ავტორის სტილი დაცულია

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტი

ლაშა ხოჯანაშვილი

ზრდასრულთა სწავლების თავისებურებები ძალოვან სტრუქტურათა ქვემდებარე სასწავლო ორგანიზაციებში

(შინაგან საქმეთა სამინისტროს აკადემიის მაგალითზე)

ფსიქოლოგიის დოქტორის აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად წარსადგენი დისერტაცია

სამეცნიერო ხელმძღვანელი: პროფესორი მზია წერეთელი

2018 წელი

შინაარსი

შინაარსი....1

ფიგურების ჩაამონათვალი....5

აბსტრაქტი....6

შესავალი და კვლევის კონტექსტი....9

თავი #1-ლიტერატურის მიმოხილვა....18

სწავლება და აკადემიური შედეგები....18

ზრდასრულთა სწავლების თავისებურება....20

ანდრაგოგიკა....20

მაკქლასკის ველის თეორია....24

ილერისის სამგანზომილებიანი მოდელი....27

ჯერვისის სწავლის პროცესი....30

პედაგოგზე და მსმენელზე ორიენტირებული სწავლების სტილი....32

დიუის და ბრუნერის მოსაზრებები სწავლების შესახებ....34

კონსტრუქტივიზმი და სწავლება....36

სოციალური კონსტრუქტივიზმი და პრობლემაზე ორიენტირებული სწავლება .38

სწავლის შედეგები და კოგნიტური მიზნების ტაქსონომია....41

თავი #2-კვლევის საკითხის განსაზღვრა....48

კვლევის მიზანი და ჰიპოთეზები....48

კვლევის ცვლადები....51

კვლევის დიზაინი და მონაცემთა შეგროვების პროცედურა....53

თავი #3-კვლევის პირველი ეტაპი....59

კრიმინალური პოლიციის თანამშრომელთა დამოკიდებულებები სწავლებისა და განათლების როლის მიმართ საპოლიციო საქმიანობაში....59

შედეგი #1-დამოკიდებულებები სწავლის პროცესის მიმართ მიმართ 62
შედეგი #2-სასწავლო მასალის კრიტერიუმები.....65
შედეგი #3-როგორი უნდა იყოს კრიმინალური პოლიციის თანამშრომელთა სწავლება.....66
შედეგი #4-სწავლის მოტივაცია 68
შედეგი #5-კრიმინალური პოლიციის აუდიტორიისათვის შესაბამისი პედაგოგის მახასიათებლები 70
შედეგი #6-წინარე გამოცდილების გავლენა სწავლის პროცესზე 71
შედეგი #7-მოსაზრებები სასწავლო პროცესის გაუმჯობესების მიზნით 72
დასკვნა 75
თავი #4-კვლევის მეორე ეტაპი.....78
სწავლების კუმულაციური დიზაინი 78
ექსპერიმენტის ადმინისტრირება 80
თავი #5-შედეგების ანალიზი 82
აღწერითი სტატისტიკა 82
ექსპერიმენტული ჯგუფების აღწერითი სტატისტიკა 82
შიდაჯგუფური და ჯგუფთაშორისი შედარების სტატისტიკა.....86
შიდაჯგუფური შედარების სტატისტიკა 86
აკადემიური შედეგები კომპონენტების მიხედვით 86
ჯგუფთაშორისი შედარების სტატისტიკა 89
მრავლობით რეგრესიის სტატისტიკური მოდელი.....91
დამნაშავის სასწავლო მასალის/სწავლების მეთოდოლოგიის მიმართ აფექტური დამოკიდებულება.....92
ექსპერიმენტული დიზაინების გავლენა დამნაშავის სასწავლო მასალის/სწავლების მეთოდოლოგიის მიმართ აფექტური დამოკიდებულებაზე 95

მოწმის სასწავლო მასალის/სწავლების მეთოდოლოგიის მიმართ აფექტური დამოკიდებულება 97

ექსპერიმენტული დიზაინების გავლენა მოწმის სასწავლო მასალის/სწავლების მეთოდოლოგიის მიმართ აფექტური დამოკიდებულებაზე 98

დამნაშავის სასწავლო მასალის კოგნიტური გაშინაარსების დონე 101

ექსპერიმენტული დიზაინების გავლენა დამნაშავის სასწავლო მასალის ათვისების კოგნიტურ დონეზე 103

მოწმის სასწავლო მასალის კოგნიტური გაშინაარსების დონე 105

ექსპერიმენტული დიზაინების გავლენა მოწმის სასწავლო მასალის ათვისების კოგნიტურ დონეზე 106

კონატური კომპონენტი დამნაშავის სასწავლო მასალის შესრულების მიმართ 108

ექსპერიმენტული დიზაინების გავლენა დამნაშავის სასწავლო მასალის ათვისების კონატურ დონეზე 110

კონატური კომპონენტი მოწმის სასწავლო მასალის შესრულების მიმართ 111

ექსპერიმენტული დიზაინების გავლენა მოწმის სასწავლო მასალის ათვისების კონატურ დონეზე 113

დასკვნა და რეკომენდაციები 116

ბიბლიოგრაფია 121

დანართი 127

დანართი 1-მონაწილის ინფორმირებული თანხმობა 127

დანართი 2-აფექტური კომპონენტის შეფასების კითხვარი 128

დანართი 3-კონატური კომპონენტის შეფასების კითხვარი 131

დანართი 4-კოგნიტური კომპონენტის შეფასების კითხვარი და ტესტის ვარიანტი 133

დანართი 5-კითხვის ფორმულირებისათვის საჭირო ზმნები 139

დანართი 6-სოლო ტაქსონომიის გრაფიკული დიზაინი 142

დანართი 7-სასწავლო მასალის შინაარსი.....143

დანართი 8-აღწერითი სტატისტიკა,კროსტაბულაციური ანალიზები.....144

დანართი 9-შიდაჯგუფური შედარების სტატისტიკა 150

დანართი 10-მრავლობითი რეგრესიის ცხრილები.....154

დანართი 10-სწავლების დიზაინთა დეტალური გეგმები.....158

ფიგურების ჩაამონათვალი

ფიგურა#1 მაკქლასკის ველის თეორიის ვიზუალური რეპრეზენტაცია.....25
ფიგურა #2 ილერისის სამგანზომილებიანი მოდელის ვიზუალური რეპრეზენტაცია28
ფიგურა #3 ჯერვისის სწავლის პროცესის ვიზუალური რეპრეზენტაცია 31
ფიგურა # 4 კოგნიტური კომპონენეტის შეფასებისათვის საჭირო ზმნები.....53
ფიგურა #5 მონაცემთა შეგროვების პროცედურის სქემა.....53
ფიგურა #6 შიდაჯგუფური ექსპერიმენტული დიზაინი 56
ფიგურა #7 კუმულაციური მიდგომის ექსპერიმენტული და საკონტროლო ცვლადები 80
ფიგურა # 8 ექსპერიმენტული დიზაინის სტრუქტურა.....81
ფიგურა # 9 ექსპერიმენტულ ჯგუფთა შედარებითი მონაცემები 84

აბსტრაქტი

თანამედროვე ეპოქაში მიმდინარე ცვლილებების პარალელურად, იზრდება სწავლის ფუნქციური დატვირთვა პიროვნებისა და საზოგადოების განვითარებისათვის. სწავლის პროცესი უზრუნველყოფს სუბიექტის საზოგადოებასთან წარმატებულ ადაპტაციას, ხოლო სახელმწიფო, რომელიც შედგება წარმატებით ადაპტირებული ინდივიდებისაგან, უფრო ძლიერია და განვითარების მეტი შანსი აქვს. სახელმწიფოს წარმატებით ფუნქციონირების საკვანძო მიმართულებას წარმოადგენს მისი სამართალდამცავი უწყებები. შესაბამისად, მაღალკვალიფიციური სამართალდამცავის სტანდარტის შექმნა სახელმწიფოს სტრატეგიულ ინტერესია. არსებული სტანდარტის მიღწევისათვის არსებითია სამართალდამცავ უწყებათა ბაზაზე არსებული სასწავლო დაწესებულებების სწავლების ხარისხის ზრდა და რეკრუტებისთვის სახელმწიფოს წინაშე არსებულ გამოწვევებთან გამკლავებისათვის აუცილებელი ცოდნის, დამოკიდებულებების და უნარების, გამომუშავება.

სწავლის ორგანიზებისას, საქართველოში არსებული სასწავლო დაწესებულებები აწყდებიან რიგ პრობლემებს, რომელთა გამოც ცოდნის რეკრუტებზე გადაცემა და არსებული ცოდნის პრაქტიკაში ტრანსფერი რთულდება. ეს კი იწვევს სწავლების ეფექტურობის შემცირებას და სახელმწიფო რესურსის ხარჯვას. მსმენელის აკადემიურ მოსწრებასა და მის მიერ სასწავლო მასალის დაძლევის ხარისხზე ფაქტორთა დიდი წრე ახდენს ზეგავლენას. მათი ზეგავლენის ხარისხი შესაძლოა იცვლებოდეს საზოგადოებაში არსებული გამოწვევების და სოციალურ-ფსიქოლოგიური კონტექსტის სპეციფიკიდან გამომდინარე, რაც კიდევ უფრო ართულებს სამართალდამცავთა სწავლო-სწავლების ეფექტურ ორგანიზებას.

აღსანიშნავია, რომ ფაქტორთა ვრცელი წრიდან, საპოლიციო სპეციფიკის მქონე სასწავლო დაწესებულებებში, ეფექტურობისა და ეკონომიურობის თვალსაზრისით გამოირჩევა ლექტორი და მის მიერ გამოყენებული სწავლების დიზაინი და მიდგომები. ზრდასრულთა სწავლება განსხვავდება სწავლების ზოგადი თეორიული

მოდელებისაგან და შესაბამისად, ზრდასრულთა ფსიქო-სოციალურ მახასიათებლებზე მორგებული სწავლების დიზაინი აუმჯობესებს შემსწავლელთა აკადემიური შედეგის აფექტურ, კოგნიტურ და კონატურ კომპონენტს. შესაბამისად, არსებული კვლევის მიზანს წარმოადგენდა გაგვერკვია, თუ რა არის ის ძირითადი თავისებურებები რომლებიც ზრდასრულთა სწავლებას ახასიათებს და რა ზეგავლენა აქვს, ამ თავისებურებებზე მორგებულ სწავლების დიზაინს, მათი აკადემიური მოსწრების აფექტურ/კონატურ/კოგნიტურ კომპონენტზე.

კვლევა ჩატარდა ორ ეტაპად. პირველ ეტაპზე განისაზღვრა ზრდასრულთა სწავლების ზოგადი პრობლემატიკა და ამასთან ერთად, ჩატარდა ოთხი ფოკუს-ჯგუფი სამიზნე (საკვლევ) აუდიტორიასთან (თითოეული ჯგუფი შედგებოდა 8-9 მონაწილისგან). ფოკუსირებული დისკუსიის მიზანი იყო ქართულ სოციალურ-კულტურულ კონტექსტში ზრდასრულთა სწავლების თეორიული პრობლემატიკის გამოკვეთა, კვლევის შედეგების საფუძველზე ჩამოყალიბდა კვლევის საბოლოო ჰიპოთეზები, კერძოდ:

H1 ჰიპოთეზა - ზრასრულთა სწავლების პრინციპებზე აგებულ სწავლების დიზაინს პოზიტიური ზეგავლენა აქვს აკადემიური მოსწრების აფექტურ/კონატურ/კოგნიტურ კომპონენტზე;

H2 ჰიპოთეზა - ზრდასრულთა სპეციფიკური მახასიათებლები მათი აკადემიური ქცევის პრედიქტორებს წამოადგენენ;

კვლევის ჰიპოთეზების შემოწმების მიზნით დაიგეგმა ექსპერიმენტული კვლევა, კერძოდ, მოხდა სწავლების ექსპერიმენტული (კუმულაციური სწავლების დიზაინის) შემუშავება და მისი ექსპერიმენტული გზით შეფასება. ექსპერიმენტული დიზაინის კვლევაში მონაწილეობა მიიღო 68 მონაწილემ, რომლებიც გადანაწილებულნი იყვნენ სამ დამოუკიდებელ ჯგუფში.

შედეგების ანალიზი განხორციელდა საშუალოთა შორის განსხვავების T სტატისტიკის საფუძველზე, აგრეთვე გამოყენებული იყო წრფივი მრავლობითი რეგრესიული ანალიზი.

კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ აკადემიური შედეგების გაუმჯობესებისთვის სწავლების დიზაინის ცვლილება არ

არის საკმარისი და სწავლების დიზაინის შემუშავების პარალელურად აუცილებელია ზრდასრული შემსწავლელის სხვა მახასიათებლების გათვალისწინებაც, კვლევამ აჩვენა, რომ ზრდასრული შემსწავლელის წინარე გამოცდილების სპეციფიკა ზეგავლენას ახდენს სასწავლო მასალის ათვისების თავისებურებაზე. აღსანიშნავია, რომ კვლევის შედეგად დადგინდა ცოდნის ათვისების ტრადიციულისგან განსხვავებული მექანიზმი, როგორიცაა, ინფორმაციის ათვისების იმპლიციტური ფორმა, რაც განსხვავებულ სპეციფიკას სძენს ზრდასრულთა და ამ შემთხვევაში, სამართალდამცველთა სწავლებას. ამასთანავე, კვლევამ გვაჩვენა, რომ (1) სწავლების დიზაინისა და სასწავლო მასალის მიმართ აფექტურ დამოკიდებულებას განაპირობებს ძალოვან უწყებებში მუშაობის გამოცდილება. (2)აფექტური დამოკიდებულების ფორმირებაზე ნეგატიურ ზეგავლენას ახდენს ასაკი. (3)სასწავლო მასალის შინაარსი განაპირობებს სწავლების შედეგის, აფექტურ კომპონენტს. (4)შემსწავლელის ზოგადი აკადემიური მოსწრება წარმოადგენს, კოგნიტურ და კონატურ კომპონენტთა პრედიქტორს. (5)სასწავლო მასალის შინაარსობრივი მხარე განაპირობებს სასწავლო მასალის კოგნიტურად მაღალ დონეზე ათვისების ხარისხს. (6)შემსწავლელის წინარე გამოცდილების სპეციფიკა განაპირობებს სასწავლო შინაარსის კონატური კომპონენტის გამოვლენის ხარისხს.

ძირითადი საძიებო სიტყვები: განათლების ფსიქოლოგია, ზრდასრულთა სწავლების ორგანიზება, სამართალდამცავთა სწავლება, სწავლების დიზაინი, აკადემიური მიღწევა.

შესავალი და კვლევის კონტექსტი

21-ე საუკუნის ტექნოლოგიური და ინფორმაციული პროგრესის ზრდასთან ერთად, გაიზარდა სწავლის ფუნქციური დატვირთვა პიროვნების განვითარებაში. თავისი არსით, სწავლა წარმოადგენს ადამიანის ქცევის სპეციფიკურ ფორმას, რომლის მიზანია გარკვეული ცოდნის, ჩვევების, ქცევის ფორმებისა და მოქმედების სახეების დაუფლება. თანამედროვე ეპოქაში კი ინდივიდი იძულებულია, გამუდმებით ისწავლოს, მიიღოს და დაამუშაოს მზარდი და განახლებადი ინფორმაცია, რადგან სწავლა ხელს უწყობს პიროვნების მუდმივად ცვალებად გარემოსთან შეგუებისა და ადაპტაციის პროცესს (Jarvis, 2004).

მიუხედავად იმისა, რომ თითქოს ნათელია სწავლის აუცილებლობა, განათლების ფსიქოლოგები ხშირად აწყდებიან სწავლასთან დაკავშირებულ პრობლემებს (დაბალ სასწავლო მოტივაციას, სწავლით დაინტერესების ნაკლებობას, სასწავლო მასალის ათვისების დაბალ დონეს და ა.შ.), რაც, შესაბამისად, შემდგომში პიროვნების საზოგადოებასთან წარმატებულ ინტეგრირებასა და მასზე დაკისრებულ სოციალური პასუხისმგებლობების ეფექტურად შესრულებას უშლის ხელს.

არსებული პრობლემატიკა სპეციფიკურ აქტუალობას იძენს ისეთ სასწავლო ორგანიზაციებში, რომელიც დაკავებულია ზრდასრულთა მომზადება/გადამზადების პროცესით, რადგან ზრდასრულთა სწავლების თავისებურება განსხვავებული უნარებისა და კომპეტენციების ჩამოყალიბებაზეა ორიენტირებული და განსხვავდება სასკოლო სწავლების სტილისგან, როგორც მისი შინაარსობრივი მხარით, ასევე- მიზნებითა და ამოცანებით (Knowles, 1980). ამასთანავე, სწავლის საჭიროება განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს ისეთ სპეციფიკურ სასწავლო დაწესებულებებში, რომლებიც დაკავებულნი არიან სამართალდამცავ უწყებებში დასაქმებულ პირთა სწავლებით[1], რადგან არსებულ სასწავლო დაწესებულებათა

[1] საქართველოში, ძალოვან უწყებათა პირადი შემადგენლობის მომზადებისა და გადამზადების პროცესით დაკავებულნი არიან შემდეგი დაწესებულებები: შსს აკადემია, თავდაცვის ეროვნული აკადემია, იუსტიციის სასწავლო ცენტრი, სახელმწიფო დაცვის სამსახურის სასწავლო ცენტრი, სასჯელაღსრულების და პრობაციის სამინისტროს სასწავლო ცენტრი, და ა.შ.

სამიზნე აუდიტორიის[2] მიმართ არსებობს მაღალი საზოგადოებრივი ინტერესი და მოლოდინები, რაც განპირობებულია მათი სამუშაო სპეციფიკითა და სახელმწიფო უსაფრთხოების სისტემის მაღალი პრიორიტეტულობით (Brereton, 1961).

ძალოვან უწყებათა ბაზაზე არსებული სასწავლო ორგანიზაციების მიზანია არსებულ უწყებებში მომუშავე სამართალდამცავთა სწავლება. დროული, შესაბამისი და ეფექტური სწავლება წარმოადგენს ფუნდამენტურ მექანიზმს იმისათვის, რომ სამართალდამცავმა შეძლოს თანამედროვე ეპოქაში წარმოქმნილ კომპლექსურ პრობლემებთან გამკლავება (Kelling, 1999). შესაბამისად, ნებისმიერი სამართალდამცავი უწყება, რომელიც ორიენტირებულია ხარისხსა და პროდუქტულობაზე, ვალდებულია განიხილოს ტრენინგისა და სწავლების ფუნქცია, როგორც სამართლადამცავი სისტემის დახვეწილი ფუნქციონირებისათვის მნიშვნელოვანი ელემენტი (Scott, 2005).

სამართალდამცავთა მომზადებისა და გადამზადების პროცესი აქტუალურია საქართველოშიც და სამართალდამცავთა გადამზადებით, ძირითადად, ძალოვანი პროფილის მქონე სამინისტროები არიან დაკავებულნი. ერთ-ერთი მსგავსი დატვირთის მქონე სასწავლო დაწესებულებას წარმოადგენს შინაგანან საქმეთა სამინისტროს აკადემია(შემდგომში აკადემია), რომელიც წარმოადგენს ერთადერთ საგანმანათლებლო დაწესებულებას ქვეყნის მაშტაბით, რომელიც პასუხისმგებელია შინაგან საქმეთა სამინისტროსა და საქართველოს სახელმწიფო უსაფრთხოების სამსახურის პირადი შემადგენლობის მომზადება/გადამზადების პროცესზე. სამართალდამცავთა სწავლების პროცესი, გულისხმობს პირადი შემადგენლობის უზრუნველყოფას პრაქტიკული უნარ-ჩვევებით, ცოდნით და იმ ღირებულებათა სისტემით, რომელიც ორიენტირებული იქნება როგორც ადამიანის უფლებების ასევე საზოგადოების დაცვასა და უსაფრთხოებაზე (Annual Report of the Ministry of Internal Affairs of Georgia, 2016). იმისათვის რომ აკადემიამ შეძლოს მის წინაშე არსებული გამოწვევების გამკლავება და პირადი შემადგენლობის შესაბამისი ცოდნითა უნარებით უზრუნველყოფა, საჭიროა არსებული და სამომავლოდ მოსალოდნელი რისკ-ფაქტორების შეფასება. რისკ-ფაქტორები მოიცავს ისეთ კომპონენტებს

[2] პოლიციელები, გამომძიებლები, ოპერატიული თანამშრომლები, სამხედრო მოსამსახურეები და ა.შ.

როგორიცაა: ***სასწავლო შინაარსი***-კონკრეტულად რა დისციპლინების და სასწავლო შინაარსების სწავლება უნდა იყოს პრიორიტეტული, სახელმწიფოსა და საერთაშორისო საზოგადოებაში არსებული პოლიტიკური და სოციალური პირობებიდან გამომდინარე. რა დისციპლინები შეიძლება გახდეს პრიორიტეტული სამომავლოდ და რისი სწავლება უნდა დაიწყოს სპეც.სასწავლებელმა აწყმოში, რომ თავი გაართვას „ხვალინდელ" გამოწვევებს. ***სასწავლო დაწესებულების ინსტრუქტორთა კორპუსი***-როგორ უნდა ხდებოდეს პედაგოგთა შერჩევა, რეკრუტინგი, განვითარება. რა კრიტერიუმებს უნდა აკმაყოფილებდეს სპეციალურ სასწავლო დაწესებულებებში ინსტრუქტორის საქმიანობით დაკავებული პირი. ***სწავლა/სწავლების მეთოდოლოგია***-განსაზღვროს სწავლის პროცესის რა სპეციფიკა ახასიათებს მის ქვემდებარე აუდიტორიას და რა უნდა იყოს სწავლების ის ძირითადი მეთოდოლოგიური საფუძვლები, რომელსაც უნდა დაეყრდნოს სასწავლო დაწესებულება. არსებული რისკების შეფასება ხდება როგორც ადგილობრივი (სისხლის სამართლის სტატისტიკის ერთიანი ანგარიში, 2017), ასევე საერთაშორისო (The Europol Serious and Organised Crime Threat Assessment , 2017), (The European Code of Police Ethics (COE), 2001), (United Nations Code of Conduct for Law Enforcement Officials, 1979), (Training Manual on Police Integrity, 2015) გამოცდილების გაზიარებისა და ანალიზის საფუძველზე.

შსს აკადემია პასუხისმგებელია 20 000 მოქმედი სამართალდამცავის სწავლებაზე[3] (IOM, 2017). 2016 წლის მონაცემებით შსს აკადემიაში: ჩატარდა 281 ტრენინგ კურსი, მოხდა 1082 გამოცდის ადმინისტრირება, მისაღები გამოცდა გაიარა 4510 აპლიკანტმა, საბაზისო კურსზე ჩარიცხული იქნა 534 აპლიკანტი, საბაზისო კურსები დაასრულა 436 მსმენელმა, სულ 4249 პოლიციელმა დაასრულა სხვადასხვა ფორმატის ტრენინგ კურსები. ზემოთმოყვანილ რაოდენობრივი მონაცემები გვაძლევს საშუალებას დავინახოთ თუ რამდენად პრიორიტეტულია სახელმწიფოსათვის, არსებული სეგმენტის სწავლება და მნიშვნელოვნობიდან

[3] პოლიციელთა სრული რაოდენობიდან საპატრულო პოლიციის თანამშრომელთა წილი შეადგენს 5000 პოლიციელს, კრიმინალური პოლიციის 10 000, სასაზღვრო პოლიციის 5000, დაცვის პოლიციის 5000 (IOM, 2017)

გამომდინარე, რამდენად მოცულობით მატერიალური და გონებრივი რესურსი ჭირდება 20 000 პოლიციელის მომზადება/გადამზადებას.

როგორც ზემოთ იქნა აღნიშნული სწავლების კონტექსტუალური საჭიროების მიუხედავად, სასწავლო დაწესებულებები ხშირად ეჩეხებიან პრობლემებს სასწავლო მიზნების მიღწევასთან დაკავშირებით, ამ მხრივ გამონაკლისი არც სამართალდამცავთა სწავლებით დაკავებული დაწესებულებებია და სწავლების ზოგადი კონტექსტუალური საჭიროებისა და სახელმწიფოს მიერ მისი პრიორიტეტად მიჩნევის მიუხედავად, მსგავსი პროფილის სასწავლო დაწესებულებებს ხშირად ექმნებათ პრობლემები სასწავლო მიზნების მიღწევასთან დაკავშირებით. კონკრეტულად კი ისეთ კომპონენტებთან, როგორიცაა: ***კოგნიტური კომპონენტი***-მსმენელთა აკადემიური მოსწრება ხშირ შემთხვევაში დაბალია, დაბალი აკადემიური მოსწრება კი პირდაპირი ინდიკატორია იმისა, რომ სასწავლო დისციპლინა ათვისებულია არასრულად. ***აფექტური კომპონენტი***-რიგ შემთხვევებში სამიზნე ჯგუფს აქვს ნეგატიური დამოკიდებულება სწავლა/სწავლების პროცესის და ზოგადად საჭიროების მიმართ და სასწავლო პროცესს აღიქვამენ, როგორც თავსმოხვეულ, იძულებით აქტიობად. ***კონატური კომპონენტი***-იქედან გამომდინარე, რომ სასწავლო მასალის კოგნიტური თვალსაზრისით ათვისების დონე დაბალია და ამავდროულად ნეგატიურია სწავლების მიმართ დამოკიდებულება, პრობლემდება მიღებული ცოდნის პრაქტიკაში ტრანსფერი.

არსებული პრობლემები კი ართულებს სწავლების მიზნების მიღწევას. ხოლო ხარვეზები, სასწავლო მიზნების მიღწევასთან დაკავშირებით, ავტომატურად იწვევს ერთის მხრივ, სახელმწიფოს წინაშე არსებულ გამოწვევათა გამკლავების ეფექტურობის შემცირებას და მეორეს მხრივ, სახელმწიფოს მიერ გამოყოფილი რესურსის არამიზნობრივ ხარჯვას. არსებულ პრობლემათა კომპლექსური ხასიათის გამო, მნიშვნელოვანია, რომ მოხდეს არსებული პრობლემატიკის კვლევა და ანალიზი. რაც, საშუალებას მოგვცემს დავინახოთ სამართალდამცავ უწყებათა სწავლა/სწავლების პრობლემატიკა ქართულ რეალობაში და გავაუმჯობესოთ სამართალდამცავთა საქმიანობის სტანდარტი და მოვახდინოთ სწავლა/სწავლების პროცესზე დახარჯული რესურსის ოპტიმიზაცია. რისი საშუალებითაც, სამომავლო,

სტრატეგიულ პერსპექტივაში, საშუალება მოგვეცემა დაიხვეწოს არსებულ უწყებათა საქმიანობის სტანდარტი.

პრობლემის აქტუალობის მიუხედავად, სამართალდამცავთა სწავლა/სწავლების პრობლემატიკა, ნაკლებადაა შესწავლილი ქართულ რეალობაში, თუმცა პრობლემის კომპლექსური ხასიათის გამო მისი კვლევა მიმდინარეობს სხვადასხვა განვითარებულ ქვეყნებში, ფსიქოლოგებისა და მომიჯნავე დარგის სპეციალისტების მიერ. საერთაშორისო კვლევით გამოცდილებაზე დაყრდობით, აკადემიურ მიღწევაზე და სასწავლო მასალის ათვისების ხარისხზე გავლენას ახდენს სიტუაციურ და დისპოზიურ ფაქტორთა ფართო წრე. მათ შორის იკვლევენ მოტივაციას (Jutta Heckhausen, Heinz Heckhausen, 2008; Kathryn R. Wentzel, Allan Wigfield, 2009), სწავლების სტილს (Heather Fry, Steve Ketteridge, Stephanie Marshall, 2009), სწავლის სტილს (Tennant, 2003), სასწავლო დაწესებულებაში არსებულ სიტუაციურ და ორგანიზაციულ მახასიათებლებს (რობერტ ჯ. ოუენსი, თომას ს. ვალესკი, 2010) და ა.შ. ფაქტორთა ფართო წრიდან, სპეციალურ სასწავლო დაწესებულებებში მყოფ მსმენელთა სწავლის პრობლემატიკასთან დაკავშირებით ყურადღება ექცევა შემდეგ ფაქტორებს:

სწავლების ორგანიზება-სასწავლო დაწესებულებებში მიმდინარე მომზადების/გადამზადების პროცესები, ხშირ შემთხვევაში, იგეგმება არა უშუალოდ მსმენელთა საჭიროებისა და პირადი ინტერესის, არამედ მათი ხელმძღვანელობის მოთხოვნის ან საზოგადოებისა და სახელმწიფოს წინაშე არსებული გამოწვევების საფუძველზე, შესაბამისად, მათი ინტერესი სწავლების მიმართ დაბალია, სწავლების მიმართ ინტერესი კი, პირდაპირ ზეგავლენას ახდენს სწავლის მოტივაციაზე და, ბუნებრივია, აკადემიურ მოსწრებაზეც (Kathryn R. Wentzel, Allan Wigfield, 2009).**ჯგუფის ჰეტეროგენულობა**-სასწავლო ჯგუფის სპეციფიკიდან გამომდინარე, ხშირად ერთსა და იმავე სასწავლო ჯგუფში შეიძლება მოხვდეს სხვადასხვა ასაკობრივი ჯგუფის, გამოცდილების, ინტერესის, მოტივაციის, განათლების მქონე მსმენელი, რაც, თავის მხრივ, ართულებს სამიზნე აუდიტორიის მიერ სასწავლო მასალის ათვისებას და შემდგომში დაუფლებული ცოდნის პრაქტიკულ საქმიანობაში ტრანსფერს. პოლიციელთა სწავლებაში ჩართული პედაგოგები ხშირად აღნიშნავენ

ფრუსტრაციის მზარდ დონეს უმაღლესი განათლების მქონე[4] რეკრუტებში. ეს რეკრუტები ხშირად ხასიათდებიან როგორც გადაჭარბებული კვალიფიკაციის მქონე და ქედმაღალი პიროვნებები, რომელთა დამოკიდებულება პროფესიული სასწავლო პროცესის მიმართ სტერეოტიპული და ნეგატიურია (Bumbak, 2011).

წინარე გამოცდილება-სასწავლო ჯგუფებში ჩართული პირები წარმოადგენენ თავისი საქმის პრაქტიკოსებს, რომლებიც ძალოვან ორგანიზაციებში მუშაობენ გარკვეული პერიოდის განმავლობაში და, ხშირ შემთხვევაში, სხვადასხვა თანამდებობასა და პოზიციაზე. შესაბამისად, მათ უკვე დაგროვილი აქვთ გარკვეული გამოცდილება, შემუშავებული აქვთ აქტივობის მზა ესკიზები, ატიტუდები, რაც, რიგ შემთხვევაში, ნეგატიურ გავლენას ახდენს მათ სასწავლო აქტივობაზე. ჰაბერფილდის მიერ ჩატარებული კვლევის თანახმად (M.R. Haberfeld, Curtis A. Clarke, Dale l. Sheehan, 2012), არსებული სამიზნე აუდიტორია არ მიიჩნევს გადაცემულ ცოდნას საკმარისად (*Just-enough*), მხოლოდ მისთვის განკუთვნილად (*Just-for-me*), დროულად (*Just-in-time*) რაც გავლენას ახდენს მსმენელთა ღიაობაზე ახალი ინფორმაციის მიმართ, რადგან იმ დისციპლინათა და ტექნიკათა სწავლა, რომელსაც მათ სასწავლო დაწესებულება სთავაზობს, შეიძლება ეწინააღმდეგებოდეს მის მიერ აპრობირებულ გამოცდილებას და რიგ შემთხვევაში საჭიროებდეს მათი ქცევითი ხაზის მოდიფიცირებას ან სრულიად შეცვლას.

ნეგატიური დამოკიდებულებები სწავლა/სწავლების მიმართ-აღნიშნულ პირთა დამოკიდებულებები სწავლის მიმართ, ხშირ შემთხვევაში, ნეგატიურია, რადგან ზოგჯერ უჭირთ სასწავლო დაწესებულებაში მიღებული ცოდნის დაკავშირება პრაქტიკულ საჭიროებასთან და მისი პრაქტიკაში ტრანსფერიც რთულდება. ასევე, გასათვალისწინებელია, რომ არსებულ პირთა ნაწილი არ არის მუდმივად ჩართული სწავლებისა და გადამზადების პროცესში. შესაბამისად, მათი აკადემიური უნარები (სწავლის სტილი, კოგნიტური სტრატეგიები და ა.შ.) არ არის დახვეწილი, რაც სასწავლო მასალის ათვისებას და პრაქტიკულ უნარში გადატანას ართულებს. როზენშაინის (Rosenshine, 1995) მოსაზრებით, აკადემიური უნარების დაბალი დონე კავშირშია სწავლის მოტივაციასთან. მოტივაციის შეუსაბამო დონე კი

[4] ამერიკული განათლების სპეციფიკიდან საუბარია ხოლმე კოლეჯის განათლებაზე, ე.წ. college educated

იწვევს სტუდენტის მიერ სასწავლო აქტიობის გაუარესებას და ნეგატიურ გავლენას ახდენს მსმენელთა აკადემიურ მოსწრებაზე(Brophy, 2004; Pintrich & Schunk, 2002).

როგორც კვლევის კონტექტის მიმოხილვიდან ჩანს, მსმენელის აკადემიურ მოსწრებასა და მის მიერ სასწავლო მასალის დაძლევის ხარისხზე ფაქტორთა დიდი წრე ახდენს ზეგავლენას. არსებული პრობლემები კი თავის მხრივ შესაძლოა იცვლებოდეს საზოგადოებაში არსებული გამოწვევების და კონტექსტის სპეციფიკიდან გამომდინარე, რაც კიდევ უფრო ართულებს სამართალდამცავთა სწავლების პრობლემატიკას, რადგანაც რა თეორიული დაშვებები და პრაქტიკული რეკომენდაციებიც, შესაძლოა იყოს ეფექტური ამერიკულ სამართალდამცავ კულტურაში, შესაძლოა აბსოლიტურად გამოუსადეგარი იყოს ადგილობრივ სამართალდამცავთა სწავლებასთან მიმართებით. შესაბამისად არსებული პრობლემის კვლევა აუცილებელია ლოკალურ კონტექტსში, რომ შევძლოთ უკეთ გავიაზროთ ის ცვლადები და ფაქტორები, რომელიც შესაძლოა კულტურისათვის ინდივიდუალური ან ზოგადად საერთაშორისო პრაქტიკისთან კვეთადი იყოს.

განათლების ფსიქოლოგიის ერთ-ერთი უმთავრესი ამოცანაა მსმენელთა აკადემიური მოსწრების გაუმჯობესების უზრუნველყოფა და რეკომენდაციების შემუშავება კონკრეტულ სასწავლო გარემოში სწავლა-სწავლების ფსიქოლოგიური კანონზომიერებების გათვალისწინებით (Aronson, 2002). ზრდასრულთა სწავლებით დაკავებულ სასწავლო დაწესებულებათა, განსაკუთრებით კი სპეციალური სასწავლო დაწესებულებების წინაშე დგას პროპლემა, რა სტრატეგიები შეიძლება გამოიყენოს ორგანიზაციამ არსებული გამოწვევები გამკლავების მიზნით. იქიდან გამომდინარე, რომ პრობლემები კომპლექსური ხასიათისაა, მათი გადაწყვეტაც კომპლექსურ მიდგომას საჭიროებს. აკადემიური მოსწრება შესაძლებელია გაუმჯობესდეს მსმენელის შინაგან და გარეგან მოტივაციურ სისტემებზე პედალირებით (Kathryn R. Wentzel, Allan Wigfield, 2009).

იქიდან გამომდინარე, რომ ნებისმიერ სასწავლო დაწესებულებას აქვს ფინანსური და ადამიანური რესურსის შეზღუდული რაოდენობა (განსაკუთრებით ქართულ რეალობაში), ჩნდება კითხვა-რა უნდა გაკეთდეს იმისათვის, რომ არსებულმა აუდიტორიამ შეძლოს ორგანიზაციის მიერ დასახული სასწავლო

მიზნების მიღწევა და პრაქტიკაში განხორციელება იმის გათვალისწინებით, რომ ტრადიციული იურიდიული განათლება სტუდენტს უყალიბებს კარგ ტექნიკურ და პროცედურულ უნარებს, როდესაც პროფესიული პოლიციური განათლება მეტწილად ისეთი არატექნიკური უნარების გამომუშავებას საჭიროებს, როგორებიცაა-პრობლემის გადაწყვეტის უნარი, მსჯელობა, ლიდერობა (McCoy, 2006).

ზემოთ მოყვანილი მიმოხილვიდან ჩანს, რომ აკადემიურ მოსწრებაზე ფაქტორთა ვრცელი წრე ახდენს ზეგავლენას და როგორც პრაქტიკული ასევე მეცნიერული თვალსაზრისით, ყველა ზემოთ მოყვანილი ფაქტორის კვლევა გამართლებული და აუცილებელია. თუმცა აღსანიშნავია, რომ ფაქტორთა ვრცელი წრიდან, საპოლიციო სპეციფიკის მქონე სასწავლო დაწესებულებებში, ეფექტურობისა და ეკონომიურობის თვალსაზრისით გამოირჩევა ლექტორი და მის მიერ გამოყენებული სწავლების დიზაინი და მიდგომები (Roberg, 2002). ლექტორის მიერ გამოყენებულმა ადეკვატურმა სწავლების მიდგომებმა შესაძლებელია სრულიად შეცვალოს სტუდენტის ემოციური და კოგნიტური დამოკიდებულება საგნის მიმართ, ამდენად ლექტორის სწავლების დიზაინის სამიზნე აუდიტორიის თავისებურებებზე მორგება ერთ-ერთი იმ ამოცანათაგანია, რომლის ეფექტურად გადაჭრაც მნიშვნელოვნად აუმჯობესებს მსმენელთა აკადემიური მოსწრების მაჩვენებელს (Kuhnlein, 2012). კარგად დაგეგმილ პედაგოგიურ პრაქტიკას შეუძლია უკუაგდოს სწავლის ხელშემშლელი ფაქტორები, სანაცვლოდ კი გაზარდოს სტუდენტის სასწავლო აქტივობა და სასწავლო მასალის დაძლევის ხარისხი. მართლაც, იმ პირობებში, როდესაც შეუძლებელია გარეგანი მოტივაციის მართვა, პედაგოგის როლი უმნიშვნელოვანესი ხდება, რადგან მას შეუძლია გარკვეულწილად ზეგავლენა მოახდინოს მსმენელის შინაგან მოტივაციაზე და სწავლისკენ მიმართოს იგი (ვულფოლკი, 2009).

შინაგან საქმეთა სამინისტროს აკადემიაში ამ ეტაპზე ფართოდ გამოყენებადია სწავლების დირექტული სტილი და სწავლების პროცესიც შესაბამისად ლექტორზე ცენტრირებულია. სწავლება მოიცავს 2 აკადემიურ საათს(50 წუთი) და

გადანაწილებულია, ინდივიდუალურად საგანზე დათმობილი დროის მიხედვით[5]. მასალის მოცულობისა და შინაარსობრივი დატვირთის სპეციფიკიდან გამომდინარე, ძირითადი სასწავლო აქტიობა წარმოადგენს ლექციას და ლექტორის მიერ სასწავლო მასალის ახსნაზე, ინსტრუქტირებაზეა ორიენტირებული. თავისი შინაარსობრივი დატვირთვით ინსტრუქციაზე დაფუძნებული სწავლების სტილი ვერ პასუხობს ზრდასრულთა სწავლების გამოწვევებს და შესაძლოა ვიფიქროთ, რომ დირექტული სწავლების სტილის ჩანაცვლება, შემსწავლელზე ცენტრირებული მიდგომით, გააუმჯობესებს მათ აკადემიურ შედეგებს, რადგანაც მსმენელის ჩართულობა და ჯგუფური ინტერაქცია, ზრდის ჩართულობის მოტივაციას და შესაბამისად აკადემიურ შედეგებსაც. (De Volder, M.L., Schmidt., H.G., Moust, J.H.C., and De Grave, W.S., 1986).

შესაბამისად, ადეკვატური სწავლების მეთოდოლოგიის შესწავლა/შემუშავება საშუალებას მოგვცემს, გავაუმჯობესოთ სამართალდამცავთა აკადემიური შედეგები და აკადემიურ შედეგებზე დაყრდნობით დავხვეწოთ მათი საქმიანობის სტანდარტიც, რაც მოგვცემს საშუალებას ერთის მხრივ გავაუმჯობესოთ ისეთ ცენტრალური კომპონენეტი როგორც ძალოვანთა სწავლების სისტემაა და მეორეს მხრივ მოვახდინოთ სახელმწიფოს მიერ მომზადება/გადამზადების პროცესზე, გამოყოფილი რესურსების ოპტიმიზაცია.

[5] არის დისციპლინები სადაც საგანს ეთქმობა სამი შეხვედრა(6 აკადემიური საათი) და არის დისციპლინები სადაც საგანს ეთმობა 18 შეხვედრა(36 აკადემიური საათი).

თავი #1-ლიტერატურის მიმოხილვა

სწავლება და აკადემიური შედეგები

სწავლების მეთოდოლოგიის და აკადემიური წარმატების კვლევა 1970 იან წლებში დაიწყო, მანამდე კი მიაჩნდათ, რომ შემსწავლელის აკადემიური მოსწრება საერთოდ არ იყო კავშირში სწავლების მეთოდოლოგიასთან. მაგალითად, 1966 წელს გამოცემული „ქოულმანის ანგარიში“, აღნიშნავს, რომ სწავლების ხარისხი საშუალო აკადემიურ მოსწრებას მაქსიმუმ 10%-ით აუმჯობესებს, ხოლო დანარჩენი 90% სხვადასხვა დისპოზიციური და სიტუაციური ფაქტორებით აიხსნება (quality of Educational Opportunity, 1966). მსგავს მოსაზრებას ემხრობა ქრისტოფერ ჯენქსის მიერ ჰარვარდის უნივერსიტეტში ჩატარებული კვლევაც „თანასწორობის“ შესახებ (Christopher Jencks, 1972).

დღეს-დღეობით არსებულ კვლევათა შედეგები, ეჭვქვეშაა დაყენებული და სწავლების მეთოდოლოგია განიხილება აკადემიურ მოსწრებაზე ზეგავლენის მქონე ძლიერ ფაქტორად (Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation, 1997). რაიტი და და მისი თანაავტორები (Wright, P., Horn, S., & Sanders, W., 1997) კვლევის შედეგების საფუძველზე მივიდნენ შემდეგ დასკვნამდე, რომ:

„პედაგოგთა ეფექტურობის ზრდაზე მიმართული ღონისძიებები შეიძლება ყველაზე მნიშვნელოვანი იყოს იმ ღონისძიებათა შორის, რომლებიც მსმენელთა სწავლის შედეგების გასაუმჯობესებლად ტარდება. ნათლად იკვეთება, რაც უნდა ჰეტეროგენული იყოს აუდიტორია, ეფექტური პედაგოგი წარმატებულად მუშაობს სხვადასხვა აკადემიური მოსწრების მსმენელებთან. (Wright, P., Horn, S., & Sanders, W., 1997, გვ. 63)“

ზემოთმოყვანილ მოსაზრებას ამყარებს, როკოფფი, რომელიც 10 წლიანი ლონგიტუდური კვლევის საშუალებით იკვლევდა პედაგოგთა ფაქტორის ზეგავლენას აკადემიურ მოსწრებაზე, რის შედეგადაც დაადგინა, რომ პედაგოგთა ზეგავლენა მსმენელთა აკადემიურ შედეგებზე შედეგთა 23 %- ხსნის (Rockoff, 2004).

სწავლებასთან მიმართებით, პედაგოგის როლის ზრდის გამო, დარლინგ-ჰამონდი და ბრენსფორდი (Darling-Hammond, L., & Bransford, J., 2005) განიხილავს კარგი მასწავლებლის ხუთ ძირითად მახასიათებელს, ესენია: 1.შინაარსის ცოდნა; 2.სტრუქტურირებული ინსტრუქციული მიდგომა; 3.სწავლების მეთოდოლოგიის ცოდნა შინაარსის ცოდნა; 4.ცოდნა იმისა თუ როგორ სწავლობენ სტუდენტები; 5. ეფექტურობა (Preparing teachers for a changing world: What teachers should, 2005). არსებულ ავტორთა აზრით, პედაგოგის მიერ სასწავლო მასალის ცოდნა თავისთავად ძლიერ კავშირშია მსმენელთა აკადემიურ მოსწრებასთან, ამავდროულად სწავლების პროცესის გაუმჯობესებისათვის აუცილებელია, რომ პედაგოგს შეეძლოს მის კომპეტენციაში არსებული ცოდნის ადაპტირება და ისეთი სახით სტრუქტურირება, რომ არსებული ცოდენა მეტად გასაგები და ადვილად აღსაქმელი იყოს მსმენელისათვის. სტრუქტურირებული ინსტრუქციული მიდგომის შემუშავებისათვის კი მასწავლებელს უნდა ჰქონდეს პედაგოგიური პრაქტიკა. კარგ მასწავლებლებს აქვთ კარგი პედაგოგიური ცოდნა (Shulman, 1986) და შესაბამისად მათ არა მხოლოდ საგანი იციან, რომელსაც ასწავლიან, არამედ, ამავდროულად, იციან ის სტრატეგიებიც თუ როგორ შეიძლება ამა თუ იმ დისციპლინის და შინაარსის სწავლება (Those who understand: Knowledge growth in teaching, 1986). პედაგოგიური ცოდნის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან კომპონენტად განიხილება ცოდნა იმის შესახებ თუ როგორ სწავლობს შემსწავლელი. სამიზნე აუდიტორიის სპეციფიკაზე მორგებული სწავლების თეორიის ცოდნა, მასწავლებელს აძლევს საშუალებას უკეთ დაგეგმოს სასწავლო კურიკულუმი (Burns, 2011). მასწავლებლის ფაქტორებიდან ასევე მნიშვნელოვანი ზეგავლენა შემსწავლელთა აკადემიურ მოსწრებაზე პედაგოგის თვითეფექტურობას გააჩნია. პედაგოგის რწმენა, რომ შესძლებს სასწავლო პროცესის ფარგლებში არსებული პრობლემების გამკლავებას და სასწავლო მიზნების მიღწევას, ზრდის შემსწავლელის აკადემიურ მოსწრებას (Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods, 2011).

ზემოთ ხსენებული კვლევის შედეგების საფუძველზე ჩანს, რომ კარგი პედაგოგის ეფექტურობაზე არამარტო მისი დარგობრივი არამედ ზოგადი პედაგოგიური ცოდნაც დიდ ზეგავლენას ახდენს, პედაგოგიურ ცოდნაში კი პირველ

რიგში ზუსტად სამიზნე აუდიტორიის მახასიათებლების და მათთან ურთიერთობის თავისებურებების ცოდნას გულისხმობს. შესაბამისად თუკი გვინდა, რომ გაუმჯობესდეს ზრდასრულთა და ჩვენს შემთხვევაში სამართალდამცავთა აკადემიური შედეგები, მნიშვნელოვანია გვესმოდეს თუ რას ნიშნავს ზრდასრულთა პედაგოგიკა, რით განსხვავდება ის ზოგადი პედაგოგიკის ნაწილისაგან და როგორ შეიძლება არსებული დარგის თეორიული მიგნებები გამოყენებული იქნას, სამართალდამცავთა აკადემიური შედეგების გასაუმჯობესებლად.

ზრდასრულთა სწავლების თავისებურება

ანდრაგოგიკა

ანდრაგოგიკა წარმოადგენს მეცნიერებას ზრდასრულთა სწავლების შესახებ. ანდრაგოგიკის მიხედვით, ზრდასრულების მიერ განხორციელებული სასწავლო აქტივობა განსხვავდება ბავშვების მიერ განხორციელებული სასწავლო აქტივობისაგან (Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A., 1998), რაც განასხვავებს მას პედაგოგიკისაგან (მეცნიერება ბავშვთა სწავლების შესახებ). პედაგოგიკა ანდრაგოგიკისაგან განსხვავდება 6 ძრითადი კრიტერიუმით (Knowles, 1980): 1. სწავლის საჭიროება (*Need to know*), 2. მე-კონცეფცია *(Self-concept)*, 3. ცხოვრებისეული გამოცდილება *(Life experience*), 4. სწავლებისადმი მზაობა *(Readiness to learn*), 5.ორიენტაცია სწავლაზე *(Orientation to learn),* 6.მოტივაცია *(Motivation).*

სწავლის საჭიროება (*Need to know*) - ბავშვებისაგან განსხვავებით, სანამ სწავლის პროცესი დაიწყება, ზრდასრულებმა უნდა იცოდნენ რას და რატომ სწავლობენ (Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A., 1998). კვლევამ აჩვენა, რომ ზრდასრულები სწავლის პროცესში მნიშვნელოვან დროსა და ენერგეტიკულ რესურს უთმობენ იმ საჭიროების აღმოჩენას, რომელშიც მათ შეიძლება სასწავლო მასალა

გამოადგეთ და არსებული საჭიროების მიხედვით იქმნიან დამოკიდებულებას უშუალოდ სწავლის პროცესის მიმართ (Tough, 1971).

შემსწავლელის მე-კონცეფცია *(Self-concept)* - ზრდასრულებს აქვთ ჩამოყალიბებული მე-კონცეფცია საკუთარი თავის შესახებ. შესაბამისად, არსებული შეხედულებები საკუთარი თავზე, მათ აძლევთ საშუალებას შეიმუშავონ საკუთრივ მათზე მორგებული სასწავლო მიზნები. ზრდასრულები ეწინააღმდეგებიან სწავლებას, როდესაც ისინი გრძნობენ, რომ არსებული პროცესი არ ეთანხმება მათ არჩევანს და მათ დამოკიდებულებას სწავლის მიმართ (Knowles, 1980).

ცხოვრებისეული გამოცდილება (Life experience) - ზრდასრულები სწავლების პროცესში ერთვებიან უკვე მზა აქტივობის სქემებითა და განსხვავებული წარსული გამოცდილებით (Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A., 1998). შესაბამისად, არსებული წარსული გამოცდილება შეიძლება როგორც პოზიტიური, ასევე ნეგატიური ტრანფერის საფუძველი გახდეს მათ ამჟამინდელ სასწავლო აქტივობასთან მიმართებით. არსებული სპეციფიკა ნათლად ჩანს პოლიციელთა სწავლებით დაკავებულ სასწავლო ცენტრებში, რადგანაც სამიზნე ჯგუფში (აუდიტორიაში), უმეტესწილად აბსოლიტურად სხვადასხვა კოჰორტისა და სამუშაო გამოცდილების მქონე რეკრუტები არიან წარმოდგენილნი.

სწავლებისადმი მზაობა (Readiness to learn) - ზრდასრულები მზად არიან ისწავლონ ის მასალა, რომლებიც მათ სჭირდებათ და რომელთა დანერგვის საშუალებაც მათ ექნებათ რეალურ ცხოვრებისეულ სიტუაციებში (Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A., 1998).[6] ზრდასრულები სწავლების პროცესს უყურებენ პრაქტიკული თვალსაზრისით და რეალურად, მათ წინაშე არსებული საჭიროებიდან გამომდინარე. თუკი პოლიციელი ვერ ხედავს სასწავლო მასალის აქტუალობას და მის გამოყენებადობას, მისი სწავლის მიმართ მოტივაცია იკლებს.

ორიენტაცია სწავლაზე (Orientation to learn) - (Knowles, 1980)- ის მიხედვით, ზრდასრულები არიან ცხოვრებაზე/დავალებაზე/პრობლემაზე ორიენტირებულნი და სწავლას აღიქვამენ, როგორც მათი ცხოვრებისეული პრობლემების მოგვარების

[6] მაგალითისათვის შსს აკადემიის ბაზაზე მიმდინარე საგამოძიებო ინტერვიუირების მეთოდიკის დანერგვის მიმდინარეობისას, პოლიციელთა ძირითადი კონტრარგუმენტი არსებული მეთოდიკის სწავლებასთან დაკავშირებით არის, ის რომ „ისინი ამას პრაქტიკაში ვერ გამოიყენებენ“.

საშუალებას. შესაბამისად, ზრდასრულები სწავლობენ იმ შემთხვევაში, თუკი ხედავენ, რომ სწავლა მათ დაეხმარება რეალური ცხოვრებისეული პრობლემების დაძლევაში. აქედან გამომდინარე, პოლიციელის მოტივაცია სწავლის მიმართ იზრდება, თუ ის ხედავს, რომ სწავლის შედეგად შეძლებს პრაქტიკაში არსებულ გამოწვევებთან გამკლავებას (M.R. Haberfeld, Curtis A. Clarke, Dale l. Sheehan, 2012).

მოტივაცია (Motivation) - (Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A., 1998) მოტივაციის თეორიებზე დაყრდნობით (Herzberg, 1966) (Maslow, 1970) (McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., and Lowell, E. I., 1953) ვრუმი (Vroom, 1995) აღნიშნავს, რომ როდესაც ისეთი გარეგანი მოტივატორები, როგორიცაა სამსახური, კარიერული წინსვლა, ხელფასი, უსაფრთხოება და სამუშაო პირობები მნიშვნელოვანია, იზრდება ისეთი შინაგანი მოტივატორები, როგორიცაა, მე-კონცეფცია, მიღწევის მოტივაცია, პერსონალური ზრდა, აღიარება და ა.შ. პოლიციის საქმიანობის სპეციფიკიდან და შინაარსიდან გამომდინარე მათი საქმიანობის მოტივაცია შესაძლებელია დაკავშირდეს უშუალოდ სწავლის პროცესთან (M.R. Haberfeld, Curtis A. Clarke, Dale l. Sheehan, 2012).

ანდრაგოგიკა გახდა საწყისი წერტილი მოზრდილთა განათლების, ზოგადი პედაგოგიკის ჭრილიდან დიფერენცირების პროცესში, თუმცა როგორც ნებისმიერი სხვა თეორია, ისიც შეხვდა რიგ წინააღმდეგობებს. პირველ რიგში ანდრაგოგიკის მოდელში არ ჩანს ანდრაგოგიკა ზრდასრულთა სწავლების ზოგად თეორიას წარმოადგენს თუ კარგი პრაქტიკის პრინციპებს რომელიც ავტორის მიერ რეკომენდაციის სახითაა წარმოდგენილი (Hartree, 1984). კრიტიკული თვალით განიხილება თეორიის ფოკუსირება ინდივიდზე და შესაბამისად სწავლის განოხორციელების დროს არსებული სოციო-ისტორიული კონტექსტის იგნორირება. ავტორი ზრდასრულს ხედავს როგორც ავტონომიურ, თავისუფალ და ზრდაზე ორიენტირებულ შემსწავლელს და თითქმის არ ითვალისწინებს, რომ პიროვნება განიცდის სოციალური, ისტორიული, კულტურული კონტექსტის ზეგავლენას (Grace, 1996). ანდრაგოგიკა განათლებას მიიჩნევს ნეიტრალური მნიშვნელობის მქონედ და აპოლიტიკური დატვირთვის მქონე აქტიობად. თეორია ასკვნის, რომ ყველა მოზრდილი ხედავს და სწავლობს ერთნაირად და შესაბამისად იკარგება ის

დიფერენციალური მახასიათებლები, რომლებიც სხვადასხვა კულტურის, ეთნოსის რასის წარმომადგენელს შესაძლოა ქონდეს სწავლის პროცესში (Sandlin, 2005).

ფაქტობრივად, ანდრაგოგიკა მოზრდილთა სწავლების პირველი თეორიული მოდელია და მისი ემპირიულად გამართვისათვის შედარებით მცირე რაოდენობის კვლევებია ჩატარებული. ერთ-ერთ კვლევაში გამოკითხეს მასწავლებლები, რომლებიც ასწავლიდნენ მოზრდილებსაც და მოზრდილობამდე ასაკის სტუდენტებსაც და ეკითხებოდნენ განსხვავდებოდა თუ არა მათი სწავლების მეთოდოგია ჯგუფის მიხედვით. მასწავლებლებმა აღნიშნეს, რომ მოზრდილებთან ისინი იყენებდნენ უფრო მეტად ანდგრაგოგიულ ტექნიკებს (Beder,H. , & Darkenwald,G., 1982). თუმცა, მეორე კვლევაში, როდესაც დააკვირდენ მასწავლებლებს ორივე ჯგუფში, ვერ იპოვეს რაიმე მნიშვნელოვანი განსხვავება მოზრდილებსა და მოზრდილობამდე ასაკის ჯგუფებში გამოყენებულ სწავლების მეთოდოლოგიას შორის, მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებლები ამტკიცებდნენ, რომ ამ ორი ასაკის ჯგუფებს სხვადასხვანაირად ეპყრობოდნენ (Gorham, 1985).

როზენბლუმის მიერ ჩატარებულ კვლევაში, ერთმანეთს შეადარეს მიღწევისა და კმაყოფილების საზომები ორ ჯგუფს შორის. ერთ ჯგუფში სტუდენტები ჩართულნი იყვნენ სწავლების დაგეგმვაში, ხოლო მეორე ჯგუფი სწავლების დაგეგმარების პროცესში მონაწილეობას არ იღებდა. კვლევამ აჩვენა, რომ მათ მიღწევასა და კმაყოფილებაში განსხვავება არ დაფიქსირდა (Effects of adult learner participation in course planning on achievement, 1983). იგივე შედეგი მიიღეს სხვა მკვლევარებმაც, როდესაც ეცადენ სასწავლო პროცესის დაგეგმარების პროცესში სტუდენტის ჩართულობის გაზრდით, გაეზარდათ სწავლის მოტივაცია (Courtenay, B. C., Arnold, G. W., & Kim, K., 1994).

ანდრაგოგიკა წარმოადგენს ზრდასრულთა სწავლების ერთ-ერთ ყველაზე გავრცელებულ თეორიას და მისი ხარვეზების მიუხედავად, არსებული თეორიის ძირითადი მიგნებები, პრინციპულად მნიშვნელოვანია ზრდასრულთა სწავლების პროცესის დაგეგმარებისათვის. თეორიის სიძველის მიუხედავად, მისი მიგნებები სრულად(და ხშირ შემთხვევაში ნაწილობრივადაც კი) არ არის ადაპტირებული პრაქტიკაში, რაც შესამჩნევია სამართალდამცავ უწყებათა სწავლების

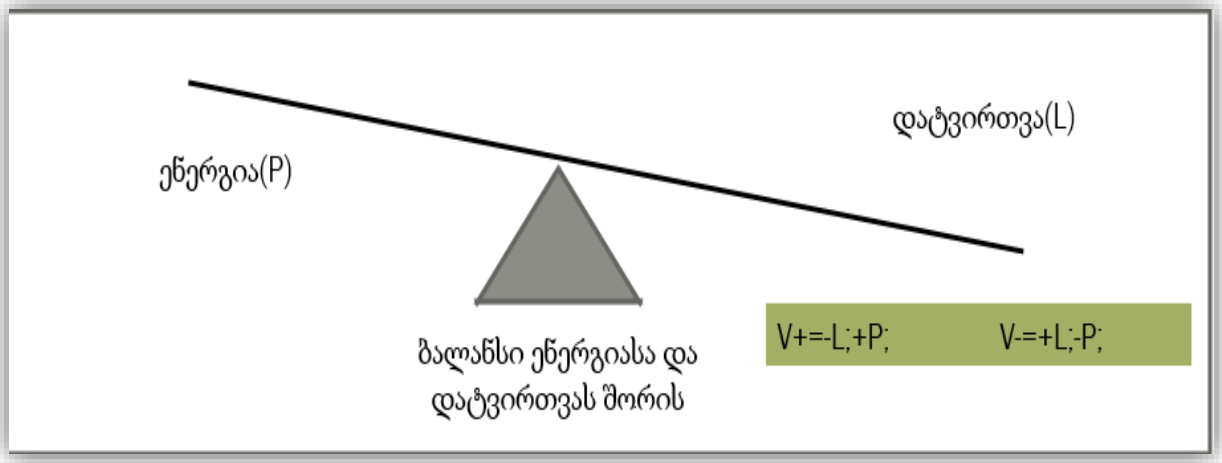
მიმართულებითაც, რადგანაც კვლევის კონტექსტის მიმოხილვით ნაწილში, განხილული ძალოვან უწყებათა სწავლების პრობლემები(ჰეტეროგენულობა, დამოკიდებულებები, წინარე გამოცდილება და ა.შ.) პირდაპირ ეხმიანება ანდრაგოგიკის თეორიულ დაშვებებს და შესაბამისად, თუკი ჩვენ ვეყრდნობით ზრდასრულთა სწავლების თეორიულ დაშვებებს და ამ დაშვებებს შევადარებთ რეალურ პრობლემატიკასთან, საშუალება გვექნება, ვივარაუდოთ, რომ სამართალდამცავთა სწავლების პრობლემათა დიდი წილი-მისი ზრდასრულთა სწავლების თავისებურებების გაუთვალისწინებლობიდან გამომდინარეობს.

კნოულსის ანდრგაგოგიული მოდელის შემავსებელ თეორიებად განიხილება მაქქლასკის ველის თეორია, ილერისსის სწავლების სამგანზომილებიანი მოდელი, ჯერვისის სწავლის პროცესის თეორია. არსებული თეორიები ნაწილობრივ იმეორებენ კნოულსის თეორიულ დაშვებებს და რიგ შემთხვევებში განავრცობენ მის მოსაზრებას სწავლების შესახებ.

მაკქლასკის ველის თეორია

მაკქლასკიმ თავისი თეორია პირველად 1963 წლის პუბლიკაციაში წარადგინა (McClusky H. Y., 1963), მისი თეორია, მოზარდობას წარმოაჩენს დროდ, როდესაც ზრდა, ცვლილება, სწავლა საჭირო და არსებულ ენერგიას შორის ბალანსს მოიცავს. ეს ბალანსი კონცეპტუალიზებულია დატვირთვის (L)(შინაგანი და გარეგანი დატვირთვა) და პიროვნების ენერგიის (P)(შინაგანი და გარეგანი ენერგია) კონსტრუქტებით. მაკქლასკის მიხედვით რაც უფრო იზრდება *ველი* ენერგიის სასარგებლოდ(ენერგია აღემატება დატვირთვას P>L), მით უფრო იზრდება სასწავლო აქტიობის განხორციელების ალბათობა და პირიქით რაც უფრო იზრდება დატვირთვის ველი(P<L) ინდივიდს მით უფრო უჭირს სწავლა (McClusky, 1970).

ფიგურა#1 მაკქლასკის ველის თეორიის ვიზუალური რეპრეზენტაცია



მაკქლასკის მიხედვით, დატვირთვაცა და ენერგიაც ექსტერნალური და ინტერნალური ფაქტორებისან შედგება. ჰიემსტრა(1993) არსებულ ფაქტორებს შემდეგი სახით წარმოადგენს:„ექსტერნალური დატვირთვა შედგება სოციალური როლისადმი წაყენებული მოთხოვნებისაგან(როგორიცაა, ოჯახი, სამუშაო, საზოგადოებრივი მოვალეობები). ინტერნალური დატვირთვა კი მოიცავს ცხოვრებისეულ მოლოდინებს, რომლებიც ადამიანებს გააჩნიათ (როგორიცაა, მისწრაფებები, სურვილები, მოლოდინები).

ენერგია, ისევე როგორც დატვირთვა, ექსტერნალური და ინტერნალური რესურსების კომბინაციაა. ექსტერნალური ენერგია შესაძლოა იყოს ოჯახის მხარდაჭერა, სოციალურ/ეკონომიკური სტატუსი, ინტერნალური ენერგია კი პიროვნული მახასიათებლები, დაძლევის სტრატეგიები (Sharan B. Merriam Rosemary S. Caffarella Lisa M. Baumgartner, 2007).

მაკქლასკი (An approach to a differential psychology of the adult potential, 1970, p. 83) ხსნის როგორ მუშაობს თეორია: სწავლისათვის საჭირო პოზიტიური ველი, შეიძლება გაიზარდოს დატვირთვის შემცირებით(-L), ან გაზრდილი ენერგიით(+P). შესაბამისად სწავლისათვის საჭირო პოზიტიური ველი შესაძლოა შემცირდეს მზარდი დატვირთვით(+L), ან დახარჯული ენერგიით(-P). სწავლების დამგეგმავს იდეაში, შეუძლია ორივე ფაქტორზე ზეგავლენა, ერთის მხრივ ენერგიის გაზრდის და

მეორეს მხრივ, დატვირთვის შემცირების ხარჯზე. მაკქლასკის აზრით, როდესაც დატვირთვა აჭარბებს ენერგიას, ან ორივე ცვლადი უკონტროლოა, მიზანშეწონილი სასწავლო აქტიობის წარმოშობის ალბათობა მარცხისთვისაა განწირული, მაგრამ თუკი დატვირთვისა და ენერგიის გაკონტროლებას შევძლებთ, პიროვნებას ექნება შესაძლებლობა გაუმკლავდეს გაუთვალისწინებელ შემთხვევებს, გარისკოს, განახორციელოს შემოქმედებითი აქტიობა, ისწავლოს და ა.შ. (Sharan B. Merriam Rosemary S. Caffarella Lisa M. Baumgartner, 2007).

არსებული თეორია, ესადაგება ინდივიდის ყოველდღიურ საჭიროებებს და გამოწვევებს. თუმცა არსებული თეორია უფრო მეტად საკონსულტაციო ინტრუმენტია, ვიდრე სწავლების თეორია. ფაქტობრივად მაკქლასკის ველის თეორია შლოსბერგის, თერაპიულ, მოდელთან მსგავსებაში მოდის. ამ მოდელის მიხედვით, პირის წარმატებული აქტიობისათვის საჭიროა 4 ფაქტორის ცვლილება: სიტუაცია, საკუთარი მე, ექსტერნალური მხარდაჭერა და სტრესთან გამკლავების სტრატეგიები (Schlossberg, 1984, 1987). ზემოთ მოყვანილი თავისებურებიდან გამომდინარე, არსებულმა თეორიამ გამოყენება, უფრო თერაპიული მიმართულებით უფრო ჰპოვა, ვიდრე სასწავლო პრაქტიკაში. ამასთანავე უნდა ავღნიშნოთ, რომ არსებული თეორიის, როგორც სწავლების მეთოდიკის, ემპირიულად ვერიფიცირება ვერ მოხდა (Malcom S. Knowles, Elwood F. Holton III, Richard A. Swanson, 2005).

მაქქლასკის ველის თეორია კარგად ხსნის სიტუაციური და დისპოზიციური ფაქტორების მნიშვნელობას სწავლების დაგეგმარებასთან მიმართებით. თეორია აკეთებს დაშვებას, რომ შემსწავლელს უნდა ჰქონდეს ენერგია, რომ ისწავლოს და შესაბამისად მან ეს ენერგია ან სასწავლო გარემოში უნდა მოიპოვოს ან სასწავლო გარემოს გარეთ. აქედან გამომდინარე, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ მსმენელის „ენერგიის“ საჭირო მიმართულებით წარმართვა პედაგოგის კომპეტენციას ექვემდებარება და შესაძლოა მოგვარებადი იყოს ადეკვატური სწავლების დიზაინის შემუშავების შემთხვევაში. თუმცა ამავდროულად აღსანიშნავია, რომ ზრდასრულთა განათლებაში პედაგოგს იშვიათად აქვს ინდივიდუალური მუშაობის, წვრთნის შესაძლებლობა და ამავდროულად მზარდი სოციალური გამოწვევები სამართალდამცავთა მიმართ(როგორც რეალური ასევე მათ მიერ სუბიექტურად

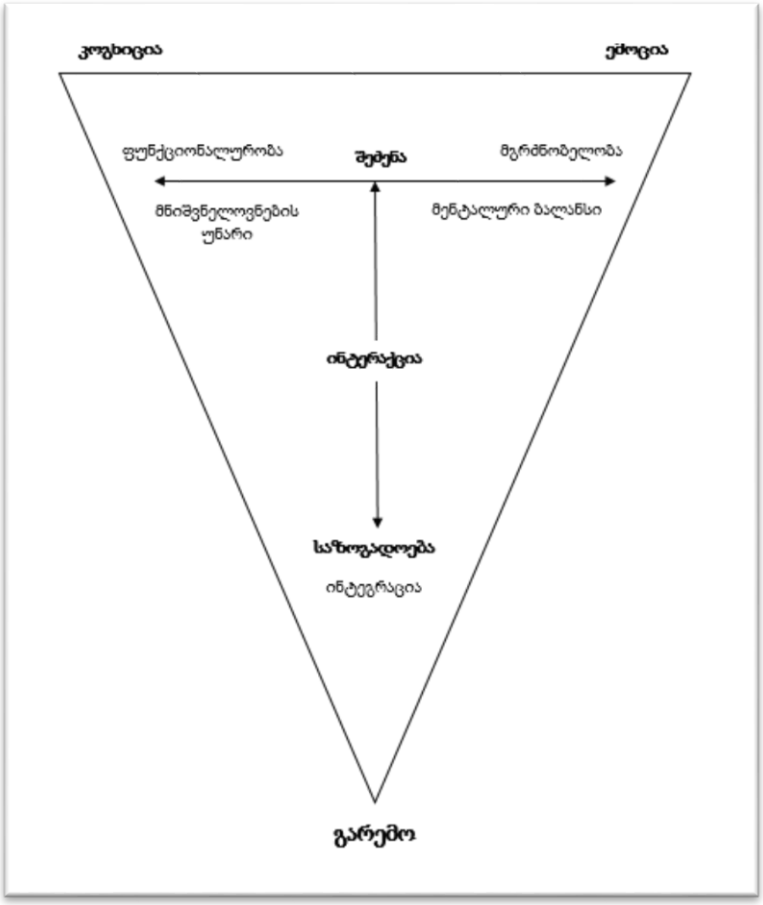
ინტერპრეტირებული) ზრდის დატვირთვას და შესაბამისად ამცირებს სწავლისათვის საჭირო „ველს“. მაქქლასკის თეორიაზე დაყრდნობით შესაძლოა ვივარაუდოთ, რომ თუკი არ არის მოგვარებული გარეგანი დატვირთვები(სახელმწიფოს ან სამინისტროს მიერ სამართალდამცავის სოციალური უზრუნველყოფა, განათლების პოლიტიკა, სასწავლო დაწესებულების ერთიანი ხედვა სწავლების შესახებ) და ამავდროულად სწავლებისათვის შერჩეული რეკრუტი არ არის შესაბამისი დამოკიდებულებებითა და სწავლებისათვის საჭირო კოგნიტური უნარებით აღჭურვილი-მის მიერ განხორციელებული სასწავლო აქტიობა ნაკლებ ეფექტური იქნება და შესაბამისად სწავლების დიზაინს ნაკლები მარგი ქმედების კოეფიციენტი ექნება აკადემიურ შედეგებზე.

ილერისის სამგანზომილებიანი მოდელი

თუ მაქკლასკის ველის თეორია აღწერს სწავლის პროცესსა და ზრდასრულის რეალური ცხოვრებისეული გამოწვევების ურთიერთკავშირს, ილერისი დაინტერესებულია უშუალოდ სწავლის პროცესის მიმდინარეობით. (Learning In Adulthood A Comprehensive Guide, 2007). ილერისის სწავლის მოდელი მოიცავს სამ განზომილებას: 1.შემეცნებითს 2.ემოციურს 3.საზოგადოებრივს. ილერისის მიხედვით, არსებული განზომილებები ინტერაქციულია და ზრდასრულთა სწავლა/სწავლების პროცესი, არსებულ კომპონენტთა თანადროული ინტერაქციის შედეგად მიიღწევა. ავტორის მიხედვით, შემეცნებითი განზომილება მოიცავს კოგნიტურ კომპონენტს(ცოდნასა და სწავლისათვის საჭირო აკადემიურ უნარებს), ემოციური გაზნომილება შედგება სწავლა/სწავლების პროცესის მიმართ აფექტური დამოკიდებულებისაგან, საზოგადოებრივი კომპონენტი კი მოიცავს შემსწავლელის გარემოსთან ინტერაქციის თავისებურებას ანუ რა სოციალურ, პოლიტიკურ, ეკონომიკურ კონტექსტში მიმდინარეობს სწავლების პროცესი.

მოცემულ თეორიაში, კოგნიტური და აფექტური განზომილება შინაგან, შემსწავლელში მიმდინარე პროცესსს წარმოადგენს და მათი თანადროული ინტერაქცია იწვევს მიზანშეწონილ ქცევას, სასწავლო აქტიობას (Sharan B. Merriam Rosemary S. Caffarella Lisa M. Baumgartner, 2007). შესაბამისად ილერისის მიხედვით, იმისათვის, რომ ზრდასრულმა ისწავლოს მას, პირველ რიგში, უნდა <u>შეეძლოს</u> სწავლა და ამავდროულად უნდა <u>სურდეს</u> სწავლა, მაგრამ ინტერნალური პროცესების პარალელურად ზრდასრულის სასწავლო აქტიობაზე, ისეთი ექსტერნალური პროცესებიც ახდენენ ზეგავლენას, როგორიცაა-„საზოგადოება/გარემო“. გარემოში, ავტორი გულისხმობს იმ გარეგან ფაქტორებს რომელიც პირდაპირ ზეგავლენას ახდენს, შემსწავლელის შინაგან(კოგნიტურ დ აფექტურ) განზომილებებზე (Illeris, 2004b, p. 83).

ფიგურა #2 ილერისის სამგანზომილებიანი მოდელის ვიზუალური რეპრეზენტაცია



ავტორის აზრით, სწავლის პროცესი იწყება ხუთიდან ერთი სტიმულის მეშვეობით, რასაც იგი სწავლის პროცესის „ნედლ“ მასალას უწოდებს (Sharan B. Merriam Rosemary S. Caffarella Lisa M. Baumgartner, გვ. 97). ესენია: 1) პერცეფცია, „როცა გარშემომყოფი სამყარო ინდივიდამდე გაუშუალებული შეგრძნებების/შთაბეჭდილებების სახით მიდის“ (Illeris, 2002, p. 120); 2) ტრანსმისია- გაშუალებული გამოცდილება, როდესაც ინდივიდთან შეგრძნებები/შთაბეჭდილებები ალტერნატიული გარემო გამღიზიანებლისაგან მოდის (p. 120); 3) გამოცდილება, რომელსაც ინდივიდი როგორც პერცეფციის ასევე ტრანსმისიის თანადროული ურთიერთქმედებით იღებს. როდესაც შემსწავლელი არა მხოლოდ პასიურად იღებს ინფორმაციას, არამედ მოქმედებს, რათა ინტერაქციისგან სარგებელი მიიღოს“ (p. 120); 4) იმიტაცია, როდესაც სუბიექტი ცდილობს მიბაძოს სხვის ქცევას და 5) აქტივობა, ან მონაწილეობის მიღება, რომლის დროსაც შემსწავლელი ჩართულია მიზნისკენ მიმავალ აქტივობაში სხვებთან ერთად. ილერისის აზრით, სტიმულაციის ხუთივე სახე, უნდა განვიხილოთ არა როგორც ცალკეული ნაწილი, არამედ-შემსწავლელის ქმედების შეთანხმებული ინტერაქცია.

ილერისის მოდელი გვაძლევს საშუალებას დავინახოთ თუ როგორ არის სწავლის პროცესში ინტეგრირებული პიროვნების შინაგანი და გარემოს გარეგანი ფაქტორები. არსებული მოდელი ხაზს უსვამს ზემოთ მოყვანილი სამი განზომილების ინტერაქციის აუცილებლობას. შესაბამისად სწავლებისას, უნდა გავითვალისწინოთ შემსწავლელის, წინარე ცოდნა არსებული თემატიკის შესახებ და ის აკადემიური უნარები, რომელიც არსებული ცოდნის ათვისებას დასჭირდება, მაგრამ ეს სრულებით არ არის საკმარისი, რომ არსებული სამიზნე განახორციელებს სასწავლო აქტიობას. სწავლას, ჭირდება ემოციური კომპონენტი, სწავლის სურვილი, მოტივაცია. ზემოთ მოყვანილი შინაგანი ფაქტორები კი პირდაპირ კავშირშია და განპირობებულია იმ გარემოს თავისებურებით, სადაც სწავლა და სწავლის შედეგების ტრანსფერი მიმდინარეობს. ილერისის სამგაზნომილებიანი მოდელის პლუსი მისი კომპლექსურობა და სიმარტივეა. სწავლა/სწავლების თეორიებში ძირითადად აქცენტი კონკრეტულ კომპონენტზე(კოგნიტური, ემოციური, სიტუაციური) აკეთებენ. ილერისის მოდელი კი ცდილობს დაგვანახოს, რომ სწავლა სხვადასხვა

კომპონენტების თანადროულ ინტერაქციას საჭიროებს, რაც მის პრაქტიკული გამოყენების დიაპაზონს ზრდის.

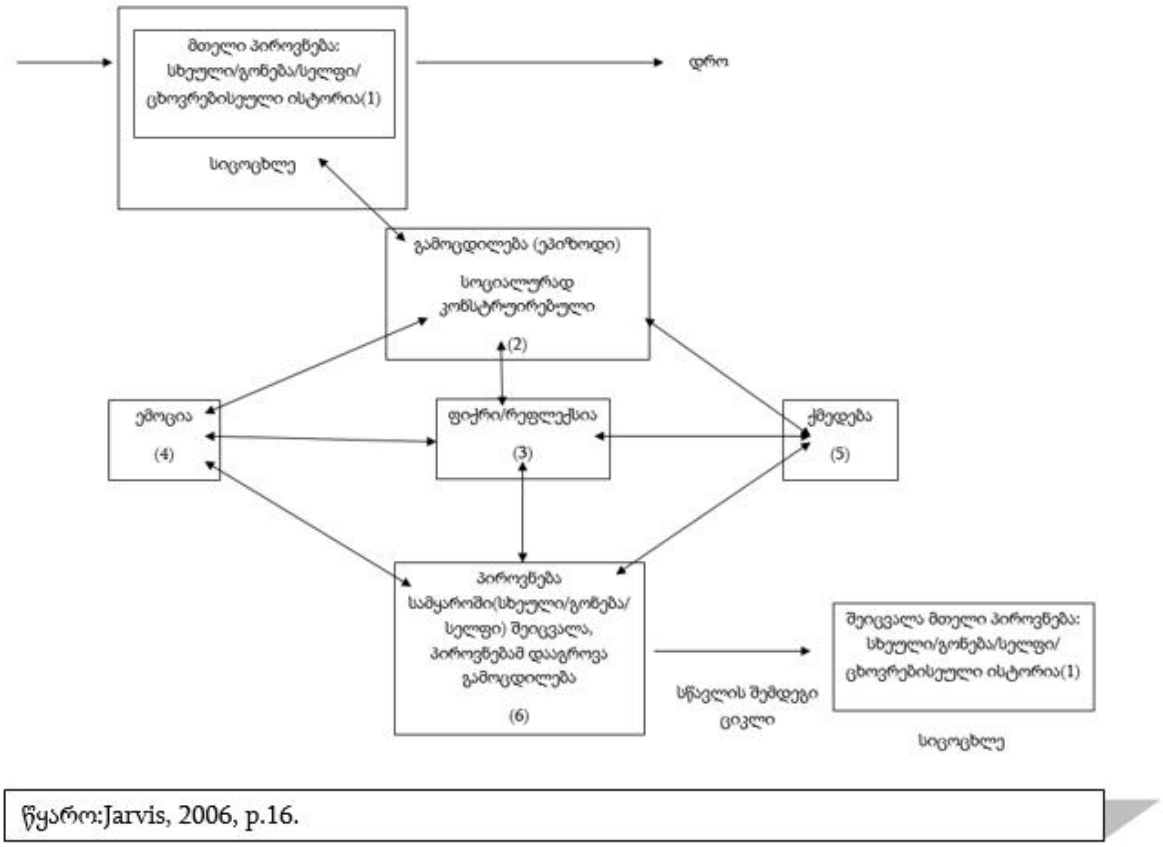
ჯერვისის სწავლის პროცესი

ჯერვისის მოდელის ამოსავალ წერტილს ზრდასრულთა ცხოვრებისეული გამოცდილება წარმოადგენს. მისი აზრით, პიროვნების, მიერ განხორციელებული ყოველდღიური არასაგანმანათლებლო აქტიობაც კი აკუმულირდება და წინარე სასწავლო გამოცდილებას გვაძლევს. სწავლა კი, ჯერვისის აზრით, სწორედ გამოცდილებით იწყება“ (1987, p. 16). ჯერვისის აზრით, ზოგიერთი გამოცდილება იმდენად ხშირად მეორდება, რომ ახალს არაფერს გვასწავლის, მაგალითად, მანქანის ტარება, სახლის სამუშაოები და ა.შ. სწავლის პროცესის საჭიროება კი მაშინ ჩნდება, როდესაც პიროვნების წინაშე წამოიჭრება ისეთი ცხოვრებისეული სიტუაცია, რომლის გასამკლავლებლადაც, პიროვნება ჯერ მზად არ არის-ანუ წინარე გამოცდილებიდან გამომდინარე არ შეუძლია პრობლემის აღსაკვეთად საჭირო მზა ქცევითი სტრატეგიის გამოყენება, შესაბამისად ჯარვისის აზრით, სწორედ პრობლემური სიტუაციისადმი გამკლავების „უუნარობა“ წარმოადგენს სწავლის პროცესისათვის აუცილებელ კომპონენტს (1987, p. 35). სწავლა, უცნობ სიტუაციურ გამოწვევათა გამკლავების გზების ძიებაა. შემსწავლელი, სწავლის პროცესის დასაწყისში ხვდება უცნობ სოციალურ კონტექსტს, რომელთა ადაპტირების წინარე გამოცდილებაც მას არ გააჩნია. შესაბამისად ახალი ინფორმაციის აკომოდაციისა და ასიმილაციის შეუძლებლობა აჩქარებს სწავლის პროცესს (Sharan B. Merriam Rosemary S. Caffarella Lisa M. Baumgartner, 2007).

თეორიის მიხედვით, ყველა სახის სწავლების საწყისს 5 ადამიანური შეგრძნება - სმენით, მხედველობით, ყნოსვით, შეხება, გემოთი წარმოადგენს. „ჩვენი სწავლის პროცესი დამოკიდებულია ჩვენს სხეულსა და ბიოლოგიაზე, რაც უმნიშვნელოვანეს როლს თამაშობს, არა გენების, არამედ, ჩვენი შეგრძნებების ფუნქციონირების გამო“ (2006, p. 13). ყოველდღიურად შეგრძნების ორგანოების

საშუალებით ადამიანი შეიმეცნებს სამყაროს და არსებული ინფორმაცია შემმეცნებელში ინახება გამოცდილების სახით, შეგრძნებები ტრანსფორმირდება ცოდნად, უნარებად, განწყობებად, ღირებულებებად, ემოციებად და ა.შ. (p. 14). არსებული გამოცდილება კი გამოიყენება ინდივიდის მიერ ყოველდღიურ გამოწვევათა გასამკლავებლად.

ფიგურა #3 ჯერვისის სწავლის პროცესის ვიზუალური რეპრეზენტაცია



წყარო:Jarvis, 2006, p.16.

როდესაც შემსწავლელი გადაწყვეტს, პრობლემური სიტუაციის ანალიზს, ამოცანის გადაჭრაში ერთვება ემოციურ/კოგნიტურ/კონატური ასპექტები, კონკრეტულად კი სწავლის ისეთი სტრატეგიები როგორიცაა ფიქრი, კეთება, ემოცია. შემსწავლელმა უნდა აირჩიოს ზემოთ მოყვანილი სამი გზიდან ერთ-ერთი ან მათი კომბინაცია. შედეგად სწავლის პროცესში მივიღებთ 3 გზით სახეცვლილ პიროვნებას. „**პირველი**-პიროვნება იცვლება ჩვენ მიერ განხილული პროცესების გაშინაგნების შედეგად, იცვლება მთელი პიროვნება მათ შორის იდენტობა, თვითშეფასება და ა.შ.“

(2006, p. 17). „**მეორე**-პიროვნებამ შეიძლება შეიმუშავოს, სამყაროსა და მოვლენების, ახლებური ხედვა. **მესამე**-შემსწავლელი შეიძლება შეიცვალოს, გახდეს უფრო გამოცდილი, უფრო მეტად ქმედითუნარიანი მსგავსი სიტუაციების გასამკლავლებლად. (2006, p. 17).

ჯარვისის სწავლის მოდელი, როგორც ზრდასრულთა სწავლების ზემოთ მოყვანილი მოდელები, სწავლას განიხილავს, შემსწავლელის შინაგანი და გარეგანი ფაქტორების ურთიერთქმედების პროცესს, (Sharan B. Merriam Rosemary S. Caffarella Lisa M. Baumgartner, გვ. 103) და ხაზს უსვამს პრობლემური სიტუაციის მნიშვნელობას სწავლების პროცესში. პრობლემური სიტუაცია კი როგორც სწავლების მეთოდი კავშირშია სოციალური კონსტრუქტივიზმის, ვიგოტსკის განვითარების უახლოესი ზონის კონცეფტის და მის საფუძველზე შექმნილი პრობლემაზე ორიენტირებულ სწავლების მეთოდოლოგიასთან, რომლის მიხედვითაც თუკი გვინდა რომ პირი დაინტერესდეს სწავლით, ის ჯერ უნდა დადგეს, ისეთი, პრობლემის წინაშე რომელსაც საკუთარი უნარებითა და ცოდნით ევრ გადაჭრის და ზუსტად ამ პრობლემის გადაჭრის შეუძლებლობა ქმნის სწავლისათვის საჭირო მოტივაციური საფუძველს.

პედაგოგზე და მსმენელზე ორიენტირებული სწავლების სტილი

პედაგოგზე ორიენტირებული სწავლების სტილი განისაზღვრება, როგორც მსმენელთა მიერ პედაგოგის მიერ გადაცემული ინფორმაციის პასიური აღქმა (Brophy, 1999). არსებული სწავლების მეთოდის დროს მსმენელი ახდენს ინფორმაციის შეგროვებას და პედაგოგის როლი შემოიფარგლება ინფორმაციის გადაცემით და შეფასებით, რაც ხელს უშლის სტუდენტის აკადემიურ განვითარებას. პედაგოგზე ორიენტირებული სწავლების სტილისგან განსხვავებით, სტუდენტზე ორიენტირებული სწავლების სტილი, გულისხმობს პედაგოგის მიერ სწავლების ისეთი სტრატეგიის არჩევას, რომელშიც გათვალისწინებული იქნება მსმენელის პოზიცია და ფოკუსირება მოხდება შემსწავლელის გამოცდილებაზე, პერსპექტივაზე,

უნარებზე, ინტერესებზე, შესაძლებლობებზე და საჭიროებებზე. არსებული სწავლების სტილით შესაძლებელია ისეთი სასწავლო გარემოს შექმნა, რომელიც ხელს შეუწყობს შემსწავლელთა მოტივაციის, აკადემიური მიღწევის და სასწავლო პროცესში ჩართულობის ზრდას (McCombs, B. L. & Whistler, J. S., 1997, გვ. 9). მიუხედავად სტუდენტზე ორიენტირებული სწავლების სტილის უპირატესობისა, პრაქტიკაში უფრო მეტად გავრცელებულია პედაგოგზე ორიენტირებული სწავლების სტილი (Garrett, 2008)

სტუდენტზე ცენტრირებულ სწავლების მეთოდოლოგიას ეფუძნება აქტიური სწავლება*(Active learning)*, კოლაბორაციული სწავლება(*Collaborative Learning),* საჭიროებაზე ორიენტირებული სწავლება*(Inquiry-based Learning),* კოოპერაციული სწავლება*(Cooperative Learning)*, ჯგუფზე დაფუძებული სწავლება(*Team-bases Learning)*, პროექტზე ორიენტირებული სწავლება*(Project-based Learning),* კითხვებით ორიენტირებული სწავლება*(Question-directed Instruction),* მცირე ჯგუფების სწავლება*(Small group Learning),* პრობლემაზე ორიენტირებული სწავლება*(Problem-based Learning)* და ა.შ.

არსებული სწავლების სტილები ეყრდნობა, კონსტრუქტივისტულ მიდგომებს სწავლების შესახებ, მათი გამოყენების არეალი და საჭიროება იზრდება სხვადასხვა საგანმანათლებლო დაწესებულებებში. მსგავსი სპეციფიკის სწავლების სტილთა გამოყენების ეფექტურობა იზრდება იმ შემთხვევებში, როდესაც პედაგოგს სურს ცოდნის ძირითადი ნაწილი მსმენელს გადასცეს აუდიტორიაში მიმდინარე სწავლების დროს და მსმენელმა თვითონ შეძლოს საკუთარი ცოდნის დამოუკიდებლად კონსტრუირება.

საპოლიციო სწავლების მიმდინარეობის დროს არსებული კრიტერიუმის მნიშვნელობა განსაკუთრებით იზრდება, რადგანაც სოციალური ინტერაქცია, რომელიც მიმდინარეობს მსმენელებსა და ლექტორს შორის, შესაძლებელია სრულიად ახალი ცოდნის შექმნის საფუძველი გახდეს (Albanese, M.A., and Mitchell, S. , 1993), რადგანაც სამართალდამცავი წარმოადგენს წინარე გამოცდილების მქონე პიროვნებას და არსებული გამოცდილება თავისი პრაქტიკულობიდან გამომდინარე, შესაძლოა მნიშვნელოვანი აღმოჩენა გახდეს, როგორც უშუალოდ პედაგოგისათვის,

ასევე სხვა შემსწავლელებისათვის. შესაბამისად, არსებული კრიტერიუმის გამოყენების ფუნქციური დატვირთვა იზრდება ისეთი სასწავლო დისციპლინების სწავლებისას, რომელთა პრაქტიკაში დანერგვა ეხლა იგეგმება და საჭიროებს შემსწავლელის წინარე ცოდნასთან ინტეგრაციას.

დიუის და ბრუნერის მოსაზრებები სწავლების შესახებ

ამერიკელი ფუნქციონალისტი, ფილოსოფოსი და პედაგოგი ჯონ დიუი (1902, 1929) თვლიდა, რომ სწავლება უნდა იყოს საინტერესო და შემსწავლელი, ადამიანი, რომელიც მონაწილეობს სწავლების პროცესში, უნდა იყოს დაინტერესებული უშუალოდ სწავლის პროცესით. დიუის მიაჩნდა, რომ სასწავლი საგნისადმი შინაგანი ინტერესი არის პირობა, რომლის გარეშეც მნიშვნელოვან სწავლებას ადგილი ვერ ექნება. ამის გამო, სასწავლო კურიკულუმი უნდა იყოს შემსწავლელზე ორიენტირებული.

მეოცე საუკუნის პირველ ნახევარში, ჯონ დიუის იდეებმა ეფექტური სწავლების შესახებ დიდი გავლენა მოახდინა სწავლისა და სწავლების პროცესების განვითარებასა და დახვეწაზე. დიუიმ შემოგვთავაზა საბაზისო პრინციპები, რომლებიც კონტრასტში მოდიოდა იმ პერიოდისათვის არსებულ ტრადიციულ მიდგომებთან (Malcom S. Knowles, Elwood F. Holton III, Richard A. Swanson, 2005). დიუის სწავლების სისტემა აგებულია რამდენიმე ცენტრალური პრინციპის გარშემო, ესენია გამოცდილება, დემოკრატია, უწყვეტობა და ინტერაქცია (Dewey, Experience and Education, 1938/1997) (Dewey, Democracy and Education, 1916/1944).

გამოცდილება - დიუისთან სასწავლო პროცესის საწყისის წერტილს წარმოადგენს და ის არასდროს არ განიხილება როგორც სწავლების შედეგი. ყველა ჭეშმარიტი სწავლება მოდის გამოცდილებიდან (Experience and Education, გვ. 13)) განათლების ყველაზე დიდი გამოწვევა მდგომარეობს იმაში, რომ შემსწავლელმა შეძლოს დაეყრდნოს წინარე გამოცდილებას და საჭირო დროს გამოიყენო ის

კონკრეტული გამოცდილება, რომელიც ყველაზე მეტად კრეატიული და შესაბამისი იქნება კონკრეტულ სიტუაციასთან.

დემოკრატია - ავტორის მოსაზრებით, დემოკრატიული და შემსწავლელზე ორიენტირებული სწავლების სტილი უმჯობესია ავტოკრატიულ, დირექტულ და პედაგოგზე ორიენტირებულ სწავლების სტილზე. ავტორის აზრით, ადამიანი მეტ ცხოვრებისეულ გამოცდილებას დემოკრატიისაგან იღებს. დამოუკიდებელი, თავისუფლად მოაზროვნე ადამიანს უფრო მეტად აქვს განვითარების საშუალება, ვიდრე არადემოკრატიულ სოციუმში გაზრდილს (Dewey, Democracy and Education, 1916/1944).

უწყვეტობა - გამოცდილების უწყვეტობის პრინციპი ნიშნავს, რომ ყველა გამოცდილება სათავეს იღებს წინა გამოცდილებისაგან და არსებული გამოცდილება არის პიროვნების მომავალი გამოცდილების განვითარების საფუძველი. შესაბამისად მასწავლებელთა ვალდებულება არა მხოლოდ გამოცდილების ერთჯერადად გადაცემა, არამედ იმ გამოცდილების *გამოყოფა და გაზიარებაა,* რომელიც მის მოსწავლეებს პიროვნულ ზრდაში დაეხმარება.

ინტერაქცია - სიტყვა ინტერაქცია გამოცდილების ორ ფაქტორს (შინაგანს და გარეგანს) ათანაბრებს. შესაბამისად კონკრეტული გამოცდილება, შინაგანი და გარეგანი ფაქტორების ინტერაქციის შედეგად წარმოიქმება. ტრადიციული სწავლების ნაკლს წარმოადგენდა არა მხოლოდ ის, რომ ხაზს უსვამდა მხოლოდ გარეგან მდგომარეობას, რომელიც მონაწილეობას იღებდა გამოცდილების კონტროლში, არამედ ნაკლი იყო ისიც, რომ ის აქცევდა ნაკლებ ყურადღებას შინაგან ფაქტორებს (Dewey, Experience and Education, 1938/1997, გვ. 38-44).

დიუის მიხედვით, პედაგოგი პასუხისმგებელია პიროვნებებს ასწავლოს, რომ მათ აქვთ შესაძლებლობა შექმნან რაღაც ახალი, შეუძლიათ სიტუაციის კონტროლი და არიან დამოუკიდებლები. ხოლო გამოცდილების განვითარების საფუძველი გამომდინარეობას ურთიერთქმედებიდან, რაც ნიშნავს რომ გამოცდილება არსებითად სოციალური პროცესია. შესაბამისად, მასწავლებელმა უნდა დაკარგოს

ხელმძღვანელის და დიქტატორის პოზიცია და გახდეს ჯგუფური აქტიობების ლიდერი (Dewey, Experience and Education, 1938/1997).

ჯერომ ბრუნერი (Jerome Bruner, The Process of Education,1960) ეთანხმებოდა დიუის მიდგომას სწავლის მიმართ და აღნიშნავდა, რომ სწავლა უნდა მიმდინარეობდეს აღმოჩენებით, სწავლა შემსწავლელს უნდა აყენებდეს პრობლემის წინაშე, ხოლო სასწავლო მასალა უნდა ემსახურებოდეს ამ პრობლემის გადაჭრას. ბრუნერის აზრით, მცოდნე ადამიანი ეს არის პრობლემების გადაწყვეტის მქონე ადამიანი და შესაბამისად ეფექტური სწავლების დროს, უნდა ხდებოდეს: 1. სტუდენტის სწავლებისადმი წახალისება; 2.მასალის ადეკვატურად სტრუქტურირება; 3.უფრო ეფექტური სასწავლო რესურსების შემოტანა სასწავლო პროცესში; 4. დასჯისა და დაჯილდოების შესაბამისი შინაარსის განსაზღვრა (The process of Education, 1960);

ბრუნერი გამოყოფს სწავლის განმარტებით და ჰიპოთეტურ მოდელს. განმარტებით მოდელში მეტი დატვირთვა მასწავლებელს ენიჭება, ამ შემთხვევაში სტუდენტი უბრალოდ მსმენელია. ხოლო ჰიპოთეტურ მოდელში პედაგოგი და შემსწავლელი შედარებით კოოპერატიულ პოზიციაში არიან. მსმენელი აღარ არის პასიური მსმენელი და სწავლება უფრო მეტად მოსწავლე-მასწავლებელს შორის ინტერაქციას ეყრდნობა. ჰიპოთეტური მოდელი ეხმარება სტუდენტს აღმოაჩინოს სიახლე, ბრუნერის მიხედვით ეს აღმოჩენა: ზრდის ინტელექტუალურ უნარებს, სასწავლო მასალა უკეთესად დამახსოვრებადი ხდება, შემსწავლელი მეტად მოტივირებული და საკუთარ თავში დარწმუნებულია (Bruner, 1960).

კონსტრუქტივიზმი და სწავლება

კონსტრუქტივიზმი წარმოადგენს ფილოსფიურ ხედვას იმის შესახებ, თუ როგორ სწავლობენ და შეიმეცნებენ ადამიანები (ვულფოლკი, 2009). კონსტრუქტივისტული თეორიების სხვადასხვაგავრი ინტერპრეტაცია არსებობს, მაგრამ ავტორთა დიდი ნაწილი თანხმდება რამდენიმე ცენტრალურ პრინციპზე,

კონკრეტულად შემსწავლელები აქტიურები არიან საკუთარი ცოდნის აგებაში და სოციალური ინტერაქციები მნიშნელოვანია ცოდნის კონსტრუირებისათვის(Bruning, Schraw, Norby,& Ronning, 2004). კონსტრუქტივისტთა აზრით, ცოდნა არ წარმოადგენს ინფორმაციის გადამუშავების პასიურ ფორმას, არამედ შემსწავლელი თვითონაა უშუალოდ, ჩართული სწავლის პროცესში და განსაზღვრავს უშუალოდ რა და როგორ ისწავლოს. კონსტრუქტივიზმის ისტორიული საფუძვლებს მივყავართ სოკრატემდე, რომელიც თვლიდა, რომ მასწავლებლებმა და მოსწავლეებმა უნდა ისაუბრონ ერთმანეთთან, გამოავლინონ დაფარული ცოდნა კითხვა-პასუხისა და ინტერაქციის საშუალებით. არსებული მოსაზრება თანამედროვე განათლების ფსიქოლოგიაში ეყრდნობა ვიგოტსკის, დიუის, პიაჟეს, ბატლერის და ბრუნერის მოსაზრებებს სწავლის შესახებ (ვულფოლკი, 2009).

პედაგოგიკაში გამოიყოფა კონსტრუქტივიზმის ორ ძირითადი ფორმა, ესაა ფსიქოლოგიური და სოციალური კონსტრუქტივიზმი (Palinskar, 1998; Philips, 1997). ფსიქოლოგიური კონსტრუქტივიზმის ბაზაზე აგებული თეორიები ყურადღებას ამახვილებს იმაზე, როგორ იყენებს ინდივიდი ინფორმაციას, წყაროებსა და სხვების დახმარებას მენტალური მოდელებისა და პრობლემათა გადაჭრის სტრატეგიების კონსტრუირებისა და გაუმჯობესებისათვის. სოციალური კონსტრუქტივიზმის წარმომადგენლები კი სწავლას განიხილავენ, როგორც ჩვენი შესაძლებლობების ზრდას სხვებთან ერთად ისეთ საქმიანობაში მონაწილეობით, რომლებიც მნიშნელოვანია კულტურისთვის (Windschitl, 2002).

ფსიქოლოგიური კონსტრუქტივიზმის იდეა ეყრდნობა შვეიცარიელი ფსიქოლოგის ჟან პიაჟეს მოსაზრებებს განვითარების შესახებ (Пиаже, 2008). პიაჟემ შემოგვთავაზა კოგნიტური საფეხურების თანმიმდევრობა, რომელსაც ყველა ადამიანი გადის. ყოველ საფეხურზე აზროვნება დაეშენება წინა დონეს და ხდება უფრო ორგანიზებული, ადაპტური და ნაკლებად დამოკიდებული კონკრეტულ მოვლენებზე (ვულფოლკი, 2009). პიაჟესთვის შემსწავლელის გარშემო არსებული რეალობა განვითარებისათვის მნიშვნელოვან, მაგრამ არა აუცილებელ, ფაქტორად იყო წარმოდგენილი. პიაჟეს კოგნიტურ თეორიას ხშირად უწოდებენ

„კონსტრუქტივიზმის პირველ ტალღას“, ე.წ. „სოლო კონსტრუქტივიზმს“ (De Corte, Greer and Verschaffel, 1996; Paris, Byrnes & Paris, 2001.)

„კონსტრუქტივიზმის მეორე ტალღად“ (Paris, Byrnes, & Paris, 2001) მოიაზრება რუსი მეცნიერი ლევ ვიგოტსკის მოსაზრებები სწავლის შესახებ. ვიგოტსკის აზრით, სოციალური და კულტურული გარემო, რომელშიც იზრდება ბავშვი, გავლენას ახდენს მისი აზროვნების განვითარებაზე (Выготский, 1984). თუკი პიაჟე მოიაზრებდა, რომ ჯერ ხდება კოგნიტური განვითარება და შემდგომ კი ხდება სასწავლო აქტიობა, ვიგოტსკის აზრით, სწავლა წარმოადგენს განვითარების აუცილებელ პირობას. ვიგოტსკის მოსაზრებები განვითარების უახლოესი ზონის შესახებ, ფაქტობრივად, აერთიანებს სოციალური და ფსიქოლოგიური კონსტრუქტივიზმის მოსაზრებებს. ვიგოტსკის მიხედვით, სოციალური ურთიერთობა, კულტურული ინსტრუმენტები და შემსწავლელის საქმიანობის სტილი განაპირობებს ადამიანის ინდივიდუალურ განვითარებასა და სწავლას (ვულფოლკი, 2009), შესაბამისად, ცოდნა აიგება სოციალური ინტერაქციითა და გამოცდილებით. ცოდნა ასახავს გარე სინამდვილეს, გაივლის კულტურის, ენის, რწმენების, სხვებთან ურთიერთობის, პირდაპირი სწავლებისა და მოდელირების ფილტრს. შესაბამისად, მართული აღმოჩენა, სწავლება, მოდელირება და წვრთნა ისევე მნიშნელოვანია, როგორც წინარე ცოდნა, რწმენები და აზროვნებაზე ზეგავლენის მოხდენის შესაძლებლობის მქონე სწავლა“ (ვულფოლკი, 2009, გვ. 477).

სოციალური კონსტრუქტივიზმი და პრობლემაზე ორიენტირებული სწავლება

კონსტრუქტივიზმის ფილოსოფიური დაშვებების და ანდრაგოგიკის პრინციპებს ეყრდნობა პრობლემაზე ორიენტირებული სწავლების სტილი (PBL). მკვლევართა აზრით, არსებული სტილი შესაძლებელია იყოს კონსტრუქტივისტული თეორიის ერთ-ერთი საუკეთესო მაგალითი (Savery, J. R., & Duffy, T. M., 1995). არსებული თეორიის მიხედვით, სასწავლო მასალის გაგება მოდის პრობლემური სცენარისა და სასწავლო გარემოს ინტერაქციის შედეგად. ხოლო პრობლემისა და

პრობლემის გამოკვლევისათვის საჭირო პროცესების ჩართულობა იწვევს კოგნიტურ დისონანს, რომელიც თავის მხრივ იწვევს სასწავლო აქტიობის სტიმულირებას.

პრობლემაზე ორიენტირებული სწავლების სტილის ისტორია იწყება 1969 წელს, McMaster University*(Hamilton,Ontario)*-ში, სადაც, სტუდენტებზე დაკვირვების შედეგად აღმოჩნდა, რომ სამედიცინო ფაკულტეტის სტუდენტები, თავდაპირველად ძლიერი მონდომებით სწავლობდნენ მედიცინას, მაგრამ, დროთა განმავლობაში, ამდენი თითქოს არასაჭირო და პრაქტიკაში გამოუყენებადი ინფორმაციის პასიურ რეჟიმში მიღების გამო, ბეზრდებოდათ და იმედი უცრუვდებოდათ სწავლების პროცესის მიმართ. არსებულმა პრობლემა, პროვოცირება გაუკეთა მედიცინის ყოველდღიური კლინიკური პრობლემების დანერგვის იდეას სწავლის პროცესში (Savery, J. R., & Duffy, T. M., 1995),

პრობლემაზე ორიენტირებული სწავლება ეხმარება შემსწავლელს მოქნილი ცოდნის განვითარებაში რომელიც ინერტული ცოდნისაგან განსხვავებით, მრავალ სიტუაციაში გამოიყენება (ვულფოლკი, 2009, გვ. 484). პრობლემაზე ორიენტირებული სწავლება ეფუძნება პრობლემას, ხოლო სწორად და სტრატეგიულად დასმულ პრობლემას და მასთან ასოციაციაში მყოფ კითხვებს შეუძლია გაზარდოს სასწავლო აქტივობისა და კონკრეტულად-აზროვნების სიღრმე და ხარისხი (Tan, 2003). შესაბამისად, არსებული სწავლის სტილი იწვევს შემსწავლელის შინაგანი მოტივაციის ზრდას, თანამშრომლობის, თვითმართული სწავლების სტრატეგიის, პრობლემათა გადაჭრის უნარის განვითარებას.

არსებული სწავლების სტილის გამოყენების დროს ხდება სამიზნე აუდიტორიის ჯგუფებად დაყოფა და რეალური ცხოვრებისეული პრობლემის წარდგენა. შემსწავლელი კონფრონტაციაში მოდის სიტუაციასთან, რომელშიც მან უნდა მიაღწიოს მიზანს, ხოლო პედაგოგი ეხმარება დაინახოს ის გზები, რომლებიც მანამდე უხილავი იყო მისთვის (Tan, 2003). ჯგუფები ინტერაქციის შედეგად უზიარებენ გამოცდილებას ერთმანეთს, ჰქმნიან და ამოწმებენ ჰიპოთეზებს. სასწავლო მასალის მიწოდება კი ხდება ხარაჩოების*(Scaffolding)* პრინციპით. არსებულ სწავლების სტილში პედაგოგს აქვს დამხმარის, მოდერატორის ფუნქცია, ხოლო

ცოდნა უშუალოდ შემსწავლელთა დამოუკიდებელი კონსტრუირების შედეგად აიგება.

დღესდღეობით, პრობლემაზე ორიენტირებული სწავლება, როგორც ძირითადი სასწავლო სტილი, ადაპტირებულია მრავალი სასწავლო დაწესებულების მიერ. მაგალითად, ავსტრალიის სამედიცინო სკოლების დიდ ნაწილში ადაპტირდა პრობლემაზე ორიენტირებული სწავლების სასწავლო მეთოდად (Sanson-Fisher and Lynagh 2005), ამ იდეაზე დაფუძნებული სასწავლო გეგმები შემუშავდა ევროპასა და აზიაში (e.g. O'Neill et al. 2000; Antepohl and Herzig 1999; Fyrenius et al. 2007; Tiwari et al. 2006; Khoo 2003). აგრეთვე, პრობლემაზე ორიენტირებული სწავლება დაინერგა ეკონომიკასა და ბიზნესში (Gijselaers et al. 1995), ინჟინერიაში (Dahlgren and Dahlgren 2002), ფსიქოლოგიაში (Loyens et al. 2007; Reynolds 1997), სამართალსა (Moust and Nuy 1987) და ბიოლოგიაში (Kendler and Grove 2004).

კვლევების თანახმად, პრობლემაზე ორიენტირებული სწავლება კავშირშია მსმენელთა მოტივაციასთან (Blumenfeld, P.C., Soloway, E., Marx, R.W., Krajcik, J.S., Guzdial, M., and Palinscar, A., 1991), PBL-ში ჩართული სტუდენტები ორიენტირებულნი არიან უფრო სიღრმისეულად ჩაერთონ სწავლის პროცესში (Coles, 1985) (Newble, D.I., and Clarke, R.M., 1986). ისინი გამოხატავენ მეტ ინტერესს სწავლის პროცესის და შესასწავლი მასალის მიმართ (De Volder, M.L., Schmidt., H.G., Moust, J.H.C., and De Grave, W.S., 1986).

პრობლემაზე ორიენტირებული სწავლება ხელს უწყობს, მსმენელის მიერ თვითრეგულირებადი სასწავლო აქტიობის განხორციელებას. თითრეგულირებადი სწავლის დროს კი, ხდება მსმენელთა მეტაკოგნიციური უნარების დახვეწა, რაც სამომავლო პერსპექტივაში, ხელ უწყობს პრობლემის გადასაწყვეტად საჭირო უნარების ჩამოყალიბებას (Davidson, J.E., and Sternberg, R.J., 1998). მსმენელები მეტ დროს უთმობენ პრობლემის ძიებას (Stepien, W.J., Gallagher, S.A., and Workman, D., 1993) და გონებრივი შტურმის(*Brainstorming*) საშუალებით იდეების გენერირებას, ვიდრე უბრალოდ დასკვნის გაუაზრებელ და ინტუიტურ გაკეთებას(*jumping to a conclusion*) (Gallagher, S., Stepien, W., and Rosenthal, H., 1992).

PBL დადებით გავლენას ახდენს მასალის დამახსოვრებაზე და ცოდნის პრაქტიკაში ტრანსფერზე. არსებული სწავლების მეთოდის გამოყენებით მიღებული ინფორმაცია, უფრო დიდი ხნით რჩება მსმენელის მეხსიერებაში (Norman, G.R., and Schmidt, H. G., 1992) და სტუდენტები შემდგომში მეტად ხდებიან ორიენტირებულნი ათვისებული მეცნიერული მეთოდოლოგიის პრაქტიკაში ტრანსფერზე (Allen, D.E., Duch, B.J., and Groh, S.E., 1996). აქედან გამომდინაე, მათი აკადემიური მიღწევებიც შედარებით მაღალია, საკონტროლო ჯგუფებთან შედარებით (Albanese, M.A., and Mitchell, S. , 1993).

PBL ზეგავლენას ახდენს მსმენელის აზროვნების ძირითადი კონცეპტების ცვლილებაზე. PBL-ის საშუალებით ხდება, იმ ცარიელი ადგილების ამოვსება, რომელიც წინარე ცოდნასა და ეხლა მიღებულ ცოდნას შორის არსებობს. იზრდება რეფლექსიის უნარი, რომლის საშუალებითაც მსმენელი უფრო ჰოლისტურად უყურებს პრობლემას და მისი გადაჭრის გზას (Blumenfeld, P.C., Soloway, E., Marx, R.W., Krajcik, J.S., Guzdial, M., and Palinscar, A., 1991).

PBL-ის საშუალებით ხდება კოლაბორაციული სწავლების წახალისებას, რაც ხელს უწყობს მსმენელის აკადემიური მოსწრების, კრიტიკული აზროვნების უნარის, შინაგანი მოტივაციის, სოციალური კომპეტენციების, პოზიტიური ატიტუდების, პოზიტიური თვითშეფასების განვითარებას (Hakkarainen, 1995).

სწავლის შედეგები და კოგნიტური მიზნების ტაქსონომია

სწავლის შედეგი წარმოადგენს შემსწავლელის მიერ სასწავლო კურსის დაძლევის შედეგად მიღებულ კოგნიტურ, აფექტურ და კონატურ კომპონენტს. კოგნიტური კომპონენტი საკუთარ თავში მოიცავს კონცეფტებს, იდეებს, ფაქტებს. აფექტური კომპონენტი მოიცავს ღირებულებებს, ატიტუდებს, ემოციებს რომელიც ჩამოუყალიბდა სუბიექტს სასწავლო მასალის დაძლევის შედეგად. კონატური კომპონენტი კი უნარებს და შესაძლებლობებს ანუ რისი გაკეთება შეეძლება სუბიექტს სასწავლო მასალის ათვისების შემდეგ.

არსებობს სწავლის შედეგების მრავალი ტაქსონომია, მათ შორის გამოიყოფა ძირითადად ტაქსონომიის ორი სახე ესაა ბლუმის კოგნიტური მიზნების ტაქსონომია და დაკვირვებადი სწავლის შედეგების ტაქსონომია(SOLO).

ბლუმის ტაქსონომია-1956 წელს ამერიკელმა ფსიქოლოგმა ბენჟამენ ბლუმმა დაამუშავა კლასიფიკაციის სისტემა განათლების მიზნებისათვის (Bloom, 1956). არსებული ტაქსონომია თანამედროვე მეცნიერებაში „ბლუმის ტაქსონომიის" სახელითაა ცნობილი. ყველაზე ცნობილია მისი ტაქსონომიის კოგნიტური ნაწილი და ის სწავლა/სწავლების პროცესის დაგეგმვისა და სწავლების **კოგნიტური** შედგების შეფასებისათვის გამოიყენება.

ბლუმის ტაქსონომია წარმოადგენს ცოდნის წარმოდგენის იერარქიულ მოდელს, რომელიც შედგება 6 დონისაგან: 1.დამახსოვრება; 2.გაგება; 3.გამოყენება; 4.ანალიზი; 5.შეფასება; 6.შემოქმედებითობა;

დამახსოვრება - ან შეცნობა ისე, რომ არ არის აუცილებელი მისი გაგება, გამოყენება, შეცვლა. ფაქტების, ტერმინების, საბაზისო კონცეფტების და პასუხების გახსენება. შესაბამისად არსებულ საფეხურს აღწერს ისეთი ზმნები როგორიცაა: აირჩიე, განსაზღვრე, მოძებნე, მონიშნე, შეუსაბამე, გამოტოვე, გაიხსენე. ***გაგება*** - წარმოდგენილი მასალის გაგება ისე, რომ არ არის აუცილებელი დააკავშირო იგი რაიმე სხვასთან. ფაქტებისა და იდეების დემონსტრირება ორგანიზების, შედარების, ინტერპრეტირების, განმარტების მიცემის, მთავარი აზრის გამოტანის საშუალებით. ***გამოყენება*** **-** ზოგადი ცნების გამოყენება კონკრეტული პრობლემის გადასაჭრელად. მიღებული ცოდნის საშუალებით პრობლემათა განსხვავებული ინტერპრეტირება და გადაჭრა. ***ანალიზი*** - ინფორმაციის დაყოფა ნაწილებად, მოტივებისა და მიზნების იდენტიფიცირების გზით, გააკეთო დასკვნა და მოძებნო არგუმენტი საკუთარი მოსაზრების მხარდასაჭერად. ***შეფასება*** - შექმნა და არგუმენტირებულად დაიცვა საკუთარი მოსაზრება, კონკრეტულ საკითხზე მსჯელობის საშუალებით. ***შემოქმედებითობა*** - მასალის ან მეთოდის ღირებულების განსჯა, რამდენად შეიძლება მისი გამოყენება კონკრეტულ სიტუაციაში. ინფორმაციის გაერთიანება განსხვავებული გზით და ალტერნატიული გადაწყვეტილებების მიღების საშუალება. არსებული ეტაპები ბლუმის მიხედვით კავშირშია ერთმანეთთან და ყოველი

შემდგომი ეტაპი ფაქტიურად წინარე ეტაპს მოიცავს საკუთარ თავში. ტაქსონომია იწყება ცნებების ცნობით და მთავრდება სასწავლო მასალის სიღრმისეული გაგებით.

რაც შეეხება, ტაქსონომიის **აფექტურ** ნაწილს ანუ სწავლის მიმართ ემოციურ რეაქციებს. ბლუმი მოიაზრებდა, რომ „ყველაზე დაბალ დონეზე, შემსწავლელი უბრალოდ ყურადღებას გაამახვილებს კონკრეტულ იდეაზე. უმაღლეს დონეზე კი იგი აითვისებს იდეას ან შეაფასებს მას და მის შესაბამისად იმოქმედებს (ვულფოლკი, 2009, გვ. 663)“. ტაქსონომიის აფექტურ ნაწილში არის ხუთი ძირითადი მიზანი: 1. მიღება. 2.რეაგირება. 3. შეფასება(ღირებულების მინიჭება) 4. ორგანიზება. 5. დახასიათება ღირებულების მიხედვით(Krathwohl, Bloom & Marsia,1964). **მიღებაში** იგულისხმება, სწავლის შედეგად მიღებული ინფორმაციის აღქმა, გაშინაარსება კოგნიტურ დონეზე, ამ დროს შემსწავლელი გებულობს მასალის შინაარს, მაგრამ მასალის სასურველობის, ინტერესის მიხედვით შეფასებას ადგილი არა აქვს. **რეაგირების** დროს, შემსწავლელი მიღებული სასწავლო მასალის ტრანსფერს ქცევაში ახდენს და შესაბამისად ამ ეტაპზე შემსწავლელმა შეიძლება სასწავლო მასალაში არსებული რეკომენდაცია პრაქტიკაში განახორციელოს. **შეფასების** ეტაპზე უკვე ხდება ათვისებული მასალის ემოციური თვალსაზრისით განსაზღვრა. ამ ეტაპზე შემსწავლელმა შეიძლება იცოდეს რა გააკეთოს, მაგრამ იღებს გადაწყვეტილებას იმის შესახებ, სურს თუ არა, განახორციელოს ეს ქმედება. **ორგანიზების** ეტაპზე, ინდივიდი მიღებულ ცოდნას რთავს საკუთარ ღირებულებათა სისტემაში და ბოლო ეტაპზე- **ღირებულების მიხედვით დახასიათების ეტაპზე,** შემსწავლელი, სტაბილურად მიღებული ღირებულების მიხედვით აქტიობს გარემოსთან.

კონატური ასპექტი საკუთარ თავში გულისხმობს ქმედითი უნარის გამომუშავებას და მიღებული ცოდნის პრაქტიკაში ტრანსფერს. ბლუმი კონატურ კომპონენტს ცალკე არ განიხილავს და ის კონიტური მიზნების ტაქსონომიაშია ჩაშენებული არის **გამოყენების** ეტაპზე. თუმცა, ბლუმის თეორიის მიხედვით, იმისათვის, რომ შემსწავლელმა მიღებული ცოდნის, პრაქტიკაში ტრანსფერი განახორციელოს, აუცილებელია, რომ მას, სასწავლო მასალა არამხოლოდ კოგნიტურად მაღალ დონეზე ჰქონდეს ათვისებული არამედ არსებული სასწავლო მასალის მიმართ ადეკვატური აფექტური დამოკიდებულებაც ქონდეს. შეიძლება

ითქვს, რომ მიზანშეწონილი ქცევა(კონატური კომპონეტის ჩამოყალიბება) დაკავშირებულია ცოდნის(კოგნიტური კომპოენენტი) და სურვილის(აფექტური კომპონენტის) ინტერაქციაზე (Bloom, 1956).

ბლუმის ტაქსონომია ფაქტიურად 50 წელზე მეტია გამოიყენება განათლების სისტემაში და მის საპირწონე ვარიანტად თანამედროვე განათლების სისტემაში ბიგსისა და კოლის სოლო ტაქსონომიას განიხილავენ (Biggs, J.B., and Collis, K.F., 1982).

დაკვირვებადი სწავლის შედეგების ტაქსონომია(SOLO) წარმოადგენს იერაქრიულ მოდელს და ყოველი შემდეგი ეტაპი მიიღწევა წინმსწრები ეტაპის ათვისებით/დაძლევით. ტაქსონომია აღწერს, სწავლის შედეგების თანდათანობითი ათვისების ხუთ დონეს და მასში მასალის გაგება განისაზღვრება, როგორც პროგრესი *არაკომპეტენტურობიდან გამოცდილებამდე.* ტაქსონომია შედგება ხუთი ეტაპისაგან: 1.პრე-სტრუქტურული დონე, 2.უნი-სტრუქტურული დონე, 3.მულტი-სტრუქტურული დონე, 4.რელატიური დონე, 5.გაფართოებული აბსტრაქტი.

პრესტრუქტურული დონე - თეორიის მიხედვით, პრესტრუქტურულ დონეზე მყოფ შემსწავლელს ჯერ კიდევ არ აქვს ცოდნა, შესასწავლი ან უკვე შესწავლილი მასალის შესახებ. ინფორმაცია, რომელიც შეიძლება სტუდენტს გააჩნდეს სასწავლო მასალის შესახებ არ არის ორგანიზებული, გააზრებული და დაკავშირებული მასალასთან. პრესტრუქტურული დონე შეიძლება გამოიხატოს ფრაზით - „მე მჭირდება დახმარება, ან მიმართულების მიცემა“[7].

ზედაპირული სწავლების ეტაპი, უნისტრუქტურული და მულტისტრუქტურული დონე - უნისტრუქტურულ ეტაპზე, შემსწავლელი, სწორად განსაზღვრავს სასწავლო მასალის რომელიმე კონკრეტულ ასპექტს, თუმცა ეს განსაზღვრება იზოლირებულია და არაა დაკავშირებული მასალის სხვა კომპონენტებთან. არ არსებობს ახსნა, რომელიც ეხება ფაქტების კავშირს სხვა ფაქტებთან. არსებულ ეტაპზე ცოდნა იზოლირებულია მთლიანი მასალიდან და შესაბამისად მსმენელს შეიძლება ახსოვდეს რაიმე ფაქტი, მაგრამ ვერ ხედავდეს ამ კონკრეტული ფაქტის დატვირთვას. **მულტისტრუქტურულ** დონეზე,

[7] პარალელი რომ გავავლოთ ბლუმის კოგნიტური მიზნების ტაქსონომიასთან, იქ ეს დონე არ არსებობს.

შემსწავლელები იგებენ მთელი მასალის რამდენიმე რელევანტურ ასპექტს ან რამდენიმე იდეას, რომლებიც ერთმანეთთან დაკავშირებულია გარკვეული გზებით, თუმცა, მათ ჯერ კიდევ არ შეუძლიათ ურთიერთმიმართებების კარგად გაგება. ამ ეტაპზე მათ შეუძლიათ დაამყარონ გარკვეული კავშირები და საკმაოდ კარგად ისწავლონ, მთლიანი პროდუქტის, რამდენიმე „მცირე ნაწილი", მაგრამ მათ უჭირთ დავალების ჰოლისტურობის დანახვა. შეიძლება ითქვას, რომ უნისტრუქტურულ ეტაპთან მიმართებით, მულტისტრუქტურულ დონეზე, შეიცვალა მასალის გაგების რაოდენობა, მაგრამ ცნებების ურთიერთკავშირი ჯერ ისევ ბუნდოვანია. შემსწავლელის პასუხები მულტისტრუქტურულ დონეზე უზრუნველყოფს რამდენიმე შესაბამის ფაქტს, ან სწორად განსაზღვრავს ფენომენის რამოდენიმე მახასიათებელს, მაგრამ ეს ფაქტები არ არის ინტეგრირებული ერთიან ცოდნაში.

რელატიური და გაფართოებული აბსტრაქტი, სიღრმისეული სწავლების ეტაპი - რელატიურ დონეზე, მხოლოდ ცნებების გახსენება არ არის საკმარისი, საჭიროა რომ, შემსწავლელმა კავშირი დაამყაროს იდეებს შორის და ახსნას ის სხვადახვა გზით. თუკი წინარე ეტაპზე შემსწავლელი ახდენდა ცნებების აღდგენას, თუმცა ვერ ხედავდა მათ შორის კავშირს-რელატიურ დონეზე ცალკე მდგომი ცნებების ერთიან მთლიან კონტექსთან მიმართებით გაგება ხდება. რელატიურ დონეზე მოსწავლეებს შეუძლიათ იდეების ინტეგრაცია მთელში, ურთიერთკავშირის გაცნობიერება და იდეების ერთმანეთთან დაკავშირება. მათ შეუძლიათ გაიგონ რა ხდება „სცენის მიღმა", შეუძლიათ აღმოაჩინონ მიმართებები პრაქტიკასა და თეორიას შორის. ასევე, მათთვის ნათელია მასალის მნიშვნელობა, დანიშნულება და გამოყენების არეალი. არსებულ ეტაპზე, შემსწავლელი მასალის რაოდენობრივი ათვისების პარალელურად იწყებს მასალის თვისობრივად გაშინაარსებას და გაგებას. **გაფართოებული აბსტრაქტის** დონეზე შემსწავლელი არამხოლოდ ცნებათა შორის კავშირს ადგენს, არამედ ახდენენ განზოგადებას ახალ ან წარმოსახვით გამოცდილებებთან. ეს ეტაპი უფრო მრავლისმომცველია და თვისობრივ დონეზე გულისხმობს ნასწავლი მასალის საშუალებით ახლის აღმოჩენას ან შექმნას. გაფართოებული აბსტრაქტის დონეზე სტუდენტებს შეუძლიათ რელატიურ დონეზე მიღებული ცოდნის ხელახალი გააზრება და მისი განსხვავებული გზით წარმოდგენა, არსებულის გამოყენება ახალი

ცოდნის პროგნოზის, გენერალიზაციის, რეფლექსიისა და შექმნისათვის. მათ აქვთ უნარი დაინახონ და ისწავლონ მასალის მიღმა არსებული ძირითადი პრინციპები და სტრუქტურები, განიხილონ სხვადასხვა ვარაუდი მასალასთან მიმართებით. შეჯამების სახით რომ ჩამოვაყალიბოთ, რელატიურ დონეზე იკვეთება ფრაზა: „მე ვიცი რას ვაკეთებ და რატომ ვაკეთებ“, ხოლო გაფართოებული აბსტრაქტისას - „მე ვიცი რა უნდა გავაკეთო საუკეთესო გადაწყვეტილების მისაღებად.“ (Biggs, J.B., and Collis, K.F., 1982)

ბლუმისა და ბიგსის ტაქსონომია, დღეს-დღეობით ფართოდ გავრცელებული შეფასების მოდელებია, მაგრამ არის კონკრეტული უპირატესობები, რომელიც სოლო ტაქსონომიას გააჩნია, კონკრეტულად კი: **შეფასების პროცესის დაგეგმვა**-შეფასების პროცესში გამოყენებისას, ბიგსის მოდელი იყენებს ღია ტიპის კითხვებს და შესაბამისად პასუხის ინტერპრეტაცია დამოკიდებულია ნარატივის ანალიზზე და მასში არსებული ლოგიკური კავშირების ძიებაზე. შესაბამისად ერთი ღია კითხვის საშუალებით ჩვენ შეგვიძლია დავინახოთ შემსწავლელის აზროვნების სქემა, ცოდნის განაწილება, მსჯელობის სიღრმე და სტრუქტურა. ბლუმის ტაქსონომია კი ძირითადად კონკრეტულ დებულებას კონკრეტულ აზროვნების დონესთან მიმართებით განიხილავს, რაც შესაბამისად ზრდის დებულებების რაოდენობას და ტესტის შექმნაზე დახარჯულ დროს. **ტესტური ბატარეის კომპაქტურობა**-სოლო ტაქსონომია არ საჭიროებს ტესტურ დავალებათა დიდი რაოდენობას და პრაქტიკულად მასალის შესახებ დასმული რამოდენიმე ღია კითხვა შესაძლოა სრულიად საკმარისი იყოს მსმენელის ცოდნის შესაფასებლად, რაც რა თქმა უნდა ამცირებს დებულებათა რაოდენობის გამოყენებას ტესტში და შეფასების ინსტრუმენტიც შედარებით მცირე და კომპაქტური გამოდის. **მასალის გაშინაარსების პროცესზე დაკვირვება**-სოლო ტაქსონომიის საშუალებით ბევრად უფრო მარტივია კოგნიტური გაშინაარსების პროგრესზე დაკვირვება, რადგანაც ნარატივი იძლევა საშუალებას შემსწავლელის გაცემული პასუხი მივაკუთვნოთ შესაბამის კოგნიტური განვითარების დონეს. სოლო ტაქსონომია უკეთ იძლევა სტუდენტის მიერ სასწავლი მასალის დაძლევის დონის შეფასების საშუალებას და კონკრეტული აზროვნების

დონის მიმართ მიკუთვნების საშუალებას, შესაბამისად ბლუმისაგან განსხვავებით სოლო ტაქსონომიის სწავლის დონეების ინტერპრეტირება უფრო მარტივია.

ზემოთ მოყვანილი მიზეზებიდან გამომდინარე, აკადემიური შედეგთა, კოგნიტური კომპონენეტის შესაფასებლად გამოყენებული იქნება სოლო ტაქსონომია.

თავი #2-კვლევის საკითხის განსაზღვრა

კვლევის მიზანი და ჰიპოთეზები

ამრიგად, ზემოთ მოკლედ განვიხილეთ ის ძირითადი თემები, რომელიც არსებული კვლევის საფუძველს ქმნის და განვსაზღვრეთ ის ძირითადი კონსტრუქტები და მათი თავისებურებები, რომელთაც კვლევა შეეხება, ესენია: ზრდასრულთა სწავლება, სამართალდამცავთა სწავლება, აკადემიური მიღწევა და სწავლის შედეგები.

არსებულ საკითხთა კვლევების სიმწირე შეიმჩნევა საერთაშორისო სამეცნიერო საზოგადოებაში და ფაქტიურად არ მოიპოვება ქართულ სამეცნიერო სივრცეში. შესაბამისად, დაგეგმილი კვლევის ინტერესის საგანს წარმოადგენს დადგინდეს ლექტორის მიერ გამოყენებული სწავლების დიზაინის ზეგავლენა მსმენელთა მიერ სასწავლო მასალის დაძლევის ხარისხზე სპეციალიზირებულ სასწავლო დაწესებულებებში.

კვლევის ძირითადი სამუშაო კითხვა ჩამოყალიბდა შემდეგი სახით:

***RQ1**: რა ზეგავლენა აქვს, ზრდასრულთა სწავლების თავისებურებებზე მორგებულ სწავლების დიზაინს, მათი აკადემიური მოსწრების აფექტურ/კონატურ/კოგნიტურ კომპონენტზე?*

კვლევის ძირითადი კითხვა მოიცავს ქვეკითხვებს:

RQ1.1 რა განსხვავებაა ზრდასრულთა სწავლების პრინციპებზე აწყობილ სწავლების სტრატეგიასა და სწავლების არსებულ (დირექტულ) სტრატეგიას შორის?

RQ1.2 სწავლების რა სტილი იქნება ოპტიმალური სპეციალურ სასწავლო დაწესებულებაში მყოფი აუდიტორიისათვის?

RQ 1.3 რა ზეგავლენა აქვს სწავლების სტილს მსმენელთა მიერ მასალის კოგნიტური ათვისების ხარისხზე?

RQ1.4 რა ზეგავლენა აქვს სწავლების სტილს მსმენელთა მიერ სასწავლო მასალის აფექტურ შეფასებაზე?

RQ 1.5 რა ზეგავლენა აქვს სწავლების სტილს მსმენელთა მიერ სასწავლო მასალის კონატურ გამოყენებაზე?

კვლევის მიზნებიდან გამომდინარე დაისახა შემდეგი ამოცანები:

1. შევისწავლოთ ზრდასრულთა სწავლებასთან დაკავშირებული თეორიული კონსტრუქტები;

2. შევისწავლოთ სამართალდამცავთა მოსაზრებები სწავლა/სწავლებასთან დაკავშირებით;

3.განვსაზღვროთ სპეციალურ სასწავლო დაწესებულებებში მყოფი კონტიგენტის სწავლების დიზაინისათვის არსებითი კრიტერიუმები;

4.შემუშავდეს სპეციალურ სასწავლო დაწესებულებებში მყოფი კონტიგენტისათვის ადეკვატური სწავლების დიზაინი;

5. შემუშავდეს სწავლების შედეგების შეფასებისათვის საჭირო, კვლევის ექსპერიმენტული დიზაინი;

6. განისაზღვროს შემუშავებულ სწავლების დიზაინსა და მსმენელის აკადემიურ შედეგებს შორის კავშირი;

7. კვლევის საფუძველზე დაიხვეწოს სწავლების თეორიული მოდელი;

საკვანძო საკითხებიდან გამომდინარე შემუშავდა კვლევის შემდეგი ჰიპოთეზები:

H1-ზრდასრულთა სწავლების პრინციპებზე აგებულ სწავლების დიზაინს პოზიტიური ზეგავლენა აქვს აკადემიური მოსწრების აფექტურ/კონატურ/კოგნიტურ კომპონენტზე;

H2-ზრდასრულთა სპეციფიკური მახასიათებლები მათი აკადემიური ქცევის პრედიქტორებს წამოადგენენ;

პედაგოგის მიერ გამოყენებული სწავლების სტილისა და მასალის ათვისების ხარისხის ურთიერთკავშირის კვლევა მოგვცემს საშუალებას:

- განისაზღვროს ზრდასრულთა სწავლების თეორიული მოდელების გავლენა შემსწავლელთა აკადემიურ ქცევაზე;

- განისაზღვროს სამართალდამცავთა სწავლების ეფექტური სტრატეგია და მისი გამოყენების არეალი, სამიზნე აუდიტორიის თავისებურებებიდან გამომდინარე;
- გამოვლინდეს კავშირი სწავლების სტილსა და მასალის ათვისების ხარისხობრივ დონეს (კოგნიტური/კონატური/აფექტური კომპონენტი) შორის;
- გადამოწმდეს ზრდასრულთა სწავლების, თეორიულ კონცეფტთა, დაშვებები სწავლა/სწავლების შესახებ;

პრაქტიკული თვალსაზრისით, კვლევა მოგვცემს საშუალებას:

- დაიხვეწოს ძალოვან უწყებათა განათლების სისტემის ისეთი ცენტრალური ნაწილი, როგორიცაა, პედაგოგის მიერ გამოყენებული სწავლების დიზაინი;
- შემუშავდეს რეკომენდაციები სპეციალური სასწავლო დაწესებულებების მიერ გამოყენებული სწავლების დიზაინის გაუმჯობესების მიზნით;
- შემუშავდეს რეკომენდაციები ზრდასრულთა სწავლებისათვის, რომელიც შესაძლებელია გამოყენებულ იქნეს, ძალოვან უწყებათა გადამზადებით დაკავებული, სხვადასხვა სასწავლო ცენტრების მიერ;
- განისაზღვროს სწავლების ისეთი დიზაინი, რომლის საშუალებითაც შესაძლებელი იქნება ძალოვან უწყებებში დასაქმებულ პირთა მიერ სასწავლო მიზნების მიღწევის კოგნიტური/აფექტური/კონატური დონის ზრდა;

კვლევის ცვლადები

კვლევა ჩატარდა ორ ეტაპად, **პირველი ეტაპი** ორიენტირებულია დამოუკიდებელი ცვლადის - სწავლების დიზაინის - შემუშავებაზე, ხოლო **მეორე ეტაპი** - დამოუკიდებელი ცვლადის (სწავლების დიზაინის) კავშირის შემოწმებაზე დამოკიდებულ ცვლადთან (აკადემიური შედეგებთან) მიმართებით.

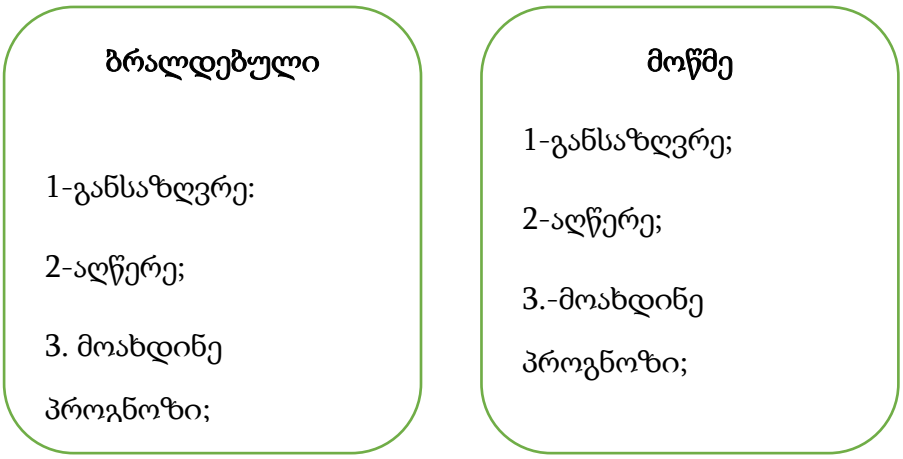
კვლევის მეორე ეტაპის ექსპერიმენტული დიზაინიდან გამომდინარე, კვლევის დამოუკიდებელი ცვლადი იქნება ლექტორის მიერ ადმინისტრირებული სწავლების დიზაინი (***საკონტროლო დიზაინი***-სწავლების დირექტული დიზაინი; ***ექსპერიმენტული დიზაინი***-სწავლების ექსპერიმენტული დიზაინი).

ექსპერიმენტული დიზაინისათვის შეირჩა სასწავლო დისციპლინა: „საგამოძიებო საქმიანობის ფსიქოლოგია". დისციპლინა მოიცავს დანაშაულთან კავშირში მყოფი პირის(დამნაშავე, სავარაუდო ბრალდებული), მოწმის და დაზარალებულის ფსიქოლოგიურ მახასიათებლებს და საგამოძიებო ინტერვიუირების საკითხებს. კურსი სასწავლო მასალა შედგება 95 გვერდისაგან და ის თანაბრად გადანაწილდა 2 ნაწილად: 1.დამნაშავის ნაწილი(გვ.4-51), 2.მოწმის ნაწილი(გვ.52-95). კვლევის პროცესში აღებული იქნა, ორი შინაარსობრივად განსხვავებული, მაგრამ კოგნიტური დატვირთვის თვალსაზრისით ტოლფასი სასწავლო მასალა. არსებულმა დიფერენცირებამ საშუალება მოგვცა სწავლების მეთოდოლოგიის გამოყენების თავისებურება დაგვეკავშირებინა სასწავლო მასალის შინაარსთან, რადგანაც ზრდასრულთა სწვალების ზოგადი თეორიები ყურადღებას ამახვილებენ სასწავლო მასალის შინაარსობრივ დატვირთვაზეც, რითაც ხაზს უსვამენ ზრდასრული შემსწავლელის ავტონომიურობის როლს სწავლების შედეგებთან მიმართებით. **კვლევის დამოკიდებული ცვლადი** იქნება მსმენელის მიერ მასალის ათვისების ხარისხი (აკადემიურ შედეგთა კოგნიტური/აფექტური/კონატური კომპონენტი). ***აფექტური*** კომპონენტის დამოკიდებული ცვლადი შეფასდა კითხვარის ადმინისტრირების შედეგად მიღებული რიცხობრივი მონაცემით. კითხვარს წარმოადგენს 12 დებულებიანი ლიკერტის სკალა(იხ. დანართი #2).. მონაცემთა დამუშავების ეტაპზე, მოხდა სკალის შინაგანი შეთანხმებულობის

გაზომვა კრონბახის ალფას საშუალებით. იქედან გამომდინარე, რომ აფექტური კომპონენტის შეფასება მოხდა განსხვავებული შინაარსის მქონე სასწავლო მასალის მიმართ (დამნაშავის ფსიქოლოგიური მახასიათებები და ინტერვიუირების თავისებურება, მოწმის ფსიქოლოგიური მახასიათებლები და ინტერვიუირების თავისებურება, კრონბახის ალფა მაჩვენებელი ექსპერიმენტული დიზაინის მიმართ წარმოადგენს შესაბამისად, Cronbach's Alpha=.647 და Cronbach's Alpha=.738). მონაცემთა მეტი სიზუსტისათვის ფაქტორული ანალიზის საშუალებით, დებულებათა ჯამი დაყვანილ იქნა ერთ ფაქტორზე და თითოეულ დებულებას მიენიჭა ინდივიდუალური წონა. ***კონატური*** კომპონენტის დამოკიდებული ცვლადი განვსაზღვრე დაკვირვების ფორმის შედეგად მიღებული რიცხობრივი მონაცემით. იქედან გამომდინარე, რომ კონატური კომპონენტი საკუთარ თავში გულისხმობს კეთებას ანუ უნარის ფორმირებას, საგამოცდო ფორმატში ინტეგრირებული იქნა საგამოძიებო ინტერვიუირების როლური იმიტაცია. იგი შეფასდა 20 ქულიანი დაკვირვების ფორმით. დაკვირვების ფორმატში ცვლადების შეფასება გაწერილ იქნა 0.5 ქულიანი სიზუსტით(იხ. დანართი #3). **კოგნიტური** კომპონენტის დამოკიდებული ცვლადი განვსაზღვრე დაკვირვებადი კოგნიტური შედეგების (სოლო ტაქსონომიის) მიხედვით. კოგნიტური კომპონენტის შესაფასებლად, სოლო ტაქსონომიის საფუძვლებზე შეიქმნა ორი დამოუკიდებელი კაზუსი[8]. კაზუსი მოიცავდა 10 ღია კითხვას, ამათგან 5 კითხვა-ბრალდებულის ნაწილის მიმართ იყო დასმული, 5-კი - კითხვა მოწმე/დაზარალებულის ნაწილის მიმართ. კითხვები იყო იდენტური შინაარსის და აგებული იყო ტაქსონომიის თეორიულ დაშვებებზე შემუშავებული ზმნების საშუალებით(იხ. ცხრილი).

[8] ორი დამოუკიდებელი ვარიანტი, განსხვავებული შინაარსით, მაგრამ იდენტური კოგნიტური დატვირთვით.

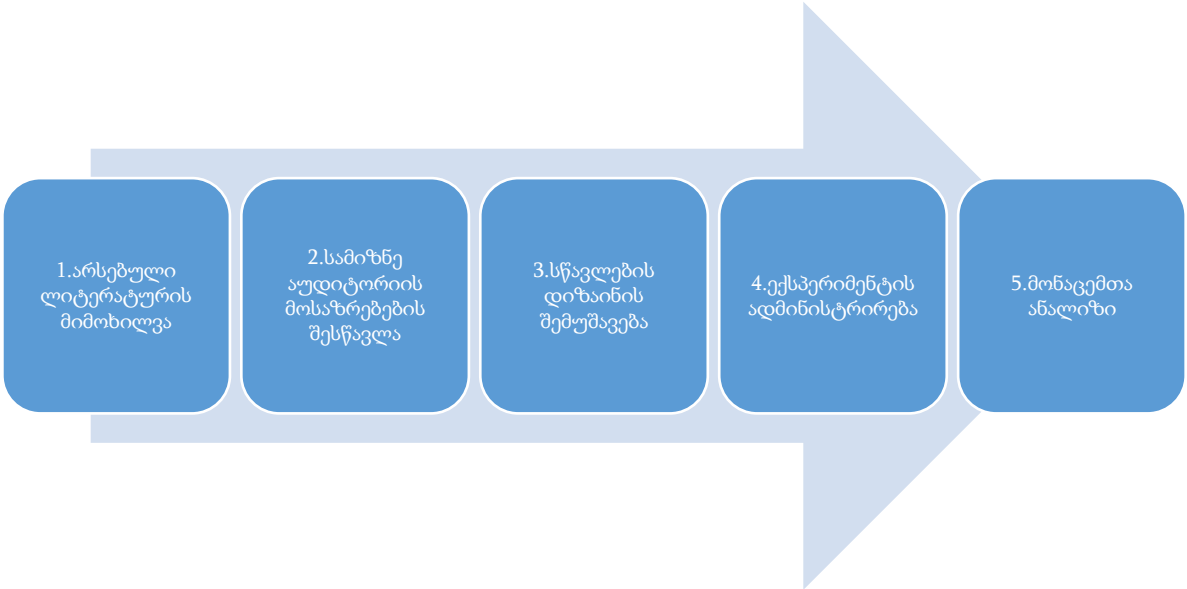
ფიგურა # 4 კოგნიტური კომპონენტის შეფასებისათვის საჭირო ზმნები



კვლევის დიზაინი და მონაცემთა შეგროვების პროცედურა

მონაცემთა შეგროვების პროცედურა წარმოდგენილია ქვემოთ:

ფიგურა #5 მონაცემთა შეგროვების პროცედურის სქემა



პირველ ეტაპზე მოხდა არსებული სამეცნიერო ლიტერატურისა და კვლევითი აქტიობის მიმოხილვა იმისათვის, რომ დადგინდეს ზრდასრულთა სწავლების

თეორიული კონცეფტი და თეორიული კვლევითი ჩარჩო. არსებულ ეტაპზე განხილული იქნა სწავლების აკადემიურ შედეგებზე ზეგამვლენი ფაქტორები, ზრდასრულთა სწავლების თეორიები და არსებულ თეორიათა ძირითადი დაშვებები. პირველი ეტაპის შედეგად განისაზღვრა ზრდასრულთა სწავლების ძირითადი ინდიკატორები და მახასიათებლები.

მეორე ეტაპზე მოხდა შინაგან საქმეთა სამინისტროს აკადემიის ბაზაზე არსებული სამიზნე აუდიტორიის დამოკიდებულებების შესწავლა სასწავლო პროცესის და ზოგადად, სწავლების პროცესის მიმართ. არსებულმა ეტაპმა საშუალება მოგვცა დაგვენახა თუ რამდენად მოდის შესაბამისობაში სამიზნეს აუდიტორიის მოსაზრებები სწავლა/სწავლებასთან დაკავშირებით არსებულ ზრდასრულთა სწავლების თეორიულ მოდელებთან და თუ არსებობს რაიმე დამატებითი კრიტერიუმი, რომელიც უშუალოდ არსებული აუდიტორიისათვისაა დამახასიათებელი და არ არის ასახული ზრდასრულთა სწავლების ზოგად თეორიებში. მეორე ეტაპი განხორციელდა ფოკუს-ჯგუფების საშუალებით, კვლევაში მონაწილობა მიიღო კრიმინალური პოლიციიის დამწყებმა და მოქმედმა თანამშრომლებმა. ფოკუს-ჯგუფების საშუალებით მიღებული მონაცემები დამუშავდა კონტენტ-ანალიზის მეთოდით ღია კოდირების პრინციპზე დაყრდნობით.

მესამე ეტაპზე მოხდა, პირველ და მეორე ეტაპზე მიღებული მონაცემებზე დაყრდნობით ექსპერიმენტული ცვლადის(სწავლების დიზაინის) შემუშავება. არსებულ ეტაპზე მოხდა კვლევის თეორიული მიგნებების(პირველი ეტაპი) და სამიზნე აუდიტორიის მიერ დეკლარირებული მოსაზრებების(კვლევის მეორე ეტაპი), შეჯამება და სწავლების ექსპერიმენტულ დიზაინში ინტერგაცია.

მეოთხე ეტაპზე მოხდა შემუშავებული სწავლების დიზაინის სამიზნე აუდიტორიაში გამოყენება და მათი შეფასება. შეფასებისათვის გამოყენებული იქნა შიდაჯგუფური და ჯგუფთაშორისი ექსპერიმენტული დიზაინი და ერთმანეთს შედარდა, სწავლების დირექტული და სწავლების ექსპერიმენტული სტილი. კვლევაში გამოყენებული იქნა კვაზი-ექსპერიმენტული დიზაინი. კონკრეტულად-

„ერთი სუბიექტის ექსპერიმენტული შესწავლის“ მეთოდი[9], კონკრეტულად კი შიდაჯგუფური შედარების AB დიზაინი.

„ერთი სუბიექტის ექსპერიმენტული შესწავლის“ მეთოდი წარმოადგენს ჯგუფთაშორისი ექსპერიმენტული დიზაინის ალტერნატივას. არსებული დიზაინი ფოკუსირდება ერთ საკვლევ ობიექტზე (N=1), ერთი საკვლევი ობიექტი კი შესაძლებელია იყოს როგორც ერთი სუბიექტი, ასევე ერთი ჯგუფი.

ჯგუფთაშორისი დიზაინისაგან განსხვავებით, არსებული კვლევითი დიზაინი იძლევა საშუალებას გაკონტროლდეს სამიზნე ჯგუფის შემადგენელი წევრების როგორც ინდივიდუალური მახასიათებლები, ასევე ჯგუფის შიდა დინამიკაც, რაც შესაძლებლობას გვაძლევს მეტი ეფექტურობით შეფასდეს დამოუკიდებელი ცვლადის (ჩვენს შემთხვევაში, ინტერვენციის) გავლენა დამოკიდებულ ცვლადზე. ამასთანავე, არსებული კვლევითი დიზაინის დროს ხდება არა ზოგადად ჯგუფის მიღწევების შედარება საკონტროლო ჯგუფთან და დასკვნის გაკეთება ჯგუფთა საშუალო მიღწევების საშუალებით, არამედ თითოეული ცდისპირის ინდივიდუალური ცვლილების აღწერა, რომელიც, შესაბამისად, ინტერვენციის ეფექტურობის შემოწმების უკეთეს საშუალებას იძლევა (ფაქტობრივად, ხდება ინდივიდის შედარება საკუთარ თავთან).

„ერთი სუბიექტის ექსპერიმენტული შესწავლის“ მეთოდს აქვს მინიმუმ სამი დაშვება: ა) განმეორებადი შეფასება ბ) ათვლის წერტილის ფაზა *(Baseline phase)* გ) ჩარევის ფაზა. განმეორებადი შეფასება გულისხმობს, რომ მკვლევარმა უნდა შეაფასოს ინტერვენცია რეგულარულად, დროის გარკვეულ ინტერვალებში (ინტერვალების ხანგრძლივობა განისაზღვრება საკვლევი თემატიკიდან გამომდინარე). ათვლის წერტილის ფაზაზე ხდება სამიზნე ჯგუფის ისეთი ძირითადი მახასიათებლების განსაზღვრა, რომლებმაც შესაძლებელია გავლენა მოახდინონ დამოკიდებულ ცვლადზე. ჩარევის ფაზის დროს ხდება ინტერვენციის შედეგად მიღებული შედეგების აღრიცხვა.

[9] არსებული მეთოდი გავრცელებულია ისეთი საკვლევი ჰიპოთეზების შესამოწმებლად, რომლებიც კავშირშია თერაპიის, სწავლების მეთოდის ან ჩარევის სხვა ეფექტის განსაზღვრის დროს (ვულფოლკი, 2009).

არსებულ კვლევის დიზაინს აქვს რამდენიმე სახე, სწავლის სტრატეგიების შეფასებისათვის ხშირად გამოიყენება AB კვლევის დიზაინი.

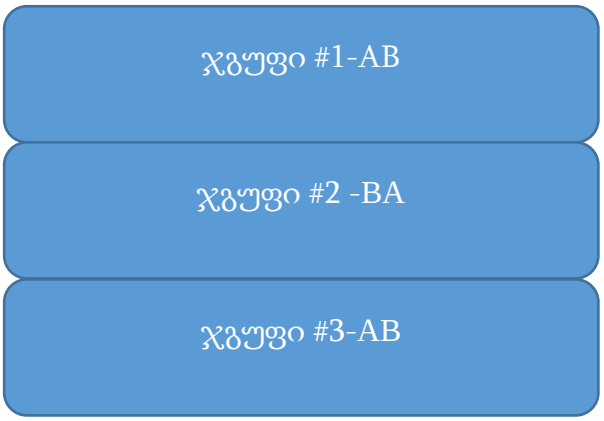
AB კვლევის დიზაინი იყენებს ინტერვენციის და შეფასების ორ ფაზას. კვლევა გრძელდება 2 ფაზის განმავლობაში:

პირველი ფაზა (A-ფაზა) - ხდება ექსპერიმენტული ჯგუფის დაკვირვებისათვის საჭირო დამოკიდებული ცვლადების შედეგთა აღწერა. ჩვენს შემთხვევაში, რადგანაც ვადარებთ სწავლების დირექტულ სტილსა და შემუშავებულ სწავლების დიზაინს. პირველ ფაზაზე ინტერვენცია(დამოუკიდებელი ცვლადის ადმინისტრირება) არ მოხდება ანუ პირველ ეტაპზე სწავლება განხორციელდება დირექტული სტილით.

მეორე ფაზა (B-ფაზა) - მეორე ფაზაზე ხდება ინტერვენცია(დამოუკიდებელი ცვლადის შემოტანა კვლევაში) ჩვენს შემთხვევაში შემუშავებული სწავლების სტილის წარდგენა.

საკვლევი აუდიტორიის სპეციფიკის, რაოდენობის და სასწავლო კურსის ხანგრძლივობის გამო(მთლიანი კურსი მიმდინარეობს 6 თვე), მიზანშეწონილად იქნა მიჩნეული, რომ კვლევა ჩატარებულიყო 3 ექსპერიმენტულ ჯგუფზე, რადგანაც სამი ექსპერიმენტული ჯგუფი არის ჯგუფების ის მაქსიმალური ოდენობა, რომელთა ადმინისტრირება შესაძლოა მოხდეს თანმხვედრ დროით ინტერვალში, რაც შესაბამისად საშუალებას გვაძლევს გამოვრიცხოთ ისეთი დამატებითი ცვლადები, როგორიცაა სამინისტროში მიმდინარე ცვლილებები, კადრების გადინება, საკადრო პოლიტიკა, საზოგადოებაში მიმდინარე სოციალური და პოლიტიკური პროცესები და ა.შ. ამგვარად, ექსპერიმენტულ დიზაინს აქვს შემდეგი გრაფიკული სახე:

ფიგურა #6 შიდაჯგუფური ექსპერიმენტული დიზაინი



A=საკონტროლო დიზაინი;	B=ექსპერიმენტული დიზაინი;

ჯგუფი #1 სასწავლო მასალას გადიოდა შემდეგი თანმიმდევრობით: სწავლების პირველი ნახევარში მოხდა საკონტროლო სწავლების დიზაინის წარდგენა, სწავლების მეორე ნახევარში კი ექსპერიმენტული დიზაინის წარდგენა.

ჯგუფი #2 სასწავლო მასალას გადიოდა შემდეგი თანმიმდევრობით: სწავლების პირველი ნახევარში მოხდა ექსპერიმენტული სწავლების დიზაინის წარდგენა, სწავლების მეორე ნახევარში კი საკონტროლო დიზაინის წარდგენა.

ჯგუფი #3 სასწავლო მასალას გადიოდა შემდეგი თანმიმდევრობით: სწავლების პირველი ნახევარში მოხდა ექსპერიმენტული სწავლების დიზაინის წარდგენა, სწავლების მეორე ნახევარში კი საკონტროლო დიზაინის წარდგენა.

ზემოთ მოყვანილი დიზაინის სპეციფიკის გამო, კვლევამ საშუალება მოგვცა დავკვირვებოდით, როგორც შიდაჯგუფურ სხვაობებს(შიდაჯგუფური ექსპერიმენტული დიზაინის საშუალებით), ასევე ჯგუფთაშორის სხვაობასაც(ჯგუფთაშორისი ექსპერიმენტული ექსპერიმენტის საშუალებით). ექსპერიმენტული კვლევის მსგავსი გადამკვეთმა დიზაინმა საშუალება მოგვცა, უფრო სიღრმისეულად ჩავწვდომოდით მონაცემების ანალიზისა და ახსნის ნაწილს.

მეხუთე ეტაპზე მოხდა მიღებული რაოდენობრივი მონაცემების სტატისტიკური დამუშავება და ინტერპრეტირება. სტატისტიკური დამუშავებისათვის გამოყენებული იქნა დასკვნითი სტატისტიკის მეთოდები, კერძოდ: საშუალოების შეფასება T კრიტერიუმი და მულტირეგრესული ანალიზი(Barlow & Hersen, 1984; Bloom, Fischer, & Orme, 2003; Franklin, Allison, & Gorman, 1997). ექსპერიმენტულ დიზაინში გამოყენებული ცვლადების სპეციფიკიდან გამომდინარე, საჭირო გახდა T კრიტერიუმთა სხვადასხვა ვარიაციის გამოყენება, კონკრეტულად კი: 1.Paired Samples T-test; 2.One Sample T-test 3. Independent Sample T-test. 4.Two Independent Samples

Test(Man-Whitney U). ექსპერიმენტის შედეგებზე დამატებით ფაქტორთა ზეგავლენის შესაფასებლად ექსპერიმენტული დიზაინებთან ერთად სხვა ცვლადების ზეგავლენის შეფასების მიზნით, სტატისტიკური დამუშავებისათვის გამოყენებული იქნა წრფივი რეგრესიის, მრავლობით სტატისტიკური მოდელი (How to Design and Report Experiments, 2007).

თავი #3-კვლევის პირველი ეტაპი

კრიმინალური პოლიციის თანამშრომელთა დამოკიდებულებები სწავლებისა და განათლების როლის მიმართ საპოლიციო საქმიანობაში

2016 წლის სექტემბერში, შინაგან საქმეთა სამინისტროს აკადემიის ბაზაზე, სადოქტორო კვლევის “ ზრდასრულთა სწავლების თავისებურება ძალოვან სტრუქტურათა ქვემდებარე სასწავლო ორგანიზაციებში”-ფარგლებში, ჩატარდა ფოკუს ჯგუფთა სერია. ფოკუს ჯგუფში მონაწილეობა მიიღო 33 მსმენელმა(4 ფოკუს-ჯგუფი, ჯგუფში 8-9 მონაწილე). ფოკუს-ჯგუფები ჩატარებული იქნა, კვლევებისა და ზრდასრულთა სწავლების, თეორიული კონცეფტების მიმოხილვის შედეგად, მიღებული თეორიული დაშვებების შევსებისა და სრულყოფის მიზნით, კონკრეტულად კი იმისათვის, რომ გვენახა, ხომ არ არსებობს, რაიმე დამატებითი კრიტერიუმი სამიზნე აუდიტორიაში, რომელიც შეიძლება განხილული არ იყო ზრდასრულთა სწავლების თეორიულ მოდელებში და შესაბამისად, რომელიც აუცილებელია დამატებული იქნას სწავლების ექსპერიმენტალურ დიზაინში.

კვლევის, სამიზნე ობიექტს წარმოადგენდა აკადემიის პროფესიულ საგანმანათლებლო პროგრამის მსმენელები, კონკრეტულად კი:

1. კრიმინალური პოლიციის უბნის ინსპექტორთა 6 თვიანი მომზადების პროგრამის 2 ჯგუფი(ერთი ჯგუფი დაკომპლექტებული იყო მოქალაქეებით, რომლებიც არ მუშაობენ შინაგან საქმეთა სამინისტროში, ხოლო მეორე ჯგუფი დაკომპლექტდა მოქმედი თანამშრომლებით).
2. დეტექტივ-გამომძებელთა 2 თვიანი საგანმანათლებლო პროგრამის მსმენელები-1 ჯგუფი.
3. კრიმინალური პოლიციის მენეჯერთა დაწინაურების საგანმანათლებლო პროგრამის მსმენელები-1 ჯგუფი.

მონაწილეთა დემოგრაფიული მონაცემები, გადანაწილდა შემდეგი სახით:

- კვლევაში მონაწილეობა მიიღო 28 მამაკაცმა და 5 ქალმა[10] ;
- მონაწილეთა საშუალო ასაკს წარმოადგენდა 30 წელი(Mean=30), მონაწილეთა მინიმალური ასაკი იყო 18 წელი(Min=18), მაქსიმალური ასაკი 45 წელი(Max=45); ასაკობრივი კატეგორია გადანაწილდა შემდეგი სახით: 18-25 წლის -11 მონაწილე; 26-33 წლის- 12 მონაწილე; 34-41 წლის- 6 მონაწილე; 42-45 წლის- 4 მონაწილე;
- კვლევის მონაწილეებიდან 28-ს აქვს უმაღლესი განათლება, 5-ს საშუალო განათლება;
- კვლევის მონაწილეებიდან უბნის ინსპექტორთა მომზადების პროგრამის მოქმედი თანამშრომლებიდან 6 იმყოფება სასწვალო კურსის პირველ თვეზე(სულ კურსი მიმდინარეობს 6 თვე), 3 მათგანი იმყოფება მეხუთე თვეზე. უბნის ინსპექტორთა მომზადების პროგრამის მოქალაქე მსმენელებიდან 7 იმყოფება სწავლების პირველ თვეზე, 3 მეხუთე თვეზე. დეტექტივ-გამომძიებლის მომზადების სასწავლო პროგრამის მსმენელებიდან 7 იმყოფება სასწავლო პროგრამის პირველ თვეზე, 2 კი მეორე თვეზე(პროგრამის ხანგრძლივობა სულ 2 თვე). კრიმინალური პოლიციის მენეჯერთა დაწინაურების კურსის 8 წარმომადგენელი იმყოფება სასწავლო პროგრამის პირველ თვეზე(კურსის ხანგრძლივობა 2 თვე).
- კვლევის მონაწილეთა სამუშაო გამოცდილება მერყეობს 0-21 წლამდე(Min=0; Max=21; Meam=10;) იქედან გამომდინარე, რომ კვლევაში ჩართული იყვნენ მოქალაქეები, რომელთაც სამუშაო გამოცდილება არა აქვთ მონაცემები გადანაწილდა შემდეგი სახით: გამოცდილების გარეშე-7 კვლევის მონაწილე; 0-5 წლის ჩათვლით-9 მონაწილე; 6-11 ჩათვლით-8 მონაწილე; 12-17 ჩათვლით-4 მონაწილე; 18-21 ჩათვლით-3 მონაწილე;

კვლევის მონაწილეთა შერჩევა მოხდა, შინაგან საქმეთა სამინისტროს აკადემიაში მიმდინარე სასწავლო ჯგუფებიდან შემთხვევითი წესით, ნებაყოფლობითობის საფუძველზე(იხ. ინფორმირებული თანხმობის ფორმა

[10] კრიმინალური პოლიციის საქმიანობის სპეციფიკიდან გამომდინარე, არსებულ უწყებაში ძირითადად დასაქმებულნი არიან მამაკაცები და შესაბამისად მომზადება/გადამზადების ჯგუფშიც მამაკაცები დომინირებენ.

დანართი #1). კვლევის მიზანს წარმოადგენდა კრიმინალური პოლიციის(შემდგომში კპ) თანამშრომელთა დამოკიდებულებების გარკვევა სწავლის პროცესის მიმართ.

მიღებული მონაცემები დამუშავდა კონტენტ-ანალიზის მეთოდით ღია კოდირების პრინციპზე დაყრდნობით. მონაცემების დამუშავებამ გაიარა შემდეგი ეტაპები:

1. **მონაცემების დაჯგუფება**-პირველ ეტაპზე მოხდა, ფოკუს ჯგუფის მონაწილეთა ტრანსკრიპტების გაერთიანება, ძირითადი საკვლევი კითხვების მიხედვით. შემდგომ მოხდა დაჯგუფებული ნედლი მონაცემების „გასუფთავება“ და ტრანსკრიპტში არსებული ყველა საკვლევ კითხვასთან კავშირში არმყოფი მონაცემების ფილტრაცია. საბოლოო პროდუქტად მიღებული იქნა ახალი დოკუმენტი სადაც თავი მოიყარა საკვლევი თემატიკის მიხედვით დალაგებულმა, გაერთიანებულმა მასალამ.
2. **მონაცემების კატეგორიზაცია**-არსებულ ეტაპზე მოხდა, გაცემული პასუხების მარკირება ანუ ნარატივის შინაარსობრივი კლასიფიკაცია კატეგორიებად. რის შედეგადაც გამოიკვეთა ნარატივის ტენდენციები და კატეგორიები. განისაზღვრა გამოთქმული მოსაზრებების მიერ შინაარსობრივად შექმნილი დონეები/არხები/სტრუქტურები.
3. **ცოდნის/მიგნებების იდენტიფიკაცია**-მესამე ეტაპზე მოხდა მიღებული ინფორმაციის კვლევის ამოცანებთან შედარება და არსებული ინფორმაციის ინტერპრეტაცია. განისაზღვრა თუ რა მნიშვნელოვანი ინფორმაცია იქნა მიღებული კვლევის შედეგად.
4. **მიმართებები თეორიასთან**-მეოთხე ეტაპზე შეფასდა მიღებული შედეგების კავშირი, კვლევის დაგეგმვის საწყის ეტაპზე მოაზრებულ თეორიულ პარადიგმებთან. განისაზღვრა რა შედეგები ეთანხმება თავდაპირველ თეორიებს და რა შედეგები შეიძლება საჭიროებდეს შევსებას.

5. **შედეგები**-მეხუთე ეტაპზე დაიწერა შემაჯამებელი დასკვნა და შეფასდა მიღებული შედეგები.

დისკუსიის მიზანს წარმოადგენდა მიგვეღო ინფორმაცია, ქვემოთმოყვანილი საკითხების შესახებ:

1. რას ფიქრობთ სწავლის შესახებ?
2. რამდენად შესაბამისი გარემოა სამუშაო ადგილზე იმისათვის რომ აკადემიაში მიღებული ცოდნა გამოიყენოთ?
3. რა მახასიათებლები უნდა ქონდეს „კარგ სწავლის პროცესს“?
4. რა იწვევს თქვენს მოტივირებას სწავლების პროცესის მიმართ?
5. როგორ უნდა იყოს სწავლების პროცესი შსს აკადემიაში?
6. რა ზეგავლენას ახდენს თქვენი წარსული გამოცდილება სწავლის პროცესზე?
7. რას უნდა აკეთებდეს სასწავლო დაწესებულება/ლექტორი/სამინისტრო სწავლის პროცესის გაუმჯობესებისათვის?

შედეგი #1-დამოკიდებულებები სწავლის პროცესის მიმართ მიმართ

დისკუსიის ფარგლებში, კვლევის მონაწილეები დადებით დამოკიდებულებას გამოხატავდენ სწავლის საჭიროების მიმართ და თავიანთ დამოკიდებულებას ასაბუთებდენ შემდგომი 4 ძირითადი მიზეზით:

1. პროფესიული უნარ-ჩვევების დახვეწა (იხ.სტრ. 2-18);

„რაც უფრო მეტი განათლება გაქვს, მეტი შესაძლებლობები და რესურსი გაქვს, მეტი პერსპექტივა გაქვს იცხოვრო უკეთესად.“(იხ.სტრ. 4-5);

2. პროფესიული თვითრეალიზაცია(იხ.სტრ. 19-48);

„რაც უფრო განათლებული ხარ, უფრო მეტი პერსპექტივა გაქვს ცხოვრებაში წინ წახვიდე, გონებრივად ჯანმრთელი ხარ და მაგალითი შეგიძლია მისცე სხვას, უფრო მეტი შანსი გაქვს მიაღწიო შენს მიზნებს.“(იხ.სტრ. 21-23);

3. საქმიანობის განხორციელების პროცესში კომუნიკაციის გამარტივება (იხ.სტრ. 49-59);

„ურთიერთობა ელემენტარულად განათლებულ ადამიანთან უფრო კომფორტული და მოსახერხებელია, ვიდრე უსწავლელთან, მე მაგალითად ჭკვიან ადამიანს ვესწრაფვი, იმიტომ რომ სულელი ასოცირდება წარუმატებელ ადამიანთან, თუ არაფერი იცის, მე არ მინახავს ადამიანი,რომელმაც არაფერი იცის და წარმატებულია, ეკონომიურადაც ვერ უზრუნველყოფს ოჯახს, უსწავლელობა ხომ სიბნელეა.“(იხ.სტრ. 49-53);

4. ადაპტაციის გაიოლება (იხ.სტრ. 60-79);

„ბევრად გაუიოლდება ცხოვრების გზის არჩევა-სწორი გზის არჩევა და გაუადვილდება ისიც, რომ აირჩიე საკუთარი პროფესია, რომელიც უყვარს და ეს სიყვარულიც გამოადგება რომ საკუთარ პროფესიას სწორედ გაყვება...“(იხ.სტრ. 66-68);

როდესაც დისკუსია უშუალოდ ეხებოდა, არა ზოგადად სწავლების პროცესის საჭიროებას არამედ, უშუალოდ სამართალდამცავის სწავლების საჭიროებას,ინტერვიუს მონაწილეები დამატებით აღნიშნავდენ სამ ფაქტორს, ესენია:

1. სამსახურეობრივი საქმიანობის დროს წარმოშობილ პრობლემებთან გამკლავება (იხ.სტრ. 81-230);

„ელემენტარულად, თუ კანონი იცი სწორედ მოიქცევი და თუ არ იცი ვერ აღადგენ სამართლიანობას და ზიანს მიაყენებს სხვას. ვერ დაიცავ საკუთარ უფლებებს, სხვა მოქალაქის უფლებებს და თვითონ აღმოჩნდები უხერხულ მდგომარეობაში და თვითონ დაისჯები კანონის წინაშე. (იხ.სტრ. 95-97);“

„ანუ მე რომ გამომძიებელი ვარ და მე რომ ჩემი საქმე არ ვიცი , როოგორც კალამს დავიკავებ ხელში ისე უნდა ვიცოდე იარაღის ხმარება. არ დაირღვეს ვინმეს უფლება, არ დავარღვიო უკანონოდ ვინმეს უფლება.ყველაზე განათლებული უნდა იყოს ჩემი აზრით პოლიციელი, სანიმუშო უნდა იყოს, როგორც პოლიციელად, ისე სხვა კუთხითაც.“(იხ.სტრ. 144-147);

2. სამსახურეობრივი საქმიანობის დროს წარუმატებლობის თავიდან არიდება (იხ.სტრ. 231-257);

„ყოველღიურად ხდება ცვლილებები კანონებში, ნორმატივებში და თუ ფეხი არ აუწყვე და ახალი არ შეითვისე, არ გამოვა სხვანაირად, შეიძლება შელახო შენი უცოდინრობის გამო სხვისი უფლებები.“(იხ.სტრ. 232-234);

3. „განათლებული პოლიციელის“ სტანდარტის საჭიროება (იხ.სტრ. 258-311);

„კონკრეტული მიმართულებით იმიტომ რომ თავისი საქმის პროფესიონალი უნდა იყოს, ეს უდავოა და ამაში მგონი ყველა დამეთანხმება და რაც შეეხება ზოგად განათლებას, ზოგადი განათლებაც აუცილებელია თუნდაც იმიტომ რომ მინიმალურ დონეზე შეძლო ნებისმიერ მოქალაქესთან კონტაქტი. შეიძლება კარგი ადვოკატი იყო, კარგი იურისტი, მაგრამ თუ ზოგად განათლებაში გაქვს პრობლემა, ეს ხელს შეგიშლის სხვადასხვა პროფესიის მქონე ადამიანებთან ურთიერთობის დამყარებაში და იმ შემთხვევაში თუ ზოგადი განათლების პრობლემა არ გვაქვს ეს პრობლემა არ გვექნება.“ (იხ.სტრ. 267-273);

„ესეიგი თუ ჩვენ განვაცხადეთ პრეტენზია იმაზე, რომ ჩვენ ვართ საზოგადოებაზე ორიენტირებული პოლიცია ეს იმას ნიშნავს რომ პოლიციელი მთლიანობაში უნდა იყოს ისეთი, წარმოაჩენდეს ისეთ სახეს, რომელსაც მართლა დიდი ჩართულობა აქვს მოსახლეობასთან საზოგადოებაში და არის ისეთი ახალი მიდგომები რომელთაც აქვთ პრაკტიკული და თეორიული ცოდნაც, საჭიროა ჩვენი ისეთი დონის მომზადებაც, ინტელექტუალური დახვეწა იმასთან დაკავშირებით, რომ დიდი ჩართულობაა საჭირო საზოგდოებასთან, იმიტომ რომ საზოგადოებაც ჩვენგან ძალიან დიდ რაღაცას ელის, იმიტომ რომ ჩვენი სახელიდან გამომდინარე, ჩვენი პროფესიიდან გამომდინარე, როგორ სწრაფად გამოვდივარდ ესეიგი ნაცნობი სიტუაციიდან, რამდნეად პროფესიონალური უნარჩვევები გვაქვს ჩვენ იმისთვის, რომ თავი გავართვად არსებულ რთულ სიტუაციებს, როგორ შეიძლება მაგალითად ჩვენმა საქციელმა საზოგადოებაზე იმოქმედოს.“ (იხ.სტრ. 296-308);

არსებული შედეგებზე დაყრდნობით, შესაძლებელია დავასკვნათ, რომ სამიზნე აუდიტორიის მოსაზრებები ემთხვევა, ზრდასრულთა სწავლების თეორიულ საფუძვლებს. განსაკუთრებით კი კნოულსის ანდრაგოგიკული მეთოდის თეორიულ დაშვებებს, არსებული მოდელის მიხედვით ზრდასრულები ცხოვრებისეულ პრობლემების გადაჭრაზე ორიენტირებულნი არიან და შესაბამისად ცოდნა, მათთვის წარმოადგენს ინსტრუმენტს, რომლითაც ყოველდღიურ პრობლემებს უნდა გაუმკლავდნენ. შესაბამისად, თუკი შემსწავლელი ხედავს, რომ სწავლა მათ დაეხმარება რეალური ცხოვრებისეული პრობლემების დაძლევაში, მისი მოტივაცია სწავლის მიმართ იზრდება (M.R. Haberfeld, Curtis A. Clarke, Dale l. Sheehan, 2012). არსებული სამიზნე აუდიტორია კი, პირდაპირ აქცენტს აკეთებს ზემოთ ხსენებულ კრიტერიუმზე და სწავლას განიხილავს, როგორც ადაპტაციის და სამსახურეობრივი მოვალეობის წარმატებით შესრულებისათვის აუცილებელ კომპონენტს. აღსანიშნავია, რომ არსებული კომპონენტი გვხდება ზრდასრულთა სწავლების ყველა თეორიულ მოდელში(მაქქლასკის ველის თეორია, ილერისის სამგანზომილებიანი მოდელი, ჯერვისის სწავლის პროცესის თეორია). შესაბამისად არსებულ მონაცემებზე დაყრდნობით, შესაძლებელია დავასკვნათ, რომ კრიმინალური პოლიციის თანამშრომელთა მოსაზრებები სწავლა/სწავლების შესახებ, ემთხვევა ზრდასრულთა სწავლების თეორიული მოდელების დაშვებებს, სწავლების პრაქტიკულობის შესახებ.

შედეგი #2-სასწავლო მასალის კრიტერიუმები

კვლევის მონაწილეები აღნიშნავენ, რომ აკადემიის ფარგლებში მიღებული ცოდნა უნდა აკმაყოფილებდეს შემდეგ კრიტერიუმებს:

1. პრაქტიკაში დანერგვის საშუალება (იხ.სტრ.686-694);

„ყველაფერი უნდა გავიაროთ მაგრამ, ძირითადი ყურადღება უნდა ექცეოდეს იმას რაც ჩვენ ყოველდღიურ ცხოვრებაში გვჭირდება.“(იხ.სტრ.692-693);

2. პოლიციელის საქმიანობის პროფილთან შესაბამისობა (იხ.სტრ.695-703);

„მე მაგალითად 7 წელია ოპერატიულში ვმუშობ, გამომძიებელიც ვიყავი, ეხლა აღარ ვიძიებ და ვფიქრობ რომ ზუსტად ის უნდა ისწავლებოდეს რასაც გამოიყენებ პრაქტიკულად“(იხ.სტრ.695-696);

3. ქართულ კულტურულ თავისებურებებზე და მენტალიტეტზე მორგება(იხ.სტრ.704-716);

„სწავლა უნდა იყოს ჩვენ მენტალიტეტზე მორგებული, დაკითხვისას იქნება ურთიერთობა თუ სადაც იქნება, ჩვენ მენტალიტეტზე უნდა იყოს, მორგებული და არ უნდა იყოს პირდაპირ კოპირებული ამერიკიდან და ინგლისიდან. ” (იხ.სტრ.704-708);

როგორც კვლევის პირველ შედეგში ჩანს, პოლიციელები სწავლებას პრაქტიკულ საჭიროებას უკავშირებენ, შესაბამისად სასწავლო მასალის კრიტერიუმებიც უშუალოდ მის პრაქტიკულობასთანაა დაკავშირებული და სასწავლო თემატიკის შერჩევაც, მონაწილეთა აზრით, დაკავშირებული უნდა იყოს, საპოლიციო საქმიანობაში არსებულ პრობლემატიკასთან და შემსწავლელს უნდა ეხმარებოდეს საპოლიციო საქმიანობის ეფექტურად განხორციელებაში.

შედეგი #3-როგორი უნდა იყოს კრიმინალური პოლიციის თანამშრომელთა სწავლება

კვლევის მონაწილეები აღნიშნავენ, რომ პოლიციელთა სწავლება, სხვა სასწავლო დაწესებულებათა, მიდგომებისაგან უნდა განსხვავდებოდეს შემდგომი კრიტერიუმებით:

1. გამოყენებითობა(იხ.სტრ.718-736);

„მე მაგალითად უფრო მეტს პრაქტიკაზე გავამახვილებდი ყურადღებას, შემთხვევის ადგილის დათვალიერება, და საერთოდ რაც უფრო მეტა განიხილება მასალებიც პრაქტიკის კუთხით უფრო კარგად გაგვიჯდება“ (იხ.სტრ.718-720);

2. სწავლების პროცესის ორგანიზაციული მხარე (იხ.სტრ.738-744);

„სიმკაცრეც რა თქმა უნდა, რომ გაიაზრო რომ შენ აქ მხოლოდ სასწავლებლად ხარ მოსული, სასწავლებელში ყველა დავდიოდით და სხვანაერად იყო ხოლმე, მიდიხარ და მთავარია ჩააბარო იმ მომენტში, მაგრამ აქ უნდა ისწავლო რომ მომავალში გამოგადგეს.“(იხ.სტრ.741-744);

3. „პოლიციურ აღზრდაზე“ ორიენტაცია(იხ.სტრ.745-754);

„პოლიციის აკადემიაში უფრო დიდი ყურადღება უნდა დაეთმოს პოლიციელად აღზრდას ადამიანის მოქცევის წესი, ადამიანებთან ურთიერთობა. როცა ვსწავლობდი უნივერსიტეტში კი მყავდა ისეთი ჯგუფი რომ ბევრ რაღაცას ვსწავლობდი, მაგრამ აქ ყუფრო მკაცრად უნდა იყოს განსაზღვრული რეჟიმი და კოლექტიურ მუშაობაზე უნდა იყოს გამახვილებული ყურადღება.“ (იხ.სტრ.745-749);

„სტრუქტურა უნდა იყოს თავიდანვე, ისე უნდა იგრძნო თავი, რომ შენ ხარ უკვე პოლიციელი და გადიხარ ტრენინგს, უნდა გაგრძნობინონ თავი რომ შენ სტრუქტურის წარმომადგენელი ხარ.“(იხ.სტრ.752-754);

ამასთანავე კვლევის მონაწილეები აღნიშნავენ, რომ პოლიციელთა სწავლება <u>არ უნდა</u> იყოს:

1. პროფესიულ რეგრესზე ორიენტირებული(სწავლაში წარუმატებლობა არ უნდა აისახებოდეს კარიერაზე) (იხ.სტრ.756-766);

„ეხლა ვინც ვსეხდვართ აქ მინიმუმ ათი თხუტმეტი წელი მაინცაა ვმუშაობთ და სწავლის მხრივ ვფიქრობ რომ უკეთესი იქნებადა ტრენინგი რომ ყოფილიყო, იმიტომ რომ ათი წლის თანამშრომელი ამდენს რო სწავლობ და გამოცდაზე შეიძლება ერთი ისეთი ბილეთი აიღო, რონელიც იცი მარა ზეპირად შეიძლება ვერ მოყვე, იჭრები და მიდიხარ, თვენახევარი გეყრება წყალში. ეს ფსიქოლოგიურადაც მოქმედებს” (იხ.სტრ.759-765);

2. დროში განგრძობითობა (იხ.სტრ.775-781);

„ასე მცირე დროში არ უნდა გვიწევდეს ამდენის სწავლა.“(იხ.სტრ.775);

კვლევის არსებული შედეგი ყურადღებას ამახვილებს საპოლიციო განათლების აღმზრდელობითი ნაწილის მნიშვნელოვნობაზე და შესაბამისად

კვლევის მონაწილეები აღნიშნავენ, რომ საჭიროა არამხოლოდ სუფთად შემეცნებითი კომპონენტი, არამედ პოლიციელის აღზრდისა და მისი ღირებულებების კუთხით მომზადებაც.

შედეგი #4-სწავლის მოტივაცია

კვლევის მონაწილეები აღნიშნავენ, რომ სწავლის პროცესისადმი მეტ დაინტერესებას და მოტივაციის ზრდას გამოიწვევდა:

1. კარიერული წინსვლის სწავლის შედეგებზე მიბმა (იხ.სტრ.783-792);

„კარიერული წინსვლა.“(იხ.სტრ.783);

„კურს უნდა მოსდევდეს შედეგი და რომ დაამთავრებ უნდა დაინიშნო თანამდებობაზე”(იხ.სტრ.788);

2. მიღებული ცოდნის პრაქტიკაში ტრანსფერის მაღალი ალბათობა (იხ.სტრ.793-794);

„სამსახურის კარგათ შესრულება, ნაკლებ შეცდომებს დავუშვებ”(იხ.სტრ.793);

3. ფინანსური წახალისება (იხ.სტრ.795-796);

„ხელფასი, მაღალი ანაზღაურება“(იხ.სტრ.795-796);

4. წარუმატებლობის შიში (იხ.სტრ.797);

„გამოცდების მომენტი მაგალითად, იმის შიში რო ვერ ჩააბარებ გამოცდებს”(იხ.სტრ.797);

5. მოლოდინების გამართლება (იხ.სტრ.798);

„მოლოდინების გამართლება იმისთვის ვინც შენგან ელის რამეს“(იხ.სტრ.798);

6. შინაგანი მოტივაცია (იხ.სტრ.799-802);

„ინტერესი რაა... რაც უფრო გიყვარს საქმე მით უფრო მეტად მოტივირებული ხარ რომ ისწავლო და მაგარი პოლიციელი დადგე, რომ იცოდე ყველაფერი. ვიდეოები ხო არსებობს სადაც ეკითხებიან პოლიციელებს და ელემენტარული ადეკვატურები არ

არიან ხოლმე პოლიციელები, და უნდა შეგეძლოს ყველა თემაზე საუბარი.“ (იხ.სტრ.799-802);

შესაბამისად კვლევის მონაწილეები აღნიშნავენ, რომ სწავლის პროცესისადმი დემოტივაციის გამოიწვევდა:

1. ფიზიკური გადატვირთვა (იხ.სტრ.804-806);

„გადატვირთვა, გადაღლილობა, დემოტივაცია...“(იხ.სტრ.804-806);

2. ოჯახური პირობები (იხ.სტრ.807-817);

„მოწყვეტილი ხარ ოჯახს, სამი შვილი და ცოლი დატოვებული მყავს, ათასი პრობლემაა, მოვლა უნდა, აქეთა ხარ წამოსული, იმისთვის ვერ იცლი...“(იხ.სტრ.809-810);

3. სოციალური ფონი(იხ.სტრ.818-820);

„ხვალინდელი დღე გაწერილი და დაგეგმილი არ მაქვს. მე რო შვილი მყავს ან ვიყო მშიერი არ ვიცი რაღაც ხელისშემშლელი ფაქტორი რომ მქონდეს გულს ვერ დავუდებ“(იხ.სტრ.819-820);

4. ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების სიმწირე (იხ.სტრ.821-822);

„თუ გვეცოდინება რომ ნასწავლს პრაქტიკაში ვერ გამოიყენებ შეიძლება ამანაც შეგვიშალოს ხელი სწავლის სურვილში.“(იხ.სტრ.821-822);

5. ლექტორის ფაქტორი (იხ.სტრ.823-833);

„სწავლის პროცესში ჩვენ გვიწევს შეხება უშუალოდ ლექტორებთან, მან უნდა მოგვცეს მოტივაცია და მე შეიძლება თუნდაც ახსნილი მასალიდან ან რასაც ვისწავლით იქიდან ვერ გავიგო და ვერ გავაკეთო როგორც საჭიროა და თუ ეს აგრესიას გამოიწვევს ლექტორში, მაინცდამაინც დიდი მოტივაცია აღარ მექნება ხო? პირიქით უნდა მიგითითოს შეცდომაზე და შეეცადოს რომ რაღაცა სხვა გზით აგიხსნას…“(იხ.სტრ.825-833);

სწავლის მოტივაცია/დემოტივაციასთან დაკავშირებული კითხვებიდან, ინტერვიუს შედეგები გვაჩვენებს, რომ ძირითადი აქცენტი კვლევის მონაწილეების

მიერ ცოდნის გამოყენებითობაზე კეთდება, თუმცა ამავდროულად აღსანიშნავია, რომ მონაწილეები ყურადღებას ამახვილებენ ისეთ ფაქტორებზეც როგორიც არის- პედაგოგი და მის მიერ გამოყენებული მეთოდოლოგიაა, რაც საინტერესო შედეგია, რადგანაც შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ არსებული დამოკიდებულება შესაძლოა ხელს უწყობდეს, არამხოლოდ სამიზნე აუდიტორიის მიერ დადებითად შეფასებული ცოდნის ათვისებას, არამედ ისეთი ცოდნის ათვისების ალბათობასაც, რომელიც მათ მიერ არაა საჭიროდ და პრაქტიკულად ინტერპრეტირებული. ამავდროულად მოტივაციის გასაუმჯობესებელ სისტემად განიხილება, გარეგანი მოტივატორების ჩართვაც სწავლის პროცესში(ხელფასი, დაწინაურება და ა.შ.), აღსანიშნავია, რომ გარეგანი მოტივატორების გამოყენების საჭიროებას ხედავს კნოულსიც, სწავლების ანდრაგოგიულ მოდელში (Knowles, 1980), მაგრამ სამართალდამცავ სისტემაში მსგავსი მოტივატორების დანერგვა ცდება სასწავლო დაწესებულების შესაძლებლობის ფარგლებს და უფრო სტრატეგიული დონის გადაწყვეტილებებს საჭიროებს(მაგალითად სამინისტროს დონეზე).

შედეგი #5-კრიმინალური პოლიციის აუდიტორიისათვის შესაბამისი პედაგოგის მახასიათებლები

კვლევის მონაწილეები აღნიშნავენ, კრიმინალური პოლიციის სასწავლო აქტიობებში ჩართულ პედაგოგს უნდა ქონდეს შემდგომი მახასიათებლები:

1. პრაქტიკასთან კავშირის საჭიროება (იხ.სტრ.834-851);

„პრაქტიკა უნდა ჰქონდეს რაც მთვარია, პოლიციურ სტრუქტურასთან უნდა იყოს რაღაცით დაკავშირებული, ქუჩიდან მოყვანილი არ უნდა იყოს და ჩახედული აუცილებლად ამ სტრუქტურაში.“(იხ.სტრ.838-840);

2. პედაგოგიური უნარები(იხ.სტრ.852-870);

„ანუ როცა ადამიანს მიღებული აქვს თეორიაში ის დონე, რომ გადმოცემის უნარი აქვს და შეუძლია თავისი ცოდნა, რაც მიიღოს გადმოსცეს“(იხ.სტრ.852-853);

კვლევის მონაწილეეები ცალსახად გამოხატავენ, ორი ძირითადი კომპონენტის საჭიროებას საპოლიცო განათლებასთან მიმართებით. ეს კომპონენტები პედაგოგიური და პრაქტიკული გამოცდილება. აღსანიშნავია, რომ არსებული კრიტერიუმები ცალსახად გათვალისწინებულია, როგორც უცხოურ ასევე ქართულ გამოცდილებაშიც და შსს აკადემიის ინსტრუქტორთა დიდი ნაწილი პრაქტიკოსი პოლიციელია, რომელთაც შემდგომ პედაგოგიურ ნაწილში მოზადება გაიარეს[11].

შედეგი #6-წინარე გამოცდილების გავლენა სწავლის პროცესზე

კვლევის მონაწილეები აღნიშნავენ, რომ წინარე გამოცდილებას სწავლების პროცესს:

1. ხელს უწყობს(იხ.სტრ.882-897);

„ფსიქოლოგიური მომენტია, როცა იცი და გარკვეული ხარ რა ხდება, აღარ ნერვიულობ და უფრო თავისუფლად ხარ...“(იხ.სტრ.894-895);

2. ხელს უშლის (იხ.სტრ.898-907);

„ხელს გვიშლის იმაში, რომ აი იქ რასაც ვაკეთებს, აქ ცოტა ვერ ვუთავსებთ და ვერ ვაყალიბებთ იმას ისე, როგორც უნდა ჩამოვაყალიბოთ.“(იხ.სტრ.898-899);

შედეგთა არსებული ნაწილი, ეთანხმება ზრდასრულთა სწავლების თეორიულ მოდელთა დაშვებებს, რადგანაც ერთ-ერთი ცენტრალური კომპონენტი ზრდასრულთა სწავლებაში, ეს მათი გამოცდილებაა ანუ რა წინარე ცოდნით მოდის შემსწავლელი სასწავლო სივრცეში. საინტერესოა, რომ არსებული აუდიტორია ცალსახად არ ანიჭებს წინარე გამოცდილებას დადებით ან უარყოფით როლს და მის დიფერენცირებას ახდენს შესასრულებელ საქმიანობასთან მიმართებით, რაც გვაძლევს საშულებას, რომ კიდევ უფრო ჩავუღრმავდეთ წინარე გამოცდილების

[11] აღსანიშნავია, რომ ქართულ საპოლიციო განათლების სისტემაში, ძირითად პედაგოგიურ მომზადებად „ტრენერთა ტრენინგი“ განიხილება, რომელიც მცირე ხანგრძლივობის, სასწავლო თეორიული მასალის სიმწირის და სასწავლო პროგრამების სპეციფიკის გამო, შეიძლება ითქვას რომ ნაკლებ ეფექტურია.

მნიშვნელობას საპოლიციო სწავლების დაგეგმარების პროცესში და სასწავლო კურსის დაგეგმარებისას დავსვათ ისეთი ტიპის კითხვები თუ რა სამუშაო გამოცდილებით მოდის პიროვნება სასწავლო გარემოში და რამდენად დაეხმარება ეს გამოცდილება სასწავლო მიზნების მიღწევაში.

შედეგი #7-მოსაზრებები სასწავლო პროცესის გაუმჯობესების მიზნით

კვლევის მონაწილეები აღნიშნავენ, რომ კარგი იქნებოდა სასწავლო პროცესის გაუმჯობესების მიმართ გატარებული იყოს შემდეგი ცვლილებები:

1. იდეოლოგიური მომზადება (იხ.სტრ.910-914);

„კურსანტებს უნდა შეუქმნან განწყობა თუ რა მნიშვნელოვან საქმეს აკეთებენ. პოლიციაზე უნდა ესაუბრონ და მათ მნიშვნელოვნებაზე" (იხ.სტრ.910-911);

„ბევრი მოსულა 6 თვიანი კურსი დაუმთავრებია და დანიშნულა მაგრამ აღმოჩენილა ისეთ კრიტიკულ სიტუაციაში რომ აღარ მონდომებია გაგრძელება სამსახურის და უთქვამს რისთვის ვისწავლე ამდენიო, ამიტომ თვიდანვე სიყვარული უნდა გაუჩნდეს თავისი საქმის კეთების."(იხ.სტრ.912-914);

2. კურსების მოდიფიკაცია(იხ.სტრ.915-947);

„პატარა კურსები იყოს 2 კვირიანი თუნდაც, ნუ იქნება 2 თვიანი მაგრამ ყველას ჰქონდეს საშუალება გაიაროს და ისწავლოს"(იხ.სტრ.915-916);

„კარგი იქნებოდა გამიჯნული იყოს და ყველაფერს ერთად არ გვაყრიდნენ თავში, ბევრი ინფორმაცია გროვდება ერთდროულად (ამბობს უკმაყოფილო ტონით) ეგ არის ძალიან ძნელი რაა... სხვადასხვა საგნების, სხვადასხვა ინფორმაცია დღეში იმდენი ჩადის თავში რომ საღამოთი გადახარშვა გიჭირს კაცს, ერთმანეთში ირევა უკვე, რომ დაჯდე და გაარჩიო რომელმა რა გელაპარაკა, ფაქტიურად ყველაფერი გაგონილი გაქვს და იცი, მაგრამ თავში ისეა არეული, რომ დალაგება ძნელდება... ერთდროულად მოწოდებული ინფორმაცია არის ძაან დიდი"(იხ.სტრ.919-924);

3. მეტი პრაქტიკული აქტიობა (იხ.სტრ.948-963);

„შეიძლება თეორიულად იცოდე მაგრამ პრაქტიკაში ვერ გამოიყენო. პრაქტიკული საჭიროების შესაბამისი ცოდნა ქონდეს“(იხ.სტრ.948-950);

კვლევის არსებულ ნაწილში, მონაწილეებმა ყურადღება გაამახვილეს, სწავლების იდეოლოგიურ საფუძველზე და კურსების მოდიფიკაციაზე. კურსების მოდიფიკაცია წარმოადგენს საინტერესო რეკომენდაციას, რადგანაც არსებული რეკომენდაციის თეორიული საფუძველი შეგვიძლია ზრდასრულთა სწავლების თეორიებში ვნახოთ. ზრდასრულთა სწავლების მოდელებში ერთ-ერთ პრინციპულ დაშვებად, შემსწავლელთა ***ავტონომიურობა*** წარმოადგენს ანუ რამდენად შეუძლია მსმენელს საკუთარი შეხედულებისამებრ დაგეგმოს საკუთარი სწავლის პროცესი. იქედან გამომდინარე, რომ ნებისმიერ ქცევის ფორმირებაზე ფაქტორთა დიდი რიცხვი ახდენს ზეგავლენას, შემსწავლელს თვითონ სჭირდება დამოუკიდებლობის რაღაც ხარისხი, რომ განსაზღვროს როდის, რამდენი ხნით, რა დიციპლინას ისწავლის. არსებული მსმენელს აძლევს საშუალებას თავისი კოგნიტური რესურსი საკუთარი შეხედულებისამებრ გადაანაწილოს და თვითონ იყოს საკუთარი აქტიობის დამგეგმარებელ/განმხორციელებელი. იქედან გამომდინარე, რომ ქართულ საპოლიციო განათლების სისტემაში, სწავლების დამგეგმარებელი არა უშუალოდ შემსწავლელი, არამედ მისი ხელმძღვანელი დანაყოფია, შესაძლოა არსებული იწვევდეს სასწავლო აქტიობის მიმართ ნეგატიურ დამოკიდებულებას, განსაკუთრებით თუკი კურსი ხანგრძლივია(მაგალითად სამი ან ექვსი თვე) და არსებული კურსის გამო ზრდასრული უნდა მოწყდეს საკუთარ სიტუაციურ გარემოცვას და ეკოსისტემას(ოჯახს, სამსახურს, ქალაქს, რეგიონს და ა.შ). არსებულ დაშვებას ამძიმებს, ისეთ ფაქტორი როგორიცაა *სასწავლო კურსის არასახარბიელო შედეგით დასრულება,* რომელიც შესაძლოა სამსახურის დაკარგვით(მოქმედი თანამშრომლის შემთხვევაში) ან სამსახურის „ვერდაწყებით“(რეკრუტის შემთხვევაში) დასრულდეს. შესაბამისად არსებული კომპლექსური ხედვა შესაძლოა ნეგატიურ ზეგავლენას ახდენდეს ზრდასრულის ავტონომიურობის განცდაზე, ხოლო ავტონომიურობისა და სიტუაციაზე კონტროლის განცდის არ არსებობა ნეგატიურად აისახებოდეს სასწავლო აქტიობის მიმართ დამოკიდებულებაზე.

ავტონომიურობის კრიტერიუმის პარალელურად, კვლევის მონაწილეები, კურსის მოდიფიკაციის საჭიროებას ხსნიას, კურსის დატვირთვიდან გამომდინარე, რაც შესაძლოა განპირობებული იყოს შემსწავლელთა **კოგნიტური გადატვირთვით**. კოგნიტური გადატვირთვა საკუთარ თავში გულისხმობს, რომ ადამიანის ტვინის რესურსი შეზღუდულია და შესაბამისად, დიდი რაოდენობის ინფორმაციის მიწოდებისას ის იწყებს მის ფილტრაციას და შესაბამისად შესწავლილი მასალის ეფექტურობა მცირდება (Sweller, 1988). არსებული თავისებურება იკვეთება შსს აკადემიის ძირითად სასწავლო კურსებში, რადგანაც სასწავლო პროგრამები ვრცელია და სასწავლო პროცესი კი მიმდინარეობს მთელი დღის განმავლობაში(დილის ათი საათიდან, საღამოს ოთხ საათამდე), შესაბამისად პროგრამის ხანგრძლივობა(3-6 თვეა), ყოველდღიური დატვირთვა(6 საათი) და პლუს დამოუკიდებელი მუშაობისათვის საჭირო დრო-შესაძლოა შემსწავლელის კოგნიტური პროცესების გადატვირთვას იწვევდეს, რაც აისახება სწავლის ეფექტურობაზეც.

დასკვნა

კვლევამ გამოავლინა სწავლის სპეციფიკური ფუნქციური დატვირთვა საპოლიციო საქმიანობაში. კვლევის საფუძველზე, გამოიკვეთა ზრდასრულთა სწავლების ძირითად თეორიულ კონცეპტთა, ფუნდამენტური დებულებები, კერძოდ კი კვლევის შედეგები შესაბამისობაში მოდის ზრდასრულთა სწავლების მაქქლასკის ველის თეორიასთან (McClusky, 1970), ილერისის სწავლების სამგანზომილებიან მოდელთან (Illeris, 2002), ჯარვისის სწავლების პროცესის თეორიასთან (Sharan B. Merriam Rosemary S. Caffarella Lisa M. Baumgartner, 2007) და კნოულსის სწავლების ანდრაგოგიულ მოდელთან (Malcom S. Knowles, Elwood F. Holton III, Richard A. Swanson, 2005). არსებული მოდელები იკვეთება რამოდენიმე მიმართულებით, კონკრეტულად კი:

1. შემსწავლელის მიერ სასწავლო აქტიობის საჭიროების ინდივიდუალური აღქმა;
2. სასწავლო მასალისა და თემატიკის პრაქტიკასთან კავშირი;
3. ავტონომიურობა;
4. შემსწავლელთა წინარე გამოცდილების გათვალისწინება და გამოყენება სასწავლო აქტიობის დაგეგმარების პროცესში;

შემსწავლელის მიერ ინდივიდუალური საჭიროების აღქმა საფუძვლად უდევს ზრდასრულის სამუშაო გარემოსთან ინტერაქციის პროცესის გაუმჯობესებას, შესაბამისად შემსწავლელი ინდივიდუალურად და სუბიექტურად უნდა განიხილავდეს, როგორც სასწავლო პროცესს ასევე სასწავლო მასალას, საჭიროდ და მისთვის კონკრეტული შედეგის მქონედ. ინდივიდუალური საჭიროების პარალელურად საჭიროა, რომ შემსწავლელს ჰქონდეს მეტი ავტონომია სასწავლო აქტიობის დაგეგმარების პროცესში ანუ მას უნდა შეეძლოს დამოუკიდებლად განსაზღვროს რას ისწავლის და როდის ისწავლის, ჰქონდეს მეტი დამოუკიდებლობის წილი საკუთარი მიზანშეწონილი ქცევის ორგანიზებაში. კვლევამ ასევე აჩვენა წინარე გამოცდილების როლი სასწავლო აქტიობასთან მიმართებით, წინარე გამოცდილება წარმოადგენს იმ შემეცნებითი და

ღირებულებითი სქემების სისტემას, რომელიც ზრდასრულს თან მოჰყვება სასწავლო გარემოში. შესაბამისად არსებული „წინარე სქემები“ შესაძლოა ხელს უწყობდენ ან პირიქით ხელს უშლიდენ მიმდინარე სასწავლო აქტიობას.

ამავდროულად კვლევის პროცესში გამოიკვეთა, ისეთი სპეციფიკური ფაქტორი, რომელიც უშუალოდ არ განიხილება ზრდასრულთა სწავლების თეორიაში, მაგრამ უშუალო ზეგავლენას ახდენს ზრდასრულის სასწავლო აქტიობის განხორციელებაზე, არსებული ფაქტორი განიხლება როგორც **კოგნიტური დატვირთვა** (Sweller, 1988). კოგნიტური გადატვირთვა გულისხმობს შემსწავლელის კოგნიტური რესურსის სწორად გამოყენებას/განაწილებას სასწავლო აქტიობასთან მიმართებით. აღსანიშავია, რომ მსგავს შინაარსზე(მაგრამ არა ტერმინზე) საუბრობს მაქქლასკი თავის ველის თეორიაში (McClusky, 1970) სადაც სწავლა, საჭირო და არსებულ ენერგიას შორის ბალანსს მოიცავს. მაკქლასკის მიხედვით რაც უფრო იზრდება *ველი* ენერგიის სასარგებლოდ, მით უფრო იზრდება სასწავლო აქტიობის განხორციელების ალბათობა და პირიქით რაც უფრო იზრდება დატვირთვის ველი ინდივიდს მით უფრო უჭირს სწავლა (McClusky, 1970).

ზემოთმოყვანილ კრიტერიუმებს სწავლების პროცესის დაგეგმარებასთან დაკავშირებით, გარკვეულწილად, ითვალისწინებს სოციალური კონსტრუქტივიზმის საფუძველზე შემუშავებული, პრობლემაზე ორიენტირებული სწავლების(PBL) ჩარჩო (Savery, J. R., & Duffy, T. M., 1995). არსებული თეორიის მიხედვით, სასწავლო მასალის გაგება მოდის პრობლემური სცენარისა და სასწავლო გარემოს ინტერაქციის შედეგად, ხოლო პრობლემისა და პრობლემის გამოკვლევისათვის საჭირო პროცესების ჩართულობა იწვევს კოგნიტურ დისონანს, რომელიც, თავის მხრივ, იწვევს სასწავლო აქტიობის სტიმულირებას.

არსებული სწავლების სტილის გამოყენების დროს ხდება სამიზნე აუდიტორიის ჯგუფებად დაყოფა და რეალური ცხოვრებისეული პრობლემის წარდგენა. შემსწავლელი კონფრონტაციაში მოდის სიტუაციასთან, რომელშიც მან უნდა მიაღწიოს მიზანს, ხოლო პედაგოგი ეხმარება დაინახოს ის გზები, რომლებიც მანამდე უხილავი იყო მისთვის (Tan, 2003). ჯგუფები ინტერაქციის შედეგად უზიარებენ გამოცდილებას ერთმანეთს, ჰქმნიან და ამოწმებენ ჰიპოთეზებს. სასწავლო მასალის

მიწოდება კი ხდება ხარაჩოების *(Scaffolding)* პრინციპით. არსებულ სწავლების სტილში პედაგოგს აქვს დამხმარის მოდერატორის ფუნქცია, ხოლო ცოდნა უშუალოდ შემსწავლელთა დამოუკიდებელი კონსტრუირების შედეგად აიგება.

ზემოთ მოყვანილი კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე, საპოლიოცო სწავლებაში, კონკრეტულად კი კრიმინალური პოლიციის სწავლებაში, რეკომენდირებულია *პრობლემაზე ორიენტირებულ სწავლების დიზაინის* საფუძველზე შემუშავებული მეთოდიკის გამოყენება და მისი ექსპერიმენტული გზით შეფასება. კვლევის შედეგები საფუძველს გვაძლევს ვივარაუდოთ, რომ მსგავსი შინაარსობრივი დატვირთვის მქონე სწავლების დიზაინი, გაზრდის მსმენელთა მიერ აკადემიური მიზნების მიღწევის დონეს, კონკრეტულად კი აკადემიურ შედეგთა აფექტურ, კოგნიტურ და კონატურ კომპონენტს.

თავი #4-კვლევის მეორე ეტაპი

სწავლების კუმულაციური დიზაინი

ზრდასრულთა სწავლების თეორიული კონცეფტების და ფოკუს-ჯგუფების საშუალებით მიღებული შედეგების საფუძველზე, შემუშავდა რიგ აქტიობათა კომპლექსი რომელიც მიმართულია სწავლების უკეთესი კოგნიტური/კონატური/აფექტური მიზნების მისაღწევად. არსებული თეორიული დაშვებები დაერდნო პრობლემაზე ორიენტირებულ სწავლების დიზაინს და განვრცობილი იქნა, სწავლების კომპლექსურ დიზაინში, რომელსაც პირობითად „სწავლების კუმულატიური დიზაინი“ ეწოდა. კუმულატიური მიდგომა წარმოადგენს სწავლების კომპლექსურ დიზაინს და ეყრდნობა შემდეგ ძირითად კომპონენტებს:

1.პრობლემის გამოკვეთა-კურსის დასაწყისში ხდება მთლიანი სასწავლო კურსის საჭიროების გამოკვეთა. საჭიროების გამოსაკვეთად გამოიყენება პრობლემა/ქეისი. არსებული ქეისის ანალიზისას კურსანტებს ექნებათ ყველა იმ საკითხთან შეხება, რომელსაც ისწავლიან კურსის განმავლობაში. პრობლემა გამოკვეთს კურსის დიზაინს და შინაარსობრივ დატვირთვას და სწავლება წარიმართება არა ინდუქციიური პრინციპით მარტივიდან კომპლექსურისაკენ, არამედ-დედუქციური სისტემით კომპლექსურიდან დეტალიზაციისაკენ. პრობლემის გამოკვეთის ეტაპი ემსახურება, მსმენელებში სასწავლო დისციპლინის მიმართ ინტერესის გაღვივებას, სწავლების სტრატეგიული მიზნის გამოკვეთას და ფორმირებულ ინტერესზე, სწავლების შემდგომი ეტაპების დაშენებას.

2.ჯგუფური ინტერაქცია-კურსის მიმდინარეობისას აქცენტი კეთდება ჯგუფებში მუშაობასა და გამოცდილების გაზიარებაზე. პედაგოგი ძირითადად ახდენს მოვალეობათა დელეგირებას და „ხარაჩოების პრინციპთა“ საშუალებით, დამხმარე მასალების მიწოდებას. ჯგუფური სამუშაოები მსმენელებს მისცემთ საშუალებას, გაუზიარონ ერთმანეთს საკუთარი გამოცდილება და ამავდროულად მოახდინონ სასწავლო მასალის წინარე გამოცდილებასთან ინტეგრაცია.

ამავდროულად ჯგუფური ინტერაქცია, ეყრდნობა კონსტრუქტივიზმის პრინციპებს, რაც აადვილებს ახალი ცოდნის „აღმოჩენის გზით“ შეძენას.

3.სწავლების კუმულაციურობა-იქედან გამომდინარე, რომ პოლიციელთა მომზადების 6 თვიანი კურსი საკმაოდ გადატვირთულია სხვადასხვა დისციპლინებით, ეს შესაძლოა იწვევდეს შემსწავლელის კოგნიტურ გადატვირთვას[12]. შესაბამისად დიზაინის კუმულაციურობა საკუთარ თავში გულისხმობს, სწავლების ისეთი ფორმატის შექმნას, რომელიც ორიენტირებული იქნება ყოველი შემდგომ ეტაპზე მიღებული ცოდნის წინარე ეტაპზე დაშენებასა და წინარე ეტაპზე მიღებული ცოდნის, ხელახალი, ახალი ცოდნის საშუალებით ახლებურად გააზრებაზე. შესაბამისად კუმულაციურ დიზაინში, ყოველი მომდევნო სესია ბაზირებას ახდენს წინა სესიაზე ანუ ყოველი შემდგომი სესიის ნაწილი ეთმობა განვლილი მასალის ანალიზს, ქეისებისა და ჯგუფური ინტერაქციების საშუალებით. არსებული შემსწავლელს მისცემს საშუალებას, მრავალჯერადი გამეორების გზით, უკეთ და მრავალმხრივად გაიაზროს შესასწავლი მასალა და ამავდროულად მრავალჯერადი გამეორება/კუმულატიურობა, საშუალებას მისცემს მსმენელს შესასწავლი ინფორმაცია მეტი ეფექტურობით შეინახოს ხანგრძლივ მეხსიერებაში.

4.შეფასების კუმულაციურობა-ყოველი მომდევნო შეფასება საკუთარ თავში მოიცავს წინარე გავლილ მასალასაც. კუმულატიური სწავლების დიზაინიდან გამომდინარე, შეფასების პროცესიც იქნება კუმულაციური, რაც ნიშნავს, რომ ყოველი შემდგომი შეფასება, საკუთარ თავში მოიცავს წინარე შეფასების ელემენტებსაც. არსებული მსმენელს მისცემს საშუალებას, სასწავლო კურსის დასაწყისში არსებული, შედარებით რთული, მასალა განმეორებათა და საგამოცდო პერიოდების მომზადების რაოდენობათა გაზრდით უკეთ გაიაზროს და გაითავისოს.

5.შინაარსის ინტერგაცია-კურსის ბოლო ნაწილი ეთმობა სრული გავლილი მასალის ინტეგრაციას და პრაქტიკასთან დაკავშირებას. ბოლო ორი სესიის განმავლობაში მსმენელები ჯგუფური სამუშაოების საშუალებით ახდენენ, წინარე

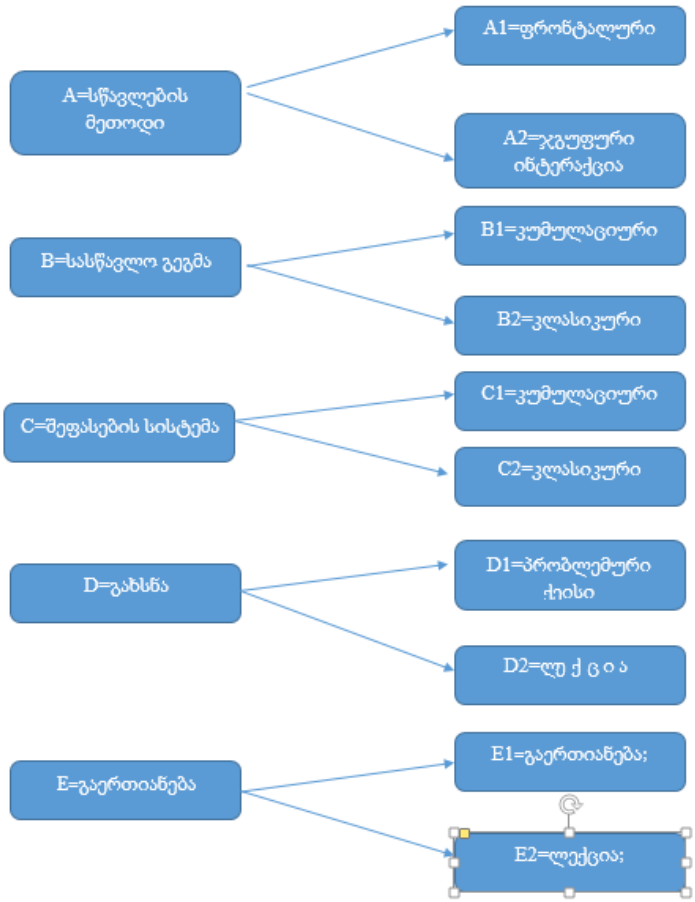
[12] ყოველი ახალი მიღებული ცოდნა, განდევნიდეს წინარე ეტაპზე მიღებულ ცოდნას ან პირიქით წინარე ეტაპზე მიღებული ცოდნა ხელს უშლიდეს ახალი ცოდნის კოგნიტურად მაღალ დონეზე გაშინაარსებას.

მასალის გამეორებას და პირველ ლექციაზე დასახული მიზნების ხელახალ გააზრებას და არსებული მიზნების მიღებული ცოდნის საშუალებით მიღწევას. არსებული საშუალებას იძლევა კურსი წარმოჩინდეს მეტად ჰოლისტურად და მიეცეს ლოგიკური სახე.

ექსპერიმენტის ადმინისტრირება

კვლევის მეორე ეტაპზე მოხდა, სწავლების კუმულაციური და საკონტროლო დიზაინის ერთმანეთთან შედარება. ექსპერიმენტული სწავლების დიზაინი ეყრდნობოდა დაშვებებს სწავლების კუმულატიური თეორიიდან გამომდინარე, ხოლო სწავლების საკონტროლო დიზაინი ეყრდნობოდა შსს აკადემიაში არსებულ სწავლების ფრონტალურ/დირექტულ მეთოდს.

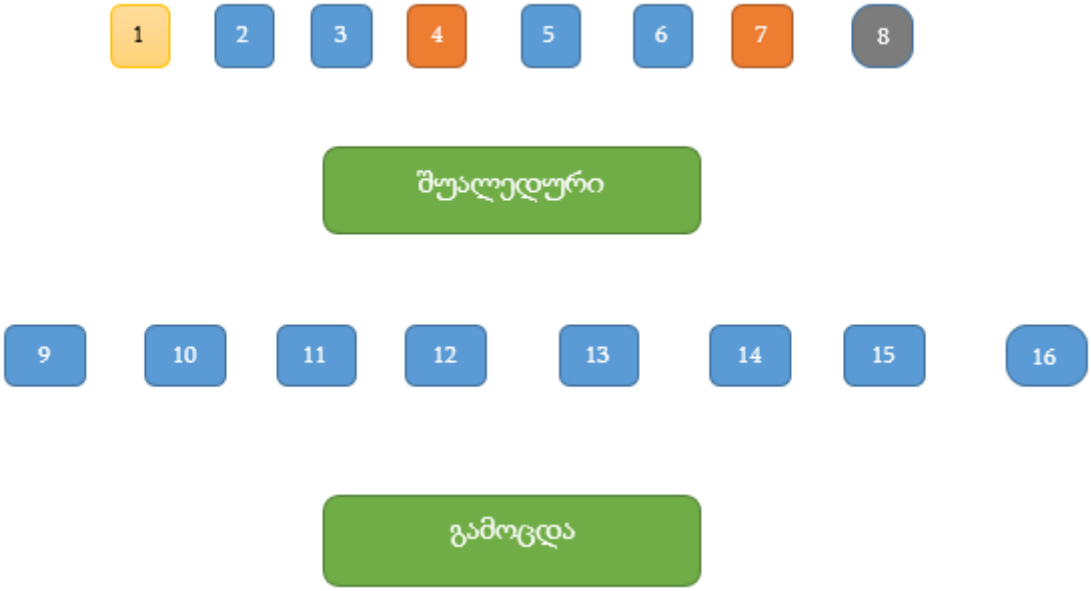
ფიგურა #7 კუმულაციური მიდგომის ექსპერიმენტული და საკონტროლო ცვლადები



შიდაჯგუფური ექსპერიმენტული დიზაინის ადმინისტრებისას(AB დიზაინი), სწავლების ერთი ნაწილი ადმინისტრირდება ექსპერიმენტული დიზაინით, ხოლო მეორე ნაწილი საკონტროლო დიზაინით.

AB დიზაინს კვლევის მიმდინარეობისას ექნება შემდეგი სახე:

ფიგურა # 8 ექსპერიმენტული დიზაინის სტრუქტურა



ექსპერიმენტული დიზაინის შემთხვევაში, 1-8[13] შეხვედრა წარმოადგენს კვლევის ექსპერიმენტალურ ნაწილს, ხოლო 9-16 შეხვედრა კვლევის საკონტროლო ნაწილს. შესაბამისად, 1 შეხვედრა ეთმობა პრობლემის გამოკვეთას, მე-4 და მე-7 შეხვედრის პირველი ნაწილი პერიოდულ შეფასებას და მე-8-ე შეხვედრა შინაარსის ინტეგრაციას, სესიის დანარჩენი ნაწილები კი გამოყენებული იქნება სასწავლო მასალის ჯგუფურ ინტერაქციებზე დაყრდნობით გაცნობისათვის(კურსის დეტალური გეგმა იხ. დანართი #10).

საკონტროლო დიზაინის შემთხვევაში 9-16 შეხვედრა ადმინისტრირდება ფრონტალური მეთოდით და მე-4 და მე-7 შეხვედრის პირველი ნაწილი დაეთმობა პერიოდულ შეფასებას(კურსის დეტალური გეგმა იხ. დანართი #10).

[13] თითო შეხვედრა-2 აკადემიური საათი.

თავი #5-შედეგების ანალიზი

აღწერითი სტატისტიკა

კვლევის მეორე ეტაპში მონაწილეობა მიიღო 68 მონაწილემ. მონაწილეთა საშუალო ასაკი წარმოადგენდა 27 წელს(Max=50, Min=19). სქესის მიხედვით კვლევაში მონაწილეობას იღებდა 10 ქალი, 58 მამაკაცი.[14] ოჯახური სტატუსის მიხედვით 50 მათგანი იყო დასაოჯახებელი, 18 კი დაოჯახებული. განათლების დონის მიხედვით უმაღლესი განათლება ჰჰქონდა 53 მათგანს, სტუდენტის სტატუსი ჰქონდა 9 მათგანს, ხოლო განათლების საშუალო დონე 6 პიროვნებას. მუშაობის ზოგადი სამუშაო გამოცდილება საშუალოდ წარმოადგენა 2 წელს(Max=22, Min=0). ძალოვან უწყებაში მუშაობის გამოცდილების საშუალო მაჩვენებელს წარმოადგენდა 3. წელს(Max=22, Min=0). აკადემიური მიღწევის საშუალო მაჩვენებელს წარმოადგენდა 68.83 ქულა(Max=91, Min=50).

ექსპერიმენტული ჯგუფების აღწერითი სტატისტიკა

პირველ ექსპერიმენტულ ჯგუფში მონაწილეობა მიიღო 27 მონაწილემ. მონაწილეთა საშუალო ასაკი წარმოადგენდა 24 წელს(Max=34, Min=19). სქესის მიხედვით მონაწილეობას იღებდა 4 ქალი, 23 მამაკაცი. ოჯახური სტატუსის მიხედვით 22 მათგანი იყო დასაოჯახებელი, 5 დაოჯახებული. განათლების დონის მიხედვით უმაღლესი განათლება ჰქონდა 22 მათგანს, სტუდენტის სტატუსი ჰქონდა 2 მათგანს, ხოლო განათლების საშუალო დონე 3 პიროვნებას. მუშაობის ზოგადი სამუშაო გამოცდილება საშუალოდ წარმოადგენა 2 თვეს (Max=2, Min=0). ძალოვან უწყებაში მუშაობის გამოცდილების საშუალო მაჩვენებელს წარმოადგენდა 2 წელი(Max=13, Min=0). აკადემიური მიღწევის საშუალო მაჩვენებელს წარმოადგენდა 68.09 ქულა(Max=77, Min=52).

[14] საპოლიციო დანაყოფებში დასაქმებულები ძირითადად მამაკაცები არიან რაც შესაბამისად აისახა ცდისპირების გადანაწილებაში.

მეორე ექსპერიმენტულ ჯგუფში მონაწილეობა მიიღო 27 მონაწილემ. მონაწილეთა საშუალო ასაკი წარმოადგენდა 27 წელს(Max=29, Min=21). სქესის მიხედვით მონაწილეობას იღებდა 3 ქალი, 24 მამაკაცი. ოჯახური სტატუსის მიხედვით 24 მათგანი იყო დასაოჯახებელი, 3 დაოჯახებული. განათლების დონის მიხედვით უმაღლესი განათლება ჰქონდა 19 მათგანს, სტუდენტის სტატუსი ჰქონდა 6 მათგანს, ხოლო განათლების საშუალო დონე 2 პიროვნებას. მუშაობის ზოგადი სამუშაო გამოცდილება საშუალოდ წარმოადგენა 1 წელს(Max=2, Min=0). ძალოვან უწყებაში მუშაობის გამოცდილების საშუალო მაჩვენებელს წარმოადგენდა 1 წელი(Max=8, Min=0). აკადემიური მიღწევის საშუალო მაჩვენებელს წარმოადგენდა 71.73 ქულა(Max=91 Min=50).

მესამე ექსპერიმენტულ ჯგუფში მონაწილეობა მიიღო 14 მონაწილემ. მონაწილეთა საშუალო ასაკი წარმოადგენდა 33 წელს(Max=50, Min=21). სქესის მიხედვით მონაწილეობას იღებდა 3 ქალი, 11 მამაკაცი. ოჯახური სტატუსის მიხედვით 4 მათგანი იყო დასაოჯახებელი, 10 დაოჯახებული. განათლების დონის მიხედვით უმაღლესი განათლება ჰქონდა 12 მათგანს, სტუდენტის სტატუსი ჰქონდა 1 მათგანს, ხოლო განათლების საშუალო დონე 1 პიროვნებას. მუშაობის ზოგადი სამუშაო გამოცდილება საშუალოდ წარმოადგენა 9 წელს(Max=22, Min=0). ძალოვან უწყებაში მუშაობის გამოცდილების საშუალო მაჩვენებელს წარმოადგენდა 9 წელი(Max=22, Min=0). აკადემიური მიღწევის საშუალო მაჩვენებელს წარმოადგენდა 64.69 ქულა(Max=75 Min=57).

პირველადი აღწერითი სტატისტიკის მიღების შემდეგ, იმისათვის, რომ დადგენილიყო ჯგუფების ჰომოგენურობა(ან ჰეტეროგენულობის ნიშნები), მოხდა ექსპერიმენტული ჯგუფების ძირითადი დემოგრაფიული მონაცემების შედარება, კროსტაბულაციური ანალიზის საშუალებით(იხ. დანართი #8). კროსტაბულაციური ანალიზის შედეგად მიღებული იქნა, შემდეგი შედეგი:

ფიგურა # 9 ექსპერიმენტულ ჯგუფთა შედარებითი მონაცემები

	ჯგუფი #1	ჯგუფი #2	ჯგუფი #3
სქესი	=	=	=
ასაკი	=	=	+
ოჯახური მდგომარეობა	=	=	+
განათლება	=	=	=
გამოცდილება	=	=	+
ძალოვან უწყებებში მუშაობის გამოცდილება	=	=	+
აკადემიური მოსწრება	2	1	3[15]

კროსტაბულაციურმა ანალიზმა აჩვენა, რომ **სქესისა და განათლების დონის** გადანაწილების მიხედვით, ჯგუფები ერთმანეთის მიმართ ჰომოგენურია. **ასაკის** კრიტერიუმის მიხედვით, პირველი და მეორე ჯგუფი მსგავსი გადანაწილებით გამოირჩევა, ხოლო მესამე ჯგუფი წინა ორ ჯგუფთან მიმართებით უფრო მაღალი ასაკის მქონე პირებითაა დაკომპლექტებული. **ოჯახური სტატუსის** მიხედვით, პირველი და მეორე ჯგუფი მსგავსი გადანაწილებით გამოირჩევა, ხოლო მესამე ჯგუფი წინარე ორთან შედარებით დაოჯახებულების მეტი წილით გამოირჩევა. **ზოგადი გამოცდილების** კრიტერიუმის მიხედვით პირველი და მეორე ჯგუფს შორის სხვაობა არ შეინიშნება, მესამე ჯგუფის 50% კი დაკომპლექტებულია 5-ზე მეტი წლის გამოცდილების პირებით. **ძალოვან უწყებაში მუშაობის გამოცდილების** კრიტერიუმის მიხედვით პირველი და მეორე ჯგუფს შორის სხვაობა არ შეინიშნება, მესამე ჯგუფის 17% კი დაკომპლექტებულია 5-ზე მეტი წლის გამოცდილების პირებით. **აკადემიური მოსწრების** მიხედვით მეორე ჯგუფს შედარებით უკეთესი აკადემიური შედეგები აქვს პირველ ჯგუფთან შედარებით და პირველი ჯგუფის შედეგები უფრო უკეთესია ვიდრე მესამე ჯგუფის შედეგები.

[15] =ტოლობა ჯგუფებს შორის, +მეტობა სხვა ჯგუფთან მიმართებით, 1=პირველი აკადემიური მოსწრებით, 2=მეორე აკადემიური მოსწრებით, 3=მესამე აკადემიური მოსწრებით.

ზემოთ მოყვანილი მონაცემების საფუძველზე შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ჯგუფებს შორის არსებობს რიგი სხვაობები, რომელიც შესაძლოა გამოყენებული იყოს კვლევის შედეგების ინტერპრეტაციის დროს, კონკრეტულად კი:

- მესამე ჯგუფში უფრო მეტია საშუალო ასაკი(aver=33; Max=50; Min=21), ამავდროულად მესამე ჯგუფში უფრო მეტია როგორც ზოგადი სამუშაო გამოცდილების ასევე ძალოვან უწყებაში მუშაობის გამოცდილების მქონე პირთა რაოდენობა;
- მეორე ჯგუფი, პირველ და მესამე ჯგუფთან მიმართებით უკეთესი აკადემიური მოსწრების მსმენელებითაა დაკომპლექტებული.

შეჯამების სახით შესაძლოა ვთქვათ, რომ მეორე ჯგუფი უფრო მაღალი აკადემიური მოსწრების პირებითაა დაკომპლექტებული, მესამე ჯგუფი უფრო გამოცდილი პირებითაა დაკომპლექტებული.

შიდაჯგუფური და ჯგუფთაშორისი შედარების სტატისტიკა

მონაცემთა სტატისტიკური დამუშავების მეორე ეტაპზე, მოხდა სწავლების ექსპერიმენტული დიზაინის შედარება, სწავლების საკონტროლო დიზაინთან. იქედან გამომდინარე, რომ კვლევის ექსპერიმენტული დიზაინი მოიცავდა როგორც შიდაჯგუფურ შედარებას(AB მეთოდი), ასევე ჯგუფთაშორის შედარებას(სამ ექსპერიმენტულ ჯგუფს შორის), დამუშავების პროცესში გამოყენებული იქნა საშუალოთა შედარების მეთოდი, კონკრეტულად კი T-კრიტერიუმი. ექსპერიმენტული დიზაინის სპეციფიკიდან გამომდინარე, საჭირო გახდა T კრიტერიუმთა სხვადასხვა ვარიაციის გამოყენება, კონკრეტულად კი: 1.Paired Samples T-test; 2.One Sample T-test 3. Independent Sample T-test. 4. Two Independent Samples Test (Man-Whitney U).

შიდაჯგუფური შედარების სტატისტიკა

აკადემიური შედეგები კომპონენტების მიხედვით

სწავლების კოგნიტური კომპონენტი-სამი ექსპერიმენტული ჯგუფის, შიდაჯგუფური ანალიზის საფუძველზე, კოგნიტური კომპონენტის სხვაობა მოლოდინს არ დაემთხვა არცერთ ჯგუფში. პირველმა და მესამე ჯგუფმა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი სხვაობა არ გვაჩვენა, ხოლო მეორე ჯგუფში მიღებულია საპირისპირო შედეგი(იხ.დანართი #9), რაც გვაძლევს საშუალებას დავასკვნათ, რომ პირველ და მესამე ჯგუფში ჰიპოთეზა სწავლების ექსპერიმენტული დიზაინისა და სწავლის კოგნიტური კომპონენტის კავშირის შესახებ არ გამართლდა, მეორე ჯგუფში კი დადასტურდა კონტრჰიპოთეზა, კონკრეტულად კი საკონტროლო სწავლების დიზაინმა უკეთესი შედეგი მოგვცა ვიდრე ექსპერიმენტალურმა სწავლების დიზაინმა.

სწავლების აფექტური კომპონენტი-სამი ექსპერიმენტული ჯგუფის, შიდაჯგუფური ანალიზის საფუძველზე, აფექტური კომპონენტის სხვაობა

მოსალოდნელ მოლოდინს დაემთხვა პირველ ჯგუფში (იხ.დანართი #9). რაც გვაძლევს საშუალებას დავასკვნათ, რომ პირველ ჯგუფში ჰიპოთეზა გამართლდა და სწავლების ექსპერიმენტალურ დიზაინი უკეთეს აფექტურ დამოკიდებულებას უმუშავებს სამიზნე ჯგუფს. მოლოდინის საპირისპირო შედეგი მივიღეთ მეორე ჯგუფში, სადაც გამართლა კონტრჰიპოთეზა, კონკრეტულად კი აღმოჩნდა, რომ საკონტროლო სწავლების დიზაინმა უკეთესი აფექტური დამოკიდებულების გამომუშავება განაპირობა, ვიდრე სწავლების ექსპერიმენტალურმა დიზაინმა. სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი სხვაობა არ დაფიქსირდა მესამე ჯგუფში.

სწავლების კონატური კომპონენტი-სამი ექსპერიმენტული ჯგუფის, შიდაჯგუფური ანალიზის საფუძველზე, კონატური კომპონენტის სხვაობა მოსალოდნელ მოლოდინს დაემთხვა პირველ და მეორე ჯგუფში, რითაც დადასტურდა ჰიპოთეზა. ხოლო, სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი სხვაობა არ დაფიქსირდა მესამე ჯგუფში.

ზემოთმოყვანილი მონაცემებიდან გამომდინარე, შეგვიძია დავასკვნათ, რომ მიღებულია არაერთგვაროვანი შედეგები და სწავლების დიზაინისა და აკადმიური შედეგების კავშირი განსხვავდება ჯგუფების მიხედვით(იხ.ცხრილი)[16].

ფიგურა #10. აკადემიური შედეგები კომპონენტების მიხედვით

	კოგნიტური კომპონენტი	აფექტური კომპონენტი	კონატური კომპონენტი
#1 ჯგუფი	-	+	+
#2 ჯგუფი	-	_	+
#3 ჯგუფი	0	0	0

პირველ ჯგუფში დადასტურდა ჰიპოთეზა აფექტურ და კონატურ კომპონენტებთან მიმართებით, მეორე ჯგუფში ძირითადი ჰიპოთეზა დადასტურდა კონატურ კომპონენტთან მიმართებით და კონტრჰიპოთეზა დადასტურდა აფექტურ

[16] მინუს ნიშანი აღნიშნავს კონტრჰიპოთეზის დადასტურებას, პლუს ნიშანი ძირითადი ჰიპოთეზის დადასტურებას, ნული კი ნულოვან კავშირს ცვლადებს შორის.

კომპონენტთან მიმართებით. მესამე ჯგუფში კი სწავლების ყველა კომპონენტთან მიმართებით დადასტურდა ნულოვანი ჰიპოთეზები.

მესამე ჯგუფის შედეგები, შესაძლოა განპირობებული იყოს, ჯგუფის შიდა დინამიკით. მესამე ჯგუფი ყველაზე მეტად იყო დაკომპლექტებული მოქმედი თანამშრომლებით(ძალოვან უწყებაში მუშაობის გამოცდილება Aver=9.29, Max=22, Min=0) და ამავდროულად მესამე ჯგუფის აკადემიური მოსწრება იყო დაბალი (Aver=64.69, Max=75 Min=57). შესაბამისად შესაძლოა ვიგულისხმოთ, რომ არსებული ჯგუფისათვის სწავლის პროცესს არ ჰქონდა პრიორიტეტული ღირებულება და სწავლა წარმოადგენდა კურსის დამთავრების, ძირითად საფუძველს. შესაბამისად, შესაძლოა ვიგულისხმოთ რომ სასწავლო მასალისა და ზოგადად პროცესის მიმართ ნეგატიურმა დამოკიდებულებამ ზეგავლენა მოახდინა მათ სასწავლო აქტიობაზე და შესაბამისად აღარ მოხდა სწავლების დიზაინის კოგნიტურ, აფექტურ და კონატურ დონეზე დიფერენცირება.

მეორე ჯგუფთან მიმართებით, შესაძლოა ვივარაუდოთ, რომ მაღალმა აკადემიურმა მოსწრებამ გააართულა სწავლების დიზაინის დიფერენცირება აფექტურ და კოგნიტურ დონეზე, რადგანაც სწავლის მიმართ მათი დადებითი დამოკიდებულება განაპირობებდა შეფასებისა და გამოცდების პროცესების მიმართ მეტად დადებით დამოკიდებულებას. არსებულ ფაქტორს აძლიერებს ის ფაქტიც, რომ მეორე ჯგუფი დაკომპლექტებული იყო სტუდენტებით და იმ პირებით, რომლებსაც უმაღლესი განათლება ახალი დასრულებული ჰქონდათ(მონაწილეთა საშუალო ასაკი წარმოადგენდა 27 წელს(Max=29, Min=21). განათლების დონის მიხედვით უმაღლესი განათლება ჰქონდა 19 მათგანს, სტუდენტის სტატუსი ჰქონდა 6 მათგანს, ხოლო განათლების საშუალო დონე 2 პიროვნებას). ამავდროულად მათი სამუშაო გამოცდილება წარმოადგენა 1 წელს(Max=2, Min=0). შესაბამისად მაღალი აკადემიური მოსწრება, უმაღლეს სასწავლო დაწესებულებასთან ინტერაქციის გამოცდილება და სამუშაო გამოცდილების არ არსებობა შესაძლოა წარმოადგენდენ იმ ფაქტორთა კომპლექსურ ნაკრებს, რომლებმაც გააძლიერა სასწავლო/აკადემიური შედეგები, სწავლების დიზაინის დამოუკიდებლად.

პირველ ჯგუფთან მიმართებით, ჰიპოთეზა დადასტურდა აფექტურ და კონატურ კომპონენტში და არ დადასტურდა კოგნიტურ კომპონენტში. აღსანიშნავია, რომ კოგნიტური კომპონენტი არ დასტურდება არცერთი ჯგუფის შიდაჯგუფური შედარების საფუძველზე, რაც შესაძლოა განპირობებული იყოს სწავლების დიზაინის აკადემიური შედეგების კოგნიტურ კომპონენტთან კავშირის არარსებობით[17].

ჯგუფთაშორისი შედარების სტატისტიკა

პირველი და მეორე ჯგუფის შედარება-პირველი და მეორე ჯგუფის სწავლების გეგმა იყო იდენტური შინაარსის. ორივე ჯგუფი მოწმის ნაწილს გადიოდა ექსპერიმენტული სწავლების დიზაინით და დამნაშავის ნაწილს საკონტროლო სწავლების დიზაინით(იხ.დანართი #9). სხვაობა მდგომარეობდა მხოლოდ მიწოდებული მასალის თანმიმდევრობაში, პირველი ჯგუფი იწყებდა დამნაშავის ნაწილით(საკონტროლო მეთოდოლოგია), მეორე ჯგუფი კი იწყებდა მოწმის ნაწილით(ექსპერიმენტული მეთოდოლოგია). შესაბამისად არსებული ორი ჯგუფის საშუალო მონაცემების შედარება არ მოხდა.

პირველი და მესამე ჯგუფის შედარება- პირველი და მესამე ჯგუფის შედარებამ სტატისტიკურად სანდო და მოსალოდნელი შედეგი მოგვცა დამნაშავის აფექტური კომპონენტის და მოწმის კონატური კომპონენტების მიმართ, დანარჩენი შედეგები სტატისტიკურად უმნიშვნელოა(იხ.დანართი #9). არსებული შედეგები გვაძლევს საშუალებას დავასკვნათ, რომ ექსპერიმენტალურმა სწავლების დიზაინმა უფრო დადებითი აფექტური დამოკიდებულება ჩამოუყალიბა მესამე ჯგუფს(დამნაშავის სასწავლო ნაწილის მიმართ), ვიდრე პირველს რითაც დადასტურდა ძირითადი ჰიპოთეზა.

ძირითადი ჰიპოთეზა დადასტურდა მოწმის ექსპერიმენტული დიზაინის მიმართ არსებულ კონატურ შედეგებზე, სადაც პირველი ჯგუფის კონატური შედეგი აღემატება მესამე საკონტროლო ჯგუფის საკონტროლო შედეგს.

[17] აღნიშნული ვარაუდი შემდგომ გადამოწმებას მოითხოვს

მეორე და მესამე ჯგუფის შედარება-მეორე და მესამე ჯგუფის ჯგუფთაშორისმა შედარებამ დაადასტურა ჰიპოთეზა მოწმის კონატური კომპონენტის მიმართ. დანარჩენი შედეგები სტატისტიკურად უმნიშვნელოა(იხ.დანართი #9).

ზემოთმოყვანილი მონაცემებიდან გამომდინარე, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ მიღებულია შედეგები არაერთგვაროვანია. ჯგუფთაშორისი შედარების სტატისტიკა გვაჩვენებს, რომ ჯგუფის ზოგადი მახასიათებლები და დინამიკა ზეგავლენას ახდენენ სწავლების დიზაინსა და აკადემიურ შედეგებს შორის კავშირზე. შესაბამისად იმისათვის, რომ არსებული კავშირები უკეთ გამოიკვეთოს და უკეთ იქნას გააზრებული, ანალიზის შემდეგ ეტაპზე გამოყენებული იქნა წრფივი მრავლობითი რეგრესიის მოდელი. მოდელის საშუალებით გამოიკვეთა ის დამატებითი თავისებურებები, რომლებიც ზრდასრულთა და ჩვენ შემთხვევაში კრიმინალური პოლიციის თანამშრომელთა სწავლებას შესაძლოა ახლდეს თან და ხსნიდეს მათი აკადემიური აქტივობის საფუძვლებს.

მრავლობით რეგრესიის სტატისტიკური მოდელი

მონაცემთა ინტერპრეტაციის მიზნით შემუშავებული იქნა მრავლობითი რეგრესიის მოდელი. მოდელი შეიქმნა დამოუკიდებელ ცვლადებსა და დამოკიდებულ ცვლადებს(სწავლების შედეგებს) შორის პრედიქტორული კავშირის დასადგენად. ექსპერიმენტული კვლევის დიზაინიდან გამომდინარე, მიღებული მონაცემები შეიწონა და 68 მონაცემიდან შეიქმნა 204 მონაცემიანი რეგრესული მოდელი.[18]

რეგრესიაში დამოუკიდებელ ცვლადად განხილული იქნა 12 ცვლადი, ესენია:

1. IV1-პირველი ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი;
2. IV2-მეორე ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი;
3. IV3-მესამე ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი;
4. IV4-კოგნიტური შედეგების შესაფასებელი ტესტის ვარიანტი;
5. IV5-ასაკი;
6. IV6-სქესი;
7. IV7- განათლების საშუალო დონე;
8. IV8- განათლების დონე- სტუდენტი;
9. IV9-უმაღლესი განათლების დონე;
10. IV10-ზოგადი სამუშაო გამოცდილება;
11. IV11-ძალოვან უწყებებში მუშაობის გამოცდილება;
12. IV12-აკადემიური მოსწრება;

დამოკიდებულ ცვლადად განხილული იქნა, შემდეგი ცვლადები:

I. DV1-დამნაშავის სასწავლო მასალის/მეთოდოლოგიის მიმართ აფექტური დამოკიდებულება;

[18] მულტირეგრესული მოდელის გამოყენებისათვის საჭიროა მონაცემთა შედარებით დიდი რაოდენობა და რადგანაც ექსპერიმენტული კვლევის დიზაინიდან გამომდინარე ჩვენ გვქონდა 68 მონაცემი, საჭიროდ ჩაითვალა მოდელის ვარგისიანობის შეფასება მომხდარიყო მონაცემთა დიდ რაოდენობასთან მიმართებით, არსებულმა სტატისტიკურმა მანიპულაციამ აჩვენა, რომ მოდელი ვარგისია ინტერპრეტაციისათვის.

II. DV2-მოწმის სასწავლო მასალის/მეთოდოლოგიის მიმართ აფექტური დამოკიდებულება;
III. DV3-დამნაშავის სასწავლო მასალის კოგნიტური გაშინაარსების დონე;
IV. DV4-მოწმის სასწავლო მასალის კოგნიტური გაშინაარსების დონე;
V. DV5-დამნაშავის სწავლების კონატური კომპონენტი;
VI. DV6-მოწმის სწავლების კონატური კომპონენტი;

რეგრესული ანალიზი ჩატარდა 12 დამოუკიდებელი ცვლადის ზეგავლენის შესაფასებლად ექვს დამოკიდებულ ცვლადზე.

დამნაშავის სასწავლო მასალის/სწავლების მეთოდოლოგიის მიმართ აფექტური დამოკიდებულება

მრავლობითი რეგრესიის მოდელი აგებული იქნა, დამნაშავის სასწავლო მასალის/სწავლების მეთოდოლოგიის მიმართ აფექტური დამოკიდებულების კავშირის დასაგენად. მონაცემთა დამუშავების შედეგად, მიღებულ იქნა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რეგრესული მოდელი($F(10,193)=3.733, p<.000$), სადაც $R^2=.162$.

მონაცემებზე დაყრდნობით, ***აფექტური დამოკიდებულების*** ფორმირებაში, მონაწილეობას იღებს ხუთი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ცვლადი, ესენია:

I. ძალოვან უწყებებში მუშაობის გამოცდილება($B=-.419$);
II. ასაკი($B=-.333$);
III. განათლების დონე-საშუალო($B=-.235$);
IV. პირველი ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი($B=-.193$)[19];
V. აკადემიური მოსწრება($B=-.162$);

[19] მონაცემების ინტერპრეტირებისათვის გამოყენებულია სტანდარტიზირებული ბეტა კოეფიციენტი

კვლევამ გამოავლინა ხელისშემშლელი ფაქტორები, რომელთა გათვალისწინებაც მნიშვნელოვანია სასწავლო პროგრამის დაგეგმარების პროცესში. სტატისტიკურმა ანალიზმა გვაჩვენა, დამოკიდებული ცვლადის მაჩვენებლის პროგნოზირებაში ზემოთ მოყვანილი ხუთი ცვლადი იღებს მონაწილეობას. საინტერესოა, რომ ხუთივე ცვლადის სტანდარტიზირებული ბეტა მაჩვენებელი ნეგატიური მნიშვნელობისაა, რაც იმაზე მეტყველებს, რომ არსებული ნეგატიური დამოკიდებულება ახალი სასწავლო მეთოდოლოგიის მიმართ განპირობებულია ზემოთმოყვანილი ხუთი ფაქტორით.

უარყოფითად მოქმედი ცვლადებიდან ყველაზე დიდი წვლილი ამ შემთხვევაში აქვს ძალოვან უწყებებში მუშაობის გამოცდილებას(B=-.419);, რაც საშუალებას გვაძლევს დავასკვნათ, რომ რაც უფრო იზრდება ძალოვან უწყებებში მუშაობის გამოცდილება, მით უფრო მცირდება დამნაშავის სასწავლო მასალის და მეთოდოლოგიის მიმართ მიმღებლობა. ეს შესაძლებელია ნაკარნახევი იყოს, კრიმინალური პოლიციის ოფიცრების წინარე გამოცდილებით, რაც ხელს უშლის ახალი ცოდნის და მეთოდიკების ათვისებას. მაგალითად თუკი საველე მუშაობაში(საპოლიციო საქმიანობის შესრულებაში) მიღებული პრაქტიკა ატარებს განსხვავებულ იერსახეს, ის შეიძლება წარმოადგენდეს სწავლის შედეგების მიმართ ნეგატიური ტრანსფერის საფუძველს ანუ წინარე გამოცდილება ხელს უშლიდეს ახალი მასალის ათვისებას. აღსანიშნავია, რომ მსგავსი გამოცდილება საპოლიცო განათლების სისტემაში არსებობს სხვადასხვა ქვეყნის საპოლიციო პრაქტიკაში და ცნობილია ტერმინით „ბინძური ჰარი/Dirty Harry“[20], შესაბამისად თუკი ჩვენ გავაკეთებთ თეორიულ დაშვებას, რომ პრაქტიკული საქმიანობა აცდენილია სწავლების თეორიულ მოდელებს, ამ შემთხვევში მსმენელი გადაწყვეტილებას პრაქტიკული გამოცდილების სასარგებლოდ გააკეთებს და შესაბამისად შეამცირებს ახალი სასწავლო მასალის მიმართ მიმღებლობასაც.

ძალოვან უწყებაში მუშაობის გამოცდილების როლს ასევე ამყარებს ასაკის კომპონენტი(B=.-333), რადგანაც რაც უფრო იზრდება საპოლიციო დანაყოფში მუშაობის გამოცდილება ავტომატურად იზრდება პოლიციელის ასაკიც. ასაკი კი

[20] პოლიციური საქმიანობის მიზნების, არასამართლებრივი და გაუმართლებელი გზებით მიღწევა.

ამასთან ერთად პირდაპირ კავშირშია „ღიაობის“ ფაქტორთან, ღიაობა კი პირდაპირ კავშირშია ახალი გამოცდილების მიღებასა და ინტეგრირებასთან.

ზემოთმოყვანილ წინარე გამოცდილების და ასაკის ფაქტორს ავსებს აკადემიური მოსწრების(B=.-162) და განათლების(B=.-235) ფაქტორიც, რაც ნიშნავს რომ გამოცდილებისა და ასაკთან ერთად, ნეგატიური დამოკიდებულების ჩამოყალიბებაზე მსმენელის დაბალ აკადემიურ მოსწრებას და განათლების დონესაც აქვს გავლენა. შემსწავლელს სჭირდება განათლების გარკვეული დონე, რომ შესძლოს სასწავლო მასალის ათვისება და შესაბამისად თუკი მსმენელი არის საშუალო განათლებით და სწავლების პროცესშიც დაბალი აკადემიური მოსწრება აქვს, ეს ამცირებს დამნაშავის სასწავლო მასალის/მეთოდოლოგიის მიმართ დადებით დამოკიდებულებას.

არსებულ ინტერპრეტაციაზე დაყრდნობით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ახალგაზრდა(საპოლიციო დანაყოფში მუშაობის გამოცდილების არმქონე) კადრების რეკრუტინგი[21], შესაძლოა ბევრად უფრო მომგებიანი იყოს სამართალდამცავი უწყებებისათვის, რადგანაც მათი მიმღებლობა სასწავლო მასალის მიმართ უფრო დადებითია და შესაბამისად, მეტი ალბათობით უზრუნველყოფს მიღებული ცოდნის პრაქტიკაში ტრანსფერს.

ამავდროულად აღსანიშნავია, რომ კვლევა ცალსახად გვაჩვენებს, რომ ზრდასრულთა სწავლების სპეციფიკა აუცილებლად უნდა იყოს გათვალისწინებული სასწავლო პროცესის დაგეგმარების პროცესში, რადგანაც ზრდასრულთა სწავლების თეორიები ცალსახად ხაზს უსვამენ წინარე გამოცდილების როლს შემსწავლელებთან მიმართებით. არსებული შედეგები კი ადასტურებს კვლევის მეორე ჰიპოთეზას, რომლის მიხედვითაც, ზრდასრულთა სწავლების ზოგადი თავისებურებები, კონკრეტულად კი წინარე გამოცდილების შინაარსი, ზეგავლენას ახდენს შემსწავლელის სასწავლო აქტიობის თავისებურებაზე.

[21] პრაქტიკული საქმიანობის, განსხვავებული მოდელების ათვისების მიზნით.

ექსპერიმენტული დიზაინების გავლენა დამნაშავის სასწავლო მასალის/სწავლების მეთოდოლოგიის მიმართ აფექტური დამოკიდებულებაზე

მეორე ჯგუფის მიმართ შემუშავებული სტატისტიკური მოდელი-ჯგუფი #1 ექსპერიმენტული დიზაინის(Gr#1) წვლილი დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში ნეგატიურია(B=-.193,Sig=.013) რაც გვაძლევს საშუალებას ვიმსჯელოთ, რომ პირველი ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი ამცირებდა დამნაშავის სასწავლო მასალის/სწავლების მეთოდოლოგიის მიმართ დადებით დამოკიდებულებას. რაც მოსალოდნელი შედეგი იყო რადგანაც დამნაშავის ნაწილი ამ ჯგუფთან საკონტროლო და არა მოდიფიცირებული მეთოდოლოგიით იკითხებოდა. ჯგუფი #3 ექსპერიმენტული დიზაინის(Gr#3) შედეგი, მეორე ჯგუფთან მიმართებით სტატისტიკურად უმნიშვნელოა(B=.036,Sig=.739), შესაძლოა ვთქვათ, რომ მესამე ჯგუფის წვლილი უდრის 0-ს და შესაბამისად მას არ შეაქვს წვლილი დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში, მიუხედავად იმისა რომ არსებულ ჯგუფთან დამნაშავის ნაწილი და სასწავლო მეთოდოლოგია ექსპერიმენტული გზით იკითხებოდა.

პირველი ჯგუფის მიმართ შემუშავებული სტატისტიკური მოდელი-როდესაც მოხდა, პირველი ჯგუფის მიმართ მეორე და მესამე ჯგუფის სტატისტიკური ანალიზი, ჯგუფი #2 ექსპერიმენტული დიზაინის წვლილი დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში წარმოადგენდა .193(B=.193,Sig=.013). ჯგუფი #3 ექსპერიმენტული დიზაინის(Gr#3) შედეგი, პირველ ჯგუფთან მიმართებით სტატისტიკურად უმნიშვნელოა(B=.196,Sig=.062), შესაძლოა ვთქვათ, რომ მესამე ჯგუფის წვლილი უდრის 0-ს და შესაბამისად მას არ შეაქვს წვლილი დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში, მიუხედავად იმისა რომ არსებულ ჯგუფთან დამნაშავის ნაწილი და სასწავლო მეთოდოლოგია ექსპერიმენტული გზით იკითხებოდა.

მესამე ჯგუფის მიმართ შემუშავებული სტატისტიკური მოდელი-როდესაც მოხდა მესამე ჯგუფის მიმართ, პირველი და მეორე ჯგუფის სტატისტიკური ანალიზი, ჯგუფი #1(B=-.225,Sig=.072) და ჯგუფი #2(B=.004,Sig=.975) შეტანილი წვლილი, მესამე ჯგუფთან მიმართებით, სტატისტიკურად უმნიშვნელო აღმოჩნდა და უტოლდებოდა 0-ს.

შესაბამისად სამივე ექსპერიმენტული ჯგუფის წვლილი ცვლადის ფორმირებაში არის შემდეგი სახის:

Gr#2=.193>Gr#3=0>Gr#1=-.193

არსებული უტოლობა საშუალებას გვაძლევს ვიმსჯელოთ, რომ ყველაზე მეტი დადებითი პრედიქტორული ძალა შედეგების პროგნოზთან მიმართებით ჰქონდა მეორე ჯგუფს(სადაც დამნაშავის ნაწილი იკითხებოდა საკონტროლო მეთოდოლოგიით), შემდეგი პრედიქტორული ძალა ჰქონდა მესამე ჯგუფს(სადაც დამნაშავის ნაწილი იკითხებოდა ექსპერიმენტულად) და ნეგატიური პრედიქტორული ძალა ჰქონდა პირველ ჯგუფს სადაც დამნაშავის ნაწილი იკითხებოდა საკონტროლოდ.

დასკვნის სახით ვთქვათ, რომ პირველ ჯგუფში ექსპერიმენტულმა მეთოდიკის მიმართ მოლოდინი გამართლდა და დადასტურდა ძირითადი ჰიპოთეზა. შესაბამისად პირველ ჯგუფს სწავლების საკონტროლო დიზაინის მიმართ ნეგატიური დამოკიდებულება აქვს. მესამე ჯგუფში მეთოდოლოგია სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ზეგავლენა ვერ გვაჩვენა, მეორე ჯგუფში კი მოლოდინი საპირისპიროდ გამართლდა ანუ ექსპერიმენტული მეთოდიკის წარდგენის მიუხედავად მსმენელებს დადებითი დამოკიდებულება, საკონტროლო მეთოდიკის მიმართ გაუჩნდათ.

არსებული შედეგები შესაძლოა აიხსნას ჯგუფის თავისებურების საფუძველზე, როგორც ზემოთ იყო აღნიშნული, მესამე ჯგუფი ძირითადად მოქმედი და გამოცდილი თანამშრომლებით იყო დაკომპლექტებული, იქედან გამომდინარე, რომ მოქმედი თანამშრომელი არ იღებს მონაწილეობას საკუთარი სასწავლო აქტიობის დაგეგმარების პროცესში[22] მისთვის სასწავლო აქტიობა იძულებითი პროცედურაა და შესაბამისად მისი საჭიროების გაცნობიერება უჭირს, რაც შესაძლოა ამცირებდეს მისი ავტონომიურობის განცდას და ნეგატიურად აისახებოდეს სასწავლო პროცესში ჩართულობაზე. ამავდროულად აღსანიშნავია, რომ დამნაშავის სასწავლო შინაარსის მქონე მასალა შესაძლოა ეწინააღმდეგებოდეს მის პრაქტიკულ საქმიანობაში

[22] გადაწყვეტილებას მომზადება/გადამზადების საჭიროების შესახებ იღებს ხელმძღვანელი ან საკადრო საქმიანობით დაკავებული დანაყოფი.

გამოყენებულ მოდელებს და შესაბამისად არსებული დისონანსური მდგომარეობა სასწავლო მასალასა და პრაქტიკას შორის ნეგატიურად აისახებოდეს, მასალისა და დიზაინის მიმართ აფექტური დამოკიდებულების ჩამოყალიბებაზე.

მეორე ჯგუფის შედეგებთან მიმართებით, შესაძლო ავღნიშნოთ, რომ არსებული ჯგუფი გამოირჩეოდა მაღალი აკადემიური მოსწრებით და ამავდროულად ჯგუფის ძირითად ნაწილი დაკომპლექტებული იყო ახალგაზრდებით(საუნივერისტეტო გამოცდილება ახალ მიღებული პირებით ან სტუდენტებით). შესაბამისად შესაძლოა ვიგულისხმოთ, რომ არსებული კატეგორიისათვის სწავლის პროცესი დაკავშირებულია გამოცდებისათვის მომზადებასთან და ნაკლებად აუდიტორიაში მუშაობასთან, აქედან გამომდინარე მათი დაინტერესება სწავლების დირექტულმა სტილმა და ინფორმაციის მიღების პასიური მიღების ფორმამ გამოიწვია. არსებული შესაძლოა განპირობებული იყოს ასევე მათ წინარე გამოცდილებით, რადგანაც ძირითადი საუნივერისტეტო კურსები ორიენტირებულია სალექციო-სასემინარო სისტემაზე, შესაბამისად კურსანტებმა დადებითი დამოკიდებულება გამოავლინეს, წინარე სასწავლო გამოცდილებასთან ახლოს მყოფ დიზაინზე-დირექტულ სტილზე.

მოწმის სასწავლო მასალის/სწავლების მეთოდოლოგიის მიმართ აფექტური დამოკიდებულება

მრავლობითი რეგრესიის მოდელი აგებული იქნა, მოწმის სასწავლო მასალის/სწავლების მეთოდოლოგიის მიმართ აფექტური დამოკიდებულების კავშირის დასაგენად. მონაცემთა დამუშავების შედეგად, მიღებულ იქნა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რეგრესული მოდელი($F(10,193)=4.347, p<.000$), სადაც $R^2=.184$.

მონაცემებზე დაყრდნობით, ***აფექტური დამოკიდებულების*** ფორმირებაში, მონაწილეობას იღებს ხუთი, სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ცვლადი, ესენია:

I. მესამე ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი(B=.229);

II. ძალოვან უწყებებში მუშაობის გამოცდილება(B=-.338);

III. ასაკი(B=-.366);

IV. განათლების საშუალო დონე(B=-.250);

V. კოგნიტური შედეგების შესაფასებელი ტესტის ვარიანტი(B=-.141);

როგორც სტატისტიკურმა ანალიზმა გვაჩვენა დამოკიდებული ცვლადის მაჩვენებლის პროგნოზირებაში ზემოთ მოყვანილი 6 ცვლადი იღებს მონაწილეობას.

მიღებული 5 ცვლადიდან 1 ცვლადი არის დადებითი მნიშვნელობის(მესამე ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი B=.229).[23] დანარჩენი 4 ცვლადი კი ემთხვევა დამნაშავის მიმართ სასწავლო მასალის/მეთოდოლოგიის მიმართ აფექტური დამოკიდებულებების განმაპირობებელ ცვლადებს. პრედიქტორული კავშირი ამ შემთხვევაშიც ნეგატიური გვაქვს და ძალოვან უწყებებში მუშაობის გამოცდილება(B=-.338), განათლება(B=-.250) და ასაკი (B=-.366), განაპირობებს სასწავლო მასალისა და მეთოდოლოგიის მიმართ პოზიტიური დამოკიდებულების შემცირებას. ამ შემთხვევაშიც შესაძლოა ვიგულისხმოთ, რომ წინარე გამოცდილება, გამყარებული ასაკითა და განათლების დაბალი დონით ხელს უშლის ახალი სასწავლო მასალის მიმართ დადებითი დამოკიდებულების ჩამოყალიბებას.

ექსპერიმენტული დიზაინების გავლენა მოწმის სასწავლო მასალის/სწავლების მეთოდოლოგიის მიმართ აფექტური დამოკიდებულებაზე

მეორე ჯგუფის მიმართ შემუშავებული სტატისტიკური მოდელი-ჯგუფი #3 ექსპერიმენტული დიზაინის(Gr#3) წვლილი დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში დადებითია(B=.229,Sig=.031) რაც გვაძლევს საშუალებას ვიმსჯელოთ, რომ მესამე ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი ზრდიდა მოწმის სასწავლო მასალის/სწავლების მეთოდოლოგიის მიმართ დადებით დამოკიდებულებას. რაც მოულოდნელი შედეგი იყო რადგანაც, მესამე ჯგუფი მოწმის სასწავლო მასალს

[23] მონაცემთა ინტერპრეტაციიდან ამოღებული იქნა ვარიანტიB=-.141. sig.=.046, სტატისტიკური მნიშვნელოვნების არასანდო მონაცემის გამო-sig.=.046 შესაბამისად მისი ინტერპრეტაციის პროცესში ჩასმა მიზანშეწონილი არ არის.

გადიოდა საკონტროლო მეთოდოლოგიით და შესაბამისად დადებითი პრედიქტორული კავშირი აფექტურ დამოკიდებულებასთან დაკავშირებით არ უნდა გვქონოდა. პირველი ექსპერიმენტული ჯგუფის(Gr#1) კავშირი ცვლადის ფორმირებაში სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი არ არის(B=.105,Sig=.167) და შესაბამისად მისი მნიშვნელობა დამოკიდებული ცვლადის პროგნოზირებასთან მიმართებით უტოლდება 0-ს.

პირველი ჯგუფის მიმართ შემუშავებული სტატისტიკური მოდელი-როდესაც მოხდა, პირველი ჯგუფის მიმართ მეორე და მესამე ჯგუფის სტატისტიკური ანალიზი, ჯგუფი#2 ექსპერიმენტული დიზაინის წვლილი დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში წარმოადგენდა (B=-.105,Sig=.167), ხოლო ჯგუფი #3 წვლილს (B=.142,Sig=.170). შესაბამისად, კავშირი ცვლადის ფორმირებაში სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი არ არის და მისი მნიშვნელობა დამოკიდებული ცვლადის პროგნოზირებასთან უტოლდება 0-ს.

მესამე ჯგუფის მიმართ შემუშავებული სტატისტიკური მოდელი-როდესაც მოხდა, მესამე ჯგუფის მიმართ პირველი და მეორე ჯგუფის სტატისტიკური ანალიზი, ჯგუფი#1 ექსპერიმენტული დიზაინის წვლილი დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში წარმოადგენდა (B=-.172,Sig=.170), შესაბამისად, კავშირი ცვლადის ფორმირებაში სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი არ არის და მისი მნიშვნელობა დამოკიდებული ცვლადის პროგნოზირებასთან უტოლდება 0-ს. ხოლო ჯგუფი #2 წვლილი ნეგატიური და სტატისტიკურად მნიშნელოვანია (B=-.277, Sig=.031) რაც ნიშნავს, რომ ჯგუფი #2 ექსპერიმენტული დიზაინი ამცირებდა მოწმის სასწავლო მასალის მიმართ დადებით დამოკიდებულებას.

ზემოთთქმულიდან გამომდინარე, სამივე ექსპერიმენტული ჯგუფის წვლილი ცვლადის ფორმირებაში არის შემდეგი სახის:

Gr#3=.229>Gr#1=0>Gr#2=.-277

არსებული უტოლობა საშუალებას გვაძლევს ვიმსჯელოთ, რომ ყველაზე მეტი დადებითი პრედიქტორული ძალა შედეგების პროგნოზთან მიმართებით ჰქონდა მესამე ჯგუფს(სადაც მოწმის ნაწილი იკითხებოდა საკონტროლო მეთოდოლოგიით),

პირველ ჯგუფს პრედიქტორული ძალა არ გააჩნდა, ხოლო მეორე ჯგუფს ჰქონდა ნეგატიური კავშირი დამოკიდებულ ცვლადთან.

დასკვნის სახით შესაძლოა ვთქვათ, რომ მესამე ჯგუფს აქვს მაღალი დადებითი პრედიქტორული კავშირი მოწმის ნაწილთან(რომელიც საკონტროლო მეთოდოლოგიით იკითხებოდა), შესაბამისად მესამე ჯგუფთან მიმართებით დადასტურდა კონტრ-ჰიპოთეზა. მეორე ჯგუფს კი დადებითი დამოკიდებულება უნდა ჰქონოდა მოწმის ნაწილთან, მაგრამ ამის საპირისპიროდ მისი წვლილი დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში ნეგატიურია, შესაბამისად მეორე ჯგუფთან მიმართებითაც დადასტურდა კონტრ-ჰიპოთეზა.

მესამე ჯგუფის შედეგების ახსნისას შესაძლოა დავეყრდნოთ, განვლილი მასალის, კონკრეტულად კი მოწმე-დაზარალებულის სასწავლო ნაწილის თავისებურებას. აღნიშნული სასწავლო ნაწილი(დამნაშავის სასწავლო ნაწილისაგან განსხვავებით), არ ახდენს საპოლიციო საქმიანობის პრაქტიკასთან დისონანსურ მდგომარეობაში მოსვლას(არ ეწინააღმდეგება საპოლიცო პრაქტიკას) და შესაბამისად გამოცდილი თანამშრომლები არ აღიქვამენ მას როგორც საპოლიციო პრაქტიკასთან დაპირისპირებაში მყოფს, რაც სავარაუდოდ განაპირობებს სასწავლო მასალისა და სწავლების დიზაინის მიმართ დადებითი დამოკიდებულების ფორმირებას. არსებული შედეგი საინტერესოა, რადგანაც გვაძლევს საშუალებას ზრდასრულთა სწავლების დიზაინი არა როგორც განყენებულ აქტიობათა სისტემა, არამედ სასწავლო მასალის სპეციფიკასთან ინტერგრირებულ აქტიობათა ნაკრებად განვიხილოთ, ანუ არსებულ შედეგებზე დაყრდნობით შეიძლება ითქვას, რომ აფექტურ კომპონენტზე ზემოქმედებისათვის მნიშვნელოვანია **რას** ვასწავლით და არა **როგორ** ვასწავლით.

მეორე ჯგუფის, მოწმის ნაწილთან, მიღებული შედეგები იმეორებს დამნაშავის სასწავლო ნაწილთან მიღებულ შედეგებს და გვაჩვენებს, რომ არსებული ჯგუფისათვის დირექტული სწავლების დიზაინი უფრო მიმზიდველია ვიდრე სწავლების კუმულაციური დიზაინი და შესაძლოა ვივარაუდოთ, რომ წინარე სასწავლო გამოცდილების ფორმატი(სალექციო-სასემინარო გამოცდილება უმაღლეს სასწავლო დაწესებულებებში) განაპირობებს დირექტული სწავლების დიზაინის მიმართ დადებით დმაოკიდებულებას.

დამნაშავის სასწავლო მასალის კოგნიტური გაშინაარსების დონე

მრავლობითი რეგრესიის მოდელი აგებული იქნა, დამნაშავის სასწავლო მასალის კოგნიტურად მაღალ დონეზე ათვისების დონის მიმართ კავშირის დასაგენად. მონაცემთა დამუშავების შედეგად, მიღებულ იქნა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რეგრესული მოდელი($F(10,193)=21.282, p<.000$), სადაც $R^2=.524$.

კოგნიტური გაშინაარსების დონის ფორმირებაში წვლილი შეაქვს 7 სტატისტიკურად მნიშვნელოვან ცვლადს, ესენია:

I. კოგნიტური შედეგების შესაფასებელი ტესტის ვარიანტი(B=.519);
II. პირველი ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი(B=.390);
III. მესამე ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი(B=.349);
IV. სქესი(B=.262);
V. აკადემიური მოსწრება(B=.224);
VI. უმაღლესი განათლების დონე;(B=-.168);
VII. განათლების საშუალო დონე;(B=-.153);

როგორც სტატისტიკურმა ანალიზმა გვაჩვენა დამოკიდებული ცვლადის მაჩვენებლის პროგნოზირებაში ზემოთ მოყვანილი შვიდი ცვლადი იღებს მონაწილეობას. მათ შორის 5 ცვლადი არის დადებითი მნიშვნელობის მქონე: 1.პირველი ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი(B=.390), 2.მესამე ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი(B=.349), 3.კოგნიტური შედეგების შესაფასებელი ტესტის ვარიანტი(B=.519), 4.სქესი(B=.262)[24], 5.აკადემიური მოსწრება(B=.224). 2 ცვლადი კი არის უარყოფითი მნიშვნელობის მქონე: 1. უმაღლესი განათლების დონე;(B=-.168), 2.განათლების საშუალო დონე;(B=-.153);

[24] სქესისა და კოგნიტური შედეგების კავშირს, არსებული შესაძლოა აიხსნას ქალების სიმწირით(სულ კვლევაში მონაწილოებდა 9 ქალი) და შესაბამისად შედეგების ინტერპრეტაციიდან აღნიშნული ცვლადი ამოღებული იქნა.

მრავლობითი რეგრესიის საფუძველზე, შეგვიძლია ვიმსჯელოთ, რომ დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში წვლილი შეაქვს ექსპერიმენტულ დიზაინებს და ისინი გარკვეულწილად განსაზღვრავენ, დამოკიდებული ცვლადის მაჩვენებელს.

აღსანიშნავია, რომ დადებითი პრედიქტორული ძალა გააჩნია ტესტის ვარიანტს, რეგრესია აჩვენებს რომ პირველი ვარიანტის მქონე პირები უკეთეს შედეგს აჩვენებს მიღწევის ტესტში, რაც შესაძლოა გამოწვეული იყოს ტესტში მოცემული კაზუსური სიტუაციის მიმართ შემსწავლელის დამოკიდებულებითა და ინტერესით, არსებული გვაძლევს საშუალებას ვივარაუდოთ, რომ არამხოლოდ სასწავლო დისციპლინის შინაარსი, არამედ სასწავლო შინაარსის კონკრეტიკაც კი შესაძლოა მნიშვნელოვან როლს თამაშობდეს სასწავლო მიზნების მიღწევასთან მიმართებით.

ახსნადი შედეგია აკადემიური მიღწევისა(B=.224) და მასალის გაშინაარსების დადებითი კავშირიც, რადგანაც თუკი მსმენელი ზოგადად ორიენტირებულია სწავლაზე და კურსის მიმდინარეობის ფარგლებში მუდმივად ცდილობს ისწავლოს(კურსი მიმდინარეობს 6 თვე და შედგება სხვადასხვა მოდულებისაგან), წინარე სწავლის მოტივაცია და საჭიროება ზეგავლენას ახდენს არსებული საგნის სწავლის ხარისხზეც.

აღსანიშნავია, რომ დამოკიდებულ ცვლადთა უარყოფითი მნიშვნელობა აქვს საშუალო(B=-.153) და უმაღლეს(B=-.168) განათლებას. არსებული შედეგი შესაძლოა ინტერპრეტირებული იყოს შემსწავლელის აკადემიური სტატუსით. უმაღლესი განათლების და საშუალო განათლების მქონეს აქვს დასრულებული აკადემიური სტატუსი და შესაბამისად თვლის, რომ მისი სწავლების პროცესი დასრულდა(შეისწავლა რაც უნდა ესწავლა) და შესაბამისად ნაკლებ მოტივაციას იჩენს სასწავლო აქტიობაში ჩართულობასთან მიმართებით, როდესაც სტუდენტი არ თვლის რომ მისი სწავლა-განათლების პროცესი მორჩა და შესაბამისად მისი ჩართულობაც(შესაბამისად კოგნიტური აკადემიური შედეგიც) უკეთესია.

ექსპერიმენტული დიზაინების გავლენა დამნაშავის სასწავლო მასალის ათვისების კოგნიტურ დონეზე

მეორე ჯგუფის მიმართ შემუშავებული სტატისტიკური მოდელი-ჯგუფი #1 ექსპერიმენტული დიზაინის(Gr#1) წვლილი დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში დადებითია(B=.390,Sig=.000). ასევე დადებითი მნიშვნელობა აქვს მესამე ჯგუფის ექსპერიმენტულ დიზაინს რომელიც ფაქტიურად ტოლია პირველი ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინის სტატისტიკურ მონაცემებთან(B=.349,Sig=.000). რაც გვაძლევს საშუალებას ვიმსჯელოთ, რომ პირველი და მესამე ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი ზრდიდა დამნაშავის სასწავლო მასალის ათვისების კოგნიტურ დონეს, მიუხედავად იმისა, რომ პირველი ჯგუფი დამნაშავის ნაწილს გადიოდა საკონტროლო მეთოდიკით ხოლო მესამე ექსპერიმენტული მეთოდიკით. შესაბამისად შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მესამე ჯგუფში მოლოდინი გამართლდა და ექსპერიმენტულმა ცვლადმა მოგვცა დადებითი შედეგი, ხოლო, პირველ ჯგუფში საპირისპირო შედეგი მივიღეთ ანუ დამნაშავის საკონტროლო მეთოდიკით სწავლებამ უკეთესი შედეგი მოგვცა დამოკიდებულ ცვლადთან მიმართებით.

პირველი ჯგუფის მიმართ შემუშავებული სტატისტიკური მოდელი-როდესაც მოხდა, პირველი ჯგუფის მიმართ, მეორე და მესამე ჯგუფის სტატისტიკური ანალიზი, ჯგუფი#2 ექსპერიმენტული დიზაინის წვლილი დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში წარმოადგენდა (B=-.390,Sig=.000). შესაბამისად, მეორე ექსპერიმენტული ჯგუფის ზეგავლენა დამნაშავის სასწავლო მასალის მიმართ ნეგატიური და სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია. რაც მოსალოდნელი შედეგი იყო რადგანაც მეორე ჯგუფი დამნაშავის ნაწილს საკონტროლო მეთოდოლოგიით გადიოდა. ხოლო ჯგუფი #3 წვლილი წარმოადგენდა (B=.026,Sig=.738) რაც სტატისტიკურად უმნიშვნელოა და უტოლდება ნოლს.

მესამე ჯგუფის მიმართ შემუშავებული სტატისტიკური მოდელი-მესამე ჯგუფის მიმართ შემუშავებულმა სტატისტიკურმა მოდელმა გვაჩვენა, რომ ჯგუფი #1 წვლილი წარმოადგენდა (B=-.032,Sig=.738), რაც სტატისტიკურად უმნიშვნელოა, ხოლო ჯგუფი #2 წვლილი წარმოადგენდა (B=-.422,Sig=.000), რაც გვაძლევს იმის

თქმის საშუალებას, რომ მეორე ჯგუფის წვლილი დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში უარყოფითია, რაც მოსალოდნელ შედეგს წარმოადგენდა რადგანაც მეორე ჯგუფში დამნაშავის ნაწილი საკონტროლო მეთოდოლოგიით იკითხებოდა.

ზემოთთქმულიდან გამომდინარე, სამივე ექსპერიმენტული ჯგუფის წვლილი ცვლადის ფორმირებაში არის შემდეგი სახის:

Gr#1=.390>Gr#3=.349>Gr#2=-.390

არსებული განტოლება საშუალებას გვაძლევს ვიმსჯელოთ, რომ ყველაზე მეტი დადებითი პრედიქტორული ძალა შედეგების პროგნოზთან მიმართებით ჰქონდა პირველ ჯგუფს(სადაც დამნაშავის ნაწილი იკითხებოდა საკონტროლო მეთოდოლოგიით), შემდეგი პრედიქტორული ძალა ჰქონდა მესამე ჯგუფს(სადაც დამნაშავის ნაწილი იკითხებოდა ექსპერიმენტული მეთოდოლოგიით), ხოლო ნეგატიური კავშირი დამოკიდებულ ცვლადთან ჰქონდა მეორე ჯგუფს(სადაც დამნაშავი იკითხებოდა საკონტროლო მეთოდოლოგიით).

დასკვნის სახით ვთქვათ, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მეორე და მესამე ჯგუფის შეტანილი წვლილი დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში დაემთხვა მოლოდინს და დადასტურდა მთავარი ჰიპოთეზა, ხოლო პირველი ჯგუფის მიმართ მოლოდინი არ გამართლდა და დადასტურდა კონტრ-ჰიპოთეზა.

არსებული შედეგი საინტერესოა, რადგანაც პირველს ჯგუფმა აფექტურ კომპონენტთან მიმართებით(დამნაშავის სასწავლო მასალის მიმართ) დაადასტურა ჰიპოთეზა, თუმცა კონტრ-ჰიპოთეზა დადასტურდა კოგნიტურ კომპონენტთან მიმართებით. მეორე ჯგუფმა აფექტურ კომპონენტთან მიმართებით დაადასტურია კონტრ-ჰიპოთეზა და მთავარი ჰიპოთეზა დაადასტურა კოგნიტურ კომპონენტთან მიმართებით. მესამე ჯგუფმა აფექტურ კომპონენტთან მიმართებით დაადასტურა ნულოვანი ჰიპოთეზა და მთავარი ჰიპოთეზა დაადასტურა კოგნიტურ კომპონენტთან მიმართებით. ზემოთმოყვანილი კომბინაცია აფექტურ და კოგნიტურ კომპონენტთან მიმართებით(დამნაშავის სასწავლო მასალასთან მიმართებით), გვაძლევს მსჯელობის საშუალებას, იმის შესახებ, რომ ზრდასრულთა სწავლებაში, სწავლების დიზაინი შეიძლება არ იწვევდეს დადებითი აფექტური

დამოკიდებულების ფორმირებას, მაგრამ გვაძლევდეს საშუალებას გავიდეთ უკეთეს კოგნიტურ შედეგზე.

მოწმის სასწავლო მასალის კოგნიტური გაშინაარსების დონე

მრავლობითი რეგრესიის მოდელი აგებული იქნა, „მოწმის“ სასწავლო მასალის კოგნიტურად მაღალ დონეზე ათვისების დონის მიმართ კავშირის დასაგენად. მონაცემთა დამუშავების შედეგად, მიღებულ იქნა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რეგრესული მოდელი($F(10,193)=17.119, p<.000$), სადაც $R^2=.470$.

კოგნიტური გაშინაარსების დონის ფორმირებაში წვლილი შეაქვს 5 სტატისტიკურად მნიშვნელოვან ცვლადს, ესენია:

I. პირველი ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი(B=.568);
II. მესამე ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი(B=.480);
III. კოგნიტური შედეგების შესაფასებელი ტესტის ვარიანტი(B=.282);
IV. სქესი(B=.207)[25];
V. აკადემიური მოსწრება(B=.184);

როგორც სტატისტიკურმა ანალიზმა გვაჩვენა დამოკიდებული ცვლადის მაჩვენებლის პროგნოზირებაში ზემოთ მოყვანილი ხუთი ცვლადი იღებს მონაწილეობას. ხუთივე ცვლადი არის დადებითი მნიშვნელობის მქონე: 1.პირველი ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი(B=.390), 2.მესამე ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი(B=.349), 3.კოგნიტური შედეგების შესაფასებელი ტესტის ვარიანტი(B=.519), 4.სქესი(B=.262)[26], 5.აკადემიური მოსწრება(B=.224).

მრავლობითი რეგრესიის საფუძველზე, შეგვიძლი ვიმსჯელოთ, რომ დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში წვლილი შეაქვს ექსპერიმენტულ

[25] სქესისა და კოგნიტური შედეგების კავშირს, არსებული შესაძლოა აიხსნას ქალების სიმწირით(სულ კვლევაში მონაწილოებდა 9 ქალი) და შესაბამისად შედეგების ინტერპრეტაციიდან აღნიშნული ცვლადი ამოღებული იქნა.
[26]

დიზაინებს და ისინი გარკვეულწილად განსაზღვრავენ, დამოკიდებული ცვლადის მაჩვენებელს.

ტესტის ვარიანტს(ისევე როგორც დამნაშავის სასწავლო ნაწილში) მოწმის ნაწილთან დადებითი პრედიქტორული ძალა გააჩნია, რაც შესაძლოა მსგავსი ლოგიკით აიხსნას და ვთქვათ, რომ სასწავლო შინაარსის კონკრეტიკა, ზეგავლენას ახდენს სასწავლო მასალის კოგნიტურად უფრო სირმისეულად გაშინაარსებაზე.

მსგავსი შედეგია მიღებული, აკადემიურ მიღწევასა(B=.184) და მასალის გაშინაარსების დონეს შორის. მსმენელი თუკი ზოგადად ორიენტირებულია სწავლაზე და კურსის მიმდინარეობის ფარგლებში მუდმივად ცდილობს ისწავლოს, წინარე სწავლის მოტივაცია და საჭიროება ზეგავლენას ახდენს არსებული სასწავლო დისციპლინის სწავლის ხარისხზეც.

აღსანიშნავია, რომ დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში დამნაშავის ნაწილისაგან განსხვავებით, ნეგატიური წვლილი არ შეაქვს განათლების დონეს. რაც შეიძლება გამოწვეული იყოს მოწმის სასწავლო ნაწილის მსმენელების მიერ უკეთ გაგებით, განსაკუთრებით თუკი გავითვალისწინებთ, რომ პირველი ჯგუფის(რომლის წვლილი B=.568 საკმაოდ მაღალია), მოწმის სასწავლო მასალას ექსპერიმენტული მეთოდოლოგიით გადიოდა.

ექსპერიმენტული დიზაინების გავლენა მოწმის სასწავლო მასალის ათვისების კოგნიტურ დონეზე

მეორე ჯგუფის მიმართ შემუშავებული სტატისტიკური მოდელი-ჯგუფი #1 ექსპერიმენტული დიზაინის(Gr#1) წვლილი დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში დადებითია(B=.568,Sig=.000). ასევე დადებითი მნიშვნელობა აქვს მესამე ჯგუფის ექსპერიმენტულ დიზაინს(B=.480,Sig=.000). რაც გვაძლევს საშუალებას ვიმსჯელოთ, რომ პირველი და მესამე ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი ზრდიდა მოწმის სასწავლო მასალის ათვისების კოგნიტურ დონეს. პირველი ჯგუფის შემთხვევაში შედეგს მოსალოდნელი მნიშვნელობა აქვს რადგანაც მოწმის ნაწილი

ექსპერიმენტული მეთოდოლოგიით იკითხებოდა, მესამე ჯგუფის შემთხვევაში კი მოლოდინი არ გამართლდა და დადასტურდა კონტრ-ჰიპოთეზა.

პირველი ჯგუფის მიმართ შემუშავებული სტატისტიკური მოდელი- როდესაც მოხდა, პირველი ჯგუფის მიმართ მეორე და მესამე ჯგუფის სტატისტიკური ანალიზი, ჯგუფი#2 ექსპერიმენტული დიზაინის წვლილი დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში წარმოადგენდა (B=-.568,Sig=.000). შესაბამისად, მეორე ექსპერიმენტული ჯგუფის ზეგავლენა მოწმის სასწავლო მასალის მიმართ ნეგატიური და სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია. რაც მოულოდნელი შედეგია, რადგანაც მეორე ჯგუფი მოწმის ნაწილს ექსპერიმენტული მეთოდოლოგიით გადიოდა. ხოლო, ჯგუფი #3 გავლენა დამოკიდებულ ცვლადზე ნულის ტოლია რადგანაც (B=.011,Sig=.894).

მესამე ჯგუფის მიმართ შემუშავებული სტატისტიკური მოდელი-მესამე ჯგუფის მიმართ შემუშავებულ რეგრესულ მოდელში ჯგუფი #1 ზეგავლენა არ არის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი, ხოლო ჯგუფი #2 გავლენა ნეგატიური და სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია (B=-.581,Sig=.000). ხოლო, რადგანაც მეორე ჯგუფი მოწმის ნაწილს ექსპერიმენტული მეთოდიკით არსებული შედეგი მოულოდნელია და იძლევა კონტრ-ჰიპოთეზის დადასტურების საფუძველს.

ზემოთთქმულიდან გამომდინარე, სამივე ექსპერიმენტული ჯგუფის წვლილი ცვლადის ფორმირებაში არის შემდეგი სახის:

Gr#1=.568>Gr#3=.480>Gr#2=-.568

არსებული განტოლება საშუალებას გვაძლევს ვიმსჯელოთ, რომ ყველაზე მეტი დადებითი პრედიქტორული ძალა შედეგების პროგნოზთან მიმართებით ჰქონდა პირველ ჯგუფს(სადაც მოწმის ნაწილი იკითხებოდა ექსპერიმენტული მეთოდოლოგიით), შემდეგი პრედიქტორული ძალა ჰქონდა მესამე ჯგუფს(სადაც მოწმის ნაწილი იკითხებოდა საკონტროლო მეთოდოლოგიით), ხოლო ნეგატიური კავშირი დამოკიდებულ ცვლადთან ჰქონდა მეორე ჯგუფს(სადაც მოწმის იკითხებოდა ექსპერიმენტული მეთოდოლოგიით).

დასკვნის სახით ვთქვათ, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ პირველი ჯგუფის შეტანილი წვლილი დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში დაემთხვა მოლოდინს და ჰიპოთეზა გამართლდა, ხოლო მეორე და მესამე ჯგუფის წვლილმა მოლოდინი არ გაამართლა და დადასტურდა კონტრ-ჰიპოთეზა.

არსებული შედეგი წინააღმდეგობაში მოდის დამნაშავის ნაწილში მიღებულ შედეგებთან(დამნაშავის სასწალო ნაწილში პირველი ჯგუფის მიმართ კონტრ-ჰიპოთეზა დადასტურდა, ხოლო მეორე და მესამე ჯგუფში მთავარი ჰიპოთეზა დადასტურდა). არსებული შედეგი კიდევ ერთხელ გვაჩვენებს კოგნიტური და აფექტური შედეგები შესაძლო არ მეთხვეოდეს ერთმანეთს და შესაბამისად სწავლების არსებული კომპონენტი არაა ერთმანეთთან სინქრონულ კავშირში.

კონატური კომპონენტი დამნაშავის სასწავლო მასალის შესრულების მიმართ

მრავლობითი რეგრესიის მოდელი აგებული იქნა, დამნაშავის სასწავლო მასალის კონატურად მაღალ დონეზე ათვისების დონის მიმართ კავშირის დასაგენად. მონაცემთა დამუშავების შედეგად, მიღებულ იქნა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რეგრესული მოდელი($F(9,101)=7.836, p<.000$), სადაც $R^2=.411$.

კონატური კომპონენტის ფორმირებაში წვლილი შეაქვს 5 სტატისტიკურად მნიშვნელოვან ცვლადს, ესენია:

I. ზოგადი სამუშაო გამოცდილება(B=.981);
II. აკადემიური მოსწრება(B=.411);
III. პირველი ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი(B=.208);
IV. ძალოვან უწყებაში მუშაობის გამოცდილება;(B=-.625);
V. განათლების დონე-სტუდენტი(B=-.209);

როგორც სტატისტიკურმა ანალიზმა გვაჩვენა დამოკიდებული ცვლადის მაჩვენებლის პროგნოზირებაში 5 ზემოთ მოყვანილი ცვლადი იღებს მონაწილეობას. ხუთი ცვლადიდან სამი არის დადებითი მნიშნელობის მქონე: 1.პირველი ჯგუფის

ექსპერიმენტული დიზაინი(B=.208), 2.ზოგადი სამუშაო გამოცდილება(B=.981), 3.აკადემიური მოსწრება(B=.411). ხოლო 2 ცვლადი არის ნეგატიური მნიშნელობის მქონე: 1.განათლების დონე-სტუდენტი(B=-.209), 2.ძალოვან უწყებაში მუშაობის გამოცდილება(B=-.625).

მრავლობითი რეგრესიის საფუძველზე, შეგვიძლია ვიმსჯელოთ, რომ დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში წვლილი შეაქვს ექსპერიმენტულ დიზაინს და ისინი გარკვეულწილად განსაზღვრავენ, დამოკიდებული ცვლადის მაჩვენებელს.

ისევე როგორც კოგნიტური შედეგების დროს, მრავლობითი რეგრესიის მოდელი გვაჩვენებს, დადებით კავშირს აკადემიურ მიღწევასა(B=.208) და აკადემიური შედეგის კონატურ კომპონენეტს შორის. რაც კოგნიტური შედეგების მსგავსად, შეგვიძლია ავხსნათ შემსწავლელის ორიენტაციით სწავლის პროცესზე. ორიენტაცია სწავლაზე ზრდის სწავლის მოტივაციას და შესაბამისად განაპირობებს სასწავლო შედეგების მიღწევის უკეთეს დონეს.

დამოკიდებულ ცვლადთან ნეგატიურ კავშირშია სტუდენტის სტატუსი, რაც მოულოდნელი შედეგია, რადგანაც სასწავლო აქტიობაში ჩართულობის დონე სტუდენტს უფრო მაღალი აქვს და ლოგიკურად მათი აქტიობა უფრო გამოკვეთილი უნდა იყოს სასწავლო მიზნებთან მიმართებით.

არსებული მონაცემებიდან საინტერესოა, რომ დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში ყველაზე დადებითი წვლილი შეაქვს ზოგად გამოცდილებას(B=.981) და ყველაზე ნეგატიური კი ძალოვან უწყებაში მუშაობის გამოცდილებას(B=-.625). არსებული შედეგი შესაძლოა ავხსნათ სასწავლო მასალის სპეციფიკისა და პრაქტიკული საპოლიციო საქმიანობის თავისებურებით. როგორც ზემოთ არაერთხელ ავღნიშნეთ, არსებულ ნაწილში მსმენელები სწვალობდენ დანაშაულთან კავშირში მყოფი პირის ფსიქოლოგიას და ინტერვიუირების წესს. საპოლიციო პრაქტიკა კი შესაძლოა განსხვავდებოდეს იმ სამეცნირო და სამართლებრივი ჩარჩოსაგან, რასაც პრაქტიკოსები მიმართავენ. შესაბამისად მოქალაქე რომელსაც აქვს ზოგადი სამუშაო გამოცდილება და ნაკლებად ჰქონია შეხება პრაქტიკასთან, უფრო კარგად აკეთებს ქცევის იმიტაციას, რადგანაც მას წინარე ქცევითი სქემები არსებულ

საკითხთან მიმართებით არა აქვს და შესაბამისად წინარე ცოდნა არ ახდენს ნეგატიურ ზეგავლენას ახალი მასალის ათვისებაზე. ძალოვან უწყებაში მუშაობის გამოცდილების მქონე თანამშრომლები კი უფრო რთულად ახორციელებენ ქცევითი აქტიობის იმიტაციას მათი წინარე გამოცდილებიდან გამომდინარე ანუ წინარე გამოცდილება ხელს უშლის ახალი ქცევითი აქტიობის წარმოქმნას და საქმე გვაქვს ცოდნის ნეგატიურ ტრანსფერთან.

ექსპერიმენტული დიზაინების გავლენა დამნაშავის სასწავლო მასალის ათვისების კონატურ დონეზე

მეორე ჯგუფის მიმართ შემუშავებული სტატისტიკური მოდელი-ჯგუფი #1 ექსპერიმენტული დიზაინის(Gr#1) წვლილი დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში დადებითია(B=.208,Sig=.025). რაც საშუალებას გვაძლევს ვიმსჯელოთ, რომ პირველი ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი ზრდიდა დამნაშავის სასწავლო მასალის კონატურად უკეთ შესრეულების დონეს,არსებული შედეგი არ ემთხვევა მოლოდინს რადგანაც პირველი ჯგუფი დამნაშავის ნაწილს საკონტროლო მეთოდოლოგიით გადიოდა. მესამე ჯგუფის მაჩვენებელი კი სტატისტიკურად უმნიშვნელოა და შესაბამისად უტოლდება 0-ს, (B=-.233,Sig=.070).

პირველი ჯგუფის მიმართ შემუშავებული სტატისტიკური მოდელი-როდესაც მოხდა, პირველი ჯგუფის მიმართ მეორე და მესამე ჯგუფის სტატისტიკური ანალიზი, ჯგუფი#2 ექსპერიმენტული დიზაინის წვლილი დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში წარმოადგენდა B=-.206,Sig=.025. შესაბამისად, მეორე ექსპერიმენტული ჯგუფის ზეგავლენა დამნაშავის სასწავლო მასალის მიმართ ნეგატიური და სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია. რაც მოსალოდნელი შედეგია, რადგანაც მეორე ჯუფი დამნაშავის ნაწილს საკონტროლო მეთოდოლოგიით გადიოდა. ჯგუფი #2 ზეგავლენა დამოკიდებულ ცვლადზე კი ნეგატიური და სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია B=-.407,Sig=.001. რაც არ ემთხვევა მოლოდინს, რადგანაც მესამე ჯგუფი დამნაშავის ნაწილს ექსპერიმენტული მეთოდოლოგიით გადიოდა.

მესამე ჯგუფის მიმართ შემუშავებული სტატისტიკური მოდელი-მესამე ჯგუფის მიმართ შემუშავებულმა მოდელმა გვაჩვენა, რომ ჯგუფი #2 გავლენა დამოკიდებულ ცვლადზე სტატისტიკურად უმნიშვნელოა B=.274,Sig=.070. ხოლო

ჯგუფი #1 გავლენა დადებითი და სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია B=.486,Sig=.001. რაც არ ემთხვევა მოსალოდნელ შედეგს რადგანაც დამნაშავის ნაწილს არსებული ჯგუფი საკონტროლო მეთოდიკით გადიოდა.

ზემოთთქმულიდან გამომდინარე, სამივე ექსპერიმენტული ჯგუფის წვლილი ცვლადის ფორმირებაში არის შემდეგი სახის:

Gr#1=.208>Gr#3=.0>Gr#2=-.206

არსებული განტოლება საშუალებას გვაძლევს ვიმსჯელოთ, რომ ყველაზე მეტი დადებითი პრედიქტორული ძალა შედეგების პროგნოზთან მიმართებით ჰქონდა პირველ ჯგუფს(სადაც დამნაშავის ნაწილი იკითხებოდა საკონტროლო მეთოდოლოგიით), ხოლო ნეგატიური კავშირი დამოკიდებულ ცვლადთან ჰქონდა მეორე ჯგუფს(სადაც მოწმის იკითხებოდა ექსპერიმენტული მეთოდოლოგიით). მესამე ჯგუფის პრედიქტორული ძალა კი უტოლდებოდა ნულს.

დასკვნის სახით ვთქვათ, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ პირველმა ჯგუფმა დაადასტურა კონტრ-ჰიპოთეზა. მესამე ჯგუფმა დაადასტურა ნულოვანი ჰიპოთეზა, ხოლო მეორე ჯგუფმა დაადასტურა მთავარი ჰიპოთეზა. არსებული შედეგი გვაძლევს საშუალებას დავასკვნათ, რომ კონატურ შედეგებთან მიმართებით სწავლების დიზაინზე მეტად, ზეგამვლენი ფაქტორი შემსწავლელის ინდივიდუალურ გამოცდილებას გააჩნია ანუ რამდენად შესძლებს შემსწავლელი ნასწავლი მასალის განხორციელებას დამოკიდებულია მის წარსულ გამოცდილებაზე სასწავლო მასალის მიმართ.

კონატური კომპონენტი მოწმის სასწავლო მასალის შესრულების მიმართ

მრავლობითი რეგრესიის მოდელი აგებული იქნა, დამნაშავის სასწავლო მასალის კონატურად მაღალ დონეზე ათვისების დონის მიმართ კავშირის დასაგენად. მონაცემთა დამუშავების შედეგად, მიღებულ იქნა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რეგრესული მოდელი($F(8,84)=14.705, p<.000$), სადაც $R^2=.583$.

კონატური კომპონენტის ფორმირებაში წვლილი შეაქვს 5 სტატისტიკურად მნიშვნელოვან ცვლადს, ესენია:

I. ძალოვან უწყებაში მუშაობის გამოცდილება;(B=1.037);
II. აკადემიური მოსწრება(B=.587);
III. ასაკი(B=.587);
IV. პირველი ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი(B=.170);[27]
V. ზოგადი სამუშაო გამოცდილება(B=-.537);

როგორც სტატისტიკურმა ანალიზმა გვაჩვენა დამოკიდებული ცვლადის მაჩვენებლის პროგნოზირებაში ზემოთ მოყვანილი ხუთი ცვლადი იღებს მონაწილეობას. ხუთი ცვლადიდან ოთხი არის დადებითი მნიშნელობის მქონე: 1.პირველი ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი(B=.170), 2.ასაკი (B=.587), 3.ძალოვან უწყებაში მუშაობის გამოცდილება(B=1.037); 4.აკადემიური მოსწრება(B=.587); ნეგატიური მნიშვნელობა კი აქვს 1 ცვლადს: 3.ზოგადი სამუშაო გამოცდილება(B=-.537);

მრავლობითი რეგრესიის საფუძველზე, შეგვიძლი ვიმსჯელოთ, რომ დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში წვლილი შეაქვს ექსპერიმენტულ დიზაინს და ისინი გარკვეულწილად განსაზღვრავენ, დამოკიდებული ცვლადის მაჩვენებელს.

ისევე როგორც, დამნაშავის სასწავლო მასალის დროს, მრავლობითი რეგრესიის მოდელი გვაჩვენებს, დადებით კავშირს აკადემიურ მიღწევასა(B=.587) და აკადემიური შედეგის კონატურ კომპონენეტს შორის.

დამოკიდებულ ცვლადთან დადებითი კავშირი აქვს მსმენელის ასაკს(B=.587) რაც გვაძლევს საშუალებას, რომ ვიმსჯელოთ ზოგადი ცხორებისეული გამოცდილება მოწმის სასწავლო მასალასთან მიმართებით დადებითად აისახება აკადემიური შედეგების კონატურ კომპონენტზე.

საინტერესო შედეგს იძლევა ზოგადი გამოცდილებისა(B=-.537) და ძალოვან უწყებაში მუშაობის გამოცდილების (B=1.037) ფაქტორი. თუკი დამნაშავის სასწავლო

[27] იქედან გამომდინარე, რომ პირველი ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინის სტატისტიკური მნიშნელოვნების დონე ძალიან ახლოსაა .05-თან, რეკომენდირებულად ჩაითვალა მისი ამოღება ინტერპრეტაციის პროცესიდან.

მასალის კონატურ პლანში გადატანას ძალოვან უწყებებში მუშაობის გამოცდილება ხელს უშლიდა და ზოგადი სამუშაო გამოცდილება ხელს უწყობდა, მოწმესთან მიმართებით ეს შედეგები რადიკალურად საპირისპიროა და ზოგადი გამოცდილება ხელს უშლის მოწმის სასწავლო ნაწილის კონატურ აქტიობის პლანში გადატანას და სპეციფიკური გამოცდილება კი ხელს უწყობს.

არსებული შედეგი საინტერესოა იმით, რომ პირდაპირ ეწინააღმდეგება დამნაშავის ნაწილის შედეგებს და შესაძლოა ვიმსჯელოთ, რომ მოწმის მიმართ მოპყრობის პრაქტიკული გამოცდილება შეუსაბამობაში არ მოდის სწავლების თეორიულ მოდელთან და შესაბამისად პოლიციელის წინარე გამოცდილებაზე ადვილად შენდება ინტერვიუირების ახალი მეთოდი.

ექსპერიმენტული დიზაინების გავლენა მოწმის სასწავლო მასალის ათვისების კონატურ დონეზე

მეორე ჯგუფის მიმართ შემუშავებული სტატისტიკური მოდელი-ჯგუფი #1 ექსპერიმენტული დიზაინის(Gr#1) წვლილი დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში დადებითია(B=.170,Sig=.044). მესამე ჯგუფის მაჩვენებელი სტატისტიკურად უმნიშვნელოა და შესაბამისად უტოლდება 0-ს, (B=.054,Sig=.667). რაც საშუალებას გვაძლევს ვიმსჯელოთ, რომ პირველი ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი ზრდიდა მოწმის სასწავლო მასალის კონატურად უკეთ შესრეულების დონეს, მესამე ჯგუფის გავლენა დამოკიდებულ ცვლადზე უტოლდებოდა ნოლს. პირველი ჯგუფის შემთხვევაში შედეგი ემთხვევა მოლოდინს რადგანაც პირველი ჯგუფი მოწმის ნაწილს ექსპერიმენტული მეთოდოლოგიით გადიოდა, ხოლო მესამე ჯგუფის გავლენა რადგანაც უტოლდება ნოლს მისი გავლენაც შესაბამისად ნოლის ტოლია.

პირველი ჯგუფის მიმართ შემუშავებული სტატისტიკური მოდელი-როდესაც მოხდა, პირველი ჯგუფის მიმართ მეორე და მესამე ჯგუფის სტატისტიკური ანალიზი, ჯგუფი #3 ზეგავლენა დამოკიდებულ ცვლადზე უტოლდება ნოლს,

რადგანაც B=-.085,Sig=.522. ხოლო, ჯგუფი#2 ექსპერიმენტული დიზაინის წვლილი დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში წარმოადგენდა B=-.173,Sig=.04. შესაბამისად, მეორე ექსპერიმენტული ჯგუფის ზეგავლენა მოწმის სასწავლო მასალის მიმართ ნეგატიური და სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია. რაც მოულოდნელი შედეგია, რადგანაც მეორე ჯუფი მოწმის ნაწილს ექსპერიმენტული მეთოდოლოგიით გადიოდა.

მესამე ჯგუფის მიმართ შემუშავებული სტატისტიკური მოდელი-მესამე ჯგუფის მიმართ შემუშავებულ სტატისტიკურ მოდელში ჯგუფი #2 ზეგავლენა დამოკიდებულ ცვლადზე ნულის ტოლია B=-.067,Sig=.667. ასევე ნულოვანი გავლენა აქვს ჯგუფი #1 დამოკიდებულ ცვლადზე B=.104,Sig=.522.

ზემოთთქმულიდან გამომდინარე, სამივე ექსპერიმენტული ჯგუფის წვლილი ცვლადის ფორმირებაში არის შემდეგი სახის:

Gr#1=.170>Gr#3=.0>Gr#2=-.173

არსებული განტოლება საშუალებას გვაძლევს ვიმსჯელოთ, რომ ყველაზე მეტი დადებითი პრედიქტორული ძალა შედეგების პროგნოზთან მიმართებით ჰქონდა პირველ ჯგუფს(სადაც მოწმის ნაწილი იკითხებოდა ექსპერიმენტული მეთოდოლოგიით), ხოლო ნეგატიური კავშირი დამოკიდებულ ცვლადთან ჰქონდა მეორე ჯგუფს(სადაც მოწმის ნაწილი იკითხებოდა ექსპერიმენტული მეთოდოლოგიით). მესამე ჯგუფის კავშირი კი ნულოვანია.

დასკვნის სახით ვთქვათ, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ პირველი ჯგუფის შეტანილი წვლილი დამოკიდებული ცვლადის ფორმირებაში დაემთხვა მოლოდინს და დადასტურდა მთავარი ჰიპოთეზა. მესამე ჯგუფის წვლილი უტოლდება ნულს და შესაბამისად დადასტურდა ნულოვანი ჰიპოთეზა, ხოლო მეორე ჯგუფმა დაადასტურა კონტრ-ჰიპოთეზა.

არსებული შედეგების საფუძველზე შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ მესამე ჯგუფის კონატურ შედეგებთან სწავლების დიზაინს კავშირი არა აქვს(როგორც დამნაშავის ისე მოწმის სასწავლო ნაწილში), არსებული საკითხი საინტერესოა რადგანაც, მესამე ჯგუფი განსხვავებულ შედეგებს გვაძლევდა აფეტურ და

კოგნიტურ კომპონენტებში, მაგრამ არსებული შედეგები არ აისახა კონატურ კომპონენთან მიმართებით(არც დადებითად არც უარყოფითად), შესაბამისად საბოლოო დასკვნის სახით, მესამე ჯგუფთან მიმართებით, შესაძლოა ვთქვათ რომ კონატური კომპონენტი მოქმედი თანამშრომლობის ჯგუფში განპირობებულია არა სწავლების დიზაინით არამედ მუშაობის გამოცდილებით(ზოგადი ან სპეციფიკურით). აღსანიშნავია, რომ არსებული წინარე გამოცდილების ფაქტორი იკვეთება სხვა ჯგუფებთან მიმართებითაც.

დასკვნა და რეკომენდაციები

კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ აკადემიური შედეგების გაუმჯობესებისთვის სწავლების დიზაინის ცვლილება არ არის საკმარისი და სწავლების დიზაინის შემუშავების პარალელურად აუცილებელია ზრდასრული შემსწავლელის სხვა მახასიათებლების გათვალისწინებაც. ამათგან ცალსახად მნიშვნელოვან კომპონენტად გამოიკვეთა შემსწავლელის წინარე გამოცდილების სპეციფიკა. კვლევა გვაჩვენებს, რომ რაც უფრო მეტად შეესაბამება შემსწავლელის პრაქტიკული გამოცდილება შესასწავლ დისციპლინის შინაარსს, მით უფრო მარტივდება დასახული აკადემიური მიზნების მიღწევა. იმ შემთხვევაში კი, როდესაც წინარე პრაქტიკული გამოცდილება განსხვავდება სასწავლო დისციპლინის შინაარსისგან, სასწავლო მასალის ათვისება რთულდება. სავარაუდოა, რომ, შემსწავლელის ხანგრძლივ მეხსიერებაში შენახული წინარე ცოდნის კოგნიტური სტრუქტურები(სქემები, ფიქსირებული განწყობები თუ სხვა[28]) და ამ ცოდნის მეტაკოგნიტური კომპონენტი(იმის განცდა რომ „მე“ ეს ისედაც ვიცი) ხელს უშლის ახალი სასწავლო მასალის მიმღებლობას, რაც შესაბამისად ართულებს ახალი, შინაარსობრივად განსხვავებული მეთოდოლოგიების სწავლებას.

არსებულიდან გამომდინარე შეგვიძლია ვთქვათ, რომ საპოლიციო გამოცდილების მქონე პირების სწავლების დროს რეკომენდირებულია მხოლოდ პრაქტიკასთან შინაარსობრივად ახლოს მყოფი მასალის სწავლება, რომელიც ორგანულად დაშენდება მათ წინარე არსებულ ცოდნასა და უნარებზე. იმ შემთხვევაში კი, როდესაც გვაქვს აუცილებლობა ვასწავლოთ ინოვაციური და ახალი სასწავლო შინაარსები, რომლებიც ძირეულად განსხვავდება მიმდინარე პრაქტიკისაგან, სჯობს სწავლების სამიზნე აუდიტორიად მოვიაზროთ საპოლიციო გამოცდილების არმქონე ან მწირი საპოლიციო გამოცდილების მქონე კადრები. ამგვარად, ახალი ქცევითი სკრიპტების ფორმირება და გამყარება უკეთ მიმდინარეობს წინარე განსხვავებული გამოცდილების არმქონე კადრებთან.

[28] აღნიშნული კვლევის მიზანს არ წარმოადგენს, მეხსიერებაში ინფორმაციის შენახვის სტრუქტურის შესწავლა და შესაბამისად აქ მოყვანილია მიდგომები.

მეორეს მხრივ, კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ მიუხედავად უარყოფითი აფექტური კომპონენტისა, რომელსაც წინარე სპეციფიკური გამოცდილების მქონე შემსწავლელები ავლენენ ახალი სასწავლო მეთოდოლოგიების მიმართ, ქცევითი კომპონენტის შეფასებისას შემსწავლელები აღნიშნულ ცოდნას მაინც იყენებენ პრობლემური სიტუაციის პრაქტიკული გადაწყვეტისას. საქმე ისაა, რომ წინარე სპეციფიკური გამოცდილების მქონე პირების მიერ სასწავლო მასალის შინაარსი არ იყო მოწონებული და შესაბამისად, მიწოდებული ცოდნა მათი მხრიდან შეფასდა, როგორც უსარგებლო. მიუხედავად ამისა, კვლევამ გამოავლინა, რომ ეს ცოდნა მაინც იქნა გამოყენებულ კონატურ კომპონენტში, კონკრეტულად კი პრაქტიკული დავალების შესრულებისას. შესაბამისად შემსწავლელები გაუცნობიერებლად ახდენენ ცოდნის ათვისებას და საჭიროების შემთხვევაში მის გამოყენებას (ჩვენს შემთხვევაში ქცევაში ჩართვას). ამდენად, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ საქმე გვაქვს იმპლიციტური მეხსიერების გზით გამოცდილების შეძენასა და პრაიმინგის ეფექტის გამოვლენასთან.

ამდენად, მონაცემთა უფრო ღრმა გადამუშავებამ და გააზრებამ გვაჩვენა, რომ მიუხედავად იმისა, რომ ერთი შეხედვით გამოცდილი კადრების მიერ ახალი ცოდნის ათვისება რთულდება, სინამდვილეში ეს ასე არ არის. გამოცდილი კადრების შემთხვევაში გამოუცდელისაგან განსხვავებით, საქმე გვაქვს სწავლის განსახვავებულ ფორმასთან: ცოდნის ათვისებასთან იმპლიციტური გზით. ამგვარად, კვლევამ გამოავლინა სწავლის ორ განსხვავებული ფორმა - იმპლიციტური და ექსპლიციტური. გამოუცდელი კადრების სწავლების შემთხვევაში სწავლების ტიპური პროცედურა მიმდინარეობს და ცოდნის შეძენის პრეცესი ექსპლიციტურია. გამოცდილების შემთხვევაში კი საქმე გვაქვს სწავლასთან ფართო გაგებით და ახალი ცოდნის ათვისება მეხსიერებაში ინფორმაციის გაუცნობიერებელი აღბეჭდვის გზით მიმდინარებს. შედაგად, ხდება საჭიროების შემთხვევაში ქცევის პროცესში მისი ჩართვა.

ამდენად კვლევა გვაჩვენებს, რომ ზრდასრულთა სწავლებისას ახალი ცოდნის ათვისება განსხვავებული მექნიზმებით მიმდინარეობს(ტრადიციულთან ერთად). აღნიშნული შედეგი გამოყენებული უნდა იქნას ზრდასრულთა სწავლების

მეთოდოლოგიის დაგეგმვისას. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია არსებული შედეგის გამოყენება ისეთი სასწავლო დისციპლინების სწავლების დროს, რომლებიც საჭიროებენ სწავლების კონატური კომპონენტის ანუ ქცევითი სკრიპტების ფორმირებას. ასეთია მაგალითად, საპოლიციო სწავლება, მასწავლებელთა მომზადება, სამხედრო მომსახურეების მომზადება გადამზადება და ა.შ.

მიღებული შედეგი ახალი კვლევითი ინიციატივებისკენ გვიბიძგებს და შესაბამისად, მიმაჩნია, რომ ამ საკითხის უკეთ შესასწავლად და შემდგომი დასაბუთებისათვის საჭიროა ამ მიმართულებით საკითხის უფრო ღრმა შესწავლა და სპეციფიკური კვლევების დაგეგმვა.

ზემოთ მოყვანილი შედეგები გვაძლევს საშუალებას დავასკვნათ, რომ ჰიპოთეზა - ზრდასრულთა სწავლების პრინციპებზე აგებულ სწავლების დიზაინს პოზიტიური ზეგავლენა აქვს აკადემიური მოსწრების აფექტურ/კონატურ/კოგნიტურ კომპონენტზე, დასტურდება აკადემიური შედეგების რიგ კომპონენტებში და განპირობებულია ჯგუფთა სპეციფიკის მიხედვით. ხოლო ჰიპოთეზა-ზრდასრულთა სპეციფიკური მახასიათებლები მათი აკადემიური ქცევის პრედიქტორებს წამოადგენენ, დასტურდება როგორც აკადემიური შედეგების კომპონენტებში, ასევე - ექსპერიმენტულ ჯგუფებში.

კვლევის *თეორიული და პრაქტიკული* მნიშვნელობა. არსებულ კვლევას აქვს როგორც თეორიული, ასევე პრაქტიკული მნიშვნელობა. კვლევის შედეგები ღირებულია ზრდასრულთა განათლების სფეროში მომუშავე სპეციალისტებისათვის (განათლების ფსიქოლოგები, სწავლებისა და განვითარების მენეჯერები, ძალოვან სტრუქტურებში სწავლების პროცესში ჩართული პირები, ტრენერები, ზრდასრულთა განათლების პოლიტიკის განმსაზღვრელი პირები და ა.შ.) კვლევის შედეგები იძლევა საშუალებას ახლებურად იქნას გააზრებული ზრდასრულთა და კონკრეტულად ძალოვან უწყებაში დასაქმებულთა სწავლა/სწავლების თავისებურება.

მეცნიერული თვალსაზრისით, კვლევამ საშუალება მოგვცა გაგვეაზრებინა ზრდასრულთა სწავლების თეორიულ მოდელთა დაშვებები, ერთი მხრივ, ქართულ კულტურაში და მეორე მხრივ, ისეთ სპეციფიკურ სამიზნე ჯგუფში, როგორიც არის

სამართალდამცავი უწყებები. კვლევამ საშუალება მოგვცა გამოგვეყო ზრდასრულთა სწავლების ცენტრალური კომპონენტები, რომლებიც თანხვედრაშია ისეთ თეორიულ მოდელებთან, როგორიცაა, ზრდასრულთა სწავლების მაქქლასკის ველის თეორია (McClusky, 1970), ილერისის სწავლების სამგანზომილებიან მოდელი (Illeris, 2002), ჯარვისის სწავლების პროცესის თეორია (Sharan B. Merriam Rosemary S. Caffarella Lisa M. Baumgartner, 2007), კნოულსის სწავლების ანდრაგოგიულ მოდელი (Malcom S. Knowles, Elwood F. Holton III, Richard A. Swanson, 2005). არსებული კვლევა გვიჩვენებს, რომ ზრდასრულთა თეორიული მოდელებიდან ქართულ კულტურასა და საპოლიციო სუბ-კულტურაში წონიან ფაქტორად წარმოჩინდება წინარე გამოცდილების სპეციფიკა.

პრაქტიკული თვალსაზრისით, კვლევის შედეგად შემუშავდა რიგი რეკომენდაციები, რომლებიც შესაძლოა გამოყენებული იყოს ზრდასრულთა ძალოვან უწყებათა სწავლების პროცესში. კონკრეტულად კი, რეკომენდებულია: **შემსწავლელის ავტონომიურობის ზრდა** - შემსწავლელს უნდა ჰქონდეს შესაძლებლობა დამოუკიდებლად განსაზღვროს, თუ რა სასწავლო დისციპლინას ისწავლის და რა დროით პერიოდში მოხდება არსებული დისციპლინის შესწავლა. არსებული შემსწავლელს საშუალებას მისცემს ავტონომიურად განსაზღვროს პრიორიტეტები სასწავლო აქტიობასთან მიმართებით და გაზარდოს საკუთარი სასწავლო აქტივობის ხარისხი, რაც კურსის მიმართ მიმღებლობას აამაღლებს; **მეტი ჯგუფური ინტერაქცია**-სწავლების კომპოენენტში მნიშვნელოვანია, ჯგუფის აქტიობაზე ორიენტირებული მეტი აქტიობების ჩასმა, რაც საშუალებას იძლევა გავზარდოთ ინტერესი სასწავლო პროცესის მიმართ და ამავდროულად, მოვახდინოთ ჯგუფის წევრებში არსებული მდიდარი გამოცდილების გაზიარება. **მოქმედ და ახალბედა თანამშრომელთა სასწავლო კურსებში დიფერენცირება**-წინარე გამოცდილების სახესხვაობიდან გამომდინარე, რეკომენდირებულია მომზადებისა და გადამზადების კურსების დიფერენცირება, რადგანაც მოქმედ თანამშრომელს რიგ შემთხვევებში შესაძლოა ჰქონდეს პრაქტიკაში შეძენილი ნეგატიური გამოცდილება, რომლის გაზიარებაც ახალბედებთან ხელს შეუშლის სასწავლო მიზნების მიღწევას. **სწავლების შინაარსები და ასაკი**-ინოვაციური სწავლების ტექნოლოგიების

ასათვისებლად, რეკომენდირებულია მეტი აქცენტი გაკეთდეს ახალგაზრდა კადრებზე, რადგანაც მათი მიმღეობა სიახლეების მიმართ უფრო მეტია ვიდრე მაღალ ასაკობრივ კატეგორიაში. **რეკრუტინგი-** იმ შემთხვევაში თუკი სასწავლო დაწესებულება ვერ ახდენს გარეგან წამახალისებელ/სამოტივაციო სისტემათა დანერგვას, რეკრუტინგის დროს აქცენტი უნდა გაკეთდეს ისეთ დისპოზიციური კრიტერიუმის გათვალისწინებაზე როგორიცაა ზოგადად სწავლის მიმართ შემსწავლელის შინაგანი მოტივაცია. არსებული სასწავლო დაწესებულებას მისცემს საშუალებას, შეარჩიოს ისეთი კადრები, რომლებიც წინააღმდეგობას გაუწევენ გარემოს სიტუაციურ ზეგავლენას და უფრო მოტივირებულნი იქნებიან სწავლის პროცესზე.

კვლევის ლიმიტი. კვლევის ლიმიტიდან უნდა გამოვყოთ ორი ძირითადი შეზღუდვა, კონკრეტულად კი, (1)ექსპერიმენტული ჯგუფების შეზღუდული რაოდენობა და (2) სასწავლო თემატიკის მრავალფეროვნება.

კვლევის შედეგებმა გვაჩვენა, რომ აკადემიური მიზნების მიღწევაზე არამხოლოდ სასწავლო დიზაინი ახდენს ზეგავლენას, არამედ - ზრდასრულთა სხვა თავისებურებებიც. შესაბამისად კარგი იქნებოდა თუკი კვლევას დაემატებოდა სხვა ექსპერიმენტულ ჯგუფებიც. არსებული საშუალებას მოგვცემდა უფრო კარგად გამოგვეკვეთა სწავლების დიზაინისა და აკადემიური შედეგების კავშირის სპეციფიკა. ასევე, კარგი იქნებოდა სწავლების დიზაინის შეფასება მომხდარიყო სხვა სასწავლო დისციპლინებში, რაც საშუალებას გაგვეანალიზებია სასწავლო შინაარსის როლი სწავლების დიზაინსა და ზრდასრულთა თავისებურებებთან მიმართებით.

ბიბლიოგრაფია

ვულფოლკი, ა. (2009). *განათლების ფსიქოლოგია.* თბილისი: ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამოცემა .

ნ.ვასაძე, ვ.გაგუა, დ.გურგენიძე, თ. მგალობლიშვილი,გ. სიხარულიძე, ა.ჩხიკვაძე. (1988). *პედაგოგიკის ისტორია.* თბილისი: გამომცემლობა ,,განათლება".

რობერტ ჯ. ოუენსი, თომას ს. ვალესკი. (2010). *ორგანიზაციული ქცევა განათლებაში.* თბილისი: ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი.

სამსახური, ს. ს. (2017). *სისხლის სამართლის სტატისტიკის ერთიანი ანგარიში.* თბილისი: საქართველოს სტატისტიკის სამსახური.

ჭავჭავაძე, ი. (1938). *პედაგოგიური თხზულებანი.* თბილისი.

Выготский, Л. (1984). *Детская психология.* Москва: Академия педагогических наук СССР.

Пиаже, Ж. (2008). *Речь и мышление ребенка.* Римис: Римис.

Albanese, M.A., and Mitchell, S. . (1993). Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine*, 52-81.

Allen, D.E., Duch, B.J., and Groh, S.E. (1996). The power of problem-based learning in teaching introductory science courses. *teaching introductory science courses*, 43-52.

Andy Field & Graham Hole. (2007). *How to Design and Report Experiments.* Los Angeles: Sage Publication.

Aronson, J. (2002). *Improving Academic Achievement, impacts of psychological factors on Education.* New York: ACADEMIC PRESS.

Beder,H. , & Darkenwald,G. (1982). Differences between teaching adults and pre-adults: Some propositions and findings. *Adult education*, 142-155.

Biggs, J.B., and Collis, K.F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning - the.* New York: Academic Press.

Biggs,Collis,. (2017, 10 02). *www.johnbiggs.com*. Retrieved from http://www.johnbiggs.com.au/academic/solo-taxonomy/

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals.* New York: cognitive domain.

Blumenfeld, P.C., Soloway, E., Marx, R.W., Krajcik, J.S., Guzdial, M., and Palinscar, A. (1991). Motivating project-based learning:Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 369-398.

Brereton, G. H. (1961). The importance of training and education in the proffesionalization of law enforcment. *Journal Of Criminal Law and Criminology* , 11-121.

Brophy, J. (1999). Perspectives of classroom management Yesterday, today and tomorrow. In H. Freiberg, *Beyond behaviorism: changing the classroom management paradigm* (pp. 43-56). Boston: Allyn and.

Bruner, J. (1960). *The process of Education.* Harvard : Harvard University Press.

Bumbak, A. R. (2011). *Dynamic Police Training.* Boca Raton, London, New York: CRC Press.

Burns, M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods.* Boston: Education Development Centre.

Christopher Jencks. (1972). *Inequality.* Basic Books.

Coleman,J. Campbell,E. Hobson,C. McPartland,J. Mood, A. Weinfeld,F. York,L. (1966). *quality of Educational Opportunity.* U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION, AND WELFARE.

Coles, C. (1985). Differences between conventional and problem based curricula in their students approaches to studying. *Medical education*, 308-309.

Collis, K. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy.* New York: Academic Press.

Courtenay, B. C., Arnold, G. W., & Kim, K. (1994). An examination of the empirical basis for involving adult learners in planning their learning experiences. *International Journal of Lifelong Education*, 291-300.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should.* San Francisco: Jossey Bass.

Davidson, J.E., and Sternberg, R.J. (1998). Smart problem solving: How metacognition helps. In J. D. D.J. Hacker, *Metacognition in Educational Theory and Practice.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

DCAF a centre for security, d. a. (2015). *Training Manual on Police Integrity.* Geneva: DCAF .

De Volder, M.L., Schmidt., H.G., Moust, J.H.C., and De Grave, W.S. (1986). Problem-based learning and intrinsic motivation. In T. C. J.H.C. van der Berchen, *Achievement and Task Motivation.* Lisse, The Netherlands: Swets and Zeilinger and Swets North America.

Dewey, J. (1916/1944). *Democracy and Education.* New-york: Macmillan.

Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education.* New-York: Macmillan.

EUROPE, C. O. (2001). *The European Code of Police Ethics (COE).* Strasbourg : COUNCIL OF EUROPE.

Europol. (2017). *The Europol Serious and Organised Crime Threat Assessment* . The Hague: Europol .

Gallagher, S., Stepien, W., and Rosenthal, H. (1992). The effects of problem-based learning on problem solving. *Gifted Child Quarterly*, 195-200.

Garrett, T. (2008). Student-Centered and Teacher-Centered Classroom Management: A Case Study of Three Elementary Teachers. *Journal of Classroom Interaction*, 34-37.

Georgia, M. o. (2016). *Annual Report of the Ministry of Internal Affairs of Georgia.* Tbilisi: Ministry of Internal Affairs of Georgia.

Godden, D. a. (1975). Context-dependent memory in two natural environments: On land and underwater. *British Journal of Psychology*, 325-332.

Gorham, J. (1985). Differences between teaching adults and pre-adults:. *Adult Education quarterly*, 194-209.

Grace, A. (1996). Taking a critical pose: Andragogy-missing Links, missing Values. *International Journal of Lifelong Education*, 145-150.

Hakkarainen, K. (1995). Collaborative inquiry in the computer-supported intentional learning environments. *Annual Conference of the European Association* (pp. 26-31). Nijmegen: University of Nijmegen.

Hartree, A. (1984). Malcolm Knowles' theory of andragogy: A critique. *International Journal of Lifelong Education*, 203-210.

Heather Fry, Steve Ketteridge, Stephanie Marshall. (2009). *A Handbook For Teaching and Learning in Higher Education, Enhancing academic practice.* New Yourk and London: Taylor and Francis Group.

Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man.* Cleveland: The World Publishing Company.

IOM. (2017). *Evaluation of Administrative, Training and Quality Assurance Dimensions in the raining Academy of the Ministry of Internal Affairs of Georgia.* Tbilisi: IOM.

Jarvis, P. (2004). *Adult Education & Lifelong Learning.* London and New York: Taylor & Francis Group.

Jutta Heckhausen, Heinz Heckhausen. (2008). *Motivation and Action.* New York: Cambridge University Press.

Kathryn R. Wentzel, Allan Wigfield. (2009). *Handbook of Motivation at School.* New Yourk and London: Taylor & Francis Group.

Kelling, G. L. (1999). *Broken windows and police discretion.* Washington: National Institute Of Justice.

Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice Of ADULT Education, From Pedagogy to Andragogy.* New York: CAMBRIDGE.

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (1998). *The adult learners: The definitive classic in adult education and human resource development (5th ed.).* Woburn: Butterworth-Heinemann.

Kuhnlein, S. (2012). Transfer evaluation, A concept intended to optimize practical training within the federal criminal police office. *International Police Training Journal*, 3-7.

M.R. Haberfeld, Curtis A. Clarke, Dale l. Sheehan. (2012). *Police organization and training, Innovations in research and practice.* New York: Springer Science + Business Media.

Malcom S. Knowles, Elwood F. Holton III, Richard A. Swanson. (2005). *The Adult Learner, Sixth Edition.* Burlington: Elsevier.

Marzano, R. J., Pickering, D., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement.* Alexandria: McRell.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality.* New York: Harper and Row.

McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., and Lowell, E. I. (1953). *The Achievement.* New York: Appleton-Century-Crofts.

McClusky. (1970). *An approach to a differential psychology of the adult potential.* Syracuse: Adult Learning and Instruction.

McClusky, H. Y. (1963). *The course of the adult life span.* Chicago: Adult Education Association of the U.S.A.

McCombs, B. L. & Whistler, J. S. (1997). *The Learner-Centered Classroom and School. Strategies for Increasing Student* . Sam Francisco: Jossey Bass Publishers.

McCoy, M. (2006). Teaching style and the application of adult learning principles by police . *An International Journal of Police Strategies and Management*, 77-91.

Merrill, D. (2002). First Principles of instruction. *Educational Technology, Research and Development*, 43.

Nations, U. (1979). *United Nations Code of Conduct for Law Enforcement Officials.* Geneva: United Nations .

Newble, D.I., and Clarke, R.M. (1986). The approaches to learning of students in a traditional and. *Medical Education*, 267-273.

Norman, G.R., and Schmidt, H. G. (1992). The psychological basis of problem-based learning: A review of the evidence. *Academic Medicine*, 557-565.

Roberg, R. R. (2002). *Police management.* Los Angeles: Roxbury Publishing.

Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 247-252.

Rosenblum, S., & Darkenwald, G. . (1983). Effects of adult learner participation in course planning on achievement. *Adult Education Quarterly*, 147-160.

Rosenshine, B. (1995). Advances in research on instructon . *The Journal of Educational Research 88*, pp. 262-288.

Ross, D. (2000). Emerging trends in police failure to train liability. *Policing: An International Journal of Police Strategies and Managment*, 169-193.

Sandlin, J. (2005). Andragogy and its discontents: An analysis of Andragogy from three Critical perspectives. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 25-42.

Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem-based learning: An instructional. *Educational Technology*, 31-35.

Scott, E. (2005). Managing municipal police training programs with limited resources. *The Police Chief*, 1-5.

Sharan B. Merriam Rosemary S. Caffarella Lisa M. Baumgartner. (2007). *Learning In Adulthood A Comprehensive Guide.* San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.

Sharan B. Merriam Rosemary S. Caffarella Lisa M. Baumgartner. (2007). *LEARNING IN ADULTHOOD A Comprehensive Guide.* San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 4-14.

Standardization, I. O. (2017, 09 29). *www.iso.org*. Retrieved from www.iso.org: https://www.iso.org/standard/62085.html

Stepien, W. (1995). *A guide for designing problem-based instructional materials.* A guide for designing problem-based instructional materials.

Stepien, W.J., Gallagher, S.A., and Workman, D. (1993). Problem-based learning for traditional and interdisciplinary classroom. *Journal for the Education of the Gifted*, 338-357.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 257-285.

Tan, O.-S. (2003). *Problem-based Learning Innovation, Using problems to power learning in the 21st century.* Singapore: Gale CENGAGE Learning.

Tennant, M. (2003). *Psychology And Adult Learning* . Londond And New York: Routledge, Flmer.

Tough, A. (1971). The adults learning project: Episodes and learning. *Adult and Continuing Education: Major Themes in Education*, 35-44.

United States Department of Justice, N. I. (2004). *Designing learner centred instruction* . Longmont: United States Department of Justice, National Institute of Correction.

Vroom, V. H. (1995). *Work and Motivation* . San Francisco: Jossey-Bass.

Wright, P., Horn, S., & Sanders, W. (1997). Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 57-67.

დანართი

დანართი 1-მონაწილის ინფორმირებული თანხმობა

თქვენ მონაწილეობას იღებთ კვლევაში **ზრდასრულთა სწავლების თავისებურება ძალოვან სტრუქტურათა ქვემდებარე სასწავლო ორგანიზაციებში(შინაგან საქმეთა სამინისტროს აკადემიის მაგალითზე).** კვლევის მიზანს წარმოადგენს შსს აკადემიაში მყოფი სასწავლო კონტიგენტის თავისებურებათა კვლევა, რაც სამომავლოდ საფუძვლად უნდა დაედოს აკადემიაში არსებული სწავლების მეთოდოლოგიის გაუმჯობესებას. თითოეული თქვენგანი შერჩეულ იქნა შემთხვევითი წესით. არსებული დისკუსია არის ***ნებაყოფლობითი*** და თქვენ არა გაქვთ ვალდებულება მიიღოთ კვლევაში მონაწილეობა. ასევე დისკუსიის მიმდინარეობისას გაქვთ უფლება თავი შეიკავოთ ნებისმიერ შეკითხვაზე პასუხის გაცემისაგან. თქვენ შეგიძლიათ დატოვოთ ჯგუფი დისკუსიის ნებისმიერ ეტაპზე. კვლევის მიმდინარეობისას დაცული იქნება კონფიდენციალურობა და თქვენი მაიდენტიფიცირებელი მონაცემები არ იქნება გასაჯაროებული.

*განათლება:*_____

*ასაკი*_____

*საპოლიციო დანაყოფებში მუშაობის გამოცდილება(წლებში)*_____

*სასწავლო კურსის დასახელება*_____

*სასწავლო კურსის მიმდინარე თვე*_____

*სახელი,გვარი:*_____

*ხელმოწერა*_____

დანართი 2-აფექტური კომპონენტის შეფასების კითხვარი

სახელი, გვარი_____

ასაკი:_____

სქესი: 1.ქალი 2.კაცი

ოჯახური მდგომარეობა:_____

განათლება_____

საპოლიციო დანაყოფში მუშაობის გამოცდილება_____

მუშაობის გამოცდილება(საერთო სტაჟი)_____

აკადემიური მოსწრება(რეიტინგი)_____

გთხოვთ, ყურადღებით წაიკითხოთ ქვემოთ მოცემული დებულებები და 5 ქულიან სკალაზე შეაფასოთ რამდენად ეთანხმებით.

1	2	3	4	5
საერთოდ არ ვეთანხმები	**არ ვეთანხმები**	**ნაწილობრივ ვეთანხმები**	**ვეთანხმები**	**სრულიად ვეთანხმები**

დამნაშავის ნაწილი

1	გავლილი მასალა სასარგებლოა	1	2	3	4	5
2	გავლილი მასალა საინტერესოა	1	2	3	4	5
3	გავლილი მასალა პრაქტიკულია					
4	ვაპირებ დამოუკიდებლად გავიღრმავო ცოდნა არსებული მიმართულებით	1	2	3	4	5

5	ვაპირებ მიღებული ცოდნა გამოვიყენო პრაქტიკაში	1	2	3	4	5
6	ჩემი აზრით არსებული ცოდნის გარეშე არ უნდა ხდებოდეს პრაქტიკული საქმიანობის განხორციელება	1	2	3	4	5
7	ვთვლი, რომ არსებული მასალა ყველა პოლიციელს უნდა ქონდეს გავლილი	1	2	3	4	5
8	მასალის სწავლებისას გამოყენებული სწავლების მეთოდით კმაყოფილი ვარ	1	2	3	4	5
9	მომეწონა გამოკითხვის მეთოდები, რომლებიც არსებული კურსის ფარგლებში გავიარე	1	2	3	4	5
10	არსებულმა ცოდნამ მომცა საშუალება ახლებურად გამეაზრებინა საგამოძიებო ინტერვიუ	1	2	3	4	5
11	დამნაშავის ნაწილის დროს გამოყენებული სწავლების მეთოდოლოგია უფრო მისაღებია ჩემთვის ვიდრე მოწმის სწავლებისას გამოყენებული მეთოდოლოგია	1	2	3	4	5
12	მიღებული ცოდნა გამიმარტივებს პრაქტიკულ საქმიანობას	1	2	3	4	5

მოწმე/დაზარალებული

1	გავლილი მასალა სასარგებლოა	1	2	3	4	5
2	გავლილი მასალა საინტერესოა	1	2	3	4	5
3	გავლილი მასალა პრაქტიკულია	1	2	3	4	5
4	ვაპირებ დამოუკიდებლად გავიღრმავო ცოდნა არსებული მიმართულებით	1	2	3	4	5
5	ვაპირებ მიღებული ცოდნა გამოვიყენო პრაქტიკაში	1	2	3	4	5
6	ჩემი აზრით არსებული ცოდნის გარეშე არ უნდა ხდებოდეს	1	2	3	4	5

	პრაქტიკული საქმიანობის განხორციელება					
7	ვთვლი, რომ არსებული მასალა ყველა პოლიციელს უნდა ქონდეს გავლილი	1	2	3	4	5
8	მასალის სწავლებისას გამოყენებული სწავლების მეთოდით კმაყოფილი ვარ	1	2	3	4	5
9	მომეწონა გამოკითხვის მეთოდები, რომლებიც არსებული კურსის ფარგლებში გავიარე	1	2	3	4	5
10	არსებულმა ცოდნამ მომცა საშუალება ახლებურად გამეაზრებინა საგამოძიებო ინტერვიუ	1	2	3	4	5
11	მოწმის ნაწილის დროს გამოყენებული სწავლების მეთოდოლოგია უფრო მისაღებია ჩემთვის ვიდრე დამნაშავის სწავლებისას გამოყენებული მეთოდოლოგია	1	2	3	4	5
12	მიღებული ცოდნა გამიმარტივებს პრაქტიკულ საქმიანობას	1	2	3	4	5

დანართი 3-კონატური კომპონენტის შეფასების კითხვარი

სახელი, გვარი _____ **ქულა** _____

როლური იმიტაციის შესაფასებელი კითხვარი

1. **კონტაქტის დამყარების ეტაპი** *(5 ქულა)*

- მისალმება, საკუთარი თავის წარდგენა/როლების გაცნობა; ☐ ☐
- დასაკითხ პირს გააცნო დაკითხვაზე ყოფნის მიზანი/მიზეზი; ☐ ☐
- ესაუბრა ნეიტრალურ თემებზე; ☐ ☐
- ნეიტრალური თემა სიტუაციის ადეკვატურია; ☐ ☐
- მსმენელმა შეძლო დასაკითხ პირთან კონტაქტის დამყარება; ☐ ☐

კომენტარი_____

_____

2.თავისუფალი თხრობის ეტაპი *(5 ქულა);*

- კონტაქტის თემიდან გამოკითხვის ეტაპზე გადასვლა ადეკვატურია; ☐ ☐
- მსმენელი იყენებს აქტიური მოსმენის ტექნიკას; ☐ ☐
- მსმენელი წაახალისებს მოსაზრების დაფიქსირებას; ☐ ☐
- მსმენელი აკონტროლებს საკუთარ ემოციებს; ☐ ☐
- მსმენელი ფლობს სიტუაციას; ☐ ☐

კომენტარი_____

_____

3. *შეკითხვების დასმის ეტაპი* (4 ქულა):

- დასმული კითხვები თანმიმდევრული და ლოგიკურია; ☐ ☐
- დასმული კითხვა ინფორმაციულია; ☐ ☐
- დასაკითხი პირისაგან გამომძიებელმა მიიღო ადეკვატური ინფორმაცია; ☐ ☐
- დაკითხვის დროს გამოყენებული არ არის „აკრძალული კითხვები“ ☐ ☐

კომენტარი_____

_____

4. დაკითხვის სპეციფიკა(კაზუსის მიხედვით):

4.1მოწმის დაკითხვა *(3 ქულა) :*

- იყენებს კოგნიტური ინტერვიუს მახასიათებლებს; ☐ ☐ ☐
- გამომძიებელი ცდილობს ამოიღოს მაქსიმალური ინფორმაცია; ☐ ☐ ☐

კომენტარი_____

_____

4.2 ბრალდებულის დაკითხვა *(3 ქულა):*

- იყენებს დაკითხვის PEACE მიდგომის პრინციპებს; ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- გამომძიებელი ორიენტირებულია ობიექტური ინფორმაციის მოპოვებაზე;

კომენტარი_____

_____

5. *დასრულების ეტაპი* *(3 ქულა);*

- დასაკითხს მისცა საშუალება დაესვა კითხვები; ☐ ☐ ☐
- მსმენელი ადეკვატურად ასრულებს კონტაქტს; ☐ ☐ ☐

კომენტარი_____

_____

დანართი 4-კოგნიტური კომპონენტის შეფასების კითხვარი და ტესტის ვარიანტი

ვარიანტი#1

გიორგი ჯანელიძე არის 27 წლის, ის ცხოვრობს თბილისის ერთ-ერთ უბანში ოჯახთან ერთად. ოჯახში მასთან ერთად ცხოვრობს: დედა-ლიზა კაკაბაძე 43 წლის, ძმა ლევანი ჯანელიძე 19 წლის. ლიზა ჯანელიძე არის ქვრივი, მისი მეუღლე დაიღუპა აგვისტოს ომის მოვლენების დროს და ოჯახის ფინანსურ უზრუნველყოფაში, უფროსი ვაჟის გარდა, არავინ ეხმარებოდა. გიორგიმ ადრეულ ასაკშივე დაანება განათლების მიღებას თავი იმისათვის რომ ოჯახი ერჩინა.

გიორგი უვლიდა პატარა ძმას, დაყავდა სკოლაში და ცდილობდა ყოველგვარი ყურადღება მიექცია მისთვის. მეზობლები მას ახასიათებენ როგორც პატიოსან, შრომისმოყვარე და მიზანდასახულ პიროვნებას.

2016 წლის 23 დეკემბერს, საღამოს, გიორგიმ და ლევანმა შეიარეს დედის სამსახურში. სურსათის მაღაზიაში, რომელიც მდებარეობდა მათი საცხოვრებელი კორპუსის ქვეშ. ლიზა კაკაბაძე მაღაზიაში კონსულტანტად მუშაობდა. როდესაც ისინი მიუახლოვდნენ მაღაზიას, გიორგიმ გაიგო თუ როგორ ყვიროდა დედამისი ვიღაცის მისამართით - „გაეთრიე აქედან, შე ნაძირალა! ასჯერ მაქვს ნათქვამი არ შემოხვიდე აქ!“.

მაღაზიაში შესულმა გიორგიმ დაინახა უცხო პირი რომელიც ცდილობდა დედამისის კუთხეში მიმწყვდევას, ამავდროულად მეორე ხელით უწევდა ქვედაბოლოს იძულებითი სქესობრივი კავშირის დამყარების მიზნით. ლიზა კაკაბაძე ბოლო ხმაზე ყვიროდა, რომ დაენებებინა მისთვის თავი.

გიორგიმ მაღაზიის სალაროსთან დაინახა დიდი დანა, რომელსაც სტაცა ხელი და გაიწია თავდამსხმელისკენ. დანა თავდამსხმელს მოხვდა ფეხში და გადაუჭრა მთავარი არტერია. მამაკაცი გაიქცა ყვირილით, რომ ვიღაც კლავდა მას. ლიზა კაკაბაძე გულწასული დაეცა მაღაზიაში. საპატრულო პოლიციამ გიორგი დააკავა, როდესაც მას ჯერ კიდევ ხელში ეკავა დანა.

გიორგის ძმა ლევანი ამ დროს ცდილობდა მოესულიერებინა დედა. ლევანი თბილისი სახელმწიფო უნივერისტეტის მეორე კურსის სტუდენტია. პედაგოგების მხრიდან ის ხასიათდება დადებითად.

დაჭრილი მამაკაცი გადაყვანილ იქნა საავადმყოფოში, ის საავადმყოფოში მისვლისთანავე გარდაიცვალა.

სავარაუდო დამნაშავე

1.1.განსაზღვრე დამნაშავის რომელ ტიპს განეკუთვნება გელა და რატომ(დაასაბუთ პასუხი არგუმენტებით)

1.2. აღწერეთ როგორ დააგეგმარებდით გამოკითხვის სრულ პროცესს(PEACE-ყველა ეტაპი)

1.3.იმ შემთხვევაში თუკი დავუშვებთ, რომ არსებული პიროვნება წარმოადგენს ბიოლოგიური თეორიებიდან გამომდინარე დამნაშავის ტიპს, როგორ შეიცვლება კაზუსის მოცემულობა?

2. შეადარეთ სიცრუის ვერბალური და არავერბალური მახასიათებლები. იმსჯელეთ მათი სარგებლიანობის შესახებ და დაასაბუთეთ თქვენი მოსაზრება.

3.გიორგი ნაზღაიძე არის 33 წლის, წარმოშობით მთიული. დამთავრებული აქვს ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი, პროფესიით არის ეკონომისტი. ნასამართლევია ერთხელ ხულიგნობისათვის(შელაპარაკების ნიადაგზე ცემა მეზობელი). ამჟამად მუშაობს ერთ-ერთ კერძო კომპანიაში ბუღალტრად. კომპანიაში განიხილავენ როგორც დაწინაურების ერთ-ერთ რეალურ კანდიდატს. თავისუფალ დროს თამაშობს ფეხბურთს, სასმელს არ ეტანება. დაოჯახებული არ არის, ცხოვრობს მშობლებთან. მეზობლები ახასიათებენ დადებითად. შექმენით ისეთი ვითარება სადაც გიორგი დიდი ალბათობით ჩაიდენდა დანაშაულს.

მოწმე/დაზარალებული

1.1. რომელი ტიპის მოწმე იქნება ლევანი და რატომ?

1.2.აღწერეთ როგორ დააგეგმარებდით გამოკითხვის სრულ პროცესს(კოგნიტური ინტერვიუს- ყველა ეტაპი)

1.3.იმ შემთხვევაში თუკი ლევანი წარმოადგენს არათანამშრომლობით პიროვნებას(კონკრეტულად კი არ თანამშრომლობს **მენტალიტეტის** გამო). როგორ მოახდენდით მის დათანხმებას გამოკითხვის პროცესზე?

2.შეაფასეთ ლევანის ფსიქოლოგიური მდგომარეობა, რა რისკი აქვს მის დაკითხვას? პასუხი დაასაბუთეთ არგუმენტებით

3.თქვენ ლევანის საშუალებით უნდა ჩაატაროთ ამოცნობის პროცესი, აღწერეთ რა რეკომენდაციებს გაითვალისწინებდით არსებული პროცესის სწორად წარსამართად.

კითხვები და შესაბამისი ზმნები

დამნაშავი

1.1-განსაზღვრე:

1.2-აღწერე;

1.3. მოახდინე პროგნოზი;

2. შეადარე;

3.გენერალიზაცია;

მოწმე

1.1-განსაზღვრე;

1.2-აღწერე;

1.3.-მოახდინე პროგნოზი;

2.ანალიზი.

3.გენერალიზაცია.

ვარიანტი #2

2017 წლის წლის 20 იანვარს დაახლოვებით 16:00 სთ-ზე გიორგი გელოვანი და კახა ბაღათურია წავიდნენ საფეხბურთო კლუბ „ლოკომოტივის“ საწვრთნელ ბაზაზე, რათა დალაპარაკებოდნენ მათ საერთო ნაცნობს, ფეხბურთელს მიხეილ კალაშიანს.
ერთი დღით ადრე კახა ბაღათურიას მოუვიდა კამათი მიხეილ კალაშიანთან. კახამ გიორგის სთხოვა, რომ გაყოლოდა მიხეილთან სასაუბროდ. ადგილზე მისვლის შემდეგ გიორგის და მიხეილს მოუვიდათ სიტყვიერი შელაპარაკება, რაც საბოლოოდ გადაიზარდა ჩხუბში. ჩხუბის მიმდინარეობისას, გიორგიმ ამოიღო დანა და დაარტყა კალაშიანს. რის შედეგადაც კალაშიანი წაიქცა და გონება დაკარგა.
ამის შემდეგ, გიორგი გაიქცა საფეხბურთო კლუბიდან, სირბილისას დააგდო დანა და გაუჩინარდა, ხოლო კალაშიანი გადაიყვანეს ღუდუშაურის სახელობის ეროვნულ სამედიცინო ცენტრში, სადაც მისი სიცოცხლის გადარჩენა მოხერხდა.
2017 წლის 25 იანვარს გიორგი გელოვანი დაკავებულ იქნა ნახალოვკაში მეგობრის ბინაში.
პოლიციის ხელთ არსებული ინფორმაციით გიორგი გელოვანი წარმოადგენს ადგილობრივ კრიმინალურ ავტორიტეტს(ე.წ. „კაი ბიჭს“). აქვს საშუალო განათლება და სასჯელ აღსრულებით დაწესებულებაში უკვე ორჯერ მოიხადა სასჯელი, ერთხელ ქურდობისათვის, მეორედ გამოძალვისათვის.
თვითმხილველთა თქმით კახა ბაღათურია მთელი ჩხუბის მიმდინარეობისას ცდილობდა მხარეების დაშოშმინებას და ცივი იარაღის გამოყენების შემდგომ მან დარეკა სასწრაფო დახმარების გამოსაძახებლად და გაყვა დაზარალებულს საავადმყოფოში.

კახა ბაღათურია ამ ეტაპზე იკთხება მოწმის სტატუსით, კახა წარმოშობით არის ზუგდიდელი და მოწვევით თამაშობს იმავე გუნდში სადაც თამაშობს მიხეილ კალაშიანი.

მწვრთნელი კახას ახასიათებს დადებითად.

სავარაუდო დამნაშავე

1.1.განსაზღვრე დამნაშავის რომელ ტიპს განეკუთვნება გიორგი და რატომ(დაასაბუთ პასუხი არგუმენტებით)

1.2. აღწერეთ როგორ დააგეგმარებდით გამოკითხვის სრულ პროცესს(PEACE-ყველა ეტაპი)

1.3.იმ შემთხვევაში თუკი დავუშვებთ, რომ არსებული პიროვნება წარმოადგენს სიტუაციური თეორიებიდან გამომდინარე დამნაშავის ტიპს, როგორ შეიცვლება კაზუსის მოცემულობა?

2. შეადარეთ სიცრუის ვერბალური და არავერბალური მახასიათებლები. იმსჯელეთ მათი სარგებლიანობის შესახებ და დაასაბუთეთ თქვენი მოსაზრება.

3. გვანცა არის 26 წლის. სწავლობს ფიზიკა-მათემატიკურ ფაკულტეტზე. ყავს ქმარი და ორი შვილი. მუშაობს საქართველოს ბანკში პროგრამისტად. უყვარს წიგნების კითხვა. თავისუფალ დროს სეირნობს შვილებთან ერთად. თანამშრომლებთან ბანკში არ მეგობრობს. არ დადის მათთან ერთად სხვადასხვა ღონისძიებებზე(ბანკეტი, ექსკურსია). მას ახასიათებენ როგორც ჩაკეტილ ნაკლებ კომუნიკაბელურ ადამიანს. სოციალური ქსელებით სარგებლობს, მაგრამ აქტიურობით დიდად არ გამოირჩევა. შექმენით ისეთი ვითარება სადაც გვანცა დიდი ალბათობით ჩაიდენდა დანაშაულს.

მოწმე/დაზარალებული

1.1. რომელი ტიპის მოწმე იქნება კახა და რატომ?

1.2.აღწერეთ როგორ დააგეგმარებდით გამოკითხვის სრულ პროცესს(კოგნიტური ინტერვიუს- ყველა ეტაპი)

1.3.იმ შემთხვევაში თუკი კახა წარმოადგენს არათანამშრომლობით პიროვნებას(კონკრეტულად კი არ თანამშრომლობს **სტატუსის დაკარგვის შიშის** გამო). როგორ მოახდენდით მის დათანხმებას გამოკითხვის პროცესზე?

2.შეაფასეთ კახა ფსიქოლოგიური მდგომარეობა, რა რისკი აქვს მის დაკითხვას? პასუხი დაასაბუთეთ არგუმენტებით

3.თქვენ კახა საშუალებით უნდა ჩაატაროთ განმეორებითი დაკითხვის პროცესი, აღწერეთ რა რეკომენდაციებს გაითვალისწინებდით არსებული პროცესის სწორად წარსამართად.

კითხვები და შესაბამისი ზმნები

დამნაშავი

1.1-განსაზღვრე:

1.2-აღწერე;

1.3. მოახდინე პროგნოზი;

2. შეადარე;

3.გენერალიზაცია;

მოწმე

1.1-განსაზღვრე;

1.2-აღწერე;

1.3.-მოახდინე პროგნოზი;

2.ანალიზი.

3.გენერალიზაცია.

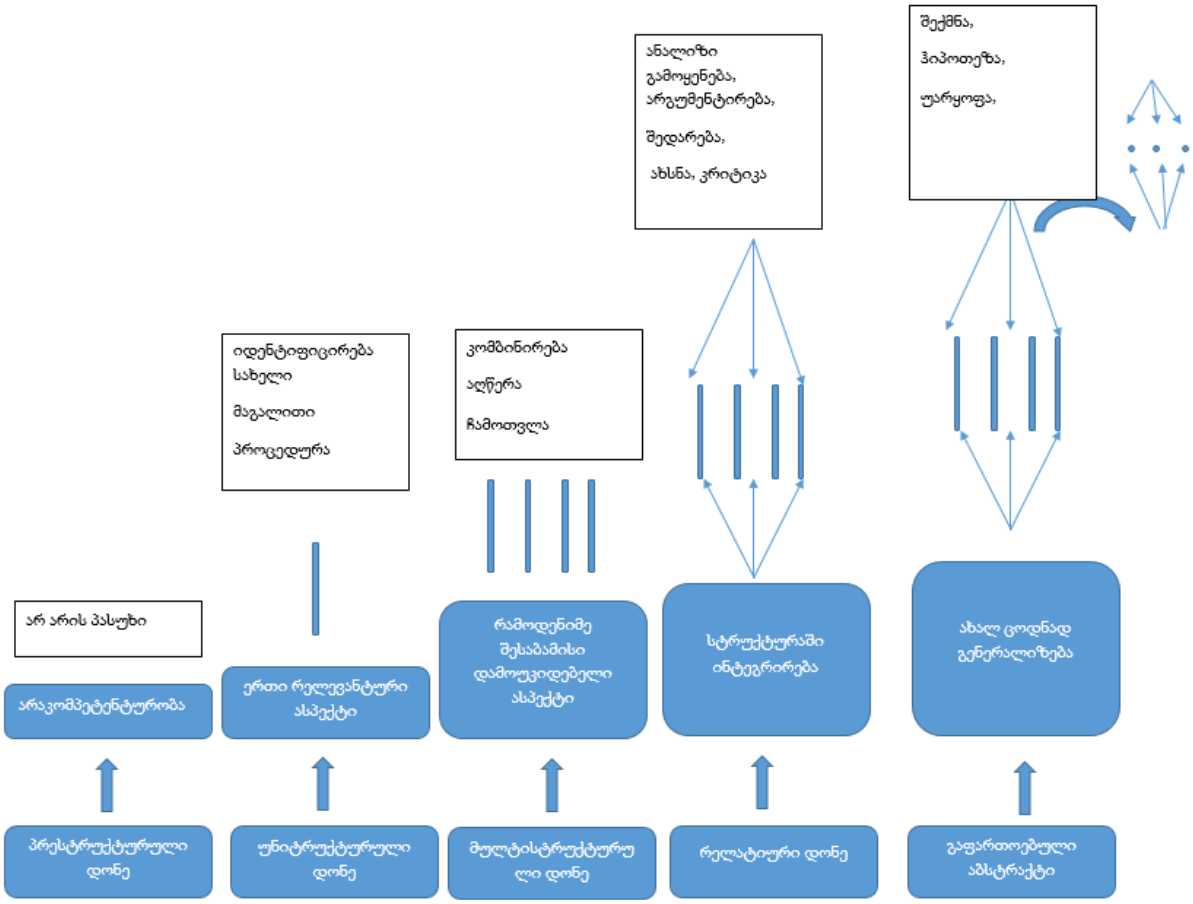
დანართი 5-კითხვის ფორმულირებისათვის საჭირო ზმნები

	პრე სტრუქტურული	**უნი სტრუქტურული**	**მულტი სტრუქტურული**	**რელატიური**	**გაფართოებული აბსტრაქტი**
განსაზღვრე	ვერ განსაზღვრავს	განსაზღვრავს 1 განსაზღვრებით	განსაზღვრავს რამოდენიმე განსაზღვრებით	აკავშირებს განსაზღვრულ იდეებს	წარმოადგენს დაკავშირებულ იდეებს განსხვავებული სახით
აღწერე	ვერ აღწერს	აღწერს 1 მახასიათებლით	აღწერს რამოდენიმე მახასიათებლით	აღწერს რამოდენიმე მახასიათებლით და განმარტავს	..და წარმოადგენს განსხვავებული სახით
თანმიმდევრობა	ვიცი ეტაპები მაგრამ ვერ ვალაგებ	შემიძლია 1 საფეხურის თანმიმდევრობის განსაზღვრა	შემიძლია ეტაპების დალაგება	შემიძლია ეტაპების დალაგება და ახსნა რატომ ვალაგებ	..და წარმოადგენს განსხვავებული სახით
კლასიფიცირება	იდეებისა და ობიექტების იდენტიფიცირებას ვახდენ მაგრამ ვერ ვაჯგუფებ მათ	შემიძლია ერთი შესაბამისი ჯგუფის გამოყოფა	შემიძლია რამოდენიმე ჯგუფის/სუბჯგუფის გამოყოფა	ვაჯგუფებ და ვასაბუთებ ლოგიკით ვმუშაობ	..და წარმოადგენს განსხვავებული სახით

შედარება	შემიძლია x და y იდენტიფიცირება მაგრამ ვერ ვადარებ მათ	შემიძლია სხვაობის ან მსგავსების ერთი ასპექტის გამოყოფა	შემიძლია სხვაობის ან მსგავსების რამოდენიმე ასპექტის გამოყოფა	შემიძლია სხვაობის ან მსგავსების რამოდენიმე ასპექტის გამოყოფა და მისი ახსნა	..და წარმოადგენს განსხვავებული სახით, ახდენს გენერალიზაციას
მიზეზ-შედეგობრიობა	შემიძლია მოვლენის წარმოდგენა მაგრამ არა მიზეზ-შედეგობრიობის	შემიძლია მოვლენისა და მისი მიზეზის წარმოდგენა	შემიძლია მოვლენის და და მისი რამოდენიმე მიზეზისა და ეფექტის წარმოდგენა	შემიძლია მოვლენის და და მისი რამოდენიმე მიზეზისა და ეფექტის წარმოდგენა დ ახსნა	..და წარმოადგენს განსხვავებული სახით, ახდენს გენერალიზაციას
ანალიზი	ვახდენ მთლიანი ნაწილის იდენტიფიცირებას, მაგრამ ვერ ვყოფ ნაწილებად,	ვახდენ მთლიანი ნაწილის იდენტიფიცირებას და ერთი ნაწილის გამოყოფას	ვახდენ მთლიანი ნაწილის იდენტიფიცირებას და რამოდენიმე ნაწილის გამოყოფას	გამოვყოფ რამოდენიმე ნაწილს და ვხსნი რა მოხდება თუ რომელიმე ნაწილი არ იარსებებს	ვახდენ გენერალიზებას მთლიანისა და ნაწილის ფუნქციის და მიზნის შესახებ. ვაფასებს მთელისა და ნაწილს შორის კავშირებს.

გენერალიზაცია	ვერ ვაკეთებ გენერალიზაციას	ვაკეთებ ერთ განზოგადებას	ვაკეთებ განზოგადებას და ვხსნი საფუძველს	..და მომყავს გენერალიზაციისათვის საჭირო არგუმენტები	...და ვაფასებ გენერალიზაციას
პროგნოზი	ვერ ვახდენ პროგნოზს	მოვიაზრებ პროგნოზირებისათვის საჭირო საფუძველს	მოვიაზრებ რამოდენიმე არგუმენტს	მოვიაზრებ რამოდენიმე არგუმენტს და ვასაბუთებ	ვაკეთებ პროგნოზს, მომყავს არგუმენტები ვაფასებ შედეგებს/განვსჯი
შეფასება	ვაკეთებ შეფასებას	ვაკეთებ შეფასებას და მომყავს ერთი მიზეზი	ვაკეთებ შეფასებას და მომყავს რამოდენიმე მიზეზი	მომყავს მიზეზები და ვხსნი რატომ	ვაკეთებ სრულ შეფასებას და საკითხის განსჯას
ანალოგია	ვერ ვაკეთებ ანალოგიას	ვაკეთებ ერთ ანალოგიას	ვაკეთებ რამოდენიმე ანალოგიას და ვხსნი მათ შორის კავშირებს	ვაკეთებ ანალოგიას და ვხსნი მათ შორის კავშირებს ჯვარედინად	...და ვაკეთებ ახალ ანალოგიას

დანართი 6-სოლო ტაქსონომიის გრაფიკული დიზაინი



დანართი 7-სასწავლო მასალის შინაარსი

1. პიროვნება და ქცევა;
2. დამნაშავის სამუშაო ტიპოლოგია საგამოძიებო პროცესში;
3. დანაშაული და პიროვნული/დისპოზიციური ფაქტორები;
4. კრიმინალური ქცევის სიტუაციური წამქეზებლები და რეგულატორები;
5. სიცრუის იდენტიფიკაცია;
6. სამიზნე ობიექტის გააქტიურება-ატრაქციის საკითხები და საგამოძიებო პროცესი;
7. დამნაშავისა და სავარაუდო ბრალდებულის ინტერვიუირების ტექნიკა;
8. P.E.A.C.E. მოდელი;
9. მოწმე და დაზარალებული საგამოძიებო პროცესში;
10. მოწმე/დაზარალებულის ინტერვიუირების პრობლემატიკა;
11. მოწმისა და დაზარალებულის მეხსიერების სხვა თავისებურებები;
12. შემეცნება,სოციალური დინამიკა და კომუნიკაცია ინტერვიუირების პროცესში;
13. მოწმე/დაზარალებული და კოგნიტური ინტერვიუ;
14. გახსენების ხელშემწყობი ტექნიკები გამოკითხვის პროცესში;

დანართი 8-აღწერითი სტატისტიკა,კროსტაბულაციური ანალიზები

ექსპერიმენტული დიზაინი და სქესი					
			სქესი		ჯამი
			ქალი	კაცი	
ექსპერიმენტული დიზაინი	#1 ჯგუფი	რაოდენობა	4	23	27
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	14.8%	85.2%	100.0 %
		% სქესთან მიმართებით	40.0%	39.7%	39.7%
		% ჯამი	5.9%	33.8%	39.7%
	#2 ჯგუფი	რაოდენობა	3	24	27
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	11.1%	88.9%	100.0 %
		% სქესთან მიმართებით	30.0%	41.4%	39.7%
		% ჯამი	4.4%	35.3%	39.7%
	#3 ჯგუფი	რაოდენობა	3	11	14
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	21.4%	78.6%	100.0 %
		% სქესთან მიმართებით	30.0%	19.0%	20.6%
		% ჯამი	4.4%	16.2%	20.6%
ჯამი		რაოდენობა	10	58	68
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	14.7%	85.3%	100.0 %
		% სქესთან მიმართებით	100.0%	100.0%	100.0 %
		% ჯამი	14.7%	85.3%	100.0 %

ექსპერიმენტული დიზაინი და ასაკი			
	ასაკი		ჯამი
	19-30	30 დან ზემოთ	

ექსპერიმენტული დიზაინი	#1 ჯგუფი.	რაოდენობა	25	2	27
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	92.6%	7.4%	100.0 %
		% ასაკთან მიმართებით	44.6%	16.7%	39.7%
		% ჯამი	36.8%	2.9%	39.7%
	#2 ჯგუფი.	რაოდენობა	26	1	27
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	96.3%	3.7%	100.0 %
		% ასაკთან მიმართებით	46.4%	8.3%	39.7%
		% ჯამი	38.2%	1.5%	39.7%
	#3 ჯგუფი.	რაოდენობა	5	9	14
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	35.7%	64.3%	100.0 %
		% ასაკთან მიმართებით	8.9%	75.0%	20.6%
		% ჯამი	7.4%	13.2%	20.6%
ჯამი		რაოდენობა	56	12	68
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	82.4%	17.6%	100.0 %
		% ასაკთან მიმართებით	100.0%	100.0%	100.0 %
		% ჯამი	82.4%	17.6%	100.0 %

ექსპერიმენტული დიზაინი და ოჯახური მდგომარეობა					
			ოჯახური მდგომარეობა		ჯამი
			დასაოჯახებელი	დაოჯახებული	
ექსპერიმენტული დიზაინი	#1 ჯგუფი.	რაოდენობა	22	5	27
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	81.5%	18.5%	100.0 %
		% ოჯახურ მდგომარეობასთან მიმართებით	44.0%	27.8%	39.7 %
		% ჯამი	32.4%	7.4%	39.7 %

	#2 ჯგუფი	რაოდენობა	24	3	27
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	88.9%	11.1%	100.0 %
		% ოჯახურ მდგომარეობასთან მიმართებით	48.0%	16.7%	39.7 %
		% ჯამი	35.3%	4.4%	39.7 %
	#3 ჯგუფი	რაოდენობა	4	10	14
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	28.6%	71.4%	100.0 %
		% ოჯახურ მდგომარეობასთან მიმართებით	8.0%	55.6%	20.6 %
		% ჯამი	5.9%	14.7%	20.6 %
ჯამი		რაოდენობა	50	18	68
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	73.5%	26.5%	100.0 %
		% ოჯახურ მდგომარეობასთან მიმართებით	100.0%	100.0%	100.0 %
		% ჯამი	73.5%	26.5%	100.0 %

ექსპერიმენტული დიზაინი და განათლების დონე						
			განათლების დონე			ჯამი
			უმაღლესი	სტუდენტი	საშუალო	
ექსპერიმენტული დიზაინი	#1 ჯგუფი	რაოდენობა	22	2	3	27
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	81.5%	7.4%	11.1%	100.0%
		% განათლების დონესთან მიმართებით	41.5%	22.2%	50.0%	39.7%
		% ჯამი	32.4%	2.9%	4.4%	39.7%
	#2 ჯგუფი	რაოდენობა	19	6	2	27

		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	70.4%	22.2%	7.4%	100.0%
		% განათლების დონესთან მიმართებით	35.8%	66.7%	33.3%	39.7%
		% ჯამი	27.9%	8.8%	2.9%	39.7%
	#3 ჯგუფი	რაოდენობა	12	1	1	14
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	85.7%	7.1%	7.1%	100.0%
		% განათლების დონესთან მიმართებით	22.6%	11.1%	16.7%	20.6%
		% ჯამი	17.6%	1.5%	1.5%	20.6%
ჯამი		რაოდენობა	53	9	6	68
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	77.9%	13.2%	8.8%	100.0%
		% განათლების დონესთან მიმართებით	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% ჯამი	77.9%	13.2%	8.8%	100.0%

ექსპერიმენტული დიზაინი და ზოგადი სამუშაო გამოცდილება					
			0-5 წლამდე =1 სხვა=2		ჯამი
			0-5 წ	5 და მეტი	
ექსპერიმენტული დიზაინი	#1 ჯგუფი.	რაოდენობა	27	0	27
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	100.0%	0.0%	100.0%
		% წლებთან მიმართებით	44.3%	0.0%	39.7%
		% ჯამი	39.7%	0.0%	39.7%
	#2 ჯგუფი	რაოდენობა	27	0	27
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	100.0%	0.0%	100.0%
		% წლებთან მიმართებით	44.3%	0.0%	39.7%
		% ჯამი	39.7%	0.0%	39.7%
	#3 ჯგუფი	რაოდენობა	7	7	14
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	50.0%	50.0%	100.0%
		% წლებთან მიმართებით	11.5%	100.0%	20.6%
		% ჯამი	10.3%	10.3%	20.6%

ჯამი	რაოდენობა	61	7	68
	% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	89.7%	10.3%	100.0%
	% წლებთან მიმართებით	100.0%	100.0%	100.0%
	% ჯამი	89.7%	10.3%	100.0%

ექსპერიმენტული დიზაინი და სპეციფიკური გამოცდილება					
			0-5 წლამდე =1 სხვა=2		ჯამი
			0-5წ	სხვა	
ექსპერიმენტული დიზაინი	#1 ჯგუფი	რაოდენობა	25	2	27
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	92.6%	7.4%	100.0%
		% წლებთან მიმართებით	44.6%	16.7%	39.7%
		% ჯამი	36.8%	2.9%	39.7%
	#2 ჯგუფი	რაოდენობა	25	2	27
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	92.6%	7.4%	100.0%
		% წლებთან მიმართებით	44.6%	16.7%	39.7%
		% ჯამი	36.8%	2.9%	39.7%
	#3 ჯგუფი	რაოდენობა	6	8	14
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	42.9%	57.1%	100.0%
		% წლებთან მიმართებით	10.7%	66.7%	20.6%
		% ჯამი	8.8%	11.8%	20.6%
ჯამი		რაოდენობა	56	12	68
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	82.4%	17.6%	100.0%
		% წლებთან მიმართებით	100.0%	100.0%	100.0%
		% ჯამი	82.4%	17.6%	100.0%

ექსპერიმენტული დიზაინი და აკადმიური მოსწრება							
			აკადემიური მოსოწრება				ჯამი
			51-61	61-71	71-81	81 <	
ექსპერიმენტალური დიზაინი	#1 ჯგუფი	რაოდენობა	4	16	7	0	27
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	14.8%	59.3%	25.9%	0.0%	100.0%
		% აკადემიურ მოსწრებასთან მიმართებით	44.4%	43.2%	38.9%	0.0%	40.3%
		% ჯამი	6.0%	23.9%	10.4%	0.0%	40.3%
	#2 ჯგუფი	რაოდენობა	1	13	9	3	26
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	3.8%	50.0%	34.6%	11.5%	100.0%
		% აკადემიურ მოსწრებასთან მიმართებით	11.1%	35.1%	50.0%	100.0 %	38.8%
		% ჯამი	1.5%	19.4%	13.4%	4.5%	38.8%
	#3 ჯგუფი	რაოდენობა	4	8	2	0	14
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	28.6%	57.1%	14.3%	0.0%	100.0%
		% აკადემიურ მოსწრებასთან მიმართებით	44.4%	21.6%	11.1%	0.0%	20.9%
		% ჯამი	6.0%	11.9%	3.0%	0.0%	20.9%
ჯამი		რაოდენობა	9	37	18	3	67
		% ექსპერიმენტულ დიზაინთან მიმართებით	13.4%	55.2%	26.9%	4.5%	100.0%
		% აკადემიურ მოსწრებასთან მიმართებით	100.0%	100.0%	100.0 %	100.0 %	100.0%
		% ჯამი	13.4%	55.2%	26.9%	4.5%	100.0%

დანართი 9-შიდაჯგუფური შედარების სტატისტიკა

აფექტური კომპონენტის ცხრილი[29]

ჯგუფის სტატუსი	მოლოდინი	აფექტური საშუალო OF	აფექტური საშუალო WIT	შედეგი	მნიშვნელოვნობის დონე
1	Of.control./Wit.exp.	50.59259	52.14815	Of<Wit	Sig(2 tailed)=(.046)<.05
2	Wit.exp./Of.control	53.14815	50.14815	OF>Wit	Sig(2 tailed)=(.003)<.05
3	Of.exp/Wit.control	53.71429	52.78571	OF>Wit	Sig(2 tailed)=(.384)>.05

კონატური კომპონენტის ცხრილი[30]

ჯგუფის სტატუსი	მოლოდინი	კონატური საშუალო OF	კონატური საშუალო WIT	შედეგი	მნიშვნელოვნობის დონე
1	Of.control./Wit.exp.	14.17	16.83	Of<Wit	Sig(2 tailed)=(.000)<.05
2	Wit.exp./Of.control	13.86	16.08	Of<Wit	Sig(2 tailed)=(.02)<.05
3	Of.exp/Wit.control	13.69	13.92	OF<Wit	Sig(2 tailed)=(.888)>.05

[29] მონაცემები დამუშავდა *The paired sample t-test*-ის საშულებით
[30] მონაცემები დამუშავდა Independent T-test-ისსაშულებით

კოგნიტური კომპონენტის ცხრილი[31]

ჯგუფის სტატუსი	მოლოდინი	კოგნიტური საშუალო OF	კოგნიტური საშუალო WIT	შედეგი	მნიშვნელოვნობის დონე
1	Of.control./Wit.exp.	20.9	21.8	Of<Wit	Sig(2 tailed)=(.304)>.05
2	Wit.exp./Of.control	16.91	15.02	Of>Wit	Sig(2 tailed)=(.003)<.05
3	Of.exp/Wit.control	19.21	18.68	OF>Wit	Sig(2 tailed)=(.648)>.05

ჯგუფი #1 მონაცემთა ანალიზის ცხრილი

შედეგი	მოლოდინი	კოგნიტური საშუალო OF	კოგნიტური საშუალო WIT	შედეგი	მნიშვნელოვნობის დონე
აფექტური	Of.control./Wit.exp.	50.59259	52.14815	Of<Wit	Sig(.046)<.05
კონატური	Of.control./Wit.exp.	14.17	16.83	Of<Wit	Sig(.000)<.05
კოგნიტური	Of.control./Wit.exp.	20.9	21.8	Of<Wit	Sig(.304)>.05

ჯგუფი #2 მონაცემთა ანალიზის ცხრილი

შედეგი	მოლოდინი	კოგნიტური საშუალო OF	კოგნიტური საშუალო WIT	შედეგი	მნიშვნელოვნობის დონე
აფექტური	Wit.exp./Of.control	53.14815	50.14815	OF>Wit	Sig(.003)<.05
კონატური	Wit.exp./Of.control	13.86	16.08	Of<Wit	Sig(.02)<.05
კოგნიტური	Wit.exp./Of.control	16.91	15.02	Of>Wit	Sig(.003)<.05

[31] მონაცემები დამუშავდა *The paired sample t-test*-ის საშულებით

ჯგუფი #3 მონაცემთა ანალიზის ცხრილი

შედეგი	მოლოდინი	კოგნიტური საშუალო OF	კოგნიტური საშუალო WIT	შედეგი	მნიშვნელოვნობის დონე
აფექტური	Of.exp/Wit.control	53.71429	52.78571	OF>Wit	Sig(.384)>.05
კონატური	Of.exp/Wit.control	13.69	13.92	OF<Wit	Sig(.888)>.05
კოგნიტური	Of.exp/Wit.control	19.21	18.68	OF>Wit	Sig(.648)>.05

პირველი და მეორე ჯგუფის შედარება

ჯგუფის სტატუსი	მოლოდინი	აფექტური OF	აფექტური WIT	კოგნიტური OF [32]	კოგნიტური WIT[33]	კონატური OF	კონატური WIT
1	Of.control./Wit.exp.	51.72	50.45	30.93	35.07	14.17	16.83
2	Wit.exp./ Of.control.	52.04	51.96	24.07	19.93	13.86	16.07
შედეგი		Sig(.817)>.05	Sig(.295)>.05	Exact.sig(.109)>.05	Exact.sig(.00)<.05	Sig(.678)>.05	Sig(.371)>.05

[32] Leven's test significance is <.05, we can't use t criteria , we must use Mann-Whitney criteria
[33] Leven's test significance is <.05, we can't use t criteria , we must use Mann-Whitney criteria

პირველი და მესამე ჯგუფის შედარება

ჯგუფის სტატუსი	მოლოდინი	აფექტური OF	აფექტური WIT	კოგნიტური OF[34]	კოგნიტური WIT[35]	კონატური OF	კონატური საშუალო WIT[36]
1	Of.control./ Wit.exp.	50.59	52.15	21.35	22.44	14.17	11.42
3	Of.exp/Wit.control	53.71	52.79	20.32	18.21	13.69	5.67
შედეგი		Sig(.044)<.05	Sig(.637)>.05	Exact.sig.(.796)>.05[37]	Exact.sig.(.294)>.05	Sig(.657)>.05	Exact.sig.(.032)<.05

მეორე და მესამე ჯგუფის შედარება

ჯგუფის სტატუსი	მოლოდინი	აფექტური OF	აფექტური WIT	კოგნიტური OF	კოგნიტური WIT	კონატური OF	კონატური WIT
2	Wit.exp. /Of.control.	53.15	50.15	16.91	15.02	13.86	16.083
3	Of.exp/ Wit.control	53.71	52.79	19.21	18.68	13.69	13.92
შედეგი		Sig(.695)>.05	Sig(.136)>.05	Sig(.070)>.05	Sig(.010)<.05	Sig(.882)>.05	Sig(.104)>.05

[34] Leven's test significance is <.05, we can't use t criteria , we must use Mann-Whitney criteria
[35] Leven's test significance is <.05, we can't use t criteria , we must use Mann-Whitney criteria
[36] Leven's test significance is <.05, we can't use t criteria , we must use Mann-Whitney criteria
[37] Leven's test significance is <.05, we can't use t criteria , we must use Mann-Whitney criteria

დანართი 10-მრავლობითი რეგრესიის ცხრილები

დამნაშავის სასწავლო მასალის/სწავლების მეთოდოლოგიის მიმართ აფექტური დამოკიდებულების სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი სიდიდეების ცხრილი

მოდელი	**არასტანდარტიზირებული კოეფიციენტი**		**სტანდარტიზირებული კოეფიციენტი**	**t**	**Sig.**
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	2.787	.805		3.460	.001
ჯგუფი #1	-.392	.156	-.193	-2.516	.013
ასაკი (19-30)	-.868	.299	-.333	-2.905	.004
განათლება საშუალო	-.823	.318	-.235	-2.592	.010
ძალოვან უწყებებში მუშაობის გამოცდილება	-.079	.031	-.419	-2.578	.011
აკადემიური მოსწრება	-.022	.010	-.162	-2.241	.026

მოწმის სასწავლო მასალის/სწავლების მეთოდოლოგიის მიმართ აფექტური დამოკიდებულების სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი სიდიდეების ცხრილი

	არასტანდარტიზირებული კოეფიციენტი		**სტანდარტიზირებული კოეფიციენტი**		
მოდელი	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
(Constant)	2.012	.799		2.518	.013
ჯგუფი #3	.565	.261	.229	2.167	.031
ასაკი(19-30)	-.959	.296	-.366	-3.235	.001

საშუალო განათლება	-.879	.315	-.250	-2.792	.006
ძალოვან უწყებებში მუშაობის გამოცილება	-.065	.031	-.338	-2.111	.036
ვარიანტი	-.282	.141	-.141	-2.006	046.

დამნაშავის სასწავლო მასალის კოგნიტური გაშინაარსების დონის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი სიდიდეების ცხრილი

მოდელი	**არასტანდარტიზირებული კოეფიციენტი**		**სტანდარტიზირებული კოეფიციენტი**	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	.363	3.590		.101	.919
პირველი ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი	4.688	.695	.390	6.742	.000
მესამე ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი;	5.071	1.171	.349	4.329	.000
კოგნიტური შედეგების შესაფასებელი ტესტის ვარიანტი	6.119	.632	.519	9.679	.000
სქესი	4.342	.894	.262	4.855	.000
უმაღლესი განათლების დონე	-2.387	.916	-.168	-2.606	.010
განათლების საშუალო დონე	-3.177	1.416	-.153	-2.244	.026
აკადემიური მოსწრება	.178	.043	.224	4.113	.000

მოწმის სასწავლო მასალის კოგნიტური გაშინაარსების დონის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი სიდიდეების ცხრილი

მოდელი	**არასტანდარტიზირებული კოეფიციენტი**		**სტანდარტიზირებული კოეფიციენტი**	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	-.088	3.975		-.022	.982
პირველი ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი	7.148	.770	.568	9.284	.000
მესამე ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი;	7.316	1.297	.480	5.641	.000
კოგნიტური შედეგების შესაფასებელი ტესტის ვარიანტი	3.491	.700	.282	4.987	.000
სქესი	3.594	.990	.207	3.629	.000
აკადემიური მოსწრება	.153	.048	.184	3.196	.002

კონატური კომპონენტი დამნაშავის სასწავლო მასალის შესრულების მიმართ, სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ცხრილი

მოდელი	**არასტანდარტიზირებული კოეფიციენტი**		**სტანდარტიზირებული კოეფიციენტი**	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	4.881	2.567		1.901	.060
პირველი ჯგუფის	.939	.413	.208	2.272	.025

ექსპერიმენტული დიზაინი					
განათლების დონე-სტუდენტი	-1.699	.659	-.209	-2.579	.011
ზოგადი სამუშაო გამოცდილება	.404	.090	.981	4.494	.000
ძალოვან უწყებებში მუშაობის გამოცდილება	-.248	.078	-.625	-3.159	.002
აკადემიური მოსწრება	.140	.031	.411	4.470	.000

კონატური კომპონენტი მოწმის სასწავლო მასალის შესრულების მიმართ, სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ცხრილი

მოდელი	**არასტანდარტიზირებული კოეფიციენტი**		**სტანდარტიზირებული კოეფიციენტი**	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	.744	2.136		.348	.729
პირველი ჯგუფის ექსპერიმენტული დიზაინი	.805	.394	.170	2.042	.044
ასაკი	3.672	1.149	.587	3.197	.002
ზოგადი სამუშაო გამოცდილება	-.280	.093	-.537	-3.005	.003
ძალოვან უწყებებში მუშაობის გამოცდილება	.506	.107	1.037	4.717	.000
აკადემიური მოსწრება	.161	.024	.587	6.702	.000

დანართი 10-სწავლების დიზაინთა დეტალური გეგმები

კურსის შინაარსობრივი გადანაწილების ცხრილი, ექსპერიმენტული მოდელისათვის

სესია	შინაარსი	სასწავლო მასალა
1	1.1.კომპლექსური პრობლემის წარდგენა/მიზნების დასახვა-ქეისი.	
2	2.1. მასალის მიწოდება;	a=სასწავლო მასალა
	2.2. სიტუაციის ანალიზი;	a
3	3.1. მასალის მიწოდება;	b=სასწავლო მასალა
	3.2. სიტუაციის ანალიზი;	(a+b)
4	4.1. ქვიზი#1;	(a+b)
	4.2.მასალის მიწოდება;	c=სასწავლო მასალა;
5	5.1. სიტუაციის ანალიზი;	(a+b+c)
	5.2. მასალის მიწოდება;	d=სასწავლო მასალა
6	6.1.სიტუაციის ანალიზი;	(a+b+c+d);
	6.2. +მასალის მიწოდება;	e=სასწავლო მასალა
7	7.1.ქვიზი #2	(a+b+c+d+e)
	7.2. ინტერგაციის ეტაპი	
8	8.1.ინტეგრაციის ეტაპი 8.2. ინტეგრაციის ეტაპი	

კურსის შინაარსობრივი გადანაწილების ცხრილი, საკონტროლო მოდელისათვის მოდელისათვის

სესია	შინაარსი	სასწავლო მასალა
1	1.1. მასალის მიწოდება;	a=სასწავლო მასალა
	1.2. მასალის მიწოდება;	
2	2.1. მასალის მიწოდება;	a=სასწავლო მასალა
	2.2. მასალის მიწოდება;	b=სასწავლო მასალა
3	3.1. მასალის მიწოდება;	b=სასწავლო მასალა
	3.2. მასალის მიწოდება;	b=სასწავლო მასალა
4	4.1. ქვიზი#1;	(a+b)
	4.2.მასალის მიწოდება;	c=სასწავლო მასალა;
5	5.1. მასალის მიწოდება;	c=სასწავლო მასალა;
	5.2. მასალის მიწოდება;	d=სასწავლო მასალა
6	6.1. მასალის მიწოდება;	(c+d);
	6.2. +მასალის მიწოდება;	e=სასწავლო მასალა
7	7.1. მასალის მიწოდება;	f=სასწავლო მასალა
	7.2. ქვიზი #2	(e+f)
8	8.1. მასალის მიწოდება;	g=სასწავლო მასალა
	8.2. მასალის მიწოდება;	