ამოცანაში, რომელსაც ჩვენ ვსვამთ და იყენებს რაიმე ტიპის შენატანს - ანუ, ტექსტს, რომელსაც ჩვენ ვირჩევთ. ახლა უნდა განვიხილოთ **ტექსტის** ბუნება და გამოვიყენოთ განსხვავებული ფორმატი ახალი კონცეფციების ან ინფორმაციის გასაცნობად.

ტექსტის რომელი ფორმები გამოიყენება კლასებში ყველაზე ხშირად? **ნახატი 8** გვთავაზობს ხედვას, რომელსაც უფრო დეტალურად განვიხილავთ. დიაგრამის ნაგულისხმევი „სირთულის“ იერარქია - ანუ ის, რომ ქვედა დონე უფრო მარტივი ან ადვილად ხელმისაწვდომია, ვიდრე მაღლა განთავსებული ელემენტები - სწორია კონკრეტულ სიტუაციებში კონკრეტული გადმოსახედიდან. უწყვეტი ტექსტი, როგორც წესი, მოითხოვს მეტ ენას, მეტ კონცენტრაციასა და კითხვის ან მოსმენის უფრო განვითარებულ უნარებს, ვიდრე დიაგრამაზე მოცემული ნებისმიერი ტექსტი. შუა ფენა შეიცავს ტექსტის ტიპებს, რომლებიც მოიცავს ენას გარკვეულ დონეზე, მაგრამ რომლებიც უფრო მარტივად

ხელმისაწვდომია და მოითხოვს მეტწილად ერთი ფრაზის/წინადადების ან ერთი სიტყვის დამუშავებას. ცხრილებს, დიაგრამებსა და გრაფიკებს (მათი კონსტრუქციის მიხედვით) შეუძლიათ შემოიტანონ დამატებითი ელემენტი - „ენისგან თავისუფალი“ აზროვნების შესაძლებლობა - და განუვითარონ ანალიზის, სინთეზისა და შეფასების უნარები. მათში აქცენტი ხშირად მასალის ან პროცესის ვიზუალურ კითხვაზეა.

ნახატი 8: ტექსტების ტიპების იერარქია



ყველაზე ქვედა დონე (არტეფაქტები/ვიზუალური მასალა) წარმოადგენს ენისგან ყველაზე თავისუფალი ტექსტის მაგალითებს და, შესაბამისად, კარგი საწყისი წერტილია CLIL კლასებისათვის.

სხვა პოტენციური ტექსტების იერარქიის გამოკვლევამდე, სჯობს ხაზი გავუსვათ დამაკავშირებელ ხაზებზე ისრების დასაბუთებას. თუ მასწავლებელი ეძებს მასალას CLIL სექციისთვის, შეიძლება იპოვოს წყარო, რომელიც შეიცავს დაკავშირებული ტექსტების მთელ სიმრავლეს, რომლებიც შეესაბამება დიაგრამის სხვადასხვა პუნქტს. ასეთ იღბლიან შემთხვევაში მასწავლებელმა უნდა მოიფიქროს ამ ელემენტების გამოყენების თანმიმდევრობა და თუ როგორ შეიძლება მათი გამოყენება. ინტერნეტგვერდი, დაკავშირებული ტექსტით, ბულეტენებთან, გამოსადეგი სტატისტიკის ცხრილითა და რამდენიმე ილუსტრაციით იძლევა კარგად სტრუქტურირებული შენატანის მასალებისა და ამოცანების სიმრავლის შექმნის საშუალებას. ეს ამოცანები უნდა შეიქმნას იდეების გამოსავლენად და მისაწოდებლად, საგნის შესახებ ერთდროულად ინდივიდუალური აზროვნებისა და დიალოგის გასააქტიურებლად და ამ პროცესში მასალის გაგების დონის დასაჭერად. შესაძლებელია უფრო დეტალური ტექსტის გამოყენება კერძო სწავლისთვის, როგორც გაკვეთილის დამატებისა.

ნახატი 8 მასწავლებლის ფოკუსს მიმართავს მასალების მთელი რიგის გამოყენებაზე. უფრო ნაკლებად იღბლიან (და უფრო ხშირ) შემთხვევაში, მასწავლებელი პოულობს ამ ელემენტებისაგან ერთს ან ორს და არა მთელ კომპლექტს. შესაბამისად, მას უწევს იმის

განხილვა, საჭირო ხომ არ არის ტექსტების ადაპტირება. ასე რომ, დაკავშირებული ტექსტი შესაძლოა გადაკეთდეს ბულეტენქტებად, რომელიც ინარჩუნებს ორიგინალ ენას და მთელ სპეციფიკურ ლექსიკას, მაგრამ იშორებს გამეორებას ან თემისთვის ზედმეტ დეტალებს. სხვა ტექსტებისაგან შესაძლოა ინფორმაციის ცხრილის ან პროცესის დიაგრამის კონსტრუქცია. ამის მსგავსად, ერთი წყაროს ფოტო შესაძლოა ძალიან მოსახერხებელი იყოს სხვა საიტზე მოცემული სხვა ტიპის ტექსტზე ხელმისაწვდომობისათვის. ამგვარად, მასწავლებელი ცვლის (მთლიანად თავიდან შექმნის ნაცვლად) ტექსტებს, რომლებიც შესაფერისია მის მიერ დაგეგმილი CLIL გაკვეთილისათვის. უფრო მეტიც, თუ ჩვენ ვხედავთ ორმხრივ ისრებს, დიაგრამის გამოყენება შეიძლება ისეთი პროცესისთვის, რომელიც უფრო ნიჭიერ მოსწავლეებს მისცემს საშუალებას, თემის გვიან ეტაპებზე მოახდინონ ტექსტების უფრო რთულ შედეგებად ადაპტირება (მაგალითად, გარდაქმნან ბულეტენქტებისაგან შედგენილი ტექსტი უწყვეტ ტექსტად).

ცხადია, შესაძლებელია არსებობდეს ტექსტების ტიპების იერარქიის აქ მოცემულისაგან განსხვავებული ინტერპრეტაციები. მაგალითად, შეიძლება კამათი, რომ ფოტოგრაფიული მასალის ან არტეფაქტების გამოყენებამდე საჭიროა მათი აღწერა და განმარტება და მათ შესახებ კითხვების დასმა. ამ შემთხვევებში საჭირო ენა უნდა იყოს მოსმენილი ან ნალაპარაკები (იშვიათ შემთხვევებში - წაკითხული ან დასაწერი). აქ ჩართული ენა საჭიროებს ხარაჩოებს, რადგან ენისგან თავისუფალი ელემენტების ღია ბუნებას შეუძლია შექმნას შემსწავლელებში სურვილი, გამოიყენონ უფრო კომპლექსური სტრუქტურები, რომლებიც შესაძლოა შედიოდეს დაკავშირებულ ტექსტში. ამ მიზნით პროგრესული გამოკითხვა ვიზუალური წყაროს შესახებ მოცემულია მიმდინარე თავის ერთ-ერთ ნაწილში.

შენატანის დამუშავება

რაც უფრო მეტად ვიზუალურია ფენომენი, მით ნაკლებად იყენებს შუა ფაზა (დამუშავების ეტაპი) ენას მედიატორის როლში. ჩვენ ცოტა ხნის წინ წარმოვადგინეთ 2 ვარიანტი: შემსწავლელი, რომელიც ვრცელ, უწყვეტ ტექსტს კითხულობს და მეორე შემსწავლელი, რომელიც ცხრილში წარმოდგენილ იმავე ინფორმაციას უყურებს. პირველ შემთხვევაში, შემოთავაზებული ინფორმაციის გაგება შესაძლებელია მხოლოდ მაშინ, როცა შემსწავლელს დაგროვებული აქვს ტექსტიდან აზრის გამოსატანად საჭირო ლექსიკა, ასევე - სინტაქსური კონსტრუქციების გაგებისა და კითხვის უნარები, სანამ დაიწყებს ამოცანის შესრულებას... მეორე შემთხვევაში შემსწავლელს დასჭირდება ცხრილის „სათაურების“ სიტყვების ცოდნა (თვითონ ცხრილისა და სვეტების/სტრიქონების სათაურები) და ცხრილების დამუშავების უნარები. ორივე შემთხვევაში ამოცანის მიერ მოთხოვნილი აზროვნება შესაძლოა არ საჭიროებდეს ენის ერთ დონეზე ან ერთი გზით გამოყენებას, მაგრამ ენა საჭირო იქნება, თუ ამოცანა მოითხოვს პასუხს (და ამას შემდეგ სექციაში განვიხილავთ). ამ ორმა შემსწავლელმა შეიძლება ჩამოაყალიბოს მსგავსი პასუხები, თუმცა საჭირო დრო და მენტალური ძალისხმევა შესაძლოა რადიკალურად განსხვავებული იყოს. პირველმა შემსწავლელმა შენატანი მასალის დამუშავებისას შეიძლება გადაწყვიტოს, რომ ამოცანა იყო რთული და CLIL რთულია: იხარჯება დიდი დრო და საჭიროა ზედმეტი კონცენტრაცია მარტივ საკითხებზე... მეორე შემსწავლელისთვის, შესაძლოა, ამოცანა იოლად გადასაჭრელი

აღმოჩნდეს. უნდა გავითვალისწინოთ ისიც, რომ არ არის გამორიცხული, პირველმა შემსწავლელმა ამ კონცენტრაციით მეტი შეიძინა და საგნობრივი მასალაც უკეთ აითვისა, მაგრამ საჭიროა აფექტური შედეგების გულდასმით მონიტორინგი - თუნდაც მიდგომა იყოს „ვარდი უეკლოდ არავის მოუკრეფიაზე“ დაფუძნებული, რადგან შემსწავლელების მოტივაციის იმპლიკაციები ხშირად ძალიან მნიშვნელოვანია...

ამოცანების შექმნა: შედეგების სტიმულაცია?

მასალებისა და ამოცანების შექმნა ხშირად ავსებს ერთმანეთს, მაგრამ პროცესები ერთმანეთისაგან იზოლირებულია. შესაძლებელია ტექსტის აღება და ამოცანების მთელი რიგის სტრუქტურირება ისე, რომ ისინი სხვადასხვა სირთულისა იყოს. შემსწავლელმა შესაძლოა მიიღოს შენატანი ამოცანების გარეშე. მართლაც, ზემოთ მოცემული მაგალითი, როდესაც ერთმანეთს შედარებულია უწყვეტი ტექსტი და სტატისტიკის ცხრილი, გვაჩვენებს, რომ შემსწავლელმა შეიძლება მენტალურად შეუქმნას ამოცანა საკუთარ თავს (ამ შემთხვევაში - სტატისტიკის შედარებისას), როგორც დამუშავების პასუხი - შენატან ტექსტზე. მაგრამ ახლა განვიხილავთ დამუშავებისა და შედეგების ეტაპებს, რომლებიც დამოკიდებულია მასწავლებლის ამოცანებისთვის დამუშავებულ ზუსტ ტერმინოლოგიაზე.

როგორც სექცია 5.1-ში აღვნიშნეთ, ამოცანების შექმნის ცენტრალური ელემენტი არის მასწავლებლებისა და შემსწავლელთა როლები, ჩართულობა და აქტიურობა. ამასთან, მნიშვნელოვანია „მასწავლებელი ზედმეტად ბევრს გვაკეთებინებს“ პრობლემა, რომელიც იწვევს შემსწავლელის მოწყენასა და ზედაპირულ სწავლებას, ისევე, როგორც პოტენციური მღელვარების პრობლემა, რომელიც თავს იჩენს, როცა მასწავლებელი ითხოვს ძალიან ბევრს, თან - ძალიან მალე. ორივე შემთხვევაში მოტივაციის დონე დაეცემა.

საკითხების ჩამონათვალი:

- დროის უდიდესი ნაწილი ეთმობა მასწავლებლების ლაპარაკს;
- ისინი იწყებენ დიალოგთა უმრავლესობას ფრონტალური კითხვების დასმით;
- დამატებით, მასწავლებლები ცვლიან თავიანთ საუბარს მოსწავლეთაგან ვერგაგების სიგნალების საპასუხოდ;
- მოსწავლეებს ურჩევნიათ დახმარების ვერბალურად მოთხოვნა მხოლოდ პატარა ჯგუფებში ან მასწავლებელთან ერთი-ერთზე ინტერაქციისას;
- მტკიცე შეთანხმება - რომელშიც მასწავლებლები და მოსწავლეები ვერბალურად წყვეტენ დაუსრულებელ ან არასწორ შეტყობინებებს - იშვიათად ან საერთოდ არ ხდება ამ კლასებში.

ცხადია, ამოცანების შექმნამ აქტიურად უნდა იზრუნოს ხარაჩოზე, რომელიც „ჩართავს“ და სტიმულირებას უკეთებს შემსწავლელთა აზროვნებას, მაგრამ, ამავედროულად, საჭიროების შემთხვევაში, სთავაზობს სპეციფიკური დახმარების შესაძლებლობებს მასწავლებლებისაგან, თანატოლთაგან ან დამხმარე მასალის გამოყენებით. ამას მოჰყვება პრობლემების გადაჭრის ამოცანების მნიშვნელოვანი ელემენტების მართვის ანალიზი და კვლევა. მე-3 და მე-4 თავში შემოღებული სამი ტიპის ენის გასააზრებლად (სწავლის, სწავლისთვის და სწავლით) დაგეხმარებათ ჯარეტის ნაშრომი, რომელმაც, თავის მხრივ, განიხილა კესლერის, ქვინისა და ფატმანის (1992) მოსაზრებანი ზემოხსენებულ საკითხზე:

- პრობლემების გადაჭრისა და ანალიზისას მოსწავლეებს სჭირდებათ იმის ცოდნა, თუ როგორ მოითხოვონ გამეორება და მნიშვნელობის განმარტება; თუ როგორ უთხრან სხვებს, რა და როგორ გააკეთონ მათ; თუ როგორ შეამოწმონ და შეადარონ ინფორმაცია; თუ როგორ გამოხატონ თავიანთი მოსაზრება და დაასაბუთონ მსჯელობით; თუ როგორ მიიღონ მონაწილეობა დისკუსიაში და გასცენ უკუკავშირი; თუ როგორ შეაჯამონ ან გამოიტანონ დასკვნები.
- ამის ხელშესწყობად, მასწავლებლებმა და ინგლისურში გაწაფულმა მოსწავლეებმა შეიძლება მოახდინონ ამ ენობრივი უნარების და, ასევე, დათანხმებისა და არდათანხმების გამოხატვის მოდელირება.

(ჯარეტი, 1999: 11).

ამგვარად, მასალის შერჩევასთან განუყოფლადაა დაკავშირებული, თუ როგორ გამოვიყენებთ ჩვენ მას და ჩვენი საწყისი კითხვებია:

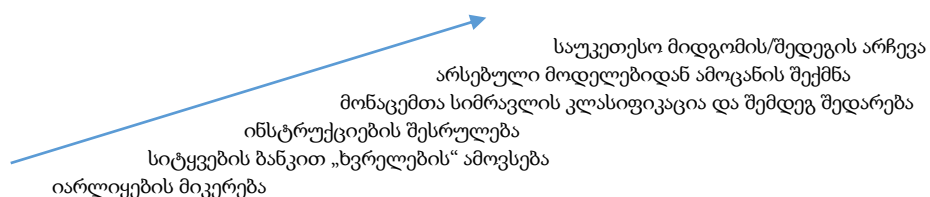
- როგორი ამოცანებია მამოტივირებელი ჩვენი შემსწავლელებისათვის?
- რამდენად გვინდა ინდივიდუალური კითხვის/წერის ამოცანების, წყვილების ამოცანების, ჯგუფური მუშაობის გამოყენება? რამ უნდა გაუკეთოს სტიმულირება ამ ამოცანებს?
- რამდენად გვინდა კვლევის ამოცანების გამოყენება?
- რამდენად გვინდა პრეზენტაციის ამოცანების გამოყენება?

ამის შემდეგ ცხადად უნდა ჩამოვყალიბდეთ:

- ამოცანისთვის საჭირო ინფორმაციის ბუნებაზე (მაგ. მოითხოვს დავალება ფაქტების შეჯამებას, ანალიზს, შედარებას, სინთეზს, ინფორმაციის შეფასებას - ინტერპრეტაციას / დასკვნას?)
- აძლევს თუ არა ამოცანები შემსწავლელებს იმის ჩვენების საშუალებას, რომ მათ გაიგეს კონცეფციები?
- არის თუ არა ამოცანის შედეგების წარმოდგენის ფორმატი შესაფერისი (მაგ. არის ნახატის, ცხრილის სახით წარმოდგენილი; მრავლობითი არჩევანის ტესტის სახით და ა.შ.?)
- არის თუ არა ამოცანის შესრულებისთვის საჭირო ენა ადეკვატური, თუ წარმოადგენს ბარიერს შემსწავლელისთვის გაგებულის გამოხატვაში (მაგ. სინტაქსი/გრამატიკა ზედმეტად რთულია? ფლობენ მოსწავლეები ამოცანის შესაფერის ლექსიკას?)
- არის თუ არა ამოცანები კოლაბორაციული (მაგ. მოიცავს დისკუსიას? ფლობენ შემსწავლელები დისკუსიის ენას?)
- აძლევს თუ არა მიღებული შედეგი შემსწავლელებს ნასწავლის გადახედვის ან სხვისთვის ახსნის საშუალებას?

ბლუმის ტაქსონომიის (1956) გამოყენებით, ჩვენ შეგვიძლია რამდენიმე ამოცანის ტიპის ნიმუშების დემონსტრაცია, თუ როგორ არის შესაძლებელი ამოცანების კოგნიტური მოთხოვნის პროგრესია დამუშავების მარტივი დონიდან უფრო მაღალ დონეებზე (ნახატი 9).

ნახატი 9: ამოცანების ტიპების იერარქია:



ენის სათანადო დონეების გათვალისწინებით, ჩვენ შეგვიძლია იერარქიის შექმნა სიტყვის/წინადადების/ტექსტის დონეებზე დაყრდნობით, შემდეგნაირად:

სიტყვის დონე

ახალი ლექსიკის ამოცნობა და გამოყენება ახალი კონცეფციის გასაგებად

მაგალითი: იარლიყებიანი ბლოკ-სქემის შექმნა პრეზენტაციისათვის

წინადადების დონე

საკვანძო კონცეფციების ფრაზების ამოცნობა/გამოყენება და/ან ლინგვისტურ გამართულობაზე ყურადღების გამახვილება.

მაგალითი: წინადადების დალაგება ისე, რომ აჩვენონ პროცესი, მცირე უზუსტობების შესწორებით ან შესწორებების გარეშე.

ტექსტის დონე

ასპექტის ან თემის ზოგადი არსის გაგების ჩვენება.

მაგალითი: მარტივი გადაწყვეტილებების მიღება - ორი გარემოს მახასიათებლების ცოდნის გამოყენება (მაგალითად, ფიზიკური მონაცემები - როგორებიცაა მიწის ზომა, რელიეფი, ან ეკონომიკური მონაცემები მოსახლეობასა და საცხოვრებელ ადგილზე) ინფორმაციის კლასიფიკაციისათვის. ეს იძლევა საკვანძო ლექსიკის გამეორების/განმტკიცების მრავალ შესაძლებლობას. სიტყვა/წინადადება/ტექსტი იერარქიის ალტერნატივები, რომლებიც ასევე აჩვენებენ პროგრესიას ერთეულში, შესაძლოა იყოს:

- ენისა და კონცეფციების სტრუქტურული კონსოლიდაცია კლასიფიკაციით/შედარებით/“ხვრელების“ ამოვსების ამოცანებით / სხვადასხვა ტიპის საწერი ჩარჩოების გამოყენებით;
- ენისა და კონცეფციების სტრუქტურული კონსოლიდაცია თამაშებით/„ასაწყობი“-აქტივობებით/ დისკუსიისა და დებატების ამოცანებით;
- ენისა და კონცეფციების სტრუქტურული კონსოლიდაცია ცხრილის შევსებით.

5.3. მასალების შექმნა

მასწავლებლებს ზოგჯერ სჭირდებათ მასალისა და ამოცანების შექმნა, ნაცვლად უკვე არსებული მოძიებისა და გამოყენებისა. უნდა გვახსოვდეს, რომ საგნობრივი შინაარსი მოითხოვს ყველა მასალისაგან ინფორმაციის სისწორესა და რელევანტურობას. ამგვარად, უმეტეს შემთხვევაში, მასწავლებელს მაინც მოუწევს ახალი მასალის შექმნისას რომელიმე გარე წყაროს გამოყენება. ეს წყარო შეიძლება იყოს უბრალოდ - ვიზუალური (რასაც განვიხილავთ ქვემოთ, მაგალითში), რაც ნიშნავს, რომ მასწავლებლის შემოქმედებითი ფოკუსი არის უფრო ამოცანის შექმნაზე მიმართული, ვიდრე მასალის წერაზე. მაგრამ ზოგჯერ არსებულ „ტექსტს“ სჭირდება იმდენი მოდიფიკაცია, რომ, რეალურად, მასწავლებელი ქმნის ახალ მასალას კლასისთვის. ამ თავის 5.2 სექციის საკონტროლო ჩამონათვალი კვლავ სასიცოცხლო მნიშვნელობისაა ასეთ შემთხვევებში.

CLIL საშუალო სკოლის ტექნოლოგიების მასწავლებლის შექმნილი პოსტერი წარმოდგენილია **პირველ მაგალითში** 109-ე გვერდზე. მასწავლებელი მუშაობდა მოსწავლეებთან, რომლებიც ინგლისურს 4 წელი სწავლობდნენ, მაგრამ ახლები იყვნენ CLIL-ში. რესურსი შეიქმნა იმ მიზნით, რომ მიეწოდებინა აუცილებელი ლექსიკა და საკვანძო ასპექტები მოძრაობის გადამცემი მთავარი მექანიკური სისტემებისა და ძალების შესახებ, მკაფიო ვიზუალური მასალის თანხლებით. არაფერი აქ ზედმეტი არ არის და პოსტერი ასრულებს როგორც მითითების, ისე მიმდინარე პროექტთან დაკავშირებული ამოცანის როლს: *აირჩიეთ კბილანის სისტემა მექანიკური სათამაშოსთვის, რომელსაც ქმნით თქვენ და დაასაბუთეთ, რატომაა ეს არჩევანი საუკეთესო.*

მაგალითი 2 (გვ. 110) არის ტექსტი, შექმნილი CLIL მასწავლებლის მიერ, რომელსაც სურდა ვრცელი ტექსტის ორი გზით დახარაჩოება: სწრაფი კითხვების ჩართვითა და საკვანძო სიტყვების მონიშვნით. ტექსტი შეიცავს მოცემული თემიდან მრავალ საკვანძო სპეციფიკურ ტერმინს და დაწერილია შემსწავლელისთვის გასაგები გრამატიკული სტრუქტურით, სადაც, რაც ძალიან მნიშვნელოვანია, მსჯელობა ლოგიკური და არგუმენტირებულია. ამოცანები, რომლებიც მაშინვე მოჰყვება ტექსტს, მოითხოვს შემსწავლელისაგან, რომ ნახონ თანამედროვე რეკლამები, რომლებიც იყენებს მითოლოგიურ პერსონაჟებს და პასუხი გასცენ კითხვებს, რომლებიც დაფუძნებულია როგორც ტექსტის შინაარსზე, ისე მის ენაზეც. როგორც ეს მაგალითი გვაჩვენებს, მასწავლებლის მიერ შექმნილი ტექსტისა და პრეზენტაციის შესახებ მიღებული გადაწყვეტილებების უპირატესობა არის ის, რომ მას აქვს სრული კონტროლი CLIL სასწავლო პროცესის სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვან ეტაპზე: შენატანისა და განმარტების ფაზაზე.

მაგალითი 1

მექანიკური სისტემები: გადაცემის ტრანსფერი და ძალა		
მოძრაობის ტიპი		
→ წრფივი მოძრაობა	↻ წრიული მოძრაობა	↔ ქანქარასებრი მოძრაობა
 გორგოლაჭი - ეს არის ბორბლები კბილანებით, რომლებიც ერთმანეთში ჯდება. მამოძრავებელი გორგოლაჭი გადასცემს წრიული მოძრაობას (საათის მიმართულებით) სამოძრავებელ გორგოლაჭს (საათის ისრის საწინააღმდეგოდ).	 ჯაჭვიანი გორგოლაჭი - გორგოლაჭებს შორის გადაცემა ხდება ჯაჭვის საშუალებით.	
 ღვედიანი გორგოლაჭი - გორგოლაჭებს შორის გადაცემა ხდება ღვედის საშუალებით.	 ჭიისებრი გორგოლაჭი - ერთ-ერთი გორგოლაჭი უსასრულო ხრახნია. ამგვარად, მას აქვს ერთდროულად წრიული და წრფივი/ქანქარასებრი მოძრაობა. მექანიზმი გამოიყენება მაქანებში სიჩქარის ძლიერ შემცირებისთვის.	
 სადგამიანი გორგოლაჭი - ერთ-ერთი გორგოლაჭი არის სადგამი. ამგვარად, მას აქვს ერთდროულად წრფივი და ქანქარასებრი მოძრაობა.	 მბრუნავი ქანჩი - ეს მექანიზმი შედგება ქანჩისგან, რომელიც დაკავშირებულია ძელთან, რომელსაც ღერო ეწოდება. ძელი მოძრაობს ქანქარასებრი მოძრაობით, რომელსაც მას წრიულად მოძრავი ქანჩი აკეთებინებს.	

(ადაპტირებულია ქუერ რავეს მიხედვით, 2008).

მაგალითი 2

მითი და მითოლოგია	
რა არის მითი?	მითი არის ამბები ღმერთებისა და სხვა ზეზუნებრივი არსებების შესახებ და თუ როგორ შექმნეს ან ფორმა მისცეს მათ სამყაროსა და კაცობრიობას. ამ ამბებში მოცემული მოვლენები ხდებოდა შორეულ წარსულში. მითები არის რელიგიის ნაწილი და ისინი იძლევიან სამყაროს ახსნას მორალური თვალსაზრისით; ყოველი მითის უკან გარკვეული იდეოლოგია დგას. მითები მეტაფორულებიც არიან; ისინი არ ხსნიან სამყაროს ლოგიკურად ან მეცნიერულად, არამედ წარმოსახვით. მაგრამ ჩვენ მაინც შეგვიძლია მითების გამოყენება კულტურის გასაგებად და გამოსაკვლევად: კერძოდ, მისი ხედვის წერტილების, აქტივობების და რწმენების გასაანალიზებლად.
ვინ მოიგონა მითები?	მითები ძალიან ძველი ამბებია. ისინი იმდენად ძველია, რომ არ ვიცით, თუ ვინ მოიგონა ისინი: მათი ავტორები ანონიმურები არიან. ხალხი ამ ამბებს წლების განმავლობაში ჰყვებოდა და ამიტომ გვაქვს მათი ამდენი ვერსია. ზოგჯერ ამ ამბებს ან მათ ნაწილებს ვინმე იწერდა და ჩვენ ახლა შეგვიძლია ვისიამოვნოთ ამ მითებით...
საიდან მოდის სიტყვა „მითი“? რა არის მითოლოგია?	სიტყვა მითი მოდის ბერძნული სიტყვისგან μῦθος „მითოს“. ის ნიშნავს სიტყვას, ამბავს და მიუთითებს ამ ამბების ზეპირ წარმომავლობაზე. „მითოლოგია“, ბერძნული სიტყვებისაგან μῦθος „მითოს“ ამბავი და λόγος „ლოგოს“ კოლექცია ან შესწავლა ნიშნავს როგორც ამბების/მითების კოლექციას, ისე მითების შესწავლას.
რატომ კლასიკური მითოლოგია?	ყველა ცივილიზაციას აქვს საკუთარი მითები. ჩვენ კლასიკურ მითოლოგიას ვეძახით ძველი საბერძნეთისა და რომის მითების ნაკრებს. ჩვენ შევისწავლით მათ მათი მნიშვნელობისა და გავლენის გამო ევროპულ კულტურაში: მხატვრობაში, ლიტერატურაში, მუსიკაში... ყოველდღიურ პროდუქტებსა და რეკლამებშიც კი!

(ტორეს კარმონა, 2008)

მაგალითი 3



(ფოტოს ავტორი: ემელიზა „მაილს“ ლაბელა)

ამ თავში მუდმივად ხაზს ვუსვამდით, რომ ამოცანების დასმის როლი ისევე მნიშვნელოვანია, როგორც ტექსტის შერჩევა. ახლა ჩვენ განვიხილავთ, როგორ შეიძლება ვიზუალური მასალის (ფოტოს) გამოყენება ახალგაზრდა შემსწავლელებთან, რომელთაც სჭირდებათ უფრო ვრცელი ხარაჩო გეოგრაფიის CLIL-ის კონტექსტში (**მაგალითი 3**). ეს ამოცანა ახდენს CLIL მატრიცის (იხილეთ მესამე და მეოთხე თავების ნახატები 4 და 6) პირველი და მეორე კვადრატის დემონსტრაციას. ამოცანის საბოლოო მიზანია ფოტოს აზრიანი აღწერა.

ამ ამოცანამ უნდა შეასრულოს გაკვეთილის დამწყები აქტივობის როლი და მას უნდა მოსდევდეს შესაბამისი საშინაო დავალება. ამ ამოცანის შემცველი გაკვეთილისთვის მასწავლებელს აქვს **4-სი** მიზნები:

შინაარსი

- **წყალდიდობის ეფექტის** გააზრების გაუმჯობესება.
- განსხვავებულ ადგილებში **წვიმიანობის კანონზომიერების** და წვიმიანობისა და წყალდიდობის მაღალი და დაბალი დონეების მიზნების შესახებ ცოდნის შეძენა (შენიშვნა: აქ მოყვანილი ამოცანა არ ახდენს ამის ილუსტრაციას, მაგრამ ეს დაგეგმილია მომდევნო დავალებისთვის).
- ფოტოს „წაკითხვის“ უნარის გავარჯიშება (უნარი, რომლის გამოყენებაც შემსწავლელებს, როგორც „მოსწავლე გეოგრაფებს“, ხშირად დასჭირდებათ ამ საგანში. თუმცა, ეს ტრანსფერული უნარიცაა - ანუ, მისი გამოყენება შეიძლება სხვა საგნებშიც - მასწავლებელი მიიჩნევს, რომ ეს საბაზისო უნარია გეოგრაფიაში და ამიტომაც შეიყვანა შინაარსის მიზნებში).

კოგნიცია

- აზროვნების უნარების განვითარება **გამოკითხვის შრეების** გამოყენებით.
- სხვადასხვა ადგილის გეოგრაფიული (წვიმიანობის) მონაცემების **შედარების** გამოყენება (შენიშვნა: აქ მოყვანილი ამოცანა არ ახდენს ამის ილუსტრაციას, მაგრამ დაგეგმილია მომდევნო დავალებისთვის).

კომუნიკაცია

- ვიზუალური მასალის აღწერის უნარის გაუმჯობესება **ლექსიკის მოცულობისა** და მარტივი კავშირებით **წინადადებების სტრუქტურის** განვითარებით (სწავლების ენა).
- მოსაზრების **გამართლების** გზის მოძებნა და წინადადების კონსტრუირება „რადგან“-ის გამოყენებით (ენა სწავლით).

კულტურა

- შემსწავლელში **ემპათიის** უნარის განვითარება.

მასწავლებელმა იცის, რომ კლასი ვერ შეძლებს ფოტოს აღწერას სიღრმისეულად ან კონტექსტის სრულად გააზრებით, მაგრამ მას სურს მისი გამოყენება როგორც საწყისისა, რომელიც ჩართავს სააზროვნო პროცესში შემსწავლელებს და გამოსადეგი იქნება როგორც ლოგიკური უნარების, ისე ლექსიკის განვითარებისთვის. ეს ფოტო შეიძლება გამოვიყენოთ წერითი სამუშაო დავალებისთვისაც, რომელიც დაფუძნებული იქნება გაკვეთილის ამ და მომდევნო ეტაპებზე მუშაობაზე. ამგვარად, მასწავლებელი გადაწყვეტს, რომ არ გაამხილოს ფოტოს სათაური და იმუშაოს მოსწავლეებთან საფეხურებრივად, მოულოდნელი

„სიურპრიზის“ მიღების მიზნით. მას ასევე სურს, ჩართოს რაც შეიძლება მეტი შემსწავლელი ამოცანის მომზადების ეტაპზე და იწყებს ძალიან მარტივი გონებრივი იერიშით:

1. რამდენ ადამიანს ხედავთ?
2. ვინ არიან ესენი?
3. საცურაო აუზში არიან ისინი?
4. საიდან იცით ეს?

მეოთხე კითხვა აზროვნების დონეს ოდნავ მაღლა სწევს და მოითხოვს მსჯელობასა და ანალიზს, ნაცვლად უბრალოდ დაკვირვებისა... შემდეგი კითხვები (5-7) მიზანმიმართულად მოითხოვს მეტ აზროვნებას და წარმოადგენს ღია კითხვებს, ცალსახა სწორი პასუხის გარეშე.

5. როდის არის ეს ფოტო გადაღებული (ზამთარი/ზაფხული/დღის ნაწილი/შაბათ-კვირა)?
6. რას აკეთებენ ბავშვები?
7. როგორ გრძნობენ ბავშვები თავს?

ამ ეტაპზე საჭირო იქნება გარკვეული ხარაჩო. ზემოთ მოცემული კითხვებიდან თითოეული შესაძლოა მიეცეს წყვილებს ან ჯგუფებს გარკვეულ ჩარჩოსთან ერთად. მაგალითად:

ჩარჩო მე-5 კითხვისთვის

მიეცით წყვილებს/ჯგუფებს ლექსიკის ჰედერები, რომლებიც მათ უნდა განავრცონ, სანამ გასცემენ ამ კითხვას პასუხს:

ამინდი: მზე, ტემპერატურა, ღრუბელი...

სინათლე: აისი, შუადღის მზე, სადამოს ბინდი...

ტანსაცმელი: საცურაო კოსტუმები, ფეხსაცმელები, შორტები, მაისურები...

ლანდშაფტი: თბილი წყალი, ცივი წყალი, ფოთლებიანი ხეები, უფოთლო ხეები...

ჩარჩო მე-6 კითხვისთვის

შესთავაზეთ წინადადების დასაწყისები - ზოგჯერ პასუხი არასრულია არა ენობრივი შეზღუდვების გამო, არამედ იდეების ნაკლებობით. კვლავაც, ჯგუფებს შეუძლიათ მოიფიქრონ პასუხების სერია ამ კითხვისათვის.

ისინი სხედან...

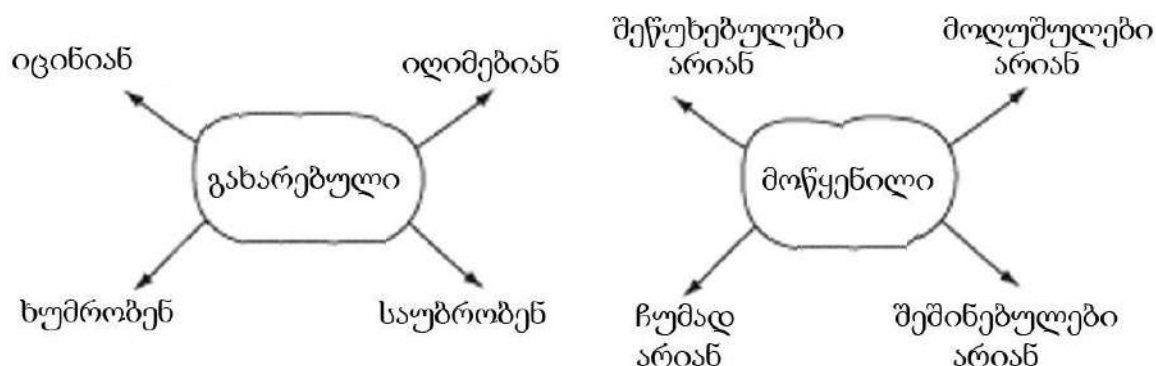
ისინი წვანან...

ისინი თამაშობენ...

ისინი ყვებიან ამბებს... შესახებ.

ჩარჩო მე-7 კითხვისთვის

უფრო მდიდარი და დახვეწილი ენის ხელშესაწყობად შესთავაზეთ ობობისებრი დიაგრამა, რომელსაც ისინი გამოიყენებენ მარტივი წინადადებების ფორმატში, მაგალითად: ისინი.../ისინი არ.... ეს საშუალებას აძლევს დამატებით სალექსიკონო მუშაობას, რომ მივიღოთ ლექსიკურად უფრო „გამდიდრებული“ პასუხები.



შემდეგ მოდის გაგებისა და გააზრების ეტაპი, რასაც უკვე მივყავართ საბოლოო შკითხვებამდე, რომელიც საშუალებას აძლევს ჯგუფებს, მოახდინონ წინა დისკუსიების სინთეზი და, წესით, უნდა მოიტანოს ფოტოს სათაურის სხვადასხვა ვერსია.

რას გრძნობენ...?

რა არის ფოტოს სათაური?

ახლა შეგიძლიათ მისცეთ შემსწავლელებს წერითი ამოცანა საშინაო დავალებად: *აღუწერეთ ეს სურათი მეგობარს, რომელსაც ის არ უნახავს.* ამ მომენტში მასწავლებელმა შესაძლოა გადაწყვიტოს გარკვეული ხარაჩოს დამატება, როგორიცაა, მაგალითად, „ჩანაცვლების ცხრილი“ უფრო ნაკლები შესაძლებლობის მქონეთათვის, რომელთაც დამატებითი ხელშეწყობა სჭირდებათ. CLIL კონტექსტში მნიშვნელოვანია, რომ „ჩანაცვლების ცხრილი“ იყოს აზროვნების სტიმულიც და არა მხოლოდ ენის შემთხვევითი არჩევა გამოხატვის დასახმარებლად. ყოველთვის უნდა იყოს სიტყვების შინაარსის პერსპექტივიდან სწორი და არასწორი კომბინაციები. ეს ნიშნავს, რომ მოსწავლეებს მოუწევთ ჩარჩოს გამოყენებისას დაფიქრება და გადაწყვეტილებების მიღება:

მე ვფიქრობ, რომ	ისინი არიან	ბედნიერები	რადგან ისინი არიან	დაღვრემილები	და ისე გამოიყურებიან, თითქოს	სიამოვნებას იღებენ
	ზოგიერთი ბავშვი არის	უბედურები		ჩაფიქრებულები		ერთობიან
	ბიჭები არიან	აღელვებულები		მომღიმარენი		რცხვენიათ
	გოგონები არიან			გაციხებულები		ეშინიათ
				მოჭყუმპალავეები		სცივათ

ამ ფოტოს სათაური, რომელიც ახლა შეგიძლიათ გაუმჟღავნოთ მოსწავლეებს, არის: *წყალდიდობისას წყალში მოცურავე ბავშვები.*

ცხადია, რომ შემსწავლელებს ახლა შეუძლიათ სრული აღწერის გაკეთება, რომელიც ითვალისწინებს ფოტოს ვიზუალურ, ფაქტობრივ და აფექტურ ელემენტებს და რომელიც მოიცავს კონტექსტისთვის რელევანტურ გეოგრაფიულ შინაარსს. ეს ამოცანა, თუკი მას მისცემთ „ცივ“ შემსწავლელებს, არ იქნება ისეთი მართვადი, მოთხოვნების დამაკმაყოფილებელი და ღრმად შესწავლის პერსპექტივის მქონე, როგორც ამ ხარაჩოს გამოყენებით, რომელიც მოიცავს მარჯვე პროგრესიულ გამოვითხვას და ღირებულ ინტერაქციას თანატოლებთან. წესით, თანატოლთა მხარდაჭერის პროცესში შემსწავლელთა როლები ეფექტურად აქტიურდება და დაძაბულობა მცირდება. სათაურის თავიდან არგამხელის გავლენამაც, წესით, უნდა გაზარდოს წვდომიანობისა და წყალდიდობების თემის მიმართ საშინაო დავალების ამოცანისადმი მოტივაცია.

მომდევნო გაკვეთილზე შიდა აქტივობაა გეოგრაფიული ინფორმაცია წვდომიანობის შესახებ სხვადასხვა რეგიონში და თუ როგორ არის ამის გამო წყალდიდობა დიდი საფრთხე მსოფლიოს გარკვეულ ნაწილებში. ეს გამოიწვევს ჩანაცვლების ცხრილში მასალის ჩამატებას დამატებითი „რადგან“ ვარიანტების სახით, ამჯერად - სპეციალურად მწუხარე გამომეტყველების ასახსნელად, რომელიც ზოგიერთ ბავშვს აქვს, რაც იძლევა მინიშნებას სამწუხარო გარემოებებზე, რომელშიც ეს ფოტო იყო გადაღებული. ამ „რადგან“ დამატებებზე კლასში ჩატარდება გონებრივი იერიში და ჩაითვლება „ენად სწავლით“. ესენი იქნება დაკავშირებული წყალდიდობის საშიშროებებთან, სახლის/საკუთრების დაკარგვასთან, ოჯახის წევრების, შინაური ცხოველების ან სხვა ცხოველების დაკარგვასთან... მასწავლებელმა შეიძლება შესთავაზოს ჩარჩოები, წახალისოს პარალელური შეთავაზებები ენის ფორმების დასაფიქსირებლად, მაგრამ, პარალელურად, შემოქმედებითობისა და კოგნიციის წარმოქმნისა და დაკმაყოფილების საშუალებაც მისცეს.

ხარაჩოთი პროგრესული კითხვების უფრო დახვეწილ ვარიანტს ბიზნესის შესწავლის კონტექსტში გვთავაზობს როზა დომინგო (2008). მისი სამუშაო ფურცლები შეიცავს მინიშნებებს, როგორებიცაა **4a მაგალითში**.

მაგალითი 4a

გამართლეთ თქვენი არჩევანი: • რატომ? მოახდინეთ შესაძლებლობების იდენტიფიკაცია. • როგორ? ახსენით თქვენი პროდუქტის დამზადებისთვის ან სერვისის შეთავაზებისთვის საჭირო პროცესი. • სად? აღწერეთ თქვენი ბიზნესის ადგილმდებარეობა. • სამიზნე ბაზარი: აღწერეთ მომხმარებლები, რომლებზეცაა გათვლილი თქვენი პროდუქტი ან მომსახურება. გამოიყენეთ წერის შემდეგი ჩარჩო:	
პროდუქტი ან მომსახურება	ჩვენი პროდუქტი/მომსახურება არის... ამ მახასიათებლებით... ის არის...
როგორ?	დამზადების პროცესს აქვს შემდეგი ეტაპები: პირველი: ... მეორე: ...
სად?	ჩვენ გავყიდით ინტერნეტით ან ადგილზე, ან - ორივე ერთად. ის მდებარეობს (ცენტრში, გარეუბანში) და

	კარგად/ცუდად არის ტრანსპორტით დაკავშირებული, მთავარ/გვერდით ქუჩასთან.
სამიზნე ბაზარი	ჩვენი პროდუქტი ან მომსახურება არის შექმნილი ადამიანებისთვის (კლიენტები, მყიდველები), რომლებიც არიან: (ასაკი, შემოსავალი, სქესი, ჰობი...).

კითხვებისა და ეკვივალენტური დამხმარე ჩარჩოს დასრულების მერე შემსწავლელებს მიეცემათ დავალება **4ბ მაგალითში**.

1. გადახედეთ თქვენს ჩანაწერებს. 2. აუხსენით თქვენი იდეა კლასს. შეგიძლიათ PowerPoint პრეზენტაციის გამოყენება; ის უნდა გრძელდებოდეს მაქსიმუმ 10 წუთი და არ უნდა იყენებდეს 15 სლაიდზე მეტს. გადადით დამატებით მასალაში იმის გასაგებად, თუ როგორ კეთდება ეფექტური პრეზენტაცია. 3. კლასმა უნდა შეაფასოს იდეის სიცოცხლისუნარიანობა. 4. ყოველ ჯგუფს უნდა ჰყავდეს ორი წარმომადგენელი. ერთმა უნდა ახსნას იდეები, მეორემ კი განიხილოს სიცოცხლისუნარიანობა. გამოიყენეთ ეს ცხრილი თქვენი არგუმენტების გასამართლებლად:	
არგუმენტები, რატომ უნდა დაიწყოს ახალი ბიზნესი	არგუმენტები, რატომ არ უნდა დაიწყოს ახალი ბიზნესი
მაგალითი: ღირებულება, გამოცდილება, კონკურენტები, ადგილმდებარეობა, ეკონომიკური სიტუაცია...	

ეს არის მასწავლებლის მიერ შექმნილი მასალა, რომელიც ითვალისწინებს საგნობრივი შინაარსის საჭიროებებს (დაფუძნებულს შემსწავლელთა არსებულ ცოდნაზე) და შემსწავლელთა სპეციფიკური ჯგუფის ენობრივ საჭიროებებს (აქვთ ინგლისურის 4-წლიანი გამოცდილება, მაგრამ ახლები არიან CLIL-ში). მხარდამჭერი ჩარჩოს ხარაჩოების ნაზავი თანატოლთა მხარდაჭერის ნაკლებად სტრუქტურირებულ მექანიზმთან ერთად, როცა წყვილები ამუშავებენ მასალას და ერთად იღებენ გადაწყვეტილებებს, საშუალებას აძლევს შემსწავლელებს, გადმოსცენ თავიანთი იდეები უფრო დახვეწილი ტერმინებით, ვიდრე ისინი შეძლებდნენ ამას, უფრო ადრე რომ მიეცათ ეს ამოცანა (ეს ამოცანა შედის მესამე ან მეოთხე გაკვეთილის გეგმაში).

ამ თავმა გამოიკვლია მასალისა და ამოცანების შექმნის რამდენიმე ასპექტი. CLIL-ის უდიდესი მნიშვნელობის მქონე ფაქტორები დაკავშირებულია განსხვავებულ საკითხებთან: როგორ ხვდებიან მოსწავლეები ახალ შინაარსს; როგორ მოითხოვება მათგან შენატანის დამუშავება (როგორც მათი აზროვნების სტრუქტურის, ისე მათი გაგების გამოხატვის მოთხოვნილი ფორმის კუთხით); როგორც მეორე ენის ათვისების, ისე ადამიანის ტვინის უახლესი კვლევების მონაცემთა გათვალისწინება. სწავლის აფექტური ასპექტების (როგორიცაა: მოტივაცია, გავლენათა მნიშვნელობა...) გადაცემით სწავლება ხშირად არაა

ეფექტური CLIL კლასებში, მაგრამ მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლა უნდა იყოს გულდასმით სტრუქტურირებული. ჩვენ გაჩვენეთ, რომ სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანია ხარაჩოს მეთოდების განხილვისას მიზნის გათვალისწინება. ეს უნდა გააქტიურდეს მასალის თავდაპირველი არჩევისას, ტექსტების დანაწევრების ორგანიზებისას, ტექსტებში ნებისმიერი ცვლილების განხორციელებისას, ჩვენი კითხვებისას, რომლებიც ჩვენ მიერ არჩეულ ტექსტებს ახლავს თან და, აგრეთვე - ჩვენი შედეგების ჩარჩოების შექმნისას.

ჩვენ ისიც გაჩვენეთ, რომ შეგვიძლია შემსწავლელებში მაღალი დონის აზროვნების მიღწევა, დაბალი დონიდან დაწყებით და თანდათან, მეტაკოგნიტური მიმოხილვის პროცესით, უფრო დიდი გამოწვევის შემცველი დავალებების მიცემით დასრულებული. ეს პროცესი, რომელიც მოიცავს ენისა და საგნობრივი შინაარსის ერთობლივად გამოყენებას, გააქტიურებულს ხარაჩოს ამოცანით, შეიძლება გადაკეთდეს შედეგებისთვის, რომელსაც ექნება უფრო დახვეწილი მსჯელობა და უფრო კომპლექსური ლინგვისტური გამოხატვა - სხვა სიტყვებით, სადაც მთლიანი იქნება უფრო მეტი, ვიდრე ნაწილების ჯამი.

ლიტერატურა

- ბლექველი, ტრზესნიევსკი და დვეკი, 2007 - Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H. and Dweck, C. S. (2007) 'Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention', *Child Development*, 78, 1, 246–63.
- ბლუმი, 1956 - Bloom, B. S. (ed.) (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*, New York: Longman.
- დომინგო, 2008 - Domingo, R. (2008) *Starting a Business: Writing a Business Plan. Student's Worksheets*[Online]. Available at: http://www.xtec.cat/cirel/pla_le/nottingham/rosa_domingo/studentwork-sheet.pdf [Accessed 29May 2009].
- დორნიეი, 2001ა - Dörnyei, Z. (2001a) *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- დორნიეი, 2001ბ - Dörnyei, Z. (2001b) *Teaching and Researching Motivation*, Harlow: Pearson Education.
- დორნიეი, და ციზერი, 2002 - Dörnyei, Z. and Csizér, K. (2002) 'Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey', *Applied Linguistics*, 23, 421–62.
- ენკარტა, 2009 - Encarta Online Encyclopaedia (2009) *Roman Conquest of Britain*[Online]. Available at: http://uk.encarta.msn.com/text_781531758____5/Britain_Roman_Conquest_of.html [Accessed 29May 2009].
- ფარაბე, 1992-2007 - Farabee, M. J. (1992, 1994, 1997–2001, 2007) *Biology Book*[Online]. Available at: <http://www.emc.maricopa.edu/faculty/farabee/BIOBK/BioBookTOC.html> [Accessed 29 May 2009].
- გრანტი და დვეკი, 2003 - Grant, H. and Dweck, C. S. (2003) 'Clarifying achievement goals and their impact', *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 3, 541–53.

- ჰუდი, 2006 - Hood, P. (2006) Unpublished data from CLIL research interviews with students at Tile Hill Wood Language College, Coventry, UK.
- ჰორვიცი, 2001 - Horwitz, E. K. (2001) 'Language anxiety and achievement', *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–26.
- ჰულსტინი, 1990 - Hulstijn, J. H. (1990) 'A comparison between the information-processing and the analysis/control approaches to language learning', *Applied Linguistics*, 11, 1, 30–45.
- ჯარეტი, 1999 - Jarrett, D. (1999) *Teaching Mathematics and Science to English Language Learners*, Portland, OR: Northwest Regional Education Laboratory.
- კესლერი, 1992 - Kessler, C., Quinn, M. E. and Fathman, A. K. (1992) 'Science and cooperative learning for LEP students', in Kessler, C. (ed.) (1992) *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*, Englewood Cliffs: Prentice Hall, pp65–83.
- კრაშენი, 1981 - Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, [Online]. Available at: http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html [Accessed 24 April 2009].
- მაკინტაირი და გარდნერი, 1994 - MacIntyre, P. D. and Gardner, R. C. (1994) 'The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language', *Language Learning*, 44, 283–305.
- მაკგრათი, 2002 - McGrath, I. (2002) *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- მაკლაფლინი, 1987 - McLaughlin, B. (1987) *Theories of Second Language Learning*, London: Edward Arnold.
- მაკლაფლინი, როსმანი და მაკლეოდი, 1983 - McLaughlin, B., Rossman, T. and McLeod, B. (1983) 'Second language learning: An informationprocessing perspective', *Language Learning*, 33, 135–58.
- მიჩელი, 1997 - Mitchell, T. M. (1997) *Machine Learning*, New York: McGraw Hill.
- მუსუმეჩი, 1996 - Musumeci, D. (1996) 'Teacher–learner negotiation in content-based instruction: Communication at cross-purposes?', *Applied Linguistics*, 17, 3, 286–325.
- ონვუეგბუზიე, ბეილი და დელეი, 2000 - Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. and Daley, C. E. (2000) 'The validation of three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process: The input anxiety scale, the processing anxiety scale and the output anxiety scale', *Language Learning*, 50, 1, 87–117.
- ოქსფორდი, 1999 - Oxford, R. L. (1999) 'Anxiety and the language learner: New insights', in Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ქერ რავესი, 2008 - Quer Ravés, M. (2008) *Mechanical Systems Transfer Motion and Force* [Online PDF]. Available at: http://www.xtec.cat/cirel/pla_le/nottingham/magda-quer/P1-mechanical%20systems.pdf [Accessed 05 June 2009].
- რიჩარდსი, 2001 - Richards J. (2001) *Curriculum Development*, Cambridge: Cambridge University Press.
- შვარცი, 2006 - Schwartz, M. (2006) 'For whom do we write the curriculum?', *Journal of Curriculum Studies*, 38, 4, 449–57.
- შკედი, 1998 - Shkedi, A. (1998) 'Can the curriculum guide both emancipate and educate teachers?', *Curriculum Inquiry*, 28, 2, 209–29.

- სვეინი, 1996 - Swain, M. (1996). 'Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives', *The Canadian Modern Language Review*, 52, 4, 529–48.
- ტომლინსონი, 2003 - Tomlinson, B. (2003) *Materials Development In Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ტორეს კარმონა, 2008 - Torres Carmona, P. (2008) *Classical Mythology: The Olympian Gods Student Worksheets*[Online]. Available at: http://www.xtec.cat/cirel/pla_le/nottingham/pilar_torres/student_works-heets.pdf [Accessed 29May 2009].
- ვატსონი, 2009 - Watson, D. E. (2009) *Photosynthesis*[Online]. Available at: <http://www.ftexploring.com/photosyn/photosynth.html> [Accessed 29May 2009].
- ვესტჰოფი, 2004 - Westhoff, G. (2004) 'The art of playing a pinball machine: Characteristics of effective SLA-tasks', *Babylonia*, 3/2004, 58–62.

6. შეფასების საკითხები CLIL-ში

შეფასების თემა რთული და ხშირად სადავო საკითხია CLIL მასწავლებლებს შორის. გარკვეულწილად ის არის იმ კითხვის ცენტრში, თუ როგორ განისაზღვრება შინაარსისა და ენის ინტეგრაციის დონე, რადგან, საბოლოო ჯამში, იმის მიუხედავად, თუ რა და როგორ ისწავლება, შეფასების რეჟიმი წყვეტს, თუ როგორ აღიქვამენ შემსწავლელები მასწავლებლების მიზნებს და, რა თქმა უნდა, ის ფორმას აძლევს პერფორმანსის მონაცემებსაც. ამ თავში ჩვენ საქმე გვქვია კლასის შეფასებასთან და არა პროგრამის შეფასებასთან (რომელიც მე-7 თავში განიხილება). პროგრამის შეფასებისას უნდა გავანალიზოთ მთელი CLIL კურსი ან მისი რომელიმე ასპექტი და განვსაჯოთ მისი ეფექტურობა, მაგალითად, შემსწავლელების პერფორმანსის ან დამოკიდებულებების შესახებ ინფორმაციის შეგროვებით.

მნიშვნელოვანია განსხვავება ტერმინებს - assessment-სა და evaluation-ს შორის, რადგან თითოეულ მათგანს განსხვავებული მიზანი აქვს, თუმცა, მათ შორის არის შესაძლო გადაფარვა, რომელიც რელევანტურია იმ კითხვისთვის, შინაარსს ვაფასებთ, ენას თუ - ორივეს ერთად... პროგრამის evaluation შეიძლება ფოკუსირებული იყოს შემსწავლელის მიერ ენის ათვისებაზე (მრავალი გამოკვლევა ასეც იქცევა) და ეს, შესაძლოა, იყოს შესაფერისი ადგილი და მეთოდი ენის დისკრეტული assessment-ისთვისაც.

შეფასების (assessment) პროცესები შესაძლოა ზოგადად დაიყოს *შემაჯამებლად* და *ფორმატულად*. ეს დაყოფა ქმნის ფართო განსხვავებებს. შემაჯამებელ შეფასებას გამოაქვს დასკვნა შემსწავლელის შესაძლებლობების შესახებ დროის მოცემულ მომენტში და, გარდა იმისა, რომ ამ დასკვნას აცნობს მოსწავლეს, ის ხშირად განაპირობებს რაიმე ფორმით ინფორმაციის მესამე მხარისათვის გადაცემას, მაგალითად სკოლის მენეჯმენტის ან შემსწავლელის მშობლებისთვის. ამგვარად, ის ასოცირდება უფრო ფორმალურ გარემოში ტესტირებასთან თემის ბოლო, "ფინალურ" შედეგთან, თუნდაც ის არ უნდა მიიღებოდეს გამოცდის შედეგად. მსოფლიოში არსებობს ფინალური კურსის და მოდულის ტესტირების პროცესების მრავალი ვარიაცია, კრიტერიუმების მთელი რიგით, როგორც ენობრივი, ისე საგნობრივ- შინაარსობრივი შედეგებისთვის. CLIL ერთეულებმა უნდა მიბადონ მსგავს სისტემებს, რათა შეიძინონ სანდოობა, როგორც მეინსტრიმულმა საგანმანათლებლო პროგრამებმა. ამ პუნქტს მივუბრუნდებით მოგვიანებით ამავე თავში. ფორმატული შეფასება უფრო კომპლექსურია, რადგან მისი მიზანია პირდაპირი დიაგნოზი და შემსწავლელის შემდგომ ნაბიჯებზე უშუალო გავლენა. ის ფორმატულია მასწავლებლისათვისაც, რადგან მას შეუძლია შეცვალოს გეგმები და პრაქტიკა სექციის ან თუნდაც გაკვეთილის შუაში. ფორმატულ შეფასებას რეკომენდაციას პირველები სკრივენ (1967) და ბლუმი (1968) უწევდნენ. ამავე აზრზე იყვნენ ამესი და ამესი (Ames and Ames, 1984), რომლებიც მოგვიწოდებდნენ ნორმაზე ორიენტირებული მიდგომის უარყოფას; ისინი რეკომენდაციას

უწევდნენ *ამოცანის დაუფლების მიდგომას*, რომელშიც შემსწავლელის პერფორმანსი გამოიყენება მომავალი გაუმჯობესებისათვის მიზნების სტრუქტურირებისთვის, არა კონკურენტული, არამედ ინდივიდუალური ბაზისით. ამ ფოკუსმა განვითარება დაიწყო როგორც კვლევებში, ისე პრაქტიკაში. მაგალითად, დეეკი (1986) ამბობდა, რომ შემაჯამებელი შეფასება იწვევდა შემსწავლელთა დემოტივაციას; შეფასების მკვლევარი, სადლერი (1989), ამბობდა: იმისთვის, რომ შემსწავლელებს მიეცეთ ავთენტური შეფასების გამოცდილება, მათ უნდა შეეძლოთ მაღალი ხარისხის ნამუშევრის იდენტიფიკაცია და მის მიმართ საკუთარი პროგრესის შეფასება.

კოპენმა (1994) ამ საკითხს შემატა ენის სწავლის პერსპექტივა საკლასო ამოცანების პარალელურად ფორმატული აქტივობების რეკომენდაციით, რათა მასწავლებლებს შესძლებოდათ მოსწავლეების უნარებისა და კომპეტენციების უკეთ გაგება.

კლარკი (2001) ადარებს შემაჯამებელ შეფასებას - მცენარის გაზომვას, ხოლო ფორმატულ შეფასებას - კვების პროცესს, რომელიც ზრდას იწვევს. გაერთიანებულ სამეფოში, შეფასების სწავლის შედეგად (მათ შორის ბლექისა და ვილიამის კვლევა (1998) შეიქმნა ტერმინი „შეფასება სწავლისათვის“ (AfL) (შოტლანდიაში - „შეფასება არის სწავლისათვის“) იმ პროცესების აღსაწერად, რომლებიც კურიკულუმისათვის სასურველად ითვლება. 2002 წელს ინგლისის შეფასების რეფორმის ჯგუფმა გამოაქვეყნა დოკუმენტი AfL-ის 10 პრინციპით, რომლებიც ცხადყოფენ, რომ აღწერილი პროცესებისაგან სარგებელს მიიღებენ როგორც მასწავლებლები, ისე შემსწავლელები, და რომ ფორმატული შეფასება უნდა იყოს ცენტრალური საკლასო პრაქტიკაში. ამ დოკუმენტის ზოგიერთი საკვანძო მახასიათებელია:

- სწავლის მიზნების გაცნობა (ანუ, მასწავლებლებმა გაკვეთილის დასაწყისში უნდა უთხრან მოსწავლეებს, თუ რას ისწავლიან ისინი);
- წარმატების კრიტერიუმების გამოყენება (ანუ მოსწავლეებს ეტყვიან, თუ რას მოიცავს ამოცანა და რას შეიცავს შედეგი);
- შემსწავლელების ჩართულობა საკუთარი თავის და თანატოლთა მიერ შეფასებებში. მნიშვნელობა უკუკავშირისა, რომელიც იქნება შემსწავლელთა თვითშეფასების მიმართ სენსიტიური და, შესაბამისად, დადებით გავლენას ახდენს მოტივაციაზე.

ზანგლი (2000), რომელიც ასევე რეკომენდაციას უწევს ფორმატულ მიდგომას, თავის სტატიაში სამ ძირითად დასკვნას აკეთებს ენის შეფასების შესახებ (მაგრამ იმგვარად, რომ ის ასევე ერგება საგნობრივი შინაარსის შეფასებასაც). იგი ამბობს, რომ მასწავლებლები უნდა შეეცადონ:

- შეაფასონ შემსწავლელთა გაწაფულობა მრავალკომპონენტური ჩარჩოში, რომელიც შედგება არა მხოლოდ სტრუქტურისთვის სპეციფიკური ელემენტებისაგან, არამედ კლასის მიერ სოციალურ კონტექსტში ენის გამოყენებისგან;
- დააფიქსირონ როგორც ინდივიდუალური შემსწავლელის, ისე მთელი კლასის პროფილი და პერფორმანსის დონე;
- კვალში ჩაუდგნენ შემსწავლელებს მათი განვითარების გზის *გასწვრივ*, სადაც დრო და გამოცდილება კონსტრუქციული ფაქტორების როლს თამაშობს.

(ზანგლი, 2000: 257).

ამ თავში აქცენტი იქნება ამგვარ ფორმატული შეფასების მიდგომებზე, რადგან, ჩვენი აზრით, არსებობს მრავალი მყარი არგუმენტი, რომელთა თანახმადაც ფორმატული შეფასება უნდა გამოიყენებოდეს რეგულარულად, ხოლო შემაჯამებელი - სისტემატურად, მაგრამ იშვიათად. ფორმატული შეფასების სიძლიერე, ზემოთ განხილული მკვლევრების თანხმად, არის ის, რომ ისინი, ერთი მხრივ, ამდიდრებენ სწავლის პროცესს, ხოლო, მეორე მხრივ - აქტიურად უწყობენ ხელს შემაჯამებელი შედეგების გაუმჯობესებას. CLIL კურსებზე მოდის უზარმაზარი წნეხი, რომ არ ჩამორჩნენ პირველი ენის ტესტების შედეგებს. ამის მისაღწევად საჭიროა ფოკუსირებული საკლასო პრაქტიკის რეგულარულობა. ამის შემდეგ განვიხილავთ შეფასების სპეციფიკურ საკითხებს, რომლებიც გვხვდება CLIL პროგრამაში და გამოვიკვლევთ, თუ როგორ შეიძლება მათი გადაჭრა. გამოვიყენებთ მაგალითებს შეფასების განსხვავებული რეჟიმის რამდენიმე პრაქტიკიდან და მოვახდენთ მათ რაციონალიზაციას CLIL-ის უფრო ფართო მიზნების ფარგლებში, როგორც ეს წარმოდგენილია თეორიებითა და ინსტრუმენტთა კომპლექტით მე-3 და მე-4 თავებში. დაბოლოს, ჩვენ გავაკეთებთ შეჯამებას შეფასების კარგი CLIL პრაქტიკიდან მაგალითების მოყვანით, რომლებიც ასახავს ამ თავის პრინციპებს.

6.1. რა არის CLIL შეფასების ძირითადი საკითხები?

CLIL კონტექსტებში შეფასება ხშირად მასწავლებლის დაკომპლექსების მნიშვნელოვანი მიზეზია და, როგორც CLIL-თან დაკავშირებული ყველა სხვა საკითხი, უნდა განვიხილოთ CLIL პრაქტიკოსის სპეციფიკური სიტუაციის გათვალისწინებით.

კატალონიაში 2007 წელს შეიკრიბა მასწავლებელთა და ტრენერთა ერთი ჯგუფი CLIL შეფასების ძირითადი კითხვებისათვის პასუხების მოსაძიებლად. ამ მასწავლებელთა ერთმა ჯგუფმა დასვა შემდეგი კითხვები:

- ✓ რას ვაფასებ - შინაარსს თუ ენას?
- ✓ რა ენაზე ვაფასებთ?
- ✓ შეუძლიათ მოსწავლეებს კატალონიურად პასუხის გაცემა?
- ✓ როგორ შევაფასოთ არსებული ცოდნა ან/და პროგრესია?
- ✓ როგორ გავუმკლავდეთ სირთულეებს?
- ✓ თუკი შეფასება იქნება ინგლისურად, როგორ დავიყვანოთ ენის გავლენა საგნობრივი შინაარსის შეფასებისას მინიმუმამდე?
- ✓ როგორ შევაფასოთ (evaluate) უნარები/პროცესები? მაგ: დაგეგმვა და გამოძიება / ხელოვნების ნიმუშის შექმნა / დასკვნების გამოტან
- ✓ როგორ შევაფასოთ ჯგუფური მუშაობა?

ეს ის საკვანძო კითხვებია, რომლებსაც CLIL მასწავლებელთა უმრავლესობა სვამს პრაქტიკის განსახილველ შეკრებებზე. საწყისი პუნქტი, როგორც წესი, კონცენტრირდება სამ ძირითად საკითხზე: *შინაარსს ვაფასებთ, ენას თუ ორივეს? რომელი უფრო მნიშვნელოვანია? როგორ ვაკეთებთ ამას?* ჩვენ შეგვიძლია კითხვების ეს სერია დავყოთ უფრო ზოგადი

კითხვების სერიებად, რომლებიც ამოწმებენ სპეციფიკური CLIL კონტექსტის საჭიროებებსა და მოთხოვნებს. მაგალითად:

- რას ვგულისხმობთ შეფასებაში CLIL-ისათვის?
- ხანდახან ვაფასებთ ერთს და არა მეორეს? თუ კი, რომელს და როდის (და, რაც უფრო მნიშვნელოვანია, რატომ და როგორ)?
- რა ხდება კოგნიციასა და კულტურასთან მიმართებით?
- ვინ აფასებს?
- როდის ვაფასებთ?
- როგორ ვაფასებთ?
- რა როლი აქვს სტანდარტულ საგამოცდო სისტემებს?
- ვითვალისწინებთ შეფასებისას ზოგადდევროპული ენობრივ კომპეტენციებს (2001)?

თავის მომდევნო სექცია იწყებს ამ კითხვებისთვის პასუხის გაცემას იმისდა ნახვით, ენაა შესაფასებელი თუ შინაარსი; შემდეგ კი - თითოეული მათგანის შეფასების კრიტერიუმების განხილვით.

ენა თუ შინაარსი?

ეს ცენტრალური დილემა შეაჯამა შორტმა (Short, 1993) თავის ადრეულ სტატიაში, რომელშიც ის იკვლევდა CLIL-ში სტანდარტული ტესტირების ალტერნატივებს. შორტმა, ასევე, წამოჭრა ორი უმნიშვნელოვანესი კითხვა, რომლებიც უეჭველად ისმება CLIL-ის შეფასებისას: კითხვა **რა?** და, განსაკუთრებით, კითხვა **როგორ?**

ალტერნატიული შეფასებების მრავალი ვარიანტი მოიცავს პერფორმანსზე დაფუძნებულ ტესტებს, პორტფოლიოებს, ჟურნალებს, პროექტებს და დაკვირვების საკონტროლო ჩამონათვალს.

თუმცა ეს მეთოდები იძლევა მოსწავლის ცოდნის დემონსტრაციის უკეთეს საშუალებას, მათ შეუძლიათ შეაცხადონ ენობრივი უმცირესობის წარმომადგენელთა მასწავლებლები. სირთულეები წარმოიშობა ჯერ იმიტომ, რომ ამ ალტერნატიული მეთოდების გამოყენებისას მასწავლებლებმა უნდა გადაწყვიტონ, ენა ფასდება თუ - შინაარსი. ამის შემდეგ მასწავლებლებმა უნდა გაარჩიონ მოსწავლეებში ენისა და საგნობრივი შინაარსის ცოდნა და გადაწყვიტონ, ხელს ხომ არ უშლის ერთი მეორის დემონსტრაციას (შორტი, 1993: 633).

აქ ვხედავთ, რომ ეს ორი კითხვა ერთმანეთთანაა დაკავშირებული: პირველ რიგში - როგორც აღნიშნულია წინა სექციაში - *ენა* უნდა შევაფასოთ თუ საგნობრივი *შინაარსი*? მეორეც: რა მეთოდები შეგვიძლია გამოვიყენოთ, რომ მივიღოთ *საწდო* შეფასების შესახებ ინფორმაცია - ანუ, ხელს ხომ არ შეუშლის ერთი ელემენტი (შინაარსი ან ენა) მეორეს?

როგორ? არის უფრო ფართო და მომცველი კითხვა და დაიკავებს ამ თავის დიდ ნაწილს... მაგრამ ჯერ პირველს განვიხილავთ:

CLIL სექციები შეიცავს მკაფიო მიზნებს, რომლებიც შესაძლოა **4-სი**-ს გარშემო იყოს ჩამოყალიბებული. თუნდაც CLIL დამგეგმავმა პირებმა სხვა მიდგომა აირჩიონ, რაღაც ეტაპზე მაინც მოუწევთ გააკეთონ განცხადებები შინაარსის შესახებ (კონცეპტები, ცოდნა და შესაძლო უნარები), რომელიც უნდა დაფაროს სექციამ და ერთი ან მეტი განაცხადი ენობრივი კომპეტენციებიდან. ენობრივი მიზნები შესაძლოა იყოს, უბრალოდ, საგნობრივი შინაარსის

ეფექტური კომუნიკაცია, ან შესაძლოა მოიცავდეს ცნებებს (როგორიცაა სპეციფიკური ლექსიკა მოცემული სექციიდან), ფუნქციებს (როგორიცაა ეფექტური დისკუსიის უნარი) ან იყვნენ ფორმაზე ორიენტირებულები (მაგალითად, ზმნის წარსული ფორმის ეფექტური გამოყენება). სექციის შემქმნელ მასწავლებელს ეცოდინება, თუ რისი სწავლება სურს მას და რა არის CLIL მოდულის ზოგადი მიზანი. ამგვარად, პასუხი კითხვაზე: „ენა თუ შინაარსი“ - განისაზღვრება ამ მიზნებში მათი შეფარდებითი წილით. მნიშვნელოვანია, რომ პრიორიტეტები კარგად შევარჩიოთ; ამ წიგნში ჩვენ აღვნიშნავთ, რომ საგნობრივი შინაარსი ყოველთვის დომინანტი ელემენტი უნდა იყოს მიზნებში, თუმცა გვინდა, რომ ენაც უსაფრთხოდ ისწავლებოდეს შინაარსის კონცეპტებსა და უნარებთან ერთად. ამ პერსპექტივის გათვალისწინებით, გადავდივართ მეორე კითხვაზე, იმ დაშვებით, რომ პირველ რიგში ხდება შინაარსის შეფასება. თუმცა, როგორც ამავე თავში მოგვიანებით განვიხილავთ, შინაარსის შეფასების მრავალი პრინციპის გამოყენება შეიძლება ენის შეფასებაშიც, ასე რომ, ეს ინფორმაცია გამოსადეგი იქნება განსხვავებული პრიორიტეტის მქონე პრაქტიკოსებისთვისაც.

შინაარსის შეფასება

შინაარსის შეფასება პოტენციურად მნიშვნელოვანი გამოწვევის შემცველია. გენესი და უპშური ცხადად ამბობენ:

ზოგადად, ერთი და იგივე შინაარსის მიზნები უნდა გამოიყენებოდეს მიღწევის შესაფასებლად როგორც მეორე, ისე მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეთათვის - მეორე ენაზე მოლაპარაკებისთვის არ უნდა შეიქმნას შეფასების უფრო დაბალი სტანდარტები (გენესი და უპშური, 1996: 47).

თუმცა, ეს არ არის იოლი მისაღწევი - შინაარსი შეიძლება გაიგოს შემსწავლელმა, მაგრამ ვერ გამოხატოს გასაგებად, თუკი არ იცნობს საჭირო ენობრივ ფორმებს, ან დამაბულობა თუ უშლის ხელს. პინკერი (1994) აჯამებს:

ნებისმიერი კონკრეტული ფიქრი ჩვენს თავში მოიცავს უზარმაზარ ინფორმაციას. მაგრამ, როდესაც საქმე ეხება ამ ფიქრის სხვისთვის გაზიარებას, ყურადღების პერიოდები მოკლეა და ინფორმაციის გადამცემი პირები კი - ნელი (პინკერი, 1994: 81)

პრაქტიკული მაგალითი იქნება, თუ ორ შემსწავლელს შევთავაზებთ სტატისტიკის ორ პარალელურ ცხრილს ორი განსხვავებული ქვეყნის შესახებ გეოგრაფიის მოდულში. მოსწავლის თავში შედარებები გაკეთდება მყისიერად და შეიქმნება შედარებასთან/კონტრასტთან დაკავშირებული კონცეპტი. ძირითადი ცოდნა, რომლის გადაცემაც იგეგმებოდა, შემსწავლელმა მიიღო. ამის მერე მისი ენობრივი კომპეტენციები გადაწყვეტს, შეძლებს თუ არა იგი გაგებულის / გააზრებულის მასწავლებლისთვის გადაცემას. თუ მოსწავლე „ჩაიჭრება“ შეფასების პროცესში გააზრებულის დემონსტრირებაში, მასწავლებელი ვერ იქნება დარწმუნებული, შეზღუდული ენობრივი კომპეტენციის გამო მოხდა ეს თუ იმიტომ, რომ მოსწავლემ, უბრალოდ, ვერ გაიგო...

ასევე, უნდა განვსაზღვროთ, თუ შინაარსის რა ასპექტებს ვაფასებთ. შესაძლოა მოცემულთაგან ნებისმიერი გვინტერესებდეს:

- ფაქტობრივი გახსენება (დეტალები);
- ზოგადი გაგება (ძირითადი პუნქტები);
- შინაარსის მანიპულაციის უნარი ისეთი ზედა დონის აზროვნების უნარების გამოყენებით, როგორებიცაა: ინტერპრეტაცია, ანალიზი, სინთეზი ან გამოყენება. ეს ასახავს კოგნიციასთან დაკავშირებულ მიზნებსაც (იხილეთ მე-4 თავი კონკრეტული მაგალითებისთვის), რომლებიც ყველაზე კარგად შინაარსის შეფასების გამოყენებით ფასდება, რადგან მის გარეშე ისინი, უბრალოდ, აბსტრაქტული უნარებია...
- თემის უფრო დამოუკიდებლად გამოკვლევის უნარი და თემის განვრცობა იმის მიღმა, რაც მასწავლებელმა ახსნა.

როგორ უნდა შეაფასოთ?

მარტივი დეტალის შეფასება შესაძლოა სულაც არ იყოს რთული, მაგრამ ზემოთ მოცემული სიის სხვა ასპექტები უფრო კომპლექსურია მასწავლებლებისთვისაც და მოსწავლეებისთვისაც. ამ მიზეზის გამო, შეფასების საშუალებების შექმნისას მასწავლებლებმა უნდა აირჩიონ - ინდივიდუალურად შეაფასებენ შემსწავლელებს თუ - წყვილებად/ჯგუფებად (ყველაზე პირდაპირი მეთოდი, რომელიც ნაკლებად იყენებს ენას). ამის მაგალითებია, როცა შემსწავლელებს უწევთ ცხრილების შევსება, დიაგრამების ან ნახატების დახატვა, წინადადებების ჭეშმარიტების ან მცდარობის დადგენა, არასწორი ფაქტების შესწორება, ვიზუალთან დაკავშირებული მარტივი პრეზენტაციების გაკეთება ან შინაარსზე დაფუძნებულ კითხვებზე კი/არა პასუხების გაცემა. ამ პუნქტს განვავრცობთ მოგვიანებით ამავე თავში.

მაგრამ თუ როგორ ხდება შეფასება, წამოჭრის სხვა საკითხებს. არსებული ძლიერი ფოკუსი კონკრეტულ მიზნებსა და მიზანმიმართულ სასწავლო აქტივობებზე, რომლებშიც მოსწავლეები (წყვილებად ან ჯგუფებად) ჩართულები არიან აზროვნებასა და პრობლემების გადაჭრაში, ქმნის რეგულარული შეფასების შესაძლებლობებს, თუკი მივიღებთ ალტერნატიულ ფორმატებს. სპეციფიკური „ტესტის“ შექმნა შესაძლოა არ იყოს საჭირო, თუ თვითონ აქტივობები იმსახურებს მონიტორინგს და შეუძლია სწავლის კონკრეტული მტკიცებულებების მოყვანა. ამგვარად, გაკვეთილის მიმდინარეობისას შეფასების მიდგომა შესაძლოა გახდეს ნორმა, როგორ ამას შორტის სტატია ამბობს. ისევე, როგორც შემსწავლელების დაკვირვება მუშაობის პროცესში, თუ მოხდება სამნაწილიანი გაკვეთილის სტრუქტურის იმპლემენტაცია (დასაწყისი, ძირითადი აქტივობები და შეჯამება), მაშინ მთელი კლასის შედეგების შეჯამებაზე მოვახდენთ გაგების მონიტორინგს და თავიდან შევასწავლით მასალას იმას, ვისაც ეს ესაჭიროება... თუ შეფასება მართლა ფორმატულია, მაშინ მასწავლებელს ენდომება გაგების მონიტორინგი ყველა განსხვავებულ დონეზე: არა ინდივიდების შესაფასებლად, არამედ საკუთარი ქმედებების გასაკონტროლებლად და მომავალი დაგეგმვისათვის. ამგვარად, ეს შეფასება „ხალხის შეცდომებში დაჭერაზე“ კი არაა, არამედ არასწორი შეხედულებების შესწორებასა და „ხვრელების ამოვსებაზე“.

შეჯამება არის გაკვეთილის მონაკვეთი, სადაც მასწავლებელი და მოსწავლეები ერთად მუშაობენ ამ პუნქტამდე ნასწავლის შესაჯამებლად, რათა შეძლონ წინსვლა. ეს ხშირად გაკვეთილის ბოლოსკენ ხდება.

ამასთან ერთად, AfL-ს ან მისი ეკვივალენტის პრინციპების მიხედვით, არსებობს თვალსაზრისი, რომ შეფასება არ უნდა იყოს ყოველთვის ინდივიდუალური, არამედ ზოგჯერ შემსწავლელთა ჯგუფებისა (ჯგუფური). თუმცა, რთულია იმის დადგენა, თუ ვინ რა წვლილი შეიტანა და ვინ რა იცის, მაგრამ ეს მიიჩნევა ნაკლებად მნიშვნელოვანად, იმის გათვალისწინებით, რომ კოლაბორაციული მუშაობით სხვა სარგებლების მიღებაა შესაძლებელი. საბოლოო შედეგი შესაძლოა იყოს უფრო მეტი, ვიდრე მისი ყველა ნაწილის ჯამი; ჯგუფში მოლაპარაკებისა და რედაქტირების წყალობით ენის უფრო დახვეწილად გამოყენებით. ჯგუფის წევრებს შორის განაწილებულ და შემდეგ ერთმანეთთან გაზიარებულ კვლევას ასევე შეუძლია ამ დახვეწაში შეიტანოს წვლილი. დამატებით, ამგვარი ამოცანები პოტენციურად წარმოქმნის ახალ სფეროებს შესაფასებლად, ესენია: გუნდური მუშაობა, პროექტის მენეჯმენტი და თვითშეფასების შესაძლებლობა.

ვინ უნდა შეაფასოს?

შეფასების განვრცობა მასწავლებლის მიერ დაკავშირებულია კითხვასთან - *თუ ვინ აფასებს?*. ცხადია, მასწავლებლებს სურთ ამაში ძირითადი როლის შენარჩუნება, მაგრამ ჩვენ შეგვიძლია განვიხილოთ შემდეგი ფაქტორები, რათა ჩამოვაყალიბოთ მასწავლებელთა, საკუთარი თავისა და თანატოლების მიერ შეფასების სხვადასხვა მეთოდი:

- წარმატების ცხადი კრიტერიუმები საშუალებას აძლევს შემსწავლელებს, შეაფასონ თანატოლები ან საკუთარი თავი გარკვეული ტიპის ამოცანების შემთხვევაში.
- შეფასება შეიძლება იყოს კოლაბორაციული მთელი კლასის გარემოში, თუ მასწავლებელი აჩვენებს კლასს ანონიმურ ამონარიდს რომელიმეს ნამუშევრიდან და მოუწოდებს მთელ კლასს, გააკეთოს კონსტრუქციული შესწორებები.
- პრეზენტაციების შეფასება შესაძლოა მრავალი ფაქტორის მიხედვით; მაგალითად, შინაარსის გარკვეული ელემენტების კომუნიკაცია, გაგების ხარაჩოსათვის ეფექტების გამოყენება და ჯგუფის წევრების წვლილი.
- თვითშეფასებასა და თანატოლების მიერ შეფასებებს შეუძლია შეასრულოს პლატფორმის როლი სწავლის პროცესზე კომენტარების გამოვლენაში, იმ კითხვების დასმით, თუ რატომ იღებენ ისინი ამ გადაწყვეტილებებს. ეს, თუკი კარგად ჩამოყალიბებულია, ჩაგვახედებს კოგნიციაში, რომელიც ყველაზე რთულად მისაწვდომი კარის.
- კულტურული შინაარსი შესაძლოა იყოს ისეთი რამ, რაც, მოსწავლეების აზრით, ზრდის ინტერესს და რისი შეფასებაც შეიძლება თანატოლების მიერ უფრო სუბიექტური სისტემით, როგორიცაა *სამი ვარსკვლავი და ერთი სურვილი* უფრო მცირეწლოვანი შემსწავლელებისთვის, ან ეკვივალენტური, ასაკისთვის შესაფერისი მეთოდი - შედარებით უფროსებისთვის (ეს გულისხმობს, რომ შემფასებელი აქებს სამ ასპექტს და მიუთითებს ერთზე, რომელსაც განვითარება სჭირდება).
- თანატოლთა მიერ შეფასებას შეუძლია მოიტანოს უკეთესი შედეგი.

ყველა ეს პუნქტი გვიჩვენებს, რომ მხოლოდ მასწავლებლის შეფასებაზე დაყრდნობა გაადარბებს CLIL გაკვეთილს. კიდევ ერთხელ ვიტყვით, რომ მასწავლებელი კვლავ მთავარი შემფასებელი იქნება, მაგრამ შესაბამის სიტუაციებში შესაძლოა ამით ვარირება. იმის განხილვისას, თუ სად და როგორ შეიძლება ამ მრავალფეროვნების შემოტანა, უნდა მოვიფიქროთ, თუ რამდენად კარგად შეძლებს შემსწავლელი შეფასებას ლინგვისტური პერსპექტივიდან: მათი ენობრივი ცოდნა საკმარისია ვალიდური განსჯისთვის? მოუწევს მასწავლებელს ყველაფრის ხელახლა შეფასება? მასწავლებლის მიერ მართული კოლაბორაციული შეფასება მთელი კლასის კონტექსტში ყოველთვის აჩვენებს ამ პროცესში მოსწავლის შესაძლებლობას.

საგნობრივი შინაარსის პირველ ენაზე შეფასება

აქამდე თავს ვარიდებდით გვეხსენებინა საგნობრივი შინაარსის შეფასება შემსწავლელების (ან სკოლის) პირველ ენაზე. ზოგ CLIL კურსს აქვს მეორე ენის „ენობრივი ბარიერის“ საკითხის გადაჭრის ჩაშენებული პრაქტიკა, აღქმის მონიტორინგის საშუალებით, რომელიც პირველ ენაზე მოცემული ტესტით ხდება. ახლავს უნდა აღვნიშნოთ, რომ ეს ხდება რთული ან შეუძლებელიც კი ისეთ კლასებში, რომლებშიც მრავალი პირველი ენა გვხვდება და შესაძლოა არახელსაყრელი მდგომარეობაც კი შეუქმნას ზოგიერთ შემსწავლელს, თუკი მიიჩნევა, რომ უმრავლესობის ენა ყველა შემსწავლელის პირველი ენაა.

მაგრამ იმ კლასებშიც, რომლებშიც ყველა მოსწავლეს საერთო პირველი ენა აქვს, ეს მაინც შეიძლება იყოს პრობლემატური როგორც პრაქტიკული, ისე პედაგოგიკური მიზეზების გამო. პრაქტიკულ დონეზე მან შეიძლება არ გაამართლოს, თუ სპეციფიკური ლექსიკა, რომელიც საგნობრივი შინაარსისთვის არის საჭირო, იქნება მათთვის უცნობ პირველ ენაზე, რადგან ეს თემა მათ CLIL ენის საშუალებით ისწავლეს. ეს უფრო გამოკვეთილია, როცა მთელი საგანი CLIL-ით ისწავლება ერთი წლის ან უფრო დიდი დროის განმავლობაში, რადგან პირველი ენის სპეციფიკური ტერმინოლოგია უფრო ნაკლებად იქნება დაკავშირებული მიმდინარე თემასთან. ფილოსოფიურ და პედაგოგიურ დონეზე ის არ გაამართლებს, რადგან CLIL პროგრამის მიზანია, ჩამოუყალიბოს შემსწავლელებს მხოლოდ დამატებით ენაზე ფუნქციონირების უნარი, რაც მოიცავს ამ ენაზე კომუნიკაციისა და აზროვნების განვითარების სტრატეგიების მიღებას. ამ სისტემის მომხრეები, რასაკვირველია, იტყვიან, რომ პირველი ენის გამოყენება იძლევა უფრო ღრმა გაგებას, ხოლო პრაქტიკული პრობლემების დაძლევა შესაძლებელია. ამ საკითხს სჭირდება გულდასმით დაფიქრება პროგრამის შემმუშავებლებისაგან.

მაგრამ საკითხი რთულდება, როდესაც ერთიანი ეროვნული ტესტირება ერთვება საქმეში. გაერთიანებულ სამეფოში CLIL მიდგომის ერთ-ერთმა პიონერმა სკოლამ შეწყვიტა პროგრამა ეროვნულ გამოცდებამდე ერთი წლით ადრე, რადგან მათი შუალედური ენა არ იყო დაშვებული ტესტირებისთვის: მოსწავლეები ნაკლებად თავდაჯერებულები იყვნენ, რომ საგნები იცოდნენ ინგლისურად, ამიტომაც მათ მოუწიათ გამეორების პროგრამის ჩატარება ინგლისურ ენაზე, რათა მათ შეძლებოდათ უფრო მაღალი ქულების მიღება. სერას (2007) დეტალურ მოხსენებაში განხილულია მრავალი ზემოთ ნახსენები საკითხი და გაკეთებულია

აქცენტი იმაზე, რასაც ის „ენის ცვლილებას“ (ასევე, ცნობილია როგორც მეორე თავში ნახსენები „ტრანსენობრიობა“) უწოდებს, რადგან ამას სჭირდება პირველი და მეორე ენის შესაძლებლობების მენეჯმენტი შინაარსის სფეროში (ამ შემთხვევაში - მათემატიკაში).

ენის შეფასება

ჩვენ უკვე ვახსენეთ CLIL პროგრამების მიერ პირველი ენის პროგრამებთან თანასწორობის მოპოვების საჭიროება ადგილობრივი ტესტირების ჩარჩოს გამოყენებით. ენის შეფასებისთვის არსებობს არგუმენტები კურსის ბოლოს შემაჯამებელი შეფასების მიღებისათვის, რომლებიც იქნება საერთაშორისოდ აღიარებული დონეების, მაგალითად, ზოგადევროპული ენობრივი კომპეტენციების ჩარჩოს (2001) მიხედვით. B1-დან ზემოთ თვითშეფასების დონეების აღწერა (იქვე, 26-7) მოიხსენიებს საგნობრივი შინაარსის ელემენტებს, რომლებიც შეიძლება შედიოდეს CLIL-ის მასალაში. მაგრამ, მსგავსად ამ თავის მომდევნო ნაწილებისა, ჩვენ გვინდა განვიხილოთ საწყისი ეტაპები და პასუხი გავცეთ კითხვას: „როგორ შევაფასოთ ენა ყოველდღიურად?“. დასაწყისისთვის, ისევე, როგორც საგნობრივი შინაარსის შემთხვევაში, საჭიროა ზუსტად განვსაზღვროთ, ენობრივი კომპეტენციების რომელ ასპექტს ვაფასებთ. ეს შესაძლოა იყოს:

- საგნისთვის სპეციფიკური ლექსიკის გახსენების უნარი;
- ფუნქციონალურად ოპერირების, სათანადო ენობრივი სტრუქტურებისა და ფორმების გამოყენება დისკუსიისა და კამათისთვის, ეფექტური კითხვების დასმა, სათანადო ენობრივი სტრუქტურების გამოყენება და ა.შ.;
- მნიშვნელობის გასაგებად მოსმენა ან წაკითხვის უნარი;
- CLIL ენაზე აზროვნების/მსჯელობის დემონსტრაციის უნარი;
- ენის გრამატიკული მახასიათებლების შესახებ ინფორმირებულობის ჩვენების უნარი.

მასწავლებლებმა მკაფიოდ უნდა ახსნან, თუ რატომ აფასებენ ენას და არა შინაარსს და როგორ აპირებენ ისინი ამის გაკეთებას. თუკი ფორმატულ შეფასებაზე ვსაუბრობთ, შეიძლება ვგულისხმობდეთ როგორც კლასში მიმდინარე შემოწმებას, ისე სახელმძღვანელოებში მოცემული ენის ან დასრულებული პრეზენტაციების შეფასებას.

შესაძლოა ვიკამათოთ, რომ ენის ამგვარი შესწორება და შეფასება უნდა ხდებოდეს შინაარსის გადმოცემის გასაუმჯობესებლად. თუ მოსწავლეებს „პირდაპირი შესწორების“ გამოყენებით ეტყვიან, რომ ენობრივი კონსტრუქციების შეცვლა შინაარსს უფრო ცხადს გახდის, მაშინ ეს აშკარა მოტივი იქნება ენის შესაფასებლად. ხოლო თუ ეს მხოლოდ ენობრივი კომპეტენციების დახვეწა-შესწორების მიზნით გაკეთდება, მაშინ ის აუცილებლად შეაფერხებს შინაარსის კომუნიკაციურ დინებას და შესაძლოა ფრუსტრაცია გამოიწვიოს შემსწავლელებში... მნიშვნელოვანია მივხედეთ, რომ ეს არ ნიშნავს, თითქმის ჩვენ იგნორირება უნდა გავუკეთოთ ყველა შეცდომას და არასოდეს შევაფასოთ ენა, არამედ ჩვენ უნდა შევქმნათ სპეციფიკური შესაძლებლობები ამის გასაკეთებლად, ნაცვლად იმისა, რომ მუდმივად ვიდლეოდეთ შენიშვნებს, რაც ძირს უთხრის შემსწავლელის თავდაჯერებულობას. „ენის კლინიკა“ ამ პრაქტიკის პოტენციურად სასარგებლო ვერსიას: დროდადრო

მასწავლებელი წინ წამოწევს ენობრივ შეცდომებს, რომელთა განხილვაც საჭიროა მთელი კლასის წინაშე და ატარებს „ენის კლინიკას“ გაკვეთილზე, სადაც ის უხსნის შემსწავლელებს, რომ ეს აუცილებელი ნაბიჯია შინაარსის უკეთ გადმოსაცემად.

როდესაც განვიხილავთ, თუ როგორ ვაფასებთ ენას, უნდა გავითვალისწინოთ, რომ, მსგავსად შინაარსისა, აქაც შეიძლება მისი შეფასება მრავალი განსხვავებული მიდგომით. ბრაუნი და ჰადსონი (Brown and Hudson) წარმოგვიდგენენ შეფასების შემდეგ ტიპებს:

... (ა) არჩეული პასუხი (მათ შორის: ჭეშმარიტია-მცდარია, მორგების და მრავლობითი არჩევანის მქონე ტიპის შეფასებები); (ბ) კონსტრუირებული პასუხი (მათ შორის: შევსების, მოკლე პასუხების და პერფორმანსის შეფასებები); და (გ) პერსონალური პასუხი (მათ შორის: კონფერენციის, პორტფოლიოს და საკუთარი თავის ან თანატოლთა მიერ შეფასებები) (ბრაუნი და ჰადსონი, 1998: 658).

ეს უკავშირდება შორტის სტატიას, რომელშიც იგი წარმოადგენს შეფასების ინსტრუმენტებსაც, რომლებიც აძლევს CLIL მოსწავლეებს უკეთეს შესაძლებლობებს გაგებულის სადემონსტრაციოდ:

... უნარების საკონტროლო ჩამონათვალი და კითხვის/წერის ინვენტარები, ანეკდოტური ჩანაწერები და მასწავლებლის დაკვირვებები, მოსწავლეების თვითშეფასება, პორტფოლიოები, პერფორმანსზე დაფუძნებული ამოცანები, ესეების წერა, ზეპირი მოხსენებები და ინტერვიუები (შორტი, 1993: 629).

ამ სტატიაში შორტი ქმნიდა ამერიკაში ბილინგვური სწავლების შეფასების ახალ ხედვას, რომელიც არ იქნებოდა დაკავშირებული არსებულ „ინგლისურის, როგორც მეორე ენის“ სქემებთან. ამ მეთოდთაგან ზოგიერთის უკან არსებულ პროცესებზე ხაზგასმად დღესდღეობით არ არის მიღებული მსოფლიოში, მაგრამ, როგორც აქამდე ვამბობდით, ეს მეთოდები აუცილებელი ინსტრუმენტებია იმისთვის, რომ მასწავლებლებმა სრულად გაიგონ მოსწავლეების პროგრესი. ენის უწყვეტი შეფასებისათვის ევროპული ენობრივი პორტფოლიოს სქემა (<http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/>) გვთავაზობს მასალათა ფართო სპექტრს, შემუშავებულს სხვადასხვა ქვეყანაში. ეს შეიძლება გამოადგეს მასწავლებლებს, მაგრამ ჯერჯერობით არ არის პირდაპირ თავსებადი CLIL მიდგომასთან. შემდეგ სექციაში ჩვენ ავხსნით შეფასების ზოგიერთ კონტექსტს, რათა წარმოვადგინოთ ამ ინსტრუმენტების მაგალითები.

6.2. შეფასება მოქმედებაში: პრაქტიკის მაგალითები

ამ სექციის მიზანია აქამდე წამოჭრილი თემების განვრცობა, შეფასების მეთოდების გამოკვლევა და კონკრეტული მაგალითებისთვის შეფასების ტიპების არჩევა. ეს ვერ იქნება სრული სახელმძღვანელო CLIL შეფასებისთვის, რადგან განსხვავებული მეთოდების მასშტაბები და CLIL კურსების ოპერირების მრავალ განსხვავებული დონე ამას შეუძლებელს ხდის. თუმცა, აქ მოყვანილი პუნქტების გადატანა შესაძლებელია შეფასების მსგავს ტიპებზე და შესაძლოა მათი სხვაგან გამოყენებაც.

მიზნებისა და წარმატების კრიტერიუმების გააზრება

მიზნების გააზრება და წარმატების კრიტერიუმების გაცნობა ეფექტური შეფასების პირველი ნაბიჯებია, რადგან შემსწავლელი იწყებს არა მხოლოდ იმის გაგებას, თუ რას ისწავლის, არამედ იმისაც, თუ როგორ შეფასდება მათი ნამუშევარი - მუშაობის პროცესშიც და მისი დასრულების შემდეგაც. მნიშვნელოვანია ამ ყველაფერის კონკრეტულ წინადადებად ჩამოყალიბება არა მხოლოდ პოტენციური ლინგვისტური შეზღუდვების გამო, რომლებიც გვხვდება CLIL კონტექსტში, არამედ იმიტომაც, რომ ეს შეფასების კარგი პრაქტიკაა. ასაკით რაც უფრო დიდები არიან შემსწავლელები და უკეთ ფლობენ საკითხს, მით უფრო კომპლექსური შეიძლება იყოს ეს ეტაპი, რათა კოგნიტურად შესაფერისი დარჩეს... დაწყებით დონეზე შესაძლოა WALT (*we are learning to - ჩვენ ვსწავლობთ, რომ...*) და WILF (*what I'm looking for - რას ვეძებ მე...*) სტრუქტურები, რომლებიც შედგება დასრულებული სამუშაოს კრიტერიუმებისგან და ზოგჯერ პერსონიფიცირებულები არიან მულტფილმების პერსონაჟებად, იძლევა მიმართულებას, რათა განხორციელდეს წინადადებების კონკრეტულად ფორმირება.

ამ საბაზისო კონცეპტების ადაპტაცია შეიძლება ნაკლებ „დაწყებითი“ ფორმით უფროს შემსწავლელებთან გამოსაყენებლად. შესაძლოა ვეხებოდეთ ისეთ მარტივ საკითხს, როგორიცაა „დღეს ვისწავლით განსხვავებას ლა რეუნიონსა და აისელ ოფ სკაის ლანდშაფტებს შორის, რათა შევძლოთ გავარკვიოთ, თუ რომელი სურათი რომელ ადგილასაა გადაღებული“. ან შესაძლოა უფრო წინასწარი კონცეპტების დამუშავება, როგორიცაა „წინა კვირის ნამუშევარს დავამატოთ ახალი საკითხი: თუ როგორ განსხვავდება ერთმანეთისაგან ჩრდილო-დასავლეთ ევროპისა და ტროპიკული გარემოები, როგორიცაა ლა რეუნიონი. ამ კვირის ბოლოს თქვენ გექნებათ ამ რეგიონის ნიადაგის მახასიათებლებისა და მათი ადგილობრივი ნიადაგისაგან განსხვავების მიზეზების შესახებ მკაფიო ხედვა“. ორივე შემთხვევაში მოსწავლეები გაკვეთილის დასაწყისში იგებენ, თუ რას ისწავლიან და ორივე შემთხვევაში CLIL მასწავლებელს დასჭირდება ვიზუალური დახმარების გამოყენება იმის უზრუნველსაყოფად, რომ ყველა შემსწავლელი მიჰყვება ამ სასწავლო მიზნების შინაარსს. ორი გარემოს სურათები - იქნება ეს ადგილების რუკები, საკვანძო ლექსიკა თუ დიაგრამები, ეს ჩამონათვალი უფრო ეფექტურია ვიზუალურ ელემენტებთან ერთად, ვიდრე მათი მხოლოდ სიტყვიერად წარმოდგენა. წარმატების კრიტერიუმების ჩამოყალიბება შეიძლება საშინაო დავალებადაც, გვ. 130-ზე მოცემული მაგალითი (პრეზენტაციის მომზადება) მუშაობს რამდენიმე დონეზე, ცხადყოფს შინაარსს (როგორცაა მესამე პუნქტში), პრეზენტაციის კონვენციებსა და ხარისხის მოლოდინს. ამ ამოცანის საგანი იყო *წყნარ ოკეანეში ამინდის სისტემების ასპექტები*, ამგვარად, საკონტროლო ჩამონათვალის პუნქტებში შედის თერმოკლაინის განმარტება და ელ ნინო / ლა ნინას მახასიათებლები. აქ მოცემული პუნქტები ასრულებს ზოგადი საკონტროლო ჩამონათვალის როლს

მოსწავლეებისთვის: როდესაც ისინი დაასრულებენ ამოცანას, შეფასების პროცესი იქნება გაცილებით ცხადი და მკაფიო:

მაგალითი: პრეზენტაციის მომზადება

PowerPoint პრეზენტაციის შესახებ:

- უნდა იყოს სათაური, რომელიც აჯამებს, თუ რას ხსნით.
- უნდა იყოს ავტორების სახელები.
- უნდა იყოს ყველა პუნქტი, რომელიც მოგეცით.
- ახსნები უნდა იყოს მოკლე და გასაგები.
- ნახატები ან/და დიაგრამები უნდა ცხადყოფდნენ ახსნას.
- PowerPoint-ის პრეზენტაცია უნდა იყოს მიმზიდველი და კარგად ორგანიზებული.

წყარო: როსერ ნებოტი, 2008;

სამუშაო ფურცლის ლინკი [მონახულებულია 2009 წლის 27 აპრილს]:

http://www.xtec.cat/cirel/pla_le/nottingham/roser_nebot/students.pdf

ცხრილი მაგალითში „ლანდშაფტის დახაზვა და დახატვა“ ასრულებს საკონტროლო ჩამონათვალის როლს საბოლოო ამოცანისთვის, ის კონსოლიდაციას უკეთებს თემას. ეს კარგი მაგალითია ისეთი სიტუაციისათვის, რომელშიც წარმატების კრიტერიუმები მიემართება არალინგვისტურ შედეგებს, მაგრამ შეიცავს მიმართებას თემის საკვანძო ლექსიკაზე, ისე, რომ მოწმდება აღქმა და ენაც კი - თუ ნამუშევარი აკმაყოფილებს ყველა კრიტერიუმს, მასწავლებელს შეუძლია დარწმუნებული იყოს, რომ ჩამოყალიბდა თემის ენაც. ამ პროცესისთვის საჭირო არაა ენის პროდუქცია და, ამგვარად, მოსწავლესთან დასრულებული ნახატის შესახებ დისკუსია წარმოაჩენს მის ენის ეფექტურად გამოყენების უნარს, მაგრამ მასწავლებლებს შეუძლიათ გადაწყვიტონ, რა დონეზე მოითხოვება რეცეპციული და პროდუცირების კომპეტენციები.

მაგალითი: ლანდშაფტის დახაზვა და დახატვა

მუშაობისას და მუშაობის შემდეგ შეამოწმეთ შემდეგი პუნქტები:

დახაზეთ ჰორიზონტი და დაამატეთ გაქრობის წერტილი.

დასვით უკანა ფონი და წინა ფონი.

ობიექტები უფრო პატარები და ნაკლებად დეტალურები არიან, რაც უფრო შორს არიან ისინი.

გადაფარვა გვეუბნება, რომელი ობიექტია უფრო წინ, ახლოს.

ობიექტები უფრო მაღლა და ჰორიზონტთან ახლოს არიან.

თბილი ფერები წინ მოიწევს, ცივები კი უკან.

შორი ობიექტები ფერმკრთალები ჩანან.

არ დაგავიწყდეთ, რომ სინათლე და ჩრდილი ქმნიან ფორმებს ფერითა და შუქ-ჩრდილების ტექნიკებით.

წყარო: იზაველ პალომარეს კოტსი, 2008;

სამუშაო ფურცლის ლინკი [მონახულებულია 2009 წლის 27 აპრილს]:

http://www.xtec.cat/cirel/pla_le/nottingham/isabel_palomares/student.pdf

შეფასების ალტერნატიული ფორმატები

მნიშვნელოვანია, საშუალება მივცეთ შემსწავლელებს, რომ გამოხატონ თავიანთი პასუხი ამოცანებზე რაც შეიძლება ცხადად, რათა ენა არ იყოს შინაარსის გაგებულ-გააზრებულის დემონსტრირების ბარიერი. შეფასების უბრალო ფორმატს, როგორცაა ცხრილში ჩაწერა, აქვს რამდენიმე პლუსი. თვითონ ფორმატი არ მოითხოვს მაღალი დონის ენობრივ კომპეტენციებს შინაარსის გახსენების სტიმულაციისთვის; ის ააქტიურებს და ორგანიზებას უკეთებს აზროვნებას საგნობრივი ცოდნის მაქსიმალურად დემონსტრაციისათვის და, ამგვარად, წარმოადგენს „პროქსიმალური განვითარების ზონაში“ (ვიგოცკი, 1978) მუშაობის პროცესის ნაწილს, რაც ყოველი ინდივიდუალური შემსწავლელისთვის, ასევე, მოიცავს დიალოგს მასწავლებელთან და/ან უფრო ნიჭიერ თანატოლებთან. ამგვარად, ის ფორმატული სტრუქტურის ნაწილია.

ჩვენს პირველ გეოგრაფიულ მაგალითში გვ. 130-ზე (კუნძულების ლა რეუნიონისა და აისელ სკაის შედარება) შემსწავლელებს შესაძლოა ჰქონდეთ ცხრილური სისტემა, ინდივიდუალური სვეტით ათივე ფოტოსთვის და სტრიქონებით, რომლებიც დასათაურებული იქნება ისეთი რაღაცებით, რაც შეიძლება ჩანდეს ამ ფოტოებზე: *კულკანი, მიმინო, კუილინის უღელტეხილი და ა.შ.* შემსწავლელები მონიშნავენ ყოველი სურათისთვის შესაბამისი სტრიქონის უჯრას, თუკი ამ სტრიქონის ელემენტი ამ სურათზე ჩანს. ეს ქმნის გარკვეულ სპეციალურ ლექსიკურ ცოდნას, რომელსაც მოითხოვს თემა და არის აღქმის/გააზრების საბაზისო დონეზე. დასრულების შემდეგ ამ ცხრილის გამოყენება შეიძლება მომდევნო დავალებაში, რომელიც წყვილებში სრულოდება. მასში შემსწავლელები ქმნიან ფოტოს მოკლე ზეპირ აღწერას და წყვეტენ, თუ სადაა ის გადაღებული. მარტივ დონეზე ეს შეიძლება იყოს ორი ადგილის შედარება, მაგრამ სამი გარემოს შედარება (მაგალითად, ორი კუნძული და სკოლის გარემო მცირეწლოვანი ბავშვებისთვის) ქმნის უფრო კომპლექსურ და კოგნიტური გამოწვევის შემცველ ამოცანას. მასწავლებლებს შეუძლიათ ყური დაუგდონ მოსწავლეებს სამუშაოს ამ ეტაპზე, რათა მოუსმინონ ადგილის სწორ არჩევანს და შეაფასონ ენის უფრო კომპლექსური გამოყენება, ვიდრე ცხრილის საშუალებით შექმნილი ერთსიტყვიანი სტრუქტურები. ენა სწავლისთვის (იხილეთ მე-3 და მე-4 თავები) მოითხოვს აღწერას უფრო სრული წინადადებების სტრუქტურებით:



შინაარსის აღქმის/გააზრების მიმღები ამოცანებით შეფასებისას სწავლის და, შესაბამისად, შეფასების ძალიან მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტი არის კითხვა. ცხადია, დაწყებით დონეზე ეს უნდა იყოს შეზღუდული და გულდასმით დაგეგმილი და შესაძლოა მოიცავდეს მოსმენას და არა - კითხვას, განსაკუთრებით უფრო მცირე ასაკის ბავშვებთან. მაგრამ გვიანი დაწყებითიდან დაწყებული, ყველა ტიპის ვიზუალური ტექსტები (იხილეთ მე-5 თავი) CLIL კლასის ინტეგრალური ნაწილია. მრავალი ამოცანის ტიპი მოიცავს უბრალო კითხვას - მაგალითად, სურათების ლექსიკასთან შესაბამისობა, „თავეები და ბოლოები“ - წინადადებების ნახევრები, ჰემმარიტია/მცდარია გადაწყვეტილებები, ცარიელი ადგილების შევსება, როცა გამოტოვებული ელემენტები ყუთშია მოცემული, გადაწყვეტილების ამოცანები, სადაც მოცემულია ორი ვერსია და შემსწავლელმა უნდა ამოარჩიოს სწორი და - უფრო პრაქტიკულ დონეზე - ინსტრუქციების მიყოლა შედეგის მისაღებად. წერითი დავალებების უმრავლესობა იწყება კითხვით, როგორც ამას მოგვიანებით ამავე სექციაში ვიხილავთ.

ინფორმაციის შესაბამისობა

შეფასების ინსტრუმენტი, რომელიც მოიცავს ინფორმაციის შესაბამისობას, მაგალითად „თავეები და ბოლოები“ (რამდენიმე ორად დაყოფილი წინადადების ნახევრების სწორად შეერთება), ასევე ემსახურება ერთდროულად ერთზე მეტ მიზანს. ამ ტიპის სწავლის/შეფასების ამოცანაში აღქმის/გააზრების დემონსტრაცია ყოველთვის უნდა მოიცავდეს კონცეპტის (და არა სხვა ელემენტებზე, როგორიცაა ლინგვისტური ფორმები) გაგებაზე დაფუძნებით, რეალური გადაწყვეტილებების მიღებას. „კოორდინატების იდენტიფიცირების“ მაგალითში, რომელიც მარტივი ამოცანაა CLIL-ის საწყის დონეზე, 11 სამიზნე წინადადებას ხშირად ერთი და იგივე სტრუქტურა აქვს. ეს ნიშნავს, რომ ამ ნახევრების დაწყვილებისას შემსწავლელმა ექნებათ ორიდან ექვსამდე შესაძლო ბოლო თითოეული თავისთვის, რომელთაგან თითოეული სტრუქტურულად გამართულ

წინადადებას შექმნიდა. მხოლოდ ყველაზე მარტივი წინადადებები არის 50/50 არჩევანი (პირველი და მეხუთე წინადადებები). ამგვარად, შემსწავლელებს მოუწევთ მნიშვნელობებზე დაკვირვება, რათა სწორად ამოარჩიონ დაბოლოებები. შეფასება უნდა მოხდეს წყვილებში, რაც აძლევს მასწავლებელს კიდევ ერთ შესაძლებლობას, მოუსმინოს დიალოგს და შეაფასოს, რა დონეზე არის შემსწავლელების გაგება დაფუძნებული კონცეპტის ცოდნაზე და გათავისებული აქვთ თუ არა მათ ახსნისთვის საჭირო ენა. დამატებით - შესაძლოა სხვა ელემენტების შეფასება, როგორებიცაა საკვანძო ლექსიკის გამოთქმა. ამოცანაში რუბრიკაში მინიშნებული მიზნის თანხმად, უნდა ჩატარდეს ჯგუფური სამუშაო და შემდეგ შეჯამება, რომლის დროსაც არჩევანის რაციონალიზაცია შემოწმდება კლასის ღია დისკუსიებში. მათთვის, ვინც ნაკლებად იყო დარწმუნებული არჩევანში ან არჩევანის მიზეზში, ეს იქნება კიდევ ერთი შანსი ნასწავლის განმტკიცებისათვის.

მაგალითი: კოორდინატების იდენტიფიცირება <i>შეაერთეთ წინადადებების დასაწყისი ნაწილები მათ ბოლო ნაწილებთან (იმუშავეთ წყვილებში და მოგვიანებით - შეჯამებაში):</i>	
ჰორიზონტალურ ღერძს ეწოდება..	...დადებითი x და y კოორდინატებით.
წერტილი (-2,-3) არის...	...2 ერთეულით მარცხნივ, 3 ერთეულით ზემოთ
პირველი მეოთხედი შეიცავს ყველა წერტილს...	... x ღერძი
მეოთხე მეოთხედი შეიცავს ყველა წერტილს...	...2 ერთეულით მარჯვნივ, 3 ერთეულით ზემოთ
ვერტიკალურ ღერძს ეწოდება...	...y ღერძი
წერტილი (2;3) არის...	...დადებითი x და უარყოფითი y კოორდინატებით.
წერტილი (2; -3) არის...	...2 ერთეულით მარცხნივ 3 ერთეულით ქვემოთ
წერტილი (-2; 3) არის...	x ღერძზე
მეორე მეოთხედი შეიცავს ყველა წერტილს...	...უარყოფითი x და უარყოფითი y კოორდინატებით.
წერტილი (2;0) არის...	...2 ერთეულით მარჯვნივ 3 ერთეულით ქვემოთ
წერტილი (0;2) არის...	...y ღერძზე

წყარო: მ. ლუზ ესტევე, 2007;
სამუშაო ფურცლის ლინკი [მონახულებული 2009 წლის 27 აპრილს]:
http://www.xtec.cat/cirel/pla_le/nottingham/mluz_esteve/worksheet1.pdf

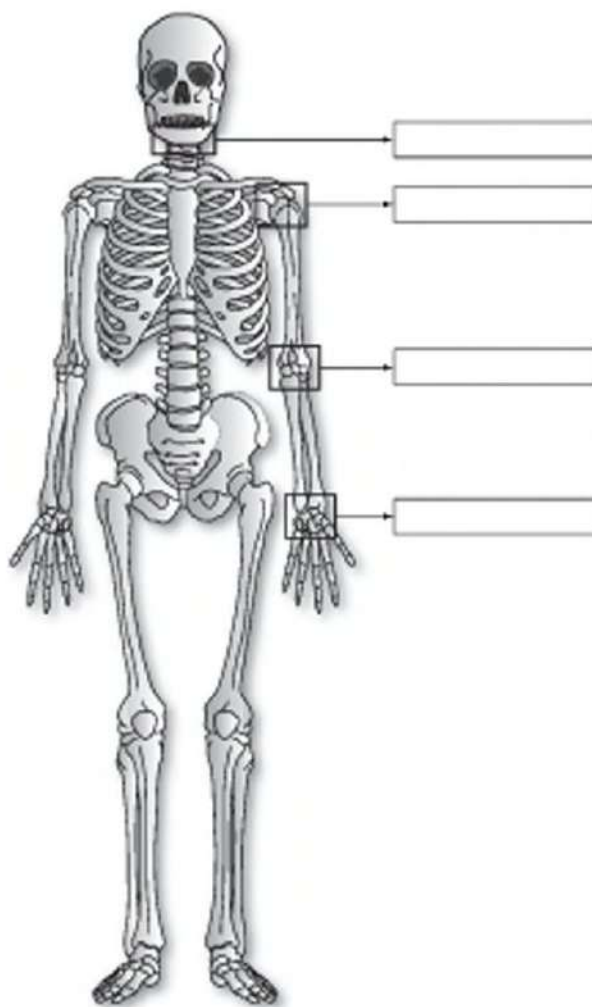
პროდუცირების შეფასების ამოცანები

პროდუცირების ამოცანები, რომლებიც ითხოვს მოსწავლეებისაგან შინაარსს ზეპირი ან წერილობითი ფორმით, ხშირად უფრო რთული შეფასების ინსტრუმენტებია სტრუქტურისაგან გამომდინარე, რადგან ისინი მოითხოვს არა მხოლოდ საკვანძო ენის ამოცნობას, არამედ კარგ მახსოვრობასაც. მოსწავლეებმა არა მხოლოდ უნდა გაიგონ თემა, არამედ უნდა

ენა ისე უნდა გამოიყენონ, რომ შეძლონ გაგებულის გადაცემა, რაც ნაკლებად მოსალოდნელია, გადმოიცეს ერთი სიტყვით (გარდა მარტივი დასათაურების ამოცანისა). ხშირად დასათაურების მასალა მოცემულია თანმდევ ტექსტში ან ყუთში (და ამგვარად - ის წინა სექციაში აღწერილ კითხვაზე დაფუძნებული ამოცანის მაგალითიცაა), მაგრამ ზოგჯერ მასწავლებელს მოუწევს იმის დადგენა, კარგად გაითავისა თუ არა კლასმა საკვანძო ლექსიკა და ასოცირებული კონცეპტები. ასეთ შემთხვევაში მასწავლებელი გამოიყენებს დასათაურების ამოცანას ამ მიზნით, ისე, როგორც ნაჩვენებია მაგალითში „დიაგრამის დასათაურება“ ამავე გვერდზე.

ასეთი მარტივი დასათაურების გარდა, მოსწავლეების მიერ საუბრის/წერის გამოყენებას გაგების გამოსახატავად სჭირდება ხარაჩო. დაწყებითი დონის ასაკის ბავშვებთან, საშუალო დონის ადრეული ეტაპის შემსწავლელებთან CLIL ერთეულში ან CLIL-ის დამწყებებთან საშუალო განათლებაში ეს ხარაჩო ყველაზე კარგად მიიღწევა მოდელირების მიდგომით.

მაგალითი: დიაგრამის დასათაურება
დაასათაურეთ სახსრების დიაგრამა



მსგავსი სამუშაო ფურცლის ლინკი [მონახულებული 2009 წლის 27 აპრილს]:
http://www.xtec.cat/cirel/pla_le/nottingham/francesc_niella/worksheets.pdf

დიაგრამის სტრუქტურები კვლავ ყველაზე მოსახერხებელი გზაა წერის პროცესის დასაწყებად, რადგან ისინი გამოავლენენ საკვანძო ლექსიკას და პროცესის გაგების უნარს, მაგრამ არ საჭიროებენ დაკავშირებულ ტექსტს. გასაღებების მიხედვით დატოვებული ხის სტრუქტურა, რომელიც კი/არა კითხვებს იყენებს მკითხველის მისაყვანად, მაგალითად, **ცხოველის** სწორ განმარტებამდე, არის რეალური მიზნის აღქმის/გააზრების ამოცანის მაგალითი, რომლის გამოყენებაც შეიძლება განსხვავებული გასაღების კონსტრუქციის მოდელადაც. საკვანძო ლექსიკის გამოვლენის მსგავსი გზა არის ვენის დიაგრამების გამოყენება კლასიფიკაციისათვის, სადაც წყარო ვიზუალური იქნება. ვენის დიაგრამის (რომელიც შეიძლება შედგებოდეს 2-დან 5-მდე წრისაგან, გადაკვეთის მრავალი შესაძლებლობით) ცალკე ან საერთო სექციებში ელემენტების მოძებნით შემსწავლელები ახდენენ კონცეპტუალური გაგების დემონსტრირებას, ოღონდ - „კომპლექსური ენის“ გარეშე. ამგვარად, შესაძლოა ერთდროულად აუცილებელი გახდეს აღწერითი და გამსაზღვრელი ტერმინების და იმის ტესტირება, თუ როგორ აკავშირებენ და განასხვავებენ ისინი „დამატებითი ენის“ გარეშე, რომელმაც შესაძლოა ყურადღება სხვა რამეზე გადააქანინოს. ეს განსაკუთრებით კარგად მუშაობს ჯგუფურ ამოცანებში, რადგან მოიცავს რელევანტური იდეების საწყის გონებრივ იერიშს, რაც აუცილებლად მიგვაღებინებს უფრო აღქმად შედეგს, თუ მას რამდენიმე მოსწავლე გაიზიარებს. ეს შემდგომ მოიტანს ჯგუფური განსჯის პროცესს შეგროვებული იდეების დიაგრამაზე განსათავსებლად საბოლოო გადაწყვეტილების მისაღებად. თუმცა, უფრო გრძელი, დაკავშირებული ტექსტების პროდუცირებისთვის პასუხის გამოსავლენად, რომელიც სრულად წარმოადგენს შემსწავლელის რეალურ გაგებას, იშვიათადაა საკმარისი მარტივი ამოცანა, რომელიც იწყება *აღწერის, განმარტების* ან - მაღალ დონეზე - *გამართლების* ინსტრუქციებით (გარდა ლინგვისტურად უფრო წინასწარი მოსწავლეებისა). მოსმენილი ტექსტის მოდელად გამოყენება (როგორიცაა მოკლე კლიპი დოკუმენტური ფილმიდან) უფრო ძლიერი მოთხოვნის შემცველი ამოცანაა, რომელიც საბოლოოდ საშუალებას მისცემს შემსწავლელებს, რომ შექმნან უფრო სრული, მდიდარი ტექსტი. ეს ხდება იმიტომ, რომ ამოცანა მოითხოვს ინფორმაციის დაფიქსირებას მოსმენისას და კონტექსტში, ნაცვლად იმისა, რომ მოსწავლემ თავისი სიჩქარით მრავალჯერ წაიკითხოს ტექსტი. „დოკუმენტური ფილმის ნახვა“ იძლევა მოსმენილი ტექსტის ამოცანის მაგალითს.

მაგალითი: დოკუმენტური ფილმის ნახვა

უყურეთ ამ ვიდეოს და ჩამოთვალეთ CO₂-ის გამოყოფის წყაროები, რომლებიც ნაჩვენებია მასში. მოსმენისას წაიკითხეთ ვიდეოს ტრანსკრიფცია და შეავსეთ ცარიელი ადგილები. ენერგიაზე დამოკიდებული მოწყობილობები ჩვენი თანამედროვე ცხოვრების ნაწილია. ენერგიის დიდი ნაწილი მოდის გაზის დაწვისგან,, რაც ატმოსფეროში გამოყოფს ნახშირორჟანგს - CO₂-ს, პლანეტის კლიმატი...

წყარო: ჯ. მიქელ მონტესინოს, 2008;

სამუშაო ფურცლის ლინკი [მონახულებული 2009 წლის 27 აპრილს]:

http://www.xtec.cat/cirel/pla_le/nile/miquel_montesinos/students_worksheets.pdf

ამ ამოცანის სხვა ვარიანტი მოითხოვს შემსწავლელისგან მასწავლებლის პრეზენტაციის მოსმენას, რომელშიც მასწავლებელი აჯამებს თემაში აქამდე ნასწავლ მასალას და პარალელურად - ჩანაწერების გაკეთებას ან დიაგრამის თუ ცხრილის შევსებას. მოკლე წერითი ან სასაუბრო ამოცანები შესაფერისია, როდესაც მოდელირება ნაწილობრივ ან მთლიანად მოშორდება. სამაგალითო ამოცანა „პრობლემაზე ფიქრი“ ხარაჩოს უქმნის

დასკვნის ენას, მაგრამ არა მათემატიკურ მსჯელობას - ეს უნდა მოდიოდეს მოსწავლეებისაგან, ინდივიდუალურად ან ჯგუფებში.

მაგალითი: პრობლემაზე ფიქრი

შეუძლებელია ქაღალდის რვაზე მეტჯერ გადაკეცვა!

უცნაურად ჟღერს, არა? რა არის ამის მიზეზი?

ეცადეთ თქვენით იპოვოთ პასუხი. იფიქრეთ ქაღალდის სისქეზე, ფენების რაოდენობაზე და მათემატიკურ წესზე.

მე ვფიქრობ, რომ ამის მიზეზია...

მე ვფიქრობ, ეს შეუძლებელია იმიტომ, რომ...

ეს არის გამო.

წყარო: იმა რომერო, 2007;

სამუშაო ფურცლის ლინკი [მონახულებული 2009 წლის 27 აპრილს]:

http://www.xtec.cat/cirel/pla_le/nottingham/imma_romero/student.pdf

სამეცნიერო გამოკვლევები იძლევა მოკლე ჩანაწერებიდან მოკლე წერილობითი ან ზეპირი ტექსტების შექმნის საშუალებებს. როდესაც მოხსენების ენა ჩამოყალიბდება, შესაძლოა ხარაჩოს ნაწილობრივ მოშორება. ეს არის სწავლების, სწავლისა და შეფასების ინტეგრაციის კარგი მაგალითი, რადგან მთელ პროცესში ეტაპების სერია იქნება ჩართული.

1. პირველ რიგში, ინსტრუქციის მიცემის მოდელირება ჩამოყალიბებს მიზნებს და წარმატების კრიტერიუმებს (არა გამოკვლევებისთვის, არამედ მისი მოხსენებისთვის).
2. ამ პროცესის განმავლობაში იარსებებს ხარაჩო - მასწავლებელი ივლის კლასში და წახალისებს წყვილებსა და ჯგუფებს, რომ განიხილონ, რასაც აკეთებენ. ამ ეტაპზე მასწავლებელი დააკვირდება ინდივიდებისა და ჯგუფების მიერ გამოკვლევის კონცეპტების გაგებას და მათ უნარს, გამოკვლევის მიმდინარეობისას დაინახონ, რა ხდება და რატომ.
3. მასწავლებელი მოდელირების ეტაპზე აფიქსირებს ყველა სპეციფიკურ ენობრივ საჭიროებას, რომელმაც შეიძლება ხელი შეუშალოს გამოკვლევის სწორ და სრულ მოხსენებას.
4. მოხსენების ეტაპი, როგორც შეფასების შესაძლებლობა, დაიყოფა ორ სექციად. პირველ რიგში, ჯგუფები/წყვილები შექმნიან მოხსენებას თანატოლთა ხარაჩოების გამოყენებით. ინდივიდები დაწერენ ამას ფორმალურად ან გააკეთებენ ჩანიშვნებს ზეპირი მოხსენებისთვის. მასწავლებელი ან ნახავს წერილობით მოხსენებას და შეაფასებს მას, ან მოისმენს ზეპირ მოხსენებას და გასცემს უკუკავშირს. ორივე შემთხვევაში შეფასება იქნება ფორმალური და მიმდინარე სწავლებისა და სწავლის პროცესის ნაწილი.

6.3. თანატოლთა მიერ შეფასება და თვითშეფასება

ბოლოს უნდა განვმარტოთ თანატოლთა მიერ შეფასება და თვითშეფასება, რომლებსაც მოვიხსენიებდით ამ თავში. უკვე აღვნიშნეთ, რომ ამის ეფექტურობისთვის საჭიროა ახლო კავშირი წარმატების კრიტერიუმებთან და რომ გამოხატვის ხარისხი და სიზუსტე არ შევა ამ განსჯაში, გარდა ყველაზე წინასწარი და ნიჭიერი შემსწავლელების შემთხვევისა (თუმცა, სიცხადე შეიძლება იყოს ფაქტორი). თანატოლთა მიერ შეფასებისა და თვითშეფასების გამოყენებისთვის მრავალი მიზეზი არსებობს CLIL კლასში. გრძელვადიანი პერსპექტივიდან, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ შემსწავლელები, რომელთაც ესმით, თუ რას სწავლობენ და თუ როგორ ახდენენ მაღალი ხარისხის გაგების დემონსტრაციას, უკეთეს პროგრესს მიაღწევენ, ვიდრე ისინი, ვინც ეს არ იცის. ბლეკი და ვილიამი (Black and Wiliam) ამ კომენტარს აკეთებენ:

მოსწავლეთა თვითშეფასება არ არის ფუფუნება, არამედ ფორმატული შეფასების მნიშვნელოვანი კომპონენტი. როდესაც ვინმე ცდილობს სწავლას, მისი ძალისხმევის შესახებ უკუკავშირს აქვს სამი ელემენტი: სასურველი მიზნის ამოცნობა, ამჟამინდელი პოზიციის მტკიცებულება და ამ ორ შორის მანძილის დაფარვის გზის გაგება (ბლეკი და ვილიამი, 1998:4).

თანატოლთა მიერ შეფასება, რომელიც ეფუძნება სპეციფიკურ კრიტერიუმებს და ტარდება კლასში ორ პარტნიორს შორის დისკუსიისას, ღირებულია, რადგან ის აქცენტს აკეთებს პროცესზე, რომელშიც თითოეული მოსწავლე სიტყვებით აყალიბებს - და ამგვარად იმეორებს - თემის მასალის მათეულ გაგებას. ხდება მოლაპარაკება და შესაძლო შედეგი არის მასალის უფრო ფაქიზი/დახვეწილი გაგება. ენის ან საგნობრივი შინაარსის „კლინიკები“, რომლებიც ადრე შემოგთავაზეთ, იძლევა შესაძლებლობებს მთელი კლასის მონაწილეობით დისკუსიებისთვის CLIL პროგრამის ასპექტების შესახებ, რომლებშიც წარმატების კრიტერიუმების კარგად ახსნა და დემონსტრაციაა შესაძლებელი. ასევე, შესაძლოა პოზიტიურ და კონსტრუქციულ მტკიცებათა მოდელის მიცემა. თვითშეფასებაც და შემოწმებაც (evaluation) იქნება უფრო ობიექტური, თუ ისინი მოსდევნ თანატოლთა მიერ შეფასებას. თანატოლთა მიერ შეფასება შესაძლოა იყოს ფართო მასშტაბის სავარჯიშოც, რომელშიც მთელი კლასი მოისმენს სხვა ჯგუფების პრეზენტაციებს და „ქულებს დაუწერს“ მათ კრიტერიუმების მიხედვით. 138-ე გვერდზე არის კრიტერიუმების მაგალითი, რომელიც PowerPoint პრეზენტაციის თანატოლთა მიერ შეფასებისას შეიძლება გამოვიყენოთ (ნახატი 10).

6.4. შეფასების პრინციპების შეჯამება

ამ თავში ვცადეთ განგვეხილა CLIL-ში შეფასების რთული საკითხები. რა თქმა უნდა, ჩვენ არ შეგვიძლია კონტექსტებს შორის ყველა შესაძლო განსხვავების გათვალისწინება, მაგრამ ჩამოვაყალიბეთ ფილოსოფიური აზრი, რომელიც, იმედი გვაქვს, გასაგებია. ვამთავრებთ რამდენიმე შემაჯამებელი პრინციპით, რომლებიც ვითარდებოდა მთელ თავში და რომლებიც, ჩვენი აზრით, იმეორებენ შორტის (1993) მოსაზრებს, რათა გამოვიყენოთ ალტერნატიული მეთოდები:

- შეფასების ფოკუსის არჩევამდე საჭიროა სწავლის მიზნების ცხადად დასახვა. სწავლის მიზნები/შედეგები უნდა იყენებდეს ფორმატს, რომელიც ითვალისწინებს კლასში სწავლის განსხვავებულ სფეროებს (როგორცაა **4-სი** მიდგომა) - ეს ხშირად მოიცავს ჯერ შინაარსს/უნარებს, შემდეგ კი - ენას რაიმე ფორმით. CLIL კლასში დროის ნებისმიერ მომენტში, დიდი ალბათობით, იარსებებს შეფასების მრავალი შესაძლო კუთხე, რადგან ის ახდენს შინაარსისა და ენის ინტეგრაციას. ამგვარად, აქ კიდევ უფრო მეტად ძნელდება ყოველთვის ყველაფრის შეფასება.

ნახატი 10: თანატოლთა მიერ შეფასების ცხრილი

PowerPoint	დამწყები 1	განვითარებადი 2	სრულყოფილი 3	საუცხოო 4
სლაიდების ზოგადი ასპექტები	არაორგანიზებული და რთულად მისაყოლი;	ორგანიზებული, მაგრამ რთულად მისაყოლი;	არაორგანიზებული, მაგრამ იოლად მისაყოლი;	ორგანიზებული და იოლად მისაყოლი;
სურათები და გრაფიკები	პატარა და გაუგებარი;	დიდი, მაგრამ რთულად გასაგები	პატარა, მაგრამ იოლად გასაგები;	დიდი და იოლად გასაგები;
ტექსტები	პატარა და გაუგებარი;	დიდი, მაგრამ რთულად გასაგები;	პატარა, მაგრამ იოლად გასაგები;	დიდი და იოლად გასაგები;
შინაარსი	არ ფარავს ყველა თემას.	ფარავს ზოგიერთ თემას.	ფარავს თემების უმეტესობას.	ფარავს ყველა თემას. ასევე საინტერესო ფაქტები.

საუბარი	დამწყები 1	განვითარებადი 2	სრულყოფილი 3	საუცხოო 4
საუბრისა და სურათების თანხვედრა	საუბარს არაფერი აქვს საერთო სლაიდებთან;	საუბარი მნიშვნელოვნად განსხვავდება სლაიდებისაგან;	საუბრის მხოლოდ რამდენიმე ელემენტი არაა ასახული სლაიდებზე;	საუბარი და სლაიდები ემთხვევა იდეალურად;
ენა	გამოთქმაში დაშვებული და გრამატიკული მრავალი შეცდომა;	რამდენიმე შეცდომა;	მხოლოდ ერთი ან ორი შეცდომა;	გრამატიკა და გამოთქმა იდეალურია;
კომუნიკაცია	სულ კითხულობს ტექსტს;	საუბრის დიდი ნაწილი კითხულობს ტექსტს;	ხანდახან კითხულობს ტექსტს;	არ კითხულობს ტექსტს;
გუნდის წევრების თაიმინგი	საუბრობს მხოლოდ ერთი წევრი.	დროის უმეტესი ნაწილი საუბრობს ერთი წევრი.	ერთი წევრი საუბრობს სხვებზე მეტს.	ორივე წევრი საუბრობს თანაბრად.

- უნდა გამოვიყენოთ ფორმალური და არაფორმალური შეფასებების ნაზავი, რომელთაგან ორივე იქნება ამოცანაზე და დავალებაზე დაფუძნებული და სპეციფიკური ტესტის და საკლასო სამუშაოს ნაზავი.
- უნდა გავაცნოთ შემსწავლელებს შეფასების ზომები და წარმატების კრიტერიუმები მოსწავლისთვის გასაგებ ფორმატში.
- შინაარსის ცოდნა უნდა შეფასდეს ამ მიზნისთვის შესაფერისი, რაც შეიძლება მარტივი ენით.
- ენა უნდა შეფასდეს რეალური მიზნისთვის რეალურ კონტექსტში - ზოგჯერ ეს იქნება ფორმის/სისწორის შეფასება, ზოგჯერ - კომუნიკაციის კომპეტენციისა ან/და გაწაფულობისა.
- თუ შეფასება ზეპირ მეტყველებაზეა (მოსმენა / ლაპარაკი) დაფუძნებული, „ლოდინის დრო“ უმნიშვნელოვანესია, რადგან CLIL კონტექსტებში უნდა მოვითხოვდეთ მოსწავლეებისაგან ფიქრს, ხოლო ფიქრს სჭირდება დრო, ნაფიქრალის გამოხატვას კი - მეტი დრო.
- ხარაჩოები „თაღლითობით კარნახი“ არ არის - ჩვენ გვჭირდება იმის შეფასება, თუ რა შეუძლიათ მოსწავლეებს დახმარებით, სანამ შევაფასებთ, თუ რა შეუძლიათ მათ დახმარების გარეშე.
- მოსწავლეებს უნდა შეეძლოთ საკუთარ შეფასებაზე გარკვეული პასუხისმგებლობის აღება, როგორც საკუთარი თავის, ისე თანატოლთა მიერ შეფასებების კუთხით. ეს გაამდიდრებს გრძელვადიანი სწავლის პოტენციალს.

ლიტერატურა

- ალბერიხი, 2007 - Alberich, J. (2007) English through Science[Online lesson plans and worksheets]. Available at: http://www.xtec.cat/cirel/pla_le/nottingham/joan_alberich/index.htm [Accessed 29 April 09].
- ამესი და ამესი, 1984 - Ames, C. and Ames, R. (1984) 'Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition', *Journal of Educational Psychology*, 76, 4, 535–56.
- ბლეკი და უილიამი, 1998 - Black, P. and Wiliam, D. (1998) 'Inside the black box: Raising standards through classroom assessment', *Phi Delta Kappa*, [Online] 80, 2. Available at: <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm> [Accessed 28 April 2009].
- ბლუმი, 1968 - Bloom, B. S. (1968) *Learning for Mastery. The Evaluation Comment*, Los Angeles: University of California.
- ბრაუნი და ჰადსონი, 1998 - Brown, J. D. and Hudson, T. (1998) 'The Alternatives in Language Assessment', *TESOL Quarterly*, 32, 4, 653–75.
- გენესი და უფშური, 1996 - Genesee, F. and Upshur, J. A. (1996) *Classroom-Based Evaluation in Second Language Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- დვეკი, 1986 - Dweck, C. S. (1986) 'Motivational processes affecting learning', *American Psychologist*, 41, 1040–8.
- ვიგოცკი, 1978 - Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

- ზანგალი, 2000 - Zangal, R. (2000) 'Monitoring language skills in Austrian primary (elementary) schools: A case study', *Language Testing*, 17, 250–60.
- ზოგადევროპული კომპეტენციები, 2001 - Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2001) Cambridge: Cambridge University Press.
- კლარკი, 2001 - Clarke, S. (2001) *Unlocking Formative Assessment: Practical Strategies for Enhancing Pupils' Learning in the Primary Classroom*, London: Hodder and Stoughton.
- კოჰენი, 1994 - Cohen, A. (1994) *Assessing Language Ability in the Classroom* (Second edition), Boston: Newbury House/Heinle and Heinle.
- პინკერი, 1994 - Pinker, S. (1994) *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*, New York: Harper Collins.
- სადლერი, 1989 - Sadler, D. R. (1989) 'Formative assessment and the design of instructional systems', *Instructional Science*, 18, 119–44.
- სერა, 2007 - Serra, C. (2007) 'Assessing CLIL at primary school: A longitudinal study', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, 582–602.
- სკრივენი, 1967 - Scriven, M. (1967) 'The methodology of evaluation', in Stake, R. E. (ed.) (1967) *Curriculum Evaluation* (American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation, 1), Chicago: Rand McNally. 132 CLIL: Content and Language Integrated Learning
- შეფასების რეფორმების ჯგუფი, 2002 - Assessment Reform Group (2002) *Assessment for Learning: 10 Principles. Research-based principles to guide classroom practice* [Online]. Available at: http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/4031_afl_principles.pdf [Accessed 27 April 2009].
- შორტი, 1993 - Short, D. (1993) 'Assessing integrated language and content instruction', *TESOL Quarterly*, 27, 4, 627–56.

7. CLIL პროგრამების გავლენის შეფასება

ამ თავში გააანალიზებულია CLIL პროგრამის გავლენის მტკიცებულებათა ტიპები, რომლებიც უნდა შეიქმნას შეფასების პროცესში. თავიდან განხილულია ბილინგვური იმერსიის პროგრამების შეფასების მაგალითები, რომელთა აქცენტიც, ძირითადად, იმაზე იყო, თუ რა ეფექტი ჰქონდა პროგრამებს შემსწავლელთა **ლინგვისტურ** და არა **შინაარსობრივ** პროგრესიაზე. ამის შემდეგ ის გვთავაზობს საწყის შაბლონს მომავალი შეფასებისთვის, რათა უზრუნველყოს საკმარის მტკიცებულებებზე დაფუძნებული განსჯა. ეს შაბლონი ახდენს პოტენციური მიდგომების სინთეზირებას, რომლებიც, შესაძლოა, დაკავშირებული იყოს პერფორმანსთან ან დამოკიდებულებებთან, რომლებიც, შესაძლოა, მოიცავდეს მოსწავლეებს და მასწავლებლებს, როგორც კვლევის ობიექტებს და იყენებდნენ რაოდენობრივ ან ხარისხობრივ მონაცემებს. ამის შემდეგ შაბლონის სექციები გამოიყენება CLIL პროგრამების შედარებით ახალი კვლევების მიმოხილვის ბაზისად. მიზანი არის, გავხადოთ შაბლონი უფრო აზრიანი და რომ მიმოვიხილოთ პოტენციური ჩავარდნები, რომლებიც მომავალმა კვლევებმა შესაძლოა შეავსოს. ეს თავი მთავრდება შეჯამებით და რამდენიმე სამომავლო რეკომენდაციით.

7.1. კვლევის წინარე ფონი: რამდენად გამოიყენება იმერსიის კვლევა CLIL-ში?

კანადის იმერსიული განათლების სფერო უაღრესად მდიდარია კვლევებით. კვლევების საკვანძო შეჯამების ავტორები არიან ლამბერტი და ტაკერი (1972), სვეინი და ლაპკინი (1982, 1986), კუმინსი და სვეინი (1986), გენესი და ლაპკინი (1987). ამგვარი მიმოხილვების მიხედვით, ადრეული **სრული იმერსიის** პროგრამები ფრანგულ ენაში იძლეოდა იმავე დონის ენობრივ პერფორმანსს მათემატიკისა და მეცნიერების გაკვეთილებზე, როგორსაც მხოლოდ ინგლისური ინსტრუქცია ინგლისურენოვან შემსწავლელებთან. ცხადია, განსხვავებული შესაძლებლობების შემსწავლელები საგნობრივი შინაარსის კომპეტენციის განსხვავებულ დონეს აღწევენ, მაგრამ სპექტრი იყო ერთი და იმავე - ბილინგვური და ერთენოვანი ჯგუფებიდან. კუმინსის (1981) ნამუშევარი **სიკუ**-ზე (საბაზისო ინტერპერსონალური კომუნიკაციის უნარები - BICS: Basic Interpersonal Communication Skills) და **კალუ**-ზე (კოგნიტური აკადემიური ლინგვისტური უნარები - CALP: Cognitive Academic Language Proficiency) აჩვენებს, რომ ამას სჭირდება შედარებით დიდი დრო (5 წელი მაინც) და რომ ფორმაზე აქცენტის მქონე ენის გაკვეთილები იძლეოდა გაწაფულობას, მაგრამ აკლდათ ლინგვისტური სისწორე. **ნაწილობრივი იმერსიის** პროგრამები არ იყო ისე წარმატებული, მაგრამ **გვიანი იმერსიის** ვარიანტებმა მიაღწია დაახლოებით იმავე დონეს, თუკი ინსტრუქცია ფრანგულ ენაზე იწყებოდა იმერსიამდე რამდენიმე წლით ადრე (შესაძლოა, ენობრივი

კომპეტენციის ზღვრული დონის მიღწევის საჭიროების გამო - ჯონსონი, შეკი და ლოუ, 1993). უფრო გვიანდელი კვლევები (მაგ.: სვეინი, 1996; ტისდელი, 1999; ჰაგინო, 2002; თომპსონი და სხვ., 2002; მაკსონი და პრეი, 2005) აქცენტს კვლავ შემსწავლელში მეორე ენის განვითარებაზე ბილინგვური პროგრამების ეფექტურობაზე აკეთებდა.

სრული იმერსიის განათლებაში მთელი კურიკულუმი ისწავლება მეორე ენაზე, ფორმალური განათლების დასაწყისიდან ბოლომდე.

ნაწილობრივ იმერსიაში კურიკულუმის გარკვეული ასპექტები ისწავლება მეორე ენაზე.

გვიან იმერსიაში კურიკულუმი ისწავლება მეორე ენის გამოყენებით გვიანი „საწყისი პუნქტიდან“, მაგალითად, 11 წლის ასაკიდან.

ენობრივი კომპეტენციისადმი ასეთი ყურადღება გვაფიქრებინებს (თუნდაც ეს არ შეესაბამებოდეს ჭეშმარიტებას), თითქოს საგნობრივი შინაარსი არის „ტრანსპორტი“ ენის გაუმჯობესებისთვის, როგორც ამას სპეციფიკური მიზნებისთვის ინგლისურის შესახებ ავტორები (მაგალითად, დადლი ევანსი და სტ. ჯონი, 1998) გვიჩვენებენ. მსგავს პერსპექტივას შევხვდებით ESL სტანდარტებში, რომელსაც შორტი მოიხსენიებს (შორტი, 2000) და რომლის მიზნებშიც შედის ინგლისურის გამოყენება საგნობრივი შინაარსის სფეროებში აკადემიური წარმატებების მისაღწევად, მაგრამ აქცენტს მაინც ენასთან დაკავშირებულ მიზნებზე აკეთებს. ფორტუნ-ტარამ და ტედიკმა (2003) განიხილეს იმერსიის პროგრამების მტკიცებულებები და ასევე არიდებდნენ თავს აქცენტის საგნობრივი შინაარსების ცოდნაზე, უნარებსა და გაგებაზე გაკეთებას. ისინი თითქმის მხოლოდ პირველი და მეორე ენების ლინგვისტური უნარების განვითარებას განიხილავდნენ. მათ მხოლოდ ერთ წინადადებაში ახსენეს (კლაუდის, გენესისა და ჰამაიანის (2000) შეგროვებული მტკიცებულებების ციტირებით): კვლევები მუდმივად აჩვენებდნენ, რომ შემსწავლელები ისეთსავე კარგ შედეგებს იღებდნენ მათემატიკის სტანდარტულ ტესტებში, როგორც არაბილინგვური პროგრამების შემსწავლელები. ჰოფსტეტერმა (2004) და დე ჯონგმა (2002) გააკეთეს მოხსენება შემსწავლელების მიერ ენისა და მათემატიკის ათვისების შესახებ, მაგრამ დასკვნაში აქცენტი გაკეთებული იყო ენის ელემენტზე. ჰაუსენი (2002), რომელიც ევროპულ კონტექსტში წერს, ახსენებს საგნობრივი შინაარსის სფეროში წარმატებული სწავლის შედეგებს ერთ-ერთი ევროპული ქვეყნის ბაკალავრიატის პროგრამაში, მაგრამ აღიარებს, რომ მტკიცებულებები არაა ისეთი დეტალური და სრული, როგორიც კანადის იმერსიის პროგრამებში და არსებული მტკიცებულება ძირითადად ლინგვისტურია.

რამდენიმე მკვლევარმა შეისწავლა ბილინგვური პროგრამის ეფექტი საგნობრივი შინაარსის ცოდნის ზოგიერთ ასპექტზე (მაგალითად, დე ჯაბრუნმა, 1997; ტურნბულმა, ლაპკინმა და ჰარტმა, 2001; კირკ სენესაკმა, 2002; იანგ იუმ და სხვ., 2005; ლანდჰოლმ-ლეარმა და ბორსატომ, 2005). მაგრამ ამათგან მხოლოდ დე ჯაბრუნი და კირკ სენესაკი აფასებენ უფრო მეტს, ვიდრე უბრალოდ ენა და მათემატიკაა. დე ჯაბრუნმა, რომელიც წარმოშობით ავსტრალიიდანაა, აღმოაჩინა, რომ ერთი წლის მერე იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს მათემატიკაში უკეთესი პერფორმანსი ჰქონდათ, ვიდრე ჩვეულებრივ მოსწავლეებს და

იმერსიის პროგრამის მეცნიერებების საგნის მოსწავლეების პერფორმანსი იყო იმავე დონეზე, როგორზეც ჩვეულებრივი მოწაფეებისა. მან დაასკვნა, რომ იმერსიის მოსწავლეები უფრო ეფექტური შემსწავლელები იყვნენ.

კირკ სენესაკმა, რომელიც აფასებდა აშშ-ს ორმხრივ ბილინგვურ პროგრამებს, აღმოაჩინა, რომ მოსწავლეებმა, რომლებმაც გამოსცადეს ნაწილობრივი იმერსია ინგლისურით, მიიღეს უფრო მაღალი ქულები ენაში, მათემატიკაში, მეცნიერებებსა და სოციალურ მეცნიერებებში და ინგლისურენოვანმა მოსწავლეებმა მიაღწიეს ესპანურის მაღალი დონის კომპეტენციებს. მულტილინგვურ კლასებში კოგნიციისა და შემოქმედებითობის როლის გამოკვლევაში ბეტენს ბირდსმორი (2008) გვთავაზობს გაჯოს და სერას (2002) და კავალის (2005) კვლევების სასარგებლო შეჯამებას. ეს კვლევები აჩვენებს, რომ, ზოგიერთ შემთხვევაში, ფაქტობრივი მასალა პირველი ენის გარემოში უკეთ ისწავლებოდა, მაგრამ უნარებზე დაფუძნებული სწავლა ბილინგვურ კონტექსტებში იყო უკეთესი. შესაძლოა, ეს იყოს კარგ CLIL კლასებში ხშირად არსებული გაძლიერებული ინტერაქტიულობის შედეგი. დე ჯონგმა (2006) გამოიკვლია ინტეგრირებული პროგრამის დამატებითი სარგებლები *სოციალური* კუთხით და შეაფასა ეს პროგრამა ხარისხიანი მტკიცებულებების წყალობით. სწავლის კოგნიტური, მოტივაციური და ემოციური ასპექტების ინტეგრაციის შესახებ თანამედროვე კვლევების შედეგების თანახმად, აფექტურ ელემენტებზე ფოკუსირება შეფასების მნიშვნელოვანი ასპექტია (დაი და სტენრბურგი, 2004; ასევე, იხილეთ ამ წიგნის მე-5 თავი).

ამ წიგნის წინა თავებში ვნახეთ, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია საგნობრივი შინაარსის ელემენტი CLIL პროგრამაში - მართლაც, შინაარსის და კოგნიციის მიზნები ხშირად მეწინავე პარამეტრებია ხოლმე, ხოლო კომუნიკაციის მიზნები იძლევა ამ პარამეტრების მიღწევის საშუალებას (კოილი, 2005). მაშინ ცხადია, რომ თუ CLIL პროგრამამ უნდა ასწავლოს გეოგრაფია, მეცნიერება, ხელოვნება ან მათემატიკა მეორე ან უცხო ენის საშუალებით, მაშინ დაგვჭირდება ამ საგნების შედეგების მკაცრი ანალიზი, როგორც კონცეპტუალური ცოდნის, ისე გაგების კუთხით (პირველ ენაზე შემსწავლელთათვის შექმნილი ტესტების ანალოგიური ტესტებიდან მიღებული სტატისტიკით) და, ამას გარდა, CLIL შემსწავლელების ნამუშევრების შედარება პირველ ენაზე მომუშავე მოსწავლეთა ნამუშევრებთან. მაგრამ ამგვარი „ორგანული“ შეფასება შესაძლოა სასარგებლო იყოს იმ პარამეტრების დასადგენად, რომლებიც უნდა შევქმნათ უფრო მდგრადი მეთოდოლოგიის მოსაძებნად.

ეს თავი წარმოგიდგენთ შეფასების შაბლონს და შემდგომ გამოვიყენებთ მტკიცებულებებს (აღებულს ძირითადად გამოქვეყნებული კვლევებიდან და ერთსაც - გამოუქვეყნებელი შრომიდან, რომელიც დაფუძნებულია ადგილზე დაკვირვებაზე) იმის მაგალითად, თუ როგორ შეუძლიათ რეკომენდებულ ზომებს, წვლილი შეიტანონ CLIL ინიციატივის წარმატების (ან წარუმატებლობის) უსაფრთხო და გლობალურ გაგებაში.

7.2. შეფასების (evaluation) შაბლონი

ცხადია, რომ საჭიროა უფრო მკაცრი და რეგულარული მონიტორინგი საზომებით, რომლებიც არჩეული იქნება CLIL პროგრამების პერსპექტივების ფართო სპექტრიდან. ჩვენ გვჭირდება ამ კურსების პროცესებისა და შედეგების უფრო სიღრმისეული ანალიზი და გაგება. ეს აისახება კიელის უახლეს სტატიაში ენის სწავლის პროგრამების შესახებ, რომელშიც ის აჯამებს:

ნებისმიერი პროგრამა შეიძლება იყოს ეფექტური ენის სწავლების ხელშეწყობაში. საკვანძო საკითხები არის, თუ რამ აამუშავა იგი და რომელმა ფაქტორებმა და მოვლენებმა შეიტანა წვლილი მის წარმატებაში. შეფასება ამის მერე იქცევა პროგრამის დოკუმენტაციისა და გაგების სტრატეგიების სიმრავლედ (კიელი, 2009: 114).

ახლა გთავაზობთ და შემდეგ განვიხილავთ შეფასების საზომების პორტფოლიოს, შეჯამებულს მე-3 ცხრილში:

ცხრილი 3: შეფასების საზომების პორტფოლიო

შეფასების ელემენტი	სუბიექტები	მონაცემთა ბუნება	ანალიზის მეთოდი
პერფორმანსის მტკიცებულება	შემსწავლელები	ტესტირება, რომელიც თანაზომიერია ეროვნული მეთოდოლოგიებისა და მოლოდინებისა.	სტატისტიკური, შედარებითი.
		არაფორმალური შეფასება სწავლების პროგრამებში.	კრიტერიუმზე მიმართული.
		ნამუშევრის პორტფოლიოები	კრიტერიუმზე მიმართული, პირველ ენაზე ნამუშევრებთან შედარებითი.
		შეფასების, წინასწარმეტყველების და ღირებულებადამატებულ ი მონაცემები.	სტატისტიკური, შედარებითი.
აფექტური მტკიცებულება	შემსწავლელები (და, პოტენციურად, მათი ოჯახები).	კითხვარები.	სტატისტიკური და ღია კითხვებისთვის - ხარისხობრივი.
		ინტერვიუები (ჯგუფური და ინდივიდუალური).	ხარისხობრივი.
		მოტივაციური მტკიცებულება.	სტატისტიკური.
	მასწავლებლები.	კითხვარები.	სტატისტიკური და ღია კითხვებისთვის -

			ხარისხობრივი.
		• ინტერვიუები (ინდივიდუალური).	ხარისხობრივი.
პროცესის მტკიცებულება.	შემსწავლელები.	• ინდივიდუალური ხმამაღლა ფიქრის ან წყვილების/ჯგუფების ამოცანების ვერბალური მოხსენებების ტრანსკრიპტები.	ხარისხობრივი / კოდირებული ინტერაქცია / დისკურსის ანალიზი.
მასალების და ამოცანების მტკიცებულება.	მასალები და ამოცანები.	• მასალების ანალიზი. • ამოცანების ანალიზი.	ხარისხობრივი / თეორიული კრიტერიუმების მიხედვით კოდირებული / დისკურსის ანალიზი.

პერფორმანსის მტკიცებულება (ანუ, რამდენად კარგია შემსწავლელთა პერფორმანსი CLIL საგანში) ცალსახად უმნიშვნელოვანესია და, როგორც ამ თავში ვაჩვენეთ, მისი კომპილაცია რამდენიმე განსხვავებული გზითაა შესაძლებელი. საგანმანათლებლო სისტემებში, რომლებიც ძლიერ არიან დამოკიდებულნი ცენტრალიზებულ საზომებზე, CLIL პროგრამებს სჭირდება იმის ჩვენება, რომ მათ შეუძლიათ იმ პროგრესის თვალნათლივ ჩვენება, რომელიც სავალდებულოა ყველა საგნისთვის. ეს შესაძლოა მოიცავდეს შედარებითი ტესტების შედეგებს, ისევე როგორც წინასწარ და ღირებულებადამატებულ მონაცემებს... მაგალითად, ეს ასეა ისეთ ქვეყანაში, როგორიცაა გაერთიანებული სამეფო, სადაც არსებობს ჩამოყალიბებული მოლოდინები სატესტო პუნქტებს შორის პროგრესის შესახებ (მაგალითად, 7-დან 11 წლამდე შემსწავლელებისაგან მოელიან ინგლისურ ენაში, მათემატიკასა და მეცნიერებაში ეროვნული კურიკულუმის ორი დონით პროგრესს, შემდეგ კი - თუკი ისინი მოსალოდნელზე მეტ პროგრესს გააკეთებენ 14 წლის ასაკამდე - ითვლება, რომ სკოლა „ამატებს ღირებულებას“).

სხვაგან გამოიყენება უფრო არაფორმალური, მასწავლებელზე ან სკოლაზე ორიენტირებული საზომები. CLIL შედეგების შეფასების კარგი გზა არის სტატისტიკური საზომებისთვის (რომელთა გადატანა კონტექსტებს შორის ყოველთვის არაა შესაძლებელი, განსაკუთრებით - საერთაშორისო დონეზე) თავის არიდება და მარტივი პორტფოლიოების გამოყენება. თუკი იარსებებს კონტექსტი და პროცესების გარკვეული მტკიცებულება, მათ ექნებათ რეალური ძალა, ესაუბრონ სხვა პროფესიონალებს ამ სფეროში. მართლაც, მასწავლებლები ხშირად აღმოაჩენენ, რომ შემსწავლელის კონკრეტული, ხილული შედეგები (და არა სტატისტიკა!) პროგრამის წარმატების უფრო საინტერესო და მნიშვნელოვანი მტკიცებულებებია. ამგვარ პორტფოლიოებს შეუძლიათ იყვნენ, ასე ვთქვათ, „შედარებადები“ კონტექსტის შიგნით (პირველი და მეორე ენის შედეგებს შორის) იმის სადემონსტრაციოდ, რომ CLIL-ს შეუძლია საგნობრივი შინაარსის ეფექტურად სწავლება.

მაგრამ აფექტური მტკიცებულება (მოტივაცია, დაძაბულობა და ა.შ.) ასევე ძალიან მნიშვნელოვანია. ჩვენ გვჭირდება როგორ შემსწავლელების, ისე მასწავლებლების ხედვა

სასწავლო პროცესის განსხვავებული პუნქტიდან - CLIL-ის დამწყები მოსწავლეებიდან დაწყებული - პროგრამაში სრული გამოცდილების მქონეებით დამთავრებული. უფრო ფართო მასშტაბის კითხვარის მტკიცებულება საჭიროა იმის უზრუნველსაყოფად, რომ ფოკუსჯგუფის ინტერვიუები არ იქნება მიკერძოებული სუბიექტების (მონაწილეების) არჩევისას. ამის მიუხედავად, სამიზნე ფოკუსჯგუფების მუშაობა ძალიან ბევრს უმატებს საბაზისო მონაცემებს, რადგან ის იძლევა როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი დამოკიდებულებების სიღრმისეულად გამოკვლევის საშუალებას.

პერფორმანსისა და აფექტური მტკიცებულებების შეერთებით შეგვიძლია მიზნად დავისახოთ უფრო რთული პორტფოლიოს შევსება, რომელშიც გამოვიყენებთ მოსწავლეებს შესაძლებლობათა მთელი სპექტრიდან. პორტფოლიო შესაძლოა მოიცავდეს პერფორმანსის სტატისტიკურ მონაცემებს შედეგების მაგალითებით და მოსწავლეების ჩვენებას კითხვარის მონაცემებისა და ინტერვიუს ტრანსკრიპტების სახით. ამგვარი კომბინაცია გარე შემფასებლისთვის აკეთებს იმის დემონსტრირებას, რომ ინდივიდებს აქვთ მიღწევები და ისინი პოზიტიურად არიან განწყობილები როგორც CLIL პროცესის, ისე მისი შედეგების მიმართ. CLIL-ის მიმართ ხედვებში ნებისმიერმა პოზიტიურმა ცვლილებამ (რაც, ფოკუს-სკოლის მტკიცებულებების მიხედვით, ნორმალურია) უნდა შექმნას შესაძლებლობები უფრო გამოცდილი მოსწავლეებისთვის, რომ შეასრულონ მენტორის როლი პროგრამის დამწყებთათვის. ამ ასპექტში მოსწავლის ჩვენება ყოველთვის უფრო მნიშვნელოვანი იქნება, ვიდრე მასწავლებლისა.

ზემოთ ნახსენები ეს ორი ელემენტი შეადგენს CLIL-ზე ან ბილინგვურ პროგრამებზე ამჟამად არსებული მტკიცებულებების დიდ ნაწილს. მაგრამ, როგორც შეფასების საზომების პორტფოლიო აჩვენებს, ჩვენთვის სასარგებლო იქნება *სწავლის პროცესების* და *მასალების/ამოცანების* შესახებ მონაცემების შეგროვება და ანალიზი. ეს უფრო კომპლექსურია როგორც ლოჯისტიკური (მონაცემთა შეგროვება და ანალიზი), ისე სათანადო ანალიზის ინსტრუმენტების შექმნის/არჩევის კუთხით. სწავლის პროცესების ანალიზი ფუნდამენტურია, რადგან ჩვენ ვცდილობთ ვიპოვოთ როგორც შინაარსის, ისე ენის ათვისების ბაზისი CLIL პროგრამის საუკეთესო პრაქტიკისთვის. ვესტჰოფი (ვესტჰოფი, 2004) ამბობს, რომ წარმატებული სწავლა ხდება ბუნებრივი გამეორებისა და გარდასახვის პროცესებით, როდესაც ამოცანის თანმხლები მრავალი ტიპის სტიმულები სტიმულირებას უკეთებს და აძლიერებს მრავალ ნეირონულ კავშირს. თუ ეს მართლაც ასეა, მაშინ გვჭირდება ამ მოქმედების უფრო ცხადად დანახვის გზების პოვნა. დროსთან ერთად ნეირომეცნიერებები, სავარაუდოდ, შეძლებს უფრო ღრმად ჩასწვდეს, თუ რა ხდება ტვინში, როდესაც პიროვნება სწავლობს პირველი და დამატებითი ენებით. ამჟამად ჩვენ უკვე შეგვიძლია კოლაბორაციული ხმამაღლა ფიქრის პროტოკოლების გამოყენება, რომლებიც ცენტრირებულია გულდასმით შექმნილ ამოცანებზე, რომლებიც წარმოაჩენს პრობლემების გადაჭრის პროცესს ვიზუალურად/გასაგონად. თუკი ჩავიწერთ ამას, როგორც ცოდნის კონსტრუქციის მტკიცებულებას, მაშინ შევიძენთ საგნობრივი შინაარსის სწავლის დინამიკის უკეთეს ხედვას, რომელიც განაპირობებს („იწვევს“) რეალური ენის სწავლას, როგორც ინტეგრირებული პროცესის ნაწილს. სწავლის პროცესების შესახებ ამ ცოდნასთან ერთად, ჩვენ უნდა შევძლოთ, შევიმუშაოთ ხედვა ამოცანების ბუნებაში და შემომავალი სტიმულების

კომბინაციაში, რომლებიც მეტ და უფრო ხარისხიან სწავლის პროცესს განაპირობებენ. ეს შექმნის კრიტერიუმთა ახალ სიმრავლეს, რომელთა მიხედვითაც შეფასდება ახალი მასალები და ამოცანები, რაც, თავის მხრივ, გვაძლევს CLIL პროგრამის შეფასების მეოთხე სფეროს. ეს ბოლო კომპონენტი ახალია, მაგრამ არც მთლად გამოუცდელია და ნამდვილად უნდა განვიხილოთ მომავალი გეგმების ნაწილად.

შეფასების შერჩეულ სისტემებში მეტი დეტალებისა და სიმკაცრის შეტანის გარდა, ასევე, მნიშვნელოვანი შეიძლება იყოს CLIL პროვიზიის განხილვა და იმის დადგენის მცდელობა, მისი ამჟამინდელი დონე სათანადო და ეფექტური არის თუ არა. მაგალითად, თუ შემსწავლელებს ამჟამად აქვთ პროგრესი ერთ კონკრეტულ საგანში, ეს უფრო სასარგებლოა თუ მონაცვლეობით - ერთი საგნობრივი შინაარსიდან მეორეზე გადასვლა? უნდა გაფართოვდეს თუ არა პროგრამა ორ საგანზე, რითაც ის მიუახლოვდება ნაწილობრივ იმერსიას? სადაც CLIL პროგრამის მქონე საშუალო სკოლას ახლო კავშირი აქვს ადგილობრივ დაწყებით სკოლებთან, იქ არსებობს მზაობა, რომ განიხილოს საშუალო სკოლის დონეზე CLIL პროგრამის დაწყება, როცა ეს საჭიროდ მიიჩნევა.

პერფორმანსის მტკიცებულება

პერფორმანსის მტკიცებულება ნებისმიერი შეფასების უმნიშვნელოვანესი კომპონენტია, რადგან ისინი, ვისაც ექვი შეაქვთ CLIL პროგრამის ეფექტურობაში, ხშირად ფიქრობენ, რომ CLIL შემსწავლელების საგნობრივი შინაარსის ცოდნა იქნება უარესი პირველი ენის შემსწავლელებთან შედარებით. ბილინგვური განათლების ძველი შეფასებები დიდ აქცენტს აკეთებდა ენის შედეგებზე, როგორც ამ თავის დასაწყისში ვიხილეთ, რის გამოც ეს ექვები ნამდვილად არ გაქარწყლებულა. ამის გამო ყველა CLIL შეფასებამ უნდა წარმოადგინოს საგნობრივი შინაარსის შედეგების შეფასება. ამის მისაღწევად არსებობს 3 შესაძლო გზა მაინც (განხილული ამ პარაგრაფში), მაგრამ მნიშვნელოვანია იმის გათვალისწინება, რომ კონცეპტის გაგება განსხვავდება ამ გაგების სხვასთან გამოხატვისგან და ეს უნდა თამაშობდეს გარკვეულ როლს შეფასების წარმოებისას. გაგების დონეები განიხილება შუალედური ენის არსებობის მიუხედავად. მაგალითად, ტზური (2007) განასხვავებს მათემატიკის მონაწილეობით და ე.წ. „წინმსწრებ“ გაგებას, სადაც პირველს სჭირდება ბიძგი აქტივაციისათვის, მეორე კი დამოუკიდებლად აქტიურდება. ამას გარდა, CLIL ენა შესაძლოა იყოს შემზღუდავი ფაქტორი, თუკი მასწავლებელი არ შესთავაზებს ამ გაგების გამოხატვისთვის სათანადო ფორმატს. ეს საკითხი მე-6 თავში უფრო დეტალურადაა განხილული, მაგრამ მნიშვნელოვან პუნქტებს აქაც გავიმეორებთ...

ტესტები CLIL შუალედურ ენაზე, რომლებიც უბრალოდ პირველი ენიდანაა ნათარგმნი, ყოველთვის ვერ იძლევა სანდო მონაცემებს შედარებისთვის, მაგალითად, თუ ისინი მოითხოვს პასუხს უწყვეტი ტექსტით, რაც დამატებით ენაზე შემსწავლელის ენობრივი კომპეტენციების შესაძლებლობებს შეიძლება სცდებოდეს. მათ შეიძლება გაიგონ მასალა და ამ გაგების დემონსტრაცია შეიძლება წერის უწყვეტი პროცესისგან განსხვავებული გზებით - მაგალითად, ვიზუალური მასალის გამოყენებით, ცხრილების შევსებით ან ვერბალური პრეზენტაციით.

მეორე მეთოდი შეიძლება იყოს გაგების შეფასება ტესტით, რომელიც პირველ ენაზე, მაგრამ ამ მიდგომის ნაკლი არის ის, რომ შემსწავლელს თემის სპეციფიკური ლექსიკა შესაძლოა მხოლოდ CLIL ენაზე ჰქონდეს ნასწავლი... მესამე და უკეთესი მეთოდი შესაძლოა იყოს თემის შესახებ ნამუშევრის პორტფოლიოს შეგროვება, რომელიც სხვადასხვა ფორმატში აჩვენებს ამ თემის ელემენტების გაგებას; პირველი ენისა და CLIL ჯგუფების შედეგებს შორის შედარება შესაძლოა გაკეთდეს პროფესიონალების მიერ, რომლებიც მუშაობენ ამ საგნის სფეროში. ეს მოგვცემს წარმატების უფრო სანდო და სრულ შეფასებას.

CLIL პროგრამებში პერფორმანსის ბოლოდროინდელი შეფასებების ფოკუსი მაინც ძირითადად ენის შედეგებზე არის ხოლმე გაკეთებული. ასეთებია ადმირაალის, ვესტჰოფის და დებოტის (2006), ლასაგაბასტერის (2008), კამპოს, გრისალენას და ალონსოს (2007), აგრეთვე - უფრო მოკლე ფორმით გამოქვეყნებული, როგორიცაა ალონსოსა და სხვებისა (ალონსო და სხვ., 2008)) და დე ზაროხეს (დე ზაროხე, 2008) ნაშრომები. ერთი გამოუქვეყნებელი კვლევა (ვუდფილდი და ნეოფიტოუ, 2006) ასევე გეოგრაფიის შინაარსის შედეგებსაც ანალიზებს. ამ კვლევათაგან ზოგიერთი წარმოგვიდგენს შედარებით მონაცემებს, რომლებიც აღებულია CLIL კლასებიდან და არა-CLIL საკონტროლო ჯგუფებიდან. ამგვარმა კვლევებმა აუცილებლად უნდა მიაქციოს ყურადღება მონაცემთა შეგროვებას, რადგან პირდაპირი შედარება უნდა იყოს სრულიად გამართლებული პარალელური ტესტირებითა და მაგალითთა შესაბამისობებით. ჯერჯერობით ადაპტირებულია სტანდარტიზებული ინსტრუმენტები, ისე, რომ ვალიდურობას არ სჭირდება ცალკე დემონსტრაცია. შესაძლოა სხვადასხვანაირი მიდგომა. მაგალითად, ესპანეთის ბასკურ რეგიონში ლასაგაბასტერმა (ლასაგაბასტერი, 2008 - იხილეთ გვ. 140) ჩამოაყალიბა 4 ჰიპოთეზა დასატესტად, ხოლო ადმირაალის, ვესტჰოფის და დე ბოტის კვლევებმა ნიდერლანდებში და კამპოს, გრისალენას და ალონსოს კვლევებმა - ასევე ბასკეთის რეგიონში, უბრალოდ, პირდაპირი შედარებები გააკეთეს ბილინგვურ და არაბილინგვურ ჯგუფებს შორის ინგლისურ ენაში გაწაფულობის სტანდარტული საზომების საშუალებით. ეს ენის საზომები იყო კემბრიჯის ESOL ტესტები (კამპო, გრისალენა და ალონსო) და ლექსიკის, წაკითხულის გააზრებისა და ვერბალური გაწაფულობის არსებული ტესტები (ადმირაალი, ვესტჰოფი და დებოტი). როგორც ზოგად საზომებს, მათ, ცხადია, არ ჰქონიათ კავშირი სწავლისა და სწავლების პროცესთან, რომელიც რეალურად განხორციელდა CLIL პროგრამაში.

აქ არსებობს დილემა, რომლის განხილვაც საჭირო იქნება მომავალ შეფასებებში ენაზე ფოკუსით: ენობრივი შენაძენები უფრო გლობალურად, აღიარებული სტანდარტული ინსტრუმენტით უნდა გაიზომოს თუ უნდა გაზომოთ CLIL პროგრამაში რეალურად მიღებული შენაძენები? უფრო მეტი, შეფასება უნდა ჩავუტაროთ ენობრივ უნარებს, როგორებიცაა წაკითხულის გააზრება ან ვერბალური კომპეტენციები, და თუ კი, როგორ შეიძლება CLIL და არა-CLIL ჯგუფების პერფორმანსებს შორის განსხვავება მაგალითების შესაბამისობის გარეშე.

ადმირაალის, ვესტჰოფისა და დე ბორის დასკვნა, რომ ბილინგვური ჯგუფები ზოგიერთ ასპექტში შესამჩნევად მეტს აღწევენ - მათ შორის ინგლისური ენის გამოცდის პერფორმანსში

- მაგრამ, სხვა საგნებში ამ მხრივ არაა განსხვავება - ნაწილობრივ მართლაც შეესაბამებოდა სიმართლეს:

სკოლის ბილინგვურ პროგრამებს ჰქონდათ ძლიერი დადებითი ეფექტი მოსწავლეების წაკითხულის გააზრებაზე და ზეპირ გაწაფულობაზე ინგლისურ ენაში, მაგრამ არ ჰქონდათ სათანადო ეფექტი მოსწავლეების მხრიდან სავალდებულო ლექსიკის ცოდნაზე. (ადმირალი, ვესტჰოფი და დებოტი, 2006: 91).

როგორც ამ სტატიის ავტორებმა აღნიშნეს, საკონტროლო და ექსპერიმენტული ჯგუფების პირდაპირი შედარება პროგრამის დაწყებისას შეუძლებელია. შესაბამისად, სასწავლო პროგრამებში მომდევნო ეტაპებსა და საბოლოო შედეგების შედარებაც გართულდა. თუმცა, მიუხედავად ამისა, ამგვარი შეფასება ღირებულია CLIL პროგრამების გააზრებისთვის, თუნდაც იმის გამო, რომ იგი მიგვიჩვენებს, თუ სადაა საჭირო მომავალში შეფასების პრაქტიკაში შესწორებების გაკეთება.

ლასაგაბასტერის (2008) ოთხი ჰიპოთეზიდან 2 დაკავშირებული იყო CLIL-ისა და არა-CLIL-ის შედარებასთან, მაგრამ ის, ასევე, იკვლევდა პერფორმანსს CLIL ჯგუფებში სქესისა და სოციოკულტურული სტატუსების მიხედვით. მისი შეფასების შედეგები აჩვენებს CLIL შემსწავლელების უდავო უპირატესობებს არა-CLIL-თან შედარებით, გაზომილი ობიექტურად შეფასებული მიმღებითი უნარების ტესტებით და პროდუქციული უნარებისათვის პროფილირების ტექნიკით (რომელსაც ყოველთვის აქვს სუბიექტური ელემენტი). შესადარებელი ჯგუფების შესასწავლი საგნები არ ემთხვეოდა ერთმანეთს, გარდა ინგლისურის სწავლის ისტორიით... და თუმცა CLIL სამიზნე ჯგუფების რაოდენობა საკმაოდ დიდია, არა-CLIL ჯგუფი მხოლოდ ერთი კლასისაგან შედგებოდა...

კამპოს, გრისალენას და ალონსოს (2007) ნამუშევარი, რომელიც იყო ფართომასშტაბიან კვლევას წარმოადგენდა და მრავალი ტიპის მონაცემებს მოიცავდა, ცდილობდა შესაბამისობის საკითხის გადაჭრას ყოველი ექსპერიმენტული ჯგუფისთვის ათკაციანი საკონტროლო ჯგუფის არჩევით, რომლებიც, არსებული აკადემიური პერფორმანსის გათვალისწინებით, რაც შეიძლება ახლოს იყვნენ ექსპერიმენტულ ჯგუფებთან. თუმცა, ავტორები აღნიშნავენ, რომ საწყისი ტესტების ჩვენებით, ექსპერიმენტულ ჯგუფებს უფრო მაღალი მიღწევები ჰქონდათ, ვიდრე საკონტროლო ჯგუფებს. ლასაგაბასტერი, ასევე, აღიარებს ფაქტორს, რომელსაც პოტენციურად შეეძლო ბასკურ რეგიონში მისი საკუთარი კვლევის შედეგების დამახინჯება:

ამ კვლევის შემთხვევაში, შესაძლოა, რომ CLIL მოსწავლეები იყვნენ უფრო ნიჭიერები და მოტივირებულები, ესწავლათ ინგლისური, როგორც უცხო ენა, ვიდრე მათი არა-CLIL კოლეგები. ცხადია, რომ ეს საკითხი განხილვას საჭიროებს (ლასაგაბასტერი, 2008: 38).

ლასაგაბასტერი იცავს თავის პოზიციას კოლინზის და სხვ. (კოლინზი და სხვ., 1999) ციტირებით, რომლებიც ამართლებენ შეფასებების შედეგების ვალიდურობას არსებულ საგანმანათლებლო კონტექსტებში, სადაც ცვლადების კონტროლი ყოველთვის არაა შესაძლებელი. რეალურად, მონაცემები აჩვენებს CLIL-ის საშუალებით შესამჩნევ შენაძენს; CLIL ჯგუფი უსწრებს არა-CLIL ჯგუფს, იმის მიუხედავად, რომ CLIL შემსწავლელები ერთი წლით უმცროსები იყვნენ. უფრო მეტიც, არ არსებობდა შესამჩნევი განსხვავებები CLIL

ჯგუფს შიგნით სქესის ან სოციოკულტურული სტატუსის მიხედვით, რაც იმას გვაფიქრებინებს, რომ CLIL იძლევა პოტენციურ შენაძენს ყველა მოსწავლისათვის. ასევე ესპანეთის ბასკურ რეგიონში დე ზარობემ (2008), რომლის ფოკუსიც უფრო ვიწრო სფერო - ლაპარაკის უნარის განვითარება იყო, დაადგინა CLIL ჯგუფების უპირატესობა არა- CLIL-თან შედარებით. თუმცა ჯგუფები ამ შემთხვევაშიც ზუსტად არ შეესაბამებოდა ერთმანეთს, შეფასება იყო მკაცრი, ტესტირება - კრიტერიუმებთან მიმართებით; ამასთანავე, **ტიპი/ტოკენი შეფარდების** (რაც ობიექტურია) ჩართვა დაემატა საზომებს. კვლევამ აჩვენა უფრო მაღალი ქულები ბილინგვური პროგრამის მოსწავლეებთან. ანალიზი სტატისტიკას ეყრდნობოდა და მტკიცებულებად გამოიყენებოდა მნიშვნელოვანი საზომები. CLIL პროგრამების ენობრივი სარგებლები ცხადადაა დემონსტრირებული ამ შეფასებებით და თითოეული იძლევა გამჭვირვალე მეთოდოლოგიას და იყენებს სათანადო სიმკაცრეს დასკვნების გაკეთებისას. ენობრივ კომპეტენციებზე მომავალი მუშაობა უნდა ეფუძნებოდეს ამ მაგალითებს, შესაძლოა - უფრო მეტი ფოკუსირებით იმაზე, თუ რისი მიღწევა შეუძლიათ CLIL შემსწავლელებს, ნაცვლად მათი და არა-CLIL შემსწავლელების შედარებისა. ამგვარად, მოგვარდება „საკონტროლო“ და „ექსპერიმენტული“ ჯგუფების შესაბამისობის საკითხი და უზრუნველყოფილი იქნება თავად CLIL პროგრამის შედეგების გაზომვა, ნაცვლად სტანდარტიზებული ტესტების გამოყენებისა, რომლებიც საერთოდ არ ასახავს სწავლისა და სწავლების მიმდინარე პროცესს.

ტიპი/ტოკენი-შეფარდება გულისხმობს განსხვავებული სიტყვების (*ტიპების*) შეფარდებას სიტყვაფორმების (*ტოკენთა*) საერთო რაოდენობასთან. ტექსტის სიმდიდრე იზომება ამ შეფარდების გამოთვლით - მოკლე ტექსტებს, როგორც წესი, უფრო მაღალი ქულა აქვთ.

ზემოთ ნახსენებ გამოუქვეყნებელ შეფასებას (ვუდფილდი და ნეოფიტოუ, 2006), რომელიც ჩატარდა გაერთიანებული სამეფოს საშუალო სკოლის კონტექსტში, ჰქონდა გარკვეული ძლიერი მხარეები, მაგრამ ეს შეფასება ჩატარდა ადგილზევე, სპონტანურად, პროგრამის შემუშავების პროცესში და, შესაბამისად, არ არის მეცნიერულად იმავე რანგის მქონე, როგორიც აქ ციტირებული სხვა კვლევები. თუმცა, საინტერესოა, რომ ამ კვლევამ აჩვენა მრავალი შენაძენი CLIL პროგრამაში ნაკლებად ნიჭიერი შემსწავლელებისთვისაც. ავტორებმა გაერთიანებული სამეფოს სტანდარტული საზომების გამოყენებით, რომლებიც დაფუძნებული იყო 11 წლის მოსწავლეების წერა-კითხვისა და მათემატიკის ეროვნულ ტესტებზე, აჩვენეს, რომ დაახლოებით 200 გოგოდან ყველაზე ნაკლებად ნიჭიერებმაც კი ენა მოსალოდნელზე სწრაფად აითვისეს, ხოლო საგნობრივ შინაარსში (გეოგრაფია) მოსალოდნელ პროგრესს მაინც მიაღწიეს. საზომები, რომლებიც დაკავშირებულია ინგლისურ ეროვნულ კურიკულუმთან, აუცილებლად შეიცავდა სუბიექტურობის ელემენტს, მაგრამ ეს იყო მცდელობა, ერთდროულად შეფასებულიყო ენაც და საგნობრივი შინაარსიც (იმერსიის პროგრამების ეფექტურობის შესახებ კვლევების უმრავლესობის მსგავსად, ზემოთ მოყვანილ კვლევებში მხოლოდ მცირე ან საერთოდ არანაირი ყურადღება არ ჰქონდა დათმობილი მიღწევებს საგნობრივ შინაარსში; თუკი აქ იყო რაიმე მიღწევა, ცხადია, რომ ის

არ იყო ისე გულდასმით შეფასებული). პროგრამაში ჩართული მასწავლებლები ფიქრობდნენ, რომ ნაკლებად ნიჭიერთა მიერ მეტი ფოკუსირების მოთხოვნამ წვლილი შეიტანა პერფორმანსის გაუმჯობესებაში. ერთმა მასწავლებელმა კი განაცხადა:

„იმერსიის ორ კლასში ჩართულ მოსწავლეთა 93%-მა გადაწყვიტა მე-8 კლასში გეოგრაფიის იმერსიაში მონაწილეობის მიღება. ესენი არიან განსახვავებული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეები. მათგან ბევრმა იცის, რომ ეს უფრო რთული იქნება, მაგრამ მზად არიან, გაუმკლავდნენ ამ გამოწვევას.“

ცხადია, რომ იმის გადაწყვეტისას, პროგრამა არის თუ არა ეფექტური, აუცილებელია სწავლის შედეგების კუთხით წარმატების შეფასება და ამის გაზომვა შესაძლებლობათა მთელი სპექტრის გამოყენებით. 3 წლის განმავლობაში სტატისტიკური მტკიცებულებების შეგროვების გარდა, საპილოტე სკოლამ დაიწყო ნამუშევრების კოლექციის შექმნაც, რადგან მიხვდნენ, რომ განსხვავებული ჯგუფების შედარებისას არაა იოლი მათი შედარება, როდესაც სხვადასხვა მასწავლებელი ორ სხვადასხვა ენაზე ასწავლის - ერთ ჯგუფს პირველ და მეორეს - მეორე ენაზე.

აფექტური მტკიცებულება

მაღალი მოტივაცია, რომელიც ეხმარება კონცენტრაციას, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია დამატებით ენაზე სწავლისას წარმატების მისაღწევად. ასე რომ, მონაწილეთა CLIL-ის მიმართ დამოკიდებულებებისა და მათი მოტივაციის დონეების მონიტორინგი უნდა იყოს შეფასების პროცესის საკვანძო ელემენტი. კვლევის ამ ფართო სფეროში არსებობს მონაცემთა მიღების მრავალი მიდგომა და პასუხგასაცემი მრავალი შეკითხვა, რასაც ჩვენ ქვემოთ მოცემულ მიმოხილვაში ვიხილავთ.

მნიშვნელოვანია, რომ მონაცემთა შეგროვებისა და ანალიზის პროცესები იყოს მკაცრი, განსაკუთრებით - თუ გამოიყენება რაოდენობრივი მიდგომა. ზოგიერთს ეჭვი შეეპარება, რომ აფექტის (როგორიცაა შემსწავლელის მოტივაცია) შესახებ მონაცემებს ისეთივე მნიშვნელობა აქვს, როგორიც პერფორმანსის შესახებ მონაცემებს; ზოგს ეჭვი შეეპარება, რომ მცირე ჯგუფებში ჩატარებულ ინტერვიუებს ისეთივე მნიშვნელობა ექნებათ, როგორიც ფართომასშტაბიან კითხვარებს; ზოგიერთი არჩევს, რომ მონაცემები იყოს სტატისტიკური და არა ინტერპრეტაციულად გაანალიზებული. მაგრამ სწავლის სოციალური და ემოციური განზომილებების მნიშვნელობა უკვე დადგენილია (დაი და სტერნბერგი, 2004) და მასწავლებლების მიერ თავიანთი შემსწავლელის აფექტური მხარის ცოდნა ძალიან მნიშვნელოვანია ამოცანების სტილისა და შედეგების ისე არჩევისთვის, რომ მათ შეამზადონ შემსწავლელები იმის გადასაწყვეტად, თუ რა დონეზეა საჭირო ხარაჩო ენის მხარდასაჭერად.

CLIL შემსწავლელებთან ინტერვიუები (ჰუდი, 2006) აჩვენებს, რომ CLIL პროგრამის საწყის ეტაპზე სიამოვნება, მოტივაცია და თვითშეფასება რისკის ქვეშაა - როდესაც მოსწავლეები ეგუებიან CLIL მეთოდოლოგიის ადაპტირების საწყის გამოწვევებს. ინტერვიუები, ასევე, აჩვენებს, რომ CLIL უფრო მეტ მოთხოვნას შეიცავს, მაგრამ მომართულია უფრო დიდი მიღწევისთვის. შეადარეთ ამონარიდთა ეს ორი სიმრავლე ერთმანეთს: ერთი და იმავე, 11 წლის გოგონების (ინგლისური/უელსური სისტემით მე-7

კლასი) ჯგუფის ინტერვიუები დასაწყისსა და CLIL პროგრამის დაწყებიდან პირველ და მეორე წელს, რომლის შეფასებაც გააკეთეს ვუდფლიდმა და ნეოფიტომ მათ გამოუქვეყნებელ მონაცემებში (ვუდფლიდი და ნეოფიტო, 2006). R არის მკვლევარი, ხოლო P1-P4 - შემსწავლელები:

ამონარიდი 1 (CLIL-ის პირველი წელი):

R რას ფიქრობთ გეოგრაფიის ფრანგულად სწავლაზე?

P1 ეს სიგიჟეა.

P2 არა!

P3 I მე მეგონა, რომ ის [მასწავლებელი] გადავითარგმნიდა, მაგრამ ასე არ ქნა.

P4 არ ვიცოდი, რა მეფიქრა - ჩვენ გვინდოდა, რომ ინგლისურად ელაპარაკა, ფრანგულად კი არა.

ამონარიდი 2 (CLIL-ის პირველი წელი):

R ანუ ეს განსხვავდება ფრანგულის გაკვეთილებისაგან - გეოგრაფიაში მეტს სწავლობთ თუ ნაკლებს?

P4 სიტყვებს კი ვსწავლობთ.

P1 თუ რაღაცებზე მიუთითებდა, მაშინ ვიცოდი, რასაც გულისხმობდა.

P2 ფრანგულის გაკვეთილები სხვანაირია - ეგენი, რა ვიცი, საფუძვლებია!

P4 საფუძვლებზე გაცილებით მეტს სწავლობ. ფრანგულად გეოგრაფია საერთოდ სხვა რაღაცაა.

რაღაცებს კი სწავლობ - უფრო საინტერესოა. ისე კი არაა, როგორც ერთი, ორი სამი - საგანს მართლა სწავლობ.

P1 სხვა ადამიანებს რომ ეუბნები, მე გეოგრაფია ფრანგულად ვისწავლეო, ისინი ფიქრობენ „ვაუ!“.

(ჰუდი, 2006)

მე-8 კლასის ჯგუფს (ასაკი: 12-13 წელი), რომელიც გეოგრაფიის მეორე წელს იწყებს ფრანგულად, CLIL-ის შესახებ უფრო დადებითი ხედვა აქვს. ინტერვიუს ტრანსკრიპტიდან ამონარიდები ასეთია:

ამონარიდი 3 (CLIL-ის მეორე წელი):

P5 მე-7 კლასში რომ დავიწყეთ, ისეთი შეგრძნება გვქონდა, რომ საერთოდ არაფერი გვესმოდა, მაგრამ ახლა ასე ცუდად აღარაა საქმე.

ამონარიდი 4 (CLIL-ის მეორე წელი):

P6 ფრანგული ენის გაკვეთილზე ცხოველებისა და მსგავსი რაღაცების შესახებ სწავლობ, მაგრამ გეოგრაფიაში მსოფლიოს შესახებ უნდა ისწავლო. რაკი გეოგრაფიას ფრანგულად ვსწავლობთ, ჩვენი დონე უფრო მაღალია.

ამონარიდი 5 (CLIL-ის მეორე წელი):

P7 ყველა საგანი ეხმარება სხვა საგნებს. ფრანგულის გაკვეთილების გაგება უფრო მარტივია, რადგან გეოგრაფიას ვსწავლობთ.

ამონარიდი 6 (CLIL-ის მეორე წელი):

P6 ფრანგულად გეოგრაფიის სწავლისას უფრო მეტი ყურადღების გამოჩენა გიწევს. ფრანგულის გაკვეთილზე, ფაქტობრივად, არ გჭირდება კონცენტრაცია.

(ჰუდი, 2006).

აფექტური განზომილების გამოკვლევის ძირითადი ინსტრუმენტები არის კითხვარები და ინტერვიუები. პირველი გამოსადეგია უფრო დიდი კონტინგენტის მოსაზრებების გასაზომად, მეორე კი - ინდივიდების უფრო დეტალური შეხედულებების დასადგენად. ზემოთ მოცემული მონაცემები ცხადად აჩვენებს ინტერვიუების სარგებლიანობას. კითხვარისაგან შეგვეძლო ისეთი კომენტარების მიღება, როგორიც პირველ ამონარიდშია - ზედაპირული და დამბულობით გამოწვეული თავდაპირველი რეაქცია გეოგრაფიის ფრანგულად სწავლაზე. ხოლო 20-წუთიან ინტერვიუში მოგვიანებით გაკეთებული კომენტარები, რომლებსაც მე-2 ამონარიდში ვხედავთ, უფრო გააზრებულ პასუხს გვაჩვენებს. CLIL შეფასებებს სჭირდება ორივე ტიპის ინსტრუმენტები, რათა ჩვენი შეგროვებული აფექტური მონაცემები იყოს უფრო ფართო და ღრმა. ამ ჯგუფის წევრები აარჩია მასწავლებელმა და სპეციალურად შეიცავდა ისეთ მოსწავლეებს, რომელთა შეხედულებებიც შესაძლოა არც თუ ისე დადებითი ყოფილიყო. ინტერვიუს მრავალი ჯგუფი იქმნება მოხალისეობის პრინციპით, რის გამოც მათზე შეიძლება ითქვას, რომ არ ასახავენ ზოგად სურათს. ამგვარად, მნიშვნელოვანია ჯგუფების ფორმაციის ჩამოყალიბებული პრინციპების მიყოლა (იხილეთ, მაგალითად, გრინბაუმი, 1998). კითხვები, რომლებმაც გამოიწვიეს ეს პასუხები, იყო ღია და თავს არიდებდა რესპონდენტების რაიმე მიმართულებით წაყვანას. იმისთვის, რომ შეფასება იყოს გამჭვირვალე და ავტორიტეტული, ძალიან მნიშვნელოვანია როგორც კითხვების, ისე პასუხების წარმოდგენა.

უახლეს კვლევებში ვუდფილდი და ნეუფიტო (2006), კამპო, გრისალენა და ალონსო (2007), მარში, ზეიჯკი და გოზდავა-გოებიოვსკა (2008), ალონსო, გრისალენა და კამპო (2008), დალტიონ პუფერი და სხვ. (2009), ლასაგაბასტერი და სიერა (2009) და იასინი და სხვ. (2009) - ყველანი იკვლევდნენ აფექტურ განზომილებას, როგორც მათი შეფასებების ნაწილს. პოლონური პროფილის მოხსენებაში (მარში, ზეიჯკი და გოზდავა-გოებიოვსკა, 2008) შემსწავლელების მიერ იდენტიფიცირებული უპირატესობები და ნაკლოვანებები აჩვენებს როგორც ინტეგრაციული, ისე ინსტრუმენტალური მოტივაციის მტკიცებულებებს. მაგალითად, CLIL-მა მათ მისცა საშუალება, უცხოეთში გაცვლით პროგრამებში მიეღოთ მონაწილეობა (ინტეგრაციული); ბილინგვური განათლება აფართოებს შემსწავლელთა ჰორიზონტებს (ინსტრუმენტალური მოტივაციის თეორიის მონახაზი იხილეთ მე-5 თავში). შეფასების მასშტაბის გათვალისწინებით (ჩართული იყო 19 სკოლა), ეს იძლევა ცხად წარმოდგენას CLIL პროგრამების შესახებ. მოცემული არაა დეტალური ანალიზი, მაგრამ აღქმული სარგებლებისა და ნაკლოვანებების ასეთი ცვალებადი პროფილი ამართლებს მონაწილეთა დიდ რაოდენობასთან კითხვარების გამოყენებას, რადგან შესაძლო ხდება მნიშვნელოვანი ფაქტორების სრული მიმოხილვის მიღება. კამპო, გრისალენა და ალონსო (2007) ხაზს უსვამენ სქესის როლს შემსწავლელთა აფექტურ პასუხებზე CLIL-ის მიმართ. ისინი თავიანთი კითხვარების ანალიზით გვაჩვენებენ, რომ გოგონებს CLIL-ის მიმართ უფრო დადებითი ხედვა აქვთ, ვიდრე - ბიჭებს. ისინი, ასევე, უფრო იშვიათად ფიქრობენ, რომ საგნობრივი შინაარსის შედეგები იქნება უარესი და რომ მათ მიღწევებს მეტი დრო და ძალისხმევა დასჭირდება. თუმცა, ავტორები იმასაც გვაჩვენებენ, რომ ორივე პოპულაციაში უმრავლესობას სჯერა: მათი მიღწევა საგნობრივ შინაარსში იქნება ისეთივე მაღალი,

როგორც ის იქნებოდა არა-CLIL პროგრამის ფარგლებში... თუმცა აცნობიერებენ, რომ ამ მიღწევას მეტი ძალისხმევა დასჭირდება. ერთი და იმავე პროგრამის ორივე მოხსენებაში (კამპო, გრისალენა და ალონსო, 2007 და ალონსო, გრისალენა და კამპო, 2008) აფექტური მტკიცებულებები არ არის ისეთი დეტალური, როგორც პერფორმანსისა, მაგრამ მკვლევართა გუნდი ესაუბრა შემსწავლელთა ოჯახებს და მათ უმრავლესობას სჯეროდა, რომ პროგრამას ჰქონდა რეალური ღირებულება. რაც უფრო ახალგაზრდაა შემსწავლელი, მით უფრო მნიშვნელოვანია მშობლების მხრიდან პროგრამის ცოდნა და მხარდაჭერა, განსაკუთრებით - თუ გავითვალისწინებთ, რომ შემსწავლელებისაგან საჭიროა ღრმა კონცენტრაცია.

დალტონ-პუფერი და სხვ. (2009) იკვლევენ პროფესიული განათლების CLIL-ს, ყოფილი მოსწავლეების (რომელთაგანაც მხოლოდ მცირე ნაწილს ჰქონდა CLIL პროგრამის გამოცდილება) კითხვარების საშუალებით გამოკითხვით და 20 ინტერვიუთი 17-19 წლის ასაკობრივ შუალედში მყოფ ამჟამინდელ CLIL მოსწავლეებთან.

კითხვარების შედეგები გვაჩვენებს შერეულ პასუხებს, CLIL-ის ძლიერი, მაგრამ არა უდავო მხარდაჭერით, განსაკუთრებით იმ საკითხთან მიმართებით, იკარგება თუ არა საგნობრივი შინაარსის სიღრმე უცხო ენაზე მუშაობისას. თუმცა, ყოფილი CLIL მოსწავლეები თავიანთ კომპეტენციას უცხო ენაში უფრო დადებითად აფასებდნენ, ვიდრე ისინი, ვინც არ გაჰყვა CLIL გზას. ინტერვიუებისაგან წარმოიშვა საინტერესო დებულება: თუკი საგნობრივი შინაარსის მასწავლებლის მიერ CLIL ენის ფლობა არც თუ ისე ახლოს იყო იდეალურთან, მაშინ მოსწავლეებს უწევდათ უფრო მეტი დამოუკიდებელი მუშაობა, რაც მათ მეტ თავდაჯერებულობას ჰმატებდა. თავად მასწავლებლების შეხედულებები, შემსწავლელთა შეხედულების პარალელურად, არის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი განზომილება და ჩვენ მას ამ სექციაში მოგვიანებით წარმოგიდგენთ.

ლასაგაბასტერმა და სიერამ (2009) ჩაატარეს კვლევა უფრო მცირე ასაკის საშუალო სკოლის CLIL შემსწავლელებთან. კონკრეტულად, მათ გამოიკვლიეს შემსწავლელთა დამოკიდებულება ინგლისურისა და მათ საგანმათლებლო სივრცეში შესული ორი სხვა ენის - ბასკურისა და ესპანურის - მიმართ ფართომასშტაბიანი კითხვარების საშუალებით. მათ, ასევე, გამოიკვლიეს, აქვს თუ არა სქესს მნიშვნელობა ამ დამოკიდებულებებში. მათი კვლევების თანახმად, ცხადია, რომ CLIL აუმჯობესებს დამოკიდებულებებს სხვა ენების მიმართ და რომ ეს უფრო გავრცელებულია ქალ შემსწავლელებში. მათ აღმოაჩინეს ძლიერი ინსტრუმენტალური მოტივაცია, თუმცა ამის სანდო ექსტრაპოლაცია უფრო რთულია, რადგან ის ძალიან არის დამოკიდებული ანტონიმების სიმრავლისათვის ზედსართავების არჩევანზე. მაგრამ, უთუოდ დაისმება მნიშვნელოვანი კითხვა - რა აძლევს CLIL შემსწავლელს მოტივაციას, იმუშაოს უფრო მეტი (რადგან ყველა ამბობს, რომ მათ ეს უწევთ)? შინაგანი მოტივაციაა ეს თუ გარეგანი? იასინი და სხვ. (2009), რომლებიც წერენ მალაიზიის კონტექსტზე, აყენებენ შემდეგ საკითხს: ნაკლებად ნიჭიერი შემსწავლელებს აქვთ უფლება, მონაწილეობა მიიღონ CLIL პროგრამაში მათი დამოკიდებულებებისა და სასწავლო საჭიროებების კარგად გათვალისწინებით. ავტორების მიერ შეგროვებული დამოკიდებულებების ნიმუშები იძლევა ცხად მინიშნებას, რომ ინგლისურში ნაკლებად გაწაფულ მოსწავლეებს CLIL-ის მიმართ უფრო უარყოფითი შეხედულება აქვთ, რადგან ის

პირდაპირ მათზე არ ზრუნავს. ამ აღმოჩენამ ხაზი გაუსვა მასალისა და პროცესის კვლევის საჭიროებას, რომელსაც მომდევნო ორ სექციაში შემოგთავაზებთ.

ვუდფილდმა და ნეუფიტომ (2006) სცადეს აფექტის გასაზომად ალტერნატიული საზომის - „საკლასო კლიმატის“ - გამოყენება. ეს საზომი გამოიყენეს კონკრეტულად გეოგრაფიისათვის და იგი დააფუძნეს ჰეი მაკბერის (2000) ზოგად ინსტრუმენტს. ამ ინსტრუმენტის ორი წლის გამოყენების შედეგები არ არის ცალსახად CLIL-ის მომხრე. ამ მომენტში გეოგრაფიის ინგლისურად და ფრანგულად სწავლას შორის განსხვავება თითქოს მასწავლებლებს შორის განსხვავებაზე უფრო იყო დამოკიდებული, ვიდრე ინსტრუქციის მედიუმებს შორის განსხვავებაზე. ამგვარად, ამ საზომმა ცხადი შედეგი ვერ მოგვცა. მაგრამ ამგვარი ინსტრუმენტები, თუკი ისინი კარგად გამოიყენება და გახდება მკაცრი გარე შეფასების ინსტრუმენტები, შეიძლება გახდეს CLIL და არა- CLIL პროგრამების შესადარებლად ადეკვატური სკალა, როდესაც საქმე ეხება ერთსა და იმავე მასწავლებელს ან ერთსა და იმავე კლასს. კლასის კლიმატის გარდა, კითხვარებში ასახულია მრავალი ელემენტი, რომელთაგან უმრავლესობა ეხებოდა კლასში ქცევის საკითხებს. პასუხების მხოლოდ 6% ეხებოდა პირდაპირ საგნის სწავლის ენას (რომელიც ფრანგული იყო).

აფექტური მტკიცებულების კიდევ ერთი პოტენციური ტიპი არის CLIL კურსის მსურველთა რიცხვი. ვუდფილდმა და ნეუფიტომ (2006) აღმოაჩინეს, რომ CLIL პროგრამის 2 წლის მიმდინარეობის შემდეგ, 2005 წლის სექტემბერში, შემსწავლელთა 50%-მა გადაწყვიტა, გაეგრძელებინა CLIL გეოგრაფია მეორე წელსაც, ხოლო 2006 წელს უკვე 93%-მა გადაწყვიტა იგივე. ამას გარდა, 2006 წელს 72%-მა აირჩია გაეგრძელებინა პირადი, სოციალური და ჯანმრთელობის განათლების (PSHE) პროგრამა ფრანგულად მეორე წელსაც, თუმცა ამის მიზეზი შეიძლება ის იყო, რომ პროგრამის ტუტორი მათ გადმოჰყვა. ეს ციფრები კარგად გვიჩვენებს პროგრამის წარმატების ზრდას. პროგრამა აშკარად იწვევს მეტ მოტივაციას, როდესაც ის თანდათან იკრეფს ძალას და მოსწავლეები ხედავენ მასში „ნორმალურ“ და მიღწევების მომტან პროცესს.

აფექტური განზომილების მტკიცებულებების მეზნისას არ შეიძლება CLIL მასწავლებლის დავიწყება. CLIL კურსები, განსაკუთრებით - ახლები და განვითარების პროცესში მყოფები, ითხოვს საკმაოდ ბევრს მასწავლებლებისაგან, რომელთაც შესაძლოა ჰქონდეთ ან ენობრივი ან შინაარსობრივი ექსპერტიზის უნარები, მაგრამ, როგორც წესი - არ აქვთ ორივე ერთად... კამპომ და სხვ. (2007) გამოიძიეს, თუ რამდენად სჯეროდათ მასწავლებლებს თავიანთი სწავლების მეთოდებისა და უნარის, ესწავლებინათ CLIL პროგრამის მიხედვით. მათ წარმოაჩინეს თავდაჯერებულობის მაღალი დონე, მაგრამ ეს მათი მოხსენებების მხოლოდ მცირე ნაწილს იკავებს და არ არის დეტალურად გამოკვლეული. მოატის (2008) სამაგისტრო ნაშრომში უფრო საფუძვლიანადაა გამოკვლეული ფინელი CLIL მასწავლებლების შეხედულება იმის შესახებ, გაუმჯობესდა თუ არა მათი პრაქტიკა CLIL პროგრამებში მონაწილეობისას. აქ არსებობდა განსხვავებული შეხედულებები. მასწავლებლები ხედავდნენ სარგებელს CLIL შემსწავლელებისათვის, მაგრამ ეს ხდებოდა მათი, როგორც მასწავლებლების, კომფორტის ხარჯზე. მასწავლებლებს უნდა დაესვათ რთული კითხვები, რადგან მათ გადამწყვეტი როლი აქვთ პროცესში; მათი ერთგულება პროგრამის მიმართ შესაძლოა იყოს მეტი ან ნაკლები, იმის მიხედვით, აქვთ თუ არა მათ პროგრამის მენეჯმენტის

და პრობლემების გამოთქმის საშუალება. ამგვარად, ყველა შეფასება აუცილებლად უნდა მოიცავდეს მასწავლებელს.

კვლევის ორი ძირითადი ტიპი - პერფორმანსისა და აფექტური მონაცემების მოძიება - მოიცავს აქამდე შესრულებული სამუშაოს ძირითად ნაწილს და მონაწილეობას მიიღებს მომავალ შეფასებებში, მაგრამ მუშაობა მიმდინარეობს კიდევ ორ სფეროში: კერძოდ, განიხილება სწავლის პროცესისა და მასალების/ამოცანების შეფასება. არ შეიძლება ამ სფეროების იგნორირება, რადგან ისინი იძლევა CLIL სწავლისა და სწავლების პროცესში ხედვის განსხვავებულ სპექტრს, თუმცა არც ისე ადვილია მათგან გენერალიზაცია, რადგან, დიდი ალბათობით, ისინი კონკრეტული კონტექსტის კონკრეტულ გარემოს ასახავენ. მონაცემთა შეგროვებისა და ანალიზის გარდა, ამ ნაკლებად გამოკვლეულ სფეროებში საჭიროა გამოყენებული ინსტრუმენტების ანალიზიც. ქვემოთ ნახსენებ ზოგიერთ მოხსენებაში ეს გაკეთებულია და დემონსტრირებულია დამატებითი მიმართულებები.

პროცესის მტკიცებულება

აქამდე ძალიან ცოტა მკვლევარს აქვს შესწავლილი სწავლის პროცესი CLIL კლასებში. ეს ამკარად ნაყოფიერი სფეროა გამოკვლევებისთვის, რადგან სწავლის მონაცემების ერთ-ერთი ძლიერი ტიპი არის მისი მტკიცებულება მოქმედებისას. CLIL ხშირად ასოცირდება სოციალურ-კონსტრუქტივისტურ საკლასო გარემოსთან, რომელიც მოიცავს აქტიურ სწავლას ჯგუფებში. ამგვარი ჯგუფური ამოცანების დიალოგების ტრანსკრიპტებს შეუძლიათ მაღალი დონის აზროვნებისა და საგნობრივ შინაარსსა და ენას შორის ინტერაქციის მტკიცებულების დემონსტრაცია. პასუხის გაცემა კითხვაზე: „რეალურად როგორია CLIL კლასი?“, რომელიც უჩნდებათ CLIL-ში გამოუცდელებს, ყველაზე კარგად შეიძლება პროცესში ჩართული შემსწავლელების დეტალური, ზუსტი ტრანსკრიპტების გამოკვლევით. როგორც აქამდეც მიგანიშნეთ, არსებობს ამგვარი ტრანსკრიპტების შინაარსობრივი პერსპექტივიდან ანალიზის საჭიროება, რათა მასწავლებლებმა, რომელთაც სურთ CLIL-ში მონაწილეობა, შეძლონ, რეალურად შეაფასონ, რამხელა სიღრმეს და კოგნიტურ გამოწვევას იძლევა CLIL პროგრამები. უფრო მეტიც, მე-4 თავში გაცნობილი, პრაქტიკაზე დაფუძნებული მტკიცებულების ახალი მიდგომა - LOCIT პროცესი (კოილი, 2005) - არა მხოლოდ მოიცავს CLIL მასწავლებლების მიერ საკუთარი თეორიების ფორმულირებას მათ მიერ კლასში შეგროვებული მტკიცებულებების მიხედვით, არამედ რთავს შემსწავლელებს მათი CLIL სწავლის დისკუსიაშიც.

ანალიზის ფოკუსი აქამდე ჩატარებული მცირე რაოდენობის კვლევებისა, რომლებიც აანალიზებდნენ სწავლის პროცესს CLIL კლასში, იყო *ენის* სწავლის ასპექტებზე; მაგალითად, დალტონ-პუფერი და ნიკულა (2006). აირეი (2009) იკვლევს შინაარსზე დაფუძნებულ შედეგებსაც, დაკავშირებულს პერფორმანსის საზომთან. თავის კვლევაში აირეიმ გამოიყენა სტატისტიკური საზომები გამოყენებითი ლინგვისტიკიდან, რათა გაეზომა CLIL შემსწავლელების საუბრის მაჩვენებელი და ნათქვამების სიგრძე, როდესაც ისინი მეცნიერების შინაარსის სფეროში მუშაობდნენ. მაგრამ მან, ასევე, სცადა დაედგინა სამეცნიერო წიგნიერების დონე CLIL ენაზე, მათი საუბრის *შინაარსის* უფრო სუბიექტური

ანალიზით. შედეგები მრავალფეროვანი იყო და თითქოს მხოლოდ იმას აჩვენებდა, რომ ინდივიდები შესაძლოა ყოფილიყვნენ მეტ-ნაკლებად წარმატებულები როგორც შინაარსთან, ისე ენასთან დაკავშირებული განსხვავებული ფაქტორების მიხედვით. მოხსენება ერთდროულად ანალიზებს მიღებულ მონაცემებს და განიხილავს CLIL კონტექსტში ამგვარი საზომების ვალიდურობას, რაც ძალიან გამოსადეგი დამატებითი სარგებელია სხვა მკვლევარებისთვის, რომელთაც სურთ ამ მიმართულების განვითარება. დალტონ-პუფერმა და ნიკულამ (2006) ჩაატარეს ძალიან დეტალური ანალიზი ენობრივი მონაცემებისა, რომელიც ასახავდა როგორც მასწავლებლებისა და მოსწავლეების განცხადებებს, ისე კითხვებს ინსტრუქციული და რეგულატორული (ანუ, კლასის მენეჯმენტის) დისკურსიდან.

მკაცრი მიდგომა, რომელიც იყენებს გაკვეთილების დიდ ნიმუშებს ორი კონტექსტიდან (ავსტრია და ფინეთი), იკვლევს CLIL კლასის დისკურსის ბუნებას და ახდენს იმის დემონსტრირებას, რომ ის უფრო შეზღუდულია გარკვეული მიმართულებებით, ვიდრე ჩვენ გვგონია, რადგან მყარადაა მორგებული საკუთარ კონტექსტურ მოლოდინებს საგნობრივი შინაარსისა და დიალოგის სტილის კუთხით. ამ კვლევის მიზანი იყო იმის ჩვენება, რამდენად მნიშვნელოვანია დისკურსის შესახებ ინფორმაციულობა CLIL გაკვეთილების საუკეთესო სტრუქტურის ასარჩევად:

ჩვენ გვინდა ვთქვათ, რომ კლასში ენის გამოყენების სპეციფიკური პირობების შესახებ ინფორმირებულობა უნდ იყოს საწყისი წერტილი იმის განხილვაში, თუ რომელი პედაგოგიური ქმედება იქნება საუკეთესო მოსწავლეებისთვის მაქსიმალურად მდიდარი ლინგვისტური სასწავლო გარემოს მისაღებად მოცემული ინსტიტუციის კონტექსტის შეზღუდვის ფარგლებში (დალტონ-პუფერი და ნიკულა, 2006: 264).

ეს არის შეფასების იმ ტიპის მაგალითი, რომელიც ძალიან დეტალურ აქცენტს აკეთებს CLIL კლასის უაღრესად სპეციფიკურ ასპექტზე. ამ მიდგომას დიდი გასაქანი აქვს, მაგრამ საჭიროა მრავალი ასეთი გამოკვლევის ჩატარება, რათა ავაგოთ სრული და განზოგადებული სურათი.

კლასებში ენის გამოყენების შეფასების მრავალგვარი ფორმა არსებობს: ზოგის ფოკუსი მხოლოდ ლინგვისტური საკითხებია და იმის ანალიზზე კეთდება, თუ როგორ იყენებენ შემსწავლელები ენას გამოყენების რაოდენობისა და სახეობის კუთხით (ეს, თავის მხრივ, მრავალგვარია და შეიძლება მოიცავდეს ცნებებს, ფუნქციებს ან სინტაქსურ თუ გრამატიკულ კომპეტენციას). სხვები აქცენტს გააკეთებენ იმაზე, თუ როგორ აჩვენებს ენის გამოყენება გაგებას, ან როგორ გამოიყენება ენა კონცეპტების ასახსნელად. ანალიზის სხვა ტიპები შეიძლება შეჩერდეს შემსწავლელის დიალოგების სპეციფიკურ ასპექტებზე და აჩვენოს, როგორ ხდება ტექსტების აზრის კონსტრუირება, ან როგორ ხდება გაგება-გააზრების შესახებ მოლაპარაკება ჯგუფში.

მასალებისა და ამოცანების მტკიცებულება

ასევე, საჭიროა ეფექტური CLIL მასალების ბუნების კვლევა როგორც დიზაინის, ისე ამოცანის პერსპექტივიდან გამომდინარე. ჩვენს დროში, როცა მუდმივად და სწრაფად იქმნება და ვითარდება ახალი ტექნოლოგიები და შესაბამისი მრავალმოდული სასწავლო

შესაძლებლობები, კარგი CLIL შენატანის ბუნება ღია კვლევისა და განვითარებისათვის. ამის მსგავსად, ამოცანათა სტილი და მათ მიერ გენერირებული სწავლის დიალოგები ან ინდივიდუალური შედეგები შესაძლოა აღმოვაჩინოთ პროცესის კვლევით, როგორც ეს წინა სექციაში წარმოვადგინეთ.

ხარაჩოს მნიშვნელოვანი ადგილი უკავია CLIL კურსებში, განსაკუთრებით - კონტექსტებში, სადაც ენა არ არის წინასწარ ინტენსიურად განვითარებული. ჩვენ აფექტური კვლევის სექციაში აღვნიშნეთ, რომ შემსწავლელები ადრეულ ეტაპებზე აკეთებენ კომენტარებს, თითქოსდა შეუძლებელია ენისა და საგნობრივი შინაარსის კომბინაცია... ძალიან ფაქიზია ბალანსი იმას შორის, რაც არის მოსწავლეებისთვის გამოწვევა და რაც არის მათთვის სასწავლოდ ძალიან რთული ან შეუძლებელი (ამ საკითხებს განვიხილავთ მე-3, მე-4 და მე-5 თავებში).

ვესტჰოფი (2004) და დე გრააფი და სხვ. (2007) აქცენტს აკეთებენ ამ სფეროზე **კონექციონიზმის** გადმოსახედიდან და ამით გზას უხსნიან CLIL კლასებში სწავლის კვლევის გაცილებით უფრო ფართო პერსპექტივას. მათი ნამუშევარი, რომელიც ნიდერლანდებში ჩატარებულ კვლევას ეფუძნებოდა, კვლავ ორიენტირებულია უფრო ენის განვითარებაზე, ვიდრე საგნობრივი შინაარსის სწავლაზე. მართლაც, დე გრააფი და სხვ. ტესტავდნენ დაკვირვების ინსტრუმენტს, რომელიც შექმნილი იყო იმის გასაზომად, თუ რამდენად ჰგავს CLIL გაკვეთილები ენის სწავლების კარგ პრაქტიკას. ეს ეფუძნება ვესტჰოფის უფრო ადრინდელ ნამუშევარს, რომელშიც მან გამოიკვლია ამოცანების ტიპები, რომლებიც სასარგებლო იქნება CLIL-ისთვის და რომელთაც ის ახსენებდა კონექციონიზმის თეორიებში დამუშავებისა და სწავლის შესახებ. იდეა, რომ კონცეპტებს აქვთ მახასიათებლების სპექტრი (ზოგი - ლინგვისტური, ზოგიც - არა), და რომ რამდენიმე მათგანის აქტივაცია აძლიერებს ნეირონულ ქსელებს და ამგვარად ხელს უწყობს სწავლის პროცესს, კარგად ეთანადება CLIL მიდგომას. CLIL-ში საგნობრივი შინაარსი და ენა ინტეგრირებულია და ენისა და მულტი-მოდალური შენატანის გულდასმით გამოვლენა იძლევა „მახასიათებელთა სპექტრს“, როგორც ეს ქვემოთაა ნაჩვენები:

ლოგიკურია ჰიპოთეზა, რომ დამახსოვრება და აქტივაციის სიმარტივე უმჯობესდება მენტალური აქტივობებით, რომლებიც:

- მოიცავს მრავალ მახასიათებელს;
- არიან სხვადასხვა კატეგორიიდან;
- მოქმედებენ მიმდინარე [ანუ, ახლად გამოყენებულ კომბინაციებში];
- გვხვდება ხშირად;
- გვხვდება ერთად.

(ვესტჰოფი, 2004: 60–1).

მან დააკავშირა ეს მახასიათებლები ენის შესწავლის ამოცანებთან, როგორებიცაა ვებქვესტები (იხილეთ მე-5 თავი) და წამოაყენა აზრი, რომ CLIL-მა შესაძლოა სარგებელი ნახოს ასეთი ფოკუსისაგან. უტრეხტში მკვლევართა გუნდის მიმდინარე სამუშაო შექმნილია ისე, რომ უფრო მეტი აქცენტი გააკეთოს განსხვავებული ტიპის ამოცანებზე უკეთესი შედეგების მიღების მიზნით.

ტერმინი **კონექციონიზმი** ძირითადად გამოიყენება ადამიანის ტვინში ნეირონულ ქსელებში მიმდინარე აქტივობების აღსაწერად. ახალშობილები იბადებიან ამ ქსელებით, რომლებიც აქტიურდება კოგნიტური (ისევე როგორც სხვა ფორმის) სტიმულაციით. კავშირები ძლიერდება ან სუსტდება აქტივაციის სიხშირისა და არარსებობის მიხედვით, რაც დაკავშირებულია სწავლასა და მეხსიერებასთან.

ამგვარი ანალიზისთვის ჩარჩოების შემუშავება სასარგებლო აქტივობაა, ერთი მხრივ, იმიტომ, რომ მისი გამოყენება შეიძლება კლასის სტრუქტურირებულად გამოსაკვლევად და, მეორე მხრივ, იმიტომ, რომ შესაძლებელია მისი განვითარება, დახვეწა ან უარყოფა სხვა კონტექსტების მკვლევრების მიერ. კვლევის ეს არეალი, რომელიც დაკავშირებულია საკლასო პროცესებთან, მოგვცემს პერფორმანსისა და ეფექტური შეფასებების ძალიან დადებით ალტერნატივას.

ამ თავში გაეცანით კვლევების უაღრესად ფართო სიმრავლეს და იმას, რომ უკვე არსებობს მიდგომები, რომლებიც ვრცელდება სხვადასხვა პარადიგმაში, საგანსა და ფოკუსში. ზოგი რაოდენობრივ/სტატისტიკურ მონაცემებს იყენებს, ზოგი კი - ხარისხობრივად აანალიზებს; ზოგი პერფორმანსს აქცევს ყურადღებას, ზოგი კი - აფექტურ ელემენტებს; ზოგიერთი აქცენტს აკეთებს ადამიანებზე (შემსწავლელები, ოჯახები, მასწავლებლები) და ზოგი კი - მასალებსა და პროცესებზე. ამ შაბლონის წარმოდგენით ჩვენ არც რადიკალურად განსხვავებული მიმართულებების მიყოლას ვემხრობით და არც იმას ვამბობთ, რომ ყველა შეფასება ყველაფერს უნდა შეიცავდეს. ცხადია, რომ ოთხივე სექცია ურთიერთკავშირშია: მაგალითად, აფექტური ელემენტები და პერფორმანსი ხშირად შინაგანად არიან ურთიერთდაკავშირებულნი (მასწავლებლებისა და მოსწავლეების მუდმივი მოტივაცია CLIL პროგრამების წარმატების გასაღებია უფრო მეტადაც კი, ვიდრე ჩვეულებრივ ენის სწავლების პროგრამებში); კლასში ენის გამოყენების გამოკვლევამ შესაძლოა პერფორმანსის მონაცემები ახსნას; ამოცანების ტიპების მიმართ დამოკიდებულებების დეტალების აღმოჩენას შეუძლია წვლილი შეიტანოს მასალების შექმნის უფრო აზრიან პროცესში. ის, რომ არსებობს განსხვავებული მიდგომები, ხელს უწყობს მონაცემების უფრო მკაცრ, მიზანმიმართულ და დახვეწილ კომბინაციას. უნდა გვახსოვდეს, რომ მოსწავლის ჩვენება ძალიან მნიშვნელოვანია და წარმოადგენს „პერფორმანსის“ მონაცემების ნაწილს, რადგან მოსწავლის შეხედულება პროგრამის ღირებულების შესახებ, საბოლოო ჯამში, ისევე დამოკიდებული მისი შედეგების აღქმაზე, როგორც გაკვეთილების ბუნებაზე. მსგავსად ამისა, მონაცემები მოსწავლეების დამოკიდებულებების შესახებ იძლევა ღიზხას სწავლის ძალიან მნიშვნელოვანი აფექტური ელემენტების შესახებ, სადაც მოტივაციური, ემოციური და კოგნიტური განზომილებები ურთიერთკავშირში არიან. სხვა სიტყვებით, ამ მიდგომებისა და მონაცემების ტიპების კომბინაცია მნიშვნელოვანია CLIL პროგრამის ნებისმიერი შეფასებისთვის. ჩვენ ვამბობთ, რომ საგნობრივ შინაარსზე ფოკუსირება მნიშვნელოვანია როგორც სტატისტიკურ მტკიცებულებებში, ისე მასწავლებლისა და მოსწავლის ჩვენებებში, რადგან კლიენტთა ყველა ჯგუფი (მოსწავლეები, მასწავლებლები, მშობლები, უფროსი მენეჯერები და ინსპექტორები), პირველ რიგში, ამის შესახებ სვამენ კითხვებს. როგორც უკვე ვნახეთ, ლიტერატურაში

ძლიერდება აქცენტის ენის შედეგებზე გაკეთების ტენდენცია, მაგრამ თუკი CLIL პროგრამა არის საგნობრივ შინაარსთან შეხების ერთადერთი გზა, მაშინ ენის შესწავლა უნდა განიხილებოდეს მხოლოდ იმის დადასტურების მერე, რომ საგნობრივი შინაარსის სწავლება ეფექტური და შედეგიანია.

პროცესისა და ამოცანების შექმნის მიმართულებები თავის მხრივაც ღირებულნი არიან, მაგრამ, ასევე, ასრულებენ პერფორმანსისა და დამოკიდებულებების მონაცემების გახსნის საშუალების როლს, რათა ავხსნათ უფრო სტატისტიკური მიდგომებისგან მიღებული შედეგები. ნამდვილად ვიცით, რომ, ბოლო დროს შეფასებითი მოხსენებების რაოდენობის ზრდის მიუხედავად, ჯერ კიდევ ძალიან ბევრია გამოსაკვლევი. მე-8 თავში ეს თემა განვრცობილია და მოცემულია რჩევები, თუ რა მიმართულებებით შეიძლება წავიდეს ეს კვლევა.

ლიტერატურა

- ადმირაალი, ვესტჰოფი და დე ბოტი, 2006 - Admiraal, W., Westhoff, G. and de Bot, K. (2006) 'Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English', *Educational Research and Evaluation*, 12, 1, 75–93.
- აირეი, 2009 - Airey, J. (2009) 'Estimating undergraduate bilingual scientific literacy in Sweden', *International CLIL Research Journal*, 1, 2.
- ალონსო, 2009 - Alonso, E., Grisaleña, J. and Campo, A. (2008) 'Plurilingual education in secondary schools: Analysis of results', *International CLIL Research Journal*, [Online] 1, 1. Available at: <http://www.icrj.eu/index.php?page=742> [Accessed 08May 2009].
- ბაეტენს ბეარდსმორი, 2008 - Baetens Beardsmore, H. (2008) 'Multilingualism, cognition and creativity', *International CLIL Research Journal*, 1, 1.
- გაჯო და სიერა, 2002 - Gajo, L. and Serra, C. (2002) 'Bilingual teaching: Connecting language and concepts in mathematics', in So, D. and Jones, G. M. (eds.) (2002) *Education and Society in Plurilingual Contexts*, Brussels: Brussels University Press, pp75–95.
- გრინბაუმი, 1998 - Greenbaum, T. L. (1998) *The Handbook of Focus Group Research*, London: Sage Publications.
- დადლი-ევანსი, 1998 - Dudley-Evans, T. and St John, M. J. (1998) *Developments in English for Specific Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press.
- დაი და სტერნბერგი, 2004 - Dai, D. Y. and Sternberg, R. J. (2004) 'Beyond cognitivism: Toward an integrated understanding of intellectual functioning and development', in Dai, D. Y. and Sternberg, R. J. (eds.) (2004) *Motivation, Emotion and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp 3–39.
- დალტონ-პუფერი და ნიკულა, 2006 - Dalton-Puffer, C. and Nikula, T. (2006) 'Pragmatics of content-based instruction: Teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms', *Applied Linguistics*, 27, 2, 241–67.
- დალტონ-პუფერი, ჰიუტნერი, შინდელეგერი და სმიტი, 2009 - Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., Schindelegger, V. and Smit, U. (2009) 'Technology-geeks speak out: What students think about

- vocational CLIL', International CLIL Research Journal, [Online] 1, 2. Available at: <http://www.icrj.eu/index.php?vol=12&page=741> [Accessed 11May2009].
- დე გრააფი, კუპმანი, ანიკინა და ვესტჰოფი, 2007 - de Graaff, R., Koopman, G. J., Anikina, Y. and Westhoff, G. (2007) 'An observation tool for effective L2 pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL)', The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10, 5, 603–24.
- დე ზარობე, 2008 - de Zarobe, Y. R. (2008) 'CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country', International CLIL Research Journal, [Online] 1, 1. Available at: <http://www.icrj.eu/index.php?page=744> [Accessed 08May 2009].
- დე ჯებრუნი, 1997 - de Jabrun, P. (1997) 'Academic achievement in late partial immersion French', Babel, 32, 2, 20–3.
- დე ჯონგი, 2002 - de Jong, E. J. (2002) 'Effective bilingual education: From theory to academic achievement in a two-way bilingual program', Bilingual Research Journal, [Online] 26, 1, 1–20. Available at: http://brj.asu.edu/content/vol26_no1/abstracts.html [Accessed 11May 2009].
- დე ჯონგი, 2006 - de Jong, E. J. (2006) 'Integrated bilingual education: An alternative approach', Bilingual Research Journal, [Online] 30, 1, 23–44. Available at: http://brj.asu.edu/vol30_no1/art2.pdf [Accessed 11May 2009].
- ვესტჰოფი, 2004 - Westhoff, G. (2004) 'The art of playing a pinball machine: Characteristics of effective SLA-tasks', Babylonia, 3/2004, 58–62.
- ვუდფილდი და ნეოფიტუ, 2006 - Woodfield, J. and Neofitou, A. (2006) Immersion Project Research Findings(Unpublished data).
- თომპსონი, დი კერბო, მაჰონეი და მაკსვანი, 2002 - Thompson, M. S., Di Cerbo, K. E., Mahoney, K. and MacSwan, J. (2002) 'Exit to California? A critique of language program evaluations', Education Policy Analysis Archives, 10, 7.
- იანგ-იუ, ლი იუანი, ტომპკინსი და მოდარესი, 2005 - Yang-Yu, N., Li-Yuan, H., Tompkins, L. J. and Modarresi, S. (2005) 'Using the multiple-matched sample and statistical controls to examine the effects of magnet school programs on the reading and mathematics performance of students', Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association(Montreal, Canada, April 2005).
- იასინი, 2009 - Yassin, S. M., Marsh, D., Ong, E. T. and Lai, Y. Y. (2009) 'Learners' perceptions towards the teaching of science through English in Malaysia: A quantitative analysis', International CLIL Research Journal, [Online] 1, 2. Available at: <http://www.icrj.eu/index.php?vol=12&page=75> [Accessed 11 May 2009].
- კავალი, 2005 - Cavalli, M. (2005) Education bilingue et plurilinguisme– Le cas du Val d'Aoste, Paris: LAL, Didier.
- კამპო, გრისალენა და ალონსო, 2007 - Campo, A., Grisaleña, J. and Alonso, E. (2007) Trilingual Students in Secondary School: A New Reality, Bilbao: Basque Institute of Educational Evaluation and Research.
- კიელი, 2009 - Kiely, R. (2009) 'Small answers to the big question: Learning from language programme evaluation', Language Teaching Research, 13, 1, 99–116.
- კირკ სენესაკი, 2002 - Kirk Senesac, B. V. (2002) 'Two-way bilingual immersion: A portrait of quality schooling', Bilingual Research Journal, [Online] 26, 1, 1–17. Available at: http://brj.asu.edu/content/vol26_no1/pdf/ar6.pdf [Accessed 11May 2009].
- კლოუდი, ჯენესეი და ჰამაიანი, 2000 - Cloud, N., Genesee, F. and Hamayan, E. (2000) Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education, Boston, MA: Heinle and Heinle.

- კოილი, 2005 - Coyle, D. (2005) *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*, APAC Monograph 6, Barcelona: APAC.
- კოლინზი, ჰალტერი, ლაითბაუნი და სპადა, 1999 - Collins, L., Halter, R., Lightbown, P. M. and Spada, N. (1999) 'Time and the distribution of time in L2learning', *TESOL Quarterly*, 33, 4, 655–80.
- კუმინსი, 1981 - Cummins, J. (1981) 'The role of primary language development in promoting educational success for language minority students', in California State Department of Education (1981) *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework, Evaluation, Dissemination and Assessment Center*, California State University.
- კუმინსი, 1986 - Cummins, J. and Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*, London: Longman.
- ლამბერტი და ტუკერი, 1972 - Lambert, W. E. and Tucker, G. R. (1972) *Bilingual Education of Children: The St Lambert Experiment*, Rowley, MA: Newbury House.
- ლაპკინი, ჰარტი და სვეინი, 1991 - Lapkin, S., Hart, D. and Swain, M. (1991) 'Early and middle French immersion programs: French language outcomes', *Canadian Modern Language Review*, 48, 11–40.
- ლასაგაბასტერი და სიერა, 2009 - Lasagabaster, D. and Sierra, J. M. (2009) 'Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes', *International CLIL Research Journal*, [Online] 1, 2. Available at: <http://www.icrj.eu/index.php?vol=12&page=73> [Accessed 11May 2009].
- ლასაგაბასტერი, 2008 - Lasagabaster, D. (2008) 'Foreign language competence in content and language integrated courses', *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31–42.
- ლინდჰოლმ-ლეარი და ბორსატო, 2005 - Lindholm-Leary, K. and Borsato, G. (2005) 'Hispanic highschoolers and mathematics: Follow-up of students who had participated in two-way bilingual elementary programs', *Bilingual Research Journal*, [Online] 29, 3, 641–52. Available at: http://brj.asu.edu/content/vol29_no3/art8.pdf [Accessed 11May 2009].
- მაკსვანი და პრეი, 2005 - MacSwan, J. and Pray, L. (2005) 'Learning English bilingually: Age of onset of exposure and rate of acquisition among learners in a bilingual education program', *Bilingual Research Journal*, [Online] 29, 3, 653–78. Available at: http://brj.asu.edu/content/vol29_no3/art9.pdf [Accessed 11May 2009].
- მარში, ზაჯაკი და გოზდავა-კოლე ბიოვსკა, 2008 - Marsh, D., Zajac, M. and Gozdawa-Gole, biowska, H. (2008) *Profile Report Bilingual Education (English) in Poland*, Warsaw: CODN.
- მოატე, 2008 - Moate, J. (2008) *The Impact of Foreign-Language Mediated Teaching on Teachers' Sense of Professional Integrity in the CLIL Classroom*, MA dissertation, University of Nottingham (Unpublished).
- სვეინი და ლაპკინი, 1982 - Swain, M. and Lapkin, S. (1982) *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case-Study*, Clevedon: Multilingual Matters.
- სვეინი და ლაპკინი, 1986 - Swain, M. and Lapkin, S. (1986) 'Immersion French in secondary schools: 'The Goods' and 'the Bads'', *Contact*, 5, 2–9.
- სვეინი, 1996 - Swain, M. (1996) 'Discovering successful second language teaching strategies and practices: From programme evaluation to classroom experimentation', *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17, 2–4, 89–104.
- ტზური, 2007 - Tzur, R. (2007) 'Fine grain assessment of students' mathematical understanding: Participatory and anticipatory stages in learning a new mathematical conception', *Educational Studies in Mathematics*, 66, 273–91.
- ტისდელი, 1999 - Tisdell, M. (1999) 'German language production in young learners taught science and social science through partial immersion German', *Babel*, 34, 2, 26–30.

- ტურნბული, 2001 - Turnbull, M., Lapkin, S. and Hart, D. (2001) 'Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics: Province-wide results from Ontario (1998–99)', *Canadian Modern Language Review*, 58, 1, 9–26.
- ფორტუნე-ტარა და ტედიკი, 2003 - Fortune-Tara, W. and Tedick, D. (2003) *What Parents Want To Know about Foreign Language Immersion Programs*(ERIC Digest ED482493), Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- შორტი, 2000 - Short, D. (2000) *The ESL Standards: Bridging the Academic Gap for English Language Learners* (ERIC Digest ED447728), Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- ჯენესი, 1987 - Genesee, F. (1987) *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*, Rowley, MA: Newbury House.
- ჯონსონი, შეკი და ლოუ, 1993 - Johnson, R. K., Shek, C. K. W. and Law, E. H. F. (1993) *Using English as the Medium of Instruction in Hong Kong Schools*, Hong Kong: Longman.
- ჰაგინო, 2002 - Hagino, S. (2002) *Young Children's L2 Oral Production in Japanese Immersion Classrooms* (Unpublished thesis), Monash University, Clayton Victoria.
- ჰაი მაკბერი, 2000 - Hay McBer (2000) *Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness*. Research Report 216, London: Department for Education and Employment.
- ჰაუსენი, 2002 - Housen, A. (2002) 'Processes and outcomes in the European schools' model of multilingual education', *Bilingual Research Journal*[Online] 26, 1, 1–20. Available at: http://brj.asu.edu/content/vol26_no1/pdf/ar4.pdf [Accessed 11 May 2009].
- ჰოფსტეტერი, 2004 - Hofstetter, C. (2004) 'Effects of a transitional bilingual education program: Findings, issues and next steps', *Bilingual Research Journal*, [Online] 28, 3, 355–77. Available at: http://brj.asu.edu/content/vol28_no3/art3.pdf [Accessed 11 May 2009].
- ჰუდი, 2006 - Hood, P. (2006) Unpublished data from CLIL research interviews with students at Tile Hill Wood Language College, Coventry, UK.

8. სამომავლო მიმართულებები

ამ წიგნის წერისას ჩვენ გამოვიკვლიეთ CLIL-ის განვითარება როგორც თეორიული, ისე პედაგოგიური პერსპექტივებიდან, განვიხილეთ, როგორ შეიძლება იმუშაოს CLIL გაკვეთილმა ეფექტურად მრავალ განსხვავებულ კონტექსტში, რისთვისაც გამოვიყენეთ ფუნდამენტური პრინციპები. ეს პრინციპები მოიცავს მომავალი სამუშაო ძალის მოსამზადებელ ხედვას, ისევე, როგორც კლასში სწავლის სტანდარტული პრაქტიკებს. მე-19 საუკუნეში ჯონ დიუიმ (1897) გამოაქვეყნა ცნობილი გამონათქვამი: „განათლება სოციალური პროცესია. განათლება ზრდაა. განათლება ცხოვრებისთვის მომზადება კი არ არის, განათლება თავადაა ცხოვრება.“ და ახლა, 21-ე საუკუნის მეორე ათწლეულში, ცხოვრება უპრეცედენტო სიჩქარით იცვლება და გლობალიზაციის ამ სწრაფ პროცესში ჩვენი აზროვნება მივმართეთ „...ერთი აუცილებლობისაკენ: სამყარო, რომელშიც გაიზრდება, ისწავლის, იმუშავებს და ითამაშებს შემდეგი თაობა, იქნება ძალიან განსხვავებული იმისაგან, რომელსაც ჩვენ ვიცნობთ (ენათა ინტერაქტივი, 2000: 12).

გლობალიზაციასთან ასოცირებული კონცეპტების ცვალებადი დინამიკა, ცვლილებების პროცესები, არაფორმალურ და ფორმალურ სწავლას შორის არსებული ხედვის გაშლასთან ერთად, წარმოშობს შეშფოთებას, რომ არსებობს კონტრასტი იმ ცოდნას შორის, რომელსაც ახალგაზრდები სკოლაში იღებენ და რომელიც მათ მუშაობისას დასჭირდებათ. სოციალური და ეკონომიკური კეთილდღეობისათვის ცოდნის უდიდეს მნიშვნელობას შორსმწვდომი იმპლიკაციები აქვს ზოგადად სწავლასა და სწავლებაზე და კონკრეტულად - ცოდნის შექმნასა და გაზიარებაში ენის გამოყენების როლზე. ცოდნის გადაცემიდან ცოდნის შექმნაზე (ევალუაცია, ორგანიზაცია და მენეჯმენტი) გადასვლა მულტილინგვურ გარემოში მოითხოვს შემსწავლელებისაგან გაწაფულობას არა მხოლოდ პირველ ენაზე ახალი ცოდნის ასიმილაციასა და აგებაში, არამედ აზრის კონსტრუირებისთვის სხვა ენების გამოყენებაშიც. უფრო მეტიც, ჰარგრისის თანხმად, თუ გავაცნობიერებთ „ცხოვრების ჩამომყალიბებელ“ პოტენციალს, მაშინ აუცილებელია, რომ სკოლა გასცდეს უბრალოდ ცოდნის გადაცემას და დაიწყოს:

„ახალგაზრდების პიროვნული ... ღირებულებების ჩამოყალიბება; როგორც ემოციური, ისე კოგნიტური სწავლისთვის ხაზგასმად; ჯგუფური ცხოვრებისადმი ლოიალობის ჩამოყალიბება, ნაცვლად მხოლოდ მოკლევადიანი გუნდური სამუშაოებისა; კოსმოპოლიტური იდენტობის განვითარება, რომელიც აჩვენებს განსხვავებული რასისა და სქესის მიმართ ტოლერანტობას, სხვა კულტურების მიმართ გულწრფელ ცნობისმოყვარეობას და მათგან სწავლის სურვილს და იზოლირებული ჯგუფების მიმართ პასუხისმგებლობას (ჰარგრისი, 2003: xix).

CLIL-ს ენიჭება მნიშვნელოვანი როლი არა მხოლოდ ყველა ასაკის შემსწავლელებში მოტივაციის მიმცემი გამოცდილების გადაცემით, რომელიც შესაფერისი იქნება ცოდნის შექმნისა და გაზიარებისთვის, არამედ ასევე ფუნდამენტურად „კოსმოპოლიტური იდენტობის“ კულტივაციაში. სწავლა და ენების განსხვავებული მიზნებით გამოყენება ქმნის ტოლერანტობას, ცნობისმოყვარეობას და გლობალური მოქალაქის პასუხისმგებლობას (ჰარგრისი, 2003). თუკი CLIL-ის მიზანია ჰარგრისის დასმული მაღალი მოთხოვნების დაძლევა, ის უნდა იყოს დინამიკური და კომპლექსური გლობალური მოძრაობა.

ამგვარად, ეს ბოლო თავი აერთიანებს ჩვენს აზრებს CLIL-ის განვითარების მიმართულებით. CLIL-ს აქვს გრძელვადიანი შედეგები. როგორც ამ წიგნში აღვნიშნავდით, არ შეიძლება CLIL-ის განცალკევება იმ კონტექსტისაგან, რომელშიც იგი ყალიბდება. სწრაფად ცვალებად დროში CLIL ეგუება ერების ზრდად მოთხოვნას, რომ ჩადონ ინვესტიცია ადამიანურ კაპიტალში. OECD-ის თანხმად, ადამიანური კაპიტალის ზრდა ეკონომიკური წარმატების უზრუნველსაყოფად მოითხოვს „... ცოდნის, უნარებისა და კომპეტენციების და იმ ატრიბუტების განვითარებას, რომლებიც საშუალებას აძლევს ადამიანებს, წვლილი შეიტანონ პირად, სოციალურ და ქვეყნის კარგად ყოფნაში“ (OECD, 2007, 5). როგორც აღვნიშნეთ, მულტილინგვური გარემო ხშირია დღევანდელ სამყაროში და მათ გამო ლინგვისტური კაპიტალი ადამიანური კაპიტალის მნიშვნელოვანი კომპონენტია. ამგვარად, ადამიანური კაპიტალის შესახებ დისკუსიები, ერთი შეხედვით, შესაძლოა დაცილებული ჩანდეს CLIL-ისა და მისი მომავალი განვითარების თემას, მაგრამ ეს ძალიან შორსაა რეალობისგან. ქვეყნები მთელი მსოფლიოდან პასუხობენ ეროვნულ დონეზე თავიანთი ლინგვისტური კაპიტალის გაზრდის ან მდგრადობის საჭიროებას ენობრივი პოლიტიკის საშუალებით, რომელთაგან ზოგიერთი ერთობ კონტრავერსულია (მაგალითად, მალაიზიური მთავრობის პოლიტიკა, რომელმაც ინგლისური ენა შემოიტანა მეცნიერებისა და მათემატიკისათვის 2002 წელს, თუმცა 2009 წელს გააუქმა).

რეგიონალურ და ლოკალურ დონეებზე მრავალი სკოლა ხვდება გამოწვევას მულტილინგვურ მოსახლეობასთან ურთიერთობისას და უფრო მეტ მასწავლებელს მოეთხოვება ერთზე მეტ ენაზე ან მათთვის პირველისაგან განსხვავებულ ენაზე ოპერირება - ხშირად სპეციალიზებული ტრენინგების გარეშე... CLIL-ის განვითარებასა და გაფართოებასთან ერთად, ის თანამდევია განათლების ევოლუციისა, რომელიც თან სდევს ამ ცვლილებებს და მოაქვს როგორც ახალი პერსპექტივები, ისე „საშიშროება“ აქამდე გამოყენებული პრაქტიკებისთვის.

ამ თავში ჩვენ გავაანალიზებთ ზოგიერთ ფაქტორს, რომლებიც, ჩვენი აზრით, გავლენას მოახდენს CLIL-ის მომავალზე, მათ შორისაა გლობალიზაცია და ცვლილება, სიცოცხლისუნარიანობა, ენისა და წიგნიერების დაკავშირება და მტკიცებულებების ბაზის ზრდა CLIL-ის მომავალი განვითარების გასამართლებლად და სახელმძღვანელოდ.

8.1. გლობალიზაცია და ცვლილებები

საერთაშორისო კონვენგენცია და ეროვნული პრიორიტეტები

ბოლო წლებში გლობალიზაციამ გამოიწვია საერთაშორისო კონვენგენციის მაღალი დონე, რამაც გავლენა მოახდინა მრავალი განსხვავებული ქვეყნისა და რეგიონის საგანმანათლებლო პოლიტიკაზე PISA პროცესის მიერ (იხილეთ 1-ლი თავი). თუმცა, მთავრობებისთვის, ადგილობრივ, რეგიონალურ, ეროვნულ და საერთაშორისო ენებს შორის ურთიერთობა ფრიად კომპლექსურია პრიორიტეტებისა და საზოგადოებრივი საჭიროებების კუთხით და მჭიდრო კავშირშია მათ სოციალურ და კულტურულ კონტექსტებთან. ერთი ქვეყნის ფარგლებშიც კი შეიძლება არსებობდეს მნიშვნელოვანი სხვაობა კურიკულუმის შექმნისა და იმპლემენტაციის და ენასთან და ენობრივ განათლებასთან დაკავშირებული პოლიტიკისა და კანონების კუთხით (როგორცაა ინსტრუქციის მედიუმი ან შესასწავლი ენები). ეს ატრიბუტები ხშირად დიდი პოლიტიკური გადაწყვეტილებების მიღების საგანია.

განვიხილოთ ორი მაგალითი: ესპანეთში ბასკურ ავტონომიურ რეგიონში ზოგიერთი ბავშვი განათლებას ერთდროულად სამ ენაზე მაინც იღებს (ბასკური, ესპანური და ინგლისური); ყატარში ბავშვები განათლებას არაბულად იღებენ, მაგრამ ახლა უკვე არსებობს პროგრამა, რომელშიც ინგლისური ენა გამოიყენება მათემატიკისა და მეცნიერების სასწავლებლად. ამ ორი შემთხვევიდან არც ერთში არ ლაპარაკობენ ინგლისურს სახლში, მაგრამ ადამიანური კაპიტალის თვალსაზრისით, ინგლისური მიიჩნევა აუცილებლად მომავალი მუშაობისა და სოციალური ინტეგრაციისათვის. სწავლების ენის არჩევანი კითხვის ქვეშ აყენებს იმას, რასაც სპოლსკი Q-ღირებულებას ეძახის: „ენის ღირებულება“ და „ენის პოზიცია მსოფლიო ენების სისტემაში (სპოლსკი, 2004: 90). სხვადასხვა ენისთვის „ღირებულების“ მინიჭება ძლიერ გრძნობებს აღძრავს, რადგან ხალხი ამას მათ კულტურულ ღირებულებებზე შეტევად აღიქვამს. ინსტრუქციის ენის შეცვლა მსოფლიოს ზოგიერთ ადგილას ხშირად ღიად მტრულ დამოკიდებულებას შეეჩეხა მშობლებისაგან, რომელთაც სურდათ, რომ მათ შვილებს კულტურული იდენტობა მათი „საკუთარი“ ენის საშუალებით ჩამოყალიბებოდათ. მშობელთა უარყოფითი დამოკიდებულება იზრდება, თუკი ახალ ენაზე სწავლება არ არის მაღალი ხარისხის, რაც შეიძლება მოხდეს მასწავლებელთა ნაკლებობის და მათი პროფესიული განვითარების არარსებობის გამო.

ინსტრუქციის მედიუმის მომცველი ენის ცვლილებები ხშირად დაფუძნებულია გრძელვადიან სარგებლებსა და მომავალ საჭიროებებზე, როგორებიცაა კონკურენტუნარიანობის გაზრდა და ეკონომიკური კეთილდღეობა. თუმცა, მოკლე ან საშუალო ვადაში ამგვარ პოლიტიკას შეიძლება ჰქონდეს შთამბეჭდავი ეფექტი ლინგვისტურ კაპიტალზე, თუკი მოხდება მისი კულტივირება (ეინი და ჩანი, 2003). ამ ცვლილებებმა შესაძლოა გამოიწვიოს შემფოთება კულტურული იდენტობის შესახებ, გარიყულობის შეგრძნება და თავდაჯერებულობის შემცირება. ეროვნული ან რეგიონალური დონის ცვლილებები ზოგჯერ მერყევია, ზოგჯერ ევოლუციური, ზოგჯერ კი საერთოდ არ გვხვდება. CLIL-ში ჩართული მასწავლებლებისა და შემსწავლელებისათვის, რომლებიც პოლიტიკას რეალობად აქცევენ, გამოწვევები საკმაოდ მაღალია. CLIL არაა ისეთი ფენომენი, რომლის იზოლირებაც შეიძლება უფრო ფართო კონტექსტისგან და, ამგვარად, მას მოაქვს მნიშვნელოვანი სიტუაციური კითხვები, რომლებიც სცდება ინდივიდუალურ კლასებსა და სკოლებს. სხვა სიტყვებით, CLIL-ის კლასებს მიღმა კონცეპტუალიზაცია ისევე ფუნდამენტურია, როგორც გაკვეთილების დაგეგმვა. ენის პოლიტიკით, ადამიანური კაპიტალის საკითხებით უფრო და უფრო მეტი ქვეყნის დაინტერესებასთან ერთად სიტუაცია უფრო და უფრო კომპლექსური გახდება,

ევროპის ანგლოფონურ ქვეყნებში მრავალი მთავრობა აღიარებს, რომ „ინგლისური არაა საკმარისი“ (ევროპულ საზოგადოებათა კომისია, 2003: 449) „კოსმოპოლიტური იდენტობის“ მისაღწევად, თუმცა არის ძალიან მცირე ინიციატივა ისეთი ენების პოლიტიკის გასატარებლად, რომლებიც გამოიწვევენ სტატუს კვოს და ფუნდამენტურად შეცვლიან სკოლებს, გარდა იმ შემთხვევებისა, როცა ეს დაკავშირებულია პოლიტიკურ სარგებლებთან. მაგალითად, ევროსაბჭოს წევრი სახელმწიფოების მთავრობათა მეთაურებმა ხელი მოაწერეს შეთანხმებას ახალგაზრდა ასაკიდან, პირველის გარდა, 2 უცხო ენის სწავლების შესახებ, რათა წინ წასწიონ გრძელვადიანი მიზანი, რომ ყოველ ევროპულ მოქალაქეს ჰქონდეს პრაქტიკული უნარები დე-2-ში (დედაენა და ორი დამატებითი ენა: MT_2 - mother tongue and two additional languages) მაინც. თუმცა, ინგლისში მრავალმა მოქალაქემ არ იცის ევროპული შეთანხმებების შესახებ და საგანმანათლებლო პოლიტიკაც თითქმის არაფერს არ აკეთებს ორი ან მეტი ენის სწავლის წასახალისებლად: ადამიანური კაპიტალი ამ კონტექსტებში არ ვრცელდება

ლინგვისტურ პრიორიტეტებამდე, მიუხედავად „ჩამორჩენის“ შესახებ გაფრთხილებებისა (ენათა ინტერაქტივი, 2000: 14).

იზრდება შეშფოთება, რომ CLIL უფრო და უფრო მეტად ასოცირდება ინგლისურ პრომოციებთან (ამაში შედის ახალი მსოფლიოს ინგლისური ენის ვარიანტებიც). თუმცა, როგორც ევრიდიკეს მოხსენებაში ვხედავთ (2006: 17), ევროპაში CLIL-ისთვის უკვე მრავალი ენა გამოიყენება. უფრო მეტიც, თუ გავითვალისწინებთ, რასაც გრადოლი (2006) გლობალური განვითარების გარდამავალ ეტაპს უწოდებს, CLIL-ს მომავალში, დიდი ალბათობით, ექნება გაცილებით ფართო სპექტრის ენების გამოყენების ინტერესი. ეკონომიკური ზრდა არაა დამოკიდებული მარტო (ან, თუნდაც, ძირითადად) ინგლისურზე. მსოფლიოს დიდ ნაწილში ისეთი ენები, როგორებიცაა ესპანური, არაბული, მანდარინი და საჰილი - სცდება ეროვნულ და რეგიონალურ საზღვრებს და ხშირად ლინგვა ფრანკას როლს ასრულებენ. როგორც გრადოლი აღნიშნავს, „მსოფლიოს ყოველ რეგიონში ინგლისური გარკვეულ ნაზავში ხვდება - მას არსად არ აქვს სრული ჰეგემონია“ (გრადოლი, 2006: 113). უფრო და უფრო ხშირად გვხვდება მაგალითები, როდესაც CLIL-ში იყენებენ „ინგლისურისაგან განსხვავებულ ენებს“ (LOTE) შუალედურ ენად - არა მხოლოდ ანგლოფონურ ქვეყნებში, არამედ ისეთ ტერიტორიებზეც, სადაც მიზანია უმცირესობათა და მემკვიდრეობითი ენებისა და კულტურული იდენტობის შენარჩუნება და გლობალური ეკონომიკური ტრენდებისთვის მომზადება. ტექნოლოგია საშუალებას აძლევს განსხვავებულ ჯგუფებს, რომ დაუკავშირდნენ ერთმანეთს და განვითარდნენ, რისი წყალობითაც LOTE-თან ასოცირებული მასწავლებელთა ჯგუფები უფრო აქტიურები ხდებიან, აშენებენ „კოლექტიურ ხმაზე“ და ზედაპირზე ამოაქვთ პედაგოგიკური საკითხების ფართო სპექტრი, როგორებიცაა შემსწავლელთა მოტივაცია და ლინგვისტური შენადნეები. ამასობაში CLIL კონტექსტები, რომლებიც LOTE-ს პრომოციას ახორციელებენ, ჩვენი კომპლექსური გლობალური ლინგვისტური ევოლუციის პროცესში გადამწყვეტ როლს თამაშობენ. სოციალური, კულტურული და ეკონომიკური მიზეზების გამო ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ ჩვენმა პროფესიამ გააგრძელოს ამგვარი მრავალფეროვანი პრაქტიკის წახალისება, მხარდაჭერა და გავრცელება;

ამგვარად, CLIL-ის ადგილი კონკრეტულ ქვეყნებსა და რეგიონებში მეტწილად დამოკიდებულია პოლიტიკის გამტარებლების გლობალურ და რეგიონალურ პრიორიტეტებზე და CLIL-ის იმპლემენტაციის ტიპზე. ცუდ იმპლემენტაციას და შეუფერებელ გადაწყვეტილებებს (მაგალითად, ინსტრუქციის ენის არჩევით ან CLIL პროგრამისთვის გამოყოფილი დროის კუთხით) შეუძლია გამოიწვიოს უკმაყოფილება მშობლებში, შემსწავლელებსა და მასწავლებლებში. უფრო მეტიც, თუმცა CLIL-ის ეფექტურობისთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მასწავლებლების წახალისება, რომ ჩამოაყალიბონ საკუთარი პრაქტიკის თეორიები და ჩაერთონ პროფესიულ დებატებში, ეს უმნიშვნელოვანესი ეტაპი, როგორც წესი, მაინც არ გვხვდება პოლიტიკის დოკუმენტებში. CLIL-ის წარმატებისა და შენარჩუნებისთვის მნიშვნელოვანია როგორც ზემოდან ქვემოთ, ისე ქვემოთ ზემოთ პერსპექტივები: ზემოდან ქვემოთ მხარდაჭერა, რეალისტური დროის ჩარჩოები და სათანადო ტრენინგების შესაძლებლობები უზრუნველყოფილია პოლიტიკის გამტარებლებისა და მთავრობების მიერ, ხოლო ქვემოთ ზემოთ აქტიური მონაწილეობა პროფესიულ სწავლაში, კურიკულუმის შემუშავება და გამოკითხვები კლასში - მასწავლებლების მიერ...

კომპეტენციაზე დაფუძნებული განათლება

სოციალურ-ეკონომიკურ პრიორიტეტებთან ერთად, ბოლო დროს არსებობს კომპეტენციაზე დაფუძნებული განათლების ტენდენცია. ეს უკვე დიდი ხანია მიღებულია ზოგიერთ ქვეყანაში, მაგრამ 21-ე საუკუნის სამუშაო ძალის ჩამოყალიბების საჭიროებამ უფრო მეტად გაუსვა ხაზი იმის მნიშვნელობას, რომ კომპეტენცია უნდა აღიქმებოდეს, როგორც ცოდნისა და უნარების გაერთიანება. მართლაც, 43-ს პრინციპები აქტიურად უწყობს ხელს როგორც ცოდნის, ისე უნარების განვითარებას და, ამგვარად, შეეფერება დიფერენცირებული სწავლის შედეგებს მრავალ განსხვავებულ კონტექსტში. ენის კომპეტენციის კუთხით მნიშვნელოვანია, მაგალითად, იმის აღნიშვნა, რომ საკვანძო კომპეტენციების ჩარჩო *მთელი ცხოვრების განმავლობაში სწავლა ევროპაში - Lifelong Learning in Europe* (ევროპულ საზოგადოებათა კომისია, 2006) განიხილავს ამა თუ იმ ენაზე კომუნიკაციას (მათ შორის პირველ ენაზე) მათემატიკასთან, მეცნიერებასა და ტექნოლოგიასთან, ციფრულ აპლიკაციებთან, სწავლის მიდგომებთან, ინტერპერსონალურ, ინტერკულტურულ და სოციალურ კომპეტენციებსა და კულტურულ ადაპტირებადობასთან ერთად. თუ ენებზე კომუნიკაცია მთელი ცხოვრების განმავლობაში სწავლისთვის საკვანძო უნარია, მაშინ ამას აქვს ცხადი იმპლიკაცია უფრო ინტეგრირებული ენის მიდგომაზე, სადაც პირველი და სხვა ენები კონცეპტუალიზებულია ერთად, როგორც მთელი ცხოვრების განმავლობაში სწავლისთვის კომუნიკაციის უნარების შემუშავების ურთიერთშემავსებელი არხი. ამ იდეებს განვავრცობთ სექცია 8.2-ში.

შემსწავლელის პირველი და სხვა ენების უნარების განვითარებისა და მხარდაჭერის პოტენციალზე დაშენებამ მოიტანა ლინგვისტური პროფილების თანამედროვე განვითარებები და გაფართოება. ეფექტური კომუნიკაციის უნარებში წარმატებად, მაგალითად, აღარ მიიჩნევა თითქმის მშობლიური კომპეტენცია რამდენიმე ენაში, არამედ განსხვავებული, საჭიროებების მიხედვით სათანადო უნარების განვითარება განსხვავებულ ენებში. მაღალი დონის წერის უნარები სამ ენაზე შესაძლოა არ იყოს შესაბამისი ზოგიერთი შემსწავლელისთვის, ხოლო მაღალი დონის ზეპირმეტყველების უნარი სამ ენაში, კარგად განვითარებულ წერისა და კითხვის უნარებთან ერთად ორ ენაში - შესაძლოა იყოს ცხოვრებისეული უნარი სხვებისთვის... სხვა სიტყვებით, პლურილინგვურ გარემოში არც აუცილებელია და არც მიზანშეწონილი განსხვავებულ ენებში იდენტური უნარების ქონა. ამის ნაცვლად შემსწავლელებს სჭირდებათ ენობრივი უნარების მთელი სპექტრის შემუშავება სპეციფიკური საჭიროებების მიხედვით. კურიკულუმის შექმნა, რომელიც ითვალისწინებს დიფერენცირებულ შედეგებს უნარების სიმრავლეში ენების სპექტრიდან, მათ შორის - პირველი ენიდან - სასურველი გზაა წინსვლისათვის, ნაცვლად აბსტრაქტული „მომავალი მულტილინგვური სამუშაო ძალის“ იდეალზე ფიქრისა...

არსებობს ცვლილებები პერსონალიზებული ლინგვისტური პროფილის შექმნის მიმართულებით, როგორიცაა ევროპასის ენის პასპორტი - Europass Language Passport (ევროპასის ლინკი მოცემულია ამ თავის ბოლოს, წყაროებში) - ინსტრუმენტი, რომელიც აღრიცხავს ინდივიდუალურ უნარებს განსხვავებულ ენებში მათი განვითარების პროცესში, არა მხოლოდ ფორმალურ საგანმანათლებლო გარემოში, არამედ მთელი ცხოვრების განმავლობაში. დინამიკური ლინგვისტური კომპეტენციისა და ენობრივი უნარების (როგორც asset-ის მთელი ცხოვრების განმავლობაში სწავლაში) იდეა იძენს მამოძრავებელ ძალას. CLIL კონტექსტში, დიფერენცირებულ, მიზანმიმართულ უნარების სიმრავლეებს

შემსწავლელისათვის აქვთ იმპლიკაციები კურიკულუმისა და შეფასების შექმნაზე, თუკი გვსურს ამგვარი პერსონალიზებული და მრავალფეროვანი შედეგების მიღწევა.

პლურილინგვალური მოქალაქეები მულტილინგვურ საზოგადოებებში

ევროსაბჭო განსაზღვრავს მულტილინგვურობას, როგორც „...მოცემულ ადგილას რამდენიმე ენის არსებობას მათი გამოყენებებისაგან დამოუკიდებლად (ევროსაბჭო, 2007: 17), ხოლო პლურილინგვურობა გულისხმობს „ინდივიდის უნარს, გამოიყენოს ერთზე მეტი ენა სოციალურ კომუნიკაციაში, იმის მიუხედავად, თუ რამდენად ფლობენ ისინი ამ ენებს“ (ბეკო, 2005: 19). ეს ორივე განსაზღვრება ასახავს მრავალფეროვნებას, რომელიც უფრო და უფრო ხშირად გვხვდება 21-ე საუკუნის საზოგადოებებში, რომელთაგან ზოგიერთი ტრადიციულად მულტილინგვურია, ხოლო სხვებს უწევთ სწრაფი ცვლილება, ადაპტაცია ან ლინგვისტური იზოლაცია. გლობალიზაცია იწვევს ენის „წანაცვლებას“, განსაკუთრებით ადამიანის მობილობისა და მიგრაციის კუთხით, რასაც შედეგად მოაქვს დინამიკური მულტილინგვური საზოგადოებები. საზოგადოებებზე მულტილინგვურობისა და პლურილინგვურობის გავლენის გამო საგანმანათლებლო სისტემები არიან წნეხის ქვეშ, რომ მოახდინონ სწრაფი და სათანადო ადაპტაცია. მაგრამ ეს ადაპტაცია არ არის მხოლოდ ენის პოლიტიკაზე დამოკიდებული, არამედ ხშირად წარმოადგენს რეაქციას მოძრავი სამუშაო ძალისა და მათი ოჯახებისა და ბავშვების არსებობაზე.

CLIL-ის განვითარების ადრეულ ეტაპებზე შუალედური იყო ხოლმე ენა, რომელიც არ იყო გავრცელებული მოცემულ საზოგადოებაში; მაგალითად, გაკვეთილები ინგლისური მედიუმით ფინეთში, ან ინდონეზიური მედიუმით ავსტრალიაში. თუმცა, ბოლო ათწლეულში ენობრივი მრავალფეროვნება გაიზარდა მობილობასთან ერთად, რაც იმას ნიშნავს, რომ CLIL შუალედური ენა ზოგიერთი შემსწავლელისთვის შეიძლება იყოს პირველი ენა, ადრე ნასწავლი ენა, ახალი ენა, რომელსაც ისინი პარალელურად სწავლობენ, ახალი ენა, რომელსაც ისინი პარალელურად არ სწავლობენ, ახალი ენა, რომელიც არც პირველი ენაა და არც ადგილობრივ ან ეროვნულ გარემოში გამოიყენება და ა.შ. - ინსტრუქციის მედიუმთან ასოცირებული ლინგვისტური საზღვრები უფრო და უფრო არამკაფიო ხდება.

მრავალფეროვნების წარმატებული შედეგების მაგალითი მოცემულია „მულტილინგვალურში: ევროპის აქტივი და საერთო ვალდებულებებში“ (ევროპულ საზოგადოებათა კომისია, 2008), რომელში აღწერილ წარმატებულ მულტილინგვურ პოლიტიკასაც უნდა ჰქონდეს პოტენციალი:

... გააძლიეროს მოქალაქეების ცხოვრებისეული შანსები: მან შეიძლება გაზარდოს სამუშაოზე აყვანის შესაძლებლობა, გააუმჯობესოს მომსახურებებსა და უფლებებზე წვდომა და წვლილი შეიტანოს სოლიდარობაში გაძლიერებული ინტერკულტურული დიალოგისა და სოციალური ერთიანობის საშუალებით. ამ განწყობით მიდგომისას ლინგვისტური მრავალფეროვნება შეიძლება გახდეს მნიშვნელოვანი აქტივი, მით უმეტეს - დღევანდელ გლობალიზებულ სამყაროში.

(ევროპულ საზოგადოებათა კომისია, 2008: 3)

სწორედ „ინტერკულტურული დიალოგისადმი“ მიდგომის განხილვა ვცადეთ ჩვენ ამ წიგნში, რადგან სათანადო და ეფექტური კომუნიკაციისა და პედაგოგიურ კონტექსტში მისი პრაქტიკისა და განვითარების გარეშე ენის პოლიტიკა ვერ გარდაიქმნებოდა რეალობად. თუმცა, „ენობრივი მრავალფეროვნების“ ღირებულებებისა და შესაძლებლობების გაგება და მათგან სარგებლის მიღება ფორმალური განათლების კუთხით ჯერ კიდევ საწყის საფეხურზეა. პლურილინგვური კონტექსტების კომპლექსურობის ზრდასთან ერთად ჩვენ

ვწინასწარმეტყველებთ, რომ მეოთხე კ - ინტერკულტურული გაგება - გახდება უფრო და უფრო მნიშვნელოვანი. ქალაქების სკოლების ზოგიერთ კლასში რეგულარულად ხდება რამდენიმე ლინგვისტური სცენარის გადაფარვა: ზოგ „ახალმოსულ“ შემსწავლელს შესაძლოა სჭირდებოდეს დამატებითი ენობრივი მხარდაჭერა საზოგადოების ძირითად ენაში, მოსწავლეების სხვა ჯგუფს სახლში შესაძლოა რაიმე განსხვავებული საერთო ენა ჰქონდეს და მას იყენებდნენ ერთმანეთში არაფორმალური საუბრებისთვის, ყველა მოსწავლე შეიძლება სწავლობდეს ახალ ენას და ზოგიერთი შეიძლება ესწრებოდეს გაკვეთილებს, რომლებზეც ისინი მეცნიერებას სწავლობენ ინგლისურად ან მანდარინზე. ასეთი სცენარები შესაძლოა იყოს აქტივი როგორც შემსწავლელების, ისე მასწავლებლებისათვის, თუკი გათვალისწინებული იქნება ლინგვისტური და ინტერკულტურული პოტენციალი და მოთხოვნები.

ამ პოტენციალის რეალიზებისთვის საჭიროა, რომ CLIL აღიქმებოდეს არა როგორც მხოლოდ გარკვეული საგნობრივი შინაარსის სწავლება ალტერნატიულ ენაზე, არამედ, როგორც „ენა“ - მულტილინგვური და მულტიკულტურული ფენომენი. უნდა ვაღიაროთ, რომ ინდივიდუალურ შემსწავლელებს თან მოაქვთ მდიდარი ლინგვისტური და კულტურული რესურსები, რომლებსაც შეუძლიათ კლასის სტატიკური მონოლინგვურიდან დინამიკურ ინტერკულტურულ და მულტილინგვურ გარემოდ ქცევა. თუმცა, მულტილინგვური კლასისაგან სარგებლის მიღება ნიშნავს, რომ ახალი მოთხოვნები წარედგინება CLIL-საც და მთელ კურიკულუმსაც. ამ წიგნში ჩვენ გამოვიკვლიეთ, თუ როგორ შეიძლება საგნობრივი შინაარსისა და ენის წარმატებით ინტეგრაცია. ინტეგრაცია, როგორც ჩვენ მას გთავაზობთ, ხდება მეტი გამოწვევის შემცველი, როდესაც გამოიყენება რამდენიმე ენა და კულტურა. აქ გზა იხსნება მომავალი კვლევებისა და ანალიზისათვის, რათა სასწავლო გარემოებმა, რომლებიც ხელს უწყობს ინტერკულტურული მნიშვნელობების შექმნას და ღრმა აზროვნებას ერთზე მეტ ენაზე, შეძლონ მულტილინგვური პოტენციალის კომპლექსურად მიღება. ეს იდეა გავრცობილია მომდევნო მონაკვეთში.

8.2. ენის ინტეგრაცია მთელ კურიკულუმში

ლინგვისტური ინტეგრაციის ზრდასთან და რეგულარულ საკლასო სწავლაში მისი გათვალისწინების აუცილებლობასთან ერთად, იკრიბებიან განსხვავებული პროფესიული ბექგრაუნდისა და განსხვავებული სპეციალობების მქონე მასწავლებლები. ჩვენ გამოვიკვლიეთ, როგორ უნდა იმუშაონ CLIL და ენის მასწავლებლებმა ერთად, რათა შეძლონ კურიკულუმის დაგეგმვა სწავლებისა და სწავლის კონცეპტუალიზაციაში ფუნდამენტური ცვლილებების შესატანად. მომავალში ეს კოლაბორაცია უნდა იყოს უფრო ცხადად განსაზღვრული. კურიკულუმის შექმნა უნდა მოიცავდეს ენის მასწავლებლებსა და საგნის სპეციალისტებს, ან კლასის მასწავლებლებს ორმაგი როლით, რომლებსაც ექნებათ განსხვავებული ფუნქციები და ამ ფუნქციებს ისინი შეასრულებენ უფრო ჰოლისტიკური CLIL გამოცდილების მისაღებად. ამჟამად კოლაბორაციული დაგეგმვა და კურიკულუმის ინტერდისციპლინარული მიწოდება, განსაკუთრებით საშუალო სკოლებში, ხშირად მინდობილია შემთხვევითობას ან დამოკიდებულებას მთავარი მასწავლებლების და მაღალი დონის მენეჯერთა გუნდების „კეთილ ნებაზე“.

საგნობრივი შინაარსისა და CLIL ენის სპეციალისტებს შორის კოლაბორაციის შესახებ უკვე დიდი ხანია მიდის კამათი, მაგრამ ამჟამად წარმოიქმნა უფრო ახალი კავშირი ინგლისური მედიუმის სკოლებში, სადაც CLIL ენა არ არის ინგლისური. ამ სკოლებში საგნის სპეციალისტები და CLIL ენის სპეციალისტები თანამშრომლობენ EAL (ინგლისური, როგორც დამატებითი ენა) მასწავლებლებთან, რომლებიც ასწავლიან შემსწავლელებს, რომელთა პირველი ენაც არ არის ინგლისური. ყველა ამ მასწავლებლისთვის საერთოა ის, რომ ისინი მუშაობენ შემსწავლელებთან, რომელთა დონეც სწავლების ენაში, დიდი ალბათობით, ნაკლებია მათ ინდივიდუალურ კოგნიტურ დონეზე. ახლა ხდება ცხადი, რომ ერთიანობა სწავლების მიდგომებში, სტრატეგიებსა და ამოცანებში ხაზს უსვამს ხელშეწყობილ სწავლას და კონკრეტულ ენაში სწავლის ინსტრუმენტს პირველი, მეორე, ახალი და სხვა ენის კონტექსტებში. მეორე ენის სპეციალისტების (როგორებიცაა: გიბონსი და ჰალი, 2002) ნამუშევრების სამიზნე არის არა მხოლოდ EAL შემსწავლელები და მასწავლებლები, არამედ ასევე პირველი ენის სპეციალისტები, რათა შეიქმნას „გაერთიანებული“ მიდგომები წიგნიერებისა და ენობრივად მდიდარი სასწავლო გარემოებისადმი. პირველი ენისა და დამატებითი ენის მიდგომების დაკავშირებას მნიშვნელოვანი იმპლიკაციები აქვს CLIL პრაქტიკისათვის. როგორც მოჰანი (2008) შეგვახსენებს, განათლება არის „შემსწავლელების ენობრივი სოციალიზაცია საზოგადოებების სოციალურ პრაქტიკაში“. ჩვენ უნდა გავიხედოთ ენების, როგორც განცალკევებული ლინგვისტური სისტემების მიღმა და ამის ნაცვლად:

...განვიხილოთ ენა, როგორც სწავლის მედიუმი, კოორდინაცია ენის სწავლასა და საგნობრივი შინაარსის სწავლას შორის, ენის სოციალიზაცია, როგორც ენისა და კულტურის შესწავლა, შემსწავლელების ენებსა და კულტურებს შორის კავშირი... და დისკურსი სოციალური პრაქტიკის კონტექსტში (მოჰანი, 2007: 303).

ეს პერსპექტივა წამოჭრის იდეას, რომ შემსწავლელების ენები - პირველი ენა, მეორე ენა, უცხო ენა, მემკვიდრეობითი ენა და ა.შ. - ყველა დაკავშირებულია და ყველას გამოყენება შეიძლება სწავლის ინსტრუმენტებად. მას, ასევე, შემოაქვს ექსკლუზიური პუნქტები შემსწავლელების განსხვავებული ენების ურთიერთკავშირის შესახებ. მაგალითად:

- ურთიერთობა პირველ ენაზე წიგნიერებასა და სხვა ენებზე ზეპირმეტყველების განვითარებას შორის;
- CLIL გარემოში ენებს შორის კოდური გადართვის ეფექტები, როგორც დადებითი პედაგოგიური სტრატეგია და არა როგორც სტანდარტული პოზიცია აღქმაში ჩავარდნების გამოსასწორებლად;
- ენებს შორის „აკადემიური ექსპერტიზის“ (კუმინსი, 2000) შემუშავების იდეა, მათ შორის შემსწავლელის პირველ ენაზე;
- ლინგვისტური და ინტერკულტურული უნარების გადატანა მთელ კურიკულუმში;
- დისკურსის როლი განსხვავებულ ენებში CLIL და არა- CLIL კლასებში სიღრმისეული სწავლების პრომოციისათვის.

ენისა და სწავლების შესახებ აზროვნებაში ამგვარ ცვლილებას აქვს გარკვეული მსგავსებები 1970-იანების „კურიკულუმის გამჭოლი ენის“ მოძრაობასთან გაერთიანებულ სამეფოში, რომელიც ცდილობდა შეეცვალა ის ფაქტი, რომ ყველა საგნის მასწავლებლები იყენებდნენ პირველ ენას სწავლის ხელშესაწყობად (როდესაც, მრავალ შემთხვევაში, მასწავლებელსა და მოსწავლეებს ან საერთო პირველი ენა ჰქონდათ, ან იგნორირებას უკეთებდნენ განსხვავებებს). 40 წლის შემდეგ, როგორც ეს ამ თავში განვიხილეთ, თუმცა განათლების ლინგვისტური კონტექსტი მნიშვნელოვნადაა შეცვლილი და კიდევ

გააგრძელებს ცვლილებას, ზოგიერთი თეორიული საფუძველი რჩება უცვლელი: კლასის დისკურსის მნიშვნელობა სწავლის მედიაში, მხარდაჭერასა და დახვეწაში. შემდეგ ათწლეულში ჩვენ ვიხილავთ ინტერესის განახლებას ენის, როგორც სწავლების ინსტრუმენტის მიმართ, რომელიც მოიცავს მთელ კურიკულუმს და შემსწავლელის უფრო ფართო სოციალურ კონტექსტს. მართლაც, არსებობს მტკიცებულება, რომ ეს მოძრაობა უკვე გააქტიურებულია (ანდერსონი, 2008; კუმინსი, 2008; დილონი, 2008; მერისუო-სტორმი, 2007; ჰორნბერგერი, 2003). ამან შეიძლება წვლილი შეიტანოს წიგნიერების განვითარებად კონცეპტში და წიგნიერებებში, რომლებიც ავითარებენ ენებს და იკვლევენ, როგორ შეიძლება შემსწავლელის მხარდაჭერა და განვითარება მულტილინგვურ სასწავლო გარემოში. ეს აქტუალურია როგორც კონტექსტებში, რომლებშიც ერთი ენაა დომინანტი, ასევე კონტექსტებში, სადაც რამდენიმეა. გაეროს საგანმანათლებლო, სამეცნიერო და კულტურული ორგანიზაციის (UNESCO) განსაზღვრებით, წიგნიერება არის:

...ცვალებად კონტექსტებთან ასოცირებული ბეჭდვითი და წერითი მასალის იდენტიფიცირების, გაგების, ინტერპრეტირების, შექმნის, კომუნიკაციის, გამოთვლისა და გამოყენების უნარი. წიგნიერება შეიცავს სწავლის კონტინუუმს, რათა საშუალება მისცეს ინდივიდს, მიაღწიოს თავის მიზნებს, განავითაროს თავისი ცოდნა და პოტენციალი და სრულად ინტეგრირდეს საზოგადოებაში. (იუნესკო, 2004).

ამ განსაზღვრებიდან ცხადია, რომ წიგნიერება, რომელიც ვრცელდება ენებსა და კულტურებში, არის სწავლის გადამწყვეტი ნაწილი. უფრო მეტი შემსწავლელისთვის პლურიწიგნიერად გახდომის შესაძლებლობის მიცემით CLIL წვდება პოტენციალს, რომელიც ხშირად ხელშეუხებელი რჩება ხოლმე. თუმცა, თუკი განვიხილავთ იდეას „ინდივიდისთვის მიზნების მიღწევისა და ცოდნისა და პოტენციალის განვითარების“ საშუალების მიცემის შესახებ, მაშინ წარმოიშობა მიუკერძოებლობისა და ინკლუზიის საკითხები. მაგალითად, ვან კრააიენოორდი, ელკინსი, პალმერი და რიკარდსი მოიხსენიებენ ინკლუზიურ განათლებას, როგორც „შემსწავლელთათვის რეგულარული სკოლის გარემოში ფართო სპექტრის შესაძლებლობების, ბეჭდურუნდებისა და მისწრაფებების მიწოდების პრაქტიკას“ (2000: 9). ამგვარი განსაზღვრებები აცნობიერებენ მოსწავლეთა ზრდად დინამიკურ მრავალფეროვნებას და მათ ინდივიდუალურ განვითარებას, კულტურულ და პიროვნულ განსხვავებებს, ისევე როგორც სკოლის მოთხოვნებს, დააკმაყოფილონ მოსწავლეთა საჭიროებები, რომლებსაც ეს განსხვავებები იწვევს. მრავალფეროვნების მხარდაჭერა შესაძლოა ნიშნავდეს იმის აქტიურად გაცნობიერებას, რომ არსებობენ ინდივიდები დამატებითი ფიზიკური და ინტელექტუალური საჭიროებებით, მაგრამ ის, ასევე, შესაძლოა ნიშნავდეს ლინგვისტურ და კულტურულ განსხვავებებთან დაკავშირებული დამატებითი საჭიროებების განხილვას. ეს გვაბრუნებს კამათთან, რომ განათლებაში მიუკერძოებლობა გამჭირვალედ უნდა პასუხობდეს ლინგვისტურ და კულტურულ ინკლუზიას. ინკლუზიური პრაქტიკა დაკავშირებულია კუმინსის (Cummins, 2005) „ტრანსფორმაციულ პედაგოგიკებთან“, სადაც მოსწავლეებს კოლაბორაციული კრიტიკული გამოკვლევით ეძლევათ საზოგადოების სხვადასხვა დონეზე სოციალური რელევანტობისა და ძალოვანი სტრუქტურების საკითხების ანალიზისა და გაგების საშუალება. თუმცა, ზოგიერთი მოსწავლისთვის საჭირო იქნება დამატებითი ლინგვისტური და კულტურული მხარდაჭერა გამოხატვის, გაგებისა და ინკლუზიურ პროცესებში ჩართულობისათვის. ინკლუზიური პრაქტიკის ფოკუსი იყო ხოლმე ფიზიკურად და კოგნიტურად შეზღუდულ შესაძლებლობებზე; ჩვენ ახლა გთავაზობთ, რომ ინკლუზიური პრაქტიკაში უნდა შედიოდეს ლინგვისტური და კულტურული ინკლუზიაც და ის უნდა გაფრთხილდეს სხვა ენებზე და კულტურებზე სწავლის

ჰოლისტიკურ მიდგომებამდე. ჰოლისტიკური და ინკლუზიური მიდგომები ენებისა და წიგნიერებისადმი მოიცავს შემსწავლელის პირველ ენას, სწავლის მედიუმად გამოყენებულ ენას ან ენებს, ფორმალურ გარემოში ნასწავლ ახალ ენებს და საზოგადოებაში გამოყენებულ ენებს. შემდეგ ათწლეულში ჩვენ ველით ფოკუსს ინკლუზიურ წიგნიერებაზე, სადაც CLIL-ის ეფექტური პრაქტიკის პრინციპები გაზიარდება და შეუერთდება სხვა მრავალ მიდგომას უფრო მეტი შემსწავლელისთვის კოჰერენტული და პერსონალიზებული CLIL გამოცდილების მისაცემად. მართლაც, აქცენტი შეიძლება გაკეთდეს იმაზე, რომ CLIL გამოცდილება იყოს ყველა შესწავლელისთვის - გზა, რომელიც ღიაა დებატებისთვის.

8.3. მდგრადობა და მასწავლებლის განათლება

1990-იან წლებში CLIL-ის გავრცელების სტრატეგიები დომინირებდა აგენდებში. დღესდღეობით აქცენტი უკვე შეცვლილია. თუკი გვსურს, რომ CLIL-მა განაგრძოს განვითარება, მთავრობებმა გამოიყენონ იგი და მასწავლებლები, მშობლები და შემსწავლელები ერთუბიანობით შეხედნენ მას და თუკი CLIL უნდა გადაებას ცვლილების დინამიკას სოციალური, ეკონომიკური და ტექნოლოგიური ევოლუციის კუთხით, მაშინ ის უნდა იყოს მდგრადი.

CLIL ცვლის *სტატუს კვოს*. მეჰისტო (2008) საუბრობს “განცალკევებაზე“, ანუ კონფლიქტზე ამჟამინდელ პრაქტიკასა და ალტერნატიულ მიდგომას შორის. ის აქცენტს აკეთებს განათლებაში, მასწავლებელთა ტრენინგში, დაინტერესებული პირების პასუხისმგებლობებში და სასწავლო საზოგადოებებში CLIL-ის ღირებულების გააზრების პრომოციის საჭიროებაზე, რათა CLIL გახდეს განსხვავებულ საგანმანათლებლო სისტემებში ჩაშენებული. მაგალითად, არსებობს საგანმანათლებლო პროცესებში ჩართული გარკვეული დაინტერესებული პირები, რომლებიც ასრულებენ კარიბჭის მცველების როლს. გამოცდების საბჭოები და კურიკულუმის ადმინისტრატორები საკვანძო მაგალითები არიან განათლებაში. CLIL-ივით ინოვაციური მიდგომის იმპლემენტაცია მოითხოვს შეფასების მიდგომებსა და კურიკულუმებს, რომლებსაც არა მხოლოდ აღიარებენ, არამედ ხელსაც შეუწყობენ. თუმცა, საგანმანათლებლო სისტემებში ცვლილებების შეტანა ცნობილია, როგორც განსაკუთრებით რთული და ნელი. CLIL-ის დამატებითი ღირებულება არის მოკლევადიანი ცვლილებებისთვის ფესვის გადგმაში ხელშეწყობა, რაც სიღრმისეულია მთელი განათლებისთვის. ჩვენ ვთვლით, რომ მასწავლებელთა მარაგი და CLIL პრაქტიკის ხარისხი იწვევს CLIL-ის ზრდას მისი ინტეგრაციით განსხვავებულ საგანმანათლებლო სისტემებში განსხვავებული გზებით და რომ მომავალი მდგრადობისა და შესაძლებლობების გაზრდის გასაღები არის მასწავლებლის განათლება.

პროფესიული სამუშაო ძალის ტრენინგის სტრატეგიების იმპლემენტაციებისადმი სერიოზული ყურადღების გარეშე, რომელიც შეიცავს გრძელვადიან გეგმებს მულტილინგვური მასწავლებლების მისაღებად, CLIL ვერ იქნება მდგრადი/შენარჩუნებადი. მართლაც, შეიძლება ითქვას, რომ ცუდი ხარისხის CLIL-ს შეუძლია წვლილი შეიტანოს „დაკარგულ თაობის“ ჩამოყალიბებას... ამგვარად, იმისთვის, რომ მასწავლებელთა განათლება CLIL-ში ასრულებდეს თავის მიზანს, საჭიროა სწრაფი და მნიშვნელოვანი ცვლილებები.

მასწავლებელთა განათლება CLIL-ში საჭიროებს პროგრამების სპექტრს, რომლებიც მიემართება CLIL ტრენინგის საჭიროებების ფართო სპექტრს. ბოლო დროს იყო გაფართოება CLIL-ში მასწავლებლების განათლების კურსებში, მაგრამ ხარისხის გარანტირების ზომების გარეშე ნაკლებ სავარაუდოა, რომ ზოგიერთი პროგრამა საერთოდ განიხილავს კომპლექსურობებს, რომლებსაც ჩვენ ამ წიგნში განვიხილავდით. მაგალითად, არსებობს საჭიროება პროგრამებისა, რომლებიც:

- ხელმძღვანელობენ გამოკვლევებით, ინტერნაციონალურებითა და კოლაბორაციულებით, რათა საშუალება მისცენ გლობალური სურათის დინამიკის ადგილობრივ დონეზე ინტერპრეტაციას.
- არიან როგორც პირისპირ, ისე ონლაინ, რათა მისცენ CLIL მასწავლებლებს ინტერაქციისა და იდეებისა და პრაქტიკის გაზიარების საშუალება.
- კონცეპტუალიზაციას უკეთებენ შინაარსისა და ენის ინტეგრაციას ჰოლისტიკური გზით, პრინციპული მიდგომის გამოყენებით, როგორებიც ამ წიგნშია შემოთავაზებული.
- ერთად კრებენ შინაარსის, ენის, ენობრივი მხარდაჭერის მასწავლებლებსა და წიგნიერების სპეციალისტებს, განათლების ყოველ დონეზე.
- პასუხობენ შემსწავლელთა საჭიროებებს მათი განათლების განსხვავებულ ფაზებში.
- წახალისებენ მასწავლებლებს, შექმნან საკუთარი რესურსები და გააზიარონ ისინი ციფრული საცავების მეშვეობით.
- საშუალებას აძლევენ პრაქტიკოსებს, იმუშაონ ინტერაქციულ კლასებში, სადაც შემსწავლელები და მასწავლებლები ერთვებიან ეფექტურ დისკურსში და კომუნიკაციაში სწავლისათვის.
- არიან ერთდროულად ინკლუზიურები და ჰოლისტიკურები ენებისა და წიგნიერებების კუთხით, მათ შორის სწავლისთვის ერთზე მეტი ენის სათანადო გამოყენებაში.
- ხდიან მაღალი ხარისხის CLIL გამოცდილებებს უფრო გამჭვირვალეს ყველა ჩართული პირისათვის.

არსებობს მტკიცებულებები (ლუციეტო, 2008; ელორზა და მუნოა, 2008; დე გრააფი, კუპმანი, ანიკინა და ვესტოვი, 2007; სოკრატეს-კომენიუსი, 2006), რომ CLIL მასწავლებელთა განათლებისადმი მიდგომები იწყებს შეცვლას, შორდება უფრო ტრადიციულად განსაზღვრულ ენის კურსებს (როგორიცაა TESOL/TEFL, ისეთი შემთხვევებისთვის, როდესაც შუალედური ენა ინგლისურია) და ინაცვლებს კურსებისკენ, რომლებიც კონცეპტუალიზებულია სპეციალურად CLIL მასწავლებლებისათვის და რომელთაც ატარებენ ისინი, ვინც CLIL სფეროში მუშაობენ. ტრენინგის ამგვარი კურსები შორს უნდა გასცდნენ მხოლოდ ენის განვითარებას და პროგრესიას, როგორც ჩვენ ამას ზემოთ მოცემულ სიაში ვხედავთ. მაგალითად, CLIL მეცნიერების მასწავლებლებმა უნდა გაიცნონ არა მხოლოდ ენის როლი, როგორც სწავლის მედიუმისა, არამედ ისიც, თუ რა გავლენას ახდენს ეს მეცნიერების სწავლაზე. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ერთდროულად შინაარსის-საგნებისა და ენის მასწავლებლების ჩართვის საჭიროება. ამგვარი ფაქტორები ითხოვს მასწავლებლებისაგან, რომ გამოვიდნენ ტრადიციული „კომფორტის ზონიდან“ და შევიდნენ უფრო კომპლექსურ და ნაკლებად უსაფრთხო სივრცეში, რასაც იმპლიკაციები აქვს მასწავლებლის თავდაჯერებულობაზე და შეუძლია გამოიწვიოს დამაბულობა მათ ახალ როლში. CLIL მასწავლებლების განათლების პროგრამებს მოუწევთ CLIL-ის უფრო ბუნდოვანი აფექტური ელემენტების გათვალისწინება, რათა მოამზადონ CLIL მასწავლებლები თავდაჯერებულად მუშაობისთვის და წახალისონ ინოვაციური პრაქტიკა - ეს მოიცავს ახალი ტერიტორიის დაუფლებას.

უფრო მეტიც, როცა CLIL ტრენინგების კურსების რაოდენობა გაიზრდება, უფრო საჭირო გახდება ხარისხის გარანტიის ზომები. ისეთმა ქვეყნებმა, როგორიცაა ნიდერლანდები (იხილეთ ევროპული პლატფორმის წყარო ამ თავის ბოლოში), შეიმუშავეს აკრედიტაციის მოდელები, სადაც ეროვნული ენის სააგენტო მონიტორინგს უკეთებს CLIL-ს სკოლის მონახულებებითა და სერტიფიცირებით. CLIL ექსპერტების, მასწავლებელთა განმანათლებლების, მკვლევრებისა და ინტერნაციონალიზმის სფეროს ექსპერტებისაგან შემდგარი ინსპექციის გუნდები იყენებენ ჰოლანდიურ ეროვნულ CLIL სტანდარტებს ხარისხის უზრუნველყოფის მიზნით. სკოლები აკრედიტებულია ეროვნული აღიარებით და სტატუსით, თუკი ისინი აკმაყოფილებენ ამ სტანდარტებს, რომლებშიც შედის მასწავლებლებისა და შემსწავლელების ლინგვისტური კომპეტენციის გაზომვა. ამგვარი მაგალითი იძლევა ხელსაყრელ მოდელებს სხვა კონტექსტებში მომავალი განვითარებისთვის. ცხადია, რომ ხარისხის საზომები უნდა მიემართებოდეს ფუნდამენტალურ საკითხებს, როგორიცაა მასწავლებლების კომპეტენცია ენაში და სამუშაო ერთეულების დაგეგმვა, მონიტორინგი და ევალუაცია, რომელიც მიემართება შემსწავლელის პროგრესიას დროის განმავლობაში და არა ექსტერნალურ ვიზიტებს, რომლებიც აქცენტს ინდივიდუალურ გაკვეთილებზე აკეთებს. შეიძლება სხვადასხვა რეგიონისა და ქვეყნის ინსტიტუციებმა ითანამშრომლონ მაღალი ხარისხის ტრენინგის გასაზიარებლად, განსხვავებული ტექნოლოგიების გამოყენებით, როგორებიცაა ონლაინ საზოგადოებები, ვიდეოთი დაკავშირებული ქსელები და ციფრული საცავები საზიარო მასალებისთვის. ამჟამინდელი სასწავლო სამუშაო ძალიდან CLIL სასწავლო გამოცდილების მქონეებამდე გარდამავალ პერიოდში პრიორიტეტულია მასწავლებელთა განათლების რელევანტური პროგრამები.

თუმცა, გულუბრყვილოა აზრი, რომ შესაძლოა ამგვარი მოთხოვნების დაკმაყოფილება მასწავლებლის განათლებაზე ფინანსური მხარდაჭერის გარეშე. ზოგიერთმა ქვეყანამ დიდი ინვესტიცია გააკეთა მასწავლებელთა განათლებაში, ხოლო სხვებში მასწავლებლებს თავისით უწევთ პოლიტიკისა და მიმართულებების ცვლილებებთან გამკლავება, რაც ხშირად ქმნის თვითმომძულე ჯგუფებს, რომლებიც ვრცელდება ეროვნულ საზღვრებს. მაკროდონის ინიციატივებსა და მიკროდონის განვითარებას შორის ბალანსი დიახ ინტერპრეტაციისათვის, ამგვარად, მდგრადობის/შენარჩუნებადობის და ხარისხის საზომების კუთხით CLIL განათლებაში მომავალი რჩება ძალიან დიდი გამოწვევის შემცველად.

8.4. ზრდა სასწავლო საზოგადოებებისა, რომელთაც მასწავლებლები უხელმძღვანელებენ

წარმატებებისა და პრობლემების გაზიარება დამოკიდებულია სკოლების, მასწავლებლების, შემსწავლელებისა და მკვლევრების ჯგუფების კოლაბორაციასა და ლოკალურად, ნაციონალურად და ინტერნაციონალურად ერთობლივად მუშაობაზე. როგორც მე-3 და მე-4 თავებში შემოგთავაზეთ, პროფესიონალური სწავლის მიდგომები, როგორიცაა LOCIT პროცესი, CLIL-ს ხდიან საკლასო გამოძიების ფოკუსად და ახალისებენ CLIL პრაქტიკოსებს, ჩაერთონ აზრიან კოლაბორაციაში წარმატებებისა და გამოწვევების გასაზიარებლად და მომავალ მიმართულებაში როლის სათამაშოდ. ამ პროფესიონალურ დიალოგს ცენტრალური მნიშვნელობა აქვს, თუკი CLIL-ის კვლევამ უნდა მოახდინოს პრაქტიკის ინფორმირება და თუკი მას უნდა „ფლობდნენ“ CLIL კლასებში ჩართულები და

თუკი კვლევის დღის წესრიგი არის CLIL შემსწავლელებისა და მასწავლებლების მოთხოვნილებებზე პასუხი.

ასევე, მე-3 და მე-4 თავებში ჩვენ გამოვთქვით აზრი, რომ CLIL მასწავლებლებს შეუძლიათ, ერთმანეთს შეუწყონ ხელი თავიანთი პრაქტიკის რეფლექსიითა და გაზიარებით. კუმარავადიველუს (2001) თანახმად, პრაქტიკის თეორიული განზოგადება არის ის, რასაც კუმარავადიველუ პოსტმეთოდოლოგიურ პედაგოგიკას უწოდებს. ეს ნიშნავს სწავლისადმი ინკლუზიურ მიდგომას, რომელიც არ არის დამოკიდებული წინასწარ გაწერილ სტრატეგიებზე, მაგრამ აერთიანებს შემსწავლელებს, მასწავლებლებსა და მასწავლებელთა განმანათლებლებს, როგორც „თანაგამომკვლევებს“, და რომელიც „ლოკალურ ლინგვისტურ, სოციალურ-კულტურულ და პოლიტიკურ თავისებურებებზე დაფუძნებით ხელს უწყობს კონტექსტის მიმართ მგრძნობიარე განათლების წინსვლას“ (იქვე, 537). ეს კოლაბორაციული მიდგომა პასუხობს ალექსანდერის (2005) ხედვას გამჭვირვალე პედაგოგიური რეპერტუარების შესახებ, რადგან წინასწარ გაწერილი CLIL-ის რეჟიმი არც სასურველია და არც მიღწევადი. კანადელმა და ევროპელმა მკვლევარებმა გვიჩვენეს, რომ ბილინგვური განათლების განსხვავებული ტიპები იყენებენ განსხვავებულ მოდელებს, რომლებიც ავითარებენ ერთზე მეტ ენაზე სწავლის უნარებს ძალიან განსხვავებული გზებით. ეს ხაზს უსვამს კონტექსტური მოთხოვნებისა და CLIL-ის რეალიზაციებს შორის ბალანსის მნიშვნელობას მკაცრი პედაგოგიური პრინციპებით, რომლებიც ვრცელდება ყველა მოდელში.

ბოლო წლებში CLIL სწავლების განვითარება დაკავშირებულია სოციალური ქსელებისა და Web 2.0 ტექნოლოგიების ციფრულ ბუთთან. ვიკიები, ბლოგები და ინტერაქტიული ვებსივრცეები CLIL პრაქტიკოსებისთვის სწრაფად იზრდება, რადგან მასწავლებლები და პროფესიული ორგანიზაციები ქმნიან თავიანთ საიტებს და იწვევენ CLIL პრაქტიკოსებს მთელი მსოფლიოდან, რომ შეუერთდნენ მათ საზოგადოებას. ცოდნის ციფრული ქსელებით გაზიარებასთან ერთად, მასწავლებლები ხდებიან უფლებამოსილი, რომ შექმნან ციფრული რესურსების ბანკები, სადაც შეძლებენ მასალებისა და ცოდნის გაზიარებას, პრობლემების კოლეგიალური გზით გადაჭრას და მთელი მსოფლიოს CLIL ცოდნის ბაზაზე ხელმისაწვდომობის გაზრდას.

პროფესიული განვითარების კუთხით ეს ქსელები მოუწოდებენ მონაწილეებს, რომ ერთად ჩაერთონ პრაქტიკის თეორიული განზოგადების კვლევებში, რომლებიც დაფუძნებულია იმაზე, თუ რა უნდათ მათ და რატომ. მონაწილეებს დახმარებას გაუწევენ საკითხის მცოდნე სხვა პირებიც, რომლებიც წარმოადგენენ რელევანტურ პრაქტიკას, რომელიც უკვე გამოიყენება. ისინი მოუწოდებენ მონაწილეებს, ჩაერთონ კრიტიკაში, კოოპერაციაში, კოლაბორაციასა და პარტნიორობაში. ამ ქსელებში საგნობრივი და ენის მასწავლებლები მუშაობენ ერთად, საგნობრივი შინაარსისა და ენის მასწავლებლები ცვლიან იდეებს, CLIL მასწავლებლების ქსელები მხარს უჭერენ ერთმანეთს საკლასო კვლევაში და შემსწავლელები მუშაობენ ერთიანი კურიკულუმის პროექტებზე. არსებობს რწმენა: იმისთვის, რომ CLIL თეორიებმა რეალურად გაუწიონ დახმარება პრაქტიკოსებს, საჭიროა, რომ მათ „ფლობდეს“ საზოგადოება, გამოცდიდეს მას კლასში, ანუ და მას იგებდნენ *in situ* (ლათინურად: ადგილზე); სხვაგვარად: პრაქტიკის თეორიები, შემუშავებული პრაქტიკისთვის პრაქტიკით.

ჰაგრივესი (2003) რეკომენდაციას უწევს პროფესიულ საზოგადოებებს, რადგან მას სჯერა, რომ ერთ-ერთი ყველაზე ძლიერი რესურსი, რომელიც ნებისმიერ ორგანიზაციას აქვს ხარისხის გაუმჯობესებისა და ინოვაციური იდეების შენარჩუნებისთვის, არის *ერთმანეთი*.

ცოდნის ეკონომიკა დამოკიდებულია კოლექტიურ ინტელექტსა და სოციალურ კაპიტალზე, რომელთაგან ორივე გულისხმობს პროფესიონალების მიერ ცოდნის შექმნასა და ერთმანეთისთვის გაზიარებას.

იდეებისა და ექსპერტიზის გაზიარება, მორალური მხარდაჭერა ახალ და რთულ გამოწვევებთან გამკლავებისას, კომპლექსური ინდივიდუალური შემთხვევების ერთად გარჩევა - ეს არის ძლიერი კოლეგიალურობის საფუძველი და პროფესიონალთა ჯგუფების ბაზისი (ჰარგრივსი, 2003: 84).

რამდენიმე წლის წინ ეს ქსელური საზოგადოებები ვერ იარსებებდა; ახლა კი წარმოადგენს ძლიერ ინკლუზიურ სივრცეს, სადაც CLIL მასწავლებლებს შეუძლიათ ერთად მუშაობა „კოლექტიური ხმის“ ფორმირებისთვის. ამ ვებგვერდების უპირატესობა ისაა, რომ მათი ფასი დაბალია, თუკი, რა თქმა უნდა, ტექნოლოგია ხელმისაწვდომია. და თუმცა ეს ქსელები პრაქტიკოსებზეა ორიენტირებული, შესაძლოა მათში იყოს კლასზე დაფუძნებულ გამოკვლევასა და მეცნიერ-მკვლევართა მიერ ჩატარებულ სამეცნიერო, ფართომასშტაბიან ემპირიულ კვლევას შორის ხიდის გადების გასაღები. რეალურად, პროფესიული სასწავლო საზოგადოებები უნდა იძლეოდეს პრაქტიკაზე დაფუძნებულ მტკიცებულებებს, რომლებიც ახდენს მტკიცებულებაზე დაფუძნებული პრაქტიკის ინფორმირებას და თავადაც უნდა ინფორმირდებოდეს მისგან.

8.5. მტკიცებულებაზე დაფუძნებული კვლევის გაფართოება

2007 წელს კოილი ამბობდა, რომ მომავალი კვლევების მიზნები უნდა ადგენდნენ განვითარებადი CLIL რელიეფის რუკას და პასუხობდნენ სწრაფ საზოგადოებრივ ცვლილებას, რითაც ისინი ერთდროულად „აკავშირებენ“ საზოგადოებათა ვრცელ სპექტრს და დაკავშირებულნი არიან მათთან. კვლევის ეს დაკავშირება მოიცავს როგორც აკადემიურ კვლევას, ისე კლასის გამოკვლევას და იყენებს განსხვავებულ მიდგომებს. კონკრეტულად, ინტეგრირებული სწავლის ინტერპრეტაციის მრავალგვარი პერსპექტივის მოსაცემად, CLIL ითხოვს კვლევას, რომელიც დაფუძნებულია გაცილებით უფრო ფართო სფეროზე, ვიდრე თავად ენის სწავლასთან ასოცირებული სფეროა, მათ შორის - სწავლის თეორიები, ენის სწავლების თეორიები, კოგნიტური მეცნიერება და ნეირომეცნიერება და ინტერკულტურული და სოციალური პროცესები. წინა სექციაში ჩვენ გამოვიკვლიეთ გზები, რომელთა საშუალებითაც „პრაქტიკოსთა ხმას“ შეუძლია წვლილი შეიტანოს კვლევის დღის წესრიგში. ეს სექცია განიხილავს სწრაფად ზრდადი CLIL კვლევის ბაზის იმპლიკაციებს.

თუმცა, ბოლო 30 წლის განმავლობაში შეიქმნა ინტეგრირებული სწავლების - განსაკუთრებით ბილინგვური განათლებისა და იმერსიის - ფორმების შესახებ კვლევების დიდი რაოდენობა, ჩვენ ჯერ კიდევ ვიკვლევთ არა მხოლოდ მულტილინგვურობას, არამედ ისეთი მიდგომების გავლენას მოსწავლეთა უფრო ფართო მიღწევებზე, როგორიცაა CLIL. როგორც მე-7 თავში განვიხილეთ, თუმცა ზოგიერთი ადრეული CLIL კვლევის მონაცემების აქცენტი ძირითადად ლინგვისტურ კომპეტენციაზე იყო გაკეთებული, უფრო ახალი კვლევები აკავშირებენ CLIL-ს სწავლის ზოგად შენამდენებთან, რომლებიც უკავშირდება გაგების დონეებს და კოგნიტურ უნარებს მაღალი დონის აზროვნების გამოყენებაში, პრობლემების გადაჭრასა და შემოქმედებითობაში. თუმცა, არსებობს პრობლემები, რომლებიც უნდა დავძლიოთ კვლევის დღის წესრიგში. მაგალითად, რთულია საბოლოო და

განზოგადებული მტკიცებულებების ამოღება CLIL-ის კვლევებიდან, რადგან სწავლის გამოკვლევა მისი მიმდინარეობის კონტექსტში ძალიან კომპლექსურია, ისევე, როგორც შემდეგ ამ აღმოჩენების მორგება სხვა უნიკალური კონტექსტებისთვის. თუმცა, CLIL-ის შესახებ ჩვენი კოლექტიური გაგების განვითარებასთან ერთად, წარმოიქმნება საკვლევი თემების ფართო სპექტრი: საგნობრივი შინაარსის კომპეტენცია (მაგ. იხილეთ გაჯო, 2007); ინტერკულტურული კომპეტენცია, საგნობრივი შინაარსის მეთოდოლოგიები და დისკურსის ჟანრები (ლინარესი, დაფოუზი და ვიტაკერი, 2007); წიგნიერება, კოგნიტური დამუშავება, ენების არევა და კოდური-გადართვა (სიერა, 2007); მოტივაცია, კოგნიცია და ნეირომეცნიერება (ვან დე გრენი, მონდტი, ალეინი და გაო, 2007); საბაზისო დონის კონცეპტების ფორმირება და ინფორმაციის დამუშავება (ტინგი, 2007 და 2009); დისკურსი, როგორც სწავლის ინსტრუმენტი (დალტონ-ჰაფერი, 2007) და ა.შ.

პოტენციური კვლევის დღის წესრიგი ძალიან ფართოა, განსაკუთრებით - თუკი CLIL-ს უფრო ჰოლისტიკური პერსპექტივიდან განვიხილავთ, რადგან ის დაფუძნებული იქნება კვლევებზე არსებულ ველებში, როგორებიცაა ბილინგვური განათლება, შგი (შეზღუდული გაწაფულობა ინგლისურში: LEP - Limited English Proficiency) და EAL, მეორე ენები პლურილინგვურ გარემოში, დამატებითი მხარდაჭერის საჭიროებები, საგნის სწავლება, ტექნოლოგიით გაუმჯობესებული სწავლება და ტრანსფორმაციული პედაგოგია.

კვლევის ერთი სფერო, რომელიც უკვე საკმაოდ წინაა წასული, მოიცავს ნეირომეცნიერებებს მულტილინგვურობის ასპექტში და მის იმპლიკაციებზე განათლებისთვის. უმრავლესობა აქამდე აქსიომად მიიჩნევდა, რომ მეორე ენაზე სწავლისას კოგნიტური შენაძენი არ შეიქმნებოდა, სანამ მიღწეული არ იქნებოდა ენის დაუფლების გარკვეული დონე (კუმინსი, 1977); მაგრამ იქმნება მტკიცებულებები, რომ შენაძენები შეიძლება გააქტიურდეს ენობრივი კომპეტენციის საკმაოდ დაბალ დონეზეც. ეს მნიშვნელოვანია იმ CLIL კონტექსტებისთვის, სადაც შემსწავლელებს აქვთ შუალედური ენის დაბალი დონის კომპეტენცია. ევიატარი და იბრაჰიმი ამტკიცებენ, რომ „მეორე ენის შესაძლებლობების დაბალი დონეც კი დაკავშირებულია მეტალინგვისტურ უპირატესობებთან (ევიატარი და იბრაჰიმი, 2000: 462). რაკი მეტალინგვისტური უნარები დაკავშირებულია ენის, როგორც აზროვნების ინსტრუმენტის შესახებ ინფორმირებულობასთან, ამ უნარების განვითარება იძლევა ინფორმაციის დამუშავების გამდიდრების პოტენციალს. ამას აქვს პირდაპირი იმპლიკაცია CLIL-ის ტიპის პროვიზიასა და შემსწავლელების მიღწევებზე და შესაძლოა იყოს პასუხისმგებელი წარმატებების ნაწილზე, რომელთა შესახებაც გვაქვს მოხსენებები სრულიად განსხვავებული კონტექსტებიდან და წლებიდან (იხილეთ, მაგალითად, მეჰისტო, 2008 ან რიკიარდელი, 1992).

CLIL კვლევის მიმართ ინტერესის ზრდასა და SIG-ების (სპეციალური ინტერესის ჯგუფების), თემატური კონფერენციებისა და აკადემიური ჟურნალების საშუალებით კვლევის ასოციაციებში აღიარების მოპოვებასთან ერთად, CLIL ყალიბდება კვლევის ცალკე სფეროდ. CLIL-ის კვლევის ზრდადი ბაზა საშუალებას აძლევს ყველა დაინტერესებულ მხარეს, რომ ნახონ რელევანტური კვლევის ყველა შედეგი, გამოიყენონ ისინი კრიტიკულად და სათანადოდ CLIL კონტექსტებში და გასცდეს ამჟამინდელ საზღვრებს, რათა დაისვას ახალი კითხვები და პასუხი გაეცეს არსებულებს.

CLIL ბოლო ორ ათწლეულში ძალიან შორს წავიდა. ტექნოლოგიისა და გლობალური კომუნიკაციის უპრეცედენტო განვითარებამ რადიკალურად შეცვალა ადამიანთა სწავლისა და ქცევის გზები. CLIL საფუძვლიანადაა იმპლიცირებული სოციალურ, კულტურულ და

ეკონომიკურ განვითარებებში მთელ დედამიწაზე, რადგან ის განუყოფლად ებმება - პირდაპირ და არაპირდაპირ - ეროვნული და ინტერნაციონალური პოლიტიკის იმპლემენტაციებს. თუმცა, იმის მიუხედავად, რომ, ჩვენი აზრით, CLIL მასწავლებლები უნდა ხედავდნენ „მრავალფეროვან სურათს“ (რამიც შედის გლობალური აზროვნება, ტრანსნაციონალური ინოვაცია და ნეთვორქინგის შესაძლებლობები), ჩვენ ამ წიგნში შევეცადეთ აქცენტი გაგვეკეთებინა იმაზე, რაც მართლა მნიშვნელოვანია - მასწავლებლები და შემსწავლელები, კლასები და სკოლები და, განსაკუთრებით, პრინციპები და პრაქტიკა, რომელთაც აქვთ პოტენციალი, მეტ შემსწავლელს მისცენ მაღალი ხარისხის, ხელმისაწვდომი, მამოტივირებელი და გამოწვევის შემცველი პლურილინგუური და პლურიკულტურული სასწავლო გამოცდილება. ამაში არის ჩვენი - პრაქტიკოსების, მასწავლებელთა განმანათლებლების, მკვლევრებისა და პოლიტიკის შემქმნელების - კოლექტიური გამოწვევა: გარდავექმნათ ეს პოტენციალი საკლასო პრაქტიკაში მომავალ ათწლეულებში და მათ მიღმა.

ლიტერატურა

- ეინი და ჩანი, 2003 - Ain, N. A. and Chan, S. H. (2003) 'Gaining linguistic capital through a bilingual language policy innovation', *South Asian Language Review*, XIII, 1/2, 100–12.
- ალექსანდერი, 2005 - Alexander, R. J. (2005) *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*, York: Dialogos.
- ანდერსონი, 2008 - Anderson, J. (2008) 'Towards integrated second language teaching pedagogy for foreign and community/heritage languages in multilingual Britain', *Language Learning Journal*, 36, 1, 79–89.
- ბეკო, 2005 - Beacco, J-C. (2005) *Languages and Language Repertoires: Plurilingualism as a Way of Life*, Strasbourg: Council of Europe. CLILCOM Virtual Learning Environment [Online]. Available at: <http://clilcom.stadia.fi/> [Accessed 15 April 2009]. 166 CLIL: Content and Language Integrated Learning
- ევროპულ საზოგადოებათა კომისია, 2003 - Commission of the European Communities (2003) *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. Report 449, Brussels.
- ევროპულ საზოგადოებათა კომისია, 2006 - Commission of the European Communities (2006) 'Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning', *Official Journal of the European Union*, L 394/10.
- ევროპულ საზოგადოებათა კომისია, 2008 - Commission of the European Communities (2008) *Multilingualism: An Asset for Europe and a Shared Commitment*, Brussels, [Online]. Available at: ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_en.pdf [Accessed 16 February 2009].
- ევროსაბჭო, 2007 - Council of Europe (2007) *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* [Online]. Available at: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau2_EN.asp [Accessed 29 June 2009].

- კოილი, 2007 - Coyle, D. (2007) 'Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research base', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, 543–62.
- კუმინსი, 1977 - Cummins, J. (1977) 'Cognitive factors associated with the attainment of intermediate levels of bilingual skills', *Modern Language Journal*, 61, 3–12.
- კუმინსი, 2000 - Cummins, J. (2000) 'Academic language learning, transformative pedagogy and information technology: Towards a critical balance', *TESOL Quarterly*, 34, 3, 37–48.
- კუმინსი, 2005 - Cummins, J. (2005) 'Using information technology to create a zone of proximal development for academic language learning: A critical perspective on trends and possibilities', in Davison, C. (ed.) (2005) *Information Technology and Innovation in Language Education*, Hong Kong: Hong Kong University Press, pp105–26.
- კუმინსი, 1977 - Cummins, J. (2008) *Diverse Futures: Immigration, Education and Identity in Changing Times*, Seamus Heaney Lecture, St. Patrick's College Drumcondra, 17 November 2008.
- დალტონ-პუფერი, 2007 - Dalton-Puffer, C. (2007) *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, Amsterdam: John Benjamins.
- დე გრაფი, კუპმანი, ანიკინა და ვესტჰოფი, 2007 - de Graaff, R., Koopman, G. J., Anikina, Y. and Westhoff, G. (2007) 'An observation tool for effective L2 pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL)', *Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, 603–24.
- დევეი, 1897 - Dewey, J. (1897) 'What education is', *The School Journal*, LIV, 3, 77–80. Also available in the informal education archives: <http://www.infed.org/archives/e-texts/e-dew-pc.htm> [Accessed 13 July 2009].
- დილონი, 2008 - Dillon, A. M. (2008) 'The CLIL approach in Irish primary schools: A multilingual perspective, CLIL Practice: Perspectives from the Field, [Online]. Available at: <http://www.icpj.eu/?id=2> [Accessed 29 June 2009].
- ელორზა და მუიოა, 2008 - Elorza, I. and Muñoa, I. (2008) 'Promoting the minority language through integrated plurilingual language planning: The case of the Ikastolas', *Language, Culture and Curriculum*, 21, 1, 85–101.
- ევროპასი, 2009 - Europass. Available at: <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Introduction.csp> [Accessed 29 June 2009].
- ევროპული პლატფორმა, 2009 - European Platform. Available at: <http://www.netwerktto.europesplatform.nl/ep.php?taal=Engels#4> [Accessed 13 July 2009].
- ევრიდიკე, 2006 - Eurydice (2006) *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, Brussels: Eurydice.
- ევიატარ და იბრაჰიმი, 2000 - Eviatar, Z. and Ibrahim, R. (2000) 'Bilingual is as bilingual does: Metalinguistic abilities of Arabic speaking children', *Applied Psycholinguistics* (Psychological Studies of Language Processes), 21, 4, 451–71. 8 Future directions 167
- გაჯო, 2007 - Gajo, L. (2007) 'Linguistic knowledge and subject knowledge: How does bilingualism contribute to subject development?', *Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, 563–81.
- გიბონსი, 2002 - Gibbons, P. (2002) *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*, Sydney: Heinemann.
- გრადოლი, 2006 - Graddol, D. (2006) *English Next*, London: British Council.
- ჰოლი, 2001 - Hall, D. (2001) 'Bilingual benefits', *Literacy Today*, 27. Also available at: <http://www.literacytrust.org.uk/Pubs/strong2.html> [Accessed 13 July 2009].

- ჰარგრეივისი, 2003 - Hargreaves, A. (2003) *Teaching in the Knowledge Society*, Maidenhead: Open University Press.
- ჰორნბერგერი, 2003 - Hornberger, N. (2003) 'Continua of biliteracy', in Hornberger, N. (ed.) (2003) *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*, Clevedon: Multilingual Matters, pp3–34.
- კუმარავადიველუ, 2001 - Kumaravadivelu, B. (2001) 'Toward a post-method pedagogy', *TESOL Quarterly*, 35, 4, 537–60.
- ლინარესი, დაფოუზი და ვიტტაკერი, 2007 - Llinares, A., Dafouz, E. and Whittaker, R. (2007) 'A linguistic analysis of compositions written by Spanish learners of social sciences in CLIL contexts', in Marsh, D. and Wolff, D. (eds.) (2007) *Diverse Contexts– Converging Goals*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp227–36.
- ლუციეტო, 2008 - Lucietto, S. (2008) 'A model for quality CLIL provision', *International CLIL Research Journal*, [Online] 1, 1. Available at: <http://www.icrj.eu/index.php?vol11&page=746> [Accessed 29 June 2009].
- მეჰისტო, 2008 - Mehisto, P. (2008) 'CLIL counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL', *International CLIL Research Journal*, [Online] 1, 1. Available at: <http://www.icrj.eu/index.php?vol11&page=75> [Accessed 29 June 2009].
- მერიუსო-სტორმი, 2007 - Merisuo-Storm, T. (2007) 'Pupils' attitudes towards foreign language learning and the development of literacy skills in bilingual education', *Teaching and Teacher Education*, 23, 2, 226–35.
- მოჰანი, 2007 - Mohan, B. A. (2007) 'Knowledge Structures in Social Practices', in Cummins, J. and Davison, C. (eds.) (2007) *International Handbook of English Language Teaching*. Vol. II, Norwell, MA: Springer, pp303–16.
- ენათა ინტერაქტივი, 2000 - Nuffield Languages Inquiry (2000) *Languages: The Next Generation*, London: The Nuffield Foundation.
- ოესიდი, 2000 - OECD (2000) *Knowledge Management in the Learning Society*, Paris: OECD. Available at: <http://www.mszs.si/eurydice/pub/oecd/knowledge.pdf> [Accessed 16 June 2009].
- ოესიდი, 2000 - OECD (2007) *Human Capital: How What You Know Shapes Your Life*, Paris: OECD. Available at: <http://wdn.ipublishcentral.net/oecd/viewinside/3087342988182> [Accessed 16 June 2009].
- რიჩიარდელი, 1992 - Ricciardelli, L. (1992) 'Creativity and bilingualism', *Journal of Creative Behaviour*, 26, 4, 242–54.
- სერა, 2007 - Serra, C. (2007) 'Assessing CLIL at primary school: A longitudinal study', *Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, 582–602.
- სოკრატეს-კომენიუსი, 2006 - Socrates-Comenius 2.1 (2006) *CLIL across Contexts: A Scaffolding Framework for CLIL Teacher Education*. Available at: <http://clil.uni.lu/> [Accessed 29 June 2009].
- სპოლსკი, 2004 - Spolsky, B. (2004) *Language Policy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ტინგი, 2007 - Ting, T. Y. L. (2007) 'Insights from Italian CLIL-Science classrooms: Refining objectives, constructing knowledge and transforming FL-learners into FL-users', *View[z] Vienna English Working Papers*, 16, 60–9. Available at: http://www.univie.ac.at/Anglistik/ang_new/online_papers/views/archive.htm [Accessed 29 June 2009].
- ტინგი, 2009 - Ting, T. Y. L. (2009) Personal Communication, 27 June 2009.

- იუნესკო, 2004 - UNESCO (2004) The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programs: Position Paper, Paris: UNESCO. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf> [Accessed 17 June 2009]. 168 CLIL: Content and Language Integrated Learning.
- ვან დე გრაენი, მონდტი, ალეინი და გაო, 2007 - Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L. and Gao, Y. (2007) 'Why and how CLIL works: An outline for a CLIL theory', View[z] Vienna English Working Papers, 16, 3, 70–8. Available at: http://www.univie.ac.at/Anglistik/ang_new/online_papers/views/archive.htm [Accessed 29 June 2009].
- ვან კრააიენოორდი, ელკინსი, პალმერი და რიკარდსი, 2000 - van Kraayenoord, C., Elkins, J., Palmer, C. and Rickards, F. (2000) Literacy, numeracy and students with disabilities, Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.