



მასშტაბებისა
პროგრესული
განვითარების
ერთგვარი
ცენტრი

მასწავლებლის წიგნი

სწავლების
ფსიქოლოგია

ცვატა ბერძენიშვილი
მარიამ გოდუაძე

მასწავლებელთა
პროფესიული განვითარების
ეროვნული ცენტრი

2017

სწავლების ფსიქოლოგია ცოდნის მიღებისა და ადეკვატური უნარ-ჩვევების გამომუშავების პროცესს სწავლობს. მის ამოცანას კი ამ პროცესის ბუნების, მახასიათებლების, ეტაპების, კრიტერიუმების, სწავლების დონისა და ხარისხის დიაგნოსტიკების მეთოდების შემუშავება წარმოადგენს.

მნიშვნელოვანია, სწავლების დროს ბავშვის შემეცნებითი განვითარება განხილული იყოს სისტემური სწავლების პირობებში. აქედან გამომდინარე მნიშვნელოვანია:

- შიდა და გარე ფაქტორების შესწავლა, რომლებიც განაპირობებენ შემეცნებითი საქმიანობის განსხვავებულობას სხვადასხვა დიდაქტიკურ სისტემებში;
- სწავლების მოტივაციური და ინტელექტუალური თანაფარდობის დადგენა;
- ბავშვის სწავლებისა და განვითარების პროცესების მართვის შესაძლებლობათა განსაზღვრა;
- სწავლების ეფექტურობის ფსიქოლოგიურ-პედაგოგიური კრიტერიუმების გამოვლენა და ა.შ.

პრაქტიკულ პედაგოგიკაში მნიშვნელოვანია ვუპასუხოთ კითხვას „როგორ?“

ამ სახელმძღვანელოს მთავარი მიზანი სწორედ ეს გახლავთ. ავტორები გვთავაზობენ აქტივობებს და მეთოდურ რეკომენდაციებს, რომელთა გათვალისწინებაც მასწავლებელს დაეხმარება სრულყოფილ სასწავლო პროცესში.

რედაქტორები:

ნათო ინგოროყვა

მანანა ბოჭორიშვილი

სტილისტი:

ნანა მაჭავარიანი

დიზაინერი:

ბესიკ დანელია

ISBN 978-9941-27-056-7

© 2017, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი

ცვატა ბერძენიშვილი

1	აზროვნების სახეები	7
2	განათლების ფსიქოლოგია, განათლების კვლევები და მათი მნიშვნელობა სწავლების პროცესში	11
3	მოსწავლეთა აზროვნების განვითარება	15
4	კოგნიტიური მოსწავლეობა	19
5	დეკლარაციული სწავლების განვითარება	22
6	მეტაკოგნიცია	26
7	ცნებების სწავლება და სწავლა	29
8	სწავლება და ტრანსფერი	33
9	კონსტრუქტივისტული შეხედულებები სწავლაზე	38
10	ცნებების სწავლება: აღმოჩენა და დემონსტრირება	43
11	საკლასო მენეჯმენტი	47
12	გამოკვლევასა და პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლა	53
13	ექსპლიციტური და იმპლიციტური მეხსიერება	58
14	მოსწავლეთა თვითმენეჯმენტი	63
15	თვითეფექტიანობისა და თვითრეგულირებული სწავლის სწავლება	67
16	აქციით მოსწავლეები საკუთარი პრობლემების ექსპერტებად	72
17	ნიჭიერი მოსწავლეები, მათი აღმოჩენა და სწავლება	77
18	მეტყველების განვითარება: ნოამ ჩომსკის ტრანსფორმაციულ-წარმომშობი თეორია	82

19	კრეატულობა	99
20	მოტივაცია კლასში: მოტივაციის თეორიები	104
21	სტრატეგიები სწავლის მოტივაციის გასაზრდელად	111
22	ატრიბუცია კლასში და მოსწავლეთა მოტივაცია	116
23	აგზნება და მოტივაცია: მღელვარება და შფოთვა სწავლის პროცესში	120
24	ჰიპერაქტიური და ყურადღების დეფიციტის მქონე მოსწავლეები	124
25	კოლაბორაცია, ჯგუფური მუშაობა და კოოპერატიული სწავლება	127
26	დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეები	131

აზროვნების სახეები

აზროვნება არის ინფორმაციის გადამუშავების პროცესი, რომლის მიზანია პრობლემის გადაჭრა, დასკვნების გაკეთება და გადაწყვეტილების მიღება. აზროვნება კოგნიტური პროცესია, ანუ შინაგანად, გონებაში მიმდინარეობს, მაგრამ მისი შედეგი ქცევაში ვლინდება. მაგალითად, მოჭადრაკე თავის აზროვნებას ჭადრაკის ფიგურის გადაადგილებაში ავლენს. აზროვნების დროს ხდება ცოდნის გამოყენება და მანიპულირება სიტუაციის შესაბამისად.

ადამიანები განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან აზროვნების სტილით და ეს კარგად ჩანს მათ საქმიანობაში. ზოგს პრაქტიკული საქმიანობა უფრო ეხება, ზოგს თეორიული ტიპის სამუშაო ურჩევნია, ზოგი მშრალი თანმიმდევრული ლოგიკით მსჯელობას ამჯობინებს, ზოგისთვის კი ეს მთლიან ხატში გაერთიანებული პროცესია. მოზრდილის და ბავშვის აზროვნებაც განსხვავდება ერთმანეთისაგან; სხვადასხვა კულტურის მატარებელთა აზროვნების წესიც ერთნაირი არ არის.

ამრიგად, ფსიქოლოგიაში გამოყოფენ აზროვნების სახეებს და ტიპებს. ასეთი დაყოფა მეტნაკლებად პირობით ხასიათს ატარებს და დამოკიდებულია იმ კრიტერიუმებზე, რომლის საფუძველზეც მოხდა აზროვნების ტიპების ან სახეების შინაარსობრივი დახასიათება. ეს კრიტერიუმები კი მეტად მრავალფეროვანია.

კლასიკურ ფსიქოლოგიაში აზროვნების შემდეგი სახეები გამოიყოფა:

- პრაქტიკული ანუ მოქმედებით-ხატოვანი აზროვნება;
- ხატოვანი აზროვნება;
- ვერბალურ-ლოგიკური აზროვნება;

ასეთი კლასიფიკაციის კრიტერიალური საფუძველი ორნაირია. პირველი ეხება ბავშვის აზროვნების ონტოგენეტურ განვითარებას, რომელშიც კარგად ჩანს, თუ როგორ ხდება მეტყველების დაუფლებასთან ერთად პრაქტიკული აზროვნებიდან ვერბალურ-ლოგიკურ აზროვნებაზე გადასვლა. ამდენად,

ამროვნების ზემოთ მოყვანილი სახეები განიხილება როგორც ამროვნების განვითარების საფეხურები, რომლებიც განსხვავდება ერთმანეთისაგან არა ოპერაციონალურად ან ფუნქციონალურად, არამედ განზოგადების დონით. იგულისხმება, რომ ვერბალურ—ლოგიკური ამროვნების შემთხვევაში უფრო მეტადაა შესაძლებელი სინამდვილის განზოგადება და ანალიზი, ვიდრე მხოლოდ მოქმედებით შემოსაზღვრული ამროვნების შემთხვევაში.

პრაქტიკული ამროვნების ქვეშ იგულისხმება ამროვნების ისეთი სახე, როდესაც ამოცანის, პრობლემის გადაწყვეტა ხდება თვით მოქმედების პროცესში, რეალური სიტუაციის გარდაქმნის ხარჯზე, ობიექტებთან რეალური მოქმედების საშუალებით. ასეთი ამროვნება ახასიათებს ბავშვს, სანამ დაეუფლება მეტყველებას.

ხატოვანი ამროვნება თვალსაჩინო ხატებით ამროვნებას წარმოადგენს, როდესაც რაიმე პრობლემის გადასაჭრელად საამროვნო ოპერაციები ხატებზე დაყრდნობით ხორციელდება.

ლოგიკური ამროვნება კი ცნებებით ამროვნებას გულისხმობს. ეს არის განყენებული ამროვნება, რომელიც არ არის თვალსაჩინო და ვერბალურ—ლოგიკურ მსჯელობას ეყრდნობა რაიმე პრობლემის გადაწყვეტისას.

თანამედროვე ადამიანთან სამივე სახის ამროვნებაა წარმოდგენილი. იმის მიხედვით, თუ რა დონის პრობლემის გადაჭრა უხდება, პიროვნება მიმართავს ხან პრაქტიკულ, ხან ვერბალურ—ლოგიკურ, ხან ხატოვან ამროვნებას.

ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში, გარდა ამ სახეებისა, გვხვდება ამროვნების სხვადასხვა კლასიფიკაცია, უფრო მეტად დიქტომური დაყოფა („დიქტომია“ — მთელის დაყოფა ორ ნაწილად).

განასხვავებენ: თეორიულ და პრაქტიკულ ამროვნებას. ამ სახის კლასიფიკაციას საფუძვლად უდევს გადასაწყვეტ ამოცანათა ტიპი.

თეორიული ამროვნება გარკვეული კანონზომიერებების შემცნებაა აბსტრაქტული მიმართებების დამყარების საფუძველზე. ეს პროცესი დროში გაწელილია, მოწყვეტილია რაიმე კონკრეტულ სიტუაციას და საბოლოო შედეგის მიხედვით ფასდება მისი ნაყოფიერება. დიდ თეორეტიკოს მეცნიერთა ფუნდამენტური აღმოჩენები ასეთი თეორიული ამროვნების შედეგია, იქნება ეს ნიუტონის კანონები, თუ მენდელეევის პერიოდული სისტემა. **პრაქტიკული ამროვნება** მიმართულია უფრო კერძო, კონკრეტული ამოცანების გადაწყვეტაზე. მისი მთავარი ამოცანაა არა რაიმე ზოგადი კანონზომიერებების შემცნება, არამედ კონკრეტული პრობლემის გადასაწყვეტი გეგმის პროექტის შედგენა. პრაქტიკული ამროვნება უშუალოდ კერძო, პრაქტიკული ამოცანის გადაწყვეტასთანაა

დაკავშირებული. მისი სპეციფიკა მდგომარეობს იმაში, რომ დროის დეფიციტის პირობებში მიმდინარეობს და ჰიპოთეზების შემოწმების დრო მკვეთრად შემლუღულია. ამდენად, პრაქტიკული აზროვნებისას გადაწყვეტილება თვით მიმდინარე პროცესის სწრაფი ანალიზის შედეგად მიიღება. სამწუხაროდ, ხშირად ხდება ამ ორი ტიპის ერთმანეთთან დაპირისპირება თეორიული აზროვნების სასარგებლოდ. ითვლება ხოლმე, რომ პრაქტიკული აზროვნება უფრო მართივი და ადვილია. პრაქტიკული ტიპის აზროვნების გარეშე წარმოდგენილია მხედართმთავრის, საწარმოო და სავაჭრო მმართველობის წარმატებული საქმიანობა. ვერავინ იტყვის, რომ მეცნიერ-თეორეტიკოსის საქმე უფრო ძნელია, ვიდრე საწარმოო მენეჯერისა, მათი საქმიანობა უბრალოდ სხვადასხვა ტიპის აზროვნებას და პიროვნულ თვისებებს მოითხოვს.

განასხვავებენ: **ანალიტიკურ (ლოგიკურ)** და **ინტუიტურ** აზროვნებას. ამ დაცოფის კრიტერიუმია აზროვნების პროცესის დროში მიმდინარეობის ხასიათი და გაცნობიერების დონე. ანალიტიკური აზროვნება დროში გაშლილია, ეტაპობრივად მიმდინარეობს, მეტნაკლებად წარმოდგენილია ადამიანის ცნობიერებაში. ინტუიტური ტიპის აზროვნებას ახასიათებს დროში შეკუმშულობა და მინიმალური გაცნობიერება. ინტუიტური ტიპის აზროვნების მქონე ვერასოდეს გეტყვით ზუსტად, როგორ მიმდინარეობდა მისი მსჯელობა და რამ მიიყვანა პრობლემის გადაწყვეტამდე.

აზროვნების ფსიქოლოგიისადმი მიძღვნილ ლიტერატურაში გვხვდება, აგრეთვე **შემოქმედებითი** და **კრიტიკული** აზროვნება. ასეთი დაცოფის კრიტერიუმია აზროვნების პროცესის შედეგია. შემოქმედებითი ტიპის აზროვნებაა, რომლის შედეგსაც რაიმე ახალი კანონზომიერების აღმოჩენა ან ახალი პრობლემის გადაწყვეტა წარმოადგენს. კრიტიკული აზროვნების მიზანია უკვე მიღებული გადაწყვეტილებების შემოწმება და ანალიზი იმისა, თუ პრაქტიკულად როგორ და სად შეიძლება მათი გამოყენება. შემოქმედებითი აზროვნება მიმართულია ახალი იდეების შექმნაზე, კრიტიკული აზროვნება კი წარმოაჩენს მათ ნაკლოვანებებს, ხარვეზებს. ადამიანის წინაშე დასმულ ამოცანათა ეფექტური გადაწყვეტილებისათვის აუცილებელია ორივე სახის აზროვნება. თუმცა, უნდა ითქვას, რომ ერთი ყოველთვის ხელს უშლის მეორეს. რაიმე კონკრეტული პრობლემის შემოქმედებითად გადაწყვეტის მაგალითია ამოცანათა ჯგუფური გადაწყვეტის მეთოდი „გონებრივი იერიში“, რომელიც წარმატებით გამოიყენება მოულოდნელად წამოჭრილი პრობლემების გადასაწყვეტად. შეკრებილია ადამიანთა (სპეციალისტთა) ჯგუფი, რომელთაც უნდა მოახდინონ „თავისუფალი ასოცირება“ გარკვეული პრობლემის გარშემო.

ყოველ მონაწილეს ევალება გამოთქვას ყველაფერი, რაც თავში აზრად მოუვა, კრიტიკა აკრძალულია, ყველა იდენი იწერება და იერიშის ბოლოს ხდება მათი კრიტიკული შეფასება სხვა ჯგუფის მიერ.

ფსიქოლოგიაში მიღებულია აზროვნების ტიპების კიდევ ერთი დაყოფა: **რეალისტური** და **აუტისტური** აზროვნება. ასეთი ტიპის დიქტომიას საფუძვლად უდევს აზროვნების პროცესის მიმართულება, თუ რისკენ არის მიმართული ადამიანის აზროვნება, რა წარმოადგენს მისი აზროვნების საგანს. რეალისტური აზროვნება მიმართულია გარე სამყაროზე. მისი მიზანია რაიმეს შემეცნება, იგი ემყარება ლოგიკურ კანონებს. ასეთი ტიპის აზროვნებასთან საქმე გვაქვს ნებისმიერი წამოჭრილი პრობლემის გადაწყვეტისას, როდესაც საჭიროა ანალიზი და აბსტრაქცია. აუტისტური ტიპის აზროვნება მიმართულია პიროვნების მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებაზე, მისი სურვილების რეალიზაციაზე. ხანდახან მის აღსანიშნავად იყენებენ „ეგოცენტრულ აზროვნებასაც“. ასეთი ტიპის აზროვნება თავს ვერ აღწევს აფექტური სფეროს გავლენას. ასეთი აზროვნების მიმდინარეობა მთლიანად არის განპირობებული პიროვნების სურვილებით, მისი ძლიერი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებით. რაიმე რეალურ ობიექტებს შორის მიმართების დამყარება, რაიმე პრობლემის გადაჭრა ხდება არა რეალურად არსებული ამ მიმართებების ან სიტუაციის ანალიზის, განყენების საფუძველზე, არამედ საკუთარი სურვილის შესაბამისად. რამდენადაც რეალური მიმართებების ამსახველი ლოგიკა არ წარმოადგენს ამ აზროვნების მამოძრავებელ ძალას, პიროვნების ცნობიერებაში თანაარსებობენ წინააღმდეგობრივი და ურთიერთგამომრიცხავი აზრები და სურვილები.

ასევე, განასხვავებენ **პროდუქტულ** და **რეპროდუქტულ** აზროვნებას. ასეთი გარჩევის საფუძველია შედეგის სიახლე: პროდუქტული აზროვნების ცნება გეშტალტფსიქოლოგებმა შემოიტანეს. ამ ტერმინით ხაზს უსვამენ აზროვნების შემოქმედებით ხასიათს. იმას, რომ აზროვნების პროცესის შედეგად მიიღება აბსოლუტურად ახალი ცოდნა, გამოცდილება. პროდუქტულ და რეპროდუქტულ აზროვნებას შორის ის განსხვავებაა, რომ ეს უკანასკნელი იყენებს უკვე მზა ჩვენს, გამოცდილ სქემას რაიმე პრობლემის გადასაჭრელად. ჩვენს ყოველდღიურ ცხოვრებაში ხშირია, როდესაც ჩვენს წინაშე წამოჭრილ პრობლემას ჩვეული, გამოცდილებაში არსებული წესით ვწყვეტთ; ეს რეპროდუქტული აზროვნებაა. მაგრამ, ასევე, ხშირია, როდესაც ჩვენ ისეთი ამოცანის წინაშე ვდგებით, რომლის გადაწყვეტის გამოცდილება არ გვქონია. აქ კი საჭიროა გადაწყვეტის ახალი გზების ძიება, რასაც პროდუქტული აზროვნება ემსახურება.

განათლების ფსიქოლოგია, განათლების კვლევები და მათი მნიშვნელობა სწავლების პროცესში

იმ ასი წლის განმავლობაში, რაც განათლების ფსიქოლოგია არსებობს, მისი არსის შესახებ არაერთი კამათი და განხილვა გაიმართა. ზოგს მიაჩნია, რომ განათლების ფსიქოლოგია სხვა არაფერია, თუ არა ფსიქოლოგიიდან მიღებული ცოდნის შედეგი და ის საკლასო ოთახში მოქმედებას სწავლობს, ზოგი კი მას ფსიქოლოგიის მეთოდად მიიჩნევს, რომელიც კლასისა და სკოლის ცხოვრებას შეისწავლის.

თუ ისტორიას გადავავლებთ თვალს, დავინახავთ, რომ განათლების ფსიქოლოგიასა და სწავლას შორის მჭიდრო ურთიერთკავშირია.

განათლების ფსიქოლოგია, ერთი შეხედვით, ძალზე ხანდამზული დისციპლინაა. განათლების ფსიქოლოგები დღესაც უტრიალებენ ჯერ კიდევ პლატონისა და არისტოტელეს მიერ განხილულ საკითხებს – მასწავლებლის როლს, სწავლების მეთოდებს, სწავლის ბუნებასა და თანმიმდევრობას, სწავლაზე ზემოქმედების მნიშვნელობას. 1500 წელს ჟუან ვიგმა გამოთქვა ფრიად თანამედროვე მოსაზრებები პრაქტიკის ღირებულებაზე, მოსწავლეთა ინტერესების გათვალისწინების აუცილებლობაზე, მოსწავლეთა ინდივიდუალური თავისებურებებისადმი სწავლების ადაპტირებაზე, მოსწავლეთა ნამუშევრების თვითშეფასების უპირატესობაზე სხვასთან შედარებით. 1700-იან წლებში კომენიუსმა წიგნებსა და სწავლებაში ვიზუალური დახმარება დაამკვიდრა. ის აცხადებდა, რომ სწავლების მიზანი გაგება იყო და არა დამახსოვრება.

შეერთებულ შტატებში ფსიქოლოგია იმთავითვე სწავლებასთან იყო დაკავშირებული. 1890 წელს ჰარვარდის უნივერსიტეტის პროფესორმა უილიამ ჯემსმა ფსიქოლოგიის დარგი ჩამოაყალიბა და მასწავლებლებისთვის ლექციათა სერია „ფსიქოლოგიასთან დაკავშირებული საუბრები მასწავლებლებთან“ შეიმუშავა. ეს ლექციები ქვეყნის მასშტაბით ჩაუტარდათ მასწავლებლებს საზაფხულო სკოლებში და 1899 წელს გამოქვეყნდა. ჯემსის სტუდენტმა ჯ. სტენლი ჰოლმა ამერიკის ფსიქოლოგთა ასოციაცია დააფუძნა. მისი დისერტაციის თემა ბავშვის მიერ სამყაროს გაგება იყო. მონაცემების შეგროვებაში მას მასწავლებლები ეხმარებოდნენ. ჰოლმა მასწავლებლები წააქეზა, დეტა-

ლურად დაჰკვირვებოდნენ თავიანთი მოსწავლეების განვითარებას – სწორედ ისე, როგორც მისი დედა იქცეოდა მასწავლებლობისას. ჰოლის მოწაფემ ჯონ დიუიმ ჩიკაგოს უნივერსიტეტში ლაბორატორიული სკოლა დააარსა. იგი პროგრესული განათლების მოძრაობის დამფუძნებლადაა აღიარებული.

უილიამ ჯემსის მეორე მოწაფეს, ედვარდ ლი თორნდაიკს, ეკუთვნის პირველი ნაშრომი პედაგოგიურ ფსიქოლოგიაში (1903). 1910 წელს მან ჟურნალიც დააარსა, რომელიც განათლების ფსიქოლოგიას ეძღვნებოდა. თორნდაიკმა დაიწყო კვლევის მიზნით საკლასო ოთახიდან ლაბორატორიაში გადანაცვლების პროცესი, რომელიც ჯემსმა და ჰოლმა უგულვებელყვეს. აღიარებულია, რომ თორნდაიკის შეხედულებები მეტად ვიწროა, რადგან სწავლის კანონებს ის ლაბორატორიებში ეძებდა და მიაჩნდა, რომ ისინი გადაუმოწმებლად უნდა დანერგულიყო რეალურ კლასში. 50 წელი დასჭირდა სწავლის ფსიქოლოგიურ კვლევას, რომ საკლასო ოთახებში დაბრუნებულიყო.

მე-20 საუკუნის პირველ ნახევარში სწავლების განვითარება ფსიქოლოგიას კიდევ უფრო დაუახლოვდა. ამ ეპოქის განმავლობაში განათლების ფსიქოლოგია „სკოლის სახელმძღვანელო მეცნიერება“ იყო. 1940-იან და 1950-იან წლებში განათლების ფსიქოლოგიის შესწავლა ინდივიდუალურ განსხვავებებზე, შეფასებაზე, სწავლის ქცევებზე სვამდა აქცენტს. 1960-იან და 1970-იან წლებში კვლევის მიმართულებამ კოგნიტიური განვითარებისა და სწავლისკენ გადაინაცვლა, ყურადღება მიექცა იმას, როგორ სწავლობენ და იმახსოვრებენ ცნებებს მოსწავლეები. განათლების თანამედროვე ფსიქოლოგიამ დაიწყო სწავლასა და განვითარებაზე კულტურისა და სოციალური ფაქტორების ზეგავლენის კვლევა.

რას წარმოადგენს პედაგოგიური ფსიქოლოგია დღეს? ზოგადი განმარტების მიხედვით, განათლების ფსიქოლოგია არის დისციპლინა, რომელიც შეისწავლის სწავლა/სწავლების პროცესებს, იყენებს ფსიქოლოგიის მეთოდებსა და თეორიებს და საკუთარი თეორიები, პრობლემები, კვლევის ტექნიკა და მეთოდები აქვს. დღესაც, ისევე როგორც წარსულში, განათლების ფსიქოლოგია სწავლისა და სწავლების პროცესებს იკვლევს და ამავე დროს პედაგოგიური პრაქტიკის გაუმჯობესებას ცდილობს.

მიუხედავად სწავლება-სწავლისადმი ინტერესის ხანგრძლივი ისტორიისა, არის კი განათლების ფსიქოლოგთა მონაპოვარი რეალურად გამოსადეგი მასწავლებლებისთვის? ბოლოს და ბოლოს, სწავლება განა მხოლოდ საღი აზრია? მოდი, რამოდენიმე წუთი დავუთმოთ ამ კითხვებს.

განათლების ფსიქოლოგიის პრინციპები: დიდი ძალისხმევა, დახარჯული დროისა და ფულადი სახსრების შედეგი, – პათეტიკურად ჟღერს. არის ცდუნება, ითქვას და ხშირად ამბობენ კიდევ: „ეს ხომ ყველამ ვიცით!“ განვიხილოთ რამდენიმე მაგალითი.

ხშირად ისმის კითხვა, რა კრიტერიუმებით უნდა იხელმძღვანელოს მასწავლებელმა, რათა მოსწავლეები მეტ-ნაკლებად ყოველთვის მზად იყვნენ გაკვეთილისთვის. საღი აზრი გვკარნახობს, რომ მასწავლებლებმა მოსწავლეები არათანმიმდევრულად უნდა გამოიძახონ. ამის შედეგად თითოეული მოსწავლე იძულებული გახდება, კარგად ისწავლოს გაკვეთილი. თუ მასწავლებელი ყოველთვის ერთი და იმავე თანმიმდევრობით გამოიძახებს მოსწავლეებს, ყველა მოსწავლეს ეცოდინება, როდის მოვა მისი ჯერი. თუმცა კვლევები სულ სხვა პასუხს იძლევა. წლების წინ ოდენის, ბროფისა და ევერსონის მიერ ჩატარებულმა კვლევამ აჩვენა, რომ ამ კითხვაზე პასუხი არცთუ მარტივია. მაგალითად, დაწყებით კლასებში ბავშვების თანმიმდევრულმა გამოცხადებამ და ყოველი მათგანისთვის წაკითხვის საშუალების მიცემამ გაცილებით უკეთესი შედეგი გამოიღო, ვიდრე არათანმიმდევრულმა გამოცხადებამ. თანმიმდევრული გამოცხადების ძირითადი მიზანია, თითოეულ ბავშვს მისცეს კითხვის პროცესში მონაწილეობის შესაძლებლობა. სხვა მეთოდის გამოყენებისას, რომელიც ყველა ბავშვის გამოცხადებას არ ითვალისწინებს, შესაძლოა რომელიმე მოსწავლე უბრალოდ გამოგვრჩეს. კვლევამ აჩვენა, რომ კითხვის სასწავლებლად მოსწავლეების თანმიმდევრულ გამოცხადებაზე უკეთესი ალტერნატივებიც არსებობს. მაგრამ, განურჩევლად მიდგომისა, მასწავლებელი დარწმუნებული უნდა იყოს, რომ უკლებლივ ყველა მოსწავლეს ექნება პრაქტიკულ სამუშაოში მონაწილეობისა და უკუკავშირის მიღების შანსი.

ასევე აქტუალურია მოსწავლეთა დახმარების საკითხი. როდის უნდა დაეხმაროს მასწავლებელი საკლასო დავალების შესრულებაში დაბალი მიღწევების მქონე მოსწავლეს? საღი აზრი გვეუბნება, რომ მასწავლებლები მოსწავლეებს ხშირად უნდა ეხმარებოდნენ. ბოლოს და ბოლოს, დაბალი მიღწევების მოსწავლეები შესაძლოა ვერც კი მიხვდნენ, როდის სჭირდებათ დახმარება და სავსებით შესაძლებელია, დახმარების თხოვნაც კი მოერიდოთ. თუმცა კვლევები ცხადყოფს, რომ როცა მასწავლებელი მისი თხოვნის გარეშე ეხმარება მოსწავლეს, მიაჩნია, რომ თავად მას არ შესწევს საკითხში გარკვევის უნარი და, რაც მთავარია, იმავე აზრისანი არიან დანარჩენი მოსწავლეებიც.

მოსწავლე საკუთარ მარცხს ხშირად არა ძალისხმევის, არამედ შესაძლებლობის სიმცირეს უფრო უკავშირებს. შედეგად მოტივაცია იკლებს.

კლასიდან კლასში გადახტომის საკითხი: ვალდებულია თუ არა სკოლა, განსაკუთრებით ნიჭიერი მოსწავლეები კლასიდან კლასში გადახტომით წაახალისოს ან მისცეს უნივერსიტეტში დროზე ადრე ჩარიცხვის შესაძლებლობა? საღი ამრის თანახმად, ამ კითხვის პასუხია „არა“. როცა ზედმეტად განათლებული მოსწავლეები თანაკლასელებზე ერთი ან ორი წლით უმცროსები არიან, შესაძლოა, სოციალურ მორგებასთან დაკავშირებული პრობლემები გაუჩნდეთ. ისინი არც ფიზიკურად და არც ემოციურად არ არიან მზად უფროსი ასაკის მოსწავლეებთან ურთიერთობის დასამყარებლად. შედეგად სოციალურ სიტუაციებში შესაძლოა უმწეონი აღმოჩნდნენ, რასაც სკოლაში, განსაკუთრებით კი მაღალ კლასებში, დიდი მნიშვნელობა აქვს. კვლევები კი ნათელყოფს, რომ ბავშვები, რომლებიც უფრო მაღალ კლასში გადავიდნენ (რომელთა მიმართ სწრაფი მეთოდი იქნა გამოყენებული), შეიძლება ითქვას, ისევე და უკეთესადაც კი შეეგუენ გარემოს, ვიდრე ის ბავშვები, რომლებიც, განურჩევლად ნიჭისა, კლასიდან კლასში თანმიმდევრულად გადაჰყავდათ.

რამდენად წარმატებული აღმოჩნდება მოსწავლისთვის დაჩქარებული მეთოდი, მისივე ინდივიდუალურ თვისებებზე, ინტელექტსა და სიმწიფეზე, სხვა მონაცემებსა თუ საშუალებებზეა დამოკიდებული. ზოგიერთი მოსწავლისთვის მასალის დაჩქარებული გავლა და უფროს მოსწავლეებთან ერთად მუშაობა ძალიან სასარგებლოა.

შესაძლოა ფიქრობდეთ, რომ განათლების ფსიქოლოგები დროს იმის აღმოსაჩენად ხარჯავენ, რაც ისედაც აშკარაა, თუმცა ზემოთ მოყვანილი მაგალითები წარმოაჩენს, რაოდენ სახიფათოა ასე მსჯელობა. როცა განსაზღვრული პრინციპი მარტივად არის გადმოცემული, შესაძლოა, მისი არსიც მარტივი ჩანდეს. იმავე ფენომენს ვაწყდებით ნიჭიერი მოცეკვავის ან ათლეტის ყურებისას: კარგად გაწვრთნილი და დახელოვებული ადამიანის მიერ შესრულებული ილეთი მარტივი გვეჩვენება. მაგრამ ჩვენ მხოლოდ ვარჯიშის შედეგს ვხედავთ და არა ცალკეულ მოქმედებათა შესასრულებლად გაწეულ სამუშაოს. გაითვალისწინეთ, რომ ყოველი კვლევის შედეგი, თუნდაც საპირისპირო, შესაძლოა ჟღერდეს როგორც საღი ამრი. მნიშვნელოვანია არა ის, რამდენად გონივრულად ჟღერს იდეა, არამედ ის, როგორ ხორციელდება ის პრაქტიკულ საქმიანობაში.

მოსწავლეთა აზროვნების განვითარება

განათლების მრავალ ფსიქოლოგს სჯერა, რომ აზროვნება სკოლაში უნდა განვითარდეს. მაგრამ ცხადია, აზროვნების სწავლება გაცილებით მეტ აქტივობას მოიცავს, ვიდრე სტანდარტულ გაკვეთილზე ყოველი ეტაპის

დასრულების შემდეგ „სააზროვნო“ კითხვებზე პასუხის გაცემა ან მასწავლებლის მიერ წამოჭრილ დისკუსიებში მონაწილეობაა. მაშ რა არის საჭირო კიდევ? ერთ-ერთი მიდგომის თანახმად, ყურადღება გამახვილებულ უნდა იქნას აზროვნების უნარ-ჩვევების განვითარებაზე სპეციალური პროგრამებით (რომლებიც პირდაპირ ამ უნარ-ჩვევების სწავლებაზეა გათვლილი) ან არაპირდაპირი მეთოდებით (რომლებიც აზროვნების განვითარებას ჩვეულებრივ სასწავლო გეგმას დაურთავენ). აზროვნების უნარ-ჩვევების სპეციალური პროგრამის უპირატესობა არის ის, რომ მოსწავლეებს არ სჭირდებათ საგნის მასალის ექსტენსიური, ფართო ცოდნა უნარ-ჩვევების დასაუფლებლად. მოსწავლეებმა, რომლებსაც ჩვეულებრივ უჭირთ სასწავლო პროგრამის ათვისება, შეიძლება ამ პროგრამების დახმარებით წარმატებას მიაღწიონ და განუმტკიცდეთ თვითფექტიანობის განცდა. მისი უარყოფითი მხარე კი ის არის, რომ ამ ზოგად უნარ-ჩვევებს მოსწავლეები ხშირად პროგრამის ფარგლებს გარეთ მანამდე ვერ იყენებენ, სანამ მასწავლებლები მათ არ ასწავლიან მის გამოყენებას სხვადასხვა საგნის შესწავლისას, სხვადასხვა სიტუაციაში.

აზროვნების განვითარება ყველა კლასში. მოსწავლეთა აზროვნების განვითარების კიდევ ერთი გზა არის კოგნიტური მოსწავლეობა სასწავლო გეგმით/კურიკულუმით გათვალისწინებული პროგრამის დროს – პრობლემის ანალიზის, გადაჭრისა და ლოგიკური აზროვნებისას. დევიდ პერკინსი და მისი კოლეგები მასწავლებლებს მის კლასში განხორციელებას ურჩევენ. მისი არსის თანახმად, არსებობს ცნობისმოყვარეობა, კრეატიულობა და მოლოდინი, რომ მოსწავლე ისწავლის და გაიგებს. ამგვარ კლასში განათლება აღქმულია, როგორც ინკულტურაცია, ცოდნის დაუფლების ფართო და კომპლექსური პროცესი, რომელიც ეთანხმება ვიგოტსკის სწავლების თე-

ორიას – მხარდაჭერით სწავლას. ისევე, როგორც ოჯახი გვაძლევს ენის პირველ გაკვეთილებს, სასკოლო კულტურა ამროვნების გაკვეთილს გვითარებს, როცა გვაძლევს კარგი ამროვნების, საამროვნო პროცესების მიმართულების მიმცემი ინსტრუქციების ნიმუშებს და წაახალისებს პროცესებს სხვებთან ურთიერთობის გზით.

კრიტიკული ამროვნება. კრიტიკული ამროვნების უნარ-ჩვევები სასარგებლოა თითქმის ყველა ცხოვრებისეულ სიტუაციაში – მედიის რეკლამების შესაფასებლად კი, რომლებითაც მუდმივად „გვბომბავენ“. როცა ხედავ შესანიშნავი ადამიანების ჯგუფს, საცურაო კოსტიუმებში გამოწყობილები როგორ სვამენ გამაგრილებელ სასმელს, შენ უნდა გადაწყვიტო, არის თუ არა კაფეირში სექსუალობა ხილის სასმელის არჩევანთან.

განათლების სპეციალისტები ვერ შეთანხმდნენ სკოლაში კრიტიკული ამროვნების განვითარების საუკეთესო გზაზე.

მრავალი წელია მიმდინარეობს მსჯელობა იმის შესახებ, თუ რაზე უნდა იქნას გამახვილებული ყურადღება სკოლებში – პროცესზე თუ შინაარსზე, პრობლემის გადაჭრის უნარ-ჩვევებზე თუ საბაზო ცოდნაზე, მაღალი დონის ამროვნებაზე თუ აკადემიურ ინფორმაციაზე. განათლების ზოგიერთი სპეციალისტი თვლის, რომ მოსწავლეებს უნდა ასწავლონ ამროვნება, მაშინ როცა სხვა სპეციალისტების აზრით, მოსწავლე ვერ ისწავლის „ამროვნებას“ აბსტრაქტულად. ისინი უნდა ფიქრობდნენ რაიმე კონკრეტულზე, რაღაც სახის შინაარსზე. რაზე უნდა გაამახვილონ მასწავლებლებმა ყურადღება – ცოდნაზე თუ ამროვნებაზე?

1995 წლის 28 აპრილის სტატიაში „უმაღლესი განათლების ქრონიკები“ გაკეთებული იყო შემდეგი განცხადება:

„კრიტიკული ამროვნება ეფექტიანი კითხვის, წერის, საუბრისა და მოსმენის ქვაკუთხედი. ის საშუალებას გვაძლევს, დავუკავშიროთ შინაარსის ცოდნა ისეთ განსხვავებულ მიზნებს, როგორიცაა თვითშეფასება, თვითდისციპლინა, მრავალმხრივი განათლება, ეფექტიანი თანამშრომლობითი სწავლა და პრობლემის გადაჭრა. ის საშუალებას აძლევს ყველა ინსტრუქტორსა და ადმინისტრატორს, აიმაღლოს საკუთარი სწავლისა და ამროვნების დონე“.

როგორ უნდა ისწავლონ მოსწავლეებმა კრიტიკული ამროვნება? განათლების ზოგიერთი სპეციალისტი მასწავლებლებს ურჩევს, ასწავლონ ამროვნების

ნების უნარები ფართოდ გავრცელებული ტექნიკის პროგრამების საშუალებით, როგორცაა, პროდუქტიული აზროვნების პროგრამა. ექსპერტი ლიდერები ავტომატურად იყენებენ გარკვეულ მეტაკოგნიტურ სტრატეგიებს. ამიტომ განათლების ბევრი სპეციალისტი და ფსიქოლოგი იძლევა რეკომენდაციას, პირდაპირ ასწავლონ დამწყებებს ან ცუდ მკითხველებს ამ სტრატეგიების გამოყენება. მაიქლ პრესლის „სტრატეგიის კარგი მომხმარებლის“ მოდელი და პალინსკარისა და ბრაუნისეული ურთიერთსწავლების მიდგომა მეტაკოგნიტური უნარების პირდაპირი სწავლების წარმატებული მაგალითებია. ამ მიდგომების კვლევა, როგორც წესი, ყველა ასაკის მოსწავლეებთან წარმატებულია.

კრიტიკული აზროვნების გამოკვეთილი ოპონენტის ე.დ. ჰირშის აზრით კი:

რეალურად აუშკობესებს თუ არა მიღწევებს კრიტიკული აზროვნების ასეთი პირდაპირი სწავლება ან თვითმონიტორინგი – ეს საკითხი მკვლევართა შორის დავის საგანია. მაგალითად, კრიტიკული აზროვნების შესახებ ჩატარებული კვლევა მოკლებულია დამაჯერებლობას. კრიტიკული აზროვნების სწავლება რამდენიმე ქვეყანაში მრავალი წლის განმავლობაში ხორციელდებოდა. ამის მიუხედავად, კვლევებმა ცხადყო, რომ სხვადასხვა ეროვნების მოსწავლეები, ისეთი განსხვავებული ქვეყნებიდან, როგორცაა, ისრაელი, გერმანია, ავსტრალია, ფილიპინები და აშშ, მათ შორის ისინიც, ვისაც ნასწავლი აქვს კრიტიკული აზროვნება, მაინც აკეთებენ არასწორ დასკვნებს.

იმის მიუხედავად, რომ მეტაკოგნიტური უნარების სწავლებაში განათლების მეცნიერებამ წარმატებებს მიაღწია, მკვლევრები მაინც გვაფრთხილებენ, რომ არის მომენტები, როცა ამგვარი სწავლება ხელისშემშლელი უფროა, ვიდრე ხელშემწყობი. რობერტ სიგლერი ფიქრობს, რომ თვითმონიტორინგის სტრატეგიების სწავლებამ დაბალი მიღწევების მქონე მოსწავლეებში შეიძლება ხელი შეუშალოს ადაპტაციური სტრატეგიების განვითარებას. რთული და უცნობი სტრატეგიების გამოყენების დაძალებამ შეიძლება ზედმეტად გადატვირთოს მოსწავლის მუშა მეხსიერება და მან ვეღარ გაიგოს გაკვეთილის შინაარსი და მნიშვნელობა. მაგალითად, იმის ნაცვლად, რომ ასწავლო მოსწავლეებს კონტექსტიდან სიტყვების მოფიქრების სტრატეგიები, შეიძლება უფრო მომგებიანი იყოს ლექსიკონიდან მეტი სიტყვის დასწავლა.

იმის მიუხედავად, რა მიდგომას გამოიყენებთ კრიტიკული აზროვნების განვითარებისათვის, მნიშვნელოვანია გააგრძელოთ დამატებითი ვარჯიში და პრაქტიკა. ერთი გაკვეთილი საკმარისი არ არის. მაგალითად, თუ თქვენმა კლასმა განიხილა გარკვეული ისტორიული დოკუმენტი იმის განსასაზღვრად, ტენდენციას ასახავდა ის თუ პროპაგანდას, თქვენ უნდა განაგრძოთ სხვა ისტორიული დოკუმენტების, თანამედროვე სტატიების ან ახალი ისტორიების გაანალიზება. სანამ აზროვნების უნარ-ჩვევები არ გახდება სრულყოფილი და შედარებით ავტონომიური, მათი ახალ სიტუაციებში გამოყენება ნაკლებად წარმატებულია. ამის ნაცვლად მოსწავლეები გამოიყენებენ ამ უნარ-ჩვევებს მხოლოდ სოციალური მეცნიერებების გაკვეთილების დროს და არა მეგობრების, პოლიტიკოსების ან სულაც თოჯინათა მწარმოებლების განცხადებებისა და დიეტოლოგთა გეგმების შესაფასებლად.

აზროვნების ენა. აზროვნების ენა შედგება ბუნებრივი ენობრივი ტერმინებისგან, რომლებიც აღნიშნავენ მენტალურ პროცესებსა და შედეგებს. სიტყვები: ფიქრი, ვარაუდი, ეჭვი, რწმენა, ჰიპოთეზა, მტკიცებულება, მიზეზები, შეფასება, გამოთვლა, განსაზღვრა, ეჭვის შეტანა და თეორეტიზირება — მათი მცირე ნაწილია. მოსწავლეთა მეტყველება კლასში სავსე უნდა იყოს აზროვნების აღმნიშვნელი ცხადი, გასაგები, ზუსტი და მდიდარი ლექსიკით. იმის ნაცვლად, რომ თქვათ: „რას ფიქრობ გიორგის პასუხზე?“ მასწავლებელმა შეიძლება დასვას ისეთი სააზროვნო კითხვები, როგორიცაა: „რა დამადასტურებელი საბუთების მოტანა შეგიძლიათ გიორგის პასუხის სასარგებლოდ ან საპირისპიროდ?“ „რა ვარაუდს გამოთქვამს გიორგი?“ „რა ალტერნატიული ახსნები არსებობს?“ ლექსიკით მდიდარ ატმოსფეროში მოსწავლეები, როგორც წესი, უფრო ღრმად ფიქრობენ. მოსწავლეები მეტს სწავლობენ, როდესაც საუბრისას ინტერპრეტაციას მიმართავენ, აანალიზებენ და ახსნა-განმარტებებს იძლევიან. უბრალო აღწერილობითი საუბარი მოსწავლეებს სწავლაში ნაკლებად წაადგება. გაცილებით სასარგებლო იქნება ისეთი საუბარი, რომელიც ხსნის, ადგენს მიზეზს, გამოყოფს ნაწილებს, ქმნის შემთხვევებს, იცავს პოზიციებს ან აფასებს მსჯელობებს.

კოგნიტიური მოსწავლეობა

საუკუნეთა განმავლობაში დადასტურდა, რომ კოგნიტიური მოსწავლეობა სწავლების ეფექტიანი ფორმაა. ოსტატის ან სხვათა გვერდით მუშაობით ახალგაზრდებმა ბევრი უნარ-ჩვევა და ხელობა შეიძინეს. ცოდნით შეიარაღებული მეგზურები აწვდიან მათ მოდელებს. დემონსტრირება და შესწორებები, ისევე როგორც პირადი მაგალითი, ზრდის მოტივაციას. მოსწავლის კომპეტენციის ზრდასთან ერთად საჭირო მოქმედებები რეალური, მნიშვნელოვანი და უფრო რთული ხდება. რეალურ დავალებებში მონაწილეობის გზით, გამოცდილი მასწავლებლის დახმარებით, მოსწავლეები ითვისებენ ცოდნას, უნარ-ჩვევებსა და ღირებულებებს. ამასთან, ორივეს, „შეგირდებსაც“ და „ოსტატებსაც“, თავიანთი წვლილი შეაქვთ ურთიერთობის ამ პროცესში უნარ-ჩვევების გაუმჯობესების თვალსაზრისით.

ალან კოლინსი და მისი კოლეგები ფიქრობდნენ, რომ სკოლაში შეძენილ ცოდნასა და უნარ-ჩვევებს ბევრი არაფერი აქვს საერთო სკოლის გარეთ მათ მოხმარებასთან. ამ დისბალანსის გამოსასწორებლად განათლების ზოგიერთი სპეციალისტი სკოლებს ურჩევს, გაითვალისწინონ კოგნიტიური მოსწავლეობის ბევრი მახასიათებელი. იმის მაგივრად, რომ ისწავლო ძერწვა, ცეკვა ან შენება კაბინეტებში, მოსწავლეობა ფოკუსირებული უნდა იყოს ისეთ კოგნიტიურ მიზნებზე, როგორებიცაა წაკითხულის გაგება, წერა და მათემატიკური პრობლემების გადაჭრა. არსებობს კოგნიტიური მოსწავლეობის მრავალი მოდელი, რომელთა უმრავლესობა იზიარებს შემდეგ ნ მახასიათებელს:

- მოსწავლეები აკვირდებიან ექსპერტს (როგორც წესი, მასწავლებელს), რომელიც იძლევა საქმის შესრულების ნიმუშს;
- მოსწავლეები იღებენ გარე მხარდაჭერას წვრთნისა და ზედამხედველობის მეშვეობით (მათ შორის – მინიშნებებით, უკუკავშირით, ნიმუშებითა და შეხსენებებით);
- მოსწავლეები იღებენ კონცეპტუალურ დახმარებას, რომელიც შემდეგ თანდათან უჩინარდება, როცა მოსწავლე უფრო კომპეტენტური და დაოსტატებული ხდება;

- მოსწავლეები აგრძელებენ თავიანთი ცოდნის ვერბალიზაციას – პროცესებისა და ნასწავლი მასალის სიტყვებით გამოხატვას;
- მოსწავლეები ახდენენ თავიანთი პროგრესის რეფლექსიას, ადარებენ რა საკუთარ მოქმედებას პრობლემის გადასატრელად ექსპერტის მოქმედებას;
- მოსწავლეებს მოეთხოვებათ, მოსინჯონ ნასწავლის გამოყენების ახალი გზები. გზები, რომლებიც ოსტატის გვერდით არ უსწავლიათ. სწავლის დროს მოსწავლეებს უწევთ, დაეუფლონ რთულ ცნებებსა და უნარ-ჩვევებს, მოახდინონ მათი რეალიზაცია სხვადასხვა გარემოსა და სიტუაციაში.

როგორ შეუძლია სწავლებას, უზრუნველყოს კოგნიტიური მოსწავლეობა? ამის ერთ-ერთი მაგალითია მენტორობა სწავლებაში. მეორეა შერეული ასაკის ჯგუფები. ინდიანაში, ინდიანაპოლისის ერთ-ერთ დაწყებით სკოლაში, სხვადასხვა ასაკის მოსწავლეები ყოველდღიურად გარკვეული ხნის განმავლობაში გვერდიგვერდ მუშაობდნენ წრეში, რომელშიც კოგნიტიური მოსწავლეობის მრავალი მახასიათებელი იყო ჩართული. წრეებში ყურადღებას ამახვილებდნენ რაიმე ხელობაზე ან მიმართულებაზე, მაგალითად, მებაღეობაზე, არქიტექტურაზე ან „ფულის კეთებაზე“. სხვადასხვა ასაკის მოსწავლეებში ექსპერტობის სხვადასხვა დონე იქნა გამოვლენილი. ამრიგად, მოსწავლეებს შეუძლიათ, კომფორტულად ისწავლონ და, იმავდროულად, ჰყავდეთ ზედამხედველი ოსტატი.

კოგნიტიური მოსწავლეობის კიდევ ერთი წარმატებული მაგალითია მიდგომა, რომელიც ეფუძნება ურთიერთსწავლების (რეციპროკულ) მეთოდს.

კოგნიტიური მოსწავლეობა მათემატიკის სწავლის დროს. კოგნიტიური მოსწავლეობის მოდელის კიდევ ერთი მაგალითია მათემატიკური პრობლემების გადაჭრის სწავლების შოენფელდის მეთოდი. შოენფელდმა აღმოაჩინა, რომ პრობლემის გამოუცდელი გადამჭრელები გამოსავლის ძიების არაეფექტიან გზას მიჰყვებიან (მიუხედავად იმისა, რომ ამ გზას ისინი სწორ გამოსავლამდე არ მიჰყავს). მათგან განსხვავებით, ექსპერტი პრობლემის გადამჭრელები გადაწყვეტილების ძიებისას კოგნიტიურ პროცესებს იყენებენ, მათ შორის – ქცევის დაგეგმვას, განხორციელებას, ვერიფიკაციას – ისინი ამოწმებენ და საჭიროების შემთხვევაში ცვლიან ქცევას შედეგების გათვალისწინებით.

იმისთვის, რომ მოსწავლეებს პრობლემათა გადაჭრის ექსპერტებად ქცევაში დაეხმაროს, შოენფელდი მათ სამ მნიშვნელოვან კითხვას უსვამს: რას

აკეთებ? რატომ აკეთებ? როგორ დაგეხმარება მიღწეული წარმატება გამო-სავლის პოვნაში? ეს კითხვები ეხმარება მოსწავლეებს, აკონტროლონ თავიანთ მიერ გამოყენებული პროცესები და ააგონ თავიანთი მეტაკოგნიტიური ცნობიერება.

აი, ერთი მაგალითი:

„სესიები იწყება, როცა ვარიგებ კითხვების სიას... ხშირად რომელიმე მოსწავლეს „შთავიგება“ ეწვევა ხოლმე... ჩემი დანიშნულება არც „კი“-ს ან „არა“-ს თქმაა, არც მოსაზრებების შეფასება. მე უფრო დიკუსიისთვის საკითხების წამოჭრა მევალება. როგორც წესი, რამდენიმე მოსწავლე მპასუხობს, რომ მათ ვერ გაიგეს პრობლემის არსი. როცა ამოცანიდან აზრს გამოვიტანთ, ზოგს უჩნდება ეჭვი, რომ მოსაზრება [X] უბრალოდ უაზროა... ამ შემთხვევაში მე გამოვდივარ შუამავლის როლიდან, რათა მთელ კლასს გავაგებინო: ვიდრე გამოსავლის ძიებაში გადავშვებოდეთ, დარწმუნდით, რომ გესმით დასმული პრობლემა. სხვაგვარად გამოვა, რომ ნადირობისას დაუმიზნებლად ესვრით გარეულ იხვს“.

პრობლემის გაგებისა და გადაჭრის პროცესების ამგვარი მონიტორინგი ეხმარება მოსწავლეებს, მათემატიკოსებივით დაიწყონ ფიქრი და მოქმედება. ამ პროცესის განმავლობაში შოეფელდი იმეორებს ზემოთ მოყვანილ სამ კითხვას (რას აკეთებ? რატომ? როგორ დაგეხმარებათ ეს?). თითოეული ეს კომპონენტი ეხმარება მოსწავლეებს, გააცნობიერონ და დაარეგულირონ თავიანთი ქცევა.

დეკლარაციული სწავლების განვითარება

ინფორმაციის გადამუშავების საქმეში დეკლარაციული ცოდნის სწავლა რეალურად არის ახალი იდეების უკვე არსებულ ცოდნასთან ინტეგრირება და აღქმის კონსტრუირება. ადამიანები უკეთ სწავლობენ, როცა მათ მყარი საფუძველი აქვთ იმ სფეროში, რომელსაც შეისწავლიან. ბევრი კარგად შემუშავებული სქემისა და სცენარის მეშვეობით, რომელიც გზას უკვლევს მათ, ახალი მასალა უფრო აზრიანი და გასაგები ხდება. ხანგრძლივ მეხსიერებაში კი ბევრი ადგილია ახალი ინფორმაციის ძველთან დაკავშირებისათვის. მაგრამ მოსწავლეს ყოველთვის არა აქვს ცოდნის კარგი საფუძველი. სწავლის ადრეულ ფაზაში ყველა ასაკის მოსწავლეს სჭირდება ცოტა მიმოიხედოს და დაათვალიეროს გარემო, ეძებოს მიმართულება და მინიშნებები. გარკვეული სფეროს ექსპერტებიც კი იყენებენ სასწავლო სტრატეგიებს, როცა წააწყდებიან უცხო მასალას ან ახალ პრობლემას.

რას წარმოადგენს ზოგიერთი შესაძლო სტრატეგია? მოსწავლის სწავლაში დახმარების საუკეთესო მეთოდია ყოველი გაკვეთილის აზრიანად ქცევა.

აზრიანად ქცევა. აზრიანი გაკვეთილები ტარდება მოსწავლისათვის გასაგები ენით, მისთვის გასაგები სიტყვებით. ახალი ტერმინები ინერგება ნაცნობ სიტყვებთან და იდეებთან პარალელების გავლებისა და დაკავშირების გზით. აზრიანი გაკვეთილები კარგადაა ორგანიზებული მის სხვადასხვა ელემენტებს შორის ცხადი და ყველასათვის გასაგები კავშირებით. აზრიანი გაკვეთილები ბუნებრივად მოიხმარენ ძველ ინფორმაციას იმისათვის, რომ მოსწავლეებმა გაიგონ ახალი მასალა მაგალითებისა და ანალოგიების მეშვეობით.

მაგალითად:

შეხედეთ ქვემოთ მოყვანილ სამ ხაზს. დახედეთ პირველ ხაზს ერთი წამით. დახურეთ წიგნი და გაიმეორეთ ის ასოები, რომლებიც დაგამახსოვრდათ. გაიმეორეთ ეს პროცედურა მეორე და მესამე ხაზებისთვისაც.

1. კბვოდუწგჰჰმსქტხნოგმცტრსოზსგრნმიყ
2. კითხვა ხტომა ხორბალი ღარიბი ძიება დაე

3. რაინდებმა გააჩენეს ცხენები ბრძოლის ველისაკენ.

თითოეული ხაზი თანაბარი რაოდენობის ასოებისგან შედგება. მაგრამ არსებობს ძალიან დიდი შანსი, რომ დავიმახსოვროთ მესამე ხაზის ყველა ასო, მეორე ხაზის ასოთა უმრავლესობა და ძალიან ცოტა პირველი ხაზიდან. პირველ ხაზს არავითარი აზრი და მნიშვნელობა არ აქვს. არ არსებობს მისი დამახსოვრების შანსი ხანმოკლე დაკვირვების შედეგად. ოპერატიულ მეხსიერებას ელემენტარულად არ შეუძლია მთელი ინფორმაციის შეკავება და სწრაფად გადამუშავება. მეორე ხაზი უფრო აზრიანია. არ არის აუცილებელი, რომ ყველა ასოს ხედავდეთ, რადგან თქვენი ხანგრძლივი მეხსიერება მაშინვე ამოატივტივებს მართლწერისა და გრამატიკის ელემენტარულ წესებს. მესამე ხაზი ყველაზე აზრიანია. უბრალო თვალის შევლელაც საკმარისია, რომ მთლიანად დავიმახსოვროთ იგი. რადგან ამ დროს წამოტივტივდება არა მხოლოდ მართლწერისა და გრამატიკის ელემენტარული წესები, არამედ სინტაქსის წესები და ალბათ ისტორიული ცოდნა რაინდების შესახებ (ისინი ხომ ბრძოლაში ტანკებით არ მიდიოდნენ). ეს წინადადება აზრიანია იმიტომ, რომ გაქვთ არსებული სქემები მის დასაწყობად. შედარებით იოლია სიტყვებისა და მნიშვნელობის ასოცირება ხანგრძლივ მეხსიერებაში უკვე არსებულ ინფორმაციასთან.

მასწავლებელთა მიზანია გაკვეთილები ნაკლებად გახადონ პირველი ხაზისა და მეტად მესამე ხაზის მსგავსი. იმის მიუხედავად, რომ ეს ელემენტარული ჩანს, გაიხსენეთ, რამდენჯერ წაგიკითხავთ წინადადება ტექსტიდან ან მოგისმენიათ ახსნა მასწავლებლისგან, რომელიც თქვენთვის იგივე იყო რაც ზემოხსენებული კვოდუწგაჰმსტხნოგმცტრსობსგრნმიყ. გახსოვდეთ, სწავლის ისეთი წესების შეცვლას, რომლებსაც მოსწავლეები უკვე მიეჩვივნენ, ყოველთვის ენთუზიამით როდი ხვდებიან. მოსწავლეები შეიძლება დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდნენ ნიშნებს. მათ იციან, რომ დაზეპირებას ფრიალი მოაქვს, მათ იციან, რა არის ამ შემთხვევაში მოსალოდნელი. აზრიანი სწავლა უფრო სარისკოა და მეტ ძალისხმევას საჭიროებს.

ვიზუალური გამოსახულებები და ილუსტრაციები. არის თუ არა სურათი სწავლებაში 1000 სიტყვის ტოლფასი? რიჩარდ მეიერი შეისწავლიდა ამ საკითხს რამდენიმე წლის განმავლობაში და აღმოაჩინა, რომ სიტყვებისა და სურათების სწორ კომბინაციას შეუძლია სწავლაში საგრძნობი ცვლილების შეტანა. მეიერის კოგნიტური თეორია „მულტიმედიაური“ სწავლის შესახებ მოიცავს სამ იდეას:

- ორმაგი კოდირება: ვიზუალური და ვერბალური მასალები სხვადასხვა სისტემაში გადამუშავდება.
- შეზღუდული შესაძლებლობა: მუშა მეხსიერება ვერბალური და ვიზუალური მასალებისათვის მკაცრად შეზღუდულია.
- გენერაციული სწავლა: აზრიანი სწავლა მაშინ ხდება, როცა მოსწავლე კონცენტრირებას ახდენს რელევანტურ, მნიშვნელოვან ინფორმაციაზე და ახდენს კავშირების გენერირებას (ანუ ქმნის/აშენებს კავშირებს).

პრობლემა: როგორ შევქმნათ ისეთი გაცემა, რომელიც მოახდენდა ვიზუალური (სურათები, დიაგრამები, ფილმები) და ვერბალური (ტექსტები, ლექცია) წყაროებიდან მოპოვებული ინფორმაციის ინტეგრირებას მუშა მეხსიერების შეზღუდვების გათვალისწინებით. მეიერს და გილინის მოჰყავთ მაგალითი. მათ გამოიყენეს სამი სახის ტექსტი იმის ასახსნელად, როგორ მუშაობს ბორბლების დასაბერი ხელის ტუმბო. ერთ ტექსტში მოყვანილი იყო მარტო სიტყვები. მეორეში იყო სურათები მხოლოდ დამუხრუჭების სისტემისა და მუშაობის ეტაპების შესახებ, ხოლო მესამეზე (ამ უკანასკნელმა გააუმჯობესა მოსწავლეთა სწავლა და აღქმა) ტუმბოების როგორც „ჩართული“, ისე „გამორთული“ მდგომარეობა და აღწერილი იყო ტუმბოს მუშაობის ყოველი ნაბიჯი.

რა აზრი დევს ამ ამბავში? მიეცით მოსწავლეებს გაცემის მრავალფეროვანი გზები – სურათები და ახსნები. ნუ გადატვირთავთ მუშა მეხსიერებას – მოათავსეთ ვიზუალური და ვერბალური ინფორმაცია ერთად მცირე ნაწილებში.

გაზეპირება. ძალიან მცირე რაემს სჭირდება გაზეპირება. ყველაზე დიდი პრობლემა, რასაც მასწავლებლები აწყდებიან, არის დაეხმარონ მოსწავლეებს ფიქრსა და გაცემაში და არა უბრალო დამახსოვრებასა და დამეპირებაში. სამწუხაროდ, ბევრ მოსწავლეს მექანიკური დამახსოვრება და სწავლა ერთი და იგივე ჰგონია.

ამის მიუხედავად არსებობს ისეთი შემთხვევებიც, როცა რაღაცა სიტყვასიტყვით უნდა დავიმახსოვროთ, მაგალითად, სიმღერის ტექსტი, ლექსი ან პიესა. როგორ გააკეთებდით ამას? თქვენ რომ ცდილობდეთ ერთეულთა სიის დამახსოვრებას, რომლებიც ერთმანეთს ძალიან ჰგვანან, შეიძლება აღმოაჩინოთ, რომ იმახსოვრებთ მის დასაწყისსა და დასასრულს და ვერ ახერხებთ შუა ნაწილის დამახსოვრებას. ამას ჰქვია რიგში განლაგების ეფექტი. ნაწილებად სწავლას, სიის უფრო მცირე სეგმენტებად დაყოფას შეუძლია დაგვეხმაროს ამ ეფექტის თავიდან აცილებაში, რადგან სიის რამდენიმე მცირე სიად გადაკეთება ნიშნავს, რომ უფრო ნაკლები შუა ნაწილი იქნება სასწავლო.

გრძელი ჩამონათვალის ან სიის დამახსოვრების კიდევ ერთი გზაა დანაწილების წესი. მოსწავლე, რომელიც სწავლობს ავთანდილის ანდერძს და ერთი კვირის განმავლობაში ყოველდღიურად უთმობს დროს მეცადინეობას, ალბათ უფრო უკეთეს შედეგს მიაღწევს, ვიდრე მოსწავლე, რომელიც მთელი ტექსტის დაზეპირებას კვირა საღამოს ცდილობს. გაწეული დროში სწავლას ინტენსიური დასწავლა ეწოდება. მასობრივ პრაქტიკას მიყვავართ დაღლილობამდე და მოტივაციის კლებამდე. გადანაწილებული პრაქტიკა გვაძლევს დროს უფრო ღრმა გადამუშავებისათვის და შანსს ინფორმაციის ხანგრძლივ მეხსიერებაში გადატანისათვის. ის, რაც ერთი სესიის შემდეგ დავიწყებას მიეცემა, შეიძლება ხელახლა ვისწავლოთ შემდეგ ჯერზე.

მეტაკოგნიცია

დონალდ მაიჩენბაუმი და მისი კოლეგები მეტაკოგნიციას განმარტავენ, როგორც ადამიანთა „გაცნობიერებას საკუთარ კოგნიტურ მექანიზმებსა და მათი მუშაობის წესებში“. მეტაკოგნიცია სიტყვასიტყვით ნიშნავს კოგნიციას (ცოდნა, შემეცნება) კოგნიციის შესახებ – ან ცოდნას ცოდნისა და სწავლის შესახებ. მეტაკოგნიტური ცოდნა უმაღლესი რიგის კოგნიციაა, რომელიც გამოიყენება კოგნიტური პროცესების მონიტორინგისა და რეგულირებისათვის, ისეთების როგორებიცაა ლოგიკური აზროვნება, გაგება-გაანალიზება, პრობლემების გადაჭრა, სწავლა და ა.შ. ვინაიდან ადამიანები განსხვავდებიან თავიანთი მეტაკოგნიტური ცოდნისა და უნარის მიხედვით, ისინი განსხვავდებიან სწავლის ხარისხისა და სისწრაფის მიხედვითაც.

მეტაკოგნიცია მოიცავს სამი სახის ცოდნას: (1) დეკლარაციულ ცოდნას საკუთარი თავის, როგორც მსწავლელის შესახებ, იმ ფაქტორების შესახებ, რომლებიც გავლენას ახდენს შენს სწავლასა და მეხსიერებაზე და გარკვეული დავალების შესრულებისათვის აუცილებელ უნარჩვევებზე, სტრატეგიებსა და რესურსებზე. (2) პროცედურული ცოდნა ან იმის ცოდნა, როგორ გამოიყენო სტრატეგიები. (3) განპირობებული ცოდნა დავალების დასრულების უზრუნველსაყოფად – იმის ცოდნა, როდის და რატომ გამოიყენო სტრატეგიები და პროცედურები. მეტაკოგნიცია არის ამ დეკლარაციული, პროცედურული და კონდიციური ცოდნის სტრატეგიული გამოყენება მიზნების მისაღწევად და პრობლემების დასაძლევად.

მეტაკოგნიტური ცოდნა გამოიყენება აზროვნებისა და სწავლის რეგულირებისათვის. არსებობს სამი არსებითი უნარი, რომელთა საშუალებითაც ხორციელდება ეს პროცესი. ესენია: დაგეგმვა, მონიტორინგი და შეფასება. დაგეგმვა გულისხმობს იმის გადაწყვეტას, რა დრო უნდა დაეთმოს დავალებას, რა სტრატეგიები უნდა იქნეს გამოყენებული, როგორ უნდა დაიწყოს დავალების შესრულება, რა რესურსები უნდა შეგროვდეს, რა თანმიმდევრობას უნდა მიეცემა, რაზე არ დავკარგოთ დიდი დრო, რას მივაპყროთ განსაკუთრებული ყურადღება და ა.შ. მონიტორინგი არის მოცემული

მომენტის აღქმა, გაცნობიერება იმისა, „რას ვაკეთებ“. მონიტორინგი მოიცავს კითხვას: „გამოდის აქედან რაიმე აზრი? ზედმეტად ხომ არ ვჩქარობ? საკმარისად ვისწავლე?“ შეფასება მოიცავს აზროვნების, სწავლის პროცესებისა და შედეგების შესახებ შეფასებების გაკეთებას. „სტრატეგიის შეცვლა ხომ არ იქნება უპრიანი? დახმარება ხომ არ ვითხოვო? დავნებდე? არის ეს ნაშრომი (ნახატი, მოდელი, ლექსი გეგმა, ა.შ.) დასრულებული?“

ცხადია, არ არის სავალდებულო და აუცილებელი ყოველთვის მეტაკოგნიტურები ვიყოთ. ზოგი ქმედება რუტინად იქცევა ხოლმე. მეტაკოგნიცია უფრო სასარგებლოა მაშინ, როცა დავალებები ძალისხმევის დაძაბვას მოითხოვს, მაგრამ ძალიან რთულიც არ არის. შემდეგ დაგეგმვა, მონიტორინგი და შეფასება ხდება დამხმარე და ხელის შემწყობი. ისინი შეიძლება გამოვიყენოთ ავტომატურად, საკუთარი ძალისხმევის გაცნობიერების გარეშე. ექსპერტები ამ სფეროში გეგმავენ, აწარმოებენ მონიტორინგს და აფასებენ. მათ უჭირთ თავიანთი მეტაკოგნიტური ცოდნისა და უნარ-ჩვევების აღწერა.

მემაკოგნიტური სტრატეგიები სწავლისუნარმოკლებული მოსწავლეებისთვის

სწავლისუნარმოკლებულ მოსწავლეთათვის აღმასრულებელი კონტროლის პროცესები (ანუ მეტაკოგნიტური სტრატეგიები), როგორიცაა პროგრესის დაგეგმვა, ორგანიზება, მონიტორინგი და ადაპტაცია, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, მაგრამ ნაკლებად ცნობილი. ამიტომ მიზანშეწონილი და აზრიანია ამ სტრატეგიების პირდაპირი სწავლება. ზოგი მიდგომა იყენებს მნემონიკას თითოეული ნაბიჯის დასამახსოვრებლად. მაგალითად, მოსწავლეებს შეუძლიათ დაეხმარონ უფროს მოსწავლეებს წერიტი სტრატეგიის გამოყენებაში:

- აირჩიეთ თქვენი აუდიტორია, მიზნები და პოზიცია.
- შეაფასეთ ძირითადი იდეები და დეტალები.
- დაადგინეთ მთავარი იდეებისა და დეტალების თანმიმდევრობა.
- გამოხატეთ თქვენი პოზიცია დასაწყისში.
- აღნიშნეთ თითოეული მთავარი აზრი/იდეა და მისი მხარდამჭერი არგუმენტები.
- სრულად გააგებინეთ ბოლო წინადადება.
- ეძიეთ შეცდომები და შეასწორეთ ისინი.

ცხადია, იმაზე მეტი უნდა გააკეთოთ, ვიდრე უბრალოდ მოსწავლეებს სტრატეგიის შესახებ – თქვენ ის მათ უნდა ასწავლოთ. მაიკლ პრესლიმ და მისმა კოლეგებმა განავითარეს კოგნიტური სტრატეგიების მოდელი მოსწავლეთათვის მეტაკოგნიტური უნარ-ჩვევების სწავლების გაზრდის სახით:

სასწავლო სტრატეგიები მოსწავლეთა მეტაკოგნიტური ცოდნისა და უნარ-ჩვევების გასაუმჯობესებლად:

- ასწავლეთ ერთდროულად რამდენიმე სტრატეგია, ინტენსიურად და ექსტენსიურად, მიმდინარე სასწავლო გეგმის ნაწილის სახით.
- შექმენით და ახსენით ახალი სტრატეგიის ნიმუში.
- თუ სტრატეგიის ნაწილები ვერ გაიგეს, თავიდან შექმენით მისი ნიმუში და ხელახლა ახსენით ის, იმგვარად, რომ გაუგებარ და დამაბნეველ ნაწილებზე მეტი ყურადღება იყოს მიქცეული.
- აუხსენით მოსწავლეებს, როდის და სად გამოიყენონ ეს სტრატეგიები.
- აწარმოეთ ბევრი პრაქტიკული სამუშაო და ვარჯიშები, გამოიყენეთ სტრატეგიები შეძლებისდაგვარად ყველა შესაძლო დავალებაში.
- წაახალისეთ მოსწავლეები, გაუწიონ მონიტორინგი საკუთარ თავს, როცა იყენებენ ამ სტრატეგიებს.
- გაზარდეთ მოსწავლის მოტივაცია, გამოიყენონ ეს სტრატეგიები. ეცადეთ გააგებინოთ, რომ ისინი ეუფლებიან ძალიან მნიშვნელოვან და გამოსადეგ უნარ-ჩვევებს, რომლებიც გონების სრული ფუნქციონირებისათვის უმთავრესი მნიშვნელობისაა.
- ხაზი გაუსვით დაფიქრებულ და არა სწრაფ და ნაჩქარევ ინფორმაციის გადამუშევრებას. გააკეთეთ ყველაფერი, რაც შესაძლებელია იმისათვის, რომ გააქროთ ზედმეტი მღელვარება მოსწავლეებში. წაახალისეთ ისინი, თავი დაიცვან ხელისშემშლელი ფაქტორებისგან, რათა აკადემიურ დავალებებს დაუთმონ დრო.

ცნებების სწავლება და სწავლა

ყოველივე ის, რაც სამყაროს შესახებ ვიცით, უკავშირდება ცნებებს და მათ შორის არსებულ კავშირებს. მაგრამ რა არის ცნება? ცნება არის კატეგორია, რომელიც გამოიყენება მსგავსი მოვლენების, იდეების, საგნებისა თუ ადამიანების დასაჯგუფებლად. კონკრეტულ ცნებას, მაგალითად, „მოსწავლეს“ რომ ვიყენებთ, ვგულისხმობთ ადამიანთა იმ კატეგორიას, რომელიც სწავლობს – ეს მათი საერთო დამახასიათებელი ნიშანია. ასაკობრივი განსხვავების გამო, ზოგი შეიძლება იყოს სკოლის მოსწავლე, ზოგი კი – არა. ასევე განსხვავებული შეიძლება იყოს სწავლის ობიექტი – ეს შეიძლება იყოს სპორტის გარკვეული სახეობა ან რაიმე საგანი. თუმცა ყველა მაინც ერთ კატეგორიაში – „მოსწავლე“ – ერთიანდება. უნდა ითქვას, რომ ცნება აბსტრაქციაა, ანუ რეალურ სამყაროში არ არსებობს. ცნება გვეხმარება უზარმაზარი მოცულობის ინფორმაციის სისტემატიზაციასა და მართვაში. მაგალითად, ფერთა გამა 7.5 მილიონ სხვადასხვა ფერს მოიცავს. ფერთა კატეგორიზაცია ჯგუფებად ამ მრავალფეროვნებასთან „გამკლავების“ საშუალებას გვაძლევს.

კვლევის საწყის ეტაპზე ფსიქოლოგები ვარაუდობდნენ, რომ არსებობს ცნებების განმასხვავებელი მახასიათებლები. მაგალითად, წიგნი არის აკინძული გვერდებისაგან შემდგარი საგანი, თუმცა იმავეს ვერ ვიტყვით ელექტრონულ წიგნზე. ცნების განმსაზღვრელი მახასიათებლების თეორიის მიხედვით, ჩვენ კონკრეტულ მაგალითებს მთავარი აუცილებელი ატრიბუტების აღნიშვნის საშუალებით ვცნობთ.

დაახლოებით 1970 წლიდან ცნების ბუნების შესახებ არსებული შეხედულება იცვლება. მიუხედავად იმისა, რომ ზოგიერთ ცნებას (მაგალითად, ტოლფერდა სამკუთხედი) კონკრეტული მახასიათებლები აქვს, ამას ვერ ვიტყვით ცნებათა უმრავლესობაზე, მაგალითად, ინგლისური სიტყვა-ცნება „party“. რა არის მისი აღმნიშვნელი ატრიბუტები? ცხადია, პირველ რიგში გვახსენდება ქართული სიტყვა „წვეულება“, მაგრამ მისი შინაარსი შეიცვლება, თუ ამ სიტყვას გამოვიყენებთ პოლიტიკური მოვლენის ან სასამართლო საქმის მხარეთა მიმართ. კიდევ ერთი მაგალითი: ცნება „ფრინველი“. ფრინველები ცხოველ-

თა სამყაროს სახეობაა, რომლისთვისაც დამახასიათებელია ფრენა. მაგრამ თუ ამ მახასიათებელს დავეყრდნობით, გამოვა, რომ სირაქლემ ან პინგვინი ფრინველია? რა შეიძლება ვთქვათ, თუნდაც, ღამურაზე?

პროტოტიპი და ნიმუში. მაშ, როგორ ვსწავლობთ ცნებებს? არსებობს აზრი, რომ გონებაში გვაქვს ცნებების პროტოტიპი, ანუ გამოსახულება, რომელიც მოიცავს თითოეული ცნების არსს. პროტოტიპი ამა თუ იმ კატეგორიის საუკეთესო წარმომადგენელია. მაგალითად, ჩრდილოეთ ამერიკაში მცხოვრებისათვის „ფრინველის“ ცნების საუკეთესო წარმომადგენელი შეიძლება იყოს შაშვი. ამ კატეგორიის სხვა წარმომადგენელი შეიძლება იყოს ამ პროტოტიპის მსგავსი (ვთქვათ, ბელურა) ანდა, ერთი მხრივ – მსგავსი, მეორე მხრივ კი – სრულიად განსხვავებული (მაგალითად, ქათამი, სირაქლემი). ამ კატეგორიის ჩამონათვალში შეიძლება იყოს ისეთი წარმომადგენელიც, რომლის შესახებაც გაგვიჭირდება იმის თქმა, ეკუთვნის თუ არა ის ამ პროტოტიპს. მაგალითად, ტელეფონი „ავეჯია?“ ლიფტი „სატრანსპორტო საშუალებაა?“ ზეთისხილი „ხილია?“ თავსდება ამა თუ იმ კატეგორიაში ესა თუ ის საგანი თუ არა, დამოკიდებულია თავსებადობის ხარისხზე. მარტივად რომ ვთქვათ, რომელიმე საგანი თუ მოვლენა ან, თუნდაც, იდეა უფრო კარგად ასახავს ცნებას, ვიდრე მეორე.

არსებობს კიდევ ერთი შეხედულება იმის შესახებ, თუ როგორ ვსწავლობთ ცნებებს: გამოვყოფთ კატეგორიის წევრს ნიმუშის მიხედვით. აქტუალურ მესიერებაში გვაქვს ეგზემპლარი/ნიმუში (ვთქვათ, კონკრეტული ფრინველი, ავეჯი და ა.შ.), რომელსაც ვადარებთ საგანს და ამ გზით ვადგენთ მის შესაბამისობას ამა თუ იმ კატეგორიასთან. მაგალითად, პარკში ვხედავ რკინისა და ქვისაგან დამზადებულ უცნაურ სკამს, რომელიც შეიძლება შევადარო საკუთარ მისაღებ ოთახში მდგარ სავარძელს და ამის საფუძველზე დავასკვნა, შეიძლება ამ უცნაურ სკამზე კომფორტულად დაჯდომა, თუ ის უფრო „ქანდაკებაა“, ვიდრე დასაჯდომად განკუთვნილი საგანი.

პროტოტიპი, სავარაუდოდ, აიგება სხვადასხვა სახეობის/მოდელისაგან მიღებული გამოცდილების საფუძველზე. ეს ბუნებრივად ხდება, ვინაიდან სხვადასხვა შთაბეჭდილება თანდათან ილექება და დროთა განმავლობაში ქმნის ტიპობრივი სავარძლის პროტოტიპს, ანუ ყველა იმ სავარძლისა, რომელზეც ოდესმე ვმჯდარვართ.

ცნებები და სქემები. პროტოტიპისა და სახეობის გარდა, ცნების დადგენისას აგრეთვე მიგმართავთ საკუთარ სქემატურ ცოდნას, პირდაპირ დაკავშირებულს ცნებასთან. საიდან ვიცით, რომ ყალბი ფული არ არის „ნამდვილი“

ფული, ის ხომ სავსებით აკმაყოფილებს ჩვენთვის ნაცნობი „ფულის“ პროტოტიპსა თუ მოდელს/ნიმუშს? ამ დასკვნამდე მივდივართ ამ ფულის ისტორიის საფუძველზე: ეს ფული არაკეთილსინდისიერმა ადამიანებმა დაბეჭდეს. აქედან გამომდინარე, ფულის ცნება უკავშირდება დანაშაულს, სიყალბეს, სახელმწიფო ხაზინას და ა.შ.

იაკობ ფელდმანის მიერ შეთავაზებული საბოლოო ასპექტი ცნების შესწავლისას არის სიმარტივის პრინციპი. ფელდმანის აზრით, ადამიანი ნიმუშის შესახებ უმარტივეს კატეგორიას, ანუ წესს აყალიბებს, რომელსაც ყველა დანარჩენ სახეობაზე ავრცელებს. ზოგჯერ მარტივი წესის დადგენა ძალიან ადვილია (მაგალითად, სამკუთხედთან დაკავშირებით), თუმცა ზოგჯერ დიდ სირთულეს იწვევს (ვთქვათ, ხილის შემთხვევაში). მაგრამ ადამიანი ყველა სახეობის ერთ ცნებაში გასაერთიანებლად მარტივ ჰიპოთეზებს ეძებს. ფელდმანის აზრით, სიმარტივის პრინციპი კოგნიტური ფსიქოლოგიის ერთ-ერთი უძველესი იდეაა: „ორგანიზმი ცდილობს ჩასწვდეს გარემოს ინფორმაციას ნაკადის მარტივ, უფრო გასაგებ, ლოგიკური თანმიმდევრობის მქონე, უფრო გამოსადეგ ფორმაზე დაყვანის გზით“.

სწავლის პროცესში მნიშვნელოვანია როგორც პროტოტიპი, ისე განმსაზღვრელი მახასიათებლები/ატრიბუტები. რეალურ სამყაროში არსებული პროტოტიპებისა და სახეობების მაგალითზე ბავშვები სწავლობენ მოზრდილთა მიერ მიწოდებულ უამრავ ცნებას, მაგრამ თუ სახეობა ბუნდოვანია (ზეთისხილი ნაყოფია?), გადაწყვეტილების მისაღებად უნდა მიმართოთ განმსაზღვრელ მახასიათებლებს. ზეთისხილი არის საკვები, რომელსაც ნაყოფის შიგნით აქვს მარცვალი საჭმელ ნაწილში, რაც დამახასიათებელია ნაყოფისათვის. ამრიგად, ზეთისხილი უეჭველად ნაყოფია, მიუხედავად იმისა, რომ ის არ არის ნაყოფის პროტოტიპის მსგავსი.

ცნების სწავლის მსგავსად, ცნებების სწავლებაც მოიცავს როგორც განმსაზღვრელ მახასიათებლებს, ისე პროტოტიპებს. ცნებების სწავლების ერთ-ერთ მიდგომას ეწოდება „ცნების დაუფლება“. ეს გზა ეხმარება მოსწავლეს კონკრეტული ცნების შესახებ აზრის აგებაში და იმ პრაქტიკული აზროვნების უნარ-ჩვევების გაგვარჯიშებაში, როგორიცაა ჰიპოთეზის შემოწმება.

ცნებების სწავლებისას კარგი იქნება, თუ ვიხელმძღვანელებთ კარგად ცნობილი ტერმინებით – „ასჯერ გაგონილს ერთხელ ნანახი სჯობს“. უმცროსი ასაკის მოსწავლეებთან ცნების გაცნობა ილუსტრაციების საშუალებით აადვილებს სწავლის პროცესს. ამასთანავე, ისტორიიდან, ბუნებისმეტყველე-

ბიდან, მათემატიკიდან რთული ცნებების თვალსაჩინოდ წარმოდგენა დიაგრამებისა თუ გრაფიკების სახით სასურველია ყველა ასაკის მოსწავლეებთან. მაგალითად, ანდერსონისა და სმიტის კვლევაში სინათლის თვისებების შესახებ ტექსტის წაკითხვისას მოსწავლეთა მხოლოდ 20%-მა შეძლო იმის გაგება, თუ როგორ ვხედავთ საგნებს არეკლილი სინათლის მეშვეობით. მაგრამ ილუსტრაციის ანალიზის შედეგად, ცნების არსი მოსწავლეთა 80%-მა გაიგო.

გაკვეთილის სტრუქტურა. ცნების სწავლებისას გაკვეთილი უნდა დავიწყოთ პროტოტიპების, ანუ საუკეთესო მაგალითების, წარმოდგენით, რათა დავეხმაროთ მოსწავლეებს კატეგორიის შესახებ წარმოდგენის შექმნაში. გაკვეთილზე ცნება „ნაყოფის“ წარმოდგენის შემთხვევაში მასწავლებელმა გაკვეთილი უნდა დაიწყოს ნაყოფის კლასიკური მაგალითის – „ვაშლის“ – წარმოდგენით. შემდეგ უნდა გადავიდეს ისეთ ნაკლებად ტიპობრივ მაგალითებზე, როგორიცაა პომიდორი და გოგრა. ამ მაგალითების წყალობით მოსწავლეებს შეეძენებათ წარმოდგენა კატეგორიის მრავალფეროვნების შესახებ. გარდა ამისა, კატეგორიის შიგნით მრავალფეროვანი მაგალითების მეშვეობით (იგულისხმება ინფორმაციის მიწოდება იმის შესახებ, რომ ნაყოფს შეიძლება ჰქონდეს ერთი ან ბევრი თესლი, ის შეიძლება იყოს ან არ იყოს ტკბილი, ჰქონდეს სხვადასხვა შეფერილობა და ა.შ.) მათთვის ნათელი ხდება, რომ არსებობს რელევანტური მახასიათებელი ნიშნები.

როცა დარწმუნდებით, რომ მოსწავლეებმა გაიგეს ცნების არსი, კარგი იქნება, თუ ჰკითხავთ, დააკვირდნენ თუ არა ისინი თავიანთი ჰიპოთეზის ჩამოყალიბებისა და შემოწმების პროცესს. ანალიზი ეხმარება მოსწავლეებს განმარტებული კოგნიტური უნარ-ჩვევების განვითარებაში: ისინი რწმუნდებიან, რომ ადამიანი პრობლემის გადაჭრისას სხვადასხვა გზას მიმართავს.

ცნებათა დაკავშირება და გავრცობა. ცნების არსის წვდომის შემდეგ საჭიროა ამ ცნების გამოყენებაზე გადასვლა, რაც მიიღწევა ამ ცნების მაგალითების სხვადასხვა კონტექსტში გამოყენებით: პრობლემების გადაჭრის, წერის, კითხვის, დისკუსიის თუ სხვა ნებისმიერი აქტივობის პროცესში. ამ გზით ხდება ცნების დაკავშირება მოსწავლის სქემატური ცოდნის სისტემასთან. ერთი მიდგომა, რომელიც ზოგიერთ სახელმძღვანელოში გვხვდება, ცნობილია „ცნების რუკის“ სახელწოდებით.

სწავლება და ტრანსფერი

თუ ჩვენს ამჟამინდელ სწავლაზე გავლენას ახდენს ჩვენი ადრინდელი ცოდნა ან წარსულში გადაჭრილი პრობლემა ახალი პრობლემის გადაჭრაზე მოქმედებს, შეიძლება ითქვას, რომ ადგილი აქვს ტრანსფერს – გადატანას. ერიკ დე კორტის განმარტებით, ტრანსფერი არის „კოგნიტური საშუალებებისა და მოტივაციის ეფექტიანი გამოყენება“. ტრანსფერის აღნიშნული განმარტებიდან ჩანს, რომ აქცენტი კეთდება ახლის კეთებაზე (პროდუქტის შექმნაზე) და არა მარტო წარსულში ნასწავლი ინსტრუმენტების გამოყენების გზების გახსენებაზე. თუ მოსწავლეები ერთ გაკვეთილზე ნასწავლ მათემატიკურ ფორმულებს რამდენიმე დღისა თუ კვირის შემდეგ ფიზიკის გაკვეთილზე ამოცანის ამოხსნისას იყენებენ, ამ შემთხვევაში შეიძლება ვთქვათ, რომ მოხდა ტრანსფერი. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ წარსულში მიღებული სწავლის გამოცდილება ყოველთვის დადებით გავლენას როდი ახდენს მიმდინარე სწავლის პროცესზე. ფუნქციონალური ფიქსაცია და პასუხთა სისტემა უარყოფითი ტრანსფერის ნათელი მაგალითია, რადგან ამ შემთხვევაში მოსწავლეები ცნობილ, თუმცა იმავდროულად შეუსაბამო სტრატეგიებს იყენებენ ახალ სიტუაციაში.

ბოლო 100 წლის მანძილზე ტრანსფერის ფენომენი განათლების ფსიქოლოგიის მკვლევართა ყურადღების საგანი იყო. რასაკვირველია, ცოდნის, უნარ-ჩვევებისა და მოტივაციის ეფექტიანი გამოყენება განათლების ფუნდამენტური მიზანია. ადრეულ კვლევებში ყურადღება გამახვილებული იყო უნარ-ჩვევების სპეციფიკურ ტრანსფერზე და ლათინური ენის ან მათემატიკის სწავლის შედეგად მიღებული გონებრივი წვრთნის ზოგად ტრანსფერზე. მაგრამ 1924 წელს, ედუარდ ლი თორნდაიკმა დაასკვნა, რომ ლათინურის სწავლას შედეგად გონების წვრთნა არ მოაქვს. თორნდაიკის წყალობით, იმ პერიოდში ლათინურის სწავლა უფროსკლასელებისთვის აღარ იყო სავალდებულო. მკვლევართა მეორე ჯგუფი განასხვავებს დადებით და უარყოფით ტრანსფერს, მაგალითად, პრობლემის გადაწყვეტის პროცესში ევრისტიკის სწორ და არასწორ გამოყენებას.

ბოლო პერიოდის კვლევებში მეცნიერებმა დაადგინეს, როგორ ხდება ყოველდღიური სწავლის პროცესში ისეთი უნარ-ჩვევების ავტომატური, პირდაპირი გამოყენება, როგორიცაა კითხვა ან წერა და ჩამოაყალიბეს ის განსხვავებანი, რაც პრობლემის კრეატიული გადაწყვეტისთვის ახასიათებს ცოდნისა და სტრატეგიების არაორდინარულ ტრანსფერს. გაბრიელ სალომონისა და დევიდ პერკინსის კვლევაში აღწერილია ორი დონის ტრანსფერი: მაღალი და დაბალი. **დაბალი დონის ტრანსფერი** „მოიცავს კარგად გავარჯიშებული უნარ-ჩვევების სპონტანურ, ავტომატურ ტრანსფერს და რეფლექსური აზროვნების მცირე მონაწილეობას“. მთავარი ამოსავალი წერტილი დაბალი დონის ტრანსფერთან მიმართებაში არის უნარ-ჩვევების ხშირი ვარჯიში სხვადასხვა სიტუაციაში მანამ, სანამ შესრულება ავტომატური არ გახდება. მაგალითად, თუ ერთი ზაფხულის განმავლობაში მუშაობდით ოფისში და სხვადასხვა სახის კომპიუტერებზე გიწევდათ მუშაობა, ზაფხულის ბოლოს უკვე ნებისმიერ კომპიუტერზე შეძლებთ მუშაობას. ამრიგად, ასეთი სახის პრაქტიკის საფუძველზე მოხდება უნარ-ჩვევის ავტომატური ტრანსფერი ახალ გარემოში. ბრანსფორდი და შვარცი ასეთი სახის ტრანსფერს პირდაპირი გამოყენების ტრანსფერს უწოდებენ.

მეორე მხრივ, **მაღალი დონის ტრანსფერი** გულისხმობს ერთ სიტუაციაში შესწავლილი აბსტრაქტული ცოდნისა თუ სტრატეგიების გაცნობიერებულ გამოყენებას სხვა სიტუაციაში. ეს ორი გზით შეიძლება მოხდეს. პირველი, შესაძლოა ისწავლოთ პრინციპი ან სტრატეგია მომავალში გამოყენების მიზნით – წინ ხედვის ტრანსფერი. მაგალითად, თუ ანატომიის გაკვეთილებზე პირველ სემესტრში გადიხართ მეორე სემესტრის წინმსწრებ კურსს, თქვენ მოიძიებთ ინფორმაციას ადამიანის სხეულის პროპორციების, კუნთების აგებულებისა და სხვათა შესახებ. მეორე შემთხვევაში, კი როდესაც პრობლემას წააწყდებით, შესაძლოა გაიხსენოთ წარსულის გამოცდილება და ცოდნა იმისათვის, რომ გამოიყენოთ ის ამ ახალი პრობლემის გადასაჭრელად. ე. ი. მიმართავთ, ე.წ. უკან ხედვის ტრანსფერს. ასეთი სახის ტრანსფერის ნათელ მაგალითს ანალოგიური აზროვნება წარმოადგენს. თქვენ იკვლევთ სხვა, ამ საკითხის მსგავს სიტუაციას, რომელმაც შესაძლოა არსებული პრობლემის გადაწყვეტისათვის საჭირო გასაღები მოგცეთ. ბრანსფორდისა და შვარცის აზრით, ასეთი სახის მაღალი დონის ტრანსფერი მომავალი სწავლისათვის მზადებაა.

მაღალი დონის ტრანსფერის ძირითადი მახასიათებელია დაკვირვებული აბსტრაქცია, ანუ პრინციპის, საკვანძო იდეის, სტრატეგიის ან პროცედურის

გაცნობიერებული იდენტიფიკაცია, რომელიც ერთ სპეციფიკურ პრობლემასა თუ სიტუაციაზე კი არ არის მორგებული, არამედ მრავალს მიესადაგება. ამგვარი აბსტრაქცია მეტაკოგნიტური ცოდნის ნაწილი ხდება, რაც, თავის მხრივ, აუცილებელია მომავალში სწავლისა და პრობლემების გადაჭრისათვის. ბრანსფორდი და შვარცი ამბობენ კიდევ ერთ ძირითად ასპექტს – რესურსებით მდიდარ გარემოს, რომელიც ხელს უწყობს პროდუქტიულ და ეფექტიან ტრანსფერს.

მრავალწლიანი კვლევებისა და ექსპერიმენტების საფუძველზე დადასტურდა, რომ მართალია, მოსწავლეები ითვისებენ ახალ ცოდნას, პრობლემის გადაჭრის პროცედურებსა და სწავლის სტრატეგიებს, მაგრამ, როგორც წესი, არ იყენებენ მათ ამა თუ იმ სიტუაციაში შესაბამისი მითითებისა და რჩევის გარეშე. მაგალითად, კვლევაში, რომლის მიზანი იყო, დაედგინა, რამდენად სწორად იყენებს და, საერთოდ, იყენებს თუ არა ადამიანი რეალურ ცხოვრებაში მათემატიკის ცოდნას, დადგინდა, რომ საყოფაცხოვრებო პრობლემების მოგვარებისას, მაღაზიაში პროდუქტის შეძენისას და ა.შ. ადამიანები არ იყენებენ სკოლაში ნასწავლ წესებს. ამის მიზეზი ის არის, რომ სწავლის პროცესი გარკვეულ პირობებზეა დამოკიდებული – სწავლა სპეციფიკურ სიტუაციაში ხორციელდება. ჩვენ ვსწავლობთ არა ზოგადი, ყოველმხრივი გადაჭრის გზას, რომელიც ნებისმიერ პრობლემას წაადგება, არამედ კონკრეტული პრობლემების გადაჭრის გზას. რაკი სწავლა ჩვენთვის კონკრეტული პრობლემის გადაჭრის ინსტრუმენტია, თუ ისეთ პრობლემას გადავაწყდებით, რომელიც ბედაპირულად მაინც განსხვავებულად გვეჩვენება, შესაძლოა ვერ გავაცნობიეროთ ცოდნის რელევანტურობა. როგორ შეიძლება დავრწმუნდეთ, რომ მოსწავლეები გამოიყენებენ ნასწავლს განსხვავებულ სიტუაციაში?

რის სწავლა ღირს? უპირველეს ყოვლისა, პასუხი უნდა გავცეთ კითხვას: „რის სწავლა ღირს?“ ისეთი ძირითადი უნარ-ჩვევები, როგორიცაა კითხვა, წერა, კომპიუტერის ცოდნა, თანამშრომლობა და ლაპარაკი, შეიძლება ერთმნიშვნელოვნად გადატანილ იქნეს სხვა სიტუაციებშიც, რადგან ეს უნარ-ჩვევები აუცილებელია შემდგომი მუშაობისათვის როგორც სკოლაში, ისე მის გარეთ. ისინი საჭიროა, მაგალითად, სამუშაოს დასაწყებად, განაცხადის დასაწერად, მოთხოვნების წასაკითხად, გადასახადების გადახდისა თუ გუნდური მუშაობისას, ჯანდაცვის დაწესებულებების შესაფასებლად და ა.შ. მომდევნო სწავლა დამოკიდებულია ახალ სიტუაციებში ძირითადი უნარ-ჩვევების დადებით ტრანსფერზე.

მასწავლებელმა ასევე უნდა იცოდეს, სავარაუდოდ, როგორი მომავალი ელის მის მოსწავლეებს, როგორც ჯგუფს, ისე თითოეულ მათგანს. უკვე ბრდასრულებს რა მოთხოვნებს წაუყენებს საზოგადოება? უდავოა, რომ თქვენს მოსწავლეებს უკიდურესი და არაპროგნოზირებადი ცვლილებები ელით. სწორედ ამიტომ, პრინციპების, დამოკიდებულებების, სწავლის სტრატეგიების, მოტივაციისა და პრობლემის გადაჭრის ზოგადი ტრანსფერი ისეთივე აუცილებელი იქნება მათთვის, როგორც ძირითადი უნარ-ჩვევების სპეციფიკური ტრანსფერი.

რა დახმარება შეუძლია მასწავლებელს? ძირითადი უნარ-ჩვევების ტრანსფერს უზრუნველყოფს **ზესწავლა** – ვარჯიში ოსტატობის მიღწევამდე. დაწყებით კლასებში ისეთი ძირითადი ფაქტების უმრავლესობას, როგორიცაა, მაგალითად, გამრავლების ტაბულა, მოსწავლეები ზესწავლის საშუალებით ეუფლებიან. ზესწავლა მოსწავლეს საჭიროების შემთხვევაში მეხსიერებაში დაღეილი ინფორმაციის სწრაფ და ავტომატურ გახსენებაში ეხმარება.

უფრო მაღალი დონის ტრანსფერის დროს მოსწავლე, პირველ ყოვლისა, სწავლობს და იგებს. მოსწავლეები უფრო კარგად ახდენენ ცოდნის ტრანსფერს ახალ სიტუაციაში, თუ აქტიურად არიან ჩართულნი სწავლის პროცესში. მოსწავლეებს უნდა ვურჩიოთ, რომ აუცილებელია ისეთი აბსტრაქციების შექმნა, რომელსაც მომავალში გამოიყენებენ. ერიკ დე კორტეს აზრით, მასწავლებელი ხელს უწყობს ტრანსფერს, კოგნიტური ინსტრუმენტებისა და მოტივაციის პროდუქტიულ გამოყენებას, თუ სწავლება-სწავლის ქმედით გარემოს შემდეგი პრინციპების მიხედვით ქმნის:

- გარემომ ხელი უნდა შეუწყოს კონსტრუქციული სწავლის პროცესს ყველა მოსწავლისათვის;
- გარემომ უნდა წაახალისოს მოსწავლის თვითრეგულაციის განვითარება, რათა მასწავლებელმა თანდათან მეტი და მეტი პასუხისმგებლობა დააკისროს მოსწავლეებს. სწავლაში ჩართული უნდა იყოს ინტერაქცია და თანამშრომლობა.
- მოსწავლეები ისეთ პრობლემებს უნდა ჭრიდნენ, რომელთაც მათთვის პიროვნული მნიშვნელობა აქვს და რომელთა წინაშეც ისინი მომავალში აღმოჩნდებიან.
- კლასის კულტურამ ხელი უნდა შეუწყოს მოსწავლეებს, რომ მათ გააცნობიერონ და განავითარონ კოგნიტური და მოტივაციური ჩვევები. მოს-

წავლენები ამ ინსტრუმენტების პროდუქტიული მომხმარებლები რომ გახდნენ, უნდა იცოდნენ მათი არსი და ფასი.

არსებობს ტრანსფერის კიდევ ერთი სახე, რომელიც განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მოსწავლეებისათვის – სწავლის სტრატეგიების ტრანსფერი.

სტრატეგიების ტრანსფერის ეტაპები. ზოგჯერ მოსწავლეები ვერ აცნობიერებენ, რომ შესაძლებელია კონკრეტული სტრატეგიის ახალ სიტუაციაში გამოყენება, მათ არ იციან, როგორ მოახდინონ ამ სტრატეგიის ადაპტირება და მორგება კონკრეტულ ახალ სიტუაციაზე. შესაძლოა ეს განპირობებული იყოს იმ შეხედულებით, რომ სტრატეგიის გამოყენებას დიდი დრო სჭირდება.

გარი ფაის ამრით, ადამიანი თვლის, რომ სწავლის სტრატეგიების ტრანსფერი ის ინსტრუმენტია, რომელიც ამრიგად უნდა გამოვიყენოთ აკადემიური პრობლემების გადასაჭრელად. ის სტრატეგიული ტრანსფერის ჩამოყალიბების სამ საფეხურს გამოყოფს.

დაუფლების ფაზაში მოსწავლეებს უნდა მივაწოდოთ ინფორმაცია არა მხოლოდ სტრატეგიის არსისა და მისი გამოყენების შესახებ, არამედ უნდა მივცეთ ერთგვარი რეპეტიციის საშუალებაც, რათა დაინახონ, როდის და როგორ შეიძლება ამ სტრატეგიის გამოყენება. მეორე – **ინფორმაციის შენახვის ფაზაში** – მოსწავლეებს დიდ დახმარებას უწევს სტრატეგიების პრაქტიკული გამოყენება და უკუკავშირების ანალიზი. **ტრანსფერის ფაზაში** მასწავლებელი მოსწავლეებს წარუდგენს ახალ პრობლემებს, რომელთა გადაჭრა, მიუხედავად მათი ზედაპირული განსხვავებისა, ნასწავლი სტრატეგიის გამოყენებით შეიძლება. მოტივაციის ასამაღლებლად, მოსწავლეებს უნდა ავუხსნათ, რომ სტრატეგიების გამოყენება მრავალი პრობლემის გადაჭრისა და დავალების შესრულების საწინდარია. აღნიშნული ეტაპები ეხმარება მოსწავლეს პროცედურული და პირობითი ცოდნის დაუფლებაში, რაც იმას ნიშნავს, რომ მოსწავლეს ეცოდინება, როგორ, როდის და რატომ გამოვიყენოთ ესა თუ ის სტრატეგია.

კონსტრუქტივისტული შეხედულებები სწავლაზე

კონსტრუქტივიზმში ფართო ცნებაა, რომელსაც იყენებენ ფილოსოფოსები, სასწავლო გეგმის შემდგენლები (კურიკულუმის დიზაინერები), ფსიქოლოგები, განათლების სპეციალისტები და სხვები. ერნსტ ფონ გლესერსფელდი მას უწოდებს „თანამედროვე ფსიქოლოგიის, ეპისტიმოლოგიისა და განათლების უზარმაზარ და დამაბნეველ არეალს“. კონსტრუქტივისტული შეხედულებები ეყრდნობა პიაჟეს, ვიგოტსკის, გეშტალტფსიქოლოგიას, ბატლერისა და ბრუნერის კვლევებს, ისევე როგორც ჯონ დიუის ფილოსოფიას.

არსებობს არაერთი კონსტრუქტივისტული თეორია, მაგრამ კონსტრუქტივისტთა უმრავლესობა იზიარებს ორ ძირითად თვალსაზრისს: 1. შემსწავლელი აქტიური არიან საკუთარი ცოდნის აგებაში და 2. სოციალური ინტერაქციები მნიშვნელოვანია ცოდნის კონსტრუირებისათვის. კონსტრუქტივისტები სწავლას აღიქვამენ როგორც გაცილებით მეტს, ვიდრე მასწავლებლისგან ან სახელმძღვანელოდან ინფორმაციის მიღება და გადამუშავებაა. მათი აზრით, სწავლა არის ცოდნის აქტიური და პიროვნული კონსტრუირება. ამრიგად, კოგნიტური მეცნიერების არაერთი თეორია მოიცავს ამა თუ იმ სახის კონსტრუქტივიზმს, რადგან, ამ თეორიების თანახმად, ინდივიდი თავად ეწევა საკუთარი კოგნიტური სტრუქტურების კონსტრუირებას, როცა განსაზღვრულ სიტუაციებში მიღებული თავისივე გამოცდილების ინტერპრეტაციას ახდენს. არსებობს კონსტრუქტივისტული მიდგომები მეცნიერების სხვადასხვა დარგში: მათემატიკაში, განათლების ფსიქოლოგიასა და ანთროპოლოგიაში, ასევე – კომპიუტერზე დაფუძნებულ განათლებაში. მიუხედავად იმისა, რომ მრავალი ფსიქოლოგი და განათლების სპეციალისტი იყენებს ტერმინს „კონსტრუქტივიზმი“, ისინი ხშირად სხვადასხვა რამეს გულისხმობენ.

კონსტრუქტივისტული შეხედულებების ორგანიზების ერთ-ერთი გზაა საუბარი კონსტრუქტივიზმის ორ ფორმაზე: ფსიქოლოგიურ და სოციალურ კონსტრუქტივიზმზე. მარტივად რომ ვთქვათ, ფსიქოლოგიური კონსტრუქტივიზმი ყურადღებას ამახვილებს იმაზე, როგორ იყენებს ინდივიდი ინფორმაციას, წყაროებსა და სხვების დახმარებას მენტალური მოდელებისა და პრობლემა-

თა გადაჭრის სტრატეგიების კონსტრუირებისა და გაუმჯობესებისთვის. ამისგან განსხვავებით, სოციალური კონსტრუქტივისტები სწავლას განიხილავენ როგორც ჩვენი შესაძლებლობების ზრდას სხვებთან ერთად ისეთ საქმიანობებში მონაწილეობით, რომლებიც მნიშვნელოვანია კულტურისთვის.

უფრო ახლოს გავცნოთ კონსტრუქტივიზმის თითოეულ ტიპს.

ფსიქოლოგიური/ინდივიდუალური კონსტრუქტივიზმი. ფსიქოლოგიურ კონსტრუქტივისტებს აინტერესებთ, როგორ აშენებენ ინდივიდები თავიანთი კოგნიტური და ემოციური ინსტრუმენტების ელემენტებს. ეს კონსტრუქტივისტები დაინტერესებულნი არიან ინდივიდუალური ცოდნით, რწმენით, მე-კონცეფციითა და პიროვნებით, ამიტომ მათ ზოგჯერ ინდივიდუალურ ან კოგნიტურ კონსტრუქტივისტებსაც უწოდებენ. ისინი კონცენტრირებას ახდენენ ადამიანის შინაგან, ფსიქოლოგიურ სამყაროზე.

ამ სტანდარტების გამოყენებით ყველაზე თანამედროვე ინფორმაციის გადამუშავების თეორიები კონსტრუქტივისტულია. სწავლის ინფორმაციული გადამუშავების მიდგომები ადამიანის გონებას სიმბოლოთა გადამამუშავებელ სისტემად აღიქვამს. ეს სისტემა სიმბოლოთა სტრუქტურაში (წარმოდგენები ან სქემები) დებს სენსორულ შინაარსს და შემდეგ ისე გადამამუშავებს ამ სიმბოლოთა სტრუქტურას, რომ ცოდნა მეხსიერებაში შეინახოს და მისი აღდგენა შეძლოს. გარე სამყარო დანახულია როგორც შინაარსის წყარო, მაგრამ როგორც კი შეგრძნებები აღიქმება და შედის მუშა მეხსიერებაში, მიიჩნევა, რომ ინდივიდის „თავში“ იწყება მნიშვნელოვანი სამუშაო. თუმცა ზოგ ფსიქოლოგს მიაჩნია, რომ ინფორმაციის გადამამუშავება „ტრივიალური“ ანუ „სუსტი“ კონსტრუქტივიზმია, რადგან ამ პროცესში ადამიანის ერთადერთი ღირებული შენატანია გარე სამყაროსგან ზუსტი წარმოდგენების შექმნა.

ამისგან განსხვავებით, პიაჟეს ფსიქოლოგიური (კოგნიტური) კონსტრუქტივიზმის მიდგომა ნაკლებად აკონცენტრირებული „ზუსტ“ წარმოდგენებზე და უფრო მეტად დაინტერესებულია ინდივიდის მიერ კონსტრუირებული მნიშვნელობით. პიაჟემ შემოგვთავაზა კოგნიტური საფეხურების თანმიმდევრობა, რომელსაც ყველა ადამიანი გადის. ყოველ საფეხურზე ამოცანება დაეშენება წინა დონეს და ხდება უფრო ორგანიზებული, ადაპტური და კონკრეტულ მოვლენებზე ნაკლებად დამოკიდებული. პიაჟეს განსაკუთრებით აინტერესებდა იმ უნივერსალური ცოდნის ლოგიკა და კონსტრუირება, რომლის სწავლაც უშუალოდ გარემოდან შეუძლებელია, მაგალითად, კონსერვაცია და შექცევადობა. ასეთ ცოდნას არ ქმნის გარე სინამდვილე, ის ჩვენივე შემეცნე-

ბის ან აზრების რეფლექსიისა და კოორდინირებისგან მომდინარეობს. პიაჟე სოციალურ გარემოს განვითარებისთვის მნიშვნელოვან ფაქტორად აღიქვამს, მაგრამ, მისი აზრით, სოციალური ურთიერთობები არ არის აზროვნების ცვლილების ძირითადი მექანიზმი.

განათლებისა და განვითარების ზოგიერთმა ფსიქოლოგმა პიაჟესეულ კონსტრუქტივიზმს „კონსტრუქტივიზმის პირველი ტალღა“ ან „სოლო კონსტრუქტივიზმი“ უწოდა, რითაც ხაზი გაუსვა ინდივიდის წვლილს.

ინდივიდუალური კონსტრუქტივიზმის უკიდურესი ფორმაა რადიკალური კონსტრუქტივიზმი. ამ მიდგომის მიხედვით, სამყაროში არ არსებობს რეალობა ან ჭეშმარიტება. არსებობს მხოლოდ ინდივიდუალური აღქმები და რწმენები. თითოეული ჩვენგანი საკუთარი გამოცდილების საფუძველზე აგებს ცოდნას, მაგრამ ჩვენ არ შეგვიძლია გავიგოთ ან ვიცოდეთ სხვათა რეალობა. ამ პოზიციის სირთულე იმაში მდგომარეობს, რომ რელატივიზმის კიდებე ყველა ცოდნა და რწმენა ერთნაირი აღმოჩნდება, რადგან ყოველი მათგანი ვალიდურ ინდივიდუალურ აღქმებს წარმოადგენს. ამგვარი აზროვნება პრობლემებს უქმნის განათლების სპეციალისტებს, უპირველეს ყოვლისა, მასწავლებლებს, რომელთაც აქვთ პროფესიული ვალდებულება, ხაზი გაუსვან განსაზღვრულ ღირებულებებს, ისეთებს, როგორიცაა, მაგალითად, პატიოსნება და სამართლიანობა და არა არატოლერანტულობა და სიცრუე. ყველა აღქმა და რწმენა თანაბარი როდია. მასწავლებლები, როგორც წესი, სთხოვენ მოსწავლეებს, გულდასმით იმუშაონ, რათა ისწავლონ. თუ სწავლა ვერ უზრუნველყოფს გაგებას და რაკი ყოველგვარი გაგება თანაბრად ღირებულია, მაშინ, როგორც დევიდ მოშმანმა თქვა, „ჩვენ შეგვიძლია, თავი დავანებოთ მოსწავლეებს და მივცეთ უფლება, სჯეროდეთ ყველაფრის, რისიც სჯერათ“. თანაც აღმოჩნდა, რომ ზოგიერთი სახის ცოდნას, მაგალითად, ისეთს, როგორიცაა თვლა და ურთიერთცალსახა შესატყვისობა, კონსტრუირება არ სჭირდება – ის უნივერსალურია. ურთიერთცალსახა შესატყვისობა ადამიანის არსის ნაწილია.

ვიგოტსკის სოციალური კონსტრუქტივიზმი. ვიგოტსკის სჯეროდა, რომ სოციალური ურთიერთობა, კულტურული ინსტრუმენტები და საქმიანობა განაპირობებს ინდივიდუალურ განვითარებასა და სწავლას. სხვებთან ერთად საქმიანობის ფართო სპექტრში მონაწილეობით შემსწავლელები ითვისებენ ერთად მუშაობის შედეგებს. ეს შედეგები შესაძლოა მოიცავდეს როგორც ახალ სტრატეგიებს, ისე ახალ ცოდნასაც. სწავლის სოციალურ და კულტურულ სფეროში მოქცევა არის „კონსტრუქტივიზმის მეორე ტალღა“.

ვინაიდან ეს თეორია სწავლის ასახსნელად მეტწილად ეყრდნობა სოციალურ ურთიერთობებსა და კულტურულ სფეროს, ფსიქოლოგთა უმრავლესობა ვიგოტსკის თეორიას სოციალურ კონსტრუქტივიზმს უწოდებს. იმის გამო, რომ თავდაპირველად ვიგოტსკი დაინტერესებული იყო ადამიანის ინდივიდუალური განვითარებით, ზოგი თეორეტიკოსი მას ფსიქოლოგიური კონსტრუქტივიზმის მიმდევრადც მოიხსენიებს. ამ თვალსაზრისით, ვიგოტსკი ორივე თეორიის მიმდევარია. სწავლის მისეული თეორიის ერთი უპირატესობა ის არის, რომ საშუალებას გვაძლევს, განვიხილოთ როგორც ფსიქოლოგიური, ისე სოციალური ფაქტორები: ის ორივე ბანაკს აკავშირებს. ამის მაგალითია ვიგოტსკის კონცეფცია უახლოესი განვითარების ზონის შესახებ. უახლოესი განვითარების ზონა ის ზონაა, სადაც ბავშვს შეუძლია პრობლემის გადაჭრა უფროსის ან უფრო გაწაფული მოსწავლის დახმარებით. მხარდაჭერა, სკაფოლდინგი – ეს ისაა, სადაც კულტურა და შემეცნება ერთმანეთს აყალიბებს. კულტურა ქმნის შემეცნებას (როცა უფროსი იყენებს კულტურულ ინსტრუმენტებს) და გამოცდილებას კულტურიდან (ენა, რუკები, კომპიუტერი, მუსიკა) ბავშვების იმ მიზნებისკენ მისამართავად, რომლებსაც კულტურა აფასებს (კითხვა, წერა, ცეკვა). შემეცნება ქმნის კულტურას, როცა უფროსი და ბავშვი ერთად ეწევიან ახალი გამოცდილებისა და გადასატრეელი პრობლემების გენერირებას, რათა დაურთონ ის კულტურული ჯგუფის რეპერტუარს. ინდივიდუალური და სოციალური კონსტრუქტივიზმის ინტეგრირების ერთი გზაა ცოდნის როგორც ინდივიდუალურად კონსტრუირებული და სოციალურად განპირობებული გააზრება.

კონსტრუქციონიზმი. სოციალური კონსტრუქციონისტები ყურადღებას არ ამახვილებენ ინდივიდუალურ სწავლაზე. მათ აინტერესებთ, როგორ არის კონსტრუირებული ზოგადი ცოდნა ისეთ დისციპლინებში, როგორიცაა, მაგალითად, მათემატიკა, ეკონომიკა ან ისტორია. ამ სახის აკადემიური ცოდნის მიღმა კონსტრუქციონისტებს აინტერესებთ ყოველდღიური იდეები და რწმენები, აგრეთვე – ადამიანებისა და მსოფლიოს შესახებ სოციოკულტურული ჯგუფის ახალი წევრების მიერ გამოთქმული ჩვეულებრივი მოსაზრებები. დასმული კითხვები შესაძლოა ეხებოდეს სხვადასხვა თემას, დაწყებული იმით, ვისი განსასაზღვრია, რამ უნდა შეადგინოს ისტორია, რომელია საზოგადოებაში ქცევის სწორი წესები და დამთავრებული იმით, როგორ გახდეს პრეზიდენტი. ყოველი ცოდნა სოციალურად კონსტრუირებულია და, რაც უფრო მნიშვნელოვანია, ზოგ ადამიანს სხვებზე მეტი ძალაუფლება აქვს იმის განსასაზღვრავად, რა შეადგენს ამ ცოდნას. ურთიერთობები მასწავლებლებს,

მოსწავლეებს, ოჯახებსა და საზოგადოებას შორის ცენტრალური საკითხებია; წახალისებულია თანამშრომლობა სხვადასხვა შეხედულების გასაგებად და ცოდნის ტრადიციული ფორმები ხშირად საფრთხის წინაშეა. ჟაკ დერიდასა და მიშელ ფუკოს ფილოსოფიები კონსტრუქციონიზმის მნიშვნელოვანი წყაროებია. ვიგოტსკის თეორიას თავისი აქცენტებით იმის შესახებ, როგორ ქმნის შემეცნება კულტურას, საერთო ელემენტები აქვს კონსტრუქციონიზმთან.

განსხვავებული მოსაზრებები კონსტრუქტივიზმის შესახებ ზოგად კითხვებს წამოჭრის. განსხვავებულია მათზე გაცემული პასუხებიც. ამ საკითხების საბოლოოდ გადაჭრა შეუძლებელია, რადგან სხვადასხვა თეორიას მათ მიმართ სხვადასხვა პოზიცია აქვს.

ცნებების სწავლება: აღმოჩენა და დემონსტრირება

აზროვნების სფეროში ჯერომ ბრუნერის ადრეულმა კვლევებმა განაპირობა მისი ინტერესი აზროვნების განვითარებისა და ცნების სწავლის მიმართ. ბრუნერის კვლევებმა აჩვენა, რაოდენ მნიშვნელოვანია შესასწავლი საგნის სტრუქტურის აღქმა. აქტიურ სწავლას ავტორი განიხილავდა, როგორც ინფორმაციის სწორად გააზრების საფუძველს; ხაზს უსვამდა ინდუქციური მსჯელობის მნიშვნელობას სწავლის პროცესში.

სტრუქტურა და აღმოჩენა. საგნის სტრუქტურაში ნათლად ჩანს არსებითი აზრი, კავშირები, ანუ ძირითადი ინფორმაცია ამა თუ იმ სფეროს შესახებ.

ვინაიდან სტრუქტურა სპეციფიკურ ფაქტებს, დეტალებს არ მოიცავს, შესაძლებელია აზრის მთავარი სტრუქტურის წარმოდგენა მარტივი დიაგრამის, პრინციპების სისტემის ან ფორმულის სახით. ბრუნერის მიხედვით, სწავლის პროცესი უფრო სასარგებლო იქნება და მოსწავლე უფრო კარგად დაიხსენებს, თუ ყურადღებას გაამახვილებს შესასწავლი საგნის სტრუქტურაზე.

ბრუნერის აზრით, ინფორმაციის სტრუქტურის გაგება გულისხმობს, რომ მოსწავლე აქტიური უნდა იყოს, ანუ მან მასწავლებლისაგან მზა „პროდუქტი“ კი არ უნდა მიიღოს, არამედ თავად უნდა დაადგინოს მთავარი პრინციპები. ამ პროცესს „აღმოჩენის გზით სწავლება“ ეწოდება. ასეთი სწავლებისას მასწავლებელი წარუდგენს მოსწავლეებს მაგალითებს, რომლებზეც ისინი მანამდე მუშაობენ, სანამ არ აღმოაჩენენ, დაადგენენ ურთიერთკავშირებს – საგნის სტრუქტურას. ამრიგად, ბრუნერის აზრით, კლასში მუშაობა ინდუქციური მსჯელობების ხასიათს უნდა ატარებდეს, რაც გამოიხატება კონკრეტული მაგალითების გამოყენების საფუძველზე ძირითადი პრინციპების ჩამოყალიბებაში.

აღმოჩენა აქტივობის პროცესში. ინდუქციური მიდგომისას, მოსწავლეს მოეთხოვება ინტუიციური აზროვნება. ბრუნერის აზრით, მასწავლებელს შეუძლია ხელი შეუწყოს ინტუიციური აზროვნების უნარის ჩამოყალიბებას მუშაობის პროცესში სპეციალური სავარჯიშოების (მაგალითად, აზრის დასრულება) გამოყენებით, აგრეთვე, მოსწავლეთა მიერ გამოთქმული ვარაუდების დადასტურებით ან უარყოფით მათივე არგუმენტების საფუძველზე. ვთქვათ,

მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები გაეცნობიან მასალას ოკეანის დინებებისა და გემთმშენებლობის შესახებ, მასწავლებელი აჩვენებს მათ ძველი პორტების რუკებს და აძლევს დავალებას: დაადგინონ, რომელმა პორტმა მოიპოვა ძირითადი პორტის სტატუსი. სისტემატური კვლევის საშუალებით მოსწავლეები შეძლებენ საკუთარი ვარაუდების შემოწმებას. სამწუხაროდ, რეალურად ინტუიციური აზროვნების ჩამოყალიბებას ხშირად ხელს უშლის ის გარემოება, რომ არასწორი პასუხების გამო მოსწავლე ისჯება და სწორი, მაგრამ ხშირად არაკრეატიული პასუხების გამო – ჯილდოვდება.

ჩვეულებრივ, განასხვავებენ ნამდვილი, დამოუკიდებელი აღმოჩენის გზით სწავლას, როცა მოსწავლე მუშაობს დამოუკიდებლად, მასწავლებლის დახმარების გარეშე; და აღმოჩენის დახმარების, ხელმძღვანელობის გზით სწავლას, როცა მასწავლებელი აძლევს მოსწავლეს გარკვეულ მიმართულებას.

დამოუკიდებელი აღმოჩენის მეთოდი სკოლამდელი ასაკის მოსწავლეთათვის უფრო მისაღებია, მაშინ როცა დაწყებით ან საშუალო სკოლაში გაკვეთილზე დამოუკიდებელი აქტივობა სწავლის პროცესზე ხშირად უარყოფით გავლენას ახდენს და უმართავია. უფრო მიზანშეწონილია, რომ მოსწავლეებმა მასწავლებლის დახმარებით იმუშაონ. მასწავლებელი წარუდგენს მოსწავლეებს რთულ სიტუაციებს, უსვამს საინტერესო კითხვებს. ვთქვათ, რატომ ქრება ალი დახურულ ჭურჭელში? ფანქარს წყალში რომ ჩადებ, რატომ გგონია, რომ მან დეფორმაცია განიცადა? რა საერთო აქვს ამ სიტყვებს? ამასთანავე, მასწავლებელი მოსწავლეებს განმარტებას კი არ აძლევს, არამედ აწვდის სათანადო საგნებსა თუ მასალას და უბიძგებს ამოცანის ამოხსნისაკენ.

ცნების სწავლება დემონსტრირების მეთოდით

ბრუნერისაგან განსხვავებით, დევიდ ოზიბელს მიაჩნდა, რომ ადამიანი ცოდნას იძენს არა აღმოჩენის, არამედ მიღების გზით. ცნებების, პრინციპებისა და აზრების წვდომა ხდება დედუქციური მსჯელობის მეშვეობით, ანუ არა კონკრეტული მაგალითებიდან ზოგად პრინციპზე გადასვლით, არამედ ზოგადი აზრის კონკრეტულ მაგალითზე დაყვანით. ოზიბელის დემონსტრაციული მეთოდით სწავლების მოდელში მნიშვნელოვანია აზრის მქონე ვერბალური სწავლის პრინციპი – ერთად აღებული ვერბალური ინფორმაცია, იდეები და იდეებს შორის კავშირები. მექანიკური დახსოვნება გააზრებული სწავლა არ

არის, რადგან მექანიკურად დასწავლილი მასალა არ არის დაკავშირებული არსებულ ცოდნასთან.

წინსვლის წინასწარი მაორგანიზებელი. ოზიბელის სტრატეგიის ამოსავალი წერტილი ყოველთვის არის „წინსვლის წინასწარი მაორგანიზებელი“, ანუ წინასწარ შერჩეული ინფორმაცია, რომელსაც მასწავლებელი აწვდის მოწაფეს ძირითადი მასალის გაცნობამდე. ეს სამ მიზანს ისახავს: ჯერ ერთი, აჩვენებს, რა არის მნიშვნელოვანი გასაცნობ მასალაში; მეორე – ეხმარება მოსწავლეებს ტექსტში მოცემულ აზრებს შორის არსებული კავშირების დადგენაში; მესამე – ახსენებს მოსწავლეებს მათთვის უკვე ნაცნობ ინფორმაციას.

წინასწარი მაორგანიზებელი ორ კატეგორიად იყოფა: შეპირისპირებითი და სადემონსტრაციო. პირველის მეშვეობით ხდება მუშა მეხსიერებაში არსებული სქემების აქტივაცია, ანუ მოსწავლისთვის იმის შეხსენება, რაც მან უკვე იცის, თუმცა ვერ აცნობიერებს, არის თუ არა ის მართლაც რელევანტური. მაგალითად, ისტორიის გაკვეთილზე რევოლუციის ეპოქის სწავლებისას ამგვარი ფუნქცია შეიძლება შეასრულოს ინდუსტრიული და სოციალურ-ეკონომიკური რევოლუციის შედარებამ. კერძოდ, მასწავლებელი განმარტავს, რომ ინდუსტრიული რევოლუციით გამოწვეული მატერიალური და სოციალური ცვლილებები, როგორც წესი, არსებითად განსხვავდება შეიარაღებული აჯანყების გზით მიღებული შედეგისგან. შეიძლება, აგრეთვე საფრანგეთის, ინგლისის, მექსიკის, რუსეთის, ირანისა და აშშ-ის რევოლუციების ძირითადი ასპექტების შედარება.

ამის საპირისპიროდ, სადემონსტრაციო მაორგანიზებელი მოსწავლეს ახალ ცოდნას აწვდის მომავალი ინფორმაციის გასაგებად. მაგალითად, ქართული ენის გაკვეთილზე ლიტერატურული ნაწარმოების იმ მონაკვეთის განხილვა, რომელიც ადათ-წესებს უკავშირდება, შეიძლება დავიწყოთ იმის ახსნით, თუ რატომ ეთმობა ამ თემას ასეთი მნიშვნელოვანი ადგილი ლიტერატურაში.

ამ მეთოდით სწავლების შესახებ ზოგადი დასკვნა ასეთია: ის ეხმარება მოსწავლეებს სწავლის პროცესში, განსაკუთრებით მაშინ, როცა შესასწავლი მასალა არის სრულიად უცნობი, რთული და მრავალსიმომცველი. მაგრამ ხაზგასმით აღსანიშნავია, რომ ამ როლის ეფექტურად შესრულებისთვის ეს მეთოდი უცილობლად უნდა აკმაყოფილებდეს ორ პირობას. ჯერ ერთი, წინასწარ მიწოდებული ინფორმაცია მოსწავლისათვის გასაგები უნდა იყოს. ეს

ნათლად დაადასტურა დინელისა და გლოვერის კვლევამ, რომლის შედეგმა აჩვენა, რომ ამ მეთოდის ეფექტიანობა მნიშვნელოვნად იზრდება, თუ მასწავლებელი ეხმარება მოსწავლეებს წინასწარ მიწოდებული ინფორმაციის განმარტებაში, რაც, რა თქმა უნდა, შესაძლებელია მხოლოდ მაშინ, როცა მათ ესმით მისი მნიშვნელობა. მეორე პირობა კი ისაა, რომ ამ ინფორმაციის წყალობით მოსწავლემ დაინახოს კავშირი სწავლების პროცესში გამოყენებულ ძირითად ცნებებსა და ტერმინებს შორის. ამგვარი წინასწარი ინფორმაციის როლი კარგად შეიძლება შეასრულოს კონკრეტული მაგალითის საფუძველზე შექმნილმა ნიმუშებმა, დიაგრამებმა ან მსგავს მოვლენებთან პარალელის გავლებამ.

საკლასო მენეჯმენტი

იმ კვლევის შემდეგ, რომელიც მიზნად ისახავდა მოსწავლეთა მიღწევებთან დაკავშირებული ფაქტორების შესწავლას, საკლასო მენეჯმენტი გამოიყო როგორც დიდი გავლენის მქონე ცვლადი. საკლასო მენეჯმენტის ცოდნა და მისი სათანადოდ გამოყენება მნიშვნელოვანი ფაქტორებია მასწავლებლის საქმიანობის დასაუფლებლად. მენეჯმენტთან დაკავშირებული პრობლემებით გამოწვეული სტრესი და გადაღლილობა გამოფიტვის წინაპირობაა მოსწავლისთვის.

რა ხდის მენეჯმენტის ესოდენ საბედისწეროს?

კლასი გარემოს განსაკუთრებული ტიპია. მას განსხვავებული თავისებურებები აქვს, რომლებიც გავლენას ახდენს კლასის წევრებზე, განურჩევლად იმისა, როგორაა განლაგებული მერხები ან რა მოლოდინი აქვს მასწავლებელს განათლებასთან დაკავშირებით. კლასები მრავალგანზომილებიანია. გადატვირთულია ადამიანებით, ამოცანებით, დროის წნეხით. განსხვავებული მიზნების, საშუალებების, უნარების მქონე მრავალმა ადამიანმა უნდა გაიზიაროს ერთი და იგივე რესურსი, შეასრულოს სხვადასხვა ამოცანა, სრულყოფილად გამოიყენოს მასალა, შევიდეს ოთახში, გავიდეს ოთახიდან და ა.შ. გარდა ამისა, სხვადასხვა გავლენას ახდენს აქტივობებიც. სუსტი უნარების მქონე მოსწავლეებზე კონცენტრირებამ შესაძლოა გაზარდოს მათი მონაწილეობა და ჩართულობა, მაგრამ იმავედროულად გამოიწვიოს დისკუსიის შენელება და მიგვიყვანოს მენეჯმენტთან დაკავშირებულ პრობლემებამდე.

სისწრაფისა და ინტენსივობის გამო მოვლენების პროგნოზირება შეუძლებელია. მაშინაც კი, როცა ყველაფერი დაგეგმილი და გაწერილია და პროექტორიც ადგილზეა, პროექტორის ნათურის გადაწვამ ან კლასის გარეთ ატეხილმა ხმაურმა შესაძლოა ჩაშალოს გაკვეთილი. ვინაიდან საკლასო ოთახი საზოგადოებრივი ადგილია, საყოველთაო განსჯის საგანი ხდება, როგორ უმ-

კლავდება მასწავლებელი ასეთ მოულოდნელობებს. მოსწავლეები ყოველთვის ამჩნევენ, როცა მასწავლებელს „ეშინია“, ამჩნევენ ტენდენციურობასა და „ფავორიტიზმს“. დაბოლოს, ყველა კლასს აქვს ისტორია. მასწავლებლისა თუ მოსწავლის ქმედება ნაწილობრივ იმაზეცაა დამოკიდებული, რა ხდებოდა წინათ. გაკვეთილზე მოსწავლის მეთხუთმეტე დაგვიანებას მასწავლებლის სულ სხვაგვარი რეაქცია მოჰყვება, ვიდრე პირველს. და კიდევ, სასწავლო წლის პირველი კვირები გავლენას ახდენს მთელ წელზე.

არც ერთი აქტივობა არ იქნება წარმატებული მისი წევრების თანამშრომლობის გარეშე. მაშინაც კი, როცა ზოგიერთი წევრი აქტივობაში არ მონაწილეობს, მათ უნდა მისცენ დანარჩენებს მუშაობის საშუალება (ყველას გვინახავს ისეთი მოსწავლეები, მთელ კლასს რომ აფერხებენ). ასე რომ, მასწავლებლებისთვის მენეჯმენტის მთავარი ამოცანა კლასში წესრიგისა და ჰარმონიის დამყარებაა საკლასო აქტივობისას მოსწავლეთა თანამშრომლობის შენარჩუნების გზით. კლასის მრავალგანზომილებიანობის, სპონტანურობის, სწრაფი ტემპის, არაპროგნოზირებადობის, საჯაროობისა და ისტორიების გათვალისწინებით, ეს საკმაოდ რთული ამოცანაა.

მოსწავლეთა შორის თანამშრომლობის ხელშეწყობა გაცილებით მეტია, ვიდრე ცუდ ქცევასთან ეფექტური გამკლავება. ის გულისხმობს აქტივობათა დაგეგმვას, მასალის მომზადებას, მოსწავლისთვის ადეკვატური ქცევითი და აკადემიური მოთხოვნების წაყენებას, მკაფიო სიგნალის გაცემას, ცვლილებათა უმტკივნეულოდ განხორციელებას, პრობლემების წინასწარ განსაზღვრას და თავიდან აცილებას, აქტივობათა შერჩევას და ისეთი თანმიმდევრობით განხორციელებას, რომ ინტერესი არ განელდეს და ა.შ. ამასთან, სხვადასხვა აქტივობა სხვადასხვა სახის მენეჯერულ უნარ-ჩვევებს მოითხოვს. მაგალითად, ახალი და რთული აქტივობა უფრო საშიში იქნება კლასისთვის, ვიდრე კარგად ნაცნობი და მარტივი. აქტივობიდან აქტივობამდე მოსწავლეთა ადეკვატური მონაწილეობაც იცვლება.

რა თქმა უნდა, დაწყებითი კლასის მოსწავლეებს შორის თანამშრომლობის დამყარება სულ სხვა ამოცანაა, ვიდრე მაღალი კლასების მოსწავლეებს შორის. საბავშვო ბაღში და დაწყებითი სკოლის პირველ კლასებში მნიშვნელოვანია წესებისა და პროცედურების პირდაპირი სწავლება. მომდევნო კლასებში საკლასო რუტინა თითქმის ავტომატურად ხორციელდება, მაგრამ ახალი პროცედურები შეიძლება პირდაპირ ისწავლებოდეს, ხოლო მთლიანად სისტემა მონიტორინგს და განმტკიცებას მოითხოვს.

დაწყებითი სკოლის დამთავრებისას ზოგიერთი მოსწავლე უარყოფითადაა განწყობილი ხელმძღვანელობის მიმართ, ეჭვის თვალით უყურებს მას. ამ ეტაპზე მენეჯმენტი ნაყოფიერად უნდა გაუმკლავდეს ამ ხელის შემშლელ ფაქტორებს და გაზარდოს იმ მოსწავლეთა მოტივაცია, რომლებიც ნაკლებად ემორჩილებიან მოსწავლეობას და უფრო მეტად საკუთარ სოციალურ ცხოვრებაზე არიან კონცენტრირებულნი. საშუალო სკოლის დამთავრებულ კლასებში მთავარი საკითხები კურიკულუმის შედგენა, აკადემიური მასალის მოსწავლის ინტერესებსა და უნარებზე მორგება და თვითმენეჯერებად გახდომაში მათი დახმარებაა. ყოველი სემესტრის პირველი გაკვეთილები უნდა დაეთმოს კონკრეტული პროცედურების სწავლებას მასალისა და ინვენტარის ასათვისებლად, დავალებების შესასრულებლად. თუმცა მოსწავლეთა უმრავლესობამ იცის, რას ელიან მათგან.

საკლასო მენეჯმენტის მიზანი პოზიტიური, ნაყოფიერი სასწავლო გარემოს შენარჩუნებაა. თუმცა წესრიგი თავისთავად არ შეიძლება იყოს მიზანი. არაეთიკურია საკლასო მენეჯმენტის ტექნიკების გამოყენება მხოლოდ იმისთვის, რომ მოსწავლეები მორჩილად და ჩუმად ისხდნენ. რა საჭიროა ასეთი მუხლჩაუხრელი შრომა საკლასო მენეჯმენტის განსახორციელებლად? ამას, სულ მცირე, სამი მიზეზი აქვს:

- **მეტი დრო – სწავლას.** თუ განსაზღვრავთ დღის განმავლობაში თითოეული აქტივობისთვის დათმობილ დროს, გაგიკვირდებათ, როცა აღმოაჩენთ, რა ცოტა დრო ეთმობა აქტუალურ სწავლებას. ყოველდღიურად უამრავი დრო იკარგება შეწყვეტინების, ხელის შემშლელი ფაქტორების, დავიანებული დასაწყისის, უხეში ცვლილებების გამო.

რეალურად, მოსწავლეები სწავლობენ მაშინ, როცა მეტი გზა არ აქვთ. სწავლისა და მასზე დახარჯული დროის შემსწავლელმა თითქმის ყველა კვლევამ აღმოაჩინა მკაფიო კავშირი დახარჯულ დროსა და მოსწავლის სწავლას შორის. ნასწავლ შინაარსსა და მოსწავლის სწავლას შორის კორელაცია, ფაქტობრივად, უფრო მაღალია, ვიდრე მოსწავლეობის სპეციფიკურ ქცევასა და მოსწავლის სწავლას შორის. ამდენად, საკლასო მენეჯმენტის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მიზანია, გაზარდოს სწავლისთვის რეალურად დათმობილი დრო. ამას ზოგჯერ დაწესებულ დროს უწოდებენ.

სწავლისთვის მეტი დროის გამოყოფა ავტომატურად ვერ მიგვიყვანს წარმატებამდე. ამისთვის დრო ეფექტურად უნდა იქნეს გამოყენებული. მოსწავლეთა მიერ ინფორმაციის გადასამუშავებლად არჩეული გზა ცენტრალური ფაქტორია იმ საკითხის განსაზღვრისას, რას სწავლობენ და იმახსოვრებენ ისინი. როგორც წესი, მოსწავლეები სწავლობენ იმას, რაშიც ვარჯიშობენ და რაზეც ფიქრობენ. სპეციფიკურ სასწავლო ამოცანებზე დახარჯულ დროს ხშირად უწოდებენ ჩართულობის ან ამოცანისთვის განკუთვნილ დროს.

თუმცა ჩართულობის დრო მაინც არ იძლევა სწავლის გარანტიას. მოსწავლეები შესაძლოა ძალიან წვალობდნენ რთული მასალის ათვისებისას ან არასწორ სასწავლო სტრატეგიებს იყენებდნენ. როდესაც ისინი წარმატებით მუშაობენ, ნამდვილად სწავლობენ და ესმით საკითხი, დახარჯულ დროს აკადემიურ სასწავლო დროს ვუწოდებთ.

საკლასო მენეჯმენტის მეორე მიზანია აკადემიური სასწავლო დროის გაზრდა ღირებულ და ადეკვატურ აქტივობებში მოსწავლეების აქტიური ჩართვით.

სწავლაში მოსწავლეების ჩართულობა დაწყებითი კლასებიდანვე იძლევა ეფექტს. რამდენიმე კვლევამ ცხადყო: პირველ კლასში მასწავლებლის ზრუნვა იმაზე, რომ მოსწავლე სამუშაოზე იყოს კონცენტრირებული, გაიზარდოს მისი შეუპოვრობა, მე-4 კლასამდე და შემდეგ კლასებშიც მაღალი მიღწევების საწინდარია.

- **სწავლაში ჩართულობა.** თითოეულ საკლასო აქტივობას მონაწილეობის თავისი წესი აქვს. ზოგჯერ ამ წესებს მკაფიოდ განსაზღვრავს მასწავლებელი, მაგრამ ხშირად ისინი იმპლიციტური და განუსაზღვრელია. მასწავლებლები და მოსწავლეები შესაძლოა ვერც კი აცნობიერებდნენ, რომ სხვადასხვა აქტივობის დროს სხვადასხვა წესს მისდევენ. მაგალითად, კითხვის დროს მოსწავლეს ევალება, ხელი აიწიოს და ისე გააკეთოს კომენტარი, სხვა დროს კი შეიძლება უბრალოდ თვალით ანიშნოს მასწავლებელს.

წესებს, რომლებიც ადგენს, ვინ უნდა ილაპარაკოს, რაზე და როდის, ვისთან და რამდენ ხანს, ხშირად მონაწილეობის სტრუქტურას უწოდებ-

ბენ. იმისთვის, რომ განსაზღვრულ საქმიანობაში მათი მონაწილეობა წარმატებული იყოს, მოსწავლეები უნდა ჩასწვდნენ მონაწილეობის სტრუქტურას. ზოგიერთ მოსწავლეს მონაწილეობის ნაკლები უნარი აქვს. მონაწილეობის სტრუქტურა, რომელსაც ისინი შინ სწავლობენ მშობლებთან, და-ძმასა და სხვებთან ურთიერთობისას, არ შეესატყვისება სასკოლო საქმიანობაში მონაწილეობის სტრუქტურას, მაგრამ მასწავლებლები ყოველთვის ვერ აცნობიერებენ ამ განსხვავებას. მათ ჰგონიათ, რომ ბავშვი ვერ ერგება სკოლას, არ იცის, როდის რა თქვას, უხალისოდ მონაწილეობს საკლასო აქტივობებში და ვერ ხვდება, რისი ბრალია ეს.

რა შეგვიძლია დავასკვნათ აქედან? იმისთვის, რომ შევასრულოთ საკლასო მენეჯმენტის მეორე მიზანი – ჩავრთოთ მოსწავლეები სწავლაში, უნდა დავრწმუნდეთ, რომ თითოეულმა მოსწავლემ იცის, როგორ მიიღოს მონაწილეობა საკლასო აქტივობაში. საკვანძო საკითხია გაცნობიერება. როგორია თქვენი წესები და მოლოდინები? გასაგებია თუ არა ისინი თქვენი მოსწავლეებისთვის, შესაბამება თუ არა მათ კულტურულ და ოჯახურ გამოცდილებას? რა დაუწერელი როლები და ღირებულებები შეიძლება მოქმედებდეს? მკაფიოდ უჩვენებთ თუ არა მონაწილეობის გზებს? ზოგიერთი მოსწავლისთვის, განსაკუთრებით მაშინ, თუ მას ქცევითი და ემოციური პრობლემები აქვს, შესაძლოა საჭირო გახდეს მნიშვნელოვანი ქცევების პირდაპირი სწავლება და გავარჯიშება.

- **თვითმენეჯმენტის მენეჯმენტი.** მენეჯმენტის სისტემის მესამე მიზანია, დავებმართოთ მოსწავლეებს საკუთარი თავის უკეთ მართვაში. თუ მასწავლებლები ფოკუსირებას მოახდენენ მოსწავლეთა წესებისადმი მორჩილებაზე, ისინი მეტისმეტად ბევრ დროს დახარჯავენ სწავლება-სწავლის დროის მონიტორინგისა და შესწორებისთვის. მოსწავლეებს სკოლის დანიშნულებად და სკოლაში საკუთარ მოვალეობად მიაჩნიათ წესების დაცვა და არა აკადემიური ცოდნის სიღრმისეული წვდომა. კომპლექსური სწავლის სტრუქტურები, ისეთები, როგორებიცაა თანამშრომლური ან პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლა, მოსწავლის მხრივ თვითმენეჯმენტს მოითხოვს. წესებისადმი მორჩილება არ არის საკმარისი, რათა სწავლის ამ სტრუქტურებმა იმუშაოს.

მორჩილების მოთხოვნიდან თვითრეგულირებისა და თვითკონტროლის სწავლებაზე გადასვლა მნიშვნელოვანი წინ წადგმული ნაბიჯია საკლასო მენეჯმენტში. თვითკონტროლით მოსწავლეები პასუხისმგებლობის დემონსტრირებას ახდენენ – უნარისა, რომელიც გულისხმობს საკუთარი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებას სხვათა უფლებებისა და მოთხოვნილებების გათვალისწინებით. მოსწავლეები თვითკონტროლს არჩევანის გაკეთებით და ამ არჩევანის შედეგებთან გამკლავებით, მიზნებისა და პრიორიტეტების განსაზღვრით, დროის მენეჯმენტის, სწავლისთვის კოლაბორაციით, დაპირისპირებათა მოგვარებითა და მშვიდობის დამყარებით, მასწავლებლებსა და თანაკლასელებთან ნდობის დამყარებით სწავლობენ.

თვითმენეჯმენტის განვითარების ხელშეწყობა ბევრ დროს მოითხოვს, მაგრამ მოსწავლეთათვის იმის სწავლება, როგორ იკისრონ პასუხისმგებლობა, გარჯად ღირს. როდესაც დაწყებითი და საშუალო სკოლის მასწავლებლები კლასების ეფექტურ მენეჯმენტს კი ახდენენ, მაგრამ მოსწავლეთა თვითმენეჯმენტის განვითარებას არ ისახავენ მიზნად, როცა მათი მოსწავლეები ამ კარგად ორგანიზებულ კლასებში აღარ სხედან, დამოუკიდებლად მუშაობისას პრობლემები ექმნებათ.

გამოკვლევასა და პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლა

ჯონ დიუიმ 1910 წელს აღწერა გამოკვლევით სწავლის საბაზო ფორმატი. მას შემდეგ ამ სტრატეგიის მრავალი ვარიანტი განხორციელდა, მაგრამ იგი ძირითადად მოიცავს შემდეგ ელემენტებს: მასწავლებელი წარუდგენს ბავშვებს გამოსაცნობ მოვლენას, კითხვას ან პრობლემას. მოსწავლეები:

- ახდენენ ჰიპოთეზის ფორმულირებას, რათა ახსნან მოვლენა ან გადაჭრან პრობლემა;
- აგროვებენ მონაცემებსა და ინფორმაციას ჰიპოთეზის გამოსაცდელად;
- აკეთებენ დასკვნებს;
- განიხილავენ ორიგინალურ პრობლემას და მის გადასაჭრელად საჭირო სააზროვნო პროცესებს.

გამოკვლევის მაგალითები. ერთი სახის გამოკვლევაში, მასწავლებლის მიერ პრობლემის გაცნობის შემდეგ, მოსწავლეები სვამენ კითხვებს (რომლებზეც პასუხი შეიძლება იყოს მხოლოდ „კი“ ან „არა“), რათა მოაგროვონ მონაცემები და გამოსცადონ ჰიპოთეზა. ეს საშუალებას აძლევს მასწავლებელს მოახდინოს მოსწავლეთა აზროვნების მონიტორინგი და მართოს ეს პროცესი. მაგალითად:

1. მასწავლებელი გააცნობს მოსწავლეებს განსხვავებულ მოვლენას (ძირითადი წესების ახსნის შემდეგ). ის ფრთხილად უბერავს სულს ფურცელს მაგიდის ზედაპირის გასწვრივ და ფურცელი ზევით იწევს. ის სთხოვს მოსწავლეებს გაარკვიონ, რატომ აიწია ფურცელი.
2. მოსწავლეები სვამენ კითხვებს, რათა მოაგროვონ ინფორმაცია და გამოყონ არსებითი, რელევანტური ცვლადები. ისინი ეკითხებიან მასწავლებელს, მნიშვნელობა აქვს თუ არა ტემპერატურას (არა), არის თუ არა ფურცელი განსაკუთრებული (არა). ისინი ასევე სვამენ შეკითხვას, არის თუ არა წნევა რამენაირად დაკავშირებული ფურცლის აწევასთან (კი). კითხვები გრძელდება....

3. მოსწავლეები ცდიან კაუზალურ (მიზეზ-შედეგობრივ) ურთიერთობებს. ამ შემთხვევაში ისინი კითხულობენ, ზედაპირზე არსებული ჰაერის ბუნება იწვევს თუ არა ფურცლის აწევას (კი); ისინი კითხულობენ, ზედაპირზე ჰაერის სწრაფი მოძრაობა თუ იწვევს ზედაპირზე წნევის ვარდნას (კი). შემდეგ ისინი ცდიან ამ წესს სხვა მასალებზე – მაგალითად, თხელ პლასტმასზე.
4. მოსწავლეები ახდენენ განზოგადებას, აყალიბებენ პრინციპს: „თუ სიბრტყის ზედაპირზე ჰაერი უფრო სწრაფად მოძრაობს ვიდრე მის ქვევით, მაშინ წნევა ზედაპირზე ეცემა და ობიექტი ზევით იწევს“. მოგვიანებით გაკვეთილი აფართოებს მოსწავლეთა მიერ ამ პრინციპისა და ფიზიკური კანონების გაგებას მომდევნო ექსპერიმენტების მეშვეობით.
5. მასწავლებელი იწვევს მოსწავლეებს მათი ამოცანების პროცესების განხილვასა და დებატებში. რა იყო მნიშვნელოვანი ცვლადები? როგორ დააკავშირებთ მიზეზსა და შედეგს? და ა.შ.

შირლი მაგნუსონმა და ანამარი პალინსკარმა განავითარეს მასწავლებელთა მითითებები კვლევითი სამეცნიერო ერთეულების დაგეგმვის, დაწერვისა და სხვადასხვა ფაზების შეფასებისათვის.

მასწავლებელი, უპირველეს ყოვლისა, ადგენს სასწავლო გეგმის არეალს და ზოგად კითხვებს, ამოცანებს ან პრობლემებს. მაგალითად, დაწყებითი სკოლის მასწავლებელი ირჩევს კომუნიკაციების სფეროს/არეალს და სვამს ზოგად კითხვებს: „რატომ და როგორ ურთიერთობენ ადამიანები და ცხოველები?“ შემდეგ ისმება სპეციფიკურ საკითხზე კონცენტრირებული რამდენიმე კითხვა: „როგორ ურთიერთობენ ვეშაპები ერთმანეთთან?“ „როგორ ურთიერთობენ გორილები ერთმანეთთან?“ ეს სპეციფიკური კითხვები ფრთხილად უნდა იყოს შერჩეული და შედგენილი, რათა მოსწავლეს სწორი მიმართულება მისცეს. ცხოველებს შორის ურთიერთობის გაგების ერთ-ერთი საკვანძო ამრია ცხოველთა შეგრძნების ორგანოებს, თვითგადარჩენის ფუნქციებსა და საცხოვრებელ არეალს შორის ურთიერთდამოკიდებულება. ცხოველებს სპეციფიკური სტრუქტურები აქვთ, როგორიცაა დიდი ყურები ან ექოლოკატორები, რომლებიც ფუნქციონირებენ საკვების მოსაპოვებლად, პარტნიორის მოსაზიდად ან მტაცებლის გამოსაცნობად. ეს სტრუქტურები და ფუნქციები დაკავშირებულია ცხოველის საცხოვრებელ ადგილთან. ამრიგად, კითხვები ძირითადად უნდა ეხებოდეს კომუნიკაციების განსხვავებულ სტრუქტურებს, გადარჩენისთვის განსხვავებულ ფუნქციონალურ მოთ-

ხოვნილებებსა და სხვადასხვა ადგილას მობინადრე ცხოველებს. შეკითხვები იმ ცხოველების შესახებ, რომელთაც ერთნაირი სტრუქტურა და ერთი საცხოვრებელი ადგილი აქვთ, გამოკვლევისთვის არ იქნებოდა ეფექტიანი.

შემდეგი ფაზაა მოსწავლეთა ჩართვა გამოკვლევაში. მაგალითად, შესაძლებელია მოასმენინო მათ სხვადასხვა ცხოველის ხმა და სთხოვო, გამოთქვან თავიანთი ვარაუდი კომუნიკაციების შესახებ, დაუსვა მოსწავლეებს კითხვები მათი ვარაუდებისა და გამონათქვამების ირგვლივ. შემდეგ მოსწავლეები ახორციელებენ კვლევას როგორც პირველადი, ისე მეორადი წყაროების დახმარებით. პირველადი წყაროს კვლევა გულისხმობს პირდაპირ გამოცდილებას და ექსპერიმენტებს. მაგალითად, ღამურის თვალისა და ყურების გამოშვება და მათი შედარება ღამურის სხეულის ზომასთან (ვიდეოებისა და სურათების გამოყენებით). მეორადი წყაროს გამოკვლევისას მოსწავლეები იყენებენ წიგნებს, ინტერნეტს, ექსპერტებთან ინტერვიუებს და სხვა მასალას სპეციფიკური ინფორმაციის ან ახალი იდეების მოსაძიებლად. გამოკვლევის ნაწილია მოსწავლეების მიერ მოდელთა იდენტიფიცირება. მოსწავლეებმა შეიძლება გამოკვლევის რამდენიმე ციკლიც კი გამოიყენონ, მოახდინონ მოდელთა იდენტიფიცირება და განაცხადონ შედეგები ახსნის აგებამდე ან საბოლოო კვლევაზე გადასვლამდე. კიდევ ერთი შესაძლო ციკლია – საბოლოო კვლევის განხორციელებამდე – დასკვნის შეფასება (ჯერ გავაკეთოთ და შემდეგ შევამოწმოთ წინასწარი დაშვებები, მოვარგოთ ახსნები ახალ სიტუაციებს).

გამოკვლევით სწავლა მოსწავლეებს საშუალებას აძლევს, ერთდროულად ისწავლონ შინაარსიც და პროცესიც. ზემოთ მოყვანილ მაგალითებში მოსწავლეები სწავლობდნენ ჰაერის წნევის ეფექტებს, როგორ დაფრინავენ თვითმფრინავები, როგორ ურთიერთობენ ცხოველები და როგორ არიან დაკავშირებული საცხოვრებელ ადგილთან. ამასთან, ისინი სწავლობენ თავად გამოკითხვის პროცესს – როგორ შეიძლება გადაჭრა პრობლემები, შეაფასო დასკვნები და იაზროვნო კრიტიკულად.

პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლა. პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლის მიზანია, დაეხმაროს მოსწავლეებს მოქნილი ცოდნის განვითარებაში, რომელიც, ინერტული ცოდნისგან განსხვავებით, მრავალ სიტუაციაში გამოიყენება. ინერტული ცოდნა არის ინფორმაცია, რომელიც დამახსოვრებულია, მაგრამ იშვიათად გამოიყენება. პრობლემაზე დაფუძნებულ სწავლას სხვა მიზნებიც აქვს: შინაგანი მოტივაციის გაზრდა, პრობლემათა გადაჭრის, თანამშრომლობისა და თვითმართვლის, მთელი ცხოვრების განმავლობაში

სწავლის უნარების განვითარება. პრობლემაზე დაფუძნებულ სწავლაში მოსწავლეები უპირისპირდებიან პრობლემას, რომელიც გამოსავლის მოსაძებნად მოითხოვს გამოკვლევას, თანამშრომლობას. მოსწავლეებს ეძლევათ პრობლემაზე დაფუძნებული სცენარი, ისინი სვამენ და აანალიზებენ პრობლემას სცენარიდან მოხმობილი ფაქტების დახმარებით და იწყებენ ჰიპოთეზების ჩამოყალიბებას შესაძლო გადაწყვეტის შესახებ. ჰიპოთეზის შემუშავების შემდეგ, ადგენენ, რა ინფორმაცია აკლიათ, რისი გაგება სჭირდებათ გადაწყვეტილების შესაფასებლად. ეს საწყის ბიძგს აძლევს თვითმართული სწავლისა და კვლევის ფაზას. შემდეგ მოსწავლეები იყენებენ ახალშეძენილ ცოდნას, აფასებენ პრობლემის მათეულ გადაჭრას, საჭიროების შემთხვევაში ხელახლა გადახედავენ კვლევას და ბოლოს იაზრებენ იმ უნარ-ჩვევებსა და ცოდნას, რომელიც მიიღეს.

გამოკვლევაზე და პრობლემაზე დაფუძნებული ინსტრუქტირების კვლევა

გამოკვლევის მეთოდები ჰგავს აღმოჩენით სწავლის მეთოდს; მათ ზოგი საერთო პრობლემა აქვთ. ასე რომ, გამოკვლევა ფრთხილად დაგეგმილი და ორგანიზებული უნდა იყოს, განსაკუთრებით ნაკლებად მომზადებული მოსწავლეებისთვის, რომელთაც შეიძლება არასაკმარისი ბაზისური ცოდნა და პრობლემათა გადაჭრის უნარები ჰქონდეთ. კვლევებმა გვიჩვენა, რომ აღმოჩენის მეთოდები არაეფექტურია და საზიანოც კი დაბალი შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებისათვის. როცა ტედ ბრედმანმა გააანალიზა და ურთიერთს შეადარა 57 აქტივობაზე დაფუძნებული სწავლისა და სწავლების ტრადიციულ მიდგომათა შედეგები, მან დაასკვნა, რომ აქტივობაზე დაფუძნებული მეთოდები უფრო შედეგიანი აღმოჩნდა როგორც კრეატიულობის, ისე საგნის შინაარსის შესწავლის თვალსაზრისითაც.

1993 წელს მსგავსი შედარება გაკეთდა პრობლემაზე დაფუძნებულ სწავლებაზე სამედიცინო სკოლაში. მოსწავლეები, რომლებიც სწავლობდნენ პრობლემაზე დაფუძნებული ინსტრუქტირების საშუალებით, უკეთეს შედეგებს აჩვენებდნენ ისეთ უნარ-ჩვევებში, როგორიცაა პრობლემის ჩამოყალიბება და დასაბუთება, მაგრამ უარესები იყვნენ თავიანთი მეცნიერების საბაზისო ცოდნაში, ისინი მეცნიერებაში ნაკლებ მომზადებულად თვლიდნენ თავს. შემდეგ კვლევაში მაგისტრატურის სტუდენტები, რომლებმაც ისწავლეს ცნებები პრობ-

ლემაზე დაფუძნებული მეთოდების გამოყენებით, უკეთესები იყვნენ იმ მოსწავლეებთან შედარებით, რომლებმაც ცნებები ლექციაზე და დისკუსიის მეშვეობით ისწავლეს. მაღალი თვითრეგულირების უნარის მქონე მოსწავლეებმა შეიძლება სხვებთან შედარებით უკეთესი შედეგი აჩვენონ პრობლემაზე დაფუძნებული მეთოდების გამოყენებაში, ამავე დროს, პრობლემაზე დაფუძნებული მეთოდების გამოყენებამ მოსწავლეებს დროთა განმავლობაში შეიძლება თვითონვე განუვითაროს თვითმართული სწავლის უნარ-ჩვევებიც.

პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლის მიზნების გათვალისწინებით ქინდი ჰმელო-სილვერმა მიმოიხილა კვლევები და აღმოაჩინა იმის დამამტკიცებელი საბუთი, რომ პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლა ხელს უწყობს მოქნილი ცოდნის კონსტრუირებას და ავითარებს პრობლემის გადაჭრისა და თვითმართული სწავლის უნარ-ჩვევებს. მაგრამ ნაკლებად სავარაუდოა, რომ პრობლემაზე დაფუძნებულ სწავლაში ყველა ასაკის მოსწავლეთა მონაწილეობა შინაგნად მოტივირებული იყოს ან ასწავლოს თანამშრომლობა. უნდა აღინიშნოს, რომ კვლევათა უმრავლესობა ჩატარებულია მაღალკლასელებთან, ყველაზე ხშირად კი სამედიცინო სკოლებში.

საუკეთესო მიდგომა დაწყებით და საშუალო სკოლებში შეიძლება იყოს შინაარსზე ფოკუსირებული და გამოკვლევის ან პრობლემაზე დაფუძნებული მეთოდების დაბალანსება. მაგალითად, ევა ტოთმა, დევიდ კლერმა და ზე ჩენმა გამოსცადეს დაბალანსებული მიდგომა მეოთხე კლასის მოსწავლეებთან იმის გასარკვევად, თუ როგორ გამოეყენებინათ სხვადასხვა სტრატეგია საბუნებისმეტყველო მეცნიერებაში კარგი ექსპერიმენტის ასაგებად. მეთოდი სამი ფაზისაგან შედგება:

- (1) მცირე ჯგუფებში მოსწავლეები ახორციელებენ აღმოჩენით ექსპერიმენტებს იმ ცვლადების დასადგენად, რომლებმაც აიძულეს ბურთი დაგორებულიყო დაქანებაზე;
- (2) მასწავლებელი აწარმოებდა დისკუსიებს, ხსნიდა საკონტროლო ცვლადის სტრატეგიას და იძლეოდა სწორი აზროვნების ნიმუშს ექსპერიმენტის აგების თაობაზე;
- (3) მოსწავლეები ატარებდნენ ექსპერიმენტს და იყენებდნენ მათ იმ ცვლადების გამოსაცალკევებლად, რომლებმაც გამოიწვიეს ბურთის დაგორება. კვლევის, დისკუსიის, ახსნისა და მოდელირების კომბინაცია წარმატებით დაეხმარა მოსწავლეებს ცნებების გაგებაში.

ექსპლიციტური და იმპლიციტური მეხსიერება

ექსპლიციტური მეხსიერება შეიძლება იყოს სემანტიკური ან ეპიზოდური. **სემანტიკური მეხსიერება** ძალიან მნიშვნელოვანია სკოლაში. ეს არის მნიშვნელობის დამახსოვრება, მათ შორის – სიტყვების, ფაქტების, თეორიებისა და კონცეფციების გადმოსაცემად, ერთგვარი დეკლარაციული ცოდნა. ეს მოგონებები არ არის მიბმული რომელიმე კონკრეტულ გამოცდილებასთან და შენახულია სქემების, ხატებისა და იდეების სახით.

იდეები და იდეათა სისტემები. განცხადება არის ცოდნის უმცირესი ერთეული, რომელიც შეიძლება გაგებულ იქნეს სწორად ან მცდარად. წინადადებაში „ნინომ ითხოვა მაგიდის ანტიკვარული გადასაფარებელი“ ორი იდეაა:

1. ნინომ ითხოვა მაგიდის გადასაფარებელი.
2. მაგიდის გადასაფარებელი ანტიკვარულია.

იდეები, რომლებიც იზიარებს ინფორმაციას ისევე, როგორც ზემოთ მოყვანილ მაგალითში, ერთმანეთს პროპოზიციული ქსელით უკავშირდება. ეს ტერმინი კოგნიტიურმა ფსიქოლოგებმა შემოიღეს. იდეათა სისტემაში ინახება მნიშვნელობა და არა სიტყვები და მათი წყობა. ზოგი იდეათა სისტემა ზემოთ მოყვანილ წინადადებას ასე შეინახავდა: „მაგიდის ანტიკვარული გადასაფარებელი ითხოვა ნინომ“. მნიშვნელობა იგივე რჩება და ეს ის მნიშვნელობაა, რომელიც ინახება მეხსიერებაში ურთიერთკავშირების ნაკრებთა სახით.

ინფორმაციითა უმრავლესობა შეიძლება შენახულ და წარმოდგენილ იქნეს იდეათა სისტემაში. როცა ინფორმაციის ნაწილის გახსენება გვინდა, შეგვიძლია „ვთარგმნოთ“ მისი მნიშვნელობა ჩვენთვის ნაცნობ ფრაზებად და წინადადებებად ან მენტალურ სურათებად. იმის გამო, რომ იდეები სისტემაშია გაერთიანებული, ინფორმაციის ერთი ნაწილის გახსენებამ შესაძლოა გამოიყოლოს და გაააქტიუროს მისი სხვა ნაწილი. ჩვენ ვერ ვაცნობიერებთ ამ სისტემებს, რადგან ეს ჩვენი ცნობიერი მეხსიერების ნაწილი არ არის. დაახლოებით ისევე, როგორც ვერ ვაცნობიერებთ გრამატიკულ სტრუქტურას წინადადების დალაგებისას, არ გვჭირდება წინადადების მორფოლოგიური განხილვა მის წარმოსათქმელად.

ხატები/გამოსახულებები. ხატები არის წარმოდგენები, რომელიც ეყრდნობა ინფორმაციის სტრუქტურას ან ინფორმაციის სახეს. როცა ვქმნით ხატებს, ვცდილობთ გავისვენოთ ან ხელახლა შევექმნათ ინფორმაციის ფიზიკური მახასიათებლები ან მისი სივრცითი სტრუქტურა. მაგალითად, კითხვაზე: „რამდენი ფანჯრის მინაა თქვენს სასტუმრო ოთახში?“ – ადამიანთა უმრავლესობა გონების თვალთა წარმოიდგენს ფანჯრებს და ითვლის მინებს. რაც უფრო მეტი მინაა, მით მეტი დრო სჭირდება პასუხის გაცემას. ინფორმაცია წარმოდგენილი რომ ყოფილიყო უბრალო დებულებით: „ჩემს სასტუმრო ოთახში შვიდი მინაა“, – პასუხის გასაცემად ყველას ერთი და იგივე დრო დასჭირდებოდა, განურჩევლად იმისა, მათი რაოდენობა 1-ია თუ 24. თუმცა მკვლევრები ვერ თანხმდებიან იმაზე, როგორ და რა სახით ინახება მეხსიერებაში ხატები. ზოგი ფსიქოლოგი მიიჩნევს, რომ ისინი სურათების სახით ინახება, ზოგს კი მიაჩნია, რომ იდეებს ხანგრძლივ მეხსიერებაში ვინახავთ და როცა საჭიროა, მუშა მეხსიერებაში სურათებად ვაქცევთ.

აღბათ არსებობს პროცესთა მახასიათებლები – განსაზღვრული სახის მეხსიერება ხატებისთვის და განსაზღვრული სახისა – ხატის სიტყვით ან იდეით გამოსახატავად. ხატების „გონების თვალთა“ დანახვა არ არის ზუსტად იგივე, რაც რეალური სურათის დანახვა. გონებაში არსებულ ხატებზე ზემოქმედება ტრანსფორმაციის მიზნით გაცილებით რთულია, ვიდრე ნამდვილზე. მიუხედავად ამისა, სურათები ძალიან გვეხმარება ბევრი პრაქტიკული გადაწყვეტილების მიღებისას, მაგალითად, იმის წარმოსადგენად, როგორ გამოიყურება დივანი სასტუმრო ოთახში ან როგორ გაგორდება ფეხბურთის ბურთი დარტყმისას. ხატებმა შესაძლოა აბსტრაქტულ ამოცანებსაც შეუწყოს ხელი. ფიზიკოსები, მაგალითად ფარადეი და აინშტაინი, აცხადებდნენ, რომ ხატების შექმნით ხშირად ახერხებდნენ რთულ პრობლემებში გარკვევას. აინშტაინი ირწმუნებოდა, რომ შეეძლო წარმოედგინა, როგორ მისდევდა და ეწეოდა სინათლის სხივს, როცა ფარდობითობის თეორიას ქმნიდა.

სქემები. იდეები და ერთეული ხატები კარგია ერთეული იდეებისა და ურთიერთობების წარმოსადგენად. მაგრამ ხშირად საკითხთან დაკავშირებული ჩვენი ცოდნა ხატებისა და იდეების კომბინაციასაც მოიცავს. ამ სახის რთული ცოდნის ასახსნელად მეცნიერებმა შეიმუშავეს სქემის ცნება. სქემები არის აბსტრაქტული ცოდნის სტრუქტურები, რომლებიც დიდი რაოდენობის ინფორმაციის ორგანიზებას ახდენს. სქემა არის პატერნი ან გზამკვლევი მოვლენის, ცნების ან უნარის წარმოსადგენად. გვამცნობს, რა ახასიათებს ამ კატეგორი-

რიას, რას უნდა ველოდეთ ობიექტისა თუ სიტუაციისგან. ეს სტრუქტურა შედგება „ჭრილებისგან“, რომლებიც ამოვსებულია სპეციფიკური ინფორმაციით, როცა სქემას განსაზღვრულ სიტუაციაში ვიყენებთ. სქემები ინდივიდუალურია.

როცა გესმით წინადადება: „ნინომ ითხოვა მაგიდის ანტიკვარული გადასაფარებელი“, – იმაზე მეტი იცით ამ სიტუაციის შესახებ, ვიდრე ამ ორ დებულებაშია ნაჩვენები, რადგან გონებაში გაქვთ სქემები თხოვების, მაგიდის გადასაფარებლების, ანტიკვარიატისა და, შესაძლოა, თავად ნინოს შესახებაც კი. უთქმელად იცით, რომ გამცემს ახლა თავად აღარ აქვს მაგიდის გადასაფარებელი, რადგან ის ახლა ნინოს ხელშია და რომ ნინოს ვალია, დაუბრუნოს ის მთხოველს. ამ ინფორმაციათაგან არც ერთი არ არის ექსპლიციტურად განცხადებული, მაგრამ ეს „სესხების“ შესახებ ჩვენი სქემის ნაწილია. სხვა სქემები გვეხმარება იმ დასკვნის გამოტანაში, რომ ქსოვილი პლასტმასისა არ არის (რადგან ის ანტიკვარულია) და ნინომ ალბათ სტუმრები მიიწვია სადილად. ნინოს მართლა რომ იცნობდეთ, შესაძლოა, მის შესახებ თქვენ მიერ შექმნილი სქემა დაგხმარებოდათ იმის გამოცნობაში, რამდენად სწრაფად და რა მდგომარეობაში დააბრუნებს იგი გადასაფარებელს.

არსებობს სქემის კიდევ ერთი სახე. მას **თხრობის გრამატიკა** ეწოდება (ზოგჯერ ტექსტის ან ამბის სტრუქტურის სქემასაც უწოდებენ). ის ეხმარება მოსწავლეებს, გაიგონ და დაიმახსოვრონ მოთხრობები. თხრობის გრამატიკა შეიძლება იყოს დაახლოებით ასეთი: მკვლელეობა გახსნილია, იძებნება სამხილები და გამოცანის გასაღები, მკვლელის ფატალური შეცდომა დადგენილია, იგება ხაფანგი ეჭვმიტანილისგან აღიარების მისაღებად, მკვლელი ყლაპავს სატყუარას... დანაშაული გახსნილია! სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, თხრობის გრამატიკა არის ტიპური ზოგადი სტრუქტურა, რომელიც შეიძლება მიესადაგოს ბევრ სპეციფიკურ ისტორიას. მონათხრობის გასაგებად ვირჩევთ მის შესაფერის და შესაბამის სქემას. შემდეგ ვიყენებთ ამ ჩარჩოს იმის გადასაწყვეტად, რომელი დეტალებია მნიშვნელოვანი მონათხრობში, რა ინფორმაცია უნდა ვეძებოთ და რა დავიმახსოვროთ. მიჩნეულია, რომ სქემა არის თეორია იმის შესახებ, რა უნდა მოხდეს მოთხრობაში. სქემა გვეხმარება ტექსტის „დაკითხვაში“, მიგვითითებს სპეციფიკურ ინფორმაციაზე, რომლის პოვნასაც ველით, რათა ამბავი ამრიანი იყოს. თუ გავააქტიურებთ ჩვენს „იდუმალ მკვლელეობის სქემას“, მოთხრობის კითხვისას შეიძლება დადარაჯებული ვიყოთ მინიშნებებზე ან მკვლელის ფატალურ შეცდომაზე. შესაფერისი სქემის გარეშე მოთხრობის, ტექსტის ან კლასში ახსნილი გაკვეთილის გაგება ძალიან

ნელი, რთული პროცესი იქნებოდა, დაახლოებით ისეთი, როგორც სრულიად უცხო ქალაქში რუკის გარეშე გზის გაკვლევა. სქემას, რომელიც წარმოადგენს მოვლენათა ტიპურ თანმიმდევრობას ყოველდღიურ სიტუაციებში, **სკრიპტი** ან მოვლენათა სქემა ეწოდება. 3 წლამდე ასაკის ბავშვებს აქვთ საბაზისო სცენარები მათ ცხოვრებაში ცნობილი მოვლენებისთვის.

მსოფლიოში არსებული ცოდნის სქემებისა და სცენარების სახით შენახვას აქვს თავისი დადებითი და უარყოფითი მხარეები. სქემა მრავალ კონტექსტში შეიძლება იქნეს გამოყენებული, გააჩნია, რას ეხება იგი. ნინოს შესახებ კარგად ჩამოყალიბებული სქემის არსებობა გაძლევთ საშუალებას, იცნოთ ის (გარეგნული ცვლილებების შემთხვევაშიც კი), დაიმახსოვროთ მისთვის დამახასიათებელი შტრიხები და იწინასწარმეტყველოთ ქცევა. მაგრამ ეს არც მცდარ დასკვნებს გამოიწვევს. შესაძლოა, თქვენს სქემაში ნინოს შესახებ არასწორი ან მიკერძოებული ინფორმაცია გქონდეთ ჩართული. მაგალითად, თუ ნინო თქვენი ეთნიკური ჯგუფისგან განსხვავდება და მისი ჯგუფის პატიოსნებაში არ ხართ დარწმუნებული, შესაძლოა დაასკვნათ, რომ ის სულაც არ დააბრუნებს მაგიდის გადასაფარებელს. ამ მხრივ, რელიგიურმა ან ეთნიკურმა სტერეოტიპებმა შესაძლოა იფუნქციოს როგორც ინდივიდთა ქცევის არასწორი გაგების ან დისკრიმინაციის სქემებმა.

ეპიზოდური მეხსიერება. მეხსიერებას ისეთი ინფორმაციის შესახებ, რომელიც დაკავშირებულია კონკრეტულ დროსა და ადგილთან, განსაკუთრებით – თქვენი ცხოვრების ეპიზოდებსა და მოვლენებთან, ეპიზოდური მეხსიერება ეწოდება. ეპიზოდური მეხსიერება იმ მოვლენებს ეხება, რომელიც პირადად გამოცადეთ, ანუ გვახსოვს, როდის მოხდა. ამისგან განსხვავებით, როგორც წესი, არ გვახსენდება, როდის შევიძინეთ სემანტიკურ მეხსიერებაში არსებული ინფორმაცია. მაგალითად, შესაძლოა გაგიჭირდეთ იმის გახსენება, როდის მიიღეთ ცოდნა სიტყვა „უსამართლობის“ მნიშვნელობის შესახებ, მაგრამ ადვილად გაიხსენებთ იმ დროს, როცა თავად გეპყრობოდნენ უსამართლოდ. ეპიზოდური მეხსიერება ასევე თვალყურს ადევნებს მოვლენათა თანმიმდევრობას, ასე რომ, ეს კარგი „ადგილია“ ანეკდოტების, ჭორებისა და ფილმის სიუჟეტების შესანახად.

ცხოვრების დრამატულ ან ემოციურ მოგონებებს შეიძლება გაეღვივებინა მოგონებები ვუწოდოთ. ეს მოგონებები ცხადი და დასრულებულია, თითქმის ტვინმა მოითხოვა ამ მომენტის ჩაწერა, ჩაბეჭდვა. სტრესის დროს ტვინს უფრო მეტი გლუკოზა მიეწოდება მისი მუშაობის გასააქტიურებლად და ერთ-

გვარი საწვავის როლს ასრულებს ტვინისათვის. ამ დროს სტრესით აღძრული ჰორმონები ტვინს სიგნალს აწვდის, რომ რაღაც მნიშვნელოვანი ხდება.

ამრიგად, ჩვენი ძლიერი ემოციური რეაქციები, მეხსიერებაში უფრო ღრმა და ხანგრძლივ კვალს ტოვებს. ბევრს მკაფიოდ ახსოვს სკოლაში განცდილი ყველაზე პოზიტიური და ნეგატიური მოვლენები, მაგალითად, პრიზის მოგება ან დამცირების ძლიერი განცდა.

იმპლიციტური მეხსიერება. არსებობს სამი სახის იმპლიციტური ან ცნობიერების გარეშე მეხსიერება: კლასიკური განპირობება, პროცედურული მეხსიერება და პრაიმინგის ეფექტები. კლასიკური განპირობებისას ცნობიერების მიღმა არსებულმა ზოგმა მოგონებამ შესაძლოა გამოიწვიოს შფოთვა ტესტირებისას ან გულისცემის გახშირება კბილის ბურღის ხმის გაგონებისას.

იმპლიციტური მეხსიერების მეორე ტიპია პროცედურული მეხსიერება უნარების, ჩვეულებებისა და საქმის კეთებისათვის, სხვა სიტყვებით, მეხსიერება პროცედურული ცოდნისთვის. რაიმე პროცედურის სწავლა – ისეთისა, როგორიცაა თხილამურებზე დგომა, ბურთის ჩაწოდება ჩოგბურთში, განტოლების ამოხსნა – დროს მოითხოვს. მაგრამ როცა უკვე ისწავლი, ეს ცოდნა დიდხანს რჩება მეხსიერებაში. პროცედურული მოგონებები წარმოდგენილია პირობა-მოქმედების წესების სახით, რომლებსაც ზოგჯერ პროდუქციებსაც უწოდებენ. პროდუქციები მკაფიოდ განსაზღვრავს, რა უნდა გაკეთდეს კონკრეტულ სიტუაციაში: თუ გინდა მიიღო A, გააკეთე B. A პროდუქცია შეიძლება იყოს დაახლოებით ასეთი: „თუ გინდა, სწრაფად ისრიალო თხილამურებით, უკან ნელა გადაიხარე“ ან „თუ შენი მიზანია, მოსწავლე უფრო მეტხანს იყოს ყურადღებით, შეაქე“. არ არის აუცილებელი, ადამიანი ყოველთვის აცხადებდეს პირობა-მოქმედების წესებს. ხშირად ის ვერც კი ხვდება, რომ ამ წესებს მისდევს. რაც უფრო მეტადაა გავარჯიშებული პროცედურა, მით უფრო ავტომატურია ქმედება და იმპლიციტურია მეხსიერება.

მაგალითი: შეავსეთ გამოთვლებული ადგილი სიტყვაში მო_____.

იმპლიციტური მეხსიერების უკანასკნელი ტიპია პრაიმინგი ან იმ ინფორმაციის გააქტიურება, რომელიც უკვე არსებობს ხანგრძლივ მეხსიერებაში რაღაც ცნობიერების გარეშე არსებული პროცესის მეშვეობით. ალბათ ნახეთ პრაიმინგის პროცესი ზემოთ მოყვანილ მაგალითში. შეგეძლოთ დაგეწერათ მოგონება „მოსავლის“, „მონადირის“, „მომავლის“, „მოლოდინისა“ და „მო“-ზე დაწყებული სხვა სიტყვების ნაცვლად. ასე რომ, პრაიმინგმა შეასრულა თავისი როლი. პრაიმინგი შეიძლება ფუნდამენტური პროცესი იყოს გახსენებისთვის, რადგან ამ დროს აქტიურდება ასოციაციები და მეხსიერებაში განიხნევა.

მოსწავლეთა თვითმენეჯმენტი

თუ განათლების მიზანია, აღზარდოს თვითგანათლების უნარის მქონე ხალხი, მაშინ მოსწავლეებმა უნდა ისწავლონ საკუთარი ცხოვრების მართვა, მიზნების დასახვა და თავიანთი განმამტკიცებლების მიღება. ზრდასრულ ასაკში ჯილდო ხშირად გაურკვეველია და მიზნის მიღწევასაც ბევრი დრო სჭირდება. დაფიქრდით, რამდენი პატარა ნაბიჯის გადადგმაა საჭირო განათლების მისაღებად და პირველი სამსახურის საშოვნელად. ცხოვრება აღსავსეა ისეთი ამოცანებით, რომლებიც ამ სახის თვითმენეჯმენტს მოითხოვს.

მოსწავლეები შეიძლება ჩართული იყვნენ საბაზისო ქცევის ცვლილების პროგრამის ყოველი ნაბიჯის განხორციელებაში. ისინი შეიძლება დაგვეხმარონ მიზნების დასახვაში, სამუშაოზე დაკვირვებაში, მათი მუშაობის, მათი მოქმედების შეფასებაში. დაბოლოს, მათ შეიძლება შეარჩიონ და მიიღონ განმამტკიცებლები.

მიზნის დასახვა. მიზნის დასახვის ფაზა ძალიან მნიშვნელოვანია. ზოგი კვლევის თანახმად, სპეციფიკური მიზნის დასახვა და მათი ყველასთვის გაცნობა შესაძლოა თვითმენეჯმენტის პროგრამის უმნიშვნელოვანესი ელემენტები იყოს. მაგალითად, ჰაიესმა და მისმა კოლეგებმა ამოარჩიეს სწავლაში სერიოზული პრობლემების მქონე კოლეჯის სტუდენტები და მათ სპეციფიკური მიზნების დასახვა ასწავლეს. იმ სტუდენტებმა, რომელთაც დაისახეს მიზნები და ექსპერიმენტის ავტორებს აცნობეს მათ შესახებ, უკეთესი შედეგი აჩვენეს ტესტირებისას, ვიდრე მათ, რომლებიც მიზნებს თავისთვის ისახავდნენ და არავის უმხელდნენ.

მაღალი სტანდარტები, როგორც წესი, უკეთესი შედეგების მიღწევას განაპირობებს. სამუშაოდ, მოსწავლეთა მიზნებს აქვს უფრო და უფრო ნაკლები მოლოდინის ასახვის ტენდენცია. მასწავლებელს შეუძლია, დაეხმაროს მოსწავლეებს მაღალი სტანდარტების შენარჩუნებაში მათი მიზნების მონიტორინგისა და მაღალი სტანდარტების განმტკიცების გზით.

წარმატების შეფასება და მონიტორინგი. მოსწავლეებმა შეიძლება მონაწილეობა მიიღონ ქცევის შეცვლის პროგრამის შეფასებასა და მონიტორინ-

გშ. თვითმონიტორინგისთვის შესაფერისი ქცევის რამდენიმე მაგალითია: შესრულებულ დავალებათა რაოდენობა, რაიმე უნარის ათვისებისას დახარჯული დრო, წაკითხული წიგნებისა და გამოსწორებული პრობლემების რაოდენობა ან თუნდაც ერთი კილომეტრის გარბენისას დახარჯული დრო. მასწავლებლის ზედამხედველობის გარეშე შესასრულებელი დავალებები, მაგალითად, საშინაო დავალება და დამოუკიდებელი სამუშაო, ასევე კარგი საშუალებებია თვითმონიტორინგისთვის. მოსწავლეები აწარმოებენ ცხრილს ან დღიურს, სადაც ჩაინიშნავენ კითხვის ნიშნით აღნიშნული ქმედების სიხშირესა და ხანგრძლივობას. წარმატების ჩასანიშნი ბარათი ეხმარება უფროსკლასელებს დავალებების მცირე ნაწილებად, ნაბიჯებად დაყოფაში, მათი თანმიმდევრობის განსაზღვრასა და ყოველდღიური მიზნების დასახვის საშუალებით ყოველდღიური პროგრესისთვის თვალის მიდევნებაში. ეს ბარათები ასევე ასრულებს მინიშნებების ფუნქციას, რომლებიც შეიძლება ისევე თავისუფლად გაქრეს, როგორც გაჩნდა.

თვითშეფასება რამდენადმე უფრო რთული რამაა, ვიდრე უბრალო თვითაღრიცხვა, რადგან ხარისხის შეფასებას გულისხმობს. მოსწავლეებს შეუძლიათ, გონივრული სიზუსტით შეაფასონ თავიანთი ქცევა. განსაკუთრებით მაშინ, თუ ათვისებენ კარგი შესრულებისა და ნაწარმის შეფასების სტანდარტებს. მაგალითად, სვინიმ, სალვამ, კუპერმა და ტალბერტ-ჯონსონმა ასწავლეს მოსწავლეებს, როგორ შეეფასებინათ საკუთარი კალიგრაფია ასოების ზომის, დახრილობისა და დაშორების მიხედვით. სწორი თვითშეფასების ერთი-ერთი საშუალებაა მასწავლებლების მიერ მოსწავლეთა შეფასებების პერიოდული შემოწმება და სწორი განსჯისთვის განმტკიცების მიცემა. უფროსკლასელები თვითშეფასების სასწავლად უფრო მეტად არიან მზად, ვიდრე უმცროსკლასელები. შესაძლებელია აგრეთვე ბონუს-ქულების დაწერა, როცა მასწავლებლისა და მოსწავლის შეფასებები ერთმანეთს ემთხვევა. თვითშეფასებას შეიძლება თან სდევდეს თვითშესწორებაც. მოსწავლეები ჯერ აფასებენ, მერე ცვლიან და აუმჯობესებენ თავიანთ ნამუშევრებს. დაბოლოს, კიდევ ერთხელ ადარებენ გაუმჯობესებულ ვარიანტს სტანდარტს.

თვითგანმტკიცება. თვითმენეჯმენტის უკანასკნელი საფეხური თვითგანმტკიცებაა. თუმცა არსებობს აზრთა სხვადასხვაობა იმის თაობაზე, საჭიროა ეს ეტაპი თუ არა. ზოგი ფსიქოლოგის აზრით, მიზნის დასახვა და პროგრესის მონიტორინგი საკმარისია და ამ პროცესში თვითგაძლიერება არავითარ დამატებით ეფექტს არ წარმოშობს. სხვები მიიჩნევენ, რომ კარგად შესრულებული

სამუშაოსთვის საკუთარი თავის დაჯილდოებას შესრულების უფრო მაღალ დონემდე მიყვავარ, ვიდრე მხოლოდ მიზნის დასახვასა და პროგრესისთვის თვალის დევნებას. თუ შეუპოვრად სწავლობ და მიზნის მიღწევამდე უარს ამბობ იმაზე, რაც მთელი გულით გინდა, ჯილდოს მიღების პერსპექტივა შეიძლება შენი სამუშაოსთვის დამატებით სტიმულად იქცეს.

ზოგჯერ შეიძლება ოჯახებიც ჩაერთონ შვილების თვითმენეჯმენტის გამო-მუშავებაში. ერთობლივი მუშაობით მასწავლებელს და მშობლებს შეუძლიათ, ყურადღება ახალ მიზნებზე გაამახვილონ და ამავე დროს ხელი შეუწყონ მოსწავლის დამოუკიდებლობის ზრდას.

ზოგჯერ მოსწავლეთათვის თვითმენეჯმენტის სწავლება აგვარებს მასწავ-ლებელთა პრობლემებს და დამატებით სარგებელს გვაძლევს. მაგალითად, შეჯიბრებებში მონაწილე 9-16 წლის მოცურავეთა გუნდის მწვრთნელები სირ-თულეებს აწყდებიან ბავშვების მიერ ინტენსიური მუშაობის მაჩვენებლების შენარჩუნებაში, ამიტომ მწვრთნელებმა შეიმუშავეს საწვრთნელი პროგრამა და ის ოთხი გრაფიკის სახით წარმოადგინეს. ამ გრაფიკებს ყველა გუნდის ყველა წევრი უნდა მიჰყოლოდა. ეს ცხრილები აუბთან გამოიკრა. მოცურა-ვეებს თავად უნდა აღენიშნათ ამ ცხრილებზე ტურნირების რაოდენობა და მათ მიერ თითოეული საწვრთნელი ეტაპის დასრულება. ვინაიდან ეს აღნიშვ-ნები ღიად კეთდებოდა, მოცურავეები ხედავდნენ თავიანთ და სხვათა მიღ-წევებს და თვალყურს ადევნებდნენ სამუშაოს ეტაპების დასრულებას. სამუ-შაოს ხარისხმა და ინტენსივობამ 27%-ით მოიმატა. მწვრთნელებს ეს სისტემა იმიტომაც მოსწონდათ, რომ მოცურავეებს მუშაობის დაწყება დაუყოვნებლივ, მწვრთნელის ნებართვის გარეშე შეეძლოთ.

რეკომენდაციები: მოსწავლის თვითმენეჯმენტი

1. სისტემა დადებითი კუთხით გააცანით მშობლებსა და მოსწავლეებს.
2. მოიწვიეთ მოსწავლის ოჯახი და ხაზი გაუსვით, რომ ეს შეიძლება სასარ-გებლო იყოს ოჯახის ყველა წევრისთვის.
3. შეიმუშავეთ პროგრამა მხოლოდ მოხალისეებისთვის.
4. აღწერეთ, თავად როგორ იყენებთ თვითმენეჯმენტის პროგრამას.
5. დაეხმარეთ ოჯახებს და მოსწავლეებს, დაისახონ რეალური მიზნები.
6. მოუყვანეთ მოსწავლეებს თვითმენეჯმენტის მიზნების ისეთი მაგალითები, როგორებიცაა საშინაო დავალების ადრე დაწყება, უკვე წაკითხული წიგ-ნების აღრიცხვა და ა.შ.

7. აჩვენეთ ოჯახებს, როგორ უნდა დაისახონ მიზანი და აღრიცხონ წარმატებები.
8. ასწავლეთ მშობლებს შვილების წარმატებათა ჩაწერა და შეფასება.
9. დაყავით სამუშაო ადგილად შესასრულებელ ეტაპებად.
10. წარმოადგინეთ კარგი ნამუშევრების ისეთი ნიმუშები, სადაც განსჯა უფრო რთულია, მაგალითად, შემოქმედებითი წერა, ნაწერი თავისუფალ თემაზე და ა.შ.
11. მიაწოდეთ მშობლებს სარეგისტრაციო ფორმა ან საკონტროლო კითხვარი, რომ თვალყური ადევნონ თავიანთი შვილების პროგრესს.
12. წახალისეთ ოჯახები, დროდადრო შეამოწმონ მოსწავლის ჩანაწერების სიზუსტე და დაეხმარონ შვილებს თვითგანმტკიცების ფორმების განვითარებაში.
13. პირველ ეტაპზე ხშირად შეამოწმეთ მოსწავლეები, მომდევნო ეტაპებზე – უფრო და უფრო იშვიათად.
14. შეამოწმებინეთ და-ძმას ერთმანეთის ნამუშევრები.
15. შეამოწმეთ ის უნარ-ჩვევები, რომლებსაც მოსწავლეები შინ უნდა ითვისებდნენ და დააჯილდოეთ ის მოსწავლეები, რომელთა თვითშეფასებაც ემთხვევა მათი ტესტების შედეგებს.
16. ნება მიეცით მოსწავლეებს, მშობლებთან გამოთქვან მოსაზრება კარგად შესრულებული სამუშაოსთვის დაჯილდოების შესახებ.

თვითეფექტიანობისა და თვითრეგულირებული სწავლის სწავლება

მასწავლებელთა უმრავლესობა თანხმდება, რომ მოსწავლეებმა უნდა განივითარონ უნარ-ჩვევები დამოუკიდებელი, მთელი სიცოცხლის განმავლობაში სწავლისთვის (თვითრეგულირებული სწავლა და სწავლის მიმართ თვითეფექტიანობის განცდა). საბედნიეროდ, არსებობს მრავალი კვლევა, რომელიც ერთგვარი გზამკვლევის როლს ასრულებს და გვაწვდის ინსტრუქციებს იმის შესახებ, როგორ შევადგინოთ დავალებები, სტრუქტურირებული საკლასო ინტერაქციები მოსწავლეებისთვის თვითრეგულირებული სწავლის უნარის განსავითარებლად. კვლევებმა ცხადყო, რომ მოსწავლეებს მაშინ უვითარდებათ აკადემიურად უფრო ეფექტიანი თვითრეგულირებული სწავლის უნარი და სწავლის ეფექტიანობის განცდა, როცა მასწავლებლები რთავენ მათ ხანგრძლივ პერიოდზე გაწერილ კომპლექსურ შინაარსიან დავალებებში. თვითრეგულირებული სწავლისა და თვითეფექტიანობის განსავითარებლად მოსწავლეები საკუთარი სწავლის პროცესსა და პროდუქტებზე ერთგვარ კონტროლსაც უნდა ახორციელებდნენ. ვინაიდან თვითშეფასება და თვითმონიტორინგი ეფექტიანი თვითრეგულირებული სწავლისა და თვითეფექტიანობის განცდის ფორმირებისთვის მნიშვნელოვანია, მასწავლებლებს შეუძლიათ, დაეხმარონ მოსწავლეებს ამ უნარების განვითარებაში. ამისთვის უნდა ჩართონ ისინი სასწავლო პროცესისა და შედეგების შეფასების კრიტერიუმების შემუშავებაში და შემდეგ მათვე მისცენ საშუალება, ამ სტანდარტების მეშვეობით გამოიტანონ დასკვნები საკუთარი პროგრესის შესახებ. დაბოლოს, ეს ეხმარება მოსწავლეებს, დაამყარონ თანამშრომლობითი ურთიერთობა თანატოლებთან, ეძებონ უკუკავშირი.

უფრო დაწვრილებით განვიხილოთ თითოეული ეს ნაბიჯი.

კომპლექსური დავალებები. მასწავლებლებს არ სურთ, მისცენ მოსწავლეებს მეტისმეტად ძნელი დავალებები და ამით მათი სასოწარკვეთა გამოიწვიონ. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მაშინ, როცა მოსწავლეებს უჭირთ სწავლა ან დარღვეული აქვთ დასწავლის უნარი. მეტიც – კვლევა გვიჩვენებს, რომ მოტივაციის ყველაზე მეტად გამაძლიერებელი და აკადემიურად მომგე-

ბიანი დავალება მოსწავლეთათვის არის ის, რომელიც დააფიქრებს, მაგრამ ზედმეტად არ დატვირთავს მათ.

კომპლექსური დავალებები მეტისმეტად რთული არ უნდა იყოს. ტერმინი „კომპლექსური“ ეხება დავალების დიზაინს (ჩანაფიქრის გაფორმებას) და არა მისი სირთულის დონეს. დიზაინის თვალსაზრისით დავალებები კომპლექსურია, როცა მათში რამდენიმე კითხვაა დასმული და მოიცავს შინაარსის დიდ ნაწილებს. ასეთებია პროექტები და თემატური თავები. ამასთან, კომპლექსური დავალებები გრძელდება დიდხანს და რთავს მოსწავლეს მთელ რიგ მეტაკოგნიტურ და კოგნიტურ პროცესებში. მაგალითად, ეგვიპტის პირამიდების შესწავლამ შესაძლოა მოითხოვოს წერილობითი მოხსენებების, რუკების, დიაგრამებისა და მოდელების მომზადება.

ნაკლებად მნიშვნელოვანი კომპლექსური დავალებებიც კი საკმაო ინფორმაციას აწვდის მოსწავლეებს მათი სასწავლო პროგრესის შესახებ. ეს დავალებები მათგან მოითხოვს ღრმა აზროვნებასა და საგულდაგულოდ დამუშავებული პრობლემების გადაჭრაში ჩაბმას. ამ პროცესში მოსწავლეები ვითარდებიან და ხვეწენ თავიანთ კოგნიტურ და მეტაკოგნიტურ სტრატეგიებს. მეტიც – ამგვარ დავალებაში წარმატების მიღწევა ზრდის მოსწავლის თვითეფექტიანობის განცდას და შინაგან მოტივაციას.

კონტროლი. მოსწავლეებისთვის არჩევანის მიცემით მასწავლებლებმა მათ შეიძლება მიანიჭონ თანაკონტროლის უფლება. როცა მოსწავლეებს აქვთ არჩევანი (მაგალითად, როგორ, სად, ვისთან ერთად იმუშაონ და ა.შ.), უფრო მოსალოდნელია, წარმატებას მიაღწიონ (ეს ზრდის თვითეფექტიანობას). ისინი უფრო მეტი ძალისხმევით, უფრო შეუპოვრად ეჭიდებიან პრობლემებს. ასევე, გადაწყვეტილებების მიღების პროცესში დაგეგმვის, მიზნების დასახვის, პროგრესის მონიტორინგის და შედეგების შეფასების დროს მოსწავლეთა ჩართვით, მასწავლებლები მათ უნაწილებენ სწავლის პასუხისმგებლობას. სწორედ ამას გულისხმობს მაღალეფექტიანი თვითრეგულირებული შემსწავლელის თვისებების გამომუშავება.

არჩევანის უფლების მიცემა მოსწავლეს საშუალებას აძლევს, შეცვალოს მოცემული დავალების სირთულის დონე (მაგალითად, აირჩიოს უფრო მარტივი ან რთული საკითხავი მასალა, განსაზღვროს წერიითი დავალების სახე და ოდენობა, გამოიყენოს წერისას ნასწავლი გამოთქმები და ა.შ.). მაგრამ რა ხდება, როცა მოსწავლე მცდარ არჩევანს აკეთებს? მაღალეფექტიანი, მაღალი დონის მასწავლებლები ძალიან ფრთხილობენ იმ არჩევანის განხილვი-

სას, რომელსაც მოსწავლეს აძლევენ. ისინი თავდაპირველად რწმუნდებიან, რომ მოსწავლეს აქვს დამოუკიდებლად მოქმედებისა და სწორი გადაწყვეტილების მისაღებად საჭირო ცოდნა და უნარები. მაგალითად, როცა მოსწავლეები სწავლობენ ახალ უნარ-ჩვევებსა და რუტინულ ქცევებს, მასწავლებლებმა მათ შეიძლება გარკვეულ საზღვრებში მოქცეული არჩევანი მისცენ (მაგალითად, დაწერონ, სულ მცირე, ოთხი წინადადება, აბზაცი, თავი, ფურცელი და ა.შ., მაგრამ შეუძლიათ დაწერონ მეტიც).

ამასთანავე, მაღალი კვალიფიკაციის მასწავლებლები მოსწავლეებს ასწავლიან სწორი გადაწყვეტილების მიღებას და აჩვენებენ ამის ნიმუშს. მაგალითად, როცა მოსწავლე პარტნიორს, მეწყვილეს ირჩევს, მასწავლებელი სთხოვს, დაფიქრდეს და გაითვალისწინოს, რას მოელის მისგან (მაგალითად, საერთო ინტერესსა და მონდომებას თუ ცოდნასა და უნარ-ჩვევებს, რომლის განვითარებაც თავად სჭირდება). როცა მოსწავლე დროის რაციონალური გამოყენების თაობაზე აკეთებს არჩევანს, მასწავლებელი ეკითხება: „რა შეგიძლია გააკეთო, როცა საქმეს დაასრულებ? რა შეგიძლია გააკეთო ჩემი დახმარების მოლოდინში?“ ხშირად სამუშაო გრაფიკი კედელზეა გამოკრული, რათა მოსწავლეებმა გამოიყენონ მუშაობის დროს.

დაბოლოს, მაღალეფექტიანი მასწავლებლები მოსწავლეებს აძლევენ უკუკავშირს მათ მიერ გაკეთებული არჩევანის შესახებ და საკუთარ რჩევებს მიუსადაგებენ შემსწავლელის უნიკალურ ხასიათსა და თავისებურებებს. მაგალითად, შესაძლოა წახალისონ ზოგი მოსწავლე, შეარჩიონ მოხსენების თემა იმ მომენტისთვის ადვილად ხელმისაწვდომი და მისაღები რესურსებიდან, ზოგი – ერთობლივი მუშაობისთვის, ნაცვლად დამოუკიდებლად მუშაობისა, იმაში დასარწმუნებლად, რომ მათ წარმატების მისაღწევად მეტი მხარდაჭერა აქვთ.

თვითშეფასება. მოსწავლე ამჩნევს, რომ თვითრეგულირებული სწავლის მეთოდების გამოყენება არ არის სახიფათო. ისინი ჩართულნი არიან მიმდინარე საქმიანობაში, აანალიზებენ როგორც თავად პროცესს, ისე მის შედეგებს, კონცენტრირდებიან პიროვნულ პროგრესზე და ეხმარებიან მათ შეცდომების ინტერპრეტაციაში. ეს მომავალში სწავლის გაუმჯობესების შესაძლებლობას იძლევა. ამ კონტექსტში, მოსწავლეებს მოსწონთ და ეძებენ კიდევაც რთულ დავალებებს, რადგან წარუმატებლობის შემთხვევაში მონაწილეობის საფასური მცირეა. მოსწავლეების ჩართვა შეფასების კრიტერიუმების დადგენასა და საკუთარი პროგრესის შეფასებაში ამცირებს მათ შფოთვის, რომელიც

ხშირად თან ახლავს შეფასებას, რადგან მოსწავლეებს შედეგის კონტროლის შესაძლებლობას აძლევს. მოსწავლეებმა შესაძლოა თვითონვე შეაფასონ თავიანთი ნამუშევარი იმ ნამუშევრის კრიტერიუმებთან მიმართებით, რომლებიც მათ თავად, მასწავლებლებთან ერთად, აღიარეს „კარგად“. ისინი განიხილავენ სწავლის მათეულ მიდგომათა ეფექტიანობას და ცვლიან თავიანთ ქმედებას მის გასაუმჯობესებლად.

მაღალი დონის თვითრეგულირებული სწავლის კლასებში მოსწავლეებს საკუთარი სწავლის შესაფასებლად აქვთ როგორც ფორმალური, ისე არაფორმალური შესაძლებლობა. მაგალითად, ერთმა მასწავლებელმა სთხოვა მეოთხე-მეხუთეკლასელებს, ეწარმოებინათ რეფლექსიის ჟურნალი, სადაც აღწერდნენ მეწყვილესთან ან მცირე ჯგუფთან ერთად შექმნილ ალბათობისა და სტატისტიკის თამაშებს. ამ ჟურნალებში აღწერილი იყო ჯგუფურ პროცესსა და შედეგებში მათ მიერ შეტანილი წვლილი, ასევე – რა ასწავლა მათ ამ პროცესში მონაწილეობამ. თამაშების შეფასებისას მასწავლებელმა გაითვალისწინა ეს რეფლექსიები.

მასწავლებლები მოსწავლეებს უსვამენ არაფორმალურ კითხვებს: „რა შეიტყვე დღეს საკუთარი თავის როგორც მწერლის შესახებ?“ „რას აკეთებენ კარგი მკვლევრები და მწერლები?“ „ისეთი რა შეგიძლია გააკეთო, რაც წინათ არ შეგეძლო?“ ამ და მსგავს კითხვებზე პასუხის გაცემა მოსწავლეებს მეტაკოგნიციის, მოტივაციისა და სტრატეგიული ქმედებისკენ უბიძგებს, რომლებიც თვითრეგულირებული სწავლის კომპონენტებია.

თანამშრომლობა. საშუალო სკოლის მოსწავლეთა სწავლის მოტივაციის ამაღლების კომიტეტმა 2004 წელს დაასკვნა, რომ ამრების ურთიერთგაზიარებისას მოსწავლეები უკეთესად ითვისებენ, ადვილად აღიქვამენ რთულ და გამომწვევ დავალებებს – დავალებებს, რომლებიც თვითრეგულაციას ავითარებს.

დასკვნის თანახმად, ჯგუფურ სამუშაოს ასევე შეუძლია, მოსწავლეებს თანამშრომლობის უნარების განვითარებაში დაეხმაროს. მეტიც – ის ხელს უწყობს მოსწავლეთა ერთობის შექმნას, სადაც მოსწავლეები პასუხისმგებელნი იქნებიან ერთმანეთის სწავლაზე და არ იქნებიან ორიენტირებულნი კონკურენტულ გარემოზე, რომელიც აუცხოებს ბევრ მოსწავლეს, განსაკუთრებით მათ, რომლებიც თანატოლებივით წარმატებულნი არ არიან.

თვითრეგულირებული სწავლის მხარდასაჭერად ყველაზე ეფექტიანია ის გზები, რომლებიც ასახავს თანამშრომლური ურთიერთობების გამოყენებას,

ერთობის კლიმატს და პრობლემების ერთობლივ გადაჭრას. ამ კონტექსტში მოსწავლეები მასწავლებლების დახმარებით რეალურად არეგულირებენ ურთიერთსწავლას, სთავაზობენ ერთმანეთს მხარდაჭერას, განურჩევლად იმისა, ინდივიდუალურად მუშაობენ, წყვილებად თუ მცირე ჯგუფებში. ეს ინდივიდუალური განვითარების პრაქტიკული მხარდაჭერაა. იგი მეტაკოგნიციის, შინაგანი მოტივაციისა და სტრატეგიული ქმედებებისთვის გამოიყენება (მაგალითად, იდეათა გაზიარებისთვის, პრობლემის გადაჭრის სტრატეგიების შესადარებლად, თითოეულის ექსპერტობის არეალის დასადგენად). მაღალი დონის მასწავლებლები ყოველი წლის დასაწყისს რუტინების სწავლასა და გაკვეთილში მონაწილეობის ნორმების დადგენას უთმობენ (მაგალითად, როგორ განახორციელოს მოსწავლემ კონსტრუქციული უკუკავშირი და როგორ მოახდინოს თანატოლის მოსაზრების ინტერპრეტაცია, რა რეაქცია ჰქონდეს მასზე). მას შემდეგ, რაც რუტინებს და ურთიერთქმედების ნიმუშებს გაითავისებენ, მოსწავლეებს უკვე შეუძლიათ სწავლაზე კონცენტრაცია. მასწავლებლებს კი შეუძლიათ დაიწყონ აკადემიური უნარ-ჩვევების სწავლება და სასწავლო გეგმის შესრულება.

აქციით მოსწავლეები საკუთარი პრობლემების ექსპერტებად

ჭადრაკის ოსტატთა ცოდნის კვლევისას მეცნიერებმა აღმოაჩინეს, რომ ოსტატმა იცის ჭადრაკის ფიგურების დაფაზე განლაგების დაახლოებით 50 ათასი ვარიანტი. მას შეუძლია, რამდენიმე წამში დაიმახსოვროს თითოეული მათგანის ადგილმდებარეობა. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, მისი „ლექსიკური მარაგი“ 50 ათასი ნიმუშისგან/მაგალითისგან შედგება. დიახ, ფიგურათა კომბინაციები ჭადრაკის ოსტატისთვის ერთგვარ პროფესიულ ლექსიკას წარმოადგენს. თუ წამით დახედავთ ნაცნობ სიტყვას, შეძლებთ მის დამარცვლას, რადგან გეცოდინებათ, რომელ ასოს რა მოსდევს, მაგრამ თუ სიტყვაში ასოები არეულია, ერთი შეხედვით მათი თანმიმდევრობის დამახსოვრება გაგიჭირდებათ. ასევეა ჭადრაკშიც. როდესაც ფიგურები ყოველგვარი წესის დარღვევითაა განლაგებული დაფაზე, ჭადრაკის ოსტატი ჩვეულებრივი მოთამაშისგან არაფრით განსხვავდება. ოსტატის მეხსიერება შედგება იმ მოდელებისგან, რომლებსაც ლოგიკური მნიშვნელობა აქვს და რომლებიც თამაშის დროს შეიძლება შეხვდეს მოთამაშეს.

ასეთივე ფენომენთან გვაქვს საქმე სხვა პროფესიების შემთხვევაშიც. მიხვედრა, როგორ გადავჭრათ ესა თუ ის პრობლემა, ემყარება წარსულის გამოცდილებას/ნიმუშს. გამოცდილი ფიზიკოსები, ახალბედებისგან განსხვავებით, თავიანთ ცოდნას განლაგებენ ცენტრალური პრინციპების გარშემო, მაშინ როდესაც ახალბედები პრობლემის სპეციფიკურ, უმნიშვნელო დეტალებზე ამახვილებენ ყურადღებას. მაგალითად, რომელიმე ფიზიკური ამოცანის ამოხსნისას თავჩენილი პრობლემების კლასიფიკაციის დროს ახალბედა ფიზიკოსები გარე, ეგრეთ წოდებული მეორეხარისხოვანი მახასიათებლების შესწავლას იწყებენ (მაგალითად, რა ტექნიკური დეტალი, აპარატია გამოსაყენებელი), მაშინ როდესაც ექსპერტები პრობლემებს აჯგუფებენ ფიზიკის პრინციპების (როგორიცაა, მაგალითად, ნიუტონის კანონი) მიხედვით, რაც აუცილებელია ამ ამოცანის ამოსახსნელად.

ექსპერტებს შეუძლიათ პრობლემის სწრაფი პრეზენტაცია და მომდევნო ეტაპების სწრაფი დაგეგმვა. მათ მეხსიერებაში აკუმულირებული ნიმუშები/

სქემები ეხმარება. შეიძლება ითქვას, რომ პრობლემის აღქმისა და მისი გადაჭრის სტრატეგიის დადგენა სინქრონულად, ავტომატურად მიმდინარეობს. ეს იმას ნიშნავს, რომ ექსპერტს უნდა ჰქონდეს დიდი რაოდენობის მოდელი/ნიმუში/სქემა. ექსპერტის დონის ცოდნა მოითხოვს კონკრეტულ სფეროში საჭირო ცოდნის შეძენას/აკუმულირებას. ამისთვის საჭიროა კონკრეტულ სფეროში არსებული პრობლემებისა და დაგროვილი გამოცდილების გაგნობა. ექსპერტად გახდომისთვის ადამიანს თავადაც მრავალი პრობლემის გადაჭრის გამოცდილება უნდა ჰქონდეს. ექსპერტად რომ ჩაითვალოს, სპეციალისტს დაახლოებით ათწლიანი კვლევის ათი ათასი საათი სჭირდება.

ექსპერტების ცოდნის მდიდარი მარაგი გამყარებულია თეორიულად და პრაქტიკაშიც დანერგილია. აქედან გამომდინარე, ადვილია გრძელვადიან მეხსიერებაში არსებული ცოდნის საჭიროების შემთხვევაში აღდგენა და გამოყენება. ექსპერტებს შეუძლიათ, თავიანთი ექსტენსიური ცოდნა გამოიყენონ ინფორმაციის უფრო ადვილად შესწავლისა და აღდგენისთვის. მაგალითად, შევადაროთ მე-4 კლასის მოსწავლეები, რომლებიც ცუდად იცნობენ ფეხბურთის წესებს, მათსავე თანატოლებს, რომლებსაც ამ სფეროში ექსპერტის დონის ცოდნა აქვთ. ეს უკანასკნელნი უფრო ადვილად იმახსოვრებენ ფეხბურთთან დაკავშირებულ ახალ ცნებებს, მიუხედავად იმისა, რომ ორივე ჯგუფის მოსწავლეებს სხვა სფეროში ინფორმაციისა და ცნებების შესწავლისა და დამახსოვრების ერთნაირი უნარი აქვთ. ფეხბურთის ექსპერტები ფეხბურთის სფეროსთან დაკავშირებული ცნებების კლასიფიკაციას ახდენენ და მათთვის ადვილია მეხსიერებიდან ერთხელ ნასწავლი ტერმინის გამოყენება. მცირე ასაკის ბავშვებიც კი, რომლებსაც კონკრეტულ სფეროში ექსპერტის დონის ცოდნა აქვთ, თავიანთი ცოდნის ორგანიზებისას სტრატეგიებს იყენებენ.

ცოდნის ორგანიზებული ფორმით ჩამოყალიბებასთან ერთად ვითარდება დაგეგმვისა და მონიტორირების უნარიც. ექსპერტები ბევრ დროს უთმობენ პრობლემის ანალიზს, დიაგრამების შედგენას, კომპლექსური პრობლემების მცირე საკითხებად/ნაწილებად დაშლასა და გეგმის შედგენას, მაშინ როდესაც ახალბედები იწყებენ ფორმულის ამოხსნით, რასაც მალევე მოსდევს ნაშრომის პირველი პარაგრაფიც. ექსპერტი გეგმავს, ხშირად ამარტივებს საკითხებს მუშაობის პროცესში და აწარმოებს პროგრესის მონიტორინგს – ამრიგად, დრო ფუჭად არ იკარგება – დასაწყისშიც და მერეც მთელი პროცესის განმავლობაში ხდება სუსტი იდეებისა და არასწორი მიდგომების უკუგდება.

ჩიმ, გლასერმა და ფარიმ ჩამოაყალიბეს ექსპერტთა ზეუნარების ნუსხა, რომელიც ასე გამოიყურება:

ექსპერტები

- 1) ახდენენ კონკრეტულ ინფორმაციაში დიდი, მთავარი მნიშვნელობის ნიმუშების იდენტიფიკაციას;
- 2) ამოცანას ასრულებენ სწრაფად და თითქმის უშეცდომოდ;
- 3) პრობლემებს განიხილავენ სიღრმისეულად;
- 4) ახდენენ ინფორმაციის აკუმულირებას მუშა და გრძელვადიან მეხსიერებაში;
- 5) ბევრ დროს უთმობენ პრობლემის ანალიზს;
- 6) უფრო ეფექტურად ახდენენ თავიანთი აქტივობების მონიტორინგს.

მას შემდეგ, რაც გამოიკვეთება პრობლემის გადაჭრის სფერო, ისეთი, როგორიცაა, ვთქვათ, ჭადრაკი, ფიზიკა ან კომპიუტერული პროგრამირება, ექსპერტების ზემოაღნიშნული უნარ-ჩვევები თანამიმდევრულად ამოქმედდება. მაგრამ თუ პრობლემის გადაჭრის სფერო ზუსტად არ არის გამოკვეთილი და არც მთავარი პრინციპებია დადგენილი, განსაკუთრებით – ისეთ სფეროებში, როგორებიცაა, მაგალითად, ეკონომიკა და ფსიქოლოგია, განსხვავება ექსპერტებსა და დამწყებ სპეციალისტებს შორის არც ისე დიდია.

მეცნიერები, რომლებიც ამა თუ იმ სფეროში ექსპერტსა და ახალბედა სპეციალისტს შორის განსხვავებას იკვლევდნენ, საინტერესო დასკვნამდე მივიდნენ. მოვიყვანთ რამდენიმე მაგალითს ფიზიკის სფეროდან. ახალბედა სპეციალისტთა უმრავლესობა ფიზიკის სფეროს მცდარი ინფორმაციით განიხილავს. ასე უმეტესად იმიტომ ხდება, რომ ინტუიციური იდეები ფიზიკური სამყაროს შესახებ არასწორია. დაწყებითი კლასების მოსწავლეთა უმრავლესობას მიაჩნია, რომ ამა თუ იმ საგნის დასანახად ის ადგილი უნდა გავანათოთ, სადაც საგანია მოთავსებული. ე.ი., მათი აზრით, სინათლე საგნის დანახვაში გვეხმარება. მოსწავლეები ვერ ხვდებიან, რომ საგანი აირეკლავს სინათლეს და ჩვენ მხოლოდ ამის შემდეგ ვხედავთ მას. ეს ცნება არ შეესაბამება მათ ყოველდღიურ გამოცდილებას, როცა ვანთებთ შუქს ბნელი სივრცის „გასანათებლად“.

საბუნებისმეტყველო საგნების მასწავლებლებისთვის ალბათ ფრიად მნიშვნელოვანია იმის გაგება, რა ინტუიციური მოდელები აქვთ მათ მოსწავლეებს

ძირითადი ცნებების შესახებ. თუ მოსწავლის ინტუიციური მოდელი ბევრ მცდარ და არაზუსტ შეხედულებას შეიცავს, მას პრობლემაზე არაადეკვატური და მცდარი წარმოდგენა შეექმნება. უნდა ითქვას, რომ ზოგიერთი მკვლევარი არ იყენებს ტერმინს „მცდარი წარმოდგენა“. ისინი ამა თუ იმ სფეროში მოსწავლის საწყის ცოდნას გულუბრყვილო ან ინტუიციურ შეხედულებას უწოდებენ. ახალი ინფორმაციის გასაგებად და პრობლემების გადასაჭრელად ხშირად საჭიროა, მოსწავლეებმა დაივიწყონ მიღებული იდეები. რა თქმა უნდა, ცნებების შესახებ ინტუიციური შეხედულებების შესაცვლელად საჭიროა მოტივაცია. იმისთვის, რომ აღმნიშნებმა შეცვალონ ძირითადი ცნებები, საჭიროა ოთხი ძირითადი პირობა:

- 1) მოსწავლეებმა უნდა შეიცვალონ დამოკიდებულება არსებული ცნების მიმართ; ეს ცნება განხილულ უნდა იქნეს როგორც არაზუსტი, დაუსრულებელი ან გამოუსადეგარი;
- 2) მოსწავლეებმა უნდა გაიაზრონ ახალი ცნება;
- 3) ახალი ცნება უნდა იყოს დამაჯერებელი, ის უნდა მოერგოს მოსწავლეთა ცოდნის ჩარჩოებს;
- 4) ახალი ცნება უნდა იყოს სასარგებლო – ის წარმოდგენილი უნდა იყოს როგორც პრობლემის გადაჭრისთვის აუცილებელი და კითხვებზე პასუხის გასაცემად გამოსადეგი.

რეკომენდაციები

ჰკითხეთ მოსწავლეებს, დარწმუნებულნი არიან თუ არა, რომ კარგად ესმით პრობლემის არსი:

- შეუძლიათ თუ არა, გამოყონ ინფორმაციის რელევანტური და არარელევანტური ნაწილები?
- კარგად აქვთ თუ არა გააზრებული თავიანთი გადაწყვეტილებების ლოგიკა?
- დაეხმარეთ, მოახდინონ პრობლემის ვიზუალიზაცია დიაგრამებისა თუ ნახაზების საშუალებით.
- სთხოვეთ, მოახდინონ პრობლემის პრეზენტაცია სხვების წინაშე. როგორი იქნება კარგი გადაწყვეტილება?
- ურჩიეთ, სხვადასხვა კუთხით განიხილონ და შეაფასონ პრობლემა.

- დაასახელეთ რამდენიმე შესაძლებლობა და სთხოვეთ მოსწავლეებს, გამოთქვან თავიანთი მოსაზრებები.
- ავარჯიშეთ მოსწავლეები თავიანთი მოსაზრებების გამოთქმასა და დაცვაში.
- მოსწავლეებმა უნდა იფიქრონ. ნუ მიაწვდით მათ მზა პასუხებს.
- შესთავაზეთ როგორც ინდივიდუალური, ისე ჯგუფური პრობლემები, რათა თითოეულ მოსწავლეს მიეცეს მუშაობის შანსი.
- ღმობიერად მოექცეით მოსწავლეებს, თუ ისინი ასაბუთებენ პრობლემის გადაჭრის „მცდარ“ გზას.
- არ მისცეთ ჩიხში შესულ მოსწავლეებს დანებების საშუალება. აცადეთ ფიქრი. არ დაინანოთ მინიშნებები.
- დაეხმარეთ ალტერნატივების ანალიზის უნარის ჩამოყალიბებაში.
- პრობლემის გადაჭრისას იფიქრეთ ხმამაღლა.
- ჰკითხეთ: „რა მოხდება, თუ?..“
- ჩამოწერეთ მოსაზრებები.

ნიჭიერი მოსწავლეები, მათი აღმოჩენა და სწავლება

ნიჭიერების განსაზღვრის ბევრი მეთოდი არსებობს, რადგან ადამიანებს ბევრი სხვადასხვა ნიჭი აქვთ. ყველაზე გავრცელებული განმარტებით „განსაკუთრებით ნიჭიერი ბავშვები და მოზარდები ავლენენ შესრულების გაცილებით უფრო მაღალ პოტენციალს, ვიდრე იმავე ასაკის, იმავე გამოცდილებისა და გარემოს სხვა ბავშვები და მოზარდები. ასეთი ბავშვები და მოზარდები ავლენენ ინტელექტუალურ, შემოქმედებით, არტისტულ, ლიდერის არაჩვეულებრივ უნარს ან სწავლების სფეროში განსხვავებულ ნიჭს. განსაკუთრებული ნიჭი გვხვდება ბავშვებსა და მოზარდებში ნებისმიერ კულტურულ ჯგუფში ნებისმიერ ეკონომიკურ ფენაში, ადამიანის ნებისმიერი მისწრაფებების სფეროში“.

ჭეშმარიტი ნიჭით დაჯილდოებული ბავშვები უბრალოდ მხოლოდ იმით არ გამოირჩევიან, რომ ყველაფერს ძალდატანების გარეშე, უცებ შეისწავლიან. ნიჭიერი მოსწავლეების მიერ შესრულებული სამუშაო ორიგინალობით გამოირჩევა, ასაკს წინ უსწრებს და დიდი პოტენციალის მაუწყებელიცაა. მათ სულ მცირე დახმარება სჭირდებათ, რათა 3-4 წლის ასაკში უკვე კარგად კითხულობდნენ. ისინი შეიძლება გამოცდილი მოზრდილის მსგავსად უკრავდნენ რომელიმე მუსიკალურ ინსტრუმენტზე, მაღაზიაში საყიდლებზე წასვლა გადააქციონ მათემატიკურ თავსატეხად, თანაკლასელებისგან განსხვავებით, აღფრთოვანებულები არიან ალგებრული ამოცანებით. ნიჭიერებაზე ბოლოდროინდელი შეხედულებები გაფართოვდა და ახლა ის მნიშვნელობას ანიჭებს ბავშვების კულტურას, ენას და განსაკუთრებულობას.

რა ვიცი ასეთი მოსწავლეების შესახებ? აკადემიური და ინტელექტუალური ნიჭით დაჯილდოებული ადამიანებისთვის დამახასიათებელი ნიშნების კლასიკური შესწავლა, ათეული წლების წინათ, ლუის ტერმანმა და მისმა კოლეგებმა დაიწყეს. უზარმაზარი პროექტი 1528 ნიჭიერი მამაკაცისა და ქალის ცხოვრებას აკვირდებოდა და 2010 წლამდე გაგრძელდა. ცდისპირების IQ-ს მაჩვენებელი მოსახლეობის საუკეთესო 1%-შია (სტენფორდ-ბინეს ინტელექტის ტესტის მიხედვით 140 ან მეტი ქულა). ისინი შეარჩიეს ამ ტესტის შედეგების საფუძველზე და მასწავლებელთა რეკომენდაციით.

ტერმანისა და მისი კოლეგების დაკვირვებით, ჩვეულებრივთან შედარებით, ნიჭიერი ბავშვები უფრო დიდები, ძლიერები და ჯანმრთელები აღმოჩნდნენ. ისინი, ხშირად, უფრო ადრე იწყებენ სიარულს და უფრო ღონიერებიც არიან. თანატოლებთან შედარებით ემოციურად უფრო მდგრად და გაწონასწორებულ ადამიანებად იზრდებიან, ვიდრე საშუალო შესაძლებლობის ინდივიდები. მათ დანაშაულის, ემოციური სირთულეების, განქორწინების, ნარკოტიკული პრობლემებისადმი მიდრეკილების უფრო დაბალი მაჩვენებელი აღმოაჩნდათ. რა თქმა უნდა, შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ ტერმანის ნაშრომში ნომინაციების შემდგენელმა მასწავლებლებმა შესაძლოა, ის მოსწავლეები შეარჩიეს, რომლებიც გაწონასწორებულობას საწყის ეტაპზე ამჟღავნებდნენ. გახსოვდეთ, რომ ტერმანის ჩატარებული კვლევა აკადემიური ნიჭით დაჯილდოებულ მოსწავლეებს ეხება. ნიჭის კი ბევრი სხვა გამოხატულებაც არსებობს.

ბემოაღნიშნული არ ნიშნავს იმას, რომ ნიჭიერ ბავშვებს პრობლემები არ ექმნებათ. ტერმანის ჩატარებული გამოკვლევების შედეგების მიუხედავად, არასწორი იქნება, თუ ვიტყვით, რომ ყველა ნიჭიერი მოსწავლე გაწონასწორებული და ემოციურად ჯანსაღია. ფაქტობრივად, ნიჭიერი მოსწავლეები დეპრესიულნი არიან ხოლმე და ხშირად ჰყვებიან თავიანთი სოციალური და ემოციური პრობლემების შესახებ. ნიჭიერ ბავშვს ბევრი წინააღმდეგობა აქვს გადასალახი. მოწყენის, მობეზრების, ასევე თანატოლთა მხრიდან იზოლაციისა და ფრუსტრაციის ჩათვლით. თანაკლასელები შეიძლება თავს იკლავდნენ ფეხბურთის თამაშით და ბრაზდებოდნენ, როცა მათემატიკას თავს ვერ ართმევნ. ნიჭიერი ბავშვი კი აღფრთოვანებულია მოცარტით, ყურადღებას აქცევს საზოგადოებრივ საკითხებს ან მთელ დროს უთმობს კომპიუტერს, თეატრსა თუ გეოლოგიას. ნიჭიერი ბავშვები შეიძლება გაღიზიანდნენ მეგობრების, მშობლებისა და იმ მასწავლებლების მიმართაც, ვინც არ იზიარებს მათ ინტერესებსა და შესაძლებლობებს. რადგან ენა კარგად უჭრიოთ, შეიძლება მოგვეჩვენოს, რომ ტრაბახობენ. ისინი დიდ მგრძნობელობას იჩენენ სხვების მოლოდინისა და გრძნობების მიმართ, ამიტომაც, ასეთი მოსწავლეები შეიძლება ავადმყოფურად განიცდიდნენ კრიტიკასა და დაცინვას. მიზანდასახულობისა და მობილიზებულობის გამო ისინი შეიძლება ჯიუტებად და თანამშრომლობის დეფიციტის მქონეებად მოგვეჩვენონ, იუმორის კარგი გრძნობა კი იარაღად გამოიყენონ მასწავლებლებისა და თანაკლასელების მიმართ. გარემოსთან მორგება უმაღლესი აკადემიური შესაძლებლობების მქონე განსაკუთრებულად ნიჭიერი ბავშვებისათვის ლამის უმთავრესი პრობლემაა.

ნიჭიერი ბავშვების აღზრდა ყოველთვის ადვილი არაა. მათი სწავლება კი შეიძლება უფრო მეტად წინააღმდეგობრივი იყოს. ბევრი მშობელი საკუთარ ბავშვებს განათლებას ადრეულ ასაკშივე აძლევს. ადრეულ წლებში კითხვის უნარით განსაკუთრებულად დაჯილდოებული ბავშვებიც კი ვერ მოგვცემენ იმის გარანტიას, რომ რამდენიმე წლის შემდეგ ისინი ასევე კარგად გაართმევენ თავს ამოცანას.

ძალიან ხშირად მოსწავლეები თავიანთი უნარის დამაღვსიკენ არიან მიდრეკილნი. დაბალ და მაღალ კლასებში ზოგი მოსწავლე სპეციალურად იღებს უფრო დაბალ ქულებს, რაც ხელს უშლის მათი ნიჭის გამოამჟღავნებას. მერილინ ფრენდი ტალანტის აღმოსაჩენად რამდენიმე კითხვას გვთავაზობს: ვის შეუძლია ისეთი აბსტრაქტული სიმბოლოების სისტემის ადვილად მართვა, როგორიც მათემატიკაა? ვის შეუძლია ხანგრძლივად კონცენტრირება პიროვნულ ინტერესებზე? ვის ამახსოვრდება ახლად ახსნილი მასალა ადვილად? ვინ ითვისებს მეტყველებას და კითხვას ადრე? ვინ არის ცნობისმოყვარე და ინტერესდება ბევრი რამით? ვისი ნამუშევარია ორიგინალური და შემოქმედებითი? ასეთი მოსწავლეები შეიძლება ცალკე მუშაობას ამჯობინებდნენ, სამართლიანობისა და წესიერების გრძნობის სიმძაფრით გამოირჩეოდნენ, იყვნენ ენერგიულნი, დაჟინებულნი და მეგობრებისადმი (ხშირად მათზე უფროსი მოსწავლეების) პასუხისმგებლობით აღსავსენი და იბრძოდნენ სრულყოფილებისთვის (პერფექციონიზმი).

ჯგუფზე გათვლილი წარმატებებისა და ინტელექტის ტესტი განსაკუთრებით ნათელი გონების მქონე ბავშვების IQ-ს სათანადოდ ვერ აფასებს. ჯგუფური ტესტები შეიძლება შესამოწმებლად მოსახერხებელი იყოს, მაგრამ ამ სისტემაზე დაყრდნობით რაიმე ძირეული დასკვნების გამოტანა ვერ ხერხდება. ნიჭიერი ბავშვების აღმოსაჩენად ბევრი ფსიქოლოგი კონკრეტული შემთხვევის კვლევის მეთოდს გვთავაზობს. ეს ნიშნავს მრავალგვარი ინფორმაციის შეგროვებას სხვადასხვა კონტექსტში: ტესტის მაჩვენებლებს, ხარისხს, შესრულებული სამუშაოს მაგალითებს, პროექტებსა და პორტფოლიოებს, თვითშეფასებებს, ბავშვის წარდგენის ნებართვას მასწავლებლებისა და თანატოლებისაგან და ა.შ. შეიძლება განსაკუთრებული არტისტული ტალანტის აღმოსაჩენად, ბავშვის შემოქმედებითი შესაძლებლობების განსჯისთვის, სხვადასხვა სფეროში მომუშავე ექსპერტების მოწვევა გახდეს საჭირო. მეცნიერული პროექტები, გამოფენები, წარმოდგენები, საუბრები და მოსმენები – ყველაფერი შეიძლება გაკეთდეს. შემოქმედებითმა ტესტებმა შეიძლება წარ-

მოაჩინოს ბევრი ისეთი ბავშვი, რომლებსაც სხვა საგნებში განსაკუთრებული მიღწევები არ აქვთ. გახსოვდეთ, თუკი მოსწავლე ერთ რომელიმე სფეროში საოცარ შესაძლებლობებს ავლენს, შეიძლება სხვა მიმართულებებით ნაკლები ნიჭით გამოირჩეოდეს.

ზოგ პედაგოგს მიაჩნია, რომ ნიჭიერი მოსწავლეები ყველაფერს სწრაფად უნდა ითვისებდნენ – სწრაფად გადადიოდნენ მაღალ კლასებში. პედაგოგთა ნაწილი კი ცოდნის გამდიდრების მომხრეა – მოსწავლეებს უნდა მივაწოდოთ დამატებითი, გართულებული და დამაფიქრებელი სამუშაო, ოღონდ ასაკის შესაბამისად. სინამდვილეში, ორივე მეთოდი მისაღებია. ამის განხორციელების ერთი გზა კურიკულუმ შესაბამისობაა – მოსწავლეთა ცოდნის შეფასება სწავლის საზომით და შემდეგ სწავლება მხოლოდ იმ მიზნების განსახორციელებლად, რომლებიც ჯერ არ არის მიღწეული. თავისუფალი დრო შეიძლება დაეთმოს იმ მიზნების ჩამოყალიბებას, რომლებიც შეეხება გამდიდრებას, დახვეწას, სიახლეს.

ბევრი ადამიანი აქსელერაციის წინააღმდეგია, მაგრამ ფრთხილ გამოკვლევათა უმრავლესობა მიუთითებს, რომ ნამდვილად ნიჭიერი ბავშვები, დაწყებით, საშუალო, მაღალ კლასებში, ბაკალავრიატსა და მაგისტრატურაშიც კი, თავიდანვე კარგად ან უკეთ ეუფლებიან საგნებს, რომელთაც ჩვეულებრივი შესაძლებლობების ბავშვები ნორმალური განვითარების ტემპით შეისწავლიან. სოციალური და ემოციური მორგება არ იწვევს მიღწევების გაუარესებას. ნიჭიერი ბავშვები უფროსებთან ურთიერთობას ამჯობინებენ და შეიძლება მოსაწყენად ეჩვენოთ თანატოლთა წრეში ყოფნა. კონკრეტული მოსწავლისთვის კლასებში „გადახტომა“ შეიძლება არც იყოს სწორი გადაწყვეტილება, მაგრამ არც იმდენად ცუდი, როგორც ბევრს ჰგონია. კლასებში „გადახტომის“ ალტერნატივა ერთ ან ორ გამორჩეულ საგანში მოსწავლეთა დაჩქარებული ტემპით სწავლებაა – იმდენად დაჩქარებული ტემპით, რომ რომელიმე უნივერსიტეტის შესაბამის კურსებზეც კი შესაძლებელია მოსწავლის ჩარიცხვა, მაგრამ სასურველია, რომ ასეთმა მოსწავლემ სკოლა თანატოლებთან ერთად დაამთავროს. განსაკუთრებული ინტელექტით დაჯილდოებული მოსწავლეებისთვის (მაგ., ინტელექტის ტესტის მიხედვით ვისი მაჩვენებელიც 160 ან უფრო მეტია) მხოლოდ პრაქტიკული გადაწყვეტილება თუ დააჩქარებს მათ განათლებას.

ნიჭიერთა სწავლების მეთოდებმა შეიძლება არამხოლოდ მეტი ფაქტების სწავლას შეუწყოს ხელი, არამედ აბსტრაქტულ ამოცანებს (პროცესის

სწორად მართვის მოფიქრება), შემოქმედებითობას, ძნელი და ორიგინალური ტექსტების წაკითხვას, დამოუკიდებლობის უნარის განვითარებას და ა.შ. ერთი ასეთი მეთოდი (რომლის პერსპექტიულობასაც ვერ ვხედავთ) ნიჭიერი მოსწავლეთა სხვადასხვა შესაძლებლობის ჯგუფებში ერთობლივი მუშაობაა. ნიჭიერი მოსწავლეები, თუ ისინი სხვა დიდი შესაძლებლობის მოსწავლეებთან ერთად მუშაობენ, სწავლას უფრო გულმოდგინედ ეკიდებიან. ნიჭიერი მოსწავლეებთან მუშაობისას მასწავლებელი უნდა იყოს წარმოსახვის უნარის მქონე, მოქნილი, ტოლერანტული და, რაც მთავარია, მოსწავლეთა განსაკუთრებული ტალანტი მასზე დამთრგუნველად არ უნდა მოქმედებდეს. მასწავლებელი საკუთარ თავს უნდა ეკითხებოდეს: ყველაზე მეტად რა უნდათ ამ ბავშვებს? რის სასწავლად არიან მზად? ვინ დამეხმარება მათ გამოწვევაში? ნებისმიერი მოსწავლისათვის გამოწვევა და ხელშეწყობა უმთავრესია. მაგრამ ასეთი ნიჭიერი მოსწავლეები, რომელთაც სკოლაში ყველაზე მეტი იციან ისტორიის, მუსიკის, მეცნიერებისა თუ მათემატიკის შესახებ, უკვე ხომ გამოწვევაა! პასუხებს ახლომდებარე სკოლების ან უმაღლესი სასწავლებლების მასწავლებლებისგან, პენსიონერ პროფესიონალებისგან, წიგნებიდან, მუზეუმებიდან ან უფროსი მოსწავლეებისგან უნდა ველოდოთ. სტრატეგიები ისეთივე ცალკეული შემთხვევების მიხედვით უნდა იყოს შემუშავებული, როგორც ბავშვისთვის შემდეგი კლასის მათემატიკის სახელმძღვანელოს შეთავაზება; ლექციები ადგილობრივ ხელოვან ადამიანებთან, მუსიკოსებთან ან მოცეკვავეებთან ერთად; დამოუკიდებელი კვლევითი პროექტები; უმცროს მოსწავლეთათვის საშუალო სკოლის შერჩეული კლასები; ფრიალოსან მოსწავლეთა კლასები; განსაკუთრებული ინტერესების კლუბები.

პრობლემებთან გამკლავებისას არ დაგავიწყდეთ მხარდაჭერაც. ჩვენ, ყველას, არაერთხელ გვინახავს მშობელთა, მწვრთნელთა ან მასწავლებელთა მუქარით აღსავსე მხერა, რომელთაც სურთ ნიჭიერი ბავშვის გართობიდან „მოგლეჯა“. უფროსები ბავშვის ინტერესების საწინააღმდეგოდ მისგან გამუდმებულ მუშაობას, გაუმჯობესებასა და სრულყოფას ითხოვენ. ზუსტად ისევე, როგორც არ უნდა წავახალისოთ ბავშვთა ძალისხმევის შეფერხება თავიანთი ტალანტის განვითარებაში, ასევე უნდა ვერიდოთ ბავშვის შინაგანი მოტივაციის ნგრევას მძიმე ზეწოლით ან ზედმეტი ქებითა და დაჯილდოებით.

მეტყველების განვითარება: ნოამ ჩომსკის ტრანსფორმაციულ- წარმომშობი თეორია

მეოცე საუკუნის ალბათ არც ერთ ლინგვისტურ თეორიას არ ჰქონია ისეთი ფართო რეზონანსი, როგორიც ნოამ ჩომსკის ტრანსფორმაციულ-წარმომშობი თეორიას მოჰყვა. ეს თეორია მიზნად ისახავდა ენის რაობის, ენის მოქმედებისა და მისი ათვისების პროცესის ახსნას. ენის არსის სრულიად ახლებური კუთხით წარმოჩენა ენის მკვლევრებს მიმზიდველ პერსპექტივას უსახავდა. ჩომსკის იდეებმა ლინგვისტიკის გარეთაც პოვა ასახვა, უპირველესად, ფილოსოფიასა და ფსიქოლოგიაში, მაგრამ ინტენსიური კვლევების გარკვეული პერიოდის შემდეგ მის მოსაზრებებს სულ უფრო მეტი ოპონენტი გამოუჩნდა.

ნოამ ჩომსკიმ (1957) პირველმა დაარწმუნა სამეცნიერო სამოგადოება, რომ ბავშვები დიდ პასუხისმგებლობას იღებენ ენის შესწავლისას. ბიჰევიორისტების თვალსაზრისის საპირისპიროდ, მან შემოგვთავაზა ნატივისტური თვალსაზრისი, რომლის თანახმადაც, მეტყველება მიჩნეულია ადამიანის უნიკალურ მიღწევად, რომელიც ტვინის სტრუქტურებშია ამოტვიფრული და იგი თანშობილ, გენეტიკურად განპირობებულ უნარს წარმოადგენს.

ჩომსკის აზრით, მცდარია მოსაზრება, თითქოს ენის დაუფლება ბავშვის მიერ გარშემო მყოფთა გამონათქვამების მხოლოდ დამახსოვრებასა და საკუთარ მეტყველებაში იმიტირებას წარმოადგენს. უფროსების იმიტაციის მოდელი გულისხმობს, რომ ბავშვი (თავდაპირველად) სწავლობს არა გრამატიკული წესების სისტემას, არამედ იმახსოვრებს მზა ფრაზებს, ქმნის ცალკეული სიტყვებისა და შესატყვისობების ერთგვარ კატალოგს, რომელსაც სიტუაციისა და დროის მიხედვით იყენებს.

ასეთი მიდგომის შემთხვევაში აუხსნელი რჩება მრავალი ასპექტი. საკმარისია თუ არა ენობრივი სტიმულის მოცულობა ენობრივი ცოდნის ჩამოსაყალიბებლად? არის კი ბავშვების გამონათქვამები მხოლოდ იმიტაცია? ისინი ხომ ხშირად ისეთ სიტყვებსა და წინადადებებს წარმოთქვამენ, რომლებიც, დიდი ალბათობით, არასოდეს გაუგონიათ. თანაც ამ დროს საგულისხმოა ენის ისეთი მცდარი რეპროდუქცია, რომელსაც გარკვეული კანონზომიერება აქვს და ძნელად ხასიათდება როგორც უფროსების იმიტაცია. წესისამებრ,

გერმანელი ბავშვი განსაზღვრულ ასაკში ძლიერი ზმნების წარსულის ფორმას არასწორად აწარმოებს. მაგალითად, ზმნა “singen”-ის წარსული ფორმის წარმოებისას ბავშვები “sang”-ის ნაცვლად ამბობენ “singte”, სუსტი ზმნების წარსულის წარმოების გავლენით. ინგლისურენოვან ბავშვებს მოსდით ანალოგიური შეცდომა და ამბობენ, მაგალითად, “went”-ის ნაცვლად “goed”-ს. ამ მოვლენას მორფოლოგიურ გადაჭარბებას (რეგულარიზაციას) უწოდებენ. ასეთ შეცდომებს სისტემატური ხასიათი აქვს, თანაც დანამდვილებით შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვს ასეთი მცდარი გამონათქვამები, არასწორი ენობრივი კონსტრუქციები და ფორმები არ გაუგონია. ამრიგად, თუკი ვივარაუდებთ, რომ ბავშვი ენას მხოლოდ იმიტაციის გზით სწავლობს, მაშინ გაძნელებდა ასეთი ხასიათის გრამატიკული შეცდომების სისტემატურობის ახსნა.

ჩომსკიმ ყურადღება გაამახვილა გრამატიკაზე და დაასკვნა, რომ მიუხედავად არასაკმარისი საწყისი მასალისა, ბავშვი ეუფლება გრამატიკულ ცოდნასაც, რომელიც საკმარისია იმის განსასჯელად, რომელი კონსტრუქციებია მართებული, ანუ დაშვებული შესაბამისი ენის გრამატიკით და რომელი – არა. ის ასევე მიიჩნევდა, რომ:

1. ენობრივი სტიმულის მოცულობა საკმაოდ მცირეა და შეუძლებელია მასზე დაყრდნობით ყველა წესის ინდუქციური გზით დადგენა. გარდა ამისა, ენობრივი სტიმულები არ იძლევა ინფორმაციას იმის თაობაზე, რა არ შეიძლება ენაში.
2. ბავშვის მიერ გაგონილი მეტყველების „ხარისხი“ ხშირად არადადამაკმაყოფილებელია. ლაპარაკისას უფროსებს უნებლიეთ მოსდით შეცდომები, რომლებსაც ბავშვები „სწორ“ ფორმებად აღიქვამენ, რამაც ინდუქციის პროცესი საგრძნობლად უნდა შეაფერხოს.

ლექსიკის ათვისების არაჩვეულებრივი უნარის ასახსნელად ჩომსკიმ ივარაუდა, რომ ყველა ბავშვს აქვს მეტყველების შემსწავლელი მოწყობილობა (მშმ) – თანდაყოლილი სისტემა, რომლის საშუალებითაც ბავშვი, საკმარისი სიტყვათა მარაგის ათვისებისთანავე, სიტყვებს გრამატიკულად გამართულ ახალ გამოთქმებად აკავშირებს და მოსმენისთანავე ხვდება მათ მნიშვნელობას.

როგორ შეიძლება მშმ-ის საშუალებით აიხსნას ბავშვების მიერ სხვადასხვა ენის ფლობა მთელ მსოფლიოში? ჩომსკიმ შეიმუშავა მოდელი, რომლის

თანახმადაც ყველა ადამიანს აქვს თანშობილი, გენეტიკურად განპირობებული ენობრივი ცოდნა, რომელსაც მან უნივერსალური გრამატიკა უწოდა. იგი წარმოადგენს წესების ბაზას, რომელიც ყველა ენას შეესაბამება. ბავშვები ამ ცოდნას გრამატიკული ნორმების გასაშიფრავად და ნებისმიერ ენაზე ურთიერთობისას იყენებენ. ბავშვები სპონტანურად ქმნიან ენის სტრუქტურას, მხოლოდ მათი ენობრივი კონტაქტია შეზღუდული. ამიტომ, ბიჰევიორისტთა თვალსაზრისის საპირისპიროდ, ნატივისტური თვალსაზრისი მიიჩნევს, რომ შვილის მეტყველების განვითარებისთვის მშობლის საგანგებო მცდელობა არ არის აუცილებელი; ნაცვლად ამისა, მეტყველების შემსწავლელი მოწყობილობა, მიუხედავად სირთულისა, ენის ადრე და იოლად შესწავლას უზრუნველყოფს.

უნივერსალური გრამატიკა შედგება ძალზე ზოგადი, აბსტრაქტული პრინციპებისგან, რომლებიც საერთოა დედამიწაზე არსებული ყველა ენისთვის, თუმცა სხვადასხვა ენაში ამ პრინციპების განსხვავებული პარამეტრები გამოიყენება. მაგალითად, თუკი გერმანულში ზედსართავი სახელი არსებითის წინ უნდა იდგეს, ესპანურში, პირიქით, ზედსართავი არსებითი სახელის შემდეგ გვხვდება, ხოლო ქართული ენის გრამატიკა ორივე შესაძლებლობას უშვებს. მაგალითად, „პატარა ჩიტი“ და „ჩიტი პატარა“.

პრინციპებისა და პარამეტრების არსებობის შემთხვევაში, კონკრეტული ენის დაუფლებისას, ბავშვი მოცემული ენობრივი სტიმულის საფუძველზე შესაბამის პარამეტრს გამოარჩევს, მაგალითად, გერმანული ენის შემთხვევაში ეს იქნებოდა ზედსართავი სახელის წინარე პოზიცია არსებით სახელთან მიმართებით.

შესაბამისად, ენის დაუფლების პროცესი ნულიდან არ იწყება, ბავშვის გონება არ წარმოადგენს „ტაბულა რაბას“. მან დაბადებისთანავე იცის უნივერსალური გრამატიკა, რომელიც პრინციპებისა და პარამეტრების ერთობლიობის ფორმით შეიძლება წარმოვიდგინოთ. ენის დაუფლების პროცესი ბავშვს „დაბადებამდე“ აქვს დაწყებული. აქედან გამომდინარე, გრამატიკული სტრუქტურების დაუფლება უკვე არა ინდუქციურ, არამედ დედუქციურ (ზოგად წესებზე დაყრდნობით კერძო დასკვნების გამოტანა) ხასიათს ატარებს. ამ თეორიის ფარგლებში ენობრივი სტიმულის მნიშვნელობა და როლი რადიკალურად იცვლება. გაგონილის საფუძველზე ბავშვი ააქტიურებს შესაბამის პარამეტრს, რისთვისაც საკმარისია მხოლოდ „დადებითი“, „პოზიტიური“ მონაცემები. ამ შემთხვევაში ენის დაუფლება ენის სხვადასხვა ნაწილის შეკოწიწების გზით

მთლიანი სურათის შექმნას კი არ წამოადგენს, არამედ სურათი თავიდანვე არის მოცემული, უბრალოდ, მისი ნაწილები ჩრდილშია მოქცეული და მათი გამომზეურება მხოლოდ დროსა და ენობრივ გარემოზე დამოკიდებული. უნივერსალური გრამატიკის პარამეტრები ხსნის ენის დაუფლების ზემოხსენებულ ლოგიკურ პრობლემას, მაგრამ პარამეტრების მოძიება ენის დაუფლების მხოლოდ ნაწილია, ბავშვი ლექსიკურ მასალასაც უნდა დაეუფლოს, სიტყვებსა და მორფემებს, რაც, ცხადია, არ არის და პრინციპულად არც შეიძლება იყოს თანშობილი.

ჩოქოს თეორიის თანახმად, ენის დაუფლების პროცესი შემდეგნაირადაა წარმოდგენილი: გაგონილი ენობრივი სტიმულების საფუძველზე ბავშვი თანშობილი უნივერსალური გრამატიკიდან ამოირჩევს თავისი დედაენის შესაბამის სტრუქტურას (პარამეტრს). იმავდროულად ხდება იმავე ენობრივი სტიმულების საშუალებით ენის სუბსტანციის, ანუ სიტყვებისა და მორფემების სწავლა.

ენის სტრუქტურული ნაწილის ათვისება 7-12 წლის ასაკში სრულდება. ლექსიკური მასალის დაუფლება პრინციპულად დაუსრულებელი პროცესია და ადამიანის სიცოცხლის ბოლომდე გრძელდება. ნებისმიერი ჩვენგანი სიტყვებს გამუდმებით „პოულობს“ და „კარგავს“. სხვათა შორის, ამგვარი პროცესი საზოგადოდ ენის ისტორიაშიც იჩენს თავს. დროთა განმავლობაში გრამატიკული სტრუქტურები საკმაო სტაბილურობას ამჟღავნებს და ძნელად თუ იცვლება, მაშინ როდესაც ლექსიკური მასალა მუდმივ ცვალებადობას განიცდის.

უნივერსალური გრამატიკა სხვა ძნელად ასახსნელ ფაქტებსაც ხსნის:

დროის წარმოუდგენლად მოკლე მონაკვეთში ბავშვები უაღრესად რთულ ცოდნას ეუფლებიან. ბავშვის ეს წარმატება უფრო ადვილი გასაგები გახდება, თუ ვივარაუდებთ, რომ მას ენის სტრუქტურა თავიდანვე მოცემული აქვს.

ზემოთ ითქვა, რომ ბავშვები განსაზღვრულ ასაკში ერთგვაროვან შეცდომებს უშვებენ. ზოგი მათგანი ძნელად აიხსნება როგორც არასწორი მიბაძვა ან გაგონილის დამახინჯება. სხვადასხვა ენობრივ სამყაროში (ინგლისური, გერმანული, ქართული) ბავშვებს ანალოგიური შეცდომები მოსდით. ეს შეცდომები შემდეგ თავისთავად, ანუ სპეციალური ვარჯიშისა და მონდომების გარეშე ქრება, თითქოსდა მაშინ, როდესაც ამის „დრო“ დგება. ეს გარემოება შესაძლებლობას ქმნის, გამოვყოთ ენის სტრუქტურული განვითარების ეტაპები, რაც იმაზე მიუთითებს, რომ უნივერსალური გრამატიკა თავიდანვე სრული მოცულობით და ერთნაირად კი არ ირთვება, არამედ ეტაპობრივად.

გასაკვირია ასევე, რომ სხვა გარკვეულ, ასევე შესაძლო შეცდომებს ბავშვები არასოდეს არ უშვებენ, თუმცა მათი დაშვება, პრინციპულად, სავსებით შესაძლებელია.

ბავშვის მიერ გრამატიკული სტრუქტურების დაუფლების კვლევამ უნივერსალური გრამატიკის მართებულობის კიდევ ერთი არგუმენტი წარმოაჩინა. ტრანსფორმაციულ-წარმომშობი თეორიის მიხედვით, გრამატიკული სტრუქტურების დაუფლება ბავშვის ზოგადი კოგნიტური განვითარებისგან დამოუკიდებლად მიმდინარეობს. ბავშვები განსაზღვრულ გრამატიკულ სტრუქტურებს განსაზღვრულ ასაკში, თანაც ერთბაშად, პრაქტიკულად ერთ დღეში ეუფლებიან. ამ თეორიის მიმდევრები ამ მოვლენას უნივერსალური გრამატიკის კონკრეტული პარამეტრის ამოქმედებით ხსნიან. მაგალითად, ისეთ პასიურ კონსტრუქციას, როგორიცაა: „თავი კატის მიერ იქნა დაჭერილი“ ბავშვები ადრეულ ასაკშივე სწორად იგებენ, მაგრამ მათ იმავე ასაკში ხშირად არასწორად ესმით წინადადება „კატა თავის მიერ იქნა დაჭერილი“, რაც იმაზე მიუთითებს, რომ დასკვნის გამოტანისას ბავშვები გრამატიკულ წესს კი არ ემყარებიან, არამედ სამყაროს ზოგად ცოდნას, რომლის თანახმადაც, უფრო სავარაუდოა, რომ კატამ დაიჭიროს თავი, ვიდრე თავმა კატა. განსაზღვრული ასაკიდან (დაახლოებით 3-4 წლიდან) ბავშვები ამგვარი წინადადებების სწორად გაგებასაც იწყებენ, ანუ პასივის გრამატიკულ წესს ისინი თითქოსდა „ერთბაშად“ ეუფლებიან.

უნივერსალური გრამატიკის ერთ-ერთი ყველაზე ძლიერი არგუმენტი კრეოლისტიკის შესწავლიდან მომდინარეობს. დედამიწის ზოგიერთ კუთხეში, უმთავრესად – კოლონიური ქვეყნების საპორტო ქალაქებში, ხშირად იჩენდა თავს ასეთი მოვლენა: უმდაბლესი ფენების წარმომადგენლები (აბორიგენი მოსახლეობა, მონები, ემიგრანტი მუშები) მშობლიურ ენებს ივიწყებდნენ და მათ ნაცვლად ეგრეთ წოდებულ „პიჯინზე“ იწყებდნენ საუბარს. ეს ადამიანები მშობლიურ ენობრივ სივრცეს მოწყვეტილები იყვნენ და მრავალენოვან გარემოში, ერთგვარ ლინგვისტურ ქაოსში, უწევდათ ცხოვრება. გარემო პირობების გავლენით, ერთმანეთთან კომუნიკაციის აუცილებლობის გამო, შეიქმნა პიჯინის ენა, რომელიც ერთგვარ ენობრივ სალატას წარმოადგენდა, სადაც კოლონიზატორების (ინგლისელები, ფრანგები, ჰოლანდიელები) და ადგილობრივ თუ ჩამოყვანილ მონათა და მუშათა ენები იყო არეული. ასეთ ენას ყოველდღიური კომუნიკაციისთვის იყენებდნენ, მაგრამ მას არ გააჩნდა ბუნებრივი ენებისთვის დამახასიათებელი თვისებები, ანუ ბუნებრივი ენის

შინაგანი სტრუქტურა აკლდა. პიჯინის ენა სხვადასხვა ენის სტრუქტურათა ნამცეცების კონგლომერატს წარმოადგენდა. მაგრამ უკვე მომდევნო თაობამ, ანუ ბავშვებმა, რომლებიც პიჯინის ენის გარემოცვაში აღიზარდნენ და, შესაბამისად, ენობრივი სტიმულის სახით პიჯინის ენობრივი ქაოსი მიიღეს, ეს ენა კრეოლების ენად გარდაქმნეს (ძირითადად – ერთი თაობის ფარგლებში), რომელიც ბუნებრივი ენის ყველა თვისებას ამჟღავნებდა და დასრულებული გრამატიკული სტრუქტურა ჰქონდა. რამ განაპირობა „არაფრისგან“ ენის შექმნა? ტრანსფორმაციულ-წარმოშობი თეორიისთვის პასუხი ნათელია: კრეოლების ენა წარმოადგენდა უნივერსალური გრამატიკის პრინციპების საფუძველზე შექმნილ ახალ ენას.

ცნობილია, რომ ნიშანთა ზოგი კომბინაცია უფრო ხშირად გვხვდება, ვიდრე სიტყვათა სხვა, მაგრამ ასევე შესაძლო მიმდევრობა. მაგალითად, გერმანულ ენაში ხშირია შემდეგი კომბინაციები: ზედსართავი სახელი + არსებითი სახელი, ან არტიკლი + არსებითი სახელი, ან არტიკლი + ზედსართავი სახელი + არსებითი სახელი და სხვ. უფრო იშვიათია ზედსართავი სახელი + ზედსართავი სახელი + არსებითი სახელი, ან არტიკლი + არტიკლი + განსაზღვრება + არსებითი სახელი და ა.შ. ყოველი ენა ამჟღავნებს ერთგვარ მიდრეკილებას ხშირად გამოყენებადი სტრუქტურების მიმართ და, შესაბამისად, მსმენელსაც, რომელმაც, მაგალითად, იცის გერმანული, წინადადებების გავრცობის სათანადო მოლოდინი აქვს. მისი ვარაუდი ენის შესაძლო სტრუქტურების არანობიერ ცოდნას ეყრდნობა. მომდევნო ნიშნის ალბათობა არა მხოლოდ წინა ერთ ნიშანზე, არამედ წინა ორ, სამ და მეტ ნიშანზეა დამოკიდებული. მაგალითად, სიტყვათა ასეთ კომბინაციას, როგორიცაა არტიკლი + ზედსართავი სახელი, დიდი ალბათობით, მოჰყვება არსებითი სახელი და არა, ვთქვათ, ზმნა. ამრიგად, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ ზოგი სიტყვის ერთობლიობა განსაზღვრულ ჯგუფებს ქმნის და წინადადებაც შედგება არა ერთმანეთთან უბრალოდ დაკავშირებული სიტყვებისგან, არამედ სიტყვათა ჯგუფების (ფრაზების) ერთობლიობას წარმოადგენს. რამდენიმე სიტყვა ერთმანეთთან ისეა დაკავშირებული, რომ ცალკე ერთეულს (ფრაზას) ქმნის.

ჩოქოს თეორია გვიჩვენებს, რა წესებით ხდება სიტყვათა ჯგუფების ერთ წინადადებად შეკვრა. ამ თეორიის თანახმად, წინადადების სინტაქსური სტრუქტურა წარმოადგენს წარმოების წესების სუქცესიურ (თანმიმდევრულ) გამოყენებას. იმისთვის, რომ რაიმე მარტივი წინადადება გამოვთქვათ, დავჭირდება განსაზღვრული გრამატიკული სტრუქტურის ცოდნა, რომელიც,

ჩომსკის თეორიის თანახმად, წარმოშობისა და ჩანაცვლების წესების ერთობლიობას წარმოადგენს.

ამ წესების გამოყენება ქმნის წინადადების კონსტიტუციურ (შემადგენელ) სტრუქტურას. წინადადების სტრუქტურიდან კონკრეტული წინადადებების მისაღებად საჭიროა ლექსიკონი და ჩანაცვლების წესების გამოყენება. ლექსიკონი წარმოადგენს სიტყვებისა და მორფემების ჩამონათვალს, ჩანაცვლების წესები განსაზღვრავს შესაფერისი სიტყვისთვის სათანადო ადგილის შერჩევას. ამის შემდეგ შესაძლებელია კონკრეტული წინადადების შექმნა.

სინტაქსის ასეთ თეორიას რამდენიმე უპირატესობა აქვს.

პირველი: ის ხსნის წინადადების კონსტიტუციურ სტრუქტურას.

მეორე: ის ენის კრეატიულობის მოვლენას ხსნის. წესების მცირე რაოდენობითა და შეზღუდული ლექსიკონით შესაძლებელია წინადადებათა უაღრესად დიდი რაოდენობის (და, პრაქტიკულად, მართლაც უსასრულო რაოდენობის) წარმოება. წარმოშობის წესებისა და ლექსიკონის ცოდნა შესაძლებლობას გვაძლევს, შევქმნათ ახალი, ჯერ არგაგონილი წინადადებები, რითაც შეიძლება აიხსნას ის გარემოება, რომ ბავშვები ხშირად ისეთ კორექტულ წინადადებებს ქმნიან, ან ისეთ წინადადებებს იგებენ, რომლებიც არასოდეს გაუგონიათ.

მესამე: ეს თეორია ენის ათვისების პროცესს საკმაოდ ეკონომიურად წარმოაჩენს. თუ ენას სიტყვების უბრალო თანმიმდევრობად წარმოვიდგენთ, მაშინ ადამიანს ყოველი ნიშნის უამრავი შესაძლო გაგრძელების დამახსოვრება უწევს. წარმოშობის წესებიდან თუკი გამოვალთ, მაშინ შეზღუდული რაოდენობის (ენების მიხედვით – სხვადასხვა, საშუალოდ 100-130) წესის სწავლა საკმარისი პრაქტიკულად ყველა შესაძლო წინადადების შესაქმნელად.

ზემოხსენებული მიდგომა კარგად წარმოაჩენს წინადადებათა სტრუქტურას და ცალკეული ფრაზების ურთიერთკავშირს. წინადადების აღქმაც მეტწილად მათ სტრუქტურაზეა დამოკიდებული. გარეთისა და სხვების ექსპერიმენტის მიზანი იყო იმის ჩვენება, რომ წინადადების აღქმისას ჩვენ ცალკეულ სიტყვებს და ამ სიტყვების წრფივ თანმიმდევრობას კი არ აღვიქვამთ, არამედ ცალკეულ ფრაზებს. ექსპერიმენტისას გამოიყენეს წინადადებათა წყვილები, რომელთა პირველი ნაწილი განსხვავებული იყო, ხოლო მეორე – ერთნაირი.

1. (In order to catch his train) (Georg drove furiously to the station)
2. (The reporters assigned to Georg) (drove furiously to the station)

პირველ წინადადებაში საზღვარი ორ ძირითად ნაწილს (ფრაზას) შორის სიტყვა Georg-ის წინ გადის, ხოლო მეორეში – სიტყვა Georg-ის შემდეგ. ცდისპირებს ორივე წინადადება მოასმენინეს, თან სიტყვა “Georg”-ს ხელის-შემშლელი გაღიზიანება (სიგნალი) დაერთო. ცდისპირებს უნდა ეთქვათ, რა ადგილას გაისმა ეს ხმა. გამოვლინდა სიგნალის კონსტიტუციურ ნაწილებს შორის მოთავსების აშკარა ტენდენცია, ანუ პირველი წინადადების შემთხვევაში ცდისპირები ვარაუდობდნენ, რომ სიგნალი Georg-ის წინ, ხოლო მეორე შემთხვევაში Georg-ის შემდეგ გაისმა.

ის, რომ ახალი წინადადების სწავლაც მის კონსტიტუციურ ნაწილებზეა დამოკიდებული, ჯონსონის ექსპერიმენტმა აჩვენა. ცდისპირებს უნდა ესწავლათ და შემდეგ წარმოეთქვათ განსაზღვრული რაოდენობის წინადადება. თუ დავუშვებთ, რომ წინადადებები არ არის სიტყვების უბრალო, ამორფული თანმიმდევრობა და მართლაც კონსტიტუციურ ნაწილებად დანაწევრებული წარმოგვიდგება, მაშინ შეცდომების (მცდარი სიტყვების წარმოება სწორის შემდეგ) უმრავლესობა კონსტიტუციური ნაწილის შუაში კი არ უნდა ყოფილიყო დაშვებული, არამედ ასეთ ნაწილებს შორის. მონაცემების ანალიზმა ცხადყო, რომ დაშვებული შეცდომები საკმაოდ ზუსტად შეესაბამება ამოსავალ ვარაუდს.

ენის წარმოების ფარგლებში ჩომსკი განასხვავებს ენის სიღრმისეულ და ზედაპირულ სტრუქტურებს. სიღრმისეული სტრუქტურა იქმნება წარმოშობისა და ჩანაცვლების წესებსა და ლექსიკონზე დაყრდნობით. ის „რეალური“ მეტყველებისთვის საჭირო კონკრეტული მნიშვნელობის მქონე ბაზისურ სტრუქტურას წარმოადგენს, რომელიც წინადადების წარმოებისთვის საჭირო ყველა ერთეულს შეიცავს. სიღრმისეული სტრუქტურის განსაზღვრული დამუშავების შედეგად წარმოთქმულ წინადადებას ვიღებთ.

სიღრმისეული სტრუქტურის ზედაპირულ სტრუქტურად გარდასაქმნელად ტრანსფორმაციის წესები გვჭირდება. მათი მეშვეობით მთლიანი წინადადებების შეცვლა, ტრანსფორმირება ხდება. ტრანსფორმაციის წესები წარმოების წესებისგან იმით განსხვავდება, რომ ისინი ერთ ელემენტს სხვა ელემენტით (ან ელემენტების ჯგუფით) კი არ ჩანაცვლებს, არამედ წინადადების მთელი სტრუქტურა გადაჰყავს სხვა, განსხვავებულ სტრუქტურაში. ტრანსფორმაციის წესები ხსნის ისეთი წინადადებების არსებობას, რომლებსაც განსხვავებული კონსტიტუციური სტრუქტურა, თუმცა კი მსგავსი ან იდენტური მნიშვნელობა აქვთ.

ტრანსფორმაციები საჭიროა სიღრმისეული სტრუქტურის ზედაპირულ სტრუქტურად (ანუ პრაქტიკულად წარმოთქმულ წინადადებად) გარდასაქმნელად. ჩომსკის მიხედვით, მსგავსი მნიშვნელობების მქონე წინადადებებს განსხვავებული ზედაპირული, მაგრამ საერთო სიღრმისეული სტრუქტურა აქვთ. ტრანსფორმაციის წესების გამოყენებით ერთი და იმავე სიღრმისეული სტრუქტურიდან ორი განსხვავებული ზედაპირული სტრუქტურის მქონე წინადადების მიღებაა შესაძლებელი.

მარტივი თხრობითი წინადადების შემთხვევაში ზედაპირული და სიღრმისეული სტრუქტურები მეტ-ნაკლებად იდენტურია.

ენის წარმოება ჩომსკის მიხედვით ასე გამოიყურება: წარმოშობისა და ჩანაცვლების წესებისა და ლექსიკონის დახმარებით იქმნება წინადადების სიღრმისეული სტრუქტურა. სიღრმისეული სტრუქტურის მნიშვნელობას განსაზღვრავს გარკვეული სემანტიკური (შინაარსობრივი) ინტერპრეტაციის წესები. ტრანსფორმაციის წესების შედეგად მიიღება წინადადების ზედაპირული სტრუქტურა, რომელიც ფონოლოგიური წესების შესაბამისად საბოლოოდ გამოთქმული წინადადების სახეს იღებს.

წინადადების აღქმის პროცესი საპირისპირო მიმართულებით მიმდინარეობს. ზედაპირული სტრუქტურა სიღრმისეულ სტრუქტურად გარდაიქმნება, რომლის სემანტიკური ინტერპრეტაციის შედეგადაც ხდება ნათქვამის მნიშვნელობის გაგება.

წარმომშობი გრამატიკის თანახმად, ადამიანი წინადადებას სიტყვასიტყვით კი არ აღიქვამს, არამედ მხოლოდ მის სიღრმისეულ სტრუქტურას (ანუ შინაარსობრივ მხარეს) და გამოყენებული ტრანსფორმაციის მინიშნებებს. მაგალითად, ნებისმიერი წინადადება პასივში ტრანსფორმირებისას ასე იქნება დამახსოვრებული: წინადადება, პასივი. პასივის კითხვითი წინადადება შემდეგნაირად იქნება დამახსოვრებული: წინადადება, პასივი, შეკითხვა. ხოლო უარყოფითი პასივის კითხვითი წინადადება კიდევ უფრო რთულ ფორმას მიიღებს: წინადადება, პასივი, შეკითხვა, უარყოფა. თხრობითი წინადადების დამახსოვრება ყველაზე იოლია, რადგან ის პრაქტიკულად ემთხვევა სიღრმისეულ სტრუქტურას.

სხვადასხვა ექსპერიმენტმა ამ მოსაზრებათა მართებულობა დაადასტურა. ერთ-ერთ ასეთ გამოკვლევას სავინის ექსპერიმენტი წარმოადგენს. ცდისპირებს დაურიგდათ სხვადასხვა სირთულის წინადადებები (თხრობითი წინადადებები, კითხვითი წინადადებები, კითხვითი წინადადებები პასივში და ა.

შ.). ყოველ წინადადებას რვა დაუკავშირებელი სიტყვა სდევდა თან. ცდის-პირებს ევალებოდათ მხოლოდ წინადადების კი არა, არამედ რაც შეიძლება მეტი სიტყვის დამახსოვრება და შემდეგ მართებული გადმოცემა. ვარაუდობდნენ, რომ ვინაიდან მესხიერებას განსაზღვრული პერიოდის განმავლობაში მხოლოდ განსაზღვრული რაოდენობის ნიშნის დამახსოვრება შეუძლია, წინადადების გარდა სხვა ელემენტების დამახსოვრება დამოკიდებული იქნებოდა იმაზე, რამდენ ტრანსფორმაციას (რამდენ დამატებით ნიშანს) მოითხოვს ესა თუ ის წინადადება. ჩომსკის თეორიის თანახმად, ყველა ტრანსფორმაცია განსაზღვრული ნიშნით არის მარკირებული, ანუ მესხიერებაში განსაზღვრულ ადგილს იკავებს, რაც ამცირებს მომდევნო ელემენტების დამახსოვრების რაოდენობას. ექსპერიმენტის შედეგებმა დაადასტურა ვარაუდი, რომ რაც მეტ ტრანსფორმაციას შეიცავდა წინადადება, მით ნაკლები სიტყვის დამახსოვრებას შეძლებდნენ.

ტრანსფორმაციების თეორია გულისხმობს, რომ წინადადებების გამეორებისას დაშვებული მესხიერების შეცდომები უფრო ხშირად წინადადების სტრუქტურის გამარტივებისკენ უნდა იყოს მიმართული, ანუ უფრო სავარაუდოა, რომ კითხვითი წინადადების (თხრობითი წინადადება, შეკითხვა) გამეორებისას ცდისპირმა თხრობითი წინადადება (თხრობითი წინადადება) წარმოთქვას, ანუ გამოჩინოს „მითითება“ (შეკითხვა), ვიდრე „დაუმატოს“ სხვა მითითება, მაგალითად: თხრობითი წინადადება, შეკითხვა, უარყოფა. მელერის ექსპერიმენტმა აჩვენა, რომ ტრანსფორმაციის დავიწყება უფრო ხშირად ხდება, ვიდრე ტრანსფორმაციის დამატება.

მეორე მხრივ, თუ წინადადების წარმოების სირთულე, ანუ წინადადების ზედაპირული სტრუქტურის შექმნისთვის დახარჯული დრო უშუალოდ უკავშირდება სიღრმისეული სტრუქტურის ტრანსფორმაციების რაოდენობას, მაშინ იგივე მექანიზმი წინადადებების გაგებისას, ანუ წინადადების ზედაპირული სტრუქტურის სიღრმისეულ სტრუქტურამდე დაყვანის დროსაც უნდა მოქმედებდეს. მაგრამ გამოკვლევებმა, რომლებიც მიმართული იყო წინადადებების გაგებისკენ, აჩვენა, რომ პასიური წინადადებების გაგება არ არის აქტიური წინადადებების გაგებაზე ძნელი (ექსპერიმენტში: უფრო ნელი), თუ პასივი მართებულ კონტექსტშია გამოყენებული.

სამი დამატებითი საბუთი: ცხოველებისთვის მეტყველების ენის შესწავლის მცდელობა, ადამიანის ტვინში მეტყველების ენის ფუნქციების ლოკალიზაცია და მეტყველების განვითარებაში სენსიტიური პერიოდის განსაზღვრა,

– მნიშვნელოვანია ჩომსკის თვალსაზრისის გამყარებისთვის. გადავხედოთ თითოეულ მათგანს.

შეუძლიათ თუ არა ცხოველებს, დაეუფლონ მეტყველებას? ნუთუ მხოლოდ ადამიანებისთვისაა დამახასიათებელი გრამატიკულად გამართული ენობრივი სისტემების შექმნა? ამის დასადგენად ბევრჯერ სცადეს ცხოველებისთვის, მათ შორის – დელფინებისთვის, თუთიყუშებისთვის, ორაგუტანებისა და შიმპანზებისთვის, მეტყველების სწავლება. ხანგრძლივი ვარჯიშის შემდეგ ამ ცხოველებმა შეძლეს რამდენიმე ათეულიდან რამდენიმე ასეულამდე სიტყვისგან შემდგარი ლექსიკონის ათვისება, სიტყვების წარმოთქმა და მოკლე წინადადებების შედგენა, თუმცა ამას სკოლამდელი ასაკის ბავშვებზე უარესად აკეთებენ.

შიმპანზები ევოლუციურ იერარქიაში ყველაზე ახლოს დგანან ადამიანებთან. შიმპანზებს ასწავლეს ხელოვნური ენები (სადაც კომპიუტერის კლავიატურა ვიზუალურ ნიშნებს უჩვენებდა მათ) და ამერიკულ ნიშანთა სისტემა. რამდენიმეწლიანი სწავლების შემდეგაც კი შიმპანზები, ჩვეულებრივ, იმახსოვრებდნენ სამი და მეტი სიმბოლოსგან შემდგარ რიგს, რომელიც წესებზე დაფუძნებულ სისტემას შეესაბამებოდა. მათ მიერ მეტყველების მიზაძვა ალბათ ნაწილობრივ სხვების გონებრივი მდგომარეობის შეზღუდული აღქმის შედეგია. შიმპანზებს შეუძლიათ ზუსტად იწინასწარმეტყველონ (განსაზღვრონ) სხვების მიზნები, თუ ეს მიზნები მათი ქცევით გამოიხატება, მაგალითად, ხვდებიან, სურს თუ არა ვინმეს მათთვის საკვების გაზიარება, მაგრამ ვერ ხვდებიან მათთვის ნაკლებად მნიშვნელოვან მიზნებს, მაგალითად, უნდათ თუ არა სხვებს ცოდნის ან მოსაზრების გაზიარება.

ბონობოს შიმპანზები უფრო ტკვიანები და სოციალურები არიან, ვიდრე ჩვეულებრივი შიმპანზები. ბონობოს შიმპანზე კენზის ლინგვისტური წარმატებები მართლაც შთამბეჭდავია. სანამ ახალგაზრდა იყო, ტრენირებისას კენზიმ დედამისის ხელოვნური ენა კარგად აითვისა. კენზი მკვლევრებმა იმით წაახალისეს, რომ ხელოვნური ენის გარდა ინგლისურადაც ესაუბრებოდნენ. ის იშვიათად აერთებდა სიტყვებს, ერიჩვნა, სიტყვა და ჟესტი გაეერთიანებინა, როგორც, მაგალითად, „აყვანა“ (ჟესტი ადამიანისკენ), რაც ნიშნავდა: „შენ აიყვანე კენზი“. მაგრამ სრულყოფილი მეტყველების მოსმენის შედეგად მან შესანიშნავად აითვისა ინგლისური. ახერხებდა ათეულობით ინგლისური სიტყვის გამოცნობას და ამბობდა უჩვეულო წინადადებებს, რომლებიც ადრე არ გაეგონა. მაგალითად, „ჩადე ფული სოკოში“. კენზის შეძლო საპირისპირო

მნიშვნელობის მქონე წინადადებების გარჩევაც, როგორებიცაა, მაგალითად, „გაიტანე კარტოფილი“ და „გადი გარეთ და შემოიტანე კარტოფილი“.

მიუხედავად ამისა, მკვლევრები სხვადასხვა ამრისანი არიან კენზის ლინგვისტურ წარმატებებზე. ზოგიერთი მიიჩნევს, რომ ის შესანიშნავად საუბრობს, როცა ინფორმაციის გაზიარება უნდა. სხვანი ამტკიცებენ, რომ ის ენას მხოლოდ მაშინ იყენებს, როცა რაღაცის მიღება სურს. (მაგალითად, მარწყვის საჭმელად) და არა ინფორმაციის გასაზიარებლად (მარწყვზე სასაუბროდ). კენზის უკეთესად ესმის გრამატიკა, ვიდრე ორი წლის ბავშვს. საბოლოოდ დასტურდება ჩომსკის თვალსაზრისი, რომ ადამიანს გრამატიკის შესწავლის უკეთესი უნარი აქვს. არ არსებობს არც ერთი საბუთი იმისა, რომ თუნდაც უჭკვიანეს ცხოველს შეეძლოს ახალი და რთული წინადადებების მოფიქრება და წარმოთქმა.

მეტყველების ფიზიოლოგიური ასპექტები

ადამიანთა უმეტესობას მეტყველების ცენტრი თავის ტვინის ქერქის მარცხენა ნახევარსფეროში აქვს მოთავსებული. იქ არის ორი მნიშვნელოვანი, ენასთან დაკავშირებული სტრუქტურა – ბროკას ზონა და ვერნიკეს ზონა. მათი ფუნქციების გასარკვევად მკვლევრები ათეულობით წლის განმავლობაში აკვირდებოდნენ იმ ადამიანებს, რომელთაც დაუზიანდათ უბანი და აფაზია ანუ კომუნიკაციური მოშლილობა გამოუვლინდათ. ვარაუდობენ, რომ ტვინის მარცხენა ნახევარსფეროს წინა ნაწილში მდებარე ბროკას ზონა გრამატიკულ დამუშავებასა და მეტყველების გამოხატვას უწყობს ხელს. ვერნიკეს ზონა, რომელიც საფეთქლის ნაწილში მდებარეობს, სიტყვის მნიშვნელობის გაგებაში გვეხმარება.

ბოლო ხანს ჩატარებული თავის ტვინის კვლევები ავლენს უფრო რთულ ურთიერთობას ენობრივ ფუნქციებსა და თავის ტვინის სტრუქტურებს შორის. ბროკას აფაზიის მქონე პაციენტების გაუარესებული წარმოთქმა და გრამატიკა, აგრეთვე ვერნიკეს აფაზიის მქონე პაციენტთა მეტყველება გამოწვეულია ახლომდებარე კორტიკულ ზონაში დაზიანების გავრცელებით და თავის ტვინის მარცხენა ნახევარსფეროში დაზიანებით გამოწვეული პათოლოგიებით. დიდხანს აღტაცებით გაზიარებული მოსაზრების საპირისპიროდ, მხოლოდ ბროკასა და ვერნიკეს ზონები არ არის პასუხისმგებელი მეტყველების სპეციფიკურ ფუნქციებზე. მიუხედავად ამისა, მეტყველების დეფიციტი, რომელიც

მარცხენა ნახევარსფეროს დაზიანებულ ნაწილზე დამოკიდებული, მოლოდინის შესაბამისად იცვლება. წინა ნაწილის დაზიანება უმთავრესად წარმოთქმის პრობლემებს იწვევს, სხვა ნაწილებისა კი – გაგების პრობლემებს. ამის უამრავი მაგალითი არსებობს.

ენობრივი ფუნქციების ფართოდ დაკავშირება თავის ტვინის მარცხენა ნახევარსფეროს ზონებთან თანხვდება ჩომსკის მიერ თავის ტვინზე გამოთქმულ მოსაზრებას, რომელიც ენობრივი პროცესისთვის (მეტყველებისთვის) ემზადება, თუმცა დასკვნების გამოტანისას მაინც სიფრთხილე გვმართებს. დაბადებისას თავის ტვინი ბოლომდე ჩამოყალიბებული არ არის. ის ძალზე პლასტიკურია. მეტყველების ზონები თავის ტვინის ქერქში მაშინ ვითარდება, როცა ბავშვები მეტყველებას ეუფლებიან. მიუხედავად იმისა, რომ მარცხენა ნახევარსფერო გავლენას ახდენს ლაპარაკის პროცესზე, თუ იგი ადრეულ ბავშვობაში დაზიანდა, ამ პასუხისმგებლობას სხვა ზონები იღებენ; ასეთი ბავშვების უმეტესობამ შეიძინა ენობრივი კომპეტენცია. ამგვარად, მარცხენა ნახევარსფერო არ არის აუცილებელი ადეკვატური მეტყველებისთვის. სმენადაქვეითებულ მოზრდილებს, რომლებმაც ბავშვობაშივე შეისწავლეს ჟესტების ენა, მარჯვენა ნახევარსფერო უფრო უკეთ აქვთ განვითარებული. დამატებითი კვლევა მოწმობს, რომ მეტყველების გააქტიურებაში სხვადასხვა დონეზე მონაწილეობს ტვინის მრავალი ნაწილი. ეს ენის ცოდნასა და ადამიანის მიერ ამ ენის გამოყენების დონეზე დამოკიდებული.

როდესაც გრამატიკული კომპეტენცია ვითარდება, ის უფრო მეტად თავის ტვინის სპეციფიკურ სტრუქტურებზეა დამოკიდებული, ვიდრე მეტყველების სხვა კომპონენტებზე. იმ მოზრდილების კვლევა, ვისაც რომელიმე სერიოზული დაავადების ან პათოლოგიის გამო ტვინის მარცხენა ნახევარსფერო ამოკვეთეს, დაადასტურა, რომ გრამატიკის შესწავლის უნარი ამ შემთხვევაში უფრო მეტად დაზარალდა, ვიდრე სემანტიკური და პრაგმატული უნარები, რისი ფუნქციებიც, სავარაუდოდ, მარჯვენა ნახევარსფერომ აიღო თავის თავზე.

მეტყველების განვითარების სენსიტიური პერიოდი. პირველმა ერიკ ლენებერგმა (1967) ივარაუდა, რომ ბავშვები მეტყველებას ტვინის ლატერალიზაციის ასაკობრივი განვითარების პერიოდში ითვისებენ, რაც, მისი რწმენით, მომწიფების დროისთვის სრულდება. სენსიტიური პერიოდის დამადასტურებელი საბუთი, რომელიც ტვინის ლატერალიზაციას ემთხვევა, დაამტკიცებდა ნატივისტურ თვალსაზრისს იმის შესახებ, რომ მეტყველების განვითარებას უნიკალური ბიოლოგიური თვისებები აქვს.

ამ მოსაზრების შესამოწმებლად მეცნიერები იმ ბავშვებს აკვირდებოდნენ, ვისაც ცუდად ეპყრობდნენ ან პატარაობისას შეზღუდული ჰქონდათ ადამიანებთან ურთიერთობა. ყველაზე გულდასმით შეისწავლეს ჟენი, ნორმალურად განვითარებული ბავშვი, რომელმაც პირველი სიტყვები წლინახევრის ასაკში სწორედ მაშინ წარმოთქვა, როცა ის სახლის უკანა ოთახში ჩაკეტეს. ჟენი 13 წლისა და 6 თვის იყო, როცა იპოვეს. მას არავინ ელაპარაკებოდა და ოდნავი ხმაურისთვისაც კი სცემდნენ. მასწავლებლებთან რამდენიმეწლიანი ტრენინგების შემდეგ ჟენიმ აითვისა მრავალი სიტყვა და შეძლო დიალოგის კარგად გაგება, მაგრამ გრამატიკისა და კომუნიკაციის უნარი მაინც შეზღუდული დარჩა. ჟენისა და მისი მსგავსი მრავალი სხვა შემთხვევა ადასტურებს სენსიტიური პერიოდის არსებობას, მაგრამ ეს დასკვნები მაინც არადაამაჯრებელია. მუდმივად ცუდი მოპყრობა აფერხებს ბავშვის თავის ტვინის ზრდას და მის ფუნქციონირებას.

იმ სმენადაქვეითებული მოზარდების გამოკვლევების შედეგები უფრო დამაჯრებელი დასკვნების საშუალებას იძლევა, ვინც სხვადასხვა დროს შეისწავლა ამერიკული ჟესტების ენა (აჟე). მათ, ვისმა მშობლებმაც არჩიეს, ბავშვებისთვის ესწავლებინათ ჯერ სალაპარაკო ენა, რომელიც ტუჩების მოძრაობის საშუალებით მეტყველების გაგებას ეფუძნება და ხელს უშლის ჟესტებით რამის გადმოცემას, ვერ შეისწავლეს სალაპარაკო ენა, რადგანაც სმენა არ ჰქონდათ. ლენერბერგის პროგნოზის თანახმად, ისინი, ვინც მოზრდილობისას ისწავლა აჟე, ვერ გაიწაფნენ მათსავით კარგად, ვინც პატარაობიდანვე ამ ენაზე მეტყველებდა. გარდა ამისა, აჟე მოითხოვს ხელის, მკლავისა და სახის მოძრაობისას ვიზუალურ-სივრცულ მოქმედებას, რაც შედარებით შემცირებული აქვთ იმ ადამიანებს, ვინც აჟე მომწიფების შემდეგ შეისწავლა. მიუხედავად ამისა, ზუსტი ასაკი, როცა მეტყველების სწავლა უარესდება, ჯერ დადგენილი არ არის.

რისი თქმა შეიძლება მეორე ენის ათვისებაზე? რთულდება თუ არა ეს ამოცანა სენსიტიური პერიოდის გავლის შემდეგ? ერთ-ერთი კვლევისთვის მეცნიერებმა შეერთებული შტატების აღწერის შემდეგ, შეარჩიეს ჩინურენოვანი და ესპანურენოვანი ემიგრანტები, რომლებიც აშშ-ში, სულ მცირე, 10 წელზე მეტხანს ცხოვრობდნენ. აღწერის ფორმაში იმიგრანტებს სთხოვდნენ განესაზღვრათ, რამდენად სრულყოფილად საუბრობდნენ ინგლისურად – „სულ არაღან“ „ძალიან კარგად“-მდე. ეს თვალსაზრისი კარგად შეესაბამება ენის ცოდნის ობიექტურ შეფასებას. რადგან იმიგრანტთა ასაკი ჩვილობიდან მო-

რდილობამდე იმატებდა და, განურჩევლად რესპონდენტთა განათლების დონისა, შესაბამისად მცირდებოდა ინგლისურის სრულყოფილად ცოდნაც. გარდა ამისა, მეორე ენის შესწავლა ზრდასრულებთან ახალგაზრდებზე ნაკლებადაა ლატერალიზებული. მაგრამ მეორე ენის ცოდნა მკვეთრად კი არ მცირდება უფროსებში, როგორც ამას ლენერბერგი ვარაუდობდა, არამედ ხანგრძლივად და ასაკის მიხედვით იკლებს.

ჩომსკის თეორიამ უდიდესი გავლენა მოახდინა მეტყველების განვითარების თანამედროვე თეორიებზე. ახლა ყველა იზიარებს მოსაზრებას, რომ ადამიანს აქვს ენის ათვისების უნიკალური, ბიოლოგიურად განპირობებული უნარი. მიუხედავად ამისა, ჩომსკის მიერ მეტყველების განვითარების შეფასებას რამდენიმე მოტივით შეედავნენ.

უპირველეს ყოვლისა, მკვლევრებს ძალიან გაუჭირდათ ზუსტად განსაზღვრა უნივერსალური ენისა, რომელიც, ჩომსკის მიხედვით, საფუძვლად უდევს ადამიანთა ძალზე მრავალფეროვანი ენების გრამატიკულ სისტემებს. ჩომსკის კრიტიკოსები ვარაუდობენ, რომ წესების ერთი წყებით არ შეიძლება ყველა გრამატიკული ფორმის ახსნა-განმარტება, ასევე ბუნდოვანია, როგორ აკავშირებენ ბავშვები ამ წესებს იმ სიტყვათა რიგთან, რომელიც ესმით.

მეორე: ჩომსკის მტკიცება, რომ გრამატიკული ცოდნა დაბადებისთანავე განსაზღვრულია, არ ესადაგება მეტყველების განვითარებაზე ზოგიერთი დაკვირვებს შედეგებს. როდესაც ბავშვები თანდაყოლილი გრამატიკული სტრუქტურების გამოყენებას იწყებენ, მოსალოდნელია, რომ ისინი ამ წესებს მშობლიური ენის ყველა რელევანტურ მაგალითში გამოიყენებენ. მიუხედავად ამისა, ბავშვები გრამატიკაში არაჩვეულებრივ წარმატებას აღწევენ სკოლამდელ წლებში, და მაინც, მრავალ ფორმას მაშინვე კი არა, თანდათანობით და დიდხანს ეუფლებიან. ზოგიერთ ფორმას, მაგალითად, ვნებით გვარს, შუა ბავშვობამდე სრულყოფილად ვერ ფლობენ. აქედან გამომდინარე, საკითხს უფრო ღრმა შესწავლა და კვლევა სჭირდება, ვიდრე ჩომსკი ვარაუდობდა.

ჩომსკის თეორიით ბევრი რამ ბუნდოვანი რჩება. მაგალითად, მისი თეორია ვერ ხსნის, თუ რითაა გამოწვეული ბავშვების მიერ მოსაზრებების ერთმანეთთან უწყვეტობა. შესაძლოა იმიტომაც, რომ ჩომსკის ენის პრაგმატული მხარე არ განუხილავს, მის თეორიაში მცირე ყურადღება ეთმობა ლექსიკის გამოყენების ხარისხს ან სოციალურ გამოცდილებას მეტყველების პროგრესის სასარგებლოდ. როგორც ცნობილია, ბავშვების ადრეული ლექსიკის ზრდა კოგნიტურ განვითარებას მოიცავს. შეფერხებული გონებრივი განვითარების

მქონე ბავშვების შესწავლამ ცხადყო, რომ კოგნიტური კომპეტენცია ასევე დიდ ზეგავლენას ახდენს ბავშვების მიერ გრამატიკული წესების ცოდნაზე.

ჩომსკის მოდელის კრიტიკის ერთ-ერთი მთავარი მიზეზია პოსტულატი, რომ წინადადების წარმოება სინტაქსური სიღრმისეული სტრუქტურით იწყება. გაცილებით მისაღებია ის აზრი, რომ წინადადების მნიშვნელობის გამოხატვა წარმოადგენს სამეტყველო აქტის პირველ ნაბიჯს. ლაპარაკისას ამოვდივართ იქიდან, რომ გვინდა, თანამოსაუბრეს განსაზღვრული შინაარსი გავუზიაროთ და მხოლოდ ამის შემდეგ ვიწყებთ ამ შინაარსის შესაბამისი ფორმების ძებნას. ჩომსკის მოდელის გამოქვეყნების შემდეგ სულ რამდენიმე წელიწადში შემუშავდა გენერატორული სემანტიკის კონცეფცია, რომლის თანახმადაც წინადადების წარმოების საფუძვლად სინტაქსური სტრუქტურები კი არ იქნა მიჩნეული, არამედ სემანტიკური. მრავალმა ექსპერიმენტმა აჩვენა, რომ წინადადების შინაარსი მეხსიერებაში ძალიან დიდხანს რჩება, მაშინ როდესაც წინადადების სინტაქსური სტრუქტურა ადვილად მიეცემა დავიწყებას.

ჩომსკის ტრანსფორმაციულ-წარმოშობი თეორია ბავშვის ენობრივ გარემოს ნაკლებ ყურადღებას უთმობს, რაც ძალზე მნიშვნელოვანია, ვთქვათ, პიაჟეს გამოკვლევებისთვის, რომლებიც სწორედ იქით არის მიმართული, რომ ბავშვისა და გარემოს ურთიერთმიმართების შედეგები წარმოაჩინოს და განმარტოს. ეს გამოკვლევები ენის დაუფლების პროცესს პრინციპულად განსხვავებულად უდგება. ჩომსკი ძირითადად იკვლევს ენობრივი სტრუქტურის ქვედა საფეხურს, (პრესინტაქსურსა და სინტაქსურს) და ნაკლებად ან სრულიად არ განიხილავს ბავშვის უშუალო გარემო პირობების ზეგავლენას მის სემანტიკურ და პრაგმატულ განვითარებაზე. გამარტივებულად შეიძლება ითქვას, რომ ტრანსფორმაციულ-წარმოშობი თეორიის ძირითადი ინტერესის საგანია, როგორ ეუფლება ბავშვი ენობრივ სტრუქტურას, მაშინ როდესაც სხვა მკვლევრებს აინტერესებთ, როგორ ხდება ენობრივი სუბსტანციის (სიტყვების მარაგის დაუფლება, ცნებების ჩამოყალიბება) ათვისება.

ჩომსკის პოზიციას პრინციპულად არ იზიარებდა ა. ა. ლეონტიევი, რომელიც ამტკიცებდა, რომ არ არსებობს თანშობილი ენობრივი ცოდნა, ხოლო ენის უნარი, ისევე როგორც ყველა სხვა, მხოლოდ ადამიანისთვის დამახასიათებელი სპეციფიკური უნარი, ადამიანის ცხოვრების, უფრო სწორად, თანაცხოვრების ფარგლებში ვითარდება. ენობრივი უნარის განვითარების მამოძრავებელ ძალად ლეონტიევი ადამიანის შეგუებადობის (ადაპტაციის) უნარს მიიჩნევდა. მისი აზრით, ენობრივი უნარი ჩნდება, ვითარდება და ხორ-

ციელდება მხოლოდ იმიტომ, რომ ბავშვი იძულებულია შეეგუოს იმ გარემოს, რომელშიც დაბადებისას აღმოჩნდა.

არავინ დავობს იმაზე, რომ სოციალური ფაქტორები ენის ათვისების პროცესში უაღრესად მნიშვნელოვან როლს ასრულებს. სწორედ სოციალური გარემო განსაზღვრავს, რომელ ენას დაეუფლება ბავშვი. სოციალური გარემო განაპირობებს და განამტკიცებს ენის კონვენციურ ხასიათს. ენის რეალიზაცია, ცხადია, სოციალურ გარემოში მიმდინარეობს და სოციალურ გარემოზეა მიმართული. მაგრამ დღეს შეიძლება ითქვას, რომ ლეონტიევის მოდელი სოციალურ ფაქტორებს გადაჭარბებულ მნიშვნელობას ანიჭებს და მისი კრიტიკა ჩომსკის მიმართ ბევრ უსამართლო მომენტსაც შეიცავს.

უპირველესად, საკითხავია, რას გულისხმობს არსებულ სოციალურ გარემოსთან შეგუება. ლოგიკურია ვივარაუდოთ, რომ გარემოსთან შეგუება ამ გარემოში ბავშვის გადარჩენას უნდა ისახავდეს მიზნად. თუ ასეა, მაშინ გაუგებარია, რატომ სწავლობს ბავშვი ასეთ მოკლე ხანში და ასე სრულყოფილად მშობლიურ ენას. გარემო სამყაროსთან შეგუებისთვის ბავშვს ენის ცოდნის ასეთი მაღალი ხარისხი სულაც არ სჭირდება. წარმატებული კომუნიკაციისთვის ბავშვს გაცილებით ნაკლები ენობრივი ცოდნა ეყოფა, ვიდრე რეალურად იყენებს. შეგუების მოდელი ვერც სხვადასხვა ენაში ლინგვისტური უნივერსალიების არსებობის ფაქტს ხსნის. გასათვალისწინებელია ისიც, რომ ბავშვი პირველ ენას ერთნაირად კარგად ეუფლება, მიუხედავად იმისა, სპეციალურად ასწავლიან თუ არა, ანუ მის ენობრივ წარმატებებს რამდენად წახალისებს უშუალო გარემოცვა. ამ მხრივ საპირისპირო ტენდენციაც იჩენს თავს – ბავშვის უშუალო გარემოცვა ხანდახან ალტაცებითაც კი ხვდება ბავშვის მცდარ გამონათქვამებს. თუ დავუშვებთ, რომ ენის ათვისება სხვა არაფერია, თუ არა შეგუებადობის ეფექტი, მაშინ გაუგებარია, რატომ არ ხდება მცდარი ენობრივი გამოხატულებების ფიქსირება ბავშვის მეტყველებაში, რატომ უთმობენ ისინი ადგილს გამართულ გამოთქმებს.

მიუხედავად ნოამ ჩომსკის თეორიის უამრავი ნაკლოვანებისა და იმ კრიტიკისა, რომელიც მის მიმართ გამოითქვა, ყველა მეცნიერი იძულებულია ერთსულოვნად აღიაროს, რომ ჩომსკის თეორიის წყალობით ლინგვისტიკამ და ფსიქოლინგვისტიკამ უზარმაზარი ნაბიჯი გადადგა წინ. მისმა ნაშრომებმა ფსიქოლინგვისტიკის მრავალ მკვლევარს გაუღვივა სურვილი, უფრო დეტალურად შეესწავლათ ენის განვითარება და მასთან დაკავშირებული ასპექტები.

კრეატიულობა

საუბარი დავიწყოთ არა იმიტომ, თუ რა არის კრეატიულობა, არამედ იმიტომ, თუ რა არ არის კრეატიულობა. წარმოგიდგენთ კრეატიულობის შესახებ არსებულ ოთხ მცდარ მოსაზრებას.

1. **ადამიანები დაბადებიდანვე კრეატიულები არიან.** კვლევების შედეგად დადგინდა, რომ შესაძლებელია კრეატიულობის განვითარება, გაძლიერება და ხელშეწყობა ერთი ადამიანის ან ჯგუფების გარემოს საშუალებით.
2. **კრეატიულობა და ნეგატიური თვისებები ერთმანეთთან პირდაპირ კავშირშია.** ცნობილია, რომ ზოგიერთი კრეატიული ადამიანი გამოირჩევა არაკონფორმისტობით და ზოგიერთ მათგანს მენტალური და ემოციური პრობლემებიც აქვს, მაგრამ იგივე შეიძლება ვთქვათ არაკრეატიულ ადამიანებზეც. ამ მოსაზრების გამო ზოგიერთ მასწავლებელს შეიძლება გაუჩნდეს შიში, რომ კრეატიული მოსწავლე ბევრ ცუდ საქციელს ჩაიდენს და ამიტომ ისინი (მასწავლებლები) მათ მიმართ ტენდენციურად არიან განწყობილნი.
3. **კრეატიულობა არის ბუნდოვანი, რბილი კონსტრუქცია.** ზოგიერთი ადამიანი თვლის, რომ კრეატიული პიროვნებები ახალი ეპოქისათვის დამახასიათებელი ადამიანები/ჰიპები არიან. კრეატიული ადამიანები უფრო გახსნილნი არიან ახალი გამოწვევების მიმართ და ზოგადად არაკონფორმისტებად ითვლებიან, არ არის გამორიცხული, რომ ისინი კონცენტრირებული, ორგანიზებული და მოქნილი ხასიათის ადამიანები იყვნენ.
4. **ჯგუფში ყოფნა ზრდის კრეატიულობას.** ცნობილია, რომ ჯგუფში მუშაობისას, ე.წ. გონებრივი იერიშის გამოყენების შედეგად, მოსწავლეები კრეატიულ მოსაზრებებს გამოთქვამენ. მაგრამ გასათვალისწინებელია ისიც, რომ ზოგჯერ უმჯობესია ჯგუფში მუშაობის დაწყებამდე საშუალება მივცეთ მოსწავლეებს პრობლემის შესახებ დამოუკიდებლად იფიქრონ და მხოლოდ შემდეგ ეტაპზე ჩაერთონ ჯგუფურ მუშაობაში.

მაშასადამე, რა არის კრეატიულობა? კრეატიულობა არის უნარი – შექმნა ნამუშევარი, რომელიც ორიგინალურია, ამავე დროს საჭირო/სასარგებლო. ფსიქოლოგთა უმრავლესობის აზრით, არ არსებობს „კრეატიულობა ყველა მიზნისათვის“; ადამიანები კრეატიულები არიან რომელიმე კონკრეტულ სფეროში. აღსანიშნავია, რომ კრეატიულობა არ არის სპონტანური ქმედება. შემოქმედი გამიზნულად ქმნის თავის „პროდუქტს“. კალმის შემთხვევით მოსმით დაწერილი წინადადებები არ არის კრეატიული, თუ ავტორს გააზრებული არა აქვს „მონახაზის“ პოტენციალი ან თუ ეს ავტორის წერის ტექნიკა არ არის. მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენ ხშირად კრეატიულობას ხელოვნებას ვუკავშირებთ, უნდა გავითვალისწინოთ, რომ ნებისმიერ საკითხს/საგანს შეიძლება კრეატიულად მივუდგეთ.

კრეატიულობის ასპექტები ნათლადაა მოცემული შემდეგ განმარტებაში:

- კრეატიულობა ერთზე მეტ ადამიანს მოიცავს;
- კრეატიულობა თავს იჩენს იმ შემთხვევაში, როდესაც ადამიანები თავიანთ უნარებს იყენებენ მუშაობის პროცესში, როგორც ამ პროცესის ერთ-ერთ შემადგენელ ნაწილს და ეს პროცესი მიმდინარეობს შესაფერის გარემოში;
- კრეატიულობის შედეგად იქმნება ახალი, გამოსადეგი და კონკრეტულ კულტურასა თუ სიტუაციაში აღიარების ღირსი პროდუქტი.

რა არის კრეატიულობის წყარო?

მეცნიერები იკვლევენ კოგნიტურ პროცესებს, პიროვნულ ფაქტორებს, მოტივაციის მოდელებსა და ფონურ გამოცდილებას იმისათვის, რომ ახსნან, რა არის კრეატიულობა. მაგრამ იმისათვის, რომ ჩავწვდეთ კრეატიულობის არსს, უნდა გავითვალისწინოთ სოციალური გარემოს ფაქტორი. ექსპერტთა აზრით, კრეატიულობას ერთგვარ „მხარდამჭერ“ ფონს უქმნის ინტრაპერსონალური (შემეცნება, პიროვნული თვისებები) და სოციალური ფაქტორები. ტერეზა ამაბაილი გვთავაზობს კრეატიულობის სამი კომპონენტისაგან შედგენილ მოდელს. მისი აზრით, ერთ ადამიანს, ან ადამიანთა ჯგუფს:

1. ნიჭისა და სათანადო კომპეტენციების გარდა, უნდა ჰქონდეს კონკრეტული სფეროსათვის რელევანტური უნარ-ჩვევები. მაგალითად, მიქელანჯელო

ლო ქვის მჭრელის ოჯახში იზრდებოდა და ამან განაპირობა მისი უნარ-ჩვევების განვითარება;

2. კრეატიულობის რელევანტური პროცესები მოიცავს მუშაობის უნარ-ჩვევებსა და პიროვნულ თვისებებს. მაგალითად, ისეთს როგორც ჰქონდა ჯონ ირვინგს – ის დღეში 10 საათის განმავლობაში წერდა, შემდეგ ხელახლა გადაწერდა ხოლმე თავის მოთხრობებს საბოლოო დახვეწამდე;
3. უნდა ჰქონდეს შინაგანი მოტივაცია, ან მათში კონკრეტული საკითხი უნდა იწვევდეს დიდ ინტერესს. კრეატიულობის ამ კონკრეტულ ასპექტზე დიდ გავლენას ახდენს სოციალური გარემო, ავტონომიურობა, სტიმულის მიცემა ცნობისმოყვარეობა, ფანტაზია და გამოწვევასთან შეჭიდების სურვილი.

კიდევ ერთი ფაქტორი, რაც გავლენას ახდენს კრეატიულობაზე, არის კონკრეტული სფეროს მზაობა და სურვილი – ალიაროს ესა თუ ის კრეატიული წვლილი. ისტორიაში მრავლადაა იმის მაგალითები, როგორ ხდებოდა კრეატიული მეცნიერული მიღწევების უკუგდება (მაგალითად, კოპერნიკის თეორია იმის შესახებ, რომ მზე სამყაროს ცენტრშია მოქცეული); იმის მაგალითებიც მრავლადაა, როგორ ხდებოდა პიროვნებების კრეატიულობის მასშტაბების გაფართოება შემოქმედთა (მეტოქე შემოქმედთა) შორის არსებული კონკურენციის ფონზე (მეგობრული და პროდუქტიული მეტოქეობა პიკასოსა და მათის შორის).

კრეატიულობა და შემეცნება. კონკრეტულ სფეროში ცოდნის მდიდარი მარაგი კრეატიულობის საწინდარია, მაგრამ ზოგჯერ მხოლოდ ეს არ არის საკმარისი. მრავალი საკითხის გადაჭრის დროს, აუცილებელია ადამიანს ჰქონდეს საკითხისა თუ მოვლენის სხვა კუთხით დანახვისა და პრობლემის რესტრუქტურიზების უნარი, რაც პრობლემის არსის ღრმა წვდომის საშუალებას იძლევა. ეს ხშირად ხდება მაშინ, როდესაც ადამიანი პრობლემასთან ჭიდილის შემდეგ დროებით გადადებს მას გვერდზე. ფსიქოლოგთა ერთი ნაწილი თვლის, რომ პრობლემის გარკვეული დროით გვერდზე გადადების შედეგად იქმნება საინკუბაციო პირობები – პიროვნება გაუცნობიერებლად აგრძელებს მუშაობას პრობლემაზე. პრობლემის დროებით „დავიწყების“ შედეგად ადამიანმა შეიძლება დაამუხრუჭოს ამროვნების რიგიდული გზა და შეცვალოს თავისი შეხედულება სიტუაციის შესახებ. აქედან გამომდინარე, შეიძლება დავასკვნათ, რომ კრეატიულობის აუცილებელი ატრიბუტებია

ფართო ცოდნა, მოქნილობა და იდეების მუდმივი რეორგანიზაციის უნარი. აგრეთვე, დავძენთ, რომ კრეატიული პროცესისათვის აუცილებელია მოტივაცია, ხასიათის სიმტკიცე/სიჯიუტე და სოციალური მხარდაჭერა.

დღევანდელი და მომავლის რთული პრობლემები აუცილებლად მოითხოვს მათ კრეატიულად გადაჭრას. კრეატიულობა აუცილებელია პიროვნების ფსიქოლოგიური, ფიზიკური და სოციალური კეთილდღეობისათვის. ის წარმატებული კარიერის საწინდარია. რა უნდა გააკეთოს მასწავლებელმა იმისათვის, რომ მოსწავლეს განუვითარდეს კრეატიული აზროვნება? ჩვეულებრივ, სკოლის ყოველდღიური ცხოვრების პროცესში, მასწავლებლები ჩანასახშივე კლავენ მოსწავლეების კრეატიულ აზრებს და ვერც კი აცნობიერებენ თავიანთ საქციელს. მასწავლებლები პრივილეგიურ პოზიციაში იმყოფებიან – მათ შეუძლიათ ხელი შეუწყონ ან შეუშალონ მოსწავლეების კრეატიული აზროვნების განვითარებას.

გონებრივი იერიში. მოსწავლეების კრეატიულობის განვითარებისათვის მასწავლებლები, ყოველდღიური ინტერაქციების გარდა, მიმართავენ, ე.წ. გონებრივ იერიშს. გონებრივი იერიშის ძირითადი პრინციპია მოხდეს იდეების შექმნის პროცესის განცალკევება/გამოყოფა ამ იდეების შეფასების პროცესისაგან, ვინაიდან შეფასება ხშირად აფერხებს კრეატიულობას. შეფასება, დისკუსია და კრიტიკული ანალიზი მხოლოდ მას შემდეგ უნდა დაიწყოს, რაც დასახელებდა ყველა მოსაზრება. ამ მეთოდით ერთი იდეის საფუძველზე იქმნება მეორე; ადამიანებს არა აქვთ იმის შიში, რომ მათ პოტენციურად კრეატიულ აზრებს ვინმე გააკრიტიკებს. ჯონ ბაერი გვთავაზობს გონებრივი იერიშის წესებს:

- მოსაზრებების განსჯა დროებით გვერდზე გადადეთ;
- ეცადეთ, რომ ადამიანებმა აზრები გამოთქვან, მაგრამ იმავდროულად მათ არ უნდა გაუჩნდეთ ამ აზრებისადმი „მესაკუთრული“ დამოკიდებულება, ვინაიდან, როდესაც ადამიანები ამბობენ: „ეს ჩემი იდეაა“, ეს (ეგო) ხშირად ხელს უშლის კრეატიულ აზროვნებას. მათ არ მოსწონთ, როდესაც ამ იდეებს აკრიტიკებენ ან ცვლიან;
- იყავით თავისუფალნი და ნუ იტყვით უარს, თუ მოგეწონებათ სხვების მიერ გამოთქმული მოსაზრებების კონკრეტული ელემენტები. თავისუფლად გამოიყენეთ ისინი თქვენი იდეის სრულყოფისათვის;
- წაახალისეთ უცნაური იდეები. იცოდეთ, რომ ხშირ შემთხვევაში სრულიად განუხორციელებელმა იდეებმა ვიღაცას შეიძლება გზა გაუხსნას უფრო

დასაშვები და რეალური იდეებისაკენ. უფრო ადვილია მიიღოთ უკიდურესად არარეალური ცუდი იდეა და მისი რეალობის ჩარჩოში ჩასმა სცადოთ, ვიდრე დაიწყოთ უინტერესო, ცუდ იდეაზე მუშაობა საბოლოოდ მის იმ დონეზე ასაყვანად, რომ ღირდეს მასზე ფიქრი და მსჯელობა.

გონებრივი იერიში სასარგებლოა როგორც ინდივიდუალური, ისე ჯგუფური მუშაობის დროს.

ნუ ჩქარობთ – თამაშეთ! წლების წინ ცნობილმა ფსიქოლოგმა ზიგმუნდ ფროიდმა ერთმანეთს დაუკავშირა კრეატიულობა და თამაში: „შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ბავშვი თამაშის დროს ისევე იქცევა, როგორც კრეატიული მწერალი. მწერალი, ისევე, როგორც ბავშვი თამაშის დროს, ქმნის თავის სამყაროს და საგანთა განლაგება ამ სამყაროში მის სურვილზეა დამყარებული. ესე იგი, კრეატიული მწერალი ისევე იქცევა, როგორც ბავშვი თამაშის დროს. მას ძალზე სერიოზული დამოკიდებულება აქვს თავისი ფანტაზიის ნაყოფისადმი და უზარმაზარ ემოციას აქსოვს მასში“. ცნობილია, რომ სკოლამდელი ასაკის მოსწავლეები, რომლებიც ფანტაზიასა და თამაშს უთმობენ დიდ დროს, უფრო კრეატიულები არიან. ფრიად საინტერესოა, რომ ერთ-ერთი კვლევის დროს მეცნიერებმა დაადგინეს, რომ კრეატიულობის ტესტის ჩატარებამდე თამაში გავლენას ახდენს და ზრდის დაბალი კლასის მოსწავლეების შედეგებს. მასწავლებელი უნდა ეცადოს, რომ ყველა ასაკის მოსწავლეს განვითარებული ჰქონდეს რეფლექსია – იდეების გენერაციის, განვითარებისა და რესტრუქტურირების უნარი.

მოტივაცია კლასში: მოტივაციის თეორიები

მრავალი პედაგოგი თანხმდება, რომ მოსწავლეთა მოტივირება ერთ-ერთი კრიტიკული საკითხია პედაგოგიკაში. მოსწავლეები კოგნიტურად, ემოციურად თუ ქცევით ჩართულნი უნდა იყვნენ პროდუქტიულ საკლასო აქტივობებში. დავიწყეთ საკითხით, რა არის მოტივაცია, მოვიძიოთ პასუხები, რომლებიც მოიცავს შინაგანი და გარეგანი მოტივაციის საკითხს, მოტივაციის ოთხ ძირითად თეორიას: ბიჰევიორისტულს, ჰუმანისტურს, კოგნიტურსა და სოციოკულტურულს.

მოტივაციას, როგორც წესი, ასეთნაირად განმარტავენ: ესაა შინაგანი მდგომარეობა, რომელიც აღძრავს, წარმართავს და უზრუნველყოფს ქცევას. ფსიქოლოგები, რომლებიც მოტივაციას სწავლობენ, აქცენტს ხუთ ძირითად საკითხზე აკეთებენ:

1. როგორ არჩევანს აკეთებენ ადამიანები საკუთარ ქცევასთან დაკავშირებით? რატომაა რომ, მაგალითად, ერთი მოსწავლე გულმოდგინედ აკეთებს დავალებას, მეორე კი ტელევიზორის ყურებას არჩევს?
2. რა დრო უნდა გავიდეს, რომ მოტივაცია ამოქმედდეს? რატომ იწყებს ზოგი მოსწავლე დავალების შესრულებას მაშინვე, ზოგი კი დროს ფლანგავს?
3. რა ხარისხით ან ინტენსივობით არის ჩართული ადამიანი არჩეულ ქცევაში? ყურადღებით ასრულებს მოსწავლე დავალებას თუ მექანიკურად?
4. რა აიძულებს ინდივიდს იყოს შეუპოვარი ან ადვილად დანებდეს? მაგალითად, რას იზამს მოსწავლე, მთლიანად წაიკითხავს შექსპირის ნაწარმოებს თუ მხოლოდ მის რამდენიმე გვერდს?
5. რა გრძნობები აქვს და რაზე ფიქრობს ინდივიდი, როცა ქცევას ახორციელებს? მაგალითად, მოსწავლე სიამოვნებას იღებს შექსპირის კითხვით, თუ მოსალოდნელ გამოცდაზე ნერვიულობს?

შინაგანი და გარეგანი მოტივაცია

ყველამ კარგად ვიცით, როგორ გამოიყურება მოტივირებული ადამიანი, რომელიც თავდაუზოგავად მიიწევს მიზნისკენ ან მუშაობს მუყაითად მაში-

ნაც კი, როცა სამუშაო მოსაწყენად ეჩვენება. რა წარმართავს ქცევას და რა ანიჭებს მას ამ ენერგიას? ამის ახსნა უნდა ვეძიოთ მოთხოვნილებებში, სტიმულებში, შიშებში, მიზნებში, სოციალურ ზეწოლაში, თვითრწმენაში, ინტერესებში, ცნობისმოყვარეობაში, რწმენაში, ღირებულებებში, მოლოდინებში და ა.შ. ზოგიერთი ფსიქოლოგი მოტივაციას პიროვნული ნიშან-თვისებების ტერმინებით ხსნის. ზოგიერთებს აინტერესებთ ხელოვნება და ბევრს მუშაობენ, რომ მეტს მიაღწიონ, თავს არიდებენ გამოცდებს და საათობით ათვალთქმობენ გამოფენებს. სხვები მოტივაციას განიხილავენ როგორც მდგომარეობას, დროებით სიტუაციას. თუ თქვენ, მაგალითად, რაიმეს კითხულობთ მხოლოდ იმიტომ, რომ ხვალ გამოცდა გაქვთ ჩასაბარებელი, თქვენ სიტუაციით ხართ მოტივირებული. რა თქმა უნდა, მოტივაცია, რომელიც ჩვენ გვაქვს დროის ნებისმიერ მოცემულ მონაკვეთში, ნიშან-თვისებებისა და მდგომარეობის ერთგვარი კომბინაციაა. თქვენ შეიძლება სწავლობდეთ იმიტომ, რომ სწავლა თქვენთვის ღირებულია და იმიტომაც, რომ გამოცდისთვის ემზადებით.

როგორც ხედავთ, მოტივაციის ზოგიერთი განმარტება ეყრდნობა შინაგან, პიროვნულ ფაქტორებს, როგორიცაა მოთხოვნილებები, ინტერესები, ცნობისმოყვარეობა. სხვა განმარტებებში აქცენტი ექსტერნალურ გარეფაქტორებზეა აღებული – ჯილდო, სოციალური ზეწოლა, დასჯა და ა.შ. მოტივაციის კლასიკური დაყოფა ასეთია: შინაგანი და გარეგანი მოტივაცია. შინაგანი მოტივაცია არის ტენდენცია – მიღწეულ იქნეს მიზნები საკუთარი ინტერესებისა და უნარების კვალდაკვალ. როდესაც ჩვენ შინაგანად ვართ მოტივირებულნი, ჩვენ არ გვჭირდება წახალისება ან დასჯა, რამდენადაც თვითონ აქტივობა თავისთავად წარმოადგენს ჯილდოს.

ამის საპირისპირო შემთხვევაა, როცა რაღაცას კარგი შეფასებისათვის, დასჯის თავიდან აცილების მიზნით, მასწავლებლის სიამოვნებისათვის ან ამოცანასთან ნაკლებად დაკავშირებული რაიმე სხვა მიზეზით ვაკეთებთ. ეს გარეგანი მოტივაციაა. რეალურად ჩვენ ქცევას იმიტომ არ ვახორციელებთ, რომ თავად იგი გვაინტერესებს. ჩვენ გვაინტერესებს, რას მოგვითმის ეს ქცევა.

ფსიქოლოგები, რომლებიც იზიარებენ მოტივაციის შინაგანად და გარეგანად დაყოფის კონცეფციას, ამბობენ, რომ ერთი შეხედვით შეუძლებელია განვსაზღვროთ, მოტივაცია შინაგანია თუ გარეგანი. არსებითი განსხვავება ამ ორ ტიპს შორის ინდივიდის ქცევისათვის წარმმართველი მიზეზია, ანუ მიზეზობრიობის ლოკუსი ინტერნალურია თუ ექსტერნალური – პიროვნების შიგნითაა თუ მის გარეთ. ინდივიდი შეიძლება იმიტომ კითხულობდეს, ცურავდეს ან ხატავდეს, რომ მან ქცევის თავისუფალი არჩევანი პიროვნული ინტერესების გათვალის-

წინებით გააკეთა (მიზეზობრიობის ინტერნალური ლოკუსი/შინაგანი მოტივაცია), ან ასე იმიტომ იქცევა, რომ გარედან, ვიღაცის ან რაღაცის გავლენას განიცდის (მიზეზობრიობის ექსტერნალური ლოკუსი/გარეგანი მოტივაცია)

როდესაც თქვენ საკუთარ მოტივაციაზე ფიქრობთ, ალბათ გეჩვენებათ, რომ ეს დიქტომია შინაგან და გარეგან მოტივაციას შორის ძალიან მარტივია. ერთი ახსნა ისაა, რომ ქცევა მიჰყვება ერთგვარ კონტინუუმს აბსოლუტური თვითგანსაზღვრულობიდან (შინაგანი მოტივაცია) სხვათა მიერ აბსოლუტურ განსაზღვრულობამდე (გარეგანი მოტივაცია). მაგალითად, სტუდენტი შეიძლება აკეთებდეს თავისუფალ არჩევანს, მუყაითად იმუშაოს ისეთ სფეროში, რომელიც მისთვის არცთუ მიმზიდველია, იმიტომ, რომ ეს საჭიროა საბოლოო ღირებული მიზნის მისაღწევად; ვთქვათ, საათობით უჯდეს განათლების ფსიქოლოგიას იმისათვის, რომ გახდეს კარგი მასწავლებელი. შინაგანი მოტივაციაა ეს თუ გარეგანი? რეალურად, ის სადღაც მათ შორისაა – პიროვნება თავისუფალ არჩევანს აკეთებს გარე ფაქტორების (მაგალითად ლიცენზიის მისაღებად საჭირო მოთხოვნები) გათვალისწინებით და შემდეგ ცდილობს მეტი სარგებელი მიიღოს აქედან. ანუ პიროვნებამ ექსტერნალური მიზეზის ინტერნალიზაცია მოახდინა.

ყოტა ხნის წინ საკამათო გახდა საკითხი შინაგანი და გარეგანი მოტივაციის, როგორც კონტინუუმის საწყისი და საბოლოო წერტილების შესახებ. ალტერნატიული ახსნა შემდეგია: რამდენადაც მოტივაცია მოიცავს როგორც პიროვნული ნიშნის, ისე გარემოს ფაქტორებს, ის ასევე შეიძლება მოიცავდეს, როგორც შინაგან, ისე გარეგან ფაქტორებს. შინაგანი და გარეგანი ტენდენციები – ესაა ორი დამოუკიდებელი შესაძლებლობა დროის ნებისმიერ მოცემულ მონაკვეთში და ჩვენ შეიძლება მოტივირებული ვიყოთ თითოეული მათგანით. სწავლებამ შეიძლება შექმნას შინაგანი მოტივაცია მოსწავლეთა ინტერესების გათვალისწინებით და კომპეტენტურობის მნიშვნელობის ხაზგასმით. თუმცა ისიც ვიცით, რომ ეს ყოველთვის ვერ იმუშავებს. ყოველთვის მიმზიდველი და საინტერესოა თქვენთვის ქვეშემიწერით გაყოფა? ყოველთვის აღვიძრავთ ცნობისმოყვარეობას არაწესიერი ზმნები? თუ მასწავლებლებს მუდმივად ექნებათ შინაგანი მოტივაციის იმედი, იმედგაცრუება ელთ. არის სიტუაციები, როცა წამახალისებელი სტიმულები და გარემხარდაჭერა აუცილებელია. მასწავლებლებმა უნდა იზრუნონ შინაგანი მოტივაციის გაჩენასა და შენარჩუნებაზე, როცა დარწმუნდებიან, რომ გარეგანი მოტივაცია მუშაობს და ჩართულია სწავლის პროცესში. ამისათვის მათ უნდა იცოდნენ მოტივაციაზე გავლენის მქონე ფაქტორების შესახებ.

ოთხი ძირითადი მიდგომა მოტივაციისადმი

მოტივაცია საკმაოდ ფართო, კომპლექსური საკითხია და მრავალ თეორიას მოიცავს. ამ თეორიებიდან ზოგიერთი ლაბორატორიებში ცხოველებთან მუშაობისას განვითარდა, ზოგი კი ადამიანებთან ისეთ სიტუაციაში მუშაობისას, სადაც გამოყენებული იყო თავსატეხების შემცველი ამოცანები. სხვა თეორიები კლინიკური ან ინდუსტრიული (შრომის) ფსიქოლოგიის ფარგლებში გაწეული სამუშაოების საფუძველზე წარმოიქმნა.

მოტივაციისადმი ბიჰევიორისტული მიდგომა

ბიჰევიორისტული მიდგომის მიხედვით, მოსწავლის მოტივაციის გაგება უნდა დავიწყოთ წამახალისებელი სტიმულებისა და ჯილდოების დაკვირვებული ანალიზით. ჯილდო ის მიმზიდველი ობიექტი ან მოვლენაა, რომელიც შედეგად მოსდევს გარკვეულ ქცევას. იმპულსი ის ობიექტები ან მოვლენებია, რომლებიც აღძრავს ან, პირიქით, ახშობს ქცევას. მაგალითად, დამატებითი ქულების დაპირება წამახალისებელი სტიმული შეიძლება აღმოჩნდეს მოსწავლისთვის.

თუ ჩვენ მუდმივად წაგვახალისებენ გარკვეული ქცევის გამო, ჩვენ განგვივითარდება ჩვევა ან ტენდენცია – განვახორციელოთ ხოლმე გარკვეული ტიპის ქცევა. მაგალითად, თუ მოსწავლე ფეხბურთის თამაშის გამო ჯილდოდ მიიღებს ხან ფულს, ხან საჩუქრებსა და პრივილეგიებს, ხოლო მის სწავლას ნაკლები ყურადღება მიექცევა, უნდა ვივარაუდოთ, რომ იგი დიდ დროს დაუთმობს ფეხბურთში ვარჯიშს და არა გეომეტრიის სწავლას. კარგი ნიშნები, ვარსკვლავები, სტიკერები და სხვა საშუალებები განმტკიცებისათვის ან გარკვეული დამსჯელი ღონისძიებები ცუდი საქცევისათვის – ეს ყველაფერი არის მცდელობა მოსწავლეთა მოტივირებისათვის გარეგანი იმპულსის, ჯილდოების ან დასჯის გამოყენებით.

მოტივაციისადმი ჰუმანისტური მიდგომა

მეოცე საუკუნის სამოციან წლებში ჰუმანისტური ფსიქოლოგიის მომხრეები, მათ შორის კარლ როჯერსი, ამბობდნენ, რომ ფსიქოლოგიის ვერცერთი დომინანტური სკოლა, ვერც ბიჰევიორული და ფროიდისეული, ადეკვატურად ვერ ხსნიდა ადამიანის ქცევას. მოტივაციის ჰუმანისტური ინტერპრეტაცია ხაზს

უსვამს ისეთ შინაგან წყაროებს, როგორიცაა პიროვნების „თვითაქტუალიზაციის“ მოთხოვნილება, თანდაყოლილი „აქტუალიზაციის ტენდენცია“ ან „თვითგანსაზღვრის“ მოთხოვნილება. ასე რომ, ჰუმანისტურ ჭრილში, მოტივირება ნიშნავს ადამიანების შინაგანი რესურსების – მათი კომპეტენტურობის, თვითშეფასების, ავტონომიისა და თვითაქტუალიზაციის წაქეზებას. მასლოუს თეორია მოტივაციის ცნობილი ჰუმანისტური ახსნაა.

მასლოუს იერარქია

აბრაჰამ მასლოუ ვარაუდობდა, რომ ადამიანებს გააჩნიათ მოთხოვნილებათა იერარქია მთელი დიაპაზონით – დაბალიდან (მაგ. უსაფრთხოება) მაღალი რანგის მოთხოვნილებებამდე (თვითაქტუალიზაცია). თვითაქტუალიზაცია მასლოუს მიერ შემოტანილი ტერმინია, რითაც იგი პიროვნების სრულ თვითრეალიზაციას, მისი პოტენციალის სრულ რეალიზებას აღნიშნავდა. სანამ მოთხოვნილებათა შემდეგ საფეხურზე გადავიდოდეთ, უნდა დაკმაყოფილდეს უფრო დაბალი რანგის მოთხოვნილებები.

მასლოუ ოთხ შედარებით დაბალი რანგის მოთხოვნილებას: ფიზიოლოგიურს, უსაფრთხოების, მიკუთვნებულობისა და თვითშეფასების მოთხოვნილებებს დეფიციტურს უწოდებდა. როდესაც ეს მოთხოვნილებები დაკმაყოფილებულია, მათი რეალიზების მოტივაცია იკლებს. მან სამ ზედა, მაღალი რანგის მოთხოვნილებას – ინტელექტუალური მიღწევების, ესთეტიკურ და თვითაქტუალიზაციის მოთხოვნილებებს ზრდის მოთხოვნილებები უწოდა. როდესაც ეს მოთხოვნილებები კმაყოფილდება, პიროვნების მოტივაცია არ იკარგება, პირიქით, იგი იზრდება და დაკმაყოფილების მორიგი საშუალებების ძებნას იწყებს. დეფიციტური მოთხოვნილებებისაგან განსხვავებით, ეს მოთხოვნილებები ბოლომდე არასდროს კმაყოფილდება. მაგალითად, რაც უფრო წარმატებულია თქვენი მცდელობა, გახდეთ კარგი მასწავლებელი, მით უფრო მეტად გინდათ მიაღწიოთ მეტს.

მასლოუს თეორია იმის გამო გააკრიტიკეს, რომ ადამიანები აშკარად ყოველთვის ისე არ იქცევიან, როგორც ეს თეორიის მიხედვით არის მოსალოდნელი. ადამიანების უმრავლესობა ხშირად ბრუნდება უკან, დაბალი რანგის მოთხოვნილებებისაკენ და ერთდროულად შეიძლება მოტივირებული იყოს სხვადასხვა საფეხურის მოთხოვნილებებით. ზოგიერთი ადამიანი შეიძლება უარსაც ამბობდეს უსაფრთხოებაზე, მეგობრობაზე და განათლებისათვის, უფრო მეტი თვითაქტუალიზაციისათვის ბრუნავდეს.

კრიტიკის მიუხედავად, მასლოუს თეორია საშუალებას გვაძლევს მთლიანობაში აღვიქვათ მოსწავლე, რომლის ფიზიკური, ემოციური და ინტელექ-

ტუალური მოთხოვნილებები ურთიერთქმედებაშია ერთმანეთთან. ბავშვი, რომლის უსაფრთხოებისა და მიკუთვნებულობის განცდას საფრთხე მშობლების გაცრის გამო ექმნება, ნაკლებ ინტერესს გამოამჟღავნებს წილადების გაყოფის სწავლაში. თუ სკოლა საშიშ, არაპროგნოზირებად ტერიტორიაზე იმყოფება, იქ უფრო მეტი ყურადღება უსაფრთხოებას მიექცევა, ვიდრე სწავლას ან სწავლებას. სოციალურ ჯგუფთან მიკუთვნებულობა და ამ ჯგუფის შიგნით თვითშეფასების განმტკიცება მნიშვნელოვანია მოსწავლისთვის. თუ იმის გაკეთება, რასაც მასწავლებელი მოსწავლისაგან ითხოვს, ეწინააღმდეგება ამ ჯგუფის დადგენილ წესებს, მაშინ მოსალოდნელია, რომ მოსწავლე ყურად არ იღებს მასწავლებლის სურვილს და შეიძლება დაუპირისპირდეს კიდევ მას.

მოტივაციისადმი კოგნიტური და სოციალურ-კოგნიტური მიდგომა. კოგნიტურ თეორიებში ადამიანი განხილულია როგორც ცნობისმოყვარე, აქტიური, ინფორმაციის მაძიებელი არსება, რომელიც ცდილობს გადაჭრას პიროვნული პრობლემები. ამდენად, კოგნიტური თეორეტიკოსები აქცენტს შინაგან მოტივაციაზე აკეთებენ. მოტივაციის კოგნიტური თეორიები, შეიძლება ითქვას, ბიჰევიორისტული შეხედულებების საპასუხოდ განვითარდა. კოგნიტივისტებს სჯერათ, რომ ჩვენი ქცევა ამოცანებით არის განპირობებული და არა უბრალოდ იმიტომ, რომ წარსულში ამასთან დაკავშირებით დაგვაჯილდოეს ან დაგვსაჯეს. ქცევა წამოწყებული და რეგულირებულია გეგმების, მიზნების, სქემების, მოლოდინებისა და ატრიბუციების მიერ.

მოლოდინი X ღირებულების თეორიებზე

თეორიებს, რომლებიც ითვალისწინებენ როგორც ბიჰევიორისტების აქცენტებს ქცევის გავლენებისა და შედეგების შესახებ, ასევე კოგნიტივისტების ინტერესს ინდივიდის ამოცანების გავლენის მიმართ, შეიძლება ვუწოდოთ მოლოდინის/ღირებულების თეორიები. ეს იმას ნიშნავს, რომ ქცევა აღქმულია როგორც ორი მთავარი ფაქტორის პროდუქტი: მიზნის მიღწევის მოლოდინისა და ამ მიზნის ღირებულების პროდუქტი. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მნიშვნელოვანი საკითხებია: „მივალწევდი თუ არა წარმატებას, რომ მეცადა?“ და „იქნება თუ არა შედეგი ღირებული და ჩემთვის რაიმე ჯილდოს მომტანი, თუ წარმატებას მივალწევ?“ მოტივაცია სწორედ ამ ორი ფაქტორის პროდუქტია. თუ ორივე ფაქტორი ნულის ტოლი იქნება, მოტივაცია, რომ მუყაითად იმუშაო მიზნის მისაღწევად, არ იარსებებს. მაგალითად, თუ მე მჯერა, რომ დიდი შანსი მაქვს შევქმნა კალათბურთის გუნდი (მაღალი მოლოდინი) და ამ გუნდის შექმნა ჩემთვის ძალიან მნიშვნელოვანია (მაღალი ღირებულება), ჩემი მოტივაცია ძლიერი იქნება. მაგრამ თუ ორივე ფაქტორი ნულის ტოლია

(მჯერა, რომ არ შემოიღია გუნდის შექმნა და დიდად არც მაღელვებს კალათბურთის თამაში), მაშინ მოტივაციაც ნულის ტოლი იქნება.

ჟაკლინ ეკლსსა და ალან ვიგფილდს დამატებით შემოაქვთ კიდევ დანახარჯის ცნება. ღირებულებები განხილული უნდა იყოს აგრეთვე იმ კონტექსტში, თუ რა ჯდება მათი აღსრულება; რა ენერგია იხარჯება; კიდევ რის გაკეთება შეიძლება ამის ნაცვლად; რა რისკი არსებობს მარცხის შემთხვევაში; სულელად ხომ არ გამოვჩნდები;

მოტივაციის სოციოკულტურული კონცეფციები

მოტივაციისადმი სოციოკულტურული შეხედულება ხაზს უსვამს ერთობის წევრობას. ადამიანები ერთგებიან აქტივობაში, რათა განამტკიცონ თავიანთი იდენტობა და ინტერპერსონალური ურთიერთობები ამ ჯგუფის შიგნით. ამდენად, მოსწავლეები მოტივირებულნი არიან ისწავლონ, თუ ისინი არიან წევრები იმ საკლასო ან სასკოლო ჯგუფისა, რომლისთვისაც სწავლას დიდი ღირებულება აქვს. როგორც სოციალიზაციის პროცესში ჩვენი კულტურის უფრო გამოცდილი წევრებისაგან ვსწავლობთ ლაპარაკს, ჩაცმას, სუფრასთან მოქცევის წესებს, ასევე იმათზე დაკვირვებით, ვინც ჩვენი სასკოლო ჯგუფის წევრია, ვსწავლობთ, როგორი მოსწავლეები უნდა ვიყოთ. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ჩვენ ვსწავლობთ იმ ჯგუფისგან, რომლის წევრებიც ვართ.

იდენტობის კონცეფცია ცენტრალური საკითხია მოტივაციისადმი სოციოკულტურულ მიდგომაში. როდესაც თავს აღვიქვამ ფეხბურთელად, სკულპტორად, ინჟინრად, მასწავლებლად ან ფსიქოლოგად, მე მაქვს იდენტობა ამ ჯგუფთან. სოციალიზაციის ერთ-ერთი ნაწილია ლეგიტიმური პერიფერიული მონაწილეობის საფეხურიდან ჯგუფის ცენტრალური წევრის პოზიციაზე გადასვლა. ლეგიტიმური პერიფერიული მონაწილეობა ნიშნავს იმას, რომ დამწყებნი ჩართული არიან ჯგუფის საქმიანობაში მაშინაც კი, თუ მათი შესაძლებლობები არასაკმარისადაა განვითარებული. ახალბედა მქსოველი ჯერ მატყლის შეღებვას სწავლობს, სანამ რთვასა და ქსოვას ისწავლის. ახალბედა მასწავლებელი სანამ მთელ ჯგუფს აიყვანს, ჯერ ერთ ბავშვთან მუშაობას უნდა მიეჩვიოს. თითოეული ამოცანა ექსპერტის მთლიანი სამუშაოს ნაწილია. როგორც ახალბედას, ისე ექსპერტის იდენტობა მჭიდრო კავშირშია ჯგუფში მათ ჩართულობასთან. ისინი მოტივირებულნი არიან ისწავლონ და შეითვისონ ჯგუფის ღირებულებები და გამოცდილება, რათა ჯგუფის ნამდვილ წევრებად იგრძნონ თავი.

სტრატეგიები სწავლის მოტივაციის გასაზრდელად

სანამ თითოეული მოსწავლისა და თითოეული კლასისათვის არ შესრულდება სამი საბაზისო პირობა, არც ერთი მამოტივირებელი სტრატეგია არ იქნება წარმატებული.

პირველი: კლასში არ უნდა იყოს ხელისშემშლელი ფაქტორები.

მეორე: მასწავლებელი უნდა იყოს მომთმენი და გულშემატკივარი პიროვნება, რომელიც მოსწავლეებს შეცდომებისთვის არ სჯის. ყოველი მოსწავლე შეცდომას უნდა განიხილავდეს, როგორც სწავლისა და განვითარების შესაძლებლობას.

მესამე: დავალება გამომწვევი უნდა იყოს, მაგრამ ადეკვატური. თუ სამუშაო მეტისმეტად მარტივია ან მეტისმეტად რთული, მოსწავლეებს მცირე მოტივაცია ექნებათ, ისინი ფოკუსირებას მოახდენენ დავალების დასრულებაზე და არა მასალის ჩაწვდომაზე.

მას შემდეგ, რაც ეს ბაზისური პირობები დაკმაყოფილდება, მოცემულ სიტუაციაში მოსწავლეთა სწავლის მოტივაციაზე გავლენა შეიძლება სამ კითხვად ჩამოვაცალიბოთ: შემიძლია თუ არა, წარმატებით გავართვა თავი ამ ამოცანას? მინდა თუ არა წარმატება? რა მჭირდება საიმისოდ, რომ წარმატებას მივაღწიო? ჩვენ გვსურს, მოსწავლეებს საკუთარი შესაძლებლობების რწმენა ჰქონდეთ, რათა ენერგიითა და ენთუზიაზმით შეუდგნენ სწავლას; გვსურს, დააფასონ და გაიგონ ამოცანებისა და მუშაობის მნიშვნელობა, რათა ისწავლონ და მხოლოდ შეფასებასა და საქმის დასრულებაზე არ იყვნენ კონცენტრირებულნი; გვსურს სჯეროდეთ, რომ წარმატება მოვა, როცა ისინი კარგ სასწავლო სტრატეგიებს გამოიყენებენ და არა თავდაცვით, მარცხის თავიდან ასაცილებელ და რეპუტაციის შესანარჩუნებელ სტრატეგიებს. როდესაც საგანი რთულია, გვინდა, მოსწავლეები ამოცანაზე იყვნენ ფოკუსირებულნი და არ ღელავდნენ იმაზე, რომ შეიძლება მარცხი განიცადონ და „გაითიშონ“.

„შემიძლია თუ არა ამის გაკეთება?“ თვითრწმენისა და პოზიტიური მოლოდინის ფორმირება. რეალურ მიღწევას მხოლოდ წახალისება და წაქეზება ვერ უშველის. პროგრესისათვის საჭიროა:

1. მუშაობის დაწყება მოსწავლეთა რეალურად არსებული დონიდან და მოზომილი ნაბიჯით სვლა. ტემპი ცოცხალი უნდა იყოს, მაგრამ არა იმდენად სწრაფი, რომ მოსწავლეებს მომდევნო ეტაპზე გადასვლა უწევდეთ იმ მასალის სრულად ათვისებამდე, რასაც მოცემულ მომენტში გადიან. ეს შესაძლოა მოითხოვდეს სხვადასხვა მოსწავლისთვის სხვადასხვა ამოცანის მიცემას. ერთ-ერთი ვარიანტია, ერთი და იმავე ტესტისა და დავალების შესახებ მასწავლებელს ჰქონდეს როგორც ძალიან მარტივი, ისე ძალიან რთული კითხვები. ამ შემთხვევაში თითოეული მოსწავლე მიღწევს წარმატებას. როდესაც შეფასებაზე მიდგება საქმე, დარწმუნდით, რომ თუ კარგად იმუშავეს, ყოველ მოსწავლეს აქვს, სულ მცირე, დამაკმაყოფილებელი ნიშნის მიღების შანსი.
2. დარწმუნდით, რომ სასწავლო მიზნები ცხადი, სპეციფიკური და ახლო მომავალში განხორციელებადია. როდესაც იგეგმება ხანგრძლივი პროექტი, მასწავლებელმა ის ნაბიჯ-ნაბიჯ უნდა განახორციელოს და ქვემიზნებად დაყოს; დაეხმაროს მოსწავლეებს, იგრძნონ წინსვლა და პროგრესი. თუ შესაძლებელია, მოსწავლეებს შესთავაზეთ სხვადასხვა სირთულის მიზნები და მიეცით არჩევანის საშუალება.
3. აქცენტი დასვით თვითშედარებაზე და არა სხვებთან შედარებაზე. დაეხმარეთ მოსწავლეებს საკუთარი პროგრესის დანახვაში. მიეცით კონკრეტული უკუკავშირი და შენიშვნები. უთხარი, რას აკეთებენ სწორად, რას – შეცდომით და აუხსენით, რატომაა ეს შეცდომა. დროდადრო დაუსვით კითხვები იმ პრობლემაზე, რომელიც ერთ დროს რთული ეჩვენებოდათ, ახლა კი მარტივად მიიჩნევენ. აღნიშნეთ, რამდენად განვითარდნენ.
4. უთხარი, რომ მოსწავლეებს, რომ აკადემიური უნარების გაუმჯობესება შესაძლებელია სპეციფიკურ ამოცანებთან მიმართებით, ანუ ის ფაქტი, რომ მოსწავლეს უჭირს ალგებრა, სულაც არ ნიშნავს, რომ მას გეომეტრიაც გაუჭირდება ან კარგად ვერ ისწავლის ენებს.
5. მიეცით მოსწავლეებს პრობლემის წარმატებით გადაჭრის მაგალითი. განსაკუთრებით მაშინ, როცა რამდენიმე გზის გამონახვა გიწევთ. მოსწავლეებმა უნდა დაინახონ, რომ აბსოლუტურად უმტკივნეულოდ და უშეცდომოდ სწავლა შეუძლებელია და არც მასწავლებელია გამონაკლისი.

„მინდა თუ არა ამის გაკეთება?“ სწავლის ღირებულების დანახვა. მასწავლებლებს შეუძლიათ, გამოიყენონ შინაგანი და გარეგანი მოტივაციის სტრატეგიები, რათა დაანახონ მოსწავლეებს სასწავლო ამოცანების ღირებულება.

მიღწევა და შინაგანი ღირებულება. იმისთვის, რომ მიღწევის ღირებულება გაჩნდეს, სასწავლო ამოცანები მოსწავლეთა ღირებულებებს უნდა დავუკავშიროთ. უწინარეს ყოვლისა, მოსწავლეებს უნდა შეეძლოთ უსაფრთხოების, მიკუთვნებულობის, მიღწევის მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილება კლასში. საკლასო ოთახი შიშისა და დაუცველობის განცდას არ უნდა იწვევდეს. მეორე: დარწმუნებული უნდა ვიყოთ, რომ გენდერული ან ეთნიკური სტერეოტიპები ხელს არ უშლის მოტივაციას. მაგალითად, უნდა ავუხსნათ მოსწავლეებს, რომ როგორც მამაკაცს, ასევე ქალსაც ნებისმიერ სფეროში შეიძლება ჰქონდეს მაღალი მიღწევა და რომ არც ერთი სფერო არ არის რომელიმე სქესის „ტერიტორია“. მათემატიკაში, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში, მანქანების მექანიკასა თუ სპორტში მიღწევები სრულებითაც არ მიუთითებს მასკულიზრობაზე, ისევე როგორც ლიტერატურაში, ხელოვნებაში, მუსიკაში, ენებში წარმატება არ არის ფემინურობის მანიშნებელი.

შინაგანი მოტივაციის წასაქმებლად მრავალი სტრატეგია არსებობს. აი რამდენიმე მათგანი:

1. დაუკავშირეთ საკლასო აქტივობა მოსწავლეთა ინტერესებს სპორტში, მუსიკაში, მათ ოჯახურ და პირად პრობლემებს, გატაცებას შინაური ცხოველებით, ტელევიზიისა და კინოს ვარსკვლავებით და ა.შ. თუმცა ამავე დროს დარწმუნებული უნდა იყოთ, რომ გესმით, რასაც ამბობთ. როდესაც ეს შესაძლებელია, მიეცით მოსწავლეებს საშუალება, მიჰყვნენ თავიანთ ინტერესებს.
2. გამოიწვიეთ ცნობისმოყვარეობა. გაითვალისწინეთ და გამოიყენეთ განსხვავება მოსწავლეთა რწმენებსა და ფაქტებს შორის. მაგალითად, შტიპეკმა აღწერა ასეთი შემთხვევა: მასწავლებელი მეხუთეკლასელებს ეკითხებოდა, ცხოვრობდნენ თუ არა, მათი აზრით, სხვა პლანეტებზე „ადამიანები“. როდესაც მოსწავლეები დადებით პასუხს იძლეოდნენ, მასწავლებელი ეკითხებოდა, შეეძლოთ თუ არა ადამიანებს უჟანგბადოდ არსებობა. მოსწავლეებს ეს თემა ახალი ნასწავლი ჰქონდათ და უპასუხეს, რომ არა. შემდეგ მასწავლებელი ეუბნებოდა მათ, რომ სხვა პლანეტების ატმოსფეროში ჟანგბადი არ არის. ამ საოცარმა განსხვავებამ სხვა პლანეტებზე

ადამიანების ცხოვრების შესახებ მოსწავლეების რწმენასა და იმ ცოდნას შორის, რაც მათ ჰქონდათ ჟანგბადის შესახებ, სათავე დაუდო ცხარე დისკუსიას. ისინი მსჯელობდნენ სხვა პლანეტების ატმოსფეროსა და იმ არსებებზე, რომელთაც ამ ატმოსფეროს პირობებში ცხოვრება შეეძლოთ და ა.შ. პლანეტების ატმოსფეროს შესახებ მშრალი ლექცია ძალიან მოსაწყენი იქნებოდა, ამ დისკუსიამ კი საგნის მიმართ დიდი ინტერესი გამოიწვია.

3. აქციით სასწავლო ამოცანა გართობად. ბევრი გაკვეთილი შეიძლება წარიმართოს სიმულაციებისა და თამაშების გზით. თუ მართებულად გამოვიყენებთ, ასეთი გაკვეთილები შეიძლება ძალიან ღირებული და, იმავედროულად, სახალისოც იყოს.
4. გამოიყენეთ სიახლეები და დაუკავშირეთ ისინი ნაცნობ შინაარსს. ნუ ჩააცივდებით მოტივაციის ასამაღლებლად რომელიმე ერთ ან რამდენიმე სტრატეგიას. საჭიროა მრავალფეროვნება. ამოცანების მიზნობრივი სტრუქტურის მრავალფეროვნებას (თანამშრომლობა, შეჯიბრი, ინდივიდუალიზმი) ისეთივე დამხმარე ძალა აქვს, როგორც სწავლების სხვადასხვა პირობებს. როდესაც მასალა აბსტრაქტული ან უცნობია მოსწავლეთათვის, დაუკავშირეთ იგი მათთვის კარგად ნაცნობ რაიმე საგანს ან მოვლენას. მაგალითად, იმისთვის, რომ გააგებინოთ მათ იმ ტერიტორიის სიდიდე, სადაც ათენის აკროპოლისია განთავსებული, შეადარეთ იგი საფეხბურთო მოედანს.

„რა მჭირდება საიმისოდ, რომ წარმატებას მივაღწიო?“ ამოცანაზე ფოკუსირება. როდესაც მოსწავლეები სირთულეებს აწყდებიან, რაც ბუნებრივია კიდევ, მნიშვნელოვანია, შეინარჩუნონ ყურადღების ინტენსიურობა და ფოკუსირებულნი დარჩნენ ამოცანაზე. თუ ასე არ მოხდა და ყურადღების ფოკუსში მოექცა მღელვარება პრეზენტაციის გამო, წარუმატებლობის შიში, ჭკვიანად თავის წარმოჩენის სურვილი, სწავლის მოტივაცია დაიკარგება.

1. მიეცით მოსწავლეებს შესაძლებლობა, ხშირად გამოავლინონ თავიანთი ცოდნა კითხვა-პასუხის, მოკლე დავალებების, უნარ-ჩვევების დემონსტრირების საშუალებით. დარწმუნდით, რომ მოსწავლეთა პასუხების შემოწმებისას შეცდომების სწრაფად შესწორება შეგიძლიათ. თქვენ ხომ არ გსურთ, რომ მოსწავლეებმა დიდხანს ვერ გააცნობიერონ შეცდომა. კომპიუტერული პროგრამები მოსწავლეებს შეცდომაზე დაუყოვნებლივ აძლევს ნიშანს – მანამდე, სანამ ეს შეცდომები ჩვევაში გადავა.

2. როდესაც შესაძლებელია, შეაქმნევენეთ მოსწავლეებს დასრულებული პროდუქტი. ისინი უფრო შეუპოვრად და ამოცანაზე კონცენტრირებულად იმუშავებენ. ნათელი შედეგის მოლოდინში ყველას გამოგვიცდია დასრულებული საქმის ხილვის მოთხოვნილების ძალა.
3. თავი არიდეთ ნიშნებზე, ქულებსა და შეჯიბრებაზე აქცენტის დასმას. ქულებზე აქცენტირებისას მოსწავლეები ეგოცენტრულები ხდებიან და ნაკლებად ერთვებიან ამოცანის შესრულებაში. ეს სერიოზული დარტყმაა შფოთიანი მოსწავლეებისთვის.
4. შეამცირეთ რისკის ფაქტორი, ოღონდ ისე, რომ მეტისმეტად არ გაამართივთ ამოცანა. როდესაც ამოცანა სარისკოა (არსებობს მარცხის დიდი ალბათობა), მოსწავლეთა მოტივაცია მცირდება. ძნელი, კომპლექსური ამოცანის შესრულებისას მოსწავლეებს მიეცით მეტი დრო, აგრძნობინეთ მხარდაჭერა და დახმარებისთვის მზადყოფნა, უჩვენეთ რესურსები და მიეცით ნამუშევრის გადახედვისა და შეცდომების შესწორების შანსი.
5. იყავით ნიმუში სწავლისადმი მაღალი მოტივაციის მქონე ადამიანისა. მოუყევით მოსწავლეებს თქვენი ინტერესების შესახებ და აგრეთვე იმის შესახებ, როგორ უმკლავდებოდით სიძნელეებს.
6. ასწავლეთ გარკვეული სასწავლო ტექტიკები, რომლებიც მასალის დასაუფლებლად დასჭირდებათ. უჩვენეთ, როგორ ისწავლონ და დაიმახსოვრონ ისე, რომ თავდაცვითი სტრატეგიების გამოყენება ან მექანიკურად დაზეპირება არ მოუხდეთ.

ატრიბუცია კლასში და მოსწავლეთა მოტივაცია

მოტივაციის ერთ-ერთი კარგად ცნობილი ასხნა იწყება სიტყვებით, რომ ჩვენ საკუთარი და სხვისი ქცევის გაგებას ამ ქცევის ასხნითა და მისი მიზეზების წვდომით ვცდილობთ. იმისთვის, რომ ჩავწვდეთ ჩვენი წარმატებისა თუ მარცხის არსს, განსაკუთრებით კი – მოულოდნელი წარმატებისა თუ მარცხისა, ესვამთ კითხვას „რატომ?“ მოსწავლეები საკუთარ თავს ეკითხებიან: „რატომ ჩავიჭერი?“ ან „რატომ გამომდის ასე კარგად ყველაფერი?“ თავიანთი წარმატება თუ მარცხი მოსწავლეებმა შესაძლოა მიაწერონ უნარს, ძალისხმევას, განწყობას, ცოდნას, ილბაღს, დახმარებას, ინტერესს, სხვის მიერ ხელის შეშლას, უსამართლობას და ა.შ. სხვისი წარმატების ან მარცხის მიზეზის გასაგებად ატრიბუციასაც მივმართავთ. ვამბობთ, რომ სხვები არიან ჭკვიანები, ილბლიანები, ბევრი იშრომეს და ა.შ. მოტივაციის შესახებ ატრიბუციის თეორიები აღწერს, რა გავლენას ახდენს მოტივაციაზე ინდივიდის ასხნა-განმარტებები და მსჯელობა საკუთარი თავისა და სხვათა შესახებ.

ბერნარდ ვაინერი განათლების ერთ-ერთი გავლენიანი ფსიქოლოგია, რომელმაც ერთმანეთთან დააკავშირა ატრიბუციის თეორია და სკოლაში სწავლა. ვაინერის მიხედვით, წარმატებისა და მარცხისთვის მიწერილი მიზეზების უმეტესობა შეიძლება სამი სიდიდის მიხედვით დავახასიათოთ. ესენია:

1. ლოკუსი (მიზეზის ადგილმდებარეობა – პიროვნების შიგნით ან მის გარეთ);
2. სტაბილურობა (იგივე დარჩება თუ არა მიზეზი უახლოესი მომავლის განმავლობაში);
3. კონტროლირებადობა (შეუძლია თუ არა პიროვნებას მიზეზის კონტროლი).

ამ სიდიდეების მიხედვით წარმატებისა და მარცხის ყოველი მიზეზის კატეგორიზებაა შესაძლებელი. მაგალითად, ილბალი არის ექსტერნალური (ლოკუსი), არასტაბილური (სტაბილურობა) და არაკონტროლირებადი.

განერს სწამს, რომ ამ სამ სიდიდეს დიდი მნიშვნელობა აქვს მოტივაციის-თვის, რამდენადაც ისინი გავლენას ახდენენ მოლოდინსა და ღირებულებაზე. მაგალითად, სტაბილურობა, როგორც ჩანს, ახლო კავშირშია მომავალთან დაკავშირებულ მოლოდინთან. თუ მოსწავლეები თავიანთი მარცხის მიზეზს მიაწერენ სტაბილურ ფაქტორებს, მაგალითად, საგნის სირთულეს, მათ მომავალშიც მარცხის მოლოდინი ექნებათ. მაგრამ თუ ისინი ამ შედეგს მიაწერენ არასტაბილურ ფაქტორებს, ვთქვათ, განწყობას ან ილბალს, მათ ექნებათ მომავალში უკეთესი შედეგის მიღწევის იმედი. ლოკუსის ინტერნალურობა/ექსტერნალურობა, როგორც ჩანს, ახლო კავშირშია თვითშეფასებასთან. თუ მარცხისა და წარმატების მიზეზი მიეწერება შინაგან ფაქტორებს, წარმატება ჩვენში გამოიწვევს სიამაყის განცდას და გაზრდის მოტივაციას, მაშინ როდესაც მარცხი თვითშეფასებას შეამცირებს.

კონტროლირებადობა დაკავშირებულია ისეთ ემოციებთან, როგორიცაა ბრაზი, სიბრაღე, მადლიერება, სირცხვილი. თუ ჩვენს მარცხზე პასუხისმგებლობას ვიკისრებთ, დანაშაულის შეგრძნება შეგვაწუხებს, ხოლო წარმატებაზე პასუხისმგებლობა სიამაყეს მოგვგვრის. მარცხი იმ ამოცანის შესრულებისას, რომელსაც ჩვენ ვერ ვაკონტროლებთ, იწვევს სირცხვილსა და ბრაზს. ასევე, განცდა იმისა, რომ თავად აკონტროლებთ თქვენს სასწავლო პროცესს, დაკავშირებულია უფრო რთული ამოცანების არჩევასთან, საქმისთვის მეტი ძალისხმევის გაღებასთან, უკეთესი სტრატეგიების გამოყენებასთან, სასკოლო საქმიანობაში მეტ შეუპოვრობასთან.

ატრიბუციები კლასში. როდესაც მარცხს განიცდის ის მოსწავლე, რომელიც, ჩვეულებრივ წარმატებას აღწევს ხოლმე, ის მოახდენს ინტერნალურ, კონტროლირებად ატრიბუციას. მაგალითად, ვერ გაიგო მითითება, დააკლდა ცოდნა ან, უბრალოდ, კარგად არ მოემზადა. შედეგად, სამომავლოდ წარმატების მისაღწევად ის ფოკუსირებას მოახდენს სტრატეგიებზე. ასეთ რეაქციას ხშირად მივყავართ მიღწევამდე, სიამაყის, მაღალი კონტროლის შესაძლებლობის განცდამდე.

მთავარი პრობლემა მოტივაციასთან დაკავშირებით მაშინ წარმოიშობა, როცა მოსწავლეები მარცხს სტაბილურ, არაკონტროლირებად მიზეზებს მიაწერენ. ასეთი მოსწავლეები თითქოს ეგუებიან მარცხს, დეპრესიას ეძლევიან და თავს უმწეოდ გრძნობენ. ისინი არამოტივირებულები არიან. მარცხზე ამ მოსწავლეების რეაქცია უფრო მეტი ფოკუსირება საკუთარ არაადეკვატურობაზე. სასკოლო საქმიანობისადმი მათი დამოკიდებულება კიდევ უფრო

გაუარესებულია. აპათია ლოგიკური რეაქციაა წარუმატებლობაზე, თუ მოსწავლეს სჯერა, რომ მიზეზი სტაბილურია, ცვლილებებსა და კონტროლს არ ექვემდებარება. გარდა ამისა, მოსწავლეები, რომლებიც ამგვარად აფასებენ საკუთარ წარუმატებლობას, არ ცდილობენ, იპოვონ დახმარება, მათ სჯერათ, რომ მათი დახმარება შეუძლებელია.

მასწავლებლის საქმიანობა და მოსწავლეთა ატრიბუციები. როგორ საზღვრავენ მოსწავლეები წარმატებისა თუ წარუმატებლობის მიზეზებს? ნუ დაგვავიწყდება, რომ ადამიანი სხვისი წარმატებისა და წარუმატებლობის მიზეზთა ატრიბუციასაც ახდენს. როდესაც მასწავლებელს მიაჩნია, რომ მოსწავლის წარუმატებლობის მიზეზი მოსწავლის კონტროლს არ ექვემდებარება, ის კეთილგანწყობილია მის მიმართ და არ სჯის. თუ წარუმატებლობა მიეწერება კონტროლირებად ფაქტორს, როგორიცაა, მაგალითად, არასათანადო ძალისხმევა, მასწავლებელი ღიბიანდება და ბრაზდება, მოსალოდნელია, უსაყვედუროს კიდევ მოსწავლეს. ეს ტენდენციები, როგორც ჩანს, ყველა დროსა და კულტურაში მდგრადია.

როგორ აღიქვამენ მოსწავლეები მასწავლებლის ამ რეაქციებს? სანდრა გრეჰემი ამ კითხვაზე რამდენიმე საკვირველ პასუხს იძლევა. ნათელია, რომ თუ მასწავლებელს ეცოდება მოსწავლე, რომელსაც შეცდომა მოსდის, შეაქებს მას „მონდომებისთვის“, დაეხმარება და იბრუნებს მასზე. როცა მოსწავლე მისგან ამას არ ითხოვს, თავის წარუმატებლობას, სავარაუდოდ, არაკონტროლირებად მიზეზს მიაწერს. ჩვეულებრივ, ეს მიზეზი მისთვის უნარის ნაკლებობაა. მაგალითად, გრეჰემმა და ბარკერმა სთხოვეს სხვადასხვა ასაკის ცდისპირებს, შეეფასებინათ იმ ორი ბიჭის უნარები და ძალისხმევა, რომლებსაც მათ ეკრანზე აჩვენებდნენ. კადრები ასეთი იყო: მასწავლებელი დადიოდა კლასში, ვიდრე მოსწავლეები მუშაობდნენ. ის ჩერდებოდა ორ ბიჭთან, აკვირდებოდა მათ მუშაობას. პირველს არაფერს ეუბნებოდა, მეორეს კი სთავაზობდა: „მოდით მიგანიშნებ – არ დაგავიწყდეს ათიანის გადატანა“. ამ ბიჭს მისთვის დახმარება არ უთხოვია და არც ეტყობოდა, რომ დავალების შესრულება უჭირდა. სხვადასხვა ასაკობრივი ჯგუფის ცდისპირებმა, ყველაზე პატარებმაც კი, ისე აღიქვეს ეს სიტუაცია, თითქოს ამ ბიჭს ნაკლები შეეძლო. მასწავლებლის ქცევაში მათ შემდეგი მესიჯი ამოიკითხეს: „საწყალო ბავშვო, შენ არ შეგიძლია ამის გაკეთება, მოდი, დაგეხმარები“.

ნიშნავს თუ არა ეს იმას, რომ მასწავლებელი მუდამ კრიტიკული უნდა იყოს და არ დაეხმაროს მოსწავლეებს? რა თქმა უნდა, არა! მაგრამ ეს მოწმობს,

რომ „ქება როგორც ნუგეში“ მარცხის გამო ან ზედმეტი მზრუნველობა სხვაგვარად შეიძლება იქნეს აღქმული. გრეჰემი ვარაუდობს, რომ მოსწავლეები შესაძლოა მასწავლებელთა სიბრაღულის მსხვერპლად იქცნენ. იმ რეალური პრობლემების შემყურე მასწავლებელმა, რომლებსაც მოსწავლეები აწყდებიან, შესაძლოა „შეამსუბუქოს“ მოთხოვნები, რომ მოსწავლეებმა „წარმატებას მიაღწიონ“, მაგრამ ამ სიბრაღულს, ქებას, დახმარებას შესაძლოა ასეთი ქვეტექსტი ჰქონდეს: „შენ არ შეგწევს უნარი, თავი გაართვა ამ სირთულეს, ასე რომ, მე გადავხედავ შენს შედეგებს“. გრეჰემი ამბობს: „ყველაზე მართებული იქნება, ვკითხოთ მოსწავლეებს, ხომ არ ხდებიან წარუმატებლობის შემთხვევაში მასწავლებელთა კეთილგანწყობილი უკუკავშირის სამიზნე და, ამდენად, მცირე შესაძლებლობებზე გადაკრული სიტყვების ადრესატები“. ასეთი მოწყალე უკუკავშირი, თუნდაც კეთილი განზრახვით ნათქვამი, შესაძლოა დიდ ხიფათს შეიცავდეს.

მოკლედ რომ შევაჯამოთ, თუ მოსწავლეს არ სჭირდება დახმარება და არ ითხოვს ამას, ზედმეტი მზრუნველობა შესაძლოა დამღუპველი აღმოჩნდეს. არათუ სხვების აღქმაში, მის ფსიქიკაშიც შემდეგი შინაარსის ჯაჭვი ყალიბდება: „მგონია, რომ შემოიძლია ამის გაკეთება – დახმარებას არ ვითხოვ, მაგრამ მასწავლებელი მოდის და მეხმარება. გამოდის, რომ არ შემძლებია“. დიდია ალბათობა, ამგვარმა აზრებმა მოსწავლის თვითშეფასებასა და თვითაღქმაზე უარყოფითად იმოქმედოს.

აგზნება და მოტივაცია: მღელვარება და შფოთვა სწავლის პროცესში

აგზნება მოიცავს როგორც ფიზიკურ, ისე ფსიქოლოგიურ რეაქციებს – ცვლის ტვინის რეაქტიულობას, სისხლის მიმოქცევას, გულისცემას, სუნთქვას. ჩვენ უფრო მომართულები, ფხიზლები და აღელვებულები ვხდებით. იმისთვის, რომ მოტივაციაზე აგზნების გავლენა გავიგოთ, შევცხოთ ორ საკითხს. პირველი ღამით მეცადინეობის საკითხია. თქვენ მესამედ კითხულობთ ტექსტს და ცდილობთ გაიგოთ, მაგრამ საშინლად გეძინებათ. თქვენი ყურადღება მოდუნებულია და თვალებს ძლივს ახელთ. გადაწყვეტით, დასაძინებლად დაწვეთ, დილით ადრე ადგეთ და მეცადინეობა გააგრძელოთ (გადაწყვეტილება, რომელიც, თავადაც იცით, იშვიათად მუშაობს). მეორე შემთხვევაში, წარმოიდგინეთ, რომ ხვალ უმნიშვნელოვანესი გამოცდა გელით, რომელზეც თქვენი მომავალი დამოკიდებული. ძალიან ღელავთ და ყველასგან დიდ ზეწოლას გრძნობთ, რომ კარგად ჩააბაროთ. იცით, რომ კარგი გამოძინება გჭირდებათ, მაგრამ ისე ფხიზლად ხართ, როგორც არასდროს. პირველ შემთხვევაში აგზნება ძალიან დაბალია, მეორე შემთხვევაში კი – ძალიან მაღალი.

ფსიქოლოგები თანხმდებიან, რომ ნებისმიერი აქტივობისთვის არსებობს აგზნების ოპტიმალური დონე. ზოგადად თუ ვიტყვით, აგზნების მაღალი დონე სასარგებლოა მარტივი ამოცანების შესრულებისას, მაგრამ რთული, კომპლექსური ამოცანის გადაჭრისას, პირიქით, უკეთესია დაბალი დონის აგზნება. ახლა ვნახოთ, როგორ შეიძლება აგზნების გაზრდა ცნობისმოყვარეობის გაღვიძებით.

ცნობისმოყვარეობა: სიახლე და კომპლექსურობა. ინტერესი და ცნობისმოყვარეობა ერთმანეთთან არის დაკავშირებული. ცნობისმოყვარეობა შეიძლება განისაზღვროს როგორც მრავალი სფეროთი დაინტერესების ტენდენცია. თითქმის 40 წლის წინ ფსიქოლოგები ვარაუდობდნენ, რომ ინდივიდები ბუნებრივად არიან მოტივირებულნი სიახლეების, სიურპრიზების, სირთულეთა ძიებისათვის. სწავლების კვლევამ ცხადყო, რომ სასწავლო მიდგომებისა და ამოცანების მრავალფეროვნებამ შესაძლოა ხელი შეუწყოს სწავლას. უმცროსი ასაკის მოსწავლეებისთვის შესასწავლ საგანთან დაკავშირებული

საგნებით მანიპულირებისა და მათი ათვისების შანსის მიცემა შესაძლოა ყველაზე ეფექტური გზა იყოს მათში ცნობისმოყვარეობის სტიმულირებისთვის. უფროსი ასაკის მოსწავლეებისთვის კარგად კონსტრუირებული კითხვები, ლოგიკური ამოცანები, პარადოქსები შესაძლოა ასევე ძალიან ეფექტიანი აღმოჩნდეს. მაგრამ გახსოვდეთ, რომ მოსწავლეებში ინტერესის გაღვივება მთავარი არ არის – კიდევ ბევრი რამის გაკეთება მოგიწევთ, უფრო მნიშვნელოვანია, შევუნარჩუნოთ მათ ეს ინტერესი.

ჯორჯ ლოუენშტეინი ვარაუდობს, რომ ცნობისმოყვარეობა ღვივდება მაშინ, როცა ყურადღება ცოდნაში განსაზღვრულ დანაკლისზეა ფოკუსირებული. ინფორმაციული დანაკლისი იწვევს დეპრივაციის ისეთ გრძნობას, რომელსაც ცნობისმოყვარეობას ვუწოდებთ. ცნობისმოყვარე ადამიანი მოტივირებულია, აღმოფხვრას საკუთარ ცოდნაში არსებული ხარვეზები, რათა დეპრივაციის განცდა შეამციროს. ეს იდეა ეხმიანება და ჰგავს წონასწორობის დარღვევის პიაჟესეულ ცნებას, რომელსაც დიდი მნიშვნელობა აქვს სწავლების პროცესში. ჯერ ერთი, მოსწავლეებს განსაზღვრული ცოდნა სჭირდებათ იმის გასაცნობიერებლად, რომ ცოდნაში დანაკლისი აქვთ – ეს მათ ცნობისმოყვარეობას გაუღვივებს. მეორე – მოსწავლეებმა ისე უნდა შეიციონ ეს დანაკლისი, რომ ცნობისმოყვარეობა აღეძრათ. შესაძლოა, დაგვეხმაროს მოსწავლეებისთვის კითხვების დასმა და უკუკავშირი. შეცდომებსაც შეუძლია ცნობისმოყვარეობის სტიმულირება ცოდნის დეფიციტზე მითითებით. დაბოლოს, რაც მეტს ვსწავლობთ, მით უფრო ცნობისმოყვარენი ვხდებით. როგორც მასლოუმ აღნიშნა, ცოდნის შეძენის მოთხოვნილება მუდმივად მზარდია და არასდროს იკლებს.

როგორც ვნახეთ, ზოგჯერ აგზნება არც ძალიან მაღალია და არც ძალიან დაბალი. ვინაიდან საკლასო ოთახი ის ადგილია, სადაც მოსწავლეები მოწმდებიან და ფასდებიან, შფოთვა შესაძლოა მნიშვნელოვანი ფაქტორი აღმოჩნდეს კლასის მოტივაციისთვის.

შფოთვა კლასში

ძნელად ვიპოვით ადამიანს, ცხოვრების ამა თუ იმ მომენტში რომ არ განეცადოს შფოთვა, მოუსვენრობა, ეჭვი საკუთარი შესაძლებლობების გამო, დაძაბულობა. შფოთვის გავლენა სასკოლო მიღწევებზე ნათელია. ამ თემასთან დაკავშირებულ ყველა ნაშრომში, იერკსისა და დოდსონის ყველაზე

ადრეული (1908 წლის) ნაშრომიდან მოყოლებული დღემდე, მკვლევრები მიუთითებენ სასკოლო მიღწევების ყველა ასპექტსა და შფოთვის შორის უარყოფით კორელაციაზე. შფოთვა შეიძლება იყოს წარუმატებლობის მიზეზიც და შედეგიც. მოსწავლეები იმიტომ არიან წარუმატებელნი, რომ შფოთავენ, ხოლო წარუმატებლობა, თავის მხრივ, აძლიერებს შფოთვისას. შფოთვა ნიშანთვისებაა და სიტუაციური ფაქტორიც. ზოგიერთი მოსწავლე სხვადასხვა სიტუაციაში შფოთავს (შფოთვა როგორც თვისება), მაგრამ ზოგიერთი სიტუაცია შფოთვის განსაკუთრებით უწევს პროვოცირებას (სიტუაციურად განპირობებული შფოთვა).

შფოთვისას აქვს როგორც კოგნიტური, ასევე აფექტური კომპონენტებიც. შფოთვის კოგნიტური მხარე მოიცავს მღელვარებასა და ნეგატიურ აზრებს – ფიქრს იმაზე, რა ცუდი იქნება, თუ მარცხს იწვნევ და მღელვარებას, რომ ასე დაგემართება. აფექტური მხარე გულისხმობს ფიზიოლოგიურ და ემოციურ რეაქციებს – ხელისგულების გაოფლიანებას, უსიამოვნო შეგრძნებებს მუცლის არეში, პულისს აჩქარებას, შიშს. როდესაც არსებობს წნეხი, რომ უნდა მოახდინო საკუთარი თავის პრეზენტაცია მოსწავლეებს შორის შეჯიბრების ვითარებაში, მარცხს მოჰყვება არასასიამოვნო შედეგები და ამ ყველაფერმა შესაძლოა შფოთვა გამოიწვიოს. სასკოლო ასაკის ბავშვებთან ჩატარებულმა კვლევებმა ცხადყო დამოკიდებულება ძილის ხარისხს (რამდენად სწრაფად იძინებთ და რამდენად კარგად გძინავთ) და შფოთვის შორის. კარგი ძილი პოზიტიურ აგზნებასა და სწავლის დიდ სურვილთანაა დაკავშირებული, ხოლო ცუდი – დამასუსტებელ შფოთვისა და ნაკლებად წარმატებულ სასკოლო პრეზენტაციასთან.

როგორ უშლის ხელს შფოთვა მიღწევებს. შფოთვა სამ ასპექტში აბრკოლებს სწავლას და გამოცდაზე თავის წარმოჩენას: ყურადღების ფოკუსირების, სწავლის და შემოწმების კუთხით. როდესაც მოსწავლეები ახალ მასალას სწავლობენ, სათანადო ყურადღება უნდა მიაქციონ მას. შფოთვის მაღალი დონის მქონე მოსწავლეები ყურადღებას ანაწილებენ ახალ მასალასა და საკუთარ გრძნობებს შორის – რამდენად ლელავენ. ნაცვლად იმისა, რომ დასასწავლ მასალაზე მოახდინონ კონცენტრირება, ისინი საკუთარ გრძნობებზე არიან კონცენტრირებულნი და ფიქრობენ: „რა დაძაბული ვარ, მე ამას ვერასოდეს გავიგებ!“ მოსწავლეს, რომელიც შფოთავს, შესაძლოა გამორჩეს მნიშვნელოვანი ინფორმაცია, რადგან მისი ყურადღება საკუთარ განცდებზეა ფოკუსირებული.

მარამ პრობლემები ამით არ მთავრდება. მაშინაც კი, თუ მოსწავლის ყუ-
რადლება სათანადოდ კონცენტრირებულია, მას უჭირს იმ მასალის ათვისე-
ბა, რომელიც ნაკლებორგანიზებული და რთულია, ანუ მისგან მეხსიერებაზე
დაყრდნობას მოითხოვს. სამწუხაროდ, სკოლაში სასწავლი მასალა უმეტესად
სწორედ ასეთია. გარდა ამისა, შფოთვის მაღალი დონის მქონე მრავალ მოს-
წავლეს არასთანადო სასწავლო ჩვევები აქვს. მოდუნების სწავლა ავტომა-
ტურად ვერ მოაგვარებს ამ პრობლემას – სასწავლო სტრატეგიები და უნარ-
ჩვევებიც უნდა გაუმჯობესდეს.

დაბოლოს, მოსწავლეებმა, რომლებსაც შფოთვა ახასიათებთ ხშირად იმა-
ზე მეტი იციან, ვიდრე წარმოაჩენენ. მათ აკლიათ გამოცდის ჩაბარების უნარ-
ჩვევები ან შესაძლოა, მასალა ძალიან კარგად ჰქონდეთ ნასწავლი, მარამ
გამოცდაზე „დაიბნენ და ყველაფერი დაავიწყდეთ“.

ჰიპერაქტიური და ყურადღების დეფიციტის მქონე მოსწავლეები

აღბათ გაგიგონიათ და გამოგიყენებიათ კიდეც სიტყვა „ჰიპერაქტიურობა“. 50-60 წლის წინ ჰიპერაქტიური ბავშვები არ არსებობდნენ. მარკ ტვენის გმირის, ჰეკლბერი ფინის, ტიპის ბავშვები მემბოხებებად, ზარმაცებად ან „მოუსვენრებად“ მიიჩნეოდნენ. დღეს ასეთ ბავშვებს ჰიპერაქტიურებს უწოდებენ და ეს ტერმინი მეტისმეტად ხშირად და მეტისმეტად ფართო მნიშვნელობით გამოიყენება. ბევრ მასწავლებელს ჰყავს კლასში რამდენიმე „ჰიპერაქტიური“ მოსწავლე. ფაქტობრივად, ჰიპერაქტიურობა არ არის ერთი განსაკუთრებული მდგომარეობა, ეს ორი სხვადასხვა პრობლემაა, რომლებიც ერთად ან ცალ-ცალკე გვხვდება: ყურადღების დარღვევები და იმპულსურ-ჰიპერაქტიური პრობლემები.

დღეს ფსიქოლოგთა უმეტესობა თანხმდება, რომ ჰიპერაქტიურ მოსწავლეთა უმთავრესი პრობლემა მათ მიერ არა უბრალოდ ფიზიკური აქტიურობის კონტროლს, არამედ ყურადღების მართვასა და შენარჩუნებას უკავშირდება. ამერიკის ფსიქიატრთა ასოციაციამ ამ პრობლემის მქონე ბავშვების გამოსავლენად შეიმუშავა დიაგნოსტიკური კატეგორია ADHD – „ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტიურობის სინდრომი“ (attention deficit/hyperactivity disorder).

ჰიპერაქტიური ბავშვები სხვებთან შედარებით არა მხოლოდ ფიზიკურად აქტიურნი, უყურადღებონი და დაუდევარნი არიან, არამედ აღენიშნებათ შესაბამისი პასუხის გაცემასა და მიზნის (საკუთარი მიზნისა) მისაღწევად საჭირო მუშაობის არცოდნასთან დაკავშირებული სირთულეებიც. დამატებით შეიძლება ითქვას, რომ მითითების შემთხვევაში, მცირე პერიოდშიც კი, მათ არ შეუძლიათ საკუთარი ქცევის კონტროლი. საზოგადოდ, ქცევითი პრობლემები აშკარაა თითოეულ მასწავლებელთან და ნებისმიერ სიტუაციაში. ძნელია იმის განსაზღვრა, რამდენი ბავშვი შეიძლება იყოს კლასიფიცირებული ჰიპერაქტიურად. დაწყებით სკოლაში ასეთი ბავშვი 3-დან 5%-მდეა. აქედან ნახევარზე მეტს როგორც ყურადღების, ასევე ჰიპერაქტიურობის დარღვევა აღენიშნება. გოგონებზე დაახლოებით 3-4-ჯერ მეტი ჰიპერაქტიური ბიჭია გამოვლენილი, მაგრამ განსხვავება თანდათანობით მცირდება. ცოტა ხნის წინ ფსიქოლოგთა უმრავლესობა მიიჩნევდა, რომ ეს სინდრომი მოზარდ ასაკამდე იკლებდა, მაგრამ დღეს ზოგიერთ მკვლევარს მიაჩნია, რომ პრობლემები ადამიანს შეიძლება ზრდასრულ ასაკშიც გაჰყვეს.

მოზარდობა, დაკავშირებული პუბერტაციის თანმხლებ მზარდ სტრესებთან, საშუალო ან მაღალ კლასებში გადასვლასთან, მეტად მომთხოვნ აკადემიურ მუშაობასთან და შთანთქმეულ საზოგადოებრივ ურთიერთობებთან, ADHD-ის მქონე მოსწავლეებისთვის შესაძლოა განსაკუთრებით რთული პერიოდი იყოს.

ADHD-ის მქონე მოსწავლეთა სწავლება. ამჟამად ADHD-ის სამკურნალოდ უფრო ხშირად მიმართავენ პრეპარატებით თერაპიას. ფაქტობრივად, 1990-დან 1998 წლამდე აშშ-ში რიტალინის წარმოება 700%-ით გაიზარდა. რიტალინი და ექიმების მიერ გამოწერილი ადერალისა და კილერტის ტიპის მედიკამენტები ერთგვარი სტიმულატორებია, ოღონდ განსაზღვრული დოზით; ADHD-ის მქონე ბავშვებთან მათ შესაძლოა პარადოქსული ეფექტი ჰქონდეთ. მცირე პერიოდის ეფექტი საზოგადოებრივი ქცევის – კოოპერაციის, ყურადღებიანობის გაუმჯობესებას მოიცავს. კვლევათა შედეგები გვიჩვენებს, რომ ADHD-ის მქონე ბავშვების 70-80% მკურნალობის დროს ადვილად მართვადია, მაგრამ არსებობს უარყოფითი თანამოვლენებიც – გულის აჩქარება და წნევის მომატება, ზრდის შეფერხება, უძილობა, წონის კლება და ღებინება. მედიკამენტური თერაპიის ხანგრძლივი გამოყენების შესახებ კი ცოტა რამაა ცნობილი, ასე რომ, ფრთხილად უნდა ვიყოთ. მრავალი მკვლევარი ასკვნის, რომ მედიკამენტებით მკურნალობის შედეგად გაუმჯობესებული ქცევა იშვიათად ახდენს დადებით გავლენას როგორც აკადემიურ სწავლაზე, ისე თანატოლებთან ურთიერთობაზეც ორ სფეროში, სადაც ADHD-ის მქონე ბავშვებს დიდი სირთულეები ექმნებათ. ვინაიდან მოსწავლეთა ყოფაქცევა უმჯობესდება, მშობლები და მასწავლებლები მშვიდდებიან და შესაძლოა იფიქრონ, რომ პრობლემა მოგვარებულია. სინამდვილეში ასე არ არის – მოსწავლეებს სწავლაში კვლავ განსაკუთრებული დახმარება სჭირდებათ.

ავსტრალიაში ჩატარებული კვლევა ასკვნის: ხანგრძლივი ცვლილების მისაღწევად ყველაზე ეფექტურია ჩარევისადმი მრავალმომადიური მიდგომა. უმრავლესობასთან, მაგრამ არა ყველა ბავშვსა და მოზარდთან, ფსიქოსტიმულატორებით მკურნალობას დადებითი შედეგი მოაქვს, თანაც ეს მიღებულია მშობლებისა და მასწავლებლების მიერ შემუშავებული მკურნალობის, მსჯელობისა და ბავშვის ქცევის მართვის შედეგად. ასე რომ, განსხვავებული პროფესიის მქონე პირთა დახმარება აუცილებელია.

რა შეუძლიათ მასწავლებლებს? ბევრმა დავალებამ შესაძლოა ავნოს ყურადღების დეფიციტის მქონე მოსწავლეებს, ამიტომ თავს ნუ მოახვევთ ბევრ პრობლემას, მასალის ბოლომდე დასაუფლებლად ადვილად გასაგები და დასასწავლი პატარა-პატარა დავალებები მიეცით. კიდევ ერთი ეფექტიანი მიდგომაა სწავლის ინსტრუქციებისა და მესხიერების სტრატეგიების კომბინაცია, რასაც მოტივაციური ვარჯიში ერთვის. მიზანი ისაა, რომ მიღწევების გა-

საუმჯობესებლად დავებმართო მოსწავლეებს უნარისა და ნებისყოფის განვითარებაში. მათ ასევე უნდა შევასწავლოთ საკუთარი ქცევის მონიტორინგი, რათა არ იყვნენ მერყევენი და შეძლონ საკუთარი თავის გაკონტროლება.

კონტროლის ქვეშ ყოფნა იმ ახალი თერაპიული სტრატეგიის ნაწილია, რომელსაც საქმე აქვს ADHD-თან და ხაზს უსვამს პიროვნულ აქტივობას. დევიდ ნაილუნდის მოსაზრებით, ბავშვის პრობლემის მკურნალობაზე მთავარი მისივე პრობლემების დასამარცხებლად მისი ძლიერი მხარეების აღრიცხვაა – აკონტროლეთ ბავშვი. ნაილუნდი ცდილობს, გაჭირვება, მოწყენილობა და სხვა უარყოფითი ემოციები შინაგან პრობლემებზე მეტად ბავშვის გარე სამყაროდან გამომდინარე დაგვანახვოს – ეშმაკებისა და მოჩვენების დამარცხება ბავშვის სურვილებს ასახავს. მთავარია გადაწყვეტილებები.

SMART მიდგომის სტადიებია:

- ADHD-ს პრობლემის ბავშვისგან გამოყოფა, გამოცალკევება;
- ბავშვსა და ოჯახზე ADHD-ს ზეგავლენის განსაზღვრა;
- ADHD-სთან დაკავშირებულ გამონაკლისებზე ყურადღების გამახვილება;
- ADHD-ს დიაგნოზის მქონე ბავშვების განსაკუთრებული შესაძლებლობების გამოყენება;
- ახალი ამბის მოყოლა და ყოველი წარმატების სიხარულით აღნიშვნა.

დაუკვირდით შემთხვევებს, როდესაც მოსწავლე დაინტერესებულია, თუნდაც მცირე ხნით. რა არის განსხვავებული ასეთ შემთხვევებში? გამოავლინეთ ბავშვის ძლიერი მხარეები და აპყევით, თითქოს მათ ჩაგითრიეს. სწავლების მეთოდში შეიტანეთ ისეთი ცვლილებები, რომლებიც მოსწავლეს რამის კეთების სურვილს გაუღვივებს. ნაილუნდს მოჰყავს შემდეგი მაგალითი: ცხრა წლის კრისმა და მისმა მასწავლებელმა მისის ბეიკერმა კრისის უყურადღებობის დასაძლევად ერთად გადაწყვიტეს მუშაობა. მისის ბეიკერმა კრისი კლასში წინა მერხზე დასვა. მათ შეიმუშავეს კრისის ყურადღების სამობილიზაციო ნიშანი და კრისმაც მოაწესრიგა თავისი არეულ-დარეული მერხი. კრისის კონცენტრაციის გაუმჯობესების აღსანიშნავად ბიჭუნას წვეულება მოუწყვეს. კრისმა აღწერა, როგორ ისწავლა მან მოსმენა კლასში: „ამ დროს უნდა იყო ძალიან მობილიზებული და ADHD-სა და მოწყენილობას უთხრა, რომ არ შეგაწუხონ“.

ზემოთ ჩამოთვლილი მეთოდები მედიკამენტურ ჩარევამდე საფუძვლიანად არის შესწავლილი. მაშინაც კი, როდესაც თქვენი მოსწავლეები უკვე მედიკამენტებით მკურნალობენ, აუცილებელია, შეისწავლონ ის აკადემიური და სოციალური უნარ-ჩვევები, რომლებიც ცხოვრებაში გამოადგებათ. ეს მაშინაც კი არ ხდება, როდესაც ქცევა მედიკამენტების მეშვეობით უმჯობესდება.

კოლაბორაცია, ჯგუფური მუშაობა და კოოპერატიული სწავლება

მიუხედავად იმისა, რომ სკოლა კონცენტრირებულია აკადემიურ სტანდარტებზე, პრეზენტაციაზე, ტესტებზე... ის გაცილებით მეტს გულისხმობს, ვიდრე უბრალოდ აკადემიური სწავლაა. რა თქმა უნდა, აკადემიური სწავლება უპირველესი მიმართულებაა, მაგრამ სკოლას მთავარი პასუხისმგებლობა აკისრია მოსწავლის განვითარების სხვა ასპექტებზეც, მაგალითად, მოსწავლეებში იმ ატიტუდების, უნარ-ჩვევების, ორიენტაციების განვითარებაზე, რომლებიც მათ დასჭირდებათ, რათა იცხოვრონ, იყვნენ კარგი მოქალაქეები და ემსახურონ დემოკრატიულ სახელმწიფოს. ამას გარდა, განათლება ამზადებს მოსწავლეებს, მოერგონ ცხოვრებას და დააკმაყოფილონ მისი მოთხოვნები.

ორგანიზაციათა უმეტესობა ისეთ ადამიანებს ეძებს, რომლებიც არა მართო კარგად ფლობენ გარკვეულ აკადემიურ უნარ-ჩვევებს, არამედ აქვთ იმის უნარიც, ჰარმონიულად იმუშაონ და ადამიანებთან ერთად შექმნან შეკრული გუნდი, გამოიჩინონ ინიციატივა და პასუხისმგებლობის გრძნობა, შეძლონ ეფექტიანი კომუნიკაცია.

უკანასკნელი სამი ათწლეულის განმავლობაში მეცნიერები სკოლებში კოლაბორაციისა და თანამშრომლობის საკითხებს იკვლევდნენ. თუმცა არსებობს გარკვეული შეუსაბამობები. კვლევების უმეტესობამ გამოავლინა, რომ თანამშრომლური ჯგუფები პოზიტიურ გავლენას ახდენენ მოსწავლის ემპათიაზე, ტოლერანტობაზე, შემწყნარებლობაზე, მეგობრობაზე, საკუთარი თავის ნდობასა და გაკვეთილებზე დასწრებაზეც კი. იმასაც ამტკიცებენ, რომ თანამშრომლობით სწავლებას ბავშვებისა და მოზარდებისათვის სოციალური პრობლემების მოგვარებაც კი შეუძლია.

ტერმინები – კოლაბორაცია, ჯგუფური სწავლა და თანამშრომლობითი სწავლა ხშირად ერთი მნიშვნელობით გამოიყენება. მათ შორის მსგავსება მართლაც არის, მაგრამ არის განსხვავებაც. განსხვავება კოლაბორაციისა და თანამშრომლობას შორის ყოველთვის ცხადი როდია. ტედ პანიცი შემდეგ განსხვავებებზე საუბრობს: კოლაბორაცია ესაა ხედვა, როგორ უნდა დაამყარო ურთიერთობა სხვებთან – როგორ ისწავლო და იმუშაო. კოლაბორა-

ცია ურთიერთობის გზაა იმათთან, ვინც განსხვავებულია, აქვს ძალაუფლება. თანამშრომლობა კი ამავე დროს არის სხვა ადამიანებთან ერთად მუშაობა ერთი საერთო მიზნის მისაღწევად. კოლაბორაციულ სწავლებას პირველად ბრიტანელმა პედაგოგებმა ჩაუყარეს საფუძველი. მათ სურდათ, რომ მოსწავლეებს აქტიურად გამოეყენებინათ შესწავლილი ლიტერატურა. თანამშრომლობით სწავლებას საფუძველი ამერიკაში ჩაეყარა. ეს კარგად ჩანს ფსიქოლოგების, ჯონ დიუისა და კურტ ლევინის შრომებში. შეიძლება ისიც ითქვას, რომ თანამშრომლობითი სწავლება კოლაბორაციის ერთ-ერთი გზაა.

ჯგუფური მუშაობა გულისხმობს რამდენიმე მოსწავლის ერთობლივ მეცადინეობას – ისინი შეიძლება თანამშრომლობდნენ და შეიძლება არა. ჯგუფში შეიძლება განხორციელდეს მრავალი საქმიანობა. მაგალითად, მოსწავლეებმა შეიძლება ერთობლივად ჩაატარონ ადგილობრივი კვლევა. თუ მოსწავლეებმა 10 ახალი ცნება უნდა ისწავლონ ბიოლოგიაში, რატომ არ უნდა მივცეთ მათ უფლება, გაინაწილონ ეს ტერმინები და ერთმანეთს ასწავლონ? რაც მთავარია, დარწმუნდით, რომ ჯგუფის თითოეულ წევრს შეუძლია ამოცანასთან გამკლავება. ზოგჯერ ისეც ხდება, რომ მთელი ჯგუფის საქმეს ერთი-ორი მოსწავლე აკეთებს.

ჯგუფური მუშაობა ძალიან კარგია, მაგრამ თანამშრომლობითი სწავლება უფრო მეტს ნიშნავს, ვიდრე ბავშვების უბრალოდ ჯგუფებში განაწილება. ანჯელა ო’დონელი და ჯიმ ო’კელი აღწერენ მასწავლებელს, რომელმაც განაცხადა, რომ „თანამშრომლურ სწავლებას“ იყენებდა, როდესაც მოსწავლეებს აწყვილებდა და რეფერატის დაწერას ავალებდა. ოღონდ თითოეულ მოსწავლეს რეფერატის მხოლოდ ერთი ნაწილი უნდა დაეწერა. სამწუხაროდ, მასწავლებელმა მათ არ გამოუყო ერთად სამუშაო დრო. მოსწავლეებმა შეფასება მხოლოდ თავიანთი ნაწილის მიხედვით მიიღეს და ჯგუფური შეფასება კი – მთლიანი პროექტის შესაბამისად. ერთმა მოსწავლემ თავის ნაწილში მიიღო უმაღლესი შეფასება, მაგრამ C შეფასება მთლიან პროექტში, იმიტომ, რომ მისმა პარტნიორმა მიიღო F. გამოვიდა, რომ ერთი მოსწავლე C შეფასებით იმ ნაწილის გამო დაისაჯა, რომლის გაკონტროლებაც თავად არ შეეძლო. ხოლო მეორე მოსწავლე, რომელსაც არაფერი გაუკეთებია, დაჯილდოვდა C შეფასებით. ეს არ ყოფილა თანამშრომლური სწავლება, ამას ჯგუფურ მუშაობასაც კი ვერ დავარქმევთ.

კოოპერაციული ჯგუფების მიღმა. კოოპერაციულ სწავლებას დიდი ისტორია აქვს ამერიკის განათლების სისტემაში. ჯერ კიდევ ადრეულ 1900-იან

წლებში ჯონ დიუი აკრიტიკებდა შეჯიბრის მომენტს განათლებაში და მოუწოდებდა პედაგოგებს, შეექმნათ სკოლის ისეთი სტრუქტურა, რომელიც დემოკრატიული სწავლების პრინციპებზე იქნებოდა აგებული. ეს იდეები უარყოფილ იქნა 40-50-იან წლებში და მათი ადგილი შეჯიბრებასთან დაკავშირებულმა იდეებმა დაიკავა. 60-იან წლებში კვლავ აქტუალური გახდა ინდივიდუალური და თანამშრომლური სწავლების სტრუქტურები. ეს, ერთი მხრივ, ადამიანის უფლებების დაცვით იყო განპირობებული და, მეორე მხრივ, ინტერაქციული კავშირებით. დღეს სწავლების კონსტრუქტივისტული პერსპექტივები კოლაბორაციისა და კოოპერაციული სწავლებისადმი იჩენენ ინტერესს. დიდია ინტერესი ისეთი სიტუაციების მიმართ, სადაც ჯგუფის საქმიანობაში ინტეგრირებულია დამუშავების, ინტერპრეტაციის, ახსნის, არგუმენტაციის პროცესები და სადაც სწავლას სხვა პიროვნებებიც უწყობენ ხელს.

სწავლების სხვადასხვა თეორია თანამშრომლობით სწავლებას განსხვავებული მიზეზების გამო უჭერს მხარს. ინფორმაციის გადამუშავების თეორეტიკოსები ხაზს უსვამენ ჯგუფური დისკუსიების მნიშვნელობას მოსწავლეთა მიერ არსებული ცოდნის გახსენებაში, ელაბორაციაში, ცოდნის გაღრმავებაში. როდესაც ჯგუფის წევრები წამოჭრიან საკითხებს და ცდილობენ ამ პრობლემების ახსნას, მათ უწევთ საკუთარი ცოდნის ორგანიზება, მიმართებების დამყარება, მიმოხილვა. ერთი სიტყვით, ყველა იმ პროცესების განხორციელება, რომლებიც ხელს უწყობს ინფორმაციის გადამუშავებას. პიაჟეს მიმდევრები ამბობენ, რომ ინტერაქცია ჯგუფის შიგნით ქმნის კოგნიტურ კონფლიქტებსა და უწონასწორობას, რაც ინდივიდს უბიძგებს, კითხვის ნიშნის ქვეშ დააყენოს საკუთარი შეხედულება და ახალი იდეის ძებნა დაიწყოს. ან, როგორც პიაჟემ განაცხადა: „გამოვიდეს არსებული გარემოებიდან და ახალი მიმართულებით წავიდეს“. ისინი, ვინც ვიგოტსკის თეორიას ანიჭებენ უპირატესობას, ამბობენ, რომ სოციალურ ინტერაქციას დიდი მნიშვნელობა აქვს სწავლისათვის, რამდენადაც მაღალი ფსიქიკური ფუნქციები, როგორიცაა განსჯა, გაგება, კრიტიკული აზროვნება სოციალურ ინტერაქციაში აღმოცენდება და შემდეგ ინდივიდის მიერ მათი ინტერნალიზება ხდება. ბავშვები სხვებთან ერთად უფრო მაღლე შეასრულებენ გონებრივ ამოცანებს, ვიდრე ინდივიდუალურად. ამდენად, თანამშრომლობითი სწავლება უზრუნველყოფს სოციალურ მხარდაჭერას და ამზადებს საყრდენს საიმისოდ, რომ მოსწავლეებმა სწავლის მხრივ წინ წაიწიონ.

თანამშრომლობითი სწავლების ფუნქციებმა რომ სარგებელი მოიტანოს, ჯგუფის წევრები ერთმანეთთან მჭიდროდ უნდა თანამშრომლობდნენ, თი-

თოეული მონაწილე ჩართული უნდა იყოს საქმიანობაში. მაგრამ, როგორც ეს ყოველმა მასწავლებელმა თუ მშობელმა იცის, თანამშრომლობა ავტომატურად ბავშვების ჯგუფებში გადანაწილებით არ იწყება.

ჯგუფური სწავლების არასწორი გამოყენება. თუ ყურადღებით არ დაგეგმავთ და ყველაფერს კარგად არ გააკონტროლებთ, ჯგუფურმა ინტერაქციამ კლასში სოციალური კავშირების განმტკიცების ნაცვლად შეიძლება ხელი შეუშალოს სწავლას. მაგალითად, თუ არსებობს კონფორმიზმის წაქეზება – ვთქვათ, ჯილდოს გამოყენება ხდება არამართებულად ან ერთი მოსწავლე გავლენას ახდენს დანარჩენებზე – ინტერაქცია შეიძლება არაეფექტური და არაპროდუქტიული აღმოჩნდეს. შეიძლება განმტკიცდეს არასწორი შეხედულებები ან შეხედულება ჩამოყალიბდეს არა საუკეთესო იდეების კომბინირებით. მოსწავლეები, რომლებიც ჯგუფში მუშაობენ და არასწორ პასუხამდე მიდიან, შეიძლება უფრო დარწმუნებულები იყვნენ, რომ მართლები არიან, იქიდან გამომდინარე, რომ „ორი თავი სჯობს ერთს“. ასევე დაბალი მოსწერების მქონე მოსწავლეების იდეები შეიძლება იგნორირებული იყოს და დაცინვის საგანიც კი გახდეს, მაშინ, როცა მაღალი მოსწერების მქონე მოსწავლეების იდეები ყოველთვის მოწონებულია, მიუხედავად ამ იდეების ხარისხისა და წყობისა. მერი მაკასლინმა და ტომ გუდმა ჯგუფური სწავლების რამდენიმე სხვა ნაკლიც ჩამოთვალეს:

- მოსწავლეები ხშირად პროცესსა და პროცედურებს მეტ ღირებულებას ანიჭებენ, ვიდრე სწავლას. სისწრაფე და სამუშაოს დროზე ადრე დასრულება მათთვის უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე დაფიქრებული აზროვნება და სწავლა;
- მოსწავლეები უფრო იშვიათად ცდილობენ შეცდომების გასწორებას, ვიდრე მცდარი შეხედულებების ჩამოყალიბებას;
- სოციალიზაციამ და ინტერპერსონალურმა ურთიერთობებმა შეიძლება დაჯაბნოს სწავლის პროცესი;
- შეიძლება მოსწავლეებმა უფრო დიდი ყურადღება ჯგუფის „ექსპერტს“ მიაპყრონ და არა მასწავლებელს. სწავლა პასიურია და რაც ისწავლება, შეიძლება შეცდომით ისწავლებოდეს.
- შემცირების ნაცვლად, სტატუსობრივი განსხვავება შეიძლება კიდევ უფრო გაიზარდოს. ზოგი მოსწავლე სრულიად უსაქმოდაა, რადგან ჯგუფი მასთან ერთად თუ მის გარეშე მაინც მიიწევს წინ. სხვები უფრო მეტად რწმუნდებიან, რომ ჯგუფის გარეშე ვერაფერს ახერხებენ.

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეები

რით ავხსნით, რომ მოსწავლეს უჭირს კითხვა, წერა ან მათემატიკის სწავლა, მიუხედავად იმისა, რომ არ აქვს ინტელექტუალური დარღვევები, ემოციური პრობლემები ან საგანმანათლებლო შეფერხებები, ხედავს, ესმის და მეტყველებს ნორმალურად? ერთ-ერთი ახსნაა დასწავლის უნარის დარღვევა. ეს არის განსაკუთრებულ მოსწავლეთა შედარებით ახალი, მაგრამ საკამათო კატეგორია. არ არსებობს ამ ცნების საბოლოოდ შეთანხმებული დეფინიცია – გვაქვს რვა სხვადასხვაგვარი განმარტება. მათ შორის ყველაზე გავრცელებული ასეთია: „ერთი ან მეტი საბაზო ფსიქოლოგიური პროცესის დარღვევა, რომელიც ზეპირი ან წერიტი მეტყველების გაგებასა და გამოყენებაზე აისახება“. განმარტებათა უმეტესობა ერთმანეთს ეთანხმება იმაში, რომ ამ მოსწავლეთა შესაძლებლობების ფონზე სწავლაში მათი წარმატებები მოსალოდნელზე ნაკლებია.

2001 წელს აშშ-ის სპეციალური განათლების ოფისის დეპარტამენტმა სწავლის უუნარობის საკითხების თაობაზე შეხვედრა გამართა. სწავლის სპეციფიკური უუნარობა ამ შეხვედრაზე ასე განმარტეს: სწავლის სპეციფიკური უნარშეზღუდვის ძირითადი არსი პიროვნების სწავლებისა და შემეცნების შინაგან დარღვევებს გულისხმობს. ის სპეციფიკურია იმიტომ, რომ თითოეული ამ დარღვევათაგანი მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს შედარებით ვიწრო აკადემიურ შედეგებზე. სწავლის სპეციფიკური უნარშეზღუდვა შესაძლოა შეგვხვდეს სხვა ისეთ უნარშეზღუდველ მდგომარეობებთან კომბინაციაში, როგორებიცაა მენტალური ჩამორჩენა, ყოფაცემის პრობლემები, სწავლის შესაძლებლობის უქონლობა ან პირველადი სენსორული დეფიციტები, თუმცა სწავლის უუნარობა არც ერთი მათგანით არ არის გამოწვეული.

ზოგ პედაგოგსა და ფსიქოლოგს მიაჩნია, რომ ტერმინ „სწავლის უნარის დარღვევები“ მეტისმეტად ხშირად იყენებენ. მათი აზრით, ბევრი მოსწავლე, რომლებსაც სწავლაში უნარშეზღუდულს უწოდებენ, უბრალოდ, სხვებთან შედარებით ნელა ითვისებს მასალას, ან უცხოენოვანია და ენის პრობლემა აქვს, ანდა თანატოლებს ჩამორჩა ხშირი გაცდენის ან სკოლის ხშირი ცვლის გამო.

მოსწავლეთა მახასიათებლები. ყველა მოსწავლე ერთნაირი არ არის. უნარშემზღუდულობა უმეტესად მჟღავნდება ერთ ან მეტ აკადემიურ სფეროში თავჩენილი სირთულეებით; ცუდი კოორდინაციით, ყურადღების პრობლემებით – ჰიპერაქტიურობითა და იმპულსურობით; სირთულეებით ვიზუალური და მოსმენილი ინფორმაციის სწორად დალაგებასა და თარგმნაში; ამროვნების, მეხსიერების, მეტყველებისა და სმენის დარღვევით; სირთულეებით მეგობრების შეძენისა და შენარჩუნებაში. როგორც ხედავთ, ზოგი ამ მახასიათებელთაგანი სხვა სახის უნარშემზღუდვის (მაგ., ყურადღების დეფიციტის) მქონე და ჩვეულებრივ მოსწავლესაც შეიძლება აღენიშნებოდეს. სიტუაციას უფრო მეტად ართულებს ის, რომ სწავლის უნარშემზღუდულ ზოგ მოსწავლეს ამგვარი პრობლემები არ აღენიშნება და ძალიან ცოტას თუ აქვს ერთდროულად ყველა პრობლემა. ერთი მოსწავლე შესაძლოა სამი წლით ჩამორჩებოდეს კითხვაში, მაგრამ მათემატიკაში უსწრებდეს თავის კლასს, მეორეს საპირისპირო ძლიერი და სუსტი მხარეები ჰქონდეს, ხოლო მესამეს თითოეული საგნის სწავლასა და ორგანიზებულობაში აღმოაჩნდეს სირთულეები, რაც ყველა სფეროზე ახდენს გავლენას.

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის მეორე ყველაზე ხშირი პრობლემაა მათემატიკა – ანგარიშიც და ამოცანების ამოხსნაც. ზოგი მათგანი წერს და მეტყველებს გაურკვევლად, არაორგანიზებულად. ისინი ხშირად დავალებისადმი მიდგომის ეფექტური გზების დეფიციტს განიცდიან. მათ არ იციან, როგორ გაამახვილონ ყურადღება მნიშვნელოვან ინფორმაციაზე, იყვნენ ორგანიზებულნი, გამოიყენონ სწავლის სტრატეგიები და უნარ-ჩვევები, არაეფექტურობის შემთხვევაში შეცვალონ დამოკიდებულება ან შეაფასონ თავიანთი მეცადინეობა. ისინი მიდრეკილნი არიან პასიური სწავლისკენ, რადგან არ იციან, როგორ უნდა იმეცადინონ. დამოუკიდებლად მეცადინეობა განსაკუთრებით ძნელია, ამიტომ ხშირად საშინაო დავალება ბოლომდე ვერ სრულდება.

ადრეული დიაგნოზი იმითაა მნიშვნელოვანი, რომ მოსწავლეებმა არ იგრძნონ იმედგაცრუება და არ დაკარგონ შემართება. თავად ისინი ვერ ხვდებიან, რატომ უჭირთ სწავლა და ხშირად დასწავლილი უმწეობის მსხვერპლნი ხდებიან. ეს მდგომარეობა პირველად ცხოველებზე ჩატარებული ექსპერიმენტების დროს აღინიშნა. ცხოველები მოათავსეს გარემოში, სადაც მათ ელექტრული შოკით აყენებდნენ ტკივილს, ამ შოკის კონტროლი კი ცხოველებს არ შეეძლოთ. მოგვიანებით, როდესაც სიტუაცია იცვლებოდა და შოკის თავიდან აცი-

ლების შესაძლებლობა ეძლეოდათ, საამისოდ აღარც კი ირჯებოდნენ – ისინი უმწეო მსხვერპლობას შეეგუვნენ. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებსაც მიაჩნიათ, რომ არ შეუძლიათ საკუთარი სწავლის კონტროლი და ნაკლოვანებათა გამოსწორება. ისინი არასოდეს ცდილობენ, შეიცვალონ მეცადინეობის სტილი და, ამგვარად, პასიური და უმწეონი რჩებიან. თავიანთი პრობლემების მიჩქმალვას არასაკმარისი მეცადინეობით ცდილობენ ან იმის შიშით, რომ დავალებას თავს ვერ გაართმევენ, თავს არიდებენ ზოგიერთ საგანს. ამის თავიდან ასაცილებლად მასწავლებლებმა მოსწავლეები სკოლაში სათანადო პროფესიონალებს რაც შეიძლება სწრაფად უნდა წარუდგინონ.

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა სწავლება. ასეთი მოსწავლეების დახმარება კვლავ მსჯელობის საგანია. ერთ-ერთი წარმატებული მეთოდი სწავლის უნარისა და მოცემული საგნის (მაგ., კითხვის ან მათემატიკის) შესახებ ინფორმაციის დამუშავება. გაგაცნობთ რამდენიმე წარმატებულ სტრატეგიას.

სკოლამდელი პერიოდი

- ეცადეთ, ვერბალური ინსტრუქციები იყოს მარტივი და მოკლე.
- კონტექსტის სირთულე დიდი სიფრთხილით მიუსადაგეთ ბავშვის განვითარების დონეს.
- მნიშვნელობის ასახსნელად მოუყვანეთ რამდენიმე მაგალითი.
- მიეცით ახალ მასალასთან მეტი პრაქტიკის შესაძლებლობა.

დაწყებითი სკოლის პერიოდი

- გამოიყენეთ მოკლე და მარტივი ვერბალური ინსტრუქციები; მოსწავლეებს გაამეორებინეთ მითითებები, რათა დარწმუნდეთ, რომ გაიგეს.
- გამოიყენეთ მნემონიკა (მეხსიერების სტრატეგიები) მოსწავლეთათვის მეხსიერების გამოსამუშავებლად.
- ძირითადი საკითხები რამდენჯერმე გაიმეორეთ. სწავლებასა და პრაქტიკას დამატებითი დრო დაუთმეთ, აუცილებლობის შემთხვევაში თავიდან შეასწავლეთ.

საბაზო სკოლა და გარდატეხის ასაკი

- უშუალოდ შეასწავლეთ თვითმონიტორინგის სტრატეგიები; ასწავლეთ, საკუთარ თავს დაუსვან კითხვები, მაგალითად: „გაქცევდი ყურადღებას?“

- ახალი მასალა დაუკავშირეთ მოსწავლეთა ცოდნის მარაგს.
- მოსწავლეებს შეასწავლეთ გარე მეხსიერების სტრატეგიებისა და აპარატების გამოყენება (აუდიოჩანაწერების, შენიშვნების წიგნაკის, ჩამონათვალის გაკეთება და ა.შ.).

აღბათ მიგაჩნიათ, რომ მოსწავლეებისთვის, რომელთაც მეტი ხელშეწყობა და უნარ-ჩვევების უფრო დაწვრილებით სწავლება სჭირდებათ, ეს კარგი იდეაა.

კითხვის სწავლების დროს ასოებისა და ბგერების (ფონეტიკური) ცოდნა, სიტყვის ამოცნობის სტრატეგიების სწავლების კომბინაცია ეფექტური აღმოჩნდა. მაგალითად, მორინ ლოვეტი და მისი კოლეგები კანადაში კითხვასთან დაკავშირებული პრობლემების მქონე მოსწავლეებს ასწავლიდნენ სიტყვის ამოცნობის ოთხ განსხვავებულ სტრატეგიას:

1. სიტყვების ამოცნობას ანალოგების საშუალებით;
2. სიტყვის იმ ნაწილის მოძებნას, რომელიც იცინა;
3. სხვადასხვა ხმოვანი ბგერის წარმოთქმას;
4. მრავალმარცვლიან სიტყვებში პრეფიქსებისა და სუფიქსების „მოცილება“.

მასწავლებლები თითოეულ მოსწავლესთან, სიტყვაში ბგერისა თუ შერეული ბგერების გაანალიზებასთან ერთად, ამ ოთხი სტრატეგიის შესწავლასა და პრაქტიკაში გამოყენებაზეც მუშაობდნენ. უნარ-ჩვევებისა და სტრატეგიების გამუდმებული სწავლება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია კითხვასთან დაკავშირებული პრობლემების მქონე მოსწავლეებისთვის.

გამოყენებული ლიტერატურა:

1. Grace J. Craig, Don Baucum, Human Development. Prentice Hall, 2001;
2. F. Philip Rice, The Adolescent: Development, Relationships, and Culture. Allyn and Bacon, 1990;
3. Laura E. Berk, Child Development. Pearson/Allyn and Bacon, 2006;
4. Guy R. Lefrançois, Psychology for teaching. Wadsworth Pub. Co., 1988;
5. Patricia A. Alexander, Philip H. Winne, Handbook of Educational Psychology. Psychology Press, 2006;
6. დიმიტრი უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია. საქართველოს მაცნე, თბილისი, 2006;

მარიამ გოდუაძე

1	აზროვნება და წერის დონეები	136
2	მოტივაცია და შთაგონება, გაკვეთილი – როგორც ჰიპნოტური სტიმულაცია	144
3	წერის სათავეებთან	149
4	წერა შემოქმედებაა	154
5	მასწავლებლის საიდუმლო და წერის სწავლების კონცეპტუალური თეზისები	160
6	პრაგმატული მეტყველების ზოგიერთი საკითხი	170
7	პრაგმატული მეტყველების შეფასების კომპონენტები და შეფერხებების დაძლევის გზები	174
8	რიტორიკა დროში – ნუ აიმაღლებთ ხმას, გააძლიერეთ არგუმენტები	181
9	აზროვნება და ოპერაციები	185
10	აზროვნება და განწყობა – ორი სინჯარის ეფექტი	193
11	მეთოდოსი და ოდოსი – რეპროდუქტიული და პროდუქტიული აზროვნება	198
12	შემოქმედებითი აზროვნების, პროდუქტიული სწავლის ხელსაწყოები	206

აზროვნება და წერის დონეები

დღესდღეობით სააზროვნო უნარ-ჩვევების განვითარება ეროვნული სასწავლო გეგმის ერთ-ერთი უმთავრესი მიზანია, თუმცა უნდა ითქვას, რომ აზროვნების სწავლება საკმაოდ ძველი იდეაა. ჯერ კიდევ ანტიკურ საბერძნეთში ახალგაზრდები აზროვნების გავარჯიშების მიზნით ეუფლებოდნენ არაერთ დისციპლინას, რაც იმთავითვე წერით აქტივობასთან იყო დაკავშირებული. ბოლო დროს დასავლეთის საგანმანათლებლო სივრცეში ბევრს საუბრობენ რთული სააზროვნო უნარ-ჩვევების – კრიტიკული აზროვნების, შემოქმედებითი აზროვნების და რეფლექსიური აზროვნების სწავლებაზე. ჯერ კიდევ ჯონ დიუიმ (1859–1952), იმის გამო, რომ რაციონალისტები თუ ემპირისტები მკაცრად მიჰყავნენ ერთმანეთისაგან „გონებას“ და „სამყაროს“, დაიწყო ახალი ეპისტემოლოგიური მოდელის კონსტრუირება, რომელსაც განათლების თეორიაში **პრაგმატულ ეპისტემოლოგიას** უწოდებენ. წინა ეპისტემოლოგიებისგან განსხვავებით, რომელთათვისაც ამრი განიხილებოდა როგორც გონების მარტივი გამოვლენა, დიუის გენეტიკური ეპისტემოლოგიის მიხედვით, აზროვნება ორგანიზმსა და გარემოს შორის ურთიერთობის შედეგს წარმოადგენდა. გონება მისთვის კოლექტიური აქტივობის შედეგი იყო, სიმბოლოების, განსაკუთრებით კენის შუამავლობით. „სწავლა არის **აზროვნების სწავლა** და შედეგაა აზროვნების ვრცელი, ფრთხილი, დეტალურად გააზრებული ჩვევებისაგან“, – აცხადებდა ჯონ დიუი და აფასებდა იმგვარ განათლებას, რომელშიც აზროვნება მიჩნეულია ხელოვნებად და „აზროვნების პროცესზე სისტემატურ ზრუნვად“ იმისათვის, რომ „აზროვნების პროცესი ჭეშმარიტად რეფლექსური გახდეს“ [1933, გვ. 85].

წერითი აზროვნების პროცესი სამ უმთავრეს კომპონენტს მოიაზრებს. ესენია:



როდესაც ვსაუბრობთ მოწაფეზე, როგორც ავტორზე, უნდა გავითვალისწინოთ და მასაც გავაზრებინოთ კონტექსტი, რომელიც ყოველთვის მოიცავს გრძნობებს, რწმენა-წარმოდგენებს, წარსულ გამოცდილებას, მიზნებს, საჭიროებებსა და ფიზიკურ გარემოს. გარდა ამისა, წერითი კომუნიკაციისას ასევე ითვალისწინებენ **გზავნილს, კონტაქტსა და კოდს**. რომან იაკობსონის აზრით, სწორედ ეს ფაქტორები ქმნის მოტივსა და სხვა სუბიექტურ ფაქტორებს, რომელთა წარმატებული ამოქმედებისთვის გადამწყვეტია გარემო.

ორგანიზებული და წარმატებული წერის პროცესის სწავლებისას უნდა შეიქმნას ისეთი გარემო, რომელიც ხელს შეუწყობს მოსწავლესა თუ სტუდენტს გამოავლინოს თავისი შესაძლებლობების მაქსიმუმი და გამოიყენოს სწავლის მისთვის ყველაზე მოსახერხებელი და დასაძლევ აქტივობები. თანამედროვე თავისუფალ და ინტერაქციულ სასწავლო გარემოში მასწავლებელი კარგავს მაკონტროლებლის ფუნქციას და იძენს ფასილიტატორის როლს. ჯერ კიდევ 1933 წელს **ჯონ დიუი** მიიჩნევდა, რომ მასწავლებელს მწყემსის, ფასილიტატორის როლი უნდა ჰქონდეს და არა ავტორიტეტული ფიგურის ან ექსპერტის. იგი რუკის მეტაფორას იყენებდა და ამბობდა: „რუკა, შინაარსი, წინა გამოცდილების წესრიგში მოყვანა და სწორად გააზრება შემდგომი გამოცდილების გზამკვლევის წარმოადგენს. ის აჩვენებს მიმართულებას და ეხმარება კონტროლის განხორციელებაში ამაო მცდელობების შემცირების ხარჯზე“, მაგრამ **„რუკა ვერასდროს დაიკავებს მოგზაურის ადგილს“** (1902, 199). მისი აზრით, სკოლები შეფასებაზე უფროა ორიენტირებული, ვიდრე ცოდნის გადაცემაზე. ისინი ხშირად რეპრესიულ სასწავლო დაწესებულებებს წარმოადგენენ, რომლებიც არ აღვივებენ და არ იძლევიან ზრდის საშუალებას. სწორედ ამიტომაც დიუის მოღვაწეობიდან აღსანიშნავია ჩიკაგოს უნივერსიტეტის ექსპერიმენტული ლაბორატორიული სკოლის დაარსება, სადაც დაცული იყო მასწავლებლების უფლებები და აკადემიური თავისუფლება.

დღესდღეობით მასწავლებლის როლი შეიძლება შეიცვალოს კონკრეტული სასწავლო ამოცანების მიხედვით წარმატებული გაკვეთილის/ლექციის ჩატარების მიზნით. თანამედროვე კვლევებში გამოიყოფა მასწავლებლის რვა შესაძლო მთავარი როლი საგაკვეთილო თუ სალექციო პროცესში:

- მაკონტროლებელი
- ორგანიზატორი
- მონაწილე

- ტუტორი
- დამკვირვებელი
- ექსპერტი
- მოკარნახე (ჰარმერი, 2001, 57-62)

ასევე:

- მედიატორი
- მხარდამჭერი (ჰეჯი, 2000, 28-29).

აქედან გამომდინარე, მასწავლებელი ამა თუ იმ აქტივობისათვის საჭირო როლის მიხედვით აუცილებლად ითვალისწინებს და ცვლის სწავლის სტრატეგიებს. სასწავლო პროცესში სწავლის აქტივობები პირდაპირ უკავშირდება აზროვნების ფორმასა და მექანიზმებს, რომლებიც, თავის მხრივ, საფუძვლად უდევს სწავლის სტრატეგიებს. სტრატეგიული კომპეტენციების განვითარების მიზნით ამ დონეზე სრულდება სხვადასხვა ტიპის სავარჯიშო მარტივი და რთული წინადადებების ფარგლებში. მოწაფეს უნდა შეეძლოს როგორც წინადადებაში არასწორი ფორმების ამოცნობა და გასწორება, ისე, კონკრეტული მიზნებიდან გამომდინარე, სხვადასხვა შინაარსისა და მოდალობის წინადადების შედგენა. **საწყის დონეზე** წერიითი პროცესის ეფექტურად წარმართვაში დაგვეხმარება შემდეგი აქტივობები:

- სიტყვების ჩასმა;
- მოცემული სიტყვების მიხედვით წინადადებების შედგენა;
- წინადადების დასრულება;
- წინადადების გამართვა;
- კითხვებზე დადებითი ან უარყოფითი პასუხის გაცემა;
- კითხვების შედგენა;
- მარტივი დიალოგის შედგენა;
- წინადადების შეცვლა ზმნის პირის, დროისა და რიცხვის მიხედვით;
- მოცემულ თემაზე წინადადებების შედგენა.

ენის ფლობის დაბალ საფეხურზე მყოფი მოწაფეებისთვის ნელ-ნელა აქტიურდება **აბზაცის დონეც**. ცოდნის გადმოცემის მოდელის პარალელურად,

მათ აქ ეტაპობრივად მიეწოდებათ რამდენიმე კოგნიტური და მეტაკოგნიტური სტრატეგია. ლინგვისტური კომპეტენციის მიხედვით გამართული წინადადებების საფუძველზე ეუფლებიან ერთ კონკრეტულ საკითხთან, მოვლენასთან, ფაქტსა თუ ნივთთან დაკავშირებული აბზაცის (მოკლე მარტივი ტექსტის) შექმნის უნარებს. მათ შეიძლება **შევთავაზოთ საკუთარი მოდალური წინადადებების განვრცობა კონკრეტული მაგალითებით**. ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომელიც ამ ეტაპზე უნდა გავითვალისწინოთ, არის უნარი, მოწაფემ შეძლოს მის ან თანაჯგუფელის მიერ შექმნილი აბზაცის გადაკითხვა, გადამოწმება, გააზრება. სწორედ აბზაცის დონეზე უნდა გავააქტიუროთ ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი კოგნიტური სტრატეგია: ნაწერის შემოწმება. იმისათვის, რომ წერის პროცესში მოწაფემ ლოგიკურად შეძლოს აბზაცის გამართვა, მისი ყურადღება უნდა გავამახვილოთ წინადადებების გადაბმის მიზნით წევრ-კავშირების გამოყენებაზე და ამ თვალსაზრისით საგანგებოდ შექმნილი სავარჯიშოები შევთავაზოთ მას. არ უნდა დაგვავიწყდეს ისიც, რომ სწორედ აბზაცის დონეს უნდა დავუკავშიროთ მოწაფის სოციოკულტურული კომპეტენციის ამაღლება. ამდენად, **ამ შემთხვევაში საკლასო გარემოში უნდა შევიტანოთ სპეციალური ადაპტირებული ტექსტები**, რომელთა გააზრების საფუძველზეც, ერთი მხრივ, შეასრულებენ წერით დავალებებს, ხოლო, მეორე მხრივ, გაეცნობიან მათთვის საინტერესო სოციუმის კულტურულ სპეციფიკას. წერილობითი ტექსტის შესაქმნელად მათ შეიძლება ვთხოვოთ:

- მოვლენის / ფაქტის / ნივთის აღწერა რამდენიმე წინადადებით;
- კავშირებისა და წინადადებების გადაბმის საშუალებების გამოყენება;
- ასოციაციურ კითხვებზე პასუხის გაცემა;
- კითხვაზე დასაბუთებული პასუხის გაცემა;
- საკვანძო წინადადების შექმნა;
- საკვანძო წინადადების განვრცობა კონკრეტული მაგალითებით / არგუმენტებით;
- საკუთარი დამოკიდებულების გამოხატვა;
- წინადადებების ლოგიკური თანმიმდევრობით დალაგება;
- აბზაცში შინაარსობრივად შეუსაბამო წინადადებების პოვნა და ამოღება;
- კონკრეტული მიზნის შესაბამისად ლოგიკურად გამართული აბზაცის შექმნა;
- შემოწმება.

თექსტის დონე

წერითი კომპონენტის სწავლების დროს ერთ-ერთი რთული ამოცანაა ახალი იდეების ფორმულირება, პირობითი ცოდნის შექმნა კოგნიტური და მეტაკოგნიტური სტრატეგიების გამოყენებით, ტექსტის ტიპებისა და მათი შექმნის სპეციფიკის გათვალისწინება, ტექსტის სტრუქტურული ორგანიზება, ნაწერის შემოწმება. ლოგიკურად გამართული არგუმენტირებული / ანალიტიკური ტექსტის შექმნისას მოწაფე თუ სტუდენტი ახორციელებს რამდენიმე თანამდევ პროცესს. ესენია: ინფორმაციის კონსტრუირება, ინფორმაციის ტრანსფორმაცია და მისი ორგანიზებულად გავრცობა (ო'მელი, ჩამოტი, 1990, 42). ამავე დროს, ტექსტის შემოქმედმა უნდა გაითვალისწინოს სოციალური და სოციოკულტურული ასპექტების სპეციფიკა, ადეკვატურად გაიაზროს მწვრთნელის მიერ მიწოდებული მასალა ან სხვადასხვა წყაროდან მოიძიოს მისთვის საჭირო ინფორმაცია. ბუნებრივია, რომ ამ დონეზე ტექსტის შექმნა შედარებით მაღალ ლინგვისტურ კომპეტენციას მოითხოვს, მიუხედავად ამისა, ენობრივი შეცდომების ანალიზი და აქტივობები მოწაფეს ამ შემთხვევაშიც უნდა მივაწოდოთ. ენობრივი ტრანსფერი ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი კოგნიტური ფაქტორია, რომელიც ენობრივი შეცდომების დაშვების სიხშირეს უკავშირდება (მაილესი, 2002), თუმცა, მისი გამოყენება დასაშვებია ტექსტის შექმნის პროცესში. ტექსტის დონეზე წამოჭრილი სირთულეებისა და ამოცანების დასაძლევად აუცილებელია საკლასო გარემოში შემდეგი ტიპის აქტივობების განხორციელება:

- იდეების გენერაცია, ზეპირი მსჯელობა;
- ადაპტირებული/ავთენტური ტექსტის კრიტიკული წაკითხვა, გააზრება, დამუშავება, ანალიზი;
- კონკრეტული მიზნიდან გამომდინარე ტექსტიდან არსებითი ინფორმაციის ამოღება და მის საფუძველზე საკუთარი მოსაზრებებისა და დამოკიდებულების წერილობით გადმოცემა სათანადო არგუმენტებით, ციტირებისა და პერიფრაზის ხერხების მეშვეობით;
- მოკლე შინაარსის შექმნა;
- ტექსტის სტრუქტურის გაცნობა (შესავალი, ძირითადი ნაწილი, დასკვნა);
- ტექსტის ცალკეული ნაწილების შექმნა;

სხვადასხვა ტიპის ტექსტის (არგუმენტირებული, ფუნქციური) შექმნის წინ შეიძლება დაფაზე დავწეროთ **საკითხი**, რომელზეც უნდა შეიქმნას წერილო-

ბიოთი ტექსტი. მაგალითად, ეს შეიძლება იყოს „ბუნებრივი რესურსების არა-მიზნობრივი გამოყენება“. ასეთ დროს აუცილებელი აქტივობაა **მიზნის განსაზღვრა**. სანამ წერას შევუდგებოდნენ, მოსწავლეები საკუთარ თავს ეკითხებიან, თუ რა არის ამ ნამუშევრების მიზანი. ეს შეიძლება იყოს:

- საკუთარი გრძნობებისა და შთაბეჭდილებების გამოხატვა;
- წარმოდგენა-წარმოსახვა (მაგალითად, „რა იქნება თუ...?);
- თხრობა;
- აღწერა;
- ინფორმირება ანდა ახსნა-განმარტება;
- რწმუნება და დათანხმება;
- თხოვნა / მოთხოვნა;
- ამრების შესწავლა და კვლევა;
- მოსაზრებების ჩამოყალიბება და სხვ.

საკლასო გარემოში მასწავლებელს შეუძლია გამოიყენოს რამდენიმე სტრატეგია ერთდროულად ან თანმიმდევრულად, რათა მოწაფეებს ჰქონდეთ მაღალი მოტივაცია და გამოუმუშავდეთ კომუნიკაციური კომპეტენციები. ამაში მათ ხელს შეუწყობს როგორც ინდივიდუალური, ისე ჯგუფური მუშაობის სტრატეგიები.

ზოგადად, გამოყოფილია სწავლის აქტივობების სამი ძირითადი ფორმა: **კოგნიტური, აფექტური, მეტაკოგნიტური/რეგულატიური** (შორტი, ვაისბერგი-ბენჩელი, 1989; ვერმუნტი, 1989). **კოგნიტური აქტივობების** დროს შემსწავლელი ააქტიურებს შინაარსის/მოცემულობის ათვისების პროცესს. ისინი მიმართულია სწავლის პროცესის შედეგების მისაღებად, გასააზრებლად, სწავლის უნარების გამოსამუშავებლად. მაგალითად, ძირითადი და მეორეხარისხოვანი ინფორმაციის გამიჯვნა, პრობლემის შემადგენელ ნაწილებს შორის კავშირების მოძებნა და გამოყოფა, შესაბამისი მაგალითების მოძებნა. **აფექტური აქტივობები** უშუალოდ უკავშირდება მოწაფის ემოციურ მდგომარეობას, ნეგატიურ, ნეიტრალურ ან პოზიტიურ დამოკიდებულებას სწავლისა და ამა თუ იმ ფაქტისა, პრობლემისა თუ მოცემულობისადმი. ეს გამოიხატება სწავლის პროცესში მასალის ათვისებისა და პროდუქციების მოტივირებაში, ემოციების კონტროლში, სწავლის შედეგებისა და ცხოვრებისეული ფაქტების დაკავშირებაში. **მეტაკოგნიტური/რეგულატიური აქტივობები** არეგულირებს

კოგნიტურ და აფექტურ პროცესებს და, აქედან გამომდინარე, აკონტროლებს სწავლის შედეგების მიღების პროცესს. მაგალითად: სწავლის მიზანსა და ამოცანაზე ორიენტირება, მონიტორინგი იმისა, თუ როგორ მიმდინარეობს სწავლის პროცესი წინასწარ დასახული გეგმის მიხედვით, სირთულეებისა და მათი გამომწვევი მიზეზების დიაგნოსტიკა და, საჭიროების შემთხვევაში, სწავლის პროცესის დარეგულირება (ვერმუნტი, 1996).

ზემოაღნიშნულის გათვალისწინებით, მასწავლებლის მიერ კარგად უნდა განისაზღვროს სწავლის ტიპი და კატეგორიები, ცნებები და მოვლენები ერთმანეთს კოგნიტურად დაუკავშირდეს, მოხდეს სტრუქტურირება, გაანალიზდეს და დაკონკრეტდეს მოცემულობები, შერჩევისა და აფექტური მოტივაციის საფუძველზე ტექსტს დაერთოს სხვადასხვა ინფორმაცია, წარიმართოს მეტაკოგნიტური, რეგულაციური ორიენტირება, დაგეგმვა, ტესტირება, დიაგნოსტიკა, მოწესრიგება-რეგულირება. ადგილი უნდა ჰქონდეს მცდელობასა და, შესაბამისად, მოლოდინს. ყველაზე მიშვნელოვანი კი არის ისეთი შეფასება, რომელიც განავითარებს მოსწავლის სააზროვნო უნარებს, აამაღლებს მოტივაციას უკეთ წერისათვის და შთააგონებს მათ მეტ შემოქმედებითობას.

გამოყენებული ლიტერატურა:

1. დიუი, 1933 – Dewey John, (1933) How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking of the Educative Process. Boston: D. C Heath.
2. ვერმუნტი, 1996 – D. Vermunt, Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis, Higher Education 31: pp.25-50, 1996. Kluwer , Academic Publishers. Printed in Netherlands.
3. ო'შელი, ჩამოტი, 1987 – Chamot, A.U. & O'Malley, J.M. A cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. TESOL Quarterly, 21, 227-249.
4. შაბაშვილი, 2012 – შაბაშვილი, გ. მეორე ენა, წერა, მიდგომები, სტრატეგიები, თბილისი, 2012.
5. შორტი, ვაისბერგი-ბენჩელი, 1989 – Short, E.J. WeisbergBenchell, J. A. The triple alliance for learning: cognition, metacognition and motivation. In C.B. McCormick, G.E. Miller & M. Pressley, Cognitive strategy research: from basic research to educational applications (pp.33-63). New York: Springer
6. ჰეჯი, 2000 – Hedge, T. Teaching and learning in the language classroom, Oxford University Press.
7. ჰილანდი, 2003 – Ken Hyland , Second Language Writing, City University of Hong Kong, Cambridge University Press

მოტივაცია და შთაგონება, გაკვეთილი – როგორც ჰიპნოტური სტიმულაცია

«Есть речи — значение

Темно иль ничтожно,

Но им без волненья

Внимать невозможно.»

Михаил Лермонтов

ალბათ, ყველას გვახსოვს ისეთი გაკვეთილი ან ლექცია, რომლის დასრულებამ გული დაგვწყვიტა და ჰიპნოზური სეანსივით მომნუსხველად იმოქმედა ჩვენზე. მათ შემოქმედთა დადებით გავლენას კი ცხოვრებაში ბევრჯერ უჩენია თავი. ალბათ, ამიტომაც წერდა უილიამ არტურ ვორდი: „**სუსტი მასწავლებელი** ჰყვება, **კარგი** ხსნის, **საუკეთესო** წარმოგვიდგენს, **განსაკუთრებულები** კი შთაგვაგონებენ“. მართლაც, განათლებაში შთაგონება პროდუქტიულობის განმსაზღვრელი უმთავრესი ფაქტორია, ისევე, როგორც თანამედროვე სასწავლო პროცესის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი გამოწვევაა მოწაფეთა მოტივაცია, რომლის შექმნისთვის ფსიქოლოგები წამყვან ფაქტორად სწორედ შთაგონებას განიხილავენ.

მოტივს ფსიქოლოგიაში ნებისმიერი მოქმედების საბუთსა თუ საფუძველს უწოდებენ. მოტივაცია კი ნებელობის აქტის წინაპირობად მიიჩნევა, რადგან ისეთნაირად ცვლის ქცევას, რომ იგი სუბიექტისთვის მისაღები ხდება. დიმიტრი უზნაძის თანახმად, ასევე განუზომელი მნიშვნელობა აქვს განწყობას, რომელსაც ან მოთხოვნილების სიტუაცია იწვევს, ან წარმოსახვითი, ამრითი სიტუაცია, მაგრამ მოქმედების განწყობას შესაძლოა სხვა რაიმეც ქმნიდეს და ეს, პირველ რიგში, შთაგონებაა (უზნაძე, 1940:230).

მაშასადამე, მოსწავლეთათვის მოტივაციის შესაქმნელად აუცილებელია მათი შთაგონება, ხოლო, თუ რა არის იგი და როგორ შეიძლება მისი გამოწვევა, ამის შესახებ უფრო ვრცლად – ქვემოთ.

შთაგონების თავდაპირველ, ვიწრო გაგებას მისი, ძილში ნათქვამი, ჰიპნოტური ხასიათი განაპირობებდა, ამიტომ ერთი ადამიანის მეორეზე ზემოქმე-

დებას შთაგონებას უწოდებდნენ და განასხვავებდნენ ჰიპნოტურს, პოსტჰიპნოტურსა თუ სიფხიზლეში მიღებულ შთაგონებას (Stern, 1897; უზნაძე, 1940:230). უფრო ფართო გაგებით კი **შთაგონება აზრებისა და ემოციათა მაღალი გრძნობების ან აქტივობისკენ მომართვაა [1], ასევე სტიმულირება შემოქმედებისათვის [2], იმპულსი გამოწვევისთვის (Hart, 1998) და იგი პოზიტიური ფსიქოლოგიის [3]** ერთ-ერთ ქვაკუთხედად მოიაზრება. შთაგონება, ანუ ინსპირაცია იმ ფაქტორთა რიგში დგას, რომლებიც ჩვენს ცხოვრებას მნიშვნელობასა და ღირებულებას ანიჭებს, ხოლო მის მისაღებად და გადასაცემად, ამავედროულად, შესაბამისი სივრცის შექმნისათვის, საჭიროა ვიცნობდეთ წინაპირობებს. ესენია: **1. ემოციური სიტუაცია; 2. სუბიექტის ინფორმირება** უცხო, ახალი, საინტერესო ცნობებით, **ანუ დაინტერესება და 3. პიროვნების ერთგვარი სუბესტიური ნიშა**, რაც ნიშნავს, რომ ვიყოთ შთამგონებლური. უზნაძის თანახმად, სუბესტივობის გარეშე მჭევრმეტყველებაც კი ვერ მოიტანდა სათანადო ეფექტს და ვერც გარეგნობის ზოგიერთი ხელსაყრელი თვისება, რომელსაც სუბესტივი სუბიექტის ხელში სრულიად განსაკუთრებული მნიშვნელობა ექნებოდა (უზნაძე, იქვე, 232). მაშასადამე, შთაგონება ისეთი მოვლენაა, როდესაც ადამიანი არა თავისი ნებელობის, არამედ სხვისი ზეგავლენის მიხედვით მოქმედებს და, ამავე დროს, ისეთი განცდა აქვს, თითქოს თავისი საკუთარი სურვილის თანახმად და არა რაიმე უცხო იმპულსით მოქმედებდეს. შთაგონებული ქცევისას სუბიექტი ვერ გრძნობს, რომ მის ქცევას **სხვისი ნებისყოფა წარმართავს**. დეილ კარნეგის რჩევით, ერთადერთი გზა ვინმეს დასარწმუნებლად რაიმე გააკეთოს, ის არის, რომ უბიძგო, ამ საქმის გაკეთება მოუწოდეს. იგი მკვეთრად ემიჯნება იძულების ხერხებს და მეთოდებს მათი არასასურველი შედეგების გამო. „ერთადერთი ხერხი, რომლითაც რაღაცის გასაკეთებლად შემიძლია დაგარწმუნოთ – ესაა იმის შემოთავაზება, რაც თქვენ გსურთ“, – აცხადებს იგი.

რადგან „თითოეული ჩვენგანის მოქმედების მიზეზი დიდ ადამიანად ყოფნისა და საკუთარი მნიშვნელოვნობის შეგრძნების სურვილია“ (ფროიდი), ამიტომაც მნიშვნელოვნია **გულწრფელი ინტერესის გამოჩენა მოწაფეთა მიმართ, ყურადღებით მოსმენა, მათთვის თავიანთ თავზე საუბრის საშუალების მიცემა, ინტერესების გათვალისწინება, კამათში დათმობა, აზრის პატივისცემა, გულწრფელი დაფასება და შექება, ღიმილი, სახელით ხშირად მიმართვა**. სხვანაირად, შთაგონების თეორიული ასხნის ტრადიცია, პრაქტიკულად, არ არსებობს. ის კი ცნობილია, რომ შთაგონების საშუალებით ადამიანს შეიძლება გავუჩინოთ დადებითი ან უარყოფითი ილუზიები, ჰალუცინაციები; რომ

ჰიპნოზის დროს ფსიქიკაში ხდება შთაგონების შენახვა სიფხიზლის დათქმულ მომენტამდე. ინსპირირებულ ქცევასაც ფსიქიკა ასრულებს ისე, რომ ამ დროს ქცევის რეალური მოტივი გაუცნობიერებელი რჩება. სხვათა შორის, ცნობილია ჰიპნოტური შთაგონებით ადამიანის პულსის, გულისცემის, სუნთქვის, ჯირკვლების სეკრეციის თუ სხვა სომატური პროცესების რეგულაციის ფაქტები, რომლებიც მიუთითებს, რომ სომატური პროცესები არაცნობიერი ფსიქიკის მიერ იმართება.

ფსიქოლოგიაში არსებობს თვითშთაგონებაც (ავტოსუგესტია), რომლის საფუძველია რისამე ძლიერი სურვილი ან შიში (უზნაძე, იქვე, 232) და რომლის დროსაც ადამიანი შთაგონებს საკუთარ თავს აზრს, ემოციას, განწყობას, რომლებიც მის ფსიქო-სომატურ პროცესებს და ქცევას წარმართავს. ნებისმიერი თვითშთაგონება გულისხმობს ყურადღების კონცენტრაციას და ემოციისგან გათავისუფლებას (Coun, 1922:19). ფრანგმა ფარმაცევტმა და მეცნიერმა ქუემ დაკვირვებების საფუძველზე შექმნა ფსიქოთერაპიული დახმარების სისტემა, რომელსაც უწოდა „ცნობიერი თვითშთაგონების გზით საკუთარი თავის ფლობის სკოლა“. ქუეს მიაჩნდა, რომ შთაგონებისას სწორი ფორმულაა **„მე კარგად ვარ“** და არა – „მე უნდა ვიყო კარგად“ ან **„მე ჯანმრთელი ვარ“** და არა – „მე არ ვარ ავად“; რომ არ უნდა მიექცეს ყურადღება, ფორმულა რამდენად შეესაბამება ობიექტურ რეალობას. ფსიქიკა ამ ფორმულებს ასრულებს. რაც უფრო უბრალო, ხატოვანი იქნება ფორმულა, მით უფრო მაღალი იქნება მისი სამკურნალო ეფექტი. ამ მნიშვნელობით ამბობდა ქუე, რომ ფორმულები უნდა იყოს „ბავშვური“. იგი ასევე აღნიშნავდა, რომ თვითშთაგონებას არ უნდა ახლდეს ნებისყოფის ძალისხმევა და ამ ძალისხმევის განცდა. არსებობს თვითშთაგონების ჯეკობსონისეული მეთოდიც, რომლის თანახმად, თუ მიზანმიმართული თვითშთაგონებით ადამიანი მოადუნებს კუნთების გარკვეულ ჯგუფს, შესაძლებელია შერჩევითი მოხდეს უარყოფითი ემოციების რეგულაცია. ჯეკობსონი თვლიდა, რომ ტვინის ყოველი ნაწილი ფუნქციონირებს პერიფერიულ ნეირომუსკულატურ აპარატთან კავშირში. იქმნება ცერებრონეირომუსკულარული წრე. მიზანმიმართული რელაქსაცია მოქმედებს როგორც პერიფერიაზე, ისე ცენტრზე. რელაქსაციის ქვეშ ჩიკაგოელი მეცნიერი გულისხმობდა არამართო კუნთურ მოშვებას, არამედ ყველაფერს, რაც დაძაბულობას უპირისპირდება. ამ მეთოდისას ერთ-ერთ ვარჯიშად კუნთების შეკუმშვასა და მოდუნებას მიიჩნევდა.

სასწავლო პროცესში ქუეს პოზიტიური განმამტკიცებლების ხშირი ჩართვა და შთაგონება, რომ ვინმე, ვისაც ეს ყველაზე მეტად სჭირდება, **„კარგი მოს-**

წავლელა“, „ყურადღებიანია“, „მონდომებულა“, „გაბედული“ თუ „აქტიურია“, „თანამგრძნობი“ და „დამხმარელა“, უკვალოდ არ ჩაივლის. ჯეკოფსონისეული ვარჯიშები კი შეიძლება გამოვიყენოთ როგორც ენერგიის წყარო პროვოცირების ან უნივერსალური მოთელვის დროს. ამგვარი მოთელვებისას ბავშვები ახალი სტიმულებით ივსებიან და მეტი ინტერესით აგრძელებენ გაკვეთილში ჩართვას. გაკვეთილის ბოლოს, უკუკავშირისა და შეფასების შემდეგ, როგორც სენსიტივ, მოსწავლეები უნდა შთავაგონოთ, რომ, პირობითად, თვლაზე „ხუთი“ ახალი ძალა და ენერგია შეგვემატა. შემდეგ უკუ ვითვლით და ყოველ თვლაზე ნასწავლი მასალიდან მოსწავლეებს სხვადასხვა ნიშანს შთავაგონებთ. ამგვარი მიდგომები ზრდის მოწაფეთა შინაგან მოტივაციას, რომელიც ფიზიკური და ფსიქიკური აქტივობების დაწყების, მიმართულების მიცემის და მართვის პროცესად განიხილება. მისი მექანიზმები სასწავლო პროცესში ჩართულ სტუდენტს თუ მოსწავლეს უჩვენებს ერთი აქტივობის უპირატესობას მეორესთან შედარებით, ხოლო მათეულ რეაქციებს მეტ ენერგიასა და მდგრადობას სძენს (გერიგი, ზიმბარდო, კემბელი, 2011). გარდა ამისა, საჭიროა: 1. თბილი დამოკიდებულება და მოწაფეთათვის რელევანტური საკითხის შერჩევა; 2. ინკლუზია – ყველა მოწაფის დაფასება და ჩართულობა; 3. გააზრება – დისკუსია, ღირებულებითი უკუკავშირი; 4. კომპეტენცია – სასწავლო მიზნების ხელმისაწვდომობა; 5. ლიდერობა – მაღალი მოლოდინები გაკვეთილის აგებით, შეფასებითა და მხარდაჭერით; 6. კმაყოფილება – სწავლით სარგებლობა და გამოყენება.



დაბოლოს, ერთხელ ჩემი კოლეგის, ია ფონხუას წიგნზე უცხოელის მინაწერი ვნახე, რითაც შთაგონებისთვის მაღლობას უხდიდა, გამიხარდა და მეც ავივსე. ძალიან კარგია იმის ცოდნა, რომ უამრავი ამგვარი წარწერა არსებობს და რომ კარგი პედაგოგი სწავლის მუზაა, ბევრის ცხოვრების შემოქმედი და გამართლება, გაკვეთილზე კი – ერთი უბრალო ჰიპნოტური სტიმულაცია.

ღიმილი კი არ დაგვავიწყდეს!

გამოყენებული ლიტერატურა და სასარგებლო ელ-რესურსები:

1. Algoe, S. B., & Haidt, J. 2009. Witnessing excellence in action: The ‘otherpraising’ emotions of elevation, gratitude, and admiration. *The Journal of Positive Psychology*, 4(2), 105-127.
 2. Coué, E: “Self Mastery Through Conscious Autosuggestion”, page 19, 1922.
 3. Gerrig, R.J., Zimbardo, P.G., AJ Campbell, SR Cumming *Psychology and life*, 2011.
 4. Hart, T. 1998. Inspiration: exploring the experience and its meaning. *Journal of Humanistic Psychology*, 28 (3): 7-35.
 5. უზნაძე დიმიტრი, ზოგადი ფსიქოლოგია (III-IV), „საქართველოს მაცნე“, თბილისი, 1940, 1990.
 6. American Heritage® Dictionary of the English Language, Fifth Edition. Copyright © 2011 by Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. Published by Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
 7. Collins English Dictionary – Complete and Unabridged, 12th Edition 2014 © HarperCollins Publishers 1991, 1994, 1998, 2000, 2003, 2006, 2007, 2009, 2011, 2014.
 8. https://tsu.ge/data/file_db/faculty_psychology/fsiq_da_%20cx%20Zimbardo.pdf
 9. <https://teaching.berkeley.edu/motivating-students>
 10. <http://metothepowerofwe.com/featured-quote/the-little-ants-that-could/>
- [1] American Heritage® Dictionary of the English Language, Fifth Edition. Copyright © 2011 by Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. Published by Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. All rights reserved.
- [2] Collins English Dictionary – Complete and Unabridged, 12th Edition 2014 © HarperCollins Publishers 1991, 1994, 1998, 2000, 2003, 2006, 2007, 2009, 2011, 2014
- [3] Algoe, S. B., & Haidt, J. 2009. Witnessing excellence in action: The ‘otherpraising’ emotions of elevation, gratitude, and admiration. *The Journal of Positive Psychology*, 4(2), 105-127.

წერის სათავეებთან

ერთდროულად რთულიც არის და სასიამოვნოც წერის სათავეებთან დგომა და ზღვა მასალის მდინარებისათვის თვალის დევნება. რთულია, რადგან იცი, რომ შენი ნაწერი შენივე სარკეა, და სიტყვების შეკოწიწებას სხვა არაფერი გაიძულებს გარდა იმისა, რომ ამ სარკეში საკუთარი არსებობა ამოიკითხო. სასიამოვნოა ახალი გამოცდილებების შეძენა, თანაც აქ თითოეული მოწაფისა თუ სტუდენტის ნაშრომიც კინოკადრის ეფექტით ჩაიქროლებს თვალწინ, საყვარელ პედაგოგთა სახეებიც ირეკლება შენიშვნებით თუ თბილი რჩევებით და, ალბათ, ცოტა გასაკვირია, მაგრამ მაინც მიდიხარ იქ, საიდანაც ოდესღაც ყოველი ჩვენგანი მოვედით – ქართველებისთვის მშობლიურსა და ნათელ წიგნთან („დედა ენა“) და მის თანმხლებ რვეულთან („წერის დედანი“). იაკობ გოგებაშვილმა ხომ თავის საეტაპო წიგნში კითხვა და წერა იდეალურად შეუსატყვისა ერთმანეთს. სწავლების წერა-კითხვის ხერხის ნაცვლად კი კითხვა-წერის ხერხი გამოიყენა და ამით გაგვიადვილა კითხვისა და წერის ერთდროულად შესწავლის ძნელი პროცესი, თუმცა ენაში ტერმინად მაინც „წერა-კითხვა“ შემოგვრჩა.

ეს ქართულშია ასე, ხოლო სხვა ენების შემთხვევებს თუ გადავხედავთ, აღმოჩნდება, რომ ერთი კომპოზიციით გამოხატული წერა-კითხვის აღსანიშნად ინგლისურში ორი სიტყვით გამოხატული reading (კითხვა) and writing (წერა)¹ გვაქვს. ასევეა ფრანგულშიც: lire (კითხვა) et écrire (წერა). აღნიშნული თანმიმდევრობა სხვა ინდოევროპულ ენებშიც მეორდება. იქნებ გამოდის, რომ ჩვენთვის, ქართველებისთვის წერა, როგორც შემოქმედების პროცესი, კითხვაზე მთავარი იყო ან ეს უბრალოდ მუსიკალური გემოვნების ამბავს უნდა მივაწეროთ.

რაკი ქართულში წერა და კითხვა ერთმანეთისგან განუყოფელ ცნებებად მოიაზრება და რაკი ზემოთ იაკობ გოგებაშვილზეც ჩამოვარდა სიტყვა, აქვე უნდა ითქვას, რომ მის „დედა ენაში“ სასწავლო მასალა ისეთი წესი-

¹ მეტი სიზუსტისათვის დონალდ რეიფილდის საერთო რედაქტორობით 2006 წელს გამოცემულ დიდ ქართულ-ინგლისურ ლექსიკონსაც ვიმოწმებთ.

თა და ფორმითაა წარმოდგენილი, რომ ის ხელს უწყობს სწავლების პროცესში მოსწავლეთა ყოველმხრივი აღზრდა-განათლების, დამოუკიდებელი აზროვნების, მეტყველებისა და, რაც ამ ეტაპზე ჩვენთვის მთავარია, წერის კულტურის ამაღლებას. მაგალითებს „დედა ენის“ 1876 წლის გამოცემიდან მოვიტანთ: „თქვენ რვეულში მიაწერთ შემდეგ სიტყვებსა, რომელი სასწავლო ნივთია, რომელი სათამაშოა, რომელი ხის ავეჯი და რომელი ჭურჭელი: ქილა... ხონჩა... ბურთი... ტაფა... ჯამი“... „რით გვანან და რით განირჩევიან: კატა და ძაღლი, ძროხა და ცხვარი, ხარი და კამეჩი?“, „დაწერეთ, რა სარგებლობა აქვს ადამიანს ბალახებისაგან“, „დაწერეთ, რას აკეთებენ გლეხები: ზაფხულში, ზამთარში, გაზაფხულზე და შემოდგომაზე?“... ასეთი სავარჯიშოებისა და დავალებების შესრულება მოითხოვს დამოუკიდებელი შემეცნებითი ძალების გააქტიურებას, რაც ენციკლოპედიური ინფორმაციის მიღებასთან ერთად, ავითარებს დამოუკიდებელ აზროვნებასა და მეტყველებას, რასაც დღეს დიდი ყურადღება ექცევა. დიდი პედაგოგი დედნით მხოლოდ მართებულსა და ტიპობრივს აკანონებდა, ამიტომაც გაუძლო მისმა დედანმა და წერის სწავლების სისტემამ დროის დიდ გამოცდას. ი. გოგებაშვილი აფრთხილებდა იმ პირებს, რომლებიც არ ითვალისწინებდნენ ქართული წერის თავისებურებას და არ ერიდებოდნენ მის ხელყოფას: „ნუ დავივიწყებთ, რომ წერა ერთ-ერთი დედაბოძია განათლებისა და ამ დედაბოძის გამრუდება უვნებლად ვერ ჩაივლის ერის განათლებისათვის“... ქართული წერის „ხასიათის შეცვლა და დამახინჯება ჭეშმარიტის საუნჯის გათახსირება და გაფუჭება იქნება. ხელი პიროვნების ინდივიდუალური ბუნების, ხასიათის გამომღავნებელ-ამსახველია, ეროვნული ფსიქიკის თავისებურების ღრმად აღმბეჭდავი და შემნახველია, ხალხის სულიერი კულტურის ძვირფასი მონაპოვარი და განძია... ესეთიკურ მხარეს, სილამაზეს წერაში ერთი უპირველესი ადგილი უჭირავს“, – დასძენდა იგი².

წერისადმი იაკობ გოგებაშვილისეული მიდგომა ყველა დროში ყურადსაღებია. აკი ეროვნული სასწავლო გეგმის ქართული ენისა და ლიტერატურის ზოგად სტანდარტშიც არის მითითებული, რომ „ინფორმაციისა და საკუთარი აზრის წერილობით გადმოცემა, წერის კულტურის ჩამოყალიბება – პიროვ-

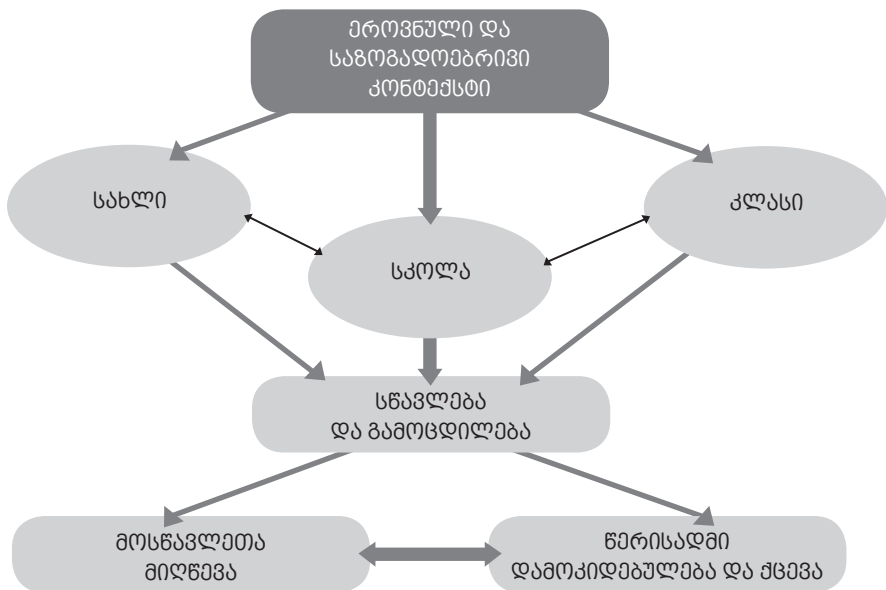
² ვალერიან რამიშვილი, დედა ენა და მისი სწავლების საკითხები იაკობ გოგებაშვილის მოძღვრებაში, ინტერნეტ-ბიბლიოთეკა: <http://www.webmix.ge/vvi/doc.php?doc=1963>

ნების ინტელექტუალური შესაძლებლობების რეალიზაციის აუცილებელი წინაპირობაა. მოსწავლემ უნდა შეძლოს: ინდივიდუალური შემოქმედებითი უნარის გამოვლენა და განვითარება, აზრებისა და დამოკიდებულებების გამოხატვის ენობრივ-სტილისტური საშუალებების დაუფლება, სხვადასხვა ტიპის ტექსტების შესაქმნელად შესატყვისი სტილის შერჩევა, წინასწარი გეგმის შედგენა, საკვანძო სიტყვების შერჩევა, „შავი“ ხელნაწერის გასწორება-რედაქტირება; იგი უნდა დაეუფლოს აზრის წერილობით ჩამოყალიბების უნარ-ჩვევებს, აგრეთვე მკაფიო ხელწერას, მართლწერისა და პუნქტუაციის სავალდებულო ნორმებს“.

ცხადია, უნდა შეძლოს, მაგრამ რეალურად დგას კი დღევანდელი სკოლა მოწოდების სიმაღლეზე? აკმაყოფილებს თანამედროვე სასწავლო პროცესი იმ სტანდარტს, რომელსაც შეუძლია რეპეტიტორთან მომზადების გარეშე საშუალო სკოლის კურსდამთავრებულს გზა აკადემიზმისკენ გაუხსნას?

რაკი წერის საგნის სწავლების გამოცდილება არცთუ სახარბიელო სურათს იძლევა, გამოკითხულთა ქართულენოვან აუდიტორიაში სირთულეების დადგენის მიზნით ჩატარდა გამოკითხვა, რომელშიც მონაწილეობა მიიღეს როგორც უმაღლესი სასწავლებლის სტუდენტებმა, ასე თბილისის საჯარო სკოლების მოსწავლეებმა, რომელთა ასაკი 16-იდან 22 წლამდე მერყეობდა – სულ 100-მა რესპოდენტმა. კვლევა ორი მიმართულებით წარიმართა: 1. ხელისშემშლელი მიზეზების გამოვლენა და 2. იმ ფაქტორების დადგენა, რომელთა საშუალებითაც წერის პრობლემის მოგვარება შეიძლება. შედეგები ასე გადანაწილდა: შეკითხვაზე, შეუძლიათ თუ არა წერა, დადებითი პასუხი გამოკითხულთა 25%-მა გასცა. წერის ხელისშემშლელ მიზეზად 100%-მა წიგნიერების დაბალი დონე დაასახელა, გამოკითხულთა 97% ერთ-ერთ ხელისშემშლელ მიზეზად თანამედროვე სკოლაში არსებულ ვითარებას, კერძოდ, წერისადმი არსებულ გულგრილ დამოკიდებულებას ასახელებს და მიაჩნია, რომ მხოლოდ სკოლაში, რეპეტიტორთან მიღებული ცოდნის გარეშე, შეუძლებელია უმაღლეს სასწავლებელში ჩაბარება.

კვლევის შედეგად გამოიკვეთა ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლის წერითი უნარების ჩამოყალიბებაზეც, ესენია:



წერის, როგორც ერთ-ერთი წამყვანი სასწავლო დისციპლინის სირთულეებისა და თავისებურებათა გათვალისწინებისას, მნიშვნელოვნად მივიჩნიეთ უცხოელი კოლეგების გამოცდილებაც. კვიპროსელი პოეტი, სცენარისტი და, ამავდროულად ერთ-ერთი საჯარო სკოლის ლიტერატურის პედაგოგი, კარალამბოს (პამბოს) კოზალისი ჩვენთან ინტერვიუში აცხადებს, რომ წერა იოლი სულაც არ არის და მისი სტუდენტებიც ამ მხრივ მნიშვნელოვან დახმარებას საჭიროებენ. თუმცა როგორც მათ და ასევე პედაგოგების მიმართ სახელმწიფოს მხარდაჭერა დიდია, ხშირად ეწყობა სხვადასხვა ტიპის, როგორც შიდასასკოლო, ისე რეგიონული, რესპუბლიკური თუ საერთაშორისო ღონისძიებები და მეთოდოლოგიური სემინარები. ამას ინტერნეტში გავრცელებული მასალებიც ადასტურებს³. როგორც ჩანს, ევროპელი განმანათლებლები თავიანთ ქვეყნებში ზოგადად წიგნიერების და, კერძოდ, წერის პრობლემებს, მნიშვნელოვან ყურადღებას ანიჭებენ. ეს ყურადღება აისახება კიდევ წიგნიერების დონის საერთაშორისო კვლევებში, როგორიცაა, მაგ. PISA-სა და PIRLS-ი⁴, რომელთა ბოლო მონაცემებით, საქართველო საშუალოზე დაბალი მაჩვენებლით წარს-

³ <http://www.timesofmalta.com/articles/view/20060528/education/reading-and-writing-difficulties-amongadults-in-cyprus.52747>;

⁴ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ტრენინგის პროგრამა, თბილისი, 2013.

დგა, თუმცა იგი იმ ქვეყნების გვერდით აღმოჩნდა, რომელთაც თავიანთი შედეგები წინა წლებთან შედარებით გააუმჯობესეს⁵.

პრობლემის მოგვარების ერთ-ერთ გზად ისახება თანამედროვე სასწავლო პროცესში მაღალი დონის სწავლების ინდიკატორების გამოყენება. კერძოდ: მასტიმულირებელი სასწავლო გარემოს შექმნა, ეფექტურ სასწავლო საშუალებათა გამოყენება, მოსწავლე-მასწავლებელს შორის კონსტრუქციული ურთიერთობის ჩამოყალიბება, უკუკავშირის ხარისხის ამაღლება, ინკლუზია და ადაპტირებული სწავლა და ის, თუ როგორ ვიწყებთ და წარვმართავთ დისკუსიებს ჯგუფებთან, ანუ რამდენად ვახერხებთ გართობით სწავლას, რომლის შედეგად აუცილებლად მივიღებთ პარტნიორობაზე დამყარებულ დამოუკიდებელ, მაღალი წიგნიერების დონით და წერიითი ინტელექტით გამორჩეულ მოსწავლეს.

ასე რომ, „სამკალი ფრიად არს“. ახლა მთავარია, სწრაფად და ეფექტურად მოვიმუშაოთ ეს სამკალი, თუმცა რამდენად შევძლებთ თითოეული მოწაფის აზრსა და გონებაში დროულად შეღწევას და იქ სუფთა ფურცელზე სიტყვების უნატიფესად მოხაზვას – რომ წერა სიამოვნებაა, რომ იგი ურთიერთობის ჯადოსნური ფორმაა და „სიყვარულის ახსნას ნიშნავს“, რომ იგი არის სივრცე, რომელშიც ვარსებობთ და გზა, რომლითაც გავაგრძელებთ ჩვენს არსებობას. მთავარია, დაუბარებლად ვიაროთ ამ გზაზე და რაც შეიძლება მეტი ვისწავლოთ მისგან, რომ მერე სხვებს ვასწავლოთ და სავალი გავუიოლოთ, – ეს აბსოლუტურად ჩვენზეა დამოკიდებული.

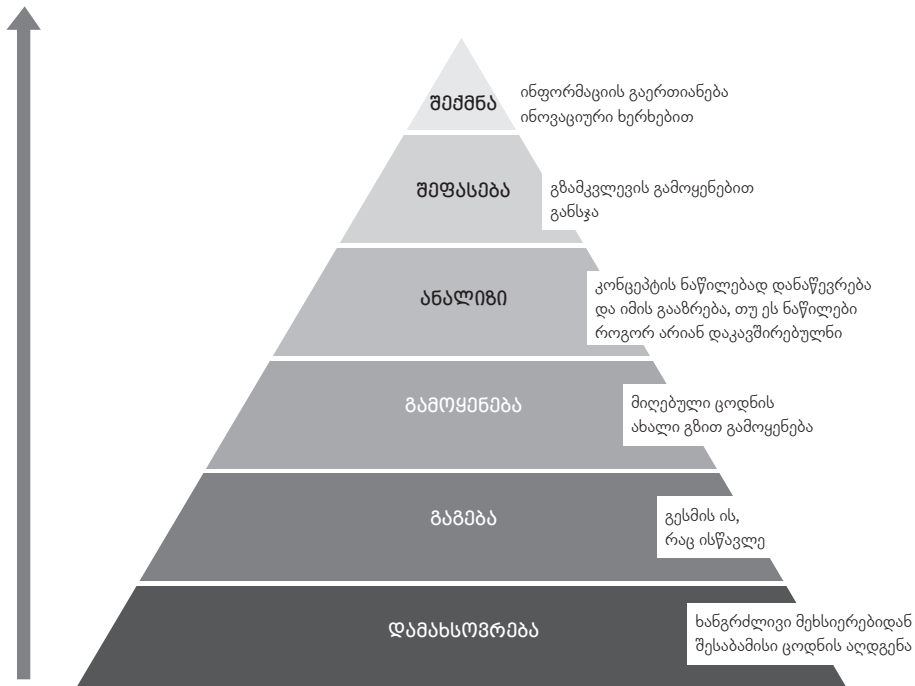
⁵ აღსანიშნავია, რომ ამ პრობლემის მოსაგვარებლად გაეროსა და ამერიკელი ხალხის კეთილი ნებით GPRIDE-ის პროგრამის ეგიდით საქართველოში დაწყებითი კლასის პედაგოგებისთვის წიგნიერების დონის ამაღლების ხელშეწყობი ტრენინგები ტარდება, თუმცა ჩვენს საგანმანათლებლო სივრცეში ამგვარი ღონისძიებების სიხშირისა და არეალის გაფართოება გაცილებით მეტი სარგებლის მომტანი იქნებოდა.

წერა შემოქმედებაა

ბიზანტიელი თეოლოგისა და მეცნიერის, გრიგოლ ნოსელის შრომა „კაცი-სა შესაქმნისათვის“ მერვე საუკუნის ბიზანტიასა და დანარჩენ საქრისტიანოში წამყვან სამეცნიერო ძეგლს წარმოადგენდა⁶. ნაშრომის მერვე თავში ვაწყდებით წერის თეორიას, აღნიშნულ თავს კი ავტორი შემდეგნაირად ასათაურებს: “რაფსათვს შემზადებად კაცისად მართლ არს განმარტებული და ჴელნი დაებადნეს საზრახავისათვს და გამოძიებად განყოფათათვის სულთაფსა“. მაშასადამე, ავტორი სათაურშივე გამოკვეთს აზრს, რომ ხელები ადამიანისათვის ზრახვის, ანუ საუბრისათვის, კომუნიკაციისათვის მიუნიჭებია შემოქმედს. ამ აზრს კი ტექსტში შემდეგნაირად აზუსტებს: „წერით ვზრახვიდეთ და ვიტყოდით ჴელთა მიერ და მოგებად ასონი წერისანი, ვითარცა ჴმანი მეტყუელნი,... რამეთუ ჴელნი შემწე არიან თქუმათა სიტყვასა“. ბიზანტიელი მამის თანახმად, წერა, წერითი კომუნიკაცია, ადამიანური სიმაღლის ერთ-ერთი საზომია და განმასხვავებელი ნიშა დანარჩენ არსებათაგან, რომლებიც „დაღონებულნი გუამითა“, ქვემოთ მხედველნი, ოთხ ფეხზე მდგომნი, მორჩილებას გამოხატავენ, არ აქვთ ხელები და მოკლებულნი არიან სრულყოფილ უნარს შემოქმედებისას, რაც ხელით წერის საშუალებით ეძლევა მოაზროვნე ადამიანს. ამით გამოირჩევა იგი სხვა „მოზარდულ“, „მგრძნობელ“ თუ „გონებიერ“ არსებებს შორის. ადამიანი სრულყოფილებისთვის შეიქმნა და ამ სრულყოფილებას განაპირობებს მისი წერითი უნარი, როგორც კულტურული მემკვიდრეობის შექმნის წინაპირობა (აღსანიშნავია, რომ გრიგოლ ნოსელისა და ბასილი კესარიელის შრომები გიორგი მთაწმინდელის მიერ XI საუკუნეში ითარგმნა და აღნიშნული ცოდნაც ქართველებს ამ დროიდან მოგვეპოვება).

სწორედ შექმნას მოიაზრებენ თანამედროვე განათლების მეცნიერები ადამიანური აზროვნების უმაღლეს დონედ. ნორვეგიელი პროფესორი როა ენგი (Knut Roar Eng) აზროვნების შემდეგ ტაქსონომიურ სამკუთხედს გვთავაზობს:

⁶ გრიგოლ ნოსელის შრომა წარმოადგენდა მისი ძმის, ბასილი კესარიელის (დიდის) ეგზეგეტიკური ნაშრომის – „ექუსთა დღეთაფსა“-ს – გაგრძელებას.



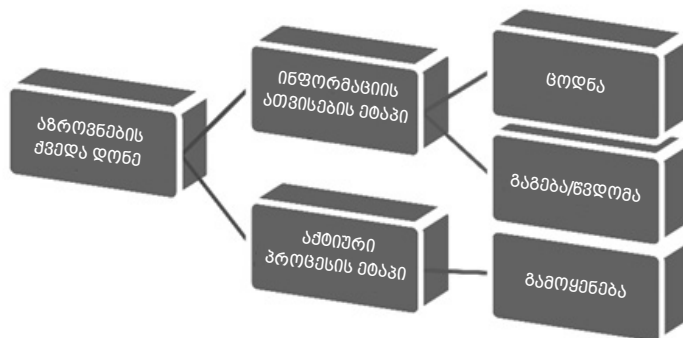
თავის მხრივ, აღნიშნული ტექსტონომიური სამკუთხედი ბენჯამენ ბლუმისა და მისი კოლეგების წყალობით ჩიკაგოს უნივერსიტეტში 1948 წელს ჩასახული განათლების მიზნებისა და ამოცანების განსაზღვრის ცდის გაგრძელებას წარმოადგენს, რომლის საბოლოო შედეგი 1956 წელს „საგანმანათლებლო მიზნების ტექსტონომიის“ სახით მოგვეცა და დღეს ე.წ. ბლუმის ტექსტონომიის სახელითაა ცნობილი. როგორც ცნობილია, ტერმინდქვეყნული სიტყვა ტექსტონომია წარმოშობით ბერძნულია: „ტექსის“ განლაგებას ნიშნავს, ხოლო „ნომოს“ – კანონს. ამრიგად, ტექსტონომია ნიშნავს სათანადო წეს-კანონებით რაიმეს სისტემაში მოყვანას. ბენჯამენ ბლუმის აზრით, განათლების მიზანი უნდა იყოს არა მხოლოდ ცოდნის დაგროვება, არამედ – მაღალი დონის ამროვნების ფორმირების, რაიმეს სისტემაში მოყვანისა და ჩამოყალიბების პროცესი.

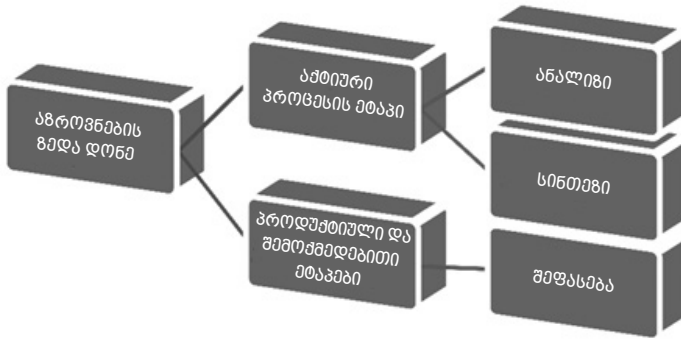
ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში უკვე დიდი ხანია ცნობილია ბენჯამენ ბლუმისეული ამროვნების შემდეგი დონეები: ცოდნა, გაგება, გამოყენება, ანალიზი, სინთეზი და შეფასება. და ასევე ისიც, რომ ეს დონეები ქმნიან საფეხურებს, რომელთაგან ყოველი მომდევნო უფრო რთულდება და მოიცავს ერთ ან რამდენიმე წინა დონეს. ცოდნა, გაგება და გამოყენება ამროვნების ქვედა დონედ მოიაზრება, ხოლო ანალიზი, სინთეზი და შეფასება კი – ამროვნების ზედა დონედ.



შეფასება
სინთეზი
ანალიზი
გამოყენება
გაგება
ცოდნა

ბლუმის ტაქსონომიის მიხედვით, ცოდნის დონეების კატეგორიზაციას შემდეგი სახის გრაფიკული გამოსახულებით წარმოადგენენ:





გემოთქმულით და ნანახით კარგად ჩანს, რომ წერის პროცესი სრულად მოიცავს ზემოაღნიშნული ბლუმის ტაქსონომიის პრინციპებს. იგი გონითი აქტივობაა, რომელიც მოწაფისაგან ერთნაირად ითხოვს შესწავლილი მასალის ცოდნა-გაგებას, მის გამოყენებას, კომპლექსური იდეებისა და მონაცემების საზრისის მიხედვით გადაჯგუფება-დალაგებას ლოგიკურ ქვეჯგუფებად და მათ შორის ლოგიკური კავშირების დადგენას, მასალის ორგანიზებასა და შემაღგენელ კომპონენტებად სტრუქტურირებას, სხვადასხვა კომპონენტების საფუძველზე ახალი სტრუქტურების შექმნასა და ჰიპოთეზის წამოყენებას, პრობლემის გადაჭრის ალტერნატიული გზების წამოყენებას, შეფასებითი მსჯელობისათვის აუცილებელი კრიტერიუმების შემუშავებას, არგუმენტსა და გადაწყვეტილებებს შორის შედარებითი ღირებულებების დადგენას, საკუთარი პოზიციის არგუმენტირებულ დასაბუთებას, დასკვნების გარკვეულ მონაცემებზე დაყრდნობით გაკეთებას, პოზიციისა და მისი კონტრარგუმენტების განხილვის საფუძველზე დასკვნის გამოტანას, პრობლემის გადაჭრის რამდენიმე გზიდან ერთ-ერთის არჩევის მართებულობის დასაბუთებას, მტკიცებულების მნიშვნელოვნების დაზუსტებას, მონაცემებისა და დასკვნების შესაბამისობის დადგენას, პრობლემის გადაჭრისათვის საჭირო მოქმედებების დაგეგმვას, შემოქმედებითი პროდუქტის შექმნას ან გამოგონებას.

მაშასადამე, ბენჯამენ ბლუმიც პირდაპირ თუ ირიბად ამბობს, რომ წერა შემოქმედებაა. შემოქმედებითი მუშაობა კი ცნობილია, რომ „რთულ, ხანგრძლივ პროცესს წარმოადგენს, რომელშიც ნებისყოფა ყოველთვის მნიშვნელოვან ელემენტად მოიაზრება“⁷. რაკი დიმიტრი უზნაძე სწორედ იმას აცხადებს, რომ „ნებისყოფის საფუძველი განწყობაა“, „ყურადღების მერყეობა კი

⁷ დ. უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, თბ., 1998, გვ. 620.

ნებისყოფის სისუსტეზე მიუთითებს⁸, ე.ი. თანამედროვე პედაგოგის უპირველესი მოვალეობა მოწაფეში წერაკითხვითი ნებისყოფის გამომუშავებაა. ამიტომ დაუბარებლად უნდა ვცადოთ, მოწაფეთა ყურადღების მოსაპოვებლად კლასში შევექმნათ სასურველი განწყობა და მათი დაინტერესება მხოლოდ და მხოლოდ სასიამოვნო ემოციებით თუ საინტერესო დავალებებით შევძლოთ, რადგან შემოქმედების პროცესის პირველ საფეხურად სწორედ მასალის დაგროვება მოიაზრება⁹.

ფსიქოლოგები გვირჩევენ, ვთხოვოთ მოსწავლეებს, განუწყვეტლივ დააკვირდნენ სინამდვილის იმ სფეროს, რომელიც მათ ინტერესს ეხება. „ბეთჰოვენი იწერდა ხოლმე ყველაფერს, რაც თავში მოუვიდოდა, ჯერ უწესრიგოდ, ისე, როგორც განიცდიდა. სარდუ თუ რაიმე ფაქტს შენიშნავდა, ახლა სიტყვას მიაგნებდა, რაიმე იდეა მოუვიდოდა თავში, ყველაფერს დაულაღავად იწერდა თავისი შენიშვნების წიგნში“ (ალბათ, სხვა არაერთი შემოქმედიც გავახსენებ). მასალის დაგროვების ამ პერიოდის ამრიგ კი ისაა, რომ ჩვენდა შეუმჩნევლად, ჩვენი შემოქმედებითი ნაწარმოების იდეა მწიფდება. სინამდვილის ხანგრძლივი და მრავალმხრივი განცდა ხელს უწყობს იმ თავისებური, ინდივიდუალური, ორიგინალური განწყობის ჩამოყალიბებას, რომელიც ცხოვრებისა და სინამდვილის მოვლენებისადმი გვიმუშავდება და რომელიც ჩვენი ნაწარმოების კონცეფციასა და შემოქმედებითი ფანტაზიის მოძრაობას ედება საფუძვლად. სწორედ ასე, იდეებისა და გრძნობების გაცხოველებით იბადება შთაგონებაც. ფოიერბახი აღნიშნავდა: „ჭვრეტის ერთი მომენტი, და სურათი მზამზარეული დაიბადა“. ჰაინე კი ამბობდა, რომ „ეს ყველაფერი უაღრესად უნებურად ჩნდება... როგორც ცრემლები ერთბაშად გვადგება თვალებზე, ისე ერთბაშად ჩნდება ლექსიცო“. ამ ყველაფერს მესამე, განხორციელების საფეხური მოსდევს — ეს არის ბრძოლა ისეთი პროდუქტის შექმნისთვის, რომელიც შთაგონების მომენტში ჩასახულ კონცეფციას ადეკვატურ ობიექტივაციას მისცემს¹⁰.

ასე რომ, თუკი ვამბობთ, რომ წერა შემოქმედებაა, ამგვარი კულტურის განვითარება საკმაოდ ძალისხმევასა და შრომისუნარიანობას ითხოვს როგორც მოწაფის, ისე პედაგოგის, მშობლის და, რასაკვირველია, სკოლის დირექციის მხრიდანაც. ნაკლებად მოწესრიგებულ სასწავლო გარემოში მოსწავლეებს

⁸ დ. უზნაძე, იქვე, გვ. 200.

⁹ დ. უზნაძე, იქვე, გვ. 620.

¹⁰ დ. უზნაძე, იქვე, გვ. 623.

უჭირთ საკუთარი პოზიციის შემოქმედებით დონეზე ჩამოყალიბება. იმისათვის, რომ მათ შეძლონ სხვადასხვა ტიპის ტექსტების აკადემიურად წერა, ანუ ინფორმაციისა და საკუთარი აზრის წერილობით გადმოცემა, შესაბამისი მასალის მოძიება და წყაროების დამუშავება, მნიშვნელოვანია ფლობდნენ წერილობითი ტექსტების შესაქმნელად აუცილებელ სტრუქტურას, ტექნიკასა და საშუალებებს. ვიდრე ამ ყველაფერს მოსწავლეებს შევასწავლიდეთ, უნდა შევეცადოთ და ჯერ წერის სწავლის ის კონცეპტუალური საკითხები გავააზრებინოთ, რომლებიც ჩვენ მიერ სხვადასხვა სასიამოვნო აქტივობების დანერგვას ითხოვს.

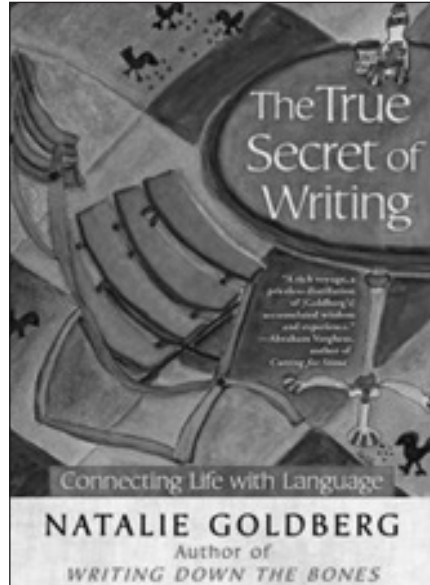
მასწავლებლის საიდუმლო და წერის სწავლების კონცეპტუალური თეზისები

არაერთგზის თქმულა და დაწერილა, რომ წერა შემოქმედებითი, ინტელექტუალური პროცესია. იგი რთულია იმდენად, რამდენადაც ავტორს გარკვეულ მოთხოვნებს უყენებს და არ არსებობს მზა რეცეპტი, რომლის მიხედვით უნდა ვწეროთ. თუმცა, მიუხედავად მეთოდური მასალის მრავალფეროვნებისა, მაინც ხშირად დაისმის კითხვა, როგორ შეიძლება წერის დაუფლება ან არსებობს თუ არა წერის საიდუმლო, რომლის ამოხსნაც შესაძლებელია.

ძიების პროცესში რას არ გადააწყდება კაცი. გაზედნიერდი, როდესაც ნატალი გოლდბერგის წიგნ „წერის ნამდვილ საიდუმლოს“¹¹ გადავეყარე. გადაშლისთანავე საიდუმლოს ამოხსნისა რა მოგახსენოთ, ის კი ნამდვილად აღმოჩნდა, რომ ეს წიგნი უცხოურ წერის სახელმძღვანელოთა შორის ყველაზე გავრცელებულია მსოფლიოში და მისი მილიონობით ეგზემპლარიც იყიდება. წიგნი სტილებრივად თითქოს ლუდვიგ ვიტგენშტაინისეულ ენობრივ თამაშებზეა აგებული და ძალიან საინტერესოდაც იკითხება. ავტორი როგორღაც ემიჯნება ჯორჯ ორუელის შეგონებას, წერისას არ გამოვიყენოთ შედარებები და მეტაფორები და აცხადებს, რომ წერა მედიტაციას ჰგავს, რადგან, რაც მთავარია, ამ დროს ვურთიერთობთ გონებასთან. ჩვენ ვცხოვრობთ დისკურსულ ფიქრში და ხშირად გვინდება კიდევ პირველი ნაფიქრის გარეთ გამოტანა, რადგან ის ღრმა აზრი და ნამდვილი ენერგიაა. წერა ყველასთვისაა, იგი ვარჯიშია, რომლის მცდელობას მოაქვს სიმშვიდე და წარმატება. „ნამდვილი საიდუმლო“ კი ყველასია, როგორც ჭამა და ძილი. ის გვაძლევს საკუთარ თავში რაღაც რეალურის აღმოჩენის შესაძლებლობას, ჩვენს გონებაში მდიდარი შეგნების მოპოვების საშუალებას, ძალას ზრდისა და გაძლიერებისთვის“. „მოკეტე და წერე!“ – სწორედ ეს იუმორნარევი ფრაზაა, გოლდბერგის აზრით, საკუთარი თავისა და სამყაროს შეცნობის გასაღები.

თუმცა მასწავლებლობის ორმოცწლიანი გამოცდილების მქონე ავტორი თავად გვიხსნის, რომ წიგნის სათაური სათავეს ხუმრობიდან იღებს. ზოგჯერ,

¹¹ Natalie Goldberg's new book is called *The True Secret of Writing*.



თუ სტუდენტმა დაიგვიანა, ის მას ეუბნება: „ძალიან ვწუხვარ, რადგან სწორედ ახლა ავხსენი წერის ნამდვილი საიდუმლო, რასაც წელიწადში მხოლოდ ერთხელ ვაკეთებ, თქვენ კი ეს გამოტოვებ“. ხუმრობის არსი ის არის, რომ არ არსებობს ნამდვილი საიდუმლო, არსებობს მხოლოდ ვარჯიში. მთავარი კი მოვარჯიშის ცხოვრებაა, არა რაიმე ქმედება – აქტი ან რეაქტი, არამედ დაკვირვება, საკუთარ თავთან, სხვებთან და, საზოგადოდ, ყველაფერთან მიახლოება, საკუთარი აზრის დანახვა და მასთან შეხვედრა, ამ ყველაფრის ცხოვრების წესად ქცევა და ამგვარად სვლა საკუთარი თავისა და სამყაროს შეცნობის გზაზე.

ნატალი გოლდბერგთან ერთად წერის მეთოდურ სახელმძღვანელოთა არაერთი ავტორი იზიარებს აზრს, რომ წერის პროცესზე დიდ გავლენას ახდენს სასიამოვნო გარემო, სიტუაცია, რადგან წვრილმანებსაც კი შეუძლია განწყობის ამაღლება. ერთი სიტყვით, წერისთვის აუცილებელი გარემო ავტორმა თავად უნდა შექმნას საკუთარი გემოვნებისამებრ. მაგრამ ეს ამოცანა განსაკუთრებით რთულდება, როდესაც ათობით ინდივიდის ბედი გაბარია და პასუხისმგებლობაც გაკისრია, თითოეულ მათგანს სწორად აადგმევინო ფეხი წერის მიხვეულ-მოხვეულ გზებზე. ჩვენი თაობის პედაგოგებს, ალბათ, კარგად მოეხსენებათ, რაოდენ მნიშვნელოვანია ამ საქმისთვის სწავლების პროცესში მაღალი დონის სწავლების ინდიკატორების, კერძოდ, მასტიმულირებელი

სასწავლო გარემოს შექმნა, ეფექტურ სასწავლო საშუალებათა გამოყენება, მოსწავლე-მასწავლებელს შორის კონსტრუქციული ურთიერთობის დამყარება, ჯგუფური დისკუსიების ხარისხის ამაღლება, ინკლუზიური და ადაპტირებული სწავლების დანერგვა-განვითარება, უკუკავშირის ხარისხის დღითი დღე ამაღლება. ნორვეგიელი პროფესორი კნოტ როა ენგი (Knut Roar Eng) და ბრიტანელი განათლების დოქტორი ჯეინ მური (Jane Murray) ამბობენ, რომ პირველ ეტაპზე უმნიშვნელოვანესია საწყისი დისკუსიის სწორად დაგეგმვა და წარმართვა, რომ საუბარი, სამეტყველო ენის გამოყენება, ბავშვების სწავლებისას ფუნდამენტური საჭიროებაა.

საწყისი დისკუსია

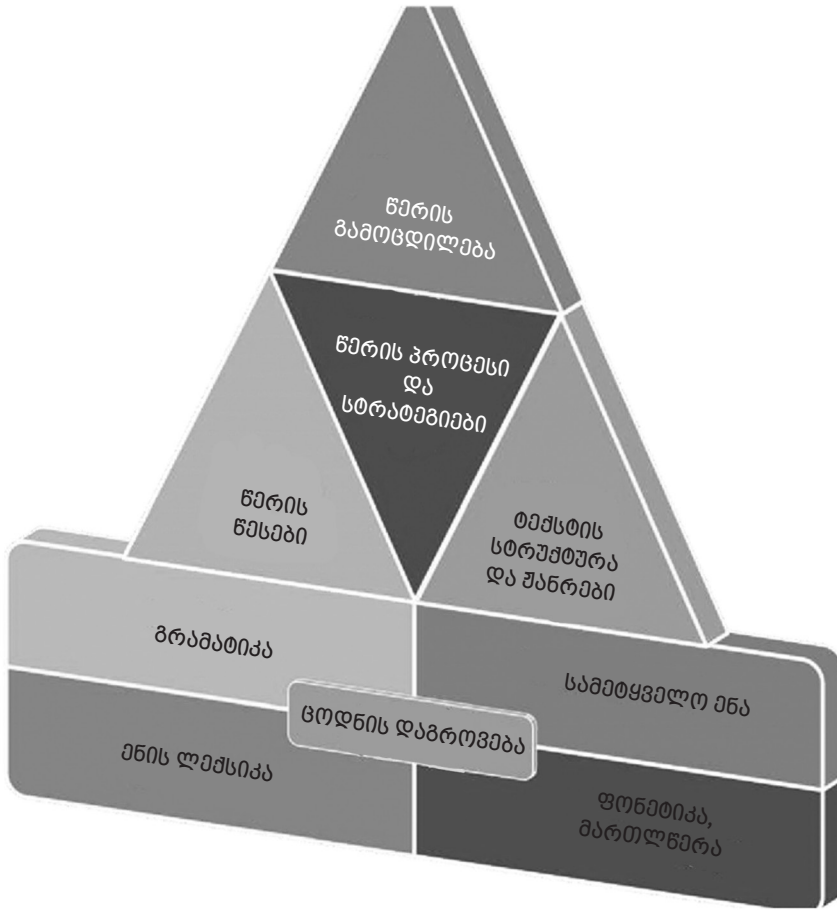
- დისკუსია ხელს უწყობს მოსწავლეებს
 მით უფრო, თუ
- დასახარჯ დროში მოსწავლეებს ააქტიურებს და გართობით ასწავლის



ამ მიმართულებით ასევე მნიშვნელოვანია განათლებაში დემოკრატიის ბრდის ტენდენცია, ნაკლები მანძილი მოსწავლესა და მასწავლებელს შორის, მოსწავლეთა ჩართვა საკლასო და სასკოლო გადაწყვეტილებების მიღების პროცესში, ისევე როგორც მშობლების მონაწილეობა და სხვ. ერთი სიტყვით, ყველა ეს ფაქტორი წინ უნდა უძღოდეს მოსწავლეებში წერის (და არამართო წერის) შესწავლის მოტივაციის ბრდას.

წერის გამოცდილების დაგროვებას არაერთი წანამძღვარი აქვს. ჩვენი „დედაენის“ სულმნათი ავტორიც ამ აზრზე იდგა და, ალბათ, თანამედროვე მკვლევარებისთვისაც არ უნდა იყოს მიუღებელი მატრიცაზე ამოზრდილი პირამიდა, რომელიც ცოდნის დაგროვების ეტაპებში აერთიანებს ენის ლექსიკის, ფონეტიკის, მართლწერის, გრამატიკისა და სამეტყველო ენის სრულფასოვან შესწავლას, მეორე, უფრო მაღალ ეტაპად კი მოგვაზრდებინებს წერის

წესების, სტრუქტურისა და ჟანრების, წერის პროცესისა და სტრატეგიების სწავლებას, რასაც საბოლოო შედეგად წერითი გამოცდილების დაგროვება უნდა მოჰყვეს.



სწორედ წერის გამოცდილების შეძენა-დაგროვებას ემსახურება ქვემოთ მოცემული კონცეპტუალური თემისები, რომელთაც გვთავაზობენ ბრიტანეთის განმანათლებელთა ასოციაცია და პედაგოგთა ეროვნული საბჭო¹², ასევე – გაეროსა და ამერიკელი ხალხის ხელშეწყობით საქართველოს დაწყებითი განათლების პროექტის (G-PRIED) ფარგლებში 2013 წელს გამოცემული მასწავლებლის გამაგვლევი. პროექტის მიზანია ქართველი ბავშვების წიგნიერე-

¹² <http://www.ncte.org/writing/concepts>

ბის დონის და, იმავდროულად, წერიტი უნარების ამაღლების ხელშეწყობა. წერის პირველი კონცეპტუალური თეზისი კი ამგვარად ჟღერს:

1. ყველა მოსწავლეს აქვს გარკვეული ცოდნა წერის ფუნქციისა და პროცესის, ასევე მრავალფეროვანი წერილობითი ფორმების შესახებ. ეფექტური სწავლება ასახავს მოსწავლეთა წინარე ცოდნას და გამოცდილებას. ჩვეულებრივ, ექვსი წლის ბავშვსაც კი საკმაო გამოცდილება აქვს დაგროვილი წერის თვალსაზრისით. მას უკვე აქვს წარმოდგენა, რატომ და როგორ წერენ ადამიანები¹³.

წერის პირველი შემეცნებითი თეზისი დაგვაფიქრებს, რა წინარე ცოდნა აქვთ ჩვენს მოსწავლეებს წერის მიმართულებით, რა უძნელდებათ წერის პროცესში და რა მიმართულებით სჭირდებათ დახმარება¹⁴. ბრიტანელი ბარბარა კომბერი გვიზიარებს თავის გამოცდილებას და აცხადებს, რომ განსხვავება ადრეული ასაკის ბავშვების წარმატებასა და მარცხში იმაზეა დამოკიდებული, რამდენად ხელმისაწვდომია მოსწავლისთვის მასწავლებლის მიერ მიწოდებული ცოდნისა და პრაქტიკის რეპერტუარი და რამდენად უკავშირდება ეს ორი იმ ცოდნას, რომელსაც მოსწავლე უკვე ფლობს.

კითხვა-წერა-ფიქრის გაკვეთილები ეხმარება ახალბედა მოწაფეებს გარემოს ანაბეჭდების გაცნობიერებაში. გაკვეთილი მოიცავს: (1) მოწაფეთათვის ახლო სოციალური კლასში აღწერას არტეფაქტებისა და ფოტოების მოშვებით; (2) კლასში დამზადებას ვიზუალური მასალისა და საკლასო წიგნებისა, რომლებზეც მოწაფეებს ხელი მიუწვდებათ და გამოიყენებენ; (3) მოწაფეთათვის კითხვის, ფიქრისა და წერის უნარების გამოვლენის შესაძლებლობის მიცემას, ასევე – მინიშნებას, რომ ისინი ამ საქმეში კომპეტენტურნი არიან.¹⁵

დაწყებითი კლასების გამოცდილი პედაგოგი გულნარა დავიდოვა ჩვენთან საუბრისას აცხადებს, რომ ადრეული ასაკის (I-II კლასის) ბავშვებს უკვე შეუძლიათ სურათის მიხედვით ან თუნდაც წელიწადის დროთა შესახებ წერა მარტივი თხზულებებისა, რომლებსაც ისინი აგებენ საგაკვეთილო პროცესზე კითხვა-პასუხის მეთოდის მეშვეობით. თემაზე „გაზაფხული“ მასწავლებელი სვამს კითხვას: „რა ცვლილებებს ამჩნევთ?“ ბავშვების პასუხი არაერთგვაროვანია და ერთმანეთს ავსებს. ისინი ამბობენ, რომ ჰაერი გათბა; დღემ მო-

¹³ <http://www.ncte.org/writing/concepts> ასევე იხ.: <http://www.ncte.org/writing/aboutearlygrades>

¹⁴ Barbara Comber, "Critical Literacies and Local Action: Teacher Knowledge and a 'New' Research Agenda. Language Arts, Vol. 78 No. 1, September 2000.

¹⁵ <http://www.readwritethink.org/lessons/lesson-view.asp?id=27>

იმბატა; ფრინველები აჭიკტიკდნენ, განსაკუთრებით – შაშვი; გაზაფხულის მახარობელი ყვავილები ამოვიდა; აყვავდა ხეხილი – ტყემალი, ნუში... გლეხებმა სოფლად შრომა-საქმიანობა გააჩაღეს: ბარავენ, თოხნიან, ვენახს სხლავენ; ნამდვილი გაზაფხულის მოსვლას მერცხლის ჭიკტიკილა აკლია, მალე ისიც მოფრინდება და ბუნების სრულყოფილი სურათი გადაგვეშლება თვალწინ... ეს ყოველივე კი თავისებური ინტერპრეტაციით ფურცელზე გადააქვთ, რაც ძალიან სახალისოა. ქალბატონი გულნარას თქმით, აღნიშნული ასაკის ბავშვებისთვის ასევე სახალისოა მოცემული არამართებული ტექსტის გადამშავების გზით მიღებული ტექსტის, ასევე – დისკუსიის (მაგ., თემამ – „უნდა გაიჩეხოს თუ არა ტყე?“) და სხვა აქტივობების შედეგად შექმნილი მცირე ტექსტების წერა.

2. ნებისმიერი ოჯახი და თემი ამა თუ იმ სახით დაკავშირებულია წიგნიერებასთან და ჩართულია „წიგნიერ“ აქტივობებში. ამ აქტივობების სკოლასთან და, კერძოდ, წერის პრაქტიკასთან მიბმა მოზარდთა მაღალ ჩართულობასა და აკადემიურ წარმატებას განაპირობებს.

სტატიაში „აქტუალური საკითხები: სახლისა და სკოლის დაკავშირება საოჯახო ვიზიტების მეშვეობით“¹⁶ მოცემულია კვლევა, რომელიც ეფუძნება სამი საბაზო საფეხურის პედაგოგისა და ორი მკვლევრის ვიზიტებსა და ინტერვიუებს მოსწავლეთა ოჯახებში, ასევე – პროექტებს, რომლებიც ხორციელდებოდა სამი წლის განმავლობაში მათი წიგნიერების დონის ამაღლებისა და წერის კულტურის გაუმჯობესების მიზნით.

ოჯახის, თემისა და სკოლის ამგვარი დაახლოება ხელს უწყობს მოწაფეთა გააქტიურებას. ამდენად, სასურველი და ძალზე დროულია, დავფიქრდეთ, რომელია ჩვენი თემის/სოციალური ძირითადი „წიგნიერი“ აქტივობები და რომელი მათგანის გამოყენებაა შესაძლებელი მოსწავლეებთან სამუშაოდ. შედეგის მომცემია მოწაფეთა ჩართვა წიგნიერების შიდა სასკოლო თუ რესპუბლიკურ კონკურსებშიც. ამ მიზნით ურიგო არ იქნებოდა, საჯარო სკოლებში შექმნილიყო კითხვისა და წერის დამატებითი წრეები, სადაც დასწრების შესაძლებლობა ექნებათ მოწაფეებს თავიანთ მშობლებთან ერთად.

3. ენის ცოდნა ორკესტრულად ვითარდება. ხატვა ხელს უწყობს წერას, წერა ხელს უწყობს კითხვას, წერა-კითხვა ხელს უწყობს მეტყველებას და ა. შ. გამოხატვის მრავალფეროვან საშუალებათა ინტეგრირება სასწავლო პრო-

¹⁶ Ellen McIntyre, Diane Kyle, Gayle Moore, Ruth Ann Sweazy, and Stacy Greer, Current Issues: Linking Home and School through Family Visits, Language Arts, Vol. 78 No. 3, January 2001.

ცესში აადვილებს ენის დაუფლებას და საგრძნობლად აძლიერებს როგორც ზოგადენობრივ, ისე წერით უნარებს.

ბრიტანელი პროფესორი და განმანათლებელი სერ კენ რობინსონი თავის ცნობილ გამოსვლაში თემაზე „კლავს თუ არა სკოლა შემოქმედებითობას?“ იხსენებს შემთხვევას, როდესაც გოგონა გაკვეთილზე უმხელს მასწავლებელს, რომ ის ღმერთს ხატავს. მასწავლებლის შენიშვნაზე: „არავინ იცის, როგორია ღმერთი“, – გოგონა აცხადებს, რომ მისი ნახატის დასრულების შემდეგ აუცილებლად ეცოდინებათ. იქნებ ეს გოგონასთვის შემოქმედების გასაღებია, „ელემენტი“, რომლის პოვნასაც ყოველ მოსწავლეში გვავალებს სერ კენ რობინსონი? ჩვენი, ყოველი პედაგოგის, უპირველესი ამოცანა უნდა იყოს, ცნებებში ჩამალული შემოქმედება სიტყვების მეშვეობით ფურცელზე ამოვატანინოთ მოსწავლეებს. ხვალ აუცილებლად დავახატვინებ ერთ მეხუთეკლასელს პატარა ჩიტს, მეორეს – ბაღს, მესამეს – კატას... მეთერთმეტე კლასში ჩავრთავ კლოდ დებიუსის „ჩალისფერთმიან გოგონას“ და ვნახავ, მონეს „შთაბეჭდილების“ ზღვიდან რა ფერებს ამოიტანენ ფურცლის ზედაპირზე.

4. წერა სოციალური აქტივობაა. წერის სწავლა-სწავლება სოციალურ კონტექსტში უნდა ჩაისვას. მოსწავლეებს შეუძლიათ იმგვარი საკლასო სტრუქტურის, წესების, ნორმებისა და პროცედურების შემუშავება, რომლებიც მათ წერითი სამუშაოს შესრულებისას დაეხმარება.

წერის პროცესში შესაძლებელია თანამშრომლობისა და ურთიერთსწავლების ელემენტების ინტეგრირება. სწავლების პროცესში შესაძლებელია გამოვიყენოთ სამსაფეხურიანი მეთოდი – „უპასუხე, გაუზიარე, შეავსე“. ეს არის აქტივობა, როდესაც მოსწავლე ჯერ ინდივიდუალურად პასუხობს დასმულ შეკითხვას, შემდეგ უზიარებს თავის პასუხს მეწყვილეს ან მცირე ჯგუფს, მსჯელობის შემდეგ კი შეავსებს და ჩაასწორებს მას.

ერთ-ერთ საინტერესო და ნაცად აქტივობად გვესახება მოსწავლეთა ჩართვა კვლევით პროექტებში, რომლებსაც იმთავითვე ახლავს ინტერვიუს მომზადებისა და ჩაწერის პროცესი, ეს კი მოსწავლეებს ეხმარება ერთმანეთთან, პედაგოგსა თუ თემის წევრებთან კომუნიკაციის, წერის უნარების განვითარებაში, ძველი ცოდნის ახალთან დაკავშირებაში, ფიქრის, გრძნობისა და გამოცდილების ზეპირი თუ წერილობითი ფორმით გადმოცემაში.

5. ენის სწავლა წარმატებით მაშინ მიმდინარეობს, როდესაც ის მიზნობრივად და ავთენტურად გამოიყენება.

აუცილებელია, გავაცნობიეროთ, რა მიზნით ვასწავლით წერას, როგორ ვეხმარებით მოსწავლეებს წერის შესწავლის პრაგმატული მხარის გაცნობიერებაში, რამდენად შეესაბამება ჩვენი აქტივობები მოსწავლეთა რეალურ საჭიროებებს.

6. კონკრეტული ტიპის ნამუშევრების წერა წარმატების საუკეთესო ინდიკატორია.

რომელიმე კონკრეტული ჟანრის ფარგლებში ინტენსიური წერა და კითხვა აუმჯობესებს მიღწევებს. მთელი წლისა და სემესტრისთვის დასახული მიზნები (მაგ., აბზაცის წერის სწავლა, ესეს წერის სწავლა, მემუარის, ბიოგრაფიის, ტანკას, არაფორმალური წერილის, სასკოლო გაზეთის სტატიის წერის სწავლა და ა. შ.). რა ტიპის ნაწერის შექმნას ვასწავლით მოსწავლეებს? ამ კითხვაზე საინტერესო რჩევებს გვაძლევს ისოკე ნია თავის სტატიაში „სწავლების ერთეულები წერით ვორკშოფებზე“¹⁷.

7. წერას ეფექტურად იყენებენ ყველა საგნობრივი ჯგუფის ფარგლებში სწავლისა და გააზრებისთვის. წერა ნამდვილად არის სწავლის ძლიერი ინსტრუმენტი. წერის დროს ადამიანი აფასებს თავის საგნობრივ ცოდნას და ამროვნებას. ამიტომ ვიყენებთ წერას, როგორც საკითხის გააზრების ეფექტურ ინსტრუმენტს.

ცნობილია, რომ მოსწავლე მაშინ არის წარმატებული და აქვს მოქნილი აზროვნება, როდესაც შეუძლია ერთგვარ სიტუაციაში ნასწავლის განსხვავებულ სიტუაციაში გამოყენება. ამას უწოდებენ ტრანსფერს. დ. უზნაძის აზრით [უზნაძე, 1967], აზროვნებას ახასიათებს ტრანსპოზიციის, გადატანის უნარი. განათლების სპეციალისტებისთვის დილემას წარმოადგენს იმის გარკვევა, რა შემთხვევაში ხდება ან არ ხდება გადატანა. კვლევებმა აჩვენა, რომ ქართულის გაკვეთილებზე ნასწავლი წერის უნარები არ ვლინდება ისტორიის რეფერატების წერის დროს. თუ უნარს ვავითარებთ მხოლოდ ერთი ტიპის შინაარსთან მიმართებით და არ ვითვალისწინებთ იმას, რომ ეს უნარი მოსწავლემ სხვა შინაარსთან მიმართებითაც უნდა გამოიყენოს, მაშინ მოსწავლეს გადატანა გაუჭირდება. ამის კარგი მაგალითია მეოთხე კლასში ქართულ ენასა და ლიტერატურაში ჩატარებული ეროვნული შეფასება, რომელმაც გამოავლინა, რომ მოსწავლეები ნაცნობ ტექსტზე (მაგ., „ცხრა ძმა ხერხეულიძე“) კარგად ასრულებენ სხვადასხვა ამოცანას, მაგრამ უჭირთ იმავე ამოცანების შესრუ-

¹⁷ Isoke Nia, Units of Study in the Writing Workshop. Primary Voices K-6, Vol. 8 No. 1, August 1999.

ლება იმავე სირთულისა და ტიპის უცხო ტექსტზე (შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი 2004)¹⁸. ამიტომ საჭიროა, მასწავლებელი დაეხმაროს მოსწავლეებს ნასწავლი საკითხის სხვა საკითხთან დაკავშირებაში და ასე მიაჩვიოს სინთეზურ აზროვნებას, ეს კი ყოველდღიური საგაკვეთილო პროცესების მსვლელობისას არცთუ ძნელია.

8. მოსწავლეთა ნაწერები ასახავს იმ თემის/სოციუმის ცხოვრებას, რომელშიც ისინი ცხოვრობენ. ენა ყველაზე დიდი კულტურული კაპიტალია.

მკვლევარი დარლინგ ფუ ასაბუთებს, რომ წიგნიერი აქტივობები, რომლებიც მოიცავს ავთენტურ თემებზე საუბარს და მიზნობრივ წერით დავალებებს, კულტურული ინტეგრაციის გასაღებია. მემუარის წერა და საცხოვრებელი გარემოს აღწერა კულტურული იდენტობის ძიებისა და გაცნობიერების ერთ-ერთი საუკეთესო გზაა. ჩვენს მოსწავლეებს კი ამგვარ თემებზე წერა კულტურული იდენტობის გაცნობიერებაში ძალიან ეხმარება.

9. წერითი ნამუშევრების შეფასება სასარგებლოა მოსწავლეებისთვისაც და მასწავლებლისთვისაც მომდევნო აქტივობების დასაგეგმავად. მასწავლებლისა და მოსწავლეების კომენტარებს უზარმაზარი როლი აკისრია წერის სწავლის პროცესში.

საინტერესოა, რა სახით ეძლევათ მოსწავლეებს ერთმანეთის ნაწერზე უკუკავშირის (რა ისწავლე/რა ვერ ისწავლე?) შესაძლებლობა. სასურველია, მოსწავლეებს ვასწავლოთ ფორმატული შეფასება – გამოხატონ კომპეტენცია და მოახდინონ უკუკავშირი წინსვლისთვის, გაიაზრონ, როგორ შეიძლება შედეგების გაუმჯობესება. მთავარია, შთავაგონოთ მათ, რომ ვაფასებთ სწავლისთვის.

10. ენობრივი უნარები და ნორმები (გრამატიკა, პუნქტუაცია, მართლწერა) ყველაზე უკეთ მაშინაა ათვისებული-გამოყენებული, როცა ისინი მიზნობრივად არის ჩასმული ავთენტურ წერით სიტუაციებში. წერის სახელოსნო საუკეთესო გზაა ნორმების სწავლებისთვის.

მოსწავლეებს ნამუშევრების რედაქტირების საშუალება შეიძლება მიეცეთ ჯგუფებში მუშაობისას, როდესაც ისინი ერთმანეთს გაუზიარებენ საკუთარ ბარათებს და შეეცდებიან არსებული ღირსებებისა და ნაკლოვანებების (ორთოგრაფიულის, მორფოლოგიურის, პუნქტუაციურისა თუ სტილურის) აღმოჩენას. მასწავლებელი დააკვირდება თითოეული მათგანის მუშაობას და სისუსტეების დაძლევაში დაეხმარება.

¹⁸ როგორ ვასწავლოთ მოსწავლეებს აზროვნება, სიმონ ჯანაშიას საერთო რედაქციით, საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, თბ., 2004, გვ. 16-17.

11. საინფორმაციო ტექნოლოგიები და ახალი მედიასაშუალებები კარგ შესაძლებლობებს სთავაზობს მოსწავლეებს საკუთარი ნაწერის შექმნისა და წარდგენის თვალსაზრისით, კომპიუტერებისა და ინტერნეტის გამოყენება, საინფორმაციო ტექნოლოგიების გამოყენებაზე ორიენტირებული სასწავლო პროექტები ყველა ასაკში ახდენს გავლენას მოსწავლეთა ნამუშევრებზე.

დღესდღეობით წერის სწავლების პროცესში საინფორმაციო ინტეგრირება მართლაც რომ უმნიშვნელოვანესია, რადგან მოსწავლეებს აქვთ ინფორმაციის მოპოვებისა და გადამუშავების შედეგად საკუთარი წერილობითი ნაშრომების ფართო აუდიტორიისთვის წარდგენის შესაძლებლობა, ვქმნით ბლოგებს, ჯგუფურ საიტებს, სადაც ვაქვეყნებთ ჩვენს ნამუშევრებს და იქვე ვეცნობით მკითხველის შეფასებით დამოკიდებულებას მათ მიმართ. ტექნოლოგიური საშუალებები საკუთარი ნაწერებით უფრო ხშირად ამოგვაცნობინებს ხოლმე ერთმანეთის სწავლა-სწავლებისა თუ წერის საიდუმლოს.

პრაგმატული მეტყველების ზოგიერთი საკითხი

თუ ქუჩაში შემხვედრს ვკითხავთ, იცის თუ არა ჩვენთვის საჭირო შენობის ადგილმდებარეობა, ის კი გვიპასუხებს, რომ იცის და გვერდს აგვივლის, ეს იმის ნიშანი იქნება, რომ მას კომუნიკაციური შეფერხება აღენიშნება, რადგან ჩვენი კითხვა არ მოითხოვს მხოლოდ „კი/არა“ პასუხს – ის გულისხმობს, რომ გამვლელმა აგვიხსნას ნაცნობი შენობის ადგილმდებარეობა. ასეთი შემთხვევები პრაგმატული მეტყველების დარღვევად ფასდება და მსგავსი შეფერხების მქონე პირებს კითხვა უფრო ზუსტად უნდა დავუსვათ.

იგივე სცენარი გაკვეთილსა თუ ლექციაზეც შეიძლება განმეორდეს, თუ ჯერ კარგად არ ვიცნობთ თითოეული მოსწავლის ან სტუდენტის სოციალურ-კომუნიკაციურ უნარებსა და ენობრივ კომპეტენციებს, კერძოდ, მათი პრაგმატული მეტყველების ამა თუ იმ ხარვეზს ან დარღვევას, იმას, რატომ უჭირთ საკითხის გაგება ან რატომ არ ესმით, რა იგულისხმება ნათქვამის მიღმა.

როგორ განიმარტება პრაგმატიკა? ვიკიპედიის თანახმად, ეს არის ენათმეცნიერების განხრა, რომელიც ინტერესდება მეტყველების ისეთი ელემენტებით, რომელთა მნიშვნელობის გაგება მხოლოდ კონტექსტის მიხედვითაა შესაძლებელი. ენათმეცნიერებაში ამ ტერმინის, ისევე როგორც არაერთი სხვის, შემოტანა ფერდინანდ დე სოსიურის სახელს უკავშირდება. მისი აზრით, ენის შემადგენლები უნდა განისაზღვროს სხვებთან ურთიერთობისას, რადგან ის ასახავს ჩვენი სოციალური მეტყველების უნარებს, რომლებსაც კომუნიკაციის პროცესში ყოველდღიურად ვიყენებთ. ენას სოსიური უწოდებს სოციალურად გაზიარებულ კოდს ან პირობით სისტემას, რომელიც ასახავს ცნებებს და აზრებს სიმბოლოებისა და წესების საშუალებით, იმართება ამ სიმბოლოების კომბინაციებით და ადამიანთა ემოციებისა და ქცევების გაგებაში გვეხმარება. სოსიურის აზრით, ენის სამი კომპონენტიდან: ფორმა, შინაარსი და გამოყენება, – რომელიმეს დაქვეითება, გაღარიბება ან ფუნქციური დარღვევა სხვადასხვა სახის პრობლემას ქმნის.

თუმცა პრაგმატიკა როგორც ლინგვისტიკის დარგი და სემიოტიკის ნაწილი კიდევ უფრო გვიან განვითარდა, ვიდრე სინტაქსი. ტერმინი პრაგმატიკა-

თან ახლო ასოციაციით ჩარღბ მორისმა შემოიღო, თუმცა პრაგმატიკასა და პრაგმატიზმს შორის უშუალო კავშირი არ არის. პრაგმატიკა სწავლობს ენობრივი ნიშნების გამოყენებულთან დამოკიდებულებას. მას აინტერესებს, ენის როგორი მომხმარებელია ადამიანი, რა ნიშნებს იყენებს და რა ძალისხმევას ახმარს მათ.

სემიოტიკურ კვლევებში პრაგმატიკის ფენომენის შემოტანამ მნიშვნელოვნად შეცვალა წინადადების საზრისის გაგება. თავდაპირველად ორფენოვანი სემანტიკის (აღსანიშნისა და მნიშვნელობის) პოზიციაზე მდგარმა ენის ფილოსოფოსმა ლუდვიგ ვიტგენშტაინმაც კი „ფილოსოფიურ გამოკვლევებში“ მნიშვნელობა ენობრივი ნიშნის გამოყენების წესად მიიჩნია და რაკი წესები თამაშში გადამწყვეტ როლს ასრულებს, შეეცადა, ენობრივი აქტივობა მოგვიანებით თამაშის ტერმინებით აღეწერა.

ენობრივ აქტივობას პრაგმატიკული ინტერპრეტაციით ვიტგენშტაინმა შესძინა უფრო მეტი ფუნქცია. როგორც ის „ფილოსოფიურ გამოკვლევებში“ აღნიშნავს, ტერმინმა „ენობრივმა თამაშმა“ უნდა გამოკვეთოს, რომ ენაზე ლაპარაკი საქმიანობის ან სიცოცხლის ფორმის ნაწილია. ამ და სხვა მაგალითებზე დაყრდნობით მან განსაზღვრა ენობრივი თამაშების შემდეგი სახეები:

- ბრძანება და ბრძანების მიხედვით მოქმედება;
- საგნის აღწერა მისი გარეგნული სახის ან ზომის მიხედვით, საგნის დამზადება ნახაზის მიხედვით;
- მოვლენის შეტყობინება;
- მოვლენის შესახებ ვარაუდის გამოთქმა;
- ჰიპოთეზის წამოყენება და შემოწმება;
- ექსპერიმენტის შედეგების წარმოდგენა ცხრილებისა და დიაგრამების მეშვეობით;
- მოთხრობის მოფიქრება და წაკითხვა;
- თეატრში თამაში;
- საფერხულო სიმღერების მღერა;
- გამოცანების გამოცნობა;
- ხუმრობა, ანეკდოტების მოყოლა;
- ამოცანის ამოხსნა;
- თარგმნა;
- თხოვნა, მადლობის თქმა, წყევლა, მისალმება, დალოცვა.

ცხადია, ენობრივი აქტივობის ამგვარი წარმოდგენის შემდეგ ვიტყვით, რომ დარწმუნებული იყო, რომ ენის ფუნქციები უსასრულოდ შეგვიძლია აღვწეროთ. თუ სემანტიკის ძირითადი ენობრივი ელემენტი არის ენობრივი ნიშანი ან ტერმინი, ხოლო სინტაქსისა – წინადადება, პრაგმატიკის ძირითადი სამუშაო ცნებაა **გამოთქმა**. გამოთქმის სპეციფიკა ის გახლავთ, რომ იგი არა იმდენად წერილის, რამდენადაც მეტყველების პრიმატი განსაზღვრული ერთეულია, მაშასადამე, რას და როგორ ვიტყვით და რა შემთხვევაში, ანუ რა კონტექსტში.

კონტექსტი პრაგმატიკის ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს კატეგორიად მიიჩნევა. ძირითადად განიხილავენ მის ორ ნაირსახეობას – ლინგვისტურსა და ექსტრალინგვისტურს. ერთიც და მეორეც საზრისის დეტერმინაციას ახორციელებს, ოღონდ სხვადასხვაგვარად. ექსტრალინგვისტური კონტექსტი ითვალისწინებს მოლაპარაკის სოციალურ სტატუსს, მის კომპეტენციას, ვითარებას, რომელშიც გამოიყენება ენა, კონკრეტული ვითარების განსაზღვრულ სხვადასხვა პარამეტრს და ა.შ. ლინგვისტური კონტექსტი ახორციელებს კონკრეტული გამოთქმის დეტერმინაციას ყოველივე იმის საფუძველზე, რაც მანამდე ითქვა თემის შესახებ.

მაშასადამე, იმ გაგებით, თუ როგორ ვგემოქმედებთ სამყაროზე მეტყველებისას, პრაგმატიკა განისაზღვრება როგორც მეცნიერება, რომელიც ორიენტირებულია წინადადების კონტექსტსა და შინაარსზე ექსტრალინგვისტური მეტყველების გავლენითა და შედეგებით, ხოლო იმ გაგებით, რამდენად არის დამოკიდებული ნათქვამი იმ გარემოებებზე, რომლებშიც იგი გამოითქვა, პრაგმატიკა ინტერესდება მეტყველებაზე კონტექსტის გავლენითა და შედეგებით. ეს პერსპექტივა არავერბალური კომუნიკაციის გათვალისწინების საშუალებას იძლევა. ლინგვისტური დისციპლინა მოიცავს როგორც მოსაუბრის ნაგულისხმევ მნიშვნელობას, ასევე სხვადასხვა პრესუპოზიციასაც. ეს ცნება გულისხმობს მეტყველების სტილის მორგებას მსმენლის ასაკზე, სოციალურ სტატუსსა და ენობრივ უნარებზე. ლინგვისტიკაში პრაგმატიკის მაგალითების საფუძველზე აიხსნება, სახელდობრ რომელი უნარია აქტიური მომცემული მომენტისათვის.

ჰატიმი მიიჩნევს, რომ კონკრეტული მეტყველებითი აქტივობები მხოლოდ გლობალურ კონტექსტში შეიძლება გავიგოთ, რომ მეტყველების მნიშვნელობის გაგებას განაპირობებს დამოკიდებულებებისა და ატიტუდების არსებობა, რაც იწვევს პასუხის ინტერპრეტირების სხვადასხვაობას [Hatim 1980, 179-83].

მოლარე: გამარჯობა, როგორ ხართ?

მყიდველი: საშინლად. გუშინ შეყვარებული დამშორდა, მითხრა, რომ ცუდად მოვექცეი. სამსახურშიც პრობლემები მაქვს, ბოლო დროს სულ მეზარება საქმის კეთება.

ჰატიმის მიერ მოყვანილ ამ მაგალითში ჩანს, რომ მყიდველს პრესუბიციის დარღვევა აღენიშნება, შესაბამისი პასუხის გაცემას ვერ ახერხებს. ჩვეულებრივ სიტუაციაში მოლარის თავაზიან მოკითხვას ხარვეზების გარეშე მოსაუბრე მყიდველიც თავაზიანად უპასუხებდა, მაგალითად, ასე: „გმადლობთ, კარგად, თქვენ?“ მარტივად რომ ვთქვათ, ეს მექანიზმი ეფუძნება რაციონალურ პრინციპებს, რომელიც ვერბალური და არავერბალური ინფორმაციის გაცვლის ხელშემწყობ ფაქტორად გვევლინება. ეს მექანიზმი განპირობებულია რაციონალური მოლოდინებით, რომლებიც მონაწილეებს ერთმანეთის მიმართ აქვთ [Cummings 2005].

ზემოთ ჩამოთვლილი ლინგვისტური უნარები ხშირად არ გააჩნიათ პრაგმატული მეტყველების დარღვევის მქონე ბავშვებს [Cummings 2005]. ეს საინტერესო აღდამიანები ხომ თავიანთი დახურული პასუხებით იმ ახალი გზებისკენ, უცნობი ადგილებისკენ მიგვიძღვებიან, რომელთა შეცნობა ყოველ ჩვენგანში ახალი ცოდნის დაბადებას, დაგროვებას და კონკრეტულ შემთხვევებში მის გამოყენებას უწყობს ხელს.

სასარგებლო რესურსები

1. Bishop, N.D. Pragmatic language impairment: A correlat of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum, 2000
2. Bishop, N.D. Children's communication checklist, 2003
3. Cummings. Pragmatic: A multidisciplinary Perspective, 2005
4. ფერდინანდ დე სოსიური, ზოგადი ენამეცნიერების კურსი, მთარგმნ. ცისანა ბიბილეიშვილი, თბ., 2002
[https://ka.wikipedia.org/wiki/%E1%83%9E%E1%83%A0%E1%83%90%E1%83%92%E1%83%9B%E1%83%90%E1%83%A2%E1%83%98%E1%83%99%E1%83%90](https://www.scribd.com/doc/140202669/%E1%83%A4%E1%83%94%E1%83%A0%E1%83%93%E1%83%98%E1%83%9C%E1%83%90%E1%83%9C%E1%83%93-%E1%83%93%E1%83%94-%E1%83%A1%E1%83%9D%E1%83%A1%E1%83%98%E1%83%A3%E1%83%A0%E1%83%98-%E1%83%96%E1%83%9D%E1%83%92%E1%83%90%E1%83%93%E1%83%98-%E1%83%94%E1%83%9C%E1%83%90%E1%83%97%E1%83%9B%E1%83%94%E1%83%AA%E1%83%9C%E1%83%98%E1%83%94%E1%83%A0%E1%83%94%E1%83%91%E1%83%98%E1%83%A1-%E1%83%99%E1%83%A3%E1%83%A0%E1%83%A1%E1%83%98)

პრაგმატული მეტყველების შეფასების კომპონენტები და შეფერხებების დაძლევის გზები

*(ასპერგერი, სხვა და მწიკვი სიყვარული)
...დედა – ის, ვინც მეშინია, არ დამიბერდეს.
გმა – ის, რაც ფეხქვეშ მაქვს და მაინც ვეძებ...
სიყვარული – მატარებელი, უნდა მივუსწრო...
დედამიწა – ბურთი, მასზე ყველა თამაშობს...*

იორიკის ეს ტექსტი მხატვრული პრაგმატიკის, პრაგმატული მეტყველების კარგი მაგალითია, რამდენადაც მასში ნიშნებსა და მის მომხმარებელს შორის მიმართება აშკარა და თვალსაჩინოა. ადამიანები სიტყვებს, მათ მნიშვნელობებს საგნებივით ვიყენებთ და ამით ვძენთ ღირებულებას, თორემ მხოლოდ ნიშნებს, მათ შემადგენლებსა ან რეფერენტებს როდი აქვთ ძალა. მომხმარებლების გარეშე ვერანაირი კონტექსტი ან თანტექსტი იარსებებდა, რადგან იქ, სადაც მომხმარებელი არ ჩანს, შინაარსიც რამდენადმე დაკარგულია.

ამიტომაც იყო, რომ პრაგმატული მეტყველების, როგორც სოციალურ-კომუნიკაციური აქტის შეფერხებას თავდაპირველად სემანტიკურ-პრაგმატულ დარღვევას უწოდებდნენ, რაც კორელირებს ინტელექტუალურ დარღვევებთან, მაგ., ჰიპერაქტიუობასა და ყურადღების დეფიციტის სინდრომთან, თუმცა უფრო მჭიდროდ უკავშირებენ აუტიზმსა და ასპერგერის სინდრომს, რადგან ამ შეფერხების მქონე ადამიანებს ხვდებათ განსაკუთრებული სიძნელეები ენის სემანტიკურ ასპექტსა და პრაგმატიკაში – ისინი ვერ იგებენ სიტყვების მნიშვნელობებს; ისინი ვერ იყენებენ ენას სწორად შესაფერის სიტუაციებში [Wenche Andersen Helland, Astri J. Lundervold, Mikael Heimann, Maj-Britt Posserud 2014].

ენის პრაგმატული დარღვევის მქონე ბავშვებს გააჩნიათ კომპლექსური, ფუნქციური და გასაგები არტიკულარულ-ექსპრესიული მეტყველება, მაგრამ ახასიათებთ პრობლემები ენის სწორად გამოყენებაში. ამ ბავშვებს უჭირთ თემაზე საუბრის წამოწყება, მსჯელობა და საკითხის გააზრება, ვერ გადადიან თემიდან თემაზე, მათთვის რთულია სხვადასხვა ისტორიის მოყოლა (Bishop, 2002).

პრაგმატული მეტყველება მოიცავს იმას, თუ რას ვამბობთ, როგორ ვამბობთ, ასევე ჩვენი სხეულის ენასა და იმასაც, თუ რამდენად არის ჩვენი საუბარი სიტუაციის შესაფერისი. პრაგმატული უნარების შესაფასებლად ძალზე მნიშვნელოვანია, ვიცოდეთ მისი კომპონენტები, რომლებიცაა:

1. **წყვილში მეტყველების ანალიზი** – რამდენად ადეკვატურად იცვლის ბავშვი მსმენელი-მთქმელის როლს, აკეთებს თუ არა კომენტარებს და სვამს თუ არა დამაზუსტებელ კითხვებს;
2. **მეტყველების მოქმედების სხვადასხვაობა** – შეიმჩნევა თუ არა მეტყველების სტილის ცვლილება, სიტუაციის შესაბამისად სვამს თუ არა კითხვას, სთხოვს თუ არა მოსაუბრეს რაიმეს:
 - ა. თემის შერჩევა – რამდენად იწყებს აქტივობის შესაბამის თემაზე საუბარს;
 - ბ. თემის გაცნობა – ლაპარაკობს თუ არა კონკრეტულ სიტუაციასთან ან ისტორიასთან დაკავშირებულ თემაზე;
 - გ. თემის შენარჩუნება – პასუხობს თუ არა დასმულ შეკითხვებს და აგრძელებს თუ არა თემას;
 - დ. თემის შეცვლა – გადადის თუ არა სიტუაციურად თემიდან თემაზე, რომელიც კონკრეტულ შემთხვევას, სიტუაციას ან აქტივობას უკავშირდება;
 - ე. ენის (ქართულიდან ინგლისურზე ან რუსულზე გადასვლა) ცვლილება პროვოცირების გარეშე – როდესაც კონკრეტული სიტყვის ინგლისურ ან რუსულ შესატყვისს ამბობს, აფრთხილებს თუ არა მოსაუბრეს, რომ ეს ინგლისური ან რუსული სიტყვაა.
3. **ჯერის დაცვა:**
 - ა. დაწყება – იწყებს თუ არა რაიმე მოქმედებას რიგის განსაზღვრის შემდეგ;
 - ბ. პასუხის გაცემა – პასუხობს თუ არა დასმულ კითხვას შეძლებისდაგვარად;
 - გ. პაუზა – ერთი თემიდან მეორეზე გადასვლამდე იყენებს თუ არა პაუზას;
 - დ. გადაფარვა/გაწყვეტინება – აცდის თუ არა მოსაუბრეს კითხვის დასმას და ამის შემდეგ პასუხობს თუ არა მას;
 - ე. უკუკავშირი – აზუსტებს თუ არა გაგონილს და გამოთქვამს თუ არა თავის მოსაზრებას და შეფასებას;
 - ვ. შემთხვევითობის დაფიქსირება/მოულოდნელობის აღნიშვნა, მოულოდნელად აღმოჩენილი მსგავსების აღნიშვნა – კონკრეტული აქტივობის განხორციელების დროს აღმოაჩენს თუ არა რაიმე მსგავსებებს ან განსხვავებებს;

ბ. ლაკონიურობა – რამდენად ლაკონიურად გადმოსცემს თავის აზრს.

4. ლექსიკური სელექცია:

- ა. სპეციფიკურობა/სიზუსტე – რამდენად ზუსტად არჩევს საჭირო სიტყვებს;
- ბ. ლოგიკური გადასვლა თემიდან თემაზე – რამდენად ლოგიკურად აგრძელებს მეტყველებას და შემოაქვს ახალი თემა საჭიროებისამებრ;

5. **სტილისტური ვარიაციები** – კომუნიკაციის სტილის ცვლილება – იცვლის თუ არა სტილს როლების მიხედვით;

6. პარალინგვისტური ასპექტები:

- ა. რამდენად ადეკვატურია ვოკალური ინტონაცია;
- ბ. რამდენად ადეკვატურია ვოკალური აქცენტი;
- გ. რამდენად მოქნილია საუბრის დროს.

7. არავერბალური ასპექტები:

- ა. ფიზიკური სიახლოვე;
- ბ. ფიზიკური კონტაქტი;
- გ. სხეულის პოზა;
- დ. ჟესტები;
- ე. სახის გამომეტყველება;
- ვ. მხერა [შუკაკიძე, 2016].

ფსიქიკური დარღვევების სტატისტიკური და სადიაგნოსტიკო სახელმძღვანელოს გამოცემებში (DSM-5) განხილულია არაერთგვაროვანი ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაციური შეფერხებები. ისინი ვერ აიხსნება დაბალი კოგნიტური შესაძლებლობებით, ანუ სავსებით შესაძლებელია, რომ პრაგმატული მეტყველების შეფერხების მქონე ბავშვებს კარგად ჰქონდეთ განვითარებული შემეცნებითი უნარები. სიმპტომები მოიცავს სიძნელეებს საუბრის აღქმასა და წერითი ენის გამოყენებისას, ისევე, როგორც დიალოგურ მეტყველებაში შეუსაბამო პასუხების პრობლემებს. დარღვევა ამცირებს ეფექტურ კომუნიკაციას, სოციალურ ურთიერთობებს, აკადემიურ თუ პროფესიულ მიღწევებს. ეს სიმპტომები აღმოცენდება ადრეულ ბავშვობაში, მიუხედავად იმისა, რომ დიდი ხნის განმავლობაში ამას ხშირად არ აღიარებენ. **სოციალური, პრაგმატული კომუნიკაციის დარღვევა (SCD)**, შესაძლოა, არ ერგებოდეს მეტყველების სპეციფიკურ დარღვევებს (SLI) – აუტიზმსა თუ სხვა ნეიროგანვითარების ფორმებს და, შესაძლოა, მათ გარეშეც წარმოიქმნებოდეს. პრაგმატული მეტყველების დარღვევის მქონე (84 ბავშვი) და ტიპური

განვითარების ბავშვებზე (82), სადაც გამოჩნდა, რომ მათი აღწერა და დახასიათება არსებული ტერმინოლოგიის ფარგლებში ძალიან რთულია (Botting, Conti-Ramsden 1999).

აუტისტური სპექტრის დარღვევა თავის ტვინის ნეირობიოლოგიური განვითარების შედეგია. იგი მოიცავს კლასიკურ აუტიზმსა (იგივე კენერის სინდრომი, ბავშვთა აუტიზმი) და ასპერგერის სინდრომს. აუტისტური სპექტრის დარღვევებისას, ადამიანებს პირველ რიგში ახასიათებთ გარემოსთან კონტაქტის დამყარების პრობლემა. მათ უჭირთ ფუნქციონირება ისეთ სფეროებში, როგორებიცაა: სოციალიზაცია, კომუნიკაცია და წარმოსახვა.

ასპერგერის სინდრომი განვითარების პერვესიულ აშლილობათა ტიპს მიეკუთვნება (pervasive developmental disorder – PDD). PDD არის ჯგუფი მდგომარეობებისა, რომლებიც გულისხმობს ბევრი ბაზისური უნარის შეფერხებას. ეს სინდრომი აუტიზმის ფორმაა, რომელიც ქრონიკულ მდგომარეობას წარმოადგენს და პიროვნების მიერ სამყაროს აღქმაზე, ინფორმაციის გადაცემასა და სხვა ადამიანებთან ურთიერთობაზე ახდენს გავლენას. ამ დროსაც ყველაზე მეტად შეფერხებულია სოციალიზაციის, კომუნიკაციისა და წარმოსახვის უნარები. რთულად უმეგობრდებიან ადამიანებს და უჭირთ ინტერპერსონალური კონტაქტების დამყარება. ურთულდებათ კომუნიკაციის წამოწყება და მისი წარმართვა. ხშირად ვერ იგებენ, რა თემაზე ილაპარაკონ, როდის დაიწყონ ან დაასრულონ საუბარი. ასპერგერის სინდრომის მქონე ბავშვებს ახასიათებთ ექსცენტრული ან განმეორებადი ქცევები, უცნაური და განმეორებადი მოძრაობები, როგორიცაა, მაგალითად, ხელების მოკუმშვა, დაგრეხვა და წვალება – უნდა გვახსოვდეს, რომ ეს მათი სხეულის ენაა და პრაგმატიკა აქაც მორღვეულია. ამიტომაც იქცევიან ექსცენტრულად ან ხშირად – სტერეოტიპულად. უგულებელყოფენ საზოგადოების დაუწერელ კანონებს, რომლებსაც ჩვენ უყოყმანოდ ვემორჩილებით. ახასიათებთ უცნაური და სპეციფიკური რიტუალები, რომლებსაც არასდროს ცვლიან. მაგ., ყოველთვის რაღაც გარკვეული თანმიმდევრობით იცვამენ. მათთვის ასევე დამახასიათებელია წარმოსახვითი საქმიანობის შეზღუდული არეალი, რომელიც შეიძლება გამეორდეს მკაცრი სიზუსტით. მაგ., სათამაშოების მწკრივად დალაგება ან თავისი ინტერესის სფეროს საგნების შეგროვება-მოწესრიგება. აქვთ პრობლემები კომუნიკაციაში: სხვებთან საუბრისას ხშირად ვერ ახერხებენ თვალებით კონტაქტის დამყარებას. უჭირთ მიმიკებისა და ჟესტების გამოყენება, ურთულდებათ სხეულის ენის გაგება. ხშირად უჭირთ საუბრის კონტექსტის აღქმა. ვერ იგებენ

ხუმრობას, სარკაზმს ან მეტაფორას. ახასიათებთ ზედმიწევნით პირდაპირი მეტყველება და სხვისი საუბრის პირდაპირი აღქმა. მაგ., ასპერგერის სინდრომის მქონე ადამიანი შეიძლება დააბნიოს ფრაზამ „რა მაგარია“, რომელსაც, როგორც წესი, ადამიანები რაიმეს მოწონების ნიშნად იყენებენ. შეზღუდული აქვთ ინტერესთა სფერო: ხშირად ავლენენ უცნაურ, აკვიატებულ ინტერესებს, მაგალითად, სპორტის, რუკების ან ამინდის მიმართ. მათი ინტერესთა სფერო საკმაოდ მწირი, მაგრამ აკვიატებული და უცნაურია. აქვთ კოორდინაციის პრობლემები: ამ ბავშვების მოძრაობები უმეტეს შემთხვევაში მოუქნელი და მოუხეშავია. ზოგი ბავშვი საოცრად ნიჭიერია ცალკეულ სფეროებში, მაგ. როგორებიცაა მუსიკა და მათემატიკა. მაგრამ, ესეც მხოლოდ ერთეულებში. მაღალ დონეზე აქვთ განვითარებული ზეპირი მეხსიერება.

როგორ დავუმაროთ?

ვინაიდან ამ ადამიანებს პრაგმატული ენის (გერბალური თუ სხეულის) მოშლა ახასიათებთ, პრაგმატიკაში კი მნიშვნელოვანია ორი ცნების – კონტექსტისა და თანატექსტის ერთმანეთისაგან გარჩევა, საჭიროა, შევასწავლოთ გამოთქმის სიტუაციები. ცხადია, ეს ვერ მოხერხდება პირდაპირი ინსტრუქტირებით, არამედ – მრავალფეროვანი მეთოდებით, კერძოდ: დიალოგური ტექსტების მოსმენითა და კითხვით; კომიქსებით, ფილმებით, ლონისძიებებში, როლურ თამაშებსა და აქტივობებში ჩართვით და ა.შ.

კონტექსტის გასაცნობიერებლად შევასწავლოთ დროითი და სივრცითი ჩარჩო, ასაკი, მოსაუბრეთა სქესი, წარმოთქმის მომენტი, წარმომთქმელთა სოციალური სტატუსი და ა. შ. ყველა ეს კონტექსტური ნიშანი ფიგურირებს დისკურსში და წარმოადგენს დეიქსისის ნაწილს. ტრადიციულად, დეიქტური კატეგორიების შემდეგი ტიპები გამოიყოფა:

- **პირის** დეიქტური კატეგორიებია გამოთქმის სიტუაციაში პირის მარკერთა გრამატიკალიზაციის საშუალებები. ამგვარი დეიქტური კატეგორიებია: „მე“, „შენ“, „ჩვენ“, „თქვენ“.
- **დროის** დეიქტური კატეგორიებია დროის მარკერები, რომლებიც ათავსებენ გამონათქვამს გამოთქმის მომენტთან. მაგ.: „დღეს“, „სამი დღის წინ“, „ამ ზაფხულს“ და ა. შ.

- **სივრცობრივი** დეიქტური კატეგორიებია ადგილის მარკერები, რომლებიც გამონათევამს ათავსებენ გამოთქმის ადგილთან მიმართებით. მაგ.: „აქ“, „იქ“ და ა.შ.
- **დისკურსული** დეიქტური კატეგორიები ვითარდება დისკუსიებში თანამონაწილეობით. შესაძლებელია შინ ან კლასში იმგვარი გარემოს შექმნა, როგორშიც ბავშვს ექნება თავისი როლი და იტყვის თავის სათქმელს ამა თუ იმ ფორმით.
- **სოციალური** დეიქტური კატეგორიები მჭიდროდ უკავშირდება პერსონალურ/პირის დეიქტურ კატეგორიებს.

სასურველია, პრაგმატული მეტყველების დარღვევის მქონე პირები ადრე ბავშვობიდანვე ვათამაშოთ სხვადასხვა სახის თამაშის სცენარით, როგორიცაა: მანქანა ავტოფარეხში; თამაში ბურთით. ბიჭებთან ძირითადად ფეხბურთი, გოგონებთან კი – ხელბურთი ან მათი სურვილისამებრ; ფაზლი; სამზარეულოს ნაკრები და თოჯინა რომელიმე მულტფილმიდან; თამაში საპნის ბუშტით; თამაში სხვადასხვა ფერის პლასტელინით და სხვ. ამ სცენარების მოფიქრება ნებისმიერი ზღაპრის, მოთხრობისა თუ მულტფილმის საფუძველზე იოლად არის შესაძლებელი. შედარებით უფროს ასაკში თამაშის გზით ვავარჯიშოთ სხვადასხვა სიტუაციურ საკომუნიკაციო სავარჯიშოებზე, რომლებიც მარტივად შეიქმნება ა. ლეონტიევის მიერ შემოთავაზებული საკომუნიკაციო ტიპების მიხედვით, როგორიცაა:

1. კომუნიკაცია შესაბამის როლებს შორის (მყიდველი, მგზავრი და ა.შ.). სოციალური კონტაქტები – მყიდველი მაღაზიაში, სტუმარი რესტორანში (მკაცრად კონვენციური მეტყველება); ფამილარული კონტაქტები – დედა-შვილი, მამა-შვილი (არაკონვენციური მეტყველება).
2. „საგნობრივი“ კომუნიკაცია შემოქმედებით პროცესში, მაგალითად, როგორიცაა ჯგუფში დღესასწაულის ხის ან კედლის გაზეთის შექმნა. იგულისხმება ის კომუნიკაცია, რომელიც წარმოებს ერთობლივი ქმნადობის დროს.
3. სოციალური კომუნიკაცია/სოციუმზე მიმართული კომუნიკაცია – მასწავლებელ-მოსწავლეს შორის კომუნიკაცია, თოქ-შოუების მოდერაცია, ანუ როგორ ურთიერთობს წამყვანი/ მოდერატორი აუდიტორიასთან, ბევრ ადამიანთან.

4. პირადულზე მიმართული კომუნიკაცია მეგობრებს, ნაცნობებს შორის. ა. ლეონტიევი მიიჩნევდა, რომ უფრო ადვილია სოციალური დომენის კომუნიკაციის სწავლება, რადგან ასეთ დროს ურთიერთობები დიდწილად მკაცრად განსაზღვრულია და წინასწარ დადგენილია [მინდაძე 2006].

თავად მიცდია ეს ყოველივე და შედეგი იყო. იქნებ იმიტომ, რომ ერთი პოეტის პრინციპით ვიცხოვრე და „გავაჩუქე სიტყვა **მიყვარხარ**, როცა იგი თავად არ მქონდა“. რაღაც დაირღვა?

გამოყენებული რესურსები:

1. Levinson, S., Pragmatics, Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
2. შუაკიძე, მ., პრაგმატული მეტყველების განვითარება, თბ., 2016.
3. Bishop, N.D. Pragmatic language impairment: A correlat of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum, 2000.
4. Bishop, N.D. Children's communication cheklist, 2003
5. <http://www.nplg.gov.ge/dlibrary/collect/0002/000065/Disertacia.pdf>
<https://ka.wikipedia.org/wiki/%E1%83%9E%E1%83%A0%E1%83%90%E1%83%92%E1%83%9B%E1%83%90%E1%83%A2%E1%83%98%E1%83%99%E1%83%90>
<http://intermedia.ge/%E1%83%A1%E1%83%A2%E1%83%90%E1%83%A2%E1%83%98%E1%83%90/37011-%E1%83%90%E1%83%A1%E1%83%9E%E1%83%94%E1%83%A0%E1%83%92%E1%83%94%E1%83%A0%E1%83%98%E1%83%A1-%E1%83%A1%E1%83%98%E1%83%9C%E1%83%93%E1%83%A0%E1%83%9D%E1%83%9B%E1%83%98/93/>
 ნატო ინგოროკვას პოეზია <http://poetry.ge/poets/nato-ingorokva/poems>
6. იორიკის (დათო ყანაშვილის) პოეზია

რიტორიკა დროში – ნუ აიმაღლებთ ხმას, გააძლიერეთ არგუმენტები!

ნობელის მშვიდობის პრიზის მფლობელის, დესმონდ მბილო ტიუტუს ფრაზა – „ნუ აიმაღლებთ ხმას, გააძლიერეთ არგუმენტები“ – სწავლებისა და აზროვნების, ზეპირი თუ წერიტი კომუნიკაციის ყველა დონისთვის გამოსადეგი ინსტრუქციაა. ცნობილია რომ ხმა არგუმენტის მხოლოდ პათეტიკური ელემენტია. იოლია იმის წარმოდგენა, რომ პათეტიკური ლოგიკურს ვერ გადაწონის, თუმცა არისტოტელემ ეს უკანასკნელი ბოლო ადგილზე დააყენა. აკი კვინტილიანეც კარგად თქმის ხელოვნებას ანიჭებს უპირატესობას და ეს დღემდე პოლიტიკური დისკურსისა თუ რეკლამის ამოსავალი წერტილია. ზოგჯერ პათეტიკური სჯაბნის ლოგიკურს იმიტომ, რომ ეთიკური განზე გაწეულია. ვიდრე ქართულ (და არამხოლოდ) საზოგადოებრივ სისუსტეებს მაგანი კვინტილიანეს, არისტოტელეს ან სოკრატეს მიაწერდეს, სჯობს, კარგად გავერკვეთ არგუმენტაციის ფენომენში და საჯარო ზეპირი თუ წერიტი კომუნიკაციის ხელოვნება იმ სიმაღლემდე ავიყვანოთ, როგორც ამას ძველი ბერძნები გვირჩევენ.

ჯერ კიდევ ანტიკური კულტურის დაცემამდე ძვ. წ.-ის მეხუთე საუკუნეში ათენში დემოკრატიული სისტემის ჩამოყალიბებამ და სასამართლო კულტურამ განაპირობა საჯარო გამოსვლისა და დამარწმუნებელი ტექსტების ფლობის ხელოვნების საჭიროება. ეფექტური სიტყვის სისტემაში მოყვანის მეთოდოლოგიის შემუშავების ფარგლებში წარმოიშვა რიტორიკა (ბრეტონი, 2011, 13). არგუმენტაციის შესახებ პირველი სახელმძღვანელოც კაცობრიობის ისტორიაში ძვ. წ. 450-440 წლებში სირაკუსელი ბერძნების კორაქსისა და მისი მოწაფის, ტისიას მიერ დაწერილა. არისტოტელეს ისინი თავის შრომებში გამოუყენებია და მათი სახელებიც ასე შემოგვრჩა. დარწმუნება რიტორიკის საგნად სწორედ კორაქსის გამოუყვია პირველად (მეიერი, 1999, 21). მასვე შეუშუავებია ტექნიკათა ერთობლიობა, რომელიც ტრიბუნალის წინაშე მაქსიმალურად ეფექტური არგუმენტაციის საშუალებას იძლევა და გაურჩევია დამარწმუნებელი დისკურსის ორგანიზების საფეხურები, როგორიცაა: 1. აუდიტორიის ყურადღების მიპყრობა; 2. თეზისის წარდგენა მსმენლის წინაშე; 3. მსჯელობა – არგუმენტები თეზისის დასაცავად; 4. დისკურსის დასრულება დასკვნით (ბრეტონი, 2011). როგორც ცნობილია, იმავე საუკუნეებში სოფისტებიც ბევრს საუბრობდნენ მეცნიერებაზე და, მკვლევართა შეფასებით,

დიდი როლი ითამაშეს გრამატიკის, მტევრმეტყველების, ზუსტი მეცნიერებების ზოგადი პრინციპების ორგანიზებასა და, ზოგადად, კრიტიკული აზროვნების განვითარებაში“ (ჟან ჟაკ რობრიე 1993), მაგრამ სოფისტებს მთავარ მიზნად ნებისმიერი საშუალებით მსმენელის გადაბირება, დარწმუნება დაუსახავთ და ჭეშმარიტებისთვის მხოლოდ პირობითი მნიშვნელობა მიუნიჭებიათ. ჭეშმარიტებისადმი ამგვარი მიდგომის გამო მათ პლატონიც დაჰპირისპირებია, რადგან მიიჩნევდა, რომ რიტორიკა არ არის ჭეშმარიტების გვერდის ავლით უბრალოდ მსმენელთა დასარწმუნებელი ტექნიკა, არამედ რიტორიკა ინტელექტუალური იარაღია და იგი ჭეშმარიტების დადგენას ემსახურება (ბრეტონი, 2011).

არგუმენტაციის ფენომენი არისტოტელემ (ძვ. წ. 384–322) თავის შრომებში მეცნიერულ, სისტემურ დონეზე დაამუშავა. იგი ექვსი წლის მანძილზე, ძვ. წ. 329–323 წლებში, წერდა რიტორიკის სახელმძღვანელოს, რომელშიც მნიშვნელოვანი ყურადღება ეთმობა არგუმენტაციის ძირითად პრინციპებს, ეთოსისა და ტოპოსის საკითხებს, რიტორიკასა და სტილის თემატიკას (ფირცხალავა, 2009; ადეიშვილი, 2015). არისტოტელესთვის დარწმუნება ხელოვნებაა და მიმდინარეობს საკომუნიკაციო პროცესში, რომლის შემადგენლებია: მეტყველი, შეტყობინება და მსმენელი. ეთოსის, პათოსისა და ლოგოსის ელემენტების შესახებ ჩვენს წინა წერილში უკვე ითქვა (<http://mastsavlebeli.ge/?p=10671>). გარდა ამისა, დარწმუნების მიზანი არ არის ჭეშმარიტების დადგენა, თუმცა იგი ეყრდნობა ტოპოსსა და წინამძღვრებს. მიზანია მსჯელობის უნარის მქონე გონებათა მიმხრობა, ის სტრუქტურირებული დისკურსია და ეყრდნობა ენთიმემასა და მაგალითს (ფირცხალავა, 2009; ადეიშვილი, 2015).

მოკლედ, მსჯელობისათვის ნათლის მოფენა, ჭეშმარიტების დადგენა, ნებისმიერი საკითხის დამაჯერებლად განხილვის, აზრების ნათლად, მკაფიოდ წარმოჩენის უნარი, რომელიც საშუალებას იძლევა დასაბუთებულად და დამაჯერებლად დამტკიცდეს სათქმელი – ჩამოყალიბდა ტერმინად „**არგუმენტი**“ (Arguare, Argumentum), რომელიც უკვე პოზიციად განიხილება. კარგად ჩამოყალიბებული ნებისმიერი პოზიცია სხვათა ყურადღებას, მოსმენასა და პატივისცემას იმსახურებს, რადგან იგი დასაბუთებულია. თუმცა უნდა გვახსოვდეს, რომ „არგუმენტი არის არა ცალკე წარმოთქმული რაიმე აზრი, არამედ მსჯელობა, მსჯელობათა მთელი სისტემა სხვა რომელიმე მსჯელობის ჭეშმარიტების დასადგენად. მაშასადამე, ჩვენს უმთავრეს მიზანს მხოლოდ არგუმენტის შედგენა კი არ უნდა წარმოადგენდეს, არამედ უშუალოდ პროცესი (ფირცხალავა, 2009), როცა ხდება ჩვენი სათქმელის განვითარება, მსჯელობა, განსჯა, თუ როგორ მივედით ჩვენ ამ პოზიციამდე, თუ რა არის ჩვენი მთავარი სათქმელი, ანუ არგუმენტაცია“.

როგორ გავაძლიეროთ არგუმენტები?

ამისთვის არაერთი მეთოდი არსებობს, რომლებიც, ძველი საუკუნეებიდან მოყოლებული, დღესაც აქტუალურია და მათზე საუბარს უმთავრესად იწყებენ **სოკრატედან**, რომელიც კითხვების დასმით ცდილობდა მოწაფეებისგან არგუმენტირებული პასუხების მიღებას და ამ პასუხებით ისინი გარკვეულ დასკვნამდე მიჰყავდა. „მე არავის არაფერს ვასწავლი, რადგან თავადაც არაფერი ვიცი, უბრალოდ, კითხვებს ვუსვამ“, – აცხადებდა იგი. კითხვა-პასუხის მეთოდი დღესაც გამოიყენება, განსაკუთრებით იქ, სადაც ჭეშმარიტების დადგენაა საჭირო – იქნება ეს დაკითხვა სასამართლო პროცესებზე თუ ჯვარედინი დაკითხვა დებატებში. ეს მეთოდი დღესაც მისაღებია სკოლებსა თუ სასწავლო დაწესებულებებში, როდესაც გარკვეულ საკითხზე აზრის ჩამოსაყალიბებლად კვლევაა საჭირო. როცა არ გვინდა ჩვენი აზრი მოვახვიოთ სხვას, არამედ გვინდა მოსწავლეებმა თავად მიაგნონ ჭეშმარიტებას. როგორც პლატონი ამბობდა, **„სწორი კითხვებით უსწავლელ ბავშვსაც გამოვაყვანინებთ გეომეტრიულ ამოცანას“** (ფირცხალავა, იქვე).

მეორე, **არისტოტელესეულ** მეთოდად **დიალოგს** განიხილავენ, 2500 წლის წინათ პლატონის მსგავსად, არისტოტელეს დიალოგის ფორმით წერდა, დიალოგით ასწავლიდა მოსწავლეებს სეირნობის დროს. ადამიანის ურთიერთობის მნიშვნელოვანი ფორმა – დიალოგი, იმ მიზნით შეიქმნა, რომ ურთიერთსაწინააღმდეგო მოსაზრებების არსებობის შემთხვევაში, იოლად მოეძებნათ სიმართლის მიღწევის საუკეთესო გზები. დიალოგი ათენის საზოგადოებისათვის ურთიერთობის საუკეთესო ფორმა გახდა. ხელი შეუწყო პირველი დემოკრატიის განვითარებას. მთავრობა, პოლიტიკური და საზოგადოებრივი საკითხების გადაჭრისას, ხელმძღვანელობდა დიალოგის გზით მიღწეული შედეგებით. საქართველოში დიალოგის მაგალითად ე.წ. „ხევისბერის ინსტიტუტს განიხილავენ“. ხევისბერი საზოგადოებისათვის მნიშვნელოვან საკითხებს თემის წინაშე წარადგენდა, იმართებოდა დიალოგი და ამის შემდეგ იღებდნენ გადაწყვეტილებას. დიალოგის როლსა და მნიშვნელობას უსვამენ ხაზს დავით აღმაშენებლის ისტორიკოსები საქართველოს ისტორიაში სხვადასხვა წინააღმდეგობის დაძლევისას. ამერიკაში რევოლუციის წინა პერიოდში არსებობდა „ქალაქის შეკრებების“ ტრადიცია, სადაც იხილავდნენ პრობლემებს, მართავდნენ დიალოგს ალტერნატიულ საკითხებზე და იღებდნენ გადაწყვეტილებას.

დღესდღეობით სკოლებსა და უნივერსიტეტებში სემინარული მუშაობისას, მოსწავლეებში კრიტიკული და შემოქმედებითი აზროვნების განვითარების, თანამშრომლობითი, სწორი გადაწყვეტილების მიღების, პრობლემების

გადაჭრის უნარ-ჩვევების განვითარებას ხელს უწყობს დიალოგი, რომელიც არის **თანამშრომლობა**, მისი მიზანია შეთანხმება; დიალოგის დროს ერთი მხარე უსმენს მეორეს, რათა გაიგოს და აღმოაჩინოს განსხვავება პოზიციებს შორის; დიალოგი გამოავლენს მცდარ შეხედულებებს; დიალოგისას მისაღებაა პოზიციის შეცვლა; იგი იძლევა მეტ შესაძლებლობას, იპოვო საუკეთესო გადაწყვეტილება, ვიდრე დაეთანხმო რომელიმე მხარის პოზიციას; ავითარებს მოვლენებისადმი შემოქმედებით, ობიექტურ, მრავალმხრივ დამოკიდებულებას; ლოგიკური მსჯელობა და ლოგიკური კავშირები დიალოგის დროს დარწმუნებაში ყველაზე მნიშვნელოვან ადგილს იკავებს. დიალოგი მოითხოვს ადამიანებისა და მათი იდეების პატივისცემას, განსხვავებით დებატებისაგან, რომლის მიზანია რომელიმე მონაწილე მხარის გამარჯვება. წერიითი კომუნიკაციისას, რომანტიკოსებისა თუ ეგზისტენციალისტების შემოქმედების გარდა, დიალოგი დღესაც მხატვრული თუ პუბლიცისტური სტილის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ფორმად რჩება.

გარდა სოკრატული და დიალოგის მეთოდისა, განიხილავენ **დარწმუნების, შემოქმედების, „საკუთარი თავის“, ეფექტის მოხდენის მეთოდებს**, თუმცა ესენი, უმთავრესად, ზეპირი კომუნიკაციისას გამოიყენება, ლოგიკას არ ემყარება და გულისხმობს სხვადასხვა ფსიქოლოგიურ თუ ემოციურ შემოქმედებას, მსმენლისა თუ მკითხველის გავლენის ქვეშ მოქცევას, აქცენტი კი კეთდება ინტონაციაზე, ჟესტიკულაციაზე და მიმიკაზე. საგულისხმოა, რომ არისტოტელე არ გუმენტაციულად განიხილავს მხოლოდ ზეპირ დისკურსს, სადაც ვერბალური რესურსები სტრუქტურირებული ფორმით არის ორგანიზებული და, რომელსაც მკვეთრად გამოხატული არგუმენტაციული დანიშნულება – მსმენელის დარწმუნება აქვს. არგუმენტაციის ზოგი მკვლევარი კი სტრუქტურირებულ დისკურსს და ფიქრის ფრაგმენტულ გამოსახულებას არგუმენტაციულად მიიჩნევს. საშუალებები კი, რომლებითაც დარწმუნება შეიძლება, არაერთია და მათი გამოყენება ჩვენი მხრიდან სიზუსტესა და გონივრულ დამოკიდებულებას ითხოვს.

ბამოყენებული რესურსები:

1. არისტოტელე – რიტორიკა – თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა 1981წ
2. ფირცხალავა, ნ., არგუმენტის შექმნის გზები და სტრატეგიები, თბ., 2009;
3. ადგიშვილი, ქ., არგუმენტაცია პოლიტიკურ დისკურსში (შეპირისპირებითი ანალიზი. ფრანგული და ქართული ენების მასალაზე). PhD thesis, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი,
4. Breton, P. L'argumentation dans la communication . Paris : La Découverte, 1996. 39
5. Meyer, M. Histoire de rhétorique des grecs à nos jours . Paris : Librairie Générale Française, 1999.
<http://www.nplg.gov.ge/gsd/cgi-bin/library.exe?e=d-00000-00-off-0civil2-00-1-0-10-0-0-direct-10-4-0-1-10-ka-50-20-about-00-3-1-00-0-0-01-1-0utfZz-8-00&cl=CL2.10&d=HASH85ea149f8b2cedb44d6542>=1>

აზროვნება და ოპერაციები

პირველი ფილოსოფოსი, რომელმაც აზროვნების (νοησις-ის) შესახებ საკითხი წამოჭრა, იყო პარმენიდე და მის თანახმად, გონის ამგვარი შრომის შედეგი შეიძლება იყოს როგორც ჭეშმარიტება, ისე – აზრი. პლატონისათვის აზროვნება გაიგება, როგორც მთავარი შემეცნებითი პროცესი, მოგონება, გახსენება იმისა, რაც ადამიანის სულმა სხეულში ჩასახლებამდეც კი იცოდა. თუმცა ეს კოსმიური ცოდნა, როგორც კვლავემედება, მხოლოდ მაშინ ცოცხლდება, როცა გონება უნდა აამოქმედონ, შემოქმედებისას კი აზროვნება ინტუიციით ოპერირებს. აზროვნების შესახებ მეცნიერების (ლოგიკის) ფარგლებში არისტოტელე გამოყოფს გაგებას, მსჯელობასა და დასკვნას. მისთვის სილოგიზმი დედუქციური¹⁹ დასკვნაა, ხოლო დედუქციური ლოგიკა არის ზოგადი მსჯელობიდან კერძო მსჯელობის გამოყვანა; რომლის ძირითადი პრინციპი ფორმულირებულია შემდეგნაირად: „როცა რაიმე ითქმის სხვაზე, როგორც ქვემდებარეზე, მაშინ ყოველივე, რაც ითქმის შემასმენელზე, ითქმის ქვემდებარეზეც. მაგალითად, ადამიანი მოკვდავია. პლატონი ადამიანია. პლატონი მოკვდავია“.

საშუალება, რითაც ჩვენს გონებაში ამ კონკრეტული ამოცანის გადაწყვეტა შეიძლება მოხდეს, სააზროვნო, ინტელექტუალურ ოპერაციად მოიხსენიება და მას სხვა არაერთგვაროვან მოვლენათა ზოგადი კანონზომიერებების გაგების, არათვალსაჩინო მითითებების წვდომისა თუ ობიექტთა კლასის ზოგადი და არსებითი ნიშნების გამოყოფის უნარები მიეწერება. აზროვნების შესახებ საუბრისას განიხილავენ ცალკე ოპერაციებს, ცალკე აზროვნების ობიექტს, ამოცანას, ცალკე აზროვნების პროცესის დინამიკას (მიმდინარეობას) ამოცანის გადაწყვეტის პროცესში.

ჟან პიაჟეს მიხედვით, ლოგიკური აზროვნების ძირითად თვისებას მისი ოპერაციულობა წარმოადგენს. აზროვნების ოპერაცია – ეს არის გონებრივი მოქმედება, ანუ მოქმედება გონებრივ პლანში. აზროვნებაში ასახულია მი-

¹⁹ დედუქცია (deductio) ლათინური სიტყვაა და ნიშნავს გამოყვანას.

მართებათა წვდომა. ინტელექტუალური ოპერაცია ადამიანის გარემოსთან წარმოებული მოქმედებების გაშინაგნების, ინტერიორიზაციის შედეგია. ინტერიორიზაციის განვითარების პროცესში ბავშვის ქცევა გარემო ფაქტორებისგან სულ უფრო დამოუკიდებელი ხდება და ხშირად უფრო შინაგან სახეს იძენს, ვიდრე გარე გამოხატული რეაქციების ფორმას. სწორედ ეს შინაგანი რეაქციები, რომლებიც თავისი არსით ამროვნების პროცესს შეესაბამება, მოიაზრება ამროვნების ოპერაციებად, რომელთაც, აღქმისაგან განსხვავებით, შექცევადობა ახასიათებს. შექცევადობის მარტივი ნიმუშია: $8-5=3$ ან $8-3=5$.

ამროვნების რთული ფენომენის ანალიზის საფუძველზე ხდება მისი ცალკეული მხარის თუ თვისების აბსტრაქტიზება და ისე განხილვა. თუკი ამროვნების ცალკეული მხარის განხილვის, აღწერის, გამოკვლევის შემდეგ მისი სხვადასხვა მხარეები სინთეზის საშუალებით ერთ მთლიანობაში არ გაერთიანდება, ამროვნების პროცესის შესახებ ძალიან ბუნდოვანი, წყვეტილი წარმოდგენა დაგვრჩება. ფსიქოლოგიაში ამროვნების ოპერაციის გაგება არაერთგვაროვანია, მაგრამ ძირითადად ამროვნების შემდეგ ოპერაციებს განასხვავებენ:

- ანალიზი
- განყენება ანუ აბსტრაქცია
- სინთეზი
- შედარება
- გაერთიანება
- დაყოფა/კლასიფიცირება
- ანალოგია

ემანუელ კანტის „მსჯელობის უნარის კრიტიკიდან“ მოყოლებული, ამათგან ყველაზე მნიშვნელოვნად **ანალიზსა** და **სინთეზს** მიიჩნევენ²⁰.

ანალიზი (ბერძნ. *ανάλυσις* – განფენა) არის საამროვნო უნარ-ჩვევა, რომლის დროსაც ხდება მთლიანი საგნის ცალკე ნაწილების, მხარეების და თვისებების გამოყოფა ადამიანის წარმოდგენაში. ცნობიერებაში მთლიანი ხატის ასეთ დაშლას ანალიზი ეწოდება. ბენჯამენ ბლუმის მიხედვით, ანალიზი არის ამროვნების ზედა დონის უნარ-ჩვევა და მასში იგულისხმება:

²⁰ http://www.smyrnyh.com/?page_id=397

- მასალის (სტრუქტურის) შემადგენელ ნაწილებად დაყოფა: ნაწილების შედარება-შეპირისპირება, ნაწილებს შორის კავშირის ან სტრუქტურის დანახვა;
- მოვლენის მიზეზის (დაფარული აზრის აღმოჩენა) ახსნა;
- პროცესის კანონზომიერების გამოვლენა;
- მიზეზებსა და შედეგებს შორის კავშირების დადგენა.

სინთეზი (ბერძნ. *συνθεσις* – დაკავშირება) არის სააზროვნო უნარ-ჩვევა, რომელიც ანალიზის საწინააღმდეგო პროცესს წარმოადგენს. სინთეზი გულისხმობს ცალკე მოცემული ელემენტების (ნაწილების, თვისებების) გონებაში გაერთიანებას ახალი სტრუქტურული მთლიანობის სახით: მაგალითად, ნაწილებისგან ახალი მთელის შედგენა, ცალკე თვისებების გაერთიანება ახალი მთლიანი შინაარსის სახით და ასე შემდეგ. სინთეზის გარეშე შეუძლებელია ინდუქციური დასკვნა ცალკეული ფაქტებიდან, ხდომილებებიდან გარკვეული თეორიული მოდელის შედგენა. ბენჯამენ ბლუმის თანახმად, სინთეზი არის აზროვნების ზედა დონის უნარ-ჩვევა და მასში იგულისხმება:

- ნაწილების შეერთება ახალი სტრუქტურის (მაგ. ტექსტის) შესაქმნელად;
- ჰიპოთეზის წამოყენება;
- კვლევის ან რეფერატის დაგეგმვა;
- შემოქმედებითი პროდუქტის შექმნა;
- პრობლემის გადაჭრის ალტერნატიული გზების წამოყენება;
- პრობლემის გადაჭრისათვის საჭირო მოქმედებების დაგეგმვა;
- ახალი პროდუქტის (ინტელექტუალური ან მატერიალური) შექმნა ან გამოგონება.

შედარება – საგანთა აზრობრივი ურთიერთმიმართება და მათში ზოგადისა და განსხვავებულის გამოყოფა, რომლის შედეგი შეიძლება იყოს დაჯგუფება.

დაჯგუფება / განდასება – (ლათ. *classis* – ჯგუფი, დასი) – ადამიანის მოღვაწეობისა თუ ცოდნის რომელიმე სფეროში თანადაქვემდებარებულ გაგებათა (ჯგუფების, ობიექტების) სისტემა, რომელიც გამოიყენება, როგორც საშუალება ობიექტთა ამ კლასებსა თუ მნიშვნელობებს შორის კავშირების დასაწყარებლად.

განყენება / აბსტრაქცია (ლათ. *abstractio* – განყენება) – აზროვნების ფორმა, დაფუძნებული საგნის არსებითი თვისებებისა და კავშირების აზრობრივ

გამოყოფასა და მათგან დამოუკიდებლად გააზრებაზე; სხვა საგანზე გადატანა, რომელიც ეწინააღმდეგება კონკრეტიზაციას. აბსტრაქციის სირთულე მოვლენათა და საგანთა მიმართებების განყენებაა. მაგალითად, რაოდენობის ან რიცხვის აბსტრაქცია, იგივეობის, ფუნქციის და ა.შ. რიცხვი არაა დაკავშირებული კონკრეტულ საგნებთან, მათ შინაარსთან. ის საგნების აღქმიდან კი არ დამოშორდებულა, არამედ, წარმოადგენს მათ შორის რაოდენობრივი დამოკიდებულებების განყენების შედეგს.

აბსტრაქცია შეიძლება იყოს:

- გამაანალიზებელი, ცალკე ნიშნის განყენება (ფერის ან სიდიდის, ტემპერატურის ან კიდეც სხვა თვისებების განყენებას მათი მატარებელი საგნის წარმოდგენის გარეშე).
- განმაზოგადებელი – ნამდვილი აბსტრაქცია, რომელიც გულისხმობს საგანთა ერთობლიობისათვის დამახასიათებელ საერთო, ზოგადი ნიშნის, თვისების გამოყოფას და ამ ზოგადის კონკრეტული საგნის გარეშე გააზრებას. განმაზოგადებელი აბსტრაქცია ეყრდნობა საგანთა შედარებას და მათ შორის მიმართების წვდომას. საგნებს შორის დამოკიდებულებაში ხშირად ჩნდება ისეთი თვისებები, რომელიც ცალკე აღებულ საგანში ან მოვლენაში არ ჩანს.

განზოგადება – განსახილველ საგანთა საერთო ნიშნების (თვისება, ურთიერთობა, განვითარების ტენდენცია...) გამოვლენის გზით განყენების უფრო მაღალ საფეხურზე გადასვლა. იგი მოიცავს:

- ახალ სამეცნიერო მდგომარეობებს, წესებსა და თეორიებს.
- საგანთა კლასის გაერთიანებას რაღაც ნიშნით. იქნება ეს ზოგადი თუ არსებითი თვისება.

მოამზადე პროექტის სარეკლამო ფურცელი; მოამზადე კვლევის ანგარიში; **ანალოგია** (ბერძნ. *αναλογία* – მსგავსება, შესატყვისობა) – სხვადასხვა თვისებებში საგანთა (მოვლენების, პროცესების) მსგავსება.

- ანალოგიის მიხედვით დასკვნა არის ის, რომ რომელიმე ობიექტის განხილვის შედეგად მიღებული ცოდნა გადაიტანება ნაკლებად შესწავლილ, მაგრამ მსგავსი თვისებებისა და ხარისხის ობიექტებზე.

- ასეთი დასკვნა ერთ-ერთი წყაროა სამეცნიერო ჰიპოთეზისა. თუმცა მსგავსებებზე მსჯელობას არ გააჩნია დამამტკიცებელი ძალა და შეიძლება იყოს მცდარი, მიუხედავად ძალისხმევისა, რათა ეს მსჯელობა ყოფილიყო მართებული, კორექტული.
- ამ განხილვებს გააჩნია ევრისტიკული ღირებულება.

ამრიგად, ადამიანისთვის აზროვნების ოპერაციები წარმოადგენს წარმოქმნილი სააზროვნო ამოცანის გადაწყვეტის საშუალებას, ხერხს. მათი ცალკე-ცალკე განხილვა, ცხადია, ჩვენი ანალიზის და აბსტრაქციის შედეგია. აზროვნების პროცესში ყველა ეს ოპერაცია მონაწილეობს და რომელიმეს დომინირება ამოცანის ხასიათზე დამოკიდებული.

კარლ ღუნკერმა შემოიღო ხმამაღლა განსჯის მეთოდი: ამოცანის გადაწყვეტის დროს ცდის პირს ევალებოდა ხმამაღლა ემსჯელა, რაც არ უნდა მოსვლოდა თავში. ამ ოქმების ანალიზით იგი ცდილობდა აეხსნა, თუ როგორ ხდება პრობლემური სიტუაციის გადაწყვეტა, რა გზით წყვეტს ადამიანი ამოცანას. პირველად აღმოცენდება პრინციპი, გადაწყვეტის ფუნქციონალური ნიშნის გამოვლენა და ამის შემდეგ ხდება ამ პრინციპის კონკრეტული განხორციელება. გადაწყვეტის ზოგადი მიმართულების გაგება ყოველთვის ნიშნავს პირველადი პრობლემური სიტუაციის გარდაქმნას, მისი სტრუქტურის შეცვლას, ამიტომ გადაწყვეტის პროცესი არის არა მარტო გადაწყვეტის განვითარება, არამედ პრობლემის განვითარება. პიროვნება აანალიზებს სიტუაციას, განიხილავს ამ სიტუაციის თვისებებს, ვარაიაციებს. ამოცანიდან გამომდინარე, იგი ფიქრობს, რომელი ვარიანტი გამოდგება, რა უშლის ხელს გადაწყვეტაში, სადაა კონფლიქტი. სიტუაციის ანალიზი არ მოიაზრება კონფლიქტის (წინააღმდეგობების) ანალიზით, ის მოიცავს მასალის ანალიზსაც, რისი გამოყენებაა შესაძლებელი კონფლიქტის გადასაჭრელად. მსჯელობისას პიროვნება აანალიზებს სიტუაციას, ამოცანის კონფლიქტს და ეძებს ხერხს. ცდის პირს ებადება ზოგადი აზრი – უნდა იყოს რაღაც წინააღმდეგობა და სწვდება სიტუაციის ფუნქციონალურ მნიშვნელობას. ამრიგად, პრობლემური სიტუაციის გადაწყვეტა ნიშნავს ამ სიტუაციის შეცვლას, კერძოდ, მისი მთლიანი სტრუქტურის შეცვლას. ასეთი გადასტრუქტურირების შედეგად ამოცანის „რელიეფი“ იცვლება – ამოცანის რაღაც ნაწილები, ელემენტები უცბად წინა პლანზე იწევს და მთავარ „ფიგურად იქცევა ამოცანის საერთო „ფონზე“. სიტუაციის გამოყოფილი მხარეები (მოძენტები) შესაბამის ფუნქციებს იძენენ, ხდება მათი სინთეზირება, შემდეგ კი შეფასება²¹.

დ. პერკინსის (Perkins, 1992) „თეორია ერთი“ განიხილავს ინფორმაციის მიწოდების იმ ფორმებს, რომლებიც ხელს უწყობს აზროვნების ოპერაციების ამოქმედებას და, შესაბამისად, ეფექტურ სწავლასა და სწავლებას. ამ თეორიის მიხედვით, ადამიანი სწავლობს იმას, რის სწავლის ლოგიკური შესაძლებლობა და მოტივაციაც აქვს. „თეორია ერთის“ მიხედვით, რაიმეს კარგად შემეცნება მოითხოვს შემდეგი პირობების გათვალისწინებას:

²¹ <http://eng.warwick.ac.uk/ircsa/abs/3rd/b2.html>

- **ნათელი ინფორმაცია:** მიზნების და მოსალოდნელი შედეგების განსაზღვრა;
- **აზრიანი პრაქტიკა:** აქტიური პრაქტიკა იმაში, რასაც მოსწავლე სწავლობს;
- **გამომხატულება:** რჩევები და შეფასება, რათა მოსწავლემ უკეთეს შედეგებს მიიღწიოს;
- **ძლიერი შინაგანი და გარეგანი მოტივაცია:** დამაჯილდოებელი აქტივობები ან დავალებები, რომლებიც თავისთავად საინტერესოა მოსწავლისათვის ან ეხმარება მას სხვა მიზნების მიღწევაში.

გარდა ამ პირობებისა, სასწავლო პროცესში უნდა გამოვიყენოთ სხვადასხვა მეთოდი, თუ სტრატეგია, რათა გავზარდოთ აღსაზრდელთა სააზროვნო ოპერანტულობა. სხვადასხვა მითითებებით, კითხვების დასმითა თუ ვიზუალურ მასალაზე დაკვირვების გზით შეიძლება მათი ანალიზური უნარების განვითარებას, მათ „ოპერანტულ განპირობებულობას“ შევუწყოთ ხელი.

მითითებები ანალიზის ოპერაციისთვის:

გაანალიზე, ახსენი ძირითადი პრინციპი (მიზეზი); გამოყავი სტრუქტურა; მოაწესრიგე არსებით პრინციპზე დაყრდნობით; დაყავი მასალა სხვადასხვა ნაწილად. შეაპირისპი-რე ისინი და გამოავლინე მიმართებები; ახსენი მოვლენის მიზეზები; აღმოაჩინე დაფარული აზრი; გამოავლინე კანონზომიერება; დაადგინე მიზეზშედეგობრივი კავშირები; ამოიცანი დამოკიდებულება; შეიტყვე ფარული აზრი; განსაზღვრე თვალსაზრისი.

კითხვები:

- რა შეიძლება იყოს ...-ის მიზეზი?
- თუ ... მოხდება, რა შედეგს მივიღებთ?
- რა არის ...-ის მთავარი აზრი?
- კიდევ რა შედეგი შეიძლება მივიღოთ?
- რატომ მოხდა ... ეს ცვლილებები?
- რა მოტივი უდევს ამას საფუძვლად?
- რა არის პრობლემა?
- რა არის მიზანი?

მითითებები სინთეზისთვის:

მოიფიქრე ალტერნატიული გზები პრობლემის გადასაჭრელად; პრობლემის გადაჭრი-სათვის დაგეგმე საჭირო მოქმედებები; გააერთიანე რამდენიმე მოსაზრება; წამოაყენე თვალსაზრისი; დაგეგმე კვლევის ჩატარება / ნაშრომის შექმნა; შექმენი პროდუქცია;

აქედან გამომდინარე, შეიძლება შემდეგი კითხვების დასმაც:

- როგორ გადაჭრიდი პრობლემას?
- რა გზებს მოიფიქრებდი?
- როგორ დაგეგმავდი?
- რას გააერთიანებდი?

- რას მიიღებდი ახალს?
- რა თვალსაზრისს წამოაყენებდი?

მითითებები შედარებისთვის:

შეაჯერე მოპოვებული ინფორმაცია; გააკეთე დასკვნა; ამოხსენი თავსატეხი; გამოყავი ფუნქციონალური კავშირები; შეადარე არსებითი ნიშნებით; შეადარე, რით ემსგავსება ერთი საგანი მეორეს.

კითხვის დასმის ნიმუშები:

- რა აქვთ საერთო...?
- შეგიძლიათ თუ არა განასხვავოთ...?
- რა არსებითი (ფუნქციონალური) ნიშნებით განიხილავდით საკითხს/ნიმუშს?
- როგორ კონცეპტუალური რუკას ააგებდი?
- როგორ გამოსახავდი სტრუქტურის ნაწილებს შორის ფუნქციონალურ კავშირებს სხვადასხვა სქემებით?

მითითებები დაჯგუფებისთვის:

დაყავი კლასებად, დააჯგუფე რომელიმე კონკრეტული ნიშნის მიხედვით; დაახარისხე მნიშვნელობები; დაახარისხე ღირებულებები; გამოიყენე ჯონ ვენისა და T დიაგრამები; ცნების რუკა; ისარგებლე პროგრამით: mind 42; დააჯგუფე კავშირები;

ვსვამთ შემდეგ კითხვებს:

- რა ნიშნით დაყოფდი?
- რა მნიშვნელობები გამოვლინდება?
- რა მსგავსი ღირებულებები იკვეთება?

განყენების (აბსტრაქციის) ოპერაციისთვის შემდეგი მითითებები გამოგვადგება:

გამოყავი საგნის არსებითი თვისებები და კავშირები და ისინი დამოუკიდებლად გადა-იზრე; მოდელი გადაიტანე სხვა არაკონკრეტულ საგანზე.

კითხვები:

- როგორ მოარგებდი ამ კონკრეტულ მოდელს სხვა შემთხვევას?
- რა ცალკე ნიშანს განაყენებდი?
- როგორ შეიძლება ფერის ან სიდიდის, ტემპერატურის ან კიდევ სხვა თვისებების განყენება მათი მატარებელი საგნის წარმოდგენის გარეშე?
- საგანთა ერთობლიობისათვის დამახასიათებელ საერთო, ზოგადი ნიშნის, თვისების გამოყოფა და ამ ზოგადის კონკრეტული საგნის გარეშე გააზრება როგორ წარმოვიდგენია?
- ასე რომ არ იყოს, რა იქნებოდა?
- რა მიმართებები იარსებებდა?

მითითებები განზოგადებისთვის:

გამოავლინე საგანთა საერთო ნიშნები (თვისება, ურთიერთობა, განვითარების ტენდენცია...); გააერთიანე საგნები რაიმე ნიშნით, იქნება ეს ზოგადი თუ არსებითი თვისება; მოამზადე პროდუქტის სარეკლამო ფურცელი; მოამზადე კვლევის ანგარიში;

კითხვები:

- რა თვისებები ახასიათებს ამ ჯგუფის საგნებს?
- რა საერთო ნიშნები, მსგავსებები გამოიყოფა?
- რაა განმასხვავებელი?
- რატომ?

ანალოგიისთვის შემდეგი მითითებების გამოყენება შეიძლება:

გამოავლინე სხვადასხვა თვისებებში საგანთა (მოვლენების, პროცესების) მსგავსება. გადაიტანე რომელიმე ობიექტის განხილვის შედეგად მიღებული ცოდნა ნაკლებად შესწავლილ, მაგრამ მსგავსი თვისებებისა და ხარისხის ობიექტებზე; შეეცადე, ამ მსგავსებებზე მსჯელობას ჰქონდეს დამამტკიცებელი ძალა; შეეცადეთ, იმსჯელოთ მართებულად, კორექტულად; გამორიცხეთ ყველანაირი შეცდომა და სიყალბე.

კითხვები:

- რით ჰგავს ეს რამდენიმე მოვლენა ერთმანეთს?
- კიდევ რა მსგავსი შემთხვევა გაგონდება?
- იქნებოდა თუ არა ეს ამისი მსგავსი?

აზროვნების ოპერაციების ცოდნა დავგეხმარება, გავითვალისწინოთ მოსწავლეთა ცოდნის დონე, რათა ამოვაცნობინოთ მოსწავლეს ამოცანის ტიპი და ამის მიხედვით შევარჩიოთ დამაბუსტებელი შეკითხვები, რომლებიც იერარქიით უფრო ქვედა დონეებზე გადის. შესაძლოა, შეფასების დონიდან სულ ქვედა – ცოდნის დონეზეც კი ჩამოვიდეთ და მერე ნაბიჯ-ნაბიჯ ავიდეთ ზემოთ ყველა დონეების გავლით ან თავიდანვე მხოლოდ ერთი ნაბიჯით ჩამოვინაცვლოთ ქვემოთ. მნიშვნელოვანია, მოსწავლეს ვასწავლოთ სააზროვნო ამოცანის ქვეამოცანებად დაყოფა. ამოცანის ადვილად მართვად ელემენტებად დანაწევრება კი ჩვენს აღსაზრდელებს ერთი შეხედვით რთული ამოცანის წარმატებით გადაჭრაში მნიშვნელოვნად დაეხმარება. მთავარია, ვურჩიოთ, რომ ყოველთვის სხვადასხვა გზებით იარონ და დაუზარებლად ეძიონ ახალი საშუალებები დაბრკოლებების ეფექტურად გადასაღებად.

ბამოყენებული ელრესურსები:

1. <http://eng.warwick.ac.uk/ircsa/abs/3rd/b2.html>
2. <http://psylist.net/obh/00015.htm>
3. <http://vestishki.ru/node/947>
4. <http://tools-for-thought.com/2008/12/02/dry-thinking-dont-repeat-yourself/#more-592>
5. <http://www.nplg.gov.ge/gsd/cgi-bin/library.exe?e=d-00000-00---off-0civil2--00-1---0-10-0---0---0promp t-10---4-----0-1l--10-ka-50---20-about---00-3-1-00-0-0-01-1-0utfZz-8-10&a=d&c=civil2&cl=CL2.19&d=H ASH53faba1e9f16a8a26bc137.4>

აზროვნება და განწყობა – ორი სინჯარის ეფექტი

ძველ ჩინურ სკოლაში სწავლა რომ მოგვესურვებინა, ზღურბლთან ხელში აუცილებლად წყლით სავსე ორ სინჯარას შემოგვაჩეჩებდნენ, სითხის ერთი-დან მეორეში გადაღვრის მოთხოვნით. როგორ გადავღვრიდით? რა დაგვჭირდებოდა არც თუ ისე რთული ამოცანის შესასრულებლად?

უპირველეს ყოვლისა, დაფიქრება და იმის გააზრება, თუ რა ხერხით, რა ოპერაციით შევძლებდით პრობლემის გადაწყვეტას. ყველა მსგავს შემთხვევაში ჩვენს გონებაში მექანიკურად იწყება ინფორმაციის გადამუშავების პროცესი, რომლის მიზანია პრობლემის გადაჭრა, დასკვნების გაკეთება და გადაწყვეტილების მიღება. სწორედ ეს არის აზროვნება – შემეცნებითი ფსიქიკური პროცესი, რომელიც შინაგანად, გონებაში მიმდინარეობს, მაგრამ მისი შედეგი ქცევაში ვლინდება. აზროვნებისას ვამყარებთ მიზეზ-შედეგობრივ კავშირებს და მიმართებებს გარე სამყაროს მოვლენებსა და ობიექტებს შორის. ვაზროვნებთ წინარე ცოდნის გამოყენებით და ამ დროს სიტუაციის შესაბამისადაც ვიქცევით.

ფსიქოლოგიაში გავრცელებული აზრის თანახმად, აზროვნება თავს იჩენს მაშინ, როდესაც თვალსაჩინო ინფორმაცია ხარვეზიანი და არასრულია და ამ ხარვეზების აღმოფხვრა ხდება საჭირო. სწორედ ამ ამოცანას ემსახურება აზროვნება, რომელიც მიმართებათა განცდისა და აღქმის შემდეგ არსებულ შემეცნებით პროცესად გვევლინება და მისი ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მახასიათებელია გაგების მოთხოვნილება, რომელიც განპირობებულია რაიმე ამოცანასთან დაკავშირებული გაურკვევლობის შემცირების შინაგანი მოთხოვნილებით. ადამიანის აზროვნების ფსიქოლოგიისთვის ცენტრალური სწორედ ამოცანის გადაწყვეტის პრობლემაა. „ამოცანა“ ადამიანის აზროვნების ობიექტია და ეს ტერმინი ვიურცბურგის სკოლის წარმომადგენლებს შემოუტანიათ აზროვნების ფსიქოლოგიაში.

შეკითხვებზე: როგორ დავიჭიროთ კატა ბნელ ოთახში, მით უფრო მაშინ, როდესაც იგი იქ არ იმყოფება? ან როგორ გადავღვაროთ წყალი ერთი სინჯარიდან მეორეში, როდესაც ორივე სავსეა? – ყველა ჩვენგანს, როგორც სუ-

ბიექტებს, დასჭირდებოდა არა მხოლოდ პრობლემის გადაწყვეტა, არამედ თვით პრობლემის სტრუქტურის შეცვლა. ამ და სხვა მსგავსი ტიპის ამოცანის გადაწყვეტის დროს ამოცანის ფსიქოლოგიური და ინფორმაციული სტრუქტურა ერთმანეთს არ ემთხვევა და არც ეს შემეცნებითი პროცესი მიმდინარეობს ნეიტრალურად. ადამიანი მას განიცდის იმისდა მიხედვით, თუ როგორ იგებს ამოცანას, რა დონის მიღწევის მოთხოვნილება აქვს, წარმატებით მიღის წინ თუ სხვადასხვა ტიპის, მაგ., ემოციურ, შეფერხებას აწყდება. ამდენად, აზროვნების თეორიაში ყურადღების გარეშე ვერ ტოვებენ მისი ემოციურ-მოტივაციური მხარის მნიშვნელობას. მით უფრო, რომ, მთელი პროცესის ემოციური შეფასება გარკვეული ინდიკატორის როლს თამაშობს ამოცანის გადაწყვეტაში.

ლეონარდ ბლუმფილდი „ენის“ შესავალში ერთად მოსეირნე ჯეკისა და ჯილის შემთხვევას გვიყვება. ჯილის განწყობა ღობის მიღმა არსებული ვაშლების მიმართ ჯეკში ახალ ქმედებას ბადებს. იგი ღობეზე ხტება და ჯილისთვის ვაშლს წყვეტს. ამგვარად, ჯილის მიერ თუნდაც ერთი შორისდებული მიცემული სტიმული ჯეკისთვის ახალი რეაქციის საფუძველია და, იმავდროულად, სააზროვნო ამოცანის წარმატებით გადაწყვეტის იმგვარი გზა, როგორიც შემდგომში ახალი პოზიტიური რეაქციების, ქმედებების საწყისი გახდება.

რამ განაპირობა ამ კონკრეტულ შემთხვევაში ამოცანის გადაჭრის წარმატება? ჯილის ადგილას ვინმე წილი ან მაქსი რომ ყოფილიყო, იქნებ ჯეკს ვაშლებისა და ღობისადმი გულგრილად ჩაეგლო. რატომ არის, რომ სხვა ერთნაირ პირობებში (მსგავსი სიტუაცია, ცოდნის ერთი დონე და ა.შ.) ერთნი წყვეტენ პრობლემას, წვდებიან გაუგებარ მიმართებებს, მეორენი კი – ვერა? თანაც ერთი და იგივე პიროვნება ერთ შემთხვევაში წარმატებით ახერხებს პრობლემის გადაჭრას, სხვა შემთხვევაში კი იმავე სიძნელის ამოცანის წინაშე უძლურია?

„ყოველთვის იკვეთება რაღაც, რაც აზროვნებას განაპირობებს და ბიძგს აძლევს. ზოგაგად მოწოდება აზროვნებისკენ, რომელიც არ უკავშირდება წონასწორობის დამრღვევ რაიმე პრობლემას, უაზრობა იქნებოდა და აბსურდული რჩევა“, – კკითხულობთ აზროვნების შესახებ ჯონ დიუის საეტაპო ნაშრომში (1909). აზროვნების ამ „ბიძგს“, მოტივს თუ საფუძველს ან იმ სუბიექტურ ფაქტორს, რომელიც პიროვნებას ამოცანის გადაწყვეტაში უშლის ხელს და მისი აზროვნების პროცესს აფერხებს ან, პირიქით, ავითარებს, სხვაგვარად განწყობას უწოდებენ.

დიმიტრი უზნაძის განწყობის თეორიის თანახმად, განწყობა ისეთი არაგნობიერი ფსიქიკური ფენომენია, რომელიც წინ უსწრებს ცნობიერ ფსიქიკურ პროცესებს და მათი აღმოცენების პირობასაც წარმოადგენს. განწყობა სუბიექტის მზადყოფნაა – იმოქმედოს გარკვეული მიმართულებით, რომელსაც, ერთი მხრივ, სუბიექტის აქტუალური მოთხოვნილება და, მეორე მხრივ, სათანადო ობიექტური სიტუაცია შეადგენს. შესაბამისად, განწყობა არის მიზანმიმართული ქცევის აღმოცენების და მიმდინარეობის საფუძველი.

აქტუალური მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების პროცესში ქცევისას შექმნილ დაბრკოლებას, შეჩერების მომენტს, რომელიც პიროვნებისაგან ითხოვს პრაქტიკული დამოკიდებულების ნაცვლად შემეცნებითი დამოკიდებულების დამყარებას, დ. უზნაძე ობიექტივაციის აქტს უწოდებს. ეს კი ისეთი შეჩერებაა, როდესაც ინდივიდი წყვეტს ქცევას და ცდილობს გაერკვეს, რა უშლის ხელს ამ ქცევის განხორციელებას, სად წარმოიქმნება დაბრკოლება. ამრიგად, იმისათვის, რომ სინამდვილის რაღაც მონაკვეთი აზროვნების საგნად გადაიქცეს, აუცილებელია ამ მონაკვეთის ობიექტივაცია. განწყობის თეორიის თანახმად, ობიექტივაციის აქტი აზროვნების ფსიქოლოგიური პირობაა.

ამრიგად, ზემოთ ნახსენები სინჯარები, ვაშლები თუ კატები სუბიექტებისთვის ის ობიექტებია, რომლებიც კონკრეტულ განწყობებს ქმნიან და ამ განწყობებით ახალ ქმედებებს უდებენ სათავეს. „ყველაფერი, რასაც მასწავლებელი აკეთებს, ისევე, როგორც მისი ქმედებების ინდივიდუალური მანერა, ბავშვს ამა თუ იმ რეაქციისთვის სტიმულს აძლევს, ხოლო თითოეული რეაქცია, თავის მხრივ, მას ამა თუ იმ განწყობას აუფლებს. საგნის მიმართ სიმპათია თუ ანტიპათია ბავშვს იმისდა მიხედვით უჩნდება, თუ რამდენად მოსწონს ან არ მოსწონს მასწავლებელი; თუმცა ცხადია, ამას ვერ აცნობიერებს და საკუთარ განწყობას თავად საგნების სიყვარულითა თუ უსიყვარულობით ხსნის“ – ამგვარი დამოკიდებულება საფუძველს აძლევს ჯონ დიუის, დავმოს ისეთი სასწავლო სივრცე, სადაც დაშვებული ენობრივი შეცდომები, ზერეღე და მიფუჩეჩებული დასკვნები, სტანდარტული, არაორიგინალური პასუხების და მსგავსი მოვლენების ყურადღების მიღმა დატოვება ანდა უკომენტაროდ მიღება მავნე ტენდენციების გაღვივებისა და მათი მუდმივ ჩვევებად ჩამოყალიბების პირდაპირი ხელშემწყობია, რადგან აქ არ არსებობს არანაირი განწყობა და აზროვნების მიზანმიმართული მიმდინარეობა დაბრკოლებულია.

აზროვნებაში განწყობის ეფექტი მე-20 საუკუნის სხვა ფსიქოლოგების მიერაც იქნა აღიარებული. ლაჩინსის (1942), ნაიტის (1983) და მათ შემდგომ

კვლევებში გამოყენებულია არაერთი სპეციალური ექსპერიმენტული ტექნიკა, მეთოდი თუ ამ მეთოდების მოდიფიცირებული ვარიანტები. ა. ლაჩინის ცდაში ცდის პირს ეძლევა ჭურჭლის ტევადეობის გასაზომი 10 საგანწყობო ამოცანა, რომელთა გადაჭრა ერთი ხერხითაა შესაძლებელი (B-A-2C). პირველი საგანწყობო ამოცანების შემდეგ ცდის პირებს ეძლევათ საკონტროლო ამოცანები. პირველი ორი ამოცანა კრიტიკულია, მათი გადაჭრა შეიძლება როგორც საგანწყობო ხერხით, ასევე უფრო მარტივად (A+C ან A-C). მესამე საკონტროლო ამოცანა ჩაქრობის ამოცანაა, მისი გადაჭრა მხოლოდ მარტივი გზითაა შესაძლებელი (A-C). ორი ბოლო ამოცანა ისევ კრიტიკულია, მათი გადაჭრა შეიძლება როგორც რთული, ასევე, მარტივი ხერხით. აღმოაჩინეს, რომ პირდაპირ საკონტროლო ამოცანების მიწოდებისას ცდის პირები მარტივი გზით წყვეტდნენ მათ. თუკი საკონტროლო ამოცანებს საგანწყობო ამოცანები უძღვოდა წინ, მაშინ ცდის პირები გადაჭრის რთულ ხერხს მიმართავენ. იმ ამოცანას კი, რომლის გადაჭრა მხოლოდ მარტივი გზით იყო შესაძლებელი, ცდის პირთა 3/4 საერთოდ ვერ წყვეტდა. ა.ლაჩინსი თვლის, რომ ეს არის „განწყობის ეფექტი“. საგანწყობო ამოცანების ზეგავლენით სუბიექტი ვერ ახერხებს ამოცანის გადაწყვეტის ადეკვატური ხერხის მოძებნას. შემდგომი ექსპერიმენტებით დადგინდა, რომ განწყობის ეფექტი მრავალ ფაქტორზეა დამოკიდებული, კერძოდ, საგანწყობო ცდების რაოდენობაზე, დროში შეზღუდვაზე, შეჯიბრის სიტუაციაზე, პიროვნების ასაკსა და სქესზე, მის შინაგან მდგომარეობაზე. ტერმინს „განწყობის ეფექტი“ ლაჩინსი სხვადასხვა მნიშვნელობას ანიჭებდა არა მხოლოდ სუბიექტის, არამედ სხვადასხვა ამოცანის შემთხვევაში. მის კვლევებში ყოველთვის ხაზგასმულია ის გარემოება, რომ განწყობის ეფექტი აფერხებს აზროვნების მიზანმიმართულ მიმდინარეობას, ხელს უშლის ამოცანის ადეკვატურ გადაჭრას²².

პედაგოგები, რომლებიც აზროვნებას განწყობასთან აკავშირებენ, აქტიურებენ და სწორად წარმართავენ ამ შემეცნებით პროცესს და, ამავდროულად, მოსწავლეებსა თუ სტუდენტებში ანალიზის, სინთეზისა და შემოქმედების უნარებსაც ბადებენ. ედუარდ დე ბონოს „აზროვნების ექვსი ქული“

²² დ. უზნაძის განწყობის სკოლაში აზროვნებას ექსპერიმენტულად ნ. ელიავა (1964) იკვლევდა. იგი ცდილობდა განწყობის თეორიის პოზიციიდან აზროვნების ფსიქოლოგიის ისეთი მნიშვნელოვანი პრობლემების ინტერპრეტაციას, როგორიცაა აზროვნების პროცესში გამოცდილების ჩართვა, გადანაცვლების პრობლემა, ამოცანის გადაჭრის პროცესი, წინათ განმტკიცებული განწყობის მოქმედება ახალ პირობებში და ა.შ (თამარ გაგოშიძის მიერ მომზადებული საკითხავებიდან).

არის მეთოდი, თუ როგორ უნდა ისწავლო აზროვნების ცალკეულ ასპექტებზე ყურადღების მიქცევა ისე, რომ ამ შემცენებითა პროცესმა თავის სრულყოფილებას მიაღწიოს. ფერადი თუ მოძრავი სიმულაციები, ბგერითი და ტაქტილური სასწავლო ეფექტები, აღმოჩენის გზით სწავლება... – არასრული ჩამონათვალია იმ საშუალებებისა, რომლებიც ტექნოლოგიურ ერაში პედაგოგებმა უნდა გამოვიყენოთ მოსწავლეების მასტიმულირებელი სასწავლო განწყობების შესაქმნელად. მით უფრო მაშინ, როცა ეს ჯერ კიდევ შორეულ საუკუნეებში იყო შესაძლებელი წყლით სავსე სინჯარებით, სწავლის წინ ლოცვით თუ თუნდაც კარდია სამისნოებზე მკვეთრი წანაწერებით: „სიბრძნე გავა“.

მთავარია, ზღურბლთან მდგომი პატარა ჩინელებით ორიდან ერთი, ძველი სინჯარა აუცილებლად დავცალოთ და მასში ახალი წყალი ჯერ თავად ჩვენვე, პედაგოგებმა გადავღვაროთ როგორც სიბრძნე, კეთილგანწყობა და განათლებით ნათელდება, რომ ვიაზროვნოთ და ვააზროვნოთ, განვეწყოთ და განვაწყოთ და ამით მცირედით მაინც მივუახლოვდეთ შემოქმედების მარადიულ ენერგე(ნ)იას.

მეთოდოსი და ოდოსი – რეპროდუქტიული და პროდუქტიული აზროვნება

წარმოვიდგინოთ, მეთოდოსი და ოდოსი დღესაც ძმები არიან. მეთოდოსს მამამ ასწავლა, რომ ალგებრასა თუ ქიმიაში ერთი ამოცანის რამდენიმე გზით ამოხსნა სავსებით შესაძლებელია. ასეც იქცევა, ყოველთვის ცდილობს, მსგავს პირობას განსხვავებული ამოხსნის წესი მიუსადაგოს. ლიტერატურაც ძალიან უყვარს. კითხვისას გონებაში დროით პარადიგმებს, სივრცით რუკებს აგებს, მსგავს ცნებებს სქემებად ალაგებს და ასე იმახსოვრებს; თავადაც წერს, თუმცა მხოლოდ – ესეებს ან სონეტს, უკრავს განსხვავებული ჟანრის მუსიკას, მაგრამ კომპოზიცია არასოდეს შეუთხზავს. სკოლამდე მეთოდოსი ყოველდღე ერთსა და იმავე გზას გადის – ფეხით ან ავტობუსით.

ოდოსი მეთოდოსზე მოგვიანდა. მას უცნობალგორითმიანების ამოხსნა ურჩევნია სტანდარტული ამოცანების ამოხსნას. ლიტერატურა უყვარს, თუმცა ბევრს არ კითხულობს. ლექსებს და მოთხრობებს რომ წერს, არ ამხეღს. აი, მის მუსიკალურ კომპოზიციებს კი სიამოვნებით ისმენენ ყველგან. მეთოდოსისგან განსხვავებით, ოდოსი დილით დაჭმუჭნული მაისურით ველოსიპედს შეაფრინდება და გარბის. ერთი გზით არასდროს დადის. მუდმივად ფიქრობს და ყველაფერს აკვირდება. საინტერესო აზრებს აუცილებლად სრულყოფს. იცის, რომ მის ამ მიგნებას ყველა სიამოვნებით გამოიყენებს.

ახლა წარმოვიდგინოთ, რომ მათი მამა – ლოგოსი აზროვნებაა, მერე რა, რომ კლასიკური გაგებით, ჯერ კიდევ პარმენიდედან მოყოლებული, ოდოსი თავად არის ლოგოსი, სიბრძნე და გზა, ხოლო მეთოდოსი – ის საშუალება, ხერხი, რომლითაც უნდა ვიხელმძღვანელოთ.²³ ოდოსი მუდამ სიახლეზეა ორიენტირებული, მეთოდოსი კი რაიმე პრობლემის გადასაჭრელად უკვე მზა ჩვევას, გამოცდილ სქემას იყენებს სწორედ ისე, როგორც ამას ჩვენი გონება აზროვნებისას აკეთებს ხოლმე.

თუმცა ამგვარი გარჩევა ფსიქოლოგიაში არა მეთოდოსის ან ოდოსის, არამედ **რეპროდუქტიული და პროდუქტიული აზროვნების** სახელწოდებით

²³ იბიჯ ბერძნ. – „გზა“; $\mu\epsilon\theta\omicron\delta\omicron\varsigma$ – „გზის მეშვეობით“, „გზის შემდეგ“;

თაა ცნობილი. ამ ცნებების შემოტანას უკავშირებენ გეშტალტფსიქოლოგებს, რომლებიც მათი არაერთგვაროვნების საფუძვლად შედეგის სიახლეს მოიაზრებენ და თვლიან, რომ ყოველდღიურ ცხოვრებაში ჩვენ წინაშე წამოჭრილი პრობლემის ჩვეული, გამოცდილებაში არსებული წესით გადაწყვეტა რეპროდუქციული აზროვნების შედეგია. რეპროდუქციას ახასიათებს გამოყენების კონცეფციების (წეს-კანონების) მოდელების შესაბამისი პრინციპების შეთავაზება; სააზროვნო ამოცანების გადაწყვეტა ფორმულების, თეორემების, მზა სქემების, რაოდენობის ალგორითმების გამოყენებით; პრობლემის მოგვარება შესაძლო გადაწყვეტილებების ზოგადი ანალიზის გზით, როდესაც ეს ანალიზი ეყრდნობა მკაფიო მოცემულობებს, რომლებითაც პოულობს ობიექტებსა თუ ობიექტების მახასიათებლებს. ისინი კი, თავის მხრივ, ურთიერთობენ სხვა ობიექტებთან. შესაბამისად, გვიყალიბდება თანამიმდევრობათა კავშირები და სისტემურობა, რომელიც ახალ მიმართებებს ბადებს. ყოველი ახალი მიმართება, ახალი ნაბიჯი, ახალი „აჰა-განცდა“ ახალი პროდუქციაა, რომელსაც თუკი კიდევ ერთხელ გამოვიყენებთ, რეპროდუქციად გადაიქცევა და იქნება არა გამოგონება, არამედ – მოგონება.

მაშასადამე, რეპროდუქციული აზროვნება წინარე გამოცდილებებით და უკვე მიღებული ცოდნით ტრის პრობლემას. იგი განზოგადდება იმ ინფორმაციის, რომლის სეგმენტებად დაშლას და კვლავ დაკავშირებას გარკვეული ვარჯიში სჭირდება. ამ ვარჯიშის ცოდნა კი რეპროდუქციული აზროვნების უფლება და უპირატესობაა.

ამიტომაც მიიჩნევა ჯონ დიუი განათლების ინტელექტუალურ მიზნად და მის არსად ყურადღებიანი, საფუძვლიანი და სხარტი აზროვნების ჩვევათა ჩამოყალიბებას და წვრთნას სწორედ ისე, როგორც კუნთებს ავითარებენ ხოლმე მხოლოდ მათთვის განკუთვნილი ვარჯიშით: „აზროვნების ფუნქციის განცალკევებით გავარჯიშება ისე, როგორც ზოგიერთი დანადგარი კუნთებს ამუშავებს, ცალკეულ საგნებთან ერთად შესაძლებელია ოპერაციათა ერთობლიობით, რაც გონებრივ მანქანას ქოქავს და ნებისმიერ თემზე მუშაობას აიძულებს. ეს ერთობლიობა არის მეთოდი, რომელიც უნდა უზრუნველყოფდეს პირობებს, რომლებიც ინდივიდუალურ საჭიროებებსა და უნარ-ჩვევებს მოერგება და მუდმივად განავითარებს კონკრეტული პიროვნების დაკვირვების, იდეათა შემუშავებისა და კვლევის უნარს“.

მეთოდის ეფექტურობისა და საზღვრების დამდგენად ჯონ დიუის მიაჩნია მხოლოდ ის მასწავლებელი, რომელიც ბეჯითად შეისწავლის როგორც მოს-

წავლეთა გონებრივ ინდივიდუალურ ოპერაციებს, ისე სასკოლო პირობების ზეგავლენას ამ ოპერაციებზე. მხოლოდ მათ შეიძლება მივანდოთ შემუშავება სწავლების საკუთარი, ვიწროდარგობრივი მეთოდებისა, რომლებიც კონკრეტულ საგნებში მისაღწევ შედეგებზეა ორიენტირებული. მათგან კი, ვინ არც მოსწავლეთა ინდივიდუალურ შესაძლებლობებს იცნობს და არც იმ გარემოებებს, რომლებსაც მათზე ზეგავლენის მოხდენა შეუძლია, საუკეთესო ტექნიკური მეთოდებითაც ვერ მივიღებთ შედეგებს მანამ, სანამ მოსწავლეები დამოუკიდებლად არ გამოიმუშავენენ მუშაობის ჩვევებს და ეს ჩვევები ღრმად არ გაუჯდებათ.

ასე რომ, რეპროდუქტიულ აზროვნებას ვერ განავითარებს მუდმივად ერთი რომელიმე მეთოდით მუშაობა, აუცილებელია მეთოდთა მრავალფეროვნება, რაც აგვაშორებს მიზანთან უმოკლესი გზით მისვლის არასწორ ტენდენციას, რომელსაც საგანი მექანიკურობამდე დაჰყავს და სავსებით ბლოკავს ინტელექტუალური მხარის გაღვიძებას. ამ მხრივ აქტუალობას დღესაც არ კარგავს დიუის წუხილი, რომ „ზოგჯერ მექანიკური გავარჯიშება მხოლოდ სამარცხვინო აღმასრულებელი აქტივობაა და არა აზროვნებითი მოქმედება“. „წვრთნის“ ეს მეთოდი, მისი აზრით, ცხოველთა წვრთნის დონეზე დაიყვანება. ტექნიკური უნარ-ჩვევების შეძენა ინტელექტუალურადაც შეიძლება და არა მექანიკურად. იმისთვის, რომ აზროვნების აქტი შედგეს, აუცილებელია ერუდიცია, რომელიც მუდმივად ქმედითია და მუდმივად ცხოვრებას გვიუმჯობესებს მხოლოდ მაშინ, თუკი იგი აზროვნებისა და არა მხოლოდ მესხიერების ხარჯზეა დაგროვილი.

დავიდ პერკინსს თავის წიგნში „საუკეთესო აზროვნება“²⁴ ჩაღრმავებული აზროვნების შედეგად სწავლა მიაჩნია ეფექტურად სწავლისა და ბევრად მაღალი შედეგების საწინდრად. მისი თეორიის მიხედვით, „მასწავლებლის ამოცანაა მოსწავლეთა აზროვნებისა და მსჯელობის უნარის განვითარება, რაც გულისხმობს მიღებული ცოდნის მოქნილ და აქტიურ გამოყენებას“. ეს კი აზროვნების რეპროდუქცირების, კვლავწარმოქმნის უნარია, რომლის გააქტიურება სასწავლო პროცესში მასწავლებელს შეუძლია და ხელეწიფება. პერკინსი სწორედ ამიტომ სთხოვს მასწავლებლებს, რომ ბავშვებს ახალი მასალის ახსნისთანავე ასწავლონ, თუ როგორ გაიაზრონ და ისწავლონ ეს მასალა. გარდა ამისა, მოსწავლეებისთვის დროდადრო წყვილებში ან ჯგუფებში მეცადინეობის, ასევე სხვადასხვა სტრატეგიების შეთავაზება მათში ამ

²⁴ The Mind's Best Work (Harvard University Press, 1981).

პოზიტიური სააზროვნო მეთოდის განმტკიცებას შეუწყობს ხელს. მთავარია, მათთვის გასაგებ ენაზე ავხსნათ, როდის და რატომ არის ესა თუ ის სტრატეგია (**ჩანაწერის გაკეთება, მასალის დამუშავება, საკუთარი თავისთვის კითხვების დასმა...**) განსაკუთრებით სასარგებლო. თუკი მოსწავლეებს თითოეული სტრატეგიის სხვადასხვა კონტექსტში გამოყენების საშუალებას მივცემთ, ეს მათ რეპროდუქტიულობას გაზრდის და ეფექტურ სწავლა-სწავლებას შეუწყობს ხელს.

სწავლების პერკინსისეული მეთოდები: **დაკავშირება, მიმართებების დამყარება, პრობლემური სიტუაციის შექმნა** – უზრუნველყოფს მოქნილ აზროვნებას და გადატანითი (ტრანსფერული) უნარების წარმოქმნას, რათა მოწაფემ მომავალში უფრო ადვილად შეძლოს მისი უცნობ სიტუაციებში გამოყენება. იმისათვის, რომ სწავლება აზროვნებაზე ფოკუსირებულ ხანგრძლივ პროცესად ვაქციოთ, მოგვეთხოვება, უზრუნველყოთ ისეთი სასწავლო სიტუაციები, რომელშიც მოსწავლეები იფიქრებენ ამა თუ იმ საკითხზე და არაერთხელ დაუბრუნდებიან მას სხვადასხვა შემთხვევებში; ასევე აუცილებელია უკუკავშირი და კრიტერიუმები, რის მიხედვითაც შევაფასებთ, თუ როგორ არიან დაუფლებულნი მოწაფეები აზროვნების მოქმედებებს, რა აქვთ კიდევ გასაკეთებელი იმისათვის, რომ კარგად გაიგონ ესა თუ ის საკითხი, რათა მომავალში მზა ცოდნის გარეშე ჩასწვდნენ ახალ პრობლემურ სიტუაციას და უკვე ახალი სააზროვნო გამოცდილებით გაიკვალონ გზა ადამიანური აზრის სიმაღლეებისაკენ, იქითკენ, სადაც ნაცნობი სქემებით ოპერირება მთავრდება და „პროდუქტიული“, „გენერაციული“, „კრეატიული“ პროცესები იწყება.

აზროვნების ამ შემოქმედებით არეს, პირობითად ოდოსის არეს ვუწოდებთ იმდენად, რამდენადაც ამრი მუდმივ გზას გადის და ამ გზაზე ცდისეული ვარიაციებით აბსოლუტურად ახალი ცოდნით თუ გამოცდილებით იმოსება იქამდე, ვიდრე ახალ პროდუქტს არ დაბადებს და კვლავ სვლისთვის ათვლის ახალ წერტილს არ აიღებს.

ამდენად, პროდუქტიული აზროვნება ისეთი ფსიქიკური შემეცნებითი პროცესია, რომლის საშუალებითაც შესაძლებელი ხდება არა მხოლოდ უკვე ნაცნობი მიზეზ-შედეგობრივი კავშირებისა და მიმართებების დამყარება გარე სამყაროს მოვლენებსა და ობიექტებს შორის, არამედ არსებული აზრობრივი სტრუქტურების მიღმა ახალი მიმართებების ძიება და მათი დაკავშირება ამა თუ იმ მოვლენასთან. ხოლო თუკი ფსიქოლოგიური დაყოფის კრიტერიუმში აზროვნების პროცესის შედეგს ითვალისწინებს, ალბათ, შესაძლებელია

ითქვას, რომ პროდუქტიული აზროვნება შემოქმედებითი ტიპის აზროვნებაა, რადგან მის შედეგსაც რაიმე ახალი კანონზომიერების აღმოჩენა ან ახალი პრობლემის გადაწყვეტა წარმოადგენს.

შემოქმედებითი პროცესის ხუთი საფეხურის, ფაზის შესახებ მოგვითხრობს მიჰაი ჩიქსენტმიჰაი კრეატიულობის შესახებ თავის წერილებში:

- პირველი „მომზადება“, განწყობა და ქვეცნობიერსა თუ ცნობიერში ინტერესის აღმძვრელ საკითხებში ჩაფლობა.
- მეორე ფაზა ინკუბაციის, ქვეცნობიერში იდეათა უჩვეულოდ დაკავშირებისა და მოულოდნელი კომბინაციების პერიოდია.
- მესამე ინტუიციის გამოვლენაა, „აჰა“-ს და შემდეგ „ევრიკა“-ს მომენტი.
- მეოთხე შეფასების ფაზაა და ხშირად სააზროვნო პროცესის ყველაზე ემოციური ნაწილიც, თვითკრიტიკისა და „სულში ჩახედვის“ პერიოდი. ამ ეტაპზე ხდება იდეის ღირებულების შეფასება და კარგად გამოჩნდება ხოლმე დარგისა და სფეროს შინაგანი კრიტერიუმები.
- მეხუთე კომპონენტი დამუშავებაა და იგი ყველაზე მეტ დროსა და მძიმე შრომას, 99%-იან ოფლისღვრას ითხოვს.

თუმცა აქვე აღნიშნულია, რომ შემოქმედებითად მოაზროვნე ადამიანი მხოლოდ დამუშავების ბოლო, გრძელ ეტაპზე არ იწყებს შეუპოვარ შრომას. პროცესის ამ ნაწილს მუდმივად წყვეტს ინკუბაციის პერიოდები და პატარა-პატარა გამოცხადებები. ამ დროს ბევრი ახალი იდეა ჩნდება, რომლებიც საწყის აზრს საბოლოო შტრიხებს სძენს.

რაკი პროდუქტიული აზროვნების პროცესი რეპროდუქტიული აზროვნების შემდგომად ვითარდება, მიიჩნევენ, რომ იგი რეკურსიული უფრო მეტადაა, ვიდრე ხაზოვანი და გამეორებების, წრიული ტრიალის, იდეების რაოდენობა საკითხის სიღრმესა და ხედვის სიფართოვეზე დამოკიდებული. ხანდახან ინკუბაციის პერიოდი რამდენიმე წელიწადს, ხანდახან კი რამდენიმე საათს გრძელდება. ხდება ისეც, რომ პროდუქტიული აზრი, კრეატიული იდეა ერთ ღრმა და უამრავ პატარა აზრს მოიცავს. ზოგ შემთხვევაში ძირითადი აზრი შეიძლება ნელა, ცალკეული დამოუკიდებელი აფეთქებების სახით გამოჩნდეს და მათ ერთიანად ჩამოყალიბებას წლები დასჭირდეს. თუმცა სკოლამ, განათლების დაწესებულებებმა ყოველთვის უნდა მისცეს ბიძგი პატარა-პატარა „აჰა“ მომენტებს. უფრო მეტიც, სკოლა ის ადგილი უნდა იყოს, სადაც ბავშ-

ვობიდანვე შთააგონებენ ადამიანური აზრის უპირატესობას სხვა ნებისმიერ რეპროდუქციულ აზროვნებაზე, მის შემოქმედებით ძალას და სამომავლო შესაძლებლობებს რაც შეიძლება ხშირად უნდა გაესვას ხაზი, რათა მოწაფე მხოლოდ მეთოდოლოგიური, რეფლექსიური ზონებიდან ახალ საწყისზე, ახალ გზებზე გადავიყვანოთ.

ყველა ჩვენგანში დაბადებიდან მეთოდოსთან ერთად ცხოვრობს ერთი შემოქმედი – ერთი ოდოსი, რომელიც მიზეზთა გამო ჯინჯით გამოვამწყვდიეთ, შევკვეცეთ ან დავამუნჯეთ. მთავარია, როგორღაც კვლავ ვიპოვოთ ოქროს გასაღები მის გამოსახსნელად და ის, რაც ჩვენ დაგვემართა, სხვებს მაინც არ დავმართოთ. გზა შორს წაგვიყვანს, ჯინი სურვილებს აგვისრულებს თუ სკოლას ვატერ(პო)ლოოდ არ გადავაცეცეთ, ვინძლო ბავშვის დახატული დემიურგის ძალაც, როგორც ლოგოსი, გულით ვიწამოთ. ვინ იცის, იქნებ ერთ-ხელ მართლაც (გა)დაგვარჩინოს.

შემოქმედებითი აზროვნების, პროდუქტიული სწავლის ხელსაწყოები

სიხარულის ნაცვლად აღმზრდელი ბიძის აღშფოთებას რომ გამოიწვევდა, არ იცოდა ტალოსმა, რომელსაც ხერხის შექმნა თევზის ფარფლებმა შთააგონა, ფარგალიც გამოიგონა, მისი მეშვეობით ხის ნაჭერზე წრე დახაზა, გამოთალა, გამოთლილ ნაჭერს ტრიალი აიძულა და შემდეგ თიხის ჭურჭლის დაზგაც დაამზადა. ვინ იცის, კიდევ რას არ გამოიგონებდა იგი, რომ არა დედალოსის შური და გამეტება.

თუმცა მათი დრო წარსულს ჩაბარდა და დღეს ყველას მოგვეხსენება, რომ სასწავლო პროცესში შემოქმედებითი, პროდუქტიული აზროვნების განვითარება ყოველი ჩვენგანის უმთავრესი ამოცანაა. შემოქმედება სიკეთე და სათნოებაა, თუმცა ისიც უნდა გავითავისოთ, რომ მისკენ სავალ გზაზე ადამიანს შეიძლება არაერთი დაბრკოლება შეხვდეს. მთავარია, ვიცოდეთ ხერხები, რომელთა დახმარებით გზიდან არასოდეს გადავიჩეხებით და გაგვჩინდეს სამუშაო ხელსაწყოები, რომლებიც ამ ხერხების გამოყენებაში დაგვეხმარება.

რადგან ოდესღაც ქართულ ენობრივ სივრცეში ტალოსის მიერ გამოგონილი ინსტრუმენტის სახელი ისე განზოგადდა, რომ რეალურ და დიდ ძალასთან უკვე ყოველთვის უპირატესია („ხერხი სჯობია ღონესა, თუ კაცი მოიგონებსა“), რადგან სადგისი, ჭყინტი ყველი და ნაცარი – ის ხელსაწყოებია, რომელთა გამოყენებით შესაძლოა დევები დაამარცხო, ხოლო გამოუყენებლობით – ერთ დღესაც კავკასიონის ქედზე მიგაჯაჭვონ. ცხადია, უნდა ვაღიაროთ მათი მნიშვნელობა და ამ „უტილიტარულ ხრიკებზე“ რაც შეიძლება ბევრი ვიფიქროთ. სააზროვნო ინსტრუმენტებს, რომლებსაც ასე უცნაურად ვიღებთ ან არ ვაღიარებთ, ხომ ძალიან შორს შეუძლია ჩვენი წაყვანა ან მთელი ჩვენი შეგრძნებების, ემოციონალობის, შემეცნების დაკნინება თუ გაფართოება?!

აზროვნების ინსტრუმენტების შესახებ საუბრისას სავსებით სამართლიანად მიიჩნევენ, რომ ისინი, განსაკუთრებით, ენისა და წიგნიერების ინსტრუმენტები, მხოლოდ ისეთი მარტივი მიზნებისთვის არ გამოიყენება, რომლისთვისაც გამოიგონეს, რომ მათი მიზნები ძალიან გასცდა გამომგონებლების წარმოდგენებს. ამიტომ მათზე მსჯელობას ენის ინსტრუმენტებზე საუბრით იწ-

ყებენ. კირან იგანის აზრით, სწავლა-სწავლებისთვის ძალიან მნიშვნელოვანი სწორედ ის მარტივი ინსტრუმენტებია, რომლებსაც ყოველთვის სათანადოდ ვერ იყენებენ და დროდადრო მათ საერთოდაც ივიწყებენ ხოლმე, მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვების იმ კულტურული სიმდიდრეების სამყაროში გადაყვანა შეუძლია, რომელიც მარტივი წიგნიერების კარიბჭის მიღმაა მოქცეული.

ფსიქოლოგ დავიდ აუსუბელის (David Ausubel) მტკიცებით, ერთ-ერთი ასეთი ინსტრუმენტი გახლავთ „წინასწარი ცხრილი“, რომელსაც მოსწავლისთვის მომავალი სასწავლო მასალის სტრუქტურის წინასწარ გაცნობით მათი შედეგების ბევრად გაუმჯობესება შეუძლია და, რომელიც, მიუხედავად იმისა, რომ ძველი პრინციპების გამეორებაა, იდეის წარდგენის საუკეთესო საშუალებად მიიჩნევა:

- ადამიანებს უთხარით იმის შესახებ, რაზეც მათთან ლაპარაკს აპირებთ;
- მოუყევით სათქმელი;
- ამის შემდეგ კი უკვე ნათქვამზე ესაუბრეთ.

თავის მხრივ, კირან იგანი, ძირითადი შემეცნებითი ინსტრუმენტების იმგვარ ნაკრებს გვთავაზობს, რომელთაგან განსაკუთრებით, პირველი ოთხი, მნიშვნელოვანია სიმბოლოთა ყველა სისტემის შესწავლისათვის, მათემატიკიდან და მუსიკიდან დაწყებული, ნებისმიერი ცოდნისა და გამოცდილების ყველა ფორმით დასრულებული. მაშ, ეს ხელსაწყოებია:

- **ამბავი**, რომელსაც მოსწავლეები წარმოსახვის საშუალებით ცოდნის დამუშავებისთვის იყენებენ. ამბებს რეალური სამყაროს შინაარსის განსაზღვრა შეუძლია, რეალური სამყაროს ამგვარი ჩამოყალიბება კი სწავლების ყველაზე დიდ ღირებულებად მიიჩნევა. ამდენად, იგი ერთ-ერთი ყველაზე ძლიერი შემეცნებითი ინსტრუმენტია.
- **მეტაფორა** საშუალებას გვაძლევს, ერთი საკითხი მეორის საშუალებით დავინახოთ. ეს უჩვეულო უნარი ადამიანის ინტელექტუალური გამჭრიახობის, კრეატიულობისა და წარმოსახვის ძირითადი შემადგენელი ნაწილია და მოსწავლეებისთვის მის შენარჩუნებაში დახმარება, მათი სწავლების პროცესში ხშირად გამოყენება ენერგიულად და მოქნილად კითხვასა და აზროვნებაში გვეხმარება.
- **ბინარული დაპირისპირებანი** ცოდნის მოწესრიგებისა და კატეგორიებად დაყოფის მნიშვნელოვანი და ძლიერი ხელსაწყოებია. ამგვარ დაპირის-

პირებას თითქმის ყველა ამბავში ვხვდებით და მათ ცოდნის ბევრი კომპლექსური ფორმის საწყისი განაწილების დროს გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება. ყველაზე ძლიერი დაპირისპირებანი, მაგალითად, კარგი/ცუდი, უსაფრთხოება/შიში, შეჯიბრი/თანამშრომლობა – ემოციურად დატვირთულია და შინაარსთან დაკავშირების შემთხვევაში შემოქმედებითი ხდება.

- **რიტმა, რიტმი და სტრუქტურა** ნებისმიერი შინაარსისთვის დასამახსოვრებელი, აზრის შემცველი და მომხიბვლელი ფორმის მიცემის ძლიერი ინსტრუმენტებია. ძალიან დიდია როგორც მათი როლი სწავლებისას, ისე – მათი მნიშვნელობა ენის რიტმისა და სტრუქტურის წარმოსახვისა თუ ძირითადი ემოციების გააქტიურებისათვის.
- **ხუმრობები და იუმორი** ენის ფუნქციონირების ძირითადი საშუალებების მაჩვენებელი ინსტრუმენტებია. ამავე დროს ისინი მოსწავლეებს ცოდნის ელემენტებთან თამაშისა და სწავლის სარგებლის აღმოჩენის შესაძლებლობას აძლევს და ეხმარება, არ „დაავიწყდეთ“ წარმოსახვა და შეინარჩუნონ წესების მკაცრი, საყოველთაოდ აღიარებული გამოყენების წინააღმდეგ ბრძოლის უნარი. ეს ინსტრუმენტები მოსწავლეებს მათი ცოდნის მრავალ განზომილებას დაანახებს და გონების მოქნილობის განვითარებას შეუწყობს ხელს.
- **გონებრივი გამოსახულებები** ძალიან დიდი ემოციური მნიშვნელობის ხელსაწყოებია. ისინი ჩვენს მთელ ცხოვრებაზე ახდენს გავლენას. ვიზუალური სახეებით გაჯერებულ საზოგადოებაში შესაძლოა, უფრო მეტად მნიშვნელოვანი იყოს მოსწავლეებისათვის ისეთი სივრცის შექმნა, სადაც ისინი საკუთარი გონებრივი გამოსახულებების ჩამოყალიბების სწავლას შეძლებენ. ჩვენ შეგვიძლია, ადვილად დავივიწყოთ სიტყვების მეშვეობით წარმოქმნილი უნიკალური სახეების ძალა, რადგან ხშირად სახეს უფრო მეტი წარმოსახვითი და დასამახსოვრებელი ძალა აქვს, ვიდრე ეს მხოლოდ კონცეფციას ექნებოდა. ორივე ერთად შეიძლება კიდევ უფრო ძლიერი ეფექტის მქონე აღმოჩნდეს. ამრობრივი, გარე სახეებისგან განსხვავებული გამოსახულებების გამოყენებამ სერიოზული როლი უნდა ითამაშოს სწავლისა და სწავლების საქმეში.
- **ჭორი** ხშირად უსარგებლო სიამოვნებად ფასდება, თუმცა სწავლის პროცესში მნიშვნელოვანი წვლილის შეტანა შეუძლია. ჭორი სოციალური ურთიერთობების ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი ფორმაა. მასში ჩართვა ადვილია და ეს, ჩვეულებრივ, სასიამოვნო პროცესად ითვლება.

ამდენად, ჭორობა, მოვლენების ნარატივის საშუალებით გადმოცემის ჩათვლით, მთელ რიგ უნარებს აერთიანებს. მას მოსწავლეების ცოდნის წარმოსახვითი გაგების გაფართოება შეუძლია. ჭორის საშუალებით შესაძლებელია მოსწავლეების ენასა და, განსაკუთრებით, მეპირმეტყველებაში მნიშვნელოვანი ელემენტებისა და შესაძლებლობების განვითარება.

- **თამაში** დაკავშირებული შემეცნებითი ინსტრუმენტი ან ინსტრუმენტების ნაკრებია. ის აღდამიანებს იმ ობიექტებისაგან გათავისუფლებში ეხმარება, რომლებთანაც მჭიდროდ არიან გადაჯაჭვულნი. მაგალითად, „კლასობანას“ თამაშისას ბავშვები სკოლაში ქცევის ნორმებსა და შეზღუდვებს გაიზიარებენ. ისინი სიამოვნებას შემბოჭველი სამყაროს პაროდირებით იღებენ. თამაშს ასევე შეუძლია მოსწავლეების თვითკონტროლის უნარის განვითარება და მისი მნიშვნელობის გააზრება. თამაშის დროს ისინი სწავლობენ, რომ იმპულსურად კი არ იმოქმედონ, არამედ მოქნილ წესებს უნდა მისდიონ. მათ შეუძლიათ წარმოიდგინონ, რომ ტირიან, სინამდვილეში კი – თვალთმაქცობისაგან სიამოვნება მიიღონ.

- **საიდუმლო** მოსწავლეთა ყოველდღიური გარემოს მიღმა არსებული ცოდნის საშუალებით მათი ჩართულობის განვითარებისთვისაა საჭირო. მოსწავლეებს უჩნდებათ მიმზიდველი განცდა, რომ კიდევ ბევრი არაჩვეულებრივად შთამბეჭდავი რამაა აღმოსაჩენი. ყველა საგნის კურიკულუმს აქვს თავისი საიდუმლო, ჩვენი საქმე კი მოსწავლეთათვის ამ შინაარსის გაგნობისას მისი უფრო მდიდარი და ღრმა შინაარსის ისეთი წარდგენა უნდა იყოს, რომ მათი გონება სწავლის თავგადასავალში ჩააბას.

სასწავლო პროცესში კირან იგანის ეს სააზროვნო ხელსაწყოები/ინსტრუმენტები, ალბათ, ბევრ ჩვენგანს წარმატებით გამოუყენებია, ხოლო ვისაც არა – შეუძლია ღრმად იწამოს, რომ ისინი, ერთად აღებული, ტროას ცხენია, რომლითაც ბავშვების სულსა თუ გულში, გონებაში შეღწევა და საგაკვეთილო „ომების“ მოგება ბევრად უფრო მარტივი, სასიამოვნო და, რა თქმა უნდა, უდანაკარგო იქნება, ვიდრე ნებისმიერი სხვა ძალისხმევის გამოყენება.

