

„უცხოური ენის დაუფლების ინდივიდუალურ-ტიპოლოგიური
თავისებურებების კვლევა“

დოქტორანტი: რუსუდან გოგოხია

*სადისერტაციო ნაშრომი წარდგენილია ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის
მეცნიერებათა და ხელოვნების ფაკულტეტზე განათლების დოქტორის აკადემიური
ხარისხის მინიჭების მოთხოვნების შესაბამისად*

კერძო მეთოდის მიმართულების სადოქტორო პროგრამა

სამეცნიერო ხელმძღვანელი: პროფესორი ნათელა იმედაძე

ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი
თბილისი, 2012

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.

რუსუდან გოგოხია

24.05.2012“

აბსტრაქტი

უცხოური ენის ათვისების ინდივიდუალური თავისებურებების გამოვლენა დამოკიდებულია არა მხოლოდ თანდაყოლილ მიდრეკილებაზე, არამედ ქვეყანაში განათლების სისტემაში არსებულ აქტუალურ ტენდენციებზე. ნაშრომის მიზანს წარმოადგენდა ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში შემოდებული ინგლისური ენის სწავლების ერთიანი მეთოდის პირობებში წარმატებაში ინდივიდუალური განსხვავებების კომპონენტების გამოვლენა და მათი მართვის შესაძლებლობა. სწორედ ეს განსაზღვრავს კვლევის აქტუალობას. ნაშრომში ნაკვლევია სამი სფერო: სტუდენტთა უცხოური ენის შესწავლის მოტივაცია, სწავლის სტილი და სტრატეგიები.

უცხოური ენის სწავლის მოტივაციის დინამიკა ნაკვლევია ლამბერტ-გარდნერის ტიპების დამდგენი მეთოდით. დადგინდა, რომ: ა) მოტივაციის ძალა სამი წლის განმავლობაში გაიზარდა სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად (2008-2011); ბ) წარმატებულ სტუდენტებთან გაზრდის დინამიკა აღინიშნა ინტეგრალურ მოტივაციაში; გ) ნაკლებად წარმატებულ სტუდენტებთან გაიზარდა ინსტრუმენტული მოტივაცია. ჩვენი აზრით, ეს დინამიკა ასახავს ჩვენს ქვეყანაში არსებულ სოციალურ ვითარებას, სადაც უცხოური ენის ცოდნას ენიჭება დიდი პრაქტიკული მნიშვნელობა.

სწავლის სტილისადმი უპირატესობის მინიჭება, რომელიც ჩვენი კვლევის მეორე სფეროს წარმოადგენს საკმაოდ განსხვავებულად ვლინდება სხვადასხვა კულტურის წარმომადგენლებში. საქართველოში ასეთი ტიპის კვლევა, რამდენადაც ჩვენთვის ცნობილია, არ ჩატარებულა. ჩვენ მიზნად დავისახეთ ამავე მეთოდური მიდგომით მიგვეღო ქართველი სტუდენტების სტილთა პრეფერენციების მასალა და შეგვედარებინა სხვა ქვეყნების სტუდენტთა მონაცემებთან. უცხოური ენის სწავლის სტილი ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის სტუდენტებში ვიკვლიეთ რამდენიმე მეთოდით: მეხსიერების ტიპის დამდგენი, პერცეპტული სტილის კითხვარით და ერმანის „სწავლის პიროვნული ტექნიკის“ საშუალებით. დადგინდა, რომ: ა) ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის სტუდენტები უპირატესობას ანიჭებენ ანალიტიკურ და ღია-დასრულებულ სტილებს; ბ) არ არსებობს სტატისტიკურად სანდო განსხვავება მეტად და ნაკლებად წარმატებულ სტუდენტებს შორის კონკრეტული

სტილის შეფასებაში; გ) კორელაცურმა ანალიზმა აჩვენა, რომ წარმატებული სტუდენტები მეტ განსხვავებულ სტილებს იყენებენ, ნაკლებად წარმატებულები კი მიჯაჭვულები არიან ერთ სტილს. ამგვარად, ყველაზე უფრო სასურველია, ერთის მხრივ, საკუთარი ინდივიდუალური სტილის გაცნობიერება და მეორეს მხრივ, სტილთა გამრავალფეროვნება, გამდიდრება.

ჩვენი კვლევის მესამე სფეროს წარმოადგენდა სწავლის სტრატეგიები, რომელიც განსაკუთრებულ კავშირშია სწავლის შედეგიანობასთან. საქართველოში ეს პრობლემა არ არის ნაკვლევი ზუსტი თანამედროვე ინსტრუმენტის საშუალებით. აქედან გამომდინარე, დასადგენი იყო ილიას უნივერსიტეტში უნიფიცირებული მეთოდით უცხოური ენის სწავლების პირობებში ოპტიმალური სტრატეგიების არსებობა. კვლევა ჩავატარეთ რ. ოქსფორდის კითხვარის „ენის შესწავლის სტრატეგიების გაზომვა“ მიხედვით. შედეგებიდან ჩანს, რომ: ა) ჩვენი სტუდენტები ყველაზე მაღალ შეფასებას ანიჭებენ მეტაკოგნიტურ სტრატეგიას, ყველაზე დაბალს – ემოციების მართვას; ბ) წარმატებული სტუდენტების მიერ სტრატეგიების არჩევის მაჩვენებელი მეტია, ვიდრე ნაკლებად წარმატებულების. ჩვენი შედეგებიდან გამომდინარე შეიძლება ითქვას, რომ მრავალფეროვანი სტრატეგიების გამოყენება სწავლების პროცესში უფრო ეფექტურია, ვიდრე ერთ-ერთის. ჩვენი უნივერსიტეტის სპეციფიკის, სწავლების პირობებისა და სტუდენტური ასაკის გათვალისწინებით მეტაკოგნიტური სტრატეგია უნდა ჩაითვალოს ყველაზე ოპტიმალურად ინგლისური ენის ეფექტური სწავლებისათვის.

დასკვნა: სამივე კვლევაში მიღებულია მსგავსი შედეგები: მრავალფეროვანი და მრავალმხრივი მოტივაცია, სწავლის სტილი და სტრატეგიები უნდა ჩაითვალოს ოპტიმალურად უცხოური ენის სწავლის ეფექტიანობისთვის. ამაზე უნდა აიგოს რეკომენდაციები, სადაც აისახება, როგორც დიაგნოსტიკური მეთოდებით გამოვლენილი პრეფერენციები, ისე დეფიციტური, ნაკლები ქულებით შეფასებული მოტივების, სტილისა და სტრატეგიების სახეებიც.

ძირითადი საძიებო სიტყვები: მოტივაცია, სწავლის სტილი, სწავლის სტრატეგიები.

Abstract

Individual differences in language acquisition depend not only on innate inclination, but also on actual tendencies in educational system. The aim of the work is to reveal components of individual differences and to identify methods of teaching at Ilia State University. This defines the importance of research. We studied three distinct differences in individuals learning foreign language: motivation, learning styles and learning strategies.

The dynamics of motivation was studied according to Lambert-Gardner's finding type's method. It was found: a) statistically, motivation force increased significantly during three years (2008-2011); b) integrated motivation became more dynamic among successful students; c) instrumental motivation was increased between less successful students. This reflects the social conditions in our country, where foreign language is given great practical meaning.

Preferred foreign language learning styles are found to vary according to differing cultural backgrounds. In studying the rates of preferred learning style by Georgian students compared with analogical data found. Learning style was studied with several methods: finding the memory type, "Perceptual Learning Style" and "Personal Learning Techniques". It was found: a) students at Ilia state university prefer analytical and open-ended learning styles; b) there is no statistically reliable differences between more and less successful students in assessment of a particular style; c) successful students tend to use more different styles and the less successful students are attached to one style.

One of the important variables which are particularly linked to efficiency of learning is learning strategies. This problem is not studied precisely by using modern instruments in Georgia. Based on this existing optimal strategies in language learning condition with uniform method were studied. We carried out a study through 'Strategy Inventory for Language Learning' (by R. Oxford). It was found out: a) our students give the highest assessment to metacognitive strategy and the lowest to the management of emotions; b) the indicator of choosing strategies among successful students higher than among less successful students. Based on these results, we may say that usage of variety of strategies in learning process is much more productive and effective, than using only one strategy. Metacognitive strategy should be considered as the most optimal for effective learning of English, according to its specification, learning conditions and the age of students of our university.

Conclusion: consistent conclusions are obtained in three studies: diverse and multiple motivations, learning styles and strategies must be optimized for effective learning. Based on this there are recommendations, which will reflect preferences revealed by diagnostic methods as identified types of learning motivation, styles and strategies, estimated by lower points. Teachers must encourage and support students' use of multiple styles.

Key Words: motivation, learning styles, learning strategies.

მადლობა

მინდა დიდი მადლობა გადავუხადო ჩემს ხელმძღვანელს ქალბატონ ნათელა იმედაძეს გაწეული დახმარებისთვის, რომლის საქმიანი, გულისხმიერი მითითებები, შენიშვნები გახდა ჩემი შემდგომი კვლევა-ძიების ძირითადი წარმართველი. განსაკუთრებულად მინდა ხაზი გავუსვა, მის კეთილშობილებას, პრინციპულობას, დიდ პასუხისმგებლობას, ქალბატონ ნათელას გულისხმიერმა დამოკიდებულებამ და იმ საოცარმა სითბომ, რომელიც მისგან მოდიოდა შემადლებინა შემესრულებინა ეს ნაშრომი. თუ როგორ გავართვი თავი ამ უდიდეს სამუშაოს ამას დისერტაციის დაცვის დღე დაადასტურებს.

სარჩევი

განაცხადი.....	ii
აბსტრაქტი	iii
მადლობა.....	vi
სარჩევი.....	vii
ცხრილების ჩამონათვალი	x
ილუსტრაციების ჩამონათვალი.....	xi
დიაგრამების ჩამონათვალი	xii
აბრევიატურის ჩამონათვალი	xiii
შესავალი	1
თავი 1. უცხოური ენის ათვისების ინდივიდუალური თავისებურებების კომპონენტები	
1.1. უცხოური ენის ათვისებაში ინდივიდუალურ-ტიპოლოგიური მიდგომები.....	5
1.2. ენობრივი ნიჭის პრობლემა(aptitude).....	8
1.3. ფსიქოლოგიური ფაქტორების როლი უცხოური ენის ათვისებაში.....	13
1.4. დასკვნა.....	20
თავი 2. უცხოური ენის სწავლის მოტივაციის კვლევა სტუდენტებთან	
2.1. მოტივაცია, ზოგადი დებულებები და სასწავლო პროცესთან ურთიერთმიმართება.....	22
2.2. ძირითადი მიდგომები უცხოური ენის ათვისებაში.....	33
2.3. კვლევის პრობლემა, მიზანი, ჰიპოთეზა.....	53
2.4. კვლევის მეთოდი.....	54
2.5. შედეგების ანალიზი.....	54
2. 6. დისკუსია.....	56
2.7. დასკვნა, რეკომენდაციები.....	58
თავი 3. სწავლის სტილი უცხოური ენის შეთვისების პროცესში	
3.1. სწავლის სტილის ზოგადი განსაზღვრებები.....	63
3.2. სწავლის სტილის კლასიფიკაციები უცხოურ ენასთან მიმართებაში და კავშირი პიროვნულ ნიშან-თვისებებთან (მახასიათებლებთან).....	66
3.3. უცხოური ენის სწავლის სტილის კროს-კულტურული შედარება.....	79

3.4. კვლევის მეთოდი.....	84
3.5. შედეგების ანალიზი.....	85
3.6. სწავლის სტილის კავშირი სასწავლო წარმატებასთან. პრობლემის დაყენება.....	86
3.7. კვლევის პრობლემა.....	87
3.8. კვლევის მეთოდი.....	88
3.9. კვლევის შედეგები.....	89
3.10. დისკუსია.....	90
3. 11. დასკვნა, რეკომენდაციები.....	91
თავი 4. განსხვავებული სტრატეგიების ამუშავება უცხოური ენის სწავლების პროცესში	
4.1. უცხოური ენის შესწავლის სტრატეგიების დეფინიციები და კატეგორიზაცია.....	94
4.2. სტრატეგიების კავშირი სწავლის წარმატებასთან.....	101
4.3. სტრატეგიების პრაქტიკული გამოყენება სასწავლო პროცესში.....	114
4.4. კვლევის პრობლემის დასმა.....	128
4.5. კვლევის მეთოდი.....	129
4.6. კვლევის შედეგები.....	129
4.7. კვლევის მეთოდი.....	129
4.8. კვლევის შედეგები.....	130
4.9. დისკუსია.....	132
4.10. დასკვნა, რეკომენდაციები.....	135
დასკვნები.....	139
გამოყენებული ლიტერატურა.....	142
დანართები.....	149
დანართი 1:გარდნერ-ლამბერტის კითხვარი.....	149
დანართი 2: საშუალოების შედარებები 2011 წელი.....	150
დანართი 3: ერმანის კითხვარი „ინდივიდუალური სწავლის სტილის ტექნიკა” (ნაწილი IIბ).....	152
დანართი 4: კორელაცია სტილის ტიპებს შორის ძლიერ და სუსტ სტუდენტებთან.....	154
დანართი 5: მეტაკოგნიტური, კოგნიტური და სოციალური სტრატეგია.....	160

დანართი 6: რ. ოქსფორდის კითხვარი „ენის შესწავლის სტრატეგიების გაზომვა“	161
დანართი 7: რ. ოქსფორდის კითხვარის „ენის შესწავლის სტრატეგიების გაზომვის“ შედეგები ქართველ სტუდენტებში	164

ცხრილების ჩამონათვალი

ცხრილი 2.1. მოტივაციის თეორიები.....	33
ცხრილი 2.2. დავალების დამუშავების სისტემის სამი მექანიზმი.....	39
ცხრილი 2.3. ფაქტორები გარდნერ-ლამბერტის ადრეული კვლევიდან.....	43
ცხრილი 2.4. გარდნერის საგანმანათლებლო მოდელი.....	45
ცხრილი 2.5. სოციო-საგანმანათლებლო მოდელის ოპერაციული ფორმულირება.....	46
ცხრილი 2.6. უცხოური ენის მოტივაციის პროცესის მოდელი.....	55
ცხრილი 2.7. 2008 წლის საშუალო მაჩვენებელი.....	55
ცხრილი 2.8. 2011 წლის საშუალო მაჩვენებელი.....	75
ცხრილი 3.1. შვიდი სახის ინტელექტი თავისი შესატყვისი აქტივობებით.....	72
ცხრილი 3.2. ვიზუალური და ვერბალური დასწავლის განზომილების სამი ასპექტი.....	78
ცხრილი 3.3. პერცეპტუალური სწავლის პრეფერენციების შედეგები.....	81
ცხრილი 4.1. რ. ოქსფორდის ენის შესწავლის სტრატეგიების სისტემა.....	100
ცხრილი 4.2. განსხვავებული მიდგომები კომუნიკაციური სტრატეგიების მიმართ.....	112
ცხრილი 4.3. ენის შესწავლის სტრატეგიები.....	116
ცხრილი 4.4. პოლიცერის და მაკგოარტის შკალა.....	120
ცხრილი 4.5. სწავლის სტრატეგიების დეფინიცია.....	121
ცხრილი 4.6. სტრატეგიების მომზადების შედეგი.....	124
ცხრილი 4.7. სხვადასხვა მკვლევარების მიერ აღწერილი სტრატეგიები.....	125
ცხრილი 4.8. ქართველი სტუდენტების მიერ სტრატეგიების გამოყენების მაჩვენებელი.....	130

ილუსტრაციების ჩამონათვალი

ილუსტრაცია 2.1. მიზეზების ატრიბუციული ანალიზი.....	28
ილუსტრაცია 2.2. მოტივაციური წყაროების ზომები.....	32
ილუსტრაცია 2.3. სქემატური წარმოდგენა სურვილი კომუნიკაციისა (WTC).....	38
ილუსტრაცია 2.4. უცხოური ენის შესწავლის მოტივაციის კომპონენტები.....	48
ილუსტრაცია 2.5. მოტივაციური სწავლების პრაქტიკის კომპონენტები.....	52
ილუსტრაცია 3.1. ერმანის მოდელი გარემოს მიმართ დამოუკიდებელი/ დამოკიდებული და გარემოს მიმართ მგრძნობიარე/ არამგრძნობიარე	70
ილუსტრაცია 4.1. სტრატეგიის კატეგორიები (LASSI სწავლის და კვლევის სტრატეგიის ინვენტარი).....	113
ილუსტრაცია 4.2. კვლევის უნარის პრინციპები.....	115

დიაგრამების ჩამონათვალი

დიაგრამა 3.1. მთავარი, მინორი, უარყოფითი სწავლის სტილები ეგვიპტის მასწავლებლებში.....	82
დიაგრამა 3.2. პერცეპტუალური სწავლის სტილი უნგრეთის სტუდენტებთან.....	83
დიაგრამა 3.3. პერცეპტუალური სწავლის სტილის შედეგები ქართველ სტუდენტებთან.....	85
დიაგრამა 3.4. სწავლის სტილის სიხშირე.....	89
დიაგრამა 4.1. სტრატეგიების გამოყენება ქართველ სტუდენტებთან.....	131
დიაგრამა 4.2. ქართველი და ტაივანელი სტუდენტების სტრატეგიების უპირატესობის მინიჭების სიხშირეები.....	134

აბრევიატურის ჩამონათვალი

MLAT - თანამედროვე ენის უნარის ტესტი.

LAB - ენის უნარის ტესტი.

ESP - ინგლისური სპეციალური მიზნებისთვის.

NAT - (Need Achievement Theory). მიღწევის მოთხოვნილების თეორია.

WTC - (willingness to communicate). სურვილი ურთიერთობისა.

AMTB - დამოკიდებულების/მოტივაციის ტესტის საზომი.

IQ – ინტელექტის კოეფიციენტი.

ID – ინდივიდუალური განსხვავებები.

VAKOG - ვიზუალური (ჩვენ ვხედავთ), აუდიტორული (გვესმის და ვუსმენთ),
კინესთეტიკური (ვგრძნობთ შინაგანად, ან მოძრაობით), ყნოსვითი
(olfactory) და გემოთი (gustatory).

PLSP - პერცეპტუალური სწავლის სტილის უპირატეობის შემსწავლელი
კითხვარი.

LASSI - სწავლის და კვლევის სტრატეგიების ინვენტარი.

CALLA - კოგნიტური აკადემიური ენის შესწავლის მიდგომა.

SILL - სტრატეგიის მიმოხილვა ენის შესწავლისას.

შესავალი

განათლების კონტექსტში მნიშვნელოვანია გაცნობიერებული გვექონდეს, რომ ზოგადი მოდელების გარდა, არსებობს თითოეული მოსწავლის უნიკალური გამოცდილება, ინტერესები და ცოდნა. რადგანაც ყოველი ჩვენგანი აგებს სამყაროს საკუთარ მოდელს, მასში აისახება ჩვენს მიერ სიტუაციების დანახვის და ინტერპრეტაციის გზები და ამოცანებისადმი მიდგომები (სკეჰანი, 2002).

უცხოური ენის სწავლების პროცესში ინდივიდუალური თავისებურებების გათვალისწინება, ხშირად დეკლარირებულია, მაგრამ კონკრეტულად რეალიზებული არ არის, თუმცა არსებობს რიგი ნარკვევებისა, სადაც აღნიშნულია ინდივიდუალური მიდგომების აუცილებლობა.

საყოველთაოდ ცნობილია, რომ ყოველი ადამიანი ენის დაუფლების მიღწევაში ინდივიდუალურად განსხვავებულ გზას ეძებს. ეს თავისებურ გარკვეულ ტიპებში ერთიანდება. მათგან თითოეულ ტიპს ქცევის განსაკუთრებული სტილი ახასიათებს, განსაკუთრებული დამოკიდებულება შესასწავლი საგნისადმი.

ერმანის, ლივერის და ოქსფორდის შემაჯემებელ სტატიაში (2003) ინდივიდუალური თავისებურებები უცხოური ენის სწავლებაში აღიარებულია აუცილებელ, მაგრამ ნაკლებად შესწავლილ სფეროდ, რომლის სირთულე გულისხმობს დაბეჯითებით ცოდნას და ამდენად, ის საჭიროებს კვლევის გაგრძელებას. ეს საკითხი მოითხოვს მოკლე, მაგრამ ფართო მიმოხილვას ინდივიდუალური თავისებურებებისა ენის სწავლაში.

საქართველოში ეს საკითხი თავისი სრული კომპონენტებით არ გამხდარა სპეციალური კვლევის საგნად, თუმცა მისი აუცილებლობა აღიარებულია. ნათელია, რომ უცხოური ენის ათვისების ინდივიდუალური თავისებურებების გამოვლენა დამოკიდებულია არა მხოლოდ თანდაყოლილ მიდრეკილებაზე, არამედ ქვეყანაში განათლების სისტემაში არსებულ აქტუალურ ტენდენციებზე. თარგმანზე ან კომუნიკაციაზე აგებული დიდაქტიკა მოითხოვს შემსწავლელისგან განსხვავებულ ინდივიდუალურ თავისებურებებს.

კრონბახის (1967) აზრით, სწავლების ეფექტურობის მისაღწევად ინდივიდუალური თავისებურებების ნიველირება შეიძლება მხოლოდ იშვიათ შემთხვევაში.

ზოგადად, ინდივიდუალურ განსხვავებებს ენის შემსწავლელებს შორის ადგენენ შემდეგ სფეროებში:

1. უნარში (განსაკუთრებული ნიჭი უცხოური ენის სწავლისა) (ქეროლი, 1967; პიმსლერი, 1966);
2. მოტივაციაში;
3. სწავლის სტილში (უპირატესობა სწავლის მიდგომისთვის ზოგადად);
4. სტრატეგიებში (ქცევა, მოქმედება ან აზროვნება, რომელსაც მოსწავლეები იყენებენ, რათა მეტი წარმატება მიიღონ ენის შესწავლისას).

ცნობილ ნაშრომში ერმანმა, ლივერმა და ოქსფორდმა (2003) უცხოური ენის სწავლაში ინდივიდუალური განსხვავებების მიმოხილვა შემოფარგლეს სამი სფეროთი: სწავლის სტილით, სწავლის სტრატეგიებით და აფექტური ცვლადებით. ბოლო სფეროს მთავარ კომპონენტად მოტივაცია განიხილეს და გამორიცხეს ლინგვისტური ნიჭის კომპონენტის განხილვა. ჩვენ პრინციპულად ვეთანხმებით ამ მიდგომას.

თავიდან უნდა ავღნიშნოთ, რომ უცხოური ენის ათვისების უნარი წარმოადგენს კვლევის დიდ დამოუკიდებელ სფეროს, რომელიც ნაკლებად ექვემდებარება პედაგოგიურ ზემოქმედებას. ჩვენ მას მხოლოდ თეორიულად შევხებით. ჩვენ გვაინტერესებს ის საკითხი, თუ როგორ დავებმართოთ მოსწავლეებს იაზროვნონ და ისწავლონ უფრო ეფექტურად და ადვილად, მოახდინონ ადაპტირება სასწავლო სიტუაციებში.

ბოლო წლებში ბევრი დისკუსია და ექსპერიმენტი ჩატარდა, რომელიც ეხებოდა სწავლების ინდივიდუალიზაციას სხვადასხვა გზებით. მოსწავლეები განსხვავდებიან ერთმანეთისგან მათი ინტერესებით, სწავლის ხარისხით და სწავლის სტრატეგიებით. უცხოური ენის სწავლება ჩვეულებრივ იღებს ძალიან ცოტას ამ ფაქტებიდან და მაინც, მთავარი არის პრაქტიკა, რომელიც არ უნდა იყოს უგულვებელყოფილი.

ინდივიდუალური განსხვავებები მარტივად ასახვენ, თუ რამდენად სწრაფად, ან რამდენად ღრმად აღწევნენ წარმატებას შემსწავლელები. ინდივიდუალური განსხვავებები განაპირობებენ წარმატების მიღწევას სხვადასხვა გზით.

სწავლების მეთოდის მუდმივი განვითარების პირობებში განსხვავება შემსწავლელთა წარმატებაში მუდმივად არსებობს და ეს განსხვავება გარკვეულ მიმართებაშია შემსწავლელთა პიროვნულ და ქცევის ძირითად მახასიათებლებთან.

ენა არის ინდივიდის ცხოვრების ნაწილი და გამოიყენება სხვასთან ურთიერთობისთვის. შედეგად, უცხოური ენის შესწავლას აქვს მნიშვნელოვანი გავლენა ადამიანის სოციალურ სფეროზე, ვინაიდან იგი მოიცავს ახალ სოციალურ და კულტურულ ქცევებს და აზროვნებას.

ვფიქროთ, რომ სტუდენტთა შემთხვევაში ინდივიდუალურ თავისებურებათა ჩამოთვლილი კომპონენტები (მოტივები, სტილი, სტრატეგია) არის საკმაოდ რთული ჩამოყალიბების პროცესის შედეგი, სადაც მნიშვნელოვან როლს ბუნებრივი მიდრეკილებების გარდა, სოციალური გარემოს თანამედროვე ტენდენციები, სასკოლო გამოცდილება და სხვა.

ინგლისური ენის შესწავლა ძალიან პოპულარულია საქართველოში. ინგლისური ყველა სფეროში მისაღებია: ტექნოლოგიაში, მეცნიერებაში, განათლებაში, ბიზნესში და საერთაშორისო კომუნიკაციებში.

ინგლისური ენის შეწავლა მნიშვნელოვანი გახდა და ასევე საჭირო ქართველი ხალხისთვის. საქართველოში, ინგლისური ენა მოთხოვნადი საგანია როგორც სკოლაში ასევე უმაღლეს სასწავლებლებში. ინგლისური ენა ისწავლება პირველი საფეხურიდანვე. ინგლისური ენის გაკვეთილები ტარდება კვირაში რამდენჯერმე.

ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში შემოღებული ინგლისური ენის სწავლების ერთიანი მეთოდის პირობებში ეს განსხვავებები წარმატებაში ნაწილობრივ აღნიშნულ კომპონენტებს უნდა მივაწეროთ. მათი მართვა შესაძლებელია. სწორედ ეს განსაზღვრავს კვლევის აქტუალობას.

კვლევის **ჰიპოთეზას** შემდგენიარად ვაყალიბებთ: ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში სწავლების მუდმივ ფორმატში უცხოური ენის ათვისების წარმატებას განსაზღვრავენ სტუდენტთა ინდივიდუალური თავისებურებები. აღნიშნული ჰიპოთეზის შესამოწმებლად დასადგენია:

- ❖ რა ინდივიდუალურ–ტიპოლოგიური თავისებურებები ვლინდება მოტივაციის სფეროში და რომელი შეიძლება მივიჩნიოთ ოპტიმალურად წარმატებული სწავლისთვის.

- ❖ რა ინდივიდუალური თავისებურებები ვლინდება უცხოური ენის სწავლის სტილსა და სტრატეგიებში და რომელი მათგანი უნდა მივიჩნიოთ ოპტიმალურად არსებული სწავლების კონტექსტში.
- ❖ მიღებული შედეგების გათვალისწინებით რა პრაქტიკულ-მეთოდური ამოცანები დგება სწავლის ეფექტიანობის ასამაღლებლად.

თავი 1. უცხოური ენის ათვისების ინდივიდუალური

თავისებურებების კომპონენტები

1.1. უცხოური ენის ათვისებაში ინდივიდუალურ-ტიპოლოგიური

მიდგომები

ჯერ კიდევ 50-იან წლებში ცნობილმა რუსმა მეთოდისტმა და ფსიქოლოგმა ბელიაევმა (1959) გაარჩია ორი ტიპის ადამიანები: რაციონალურ-ლოგიკური და ინტუიტიურ-გრძნობადი. პირველის შემთხვევაში ენის შემსწავლელები გონებრივ ოპერაციებს ეყრდნობიან (ანალიზი, განზოგადება). ისინი თვლიან, რომ ხარისხიანად ენის ფლობა თეორიის გარეშე შეუძლებელია. ისინი ენას ნელა და რთულად ეუფლებიან. უცხოურ ენაზე საუბრისას ყურადღებას აქცევენ არა მარტო საუბრის აზრობრივ მხარეს, არამედ მის ენობრივ თავისებურებებს. ისინი ენას ფლობენ რეცეპტულად. ენის პრაქტიკაში გამოყენება მათ არავითარ სიამოვნებას არ ანიჭებთ. უადვილდებათ თარგმანი, არ უძნელდებათ მსგავსი ეკვივალენტების ძიება. თარგმნისას ხშირად იყენებენ ლექსიკონს. მათ ბევრად ადვილად მიაჩნიათ უცხოური ენიდან მშობლიურ ენაზე თარგმნა.

ადამიანები, რომლებიც ინტუიციურ-გრძნობად ტიპს მიეკუთვნებიან, ენას ეუფლებიან პრაქტიკული გზით. ისინი ვერ ხედავენ თეორიული ცოდნის აუცილებლობას, რომელიც ითვლება აუცილებელ ფაქტორად ენის საფუძვლიანად დაუფლებისთვის. სწრაფად ითვისებენ ენას, როგორც კი მას პრაქტიკაში გამოიყენებენ. მათთვის არ არის აუცილებელი ტექსტის გრამატიკული სისწორე. ისინი თავისუფლად აზროვნებენ უცხოურ ენაზე, ენას ფლობენ არა მარტო რეცეპტულად, არამედ პროდუქტიულად. არავითარ განსაკუთრებულ ზომებს არ ღებულობენ იმისთვის, რომ ადვილად დაიმახსოვრონ სიტყვები და სიტყვათშეთანხმებები. სხვებისგან დაშვებულ შეცდომებს ადვილად იგებენ. თარგმნისას უძნელდებათ სიტყვების შერჩევა და არ იყენებენ ლექსიკონს, არ ახდენენ სიტყვებისა და გამოთქმების პერიფრაზირებას და იმისთვის რომ არ დაავიწყდეთ ენა, ის ხშირად უნდა გამოიყენონ პრაქტიკაში.

არსებობენ ისეთი ადამიანები, რომლებისთვის ადვილია რეცეპტული, ანუ პასიური ფლობა უცხოური ენისა (მოსმენა, წაკითხვა და გაგება), ასევე არიან ისეთი

ადამიანები, რომლებისთვისაც ადვილია პროდუქტიული, ანუ აქტიური დაუფლება უცხოური ენისა (საუბარი, წერა და საკუთარი აზრის გამოთქმა).

ზოგი ლექსიკას უფრო კარგად ფლობს, ზოგი კი გრამატიკას. ასევე არიან ისეთი ადამიანები, რომლებიც ყველა ამ სფეროს საშუალოდ ფლობენ.

უცხოურ ენაზე მოლაპარაკებები არ იბადებიან. განვითარება ცხოვრების მანძილზე პედაგოგიური ზეგავლენით და სათანადო პრაქტიკით ხდება.

უცხოური ენის განვითარებაზე, რა თქმა უნდა, გავლენას ახდენს მემკვიდრეობითი ანატომიურ-ფიზიოლოგიური თავისებურებანი.

ცნობილია, რომ ნებისმიერი ენის სისტემაში არის ფონეტიკური, ლექსიკური, გრამატიკული და სტილისტური ნორმები, რომლებსაც ხმარობს ადამიანი პრაქტიკულ მეტყველებაში.

ისინი, ვინც ფლობენ უცხოური ენის ფონეტიკას კარგად, მათ აქვთ კარგი სმენა, მათ შეუძლიათ ბგერების დიფერენცირება, კარგი არტიკულაციური მგრძნობელობა, რომელიც ხელს უწყობს ზუსტად წარმოთქვან უცხო ბგერები და კარგად დაეუფლონ უცხოური ენის საარტიკულაციო ბაზას; მათ შეუძლიათ დიფერენცირებული ალქმა და აღდგენა ინტონაციური თვისებების; აქვთ ავტომატიზირებული სამეტყველო მოძრაობების ჩვევა და მტკიცე სმენითი-მოტორული ასოციაციური კავშირი.

მოსწავლეს, რომელსაც ლექსიკური უნარი აქვს, მას აქვს კარგი ვერბალური მეხსიერება, ნიჭი სიტყვების ჩქარა დ ზუსტად გარჩევის; სიტყვის კონკრეტული მნიშვნელობის ჩქარა მოფიქრება; ნიჭი, მიხვდეს უცხო სიტყვის მნიშვნელობას, ნიჭი-დაიმახსოვროს სხვადასხვა უცხო სიტყვათშეთანხმებები; ნიჭი-სწრაფად გაიხსენოს სიტყვა საკუთარი აზრის გამოსახატავად.

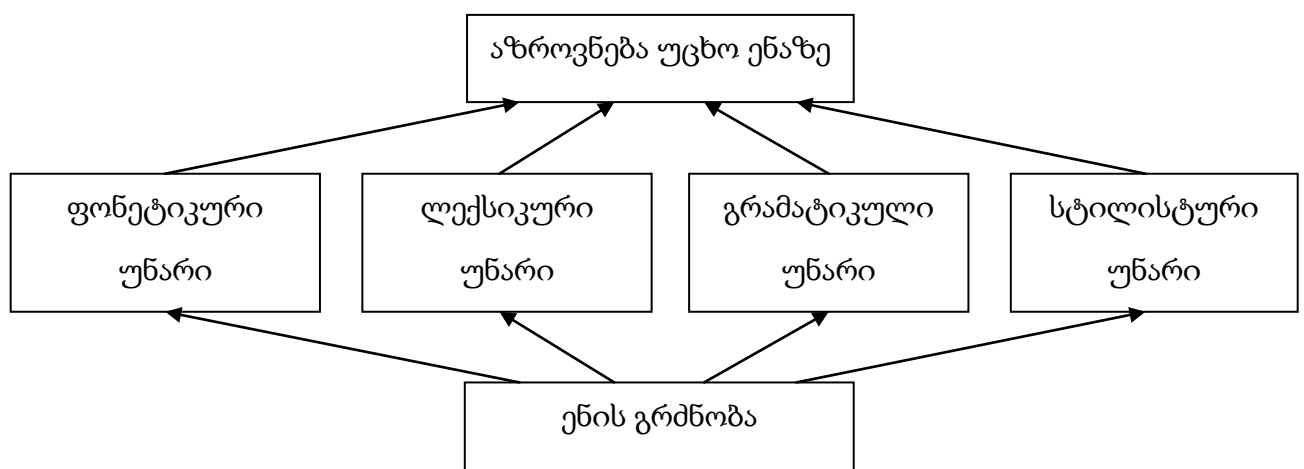
მოსწავლეს, რომელსაც აქვს გრამატიკული ნიჭი, შეუძლია გაარჩიოს სხვადასხვა მეტყველების ნაწილები და წინადადების წევრები, მას აქვს უნარი-უცხო სიტყვებში ეტიმოლოგიური სტრუქტურის პოვნისა და მათი მორფოლოგიური თავისებურებების გარკვევისა; სიტყვების განსხვავების მორფოლოგიურად და ეტიმოლოგიურად; არტიკლის სწორად გამოყენებისა და სიტყვების ზუსტად შეთანხმების უნარი.

სტილისტური ნიჭის მქონე მოსწავლეებს შეიძლება მივაკუთვნოთ ისეთები, რომლებსაც აქვთ უნარი ლექსიკური და გრამატიკული თავისებურებების განზოგადებისა.

არსებობს ადამიანში კიდევ ორი უნარი: აზროვნების უნარი უცხოურ ენაზე და ინტუიტურად წვდომის ნიჭი. უცხოურ ენაზე აზროვნების უნარი სრულიად არ არის ძირითადი პირობა ენის წარმატებით დაუფლებისთვის. უცხოური ენის დაუფლება არის ის პირობა, რომელიც შესაძლებელს ხდის აზროვნებას უცხოურ ენაზე. თუ მხედველობაში გვაქვს ფუნქციონალურ-დინამიკური თანაფარდობა უცხოურ ენასა და იმ აზროვნებაში, რაც მოსწავლეს აქვს, რა თქმა უნდა, ის ერთიანდება. ეს ერთიანობა ხდება სრულიად შეუძლებელი მაშინ, როდესაც ადამიანი არ ფლობს ენას ინტუიტურად. აზროვნების უნარი უნდა ჩავთვალოთ არა მარტო ძირითადად, არამედ ყველაზე მაღალ უნარად.

თუ ჩვენ გამოვყოფთ ადამიანის ისეთ მახასიათებელს, რომელიც განეკუთვნება ორ თავისებურ ტიპს ენის დაუფლებისა, რომლებიც ზემოთ იყო ნახსენები, მაშინ ჩვენ გავიგებთ, რატომ მაინცდამაინც ინტუიტურ-მგრძნობიარე ტიპი ხასიათდება უფრო მეტი სრულყოფილებით, ვიდრე რაციონალურ-ლოგიკური. ის ხასიათდება მშობლიურ და უცხოურ ენას შორის კავშირით.

საბოლოო ჯამში მიიღეს (ანანიევი, 1980) უცხოური ენის უნარის ექვსი კატეგორია, რომელთაგან ორი ჩათვალეს მთავარ უნარად (აზროვნება და ენის გრძნობა) და ოთხი არამთავარ უნარად (ფონეტიკური, ლექსიკური, გრამატიკული და სტილისტური). მთავარ და ძირითად უნარად ჩათვალეს ენის მიმართ მგრძნობელობა. დასახელებული უცხოური ენის უნარები შეიძლება თვალსაჩინოდ წარმოვიდგინოთ შემდეგნაირად:



ბელიაევი ადარებს ნიჭს-მცენარეს და პედაგოგს-მებალეს. მებალეს შეუძლია კარგად გაზარდოს მცენარე ცუდ ნიადაგზეც, ასევე კარგმა მასწავლებელმა შეიძლება მიაღწიოს მაღალ განვითარებას იმ შემთხვევაშიც კი, როდესაც მოსწავლეს არ აქვს

ხელსაყრელი მონაცემები. გადამწყვეტი ფაქტორი ამ შემთხვევაში არის სწავლების მეთოდთა, რომელიც ხელს უწყობს მასწავლებელს მის სასწავლო-აღმზრდელობით მუშაობაში.

თარგმანი არ ამღევს მასწავლებელს შესაძლებლობას განუვითაროს მოსწავლეებს უცხოური ენის ნიჭი.

უპირველესად, სკოლის კედლებში არ შეიძლება ისეთი უცხო გარემოს შექმნა, რომელიც ცხოვრებაში არ არის შესაძლებელი. მეორეს მხრივ, ენის თეორიული ცოდნა ხელს უწყობს სამეტყველო ჩვევას. მესამე, უცხოური ენის ფლობა პირდაპირი ხერხით მოსწავლეს ჩქარა ასწავლის მის გამოყენებას მაშინაც, როცა შეწყვეტს სისტემატურ მეცადინეობას, რაც დიდად დამოკიდებულია ჩვევაზე; ჩვევა ხომ ცოდნით ვითარდება, და ბოლოს-პირდაპირი მეთოდი-მოსწავლეს ასწავლის ელემენტარულ ლექსიკასა და გრამატიკას, რაც გათვალისწინებულია სასწავლო პროგრამით.

ამრიგად, ჯერ კიდევ წინა საუკუნის 50-იან წლებში ნათლად განასხვავეს უცხოური ენის დაუფლების ორი განსხვავებული ტიპი. ეს ტიპოლოგია ეყრდნობოდა დაკვირვებას და უშუალო პედაგოგიურ გამოცდილებას. მისი შემოწმება ექსპერიმენტული გზით სისტემატურად არ ჩატარებულა.

1.2. ენობრივი ნიჭის პრობლემა (aptitude)

ენის ათვისების უნარის კვლევას დიდი ისტორია აქვს ენის სწავლებაში. ყველაზე უფრო მნიშვნელოვანი განვითარება ჰპოვა „თანამედროვე ენის უნარის ტესტმა (MLAT)“ (ქეროლი, საპონი, 1959).

უცხოური ენის უნარი, რომელსაც ქეროლი (1973) განსაზღვრავს როგორც „ნორმა, სადაც მოსწავლეები სწავლობენ კრიტერიუმებს“, იზომება სტანდარტული ტესტით, რომელსაც ჰქვია თანამედროვე ენის უნარის ტესტი (MLAT) და ენის უნარის ტესტი (LAB). ქეროლის თანახმად, თანამედროვე უნარის ტესტის სამი მთავარი კომპონენტი არსებობს. პირველი, ფონეტიკური უნარი—უნარი, ახალი ბგერების აღდგენისა მეხსიერებაში.

მეორე კომპონენტი—გრამატიკული, განისაზღვრება, როგორც ინდივიდის უნარი წარმოაჩინოს მისი ცოდნა წინადადებაში სინტაქსური მაგალითებით. ქეროლი

აღნიშნავს, რომ ეს კომპონენტი არ მოითხოვს გრამატიკული ტერმინოლოგიის ცოდნას, ის შეიცავს წესის შეგნებულ ცოდნას.

უნარის მესამე კომპონენტი წარმოადგენს „ინდუქციურ უნარს“. ეს არის უნარი „უცხოური ენის მასალის შემოწმების, მნიშვნელობის და გრამატიკული ფორმის ურთიერთკავშირის“. ქეროლის მიხედვით, ეს ფაქტორი დაკავშირებულია ზოგად ინტელექტთან.

ინდუქციური უნარი გულისხმობს აგრეთვე შეგნებულ სწავლას, სადაც შემსწავლელის მიზანია აღმოაჩინოს ზუსტი, აბსტრაქტული წესები, რომელიც ეხება პრობლემის გადაწყვეტას.

პიმსლერის ენის უნარის კომპონენტები მსგავსია, მაგრამ არაიდენტური ქეროლის ტესტისა.

პიმსლერის მიხედვით, უცხოური ენის შესწავლის ნიჭი შედგება სამი კომპონენტისგან. პირველი არის ზეპირი ინტელექტი, მეორე – უცხოური ენის შესწავლის მოტივაცია და მესამე – „აუდიტორული უნარი“.

ქეროლის ორი კომპონენტი: ინდუქციური უნარი და გრამატიკული უნარი და პიმსლერის ერთი კომპონენტი ზეპირი ინტელექტი დაკავშირებულია ერთმანეთთან, რომლებიც ასახავენ უცხოური ენის შეგნებულ სწავლას, მონიტორინგს, ხოლო უნარის სხვა კომპონენტები ორივე შემთხვევაში დაკავშირებულია სმენით ფაქტორებთან.

ამ პროექტს აქვს თეორიული და პრაქტიკული მნიშვნელობა. თეორიულად ის წარმოადგენს ქეროლის შეხედულებებს 4 უნარის კომპონენტზე. ფუნქციური თვალსაზრისით ესენია: ფონემური გაშიფრვის უნარი, უნარი გაშიფრო ბგერები, გრამატიკული უნარი, გამოიცნო მოცემული სიტყვების ფუნქციები; ინდუქციურად უცხოური ენის შესწავლის უნარი, აიღო შესასწავლი ენის მასალების გარკვეული რაოდენობა და მოახდინო ექტრაპოლაცია, განზოგადება ამ მასალიდან; ასოციაციური მეხსიერება, უნარი დააკავშირო ერთმანეთთან მშობლიური და უცხო სიტყვები. პრაქტიკულად, MLAT წარმოადგენს უცხოური ენის უნარის შეფასების მეთოდს, რომელიც დღესაც ფართოდ გამოიყენება. სტეფან კრაშენი თავის საინტერესი მიმოხილვაში აღნიშნავს, რომ ქეროლის მეთოდით გაზომილი უნარი გვაძლევს საშუალებას წინასწარ განსაზღვრო მომავალი წარმატება. რაც MLAT განვითარდა, მკვლევართა უმრავლესობამ გამოავლინა განსაკუთრებული ყურადღება მეხსიერების

მიმართ. სხვა ნაშრომებში შესწავლილ იქნა უნარის როლი ფორმალურ და არაფორმალურ სასწავლო კონტექსტებში (სკეჰანი, 1989). ჩატარდა აგრეთვე ზოგადი უნარის და უცხოური ენის ათვისების უნარს შორის შედარება.

ინდივიდუალიზაციის ცნება განათლებაში ზოგჯერ ასოცირდება საკუთარ მიდგომასთან, ან სასწავლო პროგრამასთან. არსებობს სხვადასხვა სახის მასალა და მოსწავლეები ირჩევენ, თუ რომელზე იმუშაონ. შეიძლება მასწავლებელი დაეხმაროს არჩევაში; ასევე შეიძლება მოსწავლემ იმუშაოს დამოუკიდებლად ან ჯგუფურად. ქვემოთ მოყვანილი მასალა მიღებულია საშუალო სკოლის უფროსკლასელებზე. ჩვენ მიგვაჩნია, რომ ის ღირებულია, რადგანაც უნივერსიტეტის პირველკურსელებთან ანალოგიურ ვითარებებთან გვაქვს საქმე.

პენი ური (1996) განსასზღვრავს სიტუაციას, სადაც მოსწავლეებს აძლევენ არჩევანის უფლებას რა და როგორ ისწავლონ კონკრეტულ დროს, ცდილობენ გამოიყენონ, ან აირჩიონ დავალებები და მასალა, რომლის შესრულებაც მათ სურთ.

ინდივიდუალიზირებული სწავლა, რომელიც ზემოთ იყო განხილული, არ გულისხმობს პროგრამას, რომელმაც საფუძველი ჩაუყარა განსაკუთრებულად თვით-სწავლას და არა საკუთარი მიდგომის პროგრამების ცენტრების არსებობას. ის არ ითვალისწინებს მოსწავლეების დაყოფას კლასში.

შემდგენიარად შეიძლება ავლწეროთ პენი ურის მიერ ჩატარებული მუშაობა.

ს ა კ ლ ა ს ო პ რ ო ც ე დ უ რ ე ბ ი

1. მკითხველები. მოსწავლეები ირჩევენ ინდივიდუალურ, გამარტივებულ ქრესტომატიას განსხვავებული დონის და თემის, სკოლის ბიბლიოთეკიდან და კითხულობენ მას კლასში.

2. მოსმენა. მასწავლებელი რთავს ჩაწერილ ტექსტს თემატურ საკითხზე და სთხოვს მოსწავლეებს ჩაინიშნონ ის ადგილები, რომლებიც გაიგეს.

3. სამუშაო ბარათები. მოსწავლეები იღებენ და ავსებენ მასწავლებლის მიერ მომზადებულ ბარათებს, სადაც მოცემულია ის მასალა, რომელიც მოსწავლეებს უკვე ნასწავლი აქვთ.

4. საკითხები სახელმძღვანელოდან. კლასს ეძლევა შეკითხვები სახელმძღვანელოდან, რომლებსაც წერით უნდა უპასუხოთ; თითოეული მოსწავლე მას ინდივიდუალურად პასუხობს.

5. სამუშაო ფურცლები. მასწავლებელი არიგებს სამუშაო ფურცლებს, სადაც მოცემულია გრამატიკული სავარჯიშოები. სტუდენტები ირჩევენ იმ ნაწილებს, რომლების გაკეთებაც მათ სურთ და იმდენს აკეთებენ, რამდენის გაკეთებასაც დანიშნულ დროში მოასწრებენ. მასწავლებელი სთავაზობს სამ სავარჯიშოს სხვადასხვა სახის სირთულის მიხედვით.

6. სახელმძღვანელოდან სავარჯიშოები საშინაო დავალებისთვის. მასწავლებელი სთავაზობს სამ სავარჯიშოს სხვადასხვა სახის სირთულის მიხედვით; თითოეული მოსწავლე ირჩევს ერთს და ასრულებს მას.

7. განსხვავებული დავალებები. მასწავლებელი წინასწარ ამზადებს სამუშაო ბარათებს უცხოური ენის სხვადასხვა უნარ-ჩვევებზე. კლასის ერთ კუთხეში მაგნიტოფონი დგას მოსასმენი დავალებისთვის, სადაც მოსწავლეები უსმენენ და მეორე კუთხეში შესაძლებელია მშვიდი საუბარი მოსწავლეებს შორის. მოსწავლეები ირჩევენ, მუშაობენ და უცვლიან ერთმანეთს ბარათებს.

ჯერ კიდევ კლასიკურ ფსიქოლოგიაში გამოყოფილი იყო მეხსიერების სხვადასხვა ფორმები. თანამედროვე ტერმინოლოგიით გამოყოფენ სენსორულ მეხსიერებას, რომელიც შეგრძნებათა სხვადასხვა მოდალობას გულისხმობს: მხედველობით, სმენით, მოტორულს, იმის და მიხედვით, თუ რა მასალის გადამუშავება ხდება მეხსიერების საშუალებით.

უცხოური ენის დაუფლების პროცესში შემსწავლელს უწევს წერილობითი ტექსტის დამახსოვრება, მოსმენილი საუბრების გაგება და აღდგენა, სავარჯიშოების შესრულება და დამახსოვრება. ე.ი. მხედველობითი, სმენითი და მოტორული მეხსიერების ჩართვა ენის შესწავლის პროცესში.

ადამიანები განსხვავდებიან ერთმანეთისგან იმით, თუ რა მოდალობის მასალას უფრო ადვილად იმახსოვრებენ.

დაკვირვებიდან ცნობილია, რომ ზოგს ვიზუალური მასალის დამახსოვრება უადვილდება, ზოგს აკუსტიკურისა და ზოგს კიდევ - მოტორულის.

დაწყებული 60-80-იან წლებში საკმაოდ ბევრი მკვლევარი ეხება ამ საკითხს, (ზოგი დაკვირვების მასალაზე). ინგლისელი მეთოდისტის კრაშენის (1995) მიხედვით ასეთი კვლევის მეთოდი ემპირიონალურ მდგომარეობაშია.

ჩვენ ნაშრომში შემოვიფარგლებით სამი სფეროთი:

1) ინდივიდუალური განსხვავებებით მოტივაციაში;

2) სწავლის სტილის ინდივიდუალურ-ტიპოლოგიური მახასიათებლებით;

3) ინდივიდუალური განსხვავებებით უცხოური ენის შესწავლის კოგნიტურ და კომუნიკაციურ სტრატეგიებში (ინდუქციის, დედუქციის, დამახსოვრების, და ა.შ.).

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ენობრივ უნარს (aptitude) ჩვენ მხოლოდ თეორიულად შევხებით, რადგანაც ის უშუალოდ არ ექვემდებარება პედაგოგიურ ზემოქმედებას და მხოლოდ ვლინდება სწავლის პროცესის მეტ-ნაკლებ სიადვილეში და ეფექტურობაში.

ნაშრომი მიზნად ისახავს აღნიშნული ფაქტორების მეტ-ნაკლებ მნიშვნელობის კვლევას ენაში წარმატების მიღწევის თვალსაზრისით და მათ უზრუნველყოფას სწავლების პროცესში, რომლებიც ყველაზე მეტად შეესაბამება მოსწავლის ინდივიდუალურ შესაძლებლობებს.

ჩვენი კვლევის ძირითადი ობიექტები არიან სტუდენტები, მაგრამ სტუდენტის ინდივიდუალური თავისებურებები სწავლის მოტივაციის და სტილში ყალიბდება სკოლაში.

როგორც ზემოთ ავღნიშნეთ, მოსწავლეები განსხვავდებიან ერთმანეთისგან მათი ინტერესებით, სწავლის ხარისხით და სწავლის სტრატეგიებით. უცხოური ენის სწავლება ჩვეულებრივ იღებს ძალიან ცოტას ამ ფაქტებიდან, და მაინც, მთავარი არის პრაქტიკა, რომელიც არ უნდა იყოს უგულვებელყოფილი.

მოსწავლეებში არსებობს სხვადასხვაგვარი განსხვავებები. მნიშვნელობა არ აქვს იმას, სწავლა კლასში მიმდინარეობს თუ არაოფიციალურად კლასის გარეთ. ამ განსხვავებების ზუსტი მიზეზი სრულიად არ არის გამოკვლეული. წინასწარ შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ: ა) არსებობს განვითარების ერთადერთი მიმართულება, რომელსაც ყველა მოსწავლე მიმართავს. ინდივიდუალური განსხვავებები მარტივად ასახავენ, თუ რამდენად სწრაფად, ან რამდენად ღრმად აღწევენ წარმატებას მოსწავლეები ამ საერთო გზით; ბ) ინდივიდუალური განსხვავებები მოსწავლეებში განაპირობებს წარმატების განვითარების მიღწევას სხვადასხვა გზით.

1.3. ფსიქოლოგიური ფაქტორების როლი

უცხოური ენის ათვისებაში

სწავლის ეფექტურობის ერთ-ერთ განმასხვავებელ ფაქტორად აღიარებენ სოციალურ განწყობას (attitude) დამოკიდებულებას შესასწავლი ენისა და მისი მატარებელი ხალხის და კულტურის მიმართ. ზოგიერთ მკვლევარს ამ ფაქტორისადმი გადამწყვეტი როლი ენიჭება. ლამბერტის ცნობილ ექსპერიმენტულ პროექტში (1972), რომელიც ჩატარდა კანადაში, სადაც ინგლისურ ენაზე მოლაპარაკე ბავშვები ეუფლებოდნენ ფრანგულ ენას, ხოლო ფრანგულ ენაზე მოლაპარაკეები – ინგლისურ ენას. სწავლების ოთხი წლის მანძილზე მუდმივად იზომებოდა ბავშვების და მშობლების განწყობა სასწავლო ენის მატარებელი ხალხის თვისებების და ცხოვრების წესის მიმართ. კვლევის ჩასატარებლად გამოყენებული იყო განწყობის საზომი მეთოდიკა. მიუხედავად ფრანგ და ინგლისელ კანადელებს შორის ამ პერიოდში გაზრდილი სოციალური დაძაბულობისა, ბილინგვიალური სწავლების პროცესში ბავშვების განწყობა უცხოური ენის მატარებლების მიმართ პოზიტივისკენ შეიცვალა და მიღწეულ იქნა მაღალი კომპეტენცია უცხოურ ენაში (კითხვის, გამოთქმის, ლექსიკის სამეტყველო უნარ-ჩვევების მაჩვენებლები). უფრო მოგვიანებით ჩატარებულ კვლევაში (კრაშენი) განწყობის ფაქტორის გავლენა მიწერილია უფრო მეტად უცხოური ენის ბუნებრივ ათვისებას (acquisition), ხოლო ლინგვისტური ნიჭის გავლენა – შეგნებულ ათვისებასთან (learning). „თუ სწავლების ძირითად მიზანს კომუნიკაციური უნარები წარმოადგენენ, განწყობა და მოტივაციური ფაქტორები უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე ენობრივი ნიჭი (aptitude)“.

დილემა: უნარი–განწყობა (aptitude–attitude) აღიარებულია მრავალი მკვლევარის მიერ (კრაშენი, 1995) როგორც ენაში წარმატების ფაქტორები და ამავე დროს ერთმანეთისგან დამოუკიდებლები. ლამბერტი საერთოდ არ უკავშირებს განწყობას ენობრივი ნიჭის პრობლემას.

განწყობის ფაქტორი ხელს უწყობს მოსწავლეს წარმატების მიღწევაში. განწყობის ფაქტორი ასრულებს ორ ფუნქციას: პირველი, რამდენად სასარგებლოდ მიაჩნია შემსწავლელს უცხოური ენის კონტექსტი (გარდნერი, 1972). ეს ფაქტორი აძლიერებს კომუნიკაციას შესასწავლ ენაზე, მეორე ფუნქცია გულისხმობს ღიად ყოფნას უცხოურ ენაზე მოსასმენად.

კარგი მოსწავლე არის ამთვისებელი, რომელსაც შეუძლია მიიღოს საკმარისი ცოდნა და გამოიყენოს ის. კარგი მოსწავლე შეიძლება იყოს, ან შეიძლება არ იყოს შეგნებული მოსწავლე. და თუ არის, მაშინ ის არის „ოპტიმალური მონიტორის გამომყენებელი“.

ელისის (1994) მიხედვით, მხოლოდ გრამატიკის სწავლა არ არის საკმარისი. კარგმა მოსწავლემ მეტი უნდა გააკეთოს ფორმალურ და არაფორმალურ გარემოში.

წარუმატებელი მოსწავლის სამი სახე არსებობს. ყველაზე უარესს არც ათვისების უნარი აქვს და არც სწავლის. ეს შეიძლება იყოს დამოკიდებულებითი ფაქტორების შედეგი, დაბალი უნარის და გრამატიკისადმი ნაკლები ინტერესი. თეორიის თანახმად, ათვისება და მდიდარი გარემო ყველასთვის არსებობს.

განწყობის ფაქტორებს, რომლებიც დაკავშირებულია უცხოური ენის ათვისებასთან, აქვს ერთი ან ორი ფუნქცია. პირველი არის გამამხნევებელი, რომელიც წახალისებს მოსწავლეებს ურთიერთობა დაამყარონ იმ უცხოურ ენაზე მოსაუბრეებთან, რომელსაც ისინი სწავლობენ. ასეთი გზით ისინი ღებულობენ გარკვეულ ცოდნას.

განწყობის მეორე ფაქტორი, რომელიც დაკავშირებულია ათვისებასთან, საშუალებას მისცემს მოსწავლეს მოისმინოს ენა, რათა აითვისოს. მოსწავლე არამარტო უნდა ისმენდეს, არამედ გარკვეულ აზრს უნდა გეგულობდეს. მოსწავლეები, რომლებსაც აქვთ მაღალი ან ძლიერი ფილტრი, ნაკლებად ითვისებენ ენას. დულაი და ბარტის მიხედვით, ასეთი ფილტრის არსებობამ შეიძლება ახსნას, თუ რომელ ალტერნატიულ მოდელებს აითვისებს მოსწავლე. განწყობის ფაქტორები, რომლებიც დაკავშირებულია ენის ათვისებასთან ეხმარება დაბალ ემოციურ ფილტრს.

პიროვნული ფაქტორები დაკავშირებულია მოტივაციურ ფაქტორებთან. ჰ. დ. ბრაუნის (1987) მიხედვით, ადამიანი, რომელსაც აქვს მაღალი თვით-შეფასების უნარი და შეუძლია მიაღწიოს მეტს უფრო თავისუფლად, მისი ძლიერი ეგოს გამო, ხოლო ნაკლებად თვით-დაჯერებულმა ადამიანმა შეიძლება გაიგოს ახალი მასალა, მაგრამ ვერ აითვისოს.

ემფატია არის ასევე შესაბამისი ათვისებისთვის. ემფატური ადამიანი შეიძლება იყოს ის ერთადერთი, რომელიც შეძლებს გაუგოს უფრო ადვილად უცხოურ ენაზე მოლაპარაკეებს და ისწავლოს მეტი. ემფატია დაკავშირებულია დამოკიდებულების

ფაქტორებთან. შუმანის (1975) მიხედვით, ბუნებრივი ფაქტორები, რომლებიც აქეზებს ეგოს, მოსწავლეს ხდის უფრო შფოთიანს. ნაიმანმა, ფროლიხმა, სტერნმა და ტოდესკომ გამოიყენეს ჰოგანის ემპათიის საზომი, მაგრამ ვერ აღმოაჩინეს კავშირი მოსმენასა და იმიტაციას შორის.

შემდეგი ორი პიროვნული ფაქტორები დაკავშირებულია უცხოური ენის შესწავლის წარმატებასთან.

დამოკიდებულება კლასის და მასწავლებლის მიმართ-შეიძლება დაკავშირებული იყოს ათვისებასთან და სწავლასთან. მოსწავლე, რომელიც თავისუფლად გრძნობს თავს კლასში და უყვარს მასწავლებელი, შეიძლება ისწავლოს მეტი მისგან. დადებითი დამოკიდებულება კლასის და მასწავლებლის მიმართ შეიძლება გამომჟღავნდეს ინტეგრალური მოტივაციის დროს და ამავე მიზეზით ის შეიძლება დაკავშირებული იყოს ათვისებასთან. ეს ფაქტორი დაკავშირებულია ათვისებასთან და სწავლასთან. ნაიმანმა თავისი კვლევიდან გამომდინარე განაცხადა, რომ მოსწავლეები, რომლებსაც „ზოგადი განწყობა აქვთ“ უფრო აღწევენ წარმატებას. ეს საზომი შეიძლება აღიწეროს, როგორც ინდიკატორი, თუ როგორ იგებს მოსწავლე მის ინდივიდუალურ ენის სტილს და მისი ზოგადი დამოკიდებულება უცხოური ენის შესწავლის კონკრეტულ სიტუაციაში.

ანალიტიკური ორიენტაციის მქონე მოსწავლეებმა შეიძლება უკეთესად ისწავლონ ენა. ისინი გამოხატავენ ანალიტიკურ, კოგნიტურ სტილს (მაგ.: გარემოზე დამოუკიდებელი). მათ შეიძლება უკეთესად ისწავლონ და აჩვენონ უკეთესი დამოკიდებულება უფრო ანალიტიკურად ორიენტირებული კლასის მიმართ, შედეგად აითვისებენ მეტს.

ანალიტიკურ-პიროვნული. ის მოსწავლეები, რომლებიც თავიანთ თავს მიმოიხილავენ როგორც: ა) ლოგიკურებს, ბედნიერებს; ბ) სწავლულებს, მეგობრულებს; გ) ჭკვიანებს, გონიერებს, ინტელექტუალებს, ნიჭიერებს, წყნარებს, ისინი მეტს მუშაობენ და შედეგად მეტსაც სწავლობენ. ეს ფაქტორი უფრო მეტად დაკავშირებულია სწავლასთან, ვიდრე ათვისებასთან.

თუ უნარის ასპექტები დაკავშირებულია შეგნებული ენის სწავლასთან, დამოკიდებულებითი ფაქტორები დაკავშირებულია ქვეცნობიერ ენის ათვისებასთან. ამრიგად:

- განწყობა და უნარი სტატისტიკურად დამოუკიდებლობა, რადგან ისინი დაკავშირებულები არიან სხვადასხვა ენის დამოუკიდებელ ნაწილებთან. ქეროლის მიხედვით, უნარი არ არის დაკავშირებული იმაზე ადამიანს „მოსწონს თუ არა უცხოური ენის შესწავლა“.
- უნარის ფაქტორი გვაჩვენებს ძლიერ ურთიერთდამოკიდებულებას უცხოური ენის გამოცდილებასთან. უნარის ტესტის საფუძვლიანობა ჩვეულებრივ დგინდება ქულების კორელაციით. ასეთი კორელაციები მაღალია, მაგრამ არა ყოველთვის. გარდნერის მიხედვით, ენის უნარი მნიშვნელოვანია უცხოური ენის ათვისებისას. ქეროლმა განსაზღვრა უნარი, როგორც სწავლის საზომი. მოსწავლეებს, რომლებსაც მაღალი უნარი აქვთ, სწავლობენ უფრო სწრაფად, ვიდრე მოსწავლეები, რომლებსაც დაბალი უნარი აქვთ. დამოკიდებულების და გამოცდილების ურთიერთკავშირი იქნება ძლიერი, როდესაც: ა) მოსწავლეს აქვს საკმარისი უნარი ასათვისებლად, ბ) გამოცდილების მონიტორინგი არის გამოყენებული.

შფოთვა. შფოთვის სხვადასხვა ფორმებს და უცხოური ენის გამოცდილებას კავშირი აქვს ყველა სიტუაციაში. ფორმალური და არაფორმალური შფოთვის დონე გავლენას ახდენს ემოციურ ფილტრზე. კვლევებმა აჩვენეს ურთიერთკავშირი დაბალ შფოთვასა და უცხოური ენის ათვისებას შორის. გარდნერის, სმიტის, კლემენტის და გლიკსმანის (1976) მიხედვით კლასის შფოთვა დაკავშირებულია უცხოურ ენაზე მეტყველებასთან.

თვით-იმიჯი. თვით-იმიჯი დაკავშირებულია ენის მიღწევასთან. კრაშენმა (1988) შეამოწმა ურთიერთკავშირი თვით-შეფასებასა და ზეპირ მეტყველებას შორის მიჩიგანის უნივერსიტეტში. მის საპილოტო კვლევაში, სადაც 15 ცდისპირი იყო, მან აღმოაჩინა მაღალი კორელაცია გლობალურ თვით-შეფასებასა და მასწავლებლის შეფასებას შორის. ნაიმანმა, ფროლიხმა, სტერნმა და ტოდესკომ (1978) მასწავლებლებთან ინტერვიუს შემდეგ განაცხადეს, რომ სუსტი მოსწავლეები ნაკლებად არიან თვით დაჯერებულები.

მიუხედავად იმისა, თუ როგორ ესმით მკვლევარებს (ქეროლს და პიმსლერს) ლინგვისტური უნარის რაობა, უცხოური ენის ათვისების წარმატების განმსაზღვრელად უნარის გარდა აღიარებენ მოტივაციურ ცვლადებს. დორნიეის აზრით, განწყობა, დამოკიდებულება (attitude) წარმოადგენს მოტივაციის სფეროს ნაწილს. კრემენის აზრით, შეგნებული სწავლის ეფექტიანობას უფრო მეტად

განსაზღვრავს უნარი (aptitude), ხოლო ინტუიციურ, არაცნობიერ ათვისებას—განწყობა (attitude). მოტივაციურ სფეროსთან მჭიდროდ არის დაკავშირებული მთელი რიგი პიროვნული მახასიათებლები: თვითშეფასება, შფოთვა, მაგრამ წამყვანი მაინც მოტივაციის რაობა წარმოადგენს.

გუიორას, პალუზნის, ბეტ-ჰელემის, კატფორდის, კულის და დულის (1975) კვლევაში არის მტკიცება, რომ მოსწავლეები, რომლებსაც აქვთ მაღალი ნიჭი ემპათიის და რომლებიც იგებენ სხვა ადამიანების ფიქრებს და გრძნობებს, შეიძლება წარმოჩინდნენ უკეთესად უცხოური ენის ერთ-ერთ ასპექტში: გამოთქმაში. ადამიანის მეტყველება ასოცირდება მის ინდივიდუალობასთან. ემპათია ეხმარება მოსწავლეს საზოგადოებაში დამკვიდრებაში, რათა აითვისოს ქცევის ახალი ნიმუშები.

ხშირად ვარაუდობენ, რომ ექსტრავერტული ადამიანი განსაკუთრებულად ადეკვატურია უცხოური ენის შესწავლისას. მიუხედავად ამისა, როდესაც ნაიმენმა გამოიკვლია ის მოსწავლეები, რომლებმაც მაღალი ქულები მიიღეს ექტრავერსიის სტანდარტულ ტესტებში, მათი შედეგები უარყოფითი აღმოჩნდა. უფრო დადებითი შედეგი გამოვლინდა რიჩარდ ტუკერის, ჰამინაის და გენესის (1976) კვლევიდან, რომელმაც აღმოაჩინა, რომ წარმატებას უცხოური ენის შესწავლისას ჩანდა, კავშირი ჰქონდა მოსწავლეების ქულებთან იმ ხასიათის თვისებებთან, რომლებიც ხშირად ასოცირდება ექტრავერსიასთან. მაგ.: ისინი შეიძლება ჩაერთონ უფრო სოციალურ ურთიერთმოქმედებაში, მიიქციონ მეტი ყურადღება მასწავლებლისგან და ცდილობენ გამოავლინონ მათი გამოცდილება (მაგ.: ზეპირ ინტერვიუებში).

კრაშენმა (1988) თავის კვლევაში აღმოაჩინა, რომ თვით-შეფასების მაღალი დონე ასოცირდება უცხოური ენის გამოცდილებასთან. სავარაუდოდ, მოსწავლეები, რომლებსაც აქვთ მაღალი თვით შეფასების უნარი ნაკლებად არიან დაქაღნებული უცხოურ ენაზე საუბრისას, ან თვით უცხო გარემოში. შეიძლება ისინი უფრო იყვნენ მზად გარისკონ შეცდომით საუბარი, ან შეიქმნან თავისებური იმიჯი.

ნაიმენმა, ფროლიხმა სტერნმა და ტოდესკომ (1978) დაადგინეს, რომ მოსწავლეებმა, რომლებსაც დიდი შემწყნარებლობის უნარი აქვთ, დააგროვეს მაღალი ქულები მოსასმენ ტესტებში. როდესაც მოსწავლე უიმედოდ გრძნობს თავს, ან გონება ერევა, ნაკლებად ეუფლება უცხო მასალას, ისინი გაბედულად უნდა იყვნენ უცხოური ენის შესწავლისას.

ბევრს სჯერა, რომ პიროვნების ინდივიდუალობა დიდ გავლენას ახდენს წარმატებაზე ენის შესწავლისას. ურთიერთობა შეიძლება არ იყოს მარტივი. ინდივიდუალობას კავშირი აქვს სხვა ფაქტორებთან, იმისთვის, რომ ზეგავლენა მოახდინოს სწავლაზე.

ჰეთჩმა (1978) კომენტარი გააკეთა იმაზე, რომ საჭიროა მოსწავლეების, როგორც ინდივიდების გრძნობის დაცვა. ასეთი კომენტარი არ არის მხოლოდ ჰუმანური დამოკიდებულება ინდივიდის სასარგებლოდ, არამედ როგორც ყველა გამოცდილი პედაგოგი აცნობიერებს, რომ მოსწავლეები განსხვავდებიან ერთმანეთისგან და რომ საჭიროა ფრთხილი გადაწყვეტილებების მიღება და სწორი მეთოდოლოგიის შერჩევა. და მაინც, რა არის ის ინდივიდუალური განსხვავებები მოსწავლეებში?

გამოყენებული იყო სამი მეთოდი. პირველი არის თვით-ანგარიში, რომელშიც იგულისხმება ინტერვიუები და კითხვარები. მაგალითად: არის ერთი დაკვირვება ამერიკელზე იაპონიაში, პატარა, მულტიკულტურული ჯგუფიდან: „ჩვენი ჯგუფი დამეხმარა გამომეკვლია ის კულტურული განსხვავებები, რომელიც ჩვენ გვაქვს. მე ვარ იმ საზოგადოებიდან, სადაც დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ინდივიდის მიერ შესრულებულ სამუშაოს“. აქ ხასიათი არის ერთ-ერთი კონსენსუსი (ჰედჯი, 1998).

მეორე მეთოდი არის თვით-დაკვირვება, სადაც გამოიყენება დღიურები და სიტყვიერი ანგარიშები. მაგალითში მოსწავლე წერს შფოთვის შესახებ, სადაც ის მის წარმატებას ადარებს სხვებისას და ასევე გრძნობების კონკურენტუნარიანობას: „აღმოვაჩინე, რომ ჩემს კოლეგებს მეტი ლექსიკური მარაგი აქვთ, ვიდრე მე. ეს იმიტომ, რომ მათ დამატებით სამი საათი უტარდებათ. მაღიზიანებს ის, რომ სხვებმა მეტი იციან. და ეს მაიძულებს მე, შევუერთდე დამატებით გაკვეთილებს (ელისი, 1997)“.

მესამე მეთოდი არის თვითმმართვეა, რომელიც გულისხმობს ხმამაღლა აზროვნებას: „როგორ უნდა ვისწავლო მაგ.: ზმნის „ჯამუშობის“ უღლება. მივხვდი. ის იუღლება როგორც ზმნა „ლაპარაკი“. უკვე ვიცი მისი ფორმები... პრობლემა არ არის (კოჰენი, 2009)“.

ეს სამი მეთოდი დამოკიდებულია მოსწავლეებზე შეძლონ გადმოსცენ გასაგებად, წესიერი ანგარიში იმისა, თუ რას აკეთებენ. ასევე საინტერესოა მათი მცდელობა იმისა, თუ რასაც ისინი აკეთებენ იქონიებს თუ არა გავლენას დავალებაზე.

თუ მოვუყრით თავს მოყვანილ შეხედულებებს, აშკარად ჩანს, რომ უცხოური ენის ათვისების ეფექტურობას უკავშირებენ ერთის მხრივ, პიროვნულ თვისებებს და უნარებს, მეორეს მხრივ, იმ მეთოდურ თავისებურ მიდგომებს, სადაც ჯგუფურ მუშაობაშიც გათვალისწინებულია ინდივიდების განსხვავება არა მხოლოდ უნარში, არამედ სწავლის სტილში, სწავლის თანმხლებ აფექტურ ფაქტორებში და მოტივაციაში.

ინდივიდუალური განსხვავებების დამუშავებას კავშირი აქვს სწავლის სტილთან, სწავლის სტრატეგიებთან. ეს კატეგორიები განუყოფელია.

ერმანი თავის შრომაში აღნიშნავს, რომ უცხოური ენის სწავლების უნარი არის რთული „კავშირი“ შემეცნებასთან, პიროვნების ამბიციურობასთან, ტოლერანტობასთან.

უცხოური ენის სწავლების მეთოდოლოგია დროთა განმავლობაში იცვლება. უახლესი მეთოდი არის კომუნიკაციური ენის სწავლება ძველი, ბუნებრივი მიდგომა, კონტექსტზე დაფუძნებული სწავლების თანამედროვე მოდელები, უახლესი მეთოდი-დავლებაზე ორიენტირებული სწავლება. იბადება კითხვა, რა იქნება შემდეგი? სხვადასხვა მოდელებს შორის არის სავსებით ინდივიდუალიზირებული პროგრამა, რომელშიც თითოეული მოსწავლის სასწავლო სტილი, ინტერესი, მიზანია გათვალისწინებული.

იმისთვის, რომ მოსწავლემ ისწავლოს იმდენი, რამდენიც მას შეუძლია, ჩვენ ყველანაირად ხელი უნდა შევუწყოთ როგორც პროგრამით, ასევე მასალით. ჩვენ უნდა მივცეთ მათ შესაძლებლობა ისწავლონ იმ სტილით, რითაც მათ სურთ. როგორც სტუდენტები განსხვავდებიან ერთმანეთისგან, ისე განსხვავდებიან მასწავლებლებიც მოტივაციაში, უნარში, სწავლების/სწავლის სტილში, სტრატეგიებში. თვით-ცოდნა ისევე მნიშვნელოვანია მასწავლებლისთვის, როგორც სტუდენტისთვის.

არსებობს ბევრი კვლევა იმაზე, გამოცდილების თუ რა დიდი დონე არსებობს ინდივიდუალურ განსხვავებებში.

არსებობს ბევრი კითხვა, რომელიც ჯერ კიდევ პასუხგაუცემელია:

- არსებობს თუ არა რაიმე მეთოდი უცხოური ენის კვლევისა?
- როგორ განსხვავდებიან მოსწავლეები ერთმანეთისგან მათი ინდივიდუალობით?
- რა როლს თამაშობს ინდივიდუალური განსხვავებები კლასის გარეთ?

- როგორ უნდა გაიწვრთნან მასწავლებლები და პროგრამისტები, რათა უკეთ გამოიყენონ ის, რაც უკვე იციან ინდივიდუალურ განსხვავებებზე?
- კიდევ რა უნდა იქნას შესწავლილი მოსწავლის ავტონომიურობაზე, განსაკუთრებით არა-სწავლებად კონტექსტში?
- შეიძლება ტემპერემენტი იყოს მომატებული მოზარდებთან?

საკმარისი დრო არსებობს იმისთვის, რომ მივხვდეთ, თუ როგორ სწავლობენ ინდივიდები ენას, როგორ აღწევენ წარმატებას უცხოური ენის სწავლაში, როგორ განსხვავდება ერთი პიროვნება მეორისგან მისი სტილით, სტრატეგიებით და მოტივაციით. რა არის საერთო და რა არის ინდივიდუალური?

სწავლის დროს მოსწავლეთა აქტივობას, შემეცნებით ინტერესებთან ერთად განსაზღვრავს თვით პედაგოგიური პროცესის ორგანიზება ამ ინტერესთა გათვალისწინებით.

1.4. დასკვნა

სწავლა ინდივიდუალურია, ანუ ყოველი მოსწავლე განსხვავებულად სწავლობს და თავის წარსულ გამოცდილებასა და არსებულ ცოდნას იყენებს ახალი ინფორმაციიდან აზრის გამოტანისას. ახალ ინფორმაციას თითოეული მოსწავლე განსხვავებულად უდგება.

წარმატებული სწავლის შედეგად მოსწავლეს ემატება რწმენა და სიამოვნება მიღწეულის გამო.

სკეჰანის (1989) მიხედვით, „განწყობა ყველაზე უფრო მნიშვნელოვანი ფაქტორია უცხოური ენის სწავლის დროს“. მოსწავლე, რომელსაც აქვს მაღალი უნარი, შეიძლება სწავლობდეს უფრო მშვიდად და სწრაფად. წარმატებული მოსწავლეები შეიძლება არ იყვნენ ძლიერები უნარის ყველა კომპონენტში. მოსწავლეების სიძლიერე და სისუსტე სხვადასხვა კომპონენტებში შეიძლება აისახოს მათი წარმატების მიღწევაში, რაც ვლინდება სასწავლო პროგრამების სხვადასხვა ტიპებში.

ამრიგად, უცხოური ენის ათვისების ინდივიდუალური თავისებურებები ვლინდება შემდეგი ძირითადი კომპონენტების სახით: უნარში, განწყობაში,

მოტივაციაში, სწავლის სტილში და სწავლის სტრატეგიებში. სწორედ ბოლო სამი კომპონენტი დავისახეთ კვლევის საგნად.

თავი 2. უცხოური ენის სწავლის მოტივაციის

კვლევა სტუდენტებთან

2.1. მოტივაცია, ზოგადი დებულებები და

სასწავლო პროცესთან ურთიერთმიმართება

ის, რომ მოტივაცია არის ერთ-ერთი მთავარი ფაქტორი უცხოურ ენაში წარმატების მისაღწევად, უდავოა.

როდესაც ვინმე მოკლე დროში უცხოური ენის შესწავლას დააპირებს, ამბობენ: მოტივირებული უნდა იყოსო. მაგრამ რას უნდა ნიშნავდეს ეს? როდის არის ადამიანი მოტივირებული? მაღალი მოტივაცია სწავლის წარმატების წინაპირობაა თუ შედეგი?

კვლევების თანახმად არსებობს მიზეზშედეგობრივი კავშირი მაღალ მოტივაციასა და უცხოური ენის წარმატებით ათვისებას შორის. რა თქმა უნდა, წარმატებული სწავლა პოზიტიურად მოქმედებს მოტივაციაზე. ზოგადად, მოტივაცია დღეს „წარმატებული სწავლის გასაღებად“ მიიჩნევა.

მოტივაცია არის „კონსტრუქტი“, რითაც ადამიანი ამა თუ იმ საგანს ან ქმედებას უპირატესობებს ანიჭებს. რასაკვირველია, კავშირი ქცევასა და მოტივს შორის ძალიან იშვიათად არის ისე მარტივი და ცხადი, როგორც ეს კრიმინალურ ისტორიებშია. ხშირად რამდენიმე, ურთიერთგამომრიცხავი მოტივი არის ხოლმე რაიმე ქცევის წარმართვის მიზეზი. ზოგადად, მოტივაციაში სამი კომპონენტის გამოყოფა შეიძლება (გარდნერი, 2003):

1. მიზანზე მიმართულობა, რომელიც შეიძლება პოზიტიური ან ნეგატიური იყოს;
2. ამ მიზნის მიღწევის სურვილი;
3. მოსწავლის მზადყოფნა სიძნელეების თავისთავზე აღებისა იმისთვის, რომ მიზანს მიაღწიოს.

ელისის (1997) მიხედვით, მოტივაცია „ძირითადი ფაქტორია უცხოური ენის შესწავლისას“.

უცხოური ენის სწავლისთვის მოტივაციის გაჩენაზე სხვადასხვა მოსაზრებები არსებობს. ითვლება, რომ ყოველ ადამიანს სოციალიზაციის პერიოდში სპეციფიური განწყობები (კულტურულად სპეციფიური განწყობები) უმუშავდება. ამგვარი დამოკიდებულებები ვლინდება უცხოური ენებისა და კულტურის მიმართაც.

მაგალითად, გერმანელები, ინგლისური ენის, როგორც მსოფლიო ენის მიმართ ხშირად პოზიტიურად არიან განწყობილები, მაშინ, როდესაც ინგლისური და ამერიკული კულტურა მათთვის მეორეხარისხოვან როლს თამაშობს. სხვაგვარად არის მდგომარეობა თურქული ენის მიმართ. ცენტრალური ევროპისთვის თურქული კულტურა ძალიან მიმზიდველი და საინტერესოა. თუმცა ამავდროულად ქალების მიმართ მტრულად განწყობილ კულტურად მიიჩნევა. ბევრი გერმანელი ქალისთვის „მამაკაცური კულტურა“ მაინც ნეგატიურად განიხილება, ამიტომაც ქალებს ზოგჯერ თურქული ენის სწავლისას სიძნელები უჩნდებათ. ეს ვლინდება უცხოური ენის კარგად შესწავლის დროს. ასეთ განწყობებს შეუძლიათ მოტივების ნეიტრალიზება (აპელტაუერი, 2001). ამ ზოგადი განწყობების გვერდით, რომლებსაც ძირითადად წინასწარ განწყობებთან და სტერეოტიპებთან მივყავართ, ჩნდება ყოველი მოსწავლის გამოცდილებიდან გამომდინარე ინდივიდუალური განწყობები და შეფასებები მათი კონტაქტების, სასწავლო გარემოს მიხედვით, რომელიც მათ ეთნიკურ თავისებურებებისგან განასხვავებს.

რავენი ინტელექტის ყველაზე პოპულარული ტესტის ავტორი, თავის წიგნში „კომპეტენტურობა თანამედროვე სამყაროში“, წერდა: „ქცევა განისაზღვრება მოტივაციით ბევრად მეტად, ვიდრე უნარით. ფსიქოლოგების, პედაგოგების ძირითადი ამოცანაა მოახდინონ თავიანთი ძალების კონცენტრაცია მოტივაციის შეფასებაზე“.

დ. უზნაძე (1964) მოტივს ქცევის ფსიქოლოგიურ საფუძველს უწოდებდა.

თანამედროვე ამერიკელი ფსიქოლოგები მიუთითებენ მოტივის სამგვარ ფუნქციას: მოტივი აღძრავს ქცევას, აძლევს მას მიმართულებას და უზრუნველყოფს მას.

მასწავლებლისთვის უფრო საჭირო მოტივებს წარმოადგენენ ის მოტივები, რომლებიც ეხება სწავლას და მიღწევებს.

ქეიტმა და ქულმა (იმედაძე, ნ.; ჯაში, ჟ. 2005. განათლების ფსიქოლოგია) განსაზღვრეს ის ფაქტორები, რომლებიც განაპირობებენ მიღწევებს სწავლაში. მათი აზრით, ყველაზე მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა უნარი, მაგრამ არანაკლებ მნიშვნელოვანია მოტივაცია და სწავლების ხარისხი. აღმოჩნდა, რომ მოსწავლეები, რომლებიც სწავლობენ კარგ სკოლებში, სწავლების საუკეთესო პროგრამებით, უფრო

მოტივირებულები არიან. მაღალი მოტივაციის მქონე მოსწავლეები მეტს მუშაობენ, ასრულებენ დიდი მოცულობის დავალებებს და შედეგებიც უკეთესი აქვთ.

არსებობს ბევრი მითი მოტივის შესახებ (იმედაძე, ნ.; ჯაში, ჟ. 2005. განათლების ფსიქოლოგია).

მითი 1: თუ მოსწავლეები აქტიურად არ არიან ჩართულნი თავიანთ სამუშაოში, ეს იმას ნიშნავს, რომ ისინი არ არიან მოტივირებულნი.

მითი 2: მარცხი კარგი მოტივაციაა.

მითი 3: სწავლება უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე მოტივაცია.

მითი 4: მასწავლებლები უქმნიან მოსწავლეებს მოტივაციას.

მითი 5: მუქარა ზრდის მოტივაციას.

მითი 6: მოტივაციის გაზრდა ავტომატურად ზრდის სწავლების ეფექტს.

აი, რა აზრის არიან ფსიქოლოგები ამ მითების შესახებ.

1. მოსწავლეს შეიძლება არ გააჩნდეს სწავლის მოტივაცია, მაგრამ სხვა რამის კეთების მოტივაცია ჰქონდეს. ასეთ შემთხვევაში შესაძლებელია კლასში დისციპლინის პრობლემები შეგვექმნას;

2. მარცხი კარგია გამოცდილებისთვის, მაგრამ ხშირ მარცხს უამრავი პრობლემა შეიძლება მოჰყვეს;

3. ზოგიერთი ფსიქოლოგის მიხედვით, სკოლაში მთავარია შინაარსი, მაგრამ იგი სწავლის მისიას ვერ შეასრულებს, ვიდრე სწავლა მნიშვნელობას იქნება მოკლებული;

4. მასწავლებელი მხოლოდ ეხმარება მოსწავლეებს შექმნან შინაგანი მოტივაცია;

5. კლასის უარყოფითი ატმოსფერო სწავლის მოტივაციას ასუსტებს;

6. მოტივაცია თანდათან სუსტდება და შეიძლება გაქრეს თუ სხვა მომენტები არ არის გათვალისწინებული: მაგ.: გაკვეთილის ცუდი დაგეგმვა, მცირე კონტროლი, რაც ადაბლებს სწავლის მოტივაციას („განათლების ფსიქოლოგია”, 2005).

დესის და რიანის (1985) მოდელი, რომელიც განათლების ფსიქოლოგიაში გამოიყენება, განასხვავებს შინაგან და გარეგან მოტივაციებს.

შინაგანად მოტივირებული ქცევებია გაერთოს კონკრეტული აქტივობების კეთებით. გარეგანად მოტივირებული ქცევებია, როდესაც ინდივიდს სურს მიიღოს ჯილდო ან თავი აარიდოს დასჯას.

დესი და რიანი ამტკიცებენ, რომ შინაგანი მოტივაცია არის ძირითადი მოტივაცია სასწავლო პროცესში.

შინაგანი მოტივაცია: როდესაც მოქმედებას აღძრავს ამ საქმიანობისგან (ჩვენ შემთხვევაში–სწავლისაგან) მიღებული სიამოვნებისკენ სწრაფვა, ანუ ინტერესი. შინაგანი მოტივაცია ასახული იყო უცხოური ენის მოტივაციის განსაზღვრებაში. გარდნერმა (2003) განსაზღვრა მოტივაცია, როგორც „სივრცე, სადაც ინდივიდი მუშაობს, ან ცდილობს ისწავლოს ენა იმისთვის, რომ დაეუფლოს მას”.

შინაგანი მოტივაციის მქონე სტუდენტები ცდილობენ იყვნენ წარმატებულები და დამოუკიდებლები.

გარეგანი მოტივაციის დროს სტუდენტები მოტივირებულები არიან გარემოსგან. გარეგანი მოტივაცია–როდესაც ადამიანში სურვილს (ჩვენს შემთხვევაში სწავლის) აღძრავს გარედან მოსული სტიმული. სტუდენტი სწავლობს იმიტომ, რომ შეაქონ, ან აიცილოს მარცხი. ბევრი მკვლევარი და თეორეტიკოსი აღნიშნავს, რომ შინაგანი მოტივაცია უფრო მეტად შეესაბამება წარმატებას, ვიდრე გარეგანი მოტივაცია, მაგრამ მოსწავლეში ხშირად არის გარეგანი და შინაგანი მოტივაციის კომბინაცია. გარეგან მოტივაციას შეუძლია გაზარდოს, ან შეამციროს შინაგანი მოტივაცია.

მოტივაციის კოგნიტური თეორიები განიხილავენ მოტივაციას, როგორც ადამიანის აზროვნების ფუნქციას უფრო მეტად, ვიდრე პიროვნების სხვა თვისებებს. სტუდენტები, რომლებსაც აქვთ სწავლის გამოცდილება, სჭირდებათ ნიჭი, ურთიერთობა, ღირსების გრძნობა და ასევე გართობა. მასწავლებელს შეუძლია გაზარდოს სტუდენტის შინაგანი მოტივაცია და ასევე ავტონომიურობა. მოტივაცია დიდად არის დამოკიდებული მატერიალურ მდგომარეობაზე.

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

შალვა ჩხარტიშვილის სამეცნიერო მემკვიდრეობაში ერთერთი მნიშვნელოვანი ადგილი სწავლის პროცესის მოტივაციური საფუძვლების კვლევას უკავია. მისი შეხედულება სწავლის მოტივაციური სტრუქტურის შესახებ მკვეთრად

განსხვავებულ კატეგორიების გამოყოფას გულისხმობს. ეს დებულება, რა თქმა უნდა, ვრცელდება ნებისმიერი საგნის სწავლების მიმართ და, მაინც, უცხოური ენის ათვისება სწავლის პროცესის არა მხოლოდ კონკრეტული სახეა, არამედ თავისებური პროცესი, რომელიც განსაკუთრებით მგრძნობიარეა გარემოში არსებული სოციალურ-პოლიტიკური კონტექსტის მიმართ. ამიტომ მის მოტივაციურ საფუძვლებს ყოველ მოცემულ ეპოქაში და ქვეყანაში თავისი სპეციფიკა ახასიათებს.

სტუდენტთა მიერ უცხოური ენის შესწავლის მოტივაციური საფუძვლების კვლევისას გამოვდივართ ორი ძირითადი წანამძღვრიდან:

- უცხოური ენის ათვისების პროცესი სასწავლებლის პირობებში იმთავითვე პოლიმოტივირებულია. დებულება სწავლის პროცესის პოლიმოტივაციური ბუნების შესახებ საკმაოდ გავრცელებულია (შ. ჩხარტიშვილი, ი. იმედაძე, ა. ალხაიშვილი.)
- სასწავლებელში (სკოლის უფროსი კლასები, უმაღლესი სკოლა) ენის შესწავლის მოტივაციური სტრუქტურა იერარქიზირებულია და გულისხმობს გარკვეული მოტივების დომინირებას. ვვარაუდობთ აგრეთვე, რომ აღნიშნული იერარქია ატარებს დინამიურ ხასიათს, ე. ი. მოტივთა დომინირების პოზიცია ცვალებადობს: ა) ინდივიდუალური-ასაკობრივი პრეფერენციების შეცვლის გამო; ბ) სწავლებაში გამოყენებული ტექნოლოგიების გამო; გ) ქვეყანაში ფართო სოციალური კონტექსტის ცვალებადობის გამო.

აღნიშნული თეორიული დებულებები მოითხოვენ ემპირიულ დადასტურებას.

დავალების შესრულებას თან ახლავს წარმატებაცა და მარცხიც. წარმატებისა და მარცხის სიხშირე დამოკიდებულია წინა დავალების შესრულებით მიღებული წარმატებებისა და მარცხის გამოცდილებაზე, სამუშაოს სიდიდეზე ან იმ კავშირების დადგენაზე, რომლებიც არსებობს შესრულებული სამუშაოს მარცხსა და წარმატებას შორის.

კოგნიტური თეორიის მომხრე ფსიქოლოგებმა (ბრაუნი 1987) ყურადღება მიაპყრეს ატრიბუციის თეორიას, რომელიც სწავლობს თუ რა მიზეზებს ასახელებს ადამიანი საკუთარი შედეგების ახსნის დროს. ასეთი თეორიები ფუნდამენტურად მიიჩნევენ იმას, თუ როგორ მიაწერენ ადამიანები მიზეზებს ვითარებებს და

ვარაუდობენ, რომ ადამიანები განსხვავდებიან ერთმანეთისგან იმით, თუ როგორ ასრულებენ მას.

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 კიდეც. ამ მოთხოვნილების ფორმირებაში გადამწყვეტი როლი ენიჭება მშობლების განწყობას. ძლიერი მიღწევის მოთხოვნილების მქონე მშობლები ბავშვებისგანაც ბევრს ითხოვენ და დამოუკიდებლად ზრდიან, მაშინ, როდესაც ამგვარი მოთხოვნილებების არმქონე მშობლები ბავშვების მიმართ მზრუნველობას იჩენენ და პასიურ პიროვნებად ზრდიან. გამოკვლევები აჩვენებენ, რომ მიღწევისას მაღალი მოთხოვნილების მქონე ბავშვები უფრო კარგ შედეგებს აღწევენ სკოლაში.

ვაინერის მიხედვით ატრიბუციის თეორია განსაზღვრავს წარმატებას. ზოგს სჯერა, რომ მათი წარმატება არის განმსაზღვრელი მათი მოქმედებების, ან უნარის, ხოლო ზოგს – რომ წარმატება დამოკიდებულია სხვაზე, ან ილბალზე.

ატრიბუციის თეორია აერთიანებს პიროვნების წარსულ გამოცდილებებს მათ მომავალ მიღწევებთან. ატრიბუციული პროცესები მნიშვნელოვან მოტივაციურ როლს თამაშობენ ენის შესწავლაში.

ამ თვალსაზრისით არჩევენ ორ ძირითად სახეს: კონტროლის შინაგან ლოკუსს, როდესაც ადამიანი თავის წარმატებას და წარუმატებლობას საკუთარ უნარს მიაწერს. კონტროლის გარეგანი ლოკუსი გულისხმობს, რომ ადამიანი საკუთარ წარმატებას ან მარცხს გარეგან ფაქტორებს მიაწერს. პირადი პასუხისმგებლობა და სტაბილობა მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს ადამიანის მოტივაციას.

შინაგანად ორიენტირებულ მოსწავლეებს უფრო მაღალი მიღწევის მოტივაცია აქვთ, უფრო მეტად კმაყოფილები არიან სწავლებით. მასწავლებლებისთვის მნიშვნელოვანია იცოდნენ, რამდენად შეიძლება გარეგანი ატრიბუცია შეცვალონ შინაგანით, ე.ი. დააჯერონ მოსწავლეები, რომ წარმატება დამოკიდებულია საკუთარ ძალისხმევაზე. აქ დიდი მნიშვნელობა აქვს შექებას, მაგრამ არა ინტელექტის, არამედ დახარჯული შრომის და ძალისხმევის გამო. განმეორებით განცდილი წარუმატებლობა უარყოფით გავლენას ახდენს კომპეტენტურობის თვითშეფასებაზე.

მასწავლებელს შეუძლია ცვალოს დავალების სიძნელე ისე, რომ მოსწავლეს არ დაუფიქსირდეს მარცხის განცდა, დაბალი თვითშეფასება. ძირითადი შემაკავებელი ფაქტორები ნაჩვენებია ილუსტრაციაში 2. 1.

ილუსტრაცია 2.1: მიზეზების ატრიბუციული ანალიზი

კონტროლის ლოკუსი		ლოკუსი
შიდა		გარე
სტაბილური	უნარი	ამოცანის სირთულე
არასტაბილური	ძალისხმევა	წარმატება

კონტროლის ლოკუსი-ქცევის მიზეზების მიწერა გარე და შიდა ფაქტორებისათვის თეორიულად მისაღებია მიღწევის ოთხი ძირითადი მიზეზისთვის: უნარი, ამოცანის სირთულე, ძალისხმევა და წარმატება. მათი ანალიზი ხდება ორი განზომილების შესაბამისად: სტაბილურობა და კონტროლის ლოკუსი. სტაბილურობის საზომი შეესაბამება უნარს და ამოცანის სირთულეს, რომელთაგან ორივე შედარებით არამოდიფიცირებადად ითვლება ძალისხმევითა და წარმატებით, რომელთაგან თითოეული შეიძლება შეიცვალოს ამოცანის შესრულების სხვა მცდელობისას. კონტროლის ლოკუსის საზომი უკავშირდება მიზეზებს, რომლებიც არსებობენ ინდივიდის შიგნით (უნარი და ძალისხმევა) და მიზეზები, რომლებიც მის გარეთაა (ამოცანის სირთულე და წარმატება). პრინციპში, ადამიანებს შეუძლიათ მიაწერონ მიზეზები ნებისმიერს ამ ოთხი ფაქტორიდან. პრაქტიკულად, ადამიანები შეიძლება სისტემატურები იყვნენ იმაში, რასაც მნიშვნელოვნად მიიჩნევენ მიზეზობრივად (კაუზალურად). ბრაუნი და უილი (1983) განიხილავენ მტკიცებულებას, რომ არსებობს სისტემატური სტილები, თუ როგორ იქმნება ატრიბუციები (განსაზღვრებები) და ზოგადად, როგორ გამოიყენება ატრიბუციები. ზოგი ადამიანი უფრო მიდრეკილია „ძალისხმევის“ ინტერპრეტაციისკენ, სხვები უფრო „უნარის“ ინტერპრეტაციისკენ. ზოგი ადამიანი ფართო მასშტაბებით აზროვნებს, ზოგი აფასებს მიზეზებს მხოლოდ სპეციფიკურ სიტუაციებთან მიმართებაში. ყველაზე უარესი არის ის, რომ ზოგი მანკიერ დაბნეულობაში მყოფი ადამიანი თანმიმდევრობით უკავშირებს ცუდ შედეგებს სტაბილურ (მაგ.

არამოდიფიცირებად) ატრიბუციებს და კარგ შედეგებს არამყარ მიზეზებს, ე. ი. ცუდი ყოველთვის განმეორდება, მაგრამ კარგი შესაძლოა არ განმეორდეს.

თუ აღწერილ მიდგომებს გავავრცელებთ უცხოური ენის შესწავლის მოტივებზე, რომლებიც მნიშვნელოვანია ენის შესწავლისას, ისინი არიან მიზეზობრივი ფაქტორები, რომლებსაც წარმატება მიეწერება. თუ უნარის სტაბილური ფაქტორები (ინტელექტი და ენის სწავლების მიმართ მიდრეკილება) და ენის შესწავლის შინაგანი სირთულე მიიჩნევა მნიშვნელოვნად, მაშინ ჟინი ნაკლები იქნება. მეორეს მხრივ, თუ არასტაბილური ფაქტორები, როგორიცაა ძალისხმევა და წარმატება ფსიქოლოგიურად შესამჩნევია, ჟინი და მოტივაცია უფრო მაღალი იქნება, რადგან მოსწავლე აღმოაჩენს, რომ მას გააჩნია პოტენციური ზემოქმედება სწავლის პროგრესზე. აქ არის მოსწავლის მტკიცებულებების შეფასება სწავლის წარმატების მიზეზების შესახებ.

არსებობს სხვა მიდგომა მოტივაციის მიმართ: მილწევის მოთხოვნილების თეორია (Need Achievement Theory). დ. მაკლელანდის მოტივაციის თეორიის მიხედვით ინდივიდს აქვს სწრაფვა მიაღწიოს მის წინაშე მდგარ მიზნებს და ამოცანებს უფრო ეფექტურად, ვიდრე ადრე.

მაკლელანდის, ატკინსონის, კლარკის და ლოველის (1953) მიხედვით, მილწევის მოთხოვნილების სხვადასხვა დონე არის ადრე მიღებული ცოდნის გამოცდილების შედეგი. „მიმღწეველები” ის ხალხია, რომლებიც სწავლის წარსული გამოცდილების საფუძველზე აღიქვამენ სწავლის ახალ სიტუაციებს და პრობლემებს, როგორც მათი ამჟამინდელი უნარის ფარგლებს გარეთ, მაგრამ მილწევადია გარკვეული ძალისხმევით. ეს ის ხალხია, ვინც მოელის, რომ სამყარო შეიცავს სამართლიან და რაციონალურ გამოწვევებს და პასუხობს კიდევ ასეთ გამოწვევებს. ამის საპირისპიროდ, ადამიანები, რომელთა მიღწევები მათ მოლოდინზე, პრეტენზიაზე, მოთხოვნილებებზე დაბლაა, არიან ისინი, რომელთა სწავლის წარსული გამოცდილება წარუმატებელია და არაწამახალისებელი. მაკლელანდის, ატკინსონის, კლარკის და ლოველის (1953) მიხედვით, ასეთი ხალხი უპირატესობას ანიჭებს გამოწვევებს და ამოცანებს, რომლებიც ზედმეტად რთულია ან ძალიან მარტივი. ამ კონტრ-ინტუიტიური პროგნოზირების გამართლება ის არის, რომ პირველ შემთხვევაში მარცხი მისაღებია და მეორეში-ძალზედ ნაკლებ სავარაუდო.

ყველაზე უფრო ზოგადი დონე, რომელიც ფოკუსირებულია ორიენტაციაზე და მოტივებზე, დაკავშირებულია უცხოური ენის სხვადასხვა ასპექტებთან, როგორც კულტურა, საზოგადოება და გამოცდილება. ეს ძირითადი მოტივები განსაზღვრავს ძირითად სასწავლო მიზნებს.

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 იღბალზე, რომ მათ წარმატებას არ აკონტროლებს მასწავლებელი, ან სხვა ფაქტორები; გ) პოზიტიურად არიან განწყობილნი სწავლისადმი; დ) სურვილი აქვთ სოციალური ურთიერთობის და სურთ იყვნენ დამოუკიდებლები.

მოტივაცია დამოკიდებულია დავალებაზე და თუ რამდენად ელის სტუდენტი დავალებისგან მიღებულ შედეგს.

უამრავი ფაქტორი არსებობს, რომელიც დაკავშირებულია მოტივაციასთან, სადაც შედის: შფოთვა, თავდაცვითი მექანიზმები, შინაგანი ურთიერთდამოკიდებულება, თვით-შეფასება, აქტიურობა, თვით-აქტუალიზაცია, თვით-რეგულაცია, თვით-მართვა, რწმენა, ემოცია, თვით-მონიტორინგი. ყველა ეს ფაქტორი დიდ როლს თამაშობს მოსწავლის ავტონომიურობაში.

ზოგიერთმა კვლევამ აჩვენა, რომ მასწავლებელი (ასევე მშობელი) გავლენას ახდენს სწავლის ეფექტურობაზე და შეიძლება იყოს კიდევაც ძლიერი მოტივატორი. ერმანის (1997) მიხედვით, უცხოური ენის სწავლის მოტივაცია რთული ფაქტორია სწავლაში და შეიძლება დავუკავშიროთ სწავლის სტილს, პიროვნულ ტიპს, ეთნიკურ თავისებურებას, ზოგად კოგნიტურ უნარს, ენის უნარს, სწავლის სტრატეგიებს, ენის სწავლების ისტორიას.

მოსწავლეები, რომელთაც ახასიათებთ შფოთვის მაღალი დონე ხშირ შემთხვევაში ნაკლებად მოტივირებულები არიან.

ზოგიერთმა მკვლევარმა აღნიშნა, რომ სოციალურ-პოლიტიკური ფაქტორები დიდ გავლენას ახდენენ ენის სწავლის მოტივაციაზე.

ეფექტური სწავლება მოსწავლეთა მოტივაციის დონეზეა დამოკიდებული. მასლოუს (1970) იერარქიის მიხედვით, სწავლის მოთხოვნილების აღმძვრელი

შეიძლება იყოს განსხვავებული დონის მოტივაცია. ეს დამოკიდებულია ბავშვის ასაკსა და ინდივიდუალურ თავისებურებაზე.

მასლოუს მოტივაციის იერარქიული თეორიის ცოდნა საშუალებას აძლევს პრაქტიკოსს მასწავლებლებს, დაადგინონ იერარქიის რომელ საფეხურზეა მოსწავლე, განსაზღვრონ, რა მოტივები უდევს საფუძვლად სწავლას, რის შედეგადაც შესაძლებელია სწავლის ადეკვატური სტრატეგიების შემუშავება და მოსწავლის სასწავლო პროცესში ჩართულობის უზრუნველყოფა.

როგორც ცნობილია, მასლოუს (1970) იერარქიული მოდელის მიხედვით მოთხოვნილებები (საფეხურებად ლაგდება): 1) თვით-აქტუალიზაცია (საკუთარი შესაძლებლობების დასაკმაყოფილებელი საჭიროებები); 2) თვით-დაფასება (მოთხოვნილება, იგრძნო თავი კომპეტენტურად და მოიპოვო აღიარება სხვებისგან); 3) რომელიმე სოციალურ ჯგუფთან მიკუთვნებისა და სიყვარულის საჭიროება; 4) ფიზიკური და ფსიქოლოგიური უსაფრთხოების საჭიროება; 5) ფიზიოლოგიური საჭიროება (მაგ.: საჭმელი, სითბო).

მოტივაცია და შედეგზე ორიენტირებული დავალების შესრულება შესაძლებელია მაშინ, თუ ის შეესაბამება: ა) კონკრეტული ამოცანების მიღწევისთვის აუცილებელ საჭიროებებს; ბ) დავალების წარმატებით შესრულების მოლოდინს; გ) დავალების წარმატებით დასრულებით მიღებულ საკუთარი შესაძლებლობების განცდას (მაკლელანდი, ატკინსონი, კლარკი და ლოველი, 1953).

მასწავლებლების მოლოდინი გავლენას ახდენს მოსწავლეების სამუშაოს ხარისხზე, სწავლის მოტივაციასა და მათ განწყობაზე წარმატებისა და მარცხის მიმართ. ისინი მასწავლებელთა მოლოდინის მიხედვით იქცევიან (ებოტი, გრინვუდი, მაკქეკინგი, ვინგარდი, 1981).

მოტივაციას შეიძლება ჰქონდეს რამდენიმე წყარო. ერთი ასეთი წყარო შეიძლება იყოს თვით სწავლების პროცესი (ჰიპოთეზა). ასეთ შემთხვევებში სტიმული მოტივაციისათვის იქნებოდა სწავლისადმი თანდაყოლილი ინტერესი იმიტომ, რომ თვით საკლასო ოთახები ან სასწავლო სიტუაციები შეიძლება იყოს მიმზიდველი. მოტივაციაზე შესაძლოა გავლენა იქონიოს მოსწავლის მიერ განცდილმა წარმატებამ (შედეგობრივი ჰიპოთეზა). ისინი, ვინც კარგად სწავლობენ, ღებულობენ ჯილდოს და აქვთ სტიმული უფრო მეტი ისწავლონ: იმ მოსწავლეებს, რომლებიც არც ისე კარგად სწავლობენ, სტიმული არ აქვთ წარუმატებლობის გამო და შედეგად აკლიათ ჟინი.

მოტივაცია შეიძლება იყოს უფრო შედეგი, ვიდრე წარმატების მიზეზი. ინდივიდს ასევე შეუძლია სწავლაში „შეიტანოს“ გარკვეული მოტივაცია, რომელიც ბადავს საინტერესო კითხვას, თუ რატომ არის ინდივიდი მოტივირებული ამა თუ იმ ხარისხით („შიდა მიზეზის“ ჰიპოთეზა). საბოლოოდ, შეიძლება არსებობდნენ გარე ზემოქმედებები და სტიმულები, როგორცაა მოსწავლის წარმატებაზე დამოკიდებული ჯილდო ან მხარდაჭერა, რომელიც გავლენას ახდენს შესრულებაზე.

ილუსტრაცია 2.2: მოტივაციური წყაროების ზომები

სწავლის კონტექსტის ფარგლებში		სწავლის შედეგები
ინდივიდის გარშემო	მასალების სწავლება	ჯილდოები
ინდივიდის შიგნით	წარმატება	მიზნები

მოტივაციის ოთხი წყარო შეიძლება სისტემატიზირდეს ორი ორთან მათი ურთიერთქმედებების გასარკვევად, როგორც არის ილუსტრაციაში 2. 2. ზედა რიგი ფარავს ზემოქმედებებს სტუდენტების მოტივაციაზე, რაზეც შეიძლება ზემოქმედებდეს გარე ფაქტორები. ეს ზემოქმედებები შეიძლება იყოს მასალებისა და საქმიანობების გამოყენება უფრო მეტი შიდა ინტერესით ან უფრო შთამაგონებელი და წამახალისებელი მასწავლებლების დახმარებით. ისინი ასევე შეიძლება შეიცავდნენ ხშირი ტესტებისა და გამოცდების გამოყენებას ან სწავლისათვის ჯილდოს მიცემას და პირიქით, ქვედა რიგი ხაზს უსვამს ინდივიდის როლს. სწავლის კონტექსტის ფარგლებში ეს ეხება მიღწეულ წარმატებას და ზემოქმედებას, რომელიც მას აქვს მოტივაციურ დონეებზე. სწავლის კონტექსტის ფარგლებს გარეთ, ჩვენ ფოკუსირებას ვახდენთ უფრო მიზნებზე, რომ მოსწავლემ შეინარჩუნოს სწავლისათვის საჭირო ძალისხმევა. და ეს სწორედ ის სფეროა, რომელიც ეხება იდენტიფიცირების კვლევას და მიზნების ზემოქმედებას მოტივაციურ დონეებზე.

ამრიგად, სწავლის მოტივაციის ზოგადი თეორიული მიდგომები შეიძლება შეჯამდეს ცხრილში: 2. 1. (ცხრილი მოყვანილია „განათლების ფსიქოლოგიიდან იმედაძე, ნ.; ჯაში, ჟ. 2005. რედ. ჯაფარიძე, 2005).

ცხრილი 2.1: მოტივაციის თეორიები

ავტორი	თეორია	თეორიის ცენტრალური ელემენტი	მოტივაციის ახსნა
სკინერი	ბიჰევიორიზმი	განმტკიცება	განმამტკიცებლის აღწერა
ბანდურა	სოც.კოგნიტური	წაბადვა	მოდელირება
ბრუნერი	კოგნიტური	აღმოჩენა	მოტივთა კომპლექსი
მაკლელანდი	მიღწევის	მიღწევის მოთხოვნილება	ცვლილებები მიღწევის მოთხოვნილებაში
ვაინერი	ატრიბუციის	ქცევის მიზეზები	ქცევის მიზეზების წვდომა
მასლოუ	ჰუმანისტური	მოთხოვნილებათა იერარქია	მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილება

2.2. ძირითადი მიდგომები უცხოური ენის

ათვისებაში

უცხოური ენის შესწავლისას მოტივაცია არის გადამწყვეტი ძალა, რომელიც განსაზღვრავს, შეუდგება თუ არა მოსწავლე დავალების შესრულებას, რამდენ ენერგიას დახარჯავს მასზე და რამდენი ხანი მოუწდება. ეს არის რთული ფენომენი და შეიცავს ბევრ კომპონენტს: ინდივიდის განზრახვას, წარმატების მიღწევის საჭიროებას, ცოდნისმოყვარეობას, სურვილს მიიღოს ახალი გამოცდილება და ა.შ. ეს ფაქტორები გარკვეულ როლს თამაშობენ ყველა სახის სწავლაში. ენა ძირითადად მაინც ურთიერთობისთვის გამოიყენება.

ერთ-ერთი ფაქტორი, რომელიც გავლენას ახდენს იმაზე, თუ უცხოური ენის როგორი ფლობის დონეს ვღებულობთ, არის ჩვენი დამოკიდებულება უცხო კულტურის მიმართ. თუ ეს დამოკიდებულება უარყოფითია, ამან შეიძლება

სწავლასაც ხელი შეუშალოს, და თუ სწავლა ძალდატანებითია, ის ცოტა ხანს გაგრძელდება.

არსებობს რამდენიმე სწავლის სიტუაცია, სადაც ბევრ მოსწავლეს არ აქვს საკმარისი გამოცდილება უცხო ხალხთან ურთიერთობისა. ასეთ შემთხვევებში სავარაუდოა, რომ დამოკიდებულება პირდაპირ კავშირშია სწავლასთან. ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი ამ გამოცდილებისა არის საზოგადოების იმიჯი, რომელსაც მოსწავლე იძენს მასწავლებლისგან და მასალისგან. თუ ეს იმიჯი მეორეხარისხოვნად დარჩა, მაშინ ის სუსტი ფაქტორი იქნება, რომელიც შეიძლება შევადაროთ მოტივაციის ასპექტებს, როგორიცაა თვითსამოვნება, მრავალფეროვნების სტიმული და ყველაზე მეტად წარმატების გამოცდილება.

გამოკვლევის მიხედვით, რომელიც დიდ ბრიტანეთში ჩატარდა წარმატებულ მოსწავლეებს განუვითარდათ ის ხელსაყრელი დამოკიდებულება, რომელიც შემდეგ იწვევს წარმატებას, და რომ წარუმატებლობამ შეიძლება ნეგატიური დამოკიდებულება წარმოშვას.

არსებობს კიდევ სხვა სახეობა სწავლის სიტუაციისა, სადაც დამოკიდებულება სხვა ხალხთან შეიძლება ნაკლებად გადაწყვეტი იყოს მოტივაციისთვის და უცხოური ენის ფლობის მაღალი დონისათვის. ეს მაშინ, როდესაც უცხოური ენა ისწავლება ძირითადად არა იმისთვის, რომ ურთიერთობა დაამყაროს თავის ენაზე მოსაუბრე ხალხთან, არამედ იმათთან ვინც ენა ისწავლა, როგორც უცხოური ენა.

ზოგიერთი მოსწავლე უკეთ სწავლობს უცხოურ ენას, ვიდრე სხვები. ეს გამოწვეულია იმით, რომ უფრო არიან მოტივირებულები. როდესაც ბავშვი სწავლობს მშობლიურ ენას, იქ ვერ ვილაპარაკებთ კარგ ან ცუდ მოტივაციაზე. მათი გონებრივი და სოციალური ცხოვრება შექმნილია მათი მშობლიური ენით.

როგორი უნდა იყოს უცხოურ ენაში მოტივაციის თეორია და რა კავშირია სოციალურ დამოკიდებულებებსა და მოტივაციას შორის. „დამოკიდებულება“ გამოიყენება სოციალურ ფსიქოლოგიაში, სადაც მოქმედება ასრულებს სოციალური კონტექსტის ფუნქციას.

უცხოური ენის შესწავლა წარმოადგენს უნიკალურ სიტუაციას თავისი მრავალმხრივი ბუნებით და ენის როლით. ის ასევე არის: ა) კომუნიკაციური სისტემა, რომელიც შეიძლება ისწავლებოდეს, როგორც სკოლის საგანი; ბ) ინდივიდის იდენტურობა, ზეპირი აქტივობები; გ) სოციალური ორგანიზაციის ყველაზე

მნიშვნელოვანი ნაწილი. გარემო და კოგნიტური ფაქტორები ასოცირდება სწავლასთან საგანმანათლებლო ფსიქოლოგიაში, სადაც შედის სხვადასხვა პიროვნული თავისებურებები და სოციალური კომპონენტები.

კლემენტმა და კრუიდენიერმა მათ კვლევაში კანადაში აღნიშნულ ორიენტაციებს დაამატეს კიდევ ოთხი მოტივაციური ფაქტორი: ცოდნის, მეგობრობის, მოგზაურობის და სოციო-კულტურული ორიენტაცია.

პრობლემა, რომელსაც მასწავლებლები გამოყოფენ, არის ის, რომ უცხოური ენის შესწავლის მოტივაციები ღრმად არის ფესვგადგმული მოსწავლეების გონებაში და მათ კულტურულ ბექგრაუნდში. ეს შედის გარდნერის სოციო-საგანმანათლებლო მოდელში. რაც არ უნდა გააკეთოს მასწავლებელმა, შეიძლება უშედეგო იყოს მოსწავლეების ბევრი სხვა გავლენისთვის. მთავარი საკითხი არის, თუ როგორ ერგება მოსწავლის კულტურული ბექგრაუნდი უცხოური ენის კულტურულ ბექგრაუნდს. მოსწავლეები გრძნობენ, რომ ისინი ამატებენ რაღაც ახალს თავიანთ გამოცდილებას ახალი ენის შესწავლით.

წარმატებულად უცხოური ენის სწავლა ხდება დამატებით სიტუაციებში. იდეალური მასწავლებლისგან მოსწავლეებს სურთ ისწავლონ კულტურა და ენა, მიიღონ მათგან ცოდნა. ხშირად, მასწავლებლებს უხდებათ გაითვალისწინონ თავისი მოსწავლეების შენიშვნები და შეხედულებები. ასე ხდება მოსწავლეებში მოტივაციის აღძვრა. მაღალი მოტივაცია არის ერთადერთი ფაქტორი, რომელიც იწვევს წარმატებულ სწავლას, წარმატებულმა სწავლამ შეიძლება ასევე გამოიწვიოს მაღალი მოტივაცია. წარმატებული სწავლის პროცესი, რომელმაც შეიძლება განსაზღვროს მაღალი მოტივაცია, შეიძლება გაკონტროლდეს მასწავლებლის მიერ.

მოტივირებულ მოსწავლეს სურს ისწავლოს და მიაღწიოს წარმატებას. მოსწავლის მოტივაცია სწავლებას და სწავლას ხდის უფრო ადვილს და სასიამოვნოს.

ამრიგად, მოსწავლის მოტივაციის შემდეგი ასპექტებია:

- რამდენად მნიშვნელოვანია მოტივაცია წარმატების მისაღწევად?
- რამდენად მნიშვნელოვანია წარსულში მიღებული წარმატება იმისთვის, რომ მოსწავლემ ისწავლოს უკეთ აწმყოში და მომავალში?
- როგორ ხასიათდება მოტივირებული მოსწავლე?
- ზოგიერთი მოსწავლე არის მოტივირებული გაეცნოს იმ უცხოური ენის კულტურას, რომელსაც სწავლობს („ინტეგრალური მოტივაცია“), ზოგი

უცხოურ ენას სწავლობს კარიერის მოსაწყობად („ინსტრუმენტული მოტივაცია“).

არის თუ არა მოტივაცია უფრო მეტად ან ნაკლებად მნიშვნელოვანი, ვიდრე სწავლის ბუნებრივი ნიჭი, უნარი; ერთ-ერთი კარგად ცნობილი კვლევა (ნაიმანი, ფროლიხი, სტერნი და ტოდესკო, 1978) ამტკიცებს, რომ მოტივაცია უფრო მნიშვნელოვანია. ზოგიერთ კვლევაში ეს პასუხგაუცემელია. ჩვენი საქმეა, გავაკეთოთ ყველაფერი უცხოური ენის ათვისების უნარის გასაუმჯობესებლად.

ძალიან მნიშვნელოვანია მასწავლებლის და მოსწავლის ურთიერთკავშირი. ძალაუფლება დიდ როლს თამაშობს ურთიერთობისას. მასწავლებლის და მოსწავლის უფლება-მოვალეობები დაკავშირებულია ძალაუფლებასთან. ორ ან მეტ ადამიანს შორის არის გარკვეული ძალაუფლება, „რომელიც თითქმის ყოველთვის ასიმეტრიულია“ (რაიდი, 1987).

ფსიქოლოგები არჩევენ განსხვავებული სახის ძალაუფლებას: იძულებითს და ჯილდოზე დამოკიდებულს. იძულებითი ძალა გულისხმობს დასჯას; გარკვეულ პირებს აქვთ უფლება დასაჯონ სხვა. ძალაუფლების მეორე ტიპი გულისხმობს ჯილდოს; გარკვეულ პირებს აქვთ უფლება დააჯილდოონ სხვები, თუ მიიჩნევენ ამის საჭიროებას. მაგ.: ბიზნეს ორგანიზაციები აჯილდოებენ მუშებს ხელფასის მომატებით, ბონუსებით და ა. შ. ძალაუფლების ასევე არის მესამე ტიპიც. ამ შემთხვევაში, გარკვეული პირები გამოხატავენ ერთგულებას და ინტერესებს სხვების მიმართ.

კლასში თანამშრომლობის დონე გავლენას ახდენს მოტივაციის გაზრდაზე.

ნუნანმა (1999) დაადგინა ოთხი საფეხური, რომელსაც დიდი გავლენა აქვს კლასში ჯგუფური მეცადინეობების დროს.

საფეხური 1: ჯგუფის წევრები შფოთავენ რადგან ისინი დამოკიდებულები არიან ლიდერზე (ე. ი. მასწავლებელზე) და მათ უხდებათ გაარკვიონ თუ რა ქცევა არის მისაღები.

საფეხური 2: მცირე კონფლიქტები ხდება ჯგუფის წევრებს და ლიდერს შორის. ჯგუფის წევრები წინააღმდეგობას უწევენ თავის ლიდერს. ჯგუფის ფუნქცია კითხვის ქვეშ დგება.

საფეხური 3: ჯგუფი იწყებს გაერთიანებას. ჯგუფის წევრები უსმენენ ერთმანეთს, თანამშრომლობენ, ერთმანეთს უზიარებენ აზრებს.

საფეხური 4: პრობლემების უმრავლესობა გვარდება და ყველა ცდილობს შეასრულოს ის დავალება, რაც ჰქონდა შესასრულებელი.

ბურდილანის, სტორის, (2001) მიხედვით, ძირითადი ელემენტი არის ურთიერთობის ორმხრივად განმტკიცება და მოსწავლეების მიმართ პატივისცემა, საუბარი მოსწავლეებთან მათი დონის შესაბამისად. ორმხრივი ურთიერთობა შეიძლება ენთუზიაზმით იყოს გამოწვეული.

მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელი ორგანიზაციას უკეთებს და მართავს კლასს, როგორც ეფექტურ სასწავლო გარემოს.

ბევრი კვლევის მიხედვით, თუ მოსწავლეს გავხდით დამოუკიდებელს, ეს განამტკიცებს მის წარმატებას სწავლაში.

მშობლიური ენის დაუფლების პროცესში პიროვნების თავისებურებები წლების მანძილზე ვითარდება, მაგრამ სიტუაცია უფრო რთულია უცხოური ენის დროს, რადგან უცხოური ენის დონე და ინდივიდის კომუნიკაციური კომპეტენცია არის დამატებითი განმსაზღვრელი თავისებურება. ბევრია ისეთი, რომლებმაც უცხოური ენა კარგად იციან, მაგრამ თავს არიდებენ ურთიერთობას, ხოლო ნაკლებად წარმატებული მოსწავლეები აქტიურად ეძებენ შესაძლებლობებს ურთიერთობის დასამყარებლად.

სურვილი ურთიერთობისა - WTC (willingness to communicate). ამ ცნებაში შედის რამდენიმე პიროვნული თავისებურება (ილუსტრაცია 2. 3.).

ილუსტრაცია 2.3: სქემატური წარმოდგენა სურვილი კომუნიკაციისა (WTC)

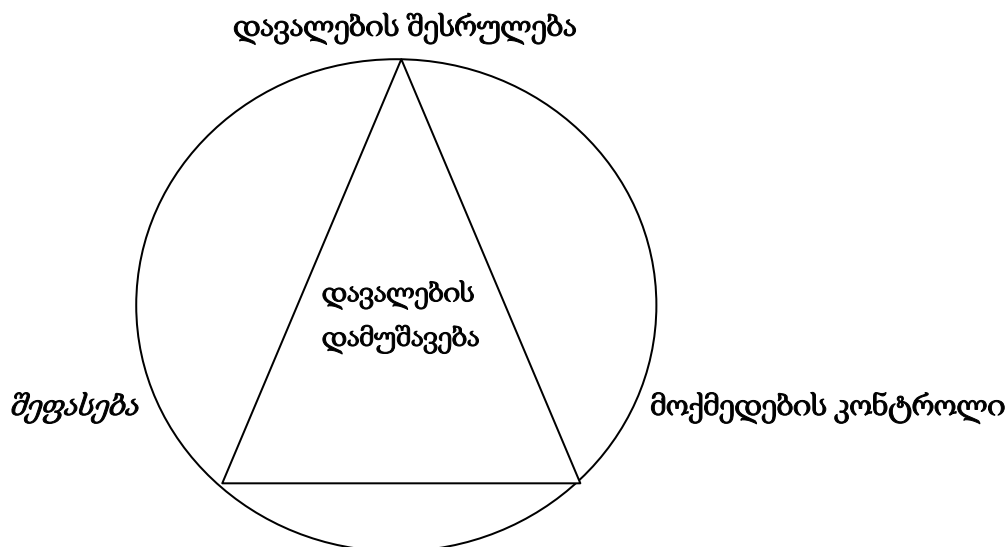
1 დონე	1 უცხოური ენის გამოყენება			კომუნიკაციური ქცევა
2 დონე	2 ურთიერთობის სურვილი			ქცევა
3 დონე	3 სურვილი ურთიერთობა დაამყარო სპეციფიკურ პირებთან	4 კომუნიკაციური თავდაჯერებულობა		წინა პოზიციები
4 დონე	5 შინაგანი მოტივაცია	6 ჯგუფის შიდა მოტივაცია	7 თავდაჯერებულობა	მოტივაციური მისწრაფება
5 დონე	8 ჯგუფის შიდა დამოკიდებულება	9 სოციალური სიტუაცია	10 კომუნიკაციური კომპეტენცია	ემოციურ-კოგნიტური კონტექსტი
6 დონე	11 ჯგუფის შიდა კლიმატი		12 ინდივიდუალობა	სოციალური და ინდივიდუალური კონტექსტი

იაშიმამ (2002) წარმატებით გამოიყენა WTC მოდელი, რათა გამოეკვლია უცხოური ენის სწავლასა და ურთიერთობას შორის არსებულ განსხვავებებს შორის კავშირი იაპონელ მოსწავლეებთან, რომლებიც ინგლისურ ენას სწავლობდნენ.

ამრიგად, მოტივაცია უკავშირდება სასწავლო პროცესის ყველა კომპონენტს, მათ შორის არჩევენ დავალების მოტივაციას (დორნიეი, 2001).

დავალების მოტივაციაში შედის სამი მექანიზმი: დავალების შესრულება, შეფასება და მოქმედების კონტროლი (ცხრილი 2. 2.).

ცხრილი 2. 2: დავალების დამუშავების სისტემის სამი მექანიზმი



- o დავალების შესრულება მოითხოვს მოსწავლის დასაქმებას სასწავლო ქცევაში, შემდეგ აქტივობა, რომელსაც მართავს მასწავლებელი.
- o შეფასება მოითხოვს სტიმულს, რომელიც გამომდინარეობს გარემოდან და წარმატებიდან.
- o მოქმედების კონტროლი განსაზღვრავს თვით-რეგულაციის მექანიზმს, სასწავლო აქტივობების დაცვას.

ლითლვუდის შეხედულება. ვილიამ ლითლვუდმა (1984) გამოყო უცხოური ენის დაუფლების ეფექტიანობის არალინგვისტური ფაქტორები: მოტივაცია, უნარი და ინდივიდუალობის ძირითადი მიდგომები უცხოური ენის ათვისებაში. მისი აზრით, მოტივაცია შეიძლება მთავარი იყოს ენის ფლობისთვის (proficiency), მაგრამ ენის ფლობაც ეხმარება მოსწავლეს მოტივაციის გაზრდაში. ეს ფაქტორები განამტკიცებენ ერთიმეორეს.

ლითლვუდმა ფაქტორები დააჯგუფა სამ მთავარ კატეგორიად: სწავლის მოტივაცია, სწავლის შესაძლებლობები და სწავლის უნარი.

ლითლვუდის (1984) 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,

რომლებიც გამოიყენება მეორე ენისთვის; 2. სასწავლო სიტუაციის ემოციური ხასიათი; 3. სწავლის შედეგი.

ლითლვუდის აზრით, უცხოური ენის უნარი და მოტივაცია არის ფაქტორები, რომლებიც წარმატების მომტანია. აუცილებელია მათი ურთიერთქმედება.

გარდნერის სოციო-საგანმანათლებლო მოდელი. ბოლო 30 წლის მანძილზე ბევრი კვლევა ჩატარდა მოტივაციის როლზე უცხოურ ენაში. უამრავი ამ კვლევათაგან ეკუთვნის ორ კანადელ ფსიქოლოგს რობერტ გარდნერს და ვალას ლამბერტს.

გარდნერის შეხედულება მოტივაციაზე მსჯელობის საგანი იყო წლების მანძილზე. მთავარი პრობლემა გარდნერის სოციალურ-ფსიქოლოგიურ მიდგომაში მდგომარეობდა.

გარდნერი თავის ტესტში (AMTB) ხაზს უსვამს ზოგად მოტივაციურ კომპონენტებს ძირითადად სოციალური კუთხით, სასწავლო სიტუაციის შეფასებაში.

გარდნერის მოტივაციის თეორიაში არ შედის სწავლის მოტივაციის კოგნიტური ასპექტების დეტალები.

გარდნერ-ლამბერტის მიერ კანადაში ჩატარებულ კლასიკურად ქცეულ გამოკვლევაში (1972) უცხოურ ენაში წარმატების განმსაზღვრელი ფაქტორების დასადგენად შეპირისპირებულ იქნა ენობრივი უნარი (aptitude) და მოტივაციური ცვლადები. მათ რიცხვში იგულისხმებოდა: ა) ე. წ. ორიენტაცია უცხოური ენის შესწავლის მიმართ (orientation index), სადაც დასახელებული იყო ინგლისელი კანადელების მიერ ფრანგულის, როგორც მეორე ენის ათვისების 4 ალტერნატიული მიზეზი და ევალუბოდა ფრანგული ენის ცოდნის პიროვნულ ღირებულების შეფასება სამქულიანი სისტემით; ბ) განწყობა – 20 პუნქტიანი განწყობის სკალით (მაგ.: „ფრანგ კანადელებს აქვთ საფუძველი იამაყონ”), რომელიც ფასდებოდა 7 ბალიანი სისტემით; გ) მოტივაციის ინტენსივობა, რომელიც ფასდებოდა შემდეგი პუნქტების მიხედვით: შესრულებული სამუშაოს მოცულობა, ფრანგული ენის ცოდნის უპირატესობა, კურსის შედარებითი სიადვილე.

ამავე ავტორების (ლამბერტი, გარდნერი) 70-იან წლების პუბლიკაციებში განსაკუთრებით ხაზსასმულია ის როლი, რომელსაც განწყობა ასრულებს უცხოურ ენაში წარმატების განსაზღვრაში. განწყობა აქ განიხილებოდა, როგორც საწყისი მდგომარეობა და როგორც ენის ათვისების შედეგი. ორიენტაცია გვაძლევს შესაძლებლობას განვსაზღვროთ რეალისტური მოლოდინი იმისა, თუ რამდენად

შეუძლია წარმატებულ ათვისებას შექმნას დადებითი განწყობა. ვფიქრობთ, რომ განწყობის ასეთი დინამიკა კარგად არის დასაბუთებული შ. ჩხარტიშვილის ნაშრომებში. იგი წერს, რომ ფიქსირებული განწყობა (განწყობა ხომ არაფერია, თუ არა ფიქსირებული განწყობა) წარმოადგენს სწავლის პროდუქტს, რომელიც ინახავს გამოცდილებას გარკვეული ფუნქციონალური ბლოკის სახით და ამავე დროს მონაწილეობს სწავლის სხვა აქტის ორგანიზაციაში.

უცხოური ენის ათვისებაში განწყობის მაორგანიზებელი როლის გარკვევისას აუცილებელია გავითვალისწინოთ მთლიანი მოტივაციური კონტექსტი, რომელშიც ის ფუნქციონირებს. განწყობის თვისობრივი დახასიათება დამოკიდებულია მის მიერ შესრულებულ ფუნქციაზე. გამოყოფენ განწყობის შემდეგ 4 ფუნქციას (გარდნერი, 2003ბ).

1. ისტრუმენტულს;
2. „მე-ს“ დაცვას;
3. ღირებულების გამოხატვას;
4. ცოდნის ორგანიზაციას.

პირველი უკავშირდება ობიექტის სარგებლიანობას, უშუალო მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას, მეორე შინაგანი კომფორტის მოთხოვნილებას, მესამე-აკავშირებს განწყობას პიროვნების ძირითად ღირებულებებთან, მეოთხე ფუნქციას განწყობა ასრულებს ინფორმაციის შერჩევის გზით.

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

ზემოთ აღნიშნული მოტივაციური ცვლადებიდან პრაქტიკულად ყველაზე პოპულარული აღმოჩნდა ორიენტაციის საკვლევი მეთოდის, რომლითაც გამოიყო 2 ტიპის ორიენტაცია: ინტეგრალური და ინსტრუმენტული.

მოსწავლე, რომელსაც ინტეგრალური მოტივაცია აქვს, იზიარებს იმ ენის კულტურას, რომელსაც სწავლობს, ის კითხულობს ლიტერატურას. მას მართლაც ნამდვილი ინტერესი აქვს უცხო კულტურის, საზოგადოების მიმართ. მას სურს, ისწავლოს ენა იმისთვის, რომ ჰქონდეს უფრო ახლო ურთიერთობა შესასწავლი ენის მატარებლებთან და იცოდეს მათი კულტურა. მასში შედის ღიაობა, პატივისცემა სხვადასხვა კულტურული ჯგუფების მიმართ. ინტეგრალური ორიენტაცია არის ფსიქოლოგიური და ემოციური იდენტიფიკაციის ნაწილი. დორნიეი (2001) ამტკიცებს, რომ, არა გარემო, იდენტიფიკაცია შეიძლება გაერთიანდეს კულტურულ და ინტელექტუალურ ღირებულებებად.

ინტეგრალური მოტივაცია ხასიათდება როგორც დადებითი შიდაპიროვნული დამოკიდებულება უცხოური ენის მიმართ.

მოსწავლეს, რომელსაც ინსტრუმენტული მოტივაცია აქვს, უფრო აინტერესებს, თუ როგორ შეიძლება უცხოური ენა იყოს ხელსაყრელი სხვა საქმიანობაში წარმატების მისაღწევად, როგორიცაა მაგ.: კვალიფიკაციის ამაღლება ან სამსახურის გაუმჯობესება. ინსტრუმენტული მოტივაციის მქონე მოსწავლისათვის ურთიერთობას ყოველთვის აქვს პრაქტიკული მიზანი.

მოსწავლეები სიძნელეებს გადააწყდებიან უცხოური ენის შესწავლისას, თუ მათ არ აქვთ არც ინტეგრალური და არც ინსტრუმენტული მოტივაცია, რაც ხშირია სკოლის შემთხვევაში. სკოლის მოსწავლეებსაც აქვთ ურთიერთობა უცხო კულტურასთან და ინტერესი ამის მიმართ. მასწავლებელი უნდა ცდილობდეს ხარვეზების აღდგენას ორივე ტიპის მოტივაციის განვითარებით, ყურადღებას უნდა ამახვილებდეს კარიერაზე, და აღუძრას ინტერესი იმ უცხოური ენის კულტურის მიმართ, რომელსაც მოსწავლეები სწავლობენ. მასწავლებელმა უნდა გაზარდოს მოსწავლის მოტივაცია და მისცეს მეტი ცოდნა. ასე შეიძლება პრობლემის მოგვარება.

ინტეგრალურ და ინსტრუმენტულ მოტივაციად დაყოფის პოპულარობა, დორნიეს აზრით, დამოკიდებულია მის სიმარტივეზე. რამდენიმე სამეცნიერო კვლევის მოკლე მიმოხილვა შეიძლება წარმოვიდგენოთ ცხრილი 2. 3. სახით.

ცხრილი 2.3: ფაქტორები გარდნერ-ლამბერტის ადრეული კვლევიდან

	მონრეალი	ლუიზიანა	კონექტიკუტი	პილიპინები
ფაქტორი 1	უცხოური ენის სწავლების მიმართ მიდრეკილება/ უცხოური ენის შესწავლის მიღწევა (სტანდარტუ- ლი ტესტები)	IQ/უცხოური ენის სწავლების მიმართ მიდრეკილება/ უცხოური ენის შესწავლის მიღწევა (სტანდარტუ- ლი ტესტები)	IQ/უცხოური ენის სწავლების მიმართ მიდრეკილება/ უცხოური ენის შესწავლის მიღწევა (სტანდარტული ტესტები)	ინგლისური ენის შესწავლა მიღწევა/უცხოური ენის სწავლების მიმართ მიდრეკილება (ერთი ქვე-ტესტი)
ფაქტორი 2	მოტივაციური ორიენტაცია/ მოტივაციური ინტენსივობა/ უცხოური ენის შესწავლის მიღწევა	უცხოური ენის შესწავლის მიღწევა (ზეპირი უნარი)	უცხოური ენის შესწავლის პარენტალური მიდგომები	ზოგადი მოტივაცია/სწავლის ჩვევები/ინგლისური ენის შესწავლის მიღწევა (ზეპირი უნარ-ჩვევები- ნაწილობრივად)
ფაქტორი 3	უცხოური ენის შესწავლის მიდგომები	უცხოური ენის შესწავლის მიდგომები	უცხოური ენის შესწავლის მიღწევა (ზეპირი უნარი)/ ენის სწავლების მიმართ	პარენტალური ინსტრუმენტალური ორიენტაცია/ ინგლისური ენის შესწავლის მიღწევა

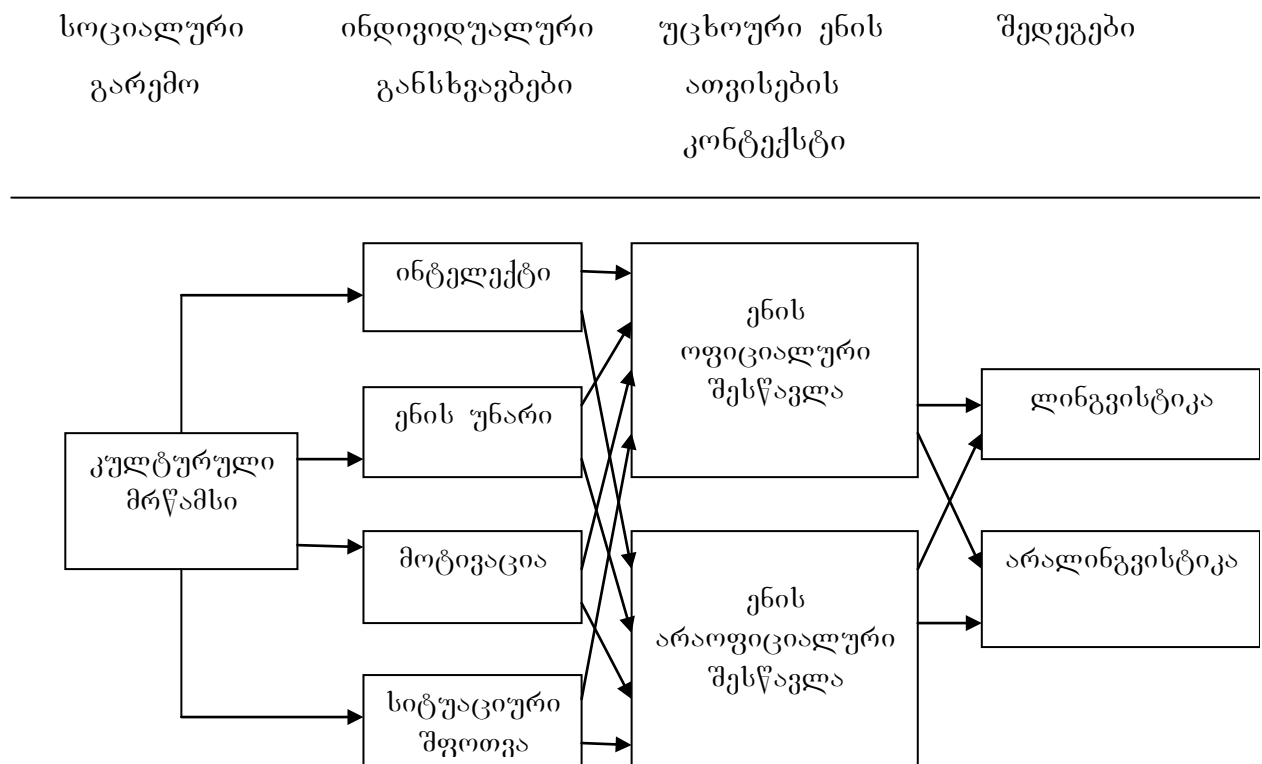
			მიდრეკილება	
--	--	--	-------------	--

გარდნერის (1985) მიხედვით, შემდეგი განტოლება შეიძლება გამოყენებულ იქნას მოტივაციის კომპონენტების წარმოდგენისთვის:

$$\text{მოტივაცია} = \text{ძალისხმევა} + \text{მიზნის მიღწევის სურვილი} + \text{მიდგომები}$$

მოტივაცია შედგება პირველ რიგში, ძალისხმევისაგან, მაგრამ როგორც გარდნერი (1985) მიუთითებს, არსებობს ძალისხმევის რამდენიმე პოტენციური კომპონენტი, როგორიცაა კომპულსურობა (აკვიატებულობა), მასწავლებლისთვის ან მშობლისთვის სიამოვნების მინიჭების სურვილი, მიღწევის ძლიერი მოთხოვნილება, სწავლის კარგი ჩვევები, სოციალური ზეწოლები, მათ შორის გამოცდები ან გარე ჯილდოები, რომლებიც არ არის დაკავშირებული განსაკუთრებულად ენის შესწავლასთან. გარდნერი სხვა სიტყვებით გამოთქვამს მოსაზრებას, რომ მნიშვნელოვანია იმის შესწავლა, თუ რა არხით მიედინება ეს ძალისხმევა. როგორც გარდნერი აღნიშნავს, უცხოური ენის ათვისების არეში დაგროვილი ცოდნა მიუთითებს, რომ მიდგომები დაკავშირებულია შემსწავლელის ინდივიდუალურ თავისებურებებთან. გარდნერმა (1985) განავითარა უფრო ფართო და ამბიციური მოდელი, რომელიც ნაჩვენებია ცხრილში 2.4:

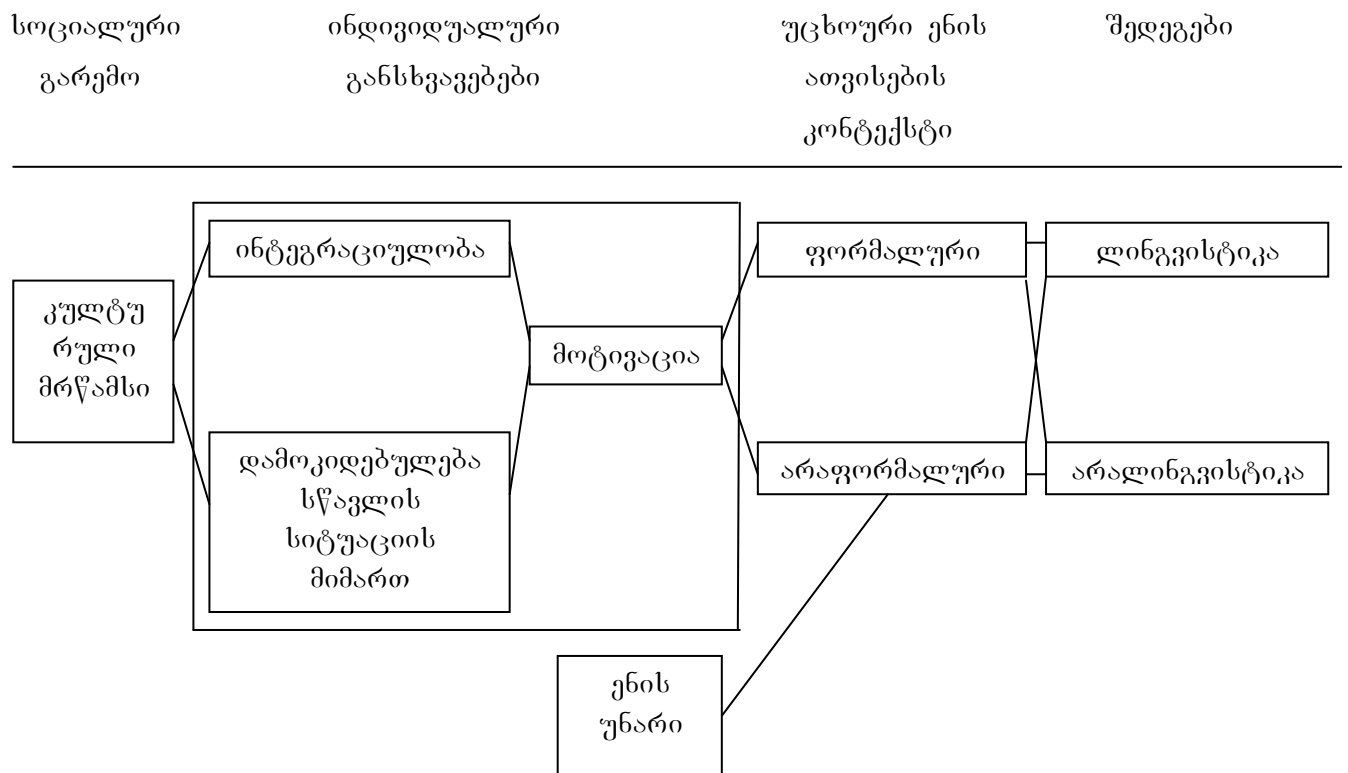
ცხრილი 2.4: გარდნერის საგანმანათლებლო მოდელი (1985)



ყველაზე ადვილია ამ მოდელის განხილვა მარჯვნიდან მარცხნივ. ყველა მარჯვენა სვეტი განსხვავდება ლინგვისტური და არალინგვისტური შედეგებით. მომდევნო სვეტის მარცხნივ უცხოური ენის ათვისების კონტექსტები ანსხვავებენ უცხოური ენის ფორმალურ და არაფორმალურ სწავლებას. მიჩნეულია, რომ ინსტრუქციის ეს ორი კონტექსტი განიცდის ინდივიდუალური განსხვავებების (ID) ოთხი ცვლადის გავლენას. თავის მხრივ მოქმედებს კულტურული ღირებულებების სისტემა.

ამ მოდელის საბოლოო კომპონენტი სოციალური გარემოა, სადაც ინდივიდი იმყოფება და რომელშიც ჩამოყალიბებულია დამოკიდებულებები და მოლოდინები. გარდნერი (1979) ვარაუდობს, რომ მოლოდინი ორენოვნობის შესახებ, ისევე როგორც დამოკიდებულება მიზნობრივი ენის მიმართ და მისი ერთობა, არის ენის შესწავლის მიმართ დამოკიდებულებების ბაზა. ცხრილში 2.5. ნაჩვენებია სქემატური მოდელი რეფორმულირებული სახით.

ცხრილი 2.5: სოციო-საგანმანათლებლო მოდელის ოპერაციული ფორმულირება
(გარდნერი, 1985)



ჰერმანს (1980) მოჰყავდა არგუმენტები, რომ წარმატების ხარისხი იყო ის, რამაც წარმოშვა სხვადასხვა მოტივაციური ორიენტაციები.

გარდნერი (1985) ხაზს უსვამს მონაცემების ინტეგრალურობას, მოტივაციის საზომებსა და სასწავლო სიტუაციების მიმართ მიდგომებს, როგორც ორი ცვლადის ფუნქციას: სწავლის წელი (1 წელი 2-თან შედარებით) და მიღწევა (მაღალი დაბალთან შედარებით). ის ვარაუდობს, რომ თუ მოტივაცია მიზეზობრივია, მაშინ დაკავშირებული საზომები უნდა აჩვენებდნენ ძლიერ ზემოქმედებას მაღალი მიღწევის ჯგუფებისათვის მეორე წელს, ე. ი. მეორე წლის დასასრულისათვის მაღალი მაჩვენებლების მქონე მოსწავლეებს უნდა განევითარებინათ უფრო პოზიტიური მიდგომები. სტატისტიკური თვალსაზრისით, შეიძლება შეხედო სასწავლო წლისა და უნარს შორის ურთიერთქმედებას. მიდრეკილება, როგორც ასეთი არის მიღწევის დემონსტრირებული კორელატი,

ალტერნატიული მოტივაციური ორიენტაციები. გარდნერის ნამუშევარი ძირითადად ხაზს უსვამს ინტეგრალურ და ინსტრუმენტულ ორიენტაციებს, განსაკუთრებით პირველს. როგორც გარდნერი მიუთითებს, შესაძლებელია არსებოდეს სხვა ორიენტაციებიც. ეს გამოკვლეულ იქნა კლემენტისა და

კრუიდენიერის (1993) მიერ. გამოკვლევულ იქნა ინგლისურენოვანი და ფრანგულენოვანი კანადელები ონტარიოში, კვებეკში). გამოკვლეული სიტუაციის ოდნავი გაფართოება საკმარისი იყო იმისათვის, რომ მკვლევარებს შესძლებოდათ შეერჩიათ დამატებითი ორიენტაციები ენის სწავლისათვის და ეჩვენებინათ, რომ ინტეგრალურ ორიენტაციას არ ჰქონდა დიდი მნიშვნელობა გარდნერის ნამუშევარში.

არსებობს სოციალური სიტუაციის გაფართოების შემთხვევები, სადაც საკვლევია სწავლის მოტივაციის როლი. ადამიანები, რომლებიც იცვლიან საცხოვრებელ ადგილს, ლტოლვილები, ემიგრანტები, რომლებიც ინარჩუნებენ ეთნიკურ იდენტობას ქმნიან განსხვავებული მოტივაციის მქონე ჯგუფებს, მაგრამ გარდნერის აზრით, ასეთი ადამიანების შედარებით მცირე რაოდენობა საკმარისი არ არის ზოგადი დასკვნის გამოსატანად მეორე ენის სწავლის მოტივაციის შესახებ. საჭიროა მოტივაციის საზომის ფრთხილად აგება.

დორნიის (1998) აზრით, გარდნერმა და მისმა თანამშრომლებმა შექმნეს სამეცნიერო კვლევითი პროცედურა და შემოიტანეს სტანდარტიზირებული შეფასების ტექნიკა, რითაც დაადგინეს მაღალი კვლევითი სტანდარტი მოტივაციის კვლევაში.

გარდნერის სოციალურ-ფსიქოლოგიური მოდელი გულისხმობდა პრაგმატულ, განათლებაზე ცენტრირებულ მიდგომას მოტივაციისადმი.

ზოგიერთმა კვლევამ გარდნერისეულ კონსტრუქციას დაამატა ახალი კომპონენტები, როგორიცაა შინაგანი/გარეგანი მოტივაცია, ინტელექტუალური, ატრიბუცია, თავდაჯერებულობა, მარცხი, მიღწევა, მიზანი. სხვადასხვა მოტივები დაკავშირებულია სწავლის სიტუაციაზე, სპეციფიკური განსხვავებები, როგორიცაა საკლასო სიტუაციები და დავალებები, საკლასო გარემო და ჯგუფური მუშაობა, სასწავლო მასალა, ჯილდოები. ასევე ჩატარდა კვლევები, რომლებიც მოტივაციურ მახასიათებლებს უკავშირებს კლასის ქცევას. ჩარლიმ და ჯაბომ (2000), მაგალითად, აჩვენეს, რომ ინტეგრალური ორიენტაციის მქონე მოსწავლეები, უფრო ხშირად სიამოვნებით შედიოდნენ საკლასო ოთახში, მასწავლებელი მეტ კითხვას უსვამდა, ისინი იძლეოდნენ უფრო სწორ პასუხებს და ღებულობდნენ უფრო დადებით მხარდაჭერას მასწავლებლისგან, ვიდრე ისინი, ვისაც არ ჰქონდა მოტივაციური ორიენტაცია. აქვე მხედველობაში უნდა გვქონდეს, რომ მოტივაცია ნაჩვენები იქნა,

როგორც მიდრეკილებისგან დამოუკიდებელი. გარდნერის მოტივაციის თეორია შეიცავს განათლების განზომილებას—ამაშია მისი პრაქტიკული ღირებულება.

დორნიის შეხედულებები. დორნიე (1994) აღნიშნავს, რომ სამი მოტივაციური კომპონენტი, რომლებიც სპეციფიკურია სასწავლო სიტუაციებში თავის მხრივ შეიცავენ: 1) კურსის სპეციფიკურ მოტივაციურ კომპონენტებს, რაშიც შედის: სილაბუსები, სასწავლო მასალები, სწავლების მეთოდი და სასწავლო დავალებები; 2) მასწავლებლის სპეციფიკურ მოტივაციურ კომპონენტებში შედის: მასწავლებლის ინდივიდუალობა, სწავლების სტილი, სტუდენტებთან ურთიერთობა; 3) ჯგუფის სპეციფიკურ მოტივაციურ კომპონენტებში შედის ჯგუფის დინამიურობა.

ილუსტრაცია 2.4: უცხოური ენის შესწავლის მოტივაციის კომპონენტები

უცხოური ენის დონე	ინტეგრალური მოტივაციის ქვესისტემა ინსტრუმენტალური მოტივაციის ქვესისტემა
მოსწავლის დონე	მიღწევის მოთხოვნილების თეორია თვით-დაჯერებულობა ▪ ნერვიულობა - საუბრის დროს ▪ უცხოური ენის ათვისება ▪ თვით-აქტუალურობა

სწავლის სიტუაციის დონე	
კურსის სპეციფიკური	
მოტივაციური კომპონენტები	ინტერესი ▪ მოსალოდნელობა ▪ კმაყოფილება
მასწავლებლის სპეციფიკური	
მოტივაციური კომპონენტები	ავტორიტეტული ტიპი მოტივაციის სოციალიზაცია ▪ მოდელირება ▪ დავალების პრეზენტაცია
ჯგუფის სპეციფიკური	
მოტივაციური კომპონენტები	მიზანზე ორიენტაცია ▪ ჯილდოს სისტემა ▪ ჯგუფის ერთობა

დორნიეიმ (2001), რომელმაც წლების განმავლობაში იკვლია უცხო ენის ათვისების მოტივაციის სპეციფიკა, შემოგვთავაზა პროცესზე ორიენტირებული მოტივაციის მოდელის სამი ფაზა:

- 1) მოტივაციის არჩევა: დაწყება და მიზნების დასახვა;
- 2) მოტივაციის ორგანიზებულობა: საჭირო დავალებების შესრულება
მოტივაციის განსამტკიცებლად;
- 3) მოტივაციური რეტპროსპექტივა: რეაქცია მოსწავლის ნამუშევარზე და შეფასება.

ცხრილი 2.6. უცხოური ენის მოტივაციის პროცესის მოდელი



სოციალურ-ფსიქოლოგიურმა მიდგომამ ბევრი ემპირიული კვლევა გააერთიანა კანადაში და მის გარეთ, რამაც მოტივაციის კვლევა აქცია ერთ-ერთ განვითარებად სფეროდ უცხოური ენის შესწავლაში.

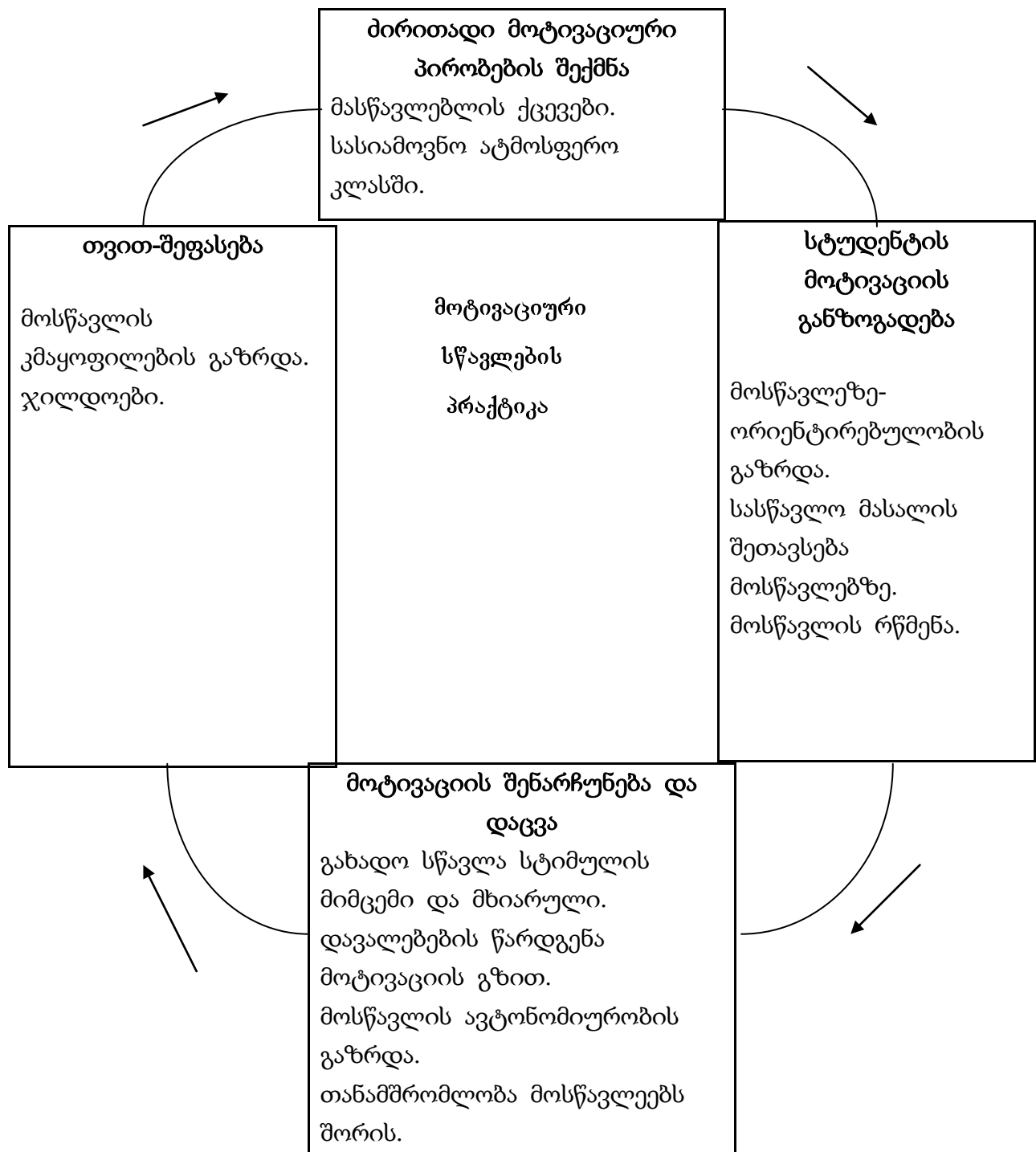
უნგრეთში მოზარდებთან კვლევისას დორნიემ გამოყო ოთხი განზომილება, რომელიც დაკავშირებულია ინტეგრალურ მოტივაციასთან: 1) ინტერესი უცხოური ენის, კულტურის და ხალხის მიმართ (რომელიც შეიძლება ასოცირდეს კლემენტის და კრუიდენიერის „სოციო-კულტურულ ორიენტაციასთან“); 2) სურვილი გააფართოვოს ხედვა (მსგავსია კლემენტის და კრუიდენიერის „ცოდნაზე ორიენტაციის“); 3) სტიმული (მსგავსია კლემენტის და კრუიდენიერის „მეგობრობის“

და „მოგზაურობის“); 4) სურვილი ახალ საზოგადოებაში ინტეგრირების (მსგავსია „მოგზაურობაზე ორიენტაციის“). უცხოურ ენაში მოტივაციას აქვს სასწავლო პოტენციალი ორ სფეროში: 1) მოტივაციური სტრატეგიების სისტემატურ განვითარებაში და 2) თვით-მოტივირების სტრატეგიების ფორმულირებაში, როდესაც მოსწავლე კონტროლს უწევს საკუთარ თავს.

დორნიეიმ (2001) გამოყო ოთხი განზომილება (ილუსტრაცია 2. 5.).

1. ძირითადი მოტივაციური პირობების შექმნა;
2. სტუდენტის მოტივაციის განზოგადება;
3. მოტივაციის შენარჩუნება და დაცვა;
4. თვით-შეფასება.

ილუსტრაცია 2.5: მოტივაციური სწავლების პრაქტიკის კომპონენტები (დორნიეი, 2001)



ამრიგად, დორნიეიმ მრავალმხრივ დაახასიათა უცხოური ენის სწავლა/სწავლების მოტივაციური სტრუქტურა, საფეხურები და კომპონენტები და დაუკავშირა სწავლების პრაქტიკას.

ჩვენი აზრით, აღწერილი განსხვავებული მიდგომების არსებობა უცხოური ენის ათვისების მოტივაციის შესახებ ართულებს მისი ემპირიული კვლევის საზღვრების კონკრეტიზაციას, ჩვენი პირობებისადმი ადაპტაციას და კროსკულტურულ ანალიზს, მაგრამ, მეორეს მხრივ, მიუთითებს იმ სფეროებზე, სადაც უნდა გაგრძელდეს კვლევა. ეს პირველ რიგში არის სწავლის სტილი და სტრატეგიები.

2.3. კვლევის პრობლემა, მიზანი, ჰიპოთეზა

ამოსავალს უცხოური ენის ათვისების მოტივაციის მიდგომებში გარდნერის სოციალურ-ფსიქოლოგიური თეორია წარმოადგენს თავისი კლასიკურად ქცეული კითხვარით, რომლის შედეგები ასახავს გარკვეული ქვეყნის განათლების სისტემაში და სოციალურ გარემოში არსებულ სიტუაციას. ნახევარი საუკუნის განმავლობაში ამ კითხვარით სარგებლობდნენ კანადაში, აშშ-ში, ინდოეთში, ფილიპინებში.

საქართველოში განათლების სისტემაში მომხდარი ცვლილებების და საზოგადოებაში არსებული უცხო ენის შესწავლისადმი ინტერესის ორი ტენდენცია შეინიშნება: ერთის მხრივ ახალგაზრდებს გაცნობიერებული აქვთ ენის ცოდნის მნიშვნელობა წარმატებული კარიერისათვის. მეორეს მხრივ გაზრდილია ინტერესი ევროპული კულტურის მიმართ. სწორედ ამის გამო, მიზნად დავისახეთ სტუდენტთა უცხოური ენის შესწავლის მოტივაციის და სამი წლის განმავლობაში ამ სფეროში მომხდარი ცვლილებების კვლევა. ჩამოვყალიბეთ შემდეგი ჰიპოთეზები:

1. უცხოური ენის სწავლაში სტუდენტთა მოტივაცია იზრდება ბოლო წლების განმავლობაში;
2. უცხოური ენის სწავლაში წარმატებას განსაზღვრავს ორი ტიპის მოტივაციის კომბინაცია;
3. უცხოური ენის სწავლაში წარმატებას ხელს უწყობს უფრო მეტად ინტეგრალური მოტივაცია.

ჩამოყალიბებული ჰიპოთეზების შესამოწმებლად გარდნერ-ლამბერტის კითვარით სტუდენტთა მოტივაცია, მისი ინტენსივობა გაზომილ იქნა ორჯერ: 2008 და 2011 წლებში. წარმატებაზე მოტივაციის გამოსავლენად შედარებულ იქნა უფრო მეტად (ძლიერი) და უფრო ნაკლებად (სუსტი) წარმატებული სტუდენტების

შედეგები. ვვარაუდობთ, რომ ეს პროცედურა გამოავლენდა, თუ რომელი მოტივაციის ტიპი განსაზღვრავს წარმატებას.

2.4. კვლევის მეთოდი

ცდის პირები იყვნენ ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის I-II კურსის 100 სტუდენტი 2008 წელს და 100 სტუდენტი 2011 წელს. რომლებიც უნივერსიტეტში მიღებული სავალდებულო წესით სამი სემესტრის განმავლობაში სწავლობდნენ ინგლისურ ენას უნიფიცირებული მეთოდით. სწავლის პროცესში მიღებული ქულების მიხედვით დაყოფილები იყვნენ ორ ქვეჯგუფად: მეტად და ნაკლებად წარმატებულად. (75 ქულის ზემოთ და 75 ქულამდე). გამოკითხვა ჩატარდა მეორე და მესამე სემესტრებში.

შეზღუდვები

ჩვენს მიერ არ არის ნაკვლევი უცხო ენის სწავლის მთელი რეპერტუარი. ჩვენ შემოვიფარგლეთ კლასიკური პარადიგმით: ინტეგრალური, ინსტრუმენტული, როგორც ზოგადი კანონზომიერების ამსახველის. პერსპექტივაში ვაპირებთ მოტივაციის კვლევის გაგრძელებას.

პროცედურა. სტუდენტებს დაურიგდათ კითხვარი (იხ. დანართი 1). დაფაზე მიწერილი იყო შესაძლო პასუხები თავისი ქულებით და სტუდენტებს მათთვის შესაფერისი ქულა უნდა მიეწერათ.

2.5. შედეგების ანალიზი

გარდნერ-ლამბერტის დამუშავების მიხედვით პირველი და მეოთხე კითხვა ერთიანდებოდა ინსტრუმენტალ მოტივაციაში, მეორე და მესამე-ინტეგრალურში.

ცხრილი 2.7: 2008 წლის საშუალო მაჩვენებელი

მოტივაციის ტიპი	ძლიერი სტუდენტები	სუსტი სტუდენტები
ინტეგრალური მოტივაცია	4,4	4,5
ინსტრუმენტული მოტივაცია	5,6	5,6

განსხვავება მოტივაციის ტიპებს შორის სანდოა. $P < 0, 05$

განსხვავება ძლიერ და სუსტ სტუდენტებს შორის არ დადასტურდა

ცხრილი 2.8: 2011 წლის საშუალო მაჩვენებელი

მოტივაციის ტიპი	ძლიერი სტუდენტები	სუსტი სტუდენტები
ინტეგრალური მოტივაცია	6,16	5,9
ინსტრუმენტული მოტივაცია	6	6,45

როგორც ცხრილიდან ჩანს, მოტივაციის ინტენსივობა სამი წლის განმავლობაში გაიზარდა. ინტეგრალური მოტივაცია ორივე ქვეჯგუფში: წარმატებულ და ნაკლებად წარმატებულ სტუდენტებთან სანდოდ განსხვავდება 2008 წელს მიღებულ შედეგებთან შედარებით ($p < 0,05$).

ინსტრუმენტული მოტივაცია სანდოდ გაზრდილია მხოლოდ სუსტ სტუდენტებთან. ძლიერ სტუდენტებთან არსებობს მხოლოდ ზრდის ტენდენცია (5,6 – 6, 0), რაც სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი არ არის. განსხვავება ძლიერ და სუსტი სტუდენტების საშუალო მაჩვენებლებს შორის 2008 წლის მაჩვენებლებში საერთოდ არ არსებობს, ან ოდნავ განსხვავებულია (4,4 – 4,5).

რაც შეეხება 2011 წლის მაჩვენებლებს, ორივე სახის მოტივაციაში განსხვავება ძლიერ და სუსტ სტუდენტებს შორის უახლოვდება მნიშვნელოვანს, თან ინტეგრალური მოტივაცია მეტია ძლიერ სტუდენტებში (6,16 – 5,9), ხოლო ინსტრუმენტული, პირიქით, მეტია სუსტ სტუდენტებში (6 – 6,45). ეს სხვაობა ასე გამოიყურება ყველა პუნქტის მიხედვით (დანართი 2).

2.6. დისკუსია

ამრიგად, ჰიპოთეზა მოტივაციის ინტენსივობის ზრდის შესახებ დადასტურდა ორივე ქვეჯგუფში. განვლილი სამი წლის განმავლობაში უცხოური ენის სწავლის მოტივაცია ილიას უნივერსიტეტის სტუდენტებში საგრძნობლად გაიზარდა. ეს შეიძლება მივაწეროთ ყველა სპეციალობის სწავლების მეთოდურად უფრო მოწესრიგებულ სისტემას, ან უცხოური ენის ცოდნის განუწყვეტელ ზრდას. მოტივაციის ზრდის დინამიკაში არის განსხვავება, კერძოდ, წარმატებულ სტუდენტებში მეტად გაიზარდა ინტეგრალური ტიპის მოტივაცია, რაც შესასწავლი ენის მატარებელთა კულტურის და ცხოვრების წესის გაცნობის სურვილს გულისხმობს, ხოლო სუსტ სტუდენტებში უფრო იზრდება ინსტრუმენტული მოტივაცია. ეს შედეგი, ჩვენი აზრით, ასახავს ჩვენს ქვეყანაში არსებულ ზოგად ტენდენციას. ინგლისური ენა განიხილება, როგორც ინსტრუმენტული საშუალება მომავალი კარიერისთვის და მხოლოდ უფრო წარმატებული სტუდენტებისთვის ის უკავშირდება ზოგადი კულტურის ამადლების სფეროს.

სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება ძლიერ და სუსტ სტუდენტთა ქვეჯგუფებს შორის არ არის სახდო. ეს ნიშნავს, რომ პირდაპირი კავშირი მოტივაციის ტიპსა და წარმატებას შორის არ არსებობს, საპირისპიროდ იმისა, რაც მიღებული ჰქონდა კანადაში ლამბერტს და გარდნერს. მათმა კვლევამ აჩვენა, რომ ინტეგრალური ორიენტაციის მქონე მოსწავლეებს უცხოური ენის ათვისებაში უფრო მაღალი წარმატება ჰქონდათ. სპოლსკის მიხედვით (კრემენი, 1995) ინტეგრალური ორიენტაცია განსაზღვრავს წარმატებას მაშინ, როდესაც მასში ჩართულია პიროვნული ცვლადები, სახელდობრ, ცდისპირი აიგივებს საკუთარ პიროვნულ ნიშან-თვისებებს შესასწავლი ენის მატარებელთა ტიპურ თვისებებთან, (მაგალითად, სიმტკიცე, სიზარმაცე, სიკეთე და სხვა).

მოსწავლეს, რომელსაც ინსტრუმენტული მოტივაცია აქვს, უფრო აინტერესებს, თუ როგორ შეიძლება უცხოური ენა იყოს ხელსაყრელი სხვა საქმიანობაში წარმატების მისაღწევად, როგორიცაა მაგ.: გამოცდის ჩაბარება, კვალიფიკაციის ამადლება ან სამსახურის გაუმჯობესება.

ელიოტმა, (1995) ამ მეთოდით იკვლია შტატებში ემიგრირებული ჩინელი მოსწავლეები. ამ გამოკვლევის მიხედვით ჩინელმა მოსწავლეებმა უპირატესობა

მიანიჭეს ინსტრუმენტულ ორიენტაციას. სწავლის წარმატების გადამწყვეტ ფაქტორად ამერიკელებისადმი დადებითი ატიტუდი გამოვლინდა.

ინდოეთში ჩატარებულ გამოკვლევაში ისევ ინსტრუმენტული ორიენტაცია აღმოჩნდა უფრო მაღალი ქულებით შეფასებული. ხოლო უფრო ეფექტური ინტეგრალური ორიენტაცია.

გარდნერმა და ლამბერტმა კვლევა გააგრძელეს ასევე კანადაში. მათ იკვლიეს 75 მე-11 კლასელი და აღმოაჩინეს, რომ ინტეგრალური მოტივაცია უკეთესია წარმატების მისაღწევად. გარდნერმა (1972) გაზარდა მე-10 კლასში მოსწავლეთა რიცხი და მივიდა იმ დასკვნამდე, რომ ინტეგრალური მოტივაცია განსაკუთრებულად იყო მნიშვნელოვანი „ურთიერთობის განვითარებისათვის“.

გარდნერმა და ლამბერტმა სხვადასხვა შედეგები მიიღეს, როდესაც ისინი იკვლევდნენ ინგლისური ენის შემსწავლელ მოსწავლეებს ფილიპინებში. იქ მათ აღმოაჩინეს მოსწავლეებში ინსტრუმენტალური მოტივაცია, რომლის მეშვეობით ისინი წარმატებას აღწევენ ენის სწავლებაში.

გარდნერის მიერ ჩატარებული ბევრი კვლევის თანახმად ინტეგრალური მოტივაციის მქონე მოსწავლეები უფრო წარმატებულები არიან ენის დაუფლებაში, ვიდრე ინსტრუმენტული მოტივაციის მქონე მოსწავლეები. თუმცა მოსწავლეების უმრავლესობისათვის დამახასიათებელია ინტეგრალური და ინსტრუმენტული მოტივაციის ნარევი.

ამერიკის უმაღლეს სკოლაში, სადაც იაპონურს სწავლობდნენ, კვლევების შედეგად, ოქსფორდმა და შეარინმა აღმოაჩინეს, რომ ინტეგრალური და ინსტრუმენტული მოტივაციის გარდა, მოსწავლეებს ჰქონდათ ბევრი სხვა მიზეზი ენის შესასწავლად: „გართობილიყვნენ უცხოური ენის შესწავლით“, „ჰქონოდათ პირადი კოდი, რომელიც მშობლებს არ ეცოდინებოდათ“ და ა.შ.

ეს კვლევები ამტკიცებენ სკეჰანის არგუმენტს, რომ მოტივაციის კვლევების სირთულე არის იმიტომ, რომ უნდა მოხდეს ორიენტაციების კლასიფიცირება, რომ არსებობს უამრავი სახის ორიენტაცია და საჭიროა მათი კვლევა სხვადასხვა კონტექსტში (კანადის გარდაც).

ჩვენი შედეგი, ჩვენი აზრით, **მოწმობს ორივე ტიპის მოტივაციის აუცილებელ არსებობაზე კომპლექსში.** რადგანაც სუსტი და ძლიერი სტუდენტები

მნიშვნელოვნად არ განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. ამრიგად, მეორე ჰიპოთეზა აგრეთვე შეიძლება ჩავთვალოთ დადასტურებულად.

მესამე ჰიპოთეზა დადასტურდა მხოლოდ ნაწილობრივ. ინტეგრალური მოტივაცია ძლიერ სტუდენტებში ავლენს ტენდენციას გადააჭარბოს ნაკლებად წარმატებული სტუდენტების მაჩვენებლებს, მაგრამ ეს ტენდენცია სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი არ არის. ინსტრუმენტული მოტივაცია მეტია სუსტებში,

ორივე ტიპის მოტივაციის ზრდამ დაადასტურა, რომ ენის სწავლის წარმატება ჩვენს პირობებში მოტივთა კომპლექსს გულისხმობს. უფრო მეტიც, ერმანის (1997) სიტყვებით რომ ვთქვათ, „მოტივაცია არის სწავლის კომპლექსური რთული ფაქტორი. მასთან კავშირში უნდა იყოს განხილული ისეთი ფაქტორები, როგორიცაა სწავლის სტილი, პიროვნების ტიპი, სწავლის სტრატეგიებისადმი უპირატესობის მინიჭება.

საერთოდ, ძლიერ მოსწავლეებთან მოტივაციის მაჩვენებელი უფრო მაღალი ქულებით ფასდება, ვიდრე სუსტებთან. ე.ი. უფრო ძლიერი მოტივაცია აქვთ უცხოური ენების ათვისების მიმართ. რაც შეეხება მოტივაციის რაგვარობას, ნაკლებად წარმატებულ სტუდენტებთან უფრო ძლიერი აღმოჩნდა ინსტრუმენტული მოტივაცია. ჩვენი აზრით, ეს ასახავს ჩვენს ქვეყანაში არსებულ სოციალურ ვითარებას, სადაც უცხოური ენის ცოდნას ენიჭება დიდი პრაქტიკული მნიშვნელობა.

2. 7. დასკვნები:

1. ლამბერტ-გარდნერის ორიენტაციის კითხვარის მიხედვით უცხოური ენის შესწავლის მოტივაცია ილიას უნივერსიტეტის სტუდენტებთან 2008-2011 წლების განმავლობაში გაიზარდა სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად.

2. ძლიერ სტუდენტებში მეტად გაიზარდა ინტეგრალური მოტივაცია, სუსტებში – ინსტრუმენტული, მაგრამ ეს განსხვავება არსებობს მხოლოდ ტენდენციის სახით. განსხვავება მოტივაციის ინტეგრალურ და ინსტრუმენტულ ტიპებისადმი უპირატესობის მინიჭებაში ძლიერ და სუსტ სტუდენტებს შორის სტატისტიკურად სანდო არ არის.

რეკომენდაციები

პედაგოგიური რეკომენდაციები უცხოური ენის მოტივაციის გასაძლიერებლად საკმაოდ ვრცლად მოცემულია დორნიის ბოლო ნაშრომში (2001). ჩვენ მოვიყვანთ მხოლოდ ისეთებს, რაც ჩვენი აზრით, თანაბრად შეიძლება გავრცელდეს პირველკურსელ სტუდენტებზეც და დავუმატებთ ჩვენი პირობებისათვის დამახასიათებელ პუნქტებს, რაც უშუალოდ გამომდინარეობს მიღებული შედეგებიდან: მასწავლებელს უნდა ჰქონდეს უნარი მოსწავლეები გახადოს მეტად მოტივირებულები და ეს არის ერთ-ერთი მთავარი ფაქტორი წარმატების მიღწევაში.

დორნიე აღნიშნავს, რომ შემოთავაზებული რეკომენდაციები არ წამოადგენენ სავალდებულო წესებს, არამედ მხოლოდ წინადადებებს, რომლებიც იმუშავებს ერთ მასწავლებელთან და ვერ იმუშავებს მეორესთან. დორნიე ანსხვავებს სწავლის მოტივაციის დონეებს: ენობრივს, შემსწავლელის დონეს და სწავლის სიტუაციის დონეს. მოვიყვანთ თითოეული დონის შესატყვის რამდენიმე რეკომენდაციას.

ენობრივ დონეზე:

- ✓ ჩართეთ სოციოკულტურული კომპონენტი უცხოური ენის სილაბუსში: ფილმების ჩვენების, შესატყვისი მუსიკით.
- ✓ სისტემატურად განავითარეთ შემსწავლელის კროს-კულტურული ცნობიერება კროს-კულტურული მსგავსების და არა მხოლოდ განსხვავებების ფოკუსირებით.
- ✓ გამოიყენეთ ანალოგიები და „კულტურის სწავლების იდეა“ და აქტივობები.
- ✓ დისკუსიის საშუალებით განავითარეთ ინსტრუმენტული მოტივაცია უცხოური ენის როლის შესახებ პირადად შემსწავლელისთვის და საზოგადოებისათვის.

შემსწავლელის დონეზე:

- ✓ როდესაც მოსწავლე დელავს, ან გაუცხოებულია, ამ დროს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მშვიდი და ხელისშემწყობი ატმოსფეროს შექმნა.
- ✓ სასურველია შემსწავლელის ჩართვა სასწავლო გეგმის შექმნაში.
- ✓ მასწავლებელმა მოსწავლეებში უნდა განავითაროს იმის გაგების უნარი და რომ შედეგის მიღწევა შეიძლება სხვადასხვა გზით, სხვადასხვა სტრატეგიების

გამოყენებით. ძირითადი ფაქტორი არის ასევე ის, რომ მოსწავლეებმა აღმოაჩინონ მათთვის ხელსაყრელი ოპტიმალური მეთოდები და სასწავლო ტექნიკა.

- ✓ სასწავლო პროცესში მოსწავლეთა მოტივაციის, თავისუფლებისა და პროგრესის ელემენტის თანდათანობით შესატანად მასწავლებელმა უნდა შეამციროს დასაზღვირებელი ციტატებისა და ტექსტების რაოდენობა. მოსწავლეებს მისცეს მსჯელობის, სიტუაციის გაანალიზების, დასკვნების გაკეთებისა და პრობლემის გადაწყვეტის საშუალება. მომავალში წარმატებას მიაღწევს არა ის, ვინც დაიმახსოვრებს ბევრს, არამედ ის, ვისაც ეცოდინება ინფორმაციის მოპოვების გზები, შეძლებს მიღებული ინფორმაციის სწორად გაანალიზებას და მის ეფექტურ გამოყენებას. ინფორმაციის სწორად გამოყენების უნარი მომავალში სასწავლო პროცესის წარმართვისთვის ერთ-ერთი აუცილებელი პირობა იქნება. შინაგანი მოტივაცია უფრო ხანგრძლივი და მართვადია, ვიდრე გარეგანი, ვინაიდან ეს უკანასკნელი მანამდე არსებობს, სანამ მოსწავლე კონკრეტულ ჯილდოს და შექებას იღებს.
- ✓ უზრუნველყავით მოტივაციის გაზრდა იმით, რომ შემსწავლელმა გააცნობიეროს კავშირი ძალისხმევასა და შედეგს შორის. მიაწერეთ ძველი მარცხი ნტროლირებად ფაქტორებს.
- ✓ შეამცირეთ შემსწავლელის შფოთვა განმატკიცებელი გარემოს შექმნით.
- ✓ სტუდენტს უნდა განუვითაროთ თვით-დაჯერებულობა, დავარწმუნოთ, რომ მიზანს მიაღწევს.
- ✓ ენის შემსწავლელთა გამოცდილების გათვალისწინება და მათი მოტივირება (ე. შავერდაშვილი, 2000).

სწავლის სიტუაციის დონეზე: კურსის სპეციფიკური მოტივაციური კომპონენტები

- ✓ მასწავლებელმა უნდა უზრუნველყოს მოსწავლეთა აქტიურობა სწავლების პროცესში.
- ✓ მასწავლებელმა უნდა დაადგინოს თუ რომელი ფაქტორები განაპირობებს მოსწავლეების მოტივაციის ზრდას და პირიქით.

მოსწავლეების მოტივაციის ზრდას რვა ძირითადი ფაქტორი უწყობს ხელს. ესენია:

1. მასწავლებლის ენთუზიაზმი;

2. შესაბამისი მასალა;
 3. მაღალ დონეზე ორგანიზებული სასწავლო კურსი;
 4. საშუალო სირთულის მასალა;
 5. მოსწავლეების აქტიური ჩარევა სასწავლო პროცესში;
 6. ურთიერთნდობის ფაქტორი მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის;
 7. მრავალფეროვნება;
 8. ცოცხალი, კონკრეტული და ადვილად გასაგები მაგალითების მოყვანა.
- ❖ მასწავლებელმა მოსწავლეს უნდა ასწავლოს თუ როგორ მიაღწიოს წარმატებას.
 - ❖ მასწავლებელმა სასწავლო კურსი უნდა ააგოს მოსწავლეების ინტერესებისა და შესაძლებლობების გათვალისწინებით.
 - ❖ სასწავლო მეთოდები უნდა იყოს მრავალფეროვანი.
 - ❖ მასწავლებლის და მოსწავლის ურთიერთანამშრომლობა ხელს შეუწყობს სწავლის პროცესს.
 - ❖ მასწავლებელმა აუდიტორიაში უნდა გამოიყენოს მეთოდების ფართო რეპერტუარი.

რაც შეეხება მასწავლებლის სპეციფიკურ მოტივაციურ კომპონენტებს, ძირითად მოთხოვნებს დორნიეი ასე აყალიბებს: შეეცადე იყო ემპათიური, კონგრუენტული (იყავი რეალური და ავთენტიკური), მიმღები და პოზიტიური.

კულტურული და ასაკობრივი განსხვავებები ყველაზე მეტად მნიშვნელოვანი ფაქტორებია მასწავლებლისთვის, თუ როგორ გახადოს სტუდენტები მოტივირებულები.

როგორც ვხედავთ, დორნიეის ყველა ჩამოთვლილი რეკომენდაცია სწავლის უშუალო ამჟამინდელ პროცესთან არის დაკავშირებული. სტუდენტის შემთხვევაში ენის ათვისების მოტივაცია პერსპექტივაზეა მიმართული, ამიტომ მოყვანილი რეკომენდაციებს ინგლისური ენის ცოდნის შეგნებული საჭიროება და მომავლის, პროფესიული წარმატების პირობად გაცნობიერება ემატება.

ჩვენი შედეგებიდან გამომდინარე:

–ორივე ინტეგრალური და ინსტრუმენტული მოტივაცია შეიძლება წამყვანი იყოს წარმატებისთვის, მაგრამ თითოეულის ნაკლებობა იწვევს პრობლემებს.

–წარმატებული სწავლა შეიძლება დაფუძნებული იყოს: პრაგმატულ მიზნებზე, მოგზაურობაზე, ახალი მეგობრების მოძიებაზე, ცოდნის მნიშვნელობაზე.

პროფესიული კარიერის უზრუნველყოფაზე. მაგრამ უმნიშვნელოვანესი რჩება შესასწავლი ენის შესატყვისი კულტურის, ამ ენის მატარებლების ღირებულებების, ცხოვრების წესის შესწავლა და პოზიტიური დამოკიდებულება მათ მიმართ. თანამედროვე სოციალური გარემო თავისთავად ქმნის ამ მოტივაციას. მასწავლებელმა პროფესიონალურად უნდა გამოიყენოს ეს შესაძლებლობა გამოიყენოს სპეციალური მეთოდური ლიტერატურა. სწორედ ასე ყალიბდება უცხოური ენის შესწავლის მოტივაციის პოზიტიური შინაარსი.

თავი 3. სწავლის სტილი უცხოური ენის

შეთვისების პროცესში

3.1. სწავლის სტილის ზოგადი განსაზღვრებები

სწავლაში წარმატებას განსაზღვრავს არა მხოლოდ ინტელექტი ან ინდივიდის პიროვნული მახასიათებლები, არამედ ინტელექტისა და პიროვნების ურთიერთკავშირი.

სწავლის სტილი არის გზა, რომელსაც პიროვნება ირჩევს რაიმეს სწავლისას და სწავლებისას.

თანამედროვე ტერმინი-სწავლის სტილი ეკუთვნის ტელენს (1954), მან ის გამოიყენა, როდესაც განიხილავდა ჯგუფურ დინამიკას.

მოვიყვანო რამდენიმე განსაზღვრებას. სწავლის სტილი არის:

- „რთული ფორმა, მოსწავლეები ეფექტურად ითვისებენ, გადაამუშავებენ, მეხსიერებაში აღადგენენ იმას, რისი სწავლაც უნდათ“ (ნუნანი, 1989).
- „ინდივიდის თავისებურებები, ინფორმაციის გადამუშავება და სასწავლო პროცესში ჩართვა.“ (სმიტი, 1981).
- „კოგნიტური, ემოციური და ფიზიოლოგიური ფაქტორები, რომლებიც ხელს უწყობენ აღქმას, ურთიერთქმედებას და აკმაყოფილებენ სასწავლო გარემოს (ლიუ, გინტერი, 2007).
- „ინდივიდის მიერ უპირატესობის მინიჭება, ან აღქმა და ინფორმაციის გადამუშავება“ (სარასინი, 1998).

ბევრი კვლევის თანახმად, სწავლება და სწავლის სტილის ურთიერთკავშირი არის წარმატების ფაქტორი.

სწავლის სტილი არის სწავლებისა და სწავლისადმი განსაკუთრებული მიდგომა.

ტერმინი სწავლის სტილი გამოიყენება იმისთვის, რომ თავი მოუყაროს პიროვნების ოთხ ასპექტს: კოგნიტურ სტილს; გონებრივი ფუნქციის მაგალითებს; უნარის მაგალითებს და ინტერესს, რომელიც მოქმედებს მოსწავლის სასწავლო სიტუაციაზე; ტენდენციას, მოძებნოს შესაფერისი სიტუაციები სწავლისთვის (კოჰენი, 2009).

სწავლის სტილი არის ჩვეული, დამახასიათებელი შემეცნებითი, ემოციური, ქცევის ელემენტების ნარევი (ოქსფორდი, 1989).

რაიდის (1998) შეხედულებების მიხედვით ყველა ინსტრუმენტი არ არის დამხმარე, ზოგიერთმა მოსწავლემ შეიძლება ჩათვალოს რამდენიმე ინსტრუმენტი უფრო ღირებულად, ვიდრე სხვა დანარჩენი. თუ მოსწავლეებს დავეხმარებით სტილის დადგენაში, მივიღებთ შედეგებს. თვალი უნდა ვადევნოთ ჩვენს მიერ გამოყენებულ ინსტრუმენტებს. აქედან გამომდინარე მიიღება შემდეგი დებულებები:

- o ყველა ადამიანს აქვს ერთი ან მეტი სწავლის სტილი, კარგი და სუსტი ცოდნა.
- o სტილი არის პიროვნების ინდივიდუალური თავისებურებების შედეგი.
- o ხშირად მოსწავლეების სტრატეგიები დაკავშირებულია მათი სწავლის სტილთან (რაიდი, 1998).

სწავლის გარემოს ფართო გაგება და სწავლის სტილი საშუალებას მისცემს მოსწავლეებს აკონტროლონ სწავლა, გაზარდონ საკუთარი სწავლის პოტენციალი. მასწავლებელი, რომელიც გაიგებს კულტურას და სწავლის სტილს, სჯერა, რომ ყველა მოსწავლეს შეუძლია ისწავლოს. ის შესთავაზებს მოსწავლეებს შესაძლებლობებს წარმატების მისაღწევად. შედეგად, მოსწავლეები მიიღებენ გარკვეულ ცოდნას, შეძლებენ საზოგადოებაში ჩაერთონ თავისუფლად და პასუხისმგებლობაც იკისრონ.

მკვლევარებმა განსაზღვრეს სწავლის ასპექტები და შექმნეს ახალი ტერმინები და ინსტრუმენტები, რომლებიც განსაზღვრავს სწავლის პროცესის სირთულეს.

მიუხედავად იმისა, რომ ბევრი განსხვავებული სასწავლო მეთოდიკა იქნა აღწერილი, ერთი საკითხი, რომელიც აერთიანებს სტილების უმეტესობას, ეს არის განსხვავებები სასწავლო სიტუაციებში ინფორმაციის დამუშავების ღრმა და ზედაპირულ მიდგომებს შორის (ვულფოლკი, 2006). ინდივიდები, რომლებსაც აქვთ სწავლისადმი ღრმა-დამუშავებითი მიდგომა, უყურებენ სასწავლო მასალებს, ან აქტივობებს, როგორც ცნებების საფუძვლიანი გაგების საშუალებებს. ეს მოსწავლეები სწავლობენ იმისთვის, რომ მიიღონ ცოდნა და ნაკლებად აინტერესებთ, თუ როგორ ფასდება მათი მოღვაწეობა. მოსწავლეები, რომლებიც ირჩევენ ზედაპირულ-დამუშავებით მიდგომას, ფოკუსირებას ახდენენ სასწავლო მასალების დამახსოვრებაზე და არა მათ გაგებაზე. ეს მოსწავლეები უფრო მოტივირებულნი არიან ჯილდოებით, ნიშნებით და სურვილით, რომ სხვებმა დადებითად შეაფასონ.

რასაკვირველია, სიტუაციამ შეიძლება ხელი შეუწყოს ღრმა, ან ზედაპირულ დამუშავებას, მაგრამ არსებობს ფაქტი, რომ ინიციაციებს აქვთ ტენდენცია თავისებურად მიუდგნენ სასწავლო სიტუაციებს (ვულფოლკი, 2006).

1970-იანი წლების დასასრულს ბევრი დაიწერა მოსწავლეების სასწავლო პრიორიტეტების განსხვავებების შესახებ. სასწავლო პრიორიტეტებს ამ სემინარებზე, ჩვეულებრივ, სწავლის სტილი ეწოდებოდათ, სასწავლო პრიორიტეტები ინიციაციურად განსაკუთრებული სასწავლო რეჟიმისა და გარემოსთვის. ეს შეიძლება იყოს, თუ სად, როდის, ვისთან, ან რა განათებით, კვებით, ან მუსიკით ისურვებდით სწავლას. „დაფიქრდით ერთი წუთით როგორ სწავლობთ უკეთ“. „მე მომწონს სწავლა და წერა ხანგრძლივი ინტერვალებით, გვიან ღამით. ყოველ კვირას მე ჩვეულებრივ ვიღებ რაიმე ვალდებულებას, ან ვნიშნავ დროს იმისთვის, რომ დროის გარკვეულ მონაკვეთში ვიმუშაო წნეხის ქვეშ, რათა სამუშაო დავამთავრო დროზე ადრე. მე მყავს კოლეგა, რომელიც ხაზავს ურთიერთდამოკიდებულების დიაგრამებს, როდესაც იგი უსმენს სხვას“.

მოსწავლეთა სასწავლო პრიორიტეტების შეფასების რამდენიმე საშუალება არსებობს, მაგალითად, სწავლის სტილების ნუსხა და სასწავლო მეთოდის პროფილი. შეიძლება რთული იყოს ის, რომ მასწავლებელმა ყოველ მოსწავლეს მიაწოდოს მისთვის სასურველი გეგმა და დაეხმაროს სწავლაში. მაგრამ მასწავლებელს შეუძლია მიაწოდოს ვარიანტები, უზრუნველყოს კომფორტული ბალიშებით, სკამებით, მერხებით, ყურსასმენებით მუსიკის მოსასმენად ისევე, როგორც ყურთსაცობები, ხელმისაწვდომი ინფორმაციით ფილმებიდან და კასეტებიდან, წიგნებიდან. ყველა ეს არჩევანი საშუალებას მისცემს მოსწავლეებს იმუშაონ და ისწავლონ თავიანთთვის სასურველ რეჟიმში რაღაც პერიოდის განმავლობაში მაინც. ზოგი კვლევის მიხედვით, მოსწავლეები უფრო მეტს სწავლობენ, როდესაც ისინი სწავლობენ სასურველი გეგმით და ხერხით. არსებობს რამდენიმე ფაქტი, რომ ძალიან გონებაგახსნილ მოსწავლეებს სჭირდებათ ნაკლები რეჟიმი და ამჯობინებენ წყნარ, განმარტოებულ სწავლის ფორმას. ზოგჯერ მოსწავლეები, განსაკუთრებით ღარიბები, ამჯობინებენ იმას, რაც ადვილი და კომფორტულია; რეალური სწავლა შეიძლება რთული და არაკომფორტული იყოს. ზოგჯერ მოსწავლეები კონკრეტული გზით სწავლას ამჯობინებენ, რადგან მათ არ

აქვთ ალტერნატივა; ამ მოსწავლეებმა შეიძლება სწავლის ახალი—და ალბათ უფრო ეფექტური—გზების განვითარებით სარგებლობა მიიღონ (ვაინშტაინი, (1987).

მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს მრავალფეროვანი ლიტერატურა და უამრავი კვლევითი მასალა მასწავლებლების საქმიანობის შესახებ, ჩვენ მაინც ძალიან ცოტა რამ ვიცით იმაზე, თუ როგორ სწავლობენ მოსწავლეები. თუ სწავლების ადრეულ ეტაპზე მასწავლებლის მიერ არჩეული სტრატეგია არ ემთხვევა მოსწავლის სწავლის სტილს, არსებობს შეუთავსებლობისა და მოსწავლის მხრიდან მასალის გაგების დეფიციტის საშიშროება.

სწავლის სტილი პირობითი ცნებაა. იგი შეიძლება შეიცვალოს დროისა და კონტექსტის მიხედვით. არიან ისეთები, რომლებიც უპირატესობას ანიჭებენ სწავლის ამა თუ იმ სტილს (ან რამდენიმეს ერთად) და არ ცნობენ სხვას. თუ ჩვენ ისეთ სტილს გვთავაზობენ, რომ თავს კომფორტულად არ ვგრძნობთ, მაშინ ნაკლებად ვართ ჩართული სასწავლო პროცესში და ჩვენი სწავლა ნაკლებად ეფექტურია.

მოსწავლის სწავლის სტილის განსაზღვრებისას სწორი დიაგნოზის დასმა მასწავლებელს ეხმარება:

- 1) ოპტიმალური სასწავლო სიტუაციის განსაზღვრაში;
- 2) შეუფერებელი სასწავლო სიტუაციის თავიდან აცილებაში;
- 3) ალტერნატიული სტრატეგიების განვითარებაში;
- 4) სასწავლო საჭიროებებისა და სასწავლო სტილის დაკავშირებაში.

3.2. სწავლის სტილის კლასიფიკაციები უცხოურ ენასთან მიმართებაში და კავშირი პიროვნულ ნიშან-თვისებებთან (მახასიათებლებთან)

სწავლის სტილი კონკრეტდება უცხოური ენების ათვისების პროცესში.

რაიდის (1998) მიხედვით, უცხოური ენის სწავლასთან დაკავშირებულია:

- 1) პერცეპტუალური სწავლის სტილები: ვიზუალური, აუდიტორული, კინესთეტიკური და ტაქტილური;
- 2) კოგნიტური სწავლის სტილები: გარემოსგან დამოუკიდებელი და გარემოზე დამოკიდებული.

ჯერ კიდევ 50-იან წლებში ცნობილმა რუსმა მეთოდისტმა და ფსიქოლოგმა ბელიაევმა გაარჩია ორი ტიპის ადამიანები: რაციონალურ-ლოგიკური და ინტუიციურ-გრძნობადი. რაციონალურ-ლოგიკური, როდესაც მოსწავლე გონებრივ ოპერაციებს ეყრდნობა (ანალიზი, განზოგადება). ისინი ენას ნელა და მნელად ეუფლებიან. უცხოურ ენაზე საუბრისას ყურადღებას აქცევენ არამარტო საუბრის აზრობრივ მხარეს, არამედ მის ენობრივ თავისებურებებს. ენის პრაქტიკაში გამოყენება მათ არავითარ სიამოვნებას არ ანიჭებთ. უადვილდებათ თარგმანი, არ უძნელდებათ მსგავსი ეკვივალენტების ძიება. თარგმნისას ხშირად იყენებენ ლექსიკონს. მათ ბევრად ადვილად მიაჩნიათ უცხოური ენიდან მშობლიურ ენაზე თარგმნა.

ადამიანები, რომლებიც ინტუიციურ-გრძნობად ტიპს მიეკუთვნებიან, ენას ეუფლებიან პრაქტიკული გზით. ისინი ვერ ხედავენ თეორიული ცოდნის აუცილებლობას, ითვისებენ ენას, როგორც კი პრაქტიკაში გამოიყენებენ მას. მათთვის არ არის აუცილებელი ტექსტის გრამატიკული სისწორე. ისინი თავისუფლად აზროვნებენ უცხოურ ენაზე, ენას ფლობენ არამარტო რეცეპტულად, არამედ პროდუქტიულად. არავითარ განსაკუთრებულ ზომებს არ ღებულობენ იმისთვის, რომ ადვილად დაიმახსოვრონ სიტყვები და სიტყვათშეთანხმებები. აზროვნებენ უცხოურ ენაზე.

ოლპორტმა (1937) განსაზღვრა ტერმინი კოგნიტური სტილი, რომელიც ეხება პიროვნების ცხოვრებას და ადაპტირებას, ასევე ეს ტერმინი ასოცირდება ინფორმაციის ათვისებასთან და გადამუშავებასთან, ასევე სწავლის სტილის სხვანაირად წარმოჩენასთან. ლიტერატურაში გამოიყენება სხვადასხვა ტერმინები: სწავლის სტილი, კოგნიტური სტილი, პიროვნული ტიპი, სენსორული წარმოდგენა, მოდალობა და სხვა.

იმპულსური და რეფლექსური კოგნიტური სტილი. შემეცნებითი მეთოდის კიდევ ერთი ასპექტი არის იმპულსურობა რეფლექსურობის წინააღმდეგ. იმპულსური მოსწავლე მუშაობს ძალიან სწრაფად, მაგრამ ბევრ შეცდომას უშვებს. ხოლო, მეორეს მხრივ, რაც უფრო რეფლექსურია მოსწავლე, მით უფრო ნელა მუშაობს და ნაკლებ შეცდომას უშვებს. როგორც სფეროსგან დამოკიდებულება/დამოუკიდებლობა, იმპულსური და რეფლექსური კოგნიტური სტილი არ არის მჭიდროდ დაკავშირებული ნორმალური დიაპაზონის

ინტელექტთან. თუმცა, როდესაც ბავშვები იზრდებიან, ისინი ჩვეულებრივ უფრო რეფლექსურები ხდებიან, ხოლო სასკოლო ასაკისთვის რეფლექსურობა გამოიხატება სასკოლო დავალების უფრო შეგნებულად შესრულებაში, (სმიტი, 1981).

მოსწავლეებს შეუძლიათ იყვნენ უფრო რეფლექსურები, თუ მათ ასწავლიან სპეციფიკურ სტრატეგიებს. ერთ-ერთი მათგანი, რომელიც ბევრ სიტუაციაში წარმატებული გამოდგა, არის თვით-სწავლა, ეს მიდგომა ყურადღებას ამახვილებს საკუთარი მეტყველების მომგებიან გამოყენებაზე, რომელიც აღწერილია ჯერ კიდევ ვიგოტსკის მიერ.

კოგნიტური სტილი განიხილა სტერნბერგმა (1994), როგორც „სტუდენტის ინდივიდუალური გამოვლენა, პერცეპტუალური ორგანიზაცია და უნარი გარემოს კატეგორიზაციისა“. პუტინცევას (2009) მიხედვით, „ისინი კონცეპტუალიზებულია როგორც მყარი დამოკიდებულება, ჩვევითი სტრატეგიების გამოვლენა, პიროვნების ტიპური სახის განსაზღვრა, პრობლემის გადაწყვეტა“. ეს განსაზღვრებები ეხება არა მხოლოდ ინდივიდუალობას, არამედ სწავლის სტაბილურობას. კვლევის და მასწავლებლის გამოცდილების მიხედვით სტილის განსხვავებები განაპირობებს მოსწავლეებში სწავლის სხვადასხვა გზების არსებობას და ჩვენ, როგორც ენის მასწავლებლებმა, მხედველობაში უნდა მივიღოთ ეს განსხვავებები. სწავლის სტილის განსაზღვრების დადგენის სიძნელეს აქვს რამდენიმე მიზეზი. პირველი, სწავლის სტილი არის რთული და სტუდენტის სწავლის „პროფილის“ ანალიზი შეიძლება ძნელი იყოს. მეორე, თუ სწავლის სტილი ან სტრატეგია დაკავშირებულია მიზანთან, სტუდენტმა შეიძლება გამოიყენოს სხვა სწავლის სტილი სხვადასხვა კონტექსტში. მესამე, არის მეთოდოლოგიის გავლენა: ინდივიდუალური მასწავლებელი ან საგანმანათლებლო სისტემა ქმნის სხვადასხვა ტიპის მოსწავლეს: ინდივიდუალურს, ანალიტიკურს (ეს ტიპი ბევრია ამერიკის სკოლებში), ან ჯგუფურს. შეგნებულ, კარგად ორგანიზებულ და ანალიტიკურ მასწავლებელს შეუძლია გამოავლინოს მოსწავლის დადებითი ტენდენციები.

შეგუების უნარი და მოქნილობა შეიძლება იყოს მთავარი ფაქტორები უცხოური ენის წარმატებით სწავლაში. სტილის თვისებების კონკრეტულმა კომბინაციებმა შეიძლება წინ წაწიოს მოქნილობა (flexibility).

დაკვირვებებიდან და კვლევებიდან ჩანს, რომ ძნელია მოსწავლეს შეუცვალო ის მიდგომა დავალების მიმართ, რომელიც მას აქვს, მაგრამ უფრო შესაძლებელია

სტრატეგიების ადაპტირება, რაც ნაკლებად ხელსაყრელი, მაგრამ წარმატებულია კონკრეტულ სიტუაციაში.

გამოცდილებაში შედის დიდი რაოდენობით შეგრძნებები: სმენითი, ვიზუალურ-კინესთეტიკური, ყნოსვითი და ა. შ. ყველას აქვს თავისი სტიმული, რომელიც ძალიან მნიშვნელოვანია, მაგალითად, ფიზიკური საგანი, კონკრეტული ბგერა, იდეა, ან გრამატიკული წესი.

სწავლის სტილის 20-მდე განზომილება დადგინდა.

ერმანმა (1997) გამოყო გარემოსგან დამოუკიდებელი და გარემოზე დამოკიდებული, ასევე გარემოს მიმართ მგრძნობიარე და გარემოს მიმართ არამგრძნობიარე ტიპი უცხოური ენის შესწავლის პროცესის მიმართ.

❖ **გარემოსგან დამოუკიდებელი და გარემოზე დამოკიდებული**–ეს ერთ-ერთი ყველაზე უფრო შესწავლილი განზომილებაა (ერმანი, ლივერი, 2002). ტერმინი „გარემოსგან დამოუკიდებელი“ არის პრაქტიკული იარაღი მასწავლებლისთვის. არსებობს სხვადასხვა აზრი იმის შესახებ, გარემოსგან დამოუკიდებელი და გარემოზე დამოკიდებული წარმოადგენს სტილს თუ უნარს, ის შეიძლება შეიცავდეს პიროვნულ ფაქტორებს ან კოგნიტურ ფუნქციონირებას. ბევრი მოსწავლე უპირატესობას ანიჭებს ისწავლოს მასალა კონტექსტში. ერმანი სვამს კითხვას. რა არის გარემოსგან დამოუკიდებელი? ეს დაკავშირებულია უნართან განასხვავოს და გამოყოს გრძნობადი გამოცდილებები. გარემოსგან დამოუკიდებელ სტილში შედის ანალიზი, ყურადღება დეტალების მიმართ, სავარჯიშოები და სხვა აქტივობები.

❖ **ადამიანები, რომლებიც გარემოზე არიან დამოკიდებულნი** ნიმუშს აღიქვამენ, როგორც მთლიანს და არ გამოყოფენ ერთ ელემენტს საერთო ვიზუალური სფეროდან. მათ უჭირთ ფოკუსირება სიტუაციის ერთ ასპექტზე, მნიშვნელოვანი დეტალების ამოკრება, ნიმუშის ცალკეულ ნაწილებად გაანალიზება, ან თავიანთი სტრატეგიების გამოყენების მონიტორინგი პრობლემების გადაჭრისთვის. ისინი კარგად მუშაობენ ჯგუფებში, აქვთ კარგი მეხსიერება სოციალური ინფორმაციის მიმართ და ამჯობინებენ ისეთ საგნებს, როგორიცაა ლიტერატურა და ისტორია. მეორეს მხრივ, გარემოსგან დამოუკიდებელი ადამიანები, შესაძლებელია უკეთ ახერხებენ თავიანთი საკუთარი ინფორმაციის დამუშავებას. ისინი აღიქვამენ მთლიანი ნიმუშის ცალკეულ ნაწილებს და შეუძლიათ გაანალიზონ ნიმუში მისი კომპონენტების მიხედვით. ისინი არ არიან, ისე ჩართულნი სოციალურ

ურთიერთობებში, როგორც გარემოზე დამოკიდებული ადამიანები, მაგრამ ისინი წარმატებულნი არიან მათემატიკასა და მეცნიერებაში, სადაც მათი ანალიტიკური უნარები სრულად ვლინდება. გარემოზე დამოკიდებულ მოსწავლეს ახასიათებენ, როგორც დამთმობს, დამოკიდებულს. ამ ტიპის მოსწავლეს არ შეუძლია გაიგოს მასალა კონტექსტიდან. გარემოზე დამოკიდებული დაკავშირებულია უცხოური ენის შესწავლის კომუნიკაციურ ასპექტებთან, რომელშიც შედის ემპათია და კომუნიკაციური უნარები.

❖ რა არის გარემოს მიმართ მგრძნობიარე? ამ ტიპის მოსწავლეს აქვს უნარი გამოიცნოს კონტექსტიდან ახალი ლექსიკური ერთეული. ცხრილში ასახულია ამ ორივე პარამეტრის: დამოკიდებულობის და მგრძნობელობის ტიპოლოგია.

**ილუსტრაცია 3.1: ერმანის მოდელი—გარემოს მიმართ დამოუკიდებელი/
დამოკიდებული და გარემოს მიმართ მგრძნობიარე/არამგრძნობიარე**

		გარემოზე დამოუკიდებელი	გარემოზე დამოკიდებული
გარემოს მიმართ მგრძნობიარე		ტიპი 1: ცვალებადობა	ტიპი 3: მთელი სიტუაციის გათვალისწინება
გარემოს მიმართ არამგრძნობიარე		ტიპი 2: მნიშვნელოვანი ნაწილის ამოღება	ტიპი 4: ფლექსიბიურობა მოქნილობა

შემდეგი კლასიფიკაცია ეკუთვნის რაიდს (1987):

❖ ანალიტიკურ–გლობალური ტიპი უფრო მეტად შეესაბამება გარემოზე დამოუკიდებელ და გარემოზე დამოკიდებულ ტიპოლოგიას. მოსწავლე სწავლობს კონკრეტული ექსპერიმენტებით და სხვებთან ურთიერთობით.

❖ თანამშრომლობა–ურთიერთმოქმედება. რაიდმა (1987) დაადგინა, რომ უცხოური ენის სწავლების დროს მოსწავლეები იშვიათად იყენებენ თანამშრომლობას. ეს შეიძლება დაკავშირებული იყოს სასწავლო მეთოდოლოგიასთან, რომელიც ხშირად ხელს უშლის თანამშრომლობას. კვლევებში, სადაც მოსწავლეებს ასწავლეს თანამშრომლობა, შედეგები კარგი იყო, ასევე გაიზარდა მოტივაცია, სხვებზე ზრუნვა და დადებითი დამოკიდებულება.

❖ **რეფლექსური**—უკეთესად სწავლობს, როდესაც მოცემული დრო საკმარისია.

❖ **იმპულსური**—უკეთესად სწავლობს, როდესაც შეუძლია უპასუხოს მაშინათვე.

❖ **ვიზუალისტი** მოსწავლე: უკეთესად სწავლობს დანახვით; ორგანიზებული და მოწესრიგებულია; დაკვირვებულია და წყნარი; კარგი მთხრობელია, კარგად კითხულობს; აქვს კარგი ფანტაზია, იმახსოვრებს თვალსაჩინოებებს; კარგად იმახსოვრებს დანახულს; აქვს მაღალი ტემბრის ხმა, ლაპარაკის დროს ნიკაპს ზევით წევს.

❖ **აუდიალი**, **სმენითი** ტიპის მოსწავლე: არის მეგობრული; უკეთესად სწავლობს მოსმენით; ხშირად ლაპარაკობს თავისთვის; ადვილად გადაერთვება ერთი საქმიდან მეორეზე; ადვილად იმეორებს გაგონილს; კითხვას ანგარიში და წერა ურჩევნია; ადვილად სწავლობს ენებს; უყვარს მუსიკა; აქვს ხმის იმიტირების ნიჭი; უყვარს დისკუსიები, ყველა დეტალურად; საუბრობს რითმულად.

❖ **კინესთეტიკური** ტიპის მოსწავლე: არის გაბედული; დადებითი დამოკიდებულება აქვს სწავლის მიმართ; უკეთესად სწავლობს სხეულის მოძრაობებით; ახლოს დგება საუბრის დროს; ბევრს მოძრაობს; კარგად სწავლობს კეთების პროცესში; კარგად იმახსოვრებს სეირნობისას; წაკითხულს თითს აყოლებს; ახასიათებს მკაფიო ჯესტიკულაცია; ლაკონური და ტაქტიანია; უყვარს სიუჟეტური წიგნები; სუსტია დეტალებში.

❖ **ტაქტილური** ტიპის მოსწავლე: სწავლობს კარგად, როდესაც აქვს შესაძლებლობა გააკეთოს უკვე გამოცდილებებით. ლაბორატორიაში ექსპერიმენტებზე მუშაობა ხელს უწყობს წარმატებული სწავლისთვის. შენიშვნების და მითითებების ჩაწერა ეხმარება ინფორმაციის დამახსოვრებაში.

❖ **ჯგუფური** ტიპის მოსწავლე: ადვილად სწავლობს სხვებთან ერთად; უკეთესად იმახსოვრებს ინფორმაციას, როდესაც ორ ან სამ კლასელთან ერთად მეცადინეობს; სტიმული, რომელსაც იღებს ჯგუფური მეცადინეობის დროს ეხმარება ისწავლოს და გაიგოს ახალი ინფორმაცია.

❖ **ინდივიდუალური** ტიპის მოსწავლე: სწავლობს კარგად, როდესაც მუშაობს მარტო. ფიქრობს უკეთესად მარტო მეცადინეობისას; მასალას იგებს უკეთესად, როდესაც მეცადინეობს სახლში მარტო და აღწევს მეტ წარმატებას მარტო მუშაობის შედეგად.

❖ **წარმოსახვის უნარის** მქონე-ადვილად სწავლობს სურათებით და დიაგრამებით. ურჩევნია ტექტის გახლეჩა და სქემატური იდეების ჩამოყალიბება, რომლებიც პირდაპირ კავშირშია მთავარ იდეებთან.

სწავლის სტილის სხვა კლასიფიკაციებიც არსებობს, რომლებიც გამოიყენება ენის სწავლებაში. დავასახელებთ რამდენიმეს.

გამოყოფენ: 1) **სენსორულ-აზროვნებითი** სტილის მქონე პიროვნებას. იგი ვითარების გარკვევაზე, მის მოწესრიგებაზე და კონტროლზეა ორიენტირებული. ცდილობს იყოს ობიექტური. სხვებთან ურთიერთობის დროს საკუთარ თვალსაზრის იშვიათად გამოთქვამს, უფრო ფაქტებსა და ლოგიკას ენდობა; 2) **ინტუიციურ-აზროვნებითი** სტილი-ასეთი ადამიანი იდეების შემქმნელია, მომავალზეა ორიენტირებული. სხვების იდეებს ადვილად იგებს და ინტერესს იჩენს. მას ყველაზე დიდ კმაყოფილებას მისი შრომითი მიღწევების აღიარება და სხვების მიმართ გაწეული დახმარება ანიჭებს; 3) **სენსორულ-გრძნობადი** სტილი, როცა ამ ტიპის ადამიანი პრობლემის გადაწყვეტის მეთოდურ მხარეზეა ორიენტირებული. მიზანდასახულია. ყოველდღიურ საქმიანობას აანალიზებს, შეცდომებს სწრაფად ავლენს და ასწორებს. წარუმატებლობის მას ნაკლებად ეშინია; 4) **ინტუიციურ-გრძნობითი** სტილი. ამ სტილის ადამიანს პიროვნული თვისებები და თანამშრომელთა გამამხნეველები გაძღოლის უნარი გააჩნია. კარგი მჭერმეტყველია, იღებს კარგ გადაწყვეტილებებს, შემოქმედებითია.

სწავლის სტილს ხშირად განსაზღვრავენ შემდეგნაირად (რაიდი, 1998):

- **ჰოლისტი**-აკეთებს მთლიან მიმოხილვას, თუ რა უნდა ისწავლოს და რა გადაწყვეტილება უნდა გამოიტანოს მთლიანი სურათის შექმნის და არა დეტალების განხილვის შედეგად;
- **ანალიტიკოსი**-დეტალურად განიხილავს სასწავლო მასალას და ნაწილ-ნაწილ მიჰყვება, სწავლობს მას;
- **ვერბალური**-სწავლობს სიტყვების, წერისა და ლაპარაკის საშუალებით, მისთვის ადვილია ციტატების გაგება და გამოყენება.

კიდევ ერთი ტიპოლოგია ეკუთვნის კოლბს (1984):

1) კონვერგენტული, რომლებიც ადვილად წყვეტენ პრობლემებს, აქვთ კარგი პრაქტიკული ჩვევები;

2) დივერგენტული, რომლებიც ხასიათდებიან კარგი წარმოსახვის უნარით;

3) ასიმილაციური, რომლებიც უპირატესობას ანიჭებენ აბსტრაქტულ დონეზე ფუნქციონირებას, თეორიული მოდელების დამუშავებას;

4) აკომოდატორი, რომლებიც რისკიანები არიან, ყოველთვის მზადყოფნაში არიან რაღაც გააკეთონ.

აიზენკი გარკვეულ კავშირს ამყარებს სწავლის სტილთანაც. ექსტრავერსია პიროვნების ისეთ თვისებად უნდა განვიხილოთ, რომელიც ადამიანის სხვებზე ან გარე მოვლენებზე და საგნებზე ორიენტაციას გამოხატავს. ინტროვერსია კი ისეთ მახასიათებლად უნდა მივიჩნიოთ, რომელიც პიროვნების საკუთარ აზრებზე, გრძნობებზე და მოქმედებებზე ორიენტაციას ამჟღავნებს. ექსტრავერტი გულდია, ხალისიანი და იმპულსურია, გამოხატავს საკუთარ გრძნობებს. ინტროვერტი გონიერი, მშვიდი, მოწესრიგებული, იდეებით მცხოვრები ადამიანია. უცხოური ენის შესწავლის მიმართ აიზენკის ტიპოლოგიის მიხედვით ექსტრავერტს:

- უჭირს ერთგვაროვან მასალაზე დიდი ხნით მუშაობა;
- ადვილად იღლება;
- არ არის ფრთხილი;
- ეფექტიანად ასრულებს საინტერესო სამუშაოს;
- უყვარს რთული სამუშაო;
- ადვილად იმახსოვრებს;
- ადვილად ავიწყდება;
- კარგად მუშაობს ხმაურში;
- წარმატებულია დისკუსიაში, სემინარში.

ინტროვერტები ეფექტურად მუშაობენ სიწყნარეში, მიღებულ ინფორმაციას ნელა გადაამუშავებენ, სამაგიეროდ ხანგრძლივად ინახავენ მეხსიერებაში და ადვილად აღადგენენ მას მეხსიერებაში. ექსტრავერტობა განაპირობებს წარმატებით სწავლას დაწყებით კლასებში, ინტროვერტები კი წარმატებულები არიან უმაღლეს სასწავლებლებში. ძლიერი ექსტრავერტი ჩამორჩება სწავლაში, ნიჭიერი ინტროვერტი კი თანდათან ძლიერდება. ექსტრავერტები უპირატესობას ანიჭებენ ჯგუფურ სწავლას, ინტროვერტებისგან განსხვავებით.

მოსწავლის ინდივიდუალურ თავისებურებას წარმოადგენს და სწავლის სტილს განსაზღვრავს ასევე ცაციაა მოსწავლე თუ მემარჯვენე.

ცაციებს უყვართ აბსტრაქტულ თემებზე მუშაობა, მხატვრული გამოთქმები, კონსტრუქტული ამოცანები, შემოქმედებითი ხელობები, დივერგენტული აზროვნება, გამოცდილების გამოყენება, ამოცანების ამოხსნა, განზოგადება, მუშაობა უცნობ სფეროში, მათემატიკური გამოთვლები, სიმღერა.

მემარჯვენეებს ეხერხებათ ანალიზი, კონვერგენტული აზროვნება, ფაქტებით, ციფრებით ოპერირება, მათემატიკური მოდელები, წერა, კითხვა, ფონეტიკა, საუბარი, დეტალების შემჩნევა. სწავლის სტილი თავისი დამახასიათებელი თვისებებით ხშირად არ აღიქმება და არ გამოიყენება მოსწავლეების მიერ, ახალი მასალის გაგებისთვის და ათვისებისთვის. ზოგადად, მოსწავლეები იცავენ მათთვის სასურველ სწავლის სტილს მიუხედავად სწავლის სტილის და საკლასო ატმოსფეროსი, ასევე შეიძლება მოსწავლეებმა ათვისონ დამატებით სხვა სტილებიც.

ჰარვარდის უნივერსიტეტის ფსიქოლოგმა ჰოვარდ გარდნერმა (2003) აღნიშნა, რომ ადამიანებში მხოლოდ ერთი უნარი კი არ უნდა ვეძებოთ, არამედ მრავალი. მან გამოყო შვიდი სახის ინტელექტი: მისი შეხედულებები ცნობილია მრავალმხრივი ინტელექტის თეორიის სახით.

- **ვერბალურ-ლინგვისტური ინტელექტი**–სიტყვების ზეპირად და წერით გამოცნობის უნარი, მეტყველების კარგი უნარი;
- **მუსიკალური/რიტმული ინტელექტი**–ბგერის სიმაღლის, ტონის და რიტმის შეგრძნების უნარი;
- **ვიზუალური/სივრცითი ინტელექტი**–ვიზუალური სამყაროს ზუსტი აღქმისა და ვიზუალური გამოცდილების გამოყენების კარგი უნარი, მგრძნობელობა ფერის, ფორმის მიმართ;
- **სხეულებრივ/კინესთეტიკური ინტელექტი**–სხეულის გამოყენების უნარი იდეების და გრძნობების გამოსახატავად;
- **ლოგიკური/მათემატიკური ინტელექტი**–უნარი, გამოიყენო რიცხვები ეფექტურად, აბსტრაქტული პრობლემების გადაჭრის, მათემატიკური და მეცნიერული პროცესების გაგების კარგი უნარი;
- **ინტრაპერსონალური/შიდაპიროვნული ინტელექტი**–საკუთარი თავის გაგება, საკუთარი თავის შეცნობის, საკუთარი ცხოვრებისა და სწავლის პროცესის მართვის უნარი;

- ინტერპერსონალური/პიროვნებათშორისი ინტელექტი–უნარი, გაიგო სხვა ადამიანების ხასიათი, მოტივაცია. პრობლემების ეფექტურად გადაჭრა და კონფლიქტები.

ყველა ადამიანს აქვს ეს უნარები, მაგრამ ერთ-ერთია დომინანტური. დანიელ გოლემანმა (1995) დაამატა მეცხრე უნარი „ემოციური ინტელექტის“. სახელწოდებით. ეს არის იმპულსების კონტროლი, საკუთარი და სხვისი ემოციების იდენტიფიკაციის და მართვის უნარი. რადგანაც მოსწავლეებს აქვთ სხვადასხვა უნარები, ეს მიგვიტოვებს იმაზე, რომ ერთი და იგივე დავალება არ არის შესაფერისი ყველა სტუდენტისთვის. როდესაც მოსწავლეს აქვს ძლიერი ლოგიკურ/მათემატიკური უნარი, მან შეიძლება თავი გაართვას რთულ დავალებას, ხოლო სხვას შეიძლება დასჭირდეს ფიზიკურად დემონსტრირება, რადგან მასში დომინანტურია ვიზუალური უნარი. სტუდენტებს, რომლებსაც აქვთ ინტერპერსონალური უნარი, შეიძლება დასჭირდეთ საკომუნიკაციო გარემო, რათა მათი სწავლა იყოს უფრო ეფექტური.

უცხოური ენის სწავლებაში მომუშავე სპეციალისტები ფართოდ იყენებენ გარდნერის კლასიფიკაციას. ჰ. გარდნერის თეორიის საფუძველზე, მურაი ლუმმა, გირალანგის სკოლის მასწავლებელმა კანბერაში, ავსტრალიაში, შექმნა ცხრილი, სადაც შეიტანა შვიდი სახის ინტელექტი თავისი შესატყვისი აქტივობებით.

ცხრილი 3.1: შვიდი სახის ინტელექტი თავისი შესატყვისი აქტივობებით

ტიპი	მოსწონს	კარგია	სწავლობს კარგად
ლინგვისტური მოსწავლე „სიტყვის მოთამაშე“	კითხვა, წერა, მოთხრობების მოყოლა	სახელების, ადგილების, თარიღების, წვრილმანების დამახსოვრებაში	ლაპარაკით, მოსმენით
ლოგიკურ/მათემატიკური მოსწავლე „ინტერვიუერი“	ექსპერიმენტების კეთება, ციფრებით	მათემატიკაში, მსჯელობაში, ლოგიკაში და	როდესაც კატეგორიებად ყოფს სამუშაოს

	გამოსახვა, ციფრებთან მუშაობა, კითხვების დასმა, მაგალითების ამოხსნა	პრობლემების გადაწყვეტაში	
სივრცული მოსწავლე „ვიზუალისტი“	ხატვა, შენება, დიზაინი და ნივთების შექმნა, სურათების ყურება, ფილმების ყურება, თამაში	წარმოსახვაში, კროსვორდების ამოხსნაში, რუკების კითხვაში	დანახვით, ოცნებით, ფერებით და სურათებით მუშაობისას
მუსიკალური მოსწავლე „მუსიკის მოყვარული“	მღერა, მუსიკის მოსმენა, ინსტრუმენტზე დაკვრა	ბგერების ათვისებაში, მელოდიების დამახსოვრებაში, რიტმებში, დროის განაწილებაში	რიტმებით, მელოდიებით, მუსიკით
სხეული/კინესთეტიკური მოსწავლე	მოძრაობა, შეხება და საუბარი, სხეულის ენის გამოყენება	ფიზიკურ აქტივობებში, (სპორტში, ცეკვაში, მოძრაობაში)	შეხებით, მოძრაობით, ცოდნის
ინტერპერსონალური მოსწავლე „სოციალისტი“	ბევრი მეგობრის ყოლა, ხალხთან, ჯგუფთან შეერთება	უფროსობაში, კარგად უგებს ხალხს, ორგანიზებულობაში, კომუნიკაციაში, კონფლიქტის	შედარებით, ურთიერთობით, ინტერვიუებით

		განეიტრალებაში, მანიპულაციაში	
ინტრაპერსონალური მოსწავლე	მარტო მუშაობა, საკუთარი ინტერესების დაცვა	თვით გაგებაში, გრძნობებზე ორიენტირებაში, ინსტინქტების სჯერა, ინტერესების/მიზნების დაცვაში, ორიგინალობაში	მარტო მუშაობისას, ინდივიდუალურ პროექტებში, თვით სწავლაში, აქვს საკუთარი გარემო

ცხრილის მიხედვით მასწავლებლებს შეუძლიათ შეხედონ მარჯვენა სვეტს და გადაწყვიტონ მისცენ თუ არა კლასს სხვადასხვა სახის დავალებები იმისთვის, რომ დაეხმარონ სხვადასხვა ტიპის მოსწავლეებს. ჩვენ არ შეგვიძლია ვასწავლოთ ცალკე თითოეულ ინდივიდუალურ სტუდენტს მთელი დროის მანძილზე, ხანდახან ჩვენ ვაძლევთ შესაძლებლობას სტუდენტებს იმუშაონ დამოუკიდებლად. იმისთვის, რომ ყურადღება მივაქციოთ განხვავებულ ინდივიდებს, ჩვენ შეგვიძლია მივუთითოთ იმ აქტივობებზე, რომლებიც ყველაზე მეტად შეეფერება მათ მიდრეკილებას–მისწრაფებას.

მაიერმა, მაკჟულიმ, ქუენკიმ და ჰამერმა (1998) შეისწავლეს განსხვავებები ვიზუალურ და ვერბალურ მოსწავლეთათვის და აღმოაჩინეს, რომ ვიზუალურ და ვერბალურ განზომილებებს სამი ასპექტი გააჩნიათ: კოგნიტურ სივრცითი უნარები (დაბალი ან მაღალი), კოგნიტური სტილი (ვიზუალური, ვერბალური), და უპირატესი სწავლა (ვიზუალურად სწავლობს, თუ ვერბალურად).

არსებობს სამი განზომილება ვიზუალური ან ვერბალური დასწავლისა: უნარი, სტილი და რაიმესთვის უპირატესობის მინიჭება. მოსწავლეს შეიძლება ამ სამი განზომილების დაბალი ან მაღალი უნარი გააჩნდეს.

ცხრილი 3.2: ვიზუალური და ვერბალური დასწავლის განზომილების სამი ასპექტი

ასპექტი:	მოსწავლეთა ტიპები:	განმარტება:
კოგნიტური უნარი	მაღალი სივრცითი უნარის მქონე. დაბალი სივრცითი უნარის მქონე.	სურათებისა და სივრცითი ინფორმაციის შექმნა. დამახსოვრებისა და გამოყენების ძლიერი უნარი. სურათებისა და სივრცითი ინფორმაციის შექმნის, დამახსოვრებისა და გამოყენების სუსტი უნარი.
კოგნიტური სტილი	ვიზუალურად მოაზროვნე. ვერბალურად მოაზროვნე.	სურათებისა და ვიზუალური ინფორმაციის გამოყენება ფიქრის დროს. სიტყვებისა და ვერბალური ინფორმაციის გამოყენება ფიქრის დროს.
დასწავლის შერჩეული მეთოდი	ვიზუალურად შემსწავლელი. ვერბალურად შემსწავლელი.	ილუსტრირებული ინსტრუქციების გამოყენება. სიტყვიერი ინსტრუქციების გამოყენება.

ამგვარად, სწავლის სტილის კლასიფიკაციები მრავალგარია. უცხოური ენის შესწავლაში მათი გამოყენების განზოგადებული მიმოხილვა ნაცადია ჯ. რაიდის მიერ (1987). ჩვენთვის განსაკუთრებით საინტერესოა ის კლასიფიკაციები, რომლებიც დადასტურებულია კონკრეტული გამოკვლევებით და კროსკულტურული შედარებებით.

3.3. უცხოური ენის სწავლის სტილის

კროს-კულტურული შედარება

ზოგიერთი მოსწავლე უკეთესია ანალიზში, ზოგი სხვა რამეში, ეს მიუთითებს იმაზე, რომ არსებობს განსხვავებები ინდივიდთა მუშაობაში. როგორ შეიძლება ასეთმა განსხვავებებმა განსაზღვროს ის გზა, სადაც ინდივიდები სწავლობენ ადვილად? როგორ შედეგს მიიღებენ იქიდან, რაც ვასწავლეთ? ის ძირითადი სისტემები, რომლებიც აქვს მოსწავლეს ასახულია აბრევიატურაში “VAKOG”, რომელიც შემდეგნაირად იშიფრება: ვიზუალური (ჩვენ ვხედავთ), აუდიტორული (გვესმის და ვუსმენთ), კინესთეტიკური (ვგრძნობთ შინაგანად, ან მოძრაობით), ყნოსვითი (olfactory) და გემოთი (gustatory).

უმეტესობა, ვინც იყენებს ყველა ამ სისტემას, უპირატესობას ანიჭებენ ძირითად სისტემას. ზოგიერთი სტიმულირებს მუსიკით, ზოგი უპირატესობას ანიჭებს აუდიტორულ სისტემას.

ჩემოტის (2004) მიხედვით კინესთეტიკური სტუდენტები ვიზუალისტებისგან განსხვავებულად იქცევიან ინტერნეტში მუშაობისას (ინტერნეტი, როგორც ენის შესასწავლი საშუალება). მაგრამ გარდა ინდივიდუალური განსხვავებებისა, არსებობს თავისებურებები, რომლებიც განსაზღვრულია ეთნიკური ან კულტურული სპეციფიკით. უცხოური ენის სწავლის სტილის შესახებ არსებობს მრავალი მონაცემი, მიღებული სხვადასხვა ქვეყანაში. სავალდებულოდ მიგვაჩნია მათი გათვალისწინება და შედარება საქართველოში მიღებულ მონაცემებთან.

ჰეჯმა (1998) გამოიკვლია სწავლის სტილის განსხვავებები ამერიკელ და ამერიკაში მცხოვრები არაამერიკელ სტუდენტებს შორის. მან აღმოაჩინა განსხვავება ამ ორ ჯგუფს შორის. არაამერიკელი სტუდენტები უპირატესობას ანიჭებდნენ კონკრეტულ/თანმიმდევრულ სწავლას. ამერიკელი სტუდენტები უპირატესობას ანიჭებდნენ დედუქციურ/ჰოლისტიკურ სტილს. ისინი ანაწილებენ სწავლას, კომუნიკაციურ, არაპირდაპირ და რეფლექსურ სწავლას და ექსპერიმენტულ სწავლას შორის.

ლაურა როსი-ლიმ (1995) დაადგინა, რომ ემიგრანტი ძლიერი სტუდენტები უპირატესობას ანიჭებენ ვიზუალურ სწავლას. ასევე ისინი უპირატესობას ანიჭებენ ინტერაქტიულ მეთოდებს და ექსპერიმენტების ჩატარებას.

- კენ ვილინგმა (1988) დაადგინა, რომ ავსტრალიაში არაბი სტუდენტები უპირატესობას ანიჭებენ აუდიო და ვიზუალურ სწავლის სტილს.
- კლემენტმა და კრუიდენიერმა (1983) აღმოაჩინეს, რომ აზიელი ჯგუფები უფრო იყვნენ გარემოზე დამოკიდებული, ვიდრე სამხრეთ აფრიკაში მცხოვრები მოსწავლეები.
- ელისის (1992) მიხედვით, აღმოსავლეთ აზიის სტუდენტები უპირატესობას ანიჭებენ ვიზუალურ და კინესთეტიკურ სწავლის სტილს. ჩინელი და ტაივანელი სტუდენტები უპირატესობას ანიჭებენ ვიზუალურ სტილს; იაპონელები–კინესთეტიკურს; კორეელები–ტაქტილურ და ვიზუალურ სწავლის სტილს.

1987 წელს ჯოი რაიდმა შექმნა პერცეპტუალური სწავლის სტილის უპირატესობის შემსწავლელი კითხვარი (PLSP). ამ კითხვარის მიხედვით სტუდენტებს შეეძლოთ გამოევლინათ სწავლის სტილი, რომელსაც უპირატესობას ანიჭებდნენ, როგორიცაა: ვიზუალური, სმენითი, კინესთეტიკური, ტაქტილური, ჯგუფური და ინდივიდუალური. სტილის თითოეული სახე ფასდებოდა სამგვარად: მთავარ, მაინორ (მცირე) და უარყოფითად.

რაიდმა იკვლია სწავლის სტილის განსხვავებები ამერიკაში არაამერიკელ (1300) სტუდენტზე, რომლებიც ინგლისური ენის ინტენსიურ კურსს გადიოდნენ.

- სტუდენტების უმრავლესობამ აჩვენა, რომ ისინი უპირატესობას ანიჭებდნენ კინესთეტიკურ და ტაქტილურ სწავლის სტილს;
- სტუდენტების უმრავლესობამ უარყოფითი დამოკიდებულება გამოავლინა ჯგუფური სწავლის მიმართ;
- სტუდენტების უმრავლესობა სხვადასხვა ენაზე მოლაპარაკეები და სხვადასხვა კულტურული ბექგრაუნდით ხშირად მნიშვნელოვნად განსხვავდებიან ძირითადი, საშუალო და უარყოფითი (major, minor and negative) სწავლის სტილის არჩევაში.

ავტორმა თითოეული სტილისადმი უპირატესობის მინიჭება დაუკავშირა პიროვნულ მახასიათებლებს.

შესადარებლად მოვიყვანთ არაბების, ესპანელების, იაპონელების, ჩინელების და ინგლისელების მონაცემებს.

ცხრილი 3.3: პერცეპტუალური სწავლის სტილის პრეფერენციების შედეგები

(რაოდენობა)	მთავარი	მინორი (მცირე)	უარყოფითი
არაბი (193)	ვიზუალური აუდიო კინესთეტიკური ტაქტილური	ჯგუფური ინდივიდუალური	არცერთი
ესპანელი (130)	კინესთეტიკური ტაქტილური	ვიზუალური აუდიო ინდივიდუალური	ჯგუფური
იაპონელი (130)	არცერთი	ვიზუალური აუდიო კინესთეტიკური ტაქტილური ინდივიდუალური	ჯგუფური
ჩინელი (90)	ვიზუალური აუდიო კინესთეტიკური ტაქტილური	ინდივიდუალური	ჯგუფური
ინგლისელი (153)	აუდიო კინესთეტიკური	ვიზუალური ტაქტილური ინდივიდუალური	ჯგუფური

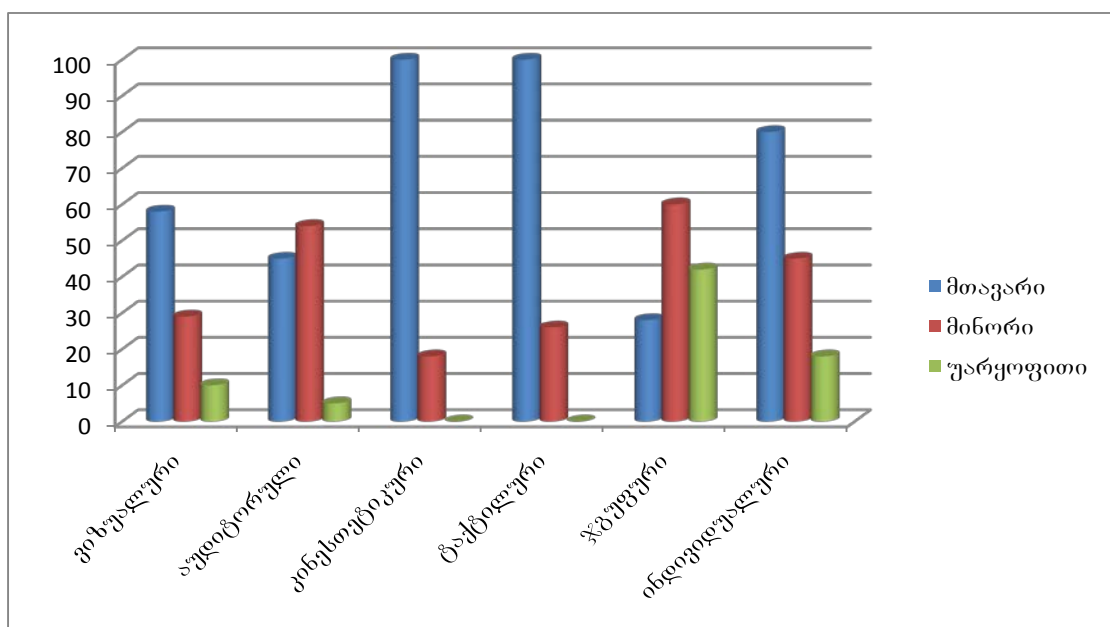
როგორც ჩანს, არაბების მონაცემებში ენის შემსწავლელები მთავარ სტილად მიიჩნევენ ვიზუალურ სწავლის სტილს; მაინორად – ჯგუფურს, ხოლო უარყოფითად არც-ერთი სწავლის სტილი არ მიაჩნიათ. ესპანელებთან მთავარი სწავლის სტილია კინესთეტიკური, მაინორი – ვიზუალური და უარყოფითი – ჯგუფური სწავლის სტილი. იაპონელი სტუდენტებისთვის უპირატესი არც ერთი სტილი არ არის, ისინი მაინორად მიიჩნევენ ვიზუალურს, ხოლო უარყოფითად ჯგუფურ სწავლის სტილს. ჩინელი სტუდენტები უპირატესობას ანიჭებენ ვიზუალურ სწავლის სტილს,

მინორად მიიჩნევენ ინდივიდუალურს, ხოლო უარყოფითად აფასებენ ჯგუფურ სწავლის სტილს. ინგლისელი სტუდენტებისთვის უპირატესია სმენითი, მაინორად ვიზუალური, ხოლო უარყოფითად აფასებენ ჯგუფური სწავლის სტილს.

მართალია, შესწავლილი სტუდენტები ახდენდნენ თავიანთი სტილის ადაპტირებას იმ განათლების კულტურისადმი, სადაც ისინი სწავლობდნენ, მაგრამ ნაციონალური სპეციფიკა მაინც იჩენს თავს. ვიზუალური სტილისადმი უპირატესობის მინიჭება მეტად დამახასიათებელია აზიელი მოსწავლეებისათვის. სმენითი სტილის არჩევა იზრდება სწავლის პროცესის ხანგრძლივობის გაზრდასთან ერთად.

მომდევნო წლებში ჯოი რაიდის (1998) ხელმძღვანელობით ერთიანი ინსტრუმენტით (Perceptual Learning Style) ჩატარდა კვლევა 4 ქვეყანაში: ეგვიპტეში, უნგრეთში, ესპანეთში და რუსეთში (ციმბირში). რაიდის მეთოდი გულისხმობდა შესაფასებლად მიწოდებული სტილების სამი კატეგორიაში მოთავსებას: მაქსიმალურ არჩევანს, საშუალოს (მაინორს) და უარყოფითს. შედეგებმა გამოავლინა მასწავლებლის კვალიფიკაციის უმაღლესი კურსების გარკვეული განსხვავება სხვადასხვა ქვეყნის მასწავლებელთა პრეფერენციებში. მოვიყვანთ ეგვიპტის მაგალითს:

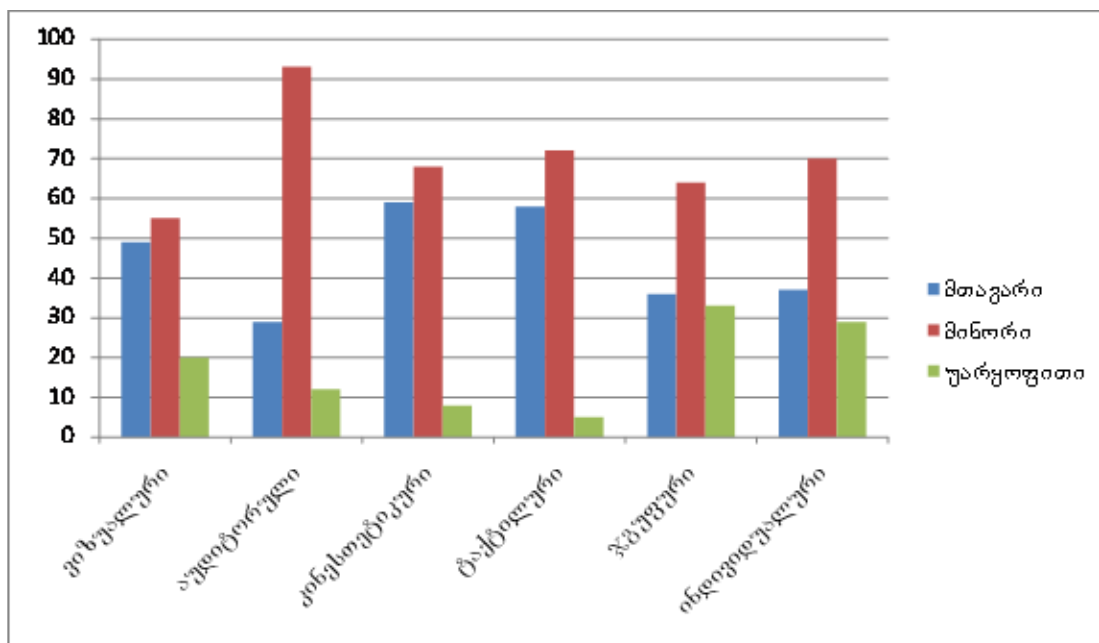
დიაგრამა: 3.1: მთავარი, მინორი, უარყოფითი სწავლის სტილები ეგვიპტის მასწავლებლებში



როგორც დიაგრამიდან ჩანს ეგვიპტის მასწავლებლებში წამყვანი სწავლის სტილი აღმოჩნდა კინესთეტიკური და ტაქტილური, ხოლო მაინორში–სმენითი-აუდიო, უარყოფით სტილებში ყველაზე მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა ჯგუფური სწავლის სტილი. რაიდის პირველადი მონაცემებისგან განსხვავებას მიაწერენ უცხოურ ენოვანი გარემოს ნაკლებობას.

შესადარებლად მოვიყვანთ უნგრეთის სტუდენტების დიაგრამას:

დიაგრამა 3.2: პერცეპტუალური სწავლის სტილი უნგრეთის სტუდენტებთან



ეგვიპტის მასწავლებლების მსგავსად, უნგრეთის სტუდენტებმა ასევე აირჩიეს კინესთეტიკური და ტაქტილური სტილი, როგორც მათი მთავარი სწავლის სტილის პარამეტრი. მათ ასევე აირჩიეს მრავალფეროვანი სწავლის სტილი. გარდა ამისა, მათ მინორად აირჩიეს აუდიო სწავლის სტილი. ჯგუფური და ინდივიდუალური სტილების არჩევანი თანაბრად განაწილდა.

ამრიგად, მიმოხილვამ დაადასტურა სტილთა პრეფერენციების სიმრავლე. ამავე დროს ნათელია, რომ ნაკლებად არის ნაკვლევია სწავლის ეფექტიანობასთან სტილის კავშირი. აღსანიშნავია, აგრეთვე, რომ სწავლის სტილისადმი უპირატესობის მინიჭება საკმაოდ განსხვავებულად ვლინდება სხვადასხვა კულტურის წარმომადგენლებში. საქართველოში ასეთი ტიპის კვლევა, რამდენადაც ჩვენთვის ცნობილია, არ ჩატარებულა. სწორედ ამის გამო აქტუალურად მივიჩნიეთ

თეორიული მიმოხილვის გარდა მოგვეპოვებინა საკუთარი მასალა და გვეკვლია: ქართველი სტუდენტების მიერ უცხოური ენის სწავლის სტილისადმი უპირატესობის მინიჭების მაჩვენებლები.

3.4. კვლევის მეთოდი

ჩვენ მიზნად დავისახეთ ამავე მეთოდური მიდგომით მიგვეღო ქართველი სტუდენტების სტილთა პრეფერენციების მასალა და შეგვედარებინა სხვა ქვეყნების სტუდენტთა მონაცემებთან.

გამოკითხვა ჩავატარეთ ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის II-III კურსის, 100 სტუდენტთან. ჯ. რაიდის კითხვარის მიხედვით, სადაც თითოეული პუნქტის შეფასება სამ კატეგორიად ხდებოდა: მთავარი, მცირე, უმნიშვნელო. ინსტრუქცია იყო შემდეგი: უცხოურ ენას სწავლობენ მრავალნაირად. ზოგი სწავლობს თვალეზით (ვიზუალური მოსწავლეები) ან სმენით (აუდიო მოსწავლეები); ზოგიერთი უპირატესობას ანიჭებს ისწავლოს გამოცდილებით ხელების მოძრაობებით (კინესთეტიკური ან ტაქტილური მოსწავლეები); ზოგიერთი სწავლობს უკეთესად მარტო მუშაობისას, ხოლო ზოგიერთი უპირატესობას ანიჭებს ჯგუფურ მუშაობას.

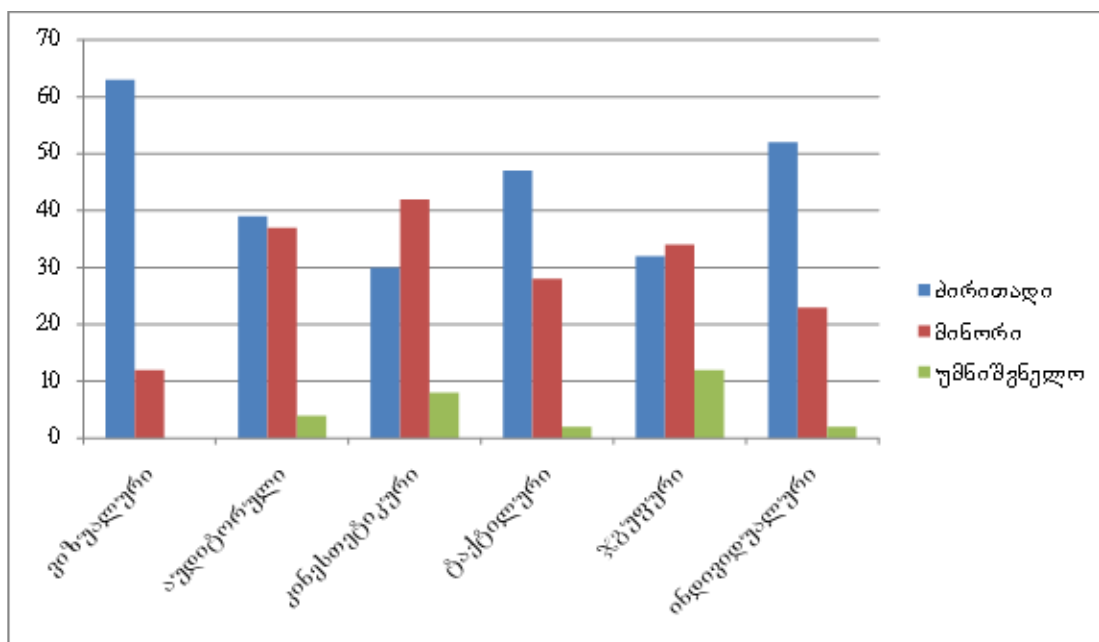
შეზღუდვები

არსებული მრავალი კითხვარებიდან შევარჩიეთ მრავალი სტილის სახის შემცველი, რისთვისაც მივიღეთ ნებართვა. ჯ. რაიდის კითხვარზე ჩვენი განმეორებითი ნებართვის თხოვნის მიუხედავად პასუხი ვერ მივიღეთ.

პროცედურა. კითხვარი შედგებოდა 30 კითხვისგან და თითოეულს შეესაბამებოდა 5 პასუხი. კითხვები დაჯგუფებულია თითოეული სწავლის სტილის მიხედვით. ჯგუფდებოდა ექვსი ტიპის სტილად: ვიზუალური, სმენითი, ტაქტილური, ჯგუფური, ინდივიდუალური და კინესთეტიკური (იხ. დანართი) ცდის პირებს ეძლეოდათ ინსტრუქცია: აღნიშნეთ თითოეული გრაფა, ეთანხმებით თუ არა. უპასუხეთ რაც შეიძლება სწრაფად, ბევრს ნუ იფიქრებთ. შეეცადეთ არ შეცვალოთ ერთხელ უკვე აღნიშნული პასუხი.

3.5. შედეგების ანალიზი

დიაგრამა 3. 3: პერცეპტუალური სწავლის სტილის შედეგები ქართველ სტუდენტებთან



სტუდენტების უმრავლესობა უპირატესობას ანიჭებს ვიზუალურ და ინდივიდუალურ სწავლის სტილს. სტუდენტების უმრავლესობას უარყოფითი დამოკიდებულება აქვს კინესთეტიკური და ჯგუფური სწავლის მიმართ, ხოლო მაინორად ასახელებენ სმენით და კინესთეტიკურ სწავლის სტილს. განსხვავება აშკარად ჩანს ვიზუალურ შეფასებში. ის მაქსიმალურია არაბებთან, და ქართველებთან და განსხვავდება უნგრელი სტუდენტებისაგან, რომლებთანაც წამყვანია სმენითი სტილი. ტაქტილური სტილის არჩევა მსგავსია არაბ და ქართველ სტუდენტებში ფაქტიურად, ინდივიდუალური და ჯგუფურის არჩევა არაბებთან თანაბრად არის განაწილებული. ქართველი სტუდენტები უპირატესობას ანიჭებენ ინდივიდუალურ სწავლის სტილს. როგორც ვხედავთ, სურათი არაერთგვაროვანია, ინდივიდუალურად განსხვავებულია თითოეული სტილისადმი უპირატესობის მინიჭება.

ჩვენი აზრით, სტუდენტს გაცნობიერებული უნდა ჰქონდეს მისთვის დამახასიათებელი სწავლის სტილი, მაგრამ ამ წამყვან სტილს უნდა ამდიდრებდეს სხვა სტილების რეალიზაციისათვის საჭირო სტრატეგიებით. სწორედ ეს დებულება გვაძლევს საფუძველს შემდეგი კვლევისათვის. ისმის კითხვა: როდის ყალიბდება

სფეციფიკური სწავლის სტილი, სკოლაში ენის სწავლების პროცესში, თუ ის თანდაყოლილია? ჩვენი პირველი მცდელობა დაგვედგინა ქართველებთან უცხოური ენის სწავლის ინდივიდუალური განსხვავებები ეხებოდა უფროსკლასელებთან უცხოური ენის სიტყვების დამახსოვრების კვლევას. ცდები ჩატარდა 49 უფროსკლასელზე, სადაც შედარდა ინგლისური სიტყვების მხედველობით, სმენით, კინესთეტიკურად დამახსოვრების ეფექტიანობა. ცდების შედეგად გამოვლინდა მხედველობითი დამახსოვრების აშკარა უპირატესობა: 50% მხედველობით მიწოდებულ მასალას უკეთ იმახსოვრებს, 25% კი სმენით და კინესთეტიკურად.

ჩვენ ვფიქრობთ, რომ მიღებული შედეგები გარკვეული აზრით ასახავენ იმ მეთოდურ ხერხებს, რომლებიც გამოყენებულია უცხოური ენის სწავლებაში. მოსწავლეებს ჯერ კიდევ არ აქვთ მუდმივად ჩამოყალიბებული მეხსიერების ტიპი და დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა სახით მიეწოდება მათ სასწავლო მასალა.

დ. უზნაძე (1964) ნათლად მიუთითებს, რომ სენსორულ მასალას იმ მხრივაც აღმოაჩნდა მნიშვნელობა, რომ მაგ: სიტყვიერი მასალის დასამახსოვრებლად მარტო ოპტიკურად ან მარტო აკუსტიკურად მიწოდებას ამ მასალის ერთდროულად ოპტიკურ-აკუსტიკური მიწოდება ჯობს. რაც შეეხება თითოეულ ამათგანს ცალკე, აკუსტიკური მიწოდების ფორმა უფრო ხელსაყრელი აღმოჩნდა, ვიდრე მარტო ოპტიკურის, თუნდ იმ შემთხვევაში, როდესაც სხვა მხრივ ოპტიკური ტიპის სუბიექტთან გვაქვს საქმე. ეს ფაქტი იმაზეც მიუთითებს, რომ შესაძლებელია ადამიანი რაიმე განსაზღვრული მასალის მიმართ ერთ ტიპს ეკუთვნოდეს, ხოლო სხვა მასალის მიმართ—სულ სხვა ტიპს: შეიძლება იგი გეომეტრიულ ფიგურებს ოპტიკურად იმახსოვრებდეს უკეთ, მაგრამ სიტყვებს—აკუსტიკურად. მასალას, როგორც ვხედავთ, ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს. მასწავლებელმა უნდა იცოდეს რომელი ხერხი შეესაბამება მოსწავლის ბუნებრივ ინდივიდუალურ თავისებურებას და გაითვალისწინოს სწავლების პროცესში.

3.6. სწავლის სტილის კავშირი სასწავლო

წარმატებასთან. პრობლემის დაყენება

ზოგიერთი ფსიქოლოგის აზრით, სწავლის საუკეთესო სტილი სტილის უქონლობაა, უფრო მნიშვნელოვანია უნარი—გაუმკლავდე სხვადასხვა სიტუაციებს.

მასწავლებელს აქვს სტილი, რომელსაც ის იყენებს დაგეგმვის და მასალის წარდგენის დროს. მასწავლებლების უმეტესობა ასწავლის ისე, როგორც ასწავლეს თვითონ მას ან თუ როგორ ისწავლიდა თვითონ.

სწავლის და სწავლების სტილი არის შედეგი ორივე ფაქტორის—აღზრდის და ბუნების (nature, nurture). ზოგი თვისება არის თანდაყოლილი, მაგალითად ტემპერამენტი, ხოლო ზოგი არის განვითარებადი, როგორცაა მოტივაცია, აზროვნება.

მასწავლებელმა უნდა გააცნობიეროს, რომ შეფასების რაოდენობა სტილის თითოეულ კატეგორიაში იცვლება იმის მიხედვით, თუ სწავლების რომელ სტილს იყენებს თვითონ მასწავლებელი. ამისათვის საჭიროა გვექონდეს სწავლის სტილის დიაგნოსტიკური ინსტრუმენტი.

3.7. კვლევის პრობლემა

ზემოთ აღწერილი გამოკითხვის შედეგად ჩვენ მივიღეთ სტუდენტების მიერ უცხოური ენის შესწავლაში გამოყენებული სტილების საკმაოდ მრავალფეროვანი სურათი, რომელიც ზოგიერთ პარამეტრებში განსხვავდებოდა სხვა ქვეყნების მონაცემებისგან. ჩვენი ძირითადი კვლევის პრობლემა მდგომარეობდა იმ კავშირის დადგენაში, რომელიც არსებობს სწავლის სტილსა და სწავლის ეფექტიანობას შორის.

კვლევის მიზანი იყო, გამოგვეკვლია სწავლის სტილის გამოყენება ქართველ სტუდენტებთან, რათა განგვესაზღვრა, თუ რომელი სტილი თუ სტილთა კომპლექსი არის ოპტიმალური უცხოური ენის შესწავლისას. ექსპერიმენტული კვლევის მიზანი შემდეგ **ამოცანებში** უნდა განხორციელებულიყო: ა) დიაგნოსტიკურში—სწავლის სტილის რომელი ტიპები არის გავრცელებული ჩვენს უნივერსიტეტში; ბ) შეიძლება თუ არა რომელიმე სწავლის სტილი ჩაითვალოს უკეთესად; გ) შესაძლებელია თუ არა შევიმუშაოთ კონკრეტული რეკომენდაციები ინდივიდუალური თავისებურებების გასათვალისწინებლად სწავლების პროცესში. ბუნებრივია, რომ ამისათვის უნდა შეგვედარებინა სტუდენტთა მიერ გამოყენებული სტილთა პრეფერენციები მათივე წარმატებასთან უცხოური ენის შესწავლაში.

3.8. კვლევის მეთოდი

ცდის პირები. ერმანის ტესტი „ინდივიდუალური სწავლის ტექნიკის“ (ნაწილი IIბ) ჩავატარეთ ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის II-III კურსელებთან (200 სტუდენტი), რომლებიც სწავლობდნენ ინგლისურ, გერმანულ, ფრანგულ და ესპანურ ენებს*. მათი სწავლის დონე შეფასებული იყო მათი პედაგოგების მიერ, სადაც 124 შეფასდა ძლიერ სტუდენტად, რომელთა შეფასება 75 ქულას ზევით იყო და 79 სუსტ სტუდენტად, რომელთა შეფასება იყო 75 ქულას ქვევით. ყველა მათგანი გადიოდა სწავლების სტანდარტული პროგრამით.

პროცედურა. ტესტის ადაპტაცია ჩატარდა მაგისტრატურის 45 სტუდენტთან. კითხვარის მიხედვით იზომებოდა სწავლის სტილის შემდეგი სფეროები: ანალიტიკური, ღია-დასრულებული სწავლა, გლობალური, კინესთეტიკური, სმენითი, ვიზუალური, დედუქციური, რეფლექსური, იმპულსური და მრავალფეროვანი დავალებები**.

ტესტის ინსტრუქცია იყო შემდეგი: შეგიძლია გააკეთო სხვადასხვა რამ იმისთვის, რომ დაეხმარო საკუთარ თავს სწავლაში. როგორ ფიქრობ რამდენად ხშირად აკეთებ შემდეგს (დანართი 3):

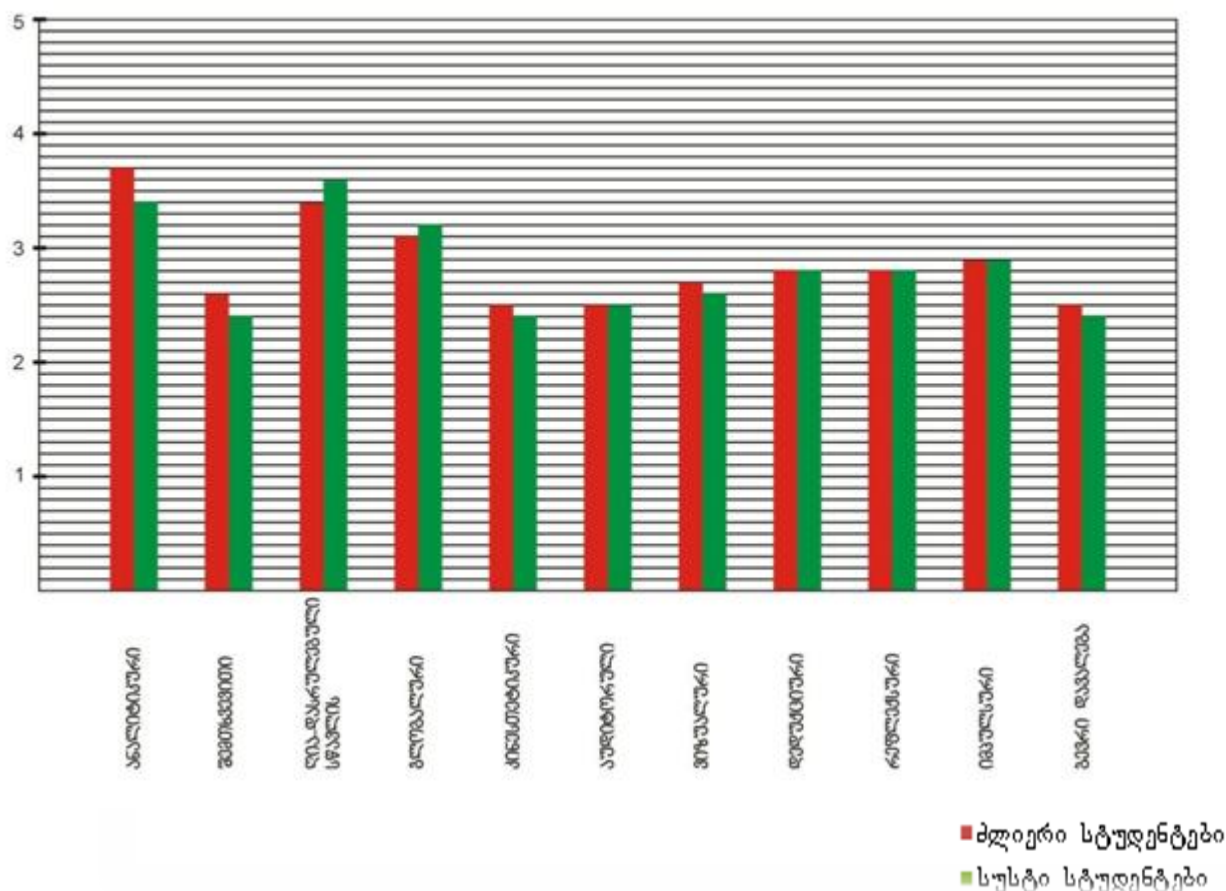
- | | | |
|---------------------|-----------|-------------------------|
| 1. თითქმის არასდროს | 3. ზოგჯერ | 5. დროის უმეტესი ნაწილი |
| 2. იშვიათად | 4. ხშირად | |

* Total English (student book) Mark Foley, Diana Hall; Studio D. Cornelgen, 2007 (German), Forum 1, Machette, 2002 (French), Nuevo Espanol Sin Tronteras, 2005 Primera Edicion (Spanish)

** ანალიტიკური - სწავლობს უფრო ეფექტურად, უპირატესობას ანიჭებს მართო სწავლას; ღია-დასრულებული - სწავლობს უფრო ეფექტურად, როდესაც დრო არ აქვს შეზღუდული; გლობალური-სწავლობს უფრო ეფექტურად კონკრეტული გამოცდილებებით და ურთიერთობით ხალხთან; კინესთეტიკური - სწავლობს უფრო ეფექტურად სხეულის მოძრაობების შესრულებით; აუდიტორული - სწავლობს უფრო ეფექტურად მოსმენით; ვიზუალური-სწავლობს უფრო ეფექტურად დანახვით; დედუქციური-სურს გაიგოს თუ როგორ მუშაობს სისტემა და რა წესებია; რეფლექსური - სწავლობს უფრო ეფექტურად, როდესაც მოცემულია დრო; იმპულსური - სწავლობს უფრო ეფექტურად, როდესაც შეუძლია პასუხების დაუყოვნებლივ გაცემა; მრავალფეროვანი დავალებები - ერთდროულად შეუძლია რამდენიმე საქმის გაკეთება

3.9. კვლევის შედეგები

დიაგრამა 3.4: სწავლის სტილის სიხშირე



ტესტის მონაცემები დამუშავდა SPSS პროგრამით, სადაც შემდეგი შედეგები მივიღეთ: 1) სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება ძლიერ და სუსტ სტუდენტებს შორის არ დადასტურდა არც ერთი ცალკეული სტილის მიმართ; 2) მაღალი დონე გამოვლინდა ანალიტიკურ და ღია-დასრულებულ სწავლის სტილში, ძლიერი სტუდენტები უპირატესობას ანიჭებენ პირველს, ხოლო სუსტი სტუდენტები მეორეს (დიაგრამა 3. 4.); განსხვავება სტატისტიკურად უმნიშვნელოა; 3) კორელაციური ანალიზის საფუძველზე განსხვავება გამოვლინდა ძლიერ და სუსტ სტუდენტებს შორის: ძლიერ სტუდენტებთან ჩანს მნიშვნელოვანი კორელაცია ანალიტიკურ და ვიზუალურ სტილებს შორის ($r = 0.240, p > 0.01$); ანალიტიკურ და ღია-დასრულებულ სწავლის სტილს შორის ($r = 0.189, p < 0.05$); ანალიტიკურ და დედუქციურ სწავლის სტილს შორის ($r = 0.216, p < 0.05$); ანალიტიკურ და იმპულსურ სწავლი სტილს შორის ($r = 0.230, p < 0.05$); ღია-დასრულებულ და იმპულსურ სწავლის სტილს შორის ($r = 0.510, p < 0.001$); გლობალურ და კინესთეტიკურ სწავლის სტილს შორის ($r = 0.224, p < 0.05$); აუდიო და ვიზუალურ სწავლის სტილს შორის ($r =$

0.242, $p < 0.01$); აუდიო და იმპულსურ სწავლის სტილს შორის ($r = 0.251$, $p < 0.01$). სუსტ სტუდენტებთან კორელაცია ჩანს მხოლოდ აუდიო და ვიზუალურ სწავლის სტილებს შორის ($r = 0.323$, $p < 0.01$). ამის საფუძველზე შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ძლიერი სტუდენტები იყენებენ სხვადასხვა სწავლის სტილს, ხოლო სუსტი სტუდენტები ძირითადად იყენებენ მხოლოდ ერთ სტილს (დანართი 4).

3.10. დისკუსია

მიღებული შედეგი სვამს მნიშვნელოვან პედაგოგიურ პრობლემას: რამდენად საჭიროა მოსწავლის, სტუდენტის ბუნებრივ სტილზე დაყრდნობით სწავლება, თუ უკეთესია მრავალი სტილის გამოყენების სტიმულირება?

უცხოური ენის ათვისების პროცესში სწავლის სტილის გამოყენების იდეა არ არის ახალი, მაგრამ ის დაკავშირებულია რიგ სირთულეებთან. რაიდის (1998) მიხედვით, თუ მასწავლებელი დაეხმარება სტუდენტს გამოიყენოს მისი ინდივიდუალური სწავლის სტილი, ეს გულისხმობს რომ სტუდენტმა უნდა გააცნობიეროს თავისი სტილი და მაშასადამე უნდა გამოიყენოს ანალიტიკური უნარი, რომელიც არ არის დამახასიათებელი ყველა ინდივიდისთვის. ამის გარდა, თითოეული სტუდენტისთვის ტიპური სტილის გათვალისწინება კონკრეტულ სიტუაციებში პედაგოგიურად შეუძლებელია.

სწავლის სტილები სხვადასხვა კულტურაში შეიძლება იყოს განსხვავებული. იაპონელები უპირატესობას ანიჭებენ ჯგუფურ სწავლის სტილს, ევროპელები – ინდივიდუალურ სწავლის სტილს. ამერიკაში, ძლიერი სტუდენტი არის დამოუკიდებელი, ფიქრობს ანალიტიკურად. მაგრამ ასეთი სტერეოტიპიზაცია არ არის ყოველთვის გამართლებული. მასწავლებელი უნდა დაეხმაროს სტუდენტს დაარღვიოს სტერეოტიპი და გამოიყენოს სწავლის სხვადასხვა სტილების ფართო სპექტრი.

ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის სტუდენტების უმრავლესობა უპირატესობას ანიჭებს ანალიტიკურ და ღია-დასრულებულ სწავლის სტილის გამოყენებას. ისმის კითხვა, რაზე არის ეს დამოკიდებული: სწავლების მეთოდზე, თუ ქართულ მენტალიტეტზე? არსებობს ძალიან ცოტა ექსპერიმენტული მონაცემი ქართულ ეთნიკურ მენტალიტეტზე (სურმანიძე, 2010) და სწორედ ღია

დასრულებული სტილი შეესაბამება ამ მონაცემებს. იმპულსურობაც აგრეთვე შეფასებულია საკმაოდ მაღალი ქულებით, რაც აგრეთვე შეესაბამება ქართული მენტალიტეტის დახასიათებას.

3.11. დასკვნები

ამგვარად, ამ თავში აღწერილი მასალიდან ჩანს: 1) არსებობს სწავლის სტილის მრავალი კლასიფიკაცია, მათ შორის უმრავლესობა გამოიყენება უცხოური ენის შესწავლის სტილის ანალიზის დროს (ერმანი, 1997); 2) შემუშავებულია სტილთა ინდივიდუალური შეფასების სტანდარტიზირებული მეთოდები; 3) არსებობს სტილებისადმი შემსწავლელთა უპირატესობის მინიჭების კროსკულტურული განსხვავებები.

ჩვენს მიერ მიღებული მონაცემების მიხედვით ქართველი სტუდენტები (ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის მე-2, მე-3 კურსელები) უპირატესობას ანიჭებენ ანალიტიკურ და ღია-დასრულებულ სწავლის სტილებს; ბ) სტუდენტების მიერ გამოყენებული სტილების სიხშირე (ანალიტიკური, გლობალური, იმპულსური, მრავალამოცანიანი) არ ავლენს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებას მეტად თუ ნაკლებად წარმატებულ სტუდენტებს შორის; გ) კორელაციური ანალიზის საშუალებით დგინდება, რომ კორელაციები სხვადასხვა სტილებს შორის არსებობს მხოლოდ ძლიერ სტუდენტებში, რაც გვამღევს საფუძველს დავასკვნათ, რომ წარმატებული სტუდენტი იყენებს მრავალ სტილს, ხოლო სუსტი მიჯაჭვულია ერთთან.

რეკომენდაციები

პედაგოგიური რეკომენდაციის სახით შეიძლება ვივარაუდოთ:

ყოველ ადამიანს, სტუდენტს თუ მასწავლებელს აქვს თავისი სწავლის სტილი; აქედან გამომდინარე არ არსებობს სწავლების თუ სწავლის მეთოდი, რომელიც შეესაბამება ყველა მოსწავლეს.

სწავლის სტილზე გავლენას ახდენენ ისეთი ფაქტორები, როგორიცაა საგანი, კონტექსტი, ასაკი, ცოდნა, სქესი, მოტივაცია და ეთნიკურობა; ასევე კულტურული

ბექრაუნი. მასწავლებლის სტილს შეუძლია გავლენა იქონიოს მოსწავლის სწავლის სტილზე.

არც ერთი სტილი არ არის მეორეზე უკეთესი. ამავე დროს გასათვალისწინებელია ერთი მნიშვნელოვანი რამ: როგორც ცალკეულ ინდივიდებს გააჩნით სწავლის საკუთარი სტილი, ასევე მასწავლებლებს აქვთ სწავლების განსაკუთრებული სტილი ისე, რომ ამას თავადაც ვერ აცნობიერებენ. თუ არ მოხდა მოსწავლის სწავლის სტილის დიაგნოსტიკა, შეიძლება მოხდეს შეუთავსებლობა, ერთის მხრივ, მასწავლებლის სწავლების სტილსა და მის მიერ არჩეულ სტრატეგიებს და მეორეს მხრივ, მოსწავლის სწავლის სტილს შორის.

სასურველია სწავლების სტილის და სწავლის სტრატეგიების ცვალებადობა. ეს მასწავლებელს დაეხმარება გაზარდოს მოსწავლეთა ჩართულობის ხარისხი სასწავლო პროცესში.

სწავლის სტილის ზოგი მხარდამჭერი ამტკიცებს, რომ მოსწავლეები უფრო კარგად ითვისებენ, როდესაც მათთვის სასურველ გარემოში მეცადინეობენ. ასევე არსებობს მტკიცებულება, რომ წარმატებული მოსწავლეები განმარტოებულად, მშვიდ გარემოში მეცადინეობას ამჯობინებენ და ნაკლები სტრუქტურა სჭირდებათ. მაგრამ ავტორების უმეტესობა სწავლის ღირებულებით განათლებას სკეპტიკურად უყურებს: „მკვლევარები დაობენ სწავლის სტილის კვლევების თაობაზე, რადგან იმის მტკიცება, რომ სტუდენტების მიერ სწავლისას სხვადასხვა რაიმესთვის უპირატესობის მინიჭება მათი სწავლის ხარისხს აუმჯობესებს, ვერ მოხერხდა“ (ელისი, 1997).

მოსწავლეთა სწავლის ინდივიდუალურ სტილზე დაკვირვებით, მასწავლებლებს განსხვავებული მოსწავლეების განსხვავებების შეგუება და შეფასება უადვილდებათ (ვულფოლკი, 2006).

- ✓ მასწავლებელმა უნდა იცოდეს მოსწავლეების სწავლის სტილი, თუ მოსწავლის სტილი არ შეესაბამება მასწავლებლისას, მასწავლებელმაც და მოსწავლემაც უნდა იცოდეს განსხვავებების შესახებ.
- ✓ მასწავლებელი პასუხისმგებელია განამტკიცოს მოსწავლეების შესაძლებლობები, გამოიკვლიოს და გაარკვიოს მათი სწავლის სტილი.
- ✓ მასწავლებელმა უნდა გააერთიანოს მეტი სწავლის სტილი.

- ✓ მასწავლებელმა უნდა გაამხნევოს მოსწავლეები გამოიყენონ სწავლის სტილი იმისთვის, რომ გახდნენ უფრო ძლიერები სწავლის სხვადასხვა სიტუაციებში.
- ✓ მასწავლებელმა უნდა განავითაროს სტუდენტის შესაძლებლობები, რათა გამოავლინოს მისი მაქსიმალური პოტენციალი.

მოსწავლემ უნდა იცოდეს მისი სწავლის სტილი. მან აგრეთვე უნდა იცოდეს თუ რომელი სწავლის სტილი არის შესაფერისი სპეციალური სწავლის სიტუაციებისთვის.

მოსწავლეები უნდა თანამშრომლობდნენ მასწავლებელთან.

მოსწავლემ უნდა იცოდეს ის, რომ „უნდა იყოს ტოლერანტული რთულ სიტუაციაში უცხოური ენის სწავლის დროს. ასეთი ტოლერანტობა დაეხმარება მას განსხვავებული სწავლის სტილის არჩევაში და ისინი შეძლებენ გააძლიერონ მათი სუსტი სწავლის სტილი.

მასწავლებლებიც და მოსწავლეებიც თავს იგრძნობენ კომფორტულად კლასში, თუ სწავლების სტილს შეათავსებენ სწავლის სტილთან. არც ერთი სტილი არ არის მუდმივი. მოსწავლის სწავლის სტილს ყოველთვის არ შეუძლია გადაწყვიტოს პრობლემები სწავლის სიტუაციებში.

სტუდენტს გაცნობიერებული უნდა ჰქონდეს სწავლის საკუთარი სტილის თავისებურება, ამავე დროს უნდა ცდილობდეს თავისი სტილის გამრავალფეროვანებას.

ჩვენს მიერ მიღებული შედეგებიდან გამომდინარე ექსპერიმენტულად დამტკიცდა, რომ უცხოური ენის სწავლაში სტილთა მრავალფეროვნება ყველაზე ხელსაყრელ პირობას ქმნის წარმატებისთვის.

ამგვარად, ყველაზე უფრო სასურველია, ერთის მხრივ, საკუთარი ინდივიდუალური სტილის გაცნობიერება, და, მეორეს მხრივ, სტილთა გამრავალფეროვნება, გამდიდრება.

თავი 4. განსხვავებული სტრატეგიების ამუშავება

უცხოური ენის სწავლების პროცესში

4.1. უცხოური ენის შესწავლის სტრატეგიების

დეფინიციები და კატეგორიზაცია

თანამედროვე უცხოური ენების სწავლების მეთოდთა მიისწრაფის მოქნილი, პლურალისტური, მრავალმხრივი გადაწყვეტილებებისკენ; ამიტომ შემოდის ცნებები: უცხოური ენის სწავლების სტრატეგია და ტექნოლოგია. ჯერჯერობით არ არსებობს კომუნიკაციურ მიდგომაზე უკეთესი, რაც სახელმძღვანელოშია განხილული, მაგრამ არსებობს სწრაფვა უცხოური ენის სწავლების ოპტიმალური სტრატეგიისა და ტექნოლოგიისკენ. მომავალი მეთოდური სისტემა ვერ იქნება ვერც შეგნებულ-პრაქტიკული, ვერც აუდიო-ვიზუალური, ვერც ინტერაქტიული და სხვა. ის უნდა იყოს მთლიანი, რაციონალური, ეფექტური; უცხოური ენის სწავლების სტრატეგია უნდა ითვალისწინებდეს ყველა იმ ხერხსა და მუშაობის ყველა იმ ფორმას, რაც ისტორიულად სხვადასხვა მეთოდურ მიმართულებებს მიეწერებოდა, უნდა იყოს მოქნილი, დიფერენცირებული, ითვალისწინებდეს უცხოური ენის სწავლების სხვადასხვა პირობას. იმ გარემოებებს, რომელთაც შეუძლიათ სწავლების შედეგებზე გავლენის მოხდენა. სწავლების სტრატეგია უნდა გამოვლინდეს სწავლების მიზნებში, ამოცანებში, კომუნიკაციურ შინაარსში, სამეტყველო აქტივობის სახეების, ცოდნის, ჩვევებისა და უნარ-ჩვევათა შეფარდებაში კონტროლის, მოსწავლეთა პიროვნული, ასაკობრივი თავისებურებების გათვალისწინებაში და სხვა. ამ ვითარებაში უცხოური ენის მასწავლებელს უდიდესი პასუხისმგებლობა ეკისრება; იგი უნდა იცნობდეს სხვადასხვა მეთოდურ ხერხს, მათ დადებით და უარყოფით მხარეებს, უნდა იყენებდეს უცხოური ენის სწავლების მიზნის შესაბამის ტექნოლოგიებს (გიორგობიანი, ლ., კახიშვილი, ლ., მაცხოვნაშვილი, გ., & ქელივიძე, რ. (2004).

ამჟამად არსებობს კომუნიკაციურ პრინციპზე დამყარებული უცხოური ენის სწავლების სტრატეგია და ტექნოლოგია და უცხოური ენის სწავლების სისტემა ჰიპოთეზის დონეზე. ამ უკანასკნელისთვის დამახასიათებელია უცხოური ენის სწავლების სავალდებულო და დამატებით მეცადინეობათა ერთმანეთთან დაკავშირება, შერწყმა, როდესაც გამოყენებულ იქნება ალტერნატიული მეთოდური

მიმართულებები ინფორმაციის მოცულობის გასაფართოებლად მომავალში, მოსწავლეთა ფსიქოლოგიური თავისებურებების გათვალისწინებით; მეთოდების ცვლა განპირობებული იქნება სწავლების ელექტრონული საშუალებებით, ინტერნეტით, სატელეფონო საუბრებით უცხოურ ენაზე, ინდივიდუალური მიკროკომპიუტერის არსებობით, ე. წ. ორგანაიზერ-თარჯიმნების მონაწილეობით, რაც შეცვლის უცხოური ენის სწავლებისადმი ტრადიციულ მიდგომას, სწავლების პრინციპებს, მეთოდებსა და ხერხებს.

დღეისთვის პროფესიული თვისებები ჩამოყალიბებისა და განვითარების პროცესი უნდა დაეფუძნოს მასწავლებლისა და მოსწავლეების ჰუმანურ ურთიერთობებს, რის საფუძველზეც უნდა განხორციელდეს ერთი საგანმანათლებლო სისტემიდან მეორეზე, პიროვნულ-კომუნიკაციურად ორიენტირებულ სწავლებაზე, თანდათანობით გადასვლის შესაძლებლობა, რაც უცხოური ენის სწავლებაში შექმნის ჰუმანისტურ და პედაგოგიურ ორიენტაციას, პიროვნების განვითარებისა და თვითგანვითარების პირობებს.

ერთ-ერთ მნიშვნელოვან განსხვავებას, რომელიც განსკუთრებულ კავშირშია სწავლის შედეგიანობასთან, წარმოადგენს ე.წ. სწავლის სტრატეგიები. ამ საკითხზე არსებობს რიგი ნარკვევებისა. ავტორები სხვადასხვანაირად აჯგუფებენ მათ. ჩვენ შევეცდებით მიმოვიხილოთ სტრატეგიების შესახებ არსებული ლიტერატურა მეტნაკლები ქრონოლოგიური თანმიმდევრობით.

უცხოური ენის შესწავლის სტრატეგიის განსაზღვრებისას, სხვადასხვა მკვლევარი იყენებს განსხვავებულ ტერმინებს და განსხვავებულ ცნებებს. გამომდინარე აქედან სხვადასხვა მკვლევარი თავისებურად განსაზღვრავს უცხოური ენის შესწავლის სტრატეგიას.

სწავლის სტრატეგიებია „ოპერაციები“, რომლებიც გამოიყენება მოსწავლის მიერ, რომელიც ეხმარება მას ენის ათვისებაში, აგროვებს, აღადგენს და იყენებს ინფორმაციას, სპეციალური მოქმედებები, რომლებიც ხორციელდება მოსწავლის მიერ, ისწავლოს უფრო ადვილად, სწრაფად, უფრო ხალისიანად, ეფექტურად და ახალ სიტუაციებში გამოსაყენებლად (ოქსფორდი, 1990).

შმეკის (1988) მიხედვით, სტრატეგია არის პროცედურათა სისტემა რაიმეს შესასრულებლად. სწავლის სტრატეგიები არის „ქცევა ან აზროვნება, რომელსაც

მოსწავლე იყენებს სწავლის პერიოდში და რომელიც გავლენას ახდენს მოსწავლის სწავლის პროცესზე“.

რუბინი (1981) განსაზღვრავს სტრატეგიებს, როგორც ტექნიკას, რომელიც მოსწავლემ შეიძლება გამოიყენოს ცოდნის მისაღებად.

ბიალისტოკის (1981) მიხედვით, უცხოური ენის შესწავლის სტრატეგიები არის ოპტიმალური ინფორმაციის გადასამუშავებლად და ამით მოსწავლეს შეუძლია განამტკიცოს ენის შესწავლის უნარი. მან გამოყო ოთხი სახის სტრატეგია: 1) ფორმალური პრაქტიკა; 2) ფუნქციონალური პრაქტიკა; 3) მონიტორინგი; 4) დასკვნა.

სწავლის სტრატეგიები ეხმარება მოსწავლეებს გახდნენ უფრო დამოუკიდებლები. დამოუკიდებლობა მოითხოვს შეგნებულ კონტროლს თითოეული მოსწავლის კერძო სასწავლო პროცესებზე. სწავლის სტრატეგიები აგრეთვე იზრდება იმისდა მიხედვით, რამდენად შეუძლია ინდივიდს წარმატებით შეასრულოს დავალება, ან დავალებათა სერია.

სწავლის სტრატეგიები არის სწავლებადი და დადებით შედეგს იძლევა მოსმენაში, მეტყველებაში, კითხვაში და წერაში. სხვადასხვა ენის შესწავლის კვლევებში სტრატეგიის სწავლება წინ უძღვის უფრო დიდი სტრატეგიის გამოყენებას, მოტივაციის გაზრდას, სტრატეგიის ცოდნას და დადებით დამოკიდებულებებს.

სტრატეგიის სწავლების ეფექტურობა ვლინდება კულტურულ ბექგრაუნდში. კვლევის მიხედვით, სტრატეგიის სწავლება შეიძლება მიმართული იყოს ემოციის მართვისკენ და სწავლის სტილის წარმოქმნაზე.

სტრატეგიისთვის სტუდენტებს ნამდვილად სჭირდებათ ცოდნა, უნდა იყვნენ გულწრფელები. ტერმინი–სრულად ინფორმირებული სტრატეგია–პლუს–სწავლების კონტროლი გამოხატავს მთავარ სინამდვილეს ასეთი სწავლებისა, რომელიც შეიძლება გამოყენებულ იქნეს ნებისმიერი ენის გაკვეთილზე. კვლევების უმეტესობა მიუთითებს, რომ სტრატეგიული სწავლება არ უნდა იყოს სესიური ხასიათის, ის ინტეგრირებული უნდა იყოს როგორც რეგულარული სწავლის ნაწილი.

ამჟამად ენის დაუფლების ყველაზე პოპულარული კლასიფიკაცია რეზეკა ოქსფორდს ეკუთვნის. ეს არის: კოგნიტური, მნემონიკური, მეტაკოგნიტური, კომპენსატორული, ემოციური, სოციალური სტრატეგიები. თითოეული სტრატეგია შემდეგნაირად შეიძლება დავახასიათოთ:

კოგნიტური სტრატეგია, რომელიც ეხმარება მოსწავლეს შექმნას და გაზარდოს ასოციაციები ახალ და უკვე ნაცნობ ინფორმაციას შორის. კოგნიტური სტრატეგიის მაგალითებია: კონტექსტის გაგება, ანალიზი, დასაბუთება ინდუქციურად და დედუქციურად, სისტემატური შენიშვნები და ინფორმაციის რეორგანიზაცია. კოგნიტურ სტრატეგიებში შედის სპეციფიკური საღი გზების სწავლების სიმტკიცე, ასევე წყაროები გამოიყენება სწავლების განსამტკიცებლად, როგორცაა ლექსიკონების გამოყენება, ახალი ინფორმაციის დაკავშირება ძველთან. მასწავლებელს შეუძლია დაეხმაროს მოსწავლეებს კოგნიტური სწავლების სტრატეგიების განვითარებაში, როგორცაა ანალიზი, სინთეზირება და დასაბუთება.

მნემონიკური (დამახსოვრების) სტრატეგიები ეხმარება მოსწავლეებს დააკავშირონ ახალი საკითხი უკვე ნაცნობთან. ეს არის საჭირო ინფორმაცია გასახსენებლად. მაგ.: ხმით (რიტმში), სხეულის მოძრაობით (ფიზიკური რეაქცია, სადაც მასწავლებელი აძლევს დავალებას ინგლისურად და მოსწავლეები მას ასრულებენ ფურცელზე ან დაფაზე). მნემონიკური სტრატეგიები უნდა გამოეყოს შემეცნებით სტრატეგიებს. შემეცნებითი სტრატეგიებისგან განსხვავებით, მნემონიკური სტრატეგიები ხელს არ უწყობს ღრმა ასოციაციებს, მაგრამ ის აკავშირებს ერთ საგანს მეორესთან. მნემონიკური სტრატეგიები ხშირად დგას პირველ საფეხურზე ლექსიკური ერთეულების სწავლისას ან გრამატიკული წესების სწავლისას.

მეტაკოგნიტური სტრატეგიები ეხმარება მოსწავლეებს თავი გაართვან: 1) როგორც მოსწავლეებმა; 2) საერთო სასწავლო პროცესებში; 3) სპეციფიკურ სასწავლო დავალებებში. მეტაკოგნიტური სტრატეგიების ერთი ჯგუფი ეხმარება ინდივიდებს შეიცნონ საკუთარი თავი უკეთ, როგორც ენის შემსწავლელნი.

სწავლის სტილი არის ფართო მიდგომა, რომელიც თითოეულ მოსწავლეს შეაქვს უცხოური ენის სწავლაში ან ნებისმიერი პრობლემის გადაწყვეტაში. სწავლის სტილის მაგალითებში შედის ვიზუალური, აუდიტორული, კინესთეტიკური, გლობალური, ანალიტიკური, ინტუიტიურ-რაციონალური. სწავლის სტილის ცოდნა ეხმარება მოსწავლეებს სტრატეგიების არჩევაში, რომელიც ერგება მათი სწავლის სტილს. მეტაკოგნიტური სტრატეგიების სხვა მიმართულება დაკავშირებულია სასწავლო პროცესის მართვასთან ზოგადად და შეიცავს ინდივიდუალობასთან არსებულ წყაროებს, წყვეტს თუ რომელი წყაროები არის ფასეული მოცემული

დავალებისთვის, სასწავლო გეგმის სიას, კარგი სასწავლო ადგილის პოვნას და შექმნას და ა. შ. ეს მიმართულება ასევე შეიცავს საზოგადო მიზნების არსებობას ენის სწავლისთვის. უცხოური ენის სწავლა შეიძლება შეფერხდეს თუ მიზნები არა მკაფიოა ან სავარაუდო. სხვა მეტაკოგნიტური სტრატეგიები აგრეთვე ეხმარება მოსწავლეებს მოცემული ენის დავალებების განხილვაში, და არა საერთოდ ენის შესწავლის პროცესში. მეტაკოგნიტური სტრატეგიების ეს მიმართულება შეიცავს სხვა ტექნიკას, წყვეტს დავალების-კავშირის მიზნებს ენის შესწავლასთან, ყურადღებას აქცევს დავალებას, იქვე გეგმავს საფეხურებს ენის დავალებებში, 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 განმავლობაში. 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.

კომპენსატორული, გასაუმჯობესებელი სტრატეგიები ეხმარება მოსწავლეებს იმ ცოდნის შევსებაში, რაც მათ არ იციან. გასაუმჯობესებელ სტრატეგიებში შედის სინონიმები, უხვსიტყვაობა და ქესტიკულაცია.

ემოციური (affective) სტრატეგიები შეიცავს ინდივიდის გრძნობებს (მაგ.: შფოთვა, სიბრაზე, კმაყოფილება) და იძლევა ცოდნას უცხოური ენის დეტალებზე ან დავალებებზე. ემოციური სტრატეგიები გავლენას ახდენს კულტურაზე. ზოგიერთი კულტურის მიხედვით ხდება საკუთარი გრძნობების დაკავშირება სწავლებასთან. შფოთვამ შეიძლება გამოიწვიოს უარყოფითი რეაქცია უცხოური ენის შესწავლის პროცესში. მოცემული ემოციური სტრატეგიები შეიძლება დაეხმაროს მოსწავლეებს შიშის გადალახვაში, იმ გზებით როგორცაა მაგალითად: ღრმა სუნთქვა, სიცილი, საუბარი („მე ვიცი, რომ მე შემიძლია ამის გაკეთება!“, „მე ახლა უფრო მეტი ვიცი, ვიდრე ადრე“) და სიამაყე.

უარყოფითმა დამოკიდებულებამ შეიძლება შეამციროს მოსწავლეების მოტივაცია და ზიანი მიაყენოს უცხოური ენის შესწავლას, მიუხედავად ამისა, დადებითმა დამოკიდებულებამ შეიძლება საპირისპირო რამ გააკეთოს. ემოციური სტრატეგიების გამოყენება, რომელიც გამოცდის აზრებს და დამოკიდებულებას, არის

სასარგებლო მაგ.: ნებისმიერი ენის შესწავლისთვის, მასწავლებლისთვის და კლასისთვის.

სოციალური სტრატეგიები აადვილებს სწავლას და ეხმარება მოსწავლეებს გაიგონ იმ უცხოური ენის კულტურა, რომელსაც ისინი სწავლობენ. სოციალური სტრატეგიების მაგალითებია: კითხვების დასმა უფრო მეტი გარკვეულობისთვის ან კონკრეტული ფაქტის დასამტკიცებლად, ასევე დახმარება სთხოვო მეგობარს და სწავლა კლასის გარეთ. სოციალური სტრატეგიები არის გადამწყვეტი უცხოური ენის შესწავლაში. სოციალურ სტრატეგიებში შედის ურთიერთობა ხალხთან. აქ სწავლის სტრატეგია მოწმობს იმ ცვლილებებს, რომლებსაც მოსწავლე ახორციელებს უცხოური ენის სწავლების პროცესში. სოციალური სტრატეგიები გულისხმობს სწავლას ურთიერთობით, როგორიცაა მეგობრებთან ერთად მუშაობა, ან დახმარება სთხოვო მასწავლებელს (კარტერი, ნუნანი, 2001).

სხვა სტრატეგიები, როგორიცაა ინდუქციური ლოგიკის გამოყენება, განსაზღვრავს გრამატიკულ წესს, ან ქმნის გონებრივ ასოციაციებს ახალ სიტყვასა და უკვე ნაცნობს შორის. სხვა ტექნიკაც გამოიყენება, ინტერვიუები, ზეპირი მოხსენებები დავალების შესრულებამდე, სტრატეგიული დღიურები და სტრატეგიული ანკეტა, როგორიცაა სტრატეგიული ინვენტარი ენის შესწავლისთვის (ოქსფორდი, 1990b).

ოქსფორდმა (1990), გამოყო მთავარი კვლევის შედეგების (ცხრილი 4.1.) ექვსი კატეგორია, სადაც შედიოდა დამახსოვრების, საკომპენსაციო, კოგნიტური, მეტაკოგნიტური, სოციალური, ემოციური სტრატეგიები, რომლებიც დაყო ორ ძირითად ჯგუფად, პირდაპირი და არაპირდაპირი სტრატეგიები. პირდაპირ სტრატეგიებში ის გულისხმობდა იმ მენტალურ პროცესებს, რომლებიც შესასწავლ ენაზეა მიმართული, არაპირდაპირში – ხელს უწყობს ენის ათვისებას დაგეგმვის, რეგულაციის საშუალებით.

ცხრილი 4.1: რ. ოქსფორდის ენის შესწავლის სტრატეგიების სისტემა (ოქსფორდი, 1990)

ტიპი	ძირითადი სტრატეგიები	მეორეხარისხოვანი სტრატეგიები
პირდაპირი სტრატეგიები	1. მნემონიკური სტრატეგიები	ა) მენტალობის შექმნა. ბ) იმიჯების და ხმების შექმნა. გ) მიმოხილვა. დ) მოქმედება.
	2. კოგნიტური სტრატეგიები	ა) პრაქტიკა. ბ) ინფორმაციის მიღება და გაანალიზება. გ) ანალიზი. დ) სტრუქტურის შექმნა.
არაპირდაპირი სტრატეგიები	3. საკომპენსაციო სტრატეგიები	ა) გამოცნობა. ბ) ნაკლი საუბარში და წერაში.
	4. მეტაკოგნიტური სტრატეგიები	ა) კონცენტრაცია სწავლის მიმართ. ბ) სწავლის დაგეგმვა. გ) სწავლის შეფასება.
	5. ემოციური სტრატეგიები	ა) ღელვის შემცირება. ბ) თვით-გამხნევება. გ) ემოციების მართვა.
	6. სოციალური სტრატეგიები	ა) შეკითხვების დასმა. ბ) თანამშრომლობა. გ) ემფატია სხვებთან ერთად.

მკვლევარებმა კონცეპტუალიზაცია უნდა მოახდინონ უცხოური ენის შესწავლის სტრატეგიებში, რომლებიც შეიცავს სწავლის სოციალურ და ემოციურ

მხარეებს უფრო მეტად ინტელექტუალური ხაზით. უცხოური ენის შემსწავლელი არ არის კოგნიტური და მეტაკოგნიტური მექანიზმი, ის არის სრულფასოვანი პიროვნება.

მასწავლებელს შეუძლია აწარმოოს კვლევა, რათა უკეთ გაიცნოს თავისი სტუდენტები და გაითვალისწინოს ის სტრატეგიები, რომლებიც მოსწავლეებს სჭირდებათ.

არსებობს ბევრი აქტიური სტრატეგია, რომელიც მოსწავლემ უნდა გამოიყენოს ეფექტური სწავლებისთვის. მოსწავლეები სტრატეგიების შესწავლით პოულობენ გზას გაზარდონ თვალთახედვის არე სოციალური ურთიერთობისთვის. მაგ.: ელვინ ჰეთჩის (1978) მიხედვით, ისინი ავითარებენ ტექნიკას კარგი საუბრისთვის.

ნებისმიერი სახის სტრატეგიული სწავლების წარმატებაში მასწავლებელმა მხედველობაში უნდა მიიღოს თითოეული ინდივიდის წარმატება.

4.2. სტრატეგიების კავშირი სწავლის

წარმატებასთან

სტრატეგიებისა და სწავლაში მოპოვებული შედეგების კავშირის კვლევა დაიწყო „ძლიერი მოსწავლეების“ სტრატეგიებით რუბინის (1981) და სტერნის (1975) მიერ. ამ კვლევის შემდეგ უამრავი მკვლევარი შეეცადა შეესწავლა უცხოური ენის შესწავლის სტრატეგიის მნიშვნელობა წარმატებულ მოსწავლეებში (ჩემოტი და კუპერი, 1989; ნაიმანი, ფროლიხი, სტერნი და ტოდესკო, 1978 და ა. შ.). მათ აღნიშნეს, რომ წარმატებული მოსწავლეები უფრო ხშირად იყენებენ უცხოური ენის შესწავლის სტრატეგიებს, ვიდრე ნაკლებად წარმატებული მოსწავლეები. მკვლევარებს მიაჩნიათ, რომ ენის შესწავლის სტრატეგია მნიშვნელოვან როლს ასრულებს უცხოური ენის შესწავლისას.

ნაიმანი, ფროლიხი, სტერნი და ტოდესკო (1978) შეეცადნენ შეესწავლათ ძლიერი მოსწავლეები. მათ აღმოაჩინეს 6 სტრატეგია:

სტრატეგია 1: მოსწავლისთვის შესაფერისი სწავლის სტილის პოვნა. ზოგიერთი იყენებს აუდიო მასალას, ზოგიერთი კი ცდილობს ურთიერთობის დამყარებას.

სტრატეგია 2: მოსწავლე უცხოური ენის შესწავლის პროცესში. ისინი კლასში არიან აქტიურები. უსმენენ რადიოს, დადიან კინოში.

სტრატეგია 3: უცხოური ენის ცოდნის განვითარება, როგორც სისტემა და როგორც კომუნიკაცია. მათ ესმით, რომ უცხოური ენა არის არა მარტო წესების რთული სისტემა, არამედ რომ ის გამოიყენება მიზნის მისაღწევად.

სტრატეგია 4: ყურადღების მიქცევა უცხოური ენის ცოდნის განვითარებაზე. ისინი კმაყოფილები არიან უცხოური ენის ცოდნის დონით, მაგრამ მაინც ცდილობენ მის გაუმჯობესებას. ითხოვენ შეცდომები შეუსწორონ.

სტრატეგია 5: უცხოური ენის განვითარება როგორც ცალკე სისტემა. მოსწავლეები ცდილობენ განავითარონ საკუთარი ცოდნა, შესასწავლ ენას არ უკავშირებენ მშობლიურ ენას.

სტრატეგია 6: ანგარიშის გაწევა იმ მოთხოვნებისთვის, რომლებსაც უცხოური ენა წამოაყენებს. მოსწავლეს უჭირს თავისი თავის გამოვლენა, ის უშვებს ბევრ შეცდომას.

ნაიმენმა, ფროლიხმა, სტერნმა და ტოდესკომ (1978) გამოყვეს კიდევ უფრო სპეციფიკური ტექნიკის სტრატეგიები:

- ხმამაღლა გამეორება მასწავლებლის შემდეგ;
- წესების გათვალისწინება გრამატიკის მიხედვით;
- ლექსიკონის შექმნა და მათი დამახსოვრება;
- რადიოს, ტელევიზორის, მაგნიტოფონის და ა. შ. მოსმენა;
- ურთიერთობის დამყარება;
- ჟურნალების, გაზეთების და ა. შ. კითხვა.

ზოგიერთ მოსწავლეს შეუძლია უფრო ზუსტად, დეტალურად და ორგანიზებულად ფიქრი, რადგან ისინი არიან უნარიანები, შეუძლიათ ანალიტიკური აზროვნება ზეპირ მასალაზე და დამახსოვრება. ეს უნარები შეიძლება იყოს მნიშვნელოვანი წარმატებისთვის. ნაკლებად წარმატებულ მოსწავლეებს შეიძლება არ ჰქონდეთ წარმატება იგივე მიზეზების არ ქონის გამო, მათ არ შეუძლიათ სტრატეგიების წარმოჩენა უუნარობის გამო.

წარმატებული მოსწავლეები არკვევენ თუ რომელი სტრატეგიები არის გამოსადეგი. ასევე ეფექტურია, როდესაც სტრატეგიებს აერთიანებენ.

რუბინი (1981) აყალიბებს კარგი მოსწავლის შემდეგ თვისებებს:

- ❖ არის გულმოდგინე და მოაზროვნე;
- ❖ უყვარს ურთიერთობა;
- ❖ ნელია, იმიტომ რომ ნაკლები შეცდომა დაუშვას;
- ❖ ყურადღებიანია დავალების მიმართ, იყენებს ანალიზს;
- ❖ იყენებს ყველა პრაქტიკულ შესაძლებლობას;
- ❖ ყურადღებას აქცევს საკუთარ მეტყველებას;
- ❖ ყურადღებას აქცევს სიტყვის მნიშვნელობას.

ვენდენმა (1991) კვლევა ჩაატარა 60 სტუდენტზე. სტუდენტები დაყვეს ძლიერ და სუსტ ჯგუფად. მონაცემები შეაგროვეს ანკეტების და ინტერვიუების სახით. ანკეტირების შედეგად მიღებული მონაცემები ემყარებოდა ფორმალურ პრაქტიკას, ფუნქციონალურ პრაქტიკას და მონიტორინგს. ფუნქციონალური სტრატეგიების კატეგორია შედგებოდა რამდენიმე სტრატეგიის კომპონენტისგან: ა) ურთიერთობა; ბ) აზროვნება უცხოურ ენაზე; გ) ჯგუფური მუშაობა. ფუნქციონალურ პრაქტიკულ სტრატეგიაში შედის ლექციები, ტელევიზორის და ფილმების ყურება.

რუბინის (1981) მიხედვით კარგი მოსწავლეები არიან გულმოდგინეები, აქვთ მიხვედრილობის უნარი. არიან კომუნიკაბელურები, მოჰყავთ მაგალითები და აანალიზებენ, ხშირად მიმართავენ პრაქტიკას, ყურადღებას აქცევენ საკუთარ მეტყველებას, ასევე სიტყვის მნიშვნელობას.

წარმატებული მოსწავლეები ირჩევენ სტრატეგიებს, რომ იმუშაონ ერთად, კარგად ერგებიან მოცემულ დავალებას (ჩემოტი, კუპერი, 1989). სტუდენტებს შეუძლიათ ადვილად ახსნან სტრატეგიები, რომლებსაც ისინი იყენებენ და ასევე თუ რატომ იყენებენ მათ (ო'მელი, ჩემოტი, 1990).

კვლევებიდან ჩანს, რომ წარმატებული მოსწავლეები იყენებენ სტრატეგიების ფართო არჩევანს. მაგ.: მათ შეიძლება გაიმეორონ ჩუმად თავისთვის ბგერები, რომლებიც ესმით მასწავლებლისგან, ან სხვა სტუდენტებისგან. როდესაც მასწავლებელი კითხვას უსვამს სტუდენტებს, ისინი ხშირად ფიქრობენ საკუთარ პასუხზე და ადარებენ მას სხვა პასუხებს. როდესაც სწავლობენ დიალოგს, ისინი ცდილობენ გააიგივონ უცხო ენის როლებთან და დიდი ყურადღება მიაქციონ იმ ენის მნიშვნელობას, რომელსაც იყენებენ. მათ შეუძლიათ განიხილონ გაკვეთილის მასალა სხვა სტუდენტებთან. კლასის გარეთ ისინი იყენებენ ყველა შესაძლებლობას

გამოიყენონ ენა, როგორც ურთიერთობის საშუალება. მაგ.: ადამიანებთან ურთიერთობა, რადიოს მოსენა, გაზეთების კითხვა.

კარგი მოსწავლეები არიან აგრეთვე ძალიან აქტიურები, მონდომებულები სწავლის პროცესით და მათი პიროვნული სწავლის სტილით, ისინი იყენებენ სტრატეგიებს სწავლის გასაუმჯობესებლად. ცდილობენ აღმოაჩინონ თუ რომელი სტრატეგიები არის მნიშვნელოვანი უცხოური ენის განვითარებისთვის. ასეთმა კვლევებმა აჩვენეს, რომ წარმატებული მოსწავლეები იყენებენ უფრო მეტ სტრატეგიებს, ვიდრე არაწარმატებული მოსწავლეები. მათ ასევე აჩვენეს, რომ სხვადასხვა სტრატეგიები დაკავშირებულია უცხოური ენის სწავლის სხვადასხვა ასპექტებთან. სტრატეგიები, სადაც შედის ფორმალური პრაქტიკა (მაგ; ახალი სიტყვის გამეორება) ხელს უწყობს ლინგვისტური უნარის განვითარებას, მაშინ როდესაც სტრატეგიები, სადაც შედის ფუნქციური პრაქტიკა (მაგ.: იპოვო თანამოსაუბრე) ეხმარება მეტყველების განვითარებას. წარმატებულმა მოსწავლეებმა შეიძლება აგრეთვე გამოიყენონ სხვადასხვა სტრატეგიები სხვადასხვა საფეხურზე მეტი განვითარებისთვის.

სუსტები არიან ის მოსწავლეები, რომლებიც დამოკიდებულნი არიან მასწავლებელზე. სტუდენტებს უნდა ასწავლონ დამოუკიდებლად მუშაობა.

ო'მელიმ და ჩემოტმა (1990) ჩაატარეს ასევე კვლევა. ერთი ჯგუფი მოამზადეს კოგნიტურ და სოციალურ სტრატეგიებში, მეორე ჯგუფი მოამზადეს მეტაკოგნიტურ სტრატეგიებში. მესამე ჯგუფი არ მოამზადეს არც ერთ სტრატეგიაში. იმ ჯგუფმა, რომელიც მოამზადეს მეტაკოგნიტურ სტრატეგიებში კარგი შედეგი აჩვენა მეტყველებაში, მაგრამ არა მოსასმენ დავალებებში. ჯგუფმა, რომელიც მოამზადეს კოგნიტურ სტრატეგიებში უკეთესი შედეგი აჩვენა, ვიდრე საკონტროლო ჯგუფმა. აქედან გამომდინარე ო'მელი და ჩემოტი ამტკიცებენ, რომ სტუდენტები, რომლებიც გამოიყენებენ სწავლის სტრატეგიებს, გაიუმჯობესებენ უცხოური ენის ცოდნის დონეს. ო'მელი აცხადებს, რომ სტრატეგიის სწავლის ეფექტურობა დამოკიდებულია კულტურულ თავისებურებასთან. თუმცა ეს დებულება არ არის დაფუძნებული შედარებით ანალიზზე.

ამგვარად, სტრატეგიები გავლენას ახდენენ უცხოური ენის შესწავლის წარმატებაზე, არსებობს სტრატეგიების ურთიერთკავშირი: ა) უცხოური ენის

შესწავლის პროცესთან; ბ) უცხოური ენის სწავლების და ურთიერთობის დაუცველობის გაზრდასთან და გ) სწავლების მართვასთან.

სტრატეგიები, სადაც შედის მარტივი ოპერაციები ლინგვისტურ მასალაზე, როგორიცაა გამეორება, დაზეპირება, ხშირად გამოიყენება საშუალო სკოლებში. სხვა სტრატეგიები, როგორიცაა მონიტორინგი ან დაჯგუფება და ა. შ. მოგვიანებით წარმოჩინდა და ნაკლებად გამოიყენება. ადვილი სტრატეგიები უფრო ხელსაყრელია ყველასთვის და ვარჯიშმა შეიძლება მოახდინოს გავლენა მათ ხშირ გამოყენებაზე, ხოლო რთული სტრატეგიები შეიძლება ყველასთვის არ იყოს მისაღები. ასევე სტრატეგიები ფართოდ არის დაკავშირებული სწავლის გამოცდილებასთან.

ო'მელის კვლევაში შედის ისეთი საკითხები, როგორიცაა ყურადღების გამახვილება და მონიტორინგი. ვენდენი (1991) მიმართავს მოსწავლის უნარს ანალიზისთვის, დაგეგმისთვის და პრიორიტეტების შესაქმნელად. თითოეულ შემთხვევაში, ჩვენ გვაქვს წარმოდგენა მოსწავლის აზროვნებაზე, მის სწავლაზე და არჩევანის გაკეთებაზე, თუ რომელი არის მისთვის ოპტიმალური.

გამოთქმულია აზრი, რომ არსებობს კავშირი უცხოური ენის სწავლის მოტივაციას და გამოყენებულ სტრატეგიებს შორის (მაკინტაუერი, 1994).

მოტივაციის თვისობრივი ანალიზები დაკავშირებულია სტრატეგიების მართვასთან. შეიძლება მოტივაციური ორიენტაციების დაკავშირება სტრატეგიებთან.

შმიდტმა ეგვიპტეში კვლევის შედეგად დაადგინა, რომ ინსტრუმენტულად მოტივირებული სტუდენტები უფრო ხშირად იყენებდნენ კოგნიტურ და მათემატიკურ სტრატეგიებს.

უცხოური ენის სწავლის სტრატეგიები არის სპეციფიკური მოქმედება, ქცევა, საფეხურები, ან ტექნიკა, რომლებსაც სტუდენტები იყენებენ წარმატების დასამტკიცებლად უცხოური ენის გამოყენებისას (ოქსფორდი, 1990b). სტრატეგიები არის მოქმედების იარაღი, რომელიც საჭიროა უცხოური ენის კომუნიკაციური ნიჭის განვითარებისთვის (ო'მელი, ჩემოტი, 1990).

კოგნიტური (მაგ.: თარგმნა, ანალიზი) და მეტაკოგნიტური (მაგ.: დაგეგმვა, ორგანიზება) სტრატეგიები ხშირად გამოიყენება ერთად, ისინი ერთმანეთს აძლიერებენ (ო'მელი, ჩემოტი, 1990). სტრატეგიების კომბინაციას ხშირად აქვს მეტი ეფექტი, ვიდრე თითოეულ სტრატეგიას.

უცხოურ ენაზე საუბარი მოითხოვს ისეთ სტრატეგიებს, როგორც არის რისკი, პერეფრაზირება, სიტყვაუხვობა, თვით-მონიტორინგი და თვით შეფასება.

სოციალური და ემოციური სტრატეგიები ნაკლებად არის მოცემული უცხოური ენის კვლევებში. ეს ალბათ იმიტომ, რომ ეს ქცევები არ არის შესწავლილი მკვლევარების მიერ, იმიტომ, რომ მოსწავლეები არ აქცევენ ყურადღებას საკუთარ გრძნობებს და სოციალურ ურთიერთობას როგორც უცხოური ენის სწავლის პროცესის ნაწილს (ოქსფორდი, 1994).

როგორც აღვნიშნეთ, რებეკა ოქსფორდის კვლევები სტრატეგიების შესახებ და მის მიერ შექმნილი კითხვარი ყველაზე პოპულარულია უცხოური ენის შესწავლის თანამედროვე მიდგომებში.

ოქსფორდი (1990) გამოყოფს შემდეგ ფაქტორებს, რომლებიც გავლენას ახდენენ სტრატეგიების არჩევაში:

მოტივაცია. მოტივირებული მოსწავლეები იყენებენ მეტ სტრატეგიებს, ვიდრე ნაკლებად მოტივირებული მოსწავლეები. როგორც დორნიეიმ და ოტომ (1998) აღნიშნეს, სწავლის სტრატეგიები როგორც მიზან-მიმართული ქცევები დამახასიათებლად მიუთითებს მოტივაციის არსებობაზე.

სქესი. მდებრობითი სქესის მოსწავლეები უფრო იყენებენ სტრატეგიებს, ვიდრე მამრობითი სქესის მოსწავლეები.

კულტურული ბექგრაუნდი. ზეპირი დამახსოვრება და დამახსოვრების სხვა ფორმები უფრო იყო გავრცელებული აზიელ სტუდენტებში, ვიდრე სხვა კულტურული ბექგრაუნდის მქონე სტუდენტებთან.

დამოკიდებულება და შეხედულებები. ამას აქვს დიდი ეფექტი სტრატეგიების არჩევაში, უარყოფითი დამოკიდებულებები და შეხედულებები ხშირად იწვევს სუსტ სტრატეგიებს.

დავალების ტიპი. დავალების არსი ეხმარება განსაზღვროს სტრატეგიები.

ასაკი. სხვადასხვა ასაკის მოსწავლეები იყენებენ სხვადასხვა სახის სტრატეგიებს.

სტილი. სწავლის სტილი ხშირად განსაზღვრავს უცხოური ენის სწავლის სტრატეგიების არჩევას. მაგ.: ანალიტიკური ტიპის სტუდენტები უპირატესობას ანიჭებენ ისეთ სტრატეგიებს, როგორიცაა ანალიზების დაპირისპირება, წესების შესწავლა, და სიტყვების და ფრაზების ანალიზი, სხვა სტუდენტები იყენებენ

სტრატეგიებს მნიშვნელობის გასაგებად (გამოცნობა, დამარცვლით კითხვა, წინასწარ თქმა) და საუბრობენ მიუხედავად იმისა, რომ არ იციან ყველა სიტყვა (პერეფრაზირება, ჟესტიკულაცია).

ენის სასწავლო გარემო და კარიერაზე ორიენტაცია ახდენს ასევე გავლენას სტრატეგიების გამოყენებაზე.

ენის დავალების სირთულე გავლენას ახდენს სტრატეგიულ არჩევანზე ბევრ კვლევაში (ბიალისტოკი, 1990; ო'მელი და ჩემოტი, 1990).

პრაქტიკული, რეალისტური მაჩვენებლები—როგორიცაა ანკეტები, ინტერვიუები, მოსწავლის დღიურები და საკლასო ოთახებზე დაკვირვება. ესენი არის ასევე სტრატეგიის მთავარი პირობა.

გამოცდილება. მოსწავლემ სტრატეგიის გამოყენებით შეიძლება ვერ მიიღოს მაღალი შედეგი, მაგრამ მიიღებს დიდ გამოცდილებას.

შეწყობა მოსწავლის სწავლების საჭიროების მიხედვით: მასწავლებლების უმრავლესობამ იცის მათი მოსწავლეების მიმდინარე სწავლის სტრატეგიები, მათ უფრო ეფექტურად შეუძლიათ სწავლების შეწყობა მოსწავლეების საჭიროებებთან. მაგ.: ზოგ სტუდენტს შეუძლია მეტი გამოცდილება მიიღოს ვიზუალურად ნაჩვენებ მასალიდან, ვიდრე აუდიო მასალიდან. ასეთი ცოდნა ეხმარება მასწავლებელს სისტემატურად შეუდგეს სტრატეგიის სწავლებას და გააუმჯობესოს ენის სწავლება.

მიუხედავად ნაშრომების სიმრავლისა, ჩვენი აზრით კვლევები მოსწავლის სტრატეგიების შესახებ საკმაოდ ამორფულ მდგომარეობაშია. არსებობს სისტემატური საწყისები სტრატეგიების სქემების კატეგორიზაციაში. ზოგიერთი მათგანი, მაგალითად, მეტაკოგნიტური, კოგნიტური, თანამშრომლობითი სტრატეგიები ხელსაყრელია სკოლაში სწავლისთვის. მაგრამ ისევ ღიაა რჩება კონკრეტული ტიპის სტრატეგიის როლი სასწავლო პროცესის ეფექტიანობისათვის.

ოქსფორდის მიერ დამუშავებული კითხვარი („ენის შესწავლის სტრატეგიების გაზომვა“) საკმაოდ ხშირად გამოიყენება განსხვავებული კულტურის და განათლების სისტემების პირობებში. ერთ-ერთი ასეთი კვლევა ეკუთვნის ტაივანის მკვლევარებს. ჩვენს კვლევით ნაწილში ამ შედეგებს შევადარებთ ჩვენს მიერ მიღებულ მასალას.

უცხოური ენის შესწავლის სტრატეგიები დაკავშირებულია კონტროლის თავისებურებაზე, მიზან-მიმართულებაზე, ავტონომიაზე და თვითეფექტურობაზე.

მიზანი ითვალისწინებს მიმართულებას მოქმედებისკენ. მიზნის მიღწევა შეიძლება ინგლისურ-ენოვანი ჟურნალების კითხვით. სწავლის სტრატეგიები შეიცავს ასევე დროის დაგეგმვას, სტატიების კითხვას, სიტყვის მიხედვით შინაარსის გაგებას, ყველაფერს, რასაც შეიძლება ეწოდოს სტრატეგიული ჯაჭვი: გადამხმარის სისტემა, კავშირი და სტრატეგიების მხარდაჭერა.

სწავლის სტრატეგიები არის განსაკუთრებული მიდგომა ან ტექნიკა, რომელსაც მოსწავლეები ცდილობენ გამოიყენონ უცხოური ენის შესასწავლად. ისინი პრობლემაზე ორიენტირებულნი არიან. მოსწავლეები იყენებენ სწავლის სტრატეგიებს, როდესაც ისინი აწყდებიან პრობლემებს, როგორცაა ახალი სიტყვის გახსენება. მოსწავლეებმა ჩვეულებრივ იციან ის სტრატეგიები, რომლებსაც ისინი იყენებენ. მოსწავლეებს, რომლებსაც ხშირად აქვთ პრობლემები, ამბობენ თუ რა სურთ მათ თქვან, მაგრამ, ვერ გამოთქვამენ არასაკმარისი ცოდნის გამო. იმისთვის, რომ დაძლიონ ეს პრობლემები ისინი მიმართავენ სხვადასხვა სახის კომუნიკაციურ სტრატეგიებს. მაგ: მათ შეუძლიათ თავი აარიდონ პრობლემურ საკითხს. თუ მოსწავლემ არ იცის სიტყვა შესასწავლ ენაში, მას შეუძლია მშობლიური ენიდან გადმოიღოს, ან კიდევ სხვა უცხოური ენიდან, რომელიც მნიშვნელობით ახლოსაა, ან შეეცადოს პერეფრაზირება გაუკეთოს სიტყვის მნიშვნელობას ან ააგოს ახალი სიტყვა (მაგ: „სურათის ადგილი” „სამხატვრო გალერეიდან”). ეს სტრატეგიები აშკარა გამონაკლისია იმ სტრატეგიების, რომლებიც გამოიყენება მშობლიურ ენაში.

არსებობს ბევრი მცდელობა იმისა, რომ აეგოთ ფსიქოლინგვისტური მოდელები კომუნიკაციური სტრატეგიების გამოსაყენებლად. მაგალითისთვის, კლაუს ფერჩმა და გაბრიელე კასპერმა (1983) შემოგვთავაზეს სამეტყველო პროდუქციის მოდელი, სადაც შედის დაგეგმვა და შესასრულებელი ფაზა. კომუნიკაციური სტრატეგიები განიხილება, როგორც დაგეგმვის ფაზის ნაწილი. მათ იყენებენ მაშინ, როდესაც მოსწავლეები ეცნობიან გეგმის რამდენიმე სახის პრობლემას, რომელიც ხელს უშლის მათ შესრულებას. მათ ასევე შეუძლიათ არ გამოიყენონ გეგმა და განავითარონ სუსტი სტრატეგია (როგორცაა განსხვავებული ტოპიკის გამოყენება), ან შეეცადონ შეინარჩუნონ ორიგინალური კომუნიკაციური მიზანი რამდენიმე სახის მიღწევითი სტრატეგიის ადაპტირებისთვის (როგორცაა მშობლიური ენიდან გადმოტანა). როგორც სელინკერმა (1972) აღნიშნა, კომუნიკაციური სტრატეგიები წარმოქმნის ერთ-ერთ პროცესს, რომელიც

პასუხისმგებელია მოსწავლის შეცდომაზე. საინტერესო იქნება იმის გარკვევა ახდენს თუ არა გავლენას კომუნიკაციური სტრატეგიების გამოყენება უცხოური ენის ათვისებაზე. მაგ: ამჩნევენ თუ არა მოსწავლეები ხარვეზებს კომუნიკაციური სტრატეგიების გამოყენების შედეგად? კომუნიკაციური სტრატეგიების წარმატებული გამოყენება თავს არიდებს მოსწავლეებისთვის იმის საჭიროებას, რომ ისწავლონ სწორად შესასწავლი ენის ფორმები.

კომუნიკაციური სტრატეგიები:

უხვსიტყვაობა, სადაც მოსაუბრე აღწერს შესასწავლი საგნების ან მოქმედებების თვისებებს. (ფერი, ზომა, ფორმა, ფუნქცია და ა. შ.)

სიტყვასიტყვითი თარგმანი: ამ სტრატეგიის წარმატება დამოკიდებული უნდა იყოს მოსაუბრის თავდაჯერებულობაზე, რომ მსმენელმა იცის მისი მშობლიური ენა, ან ის რომ, მოსაუბრის მშობლიურ ენასა და ინგლისურ ენას შორის არის მსგავსება სტრუქტურაში.

მიმიკურად გამოსახვა, რომელიც ხშირად გამოიყენებოდა ამ ურთიერთობაში მოსწავლის მიერ.

სტუდენტებს, რომლებიც ავითარებენ სტრატეგიულ ნიჭს ინგლისურ ენაში, ასევე სჭირდებათ განავითარონ ისეთი ლინგვისტური წყაროები, სადაც კომუნიკაციური სტრატეგიები იყო გამოყენებული. მშობლიურ ენაზე მოსაუბრეები უფრო მეტად იყენებენ უხვსიტყვაობას და მიახლოებით მნიშვნელობას, ვიდრე არამშობლიურ ენაზე მოსაუბრეები. არსებობს მკაფიო განსხვავებები მშობლიურ ენაზე მოსაუბრე ჯგუფსა და არამშობლიურ ენაზე მოსაუბრე ჯგუფს შორის დონის მოხედვით, ინფორმაციის გადაცემაში. არამშობლიურ ენაზე მოსაუბრეები ითვალისწინებენ მეტ დეტალს, ვიდრე მშობლიურ ენაზე მოსაუბრეები.

ფერჩმა და კასპერმა (1983) კომუნიკაციური სტრატეგიები დაყვეს ორ მთავარ ჯგუფად:

1. შესასრულებელი სტრატეგიები. ესენი იყოფა გამაერთიანებელ სტრატეგიებად, როგორიცაა დახმარების თხოვნა და არაგამაერთიანებელ სტრატეგიებად, სადაც მოსწავლე ცდილობს პრობლემების გადაჭრას სხვისგან დაუხმარებლად.

ფერჩმა და კასპერმა სტრატეგიებს შორის გამოყვეს:

-**შენაცვლება.** მოსაუბრეები ანაცვლებენ სიტყვებს ერთი-მეორეს, მაგ.: “if” for “weather”.

-**განზოგადება.** უცხოურ ენაზე მოსაუბრეები იყენებენ ზოგად სიტყვებს უფრო მეტად, ვიდრე კონკრეტულს, როგორიცაა “animal” for “rabbit”.

-**აღწერა.** მოსაუბრეები ვერ იხსენებენ სიტყვას “kettle” და აღწერენ მას, როგორც “the thing to cook water in”.

-**მაგალითი.** მოსაუბრეებს მოჰყავთ მაგალითი უფრო მეტად, ვიდრე ზოგადი ტერმინი “cars” for “transport”.

-**ახალი სიტყვის შექმნა.** სიტყვის შექმნა, როდესაც არ იცი კონკრეტული საგნის სახელწოდება.

2. თავის არიდების სტრატეგიები. ეს სტრატეგიები ფერჩმა და კასპერმა დაყვეს შემდეგ სახეებად

-**ფორმალურად თავის არიდება.** მოსაუბრე თავს არიდებს დეტალიზაციას.

-**ფუნქციონალური თავის არიდება.** მოსაუბრე თავს არიდებს სხვადასხვა სახის ფუნქციებს.

ტარონეს სოციალურ კომუნიკაციური სტრატეგიები და ფერჩის და კასპერის ფსიქოლოგიური სტრატეგიები არის დამატებითი გზები, რომ სტუდენტებმა თავი გაართვან პრობლემებს უცხოურ ენაზე ურთიერთობისას. კელერმანმა, ბონგარტმა და პოლისემ (1987) აღნიშნეს, რომ ეს მიდგომები შეიძლება გამარტივდეს. საერთო ფაქტორი ყველა კომუნიკაციური სტრატეგიის არის ის, რომ მოსწავლეს უწევს თავი გაართვას იმ კონკრეტულ სიტუაციაში, სადაც არ იცის სიტყვა. სტრატეგიები მოითხოვს გულმოდგინე მუშაობას ლექსიკურ ხარვეზებზე.

➤ კომუნიკაციური სტრატეგიები გამოიყენება ინდივიდის მიერ იმისთვის, რომ მოაგვაროს ის კრიზისი, რომელიც ჩნდება, როდესაც ენის წყობა არაადეკვატურია ინდივიდის აზრებისა (ტარონე, 1977).

➤ კომუნიკაციური სტრატეგიები გამოიყენება თვით კომუნიკაციური მიზნის მისაღწევად (ფერჩი და კასპერი, 1983).

➤ კომუნიკაციურ სტრატეგიებს მოსაუბრე იყენებს იმისთვის, რომ დაძლიოს პრობლემები, რომლებიც ჩნდება დაგეგმილი ფაზის დროს, და როდესაც არსებობს ლინგვისტური ნაკლი (პოლისე, ბონგარტი, კელერმანი, 1984).

ლარსენ-ფრიმენი და ლონგი (1991) აღნიშნავენ, რომ ყველა კომუნიკაციური სტრატეგიები ეხმარება მოსწავლეს უცხოური ენის ათვისებაში, რადგან ისინი უფლებას აძლევენ მოსწავლეებს გააგრძელონ საუბარი, და ამით აძლევენ მეტ შესაძლებლობებს. თეორიის მიხედვით გაგება არის აუცილებელი, მაგრამ არა საკმარისი პირობა უცხოური ენის ათვისებისთვის.

მასწავლებლის ერთ-ერთი მიზანი არის უზრუნველყოს სტუდენტები ლინგვისტური წყაროებით, რომლებიც მათ სჭირდებათ მეტი შედეგის მისაღებად ურთიერთობის დასამყარებლად.

ნელსონს და კარსონს (1998) მოჰყავთ შემდეგი მაგალითი, როდესაც მოსწავლემ არ იცის სწორი სიტყვა:

Learner: I'm looking for [testel].

E. N.: Erica Tesdell? Her office is 100.

Learner: [testel].

E. N.: A woman teacher?

Learner: No, man [testel].

E. N.: What does he look like?

მოსწავლემ საბოლოოდ იპოვა Ted Taylor. ამ შემთხვევაში, მოსწავლემ იცოდა სახელი, მაგრამ ვერ შეძლო მისი გადმოცემა ადვილად ცუდი გამოთქმის გამო და არ ჰქონდა უნარი გამოეყენებინა სტრატეგიები.

კომუნიკაციური სტრატეგიების განვითარებისთვის დაწვრილებითი დიდაქტიკური მიდგომა არის შესაძლებელი.

არსებობს რამდენიმე მასალა, რომელიც ასწავლის მოსწავლეს, თუ როგორ გამოიყენოს კომუნიკაციური სტრატეგიები, როდესაც იქმნება პრობლემები ინფორმაციის გადაცემისას. მასწავლებელს შეუძლია გაითვალისწინოს: 1) აქტუალური სწავლება ასეთი სტრატეგიების და 2) შესაძლებლობები სტრატეგიის გამოყენების პრაქტიკისთვის.

სტრატეგიების ცოდნა წახალისებს სტუდენტებს ილაპარაკონ, მიუხედავად მათი ლექსიკური მარაგისა.

სახელმძღვანელოში Keep Talking (ბიალისტოკი, 1981) მოცემულია მაგალითი, სადაც სტუდენტები აღწერენ მათ ყოველდღიურ პრობლემებს, როგორიცაა მაგ.: გასაღების დაკარგვა, ისინი ვერ იხსენებენ სახელს. თუ სტუდენტებმა არ იციან

სიტყვა “key”, მათ შეიძლება ჰკითხონ მასწავლებელს, ან ჩაიხედონ ლექსიკონში, ან შეეცდებიან ანალიტიკური აზროვნების გამოყენებას – “the thing you open doors with”.

ცხრილი 4.2: განსხვავებული მიდგომები კომუნიკაციური სტრატეგიების მიმართ

სოციალურად მოტივირებული სტრატეგიები პრობლემის გადასაჭრელად, რომელიც გაგებაში ჩნდება (ტარონე, 1977)	ფსიქოლოგიურად მოტივირებული სტრატეგიები პრობლემების გადასაჭრელად, რომელიც გამოთქმაში ჩნდება (ფერჩი, კასპერი, 1983)	ლექსიკის ნაკლოვანების აღსადგენად (კელერმანი, 1987)
- პარაფრაზირება (მიახლოებითი მნიშვნელობა, ახალი სიტყვების შექმნა, უხვსიტყვაობა). - დაბრუნება მშობლიური ენის თარგმნაზე, მიმიკურად გამოსახვა. - თავის არიდება.	- მიღწევის სტრატეგიები. - ერთობლივი სტრატეგიები. - არაერთობლივი სტრატეგიები. (შენაცვლება, განზოგადება, აღწერა, მაგალითის მოყვანა, ახალი სიტყვების შექმნა). - თავის არიდების სტრატეგიები: - ფორმალური (მორფოლოგიური, გრამატიკული). - ფუნქციონალური (მოქმედებითი).	- მიახლოებითი მნიშვნელობა (ერთი სიტყვის შენაცვლება მეორეთი). - ანალიტიკური. - ლინგვისტური.

(კუკი, 1991)

სწავლის სტილი და სწავლის სტრატეგიები ხშირად დაკავშირებულია ერთმანეთთან. სტილი იქმნება სწავლის სტრატეგიებისგან.

სტრატეგიების გამოყენება ეფექტურია შემდეგი პირობების დაცვით: ა) სტრატეგია დაკავშირებულია დავალებასთან; ბ) სტრატეგია მოარგებს მოსწავლის სწავლის სტილს გარკვეულ ხარისხს; გ) სტუდენტი იყენებს სტრატეგიას ეფექტურად და აკავშირებს მას სხვა სტრატეგიებთან. სტრატეგიები, რომლებიც ასრულებენ ამ პირობებს „სწავლას უფრო ადვილს ხდიან, უფრო სწრაფს, უფრო მხიარულს, უფრო ეფექტურს და ადვილად გადაჰყავს ახალ სიტუაციებში” (ოქსფორდი, 2001), ასევე ხდის უფრო დამოუკიდებელს, ავტონომიურს.

უცხოური ენის სასწავლო სტრატეგიების ყველა განსაზღვრება გულისხმობს შეგნებულ მოძრაობას უცხოური ენის დაუფლების მიზნისკენ. სტრატეგიების მრავალსახეობას ასევე უწოდებენ სტრატეგიულ ჯაჭვს.

არ არის გასაკვირი, რომ სტუდენტს, რომელიც ხშირად იყენებს სწავლის სტრატეგიებს, ქონდეს თვით-აქტიურობის მაღალი დონე და სურვილი იყოს წარმატებული, ხოლო სუსტი მოსწავლეები სტრატეგიებს იშვიათად იყენებენ.

სტრატეგია იმდენი არსებობს, რომ მათთვის შეიქმნა უამრავი სქემა. მათ შორის არის ვაინშტაინის სქემა, მისი მოდელი წარმოდგენილია LASSI კითხვარით შემდეგ ილუსტრაციაში.

ილუსტრაცია 4.1: LASSI სტრატეგიების კატეგორიები

დროის მართვა.	ტექნიკის გამოყენება.
კონცენტრაცია და ყურადღება დავალების მიმართ.	თვით-ტესტირება, მიმოხილვა, კლასის მომზადება.
ინფორმაციის გადამუშავება.	ტესტისთვის მზადება და ტესტირება.
მთავარი იდეების გამოყოფა,	

მნიშვნელოვანი ინფორმაციის

ამოცნობა.

კასპერმა და კელერმანმა (1997) თავის მუშაობას საფუძვლად დაუდეს სხვადასხვაგვარი სტრატეგიების კატეგორიზაცია. ალტერნატიული ტაქსონომია შემოგვთავაზებს ომელიმ და ჩემოტმა (1990), რომლებმაც განსაკუთრებული ყურადღება მიაქციეს მასწავლებლის სწავლებას, ასევე მოსწავლის და მეტაკოგნიტური სტრატეგიების განვითარებას რუბრიკაში CALLA (კოგნიტური აკადემიური ენის შესწავლის მიდგომა).

სწავლის სტრატეგიებისადმი შემდეგი მიდგომა არის სწავლის ფაქტორების დაჯგუფება, მაგალითს წარმოადგენს ბიგის (1992) მოდელი, რომელიც მიმართულია მოტივაციის და სწავლის სტრატეგიების კავშირის დადგენისაკენ. თითოეული დაყოფილია შემდეგ კატეგორიებად:

- ზედაპირული, გარეგნული (დავალების შესრულება მოსწავლის მიერ);
- მიღწევა (წარმატების მიღწევა შეჯიბრში და კარგი ნიშნების მიღება);
- ასოციაციები და მისი სრულყოფა, გაუმჯობესება.

ერმანი (1997) აღნიშნავს, რომ სტუდენტებს არ შეუძლიათ მოახდინონ სტრატეგიების არჩევანი, მიუხედავად მათი მოტივაციისა, რადგან მათ აქვთ ნაკლები განათლება, უცხოური ენის ნაკლები კომპეტენცია.

4.3. სტრატეგიების პრაქტიკული გამოყენება

სასწავლო პროცესში

სწავლის სტრატეგიებმა შეიტანეს იმდენი ცვლილება სწავლის წარმატებებში, რომ ბევრი შეეცადა შეექმნა სტრატეგიის სასწავლო პროგრამები. უცხოური ენის გამოცდილების გასაზრდელად, მკვლევარმა და მასწავლებელმა მოამზადა ინსტრუქცია, რომელიც დაეხმარა სტუდენტებს ესწავლათ თუ როგორ გამოეყენებინათ უფრო მართებული და უფრო ძლიერი სწავლის სტრატეგიები.

სტრატეგიის სწავლების დადებითი შედეგები გამოვლინდა ლაპარაკის და კითხვის გამოცდილებაში, მოსმენის შედეგები არ იყო მნიშვნელოვანი.

სხვა კვლევების მიხედვით სტრატეგიული სწავლება ზრდის უცხოური ენის სწავლების მოტივაციას. ყველაზე უფრო ეფექტური სტრატეგიის სწავლაში შედის დემონსტრირება, თუ როგორ იყენებს მას მოსწავლე და ასევე მისი ევალუაცია, რამდენად უკავშირებს მას დავალებებს და სიტუაციებს. ასევე კვლევამ აჩვენა, რომ სტრატეგიის სწავლება უნდა იყოს რეგულარული უცხოური ენის ყოველდღიურ სწავლებაში.

დორნიეს (2001) და ოქსფორდს (2001) განსხვავებული შედეგები აქვთ მიღებული უცხოური ენის სწავლის სტრატეგიის სწავლებაში. ამის მიზეზი შეიძლება იყოს სტუდენტების სწავლის სტილის მრავალფეროვნება. სტრატეგიის სწავლება უფრო ეფექტურია, როდესაც მოწესრიგებულია სტუდენტების სწავლის სტილი.

სწავლის სტრატეგიების შემდეგ მიდგომას გვთავაზობს ლესარდ კლაუსტონი (1997) კერძოდ, პრინციპების სიას სტრატეგიის გამოყენებისთვის, რომელიც მოცემულია შემდეგ ცხრილში. ეს არის მასწავლებლისთვის და სტუდენტებისთვის, აირჩიონ და გამოიყენონ სტრატეგიები.

ილუსტრაცია 4.2: კვლევის უნარის პრინციპები

1. სტრატეგიების ღრმა გადამუშავება, მაგ.: ცოდნის დაკავშირება გამოცდილებასთან, პიროვნული რელევანტურობა, ახლადშექმნილი ცოდნის დაკავშირება ძველთან, ახალი მასალის კომბინაცია, ანალიზი, ინფორმაციის იერარქია, ახლის გამოცნობა და ევალუაცია;
2. სასწავლო მოქმედებები;
3. მიზნები შეიძლება მიღწეულ იქნას ბევრნაირად. სწავლის სტრატეგიების არჩევა სასწავლო დავალების მოთხოვნის მიხედვით და მისი მოსწავლის სტილთან შეთავსება;
4. მოსწავლის დამოუკიდებლობა;
5. ახლის დაწყება კარგია, მაგრამ კონკრეტული სწავლის სტილის გამოყენება შედარებით ძნელი;

6. ისევე მნიშვნელოვანია გრძნობების მართვა, როგორც კოგნიტური სტრატეგიების გამოყენება;
7. პერიფერიული სწავლა კარგია.

უცხოური ენის შესწავლის სტრატეგია ხშირად არის საფეხური ან ქცევა, რომელსაც მოსწავლე იყენებს იმისთვის, რომ აითვისოს ბევრი, გამოიყენოს ახალი ინფორმაცია. სტრატეგიები შეიძლება გამოყენებულ იქნეს სხვადასხვა გზით, როგორიცაა დღიურები, ხმამაღლა ფიქრი, დაკვირვება, დათვალიერება.

ლილი ვონგ-ფილმორმა (1976) კვლევების საფუძველზე დაადგინა სამი სოციალური და ხუთი შემეცნებითი სტრატეგია.

ცხრილი 4.3: ენის შესწავლის სტრატეგიები

სოციალური სტრატეგიები	კოგნიტური სტრატეგიები
1. შეერთება ჯგუფთან და მოქმედება ისე, თითქოს იცოდეს თუ რა ხდება, თუნდაც არ იცოდეს. 2. წარმოდგენის შექმნა კარგად არჩეული სიტყვებით, რომლებსაც ენაში იყენებენ. 3. დასახმარებლად მიმართო მეგობრებს.	1. განაცხადო, რომ რასაც ხალხი ამბობს მართებულია იმ სიტუაციისთვის. 2. წარმოიდგინო, რომ გაიგე და დაიწყე ლაპარაკი. 3. მიება წინა ნაწილების, რომლებიც უკვე იცის. 4. მაქსიმუმის გაკეთება. 5. თავდაპირველად მუშაობა დიდ საგნებზე. დეტალების შემონახვა ბოლოსთვის.

ვონგ ფილმორი აღნიშნავს, რომ ეს სამი სოციალური სტრატეგია არის მნიშვნელოვანი. ბავშვები უფრო ინტერესდებიან სოციალური ურთიერთობით, ვიდრე ენის შესწავლით, მაგრამ ამ ურთიერთობის დასამყარებლად მათ მოუხდათ ინგლისური ენის შესწავლა. პირველი სოციალური სტრატეგიის თანახმად, მოსწავლეები უნდა გაერთიანდნენ ჯგუფებად და იმოქმედონ ისე, თითქოს იციან თუ

რა მოხდება, მეგობრებს სჯეროდათ, რომ მოსწავლეებს შეეძლოთ მათი გაგება და რომ ურთიერთობა მათ შორის იყო შესაძლებელი. მათ ჩართეს ისინი საუბარში და ამან მისცა ნება მოსწავლეებს მონაწილეობა მიეღოთ სოციალურ სიტუაციებში და მოქმედებებში. ასევე მისცა მათ შესაძლებლობა დაკვირვებისა და ათვისებისა იმ ენისა, რომელსაც ბავშვები იყენებენ ურთიერთობისას, მიუხედავად მათი უუნარობისა ილაპარაკონ ან გაიგონ უცხოური ენა.

ვონგ-ფილმორი ადარებს ამ სოციალურ სტრატეგიას კოგნიტურ სტრატეგიას, როდესაც მოსწავლეები ხედავენ კონტექსტურ კავშირს, ასევე სწავლა უფრო სწრაფი ტემპით წარიმართება. ასევე მიხვედრილობა მოსწავლეებში იქნება იდეალურ მდგომარეობაში.

შემდეგი სოციალური სტრატეგია ასახავს მოსწავლის ლაპარაკის უნარს. პირველი სოციალური სტრატეგია ითვალისწინებს ჯგუფურ მუშაობას, ასევე არის მეორე სტრატეგიაც. მეორე სოციალური სტრატეგია დაკავშირებულია კოგნიტურ სტრატეგიასთან - „წარმოიდგინე, რომ გაიგე და დაიწყე ლაპარაკი” - “Get some expressions you understand, and start talking”, ეს საჭიროა სოციალური სტრატეგიების ასამოქმედებლად. მაგ.:

Let' go	I'm gonna tell on you
I don't care	knock it off
I dunno	I tell you what to do
You know what?	Shaddup your mouth
I get 2 turns	Beat it
Whose turn is it?	You have to do it this way

მეოთხე სტრატეგია არის - „შექმენი ბევრი უკვე მიღებულიდან” - “Make the most of what you have got”. მაგ.:

Nora: Anyway I am making a fitching.

Observer: A what?

Nora: Anyway a fitching.

Observer: Are you?

Nora: (Looking over at Heidi's flower). Yeah, I making a flower.

Heidi: I'm making a flower power.

Nora: How do you make a flower power?

Heidi: (Looks at Nora's picture which a fish is clearly). That's not a flower.

Nora: Yeah it is.

Heidi: What is that anyway?

Nora: Anyway a flower. That what is that anyway.

ბოლო კოგნიტური სტრატეგია–„თავდაპირველად იმუშავე დიდ საგნებზე. დეტალები ბოლოსთვის შემოინახე“–“Work on the big things first: save the details for later”. ამ სტრატეგიის მიხედვით, ბავშვებს არ შეუძლიათ თავი მოუყარონ ამ დეტალებს ერთ დიდ სისტემაში. ვონგ-ფილმორის ბოლო სოციალური სტრატეგია–„მიმართე მეგობრებს დასახმარებლად“–“Count on your friend for help”. ზოგიერთ მოსწავლეს სჯეროდა, რომ მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკები დაეხმარებოდნენ ურთიერთობაში.

რუბინმა (1981) გარკვეული ტექნიკის საფუძველზე გამოყო ენის შესწავლის პროცესში ჩართული კოგნიტური პროცესები.

1. სიგზადის შეტანა (clarification – verification). მაგ.:

- ა) იკითხო, თუ როგორ გამოიყენო სიტყვა/გამოთქმა;
- ბ) სიტყვების ჩასმა წინადადებებში გაგების შესასწორებლად;
- გ) სიტყვის მოძებნა ლექსიკონში;
- დ) წინადადების პერეფრაზირება გაგების შესამოწმებლად.

2. მონიტორინგი. მაგ.:

- ა) შეცდომების გასწორება საკუთარ ან სხვების გამოთქმაში, ლექსიკაში, გამოთქმაში, გრამატიკაში, სტილში;
- ბ) საკუთარი შეცდომების ჩანიშვნა.

3. დასწავლა –დაზეპირება. მაგ.:

- ა) ახალი მასალის მაგალითურთ, ან მის გარეშე, კონტექსტების ან განსაზღვრებების ჩანიშვნა;
- ბ) ასოციაციების აღმოჩენა (სემანტიკური, ვიზუალური, და ა. შ.).

4. გამოცნობა/ინდუქციური დასკვნა. მაგ.:

- ა) იყენებს გარკვეულ ინფორმაციას მნიშვნელობის გამოსაცნობად. სხვა თემები წინადადებაში ან ფრაზაში;
 - სინტაქსური სტრუქტურა;
 - სიტყვის წარმოთქმის კონტექსტი, და ხსვა.
- ბ) იგნორირება გაუკეთო ძნელ სიტყვას.

5. დედუქციური მიზეზი: ეძებს და იყენებს წესებს. მაგ.:

ა) ადარებს მშობლიურ ენას შესასწავლ ენას, მსგავსებები და განხვავებების აღმოსაჩენად;

ბ) ანალოგს აკეთებს გრამატიკული წესებისა;

გ) გამონაკლისების ჩანიშვნა;

დ) სიტყვების დაყოფა ნაწილებად მნიშვნელობის გასაგებად.

6. პრაქტიკა. მაგ.:

ა) ექსპერიმენტები ახალ ბგერებზე ცალკე და კონტექსტში, იყენებს სარკეს პრაქტიკისთვის;

ბ) ნახევრად საუბრობს შესასწავლ ენაზე;

გ) ალაგებს სიტყვებს სხვადასხვა ფორმებით.

ვონგ-ფილმორი (1976) და ნაიმანის, ფროლიხის, სტერნის და ტოდესკოს (1978) კვლევა უფრო ემპირიული სახისაა, ვიდრე თეორიული. ვონგ-ფილმორის შემთხვევაში, ეთნოგრაფიული/დაკვირვებადი მეთოდები იყო გამოყენებული. ნაიმანის კვლევაში რესპოდენტებს მისცეს თავისუფლება სემი-სტრუქტურულ ინტერვიუში დაეფარათ ნებისმიერი მასალა, რომელსაც ისინი ფიქრობდნენ რომ იყო დროული. რუბინის (1981) მონაცემები უფრო მეტად იყო სტრუქტურული. მისი ვარაუდით, ის დაკავშირებული იყო კოგნიტურ ფუნქციონირებასთან. უცხოური ენის ათვისებისას. ეს არ შეიძლება დავახასიათოთ, როგორც თეორია სამუშაოს თავის თავზე აღება, მაგ.: საფუძვლები კვლევისა, რომელიც ეძებს კატეგორიების სისწრაფეს.

პოლიცერი და მაკგოართის კვლევა (1985) დაფუძნებული იყო ანკეტირებაზე, რომელიც ჩატარდა 37 სტუდენტთან, რომლებიც ემზადებოდნენ ასპირანტურისთვის ამერიკაში ინტენსიურ 8 კვირიან ინგლისურ კურსებზე. ჯგუფი შედგებოდა ესპანელი და აზიელი სტუდენტებისგან. სტუდენტებს მისცეს სამი ტესტი (pre-and-post course proficiency test): სმენითი ტესტი, გრამატიკული ტესტი და კომუნიკაციური ტესტი. ანკეტა შედგებოდა სამი ნაწილისგან: ა) კლასის ქცევაზე; ბ) ინდივიდუალურ კვლევაზე; გ) სწავლაზე კლასის გარეთ.

ცხრილი 4.4: პოლიცერის და მაკგოარტის შკალა

კლასის ქცევა 1. შეწყვეტ საუბარს, როდესაც შეძლებ? 2. შენს მეგობრებს მშობლიურ ენაზე ესაუბრები? 3. სთხოვ მასწავლებელს დახმარებას? 4. ხშირად ხვდები ახალი სიტყვების მნიშვნელობებს?
სწავლის ქცევა ინდივიდუალური სწავლის დროს 1. ფიქრობ თუ არა ზოგჯერ განსხვავებებზე ინგლისურ ენასა და შენს მშობლიურ ენას შორის? 2. ცდილობ წინადადებების გახსენებას გრამატიკული წესების გარეშე? 3. ინახავ თუ არა სიტყვების მარაგს, რომლებიც ნასწავლი გაქვს? 4. როდესაც იხსენებ სიტყვებს ან ფრაზებს, უკავშირებ თუ არა მათ შენი მშობლიური ენის სიტყვებს და ფრაზებს?
სწავლა კლასის გარეთ 1. ცდილობ თუ არა პერეფრაზირება გაუკეთო შენს ნათქვამს, როდესაც ხედავ, რომ თანამოსაუბრე ვერ გებულობს? 2. თუ არ ხარ დარწმუნებული, რომ შენი ნათქვამი გრამატიკულად სწორია, სთხოვ ვინმეს მის გამოსწორებას? 3. შეგიძლია ხშირად სხვისი ნათქვამის გაგება? 4. საზოგადოებაში, თუ შესაძლებელია, ცდილობ თუ არა საზოგადოებაში დაელაპარაკო მოსაუბრეს შენს მშობლიურ ენაზე?

შეამოწმეს სიმტკიცის თანაფარდობა და აღმოაჩინეს, რომ შედეგი არ იყო საიმედო. კლასის ქცევის საიმედოობით–სიმტკიცის კოეფიციენტი იყო–0.45; ინდივიდუალური სწავლის–0.24; სწავლა კლასის გარეთ–0.23. სიმტკიცისთვის პარაგრაფები, რომლებიც უარყოფითად ჩათვალეს, გააუქმეს.

სტრატეგიების კვლევაში ბევრია ნათქვამი ეთნიკურ წარმოშობაზე. როგორც პოლიცერი და მაკგოარტი აღნიშნავენ, სხვადასხვა ჯგუფებს შეიძლება ჰქონდეთ სხვადასხვა ქცევის ნორმები. პოლიცერის და მაკგოარტის კვლევა შეიცავს ამ ტექსტს. მათ აღმოაჩინეს სხვადასხვა კავშირები მათ შორის, ასევე სტრატეგიების პარაგრაფებს

შორის. მე-2 შეკითხვა ინდივიდუალური სწავლიდან არის–„იხსენებ თუ არა წინადადებებს გრამატიკული წესების გამოყენების გარეშე?“ უარყოფითი პასუხი ჩათვალეს „კარგ“ პასუხად. პოლიცერმა და მაკგროარტმა (1985) ყურადღება გაამახვილეს სხვა პრობლემებზე. შეკითხვა–„ხშირად ეძებ სიტყვებს ლექსიკონში?“ შეიძლება ასოცირდეს ცუდ, ლექსიკონზე–დამოკიდებულ სტუდენტზე.

ოქელიმ და ჩემოტმა ინტერვიუების საფუძველზე გამოყვეს 26 სტრატეგია, რომელიც მოცემულია ცხრილში 4. 5.

ცხრილი 4.5: სწავლის სტრატეგიების დეფინიცია

სწავლის სტრატეგიების აღწერა	
ა: მეტაკოგნიტური სტრატეგიები	
მოწინავე ორგანიზაციები.	ორგანიზებული კონცეფციის შექმნა პრინციპების სასწავლო მოქმედება.
პირდაპირი ყურადღება.	გადაწყვეტა იმისა, თუ რა იქნება სასწავლო დავალებაში.
არჩევითი ყურადღება.	გადაწყვეტა, შეტანილ იქნას სპეციფიკური ასპექტები ან სიტუაციური დეტალები დავალებაში.
ნახევრად მიმართვა.	გაგება და მორგება პირობების, რაც დაეხმარება მოსწავლეს სწავლაში.
წინასწარი მომზადება.	დაგეგმვა ლინგვისტური კომპონენტების აუცილებლობისა დავალებისთვის.
თვით-მონიტორინგი.	მეტყველების შესწორება.
თვით-შეფასება.	შესწორება სასწავლო შედეგების შიდა სტანდარტების საპირისპიროდ.
თვით-განმტკიცება.	ჯილდოს დანიშვნა ენის შესწავლის მოქმედების წარმატებით შესრულებაში.
ბ: კოგნიტური სტრატეგიები	
გამეორება.	ენის მოდელის იმიტირება, რომელიც შეიცავს პრაქტიკას და ჩუმად მოყოლას – წაკითხულის

საზრიანობა.	გადმოცემას.
ფიზიკური პასუხი.	სასწავლო ენის მასალის გამოყენება.
	ახალი ინფორმაციის დაკავშირება მოქმედებებთან.
თარგმანი.	მშობლიური ენის გამოყენება უცხოური ენის გაგებისთვის და წარმოსაჩენად.
დაჯგუფება.	შესასწავლი მასალის დალაგება და დახარისხება.
ჩანიშვნა.	მთავარი იდეების, მნიშვნელოვანი აზრების ან ინფორმაციის შინაარსის ჩაწერა.
დედუქცია.	წესების შეგნებული გამოყენება.
რეკომბინაცია.	ენის კონსტრუქტირება ნაცნობი ელემენტებით ახალი ხერხებით.
წარმოსახვა.	ახალი ინფორმაციის დაკავშირება ძველთან.
აუდიტორიის წარმოდგენა.	ბგერის ან მსგავსი ბგერის შეკავება სიტყვისთვის, ფრაზისთვის და ა.შ.
საყრდენი სიტყვა.	ახალი სიტყვის გახსენება მნემონიკურად ან ასოციაციურად.
კონტექსტუალიზაცია.	სიტყვის ან ფრაზის მოთავსება მნიშვნელობის თანმიმდევრობის შესახებ.
შემუშავება.	ახალი ინფორმაციის დაკავშირება ძველთან.
გ: სოციალური სტრატეგიები	
თანამშრომლობა.	მუშაობა ერთთან ან მეტთან, ინფორმაციის მისაღებად.

აღსანიშნავია, რომ ვონგ-ფილმორის (1976) მიერ ნახსენები არც ერთი სტრატეგია არ შედის აქ. ო'მელის სოციალური სტრატეგია–თანამშრომლობა, ჩანს ნაკლებად არის სწავლაზე ორიენტირებული.

მაგრამ აღსანიშნავია ცხრა მეტაკოგნიტური სტრატეგია. ისინი შეესაბამება მონიტორინგის სტრატეგიებს, რომლებიც ნახსენებია რუბინის (1981) მიერ, მაგრამ ო'მელისთვის (1990) მონიტორინგი არის მხოლოდ ერთადერთი მეტაკოგნიტურ სტრატეგიებში. როგორც ო'მელი აღნიშნავს, მეტაკოგნიტური სტრატეგიებში შედის

ფიქრი სასწავლო პროცესის შესახებ, სწავლის დაგეგმვა, გაგების უნარის მონიტორინგი და სწავლის შეფასება. კოგნიტური სტრატეგიები უფრო არის დაკავშირებული ინდივიდუალურ სასწავლო დავალებებთან და იწვევს პირდაპირ მანიპულაციას, ან სასწავლო მასალის ტრანსფორმაციას. კვლევის ამ მეთოდის თანახმად სტრატეგიაზე ვარჯიში ახალ დავალებაზე შეიძლება გაფართოვდეს, თუ დავაწყვილებთ კოგნიტურ სტრატეგიებს მეტაკოგნიტურ სტრატეგიებთან. სტუდენტებს, რომლებსაც არ აქვთ მეტაკოგნიტური თვისებები, მიეკუთვნებიან ისეთ მოსწავლეებს, რომლებსაც არ აქვთ ორიენტაცია, ან შესაძლებლობა, განიხილონ მათი წარმატება და მომავალი.

ოქმელი აღნიშნავს შედეგებს, რომლებიც დაკავშირებულია სტრატეგიის გამოყენების დონეზე. არსებობს ტენდენცია, რომ შუალედური დონის სტუდენტებმა გამოიყენონ მეტაკოგნიტური სტრატეგიების დიდი ნაწილი, რადგან ისინი უფრო მცოდნენ არიან და ცდილობენ გააკონტროლონ და მიმართულება მისცენ რასაც აკეთებენ, ხოლო დამწყები სტუდენტები მიმართავენ უფრო აქტუალურ და პირდაპირი სწავლის პროცესს. ასე, რომ, კოგნიტური სტრატეგიები პრედომინანტულია ორივე ჯგუფისთვის.

ოქმელი ადასტურებს სტრატეგიების გამოყენების შემდეგ ჯგუფს:

გამეორება – 14.8 %	რეკომბინაცია – 0.4 %
შენიშვნების გაკეთება – 12.8 %	თანამშრომლობა – 11.7 %
წარმოსახვა – 9.4 %	თარგმანი – 8.5%
გადატანა-გადაცემა – 7.8 %	დასკვნა – 7.2%
გაუმჯობესება – 2.5 %	საყრდენი სიტყვა – 0.2%
დედუქცია – 0.4%	დაჯგუფება – 0.9%

სტრატეგიების ხშირი გამოყენება დაკავშირებულია სასწავლო მასალის მექანიკურ დახსოვებაზე, კოგნიტური ფსიქოლოგიიდან ჩანს, რომ პროცესირების სიღრმე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს ეფექტურ სწავლაზე, რადგან ხდება მასალის რეორგანიზაცია და ტრანსფორმაცია. ეს ტენდენცია შეფარდებულია, თუ სად არის სტრატეგიული გამოყენება დაკავშირებული დავალებებთან. უფრო მეტი სტრატეგია თავს იჩენს მოქმედებებში, მაგ.: ლექსიკური მასალის სწავლა, გამოთქმა და ზეპირი სწავლა. ნაკლები სტრატეგიები გამოიყენება რთულ მოქმედებებში, როგორიცაა ანალიზი, დასკვნის გაკეთება და ზეპირი წარმოდგენა.

ოქმელი ასევე დაინტერესდა სტრატეგიების სწავლებაში. მან იკვლია 75 უმაღლესი სკოლის სტუდენტი. პირველ საექსპერიმენტო ჯგუფს დაავალა მოსასმენი დავალებები მეტაკოგნიტური სტრატეგიიდან და ერთობლივი მუშაობა კოგნიტური სტრატეგიიდან. მეორე საექსპერიმენტო ჯგუფს დაავალეს კოგნიტურ და სოციალურ სტრატეგიებში მომზადება. საკონტროლო ჯგუფმა მიმოიხილა ვიდეომანგნოფონები, რომლებიც ძირითადი იყო სტრატეგიული მომზადებისთვის და სთხოვეს გაეკეთებინათ ის, რასაც ისინი ჩვეულებრივ აკეთებდნენ ლექციის განმავლობაში. საუბრისთვის, სტუდენტებს მოსთხოვეს მოკლე ზეპირი გამოსვლები. საექსპერიმენტო პირველი ჯგუფი მოამზადეს კომუნიკაციურ მოთხოვნებზე ანალიზის მიხედვით. თანამშრომლობის სტრატეგიისთვის, ზეპირი მოხსენებები წარუდგინეს სხვა სტუდენტებს. კოგნიტური ჯგუფის სტუდენტები მოამზადეს თანამშრომლობის სტრატეგიაში, მაგრამ არა მეტაკოგნიტურ სტრატეგიაში ფუნქციონალურ პრაქტიკაში. საკონტროლო ჯგუფს სთხოვეს მოემზადებინა ზეპირი მოხსენება იმ ხერხით, როგორც იყვნენ მიჩვეულები. სხვადასხვა ჯგუფებს მისცეს ასევე ტესტები (pre-and post-tests) სტრატეგიული მომზადების შედეგის გამოსავლენად. შედეგები მოცემულია ცხრილში 4. 6.

ცხრილი 4.6: სტრატეგიის მომზადების შედეგი

	მეტაკოგნიტური	კოგნიტური	საკონტროლო	P
პოსტ ტესტები				
მოსმენა	8.25	8.18	7.30	.162
ლაპარაკი	3.60	3.04	2.88	.008**
ტესტები მოსასმენ დავალებებში				
დავალება 1	6.03	5.91	5.46	.096
დავალება 2	6.45	6.54	5.45	.004**
დავალება 3	6.27	6.95	5.17	.043*
დავალება 4	5.25	5.10	5.09	.626

* = $p < .05$ ** = $p < .01$

ამ ცხრილში მოცემულია რამდენიმე ცვლადი. ლაპარაკის ტესტი არის მნიშვნელოვანი 0.01 დონის ზევით, ისევე როგორც მცირე ტესტები მოსასმენ დავალებებში. მესამე მოსასმენი ტესტი არის მნიშვნელოვანი 0.05 დონეზე. შედეგები აჩვენებს მხოლოდ შეზღუდულ შედეგს სტრატეგიების მზადების ეფექტურობისათვის.

სტრატეგიის არჩევაში მნიშვნელოვანია დროის საკითხი. მეტაკოგნიტური სტრატეგიისას სტუდენტებს შეუძლიათ შექმნან სიტუაციები და შემდეგ იმუშაონ ამ სიტუაციების ანალიზის მიხედვით. მიუხედავად ამისა, არ შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ სტრატეგია დაკავშირებული იყოს სპეციფიკურ სიტუაციასთან, რომელიც გამოიღებს მნიშვნელოვან შედეგს.

ბოლო ასპექტი ო'შელის და ჩემოტის (1990) კვლევისა, რომელიც კარგად განიხილავს სტრატეგიულ მომზადებას, არის სხვასთან ერთად მუშაობა. ო'შელი განიხილავს მეტაკოგნიტური სტრატეგიების საკითხს კლასში დეკონტექსტუალიზებულ ენასთან კავშირში. მოსწავლეები, რომლებიც იყენებენ ასეთ სტრატეგიებს, კარგად გადიან ადაპტაციას კლასში.

ძირითადი სტრატეგიები სხვადასხვა მკვლევარების მიერ მოცემულია შემდეგ ცხრილში.

ცხრილი 4.7: სხვადასხვა მკვლევარების მიერ აღწერილი სტრატეგიები

ნაიმანი	რუბინი	ვონგ-ფილმორი		ო'შელი		
		სოციალური	კოგნიტური	მეტაკოგნიტური	კოგნიტური	სოციალური
1. აქტიური დავალება.	1. კლასიფიკაცია/ვერიფიკაცია.	1. ჯგუფში გაერთიანება.	1. ნათქვამის სწორად გაგება.	1. ორგანიზებულიობა	1. გამეორება.	1. თანამშრომლობა.
2. ენა არის სისტემა.	2. დასწავლა-დაზეპი	2. წარმოდგენის შექმნა ლაპა	2. გამოთქმები.	2. პირდაპირი ყურადღებ	2. საზრიალობა.	2. მლობა.

3.ენა არის კომუნიკაციის საშუალება.	რება.	რაკი რომ შეგიძლია.		ა.	3.ფიზიკური პასუხი.
4. ეფექტური მოთხოვნების მართვა.	3. გამოცნობა, ინდუქციური დასკვნა.	3.მიმართო მეგობრებს დასახმარებლად.	3. ნაწილე ბის ძიება ფორმულებში.	3. არჩევითი ყურადღება.	
5. წარმოსახვის მონიტორინგი.	4. დედუქციური მიზეზი.		4. მაქსიმუმის გაკეთება, რაც მიიღე.	4.ნახევრად მართვა.	4. თარგმანი.
	5.მონიტორინგი.		5. თავდაპირველად მუშაობა დიდ საგნებზე.	5. წინასწარი მომზადება.	5. დაჯგუფება.
	6. პრაქტიკა.			6. თვითმონიტორინგი.	6.ჩანიშვნა
				7.პროდუქციის შეჩერება.	7. დედუქცია.
				8. თვითშეფასება.	8.გაერთიანება.
				9.თვითგანმტკიცება.	9.წარმოსახვა.
					10.აუდიტორიის წარმოდგენა.

					11. საყრ დენი სიტ ყვა. 12.კონტექ სტუალიზ აცია. 13.დასკვნა 14.შეკითხ ვები	
--	--	--	--	--	--	--

ცხრილში ნაჩვენებია საინტერესო მსგავსებები და განსხვავებები მკვლევარებს შორის. მაგ.: ნაიმენის, ფროლიხის, სტერნის და ტოდესკოს (1978) მიხედვით სტრატეგია არის აქტიური დავალების გამოყენება. ეს არის აგრეთვე სუპერორდინალური კატეგორია ყველა ვონგ-ფილმორის სოციალური სტრატეგიებისთვის. მსგავსად ამისა, ნაიმენის მეორე სტრატეგია - ენის რეალიზაცია, როგორც სისტემა, ჩანს შეიცავს რუბინის „გამოცნობა/ინდუქციური დასკვნა“ და „დედუქციური მიზეზი“. ნაიმენის წარმოსახვის მონიტორინგის სტრატეგია მსგავსია რუბინის „მონიტორინგის“. რუბინის სტრატეგიებში შედის გამოცნობა და დასკვნა ისევე კარგად, როგორც დედუქციური მიზეზი. ნაიმენი და რუბინი აღწერენ ძლიერ მეტაკოგნიტურ უნარებს, მაშინ როდესაც, ვონგ-ფილმორს კავშირი აქვს, კონტექსტზე დამოკიდებულ ენის გამოყენებასთან. ვონგ-ფილმორისთვის განსაკუთრებულად აქტუალურია უცხოური ენის ფუნქციონირება-საუბრის სწავლა. ეს მნიშვნელოვანია სხვა მკვლევარებისთვისაც, მაგრამ ნაიმენმა და რუბინმა გამოავლინეს სიტუაციები, სადაც უცხოური ენის გამოყენება არ შედის. თითოეული მათგანი ასახელებს პრაქტიკას და დაზეპირებას, როგორც მნიშვნელოვან მოქმედებებს.

არის აგრეთვე მნიშვნელოვანი განსხვავება ენის შესწავლის თეორიებში, რომლებიც ნახსენებია თითოეული მკვლევარის მუშაობაში. ვონგ-ფილმორის მიხედვით, ენის განვითარების სისტემა ნელა ხდება, თითქმის უხალისოდ. ვონგ-ფილმორის ენის შესწავლის „თეორიის“ მიხედვით მეტყველების კონტექსტი არის მნიშვნელოვანი. ნაიმენის, ფროლიხის, სტერნის და ტოდესკოს (1978) და რუბინის

(1981) მუშაობა ითვალისწინებს სისტემის განვითარებას ანალიზზე დაყრდნობით. რუბინი მიმართავს ორ მთავარ პროცესს: გამოცნობა/ინდუქციური დასკვნა და დედუქციურ მიზეზს. ისინი ხაზს უსვამენ ასევე უცხოური ენის სისტემური ხასიათის გაუმჯობესებას, რუბინი ყურადღებას ამახვილებს შემეცნებით პროცესებზე.

არის ასევე დროის საკითხი. ნაიმენის–აქტიური დავალება, ვონგ-ფილმორის-სოციალური სტრატეგიები, რუბინის დაზეპირება და პრაქტიკა, ყველა კვლევის შედეგად ბევრ დროს მოითხოვს სწავლაში. ეს შეიძლება იყოს მნიშვნელოვანი წარმატებისთვის. მაგ.: სოციალური სტრატეგიების შემთხვევაში.

ამრიგად, მიუხედავად შრომების დიდი სიმრავლისა, ან, იქნებ, სწორედ ამის გამო „უცხოური ენის სწავლის სტრატეგიების თეორია არ ქმნის ერთიანი სისტემის შთაბეჭდილებას. არსებობს აზრთა დიდი სხვაობა კონკრეტული სტრატეგიის როლის შესახებ სწავლის ეფექტიანობაში”.

საქართველოში ეს პრობლემა არ არის ნაკვლევია ზუსტი თანამედროვე ინსტრუმენტის საშუალებით. აქედან გამომდინარე საკვლევ პრობლემას ასე ვაყალიბებთ:

4.4. კვლევის პრობლემის დასმა

საკვლევია საქართველოს უნივერსიტეტში უნიფიცირებული მეთოდული უცხოური ენის სწავლების პირობებში ოპტიმალური სტრატეგიების არსებობა. ამისათვის შესასრულებელია შემდეგი ამოცანები:

1. პირველადი გამოკითხვა სტუდენტების მიერ განსხვავებული სტრატეგიების უპირატესობის მინიჭების შესახებ;
2. მსოფლიოში აღიარებული, მრავალ ქვეყანაში გამოყენებული უცხოური ენის სწავლის სტრატეგიების გამოზომი ინსტრუმენტის გამოყენება ქართველ სტუდენტებთან და შედეგების შედარება სხვა ქვეყნებში მიღებულ შედეგებთან;
3. თითოეული სტრატეგიის უცხოურ ენაში წარმატებასთან კავშირის განსაზღვრა განსხვავებული წარმატების მქონე სტუდენტების სტრატეგიის არჩევანის შედარების გზით.

კვლევის **ჰიპოთეზა** შემდეგნაირად ჩამოვყალიბეთ: უნივერსიტეტში პირველ და მეორე კურსებზე ინგლისური ენის სავალდებულო უნიფიცირებული მეთოდის ფარგლებში არსებობს ოპტიმალური სტრატეგიები, რომლებიც განსაზღვრავენ წარმატებას უცხოურ ენაში.

მოყვანილი თეორიული ანალიზი გვადლევს გარკვეულ წარმოდგენას ევროპაში და აშშ-ში ჩატარებული კვლევების მეთოდური მხარის შესახებ უცხოური ენის სწავლა/სწავლების კონტექსტში. ქართულ უნივერსიტეტში უცხოური ენის სწავლებასთან დაკავშირებით ჩვენ მივმართეთ შემდეგ მეთოდებს:

4.5. კვლევის მეთოდი

ჩვენ ჩავატარეთ მოკლე გამოკითხვა ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის სტუდენტებთან, რათა გამოგვევლინა 3 სტრატეგიიდან: მეტაკოგნიტური, კოგნიტური და სოციალურიდან რომელს მიანიჭებდნენ უპირატესობას (დანართი 5).

4.6. კვლევის შედეგები

შედეგები განაწილდა შემდეგნაირად:

მეტაკოგნიტური სტრატეგია – 1,84

კოგნიტური სტრატეგია – 1,56

სოციალური სტრატეგია – 1,12

როგორც გამოკითხვიდან ჩანს, ქართველ სტუდენტებში წამყვანი აღმოჩნდა მეტაკოგნიტური სტრატეგია.

4.7. კვლევის მეთოდი

კვლევა ჩატარდა რ. ოქსფორდის კითხვარის „ენის შესწავლის სტრატეგიების გაზომვა“ მიხედვით.

ცდის პირები. კვლევაში მონაწილეობა მიიღო ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის II-III კურსის 82 სტუდენტმა. მათი სწავლის დონე შეფასებული იყო მათი პედაგოგების მიერ, სადაც 48 შეფასდა ძლიერ სტუდენტად, რომელთა შეფასება 75 ქულას ზევით იყო და 34 სუსტ სტუდენტად, რომელთა შეფასება იყო 75 ქულას ქვევით. ყველა მათგანი გადიოდა სწავლების სტანდარტული პროგრამით.

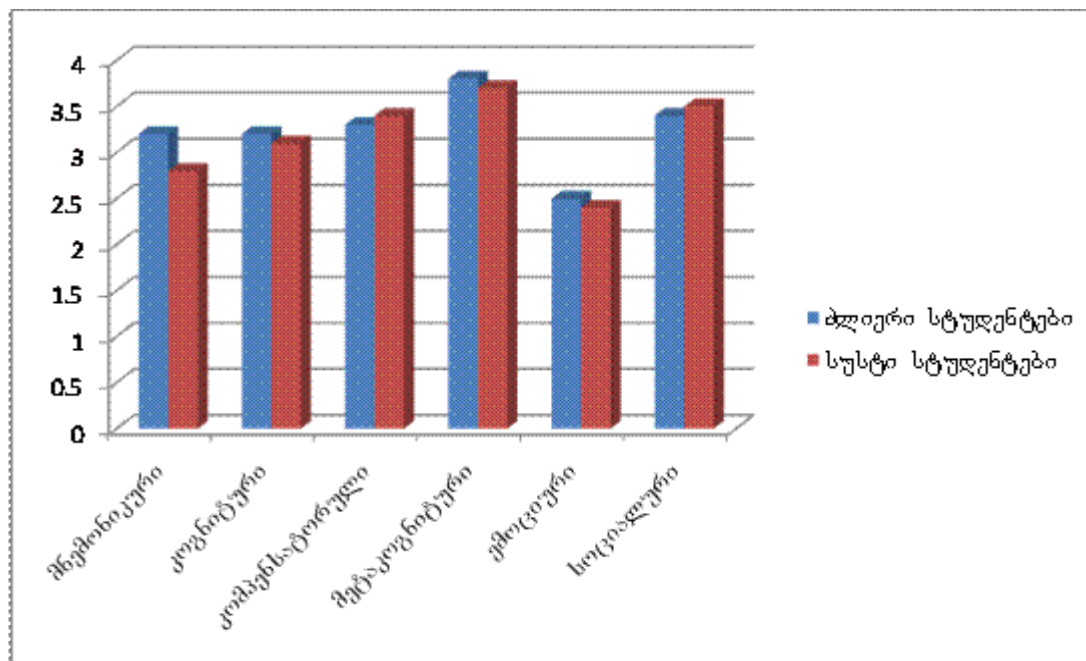
პროცედურა. სტუდენტებს დაურიგდათ კითხვარი: „ენის შესწავლის სტრატეგიების გაზომვა (SILL)” (ოქსფორდი, 1989). კითხვარი შედგებოდა 50 პუნქტისგან, რომელიც განისაზღვრებოდა 6 ქვესკალით: 1) მნემონიკური სტრატეგიები (1-9 პუნქტი); 2) კოგნიტური სტრატეგიები (10-23 პუნქტი); 3) კომპენსატორული სტრატეგიები (24-29 პუნქტი); 4) მეტაკოგნიტური სტრატეგიები (30-38 პუნქტი); 5) ემოციური სტრატეგიები (39-44 პუნქტი); 6) სოციალური სტრატეგიები (45-50 პუნქტი). ეს 50 პუნქტი ფასდება 5 შკალით 1-დან 5-ის ჩათვლით. მათ უნდა შემოეხაზათ მათთვის სასურველი ციფრი. ციფრი განსაზღვრავს თუ რამდენად ხშირად იყენებს მოსწავლე სტრატეგიებს (დანართი 6).

4.8. კვლევის შედეგები

ცხრილი 4.8: ქართველი სტუდენტების მიერ სტრატეგიების გამოყენების მაჩვენებელი

<u>ნაწილი</u>	ს ტ რ ა ტ ე გ ი ე ბ ი		ქულა თითოეული ნაწილისთვის	
			ძლიერი სტუდენტები	სუსტი სტუდენტები
ა	მნემონიკური	ეფექტურად დამახსოვრება	3.2	2.8
ბ	კოგნიტური	ყველა მენტალური პროცესის გამოყენება	3.2	3.1
გ	კომპენსატორული	ცოდნის შევსება	3.3	3.4
დ	მეტაკოგნიტური	სწავლის ორგანიზება	3.8	3.7
ე	ემოციური	ემოციების მართვა	2.5	2.4
ვ	სოციალური	სხვებთან ერთად სწავლა	3.4	3.5
მ თ ლ ი ა ნ ი ქ უ ლ ა			19.4	18.9

დიაგრამა 4.1: სტრატეგიის გამოყენება ქართველ სტუდენტებთან



ცხრილებიდან და დიაგრამიდან ჩანს, რომ:

1. სტუდენტების მიერ კონკრეტული სტრატეგიების შეფასებაში ყველაზე მაღალია მეტაკოგნიტური სტრატეგია, ყველაზე დაბალია—ემოციური მართვა. ეს განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი არ არის.
2. წარმატებულ სტუდენტებთან სტრატეგიების გამოყენების ზოგადი მაჩვენებელი მეტია, ვიდრე ნაკლებად წარმატებულ სტუდენტებთან (22.9–20.3);
3. არც ერთი სტრატეგიის არჩევის მაჩვენებელი წარმატებულ და ნაკლებად წარმატებულ სტუდენტებთან სტატისტიკური სანდოობით არ განსხვავდება ერთმანეთისგან.
4. გამოთვლილია კორელაციები ყველა სტრატეგიებს შორის (30 მაჩვენებელი) მლიერ სტუდენტებთან. ეს კორელაციები სტატისტიკურად სანდოა ($p < 0.01$). გამონაკლისს წარმოადგენს კომპენსატორული სტრატეგია, რომელიც კორელირებს მხოლოდ ემოციის მართვის სტრატეგიასთან. ნაკლებად წარმატებულ სტუდენტებთან შესაძლო კორელაციიდან სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია მხოლოდ 4, მნემონიკური–კოგნიტურთან, მეტაკოგნიტური–კოგნიტურთან, მეტაკოგნიტური–სოციალურთან და მეტაკოგნიტური–მნემონიკურთან (დანართი 7).

შეზღუდვა

სტრატეგიების კვლევის დროს გამოვავლინეთ წამყვანი სტრატეგიები ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის სტუდენტებში. კარგი იქნებოდა სხვა უმაღლესშიც ჩაგვეტარებინა, ან გვეკვლია რომელიმე ჯგუფში სტრატეგიის უპირატესი გამოყენების სასწავლო შედეგი. ამის შესაძლებლობა არ გვქონდა. ამჟამად ჯგუფი არ მყავს.

4.9. დისკუსია

იმისთვის, რომ ჩვენს მიერ მიღებული შედეგები შევადაროთ სხვა ქვეყნებში მიღებულ მონაცემებს, უნდა მივმართოთ ანალოგიური ინსტრუმენტებით ჩატარებულ კვლევებს სხვა კულტურის პირობებში.

როგორც ზემოთ ავღნიშნეთ, რებეკა ოქსფორდის მიერ შექმნილი სტრატეგიების კვლევის ინსტრუმენტი ამჟამად ყველაზე პოპულარულია საერთაშორისო სივრცეში. მის განმაზოგადებელ წიგნში 'Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives' (1996) თავმოყრილია სტატიები, რომლებიც ასახავენ კვლევებს, ჩატარებულს ინგლისურის, როგორც მეორე უცხოური ენის სწავლის პროცესში ესპანელების, იაპონელების, ფინელების მიერ. ავტორების აზრით სწორედ სტრატეგიების როლი წარმოადგენს კრიტიკულ საკითხს უცხოური ენის სწავლების პედაგოგიკისთვის. ცნობილი მეტაფორა, „კულტურული აისბერგის“ (ოქსფორდი, 1996) შესახებ აჩვენებს, რომ კულტურის მრავალი ასპექტი: ღირებულებები, პერცეფციები, რწმენები არსებობენ ცნობიერების ზედაპირის მიღმა; სხვა ასპექტები ფუნქციონირებენ ცნობიერების არეში. კულტურა ხშირად ასრულებს მნიშვნელოვან როლს სწავლის სტილსა და სტრატეგიებში, რაც მიღებულია კულტურის მრავალი მონაწილის მიერ. (ოქსფორდი, 1996).

კულტურის მნიშვნელობა ასახულია სიტუაციური კოგნიციის ცნებაში, რომელიც გულისხმობს, რომ კოგნიცია დროსა და სივრცეში განლაგებული აქტივობაა, რომელშიც ვითარდება ცოდნა. იგი განუყოფელია სწავლისგან, ის არის სწავლის ინტეგრალური ნაწილი.

უცხოური ენის სწავლა მოთავსებულია მოცემული კულტურული კონტექსტის შიგნით. ამ თვალსაზრისით სწავლა არასოდეს არის მხოლოდ ტრანსმისიის პროცესი, არამედ, ყოველთვის ტრანსფორმაცია.

კულტურული ბექგრაუნდი ახდენს გავლენას სტრატეგიის შერჩევაზე. ესპანელების მიერ გლობალური და გარემოზე დამოკიდებული სტილისადმი უპირატესობის მინიჭების გამო (რაიდი, 1987) სტუდენტები სწავლის სტრატეგიებში ირჩევენ კონტექსტიდან გამოცნობას, დეტალების არიდებას, სხვებთან ერთად მუშაობას და მსჯელობას აფუძნებენ უფრო მეტად პიროვნულ დამოკიდებულებაზე, ვიდრე ლოგიკაზე. საპირისპიროდ, უცხოური ენის შემსწავლელი მრავალი იაპონელი იყენებს ანალიტიკურ სტრატეგიებს, ეძებს მცირე დეტალებს, მუშაობს მარტო და აფუძნებს მსჯელობას ლოგიკაზე. კორეაში და არაბულ ქვეყნებში ხშირად იყენებენ დახსომების სხვადასხვა სტრატეგიას. ჩრდილო ამერიკელები უფრო მოქნილები არიან სტრატეგიების გამოყენებაში.

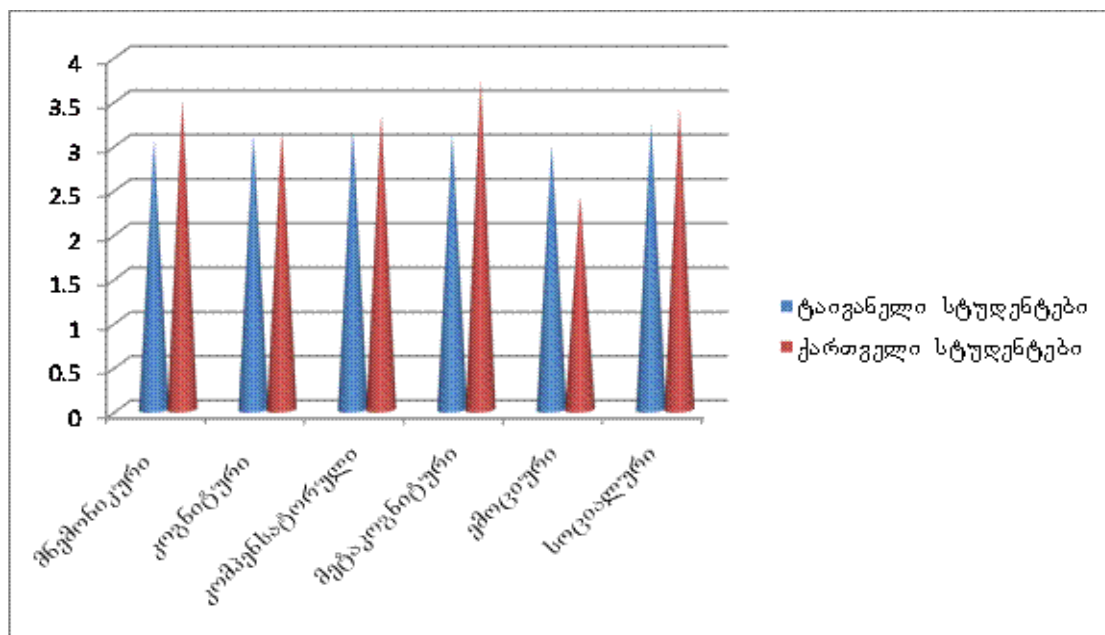
პოლისე, ბონგარტი და კელერმანი (1984) ეგვიპტეში ინგლისური ენის სწავლებასთან დაკავშირებით აღნიშნავენ, რომ ინსტრუმენტულად მოტივირებული სტუდენტები უპირატესობას ანიჭებენ კოგნიტურ და მაორგანიზებელ სტრატეგიებს. მაკინტაუერი (1994) იტალიური და ესპანური ენების შესწავლისას, პირიქით, კოგნიტურ და მაორგანიზებელ სტრატეგიებს უკავშირებენ ინტეგრალურ მოტივაციას.

ჩვენ ხელთ გვაქვს ტაივანის სტუდენტებზე ჩატარებული კვლევა (1758 ცდისპირი), სადაც სტატისტიკურად სანდო განსხვავება მიღებულია კოგნიტურ, მეტაკოგნიტურ და სოციალურ სტრატეგიებში გენდერისა და სპეციალობების მიხედვით (ჩენგ ჩინგ უი, შუ-ჩენ ლიუ, უი, ნიან-ლი, 2007).

ამგვარად, აღწერილი განსხვავებები სხვადასხვა კულტურის მატარებლებს შორის უცხოური ენების სწავლის სტრატეგიების თვალსაზრისით ბუნებრივად აყენებს საკითხს ქართველ სტუდენტებში უცხოური ენის შესწავლის სტრატეგიების არჩევის საფუძვლის შესახებ.

შესადარებლად მოვიყვანთ სტრატეგიებისთვის უპირატესობების მინიჭების სიხშირეებს ჩვენი და ტაივანის სტუდენტების მონაცემების მიხედვით.

დიაგრამა 4.2: ქართველი და ტაივანელი სტუდენტების სტრატეგიებისთვის უპირატესობების მინიჭების სიხშირეები



როგორც ჩანს, განსხვავება სტრატეგიების გამოყენების სიხშირეში ტაივანელ და ქართველ სტუდენტებს შორის ყველაზე მეტად აღინიშნება მეტაკოგნიტური და დამახსოვრების სტრატეგიების გამოყენებაში.

ჩვენი სტუდენტები, როგორც ძლიერები, ისე სუსტები ნაკლებად იყენებენ დახსომების მრავალფეროვან სტრატეგიებს. მეტაკოგნიტური სტრატეგიისადმი უპირატესობის მინიჭების სიხშირე, რომელიც ენობრივი მასალით გაცნობიერებული ოპერირების გარდა, მეცადინეობის ორგანიზაციასაც გულისხმობს, ყველაზე ღირებულად მიაჩნიათ.

სწორედ ეს შედეგი გვაფიქრებინებს, რომ საკუთარი სასწავლო პროცესის გაცნობიერება, გამოსაყენებელი სტრატეგიების ცოდნა არის აკადემიური წარმატების პირობა.

ეს მონაცემები ემთხვევა ჩანგ ჩინგის მთავარ პედაგოგიურ დასკვნას: „რა წამს სტუდენტები გააცნობიერებენ უცხოური ენის შესწავლის პროცესში სტრატეგიების უპირატესობას, მოუნდებათ მათი ამუშავება ინგლისური ენის შესწავლის გასაადვილებლად”.

ორივე შერჩევაში ბოლო ადგილზეა ემოციური მართვის სტრატეგია. ჩანს, ჩვენს სტუდენტებს არ ესმით, რა როლს შეიძლება ასრულებდეს ემოციური რეგულაცია, მათ შორის შფოთვა, უცხოურ ენაზე მეტყველების პროცესში.

რაც შეეხება სანდო კავშირის არ არსებობას სტრატეგიების გამოყენებასა და უცხოურ ენაში წარმატებას შორის, ზუსტად ანალოგიური შედეგი აქვს მიღებული მაღიან ფაქიზ და საფუძვლიან ანალიზში მაკინტაურს (1994).

მოვიყვან მის დასკვნას: „მოულოდნელი შედეგი მიღწევასა და სტრატეგიების შორის კავშირის არ არსებობისა აჩვენებს, რომ ეს მიმართება არ არის ერთმნიშვნელოვანი. ზოგიერთი სტრატეგია ხასიათდება რეალური უპირატესობით, ზოგი–პირიქით, რაც ჯერ კიდევ ელოდება საბოლოო გაგებას.

მომავალში კვლევამ უნდა შეიტანოს სინათლე ამ მოულოდნელი შედეგის ბუნების გასარკვევად. ასეთი კვლევა არა მხოლოდ შექმნის ახალ ცოდნას სტრატეგიების შესახებ, არამედ განავითარებს უფრო ეფექტურ მეთოდებს სტუდენტების მიერ მათი გამოყენების შესახებ. სავსებით ვეთანხმებით ამ ავტორების აზრს.

4.10. დასკვნები

1. ჩატარებულმა კვლევამ აჩვენა, რომ არ არსებობს პირდაპირი კავშირი კონკრეტული სტრატეგიის არჩევასა და უცხოურ ენაში წარმატებას შორის.

2. შედეგების კორელაციურმა ანალიზმა აჩვენა, რომ წარმატებული სტუდენტი უპირატესობას ანიჭებს მრავალფეროვანი სტრატეგიების გამოყენებას. ნაკლებად წარმატებული–იყენებს ძირითადად ერთს ან ორს.

3. ქართველი სტუდენტები უპირატესობას ანიჭებენ მეტაკოგნიტურ სტრატეგიას, რომელიც გულისხმობს საკუთარი მოქმედების გაცნობიერებას, ორგანიზაციას და შეფასებას.

რეკომენდაციები

სწავლის სტრატეგიები, რომლითაც იგება სასწავლო გეგმა:

მოსწავლეების აქტიურობა, იდეების ერთობლიობა, კომპიუტერული სწავლა-დემონსტრირება, განხილვა, დრამატული მოქმედებები, მასწავლებლის ახსნა-განმარტება, პრობლემის გადაჭრა/ანალიზი, თვით-სწავლა, პრაქტიკული სამუშაო, კვლევითი სამუშაო, მულტი-მედიას გამოყენება.

სწავლების სტრატეგიის გამოყენებაზე უამრავი საკითხი უნდა იყოს განხილული. პირველი, გადამწყვეტია სწავლა, თუ როგორ დავებმართოთ მასწავლებლებს მიიღონ ცოდნა უცხოური ენის სწავლის სტრატეგიის მნიშვნელობაზე. მეორე, უნდა გავარკვიოთ, თუ როგორ ვასწავლოთ სტრატეგიები ეფექტურად ორივე შემთხვევაში ლინგვისტურად მრავალფეროვან და ლინგვისტურად ერთგვაროვან კლასებში. მესამე, წარმატების ხარისხი შეიძლება დამოკიდებული იყოს ასაკზე. მეოთხე, მკვლევარებმა უნდა შეისწავლონ მოსწავლის მოტივაცია, პრაქტიკის დაწყება და კულტურაში მიღებული სტრატეგიების წარმატება. მეხუთე, გენდერული განსხვავებები მოითხოვს ასევე მეტ კვლევა-ძიებას. მეექვსე, თუ სწავლის სტრატეგიები არ შეესაბამება კულტურულ ნორმებს, ჩვენ უნდა ვისწავლოთ, თუ როგორ ვუბიძგოთ სტუდენტებს გამოიყენონ ისინი, განსაკუთრებით ის სტრატეგიები, რომლებიც შეიცავს აქტიურ კომუნიკაციას.

სტრატეგიების სწავლებაში, მასწავლებელი უნდა დაეხმაროს სტუდენტებს განავითარონ ემოციური და სოციალური სტრატეგიები, როგორც ინტელექტუალურად დაკავშირებული სტრატეგიები, რომლებიც დაფუძნებულია მათ ინდივიდუალურ სწავლის სტილზე, სტრატეგიის გამოყენებაზე და სპეციფიკურ მიზნებზე (ოქსფორდი, 1990).

შემდეგმა სწავლის სტრატეგიებმა შეიძლება ხელი შეუწყოს ინგლისური ენის ღრმა სწავლებას: მიზნების ზუსტი ახსნა-განმარტება; ჯგუფური მუშაობა; მოსწავლეთა თავისებურებები გათვალისწინება; მოსწავლეების სწავლის სტილის გარკვევა; უცხოური ენის ეფექტური გამოყენება; შესაძლებლობების გათანაბრება; დამოუკიდებელი სწავლა; მოსწავლის მოტივაციის გათვალისწინება; საკლასო ოთახის მოწყობა; სხვადასხვა წყაროების გამოყენება.

- უცხოური ენის სტრატეგიის სწავლება დაფუძნებული უნდა იყოს სტუდენტების დამოკიდებულებაზე, შეხედულებებზე.
- სტრატეგიები უნდა განამტკიცებდეს ერთიმეორეს. ისინი უნდა ერგებოდნენ დავალებას, მოსწავლეების მიზნებს და სწავლის სტილს.
- სტუდენტებს უნდა ჰქონდეთ შესაძლებლობა სტრატეგიების სწავლებისა გაკვეთილის განმავლობაში.
- სტრატეგიის სწავლებაში უნდა შედიოდეს ახსნა, საჯარო ტესტები, მოქმედებები, მასალა განსახილველად და შემდეგ სახლში სასწავლად.

- სტრატეგიის სწავლებაში უნდა შედიოდეს ბევრი პრაქტიკა.
- სტრატეგიის სწავლება უნდა იყოს ინდივიდუალური, რადგან თითოეულ სტუდენტს სჭირდება კონკრეტული სტრატეგიები კონკრეტული დავალებებისთვის.
- სტრატეგიის სწავლებამ უნდა უზრუნველყოს სტუდენტები მექანიზმით, რომ მათ შეაფასონ მათი წარმატება.
- სტრატეგიული სწავლების ფორმატების განხილვა: მასწავლებელმა უნდა განიხილოს სტრატეგიული სწავლების წარმოება კლასში. ზოგიერთი მასწავლებელი წარმატებულად უთავსებს სტრატეგიებს უცხოური ენის სასწავლო პროგრამას.
- სტრატეგიული სწავლების წარმოება: საფუძველს იძლევა ის, რომ სტრატეგიული სწავლება შეიძლება იყოს ფასეული ბევრი სტუდენტისთვის. უცხოური ენის მასწავლებლებს შეუძლიათ აწარმოონ სტრატეგიული სწავლება მათ საკლასო ოთახებში. მიზანშეწონილია დაიწყონ პატარა სტრატეგიული ჩარევით.
- უცხოური ენის შესწავლისას სხვადასხვა სტრატეგიის განვითარება მშობლიურ ენობრივ კომპეტენციაზე დაყრდნობით (ე. შავერდაშვილი, 2000).

გადამწყვეტია სწავლა, თუ როგორ დავეხმაროთ მოსწავლეებს მიიღონ ცოდნა ენის შესწავლის სტრატეგიებისა. უნდა გავარკვიოთ, თუ როგორ ვასწავლოთ სტრატეგიები ეფექტურად ლინგვისტურად მრავალფეროვან და ლინგვისტურად ერთგვაროვან კლასში. წარმატების ხარისხი შეიძლება დამოკიდებული იყოს სტრატეგიის სწავლების სხვადასხვა ფორმებზე. თუ სწავლის სტრატეგიები არ შეესაბამება კულტურულ ნორმებს, უნდა ვუბიძგოთ სტუდენტებს გამოიყენონ ის სტრატეგიები, რომლებიც შეიცავს ერთობლივ პრაქტიკას და აქტიურ კომუნიკაციას (ოქსფორდი, 1990).

სწავლებისას ყურადღება უნდა იქნეს გამახვილებული შემდეგ ფაქტორებზე: მოტივაცია, ასაკი, სქესი, კულტურული ბექგრაუნდი, სასწავლო გარემო. თუ ეს გაკეთდა, მასწავლებელი შეძლებს იმუშაოს სხვადასხვა ინდივიდისთვის თუ ჯგუფისთვის.

ჩამოთვლილი მრავალი რეკომენდაციის გათვალისწინების გარდა ჩვენი შედეგებიდან გამომდინარე დაბეჯითებით შეიძლება ითქვას, რომ მრავალფეროვანი

სტრატეგიების გამოყენება სწავლების პროცესში უფრო ეფექტურია, ვიდრე ერთ-ერთის. ჩვენი უნივერსიტეტის სპეციფიკის, სწავლების პირობებისა და სტუდენტური ასაკის გათვალისწინებით მეტაკოგნიტური სტრატეგია უნდა ჩაითვალოს ყველაზე ოპტიმალურად ინგლისური ენის ეფექტური სწავლებისათვის.

სტრატეგიების დაბალი შეფასების მიუხედავად, მიგვაჩნია, რომ ემოციური მართვის სწავლება აუცილებელია. სტუდენტები უბრალოდ ვერ აცნობიერებენ ამის მნიშვნელობას. ადამიანი, რომელიც არეგულირებს მის ემოციებს, უფრო წარმატებულია უცხოური ენის შესწავლისას.

დასკვნები

1. ნაშრომის შესავალში წარმოდგენილი კვლევის მიზანი გულისხმობს იმ ინდივიდუალურად განსხვავებული ფაქტორების კვლევას, რომლებიც განსაზღვრავენ უცხოური ენის სწავლის ეფექტიანობას. ნაჩვენებია, რომ საქართველოში სტუდენტების მიმართ ამ ფაქტორების კომპლექსური კვლევა არ ჩატარებულა, ამით დასტურდება კვლევის სიახლე. კვლევის აქტუალობა დასაბუთებულია უცხოური, განსაკუთრებით ინგლისური ენის ცოდნის აუცილებლობით ახალი თაობის პროფესიული წინსვლისთვის.

2. ნაშრომში უცხოური ენის შესწავლის ინდივიდუალური განსხვავებები ნაკვლევა სამ სფეროში: უნივერსიტეტის სტუდენტთა უცხოური ენის შესწავლის მოტივაციის, სწავლის სტილისა და სტრატეგიების მიმართ.

3. შესწავლილია კავშირი მოტივაციის, სტილის, სტრატეგიების ტიპებსა და უცხოურ ენაში სწავლის წარმატებას შორის. უცხოური ენის სწავლის მოტივაციის დინამიკა ნაკვლევა ლამბერტ-გარდნერის ტიპების დამდგენი მეთოდით ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის სტუდენტებზე 2008-2011 წლებში. დადგინდა, რომ:

ა) მოტივაციის ძალა სამი წლის განმავლობაში გაიზარდა სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად (ზოგადი მაჩვენებლების მიხედვით);

ბ) წარმატებულ სტუდენტებთან გაზრდის დინამიკა აღინიშნა ინტეგრალურ მოტივაციაში (განსხვავება მხოლოდ ტენდენციას ავლენს);

გ) ნაკლებად წარმატებულ სტუდენტებთან გაიზარდა ინსტრუმენტული მოტივაცია (განსხვავება სტატისტიკურად სანდოა).

4. უცხოური ენის სწავლის სტილი ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის სტუდენტებში შესწავლილია რამდენიმე მეთოდით: მეხსიერების ტიპის დამდგენი, პერცეპტული სტილის (რაიდი) და ერმანის „სწავლის პიროვნული ტექნიკის“ (MSQ part II) საშუალებით. დადგინდა, რომ:

ა) ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის სტუდენტები უპირატესობას ანიჭებენ ანალიტიკურ და ღია-დასრულებულ სტილებს;

ბ) არ არსებობს სტატისტიკურად სანდო განსხვავება მეტად და ნაკლებად წარმატებულ სტუდენტებს შორის კონკრეტული სტილის შეფასებაში;

გ) წარმატებული სტუდენტები მეტ განსხვავებულ სტილებს იყენებენ, ნაკლებად წარმატებულები მიჯაჭვულები არიან ერთ სტილზე.

5. უცხოური ენის სწავლის სტრატეგიები შესწავლილ იქნა რ. ოქსფორდის ენის სწავლის კითხვარის (SILL) საშუალებით. დადგინდა, რომ:

ა) ჩვენი სტუდენტები (I-II კურსელები) ყველაზე მაღალ შეფასებას ანიჭებენ მეტაკოგნიტურ სტრატეგიას, ყველაზე დაბალს—ემოციების მართვას;

ბ) წარმატებული სტუდენტების მიერ სტრატეგიების არჩევის მაჩვენებელი მეტია, ვიდრე ნაკლებად წარმატებულების. კორელაცია არჩეულ სტრატეგიებს შორის წარმატებულებთან მეტია, ვიდრე სუსტებთან. განსხვავება სტატისტიკურად სანდოა.

6. სამივე დამოუკიდებელ კვლევაში მსგავსი შედეგია მიღებული: მონაცემების საშუალოების შედარებით არ დადასტურდა ერთმნიშვნელოვანი კავშირი ერთის მხრივ, უცხოურ ენაში წარმატების დონესა და მეორეს მხრივ, სამ ფაქტორს—მოტივაციას, სწავლის სტილის და სტრატეგიებს შორის. მაგრამ კორელაციური ანალიზის მეშვეობით დადასტურდა, რომ ძლიერი სტუდენტები ირჩევენ მრავალფეროვან სწავლის სტილს და სტრატეგიებს. მათი მოტივაცია კომპლექსურ ხასიათს ატარებს.

ამრიგად, ჰიპოთეზა: „სწავლების მუდმივ ფორმატში შემსწავლელთა ინდივიდუალურ-ტიპობრივი განსხვავებები განსაზღვრავენ უცხოური ენის ათვისების ეფექტიანობას“, ნაწილობრივ დადასტურებულია.

7. ჩატარებულია კროსკულტურული ანალიზი: კვლევაში მიღებული თითოეული შედეგი შედარებულია სხვა ქვეყნებში ანალოგიური მეთოდებით მიღებულ შედეგებთან. გამოყოფილია ქართველი სტუდენტების სპეციფიკური ნიშან-თვისებები.

8. თითოეულ ჩატარებულ კვლევას თან ახლავს ვრცელი რეკომენდაციები. მათი ზოგადი აზრი, ჩვენი აზრით მდგომარეობს დილემაში: გამოიყენო სტუდენტის მიერ შერჩეული მოტივაციის, სტილისა და სტრატეგიების ტიპები, ან გააძლიერო, ის, რისი მნიშვნელობა ნაკლებადაა შეფასებული მათ მიერ (მაგალითად, ემოციური რეგულაციის სტრატეგია).

ჩვენ ვვარაუდობთ, რომ სწავლებაში ინდივიდუალიზაციასთან, სტუდენტის ინდივიდუალური თავისებურებების გათვალისწინებასთან ერთად, აუცილებელია

მრავალმხრივი მიდგომა, სტილთა და სტრატეგიების მრავალფეროვნების,
მოტივაციური კომპლექსების გაძლიერება.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- ალხაზიშვილი, ა. 2009. *უცხოური ენების სწავლება, თეორია და პრაქტიკა*. თბილისი. გამომცემლობა „უნივერსამი“.
- გიორგობიანი, ლ., კახიშვილი, ლ., მაცხოვნაშვილი, გ., & ქელივიძე, რ. 2004. *უცხოური ენების სწავლების თეორია და მეთოდოლოგია*. თბილისი.
- იმედაძე, ი. 2003. *ინტერაქციონიზმი და განწყობის თეორია*. „მაცნე“. (გვ.79- 92).
- იმედაძე, ნ., ფალიაშვილი, ლ. 2004. *პედაგოგიურ უნივერსიტეტში უცხოური ენის დაუფლების მოტივაციური ფაქტორები*. (გვ.126-128). „ინტელექტი“.
- იმედაძე, ნ., ჯაში, ჟ. 2005. *განათლების ფსიქოლოგია*. 2005. დამხმარე სახელმძღვანელო პედაგოგიური უნივერსიტეტის სტუდენტებისთვის. რედაქტორი მ. ჯაფარიძე. თბილისი.
- სურმანიძე, ლ. 2010. *კულტურა მეთოდოლოგიურ პერსპექტივაში*. გამომცემლობა „უნივერსალი“. თბილისი.
- უზნაძე, დ. 1964. *შრომები. ტომი III-IV. ზოგადი ფსიქოლოგია*. მეცნიერებათა აკადემიის გამომცემლობა. თბილისი.
- ჩხარტიშვილი, შ. 1972. *სწავლის მოტივაციური სტრუქტურა*. „სკოლა და ცხოვრება“.
- Ананьев, Б. Г. 1980. *Избранные Психологические Труды*. Москва.
- Беляев, Б. В. 1959. *Очерки по психологии обучения иностранному языку*. Москва. (Essay of Psychology in Teaching the Foreign Language). Moscow.
- Abbott, G., Greenwood, J., Mckeaking, D., & Wingard, P. 1981. *The Teaching of English as an International Language*. Collins E. L. T. London and Glasgow.
- Allport, G, W. 1937. *Personality: A psychology Interpretation*. Henry Holt and Company, New York.
- Bialystok, E. 1981. *The role of conscious strategies in second language proficiency*. *Modern Language Journal*, 65, 24-35.
- Bialystok, E. 1990. *Communicative strategies*. Basis Blackwell, Oxford.
- Biggs, J. B. 1992. *Study process questionnaire*. In: Biggs, J. B. (Ed.), *Why and How. Do Hong Kong students learn? Using the learning and study process questionnaires*, Education papers #14. Faculty of education, university of Hong Kong, Hong Kong, pp.117-124.

- Bourdillon, H., and Storey, A. 2001. *Aspects of Teaching and Learning in Secondary Schools*. The Open University. London and New York.
- Brown, H. D. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. 2nd edition. San Francisco State University. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, NJ 07632.
- Brown, G., and Yule, G. 1983. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge University Press.
- Burstall, C. 1975. *Factors affecting foreign language learning: a consideration of some relevant research findings*. Language teaching and linguistics abstracts 8: 105-25.
- Carroll, J. B. 1967. *Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college*. Foreign Language Annals 1: 131-151.
- Carroll, J. B. 1973. *Implications of aptitude test research and psycholinguistic theory for foreign language teaching*. International Journal of Psycholinguistics, 2, 5-14.
- Carroll, J. B., and Sapon, S. M. 1959. *Modern language aptitude test*. Psychological Corporation, New York.
- Carter, R., and Nunan, D. 2001. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Language*. Cambridge University Press.
- Chamot, A. U. 2004. *Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching*. Electronic Journal of Foreign Language Teaching. 2004. Vol.1, No. 1, pp. 14-26.
- Chamot, A. U., and Kupper, L. 1989. *Learning strategies in foreign language instruction*. Foreign Language Annals, 22, 13-24.
- Chang, Ching-Yi., Liu, Shu-Chen., & Lee, Yi-Nian. 2007. *A Study of Language Learning Strategies Used by College EFL Learners in Taiwan*. (pp. 235-261). URL Retrieved September 3, 2008.
- Clement, R., and Kruidenier, B. 1983. *Orientations in second language acquisition: the effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence*. Language learning 33: 273-91.
- Cohen, A. D. 2009. *Styles and Strategies Based Instruction (SSBI)*. Regents of the University of Minnesota.
- Cook, V. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. Edward Arnold. A division of Hodder & Stoughton. London, New York, Melbourne, Auckland.
- Cronbach, L. J. 1967. *How can instruction be adapted to individual differences*. In: Gagne, R. (Ed.), *Learning and Individual Differences*. Charles E. Merrill Publishing Co. A Bell and Howell Company. Columbus. Ohio.

- Deci, L., and Ryan, M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum, New York.
- Dornyei, Z. 1994. *Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom*. Source: The Modern Language Journal, Vol.78, No.3. pp.273-284. Blackwell Publishing on behalf of the national Federation of Modern Language Teachers Associations.
- Dornyei, Z. 1998. *Learning Styles*. Online resources. URL Retrieved November 15, 2008.
- Dornyei, Z. 2001. *Motivation strategies in the language classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dornyei, Z., and Otto, I. 1998. *Motivation in action: a process model of L2 motivation*. Working papers in applied linguistics 4, 43-63.
- Ehrman, M. E. 1997. *Field independence, field dependence and field sensitivity*, In: Reid, J. (Ed.), *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Prentice Hall Regents. Englewood Cliffs, NJ. pp. 62-70.
- Ehrman, M. E., and Leaver, B. I. 2002. *Development of a profile approach to learning styles diagnosis*. Unpublished manuscript. URL Retrieved May 21, 2009.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. I., & Oxford, R. 2003. *A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning*. Pergamon. System 31 (2003). Pp.313-330. URL Retrieved April 5, 2009, from www.elsevier.com/locate/system.
- Elliott, A. R. 1995. *Foreign language phonology: field Independence, attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation*. Modern Language Journal 79 (4), 530- 542.
- Ellis, R. 1992. *Second Language Acquisition & Language Pedagogy*. Multilingual Matters LTD Clevedon, Philadelphia, Adelaide.
- Ellis, R. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Faerch, C., and Kasper, G. 1983. *Strategies in interlanguage communication*. London. Longman.
- Gardner, H. 1985. *Social psychology and second language learning*. Edward Arnold. London.
- Gardner, R. C. 1979. *Social psychological aspects of second language acquisition* in Giles and se. Clair (eds.).
- Gardner, R. C. 2003b. *Correlation, causation, motivation and second language acquisition*. Canadian psychology 41, 1-24.
- Gardner, R. C., and Lambert, W. E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Newbury House. Rowley MA, USA.
- Goleman, D. 1995. *Emotional intelligence*. Bantam, New York.

- Guiora, A., Paluszny, M., Beit-Hallahmi, B., Catford, J., Cooley, R., & Dull, C. 1975. *Language and person: studies in language behavior*. Language learning 25: 43-61.
- Hatch, E. 1978. *Second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hedge, T. 1998. *How do differences among learners affect learning processes? And teaching procedures? In Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press.
- Herman, G. 1980. *Attitudes and success in children's learning of English as a second language the motivational vs. the resuitative hypothesis*. English Language Teaching Journal 247-54.
- Kasper, G., and Kellerman, E. 1997. *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. Longman. London and New York.
- Kellerman, E., Bongaerts, T., & Poulishse, N. 1987. *Strategy and system in L2 referential communication*. In R. Ellis (ed.), *Second language acquisition in context* (pp. 100-12). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D. A. 1984. *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall, New Jersey.
- Krashen, S. 1988. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice Hall.
- Krashen, S. 1995. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Phoenix ELT. Prentice Hall. Macmillan.
- Larsen -Freeman, D., and Long, M. H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman. London and New York.
- Lessard-Clouston, M. 1997. *Language Learning Strategies*. Kwansei Gakun University. Nishinomiya, Japan.
- Littlewood, W. T. 1984. *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge University Press.
- Liu, Y., and Ginther, D. 2007. *Cognitive Styles and Distance Education*. Online Journal of Distance Learning Administration. Volume II, Number III, Fall, 1999. State University of West Georgia, Distance Education.
- MacIntyre, P. D. 1994. *Toward social psychological model of strategy use*. Foreign language Annals, 27 (2), 185-195. URI Retrieved April 12, 2009.
- Maslow, A. 1970. *Motivation and Personality*. Second Ed. NY: Harper, 1970. Third Ed.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. 1953. *The achievement Motive*, New York: Appleton, Century, Crofts.

- Myers, I. B., McCaulley, M. H., Quenk, N. L., & Hammer, A. L. 1998. *MBTI Manual: A Guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*, Third Edition. Consulting psychologists, Palo Alto. CA.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. 1978. *The good language learner*, research in education No. 7. Toronto, Ontario: Institute for studies in education.
- Nelson, C., and Carson, J. 1998. *ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups*. Journal of Second Language Writing 7, 113-131.
- Nunan, D. 1989. *Understanding Language Classroom*. Prentice Hall.
- Nunan, D. 1999. *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- O'Malley, J. M., and Chamot, A. U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. 1989. *The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning*. ERIC Digest Source: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. 08.04.2003. URL Retrieved February 18, 2010.
- Oxford, R.L. 1990. *Styles, strategies, and aptitude: Connection for language learning*. In T. S. Parry and C. W. Standsfield (Eds.), *Language aptitude reconsidered*, (pp.67-125). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Oxford, R.L. 1990b. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle. URL Retrieved January 25, 2010.
- Oxford, R. L. 1994. *Language Learning Strategies*. URL Online Resources: Digests. Retrieved March 30, 2010.
- 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. URL Retrieved June 5, 2009.
- Oxford, R. L. 2001. *Integrated skills in the ESL/EFL classroom*, ERIC Digest # EDO-FL-01-05. URL Retrieved September 10, 2010.
- Pimsleur, P. 1966. *"Pimsleur Language Aptitude Battery"*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. URL Retrieved October 17, 2007.
- Politzer, R., and McGroarty, M. 1985. *An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistics and communicative competence*. TESOL Quarterly 19: 103-23.
- Poulisse, N., Bongaerts, T., & Kellerman, E. 1984. *On the use of compensatory strategies in second language performance*. Interlanguage Studies Bulletin, 8, 70-105.

- Putintseva, T. *The Importance of Learning Styles in ESL-EFL*. URL The Internet TESL Journal. Koryo. International College, Nisshin, Japan. The Internet TESL Journal, Vol. XII, No.3, March 2006. 08.04.2009. Retrieved September 5, 2010.
- Reid, J. 1987. *Learning style preferences of ESL students*. TESOL Quarterly 20, 878-111. URL Retrieved December 23, 2009.
- Reid, J. 1998. *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Prentice Hall Regents.
- Rubin, J. 1981. *Study of cognitive processes in second language learning*. Applied linguistics 11: 117-31.
- Sarasin, L. C. 1998. *Learning style perspectives. Impact in the classroom*. Madison WI:Atwood Publishing. (Available in the TRC).
- Scharle, A., and Szabo, A. 2000. *Learner Autonomy*. Cambridge University Press.
- Schmeck, R. R. 1988. *Learning strategies and learning styles*. Plenum, New York.
- Schuman, J. H. 1975. *Affective factors and the problem of age in second language acquisition*. Language Learning 25: 209-235.
- Selinker, L. 1972. *Interlanguage*. International review of applied linguistics 10: 209-31.
- Skehan, P. 1989. *Individual Differences in Second Language Learning*. Edward Arnold. A division of Hodder & Stoughton. London, New York, Melbourne, Auckland.
- Skehan, P. 2002. *Individual Differences in Second and Foreign Language Learning*. Subject centre for Languages, Linguistics and Area Studies.
- Smith, L. E. 1981. *English for cross-cultural communication*. London: MacMillan.
- Stern, H. H. 1975. *What can we learn from the good language learner?* Canadian Modern Language Review, 31, 304-18.
- Sternberg, R. J. 1994. *Thinking styles; theory and assessment at the interface between intelligence and personality*. In: Sternberg, R. J., Ruzgis, D. (Eds.), *Intelligence and personality*. Cambridge university press, New York.
- Tarone, E. 1977. *Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report*. In Brown, H., Yorrio, C., Crymmes, R. (eds.) on TESOL 77. Washington DC: TESOL.
- Thelen, H. 1954. *Dynamics of groups at work*. University of Chicago, Chicago, IL.
- Tucker, G., Hamayan, E., & Genesee, F. 1976. *Affective, cognitive and social factors in second language acquisition*. Canadian modern language review 32: 214-26.
- Ur, P. 1996. *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press.

- Weinstein, C. 1987. *LASSI User's Manual for those Administering the learning and study Strategies Inventory*. H & H publishers, Clearwater, FL.
- Wenden, A. 1991. *Learner strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Willing, K. 1988. *Learning styles in adult migrant education*. National Curriculum Resource Centre, Adelaide.
- Wong Fillmore, L. 1976. *The second time around cognitive and social strategies in second language acquisition*. Unpublished Ph.D. dissertation.
- Woolfolk, A. 2006. *Educational Psychology*. 10th ed. Allyn and Bach. Boston, London. Toronto.
- Yashima, T. 2002. *Willingness to communicate in a second language: The Japaness EFL context*, Modern Language Journal, 86, 54-66. URL Retrieved July 30, 2008.
- Apeltauer, E. 2006. *Grundlagen Des Erst und Fremdsprachenerwerbs*, Berlin, Munchen, Wien Langescheidt.
- Shaverdashvili, E. 2000. *Deutsch als Fremdsprache*. Litverlag. Munster.

დანართები

დანართი 1: გარდნერ-ლამბერტის კითხვარი

ინგლისური ენის ცოდნა:

- 1) გამომადგება სამსახურის შოვნაში;
- 2) დამეხმარება ინგლისელი ხალხის ცხოვრების გაგებაში;
- 3) საშუალებას მომცემს შევხვდე და ურთიერთობა დავამყარო ბევრ და სხვადასხვა ხალხთან;
- 4) გამხდის განათლებულ პიროვნებად.

დაფაზე მიწერილი იყო შესაძლო პასუხები თავისი ქულებით და სტუდენტებს მათთვის შესაფერისი ქულა უნდა მიეწერათ.

თლიანად ვეთანხმები -----4 ქულა
ვეთანხმები -----3 ქულა
ნაწილობრივ ვეთანხმები -----2 ქულა
არ ვეთანხმები -----1 ქულა

დანართი 2: საშუალოების შედარებები 2011 წელი

ძლიერ-სუსტი		N	Mean	Std. Deviation	T	df	Sig. (2-tailed)
I მოტივაცია	ძლიერი	49	3.12	0.83	1.616	98	.109
	სუსტი	51	3.2	0.9			
II მოტივაცია	ძლიერი	49	2.59	0.9	1.633	98	.200
	სუსტი	51	2.5	0.75			
III მოტივაცია	ძლიერი	49	3.55	0.64	1.159	98	.207
	სუსტი	51	3.4	0.57			
IV მოტივაცია	ძლიერი	49	3	0.91	1.263	98	.264
	სუსტი	51	3.2	0.81			
ჯამი-I (ინტეგრალური მოტივაცია)	ძლიერი	49	6.16	1.25	1.263	98	.264
	სუსტი	51	5.90	1.00			
ჯამი II (ინსტრუმენტული მოტივაცია)	ძლიერი	49	6.00	1.28	1.274	98	.269
	სუსტი	51	6.45	1.42			

მოტივაციების გამოხატვის ძალის რეიტინგი (საშუალოების მიხედვით)

რეიტინგი	მოტივაციები	გამოხატვის ძალა (საშუალო)
I	III კითხვა	3.5
II	I კითხვა	3.2
III	IV კითხვა	3.1
	II კითხვა	2.5
	ჯამი (II+III) ინტეგრალური მოტივაცია	6.33
	ჯამი (I+IV) ინსტრუმენტული მოტივაცია	6.04

მთლიან შერჩევის ჯგუფში მიღებული მაჩვენებლების შედარება

	N	Mean	Std. Deviation	T	Df	Sig. (2-tailed)
I კითხვა	100	3.2	0.89	0.0034	99	.102
II შეკითხვა	100	2.5	0.82			
I კითხვა	100	3.2	0.89	0.0014	99	.097
III შეკითხვა	100	3.5	0.61			
I კითხვა	100	3.2	0.89	0.4789	99	.049
IV შეკითხვა	100	3.1	0.87		99	
II კითხვა	100	2.5	0.82	3.0824		.002
III შეკითხვა	100	3.5	0.61		99	
II კითხვა	100	2.5	0.82	0.0588		.880
IV შეკითხვა	100	3.1	0.87		99	
III კითხვა	100	3.5	0.61	0.0048	99	.128
IV შეკითხვა	100	3.1	0.87			
ჯამი (I+IV) ინსტრუმენტული მოტივაცია	100	6.04	1.1.7	0.001	99	.246
ჯამი (II+III) ინტეგრალური მოტივაცია	100	6.33	1.36			

(შედეგი: გამოხატვის ინტენსივობის (მაღლის) მიხედვით მხოლოდ II და III მოტივაციებს შორის განსხვავებაა საჩივრით, სხვა ყველა მოტივაციების გამოხატვის ინტენსივობებს შორის განსხვავება შემთხვევითობას შეიძლება მივაწეროთ)

დანართი 3: ერმანის კითხვარი „ინდივიდუალური სწავლის ტექნიკა“ (ნაწილი IIბ).

1. თითქმის არასდროს 3. ზოგჯერ 5. დროის უმეტესი ნაწილი
2. იშვიათად 4. ხშირად

- 1____ როდესაც ვიწყებ სწავლას, ჩვეულებრივ ვგეგმავ, თუ როგორ უნდა ვისწავლო.
2____ სწავლის დროს შესვენებები მჭირდება.
3____ უკეთესად ვიმახსოვრებ, თუ მაქვს რაღაცის შესახებ საუბრის შესაძლებლობა.
4____ მაქვს ბევრი პროექტი, რომელთაგან ზოგი დასრულებულია, ზოგი მხოლოდ იგეგმება.
5____ წარმოსახვა მეხმარება დამახსოვრებაში.
6____ მსურს ვიცოდე, თუ როგორ მუშაობს „სისტემა“ და რა წესებია, შემდეგ ვიყენებ, იმას, რაც ვიცი.
7____ მომწონს მუშაობა მუსიკის თანხლებით.
8____ ვცდილობ ჩემი შეცდომების გათვალისწინებას მომავალში.
9____ რასაც ვიწერ, იმას უკეთესად ვიმახსოვრებ.
10____ მეცადინეობის დროს მინდა, რომ მქონდეს მოძრაობის შესაძლებლობა.
11____ არ ვითვალისწინებ მასწავლებლის თხოვნას - დავხუროთ წიგნები.
12____ ვენდობი ჩემს ინტუიციას, რომ ჩემი პასუხი სწორია კონკრეტულ შეკითხვაზე.
13____ ბევრ შენიშვნას ვიწერ ლექციაზე.
14____ ვპოულობ შესაძლებლობას ჩავწერო, როდესაც არ შემიძლია ფიქრი სიტყვაზე, ან ფრაზაზე.
15____ როდესაც ვკითხულობ, ჩემი ხმა მესმის გონებაში.
16____ როდესაც სიჩუმეა, უკეთესად ვსწავლობ.
17____ სანამ ტექსტის კითხვას დავიწყებ, ჯერ მის დაბოლოებას ვკითხულობ.
18____ სწავლისას თუ კომპიუტერს ვიყენებ, მიყვარს ფერადი პროგრამები.
19____ გონებაში სულ ვფიქრობ იმაზე, თუ რა ხდება კლასში.
20____ ენობრივი წესები მეხმარება სწავლაში.
21____ დავალების შესრულების დროს ჩემს თავს ველაპარაკები.
22____ ვგრძნობ იმის აუცილებლობას, რომ შევამოწმო პასუხები კითხვებზე, სანამ

ვუპასუხებ.

- 23___მავიწყდება ახალი მასალა, თუ ის მაშინათვე არ ჩავიწერე.
- 24___მე ვადარებ ჩემს თავს ფილტრს, რომელიც უშვებს არსებული მასალიდან მხოლოდ იმას, რაც მჭირდება.
- 25___მაშინათვე შემიძლია იმის პოვნა, რაც მინდა.
- 26___როდესაც მჭირდება რაღაცის გახსენება წიგნიდან, შემიძლია წარმოვიდგინო თუ როგორ გამოიყურება ის წიგნში.
- 27___შემიძლია ერთზე მეტი საქმის გაკეთება ერთდროულად.
- 28___პირდაპირ გადავდივარ დავალების შესრულებაზე, დიდ დროს არ ვკარგავ ინსტრუქციის გაცნობაზე.
- 29___მსურს გამოვიყენო სქემები, ცხრილები, დიაგრამები, რუკა.
- 30___ვცდილობ ვიყო რეალისტი ჩემს სიმლიერესთან და სისუსტესთან დაკავშირებით.
- 31___მიყვარს ერთი დავალების შესრულება ბოლომდე, სანამ მეორეს დავიწყებ.
- 32___უპირატესობას ვანიჭებ ზეპირად წარმოვადგინო ის, რაც ვისწავლე, ვიდრე ტესტი შევავსო.
- 33___მიჭირს სიტყვასიტყვით საუბრის დამახსოვრება.
- 34___დავალების ინსტრუქციის მოსმენა მირჩევნია მის კითხვას.
- 35___ჩემთვის უმჯობესია ახალ მასალას კითხვით გავეცნო.

დანართი 4: კორელაცია სტილის ტიპებს შორის ძლიერ და სუსტ სტუდენტებთან

	ანალიტიკური	შემთხვევითი	დია დასრულებული სწავლა	გლობალური	კინესთეტიკური	აუდიტორული	ვიზუალური	დედუქციური	რეფლექსური	იმპულსური	ბევრი დავალება	იხსტრუმენტული	მოტივაცია	იხტეგრალური	მოტივაცია
N	Pearson Correlation	1,000	,045	,189*	,019	,014	,040	,240 **	,21 6*	,13 7	,230 *	,094	,242**		,109
	Sig. (2-tailed)		,621	,036	,836	,877	,657	,007	,01 6	,12 8	,010	,300	,007		,227
	N	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124
		,045	1,000	,109	,397* *	,201 *	,200 *	,226 *	,19 8*	,14 6	,275 **	,309 **	,099		,012
		,621		,230	,000	,025	,026	,012	,02 8	,10 6	,002	,000	,273		,894
	N	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124
		,189*	,109	1,000	,028	,166	- ,024	,088	,10 7	- ,01 3	,510 **	,121	,025		-,069
		,036	,230		,754	,065	,788	,330	,23 8	,88 3	,000	,180	,785		,445
	N	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124
		,019	,397* *	,028	1,000	,224 *	,091	,051	,16 9	,05 6	,079	,026	,033		,115
		,836	,000	,754		,012	,314	,573	,06 1	,53 3	,385	,778	,714		,204
	N	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124

,014	,201*	,166	,224*	1,00 0	,163	,164	,16 6	,06 6
,877	,025	,065	,012		,070	,069	,06 5	,46 8
124	124	124	124	124	124	124	124	124
,040	,200*	-,024	,091	,163	1,00 0	,242 **	,05 5	,12 0
,657	,026	,788	,314	,070		,007	,54 2	,18 4
124	124	124	124	124	124	124	124	124
,240* *	,226*	,088	,051	,164	,242 **	1,00 0	,11 2	,05 5
,007	,012	,330	,573	,069	,007		,21 4	,54 4
124	124	124	124	124	124	124	124	124
,216*	,198*	,107	,169	,166	,055	,112	1,0 00	,12 6
,016	,028	,238	,061	,065	,542	,214		,16 2
124	124	124	124	124	124	124	124	124
,137	,146	-,013	,056	,066	,120	,055	,12 6	1,0 00
,128	,106	,883	,533	,468	,184	,544	,16 2	
124	124	124	124	124	124	124	124	124
,230*	,275* *	,510**	,079	,136	,251 **	,138	,20 2*	,13 9
,010	,002	,000	,385	,131	,005	,126	,02 5	,12 3
124	124	124	124	124	124	124	124	124

	,094	,309* *	,121	,026	,067	,055	,218 *	,14 0	,13 7
	,300	,000	,180	,778	,462	,547	,015	,12 1	,12 8
	124	124	124	124	124	124	124	124	124
	,242* *	,099	,025	,033	- ,035	,002	,044	,11 5	- ,08 1
	,007	,273	,785	,714	,702	,983	,625	,20 4	,37 2
	124	124	124	124	124	124	124	124	124
	-,109	,012	-,069	,115	,057	- ,004	- ,192 *	,08 5	,17 8*
	,227	,894	,445	,204	,528	,961	,033	,34 6	,04 8
	124	124	124	124	124	124	124	124	124

*კორექცია არის

0.05

ჯგუფური სტატისტიკა

		N	Mean	Std.Deviation	Std. Error Mean
ანალიტიკური	ძლიერები სუსტები	124 76	3,5968 3,7105	1,14707 ,92110	,10301 ,10566
შემთხვევითი	ძლიერები სუსტები	124 76	2,4597 2,4342	,62987 ,57354	,05656 ,06579
ღია დასრულებული სწავლა	ძლიერები სუსტები	124 76	3,4597 3,6447	1,16451 1,04184	,10458 ,11951
გლობალური	ძლიერები სუსტები	124 76	3,1694 3,1974	1,31113 1,33686	,11774 ,15335
კინესთეტიკური	ძლიერები სუსტები	124 76	2,4839 2,4474	,60464 ,59766	,05430 ,06856
აუდიტორიული	ძლიერები სუსტები	124 76	2,4839 2,5263	,73787 ,90146	,06626 ,10340
ვიზუალური	ძლიერები სუსტები	124 76	2,7581 2,6447	,61645 ,55866	,05536 ,06408
დედუქციური	ძლიერები სუსტები	124 76	2,7984 2,8289	,81630 ,88526	,07331 ,10155
რეფლექსური	ძლიერები სუსტები	124 76	2,7823 2,8421	,83189 ,83351	,07471 ,09561
იმპულსური	ძლიერები სუსტები	124 76	2,9032 2,9605	,86878 ,79062	,07802 ,09069
ბევრი დავალება	ძლიერები სუსტები	124 76	2,5000 2,3816	,60486 ,61029	,05432 ,07001
ინსტრუმენტული მოტივაცია	ძლიერები სუსტები	124 76	1,8145 1,7368	,72546 ,64018	,06515 ,07343
ინტეგრალური მოტივაცია	ძლიერები სუსტები	124 76	1,6210 1,6447	,64509 ,58204	,05793 ,06676

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig.(2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ანალიტიკური	Equal variances assumed	5,746	,017	-,732	198	,465	-,11375	,15546	-,42032	,19281
	Equal variances not assumed			-,771	183,982	,442	-,11375	,14756	-,40488	,17738
შემთხვევითი	Equal variances assumed	,668	,415	,287	198	,774	,02547	,08874	-,14953	,20046
	Equal variances not assumed			,294	170,166	,769	,02547	,08676	-,14580	,19674
ღია დასრულებული სწავლა	Equal variances assumed	1,526	,218	-,1,135	198	,258	-,18506	,16311	-,50671	,13659
	Equal variances not assumed			-,1,165	172,251	,245	-,18506	,15880	-,49851	,12839
გლობალური	Equal variances assumed	,113	,737	-,146	198	,884	-,02801	,19243	-,40749	,35147
	Equal variances not assumed			-,145	156,360	,885	-,02801	,19334	-,40990	,35387
კინესთეტიკური	Equal variances assumed	,001	,978	,416	198	,678	,03650	,08770	-,13644	,20945
	Equal variances not assumed			,417	160,176	,677	,03650	,08745	-,13621	,20921
აუდიტორი	Equal variances assumed	2,919	,089	-,362	198	,717	-,04244	,11709	-,27335	,18846

იული	Equal variances not assumed			-346	135,3 28	730	-04244	12281	-28533	
ვიზუალური	Equal variances assumed	256	614	1307	198	193	11333	08671	-05767	28432
	Equal variances not assumed			1338	170,7 31	183	11333	08468	-05383	28049
დედუქიური	Equal variances assumed	1,52 7	218	-249	198	804	-03056	12282	-27276	21164
	Equal variances not assumed			-244	148,8 83	808	-03056	12524	-27804	21692
რეფლექსური	Equal variances assumed	059	808	-493	198	622	-05985	12128	-29901	17932
	Equal variances not assumed			-493	158,5 08	623	-05985	12134	-29949	17980
იმპულსური	Equal variances assumed	310	578	-468	198	640	-05730	12238	-29863	18403
	Equal variances not assumed			-479	170,2 36	633	-05730	11963	-29345	17885
ბევრი დავალება	Equal variances assumed	259	612	1339	198	182	11842	08842	-05594	29278
	Equal variances not assumed			1336	157,6 48	183	11842	08861	-05659	29343
	Equal variances assumed			-269	171,2 54	788	-02377	08839	-19825	15071

სტატისტიკურად სანდო განსხვავება არ არის.

დანართი 5: მეტაკოგნიტური, კოგნიტური და სოციალური სტრატეგია

მეტაკოგნიტური სტრატეგია:

1. როგორ გირჩევნია, შეცდომა შენ თვითონ გამოასწორო მასწავლებლის ახსნა – განმარტების შემდეგ, თუ მასწავლებელმა?
2. სახლში მეცადინეობის დროს საზღვრავ თუ არა გარკვეულ დროს?

კოგნიტური სტრატეგია

1. ახალ ტექსტზე მუშაობის დროს, რომელი გირჩევნია ლექსიკონის გამოყენება, თუ ტექსტის გაგება კონტექსტის მიხედვით?
2. ახალ ტექსტზე მუშაობის დროს, ცდილობ გრამატიკული წესების გახსენებას, თუ ცდილობ ტექსტის გაგებას კონტექსტის მიხედვით?

სოციალური სტრატეგია

1. გირჩევნია თუ არა ჯგუფური მუშაობა?
2. ახალ ტექსტზე მუშაობისას, რომელი ხერხი გირჩევნია: დაიმახსოვრო ტექსტი, თუ გაითამაშო როლების მიხედვით?

დანართი 6: რ. ოქსფორდის კითხვარი „ენის შესწავლის სტრატეგიების გაზომვა“

არასდროს ან თითქმის არასდროს - 1

ჩვეულებრივ არა - 2

რადაც - 3

ჩვეულებრივ - 4

ყოველთვის ან თითქმის ყოველთვის - 5

ნაწილი I

1	ვფიქრობ იმ ურთიერთკავშირზე, რაც უკვე ვიცი და ახალ მასალას შორის, რასაც ვსწავლობ.	1	2	3	4	5
2	ვიყენებ ახალ ინგლისურ სიტყვებს წინადადებაში, ასე შემოიძლია მათი უკეთ დამახსოვრება.	1	2	3	4	5
3	ახალ ინგლისურ სიტყვებს ვუკავშირებ სიტყვის სურათს ან იმიჯს, რათა დამეხმაროს სიტყვის უკეთ დამახსოვრებაში.	1	2	3	4	5
4	ახალ ინგლისურ სიტყვას ვიხსენებ სურათის სიტუაციის მიხედვით, სადაც ეს სიტყვა შეიძლება გამოყენებული ყოფილიყო.	1	2	3	4	5
5	ვიყენებ ლექსებს, რათა გავიხსენო ახალი ინგლისური სიტყვა.	1	2	3	4	5
6	ვიყენებ ფლემს ახალი ინგლისური სიტყვების გასახსენებლად.	1	2	3	4	5
7	ფიზიკურად ვასრულებ ახალ ინგლისურ სიტყვებს.	1	2	3	4	5
8	ხშირად მიმოვიხილავ ინგლისური ენის გაკვეთილებს.	1	2	3	4	5
9	ახალ ინგლისურ სიტყვებს ან ფრაზებს ვიხსენებ მათი ადგილმდებარეობის მიხედვით წიგნის ფურცელზე, დაფაზე თუ საგზაო ნიშნებზე.	1	2	3	4	5

ნაწილი II

10	ახალ ინგლისურ სიტყვებს ვიმეორებ ან ვწერ რამდენჯერმე.	1	2	3	4	5
11	ვცდილობ ვისაუბრო როგორც ინგლისელი.	1	2	3	4	5
12	ვვარჯიშობ ინგლისურ ბგერებზე.	1	2	3	4	5
13	ვიყენებ ინგლისურ სიტყვებს ბევრნაირად.	1	2	3	4	5
14	საუბარს ვიწყებ ინგლისურ ენაზე.	1	2	3	4	5
15	ტელევიზორში ვუყურებ შოუებს ინგლისურ ენაზე ან დავდივარ	1	2	3	4	5

	კინოთეატრებში, სადაც ინგლისურ ენაზე გადის ფილმები.					
16	სიამოვნებით ვკითხულობ ინგლისურ ენაზე.	1	2	3	4	5
17	შენიშვნებს, მესიჯებს, წერილებს, მოხსენებებს ვწერ ინგლისურ ენაზე.	1	2	3	4	5
18	თავდაპირველად გადავთვალე ინგლისურ ტექსტს შემდეგ ვიწყებ თავიდან კითხვას.	1	2	3	4	5
19	ჩემს მშობლიურ ენაში ვეძებ სიტყვებს, რომლებიც მსგავსია ახალი ინგლისური სიტყვისა.	1	2	3	4	5
20	ვცდილობ ვიპოვო მაგალითები ინგლისურ ენაში.	1	2	3	4	5
21	ინგლისური სიტყვის მნიშვნელობას ვპოულობ, თუ მას დავყოფ ნაწილებად.	1	2	3	4	5
22	ვცდილობ არ გადავთარგმნო სიტყვა-სიტყვით.	1	2	3	4	5
23	ვცდილობ გავიგო იმ ინფორმაციის შინაარსი, რომელიც გავიგე ან წავიკითხე ინგლისურ ენაზე.	1	2	3	4	5

ნაწილი III

24	ინგლისური სიტყვების გაგებას ვცდილობ გამოცანებით.	1	2	3	4	5
25	როდესაც ვერ ვფიქრობ ინგლისური სიტყვის მნიშვნელობაზე საუბრის განმავლობაში, ვიყენებ ჯესტიკულაციას.	1	2	3	4	5
26	თუ არ ვიცი კონკრეტული ინგლისური სიტყვის მნიშვნელობა, ახალ სიტყვას ვადგენ.	1	2	3	4	5
27	კითხვისას ყოველ სიტყვას არ ვთარგმნი.	1	2	3	4	5
28	ვცდილობ მივხვდე, თუ რას იტყვის მოსაუბრე შემდეგში.	1	2	3	4	5
29	თუ არ ვიცი ინგლისური სიტყვის მნიშვნელობა, ვიყენებ სიტყვას ან ფრაზას, რომელსაც იგივე მნიშვნელობა აქვს.	1	2	3	4	5

ნაწილი IV

30	ვცდილობ ინგლისური ენა გამოვიყენო მრავალგზის.	1	2	3	4	5
31	ვფიქრობ შეცდომებზე და ვცდილობ შემდეგში გავაკეთო უკეთ.	1	2	3	4	5
32	ყურადღებას ვაქცევ, როდესაც ინგლისურად საუბრობენ.	1	2	3	4	5
33	ვცდილობ გავერკვე თუ როგორ გავხდე უკეთესი მოსწავლე.	1	2	3	4	5

34	ენის სასწავლად განრიგს ვადგენ, რათა მეონდეს საკმარისი დრო ინგლისური ენის შესასწავლად.	1	2	3	4	5
35	ვეძებ ისეთ ხალხს, ვისთანაც შემიძლია ინგლისურად საუბარი.	1	2	3	4	5
36	ვეძებ შესაძლებლობებს წავიკითხო რაც შეიძლება მეტი ინგლისურ ენაზე.	1	2	3	4	5
37	ზუსტი გეგმები მაქვს ჩემი ინგლისური ენის უნარის განსამტკიცებლად.	1	2	3	4	5
38	ვფიქრობ ჩემს წარმატებაზე (პროგრესზე) უცხოურ ენაში.	1	2	3	4	5

ნაწილი V

39	ვცდილობ დავისვენო, როდესაც მეშინია ინგლისური ენის გამოყენება.	1	2	3	4	5
40	ჩემს თავს ვამხნევებ, როდესაც მეშინია საუბრისას შეცდომების დაშვება.	1	2	3	4	5
41	ჩემს თავს ვაჯილდოებ, როდესაც რაღაცას კარგად შევასრულე.	1	2	3	4	5
42	ვამჩნევ, რომ დამაბული ვარ ან ვნერვიულობ, როდესაც ვსწავლობ ან ვიყენებ ინგლიურ ენას.	1	2	3	4	5
43	ჩემს გრძნობებზე ვწერ ენის შესწავლის დღიურში.	1	2	3	4	5
44	ვიღაცას ვეუბნები თუ როგორ ვგრძნობ თავს, როდესაც ვსწავლობ ინგლისურ ენას.	1	2	3	4	5

ნაწილი VI

45	თუ რაღაცას ვერ ვგებულობ, ვთხოვ მოსაუბრეს ისაუბროს უფრო ნელა, ან გაიმეოროს.	1	2	3	4	5
46	ინგლისურ ენაზე მოსაუბრეებს ვთხოვ შემისწორონ, როდესაც მე ვსაუბრობ.	1	2	3	4	5
47	სტუდენტებთან ინგლისურად ვსაუბრობ.	1	2	3	4	5
48	დახმარებას ვთხოვ ინგლისურ ენაზე მოლაპარაკეებს.	1	2	3	4	5
49	შეკითხვებს ვსვამ ინგლისურ ენაზე.	1	2	3	4	5
50	ვცდილობ ვისწავლო ინგლისელი ხალხის კულტურა.	1	2	3	4	5

დანართი 7: რ. ოქსფორდის კითხვარის „ენის შესწავლის სტრატეგიების გაზომვის“

შედეგები ქართველ სტუდენტებში

ძლიერი–სუსტი		N	Mean	td Deviation	T	df	Sig. (2- tailed
ნაწილი I	ძლიერი	48	3.2	0.66	0.968	80	0.456
	სუსტი	34	2.8	0.49			
ნაწილი II	ძლიერი	48	3.2	0.52	0.227	80	0.822
	სუსტი	34	3.1	0.72			
ნაწილი III	ძლიერი	48	3.3	0.45	0.16	80	0.890
	სუსტი	34	3.4	1.72			
ნაწილი IV	ძლიერი	48	3.8	0.55	0.227	80	0.818
	სუსტი	34	3.7	0.70			
ნაწილი V	ძლიერი	48	2.5	0.59	0.232	80	0.864
	სუსტი	34	2.4	0.62			
ნაწილი VI	ძლიერი	48	3.4	0.68	0.21	80	0.879
	სუსტი	34	3.5	0.84			

F –ის კრიტიკული მნიშვნელობა – 1,79

შედეგი: ძლიერ ჯგუფში სტრატეგია უფრო ვარიაბილურობით ხასიათდება.

B და C სტრატეგიები კი სუსტებში უფრო მეტი ვარიაბილურობის ტენდენციას ავლენს.

საშუალოთა მიხედვით გამოყენებული სტრატეგიების აქტუალიზაციის ინტენსივობის რეიტინგი

		მთლიანი შერჩევითვის	ძლიერებში		სუსტებში	
I	ნაწილი IV	3.74	ნაწილი IV	3.8	ნაწილი IV	3.7
II	ნაწილი VI	3.41	ნაწილი VI	3.4	ნაწილი VI	3.5
III	ნაწილი III	3.34	ნაწილი III	3.3	ნაწილი III	3.4
IV	ნაწილი II	3.16	ნაწილი II	3.2	ნაწილი II	3.1
V	ნაწილი I	3.5	ნაწილი I	3.2	ნაწილი I	2.8
VI	ნაწილი V	2.43	ნაწილი V	2.5	ნაწილი V	2.4

დასწავლის სტრატეგიების საშუალო მაჩვენებლები, სტანდარტული გადახრები და საშუალოთა მინიმუმები და მაქსიმუმები.

		N	Mean	Min	max	Std. Deviation
ნაწილი I	ზოგადი	82	3.05	1.9	4.5	0.61
	ძლიერი	48	3.2	1.9	4.5	0.49
	სუსტი	34	2.8	2.2	3.9	0.52
ნაწილი II	ზოგადი	82	3.16	1.3	4.7	0.62
	ძლიერი	48	3.2	2.	4.5	0.52
	სუსტი	34	3.1	1.3	4.7	0.72
ნაწილი III	ზოგადი	82	3.34	1.5	12	1.16
	ძლიერი	48	3.3	2.2	4.2	0.45

	სუსტი	34	3.4	1.5	12	1.72
ნაწილი IV	ზოგადი	82	3.74	1.6	5.4	0.62
	ძლიერი	48	3.8	1.6	4.7	0.55
	სუსტი	34	3.7	2.5	5.4	0.70
ნაწილი V	ზოგადი	82	2.43	1	3.9	0.61
	ძლიერი	48	2.5	1.2	3.9	0.59
	სუსტი	34	2.4	1	3.2	0.62
ნაწილი VI	ზოგადი	82	3.41	1.7	5	0.75
	ძლიერი	48	3.4	1.9	4.9	0.68
	სუსტი	34	3.5	1.7	5	0.84

სტრატეგიების შედარებები (განსხვავებების მნიშვნელობები)

	N	Mean	Std. Deviation	T	df	Sig. (2-tailed)
ნაწილი I	82	3.05	0.61	0.12	81	0.882
ნაწილი II	82	3.16	0.62			
ნაწილი I	82	3.05	0.61	0.04	81	0.842
ნაწილი III	82	3.34	1.16			
ნაწილი I	82	3.05	0.61	3.119	81	0.002
ნაწილი IV	82	3.74	0.62			
ნაწილი I	82	3.05	0.61	5.211	81	0.002
ნაწილი V	82	2.43	0.61			
ნაწილი I	82	3.05	0.61	0.0018	81	0.999
ნაწილი VI	82	3.41	0.75			
ნაწილი II	82	3.16	0.62	0.19296	81	0.211
ნაწილი III	82	3.34	1.16			
ნაწილი II	82	3.16	0.62	3.04	81	0.002
ნაწილი IV	82	3.74	0.62			

ნაწილი II	82	3.16	0.62	3.435	81	0.001
ნაწილი V	82	2.43	0.61			
ნაწილი II	82	3.16	0.62	0.006	81	0.998
ნაწილი VI	82	3.41	0.75			
ნაწილი III	82	3.34	1.16	0.004	81	0.999
ნაწილი IV	82	3.74	0.62			
ნაწილი III	82	3.34	1.16	1.990	81	0.05
ნაწილი V	82	2.43	0.61			
ნაწილი III	82	3.34	1.16	0.667	81	0.501
ნაწილი VI	82	3.41	0.75			
ნაწილი IV	82	3.74	0.62	2.639	81	0.002
ნაწილი V	82	2.43	0.61			
ნაწილი IV	82	3.74	0.62	1.990	81	0.05
ნაწილი VI	82	3.41	0.75			
ნაწილი V	82	2.43	0.61	6.098	81	0.0001
ნაწილი VI	82	3.41	0.75			

კორელაციის ცხრილები

ზოგადი	ნაწილი I	ნაწილი II	ნაწილი III	ნაწილი IV	ნაწილი V	ნაწილი VI
Pearson Sig. (2-tailed) N	1	,444**	.054	,246**	,277**	,241**
		.000	.212	.002	.002	.002
	82	82	82	82	82	82
	,444**	1	,176**	,443**	,256**	,332**
	.000		.034	.000	.002	.001
	82	82	82	82	82	82
	.054	,176**	1	,138*	.053	.053
	.212	.034		.039	.939	.998
	82	82	82	82	82	82
	,246**	,443**	,138*	1	,241**	,255**
	.002	.000	.039		.002	.002
	82	82	82	82	82	82
	,277**	,256**	.053	,241**	1	,107*
	.002	.002	.939	.002		.046
	82	82	82	82	82	82
	,241**	,332**	.053	,255**	,107*	1
	.002	.001	.998	.002	.046	
	82	82	82	82	82	82

ძლიერი	ნაწილი I	ნაწილი II	ნაწილი III	ნაწილი IV	ნაწილი V	ნაწილი VI
Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1	,454**	.104	,261**	,292**	,351**
		.000	.122	.002	.001	.002
	48	48	48	48	48	48
	,454**	1	,142**	,573**	,267**	,351**
	.000		.022	.000	.002	.001
	48	48	48	48	48	48
	.104	,142**	1	-,196*	,346**	-,152*
	.122	.022		.039	.001	.038
	48	48	48	48	48	48
	,261**	,267**	-,196*	1	,267**	,655**
	.002	.002	.039		.002	.0001
	048	48	48	48	48	48
	,292**	,267**	,346**	,267**	1	,195*
	.001	.002	.001	.002		.024
	48	48	48	48	48	48
	,351**	,351**	-,152*	,655**	,195*	1
	.002	.001	.038	.0001	.024	
	48	48	48	48	48	48

სუსტი	ნაწილი I	ნაწილი II	ნაწილი III	ნაწილი IV	ნაწილი V	ნაწილი VI
Pearson Correlation n Sig. (2-tailed)	1	,431**	,107	,246**	,236**	,169*
		.001	.596	.002	.002	.022
	34	34	34	34	34	34
	,431**	1	,225**	,337**	,250**	,292**
	.001		.012	.001	.002	.002
	34	34	34	34	34	34
	,107	,225**	1	,263**	-.024	.089
	.596	.012		.004	.636	.602
	34	34	34	34	34	34
	,246**	,337**	,263**	1	-.024	,470**
	.002	.001	.004		.636	.0001
	34	34	34	34	34	34
	,236**	,250**	-.024	-.024	1	,032
	.002	.002	.636	.636		.106
	34	34	34	34	34	34
	,169*	,292**	.089	,470**	,032	1
	.022	.002	.602	.0001	.106	
	34	34	34	34	34	34