

# მიღწევის მოტივაციის როლი უცხო ენის (ინგლისური ენის) დაუფლებაში

ნინო რაჭველიშვილი

*სადისერტაციო ნაშრომი წარდგენილია ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ბიზნესის,  
ტექნოლოგიისა და განათლების ფაკულტეტზე დოქტორის აკადემიური ხარისხის  
მინიჭების მოთხოვნების შესაბამისად*

განათლების სადოქტორო პროგრამა

სამეცნიერო ხელმძღვანელი: ნათელა იმედაძე, პროფესორი

ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თბილისი, 2020

## განაცხადი

როგორც წარდგენილი სადისერტაციო ნაშრომის ავტორი, ვაცხადებ, რომ ნაშრომი წარმოადგენს ჩემს ორიგინალურ ნამუშევარს და არ შეიცავს სხვა ავტორების მიერ აქამდე გამოქვეყნებულ, გამოსაქვეყნებლად მიღებულ ან დასაცავად წარდგენილ მასალებს, რომლებიც ნაშრომში არ არის მოხსენიებული ან ციტირებული სათანადო წესების შესაბამისად.

ნინო რაჭველიშვილი

15.04.2020

## აბსტრაქტი

სადისერტაციო ნაშრომი ეძღვნება მიღწევის მოტივაციის როლს უცხო ენის (ინგლისური ენის) დაუფლებაში, კერძოდ, ადგენს უცხო ენის (ინგლისური ენის) სწავლის ეფექტურობის კავშირს: 1. მიღწევის მოტივაციის კომპონენტებთან (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციასთან); 2. უცხო ენის სწავლის ატიტუდთან (დადებითი/ უარყოფითი) სწავლების სხვადასხვა ფორმასა და ტიპში (სკოლა/უნივერსიტეტი); 3. დასახელებული ორი მოტივაციური ფაქტორის ურთიერთმიმართებასთან.

კვლევის ჩასატარებლად გამოყენებულ იქნა რაოდენობრივი კვლევის მეთოდი. ქართულ ენაზე ადაპტირდა კვლევის ორი ინსტრუმენტი: ელიოტის 2008 წლის მოდიფიცირებული კითხვარი მიღწევის მოტივაციის შესახებ (Achievement Goal Questionnaire –AGQ) და გარდნერის ტესტის (Attitude/Motivation Test Battery-AMTB) მოკლე ვარიანტი.

კვლევის შედეგებმა აჩვენა: მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) კავშირი უცხო ენის სწავლის ეფექტურობასთან; სხვადასხვა აკადემიური მოსწრების მქონე ენის შემსწავლელების განსხვავებული დაქვემდებარება მიღწევის მოტივაციის ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციასთან; მიღწევის მოტივაცია (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაცია) სწავლების სხვადასხვა ფორმასა და ტიპში (საჯარო/კერძო სკოლა, უნივერსიტეტი) სხვადასხვანაირად უკავშირდება უცხო ენის სწავლის ეფექტურობას; კვლევის შედეგად დადასტურდა კორელაცია დადებით ატიტუდსა და მიღწევის მოტივს (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციას) შორის; სტატისტიკურად სანდო კორელაცია დადგინდა დადებით ატიტუდსა და უცხო ენის სწავლის ეფექტურობას შორის;

მიღებული შედეგები იძლევა საფუძველს კონკრეტული პედაგოგიური რეკომენდაციებისთვის, კერძოდ, უცხო ენის შესწავლის პროცესმა ხელი უნდა შეუწყოს სრულყოფის მიღწევის მიზნის ჩამოყალიბებასა და ენის შესწავლის მიმართ დადებითი განწყობის შექმნას.

**ძირითადი საძიებო სიტყვები:** მიღწევის მოტივაცია, ატიტუდი, ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაცია, სრულყოფის მიღწევის მიზანი, სრულყოფის აცილების მიზანი, შესრულების მიღწევის მიზანი, შესრულების აცილების მიზანი.

## Abstract

The dissertation thesis focuses on identifying the role of Achievement Motivation toward learning a foreign language (English). In particular, it aims to identify the connection between the effectiveness of learning a foreign language (English) with the following: 1. Components of achievement motivation (2x2 achievement goal orientation); 2. Attitude (positive/negative) toward learning the foreign language, in the different forms and types of learning (school/university); 3. The interrelation of these two motivating factors named above.

Quantitative methods were used for the research. Two research instruments were adapted in the Georgian language: The data obtained were evaluated using a modified version of the Achievement Goal Questionnaire (AGQ) (2008) by Elliot and the short version of the Attitude/Motivation Test Battery- (AMTB) by Gardner.

The survey results showed: the connection between the achievement motivation (2x2 achievement goal orientation) and the effectiveness of learning a foreign language; Language learners with different academic achievements are differentially motivated to achieve motivation (2x2 achievement goal orientation); The connection between achievement motivation (2x2 achievement goal orientation) in different forms and types of learning (public / private school, university) is differently related to the effectiveness of foreign language learning; The study found correlation between positive Attitude and achievement motive (2x2 achievement goal orientation) was confirmed; A statistically reliable correlation was found between positive Attitude and the effectiveness of foreign language learning;

The results obtained provide the basis for specific pedagogical recommendations. In particular, the processes of learning a foreign language should help to establish learners to improve Mastery-Approach goal and create a positive attitude towards learning a foreign language.

**Key Words:** achievement motivation, attitude, 2x2 achievement goal orientation, mastery-approach goal, mastery-avoidance goal, performance-approach goal, performance-avoidance goal.

## მადლობა

სადისერტაციო ნაშრომის მომზადებისას გაწეული დახმარებისთვის განსაკუთრებული მადლობა მინდა გადავუხადო ჩემი კვლევის ხელმძღვანელს, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის პროფესორ-ემერიტუსს, ქალბატონ ნათელა იმედაძეს. მისი პროფესიონალური და ადამიანური მხარდაჭერა მნიშვნელოვანი იყო სადისერტაციო ნაშრომის განვითარებასა და დასრულებაში. ასევე მადლობა მინდა გადავუხადო ნიუტონის თავისუფალი სკოლისა და 82-ე საჯარო სკოლის ადმინისტრაციას კვლევის ჩატარების ნებართვისთვის. განსაკუთრებული მადლობა ჩემს კოლეგასა და მეგობარს, მარიკა კირვალიძეს. ასევე, მადლობა მინდა გადავუხადო აკადემიური წერის ცენტრის დირექტორს, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ბიზნესის სკოლის ასოცირებულ პროფესორს, ქალბატონ მაია როგავას სამეცნიერო სტატიის წერის დროს გაწეული კონსულტაციებისთვის. დაბოლოს, მადლობას ვუხდით ჩემი ოჯახის თითოეულ წევრს, თანადგომისა და დახმარებისთვის.

# სარჩევი

სარჩევი.....	vii
დიაგრამების ჩამონათვალი.....	x
1. ძირითადი ნაწილი .....	1
1.1. შესავალი.....	1
2. სამეცნიერო ლიტერატურის - პირველწყაროების - მიმოხილვა .....	9
2.1.1. რა არის მოტივაცია?.....	9
2.1.2. სოციალურ-ფსიქოლოგიური მიდგომა - სოციალურ-საგანმანათლებლო თეორია (რობერტ გარდნერი).....	10
2.1.3. ატიტუდი.....	23
2.1.4. კოგნიტურ-სიტუაციური მიდგომა.....	26
2.1.5. კოგნიტურ-სიტუაციური მიდგომა, პიროვნული ფაქტორები .....	30
2.1.6. პროცესზე ორიენტირებული მიდგომა (დორნიე) .....	45
2.1.7. მიღწევის მოტივაციის ისტორია .....	51
2.1.8. მიზანზე ორიენტირებული თეორია და მიღწევის მიზნები.....	55
2.2. ძირითადი საკვლევი საკითხები.....	62
3. მეთოდოლოგია .....	64
3.1 კვლევის მეთოდის ადაპტაცია ქართულ ენაზე.....	64
3.2 შერჩევის აღწერა .....	65
3.3 კვლევის შეზღუდვები:.....	67
4. კვლევის შედეგები .....	69
5. შედეგების ინტერპრეტაცია/დისკუსია.....	88
6. დასკვნა.....	97
7. რეკომენდაციები .....	99
გამოყენებული ლიტერატურის ჩამონათვალი/ბიბლიოგრაფია .....	104
დანართები:.....	117



## ცხრილების ჩამონათვალი

- ცხრილი 1. მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) და უცხო ენის სწავლის ეფექტურობის კორელაცია. \_\_\_\_\_ 69
- ცხრილი 2. მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) და უცხო ენის სწავლის ეფექტურობის კორელაცია აკადემიური მოსწრების მიხედვით. \_\_\_\_\_ 70
- ცხრილი 3. მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) და უცხო ენის სწავლის ეფექტურობის კავშირი T -კრიტერიუმის მიხედვით. \_\_\_\_\_ 73
- ცხრილი 4. მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) მაჩვენებლები\_ 74
- ცხრილი 5. ატიტუდის (დადებითი/უარყოფითი) და მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) კორელაცია \_\_\_\_\_ 75
- ცხრილი 6. მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის ორიენტაციას) და დადებითი ატიტუდის კორელაცია აკადემიური მოსწრების მიხედვით. \_\_\_\_\_ 76
- ცხრილი 7. დადებითი ატიტუდის და მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) კორელაცია სხვადასხვა სასწავლო ფორმისა და ტიპის მიხედვით. \_\_\_\_\_ 77
- ცხრილი 8. დადებითი ატიტუდის და მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) კავშირი T-კრიტერიუმის მიხედვით. \_\_\_\_\_ 78
- ცხრილი 9. დისპერსიული ანალიზის (ANOVA) შედეგები დადებითი ატიტუდისა და მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) მიხედვით. \_\_\_\_\_ 79
- ცხრილი 10. დადებითი ატიტუდის კავშირი სწავლის ეფექტურობასთან აკადემიური მოსწრების მიხედვით \_\_\_\_\_ 81
- ცხრილი 11. უარყოფითი ატიტუდის კავშირი სწავლის ეფექტურობასთან აკადემიური მოსწრების მიხედვით \_\_\_\_\_ 82

ცხრილი 12. სწავლის ეფექტურობისა და დადებითი ატიტუდის კავშირი T- კრიტერიუმის მიხედვით. \_\_\_\_\_ 83

ცხრილი 13. მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) მნიშვნელობა აკადემიური მოსწრებისა და სხვადასხვა სასწავლო ფორმისა და ტიპის მიხედვით. \_\_\_\_ 84

## დიაგრამების ჩამონათვალი

დიაგრამა 1: მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) და უცხო ენის სწავლის ეფექტურობის კორელაცია აკადემიური მოსწრების მიხედვით \_\_\_\_\_ 72

დიაგრამა 2: დისპერსიული ანალიზის (ANOVA) შედეგები, დადებითი ატიტუდისა და მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) მიხედვით \_\_\_\_\_ 80

დიაგრამა 3: მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) მნიშვნელობა სხვადასხვა სასწავლო ფორმასა და ტიპში, აკადემიური მოსწრების მიხედვით \_\_\_\_\_ 84

დიაგრამა 4: მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) მნიშვნელობა სხვადასხვა სასწავლო ფორმასა და ტიპში, დაბალი აკადემიური მოსწრების მიხედვით \_\_\_\_\_ 86

# 1. ძირითადი ნაწილი

## 1.1. შესავალი

მოტივაცია არის მნიშვნელოვანი ფაქტორი უცხო ენის წარმატებით ათვისებაში. ეს დებულება საკმაოდ დიდი ხნის წინ გამოითქვა, თუმცა მისი შესწავლა დღეს კვლავ პოპულარულია სამეცნიერო ლიტერატურაში და არ კარგავს აქტუალობას. თანამედროვე ეპოქაში სოციალურ-პოლიტიკური ფაქტორების მნიშვნელობის მატების გამო უცხო ენის შესწავლის პროცესში უფრო მეტად ჩაერთო სოციალურ-ფსიქოლოგიური და პიროვნული ცვლადები. სოციალურ-პოლიტიკური და განათლების სისტემით განპირობებული თავისებურებების გარდა, დასადგენია უცხო ენის ათვისების მოტივაციის ფაქტორის გავლენის **ზოგადი კანონზომიერება**. ენის შემსწავლელის დამოკიდებულება და მოტივაცია ინგლისურის, როგორც უცხო ენის ათვისების მიმართ, სხვადასხვანაირად არის დაკავშირებული ენის შემსწავლელის აკადემიურ პროგრამაზე და მოსალოდნელია, რომ ამ ინდივიდუალურმა განსხვავებამ მოგვცეს არაერთგვაროვანი შედეგები. როგორც რობერტ გარდნერი ამბობდა, ნათელია, რომ უცხო ენაში წარმატებასა და ზოგად მიღწევებზე გავლენას ახდენს მოტივაციისა და ატიტუდის (attitude - ქართულ ფსიქოლოგიაში გამოიყენება „ატიტუდი“ სოციალური განწყობის აღსანიშნავად. სპეციალური მსჯელობა ატიტუდის შესახებ იხილეთ ქვემოთ - გვ. 35-38) თავისებურებები. მოგვიანებით, ნოთინგენის უნივერსიტეტის პროფესორმა და უცხო ენის შესწავლის მოტივაციის თანამედროვე მკვლევარმა, ზოლთან დორნიემ ხაზი გაუსვა, რომ მოტივაცია არის ერთ-ერთი მთავარი განმსაზღვრელი უცხო ენის შესწავლის მიღწევაში (Sandoval-Pineda 2011).

რავენი, ინტელექტის ყველაზე პოპულარული ტესტის ავტორი, თავის წიგნში „კომპეტენტურობა თანამედროვე სამყაროში“, წერდა: „ქცევა განისაზღვრება მოტივაციით უფრო მეტად, ვიდრე უნარით“ (Raven 1997). კვლევებით დასტურდება, რომ

მოსწავლეები, რომლებიც კარგ სკოლაში სწავლობენ, სადაც მოსწავლეზე ორიენტირებული და დახვეწილი სასწავლო პროგრამებია, უფრო მეტად მოტივირებული არიან. მაღალი მოტივაციის მქონე მოსწავლეები უფრო მეტს მუშაობენ, ასრულებენ მოცულობით დავალებებს და შესაბამისად, შედეგიც უკეთესი აქვთ (ნ. იმედაძე, ჟ. ჯაში 2005).

უცხო ენის ათვისების ინდივიდუალური თავისებურებების გამოვლენა დამოკიდებულია არა მხოლოდ თანდაყოლილ მიდრეკილებაზე, არამედ ქვეყანაში განათლების სისტემაში არსებულ აქტუალურ ტენდენციებზე. დღესდღეობით, როდესაც თანამედროვე მსოფლიოს მოსახლეობა ცდილობს, შეისწავლოს უცხო კულტურა და ტრადიციები, იმოგზაუროს მსოფლიოს მასშტაბით, უცხო ენის შესწავლა მეტად აქტუალურია.

მეოცე საუკუნის ბოლოს, საბჭოთა კავშირის (სსრკ) დაშლის შემდეგ, საქართველოს მოსახლეობისთვის გაიხსნა საზღვრები, წარმოიქმნა უცხოელებთან კომუნიკაციის საჭიროება. თუ სსრკ-ს დაშლამდე საზოგადოების მცირე ნაწილს გააჩნდა ინგლისური ენის შესწავლის სურვილი, დაშლის შემდეგ საზოგადოების დიდი ნაწილი დადგა იმ რეალობის წინაშე, რომ ადამიანები ვერ ამყარებდნენ კომუნიკაციას პოსტსაბჭოთა ქვეყნების გარდა სხვა ქვეყნებთან, რის გამოც გაჩნდა ინგლისური ენის შესწავლის მძაფრი მოთხოვნილება.

საქართველოს პოლიტიკურმა ხედვამ და არჩეულმა პროდასავლურმა კურსმა, კიდევ უფრო გაზარდა ინგლისური ენის შესწავლის მოთხოვნილება. გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის (გაერო) მონაცემებით მსოფლიო მოსახლეობის მილიარდ სამას სამოცდაცხრამეტი მილიონი ადამიანი საუბრობს ინგლისურ ენაზე, საიდანაც სამას ოთხმოცი მილიონი ადამიანისთვის ინგლისური მშობლიური ენაა<sup>1</sup>. საქართველოს მიერ არჩეულმა პროდასავლურმა კურსმა ინგლისური ენის სრულყოფილად ცოდნის აუცილებლობა წარმოქმნა. საერთაშორისო უსაფრთხოების მისიებში ჩართვა ინგლისური ენის ცოდნის გარეშე, ფაქტობრივად, შეუძლებელი იქნებოდა, შესაბამისად, გაჩნდა

---

<sup>1</sup> <https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/>

ინგლისური ენის შესწავლის მოთხოვნილება. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის ერთ-ერთი ოფიციალური სამუშაო ენა არის ინგლისური, რის გამოც უფრო მეტად არის მოთხოვნილი ინგლისური ენის წარმატებით დაუფლება.

ოცდამეერთე საუკუნეში თანამედროვე აღმოჩენები, მეცნიერული კვლევები თუ სტატეები ძირითადად ინგლისურ ენაზეა, რაც ასევე განაპირობებს ამ ენის შესწავლის მაღალ მოთხოვნილებას და სრულყოფილად დაუფლების საჭიროებას. უცხო ენის დაუფლების პროცესში მეტად მნიშვნელოვანია მიღწევის მოტივაციის ფაქტორი. საქართველოში ჩამოყალიბებულია ტენდენცია, რომ უცხოეთში მიღებული განათლების გარეშე რთულია, მიაღწიო წარმატებას, შესაბამისად, მოზარდებს უჩნდებათ უცხო ენის სრულყოფილად შესწავლის სურვილი, რათა შეძლონ უცხოეთში განათლების მიღება და მომავალში მიაღწიონ კარიერულ წინსვლას. ინგლისური ენის სრულყოფილად ფლობა არის სოციალური წარმატებისთვის გადამწყვეტი, ერთ-ერთი აუცილებელი და მნიშვნელოვანი ფაქტორი. ოცდამეერთე საუკუნე, როგორც კომპიუტერიზაციისა და ტექნოლოგიების ხანა, ძირითადად ფუნქციონირებს ინგლისური ენის გამოყენებით, შესაბამისად ჩნდება კიდევ ერთი ახსნა იმისა, თუ რატომ არის დღესდღეობით ინგლისური ენის შესწავლის მაღალი მოთხოვნილება.

საქართველოს ეკონომიკა ძირითადად მიმართულია ტურიზმის განვითარებისაკენ, ეს კი წარმოშობს უცხო ენის, ძირითადად, ინგლისური ენის სრულყოფილად დაუფლების მოთხოვნილებას. ინგლისური ენის სრულყოფილად ცოდნა ასოცირდება ბიზნესის წარმატებასთან, ის ადამიანები, რომელთაც აქვთ მიღწევის მაღალი მოთხოვნილება, ცდილობენ სრულყოფილად შეისწავლონ ინგლისური ენა, რათა დაამყარონ კომუნიკაცია უცხოელ პარტნიორებთან, რაც ბიზნესის წარმატების ერთ-ერთი წინაპირობაა.

აღნიშნული სოციალურ-პოლიტიკური ფაქტორებიდან გამომდინარე, საქართველოში ჩამოყალიბდა ტენდენცია, რომ უცხო ენა, კერძოდ კი ინგლისური ენა, წარმატების

მიღწევის ერთ–ერთი საშუალებაა. სწორედ ამიტომ, საშუალო და უმაღლესი განათლების საფეხურზე დიდი აქცენტი კეთდება ინგლისური ენის სწავლებაზე.

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ შემუშავებულია ეროვნული სასწავლო გეგმა (ესგ), რომელიც ეფუძნება ზოგადი განათლების სისტემისათვის ფუნდამენტური მნიშვნელობის მქონე დოკუმენტს „ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების დამტკიცების შესახებ“ საქართველოს მთავრობის (2004 წლის 18 ოქტომბრის N84) დადგენილებას. ეროვნული სასწავლო გეგმის მთავარი ამოცანაა, შექმნას ეროვნული მიზნების მისაღწევი საგანმანათლებლო გარემო და რესურსები. ამ მიზნიდან გამომდინარე, იგი ირჩევს პიროვნების განვითარებაზე ორიენტირებულ საგანმანათლებლო კონცეფციას. ეროვნული სასწავლო გეგმა, თავის მხრივ, წარმოადგენს მომავალი თაობის აღზრდისა და ქვეყნის განვითარების ხედვას. ესგ-ს მიხედვით სავალდებულო საგანს (ზოგადი განათლების სამივე საფეხურზე: დაწყებით, საბაზო და საშუალო) წარმოადგენს უცხოური ენები, კერძოდ, პირველი კლასიდან სავალდებულოა ინგლისური ენის სწავლა. ასევე, სკოლა უფლებამოსილია, გააძლიეროს ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული საგნის/საგნების სწავლება. რაც სკოლებს აძლევს უფლებას, სურვილისამებრ გაზარდოს საათობრივი დატვირთვა უცხო ენის (ინგლისური ენის) სწავლებისთვის. კერძო სკოლაში ინგლისური ენისთვის განკუთვნილი საათობრივი დატვირთვა ხშირ შემთხვევაში განსხვავდება და აღემატება საჯარო სკოლის საათობრივ დატვირთვას, რაც შესაძლოა, გვამღვდეს სხვაობას უცხო ენის (ინგლისური ენის) ათვისებასა და აკადემიურ მაჩვენებელსა, თუ მოტივაციურ ცვლადებს შორის; რაც შეეხება უმაღლესი განათლების საფეხურზე ინგლისური ენის სწავლების სიხშირეს, ეროვნული საკვალიფიკაციო ჩარჩო აყალიბებს, თუ რა ცოდნა, უნარები და ღირებულებები უნდა ჰქონდეს ინდივიდს შესაბამისი საფეხურის გავლის შემდეგ, თუმცა არ არსებობს შემუშავებული ერთიანი დოკუმენტი, რომელიც დაარეგულირებს უმაღლეს სასწავლებლებში ენის ცოდნის მისაღწევ შედეგსა და სტანდარტს. უნივერსიტეტები, საჭიროების მიხედვით, თავად წყვეტენ, ასწავლონ თუ არა უცხო ენა და რა ინტენსივობით შესთავაზონ სტუდენტებს უცხო ენის, კერძოდ კი, ინგლისური ენის სწავლება.

აღსანიშნავია ის ფაქტი, რომ დღესდღეობით იმ უნივერსიტეტებში, რომლებშიც სავალდებულოა უცხო ენის სწავლება, ლიდერობს ინგლისური ენა. ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ბაკალავრიატის საფეხურის ყველა სტუდენტისათვის ინგლისური ენის სწავლა ოთხივე სემესტრის განმავლობაში სავალდებულოა.

უცხო ენაში წარმატების მისაღწევად მოტივაცია უდავოდ ერთ-ერთი მთავარი ფაქტორია, მაგრამ ისმის კითხვა: მაღალი მოტივაცია სწავლის წარმატების წინაპირობაა თუ შედეგი? კვლევების თანახმად, არსებობს მიზეზშედეგობრივი კავშირი მაღალ მოტივაციასა და უცხო ენის წარმატებით ათვისებას შორის. რა თქმა უნდა, წარმატებული სწავლა პოზიტიურად მოქმედებს მოტივაციაზე. დღესდღეობით მოტივაცია „წარმატებული სწავლის გასაღებად“ მიიჩნევა. მოტივაცია არის „კონსტრუქტი“, რითაც ადამიანი ამა თუ იმ საგანს ან ქმედებას უპირატესობებს ანიჭებს. კავშირი ქცევასა და მოტივს შორის ძალიან იშვიათად არის მარტივი, ხშირად რამდენიმე განსხვავებული მოტივი არის ქცევის წარმართვის მიზეზი. დიმიტრი უზნაძე, ზოგადად ქცევას, სრულიად განსაკუთრებულ ადგილს ანიჭებდა. ქცევა სუბიექტის, როგორც კონკრეტული მთლიანობის, არსებითი მონაწილეობის გარეშე ხდება, ქცევა სუბიექტის ცალკეული ფსიქიკური და მოტორული პროცესების გარემოსთან ურთიერთობას წარმოადგენს. თუ არ ვიცით ქცევის რა ძირითადი ფორმები არსებობს, რასაკვირველია, ჩვენ ვერ შევძლებთ კონკრეტულ აქტივობასთან დაკავშირებით ადამიანის ფსიქიკის შესწავლას. ადამიანის ქცევის გათვალისწინების დროს განწყობის ცნება მნიშვნელოვან როლს ასრულებს, თუმცა მხოლოდ განწყობის ცნება არაა საკმარისი, აქ გადამწყვეტი როლი მოთხოვნილების ცნებას უნდა მივაკუთვნოთ. ადამიანებისთვის კი განსაკუთრებით დამახასიათებელია ინტელექტუალური მოთხოვნილება, ცნობისმოყვარეობა უნდა ჩაითვალოს ყველა იმ ფორმით, რომელსაც იგი განვითარების მაღალ საფეხურზე იღებს და რომელიც საბოლოო ანგარიშში ცოდნის წყურვილის სახით განიხილება (უზნაძე 1941).

უზნაძის მიხედვით, ადამიანის ქცევის ფორმების მრავალფეროვნება ორ მთავარ ჯგუფს (ინტროგენულს და ექსტროგენულს) მოიცავს, რომელთაგანაც თითოეულში ქცევის სპეციფიკურად განსხვავებული ფორმებია მოთავსებული. სწავლა, როგორც ქცევის ერთ-



ერთი ფორმა, წარმოადგენს დამოუკიდებელ ღირებულებას. სწავლაში ძირითადი მნიშვნელობა იმ პროდუქტს კი არ აქვს, რომელსაც იგი კონკრეტული ჩვევის ან კონკრეტული შინაარსის მქონე ცოდნის სახით გვაძლევს, არამედ განსაზღვრული მიმართულებით მოსწავლის ძალების განვითარებას. სწავლაში აქტივობისთვის აუცილებელი საგანი სუბიექტს მიეწოდება არა გარედან და იძულებით, არამედ შინაგანად, სამოქმედოდ განწყობილი ძალების შესატყვისად და თავისუფლად. სწავლის პროცესში ადამიანის ძალების აქტივაცია მოზრდილის მიერ მიწოდებული მასალის ნიადაგზე ვითარდება. სწავლის პროცესში მოზარდი თავად კი არ ირჩევს, რას ისწავლის, არამედ, სოციუმის, სხვა ადამიანების მიერ არის განსაზღვრული. ამ მხრივ, სწავლა შრომას ჰგავს და თამაშისაგან არსებითად განსხვავდება. ე.ი. ქცევის ექსტროგენული ფორმა უფროა, ვიდრე ინტროგენული.

„ის, თუ რას ვასწავლით მოზარდს, მისი ძალების განვითარებაზეა დამოკიდებული. მაგრამ, რა თქმა უნდა, არა მარტო მასზე, არამედ იმაზეც, თუ რა ძალის განვითარება გვინტერესებს მასში, როგორი ადამიანის აღზრდა გვაქვს მიზნად დასახული. სწავლა ორმხრივად განსაზღვრულ პროცესს წარმოადგენს: ძალების მხრივ, რომელთა აქტივაციის ტენდენცია ჩნდება განვითარების მოცემულ საფეხურზე და აღმზრდელის იდეალის მხრივ, რომელიც სწავლის ამ ძალების განვითარებას თვლის ღირებულების მქონედ და არა იმ ძალებისას. სწავლა, ამის მიხედვით, თითქოს ინტროგენული ქცევის ფორმადაც შეიძლება ჩაითვალოს და ექსტროგენულადაც, თუმცა ცალ-ცალკე იგი არც ერთს წარმოადგენს და არც მეორეს. იგი უფრო გარდამავალი ფორმაა ქცევის ორ ძირითად კატეგორიას შორის. იგი გარდამავალი საფეხურია, რომელიც თამაშის შემდგომ უნდა განვლოს ადამიანმა, რათა შრომის უნარით აღჭურვილი ადამიანის დონემდე ამაღლდეს“. ამრიგად, სწავლა ქცევის თვისებრივი ფორმაა, რომელიც არა თუ თამაშთან ან შრომასთან არ შეიძლება გაიგივდეს, არამედ სხვა ქცევის არც ერთ ფორმასთან. ქცევის ფორმები ან ინტროგენულ ჯგუფს ეკუთვნის, ან/და ექსტროგენულს, სწავლა ორივე ელემენტს შეიცავს და ამდენად თითოეული მათგანისგანაც განსხვავდება (უზნაძე 1941).

ქართულ ფსიქოლოგიაში სწავლის მოტივაციის საკითხი საფუძვლიანად დაამუშავა შალვა ჩხარტიშვილმა. მოტივაციური საფუძვლის მიხედვით, ის არჩევს სწავლის სამ სახეს: ლატენტურს, სწავლას ჰეტეროგენული მოტივაციით და სწავლას ჰომოგენური მოტივაციით (ჩხარტიშვილი 1972). სწავლის მოტივაციის განხილვის დროს გამოყოფენ ორ თეორიულ მიდგომას: კოგნიტურ-ჰუმანისტურს და ბიჰევიორისტულს.

ჩხარტიშვილის სამეცნიერო მემკვიდრეობაში ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ადგილი სწავლის პროცესის მოტივაციური საფუძვლების კვლევას უკავია. მისი შეხედულება სწავლის მოტივაციური სტრუქტურის შესახებ მკვეთრად განსხვავებული კატეგორიების გამოყოფას გულისხმობს. ეს დებულება, რა თქმა უნდა, ვრცელდება ნებისმიერი საგნის შესწავლის მიმართ. უცხო ენის ათვისება სწავლის პროცესის არა მხოლოდ კონკრეტული სახეა, არამედ თავისებური პროცესი, რომელიც განსაკუთრებით მგრძნობიარეა გარემოში არსებული სოციალურ-პოლიტიკური კონტექსტის მიმართ. ამიტომ მისი მოტივაციური საფუძვლები ყოველ მოცემულ ეპოქასა და ქვეყანაში თავისი სპეციფიკით ხასიათდება. სტუდენტთა მიერ უცხო ენის შესწავლის მოტივაციური საფუძვლების კვლევისას გამოვდივართ ორი ძირითადი წანამძღვრიდან: უცხო ენის ათვისების პროცესი სასწავლებლის პირობებში იმთავითვე პოლიმოტივირებულია. დებულება, სწავლის პროცესის პოლიმოტივაციური ბუნების შესახებ, საკმაოდ გავრცელებულია (შ. ჩხარტიშვილი, ი. იმედაძე, ა. ალხაზიშვილი). სასწავლებელში (სკოლის უფროსი კლასები, უმაღლესი სკოლა) ენის შესწავლის მოტივაციური სტრუქტურა იერარქიზირებულია და გულისხმობს გარკვეული მოტივების დომინირებას. აგრეთვე ვვარაუდობთ, რომ აღნიშნული იერარქია ატარებს დინამიკურ ხასიათს, ე.ი. მოტივთა დომინირების პოზიცია იცვლება: ა) ინდივიდუალური-საკობრივი მახასიათებლების შეცვლის გამო; ბ) სწავლებაში გამოყენებული ტექნოლოგიების გამო; გ) ქვეყანაში ფართო სოციალურ-პოლიტიკური კონტექსტის ცვალებადობის გამო (ნ. იმედაძე, რ. გოგობია, 2010).

ბოლო პუნქტებში აღნიშნული ფაქტორების გამო ვთვლი, რომ წარმატების განმსაზღვრელი იერარქია ცალკეულ ისტორიულ პერიოდში განსხვავებულ სახეს მიიღებს

და მოტივთა იერარქიის მიხედვით თითოეულ მოტივს სწავლის წარმატების განსაზღვრაში განსხვავებული ხვედრითი წონა ექნება. სასწავლო მოტივაციის შესახებ მოყვანილი დებულებები კონკრეტიზირებულია უცხო ენის ათვისების მიმართ. ერთ-ერთ ასეთ დებულებას წარმოადგენს პოლიმოტივაციის ნიშანი და მოტივთა იერარქიული სტრუქტურის აღიარება და წარმატების განმსაზღვრელი ღირებულება, რომელიც ბოლო წლების განმავლობაში, ფაქტობრივად, აღიარებულია. ამ დებულების ერთ-ერთი მიმართულება მოტივაციის ექსპერიმენტულ კვლევაში არის მიღწევის მოთხოვნილებების კონტექსტები. მოტივაციის თეორიაში ეს ცნება არ წარმოადგენს სიახლეს. ადამიანის ქცევის ერთ-ერთი წამყვანი მოტივი არის მიღწევის მოტივაცია. ისმის კითხვა: უცხო ენის ათვისების მოტივთა კომპლექსში რა ადგილი უკავია მიღწევის მოტივს?

მოცემული ნაშრომის მიზანს წარმოადგენს ერთ-ერთი კომპონენტის, კერძოდ, მიღწევის მოთხოვნილების შესწავლა უცხო ენის, კერძოდ კი, ინგლისური ენის ათვისების კონტექსტში.

დადგენა, რამდენად არის დაკავშირებული უცხო ენის სწავლის ეფექტურობა მიღწევის მოტივაციასთან (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციასთან).

## 2. სამეცნიერო ლიტერატურის მიმოხილვა

### 2.1.1. რა არის მოტივაცია?

მოტივაცია არის „კონსტრუქტი“, რითაც ადამიანი ამა თუ იმ საგანს ან ქმედებას უპირატესობებს ანიჭებს.

მოტივაცია განისაზღვრება როგორც შიდა პროცესი, რომელიც კონკრეტულ ქმედებას აძლევს ენერგიას, მიმართულებასა და შეუპოვრობას. უცხო ენის შესწავლა აქტუალური და სასარგებლოა ყველა ასაკში. ენის შესწავლის დროს, შესაძლოა, არსებობდეს ერთი ან მეტი მიზანი, როგორცაა სრულყოფილად ენის დაუფლება ან კომუნიკაციის დამყარება უცხო ენის გამოყენებით.

უცხო ენის ათვისების მოტივაციისადმი მიძღვნილი კვლევების განხილვისას გამოიყოფა რამდენიმე განსხვავებული მიდგომა (Dörnyei 2005): 1. სოციალურ-ფსიქოლოგიური მიდგომა, რომელიც მოიცავს სოციალურ-საგანმანათლებლო თეორიას; 2. კოგნიტურ-სიტუაციური მიდგომა, რომელიც ასევე მოიცავს თვითგამორკვევის თეორიასა და პიროვნულ ფაქტორებს; 3. პროცესზე ორიენტირებული მიდგომა.

ვეთანხმები ამ კლასიფიკაციას და მიმაჩნია, რომ ზოგიერთი მიდგომა და ეტაპი განათლების თვალსაზრისით განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია. განვიხილოთ თითოეული ცალ-ცალკე.

### *2.1.2. სოციალურ-ფსიქოლოგიური მიდგომა - სოციალურ-საგანმანათლებლო თეორია (რობერტ გარდნერი)*

უცხო ენის ათვისებისას მოტივაციის როლზე თავდაპირველი კვლევა ეკუთვნის ორ კანადელ ფსიქოლოგს, რობერტ გარდნერსა და ვალას ლამბერტს. გარდნერის სოციალურ-საგანმანათლებლო თეორია უცხო ენის დაუფლების კონტექსტში განვითარდა 1960-იან წლებში და თეორია განიხილეს, როგორც ინდივიდუალური განსხვავების თავისებურებების გათვალისწინება უცხო ენის ათვისების პროცესში. გარდნერის ეს მოდელი ეფუძნება ლამბერტის სოციალურ-ფსიქოლოგიურ მოდელს.

გარდნერმა ჩამოაყალიბა სოციალურ-საგანმანათლებლო თეორიის მოდელი, რომლის მიხედვითაც, უცხო ენის სწავლა არ შეიძლება აიხსნას მხოლოდ ადამიანის ენობრივი უნარით (aptitude) ან კომპეტენციით. მნიშვნელოვანია დადგინდეს, თუ როგორ მიმდინარეობს უცხო ენის შესწავლის პროცესი და შემდეგ განისაზღვროს კულტურული კონტექსტები, რომლებიც გავლენას ახდენს ინდივიდების ატიტუდსა და მოტივაციაზე (Gardner, Lambert 1959).

ამრიგად, აღნიშნული მოდელის მიხედვით, სწავლის ეფექტურობის ერთ-ერთ განმასხვავებელ ფაქტორად აღიარებენ **სოციალური განწყობის-ატიტუდის** დამოკიდებულებას შესასწავლი ენის, მისი მატარებელი ხალხისა და კულტურის მიმართ. (ქართულ ფსიქოლოგიაში დამკვიდრებული ტენდენციის მიხედვით გამოვიყენებთ ტერმინს ატიტუდი. მ. ბალიაშვილი „სოციალური ფსიქოლოგია“). ზოგიერთი მკვლევარი ამ ფაქტორს გადამწყვეტ როლს ანიჭებს. ლამბერტის ცნობილ ექსპერიმენტულ პროექტში (1972), რომელიც ჩატარდა კანადაში, ინგლისურ ენაზე მოლაპარაკე ბავშვები ფრანგულ ენას სწავლობდნენ, ხოლო ფრანგულ ენაზე მოლაპარაკეები – ინგლისურ ენას. სწავლების ოთხი წლის განმავლობაში მუდმივად იზომებოდა ბავშვებისა და მშობლების ატიტუდი შესასწავლი ენის მატარებელი ხალხის თვისებების, მათი ცხოვრების წესის მიმართ. კვლევის ჩასატარებლად გამოყენებული იყო ატიტუდის საზომი მეთოდიკა. ფრანგ და

ინგლისელ კანადელებს შორის ამ პერიოდში გაზრდილი სოციალური დაძაბულობის მიუხედავად, ბილინგვური სწავლების პროცესში ბავშვების ატიტუდი უცხო ენის მატარებლების მიმართ პოზიტიურად შეიცვალა და მათ უცხო ენაში მიაღწიეს მაღალ კომპეტენციას კითხვის, გამოთქმის, ლექსიკის სამეტყველო უნარ-ჩვევების მიმართულებით.

გარდნერის შეხედულება მოტივაციაზე მსჯელობის საგანი იყო წლების განმავლობაში. გარდნერი თავის ტესტში (AMTB) სასწავლო სიტუაციის შეფასების ნაწილში ხაზს უსვამს ზოგად მოტივაციურ კომპონენტებს, ძირითადად სოციალური კუთხით. გარდნერის მოტივაციის თეორიაში არ შედის სწავლის მოტივაციის კოგნიტური ასპექტების დეტალები. გარდნერ–ლამბერტის მიერ კანადაში ჩატარებულ კლასიკად ქცეულ გამოკვლევაში (1972) უცხო ენაში წარმატების განმსაზღვრელი ფაქტორების დასადგენად შეაპირისპირეს **უნარი და მოტივაციური ცვლადები**, რომელშიც შედიოდა: ა) ე.წ. **ორიენტაცია** - უცხო ენის შესწავლის ინდექსი, რომელშიც დასახელებული იყო ინგლისელი კანადელების მიერ ფრანგულის, როგორც უცხო ენის ათვისების ოთხი სხვადასხვა მიზეზი და ევალუბოდათ შეფასება 3-ქულიანი სისტემით; ბ) **ატიტუდი** – 20-პუნქტიანი ატიტუდის სკალით, რომელიც ფასდებოდა 7-ქულიანი სისტემით; გ) **მოტივაციის ინტენსივობა**, რომელიც ფასდებოდა შემდეგი პუნქტების მიხედვით: შესრულებული სამუშაოს მოცულობა, ფრანგული ენის ცოდნის უპირატესობა, კურსის შედარებითი სიმარტივე.

ლამბერტისა და გარდნერის 70-იანი წლების პუბლიკაციებში განსაკუთრებით ხაზგასმულია ის როლი, რომელსაც ატიტუდი ასრულებს უცხო ენის წარმატებით შესწავლაში. ატიტუდი აქ განიხილებოდა, როგორც საწყისი მდგომარეობა და როგორც ენის ათვისების შედეგი. ორიენტაცია გვამლევს შესაძლებლობას, განვსაზღვროთ რეალისტური მოლოდინი იმისა, თუ რამდენად შეუძლია წარმატებით ათვისებას, შექმნას დადებითი ატიტუდი. ატიტუდის ასეთი დინამიკა კარგად არის დასაბუთებული ჩხარტიშვილის ნაშრომებში. იგი წერს, რომ ფიქსირებული განწყობა (ატიტუდი) წარმოადგენს სწავლის პროდუქტს, რომელიც ინახავს გამოცდილებას გარკვეული

ფუნქციონალური ბლოკის სახით და ამავე დროს, მონაწილეობს სწავლის სხვა აქტის ორგანიზებაში (ჩხარტიშვილი 1972).

გამოიყოფა ორი სახის ორიენტაცია: ინტეგრალური და ინსტრუმენტული ორიენტაცია. კანადაში ჩატარებული კვლევის შედეგად (1972) გაირკვა, რომ ინტეგრალური ორიენტაციის მქონე მოსწავლეებს ფრანგული ენის ათვისებაში უფრო მეტი წარმატება აქვთ, ვიდრე ინსტრუმენტული ორიენტაციის მქონეებს. კანადაში ჩატარებული კვლევის ორიენტაციის ინდექსის სკალა ასევე გამოიყენეს ამერიკის შეერთებულ შტატებში (აშშ), ინდოეთში, ჩინეთის სახალხო რესპუბლიკაში და ფილიპინებში.

კანადაში ჩატარებული კვლევისგან განსხვავებით, **ინსტრუმენტული** ორიენტაცია ეფექტური აღმოჩნდა ჩინეთში და ფილიპინებში მოსწავლეებთან ჩატარებული კვლევისას; აშშ-ში ჩატარებული კვლევის შედეგად სწავლის წარმატების გადამწყვეტ ფაქტორად დადებითი ატიტუდი გამოვლინდა, ხოლო ინდოეთში მოსწავლეებთან ჩატარებული კვლევის შედეგად **ინსტრუმენტული** ორიენტაცია აღმოჩნდა მაღალი ქულებით შეფასებული, ხოლო უფრო ეფექტურად ინტეგრალური ორიენტაცია დაფიქსირდა (Sandoval-Pineda 2011).

საქართველოში გარდნერისა და ლამბერტის მეთოდებით ჩატარებული კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ ორივე ტიპის მოტივაცია თანაბრად არის გამოკვეთილი, არ გამოვლინდა რომელიმე ორიენტაციის წამყვანი ფორმა, ორივე თანაბრად მონაწილეობს უცხო ენის ათვისების წარმატებაში (ნ. იმედაძე, რ. გოგოხია, 2010).

გარდნერისეულ კონსტრუქციას დაემატა ახალი კომპონენტები, როგორებიცაა შინაგანი/გარეგანი მოტივაცია, ინტელექტი, ატრიბუცია, თავდაჯერებულობა, მარცხი, მიღწევა, მიზანი. სხვადასხვა მოტივი დაკავშირებულია სწავლის სიტუაციასთან. სპეციფიკური განსხვავებები, როგორებიცაა საკლასო სიტუაციები და დავალებები, საკლასო გარემო და ჯგუფური მუშაობა, სასწავლო მასალა, ჯილდოები). ინტეგრალური ორიენტაციის მქონე მოსწავლეები ხშირად უფრო სიამოვნებით შედიოდნენ საკლასო ოთახში, მასწავლებელი მეტ კითხვას უსვამდა, ისინი იძლეოდნენ სწორ პასუხებს და

იღებდნენ დადებით მხარდაჭერას მასწავლებლისგან; ვიდრე ისინი, ვისაც არ ჰქონდა ასეთი მოტივაციური ორიენტაცია (Sandoval-Pineda 2011).

გარდნერი (1985) განმარტავს უცხო ენის სწავლის მოტივაციას: ეს არის კავშირი ძალისხმევასა და სურვილს შორის, მიაღწიო მიზანს, შეისწავლო უცხო ენა, ამავე დროს გქონდეს დადებითი ატიტუდი შესასწავლი ენის მიმართ. იგი ასევე აკავშირებს მოტივაციას ატიტუდთან, რადგან მიიჩნევს, რომ ნამდვილი მოტივაცია დაკავშირებული უნდა იყოს მცდელობასთან, ბრძოლასთან, შეისწავლო ენა. დორნიე ხსნის ამ მოსაზრებას, როგორც ჰიპოთეტურ კონცეპტს, რომელსაც ჩვენ ვიყენებთ, რათა ავხსნათ, რატომ ფიქრობს ან იქცევა ხალხი ასე, როგორც იქცევა ან ფიქრობს.

მოგვიანებით, კრაშენის ჩატარებულ კვლევაში, ატიტუდის ფაქტორის გავლენა მიწერილია უფრო მეტად უცხო ენის ბუნებრივ ათვისებაზე, ხოლო ლინგვისტური ნიჭის გავლენა – შეგნებულ ათვისებაზე. „თუ სწავლების ძირითად მიზანს კომუნიკაციური უნარები წარმოადგენენ, ატიტუდი და მოტივაციური ფაქტორები მნიშვნელოვანია, ვიდრე ენობრივი ნიჭი“ (Krashen 1988).

გარდნერის 1979 წელის ადაპტირებული მოდელი მოიცავდა ოთხ ურთიერთდაკავშირებულ ასპექტს: სოციალურ გარემოს, ინდივიდუალურ თავისებურებებს, უცხო ენის დაუფლების კონტექსტს და ენის შესწავლის შედეგებს.

პირველი ცვლადი, **სოციალური გარემო**, მიემართება გარემოსა და შეხედულებებს შესასწავლი ენის მატარებელი ხალხის მიმართ. ეს ყველაფერი ენის შესწავლის დროს თამაშობს გადამწყვეტ როლს, როგორც ემოციურ, ისე შემეცნებით ასპექტში.

მეორე ცვლადი - **ინდივიდუალური თავისებურებები** - მოიცავს ოთხ ქვეცვლადს - ორ შემეცნებით და ორ ემოციურ ფაქტორს. **ენობრივი უნარი**, რომელშიც იგულისხმება სიტყვიერი და შემეცნებითი უნარები; **სიტუაციური შფოთვა**, რომელიც მიიჩნევა როგორც შემაჩერებელი/დამაბრკოლებელი ძალა სწავლის პროცესში; **მოტივაცია** - განსაზღვრავს, რამდენად ბეჯითად ეუფლება შემსწავლელი ასათვისებელ ენას; **ცოდნა-ინტელექტი**

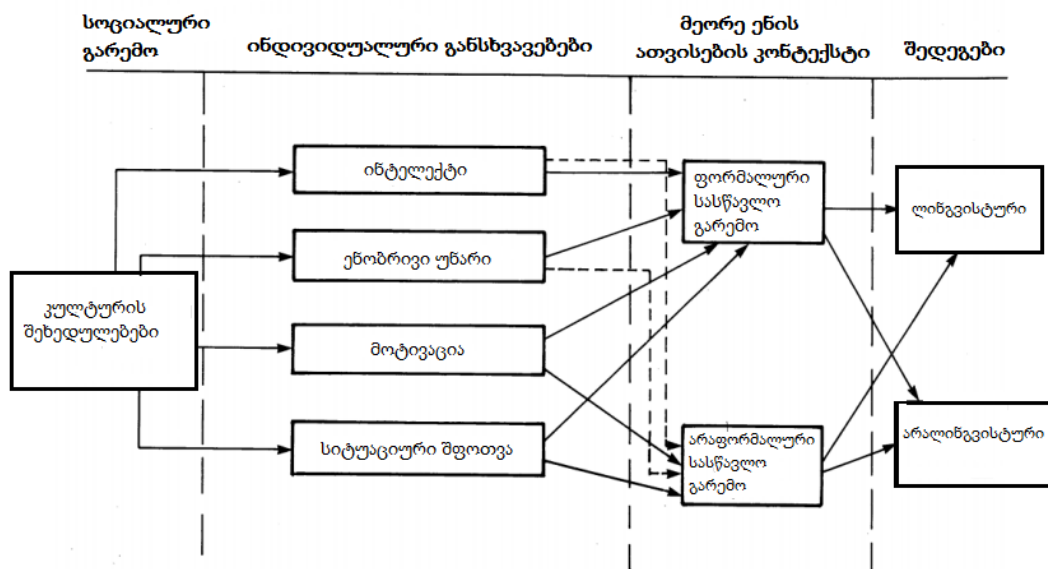


განსაზღვრავს, რამდენად სწრაფად და ხარისხიანად შეძლებს შემსწავლელი ენის დაუფლებას.

მესამე ცვლადს წარმოადგენს უცხო ენის დაუფლების კონტექსტი. მნიშვნელოვანი ასპექტია გარემო (როგორც ფორმალური, ასევე არაფორმალური), რომელშიც მიმდინარეობს ენის შესწავლა.

მეოთხე ცვლადს კი წარმოადგენს ენის ათვისების შედეგი, რომელიც გულისხმობს, ერთი მხრივ, ლინგვისტურ ცოდნასა და უნარ-ჩვევებს, როგორც არის ლექსიკის ცოდნა, გრამატიკა, შეუფერხებლად მეტყველება და გამოთქმა. ხოლო მეორე მხრივ, არალინგვისტურ უნარ-ჩვევებს, როგორებიც არის სამიზნე ენის მატარებელი ხალხის მიმართ ატიტუდი და შეხედულებები.

გარდნერის სოციალურ-საგანმანათლებლო თეორია (1985)



გარდნერმა (1985) ცვლილებები შეიტანა თავის მოდელში და ინდივიდუალური თავისებურებების განსხვავებაში გამოჩნდა ინტეგრაციული მოტივის ცნება, რომელიც გაყო ორ კომპონენტად: ატიტუდი სასწავლო გარემოს მიმართ და ინტეგრაციულობა. ატიტუდი სასწავლო გარემოს მიმართ მოიცავს დამოკიდებულებას სკოლის,

სახელმძღვანელოს, უცხო ენის მასწავლებლის და კურსის შეფასების მიმართ. ცხადია, სასწავლო გარემო გავლენას ახდენს შემსწავლელის მოტივაციაზე. ინტეგრაციულობა აღიქმება, როგორც დაინტერესება უცხო ენის მატარებელი ხალხის მიმართ, ენის შემსწავლელი აჩვენებს ღიაობას და ინტერესს სამიზნე ენის მატარებელი ხალხის კულტურისა და საზოგადოების მიმართ. გარდნერის ეს მოდელი გვთავაზობს ორ ძირითად ინდივიდუალურ განსხვავებას უცხო ენის სწავლაში: უნარი და მოტივაცია. მაღალი უნარების მქონე სტუდენტები მიდრეკილები არიან, იყვნენ უფრო მეტად წარმატებულები უცხო ენის სწავლაში, ვიდრე შემსწავლელები, რომლებიც ნაკლებად არიან „დაჯილდოებულები“. მაღალი მოტივაციის მქონე ენის შემსწავლელები იქნებიან უფრო მეტად წარმატებულები, ვიდრე დაბალი მოტივაციის მქონე ენის შემსწავლელები.

დილემა: უნარი-ატიტუდი (aptitude-attitude) აღიარებულია მრავალი მკვლევრის მიერ (კრაშენი), როგორც ენაში წარმატების ფაქტორების შემცველი და, ამავე დროს, უნარი და ატიტუდი ერთმანეთზე დამოკიდებული არ არის. ლამბერტი საერთოდ არ უკავშირებს ატიტუდს ენობრივი ნიჭის პრობლემასთან. ატიტუდის ფაქტორი ხელს უწყობს მოსწავლეს წარმატების მიღწევაში და ასრულებს ორ ფუნქციას: პირველი, რამდენად სასარგებლოდ მიაჩნია შემსწავლელს უცხო ენის კონტექსტი. ეს ფაქტორი აძლიერებს კომუნიკაციას შესასწავლ ენაზე. მეორე ფუნქცია გულისხმობს მზაობას უცხო ენაზე მოსასმენად. კარგი მოსწავლე არის ამთვისებული, მას შეუძლია მიიღოს საკმარისი ცოდნა და გამოიყენოს ის. კარგი მოსწავლე შეიძლება იყოს, ან შეიძლება არ იყოს შეგნებული მოსწავლე (Gardner, Lambert 1972).

ინტეგრაციული მოტივაცია ემყარება რამდენიმე ფაქტორს: ადამიანები იჩენენ უცხო ენის შესწავლის სურვილს, რათა დაამყარონ კონტაქტი უცხო ენაზე მოსაუბრებთან. ასევე, შესაძლოა, ადამიანებს ჰქონდეთ სურვილი, უცხოენოვან საზოგადოებაში ინტეგრაციისა. ნებისმიერ შემთხვევაში, **ემოციური ფაქტორები გადამწყვეტ როლს თამაშობს**. უცხო ენის შესწავლისას ინსტრუმენტულ მოტივაციას პრაქტიკული ღირებულება აქვს. ეს შეიძლება იყოს კარიერული წინსვლა, დასაქმება ან ბიზნესის განვითარება, გავლენისა და პრესტიჟის გაზრდა, სამეცნიერო ლიტერატურაზე და ელექტრო ბაზებზე

ხელმისაწვდომობა, ან უბრალოდ, გამოცდის ჩაბარების სურვილი. ზემოთ აღნიშნული არც ერთი მიზანი, უცხო ენის ათვისების თვალსაზრისით, მეორე მიზანზე უპირატესი არ არის. „თუკი რომელიმე მათგანის უკეთესი ეფექტი დამოკიდებულია რთულ პირად და სოციალურ ფაქტორებზე (მაგ. თუ უცხო ენას სწავლობს საზოგადოების დომინანტური ჯგუფის წევრი), შესაძლებელია, ინტეგრაციული მოტივაცია იყოს წამყვანი, ხოლო თუ დაქვემდებარებული ჯგუფის წევრი სწავლობს, შესაძლებელია, ის უფრო მეტად ინსტრუმენტული მოტივაციის გავლენას განიცდიდეს. ასევე, ენობრივი კოლექტივი მთელ მსოფლიოში, ახლა უკვე გულისხმობს ინტერნეტმომხმარებელთა ვირტუალურ საზოგადოებასაც, სადაც, ძირითადად, ინგლისურს, როგორც უცხო ენას, იყენებენ. ამ შემთხვევაშიც ინტეგრაციული და ინსტრუმენტული მოტივაციისთვის იგივე ზოგადი წესი მოქმედებს. აღწერილია სხვა ტიპის მოტივაციებიც, რომელთა შორისაა: ალტრუისტული მიზეზები, კომუნიკაციური საჭიროებები, მოგზაურობის სურვილი და ინტელექტუალური ცნობისმოყვარეობა“ (Oxford 1996). კვლევების უმრავლესობა ამ საკითხებთან დაკავშირებული კითხვარებიდან მიღებულ მონაცემებს იყენებდა. კითხვარებში უცხო ენის შემსწავლელებს სთხოვდნენ, დაესახელებინათ, რატომ გადაწყვიტეს, შეესწავლათ სხვა ენა. ამ ინფორმაციის სანდოობა კითხვის ნიშნის ქვეშ იდგა, თუმცა დასახელებულ მოტივაციასა და უცხო ენის შესწავლისას მიღწეულ დონეს შორის კორელაცია გვაჩვენებს, რომ მათ შორის საკმაოდ მჭიდრო კავშირია. უცხო ენის სრულყოფილად შესწავლას განაპირობებს მაღალი მოტივაცია თუ კმაყოფილება, რომელიც მოსდევს უცხო ენის შესწავლაში წარმატებას, რაც, თავის მხრივ, ამაღლებს მოტივაციას. უცხო ენის შესწავლა, რომელსაც, ჩვეულებრივ, რამდენიმე წელი სჭირდება, სავარაუდოდ, წარმოშობს ურთიერთდამოკიდებულ ეფექტს. შედარებით ახალ კვლევებში (Schumann 2010) თვლიან, რომ უცხო ენის ათვისების პროცესი ნევროლოგიური მექანიზმებით კონტროლდება: მოტივაცია, მისი წარდგენა და დამუშავება. „სტიმულების შეფასებას“ ჩვენი ტვინის სპეციფიკური ზონები ახდენს, რითაც მოვლენების მოტივაციური შესაბამისობა დგინდება და განისაზღვრება, როგორი იქნება ჩვენი პასუხი ამ და სხვა სტიმულებზე. იშვიათ შემთხვევებში ჩანს მოტივაციის

პოტენციური ძალა, როდესაც მოზრდილ უცხო ენის შემსწავლელებს გაცნობიერებული აქვთ უცხო ენის შესწავლის მნიშვნელობა და ახერხებენ, ისწავლონ გამოთქმა მშობლიურთან მიახლოებულ დონეზე.

გარდნერის მოდელის დიდი პოპულარობა აისახა მრავალ კვლევაში. 2003 წელს მასგორეტის (Masgoret) მიერ ჩატარებულ (გარდნერის მოდელის სქემით) მეტაანალიზში განზოგადდა 75 დამოუკიდებელი კვლევა (მათ შორის მხოლოდ 9 იყო ჩატარებული კანადის გარეთ). მეტაანალიზის საშუალებით ავტორმა ჩამოაყალიბა სამი ჰიპოთეზა, რომელსაც განვიხილავთ დისკუსიის ნაწილში (Masgoret 2003).

გარდნერმა (2005) განაცხადა, რომ ინდივიდებს, რომელთათვისაც ეთნოლინგვისტური მემკვიდრეობა არის მთავარი ეროვნული შერჩევების იდენტიფიცირებაში, შესაძლოა ჰქონდეთ დაბალი ინტეგრაციულობის მაჩვენებელი, ხოლო ისინი, ვისთვისაც ეროვნება არ არის მთავარი კომპონენტი, დაინტერესებულები არიან სხვა კულტურის მატარებელი საზოგადოებით; მათ აქვთ მაღალი ინტეგრაციულობის მაჩვენებელი.

გარდნერმა და ბერნაუსმა (Gardner & Bernaus 2008) ესპანეთში ჩატარებული კვლევის შედეგად დაადგინეს, როგორ აღიქმება მრავალმხრივი სწავლის სტრატეგიები მასწავლებლის/მოსწავლეების მხრიდან და სტრატეგიების ეფექტურობა. ერთ-ერთმა შედეგმა აჩვენა, რომ ინტეგრაციულობა სასწავლო გარემოზე და ინსტრუმენტული ორიენტაცია პროგნოზირებს ინგლისურის შესწავლის მოტივაციის არსებობაზე. ეს მოტივაცია არის პოზიტიური მაჩვენებელი ინგლისური ენის ათვისების მიღწევაში მაშინ, როცა სასწავლო გარემოს მიმართ დამოკიდებულება და ენის მიმართ შფოთვა უარყოფითად აღიქმება. მიუხედავად იმისა, თუ როგორ ესმით მკვლევრებს (ქეროლს და პიმსლერს) ლინგვისტური უნარის რაობა, უცხო ენის ათვისების წარმატების განმსაზღვრელად უნარის გარდა აღიარებენ მოტივაციურ ცვლადებს. ზოლთან დორნიეს აზრით, განწყობა-ატიტუდი წარმოადგენს მოტივაციის სფეროს ნაწილს. კრამენის აზრით, შეგნებული სწავლის ეფექტიანობას უფრო მეტად განსაზღვრავს უნარი, ხოლო ინტუიციურ, არაცნობიერ ათვისებას – ატიტუდი. მოტივაციურ სფეროსთან მჭიდროდ

არის დაკავშირებული მთელი რიგი პიროვნული მახასიათებლები: თვითშეფასება, შფოთვა, მაგრამ წამყვანი მაინც მოტივაციის რაობაა. გუიორას, პალუზნის, ბეტ-ჰელემის, კატფორდის, ქულის და დულის (Guiora, A.Z., Paluszny, M., Beit-Hallahmi, B., Catford, J.C., Cooley, R.E, Dull, C.Y. 1975) კვლევაში დამტკიცებულია, რომ მოსწავლეები, რომლებსაც აქვთ მაღალი ემპათიის უნარი და რომლებიც იგებენ სხვა ადამიანების ფიქრებსა და გრძნობებს, შეიძლება წარმოჩინდნენ უკეთესად უცხო ენის ერთ-ერთ ასპექტში – გამოთქმაში. ადამიანის მეტყველება ასოცირდება მის ინდივიდუალობასთან. ემპათია ეხმარება მოსწავლეს საზოგადოებაში დამკვიდრებაში, რათა აითვისოს ქცევის ახალი ნიმუშები (Sandoval-Pineda 2011).

რიჩარდ ტუკერის, ლამბერტისა და გენესის (Genesee, F. , Tucker, G.R.& Lambert, W.E. 1975) კვლევიდან დადგინდა, რომ წარმატებას უცხო ენის შესწავლისას კავშირი ჰქონდა მოსწავლეების ქულებთან და იმ ხასიათის თავისებურებებთან, რომლებიც ხშირად ასოცირდება ექსტრავერსიასთან. მაგალითად, ისინი შეიძლება ჩაერთონ უფრო სოციალურ ურთიერთქმედებაში, მასწავლებლისგან მიიქციონ მეტი ყურადღება და ეცადონ, გამოავლინონ გამოცდილება (მაგ. ზეპირ ინტერვიუებში). კრაშენმა (1988) თავის კვლევაში აღმოაჩინა, რომ თვითშეფასების მაღალი დონე ასოცირდება უცხო ენის გამოცდილებასთან. სავარაუდოდ, მოსწავლეები, რომლებსაც აქვთ მაღალი თვითშეფასების უნარი, ნაკლებად არიან დამაბულები უცხო ენაზე საუბრისას, ან თვით უცხო გარემოში. შეიძლება ისინი უფრო იყვნენ მზად გარისკონ შეცდომით საუბარი, ან შეიქმნან თავისებური იმიჯი.

გარდნერის სოციალურ-საგანმანათლებლო თეორია გააკრიტიკეს 1990-იან წლებში. კრიტიკოსები მიიჩნევდნენ, რომ მოტივაცია უნდა იყოს შესწავლილი განსხვავებული კომპონენტების მიხედვით. მაკინტაირი მიიჩნევდა, რომ გარდნერი მხოლოდ ინტეგრალურ და ინსტრუმენტულ განსხვავებებზე აკეთებდა აქცენტებს და უგულებელყოფდა მთელ რიგ ცვლადებს.

მაკგრევის (McGreevy 1978) კვლევის შედეგად ნაჩვენებია, რომ უმეტეს შემთხვევაში გარეგანი მოტივაცია - ჯილდო - სწავლის შემაფერხებელი ფაქტორია. რაც განპირობებულია იმით, რომ ენის შემსწავლელისთვის ახალი სიტყვის სწავლისთვის ჯილდოს მიცემა, მაგალითად, ფულის, უგულვებლყოფს შესასწავლ საგანს და ზრდის სწავლისთვის საჭირო დროს. ენის შემსწავლელისათვის ყურადღება მახვილდება ჯილდოზე და არა - შესასწავლ დავალებაზე.

გარდნერმა მხედველობაში მიიღო კრიტიკოსებისა და მკვლევარების აზრი და 2006 წელს, რევიზიის შედეგად, გარდაქმნა თავისი მოდელი. გარდნერმა რამდენჯერმე გადახედა სოციალურ-საგანმანათლებლო თეორიას უცხო ენის დაუფლებისას (1979, 1981, 1983, 1985, 2006) და დახვეწა მცირედი ცვლილებებით.

სოციალურ-საგანმანათლებლო მოდელის მიხედვით, უცხო ენის ათვისება განსხვავებულია სხვა საგნებთან შედარებით, რადგან ის დიდ დროს მოითხოვს. მოცემულ დროში სხვადასხვა ინდივიდი უფრო მნიშვნელოვან წარმატებას აღწევს სხვა საგნების სწავლაში.

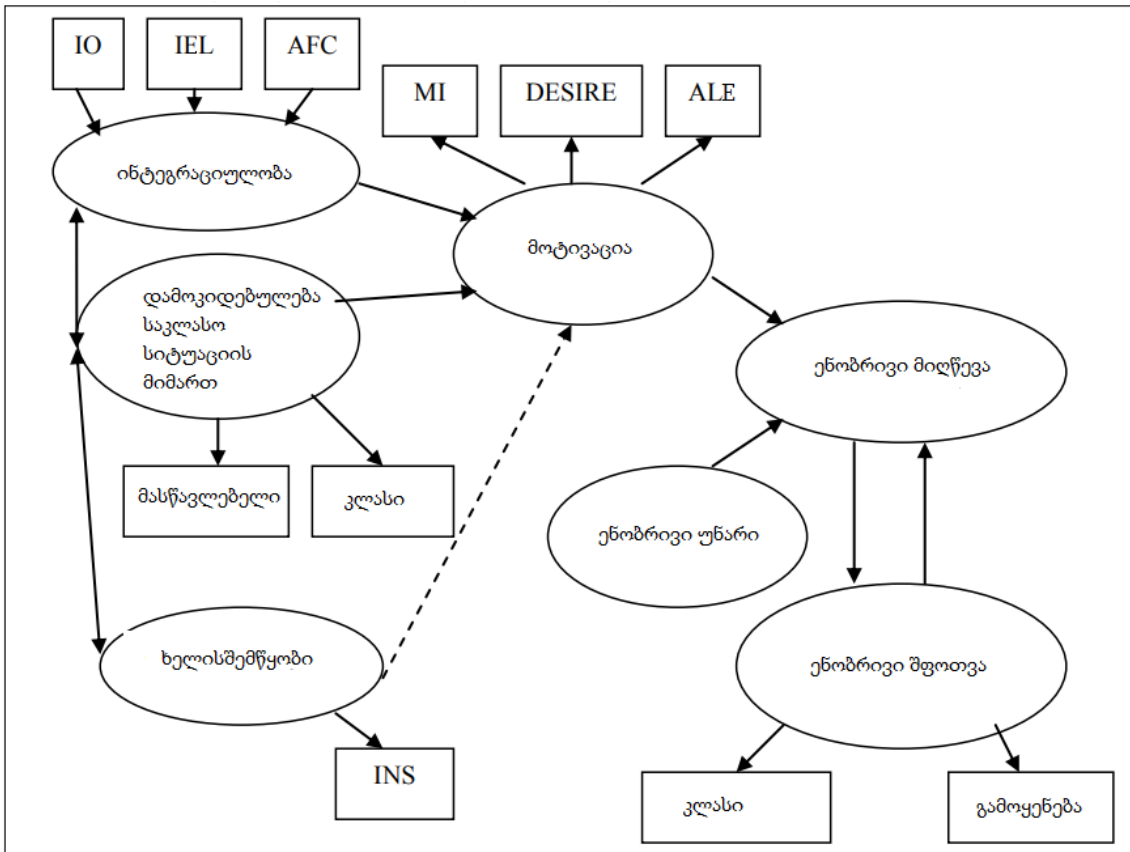
გარდნერი ხსნის, როგორ არის წარმოდგენილი უნარი და მოტივაცია ენის სწავლის ფორმალურ და არაფორმალურ გარემოში. იმ შემთხვევაში, როდესაც უნარი და მოტივაცია თანაბრადაა ჩართული ფორმალურ სასწავლო გარემოში, უნარი ნაკლებად მნიშვნელოვან როლს ასრულებს. მოტივაცია განისაზღვრება ინდივიდუალურად მაშინაც კი, როცა საქმე გვაქვს არაფორმალურ კონტექსტთან. ორივე კონტექსტი (ფორმალური/ არაფორმალური) აჩვენებს მიმართებას როგორც ლინგვისტური, ისე არალინგვისტური შედეგების მიმართ, რომლებიც დადგენილი იყო ამ თეორიის ძველი მოდელით.

ეს მოდელი ნათლად აჩვენებს საგანმანათლებლო გარემოსა და კულტურული კონტექსტის ზეგავლენას მოტივაციაზე. აუცილებელი პირობა, როგორცაა კულტურული შეხედულებები შესასწავლი ენის მიმართ, ოჯახი, შესასწავლი ენის ისტორია, სქესი და პიროვნული მახასიათებლები, შესაძლოა ძლიერ მოქმედებდეს უცხო ენის შემსწავლელის მოტივაციის ხარისხზე. ასევე, შესაძლოა, სხვა უცხო ენის სწავლის

შემცირებამ ფარული როლი ითამაშოს შესასწავლი ენის მოტივაციის ზრდაზე. (მაგალითად: შემცირდა რუსული ენის სწავლის ინტენსივობა და გაიზარდა ინგლისური ენის ათვისების მოტივაცია). უფრო მეტიც, საგანმანათლებლო გარემოს შეუძლია გავლენა მოახდინოს ენის შესწავლის მოტივაციაზე. სწავლის ხარისხი, მასწავლებელი, სასწავლო პროგრამა, გაკვეთილის გეგმა ახდენდეს გავლენას ენის შემსწავლელის მოტივაციაზე. ამ ყველაფერს შეუძლია მნიშვნელოვანი როლი ითამაშოს უცხო ენის ათვისების მოტივაციის განსაზღვრაში, თუმცა მათი ზეგავლენა მაინც ინდივიდუალურია.

ამ თეორიის მიხედვით, ინტეგრაციულობა და ატიტუდი სასწავლო გარემოს მიმართ არის თანაფარდობაში მყოფი ცვლადები, რომლებიც უცხო ენის ათვისებისას მუშაობს მოტივაციის ჩამოყალიბებაზე. მოტივაცია და ენობრივი უნარი არის ორი ცვლადი, რომელსაც ზეგავლენა აქვს ენის ათვისების მიღწევაში. ეს სტრუქტურა ასევე გვიჩვენებს, რომ ინსტრუმენტულ ორიენტაციას შეუძლია ასევე იყოს მოტივაციის ხელშემწყობი. უცხო ენაში მიღწევასა და შფოთვისას აქვს ურთიერთგავლენა. დადასტურდა, რომ უცხო ენის მიმართ შფოთვა ვითარდება ინდივიდუალურად, საკლასო ოთახში მიღებული გამოცდილების შედეგად და შემდეგ აქვს უარყოფითი ეფექტი ენის დაუფლებაზე.

გარდნერის სოციალურ-საგანმანათლებლო მოდელი (2006/2010)



IO- ინტეგრაციული ორიენტაცია; IEL-ინტერესი უცხო ენის მიმართ; AFC -ატიტუდი შესასწავლი უცხო ენის მარატებელი ხალხის მიმართ. MI- მოტივაციური ძალა; DESIRE- ისწავლო უცხო ენა; ALE -ინგლისური ენის სწავლის ატიტუდი; INS- ინსტრუმენტული მოტივაცია

გარდნერი (2010) ამტკიცებდა, რომ ინტეგრაციულობა არის კონსტრუქტი, რომელიც აირეკლავს ნამდვილ ინტერესს უცხო ენის შესწავლის მიმართ, იმ მიზნით, რომ დაამყაროს კომუნიკაცია შესასწავლი ენის მატარებელ ხალხთან. ინტეგრაციულობის კონსტრუქტი არის სამი საზომის ერთობლიობა: ინტეგრაციული ორიენტაცია, ინტერესი უცხო ენის მიმართ და ატიტუდი შესასწავლი უცხო ენის მატარებელი ხალხის მიმართ. აღნიშნული კონსტრუქტები დამოკიდებულია სასწავლო გარემოზე და მოიცავს გარემოს ყველა ასპექტს. გარდნერის მიხედვით, ატიტუდები შეიძლება განისაზღვროს მასწავლებლის, ზოგადად კურსის, კლასელ-ჯგუფელების, საკურსო რეალიების,



არაპროგრამული დამატებითი აქტივობების მიხედვით. ავტორი ხსნის, რომ ამ სამ ფაქტორს შეუძლია ჩამოაყალიბოს ენის შემსწავლელის ატიტუდი, იმის მიხედვით, თუ როგორი წინარე გამოცდილება ჰქონდა, პოზიტიური თუ ნეგატიური.

ბოლო წლების ნაშრომებში, გარდნერი (2010) განსაზღვრავს მოტივაციას, როგორც წარმართველ ძალას ყველა სიტუაციაში. ეს კონსტრუქტი შედგება რამდენიმე ელემენტისგან. პირველი: მოტივირებული ინდივიდი ხარჯავს ძალას, რათა ისწავლოს უცხო ენა დავალებების წერითა და დაკისრებული სამუშაოს შესრულებით. მეორე, მოტივირებულ ინდივიდს უნდა, მიაღწიოს მიზანს და გამოხატავს სურვილს უცხო ენის შესასწავლად, ცდილობს მიაღწიოს წარმატებას და სიამოვნებას განიცდის ენის სწავლისას. მთავარი იდეა არის ის, რომ მოტივირებული ინდივიდი ავლენს ძალისხმევასა და სურვილს და მოქმედებს, როცა არამოტივირებულ ინდივიდს შესაძლოა, ერთი ან მეტი ელემენტის დანაკლისი ჰქონდეს. მოტივაცია განისაზღვრება მოტივაციის ინტენსივობით, სურვილით, ისწავლო უცხო ენა და ატიტუდით უცხო ენის მიმართ. გარდნერი ამტკიცებს, რომ ინგეტრაციულობა და ატიტუდი სასწავლო გარემოს მიმართ აძლიერებს მოტივაციას, მაგრამ მოტივაცია არის პასუხისმგებელი უცხო ენის შესწავლის მიღწევაში.

მიუხედავად რევიზიისა, გარდნერის თეორიაში ატიტუდი მაინც რჩება ერთ-ერთ წამყვან განმსაზღვრელ ფაქტორად. ყველა ვერსიაში ხაზგასმით იყო ნათქვამი, რომ უცხო ენა არ ჰგავს სხვა საგნებს, რომლებიც ისწავლება საკლასო ოთახში, სანამ ის მოიცავს ცოდნისა და გამოცდილების დაუფლებას, ან ქცევითი ნორმების შესწავლას იმ კულტურის მატარებელი ხალხისა, რომელი ენის შესწავლაც არის მიზანი. და ბოლოს, გარდნერი ამტკიცებდა, რომ წარმატება ენის დაუფლებაში დამოკიდებულია შემსწავლელის ატიტუდზე ენის მიმართ და შეხედულებებზე შესასწავლი ენის მატარებელი ხალხის მიმართ. რადგანაც ატიტუდს ენიჭება დიდი მნიშვნელობა ენის შესწავლის წარმატებაში, მიზანშეწონილია, უფრო ვრცლად განვიხილოთ ატიტიდის ცნება და მისი როლი ამ პროცესში.

### 2.1.3. ატიტუდი

რამდენად ძლიერია სოციალური განწყობის, ანუ ატიტუდების გავლენა ადამიანის ცხოვრებაზე? შეგვიძლია მათი მეშვეობით ვიწინასწარმეტყველოთ ისეთი სერიოზული სოციალური მოვლენები, როგორცაა აგრესია, არჩევნებში მონაწილეობა და სხვა? ატიტუდებზე ზემოქმედებით შესაძლებელია სოციალური პროცესების სასურველი მიმართულებით წარმართვა? ეს პრაქტიკული საკითხების ატიტუდების კვლევას უკავშირდება. 1928 წელს ატიტუდის ერთ-ერთმა პირველმა მკვლევარმა, ლუის ტერსტოუნმა, განსაზღვრა ატიტუდი, როგორც განზოგადებული შეფასება, ის რაც აქვს ადამიანს საკუთარი თავის, სხვა ადამიანების, ობიექტებისა და საკითხების მიმართ. მოგვიანებით ატიტუდი განისაზღვრა, როგორც სოციალური ობიექტის პოზიტიურად ან ნეგატიურად შეფასების, მის მიმართ სიამოვნება-უსიამოვნების განცდის და სასიკეთოდ ან სამტროდ მოქმედების ტენდენციათა დროში გამძლე სისტემა. ამრიგად, ატიტუდს აქვს სამი კომპონენტი: კოგნიტური, აფექტური და ქცევითი (ბალიაშვილი 2010).

ატიტუდის კოგნიტური კომპონენტი შეიცავს შეფასებითი ხასიათის აზრებსა და შეხედულებებს ობიექტის შესახებ. ამ შეხედულებების მიხედვით ხდება ობიექტისადმი სასურველობა-არასასურველობის, სასარგებლობა-მავნეობის და ა.შ. თვისებების მიწერა. ეს კომპონენტი შეიცავს პიროვნების შეხედულებას იმის შესახებ, თუ რა სახის ქცევა შეესატყვისება ამ ობიექტს, მოწონებას იმსახურებს, თუ გაკიცხვას. ატიტუდის აფექტური კომპონენტი შეიცავს ობიექტთან დაკავშირებულ გრძნობებს: სიამოვნება-უსიამოვნებას, მოწონება-არმოწონებას, სიმპათია-ანტიპათიას. ქცევითი, ანუ მოქმედების ტენდენციის კომპონენტი შეიცავს ატიტუდის ობიექტთან დაკავშირებული ქცევითი მზაობების - დახმარების, ხელის შეწყობის, დაცვის, ზიანის მიყენების, დასჯის, განადგურების ტენდენციებს. აღსანიშნავია, რომ მოქმედების ტენდენციის კომპონენტი ნიშნავს მხოლოდ ქცევისადმი მზაობას და არ ფარავს რეალურ ანუ „ღია ქცევას“, რადგანაც სოციალურ ქცევას ატიტუდის გარდა სხვა ფაქტორებიც განსაზღვრავს.

ატიტუდის სამივე კომპონენტს ვალენტობის გარკვეული ხარისხი ახასიათებს. ატიტუდის გამოვლინება შეიძლება აღინიშნოს, როგორც დადებითი (სასიკეთო) ან როგორც უარყოფითი (მტრული), მაგრამ მხოლოდ პოლუსის აღნიშვნა არ ამოწურავს რეალურ ვითარებას. მეტად მნიშვნელოვანი პროცედურაა ატიტუდის პოლარობის ზუსტი ზომის დადგენა. მაშასადამე, ვალენტობა არის ატიტუდის კომპონენტების პოზიტიურობის ან ნეგატიურობის გარკვეული დონე, დაწყებული უკიდურესად პოზიტიურობით, დამთავრებული უკიდურესად ნეგატიურობით (ბალიაშილი 2010).

მოტივაციის აღმძვრელი მეტად მნიშვნელოვანი ფაქტორია ატიტუდი. ატიტუდი შეიძლება განიმარტოს, როგორც ადამიანის მიერ მოვლენების, ფაქტების, იდეების, პიროვნებების და პოზიტიური ან ნეგატიური შეფასება. ის დამოკიდებულია გარესამყაროს ინდივიდუალურ აღქმაზე და მომდინარეობს ადამიანის ფიქრებიდან, ემოციებიდან, გრძნობებიდან და გამოცდილებიდან. პირადი დამოკიდებულების ჩამოყალიბებას უმთავრესად განაპირობებს ის გარემო, საზოგადოება, რელიგია, კულტურა და ტრადიცია, რომელშიც ადამიანი იზრდება და ვითარდება. უნდა აღინიშნოს, რომ ატიტუდის შეცვლაზე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს თანამედროვე, სწრაფად ცვალებადი გარემო, სადაც ღირებულებების, კულტურული და საზოგადოებრივი ნორმების შეფასება-გადაფასება სულ უფრო ინტენსიურად მიმდინარეობს. სკოლა, ოჯახი, საზოგადოება, საინფორმაციო საშუალებები, სოციალური ქსელები გამუდმებით ცდილობენ, შეცვალონ ადამიანის ფიქრები, ემოციები და განცდები ამა თუ იმ საკითხისა თუ მოვლენის მიმართ.

კანადაში წინა საუკუნის 70-იან წლებში ჩატარებული პროექტის ერთ-ერთ შემადგენელ ნაწილს წარმოადგენდა იმ ეთნოლინგვისტური ჯგუფის მიმართ ატიტუდის გაზომვა, რომლის ენაც უნდა ესწავლათ მოსწავლეებს. უცხო ენის სწავლაში ატიტუდის როლი სრულად დადასტურდა ლამბერტისა და გარდნერის მიერ (1972), ასევე ატიტუდის როლის გათვალისწინება საგანმანათლებლო კვლევებში განხილული იქნა ლამბერტის, ჰაიესა და ტუკერის მიერ (1967). უცხო ენის წარმატებით დაუფლების პირველ საერთო კვლევაში გარდნერი მნიშვნელოვან კომპონენტად მიიჩნევს ატიტუდს. მისი აზრით,

ატიტუდი და მოტივაცია ხშირად ერთიანად განიხილება. ატიტუდს აქვს მოტივაციური თვისებები და მოტივაციას აქვს ატიტუდის როლი. გარდნერი ყოველთვის აღნიშნავდა, რომ ენის შემსწავლელის დამოკიდებულება სამიზნე კულტურის მიმართ აუცილებლად მოახდენს გავლენას ენის წარმატებით შესწავლაზე. ატიტუდის მნიშვნელობამ უცხო ენის შესწავლაში გაამყარა მოსაზრება იმის შესახებ, რომ თუ ატიტუდი შესასწავლი ენის კულტურის მიმართ პოზიტიურია, ენის შემსწავლელი იქნება პოზიტიურად განწყობილი სამიზნე ენის მიმართ და თუ ატიტუდი ნეგატიურია შესასწავლი ენის კულტურის მიმართ, ენის შემსწავლელი ნეგატიურად იქნება განწყობილი სამიზნე ენის მიმართ.

მოგვიანებით, ოსკამპმა და შულცმა (2005) განსაზღვრეს ატიტუდი, როგორც წინასწარი განწყობა, რათა მოახდინო რეაგირება ხელსაყრელ თუ არახელსაყრელ შედეგზე, რომელიც დაკავშირებულია ატიტუდის ობიექტთან.

გარდნერი (1985, 2008) აღნიშნავს, რომ არსებობს სხვადასხვა კვლევა, ფოკუსირებული ატიტუდზე, რომელიც დაკავშირებულია საგანმანათლებლო რელევანტურ ფაქტორებზე, როგორებიცაა ატიტუდი მასწავლებლის მიმართ, კურსის მიმართ, შესასწავლი ენის მიმართ. ასევე შეისწავლეს სოციალურ-რელევანტური ფაქტორები, მაგალითად, ჯგუფი, რომელიც საუბრობს შესასწავლ ენაზე. გარდნერის აზრით, შეგვიძლია ატიტუდი განვიხილოთ უფრო ფართო ასპექტში, როგორებიცაა ეთნოცენტრიზმი, ავტორიტარიზმი და ანომიე (უკმაყოფილება ვიდაცის როლზე საზოგადოებაში).

გარდნერმა დაადგინა, რომ უფრო ძლიერი და თავსებადი კავშირი მიიღება, როცა გაანალიზებულია ატიტუდი უცხო ენის მიღწევის მიმართ, ვიდრე ატიტუდი უცხო ენის მატარებელი საზოგადოების მიმართ. გარდნერის აზრით, ატიტუდი უცხო ენის სწავლის მიმართ ასევე დამოკიდებულია სხვა ფაქტორებზე, როგორიცაა, მაგალითად, სქესი. გოგონები ავლენენ მნიშვნელოვან პოზიტიური ატიტუდს უცხო ენის შესწავლის მიმართ, ვიდრე ბიჭები (Burstall 1975; Gagnon 1974; Gardnen & Smythe 1975; /Jones 1950 a, 1950 b). 1970-იან წლებშიც კი შესამჩნევი გახდა, რომ გოგონები აღწევდნენ უფრო მეტ წარმატებას უცხო ენის შესწავლაში, ვიდრე ბიჭები. თუმცა, მოგვიანებით, კვლევებმა (Gardner 1985)

გააბათილა ეს მოსაზრება გენდერული სხვაობის შესახებ უცხო ენის შესწავლის მიღწევებში და აღიარა ატიტუდური სხვაობა. გარდნერი აღნიშნავს, რომ ატიტუდზე გავლენას ახდენს ენის შემსწავლელის აღზრდა, სოციალურად რელევანტური გარემო.

აპელტაუერს (2006) მიაჩნია, რომ სოციალიზაციის პროცესში კონკრეტული უცხო ენის მიმართ კონკრეტული კულტურის წარმომადგენლებს სპეციფიკური განწყობა (Einstellung) უმუშავდებათ. მაგალითად, თანამედროვე გერმანელ ქალებს ინგლისური ენის მიმართ დადებითი განწყობა აქვთ, თურქულის მიმართ – უარყოფითი, რადგანაც თურქულს, მამაკაცურ კულტურას უკავშირებენ. და მაინც, ავტორთა უმრავლესობა ენის ათვისების ეფექტურობის განმსაზღვრელად ისევ ორიენტაციის ტიპს მიიჩნევს, რომელიც ლინგვისტური უნარის მნიშვნელობასაც აჭარბებს.

კვლევის ფარგლებში ვეცდები დავადგინო, რამდენად არის დაკავშირებული ატიტუდი (დადებითი/ უარყოფითი) მიღწევის მოტივაციასთან (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციასთან) ჩემ მიერ შესწავლილ მოსწავლეებსა და სტუდენტებში.

#### **2.1.4. კოგნიტურ-სიტუაციური მიდგომა**

უცხო ენის შესწავლის მოტივაციური სფერო მოიცავს საკმაოდ ფართო დიაპაზონს. გამოიკვეთა კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი მიდგომა ენის შესწავლის მოტივაციის საკითხში, რომელიც ცნობილია კოგნიტურ-სოციალური მიდგომის სახელით.

რავენი წერდა: „ქცევა განისაზღვრება მოტივაციით ბევრად მეტად, ვიდრე უნარით. ფსიქოლოგების, პედაგოგების ძირითადი ამოცანაა, მოახდინონ თავიანთი ძალების კონცენტრაცია მოტივაციის შეფასებაზე” (Raven 1997). დ. უზნაძე (1964) მოტივს ქცევის ფსიქოლოგიურ საფუძველს უწოდებდა. გარდნერი (Gardner 2003) მიუთითებდა მოტივაციის სამგვარ ფუნქციას: მოტივი აღძრავს ქცევას, აძლევს მას მიმართულებას და უზრუნველყოფს მიზნის შესრულებას. მისი აზრით, ზოგადად, მოტივაციაში სამი

კომპონენტის გამოყოფა შეიძლება: 1. მიზანზე მიმართულობა, რომელიც შეიძლება პოზიტიური ან ნეგატიური იყოს; 2. მიზნის მიღწევის სურვილი; 3. მზადყოფნა მიზნის მისაღწევად სიძნელეების საკუთარ თავზე ასაღებად.

მოტივაცია მოიცავს მოსწავლის ქმედებისა და ქცევის განმაპირობებელ ფაქტორებს, რომლებიც მას შიდა (ემოციები, გრძნობები, განცდები) და გარე (გარემო) სტიმულებზე საპასუხო რეაქციისკენ უბიძგებს. ადამიანის ქმედება უმეტესად მიზნის მიღწევაზე არის ორიენტირებული და მას განსაზღვრული მოტივები უდევს საფუძვლად. შესაბამისად, მოტივაცია შეიძლება განიმარტოს, როგორც სასურველი მიზნის მიღწევისკენ მიმართული პროცესი.

პედაგოგიურ ფსიქოლოგიაში განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა სწავლის მოტივაციას და მის განმაპირობებელ ფაქტორებს, რომლებიც გადამწყვეტ როლს ასრულებენ მოსწავლეთა მომავალ წარმატებაში. მნიშვნელოვანია, განვიხილოთ სწავლის მოტივაციის განმაპირობებელი შიდაპიროვნული ფაქტორები, როგორებიცაა: ცნობისმოყვარეობა, თვითრწმენა, დამოკიდებულება და მოთხოვნილებები.

ადამიანი ბუნებით ცნობისმოყვარეა. იგი გამუდმებით ეძებს ახალ გამოცდილებას, თავსატეხს, ცდილობს, გადაჭრას ახალ-ახალი პრობლემები. რის შედეგადაც მას ისეთი უნარები და კომპეტენციები უვითარდება, რომლებიც ხელს უწყობს გარემოსთან ადაპტაციასა და შინაგანი წონასწორობის დამყარებაში. სწავლა-სწავლება ყველაზე ეფექტურია მაშინ, როდესაც იგი მოსწავლის ინტერესებისკენ არის მიმართული. მასწავლებლის ერთ-ერთი მთავარი ამოცანაა, მოსწავლეებს გაუღვიძოს ცნობისმოყვარეობა შესასწავლი საკითხის მიმართ. ცნობისმოყვარეობა შინაგანი მოტივაციის განმაპირობებელი ფაქტორია და მნიშვნელოვან როლს ასრულებს სწავლა-სწავლების პროცესში. რაც შეეხება თვითრწმენას, სწავლისადმი პოზიტიური განწყობის შესაქმნელად მნიშვნელოვანი ფაქტორია. იმისთვის, რომ მოსწავლე სასწავლო პროცესში აქტიურად ჩაერთოს, ის დარწმუნებული უნდა იყოს საკუთარ შესაძლებლობებში და ეჭვი არ უნდა ეპარებოდეს დასახული მიზნის მიღწევაში. წარმატების განცდა ადამიანს

ხშირად აღუძრავს სურვილს, აღმოჩნდეს კვლავ მსგავს მდგომარეობაში, რაც თავისთავად, შინაგანი მოტივაციის განმაპირობებელი ფაქტორია.

„ფსიქოლოგიურ მეცნიერებაში დადასტურებულია, რომ ადამიანი, რომელიც მოტივაციის საფუძველზე დაისახავს შორეულ მიზანს და მიიღებს მას, როგორც გარკვეული მიმართულებით მოქმედების პროგრამას, შემდეგში იგი ამ მიმართულებით თავისი მოქმედების თითოეულ რგოლში დაინახავს დასახული მიზნის მიღწევის აუცილებელ ეტაპს და მტკიცედ შეეცდება, გადალახოს ის, რადგან სხვანაირად დასახული მიზნის მიღწევა შეუძლებელი იქნება. ეს გარემოება, ბუნებრივია, ხელს უწყობს ადამიანის მთელი ძალების მობილიზებას, მიზნის მიმართულებით შესაბამისი განწყობის შემუშავებას, რაც გარკვეულად აადვილებს განწყობის რეალიზაციას და მიზნის მიღწევას“ (ბარამიძე 1995).

ჩხარტიშვილმა თავის ნაშრომებში განასხვავა ნებისყოფით წარმართული ქცევის და იმპულსური ქცევის მოტივაციური საფუძვლები. ნებელობითი ქცევის მოტივად ის ობიექტური ღირებულების ცნობიერებას თვლის და უფრო კოგნიტურ მიდგომას შეესაბამება. ნებისყოფა არ არის ფორმალური ხასიათის ფუნქცია. იგი მხოლოდ იმ ქცევას წარმოქმნის, რომელსაც ობიექტური (საზოგადოებრივი) ღირებულება აქვს. ყოველ ქცევას, რომელიც საგნებისა და მოვლენების შექმნის, მოვლის, დაცვისა და მიზანშეწონილი (შეგნებული) გამოყენების საქმეს ემსახურება, ობიექტური ღირებულება აქვს. ასეთი ქცევა ყოველთვის პიროვნების დონეზე მიმდინარეობს, მას წარმართავს თვითონ პიროვნება, როგორც ნებისყოფის სუბიექტი. სასწავლო ქცევას პიროვნულ საზრისსა და ღირებულებას სუბიექტი ანიჭებს. ამიტომ, სადაც ნებისყოფას არ აქვს ადგილი, იქ არც სწავლის, როგორც დამოუკიდებელი ქცევის, შესახებ შეიძლება ვილაპარაკოთ (ჩხარტიშვილი 1980). ამრიგად, მოსწავლეთა ცოდნისა და უნარ-ჩვევების განმავითარებელი შეფასების დახმარებით, მოსწავლეზე მუდმივი დაკვირვების შედეგად ვიღებთ სრულყოფილ ინფორმაციას არა მხოლოდ მისი კოგნიტური განვითარების, არამედ ემოციურ-ნებელობითი და მოტივაციური სფეროს შესახებ. განმავითარებელი შეფასება ქმნის საუკეთესო პირობებს მოსწავლის თვითრეალიზაციისათვის, ასიმილაცია-

აკომოდაციის მექანიზმების ეფექტური „მუშაობისა“ და მათში სათანადო ინტელექტუალური სქემების ჩამოყალიბებისათვის. განმავითარებელი შეფასება ზრდის საკუთარ განათლებაზე ზრუნვის პასუხისმგებლობას, მოსწავლეებს უყალიბდებათ მეტაკოგნიტური უნარები (საკუთარი საქმიანობის დაგეგმვა-შეფასება, აზროვნება საკუთარი აზროვნების შესახებ), რაც ხელს უწყობს სწავლის სწავლას, უზრუნველყოფს მაღალ აკადემიურ მოსწრებას და ხელს უწყობს ზნეობრივი პიროვნების ჩამოყალიბებას (კიკვაძე 2013).

არსებობს ბევრი მითი მოტივის შესახებ (ნ. იმედაძე, ჟ. ჯაში 2005): მითი 1: თუ მოსწავლეები აქტიურად არ არიან ჩართულები თავიანთ სამუშაოში, ეს იმას ნიშნავს, რომ ისინი არ არიან მოტივირებულები.

მითი 1: მარცხი კარგი მოტივაციაა.

მითი 2: სწავლება უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე მოტივაცია.

მითი 3: მასწავლებლები უქმნიან მოსწავლეებს მოტივაციას.

მითი 4: მუქარა ზრდის მოტივაციას.

მითი 5: მოტივაციის გაზრდა ავტომატურად ზრდის სწავლების ეფექტს.

ფსიქოლოგები ამ მითების შესახებ სხვაგვარად ფიქრობენ. ისინი მიიჩნევენ, რომ მოსწავლეს შეიძლება არ გააჩნდეს სწავლის მოტივაცია, მაგრამ სხვა რამის კეთების მოტივაცია ჰქონდეს. ასეთ შემთხვევაში შესაძლებელია, კლასში დისციპლინის პრობლემები შეგვექმნას; მარცხი კარგია გამოცდილებისთვის, მაგრამ ხშირ მარცხს შეიძლება პრობლემები მოჰყვეს: ქვეითდება თვითშეფასება, იკლებს საქმის წამოწყების სურვილი და სხვა; მასწავლებელი მხოლოდ ეხმარება მოსწავლეებს, გაუჩნდეთ შინაგანი მოტივაცია და ისწავლონ სწორი მიზნების დასახვა. კლასის უარყოფითი ატმოსფერო სწავლის მოტივაციას ასუსტებს; მოტივაცია თანდათან სუსტდება და შეიძლება გაქრეს, თუ სხვა მომენტები არ არის გათვალისწინებული: მაგ.: გაკვეთილის ცუდი დაგეგმვა, მცირე კონტროლი, რაც ამცირებს სწავლის მოტივაციას (ნ. იმედაძე, ჟ. ჯაში 2005).



### 2.1.5. კოგნიტურ-სიტუაციური მიდგომა, პიროვნული ფაქტორები

“კითხვას, თუ რატომ არის ზოგი შემსწავლელი სხვაზე წარმატებული, მივყავართ თავად შემსწავლელებს შორის არსებულ განსხვავებათა შესწავლაზე. კვლევებმა აჩვენა, რომ უცხო ენის შესწავლის შედეგებზე გავლენას ახდენს არა მარტო მოტივაცია, არამედ ასაკი და მიდრეკილება. პიროვნების სწავლის სტილი და სტრატეგიებიც დაკავშირებულია უცხო ენის ათვისების წარმატების ხარისხთან, მაგრამ ნაკლებად დარწმუნებული უნდა ვიყოთ მიზეზშედეგობრივ კავშირებში. ადამიანები, თავიანთი არსით, სოციალური არსებები არიან და ძნელია, ენის შესწავლის ინდივიდუალური კოგნიტური ფაქტორების შეფასება შემსწავლელის სრული სოციალური კონტექსტის გარეშე” (Saville-Troike 2012)

განვიხილოთ უცხო ენის შესწავლის შედეგზე გავლენის მომხდენი ფაქტორები ცალ-ცალკე. ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი არის ასაკი, თუ როდის დაიწყო ენის შემსწავლელმა უცხო ენის სწავლა. გავრცელებული მოსაზრების მიხედვით, ზრდასრულებთან შედარებით ბავშვები უფრო წარმატებით სწავლობენ უცხო ენას, მაგრამ ამ მოსაზრების თვალსაჩინო დამადასტურებელი ფაქტები არ არსებობს. ზოგიერთი კვლევის მიხედვით, სწავლის საწყისი საფეხურის მიღწევა არის „წარმატება“ (სადაც, პოპულარული აზრისაგან განსხვავებით, უფროსი ასაკის შემსწავლელებს უპირატესობა აქვთ), ზოგი კი საბოლოო მიღწევას მიიჩნევს წარმატებად (სადაც შემსწავლელები, რომლებიც ადრეული ასაკიდან იწყებენ უცხო ენის შესწავლას, გარკვეულ უპირატესობას ფლობენ). გარდა ამისა, ზოგ კვლევაში „წარმატება“ განისაზღვრება იმის მიხედვით, თუ რამდენად ახლოს არის შემსწავლელის გამოთქმა იმ ადამიანების გამოთქმასთან, ვისთვისაც ეს მშობლიური ენაა (Saville-Troike 2012)

ლენებერგი (Lenneberg 1967) ფიქრობდა, რომ როგორც მშობლიური ენის ათვისების პროცესში, ასევე უცხო ენის ათვისების დროსაც, არსებობს გადამწყვეტი პერიოდი. დიდი ალბათობით, უფრო სრულყოფილი იქნება უცხო ენის ათვისება, თუ ის დაიწყება, არა მოზრდილობაში, არამედ ადრეულ ბავშვობაში. ნიუპორტი (Newport 1990) ვარაუდობს,

რომ უცხო ენის შესწავლა ადრეულ ბავშვობაში არაფორმალური და ბუნებრივი გზით უფრო წარმატებულია, ხოლო რაც შეეხება მოზრდილ შემსწავლელებს, ისინი წარმატებას უფრო ფორმალურ სასწავლო გარემოში მიღებული განათლებით აღწევენ. კიდევ ერთი უპირატესობა, იმ ენის შემსწავლელებისთვის, რომელთაც უცხო ენის შესწავლა ადრეულ ბავშვობაში დაიწყეს, არის ის, რომ ისინი მოზრდილ შემსწავლელებთან შედარებით თამამები არიან და იმ ხალხთან (ოჯახის წევრებისა და მზრუნველების გარდა), რომლებიც მის მშობლიურ ენაზე ლაპარაკობენ, იდენტობის ნაკლები შეგრძნება აქვთ. მაღალ დონეზე განვითარებული პრაგმატული უნარები მოზრდილ შემსწავლელთა უპირატესობად შეიძლება მივიჩნიოთ, ასევე მშობლიური ენის კარგად ცოდნა, რომლის დადებითი ტრანსფერიც შეიძლება განხორციელდეს უცხო ენაში, მიიჩნევა ერთ-ერთ უპირატესობად. მოზრდილ შემსწავლელებს, რეალური სამყაროს უკეთ ცოდნა ეხმარებათ, შეასრულონ ესა თუ ის რთული ამოცანა, მაშინაც კი, როდესაც შეზღუდულია მათი ლინგვისტური რესურსები. ასაკის ფაქტორის გავლენის ახსნისას უცხო ენის ათვისების დროს, უნდა გავითვალისწინოთ არა მხოლოდ „წარმატების“ შეფასების კრიტერიუმები, არამედ შესასწავლი ენის სისტემა, უცხო ენის განვითარების საფეხური, როგორც თანდაყოლილი, ისე გარემო ფაქტორების გავლენით ჩამოყალიბებული მიდრეკილება, ინდივიდუალური სხვაობები და სხვა სირთულეები.

2006 წელს ბარსელონაში (Muñoz, C. 2006) ჩატარდა კვლევა, „ასაკის ფაქტორის პროექტი - ბარსელონა“, ენის დაუფლებისას ასაკის ფაქტორის დასადგენად. პროექტი მიზნად ისახავდა ინგლისური ენის შემსწავლელების მიერ საკლასო ოთახის ფარგლებში ინგლისური ენის ათვისების განხილვას. კვლევის განსახორციელებლად შეარჩიეს ასაკობრივი კატეგორიის სამი ჯგუფი: ენის შემსწავლელები, რომლებმაც უცხო ენის სწავლა დაიწყეს 8 წლიდან, 11 წლიდან და 14 წლიდან. საკონტროლო ჯგუფს წარმოადგენდა საკლასო ოთახის გარეთ ინგლისური ენის შემსწავლელები. ტესტირებისთვის იმპლიციტური და ექსპლიციტური ტიპის ცოდნა შეაგროვეს სამ შემთხვევაში: 200-საათიანი სწავლის შემდეგ, 416-საათიანი სწავლის შემდეგ და 727-საათიანი სწავლის შემდეგ. კვლევის მიხედვით, უცხო ენის ათვისების დროს უფროსი

ასაკის ენის შემსწავლელები უფრო სწრაფად აჩვენებენ უკეთეს შედეგს, ვიდრე უმცროსი ასაკის შემსწავლელები. რაც განსხვავებულია სნოუსა და ჰოეფლაგელის (Snow, Hoefnagel-Hohle 1978) დასკვნისაგან, რომლის მიხედვითაც, უფროსი ასაკის შემსწავლელები ვერ ეწევიან დროთა განმავლობაში უმცროს შემსწავლელებს, შესაძლოა იმიტომ, რომ მათთვის სწავლისთვის განკუთვნილი საათების რაოდენობა არ იყო საკმარისი. როგორც სნოუსა და ჰოეფლაგელის კვლევებშია გამოვლენილი, უცხო ენის ათვისებისას ასაკის ფაქტორს აქვს დიფერენციალური ეფექტი. უფროსი ასაკის ენის შემსწავლელების უპირატესობა ვლინდება გრამატიკის შესწავლაში, ისინი უფრო ძლიერები არიან გრამატიკის დაუფლებაში, ხოლო ნაკლებად გამოსდით მეტყველების გაგება, მოსმენა, გააზრება და გაბმულად მეტყველება. კვლევებმა ასევე აჩვენა, რომ ფორმალურ სასწავლო გარემოში მოზარდები უკეთეს შედეგს აჩვენებენ, ვიდრე ბავშვები. კრაშენის აზრით, უცხო ენის შემსწავლელები, რომლებმაც მოზარდობაში დაიწყეს ენის ათვისება, უფრო სწრაფად ითვისებენ უცხო ენას, ვიდრე ისინი, რომლებმაც ბავშვობიდან დაიწყეს უცხო ენის ათვისება.

უფროსი შემსწავლელები უპირატესობას ანიჭებენ ექსპლიციტურ დასწავლას. ისინი უკეთ აკეთებენ ტესტებს, მაგალითად, ტრადიციული გრამატიკის ტესტებს, რომლებიც გამოიყენება უცხო ენის ექსპლიციტურ დასწავლაში. იმპლიციტური დასწავლა არის ნელი, ეტაპობრივი პროცესი და უპირატესობა, რომელიც შესაძლოა უმცროსი ასაკის შემსწავლელებს ჰქონდეთ, არ გამოვლინდება მანამ, სანამ არ მოხდება ხანგრძლივი შეხება უცხო ენასთან. მაგალითად, ბუნებრივი გარემო. ბუნებრივ გარემოში სწავლა იყო სნოუსა და ჰოენფაგელის კვლევის საგანი. კვლევის შედეგად გამოვლინდა, რომ ბუნებრივი გარემო აძლევს საშუალებას უმცროს შემსწავლელებს, დაეწიონ და მიუახლოვდნენ უფროს შემსწავლელებს.

თუმცა, ბარსელონაში ჩატარებული ასაკის ფაქტორის კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ სასწავლო გარემო არის ძალიან შეზღუდული. სკოლაში შვიდწლიანი სწავლის შემდეგაც კი, მიუხედავად იმისა, რომ ადრიაანად დაიწყეს ენის შესწავლა, მაინც ვერ მიაღწიეს სასურველ შედეგს. იმპლიციტურ და ექსპლიციტური დასწავლის სხვაობით, შესაძლოა,

ასევე აიხსნას, თუ რატომ არ ენიჭება უპირატესობა უფროს შემსწავლელს ენის ზოგიერთ ასპექტში, როგორცაა, მოსმენის შესაძლებლობა და გამოთქმა (Ellis 2014).

რაც შეეხება გენდერის მიხედვით ენის ათვისებაში განსხვავებულ შედეგებს, არსებობს ფართოდ გავრცელებული წარმოდგენა, რომ კაცები უფრო რთულად სწავლობენ უცხო ენას, ვიდრე ქალები. „სინამდვილეში, ეს წარმოდგენა სოციალური წარმონაქმნია და ემყარება შედეგებს, რომლებშიც ასახულია კულტურული და სოციო-ფსიქოლოგიური შეზღუდვები და გავლენები. ენების შესწავლისა და დამუშავების თვალსაზრისით, სქესთა შორის არსებობს რამდენიმე განსხვავება, მაგრამ კვლევის შედეგად მიღებული მტკიცებულებები შერეულ სურათს აჩვენებს. მაგალითად, ქალები უკეთესად ახარებენ ტესტებს, რომელიც ვერბალურ ცოდნას ამოწმებს (მაგალითად, ისეთი სიტყვების პოვნა, რომლებიც კონკრეტულ ასობგერაზე იწყება), ქალების ტვინი, შესაძლოა, ნაკლებად ასიმეტრიულად იყოს ორგანიზებული ლაპარაკისთვის, ვიდრე კაცების“ (Ellis 2014). უცხო ენის ათვისებაში განსაკუთრებული პოტენციური რელევანტურობა აქვს კვლევების შედეგებს მენტალური ასახვის შესახებ ლექსიკასა და გრამატიკაში. კაცები უკეთ ახორციელებენ კომპოზიციური წესების გამოთვლებს, ხოლო ქალები – უკეთესად იმახსოვრებენ რთულ ფორმებს.

პიროვნული ცვლადების მონაწილეობა უცხო ენის მოტივაციის ჩამოყალიბებაში არ შეიძლება არ ითვალისწინებდეს ე.წ. „დიდ ხუთეულს“, რომელშიც იგულისხმება: **ნევროტიზმი, ექსტრავერსია, ღიაობა გამოცდილებისადმი, კეთილმოსურნეობა და შეგნებულობა.** ბოლო ათწლეულის განმავლობაში დადგინდა ხუთი დიდი პიროვნული მახასიათებლისა და მიღწევის მოტივაციის კავშირი. **მოტივაცია არის მრავალფაქტორიანი სტრუქტურის მქონე ფენომენი და თითოეულ ფაქტორს თავისი ადგილი აქვს სწავლის პროცესში.**

კეთილმოსურნეობა მჭიდროდ და პოზიტიურად არის დაკავშირებული სრულყოფის მიღწევის მიზანთან (Mastery -Approach goal), რომელზეც მოგვიანებით გვექნება საუბარი; შეგნებულობა პოზიტიურად დაკავშირებულია სრულყოფის მიღწევის მიზანთან და

უარყოფითი კავშირი არსებობს შესრულების მიღწევის მიზანთან (Performance–Approach goal). რაც შეეხება ნევროტიზმს, კავშირი არსებობს როგორც შესრულების მიზანთან, ასევე შესრულების აცილების მიზანთან (McCabe, Yperen, Elliot, Verbrak 2013). მიღწევის მოტივაციის ფაქტორები მიჩნეულია, როგორც ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი, ენის სწავლისთვის მათგან უცხო ენის ათვისებასთან მიმართებაში ნაკვლევია ორი ცვლადი: ექსპლიციტურ-იმპლიციტური (შეგნებულობა) (რომელზეც უკვე ვიმსჯელებთ) და შფოთვის დონე (ნევროტიზმი).

შფოთვა მეტად გავრცელებული ემოციური მდგომარეობაა. იგი ძირითადად ჩნდება მაშინ, როდესაც პიროვნება მოცემულ სიტუაციას განიხილავს როგორც სახიფათოს, მისი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისთვის. ხშირად საქმე ეხება ძირითადი სოციალური მოთხოვნილებების წარმოსახული მარცხის მოლოდინს. პიროვნებას ეჭვი ეპარება, რომ შეძლებს პროფესიული, ინტელექტუალური ან ზნეობრივი პრობლემის გადაჭრას. შფოთვის მდგომარეობას იწვევს აგრეთვე მოულოდნელი არსებითი ცვლილებები კარგად შეგუებულ სიტუაციაში (ი. იმედაძე 2005).

მკვლევარები არჩევენ შფოთვის სამ ძირითად ასპექტს: **შფოთვას, როგორც აქტუალურ ემოციურ მდგომარეობას** – რაც გულისხმობს თავისებურ განცდას, რომელიც ჩნდება მომავალი მარცხის წარმოსახულ სიტუაციაში; **შფოთვას, როგორც პიროვნების მახასიათებელს** – როდესაც ადამიანები განსხვავდებიან ერთმანეთისგან თავიანთი პოტენციით, აღიქვან სიტუაცია როგორც საშიში. მაგალითად, ზოგისთვის ყოველი გამოცდა ძლიერ შფოთვას იწვევს, ემოციურად უფრო მდგრადი პიროვნება კი ნაკლებად მწვავედ განიცდის ამ სიტუაციას. ეს თავისებური რეაქციები პიროვნების მუდმივ მახასიათებლად იქცევა; ასევე **შფოთვას განიხილავენ, როგორც მოტივაციის ფაქტორს**, რაც გულისხმობს მის გავლენას რაიმე მოქმედების შესრულების ეფექტურობაზე. მეტისმეტად მაღალი შფოთვა არღვევს მოქმედებას, ზრდის შეცდომების რაოდენობას. მეტისმეტად დაბალი შფოთვის დონე კი იდინფერენტულს ხდის ადამიანის ქცევას. მიჩნეულია, რომ შფოთვის საშუალო დონე ქმნის ოპტიმალურ მოტივაციის პირობას და ხელს უწყობს პიროვნების მაქსიმალური შესაძლებლობის აქტუალიზაციას. როდესაც მოტივირებული

ქცევა წააწყდება წინააღმდეგობას, ანუ როცა მოტივი დაუკმაყოფილებელი რჩება, თავს იჩენს ფრუსტრაცია. ფრუსტრაციის მდგომარეობას თან ახლავს შფოთვის მაღალი დონე, თუმცა შფოთვის მდგომარეობა მხოლოდ ფრუსტრაციასთან მიმართებაში არ განიხილება. ის ხშირად პიროვნების ინფორმაციის გადმომცემ ფუნქციას ასრულებს იმის შესახებ, რომ პიროვნების „მე“ საფრთხის წინაშე დგას. აქ შფოთვა ხშირად დაბრკოლების გადალახვის მოთხოვნილებას ბადებს. შესაბამისად, შფოთვის ემოციური მდგომარეობა ყოველთვის უარყოფით როლში არ გვევლინება. ამასთან დაკავშირებით, საბოლოოდ უარყოფილია მოსაზრება, რომ ემოციებს მხოლოდ დეზორგანიზების ფუნქცია მიეწერება. იზარდის აზრით, ყოველ ემოციას გააჩნია მორგანიზებელი და ადაპტაციური ფუნქცია და მათ კავშირი აქვთ „მეს“ ცენტრალურ წარმონაქმნთან, მის ბირთვთან.

ამერიკულ პედაგოგიურ ფსიქოლოგიაში შფოთვა განიხილება, როგორც ერთ-ერთ ეფექტური ფაქტორი სწავლაში. იგი ვითარდება მაშინ, როდესაც ძირითადი მოთხოვნილებები შეფერხებულია, ბლოკირებულია, ფრუსტრირებულია ან ამ საშიშროების წინაშე იმყოფება. ლინდგრენი აღნიშნავდა, რომ შფოთვა სოციალიზირებული ემოციაა, იგი ვითარდება არა ბიოლოგიური მოთხოვნილებების შეფერხების გამო - მაშინ საქმე გვაქვს შიშთან და ბრაზთან - არამედ უფრო მაღალი დონის მოთხოვნილებების, სტატუსის, თვითგამოხატულების ბლოკირებით. ამიტომ შფოთვა სპეციფიკური ადამიანური ემოციაა და გულისხმობს ინტელექტუალური განვითარების გარკვეულ დონეს და საკმაოდ განვითარებულ სოციალურ ურთიერთობას (მიქელაძე, 2005). უფრო ზუსტად კი, ესა თუ ის ქცევა შეიძლება არ შეეფერებოდეს მშობლებისა თუ მასწავლებლების მოლოდინს, იწვევდეს ბავშვის იმედგაცრუებას, მისი ქცევის დაბალ შეფასებას. ამის გამო ბავშვსა და მოზარდს სავსებით ბუნებრივად უჩნდება შფოთვა.

შფოთვა ასევე გვევლინება ქცევის მოტივის აღმძვრელის როლში, ერთი და იგივე სტრესული სიტუაცია განსხვავებულ ინდივიდებთან განსხვავებულ ემოციას იწვევს, რაც, თავის მხრივ, იწვევს განსხვავებულ ქცევათა მოტივაციას.

გამოკვლევები აჩვენებს, რომ წარმატებას ენის შესწავლის პროცესში განაპირობებს ზომიერი შფოთვის დონე. შფოთვის იწვევს როგორც შინაგანი, ასევე გარეგანი ფაქტორები. შინაგან ფაქტორებში მოიაზრება საკუთარი თავის შეფასება, ხოლო გარეგან ფაქტორებში – სხვა ადამიანის შეფასების გათვალისწინება.

მაღალი შფოთვის დონის მქონე ადამიანებს ეუფლებათ ღრმა გრძნობები, როდესაც მათ უხდებთ უცხო ენაზე ლაპარაკი სხვა ადამიანების თანდასწრებით, შიშობენ, არ გახდნენ დაცინვის საგანი საზოგადოების წინაშე. ასევე შფოთვა შესაძლოა გამოწვეული იყოს იმით, რომ ადამიანი გამართულად ვერ გამოთქვამს საკუთარ აზრს უცხო ენაზე, უჭირს ურთიერთობა, იმედგაცრუებულია და საკუთარ შესაძლებლობებში ეჭვი ეპარება. თავმოყვარეობის შელახვა, სირცხვილი საკუთარი თავის წინაშე, რომ ვერ შეძლო ენის დაუფლება, ასეთი შეუთანხმებლობა მცდელობასა და შედეგს შორის იწვევს შფოთვის დონის გაზრდას ადამიანებში (Saville-Troike 2012).

უცხო ენის შესწავლაზე უარყოფით გავლენას ახდენს შფოთვა, მათ შორის - გაკვეთილზე მიღებული შეფასებები, რაც ნიშნავს, რომ რაც მეტი შიშის გრძნობა აქვს შემსწავლელს, მით უფრო ნაკლებია წარმატება უცხო ენის შესწავლისას. ნაკლები შფოთვა, თავდაჯერებულობასთან ერთად, შესაძლებელია გამოიხატოს თამამ და რისკიან საქციელში. როდესაც ვკითხულობთ ან ვხსნით შფოთვის შესახებ კვლევებს, უნდა გვახსოვდეს რამდენიმე რთული საკითხი: 1. მიზეზშედეგობრივი კავშირი არ არის გარკვეული. შფოთვის შედარებით დაბალი დონე, შესაძლებელია, ამარტივებდეს ენის შესწავლას ან პირიქით, წარმატებული ენის შემსწავლელი უცხო ენის შესწავლისა და გამოყენების სიტუაციებში, შესაძლოა, ნაკლებად შფოთავდეს და შესაბამისად, უფრო თავდაჯერებული იყოს. 2. შესასწავლი მასალის შინაარსი და დავალებების სირთულე გავლენას ახდენს შფოთვის ხარისხზე. მაგალითად, როდესაც უცხო ენის შემსწავლელს გაკვეთილზე უწევს უფრო მეტად ზეპირი დავალებების შესრულება, შფოთვის ხარისხი უფრო მეტია, ვიდრე წერითი დავალებების დროს. ჩვეულებრივ, ენის შემსწავლელებისათვის მცირე ზომის ჯგუფებში დავალებების შესრულება ნაკლებად სტრესულია, ვიდრე მთელ კლასში. 3. სხვადასხვა პიროვნულ თვისებას შეუძლია

გაამლიეროს ან შეამციროს შფოთვის დონე ენის შესწავლის დროს. სრულყოფილების მოყვარულები ყველაზე მეტად განიცდიან წარუმატებლობას ენის შესწავლის ამა თუ იმ საკითხში. მათი კრიტიკული „მე“ მუდმივად სჯის მათ მოქმედებას. 4. თავდაჯერებულობა და ნაკლები შფოთვა ზრდის სწავლის მოტივაციას და ამ ყველაფრიდან გამომდინარე, დიდია იმის ალბათობა, რომ უცხო ენას არასაკლასო გარემოშიც გამოიყენებენ. თუმცა, დადგენილი არ არის, უცხო ენის შესწავლისას წარმატებას მაღალი მოტივაცია და მეტი სოციალური ინტერაქცია განაპირობებს, თუ ნაკლები შფოთვა (Saville-Troike 2012).

ჰორვიცსა და კოპის (Horwitz, Cope 1986) ეკუთვნით ენობრივი შფოთვის განსასაზღვრად შექმნილი ტესტი (Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)), რომელიც ადგენს სტუდენტების ენობრივი შფოთვის დონეს კომუნიკაციის გააზრებისას, ტესტირების მიმართ შფოთვის დონეს და შიშის უარყოფით შეფასებას.

კლემენტი (Clement 1980) განსაზღვრავს უცხო ენის შფოთვას, როგორც კომპლექსურ სტრუქტურას, რომელიც ეხება ენის შემსწავლელების გრძნობებს, თავმოყვარეობასა და თავდაჯერებულობას. იანგმა (Young 1999) უცხო ენის შფოთვის გამორჩეული თვისებების ხაზგასასმელად შფოთვა განსაზღვრა, როგორც რთული ფსიქოლოგიური ფენომენი, რომელიც სპეციფიკურია უცხო ენის შესწავლისას. უფრო აშკარად, მაკინტაირმა და გარდნერმა უცხო ენის შფოთვა განსაზღვრეს, როგორც დამაბულობისა და გააზრების განცდა, რომელიც სპეციალურად დაკავშირებულია უცხო ენის კონტექსტთან, მათ შორის ლაპარაკია, მოსმენასა და სწავლაზე, ან შემფოთებასა და უარყოფით ემოციურ რეაქციაზე, როდესაც ენის შემსწავლელი სწავლობს ან იყენებს უცხო ენას. ანალოგიურად, ჟანგი (Yang 2002) განსაზღვრავს უცხო ენის შფოთვას, როგორც ფსიქოლოგიურ დამაბულობას, რომელსაც მოსწავლე განიცდის სწავლის პროცესში. ეს განმარტებები, ფაქტობრივად, დაეფუძნა ჰორვიცისა და კოპის (Horwitz, Cope 1986) თეორიას, რომლის მიხედვითაც, უცხო ენის შფოთვა არის ფენომენალურად დაკავშირებული, მაგრამ მკვეთრად განსხვავებული შფოთვის სხვა სახეობებიდან. ჰორვიცი და კოპი იყვნენ პირველები,



რომლებმაც განსაზღვრეს უცხო ენის შფოთვა, როგორც უნიკალური ტიპი უცხო ენის სწავლისას.

კვლევამ აჩვენა, რომ სწავლის თითქმის ყველა დისციპლინაში შფოთვა ჩვეულებრივი მოვლენაა. კასადიმ (Cassady 2002) წარმოგვიდგინა ტერმინი აკადემიური შფოთვა, როგორც "ერთიანი ფორმულირება შფოთვის, რომელსაც ენის შემსწავლელები განიცდიან". უცხო ენის შფოთვა არის შფოთვის ერთ-ერთი უნიკალური სახეობა. ჰორვიცი და კოპი (Horwitz, Cope 1986) უცხო ენის შფოთვის თეორიას განსაზღვრავენ, როგორც ენის სწავლების პროცესის უნიკალურობით წარმოქმნილ, საკლასო ენის სწავლებასთან დაკავშირებულ, თვითშეფასების, რწმენის, გრძნობებისა და ქცევების მკაფიო კომპლექსს.

**შფოთვა წარმოადგენს აფექტურ ფილტრს, რომელიც ქმნის ინდივიდუალურ მიუღებლობას ენისადმი. მოსწავლეს არ ესმის შეტყობინება და უცხო ენის განვითარებაში წინსვლა არა აქვს. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ანეტა პავლენკო ხაზგასმით უარყოფს უცხო ენის სწავლისას მხოლოდ შფოთვითი რეაქციების გათვალისწინებას. მას მიაჩნდა, რომ უცხო ენის ათვისების პროცესში დადებით ემოციებსაც აქვს ადგილი.**

ამ თვალსაზრისით საინტერესოა პოლონელი მკვლევარის **ტამი გრეგსენის (Gregsens 2016)** კვლევა. იგი აანალიზებს უცხო ენის ათვისების პროცესს **პოზიტიურ ფსიქოლოგიის ტერმინებში – flow-vibes –** როგორც დადებით გრძნობას, რომელსაც ადამიანი განიცდის უცხო ენის წარმატებით დაუფლების პროცესში.

ის პიროვნული ცვლადები, რომლებიც უშუალოდ ჩართულია უცხო ენის შესწავლის პროცესში და უკავშირდება შემსწავლელის მოტივაციას, უნდა განვიხილოთ, როგორც ამ პროცესის **რეალიზაციის თავისებურება**. კერძოდ, რომელი სტილის და სტრატეგიის გამოყენებას ანიჭებს უპირატესობას ენის სწავლის დროს შემსწავლელი. თუ ძირითად დებულებად მივიღებთ, რომ მოტივაციის ტიპი (ფორმა) განაპირობებს ენის ათვისების ეფექტურობას, მაშინ მნიშვნელოვანია განისაზღვროს ინდივიდის მიერ, რა გზით უნდა

ხდებოდეს მისი რეალიზაციისთვის უპირატესობის მინიჭება, რაშიც სწავლის სტილი და სტრატეგიები იგულისხმება.

უცხო ენის დაუფლების სტრატეგიების ყველაზე პოპულარული კლასიფიკაციის ავტორი, რებეკა ოქსფორდი, განასხვავებს სწავლის სტილსა და სტრატეგიას. ოქსფორდი მიიჩნევდა, რომ სწავლის სტილი, ეს არის ზოგადი მიდგომა სწავლის პროცესში, ხოლო სტრატეგია - უშუალოდ, კონკრეტული ხერხი, თუ როგორ უნდა მოახდინო ეფექტური სწავლა. მისი აზრით, სტრატეგია ეს არის სპეციფიკური გზა, თუ როგორ უნდა გაიადვილო სწავლა, როგორ უნდა მიიღო მეტი შედეგი უფრო სწრაფად, როგორ უნდა აქციო სწავლა უფრო სახალისო, ეფექტური პროცესად და, რაც მთავარია, როგორ უნდა განავითარო ტრანსფერის უნარი, რომ ეფექტურად მოახდინო ნასწავლი ცოდნის სხვადასხვა სიტუაციაში გამოყენება. იგი ენის დაუფლების პროცესში გამოყოფს სწავლის პირდაპირ და არაპირდაპირ სტრატეგიებს. პირდაპირ სტრატეგიაში მოიაზრება: მნემონიკური, კოგნიტური, კომპესატორული სტრატეგიები, ხოლო არაპირდაპირ სტრატეგია გულისხმობს: მეტაკოგნიტურ, ემოციურ და სოციალურ სტრატეგიებს. განვიხილოთ თითოეული მათგანი.

მეტაკოგნიტური სტრატეგიები ეხმარება ინდივიდებს, უკეთ შეიციონ საკუთარი თავი; ამოიცნონ, რას ანიჭებენ უპირატესობას, რა არის ყველაზე მნიშვნელოვანი და საჭირო მათთვის, როგორც ენის შემსწავლელისთვის. თავად დაგეგმონ შესასწავლი ენის დავალებები, შეაგროვონ და ორგანიზება გაუკეთონ სასწავლო მასალებს, განახორციელონ შეცდომების მონიტორინგი; შეაფასონ, რამდენად წარმატებით გაართვეს თავი დავალებას. თვითსწავლის სტილი არის ფართო მიდგომა, რომელსაც თითოეულ მოსწავლე იყენებს ენის სწავლაში ან ნებისმიერი პრობლემის გადაწყვეტისას. სწავლის სტილის მაგალითებს წარმოადგენს როგორც ვიზუალური, აუდიტორული, კინესთეტიკური, გლობალური, ანალიტიკური, ასევე ინტუიტიურ-რაციონალური სტილი. სწავლის სტილის ცოდნა ეხმარება მოსწავლეებს სტრატეგიების არჩევაში, რომელიც ერგება მათი სწავლის სტილს. მეტაკოგნიტური სტრატეგიების სხვა მიმართულება დაკავშირებულია სასწავლო პროცესის მართვასთან და შეიცავს ინდივიდთან არსებულ

რესურსებს, წყვეტს, თუ რომელი წყაროები არის ფასეული მოცემული დავალებისთვის. ეს მიმართულება ასევე შეიცავს საზოგადო მიზნების არსებობას ენის სწავლისთვის. **ენის სწავლა შეიძლება შეფერხდეს, თუ მიზნები ბუნდოვანი ან სავარაუდოა.** სხვა მეტაკოგნიტური სტრატეგიები აგრეთვე ეხმარება მოსწავლეებს დავალებების განხილვაში და არა ზოგადად ენის შესწავლის პროცესში. მეტაკოგნიტური სტრატეგიების ეს მიმართულება შეიცავს განსხვავებულ ტექნიკას, დავალების მიზნებს აკავშირებს ენის შესწავლასთან, ყურადღებას აქცევს დავალებას, მიმოიხილავს შესაბამის სიტყვათა მარაგს და გრამატიკას, პოულობს დავალებებს შესაბამის თემებზე და წყაროებზე, წყვეტს, თუ რომელი სხვა სტრატეგიები შეიძლება იყოს ხელსაყრელი და იყენებს მათ, ირჩევს ალტერნატიულ სტრატეგიებს, აწესრიგებს ენობრივ შეცდომებს დავალების შესრულების პროცესში. მეტაკოგნიტურ სტრატეგიებში შედის დაგეგმვა და სწავლის მიმართულების საერთო დონე, ფიქრი სწავლის ირგვლივ, მეტყველების ან წერის მონიტორინგი და შეფასება, თუ რამდენად კარგად ასრულებს მოსწავლე მოცემულ დავალებას.

**სოციალური სტრატეგიები** აადვილებს სწავლას და ეხმარება მოსწავლეებს, გაიგონ სამიზნე ენის კულტურა, რომელსაც ისინი სწავლობენ. სოციალური სტრატეგიების მაგალითებია: კითხვების დასმა უფრო მეტი სიცხადისთვის ან კონკრეტული ფაქტის დასამტკიცებლად, ასევე მეგობრისთვის დახმარების თხოვნა და სწავლა კლასის გარეთ. სოციალური სტრატეგიები არის მნიშვნელოვანი ფაქტორი კომუნიკაციური ენის შესწავლაში. სოციალური სტრატეგიები გულისხმობს სწავლას ურთიერთმოქმედებით, მაგალითად, მეგობრებთან ერთად მუშაობით, ან მასწავლებლის დახმარებით.

**ემოციური სტრატეგიები** შეიცავს ინდივიდის გრძნობებს (მაგ.: მღელვარება, სიბრაზე, კმაყოფილება) და იძლევა ცოდნას ენის დეტალებზე ან დავალებებზე. ემოციური სტრატეგიები სწავლის პროცესს მუხტსა და ენერგიას აძლევს, რაც მოსწავლეს შესასწავლი საკითხისადმი დადებით განწყობას უქმნის. ემოციური სტრატეგიები უკავშირდება კულტურას. ზოგიერთი კულტურა არ ეხმარება ინდივიდს, გამოიკვლიოს ან ჩაწეროს საკუთარი გრძნობები სწავლებასთან დაკავშირებით. ზოგიერთის მღელვარებამ

შეიძლება გამოიწვიოს უარყოფითი რეაქცია ენის შესწავლის პროცესში. ემოციური სტრატეგიები, როგორებიცაა ღრმა სუნთქვა, სიცილი, საუბარი („მე ვიცი, რომ შენ შეგიძლია ამის გაკეთება!“, „შენ ახლა უფრო მეტი იცი, ვიდრე ადრე“), შეიძლება დაეხმაროს მოსწავლეებს შიშის გადალახვაში, (გოგობია 2012).

უარყოფითმა დამოკიდებულებამ შეიძლება შეამციროს მოსწავლეების მოტივაცია და ზიანი მიაყენოს უცხო ენის შესწავლას, მიუხედავად ამისა, დადებითმა დამოკიდებულებამ შეიძლება საპირისპირო რამ გამოიწვიოს. ემოციური სტრატეგიების გამოყენება, რომელიც ამოწმებს აზრებს და დამოკიდებულებას, არის სასარგებლო.

კვლევებიდან ჩანს, რომ წარმატებული მოსწავლეები იყენებენ სტრატეგიების ფართო არჩევანს. მაგ.: მათ შეიძლება გაიმეორონ ჩუმიად თავიანთთვის ბგერები/სიტყვები, რომლებიც ესმით მასწავლებლისგან, ან კლასელი/ჯგუფელისგან. როდესაც მასწავლებელი კითხვას უსვამს ენის სხვა შემსწავლელს, ისინი ხშირად ფიქრობენ თავიანთ პასუხზე და ადარებენ სხვათა პასუხებს. როდესაც სწავლობენ დიალოგს, ისინი ცდილობენ გააიგივონ თავიანთი როლი და დიდი ყურადღება მიაქციონ იმ ენის მნიშვნელობას, რომელსაც იყენებენ. მათ შესაძლებლობა აქვთ, განიხილონ გაკვეთილის მასალა ენის სხვა შემსწავლელებთან. კლასის გარეთ ისინი მიმართავენ ყველა შესაძლებლობას, გამოიყენონ უცხო ენა, როგორც ურთიერთობის საშუალება. მაგალითად: ადამიანებს ესაუბრებიან, ვიდეოებსა და ფილმებს უყურებენ, ჟურნალ-გაზეთებს კითხულობენ.

უცხო ენის კარგი შემსწავლელები არიან ძალიან აქტიურები, იყენებენ სტრატეგიებს სწავლის გასაუმჯობესებლად. მონდომებულები არიან სწავლის პროცესში და პიროვნული სწავლის სტილით ცდილობენ აღმოაჩინონ, რომელი სტრატეგიები არის მნიშვნელოვანი ენის განვითარებისთვის. ასეთმა კვლევებმა აჩვენა, რომ წარმატებული მოსწავლეები იყენებენ უფრო მეტ სტრატეგიებს, ვიდრე წარუმატებლები. მათ ასევე აჩვენეს, რომ სხვადასხვა სტრატეგია დაკავშირებულია უცხო ენის სწავლის სხვადასხვა ასპექტთან. სტრატეგიები, რომლებშიც შედის ფორმალური პრაქტიკა (მაგ; ახალი სიტყვის

გამეორება), ხელს უწყობს ლინგვისტური უნარის განვითარებას, მაშინ, როდესაც სტრატეგიები, რომლებშიც შედის ფუნქციური პრაქტიკა (მაგ. იპოვო თანამოსაუბრე), ეხმარება მეტყველების განვითარებას. წარმატებულმა მოსწავლეებმა მეტი განვითარებისთვის შეიძლება გამოიყენონ სხვადასხვა სტრატეგია სხვადასხვა საფეხურზე. სუსტები არიან ის ენის შემსწავლელები, რომლებიც დამოკიდებულნი არიან მასწავლებელზე, მათ პედაგოგმა უნდა ასწავლოს დამოუკიდებლად მუშაობა.

სხვადასხვა მოსაზრების მიხედვით, „კარგ შემსწავლელებს“ აქვთ რამდენიმე მახასიათებელი (Ellis 2014): ყურადღებას ამახვილებენ კომუნიკაციაზე, ენობრივ ფორმაზე (ამავე დროს კონტექსტზე), ახასიათებთ დავალებების აქტიური შესრულება, სწავლის პროცესის გააზრება, აქვთ დავალების შესაბამისი სტრატეგიების გამოყენების უნარი. ისევე, როგორც სხვა კვლევებში, აქაც ძნელია მიზეზშედეგობრივი კავშირის ან თუნდაც, მიმართების დადგენა: მაგალითად, „კარგი შემსწავლელები,“ შესაძლოა, ენობრივ დავალებებს უფრო კარგად ასრულებდნენ იმიტომ, რომ უკეთ იციან ეს საკითხები და არა იმიტომ, რომ უფრო აქტიურები ან უფრო დარწმუნებულები არიან საკუთარ შესაძლებლობებში. მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს კვლევები „კარგი შემსწავლელების“ თვისებების აღსაწერად, ჯერ კიდევ არ არის დადგენილი, რა ეტაპზე იწყებს სტრატეგიების არჩევას ან როდის ცვლის მათ. ერთ-ერთი პრობლემა იმის განსაზღვრაა, არის თუ არა სწორად შერჩეული სწავლის სტრატეგიები უცხო ენის შესწავლისას წარმატების მიღწევის საფუძველი. ასევე პრობლემას წარმოადგენს სხვა განმასხვავებლების კომპლექსი, რომელთა გათვალისწინებაც აუცილებელია. ეს „პრობლემა“ სირთულის თეორიის „კონტექსტის“ ცენტრია. უცხო ენის ათვისების პროცესში სწავლის სტრატეგიების გამოყენება ყველა შემთხვევაში დადებითად განიხილება. ამ საკითხთან მიმართებაში არსებობს საფუძვლიანი ვარაუდი, რომ სტრატეგიული შესაძლებლობების სრულყოფილად ცოდნა უცხო ენის შემსწავლელებისათვის სასარგებლო ინფორმაციაა და შესაძლოა დაეხმაროს მათ შესწავლის პროცესის კონტროლში (Oxford 1990). არსებობს რისკი, რომ პედაგოგს წინასწარ ჰქონდეს შექმნილი მოსაზრება, „რა მუშაობს კარგად“ და უცხო ენის

შემსწავლელისთვის ე.წ. დოგმირებული სტრატეგიების თავზე მოხვევით შესაძლოა ზიანი მიადგენს სხვა ახალი სტრატეგიების ფორმირებას (Dornyei 2005, 2006).

ამრიგად, უცხო ენის ათვისების წარმატების განმაპირობებელ ფაქტორებზე მსჯელობისას უნდა დავადგინოთ მოტივაციური ფაქტორი. რატომ არის უცხო ენის ერთი შემსწავლელი მეორეზე უფრო წარმატებული? ხშირად ამის პასუხი არის პირადი მოტივაცია. მოტივაცია მნიშვნელოვნად განაპირობებს იმ ძალისხმევას, რომელსაც შემსწავლელი ხარჯავს უცხო ენის შესწავლის სხვადასხვა საფეხურზე. ხშირ შემთხვევაში ის განაპირობებს ენის ფლობის უმაღლესი საფეხურის მიღწევას. მოტივაციის მრავალგვარი განსაზღვრება არსებობს, თუმცა, ჩვეულებრივ, განსაზღვრულია, როგორც, შემდეგი კომპონენტების შემცველი ერთიანობა: არსებითი მიზანი და საჭიროება, მიზნის მიღწევის სურვილი, იმის გააზრება, რომ უცხო ენის შესწავლა მიზნის მიღწევასთან ან საჭიროების დაკმაყოფილებასთან არის დაკავშირებული, უცხო ენის შესწავლის სავარაუდო წარმატების ან წარუმატებლობის რწმენა, პოტენციური შედეგის ღირებულება (Oxford, Ehrman 2003; Dornyei 2001).

კოგნიტური თეორიის მომხრე ფსიქოლოგებმა (1987) ყურადღება მიაპყრეს **ატრიბუციის თეორიას**, რომელიც სწავლობს, თუ რა მიზეზებს ასახელებს ადამიანი საკუთარი შედეგების ახსნის დროს. ატრიბუციის თეორიის მნიშვნელობა მოსწავლეთა ქცევის გასაგებად ნათელი ხდება, როდესაც მას ვუკავშირებთ მიღწევის მოტივაციას. ზოგიერთი ადამიანი იქცევა ისე, თითქოს მისთვის მთავარია წარმატების მიღწევა, ზოგი კი ისე, თითქოს მთავარია აიცილო წარუმატებლობა, მარცხი.

მაკლელანდის აზრით, ადამიანები, რომლებსაც წარმატების მიღწევის ძლიერი მოთხოვნილება აქვთ, მიზნებს აღწევენ კიდევ. ამ მოთხოვნილების ფორმირებაში გადამწყვეტი როლი ენიჭება მშობლების განწყობას. მაღალი მიღწევის მოთხოვნილების მქონე მშობლები ბავშვებისაგან ბევრს ითხოვენ და დამოუკიდებლად ზრდიან, მაშინ, როდესაც ამგვარი მოთხოვნილებების არმქონე მშობლები ბავშვების მიმართ მზრუნველობას იჩენენ და პასიურ პიროვნებებად ზრდიან. გამოკვლევები აჩვენებს, რომ

მიღწევისას მაღალი მოთხოვნების მქონე ბავშვები კარგ შედეგებს აღწევენ სკოლაში. ვაინერის მიხედვით, ატრიბუციის თეორია განსაზღვრავს წარმატებას. ზოგს სჯერა, რომ მათი წარმატება არის განმსაზღვრელი მათივე მოქმედებების, ან უნარის, ხოლო ზოგს სჯერა, რომ წარმატება დამოკიდებულია სხვაზე, ან იღბალზე. ატრიბუციის თეორია აერთიანებს პიროვნების გამოცდილებებს მათ მიღწევებთან. ატრიბუციული პროცესები მნიშვნელოვან მოტივაციურ როლს თამაშობს უცხო ენის შესწავლაში. ამ თვალსაზრისით არჩევენ ორ ძირითად სახეს: კონტროლის შინაგან ლოკუსს, როდესაც ადამიანი თავის წარმატებასა და წარუმატებლობას საკუთარ უნარს მიაწერს და კონტროლის გარეგან ლოკუსს, როდესაც ადამიანი საკუთარ წარმატებას ან მარცხს გარეგან ფაქტორებს მიაწერს.

უილიამ ლითლვუდმა (Littlewood 1984) გამოყო უცხო ენის დაუფლების ეფექტიანობის არალინგვისტური ფაქტორები: მოტივაცია, უნარი და ინდივიდუალობის ძირითადი მიდგომები უცხო ენის ათვისებაში. მისი აზრით, მოტივაცია შეიძლება მთავარი იყოს ენის ფლობისთვის, მაგრამ ენის ფლობაც ეხმარება მოსწავლეს მოტივაციის გაზრდაში. ეს ფაქტორები განამტკიცებენ ერთმანეთს. ლითლვუდმა ფაქტორები დააჯგუფა სამ მთავარ კატეგორიად: **სწავლის მოტივაცია, სწავლის შესაძლებლობები და სწავლის უნარი.**

ლითლვუდის მიხედვით, თუ მოსწავლეს აქვს კარგი მოტივაცია, ისწავლოს ენა, სხვა მნიშვნელოვანი გავლენაც არის საყურადღებო, ეს არის გამოცდილება, რომელიც მოსწავლეს სჭირდება ეფექტური სწავლისთვის. ლითლვუდი განიხილავს ამ გავლენის რამდენიმე ასპექტს: 1. შესაძლებლობები, დავალების დამუშავება, რომლებიც გამოიყენება უცხო ენისთვის; 2. სასწავლო სიტუაციის ემოციური ხასიათი; 3. სწავლის შედეგი. ლითლვუდის აზრით, უცხო ენის სწავლის უნარი და მოტივაცია არის ფაქტორები, რომლებიც წარმატების მომტანია და აუცილებელია მათი ურთიერთქმედება.

სტანსფილდის (Stanfield 2008) მოსაზრების მიხედვით, მაღალ მოტივაციას უცხო ენის სწავლაში მოაქვს მეტი სწავლის სტრატეგია და შემსწავლელს ნაკლები დრო ეხარჯება, ეს კი მაქსიმალურად ზრდის შემსწავლელის შესაძლებლობებს. დორნიე (2001), რომელიც 30

წლის განმავლობაში მუშაობდა როგორც უცხო ენის პედაგოგი და აღმზრდელი, აცხადებს, რომ ენის შემსწავლელთა 99%, ვისაც ნამდვილად სურს უცხო ენის სწავლა (ვინც ნამდვილად მოტივირებულია), შეძლებს, დაეუფლოს სათანადო ცოდნას, უცხო ენის სწავლის უნარის მიუხედავად.

მსგავსი ტენდენცია შეიმჩნევა დორნიეს, ზისერისა და ნემეფის კვლევაში (Dornyei 2006), რომელიც ჩატარდა უნგრეთში. უცხო ენის შესწავლის მიმართ მოტივაციის დასადგენად გამოიკითხა დაახლოებით ცამეტი ათასი 13-დან 14 წლამდე მოზარდი. კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ მოტივაცია უცხო ენის სწავლის მიმართ, შესაძლოა, დაკავშირებული იქნეს სოციალურ-პოლიტიკურ ფაქტორებთან. კვლევამ ასევე აჩვენა, რომ ენის შემსწავლელები აფასებენ უცხო ენას ინტეგრაციულობის, ინსტრუმენტულობის მიხედვით, ასევე აქცევენ ყურადღებას, თუ როგორი ატიტუდია უცხო ენის მატარებელი საზოგადოების და ამ უცხო ენის მიმართ, აგრეთვე დაინტერესებული არიან შესასწავლი ენის მატარებელი ხალხის კულტურითა და სიცოცხლისუნარიანობით.

### *2.1.6. პროცესზე ორიენტირებული მიდგომა (დორნიე)*

ზოლთან დორნიემ, წარმოშობით უნგრელმა და ამჟამად ნოთინგემის უნივერსიტეტის პროფესორმა, უცხო ენის შესწავლის მოტივაციის პრობლემაზე კონცეტირებულმა და ამ საკითხზე ჩვენი დროის მეტად პოპულარულმა მკვლევარმა, განავითარა უცხო ენის სწავლის მოტივაციის პროცესზე ორიენტირებული მოდელი.

დორნიე კრიტიკულად აფასებს მოტივაციის თეორიებს, მიაჩნია, რომ არც ერთი არსებული მოდელი არ არის ადეკვატური სწორი მეთოდოლოგიისთვის და ასახელებს სამ მთავარ მიზეზს: 1. მოტივაციის თეორიის ავტორები არ ითვალისწინებდნენ საკმაოდ ამომწურავ და დეტალურ შეჯამებას, ყველა შესაბამის მოტივაციურ ზეგავლენას



შემსწავლელის ქცევაზე და დეტალურ დასკვნებს რელიევანტური მოტივაციის გავლენაზე საკლასო ოთახში. 2. მოტივაციური თეორიები უფრო მეტად ფოკუსირებულია, თუ როგორ და რატომ ირჩევს ხალხი კონკრეტული ქცევის კურსს, ვიდრე მიზანმიმართული ქმედების მოტივაციის წყაროებზე. მაშინ, როცა საგანმანათლებლო კონტექსტში, ქცევის შესრულების დროს მოტივაციური ზეგავლენა არის უფრო მნიშვნელოვანი, ვიდრე მოტივაციის წარმმართველი ფუნქცია. მოტივაციის წყაროების დადგენის ნაცვლად მოტივაციურ თეორიებს აქვს ტენდენცია, ფოკუსირება მოახდინოს, თუ რატომ და როგორ ირჩევენ მოქმედების გარკვეულ კურსს. 3. ვფიქრობთ, მოტივაციური თეორიების უმეტესობა არ განიხილავს იმ ფაქტს, რომ მოტივაცია არ არის სტატიკური, უძრავი, დინამიკური განვითარება და ცვალებადი ობიექტი კი მიმდინარე პროცესს დროში უკავშირდება. ამგვარად, მიზნად დასახული იყო, შეექმნათ მოტივაციური კონსტრუქტი, რომელსაც ექნებოდა დამახასიათებელი დროის გარდამავალი ღერძი, რაც ასაბუთებს იმ ფაქტს, რომ მოტივაცია არის არა სტატიკური, არამედ დროში დინამიკური.

ძველ ნაშრომებში (90-იან წლებში) დორნიემ აღწერა უცხო ენის მოტივაციის კვლევა, გამოყო მოტივაციური კომპონენტები და განათავსა ისინი განხვავებული დონეების მიხედვით. დორნიემ წარმოადგინა საკუთარი წინადადებები უცხო ენის შემსწავლელი მოტივების სტიმულირების შესახებ. იგი ყველგან ხაზს უსვამს, რომ მხოლოდ მოტივაცია კი არ უნდა ვიკვლიოთ, არამედ უნდა შევიმუშაოთ უცხო ენის შემსწავლელისთვის ოპტიმალური სტიმულირების გზა.

უცხო ენის სწავლების მოტივაციაში კოგნიტური მიდგომის გაზრდით **მკვლევარებმა აქცენტი გააკეთეს მოტივაციის დინამიკურ მახასიათებელზე**. პროცესზე ორიენტირებული მოდელის მიხედვით, ინდივიდის მოტივაციაში უცხო ენის სწავლისას გამოიკვეთა მოკლევადიანი და გრძელვადიანი ცვლილებები. ეს მიდგომა მოტივაციას აღიქვამს, როგორც დინამიკურ ფაქტორს, რომელიც მერყეობს საკლასო პერიოდის, ერთი წლის და სიცოცხლის მანძილზე. დორნიემ და ოტტომ (1998) განავითარეს უცხო ენის სწავლის პროცესზე ორიენტირებული მოდელი და გამოყვეს სამი განსხვავებული საფეხური: **წინარესამოქმედო ეტაპი, სამოქმედო ეტაპი და მოქმედების შემდგომი ეტაპი**.

წინარესამოქმედო ეტაპი მოიცავს პირვანდელ არჩევანს – დაიწყო უცხო ენის სწავლა და შექმნა/დაისახო მიზნები საკუთარი თავისთვის. ეს ეტაპი ასოცირდება მიზნების დასახვასთან, გეგმების ფორმირებასთან და ქმედების დაწყებასთან. წინარესამოქმედო ფაზის პერიოდში მთავარი მოტივაციური გავლენა არის უცხო ენის სწავლასთან დაკავშირებული ფასეულობები, ატიტუდი შესასწავლი უცხო ენის მატარებელი საზოგადოების მიმართ, შემსწავლელის მოლოდინები და რწმენა, ასევე მნიშვნელოვანია გარემოს მხარდაჭერა.

სამოქმედო ეტაპი მოიცავს დასტურს უცხო ენის სწავლის პროცესის განმავლობაში მოტივაციის საფეხურის არსებობის შესახებ. ეს საფეხური მოიცავს ამოცანის წარმოშობასა და ამოცანის შესრულებას, აფასებს პროცენტების მიღწევასა და თვითრეგულაციას. სამოქმედო ეტაპზე მთავარი მოტივაციური ზეგავლენა აქვს უცხო ენის სწავლის გამოცდილების ხარისხს, ავტონომიურობის შეგრძნებას, როგორც უცხო ენის შემსწავლელის, მასწავლებლის, მშობლების ზეგავლენას და თვითმარეგულირებელი სტრატეგიების გამოყენებას.

მოქმედების შემდგომი ეტაპი მოიცავს რეტროსპექციასა და თვითრეფლექციას უცხო ენის სწავლის გამოცდილებასა და შედეგებზე. ეს ეტაპი იწვევს მიზნობრივი ატრიბუციის ჩამოყალიბებას, საგულდაგულო სტანდარტებისა და სტრატეგიების შემუშავებას, განზრახვისა და სამომავლო გეგმების დასახვას. მოქმედების შემდგომი ეტაპის განმავლობაში, მთავარი მოტივაციური ზეგავლენა აქვს ენის შემსწავლელის ატრიბუციის სტილსა და ძლიერ მიდრეკილებებს, თვითრწმენასა და მიღებულ უკუკავშირს უცხო ენის შესწავლის პროცესში.

პროცესუალური მოდელის განვითარებაზე დაყრდნობით, დორნიემ (2005) ჩამოაყალიბა უცხო ენის **სწავლის მოტივაციის თვითსისტემა**. უცხო ენის სწავლის მოტივაციის თვითსისტემა დაკავშირებულია უცხო ენის მოტივაციის ნოელისა (2003) და უშიოდას (2001) კონცეფციასთან. ამ მოტივაციურ სისტემას აქვს სამი კომპონენტი: 1. უცხო ენის სრულყოფის იდეა, 2. უცხო ენის თვითვალდებულება და 3. უცხო ენის სწავლის

გამოცდილება. **უცხო ენის სრულყოფის იდეა** არის ინდივიდის წარმოსახვითი მომავალი, რომელიც იდეალურად მეტყველებს უცხო ენაზე. უცხო ენის სრულყოფის იდეა მატებს მოტივაციას და შთააგონებს ინდივიდს, ეცადოს გახდეს სრულყოფილი, რაც ზრდის ინტეგრაციულ და ინსტრუმენტულ მოტივაციას უცხო ენის სწავლაში. **უცხო ენის თვითვალდებულება მოიცავს** ინდივიდის რწმენის ჩამოყალიბებას, ჰქონდეს მოლოდინი უცხო ენის ათვისების ან უარყოფითი შედეგების თავიდან აცილების მიმართ, რომელიც დაკავშირებული იქნება გარეგან მოტივაციასთან. **უცხო ენის სწავლის გამოცდილების კომპონენტები** მოიცავს სიტუაციურ და გარემოასპექტებს ენის სწავლის პროცესში, ისევე, როგორც ინდივიდის სუბიექტური სწავლის გამოცდილებას. დორნიეს პროცესუალურ მოდელში გარკვეული ადგილი უკავია მიზანს და მიღწევას, თუმცა საგანგებოდ და სპეციალურად გამოყოფილი არაა მათი კავშირი ატიტუდთან. მრავალი მოტივაციური ცვლადი არსებობს, თუმცა უცხო ენის შესწავლასთან დაკავშირებით არ ყოფილა კვლევის საგანი.

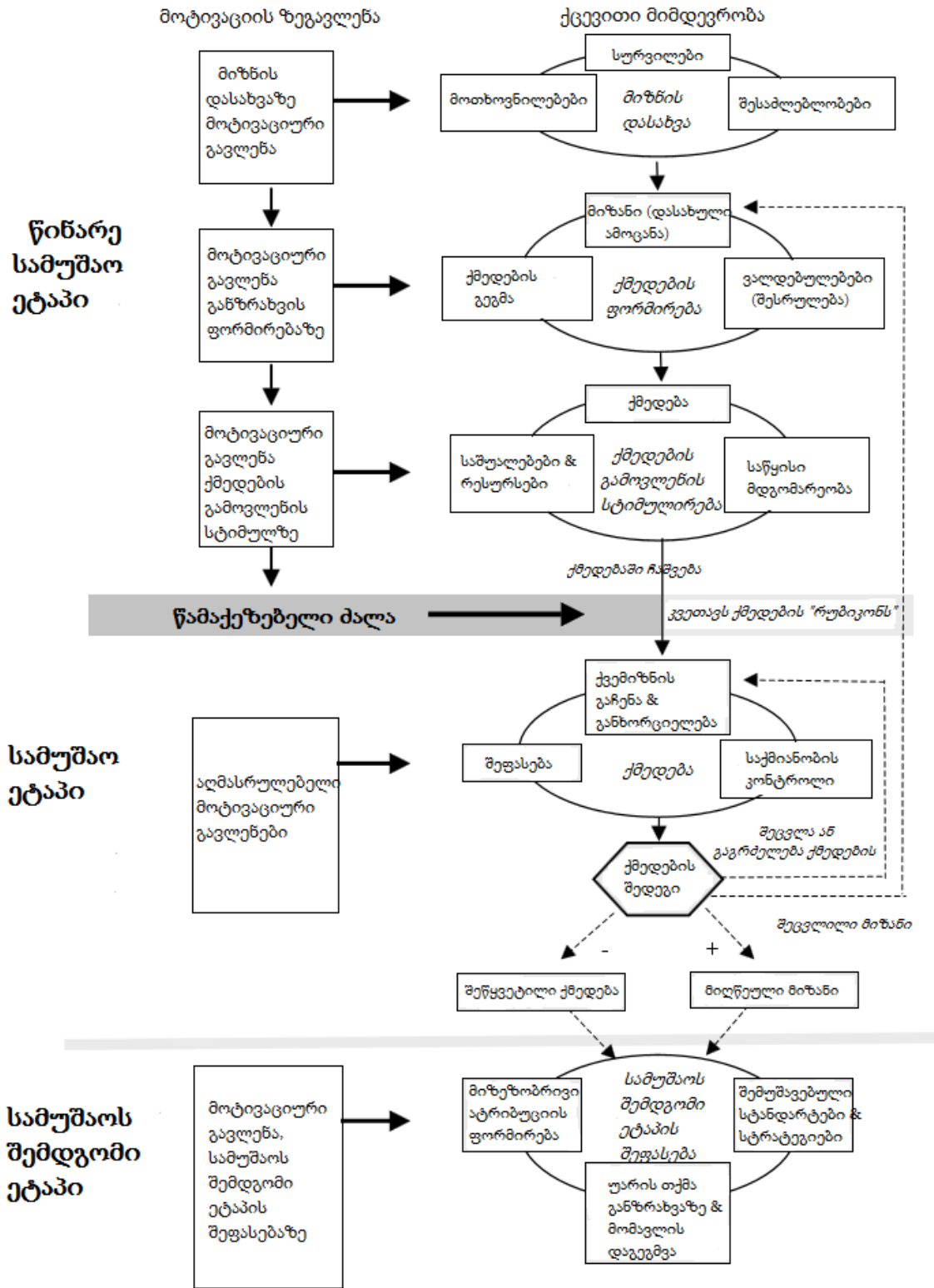
**დორნიე გვთავაზობს მოტივაციის უფრო დიფერენცირებულ განხილვას და მის მოდელში დინამიკურ მიდგომას სპეციალურად იკვლევს.** გარდნერის კონსტრუქციაში შეაქვს ახალი კომპონენტი – ინტელექტუალური ცნობისმოყვარეობა, მიღწევის მოთხოვნილება და თვითდაჯერებულობა.

დორნიეს კვლევები გულისხმობს მიღწევის მოტივაციის ცნებასა და მიზნის ფაქტორებს, თუმცა საგანგებოდ შესწავლილი არ არის, როგორც ცალკე ცვლადი. **გამოსაკვლევია მოტივაციური ცვლადის მნიშვნელობა სასწავლო პროცესში,** განსაკუთრებით კი, უცხო ენის სწავლის დროს მოტივაციის მიმართება ატიტუდთან. ზოგადად, მიზნის ცნებაში, გარდნერის მოსაზრებისგან განსხვავებით, **დორნიე მომავალზე ორიენტირებას უსვამს ხაზს.** ასევე მნიშვნელოვანია სოციალური ორიენტაცია.

საქართველო სოციალურად განსხვავებული პირობების მქონე ქვეყანაა, სადაც ენის ათვისების მაღალი მოთხოვნილება არსებობს. ამას ქვეყანაში არსებული ზოგადი სოციალურ-პოლიტიკური ვითარება განაპირობებს და აქვს თავისი მოტივაციური

საფუძვლები. ამ მოტივაციურ საფუძვლებში შედის, ერთი მხრივ, ატიტუდი (დადებითი) და მეორე მხრივ, წარმატების განმსაზღვრელი ფაქტორები. დორნიეს საგანგებოდ არ აქვს ნაკვლევ მიღწევის მოტივაციის ცნება, თუმცა მიღწევის მოტივაციის ცნებას აქვს საკმაოდ დიდი ისტორია. დორნიეს მოდელში ირიბად მოიაზრება მიღწევის მიზნის ცნება, თუმცა სიღრმისეულად ნაკვლევი და გამოყოფილი, როგორც ცალკე რგოლი, არ იკვეთება. ვვარაუდობ, რომ ჩვენი კვლევის შედეგად მიღწევის როლი თავის ადგილს დაიკავებს.

უცხო ენის ათვისების პროცესის მოდელი



### 2.1.7. მიღწევის მოტივაციის ისტორია

მიღწევის მოტივაციის ცნება სამეცნიერო ფსიქოლოგიაში პირველად გამოჩნდა უილიამ ჯეიმსის დისკურსში, რომელიც დაკავშირებული იყო მიღწევის ცნებასა და თვითშეფასებასთან.

მიურეიმ ჩამოაყალიბა ცნება - მიღწევის მოტივაცია და გამოიჯნა ორი სახის მიღწევის სურვილი: **მიადწიო წარმატებას და სურვილი, აიცილო მარცხი**. მან ასევე განავითარა თემატური აპერცეპციის ტესტი (TAT) და თვითანგარიშის მიღწევის მოთხოვნილების კვლევის მეთოდიკა. მიურეის ნაშრომი დაედო საფუძვლად მაკლელანდის მიღწევის მოტივაციის თეორიას, სადაც ავტორი მიღწევის მოთხოვნილებისათვის უფრო ზუსტ განმარტებას გვთავაზობს და აყალიბებს თემატური აპერცეპციის ტესტის (TAT) **გამოთვლის სისტემას** მიღწევის მოტივაციისთვის (Elliot 1997).

ატკინსონმა და რაიორმა (Atkinson, Raynor 1974) შეიმუშავეს მიღწევის მოტივაციის თეორია, რომლის თანახმადაც, მიღწევის მოტივაცია განისაზღვრება საპირისპირო მიდგომებითა და აცილების ტენდენციით. მოსალოდნელია, რომ პოზიტიური გავლენები აღიქმება, როგორც წარმატების შესაძლებლობა, მასტიმულირებელი მნიშვნელობა წარმატებული დავალების შესრულებასა და მიღწევის საჭიროებაში. ხოლო ნეგატიური გავლენები მოიცავს მარცხის შიშს, ასტიმულირებს (აქეზებს) მარცხის აცილებასა და წარუმატებლობის შესაძლებლობას.

ლოკმა და ლაფამ (Locke, Latham 1990) განიხილეს მიზანზე დაფუძნებული თეორია, რომლის მთავარი მოტივაციის შემქმნელი კომპონენტი არის მიზნის ხარისხი. ადამიანების ქცევა გამოწვეულია სხვადასხვა მიზეზით, სადაც ქმედებას უჭირავს თავისი ადგილი. მიზნები უნდა განისაზღვროს ინდივიდის არჩევანის მიხედვით და ის მიზნები, რომლებიც არის სპეციფიკური და რთული (სხვადასხვა მიზეზით), მიმართულია მაქსიმალური შესრულებისკენ, რაც განაპირობებს ინდივიდუალურ დამოკიდებულებას მიზნის მიღწევის ვალდებულების მიმართ.

1970 წლებიდან ატკისონის მილწევის თეორია იყო დომინირებული მიდგომა მილწევის მოტივაციაში, მაგრამ მოგვიანებით მილწევის თეორიიდან ყურადღება გადაიტანეს მოტივაციის დისპოზიციაზე, სიტუაციაზე ორიენტირებულ, პროცესზე ორიენტირებულ ცვლადებზე. მილწევის მოტივაციის ჩამოყალიბების გზაზე გამოჩნდა ერთი ცვლადი, რომელიც ორიენტირებული იყო მიზანზე, როგორც სპეციფიკურ სიტუაციაზე მოტივაციის შემქმნელი, რომელიც ხელს უწყობდა მილწევის შესაბამისობის გავლენას, კოგნიტურ და ქცევით მოდელებში.

არსებობს სხვა მიდგომა მოტივაციის მიმართ: მილწევის მოთხოვნილების თეორია, რომელიც დ. მაკლელანდის მიერ იქნა ჩამოყალიბებული. ამ თეორიის მიხედვით, ინდივიდს აქვს სწრაფვა ეფექტურად მიაღწიოს მის წინაშე მდგარ მიზნებსა და ამოცანებს. როდესაც საუბარია წარმატების მიღწევაზე სამუშაო სიტუაციაში, ან პირად და სოციალურ ურთიერთობებში, საყურადღებოა, რომ ვიღაც უფრო მეტად აღწევს წარმატებას, ვიდრე სხვა ადამიანი. მაკლელანდი მიიჩნევდა, რომ ამ განსხვავებულ სიტუაციებს აერთიანებდა შეჯიბრის არსებობა სრულყოფილების არსებულ სტანდარტში.

ახალი ხედვის განვითარებასა და აღმოჩენაში მნიშვნელოვანი როლი ითამაშა უამრავმა თეორიამ, მაგრამ კაროლ დვეკი და ჯონ ნიკოლი ცნობილები არიან, როგორც წამყვანი მკვლევრები ამ მიდგომაში. დვეკის მილწევის მიზნის ანალიზი, ძირითადად, ეფუძნება კვლევებს სასკოლო ასაკის ბავშვებში. დვეკი და მისი კოლეგები ხაზგასმით მიუთითებენ, რომ ბავშვები თანაბარი შესაძლებლობებით განსხვავებულად რეაგირებენ მარცხის დროს (Dweck 1986). ზოგი ბავშვი ამჟღავნებს მარცხის შეგუებას, “ოსტატები” რეაგირებენ მოდელების მახასიათებლებზე, მარცხს მიაწერენ არასაკმარის ძალისხმევას, აგრძელებენ პოზიტიური ემოციების გამოხატვას და ავლენენ მოლოდინს, უწყვეტ, მზარდ დაჟინებას და საქმის შესრულების სურვილს, იბრძვიან შემდგომი გამოწვევებისათვის. მაშინ, როცა სხვა ბავშვები ავლენენ უმწეობას. „უმწეობა“ არის რეაგირება მოდელზე, რომელიც ხასიათდება მარცხის განცდით არასაკმარისი უნარის გამო.

რატომ რეაგირებენ თანაბარი შესაძლებლობების მქონე ბავშვები მარცხის დროს განსხვავებულად? დეკისა და ელიოტის მოსაზრებებით, ბავშვები ირჩევენ განსხვავებულ მიზნებს მიღწევის გარემოებებში და ეს მიზნები მიუთითებს განსხვავებულ ამოცანებზე კოგნიტურ და ქცევით მოდელებში. განასხვავებენ ორი სახის მიზანს: **შესრულებაზე ორიენტირებულ მიზანს**, როდესაც მთავარია ენის შემსწავლელელება აჩვენონ უნარი, შესაძლებლობები; და **სწავლის მიზანი**, როდესაც მთავარია, რომ განვითარდეს უნარი და ენის შემსწავლელელები დაოსტატდნენ შესასწავლ საკითხში. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, მკვლევარებმა, რომლებიც მუშაობდნენ მიღწევის მოტივაციის დადგენაზე, შეიმუშავეს ფსიქოლოგიური მახასიათებლის დამდგენი პიროვნული ტესტი – თემატური აპერცეპციის ტესტი (TAT), იგი ცნობილია, როგორც პროექტული ტესტი, რომელიც გამოიყენება ადამიანის სტიმულის დასადგენად და აღწერს მის პიროვნულ მახასიათებლებს. მაკლელანდმა ადამიანების წარმატების (კარიერაში ან მიზნისკენ სწრაფვაში) გასაზომად უარყო IQ-სა და პიროვნების ტესტების, როგორც ვალიდური საზომის გამოყენება და შექმნა ფსიქოლოგიური მახასიათებლების საზომი ინოვაციური მეთოდი. თემატური აპერცეპციის ტესტი მოიცავს ფოტოებს, რომლის მეშვეობითაც ადამიანმა უნდა შექმნას მოთხრობა. ცდის პირმა უნდა აღწეროს, თუ რა ხდება ფოტოზე და რა შეიძლება მოხდეს. მაკლელანდმა (1953) მონაცემების საკმაო რაოდენობა შემოგვთავაზა, რათა ეჩვენებინა, რომ მიღწევის მოტივაციის გაზომვა მრავალმნიშვნელოვანია. მაკლელანდის თანახმად, ადამიანების უმრავლესობის მოთხოვნები ან მოტივები შეიძლება კლასიფიცირდეს როგორც: **მიღწევის მოთხოვნილება** - სურვილი, წარმატებით შეასრულოს რთული, გამომწვევი ამოცანები; **ძალაუფლების მოთხოვნილება** - სურვილი, გქონდეს უფლებამოსილება, გავლენა, ძალაუფლება; **ავილაციის მოთხოვნილება** - სურვილი, გქონდეს ჰარმონიული ურთიერთობები სხვა ადამიანებთან. მან აღმოაჩინა, რომ ინდივიდის მოტივაცია და ეფექტურობა განსაზღვრულ სამუშაოში ამ სამი მოთხოვნილების ზეგავლენითაა გამოწვეული. მაკლელანდმა აღნიშნა, რომ ადამიანებს სამივე მოთხოვნილება აქვთ. ერთ-ერთი მოთხოვნილება კი არის დომინანტური. ის, თუ ამ სამი მოთხოვნილებიდან, რომელი



იქნება დომინანტური, დამოკიდებულია, როგორც ინდივიდუალურ მახასიათებლებზე, ასევე ცხოვრებისეულ გამოცდილებაზე.

ადამიანებს, რომლებსაც აქვთ მიღწევის მაღალი მოთხოვნილება: სურთ ძნელი და გამომწვევი ამოცანები წარმატებით შეასრულონ; უყვართ მარტო ან ისეთ ადამიანებთან მუშაობა, რომლებსაც ასევე მაღალი აქვთ მიღწევის მოთხოვნილება; ერიდებიან ძალიან რთულ ან ისეთი მიზნების დასახვას, სადაც წარმატების შანსი ძალიან დაბალია.

ადამიანებს, რომლებსაც აქვთ აფილაციის მაღალი მოთხოვნილება: სურთ მოსწონდეთ და მიიღონ სხვა ადამიანებმა; აქვთ ტენდენცია, სამუშაო ჯგუფში არსებული ნორმებისადმი კონფორმულები იყვნენ; ურჩევნიათ თანამშრომლობა, ვიდრე შეჯიბრება; სიამოვნებთ ჯგუფის წევრობა.

ადამიანებს, რომლებსაც აქვთ ძალაუფლების მაღალი მოთხოვნილება: სურთ ჰქონდეთ უფლებამოსილება, გავლენა. ისინი იღებენ ორ ფორმას: პიროვნულ და ინსტიტუციონალურს. მას, ვისაც სურს პერსონალური ძალაუფლება, სურს მართოს სხვები. ეს მოთხოვნილება ხშირად აღიქმება, როგორც არასასურველი. ხოლო მას, ვისაც სურთ ინსტიტუციონალური ძალაუფლება (ასევე ცნობილია როგორც სოციალური ძალაუფლება) სურს სხვების ძალისხმევის მართვა რაიმე მნიშვნელოვანი მიზნის მისაღწევად, ისეთის, როგორიცაა ორგანიზაციის მართვა.

მაკლელანდის, ატკინსონის, კლარკის და ლოველის (1953) მიხედვით, მიღწევის მოთხოვნილების სხვადასხვა დონე არის ადრე მიღებული ცოდნის გამოცდილების შედეგი. მიღწევაზე ორიენტირებული უცხო ენის შემსწავლელი ის კატეგორიაა, რომლებიც სწავლის წარსული გამოცდილების საფუძველზე აღიქვამენ სწავლის ახალ სიტუაციებს და საფრთხეებს, როგორც მათი ამჟამინდელი უნარის ფარგლებს გარეთ არსებულ მოცემულობას, თუმცა მათი წარმოდგენით წარმატება მიღწევადია გარკვეული ძალისხმევით. ისინი ფიქრობენ, რომ სამყარო შეიცავს სამართლიან და რაციონალურ გამოწვევებს და პასუხობენ კიდევ მსგავს გამოწვევებს. ამის საპირისპიროდ, ადამიანები, რომელთა მიღწევები მათ მოლოდინებზე, პრეტენზიებზე, მოთხოვნილებებზე დაბალია,

არიან ისინი, რომელთა სწავლის წარსული გამოცდილება წარუმატებელია და არაწამახალისებელი. მაკლელანდის, ატკინსონის, კლარკის და ლოველის (1953) მიხედვით, ასეთი პირები უპირატესობას ანიჭებენ გამოწვევებს და ამოცანებს, რომლებიც ზედმეტად რთული ან ძალიან მარტივია. ამ კონტრ–ინტუიციური პროგნოზირების გამართლება ის არის, რომ პირველ შემთხვევაში მარცხი მისაღებია და მეორე შემთხვევაში ნაკლებად სავარაუდოა.

ამრიგად, ფსიქოლოგიური კვლევის თანახმად, მოტივირებული, წარმატებული მოსწავლეები: ა) არიან აქტიურები; ბ) აქვთ კონტროლის შინაგანი უნარი; რწმენა; ისინი აკონტროლებენ საკუთარი ცოდნის ხარისხს და სჯერათ, რომ მათი წარმატება არ არის დამოკიდებული ილბალზე, რომ მათ წარმატებას არ აკონტროლებს მასწავლებელი, ან სხვა ფაქტორები; გ) პოზიტიურად არიან განწყობილნი სწავლისადმი; დ) სურვილი აქვთ სოციალური ურთიერთობის და სურთ, იყვნენ დამოუკიდებლები (ე. ჯავახიშვილი, ნ. იმედაძე 1988 ).

### ***2.1.8. მიზანზე ორიენტირებული თეორია და მიღწევის მიზნები***

ატიტუდი და ენის შემსწავლელის სოციალური მოტივაცია უცხო ენის სწავლისას გავლენას ახდენს სწავლის ხარისხსა და შედეგზე. კანადელმა მკვლევრებმა, კლემენტმა და კრუიდენიერმა, უცხო ენის სწავლასთან მიმართებით გამოყვეს დამატებით ინსტრუმენტული მოტივაციის სამი განსაკუთრებული მიმართულება, როგორც არის ცოდნა, მეგობრობა და მოგზაურობაზე ორიენტირება, რომლებიც ტრადიციულად მოიაზრებოდა ინტეგრაციულ მოტივაციაში. დორნიე განიხილავს გარდნერის სოციალურ-ფსიქოლოგიურ მიდგომას და აფართოებს გარდნერის კონსტრუქტს ახალი კომპონენტების დამატებით, როგორებიცაა შინაგანი და გარეგანი მოტივაცია,

ინტელექტუალური ცნობისმოყვარეობა, წარსულის წარმატებისა და მარცხისადმი მიკუთვნება, მიღწევის მოთხოვნილება, თვითდაჯერებულობა და საკლასო ოთახის მიზნის სტრუქტურა. უცხო ენის მოტივაცია თავისი ბუნებით არის მრავალმხრივი და კომუნიკაციური კოდირების სისტემის მსგავსად მოიცავს სოციალურ და ინდივიდუალურ კომპონენტებს. საგანმანათლებლო სისტემაში სწავლა მოიცავს პიროვნულ და სოციალურ კომპონენტებს და ამ მიზეზით, შესაბამისი უცხო ენის მოტივაციის კონსტრუქტი არის დაკავშირებული ეკლექტიკურობასთან და განსხვავებული ფსიქოლოგიური სფეროებიდან აგროვებს ფაქტორებს. მოტივაციური ფსიქოლოგია, მეორე მხრივ, ინდივიდისთვის ადგენს ქმედების მამოძრავებელ ძალას (Dornyei 1994).

მიღწევის მოტივაციის თეორიის ძირითადი ელემენტი, მიღწევის მოთხოვნილება, არის შედარებით სტაბილური ინდივიდუალური თვისება, რომელიც მიიჩნევა, როგორც ზეგავლენის მომხდენი პიროვნების ქცევაზე ცხოვრების ყველა ასპექტში, ენის სწავლის ჩათვლით. ინდივიდებს, რომელთაც აქვთ მაღალი მიღწევის მოთხოვნილება, დაინტერესებული არიან დაოსტატდნენ, მაღალ დონეზე შეისწავლონ თავიანთი საქმე, ხელი შეუწყონ მიღწევის აქტივობების აღმოცენებას, ხშირად იმუშაონ დავალებებზე და შეუპოვრად შეხვდნენ მარცხს.

ამესი (1992) აღწერს მიზანზე ორიენტირებას, როგორც შეხედულებების გაერთიანებას, რომელსაც წარმართავს განსხვავებული მიდგომა, მიზნის მიმზიდველობა და რეაგირებს მიღწევის მდგომარეობაზე. თავდაპირველად მიზანზე ორიენტირებული თეორიის მთავარ კომპონენტს წარმოადგენდა ორი ბაზისური მიღწევის მიზანი: **სრულყოფის მიზანი (Mastery goal)** და **შესრულების მიზანი (Performance goal)**. სრულყოფის მიზანი ფოკუსირებულია კონტექსტის (მოცემული შიგთავსის) სწავლაზე, ხოლო შესრულების მიზანი ფოკუსირებულია უნარების დემონსტრაციაზე და კარგი ნიშნების მიღებაზე. სრულყოფის მიზანი არის წინამძღოლი შესრულების მიზნის, რომელიც ასოცირებულია საინტერესო საქმისთვის უპირატესობის მინიჭებასთან, შინაგან ინტერესებთან, სწავლის

აქტიობებსა და პოზიტიურ დამოკიდებულებასთან სწავლის განმავლობაში (Sandoval-Pineda 2011).

დვეკი (1986) სრულყოფის მიზანს (Mastery goal) აღწერს როგორც მიზანს, როცა ინდივიდი ცდილობს, გაზარდოს თავისი კომპეტენციები (უნარები) ან/და დაეუფლოს რამე ახალს, ხოლო შესრულების მიზანი (Performance goal) წარმოადგენს მიზანს, როცა ინდივიდი ცდილობს, მიიღოს სასურველი შედეგი ან აიცილოს უარყოფითი შედეგები, სასჯელი.

მეოცე საუკუნის ბოლოს და ოცდამეერთე საუკუნის დასაწყისში ელიოტი კოლეგებთან ერთად დაწვრილებით იკვლევდა მიღწევის მოტივს და გამოყოფდა ორ ფუნდამენტურ განზომილებას: 1. თავად რას ისახავს პიროვნება მიზნად 2. როგორაა შედარებული პიროვნული მიღწევები სხვის შედეგებს. ადამიანები არიან შეჯიბრებაზე ორიენტირებულები ან/და სრულყოფისკენ მიისწრაფვიან. ელიოტმა ჩამოაყალიბა მიღწევის მოტივაცია და მიღწევის მიზნები. განმასხვავებელ ნიშნებად თავდაპირველად გამოყოფილი იყო ორი ტიპის მიღწევის მიზანი: **სრულყოფის მიზანი** (Mastery goal) და **შესრულების მიზანი** (Performance goal) (Dweck 1986). სრულყოფის მიზანი არის ფოკუსირებული, განავითაროს კომპეტენციები (უნარები) დავალების სრულყოფილებით, მაშინ, როცა შესრულების მიზანი არის კონცენტრირებული, გამოავლინოს სხვებთან დაკავშირებული შესაძლებლობები. მთავარი სხვაობა ამ ორ მიზანს შორის არის ის, თუ როგორ განსაზღვრავს ინდივიდი საკუთარ უნარ-შესაძლებლობებს (კომპეტენციებს) მიღწევის სიტუაციაში. მიღწევის მიზნები, შესაძლოა, განვასხვაოთ ორი ძირითადი პარამეტრით - იმის მიხედვით, თუ როგორ არის ის განსაზღვრული და ვალენტური.

ადრეულმა კვლევებმა გამოავლინა სრულყოფისა და შესრულების მიზნის დიქტომიური სხვაობა, რომელმაც აჩვენა, რომ თითოეული მიზანზე ორიენტირება დაკავშირებული იყო განსხვავებული ემოციური, ქცევითი და კოგნიტური შედეგების მოდელებზე (Ames, 1992; Dweck, 1990;). მაგალითად, სტუდენტები, რომლებიც ირჩევენ სრულყოფის მიზანს, იყენებენ უფრო სიღრმისეულ და საგულდაგულოდ დამუშავებულ

სწავლის სტრატეგიებს, ირჩევენ ინტერესის აღმძვრელ დავალებებს, სირთულეების პირისპირ არიან შეუპოვარნი და აქვთ დადებითი ატიტუდი სწავლის მიმართ (Ames, Archer 1988; Elliott, Dweck 1983). ხოლო სტუდენტები, რომლებიც ირჩევენ შესრულების მიზანს, იყენებენ უფრო მეტად **ზედაპირული სწავლის სტრატეგიებს**, ირჩევენ ადვილ დავალებებს და სირთულეებთან შეხვედრის დროს უკან იხევენ. თავდაპირველმა კვლევამ გამოავლინა, რომ ზოგადად ადაპტურ შედეგზე ორიენტირება უფრო მეტად დაკავშირებულია სრულყოფის მიზანთან და არაადაპტური შესრულების მიზანი ნაკლებადაა დაკავშირებული სრულყოფის მიზანთან (Ames 1992).

ელიოტი (1999) კოლეგებთან ერთად (Elliot, Harackiewicz 1996) გვთავაზობს, დავინახოთ სრულყოფის მიზანი - როგორც ზოგადად შედეგზე ორიენტირება და შესრულების მიზანი - როგორც შედეგზე ნაკლებად ორიენტირება. კვლევებში გამოვლინდა სრულყოფის მიზნისა და შედეგზე ორიენტირების კავშირი, თუმცა არ დადგინდა კავშირი შესრულების მიზანსა და შედეგზე ორიენტირებას შორის. დვეკის (Dweck, Elliot 1983) პირვანდელი თეორია შესრულების მიზანზე განსხვავებს უცხო ენის შემსწავლელებს, რომლებიც მოტივირებულები არიან შესრულებაზე ან სასურველი შედეგის გაზრდაზე უკეთესი კომპეტენციებისთვის და უცხო ენის შემსწავლელებს, რომლებიც მოტივირებულები არიან, აირიდონ უარყოფითი შედეგი. შესაბამისად, დვეკმა და ელიოტმა შემოგვთავაზეს ტრიქტომული სტრუქტურა, რომელმაც შეცვალა თავდაპირველი სრულყოფილების და შესრულების მიზნის დიქტომიური სტრუქტურა, რომელიც მოიცავს განსხვავებას მიღწევასა და აცილების მოტივაციას შორის.

მოგვიანებით ელიოტი კოლეგებთან ერთად (Elliot, Harackiewicz 1996) სპეციალურად აგებს მიღწევის მიზნის სტრუქტურას, რომელიც უცვლელად ინარჩუნებს სრულყოფის მიზნის თავდაპირველ კონსტრუქტს, მაგრამ შესრულების მიზნის სტრუქტურას ორ ნაწილად ყოფს: **შესრულების მიღწევის მიზანი** (Performance-Approach goal), **შესრულების აცილების მიზანი** (Performance-Avoidance goal). თვითანგარიშის შემდეგ მიიღეს ტრიქტომული სტრუქტურა და გამოვლინდა, რომ თითოეულ მიზანს აქვს განსხვავებული კავშირი წარსულთან და შედეგთან (Elliot 1997). მაგალითად,

სრულყოფიის მიზანი დააკავშირეს დადებით შედეგთან, როგორცაა მეტი გამძლეობა და შეუპოვრობა სწავლის დროს, ინფორმაციის სიღრმისეული დამუშავება და შინაგანი მოტივაცია. შესრულების მიღწევის მიზანი დააკავშირეს დადებით (მაგალითად: გამძლეობა და შეუპოვრობა სწავლის დროს და მაღალი ნიშნები) და უარყოფით (მაგალითად: ინფორმაციის ზედაპირულად დამუშავება) შედეგთან. ამის საპირისპიროდ, შესრულების არიდების მიზანი დაკავშირებულია მხოლოდ უარყოფით შედეგთან, როგორცაა ყურადღების გაფანტვა სწავლის დროს, ინფორმაციის ზედაპირული დამუშავება და შინაგანი მოტივაციის შემცირება (Elliot 1997).

ტრიქოტომიული სტრუქტურის შემდეგ ელიოტმა და მაკგრეგორმა (2001) შეიმუშავეს ახალი **2x2 მიღწევის მიზნის სტრუქტურა**, რომელიც სრულად კვეთს სრულყოფა-შესრულების მიზნის სხვაობას (Mastery-Performance goal) მიღწევა-აცილების (Approach-Avoidance goal) მოტივაციით, რათა შეფასდეს **ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაცია**: **შესრულების მიღწევის მიზანი** (Performance-Approach goal), **შესრულების აცილების მიზანი** (Performance-Avoidance goal), **სრულყოფის მიღწევის მიზანი**, **სრულყოფის აცილების მიზანი**. აღნიშნული სტრუქტურა შეისწავლეს, რათა დაედგინათ სხვაობა სრულყოფის მიღწევისა და სრულყოფის აცილების მიზნებს შორის. ახალი სტრუქტურის მიხედვით, სრულყოფის მიღწევის მიზანი ორიენტირებულია, მიაღწიო დადებით შედეგებს, როგორცაა ახალი უნარ-ჩვევების შესწავლა და კომპეტენციების გაუმჯობესება, მაშინ, როცა სრულყოფის აცილების მიზანი ორიენტირებულია, აიცილოს უარყოფითი შედეგები, როგორცაა დაკარგო უნარ-ჩვევები და გახდეს არაკომპეტენტური.

ამრიგად, კომპეტენციის (შესაძლებლობების) ორი განმარტებისა და ვალენტობის ორი ტიპის გაერთიანებით ბოლო წლებში შეიქმნა ახალი თეორიული მიდგომა, რომელიც ცნობილია როგორც **2x2 მიღწევის მიზნის სტრუქტურა** (Eliot, McGregor 2001). ეს თეორია გულისხმობს ოთხი ტიპის მიზანს: **სრულყოფის მიღწევის მიზანი**, **სრულყოფის აცილების მიზანი**, **შესრულების მიღწევის მიზანი**, და **შესრულების აცილების მიზანი**. მიღწევის

მიზნის ოთხივე ტიპს აქვს აშკარა მოდელი წარსულისა და შედეგების მიმართ (Eliot, McGregor 2001).

სრულყოფის მიღწევის მიზანი ფოკუსირებულია დადებით შესაძლებლობებსა და მოლოდინებზე, როგორებიცაა ახალი ცოდნისა და უნარების შექმნა და კომპეტენციების განვითარება, მაშინ, როცა სრულყოფის აცილების (განრიდების) მიზანი ორიენტირებულია, აიცილოს მოსალოდნელი უარყოფითი შედეგები, როგორიცაა დაკარგო ცოდნა და უნარები, ან გახდეს არაკომპეტენტური (Finnery 2004). შესრულების მიღწევის მიზანი განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებს რაიმეს შესრულებას ან სწავლას სხვებთან შედარებით უკეთ და ეს შეიძლება ზემოქმედებდეს როგორც დადებით, ასევე უარყოფით შედეგზე. შესრულების აცილების მიზანი მნიშვნელობას ანიჭებს, აიცილოს სხვებთან დაკავშირებული არაკომპეტენტურობა და უარყოფით კონსტრუქტები, როგორიცაა შფოთვა, უარყოფითი ემოციები, მოტივაცია და შესრულების დაბალი დონე (Eliot, McGregor 2001).

სოციალურ-პოლიტიკური ფაქტორებიდან გამომდინარე, განათლების წინაშე ეფექტურობის ამალგების თვალსაზრისით, მნიშვნელოვანი ამოცანები ისახება. აღნიშნული ფაქტორები იწვევს განათლებაში არსებული პრობლემის გადაჭრის აუცილებლობას. ინგლისური ენის სწავლის მკაფიო მოთხოვნამ და შესწავლის აქტუალობამ გამოიწვია განათლების სფეროში ცვლილებების შეტანის აუცილებლობა, იმის დასადგენად, თუ როგორია სწავლის მოტივაცია და მიღწევის მოტივაციის დონე, საჭიროა ფსიქოლოგიური მექანიზმების გამოყენებით, მოტივაციის როლის დადგენის მიზნით კვლევის ჩატარება.

საქართველოში მოტივაციის ფართო არეალიდან ამ დრომდე არ იქნა შესწავლილი და ნაკვლევი მიღწევის მოტივაცია უცხო ენის სწავლის მიმართ. ამ კვლევის მიზანს წარმოადგენს, დადგინდეს, მიღწევის კომპონენტი, როგორც მოტივაციური ფაქტორი ინგლისური ენის სწავლისას და განისაზღვროს მისი ადგილი ინგლისური ენის შესწავლის წარმატებულობაში საქართველოს მაგალითზე. ე.ი. მოხდეს ოპტიმალური მოტივაციის

დიაგნოსტიკა და დამუშავდეს ენის შემსწავლელელებში წარმატების განმსაზღვრელი კომპონენტების სტიმულირების საშუალებები.

ამრიგად, შეიძლება დავასკვნათ, რომ უცხო ენის დაუფლების კონტექსტში ფართოდ არის ნაკვლევია მოტივაციის როლი, მაგრამ მიღწევის მოტივაცია და მისი სახეები არ არის შესწავლილი, როგორც უცხო ენის სწავლაში წარმატების განმსაზღვრელი. ქართულ სინამდვილეში ეს ფაქტორი განსაკუთრებულ სოციალურ როლს იძენს და უკავშირდება იმ განწყობას, რომელიც ენის შემსწავლელს აქვს უცხო ენის ათვისების მიმართ. აქედან გამომდინარე, ისმის კითხვა, რამდენად უცვლელია მიღწევის მოტივაციის როლი უცხო ენის ათვისებაში, ხომ არ ცვალებადობს ენის ათვისება სოციალური სიტუაციის მიხედვით? ყველაზე მგრძობიარე შეიძლება იყოს სწავლის ფორმა და ტიპი: საჯარო სკოლა, კერძო სკოლა, უმაღლესი სასწავლებლების სხვადასხვა სპეციალობა, იმისდა მიხედვით, თუ რა როლს ანიჭებს მოსწავლე და სტუდენტი უცხო ენას თავისი მომავალი ცხოვრების (კარიერის) დაგეგმვისას. სოციალურ-კულტურული ფაქტორებთან ერთად, უცხო ენის ათვისებისას ასაკის ფაქტორს აქვს დიფერენციალური ეფექტი. საინტერესოა დავადგინოთ, რამდენად თამაშობს გამაღწევეტ როლს მიღწევის მოტივაციის ტიპების განსაზღვრაში ასაკობრივი ცვლადი. აქედან გამომდინარე, ვფიქრობ, საინტერესო იქნება, კვლევა ჩატარდეს სხვადასხვა ასაკობრივ ჯგუფში, კერძოდ, სკოლაში – საშუალო საფეხურის მოსწავლეებთან და უმაღლესი განათლების პირველ საფეხურზე (ბაკალავრიატის სტუდენტებთან).

სწორედ ამიტომ, ჩემი კვლევის ერთ-ერთი მიზანია, დადგინდეს, რამდენად განსხვავებულად არის დაკავშირებული მიღწევის მოტივაცია (ოთხი ტიპი მიზნის ორიენტაცია) უცხო ენის სწავლის ეფექტურობასთან სწავლების განსხვავებულ ფორმებსა და ტიპებში (სკოლა/უნივერსიტეტი). ანალოგიურად, სწავლების განსხვავებულ პირობებში სხვადასხვა გზით შეიძლება მოხდეს ოპტიმალური მოტივაციის სტიმულირება.



## 2.2. ძირითადი საკვლევი საკითხები

ნაშრომის მიზნიდან გამომდინარე ვაყალიბებთ შემდეგ ჰიპოთეზებს:

- ❖ ჰიპოთეზა 1. მიღწევის მოტივაცია (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაცია) დაკავშირებულია უცხო ენის სწავლის ეფექტურობასთან.
- ❖ ჰიპოთეზა 2. პოზიტიური ატიტუდი სასწავლო სიტუაციის მიმართ დაკავშირებულია მიღწევის მოტივაციასთან (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციასთან).
- ❖ ჰიპოთეზა 3. პოზიტიური ატიტუდი სასწავლო სიტუაციის მიმართ დაკავშირებულია უცხო ენის სწავლის ეფექტურობასთან.
- ❖ ჰიპოთეზა 4. სწავლების განსხვავებულ ფორმებსა და ტიპებში (საჯარო/კერძო სკოლა; უნივერსიტეტი) მიღწევის მოტივაცია (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაცია) განსხვავებულადაა დაკავშირებული უცხო ენის სწავლის ეფექტურობასთან.

კვლევიდან გამომდინარე გვაქვს ოთხი ცვლადი: 1. მიღწევის მოტივაცია (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაცია), რომლის დადგენაც მოხდება ელიოტის 2008 წლის მიღწევის მოტივაციის კითხვარის მეშვეობით (Achievement Goal Questionnaire –AGQ); 2. ატიტუდი, რომლის დადგენაც მოხდება გარდნერის ატიტუდ/მოტივაციის ტესტის (Attitude/Motivation Test Battery-AMTB) მოკლე ვარიანტის მეშვეობით; 3. უცხო ენის სწავლის ეფექტურობა (ენის წარმატებით ათვისება) – ანუ ნიშანი, რომელიც ენის შემსწავლელს ჰქონდა მიმდინარე სასწავლო წლის განმავლობაში. 4. სწავლების სხვადასხვა ფორმა და ტიპი – რაშიც ვგულისხმობთ სკოლას, როგორც კერძოს, ასევე საჯაროს და უნივერსიტეტს.

კვლევის მიზნიდან გამომდინარე, სხვადასხვა ტიპის საგანმანათლებლო დაწესებულებაში განსხვავებულ საფეხურებზე ჩავატარეთ რაოდენობრივი კვლევა,

დროის მიხედვით – კროსსექციური, რადგან კვლევა განხორციელდა დროის ერთ კონკრეტულ მონაკვეთში, ერთჯერადად.

### 3. მეთოდოლოგია

#### 3.1 კვლევის მეთოდის ადაპტაცია ქართულ ენაზე

გარდნერის ატიტუდ/მოტივაციის ტესტის მოკლე ვარიანტისა (Attitude/Motivation Test Battery-AMTB) და ელიოტის 2008 წლის მოდიფიცირებული კითხვარის გამოყენებით საქართველოში კვლევა ამ დრომდე არ ჩატარებულა, რის გამოც საჭირო გახდა საკვლევი ინსტრუმენტების ქართულ ენაზე თარგმნა და ადაპტაცია.

ადაპტირების პროცესი მოიცავდა შემდეგ ეტაპებს:

- ❖ ინგლისურენოვანი კითხვარის თარგმნა ქართულ ენაზე;
- ❖ ნათარგმნი კითხვარის ექსპერტული ანალიზი (ჩართული იყო ორი ინგლისური ენის სპეციალისტი და ერთი ფსიქოლოგი);
- ❖ ქართული ენაზე ნათარგმნი კითხვარის ხელახალი თარგმნა ინგლისურ ენაზე;
- ❖ ნათარგმნი კითხვარის ანალიზი და მისი შედარება პირვანდელ ვერსიასთან;
- ❖ კითხვარის პილოტაჟი 70 რესპოდენტზე;
- ❖ ტესტის ვალიდაცია.

ინგლისურენოვანი კითხვარის თარგმნის შემდეგ ჩატარდა მისი ექსპერტული ანალიზი ორი ინგლისური ენის სპეციალისტის, ფილოლოგის და ფსიქოლოგის მიერ. ანალიზი მოიცავდა დებულებებისა და ცნებების დაზუსტებას. შემდეგ ეტაპზე ჩატარდა ქართულ ენაზე ნათარგმნი კითხვარების ხელახლა თარგმნა ინგლისურად. ხელახალი ნათარგმნი შედარდა ორიგინალ ვერსიას. მას შემდეგ, რაც ქართულ ენაზე კიდევ უფრო დაზუსტდა დებულებები, საჭირო გახდა კითხვარის აპრობაცია და საპილოტე ვერსიით კვლევის ჩატარება. კითხვარის აპრობაცია ჩატარდა 70 რესპოდენტზე. მონაცემები დამუშავდა SPSS-ის მეშვეობით, მიღებული შედეგები გადაისინჯა კვლევის ექსპერტის მიერ.

კითხვარების სტატისტიკური ანალიზით დადგინდა, რამდენად მუშაობს ინსტრუმენტი და რამდენად გამართულად არის დებულებები ფორმულირებული. კითხვარების საბოლოო ვერსია შეასწორა ქართული ენის ფილოლოგმა, რის შედეგადაც შესაძლებელი გახდა ადაპტირებული კითხვარის საბოლოო ვერსიის გამოყენება.

### **3.2 შერჩევის აღწერა**

**რაოდენობა** – კვლევაში მონაწილეობა მიიღეს ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის მეცნიერებათა და ხელოვნების, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებისა და საინჟინრო ფაკულტეტის, სამართლის და ბიზნესის სკოლის ფაკულტეტის სტუდენტებმა – სულ 308 რესპოდენტმა. ასევე, თბილისის ზოგადსაგანმანათლებლო 82-ე საჯარო სკოლის მოსწავლეებმა, სულ 46-მა მოსწავლემ და ნიუტონის თავისუფალი სკოლის მოსწავლეებმა, სულ 40-მა მოსწავლემ. საერთო ჯამში, კვლევის ფარგლებში გამოიკითხა **394 მონაწილე** (233 მდედრობითი და 161 მამრობითი სქესის წარმომადგენელი). კვლევაში მონაწილე ყველა რესპოდენტი სწავლობდა ინგლისურ ენას, როგორც უცხო ენას.

*კვლევის მონაწილეთა ასაკი:* კვლევის მიზნიდან გამომდინარე, კვლევა განხორციელდა საჯარო/კერძო სკოლის X-XI კლასის მოსწავლეებისა და II კურსის სტუდენტების მონაწილეობით.

შერჩევა განხორციელდა ხელმისაწვდომობის პრინციპის მიხედვით.

**პროცედურა:** კითხვარს რესპოდენტები ავსებდნენ საკლასო/საუნივერსიტეტო ოთახებში. თავდაპირველად მათ ეძლეოდათ ზეპირი ინსტრუქცია, რომელიც მოიცავდა მოკლე ინფორმაციას კვლევის მიზნისა და კითხვარის შესახებ. შემდეგ რესპოდენტებს ურიგდებოდათ კითხვარები და მონაწილეები ავსებდნენ ინდივიდუალურად. კითხვარის შევსების დრო იყო 25–30 წუთი. კვლევა ჩატარდა სემესტრის ბოლოს, სემესტრულ გამოცდებამდე დაახლოებით ორი კვირით ადრე. მონაცემები დამუშავდა

SPSS-ის პროგრამით. ასევე მოვიპოვეთ რესპოდენტთა ინგლისური ენის აკადემიური მაჩვენებელი, ანუ ნიშნები, რომლებიც ენის შემსწავლელებს მიმდინარე სასწავლო წლის განმავლობაში ჰქონდათ მიღებული.

განსხვავებული სასკოლო და საუნივერსიტეტო შეფასების სისტემის ინტეგრირებისთვის შემოტანილ იქნა ცვლადი, რომლის მიხედვითაც მოსწავლის შეფასების 1 ქულა იდენტურია სტუდენტის შეფასების 10 ქულის. შემოტანილი ცვლადის და ცდის პირების ინგლისური ენის აკადემიური მაჩვენებლების მიხედვით განხორციელდა უცხო ენის შემსწავლელების დაყოფა ორ ჯგუფად: **წარმატებული ენის შემსწავლელები და სუსტი/ნაკლებად წარმატებული ენის შემსწავლელები**. წარმატებული ენის შემსწავლელების ჯგუფში გავაერთიანეთ ის სტუდენტები, რომელთა ინგლისური ენის აკადემიური მაჩვენებელი წარმოადგენდა **71-100 ქულას** და მოსწავლეები, რომელთა მაჩვენებელიც დაფიქსირდა **7-დან-10 ქულამდე**. სუსტი/ნაკლებად წარმატებული ენის შემსწავლელების ჯგუფში გავაერთიანეთ სტუდენტები **41-დან-70 ქულამდე** და მოსწავლეები, რომელთა მაჩვენებელიც წარმოადგენდა **4-6 ქულას**.

საკვლევი ინსტრუმენტი შედგებოდა ორი ნაწილისაგან: პირველი - გამოვიყენეთ **გარდნერის ატიტუდ/მოტივაციის ტესტის (Attitude/Motivation Test Battery-AMTB)** მოკლე ვარიანტი, რომელიც მოიცავს 32 შეკითხვას და ფასდება 7-ქულიანი სისტემით (1-სრულიად არ ვეთანხმები და 7 - სრულიად ვეთანხმები). კითხვარი მოიცავს რამდენიმე ბლოკს: **ატიტუდის დადგენა** ინგლისური ენის სასწავლო სიტუაციის მიმართ (მაგალითად: „მომწონს ინგლისურის სწავლა“); **უცხო ენის მიმართ ინტერესის დადგენა** (მაგალითად: „მსურს ვისწავლო ბევრი უცხო ენა“), **ინტეგრალური მოტივაცია** (მაგალითად: „ინგლისურის სწავლა მნიშვნელოვანია, რადგან ის შესაძლებლობას მომცემს, უკეთესად გავიგო და შევაფასო ინგლისური ლიტერატურა და ხელოვნება“), **ინსტრუმენტული მოტივაცია** (მაგალითად: „ინგლისურის შესწავლა მნიშვნელოვანია, რათა მქონდეს კარგი სამსახური“.) კვლევის მეორე ნაწილს წარმოადგენს **ელიოტის 2008 წლის მოდიფიცირებული კითხვარი მიღწევის მოტივაციის შესახებ**, (Achievement Goal Questionnaire –AGQ) რომელიც მოიცავს ოთხი ტიპის მიზანს: **სრულყოფის მიღწევის**

**მიზანს** (მაგალითად: ჩემი მიზანია, ვისწავლო რაც შეიძლება მეტი), **სრულყოფის აცილების მიზანს** (მაგალითად: ჩემი მიზანია, ავირიდო საქმის სხვებზე ცუდად შესრულება ), **შესრულების მიღწევის მიზანს** (მაგალითად: ჩემი მიზანია, არ ვისწავლო იმაზე ნაკლებად, ვიდრე შემიძლია), **შესრულების აცილების მიზანს** (მაგალითად: ჩემი მიზანია, არ წარმოვაჩინო საკუთარი თავი სხვებზე ნაკლებად). კვლევის ეს ბლოკი შეიცავს 12 შეკითხვას და ფასდება 7-ქულიანი სისტემით (1 - სრულიად არ ვეთანხმები, 7 - სრულიად ვეთანხმები).

### **3.3 კვლევის შეზღუდვები**

კვლევის ფარგლებში არ შეგვისწავლია **ნიშნის წერის მეთოდოლოგია და ობიექტურობა**, რაც ჩვენი კვლევის შეზღუდვას წარმოადგენს. რადგან კვლევა ანონიმური ხასიათისაა, არ გვექონდა საშუალება, გადაგვემოწმებინა სტუდენტების მიერ მითითებული აკადემიური მოსწრების მაჩვენებლები მათ რეალურ აკადემიურ მოსწრებასთან. კვლევის შეზღუდვას წარმოადგენს მცირე შერჩევა. არ მოგვეცა საშუალება, კვლევა ჩაგვეტარებინა კერძო უნივერსიტეტში, რაც უფრო მეტად გამოკვეთდა სოციალური გარემოს როლს მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაცია) და ატიტუდის განსაზღვრაში უცხო ენის დაუფლების პროცესში. ხელმისაწვდომობის პრინციპის მიხედვით, კვლევა ჩატარდა მხოლოდ ერთ საჯარო სკოლასა და ერთ კერძო სკოლაში. კვლევის განზოგადებისთვის კარგი იქნებოდა, კვლევა ჩატარებულიყო რამდენიმე საჯარო და კერძო სკოლაში, რეგიონების მიხედვით, რაც უფრო მეტად მოგვეცემდა საშუალებას, გვემსჯელა ასაკობრივი ცვლადის როლზე. განსხვავებული **საათობრივი დატვირთვა** არის ასევე ჩვენი კვლევის შეზღუდვა. საჯარო სკოლაში კვირის საათობრივი დატვირთვაა 2 საათი, კერძო სკოლაში – 5 საათი, ხოლო უნივერსიტეტში – 6 საათი. თუმცა მოსალოდნელია, რომ პიროვნული და სოციალური ფაქტორებიდან გამომდინარე, არ მოხდება შედეგების

დიდი ცვლილება. შემდეგ შეზღუდვას წარმოადგენს ეტაპობრივი სწავლება და მოსწავლეების რაოდენობა საკლასო ოთახებში. კერძო სკოლასა და უნივერსიტეტში არის ეტაპობრივი სწავლება, ხოლო საჯარო სკოლაში - არა. მოსწავლეების რაოდენობა საკლასო ოთახში მკვეთრად განსხვავებულია: კერძო სკოლაში 12–13 მოსწავლეა ინგლისური ენის გაკვეთილზე, უნივერსიტეტში - 17–18, ხოლო საჯარო სკოლაში მოსწავლეების რაოდენობა არის 28–30. უნდა აღინიშნოს განსხვავებული სასწავლო პროგრამები და სახელმძღვანელოები, რაც ასევე ჩვენი კვლევის შეზღუდვას წარმოადგენს. საჯარო სკოლის გრიფირებულ სახელმძღვანელოს წარმოადგენს Activate A1 (X კლასი) Activate B1 (XI კლასი), კერძო სკოლაში – Activate B1 (X კლასი) Activate B1+ (XI კლასი), ხოლო უნივერსიტეტში ინგლისური ენის სახელმძღვანელოა English File. აღნიშნული შეზღუდვების გათვალისწინებით, ვფიქრობ, კვლევაში გამოიკვეთება ტენდენციები, რომელთა მიხედვითაც მოგვეცემა საშუალება, სამომავლოდ დავგვემოთ ფართომასშტაბიანი კვლევა.

**ოპერაციონალიზაცია** – მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) დასადგენად ვიყენებთ ელიოტის კითხვარს; უცხო ენის შესწავლის მიმართ ატიტუდის დასადგენად – გარდნერის ატიტუდ/მოტივაციის ტესტს; უცხო ენის სწავლის ეფექტურობაში იგულისხმება ნიშნები, რომელთა მიხედვითაც გვაქვს გამოყოფილი 2 ჯგუფი (ძლიერები/სუსტები); სწავლების სხვადასხვა საფეხურსა და ტიპში ვგულისხმობთ სკოლას, როგორც კერძოს, ასევე საჯაროს და უნივერსიტეტს.

## 4. კვლევის შედეგები

### ჰიპოთეზა 1.

კვლევის შედეგად სტატისტიკურად სანდო კორელაციები დადგინდა მიღწევის მოტივაციასა (ოთხი ტიპის ორიენტაციასა) და უცხო ენის სწავლის ეფექტურობას შორის. სწავლის ეფექტურობა დადებით კორელაციაშია სრულყოფის მიღწევის მიზანთან ( $r=0.437$ ,  $p<0.001$ ) და სრულყოფის აცილების მიზანთან ( $r=0.297$ ,  $p<0.001$ ). ასევე დადგინდა, რომ სწავლის ეფექტურობა სუსტ დადებით კორელაციაშია შესრულების მიღწევის მიზანთან ( $r=0.188$ ,  $p<0.001$ ) და შესრულების აცილების მიზანთან ( $r=0.209$ ,  $p<0.001$ ).

ცხრილი 1. მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) და უცხო ენის სწავლის ეფექტურობის კორელაცია

	M. Ap	M. Av.	P.Ap.	P.Av
სწავლის ეფექტურობა	0.437**	0.297**	0.188**	0.209**
N	394	394	394	394

\*\* $p < .01$  ; \* $p < .05$ ; N- რაოდენობა; M.Ap- სრულყოფის მიღწევის მიზანი (Mastery-Approach goal), M.Av – სრულყოფის აცილების მიზანი (Mastery-Avoidance goal), P.Ap- შესრულების მიღწევის მიზანი (Performance-Approach goal), P.Av – შესრულების აცილების მიზანი (Performance-Avoidance goal);

მიღებული შედეგები ადასტურებს ზოგად დადებით კავშირს მიღწევის მოტივაციასა (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციასა) და უცხო ენის სწავლის ეფექტურობას შორის. სწავლის ეფექტურობა ანუ აკადემიური მოსწრება დაკავშირებულია სრულყოფის მიღწევის მიზანთან, ანუ რაც უფრო მაღალია სწავლის ეფექტურობა, უფრო მეტად ჩნდება სურვილი, იყო ორიენტირებული ახალ ცოდნაზე, უნარებისა და კომპეტენციების



განვითარებაზე. როცა ენის შემსწავლელი უფრო მეტად ორიენტირებულია სრულყოფის მიღწევაზე, ნაკლებ ყურადღებას ანიჭებს შეჯიბრის ფაქტორს, ანუ არ ცდილობს, ისწავლოს უცხო ენა სხვებთან შედარებით უკეთ.

აკადემიური მოსწრების მიხედვით განსხვავებული კორელაცია დაფიქსირდა მიღწევის მოტივაციასა (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციისა) და უცხო ენის სწავლის ეფექტურობას შორის (იხ. ცხრილი 2). ნაჩვენები კორელაცია აშკარად ადასტურებს, რომ განსხვავებული აკადემიური მოსწრების მქონე ენის შემსწავლელები განსხვავებულად ექვემდებარებიან მიღწევის მოტივაციას (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციას): წარმატებულ უცხო ენის შემსწავლელებს (71–100 ქულა) ყველაზე მაღალი კორელაციის მაჩვენებელი დაუფიქსირდათ სწავლის ეფექტურობასა და სრულყოფის მიღწევის მიზანთან (M.Ap.) ( $r=0.486$ ,  $p<0.001$ ), ხოლო სუსტი/ნაკლებად წარმატებული (41–70 ქულა) ენის შემსწავლელებისთვის კორელაციის ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი დაფიქსირდა სწავლის ეფექტურობასა და შესრულების მიღწევის მიზანთან (P.Ap.) ( $r =0.233$ ,  $p<0.01$ ).

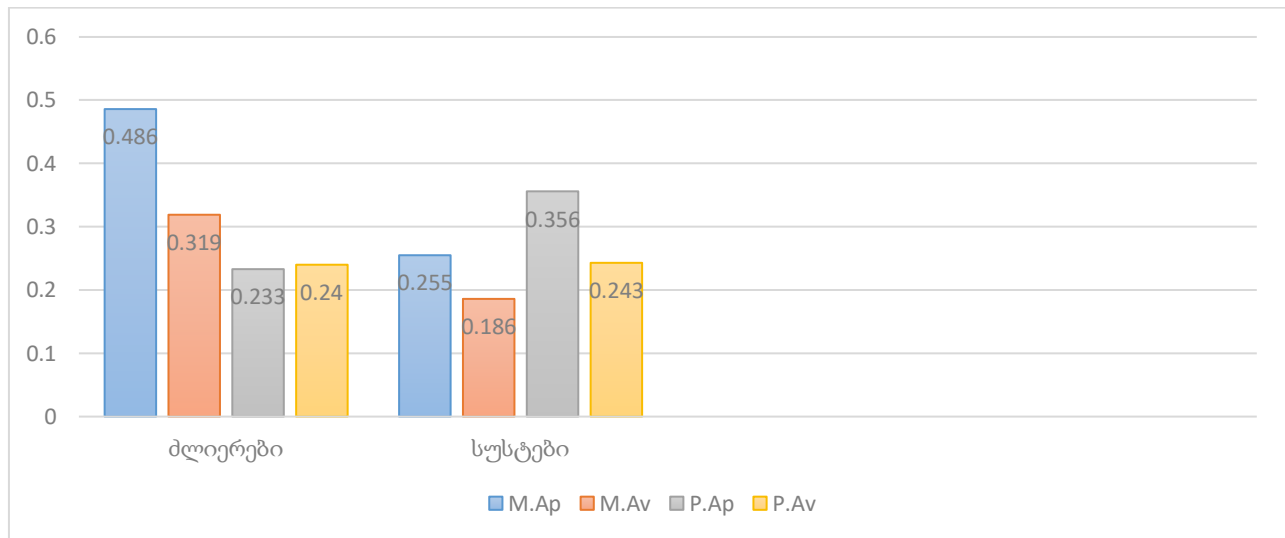
ცხრილი 2. მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) და უცხო ენის სწავლის ეფექტურობის კორელაცია აკადემიური მოსწრების მიხედვით

		M. Ap	M. Av.	P.Ap.	P.Av
71–100	სწავლის				
	ეფექტურობა	0.486**	0.319**	0.233**	0.240**
	N	243	243	243	243
41–70	სწავლის				
	ეფექტურობა	0.255**	0.186*	0.356**	0.243**
	N	151	151	151	151

*\*\*.*  $p < .01$  ; *\**.  $p < .05$ ; *M.Ap*- სრულყოფის მიღწევის მიზანი (*Mastery-Approach goal*), *M.Av* – სრულყოფის აცილების მიზანი (*Mastery-Avoidance goal*), *P.Ap*- შესრულების მიღწევის მიზანი (*Performance-Approach goal*), *P.Av* – შესრულების აცილების მიზანი (*Performance-Avoidance goal*).

შედეგების მიხედვით შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ აკადემიური მოსწრება განსხვავებულად აყალიბებს მიღწევის მიზანს (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციას). წარმატებული უცხო ენის შემსწავლელები (71–100) ნაკლებად არიან ორიენტირებულები შეჯიბრზე და დაბალია უარყოფითი კონსტრუქტების მაჩვენებლები, როგორებიცაა შფოთვა და უარყოფითი ემოციები უცხო ენის მიმართ. წარმატებული ენის შემსწავლელები პირველ რიგში ორიენტირებულები არიან კომპეტენციების განვითარებასა და დაოსტატებაზე. რაც შეეხება სუსტ/ნაკლებად წარმატებულ (41–70 ქულა) უცხო ენის შემსწავლელებს, მათი მთავარი ამოცანა ენის ათვისების დროს არის, აირიდონ მარცხი და ორიენტირებულები არიან, სხვებთან შედარებით უკეთ ისწავლონ უცხო ენა, რათა არ გამოჩნდნენ სხვებზე წარუმატებლები და არ გაუჩნდეთ უარყოფითი ემოციები.

დიაგრამა 1. მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) და უცხო ენის სწავლის ეფექტურობის კორელაცია აკადემიური მოსწრების მიხედვით



*M.Ap- სრულყოფის მიღწევის მიზანი (Mastery-Approach goal), M.Av – სრულყოფის აცილების მიზანი (Mastery-Avoidance goal), P.Ap- შესრულების მიღწევის მიზანი (Performance-Approach goal), P.Av – შესრულების აცილების მიზანი (Performance-Avoidance goal).*

დიაგრამიდან ნათლად ჩანს, რომ უცხო ენის სუსტი შემსწავლელების წამყვანი მიზანი შესრულებაზე ორიენტირებაა, ხოლო ძლიერი ენის შემსწავლელებისთვის წამყვან მიზანს სრულყოფის მიზნის ორიენტაცია წარმოადგენს.

ჩატარებული ანალიზის შედეგად სტატისტიკურად სანდო კავშირი აღმოჩნდა მიღწევის მოტივაციასა და სწავლის ეფექტურობას შორის. მონაცემების შემოწმება მოხდა T კრიტერიუმის გამოყენებით, რამაც აჩვენა, რომ ენის შემსწავლელებს, რომელთაც მაღალი აკადემიური მოსწრება ჰქონდათ, უფრო მეტად მიდრეკილები არიან სრულყოფის მიღწევის მიზნისკენ ( $t=136.4, p<0.001$ ), ვიდრე სუსტი/ნაკლებად წარმატებული ენის შემსწავლელები ( $t=47.1, p<0.001$ .) (იხილეთ ცხრილი 3).

ცხრილი 3. მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) და უცხო ენის სწავლის ეფექტურობის კავშირი T კრიტერიუმის მიხედვით

	M. Ap	M. Av.	P. Ap.	P. Av
71–100	<b>136.4</b>	112.3	66.4	73.7
<b>ძლიერები</b>				
41–70	<b>47.1</b>	46.2	28.5	33.5
<b>სუსტები</b>				
<b>ზოგადი</b>	139.4	120.4	72.2	80.8

*Sig= 0.001; M.Ap- სრულყოფის მიღწევის მიზანი (Mastery-Approach goal), M.Av – სრულყოფის აცილების მიზანი (Mastery-Avoidance goal), P.Ap- შესრულების მიღწევის მიზანი (Performance-Approach goal), P.Av – შესრულების აცილების მიზანი (Performance-Avoidance goal).*

ერთფაქტორული დისპერსიული ანალიზის (ANOVA) შედეგად დადგინდა სტატისტიკურად სანდო კავშირი მიღწევის მოტივაციასა (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციასა) და უცხო ენის სწავლის ეფექტურობას შორის სრულყოფის მიღწევის მიზნისთვის (M.App.) ( $F=6.095, p<0.001$ ), სრულყოფის აცილების მიზნისთვის (M.Av.) ( $F=3.549, p<0.001$ ), შესრულების მიღწევის მიზნისთვის (P.App.) ( $F=2.265, p<0.001$ ), და შესრულების აცილების მიზნისთვის (P.Av.) ( $F= 3.370, p<0.001$ ). განსხვავებული შედეგები დაფიქსირდა აკადემიური მოსწრების მიხედვით. ყველაზე მაღალი შედეგი დაფიქსირდა ძლიერი ენის შემსწავლელების ჯგუფში უცხო ენის სწავლის ეფექტურობასა და სრულყოფის მიღწევის მიზანს შორის (M.App.) ( $F=7.009, p<0.001$ ), ხოლო ყველაზე სუსტი კავშირი დაფიქსირდა სუსტი ენის შემსწავლელებთან უცხო ენის სწავლის ეფექტურობასა და სრულყოფის აცილების მიზანს შორის (M.Av.) ( $F=2.063, p<0.001$ ) (იხილეთ ცხრილი 4).

ცხრილი 4. მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) მაჩვენებლები

სწავლის ეფექტურობა		Test Value = 0						
		N	M	SD	Std.E	F	95% სანდოობის დონე	
							ქვედა ზღვარი	ზედა ზღვარი
71-100	M. Ap	243	6.27	1.05	0.046	<b>7.009</b>	6.12	6.30
	M. Av.	243	5.89	1.21	0.052	<b>3.804</b>	5.79	6.00
	P.Ap.	243	5.00	1.73	0.075	<b>2.440</b>	4.85	5.15
	P.Av	243	5.11	1.60	0.069	<b>3.588</b>	4.98	5.25
41-70	M. Ap	151	4.62	1.27	0.119	<b>2.487</b>	4.37	4.86
	M. Av.	151	4.50	1.26	0.119	<b>3.390</b>	4.27	4.74
	P.Ap.	151	5.77	1.77	0.168	<b>2.448</b>	5.44	5.70
	P.Av	151	4.76	1.51	0.142	<b>2.063</b>	4.48	5.05
ზოგადი	M. Ap	394	6.11	1.11	0.044	6.095	6.02	6.19
	M. Av.	394	5.82	1.22	0.048	3.549	5.73	5.92
	P.Ap.	394	4.96	1.74	0.069	2.265	4.82	5.09
	P.Av	394	5.05	1.59	0.062	3.370	4.93	5.17

*Sig= 0.001; N= რაოდენობა; M=საშუალო; SD= სტანდარტული გადახრა; SD - სტანდარტული შეცდომა; F-ერთფაქტორული დისპერსიული ანალიზის (ANOVA); M.Ap- სრულყოფის მიღწევის მიზანი (Mastery-Approach goal), M.Av - სრულყოფის აცილების მიზანი (Mastery-Avoidance goal), P.Ap- შესრულების მიღწევის მიზანი (Performance-Approach goal), P.Av – შესრულების აცილების მიზანი (Performance-Avoidance goal).*

## ჰიპოთეზა 2.

მეხუთე ცხრილი წარმოადგენს კორელაციას ენის სწავლის პროცესში ატიტუდისა და მიღწევის მოტივაციას (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) შორის. დადგინდა, რომ პოზიტიურ ატიტუდს აქვს დადებითი კორელაცია მიღწევის მოტივაციის ოთხივე ტიპის მიზანთან, ხოლო ნეგატიურ ატიტუდსა და მიღწევის მოტივაციასთან დაფიქსირდა სუსტი უარყოფითი ან ნულოვანი კავშირები.

ცხრილი 5. ატიტუდის (დადებითი/უარყოფითი) და მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) კორელაცია

ცვლადი	M. Ap	M. Av.	P.Ap.	P.Av
დადებითი ატიტუდი	0.456**	0.264**	0.168**	0.220**
უარყოფითი ატიტუდი	-0.231**	-0.078*	0.040	0.026

\*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ ; M.Ap- სრულყოფის მიღწევის მიზანი (Mastery-Approach goal), M.Av – სრულყოფის აცილების მიზანი (Mastery-Avoidance goal), P.Ap- შესრულების მიღწევის მიზანი (Performance-Approach goal), P.Av – შესრულების აცილების მიზანი (Performance-Avoidance goal).

კვლევის შედეგად სტატისტიკურად სანდო კორელაციები დადგინდა მიღწევის მოტივაციასა (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციასა) და დადებით ატიტუდს შორის. პოზიტიური ატიტუდი დადებით კორელაციაშია სრულყოფის მიღწევის მიზანთან (M.App.) ( $r=0.456$ ,  $p<0.001$ ) და სრულყოფის აცილების მიზანთან (M.Av.) ( $r=0.264$ ,  $p<0.001$ ). ასევე დადგინდა, რომ დადებითი ატიტუდი სუსტ დადებით კორელაციაშია შესრულების მიღწევის მიზანთან (P.Ap.) ( $r=0.168$ ,  $p<0.001$ ) და შესრულების აცილების მიზანთან (P.Av.) ( $r=0.220$ ,  $p<0.001$ ). შედეგების მიხედვით შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ როდესაც ატიტუდი სასწავლო სიტუაციის მიმართ პოზიტიურია მიღწევის მოტივაცია დადებით ატიტუდთან ერთად მატულობს, ხოლო უარყოფით ატიტუდის შემთხვევაში კავშირი სუსტდება ან

საერთოდ ქრება. კორელაცია დადებით ატიტუდსა და მიღწევის მოტივს შორის დადასტურდა ყველა მიზნის ტიპთან. უარყოფითი ატიტუდის კორელაცია კი – მხოლოდ სრულყოფის მიღწევის მიზანსა (M.Ap.) ( $r=-0.231$ ,  $p<0.001$ ) და სრულყოფის აცილების (M.Av.) ( $r=-0.078$ ,  $p<0.001$ ) მიზანს შორის არსებობს.

**ცხრილი 6. მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის ორიენტაციას) და დადებითი ატიტუდის კორელაცია აკადემიური მოსწრების მიხედვით**

		M. Ap	M. Av.	P.Ap.	P.Av
<b>71–100</b>	დადებითი ატიტუდი	<b>0.430**</b>	<b>0.284**</b>	<b>0.197**</b>	<b>0.228**</b>
	N	243	243	243	243
<b>41–70</b>	დადებითი ატიტუდი	<b>0.282**</b>	<b>0.129</b>	<b>0.022</b>	<b>0.143</b>
	N	151	151	151	151

\*\* $p < .01$  ; \* $p < .05$ ; M.Ap- სრულყოფის მიღწევის მიზანი (Mastery-Approach goal), M.Av – სრულყოფის აცილების მიზანი (Mastery-Avoidance goal), P.Ap- შესრულების მიღწევის მიზანი (Performance-Approach goal), P.Av – შესრულების აცილების მიზანი (Performance-Avoidance goal).

მეექვსე ცხრილში ასახულია აკადემიური მოსწრების მიხედვით კორელაცია დადებით ატიტუდსა და მიღწევის მოტივაციას (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) შორის. დაფიქსირდა ტენდენცია, რომ წარმატებული შემსწავლელების დადებითი ატიტუდი მჭიდრო კავშირშია ოთხივე ტიპის მიზანთან, სუსტ/ნაკლებად წარმატებულ შემსწავლელებს მჭიდრო კორელაცია დაუფიქსირდათ მხოლოდ სრულყოფის მიღწევის მიზანთან (M.App.) ( $r=0.282$ ,  $p<0.001$ ), ხოლო სხვა ტიპის მიზანთან არ დაფიქსირდა

კორელაცია. შედეგების მიხედვით უნდა ვივარაუდოთ, რომ სუსტ (41–70) შემსწავლელებს არ აქვთ შექმნილი ძლიერი დადებითი ატიტუდი უცხო ენის შესწავლის (პროცესის) მიმართ, ამიტომ შედარებით სუსტია მათი კორელაცია მიღწევის მოტივაციასთან.

**ცხრილი 7. დადებითი ატიტუდის და მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) კორელაცია სხვადასხვა სასწავლო ფორმისა და ტიპის მიხედვით**

დადებითი ატიტუდი	M. Ap	M. Av.	P.Ap.	P.Av
ფსიქოლოგია (მეცნიერებათა და ხელოვნების ფაკულტეტი)	0.221**	0.173*	0.235**	0.329**
82–ე საჯარო სკოლა	0.347**	0.237**	0.431**	0.640**
ბიზნესის სკოლა	0.540**	0.350**	0.146*	0.227**
ნიუტონის თავისუფალი სკოლა	0.655**	0.568**	0.273*	0.221

\*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ ; M.Ap- სრულყოფის მიღწევის მიზანი (Mastery–Approach goal), M.Av – სრულყოფის აცილების მიზანი (Mastery-Avoidance goal), P.Ap- შესრულების მიღწევის მიზანი (Performance-Approach goal), P.Av – შესრულების აცილების მიზანი (Performance-Avoidance goal).

სხვადასხვა სასწავლო ფორმისა და ტიპის მიხედვით განსხვავებული კორელაცია დაფიქსირდა დადებით ატიტუდსა და მიღწევის მოტივაციას (ოთხი ტიპის ორიენტაციის) შორის (იხ. ცხრილი 7). ფსიქოლოგიის ფაკულტეტის სტუდენტებს (მეცნიერებათა და ხელოვნების ფაკულტეტი) აქვთ მაღალი კორელაცია დადებით ატიტუდსა და შესრულების აცილების მიზანს (P. Av.) შორის ( $r=0.329$ ,  $p<0.001$ ), ისევე, როგორც საჯარო სკოლის მოსწავლეებს - ( $r=0.640$ ,  $p<0.001$ ). მაშინ, როდესაც ბიზნესის სკოლის სტუდენტებსა და ნიუტონის თავისუფალი სკოლის მოსწავლეებში არსებობს ყველაზე მაღალი კორელაცია სრულყოფის მიღწევის მიზანსა (M.App.) და დადებით



ატიტუდს შორის. (ბიზნესის სკოლა ( $r=0.540, p<0.001$ ); ნიუტონის თავისუფალი სკოლა - ( $r=0.655, p<0.001$ ). შედეგების მიხედვით შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ასაკობრივი ფაქტორი არ განაპირობებს სხვაობას ატიტუდსა და მიღწევის მოტივაციას (ოთხი ტიპის ორიენტაციას) შორის, არამედ სოციალურ-სიტუაციური ფაქტორების მიხედვით განსხვავდება მიღწევის მოტივაცია და ატიტუდი.

**ცხრილი 8. დადებითი ატიტუდის და მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) კავშირი T კრიტერიუმის მიხედვით**

დადებითი ატიტუდი	Test Value = 0						
	<i>t</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Std.E</i>	95% სანდოობის დონე	
						ქვედა ზღვარი	ზედა ზღვარი
71–100	111.697	243	5.91	1.22	0.532	5.7981	6.0057
41–70	44.348	151	5.53	1.32	0.134	5.2841	5.7784
ზოგადი	119.079	394	5.84	1.24	0.051	5.7410	5.9335

*Sig= 0.001*; *t= t-კრიტერიუმი*; *N= რაოდენობა*; *M=საშუალო*; *SD= სტანდარტული გადახრა*; *Std.E - სტანდარტული შეცდომა*; *M.Ap- სრულყოფის მიღწევის მიზანი (Mastery-Approach goal)*, *M.Av – სრულყოფის აცილების მიზანი (Mastery-Avoidance goal)*, *P.Ap- შესრულების მიღწევის მიზანი (Performance-Approach goal)*, *P.Av – შესრულების აცილების მიზანი (Performance-Avoidance goal)*.

ჩატარებული ანალიზის შედეგად სტატისტიკურად სანდო კავშირი აღმოჩნდა დადებით ატიტუდსა და მიღწევის მოტივაციას (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციას) შორის. მონაცემების შემოწმება მოხდა T კრიტერიუმის გამოყენებით, რამაც აჩვენა, რომ ენის შემსწავლელებს, რომელთაც მაღალი აკადემიური მოსწრება ჰქონდათ T- კრიტერიუმის

მაჩვენებელი მაღალია - ( $t=111.697$ ,  $p<0.001$ ), ხოლო სუსტი/ნაკლებად წარმატებული ენის შემსწავლელებში - დაბალი - ( $t=-44.348$ ,  $p<0.001$ ) (ცხრილი 8).

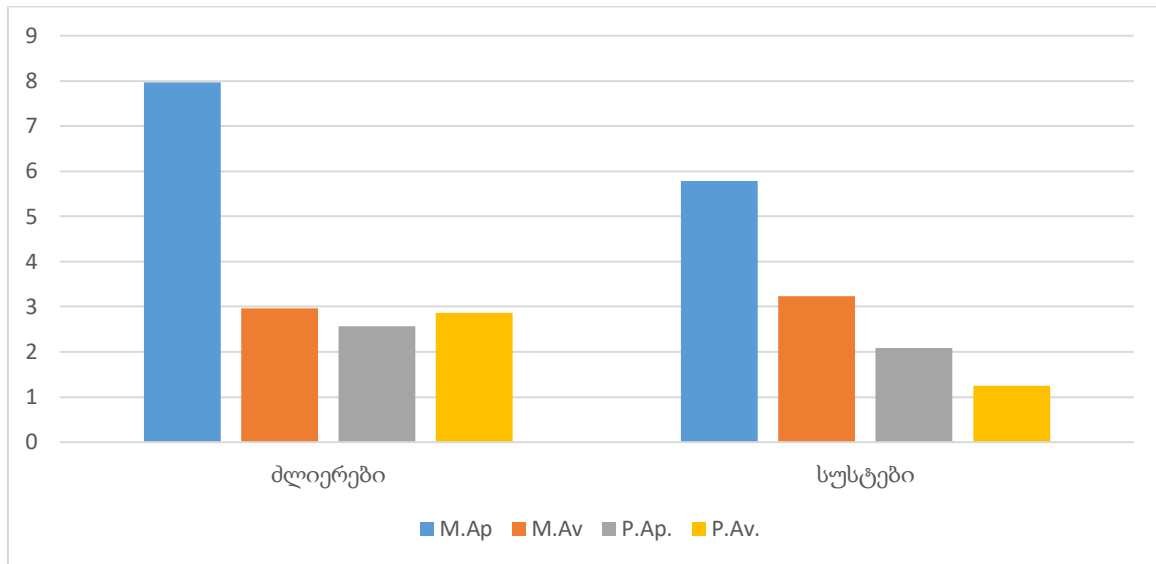
**ცხრილი 9. დისპერსიული ანალიზის (ANOVA) შედეგები დადებითი ატიტუდისა და მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) მიხედვით**

	M. Ap	M. Av.	P. Ap.	P.Av
71–100				
<b>ძლიერები</b>	<b>7.970</b>	2.955	2.561	2.859
41–70				
<b>სუსტები</b>	<b>5.778</b>	3.232	2.084	1.249

*Sig= 0.001 ; M.Ap- სრულყოფის მიღწევის მიზანი (Mastery–Approach goal), M.Av – სრულყოფის აცილების მიზანი (Mastery-Avoidance goal), P.Ap- შესრულების მიღწევის მიზანი (Performance-Approach goal), P.Av – შესრულების აცილების მიზანი (Performance-Avoidance goal).*

ერთფაქტორული დისპერსიული ანალიზის (ANOVA) შედეგად დადგინდა სტატისტიკურად სანდო კავშირი პოზიტიურ ატიტუდსა და მიღწევის მოტივაციას (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციას) შორის ორივე კატეგორიის აკადემიური მოსწრების ჯგუფებში. ძლიერი მოსწავლეებისთვის (100–71) სრულყოფის მიღწევის მიზნისთვის ( $F=7.971$ ,  $p<0.001$ ), სრულყოფის აცილების მიზნისთვის ( $F=3.861$ ,  $p<0.001$ ), შესრულების მიღწევის მიზნისთვის ( $F=2.561$ ,  $p<0.001$ ), P.Av – შესრულების აცილების მიზნისთვის ( $F=2.859$ ,  $p<0.001$ ). ხოლო სუსტი აკადემიური მოსწრების მქონე ენის შემსწავლელებისთვის სრულყოფის მიღწევის მიზნისთვის ( $F=5.778$ ,  $p<0.001$ ), სრულყოფის აცილების მიზნისთვის ( $F=3.232$ ,  $p<0.001$ ), შესრულების მიღწევის მიზნისთვის ( $F=2.084$ ,  $p<0.008$ ), P.Av – შესრულების აცილების მიზნისთვის ( $F=1.249$ ,  $p<0.009$ ). იხილეთ ცხრილი 9.

**დიარგამა 2. დისპერსიული ანალიზის (ANOVA) შედეგები დადებითი ატიტუდის და მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) მიხედვით**



*ძლიერები – მაღალი აკადემიური მოსწრების მქონე ენის შემსწავლელები; სუსტები – დაბალი აკადემიური მოსწრების მქონე ენის შემსწავლელები; M.Ap- სრულყოფის მიღწევის მიზანი (Mastery-Approach goal), M.Av – სრულყოფის აცილების მიზანი (Mastery-Avoidance goal), P.Ap- შესრულების მიღწევის მიზანი (Performance-Approach goal), P.Av – შესრულების აცილების მიზანი (Performance-Avoidance goal).*

ატიტუდი სასწავლო სიტუაციის მიმართ მჭიდროდ დაკავშირებულია უცხო ენის სწავლის ეფექტურობასთან. ატიტუდი სასწავლო სიტუაციის მიმართ განსაზღვრავს ინდივიდის ყველა იმ რეაქციას, რომელიც ასოცირდება შესასწავლი უცხო ენის სასწავლო კონტექსტთან. ატიტუდები შეიძლება განისაზღვროს მასწავლებლის, ზოგადად კურსის, კლასელ-ჯგუფელების, საკურსო რეალიების, არაპროგრამული დამატებითი აქტივობების მიხედვით. როგორც რობერტ გარდნერი აღნიშნავდა, ატიტუდზე გავლენას ახდენს ენის შემსწავლელის აღზრდა და სოციალურად რელევანტური გარემო.

### ჰიპოთეზა 3.

კვლევის შედეგად სტატისტიკურად სანდო კორელაცია დადგინდა დადებით ატიტუდსა და უცხო ენის სწავლის ეფექტურობას შორის ( $r=0.600$ ,  $p<0.001$ ). მაღალი აკადემიური მოსწრების მქონე უცხო ენის შემსწავლელებს აქვთ უფრო მჭიდრო კორელაცია დადებით ატიტუდთან ( $r=0.651$ ,  $p<0.001$ ), ვიდრე დაბალი აკადემიური მოსწრების მქონე უცხო ენის შემსწავლელებს ( $r=0.466$ ,  $p<0.001$ ). როდესაც დადებითი განწყობას მოჰყვება პოზიტიური შედეგი, ანუ დადებით განწყობასა და უცხო ენის მიმართ ინტერესს მოჰყვება დადებითი შეფასება, ძლიერდება დადებითი ატიტუდი და სწავლის ეფექტურობა განაგრძობს ზრდას. ხოლო, როცა დადებითი ატიტუდის მიუხედავად, უცხო ენის შესწავლას არ მოჰყვება სასურველი მაღალი შეფასება, უცხო ენის მიმართ პოზიტიური ატიტუდი კლებულობს. (იხ. ცხრილი 10.)

ცხრილი 10. დადებითი ატიტუდის კავშირი სწავლის ეფექტურობასთან აკადემიური მოსწრების მიხედვით

		სწავლის ეფექტურობა
ზოგადი	დადებითი ატიტუდი	0.600**
	N	394
71-100	დადებითი ატიტუდი	0.651**
	N	243
41-70	დადებითი ატიტუდი	0.466**
	N	151

\*\**. p < .01 ; M.Ap- სრულყოფის მიღწევის მიზანი (Mastery-Approach goal), M.Av- სრულყოფის აცილების მიზანი (Mastery-Avoidance goal), P.Ap- შესრულების მიღწევის მიზანი (Performance-Approach goal), P.Av- შესრულების აცილების მიზანი (Performance-Avoidance goal).*

**ცხრილი 11. უარყოფითი ატიტუდის კავშირი სწავლის ეფექტურობასთან აკადემიური მოსწრების მიხედვით**

		სწავლის ეფექტურობა
<b>ზოგადი</b>	უარყოფითი ატიტუდი	-0.241**
	N	394
<b>71-100</b>	უარყოფითი ატიტუდი	-0.255**
	N	243
<b>41-70</b>	უარყოფითი ატიტუდი	-0.176
	N	151

\*\**. p < .01 ; M.Ap- სრულყოფის მიღწევის მიზანი (Mastery-Approach goal), M.Av- სრულყოფის აცილების მიზანი (Mastery-Avoidance goal), P.Ap- შესრულების მიღწევის მიზანი (Performance-Approach goal), P.Av- შესრულების აცილების მიზანი (Performance-Avoidance goal).*

შედეგების მიხედვით შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ატიტუდსა და უცხო ენის სწავლის ეფექტურობას შორის არსებობს კავშირი. სავარაუდოა, რომ როდესაც მატულობს დადებითი ატიტუდი, იზრდება აკადემიური მოსწრებაც ან/და როდესაც მატულობს აკადემიური მოსწრება, მატულობს დადებითი ატიტუდიც.

ცხრილი 12. სწავლის ეფექტურობისა და დადებითი ატიტუდის კავშირი T კრიტერიუმის მიხედვით

სწავლის ეფექტურობა		Test Value = 0							
		t	N	M	SD	Std.E	F	95% სანდოობის დონე	
								ქვედა ზღვარი	ზედა ზღვარი
71-100	დადებითი ატიტუდი	111.697	243	5.92	1.22	0.053	<b>17.819</b>	5.7981	6.0057
41-100	დადებითი ატიტუდი	44.348	151	5.53	1.32	0.125	<b>4.106</b>	5.2841	5.7784
ზოგადი	დადებითი ატიტუდი	172.786	394	5.88	1.24	0.049	15.868	5.8103	5.9439

Sig= 0.001; t= t-კრიტერიუმი; N= რაოდენობა; M=საშუალო; SD= სტანდარტული გადახრა; Std.E- სტანდარტული შეცდომა; F- ერთფაქტორული დისპერსიული ანალიზის (ANOVA);

ერთფაქტორული დისპერსიული ანალიზის (ANOVA) შედეგად დადგინდა სტატისტიკურად სანდო კავშირი პოზიტიურ ატიტუდსა და სწავლის ეფექტურობას შორის ორივე კატეგორიის აკადემიური მოსწრების ჯგუფებთან. ძლიერი შემსწავლელებისვის დადებით ატიტუდსა და სწავლის ეფექტურობას შორის (F=17.819, p<0.001), ხოლო სუსტი შემსწავლელებისთვის – (F=4.106, p<0.001). (იხილეთ ცხრილი 12.)

**ჰიპოთეზა 4.**

მეცამეტე ცხრილში განსხვავებული საგანმანათლებლო კონტექსტის მიხედვით აღწერილია, საშუალო მაჩვენებლები წარმატებულ და ნაკლებად წარმატებულ შემსწავლელებსა და მიღწევის მოტივაციას (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) შორის.

**ცხრილი 13. მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) მნიშვნელობა აკადემიური მოსწრებისა და სხვადასხვა სასწავლო ფორმისა და ტიპის მიხედვით**

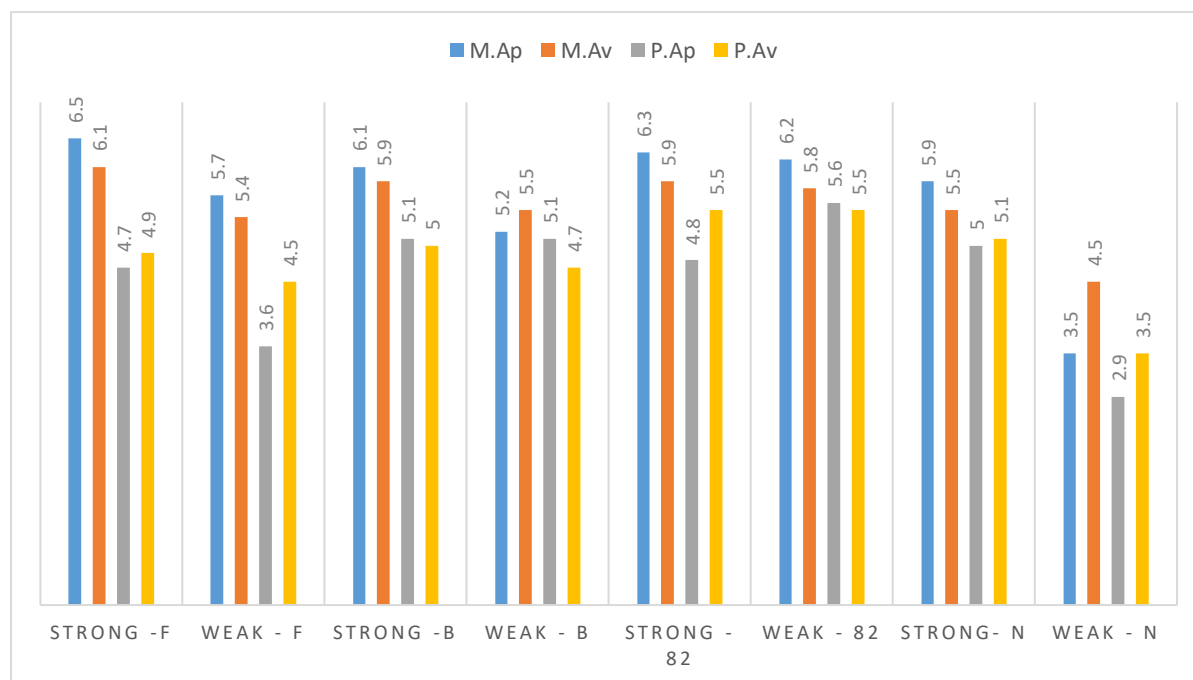
ცვლადი	სასწავლო გარემო და ტიპები															
	ფსიქოლოგია				ბიზნესი				82-ე				ნიუტონი			
	71-100		41-70		71-100		41-70		71-100		41-70		71-100		41-70	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<b>M.Ap</b>	6.5	.72	5.7	1.17	6.1	1.29	5.2	1.32	6.3	.64	6.2	1.31	5.9	1.32	3.6	.80
<b>M.Av</b>	6.1	.78	5.4	1.30	5.9	1.11	5.5	1.29	5.9	1.03	5.8	.87	5.5	1.17	4.5	.70
<b>P.Ap</b>	4.7	1.89	3.6	1.85	5.1	1.74	5.1	1.42	4.8	2.37	5.6	1.52	5.0	1.63	2.9	1.62
<b>P.Av</b>	4.9	1.28	4.5	1.55	5.0	1.94	4.7	1.53	5.5	1.5	5.5	1.10	5.1	1.07	3.5	.82

*M*=საშუალო; *SD*= სტანდარტული გადახრა. *M.Ap*- სრულყოფის მიღწევის მიზანი (*Mastery-Approach goal*), *M.Av* – სრულყოფის აცილების მიზანი (*Mastery-Avoidance goal*), *P.Ap*- შესრულების მიღწევის მიზანი (*Performance-Approach goal*), *P.Av* – შესრულების აცილების მიზანი (*Performance-Avoidance goal*); *ფსიქოლოგია* – მეცნიერებათა და ხელოვნების ფაკულტეტი; *ბიზნესი* – ბიზნესის სკოლა, *82-ე* – 82-ე საჯარო სკოლა; *ნიუტონი* – ნიუტონის თავისუფალი სკოლა.

ენის წარმატებულად შემსწავლელებს ყველა საგანმანათლებლო ფორმაში ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციიდან ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი აქვთ სრულყოფის მიღწევის

(M.Ap.) მიზანთან. მეცნიერებათა და ხელოვნების ფაკულტეტის სტუდენტებში (ფსიქოლოგები) სრულყოფის მიღწევი მიზნის (M.Ap.) საშუალო მონაცემი დაფიქსირდა 6.5, ბიზნესის სკოლის სტუდენტებში - 6.1, 82-ე საჯარო სკოლის მოსწავლეებში - 6.3, ხოლო ნიუტონის თავისუფალი სკოლის მოსწავლეებში - 5.9 (იხ.ცხრილი 13).

**დიაგრამა 3. მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) მნიშვნელობა სხვადასხვა სასწავლო ფორმასა და ტიპში, აკადემიური მოსწრების მიხედვით**

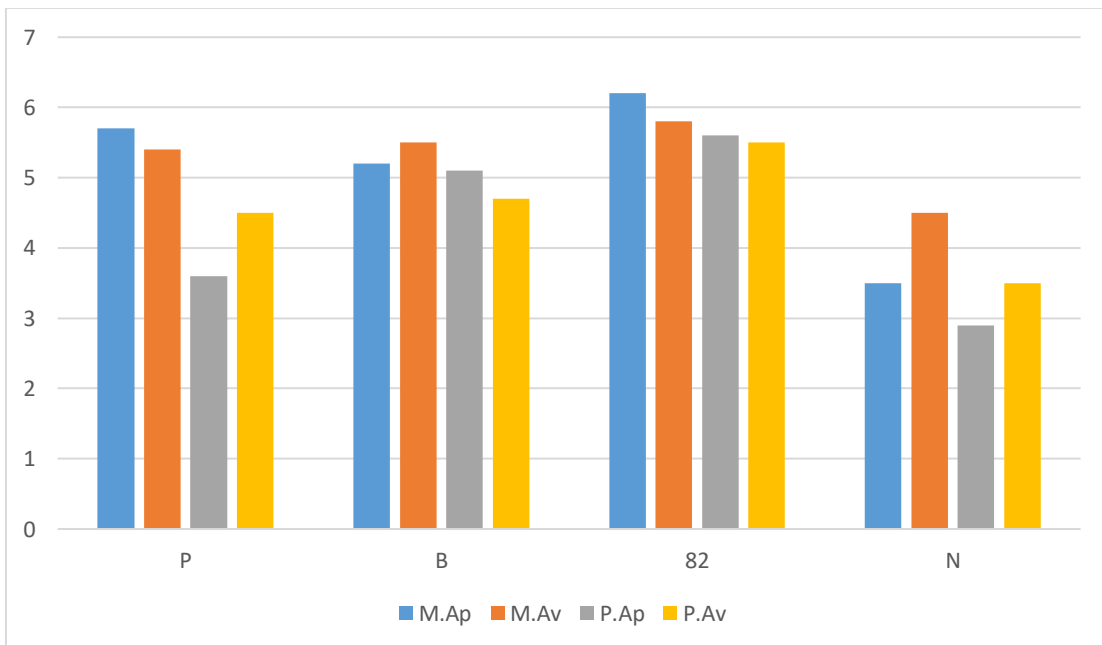


**Strong F-** ფსიქოლოგიის ფაკულტეტის სტუდენტები 71–100 ქულამდე, **Weak F-** ფსიქოლოგიის ფაკულტეტის სტუდენტები 41–70 ქულამდე, **Strong B** - ბიზნესის ფაკულტეტის სტუდენტები 71–100 ქულამდე, **Weak B-** ბიზნესის ფაკულტეტის სტუდენტები 41–70 ქულამდე, **Strong 82-** 82-ე საჯარო სკოლის მოსწავლეები 7–10 ქულამდე, **Weak 82-** 82-ე საჯარო სკოლის მოსწავლეები 4–6 ქულამდე, **Strong N** – ნიუტონის თავისუფალი სკოლის მოსწავლეები 7–10 ქულამდე, **Weak N-** ნიუტონის თავისუფალი სკოლის მოსწავლეები 4–6 ქულამდე, **M.Ap-** სრულყოფის მიღწევის მიზანი (Mastery-Approach goal), **M.Av** – სრულყოფის აცილების მიზანი (Mastery-Avoidance goal), **P.Ap-** შესრულების მიღწევის მიზანი (Performance-Approach goal), **P.Av** – შესრულების აცილების მიზანი (Performance-Avoidance goal).



ენის სუსტი შემსწავლელებისათვის, ისევე როგორც ძლიერებისთვის, უცხო ენის ათვისებაში წამყვან მოტივს წარმოადგენს მიღწევის მიზანი და არა შესრულების მიზანი. თუმცა სუსტ შემსწავლელებთან მიღწევის ტიპის ორიენტაციაში შეიმჩნევა განსხვავებული ტენდენციები. ფსიქოლოგიის სტუდენტებისა და საჯარო სკოლის მოსწავლეებისთვის უპირატეს მიზანს წარმოადგენს სრულყოფის მიღწევის მიზანი (ფსიქოლოგიის სტუდენტებისთვის  $M.Ap = 5.7$ ; 82-ე სკოლის მოსწავლეებისთვის  $M.Ap = 6.2$ ), ხოლო ბიზნესის სკოლის და ნიუტონის თავისუფალი სკოლის ენის შემსწავლელებისთვის უპირატეს მიზანს წარმოადგენს სრულყოფის აცილების მიზანი (ბიზნესის სკოლა –  $M.Av = 5.2$ ; ნიუტონის თავისუფალი სკოლა –  $M.Av = 4.5$ ) (იხ. ცხრილი 13).

**დიაგრამა 4: მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) მნიშვნელობა სხვადასხვა სასწავლო ფორმასა და ტიპში დაბალი აკადემიური მოსწრების დროს**



*P=ფსიქოლოგიის ფაკულტეტი, B= ბიზნესის სკოლა, 82= 82-ე საჯარო სკოლა, N= ნიუტონის თავისუფალი სკოლა. M.Ap- სრულყოფის მიღწევის მიზანი (Mastery-Approach goal), M.Av- სრულყოფის აცილების მიზანი (Mastery-Avoidance goal), P.Ap- შესრულების მიღწევის მიზანი (Performance-Approach goal), P.Av - შესრულების აცილების მიზანი (Performance-Avoidance goal).*

ნიუტონის თავისუფალ სკოლაში, ისევე როგორც ბიზნესის სკოლაში, ნათლად ჩანს სრულყოფის აცილების მიზნის უპირატესობა. რაც გულისხმობს ორიენტირებას, აიცილო მოსალოდნელი უარყოფითი შედეგები. ანუ ენის შემსწავლელს უჩნდება შიში, არ გააკეთოს იმაზე ნაკლებად, ვიდრე შეუძლია, აიცილოს საქმის ცუდად შესრულება. ხოლო ფსიქოლოგიის ფაკულტეტისა და საჯარო სკოლის სუსტი შემსწავლელებისთვის უპირატესი მიზანი კვლავ სრულყოფის მიღწევაა, რაც გულისხმობს ფოკუსირებულობას დადებით შესაძლებლობებსა და მოლოდინებზე (იხ. დიაგრამა 4).

**შედეგების სხვაობა შეგვიძლია ავხსნათ ენის შემსწავლელების განსხვავებული ინტელექტუალური ცნობისმოყვარეობით, მიღწევის მოთხოვნილებით, თვითდაჯერებულობით. ადამიანები ირჩევენ განსხვავებულ მიზნებს, განსხვავებულ მიღწევის გარემოებებში და ეს მიზნები მიუთითებს განსხვავებულ ამოცანებზე კოგნიტურ და ქცევით მოდელში.**

## 5. შედეგების ინტერპრეტაცია/დისკუსია

კვლევის ფარგლებში მოპოვებულ მტკიცებულებებზე დაყრდნობით რამდენიმე დასკვნის გამოტანა შეიძლება:

ნაშრომის მიზანი იყო დამედგინა, რამდენად არის დაკავშირებული უცხო ენის სწავლის ეფექტურობა მიღწევის მოტივაციასთან (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციასთან). კვლევის შედეგად დადგინდა, რომ ინგლისური ენის აკადემიური მოსწრება არის დაკავშირებული სრულყოფის მიღწევის მიზანთან, სრულყოფის აცილების მიზანთან, შესრულების მიღწევის მიზანთან და შესრულების აცილების მიზანთან. ანუ მიღწევის მოტივაციას აქვს პრედიქციის ძალა. **სწავლის ეფექტურობა (აკადემიური მოსწრება) დაკავშირებულია სრულყოფის მიღწევის მიზანთან, რაც უფრო მაღალია სწავლის ეფექტურობა, უფრო მეტად ჩნდება სურვილი, იყო ორიენტირებული ახალ ცოდნაზე, უნარებისა და კომპეტენციების განვითარებაზე.**

კვლევამ ასევე გამოავლინა, რომ განსხვავებული აკადემიური მოსწრების მქონე ენის შემსწავლელები განსხვავებულად ექვემდებარებიან მიღწევის მოტივაციას (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციას).

2. კვლევის მიზანს ასევე წარმოადგენდა იმის დადგენა, თუ რამდენად ახდენს გავლენას პოზიტიური ატიტუდი მიღწევის მოტივაციაზე (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციაზე). დადებით განწყობას რამდენად შეუძლია ეფექტი იქონიოს სრულყოფის მიღწევის მიზანზე, სრულყოფის აცილების მიზანზე, შესრულების მიღწევის მიზანზე და შესრულების აცილების მიზანზე.

დადგინდა კავშირი ინგლისური ენის სწავლის ატიტუდსა (დადებითი/ უარყოფითი) და მიღწევის მოტივაციას (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციას) შორის. კვლევამ ასევე აჩვენა, რომ არსებობს კორელაცია წარმატებულ შემსწავლელსა და მიღწევის მოტივაციას (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციას) შორის. ეს კავშირი განსხვავებულად ვლინდება მიღწევის

მოტივაციის სხვადასხვა მიზანში (სრულყოფის მიღწევის მიზანი (Mastery-Approach goal), სრულყოფის აცილების მიზანი (Mastery-Avoidance goal), შესრულების მიღწევის მიზანი (Performance-Approach goal), შესრულების აცილების მიზანი (Performance-Avoidance goal)).

შედეგებმა აჩვენა, რომ უცხო ენის შემსწავლელებს, რომელთაც სუსტი ატიტუდი ჰქონდათ ინგლისური ენის შესწავლის მიმართ, ნაკლები მიღწევები აღმოაჩნდათ, ხოლო იმ სტუდენტებს, რომელთაც დადებითი ატიტუდი ჰქონდათ ენის შესწავლის მიმართ, უფრო მეტი მიღწევები დაუფიქსირდათ. დადებითი ატიტუდი სტიმულს აძლევს ენის შემსწავლეს, ზედმიწევნით კარგად შეასრულოს დასახული მიზნები. საინტერესოა, რომ ასაკის ცვლადი არ განაპირობებს დადებით ან უარყოფით ატიტუდს ენის სწავლასთან მიმართებაში.

ბიზნესის სკოლის სტუდენტებსა და ნიუტონის თავისუფალი სკოლის მოსწავლეებს აქვთ მაღალი კორელაცია დადებით ატიტუდსა და სრულყოფის მიღწევის (M.Ap.) მიზანს შორის. იმ გარემოში, სადაც ენის შემსწავლელებს თავად აქვთ შექმნილი მაღალი სტანდარტები, დადებითი ატიტუდი მჭირდო კავშირშია სრულყოფის მიღწევის მიზანთან. ბიზნესის სკოლისა და ნიუტონის თავისუფალი სკოლის ენის შემსწავლელები ფოკუსირებულები არიან კომპეტენციების სრულყოფილად განვითარებაზე. ამავე დროს, შედარებით სუსტი კავშირი არსებობს დადებით ატიტუდსა და შესრულების მიღწევის (P.Ap.) მიზანს შორის. ამ შედეგის მიხედვით შეგვიძლია ვიმსჯელოთ, რომ ნიუტონის თავისუფალი სკოლისა და ბიზნესის სკოლის ენის შემსწავლელებისათვის შექმნილია პოზიტიური ატიტუდი შესასწავლი გარემოს მიმართ, მათთვის შესასწავლი უცხო ენა ასოცირდება უკეთეს მომავალთან, გააზრებული აქვთ უცხო ენის შესწავლის საჭიროება და ინგლისური ენის როლი წარმატებულ კარიერაში. ისინი ნაკლებად არიან ორიენტირებულები ნიშანსა თუ შექებაზე, უცხო ენის უკეთ შესწავლით წარმატებულ მომავალზე ახდენენ ორიენტაციას. შესრულებაზე ორიენტირება კი ფაქტობრივად ნიშნავს აქ და ამჟამად არსებულ მოტივაციას, მაგალითად: ნიშნის მიღება, შექების დამსახურება, გამოცდის ჩაბარება, ხოლო სრულყოფის მიზანი ყოველთვის ორიენტირებულია

**მომავალზე.** იმ გარემოში, სადაც ატიტუდი შესასწავლი ენის მიმართ პოზიტიურია, სამომავლო გეგმებს უცხო ენაზე დაყრდნობით თამამად ადგენენ.

გასათვალისწინებელია ატიტუდის მიმართ არსებული სამი ძირითადი კომპონენტი: კოგნიტური, ემოციური და ქცევითი. ვფიქრობ, დადებითი ატიტუდი პირველ რიგში გულისხმობს გაცნობიერებას იმ დადებითი ეფექტის, რომელიც ახასიათებს ატიტუდს. ამავე დროს პოზიტიურ ატიტუდს აუცილებლად ახლავს ემოციური ტონი. დადებითი ატიტუდის დროს ეს შეიძლება იყოს, მაგალითად, სიხარული და სიამოვნება უცხო ენის ათვისების პროცესში, ან შფოთვა და მარცხის შიში, უსიამოვნო განცდები უარყოფითი ატიტუდის დროს. რაც შეეხება ქცევით კომპონენტს, თავად სასწავლო პროცესში არის ის ქცევითი მხარე, რომელიც დამახასიათებელია ატიტუდისათვის.

3. ნაშრომის მიზანს, ასევე, წარმოადგენდა დაგვედგინა, განსაზღვრავს თუ არა უცხო ენის სწავლის ეფექტურობას პოზიტიური ატიტუდი უცხო ენის შესწავლის მიმართ. რამდენად შეუძლია დადებით განწყობას, გაზარდოს ან შეამციროს ენის შემსწავლელების აკადემიური მოსწრება.

კვლევის შედეგად დადგინდა, რომ მაღალი აკადემიური მოსწრების მქონე ენის შემსწავლელებს აქვთ უფრო მჭიდრო კორელაცია დადებით ატიტუდთან, ვიდრე დაბალი აკადემიური მოსწრების მქონე ენის შემსწავლელებს. აქედან გამომდინარე, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ **პოზიტიური ატიტუდი განსხვავებულ სასწავლო ფორმებსა თუ ტიპებში აკადემიური მოსწრების მიხედვით სხვადასხვანაირად მოქმედებს უცხო ენის სწავლის ეფექტურობაზე.** კვლევის შედეგად დადასტურდა ტენდენცია, რომ უცხო ენის სწავლის ეფექტურობის გაზრდისთვის აუცილებელია შეიქმნას პოზიტიური ატიტუდი სასწავლო გარემოს მიმართ (ამ საკითხს რეკომენდაციების ბლოკში განვიხილავთ). ატიტუდი და ენის შემსწავლელის სოციალური მოტივაცია უცხო ენის სწავლისას გავლენას ახდენს სწავლის ხარისხსა და შედეგებზე.

4. კვლევის მიზანს წარმოადგენდა დაგვედგინა, *სწავლების განსხვავებულ ფორმებსა და ტიპებში (საჯარო/ კერძო სკოლა; უნივერსიტეტი) მიღწევის მოტივაცია (ოთხი ტიპის*

*მიზნის ორიენტაცია) სხვადასხვანაირადაა თუ არა დაკავშირებული უცხო ენის სწავლის ეფექტურობასთან.*

კვლევის შედეგად დადგინდა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება სწავლების განსხვავებულ ფორმებსა და ტიპებში უცხო ენის სწავლის ეფექტურობასა და მიღწევის მოტივაციას (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციას) შორის. სუსტმა (41–70) და ძლიერმა (71–100) ენის შემსწავლელებმა განსხვავებული მიღწევის მოტივაცია (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაცია) გამოავლინეს. ძლიერ შემსწავლელებს, ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციიდან, ყველა საგანმანათლებლო ფორმასა თუ ტიპში ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი აქვთ სრულყოფის მიღწევის (M.Ap.) მიზანთან. ხოლო მიღწევის დანარჩენ მიზნებთან (სრულყოფის აცილება (M.Av), შესრულების მიღწევა (P.Ap), შესრულების აცილება (P.Av.)) განსხვავებულ სასწავლო ფორმებსა თუ ტიპებში მიღწევის მოტივაციის სხვადასხვა მიზნის უპირატესობა გამოვლინდა.

უცხო ენის სუსტი შემსწავლელებისათვის, ისევე როგორც ძლიერებისთვის, უცხო ენის ათვისებაში წამყვან მოტივს წარმოადგენს მიღწევის მიზანი და არა შესრულების მიზანი. თუმცა ენის სუსტ შემსწავლელებთან მიღწევის ტიპის ორიენტაციაში შეიმჩნევა განსხვავებული ტენდენციები. ფსიქოლოგიის სტუდენტებისა და საჯარო სკოლის მოსწავლეებისთვის უპირატეს მიზანს წარმოადგენს სრულყოფის მიღწევის მიზანი (M.Ap), ხოლო ბიზნესის სკოლისა და ნიუტონის თავისუფალი სკოლის ენის შემსწავლელებისთვის უპირატეს მიზანს წარმოადგენს სრულყოფის აცილების მიზანი (M.Av). მაგალითად, ენის შემსწავლელი, რომელსაც აქვს სრულყოფის მიღწევის (M.Ap) მიზანი, ცდილობს, კურსიდან ისწავლოს რაც შეიძლება მეტი, ხოლო სრულყოფის აცილების (M.Av) მიზნის მქონე ენის შემსწავლელი ცდილობს, აიცილოს შესასწავლი მასალის გაუგებრობა ან არ დაავიწყდეს ის, რაც ისწავლა. ელიოტი და მაკგრეგორი მიუთითებდნენ, რომ „პერფექციონისტი“ ენის შემსწავლელი, შესაძლოა, წარმოადგენდნენ სრულყოფის აცილების (M.Av) მიზნის ორიენტაციის მაგალითს. პერფექციონისტები, ზოგადად, ცდილობენ, აიცილონ შეცდომის დაშვება ან შეასრულონ ყველაფერი სწორად.

საყურადღებოა, რომ 82-ე სკოლისა და ფსიქოლოგიის ფაკულტეტის, სუსტი შემსწავლელები, უპირატესობას ანიჭებენ მიღწევის იმ მოტივაციას, რასაც ირჩევენ ძლიერი შემსწავლელები. უპირატესი მიღწევის მოტივაცია, ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციიდან, აკადემიური მოსწრების მიუხედავად, არის **სრულყოფის მიღწევის მიზანი**. ბიზნესის სკოლისა და ნიუტონის თავისუფალი სკოლის სუსტი შემსწავლელები, ძლიერი შემსწავლელებისგან განსხვავებით, უპირატეს მიზნად **სრულყოფის აცილების მიზანს მიიჩნევენ**.

ნიუტონის თავისუფალ სკოლაში, სადაც მოსწავლეები ინტენსიურად სწავლობენ ინგლისურ ენას, არსებობს მნიშვნელოვანი განსხვავება სუსტ და ძლიერ შემსწავლელებს შორის. აღნიშნული ტენდენცია არ შეიმჩნევა სხვა სასწავლო ფორმებსა თუ ტიპებში (82-ე საჯარო სკოლა, უნივერსიტეტი). ძლიერი შემსწავლელები უპირატესობას ანიჭებენ სრულყოფის მიღწევას და შეიმჩნევა მიღწევის ოთხივე მოტივაციის მაღალი მაჩვენებელი, ხოლო სუსტ შემსწავლელებთან უპირატესია სრულყოფის აცილების მიზანი და შეიმჩნევა დაბალი მაჩვენებელი სხვა მიღწევის მოტივაციებთან.

კვლევამ გამოავლინა ტენდენცია, რომ **უცხო ენის შესწავლის განსხვავებულ სასწავლო ფორმებსა და ტიპებში ენის შემსწავლელებს განსხვავებული მიღწევის მიზნები (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაცია) უყალიბდებათ**. უამრავი მიზეზი შეიძლება დასახელდეს ამ დასკვნის ასახსნელად. უცხო ენის შესწავლის მოტივაცია თავისი ბუნებით არის მრავალმხრივი, მოიცავს სოციალურ და ინდივიდუალურ კომპონენტებს და უცხო ენის შემსწავლელისთვის ადგენს ქმედების მამოძრავებელ ძალას. მიღწევის მოტივაციის ჩამოყალიბებისას მნიშვნელოვანია ორი ფუნდამენტური განზომილება: თავად რას ისახავს პიროვნება მიზნად და პიროვნული მიღწევები როგორაა შედარებული სხვების შედეგებთან. ენის ზოგი შემსწავლელი აცნობიერებს ინგლისური ენის მნიშვნელობას წარმატებული მომავლისთვის, **ორიენტირებული არის სრულყოფის მიზანზე და ენის წარმატებით ათვისებაზე**.

განსხვავებული სასწავლო გარემო შესაძლოა იყოს მიზეზი, გასხვავებული მიღწევის მიზნის ჩამოყალიბებისა. თანამედროვე და ტექნიკურად აღჭურვილი საკლასო გარემო შესაძლოა არათანაბარ პირობებში აყენებდეს ენის იმ შემსწავლელებს, რომელთაც მსგავსი აღჭურვილობის საკლასო ოთახი არ აქვთ, რამაც შესაძლოა გამოიწვიოს მოსწავლეების მოტივაციის მიზნების დაქვეითება. თუმცა მხოლოდ განსხვავებული სასწავლო გარემო ვერ ჩამოაყალიბებს განსხვავებულ მიღწევის მოტივაციას. ამის არგუმენტად შეგვიძლია მოვიყვანოდ ერთი უნივერსიტეტის ორი ფაკულტეტის (ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის მეცნიერებათა და ხელოვნების ფაკულტეტის და ბიზნესის სკოლის) სტუდენტების განსხვავებული მიღწევის მოტივაცია (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაცია).

გარემო ფაქტორთან ერთად, ვფიქრობ, გასათვალისწინებელია **განსხვავებული კონკურენტული გარემო**. ეს შესაძლოა იყოს მიზეზი, გასხვავებული მიღწევის მიზნის ჩამოყალიბების. გასათვალისწინებელია ჯგუფელების თუ კლასელების ფაქტორი. იმ გარემოში, სადაც ენის შემსწავლელების უმეტესობას ჩამოყალიბებული აქვს მაღალი მიღწევის მოთხოვნილება, ორიენტირებულია სრულყოფის მიზანზე და ენის წარმატებით შესწავლაზე, ჯგუფის დანარჩენი წევრებიც მარტივად ექცევიან „ზეგავლენის“ ქვეშ, მათაც უჩნდებათ მაღალი მიღწევის მოთხოვნილება და ორიენტირებული ხდებიან სრულყოფის მიზანზე. ხოლო თუ სასწავლო გარემოში ენის შემსწავლელების უმეტესობას არა აქვს მიღწევის მაღალი მოთხოვნილებები და ორიენტირებული არიან მხოლოდ შესრულების მიზანზე და მარცხის არიდებაზე, ჯგუფის დანარჩენი წევრებიც ორიენტირებული ხდებიან მარცხის არიდებასა და შესრულების მიზანზე.

განსხვავებული **სოციალური გარემო ფაქტორები** შესაძლოა იყოს მიზეზი, გასხვავებული მიღწევის მიზნის ჩამოყალიბების. **სოციალური გარემო** ენის შესწავლის დროს თამაშობს გადაწყვეტ როლს როგორც ემოციურ, ისე შემეცნებით ასპექტში. იმ გარემოში, სადაც სტაბილური სოციალური მდგომარეობა აქვს ენის შემსწავლელს, უფრო მეტად ახდენს მომავალზე ორიენტირებას და თვითაქტუალიზაციას. უცხო ენის ათვისების მოტივაცია თავისი ბუნებით არის მრავალმხრივი და კომუნიკაციური კოდირების სისტემის მსგავსად მოიცავს სოციალურ და ინდივიდუალურ კომპონენტებს. ამგვარად,



საგანმანათლებლო სისტემაში სწავლა მოიცავს როგორც პიროვნულ, ასევე სოციალურ კომპონენტებს.

სოციალურ გარემოსთან ერთად მნიშვნელოვანია ატიტუდის როლი. ატიტუდის დამაჯერებელი კავშირი სწავლის ეფექტურობასთან ადასტურებს აღნიშნული ცვლადის როლს სასწავლო პროცესში. ატიტუდი ითვლება აფექტურ ცვლადად, რომელიც ემოციასთან არის დაკავშირებული. თუმცა მას კოგნიტური და ქცევითი ეფექტაც ახასიათებს: მოსწავლე აცნობიერებს უცხო ენის როლს მომავალთან დაკავშირებით, დადებითად განეწყობა, შესაბამის ქცევასაც ახორციელებს და სასწავლო პროცესში სრულად ერთვება. როცა პედაგოგი ქმნის პოზიტიურ ემოციურ გარემოს, ენის შემსწავლელს უძლიერდება დადებითი ემოციური დამოკიდებულება შესასწავლი ენის მიმართ, უყალიბდება სრულყოფის მიზნის ორიენტაცია, ენის შემსწავლელი იწყებს შესასწავლი საქმისთვის უპირატესობის მინიჭებას, უვითარდება შინაგანი ინტერესი, მთლიანად ჩართულია სასწავლო აქტივობებში, ირჩევს ინტერესის აღმძვრელ დავალებებს, სირთულეების პირისპირ არის შეუპოვარი და პოზიტიურ დამოკიდებულებაშია სწავლის მიმართ. ხოლო, როცა გაკვეთილზე არ არის დადებითი ემოციური გარემო, ენის შემსწავლელი ცდილობს, თავი აარიდოს ამ გარემოს, სუსტდება პოზიტიური კავშირი შესასწავლი ენის მიმართ და ენის შემსწავლელს უყალიბდება შესრულების მიზნის ორიენტაცია. ასეთი მოსწავლეები/სტუდენტები ირჩევენ უფრო ზედაპირული სწავლის სტრატეგიებს, უპირატესობას ანიჭებენ მარტივ დავალებებს, სირთულეებთან შეხვედრის დროს უკან იხევენ და შედეგზე ნაკლებად არიან ორიენტირებულები. მათთვის სწავლა დაკავშირებულია მხოლოდ უარყოფით შედეგებთან, როგორებიცაა ყურადღების გაფანტვა სწავლის დროს, ინფორმაციის ზედაპირული დამუშავება და შინაგანი მოტივაციის შემცირება.

მასგორეტის (Masgoret) ზემოთ განხილული მეტა-ანალიზი გარდნერის ცნობილი მოდელის შესახებ „ატიტუდი, მოტივაცია და უცხო ენის შესწავლა“, ეფუძნება ატიტუდ /მოტივაციის ტესტის (Attitude/Motivation Test Battery-AMTB) მეთოდით ჩატარებულ 75 კვლევას და სამ ჰიპოთეზას.

პირველი ჰიპოთეზა გულისხმობს უცხო ენაში ატიტუდის მიმართებას მოტივაციისა და ორიენტაციის წარმატებასთან. მრავალი ავტორის აზრით (დორნიე, ელისი, ოქსფორდი და სხვა.) ეს მიმართება არათანმიმდევრულია, განიცდის გავლენას სასწავლო სიტუაციის გაფორმების (დიზაინის), ენობრივი გარემოს, მოსწავლეთა ასაკის და სხვა ფაქტორების მხრიდან. თუმცა ზოგადი დამოკიდებულება კონსტატურად დადებითია. ჩემი კვლევის მიხედვით, აკადემიური წარმატება ენაში და ატიტუდის მაჩვენებელი ძლიერ შემსწავლელებთან ( $r=651$ ) და სუსტ შემსწავლელებთან ( $r=466$ ) თვალსაჩინოდ ადასტურებს ატიტუდის სტატისტიკურად სანდო განსხვავებას და კავშირს სწავლის ეფექტურობასთან.

მეორე ჰიპოთეზა მასგორეტის მიხედვით გულისხმობს სოციალურ-კულტურული გარემოს როლს ენის სწავლის ეფექტურობაში. რ. ოქსფორდს მიაჩნია, რომ შედეგები ცვალებადობს იმის მიხედვით, უცხო ენის ათვისებასთან გვაქვს საქმე, თუ მეორე ენასთან. ამ თვალსაზრისით, საქართველოში ინგლისური ენა უცხო ენად აღიქმება, თუმცა მასმედიის, ფილმებისა და ინტერნეტის გავლენით სულ უფრო მეტ ადგილს იკავებს მოზარდთა სოციალ აქტივობაში. დორნიე ხაზს უსვამს გეოგრაფიულ და პოლიტიკურ ფაქტორებს ამ სფეროში. ვფიქრობ, ჩემს კვლევაში სწორედ სოციალურ-პოლიტიკური ფაქტორებით შეგვიძლია ავხსნათ სუსტი შემსწავლელების მიღწევის მოტივაციური სხვაობა ბიზნესის სკოლისა და ფსიქოლოგიის ფაკულტეტის სტუდენტებს შორის. თანამედროვე სოციალურ-პოლიტიკურ სიტუაციაში წარმატებული ბიზნესი, როგორც წესი, დასავლეთის სახელმწიფოებთან კონტაქტით ხორციელდება, სადაც ინგლისური ენა მთავარ მამომრავებელ რგოლს წარმოადგენს.

მესამე ჰიპოთეზა ეხება წარმატებულობის ცვლილებას უცხო ენაში იმის მიხედვით, საშუალო სკოლასთან გვაქვს საქმე თუ უმაღლეს სასწავლებელთან. ჩემი კვლევის მიხედვით, განსხვავება სკოლისა და უნივერსიტეტის ენის შემსწავლელთა შორის ნაკლებად თვალსაჩინოა, ვიდრე სწავლების სხვადასხვა ფორმებსა თუ ტიპებს შორის. ვფიქრობ, ჯგუფებს შორის სხვაობა, განპირობებულია არა ასაკის ფაქტორის გავლენით, არამედ უფრო ძლიერი სოციალურ-ფსიქოლოგიური და სიტუაციური ფაქტორებით.

მიღებული შედეგები იძლევა საფუძველს კონკრეტული პედაგოგიური რეკომენდაციებისთვის, კერძოდ, უცხო ენის შესწავლის პროცესმა ხელი უნდა შეუწყოს სრულყოფის მიღწევის მიზნის ჩამოყალიბებასა და ენის შესწავლის მიმართ დადებითი განწყობის შექმნას.

## 6. დასკვნა

შედეგებმა დაადასტურა კვლევის დასაწყისში ჩამოყალიბებული ჰიპოთეზები, რომელთა მიხედვითაც:

- დადგინდა მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) კავშირი უცხო ენის სწავლის ეფექტურობასთან. ყველაზე მაღალი ხარისხის კავშირი დაფიქსირდა უცხო ენის სწავლის ეფექტურობასა და მიღწევის მოტივაციის ტიპებიდან (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციიდან) სრულყოფის მიღწევის მიზანთან ( $r=0.437$ ) და ყველაზე ნაკლები კავშირი დაფიქსირდა შესრულების მიღწევის მიზანთან ( $r=0.188$ ).
- განსხვავებული აკადემიური მოსწრების მქონე უცხო ენის შემსწავლელები განსხვავებულად ექვემდებარებიან მიღწევის მოტივაციას (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციას). წარმატებულ შემსწავლელებს ყველაზე მაღალი ხარისხის კავშირი დაუფიქსირდათ სწავლის ეფექტურობასა და სრულყოფის მიღწევის მიზანთან, ხოლო სუსტი/ნაკლებად წარმატებული შემსწავლელებისთვის კორელაციის ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი დაფიქსირდა სწავლის ეფექტურობასა და შესრულების მიღწევის მიზანს შორის.
- კვლევის შედეგად სტატისტიკურად სანდო კორელაციები დადგინდა მიღწევის მოტივაციასა (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციასა) და დადებით ატიტუდს შორის. პოზიტიური ატიტუდი დადებით კორელაციაშია სრულყოფის მიღწევის მიზანთან და სრულყოფის აცილების მიზანთან. ასევე დადგინდა, რომ დადებითი ატიტუდი სუსტ დადებით კორელაციაშია შესრულების მიღწევის მიზანთან და შესრულების აცილების მიზანთან. კორელაცია დადებით ატიტუდსა და მიღწევის მოტივს შორის დადასტურდა მიზნის ყველა ტიპთან.
- დაფიქსირდა ტენდენცია, რომ წარმატებული შემსწავლელების დადებითი ატიტუდი მჭიდრო კავშირშია ოთხივე ტიპის მიზანთან, სუსტ/ნაკლებად

წარმატებულ ენის შემსწავლელებს მჭიდრო კორელაცია დაუფიქსირდათ მხოლოდ სრულყოფის მიღწევის მიზანთან.

- კვლევის შედეგად სტატისტიკურად სანდო კორელაცია დადგინდა დადებით ატიტუდსა და უცხო ენის სწავლის ეფექტურობას შორის. მაღალი აკადემიური მოსწრების მქონე ენის შემსწავლელებს აქვთ უფრო მჭიდრო კორელაცია დადებით ატიტუდთან ( $r=0.651$ ), ვიდრე დაბალი აკადემიური მოსწრების მქონე ენის შემსწავლელებს ( $r=0.466$ ).

- დადგინდა, რომ მიღწევის მოტივაცია (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაცია) სწავლების სხვადასხვა ფორმასა და ტიპში (საჯარო/კერძო სკოლა; უნივერსიტეტი) განსხვავებულად არის დაკავშირებული უცხო ენის სწავლის ეფექტურობასთან. უცხო ენის წარმატებულად შემსწავლელებს, ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციიდან, ყველა საგანმანათლებლო ფორმაში ყველაზე მჭიდრო კავშირში სრულყოფის მიღწევის (M.Ap.) მიზანთან აღენიშნებათ. ენის სუსტი შემსწავლელებისათვის განსხვავებული ტენდენცია დაფიქსირდა, ფსიქოლოგიის სტუდენტებისა და საჯარო სკოლის მოსწავლეებისთვის უპირატეს მიზანს წარმოადგენს სრულყოფის მიღწევის მიზანი, ხოლო ბიზნესის სკოლისა და ნიუტონის თავისუფალი სკოლის ენის შემსწავლელებისთვის უპირატეს მიზანს წარმოადგენს სრულყოფის აცილების მიზანი.

- დადგინდა კავშირი დადებით ატიტუდსა და მიღწევის მოტივაციას შორის (ოთხი ტიპის ორიენტაციას შორის); დადებით ატიტუდსა და უცხო ენის სწავლის ეფექტურობას შორის; მიღწევის მოტივაციასა (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციასა) და უცხო ენის სწავლის ეფექტურობას შორის. აღნიშნული კავშირები გვაძლევს საფუძველს დავასკვნათ, რომ სწავლის ეფექტურობის მაჩვენებელი არის შედეგი ატიტუდის გარკვეული შემაჯამებელი ზემოქმედებისა და მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) მხრიდან. ხდება ერთგვარი სუმაცია (შეჯამება), რაც თავის მხრივ, განსაზღვრავს სწავლის ეფექტურობას.

## 7. რეკომენდაციები

რეკომენდებულია მასწავლებელმა უცხო ენის შემსწავლელს გაუღვივოს ენის სწავლის მოტივაცია და შეუქმნას პოზიტიური ატიტუდი შესასწავლი უცხო ენის მიმართ.

**პირველი:** მასწავლებელმა უმჯობესია, გააძლიეროს შემსწავლელის ღირებულებები და ატიტუდი უცხო ენის მიმართ, რომელიც მოიცავს შინაგან, ინტერკულტურულ და ინსტრუმენტულ ფასეულობებს. უცხო ენის კურსის დაწყებისას, მასწავლებელმა უნდა გააძლიეროს ემოციური ფაქტორები, შეუქმნას ენის შემსწავლელს პოზიტიური მოლოდინები და რწმენა შესასწავლი უცხო ენის მიმართ. სწავლა-სწავლების პროცესში მთავარი არის, გააღვივო ენის შემსწავლელის ინტერესი და სწავლით მიანიჭო სიამოვნება. მასწავლებელმა უნდა იცოდეს, როგორ უნდა აღუძრას ენის შემსწავლელს სწავლის სურვილი. ზოგიერთი ენის შემსწავლელი უცხო ენას სწავლობს, რადგან სურს, ჰქონდეს წარმატებული კარიერა. მასწავლებელმა ენის შემსწავლელის ყურადღება უნდა მიმართოს იმ ფაქტისკენ, რომ უცხო ენის სრულყოფილად ცოდნა თანამედრო საზოგადოებაში კრიტიკულად მნიშვნელოვანია წარმატების მისაღწევად.

**მეორე:** მასწავლებელმა უნდა წაახალისოს ენის შემსწავლელის მოლოდინი, რომ ის წარმატებას მიაღწევს უცხო ენაში. ადამიანები უფრო მეტად არიან მოწადინებულები, როცა გრძნობენ, რომ მიაღწევენ წარმატებას, ვიდრე მაშინ, როცა იციან, რომ მარცხით დამთავრდება მათი წამოწყებული საქმე. უმარტივესი გზა, რომ დარწმუნდნენ ენის შემსწავლელი წარმატებაში, არის ის, რომ მასწავლებელმა შეუქმნას მათ მოლოდინი, რომ წარმატებულები იქნებიან. ასევე, წარმატების მოლოდინის გაზრდა შესაძლებელია, თუ მასწავლებელი დაეხმარება ენის შემსწავლელს და მისცემს ოპტიმალურ დროს დავალების მოსამზადებლად, მასწავლებელი აუხსნის ენის შემსწავლელს, რა ითვლება

წარმატებად ამა თუ იმ დავალებამი და როგორ უნდა მიაღწიონ მას. მასწავლებელი ყოველთვის უნდა დაეხმაროს უცხო ენის შემსწავლელს წინააღმდეგობების დაძლევაში.

**მესამე: მასწავლებელი ორიენტირებული უნდა იყოს ენის შემსწავლელების ინდივიდუალურ მიზნებზე და იმუშაოს მათთან ერთად, რათა გააცნობიერონ ეს მიზნები.**

ბევრ სასწავლო სიტუაციაში, მასწავლებელი მუშაობს წინასწარ შედგენილი სილაბუსით და დასახული მიზნებით, მაგრამ ხშირად ეს არ ემთხვევა ენის შემსწავლელების მიზნებს.

ენის შემსწავლელებს არ ესმით ამა თუ იმ აქტივობის მიზანი. დიმიტრი უზნაძე უფსკრულს მოსწავლისა და მასწავლებლის მისწრაფებებს შორის, მიზნებსა და მოტივებს შორის, აღზრდის ტრაგედიას უწოდებს.

მასწავლებელი „აღსაზრდელის მომავალი კეთილდღეობით ხელმძღვანელობს, სინამდვილეში, არ აქცევს ყურადღებას აღსაზრდელის სურვილებს, არ ითვალისწინებს მოსწავლეთა ინდივიდუალურ თავისებურებებს და ხელმძღვანელობს საკუთარი მოტივებით. ის, რაც, აღმზრდელის აზრით, კეთილდღეობაა, აღსაზრდელისთვის ხშირად ტანჯვად იქცევა“ (უზნაძე, 1964).

რეკომენდებულია მასწავლებელმა გაითვალისწინოს უცხო ენის შემსწავლელების ინდივიდუალური თავისებურებები, სურვილები, ინტერესები და ენის შემსწავლელების ინტერესებს დაუკავშიროს სასწავლო მასალა.

მასწავლებელმა უნდა წარუდგინოს ენის შემსწავლელებს ამა თუ იმ აქტივობის მიზანი, აუხსნას, რისთვის აკეთებს ამ აქტივობას, დაეხმაროს მათ მოტივაციის შექმნაში და მიღწევის მიზნის ჩამოყალიბებაში.

რეკომენდებულია მასწავლებელმა უცხო ენის შემსწავლელებს ყოველი გაკვეთილის დაწყებისას შეახსენოს, რა არის მათი სამომავლო მიზანი, გააცნოს თითოეული გაკვეთილის გეგმა და ენის შემსწავლელებს დაუსახოს მისაღწევი მიზანი.

**მეოთხე: სტრატეგია მოტივაციის გასაჩენად არის ის, რომ მასწავლებლის რესურსები უნდა იყოს ენის შემსწავლელისთვის რელევანტური.** სწავლის მოტივაცია მკვეთრად იკლებს, როდესაც უცხო ენის შემსწავლელი ვერ ხედავენ რელევანტურ კავშირს შესასწავლ მასალასა და რეალურ ცხოვრებას შორის.

დორნიე გვთავაზობს, რომ უმჯობესია, მასწავლებელმა სასწავლო რესურსები გახადოს რაც შეიძლება რელევანტური ენის შემსწავლელის რეალურ ცხოვრებასთან.

მასწავლებელი უნდა მიეხმაროს ენის

შემსწავლელს, **შეიქმნას რეალური რწმენა და მოლოდინები** ენის სწავლის მიმართ. ხშირად ენის შემსწავლელები იქმნიან არარეალურ მოლოდინებს უცხო ენასთან მიმართებაში და როცა მათი მოლოდინები არ მართლდება, ჩნდება იმედგაცრუება, კარგავენ საკუთარი თავის რწმენას, სწავლის მოტივაციას, უყალიბდებათ შესრულების აცილების მიზანი და უარყოფითი ატიტუდი შესასწავლი უცხო ენის მიმართ.

**ენის შემსწავლელის თვითკმაყოფილება და თავდაჯერებულობა თამაშობს ერთ-ერთ მთავარ როლს მოტივაციის შენარჩუნებაში.** მასწავლებელს შეუძლია გააძლიეროს ენის შემსწავლელის თავდაჯერებულობა შემდეგი გზით: მაგალითად, ენის შემსწავლელის პოზიტიურ შესაძლებლობებზე გაამახვილოს ყურადღება, ენის შემსწავლელს უთხრას, რას აკეთებს კარგად, ვიდრე აქცენტი გააკეთოს იმაზე, თუ რა არ გამოსდის ენის შემსწავლელს. ასევე მასწავლებელმა ენის შემსწავლელს უნდა აგრძნობინოს, რომ ის ყოველთვის მზადაა დახმარების გასაწევად. **მასწავლებელი უნდა ქმნიდეს პოზიტიური ატმოსფეროს.** ის უნდა ითვალისწინებდეს ძლიერ ნეგატიურ ძალებს, რომელიც შეიძლება დაკავშირებული იყოს უცხო ენის სწავლასთან. მაგალითად, შფოთვის, რომელიც შეიძლება ჰქონდეს ენის შემსწავლელს, პედაგოგი უნდა ქმნიდეს ენის შემსწავლელებისთვის შესაძლებლობას, რომელიც გააადვილებს სწავლის პროცესში სიამოვნების მიღებას, ამისთვის პედაგოგმა უნდა დაგეგმოს შესაბამისი აქტივობები, რომელიც შექმნის პოზიტიურ ატმოსფეროს. მასწავლებელი უნდა დაეხმაროს მოსწავლეს შფოთვის მაპროვოცირებელი სიტუაციების დაძლევაში. მასწავლებელმა სასწავლო პროცესი უნდა გახადოს არასტრესული და სასიამოვნო. შფოთვა უარყოფით გავლენას ახდენს უცხო ენის შესწავლაზე, რაც უფრო მეტად აქვს შიშის გრძნობა უცხო ენის შემსწავლელს, მით უფრო ნაკლებ წარმატებას აღწევს. თუ მოსწავლეს ჩამოუყალიბდა შიში შესასწავლი ენის მიმართ, მასწავლებელი უნდა დაეხმაროს შიშის გადალახვაში, გამოიყენოს ემოციური სტრატეგიები, როგორცაა საუბარი, გაამხნეოს მოსწავლე („მე ვიცი, რომ შენ შეგიძლია ამის გაკეთება!“, „შენ ახლა უფრო მეტი იცი, ვიდრე ადრე“). უარყოფითმა დამოკიდებულებამ შეიძლება შეამციროს მოსწავლეების მოტივაცია და



ზიანი მიაყენოს ენის შესწავლას, დადებითმა დამოკიდებულებამ შეიძლება საპირისპირო რამ გამოიწვიოს.

მიღწევის მოტივაციის (ოთხი ტიპის მიზნის ორიენტაციის) გასაუმჯობესებლად რეკომენდირებულია: 1. დავეხმაროთ ენის შემსწავლელს, **შექმნან ხედვა** (Dornyei, 2018), რაც გულისხმობს ცნობიერებისა და მოტივაციის ამაღლებას, სურვილების და ძლიერი მისწრაფებების ჩამოყალიბებას, რაც გააღვივებს მათ სამომავლო შესაძლებლობებს. მოტივაციის ჩამოყალიბებისთვის სწორად გადადგმული პირველი ნაბიჯი დაეხმარება უცხო ენის შემსწავლელს შექმნას საკუთარი მომავლის სწორი ხედვა . პედაგოგმა უნდა დაანახოს ენის შემსწავლელს, რას შეიძლება მიაღწიოს, როდესაც სრულყოფილად ეცოდინება უცხო ენა.

2. **ხედვის გაძლიერება** გულისხმობს სასურველი შესასწავლი ენის მიმართ თვითწარმოდგენის გაუმჯობესებას. რაც უფრო იზრდება ამ „ხედვის“ გააზრება, უფრო ძლიერდება „ხედვა“ ანუ იზრდება მოტივაცია სამომავლო მიზნებისკენ. მასწავლებელი უნდა მიეხმაროს ენის შემსწავლელს, დაინახოს სასურველი შედეგი უცხო ენასთან დაკავშირებით და უფრო მკაფიოდ და სწრაფად გაუჩინოს უცხო ენის ათვისების სურვილი.

3. **დავასაბუთოთ ხედვა:** ეფექტური ხედვა არის წარმოსახვისა და რეალობის ნაზავი. მასწავლებელი უნდა დაეხმაროს უცხო ენის შემსწავლელს, გამოვიდნენ საკუთარი ფანტაზიის ჩარჩოდან, მაგრამ ამავედროულად, მათ უნდა ჰქონდეთ რეალური მოლოდინები და უნდა გააცნობიერონ ის პოტენციური წინააღმდეგობები, რაც მათ, შესაძლოა, შეხვდეთ სწავლის პროცესში. ამიტომ ენის შემსწავლელებმა უნდა გააცნობიერონ უცხო ენასთან დაკავშირებულ „თვითწარმოდგენისა“ და რეალისტურ მოლოდინებს შორის სხვაობა.

4. **ხედვის მოქმედებად გადაქცევა:** „ხედვა“ მოქმედების გარეშე უშედეგოა, მომავლის გეგმების დასახვა მაშინ არის პროდუქტიული, თუ მას თან ახლავს კონკრეტული

სამოქმედო გეგმა. აუცილებელია შესაბამისი გეგმები და სასწავლო სტრატეგიები, რათა მოხდეს ხედვის ოპერაციონალიზაცია.

**5. ხედვის შენარჩუნება:** უცხო ენის ყველა შემსწავლელს აქვს განსხვავებული ხედვა, რომელიც მეხსიერებაშია დაცული და ყურადღების მისაქცევად კონკურენციას უწევს ინდივიდის შეზღუდულ „სამუშაო თვითშეფასებას“. იმისათვის, რომ ჩვენი „ხედვა“ შევინარჩუნოთ, საჭიროა რეგულარულად გავააქტიუროთ ის, რომ არ გაქრეს ცხოვრების სხვა პრობლემების გამო.

**6. ხედვის გაწონასწორება:** მასწავლებლმა უნდა შეახსენოს ენის შემსწავლელებს უცხო ენის არცოდნით გამოწვეული შეზღუდვები, მიუთითოს, რომ მათზე დაკისრებული ვალდებულებებისა და მოვალეობების პირნათლად შესრულებას შეუძლია სასურველი შედეგის მოტანა და სრულყოფის მიღწევის მოტივაციის ჩამოყალიბება.

## გამოყენებული ლიტერატურის ჩამონათვალი/ბიბლიოგრაფია

- ალხაზიშვილი, ა. 2009. *უცხოური ენების სწავლება – თეორია და პრაქტიკა*. თბილისი: უნივერსალი.
- ბალიაშვილი, მ. 2010. *სოციალური ფსიქოლოგიის საფუძვლები*. თბილისი: მწიგნობარი.
- ბარამიძე, ნ. 1995. *შორეული მოტივაციური ქცევა და სწავლა*. ბათუმი.
- ბერკი, ლ. 2010. *ბავშვის განვითარება*. თბილისი: ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი.
- განათლების საერთაშორისო სტანდარტული კლასიფიკაცია*. 2013. რედ. ლორთქიფანიძე თამარი. <http://eqe.ge/res/docs/20170815093222ISCED-F-2013-GEO-1.pdf>
- განათლების საერთაშორისო სტანდარტული კლასიფიკაცია*. 2013. რედ. ურუმაძე, ნინო. <https://eqe.ge/res/docs/20170815093219FoET-2013-GEO.pdf>
- გოგობია, რ. 2012. *უცხოური ენის დაუფლების ინდივიდუალურ-ტიპოლოგიური თავისებურებების კვლევა*. თბილისი: ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი. (სადისერტაციო ნაშრომი)
- იმედაძე, ი. 2005. *ფსიქოლოგიის საფუძვლები*. თბილისი: ენა და კულტურა.
- იმედაძე, ი. 2003. *ქვევის პოლიმოტივაციის საკითხისათვის*. საქართველოს მეცნიერებათა აკადემიის დ. უზნაძის სახელობის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის პერიოდული ჟურნალი. (გვ. 52-60). 1.
- იმედაძე, ნ. და ჟ. ჯაში. 2005. *განათლების ფსიქოლოგია*. (მოტივაცია და სასწავლო პროცესი - სალექციო კურსი - თავი 13, გვ. 56-61.
- იმედაძე, ნ. და რ. გოგობია. 2010. *უცხო ენის ათვისების მოტივაციური საფუძვლების შესახებ*, დიმიტრი უზნაძის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტი, კრებული - ფსიქოლოგია, ტომი XXII. გვ. 136-139 თბილისი.

- იმედაძე, ნ. 1979. *მეორე ენის ათვისების ექსპერიმენტული გამოკვლევები*. თბილისი.
- კაკაბაძე, ა. 2018. დასწავლის ფსიქოლოგიური სახეობები. *ჟურნალი ინტერმედიტი*.  
<http://intermedia.ge/%E1%83%A1%E1%83%A2%E1%83%90%E1%83%A2%E1%83%98%E1%83%90/94931-/>
- კიკვაძე, ი. 2013. *მოსწავლეთა ცოდნისა და უნარ-ჩვევების განმავითარებელი შეფასების ძირითადი ფსიქოლოგიური ასპექტები*. აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტის პედაგოგიური ფაკულტეტის IV საერთაშორისო სამეცნიერო-მეთოდური კონფერენციის შრომები. გვ. 412-416. ქუთაისი.  
[http://dspace.nplg.gov.ge/bitstream/1234/154104/1/Akaki\\_Weretlis\\_Saxelmwifo\\_Universitets\\_Shromebi\\_2013.pdf](http://dspace.nplg.gov.ge/bitstream/1234/154104/1/Akaki_Weretlis_Saxelmwifo_Universitets_Shromebi_2013.pdf)
- მიქელაძე, ნ. 2005. *ემოციის როლი უცხო ენის დაუფლების პროცესში*– სამაგისტრო ნაშრომი. თბილისი.
- საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. 2010. *ეროვნული საკვალიფიკაციო ჩარჩო*. 2010 წლის 10 დეკემბერის ბრძანება N120/ნ. თბილისი.  
[http://eqe.ge/res/docs/120\\_4.05.pdf](http://eqe.ge/res/docs/120_4.05.pdf)
- საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. 2011. *2011-2016 სასწავლო წლის ეროვნული სასწავლო გეგმა*. 2011 წლის 11 მარტის ბრძანება N36/ნ. თბილისი.  
<http://ncp.ge/ge/curriculum/satesto-seqtsia/mimdinare-esg-2011-2016>
- საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. 2016. *2018-2024 სასწავლო წლების ეროვნული სასწავლო გეგმა*. 2016 წლის ბრძანება N40/ნ. თბილისი.  
<http://ncp.ge/ge/curriculum/satesto-seqtsia/akhali-sastsavlo-gegmebi-2018-2024/datskebiti-safekhuri-i-vi-klasebi-damtkitsda-2016-tsels>
- საქართველოს მთავრობა. 2004. *ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნები*. 2004 წლის 18 ოქტომბრის დადგენილება N84. თბილისი. <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/11098>

უზნაძე, დ. 1964. *შრომები. ზოგადი ფსიქოლოგია*. ტომი III-IV. თბილისი: მეცნიერებათა აკადემია.

უზნაძე, დ. 1941. *ადამიანის ქცევის ფორმები*. ტომი XVII. თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის შრომები.

უზნაძე, დ. 1949. *განწყობის ფსიქოლოგია ექსპერიმენტული საფუძვლები*. შრომათა სრული კრებული. ტომი VI. მეცნიერებათა აკადემია.

უზნაძე, დ. 2000. *ზოგადი ფსიქოლოგია*. თბილისი: მეცნიერება.

შავერდაშვილი, ე., ფიცხელაური, ნ., რამიშვილი, ფ., და მ. გვასალია. (2014). *უცხოური ენების სწავლების საფუძვლები*. თბილისი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი.

შავერდაშვილი, ე. 2013. *თანამედროვე უცხო ენის გაკვეთილი*. ჟურნალი მასწავლებელი. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. N1.16-24.

ჩეხუაშვილი, ლ. 2013. *შესავალი პიროვნების ფსიქოლოგიაში*. თბილისი.

ჩხარტიშვილი, შ. 1975. *განწყობა და ცნობიერება*. თბილისი.

ჩხარტიშვილი, შ. 1980. *ექსპლიანთა სასკოლო სწავლების საკითხები*. თბილისი.

ჩხარტიშვილი, შ. 1972. *პედაგოგიური ფსიქოლოგია*. ნაწილი I, თბილისი: განათლება.

ჩხარტიშვილი, შ. 1972. *სწავლის მოტივაციური სტრუქტურა*. „სკოლა და ცხოვრება“.

ჭიაბრიშვილი, ნ. 2015. *როგორ იქმნება ცოდნა?* ჟურნალი მასწავლებელი. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო.

<http://mastsavlebeli.ge/?p=1652>

ჭყოიძე, თ. 2012. *სწავლის მოტივაციების შიდა ფაქტორები*. ჟურნალი მასწავლებელი. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო.

<http://mastsavlebeli.ge/?p=2498>

ჯაფარიძე, მ. რედ. 2005: *განათლების ფსიქოლოგია*. თბილისი.

- Ames, C. 1992. *Achievement goals, motivational climate and motivational process*. In G. Roberts (Ed.), *Motivational in Sports and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics Books.
- Ames, C., Archer, J. 1988. *Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes*. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C. 1984. *Competitive, cooperative and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis*. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivational in Education* (Vol. 3, pp. 177-207). New York: Academic Press.
- Atkinson, J.W. 1964. *An Introduction to Motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Atkinson, J.W., Birch, D. 1970. *The Dynamics of Action*. New York: Wiley.
- Atkinson, J.W., Feather, N.T. (Eds.). 1966. *A Theory of Achievement Motivation*. New York: Wiley.
- Atkinson, J.W., Litwin, G.H. 1960. *Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 52-64.
- Atkinson & J. O. Raynor. 1974. *Motivation and achievement*. New York: Winston, 271-325.
- Bandura, A. 1977. *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press
- Bernaus, M. & Gardner, R. C. 2008. *Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement*. *The Modern Language Journal*, 92, ii.
- Bernaus, M. 2010. *Language classroom motivation*. In Gardner, R. C. (Ed.). *Motivation and second language acquisition. The socio-educational model* (pp.181-199). New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Bipp, T., Steinmayr, R. & Spinath, B. 2008. *Personality and achievement motivation: Relationship among Big Five domain and facet scales, achievement goals, and intelligence*.

- Personality and Individual Differences, Volume 44, Issue 7, Pages 1454-1464.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886908000020>
- Cassady, J. C. 2002. *Cognitive Test Anxiety and Academic Performance*. Contemporary Educational Psychology, Vol. 27, No.2 (April, 2002), pp.270-295.
- Clement, R. 1980. *Ethnicity, Contact and Communicative Competence in a Second Language*. Language: Social Psychological Perspectives. Pp.147-154. Oxford: Pergamon Press.
- Deci, E.L., Ryan, R. M. 1991. *A motivational approach to self: Integration in personality*. In R.Dienstbier (ED.), Nebraska symposium on motivation (Vol. 38, pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Dornyei, Z. 1994. *Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom*. The Modern Language Journal, Vol. 78, No.3 (Autumn, 1994), pp. 273-284.  
[https://www.jstor.org/stable/330107?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/330107?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Dornyei, Z. 2000. *Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation*. British Journal of Educational Psychology, 70, 519-538  
[https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f\\_ab58e73a8eea4babbc81fb0525d82f8.pdf?index=true](https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_ab58e73a8eea4babbc81fb0525d82f8.pdf?index=true)
- Dornyei, Z. 2001a. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dornyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dornyei, Z. 2009. *Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment*. In N. C. Ellis & D. Larsen-Freeman (Eds.), Language as a complex adaptive system (pp. 230-248). Oxford: Wiley-Blackwell.  
[https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f\\_6d46eb1149614fa3b200e1b49713b1ea.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_6d46eb1149614fa3b200e1b49713b1ea.pdf)
- Dornyei, Z. 2009. *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 2009.

Dornyei, Z. & Otto, I. 1998. *Motivation in Action: A process model of L2 motivation*. Working Papers in Applied Linguistics, 4 (pp. 43-69).

Dornyei, Z. 2010. *The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective*. In E. Macaro (Ed.), *Continuum companion to second language acquisition* (pp. 247-267). London:Continuum.[https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f\\_6e59d43ade9f4a71862dcc82958568d0.pdf?index=true](https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_6e59d43ade9f4a71862dcc82958568d0.pdf?index=true)

Dornyei, Z. 2014. *Motivation in second language learning*. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed., pp. 518-531). Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.[https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f\\_538808efb77d4dc2abc402b2b9e53523.pdf?index=true](https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_538808efb77d4dc2abc402b2b9e53523.pdf?index=true)

Dornyei, Z. 2017. *Conceptualizing L2 learner characteristics in a complex, dynamic world*. In L. Ortega & Z. Han (Eds.), *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman* (79-96). Amsterdam: John Benjamins.[https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f\\_8f6b5cc6eca940648f8db1fe9ec8eb54.pdf?index=true](https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_8f6b5cc6eca940648f8db1fe9ec8eb54.pdf?index=true)

Dornyei, Z. 2018. *Motivating students and teachers*. In Liantas, J. I. (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (Vol. 7; pp. 4293-4299). Alexandria, VA:TESOL.[https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f\\_7145f1216c414f6a834403ea6c54a1b3.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_7145f1216c414f6a834403ea6c54a1b3.pdf)

Dornyei, Z., & Al-Hoorie. 2017. The motivational foundation of learning languages other than Global English: Theoretical issues and research directions. *Modern Language Journal*, 101(3),455-468.[https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f\\_744e0e34f73e46a6acf82598762f7183.pdf?index=true](https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_744e0e34f73e46a6acf82598762f7183.pdf?index=true)

Dornyei, Z., & Ushioda, E. 2013. *Teaching and researching: Motivation*. (2nd ed.). Routledge.



- Dörnyei, Z., and Otto, I. 1998. *Motivation in action: a process model of L2 motivation*. Working papers in applied linguistics 4, 43-63.
- Dörnyei, Z., Ibrahim, Z., & Muir, C. 2015. *'Directed Motivational Currents': Regulating complex dynamic systems through motivational surges*. In Z. Dörnyei, P. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 95-105). Bristol: Multilingual Matters.
- [https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f\\_5681e22f50c5479c8f6c784dc7aa9f83.pdf?index=true](https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_5681e22f50c5479c8f6c784dc7aa9f83.pdf?index=true)
- Dweck, C. S. 1986. *Motivational Processes Affecting Learning*. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. 1990. *Self-theories and goals: Their role in motivation, personality and development*. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38, pp. 199-235). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Dweck, C. S., Elliott, E.S. 1983. *Achievement motivation*. In E.M. Heatherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development* (Vol. 4, pp. 643-691). New York: Wiley.
- Elliot, A. J. 1994. *Approach and avoidance achievement goals: An intrinsic motivation analysis*. University of Wisconsin-Madison.
- Elliot, A. J. 1997. *Integrating The "Classic" and "Contemporary" Approaches to Achievement Motivation: A Hierarchical Model Of Approach and Avoidance Achievement Motivation*. *Advances in Motivation and Achievement*, Vol. 10. ISBN: 0-7623-0103-1. Pp. 143-179.
- Elliot, A. J., Harackiewicz, J.M. 1994. *Goal setting, achievement orientation and intrinsic motivation: A mediational analysis*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J., Harackiewicz, J.M. 1996. *Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 968-980.

Elliot, A. J., McGregor, H. 2001. *A2x2 Achievement Goal Framework*. Journal of Personality and Social Psychology. Vol.80, No. 3. Pp.501-519.

Elliot, A. J., Murayama, K. 2008. *On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application*. Journal of Educational Psychology, 100(3), 613-628.

Ellis, R. 2014. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Farmer, H. 1987. *A Multivariate Model for Explaining Gender Differences in Career and Achievement Motivation*. American Educational Research Association. Vol. 16, No. 2 pp. 5-9.

Finney, S.J., Pieper, S.L. & Barron. K.E. 2004. *Examining the psychometric properties of the Achievement Goal Questionnaire in a General Academic Context*. Educational and Psychological Measurement, 64; 365.

Fulmer, S and Frijters, J. 2009. *A Review of Self-Report and Alternative Approaches in the Measurement of Student Motivation*. Vol. 21, No. 3.pp. 219-246.

[https://www.jstor.org/stable/23361560?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/23361560?seq=1#page_scan_tab_contents)

Gardner, R. 1985. *Social psychology and second language learning*. Edward Arnold. London.

Gardner, R. C. & Lambert, W.E. 1959. *Motivational variables in second language acquisition*. Canadian Journal of Psychology, 13, 266-72.

Gardner, R. C., and Lambert, W. E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House. Rowley MA, USA.

Gardner, R. C. 1958. *Social Factors in Second-Language Acquisition*. McGill University, Montreal.

Gardner, R. C. 2006a. *Motivation and Second language acquisition*.

Gardner, R. C. 2006b. *The Socioeducational Model of Second Language Acquisition: A research paradigm*. In S.H. Foster-Cohen, M. Medved Kajnovic, & J.Mihaljevic Djigunovic

(Eds.), *Eurosla Yearbook*, 6,1, (pp. 237-260). (Annual Conference of the European Second Language Association). Amsterdam: John Benjamin Publishing.

Gardner, R. C. 2008. *Individual Differences in Second and Foreign language learning*. In N.Van Deusen-Scholl & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 4. [Second and Foreign Language Education](pp. 29-40).

Gardner, R. C. 2010. *Motivation and second language acquisition*. The socio-educational model. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Gardner, R. C. 2011. *The socio-educational model of second language acquisition*. *Canadian Issues*: 24–27.

Gardner, R.C and Bernaus, M. 2008. *Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Students Motivation, and English Achievement*. *The Moderns Language Journal*, Vol.92, No 3 pp.387-401,

Gardner, R.C. 1985. *The Attitude Motivation Test Battery: Technical Report*. University of Western Ontario.

Gardner, R.C. 2007. *Motivation and Second Language Acquisition*. *Porta Linguarium*, 8, 9-20.

Genese, F. 1976. *The suitability of immersion programs for all children*. *Canadian Modern Language Review*, 32, 494-515.

Genesee, F., Tucker, G.R.& Lambert, W.E. 1975. *Communication Skills of bilingual Children*. *Child Development*, 46, 1013-1018.

Gerrig, R. 2013. *Psychology and Life*. 20<sup>th</sup> Edition. Stony Brook University.

Glynn, S., Aultman, L and Owens, A. 2005. *Motivation to Learn in General Education Programs*. *The Journal of general education*, Vol. 54, No.2, The Pennsylvania State University.

Glynn, S.M., Aultman, L.P., & Owens. A.M. 2005. *Motivation to Learn in General Education Programs*. *The Journal of General Education*, Vol. 54, No. 2 , pp. 150-170.

- Gregersen, T. 2016. *The Positive Broadening Power of a Focus on Well-Being in the Language Classroom*. Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching, pp. 59- 73.
- Guiora, A.Z., Paluszny, M., Beit-Hallahmi, B., Catford, J.C., Cooley, R.E, Dull, C.Y. 1975. *Language and person studies in language behavior*. A Journal of Reaserch in Language Studies, 43-61
- Krashen, Stephen D. 1988 *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Heckhausen, J and Heckhausen H. 2008. *Motivation and Action*. Cambridge University Press. New York.
- Hilton, W. 1919. *Psychology and Achievement*. CHAPTER II. <http://www.gutenberg.org/files/13791/13791-h/13791-h.htm>
- Horwitz, E. K. 2001. *Language anxiety and achievement*. Annual Review of Applied Linguistics, 21, 112-126. <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Horwitz, E. K. 2010. *Foreign and second language anxiety*. Language Teaching, 43, 154-167. <http://dx.doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. 1986. *Foreign language classroom anxiety*. The Modern Language Journal, 70(2), 125-132. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Lambert, W.E.L – and Tucker G. R. 1972. *Bilingual Education of children. The St. Lambert Experiment*. USA NEWBURY HOUSE PUBLISHER, INC. 155-178 pp.
- Learning Environments: Stretching Constructs and Methodologies*. European Psychologist, 9, 4,193-197.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons .

- Locke, E.A & Latham, G.P. 1990. *Work Motivation and Satisfaction: Light at the End of the Tunnel*. Psychological Science 4, 240-246.
- Littlewood, W. 1984. *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, Canadian Modern Language Review, 45(1), pp. 191–192
- Masgoret, A. M. and Gardner, R.C. 2003. *Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates*. Language learning 53:1, March. pp. 123-163.
- McCabe, O. K., Yperen, N., Elliot, J. A. and Verbraak, M. 2013. *Big Five Personality profiles of context-specific achievement goals*. Journal of Research in Personality 47, 698-707.
- McClelland, D., Atkinson, J., Clark, R., and Lowell, E. 1953. *The Achievement Motive*. New York: Appleton- Century-Crofts.
- McClelland, D. 1987. *Human Motivation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- McGreevy, C.P. 1978. *Training consultants: Issues and approaches*. Personnel and Guidance Journal 56(7): 432-435
- Muñoz, C. 2006. *Age and the rate of foreign language learning*. [https://www.researchgate.net/publication/292243550\\_Age\\_and\\_the\\_rate\\_of\\_foreign\\_language\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/292243550_Age_and_the_rate_of_foreign_language_learning)
- Muriel Saville-Troike 2012. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. [https://repository.stkipgetsempena.ac.id/bitstream/588/1/Introducing\\_Second\\_Language\\_Acquisition.pdf](https://repository.stkipgetsempena.ac.id/bitstream/588/1/Introducing_Second_Language_Acquisition.pdf)
- Murray, H. and McClelland, D. 1987. *Human Motivation*. <http://books.google.ge/books?hl=en&lr=&id=vic4AAAIAAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=Henry+>

[Murray+and+David+McClelland+TAT&ots=Aq-Y2IOXg6&sig= S-5fjgg4UPM4MaF-Ld1imeILc8&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=true](https://www.researchgate.net/publication/270811111_Murray_and_David_McClelland_TAT&ots=Aq-Y2IOXg6&sig=S-5fjgg4UPM4MaF-Ld1imeILc8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true)

Newport, E. 1990. *Maturational constraints on language learning*. Cognitive Science, 14:11-28.

Oxford, R.L. 1996. *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*. Second language teaching and curriculum center. University of Hawai'i at Manoe.

Oxford, R.L. 1990b. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Oxford, R.L. and Ehrman, E. 2003. *A brief overview of individual differences in second language learning*. System, 31: 313-330.

Raven, J. 1997. *Competence in Modern Society*. Publisher: Royal Fireworks Publishing

Ryan, S. & Dörnyei, Z. 2013. *The long-term evolution of language motivation and the L2 self*. In A. Berndt (Ed.), *Fremdsprachen in der Perspektive Lebenslangen Lernens* (pp. 89-100).

Frankfurt: Peter Lang.  
[https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f\\_50477b0004e94fa5b14e5c6ab517f97f.pdf?index=true](https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_50477b0004e94fa5b14e5c6ab517f97f.pdf?index=true)

Sandoval-Pineda, A. 2011. *Attitude, Motivation and English Language Learning in a Mexican College Context*. The University of Arizona.  
[https://repository.arizona.edu/bitstream/handle/10150/145743/azu\\_etd\\_11639\\_sip1\\_m.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.arizona.edu/bitstream/handle/10150/145743/azu_etd_11639_sip1_m.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (10.12.2017)

Schumann, J. 2010. *Model of second language acquisition*. Journal of Multilingual and Multicultural Development. The University of California. pp. 379-392.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01434632.1986.9994254>

Shoab, A., & Dörnyei, Z. 2005. *Affect in life-long learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process*. In P. Benson & D. Nunan (Eds.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning* (pp. 22-41). Cambridge: Cambridge University Press.

[https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f\\_55dd63002e47426496ebfd5ed0f0dd52.pdf?index=true](https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_55dd63002e47426496ebfd5ed0f0dd52.pdf?index=true)

Snow, C.E. & Hoefnagel-Höhle, M. 1978. *The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning*. Child Development, Vol. 49, No.4, pp.1114-1128

Stanfield, R. 2008. *Applying psychological theories to educational practice*. American Educational Research Journal, 45, 150-165.

Ushioda, E. 2001. *Language Learning at University: Exploring the Role of Motivational Thinking*. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), Motivation and second language acquisition (pp. 91-124). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Ushioda, E. 2008. *Motivation and Good Language Learners*. In C. Griffiths (Ed.), Lessons from good language learners. Cambridge: Cambridge University Press.

Waninge, F., Dörnyei, Z., & de Bot, K. 2014. *Motivational dynamics in language learning: Change, stability and context*. Modern Language Journal, 98(3), 704-723.  
[https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f\\_a63c7a6866514b79ab6e0b6046cd16e1.pdf?index=true](https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_a63c7a6866514b79ab6e0b6046cd16e1.pdf?index=true)

Yang, J. 2002. *The acquisition of temporality by adult second language learners of Chinese*. Ph.D. dissertation, University of Arizona.

Young, R. 1999. *Sociolinguistic approaches to SLA*. Annual Review of Applied Linguistics, 19: 105 –32.

**დანართები:**

**დანართი 1: ატიტუდის/მოტივაციის ტესტი (Attitude/Motivation Test Battery- AMTB),  
გარდნერის ტესტის მოკლე ვარიანტი.**

სქესი \_\_\_\_\_

ფაკულტეტი/კურსი (კლასი) \_\_\_\_\_

**თითოეული დებულება შეაფასეთ 7-ქულიანი სისტემით.**

1	2	3	4	5	6	7		
საერთოდ არ ვეთანხმები						სრულიად ვეთანხმები		
<b>1</b>	უცხო ქვეყანას რომ ვესტუმრო, ვისურვებდი შემეძლოს საუბარი იმ ენაზე, რა ენაზეც საუბრობს ადგილობრივი მოსახლეობა.	1	2	3	4	5	6	7
<b>2</b>	ვისურვებდი, შემეძლოს უცხო ენაზე თავისუფლად ლაპარაკი.	1	2	3	4	5	6	7
<b>3</b>	მსურს, უცხოენოვანი ლიტერატურა წავიკითხო ორიგინალში.	1	2	3	4	5	6	7
<b>4</b>	ხშირად მსურს წავიკითხო გაზეთი ან ჟურნალი უცხო ენაზე.	1	2	3	4	5	6	7
<b>5</b>	ძალიან მინდა, ვისწავლო ბევრი უცხო ენა.	1	2	3	4	5	6	7
<b>6</b>	უცხო ქვეყანაში დარჩენა რომ გადავწყვიტო, დიდ ძალისხმევას გამოვიჩენ, რომ ვისწავლო ადგილობრივი ენა ისე, როგორც ვიცი ქართული.	1	2	3	4	5	6	7
<b>7</b>	სკოლაში უცხო ენას ვისწავლიდი მაშინაც კი, სავალდებულო რომ არ იყოს.	1	2	3	4	5	6	7
<b>8</b>	მსიამოვნებს სხვა ენაზე მოსაუბრე ხალხთან შეხვედრა და ლაპარაკი.	1	2	3	4	5	6	7
<b>9</b>	უცხო ენის სწავლა არის სასიამოვნო გამოცდილება.	1	2	3	4	5	6	7



10	ინგლისურის სწავლა ნამდვილად მშვენიერია.	1	2	3	4	5	6	7
11	ძალიან მომწონს ინგლისურის სწავლა.	1	2	3	4	5	6	7
12	ინგლისური ენა არის სკოლის პროგრამის მნიშვნელოვანი ნაწილი.	1	2	3	4	5	6	7
13	დავგეგმე, რომ ინგლისურ ენაში რაც შეიძლება მეტი ვისწავლო .	1	2	3	4	5	6	7
14	მიყვარს ინგლისურის სწავლა.	1	2	3	4	5	6	7
15	მძულს ინგლისური.	1	2	3	4	5	6	7
16	მირჩევნია, დრო დავხარჯო სხვა საგანზე, ვიდრე ვისწავლო ინგლისური ენა.	1	2	3	4	5	6	7
17	ინგლისურის სწავლა დროის კარგვაა.	1	2	3	4	5	6	7
18	მიმაჩნია, რომ ინგლისურის სწავლა სრული სისულელეა.	1	2	3	4	5	6	7
19	როცა უნივერსიტეტს დავამთავრებ, საერთოდ დავანებებ თავს ინგლისური ენის სწავლას, რადგან არ მაინტერესებს.	1	2	3	4	5	6	7
20	ინგლისურის სწავლა მნიშვნელოვანია, რადგან ის მომცემს საშუალებას, ვიყო უფრო მშვიდად და თავისუფლად იმ ადამიანებთან, ვინც საუბრობს ინგლისურად.	1	2	3	4	5	6	7
21	ინგლისურის სწავლა მნიშვნელოვანია, რადგან ის მომცემს საშუალებას, შევხვდე და ვესაუბრო უფრო ბევრ, სხვადასხვა ეროვნების ხალხს.	1	2	3	4	5	6	7
22	ინგლისურის სწავლა მნიშვნელოვანია, რადგან ის შესაძლებლობას მომცემს, უკეთესად გავიგო და შევაფასო ინგლისური ლიტერატურა და ხელოვნება.	1	2	3	4	5	6	7
23	ინგლისურის სწავლა მნიშვნელოვანია, რადგან ის შესაძლებლობას მომცემს, უფრო თავისუფლად მივიღო მონაწილეობა სხვადასხვა კულტურული ჯგუფის აქტივობებში.	1	2	3	4	5	6	7
24	ინგლისურის სწავლა მნიშვნელოვანია მხოლოდ იმიტომ, რომ ის დამჭირდება კარიერული წარმატებისთვის.	1	2	3	4	5	6	7

25	ინგლისურის სწავლა მნიშვნელოვანია, რომ ვიყო უფრო განათლებული ადამიანი.	1	2	3	4	5	6	7
26	ინგლისურის სწავლა მნიშვნელოვანია, რათა მქონდეს კარგი სამსახური.	1	2	3	4	5	6	7
27	ინგლისურის სწავლა მნიშვნელოვანია, რომ დავიმსახურო სხვა ადამიანების პატივისცემა.	1	2	3	4	5	6	7
28	მრცხვენია, ვუპასუხო შეკითხვებს ინგლისურის გაკვეთილზე.	1	2	3	4	5	6	7
29	როდესაც ვსაუბრობ ინგლისურად, არასდროს ვარ დარწმუნებული საკუთარ თავში.	1	2	3	4	5	6	7
30	ყოველთვის მაქვს განცდა, რომ კლასში სხვა ჩემზე უკეთესად საუბრობს ინგლისურ ენაზე.	1	2	3	4	5	6	7
31	ყოველთვის ვნერვიულობ და ვიბნევი, როცა კლასში ინგლისურად ვსაუბრობ.	1	2	3	4	5	6	7
32	როდესაც ვსაუბრობ ინგლისურად, მეშინია, რომ სხვა სტუდენტები (ჯგუფელები/კლასელები) დამცინებენ.	1	2	3	4	5	6	7

დანართი 2: მიღწევის მიზნის კითხვარი (Achievement Goal Questionnaire –AGQ), ელიოტის 2008 წლის მოდიფიცირებულ კითხვარი.

თითოეული დებულება შეაფასეთ 1–7 ქულიანი სისტემით .

1	2	3	4	5	6	7
საერთოდ არ ვეთანხმები						სრულიად ვეთანხმები

1	ჩემი მიზანია, სრულყოფილად შევისწავლო კლასში წარმოდგენილი მასალა.	1	2	3	4	5	6	7
2	ჩემი მიზანია, სხვა სტუდენტებთან შედარებით უკეთესად შევასრულო რაიმე.	1	2	3	4	5	6	7
3	ჩემი მიზანია, ვისწავლო რაც შეიძლება მეტი.	1	2	3	4	5	6	7
4	ჩემი მიზანია, სხვებზე უკეთესი შედეგი ვაჩვენო.	1	2	3	4	5	6	7
5	ჩემი მიზანია, არ გავაკეთო იმაზე ნაკლები, ვიდრე შემიძლია.	1	2	3	4	5	6	7
6	ჩემი მიზანია, ავიცილო საქმის ცუდად შესრულება, სხვებთან შედარებით.	1	2	3	4	5	6	7
7	ჩემი მიზანია, რაც შეიძლება სრულფასოვნად ჩავწვდე კურსის შინაარსს.	1	2	3	4	5	6	7
8	ჩემი მიზანია, სხვა სტუდენტებთან შედარებით უკეთესი აკადემიური მოსწრება მქონდეს.	1	2	3	4	5	6	7
9	ჩემი მიზანია, არ ვისწავლო იმაზე ნაკლებად ვიდრე შემიძლია.	1	2	3	4	5	6	7
10	ჩემი მიზანია, ჩემი აკადემიური მოსწრება არ იყოს სხვებზე ნაკლები.	1	2	3	4	5	6	7
11	ჩემი მიზანია, თავიდან ავიცილო საკურსო მასალის არასრული გაგება.	1	2	3	4	5	6	7
12	ჩემი მიზანია, არ წარმოვაჩინო საკუთარი თავი სხვებზე ნაკლებად.	1	2	3	4	5	6	7

