

## სწავლის სწავლის ცნება და განწყობის თეორია

მაია გედევანიშვილი, შორენა სამაგლიშვილი, თეა ბერძენიშვილი  
განათლების რეფორმის პროექტი "ილია ჭავჭავაძე", თბილისი, უზნაძის 52

### ანოტაცია

სწავლის სწავლა ძირითადი ცნებაა თანამედროვე სასკოლო განათლების კონცეფციაში. ამ ფენომენის კვლევა განათლების ფსიქოლოგიაში მე-20 საუკუნის 70-იან წლებში დაიწყო. მისი არსი მოსწავლის, როგორც სამყაროს აქტიური შემმეცნებლისა და გადაწყვეტილების დამოუკიდებლად მიმღები სუბიექტის ჩამოყალიბებაში მდგომარეობს. ეს მიდგომა კარდინალურად განსხვავდება საბჭოთა სასკოლო განათლების კონცეფციისგან, რომელიც მოსწავლის აღზრდის პროცესში მომეტებული იდეოლოგიზაციის გარდა, მხოლოდ კონკრეტული საგნობრივი ცოდნის შეფასებას ეყრდნობოდა. სწავლის სწავლის შეფასება კი გულისხმობს მოსწავლეში ისეთი ბაზისური, სასიცოცხლო უნარ-ჩვევების განვითარებას, რომელთა საშუალებითაც ის შესძლებს სპეციფიურ კონკრეტულ ცოდნაზე დაყრდნობით, სრულიად ახალი ამოცანების გადაჭრას ანუ მიღებული ცოდნის ცხოვრებაში გამოყენებას.

აღნიშნულ ფენომენზე მომუშავე ავტორთა კვლევების ანალიზმა გვაფიქრებინა, რომ სწავლის სწავლის ფსიქოლოგიური მექანიზმის დ. უზნაძის განწყობის თეორიის თვალსაზრისით კვლევამ, შესაძლოა, მეტად საინტერესო შედეგი მოგვცეს.

წინამდებარე ნაშრომი სწორედ ამის პირველი თეორიული მცდელობაა.

საკვანძო სიტყვები: სწავლის სწავლა. ტრანსფერი, სტრატეგია, ცოდნა, ჩვევა, კვლევა, იმედი, კომპეტენცია, მოტივაცია. ნებელობა, თვით-რეგულაცია, განწყობა, ობიექტივაცია

### შესავალი

ბოლო წლებში ზოგადი განათლების რეფორმის კონტექსტში გამოჩნდა ტერმინი "სწავლის სწავლა". ეს ცნება სათავეს დასავლეთში მე-20 საუკუნის 70-იანი წლების განათლების ფსიქოლოგიაში იღებს. მას უკავშირდება ისეთი ცნობილი ფსიქოლოგების სახელები, როგორებიც არიან პიაჟე, ვიგოტსკი, ჰეკჰაუზენი, პერკინსი, კლაუერი და სხვები.

განათლების ფსიქოლოგიის სხვადასხვა წარმომადგენლები სწავლის სწავლის განმარტებას განსხვავებულ აქცენტებს ანიჭებენ; თუმცა, ამ პირობებშიც შესაძლებელია ამ ფენომენისთვის დამახასიათებელი ზოგადი ნიშნების გამოყოფა, რადგან ამ სფეროში მომუშავე მკვლევართა უმრავლესობა კლასიკურ თეორიულ საფუძვლებს ეყრდნობა ფსიქოლოგიაში; რამდენიმე მათგანმა კი პირდაპირ "გვიბიძგა" ამ საინტერესო წარმომადგენლობაში დიმიტრი უზნაძის სახელიც ჩაგვეერთო და სწავლის სწავლის ფენომენი განწყობის თეორიის ძირითადი დებულებების ჭრილში განგვეხილა.

სწავლის სწავლის ცნების თეორიული ანალიზი

სწავლა ქცევაა. ამდენად, სხვა ქცევათა მსგავსად, შესაძლებელია ამ ქცევის დაუფლება ანუ სწავლა. სწავლის სწავლაც სწორედ ამას გულისხმობს - ეს არის სწავლის

ქცევის კოგნიტური და ემოციური რეგულაცია. ცხადია, აქ წამყვანი როლი სააზროვნო პროცესებს უჭირავს, თუმცა მათ თან აუცილებლად ახლავს ამოცანის წარმატებით გადაწყვეტის სურვილი. ეს არის ახალ ამოცანასთან შეგუების უნარი, რომელსაც თან ახლავს ამ ქცევის განხორციელების ძლიერი მოტივაცია. ამიტომაც, სწავლის სწავლის კვლევისას გამოიყოფა მისი განმსაზღვრელი ორი სფერო - კოგნიტური და აფექტური. შესაბამისად, სწავლის სწავლა, როგორც ბავშვის აკადემიური და პიროვნული განვითარების ერთ-ერთი წამყვანი ფენომენი, აფასებს არა მხოლოდ მოსწავლის სააზროვნო უნარებს, არამედ იმასაც ითვალისწინებს, თუ რამდენად მიმღებია მოსწავლე აკადემიური დავალებების მიმართ და როგორ იყენებს ის თავის სააზროვნო შესაძლებლობებს მათ შესასრულებლად.

ზოგიერთ ავტორთან სწავლის სწავლა განხილულია, როგორც წმინდად ფსიქოლოგიური ფენომენი, რომლის ჩამოყალიბებაში წამყვან როლს ასრულებს ინტრაფსიქიკური პროცესები. სხვები კი ხაზს უსვამენ სწავლის სწავლის დამოკიდებულებას საზოგადოებაზე და ამ საზოგადოებაში მომხდარ ცვლილებებზე. "ფსიქოლოგიურ" მიდგომებში ჩნდება ტერმინები: "მუშა მეხსიერება", "ცნების ფორმირების საფეხურები" - შერჩევა, კატეგორიზაცია, სინთეზი, შეფასება [1] "მაღალი დონის აზროვნება" (higher order thinking HOT), "აზროვნების ჩვევები და სტრატეგიები" და "სწავლება გაგებისთვის" (teaching for understanding) [2]. Weinert [3]-ს შემოაქვს "კომპეტენციის ცნება", რომელიც ცოდნისა და ჩვევების შედენასთან ერთად გულისხმობს სწავლისადმი დამოკიდებულების ჩამოყალიბებასაც.

რაც შეეხება სოციო-კულტურული მიდგომებს, აქ აანალიზებენ ისეთ ცნებებს, როგორიცაა "სწავლული საზოგადოებები" და "რისკის ქვეშ მყოფი საზოგადოებები" [4]. სწავლის სწავლის ფენომენი იძლევა იმის ახსნის შესაძლებლობას, თუ როგორ ახდენს ადამიანი ახალი ამოცანის გადაჭრას თავისი უნარების ახალ სიტუაციებსა და ამოცანებზე გადატანით, შეგუებით. "სოციო-კულტურული" მიდგომები სწავლის სწავლის ფენომენის, როგორც ქცევის ჩამოყალიბებაში მოიაზრებენ ისეთი პიროვნების აღზრდას, რომელსაც ექნება მაღალი თვითცნობიერება და რეფლექსია და შეეძლება თავისი სწავლის ფუნქციის ეფექტური მართვა.

სწავლის ფუნქციის ცნება აერთიანებს შემდეგ ცნებებს: ცოდნა (რადაცის ცოდნა), ჩვევა (რადაცის კეთების უნარი), კვლევა (რადაცის შესწავლა-კვლევა) და იმედი (წარმატების რწმენა) [5]. ცოდნა გულისხმობს ფაქტების ცოდნას, დეკლარატიული ან თეორიული ცოდნის მოცემულობას. ჩვევა ეხება იმის ცოდნას, თუ როგორ გააკეთო, სად და როგორ გამოიყენო კონკრეტული ცოდნა, ან სხვა სიტყვებით, ეს არის პროცედურული ცოდნა. კვლევა მოიცავს სიტუაციის შეფასებას, მიზნების ჩამოყალიბებას და მათი გადაჭრის აქტივობისთვის მზაობას. იმედის კომპონენტი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია; ეს არის სურვილი და მზაობა, რომელიც აუცილებელია იმისთვის, რომ ადამიანმა თავისი ძალისხმევა ამოცანის ამოხსნისკენ მიმართოს სირთულეებთან შეჯახების ფასად.

სწავლის სწავლის ფენომენი ნებელობის ცნებასაც უკავშირდება; პიროვნული კონტროლის ამოქმედება უკავშირდება ისეთ პროცესებს, როგორიცაა რეფლექტური აზროვნება, სწავლა, პიროვნული განვითარება და სოციო-მორალური "მე"-ს განვითარება. ეს ადამიანის ნებელობის მოქმედების ძირითადი არეებია, სადაც მიზნების ავტონომიური ფორმირება აუცილებელია ამგვარი ქცევების ეფექტური განხორციელებისათვის. ამ

მოსაზრებიდან გამომდინარე, სწავლის სწავლის ცნება მჭიდროდ უკავშირდება საკუთარი სურვილით, ნებით სწავლის ცნებას. ამიტომ, სწავლის სწავლა შეიძლება გავაერთიანოთ ავტონომიურად წარმოშობილ და მიზანმიმართულად მიმდინარე ქცევათა რიგში.

Snow-ს [6] აზრით, ახალი ამოცანა იწვევს მოსწავლის კოგნიტური და აფექტური პოტენციალის შესატყვისი სააზროვნო უნარების, კერძოდ, ამოცანის გაანალიზების ჩვევების ამოქმედებას. მოსწავლემ უნდა მოახდინოს თავისი უნარებისა და დამოკიდებულებების ახალ ამოცანასთან შეგუება ამ ამოცანის გადაჭრის მიზნით. ამასთან, თავისი იდენტურობის შენარჩუნებით, მან უნდა აჩვენოს, რომ აქვს უნარი და სურვილი საკუთარი თავი მიუძღვნას სწავლას, ცოდნის შეძენას და მოთხოვნილი ამოცანის გადაჭრას მისი კომპეტენციის ახალ სიტუაციასთან ადაპტაციის საშუალებით.

სწავლის სწავლის ცნებას უკავშირდება ასევე ტრანსფერის ანუ გადატანის ცნება. Klauer [7] განასხვავებს ტრივიალურ და არატრივიალურ გადატანას და იდენტურ და არაიდენტურ ამოცანებს გადატანის მიმართულების და ოდენობის შესაფასებლად. მაგალითად, შეფასების ამოცანები უნდა იყოს განსხვავებული იმ ამოცანებისაგან, რომელიც გამოიყენება სწავლებაში. სხვაგვარად ეს იქნებოდა სწავლის ტრივიალური ეფექტის გამოხატულების შეფასება. სწავლის სწავლის შეფასების დროს ამოცანები არის საკმაოდ მიახლოებული და ამავე დროს, განსხვავებული სტანდარტული კურიკულუმის ამოცანებისაგან და ამასთან, ვიწროდ არ უკავშირდება სპეციფიურ ჩვევებს, უნარებს და იმ შინაარსებს, რომლებიც სხვადასხვა სასკოლო საგნებში ისწავლება.

Klauer-ი [7] იყენებს სტრატეგიის ცნებას და განმარტავს მას, როგორც აქტივობის განსახორციელებელ გეგმას მოცემული მიზნის მისაღწევად. ე. ი. სტრატეგია არის მიზნის მისაღწევად მიმართული აქტივობა (goal directed activity). სტრატეგია, როგორც გეგმა შეიძლება იყოს ცნობიერი ან არაცნობიერი. თავისთავად ჩვევები და უნარები არ არის ცნობიერი და შინაგანადაა ამოქმედებული. თუმცა, ეს უნარები და ჩვევები, სწავლის სწავლის კომპეტენციების ჩამოყალიბებისას, შეიძლება გახდნენ ნებისმიერად ამოქმედებული და მიმართული მიზნის მისაღწევად ანუ მოცემული ამოცანის გადასაჭრელად იმის მიუხედავადაც კი, არიან თუ არა ისინი იმ ამოცანების იდენტური, რომლის წიაღშიც მოხდა მოცემული უნარ-ჩვევების დასწავლა.

Klauer-ი [7] განასხვავებს აგრეთვე ზოგად და სპეციფიურ სტრატეგიებს. იგი ზოგად სტრატეგიებს უწოდებს მაღალი დონის უნარებს ანუ ანალიტიკურ აზროვნებას. ხოლო სპეციფიურ სტრატეგიებს კი უწოდებს ინდუქციურ აზროვნებას. ინდუქციური აზროვნების ფორმირება არის სწავლის ხელშეწყობის და მაღალი დონის ზოგადი სტრატეგიების ფორმირების საშუალება. (სწავლის სწავლა აბსტრაქტულად ვერ ჩამოყალიბდება. იგი უნდა დაეყრდნოს კონკრეტული შინაარსების შესწავლის პროცესს. ამდენად, სწავლა, როგორც ფაქტობრივი ცოდნის დაგროვების პროცესი არის სწავლის სწავლის საფუძველი. ავტ). კლაუერის თეორიის კონტექსტში, სწავლის სწავლის ჩვევები და უნარები ანუ კომპეტენციები, შეიძლება განვიხილოთ, როგორც ზოგადი უნარების კომპლექსის ფორმირება. სპეციფიური სტრატეგიების სწავლა და გამოყენება კი უკავშირდება შესატყვისი კურიკულუმის სფეროებს. ეს სპეციფიური სფეროები არის უფრო ზოგადი, განვითარების მაღალ საფეხურზე მდგომი სფეროს ფორმირების ნაწილი; განვითარების მაღალი საფეხური კი ზოგადი, მაღალი დონის სტრატეგიების გამოყენების შესაძლებლობას იძლევა.

სწავლის სწავლის თეორიული მოდელის ცენტრალური მახასიათებელი არის სწავლის ობიექტის გამოდიფერენცირება იმ გონებრივი საშუალებებისგან, იარაღებისგან, რაც მოსწავლეს გააჩნია. ცოდნა ფორმირდება იმ პროცესში, როდესაც პიროვნება თავდაპირველი თეორიული ცოდნის გამოყენებით ცდილობს, გადაჭრას ამოცანა. ახალი ამოცანა ატარებს იმის პოტენციას, რომ ადამიანმა ანალიზის და ექსპერიმენტირების საშუალებით (რა მახასიათებლები აქვს ამოცანას, რამდენად არის იგი მსგავსი ან განსხვავებული შედარებით ნაცნობი ამოცანებისაგან და სხვა) აითვისოს ახალი ცოდნა [8]. შესაბამისად, სწავლის სწავლის კომპეტენციების შეფასება უფრო შორს მიდის, ვიდრე უბრალოდ სკოლის წარმატების შეფასება. ამ დროს ის უნარები ფასდება, რომლებიც ეხება ახალი პრობლემის ანალიზს და ამის შედეგად ახალი ცნებებისა და ზოგადად ახალი ცოდნის ფორმირებას.

ის ავტორები, რომლებიც სწავლის სწავლის ფენომენის თეორიულ საფუძველს პიაჟეს მოდელში ხედავენ, განასხვავებენ ერთის მხრივ, აზროვნების და სწავლის ზოგად პროცესებს და მეორეს მხრივ, სასწავლო საგანში დახელოვნებას. ეს უკანასკნელი ფოკუსირებულია სკოლის ტრადიციულ შეფასებაზე, ხოლო პირველი კი სწავლის სწავლის კომპეტენციის შეფასებაზე. ფოკუსი კეთდება ფორმაზე, იმაზე თუ “როგორ” და არა შინაარსზე. სწორედ ამიტომ მოსწავლის შესაფასებელი დავალებების შინაარსი და ფორმა არ იმეორებს სკოლაში ნასწავლს. ამ შემთხვევაში შეფასების მიზანია იმის აღმოჩენა, თუ რამდენად ახდენს მოსწავლე თავისი “გონებრივი იარაღების” (სააზროვნო სტრატეგიების) გადატანას ანუ ტრანსფერს ახალ ამოცანაზე ანუ როგორ გამოიყენებს მოსწავლე უკვე ათვისებულ ფორმას. თუმცა კოგნიტურ სფეროში შინაარსსა და ფორმას შორის მხოლოდ ფორმალური განსხვავება არსებობს. მაგალითად, ამოცანები, რომლებიც გამოიყენება ანალიტიკური აზროვნების შესაფასებლად, არ არის აუცილებლად მათემატიკის კურიკულუმიდან აღებული, თუმცა ჩვევები, რომლებიც აუცილებელია ამ ამოცანის ანალიზისა და გადაჭრისათვის, ფაქტიურად იგივე რჩება.

განვითარების და ეპისტომოლოგიური მიდგომები სწავლის სწავლას განსასაზღვრავს, როგორც კომპლექსურ ცნებას; კოგნიციის ტერმინებში, სწავლის სწავლა ნიშნავს მზაობას იმისათვის, რომ ადამიანი შეეგუოს და გადაწყვიტოს ის ახალი ამოცანა, რომელიც განსაზღვრულია და შემოთავაზებულია გარემოთი ანუ ამოცანის პირობებით. სხვა სიტყვებით, სწავლის სწავლა ის პროცესია, რომელშიც ამოცანა ამოქმედებს სუბიექტის შინაგან ბალანსირებულ მდგომარეობას, რომელიც, თავის მხრივ, უზრუნველყოფს სწავლის შესაძლებლობას და სწავლის შეძენის პროცესის სტრუქტურირებას. ეს შეიძლება განვიხილოთ, როგორც ასიმილაციასა და აკომოდაციას შორის დინამიური ურთიერთობა [8]. ეს დინამიური ურთიერთობა უზრუნველყოფს სუბიექტისთვის ახალი შინაგანი სტრუქტურის ჩამოყალიბებას და აძლევს მას გარემოს რესტრუქტურირების იმპულსს.

სწავლის სწავლის აფექტური ფაქტორების ფორმირებაში გადამწყვეტ ზეგავლენას ახდენს პიროვნების რწმენები. აღნიშნულ საკითხს განვითარებისა და მოტივაციური თეორიები განსხვავებულ ინტერპრეტაციას უკეთებენ. განვითარების მიდგომის მიხედვით, სელფთან (მე-სთან) და კონტექსტთან დაკავშირებული რწმენების ჩამოყალიბება და ცვლილება განიხილება სწავლასთან დინამიურ ურთიერთობაში და იმ მოთხოვნებთან მიმართებაში, რომელსაც აყენებს სკოლა და განათლება ზოგადად.

მოტივაციის თეორიაზე დაფუძნებული მიდომა კი ხაზს უსვამს სწავლაში და სკოლის წარმატებაში თვითრეგულაციის ცნებას.

თვითრეგულაციის განვითარება ეხება როგორც აქტუალურ პროცესს, ასევე ინდივიდის რეფლექსიას ამ პროცესზე. ეს რეფლექსიები ყალიბდება ადამიანის პიროვნულ რწმენებად ანუ ღირებულებებად. რწმენების შინაარსი და ასევე, ფსიქოლოგიური ფუნქცია განსხვავებულია სხვადასხვა ადამიანებში და დრო და დრო იცვლება. ეს ცვლილება დამოკიდებულია სიტუაციის თავისებურებებზე. რწმენები, რომლებიც მონაწილეობს სწავლის სწავლის ჩამოყალიბებაში უკავშირდება სწავლისა და სწავლების მრავალფეროვან მოთხოვნებს. კერძოდ, იმას თუ რაზე აკეთებს ამ მრავალფეროვნებიდან პიროვნება არჩევანს. ამასთან, რწმენები ატარებს განსხვავებულ ფუნქციებს, კერძოდ, რწმენები ან უბიძგებს ან აბრკოლებს პიროვნების მოქმედებას. სწორედ ამიტომ შეიძლება ითქვას, რომ პიროვნული რწმენები მონაწილეობს სწავლასთან დაკავშირებული აქტივობების წარმართვაში.

განვითარების თეორია და ამ თეორიის ჩარჩოებში ჩატარებული მე-კონცეფციის კვლევა, ამტკიცებს, რომ განვითარების შედეგად ადამიანს უყალიბდება მრავალგანზომილებიანი და იერარქიულად განლაგებული მე-კონცეფცია ანუ რწმენების ნაკრები [9]. ბავშვები უბრალოდ კი არ უმატებენ თავიანთ მე-კონცეფციას საკუთარი თავის შესახებ ახალ განზოგადებებს, არამედ საკუთარ თავს იმ ტერმინებით აფასებენ, რომლებიც მათი სოციალური კოგნიციის ონტოგენეტიკურ განვითარებას შესაბამება. ამდენად, მოსწავლის მე-კონცეფცია თანდათანობით პროგრესს განიცდის; თავდაპირველად ის საკუთარ თავს აფასებს ფიზიკურ ტერმინებში და მხოლოდ შემდეგ გადადის თავისი თავის ფსიქოლოგიური ნიშნებით დახასიათებაზე [9].

ბავშვისთვის მოსწავლის როლში გადასვლა წარმოადგენს განვითარების ახალ ამოცანას [10]. დაწყებით სკოლაში ბავშვის წინაშე ახალი ინსტიტუციონალური მოთხოვნები ჩნდება; მას მოეთხოვება ასაკთან შესატყვისი ქცევის ნორმების და სტანდარტების დაკმაყოფილება. მოსწავლის შეფასებაც სწორედ ამ ნორმებთან შესატყვისობაში მოხდება. კერძოდ, ფოკუსი კეთდება სწავლის უნარზე და მოსწავლის შეგუებაზე “კულტურის ტექნოლოგიურ ეთოსთან” [10]. მოსწავლე სკოლის სირთულეებზე ჩვევების ჩამოყალიბებით რეაგირებს. ეს ჩვევები თანდათან გენერალიზდება მოსწავლის სკოლასთან დაკავშირებულ რწმენებად; ამის მაგალითია იმ რწმენის გაჩენა, რომლის მიხედვითაც განათლება და წარმატებები სკოლაში ძალიან მნიშვნელოვანია.

განვითარების თეორიის მიხედვით, რწმენები არის მრავალფენიანი და მრავალდონიანი და ქმნის კომპლექსურ “მე“-ს. ორივე, მე-სთან დაკავშირებული და კონტექსტთან დაკავშირებული კომპეტენციები ანუ რწმენები შემდგომში განისაზღვრება, როგორც კოგნიტური სქემები. ეს ორგანიზებული ცოდნის სტრუქტურა შეიცავს პიროვნულ ნიშნებს (თრეიტებს), ღირებულებებს, მე-ს შესახებ სემანტიკურ და ეპიზოდურ მოგონებებს და მე-ს რელევანტური ინფორმაციის პროცესირებას .

კვლევამ, რომელიც ეხებოდა პიროვნების ქცევის მიმდინარე სიტუაციასთან კავშირს, აჩვენა, რომ პიროვნება - სიტუაციის დინამიური ტრანსაქციები უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე პიროვნების მყარ თვისებებზე (თრეიტებზე) დაფუძნებული მიდგომა [11]. სიტუაციასთან დაკავშირებული ცვლილებები არ არის შემთხვევითი. ისინი ინდივიდის შედარებით სტაბილურ მახასიათებლებს გამოხატავს. პიროვნება-სიტუაციის

ტრანსაქციების სირთულე მოითხოვს, რომ პიროვნება განვიხილოთ, როგორც ამ პროცესზე ორიენტირებული ცნება.

ამ სირთულის მოგვარებას პასუხობს პიროვნების კოგნიტურ-აფექტური პროცესის სისტემის მოდელი [12], რომელიც პიროვნების კონცეფციაში სიტუაციების, მოვლენების და კონტექსტების როლს აერთიანებს. ამ მოდელის მიხედვით, ინდივიდები განსხვავდებიან იმის მიხედვით, თუ სიტუაციების რა მახასიათებლებზე აკეთებენ ისინი ფოკუსირებას, როგორ ახდენენ ისინი ამ მახასიათებლების კოგნიტურ და ემოციურ კატეგორიზაციას და კოდირებას; გარდა ამისა, იმის მიხედვითაც, თუ როგორ აქტივირდება ეს კოდირებული ინფორმაცია და როგორ ურთიერთქმედებს პიროვნების სისტემის სხვა კოგნიციებთან და ემოციებთან. ამ მოდელის მიხედვით, ადამიანები მხოლოდ პასიურად კი არ რეაგირებენ სიტუაციებზე, არამედ არიან აქტიური და მიზანზე მიმართული აგენტები, რომლებიც გეგმავენ და იწვევენ ცვლილებებს და თვითონ ქმნიან სიტუაციებს. ანალოგიურად, სკოლის კონტექსტში, მოსწავლეები შეიძლება განვიხილოთ აქტიურ აგენტებად, რომელთა სუბიექტური ინტერპრეტაციები კლასის სხვადასხვა სიტუაციების შესახებ განსაზღვრავს მათ მიერ არჩეულ მიზნებს. ეს სიტუაციური ინტერპრეტაციები კი, თავის მხრივ, დამოკიდებულია მათ რწმენებზე და საკუთარი თავის აღქმაზე.

მიღწევის თეორიის მიხედვით, პიროვნების და გარემოს ფაქტორები წარმოადგენს მოტივაციის აუცილებელ კომპონენტებს [13]. მიზნის დასახვის დროს პიროვნების სურვილის საფუძველზე აქტივირდება პიროვნების სხვადასხვა კოგნიტური და აფექტური პასუხები, რომლებიც მიღწევის სიტუაციის შესაბამისია. ეს ასახავს მოსწავლის ზოგად ორიენტაციას სასკოლო სიტუაციაზე და ამოცანაზე. გარდა ამისა, ის უკავშირდება სხვა რელევანტურ რწმენებსაც, რომლებიც შეეხება განზრახვას, კომპეტენციას, წარმატებას, უნარს, ძალისხმევას, შეცდომებს და სტანდარტებს [13]. ამ სხვადასხვა რწმენების ინტეგრირებული და ორგანიზებული ბუნება უზრუნველყოფს მიზნის მიღწევის სქემის გამოყენებას.

მიზანზე ორიენტაცია შეიძლება განვიხილოთ, როგორც ცოდნის სტრუქტურა, რომლის აქტივაციაც დამოკიდებულია კონტექსტუალურ გარემოზე და გარემოს მანიშნებლებზე. მიზნის მიღწევის სხვადასხვა ელემენტები, როგორებიცაა განზრახვა, გადაწყვეტილების მიღება, წარმატების განსაზღვრა, ძალისხმევითვის და შეცდომისთვის მინიჭებული შინაგანი მნიშვნელობები და სტანდარტები ვლინდება სხვადასხვა ხარისხით, რაც პიროვნული და კონტექსტუალური ფაქტორების ფუნქციაა. ამ ტიპის მოდელი გვთავაზობს მოსაზრებას, რომ მიზანი დინამიური ბუნებისაა და მუდმივად იცვლება კონტექსტუალური ინფორმაციის შესატყვისად. შესაბამისად, ეს ცნება გულისხმობს, რომ მიზანზე ორიენტირებულობა გავლენას ახდენს სუბიექტის მიერ სოციალური და კონტექსტუალური სფეროების აღქმაზე.

მოვლენის ფსიქოლოგიური მნიშვნელობა, მისი ღირებულება პიროვნებისთვის განსაზღვრავს პიროვნების რეაგირებას მოცემულ მოვლენაზე. მოვლენის ფსიქოლოგიური მნიშვნელობა ასევე შეიძლება განვიხილოთ, როგორც ორივე ფაქტორის - პიროვნების და სიტუაციის პროდუქტი [11]. მოსწავლის მიერ სიტუაციისთვის მნიშვნელობის მინიჭება გაივლის იდენტიფიკაციის, ინტერპრეტაციის და შეფასების პროცესებს [5]. ის თუ როგორ იგებს და აანალიზებს სიტუაციას მოსწავლე არ ემყარება მის მიერ სიტუაციის უბრალოდ

აღქმას (როგორცაა მონაცემებზე დაფუძნებული პროცესირება). მოვლენების, სიტუაციების და სხვა სოციალური ობიექტების მნიშვნელობა განსაზღვრულია იმით, თუ როგორ ახდენს მოსწავლე მათ კატეგორიზაციას (თეორიაზე დაფუძნებული პროცესირება). სუბიექტური მნიშვნელობა იქმნება წარსული გამოცდილების და მიმდინარე სიტუაციიდან მიღებული ინფორმაციის ურთირთქმედების შედეგად.

მოსწავლის მიერ სიტუაციის გაგების პირველი საფეხურია იდენტიფიკაცია და აქედან გამომდინარე შესაბამისი ცოდნის აქტივაცია. მეორე საფეხური იყოფა ორ ურთიერთდაკავშირებულ პროცესად; ესენია ინტერპრეტაცია ანუ სტიმულების თავისებურებიდან გამომდინარე დასკვნების გაკეთება და შეფასება, ამ თავისებურებებისათვის პიროვნული მნიშვნელობის მინიჭება.

ბოლო ფაზა, ანუ შეფასება განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ატარებს (მოსწავლის მიერ სიტუაციისთვის პიროვნული მნიშვნელობის მინიჭება), რადგან იგი მოტივაციის აღძვრის საფუძველია. მოსწავლის მიერ სიტუაციის გაგება და შეფასება არის მისი ამოცანის გადაჭრაში შემდგომი ჩართულობის წინაპირობა. იმისათვის, რომ მოსწავლის მიერ სიტუაციის შეფასება მისთვის სასურველ ქცევად გარდაიქმნას, მან უნდა აამოქმედოს სასურველი მიზნები და შექმნას შესაბამისი მოქმედების გეგმა. თვისებრივი განსხვავებაა მიზნის ჩამოყალიბებასა და მიზნის განხორციელებას შორის. მაგალითად, Kuhl-ი [14] მიზნის ჩამოყალიბებას უწოდებს მოტივაციურ ფაზას, რაც ითვალისწინებს იმას, თუ რომელი მიზნები უნდა განხორციელდეს, ხოლო მეორე, მიზნის განხორციელების ფაზა კი ეხება დეტერმინირებულ სწრაფვას მიზნის განსაზღვრული გზით განხორციელებისკენ. ფაქტორები და პროცესები, რომელთაც მივყავართ მიზნის არჩევამდე, ეფუძნება არსებული სიტუაციის სუბიექტურ ინტერპრეტაციას და შეფასებას. შესაბამისი ქცევა მხოლოდ მას შემდეგ იწყება, როდესაც მოსწავლემ მიიღო გადაწყვეტილება იმის შესახებ, თუ რომელი მიზანი განახორციელოს.

Heckhausen-ი [15] უფრო შორს მიდის მიზნის ჩამოყალიბებასა (goal setting) და მიზნის განხორციელებას (goal striving) შორის კონცეპტუალური განსხვავების განხილვაში. ის აყალიბებს მოტივაციის და ნებელობის სისტემურ თეორიულ მოდელს. ამ მოდელის მიხედვით, ორივე, შეფასება და მიზანზე ინტენციის ფორმირების პროცესი შეიძლება აღწეროთ, როგორც მახასიათებლები, რომლებიც წინ უსწრებს გადაწყვეტილების მიღების ფაზას. ეს არის ფაზა, როდესაც ადამიანი თავის სურვილებს მიზნების ენაზე თარგმნის. სხვა სიტყვებით, გადაწყვეტილების მიღების წინა ფაზაში, სუბიექტი აფასებს იმას, თუ რამდენად სასურველია მისთვის ესა თუ ის მიზანი და რამდენად რეალურია მისი განხორციელების შესაძლებლობები. ის შესაძლო შედეგებისა და აღნიშნული მიზნების სუბიექტური ღირებულების განსაზღვრის შესახებ სუბიექტური კრიტერიუმების საფუძველზე წინასწარმეტყველებს. სუბიექტური კრიტერიუმები, რომლებიც განსაზღვრავს არჩეული მიზნების სასურველობას და განხორციელების შესაძლებლობის რეალურობას, გამომდინარეობს პიროვნების სუბიექტური მსჯელობებიდან სიტუაციის შესახებ. ავტორები გამოყოფენ პიროვნების სუბიექტური მსჯელობის სამ კლასს: თვით-ეფექტურობის რწმენები (self-efficacy beliefs), ამოცანის ღირებულება (task value) და ანტიციპირებული ინტერესი (anticipated interest). ეს კლასები გავლენას ახდენს ინდივიდის მიერ მიზნის არჩევაზე და შესატყვისი ქცევის განხორციელებაზე.

თვით-ეფექტურობა ინდივიდის შეხედულებაა საკუთარი უნარის შესახებ, განახორციელოს სპეციფიური აქტივობა შესატყვის სიტუაციაში [16]. ამგვარი რწმენები გამოდგება პიროვნების მიერ განხორციელებული მოსალოდნელი აქტუალური ქცევის წინასწარმეტყველებისთვის. ამოცანის ღირებულება გულისხმობს იმას, თუ რა მნიშვნელობას ანიჭებს ინდივიდი მომავალ ამოცანას და შესაძლო შედეგებს. ანტიციპირებული ინტერესი კი გვიჩვენებს, რამდენად საინტერესოდ განიცდება განსახორციელებელი ქცევა.

სწავლის სწავლის აფექტური კომპონენტი გულისხმობს ერთმანეთთან დაკავშირებულ ორ სფეროს - საკუთარ თავთან დაკავშირებულ და კონტექსტთან დაკავშირებულ რწმენებს.

საკუთარ თავთან დაკავშირებული რწმენები ეხება მოსწავლის პიროვნებად ჩამოყალიბებას. ეს პროცესი უკავშირდება სხვადასხვა სასწავლო სიტუაციების მოთხოვნების ადექვატურ ინტერპრეტაციას. ამრიგად, საკუთარ თავთან დაკავშირებული რწმენები მოიცავს მოსწავლის ზოგად თვითშეფასებას, მოსწავლის მე-კონცეფციას სასწავლო სიტუაციებთან და აკადემიურ დისციპლინებთან მიმართებაში, მიზნის ორიენტაციებსა და ქცევის კონტროლის რწმენებს, ამოცანის მიმდებლობის ხარისხს, მუდმივ თვით-მონიტორინგს (self-evaluation) და პიროვნების ორიენტაციას მომავალზე.

კონტექსტთან დაკავშირებული რწმენები გულისხმობს მოსწავლის ინტერპრეტაციებს ისეთი საკითხების შესახებ, როგორცაა საზოგადოების ფართო საგანმანათლებლო კონტექსტი და მისი სუბკულტურების და კლასების ინტერესთა კონფლიქტი; კერძოდ, მოსწავლის მიერ იმის განხილვას, თუ რა როლს უნდა ასრულებდნენ მშობლები და მასწავლებლები მის განათლებაში; ასევე, მოსწავლის მიერ იმის ინტერპრეტაციას, თუ რა როლს ანიჭებს საზოგადოება მის განათლებას, მომავალს, დამოკიდებულებას მომავალი სამუშაოსადმი და სხვა.

კვლევები ადასტურებს მშობლის როლს და მშობელი-შვილის ურთიერთობებს მოსწავლის აფექტური თვით-რეგულაციის და ინტელექტუალური კომპეტენციების, სოციალურ-მორალურ სფეროს განვითარებაში [17]. სასკოლო წარმატებებზე გავლენას ახდენს აგრეთვე მოსწავლის ურთიერთობა მასწავლებელთან და თანატოლებთან. მოსწავლეების სოციალური მიზნები ურთიერთქმედებენ მათ აკადემიურ მიზნებთან, ორივე კი ზეგავლენას ახდენს მოსწავლის სასკოლო წარმატებაზე, სწავლასა და განვითარებაზე.

ამრიგად, ჩვენს მიერ ზემოთ განხილული თეორიები სწავლის სწავლის პროცესის კოგნიტურ და აფექტურ მხარეებზე ფოკუსირდება.

როგორც აღვნიშნეთ, თანამედროვე სასკოლო განათლების მიზანი მოსწავლისთვის არა მხოლოდ ფაქტიური ცოდნის მიცემაა გარკვეულ საგნებში, არამედ იმის სწავლება, თუ როგორ გამოიყენოს მან მიღებული ცოდნა ახალი ამოცანის გადასაჭრელად ანუ დაეუფლოს სწავლის სწავლის ელემენტებს. ზოგადი განათლების დასრულებისას ახალგაზრდა უნდა ფლობდეს მის წინაშე არსებული ამოცანის ადექვატური შეფასებისა და შესატყვისი ქცევის განხორციელების განსაზღვრულ ხერხებსა და მეთოდებს. ამოცანის ადექვატური შეფასება და შესაბამისი ქცევის შესრულება სწავლის სწავლის შემადგენელი ორი ძირითადი ნაწილია. ჩვენ სწორედ აქ დავინახეთ პრობლემა – რა ფსიქოლოგიური მექანიზმი შეიძლება ედოს საფუძვლად პროცესს მოსწავლის მიერ მის წინაშე მდგარი ამოცანის ადექვატური შეფასებიდან მის ეფექტურ გადაჭრამდე.



სწავლა ქცევაა. ის ბავშვის ქცევის ძირითადი ფორმაა სასკოლო ასაკში. "როდესაც და სადაც არ უნდა აღმოცენდეს ქცევა, ის გარე სინამდვილის ზემოქმედებით განისაზღვრება არა უშუალოდ, არამედ გაშუალებულიად, სუბიექტის ქცევაში მისი მთლიანობითი ასახვის, სუბიექტის ქცევის განწყობის საშუალებით" [18, გვ. 112]. სწავლის პროცესი, ქცევის ყველა სხვა ფორმის მსგავსად, განწყობითაა გაშუალებული. მის განხორციელებას ანუ გარემოს კონკრეტულ სიტუაციაზე შესატყვის რეაგირებას განწყობის მექანიზმი უდევს საფუძვლად.

თუმცა, განწყობის თეორიის მიხედვით, ფსიქიკის მუშაობის განწყობისეული პლანის გარდა, არსებობს ქცევის მეორე, უფრო მაღალი პლანიც; მასზე გადასვლა საჭირო ხდება მაშინ, როდესაც ქცევის საგანი ხელახალი გაცნობიერების, შემეცნების ობიექტად გადაიქცევა; "ეს სპეციფიური აქტი ადამიანის მოქმედებათა ჯაჭვში ჩართულ საგანს ან მოვლენას გამოჰყოფს, შეაჩერებს და დაკვირვების საგანგებო, დამოუკიდებელ ობიექტად აქცევს. ეს აქტი ობიექტივაციის სახელწოდებით აღვნიშნოთ" [18, გვ. 114]. ვფიქრობთ, სწავლის სწავლის ფენომენის ეფექტურ განხორციელებაზეც ქცევის ობიექტივაციის მექანიზმი პასუხისმგებელია. სწავლის სწავლის დაუფლება გულისხმობს სწავლის, როგორც ქცევისადმი შემეცნებელ მიდგომას, სწავლის შემეცნების ობიექტად გადაქცევას მისი ახალი, უფრო მაღალი მიზნით გამოყენებისათვის – ყმაწვილმა უნდა გააცნობიეროს ის გზა, რომელიც მას თავისი ცოდნის იმ ახალ ამოცანებზე მოსარგებად დასჭირდება, გარემო რომ წაუყენებს.

ჩვენს მიერ ზემოთ მოყვანილი ფსიქოლოგიური თეორიები განსხვავებულად და, ჩვენი აზრით, საინტერესოდ ხსნიან სწავლის სწავლის რთულ ბუნებას. თუმცა, მექანიზმი, თუ როგორ ხდება სწავლის სტრატეგიების გადატანა ანუ ტრანსფერი ახალ ამოცანაზე მათთვის აშკარად შემდგომი კვლევის საგნად რჩება. კლასური ტრანსფერის პროცესის ასახსნელად იყენებს ცნობიერი და არაცნობიერი სტრატეგიების ცნებას. სწავლის ჩვევები და უნარები არ არის ცნობიერი და შინაგანადაა ამოქმედებული. თუმცა, ეს უნარები და ჩვევები, როცა აყალიბებენ სწავლის სწავლის კომპეტენციებს, შეიძლება გახდნენ ნებისმიერად ამოქმედებული და მიმართული მიზნის მისაღწევად ანუ მოცემული ამოცანის გადასაჭრელად, იმის მიუხედავად კი, არიან ისინი იმ ამოცანების სრულიად იდენტურნი, რომლის წიაღშიც მოხდა მოცემული უნარ-ჩვევების დასწავლა, თუ არა. ჩვენი აზრით, ეს მოსაზრება უზნაძის ქცევის ორი პლანის – განწყობისეული და ობიექტივაციის დონეების მსგავსია;

სწავლის სწავლის თეორიული მოდელის ცენტრალური მახასიათებელი არის სწავლის ობიექტის გამოდიფერენცირება იმ გონებრივი საშუალებებისგან, (იარაღებისგან), რომელიც აქვს მოსწავლეს (შემეცნებელს, იმას, ვინც სწავლობს). – [8]. ვფიქრობთ, ეს პროცესი სხვა არაფერია, თუ არა ობიექტივაციის პროცესი.

მოტივაციის თეორიის მიმდევრების მიხედვით, მიზნის შეფასება და მასზე ინტენციის ფორმირების პროცესი წინ უსწრებს გადაწყვეტილების მიღების ფაზას. ეს არის ფაზა, როდესაც ადამიანი თავის სურვილებს მიზნების ენაზე თარგმნის. გადაწყვეტილების მიღების წინა ფაზაში, სუბიექტი აფასებს მიზნის სუბიექტურ ღირებულებას და იმას, თუ რამდენად რეალურია მიზნის განხორციელების შესაძლებლობა. სუბიექტური კრიტერიუმები, რომლებიც განსაზღვრავს არჩეული მიზნების სასურველობას და განხორციელების შესაძლებლობის რეალურობას, გამომდინარეობს პიროვნების სუბიექტური მსჯელობებიდან სიტუაციის შესახებ.

ვფიქრობთ, "მიზნის სუბიექტური ღირებულების შეფასება", მისი "სასურველობისა და განხორციელების შესაძლებლობის რეალურობის" დადგენა და რაც მთავარია, "სუბიექტის სურვილების მიზნის ენაზე თარგმნა" ობიექტივაციის პროცესია. ხოლო გადაწყვეტილების მიღების წინარე ფაზა კი, ჩვენი აზრით, არაცნობიერი პროცესების არეს განეკუთვნება და განწყობის ცნების შემოტანას მოითხოვს; მიზნის შეფასება მისი შემეცნების საგნად, ობიექტად გადაქცევის პროცესია, ქცევის განხორციელებას კი განწყობის შემუშავების არაცნობიერი პროცესი განაპირობებს.

ზემოთ აღვნიშნეთ, რომ სწავლის სწავლის ფენომენი მჭიდროდ უკავშირდება ნებელობის ცნებას და მოვიყვანეთ ამ პრობლემაზე მომუშავე ავტორების აზრი, რომ სწავლის სწავლის ცნება მჭიდროდ უკავშირდება საკუთარი სურვილით, ნებით სწავლის ცნებას. ასევე, სწავლის სწავლა შეიძლება გავაერთიანოთ ავტონომიურად წარმოშობილ და მიზანმიმართულად მიმდინარე ქცევათა რიგში. დიმიტრი უზნაძესთან ვკითხულობთ: "ობიექტივაციის ფაქტი არა მარტო ათავისუფლებს ორგანიზმს მომენტის ტყვეობიდან, არამედ თავისი ქცევის დაუფლებისა და ნებისმიერი წარმართვის გარდა მისი გამოყენების საზღვართა გაფართოების შესაძლებლობას იძლევა." [19, გვ. 567]. სწავლის სწავლის დანიშნულებაც სწორედ ესაა: ის, როგორც საწავლო აქტივობის სტრატეგიების ობიექტივაციის, მათი შემეცნების საგნად გადაქცევის პროცესი, ათავისუფლებს მოსწავლეს კონკრეტული, ფაქტობრივი ცოდნის "ტყვეობიდან" და სწავლის სტრატეგიების დაუფლების, მათი ნებისმიერი წარმართვისა და გამოყენების საზღვართა გაფართოების შესაძლებლობას იძლევა [20]. თუმცა, ეს "კონკრეტული" ცოდნა, როგორც საფუძველი, მეტად მნიშვნელოვანია, რადგან სასწავლო აქტივობის პირველი, ბაზისური პლანია.

## დასკვნა

ჩვენ ვცდილობთ, სწავლის სწავლის რაობა განწყობის თეორიის ერთ წავიკითხოთ; ეს ზოგადფსიქოლოგიური თეორია ზედმიწევნით ნათლად ხსნის სწავლის, როგორც ქცევის, ფსიქოლოგიურ საფუძვლებს და ამაზე დაყრდნობით, ნათელს ხდის სწავლის სწავლის პროცესში ობიექტივაციის წამყვან ფუნქციას.

სწავლის სწავლის ფენომენი არაერთ პრობლემას შეიცავს; მათზე როგორც თეორიული, ისე ექსპერიმენტული მუშაობა განათლების ფსიქოლოგიის მნიშვნელოვან ამოცანად გვესახება: რა უნარების დაუფლებაა აუცილებელი იმისათვის, რომ მოსწავლემ შესძლოს სწავლის სწავლის ზოგადი სტრატეგიის განვითარება; როგორ უკავშირდებიან ერთმანეთს კოგნიტური და აფექტური სფეროები ამ პროცესში - რა ხედვა უნდა ჩამოუყალიბდეს მას იმისათვის, რომ გარემოსთან ადექვატური და აქტიური ურთიერთობა შეეძლოს და, რაც არანაკლებ მნიშვნელოვანია, გააჩნდეს ამის მყარი მოტივაცია; რა არის საჭირო იმისათვის, რომ ის ხედავდეს პრობლემას და იღებდეს დამოუკიდებელ გადაწყვეტილებას; როგორ უნდა განუვითარდეს მაღალი თვითცნობიერება და ჩამოუყალიბდეს ღირებულებათა მდგრადი სისტემა, რათა შესძლოს თავისუფალი არჩევანის გაკეთება.

ჩამოთვლილი საკითხების კვლევა განწყობის თეორიაზე დაყრდნობით მომავლის საქმეა.

აღნიშნულ სტატიაში გამოთქმული მოსაზრებები კი მხოლოდ განაცხადია ამ გზაზე.

გამოყენებული ლიტერატურა:

1. Nuthall, G. A. How children remember what they learn in school. Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 2000.
2. Perkins, D. Smart schools: better thinking and learning for every child, NY: The Free Press, 1995/2
3. Weinert, F. E. Concepts of competence. In Gilomen, H., Martin, J.P. und Owen, E. (Eds) Defining and Selecting Key Competencies, Cambridge: Cambridge University Press, 2001
4. Claxton, G. Educational cultures for learning societies: a sociocultural perspective on the future of schooling. Paper presented at the 4 th ISCRAT Congress, Aarhus. Denmark, June, 1998.
5. Hautamaki, et al., Assessing learning-to-learn: A framework. Evaluation 4, Helsinki, Finland: National Board of Education, 2002.
6. Snow, R. Abilities in academic tasks. In Sternberg, R. J; Wagner, R. K.(Eds.) Mind in context: interactionist perspective on human intelligence, Cambridge: Cambridge University Press, 1994
7. Klauer, K.J. Teaching for learning-to-learn: A critical appraisal with some proposals. Instructional Science, 17, 1988
8. Piaget, J. Studies in reflecting abstraction. Hove: Psychology Press, 2001
9. Harter, S. The construction of self the self: A developmental perspective. New York: The Guilford Press, 1999.
10. Erikson, E. Childhood and society. Frogmore, St. Albans: Herts, 1977
11. Higgins, E. T. Personality, social psychology, and person-situation relations: standards and knowledge activation as a common language. In L.A. Pervin (Ed), Handbook of personality: Theory and research. New York: Guilford, 1990
12. Mischel, W. and Schoda, Y. A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics and invariance in personality structure. Psychological Review, 102, 1995
13. Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. Motivation in education: Theory, research, and applications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1996.
14. Kuhl, J. A functional- design approach to motivation and self-regulation. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation. San Diego, CA: Academic Press, 2000.
15. Heckhausen, H. Motivation und handeln. Berlin: Springer-Verlag., 1980
16. Bandura, A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.1997.
17. Baumrind, D. The average expectable environment is not good enough: A response to Scarr. Child Development, 64, 1993
18. უზნაძე, დ. განწყობის ფსიქოლოგიის ექსპერიმენტული საფუძვლები.თბილისი: საქ. მეც. აკად, 1949
19. უზნაძე, დ. ბავშვის ფსიქოლოგია. სასკოლო ასაკის ფსიქოლოგია. უზნაძის შრომები, ტომი ხუთი, თბილისი: მეცნიერება, 1967.
20. უზნაძე, დ. ზოგადი ფსიქოლოგია. უზნაძის შრომები, ტომი მესამე-მეოთხე. თბილისი: საქ. მეც. აკად, 1967.