

რობერტ ევანსი

**სასკოლო ცვლილების
ადამიანური მხარე**

**რეფორმა, წინააღმდეგობა და ინოვაციის
ცხოვრებისეული პრობლემები**

Robert Evans

**THE HUMAN SIDE OF
SCHOOL CHANGE**

**Reform, resistance, and the real-life problems
of innovation**

არ არსებობს უფრო ძნელი, ნარმატების თვალსაზრისით
უფრო საეჭვო და უფრო სახიფათო საქმე, ვიდრე ახალი
ნესრიგის დაფუძნებაა.

– მაკიაველი, მთავარი

ვუძღვნი ჩემს მეუღლეს, პაულას – მასწავლებელთა მასწავლებელსა და
დიასახლისს, ადამიანს, რომელიც იმედით ცოცხლობს და არასდროს ნებდება.

ასევე ჩვენს ვაჟიშვილებს, ნიკოლასს და ალექს, რომლებიც უდიდეს სიხარულს
გვანიჭებენ. ვუძღვნი მამაჩემსა და ან გარდაცვლილ დედას, მათი სიყვარული და
გაკვეთილები ყოველთვის ჩემთანაა.

ქართველ მკითხველს

მოხარული ვარ, რომ ილია ჭავჭავაძის სახელმწიფო უნივერსიტეტის განათლების ფაკულტეტის მკვლევართა შრომის შედეგად ქართველ მკითხველს საშუალება ექნება გაეცნოს "სასკოლო ცვლილების ადამიანურ მხარეს". მსოფლიოს ხალხთა კულტურებს შორის განსხვავებების მიუხედავად ადამიანური გამოცდილების ბევრ ასპექტს – იმის ჩათვლით, თუ როგორ ვპასუხობთ ცვლილებაზე – საერთო ბირთვი აქვს. იმედი მაქვს, რომ მე გამოვსახე ამ ბირთვის რაღაც ნაწილი მაინც ამ წიგნში და რომ იგი სასარგებლო იქნება ყველასათვის, ვინც ცდილობს მხარი დაუჭიროს და გააუმჯობესოს განათლება საქართველოში.

რობერტ ევანსი

განათლების დოქტორი

"ადამიანურ ურთიერთობათა სამსახურის" დირექტორი

წინასიტყვობა პირველი ქართული გამოცემისათვის

სკოლის განვითარება მიმდინარე განათლების რეფორმის უმნიშვნელოვანესი საკითხია, ხოლო ცვლილება, არა მხოლოდ რეფორმის, არამედ იმ ეპოქის მოთხოვნა, რომელშიც ჩვენ ვცხოვრობთ. სკოლის განვითარებაში უმნიშვნელოვანესი როლი სწორედ იმ ცვლილებებს უჭირავს რაც განაპირობებს მის წარმატებულ ფუნქციონირებას. ცვლილების მამოძრავებელი ძალა განათლების მუშაკებია, რომლებიც ამავე დროს ამ ცვლილების უშუალო მონაწილენი არიან. მათ შორის კი უმთავრესია სკოლის ლიდერები. ისინი ამ ცვლილების უშუალო განმახორციელებლებს წარმოადგენენ.

განათლების რეფორმის, მისი მოთხოვნების პრაქტიკულად გატარებისა და ამ დროს შექმნილი წინააღმდეგობის, ინოვაციის ცხოვრებისეული პრობლემების შესახებაა რობერტ ევანსის წიგნი-„სასკოლო ცვლილების ადამიანური მხარე“, რომლის პირველი ქართული თარგმანი მომზადდა ილია ჭავჭავაძის სახელმწიფო უნივერსიტეტის განათლების ფაკულტეტის პროექტის – „სკოლის მართვა – პრობლემების ანალიზი და მათი გადაჭრის გზები“ – ფარგლებში.

რობერტ ევანსი, რომელსაც სკოლის ხელმძღვანელებასთან, სამეურვეო საბჭოს წევრებთან თუ მასწავლებლებთან მუშაობის უდიდესი პრაქტიკული გამოცდილება გააჩნია, თავის წიგნში დეტალურად, მრავალი მკვლევარის გამოცდილების გათვალისწინებით და სკოლების რეალური ცხოვრების ამსახველი მაგალითების გამოყენებით იხილავს ცვლილების ბუნებას, იმ წინააღმდეგობებს, რომელიც მის გატარებას შეიძლება მოჰყვეს და მიიჩნევს მას ნორმალურ, ადამიანურ რეაქციად; დიდ ყურადღებას უთმობს ცვლილების პროცესის უმნიშვნელოვანეს განზომილებათა მიმოხილვას, ინოვაციის გაძლიერებას, რომელსაც უშუალოდ ლიდერები ახორციელებენ. როგორც ავტორი მიუთითებს - „ეს წიგნი არ არის იმის შესახებ, თუ რატომ ან რა ცვლილება სჭირდება სკოლას, არამედ ეს არის წიგნი იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა გავუძღვეთ და განვახორციელოთ ცვლილება ისე, რომ „გამართლოს“. იგი მოიცავს სკოლის გაუმჯობესების მიდგომებს; ცვლილებას, როგორც პროცესის გაგების კონცეპტუალურ ჩარჩოებს; განათლების მუშაკებს, როგორც ადამიანებს; სკოლებს, როგორც დანესებულებებს და ლიდერობას, როგორც ხელოვნებას“.

წიგნის კითხვისას იქმნება შთაბეჭდილება, თითქოს იგი ჩვენს სინამდვილეზე იყოს დაწერილი; თითქოს რობერტ ევანსი მშვენივრად იცნობს ჩვენ განათლების რეფორმას, სკოლის დირექტორებს თუ პედაგოგიურ პერსონალს, სამეურვეო საბჭოების თუ რესურს ცენტრების მუშაობას.

ვფიქრობთ, რობერტ ევანსის წიგნი – „სასკოლო ცვლილების ადამიანური მხარე“ დიდ სარგებლობას მოუტანს განათლების ფაკულტეტის სტუდენტებს, დოქტორანტებს, განათლების სიტემის მკვლევარებსა და ამ სისტემაში მიმდინარე რეფორმით დაინტერესებულ პირებს.

პროექტის – „სკოლის მართვა – პრობლემების ანალიზი და მათი გადაჭრის გზები“ ხელმძღვანელი, ილია ჭავჭავაძის სახელმწიფო უნივერსიტეტის განათლების ფაკულტეტის ასოცირებული პროფესორი

შორენა მაღლაკელიძე

შესახელები

„დიდებულია, აი, კიდევ ერთი ახალი წიგნი სასკოლო ცვლილების შესახებ!“ – წარმოთქვა დირექტორმა ხმაში გარეული სარკაზმით, – „აი, მორიგი ინფორმაცია, იმის შესახებ, თუ კიდევ რას ვაკეთებთ არასწორად... წიგნი მორიგი აუსრულებელი მიზნების შესახებ, რომელთა მიღწევაც, ალბათ, კვლავ შეუძლებელი იქნება... მოუთმენლად ველი.“

ეს გახლდათ ჩემი ძველი კოლეგა, რომელიც ხუმრობით იკბინებოდა, თუმცა, როგორც იტყვიან, სწორედ რომ მიზანში მოახვედრა. სასკოლო რეფორმების მითი უკვე დიდი ხანია არსებობს. ისიც კი შეიძლება ითქვას, რომ არცერთ ამერიკულ დანესებულებას არ გაუვლია იმდენი წარუმატებელი რეფორმა, რამდენიც ამერიკულ სკოლას.

რადიკალური რეფორმებისაკენ მიმართული მონოდებები მიმდინარე პროცესებისა და მდგომარეობის კრიტიკაში გამოიხატებოდა, ცვლილებისაკენ მიმართული ამბიციური ნამონყებები კი ყოველთვის ქრონიკულ და, როგორც შემდგომში აღმოჩნდა, ეფემერულ ხასიათს ატარებდა...

ინოვაციებით გაჭერებულმა იდეებმა და თითქოსდა იმედის-მომცემმა პროექტებმა მარცხი არაერთხელ განიცადა. რეფორმების მონოდებები აქტიური პროპაგანდის საზღვრებს ვერ გასცდა, ვერ მოხერხდა მათი ათვისება და სასწავლო პროცესში დანერგვა. სამაგიეროდ, კვლავ მტკიცედ შენარჩუნდა სკოლის ძველებური სტრუქტურა და სწავლების არსებული გამოცდილება; ერთი სიტყვით, ამ რეფორმებზე იმავეს თქმა შეიძლებოდა, რაც ერთხელ სამუელ ჯონსონმა ხელახალი ქორწინების შესახებ განაცხადა: ეს იყო იმედის გამარჯვება გამოცდილებაზე..

„რესტრუქტურიზაცია“ – სასკოლო რეფორმებისაკენ მიმართული ბოლო ტალღა. ელოდა თუ არა მასაც წინამორბედების ბედი? 1980-იან წლებში მოხსენებათა მთელი სერია გამოჩნდა; ისინი მკაცრად აკრიტიკებდნენ სკოლებში არსებულ მდგომარეობას; სანაცვლოდ, სასწავლო გეგმასა და მეთოდოლოგიაში სპეციალისტები ფართო მასშტაბის გეგმურ რეფორმებს სთავაზობდნენ. ხსენებული რეფორმა უნდა შეხებოდა სკოლის მმართველობასა და მასწავლებელთა მომზადებასაც.

შესაბამისად, რესტრუქტურიზაცია ამერიკული განათლების შესახებ გამართული დისკუსიების მთავარ თემად იქცა. სასკოლო ცვლილებების საჭიროების მიმართ აშკარა ფაქტების წარმოდგენითა და რადიკალური ცვლილებებისაკენ ხმამაღალი მოწოდებებით, მისმა მხარდამჭერებმა პოლიტიკოსების, ბიზნესის სექტორის წარმომადგენლების, კანონმდებლებისა და უამრავი მშობლის ნდობა მოიპოვეს. მთელი ქვეყნის მასშტაბით საკლასო ოთახების განახლება იმაზე გახდა დამოკიდებული, თუ განათლების რამდენი მუშაკი განახორციელებდა ცვლილებას, რომელიც შეეხებოდა მის თეორიულ თუ პრაქტიკულ მხარეს. ადაპტაციის პროცესი, რომელიც კომპლექსურ ხასიათს ატარებდა, უნდა განხორციელებულიყო სკოლის ადმინისტრაციის თითოეული წარმომადგენლისა თუ თითოეული მასწავლებლის მხარდაჭერით. განათლების მუშაკებს არ ხიბლავდათ გაუმჯობესებისაკენ მიმართული ახალი გეგმები, მიუხედავად ამისა, რეფორმებს ბევრმა აუწყო ფეხი. ბუნებრივია, მრავლად მოიძებნებოდა ისეთიც, რომლებთაც განზე გადგომა არჩიეს. ამ მიზეზების გამო, მრავალ სკოლაში, სადაც რეფორმა განხორციელებულად ითვლებოდა, სინამდვილეში ცვლილება მხოლოდ ფორმალურ მხარედ თუ ჩაითვლებოდა; ხშირ შემთხვევაში, ისეთი მასწავლებლები უფრო მოიძებნებოდა, რომლებსაც ან საერთოდ არ ჰქონდათ შეტანილი ცვლილებები საქმიანობაში ან ეს ცვლილება მხოლოდ სიმბოლურ ხასიათს თუ ატარებდა. ნებისმიერ ქვეყანაში არსებულ სკოლებში ადვილია ისეთი ადამიანების პოვნა, რომლებიც კატეგორიულად ეწინააღმდეგებიან რეფორმებს; მსგავსი შემთხვევების გამო, გაუმჯობესება, რომელიც სკოლებს უნდა შეხებოდა, მკაცრი პარადოქსის წინაშე დადგა: მისი უმთავრესი გამტარებლები – მასწავლებლები, ერთდროულად მისი

სამიზნეცა და მტრებიც გახდნენ;

ცვლილება, რომელიც ყოველისმომცველ ხასიათს უნდა ატარებდეს, ასეთ ფონზე უზარმაზარ და ურთულეს პრობლემად იქცევა. ამ პრობლემის გადაწყვეტა კი მხოლოდ სკოლის მმართველებს აწვება ტვირთად, განსაკუთრებით იმ პირობებში, როდესაც რეფორმის მხა-რდამჭერები არც თუ მრავალრიცხოვანია.

მიუხედავად იმისა, რომ მოხერხდა კონსენსუსის მიღწევა სრულმასშტაბიან რესტრუქტურიზაციის აუცილებლობაზე, რეფორმის მომხრეები ვერ შეთანხმდნენ ვერც იმაზე, თუ რა წარმოადგენდა სკოლის მთავარ პრობლემას და ვერც იმაზე, თუ რა საშუალებებით უნდა მოგვარებულიყო ისინი; მაგალითად, რა სახის მასალა უნდა მიენოდებინათ მოსწავლეებისათვის და რა გზებით; კიდევ უფრო მნიშვნელოვანი კი ის აღმოჩნდა, რომ რეფორმის ქომაგთა და ავტორთა უმრავლესობა ნაკლებ ყურადღებას უთმობდა მთავარ პრობლემას – განხორციელების პროცესს – რაც წლების მანძილზე აფერხებდა რეფორმების მიმდინარეობასა და სკოლების სრულყოფას; რეფორმის პრაქტიკულობას მხოლოდ მცირე გამოჩაქვლისი ეთანხმებოდა; მიუხედავად იმისა, რამდენად მართებული იყო მათი კრიტიკა ან სანდო და საინტერესო მათი წინადადებები, სინამდვილეში, ისინი აშკარად გულუბრყვილოდ უდგებოდნენ საკითხს, თუ როგორ გადაგვეყვანა ადამიანი, ან, ზოგადად, დაწესებულება ერთი მდგომარეობიდან მეორეში; წინამორბედების მსგავსად, რეფორმის ახალი თაოსნები მხოლოდ ზოგადად აღწერდნენ ლოგიკისა და ბერკეტების კომბინაციებს – ახსნას, ტრენინგებსა და განხორციელების მანდატებს, – რომელთა მიხედვითაც უნდა აეძულებინათ მასწავლებლები უარი ეთქვათ თავიანთი გამოცდილების გარკვეულ ნაწილზე; ნებისმიერი ცვლილების მიმართ დამოკიდებულება ზოგჯერ არაერთგვარია, უმეტესობა ცვლილებას მეტად მტკივნეულად აღიქვამს, თვლის რა, რომ სასკოლო ცვლილება სკოლის მიზნების, როლისა და წესების ხელახლა მოწყობას გულისხმობს; შესაბამისად, აღიქვამენ რა მესვეურები ცვლილებას, როგორც ახალ ნაწარმს, ახდენენ კონცენტრირებას მხოლოდ მის სტრუქტურულ ჩარჩოზე, ხოლო ადამიანურ განზომილებებს პრაქტიკულად უგულებელყოფენ;

ცვლილება გენერაციული პროცესია (შაჰანი, 1976, გვ. 53-54);

იგი უნდა განახორციელონ ადამიანებმა; ადამიანები და ადამიანური მახასიათებლები მეტ ყურადღებას იმსახურებენ, ვიდრე მათ სკოლის გაუმჯობესების ავტორები უთმობენ; თუ რეფორმას უფრო ფართოდ განვიხილავთ, რათა შევაფასოთ მისი ზეგავლენის მასშტაბი განათლების მუშაკებზე, დავინახავთ, რომ ცვლილების განხორციელების შიდა შრეები, ე.წ. ცვლილების კონტექსტი, სკოლაში არასოდეს ყოფილა ასეთი რთული.

რეფორმის შესაძლებლობები უპრეცედენტოდ ფართოა, ასევე უპრეცედენტოა მისი სიძლიერე; იმედის მომცემი წინადადებები, მართალია უხვია, მაგრამ ამის პარალელურად, მოთხოვნა სწრაფ შედეგებზეა; ქმედითობის მოლოდინი დიდ მასშტაბებს იძენს როგორც აკადემიურ, ისე არააკადემიურ წრეებში; განსაკუთრებულ მასშტაბებს იძენს ასევე სასკოლო ცხოვრება, იქნება ეს ბიუროკრატიული, სამართლებრივი თუ პიროვნებათშორისი. ფინანსური და ადამიანური რესურსები ვერ მიყვება ფეხდაფეხ რეფორმის მსვლელობას; მიუხედავად იმისა, რომ ამდენ მასწავლებელსა და ადმინისტრატორს არასოდეს უმუშავია ასე ხანგრძლივად და გულმოდგინედ, ასევე არასდროს უგრძვნიათ თავი მათ ასე უკმაყოფილოდ და მარტოდ; ამ პროცესების გამო, კარგი ლიდერის არსებობა განსაკუთრებულად მნიშვნელოვანი გახდა.

ამ წიგნის მიზანია, სკოლის ლიდერებს, ნათ წინაშე მდგარი გამოწვევების დაძლევაში დაეხმაროს. წიგნი შექმნილია ყველასათვის, ვისაც წამყვანი ადგილი უჭირავს სასკოლო რეფორმაში – დირექტორებისათვის, სხვა მმართველებისათვის, სამეურვეო საბჭოს წევრებისათვის, სასკოლო პოლიტიკის ავტორებისა და მასწავლებლებისათვის, – მათი უმრავლესობა აქტიურ ფუნქციებს იღებს თავის თავზე, რამდენადაც ისინი ცვლილების გამტარებლებად გვევლინებიან. რეფორმის პროცესში მათი შეხედულებები გადამწყვეტია.

ეს წიგნი არ არის იმის შესახებ, თუ რატომ ან რა ცვლილება სჭირდება სკოლას, არამედ ეს არის წიგნი იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა გავუძღვეთ და განვხორციელოთ ცვლილება ისე, რომ „გაამართლოს“. იგი მოიცავს სკოლის გაუმჯობესების მიდგომებს; ცვლილებას, როგორც პროცესის გაგების კონცეპტუალურ ჩარჩოებს; განათლების მუშაკებს, როგორც ადამიანებს; სკოლებს, როგორც დაწესებულებებს და ლიდერობას, როგორც ხელოვნებას.

ამავდროულად, ეს წიგნი არ არის რეცეპტების კრებული ლიდერობისათვის, ან ინსტრუქცია პროცედურებსა და ტექნიკაზე, რომელიც, მაგალითად, ცვლილებათა აღსრულების მიზნით მიგვითითებს თუ რომელ მმართველობით „ლილაკებს“ უნდა დავაჭიროთ თითი. პირიქით, იგი მხარს უჭერს ცვლილებისადმი ისეთ მიდგომას, რომელიც ადამიანის როლს წარმოაჩენს და ხაზს უსვამს ადამიანის საჭიროებას, აღმოაჩინოს ცხოვრების, მუშაობის არსი და მასში განსაზღვროს სკოლის როლი. იგი ეხმაურება ლიდერობასთან დაკავშირებულ რამდენიმე ახალ გამოცდილს, რაც გამოხატულია სკოლის ლიდერთა ერთიანობითა და ძირითადი მრწამსით, რომელთა ბუნებრივ ძლიერებას პრობლემათა გადაჭრის პრაქტიკულ სტრატეგიებად „თარგმნის“; წიგნის მიზანია გაამარტივოს ცვლილების პროცესი და ლიდერის ამოცანა იმ დონემდე, რომ დაიყვანოს იგი ძირითად არსამდე; ეს თეორიულ საფუძველს მოითხოვს და მე სწორედ მას გთავაზობთ, თუმცა, ვცდილობ არ დავშორდე ადამიანურ ბუნებას, სკოლის ცხოვრების რეალობას, ცვლილების განხორციელებისას წარმოშობილ დილემებს; განსაკუთრებით ვცდილობ, არ გავცდე წინააღმდეგობათა მუდმივ პრობლემას და მათ მნიშვნელობას ლიდერობისათვის.

წიგნის გეგმა

წიგნი დაყოფილია სამ ნაწილად. პირველი ნაწილი ცვლილების ბუნებას ასახავს და განიხილავს იმ ვარაუდებს, რომლებიც საგანმანათლებლო ინოვაციას უდევს საფუძვლად. პირველი ნაწილის სამი თავი ყურადღებას ამახვილებს იმაზე, თუ როგორ უნდა შევიმეცნოთ ცვლილება და ასახავს ცვლილებათა კავშირს ინდივიდის ფსიქოლოგიასა და დანესებულების კულტურასთან. აღნიშნული თავები ახალი კუთხით წარმოაჩენს წინააღმდეგობას, როგორც რეფორმასთან დაკავშირებულ ნორმალურ, ადამიანურ და ორგანიზებულ რეაქციას.

მეორე ნაწილი მოიცავს ცვლილების პროცესის საკვანძო განზომილებებს. მეოთხე თავი წარმოადგენს გარდამავალ ელემენტთა მიმოხილვას – როგორ დავეხმაროთ მასწავლებელს რეფორ-

რმის განხორციელებაში. მეხუთედან მერვე თავის ჩათვლით განხილულია ორგანიზაციული ცვლილებების ოთხი მთავარი განზომილება – სუბსტანცია, პერსონალი, გარემო და ლიდერობა. ინოვაცია ინყება შინაარსით, ცვლილების რეალური პროგრამით, თუმცა მისი წარმატება დამოკიდებულია ადამიანების მზაობაზე, სკოლის ორგანიზაციულ შესაძლებლობაზე, უმთავრესად კი ლიდერობაზე. თითოეულ სფეროში პრობლემები იმდენად გავრცელებულია, რომ ისინი უპრეცედენტო დილემებს უქმნიან ცვლილების ლიდერებს.

წიგნის მესამე ნაწილი სწორედ ამ ლიდერებს ეძღვნება. იგი უტყუარ ლიდერობასთან დაკავშირებით სკოლის ადმინისტრირებისათვის ახალ საფუძვლებს გვთავაზობს (მასზე საუბარი ასევე მეცხრე თავში გვექნება); უტყუარი ლიდერობა ხასიათდება ოთხი მთავარი სტრატეგიული მიმართულებით, რომელიც მომდევნო თავებშია აღწერილი: სიცხადე და ფოკუსი, მონაწილეობა ჩავარდნების გარეშე, აღიარება და კონფრონტაცია.

ეს მიმართულებები არ არის მეთოდოლოგია ან მკაცრი წესები, არამედ ზოგადი წინასწარგანწყობაა, რომელიც აადვილებს ლიდერობას და განამტკიცებს ლიდერების უნარებს, გადაჭრან პრობლემები და უზრუნველყონ გაუმჯობესება. წიგნის ბოლოს გადმოცემულია სკოლის გაუმჯობესების განახლებული მოლოდინი. დინების სანინააღმდეგოდ ცურვის მიუტოვებლად, ლიდერებმა უნდა აღიარონ ინოვაციის სარგებლიანობა. ისინი უნდა დაეხმარონ თავიანთ კოლეგებს შეინარჩუნონ ტყუპი ფოკუსი: „მოცვა და რეალიზმი“ და ის თავიანთ საქმიანობაშიც გამოიყენონ.

რას არ მოიცავს ეს წიგნი

ეს არ არის სტანდარტული წიგნი რეფორმის მთავარი არსისა და მიზეზის — სკოლის ცვლილების, მოსწავლეების საჭიროებებისა და საკლასო ოთახების მოწყობის შესახებ; ეს წიგნი აგებულია ლიდერობის საუკეთესო გამოცდილებასა და განათლების მუშაკთა საჭიროებებზე; წინამდებარე წიგნი ახალ თეორიულ კონსტრუქციებს კი არ ეთმობა, არამედ ყველაზე ჩვეულებრივ და ფუნდამენტურ ფაქტებს ადამიანური ბუნებისა და სასკოლო ცხოვრებიდან. მათი

უმრავლესობა ყველასთვის ფართოდაა ცნობილი, თუმცა, საგანმანათლებლო პოლიტიკისა და რეფორმის დაგეგმვისას საკმარისად არ ითვალისწინებენ; რამდენადაც ბანალურად უნდა ჟღერდეს, მათ უაღრესად დიდი ძალა გააჩნიათ და უნდა გაითავისოს ყველამ, ვინც სასკოლო ცვლილებას იმედის თვალით უყურებს.

ეს წიგნი არ არის სავსე მარტივი ოპტიმიზმით, უფრო პირიქითაა, ჩემს მიერ განხილული მრავალი ფაქტი სკოლებში ინოვაციის მიღწევის უზარმაზარ სირთულეს ადასტურებს. წიგნის პირველ ნახევარში მოთხრობილია იმ დაბრკოლებების შესახებ, რომლებიც სასკოლო ცვლილებას ახლავს. ზოგიერთ მკითხველს (რომელიც სასკოლო რეფორმის მომხრეა) შესაძლოა იმედიც კი გაუცრუდეს, თუმცა, ვიმედოვნებ, ადამიანთა უმრავლესობა, წიგნს, როგორც სინამდვილის შემონიშნებას, ისე მიიღებს; როგორც იმ იმედგაცრუების გამოძახილს, რომელიც საკუთარ თავზე გამოსცადეს; აღიქვამს, როგორც ცვლილების ხელშეწყობისა და წინააღმდეგობის შემცირებისკენ მიმართულ მთავარ საფუძველს;

ჩემი ამოცანა არაა რეფორმის აუცილებლობისა და დაპირების უარყოფაა, არამედ იმ უზარმაზარი ძალისხმევის ხაზგასმა, რომელიც რეფორმის ხელმძღვანელებსა და შემსრულებლებს ესაჭიროებათ; ჩემი მიზანია ასევე იმ ძირითადი ფუნდამენტის ჩაყრა, რაც პროგრესის მიღწევისა და შეფასების აუცილებელი ელემენტია; მსურს, წარმოვაჩინო წამახალისებელი პარადოქსები, რაც თან ახლავს სასკოლო ცვლილების წარმართვას; ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს, პატივი ვცეთ გამოცდილების ჭანსად რეალობას, ამის გარეშე, მობეზრება, იმედგაცრუება და წარუმატებლობა გარდაუვალია; მისი დახმარებით კი, შანსი, რომელიც იმედს გამოცდილების წინააღმდეგ გაამარჯვებინებს, ერთიორად გაიზრდება;

მადლობა

ამ წიგნმა ჩემს ფესვებთან დამაბრუნა. მოღვაწეობა მასწავლებლობით დავიწყე, შემდეგ ფსიქოლოგი გავხდი; მოგვიანებით, ჩემს ფსიქოთერაპიულ პრაქტიკას სასკოლო კონსულტაცია დაემატა და შემდგომში ადმინისტრატორი გავხდი. ამ წიგნმა საშუალება მომცა ჩემი კარიერის განმავლობაში შექმნილი სხვადასხვა თვალსაზრის-

სისათვის, საგანმანათლებლო იქნებოდა, კლინიკური, ორგანიზაციული თუ ადმინისტრაციული, მათი საშუალებით მიღებული გამოცდილებებისათვის ერთად მომეყარა თავი და მიმესადაგებინა ისინი ჩემი პირველი სიყვარულის, სკოლისა და ჩემი მთავარი ინტერესის, ლიდერობისათვის. ეს თვალსაზრისები უამრავი ადამიანის ხელგაშლილობითა და სიბრძნით საზრდოობდა. მათ შორის, უპირველეს ყოვლისა, არიან მასწავლებლები, ადმინისტრატორები, რომლებთანაც ჩემ მიერ ჩატარებულ სემინარებზე და სკოლებში მიწევდა მუშაობა. მიუხედავად იმისა, რომ საკლასო ოთახი დიდი ხნის წინ დავტოვე, სკოლასთან კვლავ მრავალმხრივ კავშირს ვინარჩუნებ. ოცი წლის მანძილზე რეგულარულად ვსტუმრობდი ათობით სკოლას და დიდი სიფრთხილით ვაძლევდი რეკომენდაციებს ლიდერებსა და თანამშრომლებს ყველა საკითხზე – მოსწავლეებთან და მშობლებთან ურთიერთობის პრობლემებიდან დაწყებული თანამშრომლობის კონფლიქტებითა და საზოგადოებრივი კრიზისებით დამთავრებული.

გასული შვიდი წლის განმავლობაში, მთელი ქვეყნის მასშტაბით განათლების მრავალ მუშაკთან ასობით სემინარზე მიწევდა მუშაობა ცვლილებასთან გამკლავების საკითხებზე. ორივე სახის გამოცდილებამ გამოწვევათა და ამ მუშაკთა წინაშე წამოჭრილ სირთულეებთან მუშაობა მასწავლა და დამანახა ამ ადამიანების თავდადება, ოსტატობა და მხნეობა.

ჩემს ჩამოყალიბებაში დიდი წვლილი მიუძღვის ჩემს პროფესიულ ოჯახს, „ადამიანურ ურთიერთობათა სამსახურს“ (Human Relations Service). აქ მე კოლეგების წყალობით ვისწავლე: როგორ შევუსაბამო ფსიქოლოგიური და სისტემური ხედვები ორგანიზაციულ საკითხებს; როგორ ვეძიო ძლიერი მხარეები უდიდესი სისუსტის შუაგულშიც კი. წიგნის დაწერა იქნებოდა თუ სხვა წამოწყება, სააგენტოს წევრების მხარდაჭერა უშრეტი წყარო ხდებოდა. დიდი მადლიერება მინდა გამოვხატო ჩემი მეგობრის, ნორმან კოლბის მიმართ, რომლის რჩევებს, კრიტიკას და მხარდაჭერას მთელი ამ ხნის მანძილზე ვეყრდნობოდი და რომელიც, სახელგანთქმული სასკოლო ლიდერი რომ არ ყოფილიყო, აუცილებლად ცნობილი რედაქტორი გახდებოდა. რაც შეეხება, წიგნის ნაკლოვანებებს, ვთვლი, რომ ყველა ნაკლოვანება ჩემად რჩება.

ავტორი

რობერტ ევანსი არის კრიტიკული და ორგანიზაციული ფსიქოლოგი და „ადამიანურ ურთიერთობათა სამსახურის“ დირექტორი უელზში (მასაჩუსეტსის შტატში). ბაკალავრის ხარისხი პრინსტონის უნივერსიტეტში მიიღო 1966 წელს და დოქტორატურა ჰარვარდის უნივერსიტეტში 1974 წელს დაასრულა. ერთ დროს საშუალო სკოლის და საბავშვო ბაღის მასწავლებელს, დღეს ასობით სკოლისა და სასკოლო ოლქისთვის აქვს განეული კონსულტაცია ამერიკისა და მთელი მსოფლიოს მასშტაბით, ფართოდ მუშაობდა მასწავლებლებთან, ადმინისტრატორებთან, სკოლის სამეურვეო საბჭოებთან და შტატის საგანმანათლებლო მოხელეებთან. რობერტ ევანსის განსაკუთრებული ინტერესი ვრცელდება ცვლილების განხორციელებაზე და მის მიერ გამოწვეულ წინააღმდეგობაზე.

ნაწილი 1

ცვლილების
პარადიგმები

2 სასკოლო ცვლილების ადამიანური მხარე

თავი 1

ცვლილების ბუნება

ის, რაც დღეს ჩვენს გარშემო ხდება, არა მხოლოდ ახალი პრობლემებია, რომლებსაც ჩვენ ვაწყდებით ან ახალი შესაძლებლობები, რომლებიც ჩვენ გვეძლევა, ეს მთელი ვითარების რევოლუციაა, ახალი კონტექსტი, რომლის ფარგლებშიც ეს პრობლემები და შესაძლებლობები აღმოცენდება.

(პიტერ ვილი, 1989, გვ. 2-3)

რაციონალიზმის სიყალბე იმ ვარაუდში მდგომარეობს, რომლის მიხედვითაც სოციალური სამყაროს შეცვლა თითქოს ლოგიკური კამათის საშუალებით შეიძლება; როგორც ჯორჯ ბერნარდ შოუ ამბობს, პრობლემა ის არის, რომ რეფორმატორების აზრით, ცვლილება „შიშველი განსჯის“ საშუალებით მიიღწევა.

(მაიკლ ფულანი, 1991, გვ.96).

ერთხელ, სასკოლო რეფორმის კონფერენციაზე ქალაქის საშუალო სკოლის დირექტორმა, რომელმაც საკითხების განხილვისას თავი ვერ შეიკავა, წამოიძახა: „დილიდან მხოლოდ იმას განვიხილავთ, თუ რომელი ცვლილებაა საუკეთესო, მაშინ, როდესაც ჩვენს სკოლაში მეტისმეტად ბევრი პრობლემაა, რომლებიც ბავშვებს ზიანს აყენებს. საჭიროა ყველაფერი ახლავე შეიცვალოს.“

ამ გამონათქვამს სკოლის მაკრიტიკებელი ბევრი სპეციალისტი დაეთანხმება. სკოლის გაუმჯობესებასთან დაკავშირებული რიტორიკა

შედარებით დადებითია და, მიუხედავად იმისა, რომ რეფორმის მომხრეებს შესაძლოა განსხვავებული შეხედულებები ჰქონდეთ იმის შესახებ, თუ რა ცვლილებაა საჭირო, მათი უმრავლესობა ერთსა და იმავე აზრს იზიარებს, კერძოდ, იმას, რომ სკოლის რადიკალური ცვლილება გადამწყვეტიცაა და შესაძლებელიც. მიუხედავად იმისა, თუ რამდენად რთული პრობლემის წინაშე ვდგავართ ან რამდენად წარუმატებელი გამოდგა წინა მცდელობები, გამოსავალი მაინც არსებობს. მართლაც, ზოგჯერ, რაც უფრო დიდი დილემის წინაშე ვდგავართ, მით მეტია ცვლილების მოლოდინი. მოუთმენლობასა და ნდობას შეუძლია ბიძგი მისცეს და ხელი შეუწყოს დაბრკოლებებთან ბრძოლის ძალისხმევას. ამავდროულად, არსებული გამოცდილების საწინააღმდეგოდ, იგი განსაზღვრავს ფსიქოლოგიისა და ორგანიზაციული ქცევის ძირითად პარამეტრებსაც.

ორგანიზაციული ცვლილება არამარტო სკოლებში, არამედ ყველა სახის დაწესებულებაში პარადოქსის წინაშე დგას. მიუხედავად იმისა, რომ ახლა ბევრად უფრო სიღრმისეულად ვიკვლევთ, ვიდრე ოდესმე, ამას ჩვენ ჩვეული მოუქნელობით ვაკეთებთ. ცვლილება პროთეუსს ჰგავს, მისი განხორციელება კი – სისიფუსს (ბერძნული მითოლოგიის გმირები – მთარგმნელის შენიშვნა). ვცდილობთ განვსაზღვროთ, გავაანალიზოთ და დავგეგმოთ ცვლილება, თუმცა, ამოდ, იგი კვლავ მოუხელთებელი, ცვალებადი და გამოუცნობი რჩება. იმ დროს, როდესაც ჩვენ ახლის მიღწევის მიზნით, ცვლილების განხორციელებას ვცდილობთ, ხშირად, მძიმე და არასასურველ შედეგს ვიღებთ. ამ პრობლემის გაცნობის შემდეგ ორგანიზაციულ ცვლილებასთან დაკავშირებით დამკვირვებელთა დიდმა ნაწილმა შეიცვალა შეხედულება. მათ უარყვეს ცვლილებათა ტრადიციული, რაციონალურ-სტრუქტურული პარადიგმა (რომელზეც სასკოლო ცვლილება ათწლეულების განმავლობაში იყო დაფუძნებული) და მიიღეს ახალი, სტრატეგიულ-სისტემური პარადიგმა (რომელსაც ახალი ვარაუდები და მნიშვნელობა ახასიათებს); ამ ახლადდამოცნებულ მოდელს სკოლის გაუმჯობესებასთან დაკავშირებით სიღრმისეული შინაარსი ახასიათებს. იგი მოგვიწოდებს, რომ ძველ ვარაუდებს კიდევ ერთხელ გადავხედოთ და, საბოლოოდ, კიდევ ერთხელ დავამტკიცოთ ძველი ჭეშმარიტებები.

ცვლილებასთან დაკავშირებული მიდგომები – ხარვეზები ცოდნაში

ბოლო ათწლეულების მანძილზე სასკოლო ცვლილების შესახებ ცოდნის საფუძველი საგრძნობლად გაიზარდა. მეცნიერთა ნაწილი მიხვდა, რომ ჩვენ დღეს გაცილებით მეტი ვიცით ინოვაციების შესახებ, ვიდრე ოდესმე (მაილზი, 1992, გვ. 29-30). მიუხედავად იმისა, რომ ბევრი რამ ვისწავლეთ, მაინც რჩება ორი მთავარი ხარვეზი ჩვენს ცოდნაში: წვრთნა და განხორციელება; პირველი მოიცავს იმას, თუ ვინ ვართ „ჩვენ“. მართალია, არსებობს მკვლევართა ჯგუფი, რომელთაც ბევრი რამ შეისწავლეს სასკოლო ცვლილების შესახებ, მაგრამ ასეთი ცოდნა პრაქტიკოსებში, ჯერჯერობით, გავრცელებული არ არის. მხოლოდ რამდენიმე სკოლის მმართველი თუ გადის რეგულარულ ტრენინგებს ორგანიზაციულ განვითარებასა და ინოვაციებში, მაშინ როდესაც ბიზნესის აღმასრულებელ სტრუქტურებში ეს ჩვეულებრივი მოვლენაა. ერთი შედეგი, რომელიც ცხადია მათთვის, ვინც კონსულტაციებს გადის კორპორაციებშიც და სკოლებშიც, არის ის, რომ საგანმანათლებლო ცვლილების ბევრი მცდელობა განიცდის მარცხს ისეთი პროგნოზირებადი პრობლემების გამო, როგორსაც კარგად განვრთნილი ლიდერი წინასწარ განჭვრეტდა და თავიდან აიცილებდა.

მეორე პრობლემა კიდევ უფრო ფართოა. მიუხედავად იმისა, თუ რა ვისწავლეთ ცვლილების განხორციელების შესახებ, სკოლის გაუმჯობესებაში ჩართული სპეციალისტები, უპირველეს ყოვლისა, დიდ ხარვეზს შესრულების პროცესში ვაწყდებით. ამის მიზეზი ის არის, რომ ჩვენ ვცდილობთ განვახორციელოთ ისეთი კომპლექსური რეფორმები, რომლის მსგავსიც აქამდე არ გვქონია. 1986 წელს მე შევეუერთდი მასწავლებელთა ერთ ჯგუფს. ჯგუფი საშუალო სკოლის ინგლისური ენის სასწავლო გეგმის განვითარების ისეთ გზებზე მუშაობდა, რომელიც შესაფერისი იქნებოდა როგორც მოსწავლეებისათვის, ასევე მასწავლებლებისათვისაც. ამასთან, უნდა მოძიებულიყო ისეთი მიმზიდველი შინაარსი, რომელიც მოსწავლეებს სწავლის სურვილს გაუღვიძებდა, ხოლო გაკვეთილის გეგმა გახდებოდა იმდენად გასაგები, რომ ყველა მასწავლებელი, მათ

შორის ყველაზე ერთფეროვანი და არაკომპეტენტურიც კი, მოახერხებდა საინტერესო გაკვეთილის ჩატარებას. მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენი გეგმები უმარტივეს რეფორმას გულისხმობდა, ისინი ფუჭი აღმოჩნდა. დღეისათვის სასკოლო ცვლილება კიდევ უფრო ფართო და რთულია. მთავარი, რაც ჩვენ ინოვაციების წინა მცდელობის დროს თითქოს-და ვისწავლეთ, არის ის, რომ მათი უშედეგობის მიზეზი იყო სასკოლო ცხოვრების ფუნდამენტურ, ძირითად, სისტემურ მახასიათებლებში ჩაუღრმავებლობა, მათ ვერ შეცვალეს პრაქტიკოსების ქცევა, ნორმები და მრწამსი. აქედან გამომდინარე, ეს რეფორმები დაინერგა უკვე არსებულ პრაქტიკაზე და მათი უდიდესი ნაწილი თითქმის მთლიანად ძველი პრაქტიკის ჩრდილქვეშ მოექცა. ერთფეროვანი და არაკომპეტენტური მასწავლებლები, მართალია, ახლებური გეგმით, თუმცა, იგივე ერთფეროვნებითა და არაკომპეტენტურობით ასწავლიდნენ.

ზოგიერთი მკვლევარის აზრით, ამ პროექტთა უმრავლესობა მიმართული იყო არა მეორე რიგის, არამედ პირველი რიგის ცვლილებისაკენ, რაც მათი ნაკლოვანების მიზეზი გახდა. პირველი რიგის ცვლილების მიზანია გააუმჯობესოს უკვე მიმდინარე პროცესების ეფექტურობა და სარგებლიანობა; იმ შემთხვევაშიც კი, როდესაც ძალისხმევა ფართომასშტაბიანია (მაგ., ქალაქის დაწყებით სკოლებში ახალი ფუნდამენტური საკითხავი ლიტერატურის შეტანა), იგი, ჩვეულებრივ, ერთფეროვანი და იზოლირებულია. ამის გამო, მნიშვნელოვნად ვერ იცვლება სკოლის და მისი წევრების მუშაობა. მეორე რიგის ცვლილება, რაც ცვლილების მთელ სპექტრს მოიცავს, ბუნებით სისტემურია. ის ორგანიზაციული საკითხების, მოძველებული ვარაუდების, მიზნების, სტრუქტურის, როლისა და ნორმების შეცვლას გულისხმობს (ვაცლავიკი, უიკლენდი, ფიში, 1974, გვ. 10-11). ასეთი ცვლილება სპეციალისტებისაგან ძველი საქმიანობის არა მხოლოდ ოდნავ შეცვლილი სახით განხორციელებას, არამედ ცნებებისა და შეხედულებების მთლიანად შეცვლას ითხოვს. სკოლის „რესტრუქტურირების“ საფარველის ქვეშ მიმდინარე რეფორმების უმრავლესობა მეორე რიგის ცვლილებათა დიდ ძალისხმევას მოიცავს და ცვლის ყველაფერს სასწავლო მეთოდებიდან დაწყებული მმართველობით დამთავრებული. ზოგიერთი ღიად ისწრაფვის

სკოლის კულტურის შეცვლისაკენ, ზოგი კი უკვე არსებული სასკოლო კულტურის სახეცვლილებას მოითხოვს. ამ სახის რეფორმები ბევრად უფრო ამბიციურია, ვიდრე წარსულში ცნობილი ე.წ. ეფექტური სკოლის მოძრაობის ყველაზე დიდი მცდელობები. სკოლის კულტურის შეცვლა რთული და ფრთხილი ამოცანაა, როგორც ამას მესამე თავში დავინახავთ. მიუხედავად შექნილი ცოდნისა, ფართომასშტაბიანი ცვლილებისაკენ სწრაფვა იმას გულისხმობს, რომ ჩვენი შესაძლებლობები ჯერ კიდევ არ შეესაბამება ინოვაციების მისაღწევად საჭირო ცოდნას.

ხარვეზის აღმოსაფხვრელად და სასკოლო ცვლილების თეორიისა და პრაქტიკის გაფართოების მიზნით, რამდენიმე ენთუზიასტმა დამკვირვებელმა, მათ შორის მაიკლ ფულანმა, მეთიუ მაილზმა, ფილიპ შლესტიმ და თომას სერჯოვანიმ, შემოგვთავაზა სასკოლო ცვლილების პროცესის სიღრმისეული ანალიზი და მისი მნიშვნელობა ლიდერობისათვის. მათი ნაშრომები ცვლილებათა ახალ პარადიგმებს მოიცავს. ეს პარადიგმები ახლახან აღმოცენდა ექსპერტებს შორის ორგანიზაციულ განვითარებასა, მენეჯმენტსა და ფსიქოლოგიაში. მოცემული ნაშრომები ამ პარადიგმებს სკოლის მართვის ტრილში განიხილავს. ახალი პარადიგმა, რომელიც ორგანიზაციული განვითარების სისტემური აზროვნებიდან და სტრატეგიული მიდგომებიდან წარმოიშვა, უპირისპირდება რაციონალურ-სტრუქტურულ მოდელს, რომელიც ათწლეულების მანძილზე ბატონობდა ორგანიზაციულ და სასკოლო რეფორმებში. ის დღესაც თან სდევს რესტრუქტურიზაციის მცდელობათა უმრავლესობას.

ცვლილების რაციონალურ-სტრუქტურული პარადიგმა

ცვლილების ტრადიციული, ამავე დროს, გავრცელებული მიდგომა სათავეს მეცნიერული მენეჯმენტის ცნებიდან, მეოცე საუკუნის დასაწყისში, კერძოდ კი 1911 წლიდან იღებს. მას საფუძველი ცნობილმა მეცნიერმა, ფრედერიკ ვინსლოუ ტეილორმა ჩაუყარა, რომელსაც დღეისათვის საკმაოდ აკრიტიკებენ. მეცნიერული მენეჯ-

მენტი გახდა წამოწყება – შრომის რაციონალობითა და ეფექტიანობით გაუმჯობესებინათ საწარმოო სარგებლიანობა.¹ მისი გავლენა საკმაოდ ძლიერი იყო. მან დააჩქარა მექანიზაციის, სპეციალიზაციისა და ბიუროკრატიზაციის განვითარება, გაზარდა შემოსავლები წარმოებაში, ქარხნები და სამუშაო ოფისები ისეთ ადგილებად აქცია, სადაც შესაძლებელი გახდა სამუშაო პროცესის წინასწარ დაგეგმვა და შედეგების პროგნოზირება. ამის გამო, ტელიორს კრიტიკის ქარცეცხლი დაატეხეს, ბრალდების მთავარი საგანი კი შემოქმედებითი ხასიათის ხელობების რუტინულ ამოცანებად ქცევა და ადამიანების ავტომატების დონეზე დაქვეითება გახდა. ამის მიუხედავად, ათწლეულების შემდეგაც, ტელიორის გავლენა არამართო სამუშაო ადგილების ორგანიზებაში, არამედ, სპორტსმენების წვრთნასა და ჩვენი პირადი – ოჯახური ცხოვრების მოწყობის წესშიც კი იგრძნობა (მორგანი, 1986, გვ. 30). პროფესიული მენეჯმენტის თანამედროვე ცნებები შერბილდა და თავისთავზე ტელიორის უტყუარი ცნებები მოირგო, თუმცა ისინი კვლავ იზიარებენ მაღალ რაციონალურ, მბრძანებლურ-მაკონტროლებელ მიდგომებს. ამ თეორიებზე უფრო მეტს მოგახსენებთ მერვე თავში, როდესაც ჩვენ ლიდერობაზე ვისაუბრებთ. ამჯერად კი, განვიხილოთ ტელიორის თეორიების გავლენა ჩვენს შეხედულებებზე ორგანიზაციულ მუშაობასა და გაუმჯობესებასთან დაკავშირებით. ცვლილებათა ტრადიციულ მოდელს საფუძვლად უდევს ტელიორის სამი ძირითადი დებულება: სტაბილურობა, რაციონალურობა და სტრუქტურა. მოდელის მთავარი განზომილებები შეჯამებულია 1.1. ცხრილში. მისი ვარაუდით, ორგანიზაცია და გარემო, რომელშიც იგი მოქმედებს, შედარებით სტატიკური ერთეულებია. გარემო, თუნდაც სიძნელეებით იყოს სავსე და არ ექვემდებარებოდეს ორგანიზაციულ კონტროლს, მაინც იმდენად სტაბილური და პროგნოზირებადია, რომ მისი შეფასება და სათანადო ზომების მიღება ყოველთვის შესაძლებელია. ამ თვალსაზრისით, ეს პარადიგმა ნიუტონისეულ მთავარ დებულებებს ასახავს: სამყარო არის მოწესრიგებული ადგილი, სადაც მოვლენები მიზგზობრივი და წრფივი კანონების შესაბამისად მუდავნდება; ყველაფრის გაგება შეიძლება, თუ გვექნება საჭირო ინფორმაცია. მართლაც, ამ პარადიგმაში

ორგანიზაცია დანახულია, როგორც საფუძვლიანად სტაბილური და ლოგიკური სანარმო, რომელიც უნდა აღვიქვათ მისი ფორმალური თვისებების ჭრილში, ეს არის: შრომის დანაწილება, სტრუქტურული იერარქია, სამსახურებრივი ფუნქციები, წინასწარ განერილი პროცედურები. ამავე დროს, ყველა მათგანი უნდა იყოს ლოგიკური, ფუნქციური და ხელს უნდა უწყობდეს ანგარიშვალდებულებას.

ორგანიზაცია, მისი დაგეგმვისას, დამოკიდებულია რაციონალურ და ობიექტურ გადაწყვეტილებებზე, რიცხვობრივ გაზომვასა და გრძელვადიანი მიზნების ძიებაზე. ინოვაცია, მისი საჭიროების შემთხვევაში, იგივე ობიექტურობას მოითხოვს განვითარების, აღსრულებისა და გამოცდის პროცესში. ჩვეულებრივ, ორგანიზაცია აღიქმება, როგორც საბოლოო ნაწარმი და მოვლენა, სპეციფიკური შედეგი (მაგ., რესტრუქტურიზებული სკოლა), რომელიც შეესაბამება ექსპერტების მიერ წინასწარ შემუშავებულ დეტალურ გეგმას: „პრობლემის გადაჭრისას ტრადიციული ორგანიზაციები ანალიტიკურად უდგებიან საქმეს და ორიენტირებულნი არიან დეტალებზე“ ... „ისინი ზედმინვნით იცავენ“ ... „პრობლემათა გადაჭრის „გაუთავებელი დაგეგმვისა და უნაკლოდ აღსრულების“ მოდელს, რომელშიც ხანგრძლივ ანალიზს ისეთ სრულყოფილ გეგმამდე მივყავართ, რომლის განხორციელებასაც, ალბათ, ნებისმიერი სულები შეძლებდა“ (კემერი და ჩემპი, 1994, გვ. 112).

იმის მიუხედავად, გეგმაში ახალი მიღწევებია დასახული თუ მიმდინარე შედეგების გაზრდილი ეფექტიანობა, იგი ფოკუსში აქცევს ცვლილებას ორგანიზაციის სტრუქტურაში, ამოცანებში, ფუნქციებსა და წესებში. ინოვაციის მეთოდოლოგია თითქმის მთლიანად „ზევიდან-ქვევით“ ხასიათისაა, ანუ წარმოადგენს გავრცელებისა და ზენოლის კომბინაციას. ჩვენ ბევრი ფუჭი ლაპარაკი მოგვისმენია მუშაკთა „მონაწილეობის, ჩართულობის“ შესახებ. სინამდვილეში, ეს მუშაკთა დაყოლიებაა ყველგან „გამოგყვინენ“ და არა მათი საკუთარი, რაციონალური გადაწყვეტილების შედეგი. განხორციელების მიზანია გყავდეს კადრი, რომელიც შესაბამისად აითვისებს გამოცდილ გეგმას. ყოველივე ახსნას, დარწმუნებას, წვრთნასა და მოტივაციას მოითხოვს. თუ ზემოთ აღნიშნული ვერ მოგვცემს სასურველ შედეგს, მაშინ ორგანიზაციაში

ცხრილი 1.1. ცვლილების პარადიგმები

	რაციონალურ-სტრუქტურული	სტრატეგიულ-სისტემური
გარემო	სტაბილური, პროგნოზირებადი	არაძდგარი, არაპროგნოზირებადი
ორგანიზაცია	სტაბილური, ლოგიკური	ლიკვიდური, ფიქოლოგიური
დაგეგმვა	ობიექტური, სწორხაზოვანი, ფართო მასშტაბის	პრაგმატული, ადვილად ადაპტირებადი, საშუალო მასშტაბის
ინოვაცია	პროდუქტი, მყარი შედეგი	პროცესი, მზარდი შედეგი
ფოკუსი	სტრუქტურა, ფუნქცია, ამო- ცანები, როლები, ნებსები	აღმნიშვნელობა, კულტურა, მნიშვნელობა, მოტივაცია
განხორციელება	თითქმის სრული ზევით ქვევით მართვა, ზენოლა	ზევით და ქვევით პასუხისმგებლობა, მიზნის დასახვა

საჭიროა შინაგანანსებსები, აუცილებელი მოთხოვნები და წესდებები.

რაციონალურ-სტრუქტურულ ვარაუდებს, ხანგრძლივი დროის მანძილზე, დიდი გავლენა ჰქონდა ამერიკის კორპორაციულ, სამთავრობო და საგანმანათლებლო სფეროებში. ისინი გვხვდება მენეჯმენტის შემდეგ მოდელებში: (1) პროგრამების დაგეგმვა და ბიუჯეტური სისტემა; (2) მიზნობრივი მართვა; განათლებაში ინოვაციისადმი ასეთი ტრადიციული მიდგომების მაგალითები ბევრგან გვხვდება – ნებისმიერი მასწავლებლისთვის გასაგები სასწავლო გეგმების პროექტებიდან დაწყებული (ერთი მათგანი მეც წარმოვადგინე 1960 წელს), ფედერალური და სახელმწიფო მთავრობების გვიანდელი წამოწყებებით დამთავრებული. მათი მიზანი იყო სასწავლო გეგმის სტანდარტებისა და საკვალიფიკაციო ტესტირებისათვის საფუძვლის ჩაყრა. რაციონალურ-სტრუქტურული გეგმის კლასიკური მაგალითია განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე ბავშვების დიაგნოსტიკის და სწავლების დეტალური პროცედურების წამოწყება, რომელიც ზუსტად მისი შემქმნელების იდეების მიხედვით უნდა განხორციელდეს. რაიონულ დონეზე, ეს მიდგომა დომინირებს პროფესიული განვითარების საკითხში. მასწავლებლის სავალდებულო პრაქტიკა იგეგმება რაიონულ

განყოფილებაში, იგი საცნობარო შინაარსისაა და მიმართულია მასწავლებელთა მუშაობის ხარვეზების კორექტირებისაკენ, რაც უნდა განხორციელდეს ახალი სტრატეგიებისა და მასალების შესახებ ტექნიკური ტრენინგების გზით.

ინოვაციისადმი რაციონალურ-სტრუქტურული მიდგომის ეს მოკლე შეჯამება სულაც არ არის იმ ადამიანების გულწრფელობისა და გულმოდგინების დამსახურება, ვინც ამ გზით ეძებდა ცვლილებას. ტეილორზე თავდასხმა მეცნიერებს შორის ერთგვარ მოდად იქცა. მეცნიერული მენეჯმენტის ძირითადი წარუმატებლობები მისი პრიმიტიულობა და ხანდაზმულობა გახდა, რის გამოც, იგი თითქმის ერთი საუკუნის შემდეგ სხვადასხვა მოვლენებმა გააცამტვერა. ცხადია, სკოლის ქმედითობის ამალღებისა და ცვლილების გონივრულად დაგეგმვის მცდელობაში ცუდი არაფერია, თუმცა, ისიც ჭეშმარიტებაა, რომ ორგანიზაციის სტრუქტურის ფორმაზე მისი მუშაობის ხარისხი მნიშვნელოვნადაა დამოკიდებული. ისიც ასევე ნათელია, რომ ეფექტიანობის მიღწევა მხოლოდ მაშინაა შესაძლებელი, როდესაც მიზნები და შინაგანანესი ზუსტადაა ჩამოყალიბებული, სამუშაო აღწერილობები კარგად განსაზღვრული, კონტროლის მექანიზმები მოქმედებაშია, ხოლო პერსონალი რაციონალურად მუშაობს. თუმცა, ისიც უნდა ვაღიაროთ, რომ ტრადიციულ პარადიგმაზე დამყარებული ცვლილების ძალისხმევას ბუნდოვანი წარსული აქვს. ტრადიციულ-სტრუქტურული ხედვა შეიძლება კარგად აჩვენებდეს, როგორ უნდა იმუშაოს ორგანიზაციამ, მაგრამ თუ რატომ ვერ მუშაობს ის, ან გამუდმებით რატომ ჩნდება ერთი და იგივე სახის პრობლემები, შეიძლება ხშირად ვერც აღწეროს (ბოლმანი და დილი, 1991, გვ. 36).

ცნობილია, რომ განათლების სისტემაში ძველი პრობლემები დიდხანს რჩება. სასკოლო რეფორმის თანმიმდევრულმა ტალღებმა, რომლებიც არც იმდენად უნაყოფო იყო, რამდენადაც მათ წარმოაჩენდნენ ხოლმე, დაპირებები მაინც ვერ შეასრულა – ვერ მიაღწია პროგრესს. კვალიფიკაციის ამალღების პროგრამებმა უფრო ცინიზმი გამოიწვია მასწავლებლებში, ვიდრე პროფესიონალიზმის განვითარება. როგორც წესი, რეფორმის წარუმატებლობას, ჩვეულებრივ, მასწავლებლებს აბრალებენ და არა მის ავტორებს;

თუმცა, როგორც ჩანს, ცვლილების ძალისხმევის ქრონიკულ წარუმატებლობებს სწორედ ავტორების ვარაუდები უდევს საფუძვლად.

ეს შეხედულება არამართო სასკოლო რეფორმის მიმომხილველებს შორის იკიდებს ფეხს, არამედ ორგანიზაციული განვითარების ექსპერტებს შორისაც. მათ დაინახეს, რომ ტრადიციულ ვარაუდებზე დამყარებული ცვლილების ძალისხმევა დიდ კორპორაციებში წარუმატებლად განხორციელდა. „საფიქრებელია, რომ უკანასკნელი ორმოცდაათი წლის განმავლობაში, ამერიკაში ადამიანური სისტემების ბევრად მეტი რაციონალისტური ანალიზი, დიზაინი და კონტროლი განხორციელდა, ვიდრე სადმე სხვაგან კაცობრიობის ისტორიის მანძილზე,“ – აღნიშნავს მენეჯმენტის ექსპერტი, პიტერ ვეილი, – თუმცა, ორგანიზაციები მაინც დღემდე ყველგან „ამოუცნობი, უმართავი, არაპროგნოზირებადი, პარადოქსული, აბსურდული და სასაცილო“ რჩება (1989, გვ. 77);

მრავალი კრიტიკოსის აზრით, ტრადიციული პარადიგმა კონცეპტუალური და პრაქტიკული ხარვეზებით არის სავსე. იგი ორგანიზაციაში და მის გარშემო ცვალებად და კომპლექსურ ხასიათს უგულებელყოფს; ამასთან, სწორხაზოვნებას, რაციონალურობასა და ფორმალურ სტრუქტურას ზედმეტად უსვამს ხაზს; ამის გამო, კონტექსტის, ადამიანის ფსიქოლოგიისა და ცვლილების პროცესის უმნიშვნელოვანესი რეალობები ყურადღების მიღმა რჩება. სკოლის განვითარების რეალურად პრაქტიკული და ეფექტური მიდგომები რომ განვითარდეს, რაციონალურ-სტრუქტურულმა პარადიგმამ გზა უნდა დაუთმოს კონცეპტუალურ მყარ საფუძველს, რომელიც ადამიანების, დანესებულებებისა და ცვლილების რეალურ სამყაროს აღიარებს.

სტრატეგიულ-სისტემური პარადიგმა: ბარემო და ორგანიზაცია

ეს ფორმა შეიძლება გამოიკვეთოს ორგანიზაციის შესახებ ორი შეხედულების საშუალებით: სტრატეგიული მენეჯმენტი და სისტემების თეორია. ისინი მნიშვნელოვნად განსხვავდება ერთმანეთი-

საგან, თუმცა, ორივე მათგანი თანაბრად აკრიტიკებს ტრადიციულ პარადიგმას. რამდენადაც თითოეულმა სკოლის რეფორმის პროორიტეტებს მისცა დასაბამი, ამიტომ მე მათ ვაერთიანებ სტრატეგიულ-სისტემური პარადიგმის სახელწოდებით. ამ ნაზავს უკეთ გავიგებთ, თუ მის თითოეულ განზომილებას უფრო ძველ მოდელთან შევადარებთ (იხილეთ ცხრ. 1.1)

სტრატეგიულ-სისტემური პარადიგმა, პირველ რიგში, ეჭვქვეშ სტაბილურობისა და მიზნობრიობის შესახებ ტრადიციულ შეხედულებებს აყენებს. როგორც სიტემების, ასევე სტრატეგიული პარადიგმის მიმდევრებისათვის, ორგანიზაციის ფუნქციონირების კლასიკური ცნებები პრიმიტიული და არარეალისტურია. კიბერნეტიკაში წარმოშობილი სისტემების თეორია იმ ფაქტორების სიმრავლესა და კომპლექსურობას უსვამს ხაზს, რომლებიც გავლენას ახდენს ნებისმიერი პიროვნებისა თუ ჯგუფის ფუნქციონირებაზე. ის უფრო მსხვილი მასშტაბით განიხილავს ცნებებს, როგორც „ცვლილებათა რიგს, და არა ცალ-ცალკე სურათებს“ (სენგი, 1990, გვ. 68). მიზნისა და შედეგის სწორხაზოვანი ცნებები არ ითვალისწინებს, რომ ყოველი მოვლენა, ერთდროულად მიზნებცაა და შედეგიც, როგორც ორმხრივი ურთიერთგავლენის შეკრული წრის ნაწილი; ცალკეული ელემენტები არ შეიძლება შეიცვალოს დანარჩენების შეუსვლელად (მაგალითად, ნარკოტიკების ბაზარზე კონტროლის გამკაცრებას შეიძლება მოყვეს ქალაქის კრიმინალური მდგომარეობის გაუარესება, რადგანაც, სავარაუდოდ, შემცირდება ჰეროინის მიწოდება, მოიმატებს მისი ფასი და მისი მომხმარებლები იძულებულნი იქნებიან, მეტი ქურდობა ჩაიდინონ ნარკოტიკებზე მოთხოვნის დასაკმაყოფილებლად). სწორედ ასეთი წრეები – ფართო სისტემები, თუმცა ისინი რთული და ფაქიზია, მართავენ ქცევას, და არა ცალკეული მოვლენები, როგორც ჩვენ ზოგჯერ წარმოგვიდგენია – კერძო პიროვნებები ან სამუშაოს აღწერილობები. ამ წრეების სირთულე თანდათან იზრდება: ახლა ჩვენ შეგვიძლია „შევქმნათ გაცილებით მეტი ინფორმაცია, ვიდრე ადამიანი აღიქვამს; განვავითაროთ გაცილებით მეტი ურთიერთკავშირი, ვიდრე ადამიანს შეუძლია მართოს და ცვლილება დავაჩქაროთ მეტი ტემპით, ვიდრე ადამიანს შეუძლია ფეხი აუწყოს“ (სენგი, 1990, გვ. 69); თეო-

რეტიკოსების მტკიცებით, მხოლოდ ფართო, სიღრმისეულ სისტემურ ფორმებზე აქცენტის გადატანით შევძლებთ პრობლემების ეფექტურად გადაჭრას და ისეთი შემოქმედებითი, თვითგანახლებადი „მსწავლელი ორგანიზაციის“ განვითარებას, რომელიც ცვალებად გარემოს გაუმკლავდება (სენგი, 1990, გვ. 42-54).²

სტაბილურობისა და პროგნოზირებადობის შესახებ მარტივ ვარაუდებს ასევე ეჭვქვეშ აყენებენ სტრატეგიული თეორიის მიმდევრებიც. მათი შეხედულება ორგანიზაციის შესახებ „ადამიანების საკითხებს“ და ორგანიზაციული ცხოვრების არარაციონალურ ასპექტებს უფრო ემყარება, ვიდრე სისტემების თეორიას. სტრატეგიული თეორია კომპლექსურობის მიღმა იხედება და გარეთ ქაოსს ხედავს, ხოლო შიგნით – დინებას. დაგეგმილი თუ დაუგეგმავი ცვლილების დონე (იქნება ეს ტექნოლოგიური, სოციალური, ეკონომიკური თუ პოლიტიკური), ისე მკვეთრად ჩქარდება, რომ სტაბილურობას იმდენად ბუნებრივად ვეღარ ვცნობთ, როგორც ამას ტრადიციული პარადიგმა ახდენს. ამ აჩქარების კვალდაკვალ, ცვლილება არა ულუფობრივად მიმდინარეობს, არამედ თითქოს ფეთქდება და უწყვეტ ხასიათს იღებს. „ოცდაათი წლის წინ ადამიანთა უმრავლესობა თვლიდა, რომ ცვლილება ნიშნავდა უკეთესისკენ შეცვლილ ძველს. დღეს კი, ჩვენთვის ცხადია, რომ ცხოვრების უმეტეს ასპექტში ძველის დარჩენის შანსი ნაკლებია“ ... „უფრო მეტიც, იმის განსაზღვრაც კი ძნელია, თუ როგორი იქნება მომავალი“ (ჰენდი, 1990, გვ. 6);

სტრატეგიული თეორიის მიმდევრები უწყვეტი ცვლილების სამყაროს შეცნობის უკეთეს მოდელს ქაოსის თეორიაში ხედავენ. ქაოსის თეორია, აზროვნების სულ უფრო მზარდი ნაყოფი, მეცნიერებს მოუწოდებს გადახედონ ნიუტონის ფიზიკას და მის მტკიცებულებებს; კერძოდ, თეორია იმის შესახებ, რომ სამყარო მონესრიგებული და პროგნოზირებადია და რომ საკმარისი ინფორმაციისა და ხედვის არსებობის შემთხვევაში შესაძლებელი ხდება ყველაფრის გაგება და ახსნა (ამ შეხედულებას სისტემების თეორეტიკოსთა უმეტესობა გაიზიარებდა). ქაოსის თეორიის თანახმად, სისტემები არა მხოლოდ კომპლექსური, არამედ სპონტანური და იდიოსინკრატულია; ამასთან, რაც ყველაზე მნიშვნელოვანია, სისტემები ამავედროულად არაპროგნოზირებადია. ისინი. შესაძლებე-

ლია ფაქტობრივად იყოს მონესრიგებული, მაგრამ ეს წესრიგი ხშირად უკიდურესად ბუნდოვანი, ზოგჯერ კი არააღქმადიცაა. ისეთ ნაშრომებში, როგორიცაა „ცხოვრება ქაოსით“ (პიტერსი, 1987), სტრატეგიული თეორეტიკოსები ხაზს უსვამენ ლიდერობის დილემებს. ეს დილემები განსაზღვრულია სწრაფი ცვლილებისა და მოვლენების ისეთი კომპლექსურობის შემთხვევაში, როდესაც გამტარებლებს არ შესწევთ გრძელვადიანი ცვლილების წინასწარ განსაზღვრის უნარი. მათი დასკვნით, ორგანიზაციების არსებობის კონტექსტი დესტაბილიზებულია და ის ფუნდამენტური ელემენტები, რასაც აქამდე თავისთავად ნაგულისხმევად აღვიქვამდით, ასეთად აღარ უნდა მივიღოთ (ვეილი, 1989, გვ. 3).

იმისათვის, რომ ვეილმა უწყვეტი ცვლილება და ქრონიკული ბუნდოვანების დესტაბილიზებული კონტექსტი აღწეროს, ის იყენებს მეტაფორას: „მუდმივი თეთრი წყალი“ (გვ. 2), ანუ უსასრულო მდინარე ფონის გარეშე (ამ შემთხვევაში ვეილი გულისხმობს მდგომარეობას, როდესაც წყლის მოძრაობა იმდენად ჩქარია, რომ მხოლოდ ქაფი მოჩანს). მაგალითები მრავალია. პოპულარულმა ბიზნესგამოცემამ აღწერა, როგორ იძირებოდნენ აშშ-ის ფლაგმანი კორპორაციები ერთმანეთის მიყოლებით – ფოლადის მწარმოებლებისა და სამი უდიდესი ავტომწარმოებიდან დაწყებული პოლაროიდის, ციფრული აღჭურვილობის კორპორაციისა და აი-ბი-ემის ჩათვლით. მართლაც, ორგანიზაციების აღმასვლისა და შემდგომი მერყეობის ტენდენცია სიახლეს არ წარმოადგენს. ას წელზე მეტი ხნის წამყვანი კორპორაციების უმრავლესობა, მათ შორის, ისეთი სოლიდური კომპანიებიც კი გაქრა, როგორიცაა აღმოსავლეთის ეტლის მათრახების (Eastern Buggy Whip Company) და ლოდბელის ავტომანქანის ბორბლების კომპანიები (the Lobdell Car Wheel Company), (მაქილი, 1990, გვ. 89); ბევრი დიდი ინდუსტრიული საწარმო მეორმოცე დაბადების დღის მიღმა ვერ აღწევს. აშშ-ში 1970 წლის ყველაზე წარმატებული 500 კომპანიის მესამედი 1983 წლისათვის უკვე აღარ არსებობდა (სენგი, 1990, გვ. 17). ორგანიზაციები დღესდღეობით გახვეულნი არიან ისეთი დაუგეგმავი, არაპროგნოზირებადი ცვლილების კონტექსტში, რომ მასთან ადაპტირება უკიდურესად ძნელი ხდება.

ამერიკული კომპანიების მსგავსად, არასტაბილურ კონტექსტში ფუნქციონირებს ამერიკული სკოლებიც. იმის გამო, რომ სოციალური, ეკონომიკური და პოლიტიკური ძალები სკოლის სამყაროს რადიკალურ ფორმირებას ახდენს, შესაბამისად, საგანმანათლებლო გარემო ცვლილებას ძირეულად განიცდის; საინტერესოა, რომ 1980 წელს განათლების რამდენიმე მუშაკი წინასწარ იუწყებოდა არაინგლისურად მოლაპარაკე მოსწავლეთა რიცხვის ზრდას, მხარდ სიღარიბეს ბავშვების ადრეულ ასაკში, რასობრივი, ეთნიკური და რელიგიური ჯგუფების დანაყოფთა მატებას. სამწუხაროდ, სკოლებს არ გააჩნდათ დამცავი მექანიზმი ძლიერი ზენოლის საწინააღმდეგოდ, რის გამოც შემდგომში განვითარებულმა მოვლენებმა მთელი ამერიკა შეძრა. 1985 წელს, მხოლოდ რამდენიმე ადამიანი თუ შეხედავდა სერიოზულად იდეას იმის შესახებ, რომ სამომავლოდ კომპანიები სკოლებს მოგების მიზნით მიმართავდნენ, ან იმას, რომ ბალტიმორი და ჰარტფორდი სწორედ ასეთ კომპანიას დაიქირავებდნენ, ან რომ იელის უნივერსიტეტის პრეზიდენტი სხვა სამსახურში გადასასვლელად ისეთ თანამდებობას დატოვებდა, რომლის ანაზღაურება 800 ათასი ამერიკული დოლარი იქნებოდა (სტიუარტი, 1994, გვ. 75).

ქაოსი და არაპროგნოზირებადობა, რომელიც გარე ზეგავლენით ფაქტორს წარმოადგენს, დღევანდელი ორგანიზაციების შინაგან უნესრიგობასა და ცვალებადობაში აისახება. ორგანიზაციული გეგმის უტილიტარული სქემის ნაცვლად სტრატეგიულ-სისტემური პარადიგმა მოუნესრიგებელ ადამიანურ სისტემას აღიარებს. ამ სისტემას რთული, ხშირად პარადოქსული, არარაციონალური ლოგიკა არეგულირებს, რომელიც საბოლოოდ რთულად გასაგები ხდება და ზეგავლენის მოხდენის დიდი უნარი გააჩნია (ფულანი, 1991, გვ. 97). ორგანიზაციულ ცხოვრებაში ადამიანური რესურსის პერსპექტივის ჩართვით თვალყურს ვადევნებთ განსხვავებას, ერთი მხრივ, ფუნქციურ დიზაინსა და ფორმალურ პროცედურებს, ხოლო, მეორე მხრივ, მუშაკთა ფაქტობრივ საქმიანობას შორის. ეს უკანასკნელი, შესაძლოა დიდად განსხვავდებოდეს ფორმალურად განერილი ვალდებულებებისაგან. იგი ადამიანურ ბუნებას განიხილავს, როგორც რთულსა და დამყოლს, რომელიც ცვალებ-

ბადია ორი მიმართულებით. პირველი ის არის, რომ პერსონალის პირადი ცხოვრება და საჭიროებები ხელს უშლის მათ ქმედითობას, ეს დაბრკოლებები მეტწილად აფერხებს ინოვაციის მცდელობას.³ პიროვნულ ცვლილებათა შორის, სკოლაში ყველაზე მნიშვნელოვანია ასაკობრივი შემადგენლობა. განათლების მუშაკთა უმრავლესობა ოც წელზე მეტი ხნის გამოცდილების მქონე ვეტერანია. ამ პროფესიონალებმა მიაღწიეს თავიანთი ცხოვრებისა და კარიერის შუალედურ ფაზას, როდესაც შეხედულებების, ინტერესებისა და ენერჯის შეცვლა ახალი ნამოწყობისა და ინოვაციის სურვილის შემცირების ტოლფასია (საკითხს დანვრილებით მეექვსე თავში განვიხილავთ).

პერსონალის ქმედითობაში ცვალებადობის მეორე წყარო ორგანიზაციული ცხოვრების მკვეთრად სოციალური სირთულეა. ოფიციალური სამსახურის განხორციელებაზე გავლენას ისეთი ფაქტორები ახდენს, როგორცაა პოლიტიკა – ძალაუფლებისათვის ბრძოლა განსხვავებული ინტერესების მქონე ჯგუფთა შორის და კონფლიქტები რესურსებსა და სტატუსზე. ამას ემატება ისიც, რომ გარემო, როგორც წესი, მდგრადობას ვერ ინარჩუნებს. როდესაც უორენ ბენისი (ლიდერობისა და ორგანიზაციული განვითარების ექსპერტი), კოლეჯის პრეზიდენტი გახდა, ის დარწმუნდა, რომ „რუტინული სამუშაო გამოდევნის არარუტინულ სამუშაოს და მთელ შემოქმედებით გეგმებს ახშობს,“ ამას გარდა, ბენისმა დაასკვნა კიდევ ერთიც – „რაც გინდა, გრანდიოზული გეგმები შეადგინო, დარწმუნებული იყავი, რომ მათ მოულოდნელი და უბრალო მიზეზი შეუშლის ხელს.“ (1989, გვ. 15-16). ნებისმიერი პირი, ვინც სკოლის ან სხვა მსგავსი კომპლექსური ორგანიზაციის მმართველი ყოფილა, მაშინვე მიხვდება თუ რას გულისხმობს ბენისი.

დაგეგმვა და ინოვაცია

დაგეგმვისა და ინოვაციის მკვეთრად ობიექტურ მიდგომას, რომელიც დიდი ხნის მანძილზე დომინირებდა სკოლისა და სხვა კორპორაციების მენეჯმენტსა და პოლიტიკაში, სტრატეგიული თეორიტიკოსები

ენინაალმდეგებიან. ისინი შინაგანი სიმტკიცისა და სუსტი მხარეების მიმართ პროტესტს გამოთქვამენ და მას, როგორც ორგანიზაციული განვითარების ვინრო, შეზღუდულ და შეტისმეტად რაციონალურ ხედვას აღიქვამენ. ფართომასშტაბიანი პროგნოზი, მიზეზ-შედეგობრივი მოსაზრებები, პრობლემების ნაბიჯ-ნაბიჯ გადაჭრა, სტატისტიკური გამოთვლები, გაუფასურებული დასკვნები, ინტუიცია, გადანყვეტილებათა მიღების ირაციონალური ასპექტები, ინოვაციების, როგორც ფიქსირებული შედეგების აღქმა – მენეჯმენტის ამ მთავარ ელემენტებზე დაყრდნობას მივყავართ მიდგომამდე, რომელსაც ვეილი „ტექნოპოლიზმს“ უწოდებს. ტექნოპოლიტი არის ადამიანი, რომელიც ცდილობს თავი აარიდოს ორგანიზაციაში არსებულ გაურკვევლობას და არეულობას, ორგანიზაციის პოლიტიკასა და პერსონალის ადამიანურ ურთიერთობაში წარმოშობილ სიმწვავეს; ეს არის ადამიანი, რომელიც ცდილობს პროექტი მხოლოდ არსებული პროტოკოლისა და ტექნიკური საშუალებების გამოყენებით აღასრულოს და ამით ცდილობს იოლად გავიდეს ფონს, რამდენადაც თავისი ფუნქცია მხოლოდ ინსტრუქციების მარტივ მიდევნებაში გამოიხატება. ამით ორი მთავარი პრობლემა იქმნება. პირველი – მატერიალიზაცია, არის ტენდენცია, გეგმა წარმართოს და ბოლომდე დაასრულოს მაშინაც კი, როდესაც კონტექსტი იმდენად იცვლება, რომ უქმდება ყველა ის მოსაზრება, რაზედაც დასაწყისში დაფუძნებული იყო გეგმა. თუ საწყის მონახაზს მივყვებით, დავადგენთ, რომ მას დაწესებულებათა წინაშე მდგარი რეალური პრობლემები ენაცვლება. მეორე ის არის, რომ ტრადიციული დაგეგმვის მიხედვით, ორგანიზაცია კონცენტრაციას პირველი რიგის ცვლილებებზე – საშუალებებზე ახდენს და არა მის შედეგებზე; ანუ იმაზე, თუ როგორ ვაკეთოთ და არა იმაზე, თუ რატომ ვაკეთებთ საქმეს. „მე ყველაფერი შემოძლიას“ პრინციპზე დამყარებულმა დამოკიდებულებამ (რომელიც ასე დაფასებულია ამერიკაში), შესაძლოა უბიძგოს ორგანიზაციას, ყურადღება მიმდინარე შედეგებისათვის უკეთესი პროცედურების მოძიებაზე გაამახვილოს და არა საბოლოო შედეგის ხელახალ განხილვაზე. არასტაბილურ, სწრაფად ცვლებად კონტექსტში შესაძლოა ეს წინდაუხედავობა სახიფათო აღმოჩნდეს (ვეილი, 1989, გვ. 88-89). თუ უფრო სიღრმისეულად განვიხილავთ საკითხს, დავადგენთ, რომ ტრადიციული აქცენტი რაციონალურობაზე გაცილებით

ნაკლებად თვითმყოფადი და რეალურია, ვიდრე ჩანს, რის გამოც, ის უფრო იდეოლოგიისა და სიმბოლიზმის ჩარჩოებში ჯდება. გარეც მორგანი ამტკიცებს, რომ ორგანიზაციული რაციონალურობის სააშკარაოზე გამოსატანად, დაწესებულებას პოლიტიკის თვალსაზრისით უნდა შევხედოთ; ის უნდა განვიხილოთ, როგორც მითი, რომელიც მისთვის მახასიათებელი დაპირისპირების დასაძლევად შეიქმნა – ორგანიზაცია არ არის უბრალო თანამშრომლობის სისტემა, არამედ საგამოცდო სისტემაცაა. „ორგანიზაციებს შეუძლიათ მიზნების მიღწევა და რაციონალური, ქმედითი და ეფექტური მენეჯმენტის მნიშვნელობაზე ყურადღების გამახვილება. ჩნდება შეკითხვათა მთელი რიგი: ვისი მიზნები სრულდება? ვისთვის არის ეს მიზნები რაციონალური, ქმედითი და ეფექტური? რა ინტერესებს ემსახურება იგი? ვინ რჩება მოგებული?“ ... „ეს შეკითხვები დაგვეხმარება რაციონალურობის ცნების იდეოლოგიური მნიშვნელობის ხელახალი შეფასება მოვახდინოთ“ (გვ. 195). ამ თვალსაზრისიდან სკოლის დანახვა ნიშნავს, გავიხსენოთ, რომ ძალაუფლების მომენტები ნამდვილად ზემოქმედებს ქცევაზე; ასევე ის, რომ ცვლილების პროცესი, ხშირად, არა იმდენად ცხადი, ობიექტური გაუმჭობესების საკითხია, რამდენადაც კონტროლის მიზნით კონკურენციისა.⁴

ორგანიზაციული ექსპერტების დიდი ნაწილი არ აღიარებს იმას, რასაც ხედავს და ამას ისინი „ჰიპერრაციონალურობაზე“ დამყარებული ზედმეტი იმედებით ხსნიან. ეს დიდი ხნის ტრადიციული გეგმის უარყოფას გულისხმობს – თავისებური მიზნებითა და გეგმებით, სტატისტიკური გამოთვლების ფართო გამოყენებით, რასაც გაცილებით პრაგმატული და ადვილად ასათვისებელი მიდგომები ენაცვლება; ხსენებული მიდგომები ორგანიზაციული ცხოვრების ირაციონალურ, დაუგეგმავ ასპექტებსა და გარეგანი ცვლილებებისადმი ადეკვატური რეაქციისათვის მზაობას აღიარებს. სტრატეგიული დაგეგმვა ორგანიზაციასთან დაკავშირებულ მრავალ ფაქტორს უსვამს ხაზს, მათ შორის: ორგანიზაციის გარემოსთან ადაპტაციას, შუალედური მიზნების დასახვას (ორიდან სამ წლამდე), ქმედითობის აღრიცხვის მართვას; ეს ფაქტორები სტატისტიკური გათვლების ნაცვლად ცვლილების გამტარებლთა დასკვნებს ეფუძნება. სტრატეგიული მენეჯმენტი კი უფრო შორს მიდის. იგი არ ანიჭებს

განსაკუთრებულ პრიორიტეტს ფორმალურ დაგეგმვას და გადანყვეტილებების მიღებისას გამოცდილებასა და ინტუიციურ განსჯას ეყრდნობა (ლუისი და მაილზი, 1990, გვ. 31-32).

დასახელებული მიდგომები ცვლილებებს აღიქვამს, როგორც მოგზაურობას და არა, როგორც მონახაზს. ხშირად, ჩვენ არც კი ვიცით ზუსტად რას ვაკეთებთ და ცვლილებათა დაწყებამდე სავარაუდო შედეგების შეფასება არ შეგვიძლია (ფულანი, გვ. 5), „დამახასიათებელი ორგანიზაციული მიღწევები ყოველთვის მიახლოებითია წინასწარ განსაზღვრულ შედეგებთან მიმართებაში“ (ვეილი, 1989, გვ. 78). ეს იმის გამო ხდება, რომ აღნიშნული მიდგომები ცვლილებას მრავალგანზომილებიან პროცესად აღიქვამს, რაც ორგანიზაციის ყველა ასპექტს მოიცავს: მის სტრუქტურას, პოლიტიკას, განსაკუთრებით კი – ადამიანებს. ცვლილება განიხილება, როგორც პროცესი, რომელიც ახალი ტექნოლოგიების შესასწავლად ადამიანურ რესურსს, ხოლო პრაქტიკაში – ახალი ჩვევების გამოყენებას საჭიროებს. ცვლილება არ არის წინასწარპროგნოზირებადი საწარმო განსაზღვრული წესებით, ის პროცესების ჩამოყალიბების რთული და წარმოსახვითი მცდელობაა. ცვლილების საბოლოო შედეგი მცირე ცვალებადი შედეგების ერთობლიობა იქნება, რომელთაც სახე განხორციელების პროცესში იმის მიხედვით ეცვლება, თუ როგორ იცვლება შიდა და გარე პირობები, რა მონაცემები გროვდება და გონება რას გვკარნახობს.

ფოკუსი და განხორციელება

სტრატეგიულ-სისტემური პარადიგმა ტრადიციულ მოდელსა და მისი განხორციელების საწყის მეთოდოლოგიას ეწინააღმდეგება. იგი ყურადღებას ორგანიზაციულ სტრუქტურაზე ამახვილებს, რაც სტაბილურობისა და რაციონალურობის შესახებ ნაადრევ მოსაზრებებს წარმოშობს. მოცემული მეთოდოლოგია არ უარყოფს სკოლის სტრუქტურის შეცვლის საჭიროებას ან მასწავლებლების, ადმინისტრატორების, მოსწავლეების ფუნქციების ხელახალ განსაზღვრას. ამის ნაცვლად, იგი შემდეგს ამტკიცებს: მიუხედავად იმისა, რომ

სტრუქტურა მნიშვნელოვანი შემადგენელი ნაწილია, ცვლილები-სათვის საკმარისი მაინც არ არის. ინოვაცია ფორმალური მიზნებისა და პროცედურების მთავარი ნაწილი ხდება და პირდაპირ სასწავლო ტრენინგებისაკენ იწვევს. ამის გამო, ხშირად ხდება ცვლილებათა იმ პროცესების იგნორირება, რომლებიც რეალურად ხორციელდება (განსაკუთრებით, ადამიანების შეხედულებების ცვლილები-სას). სტრატეგიული თეორიტიკოსების აზრით, ტრადიციული პარადიგმის რაციონალურ-სტრუქტურული მიმართულება პერსონალს წინააღმდეგობისაკენ უბიძგებს, თუმცა მზად არ არის, გაუმკლავდეს მას. ბოლოს და ბოლოს, გამოსავალი მხოლოდ მაშინ არის გამო-სადეგი, როდესაც პარადიგმას ხალხი აითვისებს და ბოლომდე განა-ხორციელებს. ტრადიციული ორგანიზაციული ცვლილება, ხშირად, მარცხს განიცდის, რადგანაც მისი შემქმნელები სათანადოდ ვერ აფასებენ ვერც იმ ოპოზიციას, რომელსაც რეფორმა შობს და ვერც პერსონალის წინააღმდეგობის ძალას. ისინი ხშირად ვერ ახერ-ხებენ ინოვაციებისათვის საფუძვლიანი დასაყრდენის შექმნას, რის გამოც პერსონალს არ სურს ან არ შეუძლია შეითვისოს ახალი ფუნქციები. ამის ნაცვლად, მუშაკები არაფორმალურად გარდაქმ-ნიან თავიანთ ფუნქციებს, „რათა მოარგონ უფრო იმას, რასაც აქამდე აკეთებდნენ, ვიდრე იმას, რაც ახლა უნდა აკეთონ“ (ბოლმანი და დილი, გვ. 401-402, 429). სტრუქტურის რეფორმისტებს ასეთ ან სხვა სახის დაბრკოლებათა წინააღმდეგ შეუძლიათ გამოიყენონ შეგონე-ბები და განუწყვეტელი განმარტებები, გამკაცრებული წესები და ზეწოლა. „თუ მათი ჩვეულებრივი პროცედურები არ ამართლებს, ისინი მკაცრ პროცედურებად გადაიქცევიან ხოლმე, მაგრამ სურვ-ილი, მოლოდინი და დაჟინებული მოთხოვნა – სისტემა გახდეს უფრო რაციონალური, თავისთავად ირაციონალურობას გულისხ-მობს – ამის განხორციელება არარეალურია“ (ფულანი, გვ. 97).

ცვლილების ტრადიციულ მიდგომათა წარუმატებლობა ქედმაღ-ლობითაა გამოწვეული და წინააღმდეგობათა გადალახვისას ძირი-თად ხელისშემშლელ ფაქტორს წარმოადგენს. ინოვაცია უამრავ პრობლემას წააწყდება იმ შემთხვევაში, თუ მისი განხორციელების გზები, მხოლოდ ერთი, უტყუარი ჭეშმარიტების მიმართულებით წარიმართება. მიზეზი ცხადია: შემსრულებლის სუბიექტური რეა-

ლობა (სკოლაში – მასწავლებლის პირადი გამოცდილება) გადამწყვეტია წარმატებული ინოვაციისათვის. ამ სუბიექტური რეალობის გარდაქმნა ცვლილების მთავარი ამოცანაა. როცა ცვლილების გამტარებლები პასუხისმგებლობას იღებენ, რომ ყველა კითხვაზე შესაფერისი პასუხი აქვთ და ამავდროულად, უგულვებელყოფენ გარდაქმნის ხელშემწყობ პროცესებს, ისინი „ისეთივე ავტორიტარული არიან, როგორც სტატუს-კვოს შეუპოვარი დამცველები“ (ფულანი, გვ. 36).

ამ გადამეტებული თავდაჯერებულობის გამო, სკოლის გაუმჯობესების მცდელობებმა წარსულში მარცხი განიცადა. ამის მიუხედავად, რესტრუქტურისაციის მრავალ გეგმაში ხსენებული ფაქტორი დღესაც არის ჩადებული. რეფორმატორების გულითადი თავდადება, ან თუნდაც დიდი ვალდებულება და ძალაუფლება (ხალხის იძულება, გაითავისოს ესა თუ ის რეფორმა) წარმატებული ინოვაციის გარანტი სულაც არაა. პირიქით, ამან, შესაძლოა, საპირისპირო შედეგი აჩვენოს. რეფორმის ყველაზე ძლიერი ქომაგიც კი წინააღმდეგობას აწყდება, თუ მისი განხორციელებისას წამოჭრილ გარდაუვალ დილემებს უგულვებელყოფს. დიდი ვალდებულებების ქონა რეფორმის განხორციელებისათვის სასიცოცხლო მნიშვნელობის მქონე ხანგრძლივი პროცედურების დანერგვას ნაკლებად შესაძლებელს ხდის. ცვლილებათა ათვისების პროცესში წარმოქმნილი დაბრკოლებები მნიშვნელოვანწილად აფერხებს მის წინსვლას. ეს, ცხადია, სრულიადაც არ ნიშნავს იმას, რომ ნოვატორებს არ უნდა ჰქონდეთ მტკიცე შეხედულებები, თუმცა, ისინი გაგებით უნდა მოეკიდონ სხვების შეხედულებებსაც და საკუთარი იდეების სახეცვლილებებსა თუ დაბრკოლებებს, რომელსაც ეს წინააღმდეგობით სავსე პროცესი გამოიწვევს.

ორგანიზაციული ცვლილების სტრატეგიული მიდგომები ამ რეალობებითა და სირთულეებით იწყება. ფუნქციებამდე ისინი ხაზს უსვამს შინაარსს და სტრუქტურამდე – კულტურას. ცვლილებათა აღსრულებისას გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება, თუ როგორ აღიქვამენ მას შემსრულებლები. როგორც მეორე თავში დავინახავთ, ჩვენს რეაქციას ცვლილებასთან დაკავშირებით განსაზღვრავს ის, თუ როგორ ვიგებთ მას და რა სარგებელი მოაქვს ჩვენი შეხედულებებისათვის;

როგორ შეგვიძლია შევუსაბამოთ იგი სამყაროს ჩვენეულ აღქმას; ეს გადამწყვეტია ჩვენი მოტივაციისათვის და მხოლოდ რამდენიმე თუ შევძლებთ მივიღოთ ცვლილების მიერ გამონვეული დანაკარგი და ჩავარდნები ამ წამონწყების არსის გაგების გარეშე.

ცვლილების შინაარსის უპირველესობას მივყავართ კულტურის განხილვამდე. სტრატეგიულ-სისტემური პარადიგმა ხაზს უსვამს ორგანიზაციული კულტურის მნიშვნელობას, როგორც სიღრმისეულ, ბუნდოვნად გადმოცემულ, თავისთავად მოსაზრებებს. ეს მოსაზრებები აყალიბებს აღქმას და მართავს ქცევას. მიუხედავად იმისა, თუ რა სახის ცვლილებას წამოვიწყებთ, ორგანიზაციული ცხოვრების უკვე დამკვიდრებული, მეორე რიგის მახასიათებლები გავლენას ახდენს მის შედეგზე. „კულტურა ხელს უშლის სტრატეგიას,“ – აღნიშნავს ედგარ შაინი (1992, გვ. 382); ორგანიზაციის რესტრუქტურის მცდელობა მის კულტურულ მახასიათებლებთან შეპირისპირების გარეშე ფუჭი პროცესია. ამას შლებტი განმარტავს შემდეგნაირად: „სკოლის ან სხვა რომელიმე ორგანიზაციის სტრუქტურის ცვლილება არ არის იოლი ამოცანა. სოციალური სტრუქტურები უკვე მყარადაა ფესვგადგმული შინაარსის, ღირებულებების, შეხედულებებისა და ცოდნის სისტემებში. ორგანიზაციის სტრუქტურის შეცვლისას, ყურადღება უნდა დავუთმოთ არა მარტო წესებს, ფუნქციებსა და ურთიერთობებს, არამედ შეხედულებებს, ღირებულებებისა და ცოდნის სისტემებსაც. სტრუქტურული ცვლილება კულტურულ ცვლილებას მოითხოვს“ (1990, გვ. 16-17). და მართლაც, ეს არ არის იოლი ამოცანა. კულტურული ცვლილება, რომელიც უფრო ჩამოყალიბებულ მიზნად აღიქმება, ვიდრე სკოლაში გარკვეული პროგრამული ცვლილებების მნიშვნელოვან ნაწილად, უჩვეულოდ რთული წამონწყებაა. როგორც შემდგომში დავინახავთ, კულტურა თავისი ბუნებით კონსერვატიულია – იგი სტატუს-კვოს შენარჩუნებისათვის იღვწის. მისი შეცვლა გაცილებით რთულია, ვიდრე ზოგადად წარმოუდგენიათ.

მიზნის ნათლად აღქმას სასიცოცხლო მნიშვნელობა აქვს ნაყოფიერი შრომისათვის, განსაკუთრებით, მაშინ, როდესაც საქმე ინოვაციას ეხება. ცვლილების გამტარებლები მთავარ ბიძგს აძლევენ და ხელს უწყობენ ცვლილების ქმედითობასა და თავდადებას ხალხის ჩართვის გზით საერთო მიზნისაკენ მიმართულ საქმიანობაში. ვეილმა

გამოიყენა ტერმინი „მიზნის დასახვა“; ველი განსაზღვრავს, რომ ეს არის „ორგანიზაციის ფორმალური ხელმძღვანელობის ქმედებათა უწყვეტი ნაკადი, რომელიც ორგანიზაციის ძირითადი მიზნების შესახებ სიხადეს, კონსენსუსსა და ვალდებულებებს მოიცავს.“ (1982, გვ. 29). ინოვაციისადმი სტრატეგიული მიდგომა ხაზს განსაკუთრებით ინოვაციის მიმდევრების შემოკრებას – ცვლილების აქტიურ, საქმიან, მონესრიგებულ შემსრულებელთა საჭიროებას უსვამს. მიმდევრობა, უპირველეს ყოვლისა, ლიდერის მხრიდან მტკიცე ინიციატივას მოითხოვს, განსაზღვროს მიზნის მკაფიო შეგნება და ამ მიზნის განხორციელებისათვის სწორად წარმართოს თავისი პერსონალის საქმიანობა. ამდენად, სტრატეგიულ-სისტემური პარადიგმა, ე.წ. „ზევიდან-ქვევით“ მიდგომით იწყება. თუმცა, იგი „ქვევიდან-ზევით“ მოდელიცაა ან, უფრო ზუსტად, „მარჯვნიდან-მარცხნივ“ მოდელი, რადგანაც მონაწილეობის პრინციპს სერიოზულად უდგება. მისი აქცენტი საერთო შინაარსის მოქნილ, მზარდ დაგეგმვასა და განვითარებაზე ცვლილების გამტარებლებისაგან მოითხოვს, რომ გაგებით მოეკიდონ პერსონალის აზრს და ჩამოაყალიბონ პირველადი მიზნები, სადაც ასახული იქნება პერსონალის გამოცდილება. მათ ასევე გვბი განვითარებადი ინოვაციისაკენ უნდა აიღონ, რომელიც შესაძლებლობის ფარგლებში თანამშრომლობასაც გულისხმობს. მაშასადამე, სკოლის ცვლილება გაცილებით მეტს მოითხოვს ვიდრე, მხოლოდ „რესტრუქტურისაცაა“. სტრატეგიულ-სისტემური ხედვიდან გამომდინარე, ცვლილება მოითხოვს სანარმოს რეფორმის ხელახალ ათვისებას. მეორე თავში ჩვენ გულდასმით განვიხილავთ მას ინოვაციის ორ მთავარ ელემენტზე მსჯელობით, რომელსაც წიგნის დანარჩენ ნაწილშიც შევხვდებით. ესენია ცვლილების შინაარსი და კულტურის როლი.

შენიშვნები

1. ტელიორი ხაზს უსვამს ოთხ პრინციპს: მენეჯერი უნდა გახდეს სამუშაოს ორგანიზებაზე პასუხისმგებელი; მუშაობის ყველაზე ეფექტური გზის აღმოჩენისა და ჩამოყალიბებისათვის გამოიყენეთ მეცნიერული მეთოდები; ამ გზების რეალიზებაში ჩააბით საუკეთესო მუშაკები; ჩაატარეთ მჭიდრო მონიტორინგი მათ მუშაობაზე (მორგანი, გვ. 30).

2. მიუხედავად იმისა, რომ სისტემების თეორიას განსაკუთრებული წვლილი შეაქვს ორგანიზაციული მუშაობის გაგებაში, ჩემი მდგომა, უპირველეს ყოვლისა, სტრატეგიულია. ჩემი აზრით, სისტემების თეორია გვთავაზობს ბრწყინვალე და ელევანტურ დიაგნოსტიკურ ლინზას, მაგრამ მას, როგორც მომავალი მოქმედების წინამძღოლს, ფუნდამენტური დეფექტებიც აქვს. ტრადიციულ პარადიგმას, რომელსაც იგი აკრიტიკებს, ის ჰგავს იმით, რომ სტრუქტურაზე უფრო ზედმიწევნით ფოკუსირებს (თუნდაც ეს იყოს სტრუქტურის უფრო ღრმა და მდიდარი გაგება), ვიდრე ადამიანებზე; კიდევ უფრო მნიშვნელოვანი მსგავსება ისაა, რომ მისი ორიენტაცია გადამტეხულად რაციონალურია. ის პრობლემების უმრავლესობას კონცეპტუალურად განიხილავს, ხოლო ორგანიზაციებსა და ცვლილებას „გონებრივი მოდელებისა“ და „უკუკავშირის ჯაჭვების“ თვალსაზრისით უდგება; სისტემების თეორია გამორჩეული დონის ობიექტურობას პრობლემების გადაჭრაზე შემეცნებითი თვითდაკვირვების გზით ეყრდნობა. (სენგი ამას უწოდებს „გონების ცვლილებას“, ერთგვარ აღმატებით ობიექტურობას, მისი სიტყვებით – მეტანოიას). ის არა მარტო ვარაუდობს, რომ ინდივიდებს შეუძლიათ რუტინულად შეიმეცნონ, რა სახის ძირითად წესების ფონზე უხდებათ ყოფნა, არამედ იმასაც ამბობს, რომ ინტუიციის საშუალებით, მათ ამ წესების შეცვლაც შეუძლიათ. როგორც კლინიკურად განვრთნილ ფსიქოლოგს, ეს ნარმოუდგენლად მიმაჩნია. ეს ვარაუდი ეწინააღმდეგება ფსიქოლოგიური, სოციოლოგიური და ანთროპოლოგიური ხასიათის სხვადასხვა ნაშრომებს. როგორც ორგანიზაციების კონსულტანტი და, ამასთან, ორგანიზაციის წევრიც, ვთვლი, რომ ეს არარეალისტურია; იგი უკუღებელყოფს ყოველდღიური ცხოვრების პრაქტიკას. მართალია, სისტემების თეორია აღიარებს ინტუიციას, მიუხედავად ამისა, იგი, პრაქტიკულად, მაინც უკუაგდება ორგანიზაციულ მუშაობაზე ემოციების, პიროვნებათაშორისი დინამიკის, კულტურის და სხვა სასიცოცხლო მნიშვნელობის ზეგავლენის როლს. ირონია იმაში მდგომარეობს, რომ მოაზროვნე, რომელიც საკუთარი თავის არსს უფრო მაღალი სირთულის დონეზე ეძებს, სინამდვილეში, მას ერთი რამ მხედველობის მიღმა რჩება – ის ვერ აცნობიერებს, რომ მის მიერ გაკრიტიკებული ფართოდ გავრცელებული ახლომხედველობა, საზოგადოებაში დომინირებული არასისტემური აზროვნება კითხვის ნიშნის ქვეშ მისსავე ვარაუდებს აყენებს.
3. ტომ ბერდი, ნებისმიერი სასკოლო რეფორმისათვის დამახასიათებელი არამდგრადობის განხილვისას, ამტკიცებს: „ნებისმიერ დროს, მიზნის მისაღწევად საჭირო ადამიანების დაახლოებით ნახევარი ქრონიჩდება ან განქრონიჩდება; უვლის ავად თუ ვარგად მყოფ ნათესავს; კოტრდება ან მდიდრდება; კარიერის საწყის ეტაპზე ან პენსიას უახლოვდება; ჩვილ ბავშვს უვლის ან შვილებს უმალღეს სასწავლებელში აგზავნის; ურიგდება მეუღლეს ან გაყრის პირასაა; ავად ხდება ან გამოჯანმრთელების პროცესშია; უვითარდება ქრონიკული დაავადება ან კვდება“ (1986, გვ. 45).

4. ობიექტურობაზე განსაკუთრებული აქცენტის მიუხედავად, რაციონალური მენეჯმენტის მთავარი კომპონენტები, როგორებიცაა მიზნის დასახვა ან რაოდენობრივი გაზომვა და შეფასება, მორგანის მტკიცებით, ხშირად ისე მოქმედებს, როგორც მისნობა პრიმიტიულ საზოგადოებაში. რამდენადაც ჩვენი რწმენის სისტემები ხაზს უსვამს რაციონალურობას, ჩვენი ორგანიზაციების ლეგიტიმურობა დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად ავლენენ ისინი ობიექტურობის ზემოქმედებას მათ მუშაობაზე. ამიტომაც, მიზნის დასახვას ჩვენ ორგანიზაციული ცხოვრების არსებით ნაწილად ვთვლით. მართლაც, ესაა „მექანიკური მენტალიტეტისათვის დამახასიათებელი სოციალურად ჩამოყალიბებული აუცილებლობა“ (გვ. 106). მიზნების შერჩევა და მიყვლა ერთგვარ დასასრულადაც იქცევა – ორგანიზაცია მხოლოდ მაშინ აღწევს ერთ მიზანს, როცა დაისახავს მეორეს; ჩვენ ეს რაციონალური მენეჯმენტის ნაწილად განვსაზღვრეთ. წარმოიდგინეთ, განათლების სამინისტრომ, თუნდაც უკანასკნელი ხუთი წლის მანძილზე მიღწეული უზარმაზარი მიღწევების შემდეგ, შუაჩეროს დაგეგმვა ისე, რომ ახალი გეგმები არ დაიწყოს! გაზომვა და შეფასება კიდევ უფრო მეტი „მისნობაა“. თანამედროვე მენეჯმენტის ექსპერტების რიცხვობრივი ანალიზი მიმართულია მომავლის პროგნოზირებისა და მანიპულირებისაკენ. ანალიზი ზოგჯერ ცდება, მაგრამ მაინც ინარჩუნებს რწმენას შესაბამის საზოგადოებაში (თითოეულ შემთხვევაში, შეცდომა წინასწარ შეუცნობელ ფაქტორებს ბრალდება). რაციონალურობა ხდება „თანამედროვე საზოგადოების მითი“ (გვ. 134-135).

თავი 2

ცვლილების არსი

ჩვენ ვცხოვრობთ ეპოქაში, რომელიც მცდარი ან მართებული იდეებითაა სავსე. ეს იდეები ჩვენ გარშემო გამოიხატება მოვლენებით, რომლებიც გარკვეულ შემთხვევებში ცვლილებასაც განიცდის. შეიძლება გვეგონოს, რომ მიმდინარე ცვლილებასა და მოვლენებზე უშუალოდ ვრეაგირებთ, მაგრამ ეს ასე არ არის. ჩვენი რეაქცია მათთან არა უშუალო კავშირში, არამედ ჩვენს ცნობიერებაში არსებული იდეებისა და ფანტაზიის გავლენით ვლინდება;

- რიჩარდ ნიზბეტი (1980, გვ. 4)

ცვლილება ორმაგი ბუნებით ხასიათდება. ერთი მხრივ, ჩვენ ვითვისებთ, ხოლო, მეორე მხრივ, წინააღმდეგობასაც ვუწევთ, ზოგიერთ შემთხვევაში კი უკუვაგდებთ კიდევ მას. ცვლილების ამ ორმაგი ბუნების გამო, ჩვენი ცხოვრებაც მოვლენებთან მიმართებაში, ორმაგი ბუნების მატარებელი ხდება. ჩვენ ვაცნობიერებთ ცვლილების გარდაუვალობას, მაგრამ ჩვენივე ღრმა კონსერვატიული იმპულსი საკუთარ ფსიქოლოგიას განსხვავებულად მართავს. იმ დროს, როდესაც ინოვაციის წინაშე პირისპირ აღმოვჩნდებით, ადამიანის ბუნებრივი წინააღმდეგობის თვისების გამო, მასზე არაერთგვაროვნად ვრეაგი-

რებთ ხოლმე. უფრო მეტიც, ნებისმიერი სახის ცვლილება თითოეული ადამიანისათვის განსხვავებულ მნიშვნელობას იძენს. მოცემულ თავში მე განვიხილავ ცვლილების მთავარ ფაქტორს – თუ როგორ აღიქვამს ცვლილებას შემსრულებელი; დაგისაბუთებთ, რომ ცვლილების მთავარი არსი იწვევს დანაკარგს, უპირისპირდება კონკურენციას, ქმნის დაბნეულობას და კონფლიქტს, რაც საბოლოო ჯამში ცვლილების შემსრულებელს ინოვაციასთან მიმართებაში წინააღმდეგობას უქმნის.

საზოგადოებრივი იდეალი: ცვლილება, როგორც ზრდა და განახლება

სკოლის რეფორმატორთა გულითადი თავდაჭერებულობა იმ ოპტიმიზმის ანარეკლია, რომელიც ყოველთვის იყო ცვლილების ცნების განუყოფელი ნაწილი. უფრო ზუსტი განსაზღვრებით, ცვლილება არსებულ მდგომარეობასა თუ ხარისხში განსხვავებას აღნიშნავს. საზოგადოებაში გავრცელებული მისი მნიშვნელობა ან მასთან დაკავშირებული ასოციაციები თითქმის უცვლელად პოზიტიურია და პროგრესის ცნებას ემყარება. სოციალური ცვლილების ენა, რომლის ნიმუშიცაა სასკოლო რეფორმა, უმეტესად მოიხსენიება ზრდისა და განახლების კონტექსტში. კაცობრიობისა და კულტურის დასავლური აზროვნების მრავალ ცნებას შორის ზრდის ცნება უძველესი და უძლიერესია, ჯერ კიდევ ძველი ბერძნების დროს, ბევრი ფილოსოფოსი ადარებდა ადამიანთა საზოგადოებას და მის დაწესებულებებს მცენარეებისა და სხვა ორგანიზმების ზრდის ფაზებს (ნიზბეტი, 1969, გვ. 7-8). სოციალური ევოლუციის დასავლური თეორიები ცვლილებას ბუნებრივად, აკუმულირებულად და მიზნობრივად, ცივილიზაციას კი, როგორც ეტაპობრივად განვითარებადს ახასიათებდნენ. ეს განვითარება აქსიომად იქცა. მე-19 საუკუნის დასაწყისიდან უკანასკნელ ხანებამდე, „დასავლური ცივილიზაციის წინამძღოლობით კაცობრიობის განვითარების რწმენა, ატლანტიკის ორივე მხარეს, პრაქტიკულად, უნივერსალური რელიგია

იყო" (ნიზბეტი, 1980, გვ. 7). მიუხედავად იმისა, რომ ამ იდეოლოგიამ მთელი დასავლეთი მოიარა, იგი მაინც ითვლება კლასიკურ ამერიკულ რწმენად. შეერთებული შტატები რევოლუციის პირშოა და მისი აზროვნება დიდხანს იყო მიბმული „აშკარა ხვედრის“ (მე-19 საუკუნის მოძღვრება, რომლის მიხედვითაც შეერთებულ შტატებს ჰქონდა ღმერთისაგან ბოძებული უფლება, რომ გაფართოებულიყო და დაუფლებოდა მთელს ჩრდილოეთ ამერიკას (World English Dictionary; 1999 – მთარგმნელის შენიშვნა) შეგრძნებასთან. ამ ახალგაზრდა ერმა ისტორიის უდიდესი ნაწილი სიმდიდრის, განვითარების, „ნოუ-ჰაუსა“ და სიახლის განდიდებაში გაატარა, რის წყალობითაც ჩვენ ჩვენად შევიგრძენით ინოვაცია, ზრდა და პროგრესი. ამ შეხედულებების ერთი მიზეზი და წყარო უფრო დინამიკური და პროდუქტიული ცხოვრების წყურვილია. დღეისათვის, ყველასათვის თვალსაჩინოა ჩვენი ცხოვრების მზარდი ტემპი. ამერიკული ცხოვრების რიტმის სისწრაფე, რომელიც ისედაც მაღალი იყო, ბოლო თაობების არსებობის მანძილზე, შეიძლება ითქვას, გეომეტრიული პროგრესიით გაიზარდა. ტექნოლოგიამ, კომპიუტერულმა რევოლუციამ, მასობრივმა კომუნიკაციამ, მოგზაურობამ, აღსაქმელი ინფორმაციის უსწრაფესმა დინებამ და უზარმაზარმა ოდენობამ – ჩვენი არსებობის თითოეული ასპექტი შეცვალა. რაც უფრო სწრაფი და კომპლექსური ხდება ცხოვრება, მეტი და მეტი თანმდევი ადაპტაციის საჭიროებით, მით უფრო იზრდება ცვლილების, როგორც პოზიტიური ღირებულების მნიშვნელობა. ფართოდაა გავრცელებული აზრი იმის შესახებ, რომ ჩვენ არამართო უნდა მოვერგოთ მიმდინარე ცვლილებას, არამედ საკუთარი თავი და შვილები უნდა მოვამზადოთ კიდევ უფრო მეტი ცვლილებისათვის. ესაა ერთ-ერთი მექანიზმი, რომელიც სისტემების თეორიის ფოკუსირებას სასწავლო ტიპის ორგანიზაციების შექმნაზე ახდენს.

ამ ყველაფრის მიუხედავად, შეხედულება, ცვლილების, როგორც მუდმივი პროგრესის შესახებ, არასოდეს ყოფილა საყოველთაოდ აღიარებული. ყოველთვის არსებობდნენ მოაზროვნეები, რომლებიც ზრდას, როგორც ციკლების ერთობლიობას ან როგორც მეტაფორას, ისე ხედავდნენ. მათი

შეხედულებით, ეს პროცესი გულისხმობდა არა საზოგადოებრივი დაწესებულებების განვითარებასა და ზრდას, არამედ მათ აყვავებას, ჭკნობას და საბოლოოდ, სიკვდილს. თითქოსდა, ცვლილების აუცილებლობის გასაცნობიერებლად, მეოცე საუკუნის ბოლო პერიოდში ნათლად გამოვლინდა ჩვენი ზრდისა და პროგრესის მიმართ რწმენის დაცემა. „პოსტმოდერნული“ (როგორც ახლა მას უწოდებენ) თვალსაზრისით, „თანამედროვეობის წარუმატებლობები“ დამაფიქრებელია: „მეცნიერებისა და რაციონალობის წინამძღოლობით, ადამიანთა რასის უწყვეტი პროგრესის მითი უკვე სახეზე აღარ არის“ (სტარატი, 1993, გვ. 99). აქ მრავალი ფაქტორი მოქმედებს. ხშირად, ამკარა წინსვლას, რბილად რომ ვთქვათ, არაერთგვაროვანი საერთო შედეგები მოაქვს, იქნება ეს ბუნებასთან დაკავშირებული, საზოგადოებრივი, მორალური, დემოგრაფიული თუ სულიერი. მართლაც, გუშინდელი პრობლემის წამალი შეიძლება დღევანდელი ტკივილის მიზეზად იქცეს. როგორც პალეონტოლოგი სტივენ ჯი გულდი ამბობს, ისტორიამ შეიძლება გადათელოს წარსულის შედეგები ისე, რომ „რაც ოდესღაც გონივრულ გადაწყვეტილებად მიიჩნეოდა, ახალი მომავლის შეცვლილ კონტექსტში უცნაური და არასრულყოფილი გახდეს“ (1991, გვ. 66). მაგალითად, როცა ავტომობილი მასიურ წარმოებაში შემოვიდა, გაზეთები ნიუ-იორკში – ქალაქში, სადაც მასობრივი ტრანსპორტით დაბინძურების – ცხენის ნეხვის – პრობლემა იდგა, ზარ-ზეიმით შეეგებნენ ამას, როგორც გარემოს დაცვის საუკეთესო წამალს. დღეს კი, სიცოცხლის გახანგრძლივების სამედიცინო მიღწევებისადმი ჩვენი ნაადრევი ენთუზიაზმი უკვე გააუფერულა ამ მიღწევებისათვის საჭირო ხარჯებისა და ცხოვრების ხარისხზე მათი ზეგავლენის საშიშროებებმა.

თუ ჩვენ ზოგიერთ ტექნოლოგიურ მიღწევას არაერთგვაროვნად ვაფასებთ, ეს ნიშნავს, რომ ეჭვით ვუყურებთ ჩვენი საზოგადოებრივი და პოლიტიკური დაწესებულებების პროგრესის საჭიროებას ანუ მის (პროგრესის) ნაკლებობას. მზარდი ბიუროკრატიის, მიუწვდომლობისა და მოქალაქეების საჭიროებების დაკმაყოფილების შეუძლებლობის გამო, მთავრობას ყველა მხრიდან თავს ესხმიან. დაწესებულებებისა და დაწესებულებათა ლიდერების, თუ ერის წინამძღოლის შესახებ

ჩვენი სკეპტიციზმი უფრო უნივერსალური ხდება. უმოძრაო პროგრესის შესახებ მზარდი ეჭვის მიზეზი ჩვენი ეკონომიკური აღმატებულების დაკარგვა, კონკურენტუნარიანობის შემცირება და ცხოვრების გაძვირება ხდება (დღეისათვის, ოჯახს ჭირდება შემოსავლის ორი წყარო, იმ დროს, როდესაც ადრე ერთიც საკმარისი იყო). სკოლა, ცხადია, გამონაკლისი არ არის და ჩათრეულია ამგვარ პროცესებში; უდავოა, რომ იგი ვერ ასწავლის იმ საბაზო და მაღალი დონის უნარ-ჩვევებს, რომლებიც მზარდ კონკურენტულ სამყაროში წინსვლისა და გამდიდრებისათვის არის საჭირო. გაუარესებული ტესტების შედეგები, კითხვის დონე, არასრული საშუალო განათლების მაღალი მაჩვენებელი, მობარდთა შორის ნარკოტიკების მოხმარების და ძალადობის გამძაფრება სწორედ სკოლების უნიათობას მიეწერება. თუ პროგრესს უპირობოდ არ ვაღიარებთ, თუ ჩვენი დანესებულებები (სკოლის ჩათვლით) იმდენად კომპეტენტური და სანდო აღარ არიან, როგორც ერთ დროს იყო, ანუ თუ წინსვლა საფუძველთა საფუძველი არ არის – მაშინ განახლების საჭიროება ცხადზე უცხადესია. სოციალური და ეკონომიკური რეფორმის მიმდინარე რიტორიკა პროგრესის შესახებ ჩვენი ტრადიციული ოპტიმიზმის მყიფე ვარიანტს გვიჩვენებს. იგი ჩვენი ფუნდამენტური ძალების აღდგენა-გაცოცხლებასა და ჩვენი კონკურენტული უპირატესობის დაბრუნებას ხაზს უსვამს. ეკონომიკური ინიციატივის კვლავ ხელში აღების გამალებულმა სურვილმა ცვლილება ამერიკულ ხატად აქცია. ესაა პროდუქტიულობის გასაღები. იგი გახდა ყბადაღებული თემი პოლიტიკურ პლატფორმებში, კორპორაციულ მისიებში და სკოლის რეფორმისტების ხედვაში. იშვიათია ისეთი ორგანიზაცია, რომელიც არ აცხადებს, რომ კლიენტებს ცვლილებით „აღჭურავს“. ცვლილების წარმოჩენა და დაგეგმვა დომინირებს ლიდერობის შესახებ ლიტერატურაში, პროფესიული მენეჯმენტის კონსალტინგის ორგანიზაციული განვითარებისა და, რაც მზარდად შეიმჩნევა, განათლების შესახებ სახელმძღვანელოებში. ცვლილება, როგორც წესი, პროდუქტიულობისა და კონკურენტუნარიანობის განახლებასთან ასოცირდება. ორივეს ტექნოლოგიური ინოვაციის მყარი ნაკადი ესაჭიროება, რასაც, ახლებური ორგანიზაციული ქცევა და კიდევ უფრო

მარტვე პერსონალი ემატება. ის, თუ რამდენად შევძლებთ შევცვალოთ მუშაობისა და ჩვენი მუშაკების სწავლების სტილი, მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს 21-ე საუკუნეში ჩვენი კეთილდღეობის შანსს. ცვლილება, როგორც აღნიშნავენ, გარდაუვალია და იგი სულს შთაბერავს ორგანიზაციას. გადამწყვეტია არამართო ის, თუ სად ვიმყოფებით, არამედ, ისიც, თუ საით მივემართებით. ჩარლზ პენდის ტიპური ენთუზიაზმი ახასიათებს: „ცვლილება, ბოლოს და ბოლოს, იგივეა, რაც ზრდა – ასე ვთქვათ, „სწავლის“ სინონიმი. ყველას შეგვიძლია ამის გაკეთება, ამასთან, შეგვიძლია ვისიამოვნოთ მისით, თუ ამის სურვილი არსებობს“ (1990, გვ. 5). საჭიროა მხოლოდ „შეცვალეთ ჩვენი დამოკიდებულებები, ჩვეულებები, ჩვენი დანესებულებების ზოგიერთი ქცევა...“, მივალწით „...აღმოჩენების, ახალი ნათების და თავისუფლების, ანუ ჭეშმარიტი სწავლის ეპოქას“ (გვ. 11).

ეს ყველაფერი ცხადი და ბუნებრივია. ცვლილება მართლაც გვირდება ზრდას, დახელოვნებას, განვითარებას და განახლებას. მე არ დავწერდი ამ წიგნს და არც თქვენ წაიკითხავდით მას, სკოლის გაუმჯობესების პოტენციალს რომ არ ვხედავდე. როდესაც ვფიქრობთ ცვლილებაზე, როგორც სწავლაზე, ჩვენ გვახსენდება ცხოვრებაში ნასწავლი ღირებულებები, ალტაცება, სიამაყე, სიხალისე. ყველა მასწავლებელი ცვლილების გამტარებელია, როცა კონკრეტული საგნის სწავლების გზით ეხმარება მოსწავლეს სწავლასა და ზრდაში. ცვლილების, როგორც ზრდის ცნება, არა მხოლოდ პოლიტიკური ან თეორიული კონსტრუქციაა, ის ნამდვილია. იგი ამაყოფს იმ უძველესი ფესვებით, რომელიც დასავლური ცივილიზაციის საძირკველშია ჩადებული. მიუხედავად იმისა, რომ იგი მხოლოდ ახლახან გამყარდა ჩვენს წარმოდგენაში, ცვლილების ამ ასპექტს ადამიანურ ბუნებაში ძირ-ფესვიანად გამჭდარი სხვა ფუნდამენტური თვისება უწევს მეტოქეობას – გაძალიანება და წინააღმდეგობა, რაც სასკოლო რეფორმის დიდი ნამონყებისათვის უზარმაზარ როლს თამაშობს.

პირადი რეალობა: კონსერვატიული იმპულსი

იმის მიუხედავად, რომ ცვლილებას ყოველთვის მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს ჩვენს აზროვნებაში, შეგვიძლია დავსვათ კითხვა, რატომ ხდებოდა და ხდება ეს. ჩვენი ყოველდღიური ცხოვრება და პრაქტიკა ამტკიცებს „ადამიანის ქცევის კონსერვატიულ მიდრეკილებას, გადარჩენის, შენარჩუნების, გამოსწორებისა და სტაბილურობის დაუფარავ სურვილს“ (ნიზბეტი, 1969, გვ. 270). მართლაც, იმ დროს, როდესაც ცვლილების მიმართ საზოგადოების განწყობა დადებითია, სინამდვილეში ცვლილება განსხვავებულ პირად ცხოვრებას შალავს. თითქოს ჩვენ მას განვადიდებთ, პრაქტიკაში – ვენიანაღმდეგებით. უმრავლესობა ვუძალიანდებით მას. ყოველდღიურ საქმეებშიც კი არ მოგვწონს სიახლე, როგორცაა, მაგალითად, საგზაო სამუშაოების გამო სამსახურში შორი გზიდან მგზავრობა, რომ აღარაფერი ვთქვათ ცხოვრებისა და კარიერის უფრო გლობალურ ასპექტებზე, როგორცაა სამუშაოს მასშტაბური რესტრუქტურისაცა. ცვლილების ხასიათი არ არის ბუნებრივი, ის არც ჩვეულებრივია, არც მუდმივობით გამოირჩევა, ცვლილება არც პირადი და არც საზოგადო ბუნებისაა, პირიქით, ნამდვილ სოციალურ ქცევას თუ დავაკვირდებით, დავინახავთ, რომ მისთვის შეუპოვრობა გაცილებით უფრო დამახასიათებელია (ნიზბეტი, 1969, გვ. 271). ეს არ ნიშნავს, რომ ადამიანები და მოდელები არასოდეს იცვლება. ნამდვილად იცვლება, მაგრამ ამ ცვლილებების უმრავლესობა ნელია და თანდათანობით მიმდინარეობს, ზოგჯერ შეუმჩნეველიც კი ხდება ხოლმე. რამდენადაც ცვლილება იშვიათადაა სწრაფი, ფორმალური და თვალსაჩინო, ამიტომაც არავინ ეძებს მას. ყველამ ვიცით, რომ ცხოვრება ადაპტაციას მოითხოვს ჩვენგან და ზოგჯერ გვენატრება, რაიმე შეიცვალოს ჩვენს გარესამყაროში და სხვების დამოკიდებულებაში ჩვენს მიმართ; მიუხედავად ამისა, უფრო ხშირად ჩვენ რეფლექსურად ვეჭიდებით და ხელიდან არ ვუშვებთ მიმდინარე მომბებზრებელ ცხოვრებას.

სტაბილურობის ასეთი დომინირება დაწვრილებითაა განხილული პიტერ მარისის ნაშრომში „დანაკარგი და ცვლილება“, რასაც ქვემოთ მოთხრობილი მნიშვნელოვნად ეყრდნობა. ფსიქოლოგიური და

სოციოლოგიური პერსპექტივების კომბინირებით, ასევე სხვადასხვა სახის კვლევების ჩატარებით (ინგლისში ქვრივების გლოვის შედეგებით დაწყებული და ამერიკაში და აფრიკაში მოსახლეობით გადატვირთული ბინძური რაიონებიდან გამოსახლების პროექტებით დამთავრებული), მარისი წარმოდგენს მაგალითს, რის მიხედვითაც, ცხოვრება დამოკიდებულია უწყვეტობაზე, ხოლო ცვლილება, ჩვეულებრივ, ნიშნავს დაკარგვას. თითოეული მხარისათვის, მიღება და ადაპტაცია ბევრად უფრო რთული აღმოჩნდა ყველა მნიშვნელოვან – დაგეგმილ თუ დაუგეგმავ, პიროვნულ თუ პროფესიულ, მიღებულ თუ უკუგდებულ დონეზე, იქნება ეს რეფორმატორთა თუ მათი მიზნების, ადამიანების თუ ორგანიზაციების ხედვა, „რეაქცია ნიშანდობლივად ამბივალენტური – წინააღმდეგობრივია“ (1986, გვ. 5). ყველას, ვის მოვალეობაშიც მნიშვნელოვანი ცვლილებისათვის ადამიანების მობილიზება შედიოდა, შეუძლია დაადასტუროს, რომ ამ შემთხვევაში „ნიშანდობლივად ამბივალენტურიც“ კი მსუბუქად ნათქვამია. როგორც ფსიქოთერაპევტებმა უკვე დიდი ხანია კარგად იციან პიროვნებებთან ურთიერთობაში, როგორც კონსალტინგის ექსპერტებმა კარგად იციან ორგანიზაციებთან ურთიერთობაში და როგორც მასწავლებლებმა კარგად იციან მოსწავლეებთან ურთიერთობაში, ნებისმიერი ცვლილება იწვევს ნარევ, განსხვავებულ გრძნობებს. ამ გრძნობების გაგება ცვლილების აღსრულებისათვის სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანი ხდება.

ჩვენი ამბივალენტურობა მზა ცხოვრებისეული მოდელების პოვნის კონსერვატიული იმპულსიდან მომდინარეობს, რაც ადამიანში ღრმადაა გამჯდარი და მოვლენების უწყვეტობას ინარჩუნებს. „კონსერვატიული“ აქ მიგვითითებს არა პოლიტიკურ დოქტრინაზე, არამედ ჩვენს ტენდენციაზე, რომ რეალობა აღვიქვათ არსებული სტრუქტურის მიხედვით, რათა შემდგომში მზა მოდელები შევქმნათ. სხვადასხვა დისციპლინების ფარგლებში, ამ ტენდენციას ადამიანის ბუნების შემსწავლელები აღიარებენ. ფსიქოლოგები ფუნდამენტური ფსიქოლოგიური უსაფრთხოების საჭიროებას უსვამენ ხაზს. ეს ერიკ ერიქსონს ცნობილ კონცეფციაში „ზოგადი ნდობა“ (1963) გადმოცემული აქვს, როგორც სამყაროს დაცულობისა და პროგნო-

ზირებადობის უმნიშვნელოვანესი რწმენა, რომელსაც ჩვილი დედის მუდმივი ზრუნვის საშუალებით გამოიმუშავებს. უსაფრთხოების საჭიროება არსებობას სხვადასხვა ფორმით ცხოვრების სხვადასხვა ციკლის განმავლობაში აგრძელებს. ეგზისტენციალურ დონეზე, ზრდასრულებსაც სჭირდებათ „ონთოლოგიური უსაფრთხოება“, მოვლენებისა და ობიექტების მონესრიგებული ხასიათის სიღრმისეული რწმენა (სტარატი, გვ. 29-40). როგორც გულდი ამბობს, ჩვენ ვართ „მზა მოდელების მაძიებელი ცხოველები და მიზეზი და არსი ყველაფერში უნდა ვიპოვოთ“ (1991, გვ. 60). ეს მოდელების მაძიებლობა ადამიანური პრაქტიკის ფუნდამენტური, უნივერსალური ელემენტია.¹ ის სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანია ჩვენი არსებობისათვის, რადგანაც მოვლენების არსის შეცნობა და ცვლილებასთან ადაპტაცია კი მნიშვნელოვნადაა დამოკიდებული უწყვეტობაზე, ჩვენ მიერ შემეცნებულის ვალიდურობაზე.* კონსერვატიული იმპულსი „იმდენად აუცილებელია გადარჩენისათვის, რამდენადაც ადაპტირებადობა; მართლაც, ადაპტირებადობა თავადაა დამოკიდებული მასზე, რადგან გამოცდილებიდან სწავლის უნარი ემყარება იმ ინტერპრეტაციების სტაბილურობას, რომელთა საშუალებითაც ჩვენ ვვარაუდობთ მოვლენათა მოდელებს“ (მარისი, გვ. 6).

მზა მოდელების ასეთ ძიებას ხშირად ვხედავთ სხვების ექსცენტრიკულობასა და ცრურწმენებში (საკუთარ თვალში დირეს დანახვაც ხომ ძნელია), მაგრამ სხვების განმეორებითი ქცევები და წრიული აბსურდულობა მარტივად აისახება ჩვენთვის დამახასიათებელ „სტაგნაციისადმი დათმობაზე“ ... „შეჩვეული ჭირისადმი“ ... „ერთგულებაზე“ (მიტჩელი, 1988, გვ. 273). პროგნოზირების, წინასწარ ცოდნის ეს საჭიროება კარგად ხსნის, რატომ პოულობენ ფსიქოლოგები და მედიცინის მკვლევარები კავშირს ცვლილებასა და სტრესს შორის. დღეისათვის, ჭეშმარიტებად ითვლება, რომ, რაც უფრო დიდია ცვლილების ხარისხი (სტრესის მკვლევარების ენით რომ ვთქვათ, რაც მეტ „ცხოვრებისეული ცვლილების ერთეულს“ დააგროვებს

* ვალიდურობა – კვლევის ინსტრუმენტების დასაბუთებულობა და ადექვატურობა (წყარო – სოციალურ და პოლიტიკურ ტერმინთა ლექსიკონი – ცნობარი. თბ. 2004)

ადამიანი), მით მეტია ფიზიკური და ფსიქოლოგიური სტრესის სიმპტომების განვითარების საშიშროება. ნებისმიერი სახის ცვლილება, მათ შორის არა მხოლოდ არასასურველი – ნეგატიური ცვლილება, არამედ აშკარად პოზიტიური მოვლენებიც, როგორცაა დაწინაურება ან ხელფასის მომატება, დაქორწინება ან შვილის გაჩენა – იმ მოდელებს არღვევს, რომლებსაც ჩვენ მიჩვეულნი ვიყავით. ცვლილება ჩვენ ახალ როლებში, ახალ ურთიერთობებში და ახალ შემეცნებებში გადაგვისვრის, რაც ერთგვარი გამონევევა ცხოვრების იმ სახის მიმართ, რომელსაც მანამდე ვენეოდით. გამკლავებისა და ადაპტაციის უნარი არსის ძიებისა და ახალი პრაქტიკის ძველ მოდელებზე მორგების იმპულსზეა დამოკიდებული. ცვლილების მიმართ ჩვენი წინააღმდეგობა არა მხოლოდ გარდაუვალაა, არამედ, კონსტრუქციული, სწავლისათვის ფუნდამენტური და ადაპტაციისათვის აუცილებელია. იმის ტენდენცია, რომ უგულვებელვყოთ ყველაფერი, რაც არ გვესმის, ჩავახშოთ მოულოდნელი ქცევა და შევაკავოთ ინოვაცია, გვიჩვენებს, თუ როგორ „ვიცავთ ცხოვრების შეცნობის უნარს“ (მარისი, გვ. 11). ბუნებრივია, და აუცილებელია, რომ ჩვენ ვცდილობთ თავიდან ავიცილოთ ან გარდავექმნათ მოვლენები, რომლებსაც ვერ ვეგუებით. ამის მიზეზი ის არის, რომ რამდენადაც ადაპტირებადობა ჩვენი ვარაუდების დაცვაზეა დამოკიდებული, იმდენადვეა დამოკიდებული მათ გადახედვასა და შესწორებაზეც (გვ. 16).

კონსერვატიულ იმპულსზე ნოვატორებიც კი არიან დამოკიდებულნი, თუმცა ამ აზრს იშვიათად იზიარებენ. ბოლოს და ბოლოს, მათაც დაჭირდებათ მიმდევრების წინააღმდეგობა. ერთი ნუთით წარმოვიდგინოთ ასეთი სცენარი: თქვენ ხართ დირექტორი, რომელსაც სურს რადიკალური ცვლილება სკოლაში. იბარებთ პედკოლექტივის ყველაზე სკეპტიკოს წევრს და ეუბნებით, რომ მისი მუშაობის სტილი მთლიანად მცდარია. უხსნით, რა არის მართებული და ავალეობთ, დაუყოვნებლივ უნდა შეცვალოს მუშაობა. ის პასუხობს: „კეთილი, ახლავე შევცვლი, ოღონდაც მითხარით, რაზე ვიმუშაო? საგანთაშორისი სასწავლო პროგრამა? მოდით, ყოველდღე, გაკვეთილების შემდეგ დავრჩეთ და გაკვეთილის გეგმაზე ვიმუშაოთ. ადგილობრივი დონის მენეჯმენტი? რამდენიც გნებავთ მშობელთა

კრება ჩავატაროთ. ჩართულობა? გადმოიყვანეთ კიდევ რამდენიმე ცუდი ყოფაქცევის მოსწავლე ჩემს კლასში." ამგვარ პასუხს, მხოლოდ ფანტაზიაში თუ წარმოვიდგინოთ, მსგავსი შემთხვევა დესტაბილიზაციის წყარო თუ იქნება. ასეთ მასწავლებელს ძალიან გაუჭირდებოდა, დირექტორის მიერ მოთხოვნილი განსხვავებული ინოვაციების პასუხად რომ კიდევ სხვა ცვლილებებიც გაეტარებინა. რეფორმის დამცველები მხარს არ უჭერენ ცვლილებისათვის მუდმივ მზადყოფნას იმ შემთხვევაში, თუ ცვლილება იმას ნიშნავს, იქით გაცურო, საითაც ქარი დაუბერავს. ისინი ახალი და უკეთესი მდგომარეობისაკენ სტატუს-კვოს წარმართვას მიესალმებიან. ამასთან, სასურველია, სტატუს-კვო შენარჩუნებული იყოს. ამ მდგომარეობის შენარჩუნება ადამიანების წინააღმდეგობაზეა დამოკიდებული (შემდგომში, ამას „ერთგულებაც“ შეიძლება ეწოდოს). არარეალისტური და უსამართლო იქნება, რომ ადამიანებისაგან ღიაობას და მზაობას ველოდეთ ახლა, როცა მათგან ვითხოვთ ინოვაციას, ხოლო სიმტკიცესა და მყარად დგომას მხოლოდ მოგვიანებით, როცა მათგან ვითხოვთ გამკლავებასა და ადაპტაციას.

თუ ვაღიარებთ, რომ ცვლილების შინაარსის მიმართ ჩვენი რეაქცია კრიტიკულია, ეს ნიშნავს, რომ ვსაუბრობთ შინაარსის ორ უპირველეს კომპონენტზე: გაგება („მესმის, რასაც ამბობ“) და მიზიდულობა ადამიანის ან იღწის მიმართ („შენ ძალიან ბევრს ნიშნავ ჩემთვის“). პირველი შემეცნებითია, მეორე კი – ემოციური. შინაარსი სხვა კომპონენტებსაც მოიცავს, მაგრამ ცენტრალური ეს ორი ასპექტია. ჩვენი ცხოვრება ვერ იქნება შინაარსიანი, თუ მოვლენებისა და ურთიერთობებისაგან ერთმანეთზე მიბმულ, პროგნოზირებად მოდელებს არ შევქმნით და შევინარჩუნებთ. ჩვენ მჭიდროდ ვუახლოვდებით და ვითვისებთ არამართო ადამიანებს, არამედ, შეხედულებებსა და ცნებებს, რომლებზეც იგება ჩვენი ცხოვრება და მუშაობა. ღირებულებებს „ემოციური ცვლილება მოაქვთ. [მათ] გარკვეული მნიშვნელობა აქვთ ადამიანებისათვის. ისინი ოჯახის საუკეთესო სამკაულია, რომელსაც სათუთად ხმარობენ. მათ გამოჩენას სიხარული და ზეიმი მოაქვს, ხოლო უგულებელყოფას კი – ტკივილი“ (ვეილი, 1989, გვ. 54).

როგორ განვიცდით ცვლილებას, დამოკიდებულია იმაზე, თუ როგორ იმოქმედებს იგი გავებისა და მიზიდულობის მოდელეებზე, რომლებიც უკვე აგებული გვაქვს და რომელთა მიხედვითაც უკვე ვცხოვრობთ. ნებისმიერი კონკრეტული ინოვაციის გავლენა მრავალ ფაქტორზეა დამოკიდებული, მათ შორის, ჩვენს ინდივიდუალურ ხასიათზე (პიროვნულობაზე, ისტორიაზე), ჩვენი ორგანიზაციის ტიპზე, ცვლილების ბუნებაზე, ასევე იმაზე, თუ რა სახით წარმოდგება ის ჩვენ წინაშე. თუმცა, საუკეთესო შემთხვევაში, ჩვენი რეაქცია არაერთგვაროვანი იქნება. ამის მიზეზი შემდეგია – მიუხედავად იმისა, რომ ცვლილების საზოგადოებრივი გავება მტკიცედაა დაკავშირებული ზრდასა და განახლებასთან, პროგრესსა და განვითარებასთან, მისი უპირველესი შინაარსი მაინც სხვაა: იგი იწყება დანაკარგით, როგორც ეს რობერტ მანკოფის კარიკატურაშია გადმოცემული.

ცვლილება, როგორც დანაკარგი

მნიშვნელოვანი ცვლილება თითქმის ყოველთვის ნიშნავს რაიმეს დაკარგვას და განცდას ინვესს. ვინაიდან ცხოვრების შინაარსიანობა დამოკიდებულია პროგნოზირებადობაზე, ჩვენ განვიცდით ფაქტობრივ ან პოტენციურ დანაკარგს, იქნება ეს გამოწვეული სიკვდილით თუ „ნაცნობი ვარაუდების დისკრედიტაციით“ (მარისი, გვ. 20-21). ჩვენ ვგლოვობთ ჩვენთვის საყვარელი ადამიანის გარდაცვალებას, მაგრამ ასევე განვიცდით, თუ ვარაუდები, რომლებითაც ჩვენ ვცხოვრობთ და რომლებსაც უპირობოდ არასოდეს ვიღებთ, გაუფასურდება – თუ, მაგალითად, კადრების შემცირების შედეგად სხვა სკოლაში გადაგვიყვანენ, რის გამოც უკან დაგვრჩება მეგობრები და მდგომარეობა, ან კიდევ, თუ წლების განმავლობაში უფროსკლასელების სწავლების შემდეგ, მოულოდნელად, უმცროსკლასელებთან გადაგვიყვანენ. ჩვენი სამყაროს დიდი ნაწილი უცებ უფერულდება, აზრს კარგავს, უწყვეტობა ირღვევა, ჩვენს კოლეგიურ კავშირებს უკვე ვეღარ დავფერდნობით. აღარაფერი რჩება უფრო მტკივნეული ან საშიში ჩვენი ზოგადი უსაფრთხოებისათვის, მოვლენების შეცნობისა და გამკლავების უნარისათვის. ბუნებრივია, რომ საჭიროა ყოველმხრივ თავიდან ავიცილოთ და შევეწინააღმდეგოთ ასეთ მდგომარეობებს.



„მოდუნდი ძვირფასო – ცვლილება კარგია“

Drawing by Mankoff; © 1993 The New Yorker Magazine Inc.

შინაარსის აგებულების, უწყვეტობაზე მისი დამოკიდებულებისა და ცვლილების მიმართ არამდგრადობის განხილვისას ოთხი ფაქტი გამოირჩევა. პირველი, იგი კუმულაციურია და დროის მსვლელობაში მეტად და მეტად მყარი ხდება; რაც მეტს ვცოცხლობთ, მით მეტ მოვლენებსა და გამოცდილებას ვაერთიანებთ ჩვენს სტრუქტურაში; რაც უფრო დიდი სტრუქტურა, მით უფრო ძნელია მისი გადახედვა და შესწორება; რაც უფრო სიღრმისეულ ცვლილებებს ვატარებთ მასში, მით უფრო დიდ დანაკარგს ვაწყდებით; სწორედ ამიტომაც, რომ ადამიანების უმრავლესობა, როგორც ტოლსტოიმ თქვა, ვერ „აღიარებს თუნდაც უმარტივეს და უცნავეს ჭეშმარიტებას, თუ ამით იძულებულნი იქნებიან ცნონ იმ დასკვნების სიყალბე, რომლებსაც სიამოვნებით უხსნიდნენ კოლეგებს, რომლებსაც სიამაყით ასწავლიდნენ სხვებს და რომლებიც დიდი რუდუნებით ჩააქსოვეს თავიანთ ცხოვრებაში“ (გლაიკი, 1987, გვ. 38). იგივე მიზეზი უდევს საფუძვლად იმ რეალობას, რომ ცვლილებას ასაკოვანი ადამიანები უფრო ნაკლებად იღებენ, ვიდრე ახალგაზრდები (მარისი, გვ. 10-11).

მეორე ფაქტი: შინაარსის აგებულებას ფესვები ღრმად აქვს გამდგარი გრძნობებსა და გამოცდილებებში, რომლებსაც დიდი ემოციური მნიშვნელობა აქვს. ამდენად, ჩვენს აღქმასა და მიზნებს ადვილად ვერ შეცვლის მხოლოდ რაციონალური განმარტება; მათში ჩადებული ადამიანური კაპიტალი მეტისმეტად პიროვნულია. ჩვენ

ასე უბრალოდ ვერ შევგუებით ნაცნობი მიზიდულობების დაკარგვას „საყოველთაო კეთილდღეობის გარკვეული არაპიროვნული უტილიტარული გამოთვლების“ (გვ. 156) სახელით. ეს ნათლად გვიჩვენებს, თუ რატომ ეწინააღმდეგება ადამიანი სტრუქტურულ, ტექნიკურ და სხვა სახის ინოვაციებს. ავტორების აზრით, ასეთი ინოვაციები სრულებით ლოგიკური ჩანს და მათ ფართოდ უჭერენ მხარს ეფექტიანობის გამო. ადამიანმა, სანამ ინოვაციას მიიღებს, თავისეული არსი უნდა აღმოაჩინოს ასეთ ცვლილებებში (გვ. 156).

მესამე: შინაარსის სტრუქტურა სპეციფიკური ურთიერთობების და გარემოებების კონტექსტშია აგებული (მშობლებთან, მეგობრებთან, მასწავლებლებთან, სხვა მნიშვნელოვან ზრდასრულებთან); ამ კონტექსტში გამომუშავდება და ასოცირდება სხვადასხვა მიზანი და დანიშნულება. ისინი ამ კონტექსტიდან ადვილად ვერ გამოიყოფა და ახალ კონტექსტში ვერ ჩაჭდება (გვ. 10-11). ძირითადად, ამ მიზეზით ხდება, რომ ინოვაციას წინააღმდეგობა ხვდება მაშინაც კი, როდესაც ავტორების აზრით, მიზნებისა და მეთოდების მხოლოდ მცირე მოდიფიკაცია ხდება.

მეოთხე: შესაძლებელია, სტრუქტურა უარყოფით ელემენტებს შეიცავდეს და იყოს პესიმიისტური. „შინაარსიანი“ ყოველთვის არ ნიშნავს „დადებითს“. მოდელი, რომელსაც ვაგებთ, დაფუძნებულია უწყვეტობაზე და არა ბედნიერებაზე. ადამიანებს შეუძლიათ „იმედების დამარცხებას“ შეეგუონ (გვ. 123), თუმცა, როცა ასე იქცევიან, ნაცვლად იმისა, რომ მთლიანად უარი თქვან ძველის დემორალიზებულ შეხედულებაზე და ახალი მიიღონ, ისინი კიდევ უფრო ებმებიან ძველი შეხედულებების ბადეში. ამდენად, ხშირად, უკიდურესად ძნელია ინოვაცია სასიამოვნო იყოს იმ ადამიანებისათვის, რომელნიც, შესაძლოა, მისი ყველაზე იმედისმომცემი წევრების იყვნენ. როცა გვსურს ცვლილების მიმართ ადამიანების წინააღმდეგობა გავიგოთ, ჩვენ არამართო ლოგიკას, არამედ სხვა ფსიქოლოგიურ ფაქტორებსაც ვაწყდებით (ვეილი, 1989, გვ. 57). ამ ჭრილში, ჰენდის მტკიცება ინოვაციისკენ მიმავალი იმედისმომცემი ბილიკის შესახებ (საჭიროა მხოლოდ შევცვალოთ „ჩვენი დამოკიდებულებები, ჩვევები, და ჩვენი ორგანიზაციის ზოგიერთი ხასიათი“ (გვ. 54)), თუ მიაბიტურად არა, ზედმეტად ოპტიმისტურად მაინც მოჩანს.

შევცვალოთ ამ ოთხი პუნქტის გაერთიანება; დავუშვათ, რომ მე ვარ საბაზო სკოლის ვეტერანი მასწავლებელი, რომელიც, ძირითადად,

ლექციური სახის გაკვეთილებს ვატარებს. სხვა კოლეგების მსგავსად, მე ვთვლი, რომ დღევანდელი მოსწავლეების პასუხები, ქცევა და მოსწრება იმდენად კარგი არ არის, რამდენადაც წარსულში იყო. ილუზიები მეტად და მეტად მიქრება. ახლა წარმოვიდგინოთ, რომ თქვენ ჩემი დირექტორი ხართ. თქვენ დაგარწმუნეს, რომ პრობლემის ნაწილი გაკვეთილის დროს ზედმეტი პასიური მოსმენიდან გამომდინარეობს. თქვენი ამრით, მოსწავლეები, როგორც შემსწავლელები, მეტად უნდა იყვნენ ჩართული. გინდათ, რომ საგაკვეთილო პროცესი თანამონაწილეობის პრინციპზე გადავიყვანო. თქვენი რეკომენდაცია წარმოგიდგენიათ, როგორც საჩუქარი, და დანამატი ჩემი რეპერტუარისთვის, რომელიც ზრდის შესაძლებლობებს და ჩემი თვითუკმაყოფილების ნამალია. მე კი, შეიძლება თქვენი წინადადებები ლახვარივით ჩამესოს გულში. პირადადაც რომ არ გამაპრიტიკოთ, მაინც შეიძლება ვიფიქრო, რომ აუფასურებთ ჩემს საქმეს და ჩემს პიროვნებას. ბოლოს და ბოლოს, ჩემთვის მასწავლებელი შეიძლება ნიშნავდეს ცოდნის შემნახველს, საუკუნეების მიერ დაგროვილი სიბრძნის გადამცემს. თქვენ ეჭვქვეშ აყენებთ ჩემს აზრს საკუთარ თავსა და საკუთარ როლზე, ჩემი პრაქტიკის შესაბამისობასა და სასწავლო გეგმის მნიშვნელობას, რაც ჩემთვის, პიროვნულად, ძალიან ძვირფასია. თქვენ შეიძლება დაასრულოთ ჩვენი საუბარი თავის ქნევით, დარწმუნებული, რომ მე ვარ შეზღუდული ფანტაზიის, მყიფე და „ცვლილების მოწინააღმდეგე“. შესაძლოა მართლაც ვარ. მაგრამ, უპირველეს ყოვლისა, მე ამას ძალიან განვიცდი.

ნებისმიერი ცვლილება, ბუნებრივია, ასეთი ჯავრის რისკს არ იწვევს. ზოგიერთი ცვლილება მარტივი ჩანაცვლებაა. ახალი, უფრო სწრაფი კომპიუტერის შექმნა მხოლოდ უზრუნველყოფს უკვე ნაცნობზე გარკვეული მცირედი მახასიათებლების დამატებას ანუ ძველის ჩანაცვლებას ახლით. ავადმყოფობიდან გამოჯანმრთელების შემდეგ მარტივად ვბრუნდებით ნაცნობ სამყაროში. ასეთი ცვლილება არც ჩვენს მიზნებს და არც მსოფლმხედველობას არ გარდაქმნის. არ უნდა დაგვაინფიცდეს, რომ ცვლილება ზრდაცაა. შეიძლება მოიცავდეს საკმაოდ მნიშვნელოვან, თუნდაც დაძაბულ მოვლენებს, თუმცა ის ჩვენი მზა მოდელების აგებულებას არ ემუქრება. ცხოვრების ციკლების ცვლილებები (მაგ., მოზარდის ასაკობრივი ცვლილებები და მისთ.) შეიძლება დიდი ზენოლით გამოირჩეოდეს, მაგრამ ისინი ასრულებენ ადამიანის თანდაყოლილ მიზნებს, რომლებიც გამოხატვას ცდილობენ. ეს ზენოლა წარმოადგენს ახალი მიზნების კავშირს ნაცნობ გარემოებებთან (მარისი, გვ. 148). ამავე დროს, ტექნიკურად

შესაძლებელია ცვლილების სხვადასხვა ტიპების გარჩევა. ჩვენს გამოცდილებაში განსხვავებები იშვიათადაა აბსოლუტური: ცვლილებებს, რომლებიც წინ გვხვდება, აღვიქვამთ, როგორც ჩანაცვლებას, ზრდას და დანაკარგს (გვ. 22) და უმთავრესი კვალი, რასაც წინდახვედრილი ცვლილება დაგვიტოვებს, სავარაუდოდ, დანაკარგი იქნება.

აღნიშნულის მიუხედავად, ეს ერთადერთი კვალი არ იქნება. როგორც ლი ოლმანი და ტერენს დილი აღნიშნავენ, ცვლილების სამი მონათესავე განშტოება არანაკლებ პრობლემურია: ცვლილება უპირისპირდება კომპეტენციას, ქმნის დაბნეულობას და აღვივებს კონფლიქტს.²

ცვლილება უპირისპირდება კომპეტენციას

1967 წელს, სოციალურმა კრიტიკოსმა და პუბლიცისტმა, ერიკ ჰოფერმა, რომელსაც გავლელი ჰქონდა მუშათა კლასის ცხოვრება (როგორც ემიგრანტ პორტის მუშას), დაწერა ცვლილების მიერ გამოწვეული შიშის შესახებ, თუნდაც ეს ცვლილება ეხებოდეს უნარ-ჩვევების ყველაზე მცირე ნაწილს:

1936 წლის დიდი ნაწილი მწვანე ბარდის კრეფაში გავატარე. ადრეული იანვარი იმპერიალის ხეობაში დავინყე და თანდათან ჩრდილოეთისკენ მივინევი, ამიტომ მხოლოდ ახლად დამნიფებული ბარდის კრეფა მიწვედა. ბოლო პარტია ტრეისის მახლობლად ივნისში მოვკრიფე. შემდეგ ლეიქის რაიონში გადავინაცვლე, სადაც ცხოვრებაში პირველად ძარღვიანი ლობიო უნდა დამეკრიფა. კარგად მახსოვს, როგორ ვყოყმანობდი იმ პირველ დილას, როცა ლობიოს ყანაში უნდა გავსულიყავი. შევძლებდი ძარღვიანი ლობიოს კრეფას? მწვანე ბარდიდან ლობიოსკენ გადანაცვლებაც კი შიშის ელემენტს მოიცავდა [გვ. 3].

ცვლილება მოხდენისთანავე ადამიანის სრულყოფილების შეგრძნებას ემუქრება, იმ დროს, როდესაც ადამიანს სურვილი აქვს, თავი ეფექტურად და ღირებულად შეიგრძნოს. ადამიანური რესურსის თვალსაზრისით, ორგანიზაციული ქმედითობა, კადრის ზრდა და

მორალი დამოკიდებულია იმაზე, თუ როგორ ვრეაგირებთ მუშაკთა საჭიროებებსა და გრძნობებზე; როგორ მოვარგებთ მათ პიროვნულ პრიორიტეტებს ორგანიზაციის მიზნებს. ცვლილება ადამიანებს პრაქტიკაში, პროცედურებში და ყოველდღიურ რუტინაში თავდაჭერებული და წარმატებული მუშაობის უნარს უქვეითებს, გაუცხოებულად და დაუცველად აგრძნობინებს თავს, განსაკუთრებით მაშინ, თუ თავიანთი უნარ-ჩვევები უკვე დიდი ხანია გამოსცადეს (მით უმეტეს, თუ მათი მუშაობა უკვე აღიარებულია, როგორც სანიმუშო). ეს ურყევს ადამიანს საკუთარი შესაძლებლობების მიმართ რწმენას, განსაკუთრებით, ახალ მოთხოვნილებებთან ადაპტირების უნარში. როგორც კოფერმა აღმოაჩინა, „თითოეულ რადიკალურ ცვლილებას მივყავართ თავმოყვარეობის კრიზისამდე: ჩვენ გავდივართ ტესტს, რომელშიც თავი უნდა გამოვცადოთ. საკუთარ თავში უბოძო რწმენაა საჭირო, რომ მკაცრი ცვლილება მერყეობის გარეშე გადავიტანოთ“ (გვ. 2-3).

აღსანიშნავია, რომ საკუთარი კომპეტენციისა და თავდაჭერების მიმართ მკაცრი გამოწვევის შეგრძნებისათვის არაა აუცილებელი ადამიანმა მასშტაბური დარტყმა მიიღოს. საფრთხე არამარტო მაშინ ჩნდება, როცა დირექტორი მასწავლებლის მეთოდებს მათი მოძველებულობისა და შეუსაბამობის გამო დაინუნებს, არამედ, უბრალოდ მაშინაც, თუ ბიძგს აძლევს და მხარს უჭერს ახალ და განსხვავებულ მიდგომებს. მხოლოდ ესეც საკმარისია, რომ კვალიფიციურობა ხელახლა განვმარტოთ. თითოეული ჩვენგანი ერთგვარ პროფესიულ სახეს, იდენტურობას იქმნის, რომელიც დაგროვილ სიბრძნეზე დაფუძნებული (საკუთარი გამოცდილებიდან, კოლეგებისა და წინაპრებისაგან), ასევე იმაზეც, თუ როგორ შევასრულეთ მოცემული სამუშაო. ცვლილება ხშირად დისკრედიტაციას უწევს ამ გამოცდილებას და სწავლას, ჩვენი მიზნებისა და იდენტურობის გამოწვევისა და ჩვენი უნარ-ჩვევების გაუფასურების გზით (მარისი, გვ. 156-157). ასეთი რეაქცია უფრო მაშინ არის სავარაუდო, როდესაც ცვლილება ისეთ ძირეულ კომპეტენციაზე ზემოქმედებს, როგორიც, მასწავლებლების შემთხვევაში სწავლების მეთოდლიკაა.

გაპარტახებულმა ეკონომიკამ და მოსახლეობის კლებამ მიდღვეილში, გარდაუვალი გახადა საჯარო სკოლების ოპტიმიზაცია და გარდაქმნა, რამაც გამოიწვია მასწავლებელთა გადაყვანა და ოცზე მეტი მასწავლებლის სხვა, უფრო მაღალ ან უფრო დაბალ კლასში შესვლა. მიუხედავად იმისა, რომ განათლების განყოფილებამ ამ მასწავლებლებს გადამზადების ფართო სატრენინგო პროგრამა შეთავაზა, ცვლილებებმა მაინც ნერვიულობა და შეუსაბამობა გამოიწვია მათში. ერთ-ერთმა მათგანმა აღნიშნა, „დამწყები მასწავლებლებივით დაბნეულები ვართ, ადგილი ვერ გვიპოვია, ვეღარ ვიყენებთ იმ ხერხებსა და მეთოდებს, რომლებითაც წლების მანძილზე გვიმუშავია. საკუთარ თავში რწმენა დავეკარგეთ და აღარ გვჭერა, რომ მომავალი თაობისთვის საუკეთესოდ ვირჩებთ.“

რამდენიმე მასწავლებელს ვიცნობ, რომლებსაც სურვილი აქვთ მოსწავლეებზე ექსპერიმენტებით გაიუმჯობესონ პრაქტიკა. მიდღვეილის მასწავლებელთა და ადამიანთა უმრავლესობის მსგავსად, ისინიც ცდილობენ, რომ საკუთარი თავის რწმენას მოეციდონ.

ეს ბუნებრივი ტენდენცია სკოლის რეფორმის განხორციელების პრობლემის მიზეზის პოვნაში გვეხმარება. დავუბრუნდეთ თანამონაწილეობითი სწავლის წინა მაგალითს, დავუშვათ, რომ, ჩემი ეჭვების მიუხედავად, ვიღებ და ვცდი თქვენს შემოთავაზებას. ჩავწერე რამდენიმე ტრენინგზე, ვკითხულობ შესაბამის ლიტერატურას და კოლეგებსაც კი ვესწრები გაკვეთილზე. რამდენიმე თვის შემდეგ, ჩემს საკლასო ოთახს ჩაუვლით, შეჩერდებით, შემოიხედავთ და დაინახავთ სამუშაო ჯგუფებში მსხდარ მოსწავლეებს. თითოეულ ჯგუფს სხვადასხვა ფუნქცია აქვს მიცემული, როგორც ახალი მეთოდოლოგია გვიჩვენებს, მაგრამ ისინი მაინც მასწავლებელზე ორიენტირებულ ლექციას ისმენენ ჩემგან. ანუ მოსწავლეები ახლა უკვე ისეთი საქმიანობით არიან დაკავებული, რასაც შეიძლება თანამონაწილეობითი მოსმენა ეწოდოს. გამოდის, რომ მე ეს მეთოდიკა საფუძვლის გარეშე შევითვისე. თქვენ კვლავაც შეგიძლიათ დამითხოვოთ, როგორც ჯიუტი, არამდგრადი ან შეუგნებელი („შენამდე ეს არ დადის!“), მაგრამ ვინ იცის, იქნებ მე გულმოდგინედ ვცდილობ ორი ასპექტის კომბინირებას: თქვენი სურვილის, რომ შევიცვალო და ჩემი მოთხოვნილების, რომ შევინარჩუნო კომპეტენცია.

განათლების მუშაკთა უმრავლესობა ვერ კმაყოფილდება, თუ მოსწავლეებისათვის საკუთარი შესაძლებლობების მაქსიმუმს არ ხარჯავს. ამიტომაც, უფრო სავარაუდოა, რომ მათ რეფორმის ახალ ფესვებს ძველი გამოცდილების ტოტემი დაამყნონ.

უდავოა, რომ ბევრი უფრო შორს მიდის. მეტაფორა რომ შევცვალოთ, ისინი, ჰოფერის მსგავსად, ბარდიდან ლობიოზე გადაინაცვლებენ და უკეთეს შედეგსაც აღწევენ. ჩემთან საუბარში ბევრი მასწავლებელი აღიარებს, რომ რაიმე კონკრეტული ცვლილება, რაც მან იძულებით გადაიტანა, თუნდაც ისეთი ძნელი, როგორცაა სურვილის სანინააღმდეგოდ ახალ სკოლაში ან კლასში გადაყვანა, ზოგჯერ გაცილებით უკეთესი აღმოჩენილა, ვიდრე შიშით ვარაუდობდნენ. ასეთ ცვლილებას პროფესიული ზრდის მეტი შანსი მიუცია მათთვის. ისინი დაუფლებიან მეტ ხელოვნებას და საკუთარი თავის მეტ რწმენას. სამწუხაროდ, ამის აღიარება მხოლოდ გავლილი გზის რეტროსპექტივაა. ისინი მაინც არ ივიწყებენ იმ „შინაგან რყევას“ (როგორც ამას ჰოფერი იტყოდა), რომელსაც ცვლილების პერიოდში განიცდიდნენ თავიანთი კომპეტენციით გარისკვის გამო.

ცვლილება იწვევს დაბნეულობას

რაც უნდა გაუმჭობესებულ მდგომარეობას დაგვპირდეს ცვლილება, იგი დაბნეულობასა და არაპროგნოზირებადობას თითქმის ყოველთვის ზრდის. სტრუქტურული თვალსაზრისით, ორგანიზაციული ქმედითობა მნიშვნელოვნადაა დამოკიდებული იმაზე, თუ რამდენად შეთანხმებულად არის მოწყობილი ორგანიზაციაში ფორმალური ფუნქციების, ნებსების და შინაგანანესის შესაბამისობა. ეს სტრუქტურული კომპონენტები პროგნოზირებადობის უსაფრთხოებას უზრუნველყოფენ, რომელიც, როგორც აღინიშნა, გადამწყვეტ მნიშვნელობას ატარებს შინაარსიანობის შეგრძნობაზე. სტრუქტურული კომპონენტები, როგორც მესამე თავში დავინახავთ, წარმოადგენს ორგანიზაციის ნევრობის მთავარ სარგებელსაც. ცვლილების დროს, „ადამიანებმა უკვე აღარ იციან, რა არის მათი

მოვალეობები, როგორ მოიქცნენ სხვებთან, ვის აქვს გადაწყვეტილებების მიღების უფლებამოსილება. სიცხადის, პროგნოზირებადობის და რაციონალურობის სტრუქტურულ უპირატესობას ცვლის დაბნეულობა, კონტროლის დაკარგვა და შეგრძნება, რომ ხელმძღვანელები და არა შინაგანანესი, მართავს ახლა ჩვენს ყოველდღიურ ქცევას“ (ბოლმანი და დილი, გვ. 382). სტრუქტურული სტაბილურობა დარღვეულია მაშინაც კი, როცა სტრუქტურა ინოვაციის მთავარი სამიზნე არაა (თუმცა სასკოლო რეფორმის დროს სწორედ იგია სამიზნე). ფუნქციებისა და წესების გაურკვევლობის პირობებში, ხშირად მუშაკების უფლება-მოვალეობები ბუნდოვანია. ამის გამო, ხშირად, პერსონალი იბნევა და ითრგუნება.

მოსწავლეთა რაოდენობის გადამეტებულმა მომატებამ ოვერტონის საჭარო სკოლა აიძულა მე-6 კლასები დანყებითი სკოლის შენობიდან საბაზო სკოლის შენობაში გადაეყვანა. დირექტორმა, ტედ ქოლინზმა იფიქრა, რომ მდგომარეობა, ნამდვილი, სრულყოფილი საბაზო სკოლის ჩამოყალიბებისათვის საკმარისად იყო მომნიშვნეული. მასწავლებლების მცირე ჯგუფი მზად იყო ასეთი ცვლილებისათვის, უმრავლესობა კი – არა. ექვსი თვის დაგეგმვის შემდეგ, რაც მსგავსი ცვლილების გამტარებელ მეზობელ სკოლებში ვიზიტებსაც მოიცავდა, კოლინზმა და რეფორმისტთა ჯგუფმა გადანყვიტეს მეექვსეკლასელების გუნდის მოდელის შექმნაზე დაენწყით მუშაობა. შემოსული მოსწავლეები „სახლებად“ დაჯგუფდებოდნენ, თითოეულს კი საკუთარი გუნდის მასწავლებელი გაუძღვებოდა. ეს არამართო გაკვეთილების ცხრილის რეორგანიზებას მოითხოვდა, არამედ მონაწილე მასწავლებლებისათვის გაკვეთილის დასაგეგმი დროის გამოწახვასაც. ამისათვის კი საჭირო იყო ამ მასწავლებლების გამოთავისუფლება ზოგიერთი მოვალეობისაგან და ამ მოვალეობების დანარჩენი მასწავლებლებისათვის გადაცემა.

ეს გეგმა როდესაც პედკოლექტივში გაცხადდა, ზოგმა ჩათვალა, რომ ქოლინზი თავის რჩეულ მასწავლებლებს იცავდა და აკადემიურ ტვირთს არათანაბრად ანაწილებდა. შემდეგ, როცა ახალ სასწავლო წელს, მეექვსეკლასელებმა ყოველკვირეული გუნდური გაკვეთილები დაიწყეს, ცხადი გახდა, რომ ისინი ვერ აცნობიერებდნენ საკუთარი უფლებამოსილების მასშტაბს. ზოგის აზრით, მოსწავლეებთან და მათი „სახლების“ ფუნქციონირებასთან დაკავშირებული ყველა მნიშვნელოვანი საკითხის გადაწყვეტა ადმინისტრაციაში უნდა მომხდარიყო. სხვები კი თვლიდნენ, რომ გუნდებს ეს ძალაუფლების გარეშე ტოვებდა და მერტ

ინიციატივის უფლების მიღებას დაჟინებით მოითხოვდნენ. გუნდური მიდგომა მომაბეზრებელი გახდა და მონაწილე მასწავლებელთა ნაწილი, ამ ინოვაციას ადრე თუ მხარს უჭერდა, ახლა უკვე უგულოდ ეკიდებოდა საქმეს.

როგორც ეს მაგალითი გვიჩვენებს, ორგანიზაციის რესტრუქტურის დროს, მთელი პერსონალი – მათ შორის ისინიც, ვინც კმაყოფილი იყო არსებული მდგომარეობით და ისინიც, ვინც ცვლილებისკენ მოუწოდებდა, გაურკვევლობის სტრესს განიცდის. მაშინაც კი, როდესაც შესაცვლელი ელემენტები თანამშრომლების უმრავლესობას არ მოსწონს და ქრონიკული ჩივილების ობიექტია, თავად ცვლილება უფრო მეტ გაღიზიანებასა და სტრესს იწვევს, ვიდრე ვინმე ამას წარმოიდგენდა.

ცვლილება იწვევს კონფლიქტს

ინოვაცია, ძირითადად, როგორც ყველასათვის საუკეთესო, ისე წარმოგვიდგება, თითქოს სასკოლო რეფორმა სარგებლობას მოუტანს მოსწავლეებს, მასწავლებლებს, ადმინისტრაციას, მშობლებს და დამწირავებლებს, თუმცა, შეიძლება ითქვას, რომ რეალობა საკმაოდ განსხვავებულია. ცვლილება თითქმის ყოველთვის უთანხმოებასა და შეჭახებას იწვევს, როგორც ინდივიდებს, ასევე, ჯგუფებს შორის, რადგანაც ცვლილების დროს ზოგი გამარჯვებული რჩება, ზოგი წაგებული, განსაკუთრებით – დასაწყისში. ცვლილების პოლიტიკური განზომილებების ჭრილში რომ განვიხილოთ, ორგანიზაცია არის ასპარეზი, რომელზეც საპირისპირო ინტერესების მქონე ჯგუფები გამუდმებით და შესაბამისად ეწინააღმდეგებიან და კონკურენციას უწევენ ერთმანეთს. ეს ჯგუფები ცვლილების გავლენის ქვეშ სხვადასხვაგვარად მოხვდნენ. ამ თვალსაზრისით, კონფლიქტი ავტომატურად არ აღნიშნავს, რომ რაიმე არასწორად მოხდა. პირიქით, იგი ბუნებრივი და გარდაუვალია, როცა კი რესურსები შეზღუდულია და ფსონი განსხვავებულ, საპირისპირო პრიორიტეტებზე კეთდება (ბოლმანი და დილი, გვ. 199).

როდესაც კონფლიქტი ბუნებრივი და გარდაუვალია, ძალაუფლება გადამწყვეტი რესურსია. ძალაუფლებისათვის კონკურენცია და მანიპულირება ნიშნავს, რომ, ფორსირება, მოლაპარაკება და კომპრომისი ორგანიზაციული ცხოვრების მნიშვნელოვანი ინგრედიენტებია. სიტუაცია უფრო ნათელია მაშინ, როცა რესურსები სამუშაო მოთხოვნებთან შედარებით მწირია. ეს ქრონიკული ვითარება სკოლების უმრავლესობაში შეიმჩნევა, როგორც ამას მეშვიდე თავში დავინახავთ, საკითხი პედკოლექტივს, ადმინისტრაციასა და ტექპერსონალის შიგნითაც ბუნებრივი დაპირისპირების საგანი ხდება. ნებისმიერი მნიშვნელოვანი ინოვაცია ამძაფრებს ამ უთანხმოებას, რადგანაც გავლენას არამართო ფუნქციებსა და უნარებზე ახდენს, არამედ, ძალაუფლების გამოყენებასა და სტატუსზეც. ხშირად, პერსონალი ცვლილებას როგორც ადმინისტრატორებისაგან თავმოხვეულს, ისე ხედავს. ასეთი ცვლილება, თანამშრომელთა აზრით ხელმძღვანელობის მიზნებისათვის ხორციელდება. ამ ყველაფრის შედეგად კი საკლასო ცხოვრება რთულდება. ეს უფრო იმ სკოლებში ხდება, სადაც მაღალია უნდობლობა პედკოლექტივისა და ადმინისტრაციას შორის. ბევრ დიდ სასკოლო რაიონში სწორედ ეს „ქალაქური“ ბიუროკრატიული უნდობლობის საგანი. მაგრამ ყველა სკოლაში, მათ შორის იქ, სადაც შედარებით კარგი სამუშაო პირობებია, ინოვაცია ზრდის უთანხმოებას. იმ შემთხვევაშიც კი, თუ ახლადდანიშნული რეფორმით ჯერ კიდევ გახალისებული პერსონალი თითქოსდა მზადაა ცვლილებისათვის, ამ ერთგულების შენარჩუნება, ხშირად, ძნელია. როცა საქმე რეფორმის უშუალო განხორციელებაზე მიდგება, უამრავი სხვადასხვა სახის კონფლიქტი შეიძლება გაჩნდეს, მათ შორის, ზოგიერთი მოულოდნელიც კი; როცა ცვლილება პირველ პრაქტიკულ შედეგებს გამოაჩენს, ზოგი თანამშრომელი უფრო მეტად ისარგებლებს ამით, ვიდრე სხვები. ზოგი ჩათვლის, რომ მათი მიზნები და ფილოსოფია ახლა ამუშავდა; სხვები კი ჩათვლიან, რომ მათი – წარსულში ჩაიკარგა. ზოგი გავლენასა და უფლებამოსილებას იძენს; სხვები კარგავენ. ეს დანაკარგები შეიძლება იყოს როგორც ოფიციალური და აშკარა (პროგრამის დასრულება, თანამდებობიდან დათხოვნა), ასევე,

არაოფიციალური და ფარული, მაგალითად, ავტორიტეტის შელახვა.

ახალი წყაროების უთანხმოების შექმნის გარდა, ინოვაცია, შეიძლება ითქვას, ჩამქრალ ნაკვერჩხალს აღვივებს კიდევ და ნავთსაც ასხამს. ყველა პედაგოგიურ „ოჯახში“ არსებობს კამათის, უთანხმოების, პირადი წყენის, ეჭვიანობისა და ღალატის ისტორია. ჩვენ ვსწავლობთ ამ ყველაფრის ატანას, რის შედეგადაც მისი სიმძიმე თანდათან იკლებს, მიუხედავად იმისა, რომ არასოდეს გვაფინყდება ის ხალხი და ის ტკივილი, ვინც ჩვენ ტკივილი მოგვაყენა, შეიძლება მაინც გვიყვარდეს ისინი. ცვლილება, ასე ვთქვათ, აღვიძებს ამ ჭრილობებს. ხშირია შემთხვევები, როცა ცვლილების შედეგად დაძაბულობა იმატებს, ხოლო თანამშრომლობა – მცირდება.

დაბლდების საშუალო საფეხურის სკოლაში, ახალმა დირექტორმა, ჰარი სმითმა აღმოაჩინა, რომ წლების განმავლობაში სკოლა იყო თვითკმაყოფილებით სავსე და საკუთარ ნაჭუჭში ჩაკეტილი. ჰერშის ნაშრომით „კულტურული ნიგნიერება“ (1987) მოხიბლულმა დირექტორმა სკოლის სასწავლო გეგმის და საგანთა ჩამონათვალის გადახალისება გადაწყვიტა. როგორც თავად აღნიშნა, იმისათვის, რომ „მეტი აქცენტი გააკეთოს ფუნდამენტურ საგნებზე და მთავარ დისციპლინებზე“. მისმა წინადადებამ პედკოლექტივი დააპირისპირა, ერთმა ჯგუფმა, რომელიც საკუთარ თავს ტრადიციონალისტებს უწოდებდა, მხარი დაუჭირა დირექტორს, მეორე კი, რომელსაც ზოგჯერ ლიბერალებად მოიხსენიებდნენ, ოპოზიციაში ჩაუდგა მას. სმითის გეგმის დანყებამ ძალაუფლება გადაანანილა და კონფლიქტი გამოიწვია. მან ლიბერალები დირექტორის საბჭოს გაუქმებით გააღიზიანა, სადაც მათ დიდი გავლენა ჰქონდათ. დირექტორი უკვე უგულვებელყოფდა და გვერდს უვლიდა მოადგილეს (იგი კარგი მედიატორი იყო პედკოლექტივის დაჯგუფებებს შორის და ყველას უყვარდა), რის გამოც მან თავაზიანი შემფოთება გამოთქვა დირექტორის ახალი პოლიტიკის თაობაზე. როცა ყველამ დაინახა, რომ მოადგილემ დაკარგა დირექტორის ყურადღება, სკოლის სხვა თანამშრომლებმაც უგულვებელყვეს დირექტორის მოადგილე, მაგ., მასწავლებლები უკვე აღარც აზრს ეკითხებოდნენ და აღარც დახმარებას თხოვდნენ. საბოლოოდ, ძველი უთანხმოებები, რომლებიც ერთ დროს პედკოლექტივს ყოფდა, ისევ განახლდა. მაგალითად, ინგლისური ენის მასწავლებლები ნუხდნენ, რომ საკმარისი საათობრივი დატვირთვა არ ჰქონდათ (ხუთის ნაცვლად ოთხი საათი კვირაში) და მათემატიკის კათედრა იხსენებდა ცხრა წლის წინანდელი რეორგანიზაციის შედეგად დაკარგულ ოთახებს, რომლებიც საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების კათედრას

ქმონდა დასაკუთრებული. პედასაბჭოს სხდომები უფრო დაძაბული გახდა; უკმაყოფილოთა წუნუნმა და სარკაზმმა მოიმატა, თანამშრომლობა და კოლექტიურობა არამართო ტრადიციონალიზმს და ლიბერალებს შორის შემცირდა, არამედ თითოეული ბანაკის შიგნითაც.

ლიდერებმა, ისევე, როგორც პედკოლექტივმა, შესაძლებელია, ასეთი უთანხმოებების იგნორირება ან მიფუჩიჩება სცადონ. ამ უთანხმოებებში წამოჭრილი პრობლემები, ხშირად, არც ისე სერიოზულია (განსაკუთრებით ისეთ სკოლებში, სადაც კონფლიქტის თავიდან აცილების ძლიერი ტრადიციია). მაგრამ ინოვაციის მიერ პროვოცირებული მნიშვნელოვანი განსხვავებების ჩახშობის ან შერბილების მცდელობა კონტრპროდუქტიულია: ეს არც კონფლიქტს აგვარებს და არც ინოვაციას ეხმარება. ის პრობლემებს მხოლოდ იატაკქვეშეთში გადაისვრის, რითაც განხეთქილების გაზრდისა და ცვლილების შეკავების დიდ რისკს ქმნის.

ორმაგი ორგვარობა

დანაკარგი, არაკომპეტენტურობა, დაბნეულობა, კონფლიქტი – ცვლილების ეს შემადგენელი ნაწილები ინოვაციის დროს გაორებულ ხასიათს იძენს. გაორება გამოიხატება, პირველ რიგში და ყველაზე ცხადად, როგორც დაშორება იმ ორ ცნებას შორის, თუ როგორ ესმის იგი მის ავტორებს და როგორ – ამ ცვლილების ობიექტებს. რეფორმის ავტორებს შეიძლება გარკვეული წარმოდგენა ჰქონდეთ ამ გასხვავების შესახებ; ჩვეულებრივ, ისინი სიმბოლურად მაინც აღნიშნავენ ხოლმე, რომ ცვლილება რთულია; ამის პარალელურად, ისინი უფრო ენერგეტიკული ოპტიმიზმისაკენ იხრებიან. პრობლემის სერიოზულობისა და მისი გადაჭრის აუცილებლობის გამო გადატვირთულებს, შეიძლება მხედველობიდან გამორჩეთ ან არასათანადოდ შეაფასონ იმ ხალხის სტრესი და აგონია, რომელიც უნდა შეეგუოს „კონფლიქტების გამო დაკარგულ უპირატესობებს და დასტავა“ ... „ახალ ხელობაში გამოუცდელი ახალბედის დამამცირებელ მდგომარეობას ძველ

ხელობაში მოწინავე პროფესიონალის ხანგრძლივი სტატუსის შემდეგ“ ... „ძველი ცრურწმენების დავიწყების, უკვე ცნობილის გამოყენების კომფორტზე უარის თქმის და აქამდე კარგად ნასწავლის მიტოვების აუცილებლობით გამონვეულ ღრმა კრიზისს“ (კაუტმანი, 1971, გვ. 13). საკმაოდ ხშირად, ცვლილებას ორმაგი სტანდარტით ვხედავთ: ცვლილების ღირებულებას ვუყურებთ სხვისი თვალით. ცვლილებას, რომელსაც სხვებისგან ველით, აღვიქვამთ დადებითად და ვაიგივებთ ზრდასთან; ხოლო ცვლილებას, რომელსაც სხვები ელიან ჩვენგან, ჩვენ განვიცდით უარყოფითად და ვაიგივებთ დანაკარგთან. სხვის შემთხვევაში ჩვენ მზადა ვართ გადანყვეტილება მივიღოთ ცვლილების თაობაზე. ჩვენ თვითონ კი მტკიცეთ ვენინააღმდეგებით მას.

ამის მიუხედავად, ცვლილების ორმაგობა იწყება, როგორც შინაგანი პიროვნული საკითხი. მისი მხარდამჭერებისა და სამიზნე ჯგუფისათვის ცვლილების განსხვავებული გაგება აისახება თითოეულ ჩვენგანში არსებულ ფუნდამენტურ გაორებაში – ცვლილების უპირობო აყოლის თვისებასა და მისი შეწინააღმდეგების კონსერვატიულ შიგა იმპულსს შორის დაპირისპირებაში. მართალია, კონკრეტული ინოვაციის მნიშვნელობა ნაწილობრივ დამოკიდებული იქნება პიროვნების, დანესებულების და ვითარების კონკრეტულ მახასიათებლებზე, მაგრამ, ამის მიუხედავად ჩვენ შეგვიძლია დავინახოთ ისიც, რომ ცვლილებაზე პროტოტიპული რეაქცია მკაცრად ამბივალენტურია. ეს ყოველთვის ასეა, მიუხედავად იმისა, ცვლილება სასურველია თუ წინააღმდეგობრივი, დაგეგმილი თუ დაუგეგმავი, პიროვნული თუ ინსტიტუციონალური, და შეგვიძლია შევამჩნიოთ, რომ ეს საკითხი ანუხებთ როგორც ცვლილების მხარდამჭერებს, ასევე, მის ობიექტებსაც. როგორც ვხედავთ, ეს ამბივალენტობა ადაპტაციისათვის ბუნებრივი, აუცილებელი და სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანიც კი არის. ადამიანის ფსიქოლოგიაში ფესვგადგმულ ჩვენ ამბივალენტობას, განსაკუთრებით, ჩვენ წინააღმდეგობას, საჭიროა შევხედოთ, არა მხოლოდ როგორც პრობლემის ნაწილს, არამედ როგორც გამოსავლის ნაწილსაც; იგი მოითხოვს ყველას ყურადღებას, ვინც ეძიებს ინოვაციას.

შენიშვნები

1. ნევროლოგი ოლივერ საქსი აღნიშნავს, რომ ფსიქოლოგიური შეგრძნების დონეზე მოდელირების აღნიშნული ვარიანტი ძირითადია: „ყოველ დღით, თვალს რომ გავახელთ, სამყაროს შევხედავთ, რომლის შესწავლაშიც მთელი ცხოვრება გაგვიტარებია. ჩვენ მზა სამყაროს არ ვიღებთ, არამედ თავად ვქმნით საკუთარ სამყაროს უწყვეტი გამოცდილების, კატეგორიზაციის, მეხსიერების, ურთიერთკავშირების საშუალებით“ (1993 გვ. 61, ავტორის ხაზგასმა).
2. ცვლილების სამი შედეგის შეჯამება – არაკომპეტენტურობა, დაბნეულობა და კონფლიქტი – ძირითადად, ბოლმანისა და დილისაგანაა აღებული, გვ. 175-401.
3. ფულანი მკვეთრად აღნიშნავს, რომ „ცვლილების ფენომენოლოგიის (ასეთი – ავტორის შენიშვნა, რ.ე.) უგულებელყოფა“, ის, თუ როგორ გადააქვთ იგი აღამიანებს და არა ის, თუ როგორაა იგი დაგეგმილი – არის სოციალური რეფორმების უმრავლესობის „თვალსაჩინო მარცხის“ მიზეზთა მიზეზი (გვ. 4). მართალია, ცვლილების ავტორები უფრო ჯილდოს მოიმკიან, ვიდრე დანახარჯებს, მისი აღმასრულებლები საპირისპირო მდგომარეობაში ვარდებიან. სწორედ ესაა წინააღმდეგობის უმთავრესი წყარო (გვ. 127).

წინააღმდეგობის კულტურა

თითქმის ყველა სხვა კომპლექსური ტრადიციული სოციალური ორგანიზაციის მსგავსად, სკოლა ირგებს ისეთ გზას, რომელიც ან არ მოითხოვს ცვლილებას, ან მხოლოდ მცირე დონეზე... სტატუს-კვოს ძლიერი მხარე – მის ფესვებში გამჯდარი აქსიომები, ძალაუფლების ურთიერთმოქმედების მისეული ფორმა, მისი ტრადიციული სურნელი და აქედან გამომდინარე, მისი მოჩვენებითი მართებულება, ბუნებრივობა და სისწორე – თითქმის ავტომატურად გამოორიცხავს ცვლილების შანსს.
- სიმონ სარასონი (1990, გვ. 35)

მოდელებს, სტაბილურობას და შინაარსს ადამიანები არამარტო ინდივიდუალურად ეძებენ, არამედ გუნდურადაც. ფაქტობრივად, კონსერვატიული იმპულსი არსად ისე ნათლად არ ჩანს, როგორც ისეთ ფენომენში, რომელსაც ჩვენ კულტურას ვწოდებთ. მეოცე საუკუნის ბოლოს, კულტურის ჭრილში ამერიკულ მენეჯმენტში ორგანიზაციის ანალიზმა დაიკავა თვალსაჩინო ადგილი. ამჟამად ორგანიზაციული კულტურის კონცეფცია ფართოდ გამოიყენება კერძო და საჯარო სექტორებში არამარტო მკვლევარების მიერ,

რომლებიც სწავლობენ ორგანიზაციებს, არამედ, თავად პრაქტიკოსების, ბიზნესმენებისა და განათლების მუშაკების მიერაც. ეს კონცეფცია ფართოდ იმიტომ გავრცელდა, რომ პრაქტიკული აღმოჩნდა, თუმცა, მან, ამავდროულად, სიცხადის პრობლემებამდე მიგვიყვანა. კულტურის ასობით განსაზღვრება არსებობს (მორგანი, გვ. 359), მაგრამ არცერთი მათგანი არაა საყოველთაოდ აღიარებული. მისი არსი და როლი ორგანიზაციაში შეიძლება წინააღმდეგობრივი თემა იყოს და ზედმეტი მოლოდინით ხასიათდებოდეს. ინოვაციისათვის კულტურის მნიშვნელობის მხარდ აღიარებას თან არამართო რთული ანალიზი მოყვა, არამედ ზედაპირული რჩევაც, თუ როგორ გარდავემნათ სწრაფად ორგანიზაციის კულტურა შემოქმედებითი, პეროიკული ლიდერობის საშუალებით. თუ კარგად დავაკვირდებით ორგანიზაციული კულტურის ბუნებასა და ფუნქციებს, დავინახავთ, რომ ორგანიზაციის სიღრმეში იგი აამოქმედებს მძლავრ გავლენას რწმენასა და ქცევაზე, რათა დაიცვას უწყვეტობა და შეენიანაღმდეგოს ცვლილებას.

ორგანიზაციული კულტურის განმარტება

ორგანიზაციული კულტურის განმარტებები მარტივიდან რთულისაკენ მონაცვლეობს. მათ ხშირად იყენებენ ორგანიზაციის ტრადიციული მუშაობის და ფუნქციონირების მოდელების, ან მისი კლიმატისა და ზოგადი ატმოსფეროს აღწერისათვის. დაწყებითი სკოლის დირექტორმა, რომელმაც ახალ სკოლაში ერთი წლის მუშაობის შემდეგ სამსახური დატოვა, ეს განმარტებები გამოიყენა იმისათვის, რომ აეხსნა: „მე ვერ მოვერგე მათ კულტურას. ჩემი სტილი მტკიცებითი და პოზიტიურია, მათი კი laissez-faire (დოქტრინა, რომელიც ეკონომიკურ საქმიანობაზე მთავრობის კონტროლს ეწინააღმდეგება, ისეთი აუცილებლობის გარდა, როდესაც მშვიდობისა და საკუთრების უფლების დაცვა ხდება საჭირო – მთარგმნელის შენიშვნა)“. განათლების განყოფილების უფროსი, რომელიც სკოლის რესტრუქტურირების გამო ორად გაყოფილ

პედკოლექტივის დახმარებას ცდილობდა, ამბობს: „ამ სკოლას საშინელი კულტურა აქვს. მათ ყოველთვის ეზიზღებოდათ ერთმანეთი. ისინი საკუთარი თავის გარდა არავის დაეძებენ“. კულტურის ასეთ კონტექსტებში გამოყენება არაა შეუსაბამო, მაგრამ არც მთლიანად მართებულია. მართალია, ყოველდღიურ საუბარში ტერმინის მნიშვნელობის სიზუსტე იმდენად აუცილებელი არაა, მაგრამ, როცა სკოლის ფუნქციონირების ფუნდამენტურ ცვლილებას ვახორციელებთ, სიზუსტე უფრო მნიშვნელოვანი ხდება. საჭიროა ვიცოდეთ, რას ვცვლით.

ორგანიზაციული კულტურის ყველაზე ავტორიტეტული მკვლევარი ედგარ შაინი მას განმარტავს, როგორც „ძირითადი ვარაუდების და მრწამსის უფრო ღრმა საფეხურს, რომლებსაც იზიარებენ ორგანიზაციის წევრები. ისინი შეუცნობლად მოქმედებენ, ორგანიზაციის წარმოდგენას საკუთარ თავზე და გარესამყაროზე კი უპირობოდ განსაზღვრავენ. ეს ვარაუდები და მრწამსი არის რეაქცია უცხო გარემოში ჯგუფის გადარჩენისა და შიდა ინტეგრაციის პრობლემებზე. ისინი უპირობოდაა მიღებული იმიტომ, რომ ამ პრობლემებს ყოველთვის სათანადოდ აგვარებენ და ამით ნდობას იმსახურებენ“ (1985, გვ. 6, ხაზგასმა ავტორის). როდესაც ეს ვარაუდები და მრწამსი გაუქდება მთელ ორგანიზაციას, ისინი უხილავი ხდება. მათ იმდენად აღიარებენ, რომ ავტომატურად ითვისებენ და ორგანიზაციის ყოველდღიურ რუტინას ეთქვიფება, შემდეგ კი ახალ მუშაკებსაც გადაცემენ უნებლიედ, ფორმალური განკარგულებებისა თუ ქცევითი მაგალითების საშუალებით, როგორც პრობლემების „შეცნობის, შეგრძნობის და მათზე ფიქრის მართებულ გზას“ (შაინი, 1992, გვ. 12).

ორგანიზაციული კულტურის ორი ძირითადი მახასიათებელია სიდრამე და სტრუქტურა. ორგანიზაციის კულტურა უნდა განვასხვავოთ მისი მონათესავე ფენომენებისაგან, როგორებიცაა ორგანიზაციის კლიმატი, ნორმები, ფორმალური ფილოსოფია, ადათი და სიმბოლოები (შაინი, 1992, გვ. 8-10). ეს ყველაფერი ნაწილობრივ კულტურისაგან მომდინარეობს და მას ასახავს, მაგრამ ყველა მათგანი განსხვავდება მისგან. ერთი მხრივ, ისინი ასახავენ

სხვა ზემოქმედებების გავლენას, როგორცაა კონკრეტული პროფესიის (უფრო მეტად, ვიდრე კონკრეტული ორგანიზაციის) გარესამყარო ან ეთოსი. მაგალითად, ექიმების პაციენტებთან და ერთმანეთთან ურთიერთობის ხერხები მომდინარეობს მათი თავდაპირველი პროფესიული გადამზადებებისა და პრაქტიკისაგან, ასევე, შესაბამისი საავადმყოფოს შიდასამყაროდან. მთავარი მიზეზი, რის გამოც ეს ხერხები კულტურად არ უნდა ჩაითვალოს, ისაა, რომ ისინი არ მოქმედებენ ერთსა და იმავე დონეზე. კულტურა, ესაა კონსტრუქცია, რომელიც ამ სხვადასხვა ფენომენს ერთ უნიკალურ, სიღრმისეულ სტრუქტურაში მოაქცევს. რაიმეს რომ „კულტურული“ დავარქვათ, ამისათვის საჭიროა აღინიშნოს არამარტო ის, რომ მას ფართოდ იზიარებენ, არამედ ისიც, რომ იგი სიღრმეში ვრცელდება, სტაბილურია და გაერთიანებულია უფრო ფართო გეშტალტში.* კულტურა „გულისხმობს, რომ რიტუალები, კლიმატი, ღირებულებები და ქცევა აყალიბებენ შეკრულ ერთობლიობას. ასეთი მოდელების შექმნა“ ... „არის საფუძველი იმისა, თუ რას აღვიქვამთ „კულტურაში““ (შაინი, 1992, გვ. 10-11, ხაზგასმა ავტორის).¹

კულტურის სამი დონე არსებობს: ძირითადი ვარაუდები, ღირებულებები და არტეფაქტები.* ბოლო ორი კულტურის არსთან ყველაზე ახლო მყოფ დონეებად ითვლება; პირველი დონე კულტურის ყველაზე მატერიალური, ხელშესახები დონეა – ფიზიკური და სოციალური გარემო. აქ იგულისხმება სკოლის სასარგებლო ფართი, მისი ენა და ლექსიკა, ჩაცმის წესი, მისი კლიმატი, ქცევის ნორმები და სხვანი, რაც უკავშირდება ემოციას, მითებსა და თავგადასავლებს, ადათს, რიტუალებს და ცერემონიებს. ამ

* გეშტალტი – მთელი, ტოტალობა. სოციოლოგიაში გეშტალტის ცნება გულისხმობს სოციალურ წარმონაქმნს, სტრუქტურას, რომელიც ცალკეული ნაწილებისაგან შედგება. ამ ნაწილების ურთიერთდამოკიდებულება ქმნის გეშტალტს (წყარო – სოციალურ და პოლიტიკურ ტერმინთა ლექსიკონი – ცნობარი. თბ. 2004).

* არტეფაქტი – ნებისმიერი ხელოვნურად შექმნილი ობიექტი (წყარო – სოციალურ და პოლიტიკურ ტერმინთა ლექსიკონი – ცნობარი. თბ. 2004).

მახასიათებლების შემჩნევისათვის სკოლაში ერთი შესვლაც საკმარისია. როგორაა შენობა მორთული? როგორაა განლაგებული საკლასო ოთახები? როგორ გამოეყენაურებიან ადამიანები ერთმანეთს დერეფანში? როგორ უძღვებიან თათბირებს? ასეთი ტიპის არტეფაქტები და ქცევები დანესებულების კულტურის ყველაზე თვალსაჩინო მახასიათებლებია. სტუმარი მაშინვე დაინყებს მათ შედარებას სხვა სკოლის შესაბამის მახასიათებლებთან და გარკვეული შთაბეჭდილებების ჩამოყალიბებას, თუ „რას ამბობენ“ ამ სკოლაზე. მაგრამ, მიუხედავად იმისა, რომ ეს მახასიათებლები ადვილი შესამჩნევია და სკოლის კულტურის დამაინტრიგებელ ნიშნებს გვაძლევენ, მათი სწორი გაშიფრვა მაინც რთული იქნება, რადგან ისინი შეიძლება სულაც არ ნიშნავდნენ იმას, რაც ჩვენ გვგონია. სანამ სკოლას გაცილებით უკეთ არ გავიცნობთ, მის სრულ სახეს ვერ შევიცნობთ.

მეორე დონე – ღირებულებები, უფრო კომპლექსური ხასიათისაა. ღირებულებები ვითარდება პრობლემების მოგვარების კვალდაკვალ. როდესაც პრობლემის გადაჭრის კონკრეტული გზა წარმატებული ხდება, ის განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს და მას აღიარებენ, როგორც „პრობლემის გადაჭრის კარგ საშუალებას“. იგი იწყება, როგორც ჰიპოთეზა, საბოლოოდ, მას როგორც რეალობას, ყველა იღებს. ის ხდება თანაზიარი ღირებულება და მრწამსი, რომელსაც უპირობოდ იღებენ“ (შაინი, 1992, გვ. 21). ამდენად, ფესვგადგმული ღირებულებები შეიძლება რამდენიმე ტიპის იყოს და შეგნების უფრო მაღალ ან უფრო დაბალ დონეებზე მოქმედებდეს. მრავალ სკოლაში, პედკოლექტივს შეუძლია ახსნას, რა ღირებულებები წარმართავს მათ მუშაობას და კოლეგიალურ ქმედებას. სკოლებში, ისევე, როგორც ორგანიზაციაში, არსებობს ზოგიერთი ღირებულება, რომლებსაც მისი წევრები ვერ ხედავენ და რომლებიც გადანყვეტილებებსა და ქცევაზე გავლენას ახდენენ. ამასთან ერთად, ზოგიერთი ღირებულება, რომლებსაც წევრები აცნობიერებენ, მჭიდროდაა მათთან ურთიერთკავშირში, როგორც ამას ქრის არგირისი (1976) ამბობს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ამ ღირებულებებს ადამიანები ღიად აღიარებენ, მაგრამ,

ჩვეულებრივ, პრაქტიკაში არ ახორციელებენ. ორგანიზაციების უმრავლესობაში, არსებობს პრინციპები, რომლებსაც ადამიანები მხოლოდ სიტყვიერად აღიარებენ. ბევრ სკოლაში, მაგალითად, მიუკერძოებლობის კონცეფციას მზარდი ყურადღება ექცევა ამ ბოლო ხანებში. „ყველა ბავშვს შეუძლია სწავლა“ და „პატივი ვცეთ ინდივიდუალურ განსხვავებებს,“ – ამ თემებს ყველაზე მეტად შეხვდებით სკოლების მისიის განაცხადებში ან სკოლის სტუმართან საუბარში, როცა ის იკითხავს სკოლის მთავარი ღირებულებების შესახებ. ზოგიერთ სკოლაში, მათ ჭეშმარიტი სიმტკიცით მისდევენ, თუმცა, უფრო ხშირად, უარყოფენ იმის მიუხედავად, თუ რამდენად ხმამაღალია პროპაგანდა.

ბოლოს, კულტურის ყველაზე ღრმა დონეზე განიხილება ორგანიზაციის ძირითადი ვარაუდები. ესაა ფუნდამენტური, თანაზიარი წარმოდგენები, რომლებიც ქცევას და ფორმას ისევე მართავენ, როგორც ჯგუფის წევრები აღიქვამენ, ფიქრობენ და გრძნობენ. ისინი მოქმედებენ, როგორც ჩვენ ვიტყვით, ჭეშმარიტად კულტურულ დონეზე, ანუ, ყველაზე შეუცნობელ, ფარულ სიღრმეში. ისინი უჩინარი და დაუმარცხებელია. კულტურული ვარაუდების და მრწამსის აღქმა და გაგება უფრო ძნელია, ვიდრე ზედაპირული არტეფაქტები, რომლებიც მათგან წარმოიშობა და მათზე მიგვანიშნებს. ამ აზრის გასავითარებლად ვეილი განსაზღვრავს კულტურას, როგორც „დამოკიდებულებების, ქმედებების და ნაკეთობების *სისტემას, რომელიც დროს უძლებს* და მის წევრებს შორის შედარებით *უნიკალურ საერთო ფსიქოლოგიას* [წარმოშობს]“ (1989, გვ. 147, ხაზგასმა ავტორის). მართალია, ჩვენ შეგვიძლია დასკვნები გავაკეთოთ რომელიმე სკოლის უნიკალურ საერთო ფსიქოლოგიაზე მისი არტეფაქტები და ღირებულებების შესწავლის გზით, მაინც, მისი შეცნობა მხოლოდ მის ცხოვრებაში ხანგრძლივი მონაწილეობის საშუალებითაა შესაძლებელი. მაგრამ სწორედ ეს უნიკალური საერთო ფსიქოლოგიაა – ფუნდამენტური მსგავსებები აზროვნებასა და გრძნობებში, შეცნობასა და ღირებულებებში – რაც შინაარსს ანიჭებს სკოლის ცხოვრებაში დამოკიდებულებებს, ქმედებებს და არტეფაქტებს.

კულტურის ფუნქციები

ორგანიზაციული კულტურა ერთდროულად პროდუქტიცაა და პროცესიც, შედეგიც და მიზეზიც. იგი წარმოადგენს ჩვენი წინამორბედების ცოდნის ჯამს, იგი მუდმივად განიცდის განახლებას, როცა ორგანიზაციაში ახალი წევრები მიგვყავს, ისინი კიდევ სხვებს ინვევენ და ასე შემდეგ (ბოლმანი და დილი, გვ. 250). ჩამოყალიბების შემდეგ, კულტურა არამარტო ზემოქმედებს ადამიანების ქცევაზე, შეცნობაზე და მოვლენების აღქმაზე, ის ასევე ქმნის ორგანიზაციული სწავლის ნიმუშს. კულტურა სიღრმისეულ გავლენას ახდენს ორგანიზაციის წევრების ორიენტაციაზე და ორგანიზაციის გარშემო მომხდარი ცვლილებების რეაგირებაზე. დანესებულებების უმრავლესობა ცდილობს სამუშაოს ძირითადი ამოცანების, ასევე, სხვადასხვა ფორმალური თუ არაფორმალური ფუნქციებისა და პროცედურების შესრულებას. ამას გარდა, მათ ასწავლიან და უჩვენებენ ხედვის, აღქმის და რეაგირების ფუნდამენტურ ხერხებსაც. ადამიანების პრაქტიკული გამოცდილების შინაარსობრივი დატვირთვით, კულტურა კარნახობს მათ, თუ როგორ აღიქვან მოვლენები და როგორ მოახდინონ მათზე რეაგირება (დილი და პიტერსონი, 1991, გვ. 8). ასეთი ჩარჩოს ჩამოყალიბებით, იგი არამარტო ეხმარება ადამიანებს პრობლემების განსაზღვრასა და რეაგირების მოხდენაში, არამედ, უადვილებს ახალი მოვლენების აღქმას მათი ძველ, შეთვისებულ შინაარსობრივ სტრუქტურაში ასიმილაციის საშუალებით. ამით, იგი უზრუნველყოფს უსაფრთხოების მნიშვნელოვან წყაროს როგორც ინდივიდების, ასევე მთელი ორგანიზაციისათვის.²

ამდენად, კულტურა უდიდეს კონსერვატიულ ძალას, პიროვნებებს შიგნით კონსერვატიული იმპულსის კოლექტიურ გამოხატულებას წარმოადგენს. იგი ასახავს „სტაბილურობის, ჰარმონიისა და შინაარსის ადამიანურ საჭიროებას“ (შაინი, 1992, გვ. 11). აქედან გამომდინარე, დანესებულების კულტურა მყარად იცავს უწყვეტობის პრინციპს, მართლაც, იგი ზოგჯერ ისე წარმოჩნდება, თითქოს ორგანიზაციის მთავარი მიზანი იყოს. როგორც ჰერბერტ კაუფმანი აღნიშნავს, „კოლექტიური ცხოვრების ლოგიკას“ ... „კონსერვატიული ეკლები აქვს“.

და ორგანიზაციებს, მათი ბუნებიდან გამომდინარე, „მოულოდნელობები ძალიან ნაკლებად იზიდავს“ (გვ. 80). ამ მხრივ, უფრო ხშირად, ორგანიზაციები თავიანთ წევრებს კარგად ემსახურებიან. თუმცა, სოციალური რეფორმის რიტორიკა მიწასთან ასწორებს დაწესებულებებს ცვლილებებისადმი წინააღმდეგობის გამო, განათლების რესტრუქტურისა და რიტორიკაც, ძირითადად, იგივეს აკეთებს; ერთ-ერთი ფასეულობა, რასაც ადამიანები მათი ორგანიზაციის საფარქვეშ ეძებენ, არის ცვლილებისაგან დაცულობა. ნებისმიერი სკოლა უზრუნველყოფს ძირითად უსაფრთხოებას იმ ჩარჩოების ფარგლებში, რომელშიც ადამიანებს შეუძლიათ გაერთიანდნენ სხვების მხარდაჭერის იმედად და მიენდონ გარესამყაროს. მართლაც, ეს „კომფორტული შეგრძნება, რომ უახლოესი გარემოს ცვლილება მნიშვნელოვნად არ შეცვლის ყველაფერს და ერთდროულად“ (კაუფმანი, გვ. 80), არის პირველი მიზეზი იმისა, თუ რატომ ეგუებიან ადამიანები ორგანიზაციული ცხოვრების ბევრ გამაღიზიანებელ ნიუანსს. რამდენიც უნდა ვილაპარაკოთ სხვა ორგანიზაციებში ცვლილების საჭიროებაზე, ჩვენს ორგანიზაციებში მაინც პროგნოზირებადობა გვირჩევნია.

ამ გადასახედიდან გასაკვირია არა ის, რომ დაწესებულებები ეწინააღმდეგებიან ინოვაციას, არამედ ის, თუ ვინმეს ჰგონია, რომ მას ხელგაშლით მიიღებენ. სინამდვილეში, მართლაც არსებობს ორგანიზაციები, რომლებიც გამოგონებებითა და შემოქმედებით არიან დაკავებულნი; ისინი თავიანთი საქმიანობის საერთო ყალიბს თავს აღწევენ. ასეთი ორგანიზაციები, როგორც წესი, უფრო ახალი ან ახალგაზრდაა, ხოლო ზრდისა და წარმატების კვალდაკვალ, ისინი, ჩვეულებრივ, უფრო კონსერვატიული, იერარქიული და სტრუქტურული ხდება. მომნიშვნელოვან ორგანიზაციებს შორის არსებობს ისეთებიც, რომლებიც ანვითარებს შიდა და გარე პრობლემების გადაჭრის ინოვაციურ ხერხებს, ისეთ ხერხებს, რომლებსაც ნამდვილი რენესანსი შემოაქვს, მაგრამ მათგანაც ნაკლებად მოსალოდნელია, ისე შექმნან საკუთარი თავი ხელახლა, რომ დიდხანს შეინარჩუნონ სიცოცხლისუნარიანობა. ყველა სახის დაწესებულებისათვის, როგორც ყველა ინდივიდისათვის, სტაბილურობა, გაცილებით უფრო მეტად არის ცხოვრების წესი, ვიდრე ცვლილება. ორგანიზაცია არის „სოციალური

სისტემა, რომელშიც ადამიანებს აქვთ ნორმები, ღირებულებები, თანაზიარი მრწამსი და პარადიგმები, რომლებიც განარჩევენ მართებულსა და მცდარს, კანონიერსა და უკანონოს, რომლებიც წარმართავენ მოვლენების ვითარებას“ (ბენისი, 1989, გვ. 30). „კონსერვატიზმის ეს ძალები“ ამყარებს სტატუს-კვოს და ხელს უშლის განსხვავებულ აზრსა და ინოვაციას. მხოლოდ მათთან ადაპტაციით არის შესაძლებელი სტატუსისა და ძალაუფლების მიღება. ორგანიზაციები ასევე უნდა შეიცავდნენ განვითარების საშუალებას, რათა თავიდან აიცილონ პარალიზება, მაგრამ არსებობს საკმაოდ დამაჭერელი მტკიცებულება, რომ ორგანიზაციული კულტურის კონსერვატიული ეკლები, მათ შორის, ეფექტური და ძლიერი ორგანიზაციების კულტურისა, იშვიათად წაახალისებს ასეთ განვითარებას.

კლიერი კულტურა, ძველი კულტურა, სუსტი კულტურა

სასკოლო კლიმატის კვლევები სწავლობს იმ მახასიათებლებს, რომლებიც სკოლას აქცევს, როგორც კარგ სამუშაო ადგილად, ასევე, კარგ სასწავლო გარემოდ. ნაწილობრივ, ამ კვლევების გავლენით, სკოლის კულტურაზე ზოგიერთი დაკვირვება ცდილობს იპოვოს კულტურის ისეთი პოზიტიური ნიშნები, რომელთა ექსპორტირებასაც ისეთ სკოლებში შევძლებთ, სადაც კულტურა ჯერ კიდევ სუსტადაა განვითარებული. ეს მიდგომა ორ პრობლემას წარმოაჩენს: ის, რაც ჯანსაღ, პოზიტიურ კულტურად არის მიღებული, სინამდვილეში, იშვიათად არის მოქნილი, ასეთი კულტურა, ჩვეულებრივ, საკმაოდ უხეშია ცვლილების მიმართ, რის გამოც, არა ძლიერი და პოზიტიურია, არამედ სუსტი და ნეგატიური კულტურის ნიშნებსაც ატარებს!

პოზიტიური სასკოლო კულტურის სარგებლიანობა ცხადზე უცხადესია. იგი გვთავაზობს კოორდინაციისა და კონტროლის ეფექტურ საშუალებებს და თანაზიარი მიზნებისა და ღირებულებების ცენტრალურ წერტილს, რომელსაც სკოლის საზოგადოების წევრებისათვის მოაქვს „შთაგონება, შინაარსი, და მნიშ-

ენელობა“ (სერჯოვანი, 1991, გვ. 222). ამის მიუხედავად, არსებობს მტკიცებულება, რომლის მიხედვითაც, ყველაზე ბრწყინვალე ორგანიზაციებშიც კი, რომლებიც სამუშაო ქმედითობის მაღალ დონეებს აღწევს და ინარჩუნებს, ასეთი წარმატება ნაწილობრივ მათი წევრების უანგარო ერთგულებითაა განპირობებული. ამ ერთგულებას ისინი მიზნების მისაღწევად გამოხატავენ. როდესაც ისინი დარწმუნდებიან ამ მიზნების მართებულებაში და დაიჭერებენ, რომ მათ მიერ გამომუშავებული მიდგომა მუშაობს და ეფექტურია, ისინი მზად არიან გააგრძელონ აღებული კურსი (ვეილი, 1989, გვ. 66). უფრო ზოგადად რომ ვთქვათ, ნებისმიერი ძლიერი კულტურა იხრება კონსერვატიზმისაკენ, რადგანაც „მყარი მტკიცებულება იმისა, თუ ვინ ვართ ჩვენ, აძნელებს იმას, რომ ჩვენ რაიმე სხვა გავხდეთ“ (უიკი, 1985, გვ. 385). ასეთი კულტურა ეწინააღმდეგება არამართო პრობლემების მიდგომის ახალ ხერხებს, არამედ, ახალი სისხლის გადასხმასაც. არცერთი ძლიერი, მყარი ჯგუფი თავისუფლად არ მიიღებს ახლად მოსულებს, განსაკუთრებით კი მათ, ვინც კრიტიკულად შეხედავს ამ ჯგუფის ღირებულებებს და გამოცდილებას. რაც უფრო ძლიერია კულტურა, მით უფრო მტკიცედ ეწინააღმდეგება იგი ახალ ზემოქმედებებს.

სტაბილურობის გარდა, რასაც წარმატება შობს, კიდევ ერთი ფაქტი არსებობს. ადამიანის მსგავსად, ასაკის მატებასთან ერთად, კულტურაც უფრო და უფრო კონსერვატიული ხდება. ორგანიზაციის დაბადებისა და საწყისი ზრდის პერიოდში, მისი კულტურა იწყება, როგორც განმასხვავებელი საშუალება, იდენტურობის წყარო, შემაკავშირებელი, რომელიც მოვლენებისა და ობიექტების ერთიანობას ინარჩუნებს. როცა ორგანიზაცია სიმწიფეს მიაღწევს, ანუ ეტაპს, რომელიც დამახასიათებელია სკოლების უმრავლესობისათვის, მისი კულტურა ზოგადად გვევლინება ინოვაციის წინააღმდეგ და ახალი ზემოქმედებებისაგან დამცველ ფარად (შაინი, 1992, გვ. 314). მოქმედების ტრადიციული ფორმები ისეა ფესვგადგმული, თითქოს ინერციით მიედინებოდეს. თუ დანესებულებას მოსწონს მისი წარსული წარმატებები, მაღალი წარმოდგენა აქვს საკუთარ თავსა და გარესამყაროზე, მაშინ ადამიანები ეჭვქვეშ არ დააყენებენ მათ,

„რადგანაც ისინი ამართლებენ წარსულს და ადამიანების სიამაყისა და თავმოყვარეობის წყაროს წარმოადგენენ“ (შაინი, 1985, გვ. 292). ამდენად, მისი უპირატესობების პარალელურად, ძლიერი კულტურა შეიძლება იყოს „ადაპტაციის უკუსვლითი, კონსერვატიული ინსტრუმენტი“ (უიკი, გვ. 385). ასეთი კულტურა შეიძლება მყიფე იყოს, ადვილად ვერ შეამჩნიოს ცვლილებები და შესაძლებლობები და მათი შემჩნევის შემთხვევაშიც, დროულად ვერ მოახდინოს რეაგირება.

გასაგები უნდა იყოს, რომ ძველი და წარმატებული ორგანიზაციის წევრები ცვლილებას შეეწინააღმდეგებიან. უფრო ნაკლებად სავარაუდოა, რომ ასე სუსტი, არაეფექტური ორგანიზაციის წევრები მოიქცნენ. მართლაც, მრავალი სასკოლო რეფორმის მონახაზის მიხედვით, ეს სწორედ იმიტომ ხდება, რომ სკოლები წარმოადგენენ ასეთ უსიცოცხლო, არაეფექტურ დანესებულებებს. მათთვის ფუნდამენტური ცვლილება აუცილებელიც არის და ხშირ შემთხვევაში მასწავლებლები კიდევ მიესალმებიან. მაგალითად, ისეთი სარეფორმო წინადადებები, როგორცაა სკოლის შიდა მენეჯმენტი და კოლეგიური, ერთობლივი გადწყვეტილებების მიღება, მასწავლებლებს აძლევს შანსს, თავიდან მოიშორონ ძველი გამოცდილება და ჩვეულებები. თუმცა, როგორც მასწავლებლებმა (ისევე, როგორც სხვა პროფესიების მუშაკებმა) დაამტკიცეს, ეს იშვიათად ხდება. სინამდვილეში, ბევრი მასწავლებელი, მაშინაც კი, როცა არ მოსწონს თავისი სკოლა, ცვლილებას დიდად მოწყურებული არ არის. ისინი ეჭიდებიან სკოლის არსებულ კულტურას. ადამიანების უმრავლესობის მსგავსად, სტაბილურობისათვის ისინი დამოკიდებულნი არიან თავიანთ ორგანიზაციაზე, თვით დაჩაგრული წევრებიც კი რუტინულად ითქვიფებიან სისტემაში, რომელიც მათ ცუდად ეპყრობა. როგორც თავის დროზე „დამფუძნებელმა მამებმა“ აღნიშნეს დამოუკიდებლობის დეკლარაციაში – „ყველა გამოცდილებამ გვიჩვენა, რომ კაცობრიობა მზადაა შეეგუოს ტანჯვას, როცა უბედურება დაატყდება თავს, ვიდრე იბრძოლოს უკეთესისთვის, შეჩვეული წესების თავიდან მოცილების გზით.“

ობიექტურ დამკვირვებელს ასეთი ქცევა სულელური და საკუთარი თავის წინააღმდეგ მიმართული შეიძლება მოეჩვენოს. მაგრამ

კულტურის ფუნქცია ნუხილის და შეშფოთების შემცირებაა, ამიტომაც ცდილობენ ადამიანები მჭიდროდ ჩაეჭიდონ მას, თუნდაც იგი უკვე უფუნქციო იყოს (შაინი, 1985, გვ. 320). ზოგად ვარაუდებს, როდესაც ისინი მჭიდროდაა დაცული, უსაფრთხოება მოაქვს და სხვა თეორიებზე დამყარებულ ნებისმიერ ქმედებას წარმოდგენელს ხდის. ამ კონტექსტში რაიმე ახლის შესწავლა მდგომარეობის თავიდან გაცოცხლებას მოითხოვს; საჭიროს ხდის, გადავხედოთ და გავიმეოროთ ჩვენი მსოფლმხედველობის ფუნდამენტური ასპექტები. ეს იწვევს „ჩვენი შემეცნებითი და პიროვნებათაშორისი სამყაროს დესტაბილიზაციას“ (შაინი, 1992, გვ. 320) და შედეგად ჩვენს შფოთვას იწვევს. ამ შფოთის ატანის ნაცვლად, ჩვენ ირგვლივ მიმდინარე მოვლენებს ჩვენს მტკიცებულებებთან შეთანხმებულად აღვიქვამთ, მაშინაც კი, თუ ეს გულისხმობს „ჩვენ გარშემო მომხდარის დამახინჯებას, უარყოფას, დახასიათებას ან რაიმე სხვა გზით გაყალბებას“ (გვ. 22). ე.წ. სუსტი კულტურები შესაძლოა ირაციონალური ჩანდეს და ეფექტურობა ან თავმოყვარეობა ვერ დააკმაყოფილოს, მაგრამ ისინი ასრულებენ ფუნქციას, რომლის გარეშეც ჩვენ ვერ ვიცხოვრებთ და ამდენად, ერთგვარ სირთულესაც წარმოადგენენ.

კულტურა, როგორც საპატიმრო

კულტურა შეიძლება ერთგვარ საპატიმროსაც წარმოადგენდეს (მორგანი, გვ. 199-202). მას შეუძლია „დაატუსაღოს“ პრობლემის გადაწყვეტის ჩვენეული ხედვა და მიდგომა. როგორც კი შევეუბრთდებით სკოლის პედგოლეფტივს და დავინყებთ მათი კულტურის შეთვისებას; როდესაც სკოლის ტრადიციებსა და ჩვეულებებს ვსწავლობთ და მის ხედვას ვითვისებთ; როდესაც ვეუფლებით ჩვენს საქმეს და ვასრულებთ ფუნქციებს, – ჩვენ ვქმნით გარკვეულ ბალანსს, რაც სკოლის კულტურის გავლენას ამყარებს. როგორც ფროიდმა დიდი ხნის წინ აჩვენა, ჯგუფებში ცხოვრებისათვის აუცილებელია ჩავიხშოთ, როგორც ცნობიერი, ისე ცნობიერების მიღმა არსებული საკუთარი მძლავრი პიროვნული იმპულსები. მართალია, ჩვენ ასეც ვიქცევით,

მაგრამ ეს იმპულსები მაინც ახდენენ გავლენას ჩვენს სამუშაო კულტურაზე. უფრო მეტიც, ჩვენ ვახერხებთ იმასაც, რომ ეს იმპულსები შევინარჩუნოთ საზოგადოებისათვის უფრო მისაღებ ფორმებში. მაგალითად, გავლენის (ან უკვდავების სურვილი შეიძლება დაკმაყოფილდეს ისეთ ორგანიზაციაში ყოფნით, რომელიც „ერთ სიცოხლეზე უფრო დიდია და თაობების მანძილზე არსებობს“ (მორგანი, გვ. 213). ჩვენს ორგანიზაციებთან რომ ვიყოთ ასოცირებული, ჩვენ ვპოულობთ არსს და მუდმივობას; „როდესაც ჩვენს თავს ვაბანდებთ სამსახურში, ჩვენი ფუნქციები ჩვენსავე რეალობად იქცევა“ (გვ. 213). ჩვენს თავს იმის მიხედვით წარმოვაჩინოთ, თუ რას ვაკეთებთ. თვალსაჩინო სამსახურებრივი ფუნქციის ქონა ნიშნავს იყო „ვინ“ და „რა“ (ლევინსონი, 1991). შედეგად, აღარ გვინდა, რომ ამ ფუნქციებში ვინმე ჩაერიოს. შეიძლება კულტურაზე დამოკიდებულნი ისე გავხდეთ, რომ ნებისმიერ ინოვაციას, რომელიც ჩვენს დამოკიდებულებას ემუქრება ნინ აღვუდგეთ (მორგანი, გვ. 230). სკოლა შეიძლება ქრონიკულად პრობლემური და დემორალიზებული სამუშაო ადგილი იყოს, მაგრამ მისი ზოგიერთი მასწავლებლისა თუ ადმინისტრატორისთვის წარმოადგენდეს მყუდრო ნავსაყუდელს, რომელსაც ისინი თავიანთი სურვილით არ მიატოვებენ.

დამოკიდებულებასთან დაკავშირებული პრობლემა ის არის, რომ კულტურა ხდება თვით-ასრულებადი წინასწარმეტყველება: „მცდარი ვარაუდები, უპირობოდ მიღებული მრწამსი, ბრმად შესრულებული სამოქმედო წესები“ ... „შეიძლება გაერთიანდეს, როგორც თვითმყოფადი შეხედულებები, რომლებიც ორგანიზებული მოქმედების რესურსსაც და წინაღობასაც წარმოადგენს. თუმცა, ისინი გვთავაზობენ ხედვისა და ქმედების კონკრეტულ ვარიანტებს, საბოლოოდ, მაინც „ვერ დანახვის“ და განსხვავებული ქმედებების „ვერ შეძლების“ ვარიანტებს ქმნიან“ (მორგანი, გვ. 199-202). საპატიმროს მეტაფორის გაგება არ არის აუცილებელი იმის დასანახად, რომ კულტურა გაცილებით უფრო რთულია, ვიდრე აღიარებენ სხვადასხვა გავრცელებული თეორიები მისი მართვის ან ცვლილების შესახებ. ცვლილების გამტარებლებს მის ევოლუციაზე გავლენის მოხდენა შეუძლიათ, ამის მიუხედავად, ისინი ვერასოდეს

ჩამოაყალიბებენ ისე, როგორც მენეჯმენტის სახელმძღვანელოებშია მოცემული. აღსანიშნავია, რომ იგი „არ ექვემდებარება პირდაპირ კონტროლს“ (გვ. 137-138) და ორგანიზაციის მრწამსი და წარმოდგენები საკუთარი თავის, მისი მისიის და გარემოს შესახებ, სავარაუდოდ, უსასრულოდ გრძელდება და წინ აღუდგება ცვლილებას.

კულტურის ცვლილება

მათ, ვინც დარწმუნებულია სკოლის კულტურის ცვლილების აუცილებლობაში, ეს ყველაფერი, ალბათ, იმედს გაუცრუებს. ისინი იკითხავენ, არავითარი იმედი არ არსებობს, რომ ღრმა, სისტემური ცვლილება მოხდეს სკოლაში? პასუხი ის არის, რომ ცვლილება შესაძლებელია, მაგრამ იგი გაცილებით უფრო ძნელი და ხანგრძლივი პროცესია, ვიდრე ბევრ ადამიანს წარმოუდგენია. იგივე ხასიათის კითხვაზე – შეიძლება თუ არა სკოლის კულტურის სწრაფი ცვლილების იმედი გვექონდეს – პასუხი ისევე უარყოფითია. ბევრი საგანმანათლებლო ლიდერი, ისევე, როგორც კერძო სექტორის მენეჯერთა დიდი ნაწილი, კულტურის სწრაფი შეცვლის დაპირებებს მსხვერპლად შეეწირა. სამწუხაროდ, როგორც ვილი (1989) ამტკიცებს, კულტურის ცნება არასწორად გამოიყენებოდა. როცა კი ნათელი ხდება, რომ კულტურული მოდელები განსაზღვრავს ორგანიზაციაში მიმდინარე მოვლენების დიდ ნაწილს, კულტურაზე საუბარს ნელ-ნელა ჩაანაცვლებს იმაზე ფიქრი, თუ რა შეიძლება გაკეთდეს კონკრეტული მიზნებისაკენ კულტურის მიმართვისათვის. ზოგიერთი ყველაზე უფრო მკვეთრი სასკოლო მიმომხილველიც კი, რომელიც სწორად განსაზღვრავს კულტურული ცვლილების მნიშვნელობას, სათანადოდ ვერ აფასებს მისი მიღწევის სირთულეს. მიუხედავად ამისა, ზემოთ მოყვანილი მიზეზების გამო, ვილი ამტკიცებს, რომ, სავარაუდოდ, შეუძლებელია ორგანიზაციული კულტურის შეცვლა და ამის მცდელობა, უბრალოდ, განამტკიცებს კულტურას და აძლიერებს წინააღმდეგობას. პირველ რიგში, არსებობს აშკარა სირთულე – ნებისმიერი ორგანიზაცია, რომელიც საკუთარი კულტურის ცვლილებას ნამოიწყებს, ცვლილების

მცდელობის პროცესშიც მისსავე ძლიერი გავლენის ქვეშ რჩება. ისიც კი, ვინც გადანყვეტს დღევანდელი გარემო პირობების ახლით შეცვლას, აქამდე არსებული ორგანიზაციული აზროვნებით (აზროვნება, ხედვა, რომელმაც ორგანიზაცია დღევანდელ პრობლემებამდე მიიყვანა) არის შეიარაღებული, იგივე აზროვნება ცვლილების მსურველს განაიარაღებს ამ პრობლემებთან ბრძოლაში (სარასონი, 1972, გვ. xii-xiii). ბოლოს და ბოლოს, ჩვენ ხომ „შემთხვევით არ ვიმოსებით ან ვიშორებთ ამ გეშტალტს, ამ დიდ სურათებს, ამ პარადიგმებს“ ... „მთავარი მიღწევა ის არის, რომ საკუთარი თვისებებიდან თავი დააღწიო და სამყარო განიცადო ისე, როგორც მას სხვები განიცდიან“ (ვეილი, 1989, გვ. 104).

ნაწილობრივ ამ სიძნელის გამო, იმის დიდი უმეტესობა, რასაც კულტურის ცვლილებას უწოდებენ, სულაც არ წარმოადგენს ცვლილებას. კულტურის რეალური ცვლილება არის „სისტემური ცვლილება ღრმა ფსიქოლოგიურ დონეზე, რომელიც იმ დამოკიდებულებებს, ქმედებებს და არტეფაქტებს მოიცავს, რაც დიდი ხნის მანძილზე ვითარდებოდა“ (ვეილი, 1989, გვ. 149-150). ცვლილებები, რომლებსაც ამჟამად სკოლების უმრავლესობა განიცდის, გაცილებით უფრო ზედაპირულია, მაშინაც კი, როცა ისინი უპრეცედენტოა. ბევრი მათგანი, უბრალოდ, გულისხმობს სამუშაო ქმედითობის ახალი კრიტერიუმების დანესებას, მაგალითად, შემთხვევა, როცა განათლების სამინისტრო გამოაცხადებს პორტფოლიოს ტიპის შეფასების ახალი პროგრამის შესახებ; ამ დროს კი, გაკვეთილის წარმართვის მიზნებს, რომლებიც ახალი სქემის მიხედვით უნდა გაიზომოს, უცვლელს დატოვებს. ასეთი სახის გადასვლა შეიძლება მნიშვნელოვანი აღმოჩნდეს და, საბოლოოდ, კულტურაში ცვლილებაც მოიტანოს, მაგრამ იგი თავად არ ამყარებს ასეთ ცვლილებას. მონაწილეობითი, თანამშრომლური სტრუქტურების შექმნამ (მაგ., ადგილობრივი მენეჯმენტი და თანატოლთა მენტორული პროგრამა) „კონსტრუქციული კოლეგიურობა“ (ზოგიერთი მას ასეც უწოდებს) შეიძლება მოიტანოს; თუმცა, ფუძემდებლურ ნორმებს, ვარაუდებს და ღირებულებებს პროფესიული თანამშრომლობისა და კოლეგიურობის შესახებ ისინი არ ცვლიან. ასეთ გადასვლას „კულტურული“ არ შეიძლება ეწოდოს. ეს ქმნის ისეთ მოლოდინს, თითქოს მასწავლებლებისა და

ადმინისტრატორების ძირითადი ვარაუდი, რწმენა და ქცევა, მათი უნიკალური საერთო ფსიქოლოგია, შეიცვლება. რეალურად, მათი უნიკალური საერთო ფსიქოლოგია, სავარაუდოდ, უგულებელყოფს ახალი კრიტერიუმებისა და ცვლილებების უმრავლესობას, უფრო იქით გადაიხრება, რაც ნაკლებად გამომწვევია და შეენიანაღმდეგება ისეთს, რაც უშუალო კონფრონტაციას იწვევს (ვეილი, 1989, გვ. 150).

ამ თავის მიხედვით, კულტურის ცვლილების „ერთგული“ პროპაგანდისტების ოპტიმიზმს ცრუ მიმართულებით მივყავართ. სამწუხაროდ, მენეჯმენტის სფეროში ფართოდ გავრცელებულმა ზედაპირულმა მტკიცებულებებმა ადგილი ფართო საგანმანათლებლო კონფერენციების დღის წესრიგში, სამინისტროების, სამეურვეო საბჭოებისა და ადმინისტრატორების მიერ მიღებული რეფორმების მიზნებში იპოვეს. მართალია, სინამდვილე გვარწმუნებს, რომ ჭეშმარიტი კულტურული ცვლილების მიღწევის სიძნელეში, უამრავი ადამიანი მაინც ვერ აფასებს სათანადოდ ამ ამოცანას. ასეთი ცვლილება სკოლებში კიდევ უფრო ძნელია, ვიდრე კორპორაციებში, რადგანაც სკოლები, თავიანთი ბუნებით, მენარმეობას მოკლებულია და უფრო ბიუროკრატიული ხასიათისაა. მათი უმრავლესობა არა ახალი დანერგვებულა, არამედ მომწიფებული და გამოცდილი ორგანიზაციაა. მათში კულტურის გრავიტაციული სიმძიმე უფრო დიდია. უნდა ვივარაუდოთ, რომ ცვლილების მიმართ ენთუზიაზმი და ნორმებისა და ღირებულებების სახეცვლილება იშვიათი იქნება; ამ მხრივ, ჩვენც მხოლოდ ასეთ გამონაკლისებს თუ დაველოდებით. სასკოლო კულტურა არამართო ცვლილების წინააღმდეგ მომართულ ძალად უნდა დავინახოთ, არამედ უნდა გვახსოვდეს, რომ ეს ოპონირება მაშინაც კი არ დაკარგავს აზრს, როცა ცვლილების აუცილებლობა გარედან მართული ჩანს. ვერცერთი დანერგვებულა ადვილად ვერ მიატოვებს ღრმა სტრუქტურას, რომელზეც მისი სიმტკიცე და მნიშვნელობა ემყარება. ამდენად, კოლექტიურ დონეზე, ჩვენ ისეთივე კონსერვატიულ იმპულსებს ვხედავთ, როგორც პიროვნულ დონეზე დავინახეთ (ეს იმპულსი იმდენად სასიცოცხლოა, რამდენადაც სიღრმისეული), და რომელსაც რეფორმამ, თუ ის საბოლოოდ შედგება, პატივი უნდა სცეს.

სტატუს-კვოს განმაპირობებელი ძალების აღიარება არ ნიშნავს

მის სანქციონებას ან მასში არსებული სერიოზული პრობლემების მოგვარებისაგან ჩვენს გათავისუფლებას. იმის მიუხედავად, თუ რამდენად მყარია კონსერვატიული იმპულსი, მაინც შეგვიძლია კრიტიკულად მივუდგეთ ჩვენი ორგანიზაციის და ჩვენი ქმედითობის შესაბამისობას. შეგვიძლია დავინახოთ, რომ ჩვენს სასკოლო სისტემას ბევრ ასპექტში ჭირდება გაუმჯობესება. მართლაც, მე განვიხილე ცვლილების ფსიქოლოგიური და კულტურული წინააღმდეგობები არა იმიტომ, რომ დავამტკიცო რეფორმის შეუძლებლობა, არამედ, იმიტომ, რომ დავუპირისპირდე ინოვაციის შესახებ მიამიტურ ვარაუდებს და ვაჩვენო – რეფორმამ, თუ მას წარმატება უნერია, უნდა მიიღოს ადამიანური ბუნების რეალობები. ამ ბილიკზე ჩვენი შემდეგი ნაბიჯი იქნება, ინოვაციის განხორციელებას შევხედოთ ამ რეალობების ჭრილში.

შენიშვნები

1. როგორც მორგანი აღნიშნავს, ორგანიზაციის კულტურა ყოველთვის მისი წევრების ქცევაზე და მის მისიის განაცხადზე ღრმადია. მახასიათებლები, რომლებიც „ორგანიზაციული ცხოვრების ზედაპირს ამშვენებენ“, მხოლოდ ბუნდოვან წარმოდგენას იძლევა „შინაარსის უფრო ღრმა და ყოვლის-მომცველი სისტემის“ შესახებ (გვ. 133).
2. „ყველა ადამიანური სისტემა,“ ამბობს შაინი, „ცდილობს შეინარჩუნოს წონასწორობა და გარესამყაროსთან მიმართებაში მაქსიმალურად გაზარდოს ავტონომია. გამკლავება, ზრდა და გადარჩენა – ეს ყველაფერი მოიცავს სისტემის მთლიანობის შენარჩუნებას ცვალებადი გარესამყაროს პირობებში. თანაზიარი ვარაუდების სინთეზი, რომელიც ჭკუფებსა და ორგანიზაციებში ვითარდება დროის შანძილზე, სწორედ ამ სტაბილურობისა და შინაარსის მიცემის ფუნქციას ემსახურება. აქედან გამომდინარე, კულტურის ევოლუცია, არის ერთ-ერთი ხერხი, რომლის საშუალებითაც ჭკუფი ან ორგანიზაცია მთლიანობას და ავტონომიას იცავს, საკუთარ თავს გარესამყაროსგან და სხვა ჭკუფებისაგან გამოარჩევს და საკუთარ იდენტურობას იძენს“ (1992, გვ. 298).
3. ეს არ ნიშნავს, რომ კულტურა ვერ შეიცვლება, ან რომ ცვლილების გამტარებლებს არ შეუძლიათ მისი ფორმირება. ეს ნიშნავს, რომ ცვლილებას და ფორმირებას ძალიან დიდი დრო სჭირდება. სკოლის კლიმატისა და ქმედითობის ნამდვილი ცვლილებისაკენ უამრავი ნაბიჯია გადასადგმელი და ეს, შესაძლოა, საბოლოოდ იქცეს კულტურის ნაწილად. ლიდერობის ეს მიმართულებები, რასაც მე განვიხილავ ნიგნის ბოლო ნაწილში ასეთ ცვლილებებს ემსახურება. იხ. ასევე დილი და პიტერსონი (1991) და საფიერი და კინგი (1985).

ნაწილი 2

ცვლილების
განზომილებები

თავი 4

განხორციელება: გადასვლის ამოცანები

ნებისმიერი ცვლილება ადამიანზე ორიენტირებული:
ცვლილების არსი, პირველ რიგში, ის არის, თუ როგორ
დავეხმარები ადამიანს, თვალი გაუსწოროს ცვლილებას.
მეორე მხრივ კი, ის, თუ როგორ დავეხმარები ფეხი
ააყოლოს მას.

– დირექტორი

ამ თავში ყურადღება გადაგვაქვს ცვლილების პროცესის უშუალო შემადგენლობაზე. ის წარმოგვიდგენს განხორციელების ამოცანების ანუ იმ გადასვლების მონახაზს, რომლებსაც ცვლილების გამტარებლების დახმარებით, მასწავლებლებმა უნდა მიაღწიონ, როგორც ინდივიდუალურად, ასევე კოლექტიურად. იგი გვთავაზობს გარკვეულ კონტურებს ნებისმიერი სასკოლო წინსვლისა და მისი მიზნების დასახვის კონცეპტუალიზაციისათვის, რასაც ცვლილების ნებისმიერი გამტარებელი უნდა ითვალისწინებდეს. პირველი ამოცანაა, შეიქმნას ინოვაციის სამაგალითო შემთხვევა, რათა პრობლემის სერიოზულობა და გადაწყვეტის მართებულება გამოიკვეთოს. ამას, ხშირად, მასწავლებლების შერჩეული კომფორტული მდგომარეობის შერყევა მოყვება. რეალურად, ამას თან სდევს მეორე თავში განხილული ცვლილების ოთხი

პრობლემური ასპექტი: დანაკარგი, არაკომპეტენტურობა, დაბნეულობა და კონფლიქტი. ეს ამოცანა შეიძლება ძნელი და არასასიამოვნო იყოს, თუმცა, იგი მხოლოდ დასაწყისია. ამ დროს ვინმემ უნდა მიუთითოს თანამშრომლებს ოთხი დილემისაკენ:

- დანაკარგიდან ერთგულებამდე გადანაცვლების დილემა;
 - ძველი კომპეტენციიდან ახალ კომპეტენციამდე მისვლის დილემა;
 - დაბნეულობიდან ჰარმონიამდე მისვლის დილემა;
 - კონფლიქტიდან კონსენსუსამდე მისვლის დილემა;
- და დაეხმაროს მათ ამ დილემების გადაჭრაში.
ამ ამოცანებს ცხრილი 4.1 აჯამებს.

ცხრილი 4.1. ცვლილების ამოცანები

ათოცაბა	შიზანი	მთავარი ფაქტორები
გაღღობა	<ul style="list-style-type: none"> - უცდელობის შიშის გაზრდა - ცდის შიშის შემცირება 	<ul style="list-style-type: none"> • საინინალმდეგო პოზიციის შექმნა • შესაბამისი შემფოთება და ბრალეულობის შეგრძნება • ფსიქოლოგიური უსაფრთხოება
გადასვლა დანაკარგიდან ერთგულებისაკენ	ცვლილებისათვის შინაარსის მიცემა	<ul style="list-style-type: none"> • უწყვეტობა • დრო • პირადი კონტაქტი
გადასვლა ძველი კომპეტენციიდან ახალი კომპეტენციისაკენ	ახალი ქცევების (უნარების), რწმენის და აზროვნების ხერხების გამოშუშავება	თანწყობილი, მრავალეტაპიანი და ინდივიდუალური ტრენინგები
გადასვლა დაბნეულობიდან ჰარმონიისკენ	სტრუქტურების, ფუნქციების და როლების განმტკიცება	ცხადად განსაზღვრული პასუხისმგებლობა, უფლებამოსილება და გადანწყვეტილებების მიღება
გადასვლა კონფლიქტიდან კონსენსუსისკენ	ცვლილებისათვის ფართო მხარდაჭერის მოძიება	<ul style="list-style-type: none"> • კრიტიკული მასა • ზეწოლა • ძალაუფლების პოზიტიური გამოყენება

გაღიშობა

არავის უნდა ჰქონდეს იმის იმედი, რომ ცვლილება განხორციელდება მის აუცილებლობაში ადამიანების დარწმუნების გარეშე. ეს ცოტა მომბაზვრებელი სამუშაოა, რაც, ხშირად, ადამიანების საკუთარი თავის, მათი სამუშაო ქმედითობისა და მათი კლიენტების შესახებ წარმოდგენასთან დაპირისპირებით უნდა დაიწყოს. ყველაზე უფრო აზრიანი, რეალისტური მიდგომა, რაც მე შემხვედრია, არის შაინის კონცეფცია ცვლილებაზე, როგორც „გაღიშობაზე.“¹ ეს მიდგომა აღიარებს ადამიანებისა და სისტემების ტენდენციას, შეინარჩუნონ კომფორტაბი. ინოვაცია მოითხოვს რაიმე ახლის სწავლას ძველის ადგილზე, რაც აუცილებლად იწვევს ადამიანის შემფოთებას. როგორც უკვე დავინახეთ, ადამიანები, ჩვეულებრივ, ეჭიდებიან თავიანთ უნარ-ჩვევებს და ეშინიათ, სცადონ ახალი უნარ-ჩვევები, განსაკუთრებით მაშინ, თუ საჭირო ცვლილებები კომპლექსური და ფართო მასშტაბისაა, ან როცა დრო მცირეა და შეცდომის ეფექტი, სავარაუდოდ, მძიმე იქნება; ეს ის პირობებია, რომლებიც, დღეისათვის, ყველა სკოლას შეესაბამება. ასეთ კონტექსტში, გამოცდილისა და სწორის ღირებულების და ახლის შეუძლებლობის რაციონალიზაცია ადვილი ხდება. გაღიშობა ნიშნავს შემფოთების ერთი ტიპის – ცდის შიშის შემცირებას, რაც უნდა დაიწყოს, პირველ რიგში, შემფოთების სხვა ტიპის – უცდევლობის შიშის მობილიზებით.

თუ რაიმე მიზეზის გამო სტატუს-კვოს შენარჩუნება უფრო და უფრო ძვირი არ უჭდება კოლექტივს, ძლიერი კონსერვატიული იმპულსი და კულტურისა და წარსული ცოდნის ნაერთი ზეგავლენა ინოვაციას არ დაუშვებს. ადამიანები საკმარისად უკმაყოფილონი უნდა იყვნენ საქმეების ახლანდელი მდგომარეობით და მათი როლით მის შენარჩუნებაში. ამის გარეშე, მათ ცვლილებასთან დაკავშირებულ დანაკარგებსა და გამონვევებთან ადაპტაციის მიზეზები არ აქვთ. ვინმემ უნდა შექმნას ცვლილების პრეცედენტი ისე, რომ არ დაეთახმოს აქამდე არებულ ვითარებას და იმას, თუ როგორ აფასებენ ადამიანები თავიანთ მდგომარეობასა და კმაყოფილებას

არსებულ მდგომარეობასთან მიმართებაში. ეს მათ გაკიცხვას ან ბრალდებას სრულიადაც არ ნიშნავს, მაგრამ ხშირად გულისხმობს, მიუთითო ადამიანებს, რომ თვალი გაუსწორონ იმ რეალობებს, რომლებსაც საკუთარი ნებით აარიდეს თავი. ამ მდგომას მასწავლებლები ხშირად უარყოფითად და კრიტიკულად აღიქვამენ, რადგან იგი ეწინააღმდეგება ისეთ სკოლას, რომელსაც ხარვეზები აქვს, რომლის დასახული მიზნები და მიღწეული შედეგები შორსაა ერთმანეთისგან, და ცვლილების საჭიროებას წარმოაჩენს. ადამიანის ბრალეულობას, ჩვეულებრივ, ამძაფრებს იმის აღნიშვნა, თუ როგორ არღვევს მისი მუშაობა თანაზიარ იდეალებს („ჩვენ ვამბობთ, რომ გვჭერა, რომ ყველა ბავშვს შეუძლია სწავლა, მაგრამ სულ უფრო მეტი მოსწავლე ტოვებს სკოლას და ჩვენ ვერაფერს ვაკეთებთ მათ დასახმარებლად“); მის შემფოთებას აძლიერებს იმის აღნიშვნა, რომ მისი მუშაობა არღვევს თანაზიარ მიზანს და ემუქრება კეთილდღეობას („ჩვენ ახალი კადრები და მასალები მოვითხოვეთ წერა-კითხვის გასაუმჯობესებლად, მაგრამ შედეგები იგივე მივიღეთ; თუ არ გავაუმჯობესებთ, კადრსაც დავკარგავთ და დაფინანსებასაც და კლასების ადრინდელ ზომებსაც დავუბრუნდებით“).

ასეთი სახის კონფრონტაცია გადამწყვეტი შეიძლება აღმოჩნდეს, განსაკუთრებით ინოვაციის დასაწყისში, მაგრამ როგორც უამრავი მაგალითი გვიჩვენებს, იგი არასრულია. მხოლოდ არსებული ვითარების მიმართ უთანხმოება ცვლილებისათვის არ არის საკმარისი მოტივი. თუ მხოლოდ ადამიანებს დავემუქრებით, ისინი წინააღმდეგობას გაგვიწვევენ ნებისმიერი – ღია თუ ფარული, ცნობიერი თუ არაცნობიერი ხერხით. უთანხმოებამ შესაძლოა წარმოშვას დიდი შიში და მოუნდომელობა. შიში იმდენად დიდი შეიძლება აღმოჩნდეს, რომ ადამიანებმა ხშირად ყურადღების მიღმა დატოვონ ინფორმაცია. ინფორმაციის იგნორირება მისი შეუსაბამობის საბაბით შეიძლება მოხდეს და დაეხმაროს მათ, ნებისმიერი შემფოთება თუ ბრალის შეგრძნება ჩაიხშონ. სწორედ ამიტომაა, რომ ბევრ სკოლასა და ორგანიზაციაში დიდი ხნის მანძილზე დევს მონაცემები თანამშრომლების სამუშაო ქმედითობის შესახებ, მაგრამ უარყოფილია და აქტიურად არ განიხილება: „თუ

ცვლილება“ ... „მთელს ჩემს პიროვნებას ემუქრება, მე უარვყოფ ამ მონაცემებს და ცვლილების საჭიროებას. მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ვგრძნობ, რომ შევინარჩუნებ პიროვნულ სახეს და ერთიანობას სიახლის შესწავლის ან ცვლილების შემდეგ, შევძლებ მასზე სერიოზულ ფიქრს“ (შაინი, 1992, გვ. 300). კიდევ ერთი რამ არის საჭირო – ცვლილებისათვის დამახასიათებელი შეშფოთების, ცდის შიშის შემცირება.

ამის მიღწევა მხოლოდ ფსიქოლოგიური უსაფრთხოების დაცვის შემთხვევაშია შესაძლებელი. ეს იმას ნიშნავს, რომ ცვლილების საჭიროებასთან დაკავშირებულ კონფრონტაციას თან არ უნდა ახლდეს დაცინვა, პირად ღირსებებზე მიმართული შეტევები, ბრმა ბრალდება და იმის აღიარების მოთხოვნა პიროვნებებისაგან, რომ ისინი ცდებოდნენ. ცვლილების გამტარებელმა ცხადად უნდა გამოამჟღავნოს ადამიანების მიმართ ზრუნვა და მხარდაჭერა, ერთგულება ადამიანების დასახმარებლად, რომ მათ მძიმე ნაბიჯები გადადგან ახლის შესწავლის მიმართულებით. მან უნდა განამტკიცოს კავშირები და შინაარსიანი გახადოს ცვლილება ადამიანებისათვის; ამისათვის კი სიახლეში ნაცნობი უნდა იპოვოს, ხოლო ძლიერი ნერტილები – სუსტ მხარეებში. მან უნდა გადაცეს ორი მნიშვნელოვანი, კონტრასტული გზავნილი. პირველია: „ეს ძალიან სერიოზული საკითხია, უმოქმედობის რისკი რეალურია, ჩვენ უნდა შევიცვალოთ.“ მეორეა: „მე თქვენ გაფასებთ, როგორც ადამიანებს და დაგვხმარებით მიხვიდეთ იქ, სადაც თქვენ გჭირდებათ მისვლა.“ მან უნდა გაუძლოს წვრილ ძაფს – ზენოლასა და მხარდაჭერას, ცვლილებასა და უწყვეტობას შორის, დაუმტკიცოს მზადყოფნა იმ ადამიანებს, რომლებმაც უნდა განახორციელონ ცვლილება მაშინვე, როგორც კი ცვლილებისადმი მზადყოფნას გამოხატავს და ხალხს მისკენ მოუწოდებს. გასაკვირი არ არის, რატომ უწოდებს შაინი გაღიზიანებას „ადამიანის ერთ-ერთ ყველაზე რთულ და შემოქმედებით ავანტურას“ (1987, გვ. 98).

დანაკარგიდან ერთგულებამდე

გაღლობა დასაწყისია, მხოლოდ დასაწყისი. ინოვაციების უმრავლესობა მხოლოდ მაშინაა წარმატებული, თუ პერსონალი მას მძაფრი სურვილით აიტაცებს და თამამად ჩაერთვება მასში. ამიტომაც, ცვლილების მეორე ამოცანაა ცვლილების განმხორციელებელთა უნდა გადასვლა დანაკარგიდან ერთგულებამდე, ძველის უბრალოდ შეღწევიდან ახლის ჭეშმარიტ ატაცებამდე. ეს პრინციპი დიდი ხნის განმავლობაში იყო უარყოფილი სასკოლო რეფორმაში, ის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ახლა გახდა. მდგომარეობის გაუმჯობესებისაკენ მიმართული ბევრი იდეა მოუნოდებს არამართო ტრადიციული სტილით ახალი სასწავლო მასალის სწავლებას, არამედ სწავლისა და სწავლების კონცეპტუალიზების გამორჩეულად განსხვავებულ ხერხებს. მაგალითად, თვოდორ საიზერმა (1984) და მისმა კოლეგებმა ძირითადი სკოლების გაერთიანებიდან მასწავლებელზე ნაკლებად ორიენტირებული გაკვეთილის მიმართ მზარდი ინტერესი გამოიწვიეს, რომელიც მოსწავლის, როგორც მუშაკის და მასწავლებლის, როგორც მწვრთნელის ტყუპ კონცეფციებს უსვამს ხაზს. მათ, აგრეთვე, პირველებმა ცადეს თავიდან გაეაზრებინათ შეფასების წესი, და ამისათვის ხაზი გაუსვეს იმას, რომ საჭიროა მოსწავლემ წარმოაჩინოს, თუ რამდენს სწავლობს რეალური ცხოვრების პირობებში, ნაცვლად ტრადიციული ტესტებისა. მასწავლებლები, რომლებიც უბრალოდ ცდილობენ აიტანონ ეს ცვლილებები ან მხოლოდ პასიურად „უწყობენ ფეხს“, მნიშვნელოვან დონეზე ვერცერთ ასეთ ცვლილებას ვერ მიაღწევენ. ყველაფერი მასწავლებლების მხრიდან აქტიურ ერთგულებასა და მონაწილეობას მოითხოვს.

თუ გავითვალისწინებთ, რაც უკვე ვიცით ცვლილების მიმართ ბუნებრივი წინააღმდეგობის შესახებ, ადამიანების დახმარება დანაკარგიდან ერთგულებისკენ გადასვლაში შეიძლება დამქანცველი ამოცანა აღმოჩნდეს. ეს მართლაც ასეა, თუმცა შეუძლებელი არაფერია. რადგანაც ცვლილების წინაღობები შიშს იწვევს, ასევე სინამდვილეს წარმოადგენს ის, რომ პიროვნება შინაგანად მიდრეკილია

ადაპტაციის მხარდაჭერისაკენ. უფრო მეტიც, ჩვენ ახლახან გარკვეული ცოდნა მივიღეთ ცვლილების პროცესში აუცილებელი ნაბიჯების შესახებ, რომლებიც არამართო ფსიქოლოგიურ უსაფრთხოებას უზრუნველყოფს, არამედ, ხელს უწყობს გადასვლას და ერთგულების განვითარებას.

ეს ცოდნა იწყება მეორე თავში მოცემული დაკვირვებებიდან, რომლის მიხედვითაც წინააღმდეგობა არამართო გარდაუვალია, არამედ ადაპტაციის განუყოფელი ნაწილიცაა. ცვლილება, ჩვეულებრივ, დანაკარგის შემცველია, ასეთ დანაკარგს არამართო სკეპტიციზმი მოყვება, არამედ – ინოვაციაც. მართლაც, სკეპტიციზმი, ხშირად, ინოვაციის საძირკველია. მზა მოდელების ძიებისაკენ ჩვენი მიდრეკილების ძალას, ჩვენი მიზნებისა და ურთიერთობების შენარჩუნების გულმოდგინებას თავდაპირველად ცვლილების წინააღმდეგ მიყვავართ, ხშირად, დიდი გამშაგებითაც, მაგრამ, საბოლოოდ, მისივე დახმარებით მაინც კარს ვუღებთ ცვლილებას. როცა დანაკარგი გამუდმებით გრძელდება, თავიდან უნდა გადავხედოთ ჩვენს მიზნებსა და მიდრეკილებებს. ამისათვის, პირველ რიგში, უნდა ვალიართ დანაკარგი არა უბრალოდ როგორც ჩვეულებრივი მოვლენა, რომელიც თავს გადაგვხდა, არამედ როგორც ნაწილი „მოვლენათა გრძელი მწკრივისა, რომლებსაც უნდა ველოდეთ“ ... „კონსერვატიული იმპულსი გვაიძულებს დანაკარგის უარყოფის გზა ვეძებოთ. მაგრამ როცა ეს უშედეგოდ ჩაივლის, იგი ასევე დაგვეხმარება აღვადგინოთ [უნყვეტობის] თოკი, ანუ კვლავ გადავაბათ წარსულის, ანმყოსა და მომავლის ხელახლა დართული შინაარსობრივი ძაფები“ (მარისი, გვ. 21). თუ გავითვალისწინებთ, რომ მოვლენების ჩარჩოს ადამიანური გაგების გადახედვისა და გაფართოების შანსი ყოველთვის გვრჩება, უწყვეტობის შენარჩუნება შინაარსის ჩვენეულ მოდელში ყოველთვის მიგვიყვანს ცვლილების გაერთიანების და მასთან ადაპტაციასთან.

ეს ადაპტაცია რომ მოხდეს, საჭიროა ცვლილების მიერ გამოწვეული დანაკარგიდან აზრი გამოვიტანოთ. დანაკარგის არსი უმთავრესი საკითხია, რომელიც განსაზღვრავს, როგორ გაუმკლავდებიან ადამიანები მას. გამკლავება დამოკიდებულია ისეთ კითხვებზე,

როგორცაა: ეს დანაკარგი აღქმადია? რაიმე საკომპენსაციო მიზანი არის გათვალისწინებული? (მარისი, გვ. xiii-xiv). ე.ი. დავუშვათ, რომ ადამიანს შესწევს ახალ მოთხოვნილებებთან ადაპტაციის უნარი, მაგრამ უნდა კი ეს მას? სამუშაო ადგილის რესტრუქტურირებას, ჩვეულებრივ, ზოგიერთი მუშაკი მიყავს გადანყვებილებამდე, რომ მას არ სურს მოერგოს სიახლეს, თუნდაც ამის უნარი შესწევდეს, რადგანაც მისი შეცვლილი ფუნქციები აღარ იქნება იმდენად შინაარსიანი. დაწყებითი სკოლის სამმა ვეტერანმა მასწავლებელმა გადანყვითა ნაადრევად გასულიყო პენსიაზე, მას შემდეგ, რაც განათლების სამინისტრომ, შემდეგ კი განათლების განყოფილებამ მიიღო ახალი სასწავლო გეგმის საკმაოდ ფართო მოთხოვნილებები. ერთმა თქვა, „უკვე აღარ ღირს, ისინი გვკარნახობენ თითქმის ყველაფერს, რაც უნდა ვასწავლოთ. გავაკეთებდი, რასაც ისინი მოითხოვენ, ეს რთული არ არის, მაგრამ მასწავლებელი კი აღარ ვიქნები, არამედ რობოტი ან თოჯინა.“ უფრო მეტი ადამიანი მაინც დარჩენას ამჯობინებს. ორივე ჯგუფისთვის არსებობს დანაკარგი. მაგრამ მეორესთვის, რომლებმაც ადაპტაცია უნდა მოახდინონ და განახორციელონ ცვლილება, ამ ყველაფრის გამკლავება ნიშნავს ახალი არსის გამომუშავებას, რომელიც დანაკარგს ისეთ აზრს მიცემს, რომ ამ ჯგუფის წარმომადგენლებმა ნებით მიიღონ ახალი ფუნქციები და განსაზღვრონ ახალი როლები. ეს ცოტა დამთრგუნველი სამუშაოა. ადაპტაციისათვის აუცილებელი პირობები იგივეა, რაც დათრგუნვის დასაძლევი პირობები, მათ შორის, უწყვეტობა, დრო და პირადი კონტაქტი.

ცვლილების გამტარებლები გაუმჯობესებას ზოგჯერ წარმოადგენენ, როგორც რაიმე ძველის, უარესისა და არარაციონალურის ახლით – უკეთესითა და ლოგიკურით ჩანაცვლებას. მაგრამ დათრგუნვას უბრალო ჩანაცვლებით ვერ ვუშველით; ამ დროს, ადამიანებმა თავად უნდა გაიკვლიონ გზა ამ არასასიამოვნო პროცესში. მათ უნდა ისწავლონ იმ მიზნებისა და მიზიდულობების ხელახლა ფორმულირება, რომლებსაც ცვლილება ემუქრება (მარისი, გვ. 158). შემეცნებითი და ემოციური თვალსაზრისით, ეს რთული პროცესია. მას უწყვეტობა ესაჭიროება. ადამიანებს ვინმე უნდა დაეხმაროს,

რომ ძველი ახალს მიაბას, მომავალი დაინახოს არა წარსულისაგან მონყვევით, არამედ მასთან მუდმივ კავშირში. იდეალურ შემთხვევაში, მათ ჭირდებათ მომავალი, როგორც ტრადიციული ღირებულებების განხორციელების ახალი გზა, ასე დაინახონ: „ადრეულ, სანყის ერთგულებაში რწმენის აღდგენისათვის საჭიროა მისი ნამდვილი არსის ამოჭრა და აწმყოზე დაფუძნება“ (გვ. 92). ამისათვის კი, აუცილებელია ძველი ერთგულების უკვდავი მნიშვნელობის ხმამაღლა დათქსირება და იმ გზების ძიება, რომლებშიც ახალი აზრების დაბანდება მომგებიანი იქნება.

ეს ძიება გაჭირვებისა და ამბივალენტობის ხანგრძლივ პერიოდს მოითხოვს. ადამიანები დანაკარგის სრულად გაცნობიერებასა და სიახლის დამატების მიზნით შინაარსის ფორმების სახეცვლილებას ცდილობენ. ძიება დასრულებამდე, „ერთადერთი ღრმად შინაარსიანი მოქმედებაა, რითაც ეს დათრგუნული ადამიანები არიან დაკავებულნი“ (მარისი, გვ. 92). ძიების პროცესს ვერ დააჩქარებ და თითოეულმა დამოუკიდებლად უნდა განახორციელოს იგი. ცვლილების გამყარება დამატებითი საყრდენებით, ოპონენტების წინასწარ შებოჭვა და კონფლიქტის წინააღმდეგ ბარიკადების აღმართვა ყოვლისმომცველი დაგეგმვისა და რაციონალური მიდგომის საშუალებით – სავარაუდოდ, ფუჭი იქნება. იმის მიუხედავად, თუ რამდენად საფუძვლიანად წარმოადგინეს ინოვაცია ავტორებმა, ამასთან, მათი შეფასებით, რამდენად მზადაა, პერსონალი ნებით ან იძულებით ადაპტაციისათვის – განხორციელების პროცესმა „უნდა დაიტოვოს ადგილი უარყოფის იმპულსისათვის, რათა უკანდასახევი გზა არ ჩაეკეტოს“ (გვ. 55). ამ იმპულსის გამოხატვის, ჩვენი დანაკარგის გამოცდილების და ადაპტაციის აუცილებლობის განმეორებითი ცდის საშუალებით, ჩვენ შეგვეძლება ცვლილების მიღებაც და სიახლის ერთგულებაც.

დანაკარგის გადატანისა და ახალი სტილის ცვლილების არსის ჩამოყალიბების საჭიროების პატივისცემა განსაზღვრული დროის დათმობას მოითხოვს. რეაქცია ცვლილებაზე იმდენად ინდივიდუალურია, რომ ყველა პიროვნებას, ვინც მისი გავლენის ქვეშ ექცევა, უნდა მიეცეს დრო, რათა გაეცნოს მას, მოირგოს იგი და

დაინახოს, რა ხარჯები და სარგებელი შეიძლება მოუტანოს ცვლილებამ (ფულანი, გვ. 127). როდესაც ვცდილობთ ადამიანებში ცვლილების მიმართ ერთგულებას მივადნით, უნდა გვესმოდეს, რომ ამ ტრანსფორმაციას თვით ცვლილების გადამტანი ადამიანები აკონტროლებენ და არა - ჩვენ. ეს განსაკუთრებით ეხება ისეთ მდგომარეობას, როცა ინოვაციის საბოლოო მიზანი სასკოლო განათლების გარშემო არამართო მასწავლებლების ქცევაზე ზემოქმედებაა, არამედ მათ აზროვნებაზეც. თუ ცვლილების გამტარებელი, პროცესის დააჩქარების მიზნით, ეცდება გვერდი აუაროს ან ჩაახშოს მასწავლებლების ღირებულებებს და შეეცდება ახალი პაკეტის ან ახალი იდეოლოგიის თავს მოხვევას, შედეგები პარადოქსული იქნება: წინააღმდეგობა განმტკიცდება და ძველი ღირებულებები ისევ ზედაპირზე ამოტივტივდება (მორგანი, გვ. 222).

სხვის დამთრგუნველ სამუშაოს ვერავინ შეასრულებს. მნიშვნელოვანი გამოცდილება ამტკიცებს, რომ პროგრესი დანაკარგიდან ერთგულებისკენ უზარმაზარ დადებით ეფექტს იძენს. ეს ეფექტი ცვლილების გამტარებლებსა და ცვლილების საშიზნეებს შორის პირადი კონტაქტის დახმარებით იქმნება. ის ადამიანები, რომლებსაც ადაპტაციას თხოვენ, უკეთ რეაგირებენ, როცა პასუხისმგებელი პირებისაგან მათ მუდმივი ყურადღება და კოორდინაცია აქვთ. ეს კონტაქტი ორ მთავარ ფუნქციას ემსახურება: უფრო აშკარა ფუნქცია მდგომარეობს ახალი უნარის შექმნაში დახმარებაში (იხ. შემდეგი ნაწილი). უფრო ნაკლებად აშკარა (მაგრამ არანაკლებ მნიშვნელოვანი) ასპექტი კი მდგომარეობს ინოვაციის მიერ გამოწვეული ყველაზე პირადი დანაკარგების შემსუბუქებაში. მათ შორის, არცთუ უკანასკნელია ადამიანების პიროვნული მიზიდულობების დანაწევრება, როცა ისინი ტოვებენ ადგილს ან ურთიერთობები იცვლება. ეს თავისთავად წუხილის წყაროს წარმოადგენს. პირადი მიზიდულობები ჩვენი დაცულობის შესაგრძობად განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ბავშვობაში, თუმცა, ისინი ჩვენს უსაფრთხოების შეგრძნებაში შესისხლხორცეხული შემდგომაც რჩება. ასე რომ, ცვლილებები, რომლებიც აღიზიანებენ ჩვენს მიზიდულობებს, „საშუალებას გვართმევენ ცხოვრება შინაარსიანად შევიგრძნოთ და

წუხილში გადაგვისვრიან, მიუხედავად იმისა, რამდენად რაციონალურადაც უნდა მოეჩვენოს ეს სხვა მიზიდულობების მქონე ადამიანს“ (მარისი, გვ. იხ). როცა ზემოთ ნახსენები დაწყებითი სკოლის სამი მასწავლებელი სამსახურიდან წავიდა, ამ ნაბიჯმა დარჩენილ მასწავლებელთა შორის დანაკარგის შეგრძნება გაამძაფრა, მათ შორის იმათი ჩათვლითაც, ვინც ახალი სასწავლო გეგმის მითითებებს სრულად იზიარებდა. ერთმა მათგანმა თქვა, „წამდვილად ვეთანხმები ახალ მოთხოვნებს, მაგრამ ის სამი კოლეგა ძალიან მაკლია. უზარმაზარი სიცარიელე დაგვიტოვეს სკოლაში.“ მასწავლებლების უწყვეტობის საჭიროების დაკმაყოფილების მთავარი გზა მუდმივ კონტაქტზე თანაგრძნობით განწყობილ დირექტორთან გადის, რომელიც მათ მიერ გადასატან სტრესს მაშინაც კი აღიარებს, როცა იგი საუბრობს ცვლილების და ახალი უნარ-ჩვევების შეძენის აუცილებლობაზე. პირადი კონტაქტი თანაბრად ორიენტირებულია როგორც ამოცანების განხორციელებაზე, ასევე ემოციურად მორგებაზე. ის ეხმარება პერსონალს დანაკარგიდან ერთგულებისკენ მიმავალი გზის გავლაში.

ეს ცნება რომ უფრო გავალრმავოთ, შეგვიძლია ღია საზოგადოებრივი აღიარებისა და წუხილის განსაკუთრებული ცერემონიის მნიშვნელობაზე ვიშჯელოთ, როცა ადამიანებს მნიშვნელოვანი დანაკარგები დაწესებულების შიგნით გადააქვთ.

1989 წელს, ფულტონის რაიონის სასკოლო განყოფილებამ ატლანტაში, ჯორჯიის შტატში, ოცდასამი სკოლა დახურა. ამ რთული ამოცანის განხორციელება მათ შეძლეს მცირედი საზეიმო ღონისძიების შედეგად, რაც, ჩვეულებრივ, უფრო ეფექტური იარაღია, ვიდრე პროგრამების, დანაყოფებისა და განყოფილებების გაუქმების ჩვეულებრივი აქტები. წარმატება ნაწილობრივ იმან განაპირობა, რომ სკოლებს ურჩიეს მასწავლებლების, მოსწავლეების, ადმინისტრატორების, მშობლებისა და სხვებისათვის მიეცათ საშუალება ერთმანეთისათვის გაეზიარებიათ საკუთარი წუხილი, შემდეგ გათავისუფლებულიყვნენ მისგან და გაეგრძელებინათ მუშაობა. ერთმა დაწყებითმა სკოლამ, მაგალითად, სკოლის დახურვის ცერემონიაზე მოიწვია მთელი უბანი, სკოლის კურსდამთავრებულები და პენსიონერები. დირექტორი სიტყვით გამოვიდა, მოსწავლეებმა ლექსები წაიკითხეს და მასწავლებლებმა, კურსდამთავრებულებმა და სხვებმა სკოლის მდიდარი ისტორიიდან მოგონებები

გაუზიარეს საზოგადოებას. ცერემონიის დასასრულისკენ, სკოლის ტექმუშაკებმა მთელი შენობა წითელი ბაფთით მორთეს. მეორე დღეს სკოლის შენობის დემონტაჟი ჩატარდა. მოგვიანებით, დახურვის ცერემონიის ყველა დამსწრემ მიიღო წითელი ბაფთით შეფუთული აგური სკოლის შენობიდან და ვიდეო ფირი, რომელიც ასახავდა სკოლის ბოლო ფოტოსურათისთვის ტექმუშაკების მიერ შენობის მორთვას [ბოლმანი და დილი, 1991, გვ. 393].

სამწუხაროდ, ცვლილების ზოგიერთი გამტარებელი არ ითვალისწინებს არც უწყვეტობის, არც ნუხილისათვის საჭირო დროის, არც პირადი კონტაქტის საჭიროებას. როგორც მეორე თავში დავინახეთ, ინოვატორები კონცენტრირებას უფრო აკეთებენ მათი რეკომენდაციების პოტენციურ სარგებელზე, ისე, რომ არ ითვალისწინებენ ადაპტაციის ძალისხმევას და ტკივილს. ისინი ადვილად გადადიან ძალიან მორალისტურ ტონზე: ცვლილება მართებულია, სტატუს-კვო – არასწორი. რადგანაც ისინი ინოვაციის მიერ გამოწვეულ დანაკარგს იშვიათად აღიარებენ, ასევე მის მიერ გავლენის ქვეშ მოქცეულთა ნუხილს იშვიათად ითვალისწინებენ. დარწმუნებისა და ძალის გამოყენებით ინოვაცია მოუთმენლად ცდილობს განავითაროს პროგრესი და შედეგებიც ნახოს: ცვლილების გამტარებლებმა უნდა ახსნან მისი რაციონალური აუცილებლობა და მისი დანერგვისათვის გამოიყენონ უნარი, თუ რა ხერხებით შეიძლება ცვლილებას მისდიონ. თუმცა მხოლოდ ამ ხერხებზე დაყრდნობა ცვლილების გამტარებლების გავლენის ზედმეტად შეფასება და ადაპტაციის რეალობების არასათანადოდ გათვალისწინება იქნებოდა.

ეს ნამგებიანი პატივმოყვარეობის მაგალითიცაა. რეფორმატორებს, რომლებიც კოლექტივს აძალებენ ინოვაციას, თავად უკვე შეთვისებული აქვთ რეფორმა და მისი არსიც იციან. მათ უკვე გამოიმუშავეს მიზნებისა და პრაქტიკის ახალი ფორმულირება, რომელსაც მათთვის აზრი ექნება, თუმცა ამ აზრის გამოტანამ, შესაძლოა, თვეები და წლებიც კი წაიღო და მათში ნამდვილი სტრესი გამოიწვია. „სხვებისათვის ასეთივე გზის გავლის შესაძლებლობის წართმევა, მათკენ მიმართული კრიტიკა ცვლილების

განმარტებებზე არასაკმარისი რეაგირების გამო, მათი წინააღმდეგობისა და ყოყმანის, როგორც უცოდინრობის ან ცრურწმენის, უგულებელყოფა – ნიშნავს ამპარტავნებასა და სხვა ადამიანების ცხოვრების შინაარსის არად ჩაგდებას“ (მარისი, გვ. 155). ამ უგულებელყოფის გამო ადამიანები ვერ იღებენ იმდენ პატივს და დროს, რაც საჭიროა დანაკარგიდან ერთგულების მიმართულებით მოძრაობისათვის. ეს კი წინააღმდეგობას აძლიერებს და განხორციელებას აფერხებს. მეათე თავში ჩვენ განვიხილავთ უწყვეტობისა და კონტაქტის საჭიროების მართვის პოზიტიურ გზებს.

კველი კომპეტენციიდან ახალი კომპეტენციისაკენ

ერთგულების ახლებურ განვითარებასთან მჭიდრო კავშირში ახალი კომპეტენციის განვითარებაა. ცვლილება კვალიფიციურობას ახლებურად განსაზღვრავს. იგი ახლანდელი უნარ-ჩვევების ფასს ამცირებს, თუნდაც ისინი სკოლაში შემოქმედებითად გამოიყენებოდეს ან თუნდაც ეს ადამიანები ამ უნარ-ჩვევებს კვლავაც წარმატებულად თვლიდნენ. განხორციელების ეტაპი კოლექტივისგან მოითხოვს, რომ ის, რაც, სულ მცირე, მოძველებულ კომპეტენციად ითვლება (თუ არა მაინცდამაინც არაკომპეტენტურად), მიატოვონ და დაიძრან იმ მიმართულებით, რასაც ახალ კომპეტენციას უწოდებენ. როცა ასეთი ცვლილების მასშტაბი და სირთულე მცირედ სახეცვლილებებს გაცდება (როგორც, მაგალითად, რესტრუქტურისაციის დროს), ეს გადასვლა განსაკუთრებით გართულდება.

ცვლილების ყველა ასპექტს შორის, პერსონალის დახმარების აუცილებლობა ახალი უნარების შექმნაში, ერთ-ერთი აშკარა და ფართოდ აღიარებულია. მე ამაზე აღარ შევჩერდები. სასკოლო რეფორმის მოცულობითმა ისტორიამ მკვლევარებს ინოვაციისათვის საჭირო ტრენინგების შესწავლის კარგი საშუალება მისცა. შედეგები საკმაოდ სწორხაზოვანია: მასწავლებლებს რომ დაეხმა-

როს ახალი კომპეტენციების განვითარებაში, ტრენინგი უნდა იყოს *შეკრული*, პიროვნული და ეტაპობრივი. *შეკრული* მიუთითებს სატრენინგო მასალის დიზაინსა და თანმიმდევრულობაზე. ტრენინგის სესიები ინოვაციას უნდა შეესაბამებოდეს და ისეთი ლოგიკური ფორმით იშლებოდეს, რომელიც მასწავლებლებს თვალწინ უფრო ფართო მიზნების ხედს, კონკრეტული მიზნებისაკენ მიმავალ ბილიკებს და ასევე მათი მიღწევის მეთოდებს გადაუშლის. *პიროვნული* თანამედროვე ცოდნის, პრაქტიკის და მასწავლებლის საჭიროებების თარგზე ტრენინგის მორგების აუცილებლობაზე მიუთითებს. სანდო და ადვილად მისაწვდომი დახმარება ნებისმიერი სახის სასკოლო რეფორმის განხორციელებისათვის სასიცოცხლო მნიშვნელობის ელემენტია. ახალი პრაქტიკა ძირეულად ეფუძნება იმ პირადი დახმარების რაოდენობას, რომელსაც მასწავლებლები იღებენ და იმას, თუ რამდენად ადვილად მოსახმარია ეს დახმარება (ელმორი და მაკლაფლინი, 1988, გვ. 46). როგორც ადრე დავინახეთ, ცვლილება ემუქრება ადამიანების თვითშეფასებას და მათ საჭიროებას, რომ აკონტროლებდნენ, იყვნენ ეფექტური და დაფასებული. ტექნიკური ტრენინგი უნდა დახვდეთ იქ, სადაც არიან და, ამასთან, მათ თვითშეფასებასაც მოუფრთხილდეს. ახსნა, წვრთნა, მოდელირება და პრაქტიკა უნდა იყოს უფრო ინდივიდუალური და ინტიმური, ცვლილების მასშტაბსა და სირთულესთან შედარებით. ორგანიზაციული განვითარების აქსიომაა, რომ რაც მეტია ცვლილება, მით მეტ ურთიერთობებს მოითხოვს იგი.

ტრენინგი რომ ეფექტური იყოს, ეტაპობრივად უნდა წარიმართოს. შესაბამისად, ტრენინგი არა მხოლოდ წინ უნდა უძღოდეს ინოვაციას, არამედ თან უნდა სდევდეს მას განხორციელების საწყის და შუა ეტაპებზე. ახალი ცნებების, მასალების და მეთოდების დაუფლება. კადრის კვალიფიკაციის ამალღების გამორჩეული ობიექტი უნდა იყოს, თუმცა, სინამდვილეში, კომპლექსური შემეცნებითი და ეფექტური პროცესის უკანასკნელი ეტაპს წარმოადგენს. პირველი ეტაპი გადარჩენაა, როცა მასწავლებლები ცდილობენ გაუმკლავდნენ ახალ სასწავლო გეგმას ან მეთოდიკას; მეორეა კონსოლიდაცია, როდესაც ისინი ცდილობენ ახალი ტრენინგების

სხვადასხვა ასპექტის ინტეგრაციას თავიანთ ძველ როლებსა და რუტინაში. ამ ორი ეტაპის შეთანხმება მოითხოვს, სხვა ელემენტებთან ერთად, მასწავლებლების დარწმუნებას, რომ ახალი პრაქტიკა მათ უკეთეს განათლების მუშაკებად აქცევს, ახალი მიდგომების უსაფრთხოდ გამოცდის საშუალებებს მისცემს და პროგრესის მიმდინარეობას უჩვენებს; ამავე დროს, იგი დროს მოითხოვს, როგორც კოლეგებთან აზრების გაცვლის მიზნით, ასევე, იმისათვის, რომ ახალი სწავლის საქმეს ეფექტურად გაუძღვენ შემორჩენილი ძველი ყოველდღიური რუტინის ფონზე (ელმორი და მაკლაფლინი, 1988, გვ. 45-46).

პროცესი უნდა იყოს შეკრული, პიროვნული და ეტაპობრივი, ეს განსაკუთრებით გადამწყვეტია არამართო საგანმანათლებლო მასალებისა და სწავლების ტექნიკის ცვლილებასთან დაკავშირებული გაუმჯობესებისათვის, არამედ, მასწავლებლების ძირითადი მრწამსისა და თავიანთი სამუშაოს კონცეპტუალიზაციის ხერხების შესაცვლელადაც. საკმაოდ რთულია, მასწავლებლებს შეათვისებინო ახალი სასწავლო გეგმა და მეთოდები, კიდევ უფრო რთულია, მიადებინო ახალი მრწამსი. ეს განათლების მიზნების შესახებ მათ მთავარ ღირებულებებს დაუპირისპირდება. რესტრუქტურირების ინიციატივები მასწავლებლებს აიძულებს, გაათავსონ და სახე უცვალონ მათ ზოგიერთ ძირითად ვარაუდს, რომელიც ღრმად არის ჩამარხული შეუცნობელ და კულტურულ დონეზე, იმის შესახებ, თუ ვის და როგორ უნდა ასწავლო და თუ რა მასშტაბისა და ბუნებისაა მათი საკუთარი პროფესიული პასუხისმგებლობები. მაგალითად, განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე მოსწავლეების სასწავლო პროცესში ჩართვა მოითხოვს ახალ მასალებს, სასწავლო გეგმის მიზნების უფრო ფართო სპექტრს და სწავლების მიდგომების მეტ ნაირსახეობას, მაგრამ ყველაზე მეტად სწავლისა და სწავლების ახალ კონცეპტუალიზაციას მოითხოვს, რომელიც მასწავლებლის მიერ დანახულ საკუთარ პასუხისმგებლობებს რადიკალურად გაათავსოებს. მასწავლებელმა განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე მოსწავლეები, როგორც საკუთარი უნდა მიიღოს და დაიჭეროს, რომ მათ ასევე შეუძლიათ შინაარსიანი სწავლა, არ უნდა აღიქვას ისინი,

როგორც „სპეციალური განათლების ბავშვები“, რომლებიც ცალკე კლასს განეკუთვნებიან და მასწავლებელს ხელს უშლიან „ჩვეულებრივი“ პროგრამა გაიარონ „ნამდვილ“ მოსწავლეებთან. ძირითადი ვარაუდები უფრო ღრმა და ნაკლებად მატერიალურია, ვიდრე უნარ-ჩვევები და დიდაქტიკური მითითებებით ვერ შეიცვლება უფრო მეტად, ვიდრე შესაბამისი უფლებამოსილებით (თუმცა, როგორც ქვემოთ იქნება აღნიშნული, მათზე ზემოქმედება შესაძლებელია ადამიანებისთვის ახლებურად მოქცევის მოთხოვნით). მაგრამ ტრენინგმა უნდა მოიცვას მუდმივი შესაძლებლობები მასწავლებლებისათვის, რათა მათ გაიაზრონ, განიხილონ და იკამათონ ცვლილების შესახებ, ასევე გაიკვლიონ გზა საკუთარი ვარაუდების ცვლილების პროცესში. ამის გარეშე, ტექნიკური ცვლილებები, რომლებსაც ისინი განიცდიან ტრენინგის დროს, არ მოახდენენ იმდენად ღრმა და ხანგრძლივ გავლენას მათ პრაქტიკაზე.

ეს ყველაფერი შეიძლება საკმაოდ ცხადი იყოს. მართალია, გადამზადების ტრენინგების აუცილებლობა აქსიომურია, მაგრამ რეალობა შორსაა იდეალურისაგან. პირველ რიგში, განათლების ლიდერების უმრავლესობა თვლის, რომ ინოვაციის მთავარი გასაღები ტექნიკურ გადამზადებაში და ტექნიკურ რესურსებშია, სადაც ეს შესაძლებელია; ამასთან. (რესურსებში იგულისხმება მასალები, დრო შეხვედრებისა და დაგეგმვისათვის და პრაქტიკის საშუალება). ეს ფაქტორები სასიცოცხლო მნიშვნელობისაა, მაგრამ არა – საკმარისი; ისინი მეორადია, და არა პირველადი. ძლიერი ტექნიკური მხარდაჭერა ექსპერიმენტირებას წაახალისებს და საბოლოო განხორციელებისათვის გადამწყვეტ მნიშვნელობას იძენს, მაგრამ იგი სანყის ერთგულებას იშვიათად წარმოშობს. ერთგული პერსონალი ტექნიკურ და მეთოდურ ტრენინგებზე კარგად რეაგირებს, ესწრაფვის კიდევ მათ და რესურსებსაც ეფექტურად იყენებს. ინდიფერენტული პერსონალი კი არც ერთს აკეთებს და არც მეორეს.

ეჭვს გარეშეა, რომ ძალიან ხშირად, გადამზადების ეფექტი უფრო სუსტი აღმოჩნდება ხოლმე, ვიდრე მოლოდინია. ამის მიზეზი შემდეგშია: პირველი – ტრენინგები საკმარისი რაოდენობით არ ტარდება, ხოლო, რაც ტარდება – არცთუ მაღალი ხარისხით გამო-

ირჩევა, მეორე – ამგვარი ტრენინგების პროცესს, თან სდევს მრწამსისა და ვარაუდების ფაქტორის უგულვებელყოფა.² მათი უმრავლესობა მიმართულია მარგინალური უკეთესობებისაკენ და არა ფუნდამენტური ცვლილებებისაკენ, ანუ „ძველი ყაიდის მასწავლებლების ტრადიციული მიდგომების მცირედ გაუმჯობესებისაკენ, რისთვისაც მათ თვალსაჩინოდ უხატავენ წარსულ პროფესიულ პრაქტიკას“ (შლახტი, 1990, გვ. 107). ტრენინგებმა მოსწავლეთა საჭიროებების ახლებურად გააზრებისა და სანიმუშო გამოცდილების თავიდან განსაზღვრის შესახებ შეიძლება ბევრი იქადაგონ, მაგრამ მასწავლებლებს იმის საშუალება, რომ საინტერესო საკითხები ფართოდ, შინაარსიანად და ინტერაქტიურად გამოიკვლიონ, იშვიათად ეძლევათ. ახალი კონცეპტუალური პლატფორმის აგების საშუალების გარეშე ახალ საგაკვეთილო პრაქტიკას საკმარისი საძირკველი არასოდეს ექნება.

დაბნეულობიდან თანხმობამდე

რეფორმა მრავალი საკითხის გაუმჯობესებას შეიძლება გვპირდებოდეს, მაგრამ იგი ყოველთვის გაურკვევლობასა და დაბნეულობას იწვევს, ეს განსაკუთრებით განხორციელების ადრეულ ეტაპებზე ხდება. როგორც უკვე დავინახეთ, სკოლის ფორმალური ფუნქციები, წესდებები და პროცედურები იმ მიმართულებებს განსაზღვრავს, რომელთა მიხედვითაც ამოცანები სრულდება და სამუშაოს კოორდინაცია და ფუნქციების განსაზღვრა ხდება. თუნდაც არავის მოსწონდეს, ყოველდღიური საქმიანობის სტრუქტურას ისინი მაინც განსაზღვრავენ, ამისთვის ისინი გარკვეულ მზა ფორმას წარმოაჩინენ, რაც განათლების მუშაკის საქმისა და ურთიერთობების შინაარსიანობისთვის გადამწყვეტ მნიშვნელობას ატარებს. თუმცა, როგორც უკვე დავინახეთ, ინოვაცია სტრუქტურულ ნიშანთვისებებს ანგრევს, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც, „რესტრუქტურირების“ მსგავსად, სწორედ სკოლის აგებულებაა ცვლილების პირდაპირი სამიზნე.

რეფორმაში ნერტილოვანი დარტყმების გამოყენება შეუძლებელია; არ არსებობს გაუმჯობესება, რომელიც მხოლოდ გვერდითი ეფექტების გარეშე, ცალკეულ იზოლირებულ პრობლემაზე ახდენს გავლენას. პერსონალისთვის შედეგები, როგორც ოვერტონის საბაზო სკოლის ნიმუში (თავი მეორე), არის დაბნეულობა, გაურკვეველობა და ეჭვი. ხშირად, ინოვაციის დროს, პასუხისმგებლობებისა და უფლებამოსილების შესახებ გაუგებრობები წამოიჭრება („მეგონა თქვენ უძღვებოდით ამას;“ „ეს ჩვენი გადასაწყვეტია, და არა – თქვენი“). პედკოლექტივი ქრონიკულად ნუნუნებს, რომ მათგან წვლილს მოითხოვენ, მაგრამ შემდეგ უგულებელყოფენ („ადმინისტრაცია არ გვისმენს და პატივს არ გვცემს“); ამ დროს ადმინისტრაცია თვლის, რომ პედკოლექტივი ახლომხედველობას ამჟღავნებს („ჩვენ მოგისმინეთ, უბრალოდ, ვერ შევთანხმდით“). ამ საკითხების ირგვლივ დაბნეულობა და უნდობლობა სკოლებში სტრესისა და ცინიზმის ყველაზე დიდი წყაროებია. ცვლილების გამტარებლები კოლექტივს ასეთი გაურკვეველობის გაფანტვაში, დაბნეულობიდან თავმოყრისკენ გადასვლაში, სტრუქტურის, ფუნქციების, როლებისა და ურთიერთობების ხელახალ გარკვევაში უნდა დაეხმარონ.

როგორც უნდა იყოს სკოლაში გაუმჯობესებისაკენ მიმართული ძალისხმევა, ის, ვისი ფუნქციებიც ზემოქმედების ქვეშ ექცევა, ახალ სტრუქტურულ გარდაქმნებში, ამ გარდაქმნების მიერ პასუხისმგებლობებში, უფლებამოსილებასა და გადანაცვლებების მიღებაში შეტანილ ცვლილებებში საჭიროებს გათვითცნობიერებას. მან უნდა იცოდეს, რას ელოდოს სხვებისგან და პირიქით, აინტერესებდეს, როგორ მოეწყობა სკოლა, სად განთავსდება ძალაუფლება და როგორ გაკეთდება არჩევანი. ცვლილების ავტორებმა არამარტო უნდა გაიაზრონ ეს ყველაფერი წინასწარ, არამედ, შემსრულებლების თვალთაც უნდა შეხედონ მას. რა თქმა უნდა, საკმარისი არ არის ერკვეოდე ამ საკითხებში და შეხვედრების დროს და ქალაქდზე მოხაზო ახალი სტრუქტურა და ფუნქციები. ადამიანებს დრო და გამეორება ჭირდებათ, რათა ნამდვილად გაიგონ, ერთი მასწავლებელი, მისი სკოლის დაჩქარებული სწავლების სკოლად გარდაქმნის დროს, ასეთ კომენტარს აკეთებს (ლევინი,

1988): „ერთმა რამემ გაგვიადვილა ცვლილება – ჩვენს დირექტორს კარგად შეეძლო თემატური აზრების გადმოცემა. ის მოვლენათა სურათს და მის წიაღში არსებულ შინაარსს გასაგებად დაგვიხატავდა. როცა ვინმე ჰკითხავდა, ეს ყველაფერი მეტ სამუშაოს ხომ არ ნიშნავს და ჩვენი გუნდის მუშაობას ხომ არ შეცვლისო, იგი პასუხობდა: „დიახ, ეს ამას და ამას ნიშნავს და ეს კი ამ ყველაფრის შედეგი იქნება.“ ასეთ მნიშვნელოვან კითხვებზე პასუხების არქონა გარდაუვალ დაბნეულობას, მასთან ერთად, კი, წინააღმდეგობას ზრდის.

გადანყვეტილებების მიღება ფუნქციებისა და პასუხისმგებლობების, ასევე, პროცედურების განმარტების შედეგად გაუმჯობესდება. ფუნქციებისა და პასუხისმგებლობების მართვის ერთი მეთოდი პროცედურას უკავშირდება, რომელიც ცნობილია, როგორც პასუხისმგებლობების სქემა ანუ „პამი.“ ხელმძღვანელი პირები მთავარ მონაწილეებს ოთხიდან ერთ-ერთი წესის მიხედვით განსაზღვრვენ. „პ“ – პასუხისმგებლობა; „პ“ გამოყოფს პასუხისმგებელ პირს, რომელსაც გადანყვეტილებების აღსრულებაზე თვალყურის დევნება ევალება. თითოეული გადანყვეტილებისთვის შეიძლება არსებობდეს მხოლოდ ერთი ასეთი პირი. „ა“ – ანონ-დანონა; შეფასება; „ა“ გამოყოფს პირს, რომელმაც პ-ს ქმედება უნდა ანონ-დანონოს, შეაფასოს და მოიწონოს (მას ასევე ვეტოს დადების უფლებაც ექნება). „შ“ – მხარდაჭერა; „მ“ გამოყოფს პიროვნებას, რომელმაც უნდა უზრუნველყოს პ-ს ქმედებისათვის საჭირო მხარდაჭერა და რესურსები (თუნდაც არ ეთანხმებოდეს მათ). „ი“ – ინფორმაცია; „ი“ ისეთ პირს გამოყოფს, რომელმაც ინფორმაცია პ-ს გადანყვეტილებისა და ქმედების თაობაზე უნდა მიიღოს (ბეჭარდი და ჰარისი, 1987, გვ. 104-105). მონაწილეთა ასეთი კატეგორიზაციის სპეციფიკაციის ამა თუ იმ დონის მიუხედავად, ინოვაცია უფრო რბილად განვითარდება და პრობლემების მართვაც უფრო ეფექტური იქნება, როცა მის აღმასრულებლებს ნათლად ეცოდინებათ, ვინაა პასუხისმგებელი გადანყვეტილებების მიღებაზე, რომელი გადანყვეტილება რომელი ლიდერისაა და რომელია კოლექტივის გადასანყვეტი ნამდვილი კონსენსუსის მისაღწევად, და

ა.შ. რეფორმა, რომელიც მმართველობას ეხება და სკოლის საზოგადოების ქვეჯგუფებს შორის ურთიერთობებში მნიშვნელოვან ცვლილებებს მოითხოვს, განსაკუთრებულად ასეთი ნათელი განმარტებების შედეგად გაძლიერდება.

ცვლილებაში სიმტკიცის მიღწევისა და რესტრუქტურისებულ სკოლაში გადანყვეტილების მიღების შესახებ კიდევ უფრო მეტის თქმა შეიძლება; ჩვენ ამ თემას მეთერთმეტე თავში დავუბრუნდებით. აქ მხოლოდ აღვნიშნავ, რომ ბევრი სასკოლო რეფორმატორი ინონებს გადანყვეტილების მიღების პროცესებს და ფუნქციებს, რომლებიც შესამჩნევად უფრო დემოკრატიულია, ვიდრე აქამდე ყოფილა, სადაც ძალთა ჭიდილი და პოლიტიკური მანევრები შეცვლილია თანაზიარი მმართველობით და პროფესიული იზოლირება – თანამშრომლობითა და კოლეგიალიზმით. ეს რეფორმატორები ძალაუფლებას უფრო ნეგატიურ ჭრილში ხედავენ, მისი გამოყენების ტრადიციულ ხერხებს არა პრობლემების გადანყვეტის ან ორგანიზაციული ცხოვრების შემადგენელად, არამედ პრობლემის ნაწილად განიხილავენ. მათი მიზანია, ძალაუფლება დეცენტრალიზებული გახდეს და სკოლის დონეზე მასწავლებლებს გადაუნანილდეს (გარკვეულ შემთხვევებში, მშობლებსაც); ისინი მმართველობასა და გადანყვეტილების მიღებაში, ხელმძღვანელ ფუნქციებს აიღებენ, ამასთან, ძალაუფლებას გადაუნანილდებენ მოსწავლეებს საკლასო ოთახში, რათა უფრო ნაახალისონ მათში თამაში აზროვნება და აქტიური სწავლა. ამ შეხედულებაში აშკარად ჩანს იმის მოლოდინი, რომ ბევრი მასწავლებელი ესწრაფვის ძალაუფლებას. ისინი მზად არიან გაიზიარონ, რომ ისინი კოლეგიურ ურთიერთობებს ესწრაფვიან და ამ ურთიერთობების სირთულეებს შეჭიდების უნარი შესწევთ. ეს მოლოდინი არარეალისტურია; ჩემს პრაქტიკაში, ასეთმა მოლოდინებმა გაართულა და ზიანი მიყენა ბევრი სკოლის გაუმჯობესების ძალისხმევას, კონკრეტული გადანყვეტილებების კრიტერიუმებისა და საფუძვლის შესახებ ადამიანებს გაურკვეველი წარმოდგენა დაუტოვა. აქ მთავარი ხელოვნება, როგორც ჩვენ დავინახავთ, მონაწილეობის პოტენციალსა და ლიდერობის კანონიერ საჭიროებას შორის წონასწორობის დაცვაში გამოიხატება.

კონფლიქტიდან კონსენსუსამდე

ცვლილება პიროვნებებსა და ჯგუფებს შორის კონფლიქტს ძირითადად იმიტომ იწვევს, რომ იგი მოგებულებსა და წაგებულებს წარმოშობს, ძალაუფლების არსებულ განაწილებას კი არღვევს. მეორე თავში ჩვენ აღვნიშნეთ, რომ ნებისმიერი ორგანიზაციისათვის კონფლიქტის გარკვეული დონე ნორმალურია; ადამიანები და ჯგუფები, ბუნებრივია, რომ ერთმანეთს თანამდებობისა და გავლენისათვის ეჭიბრებიან. ბევრ სკოლაში ასეთ დაძაბულობას ისედაც ამძაფრებს ქრონიკული გაუნონასწორებლობა მზარდ მოთხოვნებსა და კლებად რესურსებს შორის – ამ პრობლემას მეშვიდე თავში განვიხილავთ. რამდენადაც კონფლიქტი დამატებით პასუხისმგებლობებს იწვევს, ხშირ შემთხვევაში, კი, სარგებელი მხოლოდ ზოგიერთისთვის მოაქვს, ამდენად, ცვლილება, ჩვეულებრივ, ამ დაძაბულობას უფრო ააშკარავებს. ასეთ ფონზე ცვლილება ზრდის შეჭახებებს, ამცირებს თანამშრომლობას, ხელახლა ხსნის ძველ ჭრილობებს და მას ახალს ავითარებს,

უფრო მეტიც, გაღასკელის მთელი არსი ისაა, რომ ცვლილებებისათვის მხოლოდ ცოტა ჩვენგანია მზად, თუ კმაყოფილი ვართ ჩვენი მიმდინარე სამუშაო ქმედითობით („ჩვენი მოსწავლეები საუკეთესო უმაღლეს სასწავლებლებში ხვდებიან“) ან თუ ვთვლით, რომ ჩვენ წინაშე წამოჭრილი პრობლემები სხვების ბრალია („დღევანდელ მოსწავლეებს არ გააჩნიათ კარგი სამუშაო ჩვევები“). როდესაც საჭიროა მათი ჩართვა გაღასკელის პროცესში, ცვლილების გამტარებლები ადამიანების თვითკმაყოფილებას უპირისპირდებიან („ჩვენს საუკეთესო მოსწავლეებსაც კი არ ვასწავლით ამროვნებას, მათ კი, ვინც უმაღლესში არ აპირებს სწავლის გაგრძელებას, შინაარსიან აღმზრდელობით მუშაობას ვერ ვუტარებთ“), ან იძულებულნი არიან ისეთ რამეზე ისაუბრონ, რასაც სიამოვნებით არავინ იღებს და რამაც შეიძლება მსმენელი გააბრაზოს. ინოვაცია ასეთ შემთხვევებს უნდა დაუპირისპირდეს. მან შეჭახება უნდა იწინასწარმეტყველოს, კონსტრუქციულად მიუდგეს და ეფექტიანად გადაწყვიტოს, რათა მონაწილე მხარეთა ჰარმონიის ოპტიმალური დონე ააგოს. ამის

მისაღწევად, სხვა ზომებთან ერთად, მხარდამჭერთა დიდი მასა, ზენოლის ამუშავება და, ზოგადად, ძალაუფლების სათანადოდ გამოყენებაა საჭირო.

ცვლილების მისაღწევად, საბოლოო მიზანი, შეიძლება ჭეშმარიტი სასკოლო მასშტაბის კონსენსუსი გახდეს, მაგრამ პირველ და ყველაზე გადამწყვეტ მიზანს ერთგული მხარდამჭერების კრიტიკული მასა წარმოადგენს. რას წარმოადგენს კრიტიკული მასა? იგი ბევრ ფაქტორზეა დამოკიდებული და მისი რაოდენობრივად გამოსახვა შეუძლებელია. ესაა საჭირო ადამიანების საჭირო რაოდენობა. ზოგიერთ შემთხვევაში, ეს ნიშნავს მონაწილე მხარეების უმრავლესობას, სხვა შემთხვევებში – აღიარებული, გავლენიანი ადამიანების მცირე რაოდენობას. ნებისმიერ შემთხვევაში, როცა ინოვაცია მიაღწევს ამ კრიტიკულ მასას და მხარდამჭერთა დიაპაზონი საკმარისი ჰყავს, ცვლილება უკვე მოძრაობის თვისებას იძენს და მიედინება განხილვების, გაცნობიერების და პრაქტიკის მთავარ ნაკადში. განხორციელების ადრეულ ეტაპებზე აღმოცენებული წინააღმდეგობა სიცოცხლისუნარიანობას ნელ-ნელა კარგავს. ძირითადად, სწორედ ამ მიზეზის გამო, თანამშრომელთა კრიტიკულ მასაში ერთგულების დანერგვა ცვლილების გამტარებლების მიერ განსახორციელებელ ამოცანათა შორის უმნიშვნელოვანესად ითვლება.

ეს ნიშნავს, რომ რეფორმის ავტორებმა უნდა გადანყვიტონ ვინ გამოყვება ცვლილებას და როგორ იპოვონ ეს ადამიანები. რეალისტურად თუ მივუდგებით, ყველა თანამშრომელი არ გაყვება ცვლილებას; არც ისე მოხდება, რომ ყველა, ვინც ცვლილებას გაყვება, ერთგულების ერთსა და იმავე დონეს მიაღწევს ერთსა და იმავე დროს. ნებისმიერი დანესებულების წევრთა უმრავლესობის ჩართვა მნიშვნელოვან რეფორმაში ხანგრძლივი, ძნელი და უსწორმასწორო გზაა. თუმცა, რესტრუქტურიზაციის ბევრი ამოცანა მოითხოვს მასწავლებლებისგან ჩართულობის უმაღლეს დონეს, გულუბრყვილობა იქნებოდა მათგან მონაწილეობის მაღალი დონის მოლოდინი, განსაკუთრებით დასაწყისში. ეს არცაა აუცილებელი. აუცილებელი ისაა, რომ ვიცოდეთ, ვინ უნდა გახდეს

კრიტიკული მასის ნაწილი და რა დონემდე უნდა ჩაერთონ ისინი. ამ ამოცანის კონცეპტუალიზაციის ერთ-ერთ გზას გვთავაზობს პიტერ სენგის მიერ დახატული სურათი, რომელიც ასახავს ორგანიზაციული ხედვის მხარდაჭერის შვიდ სხვადასხვა ხარისხს (1990, გვ. 219-220):

ერთგულება: მას აქვს სურვილი და ერთგულებას აუცილებლად გამოამჟღავნებს საქმიანობაში, რისთვისაც ნებისმიერ საჭირო „კანონს“ (სტრუქტურას) შექმნის.

ჩართვა: მას აქვს სურვილი. ნებისმიერ რაიმეს გააკეთებს „კანონის სულისკვეთებით.“

ქეშმარიტი შესაფერისობა: აცნობიერებს ხედვის სარგებლიანობას. „კარგი ჯარისკაცია“.

ფორმალური შესაფერისობა: მთლიანობაში, აცნობიერებს ხედვის სარგებლიანობას. ნებისმიერ მოლოდინს ამართლებს და შეტსაც აკეთებს. „არაუშავს-რა ჯარისკაცია“.

მწირი შესაფერისობა: არ აცნობიერებს ხედვის სარგებლიანობას. თუმცა, ასევე არ უნდა სამუშაოს დაკარგვა. მოთხოვნების აუცილებელ მინიმუმს ასრულებს, ვალდებულების მოხდის მიზნით, მაგრამ არ უარყოფს, რომ გუნდის წევრად არ აღიარებს თავს.

შეუფერებლობა: არ აცნობიერებს ხედვის სარგებლიანობას და არ პასუხობს მოლოდინს. „ამას არ გავაკეთებ და ვერც მაიძულებთ.“

აპათია: არც ემხრობა, არც ეწინააღმდეგება ხედვას. ინტერესს არ ამჟღავნებს, არც ენერგიას. „აღარ მოვიდა ხუთი საათი?“

ცვლილებისადმი ერთგულების სამი ძირითადი დონე კიდევ უფრო მარტივად შეიძლება განვასხვავოთ, ერთია, ცვლილების განხორციელება, მეორეა დახმარების გაწევა ცვლილების განსახორციელებლად და მესამე, ცვლილების დაშვება. თითოეული პიროვნებისგან ჩართულობის მინიმალური დონეა საჭირო, რომელიც შედეგად მხარდაჭერის კრიტიკულ მასას მოიტანს (ბექარდი და ჰარისი, გვ. 94). იმის მიხედვით, როგორც ერთგულების ეტაპებს ან დონეებს ჩამოვყალიბებთ, იდეალურ შემთხვევაში თანამშრომელთა უმრავლესობის მაქსიმალური ჩართულობაა სასურველი; სენგი აღნი-

შნავს: „ყველაზე ჭეშმარიტად შესაფერისი ადამიანებისგან შემდგარი ორგანიზაცია სინათლის წლებით წინ გაუსწრებს სხვა დანარჩენებს“ ქმედითობის თვალსაზრისით (გვ. 221).

ერთია კრიტიკული მასის იდეალური ნევრების განსაზღვრა და მეორეა მათი ამოქმედება. ცვლილების გამტარებლებს ესაჭიროებათ სხვადასხვა გზა იმისათვის, რომ დაეხმარონ მთავარ მონაწილეებს რეფორმისათვის კონსენსუსის მიღწევაში და შემდეგ, მათი დახმარებით, გაავრცელონ ეს კონსენსუსი მთელს სასკოლო საზოგადოებაზე. ასეთ შეთანხმებას, იქნება ეს კრიტიკული მასა თუ უფრო ფართო საზოგადოება, ინდივიდუალური ერთგულების გამრავლების თვალსაზრისით შეგვიძლია შევხედოთ. ნამდვილი ცვლილება პიროვნულია, რაც ნიშნავს, რომ იგი უნდა განხორციელდეს თითო-თითო ადამიანით. ამრიგად, ზემოთ აღნიშნული ზომები, რომლებიც ინვესტს გაღობას და ერთგულების, კომპეტენციის და სიმტკიცის განვითარებას, კონსენსუსის მიღწევის გზებს კარგად შეესაბამება. მიუხედავად იმისა, რომ ისინი არსებითია, მაინც არასაკმარისია. კრიტიკულ მასაში ცვლილების მოტივაციისათვის მხოლოდ ამ ზომებზე დაყრდნობა წაიღებდა უამრავ დროს, არაფერს ვამბობთ მთელი სკოლის მასშტაბის ცვლილებაზე. კონსენსუსისათვის საჭიროა არამარტო მხარდაჭერა, არამედ ზენოლაც.

მიუხედავად იმისა, რომ ზენოლა ჩვენ ცუდი გვგონია და მხარდაჭერა კარგი, ზენოლა მაინც გარდაუვალია თითქმის ყველა ინოვაციის შემთხვევაში. ზემოთ ნახსენები გაღობა ადრეული ზენოლის მაგალითია, რაც უკმაყოფილების გაზრდისაკენ არის მიმართული. ჩვეულებრივ, მას ხელი უნდა შევუწყოთ. იმ შემთხვევაში, როდესაც საბოლოო მიზანი მრწამსისა და ვარაუდების ცვლილებაა ანუ ისეთი რამის ცვლილება, რისი თავს მოხვევაც არ შეიძლება, ხშირად აუცილებელია ქცევაში ცვლილებების დაჟინებით მოთხოვნა, რისი თავს მოხვევაც შესაძლებელია. ქცევაში ცვლილებებს მივყავართ რწმენაში ცვლილებებისაკენ და პირიქით (ფულანი, გვ. 91). მართალია, ცვლილების უბრალოდ თავს მოხვევა წინააღმდეგობას ასუსტებს (მაგალითად, მასწავლებელთა ჯგუფის

იძულებით გუნდებად შეკვრა კარგ ან მონდომებულ თანამშრომლებად ვერ გადააქცევს მათ). ასევე ცხადი ხდება, რომ ახლებური ქცევის ექსპერიმენტები, ხშირად, ახალი ცოდნის მიღების წინაპირობად იქცევა (ისინი ვერასოდეს აღიქვამენ, გუნდურმა პრინციპმა რა შეიძლება მოუტანოს მათ, ან როგორ ითანამშრომლონ, თუ არასოდეს ცდიან ამას). და ბოლოს, ზენოლა, ცვლილებას და აჩქარების პროცესსაც გარდაუვალს ხდის, მისი საშუალებით ჩვენ საბოლოოდ ვალიარებთ დანაკარგს და შინაარსის მოდელის ხელახალ ფორმულირებას ვაკეთებთ.

ზენოლა, ცხადია, ძალაუფლების გამოყენებას გულისხმობს. იმის მიუხედავად, რომ სასკოლო რეფორმის პროექტების დიდი ნაწილი ძალაუფლებისა და პოლიტიკის წინააღმდეგაა განწყობილი, სასკოლო ინოვაციის კვლევები წარმატებისათვის ძლიერი, მტკიცე პრინციპების ლიდერის არსებობას გადამწყვეტ მნიშვნელობას ანიჭებს (ელმორი და მაკლაფლინი, გვ. 22). და მაინც, საჭირო არ არის, ძალაუფლება ნიშნავდეს მხოლოდ ძალდატანებასა და ექსპლუატაციას; იგი, ასევე, შესაძლებელია, ხედვისა და მიზნების მისაღწევად გავლენის ამოქმედებას ნიშნავდეს. ორგანიზაციის წარმართვას უფრო მეტი კეთილდღეობისა და მისი წევრების გაძლოლას ზრდისაკენ. დევიდ მაკელანდმა (1975 წ.) კარგად განასხვავა ძალაუფლების ეს ორი ასპექტი: ძალაუფლება ძალდატანების საშუალებით და ძალაუფლება ამოქმედების საშუალებით. მიუხედავად იმისა, რომ ზენოლა ძალდატანებას მოიცავს, ძალდატანება არ არის აუცილებელი მხოლოდ საბოლოო შედეგი იყოს; ის შეიძლება უფრო დიდი ხედვის განხორციელების საშუალება აღმოჩნდეს, რომელიც ყველას საჭიროებებს გაითვალისწინებს. ასე თუ შევხედავთ, იგი საკმაოდ მიესადაგება მხარდაჭერას. სინამდვილეში, ეს ორი ავსებს ერთმანეთს. ზენოლას მხარდაჭერის გარეშე მივყავართ წინააღმდეგობასა და გაუცხოებად; მხარდაჭერას ზენოლის გარეშე მივყავართ რესურსების გაღივებასა და ფუჭად კარგვამდე (ფულანი, გვ. 91). წარმატებული ინოვაცია აერთიანებს ორივეს სათანადო რაოდენობით. ამ თემას მეთორმეტე და მეცამეტე თავებში დავუბრუნდებით.

ცვლილების ეს ხუთი ამოცანა არც ამომწურავია და არც ერთადერთ გზას წარმოადგენს ინოვაციის მოთხოვნების კონცეპტუალიზაციისათვის. როგორც უნდა გავაფართოოთ ცვლილებისათვის საჭირო გადასვლების ჩამონათვალი, ჩემ მიერ გაკეთებულ ჩამონათვალს გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება. ახალი სწავლა არ შეიძლება მოხდეს გაღობის გარეშე; დანაკარგი, არაკომპეტენტურობა, დაბნეულობა და კონფლიქტი – ესაა ინოვაციის წარმატების ცენტრალური წინაღობები. არცერთი რეფორმა არ ჩაისახება, თუ არ გაიზარდა უცდელობის რისკი და არ შემციირდა ცდის რისკი. რეფორმა ვერ იცოცხლებს, თუ ადამიანებს ერთგულების განვითარებაში, კომპეტენციის განახლებაში, სიმტკიცის აღდგენაში და კონფლიქტის გადანყვეტაში არ დავებმარეთ. შესაბამისად, მართალია, სასკოლო გაუმჯობესებების უზრუნველსაყოფად სხვა ფაქტორებიც შეიძლება არსებობდეს, არსებითია შემდეგი ფაქტორები: დაუთანხმებლობა, რაც იწვევს უსაფრთხოებას; პატივისცემა, დრო, უწყვეტობა და პირადი კონტაქტი; ჰარმონიული, ეტაპობრივი და ინდივიდუალური ტრენინგები; გარკვეულობა პასუხისმგებლობაზე, უფლებამოსილებაზე და გადანყვეტილებების მიღებაზე; მხარდაჭერის კრიტიკულ მასაზე ზრუნვა, კონფლიქტის მოგვარებაზე მუშაობა და ზეწოლისა და ძალაულების სასარგებლოდ გამოყენება. ბოლოს და ბოლოს, სასკოლო ცვლილების მიმართ ასეთი მიდგომა ნიშნავს ფოკუსირება მოვახდინოთ იქ, სადაც საჭიროა, ანუ იმ ადამიანების რეალობებზე, რომლებმაც უნდა განახორციელონ ცვლილება. შლეხტი გვახსენებს, რომ ნებისმიერი „ცოდნაზე ორიენტირებული სამუშაო დაწესებულების“, როგორცაა სკოლა, „ქმედობის გაუმჯობესებისათვის საჭიროა ინვესტიცია ადამიანში, ადამიანის მხარდაჭერა და ადამიანის განვითარება. მართლაც, ადამიანური რესურსის განვითარება ის ღირძი ხდება, რომელსაც გაუმჯობესების ნებისმიერი ძალისხმევა ეწყარება“ (1990, გვ. 139). განხორციელებისა და ლიდერობის მთავარი ფაქტორების შესწავლისას აქცენტი ადამიანებზე და მათი რეაქციების რეალობებზე ისევ ჩვენი მთავარი მიზანი იქნება.

შენიშვნები

1. შემუშავებულია კურტ ლუინის სოციალური ცვლილების თეორიიდან (1952), გაღობას შინი განიხილავს რამდენიმე ადგილას (1987, გვ. 92-114; 1985, გვ. 252-256; 1992, გვ. 298-303; 1993, გვ. 88-90).
2. ტრენინგები ხშირად ხასიათდება „კარგად გამიზნული „იმპროვიზებულიობით““ (ფულანი, გვ. 84); გარეშე ექსპერტების მიერ ჩატარებული თითო-ორთა სემინარით, რასაც სასწავლო პროგრამის და მეთოდის ცვლილების წინ ატარებენ ხოლმე. სესიებს შორის უწყვეტობის ხარისხი, ხშირად, დაბალია და განხორციელებას ყურადღება საკმარისად აღარ ექცევა. ამავე დროს, ეს ტრენინგები, ხშირად, დიდ ჯგუფებში ტარდება, სადაც მონაწილეებს არა აქვთ ნასწავლი მასალის შეთვისების საშუალება კოლეგებთან ურთიერთობის გზით ან ახალი ქცევების პრაქტიკის ასპარეზი.

სუბსტანცია: ახალი პროგრამები, ძველი პრობლემები

დაგეგმილი ცვლილებები ამ მასწავლებლებისთვის არ არის მოცულობითი სტრატეგიის ნაერთი პროცესი. უბრალოდ, „ერთ დანყველილ მოვლენას მოსდევს მეორე.“

– კოლ ბეიკერი, დებორა კურტიისი და უილიამ ბერენსონი, გვ. 13

ცვლილების პროცესის განზომილებები, ცვლილების სუბსტანციით – ინოვაციის კონკრეტული შინაარსით იწყება. მნიშვნელოვანი რეფორმის ნებისმიერი მცდელობა ისეთ საკითხებს წამოწევს, როგორცაა დანაკარგი, არაკომპეტენტურობა, დაბნეულობა და კონფლიქტი; ამ საკითხების ხასიათი, ნაწილობრივ, თავად ცვლილების კონკრეტული ბუნებიდან გამომდინარე ფორმირდება (მაგალითად, განსაკუთრებული საჭიროებების მოსწავლეთა ინკლუზიური სწავლების დანერგვა უფრო სხვა სახის პრობლემებს წამოჭრის, ვიდრე ადგილობრივი დონის მენეჯმენტის ინიცირება). ცვლილების პროგრამის სუბსტანციას ოთხი მთავარი მახასიათებელი აქვს: მისი ფოკუსი, სიცხადე, მასშტაბი და კომპლექსურობა, სასურველობა და შესრულებადობა. პირველი ორი ინიციატივის თვისე-

ბებია. ინოვაციის განხორციელება ყველაზე ადვილია, როცა მისი მიზნები და საშუალებები ცხადადაა დასახული, არც ძალიან მასშტაბურია და არც ძალიან გადახლართული. ბოლო ორი თვისება მიუთითებს, თუ რამდენად შეესაბამება ინოვაცია მათ, ვინც იგი უნდა განახორციელოს. მასწავლებლებისა და ადმინისტრაციისთვის ცვლილება, სავარაუდოდ, უფრო სასურველი და შესრულებადი იქნება, როცა იგი პასუხობს რომელიმე გაცნობიერებულ საჭიროებას მათთვის პერსპექტიული და პრაქტიკული სახით. საჭიროების, პერსპექტიულობის და პრაქტიკულობის მათეული შეფასების გვერდით უნდა აღინიშნოს დამატებლობაც, განსაკუთრებით – სანდოა თუ არა ცვლილების ხელმძღვანელი პიროვნება.

სამწუხაროდ, ამ ოთხივე სფეროში, რეფორმა, რასაც ჩვენ რესტრუქტურიზაციას ვუწოდებთ, მასწავლებელთა უმრავლესობას სრულიადაც არ აღაფრთოვანებს, პირიქით, მათ იმედებს უცრუებს. ისტორიის მანძილზე, რეფორმის წარუმატებლობა ყოველთვის სკოლას ბრალდებოდა ხოლმე: მკურნალობა ნორმალურად მიდიოდა, პაციენტი კი არ თანამშრომლობდა. ახლა, ბევრი კრიტიკოსი რეფორმატორთა ვარაუდებს ეჭვქვეშ აყენებს და სარეფორმო პროექტების დიზაინის, წარმომავლობის და აქცენტების ხარვეზებისკენ მიუთითებს, რაც მასწავლებლებისაგან მხარდაჭერისა და მასშტაბური განხორციელების შესაძლებლობას ძალიან ამცირებს. ეს შეხედულება მასწავლებელთა წინააღმდეგობას რეფორმის მიმართ უფრო გასაგებს ხდის. ამას ვაცხადებ არა იმიტომ, რომ რეფორმის ძალისხმევები დავაკნინო, არამედ იმისათვის, რომ ცრუ ოპტიმიზმს დავუპირისპირდე და შეტი რეალიზმი შემოვიტანო იმ პროცესში, რომელიც იწყება სკოლის გარედან მოტანილი იმედისა და სიცრუის გამაბრუებელი ნაზავით და მთავრდება პრაქტიკოსების ბრალდებით. რესტრუქტურიზაციის სუბსტანცია, როცა იგი განათლების მუშაკებს მიაღწევს, მკვეთრად უპირისპირდება მათ გამოცდილებას, ინტერესებსა და პრიორიტეტებს. ამით ყურადღების გამოწვევისათვის საჭირო დამატებლობას კარგავს, ეს კი განხორციელების ამოცანას ართულებს.

ფოკუსი და სიცხადე

ინოვაცია, განსაკუთრებით ისეთი, რომელიც მისი შემსრულებლებისაგან რადიკალურ ცვლილებებს მოითხოვს, წარუმატებლობისთვისაა განწირული, თუ არაა ფოკუსირებული და ცხადად დასახული, ანუ თუ ყველა ძირითადმა მონაწილემ არ იცის „რატომ, რა და როგორ“ (რატომ ტარდება რეფორმა, რა დევს მასში რეალურად და როგორ განხორციელდება იგი) და „რამდენად მნიშვნელოვანია“ (რა ადგილი უკავია მას სხვადასხვა შესაძლო პროექტებს შორის). საჯარო სექტორის დაწესებულებები ასეთ ფოკუსს და სიცხადეს იშვიათად მიმართავენ, ეს ნაწილობრივ იმიტომ ხდება, რომ ისინი ვალდებული არიან სხვადასხვა ორგანოების მოთხოვნები დააკმაყოფილონ. როგორც კაუფმანმა ჩამოაყალიბა, „თუ გავითვალისწინებთ მათი რესურსების ლიმიტს და მოთხოვნების გაფილტვრის უსუსურ სისტემას“ (გვ 28), ისინი გამუდმებით ეჭიდებიან უფრო მეტი რაოდენობის პროგრამებს, ვიდრე მათი მართვის ან დაფინანსების შესაძლებლობა აქვთ და არ ძალუძთ ზოგიერთ მათგანზე უარის თქმა, რათა დანარჩენებზე მეტი ყურადღება გადაიტანონ. სკოლის რეფორმის კონტექსტში, ეს პრობლემა ძალიან დიდია, რადგან რესტრუქტურისაციას, როგორც ზოგად მოძრაობას და როგორც კონკრეტულ პროექტებს კონკრეტულ სკოლებში, ფოკუსი და სიცხადე აკლია.

იმის მიუხედავად, რომ ჩვენ მას ცალკეულ ერთეულად მოვიხსენიებთ, რესტრუქტურისაცია, სინამდვილეში, მცირედ შეცვლილი ფოკუსებით პროექტების პოპურს წარმოადგენს. მას რამდენიმე ჭრილში აღიქვამენ: როგორც არჩევანის საბაზრო მექანიზმს ან მასწავლებლის პროფესიული განვითარების და ძალაუფლებით აღჭურვის, ან დეცენტრალიზაციისა და სკოლის ავტონომიური შეწყვეტის, ან შვილების განათლებაში მშობლების მეტი ჩართვის, ან ეროვნულ სასწავლო გეგმის სტანდარტებისა და ერთიანი გამოცდების, ან დერეგულაციისა და ანგარიშგების ახალი ფორმების, ან სასწავლო გეგმასა და სწავლებაში ძირითადი ცვლილებების, ან ჩამოთვლილთაგან ზოგიერთის ან ყველას სინონიმს“ (ტიაკი, 1990,

170-171). თითოეული ამ კატეგორიის ფარგლებში, სარეფორმო წინადადებები ერთმანეთს სცილდება და სხვადასხვა გზით ისევ უახლოვდება. მაგალითად, სკოლის მართვის ზოგიერთი რეფორმა თვლის, რომ ყველა სკოლა სამუშაო ქმედითობის ეროვნულ მიზნებს უნდა უსწორდებოდეს; მეორენი უპირატესობას ანიჭებენ შტატების ფარგლებში დასახულ მიზნებს; მესამენი კი – ადგილობრივი საზოგადოების მიერ დასახულ მიზნებს; სკოლის არჩევანის მხარდამჭერთა უმრავლესობას სურს მშობლებსა და მოსწავლეებს მისცეს სკოლის არჩევის ფართო შესაძლებლობა, მაგრამ ზოგიერთი მომხრეა, რომ სკოლაში მათ არჩევითი საგნები არ ჰქონდეთ (გვ. 171). სარეფორმო წინადადებები კვეთენ ერთმანეთს იმდენ ასპექტში, რომ ძნელია კონცეპტუალურად მათი დაჯგუფება.¹ მაგრამ, როგორც უნდა ჩამოვაყალიბოთ იგი, რესტრუქტურიზაცია მოითხოვს „მოქმედებების, სტრუქტურების, დიაგნოზების, სწავლების სტრატეგიების და ფილოსოფიური შემეცნების კომპლექსურ ნაკადს“ (ფულანი, გვ. 70-71). მათი სიმრავლით, კომპლექსურობით და კონფლიქტებით, რესტრუქტურიზაციის ბევრი განსხვავებული ფოკუსის გაგება (და არასწორად გაგება) სხვადასხვანაირად შეიძლება.

ეს პრობლემები მხოლოდ სემანტიკური არაა. კრიტიკოსები თანხმდებიან იმაზე, რომ საჭიროა უსწრაფესი, რადიკალურად განსხვავებული ხელახალი მონყობა, თუმცა, მათ მაინც ფუნდამენტურად საპირისპირო შეხედულებები აქვთ იმაზე, თუ პირველ რიგში რომელ და რა სახის პრობლემებს სჭირდება ყურადღება. საპირისპირო შეხედულებებმა სარეფორმო წინადადებებს შორის მეტოქეობა გამოიწვია. ყოვლისმომცველი პროექტი მხოლოდ რამდენიმე მათგანია, თითოეული მათგანის ობიექტი საგანმანათლებლო სისტემის სხვადასხვა ნაწილია. ზოგიერთი სისტემის შედეგებს ეხება, ზოგი – საშუალებებს, ზოგიც ორივეს. ბევრი მათგანი ერთმანეთთან კონფლიქტშია. შედეგად, რესტრუქტურიზაცია იმ სარეფორმო პროექტების სანაგვე ყუთად იქცა, რომლებიც მწირი თანხისა და განათლების მუშაკთა კეთილგანწყობისათვის ერთმანეთს ეჯიბრება. სკოლები, როგორც ფულანი ამბობს, „შეეჩვენ გაუმჯობესების პროექტების გაუვალ ტყვეს“ (გვ. 69).

ამრიგად, კითხვა მდგომარეობს არა მხოლოდ იმაში, მნიშვნელოვანია თუ არა კონკრეტული პრობლემა ან მისი გადაწყვეტა, არამედ, იმაშიც, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია იგი სხვებთან შედარებით. პრიორიტეტების დასმა ძნელია, ადამიანებს არ სიამოვნებთ რომელიმე მიზნის უკუგდება, მიუხედავად იმისა, თუ რამდენად არარეალისტური იქნებოდა ყველა მათგანზე მუშაობა. სინამდვილეში, როგორც ჩანს, სკოლების უმრავლესობას ან ენერგიების კონცენტრირება არ შეუძლია ან ამის უფლებას არ აძლევენ. ბევრი ერთდროულად ოთხ, ხუთ, ზოგჯერ კი, ექვს ინიციატივას უძღვება. ჩემი გამოცდილებით, ეს ტენდენცია უფრო შესამჩნევი მდიდარ სკოლებში იყო, რომლებსაც წარმატების უფრო დიდი პრეტენზიები ჰქონდათ, ისინი თითქოსდა პროგრესს ყველა ფრონტზე ერთდროულად ანვითარებდნენ, ახლა კი ეს ყველგან გვხვდება. შედეგად მივიღეთ ის ზენოლა, რომელსაც ერთი დირექტორი უნოდებს „ერთდროულ მრავალმხრივ გაუმჯობესებას. ჩვენ იძულებულნი ვართ გავუმკლავდეთ სასწავლო გეგმის მასშტაბურ რევიზიას, თანამონაწილეობით სწავლებას, უტყუარ შეფასებას, ტექნოლოგიას, გამალეებულ ინკლუზიას და ადგილობრივი დონის მენეჯმენტს. თითოეულზე მოდის მომსახურების ერთი დღე წელიწადში და ამ საკითხებზე გამართული შეხვედრები ერთმანეთთან კონფლიქტში მოდიან. არ ვიცი, რაზე გავაკეთოთ აქცენტი ან, საერთოდ, როგორ მოვიქცეთ.“ სხვა დირექტორმა უბრალოდ თქვა, „დაგვტანჯა ამდენმა კარგმა იდეამ.“

ერთდროული მრავალმხრივი გაუმჯობესება ყველაზე უფრო ფუჭი ხდება, როცა სკოლებს ფილოსოფიურად და პროცედურულად დაპირისპირებულ პროექტებს სთავაზობენ, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, როცა ამ პროექტებს ადგილზე ძველი, წარუმატებელი პროექტის ნარჩენები ხვდება (მაგალითად, დაჩქარებული სწავლების სკოლის პროექტის დაშენება ეფექტური სკოლის პროექტის სტრუქტურაზე). ერთდროული მრავალმხრივი გაუმჯობესების შედეგი თითქმის ყოველთვის დამთრგუნველია – არცერთ ცალკეულ პროექტს არ ეთმობა სათანადო ყურადღება, რესურსები, დაგეგმვა ან მასშტაბი; მომუშავეთა დრო და ძალისხმევა დანაწევრებულია; იმატებს გაღიზიანება.

ფოკუსისა და პრიორიტეტის პრობლემასთან სიცხადის პრობლემაც ახლოსაა. რეფორმამ რომ იმუშაოს, ყველა მონაწილესთვის ცხადი უნდა იყოს მისი მიზნები, წესები და პროცედურები, ხოლო ამ თემებზე კომუნიკაცია – ნათელი, მკვეთრი და ხშირი. ცვლილების გამტარებლებისათვის ეს შეიძლება მომაბეზრებელი იყოს: ახსნა, განმარტება, წვრთნა, უკუკავშირის ძიება, პრობლემების გადაჭრა, მოდიფიკაცია, კვლავ ახსნა და კვლავ განმარტება. (გამტარებლისათვის ცვლილების ერთ-ერთი ყველაზე დამლღელი ასპექტია არასწორი გაგების შესწორების უსასრულო აუცილებლობა; ერთი და იგივე კითხვების მუდმივად პასუხის გაცემა მას შემდეგ, რაც, თითქოს, ყველამ ყველაფერი გაიგო.) როცა რეფორმა მრავალმხრივი და კომპლექსურია, მისი შედეგების და საშუალებების ნათლად გადმოცემა კიდევ უფრო ძნელია. აქედან გამომდინარე, სკოლის რესტრუქტურის მიზნები ყოველთვის ზედმეტად ფართო და ცარიელი სიტყვებით სავსე რჩება, განხორციელების გეგმა კი – ბუნდოვანი. მე მინახავს რამდენიმე სკოლა, სადაც მასწავლებელთა საკმაო ნაწილი, გაუმჯობესების პროექტებში მეორე ან მესამე წლით იყვნენ ჩართული, თუმცა, მათ ჯერ კიდევ არ ჰქონდათ საკმარისად აღქმული რა, რატომ და როგორ.

კიდევ ერთი თანამდევი პრობლემაა „ცრუ სიცხადე“, რომელიც მაშინ ჩნდება, როდესაც ადამიანები ცვლილებას ზედმეტად გამარტივებულად წარმოიდგენენ და მას ნამდვილი შეცნობის გარეშე იღებენ (ფულანი, გვ. 70). არიან მასწავლებლები, რომლებიც რეფორმაში ერთვებიან, მაგრამ მის არსში სრულად ვერ გარკვეულან. ისინი ზედაპირულ ცვლილებებს ახდენენ, ამისათვის ახალ მიზნებს სახავენ, ახალ მასალებს იყენებენ და ახლებურად ქცევას ცდილობენ, მაგრამ „ცვლილებისა [და] მისი პრაქტიკული მნიშვნელობის პრინციპების და ძირეული არსის კონკრეტულად გაგების გარეშე“ (გვ. 40, ხაზგასმა ავტორის). ისინი ახალი სახელმძღვანელოებით ასწავლიან და ახალ მეთოდებს ნერგავენ, მაგრამ რეფორმის ძირეული ელემენტების ჩართვის გარეშე; ზოგჯერ ნაცნობ მეთოდებსა და აზროვნებას შეუცნობლად ეჭიდებიან,² რადგანაც ეს საკმაოდ გავრცელებული ფენომენია, ჩვენ მას მომავალ თავებში

რამდენიმე ადგილას დავუბრუნდებით.

თვით რესტრუქტურისარეორმის არასაკმარისი ფოკუსი და სიცხადე განათლების სფეროში მიმდინარე ცვლილების ოთხივე ამოცანას ართულებს. ფოკუსის ნაკლებობა პრაქტიკოსებს ხელს უშლის დანაკარგს გაცდენ, რათა ერთგულემა განავითარონ. ეს იმის გამო, რომ, ხშირად, მათ არ ესმით, ზუსტად რას კარგავენ, სამაგიეროდ რას მიიღებენ, აქედან გამომდინარე კი, არ შეუძლიათ ცვლილება არსის მათეულ მოდელებს შორგონ. ეს ახალი კომპეტენციის განითარებას არამართო იმიტომ უშლის ხელს, რომ ახალ მრნამსს და ახალ ქცევას მოითხოვს (როგორც მეოთხე თავში დავინახეთ), არამედ იმიტომაც, რომ იგი მრავალჭერად (და, ზოგჯერ, წინააღმდეგობრივ) რწმენებს და ქცევებს ეძებს. რეფორმები, რომლებიც დამაბნეველი და დივერგენტულია, ერთდროულად ხორციელდება, მაშინ შემსრულებლებს შორის თანხმობის შექმნა კიდევ უფრო მძიმე ხდება.

მასშტაბი და კომპლექსურობა

რაც უფრო ფართო და კომპლექსურია ინოვაცია და რაც მეტია ცვლილების ხარისხი და რაოდენობა, რასაც იგი პიროვნებებისაგან მოითხოვს, მით მეტია მისი პოტენციალი, მაგრამ მით უფრო ძნელია მისი განხორციელება. რეფორმის რიტორიკა, ძირითადად, ხაზს უსვამს, რომ საჭიროა გაბედულება და ცვლილება, რომელიც რადიკალურიც არის და ყოვლისმომცველიც, მნიშვნელობა არა აქვს, რამდენად გამომწვევი შეიძლება იყოს იგი. ზოგიერთი ამტკიცებს, რომ ამბიციურ რეფორმას, სწორედ იმიტომ, რომ ასეთი რეფორმა მასწავლებლებზე და სკოლებზე მეტ ზენოლას ახდენს, ვიდრე უფრო პატარა ინიციატივები, შედეგად უფრო დიდი ცვლილება მოაქვს. ეს ხდება იმ შემთხვევაშიც კი, თუ ცვლილება დასახულ მიზნებს ვერ მიაღწევს. რაც მეტს ცდის რეფორმა, მით მეტ ცვლილებას ახდეს, თუნდაც ყველა მიზანს ვერ მიაღწიოს. მეორეს მხრივ, სკოლები გამუდმებით ზედმეტად

იტვირთავენ თავს და ვეღარ ახორციელებენ გაუმჯობესების იმ პროექტებს, რომლებიც მათ შესაძლებლობებს აღემატება. რესტრუქტურისაციამ, შესაძლოა, ფართოდ გაშლილ მნიშვნელოვან ცვლილებას მართლაც ბიძგი მისცეს და მისი ამბიციურობის ნაყოფი მოიმკას, მაგრამ ასევე აშკარაა გადაჭარბების და „გადაწვის“ რისკიც.

განახლების მგრძობიარე მონოდებებში ახალი წესრიგი მიზნად ცვლილებებს ისახავს, რომლებიც თავისი ბუნებითა და მასშტაბით უპრეცედენტოა. მრავალი ინიციატივა, მაგალითად, სასწავლო გეგმასა და გაკვეთილის მეთოდოლოგიაში, მიზნად გადამწყვეტ ცვლილებებს ისახავს. თუმცა, ისტორიულად, ეს სასკოლო სისტემის სწორედ ის ასპექტებია, რომლებიც ზედამხედველობას ყველაზე ნაკლებად ექვემდებარება. მართლაც, ათწლეულების მანძილზე, საგანმანათლებლო რეფორმის უმთავრესი დილემა ის იყო, რომ სასკოლო სისტემის ძირეული საფუძვლებისკენ – სწავლებისა და სწავლისაკენ – მიმართული ცვლილება ყოველთვის სუსტი და დროებითი ჩანდა, ხოლო ცვლილებები, რომლებიც აფართოებს და ამყარებს ადმინისტრაციის ბიუროკრატიას – უფრო ძლიერი და ხანგრძლივი (ელმორი და მაკლაფლინი, გვ. 4). მართლაც, თუ დავაკვირდებით სასკოლო პრაქტიკის გრძელვადიან ტენდენციებს და არა სტრატეგიული საუბრების ტალღებს (რასაც, ჩვეულებრივ, უწოდებენ რეფორმის პერიოდებს),³ როგორც ტიპიკი ამბობს, „ამერიკული სკოლების განვითარება უფრო ნრფივი და თანმიმდევრული ჩანს ვიდრე რიტორიკული ცვლილებები ვარაუდობს ამას. ეს კი რესტრუქტურისაციის მთავარ დოქტრინებს ეწინააღმდეგება“ (გვ. 183-184) ისეთ სფეროებში როგორცაა სასწავლო გეგმა, დაჯგუფება და მმართველობა.³ ეს ძლიერი ისტორიული ტენდენციები არ ნიშნავს, რომ ჩვენ, უბრალოდ, უნდა მივიღოთ ისინი უპირობოდ. ეს ნიშნავს, რომ, როცა ჩვენ ვცდილობთ გადავლახოთ ისინი, ჩვენ უნდა გავაცნობიეროთ ამოცანის მასშტაბი. ისტორიულ ტალღებთან დაპირისპირების გარდა, ცვლილების მიერ მოტანილი ახალი წესრიგი გამორჩეულად ძნელია. ამ დროს ხელახლა ხდება იმის განსაზღვრა, თუ რა არის ცოდნა: „მასწავ-

ლებლებმა უბრალოდ კი არ უნდა შთანთქმან ცოდნის ახალი „ლუკმა“, მათ ცოდნა და მისი შექმნის პრაქტიკა ახლებურად უნდა გააცნობიერონ. მათ პრობლემათა გადაჭრის სტრატეგიები უნდა დაამუშავონ, რაც ამერიკელ ზრდასრულებში საკმაოდ უჩვეულოა. მათ უნდა ისწავლონ, როგორ მოეპყრონ ცოდნას, როგორც მათ მიერ აგებულს, გამოცდილს და გამოკვლეულს, და არა, როგორც მათ მიერ შთანთქმულს და დაგროვილს. საამისოდ, ისინი უნდა გადაეჩვიონ იმის უმეტესობას, რაც აქამდე იცოდნენ“ (კოპენი, 1991, გვ. 46). როცა ასეთ ცვლილებას თან სდევს ცვლილებები გადანყვეტილების მიღებაში, ეს ყველაფერი ერთად უზარმაზარ მასშტაბებს იღებს. მასწავლებლები, როგორც მოსწავლეთა მწვრთნელები, რომლებიც აქტიური და ცნობისმოყვარე შემსწავლელელები ხდებიან და მასწავლებლები, როგორც სკოლის მმართველობის უმნიშვნელოვანესი მონაწილეები – ამ ორივე კონცეფციას ძლიერი პოტენციალი აქვს. თუ სკოლაში ერთ-ერთი მაინც გაიდგამს ფესვს, ის ბრწყინვალე ადგილად გადაიქცევა. თუმცა, რამდენადაც შთამბეჭდავი და იმედისმომცემი უნდა იყოს ისინი, რომელიმე მათგანში (ორივეზე რომ აღარაფერი ვთქვათ) სკოლის პედკოლექტივის დარწმუნება და მომზადება კიდევ უფრო ძნელი შეიძლება აღმოჩნდეს. როგორც მე-11 თავში დავინახავთ, გადანყვეტილებების მიღების შესახებ მასწავლებელთა ვარაუდების შეცვლა არც ისე ადვილია. როგორც ბევრმა რეფორმატორმა აღმოაჩინა, მასწავლებლებს შეიძლება ამდენადვე გაუჭირდეთ იმის ფასისა და ეფექტურობის დანახვა, რაც შეიძლება მოსწავლეებისათვის ძალაუფლების მიცემამ შესძინოს სასწავლო პროცესს. ორივე ცვლილება სკოლაში და საკლასო ოთახში გამეფებულ ქცევის წესებს უპირისპირდება და მასწავლებლებისაგან მოითხოვს თავიანთი ცხოვრების მრწამსის, ვარაუდების, ჩვევებისა და ფუნქციების მიტოვებას. დაბნეულობიდან ახალი კომპეტენციისაკენ და ჰარმონიულობისაკენ მიმართული ამოცანები ორივე მათგანი-სათვის მრვლისმომცველია.

სასურველობა

ცვლილება შეიძლება იყოს ფოკუსირებული, ასევე სათანადო მასშტაბის და კომპლექსური (საკმარისად ძირეული, რომ გამოწვევა შეძლოს, საკმარისად მარტივი, რომ იმართებოდეს). ამის მიუხედავად, ადამიანებმა შეიძლება არ აიტაცონ იგი, თუ ცვლილება მათში სიმპათიას არ იწვევს. სასურველობა მნიშვნელოვნადაა დამოკიდებული უკმაყოფილებაზე და შესაბამისობაზე. ცვლილების მიმართ პირველი კეთილგანწყობისთვისაც აუცილებელია ადამიანი როგორმე უკმაყოფილო იყოს არსებული მდგომარეობით, შემდეგ კი იპოვოს ცვლილება, რომელიც შეესაბამება მის ინტერესებს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ინოვაცია რაიმე აღქმად საჭიროებას უნდა პასუხობდეს და პერსპექტიული იყოს. წინა თავში, მე გამოვთქვი ვარაუდი, რომ ცვლილების პირველადი ამოცანა ხშირად არის მისი ნიმუშის შექმნა, განსაკუთრებით იმ მიზნით, რათა ადამიანები უკმაყოფილო გახდნენ საკუთარი მიმდინარე მუშაობით. ამის მიღწევის შემთხვევაშიც, აღქმული პრობლემების გადასაჭრელად მიმზიდველი ხერხების მომზადების აუცილებლობა რჩება. როცა ცვლილება ორგანიზაციის გარედან მოდის, მისი ავტორების სამუშაო განრიგი მისი შემსრულებლების სამუშაო განრიგს უნდა შეესაბამებოდეს. სამწუხაროდ, სასკოლო რეფორმების უმრავლესობის შემთხვევაში ასეთი შესაბამისობის ხარისხი ძალიან დაბალია. თუმცა უამრავია დამამტკიცებელი მასალა, რომ ბევრი მასწავლებელია უკმაყოფილო თავისი სკოლით, როგორც ამას მეექვსე თავში დავინახავთ, მაინც, ძალიან ცოტა ფაქტი თუ ამტკიცებს, რომ ისინი რესტრუქტურისაგან განიხილავდნენ, როგორც გამოსავალს. პირიქით, ბევრი მათგანი მას შეუსაბამოდ და მტრულადაც თვლის.

მასწავლებელთა მზაობა პრაქტიკული ცვლილებებისათვის მოსწავლეთა მომსახურებაზე ან საგნის ფარგლებში ცოდნის გადაცემაზე მძიმედ აისახება (ელმორი და მაკლაფლინი, გვ. 43). მასწავლებლებმა ცვლილების შესახებ უფრო პრაგმატული კითხვები უნდა დასვან: ემსახურება ცვლილება რომელიმე საჭიროებას?

დააინტერესებს იგი მოსწავლეებს? ამაღლდება სწავლის დონე? არსებობს რაიმე ფაქტობრივი მტკიცებულება, რომ ეს ცვლილება მოიტანს იმას, რასაც მიზნად ისახავს? ნათელია, თუ რა უნდა გააკეთოს მასწავლებელმა? რას მოითხოვს იგი დროის, ენერჯის და უნარ-ჩვევების თვალსაზრისით? რამდენად ჩაერევა იგი მიმდინარე პროგრამებსა და პრიორიტეტებში? (ფულანი, გვ. 127-128).

ბოლო წლებში, როცა ბევრ სკოლაში, განსაკუთრებით ქალაქებში, პირობები საგრძნობლად გაუარესდა, მასწავლებლებმა ყურადღება ისეთი ცვლილებებისკენ მიმართეს, რომელიც მათ სამუშაო მდგომარეობას გაუმჯობესებდა და გარედან მხარდაჭერას გაზრდიდა. ჩემს სემინარებზე ხშირად ვთხოვ მასწავლებლებს ჩამოთვალონ სკოლის გაუმჯობესების საკუთარი პრიორიტეტები. მათი პასუხები თითქმის უცვლელად მოიცავს სამუშაო პირობებს, რესურსებს, მხარდაჭერას და მოსწავლეებისა და ოჯახების უფრო ფართო სოციალურ კონტექსტს. ხშირ შემთხვევაში მათი რეკომენდაცია შემდეგ საკითხებს ეხება – მოსწავლე-მასწავლებლის უფრო მცირე პროპორცია, უფრო ადვილი სამუშაო გაკვეთილები (ერთგვაროვანი დაჯგუფება, ნაკლები რთული ან განსაკუთრებული საჭიროების მქონე მოსწავლეები), დაგეგმვა, მომზადება და ცვლილების გამკლავებისათვის მეტი დრო, ნიგნები და სამუშაო ნივთებისათვის მეტი ბიუჯეტი, ნაკლები არააკადემიური დატვირთვა, მშობლებისა და საზოგადოებისაგან მეტი მხარდაჭერა, მშობლებისაგან მოსწავლეთა მიმართ მეტი ყურადღება და კონტროლი. პრობლემათა ეს მზარდი ჩამონათვალი განათლების მუშაკებისთვის ყველგან აქტუალურია. მართლაც, 1993 წელს, შვილების განათლებაში მშობელთა ჩართულობის გაზრდა სტრატეგიული პრიორიტეტების სიის სათავეში აღმოჩნდა ჟურნალ „Metropolitan Life Survey of the American Teacher“-ის (ამერიკელი მასწავლებლის ცხოვრების ცენტრალური მიმოხილვა) ყოველწლიურ გამოცემაში. მოკლედ რომ ვთქვათ, მასწავლებელთა უმრავლესობა ეძებს „გარე“ ცვლილებებს (ანუ საკუთარ თავს მიღმა არსებული ცვლილებები), რომლებიც მათ დაეხმარება უკეთ გააკეთონ ის, რასაც ტრადიციულად აკეთებდნენ. გარე ცვლილების საპირისპიროდ, რესტრუქტურზაცია (მისი

კონკრეტული შინაარსისაგან დამოუკიდებლად), მასწავლებლისა და სკოლის ხარვეზებზე მკვეთრ აქცენტებს მოიცავს და სხვადასხვა ხერხს ეძებს, რათა მასწავლებელმა სხვანაირად იმუშაოს და იაზროვნოს და დაივიწყოს, რაც აქამდე იყო. პრაქტიკულად, გაუმჭობესების ყველა ბოლოდროინდელი ინიციატივა შეიცავს მასწავლებლისა და სკოლის თანამედროვე მუშაობის კრიტიკას. ზოგიერთ შემთხვევაში, ეს კრიტიკა ცენზურისა და ბრალდების საკმარისად მკაცრ ტონს შეიცავს, რეფორმა კი მათი მოთხოვნებისა და მოტივაციის სახეცვლილების გზით მასწავლებელთა იძულებით შეცვლას გულისხმობს. მაგალითად შეიძლება მოვიყვანოთ მასწავლებელთა კვალიფიკაციის ამაღლების საკითხი. ასევე ის გეგმები, რომელიც ითვალისწინებს მასწავლებელთა კვალიფიკაციის ამაღლებას განმეორებითი სერტიფიკაციის მოთხოვნის საშუალებით (ზოგიერთ შემთხვევაში, მასწავლებელთა სამუდამო სერტიფიკატის გაუქმების გზით); ასევე, ის პროექტები, რომლებიც ვაუჩერიზაციის გზით სკოლათა შორის თავისუფალი საბაზრო გარემოს შექმნას ითვალისწინებს; და, შესაძლოა – სქემები, რომლებიც ანგარიშვალდებულების ამაღლების მიზნით შტატისა და ფედერალური დონის საკვალიფიკაციო გამოცდების მოითხოვს. ასეთი სარეფორმო წინადადებების მხარდამჭერები, როგორცაა, მაგალითად, ა.შ.შ.-ის ყოფილი განათლების მინისტრი უილიამ ბენეტი, მასწავლებელთა სამუშაო ქმედითობის მკაცრ კრიტიკოსებად გამოდიან. სხვები, თეოდორ საიზერის მსგავსად, ჭეშმარიტ თანაგრძნობას გამოხატავენ იმ სტრესებისა და დილემების მიმართ, რომლებთანაც მასწავლებლებს უხდებათ შეჯახება და მათი სამუშაო პირობების მნიშვნელოვან გაუმჯობესებას მოითხოვენ; ისინი სამასწავლებლო პრაქტიკის პრობლემებს აფასებენ და ისეთ ცვლილებებს გვთავაზობენ, რომლებსაც საკუთარი სურვილით შედარებით ნაკლები მასწავლებელი მოახდენდა, ეს არის შედეგზე უფრო მეტად ორიენტირებული სასწავლო გეგმის შედგენა, მოსწავლეზე ფოკუსირებული პედაგოგიკა, უფრო მრავალგვაროვანი ჰეტეროგენული (მრავალგვაროვანი) დაჯგუფებები და ანგარიშვალდებულებაზე გათვლილი შეფასება.

რეფორმის განრიგსა და მისი შემსრულებლების განრიგს

შორის შეუსაბამობის ხარისხი თვალსაჩინოდ წარმოჩნდება, თუ უფრო ახლოდან შევხედავთ განსხვავების, მრავალგვაროვანი დაჯგუფებისა და ანგარიშვალდებულების ორ მთავარ ასპექტს. მიუხედავად იმისა, რომ აკადემიური კვლევები მოსწავლეთა უმრავლესობისათვის მრავალგვაროვნობის უპირატესობებს წარმოაჩენს, მიუხედავად საზოგადოებრივი პასუხისმგებლობის საფუძველზე დამყარებული მიუკერძოებელი და მორალური არგუმენტებისა, მიუხედავად ზოგიერთ სკოლაში მრავალგვაროვნების ფართო წარმატების შესახებ პერიოდული მოხსენებებისა, – მასწავლებლები მაინც გააფთრებით ეწინააღმდეგებიან ჰეტეროგენულობას (მრავალგვაროვნობას). ერთი და იმავე ზომის მრავალგვაროვან კლასებში სწავლება უფრო ძნელია, ვიდრე იმავე ზომის ერთგვაროვან კლასებში. რადგანაც კლასებში მოსწავლეთა რაოდენობა მხოლოდ რამდენიმე სკოლაში შეამცირეს, იმ დროს, როდესაც დაჯგუფების მოდელები შეცვალეს, მრავალგვაროვნება მასწავლებლებს ცხოვრებას უძნელებს. უფრო მეტიც, მრავალგვაროვნების დონე კიდევ უფრო იზრდება, როცა მოსწავლეთა პოპულაცია მეტად მრავალფეროვანი ხდება და საგანმანათლებლო ინკლუზია ჩვეულებრივ საგაკვეთილო პროცესში რთავს სულ უფრო მეტ განსაკუთრებული საჭიროების მოსწავლეს სწავლისა და ქცევის დიდი პრობლემებით. კარგად მახსოვს ქალაქის სკოლის ბიოლოგიის მასწავლებელი, რომელიც ხსნიდა, თუ რას ნიშნავდა რესტრუქტურიზაცია მისთვის: „სულ ერთი ზაფხულის შემდეგ ჩვენი სკოლა კალაპოტიდან ამოვარდა. ჩემი ხუთი კლასიდან თითოეულში მოსწავლეთა რაოდენობა იგივე დარჩა, ოცდაცამეტი, მაგრამ ახლა ისინი რვა სხვადასხვა ენაზე საუბრობენ, მათი კითხვის დონე 97-დან 33-მდე მერყეობს და სულ მცირე ოთხი-ხუთი მოსწავლეა – თითოეულ კლასში, გაითვალისწინეთ – სერიოზული ქცევითი და ემოციური პრობლემებით. ჩემი მეთოდთა მთლიანად დაეშვა რამდენიმე ვარიანტიან ტესტებამდე. ზოგ დღეებში გაშმაგება მახრჩობს, სხვა დღეებში კი – დეპრესია.“

იმ შემთხვევებშიც კი, როცა ასეთ უკიდურესობასთან საქმე არა გვაქვს, მასწავლებლები არასათანადოდ თვლიან იმ მომზადებას,

რასაც ისინი გადიან დიდი და მრავალფეროვანი კლასების მართვისათვის; ზოგიერთ შემთხვევაში, მასწავლებლებს საერთოდ არ სურთ ასეთი მომზადება. ფილოსოფიურად თუ მივუდგებით, განათლების მრავალ მუშაკს (კერძოდ, საშუალო განათლების საფეხურზე, სადაც საკუთარი საგნის სწავლებაში მასწავლებლებს მეტი ინვესტიცია აქვთ დაბანდებული) ცვლილების სურვილი არ აქვს, ეს, მათი აზრით სტანდარტსა და ხარისხს ამცირებს და დაბალი მოსწრების მოსწავლეებსაც ვერ ეხმარება.

ეროვნული საკვალიფიკაციო ტესტირებისა და სასწავლო გეგმების გზით სკოლის ანგარიშვალდებულების გაუმჯობესების ნაბიჯები მასწავლებლებს აფრთხობს, ეს მათ ავტონომიას ამცირებს, სამუშაოს კი არაპროფესიონალურს ხდის. სკოლის ზოგიერთი კრიტიკოსი დარწმუნებულია, რომ მასწავლებელთა თავისუფლების ასეთი შეკვეცა საჭიროა, მათი ქმედითობის გაუმჯობესებისა და მიმართულების მიცემისათვის გარედან ზენოლა აუცილებელია. ეს ნაბიჯები მასწავლებლებს კონვეიერის ამწყობი ხაზის მუშებად აქცევს, რაც, სავარაუდოდ, ენთუზიაზმის ნაცვლად აქტიურს ან პასიურ წინააღმდეგობას გამოიწვევს. არსებობს პოზიტიური და ნეგატიური მანდატი, პირველი „ მიმართულებას უზრუნველყოფს, არსს განსაზღვრავს და აღამიანის მუშაობას მნიშვნელობას ანიჭებს“ (სერჯოვანი, 1991, გვ. 239); იგი ამალლებს მოტივაციას და ერთგულებას შთააგონებს. მეორე კი პროფესიულ პრეროგატივებს, გადანყვეტილებების მიღებას და კონტროლს ამცირებს; იგი დემორალიზებას აღვივებს და განცალკევებისა და გაუცხოებისაკენ მიყვავართ. ზოგიერთი შტატი, მაგალითად, ვერმონტი, ანგარიშვალდებულების კონსტრუქციულ მიდგომას ეძებს და საამისოდ, უტყუარი შეფასების საკვალიფიკაციო ტესტირებაში ჩართვას ცდილობს (მათ შორის, მოსწავლეთა ნამუშევრების პორტფოლიო და გამოფენა და არამართო სტანდარტიზებული ტესტის შედეგები), მაგრამ სახელმწიფო ორგანოებიდან წამოსული მოთხოვნების უმრავლესობა, როგორცაა, მაგალითად, ეროვნული სტანდარტებისაკენ მონოდება, ვინრო, რეცეპტული ხასიათისაა და მასწავლებლების მოტივაციას ამცირებს.

სასურველობის დილემას დამატერებლობის პრობლემები ართულებს. მასწავლებლებსა და მათ კრიტიკოსებს შორის ანტიპათია ახალი არაა. ურთიერთბრალდებები, ერთი მხრივ, პრაქტიკოსებს, ხოლო მეორე მხრივ, პოლიტიკის დამგვემავებს და აკადემიურ ექსპერტებს შორის ათწლეულების მანძილზე იზრდებოდა. ამ განხეთქილებამ სკოლის გაუმჯობესებაშიც დამატერებლობის დიდი ნაპრალი წარმოქმნა. ადამიანები ცვლილების სასურველობას აფასებენ არამარტო „რათი“, არამედ, „ვინ“-ითაც. სანდო და პატივისცემი ადამიანის მიერ შემოთავაზებული ცვლილება უფრო დამატერებელია, ვიდრე იმ პიროვნებისგან იქნებოდა, ვისაც არ ვენდობით. დამატერებლობა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, თუ თვით იდეა ღრმად გამჭდარ და ხანგრძლივად არსებულ პრაქტიკას გამოიწვევს. სამწუხაროდ, რესტრუქტურიზაციის ავტორები, ის, ვინც უმეტესად, პოლიტიკის დამგვემავებითა და მეცნიერებითაა წარმოდგენილი, განათლების სისტემაში არცთუ დიდი პატივისცემით სარგებლობენ. საგანმანათლებლო იერარქიის ნებისმიერ დონეზე რეფორმა შესაძლებელია თეორიულად დაიწყოს, პრაქტიკაში იგი თითქმის ყოველთვის პოლიტიკით იწყება. ეს, ნაწილობრივ, პრაქტიკოსების მიმართ მეცნიერთა და პოლიტიკოსთა მზარდი უნდობლობით და სკოლებზე კონტროლის განხორციელების თანამდევი სურვილიდან გამომდინარეობს (ელშორი და მაკლაფლინი, გვ. 9-10). მასწავლებლები კიდევ უფრო მძაფრ უნდობლობას უბრუნებენ რეფორმატორებს. სკოლაში ნამუშევარი ნებისმიერი ადამიანისთვის ცნობილია ის ცინიზმი და ეჭვი, რასაც მასწავლებლები გძნობენ მათ მიმართ, ვისაც, უკანასკნელი ათწლეულების მანძილზე, ასე ხშირად უთქვამთ მათთვის, რა გააკეთონ, ასე იშვიათად უღიარებიათ ამის კეთების სიძნეელები და ასე რეგულარულად დაუდანაშაულებიათ ისინი, ვინც წარუმატებლობა განიცადა.

უნდა ითქვას, რომ თავიანთ სარეფორმო პროექტებში ექსპერტებს მასწავლებელთა ანტიპათიის შემსუბუქება და საკუთარი დამატერებლობის ამალგება მაინცდამაინც არ უცდიათ. მტკიცებულებების საპირისპიროდ, მათ მიერ შემოთავაზებულის არსი ნამდვილ სიახლეს ნაკლებად შეიცავს. პირიქით, იმ ზომების

უმრავლესობა, რასაც ახლა რესტრუქტურისაციას უწოდებენ, ადრე სხვა სახელით მიიღებოდა და, ძირითადად, წარუმატებლად სრულდებოდა. ექსპერტები ამ წარუმატებლობას პრაქტიკოსთა მიერ განხორციელების ხარვეზებს მიაწერდნენ. აქედან გამომდინარე, „ახალი“ ნაბიჯები, გრძელი ტრადიციის - „რეფორმის კარუსელის“ გაგრძელებაა, რომელშიც ადრინდელი ინიციატივები ახლებური შენიღბვით ჩნდებიან – სახელფასო ანაზღაურება დამსახურების მიხედვით, როგორც კარიერის საფეხურები; დეცენტრალიზაცია, როგორც სკოლის ავტონომიური მენეჯმენტი; წარსულის „გაცოცხლებული, გადადებილი და ხელახლა ამუშავებული“ (დილი, 1990, გვ. 6) შეცდომების ამ განმეორებადმა ციკლმა სკეპტიციზმი და მყისიერი ცინიზმი წარმოშვა პრაქტიკოსებს შორის და სკოლები, როგორც დაწესებულებები, დემორალიზაციამდე მიიყვანა. „რამდენიმე წელიწადში ერთხელ,“ - ამბობს ერთი მასწავლებელი, - „ეს „ექსპერტები“ გვთავაზობენ რაღაც „რევოლუციურს“, რაც უკვე გვინახავს ადრე და მაშინ არ იმუშავა. როდესაც ის ისევ არ იმუშავებს, კვლავ ჩვენ დაგვაბრალებენ.“

როგორც სარეფორმო პროექტების უმრავლესობის შინაარსი არ არის ახალი, ასევე ახალი არ არის განხორციელების მიდგომები. გეგმების უმრავლესობა ჯერ კიდევ განასახიერებს ცვლილების ტრადიციულ პარადიგმას, რომელსაც ადრე არაერთხელ წაუბორძიკებია; ძალიან რაციონალიზებული, სტრუქტურული გაუმჯობესების აქტების თავსმოხვევა „ჩვეიდან ქვევით“, გარეთ შედგენილი გეგმის მიხედვით. მიმდინარე რეფორმების უმრავლესობა, იმის ნაცვლად, რომ მასწავლებლებს განვითარების უნარ-ჩვევები შეთავაზონ, უბრალოდ მოუწოდებენ მათ, რომ შეასრულონ ექსპერტების რეცეპტები (ელმორი და მაკლაფლინი, გვ. 24). ეს ეწინააღმდეგება ჩვენს თეორიას, თუ როგორ უნდა მოხდეს ადამიანების მოტივირება ცვლილებისათვის და როგორ დავეხმაროთ, რომ თავი ინოვაციის „მესაკუთრედ“ წარმოიდგინონ. ისტორია გვიჩვენებს, რომ წარმატებული სასკოლო რეფორმის შინაარსს ყოველთვის საუკეთესოდ ადგენენ ან სწორედ ადგილობრივი პრაქტიკოსები უცვლიან ძირეულად სახეს. ერთი მიზეზი ისაა, რომ „ზრდასრულების უმრავლეს-

სობა მოქმედებს იმ გადამწყვეტილებების მიხედვით, რომლებიც მათ გამოცდილებას ეფუძნება და იმ განსჯის უნარის მიხედვით, რომელიც სხვა, სანდო პიროვნებების აზროვნებას ეფუძლება. თუ ისინი რაიმე კაპიტალს არ აბანდებენ ცვლილებაში, მაშინ მათი სურვილი, რომ იგი ამოქმედონ, მკვეთრად შემოფარგლულია. უნარ-ჩვევები ის კაპიტალია, რომელსაც ადამიანი ცვლილებაში აბანდებს" (გვ. 36). იმის ნაცვლად, რომ პრაქტიკოსებს რეფორმის საკუთრად „დაუფლებაში“ დაეხმარონ, რესტრუქტურისაციის ბევრი გეგმა, როგორც აღინიშნა, ცვლილების მისაღწევად ადგილობრივ სკოლებში გარე ზენოლას ეყრდნობა. კარგად დაგეგმილიც რომ იყოს, საუკეთესო შემთხვევაში, „მყიდვე შესაბამისობაზე“ მეტს იგი იშვიათად აღწევს (ქიუბანი, 1984, გვ. 265) და ხშირად არაპროდუქტიულია, ამცირებს რა, მათ მოტივაციას და ერთგულებას.

შესრულებადობა

სასურველობასთან ყველაზე ახლოს შესრულებადობაა. მას-წავლებლებს არამართო უნდა სურდეთ ცვლილების განხორციელება, არამედ უნდა გრძნობდნენ, რომ შეუძლიათ მას მიაღწიონ. მათ უნდა დაინახონ ცვლილება არამართო როგორც მოსწავლეებისათვის შესაფერისი და უკეთესი სწავლის გარანტი, არამედ, როგორც რაღაც პრაქტიკულიც, რისი მართვაც მათ და მათ სკოლას შეუძლია. ცვლილება პრაქტიკული რომ იყოს, ის მნიშვნელოვანი აღქმული საჭიროებებისაკენ უნდა იყოს მიმართული, გახდეს ფოკუსირებული, ცხადი და ჰქონდეს დაძლევადი მასშტაბი და კომპლექსურობა; მას თან უნდა მოჰყვებოდეს „როგორ გავაკეთოთ ეს“ ინსტრუქცია (ფულანი, გვ. 72). რა თქმა უნდა, ნებისმიერ პროფესიონალს, რომელიც ცვლილებას გადის, აქვს პრაქტიკული ინტერესები და წინ აღუდგება ცვლილებას, რომელიც ხელს შეუშლის უკვე არსებულ, სავარაუდოდ, წარმატებულ მეთოდებს და არ მიყვავათ მზა შედეგებამდე. სასკოლო ცხოვრების ინტენსიურობა და ზენოლა მასწავლებლებს შორის ამ ტენდენციას ამძაფრებს.

კონტექსტი, რომელშიც მასწავლებლები მუშაობენ, უმატებს განსაკუთრებულ ინტენსივობას. „მყისიერება“, ამბობს შლესტი, „მეფობს სასკოლო ცხოვრებაში“ (1990, გვ. 91). ამდენი კლიენტის მომსახურებასა და ამდენი მასალის დამუშავებასთან დაკავშირებული ზენოლა, მასწავლებლებს უფრო პრაგმატულისკენ იზიდავს, ვიდრე თეორიულისკენ და უფრო – მოკლევადიანისკენ, ვიდრე გრძელვადიანისკენ. არსებობს კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ზენოლა. მასწავლებლებმა ინოვაცია გზადაგზა უნდა გაატარონ. განხორციელება ხდება სასწავლო წლის განმავლობაში და სამუშაო დღის შემდეგ – აქ არავინ დახურავს ქარხანას მუშების გადამზადების მიზნით. სკოლები გადარბენაზე ახდენენ ცვლილებას. პრაქტიკულობა აქ ძალიან მნიშვნელოვანია.

ასევეა დაცულობაც. ძველი კომპეტენციის მიტოვება და ახლის სწავლა საფუძვლიან რისკს მოიცავს, რისთვისაც მასწავლებელს კარგი გამხნევება ჭირდება. წარმატებით რომ გადაიტანონ ცვლილება, ადამიანებს წარუმატებლობის, გამოკვლევის, ექსპერიმენტირების, შეცდომის და განმეორებით ცდის თავისუფლება რაიმე ჭარბის გარეშე უნდა ჰქონდეთ. მათ როგორც დადებითის, ასევე უარყოფითის უფლება უნდა მიეცეთ. სასკოლო ცხოვრების მყისიერების გამო, მასწავლებლებს შეიძლება დაჭირდეთ მეტი ნახალისება და ნებართვა, რომ ახლის სწავლის მერყევი შედეგები გადაიტანონ. აქედან გამომდინარე, ცვლილების გამტარებლებმა ისინი დაცულობის მყარი საფუძვლით უნდა უზრუნველყონ (შლესტი, 1990, გვ. 91). ე.ი. ცვლილებას თან უნდა ახლდეს ფსიქოლოგიური და პროფესიული უსაფრთხოების მაღალი ხარისხი. ამის გარეშე, ცვლილება ნაკლებად მოსალოდნელია, მიუხედავად იმისა, თუ რამდენად მძიმე ზენოლა ხორციელდება ადამიანებზე მათი პრაქტიკის ცვლილების მიზნით.

სასურველობის განხილვიდან ჩვენთვის ნათელი გახდება, რომ რესტრუქტურირებაცაა მასწავლებლისთვის საჭირო პრაქტიკულობას და დაცულობას არ გვპირდება; რეფორმის რიტორიკის უმეტესობა სკოლის ძლიერ კრიტიკას და რადიკალური და უსწრაფესი ცვლილებისკენ საგანგებო მოწოდებას შეიცავს; რამდენადაც ზოგიერთი

პროექტი პრაქტიკოსებზე ზენოლის გამძაფრებას მოუწოდებს — რესტრუქტურიზაცია უსაფრთხოების შეგრძნებას მათ ნაკლებად უჩენს. უფრო მეტიც, ის ფაქტი, რომ პროექტების უმრავლესობა უბრალოდ იმეორებს წარსულ ძალისხმევას, სულაც არ წარმოაჩენს მათ უფრო პრაქტიკულად. რესტრუქტურიზაცია ყველაზე მეტად შეუსრულებადი სწორედ პრაქტიკულობის თვალსაზრისით ჩანს. შესაძლოა, რომ თვისება, რაც მას მასწავლებლებისთვის ყველაზე მეტად არაპრაქტიკულად (და არასასურველად) აქცევს, ანგარიშვალდებულებაზე მისი აქცენტი იყოს ანუ სკოლის პასუხისმგებლობის გაზრდა. რესტრუქტურიზაცია სკოლის მიზგზობრივ ფუნქციას გადაჭარბებულ მნიშვნელობას ანიჭებს და მისი შესაძლებლობების მასშტაბებს ზედმეტად აფასებს.

სარეფორმო პროექტების უმრავლესობის ერთ-ერთი იშვიათი საერთო დამახასიათებელი თვისება და, ამავე დროს, წარსული სარეფორმო მოძრაობებისაგან განმასხვავებელი ნიშანი, ეს არის აქცენტი „სკოლაზე, როგორც გაუმჯობესების ერთეულზე“ (გუდლადი, გვ. 31). თუ ადრეული რეფორმატორები აქცენტს აკეთებდნენ სკოლაზეც და ფართო საზოგადოებრივ პრობლემებზეც, ახლანდელი თეორეტიკოსები ყბადაღებული „ჩამორჩენილობის მზარდი ტალღის“ გამო მხოლოდ სკოლას ადანაშაულებენ (ელმორი და მაკლაფლინი. გვ. 53). ისინი აცხადებენ, რომ სკოლის გაუმჯობესება პირდაპირაა დამოკიდებული საკლასო სწავლების მეთოდის და სკოლის ფუნქციონირების გაუმჯობესებაზე. იდეა ბუნებრივად ჟღერს, გვპირდება პირდაპირ ჩარევას იქ, სადაც ნამდვილად საჭიროა და ანგარიშვალდებულებას უფრო ცხადს ხდის. მაგრამ ანგარიშვალდებულება, თუნდაც ცხადი, გადამეტებულია და მასწავლებლები მას დასჯად იღებენ. გარდა იმისა, რომ რეფორმის პრობლემას ვერ წყვეტს, აქცენტი სკოლაზე, როგორც გაუმჯობესების ერთეულზე უბრალოდ ავიწროებს მიზანს: „სასწავლო გეგმის შინაარსზე გაკეთებული ყველა თეორეტიკოსის ამჟამინდელი არჩევანი, მასწავლებლის კვალიფიკაციასა და მოსწავლის მოსწრების სტანდარტებზე თითოეულ სკოლას უნდა მოერგოს“ ... „ნაცვლად იმისა, რომ სკოლის რეფორმა და განახლება შიგნიდან გარეთ

მოვხდინოთ, ადამიანებს ვავალებთ, რომ კონკურენცია და, ხშირად, უმიზეზო მოთხოვნები პრაქტიკულ ამოცანებად „გადათარგმნონ“, რაც ეფექტურ პრაქტიკას შეიძლება შეესაბამებოდეს, შეიძლება – არა“ (გვ. 59-60).

ასეთი თარგმნის მცდელობამდეც კი, განათლების ბევრი მუშაკი კრიტიკოსებს იმაში ადანაშაულებს, რომ ისინი მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების მთავარ პრობლემებს, სკოლაში ხედავენ და მათი გამოსწორების წყაროებიც მხოლოდ სკოლაში ეგულებათ. დაბალი შედეგები და სკოლის მიტოვების მაღალი დონე არამარტო სკოლის და მასწავლებლების ხარვეზების შედეგია, არამედ, ოჯახის ინსტიტუტის შესუსტების, საზოგადოების დემორალიზაციის, სიღარიბის ზრდის და მრავალგვაროვნების მატების შედეგიცაა. ზოგიერთ ამ ფაქტორზე უფრო დანვრილებით მეშვიდე თავში ვისაუბრებ. ამჯერად კი, მხოლოდ ორზე შევჩერდები. პირველი, რამდენადაც ოჯახმა და საზოგადოებამ უარი თქვა ბავშვის აღზრდის ფუნქციაზე, რომელსაც ერთ დროს ასრულებდნენ, ძირითადი ზრუნვა და აღზრდა სულ უფრო მეტ ბავშვს აკლდება, ამაზე დამოკიდებულია ფსიქოლოგიური ჯანმრთელობა, ეფექტური სწავლა და, ბოლოს, საზოგადოებრივი ქცევა. ბავშვები ახლა იმდენად ნაკლებ დროს ატარებენ მშობლებთან და სხვა ზრდასრულებთან, რომ „აგურ-აგურ ვანგრევთ თაობათაშორისი გაცვლების მყარ საძირკველს, რომელზეც მომნიჭებულობა წარმატებით უნდა დაშენდეს“ (ჰაუ, 1994ა, გვ. 10). „საზოგადოებრივი კაპიტალის“ ასეთი დაშრეტა შემამფოთებელია (ქოულმანი, 1987, გვ. 36-37).⁴ მეორე, რაც შეეხება მრავალფეროვნებას, ამერიკის სკოლების წინაშე აღმათული პრობლემები გამორჩეულია. ამერიკული მრავალგვაროვნება უნიკალურია მსოფლიოში. დიდი სარგებელი შეიძლება მოუტანოს სკოლას, თუ იგი იპოვის კულტურათაშორისი სწავლისა და პატივისცემის გზებს, მიუხედავად ამისა, საგაკვეთილო პოცესში და კადრის შერჩევაში მისი მაჩვენებელი საზოგადოების უმეტესობის შესაძლებლობებს აღემატება.⁵

ერთია, რომ ჩვენი საგანმანათლებლო სისტემისაგან მომავალი თაობის განათლების შესაძლებლობების გაუმჯობესებას იმ პრობლემების ფონზე ელოდენ, რომელიც გაზრდილ სოციალურ,

ეკონომიკურ და პოლიტიკურ მერყობას მოაქვს (ან იგი სოციალური ცვლილებების იარაღად გამოდიოდეს), მეორეა, ამ გამოწვევების დროულ გამკლავებას ზოგიერთი კონკრეტული სკოლისაგან ელოდეს: „იმის ვარაუდი, რომ აკადემიური მიღწევების ამალღები-სათვის ჩვენ, უბრალოდ, უნდა შევცვალოთ სკოლა, არამართო გაჭირვებული ოჯახების შვილებისათვის, არამედ ყველა ბავშვისათვის მცდარად ჟღერს“ ... „სკოლა, რამდენადაც უნდა შევცვალოთ იგი, ვერ აუნაზღაურებს იმ ზრუნვას, რასაც ისინი კარგავენ ოჯახში ან საზოგადოებაში მომხდარი ცვლილებების გამო“ (ჰაუ, 1994, გვ 10). მათი მხრივ, მასწავლებლები მწარედ რეაგირებენ იმის დანახვაზე, როგორც ერთმა ჩამოაყალიბა, „ჩვენ გამოვიწვიეთ ეს და ჩვენვე უნდა ვუმკურნალოთ.“ გადაჭარბებული მოლოდინი ცვლილების შესახებ, რომელიც შესრულებადი არ ჩანს, ნაკლებად ავითარებს ერთგულებას და კიდევ უფრო ნაკლებად წაახალისებს ახალი კომპეტენციის განვითარებას.

ამ თავის ინტერესის სფერო რესტრუქტურისა და ციფრული მოძრაობის ყველა მიღწევას არ გულისხმობდა. მასში დიდი მამოძრავებელი ძალაა, ჩვენი სკოლის პრობლემების ზოგიერთი დიაგნოზიდან დანყებული, მისი ზოგიერთი წარმოსახვითი და აზრიანი გადანყვეტილებებით დამთავრებული. შუა 1980-იანი წლების რეფორმების უმრავლესობის მხარდამჭერებს შეუძლიათ გაიხსენონ წარმატებები, ან, სულ მცირე, საწყისი ძალისხმევები, რომლებმაც წაახალისეს ისინი. მაგალითად, სტანდარტული და დაჩქარებული სწავლების სკოლების გაერთიანებები სწრაფად გაიზარდა და რამდენიმე სერიოზული შედეგიც აჩვენა. ამასთან, ისინი პრაქტიკოსებს მნიშვნელოვანი ავტონომიისა და განხორციელების კონტროლის საშუალებას აძლევენ. საკითხი „არ დგას ისე, შეუძლია თუ არა ამერიკის ზოგიერთ სკოლას მოსწავლეთა ეფექტურად სწავლება“ ... „ან ინოვაციური პრაქტიკის დანერგვა; ქვეყნის მასშტაბით ინდივიდუალურ სკოლებში ყოველთვის იყო პერსპექტიული ექსპერიმენტები, წარმატების და შემოქმედებითობის ოაზისები. საქმე ის არის, თუ როგორ განხორციელდება და შემდეგ განვითარდება ის იდეები უფრო ფართო მასშტაბით სხვადასხვა

სკოლაში, სადაც მოსწავლეები, რესურსები და საზოგადოებრივი პრიორიტეტები ხშირად განსხვავებულია“ (მაკდონელი, 1989, გვ. 1, ხაზგასმა დამატებულია). საჭიროა, რესტრუქტურიზაცია მისი პოტენციალის თვალსაზრისით, ფართო მასშტაბით შევავსოთ; ამ შემთხვევაში, მისი არსი, უკეთეს შემთხვევაში, პრობლემური ხდება. იგი შეიცავს არსებით ხარვეზებს, რომლებიც წარსულის შეცდომებს იმეორებენ, მასწავლებელთა მხარდაჭერას ასუსტებენ და ცვლილების ოთხი ამოცანის განხორციელებას განსაკუთრებით აძნელებენ. სხვა პროფესიების პრაქტიკოსებისაგან არავინ მოელოს, რომ ფართო და კომპლექსურ ინოვაციას, რომელსაც ფოკუსი და სიცხადე აკლია და არც სასურველი და არც შესრულებადი ჩანს, ხელგაშლით შეეგებებიან, მაშ, მასწავლებლებისაგან რატომ უნდა ველოდეთ? მათ რატომ უნდა მიიღონ რეფორმები, რომლებიც მათთან აღწევენ, როგორც ერთმანეთის მიმართ ჭიბრში ჩამდგარი არარეალისტური და არასამართლიანი მოთხოვნების პროექტები, რომლებსაც თავაზობენ მათთვის არასანდო ავტორები, რომელთა შექმნაშიც მათ მონაწილეობა არ მიუღიათ, რომლებიც უგულვებლყოფენ და უპირისპირდებიან მათ ინტერესებს და რომლებიც, მათი აზრით, ადრე წარუმეტებლად დამთავრდა?

ამ თვალსაზრისით, მიზანშეწონილი იქნება, დავუბრუნდეთ შემდეგ განსხვავებას: ცვლილებას, როგორც ჩანაცვლებასა და ზრდას, და ცვლილებას, როგორც დანაკარგს შორის. მცირე ცვლილებამაც კი შეიძლება უფრო მეტად შეაზანზაროს სისტემა, ვიდრე მოსალოდნელი იყო (და ასეთი ზომიერებით ძალიან ცოტა სარეფორმო პროექტი თუ გამოირჩევა). უფრო მეტიც, ცვლილება, როგორც ზრდა, რომელიც აცხადებს, რომ ბევრ პროექტს გვთავაზობს, მონაწილეთა მხრიდან სიმპათიასა და გახსნილობას მოითხოვს. ასეთ შემთხვევაშიც კი, იგი შეიძლება მერყევი და ძნელი იყოს. მაგრამ ცვლილებამ, როგორც დანაკარგმა, რაც, ამ თავის მიხედვით, რესტრუქტურიზაციის უმთავრეს არსს წარმოადგენს პრაქტიკოსებისათვის, წინააღმდეგობა ნამდვილად უნდა გამოიწვიოს. ამდენად, მასწავლებელთა სკეპტიციზმმა და არასაკმარისმა მონდომებამ არ უნდა გაგვაკვირვოს; ლიდერები კი, თავისდა საუბედუროდ, ამას არასათანადოდ აფასებენ.

შენიშვნები

1. მღვხტი (1990, გვ. 7, 17-28) სკოლის დანიშნულების სამ ურთიერთსა-
ნინაღმდევო კონცეფციას განსაზღვრავს, რომლებმაც გავლენა მოახ-
დინეს რესტრუქტურიზაციაზე. როგორც თემის ცენტრი (რათა გადაცეს
კულტურული სინმინდე, ტრადიციები და მოქალაქეობის ნორმები),
როგორც ქარხანა (რათა გადაარჩიოს და დაახარისხოს მოსწავლეები
მომავალი საქმიანობისთვის ქმედითობის სტანდარტიზებული ზომების
მიხედვით) და როგორც საავადმყოფო (რათა განკურნოს საზოგადოე-
ბისაგან ბავშვებზე მიყენებული ტკივილი და ტანჯვა და გაათანბროს შესაძ-
ლებლობები). იგი ამტკიცებს, რომ კონკრეტული რეფორმის თითოეული
მხარდამჭერის ვარაუდით, სკოლა გაუმჯობესდება, თუ ამ ტრადიციული
დანიშნულებებიდან განათლების პრიორიტეტების სიის სათავეში ერთ-
ერთი მაინც იქნება. რიჩარდ ელმორი (1990, გვ. 11) რესტრუქტურიზაციას
ცვლილებებად ჰყოფს სწავლებასა და სწავლაში, განათლების მუშაკთა
პროფესიულ გარემოში (მათ შორის დანყების და სერტიფიცირების
პირობები, სკოლის სტრუქტურა და გადანყვეტილებების მიღება),
მმართველობასა და სკოლისა და მისი კლიენტების ძალაუფლებით ურთიე-
რთობაში. თავის მხრივ, ლორენ მაკდონელი (1989, გვ. იი) ოთხ ნაწილად
ჰყოფს: 1. დეცენტრალიზაცია სკოლის ავტონომიური მენეჯმენტის გზით,
მეტი პირობები პროფესიონალური სწავლებისათვის და მეტი არჩევანი
მშობლებისათვის; 2. ანგარიშვალდებულება საჯარო ანგარიშებისა და
ტესტირების გზით; 3. სასწავლო გეგმის მსხვილი რეფორმა; 4. სკოლასა
და ფართო საზოგადოებას შორის მშობლებთან, სოციალური სამსახურების
ქსელთან, საწარმოებთან და ბიზნესთან კავშირების განმტკიცების გზით.
2. დევიდ კონი (1991) გვთავაზობს ცრუ სიცხადის ბრწყინვალე დეტალურ
მაგალითს ქ-ნი უბლიერის, დანყებითი სკოლის მასწავლებლის პორტ-
რეტის საშუალებით. მას ჰქვია, რომ მათემატიკაში რეველუციური მიდგომა
განახორციელა, მაგრამ ახლებულ სავარჯიშოებსა და მასალებს ყველაზე
ტრადიციული ფორმებით ეკიდება.
3. ისტორიის ტალღების წინაღმდეგ არსებული დოგმებიდან აღსანიშნავია:
1. აქცენტი უფრო ნაკლები რაოდენობის საგნების ღრმად შესწავლასა და
პროგრამიდან აცდენაზე ისე, რომ მოსწავლეებს მეთოდურად უფრო
მდიდარი გაკვეთილები უტარდებათ – „წინაღმდეგება სასწავლო გეგმის
დიფერენციაციის თითქმის საუკუნოვან თეორიას, რათა იგი მოერგოს
მოსწავლეთა სავარაუდო შესაძლებლობებს და მათ მომავალ ბედ-
იღბალს,“ 2. ადგილობრივი დონის მენეჯმენტი – სკოლები და მათი
რაიონული სისტემები მნიშვნელოვნად გაიზარდა, უფრო ცენტრალი-
ზებული გახდა და მოსალოდნელი დეცენტრალიზაცია „ხშირად აღმოჩნ-
დება ხოლმე ბიუროკრატიის კიდევ ერთ დამატებით ფენაზე ოდნავ უფრო
მეტი,“ 3. საშუალო მენეჯმენტის, რეგულაციების და ქალაქის სამუშაოს

შემცირება საკმაოდ „მზარდ ინდუსტრიად“ იქცა; არააკადემიური პერ-სონალი მკვეთრად გაიზარდა და რეგულაციებიც სოკოებივით მომრავლდა (ტიაკი, გვ. 183-184).

4. ქოულმანი საზოგადოებრივ კაპიტალს განსაზღვრავს, როგორც „ბავშვების აღზრდას ნებსებით, საზოგადოებრივ ქსელებს და ურთიერთობებს ზრდა-სრულებსა და ბავშვებს შორის, რომლებიც ღირებულია ბავშვის აღზრდი-სთვის“ და დარწმუნებით ამტკიცებს, რომ „ბავშვისათვის ხელმისაწვდომი საზოგადოებრივი კაპიტალი ოჯახში და სამეზობლოში თვალშისაცემად შემცირდა“ (გვ.36-37).
5. ამის გათვალისწინებით, ამტკიცებს სიმორ სარასონი, სწორი კითხვაა არა „რატომაა სკოლა ასე ცუდი, არამედ რატომაა სკოლა ასე კარგი“ (1990, გვ. 8).

თავი 6

პერსონალი: მოუნდომებული კედკოლექტივის გაგება

მრავალჯერ დავრწმუნებულვარ, რომ ადამიანის მიერ ახალი შეხედულების აღიარება და მიღება გაცილებით ნაკლებადაა დამოკიდებული ამ შეხედულების ჭეშმარიტებაზე, ვიდრე ადამიანის მზაობაზე, განიხილოს ნებისმიერი სხვა ალტერნატივა, მიუხედავად იმისა, თუ რამდენად უკეთესი იქნება ეს არჩევანი.

- ედგარ შაინი (1987, გვ. 107)

წინააღმდეგობა ნორმალურ ფაქტორად ითვლება. ცვლილებათა უმრავლესობისათვის ეს ნორმალური და აუცილებელი ადამიანური რეაქციაა კი არის. წინააღმდეგობა კონკრეტულმა რეფორმამ საკუთარი არსით შეიძლება გამოიწვიოს, თუმცა მთლიანი სურათი უფრო დიდია. ინოვაციის მზაობის მხრივ, ადამიანები და ორგანიზაციები განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. შესაბამისად, განათლების მუშაკები, როგორც პიროვნებები და სკოლები, როგორც დანესებულებები, ცვლილების პროგრამის განხილვისა და მიღებისათვის

შეიძლება მეტად ან ნაკლებად იყვნენ მზად. მართალია, ეს ცხადად ჩანს, მაგრამ ამას რეფორმატორებისა და კრიტიკოსების მხოლოდ მცირე ნაწილი თუ აღიარებს. გაუმჯობესების ბევრი სქემა, რომელსაც ცვლილების რაციონალურ-სტრუქტურულ პარადიგმაში აქვს ფესვი გადგმული, კონცენტრირებას მიმდინარე პრობლემების დიაგნოსტიკასა და იდეალური მკურნალობის გამონერაზე ახდენს, ისეთ მკურნალობაზე, რომელიც აქცენტს არა ადამიანებზე, არამედ თანამდებობებზე, შინაგანანესსა და პროცედურებზე აკეთებს. მიუხედავად იმისა, თუ ვინ განახორციელებს ცვლილებას ან ინსტიტუციური ინოვაციის პრაქტიკულ პრობლემებს, განათლების მუშაკთა ცხოვრებისეულ რეალობებს ისინი არასაკმარის ყურადღებას აქცევენ. ეს არათუ სამუხარო, ხშირად საბედისწეროც ხდება. ცვლილების ადამიანური და ორგანიზაციული კომპონენტების არასათანადოდ გათვალისწინება სკოლის (ასევე, კორპორაციებისა და სამთავრობო ორგანოების) გაუმჯობესების პროგრამებს შუდმივი დივერსიის სამიზნედ აქცევს. თუ ამ ძალისხმევებიდან მეტი არაფერი გვისწავლია, ეს მაინც უნდა დავიმახსოვროთ: ინოვაცია ვერ იქნება წარმატებული, თუ ადამიანებისა და გარემოს რეალობებს არ მიაპყრობს ყურადღებას. ამ თავში ჩვენ პირველს განვიხილავთ, შემდეგში კი – მეორეს.

ადამიანური რეალობების შეცნობის აუცილებლობა სკოლებში ყოველთვის დიდი იყო, რადგანაც ინოვაცია მნიშვნელოვნადაა დამოკიდებული მასწავლებლების დამოკიდებულებებზე. რესტრუქტურიზაცია განსაკუთრებულად ადამიანური რესურსის რთულ პრობლემას ხვდება, რაც გამოხატულია ახალი სკოლების ჩამოყალიბებაში, რომლებშიც მასწავლებელთა უმრავლესობა ასაკოვანია. ამერიკის მასწავლებელთა უმრავლესობა ვეტერანი პრაქტიკოსია. ისინი სულაც არ ესწრაფვიან ინოვაციის ახალ რაუნდში ჩართვას. ცვლილების მიმართ მათ ბუნებრივ ადამიანურ ანტაგონიზმს სამი ფაქტორი ამძაფრებს: მათი ცხოვრების ეტაპი, მათი კარიერის ეტაპი და, როგორც დემოგრაფები იტყოდნენ, „თანამოაზრეთა ჯგუფის ფაქტორი“ – მათი ჯგუფის უნიკალური შემადგენლობა და უნიკალური ისტორიული კონტექსტი, რომელშიც მათ უმუშავიათ. მათი

წინააღმდეგობა სრულებით ნორმალურია, მაგრამ იგი უპრეცედენტო გამოწვევას უკეთებს ინოვაციას, ისეთს, რომელსაც პერსონალის გამოცოცხლებისა თუ ცვლილების განხორციელებისათვის სტანდარტული რეკომენდაციებით ვერ გადალახავ.

მზაობა და წინააღმდეგობა

ინოვაციისათვის ადამიანის მზაობა ფაქტორთა კომბინაციაზეა დამოკიდებული, მათ შორის მთავარია პიროვნულობა, ცხოვრებისეული გამოცდილება და კარიერული გამოცდილება. ძალიან ხშირად, როცა განათლების მუშაკები ცვლილების მიმართ სიზარმაცეს ან მოუნდომებულობას ავლენენ, ფსიქოლოგიურად მათი ქცევა ხასიათის ნაკლად განიხილება („ეგ წინააღმდეგობრივი პიროვნებაა“; „ის არამდგრადი ადამიანია“). ინდივიდუალურ დონეზე, როცა ცვლილების გამტარებელი ვინმეს წინააღმდეგობას შეეჩხება, ეს შეიძლება გასაგები იყოს: წინააღმდეგობა საკმაოდ პიროვნულია ხოლმე. ნებისმიერი ზომის სკოლების უმრავლესობაში შეიძლება ვიპოვოთ რამდენიმე მასწავლებელი, რომლესაც შეიძლება ოპოზიციური ენოდოს, მაგრამ როცა ცვლილების მიმართ წინააღმდეგობას მასწავლებელთა უფრო დიდ ჯგუფებში შევხვდებით, არასწორი იქნება მათი პიროვნულობის განზოგადება და არასასარგებლო – მათი დათხოვნა „ჭიუტობის“ გამო (სარასონი, 1990, გვ. 108).

პირველ რიგში უნდა ავლინიშნო, რომ ცვლილებას ყველა ჩვენგანი ეწინააღმდეგება, განსაკუთრებით, მაშინ, როცა იგი სხვისი იდეაა და თავს გვახვევს. ფსიქოლოგიის ჭრილში წინააღმდეგობის განხილვა, კიდევ ერთხელ წარმოაჩენს რეფორმატორის ამპარტავნებას, რომელიც ჩვენ ზემოთ ვახსენეთ (ვარაუდი, რომ ინოვაცია, თავის განსაზღვრებით, არის რაციონალური, მართებული და ჯანსაღი და, აქედან გამომდინარე, ნებისმიერი დაპირისპირება უნდა იყოს ირაციონალური, მცდარი და ნერვიული). ამასთან, განხორციელებისათვის იგი არ გვთავაზობს რაიმე ინსტრუქციას

(ადამიანები თავისი სურვილით არ აპირებენ თავიანთი პიროვნულობის შეცვლას). ჩვენ ასეთ კრიტიკას უნდა გავცდეთ და განვიხილოთ ადამიანების ცხოვრებისეული და კარიერისეული განვითარების უფრო ფართო მოდელები.¹

მოუქმელი პედკოლექტივი

განათლების მუშაკთა აუდიტორიას ხშირად ვთხოვ წარმოიდგინონ, რომ თავიანთ სკოლაში პასუხს აგებენ ახალ, ძირეულ ცვლილებაზე და აღწერონ იდეალური პერსონალი, რომელსაც ჩააბარებდნენ ამ საქმეს. ისინი, ჩვეულებრივ, საკითხს მასწავლებლის ისეთი მაღალფარდოვანი ღირსებებით უდგებიან, როგორიცაა სკოლის აღმშენებლობაში შეტანილი წვლილი, წარმატებულობა, მოსწავლეების მიმართ ერთგულება და შემოქმედებითობა. ისინი ყოველთვის ისეთ პრაქტიკულ თვისებებს ახსენებენ, როგორიცაა ენერჯია, მოქნილობა და გახსნილობა. ამ მახასიათებლების ჩამოთვლისას ვიღაც ყოველთვის დაამატებს – „ახალგაზრდა“, რასაც მოდევს ირონიული სიცილი, რადგანაც აუდიტორიაში ახალგაზრდები იშვიათად შეიმჩნევა.

სკოლის გარშემო პოლემიკას ხშირად მოსდევს საუბარი განათლების მუშაკთა დემოგრაფიულ ცვლილებებზე: ისინი თითქმის ვეტერან, შუა ხნის არამობილურ ჯგუფად იქცნენ. 1960-იანი და 1970-იანი წლების მიჯნაზე, როცა ამერიკის დღევანდელი მასწავლებლების უმრავლესობამ კარიერა დაიწყო, სკოლის პედკოლექტივი ასაკობრივი და პროფესიული დონის ფართო სპექტრისაგან – დამწყები, ოციოდე წლის მასწავლებლებისაგან, ათი-თხუთმეტი წლის გამოცდილების ვეტერანებისაგან და ხანდაზმული პრაქტიკოსებისაგან შედგებოდა. ეს განონასწორებელი ნაზავი სახეზე აღარაა. მასწავლებელთა ძალა ახლა შუახნის და მეტი ასაკის ადამიანებითაა წარმოდგენილი, მათ თავიანთ ახლანდელ სკოლაში ოცი და მეტი წლის განმავლობაში უსწავლებიათ. ყველგან, სკოლების უმრავლესობაში, ძირითადად ნახავთ ორმოცი და მეტი წლის ვეტერან

მასწავლებლებს. მასწავლებელთა საშუალო ასაკი თითქმის 45-ს უტოლდება) 1973 წელს იგი 44 იყო). მასწავლებელთა მხოლოდ 5 პროცენტი 25 წელს ქვემოთ (როცა 1970 წელს 17 პროცენტი იყო).² ტიპური სკოლის პედკოლექტივის სურათზე გამოსახული იქნებოდა, როგორც საშუალო სკოლის ერთმა მასწავლებელმა მითხრა, „ჩვენი დიდი ჯგუფი, რომლებიც „ძალიან ჰგვანან ვეტერანებს“, მცირე ჯგუფი, რომლებიც ძალიან ჰგვანან ჩვენს შვილებს და ძალიან ცოტანი – ამ ასაკობრივ ჯგუფებს შორის.“

მართალია, მასწავლებელთა საშუალო ასაკი მაინცდამაინც არ შეესაბამება სხვა პროფესიების შესაბამის მონაცემს, მაგრამ პედაგოგთა კარიერის ტიპური მოდელი თანხვედრაშია აღნიშნულთან. მასწავლებლები ნაკლებად მოძრაობენ, პროფესიას და დამქირავებლებს გაცილებით იშვიათად იცვლიან, ვიდრე უმაღლესი განათლების მქონე სხვა მუშაკები. მასწავლებელთა სრულ სამეოთხედს მაინც სწავლების მეტი არაფერი გაუკეთებია სულ მცირე ათი წლის მანძილზე; ორ მესამედს სულ მცირე თხუთმეტი წლის გამოცდილება აქვს და ერთ მეოთხედს – მინიმუმ ოცის (ადმინისტრატორები მასწავლებლებზე უფრო ხანდაზმული არიან და განათლების სფეროს უფრო მეტი ხნით ემსახურებიან. განათლების განყოფილების უფროსები საშუალოდ 45 წლის არიან და 25 წლის გამოცდილება აქვთ; დირექტორები 46 წლის არიან და 23 წლის გამოცდილება აქვთ). მასწავლებელთა კარიერული სტაბილურობა გამორჩეულია: ნახევარს უსწავლებია ერთ ან ორ სკოლაში, ორი მესამედი ძველებურად დაბადების ადგილიდან 250 კმ-ის რადიუსში ცხოვრობს და მუშაობს და, როგორც თვითონ ამბობენ, ყველაზე დიდი მიზეზი, რის გამოც იცვლიან სამუშაოს, სხვა სკოლაში არასასურველი გადაყვანაა.

ამ სტაბილურობის მიუხედავად, ძალიან ცოტა ვეტერანი განათლების მუშაკი თუ იმკის ასაკისა თუ გამოცდილების ნაყოფს. ნებისმიერს შეუძლია შეამჩნიოს მათი დაუკმაყოფილებლობის გრძნობა, თუ გაესაუბრება მათ. სულ უფრო იშვიათი ხდება ისეთი მასწავლებლები, რომლებიც ენთუზიაზმს ამჟღავნებენ ან დირექტორები, რომლებიც კმაყოფილი არიან საკუთარი კომპეტენციით.

მათი კეთილდღეობა და შეხედულებები რეფორმისათვის არსებით მნიშვნელობას ატარებს, მასწავლებლები სტრესის ქვეშ არიან და უმაღლეს გაუცხოებას განიცდიან. ისინი წუნუნებენ დაბალი ხელფასის, მხარდაჭერისა და აღიარების, სკოლაში გაუსაძლისი პირობების, მოსწავლეთა სულ უფრო მცირე მზაობის, მზარდი საგაკვეთილო და არასაგაკვეთილო მოთხოვნების გამო. ბევრმა გამოკითხვამ მასწავლებელთა სულიერი სიმტკიცისა და სამუშაოთი კმაყოფილების შემცირება გამოავლინა. მათი თითქმის 50% აცხადებს, რომ თუ თავიდან არჩევის საშუალება ექნებოდათ, ამ პროფესიას არ აირჩევდნენ, 25%-ზე მეტი კი პროფესიის მიტოვებაზე ფიქრობს. სამი წლის გამოცდილების შემდეგ პროფესიის მიტოვების რაოდენობა მასწავლებელთა შორის 50%-ს აღწევს.³ თავის მხრივ, ადმინისტრატორები წუნუნებენ, რომ სასკოლო ცხოვრებაში თანამშრომლები მხოლოდ მილასლასებენ და დუნედ მონაწილეობენ. ჩემმა ერთმა ნაცნობმა დირექტორმა ასე შეაჯამა ეს: „ჩვენს საბურავებზე ძალიან თხელი ნაჭდევია დარჩენილი. ბევრს ჯერ კიდევ გააქვს თავი საკლასო ოთახში, მაგრამ მხოლოდ მინიმუმს აკეთებს. და როგორც კი გაკვეთილები დასრულდება, ყველანი უჩინარდებიან. ჩვენ მცირეოდენი ინექცია გვჭირდება ვენაში.“ პერსონალის გამოცოცხლების საჭიროება გარდაუვალია. მოერგება თუ არა ეს საჭიროება რესტრუქტურირებას, გარკვეული ჯერ კიდევ არ არის.

ბევრი მიმომხილველის აზრით, მასწავლებელთა უკმაყოფილება ფართოა და ღრმა, მაგრამ უფრო პასიური ნეიტრალიტეტისკენ მიმართავს მათ (უკმაყოფილებას), ვიდრე აქტიური რისხვისკენ, უფრო სულის დაცემისკენ, რაც ენერგიისაგან ცლის, ვიდრე სიბრაზისაკენ, რაც მოქმედებას შთააგონებს. როგორც მეხუთე თავში ავლნიშნეთ, იგი ორიენტირებულია უფრო გარეშე წინაღობებზე, ვიდრე თავად მასწავლებელთა ხარვეზებზე. რონალდ ბართი ამას ასე ხსნის:

მასწავლებლები უკმაყოფილონი არიან. მათი უმრავლესობა უარს იტყობდა ამ პროფესიაზე, თუ თავიდან მიეცემოდათ არჩევანის საშუალება. დაუკმაყოფილებლობის გამო, ისინი გამუდმებით ჩივიან; გრძნობენ, რომ

არასაკმარისად აფასებენ, ზედმეტს მუშაობენ, მაგრამ ამცირებენ პროფესიული თვალსაზრისით. ისინი ნაკლებად ენდობიან სკოლას, განათლების პოლიტიკოსებს და საზოგადოებას, და სამაგიეროდაც იგივეს გრძნობენ. ისინი გაუცხოებულნი არიან ერთმანეთის მიმართ; სამსახურში თავი ხაფანგში გამომწყვდეული ჯგონიათ, ცვლილების მიმართ უძლურნი არიან და მობეზრებული აქვთ გამუდმებული არააკადემიური დავალებები... ბევრი დაეთანხმებოდა მეოთხე კლასის მასწავლებელს, რომელმაც მითხრა: „უნაკლო სწავლება უკვე აღარ არის ის მიზანი, რომელსაც ყველა ესწრაფვის. ახლა მე იმითაც კი კმაყოფილი ვარ, თუ ვუშკლავდები ამ ყველაფერს, წარმატებით გაძღოლას არავინ ჩივის...“ ბევრ სკოლაში გავრცელებული, მანქანის ბამპერზე მიკრულ სტიკერზე ნაწერილი ფრაზა კარგად აჯამებს ამ ყველაფერს: გაცილებით კარგად ვგრძნობ თავს მას შემდეგ, რაც ყველაფრის იმედი დავკარგე.

ბარტის მასწავლებლები ბოლომდე გადაღლილები ჯერ კიდევ არ არიან, მაგრამ არცთუ შორს არიან ამისაგან.

გადაღლილობა ხმაურიან სიტყვად იქცა. განათლების ყველა მუშაკისთვის ცნობილი უნდა იყოს იგი. გადაღლილობა, ესაა ილუზიიდან გამორკვევისა და ეფექტიანობის ნაკლებობის კულმინაცია, რომლის დროსაც ადრეული ენთუზიაზმი და ერთგულება გამოფიტვასა და უგულისყურობას უთმობს გზას (ფარბერი, 1991, გვ. 25).⁴ გადაღლილობის მთავარი ფაქტორი „არათანმიმდევრულობის“ შეგრძნებაა, დანაშაულის მზარდი შეგრძნება, რომ შენი სხვის დასახმარებლად განეული ძალისხმევა წარუმატებელია, რომ ეს ამოცანა უსასრულოა და დაუფასებელი, მიღწევის თვალსაზრისით იქნება ეს, დაფასების თუ დანიინაურების. მრავალი კვლევა იმისათვისაა ჩატარებული, რომ მასწავლებელთა მოტივაციისა და ქმედითობისათვის ეფექტიანობის შეგრძნების მნიშვნელობაში – არსებითი განსხვავების, ჭეშმარიტი მიზნის მიღწევის შეგრძნებაში დავრწმუნდეთ. სხვა სარგებელთან ერთად, ეფექტიანობის ძლიერი შეგრძნება ადამიანს სხვადასხვა გამონევის მიმართ უფრო შეუპოვარს ხდის, რაც ცვლილების განხორციელებისათვის გადამწყვეტია, და პირიქით, როცა ადამიანს ეფექტიანობის დაბალი შეგრძნება აქვს, იქნება ეს შინაგანი ფსიქოლოგიური საკითხების თუ გარე სტრესის გამო, მისი ძალისხმევა, ჩართულობა და შემართება სუსტდება.

გადაღლილი მასწავლებლები შეიძლება სამ ტიპად დაიყონ: გაცვეთილი, იმპულსური და დუნე (ფარბერი, გვ. 86-87). პირველი ტიპის ადამიანები დაუძლეველ პრობლემებთან გამუდმებული ჭიდილის გამო გატეხილები არიან. მათ დამარცხება აღიარეს და ისე იქცევიან, თითქოს ნებისმიერი მცდელობის მიუხედავად ვერავითარ მიზანს ვეღარ მიაღწევენ. მეორენი ჯვაროსნები არიან, ისინი აორმაგებენ ძალისხმევას პრობლემების მიმართ, თავს უყრიან „დაუოკებელ ენერჯიას“ ... „მოსწავლეთა სახელით“ და კოლეგებს მეტი ძალისხმევისკენ მოუწოდებენ. მათ „ჭეშმარიტად სწამთ სოციალური სამართლიანობის ან განათლების გაუმჯობესების ძალისხმევის ან უბრალო ზრუნვის თერაპევტული ეფექტის“ (გვ. 90-91). იმედის გაცრუების მიუხედავად, ისინი არასოდეს აღიარებენ დამარცხებას ან კმაყოფილდებიან ზომიერი მიღწევით, ისინი მუშაობენ ძალების ამონურვამდე, ანუ სანამ სასწარმკვეთილების ზღვარს მიაღწევენ.

დუნე ტიპი ყველაზე ნაკლებად დრამატულია, მაგრამ ჩემს გამოცდილებაში – ყველაზე მეტად გავრცელებული. ისინი არც უკიდურესად ქანცგანყვეტილნი არიან, როგორც გაცვეთილები, და არც უკიდურესად მოტივირებულნი, როგორც იმპულსურები. მათი უკმაყოფილება უფრო მოდის სამუშაოს ერთფეროვნებისა და სტიმულის ნაკლებობიდან, ვიდრე დაუძლეველი წინააღობები-საგან. მათ „უფრო ინტერესი დაკარგეს, ვიდრე ყელში ამოუვიდათ“ (ფარბერი, გვ. 94-95). მათი აზრით, სამუშაოზე საკმარისად ვერ იხარჯებიან, საკუთარი ნიჭის დასახარჯი ასპარეზი არ აქვთ. შეიძლება წუნუნებდნენ არასაკმარის გამოწვევაზე, მაგრამ იმდენად ნაკლებად არიან ჩართულნი, რომ ნამდვილ წინსვლას ვერ ახერხებენ. რეალურად, ისინი იმით იკმაყოფილებენ თავმოყვარეობას, რომ მას სამუშაოსგან ათავისუფლებენ და ამის გამო, სკოლის საქმეებში მხოლოდ მოვალეობის მოხდის მიზნით მონაწილეობენ. ასობით მასწავლებელს შევხვედრივარ, ვინც ამ კატეგორიაში მოხვედრილა. რეფორმის მსურველი დირექტორებისგან, განათლების განყოფილების უფროსებისა და მასწავლებლები-საგან ხშირად მსმენია მათი უნაყოფო მცდელობების შესახებ, ამ

პასიურ, განზე გამდგარ პიროვნებებში ინტერესი გამოენწიათ, აღარაფერს ვამბობთ მათ შეცვლასა და გამოცოცხლებზე.

ვეტერანი მასწავლებლების უმრავლესობა, რომლებსაც მე ვხვდები, საკუთარ თავში გადაღლილობის იმ მახასიათებლებს აღიარებს, რომლებსაც ფარბერი აჯამებს. როგორ ავხსნათ მასწავლებლების ასეთი დამოკიდებულებები? უნდა დავინყოთ იმ განუზომელი უცნაურობებით, რომლებთან ჭიდილიც უხდებათ მათ, განსაკუთრებით ქალაქის სკოლებში. გადაღლილობა ჩვეულებრივი რეაქციაა არათანმიმდევრული ქმედებების პირობებში. ზოგიერთ ამ პირობას უკვე შევეხეთ (ზრდადი მოთხოვნები, კლებადი რესურსები) ბოლო თავში და მათ შემდეგში დავუბრუნდებით. აქ ჩვენი ინტერესის ობიექტია ფაქტორები თავად მასწავლებლების შიგნით, რომლებიც მათ გაუცხოებას უწყობს ხელს. მასწავლებელთა პრეტენზიები რეალურია და სკოლის ცხოვრების ნამდვილ სურათს ასახავს; მათ, ასევე, შეიძლება ასახონ სტრესის ახლებური აღქმა (ახლა, როცა დაქანცულობა უკვე ოფიციალურადაა განსაზღვრული და ფართოდ განხილული, ადამიანები უფრო ხშირად აღიარებენ, რომ მისი მსხვერპლი არიან). ამავე დროს, ისინი ასახავენ ცვლილებას აღქმაში, გამოცდილებასა და ქცევაში, რაც დამახასიათებელია ვეტერანი პროფესიონალებისათვის ცხოვრების და კარიერის შუა გზაზე (ევანსი, 1989, გვ. 10-15). ამ მახასიათებლების წვდომა აუცილებელია, რათა გავიგოთ მასწავლებელთა მორალისა და ქმედითობის პრობლემები და ცვლილებისათვის მათი მზაობა ან მისი ნაკლებობა.

ცხოვრების შუა გზა

ცხოვრების შუა პერიოდი მითების ბურუსით ხასიათდება. საზოგადოების ცნობიერებაში იგი აღიქმება, როგორც გარდაუვალი სტრესების ხანა. მართლაც, ყბადაღებული შუახნის კრიზისი, რომლის დროსაც ადამიანები, განსაკუთრებით მამაკაცები, კარიერას, მეუღლეს, ოჯახს და მეგობრებს ტოვებენ, რათა ცხოვრების

განახლებული ეტაპი დაიწყო, შორსაა ნორმისაგან. ესაა მაგალითი სოციალური მეცნიერების კვლევითი კონცეფციისა, რომელიც პოპულარულმა კულტურამ უფრო გაამარტივა.⁵ ცხოვრების შუაგზის რეალობა ნაკლებად დრამატული და ნაკლებად უარყოფითია. შუა ასაკი, ძირითადად, გულისხმობს მეტ სიმშვიდესა და მეტ სიბრძნეს, განსჯის უკეთეს უნარს, უფრო ფართო ცხოვრებისეულ ამროვნებას, სხვა ადამიანების უფრო ღრმად გაგებით მიღებულ სიამოვნებას. წლების პრაქტიკა ადამიანს პრობლემების გადაჭრის უნარს აძლევს. საერთო ისტორიიდან წამოსული ურთიერთობები უფრო მდიდარი ხდება. მას შემდეგ, რაც ჰარმონიას, პერსპექტივასა და თავისუფლებას აღწევს ასაკის მატებასთან ერთად, ბევრი ადამიანი აცნობიერებს სიმშვიდეს, რომელიც მანამდე აკლდათ. როგორც ჟორჟ სანდი წერდა ფლობერს: „როცა გრძობ, შენი „მე“ ნაკლებად სიცოცხლისუნარიანი გახდა, ირგვლივ ყველა და ყველაფერი ისეთი გიყვარს, როგორც თავად არიან, როგორც ისინი წარმოგიდგენია შენი სულის სიღრმეში, და არა იმის გამო, თუ რა წვლილი შეუძლიათ შეიტანონ მათ შენს ბედ-იღბალში“ (გრეი, 1993, გვ. 87). კმაყოფილება შეიძლება არ იყოს ცხოვრების შუა ხნის წესი, მაგრამ ნამდვილად უფრო დამახასიათებელია, ვიდრე კრიზისი.

შუახნისთვის დამახასიათებელი ბევრი მაღლი რეალურია, ნაწილიც – იგნორირებული. მე მათ ქვემოთ განვიხილავ ორი მიზეზის გამო. პირველი: რაც უნდა იყოს მათი უპირატესობები, ისინი ინოვაციის სტიმულირებას არ ახდენენ და ცვლილებისათვის მათ არ აღძრავენ, მეორე, ცხოვრების შუახნის სტრესები მასწავლებელთა მოტივაციის, ქმედითობისა და გეგმური ცვლილების მიმართ რეაქციაზე, სიღრმისეულ და ნეგატიურ გავლენას ახდენენ.

კრიზისის თავიდან აცილება ცხოვრების შუა წლებში შესაძლებელია, მაგრამ ამბივალენტობის – არა. ორმოცი წლის შემდგომი ცხოვრება აერთიანებს „გამოცოცხლებისა და მოღუნების საინტერესო ნაზავს“ (მაკადამსი, 1993, გვ. 197): ადამიანების ურავლესობა ძალაუფლების პიკზეა სამუშაო, ოჯახურ თუ სამეგობლო გარემოში და თავდაჭერებულად და კომპეტენტურად მოქმედებს, მაგრამ ასაკისთვის დამახასიათებელ გარდაუვალ ნიშნებს

მინც ვაწყდებით. ეს ნიშნები, გამოცდილებითა და ჟამთასვლის შეგრძნებით გამოწვეულ ჭრილობებთან ერთად, ჩვენს ძირითად შეხედულებებზე ახდენენ გავლენას: „ოპტიმისტი ზრდასრულები არ იქცევიან გამოუსწორებელ პესიმიტებად, მაგრამ ცხოვრების შუა ნერტილზე ყოფნა, მნიშვნელოვანი დანაკარგებისა და კომპრომი-სების პირობებში ცხოვრება და უფრო მეტი ასეთის მოლოდინი მომავალში, ადამიანის სახეს თანდათან ნირს უცვლის. ახალგაზ-რდობის სითამამიდან და ნათელი ფერებიდან ჩვენ გადავდივართ უფრო მუქ ნაზავზე, რაც მრავალმნიშვნელოვნებით, ამბივალენტო-ბით, კომპლექსურობითა და სამყაროს შესახებ ახალი გაურკვე-ვლობებითაა სავსე“ (გვ. 200). ჩვენი ცხოვრების ოციან წლებში შეიძლება „ხშირად ვცდებოდეთ, მაგრამ ეჭვი არასოდეს გვეპა-რებოდეს“, როგორც ამბობენ, მაგრამ ორმოც წელს ზემოთ ცხოვ-რება უფრო ნაკლებად მარტივი ჩანს: „არც ახალგაზრდული ვნება და არც მიზეზის ძალა არ შეიძლება იყოს საკმარისი ცხოვრების შუა გზაზე, რადგან ისინი ვერ უშკლავდებიან იმ პარადოქსს, ირო-ნიას და წინააღმდეგობრიობას, რომელიც შუაგზაზე მიმავალ და დასასრულის მომლოდინე ადამიანს თან სდევს“ (გვ. 201).

რაც დრო გადის, ცხოვრება უფრო რთული ხდება. ჩვენ ისევ უნდა მივიღოთ მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებები, მაგრამ, აქვე, უნდა ვისწავლოთ ისიც, თუ როგორ ვიცხოვროთ ჩვენი ადრეული გადაწყვეტილებების შედეგების პირობებში, ეს იოლ ამოცანას არ წარმოადგენს. სიმშვიდისა და კმაყოფილების ხანას ხშირად სიბ-რაზის და სტრესის ინტერვალები ახასიათებს, რაც ხშირად მნიშვ-ნელოვან ცხოვრებისეულ ნიშნულებს უკავშირდება, ისეთებს, რო-გორიცაა „დიდი“ დაბადების დღეები, ან მნიშვნელოვან პირად და ოჯახურ ცვლილებებს, როგორიცაა შვილებთან განშორება და მშობლების ავადმყოფობა ან გარდაცვალება. რაც მეტად ვანელებთ ცხოვრებას, დრო მით მეტად უჩქარებს. ხშირად ვგრძნობთ, რომ ცვლილებით ვართ გარშემორტყმული, ძირითადად პრობლემურით, რაც სულაც არ არის დამოკიდებული იმაზე, გადის თუ არა ჩვენი სამუშაო რესტრუქტურისა. ჩვენი ინტერესები, პრიორიტეტები და ცნობიერება იწყებს შეცვლას, ზოგი მდორედ, ზოგიც – მკვეთრად.

მათ უმრავლესობას მოვერგებით, მაგრამ შეიძლება იმდენად დაგვტვირთონ, რომ ხელი შეგვიშალონ ეფექტურად მუშაობაში (ხანდახან, სამუშაოზე გამოცხადებაშიც კი) და სამუშაოზე ცვლილების გადატანის უნარს ძალზე ამცირებენ.

ცხოვრების შუა პერიოდის მოსვლას, ადამიანს, პირველ რიგში, სიკვდილზე ფიქრი ამცნობს. ცხოვრების შუა ხანა ქრონოლოგიურად განისაზღვრება 35-40 წლის ასაკიდან დაწყებული 55-60 წლის ასაკამდე, თუმცა, სინამდვილეში, ის იწყება, როცა რაღაც ცხადად დაგვანახებს, რომ ერთ დღეს ჩვენ მოვკვდებით – არა თეორიული სიცხადით, როგორც ბავშვები ფიქრობენ მასზე, არამედ ემოციური სიცხადით (შაინი, 1978, გვ. 180). ახალგაზრდები უკვდავი არიან. მოზარდი შეიძლება ჩაკეტოთ საკლასო ოთახში მთელი კვირით და საათობით ესაუბროთ შიდსის საფრთხესა და მისი თავიდან აცილების გზებზე, მაგრამ გარეთ გამოსვლისას შეიძლება მაინც თქვას, „ჰო, მაგრამ ეს მე არ დამემართება.“ ჩვენ ყველას გვაქვს მოკვდავობის უარყოფის უნარი სანამ რაიმე მნიშვნელოვან დანაკარგს არ გადავიტანთ, იქნება ეს მშობლის ან ახლობლის სიკვდილი თუ სიკვდილის მსგავსი იმედგაცრუება, როგორცაა ქორწინების, სამსახურის ან ცხოვრებისეული ოცნების დაკარგვა. როგორც კი გავაცნობიერებთ, რომ ჩვენი ცხოვრების დრო შეზღუდულია, ბევრი რამ იცვლება. ჩვენ სრულებით ახალ ადამიანად არ ვიქცევით, მაგრამ ჩვენი შეხედულება ცხოვრებასა და სამუშაოზე იცვლება. სამყარო აღარ არის იგივე. ინგლისური ენის ერთმა მასწავლებელმა ეს ასე ჩამოაყალიბა: „წლების განმავლობაში ვასწავლიდი ჯონ დონის „Never send to know for whom the bell tolls“ (ინგლისელი პოეტის სვედიანი სტრიქონი, სადაც ზარები სიკვდილის მომასწავებელ სიგნალთან არის შედარებული – მთარგმნელის შენიშვნა). მამაჩემი რომ გარდაიცვალა, თავზარი დამცა იმ აზრმა, რომ ახლა უკვე ჩემთვისაც რეკავდა ზარი. უცებ გაიცრია ჩემი ცხოვრებისეული პრობლემები, რომლებზეც მანამდე ვჭავრობდი, მაგალითად, რამდენად ძველი მანქანა მქონდა... რასაც აქამდე ადვილად ვიტანდი, მაგალითად, უმიზნო პედსაბჭოებს, ამ ამბის შემდეგ აუტანელი გახდა.“

მოკვდავობის რეალობის შეგრძნება, როგორც კატალიზატორი, ამძაფრებს საკუთარ „მეს“ და დროის შეგნებას, რაც აჩქარებს ცვლილებას აღქმასა და პრიორიტეტებში. ჩვენ უფრო მეტად ვეფლობით საკუთარ თავში. პირველ რიგში, სხეულის ცვლილებას აღვიქვამთ: ცხოვრების შუა ხანში ყველა, გამონაკლისის გარეშე, დუნდება. მხედველობა და სმენა ქვეითდება, თმა და ღრძილები სუსტდება. თეძოები განიერდება და ვენები გარეთ იწევის. მოკლევადიანი მეხსიერება შერყეულია. ძილი უფრო სუსტი და ფრაგმენტული ხდება – ნაკლებად ვისვენებთ ღამით და მეტად ვთვლემთ დღისით, განსაკუთრებით ნაშუადღევს (ამ უნივერსალურ ტენდენციას განუმომელი საგანმანათლებლო მნიშვნელობა აქვს, რადგანაც საინოვაციო ტრენინგების უმრავლესობა სასკოლო დღის შემდეგ – თვლემის პერიოდში ტარდება!) ამ სისუსტეებს ჩვენ მხოლოდ არაპირდაპირ ვაღიარებთ ხუმრობისა და ქილიკის საშუალებით, მაგრამ იშვიათად განვიხილავთ მათ პირდაპირ, მიუხედავად იმისა, რომ მათი გავლენა ჩვენს თვითშეგნებაზე ძალიან ფართო და ღრმაა.

შუახნის ცხოვრებას კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ცვლილება – ოჯახის შემადგენლობასა და როლებში ცვლილება ახასიათებს, ეს ხდება მაშინ, როდესაც შვილები სახლიდან მიდიან ან მშობლები მოხუცდებიან. აქ სურათი მისი სტერეოტიპისგან განსხვავდება. „დაცარიელებული ბუდის“ სინდრომი, რომელშიც ადამიანები, განსაკუთრებით ქალები, თითქოს შვილების ნასვლის შემდეგ ვარდებიან, უფრო გადაჭარბებული შეფასებაა, ვიდრე შუახნის ცხოვრების კრიზისი.⁶ მაგრამ ოჯახური სტრესები მაინც შეიძლება იყოს სერიოზული: შვილების აღზრდა, მათი დაკარგვა, როცა სახლიდან მიდიან და ხანდაზმულების მოვლა. ცხოვრების გახანგრძლივებას ბევრი კარგი რამ მოაქვს, მაგრამ შუახნის ადამიანებს, ასე ვთქვათ, „სენდვიჩის თაობად“ აქცევს, რომელიც გამომწყვდეულია ბავშვების აღზრდასა და მოხუცების მოვლას შორის. როგორც ამერიკელთა უმრავლესობა, მეტი და მეტი განათლების მუშაკი მოხუც მშობლებს ფინანსურად ან სხვა რაიმე სახით უზრუნველყოფს.

შუა ცხოვრების ეპიზოდები და ტვირთი სამი სახის ზეწოლას

ახორციელებს ინოვაციებზე. პირველი: ისინი გულისხმობენ, რომ ადამიანთა უმრავლესობა უმკლავდება ცვლილებას, რომლის მცირე ნაწილი არასასურველია და დიდი ნაწილი საკმაოდ დამტვირთველი, მანამდეც კი, სანამ ისინი სკოლამდე მოაღწევენ. როცა რეფორმას „გამოვწერთ“, ისე ვიქცევით, თითქოს ის ერთადერთი ცვლილება იყოს ადამიანების ცხოვრებაში და თითქოს ყველანი მზად უნდა იყვნენ მის მისაღებად. სინამდვილეში, ადამიანთა უმრავლესობა სამუშაოს აღიქვამს, როგორც ისეთ მუდმივას, რომელიც არასოდეს შეიცვლება. მეორე: ისინი ადამიანებს უკარგავენ სურვილს, რომ მთელი გულით და სულით ჩაერთონ ნებისმიერ ახალ მოძრაობაში. თუ ვეცდებიან პერსონალს ეჭვი ეპარება სწრაფი, რადიკალური ცვლილების დაპირებაში, ჩვენ, პირველ რიგში, უნდა ვიფიქროთ არა მათ სიმყიფესა და წინააღმდეგობაზე, არამედ ცხოვრებისეულ შეხედულებებზე, სადაც სამყაროს უკვე აღარ აღიქვამენ მხოლოდ შავითა და თეთრით, არამედ იგი უფრო გართულებული და სკეპტიკურია. მესამე: ისინი ართმევენ ადამიანებს უნარს, რომ შეასრულონ ის ამოცანები, რომლებიც არ ჯდება მათი პირადი პრიორიტეტების ფარგლებში. ცოტა ადამიანმა შეიძლება აიტაცოს ისეთი იდეა, გეგმა ან პროექტი, რომელიც მასში ინტერესს არ იწვევს, მით უმეტეს, თუ მათთვის დროს და ენერჯიას მზარდი ფასი აქვს.

სტაბილურობა

თუკი ცხოვრების შუა ეტაპი ჩვენგან მრავალ ცვლილებასთან ადაპტაციას მოითხოვს, იქნებ ეს სწორედ ის დროა, როცა ჩვენ თვითონ უნდა შევიცვალოთ, როგორც ადამიანები? ამ კითხვას სასკოლო რეფორმისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს, რაც განათლების მუშაკთა მხრიდან ამდენ ცვლილებას მოითხოვს. ამ კითხვაზე ორი პასუხი არსებობს, ერთი პოპულარული და გამომწვევი, მეორე – ძნელი და ნაკლებად მიმზიდველი. ცხოვრების ციკლების შემსწავლელი მეცნიერები, რომლებიც ძირითადად ადამიანთა მცირე ჯგუფების შემთხვევების სიტუაციურ ანალიზს ეფუძნებიან,

ეთანხმებიან აზრს, რომ განვითარება ზრდასრული ასაკის მთელ მანძილზე ხდება. მათი შეხედულებები ამ განვითარების მსვლელობასა და მთავარ თვისებებზე მკვეთრად განსხვავდება. იმის მიხედვით, თუ რამდენად განსხვავდება მამაკაცებისა და ქალების შემთხვევაში; ფაზებად ხორციელდება იგი თუ ეტაპებად და ა.შ. ამის მიუხედავად, ისინი, განვითარებას, ძირითადად, სახავენ, როგორც ადამიანის ცნობიერების დიპაზონის და გამოცდილების სიმდიდრის ზრდას, რასაც მივყავართ ერიქსონის ე.წ. გენერაციულობამდე. ესაა უნარი, ადამიანი გვიანდელ წლებში დარჩეს ზრდისა და გაცემის წყაროდ. ჟორჟ სადი ასე უხსნის ამას ფლობერს: იმ დღეს, როცა გადავწყვიტე ახალგაზრდობა უკან დამეტოვებია, თავი ოცი წლით უფრო ახალგაზრდად ვიგრძენი. შენ იტყვი, რომ ხის ქერქს მაინც უნდა აჩნდეს დროის ქარ-ცეცხლის კვალიო. მე წინააღმდეგი არა ვარ – კურკა ისევ მაგარია და ნაყოფი თავის საქმეს ისევ აკეთებს; როგორც ჩემი ბაღის ძველი ვაშლის ხეები, რაც მეტად ნაოჭდებიან – მეტ ნაყოფს ისხამენ“ (გრეი, გვ. 87).

ზრდასრულობის, როგორც ზრდის უწყვეტი პერიოდის ეს შეხედულება ჩვენს წარმოდგენას ჩვენივე თავის შესახებ უდევს საფუძვლად; ჩვენ გვსიამოვნებს საკუთარი თავის პიროვნული განვითარების დანახვა, თუნდაც ფიზიკურ დაკნინებას ვგრძნობდეთ, ჩვენს უმრავლესობას არამართო იმის შეგრძნება აქვს, რომ სიბრძნეს იძენს, არამედ იმისაც, რომ ზრდასრულობის წლების მიმდინარეობაში ცვლილებები შეაქვს, იქნება ეს ჩვენს აზროვნებასა თუ რწმენაში, მოქმედებებსა თუ მსოფლმხედველობაში. ჩვენი ზრდის ცნება არამართო გადამეტებული, არამედ რეალურიც გვეჩვენება.

სხვა მკვლევარები, რომლებიც ხანგრძლივ ინტერვალებში დიდ პოპულაციებს სწავლობენ, არ ეთანხმებიან აღნიშნულს. ათწლეულების განმავლობაში ინდივიდებზე დაკვირვებამ და ცდებმა ძირითადი პიროვნული ღირსებების ირგვლივ – დამოუკიდებლობის, მორიდებულობისა და პოზიტიურობის ძალიან მცირე ცვლილება აჩვენა. მდგრადობა აშკარა ნორმაა. ამ თვალსაზრისით, ჩვენ კი არა, ჩვენი როლები იცვლება (კოსტა და მაკრეი, 1989, გვ. 48-49).

ზრდასრული ადამიანი, ჩვეულებრივ, სოციალური ჩვევებისა და ბიოლოგიის მიერ ნაკარნახევი როლების სერიებით მოძრაობს: ქორწინება, კარიერის დასაწყისი, ბავშვის აღზრდა, კარიერაში წინსვლა, შვილებთან განშორება, მშობლების სიკვდილი, პენსიაში გასვლა, შვილიშვილები, და ა.შ. ეს თანმიმდევრობა ცვლილებებს მოიცავს, მაგრამ არა აუცილებლად „განვითარებას“. ის ხდება მხოლოდ მაშინ, როცა ცვლილებები „ინდივიდის ფსიქოლოგიაზე ახდენს გავლენას, როცა პიროვნება ეგუება გამოცდილებას და იზრდება მასთან ერთად“ (გვ. 50) ანუ როდესაც პიროვნულობა ვითარდება. იშვიათი გამონაკლისის გარდა, პიროვნული სახე არასოდეს იცვლება. აზროვნების, შეგრძნების და ქმედების ჩვენთვის დამახასიათებელი ხერხები, „ჩვენი ძირითადი ემოციური, პიროვნებათაშორისი, გამოცდილებითი, დამოკიდებულებითი და მოტივაციური სტილები“ (გვ. 53) მტკიცედ ადრეულ ზრდასრულობაში ყალიბდება. როგორც მეორე თავში დავინახეთ, სამყაროს შეცნობის ჩვენეული ხერხი, არსის ჩვენეული აგებულება აკუმულაციურია და დროის განმავლობაში მყარდება. იგი პიროვნებაში შუა ასაკში ჩნდება. ზრდასრულობის, როგორც ფიქსირებულის და სტაბილურის ეს პორტრეტი სხვა ადამიანებთან მიმართებაში ჩვენს გამოცდილებას შეესაბამება – ისინი არ იცვლება. დედაჩემი მკვლევარი არ იყო, მაგრამ კარგად იცოდა: „რაც უფრო გემატება ასაკი“, ამბობდა ის, „მეტად ემსგავსები საკუთარ თავს“.

თუმცა, ისინი ნაკლებად ოპტიმისტურია, წარმოდგენილი შეხედულებები სტაბილურობის შესახებ გვეხმარება საფუძველი მოვუძებნოთ არამართო ადამიანური ქცევის ფიქსირებულობას, არამედ, შუა ცხოვრებაში სულ უფრო მეტად ცნობილ ტენდენციას - ჩვენ შევებრდებით ხოლმე ჩვენს ტვირთს. მართალია, ჩვენ განვსხვავდებით პიროვნულობითა და გამოცდილებით, თუმცა უსაშველოობას ცხოვრებისა და მუშაობის ზოგიერთ ასპექტში თითოეული ჩვენგანი ეგუება, განმეორებად შფოთვასა და იმედგაცრუებას ნებდება, რაც სხვებისაგან მომდინარეობს. ეს ფართო სპექტრი მცირედით იწყება, როგორცაა მეუღლეებისა და კოლეგებისათვის დამახასიათებელი ჩვევითი შეუთავსებლობები და

გრძელდება მნიშვნელოვანით, როგორცაა ქრონიკული უსამართლობები. ამის გამო, ადამიანები ვერ ახერხებენ ოცნებების ახდენას. ყველაზე ხშირად ჩვენ არ ვეპუებით უსამართლობას. ვჩივით და ვოცნებობთ, რომ გავვიგონ, რომ რაციონალობამ და სიმართლემ იხეიშოს, რომ ჩვენი პოზიცია გამართლდეს, რომ ჩვენ კი არა, სხვები უნდა შეიცვალონ. მართალია, ვოცნებობთ, მაინც არ ვაიძულებთ საკუთარ თავს, რომ დავარღვიოთ მიღებული მოდელი. ნაცვლად ამისა, ჩვენ ბრალდებისა და დანებების პერიოდულ რიტუალებში ვერთვებით, რითაც სწორედ იმ რეაქციებს ვინვევთ, რომლებიც ძალიან გვეჭავრება.

რა თქმა უნდა, უფრო ადვილია ეს რიტუალები სხვებში შევამჩნიოთ, ვიდრე საკუთარ თავში (ნებისმიერ დროს შეგვიძლია ჩამო-ვთვალოთ თვითშემზღუდველი, თვითგამანადგურებელი ქმედებები, დამახასიათებელი ჩვენი ოჯახის წევრების, მეგობრებისა და კოლეგებისათვის, ისევე ადვილად, როგორც მათ შეუძლიათ ჩვენს შესახებ). მათ შეიძლება რაციონალური აზრიც არ ჰქონდეთ, ისინი ჩვენი ცხოვრების ფორმებში მაინც მჭიდროდ არის ფესვგადგმული. მართლაც, ჩვენი ტვირთის მიმართ მიზიდულობა შეიძლება უფრო განზოგადდეს და განმტკიცდეს. როდესაც ასე ხდება, როგორც ფსიქოლოგები იტყვიან, ეს პიროვნებას ხდის, „დახმარების უარმყოფელ მომჩივანად“ – ისეთად, ვინც ქრონიკულად უკმაყოფილოა, მაგრამ ნებისმიერ დახმარებას თუ რჩევას ეწინააღმდეგება. როგორც მეშვიდე თავში დავინახავთ, ეს სინდრომი ძალიან ბევრ სკოლაში შეინიშნება.

მაშ, როგორ შევათანხმოთ შუა ცხოვრებაში ზრდის პოტენციალის შესახებ ეს განსხვავებული შეხედულებები? ადამიანი ნაკლებად ისურვებს ზრდასრულობის განვითარების დაპირების უკუგდებას, თუმცა ჩვენ ყოველდღიურ მტკიცებულებას ვხედავთ იმის შესახებ, რომ ისინი არამართო არ იცვლებიან, არამედ, ხელს უწყობენ იმ ვითარებების გახანგრძლივებას, რომლებისგანაც ქრონიკულად იმედგაცრუებული არიან. ჩემი აზრით, ერთ-ერთი გამოსავალია შინაარსი სტრუქტურისაგან გავარჩიოთ. სიძნელების შედეგად, შეგვიძლია შევცვალოთ რას ვფიქრობთ ან რომელ

მიზნებს მივყვებით, მაგრამ ნაკლებად გამოგვივა შევცვალოთ, თუ როგორ ვფიქრობთ და როგორ მივყვებით მიზნებს. თავგამოდებული ბაპტიستي შეიძლება კათოლიკედ მოექცეს და ამან სიღრმისეული პიროვნული ცვლილება მოუტანოს, მაგრამ, საბოლოოდ, ის ისეთივე თავგამოდებულ კათოლიკედ იქცევა, როგორი ბაპტისტიც იყო და ისევე მხურვალედ ილოცებს ახალ ეკლესიაში, როგორც ძველში ლოცულობდა. რწმენის შინაარსის შეცვლა იოლი არ არის, ადამიანის სამყაროსადმი მიდგომის და დამახასიათებელი ქცევის შეცვლა კიდევ უფრო ძნელი და იშვიათია.

შუა კარიერა

ცხოვრების შუა ეტაპზე ადამიანების უმრავლესობა კარიერის შუა ეტაპს აღწევს. ისინი არამართო დაბერებასთან დაკავშირებულ პიროვნულ სტრესებს და ეფექტებს ებრძვიან, არამედ პროფესიულ ბენოლასა და ეფექტებსაც, რაც ერთსა და იმავე სამსახურში ხანგრძლივად შემორჩენასთანაა დაკავშირებული. ჩემს გამოცდილებაში ამას ყოველთვის ჰქონდა უდიდესი მნიშვნელობა სასკოლო რეფორმის წარმატებისათვის, მაგრამ თითქმის სრულებით იგნორირებული იყო ჩვენი ქვეყნის სკოლების რესტრუქტურისაგან. ეს ყველაფერი განსაკუთრებულ ყურადღებას იმსახურებს.

პიროვნების კარიერას მკვლევარები, ძირითადად, სამ ფაზად ყოფენ. პირველია შესვლა – ხუთ წლამდე სანყისი პერიოდი, რომლის დროსაც ადამიანი პროფესიას იკვლევს, მის მოთხოვნებს ებრძვის და მათ გამკლავებას სწავლობს. ამ ფაზას მოსდევს შუა კარიერა, პერიოდი, როცა ადამიანმა ყველა ძირითადი ნიუანსი ისწავლა, გაიმყარა თავისი მდგომარეობა და შესვლის პერიოდში ნასწავლ კომპეტენციას რეგულარულად ახორციელებს. საბოლოოდ, იგი გზას უთმობს გასვლას – რამდენიმეწლიანი პროგრესიული გამოთიშვის პერიოდს, რომლის დროსაც ადამიანი ნასვლისთვის ან პენსიისათვის ემზადება. ამდენად, შუა კარიერა, საკმაოდ

ხანგრძლივი შეიძლება იყოს. ის, ჩვეულებრივ, პარალელურად მიჰყვება ცხოვრების შუა ეტაპს, მაგრამ არა ყოველთვის (მაგალითად, ქალები, რომლებიც უბრუნდებიან მასწავლებლობას შვილების აღზრდის წლების შემდეგ, ცხოვრების შუა ეტაპზე არიან, მაგრამ არა შუა კარიერაში).

შუა კარიერაში ყველა პროფესიონალი ორი სახის ტენდენციას ექვემდებარება, რომლებიც ინოვაციისათვის მათ შაობას წინ ეღობებიან: დემოტივაცია (მობეზრება, ენთუზიაზმის დაკარგვა, სამუშაო ინტერესის დაცემა) და ზრდისა და ქმედითობის გამყარება, განსაკუთრებით, ერთი და იგივე როლის ხუთი და მეტი წლის მანძილზე შესრულების შემდეგ (შაინი, 1978, გვ. 36). რამდენადაც არასასიამოვნოდ უნდა ჟღერდეს, ეს ცნებები ერთსა და იმავე სამუშაოზე ხანგრძლივი დროით დარჩენის შედეგებს აღწერს. ზრდის მრუდი სწორდება (განსაკუთრებით მათთვის, ვინც თანამდებობას არ იცვლის) და ენერჯია, ინტერესი და სამუშაო ინვესტიცია მცირდება, რაც ქმედითობაზე გავლენას ახდენს. კვლევების დიდი ნაწილი აჩვენებს, რომ კარიერით კმაყოფილება, ჩვეულებრივ, საკმაოდ მაღალი შესვლის ეტაპზეა, ეცემა შუა კარიერის პერიოდში და, თუმცა შეიძლება გარკვეულწილად აღდგეს, მაგრამ იშვიათად აღწევს მის უწინდელ დონეს. კარიერაში წარმატება დაბალ დონეზე იწყება, მყარად იზრდება და შუა კარიერაში გადადის, სადაც იგი ასევე იწყებს დაღმა სვლას (სიტრინბაუმი და კრაიტსი, 1989, გვ. 67-68).

დემოტივაცია და გამყარება ოთხი მახასიათებლით გამოისახება:⁷ პირველია ადამიანის ცხოვრებაში სამუშაო ფუნქციების უპირატესობიდან პიროვნული ფუნქციების უპირატესობაზე გადასვლა. თუ შევადარებთ კარიერის დასაწყისს, როცა სამუშაო ტექნიკის დაუფლებას უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება, შუა კარიერაში ადამიანის ყურადღება მიემართება იქით, რომ სამსახურებრივი დატვირთვა პირად და ოჯახურ საზრუნავს შეეთანხმოს. ზემოთ შევამბუღი შუა ცხოვრების პრობლემები ადამიანის დიდ ენერჯიასა და ყურადღებას გადაქაჩავს და სამუშაოში ჩადებულ ინვესტიციაზე ახდენს გავლენას: პრიორიტეტები სამსახურებრივი საკითხებიდან

პიროვნული საკითხებისკენ გადაინაცვლებს. 22 წლის ასაკში, დამწყებ მასწავლებელს საშუალება მქონდა სრულად ჩავრთულიყავი საქმეში. შვილები არ მყავდა აღსაზრდელი, არ მანუხებდა სახლის გირაო ან სასწავლებლის გადასახადი, მშობლების ავადმყოფობა ან სიდედრ-სიმამრის ზედმეტი ყურადღება. ცხოვრების შუა ეტაპზე, მე ისევ ფართოდ ვარ ჩართული სამუშაოში, მე სხვა ინტერესები და მოვალეობებიც მაქვს, რომლებიც იყოფენ ჩემს ყურადღებას და ერთგულებას. ეს გადასვლა განსაკუთრებით გავრცელებულია მამაკაცებში და იმ ქალებში, რომლებიც სრული განაკვეთით ასწავლიდნენ ხანგრძლივი დროის განმავლობაში. რადგანაც მანამდე ათწლეულების განმავლობაში საკუთარი თავი ყოველთვის გადადებული ჰქონდათ, პირველ რიგში, კარიერისთვის, ხშირად ისინი მზად არიან სამუშაოს მიმართ შეამცირონ ყურადღება და მეტი ენერჯია პიროვნულ და ოჯახურ ინტერესებს მიუძღვნან.

შუა კარიერისთვის დამახასიათებელი კიდევ ერთი ტენდენციაა მზარდი აქცენტი მატერიალურ სამსახურებრივ ჯილდოზე. ადამიანი ნაკლებადაა ორიენტირებული სამუშაოსაგან მიღებულ შინაგან სიამოვნებაზე და მეტად აინტერესებს ხელფასი, პრემიები და ა.შ. 1967 წელს, ახალბედა მასწავლებელი, რომელსაც შუა ცხოვრების სირთულეები არ მანუხებდა, დიდად არ ვნაღვლობდი, თუ რამდენი მქონდა შემოსავალი (5 ათასი დოლარი). სამედიცინო დაზღვევის პრემიას და ასეთ დანამატებს განსაკუთრებულ ყურადღებას არ ვაქცევდი და სრულებით არ მაინტერესებდა საპენსიო კანონმდებლობა თუ საავადმყოფო ბიულეტენის და ატესტაციის პირობები. წარმატებული გაკვეთილის შეგრძნება, ჩემ მიერ ნასწავლები იდეების ამოკითხვა მოსწავლის თვალებში საკმაოდ დიდი ჯილდო იყო ხოლმე. უკანასკნელ ხანს კი, რაც ორმოცდაათს გადავაბიჯე, მეტად ვფიქრობ ხელფასზე, პრემიაზე და ა.შ. მართლაცდა, გასაკვირი ის იქნებოდა, რომ ასე არ ვფიქრობდე. მაშინ ჩემს ოჯახურ მოვალეობებს ვერ შევასრულებდი. მატერიალურ გასამრჯელოზე მზარდი აქცენტი სულაც არ ნიშნავს, რომ ადამიანი გულგრილი გახდა სამუშაოს მიმართ, არამედ იმას, რომ კარიერაში შესვლის ფაზისაგან

განსხვავებით, როცა პროფესიის დაუფლების სიამოვნება პიკს აღწევს, შუა კარიერაში აქცენტი უკვე პიროვნულისკენ გადადის და ადამიანი სრულად აღარაა კონცენტრირებული სამუშაო შედეგებზე.

შუა კარიერის მესამე, ხშირ შემთხვევაში, ყველაზე გადამწყვეტი მახასიათებელი ორმაგი ფასია, რასაც ადამიანები პროფესიის დაუფლებისათვის იხდიან: სიძნელეები თვალსა და ხელს შუა მცირდება და აღიარება წვიმასავით მოდის. ცხადია, ნებისმიერ საქმიანობაში, პროფესიული სიმარჯვე გამონწვევას ამცირებს და ამასთან ერთად, აღტაცებასა და ინტენსივობასაც. რამდენადაც ერთგული ან ნიჭიერი უნდა იყოს, ვერცერთი სფეროს პროფესიონალი ვერ შეინარჩუნებს ზრდის ადრეულ დონეს მთელი კარიერის განმავლობაში. ყველა მასწავლებელს შეუძლია გაიხსენოს დასაწყისის თანმდევი დაძაბულობა, აღტაცება და შიში და დახელოვნების ეტაპისთვის დამახასიათებელი სიამოვნება და სიამაყე. მრავალი მასწავლებლისთვის სამუშაო სიძნელეებითა და ჭილდოთი სავსე რჩება, მაგრამ მხოლოდ მცირედისათვის ინარჩუნებს იგი ადრეულ, იგივე დონის სიძნელეებსა და ჭილდოს. პროფესიული ზრდა კომპეტენციის წერილმან პარმონიზაციას და არა მის გრძელ ნახტომებს ნიშნავს, პრაქტიკოსთა უმრავლესობას კომპეტენციის შენარჩუნება და კუთხეებში გაფართოება-შემოსწორება ნაკლებ სტიმულს აძლევს, ვიდრე მისი თავიდანვე დაუფლება.

ახალი კომპეტენციის შეძენა ადამიანისთვის მხოლოდ ჭილდო არ არის, ახალი უნარ-ჩვევების გამომჟღავნებას მაშინვე სხვებისაგან აღიარება მოყვება. მაგრამ თუ დახელოვნების გზაზე გამონწვევები შემცირდა, აღიარება ჭკნება, კომპეტენცია მხოლოდ სიტყვიერად ცხადდება და მისი შეფასების საშუალება არავის ეძლევა. ეს გამომდინარეობს ადამიანის ბუნების ძირითადი ფაქტორიდან: დროის მანძილზე ჩვენ უპირობოდ ვიღებთ ერთმანეთს. ნებისმიერი ხანგრძლივი ურთიერთობა, რამდენადაც მჭიდრო უნდა იყოს იგი, ამ ტენდენციას ემორჩილება. ურთიერთობა შეიძლება გაღრმავდეს და გამდიდრდეს და უფრო სიღრმისეულად მნიშვნელოვანი გახდეს ჩვენთვის, მაგრამ ჩვენ მეორე პიროვნებისგან გარკვეულ პასუხს ველოდებით, ამასობაში კი ვწყვეტთ მისთვის საპასუხო ჭილდოს

მიცემას. მართლაც, ჩვენ ამას მხოლოდ მას შემდეგ ვამჩნევთ, როდესაც ამ პასუხს დავკარგავთ. ეს უმადურობა გარდაუვალია: შეუძლებელია დღეების და წლების მანძილზე მადლობას უძღვნიდე ადამიანებს იმისათვის, რასაც ისინი მუდმივად აკეთებენ; ამავდროს, იმ გაკვირვებისა და იმედგაცრუების თავიდან აცილებაც შეუძლებელია, რაც მათგან ამ ყველაფრის შეწყვეტას მოყვება. ერთი დაწყებითი სკოლა მახსენდება, სადაც, წლების განავლობაში, მესამე კლასის მასწავლებელი ყოველ კვირას პედკოლექტივისთვის განსაკუთრებულ ყავის ნამცხვარსა და ორცხობილებს აცხობდა. პირველ ხანებში, კოლეგები ხმამაღლა გამოთქვამდნენ კმაყოფილებასა და მადლიერებას ამ ძღვნის გამო. ბოლოს და ბოლოს, მათ გარკვეული მოლოდინი გაუჩნდათ კოლეგის მიმართ და მათ მადლიერებას მოვალეობის მოხდის ჟღერადობა შეემატა. ერთ გაზაფხულს კი, როცა მასწავლებელმა შეწყვიტა ცხობა, კოლექტივი ლამის გაცოფდა.

შემთხვევით პირობებში აღიარების არარსებობა შეიძლება არც ისე კრიტიკული იყოს (თუმცა, ადამიანი აქაც შეიძლება საკმაოდ მგრძნობიარე აღმოჩნდეს და მორალზე მცირე რამესაც კი შეიძლება დიდი გავლენა ჰქონდეს), ძირითადი საქმიანობის სფეროში ეს გადამწყვეტიც ხდება. ქმედითობის შესანარჩუნლად, უკუკავშირი და შეფასება ყველას ჭირდება, მის გარეშე პროფესიული ადეკვატურობის გამყარება ძნელია. ეს პირველი აღიარების პრობლემა არ არის – სკოლები, როგორც დაწესებულებები, ცუდად იძლევიან აღიარებას, როგორც ამას მეშვიდე თავში შევხებით და მეთორმეტეში განვიხილავთ – ამ უკმარისობასთან ერთად, შუა კარიერისთვის დამახასიათებელი ცვლილებების გამო აღიარების დაკარგვა უძლიერეს გავლენას ახდენს განათლების მუშაკის უნარზე, შეინარჩუნოს ქმედითობა, ზრდა და მორალი.

შუა კარიერის ბოლო მახასიათებელია განმარტოება, მზარდი იზოლირება კოლეგებს შორის. ადამიანების ცხოვრების ცვალებადი პრიორიტეტები და ჩვევები მათ შორის პროფესიულ და სოციალურ კონტაქტს ამცირებს. პიროვნული და ოჯახური მოთხოვნების ზრდიდან და სამუშაო მოტივაციისა და ინტერესის დაწყ-

მიდან გამომდინარე, ვეტერანი თანამშრომლები სამუშაოს ძირითადის, ზოგჯერ კი მინიმუმის ფარგლებში ზღუდავენ. ისინი, ურთიერთკონტაქტის მიზნით, უკვე იშვიათად მოდიან ადრიანად ან რჩებიან გვიანობამდე, ერთმანეთთან სასაუბროდ შესვენებებს ნაკლებად იყენებენ. რამდენადაც შუა ხნის ადამიანები საზოგადოებრივი თავშეყრის ადგილებში უფრო ნაკლებად დადიან, ვიდრე ახალგაზრდები, კოლეგებს შორის პიროვნული კავშირი მცირეა წლების განმავლობაში (შუა ასაკის დასაწყისის გამოთვლა ასევე შეიძლება: შაბათ საღამოს შეიძლება მთელი კოლექტივი წავიდეს კაფეში, მაგრამ მხოლოდ ახალგაზრდები წავლენ შაბათსაც და პარასკევსაც. დანარჩენები შინ დავრჩებით, ვირგებთ შინაურ გარემოს და ბედნიერნი ვართ, თუ 9 საათის შემდეგ კიდევაც არ გვძინავს);

ეს არ ნიშნავს, რომ შუა კარიერის პერიოდში თანამშრომლებს არ უყვართ ერთმანეთი ან არ ზრუნავენ კოლექტივზე. შესაძლოა, მათი ურთიერთობები ძალიან ღრმაც იყოს. ეს იმის მაჩვენებელია, რომ ისინი ნაკლებ დროს ატარებენ ერთად, ნაკლებად ეცნობიან ერთმანეთის მუშაობას და შესაბამისად, ერთმანეთისაგან ნაკლებ მხარდაჭერას იღებენ (ეს ასევე ნიშნავს, რომ კოლეგიურობის და თანაზიარი მმართველობის გაღრმავების ძალისხმევა, რასაც ჩვენ მეთერთმეტე თავში განვიხილავთ, ბევრი ვეტერანი მასწავლებლისთვის განვითარების დინების სანინაალმდეგოდ მიცურავს) მათ იზოლირებას შესაბამისი შედეგი მოაქვს: განვითარების საკითხები, რომლებიც მე აქ შევაჯამე, თუმცა რეალურია, ადგილს დისკუსიებში მაინც იშვიათად პოულობს. კვიმატი ხუმრობისა და თეძოს, თმისა და სხვათა შესახებ ქილიკის მიღმა, შუა ცხოვრებისა და შუა კარიერის ტვირთს და კითხვებს იშვიათად უზიარებენ ერთმანეთს. ამის გამო ბევრი ადამიანი ფიქრობს, რომ უნიკალური დილემის წინაშე დგას. რამდენიმე ასეულ სკოლაში ამ საკითხზე საუბრებისას, მაოგნებდა იმ მასწავლებელთა რიცხვი, რომლებსაც განზე გაუხშივარ და უთქვამთ, „მე კი მეგონა, ეს მხოლოდ მე შემართებოდა.“

შუა კარიერის წრეში

კარიერის პრობლემების დაძლევისთან მიმართებაში, ყველა სფეროს პროფესიონალები შეიძლება სხვადასხვა ტიპებად დაიყონ კომპეტენციის, ჩართულობის და ზრდის წრეების გასწვრივ, ცხრილი 6.1 გვიჩვენებს ოთხ ნერტილს ამ არეზე.

ცხრილი 6.1. შუა კარიერის ზრდისა და ქმედითობის წრეები

მაღალი ზრდა	ზრდა არ არის		
←	→		
მთავარი წევრი	კონტრიბუტორი	სტაბილური/სტაგნატორი	ინერტული

მარცხენა ბოლოში *მთავარი წევრები*, ადამიანები არიან, რომლებსაც ზემოთ ჩამოთვლილი პრობლემების უმრავლესობის მიმართ იმუნიტეტი აქვთ. ისინი ორგანიზაციის ვარსკვლავები არიან, თვითონაც ჩართული არიან და ჩართულობისაკენ სხვებსაც იზიდავენ, ენერჯიასა და შემოქმედებითობას ამჟღავნებენ, საკუთარ თავს უსასრულოდ ანახლებენ. განათლების სისტემაში, ისინი საკუთარი დისციპლინის ფორპოსტზე დგანან – პროფესიულ კონფერენციებში გულმოდგინედ მონაწილეობენ, პროფესიულ ლიტერატურას ფართოდ კითხულობენ და საკლასო პრაქტიკის ახალ ფორმებს იკვლევენ, ამით, ისინი ენთუზიაზმსა და ქმედითობას ყოველთვის გამორჩეულ დონეზე ინარჩუნებენ. კოლეგებმა, მოსწავლეებმა, მშობლებმა – ყველამ იცის, ვინ არიან ისინი. მათი მუშაობა აღფრთოვანებას ბევრ კოლეგაში იწვევს, ზოგიერთში კი – შურსაც. მათი კლონირება რომ შეგვეძლოს, ჩვენ სკოლებს რესტრუქტურიზაცია არ დაჭირდება.

სკალის შემდეგ საფეხურზე უფრო ფართო ჯგუფს ვხვდებით – კონტრიბუტორებს. ესენი არიან სოლიდური პროფესიონალები, რომლებიც მოსწავლეებსა და სკოლებს ჭეშმარიტ სამსახურს უწევენ. ისინი „დამრტყმელ ძალას“ არ წარმოადგენენ, არც ისე ღრმად არიან ჩაფლული გულმოდგინებაში და არც ისე ფართო უნარ-ჩვევებით შეირაღებული, როგორც მთავარი წევრები, მაგრამ

კომპეტენტური პროფესიონალები არიან. ისინი ზრუნავენ სამუშაოზე, მათ შეიძლება დაეყრდნოთ და ზედმეტი საქმე მისცეთ, როგორც მენტორები, შეიძლება ახალი თანამშრომლების დასახმარებლადაც გამოიყენოთ, ყველა ძლიერი და წარმატებული სკოლა დამოკიდებულია კონტრიბუტორების სოლიდურ ჯგუფზე.

სკალის შუანერტილს რომ გავცდებით და იმ ზონაში მოვხვდებით, სადაც ზრდა შესამჩნევად ნელდება, მივადგებით მასწავლებლებს, რომლებსაც ზოგიერთნი უწოდებს სტაბილურსა და სტაგნატურს (კრუპი, 1988). ეს ის კადრია, რომელიც არ ვითარდება და ღინებას დუნედ მიყვება. რამდენიმე დირექტორმა ისინი ერთნაირად ამინერა: „მათ არ უსწავლებიათ ოცი წლის განმავლობაში, არამედ ერთი წლის განმავლობაში, ოღონდ ოცჯერ.“ თუ ისინი გასული წლის 7 მაისს სახელმძღვანელოს 248-ე გვერდს გადიოდნენ, მიმდინარე წლის 7 მაისსაც 248-ე გვერდზე იქნებიან. „მე ვეგუები მათ, რადგანაც არც ისე ბევრნი არიან და რადგანაც სხვა არჩევანი არა მაქვს“, მითხრა ერთმა დირექტორმა, „მაგრამ არა იმიტომ, რომ ბედნიერი ვარ მათ გვერდით. ბედნიერი მაშინ ვიქნები, როცა ისინი პენსიაზე გავლენ.“

საბოლოოდ, წრფის ბოლოს ჩვენ გვხვდება ინერტულები. ისინი, ჩვეულებრივ, მცირე ჯგუფს წარმოადგენენ, მაგრამ შეუძლიათ არაპროპორციული გავლენა მოახდინონ სკოლის ტონსა და მორალზე. იშვიათად თუ დაიტრაბახებენ წარმატებებით; ამ ჯგუფს თითქმის არასოდეს წარმოადგენს ის მთავარი წევრები, რომლების ქმედითობაც დაეცა. პირიქით, უმრავლეს შემთხვევებში, ისინი მინიმალურ კომპეტენციას არ ცილდებიან; ნაცვლად იმისა, რომ მასწავლებლის სერტიფიკატზე უარი მიეღოთ, მათი ხელმძღვანელების სიბრალულის – თუ სილაჩრის – გამო სკოლაში აღმოჩნდნენ. როგორც ჩანს, მათ გადანყვიტეს, რომ პენსიაში გასვლისა და დასვენების წინ, კარგი იქნებოდა, რამდენიმე წლით მანამდეც დაესვენათ – სამსახურის პერიოდში. მათაც, ისევე როგორც მთავარ წევრებს, ყველა იცნობს. სკოლებში, ეს ადამიანები მასწავლებელთა ატესტაციის სიყალბეს ამტკიცებენ, მათ თავს არიდებენ მასწავლებლები და მშობლები, მათ შესახებ სკოლის ადმინისტრაციას

ტყუილის თქმა უნევს, მოსწავლეები კლასებში რომ გაანაწილონ, თითქოს ისინი არც ისე ცუდი იყვნენ, როგორც ამას ყველა ამბობს.

იდეალურ ვარიანტში, ამ წრფივის უმაღლეს საფეხურზე, კონტრიბუტორებში და ზემოთ, მასწავლებელთა დიდი რიცხვი იქნებოდა. ჩვენ ხელთ არსებული მტკიცებულებები კი საპირისპიროს გვიჩვენებენ. ზემოთ ციტირებული მასწავლებელთა დამოკიდებულებების მონაცემებისა და სკოლის ნებისმიერი სტუმრისათვის თვალსაჩინო ცოცხალი მტკიცებულებების გარდა, მასწავლებლის კარიერულ ციკლებზე ფოკუსირებული რამდენიმე კვლევა ადასტურებს ჩემ მიერ აქ წარმოდგენილ პორტრეტს. მათ შორის, ყველაზე ღირსშესანიშნავია, მაიკლ ჰუბერმანის მიერ წარმოდგენილი შემდეგი ნათელი მოდელი: ასაკის და გამოცდილების მატებასთან ერთად, მასწავლებლები პროგრესიულად მეტად კონსერვატიული და ცრუმორწმუნეები, პროგრესიულად ნაკლებად მონდომებული ხდებიან საიმისოდ, რომ საკუთარი თავი კარიერაში და ინიციატივებში დააბანდონ.⁹ ფოკუსის ასეთი დავიწროება განსაკუთრებით შესამჩნევი იყო ოცი წლის გამოცდილების მქონე ვეტერანებს შორის. ისინი სხვადასხვა ხერხით თავიანთ ინტერესსა და აქტივობას ავინროებდნენ, მაგალითად, აქცენტს „მათ მიერ შერჩეულ კლასზე, საგანზე ან მოსწავლეთა ტიპზე აკეთებდნენ; სასკოლო სამუშაოში ინვესტიციას ამცირებდნენ, ხოლო საგარეო ინტერესებში – პირიქით აკეთებდნენ; ამას გარდა, ისინი ამცირებდნენ კონტაქტს კოლეგებთან, გარდა პირადი მეგობრებისა; დამატებით აღმინისტრაციულ დავალებებსა და სამსახურისშემდგომ საქმეებს თავს არიდებდნენ... სკოლის სამომავლო ინიციატივებში არ ერთვებოდნენ... საქმისადმი ერთგულებას ასუსტებდნენ, თავიანთ ასაკობრივ უფროსობას იყენებდნენ უფრო მოსახერხებელი საგაკვეთილო ცხრილის მისაღებად“ (1989, გვ. 49, 51).

ფოკუსის დავიწროება სამიდან ერთი ფორმით შეიძლება გამომჟღავნდეს (ან, უფრო ზუსტად, ტონით), დაწყებული წმინდა ფორმით და დამთავრებული ძძაფრით. არცერთი მათგანი არ უღებს კარს ინოვაციას. ყველაზე ოპტიმისტური, პოზიტიური ფოკუსის შემთხვევაში, მასწავლებლის ტონი მტკიცედ კონსტრუქციული რჩება,

„მაგრამ ამჟამად იგრძნობა უკანდახევა, რასაც ნარცისისტული ხაზი გასდევს თან. „მე ჩემი წილი გაკეთებული მაქვს, ახლა დამანებეთ, რომ ვაკეთო ის, რაც მინდა“ (ჰუბერმანი, 1989, გვ. 49). მეორე, თავდაცვითი ფოკუსის შემთხვევაში, მასწავლებლები უფრო თავშეკავებული და კრიტიკული არიან, მათ კარიერაში განხორციელებული ცვლილებების გამო თავს სასაცილო მდგომარეობაში გრძნობენ და მათი ტონიც სამუშაოს შესახებ შესამჩნევად უარყოფითია. მესამე შემთხვევაში, რომელსაც ილუზიიდან გამოსვლა ეწოდება, მასწავლებლები გამწარებულები, თუმცა საკუთარ თავში ჩაკეტილები არიან, მათი დამოკიდებულება ადმინისტრაციის, მოსწავლეებისა და მშობლების მიმართ კიდევ უფრო უარყოფითი და ცინიკური ხდება. რაც უნდა იყოს მთავარი ფაქტორი, ასაკის და გამოცდილების მატებასთან ერთად, მასწავლებლებში პრაქტიკისა და რწმენა-წარმოდგენების შეცვლის მოტივაცია იკლებს. აცნობიერებს რა ამას, ჰუბერმანი ასკვნის, რომ „სასკოლო გაუმჯობესების ამბიციური პროექტები შეიძლება „აღარ ჩაჯდეს“ ადამიანის კარიერის ბოლო პერიოდის ნიუანსებში“ (გვ. 50).

60-იანების თაობა

ცხოვრებისა და კარიერის ეტაპების კონცეფციების დანიშნულებაა ადამიანის გამოცდილების უნივერსალური და ინტეგრალური, ფსიქოლოგიის, და, საბოლოოდ, ბიოლოგიის ფესვებში გამჭადარი რამ გადმოსცეს, მაგრამ არსებობს მესამე ფაქტორიც, რაც მასწავლებლის მოტივაციასა, ქმედითობასა და რეაქციებზე ცვლილების გავლენას ახდენს, ესაა თაობის ფაქტორი, ანუ კონკრეტული ჯგუფისა და იმ ისტორიული პერიოდის გავლენების ერთობლიობა, რომელშიც იგი არსებობს. ეს განსაკუთრებით გვეხება იმ მასწავლებლებს, რომლებაც საგანმანათლებლო კარიერა 1960-იანი და 1970-იანი წლების მიჯნაზე დავიწყეთ. ბევრ ჩვენგანს არც კი უფიქრია, რომ მაშინ უჩვეულო მდგომარეობაში ვიყავით, მაგრამ ჩვენი ჯგუფი უნიკალური იყო შემადგენლობით, ასეთივე იყო ის სოციალური

კლიმატი, რომელშიც ჩვენ დავიწყებ სწავლება. ორივე ფაქტორმა სტრესისა და დაქანცულობის მიმართ მეტად მყიფე გავცხადა და ინოვაციისათვის ჩვენი დღევანდელი მზაობა შეამცირა.

ამ თაობის შესახებ სამი ფაქტი შეგვიძლია გამოვყოთ: ერთი, ეს პირველი დიდი ჯგუფია, რომელმაც სრული კარიერა სწავლებას მიუძღვნა. ქვეყნის ისტორიის უმეტეს მანძილზე, მასწავლებლები, ჩვეულებრივ, მხოლოდ რამდენიმე წლით რჩებოდნენ ამ პროფესიაში (განათლება, უმეტესად, ქალების სამუშაო იყო და თანაც, მხოლოდ გათხოვებისა და ოჯახის შექმნის შემდეგ). რამდენადაც დამღლეელი უნდა იყოს მკაცრი სწავლების მოთხოვნები, ძალიან ცოტა პრაქტიკოსი აგრძელებდა ამ პროფესიას იმდენ ხანს, რომ სტრესის სიმპტომები გამოემუშავებინა. რამდენადაც ახლა ისინი უფრო ხანგრძლვად მოღვაწეობენ, ამიტომ მასწავლებლები მეტ სტრესს განიცდიან (ფარბერი, 1991, გვ. 50); მეორე, ეს თაობა მოიცავს მამაკაცების ჩვეულებრივზე უფრო მაღალ პროპორციას, რომლებიც დაქანცულობის უფრო მეტ ნიშნებს ავლენენ, ვიდრე მათი ქალბატონი კოლეგები და თავიანთ უკმაყოფილებას უფრო ხმამაღლა და მკვეთრად გამოთქვამენ (გვ. 146-147); მესამე, ბევრი პრაქტიკოსისთვის, ეს პროფესია შეიძლება სულაც არ იყო ის, რასაც ისინი ეძებდნენ. განათლების სისტემა არ იყო კარიერის პირველი არჩევანი დღევანდელ მასწავლებელთა არმიის თითქმის მესამედისთვის, იმ მამაკაცთა ჩათვლით, ვინც მასწავლებლობა ვიეტნამის ომის სავალდებულო განწვევიდან თავის დასაღწევად გადაწყვიტა (გვ. 148). კარიერის თეორიის აქსიომაა, რომ პროფესიული კმაყოფილება და წარმატება პიროვნებისთვის თვისებებსა და სამუშაო გარემოს შორის თანაწყობას მოითხოვს. როცა თანაწყობის ხარისხი დაბალია, პირადი კმაყოფილება და პროფესიული ქმედითობა, სავარაუდოდ, დაქვეითდება.

შუა კარიერის მასწავლებლების დღევანდელი ჯგუფი ამერიკის ისტორიის ყველაზე უჩვეულო პერიოდის, 1960-იანი წლების პირმშოა. ყოველი თაობა იმ ხანისათვის დამახასიათებელი ცაიტგაისტის გავლენის ქვეშ მოექცა. ადამიანს არ ძალუძს შესაბამისი დროის ზეგავლენის თავიდან აცილება, თუნდაც უპირისპირდებოდეს

პერიოდის უმთავრეს ტენდენციებს. მაგრამ თუ უკან მოვიხედავთ, 1960-იანი წლები ჩანს როგორც ყველაზე არატიპური ეპიზოდი. განათლების ბევრი მუშაკის პროფესიული ცხოვრება და ღირებულებები „ეპოქის სასწაულებრივი და მითური ღირსებების, „რადიკალური“ სოციალური ტრანსფორმაციის შესახებ მისი დაპირებების, მისი ოპტიმიზმის, მისი კარგი გეგმების, მისი სურეალისტური ხასიათის“ (ფარბერი, გვ. 127) ყალიბში სწორედ მაშინ ჩამოიხსა; ყველაფერი ეს კი, საბოლოოდ ილუზიიდან გამოსვლას დაედო საფუძვლად. დროის ამ მახასიათებლებმა აღმოაცენა, მაგალითად, დამწყები მასწავლებლების შესამჩნევი იდეალიზმი, მხურვალე ახალ-გაზრდობას კიდევ დამატა უზომო სოციალური ცვლილების შესაძლებლობის რწმენა. ამან მომსახურების დიდ იდეალებს სტიმული მისცა და უზომოდ ოპტიმისტური იმედები წაახალისა. სამოციანმა წლებმა, მოსწავლეთა მოსწრების, ადმინისტრაციული მხარდაჭერის და პიროვნული ჭილდოს შესახებ ასევე არარეალისტური მოლოდინი შექმნა. ჩვენს უმრავლესობას დანესებულებების ფუნქციონირებისა და ეკონომიკური და სოციალური უსამართლობის გამჭდარი მოდელების დაძლევის რეალობის გულუბრყვილოდ სჭეროდა. ამას ვიეტნამის ომსა და უოთერგეიტში ძალის ბინძური გამოყენება მოჰყვა, რამაც დანესებულებების მიმართ ცინიზმი და საერთო უნდობლობა გამოიწვია. მას შემდეგ, რაც ცვლილების იმედი ჩაქრა და საზოგადოებრივი დანესებულებები კრიტიკის ქარცეცხლში გაეხვია, მასწავლებლები სიბრაზის სამიზნეში ამოიღეს, „მათ ყველა სხვა პროფესიონალზე მეტად უწყრებიან და აკრიტიკებენ“ (გვ. 134).

ბევრ მასწავლებელს, რომელიც ასეთი ნაადრევი დიდი იმედებისა და ასეთი ფხიზელი გვიანი რეალობების შუაში იყო გამომწყვდეული, თომას ბოუმანმა „უკანასკნელი ტანჯული გმირები“ უწოდა – ადამიანები, რომლებიც რაიმე სისტემის ამუშავებას თავიანთი პირადი ცხოვრების მსხვერპლის ფასადაც კი შეეცადნენ. ისინი ცოტა ჭილდოსა და მცირე აღიარებას მოელოდნენ, იტანდნენ ცუდ მენეჯ-მენტს და არასათანადო აღიარებას. ცდილობდნენ ბრწყინვალე, შემოქმედებითი პიროვნებები ყოფილიყვნენ, რომლებიც

განათლებას კეთილშობილურ მონოდებად აღიქვამდნენ, ამით კი ტანჯული გმირის როლს იღებდნენ ნებით" (1991, გვ. 251 ხაზგასმა ავტორის). ამ გმირების უმრავლესობა, როგორც ჩანს, თვლის, რომ მათ არაფრის გულისთვის ზედმეტი იტანჯეს და მსხვერპლის სანაცვლოდ ნაყოფის მიღების იმედი მიატოვეს. როცა ბოუმანის ნათქვამი რამდენიმე ერთგულ, ნიჭიერ ვეტერან მასწავლებელს გაუზიარე, რომლებიც ნებაყოფლობითი სწავლის ჯგუფში რეგულარულად იკრიბებოდნენ და არ განიხილებოდნენ, როგორც გადაღლილები, ერთმა მითხრა: „სულელურ ხუმრობებს ვამბობდი ხოლმე მასწავლებლობის დრამატულ თავგადასავლებზე: „ნიგნის ჭია კლარკ კენტი, ინგლისური ენის მასწავლებელი, მართლაც სუპერმენია, ჩვენს ცივილიზაციას გადაარჩინს“, მაგრამ, ზოგჯერ, მართლაც მჭეროდა ამის. ახლა კი, ეს ყველაფერი ბავშვური და სულელური მეჩვენება. მე უკვე დავბრძენდი, მაგრამ რაღაც დავკარგე. ვაკეთებ, რაც შემიძლია, მაგრამ მთელი ამ ახალი საგანმანათლებლო რევოლუციის თავი აღარ მაქვს.“ ირგვლივ, თავების დაქნევამ მელანქოლიური თანხმობის ზუზუნი გადაავლო მთელს ოთახს.

ბამკლავება: ინდივიდუალური ამოცანები

როგორც აღნიშნულიდან ჩანს, შუა ცხოვრებისა და შუა კარიერის ცვლილება სამუშაოზე ცვლილებისათვის მასწავლებლის მადას ამცირებს. უფრო მეტიც, ისინი გამოფიტვის შეგრძნებას, ეფექტურობის დაკარგვას, ჭილდოსა და მხარდაჭერის არასათანადოობის, გაცემულის სანაცვლოდ არასაკმარისის მიღების გრძნობას იწვევენ. მოკლედ რომ ვთქვათ, ისინი არათუ, ცვლილებისათვის მასწავლებლების მზაობას ამცირებენ, არამედ მათ სტრესისა და დაქანცულობის მიმართ უფრო არამდგრადს ხდის, რასაც ფარბერი აღწერს. რაც უფრო დიდია ადამიანების წინ დამდგარი ცვლილების რიცხვი და მასშტაბი, რაც უფრო ფართოა ადამიანის მიმართ მოთხოვნებსა და მისთვის ხელმისაწვდომ რესურსებს შორის დიაპაზონი, მით უფრო ექვემდებარება ის სტრესის ფიზიკურ და ფსიქოლოგიურ სიმპტომ-

მებს. შუა ცხოვრების და შუა კარიერის გარდაქმნები სტრესის ამ ფორმულის პროტოტიპია. სასკოლო გაუმჯობესების ძალისხმევის ნარმატებულობა დამოკიდებული იქნება იმაზე, თუ რა დახმარებას მიიღებენ განათლების მუშაკები პროფესიული დახელოვნებისათვის.

ამ პრობლემის მარჯვედ გადაჭრა პიროვნული დონიდან უნდა დაიწყოს, ზემოთ მოხაზული პრობლემები სკოლების ბრალი არ არის. ამის მიზეზი ის არის, რომ სიცოცხლე, მუშაობა და კონკრეტულ ეპოქაში ცხოვრება გრძელდება. სინამდვილეში, ჩვენ გავვიმართლა კიდევ, რომ ეს პრობლემები გვაქვს (სხვა მხრივ, მკვდარი უნდა ვიყოთ) და თითოეულმა ჩვენგანმა მათ გადაჭრაზე პასუხისმგებლობა უნდა გავიზიაროთ. (შაინი 1978, გვ. 174-180) განვითარების ამოცანების ჭკუფს განსაზღვრავს, რომელთა შესრულებაშიც პიროვნება უნდა დახელოვნდეს. მათგან ხუთის განხილვა საინტერესო იქნებოდა.

1. *სპეციალიზაცია განზოგადების ნაცვლად.* კარიერის მანძილზე, განსაზღვრულ სფეროში სახეზე ლოგიკური პროგრესია შემსწავლელის სტატუსიდან კონტრიბუტორის სტატუსამდე. შუა კარიერაში, ჩვენ უნდა გადავწყვიტოთ, გვინდა გავაგრძელოთ აქცენტი ამ უნარებზე თუ უფრო ფართო და ზოგადი როლი ავიღოთ, როგორცაა ლიდერობა. განათლების სისტემა, მისი კორიზონტალური პროფესიული სტრუქტურით, გაფართოებისა და მეტი პასუხისმგებლობის ადების შედარებით ნაკლებ არჩევანს სთავაზობს მასწავლებლებს. და მაინც, თითოეულმა მასწავლებელმა უნდა გადაწყვიტოს რა უნდა, გააგრძელოს მოცემულ საგანში ან საკლასო საფეხურზე – უნარ-ჩვევების განვითარება თუ გააფართოოს მოქმედების არეალი.

2. *ორგანიზაციული იდენტობისა და კონტრიბუციის სფეროს განსაზღვრა.* ყველას ესაჭიროება ნიში. თითოეული ჩვენგანისთვის მნიშვნელოვანია, დაეუფლოს საკუთარ ადგილს, განსაზღვრული როლი მიიღოს, შესამჩნევი წვლილი შეიტანოს ჩვენს შესასრულებელ საქმეში. ეს ნიშნავს იმას, რომ ჩვენ რაღაც მნიშვნელოვანი ან გამორჩეული უნდა გავაკეთოთ, სხვებმა კი უნდა აღიარონ იგი.

ვეტერანი თანამშრომელი, რომელსაც ასეთი ადგილი ჯერ კიდევ არ გამოუმუშავებია და განსაზღვრული წვლილი არ შეუტანია (სამსახურებრივი მოვალეობის ფარგლებში თუ არაფორმალურად), ან რომლის წინადადებებსაც არავინ აღიარებს – სავარაუდოდ, უკმეხობის ობიექტი გახდება და უბედურად იგრძნობს თავს.

3. *კარიერული ოცნებების სახეცვლილება*. შუა ცხოვრება თვითშეფასების პერიოდია, რომლის დროსაც ჩვენს თავს ვეკითხებით, „შეესაბამებოდა თუ არა ჩვენი კარიერის პროგრესი ჩვენს მიზნებს, ამბიციებს და ოცნებებს და თუ არა, როგორ გამოვასწოროთ ეს გადაცდენა,“ – კითხვა, რომელიც „ნარმოაჩენს იმ გაცვლა-გამოცვლებს“, რაც ცხოვრების მანძილზე გაგვიკეთებია (გვ. 177-178). ზოგი ადამიანი რეალობას ეწინააღმდეგება, რომელშიც მათი ოცნებები არასოდეს ასრულდება. მათ უნდა გადაწყვიტონ, არ შეეგუონ და გააგრძელონ თუ გადახედონ თავდაპირველ მიზნებს. სხვები წინ ვაკუუმს ეჩვენებიან, რომელიც მიზნების ასრულებას მოყვება. მათ სამუშაოს არსის ახალი წყაროები უნდა იპოვონ.

4. *წონასწორობის მიღწევა სამუშაოს, ოჯახსა და თვითგანვითარებას შორის*. შუა ცხოვრებისა და შუა კარიერის პიროვნული და პროფესიული ცვლილებები ცხოვრების სხვადასხვა სფეროებში ჩვენ მიერ ჩადებული ინვესტიციების ხელახლა შეფასებას მოითხოვს. მომავლისკენ თუ გავიხედავთ, ჩნდება შეკითხვა, რამდენად გვინდა დაკავებული ვიყოთ სამუშაოთი, ოჯახით, პირადი ინტერესებით? ბევრი ადამიანი, განსაკუთრებით მამაკაცები, რომლებსაც ოჯახურ საქმეებში მონაწილეობა და ჰობი მსხვერპლად შეუწირავთ კარიერისათვის, ცვლიან შუა ცხოვრების ამ მოდელს. ამდენად, ნებისმიერ სკოლაში ძნელია ისეთი მასწავლებლის პოვნა, რომელსაც სურვილი აქვს გაკვეთილების შემდეგ საღამომდე მოსწავლეები ამეცადინოს, რადგანაც მათ ეს დრო თავისთვის უნდათ. მართალია, სამუშაოსთვის თავის ასეთი არიდება სკოლისთვის, როგორც დაწესებულებისთვის პრობლემაა; ეს, ხშირად, ინდივიდუალური ცხოვრების კონტექსტში ადვილი გასაგებიც ხდება.¹⁰

5. *პოზიტიური ზრდის ორიენტაციის შენარჩუნება*. რადგან ნაკლები დრო და მეტი შესაძლებლობები გვაქვს, რადგან იძუ-

ლებული ვართ მივიღოთ ძველი შეცდომების განმეორებითი შედეგები და სავარაუდო მომავალი დანაკარგები, ამიტომ ჩვენს ბედს გადაჭარბებით ვაფასებთ, ჩვენი ცხოვრებისული ტვირთის სიმძიმის ქვეშ ვეჭვებით და გვგონია, რომ ხაფანგში ვართ გამომწყვდეული, გამოსავალი კი არსადაა; ჩვენ დეპრესიასა და პასიურობას ვნებდებით. ცხოვრებაზე და სამუშაოზე პოზიტიური, კონსტრუქციული შეხედულება რომ შევინარჩუნოთ, უნდა გავიგოთ, როგორ გავაგრძელოთ ჩვენი ძალების განვითარება, დავაფასოთ და აღვნიშნოთ ჩვენი წარმატება, ვისიამოვნოთ მიღწეულით, ჩვენი ცოდნა კი სხვებს გადავცეთ. გავხდეთ უფრო გენერაციული, დავძლიოთ უკანდახევის გულუბრყვილო სურვილი, როცა არჩევანის ზრდა სახეგა – ესაა შუა კარიერის და შუა ასაკში ბედნიერების შენარჩუნების უმთავრესი საკითხები.

გამოცოცხლება და რეფორმა

მართალია, ამ საკითხებში დახელოვნების პასუხისმგებლობა, უპირველეს ყოვლისა, ინდივიდუალურია, სასკოლო გაუმჯობესების ძალისხმევის წარმატება მაინც მნიშვნელოვნად იქნება დამოკიდებული იმაზე, თუ რამდენად დავებმარებით განათლების მუშაკებს, რომ გაუმკლავდნენ. ეს იმას ნიშნავს, რომ სასკოლო ლიდერები ორმაგი დილემის წინაშე დგანან: არამართო რეფორმა გაატარონ სკოლაში, არამედ, ასევე, გამოაცოცხლონ იგი. რამდენად შესაფერისია ეს ორი პროცესი? აშკარა ურთიერთკავშირი გამოიხატება იმაში, რომ ორივე მოიცავს განახლებას. რეფორმის ზოგიერთი ქომაგი აღიარებს ამ კავშირის გამყარების საჭიროებას. თუმცა რესტრუქტურისაციის გეგმების პირველი ტალღა, რომლებიც ხაზს უსვამდნენ ფართო ფილოსოფიურ კითხვებს სასკოლო განათლების სტრუქტურისა, მისიისა და მეთოდების შესახებ, არასაკმარის ყურადღებას უთმობდნენ მასწავლებელთა არმიის რეალობებს, რესტრუქტურისაციის მეორე ტალღის ქომაგები უფრო მეტად ფოკუსირებდნენ თვითონ მასწავლებლებზე და ხაზს უსვამდნენ მათი მორალის,

მოტივაციისა და მონაწილეობის ამაღლების აუცილებლობას. მათი მიდგომების მიხედვით, საჭიროა გაიზარდოს სკოლების დაფინანსება, გაუმჯობესდეს პერსონალის სამუშაო პირობები, მეტი უფლებამოსილება მიეცეთ მასწავლებლებს და სკოლა მენეჯმენტის ავტონომიურ მოდელზე გადავიდეს.

ამ ძალისხმევების მიუხედავად, ინოვაცია საუკეთესო ორპირიან ხანჯალს ჰგავს. როგორც ფულანი ამბობს: „მან შეიძლება სწავლების პირობები გააუარესოს, რამდენადაც უნებური უნდა იყოს ეს ან უზრუნველყოს გაუმჯობესებისათვის საჭირო მხარდაჭერა, სტიმული და ზენოლა“ (გვ. 126). მაგალითისათვის ის გვთავაზობს, რომ მასწავლებელთა შეფასებისა და კლინიკური ზედამხედველობის სისტემებმა შეიძლება ისინი ვინრო სამუშაო ჩარჩოებში მოაქციონ ან ნამდვილი გაუმჯობესების სტიმულირება მოახდინონ: „ცვლილების ხარისხიანი პროცესები, რომლებიც იწვევენ მდგრად პროფესიულ განვითარებას ადამიანის კარიერაში და მოსწავლეზე ორიენტირებული, შეიძლება იყოს ერთი იმ წყაროთაგანი, რაც მასწავლებლის გამოცოცხლებასა და კმაყოფილებას მოგვცემს შედეგად“ (გვ. 131). ეს წინადადება იმედისმომცემად ჟღერს, შესაძლებლობაც რეალურადაა ჩამოყალიბებული. პრაქტიკაში კი, ცვლილების ასეთი ხარისხიანი პროცესების პოვნა არცთუ ადვილია.

საკმაოდ ხშირად, ვეტერანი კადრის მიმდინარე ქმედითობის პრობლემებსა და ინოვაციის მიმართ წინააღმდეგობაზე სკოლის რეაქცია მხოლოდ იმ გატარებული ზომებით შემოიფარგლება, რომლებიც ინტუიციურად მართებული ან „საქმიანი“ ჩანს, მაგრამ, საბოლოოდ, არაეფექტური აღმოჩნდება. ასეთი რამ მხოლოდ რამდენიმე სასკოლო ლიდერს იზიდავს (განსაკუთრებით ისინი, ვისაც უკვე მოებზრდა პერსონალის წინააღმდეგობა ცვლილებების მიმართ) და სამეურვეო საბჭოს წევრს (განსაკუთრებით მათ, ვინც საქმიანი წრეებიდანაა). ამ მეთოდებიდან ჩვენ მხოლოდ ერთი განვიხილეთ მეოთხე თავში, ეს არის გადამზადება. ჩვენ აღვნიშნეთ, რომ სკოლის პოგრამებს, ჩვეულებრივ, აკლია უწყვეტობა და ჰარმონიულობა და მასწავლებელთა საჭიროებებს ხშირად ვერ პასუხობს. მეორე მიღებული ნაბიჯი მთავარი მმართველი ოფისის

უფრო დიდი კონტროლისა დემონსტრირებაა დაგეგმვასა და პოლიტიკაზე. მასწავლებლებს შორის ინიციატივისა და რეაქციის ნაკლებობის ასანაზღაურებლად, განათლების სისტემის ორგანოები სასწავლო გეგმის განვითარების, საგაკვეთილო მეთოდის და მმართველობის უფრო თანამშრომლურ მოდელებს თავს ანებებენ და ზემოდან ქვემოთ სტრუქტურულ გადანყვეტილებებს მიმართავენ, რათა გაუმჯობესებას მიაღწიონ. ასეთი ზომები მასწავლებელთა ავტონომიას ამცირებს და მათ მორალს ზიანს აყენებს, განსაკუთრებით, ვეტერან მასწავლებლებს შორის, რომლებსთვისაც ისინი უხარისხო ჩანს (შტატის ხელმძღვანელობაც, ხშირად, იგივენაირად ექცევა სკოლებსა და რაიონულ განყოფილებებს, თავს ახვევს ცენტრალურად აგებულ გადანყვეტილებებს და შესაბამისი ნეგატიური რეაქციის პროვოცირებას აკეთებს);

ვეტერანი კადრის მოტივაციის ამაღლების შესამე მიდგომა ქმედითობის შეფასებაა. ზოგიერთი რაიონული განყოფილება შეფასების უფრო მკაცრ, უხეშ პროცედურას მიმართავს, სხვები კი კლინიკური ზედამხედველობის უფრო კოლეგიურ მოდელებს არჩევენ. სამუხაროდ, იმედის მომცემი, არცერთი არ არის. პირველი სათანადოდ ვერ მუშაობს, რადგანაც სკოლას ძალიან სუსტი ბერკეტი აქვს სერტიფიცირებული მასწავლებლების მიმართ („საბჭოს სურს, გავტეხო ის ჯოხი, რომელიც მე არა მაქვს,“ - როგორც ერთმა განათლების განყოფილების უფროსმა თქვა); ნაკლებად დამსჯელი გეგმები ასევე ვერ მუშაობენ, ისინი ცდილობენ ქმედითობის მოტივაციას კარიერული საფეხურებისა და გამოცდილების მიხედვით გასამრჯელოს საშუალებით. ამას ოპტიმიზმის პერიოდული სპაზმები მოაქვს და მათ მუშაობაზე მაინც არ აისახება (იმ მიზეზების გამო, რომლებსაც მეთორმეტე თავში განვიხილავთ). მოტივაციის ამაღლების ამ ზომებმა ნაყოფი შეიძლება მხოლოდ განათლების ახალწვეულებში გამოიღონ და არა მოქმედი ვეტერანების უმრავლესობაში. ფულანის ოპტიმიზმის მიუხედავად, კლინიკური ზედამხედველობა, როგორც სტრესებით სავსე სასკოლო ცხოვრებაში ფართოდ გავრცელებული ხერხი, ჩემი გამოცდილებით, არასათანადოდ შედეგებს იწვევს ვეტერანი მასწავლებლების ცვლილების

საქმეში.11 იმ იშვიათ შემთხვევებშიც კი, როცა ზედამხედველებს საკმარისი დრო, რესურსები და კვალიფიკაცია აქვთ ნაყოფიერი მუშაობისათვის, მისი პროგრესულობა წლების მანძილზე მცირდება; რამდენჯერმე გამეორების შემდეგ, ის რიტუალურ ხასიათს იძენს და შესაბამისობას კარგავს. ნიუ-ინგლენდის ერთი პატარა ქალაქის მასწავლებელმა, სკოლის ნამდვილმა ვარსკვლავმა, სკოლის გაუმჯობესების სემინარზე განაცხადა: „ზედამხედველობის პერიოდში, ყოველ წელს სამი ახალი მიზანი უნდა ჩამომეტვალა. თექვსმეტი წლის შემდეგ, ორმოცდარვა მიზანი დამიგროვდა, დავიღალე. ჩემი ერთადერთი მიზანია ისეთი ხარისხი შევინარჩუნო, როგორიც ადრე მქონდა.“ როცა ვეტერანი მუშაკი, თავისი ნიჭიერების (თუ უნიჭობის) მიუხედავად, სერტიფიკატით არის დაცული და ორიენტირებს ქვევით, მისი ზედამხედველის მოკრძალებული ზეგავლენა თანდათან, კიდევ უფრო მეტად ქრება.

სხვადასხვა თვალსაზრისით, ეს მდგომარეობა სასკოლო გაუმჯობესების ქრონიკულ პრობლემას ასახავს, რომლის წარმოჩენაც ამ თავში ვცადე: წარუმატებლობა იმ ადამიანური რესურსების სათანადოდ გათვალისწინებაში, რომელიც, ერთდროულად ცვლილების როგორც სამიზნე, ასევე შემსრულებელია. ამ თავმა, იმედი მაქვს, მასწავლებელთა წინააღმდეგობა რეფორმის მიმართ უფრო გასაგებად გადმოსცა, თუმცა ეს თვალსაზრისი, ამავდროულად, სკოლის გაუმჯობესების ამოცანას კიდევ უფრო ართულებს. ვინაიდან, ცვლილების მოტივაციის სტანდარტული ხერხები არ ჭრის, საჭიროა სხვა გზები მოინახოს, რომლებიც მიზნამდე მიგვიყვანს. შემდგომი თავები ლიდერული ინიციატივების ჯგუფებს წარმოგვიდგენს, რომლებიც მკითხველს მეტ იმედს დაუტოვებს, რადგანაც ისინი გადმოცემენ სკოლებში ადამიანების ნამდვილ საჭიროებებს.

და მაინც, უკვე გასაგებია, რომ ცვლილების გაძღოლა განსაკუთრებით რთულია, რომ მის მისაღწევად სკოლის ლიდერებმა მისი სტრუქტურული კომპონენტების მიღმა უნდა გაიხედონ და ფოკუსში ადამიანები მოაქციონ. „ნებისმიერი მენეჯმენტი – ადამიანების მენეჯმენტია“, ამბობს ვილი, „და ნებისმიერი ლიდერობა – ადამიანების ლიდერობა“. (1989, გვ. 126). ამ თავის

ეპიგრაფში, შინი ამტკიცებს: რამდენად მიიღებენ ადამიანები ახალ შეხედულებას, ნაკლებადაა დამოკიდებული მის არსებით სინამდვილეზე, ვიდრე ამ ადამიანების მზობაზე, საერთოდაც განიხილონ ახალი აზრები. სანამ ისინი შეძლებენ კონკრეტულ ინოვაციებზე რეაგირებას, მათი მიმდინარე აზროვნება რაიმე უნდა გააღლოს და ცნობიერება მათ ფესვებს უნდა ჩანდეს. ცვლილების გამტარებლებისათვის ასეთი მზობის აგება ადამიანების გაძლიერების უმთავრესი მიზანი უნდა იყოს. ეს იდეალური საშუალებაა, განათლების მუშაკებს დაეხმაროს ცვლილების ინდივიდუალური ამოცანების შესრულებაში; სწორედ ეს არის ადამიანების ლიდერობის საუკეთესო ხელოვნება. თუმცა, ვიდრე გამოვიკვლევთ ამ ხელოვნების სპეციფიკას, უნდა შევხედოთ ცვლილების დამატებით განზომილებებს და პრობლემების დამატებით ჯგუფებს: სასკოლო დაწესებულებების მზობას.

შენიშვნები

1. ზრდასრულთა განვითარების თეორია ზრდასრულობის ფაზებს, ეტაპებს და გადასვლებს – მის ცენტრალურ ამოცანებს და კონფლიქტებს, მის სქესობრივ განსხვავებებს მოიცავს. კარიერის განვითარების თეორია ზრდასრულის სამუშაო ცხოვრებაში შესაბამის ციკლს სწავლობს, პროფესიულ კარიერაში გვიხაზავს ნორმატიულ ფაზებს და მუშაკის საჭიროებებს ორგანიზაციის საჭიროებებს უხამებს. ორივე მზარდი სფეროა და აზროვნების სხვადასხვა სკოლებს შეიცავს. მაგალითად, ზრდასრულთა განვითარების თეორიები მრავალ მიმართულებად იყოფა. არსებობს ფაზების თეორიები, რომლებიც მრავალ მიმართულებას ამოცანებისა და გადასვლების კონკრეტულ თანმიმდევრობას გადმოსცემენ, რაც პიროვნებამ უნდა გაიაროს; არსებობს ეტაპების თეორიები, რომლებიც გადმოცემენ შემეცნებითი და ფსიქოლოგიური ცვლილებების თანმიმდევრობას. განსხვავებები არსებობს პიროვნების შიგნით, მამაკაცისა და ქალის ნორმატიული განვითარებას შორის (ix. Erickson, 1963; Gilligan, 1982; Gould, 1978; Levinson, 1978; Miller, 1976; Neugarten, 1968; Vaillant, 1977).

კარიერის განვითარების სფერო ორი განცალკევებული მიმართულებით განვითარდა. პირველი, უმთავრესად ფსიქოლოგიური, ხაზს მინიჭებდა კარიერას უსვამს (ადამიანის პიროვნულ განვითარებას კარიერის ფარგლებში; ინდივიდუალური განსხვავებების, პიროვნულობის და ბიოლოგიური სიცოცხლის ციკლის გავლენას კარიერულ არჩევანსა და ქცევაზე). მეორე,

უმთავრესად სოციოლოგიური, გარეგან კარიერას უსვამს ხაზს (სამუშაო სამყაროს რეალობებსა და შესაძლებლობებს; კარიერულ ბილიკებს და ვარიანტებს ორგანიზაციის შიგნით; საზოგადოებაში სხვადასხვა საქმიანობების ბუნებას). იხ. Derr and Laurent (1989, გვ. 154).

ზოგიერთი ავტორი ცხოვრების ციკლების შესახებ ლიტერატურას მასწავლებლებთან მიმართებაში განიხილავს და ხაზს უსვამს სკოლას, როგორც ზრდასრულთა ზრდის კონტექსტს (Krupp, 1987, 1988; Levine, 1987). კარიერის განვითარების თვალსაზრისით თითქმის იგივე კონტექსტს შეისწავლის, ოღონდაც უფრო მკვეთრი ფოკუსით სამუშაო ქცევაზე, ცვლილების პრობლემებზე და პერსონალის საჭიროებებზე ორგანიზაციის რეაგირების პოტენციალზე. იგი სკოლასთან მიმართებაში არ განუხილავთ სიღრმისეულად. მაინც, სკოლებში სამუშაო პრობლემების ბრწყინვალე მიმოხილვა შეგიძლიათ იხილოთ სიუზან მურ ჯონსონის ნაშრომში მასწავლებლები სამუშაოზე (1990).

2. ამ და შემდეგ აბზაცებში მოცემული დემოგრაფიული მონაცემები აღებულია Emily Feistritzer-ის კვლევებიდან (1990, 1986 და 1988). იხ., აგრეთვე, Diegmüller (1990, გვ. 10) და Mathis (1994).
3. ამ და სხვა გამოკითხვების შეჯამებისათვის იხ. Farber (1991, გვ. 1-2, 42-44) და Feistritzer.
4. ბარი ფარბერმა გადალილობა დეტალურად გამოიკვლია, ჩემი განხილვა მის ანალიზს ეყრდნობა. დალილობის პროგრესია, მისი აღწერით, ასეთია: „(1) ენთუზიაზმი და ერთგულება გზას უთმობს (2) წარუმატებლობის შეგრძნებას და სიბრაზეს, გამომდინარე პიროვნული, სამსახურებრივი და საზოგადოებრივი სტრესებიდან, რაც, თავის მხრივ, წარმოშობს (3) არათანმიმდევრულობის შეგრძნებას, რომელსაც მიყვავართ (4) ერთგულების შემცირებამდე, შემდეგ კი (5) გაზრდილ პიროვნულ სიმყიფემდე მრავალჯერადი ფიზიკური (თავის ტკივილი, ძლიერი სტრესი და ა.შ.), შემეცნებითი („მაგათი ბრალია“; „ჩემს თავს უნდა მივხედო“) და ემოციური (გალიზიანება, სევდა) სიმპტომებით, რომლებიც (6) კიდევ უფრო ვითარდება ინტერესის სრულ დაცლამდე და დაკარგვამდე“ (გვ. 35).
5. სოციალური ფსიქოლოგი, დენ მაკადამსი (1993, გვ. 195-196) მიუთითებს სერიოზულ, მაგრამ კვლევით შრომებზე. მეცნიერი აღნიშნავს, რომ ამ შრომების ფარგლებში შუა ხნის ადამიანთა მცირე ჯგუფების მიერ გადატანილი ცვლილებები ცხოვრებისეულ შეხედულებებში ზედმეტად განაზოგადეს და მხარდაჭერებმა არასწორად მიმართეს, კერძოდ, გეილ შიი ფართოდ გავრცელებულ ნაშრომში „პასაჟები“ (1974), იმდენადაც კი, რომ ადამიანებს მოუნოდებდნენ, ასეთი კრიზისი ეპოვათ, რათა თავიდან აეცილებიათ სტაგნაცია. იხ., ასევე, გალაგერი (1993, გვ. 51).
6. ფაქტობრივი მონაცემები გვიჩვენებს, რომ შვილების დაკარგვა შეიძლება საკმაოდ ძნელი აღმოჩნდეს, როცა ისინი შინიდან წასვლის ეტაპს გადაიან, მაგრამ, ასევე გვიჩვენებს, რომ, როგორც კი ისინი უსაფრთხოდ დაფუნ-

- დებიან, მშობლების პიროვნული თავისუფლების, ბედნიერების და თვითრეალიზაციის შესაძლებლობები იმატებს. ეს განსაკუთრებით ქალებს ეხება. ბევრ დირექტორს ვიცნობ, რომლებიც ყვება, რომ თავისი პედგოგობის ყველაზე დინამური და წარმატებული წევრები შუა ხნის ქალები არიან, რომლებიც ამ პროფესიაში მოვიდნენ ან დაუბრუნდნენ მას, შვილების აღზრდის შემდეგ. ისინი აერთიანებენ ცხოვრებისეული გამოცდილების ქონის სარგებლიანობას და პროფესიაში ახლად ჩართული ადამიანის ენერჯიას. ამასთან, ქორწინებისმიერი კმაყოფილებაც ხშირად ეხმარებათ მათ.
7. დეტალურად აღწერილი შაინის (1978, 36-48, 174-180) და დუგლას პოლის (1986, გვ 120-159) მიერ. ამ ნაწილის უმეტესობა მათ ნაშრომებს ეფუძნება.
 8. როგორც ამ გადასვლის ნაწილი, ადამიანები უფრო მგრძობიარე ხდებიან ყოველდღიური სამუშაო პრაქტიკის მიმართ. ასეთი კითხვები უფრო მნიშვნელოვანი ხდება: ერთი კვირით ავად რომ გავხდე, შეამჩნევს ვინმე? ოჯახში რომ პრობლემა შემექმნას, გამომივლის დირექტორი, რომ მომიკითხოს? ანუ, ისევე მნიშვნელოვანი პირი ვარ აქ? ისევედასევე, ეს არ ნიშნავს, რომ ადამიანები აღარ ცდილობენ კარგად იმუშაონ, არამედ, იმას, რომ ნაკლებად მკვეთრად არიან კონცენტრირებული შედეგებზე და უფრო განიცდიან პროფესიულ საზოგადოებაში წევრობის მიმდინარეობას.
 9. კუბერმანი მასწავლებლის კარიერას ოთხ ფაზად ყოფს: (1) გადარჩენა და აღმოჩენა (პირველი სამი წელი), (2) სტაბილიზაცია (მეოთხე-მეექვსე წლები), რომლებიც, ერთად აღებული, შეესაბამება კარიერის ზოგადი თეორიის შესვლის ფაზას; (3) ექსპერიმენტირება და მრავალფეროვნება (მეშვიდე-მეთვრამეტე წლები), რომელიც ხასიათდება გავლენის გაზრდის მცდელობებით, ჯერ თავად საკლასო ოთახში და, ხშირად, უფრო ფართოდ, სკოლის, როგორც დაწესებულების, ფარგლებში; (4) ფოკუსის დავინროება (მეცხრამეტე წელი და გვიან), რაც გულისხმობს ძალისხმევას და ინტერესის შემოკლებას, ასევე ენერჯიისა და ერთგულების შემცირებას.
 10. იგი, ასევე, გადმოგვცემს ერთ-ერთ კარგ მიზეზს, რათა პედგოგობაში ასაკისა და გამოცდილების დონეების ჯანსაღი ნაზავი მოიყვას. ნარმატების მისაღწევად, სკოლები ყოველთვის იყო დამოკიდებული მაღალი დონის ექსპლუატაციისაზე – ძალისხმევის მაქსიმუმი მინიმალური ანაზღაურების სანაცვლოდ, თუმცა, გაცილებით უფრო ადვილია შემართული, უმანკო და დაუტვირთავი ახალბედების ექსპლუატაცია, ვიდრე გაცვეთილი, ცბიერი და გადატვირთული ვეტერანების!
 11. განათლების განყოფილების მრავალი უფროსი, დირექტორი და კათედრის ხელმძღვანელი, რომელსაც პატივს ვცემ, „კლინიკურ“ ზედამხედველობაზე აკეთებს აქცენტს. მათი უმრავლესობის სკოლებში, ვეტერან მასწავლებლებს შორის იშვიათად ვხვდავ მდგრადი, შინაარსიანი გაუმჯობესების ნიშნებს (თუმცა, დროებითი ძვრები სახეზეა) იმათ გარდა, ვინც მანამდეც საკმაოდ მოტივირებული იყო. აქ მოქმედი ფაქტორებიდან სამი განსაკუთრებული აღნიშვნის ღირსია. პირველი – ზედამხედველობა და

მონიტორინგი, საუკეთესო შემთხვევაში, მეორეხარისხოვან როლს ასრულებს (პერცბეგი 1987, გვ.112); ისინი ამ სამუშაოსთვის გარე ასპექტებს წარმოადგენს ქმედითობის მოტივაციასა და ნებისმიერ პროფესიულ ნყოფაში. მეორე – განათლებაში, ეს მოქმედებები აღიქმება სუბიექტურად, არ არსებობს საყოველთაოდ აღიარებული აზრი, თუ რა შეადგენს საუკეთესო პრაქტიკას. მესამე, კლინიკური ზედამხედველობა სამუშაოთი დატვირთულია და განათლების სისტემას ახასიათებს „კონტროლის ზომანონის“ ქრონიკული პრობლემა, სკოლის დირექტორებს და ზედამხედველებს იმდენი თანამშრომელი ჰყავთ, რომ თითოეულზე სრულყოფილად დაკვირვებას ისინი ვერ ახერხებენ. სხვადასხვა რაიონების მასწავლებელთა შორის იშვიათად მინახავს ისეთი, რომელიც ზედამხედველობის და შეფასების ნამდვილ მიზანს ხედავდეს მათ პროფესიულ ზრდაში, რომ არაფერი ვთქვათ მათი მოტივაციის ამალღებაზე.

თავი 7

ბარემოპირობები: ორგანიზაციული პოტენციალის შეფასება

მასწავლებლებს ყოველთვის შეუძლიათ თავიანთი საქმიანობა კიდევ უკეთ განახორციელონ, თუმცა...“ ... „ის, რასაც აკეთებენ, ფართოდაა მოქცეული სამუშაო პირობების გავლენის ქვეშ“.

- რიჩარდ ელმორი და მილბერი მაკლაფლინი
(1988, გვ. 41)

ყოველი ორგანიზაცია უფრო მეტია, ვიდრე ინდივიდუალური წევრების თვისებათა ერთობლიობა, მას საკუთარი მახასიათებლები აქვს, რომლებიც მის ქმედითობასა და ადაპტირებადობას აყალიბებენ. ეს მახასიათებლები ბუნებრივად ზემოქმედებენ ინოვაციაზე, როგორც პირდაპირ, ასევე – არაპირდაპირ ანუ ადამიანებზე გავლენის საშუალებით. შესაბამისად, რაც შეიძლება ითქვას მასწავლებლებზე, შეიძლება ითქვას სკოლაზეც; ცვლილების საჭიროება ერთია, მისთვის მზაობა და გამოყენების შესაძლებლობა კი – სხვა. თუმცა, ყველა ორგანიზაციაში არსებობს სტატუს-კვოს შენარჩუნების ტენდენცია, ამ ტენდენციის უპირატესობებით და ცვლილების მიმართ

მათი წინააღმდეგობის მასშტაბით, ისინი შეიძლება განსხვავდებოდნენ. სკოლის ინსტიტუციური მზაობა – მისი ორგანიზაციული პოტენციალი, შეითვისოს და განახორციელოს ინოვაცია – გადამწყვეტია ინოვაციის წარმატებაში. სწორედ ესაა ამ თავის თემა.

ამ მზაობას შეიძლება მივუდგეთ, გამომდინარე მასწავლებლების შესახებ კითხვიდან, რომელიც წინა თავში იყო დასმული: რომელია ის ღირსებები, რასაც ადამიანი ისურვებდა სკოლაში, სადაც ინოვაცია უნდა მოხდეს? რა სახის პრობლემებიც არ უნდა პქონდეს სკოლას, სასურველი იქნებოდა, მას უზრუნველყო ცვლილებისათვის სათანადო გარემოპირობები – ანუ, ამ პირობებს სკოლის პრობლემების გადაწყვეტის საშუალება მიცემოდა. შესაფერისი პირობების სრული სია ძალიან გრძელი იქნებოდა. ჩემი აზრით, მთავარი ფაქტორები ექვს კონტექსტში ჯდება, რომლებიც აყალიბებენ სკოლის მთლიან ორგანიზაციულ გარემოს:

- *საქმიანობის ჩარჩო*: პროფესიის სტრუქტურა და მისი გავლენები სკოლაზე – სამუშაოს ბუნება, პრაქტიკოსების ნორმები, მათი საზოგადოებრივი სტატუსი და უმთავრესი შეხედულებები
- *პოლიტიკა*: ნდობა, კონსენსუსი და ავტონომია, რითაც სკოლა სარგებლობს და მისი შესაძლებლობა, შეინარჩუნოს ინფორმირებული, მხარდამჭერი კოლექტივი
- *ისტორია*: ინოვაციის ადრინდელი გამოცდილება სკოლაში
- *სტრესი*: სკოლის მიმართ მოთხოვნების დონის თანაფარდობა ორგანიზაციის შესაძლებლობებთან
- *ფინანსები*: სკოლის სახსრები რეფორმის ფინანსური უზრუნველყოფისათვის
- *კულტურა*: სკოლის ძირითადი ეთოსის მხარდაჭერის ხარისხი და თანაზიარი შეხედულებები

ეს კონტექსტები ერთმანეთისგან განცალკევებული არ არის. ისინი სკოლის ორგანიზაციული გარემოს განსხვავებულ, მაგრამ მონათესავე განზომილებებს წარმოადგენენ. თითოეული მნიშვნე-

ლოვან როლს თამაშობს იმაში, თუ რამდენად ექვემდებარება სკოლა ცვლილების გატარებას. ამ თვალსაზრისით, ისინი რეფორმის ორგანიზაციულ წინაპირობებს წარმოადგენენ. ცვლილება კითხვის ნიშნის ქვეშ დგება, თუ ერთად აღებული ეს კონტექსტები არასაიმედო ჩანს. საუბედუროდ, უმრავლეს შემთხვევებში, სწორედ ასეა.

საქმიანობის ჩარჩო

თითოეული ორგანიზაცია იმ უფრო ფართო საქმიანობითი ჩარჩოს ფარგლებში ფორმირდება, რომელსაც იგი მიეკუთვნება. ეს კონტექსტი ორგანიზაციის მონყოზაზე, ფოკუსსა და ტონზე, ასევე მისი მუშაკების დამოკიდებულებებსა და ქცევაზე ზემოქმედებს. მას ოთხი მთავარი თვისება აქვს: პროფესიის სტრუქტურა და სამუშაოს ბუნება, პრაქტიკოსების ნორმები, პროფესიის საზოგადოებრივი სტატუსი და მისი ზოგადი კლიმატი (ზოგადად, პროფესიის ატმოსფერო და განწყობა). თუ აქცენტს არა მეცნიერთა და პოლიტიკოსთა მიერ რეფორმის თეორიულ მიმოხილვაზე გავაკეთებთ, არამედ სასკოლო სწავლების პროფესიულ კონტექსტზე, დავინახავთ, რომ იგი არ თანხვდება ინოვაციას, უფრო მეტიც, მის მიმართ მტრულადაა განწყობილი.

პირველ რიგში, აღსანიშნავია, რომ სწავლება, როგორც საქმიანობა, განსაკუთრებით ექვემდებარება ადამიანების მზარდ არამდგრადობას სტრესის მიმართ და ცვლილებისათვის მზაობის შემცირებას, ვეტერან პრაქტიკოსებს ზრდის და ქმედითობის ნრფივის ქვედა ბოლოსაკენ მიაქანებს, ნაცვლად იმისა, რომ უფრო მაღალი პროფესიული ჩართულობისა და მოქმედებისკენ აამაღლოს ისინი. როგორც ბევრი მკვლევარი გვარწმუნებს, მასწავლებლების სამუშაო, თავისი ბუნებით, რამდენიმე სახის უნიკალური ზენოლით არის გარემოცული:

- *საზოგადოებრივი კომპლექსურობა.* მასწავლებლები, დღის განმავლობაში, ასობით, ზოგჯერ ათასობით ურთიერთობაში

ერთგვრიან, ყველაზე ყოფითიდან (მოსწავლეებთან მისაღებად დერეფანში) ყველაზე კომპლექსურამდე (მოსწავლეთა ნახა-ლისება, რომ აზრი გამოხატონ მწვავე პრობლემების შესახებ).

- *მრავალჯერადობა.* მასწავლებლები თითქმის ყოველთვის ერთზე მეტი საქმით არიან დაკავებული და ხშირად უხდებათ როლების გამოცვლა. შეიძლება თავიანთი სამუშაო დღის შესახებ ისაუბრონ გაკვეთილებამდე ან მათ შემდეგ, მაგრამ გაკვეთილების განმავლობაში – ვერა.
- *პიროვნული ჩართულობა.* მასწავლებლებმა პიროვნული კავშირის ძაფები უნდა გააბან მოსწავლეებთან, რათა ისინი სწავლისათვის მომართონ. ეს განსაკუთრებით ძნელია, როცა მოსწავლე-მასწავლებლის შეფარდება შედარებით დაბალია; მით უმეტეს, როცა, როგორც სკოლების უმეტესობაშია, მასწავლებლები მუშაობენ ასორმოცდაათ და მეტ მოსწავლესთან.
- *მოტივაციური ტვირთი.* მასწავლებლებმა უნდა გამოიწვიონ და შეინარჩუნონ მოსწავლეთა ინტერესი და ყურადღება. ამ თვალსაზრისით, სწავლება სცენაზე თამაშს ან ვაჭრობას უფრო ემსგავსება, ვიდრე რომელიმე სხვა პროფესიას, მაგალითად ქირურგის ან იურისტის საქმიანობას, სადაც კლიენტის მოტივაციას ან არა აქვს მნიშვნელობა, ან იგი ადვილად მიღწევადია.
- *საჯაროობა.* მასწავლებლები „სცენაზე“ დგანან და საათობით თამაშობენ აუდიტორიის წინ. სხვა პროფესიონალებისაგან განსხვავებით, ისინი შეცდომებს საჯაროდ უშვებენ და, ფაქტობრივად, მათი პირადად გამოსწორების არავითარი საშუალება არა აქვთ.
- *არაპროგნოზირებადობა.* მასწავლებელი ვერასოდეს იქნება დარწმუნებული, რომ იგივე ახსნას ან პრეზენტაციას იგივენაირად გაიგებს სხვა მოსწავლე თუ სხვა კლასი. ამის გამო, მასწავლებელი მუდმივად მზად უნდა იყოს მიზნებისა და მეთოდების სახეცვლილებისათვის.
- *პროფესიული იზოლირება.* მასწავლებლის სამუშაო კოლეგებისაგან განცალკევებით მიმდინარეობს. თუმცა ბევრს სიაშოვნებს მოსწავლეებთან განმარტოებით ყოფნა, ამის გამო ისინი

მოკლებული არიან უკუკავშირს და აღიარებას – მხარდაჭერის, ადეკვატურობის დამტკიცების და ინფორმაციის უმთავრეს წყაროებს, რომლებიც შეიძლება გვემსახურონ პრობლემების გადაჭრის და ქმედითობის გაუმჯობესებისათვის (ჭექსონი, 1968, გვ. 9-19; ჰუბერმანი, 1983, გვ. 482-483; სარასონი, 1971, გვ. 152-169).

ყველა პროფესიას, რა თქმა უნდა, თავისი სტრესები აქვს, მაგრამ ეს მახასიათებლები სწავლებას გამორჩეულად დამქანცველ საქმიანობად ხდიან, რაც გაცემულისა და მიღებულის რაოდენობას შორის მკვეთრი განსხვავებით გამოიხატება. იგი მუდმივ პიროვნულ ინვესტირებას მოითხოვს, მაგრამ ნაკლებად უბრუნებს მოცულობით, გაზომვად ჭილდოს. მასწავლებლები მიჩვეული არიან ამ უნონასწორობას. მათი რიცხვი კი, ვინც დაუფიქრებლად იზიარებს ამას, საოცრად იზრდება, თითქოს სხვაგვარად არ შეიძლებოდეს. ყველაფრის გავლენა წლების განმავლობაში უზარმაზარი ხდება. სწავლების ეს მახასიათებლები, როგორც უკვე დავინახეთ, ასევე ინვესტ დლიერ იმპულსს, რომელსაც სასკოლო ცხოვრებაში მყისიერებისკენ მივყავართ ანუ ინოვაციის ისეთი გაგებისაკენ, რომელიც ორიენტაციას უფრო მოკლევადიან გაუმჯობესებაზე იღებს, ვიდრე ფუნდამენტურ ცვლილებებზე. „ჩვენს ხალხს მარტივი გარდაქმნის გაგონებაც კი უჭირს“, განათლების განყოფილების ერთ-ერთი უფროსი ამბობს, „ჩემი ერთი საშუალო სკოლის დირექტორი დაჟინებით იმეორებს, „ქანცის განყვეტამდე ვცეკვავთ, კიდევ ერთი-ორი ნაბიჯი და დავეცემით.“

სკოლაში ცვლილებებზე არამართო შიდა ზენოლა ახდენს გავლენას. განათლების სისტემაში პროფესიული ზრდისა და ინოვაციის ნორმები არასოდეს იყო მაღალი. მომსახურების სხვა სფეროებისათვის, მაგალითად მედიცინისათვის, დამახასიათებელი ფართო პროფესიული განვითარება, აქ უცხოა. როგორც მეოთხე თავში უკვე აღვნიშნეთ, ზრდის შესახებ უამრავი საუბრის მიუხედავად, სასკოლო სისტემისათვის შეთავაზებული პროგრამების უმრავლესობა (იქნება ეს ზოგადად უმაღლესი განათლებისა თუ კონკრე-

ტული ინოვაციებისთვის გამიზნული) არასათანადოა. სასკოლო ოლქების უმრავლესობის ძირითადი სტრუქტურა ისეა აგებული, რომ მათ საკუთარი გაუმჯობესების სტიმულირება კი არა, არამედ მხოლოდ სტატუს-კვოს შენარჩუნება შეუძლიათ. მათ იშვიათად აქვთ ნამდვილი „პოტენციალი განვითარებისათვის“, იშვიათად გადაინახავენ მნიშვნელოვან ფონდებს პერსონალის კვალიფიკაციის ამაღლებისათვის. მიზნობრივი სახსრები კი რუტინულად იხარჯება სხვა საჭიროებებზე (შლახტი, 1990, გვ. 96-97). ზოგიერთმა შტატმა, ბოლო ხანს, უმაღლესი განათლების დანესებულებებს მოთხოვა მასწავლებლების სერტიფიცირების პირობა იმ იმედით, რომ პროფესიული განვითარებისა და სწავლის მოტივაციას ამაღლებდნენ. მაგრამ ამ მოთხოვნებს, ჩვეულებრივ, სასწავლო პროექტებით შეხვდნენ, რომლებიც ასე მცირე ენთუზიაზმს შთააგონებენ და ასე მცირე ზრდას იწვევენ.

სასკოლო ოლქი კიდევ რომ ჩაერთოს სერიოზული პროფესიული განვითარების გეგმაში, ბუნდოვანია, თუ როგორ მიიღებენ მას, რადგანაც ზრდას გასაოცრად ცოტა მასწავლებელი უჭერს მხარს. საკუთარ სფეროში მიმდინარე სიახლეებისა და პროგრესისათვის ფეხის აყოლის აუცილებლობაზე გაკეთებულ გამოკითხვებში, მასწავლებლებმა სხვა პროფესიებზე გაცილებით დაბალი მაჩვენებელი აჩვენეს, მათ შორის, ბიზნესის წარმომადგენლებზეც (კრუპი, 1988). ეს კიდევ უფრო უკიდურესი ფორმით ჩანს სასწავლო პროგრამებში. იმ შემთხვევაში, თუ კვალიფიკაციის ამაღლების ხარისხი პროფესიულ სტანდარტებს ვერ პასუხობს, იგივე შეიძლება ითქვას ზოგიერთ მასწავლებელთა მონაწილეობის დონეზეც. დირექტორი, რომელიც დისციპლინათაშორისი სასწავლო გეგმის სპეციალისტია და ხშირად გამოდის სიტყვით სკოლებში, კვალიფიკაციის ამაღლების ტრენერთათვის კარგად ნაცნობ ტიპურ სცენას აღწერს: „შეხვედრა ისეთ აუდიტორიაში ტარდება, სადაც ადგილები გაცილებით მეტია, ვიდრე მასწავლებელთა რაოდენობა სკოლაში. შემოსული მასწავლებლები პირდაპირ უკანა რიგებში მიდიან. განათლების განყოფილების უფროსი თხოვს მათ, წინ გადმოვიდნენ, მაგრამ ყოველთვის არსებობს მასწავლებელთა ჯგუფი,

განსაკუთრებით საშუალო საფეხურის მამაკაცი მასწავლებლები, რომელიც მაინც უკან რჩება. სანამ გაცნობას მოვასწრებდე ან მათი მონყენის საშუალება მომეცემა, ზოგ მათგანს უკვე გაზეთი აქვს ამოღებული, ზოგი რვეულებს ასწორებს, ზოგს კი თვალზე რული ეკიდება.“

თუნდაც დავუშვათ, რომ ასეთი მასწავლებლების სკეპტიკურობის მიზეზი განათლების ადმინისტრატორების ცუდი პროგრამებია, მათი რეაქცია მაინც არაპროფესიონალურია – უბრალოდ, ბავშვურია. ასეთ საქციელს ისინი მოსწავლეებისაგან არასოდეს მოითმენდნენ. რა თქმა უნდა, ასეთი მასწავლებლები უმცირესობაა (თუმცა, მათი პოვნა ყველა სკოლაში შეიძლება და მათზე ქვემოთ კიდევ ვისაუბრებთ), მაგრამ უფრო დიდია იმ მასწავლებელთა რიცხვი, რომლებიც არათუ კიცხავენ ასეთ „უმოდრო“ კოლეგებს, არამედ, ისინიც ისე იქცევიან, თითქოს განათლება, არსებითად, სტატიკური საქმიანობა იყოს. როგორც დასავლეთის ერთი სოფლის მასწავლებელმა მითხრა, „დროდადრო ახალი ნაოჭი გემატება სახეზე, მაგრამ სწავლება, ძირითადად, ისეთი რამაა, რაც ჯერ შენ უნდა ისწავლო, მერე კი სხვას ასწავლო.“ ასეთი დამოკიდებულება შეიძლება ძალიან ზედაპირულად ჟღერდეს, განსაკუთრებით, იმ მუშაკებისთვის, რომლებიც პროფესიულ განვითარებას კომპლექსურად უდგებიან, მაგრამ სწორედ ასე ხედავს ამერიკელების უმრავლესობა ამ პროფესიას: გარკვეული მნიშვნელობის სამუშაო, მაგრამ არა ისეთი, როგორიცაა ნეიროქირურგია, ან კორპორაციული ფინანსები, მისი სირთულისა და უნარ-ჩვევების მოთხოვნილების თვალსაზრისით.¹

შესამე მნიშვნელოვანი ფაქტორი პროფესიულ კონტექსტში საზოგადოებრივი სტატუსია. თითოეულ პროფესიაში მის წევრებს სოციალური რანგის გარკვეული ზომა აქვს მინიჭებული. როგორც ბევრი მკვლევარი აღნიშნავს, მასწავლებელთა ამ რანგმა ბოლო ათწლეულებში შესამჩნევად დაინია. სხვათა შორის, ეს იმასაც ნიშნავდა, რომ მათი სამუშაოს მნიშვნელობისა და კეთილშობილების შეგრძნება სერიოზულად შემცირდა. თუ სწავლება არასოდეს გამოირჩეოდა მაღალი ანაზღაურებით ან სხვა პროფესიებთან

შედარებით უფრო მაღალი სტატუსით, იგი ადრე უფრო მაღალ პატივისცემას მაინც იღებდა, ვიდრე ახლა. დღევანდელი მასწავლებლების დიდი უმრავლესობა კარიერის მანძილზე მშობლის მხარდაჭერისა და საზოგადოებისაგან დაფასების ამკარა შემცირების მონშე გახდა. ამას ისინი უამრავ სხვადასხვა ფერში ხედავენ, დაწყებული მაღალი დონის საჯარო კრიტიკით და დამთავრებული მშობლების დამოკიდებულების დაუფარავი ცვლილებით. რესტრუქტურიზაციის პროექტების უმრავლესობა იმ კვლევებიდან მოდის, რომლებიც ჩვენი განათლების სისტემის ხარვეზებს უსვამს ხაზს. ამას, ხშირად. მასწავლებელთა ქმედითობის მწვავე კრიტიკა ემატება. ამავე დროს, ვეტერანი მასწავლებლები მშობლებთან ურთიერთობაში იმავე ცვლილებას აღნიშნავენ, სადაც მხარეებმა ორმხრივ პატივისცემას ზურგი აქციეს და თანამშრომლობის მოთხოვნისა და გამონწვევებისაკენ იბრუნეს პირი. მშობლები იმდენად აღარ არიან ჩართულნი შვილების ცხოვრებაში და ამ დანაკლისის შევსებას მეტად და მეტად თხოვენ სკოლებს, თუმცა სკოლებთან თანამშრომლობის უფროდაუფრო ნაკლები სურვილი აქვთ და სკოლის მიდგომებს მეტად აკრიტიკებენ. მასწავლებლები და ადმინისტრატორები ყველგან, საჯარო თუ კერძო სკოლებში, მშობლებისაგან გამონწვევის დონის ზრდას აღნიშნავენ, ხშირად მკვეთრად და ქედმაღლურადაც კი, დისციპლინის მცირე დეტალებსა და გაკვეთილის ჩატარების მეთოდუკასთან მიმართებაში. ისინი შვილებისთვის გამონაკლისების დაშვებას მოითხოვენ და სასკოლო პრობლემების იმ ვერსიებს იჭერებენ, რომლებსაც შვილები უყვებიან.

რა მნიშვნელობა აქვს სტატუსისა და პატივისცემის დაკარგვას, არამართო ზოგადად, არამედ სკოლის გაუმჯობესების თვალსაზრისით? რამდენად ზემოქმედებს ეს მასწავლებლების დამოკიდებულებაზე რეფორმის მიმართ? როდესაც მათი საზოგადოებრივი სახე და სოციალური სტატუსი მცირდება, მასწავლებლების წარმოდგენა საკუთარ თავზე ასევე მცირდება, ამას გარდა, ეფექტურობისა და რწმენის შეგრძნებაც იკლებს. რამდენადაც ოჯახისა და სკოლის ორმხრივი თანამშრომლობის მათეული აღქმა მცირდება, იმდენადვე მცირდება მათში მსხვერპლის გაღების სურვილიც. ფსიქო-

ლოგიური დანაკარგის დროს, ისევე, როგორც ეკონომიკური პრობლემების დროს, გაჭანსალებისა და ქველმოქმედების პოტენციალი ამონურვისკენ მიდის, არამდგრადობა და საკუთარ ინტერესებზე ზრუნვა იმატებს. როცა რეფორმა მოითხოვს მასწავლებისაგან პრატიკისა და რწმენის შეცვლის მძიმე სამუშაოს, ის ითხოვს ქველმოქმედებას, მოქნილობას და მსხვერპლს იმდენადვე, რამდენადაც იგი პირდება გაუმჯობესებას, ძალაუფლებით აღჭურვას და კმაყოფილებას.

მათ მიერ გადატანილ დანაკარგს თუ დავუმატებთ ცხოვრებისა და კარიერის ბევრ ცვლილებას (ამაზე ჩვენ მეექვსე თავში ვისაუბრეთ), ყველაფერი ერთად მასწავლებლებს ე.წ. „პროფკავშირული მენტალიტეტისკენ“ ანუ საგანგებო მდგომარეობისაკენ მიაქანებს, როცა სამუშაო დღის განრიგი წუთებით ადრე იგეგმება და ნებისმიერი ინოვაციის მიმართ წინააღმდეგობას თითქმის კანონის ძალა ეძლევა, რამაც მთავარი შეთანხმებები შეიძლება დაარღვიოს. არაა აუცილებელი, ყოველთვის ასე მოიქცე, როცა გრძნობ, რომ გიყენებენ, ჩემი აზრით, ბუნებრივი რეაქცია, სწორედ ასეთია. მუშაკები, რომლებიც ანაზღაურებით დიდი ხანია უკმაყოფილონი არიან და ხედებიან, რომ მათი სოციალური სტატუსი ხელიდან ეცლებათ, მოთხოვნები კი იზრდება, სავარაუდოდ, აგრესიული ხდებიან და საკუთარ თავს „მათ“ წინააღმდეგ აყენებენ. მართალია, ამ მდგომარეობამ შეიძლება გამოანართოს კიდევ მასწავლებლები, თუმცა, ირონია ის არის, რომ ამავე დროს, მასწავლებლის სტატუსი დაბლა დაინევა. როგორც კი ეს გარემოება მასწავლებლებს უბიძგებს იმ ცვლილების წინააღმდეგობისაკენ, რომელიც თავს მოახვიათ კონკრეტულმა რეფორმამ (მაგ., ინდივიდუალური მომზადების პერიოდის შემცირება, საერთო დაგეგმვისათვის მეტი დროის დათმობის მიზნით, ან ცვლილება სერტიფიცირების მოთხოვნებში, მეტი დისციპლინათაშორისი კურსის არსებობის მიზნით), ეს კარგ იარაღს აძლევს მათ კრიტიკოსებს და საზოგადოებას უჩვენებს, რომ ისინი არაპროფესიონალურად იქცვიან და გაუმჯობესებას ეწინააღმდეგებიან.

ამ საკითხებზე და მათ შორის, განათლების სფეროზე, განსაკუთრებით კი საჯარო განათლების საკითხებზე საუბარი საკმაოდ

უარყოფით კონტექსტში ხდება. თუ შევადარებთ 1960-იანი და 1970-იანი წლების მიჯნაზე მიმდინარე სარეფორმო ინიციატივების დროს ფართოდ გავრცელებულ აღფრთოვანებასა და ოპტიმიზმს, 1990-იანების განწყობა, აქა-იქ რამდენიმე გამონათების მიუხედავად, ნამდვილად ნაკლებად საიმედო ჩანს. ჩემ მიერ ნანახ სკოლებს შორის, თუნდაც ყველაზე დინამიურსა და წარმატებულში, იშვიათად მოიძიება ისეთი სკოლა, სადაც ზენოლა არ იგრძნობა და ბევრია ისეთი, სადაც ყველაფერი მობეზრების გრძნობითაა გაჟღენთილი. უბრალოდ, ჰკითხეთ მასწავლებლებს, რა ხდება ბოლო ხანებში მათ სკოლაში და თქვენ მოისმენთ გრძელ საუბარს სხვადასხვა პრობლემების შესახებ, რომელთა ნაწილი ზემოთ აღვწერეთ, ნაწილს კი ქვემოთ გადმოვცემთ. დიდ საგანმანათლებლო კონფერენციებზე, ექსპერტის გამოსვლის შემდეგ მსმენელთა საუბრის მოსმენა კორიდორში ტოლფასია გულის შეტევისა, რასაც თქვენში გამოიწვევს პირველის მხურვალე ოპტიმიზმი და მეორეს გულისგამგმირავი იუმორი და ცინიზმი.

პოლიტიკა

პოლიტიკური კონტექსტი, რომელშიც ინოვაცია ჩნდება, მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მის წარმატებაზე, თუმცა, ის, ხშირად, უგულვებელყოფილიცაა. პოლიტიკური, აქ გულისხმობს, პირველ რიგში, ერთიანობას, სტაბილურობას და ავტონომიას, რომლითაც სკოლა სარგებლობს და, მეორე რიგში, მისი პოზიციური ინტერესების გამოხატულებას. პოლიტიკური კონტექსტი განისაზღვრება მონაწილეთა შორის აღიარებული ნდობის ხარისხით, სასკოლო პრობლემების შესახებ კონსენსუსის დონით და სკოლისათვის ხელმისაწვდომი კონტროლისა და მოქნილობის მასშტაბით (ლუისი და მარისი, გვ. 191).

რეფორმა მხოლოდ ნდობისა და კონსენსუსის საძირკველზე შეიძლება აიგოს. ნდობის საკმარისი ხარისხი სკოლის შიგნით და მისსა და მის ირგვლივ თემს შორის ინოვაციის არსებითი წინაპი-

რობაა. რა ოდენობის ნდობაა საკმარისი? რაც მეტი, მით უკეთესი. ნდობის რიცხოვნად გამოხატვა შუძლებელია, მაგრამ მისი არარსებობის შემჩნევა ადვილია და რეფორმის ცდის კონტრმაჩვენებელია (როგორც ამას მეთერთმეტე თავში დავინახავთ). ნდობა ფორმალური ლიდერით იწყება. თუმცა ლიდერის სანდოობა ცვლილების განხორციელების წარმატების გარანტია არ არის, მისი ნაკლებობა წინააღმდეგობისა და ჩავარდნის პერსპექტივას აჩვენებს (რაზეც მეცხრე თავში ვისაუბრებ დანვრილებით). არასანდო პიროვნებას შეგნებულად არავინ გაყვება, თუნდაც მან ჩვენთვის მისაღები იდეები მოგვანოდოს. თუ პედკოლექტივს, ცვლილებისა და მათ მიმართ დირექტორის გულწრფელობა და ერთგულება ექვება, მის გულმოდგინებას ნამდვილი რეფორმის ჩასატარებლად ფასი არ ექნება. უნდობლობა უპირველესი საკითხია, რომელიც უნდა გადაწყდეს დასაწყისშივე.

ნდობის საკმარისი ხარისხი ასევე საჭიროა პედკოლექტივის შიგნით და სკოლასა და თემს შორის. რამდენადაც ცვლილება დაბნეულობასა და კონფლიქტს, ასევე ახალი დაძაბულობის პროვოცირებასა და ძველის გაღვიძებას იწვევს, ამიტომ თანამშრომლებმა გარკვეული დონის გაგებასა და პატივისცემას თავიდანვე უნდა მიადნონ, მით უმეტეს, თუ ინოვაცია ფართო თანამშრომლობას გულისხმობს. შესაბამისად, სკოლას გარშემორტყმულ თემს დირექტორისა და პერსონალის ნდობისათვის საკმარისი საფუძველი უნდა ჰქონდეს, მით უმეტეს, თუ ცვლილება ძირითად რესტრუქტურის მოიცავს, მოსწავლეთა ფართო მასებზე აქვს გავლენა ან ტრადიციულ აზროვნებას ემუქრება (მაგ., დამამთავრებელი გამოცდების ფორმის შეცვლა).

ამ ნდობის პარალელურად, რეფორმა მონანილეთა შორის გადასაწყვეტი პრობლემების და მათი გადაჭრის მეთოდების ირგვლივ კონსენსუსს მოითხოვს. კონსენსუსის აუცილებლობა ჩვენ უკვე განვიხილეთ მეოთხე თავში იმ გარდაუვალი კონფლიქტების გადაჭრასთან მიმართებაში, რომლებსაც იწვევს ცვლილება. აქ მინდა ორი რამ დავამატო. პირველი ისაა, რომ ვადიაროთ სკოლის წინაშე მდგარი პრობლემების (ამ ეტაპზე არა გადაწყვე-

ტილებების) უპირველესი აუცილებლობა. კონსენსუსი იმის თაობაზე, თუ გადაჭრის რომელ გზებს მივყევით, მისაღწევად ძნელი იქნება, თუნდაც ყველა მხარე თანხმდებოდეს საყურადღებო პრობლემების ირგვლივ; ეს, პრაქტიკულად, ასეთი წინასწარი თანხმობის გარეშე შეუძლებელია. მეორე ის არის, რომ სკოლის ფარგლებში კონსენსუსზე ჩვენი ადრინდელი აქცენტი გავაფართოოთ და ამასთან ერთად, მივალნიოთ კონსენსუსს სკოლასა და თემს შორის.

თემი მშობლებით იწყება, მაგრამ სკოლებს ამ ცნების გაფართოება სულ უფრო მეტად უხდებათ, რათა მასში მეტი საზოგადოება მოხვდეს. კლებადი შობადობის მრავალი წელი ნიშნავს, რომ რაიონის მოსახლეობის მხოლოდ 25 პროცენტამდე მოქალაქეებს შეიძლება სასკოლო ასაკის შვილები ჰყავდეს. ამათგან ზოგიერთს კი შვილი კერძო ან სასულიერო სკოლებში ჰყავდეს გაგზავნილი. ამდენად, საჯარო სექტორის მრევლი ანუ ის მოსახლეობა, რომელთა უშუალო ინტერესში სასკოლო პროგრამებისა და დაფინანსების მხარდაჭერა შედის, უმცირესობაში იმყოფება. უფრო მეტიც, მას შემდეგ, რაც ამერიკა უფრო მეტად მრავალგვაროვანი გახდა და მისი პოლიტიკაც ინტერესის წვრილ მიმართულებებად დაიყო, ახალი პროგრამების მხარდაჭერის მოპოვება უფრო გაძნელდა, მით უმეტეს, თუ ის პროგრამები პოტენციურად წინააღმდეგობრივ რაიმე ელემენტს მოიცავს ან სერიოზულ დანახარჯებს მოითხოვს. ამდენად, სკოლებს ნდობის მისაღწევად და კონსენსუსის (არამართო მათ უშუალო მონაწილე მხარეებს შორის, არამედ, ასევე, დანარჩენ საზოგადოებას შორის) შესანარჩუნებლად მეტი მუშაობა ჭირდებათ. მათ ორი რამ ჭირდებათ, მარკეტინგი, რათა გაიგონ მონაწილე მხარეების აზრი და სურვილები, და საზოგადოებრივი ურთიერთობები, რათა მონაწილე მხარეებს მიაწოდონ ინფორმაცია სკოლის მიზნებისა და საჭიროებების შესახებ. აღიშნული დემოგრაფიული ცვლილებების პირობებში, ამ უნარ-ჩვევების მნიშვნელობა კიდევ უფრო იზრდება.

ნდობისა და კონსენსუსის გარდა, ძირეული ცვლილებების გამტარებელ სკოლას ავტონომიის მნიშვნელოვანი დონე ესაჭირო-

ება, განსაკუთრებით პრიორიტეტებთან და კადრის შერჩევასთან მიმართებაში. რესტრუქტურიზაციაზე ორიენტირებული რეფორმების უმრავლესობა უშუალოდ კონკრეტულ სკოლას უმიზნებს. თუნცა, როგორც დავინახეთ, სასკოლო სისტემას „ერთდროული მრავალჯერადი გაუმჯობესებებით“ გადატვირთული პროგრამები ანუხებს. შედეგად, როცა კონკრეტული სკოლა მძიმე მუშაობის შედეგად რეფორმის კარგ სტარტს აიღებს, იგი ხშირად რაიონულ და შტატის მიერ ინიცირებულ პროგრამებს აწყდება, რომლებიც პრიორიტეტულობას ჩემულობენ და ადგილობრივ ძალისხმევებს ავინრობენ.

რედთოფის დანყებით სკოლაში, პედკოლექტივმა, ახალი დირექტორის ნინამძლოლობით, გადაწყვიტა „კითხვისა და წერის“ მსხვილ კამპანიაში ჩართულიყო, რომელიც კითხვის გამოსწორებასა და პროცესების აღწერაზე იყო ორიენტირებული. ეს შეესაბამებოდა რაიონული განყოფილების მიერ დასმულ პრიორიტეტებს ნიგნიერებისა და თვითგამოხატვის გაუმჯობესებაზე იმ მოსწავლეთა შორის, რომელთა ნახევარი დაბალმე-მოსავლიანი, არაინგლისურად მოლაპარაკე ოჯახებიდან იყო. თუმცა, ინიციატივის პირველივე წელს რაიონულმა განოფილებამ უფროსის ახალი ასისტენტი დაიქირავა, რომელმაც მალევე განაცხადა რაიონის მასშტაბით საშუალო განათლების საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებისა და მათემატიკის სასწავლო გეგმების გადახედვის პროექტების დანყების შესახებ. ამის შემდგომ, შტატის განათლების დეპარტამენტმა კითხვის ნიშნის ქვეშ განსაკუთრებული საჭიროების მქონე მოსწავლეთა ინკლუზიის მიზნით რაიონის ინიციატივა დააყენა და სასამართლოთი დაემუქრა, იმ შემთხვევაში, თუ მას კანონის მოთხოვნებს არ შეუსაბამებდნენ. რედთოფის სკოლა იძულებული იყო საკუთარი პრიორიტეტები გვერდზე გადაედო: თანხები სხვა მიმართულებით წავიდა, თათბირები სხვა თემებმა დაიკავა და თანამშრომლებიც სხვა საქმეებით დაკავდნენ.

პერსონალის ჩანაცვლება და განადაცვლება ინოვაციის ყველაზე დიდ შესაძლო საფრთხეებს შორისაა. რა თქმა უნდა, ცვლილების გამტარებლებს სურვილი აქვთ თავისუფლად შეეძლოთ მოუნდომებულ თანამშრომლებს დაატოვებინონ სკოლა, მაგრამ ჭიუტი მუშაკების პრობლემაზე უარესი მთავარი წევრების დაკარგვაა. სკოლისათვის კადრებზე კონტროლის განსაზღვრული ზომის მიცემა, ინოვაციის შესრულების იმპულსის შესანარჩუნებ-

ლად აუცილებელია (ლუისი და მაილზი გვ. 221). სკოლა, რომელშიც კონტროლის ადგილი არ არის, ვერ გახდება ცვლილების ადგილი.²

ისტორია

სკოლაში ან რაიონში ცვლილების ადრინდელი მცდელობების ისტორია ასევე ახდენს გავლენას ინოვაციისათვის მზობაზე. ბევრს გამოუმუშავებია ის, რასაც ფულანი „ცვლილების შეუძლებლობას“ უწოდებს. რადგანაც სასკოლო რაიონები, ზოგადად, ინოვაციას სათანადო შემდგომი თვალყურის დევნებისა და თანდაყოლილი სიძნელეების გაუცნობიერებლად იწყებენ, მათი ბევრი ძალისხმევა წარუმატებლობით მთავრდება და კვალად გაღიზიანებას, სიბრაზეს, ბრალს და იმედგაცრუებას ტოვებს. რაც მეტად ხდება ეს, მით მეტად ხდება მასწავლებლები სკეპტიკური განათლების პოლიტიკოსებისგან ერთგულებისა და ყურადღების მიმართ და მით მეტად ენინააღმდეგებიან ნებისმიერ რეფორმას, მისი პოტენციალის მიუხედავად (ფულანი, გვ. 73-74). მოდელი წრიული ხდება: არასათანადო განხორციელებას მივყავართ წინააღმდეგობამდე, რაც უკან ირეკლავს და იწვევს შემდეგი ცვლილების განხორციელების საბოტაჟს, რაც აძლიერებს მომავალ წინააღმდეგობას და ა.შ.

როცა რეფორმის ქომაგებს ამ ციკლებს შეახსენებენ, ისინი ამას ხშირად კონკრეტული პიროვნებების ან დანესებულებების ჩავარდნებს მიაწერენ. უფრო მარტვე ადამიანები ან უკეთესი სკოლები, მათი აზრით, თავიდანვე ასეთ შეცდომებს აიცილებდნენ. ხშირად, „ურმის გადაბრუნების“ შემდეგ, ძნელი არ არის კონკრეტული შეცდომების გარჩევა, მაგრამ განხორციელებასთან დაკავშირებული პრობლემები იმდენად გავრცელებულია (მარტვე ადამიანების მიერ უკეთეს სკოლებში განხორციელებულ პროექტებშიც კი), რომ საკუთარ თავს უნდა ვკითხოთ, რამე სისტემურ, თანდაყოლილ ორგანიზაციულ ცხოვრებაში ხომ არ არის მიზეზი? და ეს ორი „რამე“ ცალ-ცალკე უნდა გამოიყოს. პირველი იმაში მდგომარეობს, რომ

ინოვაციის შედეგები არასოდესაა სრულყოფილი; საუკეთესო შემთხვევაში ისინი ავტორების მოლოდინს უახლოვდება. როგორც უკვე ვნახეთ, სასკოლო ცვლილებაში წერტილოვანი დარტყმები არ არსებობს. თუნდაც მან მიაღწიოს დაგეგმილ მიზნებს, არცერთი რეფორმა მხოლოდ დაგეგმილ მიზნებს გაუთვალისწინებელი შედეგების გარეშე ვერ აღწევს. როგორც კი შეითვისებენ, ის მაშინვე ხდება გაურკვეველობისა და გენოლის წყარო სისტემის სხვადასხვა ნაწილში (კაუტმანი, 1971, გვ. 85).

გრინვილის საშუალო საფეხურის სკოლაში, ინგლისურისა და საზოგადოებრივი მეცნიერებების მეცხრე კლასის ინტეგრირებულმა ახალმა სასწავლო პროგრამამ, რომელიც საკმაოდ ძვირადღირებული საზაფხულო პროექტიული შეხვედრების დროს შეიმუშავეს, დიდი წარმატება ნახა. მან მოსწავლეთა ჩართულობა გაზარდა და შეტი მასალის უკეთ დაძლევაში დაეხმარა. მან ასევე გაუთვალისწინებელი სტრესიც მოიტანა. რაიონულ განყოფილებას გადაწყვეტილი ჰქონდა მომავალი წლების რესურსების კონცენტრირება ახალი სასწავლო პროგრამების მოსამზადებლად დაწყებით და საბაზო საფეხურებზე, მაგრამ მეცხრეკლასელთა მშობლებმა სხვა საგნებშიც ისეთივე გაუმჯობესებები მოითხოვეს, როგორც ინგლისურისა და საზოგადოებრივი მეცნიერებების სასწავლო პროგრამების ინტეგრირების დროს მოხდა. მათ დაარწმუნეს სამეურვეო საბჭო, თავიდან მოეშორებინათ ძველი პროგრამა, რამაც დაწყებითი და საბაზო სკოლების მასწავლებელთა სასოწარკვეთა გამოიწვია. შემდეგ წელს, მეათე კლასის მასწავლებლები, რომლებსაც უფრო წინასწარი მოსწავლეები ჰყავდათ კლასში (რომლებიც, თავის მხრივ, წუწუნებდნენ მონყენილობის გამო და რომლებსაც ქცევითი პრობლემები გამოუმუშავდათ), აღმოაჩინეს, რომ, მათდა სამწუხაროდ, სახელდახელოდ სასწავლო გეგმის სახეცვლილებაზე ზედმეტი დრო ეხარჯებოდათ. ამან, როგორც სკოლის შინით, ასევე ამ სკოლასა და სხვა მეზობელ სკოლებს შორის დაძაბულობა გაიზარდა.

შედეგების თვალსაზრისით, ეს ყველაზე უარესი ვარიანტი არ არის – როცა მშობლებს იმდენად მოწონთ სკოლის ინოვაცია, რომ საგნების სახეცვლილების მიზნით ისინი მეტსაც მოითხოვენ და მასწავლებლებზე გენოლას ახდენენ. უფრო ხშირად, დადებითი შედეგები ნაკლებადაა გამოკვეთილი და უარყოფითი – მეტად. ეს უკანასკნელი რაც მეტად მრავალრიცხოვანი და მოულოდნელია,

მით მეტია წინააღმდეგობის შესაძლებლობა.

ინოვაციისა და გალიზიანების ციკლის მეორე მოქმედი ფაქტორი ორგანიზაციული სტაბილურობაა (განხილული მესამე თავში). ვინაიდან ორგანიზაციის სტრუქტურა და კულტურა სტატუს-კვოს შენარჩუნებაზე აგებული, ისინი არამარტო სათავეშივე წინააღმდეგებიან ცვლილებას, არამედ შემდგომშიც: „ოდნავაც რომ შეიცვალოს ორგანიზაცია, ახალ მოდელში ის თითქმის მაშინვე იწყებს გაყინვას; ის არ ინარჩუნებს თავისუფალ სტრუქტურასა და მოქნილობას. ყველა ის ტენდენცია, რომელიც ცვლილებას მის თავდაპირველ ფორმაში ზღუდავდა, კარგად იგრძნობა ახალ ვარიანტში“ (კაუფმანი, გვ. 68). სასკოლო ცვლილების დიდი მცდელობების უმრავლესობა მხოლოდ სანყისი ან ნაწილობრივი განხორციელების ეტაპამდე აღწევს, შემდეგ ქვაკვდება, საბოლოოდ კი მომავალი რეფორმების სამიზნე ხდება. რამდენადაც რეფორმის ყოველ რაუნდს მოაქვს წესების, თანამდებობების და ფუნქციების ახალი ჯგუფი, განმეორებადი სტრუქტურული ცვლილების ნაერთი შედეგი, განსაკუთრებით დიდ რაიონებში, არის „ფენებად დაყოფა – ადმინისტრაციული ეშელონის დახვავება ადმინისტრაციულ ეშელონზე კოორდინაციის, სიმეტრიისა და ყოვლისმომცველი წესრიგის უწყვეტ ძიებაში (გვ. 76-77). კლასიკური მაგალითი გასული საუკუნის მანძილზე ნიუ-იორკის დეცენტრალიზაციის ნაწამები ისტორიაა – გრძელი ოდისეა, რომელმაც ერთგვარი „დანანევრებული ცენტრალიზაცია“ მოიტანა კიდევ უფრო მეტი ცენტრალური ადმინისტრაციული სამსახურებით, რომელთა ფუნქცია იყო სასკოლო დეპარტამენტის დანაყოფებისა და პროგრამების ზედამხედველობა, კოორდინაცია და მონაცემების შეგროვება, მიუხედავად სკოლებისათვის ძალაუფლების გადაცემის პერიოდული მცდელობებისა (ტიაკი, გვ. 172). ასეთი სახის რეორგანიზაციამ შეიძლება მართლაც უფრო გააძნელოს ცვლილება და გაართულოს მომავალი ინოვაცია. თუმცა, იშვიათია ისეთი სასკოლო რაიონი, რომელიც ნიუ-იორკის მსგავს სირთულეებს განიცდიდეს, მრავალი ადამიანი თვლის, რომ წარსულის გამოცდილება მომავალზე გათვლილ რესტრუქტურიზაციის მცდელობებს მნიშვნელოვნად ზღუდავს.

სტრესი

რეფორმისათვის დაწესებულების მზაობაზე ძლიერ გავლენას ახდენს მისი სტრესის ხარისხი – მის წინაშე მდგარი მოთხოვნების დიაპაზონი და ინტენსივობა და მათი გამკლავების შესაბამისი შესაძლებლობა. როგორც კონკრეტული სამედიცინო სიმპტომის მკურნალობა და მოკიდებული პაციენტის საერთო ჯანმრთელობაზე (მათ შორის, მკურნალობისაგან გამონეული დამატებითი სტრესის ატანის შესაძლებლობა), სკოლის მზადყოფნა გარკვეული ინოვაციისათვის მისი საერთო ძლიერების წაყენებულ მოთხოვნებთან შეფარდებაზე დამოკიდებული. სასაცილოა, მაგრამ ფაქტია, რომ, რაც მეტია სკოლაზე ზენოლა, მით მეტად შეიძლება ჭირდებოდეს მას რეფორმა და მით ნაკლებად შეიძლება შეეძლოს მისი განხორციელება. ზოგიერთი სკოლა, რა თქმა უნდა, ნაკლებ ზენოლას განიცდის, ვიდრე სხვები, მაგრამ როგორც ჯგუფი, ამერიკის სკოლები, მომწვედელი მზარდ მოთხოვნებსა და კლებად რესურსებს შორის, სტრესის კლასიკური მაგალითი გახდა.

ყოველდღიურ საუბარში სტრესს, თითქმის როგორც ინფექციას, რომელიც შეიძლება შეგვეყაროს, ისე ვახსენებთ ხოლმე. სამედიცინო მკვლევარებისთვის სტრესი შინაგანია, ორგანიზმის შიგნიდან რეაქციაა, როდესაც გარემომცველი სამყაროს მოთხოვნები ზეგავლენას ახდენენ ორგანიზმის გამკლავების შესაძლებლობებზე (შელყე, 1974, გვ. 14). სტრესის ხარისხი დამოკიდებულია როგორც მოთხოვნების სიმკაცრეზე, ასევე გამკლავების მექანიზმის ძლიერებაზე. სკოლების შემთხვევაში, „მოთხოვნები“ როგორც „ცვლილება“ შეგვიძლია გავიგოთ; მკვლევარებმა დიდი ხანია იციან, რომ ყველა ცვლილება, დადებითიც, უარყოფითიც, ჩვენგან გარემოს მიმართ რეაქციის ახალი გზების სწავლას მოითხოვს და სტრესს ქმნის. „გამკლავების შესაძლებლობა“ შეიძლება გავიგოთ როგორც „რესურსები და მხარდაჭერა“. ზოგი პიროვნება, უბრალოდ, უკეთ უმკლავდება, მეტი პიროვნული რესურსი აქვს; მკვლევარები მსჯელობენ მათი „ფსიქოლოგიური სიხისტის შესახებ“, ხისტია თუ არა, ყველა პიროვნებას, სტრესის პირობებში, პიროვნებათა-

შორისი მხარდაჭერა სჭირდება. გამოკვლევამ გვიჩვენა, რომ რაც მეტად იზოლირებულნი არიან ადამიანები, მით უფრო ძნელად იტანენ სტრესს; მხარდაჭერა ადამიანს არამარტო გუნებას გამოუკეთებს, არამედ ეხმარება აზროვნებაში, პრობლემების გადაჭრის ძალების გაუმჯობესებაში (კაპლანი, 1981, გვ. 419). რაც მეტია განსხვავება, ერთი მხრივ, მოთხოვნებსა და რესურსებს, მეორე მხრივ, კი მხარდაჭერას შორის, მით მეტია სტრესის ალბათობა. ეს ფორმულა არამარტო ზოგადი ბიოლოგიური დონისაა, როგორცაა სისხლის თეთრი უჯრედები ჩვენს სხეულში, ფორმულა მიუდგება ადამიანებს, როგორც ინდივიდებს, როგორც ოჯახებს, როგორც ჯგუფებს და როგორც სკოლებს.

როგორც ვრს, ჩვენ რომ 1957 წელს მიზანდასახულად მოგვემზადებინა სკოლების მაღალი დონის სტრესების ქვეშ მოქცევის გეგმა, ჩვენი ისტორია, შესაძლოა, ამდენად არც გაუმჯობესებულ-იყო. მე 1957 წელი განგებ ავირჩიე, რადგანაც ეს მნიშვნელოვანი ისტორიული მოვლენების პერიოდი. ეს ის წელია, როცა რუსებმა „სპუტნიკი“ გაუშვეს – პირველი კოსმოსური თანამგზავრი, რითაც გააშმაგეს ამერიკელები და ბიძგი მისცეს საგანმანათლებლო რეფორმის ტალღას და ურთიერთრალდებებს. შემდგომ ათწლეუ-ლებში სკოლები ებრძოდნენ მუდმივად მზარდ ამოცანებს – როგორც აკადემიურს, ასევე არააკადემიურს. თუმცა მათთვის ხელმისაწვდომმა რესურსებმაც მოიმატა, თუმცა, ისინი ახლოსაც ვერ მივლენ მოლოდინის ზრდის დონესთან. რესტრუქტურიზაციის მოთხოვნები მასწავლებლებს გულზე არ ეხატებათ სწორედ იმი-ტომ, რომ ამ მოთხოვნებს ადგილზე ის დაგეგმილი თუ დაუგეგმავე ცვლილებები ხვდება, რომლებიც სკოლას არათუ მოუნელებია, ჯერ არც კი ჩაუყლაპავს. გარეშე პირის თვალსაზრისით, შეიძლება ჩან-დეს, თითქოს სასკოლო ცხოვრების ბევრი ძირითადი ფაქტორი ეწინააღმდეგება რეფორმას და შესამჩნევად ინარჩუნებს სტაბილუ-რობას, მაგრამ პრაქტიკოსების აზრით, სკოლები ცვლილების ნიაღვარმა წალეკა.

ცალკე აკადემიური ცვლილებები გამოგნებელია. სასწავლო პროგრამები განსაკუთრებულად გაიზარდა როგორც მასშტაბით,

ასევე, სირთულით. უბრალოდ, იმ მასალის მოცულობაც კი, რასაც საბავშვო ბაღიდან მეთორმეტე კლასამდე ვასწავლით ბავშვებს, ვიცი, რომ გაორმაგდა უკანასკნელი ორმოცი წლის მანძილზე (ამ მონაცემების სისწორეში ზოგიერთი ჩემი ნაცნობი სასწავლო გეგმის ვეტერანი სპეციალისტები მარწმუნებენ). ნებისმიერმა, ვისაც ჩვენს სკოლებში უმუშავია, იცის, რომ ჩვენი სასწავლო გეგმებიდან არაფერს იღებენ, მხოლოდ ამბატებენ და ქვედა კლასებისკენ ცდილობენ ჩანევას. მხოლოდ ამერიკის ისტორიის საგანი რომ ავიღოთ, დღეს ოთხი ათწლეულით მეტია სასწავლი, ვიდრე 1957-ში და რაც მეტად ფართო და მჭიდრო ხდება საგნის მასალა, მით უფრო რთულდება იგი; მათემატიკა და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები იმაზე მეტად გაიზარდა, ვიდრე ადამიანს 1957 წელს წარმოედგინა. სასწავლო გეგმის ამ რადიკალურ ექსპანსიას, ჩემი აზრით, კარგად ასახავს მათემატიკის მასწავლებელი, რომელიც ამბობს, რომ მისი ოცდახუთწლიანი გამოცდილების მანძილზე გეომეტრიის პირველი წლის სახელმძღვანელო ორჯერ გამოიცა შესწორებული რედაქციით. ამ პროცესში იგი 240-დან 600 გვერდამდე გაიზარდა. „თუმცა, ამ მასალის გასატარებლად, მე, ძველებურად, ისევ სექტემბრიდან ივნისამდე მაქვს დრო“, – ამიხსნა მან, – „აი, რატომ არასოდეს ვიღებ ავადმყოფობის ბიულეტენს.“

სასწავლო გეგმის ეს ცვლილებები მოლოდინის სასწაულებრივი ზრდის პირველი ნაწილია, რაც სკოლის დღევანდელი პრობლემების ბირთვია. მეორე კი – მოსწავლეთა მასაა. როცა სკოლისაგან მეტი (და უფრო რთული) მასალის გავლას მოვითხოვთ, მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ, რომ ეს მასალა მოსწავლეთა უფრო დიდმა რიცხვმა უნდა გაიაროს, მათ შორის, იმ მოსწავლეებმაც, რომლებსაც უჭირთ ზოგიერთი ტიპის მასალის ათვისება. როგორც შლესტი აღნიშნავს, ჩვენს სკოლებს, გავრცელებული შეხედულების საპირისპიროდ, არასოდეს ჰქონიათ თავიანთი ტრადიციული ამოცანის, ძირითადი განათლების მიცემის, ამდენი შესაძლებლობები, როგორც დღეს, მაგრამ გარედან სხვაგვარად ჩანს, რადგანაც სკოლისგან ადრე არავინ მოითხოვდა ასეთი „გრანდიოზული მიზნის“ შესრულებას – სრული განათლება ყველა მოსწავ-

ლისათვის მიეცა და არა მათი უმრავლესობისათვის; უფრო მეტიც, მასწავლებელს ყველა მოსწავლისათვის მაღალი რანგის აზროვნების უნარ-ჩვევები უნდა გამოუმუშავებინა. თუ დღეს უფრო მეტი ცუდი სკოლა ჩანს, ვიდრე კარგი, ეს ნაწილობრივ იმის გამოც ხდება, რომ სკოლები მეტად ცდილობენ ასწავლონ იმ მოსწავლეებსაც, რომლებიც, როგორც „ძველ კარგ დროს“ იტყოდნენ, „ქარხნებსა და სახელოსნოებში იმუშავებდნენ“ (1990, გვ. ხვით-ხვითი).

ჩვენი გაზრდილი მოლოდინი ასახავს ეკონომიკურ (გარიცხული მოსწავლეებისათვის დღეს ნაკლებად მოიძიება ნორმალური სამუშაო) და არა პედაგოგიურ სინამდვილეს (არა გვაქვს მეთოდური ტექნოლოგია, რომ არაფერი ვთქვათ რესურსებზე, რათა მოსწავლეთა სრული რაოდენობისათვის იდეალურ აკადემიურ შედეგებს მივაღწიოთ). ამ პრობლემას ემატება მოსწავლეთა შორის ცვლილებებიც: მათი სწავლება სულ უფრო რთული ხდება.³ ეს ცვლილება გადმოცემს ამერიკაში მიმდინარე სოციალური დინტეგრაციის სურათს, როცა ახალგაზრდობას გამუდმებით აკლდება ზრუნვა და მხარდაჭერა სხვა დაწესებულებებიდან, რომლებზეც ჩვენი საზოგადოება და წარმატებული სასკოლო განათლება იყო დამოკიდებული – პირველ რიგში კი, ოჯახიდან.

- სრული ოჯახი (ორი მშობელი – ერთი მარჩენალი, მეორე მზრუნველი – და ორი შვილი) ახლა ოჯახების მხოლოდ 7 პროცენტს შეადგენს (1950 წელს 60 პროცენტი იყო). მათ ადგილზე აღმოცენდა ე.წ. „დარღვეული ოჯახი“ (ორი მომუშავე მშობელი, მარტოხელა მშობლის ოჯახი, ხელახლა დაქორწინებული ოჯახი), რომელიც გარეშე გენოლის მიმართ უფრო მეტად ლიკვიდური, ნაკლებად სტაბილური და მყიფეა. მისი მთავარი ინტერესი სამუშაოა და არა – ოჯახი; მისი მთავარი ღირებულება ავტონომიაა და არა – ერთად ყოფნა; მშობლები იძულებულნი არიან კიდევ უფრო მეტი დრო დაუთმონ სამსახურს, რითაც მათი კონტაქტი შვილებთან მცირდება და ადრეულ ასაკში ამ უკანასკნელთა დამოუკიდებლობა იზრდება.
- საბავშვო ბაღის აღსაზრდელთა თითქმის 50 პროცენტი უნდა

ვლოდეს, რომ მათი მშობლები განქორწინდებიან და მათ მარტოხელა მშობლის გარემოში მინიმუმ ხუთი წლის გატარება მოუნვეთ.

- ამჟამად, ბავშვების 25 პროცენტი ცხოვრობს მხოლოდ ერთ მშობელთან (1960 წელს ეს მაჩვენებელი 10 პროცენტზე ნაკლები იყო). ტექნიკურად მათ „მარტოხელა მშობლის“ ოჯახებს ვუნოდებთ, თორემ, როგორც კარნეგის კორპორაციის 1994 წლის მოხსენება აღნიშნავს, მათი უმრავლესობა „მარტოხელა დედის“ ოჯახია, რომელთა ნახევარს არა აქვს, ან მხოლოდ მცირე შეხება აქვს მამასთან. ასეთი ოჯახების შვილებს მეტი შანსი აქვთ, რომ ქცევითი და აკადემიური პრობლემები ჰქონდეთ, გაირიცხონ სკოლიდან, თავადაც მარტოხელა მშობლები გახდნენ და უფრო დაბალ სოციალურ-ეკონომიკურ სტატუსს მიაღწიონ, ვიდრე მათი თანატოლები ორმშობლიანი ოჯახებიდან მიაღწევენ (რასის მიუხედავად);
- სასკოლო ასაკის ბავშვების 25 პროცენტი სიღარიბის ზღვარს ქვევით ცხოვრობს.
- მშობიარე ქალთა 35 პროცენტი დაუქორწინებელია (1950 წელს 5 პროცენტი იყო).
- ყველა ახალშობილთა ნახევარი ჯანმრთელობის დეფექტებით იბადება, როგორც ფედერალური კვლევები თვლიან, ეს რისკის ქვეშ აყენებს სკოლაში მათ წარმატებას; სამ წლამდე ასაკის 12 მილიონზე მეტი ბავშვიდან ბევრი იმყოფება ამ დეფექტებისაგან გამომდინარე მუდმივი რისკის ქვეშ, რამაც შეიძლება ზიანი მიაყენოს მათ შემეცნებით, სოციალურ და ემოციურ განვითარებას.
- სულ უფრო მეტი ავადმყოფი მოსწავლე მოდის სკოლაში (ბევრ სკოლაში ექთანთან ვიზიტების რაოდენობა 20 პროცენტამდე გაიზარდა წელიწადში), რადგანაც მომუშავე მშობელი შინ არ ტოვებს ავადმყოფ ბავშვს.⁴

ამ ჩამონათვლის გაგრძელება ბევრი სხვა შესაბამისი სიძნელეებით შეიძლება. მოსწავლეთა მასის უფრო ძნელი ხასიათი

ახალგაზრდებს შორის ძალადობის ეპიდემიაში აისახა, რაც ბევრ თემს შავი ჭირით მოედო, განსაკუთრებით კი დიდ ქალაქებსა და მათ სკოლებს. ნაკლები ძალადობით, თუმცა სწავლის პროცესის თვალსაზრისით იგივე სერიოზულობით, ეს აისახა კიდევ ერთ ტენდენციაში, რაზეც საუბრობენ სკოლამდელი აღზრდისა და პირველი კლასის მასწავლებლები: სკოლაში სწავლისათვის უფრო და უფრო მეტი ნაკლებად მომზადებული მოსწავლე მოდის. ისინი, მართალია, ნაკლებად გონიერები არ არიან, თუმცა, ნაკლებად არიან მზად მოსწავლეობისათვის – ნაკლებად შეუძლიათ დაეუფლონ თანამშრომლობისა და კონცენტრაციის საფუძვლებს, ნაკლებად არიან განწყობილი სხვისი საუბრის მოსასმენად, ნაკლებად მზად არიან მოლაპარაკებისა და აზრის გაზიარებისათვის, მასწავლებლის მიერ მოცემული დავალების შესრულებისათვის, ან პრობლემის გადაწყვეტაზე მუშაობის გაგრძელებისათვის, თუ გამოსავალი მაშინვე არ ჩანს. ამ პრობლემის სულისმომცველი სურათი დახატა ჰ.კ. ბისინჯერმა ჩიკაგოს გარეუბნის საშუალო საფეხურის სკოლის პორტრეტში:

პროვიზო ვესტის სკოლის ერთი ჩვეულებრივი დღეა. დენის ბობის, საზოგადოებრივი მეცნიერებების მასწავლებლის მხრებს, უკვე დიდი ხანია, ეტყობა სკოლის ტვირთის სიმძიმე. ის სკოლაში მოვიდა 1966 წელს, როცა სკოლა პროგრესის პიკისკენ მიემართებოდა, სავსე იყო თითქოსდა მარადიული სულისკვეთებით, სკოლის შიდა მხატვრული ღონისძიებებით, სკოლათაშორისი სპორტული შეჯიბრებებით, ცხოველი დებატებით ომსა და მშვიდობაზე. ახლა ეს სკოლა აღარავის ეკუთვნის, მისი სულისკვეთება გაქრა. პათოსის გარდა, დენისი ველარ ხედავს რაიმე გამორჩეულს პროვიზო ვესტში; შესაძლოა. „ისინი აქტიურად ეწინააღმდეგებიან სწავლას“, ამბობს თავის მოსწავლეებზე. „უბრალოდ, არ სურთ სწავლა. ეს სახალისო არ არის, უზარმაზარ ძალისხმევას მოითხოვს.“ ის პაუზას აკეთებს, შემდეგ კი ბრუნდება.

„იქნებ ჩემი ბრალია?“

იცის, რომ ისინი საშინლად მონყენილები არიან; იცის, ანალიზის ან რაიმეს სიღრმისეულად კვთების რა შესაძლებლობა აქვთ მათ; იცის, რა გავლენა აქვს მათზე ტელევიზიისა და მუსიკის პოპულარულ კულტურას, ასე ვთქვათ, „ბრახა-ბრუხს“, (სწორედ ასე უწოდებს დირექტორი პოპ-კულტურას).

„მე ვერ გავეჭვებები.“

ზრუნვას არ აკლებს მათ. მასალას ყოველთვის გამარტივებულს და შემცირებულს აწვდის. ცდილობს გაართოს ისინი, თუმცა ეს სულაც არ შეეფერება მის პერსონას – წვერს, რბილ ხმას, ჩასკვნილ ტანს. „ბავშვები მთხოვენ თანმიმდევრობას, როგორც ვოდვეილში. ვინ იქნება პირველი, ებოტი თუ კოსტელო?“ ის შეერთებული შტატების ისტორიაზე საუბრობს და მოსწავლეების თვალეებზე გადაკრულ ყინულს ხედავს. შეუძლია შიშველმა ჩაატაროს გაკვეთილი, ან ყირამალა მდგარმა, ან საერთოდ გაჩუმდეს. ნეტავ, თუ შეამჩნევდნენ მაინც? ძალიან დაბერდა, იმდენად გამჭდარი აქვს ძველი პრაქტიკა, უკვე უჭირს მიმზიდველი პასუხების მოძებნა. „კარიერის დასასრულს ვუახლოვდები.“

და მაინც, კითხვას სვამს, სად წავიდა საზოგადოების შეგნება ამერიკის, როგორც წმინდა ადგილის, სასიცოცხლო ადგილის, საჯარო სკოლის შესახებ, რომელსაც ბადალი არ ჰყავს დედამიწის ზურგზე? „რამ გაცრიცა ეს შეგნება? რა დავკარგეთ?“ [1994, გვ. 56].

ნებისმიერ ვეტერან მასწავლებელს დენის ბობის მდგომარეობა ან მისი ასპექტები საკუთარ გამოცდილებას გაახსენებს. ის ნაპრალები, რისი ამოვსებაც ჩვენს სკოლებს მოეთხოვებათ, მართლაც რომ უპრეცედენტოა.

ყოველივე ზემოთქმულის შემდეგ საჭიროა კიდევ ერთი ნიუანსი დავამატო. დრამატულად მზარდი მოლოდინები, რამაც ქანცი გააძრო სკოლებს, მთლიანად გარეშე ძალებს არ შეიძლება დაბრალდეს. განათლების მუშაკებს წვლილი თავადაც მიუძღვით ამაში. სარასონი აკრიტიკებს როგორც პრაქტიკოსებს, ასევე, მკვლევარებს ათწლეულების მანძილზე გაგრძელებული ზედმეტი დაპირებების, უამრავი ახალი მიზნის და ამოცანის, პროგრამის და გეგმის დასახვის გამო. სამაგიეროდ, მედიკოსთა საზოგადოება, დიდი ხანია, ხაზს უსვამს იმ პირობების სირთულეს და უკონტროლობას, რომელთა განკურნებასაც ცდილობს იგი და მალალი დანახარჯებისა და ნელი პროგრესის გარდაუვალობას, რითაც საზოგადოების მოლოდინს – საზოგადოების გაღიზიანებას და კრიტიკას ამცირებს. ჩვენ გვჯერა ექიმების, როცა ისინი ამბობენ, რომ კიბოს დაავადება განუზომლად ძნელია და მკურნალობა ძვირი და მზარდი იქნება. განათლების პრობლემები ძალიან რთული და უკონტროლოა და ამიტომ, სარასონის მტკიცებით, განათლების საზოგადოება უნდა „შეეშვას უფრო მეტის

დაპირებას, ვიდრე მას შეუძლია“ და „ამაღლოს საზოგადოებრივი გაგება, თუ რატომ არის და იქნება სასკოლო პრობლემები ასე შემანუხებელი“ (1990, გვ. 37-39).

ფინანსები

როგორც უნდა გადანანილდეს ბრალი მზარდი პასუხისმგებლობისათვის, ბევრი სასკოლო რაიონი, თუნდაც ის ამ ვალდებულებების შესასრულებლად იბრძოდეს, ფისკალური დაღმასვლის წინაშე დგას. ნებისმიერი სასკოლო გაუმჯობესების კონცეფციის ბირთვში დგას ფინანსური ნაკლებობის საკითხი. ერთი მხრივ, ბევრი საგანმანათლებლო პრობლემა, რომელმაც რეფორმის აუცილებლობა გამოიწვია, სწორედ სკოლების შედარებითი სიღარიბიდან მომდინარეობს, მეორეს მხრივ, ცვლილება იათი არ ჯდება.

1980-იანი წლებში ინიცირებული ბიუჯეტის შემცირებებიდან და საგადასახადო ლიმიტიდან მოყოლებული, ამერიკის სკოლები მზარდ მოლოდინსა და მის შესასრულებლად ხელმისაწვდომ რესურსებს შორის არსებულმა სულ უფრო ფართო ნაპრალმა შეანუხა. 1990-იან წლებში, მწირი ფედერალური დაფინანსების ნაერთი გავლენა და მასთან ერთად, შტატის მიერ ფონდების შემცირებები, მძიმედ აისახა მასაჩუსეტსიდან კალიფორნიამდე, მიჩიგანიდან ფლორიდამდე, რაც ხშირად აღწევდა კრიზისის მასშტაბებს. მართალია, ჯერ მხოლოდ რამდენიმე რაიონს აქვს გაზიარებული მიჩიგანის ქ. ალპენას ბედი, სადაც 1993 წელს საჯარო სკოლები თვეებით ადრე დაიხურა ბიუჯეტის სიმცირის გამო ან ჩიკაგოს ბედი, სადაც მკვეთრად შეიკვეცა სახსრები იმავე წლის ბოლოს; მაინც, იშვიათად თუ გაიხსენებს რომელიმე მასწავლებელი თუ ადმინისტრატორი მოლოდინსა და რესურსებს შორის ასეთ განსხვავებას (კალიფორნიაში, სადაც ყოველთვის იწყებოდა ესა თუ ის ტენდენცია, სტატისტიკა საშინელია. თხუთმეტი წლის შემდეგ, რაც შტატმა მიიღო ყბადაღებული მე-13 კატეგორიის საგადასახადო ლიმიტი, ერთ მოსწავლეზე ხარჯების რეიტინგში იგი ქვეყნის მასშტაბით

მესამედან ორმოცდამეორე ადგილზე ჩამოვარდა. მოსწავლეთა მიერ სკოლის დატოვების მასშტაბი მესამე ადგილზე „ავარდა“, ხოლო მოსწავლეთა საგამოცდო შედეგები, შეიძლება ითქვას, რომ „ჩაიძირა“).

სკოლის არასათანადო დაფინანსების შემთხვევებზე ხშირად იმდენი გამოცდილი მკვლევარინ ლაპარაკობს და მასში იმდენად ხშირად ვრწმუნდები ჩემი ვიზიტების დროს, რომ ამაზე საუბარიც კი არ ღირს; ჩემთვის ამას შემდგომი მტკიცება აღარ უნდა. ჩვენ ის ერი ვართ, რომელიც უფრო მეტს ხარჯავს კატის საკვებზე, ვიდრე სახელმძღვანელოებზე (ჰიუსტონი, 1995, გვ. 170). ფაქტობრივად, 1980-იანი წლების ამერიკის სკოლების ყველა სერიოზული გამოკითხვა, საკომიტეტო მოხსენება და აკადემიური კვლევა არასაკმარის დაფინანსებაზე, როგორც მათი ქმედითობის დეფიციტის მთავარ წყაროზე მიუთითებს. ძალიან ბევრი ბავშვი სწავლობს დაზიანებულ შენობებში, საშიშ გარემოში, მოძველებული სახელმძღვანელოებით, არასაკმარისი მომარაგებით და წარმოუდგენელი მოსწავლემასწავლებლის პროპორციით. კიდევ უფრო მეტი მოსწავლე სწავლობს მინიმალურად დამაკმაყოფილებელ შენობებში, საშიშ გარემოპირობებში, შედარებით ნაკლებად მოძველებული სახელმძღვანელოებით, ასე თუ ისე საკმარისი მომარაგებითა და მოსწავლემასწავლებლის საშუალო პროპორციით.⁶ „სამუშაოთა უმრავლესობაში დედამიწაზე,“ ამბობს საიზერი, „დამაკმაყოფილებელსა და შესაძლებელს შორის მცირე ნაპრაღია. ადამიანს შეუძლია მოერგოს ყველაფერს. ბევრი მასწავლებლის ტრაგედია ის არის, რომ აქ დამაკმაყოფილებელსა და შესაძლებელს შორის დიდი უფსკრულია, რომელსაც რაციონალური და ჯანსაღი მორგებით ვერ გადალახავ“ (1984, გვ. 20). ამ დანაკარგის გრძელვადიანი გავლენა ავისმომასწავებელია. სკოლაში სამუშაო პირობების და მასწავლებელზე მათი გავლენის გააზრებული შესწავლის შემდეგ სუზან მურჯონსონმა ასეთი დასკვნა გამოიტანა: „იღუბია იმის წარმოდგენა, რომ საჯარო განათლება შეიძლება იმავდროულად იაფიც იყოს და ეფექტურიც. თუ მასწავლებლებს კარგად არ უხდიათ, საკლასო ოთახში“ ... „ის ადამიანები შევლენ, ვინც სხვა სამსახურს ვერ შოულობს“.

... „თუ სკოლებს არ შეაკეთებენ და არ უზრუნველყოფენ უსაფრთხო, მოსახერხებელ სამუშაოს, კარგი მასწავლებლები თავიანთ უნარ-ჩვევებსა და ნიჭს სხვაგან წაიღებენ.“ ... „თუ ახალი წიგნებისა და მონაცემებისათვის სახსრები არ მოიპოვება, თუ ბიუჯეტის სიმწირე საოფისე მომსახურებისგან დახმარების მიღების საშუალებას არ გვაძლევს, თუ კლასები და სწავლების მოცულობა გადატვირთულია, მოსწავლეები გაიტანჯებიან და მასწავლებლები სკოლის მითხოვებას განაგრძობენ“ (1990, გვ. 333).

სკოლების საბაზო უზრუნველყოფის გაუმჯობესების აუცილებლობაზე უფრო მალე დგას ინოვაციის დამატებითი ღირებულება. ცოტა სკოლა თუ შეძლებს საფუძვლიან რესტრუქტურებას იმ ფონდების გარეშე, რაც მინიმუმ სამი უმთავრესი ხარჯის გასაწევად საჭირო: გადამზადება, კონსულტაცია და გარდამავალი მენეჯმენტი (ეს ყველაფერი ემატება განხორციელების მატერიალური მხარის დანახარჯებს – მასალებს, საოფისე ნივთებს და სკოლის მატერიალურ-ტექნიკური ბაზის რემონტზე დამოკიდებულებას).

პირველი, გადამზადება მიმართულია როგორც კადრის უნარ-ჩვევების მომატებისკენ, ასევე, იმისკენ, რომ ზოგიერთი თანამშრომელი განვითარდეს იმდენად, რომ მომავალში კვალიფიკაციის ამაღლების შიდა წყარო გახდეს (ლუისი და მაილზი, გვ. 251). მის ღირებულებაში არამარტო ტრენინგების გასამრჯელო შედის, არამედ, დროებითი კადრის დაქირავებაც, რათა მასწავლებლები ტრენინგისთვის გაათავისუფლონ. დაფინანსების პრობლემა უკვე ნათელია. თუ სამართლიანია არაეფექტური პროფესიული განვითარება ნაწილობრივ დაბრალდეს სკოლის მმართველების უსუსურ გეგმებს და ნაწილობრივ მასწავლებლებს, რომლებიც გზას არ უთმობენ ინოვაციას, მაშინ ჩვენ ასევე უნდა ვაღიაროთ, რომ ეს ყველაფერი, ჩვეულებრივ, რესურსების სიმწირიდან გამომდინარეობს. ამ მდგომარეობის გამო, სასკოლო სისტემა გადამზადებისთვის გაცილებით ნაკლებ კაპიტალს აბანდებს, ვიდრე ამერიკის კორპორაციული სექტორი, რომელიც მისი მენეჯერების დროის 5 პროცენტს პროფესიულ განვითარებასა და გადამზადებაზე

რუტინულად ხარჯავს (საუბარია იმ დროზე, რომელიც სამუშაო დღეში ითვლება და არ ართმევს მუშაკს თავისუფალ სადამოს ან დასვენების დღეებს). განათლებაში ეს ერთ მასწავლებელზე წელიწადში ცხრა-ათი დღის ტოლი იქნებოდა. უმრავლეს რაიონებში, უბრალოდ, ასეთი აზრიც კი – ათი დღით დაიქირავო მასწავლებელი ზაფხულზე ან დაიქირავო შემცველი მასწავლებელი ათი დღით სასწავლო წლის პერიოდში – სასაცილო იქნებოდა.

კონტრასტი კორპორაციულ ამერიკასთან თვალშისაცემია. როგორც კერძო კორპორაციებისა და საჯარო სკოლების კონსულტანტს, ყოველთვის მაცვიფრებს, რამდენად განსხვავდება ამ ორი სექტორის ცვლილების უზრუნველყოფის დონე. იგივე უპირატესობის თვალსაზრისით, შლახტი აღნიშნავს, რომ განათლების მუშაკების გადამზადების პროგრამებს თუ შევადარებთ, შესაბამისი პროგრამა მენეჯერებისათვის უფრო „შალალი კლასისაა“, რაშიც ის გულისხმობს „ყველაფერს: შეხვედრის ადგილის ატმოსფეროს, მასალების ხარისხს, მრავალფეროვანი ნუგბარით სავსე შესვენებებს (რასაც იშვიათად შეხვედრით მასწავლებელთა საკვალიფიკაციო ტრენინგებზე). საუკეთესო შემთხვევაში, მასწავლებლებს შეიძლება შეხვედეთ ჩაი ან ყავა ბუფეტში, სადაც დამლაგებელი ალაგებს ტრენინგის მსვლელობისას. სკამები მაგარია, უკვე სადამო მოდის, პირადი საქმეები გველოდება. ეს ის ატმოსფერო არაა, რომელშიც სერიოზული აზროვნება ან თავმოყვარეობის შეგრძნება იბადება“ (1990, გვ. 107). ეს აბზაცი რომ პირველად ნავიკითხე, მაშინვე გამახსენდა ნიუ ინგლენდის ერთი პატარა ქალაქის საშუალო საფეხურის სკოლა, სადაც ყოველწლიურად ვატარებდი ლექციებს. წელიწადში ექვსჯერ, 15:00 საათზე, პედკოლექტივი მოსწავლეების მიერ „დარბეულ“ ბუფეტში იკრიბებოდა, სადაც ორსაათიანი სავალდებულო პროფესიული „განვითარების“ მიზნით, ისინი ისხდნენ ანტიკურ, გაბზარულ, საზურგის გარეშე სკამებზე, რომლებიც სასადილო მაგიდებზე იყო მიბმული და მისმენდნენ მე, უცხო კაცს, ამ დროს კი ბუფეტის პერსონალი მართლაც ალაგებდა. ყოველი დაწყების წინ დირექტორი, რომელიც სიძნელეებს აცნობიერებდა, ჩემკენ გადმოიხრებოდა და მიჩურჩულებდა, „არ აქვს მნიშვნელობა, რაზე

ისაუბრებთ მათთან, მხოლოდ ცოტა ადრინად გაუშვით.“

მასწავლებელთა გადამზადების გარდა, ინოვაცია, ჩვეულებრივ, სხვა კონსულტაციისათვის დანახარჯებსაც მოითხოვს. ჩვენ უკვე დავინახეთ, რომ ერთი მიზეზი იმისა, რომ ორგანიზაციას უჭირს ცვლილების გატარება, მისი წევრების ზედმეტი მიდრეკილებაა სტატუს-კვოსაკენ. მათთვის უკიდურესად ძნელია სათანადოდ შეხედონ საკუთარ მუშაობას, შეაფასონ იგი შესაბამის კონტექსტში და ეფექტური ალტერნატივაც მოხაზონ. ჩვენ ყველანი ისე ახლოს ვიცნობთ საკუთარ ორგანიზაციას, როგორც მას უცხო თვალი ვერასოდეს გაიცნობს, მაგრამ, როგორც მესამე თავში ხსენებული კულტურის, როგორც საპატიმროს ცნებაში დავინახეთ, ჩვენი მონანიღობა მოვლენებში ხელს გვიშლის სათანადოდ შევხედოთ მათ, რადგანაც ზოგ რამეს უპირობოდ ვიღებთ და მათი დანახვის კონკრეტული სუბიექტური მიმართულების გავლენის ქვეშ ვექცევით. აქედან გამომდინარე, ჩვენი სამუშაო ადგილის ფუნდამენტური ასპექტების შეცვლას როცა ვცდილობთ, ჩვენ არამარტო გარეშე პირების რჩევები გვჭირდება კონკრეტული შინაარსობრივი თემების ირგვლივ, მაგალითად, თანამონანიღობითი სწავლის ან უტყუარი შეფასების ექსპერტის რეკომენდაციები, ჩვენ, ასევე, მისი დახმარებაც გვჭირდება, რათა შორიდან შევხედოთ საკუთარ თავს და ჩვენი ძალისხმევა უფრო ფართო კონტექსტში დავინახოთ. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, როცა, (როგორც ხშირად ხდება ხოლმე), რეფორმა ინვესს დაძაბულობას, კონფლიქტს და დაბნეულობას პედკოლექტივის წევრებს შორის.

რეფორმის ღირებულების მესამე შემადგენელი ნაწილი, რომელიც ჩემს გამოცდილებაში ხშირად, და საბედისწეროდ, რესტრუქტურისაციის პროექტების მიღმა რჩება, არის გარდამავალი მენეჯმენტის ფორმალური სტრუქტურის დანახარჯები. ხედვის პრობლემისაგან ცალკე, კიდევ ერთი მიზეზი, რის გამოც ნებისმიერ ორგანიზაციას უჭირს საკუთარი თავის შეცვლა, არის ის, რომ მისი ჩვეულებრივი სტრუქტურა ცვლილების მართვისათვის იშვიათად თუ შეიძლება გამოიყენებოდეს (ბექარდი და ჰარისი, გვ. 74). ყველაზე უფრო ძირითად დონეზე, „დროის, სივრცის, სახსრების

და უფლებამოსილებების ახლებური გადანაწილება ინფორმაციის დიდ ნაკადს და ადამიანებს შორის ხშირ კონტაქტს მოითხოვს — ახალი ფაქტებისა და იდეების მიწოდებისათვის, დაბნეულობისა და გაურკვევლობის დაძლევისათვის და ერთად მუშაობის ახალი ფორმების დანერგვისათვის" (მოიკოვსკი და ბამბერგერი, 1991, გვ. 22). ისინი ასევე მოითხოვენ ძლიერ კოორდინაციასა და შეხმატკბილებას „მყარი, აქტიური მუშაობისათვის“ ისეთ ამოცანებზე, როგორებიცაა „მონიტორინგი, კომუნიკაცია, კავშირები, პრობლემათა აღმოჩენა და გამკლავება“, როგორც ლუისი და მაილზი ამბობენ. ამ დროს, სკოლის თანამშრომლები ყოველდღიური ფუნქციების შესრულებით არიან დაკავებულები. ამიტომ, ხშირად, ცვლილების მართვისათვის აუცილებელია ახალი ორგანოს შექმნა. ნებისმიერი ზომის სკოლაში სერიოზული, ფართო მასშტაბის გაუმჯობესების პროგრამისათვის საჭიროა, როგორც გვთავაზობენ, დამატებითი სპეციფიკური თანამდებობის შექმნა (სულ მცირე, თუმეტიც არა, ნახევარი შტატის მაინც) იმ პიროვნებისათვის, ვინც კოორდინაციას გაუწევს ინოვაციას და ლიდერი ჯგუფის ჩამოყალიბებას, რომელშიც წარმოდგენილი იქნებიან სხვადასხვა მონაწილე მხარეები და რომელიც კოორდინატორის დახმარების მიზნით რეგულარულ შეხვედრებს ჩაატარებს (გვ. 264-265). როგორც უნდა იყოს იგი შედგენილი, ეს ჯგუფი ვერ იმუშავებს სათანადო დროის გარეშე. მის წევრებს ვერ მოთხოვ, ცვლილების მართვის საქმეები მათ ყოველდღიურ ამოცანებს შეუთავსონ; მათ განსაკუთრებული თავისუფალი დრო ჭირდებათ ამ ახალი ფუნქციისათვის.

სასკოლო ცვლილების პროგრამების სიძნელეებიდან მასწავლებლები ყველაზე ხშირად დროის უკმარისობას ახსენებენ. ადგილობრივი დონის მენეჯმენტი იქნება თუ უტყუარი შეფასება, ინტეგრირებული სასწავლო გეგმა იქნება თუ ახალი ტექნოლოგიები, ან კიდევ უფრო ხშირად, როცა ეს ყველაფერი და სხვა ინიციატივები მიმდინარეობს, ინოვაციის მხარდაჭერისათვის საკმარისი დრო არ არის. განათლების ეროვნული ასოციაცია იშველიებს კვლევებს, რომლებიც აჩვენებენ, რომ, ამერიკელ მასწავლებლებთან შედარებით, მათი ჩინელი, ტაივანელი, იაპონელი და გერმანელი კოლე-

გები გაცილებით ნაკლებ დროს ატარებენ საკლასო ოთახებში, უშუალოდ მოსწავლეებთან (მთელი დროის მხოლოდ 60 პროცენტს), დანარჩენ დროს ისინი დაგეგმვას, კონსულტაციას, შეფასებას, კვალიფიკაციის ამაღლებას და მისთანებს უთმობენ. ასოციაცია ამტკიცებს, რომ, თუ გავითვალისწინებთ ამერიკელი მასწავლებლების გადატვირთულ განრიგს, სასკოლო რეფორმა, რომელიც შორსაა პირობების გაუმჯობესებისაგან, „კიდევ ერთ ურჩხულს ბადებს, რომელსაც მასწავლებლებმა ხელი უნდა ჩაკიდონ და უკან გაყვნენ“ (1993, გვ. 6).

დრო და მხარდაჭერა იაფი არ არის. კონსულტანტების, ტრენერების და პროექტის კოორდინატორების დაქირავება (ლუისი და მაილზი ამბობენ, რომ წარმატებულ ინოვაციას ჭირდება გარეშე ექსპერტებისაგან დახმარება წელიწადში 30 დღით მაინც), პერსონალის ჩანაცვლება, ვინც გადამზადებას გადის, მუშა ჯგუფებში მონაწილეობა, თანამშრომლობაში ჩართვა, ახალი აღჭურვილობისა და მასალის შეძენა – ყველაფერი ფულს მოითხოვს. საშუალო საფეხურის სკოლაში ფართო ინოვაციის დასაწყებად მინიმალური თანხა წელიწადში დამატებით 50 ათასიდან 100 ათას დოლარამდე მერყეობს, ეს პროგრამა შეიძლება რამდენიმე წელსაც გაგრძელდეს (ლუისი და მაილზი, გვ. 242). დიდ სკოლებში, რომლებიც დიდ პრობლემებს ებრძვიან, ხარჯები კიდევ უფრო მაღლა იწევს. ეს გასაკვირი არც უნდა იყოს. ბოლო წლებში საფინანსო საკითხებით დაინტერესებული პრესა სავსეა ინფორმაციით იმ კომპანიების შესახებ, რომლებმაც ფართო შემცირებები და მასობრივი „რესტრუქტურისაციული ცვლილებები“ გაატარეს, რათა კონკურენტუნარიანობის ამაღლებისაკენ მიმავალ გზაზე შემოსავალსა და მხარდ გარდამავალ დანახარჯებს შორის თანაფარდობა შეენარჩუნებინათ. მხოლოდ სკოლებში ვცდილობთ დიდი რეფორმების გატარებას ორ გროზად, ვეჭიდებით იაფი და სწრაფი ცვლილების ფორმულას: დაგეგმე ზაფხულზე, შეასრულე შემოდგომაზე, დახარჯე ცოტა და შეაჯამე კარგი შედეგები გაზაფხულზე.

რა თქმა უნდა, ამის საპირისპირო აზრიც არსებობს. არჩევანისა და ვაუჩერული სისტემის მხარდამჭერები ამტკიცებენ, რომ სკო-

ლებზე დიდი ფული გვაქვს გაფლანგული და რესტრუქტურისა-
ციისათვის სახსრების გადამისამართება, ხარჯის გაზრდის გარეშე
საკმარისი უნდა იყოს (ფინი, 1987, გვ. 63). ისინი ხაზს უსვამენ
მასწავლებელთა ხელფასის ზრდასა და მოსწავლეთა საგამოცდო
შედეგების შემცირებას შორის განსხვავებას (ბრაიმლო და სპენსერი,
1993, გვ. 72) მათი მტკიცებით, იძულებითმა კონკურენციამ და არა
შემდგომმა დაფინანსებამ, უნდა მიიყვანოს სკოლა ქმედითობის
გაუმჯობესებამდე. ის რეფორმატორებიც კი, რომლებიც სკოლის
მიმართ კეთილგანწყობით გამოირჩევიან, აღშფოთებულნი არიან
დიდი ქალაქების სკოლებში ზედმეტი ხარჯებისა და ხშირი ფის-
კალური სკანდალების გამო. ბევრ დირექტორსა თუ მასწავლებელს
ვიცნობ, რომლებიც თავიანთი სკოლის გაუმჯობესებისათვის გულ-
მოდგინედ იბრძვის, მაგრამ რაიონული განყოფილებების მიერ
საკვალიფიკაციო პრაქტიკებზე უმიზნოდ და არაგეგმაზომიერად
გახარჯული დიდი თანხების გამო არაქათი აქვთ გაცლილი. გაურკ-
ვეველია, ამ მდგომარეობას გამოასწორებს თუ არა არჩევანისა თუ
ვაუჩერული სისტემის პროგრამები. ამ პროგრამების ხარვეზები
ფართოდაა განხილული და ეს ჩემს პრეროგატივას ცილდება. თუმცა,
სხვადასხვა რაიონში სხვადასხვა საკითხზე მუშაობის შემდეგ
შემიძლია ვთქვა, რომ ჯერ კიდევ არ მინახავს სკოლა, მდიდარი
თუ ღარიბი, რომელიც საკუთარი სახსრებით შეძლებდა რესტრუქ-
ტურიზაციას.

ფისკალური კონსერვატორების გამოწვევა გვეხმარება, რომ
სასკოლო განვითარების პროგრამაში ორ მთავარ პრობლემას
გავუსვათ ხაზი. პირველია დაფინანსების საკითხებში ზოგიერთი
რეფორმატორის სიბრმავე; რესტრუქტურიზაციის თითქმის ყველა
ინიციატივა ფული ღირს, მაგრამ არცერთს არ აქვს ბიუჯეტი. მხო-
ლოდ რამდენიმე პროგრამა ითვალისწინებს გაუმჯობესების ღი-
რებულებას. კიდევ უფრო ნაკლები პროგრამა მომავალი შედეგების
გვეგებში ჯერ კიდევ ეძებს საბიუჯეტო სიძნელეებს. მეორეა სკოლე-
ბის მორჩილი თანხმობა შეუძლებელ სარეფორმო პროექტებზე.
ზემოთ აღნიშნული ზედმეტი დაპირებების შედეგია ეს თუ წლების
მანძილზე მინიმალური რესურსებით მუშაობის ჩვევისა, ბევრი

ადმინისტრატორი და მასწავლებელი, როგორც ჩანს, შეეგუა სხვის არასათანადო შეფასებებს ცვლილების მოხდენისათვის საჭირო რესურსების შესახებ. ისინი ხშირად თანხმდებიან შიშველი ხელე-ბით წამოიწყონ ფართო რეფორმები, ნაცვლად იმისა, რომ დასვან უბრალო შეკითხვა მაინც: „როგორ წარმოგიდგენიათ ამ ყველაფ-რის მიღწევა დამატებითი ხარჯების გარეშე?“

კულტურა

როცა მოთხოვნები და რესურსები გაუნონასწორებელია და ცვლილების გარემოპირობები ასე პრობლემურია, პერსონალის მორალი, ქმედითობა და ჰარმონიულობა, ჩვეულებრივ, ქვეით-დება. გარკვეული დროის მანძილზე მათი შენარჩუნებისათვის საჭი-როა ურთიერთმხარდაჭერის კულტურა, რომელიც უწყვეტობას შეინარჩუნებს და სამუშაოს შინაარსიანობას განამტკიცებს. ორგა-ნიზაციული კულტურა, როგორც მესამე თავში დავინახეთ, არის ვარაუდებისა და წარმოდგენების უნიკალური და ღრმა სტრუქტურა, რომელიც განსაზღვრავს ორგანიზაციის წარმოდგენას საკუთარ თავზე და მის გარემოზე და მის ნევრებს უყალიბებს პრაქტიკის არსს. როცა ეს ვარაუდები და წარმოდგენები გამოხატავენ სამუშაოს კეთილშობილებას, პოზიტიურ დამოკიდებულებას („ჩვენ ეს შეგვი-ძლია“) და ერთგულებას ერთმანეთის მიმართ, პედკოლექტივი დაცულია იმედგაცრუებისა და დანაწევრებისაგან, რაც, წინააღმდეგ შემთხვევაში, შეიძლებოდა მომხდარიყო. მათ საერთო მიზნის მასტიმულირებელი შეგრძნება შეუძლიათ შექმნან, ჰარმონიულო-ბისა და ურთიერთმხარდაჭერის შენარჩუნების მიზნით და დაძლიონ გაუცხოება. თუ კულტურა, ამავე დროს, კვლევა-ძიებასაც უწყობს ხელს, პერსონალი უფრო მეტად ისურვებს ინოვაციას, თუნდაც აცნობიერებდეს დანაკარგის საშიშროებას. სტრესის მიუხედავად, სამუშაო მაინც საინტერესო იქნება.

ბევრ სკოლაში (განსაკუთრებით უკეთ დაფინანსებულში) შეიძლება აღმოვაჩინოთ პოზიტიური კულტურის, სიამაყის

ტრადიციისა და მიღწევების კვალი, მიუხედავად ბენოლებისა, რომლებიც ამ თავში განვიხილეთ (თუმცა მათ უმრავლესობაში ასევე შეიმჩნევა წლების მანძილზე მიმდინარე სტრესის მიერ გაბზარული საძირკველი). ძალიან ბევრ სკოლაში, რომლებშიც მე ვყოფილვარ, განსაკუთრებით ქალაქის სკოლებში (სადაც უფრო მეტი „რთული“ მოსწავლე სწავლობს რესურსების ნაკლებობის პირობებში), კულტურა ხელს არ უწყობს არც ერთგულებას, არც კომპეტენციას და არც ინიციატივას. მასწავლებლებს ვერ წარმოუდგენიათ თავიანთი მისია ან ღირებულებების ჯგუფი, რაც გააერთიანებდა მათ და დაეხმარებოდა მუშაობაში. კულტურა აქ შექმნილი უსაშველობაა, მობეზრებისა და პასიურობის ნაზავია:

ზოგიერთ სკოლაში მასწავლებლების მოლოდინი დაბალია, საკლასო რუტინა კი მომაბეზრებელია მოსწავლეებისათვის. სკოლის პერსონალი შეიძლება ბევრს ნუნუნებდეს და ერთმანეთს ვნებდეს. მშობლები შეიძლება გადაღლილები იყვნენ ეკონომიკური და პიროვნული გადარჩენის პრობლემებით და მოსწავლეები უფრო ინტერესდებოდნენ ნარკოტიკებითა და ქურჩის ცხოვრებით, ვიდრე წიგნებითა და სკოლით. ადამიანები შეიძლება ისე შეეჩვიონ პასიურობას, უარყოფით სიმბოლოებს და საზიანო რიტუალებს, როგორც დადებით გმირებს, წარმატების სიმბოლოებს ან საზიანო რიტუალებს. ზოგიერთისთვის, უარყოფითი შინაარსი უკეთესია, ვიდრე უშინაარსობა [დილი და პიტერსონი, გვ. 14-15].

მე ვიტყვოდი, რომ ყველა ჩვენგანისთვის უარყოფითი შინაარსი უკეთესია, ვიდრე უშინაარსობა. იმასაც დავამატებდი, რომ წინა თავში განხილული პიროვნული საკითხები და ამ თავში განხილული ორგანიზაციული საკითხები ერთად უარყოფით შინაარსს ქმნიან, რომელიც იმთავითვე გასაგებია, რაშიც დავრწმუნდი განათლების მუშაკთა ფართო აუდიტორიისათვის რამდენიმე „თავისნათქვამას“ ამბის მოყოლის შემდეგ.

პროსპექტის საშუალო საფეხურის სკოლაში, მეორე სართულზე განლაგებული სამასწავლებლო მხოლოდ უფროსი ასაკის მამაკაცი მასწავლებლების მცირე ჯგუფს უკავია (სხვები ვერ ბედავენ შესვლას). ამ ჯგუფს მისი წევრები და სხვები „თავისნათქვამებს“

უნოდებენ; სახელწოდება კარგია ჩამოკიდებული, რადგანაც მისი წევრები ყველაფერს აკრიტიკებენ, მათ შორის, მიმდინარე პრაქტიკას და მისი გაუმჯობესების ყველა იდეას. საკვალიფიკაციო ტრენინგების პროცესში ჩატარებულ პრეზენტაციებზე ისინი დაუფარავად გამოხატავენ გულგრილობას. პედსაბტოს სხდომაზე, ხშირად სარკასტულად იცინიან და აბუჩად იგდებენ განსახილველ პრობლემებს, თემებს და წინადადებებს, აბიაბრუებენ ახალგაზრდა მასწავლებლების იდეებს. მათ არავენ ეპასუხება. თუმცა, მცირერიცხოვანია, მაგრამ, მაინც შავი ღრუბელივით არიან დაკიდებული პედკოლექტივის თავზე. ეს ჭგუფი კლასიკური მაგალითია წინა თავში აღნიშნული ტენდენციისა, როცა ჩვენ შევებრდებით ხოლმე ჩვენს ტვირთს – ამ პედკოლექტივის წევრები შეებარდნენ თავიანთ ტვირთს. მათ არამართო მიიღეს უარყოფითი შინაარსი, არამედ შეიძინეს უარყოფითი სახე, რადგანაც ცხოვრობენ სკოლაზე დამოკიდებულებაში. „პროსპექტის სკოლა ის ადგილია, რომელიც სიამოვნებით ეზიზღებათ მათ“, ამბობს მათი ერთი კოლეგა, „საქმე რომ გამოსწორდეს, ისინი, ალბათ, დაიკარგებიან.“

ეს სკოლა გამონაკლის შემთხვევად, უარყოფითობის წარმოჩენის კარგ მაგალითად შეიძლება მივიჩნიოთ. ეს სკოლა ყოველთვის უღიმღამო, სასომიხდილი, საშიში დანესებულება იყო, რომელიც ქრონიკულად ჩამორჩენილ მოსახლეობას ემსახურებოდა იმ ქალაქში, რომლის ხელისუფლებასაც კორუფცია და არაპროფესიონალიზმი ხელოვნების დონეზე ჰქონდა აყვანილი. მაგრამ, „თავისნათქვამა“ მასწავლებლებზე რომ დავინყე საუბარი განათლების მუშაკებთან, თავიდან გამაკვირვა თანხმობის ნიშნად თავების ქნევის დანახვამ და ალალი სიცილის გაგონებამ. მიხვდნენ, ვისზედაც ვსაუბრობდი. „თავისნათქვამებს“, როგორც ჩანს, მოკავშირეები მთელს ქვეყანაში ჰყოლიათ. უფრო მეტიც, მათ შესახებ ეროვნულმა საზოგადოებრივმა რადიომაც ახსენა გადაცემაში ჩიკაგოს ერთი სკოლის შესახებ, სადაც ამ ჭგუფს მეორე სართულის სამასწავლებლო უკავია და მხოლოდ მამაკაც მასწავლებლებს „ეკუთვნის“ (გლასი, 1993). „თავისნათქვამები“ ნებისმიერ სკოლაში არსებობენ, მართალია მცირე რაოდენობით, მაგრამ ყოველთვის არაპროპორ-

ციული გავლენით, რაც ცვლილების წინააღმდეგ მიმართული უარყოფითი კულტურის ძალის თვალსაჩინო მაგალითია.

ამ მიმოხლივაში ერთი ძველი ჭეშმარიტება ჩანს: დროის განმავლობაში, წარმატება მნიშვნელოვნადაა დამოკიდებული ადაპტაციადობაზე, მით უმეტეს, რომ ეს ორი ცნება თითქმის სინონიმებია. სამწუხაროდ, გაუმჯობესების საჭიროება სულაც არ იძლევა მისი შესაძლებლობის გარანტიას; ბევრი სკოლა დიდ გასაჭირშია ნაწილობრივ იმიტომაც, რომ ვერ შეძლო ადაპტაცია. ამდენად, რეფორმის მთავარი ირონია ის არის, რომ სკოლებს, რომლებსაც ყველაზე მეტად ჭირდებათ ცვლილება, ყველაზე ნაკლებად ძალუძთ მისი მიღწევა. ეს კი ჩვენ იმედებს გვიცრუებს.

და მაინც, სკოლაში, როგორც გარემოში არსებული გარკვეული ძლიერი მხარე აშკარა წინაპირობაა რესტრუქტურიზაციისათვის. შესაბამისი გარემოპირობები რომ არა გვაქვს, არ ნიშნავს, რომ რეფორმა განწირულია. ეს მხოლოდ იმას ნიშნავს, რომ სკოლამ გარკვეული წინასწარი მოსამზადებელი მუშაობა უნდა ჩაატაროს, როგორცაა ზოგადი ნდობის პრობლემის აღმოფხვრა და მნიშვნელოვან მონაწილე მხარეებთან პოლიტიკური ურთიერთობის გაუმჯობესება. ამ დროს, მცირე, პიროვნული გაუჯობესებები ადვილი მისაღწევია, ფართო ინოვაცია კი მალევე ჩაფლავდება და მომავალი რეფორმის წარმატების შანსს შემცირებს (ლუისი და მაილზი, გვ. 188).

ჩვენ განვიხილეთ ცვლილების სამი განზომილება: (1) სუბსტანცია – იმ რეფორმის მახასიათებლები, რომელსაც რესტრუქტურიზაციას ვუნდობთ; (2) პერსონალი – განათლების მუშაკთა მზაობა, რომლებისგანაც მის განხორციელებას ითხოვენ; (3) გარემოპირობები – სკოლების მზაობა, სადაც იგი უნდა განხორციელდეს. თითოეულ შემთხვევაში, ჩვენ ვნახეთ, რომ გაუმჯობესების წინააღმდეგობები გაცილებით უფრო დიდია, ვიდრე ჰგონიათ. ისინი უპრეცედენტო გამოწვევას უწევენ ცვლილების მეოთხე და ყველაზე გადამწყვეტ განზომილებას – ლიდერობას – რომელზეც ჩვენ ახლა გადავალთ. მის უნიკალურ სირთულეებს თუ გავითვალისწინებთ, რესტრუქტურიზაცია არამარტო ცვლილების ახალ პარადიგმას მოითხოვს,

არამედ, ასევე, ლიდერობის ახალ კონცეპტუალიზაციასაც, ისეთს, რომელიც, თუნდაც ირონიულად ჟღერდეს, ეცდება გაამარტივოს ლიდერობის ამოცანა და აქცენტს გააკეთებს არა ახალ ტექნიკაზე, არამედ ძველ ჭეშმარიტებებზე – ჭეშმარიტებებზე, რომლებიც სავსეა აქ გადმოცემული პრობლემების აღმოფხვრის და ჩვენი სკოლების გარდაქმნის იმედით.

შენიშვნები

1. ერთი მხრივ, შესვლა ადვილია (ასევეა ხელახლა შესვლა პაუზის შემდეგ), მასწავლებლის სერტიფიკატი ნიშნავს დაცულობას, სამუშაო დღე ადრიახად მთავრდება, არდადეგები ხშირია და ზაფხულზე თავისუფალი ხარ. მეორეს მხრივ, სწავლება ყოველთვის იყო ის სფერო, რომელიც ნაკლებადაა ორიენტირებული პრაქტიკოსების განვითარებაზე. მისი უძველესი ფესვები რელიგიურ ერთგულებაში, მსახურებასა და მსხვერპლშენიშვნაშია გამჭდარი და არა პროფესიულ წინსვლაში. ამერიკაში, დიდი ხნის მანძილზე, ეს ქალების სამუშაო იყო სანამ გათხოვდებოდნენ და შვილებს გააჩენდნენ, ასეთ პროფესიას „განვითარება“ ნაკლებად ჭირდებოდა.
2. შენიშვნა: სულ რამდენიმე სკოლამ შეადგინა გეგმა ახალი ნევრების ორიენტაციისა და მხარდაჭერისათვის, რომლებიც სარეფორმო პროგრამის დანების შემდეგ მოდიან. ამან გაზარდა პერსონალის მიმოსვლით გამოწვეული ზიანი. ახალმოსულთა სკოლის სამუშაო დინებაში ჩართვის მექანიზმი ნებისმიერი რეფორმის ნაწილი უნდა იყოს.
3. ამ საკითხის მნიშვნელოვანი მაგალითია ჩვეულებრივ კლასში განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე მონაცვლეთა სრული ინკლუზიის მოთხოვნა. იგი ამერიკის განათლების სისტემის დაპირებებისა და პრობლემების მცირე ნაწილია. ეს მოთხოვნა შეიძლება დავინახოთ, როგორც ჩვენი სკოლების ყველაზე კეთილშობილური ვარიანტი, სადაც ყველაზე მეტად უნარშეზღუდულებსაც კი მაქსიმალურ შესაძლებლობებს აძლევენ. საკმაოდ შთამბეჭდავი ნარმატება ვნახეთ უმთავრესად დაწყებით სკოლებში და უმთავრესად იმ მოსწავლეებში, რომელთა შეზღუდული სასწავლო უნარ-ჩვევები შედარებით ნაკლებადაა გართულებული ემოციური თუ მოტივაციური პრობლემებისაგან. მაგრამ ძალიან ბევრ სკოლაში ეს ნარმატებები მოქცეულია უფრო დიდი ტვირთის ჩრდილქვეშ, როგორცაა ზედმეტი დაპირებები და არასაკმარისი დაფინანსება, თუ ლოჯისტიკური სირთულის განუზომელი ზრდა და გუნდური მუშაობის მოთხოვნები, სხვებზე რომ არაფერი ვთქვათ (ევანსი, 1990, გვ. 73-74). ინკლუზია ასევე წარმოაჩენს განათლების კიდევ ერთი ფართო ტენდენციის მთავარ ასპექტს, ბავშვის განვითარებასა და მოსწავლეთა მოსწრებაზე პასუხისმგებლობის გადანა-

ცვლებას თანაზიარი სკოლა-ოჯახი-საზოგადოების სოლიდარობიდან მხოლოდ სკოლაზე. ამან გაზარდა სკოლის მოვალეობა უზრუნველყოს ან შეიძინოს აკადემიური, სოციალური, სამედიცინო და ფსიქოლოგიური მომსახურების უზომოდ ფართო სპექტრი; ხოლო მშობლების უფლებები, მოითხოვონ ეს მომსახურებები, რაც უნდა მაღალი იყოს მათი ღირებულება და დაბალი მათი პოტენციური სარგებელი უნარშეზღუდული მოსწავლეებისათვის, განუზომლად გაიზარდა (იხ. როზენფელდი, 1989, გვ. 32, და კაუფმანი და პალაჰანი, 1995).

4. იხ. კარნეგის კორპორაცია, 1994, გვ. 4-15; Hodgkinson, 1985; Moroney, 1994, გვ. 28; Viadero, 1993, გვ. 5; Usdansky, 1996, გვ. 4; Whitehead, 1993, გვ. 47, 66. The concept of the "permeable family" is David Elknd's (Scherer, 1996, გვ. 4-9).
5. იხ. მაგ., ჯონსონი, 1990, გვ. 58-79.
6. რესტრუქტურიზაციის ნებისმიერი კითხვისაგან განცალკევებით, არსებობს ხელახლა აშენების მზარდი საკითხი: ამერიკის საჯარო სკოლების უმეტესობა 1967 წლამდეა აშენებული და მალე რემონტი ან შეცვლა დაჭირდებათ (შლენტი, 1990, გვ. 77). ასეთი სავალალო მდგომარეობა, განსაკუთრებით, ქალაქის ცენტრების და სოფლების ღარიბი სკოლებისათვისაა დამახასიათებელი, მაგრამ მას ქალაქის მდიდარი გარეუბნების სკოლებშიც შეხვდებით. რეფორმას მოუწევს კონკურენცია შენობების რეაბილიტაციის პროგრამების წინააღმდეგ.
7. ქარიზმატული დირექტორისა და გმირული პედოლოგეტივის შემთხვევითი მაგალითები, სადაც ისინი სასწაულებს ახდენენ მწირი რესურსების საშუალებით, გამონაკლისია და ნორმასთან ახლოსაც ვერ მივლენ.

თავი 8

ლიდერობა: ძველი პარადოქსები, ახალი დაპირება

სწორედ ლიდერის უნარი, ჩანვდეს სხვებს სულში
გარკვეული წესით, ამაღლებს ადამიანის შეგნებას, ქმნის
შინაარსს და შთააგონებს ადამიანურ მოტივაციას, რაც
წარმოშობს ძალას.

– უორენ ბენისი (1984, გვ. 40)

ეკონომისტმა ბარტონ მალკილმა დაადგინა, რომ ზოგიერთ რამეს სრულყოფილად ვერასოდეს დააფასებს ან ვერ გაიგებს გამოუცდელი (1990, გვ 25). ეს ჭეშმარიტება სწავლებაზეც ვრცელდება: ვისაც ეს არ გაუკეთებია, ვერასოდეს დააფასებს მის სიმძიმეს და სირთულეს, თუმცა, მასწავლებლების კრიტიკისაგან ეს მათ არ აკავებს. თავის მხრივ, მასწავლებლები ხშირად აძლევენ თავს ადმინისტრატორების დამცირების უფლებას, თუ სწავლება განსაკუთრებულ ზეწოლას მოიცავს (როგორც ამას მასწავლებლები მართებულად თვლიან), ასევეა ლიდერობაც; თუ მასწავლებლების წინაშე მდგარი დილემები გაცილებით სერიოზული და რთულია, ვიდრე ამას განათლების მკვლევარები და პოლიტიკოსები თვლიან (ეს ჩვენ წინა თავებში დავინახეთ), ლიდერების წინაშე მდგარი

დიღემები კიდევ უფრო რთულდება. დირექტორები და განათლების განყოფილებები არამარტო უნდა დაეხმარონ პერსონალს ამ პრობლემების დაძლევაში, პიროვნული იქნება ეს თუ პროფესიული, არამედ თავადაც უნდა გაუმკლავდნენ მათ და გააცნობიერონ ცვლილების ინიცირებისა და განხორციელების მთავარი პასუხისმგებლობა. გამონვევა განუზომლად დიდია, მისი უგულებელყოფა არ შეიძლება; მრავალი რამ არის დამოკიდებული მასზე. ამ წიგნის დარჩენილი ნაწილი სასკოლო გაუმჯობესებების ლიდერობას ეძღვნება.

ადამიანის თვალს და ყურს არც ცვლილება ექვემდებარება და არც ლიდერობა. კარგი ლიდერობა მთელს ორგანიზაციაში იგრძნობა, – ამბობს ბენისი, – იგი სამუშაოს რიტმსა და ენერჯიას ანიჭებს და მუშაკებს ძალაუფლებით აღჭურავს. ორგანიზაციაში კარგი ლიდერების გვერდით ადამიანები გრძნობენ, რომ მნიშვნელოვანი წვლილი შეაქვთ საერთო საქმეში, რომ მათ ნამუშევარს აზრი აქვს, რომ გუნდის ან ოჯახის ნაწილი არიან, პროფესიონალიზმს და კომპეტენციას აფასებენ და რომ, მართალია, მათი სამუშაო სიძნელეებითაა სავსე, მაგრამ ამავედროულად სასიამოვნოც ხდება (1989, გვ. 22-23). მორალი და ერთგულება გაჭირვების პერიოდშიც მაღალია. თუმცა მისი გავლენა აშკარაა და ჩვენს უმრავლესობას ჰგონია, რომ გაცნობისთანავე შევიცნობთ კარგ ლიდერს, ლიდერობის არსი მაინც ბუნდოვანი რჩება. უნარების საკითხია ეს თუ ქარიზმის? მეცნიერების თუ ხელოვნების? პოლიტიკის თუ პრინციპების? მისი მეთოდები უნივერსალურად გამოყენებადია თუ სიტუაციის მიხედვით? ლიდერები იბადებიან თუ ყალიბდებიან? დიახ. ლიდერობა, როგორც ჩანს, ეს ყველაფერია და ცოტა უფრო მეტიც. ათასობით ემპირიული კვლევის მიუხედავად, რომლებმაც ლიდერობის ასობით განმარტება მოგვცეს, კონსენსუსს მისი რაობის შესახებ მაინც ვერ მიაღწიეს. ჯერ კიდევ საბოლოოდ არ ვიცით, რა გამოარჩევს ლიდერს არალიდერისაგან და ძლიერ ლიდერს სუსტი ლიდერისაგან (ბენისი და ნანუსი, 1985, გვ. 4-5).

ამ გაურკვეველობამ ზიძგი მისცა ლიდერობის მანერების მყარ ბაზარს. რადგანაც ლიდერების უმეტესობა გაუთავებლად ებრძვის

პრობლემებს, ზოგჯერ მოულოდნელსაც; ისინი ხშირად სწრაფ ანალიზს აკეთებენ და შემდეგ სწრაფ გადანწყვეტილებამდე მიდიან, ანუ არჩევენ იმ მომენტისათვის პოპულარულ გადანწყვეტილებას (ბოლმანი და დილი, გვ. 29). მაგრამ „უკანასკნელი ოცი წლის მანძილზე მართვის არცერთ სტილს – მიზანზე ორიენტირებულ მართვას, დივერსიფიკაციას, ზეტა თეორიას, ნულოვან ბიუჯეტირებას, ღირებულებათა ჯაჭვის ანალიზს, დეცენტრალიზაციას, რესტრუქტურისაციას, პორტფოლიოთი მართვას, პიროვნული კონტაქტებით მართვას, მატრიცულ მართვას, სიახლეებით მართვას, – არ შეუჩერებია ამერიკის კორპორაციების კონკურენტული ქმედითობის გაპარტახება“ (ჰამერი და ჩემპი, გვ. 25). ჩვენ ვიცით, რომ ლიდერობას განუზომელი მნიშვნელობა აქვს, მაგრამ ჯერ ვერ შევძელით მისი არსის დაჭერა – და სწავლება.

ჯერჯერობით, ჩვენ არც ის ვიცით, როგორ მივუყენოთ სკოლებს არასაგანმანათლებლო სფეროებში განვითარებული ლიდერობის კონცეფციები. ქვემოთ მოცემულია ლიდერობის ერთი თეორიის ცხოვრებისეული ციკლი:

1. ის განათლების გარეთ იწყება, გამომუშავებულია პოლიტიკური მეცნიერების მიერ ნიჭიერი ისტორიული ფიგურების კვლევებიდან, მენეჯმენტის ექსპერტების მიერ ნიჭიერი ბიზნესლიდერების კვლევებიდან (განა ვინმეს მოუვიდოდა აზრად, ლიდერობის მოდელი ნიჭიერი სასკოლო ადმინისტრატორების კვლევებზე დაეფუძნებინა?!).
2. მას ხმამაღლა აღიარებს კორპორაციული ამერიკა და მენეჯმენტის კვლევის აქტუალური კონცეფცია ხდება.
3. როცა მიუახლოვდება გავლენის პიკს, ვიღაც გადანწყვეტს, იგი განათლების სისტემას მიუყენოს, თუნდაც მას სკოლასთან საერთო მცირე ჰქონდეს.
4. მისი აქტუალურობა საგანმანათლებლო წრეებში მას შემდეგ იმატებს, როდესაც კორპორაციულ სამყაროში მის მიმართ ყურადღება ნელდება და მანამდე შეუმჩნეველი ხარვეზები ვლინდება.
5. ხშირად, მას არასწორად ნერგავენ განათლებაში, მოხელეები-

სთვის დამახასიათებელი მოუქნელობის (ამ მოდელის არასათანადო სახეცვლილების სკოლის უნიკალურ თვისებებზე მორგების მიზნით) ან ცრუ სიცხადის (მისი ნამდვილი არსის გარეშე ინოვაციის ფორმის შეთვისება) გამო.

6. ბიზნესლიდერებში, პრესტიჟის დაკარგვიდან კარგა ხნის შემდეგ, მისი ნარჩენები აგრძელებს სკოლაში და საგანმათლებლო წრეებში არსებობას, მანამ, სანამ მისი პოპულარობა იქაც დაეცემა.

ნებისმიერ მოცემულ მომენტში, ციკლის სხვადასხვა ეტაპზე არაერთი თეორია იარსებებს, რომლებიც ერთმანეთს კონკურენციას გაუწევენ. მათი ნაწილი განათლებას ანაგვიანებენ.¹ ჩვენი ამოცანაა, არამართო ლიდერობა გავაცნობიეროთ, არამედ, სკოლისათვის შესაფერისი კონცეფციებიც.

სანამ თეორიას მივადგებით, გარკვეულ რეალობებს უნდა გავუმკლავდეთ. ვინაიდან მათ საქმე აქვთ ინოვაციის აღსრულებასთან, სკოლის ლიდერებს ბევრი წინააღმდეგობა ხვდებათ. ორი მათგანი განსაკუთრებით მძლავრია. პირველი – სკოლის შენარჩუნების საკითხია; ყოველგვარი საზრუნავის გარეშე მისი შეცვლის საკითხმა იმდენად შრომატევადი სახე მიიღო, რომ დირექტორები და განათლების განყოფილების უფროსები გამუდმებული ზენოლის ქვეშ ხვდებიან. ეს, სტატუს-კვოს შენარჩუნების გარდა სხვა რამისთვის მათ ენერგიას ამცირებს. ლიდერების შინაგანი დაძაბულობა კიდევ უფრო ინტენსიური გახდა, რის გამოც ადმინისტრატორები, ძალების მოკრებისა და სტიმულის ამაღლების ნაცვლად, უფრო მოუქნელნი და დაძაბულნი გახდნენ. მეორე ის არის, რომ ვარაუდები, რომლებსაც ბევრი ლიდერის პრაქტიკა ემყარება, ინოვაციის ამოცანებს არ შეესაბამება. ადმინისტრატორების უმეტესობა ისეა განვრთნილი, რომ ლიდერობას რაციონალურ-სტრუქტურული პარადიგმის ჭრილში ხედავენ (ეს საკითხი ჩვენ პირველ თავში განვიხილეთ) და მათი მიდგომა საკუთარი ფუნქციების მიმართ ინოვაციას, განვითარების ნაცვლად, ხელს უფრო უშლის. საბედნიეროდ, სტრატეგიულ-სისტემური პარადიგმა გვთავაზობს უკეთესს, უფრო

მარტივ მიდგომას; უფრო მეტიც, ნიჭიერმა მოაზროვნეებმა დაიწყეს მისი პრინციპების სასკოლო ლიდერობაზე მორგება. ეს თავი განიხილავს უმთავრეს დილემებს, რომლებიც მათ წინაშე დგას, ვინც სასკოლო ცვლილებას მედროშედ უნდა ემსახუროს; ასევე, იმ ტრადიციულ შეხედულებებს, რომლებიც ლიდერობის თეორიასა და პრაქტიკაში დომინირებენ. საერთო სურათი არც ისე მიმზიდველია, მაგრამ მათ ჭეშმარიტ კონტექსტში სასკოლო რეფორმის გაძლოლის დილემებს გადმოცემს. ამის შემდეგ, ეს თავი ლიდერობის აზროვნებას მიუბრუნდება, რომელიც სამომავლოდ იმედისმომცემ დაპირებას გვაძლევს.

ქრონიკული დაძაბულობა

ორგანიზაციული ლიდერობის შესახებ საუბრებისა და ნაშრომების უმეტესობა (ისევე, როგორც ჩემს შემთხვევაში) ახალ პრობლემებსა და ახალი გადანწყვეტილებების საჭიროებას უსვამს ხაზს. სკოლის ლიდერების წინაშე მდგარი ბევრი მიმდინარე პრობლემა განსაკუთრებული და უპრეცედენტო ჩანს. ისინი სრულიადაც არ არის ახალი, ისინი უკვე მოძველებული დილემების კიდევ უფრო გამძაფრებული გამოხატულებაა. ლიდერობას ყოველთვის ახასიათებდა შიდა სტრესები – ზენოლა და პარადოქსები, რომლებიც ამ როლის არსებითი ნაწილია. ვიდრე ინოვაციის გაძლოლის მოთხოვნებს განვიხილავდეთ, მისთვის დამახასიათებელი დაძაბულობის ხუთ მთავარ სახეს შევხედოთ.

მენეჯმენტი და ლიდერობა

უკანასკნელ წლებში, გავრცელებულ პრაქტიკად ლიდერობისა და მენეჯმენტის მკვეთრი გარჩევა იქცა, ამ შემთხვევაში, პატივს პირველს უფრო სცემენ უკანასკნელის ხარჯზე. ლიდერობა, ეს არის მაღალი დონის კონცეპტუალური უნარების გამოყენებისა და გადანწყვეტილების

მიღების პრაქტიკა; ეს არის მისიის ხედვა, სტრატეგიის განვითარება, ადამიანების შთაგონება და კულტურის შეცვლა. მენეჯმენტის ფუნქცია კი, ასე ვთქვათ, ზარის დროულად შემოკვრაა. როგორც ამბობენ, ლიდერები მხოლოდ მართებულ საქმეებს აკეთებენ, ხოლო მენეჯერები დავალებულ საქმეს აკეთებენ მართებულად (ბენისი და ნანუსი, გვ. 21). ამ განსხვავებას მე ოდნავ გავაუმჯობესებ ქვემოთ, მაგრამ მასში ერთი უდავო ჭეშმარიტებაა: მასწავლებლების პროფესიული დისკუსიის ნასახალისებლად, ტელეკომუნიკაციის საშუალებით ახალი გზების პოვნა უფრო მაღალი დონის ამოცანები კი არ არის, (ვიდრე, მაგალითად, სკოლის საპირფარეშოში მოსწავლეთა ვანდალიზმის ჩახშობა), არამედ ეს უფრო ჭილდოს წარმოადგენს. პრობლემა ის არის, რომ სასკოლო ლიდერების უმეტესობა ისევე, როგორც მენეჯერთა უმრავლესობა, ნებისმიერ დაწესებულებაში, მეტ დროს ყოველთვის მართვაზე უფრო ხარჯავდა, ვიდრე გაძღოლაზე. ორგანიზაციის ხელმძღვანელობაში თითქოს გაუთავებელი „არეულობების“ გადაწყვეტის საკითხი ჩანს (ბოლმანი და დილი, გვ. 29), თუმცა, ლიდერობის ამოქმედების ძალისხმევას ხშირად ამ არეულობების მართვის აუსცილებლობა კვეცავს. ეს კიდევ ერთხელ მეისონის საშუალო საფეხურის სკოლის დირექტორთან, ტომ ბლექთან ჩემი ვიზიტის დროს გამოჩნდა.

ტომი თვლის, რომ მეისონი ძალიან ტრადიციულია და მძიმე აქცენტს ცალკეულ აკადემიურ დისციპლინებზე და მასწავლებელზე ორიენტირებულ ლექციებზე აკეთებს. როდესაც მან სცადა შეეცვალა სკოლის სტრუქტურა, განრიგი და ორიენტაცია ჩვეულებრივი სკოლების მოდელისკენ, პედკოლექტივის სერიოზულ წინააღმდეგობას წააწყდა. ერთ დილას დავსხედით, რომ ეს საკითხები განგვეხილა. ტომმა დაიწყო მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლისა და ინტეგრირებული სასწავლო პროგრამის შესახებ საკუთარი ფილოსოფიის და სკოლის მისიისა და ღირებულებების საკითხების განხილვაში პედკოლექტივის ჩართვის გეგმის დანვრილებით გადმოცემა. სწორედ ამ დროს, ქალაქის ტელეფონის ზარი გაისმა, კომუნალური სამსახურიდან იუწყებოდნენ, რომ წყლის მთავარი მაგისტრალი დაზიანდა და სკოლას მთელი დღით წყლის მიწოდება შეუწყდებოდა – სადილის მოსამზადებლად და ტუალეტის ჩასარეცხად წყალი აღარ დარჩა.

ტომმა განათლების განყოფილების უფროსს დაურეკა და ჰკითხა, დაეთხოვა თუ არა მოსწავლეები. საუბრის რამდენიმე წუთის შემდეგ მცირე პაუზა იყო, მერე კი ტომმა იკითხა, „თქვენ გგონიათ, მოზარდები ამ მდგომარეობით არ ისარგებლებენ?“ პასუხი რაღაც ამდაგვარი იქნებოდა, „დარწმუნებული ვარ, შესაძლებლობის მაქსიმუმს გააკეთებთ.“ ტომმა იძულებითი თანხმობის ხმები გამოსცა. განყოფილების უფროსმა გადაწყვიტა, რომ მოსწავლეების დათხოვნა არ იქნებოდა მიზანშეწონილი, რადგანაც, ამ დროს, შინ, ცოტა მშობელი თუ იქნებოდა. ვისაც ტუალეტი მოუნდებოდა, მეზობელ დანყვებით სკოლაში ავტობუსით გადაიყვანდნენ. ტომი იძულებული გახდა წყლის მიწოდების შეწყვეტის შესახებ სკოლის რადიოქსელით გამოეცხადებინა და მოსწავლეებს, რომლებსაც ტუალეტი დაჭირდებოდათ, ურჩია ავტობუსის მომსახურების ოფისში მისულიყვნენ. ჩვენ კი შევწყვიტეთ ლიდერობის შესახებ დისკუსია, რომ დირექტორს მდგომარეობის განმუხტვაში მიეღო მონაწილეობა.

მენეჯმენტის საკითხები ყოველთვის ასე მომაბეზრებელი არ არის, მაგრამ იმდენად ხშირად მეორდება და ხელს გვიშლის, რომ დამლყელი ხდება. კვლევები ამტკიცებს, რომ ნებისმიერი ტიპის აღმასრულებლები „დაულალავი ნაბიჯებით“ მუშაობენ და მათი სამუშაო „სიზუსტით, მრავალფეროვნებით და წყვეტილობით“ გამოირჩევა (მინცბერგი, 1989, გვ. 3). მაღალი დონის კონცეპტუალიზაციისა და გონებაში დამუშავების დრო არ არის. ტომ ბლექის სკოლის მეზობელი სკოლის დირექტორი ამბობს: ადამიანებთან მოკლევადიანი ურთიერთობების დროს, ისეთი შეგრძნება მაქვს, თითქოს „ყველა მათგანს ჩემი რაღაც ნამცეცი უნდა. ჩემი სამუშაო ადგილი უფრო ნაგვის ურნაა, ვიდრე ტექნიკურად უზრუნველყოფილი კაბინეტი. ყოველდღე ერთი და იგივე: „გაქვთ ორიოდე წუთი?“ და „იციო, ახლა რა მოხდა?““

რესურსები და მოთხოვნები

იშვიათად შევხვედრივარ ლიდერს, რომელიც თვლიდა, რომ რესურსები საქმის მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად საკმარისი იყო. უკმარისობის შეგრძნება ლიდერებს შორის საკმაოდ ფართოა, როგორც კერძო კორპორაციებში, ასევე საჯარო ორგანიზაციებში და

თითოეულ ამ სექტორში – როგორც შედარებით დარიბ დაწესებულებებში, ასევე შედარებით უზრუნველყოფილში. ლიდერები კლიენტების (და პერსონალის) მეტი რესურსებისათვის მოთხოვნებსა და შეზღუდულ მარაგებს შორის ხშირად აღმოჩნდებიან ხოლმე გამომწვევდელ მდგომარეობაში. „რესურსები“ ხშირად „ფულამდე“ დაიყვანება. ზოგჯერ პირდაპირ, ზოგჯერაც არაპირდაპირ (მეტი პერსონალი, მეტი მასალები); იმის მიუხედავად, სკოლებს ხელი რა რაოდენობის თანხებზე მიუწვდება, ისინი საკმარისი არასოდეს არის. როგორც ჩანს, არც საკმარისი ადამიანები არსებობს (უფრო სწორად, კარგი ადამიანები) და არც საკმარისი დრო, საკმარისი მასალები ან საკმარისი ადგილი. გარეშე დამკვირვებლის დაკვირვებით, ხელმისაწვდომი რესურსები შეიძლება საჭიროზე მეტი ჩანდეს, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, თუ მსგავსი დაწესებულებების რესურსებს შევადარებთ, შიდა თვალსაზრისით კი – არსებული რესურსები საკმარისი არასოდეს არ არის.

ძალაუფლების კარადოქსი: დამოკიდებული ლიდერი

რაც შეიძლება ითქვას რესურსებზე, ის ძალაუფლებაზეც ვრცელდება: ლიდერები იშვიათად გრძნობენ საკმარის ძალაუფლებას. ორგანიზაციების უმრავლესობაში არაფინ აღიარებს, რომ ნამდვილი ძალაუფლება გააჩნია – ყველა თვლის, რომ ხელფეხშეკრულია ან შიდა ან გარე ძალების ბენოლის მიერ (მორგანი, გვ. 180-181); (ამ თვალსაზრისით, მასწავლებლები, საკლასო ოთახში ლიდერებს გვანან: ისინი ხშირად თვლიან, რომ რაც ხდება, უფრო მოსწავლეთა ქცევითა და საგანზე რეაქციითაა ნაკარნახევი, ვიდრე საკუთარი სურვილებით ან გავლენით); ჩვენს უმრავლესობას ისე წარმოგვიდგენია, რომ იერარქიულ კიბეზე ასვლის შემთხვევაში ნამდვილ ძალაუფლებას შევიძენთ და ამის შემდეგ ნამდვილად შევძლებთ ცვლილებაზე გავლენის მოხდენას. განათლების მუშაკები, რომლებიც კარიერას ადმინისტრაციაში ეძებენ, ხშირად, ამას იმიტომ

აკეთებენ, რომ ასე წარმოუდგენიათ. ისინი დირექტორები ხდებიან, ნაწილობრივ, იმისათვის, რათა „ცვლილება მოახდინონ“: არასწორი გაასწორონ და ხარვეზები შეავსონ, რაც მასწავლებლობის დროს მუშაობაში ხელს უშლიდათ, რათა სასკოლო სისტემის ხედვა ისეთი გახადონ, როგორც უნდა იყოს ის. პირველი დიდი შოკი, რაც ელოდებათ, ის არის, თუ რამდენად მცირე ძალაუფლება ელით მათ სინამდვილეში.

როცა მასწავლებელი სკოლის დირექტორობას მიაღწევს, ის მაშინვე აცნობიერებს, თუ რამდენადაა დამოკიდებული მის ყოფილ კოლეგებზე. მას შეუძლია სკოლის მანერებს, კლიმატს და სწავლების სტილს მკაცრად მიუდგეს, მაგრამ ყოველდღიურად, სწორედ მასწავლებლებმა უნდა გადათარგმნონ იდეები მოქმედებებად და სერტიფიკატით, პროფკავშირით და ტრადიციით (აკადემიური თავისუფლებით) დაცულებმა, აღასრულონ დირექტორის იდეები. ზოგი დირექტორი აღმა სვლას განაგრძობს და განათლების განყოფილების მუშაკი ან უფროსი ხდება, მაგრამ, რაც უფრო მალლა მიდის პიროვნება, მით ნაკლები კონტაქტი აქვს ორგანიზაციის კლიენტებთან და პერსონალთან, მით მეტად სუსტდება მისი გავლენა და მით მეტი შანსი ჩნდება, რომ მისი მოქმედებები არასწორად გაიგონ. რა თქმა უნდა, ნებისმიერ უშუალო ურთიერთობაში, გემდგომი პიროვნება უფრო ძლევამოსილია, ვიდრე დაქვემდებარებული, მაგრამ ლიდერობის გამოცდილება (განსაკუთრებით, როცა საქმე მრავალი ადამიანის შეცვლას ეხება), ჩვეულებრივ, ლიდერებს ძალაუფლების ნაცვლად, მათი მოუქნელობის შეგრძნებას უფრო უტოვებს.

სიმბოლიზმი და სუბსტანცია

ძალაუფლების პარადოქსს ყოველთვის თან სდევდა პარალელური დაძაბულობა სუბსტანციასა და სიმბოლიზმს შორის. ისინი, ვინც ლიდერობას ცვლილების მოსახდენად ელტვიან, ფიქრობენ, რომ პოლიტიკასა და მიზანთან დაკავშირებულ საფუძვლიან საქმიანობაში ჩაერთვებიან, მაგრამ, როგორც კი მიხვდებიან, რომ დამოკიდებულნი

არიან, იმაშიც რწმუნდებიან, რომ რიტუალის მსხვერპლი შეიძლება გახდნენ. მართლაც, რაც უფრო მაღალია თანამდებობა, მით მეტადაა იგი დაშორებული პრაქტიკულ საქმიანობას და მით მეტადაა მისი მფლობელი შემოსაზღვრული იმ ჟესტებით, რომლებიც, პირველ რიგში, სიმბოლურია. უმაღლეს დონეებზე (ა.შ.შ.-ის პრეზიდენტობა, მაგალითად), პიროვნება დროის დიდ ნაწილს ხარჯავს ასეთ ჟესტებზე, როგორცაა: „ა“ ჯგუფის წარმომადგენლებთან ან მათ ოპონენტებთან შეხვედრა; „ბ“ ჯგუფში ფოტოსურათის გადაღება; „გ“ ქვეყნის ლტოლვილებთან ერთად, ქარიშხლის შედეგების დათვალიერება. აქ, პრობლემა, ნაწილობრივ, ისაა, რომ სიმბოლიზმი დამქანცველია – ლიდერი მშრალ დიეტას იცავს: ალმის ფრიალი, კოჭის გორება, მინიშნებების დაგზავნა ქანცს აძრობს ლიდერს, მაგრამ უფრო დიდი პრობლემა ის ხდება, რომ სიმბოლიზმი, საბოლოოდ, უფრო მნიშვნელოვანი აღმოჩნდება ხოლმე ლიდერის წარმატებისათვის, ვიდრე სუბსტანცია.

განათლების განყოფილების უფროსი მაგალითს გვთავაზობს: „გასულ შემოდგომაზე, მთელი კვირები სასწავლო გეგმის განვითარების პროცესის გაუმჯობესების დაგეგმვაში გავატარე. ჩვენი მთავარი საგანმანათლებლო მიზნების გაფართოებაში სრულად ვიყავი ჩაფლული, ამიტომ შაბათობით ფეხბურთის თამაშებს ვერ ვესწრებოდი. რაიონის სასკოლო საბჭომ მიწასთან გამასწორა, იმის გამო, რომ მოსწავლეების თვალწინ არ გამოვჩინდი და სასკოლო სულისკვეთების შენებაში მონაწილეობა არ მივიღე.“ წარმოდგენების ჩამოყალიბებაზე კონცენტრაციის სიმძიმე ბევრ ლიდერს ქანცავს და ფიტავს.

ნაჭუჭში მომწყვდევს: პიროვნული ხარკი

ლიდერობის მეხუთე ქრონიკული დაძაბულობაც პარადოქსია: მარტობა და სააშკარაოზე ყოფნა ერთდროულად. ძველი ხუმრობები „ზევით“ მყოფთა სიმარტოვეზე ჭეშმარიტებაშია ფესვგადგმული. ყველაზე დრამატული ცვლილება, რაც თანამშრომლის

პოზიციიდან ხელმძღვანელობაში გადასვლას მოაქვს, თანატოლთა დაკარგვაა. მასწავლებელი, რომელიც დირექტორობამდე დააწინაურეს, პედკოლექტივთან ნდობითა და ორმხრივი ურთიერთობებით შეიძლება ისევ სარგებლობდეს, მაგრამ, დისტანციის მომატება მათ შორის მაინც გარდაუვალია. ხელმძღვანელის როლი ზრდის მის პასუხისმგებლობას. მის მოვალეობებში ახლა არამარტო მისი კლასი ან კათედრა, არამედ, მთელი დანესებულება შედის; მან არა მხოლოდ უახლოესი კოლეგები, ასევე მთელი პედკოლექტივი უნდა მართოს. დაწინაურება ასევე ამცირებს მხარდაჭერას. თუ ქარიშხალმა შენობას სახურავი ახადა, თუ მასწავლებელი მოულოდნელად, გულის შეტევით გარდაიცვალა, თუ მშობლები შემფოთებულნი არიან სასწავლო პროგრამის რომელიმე წინააღმდეგობრივი საკითხით – რეაგირებისათვის სწორედ დირექტორს ან განათლების განყოფილების უფროსს უნდა დაუძახონ. მხოლოდ დირექტორი არ ახდენს ხოლმე რეაგირებას, მაგრამ პირველი რეაქცია სწორედ მისი უნდა იყოს; სხვების საპასუხო მოქმედებებსაც, შემდგომ ეტაპებზე, მან უნდა გაუნიოს კოორდინაცია. ასევე, ხელმძღვანელობის გადანაცვეტილებების უმრავლესობაც, განსაკუთრებით, შედარებით ფაქიზ საკითხებზე, მართლობაში მიიღება. კვლავაც დირექტორებისა და განათლების განყოფილების უფროსების კონსულტირების დროს, იგივე დინამიკას ვამჩნევ: როდესაც ისინი სამუშაოს პიროვნული ტვირთის შესახებ ერთმანეთთან სასაუბროდ იყრიან თავს, იზოლირების სტრესის თემა ხშირად შეიძლება განმეორდეს.

კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი თემა პარტნიორის პრობლემაა: საზოგადოების თვალწინ ყოფნა, როგორც შიგნით (სკოლის ფარგლებში), ასევე გარეთ (საზოგადოების ფარგლებში). დირექტორები და განათლების განყოფილების უფროსები, მართალია, იზოლირებულნი არიან, მაგრამ მაინც ყოველთვის სააშკარაოზე აღმოჩნდებიან. მართლაც, მართლობას ისინი, ყველაზე მეტად, სწორედ, ხალხში ყოფნისას გრძნობენ. ვირჯინიის შტატის ქ. ფეარფაქსის განათლების განყოფილების უფროსი, რობერტ სფილდინი, ამბობს, რომ „ამ სამსახურმა ის ერთგვარ ვარსკვლავად, ცნობად სახედ

აქცია. ხალხი გცნობს, ტელევიზორში გხედავენ..." „...მაგრამ მართლობა იმაში მდგომარეობს, რომ ყოველთვის მომართული ხარ და განყოფილების უფროსს თამაშობ“ (ჯონსი, 1994, გვ. 27). ხალხის წრეში მართლობის გარდა, ლიდერებმა მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებები დამოუკიდებლად უნდა მიიღონ, შემდეგ კი ამ გადაწყვეტილებების საზოგადოებრივ შედეგებს შეეჭიდონ. ეს ნებისმიერი რამ შეიძლება იყოს, არაპოპულარული სასკოლო ქცევის წესების შემოღება თუ პოპულარული, მაგრამ არაკომპეტენტური მასწავლებლის დათხოვნა. მათგან გამონეული აგონია შეიძლება ძალიან დამთრგუნავიც აღმოჩნდეს.

ახალი დაძაბულობა

დაძაბულობის ეს ხუთი სახე თავიანთი ბუნებით ახალია. ახალია მათი მასშტაბი და ინტენსივობა. ორგანიზაციული ცხოვრების ცვალებადმა ბუნებამ იმ დონემდე გაამწვავა ეს ქრონიკული კონფლიქტები, რომ ლიდერებს ძალაუფლება ხელიდან გამოეცალათ, რაც მათი ცხოვრების ხარისხზეც აისახა. გამუდმებულმა ცვლილებებმა აიკლო და შეარყია ყველა ტიპის ორგანიზაციები. მძიმე მრენველობამ, კომუნალურმა მომსახურებამ, ტექნოლოგიამ, კომუნიკაციებმა, საფინანსო სამსახურებმა, მედიამ, მედიცინამ, სამართალმა, მომსახურების სისტემამ, ქველმოქმედებამ, – თითოეულმა ამ სფერომ სტრუქტურასა და პროცესში რევოლუცია გადაიტანა; საკუთარი ვარაუდების და უპირობოდ ნაგულისხმევი პრაქტიკის დრამატული ცვლილება თითოეულმა გამოიარა, ასევე მოხდა განათლების სისტემაშიც.

ეს ცვლილებები მეშვიდე თავში განხილული მოლოდინის განსაკუთრებული ზრდით იწყება. რამდენადაც ამერიკა თავის სკოლებს უფრო და უფრო მეტ საქმეს აძლევს, რაც, ხშირად, რთული რეგულაციების საშუალებით მოთხოვნების შესრულებაში გამოიხატება, მენეჯმენტის ამოცანები გაორმაგდა, რამაც მოთხოვნებსა და რესურსებს შორის გაუნონასწორებლობა გაზარდა.

პირველ პრობლემას ორმაგი სახე აქვს: სამართლებრივი და ბიუროკრატიული. სკოლები ვერ გადაურჩნენ იურისტების საჭიროების „შავ ჭირს“, რითაც ამერიკული ცხოვრების ბევრი სფეროა დაავადებული. უკანასკნელი 30 წლის განმავლობაში ადმინისტრატორების ოფისებში სასკოლო სამართლის წიგნები სოკოსავით მომრავლდა. პერსონალის წესდებიდან დაწყებული მოსწავლეთა უფლებებამდე, გადაწყვეტილებები, რომელთა მიღებაც აქამდე დირექტორზე იყო დამოკიდებული, ახლა საყოველთაო განხილვის საგანია და სამართლებრივ „ნათემას“ გადაცემენ იმ დირექტორს, რომელსაც ხელი ნაუცდება და უფლებამოსილებას გადააჭარბებს ან შტატისა თუ ფედერალური კანონების წინააღმდეგობრივ ლაბირინთებში წაიბორძიკებს.

ამ სამართლებრივ აფეთქებას თან ბიუროკრატიული შეწყვეტილი ახლავს. სასკოლო ავტობუსში ცარიელი ადგილების დათვლიდან დაწყებული სამანდატო და კატეგორიზებული პროგრამების შესახებ მოხსენებების წერით დამთავრებული, ადმინისტრატორები უფრო და უფრო მეტ დროს ატარებენ აუდიტორულ ვაკუანალიაში (მუხლი I* და სპეციალური განათლება, ამ მხრივ, განსაკუთრებული გაღიზიანების ობიექტებია); ერთად აღებული სამართლებრივი და ბიუროკრატიული მოთხოვნები ქაღალდომანიის წყაროა. მათმა პროცედურებმა ადმინისტრატორების სამუშაო უზომოდ გაბერა და მათი სამუშაო ოთახები შეავიწროვა, რითაც მანევრირებისა და საკუთარი აზროვნების თავისუფლების ადგილი წაართვეს ადმინისტრატორებს. ამის შედეგად, ჩვენ პროფესიული გაღიზიანება და პიროვნული რეალიზაციის ნაკლებობა მივიღეთ, რაც ჩვენს ცხოვრებას ნამდვილად აკნინებს. ეს ყველაფერი კიდევ არაფერია იმ ფაქტორთან შედარებით, რომლის თანახმადაც, სასწავლო გეგმებისა და მეთოდის სფეროებში ადმინისტრატორებს აღარ ძალუძთ მიმდინარე ძირითად ასპექტებს ინსტრუქციულ ლიდერობასა და

* იგულისხმება აშშ-ის განათლების სამინისტროს სპეციალური პროგრამა: „ადგილობრივი საგანმანათლებლო ორგანოების მიერ მართული საბაზო პროგრამების გაუმჯობესება“. იხ. ვებ-გვერდი www.egl.gov (მთარგმნელის შენიშვნა).

იმედისმომცემ წინსვლას ნაბიჯი ააყოლონ!

როგორც მეშვიდე თავში აღვნიშნეთ, გაუნონასწორებლობა რესურსებსა და მოთხოვნებს შორის არასოდეს ყოფილა ასე დიდი, როცა მოლოდინის აღმართული ტალღები მცირედ მზარდ ბიუჯეტს მსუბუქი ქარიშხლის დროსაც კი შთანთქავენ. ეს ფენომენი იგრძნობა ყველა სოციალურ-ეკონომიკური დონის თემში: რესურსები ვერ ენევიან მოთხოვნებს. მართალია, ზოგნი უპირატესობას ანიჭებენ მდიდარი და ღარიბი რაიონების სკოლებს, შესაბამისი სხვაობით დაფინანსებას (კოზოლი, 1991), ჩემს გამოცდილებაში ასეთი ტიპის დაფინანსებას არასოდეს მოუტანია მდიდარი რაიონებისთვის იმდენი რესურსები, რომ დაეკმაყოფილებინა მოთხოვნების დონე. მე კონსულტაციებს ვატარებ სხვადასხვა რაიონში, იქ, სადაც ერთ მოსწავლეზე დაფინანსება ქვეყანაში ყველაზე დაბალ დონეზეა და იქ, სადაც ეს მაჩვენებელი ერთ-ერთი ყველაზე მაღალია; არც ერთგან და არც მეორეგან, მასწავლებლები არ თვლიან, რომ მოთხოვნების შესაბამისი რესურსები აქვთ. ღარიბ სკოლებში დანაკარგი აშკარაა. მაგრამ დანაკარგი ყოველთვის შედარებითია, იგი უნდა შევადაროთ არა სხვა სკოლებს, არამედ ჩვენი სკოლის წინაშე მდგარ მოთხოვნებს. ჩვეულებრივ, გადასახადის გადამხდელები, რომლებიც უზრუნველყოფენ სკოლის დაფინანსების მაღალ დონეს, კიდევ უფრო მაღალი დონის უკუგებას მოელოან თავიანთი ინვესტიციებიდან; სინამდვილეში, ისინი მართლაც თვლიან, რომ ამის უფლება აქვთ. ქვეყნის საუკეთესო სასკოლო რაიონებში ადამიანები სულაც არ თვლიან თავს რესურსებით განებივრებულად, არამედ მთავარი საფიქრალი იქ მშობლების მზარდი მოლოდინი და კლებადი საზოგადოებრივი მოთმინებაა გაუთვალისწინებელი ხარვეზების მიმართ.

მენტემენტის ტვირთი და მოთხოვნა-რესურსების უნონასწორობა საკმაოდ ძნელია, მაგრამ სკოლის ადმინისტრაციას ასევე უხდება ამერიკაში სოციალური და კულტურული დანაწევრების უფრო ფართო ფორმებთან ჭიდილი, რაც აუძღურებს ყველა სექტორის ლიდერებს. მასწავლებლის დაქანცულობას რომ შევხედეთ, დავინახეთ, რომ ამის ერთი მიზეზი იყო 1960-იანი წლების შემდგომი დრამატული სოცი-

ალური და კულტურული გადასვლა ხელმძღვანელობის გამოწვევისა და პიროვნული თავისუფლების დაუფლებისაკენ. ამ ტენდენციებში, ამერიკაში, მართალია, მუდმივი არა, მაგრამ თემთან მიმართებაში სერიოზული ზიანი გამოიწვია, კონსენსუსისათვის და ინსტიტუციური სანდოობისათვის.² ბევრ ამერიკელს, როგორც ჩანს, ვეღარ წარმოუდგენია „პოლიტიკური სისტემა, რომელიც მათ საშუალებას მისცემდა მონაწილეობა მიეღოთ მართვის პროცესებში და ნდობით განწყობილიყვნენ მისი შედეგების მიმართ“ (გრაიდერი, 1992, გვ. 25). ბენისის შეფასებით, აღნიშნული გარემოება ლიდერობის მიმართ გარკვეულ შეთქმულებას წარმოშობს. ბენისი მდგომარეობას აფასებს ნაშრომში „რატომ ვერ მართავენ ლიდერები“, იგი ამტკიცებს, რომ ლიდერობა მაშინ „დაკოჭლდა“, როცა კონსენსუსი გაქრა.

საზოგადოებრივი კეთილდღეობის ცნება ყოველთვის უპირისპირდებოდა ამერიკულ ტრადიციულ ინდივიდუალიზმს. 1960-იან წლებში, ცნების მიმართ განწყობა დაიძაბა, როდესაც ყველა დანესებულება ეჭვის ქარცეცხლში გაეხვია ... ჩვენ ეჭვქვეშ ვაყენებდით ყველა ხელმძღვანელს და ყველა დანესებულებას, ვაყალიბებდით ერთნაირად მოაზროვნეთა ბლოკებს. ვცდილობდით, რაც გვსურდა, აგიტაცია იმისათვის გაგვენია და რაც არ გვსურდა, იმას დავპირისპირებოდით ... ინდივიდუალური ავტონომიის გაზრდამ ინსტიტუციური ავტონომია შეკვეცა. გარეშე ძალები უფრო ახლოს შემოეხვია დანესებულებებს; ხშირად, წინააღმდეგობრივი მოთხოვნების ჯაჭვი იზრდებოდა ... ამ დანაწევრებით, რომელიც, პრაქტიკულად, ყველა ორგანიზაციაში მოხდა, არამართო თემის, თანაზიარი ღირებულებებისა და სიმბოლოების არსებობა დასრულდა, არამედ, კონსენსუსის არსებობასაც წერტილი დაესვა [1989, გვ. 61-62].

შედეგად, მმართველობის ქრონიკული კრიზისი მივიღეთ, ანუ „ორგანიზაციებმა დაკარგეს უნარი, რომ გამკლავებოდნენ მისი მონაწილე მხარეების მოლოდინებს“ (ბენისი და ნანუსი, გვ. 2).

ინდივიდუალურ თავისუფლებასა და ხელმძღვანელობის ოპოზიციასთან დაკავშირებული ეს კრიზისი არამართო 60-იანი წლების აქცენტის შედეგია (იგულისხმება აქცენტი ინდივიდუალური თავისუფლებისა და ხელმძღვანელობის მიმართ ოპონირებაზე, რაც ახასიათებდა 60-იან წლებს), არამედ გარკვეულწილად ეგოისტური სახე, რაც ამ ყველაფერმა 1980-იან წლებში გაუკუღმართებული კაპიტა-

ლიზმის გაფეტიშების შედეგად მიიღო, პერიოდში, რომელსაც ქორნელ ვესტი შემდეგნაირად აჭამებს: „რეიგანი, რემბო და სეკვე-სტრი.“ რეიგანიზმის ფართოდ განხილულ ეკონომიკურ და პოლიტიკურ გავლენას – მდიდრებსა და ღარიბებს შორის ნაპრალის გაზრდას, მთავრობისა და საჯარო სამსახურის მთელი ცნების დამცირებას, – თან საზიანო კულტურული გავლენა ახლდა, ეს იყო „სულიერი სიმწირე“, რაც „ძალაუფლებას, სიამოვნებას და ქონებას“ სხვა პიროვნულ და სამოქალაქო ღირსებებზე მეტად სცემს პატივს. აქედან გამომდინარე, „საზოგადოებრივი ცხოვრება უღიმღამო და ცარიელი ჩანს. და მომრავლებული იდენტობისა და მონაწილე მხარეების ბალკანიზებულ საზოგადოებაში სამოქალაქო შეგნების აღდგენის გალანტური მცდელობები, თუ ფუჭი არა, ბუნდოვანი მაინც ხდება. საჯარო საუბრის მთელი ხელოვნებაც კი – ურთიერთპატივისცემისა და ცივილურობის სულისკვეთებით თანამოქალაქეებთან კომუნიკაციის ნატიფი ქმედებები პოლიტიკური მონოდებების ფონზე მკრთალდება, რომლებიც ბრალდებებითა და არაეთიკური ეპითეტებით ივსება (ვესტი, 1994, გვ. 48-49).

ლიდერობა საკმაოდ ძნელია მაშინაც, როცა თანაზიარი ღირებულებები და სიმბოლოები, ურთიერთპატივისცემა და ცივილურობა არსებობს; მათ გარეშე იგი თითქმის შეუძლებელია; მაშინ, როდესაც ორმხრივი ერთგულების გრძნობის უქონლობის გამო ჩვენ შემზადებული ვართ უნდობლობისათვის; მაშინ, როდესაც საერთო კეთილდღეობის შეგრძნების გარეშე გავურბივართ კომპრომისს; როდესაც მოკლევადიან სარგებელზე ორიენტირებულები ერთგულებას ვინრო ეგოიზმზე ვცვლით; როდესაც ჩვენი უფლებამოსილებისა და უნდობლობის გამო კამათს თავს ვარიდებთ; რამდენადაც ტრივიალური უნდა იყოს იგი, ლიდერობას უფრო და უფრო დამთრგუნველს ვხდით. ეს ყველგან იგრძნობა ორგანიზაციებში და, მათ შორის, რა თქმა უნდა, სკოლებშიც.

განათლების მრავალი მუშაკი, ჩვეულებრივი ადამიანების მსგავსად, სკოლას სოციალური ცვლილების ინსტრუმენტად ხედავს, სინამდვილეში, სკოლები საზოგადოებას უფრო ირეკლავენ, ვიდრე აყალიბებენ. ისინი მასში მიმდინარე ცვლილებებს უფრო

ექვემდებარებიან, ვიდრე ზემოქმედებენ მასზე. მართლაც, როგორც შლესიტი ამბობს, „განათლების ამერიკელი მუშაკები სკოლებს წარმატებით უძღვებოდნენ, როცა ღირებულებათა კონსენსუსი არსებობდა“. (1990, გვ. 28). რადგანაც მეოცე საუკუნის ბოლო პერიოდი, არამართო კონსენსუსის არარსებობით, არამედ დიდი კონფლიქტებით ხასიათდება, დამოკიდებულებიდან, სიმბოლიზმიდან და საჯარო კრიტიკიდან გამომდინარე ლიდერობის ქრონიკული დაძაბულობა გაიზარდა. სადაც ერთ დროს ლიდერებს ადამიანებისაგან საკმაო პატივისცემისა და საღი გონების მოლოდინის იმედი ჰქონდათ; სადაც, ერთ დროს, მედიისა და მთელი სამოქალაქო საზოგადოებისგან ჯანსაღი განსჯის შესაძლებლობა შეიძლებოდა ჰქონოდათ, დღეს ასეთი რამ უკვე შეუძლებელი ხდება.

ეს ტენდენციები ლიდერებში ეფექტიანობის შეგრძნებას ამცირებს და მათში იზოლირების, დაუცველობისა და არასათანადოობის გრძნობას ზრდის. ამ რეალობას ხშირად ვიხსენებ, როდესაც საგანმანათლებლო კვირაში, ან ნიუ-იორკ თაიმზში სამსახურის შესახებ განცხადებებს ვკითხულობ („ვეძებთ დინამიკურ მოაზროვნეს ოცდამეერთე საუკუნის სტრატეგიული ხედვით“; „ჩვენთან გექნებათ საშუალება, მრავალგვაროვანი რაიონის საზოგადოება მსოფლიო კლასის სტატუსამდე აიყვანოთ“, და მისთ.) ასეთი ენთუზიაზმით გაჟღენთილ ფრაზებს სასკოლო ლიდერების რეალურ ცხოვრებას ვადარებ. დირექტორთა და განათლების განყოფილების უფროსთა უმრავლესობას, ვისაც მე ვიცნობ, მოსწონთ ის სფერო, რომელიც არჩეული აქვთ და ის როლი, რომელსაც მიაღწიეს; სხვა საქმის კეთებას ცოტა თუ ფიქრობს, მაგრამ, თითქმის ყველა აღიარებს, რომ მათი პროფესიული ცხოვრება უფრო გართულდა და ნაკლებად სასიამოვნო გახდა. ამ სამუშაოში მათთვის სასიამოვნო ასპექტები, როგორცაა მასწავლებლებთან და მოსწავლეებთან უშუალოდ მუშაობა („სწავლების უშუალო საქმის პირდაპირ კეთება“, როგორც ერთი განათლების განყოფილების უფროსი ამბობს), საგრძნობლად შემცირდა და ზემოთ ჩამოთვლილი პრობლემები გაიზარდა. ასევე შემცირდა ოჯახური ცხოვრება და პირადი კეთილდღეობა, ანუ ის მსხვერპლი, რასაც ადვილად ვერ აანაზღაურებს საზოგადოების

მადლიერება ან პროფესიული მიღწევების შეგრძნება. ეს განცხადებები რომ გულწრფელი ყოფილიყო, ასეთ რამეს წავიკითხავდით მათში: „სასწაულებრივ მუშაკს ვეძებთ, რომელიც ბევრს შეძლებს ცოტას სანაცვლოდ, მეტოქეებს დაამშვიდებს, გაუძლებს ქვეაზრებს, აიტანს მცირე მხარდაჭერას, დაამუშავებს უამრავ ქალაქს და ორმაგ ცვლაში იმუშავებს (წელიწადში დასვენების სამოცდაათი ღამით). კარტბლანში* გეყენებათ ინოვაციისათვის, ოღონდაც, დიდ თანხებს ვერ დახარჯავთ, კადრს ვერ გამოცვლით ან რომელიმე ზემდგომს ან ქვემდგომს ვერ გაანაწყენებთ.“ რა თქმა უნდა, განცხადებებში ლიდერობის ტანჯვა-წამება თუ იქნება აღნიშნული, მაშინ ხელფასიც უნდა გაორმაგდეს, რათა განმცხადებლები მიიზიდონ. „კითხვა მდგომარეობს არა იმაში, მე შემიძლია თუ არა ეს საქმე“, – ამბობს ერთი განათლების განყოფილების უფროსი, – „არამედ ღირს თუ არა იგი ამ დანახარჯებად.“

ამ პროცესში, შეზღუდული რესურსების პირობებში სკოლის ლიდერები (როგორც მათი კოლეგები) კორპორაციულ სფეროში სხვადასხვა მეთოდებს ცდიდნენ. პირველ რიგში, სამუშაო მუყაითობას უმატებდნენ. ადამიანები მეტს მუშაობენ, ჯერ არაფორმალურად (გვიანობამდე რჩებიან, სამუშაო შინ მიაქვთ, გამოსასვლელ დღეებში მოდიან) და შემდეგ ფორმალურად (სულ უფრო ხშირად ქირაობენ დირექტორებს „თორმეტთვიანი ხელშეკრულებით“ ნაცვლად ერთ დროს გავრცელებული ათ- ან თერთმეტთვიანი ვადით). იმ დროს, როდესაც სამუშაოს მიმართ ზედმეტი მონდომება, რასაც მუშაპოლიზმსაც უწოდებენ, საკმარისი არაა მხარდი მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად, დროის მენეჯმენტის კურსებს მიმართავენ. თუმცა, მოგვიანებით, ეს კურსები, დებორგანიზებული მუშაკების გარდა, ყველასათვის პარადოქსული აღმოჩნდება: სამუშაო კიდევ უფრო იზრდება და დაზოგილ დროს ავსებს; ადამიანი მანამდე ვერ სწავლობს მეტი საქმის კეთებას ნაკლებ დროში, სანამ მეტ საქმეს არ მიცემენ. როცა დროის მენეჯმენტი არასაკმარისი

* კარტბლანში – (ფრანგ. *carte blanche*) 1. ხელმოწერილი სუფთა ბლანკი, რომლის შევსების უფლებას აძლევენ სხვა პირს, 2. განუსაზღვრელი რწმუნება.

აღმოჩნდება, ლიდერები ცდილობენ, „უფრო მარჯვედ იმუშაონ“ და ამისათვის ტექნიკურ ცოდნასა და უნარებს იმალლებენ. აკადემიური ხარისხები, კონფერენციები და სემინარები სოკოსავით მომრავლდა, მაგრამ დაძაბულობას ისინი ვერ ამსუბუქებენ (ვეილი, 1989, გვ. 5-6). სასკოლო ცვლილების სემინარზე განათლების განყოფილების ერთ-ერთმა უფროსმა თქვა: „ჩვენი რაიონის ყველა დირექტორს და განათლების განყოფილების ყველა მუშაკს დოქტორის ხარისხი აქვს. თხუთმეტი წლის წინ ჩვენს არცერთ წინამორბედს არ ჰქონდა ასეთი ხარისხი. მე შტატის გარეთ მგზავრობისა და კონფერენციებზე დასწრების მუხლში ბიუჯეტი გავახუთმაგე. ჩვენ ნებაყოფლობით საფუძველზე ყოველ კვირა საღამოს ვიკრიბებით და ლიდერობის შესახებ წიგნებსა და სტატიებს განვიხილავთ. ჩვენზე უფრო თანამედროვედ მოაზროვნე ჯგუფს ვერ ნახავთ და ყველა მუშაობით დღესა და ღამეს ვასწორებთ; და მაინც, მოთხოვნებს ვერ ვპასუხობთ.“ სასკოლო ლიდერებმა, შეიძლება ითქვას, საკუთარი თავი ამოწურეს.

მართალია, ეს სიმყიფე უკანასკნელი ათწლეულების კონტექსტური ცვლილებებიდან და მათ მიერ გამოწვეული ზენოლებიდან და სირთულეებიდან გამომდინარეობს, იგი მაინც გასაკვირია, თუ ლიდერობის შესახებ ცოდნის აშკარა ზრდას გავითვალისწინებთ. უკანასკნელ წლებში, ეს სფერო საგრძნობლად გაიზარდა. ლიდერობისა და მენეჯმენტის სემინარები მართლაც მოზღვავებულია. შეიძლება მოგვეჩვენოს კიდევ, რომ ამდენი ამ საგნის შესახებ არასოდეს გვცოდნია. მიუხედავად ამისა, ამ ცოდნამ ზემოთ აღნიშნული პრობლემები ვერ გააჩერა ან ვერ გადაჭრა. ჩვენ შეიძლება გვეგონოს, რომ ლიდერობის ტრენინგები აღნიშნულ საკითხებს სწორედ აქ უმიზნებდეს, სინამდვილეში, ასე არ არის. მიზეზები უფრო ნათელი ხდება, როცა უფრო ახლოს შევხედავთ, თუ რა „ვიციტ“ ლიდერობის შესახებ. სასკოლო ლიდერების ტრენინგებზე გადმოცემული ძირითადი თეორიები და მოდელები არამარტო უძლური აღმოჩნდა სკოლის მართვის მენეჯერული პრობლემების შესამცირებლად ან გადასაჭრელად, ის ასევე ინოვაციის მართვისათვისაც არ აღმოჩნდა იმედისმომცემი.

რაციონალურ-სტრუქტურული შეხედულება: ლიდერობა, როგორც ტექნიკა

მეოცე საუკუნის პერიოდის უმეტეს ნაწილში ორგანიზაციული ფუნქციონირების რაციონალურ-სტრუქტურული პარადიგმა, რომლის ფესვები ტელიორის მეცნიერულ მენეჯმენტსა და მისგან გამომდინარე თეორიებშია, ლიდერობის შესახებ შეხედულებებს დომინირებდა. როგორც პირველ თავში დავინახეთ, ეს პარადიგმა ორგანიზაციებს განიხილავს, როგორც რაციონალურ სისტემებს, რომლებიც მაქსიმალური ეფექტიანობის მისაღწევად სტრუქტურულად უნდა ჩამოყალიბდეს, ის დამოკიდებულია დაგეგმვაზე, კოორდინაციასა და კონტროლზე. აღნიშნული პარადიგმა მენეჯმენტს განიხილავს, როგორც მეცნიერებას ან ტექნიკურ პროფესიას, რომლის ფესვებიც კვლევაში, ლოგიკაში, გაზომვასა და ეფექტიანობაშია. მენეჯმენტის ექსპერტები ან ორგანიზაციის ლიდერები ახლა იშვიათად აღიარებენ თავს ტელიორის მონაფეხად, მეცნიერული მენეჯმენტის გავლენა მაინც ძლიერია, ღრმაა და აქტიური. მაგალითად, უკანასკნელი ათწლეულების მანძილზე სისტემური მენეჯმენტის კარგად ცნობილი ბევრი პროგრამა ტელიორიზმის ელემენტებს არამართო იმეორებს, არამედ ლიდერობის მოდელების საუკეთესო ნიმუშებს წარმოადგენს, როგორც თავად მეცნიერული მენეჯმენტი. ზოგმა მათგანმა, როგორც ზემოთ აღინიშნა, ადგილი იპოვა განათლების სისტემაშიც. როგორც მეცნიერული მენეჯმენტის პრინციპები მიესადაგა ყველა ტიპის ორგანიზაციას, ეს მიდგომებიც დანესებულებების ფართო სპექტრს ასევე კარგად შეესაბამა.

მენეჯმენტმა, როგორც გამოყენებითი მეცნიერების კონცეფციამ, 1950-იანი, 1960-იანი და 1970-იანი წლების მანძილზე ბუნებრივად მიგვიყვანა მენეჯმენტის, როგორც პროფესიის განვითარებად და უმაღლესი აკადემიური პროგრამების ზრდად. მენეჯერის ან აღმასრულებელი მუშაკის სახელი ნიშნავდა სერიოზული ცოდნისა და ზოგადი უნარ-ჩვევების ქონას. როგორც კი გაითვით-ცნობიერებენ სამუშაოს სტრუქტურისთვისა და ადამიანების ზედამ-

ხედველობის ტექნიკას, ლიდერებს შეუძლიათ ეს მეთოდები ნებისმიერ სამუშაო გარემოს მიუსადაგონ: ბანკს, სადაზღვევო კომპანიას ან ქარხანას. პეპსი-კოლას მმართველი, ჯონ სქალი, ადვილად გადაერთვებოდა უალკოჰოლო სასმელის რეალიზაციიდან ტექნოლოგიაზე, თუ კომპანია ეფლის მმართველი გახდებოდა. მენეჯმენტის შესახებ ამ შეხედულებას ყველა ტიპის ამერიკული ორგანიზაციების მმართველობაზე დიდი გავლენა ჰქონდა. ჩვენ ძალიან ცოტა მტკიცებულება გვაქვს, იმისა, რომ სკოლის მართვა მივამსგავსოთ კორპორაციის მართვას (პეპსის და ეფლს, სავარაუდოდ, უფრო მეტი საერთო აქვთ ერთმანეთთან, ვიდრე სკოლასთან), პროფესიული მენეჯმენტი და უფლებამოსილების წყაროები, რაზეც ის დამყარებულია, სკოლის ლიდერების მომზადებაში მაინც ყოველთვის დომინირებდა.

პროფესიული მენეჯმენტი უფლებამოსილების სამ წყაროს ეფუძნება: ბიუროკრატიულს, ტექნიკურსა და ფსიქოლოგიურს.³ პირველი გამომდინარეობს ფორმალური თანამდებობიდან და ოფიციალური ძალაუფლებიდან ორგანიზაციის იერარქიაში. იგი ხაზს უსვამს წესებს და რეგულაციებს, როლებს და მოლოდინს. მისი მტკიცებით, ზემდგომი მუშაკები უფრო კვალიფიციურნი და სანდონი არიან, ვიდრე პერსონალი, აქ ანგარიშვალდებულება გარეგანი მახასიათებელი უნდა იყოს, ხოლო, ლიდერობის მთავარი სტრატეგია იქნება „მოელოდე, მაგრამ გადაამონმე“; მუშაკები უშუალო ზედამხედველობის ქვეშ არიან და მათი შესაბამისობა ზედამხედველის მიერ გამომუშავებული სტანდარტის მიხედვით იზომება. ამ და სხვა თვალსაზრისით, ტელიორის საწყის დოქტრინასთან ეს საკმაოდ ახლოსაა: დააგეგმინე მენეჯერებს სამუშაო, მათ კი მოხაზონ მუშაკთა სამსახურებრივი მოვალეობები; გამოიყენე ობიექტური მეთოდები ეფექტიანობის მისაღწევად, გადაამზადე პერსონალი კონკრეტული ამოცანების კონკრეტულად შესასრულებლად; დააკვირდი და გაზომე ქმედითობა. აქ ასეთი მიდგომაა – ან ყველაფერი, ან არაფერი;

პროფესიული მენეჯმენტისათვის უფლებამოსილების მეორე წყარო ტექნიკურია. იგი ლოგიკასა და კვლევას ეფუძნება. როგორც

სამუშაო პრაქტიკა (სკოლის შემთხვევაში, სწავლება), ასევე ლიდერობის პრაქტიკა გამოყენებითი მეცნიერებებია, რომლებშიც ტექნიკური ცოდნა უფრო მაღლა დგას, ვიდრე პირადი განსჯა და გამოცდილება; ობიექტური რეალობა გადანონის ღირებულებებსა და რწმენა-წარმოდგენებს. ტექნიკურ უფლებამოსილებაზე დაფუძნებული ლიდერობა ემყარება კვლევით მონაცემებს, რათა პრაქტიკას სტანდარტიზებული სახე მიცეს და აკურატული მონიტორინგისა და ზედამხედველობისაკენ მოუწოდებს. პოტენციურად, იგი უფრო ნაკლებად ზნოლითია, ვიდრე ბიუროკრატიული უფლებამოსილება, რადგანაც იგი კვალიფიკაციას მოითხოვს, „ტექნიკური რაციონალურობის საფუძველზე“ ადამიანებისაგან მაღალი სტანდარტების დაკმაყოფილებასა და „საუკეთესო საგანმანათლებლო პრაქტიკის ცნებების გამომუშავებას“ ელის (სერჯოვანი, 1991, გვ. 328). ასეთი ტიპის ლიდერობა ადვილად შეიძლება გადაიზარდოს „შიშველ განსჯაში“ თუ დაჟინებით მოვითხოვთ, რომ პერსონალმა უპირობოდ დააკმაყოფილოს მაღალკვალიფიციური მოთხოვნები (ბერნარდ შოუ „შიშველ განსჯას“ უწოდებს წმინდა რაციონალურ მიდგომას, რომელიც უგულვებელყოფს ინტერესის ობიექტის პრაქტიკულ კონტექსტს და საზოგადოებრივ იდიოსინკრატულობას – მთარგმნელის შენიშვნა).

პროფესიული მენეჯმენტის მესამე წყარო ფსიქოლოგიური უფლებამოსილებაა: პიროვნებათაშორისი უნარები და სამოტივაციო ტექნიკა; იგი თანამშრომლობას, კომუნიკაციას უსვამს ხაზს და „პიროვნებათაშორის სტილს, გამჭრიახობას, ცბიერებას, პოლიტიკურ ნოუ-ჰაუს და მენეჯერული და ფსიქოლოგიური უნარების სხვა ფორმებს“ ეფუძნება (სერჯოვანი, 1991, გვ. 328). ამის მიხედვით, მასწავლებლებსა და ადმინისტრატორებს განსხვავებული მიზნები აქვთ და ამ განსხვავებებზე მოლაპარაკება შესაძლებელია. მასწავლებლებს კანონიერი საჭიროებები აქვთ და ადმინისტრატორები მიზნებს უკეთ მიაღწევენ, თუ მასწავლებლები ამ საჭიროებებს დაიკმაყოფილებენ. იგი ასევე ვარაუდობს, რომ „რაც ჯილდოვდება – კეთდება“ და აქ ლიდერობის მთავარი სტრატეგიაა „მოელოდე და დააჯილდოვე“, თუ მოლოდინი ნათელია, სამუშაო კლიმატი

დადებითია; სათანადო მუშაობა ჭილდოვდება და მასწავლებლები ისურვებენ მონაწილეობას და ფეხის აყოლას" (სერჯოვანი, 1992, გვ. 32).

საერთოდ, უფლებამოსილების ეს სამი წყარო ერთმანეთთან კავშირში გამოიყენება. სკოლის მმართველობის გაუმჯობესების მრავალ მცდელობაში (როგორცაა, მაგალითად, ეფექტური სკოლების მოძრაობა), ყურადღება ტექნიკური, ბიუროკრატიული და ფსიქოლოგიური უფლებამოსილების კომბინაციაზე გამახვილებული. ეს განსხვავებები პროფესიული მენეჯმენტის თეორიასა და პრაქტიკაში „ფუნქციათა ჯგუფის“ ან „უნარების ჯგუფის“ მიდგომას უსვამს ხაზს. წარმატებული მენეჯერების შესწავლის შემდეგ, მკვლევარებმა შეიმუშავეს ფუნქციების (დაგეგმვა, ბიუჯეტირება) ან უნარების (ზედამხედველობა, კონფლიქტის მოგვარება) ჩამონათვალი, რომლებმაც ჯამში აღამსრულებელი ფუნქცია უნდა შექმნან (ვეილი, 1989, გვ. 114-115). ასეთი კლასიფიკაცია, ჩვეულებრივ, ინსტრუმენტული და ტექნიკური კომპეტენციით იწყება, ის ასევე ფსიქოლოგიურ უფლებამოსილებაზე მკვეთრ აქცენტს მოიცავს (ადამიანური რესურსების განვითარება, პიროვნებათაშორისი უნარები და ა.შ.).⁴

მენეჯმენტზე, როგორც საზოგადო, პორტატულ კომპეტენციაზე და ადამიანური ურთიერთობების მნიშვნელობაზე მზარდმა აქცენტმა მენეჯმენტის ალბათობის თეორიების მომრავლება გამოიწვია. ისინი ამტკიცებენ, რომ ნებისმიერი გარემოპირობებისათვის ლიდერობის არცერთი ცალკეული ფორმა არ არის ოპტიმალური. ამის ნაცვლად, ისინი გვთავაზობენ, რომ სხვადასხვა ტიპის ორგანიზაციები და სხვადასხვა ტიპის საკითხები სხვადასხვა სახის მენეჯმენტს მოითხოვს. მაგალითად, დაწყებითი სკოლა მოითხოვს უფრო სხვა ლიდერობას, ვიდრე ფრონტისწინა სამხედრო დანაყოფი. რაც უფრო მნიშვნელოვანია, აღნიშნული თეორიები მოითხოვს, რომ მენეჯერებს ნებისმიერი მოცემული სიტუაციის ფარგლებში შეეძლოს გარკვეული უნარები გამოიყენოს კონკრეტული კონტექსტის მიხედვით (დაწყებითი სკოლის ფარგლებში პერსონალის სხვადასხვა ჯგუფებისათვის შეიძლება საჭირო იყოს სწორედ

სხვადასხვა სახის მოპყრობა). „სიტუაციურმა ლიდერობამ“, როგორც იგი ცნობილია, ფართო პოპულარობა მენეჯმენტის თეორიაში და სატრენინგო პროგრამებში მოიპოვა. ამ მიდგომის ორი ძირითადი პრინციპი – მოქნილობა და სტილია. იდეალური ლიდერისგან პრობლემათა გადაჭრის ტექნიკის მდიდარ რესურსს და ადამიანებისა და საკითხების ფართო სპექტრთან ეფექტურად მუშაობის უნარს მოელიან. ეს ტექნიკა სხვადასხვა დაჯგუფებად იყოფა, ხოლო თითოეული მათგანი განიმარტება, როგორც „ლიდერობის სტილი.“ სიტუაციური ლიდერობის მომხრეები თვლიან, რომ ლიდერები მთავარ სტილს საკუთარი გამოცდილებიდან, განათლებიდან და სატრენინგო პროგრამებიდან გამომდინარე ირჩევენ (ისე, რომ, ამავდროულად, ლავირების საშუალებას იტოვებენ).⁵ მათ შეუძლიათ ადვილად მოარგონ საკუთარი სტილი სხვადასხვა სიტუაციის მოთხოვნებს.

გასაკვირი არაა, რომ ტიპური სასკოლო ადმინისტრატორი ამ ზემოქმედებების სინთეზი ხდება, თუმცა იშვიათად თუ დაიკვებნის ვინმე, რომ გამოყენებითი მეცნიერების პრაქტიკას ეწევა, უმრავლესობა მაინც მენეჯმენტის ტექნიკური შეხედულების ერთგული რჩება. მათ ასწავლეს, რომ სკოლის მართვა, პირველ რიგში, ტექნიკის, განსაკუთრებით კი ფსიქოლოგიური ტექნიკის საკითხად დაინახონ. სასკოლო ლიდერების უმრავლესობისათვის „ცოდნა და უნარი იმისა, თუ როგორ ავამაღლოთ მოტივაცია, როგორ მივუყენოთ ლიდერობის სწორი სტილი, როგორ განვაავითაროთ მორალი და როგორ ჩამოვაყალიბოთ შესაბამისი პიროვნებათაშორისი კლიმატი, განათლების ადმინისტრაციის პროფესიის „ძირეული ტექნოლოგია“ ხდება“ (სერჯოვანი, 1992, გვ. 33). კარგ მასწავლებელს მეთოდური სტრატეგიების ისეთი საკმარისი რეზერვი უნდა ჰქონდეს, რომელიც თითოეული მოსწავლის სასწავლო უნარს მოერგება, ხოლო სიტუაციური ლიდერობის შეხედულებებით თუ ვიმსჯელებთ, კარგ ადმინისტრატორს ლიდერობის მიდგომების მოქნილი ჩამონათვალი უნდა გააჩნდეს, რომელიც საჭირო შედეგებს მოუტანს თითოეულ მონაწილე მხარეს.

სიტუაციური ლიდერობა თავის აპოთეოზს სატრენინგო პროგრამებში აღწევს, რაც მიზნად მენეჯმენტის სხვადასხვა სტილის

განვითარებას ისახავს. მათ შორის, შესაძლოა, ყველაზე გავრცელებული იყოს მეიერს-ბრიგსის ტიპების ჩამონათვალი (ლიდერობის კიდევ ერთი ინსტრუმენტი, რომელმაც პოპულარობა შეიძინა განათლების სისტემაში, როდესაც კერძო სექტორში აღზევების პიკზე იდგა). მონაწილეები ტესტის კითხვებს პასუხობენ და შემდეგ აჯამებენ საკუთარ თავს ოთხი უმთავრესი კრიტერიუმით: ექტრავერსიანი-ინტრავერსიით, შეგრძნება-ინტუიციით, აზროვნება-გრძნობითა და განსჯა-აღქმით, რომლის მიხედვითაც შემდეგ საკუთარ თავს სხვადასხვა ტიპებად და ტემპერამენტად ახარისხებენ. ამას მოსდევს სემინარი, რომლის საშუალებითაც მონაწილეები სწავლობენ საკუთარ და თანამშრომლების კონკრეტულ სტილს და საკუთარი სტილის მოდიფიცირების საშუალებით კომუნიკაციის საუკეთესო გზებს გამოიმუშავენ.

სასკოლო ადმინისტრაციის ერთგვარ ტექნოლოგიად გადაქცევის მცდელობებს თავისი პლუსები ჰქონდა. ამან გარკვეული წვლილი ორგანიზაციული უნარების ჩამოყალიბებაში შეიტანა, რომლებიც მოეთხოვებათ დირექტორებს და განათლების სისტემის სხვა წარმომადგენლებს სასკოლო ცხოვრებაში მომრავლებული სირთულეებისა და პროცედურული ლაბირინთების წინააღმდეგ ბრძოლაში. შედეგად, მრავალ სასკოლო რაიონში უფრო პატივისცემაზე დამყარებული და დემოკრატიული კლიმატი შეიქმნა, მასწავლებლებსა და ადმინისტრატორებს კი პრობლემების ეფექტური გადაჭრის ახალი გზა გაეხსნათ. ვინც ოდესმე ლიდერი ყოფილა, იცის, რომ გარკვეული ძირეული ტექნიკის გარეშე ლიდერი პრობლემებს ვერ გაუმკლავდება. ვერცერთი მშობელი ოჯახში, ვერცერთი მასწავლებელი საკლასო ოთახში და ვერცერთი დირექტორი სკოლაში ვერ ნახავს წარმატებას ისე, რომ სხვების ქცევაზე ზემოქმედების მიზნით პერიოდულად მაინც განგებგარკვეული მანევრები არ გამოიყენოს. მენეჯმენტს, როგორც ტექნიკას და ადმინისტრაციულ პრაქტიკას, ხშირად უპირობოდ იღებენ, მისი ხარვეზები მაინც სერიოზული რჩება (თუნდაც სტატუს-კვოს შესანარჩუნებლად). ამავე დროს, იგი არ გვთავაზობს სკოლის შეცვლის საიმედო საფუძველს. პირიქით, მენეჯმენტი რეფორმის განხორციელების წარსულის

სიძნელეების და სკოლის დღევანდელი პრობლემების მთავარი მიზეზი ხდება.

ფუჭი მცდელობები

ლიდერობის დისკუსიებსა და პრაქტიკაში რაციონალურ-სტრუქტურული პარადიგმა სახელგანთქმულია, თუმცა, მისი გამოხატულებები მაინც მარტივად და არასრულად რჩება. ეს გამოხატულებები ყოველთვის სწორედ იმ პრობლემებს ამძაფრებდა, რომელთა გადაჭრასაც ლიდერები ცდილობდნენ, მათ ინოვაციის მიმართ არაკეთილგანწყობა დაამტკიცეს. სასკოლო რეფორმა გრძელი ნახტომებით, რადიკალური და თამამი ექსპერიმენტირებით ხასიათდება. იგი ერთგულებასა და ქმედითობას მოითხოვს, რაც ყველაზე და ყველაფერზე მაღლა დგას. მისთვის საჭიროა ადამიანებმა გადალახონ თავიანთი ფორმალური ფუნქციები და გეგმები.

ბიუროკრატიულ და ტექნიკურ უფლებამოსილებებზე დამყარებას უკუეფექტიც აქვს. სტანდარტიზებულ მუშაობაზე აქცენტი, მაგალითად, დეტალური სამუშაო აღწერილობები და წინასწარ დანესებული მიზნების მიხედვით შედეგების მკაცრი მონიტორინგი, მასწავლებლებს, მაქსიმუმ, რეაგირების იმ დონემდე წაახალისებენ, რამდენადაც სანტექნიკოსები იცავენ ხოლმე პროცედურულ ინსტრუქციას. მახინჯი, ფორმალური, გულგრილი შეხედულებები და დამოკიდებულებები, როგორცაა „ეგ ჩემი საქმე არაა“ (რომლებიც, ჩემი გამოცდილებით, საკმაოდ ფართოდაა გავრცელებული ცენტრალური ქალაქების დემორალიზებულ სკოლებში და არც ისე იშვიათია სხვაგან) ხშირად მიენერებათ თავად მასწავლებლებს და მათ გაერთიანებებს, ხოლო გამომწვევი მიზეზები მაინც მენეჯმენტის მიმართ ბიუროკრატიული და ტექნიკური მიდგომებიდან გამომდინარეობს (მორგანი, გვ. 36).

რუბი რიჯის სასკოლო რაიონის ხელმძღვანელი თანამდებობის ორი პირი განათლების სისტემაში სამხედრო კარიერის დასრულების შემდეგ მოვიდა. მათ მენეჯმენტის სტილი – „უბრძანე და აკონტროლე“ დატოვეს

კვალად. თითოეული მუშაკი ვალდებული იყო ავტომატურ საათზე მოსვლისა და წასვლის დრო აღენიშნა. მასწავლებლებს კი კვალიფიკაციის ამღლებების სემინარებზე სახელობითი რეგისტრაცია უნდა გაეკლოთ. სასწავლო პროგრამების მითითებები ზედმინევით დეტალური უნდა ყოფილიყო და მასწავლებლები ვალდებული იყვნენ ყოველ მეოთხედში განვლილი მასალის ნუსხა შეედგინათ. მიუხედავად იმისა, რომ რომელიმე პროფესიული გაერთიანების გავლენა არ შეინიშნებოდა, რაიონის მასწავლებლები მაინც გადარბენაზე იყვნენ. ბოლო წუთს მოდიოდნენ სამსახურში და მაშინვე გარბოდნენ, როგორც კი ნებას დართავდნენ და სასწავლო პროგრამას ნაჩქარევად გადიოდნენ.

ასეთი სახის მენეჯმენტი პერსონალს სტიმულს აძლევს, რომ მუშაობის ვინაობა და არამდგრადი კონცეფციები განავითაროს; ამავდროულად, იგი (მენეჯმენტი), „პროგრამა მაქსიმუმის ნაცვლად, მხოლოდ პროგრამა მინიმუმის ჩარჩოებში თუ მოექცევა“ (სერჯოვანი, 1991, გვ. 49) და შინაარსიანი მენეჯმენტის ანტითემისს წარმოადგენს.

უფრო ფართო რაკურსით თუ შევხედავთ, ლიდერობა არ შეიძლება ჩაითვალოს ფუნქციებისა და უნარების სიად, ეს რეალურ ცხოვრებას არ შეესაბამება. სინამდვილეში, არავინ განიხილავს საკუთარ სამუშაოს, როგორც ფუნქციების და გავლენის სფეროების სიას ან საკუთარ თავს, როგორც სხვადასხვა კომპეტენციის ჩამონათვალს. ნებისმიერი სამუშაო ჯგუფის გაძლოლა, ესაა მთლიანი პიროვნების საკითხი მთლიან გარემოპირობებში, რომელიც მომენტის მყისიერებისა და არაპროგნოზირებადობის პირობებში კონკრეტული გზებით ურთიერთქმედებს პიროვნებებთან (ვეილი, 1989, გვ. 114). ლიდერობის კლასიფიკაცია, უბრალოდ, ვერ გადმოსცემს ამ სირთულეებს.

ლიდერობის კლასიფიკაცია ძირითად ორიენტირს ერთის, როგორც მთელის შეგრძნებაზე იღებს, ისე, რომ მის შემადგენელ ნაწილებზე ყურადღებას არ ამახვილებს; „ისევე, როგორც რეალური სამყარო და ყოველდღიური მოქმედებები, ყურადღების მიღმა რჩება მთელი, რაც ნაწილების ჯამზე მეტია...“ (მოიკოვსკი და ბამბერგერი, გვ. 26). პრობლემა მაინცდამაინც ის კი არ არის, რომ კონკრეტული ფუნქციები და უნარები არასათანადოა, არამედ ის, რომ არ შეიძლება ლიდერობის დავიწროება სიამდე, განსაკუთ-

რებით, რეფორმის გამტარებელი სკოლის დინამიკურ კონტექსტში. სია უსასრულოც შეიძლება იყოს. რამდენადაც ორგანიზაციული ცხოვრების სირთულეები მრავლდება, ექსპერტების მიერ შემუშავებული ლიდერობის კატალოგები კიდევ უფრო სქელტანიანი ხდება: გავლენის მეტი სფეროები, მეტი ამოცანები, მეტი ტექნიკა; მეტი გასაკეთებელი, მეტი სასწავლი. გამოსავლის ძიება პრობლემის კიდევ ერთი ნაწილი ხდება, რადგან იგი გადატვირთული ლიდერისგან კიდევ უფრო მეტს მოითხოვს.

მსგავსი პრობლემა ეხება ლიდერობისათვის გადამზადების კურსებს. არსებობს შეთანხმება იმაზე, რომ სასკოლო ლიდერების მომზადებისა და გადამზადების საშუალებები ყოველად მიუღებელია. როგორც ბარტი აღნიშნავს, დირექტორებისათვის ლიდერობის ტრენინგების ზოგადი მოდელი შემდეგია:

1. იპოვე სკოლები, სადაც მოსწავლეებს უფრო მაღალი მიღწევები აქვთ, ვიდრე ეს მათ პირობებშია შესაძლებელი.
2. დააკვირდი დირექტორებს იმ სკოლებში და გაარკვიე, რითი არიან დაკავებული.
3. განსაზღვრე მათი ქცევები, როგორც „სასურველი თვისებები“.
4. ჩამოაყალიბე სატრენინგო პროგრამები ისე, რომ მათ ყველა დირექტორს აღნიშნული თვისებები გამოუმუშაონ.
5. ჩართე დირექტორები ამ პროგრამებში.

ეს მოდელი, ამბობს ბარტი, სწორხაზოვანი, იმედისმომცემი, ლოგიკური და გასაოცრად არაეფექტურია, ძირითადად, იმიტომ, რომ ერთი სკოლის პირობები იშვიათადაა სხვა სკოლის პირობების მსგავსი (1989, გვ. 246-247).

როცა სკოლის მართვის ყოველდღურ საქმიანობას გავცდებით და მისი შეცვლის უფრო რთულ საქმეს შევუდგებით, ჩვენი სატრენინგო და განვითარების მოდელეები კიდევ უფრო არასათანადო ხდება. თუმცა, „ადმინისტრატორების რესტრუქტურისაციისათვის საჭირო უნარების ჩამოყალიბება ერთდღიან სემინარზე არ მიიღწევა, ან თუნდაც ერთნაირი პროგრამის საშუალებით“ (მოიკოვსკი

და ბამბერგერი, გვ. 50), ჩვენ თითქმის მთლიანად ვეყრდნობით „უიტმანის შერჩევის“ მიდგომას: სტრატეგიული დაგეგმვის ერთ-დღიანი სემინარები და სისტემური აზროვნების „ორდღიანი დან-ესებულებები“, მაგრამ, როგორც უნარების კლასიფიკაცია ვერ ფარავს ლიდერობის არსს, ტრენინგების ეს იზოლირებული, გათიშული ნამცეცებიც ასევე ვერ აძლევს სასკოლო ლიდერებს თავიანთი დანესებულებების ტრანსფორმაციის ინსტრუმენტებს.

ლიდერობის ტრადიციულ მიდგომებში ყველაზე მნიშვნელოვანი ხარვეზები, ალბათ, ზედმეტი აქცენტების სტილში შეინიშნება. იგი უგულებელყოფს სასიცოცხლო მნიშვნელობის ფსიქოლოგიურ რეალობებს. მას შეიძლება გარკვეული წარმატება მოყვეს ინდივიდუალურ შემთხვევებში, მაგრამ ჯგუფის ლიდერობისათვის სუსტი საძირკველია, განსაკუთრებით, როცა ამ ჯგუფისგან ძირეული ცვლილების განხორციელებას მოითხოვენ. პირველ რიგში, იგი გვთავაზობს ცრუ სიმარტივეს: სიტუაციისათვის საჭირო მიდგომის განსაზღვრას და მის გამოყენებას. სინამდვილეში, ეს უფრო ართულებს ლიდერობას, რადგანაც ლიდერისაგან მოითხოვს ყველაფერს განვდეს ყველასათვის, მუდმივად სახე უცვალოს საკუთარ ქცევას, რათა სხვების სტილს უპასუხო. უფრო მეტიც, სიტუაციების ფართო სპექტრზე სხვადასხვაგვარად რეაგირება აუცილებად გულისხმობს ბუნდოვანებას, უზუსტობას და არამდგრადობას, რაც ლიდერების გულწრფელ ერთგულებას ფარავს (ბადარაკო და ელზუორთი, 1989, გვ. 202-205). როდესაც დირექტორი ცდილობს რეფორმას გამოეჭომავოს და ეს გადათარგმნოს ბევრ სხვადასხვა „ენაზე“, რათა მოერგოს პედგოგლექტივის ნევრების სხვადასხვა სტილს, ეს თარგმანი ძალიან ძნელი ნასაკითხი და ნაკლებად სანდო ხდება; მასში მოცემული მინიშნებები ბუნდოვანია.

უარესიც, ლიდერები, რომლებიც პრაქტიკას სხვადასხვა სტილზე ამყარებენ, ხშირად არამართო არამდგრადები, არამედ არაგულწრფელნიც აღმოჩნდებიან. ისინი ცდილობენ „მართონ ცნობიერება და შექმნან შთაბეჭდილებები“, როგორც შესწავლილი და გამოთვლილი, და არა სპონტანური და გულწრფელი (ბადარაკო და ელზუორთი, გვ. 202). ერთი მიზეზი ისაა, რომ ადამიანების

უმრავლესობა ბოლომდე ვერ უძლებს და უჭირს სტილებს შორის გადართვა. ყოველი ჩვენგანი არის „ჩვეულებებზე, გამოცდილებებსა და პიროვნულობაზე დამყარებული ქმნილება“; ჩვენ არ შეგვიძლია საკუთარი „რწმენის, ღირებულებებისა და აზროვნების შენიღბვა“ (გვ. 6) მათგან, ვისთან ერთადაც ვმუშაობთ. მხოლოდ ცოტას თუ შეუძლია მრავალჯერადი თარგმანი რუტინულად, ბუნებრივად და გულწრფელად გააკეთოს, მით უმეტეს, პიროვნული ცვლილებები, რასაც ასე მხურვალედ გვირჩევენ მეიერს-ბრიგის ტრენერები, ეს პროცესი ამ მაგალითით შეიძლება გამოიხატოს: „თუ არტური „გ“ (განსჯის) მხარეს განივითარებს მეტი დაგეგმვისა და ორგანიზების შედეგად და თუ ადრიენი „ა“ (აღქმის) მხარეს განივითარებს საკუთარი მოქნილობისა და სპონტანურობის ოდნავ გაძლიერებით, ისინი ერთმანეთს კარგად შეეთვისებიან და უფრო მეტი შანსი ექნებათ, რომ სრული პოტენციალი გამოიმუშაონ“ (ჰემენუეი, 1994, გვ. 16, 20). პირობით მაგალითად შეგვიძლია განვიხილოთ შემთხვევა: თუ სპილო სიჩქარეს ფეხის მეტი სისწრაფის გამოიმუშავებით განივითარებს, ის დაენევა მაიმუნ „ჩიტას“. ეს ქცევის გარკვეული ფორმულაა, ის განათლების რეფორმისათვის საკმაოდ არაპრაქტიკული შეიძლება აღმოჩნდეს, ასეთი სახის რეცეპტები ყოველდღიურ გაზეთებში ჰოროსკოპის რჩევებზე მეტად თუ გამოდგება.

კიდევ ერთი მიზეზი, თუ რატომ ჩანან სიტუაციური ლიდერები მანიპულაციური, ის არის, რომ ისინი მართლაც ასეთები არიან; ბევრ მათგანს ადამიანებზე სკეპტიკური, ცინიკური შეხედულება აქვს. მნიშვნელოვანია იმის შეგნება, რომ სტილების შესწავლის უმთავრესი მიზეზი არამართო სხვების გაგებაა, არამედ მათზე ზემოქმედება და ამ ზემოქმედების საშუალებების რეპერტუარის გაფართოებაა. ჩვენ შეიძლება არ გვსიამოვნებდეს ამის, როგორც მანიპულაციის, აღქმა, მაგრამ, ხშირად, იგი სწორედ მანიპულაციას უტოდება. არაფერია ცუდი იმაში, რომ ლიდერები ცდილობენ მონაწილე მხარეებზე ზემოქმედებას; ამის გარეშე მათი ფასი არაფერი იქნებოდა. მაგრამ როცა ისინი ამ მცდელობებს მალავენ ადამიანური ურთიერთობების კალთის ქვეშ და კარგ კომუნიკაციაზე აშკარა აქცენტს აკეთებენ, ეჭვი გარდაუვალია და გამართლებულიცაა.

ნარმოიდგინეთ, რომ თქვენს უფროსთან გაცხოველებული დისკუსია გაქვთ მნიშვნელოვან საკითხზე, ამ დროს, მიხვდით, რომ ის რაღაც ტექნიკას იყენებს თქვენ მიმართ. თუ თქვენ ბევრ სხვა ადამიანს გავხარო, თქვენი შესაბამისი რეაქცია უკანდახევა იქნება; თქვენ შორის უცებ გაჩნდა ნაპრალი. მისი სიტყვები შეიძლება არ შეცვლილა, მაგრამ მათ სხვა მნიშვნელობა არ შეუძენიათ. ეს გვიჩვენებს სიტუაციური ლიდერობის კრიტიკულ რისკს: იგი აზიანებს ყველაზე ძვირფას კომფორტს, ნდობას (უფრო დანერვილებით ამაზე მეცხრე თავში ვისაუბრებთ).

პროფესიული მენეჯმენტის ხარვეზებს ერთად თუ განვიხილავთ, საფუძველში დაბნეულობა უდევთ, რაც შინაარსთან და შედეგთან არის დაკავშირებული. ლიდერის პრაქტიკის შემოფარგვლა კითხვით „როგორ ვაკეთოთ?“ „რა ვაკეთოთ და რატომ?“ კითხვის ნაცვლად, ლიდერობის ჯემმარით არსს ცდება და „მენეჯერულ მისტიკამდე“ დეგრადირდება (ბალენიკი, 1989, გვ. 2), ის პროცედურასა და ტექნიკას, პროცესს, სტრუქტურას და პოლიტიკას სუბსტანციისა და მიზნის ხარჯზე უსვამს ხაზს. დარწმუნებული იმაში, რომ კარგ მეთოდებს კარგი შედეგი მოაქვს და პროცედურული კონტროლი გადალახავს ადამიანურ არათანმიმდევრულობებს, ამ მისტიკის პრაქტიკოსები, თავისდაუნებურად, მეთოდებს შედეგებს უნაცვლებენ და კონტროლს მიზნად აქცევენ. სასკოლო გაუმჯობესების პროექტები რეალური გაუმჯობესების სუროგატები ხდება, ხოლო ნამდვილი მიზნის შემცვლელი – ლიდერობის ტაქტიკა და სტილი (სერჯოვანი, 1991, გვ. 329). მნიშვნელოვანია იმის ცოდნა, თუ როგორ მიაღწიო მიზანს, რისი ძლიერი უნარიც აქვს ჯანსაღ მენეჯმენტს; ლიდერობის საფუძველი მაინც ის არის, რომ გადაწყვიტოს, თუ რომელი მიზნების შესრულებაა საჭირო. განათლებაში ასეთი რამ მცირე დოზით ხდება. ადმინისტრატორები, ნაცვლად იმისა, რომ ვიზუალური ამროვნება ნაახალისონ მათში, ორგანიზაციულ ოპერატორებად აქციეს. ძალიან ხშირად, ისინი „თავს მდგომარეობის შენარჩუნების როლში უფრო პოულობენ, ვიდრე ლიდერობაში“ (ლუისი და მაილზი, გვ. 22-23), ეს ამცირებს სასკოლო გაუმჯობესებისა და ინოვაციის პოტენციალს.

უნდა ვაღიარო, რომ მრავალი ადმინისტრაციული ჯგუფი და სამეურვეო საბჭო მინახავს, ისინი უფუნქციობის მკაცრი შედეგებით იყვნენ დაავადებულნი, მიზეზი სტილების, როგორც კონფლიქტების მოგვარების გზაზე სანყისი, „ყინულმჭრელი“ ნაბიჯების, შესწავლა გახდა. ჩემთვის პატივსაცემ ბევრ სასკოლო ადმინისტრატორს ვიცნობ, რომლებიც თვლიან, რომ ლიდერობის უნარ-ჩვევები სიტუაციური ტექნიკისა და სტილების შესწავლის და გამოყენების საშუალებით განივითარეს. მაგალითად, ბევრ მათგანს მოენონა მეიერზბრიგი. ბევრი მათგანი საუბრობს იმაზე, რასაც მე ვუნოდებ ვალიდაციის „ვულკანის ამოფრქვევას“ („ღიახ, მე ფაქტებზე, შედეგზე ორიენტირებული პიროვნება ვარ; რა გასაკვირია, რომ ვერ ვეგუები ფრედს, ის ხომ ინტუციამზე და ემოციამზე დამოკიდებული) და ახალ კმაყოფილებაზე, რომლის მიხედვითაც სხვადასხვა ადამიანს აღქმისა და ურთიერთქმედების სხვადასხვა საშუალება აქვს. ბევრი ამბობს, რომ უკეთ შეუძლიათ სხვისი ქცევის ინტერპრეტაცია. ხშირად, შედეგები, რომლებსაც ისინი აღწერენ, უფრო ტაქტიკური მანევრებია, ვიდრე სტრატეგიული, რომლებიც უფრო სიმპტომების განკურნებაზეა გამიზნული, ვიდრე ძირეული მიზეზების აღმოსაფხვრელად. ცოტა თუ შეძლებს, დაამტკიცოს, რომ ამ ტექნიკასა და სტილს ღრმა ეფექტი აქვს საკუთარ პრაქტიკაზე (რაც უფრო მნიშვნელოვანია, ვერც მათი პერსონალი შეძლებს ამას). კიდევ ერთხელ უნდა აღინიშნოს, შეკითხვა იმაში კი არ მდგომარეობს, ადამიანებს გვაქვს თუ არა სხვადასხვა სტილი ან ღირს თუ არა ჩვენთვის მათი შესწავლა. ეს სტილი არც ასე ადვილად და გამუდმებით იცვლება და ამის მცდელობებზე ლიდერობის დამყარება ცვლილების გაძლიერებისათვის ვერ შეგვიქმნის შინაარსიან, ცოცხალ საფუძველს. ლიდერობის ვერცერთი სემინარი ვერ გარდაქმნის დიქტატორ დირექტორს (რომელსაც ამოცანების დელეგირება არ ძალუძს) თავდაჯერებულ, სანდო დირექტორად, რომელიც ანაწილებს პასუხისმგებლობას (თუმცა, შეიძლება იგი აქციოს დიქტატორ დირექტორად, რომელიც ცდილობს მოიქცეს ისე, როგორც თავდაჯერებული, სანდო დირექტორი). რაც უფრო მნიშვნელოვანია, ვერცერთი ტექნიკური ტრენინგი ვერ შესძენს დირექტორს იმის

უნარს, რომ შთააგონოს ადამიანებს რადიკალური რეფორმის ლაბირინთებში გაყოლა.

სტრატეგიულ-სისტემური შეხედულება: ტრანსფორმაციული ტრანსფორმაცია

საბედნიეროდ, ლიდერობის შესახებ აზროვნებამ ტრანსფორმაცია განიცადა. მეცნიერებაზე, ტექნიკაზე და სტილებზე ათწლეულების მანძილზე გაგრძელებული აქცენტის შემდეგ, ეს სფერო, 1980-იან წლებში, მკვეთრად შემობრუნდა ე.წ. ტრანსფორმაციული ლიდერობისაკენ და შეხედულებების ახალი ჯგუფისაკენ, რომელიც ერთიანდება ჩემს მიერ სტრატეგიულ-სისტემურად ნოდებულ პარადიგმაში. სტრატეგიული მენეჯმენტი, სისტემების თეორია, მონაწილეობითი მენეჯმენტი, – ამ და სხვა მოდელებმა შეცვალა ლიდერობის სახე. როგორც პირველ თავში აღვნიშნე, ყველა მათგანი ერთი კონცეპტუალური იდეის ქვეშ არ ერთიანდება; ისინი შინაარსითა და აქცენტით განსხვავდებიან, შესაბამისად, სხვადასხვა დიაგნოზსა და რეცეპტს გვთავაზობენ. ისინი სტრატეგიულია, რადგანაც მთავარ კომპეტენციებზე და ორგანიზაციის ძირითად მართვაზე კონცენტრირდება, ისინი სისტემურია, რადგანაც აღიარებენ იმ ფაქტორების სიმრავლესა და სირთულეს, რომლებიც ორგანიზაციის შიგნით და გარშემო მოქმედებენ. რაც შეეხება ტრანსფორმაციულობას, ისინი ეძებენ გაუმჯობესებულ ქმედითობას ღრმა, ფუნდამენტური ღირებულებების სახელით, რაც ტექნიკურ კომპეტენციას აღემატება. ეს შეხედულებები უკანასკნელ ხანებში პოპულარულობით სარგებლობდა და კორპორაციული მენეჯმენტის სფეროში მოდადაც იქცა, ჩემი აზრით, ისინი სასკოლო ცვლილებების განხორციელების გაუმჯობესების ერთადერთ რეალურ იმედს გვთავაზობენ.

ლიდერობის სტრატეგიულ-სისტემური მიდგომები სუბსტანციას უფრო მეტად უსვამს ხაზს, ვიდრე ტექნიკას. ისინი ლიდერობაში მეცნიერებას კი არა, ხელობას ხედავენ, პრაქტიკული გამოცდილების, პიროვნული უნარის, განსჯის და ინტუიციის უნიკალურ ნაზავს, რაც წვრთნებისა და კვლევების შედეგად მიღწევა. მენეჯმენტი

ისევე, როგორც სწავლება, ძალიან რთული და არაპროგნოზირებადია და ვერ ჩაითვლება ლოგიკურ, სწორხაზოვან მოქმედებად. თეორიაში ის მიზნების და გეგმების დასახვის საკითხია, რაც საჭირო რესურსებსა და მიღწეულ შედეგებს განსაზღვრავს და იმპროვიზების, მიზნებისა და შედეგების არსებულ რესურსებთან ადაპტირების საკითხია (სერჯოვანი, 1991, გვ. 48).⁶ ნებისმიერი ხელობა ტექნიკურ ასპექტებსა და სასარგებლო ხრიკებს მოიცავს, მაგრამ პრაქტიკის საფუძველს არ წარმოადგენს. შესაბამისად, მენეჯმენტის შესახებ თეორია და კვლევა არაა შეუსაბამო, თუმცა, ძალიან ზოგადი ან ზედმეტად სპეციფიკურია და, შესაბამისად, ნაკლებად სასარგებლოც. ისინი, ზოგჯერ, უფრო ნაკლებად შესაფერისია, ვიდრე გამოცდილი პრაქტიკოსის მსჯელობა (სერჯოვანი, 1991, გვ. 326). ლიდერებს ხელობის პრაქტიკის მართვაში ორი უმთავრესი კონცეფცია ეხმარება: მიზანი (ხედვის მიყოლა დანესებულებაში, რომელიც თანაზიარ ღირებულებებსა და რწმენას ეფუძნება) და მიმდევრობა (ნამდვილი ერთგულების მიხედვით ამ მცდელობებში ადამიანების ჩართვა და ორგანიზაციის ყველა წევრისათვის გადაწყვეტილების მიღებაში მონაწილეობის მიღების უფლებამოსილების მიცემა).

მიზანი და მიმდევრობა ტრანსფორმაციული ლიდერობის სულია, რაც ჯეიმს მაქგრეგორ ბერნსის (1979) ჩამოყალიბებულ ორიგინალურ კონცეფციაში გამოიხატა. ლიდერობის ორი უმთავრესი მოდელიდან ტრანსფორმაციული მენეჯმენტი ერთ-ერთია; იგი უკეთ ჩანს მეორე მოდელის ფონზე, რომელსაც ბერნსმა ტრანსაქციური უწოდა და რომელიც აერთიანებს იმის უმრავლესობას, რაც ჩვენში მენეჯმენტთან ასოცირდება, ასევე რაციონალურ-სტრუქტურული მოდელის ნაწილსაც, რომელზეც მე ზემოთ ვისაუბრე. ტრანსაქციური ლიდერობა ეფუძნება გაცვლას, ვაჭრობას ადამიანებს შორის, რომლებიც მოტივირებული არიან, პირველ რიგში, საკუთარი ინტერესებით. კარგი ტრანსაქციული ლიდერი ცდილობს თვალი ადევნოს ამ გაცვლებს, რათა ისინი „ინსტრუმენტული ღირებულებებით იმართებოდეს, როგორცაა სამართლიანობა, პატიოსნება, ერთგულება და ერთიანობა“ (სტარატი, გვ. 7) და რათა პროცედურები იყოს ნათელი, მიუკერ-

ძობელი და ითვალისწინებდეს ყველას უფლებებსა და საჭიროებებს. საუკეთესო შთაგონების შემთხვევაში, ტრანსაქციული ლიდერობა აღწევს ორმხრივად სასარგებლო კომპრომისებს. კონგრესი სწორედ ასე ფუნქციონირებს. იგი შედგება ერთმანეთის კონკურენტი ინტერესების წარმომადგენელი წევრებისაგან (ამაში შედის მათი საკუთარი ინტერესებიც), იგი იყენებს ფორმალურ პროცედურებს (კანონის ძალას) და ნაკლებად ფორმალურ ტრადიციებს (უფროს-უმცროსობის წესებს), რათა დაამყაროს სამათლიანობის, ანგარიშვალდებულების და პროგნოზირებადობის გარკვეული დონე, რის გარეშეც კონგრესი ნამდვილ ქაოსში გაეხვეოდა. ტრანსაქციული ლიდერობა არსებულ და მოსალოდნელ მდგომარეობაშია დამკვიდრებული. იგი, არსებითად, ტაქტიკური უპირატესობებისა და გაცვლა-გამოცვლების საქმეა; ის ვერ გაიყვანს ადამიანთა ჯგუფს კონკურენციისა და კომპრომისის გარკვეული დონის იქით და ვერ დაეხმარება ფუნდამენტური, მეორე რიგის ცვლილებებისათვის მობილიზებაში. ყველაზე ცარიელი ვარიანტის შემთხვევაში, ტრანსაქციური ლიდერობა დეგრადირდება მენეჯერული მისტიკის მანევრირებამდე და მანიპულაციამდე, რასაც ლიდერობა ფშუტ ტექნიკამდე დაჰყავს და რაც უგულვებელყოფს გამოცდილების მთელ სამყაროს, რომელიც წარმატების საწინდარია: „დღეს აღიარებული მენეჯმენტის ღირებულებები გადახრილია რაციონალობის, ლოგიკის, ობიექტიურობის, საკუთარი ინტერესების, დაუფარავობის, ინდივიდუალობისა და განცალკევებისაკენ. ამ ღირებულებებზე გაკეთებული აქცენტი გვაიძულებს უგულვებელყოთ ემოციები, ჯგუფების წევრობის აუცილებლობა, შეგრძნება და შინაარსი, მორალურობა, საკუთარი მსხვერპლის გაღება, მოვალეობა და ვალდებულება, როგორც დამატებითი ღირებულებები ... ლიდერობის პრაქტიკისათვის ჩვენ უფრო ფართო თეორიული და ოპერაციული საფუძველი გვჭირდება, რაც ღირებულების მთელ სპექტრს და უფლებამოსილების საფუძვლებს გააწინასწორებს; ამ პროცესებს *ლიდერობის მორალური განზომილება* შეისწავლის (სერჯოვანი, 1992, გვ. xiii, ხაზგასმა ავტორის).

ეს მორალური განზომილება ზუსტად ისაა, რასაც ბერნსმა

ტრანსფორმაციული ლიდერობის ბირთვი უნოდა. რადგანაც მისი მოტივაციის წყარო ისეთი ღრმა ღირებულებებიდან მოდის, როგორცაა თავისუფლება, თემი და სამართალი, ტრანსფორმაციული ლიდერობის ინტერესის სფეროში შედის არა უბრალოდ ის, თუ რა გამოიღებს შედეგს, არამედ თუ რა არის კარგი. იგი ფუნდამენტურ ადამიანურ საჭიროებას იღებს და უმაღლეს ღირებულებებთან და მიზნებთან აერთიანებს. იგი „ცდილობს გააერთიანოს ადამიანები თემის ინტერესების ძიებისათვის“ (სტარატი, გვ. 7), აამაღლოს ორგანიზაციის წევრების საკუთარ ინტერესებზე ორიენტირებული დამოკიდებულებები, ღირებულებები და რწმენა უფრო მაღალ, ალტრუისტურ დონემდე. ამ კუთხით, მას ბევრი საერთო აქვს ქარიზმატულ ლიდერობასთან.

ქარიზმა ლიდერობის ერთ-ერთი გარდაუვალი მისტერიაა. ისტორიის მანძილზე, ბევრი ცნობილი და გავლენიანი ლიდერი ფლობდა მძლავრ პიროვნულ მაგნეტიზმს და ადამიანებზე ზემოქმედების გამორჩეულ ძალას. ჩვენ ამ ქარიზმას, ხშირად, ადამიანების მონუსხვის უნარად აღვიქვამთ; მაგრამ რეალურად, უფრო მეტიცაა. არსებითი მახასიათებელი, რომელიც ხშირად ჩნდება ქარიზმატულ ლიდერებში, არის მათი უნარი, რომ ადამიანებს ღრმად ჩანვდნენ, ჩართონ ისინი საქმის მიზეზსა და არსში უნიკალური და ძლიერი ურთიერთკავშირის შექმნის საშუალებით. მათ შეუძლიათ არსებობისა და კოსმოსის „ზოგიერთი ძალიან ცენტრალური თვისება“ შეისისლხორცონ. ეს გამორჩეულ ინტენსივობასთან გაერთიანებული ცენტრალურობა, მათ ადამიანებზე გავლენის საშუალებას აძლევს (შილსი, 1965, გვ. 199, ხაზგასმა ავტორის). თანამედროვე პრაქტიკოსი, ეპისკოპოსი ჯესს ჯექსონი, ასე აჭამებს ქარიზმატულ კავშირს: „ჯეშმარიტება, ისევე, როგორც ელექტრობა, ყოველთვის ჩვენ გარშემოა, მაგრამ მისი გადაცემის ძალიან ცოტა საშუალება გვაქვს. საჭიროა ადამიანები ელექტრობას მიუერთოთ, რომ მათ ელექტრობა გადმოგცეთ, თქვენ კი მათ სითბო და სინათლე მისცეთ“ (ფრედი, 1991, გვ. 57).

იმ ეპოქაში, რომელიც ტექნიკურ უნარს ასე განადიდებს, ლიდერებს შორის ასეთი ცნებები არაპოპულარულია; მათი უმრავ-

ლესობა, ქარიზმას, როგორც იდიოსინკრატულობას ან ფსიქოპათოლოგიას უგულვებელყოფს. ზოგიერთი მეცნიერი, საპირისპიროდ უდგება ამ საკითხს და ცდილობს მას მისტიკა ჩამოაცილოს და „ოპერაციულობა მიანიჭოს“. ჯეი ქონგერი (1989, გვ. 25-34) ქარიზმას, როგორც პროცესს განმარტავს, ვიდრე პიროვნული თვისებების ჯგუფს. იგი განსაზღვრავს ქარიზმატული ლიდერობის ოთხ „ეტაპს“:

1. ყურადღება მონაწილე მხარეების საჭიროებების მიმართ; მიმდინარე პრობლემების, როგორც შესაძლებლობების დანახვა და მათი გადაჭრისათვის საჭირო ხედვის ჩამოყალიბება.
2. ამ ხედვის დამუშავება ისე, რომ სტატუს-კვო თავიდანვე მიუღებელი აღმოჩნდეს, ახალი ხედვა კი – მოსაწონი.
3. ამ ხედვის მიმართ გულწრფელი ერთგულების დამტკიცების გზით, მიმდევართა შორის ნდობის დამყარება.
4. ხედვის განხორციელებისათვის საჭირო საშუალებების წარმოჩენა, მათ შორის, საკუთარი პიროვნული მაგალითის ჩვენება, სხვებისათვის ძალაუფლების განაწილება და ზედმეტი პრინციპებისა და დოქტრინების გარეშე მუშაობა.

ამ თვალსაზრისით, ქარიზმა წმინდანყლის ტრანსფორმაციული ცნებაა. ხედვის ტრანსფორმაციის შესრულებას და ინოვაციისადმი ერთგულებას, რისკის განწვევასა და თამამი ინოვაციის ძიებას ის უფრო შეესაბამება, ვიდრე ლიდერობის ტექნიკური მიდგომები. მართალია, ქონგერის ოთხი ეტაპის შესწავლა ადამიანს ქარიზმატულად არ აქცევს, თითოეული მათგანი ცვლილების მიმართ ერთგულების მისაღწევად გადამწყვეტ მნიშვნელობას იძენს; შეუძლებელია წარმოდგინო ადმინისტრატორი, რომელიც წარმატებით უძღვება სკოლის ან რაიონის სასკოლო სისტემის რესტრუქტურირებას, მაგრამ ამ ეტაპებთან რაიმე კონკრეტული ხასიათის შეხება არ აქვს.⁷

ეს სულაც არ ნიშნავს, რომ ცვლილების გაძღოლისათვის ადამიანი აუცილებლად ქარიზმატული უნდა იყოს. ქარიზმა, რა თქმა უნდა, ეხმარება, მაგრამ „სამყარო მდიდარია ფერებით სავსე,

ქარიზმატული ადამიანებით", და მათგან ძალიან ცოტა „ასოცირდება მდგრად ორგანიზაციულ წარმატებასთან“ (ვეილი, 1989, გვ. 65). როგორც შემდეგ თავებში დავინახავთ, არაქარიზმატული ადამიანებისათვისაც არაერთი ეფექტური საშუალება არსებობს ინოვაციის გაძლიერებისათვის. თუმცა, ქარიზმა ხაზს უსვამს ლიდერობის სიღრმისეულად პიროვნულ ბუნებას, ლიდერში მის პიროვნულ ფესვებს და თანამოაზრე მიმდევრებზე მის პიროვნულ გავლენას. „ლიდერობა, რომელიც შეიძლება ჩაითვალოს“, – როგორც სერჯოვანი ამბობს, – „ლიდერობის ის ტიპია, რომელიც ადამიანებს სხვადასხვანაირად წვდება. იგი ნაახალისებს მათ ემოციებს, ინონებს მათ ღირებულებებს და რეაგირებს მათ კავშირებზე სხვა ადამიანებთან“ (1992, გვ. 120). იგი იწყება მიმდევრობით.

მიმდევრობა

ტრანსფორმაციული ლიდერები თანამოაზრეებს არწმუნებენ, რომ მიყვნენ „მიზნებს, რომლებიც წარმოადგენენ როგორც ლიდერების, ასევე მიმდევრების ღირებულებებსა და მოტივაციებს. სურვილებსა და საჭიროებებს, შთაგონებასა და მოლოდინს“ (ბერნსი, 1979, გვ. 19, ხაზგასმა ავტორის). ისინი ადამიანებს ეხმარებიან „საკუთარი საჭიროებები იმდენად იგრძნონ, საკუთარი ღირებულებები იმდენად შინაარსიანად განსაზღვრონ, რომ მათი გამიზნულ ქმედებებად გარდაქმნა შეიძლებოდეს“ (გვ. 44).⁸ ეს არსებითია: ფუნდამენტური ორგანიზაციული ცვლილება მოითხოვს როგორც „არსებული ადამიანური ენერჯის წყაროების მოძიებას, ასევე ახალი ენერჯიების შექმნას“ (ილენი, 1990, გვ. 191). სარეფორმო ინიციატივები, რომლებსაც შეუძლიათ გამოიწვიონ ახლებური აზროვნება სწავლებისა და სწავლის შესახებ, ასევე ახლებური ურთიერთობები ზრდასრულებს შორის სასკოლო თემის ფარგლებში, მასწავლებლების ნამდვილ ჩართულობაზე გულწრფელ ინვესტიციაზე და დამატებით ძალისხმევაზე არიან დამოკიდებული. შეუძლებელია, მაგალითად, დაქარბული სწავლების სკოლად გარდაქმნა დაზუთხვისა და სახ-

ელმძღვანელოების გაზეპირების „მეთოდების“ გზით. ეს სასკოლო თემის ფართო, აქტიურ ჩართულობას და კადრის მიმდინარე მონაწილეობას მოითხოვს, რომელიც სკოლის სასწავლო მეთოდიკასა და მმართველობაში ცვლილებებს გეგმავს და უძღვება. ასეთი სახის ინოვაციები ვერ განხორციელდება ისეთი ლიდერობით, რომელიც აქცენტს აკეთებს მხოლოდ „სტილზე და გადაწყვეტილებების მიღების საფეხურებზე“ და კარგ პრაქტიკად მიაჩნია ისეთი მოქმედებები, რომლებიც არწმუნებენ პერსონალს „გააკეთონ, ის, რაც ლიდერს სურს და ამით კმაყოფილნი იყვნენ“ (სერჯოვანი, 1992, გვ. 2). ეს და სხვა ინოვაციები პერსონალის შეგნებისა და ჩართულობის მაღალ დონეს, ასევე ისეთ ერთგულებას მოითხოვს, რომლის მიღწევაც მხოლოდ გამიზნული მოქმედებების შემთხვევაში, უფრო მიმდევრების სტატუსით შეიძლება განხორციელდეს, ვიდრე ქვემდგომების. ეს განსხვავება გადამწყვეტი მნიშვნელობისაა ლიდერობის თანამედროვე თეორიისა და რესტრუქტურისაციისათვის.

ქვემდგომები აკეთებენ იმას, რასაც ეტყვიან. ისინი ბიუროკრატიულ უფლებამოსილებაზე რეაგირებენ და საუკეთესო შემთხვევაში, შეუძლიათ კარგი ჯარისკაცები იყვნენ, რომლებიც ბრძანებებს ემორჩილებიან. მათ სურთ იცოდნენ, რას ელოდნენ მათგან და მზად არიან დაემორჩილონ (თუმცა, ისინი იშვიათად აკეთებენ მოთხოვნილზე მეტს და ზედამხედველობა ჭირდებათ). ისინი ასევე რეაგირებენ ფსიქოლოგიურ უფლებამოსილებაზე და მათი სამუშაო ერთგულება დამოკიდებულია სანაცვლოდ მიღებულ ჭილდოზე. საკმაოდ ადვილია ადამიანების უმრავლესობაზე ზემოქმედება, იმისათვის, რომ ისინი ქვემდგომებივით მოიქცნენ; ამისათვის საჭიროა გარე ჭილდოების (დადებითი შეფასების, დანინაურების ან პრემიის დაპირება) და ზეწოლის (დასმენით, დაქვეითებით ან გათავისუფლებით დამუქრება) კომბინაცია. თუმცა, როცა ჭილდოები და ზეწოლა კარგავს სიახლეს ან ძალას, ერთგულება და ქმედითობა იკლებს (კუზესი და პოსნერი, 1987, გვ. 26-27). ამდენად, როცა ლიდერს ასეთი მოტივატორები არასაკმარისად გააჩნია, ხოლო მიზანი გამორჩეული ქმედითობაა (რაც პერსონალის მონდომებულობაზე და შიდა მოტივაციაზეა დამოკიდებული – ზუსტად იმ პირობებზე, რომლებსაც

სასკოლო რეფორმაში ვაწყდებით), მაშინ რა ვქნათ?

აქ უკვე საჭიროა მიმდევრობა. მიმდევრები ორი მთავარი მახასიათებლით გამოირჩევიან: „მიზნის, პრინციპის ან სხვა პიროვნების მიმართ“ ერთგულება და „საკუთარი თავის კარგი მართვა“ (კელი, 1988, გვ. 86). მიმდევარი, ესაა მხარდამცერი, რომელიც ხელს სხვის სწავლებებსა თუ მეთოდებზე აწერს ანუ ის, ვინც ლიდერს მიყვება, მაგრამ ამას აკეთებს იმიტომ, რომ ასე სურს და მეორე, ვინც, ერთობლივი შეთანხმების მიხედვით იქცევა. მიმდევრები თავგამოდებით იზიარებენ „ხედვას, თუ როგორი უნდა გახდეს სკოლა, შეხედულებებს სწავლებისა და სწავლის შესახებ, ღირებულებებსა და სტანდარტებს, რომლებიც უნდა გააბარონ და მრწამსს“ (სერჯოვანი, 1992, გვ. 71) ამ ერთგულებით, ორგანიზაციის მიზნის განხორციელებაში ისინი ენთუზიასტი, ინიციატივიანი მონაწილეები ხდებიან (კელი, 1988, გვ. 85). ისინი თავად იქცევიან სწორედ როგორც ლიდერები, ვიდრე როგორც ქვემდგომები. როცა ადამიანები „ეჩვენებიან და შეეზრდებიან ორგანიზაციას ან საქმის კეთების სტილს უფრო როგორც პიროვნებები, ვიდრე ტექნიკოსები,“ ისინი საკუთარ სამუშაოს, როგორც უკვე მიღებულ შედეგს აფასებენ (სელცნიკი 1957, გვ. 28). სწავლება უკვე აღარაა სამსახური, არამედ პიროვნული კმაყოფილების წყარო. ამ კუთხით, მენეჯმენტსა და ლიდერობას შორის განსხვავება ისაა, რომ „მენეჯერები სხვა ადამიანებს აკეთებინებენ, ხოლო ლიდერები კეთების სტიმულს სხვა ადამიანებში ქმნიან“ (კუზესი და პოსნერი, გვ. 27). მონდომება მიმდევრობისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობისაა და იგი სასკოლო რესტრუქტურისა და ლიდერებმა უნდა წაახალისონ.

ტრანსფორმაციული უფლებამოსილების წყაროები

როგორ დავინყო? – ამ ამოცანის კონცეპტუალიზაციის საუკეთესო გზაა, შევხედოთ პერსონალს, როგორც მოხალისეებს. „წარმოიდგინეთ, რომ ისინი სურვილის და არა მოვალეობის გამო მოდიან აქ.

რა არის საჭირო იმისათვის, რომ მათ ასეთ ორგანიზაციაში მუშაობა ისურვონ? თუ გსურთ პესონალმა მაღალ დონეზე იმუშაოს, რისი გაკეთება დაგჭირებოდათ ამ პირობებში? რა უნდა მოიმოქმედოთ, თუ გსურთ, ისინი ორგანიზაციის ერთგულნი დარჩნენ?" (კუბესი და პოსნერი, გვ. 27). იმ ფაქტორებს შორის, რომლებიც თავდადებასა და ერთგულებას შთააგონებს ადამიანებს, ორი გამოირჩევა: ლიდერის სანდოობა (რომელსაც ჩვენ განვიხილავთ მე-9 თავში) და ნამახალისებელი, უკუგებადი ძირითადი სამუშაო გარემო. ნაცვლად დამოკიდებულებისა, „საქმე ვაკეთოთ ჭილდოსთვის“, საჭიროა ახალი აქსიომის გამოყენება, რომელიც ახსნიდა, რატომ ცდილობენ ადამიანები, გამორჩეულად იმუშაონ; ესაა, „საქმისაგან მივიღოთ ჭილდო“ (გვ. 43-44). სწორედ აქ იძენს მიზანი სასიცოცხლო მნიშვნელობას. „ადამიანები წარჩინებულ სამუშაო ხარისხს და გაუმჭობესებას იმითომ ესწრაფვიან, რომ მათ სწამთ იმის, რასაც აკეთებენ“ (შლეხტი, 1990, გვ. 108). ერთგულება მდგრადი, მაღალი ხარისხის ქმედითობის მიმართ მრწამსში ემოციურ ინვესტიციას, ღირებულებებისა და იდეების ჯგუფს მოითხოვს, ისეთ რაშეს, რაც საქმეს განსაკუთრებულ შინაარსს და მორალური დანიშნულების ელფერს მიცემს. ასეთი ლიდერობის განმარტების საუკეთესო ტერმინი, ჩემი აზრით, *მიზნის მინიჭება* იქნებოდა. ეს, როგორც უკვე დავინახეთ, ორგანიზაციის ძირითადი მიზნებისა და მათ მიმართ ერთგულების შესახებ სიცხადისა და კონსენსუსის შემოტანას გულისხმობს. მიზნის მინიჭებას გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს მიმდევრობის ასაგებად.

ტრანსფორმაციული ლიდერობა, რომელიც მიზანზე და მიმდევრობაზე ფოკუსირებს, უფლებამოსილების ორ ნყაროს ეფუძნება, რომელთაც იერარქიულად უფრო მაღალი და არსობრივად უფრო ღრმაა, ვიდრე ისინი, რომლებსაც ტრანსაქციული ლიდერობა ეყრდნობა. პირველი პროფესიული უფლებამოსილებაა. ეს ხელობის კარგი ცოდნა და პირადი კვალიფიკაციაა. იგი პრაქტიკის იდიოსინკრატულობას აღიარებს, ამის გარდა, თვალსაზრისს, რომლის მიხედვითაც მეცნიერული ცოდნა ამდიდრებს ამ პრაქტიკას, თუმცა, რაიმეს არ კარნახობს მას. იგი მასწავლებლებისაგან

მოელის, რომ „რეაგირებას მოახდენენ საერთო სოციალიზაციაზე, პრაქტიკის მიღებულ თეორიებზე და შიგა კვალიფიკაციაზე“ (სერჯოვანი, 1992, გვ. 38), როგორც ექიმები და იურისტები იქცეოდნენ. ისეთი პროფესიები, როგორცაა სამართალი და მედიცინა, ფორმალურ იერარქიულ ლიდერობას პროფესიული, კულტურული და მორალური ზემოქმედებებით ჩაანაცვლებენ. ეს ფორმალური იერარქიული ლიდერობის საჭიროებას ორი საშუალებით ამცირებს: პირველი, იერარქიული გავლენის შემცირების გზით, ორგანიზაციის დაბალ საფეხურებზე ცვლილების ინიცირების მეტი შანსი ჩნდება, სადაც სამუშაოს განხორციელებასა და ქმედითობაზე ყოველდღიური გადანყვეტილებები მიიღება; მეორე, პერსონალს მოეთხოვება „უფრო პროფესიონალურად იმოქმედონ და გადანყვეტილებები დამოუკიდებლად მიიღონ“ (უიკი და მაკდანიელი, 1989, გვ. 344). პროფესიულ ორგანიზაციებში ლიდერები აქცენტს აკეთებენ არა პროგრამებზე ან მჭიდრო ბედახედველობაზე, არამედ ღირებულებებსა და შედეგებზე; ისინი უფრო მიმართულებას აძლევენ, ვიდრე აკონტროლებენ (შლეხტი, 1990, გვ. 44). პროფესიული უფლებამოსილების მიმზიდველობა უფრო ტექნიკურია და იმაში მდგომარეობს, რომ იგი ხაზს უსვამს საკუთესო პრაქტიკის აუცილებლობას. მისი მოლოდინის მიხედვით, პერსონალი, თვითმოტივაციისა და თვითგედამხედველობის პირობებში, პროფესიული სტანდარტების მიღწევაში ჩაერთვება. მისი უპირველესი სტრატეგია შეიძლება შეჯამდეს, როგორც „ძირითადი ჯილდო“ (საქმისაგან მიღებული ჯილდო). ლიდერები ცდილობენ, პროფესიული ღირებულებების შესახებ პედგოლექტივთან დიალოგს შეუწყონ ხელი, ასევე იმას, თუ როგორ გადავთარგმნოთ ისინი სტანდარტებად. ლიდერები მასწავლებლებს როგორც მხარდაჭერით, ასევე ამ ღირებულებების აღსრულების ასპარეზით უზრუნველყოფენ. ლიდერები მასწავლებლებისაგან აღნიშნული სტანდარტების დაცვაზე ერთმანეთის მიმართ ანგარიშვალდებულებასაც მოელიან (სერჯოვანი, 1992, გვ. 38).

უფლებამოსილების მეორე ნყარო მორალურია. იგი „ფართოდ გაზიარებული ღირებულებებიდან, იდეებიდან და იდეალებიდან

ნარმოშობილ“ პასუხისმგებლობებს უსვამს ხაზს (გვ. 31). აღნიშნული წყარო მოითხოვს მასწავლებლებისაგან, გუნდურ ერთგულებას და ორმხრივ ურთიერთდამოკიდებულებას სცენ პატივი. ის ეფუძნება „ნორმატიულ რაციონალურობას რომელიც ყველას ამ იდეებს, იდეალებს და თანაზიარ ღირებულებებს უქვემდებარებს და თხოვს, მორალურად უპასუხონ მათ, რისთვისაც უნდა შეასრულონ მოვალეობები, დააკმაყოფილონ მოთხოვნები,“ და თემის წევრობიდან გამომდინარე პასუხისმგებლობები გაიზიარონ (სერჯოვანი, 1991, გვ. 328). ამ თვალსაზრისით, ადამიანები მოტივირებულები არამართო საკუთარი ინტერესით არიან, არამედ ემოციითა და მრწამსითაც; სკოლები განისაზღვრება მათი ღირებულებებით, მრწამსითა და ერთგულებით. ლიდერობის უპირველესი სტრატეგია აქ არის: „საქმისაგან მივიღოთ ჭილდო“. ლიდერი პერსონალთან მუშაობს, რათა სკოლის განმსაზღვრელი ღირებულებები და მრწამსი წარმოაჩინოს, შემდეგ კი გადათარგმნოს ისინი ქმედითობისა და ქცევის არაფორმალურ ნორმებად, რომელთაც ლიდერი რეფორმის განხორციელებისათვის დაეყრდნობა.

ლიდერობის ამ ტრანსფორმაციული განზომილებების მცირე სურათის წარმოსადგენად, სერჯოვანიმ ლიდერობის ოთხი ეტაპი დაამუშავა, თითოეული დაკავშირებულია სასკოლო გაუმჯობესების სხვადასხვა დონესთან და გაუმჯობესების სტრატეგიების გამოკვეთილი ჯგუფებისაგან შედგება. პრაქტიკაში მათი გამოყენება სხვადასხვა მიზნებისათვის ერთდროულადაც შეიძლება (საჭიროების მიხედვით). ბარტერული ხასიათის ლიდერობას, ხშირად, სასკოლო რეფორმის საწყის ეტაპზე შევხვდებით. ის ტრანსაქციულია – დირექტორი ან განათლების განყოფილების უფროსი ცდილობს წაახალისოს ცვლილების მიმართ ინტერესი ან მასთან დაკავშირებული ექსპერიმენტები, რის საანაცვლოდაც მათთვის მიმზიდველ საკითხს თავაზობს ადამიანებს („კლასში მოსწავლეთა რაოდენობას შეგიმცირებთ, თუ დათანხმდებით მრავალგვაროვანი შემადგენლობის ჯგუფებთან მუშაობას“). ბარტერი ფსიქოლოგიურ უფლებამოსილებას ეფუძნება და აქცენტს უნარსა და სტილზე აკეთებს, როცა სიტუაციური ლიდერის მოქნილობა ხელს მიმზიდველი კლიმატის შექმნას

უნყოფს. ბარტერული ლიდერობა მომუშავეთა ფიზიკურ, უსაფრთხოების, სოციალურ და ეგოისტურ საჭიროებებს წარმოაჩენს; ის პერსონალის გააზრებულ პასუხს სტიმულს აძლევს, რომლის დროსაც კვლავაც ფოკუსირებენ გარე, დამატებით საზღაურზე, რასაც საქმიანობაში მონაწილეობა მოუტანთ მათ.

ასეთი ტიპის ლიდერობა შეიძლება ეფექტური იყოს, როცა პრობლემა ძირითადი კომპეტენციის მიღწევას ეხება ან როდესაც ლიდერსა და პერსონალს შორის ფუნდამენტური უთანხმოება არსებობს. იგი ასევე შეიძლება დაგვეხმაროს მოვლენების დაძვრაში, როცა ცვლილებისათვის არავითარი კონსენსუსი არ არსებობს. თანაზიარი მიზნებისა და ინტერესების გარეშე არ არსებობს რაიმე ბაზა რაიმე ტიპის ლიდერობისათვის (ცხენით ვაჭრობის გარდა). შესაბამისად, ახალი მიმართულების ან პრაქტიკის ირგვლივ ზოგად შეთანხმებებზე მოლაპარაკება, შეიძლება ითქვას, რეფორმის კარს მხოლოდ აღებს. ბარტერულ გაცვლას მხოლოდ ამ დონეზე შეუძლია მიიყვანოს სკოლა.

რუტინული კომპეტენციისა და ზოგადი შეთანხმების საზღვრები რომ გადალახოს, ლიდერი უნდა გაცდეს ტრანსაქციულ დონეს და ტრანსფორმაციულ დონემდე მიაღწიოს; მან პერსონალს უნდა შთააგონოს მყარი ერთგულება, რათა მათ უფრო მაღალი ქმედითობისაკენ უბიძგოს. ეს მოიცავს შენებას და ინტეგრირებას (ლიდერობის მეორე და მესამე ეტაპებს). შენება უფრო გვხვდება გაურკვევლობის ან არეულობის პერიოდში, მას შემდეგ, რაც ინოვაცია შეითვისეს და აამუშავეს. იგი პროფესიულ უფლებამოსილებას ეფუძნება და ადამიანური პოტენციალის ზრდაზე, მოლოდინის ამაღლებაზე, ადამიანებისათვის ძალაუფლების მინიჭებასა და უფრო მეტი ერთგულებისა თუ ქმედითობის წახალისებაზე ფოკუსირებს. შენება გვთავაზობს „შესაძლებლობებს მიღწევებისათვის, გამოწვევას, პასუხისმგებლობას და აღიარებას განხორციელებისათვის. იგი ადამიანებს სამუშაო მოტივაციას უმაღლებს, რისთვისაც მათ შანსს აძლევს, დაიკმაყოფილონ ზედა თანრიგის ფსიქოლოგიური საჭიროებები, როგორცაა კომპეტენცია, მნიშვნელობა, ავტონომია და თვითრეალიზაცია“ (სერჯოვანი, 1991, გვ. 125). იგი ასევე პერსონალის შიდა

ინტერესს და ჩართულობას აძლევს ბიძგს, რადგან ამ დროს სამუშაო მიზნებს თავად მოაქვს პროფესიული საზღაური.

ინტეგრირება ინოვაციის „ტრანსფორმაციულ“ ანუ პრობლემების გარღვევის ეტაპზე ხორციელდება. იგი მორალურ უფლებამოსილებას ეფუძნება, იმ მიზნით, რომ სკოლის მთელ თემში ქცევისა და შთაგონების დონე აამაღლოს. (სერჯოვანი, 1991, გვ. 125-126). სერჯოვანი ლიდერსა და მის მიმდევართა შორის დადებული პაქტის ცნებას წარმოადგენს; ეს ფაქტიც თანაზიარ, ზედა თანრიგის ფუნდამენტურ შეთანხმებას წარმოადგენს, რომელსაც თემის ყველა წევრი აწერს ხელს და ერთად ასრულებს. ყველას ჩართვა არამართო არსებით არამედ, მორალურ მნიშვნელობასაც ატარებს და მოვალეობის გრძნობაზეა დამყარებული, რაც, თავის მხრივ, ერთგულების შეგნებიდან გამომდინარეობს. საყოველთაოდ შეთანხმებული ღირებულებები, მიზნები და ნორმები სკოლისათვის კულტურულ ბირთვს ქმნიან და მის წევრებს საერთო ძალისხმევის ირგვლივ აერთიანებს (გვ. 124, 133).

ლიდერობისა და სასკოლო გაუმჯობესების მეოთხე და საბოლოო ეტაპია დაგროვება. იგი ჩნდება ტრანსფორმაციის შემდეგ, როცა გაუმჯობესება „რუტინულ“ სახეს იღებს. ახალი მიზნები და პრაქტიკა სასკოლო ცხოვრების ყოველდღიურ სტრუქტურაშია ინსტიტუციონალიზებული. ამ დროისათვის, დირექტორი ერთგვარი ბორტგამცილებელი ხდება, რომელიც „მსახურებრივ ლიდერობას (აქ იგულისხმება ლიდერი, რომელიც მართვის გარდა, საკუთარ თავს შემსრულებლის ფუნქციასაც ანიჭებს – მთარგმნელის შენიშვნა)“ ეწევა (ეს კონცეფცია რობერტ გრინლიფს ეკუთვნის (1977)). სკოლის საჭიროებებზე მუშაობისათვის პასუხისმგებლობების შესრულებისათვის საჭირო პირობებით იგი სხვებს უზრუნველყოფს, აყალიბებს და იცავს სკოლის ღირებულებებს (სერჯოვანი, 1991, გვ. 126).

ორი გაზრთხილება

ეს ყველაფერი „დიადი“ ჩანს და შთაგონებას ბადებს. იმსახურებს კიდევ. შესაძლოა, ტრანსფორმაციული ლიდერობა გვთავაზობდეს, ერთადერთ რეალურ გზას ისეთი სახის რეფორმისაკენ, რომელიც ჩვენს სკოლას სჭირდება, თუმცა, სიფრთხილის გამოჩენა საჭიროა, განსაკუთრებით ორ შემთხვევაში: პირველი, მისი ვარაუდების სიმდიდრის მიუხედავად, არსებობს იმის საშიშროება, რომ იგი დოგმატური გახდეს, ყველა სხვა დოგმისთვის დამახასიათებელი შეზღუდვებით, რომლებიც ისედაც ანაგვიანებენ ხსენებულ გზას. საფრთხე აქ იმალება „ტრანსფორმაციული სინმინდის“, ტემპარატი ლიდერობის (ნაცვლად ჩვეულებრივი მენეჯერისა) აუცილებლობის გადაჭარბებაში. ბერნსი, მაგალითად, დაჟინებით ამტკიცებდა, რომ ლიდერი შეიძლება იყოს ტრანსაქციული ან ტრანსფორმაციული, მაგრამ არა ორივე ერთდროულად. თუმცადა, არსებობს ფაქტები, რომ ბევრი ლიდერი ორივე სახის უფლებამოსილებას იყენებს (სტარატი, გვ. 10). როგორც უკვე წარმოვადგინე, იშვიათია ადმინისტრატორი, რომელსაც შეუძლია მთლიანად თავიდან აიცილოს მენეჯმენტი და თავი მიუძღვნას ლიდერობას; ყველაზე შორსმჭვრეტელი ლიდერიც კი, რომელიც გამორჩეულ აქცენტს აკეთებს მიზნების გაკეთილშობილებაზე, იძულებულია იზრუნოს ლოჯისტიკაზე, პოლიტიკაზე და წვრილმან რეალობებზე და აამუშაოს ტრანსაქციული ტაქტიკა და ბიუროკრატიული უფლებამოსილება. ეს ნიშნავს, რომ ჩვენ უნდა გადავხედოთ მოდურ, მაგრამ ზოგჯერ შეურაცხმყოფელ განსხვავებას ლიდერობასა და მენეჯმენტს შორის. ისინი ერთმანეთს ავსებენ და აქვს ორგანიზაციის წარმატებული ფუნქციონირებისთვის ორივეს გადამწყვეტი მნიშვნელობა. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, კარგი მენეჯმენტი, მნიშვნელოვანია არამარტო ძლიერი სკოლის შესანარჩუნებლად, არამედ მის გასაუმჯობესებლადაც. კითხვა მდგომარეობს არა სინმინდში, არამედ მენეჯმენტის მიმართულებაში, ქმედითობისაკენ სკოლის უკეთესად გაძღოლაში, რაც უფრო მაღალი თანრიგის უფლებამოსილების საშუალებით მიიღწევა.

მეორე, რაშიც სიფრთხილის გამოჩენაა საჭირო, ცრუ სიცხადეა. ინოვაციის მხოლოდ ფორმის და არა შინაარსის შეთვისება, მხოლოდ მასწავლებლებს არ ახასიათებთ, შეიძლება ადმინისტრატორებმა მიიღონ მენეჯმენტის ახალი, პოპულარული კონცეფცია, მაგრამ მაინც რაღაც ტრადიციული განახორციელონ:

სიდარვილში განათლების განყოფილების ახალი უფროსი, ვილ ვინსენტი სტრატეგიული მენეჯმენტის მთელი ახალი ტერმინოლოგიით დახუნძლული ჩავიდა. მან ადმინისტრაციული გუნდი „სტრატეგიულ სესიებში“ ჩართო, მაგრამ მისი მიდგომა უკიდურესად ტრადიციული აღმოჩნდა. ადმინისტრატორების მხრიდან მიზნის, მიმდევრობის და მაღალი დონის ავტონომიისა და განსჯის გამოკვეთის ნაცვლად, ვინსენტმა ტრადიციული, მიზანზე ორიენტირებული მენეჯმენტის განხორციელების გეგმა აამუშავა. თითოეულ დირექტორს მოსთხოვა მიმდინარე წლის ექვსი მიზანი, თითოეული, განხორციელების პრაქტიკული საშუალებებით დაესახელებინათ, შემდეგ კი, ისინი, ყოველწლიურად დანვრილებით განეხილათ შეფასების ორ სესიაზე. „სტრატეგიულის“ მისეულმა გაგებამ, სკოლის ლიდერებისათვის მიზნების თავისუფლად დასახვისა და მოქნილად განხორციელების ნაცვლად, გეგმამ აღელვება, მობეზრება, სიბრაზე და ცინიზმი გამოიწვია.

არსებობს კიდევ უფრო შესაფერისი მაგალითებიც. მაგალითად, სისტემების თეორია სწრაფად იძენს დოქტრინის ხასიათს და პროცესი ისევე არასწორი მიმართულებით ხორციელდება, რამდენადაც სტრატეგიული დაგეგმვა. იგივე შეიძლება ითქვას მონაწილეობით მენეჯმენტზე, როგორც ამას მეთერთმეტე თავში დავინახავთ.

სკოლების ტრანსფორმაციის განხილვისას, რა თქმა უნდა, საჭიროა ზომიერების შენარჩუნება. ტრანსფორმაციის შეთვისება ადვილია, სერჯოვანის განმარტებები საკმაოდ შთამაგონებელია და აღმაფრთოვანებელ სურათებს გვიხატავს, თუ როგორი შეიძლება გახდეს სკოლა, მაგრამ სულ სხვაა განსაზღვრო, როგორ მივალნიოთ ტრანსფორმაციას. მთელი სკოლის მიყვანა ბარტერიდან შენება-მდე, ინტეგრირებამდე, დაგროვებამდე, ეს უპრეცედენტო სირთულის ამოცანაა. ლიტერატურა, ძირითადად, ტრანსფორმაციულ ცვლილებაზე უფრო გვაცდუნებს, ვიდრე გვეხმარება: უფრო

სერიოზული ნამუშევრები სიმყიფითა და ექსტაზითაა სავსე, ხოლო მათი პრიალაყდიანი იმიტაციები იაფფასიან „საქონელს“ ასაღებს. პირველი უფრო გადმოცემს მჭიდრო თეორიას და წინ წამოწევს „იდეალურ ლიდერს“. შთამაგონებელია მათში გადმოცემული ისტორიები, რომელიც წინააღმდეგობებთან მეტროდოლ რამდენიმე ტრანსფორმაციულ ხატებას ეხება – აბრაამ ლინკოლნს, ფრანკლინ რუზველტს, უინსტონ ჩერჩილს, განდის. მაგრამ ამ ფიგურებს, როგორც უნდა იყოს მათი ტრანსფორმაციული გენია, ასევე ჰყავდათ გარეშე მტრები, საფრთხეები, რომლებიც ყურადღებას მოითხოვდნენ, გამარტივებული საკითხები და დროებით გაერთიანებული სხვადასხვა მონაწილე მხარეები. ისინი სკოლების ცვლილებით არ იყვნენ დაკავებულები! რაც შეეხება თხელ წიგნებს თხელი აზრებით, ისინი თეორიას სხვადასხვა ადვილად მოსანელეებელ ნივთიერებებთან აზავებენ და ისეთ რეცეპტებს გამოწერენ, რომლებიც სპეციფიკური და უსარგებლოა.

ჩვენს ახლანდელ ცოდნასა და დღევანდელ პირობებს თუ გავითვალისწინებთ, მაშინ ტრანსფორმაცია უფრო იშვიათობა უნდა იყოს და არა ყოველდღიურობა. მისი მიმზიდველობა მაინც საყურადღებოა. საკითხავია არა ის, საჭიროა თუ არა ასეთი ტიპის ლიდერობის ხელშეწყობა სკოლებში, არამედ: როგორ მიიღწევა ტრანსფორმაცია? როგორ აგებენ სასკოლო ლიდერები მიზანსა და მიმდევრობას? როგორ შთააგონებენ სხვებს ერთგულებას? ტრანსფორმაციული ლიდერობა ლიდერობის ერთადერთი სახეა, რომელსაც იმ რეფორმის განხორციელების იმედი შეიძლება ჰქონდეს, რომელიც მრავალ სკოლას სჭირდება და მათ წინაშე მდგარ პრობლემებს ეწინააღმდეგება; ის ერთადერთი სახეა, რომლის საფუძვლებიც შეესაბამება ისეთ ცვლილებას, რომლისაკენაც მოგვიწოდებს რესტრუქტურიზაცია. რაც ძალიან სასიამოვნოა, ის ერთადერთი სახეა, რომელსაც შეუძლია ადმინისტრატორის ცხოვრების გამარტივება, რომელიც ეძებს გაუმჯობესებას არა ტექნიკური ამოცანების გამრავლებით, არამედ არსებით ბირთვზე კონცენტრაციის გზით. ეს ის ბირთვია, რომელზეც ახლა ჩვენ გადავალთ.

შენიშვნები

1. ერთ-ერთი უკანასკნელი მაგალითია მთლიანი ხარისხის მენეჯმენტი. როცა მისი პოპულარობა საგანმანათლებლო წრეებში გაიზარდა, ბიზნესის ჟურნალებში გამოჩნდა სტატიები, რომლებიც აღნიშნავდნენ, რომ, ბოლოს და ბოლოს, ეს არ იყო პანაცეა. სხვათა შორის, მთლიანი ხარისხის მენეჯმენტი პერსონალის თანამშრომლობის მაღალ ხარისხს მოითხოვს, რაც შეიძლება უცებ დაიმსხვრეს, როდესაც ბიუჯეტის სიმწირე სამსახურის უსაფრთხოებას ემუქრება. ხოლო მისი ზოგიერთი მთავარი კონცეფცია, როგორცაა „ნულოვანი დეფექტები“, უბრალოდ, არ შეესაბამება ხეობებს.
2. ისეთ წიგნებში, როგორიცაა „გულის ჩვევები“ (ბელა და სხვ., 1985), „ნარცისიზმის კულტურა“ (ლაში, 1979) და „ჩივილის კულტურა“ (კიუზი, 1993), სოციალურმა კრიტიკოსებმა ეს შემთხვევა ფართოდ გააშუქეს და ბიძგი მისცეს მის ფართო განხილვას. ამასთან, მათ არ შეუკავებიათ გამოიწვეული უკმაყოფილების რეაქცია.
3. ლიდერობის უფლებამოსილების ამ და პირველ თავში გადმოცემულ განხილვაში სერჯოვანის ღრმაშინაარსიანი ნამუშევრებისაგან დიდად დავალებული ვარ (1991, 1992).
4. ერთ-ერთი უკანასკნელი მაგალითია სახელმძღვანელო „დირექტორები ჩვენი ცვალებადი სკოლებისათვის“ (განათლების მართვის ეროვნული სტრატეგიული საბჭო, 1993). როგორც ჩანს, იგი ფუნქციების ჩამონათვალის კლასიკურ სტილში დაამუშავეს. მისმა შემქმნელებმა დასაწყისში გადმოსცეს როგორც „დირექტორობის ამოცანის ანალიზი,“ რომლის შედეგებიც ადმინისტრატორთა ფოკუსჯგუფებმა განიხილეს. მათ ასევე სწავლულების მიერ დამუშავებული „სტანდარტების კლასიფიკაციის“ კონცეპტუალური მოდელი გამოსცეს, რომელიც შედეგების ორ ჯგუფს აერთიანებს და ინდუსტრიული ფსიქოლოგების და სხვა ექსპერტების მიერ ამ ჯგუფების განხილვას გადმოსცემს; ბოლოს კი, დირექტორობის მოდელს გვთავაზობს, რომელიც ოცდაერთ სფეროდ იყოფა (გვ. 18-25). ამ მიმართულებას შტაბებიც მიჰყვნენ. მაგალითად, მასაჩუსეტსმა წარმოადგინა შეფასების ახალი პროცედურები, რომლებიც „ეფექტური ადმინისტრაციული ლიდერობის ექვს ზოგად პრინციპს“ განსაზღვრავს, ოცდაშვიდ სხვადასხვა სფეროს ფარავს, რომლებიც იდეალური ქცევისა და უნარების ოთხმოცდათორმეტ „ინდიკატორში“ არის ასახული (მასაჩუსეტსის განათლების დეპარტამენტი, 1995).
5. სიტუაციური ლიდერობის ყველაზე ცნობილ მხარდამჭერებად პერსი და ბლანჩარდი შეიძლება ჩაითვალოს (1988), ნაშრომში ორგანიზაციური ქცევის მენეჯმენტი.
6. ამ შეხედულების ორი მთავარი მხარდამჭერია დონალდ შონი (1984) და პენრი მინცბერგი (1989). შონის შეხედულებით, მენეჯერი იმ ხელობით დაკავებული ოსტატია, „რომელიც არ შეიძლება დავიყვანოთ შიშველ წესებამდე და თეორიებამდე“ და რომელიც „თავს იჩენს ... გაურკვე-

ვლობის, არასტაბილურობის და უნიკალურობის შემთხვევებში" (გვ. 36, 41). მინცბერგი სტრატეგიის დაგეგმვას და სისტემური ანალიზის რაციონალურ საკითხს სტრატეგიის გამოჭედვას ადარებს, რაც მოითხოვს „ტრადიციულ უნარს, გულმოდგინებას, თითოეული ჩუქურთმის ამოკვეთის ოსტატობას, ჩართულობას, ხელში აღებული მასალის შეგრძნებას და დაუფლებას" და რაც გამოცდილებისა და ერთგულების ნაყოფია (გვ. 26).

7. მაგალითად, მეოთხე თავში ჩვენ დავინახეთ: ადამიანმა რომ ლიბერალური დამოკიდებულება შეიქმნას, საჭიროა ის უკმაყოფილო იყო სტატუს-კვოთი და ცვლილება სასურველი და შესრულებადი ჩანდეს.
8. დასაწყისში, ბერნსი სხვადასხვა განზომილებებისათვის ცენტრალურ კითხვას სვამს: როგორ აამოქმედოს ლიდერმა ზეგავლენა. პასუხი სამია. პირველი პიროვნულია. ჩვენ უნდა გადავწყვიტოთ „*მართლაც სხვებს მიუძღვებით თუ საკუთარ თავს; საით და რა მიზნებით მიუძღვებით საკუთარ თავს.*“ საკუთარი წინსვლის განმტკიცების მცდელობასა და საზოგადოებრივი კეთილდღეობის მიღწევის მცდელობას შორის დიდი განსხვავებაა, მაგრამ ლიდერობა, პირველ რიგში, ყოველთვის „საკუთარ თავში ამომებს პირად მიზანს.“ მეორეა, „*ვის გაძლოლას ვაპირებთ?*“ უნდა „*განვსაზღვროთ ჩვენი პოტენციური მიმდევრები, ოღონდაც არა მანიპულაციური გრძნობით, თუ როგორ დავარწმუნოთ ისინი ჩვენი ამრებით ... არამედ ორმხრივი სარგებლიანობის თვალსაზრისით.*“ დარწმუნებისათვის კი მხოლოდ სამიზნე ჯგუფების განსაზღვრა საკმარისი არაა, საჭიროა ადამიანთა ამ ჯგუფების „მისწრაფებების, ღირებულებების და მიზნების განსაზღვრა, რომელთა მობილიზებაცაა დაგეგმილი.“ მესამეა, „საით ვაპირებთ წასვლას?“ ამ კითხვის პასუხები ნათელი ჩანს, როცა თვალწინ გვიდევს რეფორმის მიზნები; როგორც ბერნსმა ერთ-ერთმა პირველმა აღიარა, მათ მისაღწევად გადადგმული ჩვენი საწყისი და შუა ეტაპის ნაბიჯები ამ მიზნებს ცვლიან, ისინი მეტად „ტრანსფორმირდებიან, რაც მეტი მიმდევარი ჩაერთვება ცვლილებაში,“ და კონფლიქტის აღმოცენება და შედეგებზე მისი ზემოქმედება გარდაუვალია. იგი ამტკიცებდა, რომ „*პრაქტიკული ლიდერობის საბოლოო გამოცდა, ეს არის განზრახული, რეალური ცვლილების რეალიზაცია, რაც ადამიანების ხანგრძლივ საჭიროებებს უპასუხებს.*“ საბოლოოდ, ბერნსმა დასვა შეკითხვა, „როგორ გადავლახოთ მიზნების რეალიზაციის გზაზე შეხვედრილი წინაღობები?“ აქ მან, უპირველესად, „მთელი სისრულითა და სირთულით პოტენციური მიმდევრების მოტივაციების აღიარებას“ გაუსვა ხაზი (გვ. 460-461, ავტორის ხაზგასმად).

ნაწილი 3

ცვლილების
პარადიგმები

თავი 9

უტყუარი ლიდერი

ჭეშმარიტი ძალა ის არის, რომელიც სხვებს იზიდავს, ეს არის გულის ძალა...

– ჯეიმს კუზმისი და ბარი ჰოსნიერი (1987, გვ. 125)

ტრანსფორმაცია ნდობით იწყება. ნდობა არსებითი ჯაჭვია ლიდერსა და მიმდევართა შორის და ადამიანის სამსახურებრივი კმაყოფილებისა და ერთგულებისათვის, ისევე, როგორც მიმდევრობისათვის სასიცოცხლო მნიშვნელობა აქვს; ნდობა ორმაგად მნიშვნელოვანია, როცა ორგანიზაცია სწრაფი გაუმჯობესებისაკენ ისწრაფვის, რაც გამორჩეულ ძალისხმევასა და კომპეტენციას მოითხოვს. ის ორმაგად მნიშვნელოვანია იმ ორგანიზაციებისთვის, რომლებიც პერსონალს მცირე გარე სტიმულატორებს (ფული, სტატუსი, ძალაუფლება) სთავაზობენ (მაგალითად, სკოლებისათვის); ნდობა რამდენადაც ძვირფასია, იმდენად მსხვრევად ხასიათს ატარებს, „დაზიანების“ შემთხვევაში მისი „შეკეთება“ თითქმის შეუძლებელია. თუ ადამიანს ერთხელ არ ვენდეთ, სიცრუის, მოტყუების თუ განბილების გამო, მის მიმართ ეჭვი დიდხანს გვრჩება; ჩვენ ამ ადამიანისგან ზემოქმედებას ვუძალიანდებით და საკუთარი თავის შეცვლის მისი მცდელობები გულთან არ მიგვაქვს. სამუშაო ჯგუფებში, რაც მეტ ადამიანს აქვს ეჭვი სხვების მიმართ, მით მეტი „უგულებელყოფს,

შენიღბავს და ამახინჯებს ფაქტებს, იდეებს, დასკვნებს და გრძნობებს, რომლებმაც შესაძლოა გაზარდონ მათი სიმყიფე სხვების მიმართ“ (კუზესი და პოსნერი, გვ. 147); ეს, თავის მხრივ, გაუგებრობის ალბათობას ზრდის. წარმოიდგინეთ ორი სკოლა, ვირტუალური კლონები, იდენტური პედკოლექტივით, ადმინისტრაციით, მოსწავლეთა კონტინგენტით, თემით, ბიუჯეტით და მატერიალური ბაზით, იდენტური პრობლემებით და დასახული გაუმჯობესების პროექტებითაც კი. ახლა კი ერთადერთი განსხვავება შეიტანეთ: პირველი სკოლის დირექტორი, რომელსაც არ ენდობა პედკოლექტივი. სივრცე ირღვევა. მსგავსების მიუხედავად, ეს დანუსებულებები არათანაბარ მდგომარეობაში აღმოჩნდებიან, ისინი კლიმატით, მორალით, ენერჯის დონით და ინოვაციისადმი რეაგირების უნარით განსხვავებული გახდებიან. კონტრასტი ამ ორი დირექტორის წინაშე მდგარი ამოცანების მასშტაბსა და სირთულეში ფართოა.

ცხადი ხდება, რომ სასკოლო ლიდერებმა, რომლებიც ცვლილებას ეძიებენ, პირველ რიგში ის უნდა მოიფიქრონ, თუ როგორ შთააგონონ ნდობა მონაწილე მხარეებს. პასუხი პირდაპირია: ადამიანები მხოლოდ პატიოსან, სამართლიან, კომპეტენტურ და შორსმჭვრეტელ ლიდერებს ცნობენ. თუმცა, ეს თვისებები უბრალო და აუცილებელი ჩანს, სინამდვილეში, ისინი ნდობის საფუძველს წარმოადგენენ (კუზესი და პოსნერი, გვ. 16, 21). (წარმოიდგინეთ, ჩვენი ეროვნული ცინიზმი პოლიტიკის შესახებ როგორ შეიცვლებოდა, ჩვენი ჩინოვნიკები პატიოსანი, სამართლიანი და კომპეტენტურები რომ გვენახა; აღარაფერს ვამბობ შორსმჭვრეტელობაზე); „პატიოსანი“ შეგვიძლია „თანმიმდევრულით“ შევცვალოთ. თანმიმდევრულობა ნდობის მთავარი არტერიაა. ადამიანები, რომლებიც იმას აკეთებენ, რასაც ამბობენ, დაპირებების შესრულების შემდგომ ერთგულებას ამართლებენ და სანდონი ხდებიან; ადამიანთა უმრავლესობა, ბუნებრივია, ამჭობინებს მას მისდიოს, ვისაც ენდობა, თუნდაც არ ეთანხმებოდეს მას, ვიდრე ისეთ ვინმეს, ვისაც ეთანხმება, მაგრამ ხშირად იცვლის პოზიციას (ბენისი, გვ. 21).

ინოვაცია ნდობის გარეშე ვერ იარსებებს, მაგრამ მას ნდობაზე მეტად თავდაჯერებულობა სჭირდება. ჩვენ არ გვჭერა იმ ადამიანების, ვისაც არ ვენდობით, მაგრამ არ შეიძლება გვჭეროდეს ყველასი, ვისაც ვენდობით. ზოგიერთ ადამიანს, ვისი გულწრფელობა და პატიოსნება კრიტიკას ვერ უძლებს, აკლია იმის პოტენციალი, რომ მიზნები რეალობად აქციოს. მათ, შესაძლებელია კეთილშობილური იდეები ჰქონდეთ და პირად ცხოვრებაში განახორციელონ კიდევ ეს იდეები, მაგრამ სხვებთან სათანადო კომუნიკაცია ან ყოველდღიური საქმეების გაძღოლა ვერ შეძლონ. როგორც იტყვიან, გულიანი ადამიანია, მაგრამ რაღაც აკლია, რაც მისკენ, როგორც ლიდერისაკენ მიგვიზიდავდა. სკოლის ტრანსფორმაციისათვის სკოლის დირექტორებმა და განათლების განყოფილების უფროსებმა, ნდობასთან ერთად, თავდაჯერებულობაც უნდა შთააგონონ ხალხს.

თითოეულის მისაღწევად საჭიროა უტყუარობა. ლიდერები, რომლებსაც მიყვებიან, უტყუარნი უნდა იყვნენ, ე.ი. ისინი უნდა გამოირჩეოდნენ არა საკუთარი ტექნიკით ან სტილით, არამედ ერთიანობითა და მიხვედრილობით. ერთიანობა პიროვნულ მრწამსს, ორგანიზაციის მიზნებსა და სამუშაო ქცევას შორის ფუნდამენტური თანმიმდევრობაა. სულ უფრო ცხადი ხდება, რომ ლიდერობა ეფუძნება ისეთ ღირებულებებს, რომლის მიხედვითაც მონაწილე მხარეებისაგან ერთგულების მობილიზება ისეთ პირებს შეუძლიათ, რომლებიც თვითონ გამოირჩევიან ერთგულებით, ქადაგებენ იმას, რაც თავად სჭერათ და პრაქტიკაში იმას ახორციელებენ, რასაც ქადაგებენ.¹ მნიშვნელოვანია, რომ მათ უნდა იცოდნენ, რას აკეთებენ. მიხვედრილობა არის თვისებების უფლადი ერთობლიობა, რომელიც საქმის ცოდნას, ცხოვრებისეულ გამოცდილებას, თანდაყოლილ ნიჭს, საღ აზროვნებას, ინტუიციას, გაბედულებას და პრობლემების მოგვარების პოტენციალს მოიცავს. ადამიანთა უმრავლესობა ლიდერში გულწრფელობის და ეფექტურობის ამ კომბინაციას ეძებს და მას, როგორც უტყუარ, სანდო რესურსს წარმოაჩენს, რომელიც ნდობასა და რწმენას იწვევს; ამას გარდა, იმსახურებს იმასაც, რომ ადამიანები ცვლილებას

გაურკვეველ მდგომარეობამდე მიყვანენ.

ეს თავი უტყუარი ლიდერობის კონცეფციას, მის ფესვებს და პრაქტიკულ შინაარსს იკვლევს. აქ მოხაზულია უტყუარობის არსი: ერთიანობა და პრაქტიკული ცოდნა, ასევე ადამიანის საკუთარი უტყუარი არსის აღმოჩენის პროცესია აღწერილი; უტყუარი ლიდერობა ხაზს უსვამს ლიდერობის პიროვნულ და იდიოსინკრატულ ბუნებას. ამას სამი მნიშვნელოვანი შედეგი მოჰყვება: (1) ლიდერის წარჩინებულობის ბევრი გზა არსებობს; (2) საჭიროა ხედვისა და სტრატეგიის ჩვენეულ ცნებებს გადავხედოთ; (3) ყველაზე მნიშვნელოვანია, რომ ეფექტური ლიდერობა ეფუძნება სტრატეგიული გადახრების ჯგუფს (განხილულია აქ და შემდგომ თავებში), რომლებიც ლიდერობას ამარტივებენ და ტრანსფორმაციას შესაძლებელს ხდიან.

ერთიანობა: ხასიათი მოქმედებაში

ერთიანობა, ეს არის ღირებულებებს, შიზნებსა და ქმედებებს შორის ფუნდამენტური თანმიმდევრულობა. უმარტივეს დონეზე, ერთიანობა მნიშვნელოვანი ერთგულების გამოჩენასა და ერთგულების ქცევით დამტკიცებას ნიშნავს. ლიდერებს, რომლებსაც სასაკოლო საქმიანობაში მყარი ღირებულებები და სწრაფვები არ გააჩნიათ, შეიძლება ინერტული თანმიმდევრულობა განავითარონ, მაგრამ ეს არ უნდა აგვერიოს ერთიანობაში. იმ შემთხვევაშიც, თუ ლიდერები სათანადოდ გაუმკვლავდებიან ყოველდღიურ წვრილმანებს, ისინი პერსონალს მაინც ვერ შთააგონებენ საკმარის მოტივაციას, რაც სასაკოლო საქმიანობაში მონაწილეობას ქმედითობის ეფექტს აუმაღლებდა ან ღირებულებას შეძენდა. საუკეთესო შემთხვევაში, ლიდერები მდგომარეობას ინარჩუნებენ, თუმცა მოვლენებს არ მართავენ. ასეთი ლიდერების ადმინისტრაციის პირობებში მიმდევრობა შეუძლებელიც არის და შეუსაბამოც.

ლიდერებს, რომლებიც გვარანძულებენ საქმისადმი თავდადებაში, მაგრამ მათი მიზნები და ქმედებები არ შეესაბამება მათ მიერ

აღიარებულ ღირებულებებს, აკლიათ ერთიანობა. ადვილია, ადამიანში გაარჩიო ის „აღიარებული“ მისწრაფებები, რომლებსაც სინამდვილეში მისთვის ჩალის ფასი აქვს). როდესაც დირექტორი, მოვალეობის გამო, „ზემოდან“ წამოსულ რაიმე პრიორიტეტს დასახავს, რომელსაც იგი არ იზიარებს, უთანხმოება გამოცხადებულ მიზნებსა და მასში გამჭდარ რწმენას შორის აუცილებლად გამოაშკარავდება; ყველასთვის, ვინც მას იცნობს, მისი სიყალბე აშკარა გახდება, თუნდაც მან თავის გულწრფელად მოჩვენება სცადოს. ლიდერის მცდელობას აღიქვამენ, როგორც ახალი, უცხო სტილის შეთვისებას ცდილობდეს, რომელიც მის ბუნებაში არ ზის. იმ შემთხვევაში, თუ ლიდერი არ აყალიბებს თავის აღიარებულ ღირებულებებს ან მიზნებს, მაგალითად, როდესაც განათლების განყოფილების უფროსი „ადამიანების პატივისცემას“ პრიორიტეტად აცხადებს, მაგრამ საკუთარ პერსონალს უპატივცემულოდ ეპყრობა, მისი განაცხადები ცინიზმსა და წინააღმდეგობას შექმნის. არათანმიმდევრულობის პრობლემა იმდენად გავრცელებულია, რომ მის აღმოჩენას დიდი მონდომება არ სჭირდება, საკმარისია იმის აღნიშვნა, რომ პრობლემა შეიძლება შეუცნობლად შემოგვეპაროს. ლიდერი მიზანს შეიძლება გულწრფელად იზიარებდეს, მაგრამ ვერ აცნობიერებდეს, რომ მისი ქცევა საპირისპიროს მეტყველებს. სიდარვილის განათლების განყოფილების უფროსი, ბილ ვინსენტი (ჩვენ მას მერვე თავში გავეცანით) სწორედ ასე დაინახეს მისმა დირექტორებმა. ასეთ შემთხვევებში, ლიდერი შეიძლება უფრო თანამდებობისთვის შეუფერებელი და არაკომპეტენტური ჩანდეს, ვიდრე ცინიკური და მანიპულაციური, მაგრამ მიმდევრობის ნაცვლად მაინც გამოიწვიოს უპატივცემულობა და წინააღმდეგობა.

ერთიანობას მრავალი ფორმა შეიძლება ჰქონდეს, რომელიც ორი მაგალითით შეგვიძლია განვიხილოთ:

უორთინგტონის საშუალო საფეხურის სკოლის დირექტორს, ჯეინ ქეროლს, „გამონევის“ მტკიცედ სჯერა. ტრიატლონის მოვარჯიშე და გულანთებული მოჭადრაკე თვითდისციპლინას და შემართებას აფასებს. ის ყოველთვის ღიად აჯილდოებს მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს,

რომლებიც ამ თვისებებს ავლენენ: „მცდელობას გაცილებით დიდი მნიშვნელობა აქვს, ვიდრე ნიჭს, მასწავლებელი იქნება ეს თუ მოსწავლე. წარმატება მიზანსწრაფვიდან მოდის. როგორც არისტოტელემ თქვა, „წარჩინებულობა არა მოქმედება, არამედ ჩვევა.“ ჯენი სკოლას მტკიცე ხელით უძღვება, სასწავლო გეგმების, შეფასებისა და კვალიფიკაციის ამოღების საკითხებში ხშირად ერთვება, რაშიც სხვა სკოლებში მასწავლებლების მეტი ჩართულობა და კონტროლი იგრნობა. ზოგი მასწავლებელი მას „ცივ“ ადამიანად თვლის, სხვები კი „ელიტურად და მკაცრად“ აფასებს, მაგრამ კრიტიკოსებს შორისაც კი მას ფართო მხარდაჭერა აქვს. თანამშრომლებისთვის მისი ერთგულება აშკარაა და დირექტორი მათთან მჭიდრო კავშირს ინარჩუნებს, ისევე როგორც სხვებს აერთიანებს მათთან, მათ საერთო მიზანი აქვთ, რომ სკოლის წარჩინებულობის ძიებაში მონაწილეობა მიიღონ. „ის ყველას მკაცრად მიგვიძღვება“, – ამბობს ერთი მასწავლებელი, – „მაგრამ მაგალითსაც გვაძლევს და ყველას გვჭერა, რომ შედეგად გამორჩეულ სკოლას მივიღებთ“.

ტომ რასელს, ჯექსონის დანაყოფითი სკოლის დირექტორს, ინდივიდუალური განვითარების სჯერა. იგი თოროს პატივს სცემს და სკოლას ხედავს, როგორც ადგილს, სადაც ყველა, ბავშვი და ზრდასრული, საკუთარი ძალისხმევით უნდა გაიზარდოს; მისი აზრით, ამის მიღწევა მრავალი შესაძლებლობისა და თავისუფლების მიცემის გზით მოხდება და არა შრომის დაძალებით. ტომს შედარებით ნაკლები რაოდენობის წესები და მოთხოვნები აქვს, იშვიათად გამოცემს ბრძანებებს, ითმენს, როცა სხვები მის იდეებს არ ეთანხმებიან, პედვოლექტივს საშუალებას აძლევს, თავად განსაზღვროს სკოლის წესდება, მაშინაც კი, თუ ამას, შედეგად, გახურებული კამათი მოჰყვება. ის აუჩქარებელი ადამიანია, მაგრამ ყოყმანი არ ახასიათებს. ყოველ წელს თითოეულ მოსწავლესა და თანამშრომელს პირადად ხვდება (ტექსტურსონალის და ადმინისტრაციის წევრების ჩათვლით) და მათ პროფესიულ ზრდაზე, ინტერესებზე და იდეებზე ესაუბრება, რაც სამომავლოდ სკოლას შეიძლება გამოადგეს. ზოგი მასწავლებელი ტომს „ქაოტურად“ და მემარცხენედ მიიჩნევს, სხვები – „არასტრუქტურულიზებულიად“, მაგრამ უმეტესობა ეთანხმება მასწავლებელს, რომელიც ამბობს: „ეს ადამიანი იმით ცხოვრობს, რისაც სჯერა: ზრდა, მხარდაჭერა, პატივისცემა. სწორედ მისი დამსახურებაა, რომ ჯექსონის სკოლა ადამიანებს ზრდის.“

ჩემი ნაცნობი დირექტორებიდან ცოტა თუ ისურვებს ჯენის ან ტომის მობაძოს. მათ შეიძლება უარი არ თქვან ზემოთ ხსენებული კოლეგების ღირსებებზე, მაგრამ თითოეულს მაინც უკიდურესობად

მიიჩნევდნენ. ჭეინი და ტომი, არა როგორც დირექტორობის საუკეთესო, არამედ როგორც ერთიანობის მაგალითები ვახსენე. ორივე მათგანისთვის, ღირებულებები, მიზნები და ქმედებები ერთმანეთის იდენტური ცნებებია.

(ვიდრე გავაგრძელებდეთ, ერთი მნიშვნელოვანი შენიშვნა შეგვიძლია გავაკეთოთ: შეუძლებელია განვსაზღვროთ ლიდერობის ეთიკური განზომილებები (ეს განზომილებები მოცემული თავის უპირველესი ფოკუსია) იმ ტერმინების გამოყენების გარეშე, რომლებიც პოლიტიკის შხამშია გაჟღენთილი. 1990-იანი წლების ამერიკაში, „ღირებულებები“ და „ძირითადი ღირებულებები“ ტერმინთა იმ თანავარსკვლავედშია მოქცეული, რომლებიც გარკვეულმა პოლიტიკურმა ჯგუფებმა მიისაკუთრეს. ეს ტერმინები მათ კოდურ სიტყვებამდე დაიყვანეს, რომლებიც მხოლოდ კერძო შეხედულებებს გადმოსცემენ. ამის მიუხედავად, თითოეული ჩვენგანი მაინც ვხედავთ გარკვეულ ღირებულებებს, მაგალითად, სამართლიანობას, როგორც „ძირითად“ ღირებულებას, თუნდაც ამ ღირებულებებს სხვადასხვაგვარად განვმარტავდეთ. მათი განმარტების რაიმე სხვა გზა არ არსებობს. ყველა ასეთ ფრაზასა და სიტყვას მე მორალის სახელით ვახსენებ, რათა არ მომიჩიოს კერძო პოლიტიკური ან რელიგიური ლექსიკონის გამოყენება)

ღირებულებები და პიროვნული ერთიანობა პირველია. ყველაზე ღრმა დონეზე, უტყუარი ლიდერების ღირებულებები სამი პარამეტრით ხასიათდება: პიროვნული ეთიკა, ხედვა და რწმენა სხვებში (ბადარაკო და ელზორთი, გვ. 100). პიროვნული ეთიკური სტანდარტების მყარი ერთობლიობა წარმატებული ლიდერის უსათუო ნიშანია. კვლევით ლიტერატურაში, ძალიან ხშირად, გამორჩეული ლიდერის პორტრეტები ადამიანებს უჩვეულოდ მაღალი სტანდარტებით, ერთგულებით და თვითდისციპლინით აღწერენ, რომელიც გადამეტებული, ზოგჯერ კი ფანატიკურიც შეიძლება ჩანდეს. „გამორჩეულ ლიდერებს მიმართულების შიდა წყაროები აქვთ“... ისინი შეიძლება დიდად რელიგიურნი არ იყვნენ, მაგრამ ხანგრძლივი დაგეგმვისა და პრობლემების რუტინული გადაჭრის გზაზე მათ სწორედ რწმენა მიუძღვება (გვ. 100). რა შინაარსისააც

უნდა იყოს მათი შეხედულებები, მათი მთავარი თეორია გულწრფელობა და პატიოსნება რჩება. ეს, ცხადია, არ ნიშნავს იმას, რომ უტყუარი ლიდერები აუცილებლად გულწრფელობასა და პატიოსნებას, როგორც კონკრეტულ ღირებულებებს ქადაგებდნენ, მაგრამ ისინი გამოსატყვევებელი ამას ერთგულების გულწრფელობით. ეს ნებისმიერ ჯგუფში ნდობისა და ერთგულების საფუძველია.

მყარი ღირებულებებით აღჭურვილი ლიდერი ამას ორგანიზაციულ ხედვად აქცევს. მას, ჯეინისა და ტომის მსგავსად, სასკოლო საქმიანობაში იგივე სტანდარტები აქვს, რაც საკუთარი პიროვნებისთვის. ჯეინისა და უორთინგტონის ლობუნგი შეიძლება „გამონევა და წარჩინებულობა“ ყოფილიყო, ტომისა და ჯექსონისათვის კი – „თავისუფლება ზრდისათვის“. ასეთი ერთგულება აუცილებელია, იგი მიმდევრობისათვის გადამწყვეტ მნიშვნელობას ატარებს, რადგანაც იგი უფრო დიდ მიზანს შობს, რაც სამუშაოს მიმართულებასა და შინაარსს აძლევს. ჯეინისა და ტომის მსგავს ლიდერებს თავიანთი სკოლის არსი და პოტენციალი შეუძლიათ ცხადად გადმოსცენ (ხედვაზე უფრო მეტს ვიტყვი და გამოვიკვლიე ქვემოთ, მეთავე თავში);

ღირებულებებითა და ხედვით აღჭურვილ ლიდერებს სჭერათ, რომ სხვა ადამიანებს ერთი და იგივე ერთგულების საფუძველზე მოტივაციის მიღების პოტენციალი აქვთ (იგულისხმება არამართოვინრო პირადი ინტერესების საშუალებით – ფინანსური შემოსავალი, პიროვნული ძალაუფლება). მათი მრწამსი განსხვავდება, არც ჯეინი და არც ტომი ლიდერობას საგანგებო მოტივატორების, პოლიტიკური გაცვლა-გამოცვლებისა და მისთანების საშუალებით ადამიანებზე მანევრირებასა თუ მანიპულირებაზე არ ამყარებს. მათ სწამთ, რომ რეაგირება, სკოლის მიერ შემოთავაზებული შესაძლებლობებით სარგებლობა და საკუთარი ხედვის ასრულება ყველას შეუძლია. ეს რწმენა სხვადასხვა ფორმით შეიძლება გამოიხატოს: ტომი განვითარების შანსს ქმნის, ჯეინი კი წარჩინებულობისაკენ უბიძგებს და ამა თუ იმ სახით, იგი ადამიანებს საკუთარ პოტენციალში რწმენას მატებს.

სამი ძირითადი თვისება (ეთიკა, ხედვა და რწმენა სხვებში),

რაც უტყუარი ლიდერის პიროვნულ მრწამსში ცენტრალურია, მათ ორგანიზაციულ მიზნებში აისახება. „მიზნებში“ მე ვგულისხმობ როგორც დანესებულების ტიპს, რომლის შენებასაც აპირებს ლიდერი, ასევე იმ გაუმჭობესებებს, რომელთა განხორციელებასაც ის ცდილობს. მყარი პიროვნული ეთიკით აღჭურვილი ლიდერი, რომელიც გულწრფელობისა და სამართლიანობის მაგალითს იძლევა, ამას ძირითადად მენეჯმენტის მერიტოკრატიული მიდგომით გამოხატავს; მათ უნდათ, რომ კომპეტენცია ჯილდოვდებოდეს. მოლოდინის მიხედვით, ირგვლივ მაღალი ეთიკური სტანდარტი უნდა ჭარბობდეს და სჭერათ, რომ, როცა ეჭვი ეპარებათ რომელიმე გადანყვეტილებაში ან პრობლემაში, ყველა სკოლის ფუნდამენტური ღირებულებების შესაბამისად უნდა მოიქცეს. ასეთი ლიდერი მათ აღიარებს, ვინც ამ ღირებულებებს ითვალისწინებს და ასრულებს. ამ დროს, ეს აღიარება იმას ეფუძნება, თუ „რას აკეთებ“ და არა იმას, თუ „ვინ ხარ ან ვის იცნობ“; როგორც ჯინი ამბობს. ამავე დროს, ისინი ორგანიზაციის წევრებისაგან საერთო ძირითადი ღირებულებებისა და მიზნების გაზიარებას მოითხოვს (რაც მათ ერთმნიშვნელოვნად ესმით და არ უკადრისობენ). უტყუარი ლიდერი არ იზიარებს დევიზს: „ვინც ჩვენთან არაა, ის ჩვენი მტერია“, მაგრამ არ სურს თავისი პრიორიტეტებისა და მიზნების მსხვერპლად შენირვა, თუ საჭირო გახდა, ის არ შეეგუება მათ, ვინც არ ან ვერ გაჰყვება მას. ეს შეიძლება ზედმეტ სიმკაცრედაც მოეჩვენოს ვინმეს, მაგრამ ერთიანობის იდეაში დარწმუნებული ბევრი ლიდერისათვის ეს უბრალო აქსიომური მიდგომაა – „თამაშში ჩართვა“ ორგანიზაციის წევრობის ძირითადი პირობაა. აზრის გასამყარებლად ამ საშუალო საფეხურის სკოლის დირექტორის მაგალითი გამოგვადგება:

ინტეგრირებული სასწავლო გეგმის და სიღრმისეული სწავლების განხორციელების რეალურად დაწყების მიზნით, გასულ წელს რექტორუქტორიზაცია ცოტა დავაჩქარეთ: ჩვენ გადავედით ბლოკურ ცხრილზე – 90-წუთიან გაკვეთილებზე. ჩვენ მთელი წელი ამაზე კამათში გავატარეთ და თანამშრომელთა უმრავლესობა ავიყოლიეთ, მაგრამ ექვსი მათგანი მტკიცე ოპოზიციაში დარჩა. ისინი იმაზე გაშმაგდნენ, რომ

ის სასწავლო გეგმა უნდა შეეცვალოს, რომლითაც უკვე ოცი წლის მანძილზე მუშაობდნენ და კოლეგებთან თანამშრომლობა დაენწყოთ. თითოეულს შევხვდი და ავუსხენი, რომ უკვე ფეხი დავდგით რაღაც მყარზე და აბსოლუტურად ყველას რეალური ჩართვა და ერთგულება იყო საჭირო; ან ჩვენთან, ან სხვაგან – ასეთი იყო ჩვენი პოზიცია და ძალიან გაუჭირდებოდათ, ჩვენს სკოლაში რომ დარჩენილიყვნენ. პროფკავშირთან გარიგება გვქონდა, რომ მათთვის სხვა სკოლის არჩევანი მიგვეცა. მე შევთავაზე ემოვათ სხვა ნებისმიერი სასურველი სკოლა ნებისმიერ ქალაქში, ზედმეტი გრძნობების, სირცხვილისა და ბრალეულობის გარეშე. ოთხმა ნასვლა არჩია. მანიაკივით ვიმუშავე და ოთხ მათგანს სასურველი სკოლები ვუშოვნე. ამას დიდ ბედნიერებას ვერ ვუნოდებდი, მაგრამ ისინი ახლა უფრო ბედნიერები ჩანდნენ და ჩვენც სერიოზული წინსვლა მოვახერხეთ.

ამის მსგავსად, უტყუარი ლიდერები იმ პროგრამებსა და პროექტებს ითვისებენ, რომლებიც მათ ღირებულებებსა და ინსტიტუციურ მიზნებს ასახავენ. მათთვის მთავარია ის, თუ როგორ თვლიან თვითონ და ამის სულაც არ ერიდებათ. ისინი მყარად არიან გარკვეული იმაში, თუ რა არის მნიშვნელოვანი და ამ მიზნებს ყურადღებას აქცევენ. ზემოთ ხსენებული ღირებულებები ტიპური სკოლის ფილოსოფიის ერთგული მხარდამჭერია, რომელიც მისთვის „რეალურ სიღრმისეულ სწავლას“ და რწმენას ნიშნავს, რომლის თანახმადაც „არაფერია უფრო მნიშვნელოვანი, ვიდრე საკლასო ოთახის ისეთ ადგილად ქცევა, სადაც ბავშვები და მასწავლებლები ღრმად გამოიკვლევდნენ გამომწვევ და მნიშვნელოვან იდეებს. სხვა დანარჩენიც ამას უნდა დაექვემდებაროს.“

როგორც ამ ღირებულების მაგალითი გვიჩვენებს, ერთიანობა იმ ქმედებას მოითხოვს, რომელიც ღირებულებებს შეიცავს. მართლაც, ძირითადად, სწორედ თანმიმდევრულ ქმედებებში გამოხატული თანმიმდევრული მრწამსისა და მიზნების საშუალებით აღვიქვამთ ლიდერის ერთიანობის შეგნებას. ლიდერისაგან მაგალითის ჩვენების აუცილებლობა, თუ რა ღირებულებებს ატარებს, ლიდერობის შესახებ ლიტერატურაში ყველაზე ფართოდ განხილული საკითხია. უტყუარი ლიდერი საკუთარ მრწამსს და ღირებულებებს კონკრეტულ ქმედებებად ფუნდამენტურ დონეზე აქცევს:

ენტონი კორტეზი დიდი სიხარულით არ შეხვედრია განათლების განყოფილების უფროსად დანიშვნას. ქლეივილის საბაზო საფეხურის სკოლაში ჯერ მასწავლებლად, შემდეგ კი დირექტორად წლების მანძილზე მუშაობის შემდეგ, ის უფროსის დროებით მოვალეობის შემსრულებელი გახდა, შემდეგ კი მუდმივად დაინიშნა, რადგანაც ყველას ძალიან უყვარდა. მისი ყოყმანის მიზეზი მარტივი იყო: „მე მიყვარს ბავშვები. მიყვარს მათთან ყოფნა. სკოლის წებისმიერი საქმე თემზეა დამოკიდებული, რაც ნიშნავს, რომ ბავშვებმა იციან საკუთარი თავის ფასი: იციან, რომ მოიკითხავენ, როცა ნასულები არიან, ყველას მოხონს მათი უნიკალურობა, ყველა ეხმარება, როცა ჭირდებათ და, თავის მხრივ, თავიანთ ნამოქმედარზე ანგარიშსაც აგებენ. ეს ყველაფერი არ მოხდება, თუ უფროსებს არ უყვართ ბავშვები და მათ გვერდით არ არიან.“ „ქალაქებისა და წესების სამუშაოს“ დიდ ნაწილს თანამშრომლებს გადააბარებს ხოლმე და კვირაში სამ სკოლას მაინც ეწვევა, ეს არის „ნამდვილი ვიზიტი და არა – გადარბენით“ (ხანდახან ბავშვებსაც უკითხავს დანყებით სკოლაში). როდესაც ის ქლეივილის მასწავლებლებს მოუწოდებს, „მოიკრიბონ ბავშვები, დაახანდონ მათში საკუთარი ძალები და შეიყნონ ისინი,“ მისი ყველას სჯერა; ენტონი კორტეზის ქმედებები ყოველთვის ამართლებდა მის სიტყვებს.

ფილადელფიაში, ჯერმანთაუნის სკოლაში, ან განსვენებული პენრი სვეტერგუდის კლასის ხელმძღვანელობიდან პენსიაში გასვლის შემდეგ, მისმა ერთმა კოლეგამ დანერა: „მისი ღირსებები იმდენადვე მარტივი და გაურთულებელია, რამდენადაც იშვიათია ისინი. ამ ღირსებების სანყისი ერთი თვისებიდან მოდის: სხვებში ერთგულება და აღფრთოვანება, ზოგჯერ კი სიკეთეც გამოიწვიო და ამას საკუთარი გულწრფელობით, ერთიანობითა და სიკეთით მიაღწიო. ის უბრალოდ კი არ ავრცელებს ღირსებებს, არამედ სხვებში საკუთარი მაგალითის და პრაქტიკის ჩვენების გზით ქმნის ... ესაა მარტივი, მაგრამ გამორჩეული მაგალითი, როგორ აქციო ხასიათი ქმედებებად“ (ნიკოლსონი, 1995, შარპლესის ტექსტის ციტირება). წინააღმდეგობრივი პედკოლექტივის გამოწვევა იქნება, თუ მოსწავლეებთან მჭიდრო კონტაქტი, თუ სამუშაოსათვის დიდი დროის დათმობა, ანუ ღირსების მაგალითების ჩვენება, უტყუარი ლიდერი ხასიათს ქმედებებში ავლენს: ის უბრალოდ კი არ ამბობს, არამედ – აკეთებს.

მიხვედრილობა

ერთიანობის განხილვის დროს, „უტყუარ ლიდერებს“ მე უკვე შევეხე, და, თუმცა ერთიანობა უტყუარობის უმთავრესი განმსაზღვრელი მახასიათებელია, ერთადერთი მაინც არაა. უტყუარობა ასევე მიხვედრილობას და პრობლემების გადაჭრის პრაქტიკულ სიბრძნეს მოითხოვს, რომელიც ლიდერს ღონისძიებების გატარების საშუალებას აძლევს. მიხვედრილობა თვისებათა მწკრივს აერთიანებს, რომელიც ადამიანის საკუთარი სპეციალობის ცოდნიდან ინსტიტუციური პრობლემების კარგ „აღლომდე“ იშლება.² იგი ისეთ უნარებს მოიცავს, როგორცაა – იცოდე, რა შეადგენს დილემის კარგ გადაწყვეტას, იცოდე „რა გააკეთო და როდის“ (სერჯოვანი, 1992, გვ. 15). ამ და სხვა მონათესავე თვისებებს ზოგჯერ „ხელობის ცოდნას“ უწოდებენ და პროფესიული გამოცდილების მნიშვნელოვანი ნაწილი და შეძენილი უნარია, რომლებიც პრაქტიკის წლებს მოყვება. ჩემთვის, მიხვედრილობა თანდაყოლილ ძლიერ მხარეებს, ტემპერამენტის ასპექტებს, პიროვნულობას და ინტელექტსაც მოიცავს, რომლებიც გამოხატულებას ისეთ თვისებებში პოულობს, როგორცაა საღი აზროვნება და ემპათიური მგრძობელობა (ადამიანების „ამოკითხვის“ უნარი), გაბედულება, პოზიტიური მიდგომა და თვითაღდგენის უნარი. თუ ამ ყველაფერს საქმის ცოდნასთან გავაერთიანებთ, ლიდერის ჭეშმარიტ ღირსებებს მივიღებთ. ჩემს გამოცდილებაში, განათლების მუშაკები იშვიათად მიყვებიან ლიდერებს, თუ არ დარწმუნდნენ, რომ „ისინი ნამდვილ საქმეს ფლობენ“ და არ მიმართავენ მასთან დაკავშირებულ ინტრიგებს.

განათლების მუშაკებს სურთ ლიდერი, რომელმაც იცის ეს სისტემა, რომელიც თანამედროვე სტილით უდგება საქმეს, კარგადაა გათვითცნობიერებული და ცრუ ალტყინების მსხვერპლი არ გახდება. ამავე დროს, მათ განსაკუთრებით სურთ ლიდერი, რომელიც „ჩვენი წრიდანაა“, რომელიც შეძლებს განათლება დაინახოს მასწავლებლის თვალთახედვიდან და კლასის, მოსწავლის და მშობლების რეალურ სამყაროზეა მომართული. მათ ასევე სურთ

ლიდერი, რომელიც წარმოადგენს მტკიცებულებას იმისა, რომ შეძლებს, შეასრულოს დანაპირები „მე ამას გავაკეთებ“, რასაც უნდა ნიშნავდეს ეს – პრობლემების მოგვარებას, რესურსების პოვნას თუ ადამიანებთან ჭიდილს. ეს ღირსებები აგებს ძირითად პლატფორმას, რომლის გარეშეც ლიდერს აკლია სივრცე და გავლენა და მას სერიოზულად არაავინ აღიქვამს:

ჯიმ ქოლბი განათლების განყოფილების უფროსი გახდა მცირე ხნით მათემატიკის მასწავლებლობისა და მრავალი წლით რაიონის განათლების ბიზნესმენეჯერობის შემდეგ (დირექტორი არასოდეს ყოფილა). სრული ხარისხის მენეჯმენტის თავგამოდებულმა მოქადაგემ ვერ შეძლო მისი ამუშავება ორ სხვადასხვა რაიონში. დირექტორებმა და მასწავლებლებმა ჩათვალეს, რომ მისი მიზნები ფორმულარული და ცარიელი იყო და არარეალური მოლოდინი ჰქონდა, რომ კარგად არ ესმოდა სწავლება და სკოლის მართვა, და რომ არ შეეძლო ადამიანების მართვა. დირექტორებმა განსაკუთრებულად იგრძნეს, რომ იგი ვერასოდეს აცნობიერებდა სასკოლო ცხოვრების ყოველდღიურ დილემებს, იდეების ქმედებებად ქცევის სირთულეებსა და პოლიტიკას. ერთ-ერთის სიტყვებით, „ჯიმი გულმოდგინე მშრომელი იყო, მაგრამ საქმეში კარგად ვერ ერკვეოდა. რაღაც აკლდა, რაღაც არ ესმოდა. ასეთ მუშავს პატივს ვერ სცემდი.“

ჯიმი რომ ქარიზმატული ყოფილიყო, ერთ-ერთი რაიონი მაინც დაუშვებდა დროებით გამონაკლისს მისთვის. არსებობენ ნიჭიერი იდეალისტი ადამიანები, რომლებსაც ჭეშმარიტად შეუძლიათ ადამიანების შთაგონება საკუთარი იდეების ძალით, გამომხატველობით და დარწმუნების სიღრმით, თუმცა, პრაქტიკული უნარი ცოტა აქვთ და საქმის წვრილმანებს ძნელად წვდებიან. ასეთი ლიდერისათვის ადამიანებმა შეიძლება ზოგჯერ გამონაკლისი დაუშვან („მიხვედრილობის მოთხოვნების“ თვალსაზრისით; მითუმეტეს, თუ არსებობს „მეორე კაცი“ ხელმძღვანელობაში, რომელიც შესაბამის წვრილმანებს გაუძღვება), მაგრამ ასე დიდხანს არ გაგრძელდება, განსაკუთრებით, მას შემდეგ, რაც ინოვაცია ადრეული ეტაპის ოპტიმიზმიდან პრაქტიკული განხორციელების ეტაპზე გადავა და თან მას არაერთი ფარული წინააღმდეგობა მოჰყვება.

უტყუარობის მიღწევა

დავუშვათ, რომ უტყუარობა იდეალისტური ცნებაა. როგორ მივადნით მას? პარადოქსული კითხვაა. როგორც სიმართლეს ვერ მიაღწევ ხელოვნურად (ის უბრალოდ არსებობს), ასევეა უტყუარობაც, მისი შექმნა შეუძლებელია, ის შეიძლება მხოლოდ აღმოაჩინო (ადამიანი ვერ იმოქმედებს უტყუარად); მიუხედავად ამისა, შეკითხვა: „როგორ მივადნით იქამდე?“ მაინც ლეგალურია, პასუხს ისევ პიროვნულ ბუნებამდე და ლიდერობის ფესვებამდე მივყავართ (როგორც წინა თავში ქარიზმის განხილვისას);

მოცემულ პასუხს ასევე ჭეშმარიტებამდე მივყავართ – ლიდერობა ყველას არ შეუძლია. ლიდერობის ტექნიკური ცნებების პოპულარობის მიუხედავად, ჩვენს უმრავლესობას მიაჩნია, რომ კარგი ლიდერი აღჭურვილი უნდა იყოს „საჭირო ნიშნებით“, გაძლოლისათვის საჭირო პიროვნული თვისებებით; ეს თვისებები, ისევე, როგორც მიხედვითობა და ქარიზმა, გარკვეულწილად თანდაყოლილი უნარია: ან გაქვს, ან – არა. ყოველდღიურ პრაქტიკაში, ადამიანთა უმრავლესობა ლიდერებზე ასე რეაგირებს. მაგრამ ეს შეხედულება მხოლოდ ხალხური სიბრძნე არ არის, გამოცდილება და კვლევები ამტკიცებს, რომ ლიდერობა ღირსებას მოითხოვს, რომელიც „მემკვიდრეობით არის მყარად განსაზღვრული“ (გოულმანი, 1986, გვ. C1-C2). იმ ლიდერთა საქმიანობის კვლევამ, რომლებმაც თავიანთ ორგანიზაციებში მნიშვნელოვან ცვლილებას მიაღწიეს, ტემპერამენტისა და წინასწარგანწყობის აუცილებლობა წარმოაჩინა და შემოგვთავაზა შეხედულება, რომლის თანახმადაც, გაძლოლის იმპულსი და პოტენციული მნიშვნელოვნად თანდაყოლილი ნიჭიდან და ადრეული ბავშვობის გამოცდილებიდან გამომდინარეობს (გიბონსი, 1986). სხვა კვლევა ხაზს უსვამს, რომ წარმატებული ლიდერები ფსიქოლოგიური მდგრადობით გამოირჩევიან (მეშვიდე თავი). მათ მდიდარი რესურსი და თვითაღდგენის უნარი გააჩნიათ. თუ ლიდერების ამ კატეგორიას ნაკლებად წარმატებულ ლიდერებს შევადარებთ, ვნახავთ, რომ პირველნი უფრო უძლებენ ავადმყოფობას, მოვლენებს კონტროლის ქვეშ უკეთესად ინარჩუნებენ და სამუ-

შო გამონწვევებსაც უფრო პოზიტიურად აღიქვამენ (მადი და კობასა, 1984, გვ. 31). უდავოა, რომ მათ აქვთ ის, რაც საჭიროა.

ეს საჭირო რამე, მაგალითად, ქარიზმა არის კონცეფცია, რომელიც თითქოს გვთავაზობს, რომ ლიდერობის სწავლების მცდელობას თითქმის არა აქვს აზრი (ამ ცნებას წუხილით გადმოცემენ ისინი, ვინც ლიდერობას ტექნიკურ საქმედ მიიჩნევენ და სწავლების საგნადაც აღიარებენ). მას მივყავართ ნაკლებად უკიდურეს და პრაქტიკულ სამ ვარაუდამდე. პირველი – ლიდერობის ზოგიერთი ცენტრალური ასპექტი თანდაყოლილია, მისი სწავლება შეუძლებელია და რომ ყველას არა აქვს ამისათვის აუცილებელი პოტენციალი. ეს ნიშნავს, რომ ზოგი ყოველთვის უფრო უკეთესი ლიდერი იქნება, ვიდრე სხვაა და რომ ზოგიერთი ცუდადაა მორგებული საქმეს. რამდენადაც ჩვეულებრივად უნდა ჟღერდეს, სკოლის ადმინისტრატორების ცვლილების გაძლოლისათვის მომზადების შესახებ დისკუსიებში, ეს ხშირად უგულებელყოფილია. არასწორი იქნებოდა იმის მოლოდინი, რომ ყველა ლიდერს აქვს უნარი უტყუარი ან ტრანსფორმაციული გახდეს. მეორე – გაბედული ლიდერის აუცილებლობის ხაზგასმაა, ლიდერებმა, ეფექტურობისათვის, გაბედული ხასიათი უნდა აჩვენონ და შეინარჩუნონ. ჩვენ არ გავყვებით მხდალ, მერყევ ხელმძღვანელს, მით უმეტეს, თუ იგი თავს არიდებს პრობლემებს და იშვიათად ვინარჩუნებთ ერთგულებას ჩვენივე სტრესის გამომწვევი მიზეზების მიმართ (კუზესი და პოსნერი, გვ. 68).

მესამე და ყველაზე მნიშვნელოვანი ვარაუდია, რომ ლიდერობა იწყება ადამიანის ცენტრში. *უტყუარი ლიდერი პრაქტიკას ცენტრიდანული მიმართულებით აშენებს – საკუთარი ერთგულების ცენტრიდან და არა ცენტრისკენული მიმართულებით (მენეჯმენტის კონტექსტიდან)*. საქმის ცოდნის გარდა, ადმინისტრაციას აქვს გაძლოლის, სკოლის ფუნქციონირების და ადამიანის ბუნების ძირითადი ფილოსოფია, რომელიც ღრმად არის ფესვგადგმული მათ პიროვნულ ისტორიასა და პროფესიულ გამოცდილებაში. ეს ფილოსოფია უძღვება მათ ქცევას, თუმცა, ჩვეულებრივ, ღიად არ გამოიხატება. ის არის მათი ჭეშმარიტი ერთიანობის ნყარო და ჭკუფური

ქვეყნის და წარმატების საფუძვლების შესახებ ადამიანის ბუნების ძირითად ვარაუდებს მოიცავს. „გეოლოგიური მინერალის მსგავსად“, იგი, მრავალი წლის განმავლობაში ცხოვრებისეულ და სამუშაო გამოცდილებაში გროვდება. ლიდერები იშვიათად საუბრობენ თავიანთ ფილოსოფიაზე, მაგრამ „ეს ღრმა ვარაუდები ზემოქმედებენ თითქმის ყველაფერზე, რასაც ისინი აკეთებენ“ (ბადარაკო და ელზუორთი, გვ. 7). სერჯოვანი ეხმაურება ამ შეხედულებას, როცა ადმინისტრატორის „პრაქტიკის ცნობილ და უცნობ თეორიებზე მსჯელობს ... სკოლის მუშაობის, სასკოლო სისტემის, უფლებამოსილების, ლიდერობისა და სასკოლო განათლების მიზნების მრწამსსა და ვარაუდებზე, ასევე კონკურენციის როლის, ადამიანური ბუნების და სხვა საკითხების შესახებ“. ეს ყველაფერი ჩვენი „გონების სურათებს“, ინფორმაციის ჩარჩოებს ქმნის, ისინი იშვიათად განიხილება, მაგრამ ადამიანის პრაქტიკის წარმმართველ მძლავრ ძალას წარმოადგენს (1991, გვ. 10-12).

ლიდერის ფილოსოფია დაფარული და გამოუხატველი ნაწილობრივ იმიტომ რჩება, რომ ვერცერთი ჩვენგანი სრულად ვერ აღიქვამს საკუთარი ცოდნის, ცნობიერების, გრძნობის და უნარის მთელ მასშტაბს. ნებისმიერ მოცემულ მომენტში, კვალიფიკაციის ჩვენი რეზერვუარი უფრო დიდია, ვიდრე ვაცნობიერებთ, შთაგონების წყარო უფრო უხვია, ვიდრე ჩვენ ვითხოვთ. ამის მიუხედავად, იგი ფარული და შეუცნობელიც კი რჩება, რადგანაც დამარხული და შეკავებულია ლიდერობის ფორმალური თეორიით, რომელსაც სამაგისტრო პროგრამებში მომავალ ადმინისტრატორებს ასწავლიან ან შესაბამის ლიტერატურაში გადმოცემენ. ამ სფეროში მიღებული სიბრძნე, რომელიც ტექნიკასა და სტილს უსვამს ხაზს, სკოლის ლიდერს აიძულებს საკუთარი პიროვნული ფილოსოფია და პროფესიის მიმართ „ოფლის ფასად მოპოვებული შეხედულებები“ უგულვებელყოს, რის შედეგადაც ხელში პოტენციალის მხოლოდ მცირე ნაწყვეტი რჩებათ (ბოლმანი და დილი, გვ. 37).³ ამ სიბრძნის წინ ნამოწევა უტყუარობის მიღწევის მთავარი გასაღებია.

ჯილდო: რას წარმოადგენს?

ამ სიბრძნის საპოვნელად რამდენიმე გზა შეიძლება არსებობდეს. მე ასე დავინყებდი: წარმოიდგინეთ, რომ თქვენმა კოლეგებმა და მეგობრებმა გადანყვიტეს პატივი გცენ ერთი ვახშამით, უბრალოდ იმიტომ, რომ გამოხატონ, რამდენად უყვარხართ და პატივს გცემენ. სუფრა დასრულდა, ბევრჯერ გაგანითლეს და გადღეგრძელეს, ხმის გამაძლიერებლებმა თქვენი უნარები დაუზარებლად განადიდეს, ახლა კი თქვენი ერთი კოლეგა, რომელიც საუკეთესოდ გიცნობთ, საბოლოო სადღეგრძელოს თქმას აპირებს. თქვენი კომპეტენციიდან ის აქცენტს თქვენს ერთგულებაზე გადაიტანს, შეაჯამებს, თუ რაზე დებთ თავს: არსებით პრინციპზე თუ ძირითადი ღირებულებაზე, თქვენი „მეს“ სიღრმეში ფუნდამენტურ რწმენაზე, რომელიც თქვენი, როგორც განათლების მუშაკის და ლიდერის მუშაობას ბიძგს აძლევს. რას იტყვის იგი? (შენიშვნა: ასეთი ფრაზები ვერ გამოდგება: „მას უყვარს ადამიანები“ ან „ის ყოველთვის ცვლილების გამტარებელი იყო“, თუ, რა თქმა უნდა, ადამიანების ან ცვლილების სიყვარული, როგორც ასეთი, მართლაც თქვენი ყველაზე დიდი ღირებულება არ არის და ამაზე მეტად არაფერზე გიზრუნიათ – თუმცა, ასეთ შემთხვევაში, სპეციალურ სადილსაც არავინ მოინდომებდა“. აქ საჭიროა შევიტყოთ, თუ რა ზის თქვენი ასეთი თვისებების მიღმა);

ამოცანა, თუმცა, მარტივია, მაგრამ არა მანცდამანც ადვილი. ის, ჩვეულებრივ, ღირებულებებზე საუბარს მოიცავს, რაც ერთდროულად ჩვეულებრივიც და რთულიც, ზედაპირულიც და სიღრმისეულიც არის. ათასობით განათლების მუშაკთან ამ სავარჯიშოს გაკეთებისას, აღმოვაჩინე, რომ ბევრი იწყებს შედარებით ზედაპირულ დონეზე, აღწერენ უნარებს, თანდაყოლილ თვისებებს ან ძალიან ზოგად წარმოდგენებს, მაგრამ როცა მათ ვეუბნები, რომ ამ თემაზე ერთმანეთს ესაუბრონ უფრო ვრცლად და ღრმად, მათი პასუხები ღირებულებების მეტ სიღრმეში ეშვება და კიდევ მარტივდება. ერთმა დირექტორმა საკუთარ ღირებულებებს „ვაშლის ღვეზელი და დედობრივი გრძნობა“ უწოდა. „გულუბრყვილო და

სენტიმენტალურია ჩემი ნათქვამი“, – თქვა მან, – „მაგრამ ეს ყველაფერი მართლაც ასეა.“

განათლების განყოფილების უფროსების, დირექტორისა და მასწავლებლების ნათქვამმა შეიძლება სხვადასხვა მიმართულებით წაგვიყვანოს (ერთ სემინარზე, ერთი დირექტორი, რომლის მთავარი მრწამსი იყო, რომ „ყველაფერი, რასაც აკეთებ ცხოვრებაში, სახალისო უნდა იყოს“, იჭდა ერთი კოლეგის გვერდით, რომლის ცხოვრების არსი იყო „ქრისტეს გზით ცხოვრება“), მაგრამ, ხშირად, პასუხები ორი მსხვილი სახელწოდების ირგვლივ იყრის თავს, რომლებსაც მე შევაჯამებ, როგორც „მიუკერძოებლობას“ და „ნარჩინებულობას.“ განათლების მუშაკთა უმრავლესობა მოსწავლეთა და მათი პოტენციალის სრული განვითარების მიმართ გულითად ერთგულებას იზიარებს, მაგრამ ისინი აქცენტის სიძლიერის მიხედვით განსხვავდებიან. ზოგი, ტომ რასელის მსგავსად, შესაძლებლობას, სამართლიანობას, მრავალფეროვნებას და თემის მნიშვნელობას უსვამს ხაზს. ისინი იმას იზიარებენ, რომ „ყველა ბავშვს შეუძლია სწავლა,“ რაც სარეაბილიტაციო პროგრამების მიმართ განსაკუთრებულ ყურადღებაში გამოიხატება, რაც სხვადასხვა მიზეზით ჩამორჩენილ მოსწავლეებზე იქნება გათვლილი. სხვები, ჭეინ ქეროლის მსგავსად, ხაზს მიზნებს, გამოწვევას, პასუხისმგებლობას და მისწრაფებას უსვამს. ისინი „ნარჩინებულობაზე“, „სტანდარტებსა“ თუ მოსწავლეებში საუკეთესო შედეგების მიღწევანზე საუბრობენ, რისთვისაც ამ სტანდარტებს მაღალ კრიტერიუმებს უდარებენ. განათლების მუშაკთა უმრავლესობა, გარკვეულ დონემდე, ორივე ღირებულებას იზიარებს, თუმცა აქცენტის განსხვავებებმა შეიძლება სკოლის იმ ტიპებს შორის განსხვავებებამდე მივიყვანოს, რომლებსაც თითოეული ეს ღირებულება განავითარებს.

„რას წარმოადგენთ?“ – კარგი ათვლის წერტილია სკოლისა და სასკოლო ლიდერობის შესახებ ადამიანის ფილოსოფიის გასარკვევად. არსებობს კიდევ სამი მნიშვნელოვანი შეკითხვა:

1. როგორ განვსაზღვრო ჩემი, როგორც ლიდერის როლი? ვარ მე გულით და სულით ის, ვინც ითმენს და სიამოვნებს კიდევ

იმ შეჯახებების, რომლებიც ცვლილებამ შეიძლება მოიტანოს? ვარ თუ არა ბიძგის მიმცემი? ის, ვინც არსებულს აგებულებასა და ფორმას უცვლის? თუ სტატიკური ტიპის ლიდერი ვარ, რომელიც მოვლენების მდორე მიმდინარეობის შენარჩუნებას ამჯობინებს, ვინც შეიძლება ხანდახან სახე უცვალოს და განავრცოს მოვლენები, მაგრამ ბუნებით უფრო მიდრეკილია მოვლენები უცვლელად მიიღოს? აქ ადამიანმა არჩევანი კონკრეტული მდგომარეობიდან გამომდინარე შეიძლება გააკეთოს. სკოლის ახალი დირექტორი სხვაგვარად შეხედავს მის ამოცანას, თუ სკოლის პროგრამები და პედკოლექტივი სუსტი დახვდა, ვიდრე იმ შემთხვევაში, თუ ისინი ძლიერი აღმოჩნდა, მაგრამ ფილოსოფიითა და ტემპერამენტის მიხედვით, ყველა ადმინისტრატორს საკუთარი, სხვისაგან განსხვავებული მიმართულება აქვს; როდესაც ისინი საკუთარი როლის ცნებაზე მსჯელობენ, ზოგი თავს ცვლილების აქტიურ წინამძღოლად ხედავს, ზოგიც — არა (ფულანი, 1991, გვ. 167). აუცილებელია პოზიციები ცხადად იყოს გამოკვეთილი.

2. *რა ინვესს ყველაზე უკეთ პერსონალის შთაგონებას?* ქმედითობა იმატებს, როცა ლიდერი აქტიურად განსაზღვრავს, რა სამუშაოს აკეთებენ თანამშრომლები; უმჯობესი ხომ არ არის მათ ჰქონდეთ მეტი სივრცე გადამწყვეტილების მისაღებად? მივცეთ მათ მეტი თავისუფლება, რომ იმუშაონ როგორც ინდივიდუალურმა ოსტატებმა? თუ უმჯობესია მჭიდროდ თანამშრომლურ ჯგუფებში იმუშაონ? ადამიანური რესურსების თეორიაში ერთი ცნობილი განსხვავებაა ადამიანების მოტივაციისა და ქმედითობის სამ შეხედულებას შორის. თეორია X ამტკიცებს, რომ ადამიანები, ძირითადად, ზარმაცები და უამბიციოები არიან, რომ მათ სჭირდებათ და სურთ წინამძღოლი; მენეჯერებმა უნდა მართონ და აკონტროლონ მათი სამუშაო (როგორც ტელიორიზმში და მენეჯმენტის მოდელში „მოელოდე, მაგრამ გადაამოწმე“). თეორია Y ამტკიცებს, რომ ადამიანებს, შესაძლებელია, მოტივაციის, თვითკონტროლისა და საკუთარი ხედვის გამოხატვის უფლება მივცეთ, თუ გავითვალისწინებთ, რომ ადამიანის არსებითი საჭიროებები (უსაფრთხოება, დამოუკიდებლობა და აღიარება) მას სამსახურში გამონვევის წინაშე დააყენებენ (მაკგრეგორი, 1960, გვ. 35-36). თეორია Z აქცენტის

მაქსიმუმს ადამიანურ პოტენციალზე აკეთებს და ნდობის მაღალი დონის, სამუშაო პირობების თანანორობისა და გადანყვეტილების მიღების თანამონაწილეობაზე მოუწოდებს; ეს პროცესი მონაწილე მხარეების ყველა დონეზე ჩართვას გულისხმობს (ოუჩი, 1981, გვ. 110). ერთიც, თუმცა ადგილობრივი პირობები გავლენას ახდენს ადამიანის არჩევანზე, თითოეულ სასკოლო ლიდერს შეფასებებისა და გადანყვეტილებების მიღების დროს მაინც საკუთარი მიდრეკილებები ექნება.

3. *როგორია ჩემი ძლიერი მხარე?* ადამიანის ფსიქოლოგიის გარკვევის ბრწყინვალე გზა მისი კონკრეტული უნარისა და შესაძლებლობებისა და მისი ფუნქციების შემადგენელი ყველაზე უკეთ მოქმედი ნაწილების განსაზღვრაა; ლიდერობის ტრენინგებისა და სასკოლო გაუმჯობესების სამუშაოების უზარმაზარი ნაწილი დეფექტების კორექციაზე კონცენტრირდება. მართლაც, პრობლემებზე მსჯელობა და მათი დაძლევის ძალისხმევა განათლების მუშაკთა განუზომელ ენერჯიასა და დროს მოითხოვს. როდესაც ადამიანი უმთავრესი მრწამსისა და ღირებულებების აღმოჩენას ცდილობს, უფრო წარმატებით მოახერხებს, თუ საკუთარი ძლიერი მხარეების ძიებით დაიწყებს, რაც, მისი აზრით, პროფესიულ მოღვაწეობაში საუკეთესოდ ეხმარება. სწორედ აქ იპოვის იგი იმის არსს, თუ რა წარმოადგენს თავისთვის მთავარ ფასეულობებს. ამ არსის ძიება არამარტო ინფორმაციას მიცემს საკუთარი თავის შესახებ, არამედ კომფორტსაც. აღფრთოვანებით ვუყურებ განათლების განყოფილების უფროსებსა და ღირექტორებს, როცა ისინი აღწერენ თავიანთი სამუშაოს იმ ასპექტებს, სადაც უფრო კომფორტულად და კომპეტენტურად გრძნობენ თავს; მათი სახეები ანთებულია, ენთუზიაზმი – გადამდები. „როცა ვფიქრობ, თუ რა მომწონს ჩემს სამუშაოში ყველაზე მეტად და რას ვაკეთებ ყველაზე უკეთ, ესაა, მდგომარეობა, როდესაც ბავშვებს ცხოვრების უმნიშვნელოვანესი გაკვეთილების შესწავლაში ვეხმარები,“ – თქვა ერთმა ღირექტორმა, – „... და ვხვდები, რომ სწორედ ესაა ერთგულება: მათზე ზრუნვა და მათი ჭანსალი ზრდის უზრუნველყოფა. ვგრძნობ, რომ ეს ნმინდა საქმეა, რომლის კეთებაც, ვიცი, რომ შემიძლია.“

ასეთი შინაარსის უამრავი გამოკითხვა შეიძლება ჩატარდეს, რაც დაეხმარებოდა ლიდერს, რომ ლიდერობის მისეული პიროვნული პეიზაჟი დეტალურად დაეხატა, მათ შორის: რამდენად კარგად მესმის სკოლა და მისი თემი? რამდენად მყარი ურთიერთობა მაქვს სკოლის ცხოვრების მონაწილე მხარეებთან? რა მიმართულებით უნდა იმართებოდეს სკოლა? სკოლის პრობლემების დასაძლევად რამდენად ვარ მომზადებული? როგორ გავიუმჯობესო ჩემი უნარი, დავეხმარო სკოლას წინსვლაში? და თუ გაბედავს, შეიძლება ჰკითხოხოს კიდევ თავს, ვარ მე ის, ვინც ახლა სკოლა უნდა მართოს?*

საიდან მოდის იგი?

„რას წარმოადგენთ?“ – ჭკუფის კითხვებს აგვირგვინებს კითხვა „საიდან მოდის იგი?“ როგორც უნდა იყოს პასუხი პირველ კითხვაზე, რაზეც უნდა მიუთითებდეს იგი – მიუკერძოებლობაზე, წარჩინებულობაზე თუ მრწამსის სხვა ჭკუფზე – მისი სანყისი თითქმის ყოველთვის პიროვნულია, ღრმად პიროვნული, როგორც ამ წარმოდგენის სიმყარის, ასევე, მისი სიძველის თვალსაზრისით. არსებობდა, ადამიანის ფილოსოფიას „დოგმატურობის“ ტენდენცია აქვს, ამ ტერმინის სანყისი გაგებით, როგორც ნიზბეტი აღნიშნავს: „ადამიანის ქმედებების, სურვილის და ამბიციის მთავარი მამოძრავებელი ზამბარები ძვეს მის მრწამსში სამყაროს, მსოფლიოს, საზოგადოების და ადამიანის შესახებ, რომელიც უპირისპირდება რაციონალურ გაანგარიშებებს და დიდად განსხვავდება... ინსტინქტებისაგან. ეს ზამბარები ძვეს იქ, რასაც ჩვენ დოგმებს ვუნოდებთ. ეს სიტყვა მომდინარეობს ბერძნული ძირიდან და სიტყვასიტყვით ნიშნავს „კარგი ჩანს“. როგორც კარდინალმა ნიუმანმა თქვა, „ადამიანები თავს შეაკლავენ დოგმას და ხელსაც კი არ გაანძრევენ დასკვნისათვის“ (1980, გვ. 8-9). არ ვეკითხები განათლების მუშაკებს, შეაკლავენ თუ არა თავს იმას, რა ფასეულობებსაც ისინი წარმოადგენენ, მაგრამ არსებობს მცირე ეჭვი იმის შესახებ, თუ რამდენად არიან ისინი დარწმუნებულნი, როცა საუბრობენ იმ თემებზე, რომლებიც „კარგი ჩანს“

მათვის და რომლებსაც ისინი მნიშვნელობას ანიჭებენ.

მათი ფილოსოფიის საწყისზე რომ ვეკითხები, ადამიანები ყოველთვის მიუთითებენ საკუთარ გამოცდილებაზე – ზრდასრულობის, განათლების სისტემაში მუშაობის, მოსწავლეობის და მოზარდობის გამოცდილებაზე. მხოლოდ ცოტა მათგანი თუ უკავშირებს განვლილ სამაგისტრო კურსს. ფაქტობრივად, ადმინისტრატორების რეალური ქცევა შედარებით ნაკლებად უკავშირდება მათ ფორმალურ ტრენინგებს. „მათ საკუთარი თავი მაგისტრატურაში მოჰყავთ. . . შემდეგ, საკუთარი თავი ისევ მიჰყავთ სკოლაში... მას შემდეგ, რაც, შესაძლოა, რამდენიმე ახალი რამ შეიტყვეს, მაგრამ მაინც საკუთარი თავით მიდიან (ბლუმბერგი, 1989, გვ. 1920), ხაზგასმა ავტორის). მენეჯმენტის სწავლებებს წვლილი შეაქვთ მათ ახალ ცოდნაში (და თან მოყოლილ ღირებულებებში), მაგრამ მოკრძალებული ვეფქტი აქვთ ამ ადამიანების ქმედებებზე. ბოლოს და ბოლოს, ადმინისტრაცია ძირითადად მოიცავს არა თეორიის ან მონაცემების გამოყენებას, არამედ „საკუთარი თავის იდოსინკრატულ გამოყენებას ინტერაქტიურ სამუშაო სიტუაციებში“ (გვ. 183) და ადამიანები ასეთ სიტუაციებთან შეჩვევას ადრეული ცხოვრებიდან იწყებენ. აზროვნების, შეგრძნების და ქცევის ძირითადი ხერხები, რომლებიც აყალიბებენ ადამიანის მიდგომას პრობლემების მიმართ და მის შეხედულებებს სამყაროზე, ადრეულ ბავშვობაში იწყებენ ჩამოყალიბებას ოჯახის ფარგლებში და ეს პროცესი გაცილებით ადრე მყარდება, ვიდრე ადამიანი ადმინისტრატორი გახდება (გვ. 11-192). „ფილოსოფია, რომელიც ამდენად მნიშვნელოვანია თითოეული ჩვენგანისათვის“, როგორც უილიამ ჯეიმსი ამბობს, „ტექნიკური საკითხს არ წარმოადგენს.“

უკვე შევეჩვიე, როგორ ავლენენ მასწავლებლები, დირექტორები და განათლების განყოფილების უფროსები თავიანთი ფილოსოფიის არატექნიკურ ბუნებას. მათი ამბები ხშირად საკმაოდ ლამაზია და ისინი გარკვეულ წარმოდგენას გვიქმნიან ლიდერობის პიროვნულ ფესვებზე. ერთი ასეთი ანგარიში წარმოგვიდგინა ლორენს ბრიგსმა, საშუალო საფეხურის სკოლის დირექტორმა, რომელმაც ასე ახსნა თავისი ფილოსოფია:

გეტყვით, რატომ არის მიუკერძოებლობა ასე მნიშველოვანი ჩემთვის. ჩემს სკოლაში შავკანიანი და დანარჩენი მოსწავლეები მეოთხე კლასამდე ცალ-ცალკე სწავლობდნენ. მეხუთედან ჩვენ შევეურთდით სკოლას, სადაც, ძირითადად, თეთრები სწავლობდნენ. პირველ დღეს მასწავლებელმა იკითხა, ვის სურდა კლარნეტზე დაკვრა. ყველა თეთრმა მოსწავლემ ანია ხელი, რადგან ყველას კქონდა გავლილი მუსიკის გაკვეთილები, ჩვენ კი – არა; გადავწყვიტე მესწავლა დაკვრა. მივედი ერთ მასწავლებელთან და დავიწყე მომზადება. უკვე 17 დოლარი ვალი მქონდა, როცა მშობლებს შევატყობინე მუსიკის გაკვეთილების შესახებ. შობის შემდეგ, როცა მასწავლებელმა ისევ დასვა იგივე კითხვა, ხელი ავნიე და არ დავუშვი, სანამ მასწავლებელმა არ გამიძახა. ავდექი და დავუკარი ჩემი მომზადებული სიმღერა. ვერავინ მეტყვის, რომ ბავშვს ჩემს სკოლაში არ შეუძლია რაიმე გააკეთოს.

ლორენსს გარკვეული პიროვნული აურა აქვს: დიდი, მეგობრული, ინტელექტუალი, ჭკვიანი, თავდაჭერებული კაცია. არ მეგულება მასზე უფრო ნაკლებად ავტორიტარი და მეტად თანამშრომლური ლიდერი, მაგრამ, ჩემი აზრით, სწორედ უტყუარობის გამო ის ძლიერი მხარდაჭერით სარგებლობს პედკოლექტივის, მოსწავლეებისა და მშობლების მხრიდან; მოსწავლეების მიმართ ლორენსის ერთგულება, მათ პოტენციალსა და ნარმატების ასპარეზის მიცემის აუცილებლობაში რწმენა, სკოლაში „სამაგისტრო სასწავლებლის გარემოს“ წარმოშობს; აქ გონებრივად ჯანსაღი და პროფესიული ატმოსფეროა, თეორიული და კვლევითი რესურსები ადვილად ხელმისაწვდომია, მაგრამ ლორენსის ფესვები გაცილებით ღრმაა, გაცილებით უფრო პიროვნულია; მას ერთგულება ძვალ-რბილში აქვს გამჭდარი, ხოლო კავშირი ადამიანებთან ურთიერთობა მყისიერობითა და ფუნდამენტურობით გამოირჩევა.

წარჩინებულობის მრავალი გზა

ლორენს ბრიგისს, ჯენ ქეროლისა და ტომ რასელის მაგალითები გვიჩვენებს, რომ უტყუარი ლიდერობა პიროვნულია; ამდენად, კონკრეტული ლიდერის კონკრეტული ერთგულების ტიპის მიხედვით, მან შესაძლებელია მრავალი ფორმა მიიღოს.

„პიროვნული“ აქ ავტოკრატიულს არ ნიშნავს, ამ შემთხვევაში უფრო ინდივიდუალური ხასიათი იგულისხმება. ლიდერები, რომელთა პრაქტიკაც ღრმა ღირებულებებსა და მყარ მრწამსშია გამჭდარი, გარკვეული მნიშვნელოვანი თვისებებით ერთმანეთს გვანან; მრწამსის ზინაარსითა და მოქმედების უპირატესი ხერხებით ისინი განსხვავდებიან. უტყუარობის მეშვეობით კი ლიდერული ცხოვრების მშვენიერი, შემამსუბუქებელი ფაქტი ვლინდება: წარჩინებულობის მისაღწევად ბევრი გზა არსებობს.

ლიდერობის კვლევის უმეტესობა „დაბალი ქმედითობის სისტემებში“ – წარუმატებელ ორგანიზაციებშია ჩატარებული. ეს კვლევები ამ ორგანიზაციების, დაკავშირებული მოტივაციის, მორალის, კომუნიკაციის, ნდობის და ქმედითობის პრობლემებს ლიდერის მუშაობის ხერხებთან მიმართებაში განიხილავენ და ასკვნიან, რომ მიდგომის ან სტილის შეცვლა მდგომარეობას გამოასწორებს (ვეილი, 1984, გვ. 102). როდესაც მაღალი ქმედითობის სისტემებს – წარმატებულ ორგანიზაციებს დავაკვირდებით, დავინახავთ, რომ ლიდერობის სტილი მათ ქმედითობაში იშვიათად არის გადამწყვეტი ფაქტორი; რეალურად, მათ რიგებში, მარავლი სტილის ლიდერს ვხედავთ: „არსებობენ ტირანები, რომელთა ლამის მანიაკური ერთგულება სისტემის მიზნების მიღწევის მიმართ ადამიანს აფიქრებინებს, რომ ისინი უნდა გამოკეტონ ... არსებობენ მშობელივით თბილი, უდარდელი ფიგურები, რომლებიც, თითქოს არც არაფერს აკეთებენ (თუ ახლოდან არ დააკვირდი). არსებობენ ტექნოკრატები ... მეოცნებეები ... ზოგი ზედმეტად ოპტიმისტია; ზოგი ჭიუტი კრიტიკოსი სისტემის სიყვარულს მხოლოდ სისტემის ნაკლოვანებების აღნიშვნით გამოხატავს;“ (გვ. 102).

ჩემთვის ცნობილია შემართული, მაღალი მიღწევების მქონე სკოლები, რომლებსაც ლიბერალი, დემოკრატი ლიდერები უძღვებიან, ისინი უფლებამოსილებას უხვად ანაწილებენ. არსებობს ასეთივე დონის სხვა სკოლები, რომლებსაც მართავენ მომთხოვნი, მკაცრი პედანტები ან კიდევ შემოქმედებითი იმპროვიზატორების; მომაბეზრებელი ავტოკრატების; მოქაქანე ქადაგ-მკითხავები ანდაც მშვიდი და მოკრძალებული პირები. კვლევებმა აჩვენა, რომ ღირე-

ქორეებმა, რომლებმაც ცვლილება წარმატებით გაიარა, ოთხი მთავარი ფუნქცია შეასრულეს (რესურსების და მითითებების უზრუნველყოფა, კომუნიკაცია, საქმის ცენტრში ყოფნა), მაგრამ ეს სხვადასხვა ხერხით გააკეთეს. ზოგი „მყარი, აგრესიული, უშიშარი“ იყო, სხვა – „მშვიდი, მზრუნველი და მხარდამჭერი“ (ფულანი, 1991, გვ. 158). სიტუაციურ ლიდერებს და სტილის პრაქტიკოსებს თუ უხეშად შევადარებთ, ყველაზე წარმატებული ლიდერები „არიან არა ადამიანი-ქამელეონები, არამედ, ისინი, ვისაც პიროვნულობის შესაბამისად გამორჩეული ხასიათი აქვს და თანმიმდევრულად მოქმედებს“ (ბადარაკო და ელზორთი, გვ. 208). მათი უდიდესი აქტივები „ორგანიზაციისა და მისი მისიისადმი ერთგულება და საღი აზროვნებაა, როდესაც საჭიროა თანამშრომლებისაგან მაქსიმუმის მიღება. აღსანიშნავია, რომ მათ არ სურთ რაიმე შეცვალონ საკუთარ თავში, რათა ქცევის შემსწავლელი მეცნიერების თეორიებთან თანხმობაში მოვიდნენ“ (ვეილი, 1989, გვ. 19).

„ყველა გზას თავისი ნაკლი აქვს,“ მინუსები უტყუარ ლიდერებსაც აქვთ; მათ, ჩვეულებრივ, იციან ეს, მაგრამ ხაზს უფრო ძლიერ მხარეებს უსვამენ. სტილზე დამყარებული ლიდერობის თეორიის ერთ-ერთი უდიდესი ხარვეზი ის ვარაუდია, რომ ადამიანს შეუძლია როგორღაც შეიძინოს და გამოიყენოს თითოეული სტილის მხოლოდ ძლიერი მხარეები, რომ ადამიანი შეიძლება სტილისტური ღირებულებების ნაზავი გახდეს. სინამდვილეში, ლიდერობის ყველა გზა, როგორც ყოფიერების ყველა ხერხი, იმდენივე ხარვეზს შეიცავს, რამდენ უპირატესობასაც, ისინი ერთმანეთშია გადახლართული. მონანილეობითი პროცესების მიმართ ჭეშმარიტად ერთგულ ღირექტორებს შესამჩნევი მოთმინება და მგრძობელობა შეუძლიათ გამოიჩინონ, მაგრამ პოზიტიური მიდგომა, ამ პროცესის ხელისშემშლელი პირების შეკავება და მტკიცე ზომების მიღება კრიზისის დროს შეიძლება უჭირდეთ. პასუხისმგებლობის აღებისა და კონფლიქტის მოთმინის უნარებით აღჭურვილ განათლების განყოფილების უფროსებს შეუძლიათ შთამბეჭდავი გაბედულება და სიმტკიცე წარმოაჩინონ, მაგრამ არაფრად ჩააგდონ ადამიანების სურვილები, როცა საჭირო არ არის მტრებს

იჩენენ და როცა აუცილებელია, არ შეუძლიათ კომპრომისის მიღწევა. როგორც უკვე წარმოვადგინე, უტყუარი ლიდერი, სიმართლის მწარე შედეგების გამო, შენდობას ნაკლებად ითხოვს. ერთი ჩემი დიდი ხნის ნაცნობი განათლების განყოფილების უფროსი სიამაყისა და სინანულის გრძნობით იტყვის ხოლმე: „პოპეის არ იყოს, „ის ვარ, რაც ვარ“; ვიცი, რა მინდა და ვცდილობ, ჩემი ძლიერი მხარეები შევინარჩუნო.“ უტყუარი ლიდერი, რომელიც საკუთარ ზოგად მიდრეკილებებს აცნობიერებს (მათ შორის, შესაძლებლობების ზღვარს) ამ უკანასკნელის ასანამდარებლად უკვე უკეთესადაა აღჭურვილი, თუმცა, მასზე ხმამაღლა არ ლაპარაკობს.

ფილოსოფია, ხედვა და სტრატეგია: რა მიხდა მე?

უტყუარობა ასე სიღრმისეულად პიროვნული დავინახოთ, ეს ნიშნავს, ხელახლა გამოვჭედოთ ბევრი მიზეზთა მიზეზი, რომელიც ლიდერობასა და ორგანიზაციებს მიენერება და უპირობოდაა მიღებული; მათ შორის უმთავრესია ხედვა და სტრატეგია. სულ რაღაც ათ წელიწადში ამ ცნებებმა ლიდერობის თეორია, პრაქტიკა და მასზე საუბრები მოიცვა. მისიის, კულტურისა და ცვლილების მსგავსად, ისინიც ხმაურიან სიტყვებად იქცნენ. მათ, როგორც ინოვაციისათვის სასიცოცხლო ფაქტორებს, ზემოთ ავრცელებენ, თუმცა, ხშირად არასწორად იგებენ. ხედვას, როგორც რაციონალური დაგეგმვის პროდუქტსა და გარესამყაროს ზუსტი ანონ-დანონის შედეგს აღიქვამენ (კომპანიები ბაზარს იკვლევენ, სკოლას კი შეფასება სჭირდება). სინამდვილეში, ცვლილების წარმატებული გამტარებლები იშვიათად იქცევიან ასე. ხედვის ენთუზიასტებს ყურადღების მიღმა რჩებათ ის, რაც, ჩვეულებრივ, „პიროვნული და წარმოსახვითი შემოქმედებითობის შედეგია, რომელიც ანალიზზე უფრო შორს მიდის“ (ბარადაკო და ელზუორთი, გვ. 101). ორგანიზაციული ქცევის დაგეგმვის დროს წარმატებული ლიდერები იმ პროცესებს ეყრდნობიან, რომლებიც უფრო

ინტუიციური და პოლისტიკურია, ვიდრე მონესრიგებული და ინტელექტუალური, უფრო თვისობრივი, ვიდრე რაოდენობრივი (მინცბერგი, გვ. 52). თუმცა ისინი კვალიფიციურნი არიან საჭიროებების გამოთვლასა და ბაზრის განსაზღვრაში, ამ საჭიროებებისა და ბაზრებისადმი მიდგომის ხერხები მაინც საკუთარი აქვთ: ისინი თავიანთ ხედვას საკუთარ ფილოსოფიასა და ერთგულებაზე, საკუთარ გამოცდილებასა და მსჯელობაზე, საკუთარ ინტერესებსა და ძლიერ მხარეებზე აგებენ. განათლების სისტემაში, ასეთი ლიდერები იმ გონებრივი თვალთ არიან აღჭურვილი, თუ როგორი სკოლა სურთ და როცა თავიანთ სკოლას აფასებენ იმ მოდელის ფონზე, საკუთარ თავს ენდობიან.

ხედვის ამ პიროვნული წყაროს არასწორად გაგება სტრატეგიის საწყისების არასწორად გაგებას ნიშნავს. როცა, როგორც ხშირად ხდება, სტრატეგიული დაგეგმვა გარეგანი მიზნების განსაზღვრით იწყება და შემდეგ შიდა ძლიერი მხარეების ანალიზზე გადაინაცვლებს, ეს თანმიმდევრობას არღვევს. თავის მთავარი მისია რომ შეიცნოს, ანუ, როგორ გემოქმედებას მოახდენს გარემოზე; ჭგუფმა, პირველ რიგში, უნდა შეიცნოს თავისი ძლიერი მხარეები (შაინი, 1985, გვ. 55). სკოლების კონსულტირების მრავალი წლის მანძილზე, არაერთხელ განვცვიფრებულვარ იმით, რომ, ხშირად, კონკრეტული სკოლის დირექტორის გონებაში ან ლიდერთა მცირე ჯგუფში მათი პიროვნული მრწამსიდან აღმოცენებული ახალი პროგრამები იბადება და ზოგჯერ უფრო მეტი წარმატებითაც ხორციელდება, ვიდრე ფორმალურად დაგეგმილი ცვლილების პროცესი.

ხედვის უზომოდ პიროვნული ბუნება წარმატების ცენტრალური წინაპირობაა. ხედვის ფასი მხოლოდ ის არ არის, რომ მიზნები გამოყოფს და სტრატეგია დასახოს, არამედ ისიც, რომ მიმდევრები აიყოლიოს. ცვლილება რომ მოახდინონ, ადამიანები ვინმემ უნდა შენჭლრიოს. ამას არამართო თქმა სჭირდება, არამედ მხარდაჭერაც. ცვლილება არა ლიდერთ, არამედ მიზნით იწყება. ის ორგანიზაციის წევრებს გამოიმწვევი მიზნებისკენ მიმავალ მწკრივში აყენებს. თავად ლიდერის ერთგულება ამ მიზნების მიმართ გადამწყვეტია, რათა მიმდევრებმაც მიიღონ იგი:

საერთო ხედვაში სხვების ჩართვის უდიდესი ხელისშემშლელი პირობა პიროვნული რწმენის ნაკლებობაა. გამოირიცხულია, ადამიანები დაარწმუნო, ოცნებები სხვებს გაუზიარონ, თუ თავად არ ხარ დაარწმუნებული ამაში ... ყველაზე შთამაგონებელ მომენტებს თან გულწრფელობა ახლავს. ასე თუ ისე, ჩვენ ყველას შეგვიძლია გულწრფელობის ნაკლებობა შევამჩნიოთ სხვებს. ეს მათ ხმაში, თვალეში, მიმიკაში ეტყობათ. ყველას გვაქვს მეექვსე გრძნობა ტყუილის დასაჭერად ... ასე რომ, არსებობს ფუნდამენტური კითხვა, რომელსაც, ვიდრე სხვების ჩართვას შეეცდება, უნდა უპასუხოთ: „რა მინდა მე?“ (კუზესი და პოსნერი, გვ. 124-125)

შეკითხვა მართლაც ფუნდამენტურია. მოქმედებაში მყოფი ხასიათი ლიდერობისათვის ყოველთვის სასიცოცხლო მნიშვნელობას ატარებს, მაგრამ განსაკუთრებით მაშინ, როცა ინოვაცია მიმდინარეობს: ლიდერი თავიდანვე ან სხვებზე გაცილებით ადრე უნდა შეიცვალოს. ეს იმას ნიშნავს, რომ ლიდერმა ცვლილებას, არამართო მხარი უნდა დაუჭიროს, არამედ მისი მაგალითიც აჩვენოს, ვიდრე პერსონალს მისკენ მოუწოდებს. რატომ უნდა მიიღოს ინიციატივა ვინმემ, თუ ლიდერი არ იღებს? და მაინც, განსაცვიფრებელია, თუ რამდენად ხშირად სთავაზობენ ინოვაციას სკოლებს ადმინისტრატორების მხარდაჭერის გარეშე და რამდენად იშვიათად აძლევენ ადმინისტრატორებს (ან რამდენად იშვიათად იღებენ თავად ისინი) დროსა და თავისუფლებას, რომ მოიფიქრონ, რა სურთ, განსაზღვრონ თავიანთი წვლილი ან, ბოლოს და ბოლოს, გარედან თავსმოხვეულ პრიორიტეტზე რაიმე პასუხი მოამზადონ.

ეს ლაფსუსი ძალიან კონტრპროდუქტიულია, რადგანაც, თუმცა ლიდერის მისწრაფება, თავი დადოს ცვლილებისათვის, უნივერსალურად გამოყენებადია, სკოლაში ამ მისწრაფებას გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს, სადაც ვეტერან მასწავლებლებს ბევრი „ხმაურიანი“ რეფორმა უნახავთ ჩავარდნილი და მათი პრიორიტეტების რეალიზაციის შემდეგ ბევრი ადმინისტრატორი გაუცილებიათ. ეს მასწავლებლები ბუნებრივად ეჭვიანები, მგრძნობიარენი არიან სიყალბის ნიშნების მიმართ და მაშინვე უკან იხევენ. ისინი იმის მტკიცებულებას ელოდებიან, რომ, ბოლოს და ბოლოს, ადმინისტრაცია მართლაც იმას გულისხმობს, რასაც ამბობს და უკან არ დაიხევს. ამ მტკიცებულების უზრუნველყოფა ყველაზე მეტად

დირექტორისაგან არის საჭირო.

დირექტორებს აღიქვამენ როგორც ინოვაციის განუყოფელ ნაწილს. რაც უნდა ღირებული იყოს რეფორმის პროექტი, იგი ვერ გადაურჩება დირექტორის გულგრილობასა და ოპოზიციას. დირექტორი მოქმედებებთან ყველაზე ახლოს მდგომი ლიდერია, ბრიგადის ოპერაციული ხელმძღვანელია, რომელმაც ცვლილებას უნდა მიაღწიოს. მისი ჩართულობა ძალისხმევას კანონიერს ხდის, სანქციას აძლევს მას, რასაც სიმბოლური მნიშვნელობა აქვს და ამტკიცებს, რომ პერსონალმა იგი სერიოზულად უნდა მიიღოს. ხშირად, სწორედ დირექტორია განხორციელებისათვის საჭირო მხარდაჭერის მთელი სპექტრის უზრუნველყოფის გარანტი, იქნება ეს მატერიალური თუ სულიერი მხარდაჭერა. დირექტორის როლის ირგვლივ ჩატარებული კვლევები ზოგადად მონშობენ, რომ სკოლებს, სადაც ინოვაცია წარმატებით სრულდება, უძღვებიან დირექტორები, რომლებიც აღორძინების ხანის ადამიანებს გვანან: ისინი ყველაფერს კარგად აკეთებენ; ისინი ინოვაციის მყარ ცოდნას და მის მიმართ ერთგულებას წარმოაჩენენ, პედგოგულეტიკს თანამშრომლური სულით უდგებიან და ღია კომუნიკაციას უწყობენ ხელს. ისინი მაღალ სტანდარტებს მოითხოვენ და ემოციური მხარდაჭერის მაღალ დონესაც უზრუნველყოფენ. პერსონალს ანგარიშვალდებულებას სთხოვენ და საჭირო დროს სერიოზულ დახმარებასაც უწევენ. თათბირებს კარგად ატარებენ და ამასთან ადმინისტრაციული დეტალების ტვირთსაც ზუსტად ზომავენ. ერთადერთი პრობლემა ის არის, რომ ასეთი დირექტორი ძალიან ცოტაა.

ეს გასაკვირი არც უნდა იყოს. დირექტორების უმრავლესობას რეფორმის ხელმძღვანელობის შესახებ რაიმე სახის სწავლება არ გაუვლია. მათ მხოლოდ გარკვეული სოციალიზაცია მოახერხეს, მდგომარეობის შენარჩუნება რომ შესძლებოდათ და არავის უბიძგებია იმისაკენ, რასაც მე უტყუარობას ვუნოდებ. რისკის განწევა (მიუხედავად იმისა, რომ იგი ძალიან მოდურია სასკოლო რეფორმით დაინტერესებულ მეცნიერთა შორის), სკოლებში ყოველთვის იყო და რჩება კიდევ იშვიათობად. თითქმის ყველაფერი, რასაც დირექტორი სწავლობს, განამტკიცებს ერთ ძველ გამოთქმას:

ხელი გაანძრიე და გეშველებათ. ბოლოს და ბოლოს, დირექტორები საშუალო დონის მენეჯერთათვის ჩვეული, კლასიკური ორმაგი დილემის წინაშე დგანან: უფრო მეტი პასუხისმგებლობა აქვთ, ვიდრე უფლებამოსილება (სარეფორმო ინიციატივების გარეშეც კი, მათ უამრავი დავალება აქვთ შესასრულებელი) და მათი წარმატება პოზიტიური კავშირების შენარჩუნებაზე არამართო ზემდგომებთან, არამედ მათ პერსონალთანაც არის დამოკიდებული (აღამიანების მეთისმეტად გამონწვევისაგან არასოდეს იღებენ რაიმე სარგებელს). ხოლო, როცა დირექტორთაგან მოითხოვენ გაუძღვნენ იმ პროექტებს, რომლებიც მათ არ შეურჩევიათ ან დაუმუშავებიათ და შეიძლება კარგად ვერც აითვისონ, ამას არც ისე დიდი სიხარულით შეხვდებიან, მითუმეტეს, როცა ეს პროექტები მათგან საკუთარი ფუნქციების შეცვლასა და სხვა სფეროებში გააქტიურებას მოითხოვენ, მაგალითად პედაგოგიკაში, სადაც გაუმჯობესების წინა მცდელობები არც იმდენად წარმატებული გამოდგა (ფულანი, გვ. 152).

ზემოთ ჩამოთვლილი ხაზს უსვამს, რომ აუცილებელია, დირექტორს შეეძლოს ეჭვების გადალახვა და მათზე სრულყოფილი მუშაობის საშუალებით მსჯელობა, ცვლილება შინაარსიანი გახადოს საკუთარი თავისთვის, განსაზღვროს საკუთარი ერთგულების არეალი. დირექტორის ზემდგომებმა (განათლების განყოფილების უფროსებმა, სამეურვეო საბჭოებმა, შტატის მოხელეებმა) უნდა გაითვალისწინონ, რომ დრო მისცენ რაიონის სკოლების ადმინისტრატორების გუნდს, განსაკუთრებით დირექტორებს, რათა მათ განიხილონ ღირებულებებისა და მიზნების საკითხები; ეს საკითხები კონკრეტულ პროგრამულ ცვლილებებთან არის დაკავშირებული (მასწავლებლებმა, რომლებიც პირადად მოითხოვენ რეფორმას, უნდა გააცნობიერონ იმის აუცილებლობა, რომ დროულად მომართონ დირექტორი იმის გარდაუვალობაში, რომ ცვლილების გარეშე სასკოლო წარმატების მიღწევა შეუძლებელია). იგივე ეხებათ სხვა ტიპის ლიდერებს. ყველას, ვინც პასუხისმგებელია ინოვაციაზე, უნდა მიეცეს საშუალება, საქმეში ჩაერთოს მანამ, სანამ ამ საქმეს დაგეგმავენ, უნდა ჰკითხოს საკუთარ თავს,

„რა მინდა მე? რა გვინდა ჩვენ?“, შემდეგ განაგრძოს მუშაობა და, პერიოდულად, განხორციელების დროს, მიუბრუნდეს სანყისი კითხვების პასუხებს. მართალია, ეს ნაბიჯები დროს მოითხოვს, მაგრამ მათი გამოტოვება ფუჭი ეკონომია იქნება და მონაწილე მხარეებისთვის „ხედვასა“ და „სტრატეგიას“ ცრუ ცნებებად, ლიდერს კი მატყუარად აქცევს.

ამოქმედებული უტყუარობა: სტრატეგიული მიმართულებები ცვლილების მისაღწევად

აქამდე მე ყურადღებას ვამახვილებდი ლიდერობის უმაღლეს პრობლემებსა და ძირეულ მრწამსზე. მაგრამ სკოლაში ცვლილების მიღწევა მხოლოდ უმაღლესისა და ძირეულის შესწავლის საკითხი არ არის. გარდამავალი პროცესის ყოველდღიურ დილემებს, მცირე და დიდ საკითხებს, რომლებშიც სტრატეგია ქმედებებად უნდა იქცეს, ხოლო ცვლილება რეალურად განხორციელდეს – ამ ყველაფერს რა ვუყოთ? ზემოთ ჩამოთვლილ საკითხებში დახმარებას რომ არ გვთავაზობდეს, უტყუარობა მეტი არაფერი იქნებოდა, თუ არა ლამაზი იდეალი. ადამიანის ფილოსოფიის განსაზღვრა მას ავტომატურად არ ხდის მიხვედრილს ან ქარიზმატულს; ის არც სიბრძნეს ქმნის, არც გამოცდილებიდან მოდის, არც განსაკუთრებული მგრძობელობის ნიჭს იძლევა. მაგრამ იგი მშვენივრად ამდიდრებს ადამიანის შესაძლებლობას, მიიღოს გადაწყვეტილებები და გადაჭრას პრობლემები; მარტივად რომ ვთქვათ, ადამიანს მიმართულებებს უჩვენებს.

ლიდერის ძირითადი ვარაუდების დეტალური შესწავლა და მათი უტყუარი ბირთვის აღმოჩენა ეხმარება მას, ქმედებებისათვის სტრატეგიული მიმართულებები მოიძიოს, რათა ისინი გაუძღვნენ მის სამუშაოს და ცვლილების განხორციელებას ფორმა მისცენ. სტრატეგიული მიმართულების ცნება მე ბადარაკოსაგან და ელზუორთისგან ავიღე, რომლებიც ვარაუდობენ, რომ ლიდერები უფრო წარჩინებულნი იქნებიან, თუ პრობლემებს გარკვეული ცრურწმენე-

ბით მიუდგებიან, ანუ „წინასწარ ჩასახული მიმართულებით, რომლებიც ემსახურება პრობლემების გარკვეული ხერხებით გადაჭრას“ (გვ. 3-4).⁵ როგორც აქ არის გამოყენებული, სტრატეგიული მიმართულება აზროვნებისა და მოქმედების ზოგად ხერხს, წინასწარ განწყობას გულისხმობს, რომელიც გადანყვეტილებების მიღების და პრობლემების გადაჭრის პროცესებს მართავს. იგი უტყუარობის ბუნებრივი ნაწილია; სტრატეგიულ მიმართულებაზე დაყრდნობა ფანატიზმი ან გონებაშეზღუდულობა არ არის, ის „ერთიანობის ძიება და ძალისხმევაა, რომელიც ერთდროულად მორალური, ფილოსოფიურიც და პრაქტიკული ხასიათისაა“, რომელიც „ყოველდღიურ ქმედებებში, პიროვნულ ღირებულებებში და ორგანიზაციის მიზნებში ლიდერის თანწყობას“ ეძებს (გვ. 3-4). მისი უპირატესობა ის გახლავთ, რომ იგი ლიდერობას ამარტივებს და აქცენტს არსებითზე აკეთებს. მიმართულების კონცეფცია უარყოფს „ნამცხვრის ყალიბის მიდგომებს, რომელიც ყველა სიტუაციაზე მოსარგებადაა შექმნილი“ და უგულებელყოფს ცხოვრების სირთულესა და უწესრიგობას (გვ. 8); ამის ნაცვლად, კონცეფციას მთავარი პრინციპების მცირე ჯგუფამდე მიყვავართ, რომელთა საშუალებითაც სკოლის ლიდერი ცვლილებას უფრო დიდი მიზნების მიხედვით ანხორციელებს, რაც მისი მუშაობის მოტივაციას გამოხატავს (ამას ისე აკეთებს, რომ შეთანხმებული მოქმედების მაგალითს იძლევა და მიმდევრობის ხარისხს მაქსიმალურს ხდის).

რომელია ეს მთავარი პრინციპები? ფილოსოფიის ქონა არ არის ეფექტურობის გარანტია. არც ყველა მიმართულება მოდის ერთმანეთთან შესაბამისობაში. საჭიროა ვიცოდეთ, ლიდერის ქმედებების რომელი მიმართულება აჩქარებს ცვლილებას. ორგანიზაციული კვლევის ლიტერატურა და ჩემი მუშაობა სკოლებთან, რომლებიც მნიშვნელოვან რეფორმას ახორციელებენ, ოთხ მიმართულებას გამოკვეთს: სიცხადე და ფოკუსი, მონაწილეობა ჩავარდნის გარეშე, აღიარება და კონფრონტაცია. არცერთი მათგანი სიახლეს არ წარმოადგენს, ან იმდენად მისტიკურია, რომ მხოლოდ ნიჭიერთათვის შეიძლება იყოს ხელმისაწვდომი. ისინი ძველი ჯემმარტების ახალ ხედვას წარმოადგენენ – ხელახალ აქცენტს

ადამიანის ბუნების საფუძვლებზე და სასკოლო ცხოვრებაზე (რაც ჩვენ ყოველთვის ვიცოდით, მაგრამ ხშირად მხარს ვუქცევდით). უტყუარობას ლუპით თუ შევხედავთ, თითოეული ეს მიმართულება ახალ და პრაქტიკულ აქცენტს იძენს.

შენიშვნები

1. ლიდერობისათვის ერთიანობის საკითხის ცენტრალურობა ბევრ ავტორს აქვს გამოკვლეული, მათ შორის კუზნესა და პოსნერს და, განსაკუთრებული სიყხადით, ბადარაკოსა და ელზუორთის. ეს და შემდეგი რამდენიმე თავი ორივე წყაროს იყენებს, მაგრამ განსაკუთრებით - ბადარაკოსა და ელზუორთის ბრწყინვალე ნიგნს - ლიდერობა და ერთიანობის ძიება (1989).
2. ართურ ბლუმბერგი (1989, გვ. 55-69) კარგად აჯამებს იმას, თუ რას ნიშნავს სკოლის ლიდერობისათვის კარგი ყნოსვის ქონა.
3. მაგალითად, ლიდერობის ბევრმა ტრენერმა შეითვისა არგირისის ცნობილი განსხვავება (1976) „ჩაკირულ თეორიებს“ (საფუძვლები, რაც, ლიდერების თქმით, მათ პრაქტიკას მართავს) და „გამოყენებად თეორიებს“ (ნამდვილი მრწამსი და ვარაუდები, რასაც სინამდვილეში ეყრდნობიან ისინი) შორის. ამ ორს შორის უთანხმოება საკმაოდ ხშირია, მაგრამ ასევე ხშირია შემთხვევა, როდესაც ადამიანები ამ უთანხმოებას ვერ ხედავენ. არგირისმა შემოგვთავაზა, რომ ლიდერებს უნდა ასწავლონ თავიანთი გამოყენებადი თეორიების მოდიფიცირება, რამაც ფართო ასახვა პოვა ლიდერობის სატრენინგო პროგრამებში. უკანასკნელ ხანებში, სტრატეგიული თეორიის ექსპერტებმა ვეილის ხელმძღვანელობით დაიწყეს ამ შეხედულებებთან დაპირისპირება. ვეილი ამტკიცებს, რომ ლიდერთა პრაქტიკაში „კომპეტენციის ბევრი სახე და ნაზავი არსებობს“ და, რომ მათი კერძო, პიროვნული თეორიები შეიცავენ გაცილებით მეტ სიბრძნეს, ვიდრე მკვლევარებს ჰგონიათ (1989, გვ. 35).
4. ეს კითხვები ადაპტირებულია კუზნესიდან და პოსნერიდან, გვ. 298-299.
5. ბადარაკო და ელზუორთი მიმართულების ნაცვლად ცრურწმენას ხმარობენ; მრავალი მიმართულება, რომლებსაც შემდგომ თავებში გადმოვცემ (მაგალითად, „კონფრონტაციას“ შეცამტეე თავში), მათ მიერ გამოყენებულ ტერმინს შეესაბამება და მათგან არიან დავალებული; ეს მიმართულებები ზოგიერთი სხვა წყაროდანაც გამომდინარეობს (სხვათა შორის, ბოლმანისა და დილის ნამუშევრიდან) და სკოლებსა და ინოვაციებზე ფოკუსირებს და არა კორპორაციებსა და ზოგად ლიდერობაზე, როგორც ამას ბადარაკო და ელზუორთი აკეთებენ.

სიცხადე და ფოკუსი: კონცენტრაციის ძალა

„როდის ვიღებ საუკეთესო შედეგებს? - როდესაც ზუსტად მუა
ნერტილში ვუმიზნებ.“

- ბანათლეზის ბანყოფილეზის უფროსი

უტყუარი ლიდერის პრაქტიკა გამოირჩევა სიცხადისა და ფოკუსირების მიმართულებით. ეს ტერმინები უკვე გამოვიყენე მეხუთე თავში, რითაც აღვწერე ნებისმიერი რეფორმის სუბსტანციის მთავარი განზომილება. იქ ვამტკიცებდი, რომ ინოვაციის წარმატებისათვის მისი არსებითი კომპონენტები, ისევე როგორც, მისი შედარებითი პრიორიტეტი, მთავარი მონაწილეებისათვის ნათელი უნდა იყოს. აქ, სიცხადე და ფოკუსი უტყუარი ლიდერების ყველაზე ზოგად წინასწარგანწყობას გადმოსცემს: მათ იციან, რა უნდათ და ამ სურვილს მიჰყვებიან. მათ მტკიცედ სჯერათ, რა როგორი უნდა იყოს, ისინი მყარ კონცენტრაციას რამდენიმე უმთავრეს მიზანზე ახდენენ და ამ მიზნების თაობაზე პირდაპირობასა და კონკრეტულობას მონაწილე მხარეებთან ურთიერთობაში ამტობინებენ, ქცევაში კი ერთგულების მაგალითს ამჟღავნებენ. ამ მიმართულების საშუალებით ისინი ლიდერობის ერთ მტკივნეულ პრობლემას

ჭრიან: ხედვას. რისთვისაც ცარიელ რიტუალს თავს არიდებენ, რომელიც სკოლებში დომინირებს, სამაგიეროდ, მიზნის რეალურ აზრს აგებენ. ხედვის საშუალებით ლიდერები ასევე ამცირებენ წინააღმდეგობას და რეფორმას არსს ანიჭებენ იმ ადამიანებისათვის, უზრუნველყოფენ აღიარებული ღირებულებებისა და ნაჩვენები მაგალითის უწყვეტობას.

ისევ ხედვა: გულისა და მუცლის გამოცდა

ხედვა რამდენჯერმე ვახსენე ამ წიგნში, მას ყოველთვის ამბივალენტობა ახლდა თან, რამდენაც ეს თემა, ერთდროულად, მნიშვნელოვანიცაა და დამღლეელიც ბევრი სკოლისათვის. განათლების მუშაკთა აუდიტორიისათვის იმის თქმაც კი საკმარისია, მოდით, ხედვაზე ვისაუბროთ, რომ უმაღვე იწყება ხვნეშის, ხველების, უხერხულობის შეგრძნებისა და თვალის ხამხამის ეპიდემია. როგორც მეცხრე თავში წარმოვადგინე, ხედვა ხმაურიან სიტყვად იქცა. გაგიჭირდებათ ნახოთ ისეთი სემინარი ან წიგნი ლიდერობის შესახებ, სადაც ამას ხაზს არ უსვამენ, ან კომპანია ან სკოლა, რომელსაც არ აქვს განსაზღვრული ის, რასაც ხედვას ან მისიას ან ძირითადი ღირებულებების ჯგუფს უწოდებენ. პრაქტიკულად, ლიდერობის ყველა ექსპერტი დაეთანხმებოდა, რომ მიზნის სიცხადე მნიშვნელოვანია ორგანიზაციის წარმატებისათვის. მეც ასევე დავასკვენი, რომ (1) ინოვაციისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა თანაზიარ ხედვას აქვს, რადგანაც თავად სამუშაოს და ორგანიზაციის წევრობას იგი მნიშვნელობას ანიჭებს და ამით ნაახალისებს მიმდევრობას; (2) ხედვის ფესვები ღრმად პიროვნულია და ხედვის მიმართ ლიდერის ერთგულებას მიმდევრებისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს. თუ ხედვა ასე პოპულარული და ცნობილი მისი მნიშვნელობის გამო გახდა, იგი, მაინც, უფრო ემოციური აღტყინების ობიექტია, ვიდრე გავების. სიმართლე რომ ითქვას, ორგანიზაციული ცხოვრების სხვა სფეროებში, ამაზე მეტი ნაპრალი პრინციპებსა და პრაქტიკას შორის თითქმის არსად არის.

ეს ის ნაპრაღია, რომელსაც სიცხადე და ფოკუსი ადებს და ხურავს.

ხედვის პრობლემა იმ ფაქტით იწყება, რომ ეს ტერმინი არცთუ ზუსტად გამოიყენება, მას ხმარობენ მისიისა და ძირითადი ღირებულებების გვერდით, რათა მჭიდროდ დაკავშირებული ფენომენები გადმოსცენ. ბევრი ექსპერტი დაჟინებით ამტკიცებს ერთ განსხვავებას: მისია მიუთითებს ძირითადი მიზნისაკენ, ხედვა – მომავალი მიმართულებისაკენ, ძირითადი ღირებულებები კი მრწამსის გაგებისა და პრინციპების მართვისაკენ. ტექნიკურად, ეს კონსტრუქციები განსხვავებულია, მაგრამ ერთი მათგანის განსაზღვრის ნებისმიერი მცდელობისას უმაღვე ვეხებით დანარჩენებსაც. სამივე მათგანი მიზნის მინიჭების მთლიანი განზომილების ნაწილი და ლიდერული ქმედებების „უწყვეტი ნაკადია“, რომელსაც ორგანიზაციის ძირითადი მიზნების მიმართ „სიცხადე, კონსენსუსი და ერთგულება მოაქვს.“ სკოლებში, ისევე, როგორც სხვა ორგანიზაციებში, პრობლემა ის კი არ არის, რომ ლიდერები ამ ტერმინებს არაზუსტად იყენებენ, არამედ ის, რომ ვერ ახერხებენ „მიზნის მინიჭების,“ სიცხადის, კონსენსუსის და ერთგულების შემოტანას ქმედებების უწყვეტი ნაკადის საშუალებით.

ხედვის ირგვლივ მთავარი ის არის, თუ რამდენად დიდი მნიშვნელობა ენიჭება მას. ხედვის მთავარი ფუნქციაა ადამიანების შთაგონება და მათი ძალისხმევების კონცენტრაცია შინაარსიანი საერთო გეგმის განხორციელებისას. სწორედ ასე წარმოშობს იგი მიდევრობას და ნაახალისებს ქმედითობას. სწორედ ამიტომა არის ასე მნიშვნელოვანი არამართო მისი ინტელექტუალური შინაარსი. არამედ მისი პიროვნული ზეგავლენაც. როგორც IBM-ის თავმჯდომარე, ლუის გერსტნერი ამბობს, ეს „არ არის ისეთი რამ, რასაც ორგანიზაციის შიგნით წერილების საშუალებით მიაღწევ. საჭიროა ადამიანების ემოციებს მიწვდეს. თანამშრომლები არამართო გონებით უნდა მოიმართონ, არამედ, ასევე, გულითა და მუცლით“ (ლორი, 1994, გვ. 1). მაგრამ, მიუხედავად საშუალო დროის ათასობით საათისა, რომელსაც სკოლა უთმობს ხედვის განაცხადების განვითარებას, მასწავლებლების შემართების დამადასტურებელი ნიშნები ძალიან მცირეა. მართალია, თითქმის ყველა სკოლას, რომელშიც

მე ვყოფილვარ, აქვს მისიის ან ხედვის განაცხადი, მათ შორის იშვიათად შემხვედრია ისეთი, რომელიც გულისა და მუცლის გამოცდას გაუძლებდა. მართლაც, ძნელია იპოვო სკოლა, სადაც პედკოლექტივის ყველა წევრი შეძლებდა ხედვის განაცხადის, თუნდაც, გამეორებას, რომ არაფერი ვთქვათ მის ძლიერ გავლენაზე მასწავლებელთა პრაქტიკაზე. ამის მიზეზები ნათელი ხდება, თუ ნაკითხავთ შესაბამის დოკუმენტებს: მათი უმრავლესობა სულისკვეთებას აღუწერს ნაცვლად იმისა, რომ პულსი ააჩქაროს. ხედვის არეალი სკოლების დიდ ნაწილში ბუნდოვანი და ჩახერგილია და აკლია გამჭოლი ჭვრეტა და შთაგონება. სკოლის ხედვის განაცხადთა გავრცელებულ ხარვეზებს შორის შემდეგი გამოირჩევა:

- სიგრძე. განაცხადები სამ, ოთხ, ზოგჯერ, ხუთ გვერდს მოიცავს. არ შეიძლება ადამიანმა აითვისოს, რომ არაფერი ვთქვათ სტიმულის მიღებაზე, ხედვის განაცხადი, რომელიც რამდენიმე ხაზს სცილდება.

- დანაწევრებულობა. ერთდროული მრავალჭერადი გაუმჭობესება – ცალკეული მიზნების მწკრივი (როგორიცაა „ჩვენი მოსწავლეები დაათმობენ მრავალგვაროვნებას“), სადაც თითოეული დანვრილებითაა ჩამოყალიბებული (ხშირად, „მსაზღვრელების“ ქვეპუნქტებით, როგორიცაა „მოსწავლე წინ აღუდგება ჯგუფური აქტივობიდან სხვა მოსწავლის დათხოვნას“).

- არაპრაქტიკულობა. მიზნები იმდენად არარეალისტურია, რომ იმედის ნაცვლად ცინიზმს იწვევს (აბსურდული პროგრამა „მიზნები-2000“, რომლის საშუალებითაც „მსოფლიო კლასის სტანდარტებისთვის“ უნდა მიგვეღწია სულ რამდენიმე წელიწადში).

სხვა პრობლემებზეც შეიძლება საუბარი, მაგრამ ეს ოთხი ხშირად გვხვდება ყველა სახის სკოლებში. ისინი ბადებს კითხვებს არამართო განხორციელების, ხედვის შემუშავების პროცესში კონკრეტული სკოლების შეცდომების, არამედ, თავად ამ ძალისხმევის ღირებულების შესახებაც.

ხედვის შემუშავების პოპულარულობა, როგორც ჩანს, ფართოდ ჰიპოთეზურ საფუძველს ემყარება. ერთია იმის თქმა, რომ წარმატებული ორგანიზაციების წევრთა უმრავლესობა იზიარებს

საერთო ხედვას, რაც სწორედ ასეა, მაგრამ სხვა რამ არის იმის განცხადება, რომ ეს უპირველესად პირდაპირ ხედვის შემუშავების სამუშაოდან გამომდინარეობს, რაც ასე არ არის. ხედვა ლიდერთა ქმედებების მთელი რიგის შედეგია („უნყვეტი ნაკადი“), რომელშიც ხედვის განხილვა ამ რიგის მხოლოდ ერთი კომპონენტია (როგორც შემდგომში ვნახავთ, არცთუ ყველაზე მნიშვნელოვანი). უფრო მეტიც, ხედვის შემუშავების ენთუზიაზმით გაჯერებული სავარჯიშოები, რომლებითაც მენეჯმენტის შესახებ ლიტერატურაა გაჯერებული, ძირითადად ამ პროცესის იდეალიზებულ პორტრეტს გვთავაზობენ. რეალურ ორგანიზაციულ ცხოვრებაში, ხედვის ფორმალური შემუშავების წარმატებულ შემთხვევებს იშვიათად ვხვდებით; ეს იმდენად რთული და ინტელექტუალური პროცესია, რომ ორგანიზაციების უმეტესობის, პირველ რიგში კი, სკოლების შესაძლებლობებს აღემატება (ფულანი, გვ. 83).

ხედვის ფორმალური შემუშავების წინააღმდეგობები

ხედვაზე ფორმალური მუშაობა სწორად რომ განხორციელდეს, ის მოითხოვს, სულ მცირე, სამ არსებით პირობას: სამუშაო დროის დიდ რაოდენობას (აქედან გამომდინარე, ფულად სახსრებსაც), ლიდერობის განსაკუთრებულ უნარს და ნათელ, ფოკუსირებულ გეგმას. ამ სამუშაოს დიდი დრო სჭირდება. ერთდღიანი სემინარი ან პედკოლექტივის ყოველთვიური თათბირები არასაკმარისია. მათ არ ახასიათებთ ისეთი შესაძლებლობები და უწყვეტობა, რაც ადამიანებს საშუალებას მისცემს დაახარისხონ თავიანთი ინდივიდუალური ერთგულების ნიშნები და, შემდეგ, მათ შორის განსხვავებები ამოაგდონ სიიდან, მით უმეტეს, თუ ეს განსხვავებები მკვეთრია (თუ პერსონალი მანამდე უკვე არ იზიარებს საერთო ზოგად პრიორიტეტებს, საერთო ხედვა, რომელსაც ყველა გაითავისებს შეიძლება ვერც განვითარდეს; ამ დროს, პირველ რიგში, საჭირო იქნება, გარკვეული წინასწარი ნაბიჯების გადადგმა თემში არსებუ-

ლი უმთავრესი ნაპრალები ამოსავლებად, რაც შემდგომში, კიდევ უფრო გაზრდის მოთხოვნას დროზე და ლიდერობის გაძლიერებაზე). გარკვეულ ეტაპზე, სამსახურიდან მოშორებით, ყოველდღიური სამუშაო ზენოლისგან თავისუფალ ატმოსფეროში გასვლებიც თითქმის ყოველთვის აუცილებელია (რაც ბიზნესის სამყაროში რუტინას წარმოადგენს). მაგრამ... ვერცერთი სკოლა ვერ დაიხურება რამდენიმე დღით სასწავლო წლის პერიოდში, მითუმეტეს მხოლოდ რამდენიმე თუ შეძლებს კომფორტული შეხვედრის ადგილის დაქირავება, რომ არაფერი ვთქვათ საბაზულო შეკრებისათვის მთელი პედკოლექტივის დაქირავებაზე. სკოლებისთვის ამ სამუშაოს შესრულების ჩვეულებრივი გზა, ხედვის ან მისიის მოხაზვის მიზნით, მასწავლებელთა მცირე ბირთვის ხშირი შეკრებაა, შემდეგ კი, შემდგომი განხილვისა და დამტკიცებისათვის, სკოლის ფართო საზოგადოების სამსჯავროზე მისი გამოტანა. ხედვის ერთგულ ჯგუფს ამან შეიძლება მდიდარი გამოცდილება მოუტანოს, მაგრამ, ჩვეულებრივ, ნაკლებად მოსალოდნელია, რომ პასიურ როლში მიტოვებულმა უმრავლესობამ იმდენივე ერთგულება გამოიჩინოს პროცესის დასრულების ეტაპამდე, როცა, საბოლოო ფორმალური კენჭისყრის წინ, მასწავლებლები კოლექტიურად განიხილავენ სკოლის ხედვას. როცა პედკოლექტივი დიდია, ეს პრობლემაც ფართოდ იჩენს თავს, თუმცა, იგი მცირე სკოლებშიც გვხვდება.

ერთხელ, აგვისტოში, ერთი დამოუკიდებელი სკოლის ადმინისტრატორთან ვიმყოფებოდი, რათა მონაწილეობა მიმეღო მისი გასული სასწავლო წლის შედეგების განხილვასა და მომავალი პრიორიტეტების დაგეგმვაში. ელენი, სკოლის ხელმძღვანელი, გამუდმებით ახსენებდა „ჩვენი, როგორც სკოლის, ძირითადი ღირებულებების განხორციელებას.“ იმ ღირებულებების, რომლებიც წარმომადგენლობითი გუნდის რეკომენდაციით განიხილეს და პედკოლექტივმა კენჭისყრით ივნისში მიიღო. ამ ღირებულებებზე სხვა ადმინისტრატორებს ბევრი არაფერი უთქვამთ, მხოლოდ რამდენჯერმე ახსენეს, როგორც „ელენის ღირებულებები.“ ბოლოს, როცა ვკითხე ამის შესახებ, მათ მიპასუხეს, რომ, მათი აზრით, ეს ღირებულებები ნაკლებად აინტერესებდათ მასწავლებლებს, რომლებიც ძალიან გადაღლილები იყვნენ ივნისში და ისინი სერიოზულად არ განუხილავთ. ამიტომაც, ეს ღირებულებები შეაფასეს როგორც „ელენის პროექტი“ და რაღაც „ინტელექტუალური დეკორაციის“ მსგავსი. ეს აზრი დადასტურდა მაშინაც.

როცა ელენმა შესაბამისი კითხვა პედკოლექტივს, სექტემბერში, პირველ თათბირზე დაუსვა. სამწუხაროდ, მათ მიერვე მიღებული გრძელი სიის დეტალები ცოტა მასწავლებელს თუ ახსოვდა.

ბევრ დირექტორსა თუ განათლების განყოფილების უფროსს ვიცნობ, რომლებიც, ელენის მსგავსად, ჩიხში გრძნობენ თავს, რადგანაც პედკოლექტივი ვერ ხედავს „ერთგულებას“, რომელიც ხედვის შემუშავების ასეთი წარმომადგენლობითი პროცესის შედეგად აშკარად იზრდება.

სათანადო დროისა და რესურსების ქონის შემთხვევაშიც კი, წარმატებული ხედვის ფორმალური შემუშავება ასევე წარჩინებულ ლიდერობას მოითხოვს. ეს მხოლოდ მიზნების დასახვისა და სიმბოლოების „გასაღების“ საქმე არ არის; ეს კულტურის საკითხია. იგი გულისხმობს, რომ ადამიანების ჯგუფმა გამოსცადოს მისი „ყველაზე ღრმა ვარაუდები რეალობის ბუნების შესახებ და მისი საკუთარი იდენტურობა მის გარემოსთან შეფარდებაში“ (შაინი, 1985, გვ. 325). ჩვენ უკვე დავინახეთ მესამე თავში, რამდენად მჭიდროდ ეჭიდება ადამიანი ამ ვარაუდებს და მათ ქსელში იხლართება. იმის მიუხედავად, თუ რამდენად ნათლად გადმოსცემს დირექტორი თავის ერთგულებას, ადამიანების ჩართვა ასეთი მაღალი დონის მსჯელობაში იშვიათ პიროვნულ ნიჭს მოითხოვს, მათ შორის უნარს, „ადამიანის იმ ფიქრებისა და გრძნობების არაორდინალურ ჯვრეტას, რომლებიც, ჩვეულებრივ, უპირობოდაა ნაკულისხმევი და, როგორც წესი, მკვეთრად არ გამოიხატება,“ ასევე იმის უნარი, რომ „საკუთარი კულტურის გარეთ გადმოაბიჯოს მაშინაც კი, როცა მის შიგნით რჩება“ (გვ. 325). ადამიანების ჩართვა ასეთი მაღალი დონის მსჯელობაში ასევე მოითხოვს კონფლიქტის მიმართ ამტანობას. ჩვენ დავინახეთ, რომ ღირებულებები ემოციურ მუხტს ატარებენ და რომ მათთან დაპირისპირება საკმაოდ მტკივნეულია. ხედვის შესახებ ლიტერატურის ვარდისფერი ელფერის მიუხედავად, სკოლის მიზნის განსაზღვრის სერიოზული მცდელობები ხშირად ხანგრძლივი ლღობის პროცესს წარმოადგენს, ეს კი დანაკარგსა და გაღიზიანებას იწვევს, მითუმეტეს, თუ პედკოლექტივი წარმატებუ-

ლად თვლის თავს. კრიტიკა საკმაოდ მკაცრი შეიძლება იყოს.

ამ თვალსაზრისით, უტყუარი ლიდერი სკოლაში, განსაკუთრებით, საჯარო სკოლაში, ხელფეხშეკრულია: მას შეიძლება ჰქონდეს მყარი მრწამსი, მაგრამ მისი ბერკეტები სუსტი იყოს. კორპორაციულ სამყაროში ცვლილების გამტარებლები ხშირად ითვისებენ, რასაც შინი უწოდებს, „მყარი ხედვის“ მიდგომას. მთავარი აღმასრულებელი მენეჯერი სრულ სურათს წარმოადგენს, თუ საით უნდა წავიდეს ორგანიზაცია და როგორ უნდა მიაღწიოს იქამდე. ასეთი პრინციპული, გმირული, ტრანსფორმატორული ტიპის ლიდერი დაუფარავი ძალისა თუ სურვილის საშუალებით ცვლილებას მოქმედებაში მოიყვანს. ის სახავს კურსს და მაგალითებს აწესებს, შთააგონებს და წახალისებს, იძლევა სტიმულს და დაჟინებით მოითხოვს, ხოლო ვისთანაც ეს არ გაუვა, ათავისუფლებს და სხვას ნიშნავს. სხვადასხვა მიზეზთა გამო, ეს მიდგომა კარგად ერგება ნათელი პრიორიტეტებით აღჭურვილ უტყუარ ლიდერებს. მაგრამ განათლებაში ეს იშვიათადაა შესაძლებელი.

სკოლაში მიღებულია საერთო ხედვის ერთობლივად შემუშავება. დირექტორმა შეიძლება დაამტკიცოს, რომ სტატუს-კვო შესაცვლელია და შედეგები გასაუმჯობესებელი; შემდეგ, აღნიშნულის მიღწევის გზებზე მსჯელობაში პედკოლექტივის ჩართვას ცდილობს. ეს უფრო ხანგრძლივი და ნელი მიდგომაა, რომელმაც შეიძლება უფრო მტკიცე კონსენსუსამდე მიგვიყვანოს, მაგრამ იგი დარწმუნებას, მოლაპარაკებას, კომპრომისს და მოთმინებას მოითხოვს. ის საგანმანათლებლო ტენდენციასთან ძალაუფლების განაწილებასა და მონაწილეობის თანხმობაშია, თუმცა, იმ რეალობებსაც ასახავს, რომლებიც ადმინისტრატორების თავისუფლებას ზღუდავს; ასეთი რეალობაა მასწავლებლის სერტიფიკატი. სკოლაში ჭეშმარიტად თანაზიარი ხედვის შემუშავებისათვის დირექტორი დგება მძიმე ამოცანის წინაშე – ჩართოს თითქმის ყველა თანამშრომელი, მათ შორის ისინიც, ვინც მისი იდეების მიმართ შეურიგებელია (რომელსაც კორპორაციულ სამყაროში, უბრალოდ, დაითხოვდნენ). ლიდერისთვის, რომელმაც იცის, თუ რა იდეებს იცავს და რომელსაც მტკიცე მრწამსი აქვს, ეს ყველაფერი უზომოდ გამაღიზიანებელი

შეიძლება იყოს.

როგორც ეს პრობლემები გვიჩვენებს, ხედვაზე ფართო ფორმალური მუშაობა ლიდერს გაუჭობესების ხედვის გასაღებს არ აძლევს, პირიქით, მენეჯერული მისტიკის გამეორების რისკს, ანუ იმ ტექნიკით ზედმეტად გადატვირთვის რისკს უმატებს, რომელიც რეალური გაუმჭობესების პროცესებზე აქცენტს ჩაენაცვლება და გამოდევნის. ამ მხრივ, კარგი იქნება, მცირე ხნით დავუბრუნდეთ ხედვაზე უფრო ძველ და მარტივ ცნებას: დევიზი, შთაგონება, გონებასთან ერთად გულისა და მუცლის ჩანვდომა, ცოცხალ, ადვილად დასამახსოვრებელ სურათს მოითხოვს, რომელიც ადამიანებს მიუხვდება, მათი შთაგონებისთვის სტანდარტს დასახავს და ამ სტანდარტის საკუთარი გააზრების საშუალებას მისცემს (ჰენდი, გვ. 135). სწორედ ამას აკეთებს კარგი დევიზი. დასამახსოვრებლად საკმაოდ მოკლეა და იმდენად პირდაპირი, რომ წარმოსახვისათვის საზღვრები არ დაანესოს. კარგი ლიტერატურული ნაწარმოების მსგავსად, იგი პერიფრაზირების საშუალებას ტოვებს, იგი ნათელიცაა და არაპირდაპირიც:

როცა კენ უესტი პუებლოს დანყებით სკოლაში მივიდა, მათ უკვე ჰქონდათ „კრედო,“ „ფილოსოფიის განაცხადი“, რომელიც, კენის აზრით, ჯანსაღი, მაგრამ ჩახლართული იყო („ნვრილი შრიფტით ნაბეჭდი ორი ფურცელი, რომელსაც არავინ აქცევდა ყურადღებას“). კენმა თათბირზე მოიწვია პედკოლექტივი და მშობელთა და მასწავლებელთა ასოციაცია და განაცხადა, „კრედო უნდა შევამციროთ მის ძირითად არსამდე, რაც სკოლაში მიმდინარე პროცესებს წარმოადგენს.“ რამდენიმე ასეთი თათბირის შემდეგ შევთანხმდით შემდეგზე: „იმედი ყველა ბავშვშია“. ამან აღგვაფრთოვანა.“ სამეურვეო საბჭო წინააღმდეგი წავიდა, რადგანაც ეს ფრაზა მიზნებს არ აკონკრეტებდა, ამიტომაც პუებლოს სკოლამ მოამზადა, როგორც კენი უწოდებს, „სამაბზაციანი სია ნერა-კითხვის, სწავლის სიყვარულის და მოქალაქეობის შესახებ...“ „მაგრამ...“ – ამბობს ის, – ჩვენს მიზნებსა და პროგრამებს „ამ იმედის“ კონცეფციის საფუძველზე ვამზადებთ. მას იმდენად ფართოდ ვიყენებთ საკლასო ოთახებში, იქნება ეს სასწავლო პროგრამასა თუ დისციპლინაში, რომ ერთმანეთს ვესუმრებით ხოლმე ამაზე (ეს პუებლოს ის იმედია, დიდი ასოთი რომ იწერება?), ჩვენ სწორედ მას ვახსენებთ ხოლმე ამ სკოლაში.

მაქსიმალური ეფექტურობის შემთხვევაში, დევიზს ვიყენებთ არამარტო როგორც მონახაზს, არამედ როგორც ეტალონსაც. იგი სკოლის კულტურისა და რიტუალების ნაწილი ხდება, რომელსაც ლიდერები ცერემონიებით აღასრულებენ და რომელიც პოზიტიური სატირის ობიექტსაც წარმოადგენს. „ჩვენს დევიზს ხშირად წარმოვიდგენ, როგორც ღუზას,“ – ამბობს ერთი დამოუკიდებელი სკოლის დირექტორი, „ზოგჯერ კი, როგორც ქოლგას (იგი გვიფარავს ჩვენ და რასაც ვაკეთებთ, ყველაფერი მის ფარგლებში უნდა ჩაეთიოს).“

ერთ დროს, რა თქმა უნდა, კოლეჯებისა და სკოლებისათვის დამახასიათებელი იყო დევიზის მიღება, განსაკუთრებით ლათინურად, რათა თავიანთი ფუნდამენტური მიზანი ან ღირებულებები გამოეხატათ. დღეს ადვილია იმის შემჩნევა, რომ ჩვენს სკოლებს უფრო ნაკლები ხედვის განაცხადები და უფრო მეტი დევიზები სჭირდებათ. მაგრამ ტიპური სასკოლო ხედვის შემცირება დევიზამდე კომიკური, და სამწუხაროც, იქნებოდა. თუ გავითვალისწინებთ ერთდროულ მრავალჯერად გაუმჯობესებებს, რომლებსაც ისინი იძულებით ახორციელებენ, და ზედმეტ დაპირებებს, რომლებსაც ხშირად ეჩხებიან, შედეგად უნდა მივიღოთ რაღაც ამის მსგავსი *Nunquam negamus* („უარს არასოდეს ვამბობთ“) ან შეიძლება *Omnia omnibus* („ყველაფერი ყველას“). ეს რომ შევთავაზებ დირექტორთა აუდიტორიას, ერთმა მიპასუხა, „მე ლათინური არ ვიცი, მაგრამ ჩვენს რაიონში ასე ჩამოვაყალიბებდით დევიზს, „თქვენ დაგვავალეთ, დაწყება ჩვენზე იყოს.“ ვერასოდეს ვასწრებთ რაიმეს დასრულებას, მაგრამ ვეჭიდებით ყველაფერს.“ ოთახში თანხმობის მანიშნებელი სიცილი ატყდა.

მე არ მოვუნოდებ ლიდერებისათვის დევიზების შემუშავების ფართო ტალღისაკენ ან დევიზების ტრენინგ პროგრამებისაკენ ან თუნდაც ხედვის ცნების ამოგდებისაკენ. მე მოვუნოდებ დავასრულოთ ის გაგება, რომ შეგვიძლია წარჩინებული ძალისხმევა და ქმედითობა გამოვიწვიოთ მხოლოდ გაუმჯობესების გეგმების პირში ჩატენვითა და დაგეგმვის ახირებული პროცესის გზით. ჭეშმარიტი „მიზნის მინიჭებისათვის“, სკოლის გაუმჯობესებისათვის აუცილებ-

ელი ერთგულებისა და კონსენსუსის გამოჭედვისათვის, საჭიროა ლიდერობისადმი ისეთი მიდგომა, რომელიც შინაარსისა და მიმართულების განსაზღვრულ, მდგრად გრძნობას (ფუნდამენტურ დონეზე და შეხამებულ, მდგრად საფუძველზე) უსვამს ხაზს.² ეს მიიღწევა, უპირველეს ყოვლისა, არა სემინარების, კომიტეტების ან კენჭისყრის შედეგად, არამედ გაუმჭობესების პრაქტიკული ძალისხმევის უწყვეტი ყოველდღიური მუშაობის შედეგად (ლუისი და მაილზი, გვ. 226), განსაკუთრებით, სიცხადისა და ფოკუსის საშუალებით, რაც სამუშაო გარემოში ლიდერს მოაქვს და სკოლის ღირებულებებსა და მიზნებს ფორმას უმთავრესად იმით აძლევს, თუ თავად რას აკეთებს და რის მაგალითს იძლევა.

სიცხადე

მაღალი ქმედითობის სისტემათა კვლევები გვიჩვენებს, რომ მათი ლიდერების მიერ დასახული მიმართულება ცხადი, მყარი და არაამბივალენტურია (არადიქტატორული, მაგრამ განსაზღვრული); გვიჩვენებს იმასაც, რომ, თუმცა ლიდერობის სტილი ამ ორგანიზაციებში შეიძლება სხვადასხვა იყოს, თითოეულის შიგნით იგი შესამჩნევად თანმიმდევრულია (ვეილი, 1984, გვ. 86). ეს სიცხადე ბევრ უპირატესობას ქმნის. პირველი ის არის, რომ მას მოაქვს ნდობა — ლიდერობის განუყოფელი ნაწილი. როცა ლიდერი თანმიმდევრული, პირდაპირი და მტკიცეა, პერსონალისთვის ის სანდო და პროგნოზირებადია. მათ იციან, რას ელოდონ მისგან და რას ელოდებიან მათგან; მათ იციან, როგორ უნდა მოიქცნენ ადამიანები და როგორ გაიზომება ქმედითობა. ნდობის მაღალი დონე ამაღლებს რწმენას და კომპეტენციას და სამუშაო ადგილს უფრო მყუდროს ხდის, რაც, თავის მხრივ, ადამიანებში თანამშრომლობისა და სტრესის ადვილად ატანის სურვილს ზრდის.

სიცხადე ასევე ხელს უწყობს ერთგულებას და თავს უყრის ყურადღებას. მიზნებს ვერ გაიზიარებ, ვიდრე არ გაიგებ მათ; ვერცერთი ჩვენგანი ვერ ჩადებს თავის კაპიტალს ხედვაში,

რომელიც არ ესმის; მიზნების და მათი მიზნების თანმიმდევრული, ნათელი ფორმულირება დროთა განავლობაში ორგანიზაციის ფართო მიზნებსა და კონკრეტულ ამოცანებს ნათელს ჰფენს (ბადარაკო და ელზორთი, გვ. 119). როგორც მეოთხე თავში წარმოვადგინე, ცვლილებას როცა შეეჩხებებიან, აღამიანებმა უნდა იცოდნენ რატომ, რა და როგორ: რატომ უნდა შეიცვალოს, რა მდგომარეობას უნდა მიაღწიონ და როგორ მიიღწევა ცვლილება. მათ შეცვლის აუცილებლობა უნდა გაათვითცნობიერონ (შეცვლის აუცილებლობის შესახებ, მინიმუმ, მათ ლიდერების აზრი მაინც უნდა იცოდნენ). ლიდერებმა ცვლილების შემთხვევები უნდა წარმოადგინონ, რისთვისაც ნათლად უნდა გადმოსცენ, „სად ვართ და რატომ არ შეიძლება აქ დარჩენა.“ ეს სკოლის წინაშე მდგარი საკითხების ნათელ, გულწრფელ, ძალისმიერ დიაგნოზს (ქმედითობის პრობლემებს ცვლილებებს გარემოში) და უმოქმედობის რისკს მოითხოვს. სწორედ აქედან იწყება ცვლილების გზა, იმის ხედვა, „რა უნდა გავხდეთ“ (ჰემერი და ჩემპი, გვ. 149-150). მტკიცე ხედვის შემთხვევაში, ლიდერი არამარტო ქმნის ხსენებულ შემთხვევას, არამედ ცვლილების კურსს გეგმავს, იყენებს თანამშრომლობის მოდელს და კურსის დაგეგმვაში პერსონალსაც რთავს.

ნებისმიერ ხსენებულ ვარიანტში, ხედვისა და მისიის შესახებ ფორმალური განხილვები გამოადგებოდა საქმეს, თუ გავითვალისწინებთ, რომ ფორმალური განხილვები ადვილად მომართავენ აღამიანებს. მაგრამ ჩემი ნაცნობი საუკეთესო ლიდერები ნაკლებ ინტერესს იჩენენ მათ მიმართ და აშკარად არ მოსწონთ მიზნების გრძელი ჩამონათვალი. ისინი ამჯობინებენ „შთამაგონებელ თემებს“, როგორცაა ცვლილების მეგზურები (ლუისი და მაილზი, გვ. 213). ქალაქის გარეუბნის სკოლის დირექტორი ყვება ასეთ ამბავს:

აქ რომ მოვედი, ყველაფერი მოშლილი იყო: დასწრება, ქცევა, აკადემიური მოსწრება. გადავწყვიტე, პრობლემებს სწორედ ამ თანმიმდევრობით შევჭიდებოდი, ჩვენი ძალისხმევები ასეთი სახელწოდებით გავაერთიანეთ: „შენც შეგიძლია შეცვალო.“ ბევრი ვიმუშავე მასწავლებლების დასარწმუნებლად, რომ მათ მოსწავლეებთან წარმატების მიღწევა შეეძლოთ; ჩვენ ასევე უნდა დაგვერწმუნებინა მოსწავ-

ლევები, რომ წარმატების მიღწევა მათაც შეეძლოთ. დავინყეთ დასწრების საკითხით. ჩვენი ლოზუნგი ასე ჟღერდა: „გვინდა სკოლაში იაროთ.“ დავურევით მშობლებს, გავუგზავნეთ ღია ბარათები დასწრების შესახებ და თითოეულ მასწავლებელს დავავალეთ თვალყურის დევნება თითოეულ მოსწავლემ ან მშობელზე თითოეული გაცდენის შემდეგ. დასწრება გაუმჯობესდა. შემდეგ წელს ქვევით განვაგრძეთ: თავაზიანობის საფუძვლებით, საუბრის ლექსიკონით, დისციპლინის მართვის ჩვენული ხერხებით და ა.შ. ახლა კი მზად ვართ გადავიდეთ მიღწევებზეც.

ამ დირექტორს შეეძლო, ფორმალური ხედვა ჩამოეყალიბებინა და მისი მთავარი კომპონენტები დაეკონკრეტებინა („აქ იყავი,“ „თავაზიანად მოიქეცი,“ „გულმოდგინედ იმუშავე“). როგორც თავად ამბობს, „მიუხედავად იმისა, რომ საჭიროება აშკარა იყო, სემინარების ჩასატარებლად არც ფული და არც დროის რესურსები გაგვაჩნდა. პროცესის დაწყება აუცილებელი ხდებოდა, ამას ისიც ემატებოდა, რომ თემის შემუშავებას საფუძველიც ჰქონდა და აზრიც. პროცესის დაწყების შემთხვევაში, სტარტის აღება ინერციასაც გამოიწვევდა და პროცესი შედგებოდა“.

როგორც კი „რატომ, რა და როგორ“ ცხადი გახდება, პერსონალს უჩნდება „სურათები გონებაში, რაც განსაცვიფრებლად ადაპტირებულია სიტუაციასთან“ (ვეილი, 1984, გვ. 86-87). ჯეიმს ქომერის სათემო სკოლებში (1980) გაერთიანებული ერთი დაწყებითი სკოლის მასწავლებელმა როგორც მითხრა, „ჩვენ ვიცით, რატომ ვართ აქ, რას ვაკეთებთ სინამდვილეში და რა არის განსაკუთრებული იმაში, თუ როგორ ვაკეთებთ ამას.“ ამის საშუალებით შესაძლებელია ადამიანების ყურადღების მიპყრობა და შენარჩუნება. ეს მათ ეხმარება მთავარ ამოცანებზე ფოკუსირებაში, თანმიმდევრული გადაწყვეტილებების მიღებაში და ძირითადი შეთანხმებებისა და ქმედითობის სტანდარტების დაცვაში (ბადარაკო და ელზუორთი, გვ. 113, 120). ერთგულება და ყურადღება ენერჯიასა და ინტენსივობას შობს. ადამიანები მყარად ინარჩუნებენ სურათებს გონებაში და თავგამოდებით მიჰყვებიან მათ. ამას კი, თავის მხრივ, სრული მასშტაბის სიცხადის სასარგებლო შედეგები მოაქვს, რაც ლიდერის თავდაჯერებულობას განამტკიცებს და სურვილს უჩენს მას, რომ პერსონალის კონტროლის სადავეები მიუშვას, ეს ამცირებს

გზიდან აცდენისა და უფუნქციობის იმ რისკების ალბათობას, რომლებიც ყოველთვის სახეზეა, როცა მასწავლებლების მსგავსად პერსონალს ფართო ავტონომია აქვს.

სიცხადის მიმართ წინასწარგანწყობა ლიდერობის მიმართ მიდგომის ანარეკლია. ის ღირეტივა უფროა, ვიდრე სიტუაციურ მოქნილობაზე ან ქვემოდან ზემოთ მიმართულების დემოკრატიაზე აქცენტი. იგი დემოკრატიულ მონაწილობას არ ეწინააღმდეგება, მაგრამ ვარაუდობს, რომ ლიდერის ხედვა „მაგნიტური ჩრდილოეთია, რომელიც კომპასის მიმართულებას განსაზღვრავს“ (კუბესი და პოსნერი, გვ. 20), რომ ლიდერი უნდა იყოს ცვლილების მოხდენისა და მისი გაფართოების ფრონტის წინა ხაზზე. ლიდერის ასეთი აურა პერსონალში მის მიმართ რწმენას ქმნის და ძალისხმევისა და ყურადღების კონცენტრაციაში ეხმარება. ეს ძალიან მნიშვნელოვანია ნებისმიერ ორგანიზაციაში, მაგრამ განსაკუთრებით ისეთ სკოლებში, სადაც ცრუ სიცხადის ალბათობა მაღალია. გაუმჭობესების ინიციატივების მიზნები, ხშირად, ძალიან ფართო, გაფანტული და მრავალნახნაგოვანია (ამიტომ, ძნელად გასაგებიც) და რადგან რეფორმატორები, თუმცა დარწმუნებულნი არიან სკოლის მიმდინარე პრობლემების ფესვების შესახებ, ასეთივე დარწმუნებით ვერ გვთავაზობენ ამ პრობლემების გადასატრეკლებს (მოიკოვსკი და ბამბერგერი, გვ. 34). მონაწილეობის შესახებ უფრო მეტს მეთერთმეტე თავში ვიტყვი. აქ კი აღვნიშნავ, რომ სიცხადის საბოლოო მიზანი არის თანაზიარი, თემის მასშტაბის კონსენსუსი ღირებულებებისა და მიზნების შესახებ. ეს თითქმის ყოველთვის ზემოდან, ან მასთან საკმაოდ ახლოდან იწყება; იგი იშვიათად მიდის ქვემოდან ზემოთ.

როგორ გამოიხატება პრაქტიკაში სიცხადის მიმართ წინასწარგანწყობა? ეს ნიშნავს, რომ ღირეტიორი არ დაეყრდნობა ზოგად ქადაგებას, არამედ კონკრეტულ განაცხადებს გააკეთებს მიზნის შესახებ და ამის მაგალითებსაც მოიყვანს:

ტიმ უაიტი დაწყებითი საფეხურის მათემატიკის ახალ სასწავლო პროგრამას ენთუზიანით შეხვდა. პროგრამა აქცენტს სწავლებაზე მუშაობის პროცესში მოსწავლეთა მიერ კვლევაზე აკეთებდა. უაიტმა ამ ცვლილების

მიზნების განსახილველად პედგოლექტივთან საგანგებო თათბირები ჩაატარა. ტიმმა მასწავლებლებთან ერთად გაიარა სრული სატრენინგო კურსი. რეფორმის დანყებიდან სამი თვის შემდეგ, როცა მშობელთა და მასწავლებელთა ასოციაციამ ყოველწლიური ნებაყოფლობითი საჩუქარი გააკეთა (75 დოლარი თითოეული კლასისათვის, ჩვეულებრივ, მასწავლებლის სურვილისამებრ იხარჯებოდა), რამდენიმე მასწავლებელმა ძველი სახელმძღვანელოების სამუშაო წიგნების შეკვეთა მოინდომა, რომლებსაც ისინი დიდი ხანია იყენებდნენ. ტიმმა გამოიძახა ისინი და პკითხა, თუ როგორ უკავშირდებოდა ამ სახელმძღვანელოების შექმნა ახალი პროგრამის ათვისებას. მასწავლებლები განცვიფრდნენ, განსაკუთრებით მაშინ, როცა ტიმმა განაცხადა, რომ ხელს არ მოაწერდა მათ შეკვეთას, ვიდრე „არ დაინახავდა კავშირს პროგრამენსა და სახელმძღვანელოებს შორის.“ ამან სერიოზული, მძიმე, მაგრამ, საბოლოოდ, კონსტრუქციული განხილვა გამოიწვია, რაც მასწავლებელთა ყოყმანისა და გაუგებრობის მიზეზებისა, რაც მათემატიკის ახალ პროგრამას უკავშირდებოდა.

სიცხადის მიმართ წინასწარგანწყობა ქმედითობის შესახებ გულწრფელი უკუკავშირით უზრუნველყოფასაც ნიშნავს.

შირლ ვეთერი მთელი წლის მანძილზე უძღვებოდა საბაზო საფეხურის სკოლის პედგოლექტივის მსჯელობას, თუ როგორ მიეღწიათ სწავლაში მოსწავლეთა მეტი ჩართულობისათვის უფრო რთული დონის სასწავლო გეგმის საშუალებით. მეშვიდე კლასის საზოგადოებრივი მეცნიერებების მასწავლებლის ინიციატივით, შირლიმ საზაფხულო სემინარების კურსისათვის თანხები მოიპოვა, რომლის მიზანიც ამერიკის ისტორიის საგნის განახლება იყო. შემდეგ შემოდგომას შირლი შენუხებული ჩანდა, მან აღმოაჩინა, რომ მისი მასწავლებლები წმინდა წყლის ცრუ სიცხადის ეტალონები გამხდარან („კრიტიკული აზროვნებისა და მოსწავლეზე ორიენტირების ტერმინებს კი იყენებდნენ, მაგრამ ბავშვებს მაინც აზვირებინებდნენ დამოუკიდებლობის დეკლარაციას“). თათბირზე, თავიდან, შირლიმ ტაქტიკურად აღიარა მათი ძალისხმევა, შემდეგ კი დაუფარავად გადმოსცა თავისი შეფოთება. მიმოიხილა სკოლის ახალი მიზნები და კონკრეტულად გადმოსცა, თუ რამდენად დაშორდა ამ მიზნებს სკოლის მიმდინარე პედაგოგიური საქმიანობის შინაარსი. მან მოუსმინა მასწავლებლების პროტესტს, შემდეგ კი განმეორებით გადმოსცა მთავარი საკითხები, რომლებიც სხვა კონკრეტული მაგალითებით განამტკიცა. შირლიმ დაჟინებით მოითხოვა, მასწავლებლებს ზოგიერთი საგნის შინაარსი შეეცვალებათ და ლექციასა და ვაშეპირებაზე აქცენტი შეემცი-რებინათ. ვეთერბმა ამისათვის თავისი პირადი და რაიონის სასწავლო

გეგმის კოორდინატორის დახმარებაც შესთავაზა, ბოლოს კი დაუთქვა თარიღი, როდესაც მათ მიღებული ზომების შესახებ ანგარიში უნდა წარმოედგინათ.

ეს მაგალითები არასწორად რომ არ გავიგოთ, ამისათვის საჭიროა ორი რამის გამოყოფა, რასაც სიცხადე არ გულისხმობს: სიმყიფე და გაღიზიანება. უტყუარი ლიდერები შეიძლება შეუპოვრები იყვნენ, მაგრამ ბრმები არ იქნებიან. ისინი ნებისმიერ ცვლილებას დაძლევენ მნიშვნელოვანი გარე მოვლენებისა თუ ინსტიტუციური რეალობის გამო (თუ, მაგალითად, ბიუჯეტის პერიოდული სეკვესტრები პრიორიტეტის აღსრულებას შეუძლებელს ხდის), მაგრამ მსუბუქად ამას არ გააკეთებენ; ხოლო პიროვნულ პოლიტიკაში – იშვიათად (მაგალითად, უთანხმოების შემცირების მიზნით, თვალი დახუჭოს მასწავლებლის მცდელობაზე, თავი აარიდოს მნიშვნელოვან მოთხოვნას). სიცხადე და კონკრეტულობა უხეშობას, სიმკაცრეს, ზემოდან ყურებას ან არჩევანის უფლების წართმევას არ გულისხმობს. ტიმმა, პირველ რიგში, მასწავლებლებს სთხოვა, თავიანთი სურვილები წარმოედგინათ. შირლიმ მტკიცე მოთხოვნები წამოაყენა (ამასთან, იმედგაცრუებაც ვერ დაფარა), მაგრამ აქცენტს არა პიროვნებებზე, არამედ ქმედითობაზე, სასწავლო გეგმასა და მოსწავლეთა აქტიურობაზე ინარჩუნებდა.

ფოკუსი: თითო-თითოდ

სიცხადეს მოსდევს ფოკუსი. ადამიანისათვის შეიძლება ნათელი იყოს მიზნების გრძელი ნუსხა, მაგრამ რაც უფრო გრძელია ნუსხა, მით უფრო ძნელია მისი გაგება, რომ არაფერი ვთქვათ მის შესრულებაზე. უტყუარი ლიდერი გაიზიარებს პიტერ დრაკერის ცნობილ რჩევას, რომ ძალისხმევის კონცენტრაცია მოახდინოს რამდენიმე მნიშვნელოვან სფეროზე, „სადაც აღმატებული ქმედითობა წარმოქმნის ბნრყინვალე შედეგებს“ (1976, გვ. 24). ეს სიბრძნე გასული ორი ათწლეულის მანძილზე არაერთხელ დამტკიცებულა: ეფექტური ლიდერები თავიანთ ენერგიას გამიზნულად მიმართავენ. დროსა

და ძალ-ღონეს კი მთავარი საკითხების მოკლე სიაზე ხარჯავენ, თუნდაც ეს სხვა საკითხების უგულებელყოფას ნიშნავდეს. ტიმისა და შირლის მსგავსად, ისინი მიზნებზე აკეთებენ ფოკუსს; თავიანთ შეფასებებს, თუ რა არის მნიშვნელოვანი, აქტიურად გადასცემენ საზოგადოებას და ამით პერსონალის ქცევასაც ფოკუსში აქცევენ. ამას გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს, რადგან „ყველა ორგანიზაციაში ყოველთვის არსებობს ბევრი პრობლემა, რომლებიც გადაჭრას მოითხოვს და ბევრი პროექტი, რომლებიც ყურადღებას საჭიროებს. ნარმატივულ ლიდერს ასეთი არაკეთილხმოვნება ნინ ვერ დაუდგება. მათ იციან, რომ რამდენიმე რამ არის მნიშვნელოვანი და თავიანთ განაცხადებსა და ქმედებებში მკვეთრად გადმოსცემენ ამ პრიორიტეტებს, რათა ყველასათვის გასაგები იყოს“ (ვეილი, 1984, გვ. 96). სინამდვილეში, ლიდერი წყვეტს, რაა მნიშვნელოვანი. მნიშვნელოვანი რამ გარდაუვალი არ არის, არსად წერია, რომ მხოლოდ ლიდერის განსაკუთრებულ უნარს შეუძლია მათი წაკითხვა, მნიშვნელოვან საკითხებს ლიდერი ირჩევს, შემდეგ კი პერსონალი გულმოდგინედ ახორციელებს, რასაც ნარმატივა მოაქვს. ეს ყველაფერი საბოლოოდ ამტკიცებს, რომ ის მნიშვნელოვანი პროცესები გარდაუვალი იყო, ლიდერი კი შორსმჭვრეტელი აღმოჩნდა.

ფოკუსის მიმართ წინასწარგანწყობას აღიარება ემატება. რამდენადაც სასურველი უნდა იყოს ინოვაცია, მისმა აღმსრულებლებმა უნდა გადაწყვიტონ მისი შედარებითი მნიშვნელობა, პრიორიტეტი, რომელსაც ის სხვა ინიციატივებთან შედარებით შეიძენს. ერთდროულად ერთზე მეტი მნიშვნელოვანი ცვლილების განხორციელებას ცოტა თუ შეძლებს, ამიტომ ძალისხმევის ფოკუსირების აუცილებლობა დიდია, განსაკუთრებით განათლების მუშაკებისთვის, რომლებსაც მრავალ ცვლილებას ავალდებენ. თუნდაც არჩევანი გაკეთდეს კოლეგიური, თანამშრომლური პროცესის შედეგად და არ იყოს თავსმოხვეული „ზემოდან,“ პროექტის ხელმძღვანელს მაინც მოუწევს პროგრესის მონიტორინგი და სწორი გეზის შენარჩუნებისათვის ადამიანების ზედამხედველობა. თუ განათლების განყოფილების უფროსი დარწმუნებული არ იქნება, რომელ პროგრამას ან რომელ მონაწილე მხარეს აქვს უმაღლესი

პრიორიტეტი, დირექტორების ყოველდღიური გადანყვეტილებები თანმიმდევრული მიმართულების ფარგლებში არ ჩაჭდება. თუ დირექტორები სრულად ჩამოყალიბებულნი არ არიან, მასწავლებლების ყოველდღიური გადანყვეტილებები საკლასო ოთახში არ ჩაჭდება თანმიმდევრულ კალაპოტში. „ის, ვინც კარგს უკეთებს სხვას,“ – თქვა უილიამ ბლეიქმა, – „ეს ნამცეც-ნამცეც უნდა მოახდინოს.“

რას ნიშნავს ფოკუსი პრაქტიკაში? იგი იმდენად ელემენტარულ რამეს ნიშნავს, რამდენად იშვიათიაც არის – ერთდროულად, ერთ ადამიანზე და ერთ სამუშაო ჯგუფზე ერთი მთავარი ცვლილების განხორციელებას; სკოლების გაუმჯობესების შესაძლებლობა რამდენჯერმე გაიზრდებოდა, ეს მარტივი ნესი რომ დაცული იყოს. „თითო-თითოდ“ – მთავარი ნესია კერძო სექტორში: ექვსკომპონენტია ინოვაცია ექვს სხვადასხვა ჯგუფს ექნება დანაწილებული და თითოეული ჯგუფი მხოლოდ ერთ მათგანზე გააკეთებს აქცენტს. ეს არ ნიშნავს, რომ ინოვაცია ვინრო უნდა იყოს, ამ აზრისგან შორს ვარ. რეფორმა შეიძლება ფართომასშტაბიანი და მრავალნახნაგოვანი იყოს, მაგრამ რაც უფრო რთულია პროექტი, მით უფრო ნათელი და თავსებადი უნდა იყოს მისი პრიორიტეტები და მით მეტი მისი ელემენტი უნდა ჩაჭდეს მკვირივად ერთ კონცეპტუალურ სივრცეში. ამ კომბინაციას აზრი უნდა ჰქონდეს მათთვის, ვინც ახორციელებს ამ რეფორმას. თუ მას მრავალი განზომილება აქვს, ადამიანებმა არ უნდა სცადონ ყველა მათგანის დაუფლება ერთდროულად. ძირითადი სკოლების კოალიციამ, მაგალითად, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის რეფორმა „ცხრა საერთო პრინციპს“ დააშენა, რომლებიც შეკრულ, მოცულობით პროგრამებს აერთიანებენ. ეს პრინციპები სასწავლო გეგმას, პედაგოგიკას, შეფასებას, მმართველობას და სტრუქტურას მოიცავენ, მათი მიღწევა მხოლოდ ნლების შემდეგ არის შესაძლებელი. ამავე დროს, არ შეიძლება, მათ რომელიმე სხვა ინიციატივამ შეუშალოს ხელი. რაც მეტად უმიზნებს პროექტი ღრმა, გამჭოლ, კულტურულ ცვლილებას, მით ნაკლები თანამგზავრი და კონკურენტი უნდა ჰყავდეს მას. სკოლის გაუმჯობესება ვერ იქნება წარმატებული დამატებების უსასრულო წრფის სტატუსში.

როცა განათლების მუშაკებს ფოკუსირებას ვურჩევ, უმრავლესობა მაშინვე მეთანხმება, ისინი გაუმჭობესების ფუჭ გადატვირთულ გეგმებს სხვებზე უკეთ იცნობენ, მაგრამ, როგორ დაიწყონ მისი ფორსირება, ეს ვერ წარმოუდგენიათ. მასწავლებელთა აუდიტორია მეკითხება, „ურჩევთ ამას ადმინისტრატორებს?“ ადმინისტრატორების აუდიტორია მეკითხება, „ურჩევთ ამას სამეურვეო საბჭოებს და შტატის განათლების ოფიციალურ პირებს?“ და, თუ გავითვალისწინებთ ფოკუსის წინააღმდეგ გამწვრივებულ ძალებს – საკანონმდებლო და სარეგულაციო აქტებს, რეფორმის მონაწილე ათას მხარეს, განსაკუთრებული ინტერესჯგუფების პოლიტიკურ და სამართლებრივ მხარდაჭერას – მათი ეჭვი გასაგები უნდა იყოს. უკვე ვაღიარე, რომ ინოვაციის დახარისხება ძნელია. თუმცა, არსებობს, სულ მცირე, სამი პრაქტიკული ხერხი, რომელთა საშუალებითაც სკოლის ხელმძღვანელობას ფოკუსის ფორსირება შეუძლია.

პირველია პოზიტივის გამძაფრება, შესაბამის მონაწილე მხარეებთან ერთად მტკიცე და პროაქტიური მხარდაჭერა იმ მიზნებისა, რომლებსაც აფასებენ, და არა უარყოფა იმ მიზნებისა, რომლებსაც არ აფასებენ. ამ მხრივ, უტყუარი ლიდერები ცდილობენ, გააკონტროლონ კამათის პირობები, რადგანაც მთავარ განსახილველ თემებს ყოველთვის თავად სახავენ. თვითინტერესითა და ენთუზიზმით სავსენი, საკუთარი კონცენტრაციის ინტენსივობის პირობებში, ისინი ფანატიკოსის უინსტონ ჩერჩილისეულ განმარტებას ამართლებენ („ის, ვინც არ იცვლის შეხედულებას და არ შეუძლია თემის შეცვლა“). თავიანთ მიზნებზე ასე პოზიტიურად ორიენტირებულნი, ისინი ხაზს უსვამენ ძალისხმევის არამართო გარეშე მიზნებს, არამედ მის შიდა ჭილდოსაც, თუ რამდენად სახალისო, იმედისმომცემი და სასიამოვნოც არის იგი. ეს ინტერესს წარმოშობს და მონაწილეობას იწვევს (კუზესი და პოსნერი, გვ. 227-228). ამის და ასევე იმის გამო, რომ ლიდერები თავანთ მიზნებს ფუნდამენტური, მტკიცე ერთგულების თვალსაზრისით აყალიბებენ (იხ. ქვემოთ), მათ უკეთ შეუძლიათ საკუთარი პრიორიტეტები ყველას ყურადღების წინა ხაზზე შეინარჩუნონ. იმავენაირად, ისინი აამოქმედებენ პრინციპს, რომ ორგანიზაციის

მისია და სტრატეგია იწყება მისი ძლიერი მხარეებით და არა მისი ხარვეზებით ან აშკარა საჭიროებებით. პრობლემათა უმრავლესობის გადასაჭრელად სკოლას სჭირდება საკუთარ ნიჭზე ორიენტაცია, და იგი უფრო მალე მიაღწევს დიდ წარმატებას იმის მაქსიმიზაციის საშუალებით, რაც კარგად გამოუდის.

მეორე ხერხი ემყარება შლახტის დაკვირვებას: კარგი ლიდერი უბრალოდ კი არ იკითხავს, „რა უნდა გაკეთდეს, რაც ახლა არ კეთდება?“ არამედ, იმასაც, „რისი კეთება შეიძლება შევწყვიტოთ იმისათვის, რომ ვაკეთოთ ის, რაც საჭიროა?“ (1990, გვ. 106). როცა „ზემოდან“ წამოსული ბენოლა ერთდროული მრავალჭერადი გაუმჭობესებისაკენ უბიძგებს, უტყუარი ლიდერი, სულ მცირე, ამ მეორე კითხვას მაინც დასვამს. ამით ის ფოკუსის ნაკლებობას დაუპირისპირდება ცივილურად (თუნდაც, ფაქიზად); ასე რომ, როცა რაიმე ახლის გაკეთების მოთხოვნის წინაშე დადგება, ადამიანი იკითხავს, „რისი კეთება უნდა შევწყვიტოთ?“ როცა პასუხად მოისმენს, „არაფრის. გვინდა, რომ ეს დაამატოთ სიას,“ იგი იკითხავს, „თქვენი აზრით, როგორ შეიძლება ეს გავაკეთოთ?“ როცა პასუხად მიიღებს „ვიცი, შემოქმედებითად მიუდგები,“ იგი იტყვის, „ისე, მგონი, ეგ წინააღმდეგობაში მოვა ჩვენი არსებული მოვალეობების შესრულებასთან. რაზე მოვახდინოთ კონცენტრაცია?“ როცა ეს ვერ მოახდენს საჭირო ცვლილებას და ახალ მოთხოვნას მაინც თავს მოახვევენ, ადამიანი თავისი შესაძლებლობების მაქსიმუმს გააკეთებს. შემდეგ, წლის ბოლოს, როცა კრიტიკას მოისმენს, „თქვენ ვერ მიაღწიეთ ახალ პრიორიტეტს,“ იგი ბოდიშს კი არ იხდის, არამედ ეთანხმება: „ჰო, მართალია. როგორც ვვარაუდობდი, ჩვენი სამუშაო გრაფიკი გადატვირთულია. ჩემი აზრით, ჩვენი უმაღლესი პრიორიტეტი მიზანში უნდა ამოვიღოთ და რეალურად გავყვეთ მას.“

თუ სამუშაოს ოდენობის შემცირების იმედი ნაკლებად გვაქვს, მაშინ, ისლა დაგვრჩენია, რომ თითოეული პუნქტისათვის განკუთვნილი დრო გავზარდოთ, განსაკუთრებით კი, განმეორებადი პროექტებისათვის (როგორცაა სასწავლო გეგმის განახლებები). პროგრესულ პროვინციულ რაიონში დაწყებითი საფეხურის სასწავლო გეგმის ახლადდანიშნული კოორდინატორი, რომელსაც ჯერ

კიდევ არ განელეობდა მეხუთე კლასის მასწავლებლობისდრო-
ინდელი გაღიზიანება, ასე ახორციელებდა თავისი ახალი ფუნქციის
ფოკუსში მოქცევას:

მანამდე, ოთხი წლის განმავლობაში, სასწავლო გეგმას ყოველწლიურად
განვიხილავდით. საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების ახალ თავებს
ვწერავდით, რომლებსაც წინა წელს ვამუშავებდით, ამავე დროს კი,
მათემატიკაში ცვლილებას ვგეგმავდით მომავალი წლისათვის.
შეცდომების გასწორების ან მასალის გადახედვისათვის სპეციალურად
გამოყოფილი დრო არასოდეს გვქონია. დოღის ცხენივით სწრაფად
ვმუშაობდით, ამ მუშაობის პროდუქტიც უვარგისი იყო. ჩვენი სამსახური
სამწლიან ციკლზე გადავიყვანე თითოეული მთავარი საგნისათვის:
საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების დასაგეგმად პირველი წელი, მის
განსახორციელებლად და შეცდომების გასასწორებლად, მეორე და
საბოლოოდ დასამტკიცებლად, მესამე. გაცილებით უკეთეს მასალას
ვქმნით ახლა და ადამიანებოც უფრო თავდაჯერებულად და
სრულფასოვნად გრძნობენ თავს.

რესტრუქტურისაციის ისეთი პროექტები, რომლებსაც არ გამოადგე-
ბოდათ დროის გრაფიკის გაფართოება, იშვიათად იქნება. მოკრ-
ძალებულმა გაფართოებამაც კი შეიძლება შედეგის ხარისხი საგრ-
ძნობლად გაზარდოს და რეფორმის ფოკუსირების სამაგალითო
შემთხვევა გახდეს.

უწყვეტობა

სიცხადესა და ფოკუსს, ხედვის გაუმჯობესებით, შეუძლია შეამცი-
როს წინააღმდეგობა, რომელსაც, ჩვეულებრივ, ინოვაცია იწვევს,
განსაკუთრებით, როდესაც სიცხადე და ფოკუსი უწყვეტობას უსვამს
ხაზს. უწყვეტობა არსებითია, რადგანაც ცვლილება ესოდენ დიდ
დანაკარგს იწვევს. ჩვენ უკვე დავინახეთ, რომ ადამიანები, ჩვეუ-
ლებრივ, მზად არიან რეაგირება რეფორმის მაგალითზე მხოლოდ
მას შემდეგ მოახდინონ, რაც გაივლიან გაღიზიანების პროცესს; ანუ,
როდესაც იმის გამო არიან შეუთანხმებლობის სტრესში, რომ
შესაბამისმა მონაცემებმა პრობლემები მათ ქმედითობაში დაანახა.

როცა ამ სანინააღმდეგო პოზიციის შექმნაში დაუთანხმებლობის და მისი თანმდევი ცვლილების მასშტაბი საკმაოდ დიდია, იგი პრაქტიკის შინაარსიანობას არღვევს და აშკარა ღრმა შემფოთებას იწვევს. იგი ასევე ემუქრება ადამიანების ონტოლოგიურ დაცულობას, მათ ფუნდამენტურ რწმენას საგნების ბუნების შესახებ, სამყაროს აღქმის მათეულ ხერხებს და მათ მიზიდულობებს ადამიანებისა და იდეების მიმართ. ეს შეუთანხმებლობა და შესაბამისი ცვლილება ადამიანების კომპეტენციას იწვევს, რადგანაც სანამ ახალ პრაქტიკას დაეუფლებიან სათანადოდ, ძველი უნდა მიატოვონ. სამწუხაროდ, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ინოვატორები, ძალიან ხშირად, ადაპტაციის აუცილებელ პროცესს ისე ექცევიან, როგორც ჩანაცვლების მარტივ საქმეს, როცა ჯავრი და მწუხარება გაცილებით უფრო რთული ფორმებით იჩენს თავს. წარმატებულ ადაპტირებას რომ მივალნიოთ, ადამიანებს უნდა უჩვენონ – მიზნები, დამოკიდებულებები და უნარები, რომლებსაც ცვლილება ემუქრება, როგორ შეიძლება მათივე პრაქტიკის კონტექსტში თავიდანვე გამომუშავდეს (მარისი, გვ. 158). სწორედ აქ შეუძლია უტყუარ ლიდერს გადამწყვეტი როლის თამაში, თუ იმუშავებს როგორც გარდამავალი ობიექტი, რომელიც ეხმარება ადამიანებს ამ მტკივნეული ნაპრალის შევსებაში.

გარდამავალი ობიექტი არის ტერმინი, რომელსაც ფსიქოთერაპევტები უწოდებენ სანოვარას, ფუმფულა დათუნიას ან პლედს, რომელიც პატარა ბავშვს ეხმარება დამოკიდებულებიდან დამოუკიდებლობისაკენ გარდამავალ პერიოდში (უფრო ფართოდ, იმ საგნებს, რომლებიც იმავე მიზნით ემსახურებიან ადამიანებს ბავშვობის შემდგომ ცხოვრებაში). ეს ობიექტები, რომლებიც მზრუნველი დედის ელფერს ატარებენ, არსებითი კომფორტისა და დაცულობის უწყვეტობის წყაროა ახლადფეხადგმული ბავშვისათვის, როცა ის თავს აღწევს მშობლებზე დამოკიდებულებას. რადგანაც მიზიდულობა ბავშვის დაცულობის მთავარი ნაწილია, იგი სამუდამოდ შეეზრდება „უსაფრთხოებისა და ჭილდოს არსს მთელი დანარჩენი ცხოვრებისათვის“ (მარისი, გვ. ix). განსაკუთრებით ცვლილების დროს გარდამავალ ობიექტებს ზრდასრულებიც ეძებენ, თუმცა ეს

ობიექტები უფრო ადამიანები არიან, ვიდრე საგნები. მაგალითად, თერაპევტი, შეიძლება, პაციენტის ინტენსიური მიზიდულობის ფოკუსში მოექცეს, როცა ის დისფუნქციური ქცევის მოდელებისაგან თავის დაღწევასა და ადამიანებთან ურთიერთობის ახალი ხერხების დასაუფლებლად იბრძვის. ზრდასრულებისათვის, ისევე, როგორც ბავშვებისათვის, ექსპერმენტში რწმენა დაკავშირებულია მიზიდულობის დაცულობასთან. იგი მოჰყვება „მთავარ ნდობას ... ჩვენს თავში ვრწმუნდებით, თუ ვენდობით, რომ მორალური წესრიგი, ცოდნა და უნარები, რომლებიც გაგვაცნეს იმათ, ვისი სიყვარულიც გვჭირდებოდა, გაგრძელდება და დაგვაჭილდოვებს ჩვენ დაცული მიზიდულობებით“ (გვ. ix).

დანაკარგი რომ გადაიტანონ და ქცევის ახალი ხერხები სცადონ, ნუხილიდან ერთგულებისკენ რომ გადაინაცვლონ, ძველი კომპეტენცია რომ მიატოვონ და ახალი შეიძინონ, – ადამიანებს დახმარება სჭირდებათ. მათა გაგებისა და მიზიდულობის მოდელებს სახე უნდა უცვალონ, ახალი ცნებები და პრიორიტეტები ძველის საფუძველს დააშენონ. მათ თითქმის ყოველთვის სჭირდებათ პიროვნება. ლიდერი, რათა ცვლილება გაითავისონ და ძველსა და ახალს შორის ხიდი გადონ და უარი თქვან მასზე, რაც მათთვის ძვირფასი იყო, რათა შეძლონ გზის გაგრძელება. მაგრამ ამის დაძალება არ შეიძლება. „ახალი ოცნებები რომ ნათლად გადმოვცეთ სხვებისათვის და ადამიანები ამ ოცნებების შესაბამისად გარდაქმნათ,“ – ამბობს ბენისი, – საჭიროა არამარტო „უბრალო ახსნა ან განმარტება, არამედ აზრის მიცემა“ (1989, გვ. 20-21).³ უტყუარი ლიდერის ხედვის უმთავრესი ფუნქცია სწორედ ეს არის, ამასთან, პროცესის მიმდინარეობისას ფსიქოლოგიური უსაფრთხოების უზრუნველყოფაა, რაც ადამიანებს საშუალებას მისცემს, გარისკონ და სცადონ ახალი კომპეტენცია. ამის მიღწევის საუკეთესო გზაა, ლიდერის ხედვა ღიად უსვამდეს ხაზს უწყვეტობას. ეს ცვლილებას უფრო ნაცნობს გახდის ადამიანებისთვის, რადგანაც მომავალს გადააბამს წარსულთან და გამოკვეთს არსებულ ძლიერ მხარეებს.

როცა ლიდერი ნათელი, ფოკუსირებული ტერმინებით განმარტავს და ინოვაციას ძველ ღირებულებებს უკავშირებს (რომლებსაც

დიდი ფასი აქვთ მონანილე მხარეებისთვის), როდესაც სკოლის ტრადიციულ პრინციპებსა და თვისებებს განამტკიცებს იქ, სადაც ეს შესაძლებელია, ამით იგი პერსონალს საშუალებას აძლევს, ახალი ძველს მიაბას და ცვლილებისგან გამონვეული დანაკარგი და გაურკვევლობები გადაატანინოს. ეს ნიშნავს, ცვლილება ისე გამოძერწოს, რომ გარკვეული კავშირი შეინარჩუნოს ძველ რუტინებთან. ფუტია იმის ცდა, რომ რეფორმა მკაცრად მისი ტექნიკური ღირსებების ან სიახლის გამო გავრცელო; ვერცერთი ამ ორიდან ვერ დაეხმარება ადამიანს, აზრი ცვლილებაში დაინახოს, უკანასკნელი მათგანი კი შეიძლება ზოგიერთს საშიშ და არაპროგნოზირებად პანდორას ყუთად მოეჩვენოს. სინამდვილეში, საჭიროა, დავანახოთ ადამიანებს, რომ ცვლილება და მისი დანაკარგები მოვლენათა მოსალოდნელი, გარდაუვალი მწკრივია, რათა ისინი შეუდგნენ „თავიდან დაწული აზრობრივი ძაფების საშუალებით წარსულის, აწმყოსა და მომავლის ხელახლა გადაბმას“ (მარისი, გვ. 21). უნდა ვუჩვენოთ, მათი უწყვეტი ერთგულება როგორ ასაზრდოებს რეფორმას, აისახება მასში და უკავშირდება მას. რაც უფრო ნაკლებად ჰგავს ახალი პრაქტიკა ძველს, მით უფრო დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ამ კავშირს. ლიდერის ნათელი ფოკუსი ხედვაზე ან თემაზე შეიძლება გაუძღვეს ადამიანებს ძნელი გარდამავალი პერიოდის მანძილზე, რისთვისაც საჭიროა მათ ახალი მიზანი გაიგონ მათი გრძელვადიანი ინტერესების თვალსაზრისით. ორი უშესანიშნავესი მაგალითი მოგვცეს საუკუნის წინ აბრაამ ლინკოლნმა და მარტინ ლუთერ კინგმა (უმცროსმა).

პრეზიდენტობაზე რომ იყრიდა კენჭს, ლინკოლნი მონობის გავრცელების წინააღმდეგი იყო, მაგრამ არც მის დაუყოვნებლივ გაუქმებას ემხრობოდა. მთავარი ვალდებულება, რაც მან აიღო, იყო კავშირის ერთიანობის შენარჩუნება. შტატების კავშირის დემინტეგრაცია მის ინაუგურაციამდე დაიწყო და ლინკოლნმა მთელი თავისი პრეზიდენტობა მის აღდგენას მიუძღვნა. საკმაო ხნის არაერთგვაროვანი ვითარების შემდეგ, მან გადაწყვიტა, გამოეცა ემანსიპაციის აქტი, შემდეგ კი გაეთავისუფლებინა ყველა მონა. ლინკოლნი ორ ბანაკს შორის აღმოჩნდა მომწყვდეული –

კონსერვატორებსა და აბოლიციონისტებს შორის. პირველები მას ზედმეტად რადიკალურად თვლიდნენ, უკანასკნელები კი – ზედმეტად ფრთხილად. ამის გამო, იგი ყოველთვის ცდილობდა, თავისი ქმედებები იმ ცნებების ფარგლებში მოექცია, რომლებიც ყველა მონაწილე მხარეში მოიტანდა საჭირო რეზონანსს: „კავშირი“ და „თავისუფლება.“ ლინკოლნი, რომელიც ერთ დროს აღნიშნავდა, „ერთი პოლიტიკური შეგრძნებაც კი არასოდეს მქონია, რომელიც დამოუკიდებლობის დეკლარაციის მოძღვრებიდან არ გამომდინარეობდა“ (ბასლერი, 1953, გვ. 240), ატარებდა ცვლილებას – ომსა და ემანსიპაციას – ღრმა, ფუნდამენტური ღირებულებების სახელით, რომლებსაც იგი იზიარებდა თანამემამულეთა უმრავლესობასთან. მაშინაც კი, როცა ლინკოლნი ერს მიუძღოდა ძალადობრივი, სიცოცხლისთვის საშიში რყევების შუაგულში, თავის ძალისხმევას იგი ხედავდა და სხვებსაც უჩვენებდა, როგორც ერის უმთავრესი ერთგულების განხორციელებას.

საკუუნის შემდეგ, ასევე, როგორც ერის წინამძღოლმა სამოქალაქო უფლებების სახელით, მარტინ ლუთერ კინგმაც უტყუარი ლიდერობის კიდევ ერთი მაგალითი შემოგვთავაზა. მის ცნობილ გამოსვლაში, „ჩემი ოცნება,“ სადაც გამოიყენა ფართოდ ცნობილი ფრაზები ბიბლიიდან, შავკანიანთა საგალობლებიდან, სიმღერებიდან „ამერიკა, მშვენიერო“, „ჩემი ქვეყანა შენია“ და დამოუკიდებლობის დეკლარაციიდან, მან რასობრივი თანასწორობის შემთხვევა დაუკავშირა ყველაზე ღრმა და ძირითად ამერიკულ შთაგონებასა და ღირებულებებს. ლინკოლისა და კინგის მაგალითები მოწმობენ, რომ ლიდერობა, საბოლოოდ, მოიცავს სხვების რეალობების განსაზღვრის უნარს (მორგანი, 1986, გვ. 176). ეს უნდა მოხდეს არა ისე, რომ ლიდერი ამ განსაზღვრებას თავს ახვევდეს ადამიანებს ან მათ მანიპულირებას ცდილობდეს, არამედ ისე უნდა მიუდგეს მათ, რომ სიახლე დაინახონ, როგორც ხანგრძლივი პროცესი, სადაც ცვლილების გატარებისას უწყვეტობის შენარჩუნება მოხერხდება.

ამის მისაღწევად აუცილებელი არაა, ლინკოლნი ან კინგი იყო; ადამიანი ადვილად მოახერხებს ჩანაფიქრის განხორციელებას, თუ

ბაზრის დილერი გახდება და არა, უბრალოდ, გამყიდველი. ძალიან რომ გავამარტივოთ, თუ გაყიდვა თავს ახვევს საქონელს ან მომსახურებას მომხმარებელს და მათი მნიშვნელობის დანახვაში ეხმარება, ბაზარი მომხმარებელს ეკითხება, თუ რას თვლის მნიშვნელოვნად და რას ცდილობს, საქონელი ან მომსახურება ამის შესაბამისად მოამზადოს. ბაზრის კულტურას, ანუ მარკეტინგს, დღეს, როგორც ინოვაციისადმი ფუნდამენტურ მიდგომას აღიარებენ. ორგანიზაციები კარგად არამართო მაშინ ფუნქციონირებენ, როცა გარე მომხმარებლებს აკმაყოფილებენ, არამედ, მაშინაც, როცა თანამშრომლები ერთმანეთს, როგორც „შიგა მომხმარებლებს“ ხედავენ, რომელთა ინტერესები და სამუშაო საჭიროებები უნდა დაკმაყოფილდეს. სკოლის გაუმჯობესებას ეს მარკეტინგული ასპექტი შლახტმა მიუყენა. მან „ცვლილების მომხმარებლად“ განსაზღვრა ყველა, „ვისგანაც, საბოლოო შედეგში, ცვლილების მოსახდენად მხარდაჭერა არის საჭირო. მასწავლებლები პირველადი მომხმარებლები არიან. თუ მათ უნდა დააბანდონ თავიანთი დრო, ენერჯია, მხარდაჭერა, შემოქმედებითობა და ჭვრეტა, სანაცვლოდაც უნდა ელოდნენ რაიმეს ისეთს, რასაც ისინი აფასებენ (1990, გვ. 84). ამდენად, ცვლილების, როგორც მიმდინარე პრობლემების გადაწყვეტის გასაღება, სავარაუდოდ, წინააღმდეგობას გამოიწვევს. ბოლოს და ბოლოს, „წინამდებარე პრობლემებს თავიანთი ადგილი აქვთ მიმდინარე სინამდვილეში, ჩვენ კი ყველანი ამ სინამდვილის ნაწილი ვართ.“ აღამიანები არ აიტაცებენ ცვლილებას, რომელიც დეგრადაციას მოუტანს მათ და „ძველი ცოდვების აღიარებას“ აიძულებს; ამიტომ, საგანმანათლებლო ლიდერებმა, გაუმჯობესების ბაზარზე გატანის დროს, უნდა გაითვალისწინონ, როგორ მოემსახურება ან დაემუქრება ეს ინოვაცია მასწავლებელთა (და სხვა მონაწილე მხარეთა) უმთავრეს ღირებულებებს. ლიდერებმა საკუთარ თავს უნდა დაუსვან კითხვა, როგორ შეიძლება შეთავაზებული ცვლილება, მისი ერთიანობის დაურღვევლად, განხორციელდეს ისე, რომ ღირებულებები მაქსიმუმამდე გაიზარდოს. ცვლილებამ უნდა მოემსახუროს და და მინიმუმამდე შეამციროს ის ღირებულებები, რომლებსაც იგი ემუქრება; უნდა განსაზღვ-

როს, როგორ შეიძლება მან მასწავლებელთა პროფესიული თავმოყვარეობა და საკუთარი ფასის შეგრძნება აამაღლოს (გვ. 89).⁴

ამ ძალისხმევის მთავარი შემაღლებელი ნაწილი სკოლის პერსონალის ძლიერი თვისებების გამომუშავებაა; ეს უწყვეტობის დამტკიცების არსებითი ნაწილია. სკოლას არათუ მისი პრობლემების გადასაწყვეტად ამ ძლიერ თვისებებზე დაყრდნობა დასტირდება, არამედ უფრო დიდ წარმატებებს უფრო მალე მიაღწევს, იმ ასპექტების მაქსიმიზაციის საშუალებით, რომლებსაც კარგად ფლობს. ხოლო ძლიერი თვისებების აღიარებამ (თუნდაც ისეთის, რომლებსაც უკვე ვერაფერში გამოიყენებენ) შეიძლება ცვლილების მიმართ აღამიანების ანტაგონიზმი შეამციროს. სკოლის თემის წევრებს პროლემებთან შეჭიდება გაუადვილდებათ, თუ მათი ლიდერი განამტკიცებს მათ კომპეტენციას. სქემატურად, ამ უწყვეტობის დამტკიცება შემდეგნაირად შეიძლება გადმოიყვანოს:

ჩვენს სკოლაში, ყოველთვის გვჭეროდა „Z“-ის და ყოველთვის განსაკუთრებით კარგად გამოგვდიოდა მისი განხორციელება ორი გზით: „A“ და „B“. ახლა, ცვლილებათა ჯგუფის გამო (ჩვენ გარშემო, საკუთარ რესურსებში, მოსწავლეთა სასწავლო უნარების შესახებ თეორიაში, და ა.შ.) ჩვენ „Z“ უნდა განვახორციელოთ სხვა გზებით. ასევე საჭიროა, გავაფართოოთ მიზნები, რათა მათში „Y“ დავამატოთ. ამის გავითვალისწინებ, „A“ ისევ გადამწყვეტი იქნება, მაგრამ „B“ (თუმცა, ის ყოველთვის მნიშვნელოვანი იყო და მას ჩვენ კარგად ვასრულებდით) უნდა იქცეს „C“-დ; ამავე დროს, ჩვენს ძლიერ მხარეებს უნდა დავამატოთ „D“. ეს ცვლილებები სიძნელებით სავსე იქნება, მაგრამ თუ კონცენტრაციას გავაკეთებთ ჩვენს ერთგულებაზე და ჩვენს უნარებს დავეყრდნობით, ამას შევძლებთ.

როცა დირექტორი ან განათლების განყოფილების უფროსი ინოვაციის ამგვარად ჩამოაყალიბებას შეძლებს, ამან შეიძლება წინაღმდეგობა დიდად შეამციროს და ცვლილების ირგვლივ კონსენსუსის მიღწევაში სკოლის თემს დაეხმაროს.

ასეთი გზავნილი არამარტო მასწავლებლებისათვის იქნება მნიშვნელოვანი, არამედ მშობლებისა და მთელი საზოგადოებისთვისაც. მე უკვე აღვნიშნე მეშვიდე თავში, რომ სასკოლო

რაიონებს, გამომდინარე იმ ამომრჩეველთა კლებადი წილიდან, რომლებსაც სასკოლო ასაკის შვილები ჰყავთ და, შესაბამისად, განათლების სისტემის და მისი უზრუნველყოფის ბუნებრივი ინტერესი აქვთ, მეტი მასშტაბების მიღწევა და საზოგადოების მეტი ინფორმირებულობა სჭირდება. მე ასევე გამოვთქვი აზრი, რომ ცოტა სკოლას შეუძლია მარკეტინგის და საზოგადოებასთან ურთიერთობების კარგად გამოყენება, თემის შეგნების აგება. მათი შესაძლებლობებისათვის ეს რთული ამოცანებია და ცვლილების „გასაღების“ საკითხის გარდა ადამიანების დახმარებაცაა სკოლის ძლიერი მხარეებისა და ნამდვილი საჭიროებების გასაგებად. ამ ამოცანების შესასრულებლად საზოგადოების თანხმობა და ფინანსური უზრუნველყოფაა საჭირო, რაიონის განყოფილება უფრო ადვილად გაიტანდა ლელოს, თუ მათი გზავნილი საზოგადოებისათვის, ცვლილების პერიოდში, უწყვეტობის გარანტიის შემცველი იქნებოდა.

მაგალითი

კარგი ქადაგება და კარგი მარკეტინგი ცვლილებისათვის მნიშვნელოვანი, თუმცა არასაკმარისია. ნაქადაგების პრაქტიკაში დანერგვა ასევე აუცილებელია. საუკეთესო გარდამავალი ობიექტია ის, ვინც ცვლილებას, რომელსაც ეძებს, ხორცს შეასხამს. უტყუარობა, თავის არსით, ქმედების ერთიანობას მოიცავს, რომლის მიხედვითაც, ღირებულებებისა და მიზნების შთაგონებისათვის მაგალითებით მართვა არამართო იდეალური გზაა, არამედ, არსებითიც, რომ ჭერ ლიდერი უნდა შეიცვალოს, თუ უნდა, სხვებმაც მიბაძონ მას:

მოსემ დაარწმუნა ისრაელის შვილები, რძისა და თათლის მიწისაკენ განგერძოთ გზა, როდესაც ირგვლივ მხოლოდ ქვიშას ხედავდნენ. ერთი ადამიანი ვერ აიძულებდა მთელ ხალხს გზას გადგომოდნენ უდაბნოში; მის ხედვას შთაგონება უნდა მიეცა ხალხისათვის. მან ასევე უჩვენა პირადი მაგალითითაც. წითელ ზღვას რომ მიადგნენ, მოსემ თქვა, „ასე

მოვიქცეთ. ჩვენ ზღვა უნდა გადავჭრათ, ხოლო უფალი გავვიხსნის წყალს და მშრალ მიწაზე გავივლით." მისმა მიმდევრებმა ზღვას შეხედეს და უთხრეს, „ჯერ შენ.“ მოსე წავიდა და სხვებიც მიყვნენ. როცა რისკი ახლოვდება, წინ დგომა ლიდერობის აუცილებელი ნაწილია (ჰემერი და ჩემპი, გვ. 105).

როდესაც ლიდერი წინ დგას და თავისი ქცევით იმ ცვლილების მაგალითს იძლევა, რომელსაც ქადაგებს, ის არამარტო განსაკუთრებული დამაჯერებლობით საუბრობს, არამედ ადამიანებს უწყვეტობის წმინდა განსახიერებას სთავაზობს. ამით მათ წარმოდგენა ექმნებათ, თუ როგორი გახდებიან ცვლილების მიღწევის შედეგად.

საკუთარ მაგალითზე რეაგირება ყოველთვის სასარგებლოა. ლიდერმა შეიძლება პირდაპირ ჰკითხოთ თავს, „რას ეუბნება ჩემი ქმედებები ადამიანებს ჩემი ღირებულებებისა და მიზნების შესახებ? გადმოსცემენ ისინი რაც მჭერა და რასაც ვქადაგებ?“ ამ კითხვების საშუალებით ადმინისტრატორს შეუძლია გარკვეული წარმოდგენა შეიქმნას, მაგრამ ძნელია საკუთარ თავს უყურო პარტერიდან, იმ შემთხვევაში, თუ სცენაზე თავად დგახარ და თამაშობ. არავის შეუძლია სრული თვითწარმოდგენა შეიქმნას ან გაიგოს, თუ რამოდენა გავლენა აქვს სხვებზე. ამ წარმოდგენის სურათის დასასრულებლად ლიდერმა ეს კითხვები სხვა მონაწილე მხარეებისაკენ უნდა მიმართოს, ანუ საკუთარ თავზე ერთგვარი საბაზრო კვლევა ჩაატაროს. ეს ყოველთვის არ არის შესაძლებელი, მაგრამ როდესაც მოსახერხებელია, შედეგები შეიძლება საკმაოდ ინფორმაციული გამოდგეს:

როცა კარლ ჯემისონმა დანყებითი სკოლის თანამშრომლებს ჰკითხა, ყველაზე მეტად რა შენიშნეს მის ქმედებაში, ის დაუყოვნებლივმა პასუხმა განაცვიფრა, „სკოლის სასადილო“, - ასეთი კომენტარი გააკეთეს მასწავლებლებმა მის „ბრწყინვალე დანრებაზე“ (თითქმის არასოდეს უჭერდა მხარს თათბირის ჩატარებას სადილის დროს), მის ჩართულობაზე (მაგიდიდან მაგიდიასკენ აქტიურად ინაცვლებდა, ესაუბრებოდა და ეხუმრებოდა მოსწავლეებს, კამათში ერეოდა, დროდადრო სიჩუმეს მოითხოვდა, რომ მოსწავლეთა ან ჯგუფების კონკრეტული მიღწევები გაეჭიდებინა) და მისი ხალისიანობა (ის ნამდვილად ხალისობდა

საკუთარი საქმიანობით). კარლი მიხვდა, რომ ისინი მართლნი იყვნენ. „მე ყოველთვის პერსონალიზების მომხრე ვიყავი. შინდა მასწავლებლები მართლაც დაკავშირებოდნენ მოსწავლეებს. ეს გადამწყვეტია ჩემთვის. ვფიქრობ, სასადილო უმთავრესი ადგილია, სადაც ჩემს თავთან შეხება მაქვს და სიმართლე რომ ვალიარო, მიუხედავად იმისა, რომ ორმოცდახუთი წლის ვარ, მაინც მიყვარს სადილზე ბავშვების გვერდით ყოფნა.“

როგორც კარლმა დაინახა, ერთ-ერთი საუკეთესო საშუალება, რაც ლიდერმა შეიძლება მიიღოს მაგალითის გასაზომად, ეს არის გააზრება, თუ როგორ იხარჯება დრო. ლიდერი, რომელიც მიმდევრებს შთაგონებას უნერგავს, მათ მიზნებზე დიდი სულისკვეთებით ზრუნავს; ლიდერი გულმოდგინე და შეუპოვარია, ეს არის კომბინაცია, რომელიც მაგნიტური შეიძლება იყოს. გულმოდგინეობა შეიძლება მშვიდად გამოვლინდეს და არა ხმაურით, მაგრამ მისი მაგალითი ლიდერის მიერ უზარმაზარი დროის ხარჯვაში ყოველთვის ჩანს. უტყუარი ლიდერი სამსახურში დიდი რაოდენობით „მიკროდროს“ ხარჯავს (სამსახურში ყოველდღიური, ყოველსაათობრივი ყოფნა), ისევე, როგორც „მაკროდროს“ (ანუ, თანამდებობაზე დიდხანს ყოფნა) (ვეილი, 1989, გვ. 94-95). ორივე ასპექტი მიმდევრებს ლიდერის ერთგულების რაობას უმტიცებს და სტანდარტს უწესებს, რომელსაც სხვებმაც უნდა მიბაძონ.

მიკრო დონეზე, რა თქმა უნდა, ლიდერთა უმრავლესობა თვლის, რომ დროის ტყვეები არიან და არა ბატონ-პატრონები, ყოველთვის სხვების თითის დაქნევაზე მოქმედებენ. ეს, სიმართლეს ყოველთვის არ შეესაბამება. შეიძლება გამუდმებით სხვის მახეში ვგრძნობდეთ თავს და ჩვენი სამუშაო გრაფიკიც გადატვირთული იყოს, მაგრამ მცირე არჩევანი ყოველთვის არსებობს, გარკვეული შანსი იმისათვის, რომ ზოგიერთი რამე სხვანაირად გავაკეთოთ და ისეც მოვიქცეთ, რაც წინასწარ დაგეგმილი არ გვაქვს და არც აკრძალულია. თუ ორი შეხვედრა გველოდება ერთსა და იმავე დროს, ერთს დავესწრებით, მეორეს – არა; თუ ორივეს ვესწრებით, მაშინ ვირჩევთ ერთს პირველად დასასწრებად, ხოლო მეორეზე მეტ ხანს ვრჩებით (ვიცნობ დირექტორებს, რომლებიც

სხვადასხვა პროგრამებში მოვალეობის მიხედვით ეწერებიან, მაგრამ შეხვედრებს განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე მოსწავლეების შესახებ არასოდეს ესწრებიან); თუ ნახევარი საათის თავისუფალი დრო გაგვიჩნდა დღის მანძილზე, ჩვენ ვირჩევთ, როგორ გამოვიყენოთ იგი. იმის მიხედვით, თუ როგორ ატარებს ნებისმიერი ლიდერი თავისუფალ დროს, როცა არჩევანის საშუალება აქვს, ეს ბევრ რამეზე შეიძლება კეტყველებდეს. „სწორედ ამ არჩევანის არსებობის დროს ჩნდება გამორჩეულობის მიღწევის შესაძლებლობა“ (სერჯოვანი, 1991, გვ. 24).

მაკრო დონეზე, როცა პერსონალს სჯერა, რომ ლიდერი ინოვაციის დანერგვის პროცესს ბოლომდე მიყვება, რწმენა და ენერჯია ამაღლებულია – ფსონიც იზრდება. მაკროდრო განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სკოლაში, სადაც რეფორმების კარუსელი და ადმინისტრატორების წარმავლობა მასწავლებლებში სარეფორმო ინიციატივების უზრუნველყოფის თვალსაზრისით ეჭვებს იწვევს. შეიძლება დიდი დრო და დარწმუნება დასჭირდეთ მასწავლებლებს იმის დასაჭერებლად, რომ დირექტორი ან განათლების განყოფილების უფროსი მართლაც აპირებს დარჩენას, მაგრამ როცა კი დარწმუნდებიან, ეს ყველასათვის დიდ მნიშვნელობას იძენს. ისინი, ვინც იმედოვნებდა, რომ „ესეც ჩაივლიდა,“ იძულებულნი გახდებიან თავიანთ პასიურ თუ აქტიურ წინააღმდეგობაზე ხელახლა დაფიქრდნენ. ის, ვინც ცვლილებას მიესალმება, თავს უფრო მხნედ იგრძნობს თუ საკუთარ დროსა და ენერჯიას დააბანდებს მაშინაც კი, როცა მდგომარეობა სავალალო იქნება.

როდესაც ჯიმ ვუდი, ახალი დირექტორის ამპლუაში, რესტრუქტურისაციის გრძელ გზაზე თავის საშუალო საფეხურის სკოლას მიუძღოდა, მემარჯვენე კონსერვატორებმა და ქრისტიანმა ფუნდამენტალისტებმა რეფორმას სასტიკი წინააღმდეგობა გაუწიეს. ურთიერთობა რომ კიდევ უფრო გამძაფრდა, ცრუ ბრალდებებითა და დემინფორმაციით გამზავებულმა ჯიმმა შეამჩნია, რომ პედგოლექტივის სიმტკიცე შერყევას იწყებდა. ის მიხვდა, რომ მასწავლებლებს მისი ერთგულების ბოლომდე არ სჯეროდათ, თითქოს ელოდნენ, სხვა ნაცნობი ადმინისტრატორების მსგავსად, მალე უფრო მშვიდი სამწყსოს ძიებას სადმე სხვაგან დაიწყებდა და მათ კრიტიკოსების ხახაში მიატოვებდა. ჯიმმა შეკრიბა ისინი და თქვა, „არსად არ

მივდივარ. არც დოქტორატურაში ჩაბარებას ვაპირებ და არც განათლების განყოფილების უფროსობას. ახლა ხან სახლი ვიყიდე აქ და მინდა დირექტორად დავრჩე. ამ ცვლილებებს თქვენთან ერთად გავივლი ბოლომდე.”

ძალიან ხშირად, ნიჭიერი დირექტორები და განათლების განყოფილების უფროსები ჯიმ ვუდის მსგავსად არ აკეთებენ არჩევანს. მათი წასვლის შემდეგ დატოვებულ ნაკვალევზე ჩამკვდარი საიმედო ინიციატივები მრავლად მოიპოვება, მათი დათვლა კიდევ მეტ არასასურველ შედეგს წარმოადგენს.

ეს თავი ამბივალენტობის შესახებ შენიშვნით დავინწყე, შემდეგ გადავედი განსაზღვრულობის, ცალსახა მიდგომის და კონკრეტულობის მნიშვნელობაზე. ბოლოს, მსურს იგივე ორი თემა გავაჟღერო. მიუხედავად იმისა, რომ პირველ თავში გავაკრიტიკე „შიშველ განსჯაზე“ დაყრდნობის გამო რაციონალურ-სტრუქტურული რეფორმატორები, არ მინდა იგივე სიყალბე გავიმეორო: ის, რომ რაღაც თავისთავად ცხადი და სასარგებლო ჩანს რომელიმე მიმომხილველისთვის, არ ნიშნავს, რომ პრაქტიკოსისთვის მისი ათვისება ადვილი იქნება. ეჭვს არ იწვევს ის, რომ სიცხადისა და ფოკუსისაკენ გადახრა კულტურული დინების სანინააღმდეგოდ მიედინება, რომელიც ადმინისტრატორებს მდგომარეობის შენარჩუნების პასიურ პოზიციასთან აჩვენებს, პოლიტიკური დინების სანინააღმდეგოდ, რომელიც ერთდროულ მრავალჭერად გაუმჭობესებას ითვსებს. ეს პროცესი სიმამაცეს მოითხოვს – „არა ჰეროიკულ ქმედებებს, არამედ შემართებას და სიმართლეს ყოველდღე ... მცირე ვითარებებში და ნაცნობ დილემებში ... იმდენ სიმამაცეს, რომ ვაკეთოთ და ვთქვათ ის, რისი მართებულობაც გვჭერა და არა ის, რაც უფრო მოსახერხებელი, ნაცნობი ან პოპულარულია; იმდენ სიმამაცეს, რომ საკუთარი ხედვის მიხედვით ვიმოქმედოთ“ (ბადარაკო და ელზუორთი, გვ. 201).

ამან, ცხდია, შეიძლება გარკვეული რისკიც გამოიწვიოს. მაინც, ახალი მიმართულების რეალური რისკი მისი გვერდის ავლის შიშზე ფასია: ცვლილების შეჩერება და ლიდერისთვის ძალაუფლების ჩამოცილება. ინსტიტუციურად, შინაარსიანი მიზნის ჩამოყალიბებას,

ასევე გაუმჭობესებისათვის ერთგულების შთაგონებას და მიღწევადი გეგმების მიღებას არსებითი მნიშვნელობა აქვს. ლიდერს მანევრების მწკრივის ნაცვლად, ეს ქცევის ზოგად მოდელზე კონცენტრაციაში ეხმარება და პრიორიტეტების თავისებურად გამოხატვისაგან ათავისუფლებს, ამას გარდა, ის სტიმულ აძლევს „გამორჩელობის შესაძლებლობები მოიძიოს“. აქ იგი ნამდვილი განსხვავებული მდგომარეობის მოტანას მაგალითის ჩვენების საშუალებით შეძლებს, გზას გაუხსნის მიმდევრებს. ეს ყველაფერი კი ძლიერ ბერკეტებს გვთავაზობს, რისთვისაც სკოლის ლიდერობის ამოცანებს ამარტივებს, ამავე დროს, შთაგონების ძალას უმატებს მათ.

შენიშვნები

1. ხედვის შესახებ არასასურველი დოკუმენტების მთელი კოლექცია მაქვს. მათ შორის ყველაზე გამოგნებელი 24X43სმ ზომის ფურცლის ორივე მხარეს ავსებს. ტექსტის უმეტესობა წერილი შრიფტითაა დაბეჭდილი და ხედვის, მისიის, თვრამეტი ღირებულებისა და მიზნების საში ჯგუფის (თექვსმეტი მოსწავლეებისათვის, თერთმეტი პერსონალისა და ადმინისტრაციისათვის, ხუთი თემისათვის) და ოთხწლიანი სამოქმედო გეგმის (თვრამეტი პუნქტით თითოეული წლისათვის) ჩამონათვალს წარმოადგენს.
2. საუკეთესო მაგალითია კარლ გლიკმანის მონოღება სკოლებისათვის, რომ მიიღონ ერთი გამაერთიანებელი მიზანი: მოამზადონ მოსწავლეები, რათა გახდნენ დემოკრატიული საზოგადოების პროდუქტიული მოქალაქეები. სხვა ერებთან გაჭიბრება მათემატიკასა და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში, ზოგადი უნარების და კრიტიკული აზოვნების სწავლება – ესენი „საჯარო ზოგადი განათლების უფრო დიდი, ერთი მიზნის ქვემიზნები არიან. როცა ამ ქვემიზნებს უპირველეს მიზნებად ემსახურებიან, ამას ფრაგმენტაციამდე, სიმყიფემდე და იმედგაცრუებამდე მივყავართ, რადგანაც სკოლები ყველაფერს ყველაზე ცდიან ერთდროულად“ (1993, გვ. 8).
3. ალექსანდრე პერცენი, რუსი რევოლუციონერი, ამბობს: „ადამიანები შეიძლება გააღვიძოთ მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ მათი ოცნებებით უფრო ნათლად იოცნებებთ, ვიდრე თავად ოცნებობენ“ (მორტიმერი, 1982, გვ. 243).
4. რაც ნაკლებად შესაძლებელი ჩანს ეს, მით მეტადაა საჭირო, რომ შეყონდეს განხორციელება და „ცვლილებისათვის საჭირო ვითარების მოსამზადებლად“ გზები მოიძებნოს (შლევტი, 1990, გვ. 85).

მონაწილეობა – ჩაპარდნის გარეშე

ის პარადოქსი, რომ მასწავლებლებისათვის მუშაობის თავისუფლების მიცემას გაცილებით უკეთესი შედეგები მოაქვს, ვიდრე რეფორმის იმედით მათზე ბენოლას, უნივერსალურ ადამიანურ ჭეშმარიტებას ემყარება.

ხელმძღვანელობა, რომელიც იმათ შემოქმედებითობას წაახალისებს, ვინც პროექტის ცენტრში დგას ... ყოველთვის მეტს მიაღწევს, ვიდრე ხელმძღვანელობა, რომელიც თავის უფლებამოსილებას იყენებს.

- ჰაროლდ უაუ, II (1994-ბ, გვ. 40)

მეყოფა ნმინდანის თამაში, დაუსრულებელი კომიტეტები და კამათი პროცესის შესახებ. მსურს სხვებიც ჩართულნი იყვნენ, მიყვარს ეს პედგოლექტივი და მათ მხარდაჭერას ყოველთვის ვეძებ, მაგრამ „უფროსი“ მე ვარ. ყველაფერი ჩემით იწყება და ჩემით მთავრდება.

- კერძო სკოლის დირექტორი

სკოლის გაუმჯობესება ძალაუფლებით აღჭურვისა და კოლეგიურობის ეთოსზე დაშენებული. რესტრუქტურიზაციის მოძრაობის მეორე ტალღა არამართო სასწავლო გეგმის და სწავლების მეთოდის სახეცვლილებაზე კონცენტრირდება, არამედ ფუნქციებისა

და ურთიერთობების გარდაქმნაზეც, რათა მასწავლებელთა ენერჯია და ზეგავლენა აამოქმედოს და მათი პროფესიული თანამშრომლობა და მხარდაჭერა გააძლიეროს. ამ პრიორიტეტების შესასრულებლად ადმინისტრატორებმა მონაწილეობითი ლიდერობა უნდა განახორციელონ. მათ უარი უნდა თქვან ძალაუფლების გამოყენებისა და პოლიტიკის ტრადიციულ ფორმებზე, უნდა უზრუნველყონ თანაზიარი მმართველობა, კოლეგიური ურთიერთობა. ეს ლიდერობის აზროვნების უფრო ფართო გაგების ნაწილია, რომელიც აქცენტს აკეთებს თემზე და „მის მსახურებრივ ლიდერობაზე“, სადაც ლიდერი თვითმოტივირებული, თვითმმართველი თემის მოურავია.¹ პასუხისმგებელი ბოსები, ყოვლისმცოდნე ავტოკრატები და ვერაგი მანიპულატორები რეპუტაციით ვერ სარგებლობენ. ლიდერობის „ქვევიდან ზევით“ და „ზევიდან ქვევით“ ფორმების ნონასწორობის შემთხვევაში, როგორც ჩანს, „ქვედა“ ფენა – უფრო მაღლა დგას.

განსწავლული და შთაგონებული ლიდერის მიერ მომსახურებული ერთგული, კოლეგიური და ძალაუფლებით აღჭურვილი თემის სანახაობა მშვენიერი უნდა იყოს. იგი აშკარად თანხვდება ჩვენ მიერ შესწავლილ ცნებებს, როგორიცაა მიმდევრობა. ასეთი სანახაობას ესწრაფვის ფართო პოლიტიკური სპექტრი, რაც, ერთი მხრივ, თავისუფლებისა და თვითგამორკვევის ამერიკული ღირებულებების, ხოლო, მეორე მხრივ. თემისა და დემოკრატიის ღირებულებების მაგალითია, ცხადია, სკოლები, სადაც ეს რეალურად ხდება, გამორჩეულია; ასეთ სკოლაში მუშაობა სიამოვნებაა, მაგრამ ამგვარი სკოლები ძალიან ცოტა ან მიმოფანტულია. კოლეგიურ-მონაწილეობითი იდეალი, როგორც ხედვის ფორმალური შემუშავება, სკოლების უმეტესობის შესაძლებლობებს აღემატება და ემყარება ვარაუდებს, რომლებიც უგულებელყოფს მთავარ ფსიქოლოგიურ და ორგანიზაციულ რეალობებს. მონაწილეობა უკიდურესად რთულია. ამან შეიძლება სკოლის მდგომარეობა აურიოს, მონაწილეები დაქანცოს და სასწავლო პროგრამების რეფორმირების მცდელობები შეაფერხოს. კოლეგიურობა შეიძლება გაქვავდეს, თუ საერთო ინტერესსა და ერთგულებას ვეღარ უზრუნ-

ველყოფს. აქაც, როგორც განათლების ბევრ სხვა საკითხში, კითხვა ასე უღერს: რამდენად (ან რამდენად სრულად) არის შესაძლებელი კეთილშობილური იდეალის რეალიზება?

უტყუარი ლიდერები გზას უხსნიან იდეალებს, მაგრამ არა – მონურად. მათ კოლექტიური ჩართულობისა და პროფესიული თემის ოპტიმიზაცია სურთ, მაგრამ არა მათი მთავარი მოვალეობების ხარჯზე. ისინი შენეჭმენტის სტილის ცვლილებისათვის მსხვერპლად არ გაიღებენ პროცესის, სიცხადისა და ფოკუსის არსს. ისინი არ შეეღვევიან ტრადიციულ უფლებამოსილებას; მას შეგნებულად იყენებენ, უზრუნველყოფენ ჩართულობას, რამდენადაც შეუძლიათ, მრავალი სხვადასხვა ფორმალური და არაფორმალური გზით, ხოლო, ამავე დროს, საკუთარ თავსაც წარმოაჩენენ. უტყუარი ლიდერები ორმაგ ლიდერობას უზრუნველყოფენ, რომელიც ერთდროულად „გევიდან ქვევით“ და „ქვევიდან გევიტ“ მიმართულებისაა. ამ მხრივ, ლიდერები ერთდებიან ხავსიან ადგილებს, რომლებმაც ადამიანების ძალაუფლებით აღჭურვა და თანამშრომლობა შეიძლება ჭაობად აქციოს და ღრმად ჩაითრიოს. ლიდერების დახმარებით სასკოლო თემი თავის ერთგულებას აღრმავებს, ამაზე კი სკოლის გაუმჯობესების პროცესია დამოკიდებული.

მონაწილეობა და კოლეგიურობა

განათლების ბევრი რეფორმატორი თვლის, რომ სკოლის ტრადიციული ლიდერობა, ადმინისტრაციული ბიუროკრატიის წინამძღოლობით, ძალას – უფლებებს ართმევს მასწავლებლებს (საბოლოოდ, მოსწავლეებსა და მშობლებს), უბიძგებს კონფორმაციისა და იზოლირებისაკენ, სკოლას მათ სიბრძნესა და შემოქმედებითობას ართმევს და პროფესიული განვითარების შანსს უკარგავს. გამოსავალი გზების ვარიანტები ძირითადად ხაზს უსვამს სკოლის, როგორც თემის, ცნებას: დემოკრატიულ თემს, რომელსაც მისი წევრები მართავენ, ინტელექტუალურ თემს, რომელიც არასოდეს წყვეტს სწავლას, ზოგ შემთხვევაში კი, მორალური თემი, რომელიც

საერთო ღირებულებების პაქტით ცხოვრობს. ეს ვარიანტები ასევე უსვამს ხაზს ინდივიდუალურ პოტენციალს, ცნებას, რომ ყველა მასწავლებელს აქვს ლიდერობის პოტენციალი (ბართი, 1990, გვ. 144-145). თითოეულ ხმას აფასებენ და არ ახშობენ, მაგრამ იხილავენ, როგორც ჰარმონიული, აქტიური, თვითგანახლებადი ქოროს ღირსეულ შემადგენელ ნაწილს. კონკრეტული წესებისა და ადმინისტრაციული დადგენილებების დაცვის ნაცვლად, მასწავლებლებმა უნდა „იმუშაონ ერთად, რათა გამოცადონ მათ წინაშე მდგარი სიძნელეები და შემდეგ, როგორც შეგნებული ერთგული პროფესიონალების გუნდმა, გადანყვიტონ, რომელია შემდგომი მუშაობის საუკეთესო გზა“ (ლი, სმითი და კრონინგერი, 1995, გვ. 2).

ამ ტრანსფორმაციის მისაღწევად ტრადიციული მენეჯმენტი უნდა შეიცვალოს თანაზიარი მმართველობით, ხოლო მასწავლებელთა ტრადიციული იზოლირება – თანამშრომლობითა და კოლეგიურობით. პირველი ადგილობრივი დონის მენეჯმენტის მიმართულებით ტენდენციაში აისახება. ძალაუფლება ინდივიდუალურ სკოლაზე გადადის და მასწავლებლები მმართველობაში აქტიურ, ნამყვან როლს თამაშობენ (უპირატესი სტილი, რომელსაც კონსენსუსი სჭირდება); თავიანთი მხრივ, ისინი ძალაუფლებას მოსწავლეებს უნაწილებენ, მათ აქტიურობისა და ჩართულობისაკენ უბიძგებენ. მეორე გამოიხატება თანამშრომლურ სტრუქტურებში, სადაც მასწავლებლები ერთად მუშაობენ (ერთმანეთის გაკვეთილებს ესწრებიან, გუნდურად ამზადებენ და ატარებენ გაკვეთილებს, საგანთაშორის სასწავლო პროგრამებს ადგენენ) და თავიანთი ნამუშევრის შეფასებასაც ერთად აკეთებენ (ერთგებიან სამუშაო ჯგუფებში, ქსელურ მუშაობაში და ა.შ.), რითაც წვლილი თავიანთი საგნის საბაზო ცოდნის განვითარებაში შეაქვთ.

მონაწილეობის მიმზიდველობა სამ ძირითად მრწამსს ეფუძნება: მართებულებას, ეფექტურობას და გადასვლას. ბევრი თვლის, რომ მასწავლებლებს არ უნდა მოვეპყრათ, როგორც მორჩილ მუშას, არ უნდა დავაცალკევოთ ისინი ერთმანეთისაგან და არ უნდა ჩამოვაშროთ საკუთარ დისციპლინაში ინტელექტუალურ საქმიანობას. თანაზიარი მმართველობა და თანამშრომლობისა და

კოლექტიურობის კულტურა, მართებული გზაა, განსაკუთრებით სკოლის მსგავსი დანესებულებისთვის, რომელმაც დემოკრატიული ღირსებები და ქმედითობის მაღალი სტანდარტები უნდა წაახალისოს (შლესტი, 1990, გვ. 52). თითქმის ყველა ეთანხმება იმ აზრს, რომ ორგანიზაციები, რომლებიც თავიანთი პერსონალის ცოდნას ემყარება, შინაარსობრივად უფრო გამყარებული არჩევანს აკეთებს ხოლმე და პროდუქტიულობისა და მორალის უფრო მაღალ დონეებს აღწევს, რადგანაც ადამიანებს კონტროლისა და ანგარიშვალდებულების გაზრდილი შეგრძნება აქვთ. რაც შეეხება ინოვაციას, მონაწილეობა ერთგულების უპირველესი გზაა: ადამიანები უფრო მეტად დააბანდებენ საკუთარ თავს ისეთ რამეში, რასაც თვითონაც აძლევენ ფორმას. და, რაც ძალიან მნიშვნელოვანია, ბევრი რეფორმატორი ვარაუდობს, რომ არსებობს სასკოლო პრაქტიკიდან საკლასო პრაქტიკაზე გადასვლის ეფექტი. მასწავლებლები, რომლებიც ძალაუფლებით არიან აღჭურვილი სასკოლო გადანყვეტილებების მიღებისას, ისე ააგებენ საკლასო სტრუქტურას, რომ მოსწავლეები აღჭურვონ ძალაუფლებით სასწავლო პროცესში, რისთვისაც მოსწავლეებს საკუთარი განათლებისათვის მეტი პასუხისმგებლობის აღებისკენ უბიძგებენ.

ჩვენი მიზანი, რომ სკოლა არამარტო კოლექტიურად მართვადი, არამედ ჭეშმარიტად კოლექტიური ადგილი გავხადოთ, იმაში მდგომარეობს, რომ ეს არა მხოლოდ მასწავლებელთა პროფესიულ ცხოვრებას გაამდიდრებს, არამედ, მათ საკლასო პრაქტიკასაც. კოლექტიურობა თანამშრომლურ სამუშაო კულტურაზე მიუთითებს, სადაც მასწავლებლები თავიანთ პრაქტიკაზე რეგულარულად და სერიოზულად საუბრობენ, აკვირდებიან ერთმანეთის მუშაობას, ერთობლივად ადგენენ და აფასებენ სასწავლო პროგრამას და ერთმანეთს ასწავლიან თავიანთი ოსტატობის გამოცდილებას. ყველამ, ვინც ასეთი პროცესის ნაწილი ყოფილა ან საუკეთესო მასწავლებლები თანამშრომლობით პრაქტიკაში ჩართული უნახავს, კარგად იცის ამ პროცესის მნიშვნელობა და სიამოვნება. თანამშრომლობისა და ცოდნის შექმნის შესაძლებლობებმა შეიძლება აამაღლონ სამუშაო კმაყოფილება და ქმედითობა. საუკეთესო

შემთხვევაში, ამ ფაქტორების საშუალებით სკოლა, როგორც შემსწავლელთა ორგანიზაცია, თვითრეაგირებად, თვითგანახლებად პოტენციალს აყალიბებს. ამ და სხვა მიზეზების გამო, თანაზიარ მმართველობასა და კოლეგიურობას, სასკოლო გაუმჯობესებაში როგორც ტყუპ იდეალებს აღიარებენ.

ბევრი თვლის, რომ ეს იდეალები სკოლის ტრანსფორმაციისათვის მართებული და პოტენციალით სავსეა. ჩემთვის ისინი საყურადღებონი არიან, როგორც იდეალები, მაგრამ ნაცნობი სკოლების უმრავლესობაში მათი განხორციელების შედეგები იმდენად მდგრადად მწირი და წინასწარპროგნოზირებადია, რომ კიდევ ერთხელ გადახედვას მოითხოვს. მათ წინაშე მდგარი პრობლემები ორი სახელწოდების ქვეშ შეიძლება გაერთიანდეს. პირველია წინააღმდეგობა (როგორც ჩანს, ცოტა მასწავლებელს სურს, სრულად აღიჭურვოს ძალაუფლებით და კოლეგიურობა გამოიჩინოს); ბევრი მათგანისთვის ეს მიზეზები ისეთ ცვლილებას მოიცავს, რომლებიც ცხოვრების და კარიერის დინების წინააღმდეგ მიედინება. მეორე კი ძალიან რთული ინოვაციებია, რომლებიც გაცილებით მეტ მონაწილეს მოითხოვს, ვიდრე მათ ქონებას ჰქონიათ.

წინააღმდეგობა

მიუხედავად იმისა, რასაც უნდა ნიშნავდეს მასწავლებლებში თანაზიარი მმართველობის მართებულება, ის უფრო მეტ სკეპტიციზმსა და ოპოზიციას იწვევს, ვიდრე ენთუზიაზმს. სარასონი (1990, გვ. 63-64) აღწერს ქალაქის სკოლებში განათლების განყოფილების უფროსისა და მასწავლებელთა პროფკავშირის თავმჯდომარის ერთობლივი მცდელობის ტიპურ მაგალითს, რომლის მიზანიცაა საშუალო საფეხურის მასწავლებელთა ძალაუფლებით აღჭურვა. მასწავლებლებს მიეცემოდათ ნებისმიერი ცვლილების გაკეთების თავისუფლება, ბიუჯეტის ფარგლებში, რაც მიმართული იქნებოდა მათი სკოლების გაუმჯობესებისაკენ. ამ სკოლებს ბევრი ისეთი პრობლემა

ჰქონდათ, რომელთა გადაჭრასაც დამატებითი ფონდები არ სჭირდებოდა. მათი ნაადრევი ენთუზიაზმი მალევე გაცრუვდა. ინიციატივის ავტორებმა მალე გამოაცხადეს, რომ სულაც არ გულისხმობდნენ, მასწავლებლებისათვის სრულად მიეცათ უფლება, რაც სურდათ, ის გაეკეთებინათ; ისინი დარწმუნებულნი იყვნენ, რომ მათ რეკომენდაციებს შეენიანააღმდეგებოდნენ და გვერდით გადადებდნენ, ამიტომაც გადაწყვიტეს ინიციატივა უკან წაეღოთ. რამდენადაც ძველია ეს ამბავი (1960-იანი წლების ბოლოს ამ ხერხით რეფორმატორები ცდილობდნენ ინგლისური ენის სწავლების ამალგებას ჩემს სკოლაში), იმდენადვე ძალიან ახალიცაა (1990-იანი წლებში ასობით დირექტორსა და მასწავლებელს შევხვედრივარ, რომლებიც სასონარკვეთილი არიან იმით, რომ პედკოლექტივის ბევრი წევრი ყოყმანობს და წინააღმდეგია, როცა ცვლილების დროს ხმის უფლებას თავაზობენ). ეს ოპოზიცია ხშირად მძაფრდება, როცა ძალაუფლებას მშობლებსა და თემსაც უნაწილებენ, განსაკუთრებით იმ სკოლებში, სადაც მასწავლებლებს საზოგადოება და მშობლები ადანაშაულებს მოსწავლეთა დაბალი აკადემიური მოსწრების და ქცევის გამო, და სადაც, ამავე დროს, თვლიან, რომ მშობლები არასათანადო ზრუნვასა და სიმკაცრეს იჩენენ შვილების მიმართ და სკოლას არასაკმარისად ეხმარებიან. ასეთ შემთხვევებში, ადგილობრივი დონის მენეჯმენტმა შეიძლება მართლაც გააღრმავოს გაუცხოება, თუ გაამძაფრებს მასწავლებელთა რწმენას, „რომ მათ მანიპულირებას ეწევიან ადმინისტრატორები, რომლებსაც არ ესმით მათი სამუშაოს გარემოპირობები“ (ლუისი და მაილზი, გვ. 195).

თანამშრომლობისა და კოლეგიურობის გაძლიერების მცდელობები უფრო აპათიას იწვევს, ვიდრე წინააღმდეგობას; ეს მცდელობები, უბრალოდ, არც ისე შორს აღწევს. საზოგადოდ, მასწავლებლები კატეგორიულად არ ეწინააღმდეგებიან, არამედ ინტერესს არ იჩენენ. ბევრი მათგანი არ ერთვება ქსელურ მუშაობაში ან გუნდური სწავლების პროექტებში, ან თუნდაც სამუშაო ჯგუფებში. ისინი ეწინააღმდეგებიან გეგმებს, რომლებიც შეამცირებენ მათ ინდივიდუალურ მოსამზადებელ პერიოდს, რათა მეტი დრო დაეთმოს საერთო დაგეგმვას (ამას შეიძლება ძლიერი ოპოზიცია მოყვეს,

თუ ძალით მოახვევენ თავს). იმ სკოლებშიც კი, სადაც გუნდური მუშაობა ცხოვრების განუყოფელი ნაწილია, ბევრი მასწავლებელი პასიურად მონაწილეობს, შეხვედრებს ესწრებიან, მაგრამ მხოლოდ მოვალეობას იხდიან. „კოლეგიალიზმის ჩვენი ორთქლმავალი სადგურიდან გავიდა,“ ამბობს ერთი საბაზო საფეხურის სკოლის დირექტორი, „მაგრამ მგზავრი გაცილებით მეტი გვყავს, ვიდრე მატარებლის მომსახურები.“ მასწავლებელთა დამოკიდებულება ერთმანეთის მიმართ გამოირჩევა მეტი გულითადობით (საამო დამოკიდებულებით) და არა კოლეგიურობით (სერიოზული პროფესიული ურთიერთობით). თუმცა კოლეგიურობის სარგებლიანობა „აშკარა, ლოგიკური და საყურადღებოა,“ იგი არის „ლიდერობის ყველაზე ნაკლებად გავრცელებული ფორმა ზრდასრულებს შორის სკოლებში,“ ამბობს ბარტი (1989, გვ. 229-230). თანამშრომლობის ძალისხმევები სიმყიფითაც კი ხასიათდება, ძნელია დაწყება, ძნელია შენარჩუნება. ფესვგადგმული ნორმები, რომლებიც დომინირებს მასწავლებელთა შორის, ისევე ავტონომია და პირადი ცხოვრებაა, და „არა ღია გაცვლა-გამოცვლა, თანამშრომლობა და ზრდა“ (ჯონსონი, 1990, გვ. 179).

მონაწილეობითი თემის მიმართ მასწავლებელთა წინააღმდეგობა სხვადასხვაგვარად შეიძლება გავიგოთ. ზოგი მკვლევარი ამას წლების განმავლობაში ცუდად მართულ სკოლებში მიმდინარე დემორალიზაციასა და იძულებით პასიურობას ან ცინიზმს მიაწერს, რომელიც შემორჩენილია წინა რეფორმებიდან, როდესაც ძალაუფლებით აღჭურვის დანაპირები ვერ აასრულეს. სარასონის პროფკავშირის თავმჯდომარემ ეს შიშს მიაწერა. მის მასწავლებლებს ეშინოდათ, რომ, თუ თავიანთ ახალ ძალაუფლებას გამოიყენებდნენ და საქმე ცუდად წავიდოდა, მათ „უმონყალოდ გააცამბვერებდნენ“ (1990, გვ. 63-64). ვფიქრობ, ეს ყველაფერი მართლაც ასეა, მაგრამ უპირველესი პრობლემა ისაა, რომ, ძალიან ბევრი მასწავლებლისათვის, მონაწილეობა და თანამშრომლობა ცხოვრებისა და კარიერული ციკლების დინებას ეწინააღმდეგება.

მიუხედავად იმისა, რასაც უნდა გვპირდებოდნენ, ზრდასრულებთან თანაზიარი მმართველობა და თანამშრომლობა ყოველთვის

მეტი და უფრო რთული სამუშაოა, ვიდრე მოსწავლეებთან. ისინი სამუშაოში მეტ ინვესტიციას და ზრდასრულთა ურთიერქმედების უფრო მაღალი სირთულის დონეებს მოითხოვენ. მასწავლებელთა უმრავლესობა არცერთს ეგებება სიამოვნებით. პირველ რიგში, უნდა აღინიშნოს, რომ ეს ინიციატივები ყოველთვის ემატება არსებულ სამუშაო დატვირთვას: მმართველობითი შეხვედრები საღამოობით, ზოგჯერ კი გაკვეთილების წინ ან მათ შემდეგ ტარდება; გუნდური სწავლება არამართო ერთობლივ ქმედებებს მოითხოვს, არამედ წინასწარ დაგეგმვასა და მოხსენებებს. იშვიათად მინახავს სკოლა, რომელმაც მნიშვნელოვნად შეამცირა საგაკვეთილო დატვირთვა, რომ დამატებითი მოთხოვნები აენაზღაურებინა. ბევრი ვეტერანი მასწავლებელი თვლის, რომ ეს განასკუთრებული დატვირთვაა: მეტად დატვირთვა, სწორედ ისაა, რაც მათ ნამდვილად არ სურთ. განვითარების თვალსაზრისით, მათი უმრავლესობა ფართო სამსახურებრივ ჩართულობას გაურბის და პროფესიული პრიორიტეტების - „ფოკუსის დავინროებას“ და პიროვნული ინტერესების მიყოლას ამჯობინებს (როგორც აღწერილია მეექვსე თავში).

კიდევ ერთი ჭეშმარიტება არსებობს, რომ ბევრ მასწავლებელს, ასაკის მიუხედავად, ბავშვებთან მუშაობა ურჩევნია, ვიდრე ზრდასრულებთან. უმრავლესობა აღიარებს, რომ მათი წარმატება და სიამოვნება ძირითადად მოსწავლეებთან ურთიერთობიდან მოდის. ეს გარემოება დენ ლორტიმ (1975) ჯერ კიდევ დიდი ხნის წინ აღნიშნა. ხშირად, კოლეგები, ადმინისტრატორები და მშობლები, როგორც პოტენციურ ხელისშემშლელები, ისე აღიქმება. მოსწავლეების წინაშე ბრწყინვალე მასწავლებლებიც კი შეიძლება უსიამოვნო და უხერხულ მდგომარეობაში გრძნობდნენ თავს ზრდასრულთა გვერდით. ჩემი შვილების ორი საუკეთესო მასწავლებელი ჩინებული სანახავი იყო საკლასო ოთახში, მაგრამ მშობელთა კრების დროს ჩვენთვის თვალეში ცქერა არ შეეძლოთ. მახსენდება სპეციალური განათლების ერთი ბრძენი და ნიჭიერი სპეციალისტი, რომელიც სინანულის გრძნობით იხსენებს, როგორ გადაერთო მისი სკოლა მაღალი ჩართულობის მოძრაობაში: „ვხედავ რა განაპირობებს ამას, და მჯერა, რომ ეს კარგია მოსწავლეებისათვის.

მაგრამ ახლა სხვა ზრდასრულებთან კოორდინაციაზე უამრავი დრო მეხარჯება. მე ამ სფეროში სამუშაოდ მოსწავლეებისთვის მოვედი. მენატრება ბავშვები.“

ამ თვალსაზრისით, ერთი მსგავსი, თუმცა უგულვებლყოფილი ახსნა არსებობს, რატომ არ მოერგება კოლექტიური ურთიერთობები მასწავლებლებს: მათი არჩეული კარიერა არა მხოლოდ მოსწავლეებზეა ორიენტირებული, ეს იდიოსინკრატული ხელობაც არის. მისი ბუნებით – მისი მყისიერება, არაპროგნოზირებადობა, სოციალური კომპლექსურობა (თავი მეშვიდე) – სწავლება, მრავალი თვალსაზრისით, შინაგანად ინდივიდუალისტური საქმიანობაა. სხვა მხრივ, მასწავლებელი „დამოუკიდებელი ოსტატია,“ ავტონომიური ხელოსანი, ინტელექტუალური ჩხირკედელა, რომელიც ხმარობს ნებისმიერ ნივთს, რასაც კი თავის სახელონოში იპოვის, რათა გადაჭრას პრობლემები, რაც სამუშაო პროექტში შეხვდება. ის არ არის ნატიფად ჩამონერილი, სწორხაზოვანი ინსტრუქციული მწკრივის გამტარებელი, არამედ ნიჭიერი, თავისუფალი იმპროვიზატორი (ჰუბერმანი, 1993, გვ. 16).² მასწავლებლის ნამუშევრის დიდი უმეტესობა ძალიან პიროვნულია და, დროთა განმავლობაში, ყველა მასწავლებელი გამოიმუშავებს სწავლების უნიკალურ რეპერტუარს, პიროვნული, მხატვრული, მაგრამ, ზოგჯერ, ფარული ვარაუდებისა და რეაქციების ჯგუფს.

შესაბამისად, მასწავლებელთა შორის ტექნიკური კომუნიკაცია უფრო რთული და ნაკლებად აუცილებელია, ზოგ შემთხვევაში, ნაკლებად მიზანშეწონილიც კი, ვიდრე შეიძლება მოგვეჩვენოს. ორი ადამიანი შეიძლება ასწავლიდეს ერთი და იგივე პროგრამით ერთსა და იმავე მოსწავლეთა ჯგუფს, მაგრამ მოქმედებდეს სხვადასხვაგვარად და სხვადასხვა ვარაუდების საფუძველზე. ამ ვარაუდების ახსნა რთულია, აღარაფერს ვამბობთ მათ დაკავშირებაზე. ყველაზე მარტივი პრაქტიკული თვალსაზრისით, სკოლებს შეუძლიათ ადვილად იმუშაონ, როგორც დამოუკიდებელი სახელოსნოების ჯგუფმა (მაგალითად, საავადმყოფოებისაგან განსხვავებით, რომელთაც არ შეუძლიათ პერსონალის შიგნით მჭიდრო თანამშრომლობის გარეშე ფუნქციონირება), მაგრამ ეს ნაკლებად

მიზანშეწონილია, რამდენადაც განცალკევებულობა და „პროფესიული თანასწორობა“ საკუთარ თავში კეტავს მასწავლებლებს, ხოლო ოსტატებისათვის ამგვარი პროცესი რუტინა სამუშაოდ აღიქმება. „სხვების ძირითად სამუშაოში ჩაურევლობა პროფესიული პატივისცემის ნიშანია,“ ამ დროს კი დახმარების თხოვნა შეიძლება აღიქვან, როგორც სისუსტე და თხოვნის გარეშე დახმარების შეთავაზება – როგორც ამპარტავნება (გვ. 29).

სირთულე

მონაწილეობამ და კოლეგიურობამ, საბოლოოდ, შეიძლება გააუმჯობესოს სკოლის ეფექტურობა, მაგრამ მათი მიღწევა ძალიან ძნელია. ისინი ადამიანებისაგან მნიშვნელოვან სირთულეებსა და ერთგულებას მოითხოვენ, ფუნქციებსა და თვალთახედვაში ფუნდამენტურ ცვლილებას, რისი გამომუშავებაც ძნელია ნებისმიერი სამუშაო ძალისათვის, განსაკუთრებით, თუ მან უნდა შეინარჩუნოს ტრადიციული ფუნქციები და, ამავე დროს, გაუძღვეს სხვა ინოვაციებს. როგორც სარასონის მაგალითი გვიჩვენებს, პირველ რიგში, ძალაუფლების მიცემა მათთვის, ვინც მიუჩვეველია ამას, პანაცეა არ არის. როცა ნდობისა და მზაობის დონე დაბალია, ცვლილების ინიცირების მცდელობა ფართო მონაწილეობის საშუალებით არამართო ფუჭია, არამედ ამან შეიძლება გაამძაფროს დაძაბულობა. ჩვეულებრივ, საკმაოდ დიდი წინასწარი სამუშაოს ჩასატარებაა საჭირო იმ კლიმატის შესაქნელად, რომელშიც ძალაუფლებით აღჭურვა და მონაწილეობა შეიძლება დაინყოს. მაშინაც კი, როცა მასწავლებლები აიტაცებენ მმართველობის განხორციელების მოწოდებებს, სირთულეები ჯერ კიდევ წინაა.

ცოტა მასწავლებელს თუ გაუვლია მსხვილი ინსტიტუციური გადანყვეტილებების პრაქტიკა, რომ არაფერი ვთქვათ ანგარიშვალდებულებაზე, გარდა უშუალო საკლასო საქმიანობისა. მიზანშეწონილი არ იქნება, მათგან ველოდეთ ერთი ხელის მოსმით დახელოვნებას. „ზევიდან ქვევით“ ტიპის ავტოკრატებს თავიანთი

შავი ლაქები აქვთ, მაგრამ იგივე შეიძლება ითქვას „ქვევიდან ზევით“ ტიპის პერსონალზე, რომელსაც არც ისე ნათელი წარმოდგენა აქვს მთელი სკოლის მმართველობის დიდ სურათზე. კონსენსუსზე დამყარებული გადანყვეტილებების მიღების მექანიზმზე გადასვლა ნელი და ჩახლართული სამუშაოა, მეორე რიგის ცვლილების ყველაზე გამომწვევი ფორმაა. ეს ნიშნავს, სხვათა შორის, „წესების შემუშავებას წესების შემუშავებისათვის“ (არონშტაინი და დებენედიქტისი, 1992, გვ. 134). ეს მოითხოვს ჯგუფური დინამიკის მართვის უნარს, რასაც მასწავლებლები შეიძლება მარჯვედ და სხარტად იყენებდნენ მოსწავლეებთან, მაგრამ ერთმანეთთან – უფრო ძნელად. (მოსწავლეთა ყურადღების მიპყრობა მას შემდეგ, რაც დისკუსია ხმაურში გადაიზარდა, ერთია – ბოლოსდაბოლოს, მასწავლებელი აშკარა ხელისუფალია კლასში – მაგრამ იგივეს გაკეთება ზრდასრულების ჯგუფში ყველასგან მოითხოვს თვალთახედვის ცვლილებას, რაც ავტომატურად არ ხდება.)

აუცილებელ წესებსა და უნარს შორის უმთავრესია ისინი, რომლებიც საჭიროა კონფლიქტის გადასაჭრელად, რისი უნარი და გამოცდილებაც განათლების მუშაკებს, საერთოდ, ნაკლები აქვთ. როგორც მეცამეტე თავში დავინახავთ, სკოლები კონფლიქტის აცილების მკაცრ ტრადიციებს მისდევენ. მასწავლებლები იშვიათად ერთვებიან კოლეგებთან და ხელმძღვანელებთან ღია კონფლიქტსა და მოლაპარაკებებში. მასწავლებლების ძალაუფლებით აღჭურვისა და თანაზიარი მმართველობის ბევრ ქომავს წარმოდგენია, რომ მონანილეობითი სტრუქტურების შექმნა მიგვიყვანს გადანყვეტილებების ჰარმონიულ, უმტკივნეულო მიღებამდე; ისინი ნაკლებად ზრუნავენ ადამიანების მომზადებაზე კონფლიქტის გადასაჭრელად. ან კიდევ, მათ ჯერათ, რომ უთანხმოება შეიძლება გადაილახოს მოლაპარაკების კონსტრუქციული, არაკონფრონტაციული მეთოდებით. ორივე ვარაუდი მცდარია.

ზემოთ აღვნიშნე, რომ პოლიტიკური თვალსაზრისით, კონფლიქტი ორგანიზაციული ცხოვრების რუტინული მახასიათებელია. კონფლიქტი ბუნებრივია, როცა წინსვლისათვის საჭირო რესურსები, ფული და შესაძლებლობები მწირია; როცა ადამიანები

იბრძვიან სამუშაოსა და ტიტულებისთვის; როცა ჯგუფები იბრძვიან ძალაუფლებისა და პოლიტიკისთვის; ყველა ორგანიზაცია, გარკვეულწილად, ასპარეზია, სადაც მნიშვნელოვანი მოპირისპირე შეხედულებები ერთმანეთს ბუნებრივ მეტოქეობას უწევენ და გარკვეულ დარეგულირებას მოითხოვენ (ბოლმანი და დილი, გვ. 387). როცა რეფორმა ორგანიზაციულ სტატუს-კვოს და რესურსებისა და ძალაუფლების განაწილებას არეულობით ემუქრება, კონფლიქტი მძაფრდება. თუმცა ცვლილების მხარდამჭერები, მას როგორც უკეთესსა და უფრო ეფექტურს ქომაგობენ, ამ განაცხადებს მაინც ყოველთვის პოლიტიკური განზომილება აქვს. ცვლილების დროს, როგორც ნებისმიერ სხვა ცხოვრებისეულ შემთხვევაში, შენი პოზიცია ყოველთვის დამოკიდებულია გარემოზე. როგორც დავინახეთ, განაცხადი ყოველთვის შეიძლება კითხვის ნიშნის ქვეშ დავაყენოთ: უკეთესი და უფრო ეფექტური ვისთვის? რა ფასად? ახლადშექმნილ, თვითმმართველ ჯგუფს იშვიათად აქვს ასეთ განსხვავებებზე მოლაპარაკების უნარი.

იმდენად, რამდენადაც კონფლიქტის შესაძლებლობა აღიარებულია, მონაწილეობის მხარდამჭერები ოპტიმისტურ, არამეტოქეობრივ მიდგომებსა და ორმხრივ მოლაპარაკებას უფრო ეყრდნობიან. ტრადიციული, მეტოქეობრივი „მოგებულნი-ნაგებულნი“ ტიპის ვარიანტისაგან განსხვავებით (რომელიც სამსახურებრივი მოლაპარაკებებისა და პოლიტიკური მანევრირებისათვის არის დამახასიათებელი), ორმხრივად მოგებულნი ტიპის მოლაპარაკება განსხვავებების თანამშრომლობით, საღი აზროვნებით გადალახვის სტრატეგიებს გვთავაზობს. ეს მიდგომა გულისხმობს ბარტერულ გაცვლას, რაც შინაგანად დაბალანსებულ საკუთარ ინტერესზე იქნება დამყარებული. მოკამათეები გავრცელებული კითხვის – როგორ მოვიგო ეს კამათი ნებისმიერ ფასად? ნაცვლად. იკითხავენ – როგორ უნდა მოვიგოთ ყველამ და მივალნიოთ ხანგრძლივ ორმხრივ სარგებლიანობას?

ამ მიდგომის საუკეთესო ცნობილი მაგალითია ფიშერისა და ურის მიერ გადმოცემული შემთხვევა. ისინი აკრიტიკებენ ტრადიციულ „პოზიციურ მოლაპარაკებას,“ სადაც თითოეული მხარე ჯერ

პოზიციებს აფიქსირებს, შემდეგ კი განიხილავს იმ დათმობებს, რომლებიც საჭიროა შეთანხმების მისაღწევად. ავტორები თვლიან, რომ ეს მიდგომა არაეფექტიანია და ისეთი გადაწყვეტილების შესაძლებლობას უგულვებელყოფს, რომელიც სარგებელს ორივე მხარეს მოუტანდა. ისინი გვიჩვენებენ „პრინციპულ მოლაპარაკებას“, რომელიც ადამიანებს პრობლემის მოხსნაში დაეხმარებოდნენ („პრინციპული მოლაპარაკება“ პიროვნებებს გვერდს უვლის და პრობლემებს მათი თვისებების მიხედვით უპირისპირდება); ფოკუსირებს ინტერესებზე და არა პოზიციებზე (ყურადღებას აჩერებს უფრო მთავარ მიზნებზე და არ იკეტება კონკრეტული პოზიციების მარნუხებში); ორმხრივი სარგებლისათვის სხვადასხვა არჩევანს იგონებს (ყველასთვის სასარგებლო გადაწყვეტილების მოსაძებნად დამატებით ძალისხმევას არ იშურებს); ობიექტურ კრიტერიუმებს მოითხოვს (თანხმდება დამოუკიდებელ სტანდარტზე შედეგებისა და პროცედურების გასათვლელად) (1981, გვ. 3-11).

ეს მიდგომა გვთავაზობს ნამდვილ ბაზისს ორმხრივ უპირატესობებზე გათვლილი მოლაპარაკებისთვის, ასევე განსხვავებების გადასალახად მასშტაბური, წინდახედული გზით. ეს ერთგვარი გონიერი ქცევაა, რომელიც იწვევს მაღალი რანგის საზოგადოებრივ მისწრაფებებს. მოცემული მიდგომა კარგად ერგება არამართო ძალაუფლებით აღჭურვის და დემოკრატიის ღირებულებებს, არამედ მოურავობისა და მსახურებრივი ლიდერობის კონცეფციებსაც. ამას ნებისმიერი გირჩევდათ. თუმცა, მას გარკვეული მკვეთრი საზღვრებიც აქვს. იგი ნათლად გამოცალკევებულ განსხვავებებს უფრო კარგად უდგება, მაგალითად, პროფკავშირის ხელშეკრულების ამოწურვას, ვიდრე ნაკლებად გამოკვეთილს, როგორცაა, ღირს თუ არა ახალი სასწავლო მეთოდის ან პროგრამის მიღება. მოცემული მიდგომა დროის დიდ დანახარჯს მოითხოვს, რაც ბევრ სკოლაში სიმწირეს წარმოადგენს. უფრო მნიშვნელოვანი ფაქტორი არის ის, რომ იგი უგულვებელყოფს ადამიანის ქცევის ზოგიერთ რეალობას, მათ შორის, მის შედარებით, მარტივ ასპექტებს (როგორცაა ეგოიზმი) და მოითხოვს გარემოპირობების უნიკალურ კომპლექტს: ჭანსად საერთო აზროვნებას; რაციონალურ, თვითდა-

კვირებად თვალსაზრისს (საკუთარი თავიდან გამოსვლის უნარს); თითოეული დაინტერესებული მხარის მიერ საკუთარი ინტერესის ფართო, შორსმჭვრეტელ განსაზღვრებას. იგი ასევე საჭიროებს საერთო მიზნის საკმარის დონეს. თუ პედკოლექტივის წევრებს მკვეთრად კონფლიქტური შეხედულებები აქვთ თავიანთ უპირველეს ფუნქციებისა და საგანმანათლებლო მიზნების შესახებ, ისინი იშვიათად შეძლებენ თანამშრომლურად ააგონ ამ საკითხის გადაჭრის პროცესი. სარეფორმო ინიციატივებს, რომლებიც მონაწილეობაზე აკეთებენ აქცენტს, რა თქმა უნდა, ჩვეულებრივ, თან ძირეული პროგრამული ცვლილებები სდევს, რომლებიც თავად არის გამომწვევი და წინააღმდეგობებით სავსე (მაგ., უტყუარი შეფასება, ჰეტეროგენური დაჯგუფება) ამან შეიძლება პედკოლექტივი გახლიჩოს. ეს ორ ერთდროულ ამოცანას წარმოშობს, რომელთა შესრულებასაც მაღალი სირთულის უნარი: პროგრამისა და პროცესის შეცვლა სჭირდება. თითოეული ცალკე მოცულობითი წამოწყება, ერთად კი უზარმაზარი საქმეა. მცდარი ნაბიჯები, გაღიზიანება და კონფლიქტი გარდაუვალია.

მმართველობისაგან დამოუკიდებლად, თანამშრომლური სტრუქტურებისა და შესაძლებლობების აგების მცდელობები სასკოლო ცხოვრების სირთულეს კიდევ უფრო ამძაფრებს. გუნდური სწავლება განათლების ბევრ მუშაკს ვერ მოერგება (განსაკუთრებით მათ, ვინც მაღალი დონის ინტერაქტიურ გაკვეთილებს ატარებს), არამარტო იმიტომ, რომ ამას დამატებითი დრო ჭირდება, არამედ იმიტომაც, რომ იგი მოითხოვს თითოეული პარტნიორისგან საკუთარი იდიოსინკრატიული ხელოვნების სახეცვლილებას (ჰუბერმანი, 1993, გვ. 18). სხვა დონეზე, წარმატებულმა თანამშრომლობამ შესაძლოა გაამძაფროს პერსონალის საშტატო პრობლემები. საგანთაშორისი გუნდური მუშაობა შეიძლება მასწავლებელთა პროფესიული სტიმულირებისა და საკლასო პრაქტიკის გამდიდრების ბრწყინვალე ხერხი იყოს, მაგრამ საშტატო განრიგი აურიოს. ტრადიციულ, არაგუნდური სტილის სკოლაში მასწავლებლის დაკარგვამ შეიძლება მცირე გავლენა მოახდინოს კოლეგების ყოველდღიურ პრაქტიკაზე. მაგრამ, როცა მჭიდროდ შეკრული გუნდის წევრი

მიდის, ეს არღვევს კოლეგების ყოველდღიურ თანასაქმიანობას და სწავლებას და ნეგატიურ დამოკიდებულებასა და მწუხარებას იწვევს, ეს კი ცუდ გავლენას ახდენს ახლად შემოსულ სხვა მასწავლებელთან თანამშრომლობაზე. რაც უფრო მჭიდროა გუნდის კავშირი, მით ნაკლები სიხარულით ეგებებიან ახალ პარტნიორს და მით მეტი ხანი ჭირდება მის მწყობრში ჩადგომას, ნდობის მოპოვებას და საქმიანობაში პირველი წვლილის შეტანას.

ნებისმიერ სკოლაში ჯგუფური დინამიკა ყოველთვის არის სახეზე, თუმცა, ადამიანები მას უფრო ძალაუფლებით აღჭურვის მცდელობების საშუალებით აცნობიერებენ. ეს ზოგჯერ „პროცეს-სიტშიც“ გადაიზრდება ხოლმე (ეს ჩემი ტერმინია, რომლითაც გამოვხატე პროცედურებითა და ურთიერთობებით დაავადება, რაც ბევრ თვითმმართველ ჯგუფზე ახდენს გავლენას). პროცესიტი მაშინ ჩნდება, როცა პედკოლექტივის ყურადღების ობიექტებში პროცესის მიმართ ინტერესი იმდენად ჭარბობს, არათუ აუმჯობესებს ქმედითობის შედეგებს, არამედ აფერხებს კიდევ. პროცესიტი შეიძლება იყოს თავდაცვითი მექანიზმი, ყურადღების გადატანის საშუალება, როცა პერსონალი ჩიხშია ან დაბნეულია რაიმე საფუძვლიანი საკითხის გარშემო („მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების მიხედვით უარი ვთქვათ კლასების დაყოფაზე?“) და იძულებულია პროცედურულ განხილვებში, გადანყვეტილების მიღების პროცესის სამართლიანობაში, კომიტეტის წარმომადგენლობითობასა და ა.შ. ჩაიკეტოს. ეს შეიძლება არაკომპეტენტურობიდანაც მოდიოდეს, მაგალითად, როცა ჯგუფს აკლია კონცეპტუალური ძლიერება, რომ შეიმუშავოს „ნესები ნესების შემუშავებისათვის“. აბსტრაქციაში პერსონალი იკარგება; სხვა შემთხვევაშიც, აბსტრაქტულ დონეზე, იგი კარგად მუშაობას ვერ შეძლებს და ვერ შეთანხმდება, თუ როგორ წარმართოს თავისი საქმე.

ირონიულად ჟღერს, მაგრამ მესამე მიზეზი პოზიტიურია. ერთმანეთის შესწავლა და გულახდილი საუბარი ჯგუფურ დინამიკაზე და პიროვნებათაშორის ურთიერთობებზე შეიძლება სახალისოც იყოს. ეს მასწავლებლებს საშუალებას აძლევს, ახლებურად გადახედონ მოვლენებს, კიდევ დაფიქრდნენ თავიანთი სკოლის

ფუნქციონირებაზე, თავიდან შეაფასონ თავიანთი პიროვნული ურთიერთობები, ამისათვის კი ახალი კავშირები და სიახლოვე დაამყარონ, რაც ახალი აღმოჩენების სიხარულით იქნება სავსე. როცა პროცედურული საკითხები რამდენჯერმე გადაუხვევს პროგრამული საკითხების მიმართულებიდან, რაც უნდა იყოს მიზეზი, გარემო არაფუნქციონირებადი და დემორალიზებული ხდება. აი, ერთი ყველაზე უარესთან მიახლოებული სცენარი:

სმითსონის საბაზო საფეხურის სკოლას თანაზიარი მმართველობის პროექტი უნდა დაენყო რესტრუქტურისაციის პირველ წელს და ამ პროცესის საშუალებით გამოეხსნა რეზერვები სასწავლო კურსები და გრძელვადიანი შეფასების სისტემა. პედკოლექტივმა გადაწყვიტა, გადაწყვეტილებების მიღების პროცესი რომ სრულად დემოკრატიული ყოფილიყო, თათბირების წაყვანისათვის მასწავლებლების როტაცია მოეხდინათ. ეს საშინელება აღმოჩნდა, რადგანაც მათი ლიდერობის უნარები ფართოდ განსხვავებული იყო და პროგრამულმა ცვლილებებმა ისეთი სასტიკი კამათი გამოიწვია, რომლის გამკლავებაც მათ გამოცდილებასა და შესაძლებლობებს აღემატებოდა. ზოგ მასწავლებელს ენათობოდა გახურებული კამათის დროს წესრიგისკენ მონოდება, ზოგი კი სკამზე აღიოდა ამისათვის. დიდი წინააღმდეგობის შემდეგ, პედკოლექტივი შეთანხმდა ერთი მოდერატორის არჩევანზე, მაგრამ ვერ გადაწყვიტეს, კანდიდატურის შესარჩევად კენჭისყრა ჩაეტარებინათ, თუ კონსენსუსი მოეძებნათ. საბოლოოდ, სკოლის ფსიქოლოგი აირჩიეს, რომელიც აღფრთოვანებული იყო ამ ჯგუფის დინამიკით. მან კამათში პიროვნების ძალაუფლების საჭიროებისა და გენდერული მიმხრობის შესახებ რამდენიმე „ინტერპრეტაცია“ შეაპარა, რამაც კალაპოტიდან ამოაგდო მთელი განხილვა, განარისხა ზოგიერთი მასწავლებელი და შეხვედრას აზრი დაუკარგა. ამის შემდეგ, ზოგმა მასწავლებელმა უარი განაცხადა ამ თათბირებს დასწრებოდა. ახალი მოდერატორის არჩევას, რამდენიმე საბაზო წესზე შეთანხმებას კამათისა და გადაწყვეტილების მიღების შესახებ აპრილამდე მოუწოდნენ. პედკოლექტივი, საბოლოოდ, დაუბრუნდა სასწავლო პროგრამისა და დაჯგუფების საკითხებს, მაგრამ, რადგანაც სასწავლო წელი უკვე იწურებოდა, ცვლილების დასაგეგმად და განსახორციელებლად დრო აღარ იყო. ეს ყველაფერი განსახილველად მომავალი წლისთვის გადადეს.

ასეთი სახის პროცესი ასევე გადმოცემს თანაზიარი მმართველობის კიდევ ერთ მხარეს: იმ დროს, როდესაც ჯგუფი ჯერ კიდევ განწყვეტილებების მიღების პოტენციალის წარმოდგენის პროცესშია,

უფუნქციო და ცუდი გადანაცვლებებისათვის რა რესურსები შეიძლება არსებობდეს? სმითსონის შემთხვევაში, ახალი, სიძნელეებით სავსე კურსების დამუშავება, საზოგადოების პროტესტზე კლებადი საგამოცდო შედეგების პასუხი იყო რაიონული განყოფილების მიმართ. ამას დირექტორი რისხვაში მოჰყავდა: „ჩვენს თემს სურს დაინახოს, რომ ჩვენ ზომებს ვიღებთ მოსწავლეებისათვის“, - აცხადებდა იგი და არ სურდა გამოემჟღავნებინა, რომ, სინამდვილეში, ის ძალაუფლებას ვერ ელევოდა და სიტუაციით მანიპულირებდა. ამ მიზნით, დირექტორი სმითსონის თემის წარმომადგენელთა უსუსურ ძალისხმევას თრგუნავდა.

გადანაცვლებების გაუმჯობესებისა და პედკოლექტივის ჩართულობის გაზრდის გარდა, ძალაუფლებით აღჭურვამ იგივე სარგებელი საკლასო ოთახშიც უნდა მოიტანოს. პედკოლექტივმა, რომელიც ცდილობს, გადანაცვლებების მიმღებთ ხმა მიანვდინოს, ნესით, მოსწავლეთა ჩართულობაც უნდა წაახალისოს. მასწავლებლებმა კლასი უფრო აქტიურობისა და პოზიტიურობისაკენ უნდა წაიყვანონ, მიაჩვიონ მოსწავლეები საკუთარ სწავლაზე მეტ პასუხისმგებლობას. სამწუხაროდ, აღმოჩნდა, რომ ეს ცდომილებაა. კვლევები გვიჩვენებს, რომ სკოლების უმრავლესობაში, რომელშიც ახალი პოლიტიკა ტარდება, ხშირად კვლავ ძველი პედაგოგიკა მოქმედებს, მასწავლებელთა ჩართვას საკლასო ოთახში ცვლილების ნაცვლად მმართველობაში ამ საქმიანობაზე ზედმეტი ყურადღება მოაქვს.³ რაც უნდა იყოს მისი ღირსებები, მონაწილეობა, უბრალოდ, არ კონცენტრირდება რაიმე ერთი პირდაპირი მიმართულებით. სინამდვილეში, ის ისეთი ახალი, რთული, დამქანცველი, ხანგრძლივი სამუშაოა, რომ შეიძლება მასწავლებელს საკლასო ოთახში შესვლის საშუალებაც აღარ მიცეს, რომ არაფერი ეთქვათ ახალი სასწავლო გეგმის და სწავლების ახალი ხერხების დაგეგმვასა და დანერგვაზე. როგორც მეხუთე თავში დავინახეთ, მასწავლებლების და ადმინისტრატორების ძირითადი ვარაუდები სწავლების მეთოდის გარშემო ღრმადაა გამჭდარი და მნიშვნელოვნად გამყარებული. ისინი დაფუძნებულია სასკოლო სისტემის საძირკველში, მის ყველაზე ქვეცნობიერ, უპირობოდ მიღებულ

ფენაში, რომელსაც თანაზიარი გადაწყვეტილებების მიღება, უბრალოდ, ვერ წვდება.

ამ ყველაფერს ადგილობრივი დონის მენეჯმენტის ციებ-ცხელებამდე მივყავართ, განსაკუთრებით, შტატების მიერ მისი შემოღების სიმძაფრემდე (კიდევ ერთ არასწორად განხორციელებულ „სწრაფი რეაგირების“ ახირებამდე). ნამდვილი ადგილობრივი დონის მენეჯმენტი არსებულ საფუძველზე დამყარებული ფენომენია; დანესებულების წევრები მმართველობის საკუთარ მოდელს აგებენ, ანუ თავად ითვისებენ სხვა დანესებულების მოდელს. თუმცა, ის, რაც ზოგიერთ შტატში ახლა მოქმედებს, ცენტრალურად მანდატირებული ადგილობრივი ჩართულობაა – ადგილობრივი დონის მენეჯმენტის სავალდებულო, პროცედურულად მართვადი ნიმუში. პარადოქსიაა, რომ ეს მექანიზმი სკოლებს წინასწარ განერილი პროცედურების მიხედვით ავტონომიურობას ავალებს.⁴ ეს წინააღმდეგობა კიდევ უფრო რთულდება, როცა ადგილობრივი დონის მენეჯმენტი სხვაგვარად მძიმედ სტრუქტურირებულ სარეფორმო სქემაზეა მორგებული, რომელიც კარნახობს სასწავლო გეგმას, მეთოდიკას, აკადემიურ შეფასებას, დაჯგუფებას, სასწავლო წლის ხანგრძლივობას, პროფესიულ განვითარებას და პროგრამების შეფასებას. როგორც საიზერი ამბობს იგი სკოლებს, „ყველაფერს უნანილებს, საქმის გულის გარდა“; შტატის განათლების სისტემის ხელმძღვანელობა ინარჩუნებს კონტროლს სკოლის ინტელექტუალურ გრაფიკზე“ (1995, გვ. 79). რეალური დეცენტრალიზაცია სკოლას შედეგებზე ანგარიშვალდებულს გახდიდა, მაგრამ მეთოდებს არ უკარნახებდა. სანამ გარეშე ხელისუფალნი დეტალურ პროცედურულ ნორმებს გვკარნახობენ, ჩვენ ყოველთვის დეკორატიული (და არაადგილობრივი) დეცენტრალიზაცია გვექნება (ძველებული „ზევიდან ქვევით“ ტიპის მუშტი ახლებურ, „ქვევიდან ზევით“ სახის ხელთათმანში).

შესაბამისად, თანამშრომლობის კულტურის მიმართ გამალებული ინტერესი მიმზიდველია, მაგრამ მასწავლებლების იზოლირების ფუნდამენტურ უპირატესობას – ავტონომიას უარყოფს. როგორც ჩანს, დიდი საგანმანათლებლო რიტორიკის მიუხედავად, თანამშ-

რომლობა და ავტონომია არ შეიძლება დავიყვანოთ უბრალოდ კარგისა და ცუდის შეპირისპირების დონემდე (ფულანი, 1991, გვ. 136). განცალკევებას თავისი ფასი აქვს, მაგრამ მას მოაქვს თავისუფლება, რომლის სარგებლიანობაც იმდენად უკუგებადია, რომ ერთგვარი „ეკოსისტემა“ კი შექმნა მასწავლებელთა შორის, რომელიც გამორჩეულად „რთული, მოცულობითი და თვითაღდგენადია“, ამას გარდა, „რეფორმატორების დალოდებისა და დაქანცვის კარგი უნარიც აქვს“ (ჰუბერმანი, 1993, გვ. 44). ჭეშმარიტად თანამშრომლური კულტურა მხოლოდ ინტერაქტიური შესაძლებლობების და სამუშაო რეჟიმის სტრუქტურისგან ვერ განხორციელდება. ეს შეიძლება კულტურას საბოლოო განვითარებაში დაეხმაროს, თუმცა, ხშირად, ნაძალადეფ კოლეგიურობამდე, რომლის დროსაც მასწავლებლები თანამშრომლობის მცირე ნაბიჯებს დგამენ და მოვლენებზე ნაკლები გავლენა აქვთ. სამწუხაროდ, ეს ვარიანტი, საუკეთესო შემთხვევაში, ძალიან ნელა მუშაობს. მოცემული ვარიანტი მყარი კონტექსტის ნაწილია, რომელიც უზრუნველყოფს ორმხრივი მხარდაჭერის მაღალ დონეებს და ადამიანებს საშუალებას აძლევს, ხელოვნური კავშირების ნაცვლად (თანაც, მხოლოდ ძლიერი ლიდერის ხელმძღვანელობით) ჭეშმარიტად შინაარსიანი ურთიერთობები განვიითარონ.

ორმაგი ლიდერობა

რამდენადაც ძნელი უნდა იყოს მონაწილეობისა და კოლეგიურობის უზრუნველყოფა, იგი მაინც ხერხდება. არსებობს სკოლები, სადაც მმართველობა ჭეშმარიტად თანაზიარია და პედკოლექტივი შინაარსიანად ჩართულია საფუძვლიან თანამშრომლობაში. ეს სკოლები მრავალი თვალსაზრისით განსხვავდებიან, მაგრამ ყველა იმ სკოლას, რომელსაც მე ვსტუმრობ, საერთო გრძობები აერთიანებთ, სიმშვიდისა და დაძაბულობის უჩვეულო კომბინაცია ახასიათებთ, რაც შესვლისთანავე თვალში მოსახვედრია. ისინი არაფორმალური სტილით გამოირჩევიან, მათი პერსონალი და მოსწავლეები ინტენ-

სიურად არიან ჩართული თავიანთ საქმეში. საკლასო ოთახები და დერეფნები ფუტკრის სკასავით საქმიანად გამოიყურება, საქმიანობა მიზანმიმართულია და არა უდარდელი. თათბირებზე უფრო მეტი იუმორი და გულწრფელობა იგრძნობა და უფრო ნაკლები „ადმინისტრატომანია“, ვიდრე სხვა სკოლებში. საერთო ტონი რიტმულია. ყოველთვის არსებობს ძლიერი დირექტორი, ადამიანი გრძნობებითა და აურით (ანუ, ვინც დარწმუნებისა და თავდაჯერების უნარით გამოირჩევა), რომელიც საკმაოდ კომპეტენტური ჩანს იმისათვის, რომ მმართველობის ნებისმიერი სისტემა აამუშაოს. უმეტეს შემთხვევებში, სკოლის თანაზიარი გადაწყვეტილებების მიღებისა და თანამშრომლობის ძალისხმევების ერთერთი თანაავტორი სწორედ ეს დირექტორი იყო. ზოგი უფრო ქარიზმატულია, ზოგი ნაკლებად, ზოგი უკეთ ორგანიზებულია, ზოგი უფრო ხელს უჭერს „თანატოლთა შორის პირველის“ სტატუსს. მაგრამ არასოდეს მცოდნია და ვერც წარმომიდგენია სკოლა, სადაც ძალაუფლებით აღჭურვა და მონაწილეობა დროის განმავლობაში ძლიერი დირექტორის გარეშე ვითარდება.

იმის გარდა, რომ სკოლის რეფორმის ზოგიერთ ქომაგს მონაწილეობითი ლიდერობა განუსაზღვრავს ასე ვინროდ (ზევიდან ქვევით ცუდია, ქვევიდან ზევით – კარგი), აქ გასაკვირი არაფერია. ლიდერობის ექსპერტთა უმრავლესობა ეთანხმება იმ აზრს, რომ ეს თუ მცდარი არა, გადაჭარბებული მაინც არის. ორივე ტიპის ლიდერობას არსებითი დანიშნულება აქვს. როგორც თვით შედეგებს და ქმედითობის გაუმჯობესების საშუალებებს, მონაწილეობასა და თანამშრომლობას განსაზღვრული სარგებელი მოაქვს. ასეთივე სარგებელი მოაქვს აღმასრულებელი ინიციატივის პრაქტიკასაც. ის აუცილებლობა, რომ ცვლილების მომავალი შემსრულებლები მის დაგეგმვაშიც უნდა იყვნენ ჩართულნი, არ ნიშნავს, რომ ინოვაცია ქვევიდან უნდა დაიწყოს. სინამდვილეში, ჭეშმარიტი მონაწილეობითი ლიდერობა ორმაგია (თომსონი, 1991, გვ. 26); მისი საშუალებით, ორგანიზაციაში იდეები როგორც ზევით, ასევე ქვევით მიმავალი მიმართულებით გადაადგილდება.

უტყუარი ლიდერები აღიარებენ ასეთი ტიპის ლიდერობას, ანუ

სტერათ მათი მონანილეობის და არა პროცესიტის; თანამშრომლობის და არა ცრუ კოლეგიურობის. ისინი ცდილობენ მთავარი როლი ითამაშონ ცვლილების ფორმირებაში და ძალაუფლებით აღჭურვას საბოლოო შედეგად ხედავენ და არა სანყის პირობად. მონანილეობის ზრდასთან ერთად ლიდერები მოქნილობით უდგებიან გადაწყვეტილებების მიღებას, მაგრამ სიცხადითაც. ისინი ეძიებენ ჩართულობის ოპტიმალურ და არა მაქსიმალურ დონეს, რისთვისაც ხშირად ეყრდნობიან უფრო არაფორმალურ მეთოდებს, ვიდრე ფორმალურ პროცედურებს და სტრუქტურებს. მათ იციან, რომ ცვლილება ხშირად მოითხოვს ძალასა და ზენოლას რომ ეს ნიშნავს პასუხისმგებლობას, და არა ფორმალურ ლიცენზიას; და რომ მას ჭირდება გარკვეული ჩარჩო, რომელიც ისევ. მათ უნდა წარმოადგინონ.

ბევრი მიზეზი არსებობს იმისა, რის გამოც უტყუარი ლიდერები თავიან ზეგავლენას უფრთხილდებიან და განამტკიცებენ. უშუალო, პიროვნულ დონეზე, მათ სიამოვნებთ ამის კეთება. ისევე, როგორც კარგ მასწავლებლებს მოსწონთ სწავლება, კარგ ლიდერებსაც მოსწონთ გაძლოლა (მათთვის სასურველი ადამიანების კონტროლი კი არა, არამედ მოვლენების მსვლელობის ხელშეწყობაა). უტყუარი ლიდერობა „გამომყევი“ ტიპის ლიდერობაა (მისი საუკეთესო გაგებით); ვერავინ მიიზიდავს მიმდევრებს, თუ გაძლოლა არ სიამოვნებს. მართლაც, იმ მცირე ჯილდოდან, ერთ-ერთი, რაც ღირებულს ხდის ადმინისტრატორების თავის ტკვილს, ეს არის „მუხტი“ (განათლების განყოფილების ერთი უფროსი ამგვარად უწოდებს), რომელსაც გაძლოლის პროცესიდან იღებს ადამიანი. „მეც, სხვების მსგავსად, ხშირად ვჩივი მძიმე ტვირთის შესახებ,“ – ამბობს იგი, – „მაგრამ მიყვარს პრობლემების გადაჭრა და განსაკუთრებით მიყვარს, როცა შემიძლია სხვებს დავეხმარო პრობლემების გადაჭრაში.“

უტყუარი ლიდერები, უბრალოდ, საზოგადო სიამოვნებას კი არ განიცდიან პრობლემების გადაჭრით, მათ გადასატრელი სპეციფიკური ამოცანები აქვთ. თანამდებობრივ ძალაუფლებას ისინი ნაწილობრივ იმიტომ ინარჩუნებენ, რომ ფილოსოფიურ ვალდე-

ბულებებას იღებენ, რომელთაც არ მიატოვებენ. თუმცა, სასკოლო სისტემის მათეული ხედვა, ხშირად, ძალაუფლებით აღჭურვასა და თანამშრომლობაზე აქცენტს მოიცავს; ჩვეულებრივ, იგი მაინც კონცენტრირებას, პირველ რიგში, პროგრამებსა (მეთოდისა, სასწავლო გეგმა) და მოსწავლეთა შედეგებზე აკეთებს. მოსწავლეებისათვის დიდი მნიშვნელობა იმას აქვს, რომ პედკოლექტივი საერთო მიზნებზე ფოკუსირებდეს, მათ მიღწევაზე კოლექტიურ პასუხისმგებლობას იღებდეს და სწავლების მეთოდების გამოყენებას კოორდინაციას უწევდეს (ნიუმანი და უელიგი, 1995, გვ. 30). თანაბარი მმართველობა საუკეთესო ხერხი ჩანს ამ პირობების მისაღწევად, მაგრამ ერთადერთი გამოსავალი მაინც არ არის (ბევრ სასულიერო სკოლაში, მაგალითად, ლიდერობა იერარქიულია, თუმცა მასწავლებლების ერთგულება მაღალია, მათ პატივით ეპყრობიან და ისინიც საერთო მიზანს ემსახურებიან, შესაბამისად, და მოსწავლეებიც კარგად სწავლობენ); კარგი ლიდერები საფუძვლიან შედეგებზე მყარად ფოკუსირებენ და მზად არიან მათ მისაღწევად თავიანთი ზეგავლენა გამოიყენონ.

როგორც ლიდერებს სჭირდებათ და მოსწონთ გაძლოლა, ორგანიზაციებსაც ასევე სჭირდებათ და მოსწონთ წინამძღოლი ჰყავდეთ: არა უფროსი – არამედ ლიდერი. არსებობს მნიშვნელოვანი ფუნქციების მთელი მწკრივი: პრაქტიკული, მენეჯერული, საცერემონიო და კულტურული; ისინი ხელმძღვანელს მოითხოვს. ამ მხრივ, ლიდერობა არის როლი, და არა პიროვნება. ყველა სკოლას, თუნდაც ყველაზე ეგალიტარულს, სჭირდება „თავი,“ რომელიც მის ფოკუსს და მიდრეკილებებს მიმართავს, წარმოადგენს მას და მისი სახელით ილაპარაკებს ანუ, ადამიანი, ვინც სკოლისთვის იმასვე გააკეთებს, რასაც მასწავლებელი კლასისთვის აკეთებს. ხედვის გადაცემა, შედეგების თვალყურის დევნება, კონფლიქტების გადაჭრა და ა.შ. მრავალი კვლევა გვიჩვენებს, რომ ამ საქმეების გაკეთებას ლიდერი ჭირდება (თომსონი, გვ. 26). ყველა ჩვენგანი ვყოფილვართ ერთ დროს ისეთი ორგანიზაციის წევრი, რომელსაც სუსტი ან არაკომპეტენტური ხელმძღვანელობა ჰყოლია, რომელიც აღნიშნულ ამოცანებს ვერ უძღვება; გვინახავს, ასეთი ხელმძღვანე-

ლობა როგორ ამონურავს თავს, ენერგიას, ფანტავს ყურადღებას, ინვევს უფუნქციობას, აზიანებს სიამაყეს და ხელს უშლის ქმედითობას. ზედა ეშელონებში, პერსონალის ძალაუფლებით აღჭურვის საკითხი, უტყუარობის (ერთიანობისა და მიხვედრილობის) საკმარისი დონის გარეშე, შეუფერებელია. ასევეა ინოვაციაც.

უტყუარმა ლიდერებმა იციან, რომ ცვლილება დამოკიდებულია მათზე, თუმცა იდეებს უნდა პქონდეთ ორგანიზაციის ფარგლებში თავისუფალი დინების საშუალება, მთავარი ცვლილება თითქმის არასოდეს იზრდება ქვევიდან. იგი მწვერვალთან ახლოს იბადება (თუ არა, მაშინ თითქმის ვერასოდეს გაძლებს ზევიდან მყარი მხარდაჭერის გარეშე). შესაბამისად, ის არ გამოირჩევა ფართო ჩართულობითა და კონსენსუსით. ჩვეულებრივ, იგი მთავარი ლიდერთა და ადამიანთა მცირე ბირთვით იწყება, რომლებსაც პრობლემის კონკრეტული გადაჭრის პოვნა ძალიან აწუხებთ. აქედან ვრცელდება ცვლილება (არც მდორედ, არც სწრაფად). იმ მიზეზთა გამო, რომლებიც ამ თავში უკვე მოვხაზე, მასწავლებელთა შორის ცვლილების ფართოდ გათავისების განვითარება, ჩვეულებრივ, ძალიან ნელა მიმდინარეობს. მონაწილეობა და ძალაუფლებით აღჭურვა ცვლილების პროცესის დაწყების შემდეგ იწყება. ცვლილების ადრეულ სტადიებზე მონაწილეობა და ძალაუფლებით აღჭურვა შეიძლება კონტრპროდუქტიული იყოს, განსაკუთრებით, თუ ისინი მოიცავს „საჭიროებების დანვრილებით შეფასებებს, გაუთავებელ საკომიტეტო და სამუშაო ჯგუფების დებატებს“, ისინი ენერგიას და დროს ხარჯავენ, მაგრამ სანაცვლოდ დაბნეულობასა და გაუცხოებას იღებენ. ამ თვალსაზრისით, მონაწილეობა განხორციელების დროს ვითარდება, როგორც „მობილიზაციის ძალიან გრძელი პროცესისა და შინაარსის“ ნაწილი (ფულანი, გვ. 62-63).

ამ პროცესის გაშლასთან ერთად, ზენოლისა და მხარდაჭერის საჭიროება აღმასრულებელი ზემოქმედების ამოქმედებას ავალდებულებს. რამდენადაც ცვლილება გააღობასა და შეურიგებლობას მოითხოვს ღრმა წარმოდგენებთან დაპირისპირებას და შესაბამისი ბრალეულობის და შემფოთების მატებას, საჭირო ხდება ისეთი ძალაუფლების მქონე პირის გამოჩენა, რომ ადამიანების ყურადღება

მიიპყროს და შეინარჩუნოს. თუ ფართო მასშტაბის ინოვაცია უბრალო შეთავაზების დონეზეა წარდგენილი ან ნებაყოფლობითი ინიციატივის დონეზე რჩება, ჩვეულებრივ, ის განწირულია. მაგალითად, რაიონის მასშტაბის ინოვაციების განხორციელება უფრო წარმატებული ხდება, როცა მთავარი მამოძრავებელი ძალა განათლების განყოფილების უფროსის ავტორიტეტია და არა მასწავლებელთა ავტონომია (ფულანი, გვ. 74-75). როგორც უკვე დავინახეთ, საკმარისი არაა უბრალოდ დაველოდოთ მრწამსის ცვლილებას, რათა ამან მოიტანოს ცვლილება ქვეყანაში; ზოგჯერ ეს უკანასკნელი უფრო დაჟინებით გავაკეთოთ იმისათვის, რომ პირველს მივადნოთ. (საგულდაგულოდ ვინახავ ერთ ისტორიას: ერთი წინააღმდეგობრივი ახალი პოლიტიკის განხორციელების დროს, კორპორაციის აღასრულებელს ჰკითხა თავმობეზრებულმა თანამშრომელმა, „გგონიათ, თქვენ გეკუთვნით ჩვენი სულები?“ – „არა,“ – უპასუხა მან, – „მაგრამ ჩვენ ფულს ვიხდით თქვენს ქვეყანაში“⁵)

დასაწყისში არც ის ხდება, რომ ზენოლა და მხარდაჭერა საჭირო იყოს. ყოყმანი და წინააღმდეგობა ერთჯერად საკითხებს არ წარმოადგენს, რომლებიც გადაჭრის შემთხვევაში ქრება. ეს პრობლემები ყოველთვის გამოჩნდება, როგორც კი ცვლილება ნაიბორძიკებს (შეიძლება ნაკლებად მტკივნეული და უფრო მოკლე აღმოჩნდეს, მაგრამ მაინც ბრუნდება). პერსონალი, რომელმაც ძნელად გადაიტანა წარსული გაუმჯობესება, ახალ გასაჭირს ელოდება; ახალბედებმა, რომლებსაც ძველი ცვლილებები არ უნახავთ, არ იციან, რას ელოდონ და სიახლეების გამო ნერვიულობენ. ასეთ მომენტებში, ვერაფერი შეცვლის უტყუარი ლიდერის პოზიტიურობასა და ნაქვებებას. როგორც საშუალო საფეხურის სკოლის ერთმა ნიჭიერმა, გამოცდილმა დირექტორმა აღნიშნა, მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებელთა ძლიერი ბირთვი ჰყავდა (რომლებიც წლების განმავლობაში აქტიურად იყვნენ ჩართული სასკოლო ცვლილების საქმეში), მაინც საჭირო გახდა მათთვის მცირე ბიძგების მიცემა, განსაკუთრებით, ინოვაციის გაფართოების დროს; „აღამიანები ზოგჯერ ყოყმანობენ და ჭავრობენ: შევძლებთ შემდეგი ნაბიჯის გადადგმას? შეგვიძლია მოსწავლეთა შეფასების სისტემაში,

სკოლის დამთავრებისათვის საჭირო მოთხოვნებში ან სამუშაო გრაფიკში ეს ფართო ცვლილება დაენერგოთ? აქ დირექტორმა უნდა თქვას, „დიახ, შევძლებთ“). სხვა მომენტებში კი, ლიდერმა უნდა შეანელოს მოვლენები. ჩიკაგოში გავიცანი დირექტორები, რომლებიც ქალაქის სასკოლო სისტემის დეცენტრალიზაციის რეფორმას ერთგულად უდგნენ მხარში. ისინი თვლიდნენ, რომ ბევრი მასწავლებელი, რომელიც მიუჩვეველი იყო მმართველობაში ნებისმიერ როლს, შფოთვითა და ეჭვით შეხვდნენ ამ როლს და პარალიზებულნიც კი იყვნენ, როცა ხმის უფლება მიცეს სასწავლო გრაფიკის, პროგრამის და გუნდებად დაყოფის საკითხებში. მხოლოდ მას შემდეგ, რაც დირექტორებმა შეანელეს ცვლილების ნაბიჯი, ეს ვარიანტები უფრო ფართოდ ჩამოაყალიბეს და მეტი ახსნა-განმარტება ჩაატარეს, მასწავლებლებმა დაიწყეს მეტი თავდაჭერებითა და ეფექტურობით რეაგირება.

ამ და სხვა მიზეზების გამო, უტყუარი ლიდერები განავითარებენ და ინარჩუნებენ თავინთ პოტენციალს ზევიდან ქვევით მიმართულების ზეგავლენისათვის, მაგრამ ამას გამოზომილად აკეთებენ. ისინი მყარად ცდილობენ წინაღობების შემცირებას, რომლებიც უზღუდავენ გავლენას ორგანიზაციის ფარგლებში და ძალაუფლებას გონივრულად იყენებენ (ბადარაკო და ელზუორთი, გვ. 135). მარტივი მიდგომა უნდა შეიცვალოს ასე: „ქვევიდან ზევით – რამდენადაც შესაძლებელია, ზევიდან ქვევით – რამდენადაც აუცილებელია.“

ოპტიმალური მონაწილეობა

ზემოხსენებული არ ნიშნავს, რომ უტყუარ ლიდერებს არ სურთ, შესაძლებლობის ფარგლებში, მასწავლებლების ან უფრო ფართო სასკოლო თემის ძალაუფლების უფრო მაღალი დონით აღჭურვა. მათ იციან, რომ სკოლის განმტკიცებისათვის ამას სასიცოცხლო მნიშვნელობა აქვს. თუმცა უტყუარობა პატივს სცემს პროცესს, ის მაინც შედეგზეა ორიენტირებული და ეფექტური ლიდერები

ჩავარდნის გარეშე მონაწილეობისაკენ უფრო იხრებიან (და არა პროგრამული უნესრიგობების ფასად პროცედურული სრულყოფილებისაკენ). ლიდერები მონაწილეობის არა მაქსიმალურ, არამედ ოპტიმალურ დონეს ეძებენ. რამდენია ოპტიმალური? ეს დამოკიდებულია ლიდერზე, სკოლასა და რაიონზე, პერსონალსა და თემზე, რესურსებსა და გაუმჯობესების გეგმაზე. ჩემი ნაცნობებიდან საუკეთესო ადმინისტრატორები ცდილობენ ადამიანები ჩართონ სადაც კი შეძლებენ, მაგრამ, როგორც მეხუთე თავში გამოჩნდა, ინოვაციის დროს მათი უმთავრესი მიზანი არა საყოველთაო მხარდაჭერა, არამედ აქტიური, ერთგული მონაწილეების კრიტიკული მასაა. ისინი აღიარებენ რეალობას, რომ თავგამოდებული მონაწილეობები არასოდეს შეიცვლებიან, რომ წმინდა დემოკრატიული სასკოლო თემი მიუწვდომელი იდეალია და, რომ ბევრი საკლასო გაუმჯობესება არ მოითხოვს (და ვერც დაელოდება) სრულ მონაწილეობით კონსენსუსს. აღნიშნული ადმინისტრატორები, სადაც სათანადო ინტერესს ან შესაძლებლობას იპოვიან, იქიდან იწყებენ აგებას, ამავე დროს, აკვირდებიან მდგომარეობას, რომ პროცესის მსვლელობისას ადამიანები მოიწვიონ, წააქეზონ და ჩართონ;

ოპტიმალური მონაწილეობის აგების მრავალი ხერხი არსებობს. მე ექვსი მათგანი მინახავს, რომლებიც ყველაზე გამოსადეგია. პირველია სიცხადე გადანყვეტილებების მიღებაში. ზოგი უტყუარი ლიდერი უფრო ღიად ეკიდება მმართველობის საკითხებს, ვიდრე სხვები, მაგრამ ყველა მათგანი აუცილებლად მოქმედებს გადანყვეტილების მიღების პროცესების გარკვეული მწკრივის გამოყენებით, ზოგი მათგანი მოიცავს მონაწილეობის მაღალ დონეს, ზოგი – ძალიან დაბალს. ერთი უკიდურესობით, ლიდერს აქვს სრული კონტროლი, მართოდ წყვეტს და უბრალოდ აცხადებს გადანყვეტილებას; მეორე უკიდურესობით კი, პერსონალს ფართო თავისუფლება აქვს, თვითონ გადანყვეტოს საითხები. ამ ორ უკიდურესობას შორის არის სხვადასხვა არჩევანი, დაწყებული ლიდერზე კონცენტრირებულით და უფრო მონაწილეობით დამთავრებული; ლიდერი წარმოადგენს ნახევრად მზა გადანყვეტი-

ლებას, რომელიც ექვემდებარება ცვლილებას პერსონალის სურვილის მიხედვით; ლიდერი არჩევანის ფართო მწკრივს სთავაზობს და პერსონალს ამორჩევის საშუალებას უტოვებს; ლიდერი პრობლემას წარმოადგენს, წინადადებებს ითხოვს და ა.შ. (ტანენბაუმი და შმიდტი, 1991, გვ. 27). სხვადასხვა არჩევანს შორის, რომლებიც სკოლაში უნდა გააკეთონ, ბევრია ისეთი, რომლებსაც შეიძლება დემოკრატიულად მივუდგეთ. სწორედ „იმის გადანყვება, თუ ვისი ჩართვაა საჭირო და როდის,“ გამოარჩევს მარჯვე მონაწილეობით ლიდერებს (შლესტი, 1990, გვ. 102); ის ფაქტორი, რომ აღნიშნული ლიდერები ყოველთვის ცხადად გადასცემენ პერსონალს, ვინ რომელ გადაწყვეტილებას და როგორ იღებს, მათ ეფექტურობასა და თავიდან აცილებს პროცესიტს ზრდის. მარჯვე მონაწილეობითი ლიდერები არაა, უბრალოდ, თანასწორობას, არამედ სიცხადეს სთავაზობენ.

ცვლილება, რომლებიც მმართველობას ცვლის ან სკოლაში არსებულ ქვეჯგუფებს შორის ურთიერთობებზე გავლენას ახდენს, განსაკუთრებით სიცხადეს საჭიროებს. სმითსონის მსგავსმა სკოლებმა, რომლებიც ადგილობრივი დონის მენეჯმენტისაკენ მიემართება, უნდა იმუშაოს ისეთ ფართო მასშტაბის საკითხებზე, როგორცაა გადაწყვეტილებები მიღება (ნესების შემუშავების ნესები). ეს საჭიროა როგორც ადგილობრივი დონის მენეჯმენტის საბოლოო გეგმაში, ასევე გარდამავალ პერიოდშიც (როცა გეგმა დასახვის პროცესშია). როგორც სმითსონში მოხდა, ინოვაციის დროს, მმართველობასთან დაკავშირებული დაბნეულობა და უნდობლობა სტრესისა და ცინიზმის უდიდეს წყაროებს შორისაა და პროცესიტის პირველი მიზეზია. ქვემოთ მოცემულია ერთი სკოლის მაგალითი, რომელმაც გადაწყვეტილებების ფორმალურად მიღების მუდმივა ზოგიერთი საკითხის გადასაჭრელად ეფექტურად გამოიყენა:

გრესტონის დაწყებითი სკოლა, უკვე დიდი ხანია, წარმატებული, მჭიდროდ შეკრული დაწესებულებაა. რამდენიმე წლის შემდეგ გარემო ფაქტორებმა (მოსწავლეთა მოზღვავებამ, ინკლუზიური სწავლების მოსწავლეთა რიცხვის მკვეთრმა მომატებამ, რომლებსაც განსაკუთრებული

ზრუნვა სჭირდებოდათ და რაიონის მასშტაბის რესტრუქტურისა და მართვის პროექტში ჩართვამ) მნიშვნელოვნად აამაღლა სტრესი პედოგოგებისთვის. მასწავლებლები სკოლის მომავლის და რაიონის პრიორიტეტების შესახებ მზარდ გარკვევლობას გრძნობდნენ; ასევე ბუნდოვანი იყო, რამდენად შეეძლოთ, გადანყვეტილებებზე გავლენა მოეხდინათ. დირექტორმა საზაფხულო დასასვენებელ ადგილზე შეკრიბა ისინი, სადაც საკითხები და საკუთარი პრიორიტეტები განიხილეს. შედეგად, უმთავრესი პრობლემების ჩამონათვალი მიიღეს და გადანყვეტილებების მიღების მუდმივა ჩამოაყალიბეს, დაადგინეს, რომელი ტიპის გადანყვეტილებები უნდა მიეღო მხოლოდ დირექტორს, რომელი მასწავლებლებთან კონსულტაციით, რომელი – „სრულად დემოკრატიულად“ და ა.შ. ისინი ასევე შეთანხმდნენ, რომ მომავალში დირექტორი განსაზღვრავდა, გადანყვეტილებების მიღების რომელი პროცესი შეესაბამებოდა გადასაჭრელ საკითხებს, მაგრამ პერსონალს უფლება რჩებოდა, კითხვის ნიშნის ქვეშ დაეყენებინა აღნიშნული პედსაბჭოზე.

დირექტორების და განათლების განყოფილების უფროსების მცირე რაოდენობას ვიცნობ, რომელსაც ასეთი ტიპის სქემა გამოუყენებია, მაგრამ ყველა უტყუარი ლიდერი, რომელსაც ვიცნობ, მონაწილე მხარეებთან განიხილავს, თუ რომელი გადანყვეტილება რომელი სახისაა და სურვილს გამოთქვამენ, მათთან სერიოზულად განიხილონ ნებისმიერი თხოვნა, რომელიც შეეხება მათი ხმის უფლებების გაზრდას.

მეორე ბილიკი, რომელსაც ჩავარდნების გარეშე მივყავართ ეფექტური მონაწილეობისკენ, არის ფორმალური სტრუქტურის ნაცვლად არაფორმალური საზოგადოებრივი კამპანიები. უტყუარ ლიდერებს ხშირად არ მოსწონთ ოფიციალური კომიტეტები და პროცედურული სინამდვილე – ისინი არ აყალიბებენ ძალაუფლებით აღჭურვილ ბევრ სამუშაო ჯგუფს, რომლებიც ფორმალურ რეკომენდაციებს გაცემენ. მაგრამ მათი უმრავლესობა ატარებს „ღია კარის“ პოლიტიკას, რათა ყოველგვარი ზღუდის გარეშე იყვნენ ხელმისაწვდომი და ყურადღება და პატივისცემა გამოამჟღავნონ მასწავლებლებისა და სხვა მონაწილე მხარეების მიმართ:

ჯონ ბლექელს რამდენიმე სკოლა უტარებია მნიშვნელოვანი, უაღრესად წარმატებული სარეფორმო ინიციატივების გზებზე. ამ ნიშნის განმავლობაში მას მშობლებთან ბევრი შეხვედრა ჰქონია, სადაც

სასკოლო პოლიტიკისა და რეფორმის შესახებ წინააღმდეგობები წარმოშობილა. მან სამუშაო პრაქტიკად აქცია, რომ არასოდეს ქმნიდა კომიტეტებსა და სამუშაო ჯგუფებს და არასოდეს გადაამეტებდა საჯარო შეხვედრის დანიშნულ ხანგრძლივობას, ამით ის უფლებას ინარჩუნებდა, რომ პედგოლექტივს მოთათბირებოდა და ამის შემდეგ მიეღო გადაწყვეტილება. ჯონი ყოველთვის ცდილობდა ხალხის ხმა მოესმინა: „აუდიტორიის მიერ დასმულ საკითხებს ხმამაღლა ვიმეორებ, რომ დავრწმუნდე გაგონილის სისწორეში. თუ დარბაზის ბოლოში ხელები ისევ ანეულია, ქაღალდის ფურცლებს ვურიგებ და ვთხოვ, კითხვები თუ წინადადებები მათზე დანერონ. თითოეულ მათგანს ვურეკავ ან საპასუხო ფურცელს ვუგზავნი იმავე კვირაში. გულწრფელად ვეუბნები, როცა არ შემძლია მათი თხოვნის შესრულება, მაგრამ იციან, რომ მათი ხმა სათანადო პატივით მოისმინეს.“

რა თქმა უნდა, ჯონი და სხვა უტყუარი ლიდერები უბრალოდ არ ელოდებიან თათბირებსა და სტუმრებს; ისინი თვითონ ატარებენ საინფორმაციო კამპანიებს. თავიანთი ინიციატივით ეკითხებიან, უსმენენ და აღიარებენ. ტომ რასელზე, ჯექსონის დაწყებითი სკოლის დირექტორზე (მცხრე თავი), მასწავლებელმა თქვა, „დირექტორი თვითონ ახდენს შენს გამოკვლევას და როცა ესაუბრები, მთლიანად შენია. ხედავ, რომ გისმენს და ზრუნავს. ამის გამო, უფრო ადვილია, ენდო მას, როცა ახალი იდეა აქვს.“ მასწავლებლებს ისე სწყურიათ ასეთი სახის მხარდაჭერა (და აღიარება, რაზეც შემდეგ თავში უფრო მეტს ვისაუბრებთ), რომ გამოაგნებელი, დასანანი და სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანია ინოვაციისთვის ის, თუ რამდენად მადლიერი არიან მცირე აღიარებისათვისაც კი თანამშრომლები.

მონაწილეობის ოპტიმიზაციის შესამე გზა არაფორმალური შესაძლებლობების ძიებაა, რომელთა საშუალებითაც პერსონალმა ლიდერობის როლი უნდა აღიქვას. ნებისმიერი ორგანიზაცია უფრო ძლიერია, როცა ერთგული ნიჭიერი ბელადის ნაცვლად, მას ლიდერების გარკვეული ფენა გააჩნია (მარჩი, 1984, გვ. 29). კარგი ბელადი ცდილობს ძლიერი ლიდერობა განავითაროს, სადაც კი შესაძლებელი იქნება. ამის გაკეთება ინოვაციის დროს შეიძლება, თუ ლიდერი ჩამოაყალიბებს ისეთი ტიპის გარდამავალი მენეჯმენტის გუნდს, როგორც მოცემულია მეშვიდე თავში (რომელიც

ზედამხედველობას გაუწევს პროექტს, თვალყურს ადევნებს, რომ კომუნიკაციის ბილიკები ღია იყოს და წამოჭრილი პრობლემების გადაჭრას უზრუნველყოფს). ეს ექსპრომტადაც შეიძლება გაკეთდეს, როდესაც თანამშრომლები პრობლემას დაააფიქსირებენ, ლიდერი და მისი გუნდი წინასწარ შემუშავებულ გადაჭრის ვარიანტებს წარმოაჩინენ (რასაც ან თვითონ, ან სხვა, დელეგირებული ჯგუფი შეასრულებს). განათლების განყოფილების ერთ უფროსს როგორც თვითონ უნოდებდა, „ოთხკითხვიანი რიტუალი“ ჰქონდა, როცა თანამშრომელი მიდის მასთან პრობლემაზე სასაუბროდ, ის ყოველთვის ოთხ კითხვას უსვამს: „რაში მდგომარეობს შენი მთავარი პრობლემა? როგორი გამოსავალი გსურს? რა სცადე ჯერჯერობით? ახლა რას აპირებ?“ მხოლოდ ამის შემდეგ ვეკითხები, შემიძლია თუ არა მე დავეხმარო.“ ამ ლიდერს უსწავლია, როგორ გამოიყენოს პრობლემები, როგორც პერსონალის ძალაუფლებით აღჭურვის შესაძლებლობები. ლიდერი აცნობიერებს, რომ ამან შეიძლება დააფრთხოს თანამშრომლები, რომლებიც მასთან მისვლისგან იმის შიშით შეიკავებენ თავს, რომ დამატებით დავალებებს მიიღებენ, მაგრამ ლიდერი ზომებს წინასწარ იღებს. „მე თავისუფლად ვანაწილებ სამუშაოს, სადაც კი შემიძლია, მაგრამ არ ვაიძულებ ადამიანებს და თავზე არ ვაყრი საქმეებს. ჩვენ განვიხილავთ მათთვის საჭირო რესურსებს და მხარდაჭერას, რომლის მიწოდებასაც მე თავად უზრუნველყოფ.“

მონაწილეობისა და თანამშრომლობის განვითარების მეოთხე გზა გაუმჯობესების გეგმების განხორციელებისადმი მოქნილობა და რბილი მიდგომაა. ლიდერებს სურვილი უნდა ჰქონდეთ, რომ ადაპტირება თავიანთ სანყის გეგმებს იმის მიხედვით გაუკეთონ, რაც უფრო მეტი და მეტი ადამიანი დებს საკუთარ კაპიტალს მათში და რაც უფრო მოულოდნელი პირობები და მოვლენები უპირისპირდება მათ. ყველა მონაწილისათვის საჭიროა თვითონ მოახდინოს ცვლილება, რათა მასში საკუთარი არსი იპოვოს (თუ უნდათ რომ შეითვისონ იგი). ეს რეფორმატორებისაგან მოითხოვს ყურადღებით მოუსმინონ, ფართო ახსნა-განმარტება ჩაატარონ და განაგრძონ მოლაპარაკებები და გეგმების მოდიფიცირება მას შემდეგაც, რაც

გაცდებიან იმ წერტილს, სადაც სამუშაოს დასრულებას აპირებენ (მარისი, გვ. 156). (როგორც დავინახეთ, ერთგულების ხშირად გამომხატველი ქომაგები, რომლებიც უარს ამბობენ გეგმებში ცვლილებების შეტანაზე, არა მიმდევრობას, არამედ წინააღმდეგობას ინვევენ) მოქნილობა არ ნიშნავს ძირითად ვალდებულებებზე უარის თქმას, იგი შეიძლება ნიშნავდეს მთავარი პრიორიტეტების თანმიმდევრობის შეცვლას და რომ დროის განრიგი შეცვლის სურვილს წარმოადგენს.

მეხუთე და გამორჩეულად მძლავრი გზა, რომლითაც უტყუარი ლიდერები შინაარსიან მონაწილეობას ამდიდრებენ, ეს ცვლილების მიერ გამოწვეული გარდაუვალი კონფლიქტისადმი თვალის გასწორებაა. საქმე მხოლოდ იმაში არ არის, რომ შეჯახებები და უთანხმოება გარდაუვალია ცვლილების დროს, არამედ ის, რომ ისინი წარმოშობენ ზრდისა და თემის განვითარების შესაძლებლობებს. მიმდევრობის უზრუნველყოფის კრიტიკული ნაწილი კონფლიქტის მთავარი წყაროებზე ზემოქმედება და ისე დამუშავებაა, რომ ინოვაციას მათ ხელი ვეღარ შეუშალონ. შესაძლოა, ცოტა სასკოლო ადმინისტრატორი ხედავდეს კონფლიქტს, როგორც ცვლილების განხორციელების გაუმჭობესების გზას (რომ არაფერი ვთქვათ მონაწილეობის გაღრმავებასა და კოლეგიური ურთიერთობების გაჯანსაღებაზე, მაგრამ ეს გზა მართლაც არსებობს. უარყოფის იმპულსი ადაპტაციის არსებითი ნაწილია. ჩვენ გულმოდგინედ უნდა ვეცადოთ, ამ იმპულსის გადასალახად გზა გავიკვლიოთ, რათა დანაკარგს შევეგუოთ და ცვლილების აღიარება დავიწყოთ. ინოვაციის დროს, წინააღმდეგობისა და შეჯახების დიდი ნაწილი სწორედ ახალ რეალობებზე მორგებას ემსახურება. ამრიგად, განხორციელების პროცესი, ამ იმპულსს გამომხატვის საშუალებას უნდა აძლევდეს და ლიდერებმა წინასწარ უნდა განჭვრიტონ და ზოგჯერ კიდევ ნააქვზონ (მარისი, გვ. 155):

მოსწავლეთა გაზრდილი რაოდენობის, შელახული შენობისა და საბიუჯეტო თანხების შემცირების გამო რაიონულმა განყოფილებამ ორი საშუალო საფეხურის სკოლის შერწყმა ერთ შენობაში გადაწყვიტა. ორივე სკოლის მასწავლებლები და მშობლები სასონარკვეთილებაში ჩავარ-

დნენ. გარდამავალი ეტაპის მსუბუქად გადატანის მიზნის შექმნილი კომიტეტის პირველივე სხდომაზე კამათი გაიმართა, თუ რა უნდა დარქმეოდა ახალ სკოლას. განათლების განყოფილების უფროსი, ბენ სმაილი ყოყმანობდა, შეენწყვიტა თუ არა კამათი, მაგრამ ჩათვალა, რომ საჭირო იყო, სიბრაზე დახარკულიყო. მეორე შეხვედრაზე მან თითოეულს კითხვა, ინტეგრირების პროცესში, რას თვლიდნენ ყველაზე რთულ საქმედ. ამას მოჰყვა ნუნუნი ადმინისტრაციისა და სამეურვეო საბჭოს არამგრძობიარე დამოკიდებულების შესახებ. ბილმა აღიარა, თუ რა დანაკარგი იქნებოდა ეს შერწყმა ყველასათვის და იკითხა, თუ რისი ემინოდათ ყველაზე მეტად, შეკითხვა პირდაპირ შეეხო ძველ სკოლებთან დაკავშირებულ მათ განწყობას. მესამე შეხვედრაზე სიბრაზისა და სევდის ქარიშხალმა დაცხრომა დაიწყო და ბენმა მსმენელები იმაზე ფიქრისთვის მომართა, თუ როგორ შეენარჩუნებინათ თითოეული ძველი სკოლის საუკეთესო თვისებები. მსმენელები ისევ სახელწოდების საკითხს მიუბრუნდნენ, მაგრამ, საბოლოოდ, შეთანხმდნენ დეფისით გამოყოფილი ორივე ძველი სახელი დაერქმიათ ახალი სკოლისთვის. შემდეგ კი გადავიდნენ შერწყმის შინაარსობრივი საკითხების განხილვაზე.

ბევრი ლიდერისათვის, ბენის მიდგომა კონტრინტუციური და სახიფათოა. ისინი შიშობენ, რომ ადამიანებისათვის ჩივილისა და კამათის უფლების მიცემამ შეიძლება გამოიწვიოს ერთგვარი ნეგატიური ინფექცია, მაგრამ, როგორც ბენმა იცოდა, თუ ლიდერი ცდის კონფლიქტის ჩახშობას, ეს კონფლიქტი იატაკქვეშეთში გადავა, სადაც გამძაფრდება, მეტ ხანს გაგრძელდება და მეტ ზიანს მიაყენებს ინოვაციას.

ბენ სმაილი, ჯოან ბლექუელი და ტომ რასელი, როგორც სხვა უტყუარი ლიდერები, ზედმეტად სულაც არ ასაღებენ ცვლილებებს. ისინი ქომაგობენ, მაგრამ უსმენენ და საკუთარ ძალას უჩვენებენ ნინაალმდეგობისა და შეჭახებების მიმართ ამტანობით. ამ და სხვა, მათ მსგავს, ლიდერებზე დაკვირვებამ და მათგან სწავლამ მტკიცედ დამარწმუნა ძალაუფლებით აღჭურვის (და მთლიანად, ინოვაციის მენეჯმენტის) მეექვსე გზაში – თანამშრომლობაში. მე ვურჩევ ლიდერებს ნიბისმიერ ორგანიზაციაში, რომელიც ინოვაციას ახორციელებს, პერიოდული თათბირები ცვლილების პულსის გასინჯვას მიუძღვნას. „როგორ მიდის საქმე?“ – კითხვა ასე უნდა დაისვას. ჩვეულებრივი საქმიანი გარემო წყდება და შეხვედრა პროგრესის

შემონებებისა და წინ გახედვის საქმეში ეფლობა. წარმატების მისაღწევად, ასეთმა შეხვედრებმა ოთხი წესი უნდა დაიცვან:

ეს შეხვედრები სასწავლო წლის კალენდარში წინასწარ უნდა ჩამოყალიბდეს (მათი მომზადებისათვის იშვიათად გამოინახება დროს სასწავლო წლის დაწყების შემდეგ).

პრობლემის აღმოჩენისათვის არავინ უნდა დაისაჯოს – აღამიანი არ უნდა რისკავდეს ცენზურითა და საზღაურით იმის გამო, რომ რაიმე საკითხით გულწრფელი დაინტერესება ხმამაღლა გამოხატა.

ლიდერი არ უნდა იყოს ვალდებული ზომები მიიღოს ამ ინტერესის გამო, მის ვალს მხოლოდ მოსმენა უნდა წარმოადგენდეს. შეხვედრაზე უნდა წარმატებები ისევე განიხილონ, როგორც პრობლემები.

ასეთი შეხვედრები ლიდერის ხასიათის სიმტკიცის კარგი გამოცდაა, რადგანაც ისინი ხშირად მოიცავს ბევრ ცუდ ამბავს, განსაკუთრებით, როცა ცვლილება ფართოა და მაღალი მოთხოვნებით გამოირჩევა. სინამდვილეში, ბევრ დირექტორს და განათლების განყოფილებების უფროსს ვერ წარმოდგენია საკუთარი თავის ასეთი რისკის ქვეშ დაყენება. მათ ეშინიათ, რომ ამით საჩივრებით სავსე პანდორას ყუთს გაამდიდრებენ, ხმამაღლა გამოხატვის შემთხვევა წინააღმდეგობას გაამძაფრებდა და ინოვაციას შეაფერხებდა. როცა ყოყმანობენ, ვთხოვ, დაფიქრდნენ, კონკრეტულად რისი ეშინიათ. თუ მათი ყველაზე უარესი შესაძლო ვარიანტი მართლაც მოხდებოდა (ანუ, მაგალითად, თუ პედკოლექტივის იმდენად ეზიზღება ცვლილება ან ლიდერი, რომ შეხვედრა სიბრაზემ და ოპონირებამ წაღეკა), მაშინ ცვლილება უკვე გაჭირვებულ მდგომარეობაშია და მისი წარმატებით განორციელება ნაკლებად სავარაუდოა. ოპოზიციის ჩახშობა პრობლემას იატაკქვეშეთში გადაისვრის და მისი გადაჭრის შანსს უვადოდ გადადებს. შეხვედრის ჩატარებამ შეიძლება არ გადაჭრას პროექტი, მაგრამ მისი გვერდის ავლა ნამდვილად ვერ უშველის.

უმეტეს შემთხვევაში, განსაკუთრებით, როცა პერსონალი სერიოზულად შეშფოთებულია, ასეთი შეხვედრები ლიდერს მშვენიერ შესაძლებლობებს სთავაზობს, რომ თანამშრომლების აზრი გაიგოს და ძალაუფლებით აღჭურვოს ისინი, შეამციროს წინააღმდეგობა და განამტკიცოს კოლექტიურობა, ამით კი ახალი ძალა მისცეს ცვლილებას. ადამიანების შეშფოთებების შესწავლა საშუალებას აძლევს მათ, რომ გრძნობები და შიშები გააქარვონ და გაუგებრობები ნათელყონ, რაც, წინააღმდეგ შემთხვევაში, ინოვაციას გააუვნებელყოფდა. ზოგი საკითხი კანონიერი იქნება; მათზე პასუხის გაცემა განხორციელებას აუმჯობესებს და ადამიანების ეფექტიანობის შეგრძნებას ამაღლებს, რომ მათ შეუძლიათ ცვლილებაზე გავლენა მოახდინონ. ზოგი საკითხი კიდევ ერთხელ დანყებული ნუნუნი იქნება (ლიდერისთვის ეს შეიძლება ბუზღუნად ჟღერდეს); მათი ზედაპირზე ამოტივტივება ადამიანებს იმის შეგრძნებას უადვილებს, რომ მათი საკითხები განიხილეს და დააფასეს. ამავე დროს, ეს, როგორც ჭიან ბლექუელი სწორად აღნიშნავს, ამ ადამიანებს წინააღმდეგობისა და საბოტაჟის საშუალებას არ აძლევს. რა თქმა უნდა, ყოველ შეხვედრაზე დროის პერიოდი განკუთვნილია იმისათვის, რომ ვიკითხოთ, რა ხდება კარგი, აღვნიშნოთ წარმატებები (დიდი და მცირე), ავამაღლოთ აღიარების დონე (ჩვენი განხილვის საკითხი მომავალ თავში). ამ ყველაფრის საჭაროდ კეთება, ჯგუფის წინაშე, სადაც ყველას ესმის და ყველასი ესმით, არამარტო ხაზს უსვამს ცვლილების მონაწილეობით ბუნებას, არამედ მაგალითია, რომ კოლექტივობა (თანაც ლიდერის მიერ ნაჩვენები) მოქმედებს.

ბავშვი და არა მშობიარობა

როცა მე და ჩემი ცოლი პირველ ბავშვს ველოდით, ბავშვის გაჩენის კურსებს დავესწარით, სადაც ერთ-ერთ მომავალ დედას უზომოდ სურდა აბსოლუტურად ბუნებრივი მშობიარობა ჰქონოდა. არავითარი ქირურგია, არავითარი წამალი. ყოველ მეცადინეობაზე, ის სხვადას-

ხვა პროცედურებისა და ანესთეზიის რისკების შესახებ მორიგე ექთანს უამრავ კითხვას აყრიდა თავს. ასე გაგრძელდა რამდენიმე კვირის მანძილზე, რის შემდეგაც ექთანმა საბოლოოდ თქვა, თავაზიანად, მაგრამ მტკიცედ, „მისმინეთ, თქვენ „მშობიარობას“ კი არა – ბავშვს აჩენთ. თუ თქვენ თვლით, რომ ჭანმრთელი ბავშვის გასაჩენად დახმარება გჭირდებათ, მაშინ თქვენ ეს დახმარება მართლაც უნდა მიიღოთ.“ ეს უშუალო მონაწილეობის გზავნილია. მიზანი სასკოლო გაუმჯობესების ჯანსაღი შედეგი და პროცესის სინატიფია. კარგ პროცესს, ჩვეულებრივ, კარგი შედეგი მოჰყვება. პროცესის უგულვებლყოფა, ცხადია, შედეგს ზიანს მიაყენებს, მაგრამ იგივე დაემართება შედეგს, თუ პროცესში დავიკარგებით.

ამ თვალსაზრისით, უმთავრესი ის არის, რომ ძალაუფლებით აღჭურვის ნამვილი მიზანი არის არა მასწავლებლები ან რომელიმე სხვა მონაწილე მხარე, არამედ სკოლა. ძალაუფლებით აღჭურვა ლიცენზიას არ ნიშნავს; ის მოვალეობას და ანგარიშვალდებულებას გულისხმობს. იგი ადამიანებს იმის თავისუფლებას კი არ აძლევს, რომ რაც უნდათ, აკეთონ, არამედ იმისა, რომ გონიერი გადაწყვეტილებები მიიღონ, რაც სკოლის ღირებულებებს განასახიერებენ (სერტოვანი, 1991, გვ. 137). ძალაუფლებით აღჭურვა და მონაწილეობა – ეს ცნებები აზრს მხოლოდ თანაზიარი შინაარსისა და ერთგულების ჩარჩოში იძენს, ის სასკოლო თემის წევრებს მოიცავს და მათ ზრდის საშუალებას აძლევს. იდეალური ვარიანტით, ამ ჩარჩოს შენარჩუნება და მოდიფიცირება ფართოდ გაზიარებული ამოცანა ხდება; თუ ეს საერთოდ მოსახერხებელია, მხოლოდ, როგორც საბოლოო შედეგი. ეს გვიანი შედეგია და არა ადრინაი პირობა. მილნევისათვის უტყუარმა ლიდერმა მთავარი როლი უნდა იკისროს, როგორც ჩარჩოს ფორმირებაში, ასევე ამ საქმეში სხვების დახმარებაში.

შენიშვნები

1. ეს ტენდენცია ლიდერობის შესახებ ლიტერატურაში ძალაუფლებას შეესაბამება, „როგორც პრობლემას, რომელიც უნდა გადაიჭრას და არა როგორც ბუნებრივ და ძირითად ფენომენს ორგანიზაციებში“. ის არსებითად ცდილობს გადათარგმნოს „ოპტიმისტურ და გამინაურებულ

ფორმებად, როგორცაა „ძალაუფლებით აღჭურვა“ ... ან „ძალაუფლება სხვების სამსახურში“ (ბოლმანი და დილი, გვ. 178-179). განათლებაში სერჯოვანი (1992, 1993) და ბართი (1990) მსახურებრივი ლიდერობისა და კომუნიკაციური მიზნების ორატორი მხარდამჭერები არიან.

2. მიზნები ხშირად იმით განისაზღვრება, თუ რა მასალებზე მიგვიწვდება ხელი და არა პირიქით; „შედეგები ხდება მიზნები ისევე, როგორც მიზნები განსაზღვრავს შედეგებს“ (სერჯოვანი, 1991, გვ. 48).
3. იხ. ტელიორი და ტედლი (1992) და ვაისი (1992).
4. ჩვეულებრივ, თითოეულმა სკოლამ უნდა ჩამოაყალიბოს საბჭო წარმომადგენლობითი წევრობის, ლიდერობის, შეხვედრების სიხშირისა და ა.შ. წესების დაცვით. შემდეგ, საბჭომ უნდა შექმნას სასკოლო გაუმჯობესების წლიური გეგმა, რომელშიც ასახული იქნება კონკრეტული თემების ჯგუფები.
5. მსმენია, რომ ეს მიენერება რამდენიმე სხვადასხვა ლიდერს, მაგრამ წყაროს დედანს ვერ მივაგენი.

აღიარება: შებრუნებული ოქროს წესი

ბავშვების პროდუქტიული ზრდისათვის პირობების შექმნა და შემდგომი უზრუნველყოფა, განათლების მუშაკებისათვის იგივე პირობების არარსებობის შემთხვევაში, პრაქტიკულად შეუძლებელია.
- სიმონ სარასონი, (1990, გვ. 147)

იმ ზომების უმრავლესობა, რომლებიც გააუმჯობესებდა ამერიკის სკოლებს (როგორცაა მთელი ქვეყნის მასშტაბით მასწავლებელი-მოსწავლის ფარდობის შემცირება, რათა კლასები სწავლებისათვის შესაბამისი ზომის გახდეს) ძვირია. ერთადერთი საუკეთესო, დაბალი ღირებულებისა და მაღალი შექანიზმის მქონე საშუალება – ქმედითობის, მორალის და ცვლილებისათვის საჭირო კლიმატის გაუმჯობესებისათვის განათლების მუშაკების რადიკალურად შეცვლის შინაარსიანი აღიარების დონეა. აღიარება ქებას ან დადებით უკუკავშირს, ასევე ვალიდირებას, პიროვნების ან ვითარების შესახებ სიმართლის ცნობასა და დადასტურებას გულისხმობს. საბედნიეროდ, უტყუარი ლიდერები არა მსუბუქი თუ ცარიელი ქებისაკენ, არამედ მერიტოკრატიული აღიარებისაკენ იხრე-

ბიან, ზომებისაკენ, რომლებიც ძალისხმევასა და მიღწევას იმ შექანიზმებით ადასტურებენ, რომლებსაც რეალური შინაარსი აქვთ სკოლის თემის წევრებისათვის და რომლებიც მათი წევრობის პრაქტიკას კიდევ უფრო წამახალისებელს ხდიან.

დანაკარგი და ორმაგი სტანდარტი

სხვადასხვა სფეროს ბევრი მკვლევარი და პრაქტიკოსი თვლის, რომ აღიარება სამსახურებრივი კმაყოფილების, მოტივაციისა და ქმედითობისათვის არსებითი ფაქტორია. იგი წარმატების პრაქტიკას აძლიერებს და ქმედითობის სათანადოობას ადასტურებს. „განამტკიცებს სწავლას, წახალისებს უწყვეტ ძალისხმევას და წარმოშობს დადებით გრძნობებს, თავმოყვარეობას და თავდაჭერებულობას“ (იღენი, გვ. 171), ამავე დროს აფართოებს კომუნიკაციას, ადამიანში ამაღლებს ნდობასა და მომავალი ქმედითობის მოლოდინს. აღიარებას სასიცოცხლო მნიშვნელობა აქვს ჩვეულებრივი, საბაზო დონის კომპეტენციისათვის. ის კიდევ უფრო მნიშვნელოვანი, როცა გამორჩეულ ქმედითობას ვესწრავით და ინოვაციის დროს ხდება. ორივე შემთხვევა უფრო მეტის კეთებას გულისხმობს; დასაწყისში კომპეტენციას, ურთიერთობის მოდელს და თვით სამუშაოს შინაარსსაც ორივე ემუქრება. რაც მეტად სიღრმისეული და გამჭოლია ინოვაცია, რაც მეტია ზენოლა, შემფოთება და გაურკვევლობა, მით მეტად საჭიროა აღიარება. როცა მოთხოვნა იზრდება, პროპორციულად მხარდაჭერაც უნდა ამაღლდეს. წინააღმდეგ შემთხვევაში სტრესი ამაღლდება. უკუკავშირმა უნდა დაადასტუროს, რომ მათი შრომა მნიშვნელოვანია, უნდა აჩვენოს, თუ რამდენად სათანადოდ აკეთებენ ამას, ამის გარეშე ადამიანებს ძნელად განუვითარდებათ ეფექტიანობის, ნამდვილი მიღწევის, შინაარსიანი ცვლილების მოხდენის შეგრძნება. ეს ასე ხდება კორპორაციულ და სამრეწველო გარემოებებშიც კი, სადაც მუშაკებს წარმატების კონკრეტული საზომები აქვთ, როგორცაა გაყიდვების მოცულობა და წარმოების სიდიდე. აღიარება სწორედ ისეთ სფეროებშია განსაკუ-

თრებით ნიშნულღვანი, სადაც ასეთი საზომები არ არსებობს, მაგალითად განათლების სისტემაში.

ეს ყველაფერი იმდენად ფართოდაა გაცნობიერებული, რომ გამეორება არც უნდა დასჭირდეს, განსაკუთრებით, განათლება-სთან მიმართებაში, სადაც მოსწავლეთა თამოყვარეობის შეგნებაზე ასეთი მაღალი აქცენტი კეთდება. მოსწავლეთა საკუთარი ღირსების შეფასებასა და ეფექტიანობას, მათი აკადემიური მოსწრების შორის კავშირის შესახებ ჩატარებულმა კვლევებმა ათნლეულობის განმავლობაში გვიჩვენა, რომ მიდგომა – „შვილი გაზარდე მტრულადა, გამოგადგება მოყვრადო“ არასწორია და საჭიროა მისი ნახალისებაზე, ქებაზე და დადებითის განმტკიცებაზე აქცენტიტ ჩანაცვლება. თუმცა სკოლების უმეტესობა აღმაშფოთებელი ორმაგი სტანდარტით ცხოვრობს, მათი ზედმეტი ყურადღება თავმოყვარეობაზე სცდება მხოლოდ მოსწავლეებს. ისინი უხვად არიგებენ აღიარებას მოსწავლეებზე, მაგრამ ზრდასრულებისთვის იგი არ ემეტებათ. თუ მასწავლებელი არ აღიარებს მოსწავლის ძალისხმევასა და მოსწრებას, ის სამსახურიდან დათხოვნას არამართო იმ მიზეზით დაიმსახურებს, რომ უსამართლოდ მოექცა მოსწავლეს, არამედ იმიტომაც, რომ ზიანი მიაყენა მის თავდაჭერებულობას და კეთილდღეობას, აქედან გამომდინარე კი, ბავშვის მოტივაციას, შემართებასა და მოსწრებას. სკოლების უმეტესობაში სწორედ ასეთ პირობებში მუშაობს მასწავლებელთა უმეტესობა. მაშინაც კი, როცა თავად დაუნანებლად გადასცემენ სხვებს აღიარებას, თვითონ მის გარეშე მუშაობენ.

ამერიკული განათლების რამდენიმე ასპექტი კიდევ უფრო შესაბრალისია, ვიდრე აღიარების ნითელი ბაფთა, რომელიც „ნაკუნ-ნაკუნ ფარფატებს“ განათლების მუშაკებში. დიდ საგანმანათლებლო კონფერენციებზე აუდიტორიას ყოველ წელს ვეკითხები, რამდენი მათგანი წარმოადგენს ისეთ სკოლას ან რაიონს, სადაც რაიმე სახის ფორმალურ აღიარებას ახდენენ (თუნდაც ისეთ ნომინალურს, როგორიცაა გულსაბნევი ოცდახუთი წლის მუშაობისათვის ან წლის საუკეთესო მასწავლებლის ჭილდო), მაქსიმუმ, აუდიტორიის შესამედი თუ ანევს ხელს. ამ უმცირესობის მიერ მოხსენებული

აღიარების მაგალითები უსუსური და საბრალოა. ყველაზე გავრცელებულია პენსიაზე გასვლის ცერემონიები (ხშირად, ჩაის სუფრა გვიან ნაშუადღევს, თვლემის პერიოდში, რომელსაც ბევრი არ ესწრება); მშობელთა და მასწავლებელთა ასოციაციის მიერ დაფინანსებული სამადლობელი ღონისძიებები (ჩვეულებრივ, საუზმე ან სადილი), რომელიც არც ქველმოქმედებას ემსგავსება, და არც პროფესიული აღიარების ზემოთ ჰგავს; თვის ან წლის საუკეთესო მასწავლებლის დაჯილდოებები, ძირითადად, ინდიფერენტობას და უკმაყოფილებას იწვევს (მათი აშკარა სუბიექტურობისა და გასამარჯვებლად საჭირო არაჭანსალი ჯიბრის გამო). როცა ვკითხულობ არაფორმალური აღიარების შესახებ, აუდიტორია ახსენებს ქალაქის ფურცლებზე მოცემულ შეფასებებს, მშობლების კომენტარებს, ყოფილი მოსწავლეების სტუმრობას, რომლებიც ერთი წლის შემდეგ ბრუნდებიან მადლობის სათქმელად და სხვ. ეს საკმაოდ შინაარსიანი და განცდადიც შეიძლება იყოს მასწავლებლებისათვის, მაგრამ ასეთი შემთხვევები ძალიან იშვიათად ხდება.

ეს აუდიტორიები არ არის მეცნიერული, მაგრამ მათ გარშემო არსებული ვითარებები ძალიან გვანან ერთმანეთს და ოცდახუთი წლის მანძილზე ჩემს ყოველდღიურ გამოცდილებას თანხვდება. ამ პერიოდში საშუალება მქონდა, ასობით სკოლაში ერთდღიანი პრეზენტაციები ჩამეტარებინა და რეგულარული კონსულტაციები რამდენიმე ათეული სკოლისათვის გამეწია, შევხვედროდი პერსონალს და ადმინისტრაციას ყოველკვირეულად ან ყოველთვიურად სხვადასხვა თემებზე სასაუბროდ. ამ ორივე სახის სამუშაოში გამიჩინა იმის მოლოდინი, რომ განათლების ნებისმიერ მუშაკს მინიმუმ ერთი კვირა, ხშირად კი ერთი თვეც, გაუტარებია გულწრფელი პროფესიული კომპლიმენტის მიღების ან კოლეგისთვის გაცემის გარეშე (კომპლიმენტში იგულისხმება ნამუშევრის შესახებ უკუკავშირის მცირე ულუფა მაინც, რომელიც პირად ცოდნაზეა დამყარებული და ძალისხმევას ან შედეგს დადებითად შეფასებას გადმოსცემს).

ამ დანაკარგის წყარო უამრავია, როგორც უკვე დავინახეთ მეექვსე და მეშვიდე თავებში. ზოგი მათგანი გარეგანია (მიღწევების მზარდი მოთხოვნები მოსწავლეთა კლებადი მზაობის, განათლების

მუშაკთა სტატუსის, საზოგადოებრივი დაფასებისა და პატივის კლების ფონზე); ზოგი ისტორიულია (განათლების სისტემა, ერთ დროს, ადამიანის შინაგან მონოდებაზე იყო დაფუძნებული. მონოდებით განხორციელებული საქმიანობა კი მისგან მსხვერპლს მოითხოვდა; ამასთან, წარსულში განათლების გავრცელება, უმეტესად, ქალის საქმეს წარმოადგენდა); ზოგი ფესვგადგმულია სწავლების ბუნებაში (მისი სირთულე, გაურკვეველობა, მოტივაციის დაშრეტა და იზოლირება); ზოგიერთი განვითარებითია (შუა ხნის ცხოვრებისა და შუა კარიერის პრობლემები, ფოკუსის დავინროება, ერთმანეთის უპირობოდ მიღება). ეს ყველაფერი „შიმშილს“ (დაუკმაყოფილებლობის გრძნობას) იწვევს, ამიტომ მასწავლებლები ვალიდურობის „ნამცეცებისთვისაც“ კი მადლობელნი რჩებიან, თუნდაც ეს უნებურად მოხდეს:

როცა ქეითი კონსტანცა სპეციალური განათლების ადმინისტრატორი გახდა, მალე ღონე წაერთვა იმ მოვლენებით, რასაც მისი წინამორბედი იტანდა. მან დაიწყო რეფორმების აგრესიული ნაკადი, შეაჩერა სამი პროგრამა, შეამცირა და გადააადგილა პერსონალი და შეცვალა სამუშაო აღწერილობები. ამ ყველაფერმა დიდი სტრესი გამოიწვია. საბოლოოდ, იგი მზად იყო თანამშრომლებს დაპირისპირებოდა იმის გამო, რომ მოსწავლეთა სასწავლო გეგმებს ისინი ცუდად ამზადებდნენ. ქეითმა ახალი მოთხოვნები ასე წარმოადგინა: „ვიცი, რომ ეს ყველაფერი მძიმე იყო თქვენთვის, მაგრამ კიდევ ერთი დავალება უნდა მოგცეთ.“ შემდეგ დღეს, ჯუნ ვილსონმა, თანამშრომელმა, გვერდზე გაიხმო ქეითი და მადლობა უთხრა: „როგორ მესიამოვნა, როცა თქვით, რომ ეს სამუშაო მძიმე იყო ჩვენთვის. გამეხარდა, რომ თქვენ ცნობთ ამას.“ კიდევ ოთხმა თანამშრომელმა იგივე გააკეთა.

მოგვიანებით, კათედრის სხდომაზე, ქეითმა გაკვირვება გამოხატა ასეთი რეაქციის გამო. მას გაცნობიერებული არ ჰქონდა, თუ რამდენად მცირე იყო ეს კომენტარი ასეთი მნიშვნელოვანი რეაქციის გამოსაწვევად. ჯუნმა, ერთმა მიაშიტმა ქალმა, ცალყბად გაუღიმა მას: „იცით, რა,“ – თქვა მან, – „ჩვენ აქ ყველაფერი მონატრებული გვაქვს.“

მონატრებული! ნამდვილად. ამერიკის განათლების მუშაკებისაგან (რომლებიც ქრონიკული ზედმეტი ზნეოლის ქვეშ არიან და არასაკმარის მადლობას იღებენ) მოვითხოვთ ცვლილებას, მეტის და უკეთ კეთებას, თან, სწრაფად.

აღიარების სახეები

თუ გავითვალისწინებთ, რომ აღიარების დონე უნდა ამაღლდეს, რა იქნებოდა ამის გაკეთების საუკეთესო გზა? როგორც უკვე ვნახეთ, აღიარება შეიძლება იყოს ფორმალური ან არაფორმალური. იგი შეიძლება წარიმართოს ინდივიდების ან ჯგუფებისაკენ. ნებისმიერ სკოლაში აღიარების შესახებ უმთავრესი კითხვებია: გამოკვეთავს თუ არა იგი შიგა და გარე ჭილდოებს? მიემართება იგი ერთი მიმართულებით (ზევიდან ქვევით) თუ პორიზონტალურადაც? ლიდერობის ექსპერტები, მაღალი ქმედითობის მოტივაციისათვის, შიდა ჭილდოების ღირებულებასა და გარე ჭილდოების ნაკლოვანებებზე მყარად თანხმდებიან. ამ სფეროში საუკეთესო ცნობილ კვლევად შეიძლება ვაღიაროთ ფრედერიკ ჰერცბერგის ნაშრომი (1987). მისი ცნობილი სამსახურებრივი კმაყოფილების თეორია ერთმანეთისაგან გამოარჩევს ფაქტორების ორ ტიპს, ჰიგიენურს და მოტივაციურს. პირველი, ესაა სამსახურისათვის გარეშე ასპექტები, როგორიცაა, პოლიტიკა, ადმინისტრაცია, ზედამხედველობა, სამუშაო პირობები, ხელფასი და კოლეგიალური ურთიერთობები. თუ ორგანიზაცია ამას ცუდად უძღვება, ადამიანები უკმაყოფილონი იქნებიან და ცუდად იმუშავებენ. ამ ასპექტებისათვის ყურადღების მიქცევას არსებითი მნიშვნელობა აქვს. მართალია, ეს უკმაყოფილებას ამცირებს, მაგრამ კმაყოფილება არ მოაქვს და სამუშაოში პიროვნული ინვესტიციის ჩასადებად სტიმულს არ ქმნის; ეს ორგანიზაციის ძირითადი მიზნებისადმი ერთგულებას ვერ შთააგონებს და ვერ ნაახალისებს დამატებით ძალისხმევასა და გამორჩეულ ქმედითობას. მასწავლებელმა, რომელსაც სძულს სწავლება, შეიძლება შეამციროს გაცდენები, თუ სამსახურში თვით გამოცხადება დაკავშირებულია მაღალ ანაზღაურებასთან, მაგრამ სწავლება მეტად არ შეუყვარდება და სასკოლო გაუმჭობესებში უფრო გულმოდგინედ არ ჩაებმება. ამიტომაც, გარეშე ჭილდოებზე ზედმეტად დაყრდნობა შემოსაზღვრავს სკოლის წარმატების შესაძლებლობას (კუზესი და პოსნერი, გვ. 45).

ჭერის ასამაღლებისათვის იატაკის გამყარების ნაცვლად,

მოტივატორების რეგულირება საჭირო. მოცემული მახასიათებლები სამსახურისთვის შინაგანია, მაგალითად, მიღწევები, აღიარება, სამუშაო, პასუხისმგებლობა და დანინაურება (ჰერცბერგი, გვ. 112-113). განათლების სისტემაში, კვლევებმა დაადასტურა, რომ შიდა ჯილდოები (სახალისო სამუშაო გარემო, მოსწავლეთა მიღწევებით სიამოვნება და ისეთი ამოცანის კომპეტენტურად შესრულება, რომელსაც თავად მნიშვნელოვნად თვლის) ქმედითობისთვის ყოველთვის უფრო მძლავრი მომოდრავებელი მექანიზმია, ვიდრე ხელფასი (მიტჩელი და პიტერს, 1988, გვ. 75). ადამიანების აღიარება და მადლიერების გამოხატვა შიდა მიზნების შესრულებისთვის და გაკეთილშობილებისთვის სკოლის ძირითად ღირებულებებს და ხედვას განამტკიცებს. გაუმჯობესებისათვის საჭირო ნამდვილი პოტენციალი სწორედ აქ არის.

სკოლებში, ცხადია, არც გარე და არც შიდა ჯილდოები სათანადოდ წარმოდგენილი არ არის. ამ საკითხის გადაჭრას მნიშვნელოვანი სტრუქტურული გაუმჯობესებების საშუალებით სერიოზული განხილვები მიეძღვნა. ჰიგიენის ფაქტორები იმდენად არაადამაკმაყოფილებელია, რომ დაკარგულის „ამოსაქაჩად“ უამრავი სამუშაო ჩასატარებელი. არსებობენ ისეთი ადამიანებიც, რომლებიც ჯერ კიდევ დაჟინებით იმეორებენ, რომ ქმედითობის ამალლების და ცვლილების მიღების მოტივაციის საუკეთესო გზა გარე სტიმულზე გადის, როგორცაა დამსახურების მიხედვით ანაზღაურება, თუმცა, პრაქტიკა საპირისპიროს ამტკიცებს.¹ სხვები ცდილობენ შიდა ჯილდოების გაუმჯობესებას, რის მაგალითადაც სამუშაო პრაქტიკის გამდიდრებისაკენ მიმართული კორპორაციული ექსპერიმენტები მოჰყავთ. ეს ექსპერიმენტები, სხვა ზომებს შორის, მუშაკებისათვის, სამუშაოს დაგეგმვაში უფრო ფართო ავტონომიის მიცემას გულისხმობს (თუმცა ასევე უტოვებენ მათ ანგარიშვალდებულებას შედეგებზე), ასევე რობოტული ნანილობრივი ფუნქციების ნაცვლად, სამუშაოსათვის საჭირო უნარების სპექტრის მაქსიმიზაციას და მუშაკებისათვის მთლიანი დავალებების მიცემას. ეს გათვლილია მათი ეფექტიანობის შეგრძნების ამალლების, აქედან გამომდინარე, სამსახურებრივ კმაყოფილებასა და მოტივაციაზე. სკოლებში ასეთი პრაქტიკა,

ძირითადად, მონაწილეობითი მმართველობის, კოლექტიური ურთიერთობის და დიფერენცირებული საკადრო პაკეტების („კარიერული კიბეების“) საშუალებით ზრდის შესაძლებლობების უზრუნველყოფაზე ფოკუსირებდა. ეს ყველაფერი მასწავლებლებს პროფესიულ განვითარებას სთავაზობს და საამისოდ ადმინისტრატორებად გახდომას არ ითხოვს. მათ შეუძლიათ გადაინაცვლონ სხვადასხვა რანგებზე (I დონის მასწავლებელი, II დონის მასწავლებელი), თუ მონაწილეობას მიიღებენ საგანგებო ტრენინგებში და მენტორის, გუნდის ხელმძღვანელის, ტრენერის, სასწავლო ჯგუფის ფასილიტატორის და სხვათა ფუნქციებს შეასრულებენ. თუმცა, ეს პოტენციურად უფრო იმედისმომცემი იყო, ვიდრე დამსახურების მიხედვით ანაზღაურების პაკეტები, ამ პრაქტიკასაც ნაკლები გავლენა ჰქონდა.²

სტრუქტურულმა ცვლილებებმა (როგორცაა კარიერული კიბეები), შეიძლება დიდი როლი ითამაშოს სწავლების პროფესიის საბოლოო გარდაქმნაში ან უნივერსიტეტის ნიჭიერი კურსდამთავრებულების ამ სფეროსაკენ მოზიდვის უფრო გრძელვადიან სტრატეგიაში. თუმცა, ეს მოითხოვდა ცვლილებებს ეროვნულ პრიორიტეტებსა და დაფინანსებაში, რაც ნაკლებად მოსალოდნელი ჩანს, ამასთან ასეთი პრაქტიკა მყისიერ შედეგებს არ მოიტანდა უშუალო აწმყოში და უახლოეს მომავალში. ამას ვერც სასაკოლო ლიდერები განვდებოდნენ. დირექტორებსა და განათლების განყოფილების უფროსებს სტრუქტურული ცვლილება პრაქტიკული, ეკონომიური ხერხები აღიარების გაფართოებისათვის სჭირდებათ (თანაც მომენტალური). ერთი მხრივ, მათი ამოცანა ადვილია. დასაბუთება, რომ მასწავლებელთა სასწავლებრივი ცხოვრება ქებისა და ვალიდურობის მცირე ნაკუნების ანაბარად რჩება, ეს კარგ საშუალებას აძლევს ლიდერებს და მიუთითებს მათ მარტივი, პირდაპირი გზისაკენ; თითქმის ნებისმიერი სახის აღიარება იქნებოდა გარკვეული წინსვლა. მცირე ღონისძიებები კი საკმაოდ შორს წაიყვანდა მასწავლებლებს მორალის, ქმედითობის და ინოვაციაში ინვესტიციის ამალღების გზაზე.

ზევიდან ქვევით მიმართულების აღიარება

ერთი თანმიმდევრული ლაიტმოტივი ლიდერობის შესახებ ლიტერატურაში არის დაკვირვება იმაზე, რომ ნებისმიერი სახის ორგანიზაციაში, ლიდერებმა ძალიან ცოტა რამ იციან აღიარების შესახებ და ამდენად მის მნიშვნელობას ამცირებენ. ბევრი ლიდერი აღიარებას უფრო არასერიოზულ საქმედ თვლის, ვიდრე ბიზნესის შესაფერის მოვლენად, უფრო ბავშვებისთვის მიზანშეწონილად, ვიდრე ზრდასრულებისათვის. ისინი მოქმედებენ ძველი გამონათქვამის მიხედვით, კარგად გაკეთებული საქმე თავად არის ჭილდო. სკოლებში, სადაც მენეჯმენტის მესვეურები ნაკლებად ჭიუტები არიან, ცოტა ადმინისტრატორი თუ იტყვის, რომ ასეთი რამის სჭერა. პოზიტიურ უკუკავშირსა და აღიარებას, საუკეთესო შემთხვევაში, მინიმალურ დონეზე და მოვალეობის მოხდის მიზნით მაინც ბევრი ახდენს. რადგანაც ისინი ასეთი მერიტოკრატები არიან, უტყუარი ლიდერები ცდილობენ თავი აარიდონ ასეთ ჩავარდნას. ისინი მაქსიმალურად აფართოებენ აღიარების საზღვრებს, რისთვისაც ძალისხმევას და შედეგებს განამტკიცებენ, სადაც კი ეს შესაძლებელია, ხოლო მოვლენებს ისეთ მიმართულებას აძლევენ, რომ ხაზი გაუსვან დადებითს. ამას გულწრფელად აკეთებენ (ან, სადაც ეს შეუძლებელია, ისინი ცნობენ ადამიანების წინაშე მდგარი დაბრკოლებებისა და პრობლემების სინამდვილეს).

აღიარების უმთავრესი პრინციპია ის, რომ იგი უნდა ავამოქმედოთ ნებისმიერ შესაძლებელ შემთხვევაში. განმტკიცებისა და ვალიდურობის დროს უტყუარი ლიდერები უფრო ბუნებრივები არიან (და წინასწარი განზრახვა მათში არ შეინიშნება). როგორც ვნახეთ, მათ სჭერათ როგორც საკუთარი მიზნების, ასევე ამ მიზნების შესასრულებლად საჭირო ადამიანების პოტენციალის. მიუხედავად იმისა, რომ ყოველთვის უმნიშვნელონი არ არიან, ისინი მაინც სერიოზულად მუშაობენ: უჩვენებენ მაგალითს და ბიძგს აძლევენ, ყურადღებას ამახვილებენ და გამოიკითხავენ, იწონებენ და მხარს უჭერენ. ისინი ჩასაფრებულნი ელოდებიან პროგრესისა და გაუმჯობესების ნიშანს და ენთუზიაზმს არ მალავენ, როცა ამ ნიშანს

ხედავენ (თუნდაც მცირე ულუფებით). ძალიან ბევრი ინოვაცია იმართება „ყველაფერი ან არაფერი“ პრინციპით, განსაკუთრებით, იმ ადმინისტრატორებისა და საბჭოს წევრებისაგან, რომლებიც უპირატესობას ანიჭებენ. ამას ისინი სუფთა ანგარიშვალდებულებას უწოდებენ. დავალებების მომცემთ უნდათ, რომ ადამიანებმა ცვლილება გაატარონ და მიაღწიონ მიზანს მანამ, ვიდრე ისინი აღიარებას შესთავაზებდნენ მათ. განსაკუთრებით, რთული რეფორმების დროს, ეს წინასწარვე განწირული მეთოდია. იგი არასწორად იგებს არამართო ადამიანურ ბუნებას, არამედ ახლის შესწავლის ბუნებასაც, რაც ადამიანებისაგან ჯერ მეტის და სხვანაირად კეთებას მოითხოვს, შემდეგ კი უკეთესად კეთების დანყებას.

არაინგლისურად მოლაპარაკე მოსწავლეთა რაოდენობის ზრდის საპასუხოდ, დირექტორს, კარლ მიკელსონს, ინგლისურად წერა-კითხვაზე სასკოლო მასშტაბით აქცენტის გამახვილება სურდა. რადგანაც მასწავლებლებთან დადებული ხელშეკრულებები მკაცრად ზღუდავდა თათბირების ჩატარების სიხშირეს, იგი, იძულებული გახდა რამდენიმე მასწავლებლის მოთაფვლით¹ დაეწყო, რომ ნებაყოფლობით შეხვედრებზე მოსულიყვნენ. თითოეულს, ვინც მოვიდა, პირადი წერილები გაუგზავნა. შემდეგ კი ოთახებში ჩამოუარა და ჰკითხა, რას ფიქრობდნენ. თუ ყურს მოკრავდა, რომ ორი ადამიანი რაიმე შეხვედრაზე ან წერა-კითხვაზე საუბრობდა, საუბარში აყვებოდა და გააღრმავებდა თემას. როცა, საბოლოოდ, მიაღწია საპილოტე პროექტის დამტკიცებას და ახალი აქცენტის მიხედვით პედგოლექტივიდან კითხვის სასწავლო პროგრამის გადასახალისებლად მოხალისეები დასჭირდა, მან კიდევ ერთხელ დაუგზავნა წერილები შესაბამის მასწავლებლებს და გამოიწვია ისინი მეტ საუბრებში. „მინდოდა, ჯერ გარკვეული დრო და ყურადღება დაეთმოთ მათ ჩემთვის, ვიდრე ცდიდნენ რაიმე ახლის წამოწყებას,“ – ამბობს დირექტორი, – „სიახლემ მეტი სამუშაო მოუტანა მათ, ამიტომ, ვინც კი რაიმე გააკეთა მე ყველა ხმამაღლა ვაღიარე.“

ცვლილება უნდა დაიწყოს იმით, რომ ადამიანებმა რაიმე ახალი სცადონ ან იგივეს უფრო გულმოდგინედ გაკეთება მოინდომონ. მარჯვე ლიდერები ინტერესის, ცნობისმოყვარეობის და გამოკვლევების დაჯილდოებით იწყებენ. ისინი განსაკუთრებით ახალი პრაქტიკის ექსპერიმენტირებას აჯილდოებენ. ცვლილების საწყისი ეტაპების განმავლობაში, როცა გაურკვეველობა უმაღლეს

დონეზეა, ისინი მასწავლებელთა ძალისხმევებს და თუნდაც მოკ-
რძალეულ წარმატებას უსვამენ გამუდმებით ხაზს. მხოლოდ ამის
შემდეგ გადავლენ ისინი შედეგების რეალური გაუმჯობესების
მოლოდინზე (მიტჩელი და პიტერსი, გვ. 75). ხშირად, მაშინაც კი
ჭკვიანურია „მცირე გამარჯვებების სტრატეგიის“ ამოქმედება,
რომელშიც ლიდერი მთავარ ინოვაციას განსაზღვრავს მცირე ეტა-
პების მწკრივის სახით და ძალას იკრეფს იმით, რომ „მონაწილეებს
ნააქვებებს, დატკბენ წარმატებული მცირე მიღწევებით, რომლებიც
თვალსაჩინო ნიშნულებს ქმნიან უფრო ამბიციური მიზნების
მიღწევის გზაზე“ (იდენი, გვ. 186-187).

ამ მიდგომის უმთავრესი ფოკუსი ის არის, რომ არ უნდა
დაისაჯონ ისინი, ვინც სცადა, მაგრამ არ გამოუვიდა. „წარჩინებუ-
ლობის“ შესახებ ლიტერატურა გადავსებულია მაგალითებით,
ამერიკის საუკეთესო კორპორაციები როგორ აჯილდოებენ თავიანთ
მუშაკებს ინოვაციის მცდელობისათვის და თავს არიდებენ მათ
დასჯას, თუ ისინი ვერ უმკლავდებიან ამოცანას. მართლაც, კორპო-
რაციები სხვადასხვა სახის სტიმულს სთავაზობს მუშაკებს, რომ
ნახალისონ მათგან ახალი წინადადებების მოდინება და ინიცი-
ატივების ცდა; ამავე დროს, ისინი მზად არიან, მიიღონ გარდაუვალ
შეცდომათა გარკვეული რიცხვი, რაც თან სდევს ექსპერიმენ-
ტირებას. თუ ნამდვილად გვინდა, ჩვენი სკოლები მსწავლელ
ორგანიზაციებად იქცნენ, ამის დაუყოვნებლივი წინაპირობა
„გახსნილობის და რეფლექსიურობის მიღწევაა, რაც შეცდომასა და
გაურკვეველობას, როგორც რთულ და ცვალებად გარემოში ცხოვ-
რების გარდაუვალ თვისებას, ისე მიიღებს.“ ლიდერებმა უნდა
შეაფასონ ლეგიტიმური შეცდომა, როგორც „პოტენციური გაკვე-
თილი, და არა როგორც ბრალის დაფიქსირების შემთხვევა,
დაინახონ იგი, როგორც კვლევისა და განვითარების ხარჯების
ნაწილი. აგრეთვე, მათ უნდა მიიღონ უარყოფითი მოვლენები და
მოულოდნელი შეფერხებები არამარტო როგორც გარდაუვალი,
არამედ როგორც სასარგებლო მაგალითები სწავლისათვის
(მორგანი, 1986, გვ. 91). „მოტოროლა“ ამ მიმართულებას აჯამებს
მშვენიერი დევიზით: „ჩვენ ვზეიმობთ ნებისმიერ კეთილშობილურ

ჩავარდნას“ (ჰემერი და ჩემპი, გვ. 106).

ზოგიერთი სახის ჩავარდნის კეთილშობილურად ცნობა აღიარების ბრწყინვალე საშუალებების – გადანყოფის მაგალითია. ეს სხვა კუთხიდან კონცეფციის, ქცევის, მოვლენის ან ურთიერთობის ხელახალ განსაზღვრას მოიცავს (ვაცლავიკი, უიკლენდი და ფიში, გვ. 98). ლიდერი, რომელიც გამუდმებით ტუქსავს თანამშრომლებს, ამას იმიტომ აკეთებს, რომ არ მოსწონს და ცუდად აფასებს მათ ან იმიტომ, რომ უყვარს ისინი და მათთვის სიკეთე უნდა. ჩვენ, ხშირად, სიტყვასიტყვით ვიღებთ სხვის ნათქვამს და ისე ვიკეტებით აღქმისა და გაგების მოუქნელ ჩარჩოებში (გაიხსენეთ კულტურის, როგორც საპატიმროს ცნება) რომ გვიჭირს სხვა განზომილებების, ფუნქციების და არსის დანახვა ქცევაში. გადანყოფა მიზნად ისახავს, რომ ადამიანებს ასეთი მოდელიდან თავის დახსნაში დაეხმაროს, ახალი თვალსაწიერი მისცეს მათ.³ აქვეა ერთი საინტერესო მაგალითი:

XIX საუკუნის პარიზის მრავალრიცხოვანი აჯანყებებიდან ერთი-ერთის დროს, არმიის დანაყოფის მეთაურმა ბრბოსთვის ცეცხლის გახსნისა და ქალაქის მოედნის გასუფთავების ბრძანება მიიღო. მან ჯარისკაცებს უბრძანა, პოზიციები დაეკავებინათ და თოფები ხალხისკენ მიემართათ. როცა სამარისებული სიჩუმე დადგა, მეთაურმა ხმალი ზევით ასწია და დაიყვირა: „ქალბატონებო, ბატონებო, მე მიბრძანეს ცეცხლი გაუხსნა ბრბოს. მაგრამ აქ ბევრ პატივცემულ და ალალ მოქალაქეს ვხედავ. მოვითხოვ, რომ ისინი გაგვეცალონ, რომ ბრბოსთვის ცეცხლის გახსნის საშუალება მოგვეცეს.“ მოედანი რამდენიმე წუთში დაცარიელდა [გვ. 81].

გადანყოფა, ზოგჯერ, ისე მარტივია, როგორც, მაგალითად ადამიანებს დაანახო, რომ ჭიქა ნახევრად სავსეა და არა ნახევრად ცარიელი. ზოგჯერ კი, ის მოვლენების უფრო მეტ გადაფასებას მოითხოვს. საჭირო არაა, ადამიანებს დავაძალოთ, შეწყვიტონ მოვლენების ძველებურად ხედვა; მათ უნდა შევთავაზოთ მოვლენათა არსის შეცნობის ახალი ხერხები, რისთვისაც უნდა გავაფართოოთ შეცნობის კონტექსტი. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, როცა ინოვაციის დროს შეფერხებები ჩნდება. ამ კრიტიკულ

მომენტებში, როცა პროგრესის ეპიზოდური შეფასებები კეთდება, პესონალის რეაქციების ფორმირებაში ლიდერები გადამწყვეტ როლს თამაშობენ (იდენი, გვ. 186). ადამიანთა მასებს არაერთხელ უსარგებლიათ შესაძლებლობით, რომლის წყალობითაც მათ აუხსნეს, თუ კონკრეტული დაბრკოლება რამდენად გარდაუვალი ან მოსალოდნელი იყო. ახსნის შესაძლებლობამ ისინი აარიდა იმ გარემოებას, რომ ეს საკუთარი განსჯაში, უნარსა ან სურვილში არსებული ხარვეზების შედეგად განეცადათ.

არსად მიგულისხმია, რომ ლიდერისაგან წამოსული აღიარება ყალბი ან იძულებითი უნდა იყოს. სტრატეგიული გადახრა აღიარებისაკენ ნიშნავს, რომ დადებითი უკუკავშირი უნდა დაიმსახურო. თუ მისი გამომუშავება კარგი მცდელობითაც შეიძლება (არა მხოლოდ კარგი შედეგით), მაშინ ამოცანა იოლდება. მაგრამ დადებითის ხაზაგსმა, მცირე პროგრესის ჩასაფრება და გადანყობა არ ნიშნავს მოტყუებას ან ზედაპირულ ქებაზე დაყრდნობას. ასეთი მიდგომა, ლიდერის სანდოობას ძირს უთხრის და მისი გულწრფელი ქების გავლენას ასუსტებს. გადანყობა შეიძლება იყოს მძლავრი ნაბიჯი საკუთარი თავის ფასის გასამყარებლად, მაგრამ მხოლოდ მაშინ, როცა იგი არ არის ყალბი და უტყუარი ლიდერისგან მოდის. გარკვეული საზღვრების ფარგლებში, თუ ლიდერი ამბობს, რომ ეს ასეა, მაშინ ეს ასე გახდება (თუ გავითვალისწინებთ, რომ ლიდერს მოპოვებული აქვს ხალხის ნდობა და რწმენა). გადანყობას რეალური საზღვრები აქვს. ძნელია, თავიდანვე უარყოფითი შედეგის განსაზღვრა (რამდენადაც საშინელი უნდა იყოს იგი). ანწლის ბუჩქებში ყურძნის კრეფის დაჟინებული მცდელობა უტყუარობის ბირთვის – მიხვედრილობასა და ერთიანობას ეწინააღმდეგება, რაც ადამიანის არაგულწრფელობას ავლენს. როგორც უკვე დავინახეთ, არაგულწრფელობის დამალვა ძნელია; ეს ჩვევა ნდობისათვის საბედისწეროა.

გულწრფელობის უზრუნველყოფის ერთი ბრწყინვალე გზა კონკრეტულობაა. არაფერია კონკრეტულ ქებაზე უფრო ჭეშმარიტი და შინაარსიანი. გრძნობები ყოველთვის მიბმულია კონკრეტულ ქმედებებსა და სიტყვებზე. დასკვნები შეიძლება მძლავრად ჟღერ-

დეს, მაგრამ ყოველთვის უფრო ეფექტურია, როცა კონკრეტულადაა გამოხატული:

პარვი აბელი, ჩემი ნაცნობი განათლების განყოფილების უფროსებიდან ერთ-ერთი ყველაზე ეფექტური, მშვიდი, განათლებული და ერთგვარად ხათრიანი კაცია, რომელსაც ადმინისტრატორები და მასწავლებლები პატივს ინტელექტისა და გულწრფელობის გამო სცემენ. პარვი აბელს, როგორც თავად უწოდებს, „კონკრეტულობის სისუსტე“ ახასიათებს, მას ზეპირად ახსოვს თანამშრომლების პიროვნული ინტერესების შესახებ მცირე დეტალები და ურჩევს ხოლმე მათ ნიგნებს, რომლებიც მათ შეიძლება მოენონოთ. ის მასწავლებლებს ნერილებს უგზავნის ხოლმე და აქებს იმისათვის, თუ რა კარგად ჩამოაყალიბეს კითხვები ღია გაკვეთილზე. შენიშვნებს უგზავნის ადმინისტრაციულ კაბინეტს, სადაც რეაგირებას აკეთებს გონიერ კითხვაზე, რომელიც ერთმა მათგანმა წინ წამოწია შესვედრაზე. როგორც მისი ერთი დირექტორი ამბობს, „განსაცვიფრებელია, რამდენად სერიოზულად იღებს ყველაფერს, რასაც ამბობ და აკეთებ. როცა პარვი მადლობას გუებნება, ყოველთვის ხვდები რისთვის, და იცი, რომ იგი გიცნობს.“

ადამიანურ ურთიერთობებში, ჭეშმარიტება წვრილმანებში იმალება.

კარგი ლიდერისათვის გულწრფელობის გამოჩენის კიდევ ერთი საშუალება ჭილდოსა და მიზნის თანაბარ სიბრტყეში წარმოდგენაა. მაგალითად, უტყუარი ლიდერები ცდილობენ დანინაურება და საგანგებო საპროექტო ფუნქციები მთავარი სასკოლო მიზნების შესრულებას დაუკავშირონ. დეპარტამენტის თავმჯდომარეობის, გუნდის ლიდერის თანამდებობის, მენტორის ფუნქციის და მისთ. ალალებდზე ან უსაფუძვლიოდ (ასაკობრივი საკითხის, უფროსობის, პოლიტიკის გამო), ჩუქების ნაცვლად, უტყუარი ლიდერი დანინაურების შეთავაზებას მუშაკის მიერ ნაჩვენებ ქმედითობასა და ერთგულებას დაუკავშირებს (შლახტი, 1989, გვ. 365). იგივენაირად, ლიდერი, რომელიც მონაწილეობისა და კოლეგიურობის შექმნას საკუთარ მოვალეობად თვლის, არამართო აღიარების გაზრდაზე ზრუნავს, არამედ მის სხვადასხვაგვარ კონფიგურაციაზე ფიქრობს. ერთი გამთიშველი ნერტილი საგანმანათლებლო გაუმჯობესების პროცესში არის ის, რომ კოლეგიური და თანამშრომლური

მუშაობის მნიშვნელობას ვქადაგებთ, მაგრამ ადამიანებს ძველ-ბურად ვალიარებთ (თუ, რა თქმა უნდა, საერთოდ ვაკეთებთ ამას) ისევე, როგორც ვაფასებთ მათ, ანუ ინდივიდუალურად (მიტჩელი და პიტერსი, გვ. 77). მორალის, თანამშრომლობის და კოლეგიურობის ამაღლებაზე ჭეშმარიტად ორიენტირებული ლიდერი აღიარებასა და ქებას კოლეგიური ჯგუფებისა და სამუშაო დანაყოფებისაკენ წარმართავს, იქნება ეს დეპარტამენტები, გუნდები თუ მთელი პედკოლექტივი.

თუ ქება არ შეიძლება იყოს ყალბი, მაშინ რა უყოს ლიდერმა იმედგაცრუებებს ინოვაციაში, უარყოფით შედეგებს ან გამოუვალ მდგომარეობებს, რომლებიც გადაწყობას არ ექვემდებარება? ამ კითხვას მივყავართ ლიდერული აღიარების ბოლო ასპექტამდე: მხოლოდ ქება საკმარისი არ არის, საჭიროა ცნობაც (როგორც ქეითი კონსტანცას ზემოთ მოცემული მაგალითი გვიჩვენებს). ლიდერი, რომელსაც გეგმაში ორგანიზაციის პულისს შესამონშებლად და საქმეების მსვლელობის დასადგენად შეხვედრები შეაქვს (როგორც მე ვურჩიე წინა თავში), აუცილებლად მოისმენს საჩივრებს (თუ გავითვალისწინებთ, რომ ადამიანებს იმდენად სჯერათ მისი, რომ გულწრფელად ესაუბრონ). თუ ასეთი ლიდერი დაძლევს იმის ცდუნებას, რომ ეს საჩივრები თავის თავზე მიიღოს, როგორც საკუთარი დანაშაული ან მათი გამოსწორების პასუხისმგებლობა იგრძნოს, მაშინ იგი შეძლებს ადამიანებს მდგომარეობა შეუმსუბუქოს და გასაჭირის გადძლევაში დაეხმაროს. ამისათვის, საჭირო იქნება მხოლოდ მათი პრობლემების გულწრფელობის ცნობა და ვალიდირება. მუშაობის მეორე წელს ქეითმა დაიწყო ასეთი შეხვედრების ჩატარება. იგი ასე აჯამებს ამ გამოცდილებას:

უამრავი საჩივარი შემომდიოდა, გულწრფელი ტკივილის გამოხატულებით დანყებული, გულამოსკვნილი ზღუქუნით დამთავრებული. ვთხოვდი, მაგალითი დაესახელებინათ, მოეყოლათ, რა მიაჩნდათ განსაკუთრებულად ძნელად. ვეკითხებოდი, სხვებს თუ ჰქონდათ ასეთივე პრობლემა. თუ შემეძლო გეგმა შემეცვალა ამ ადამიანებისთვის სასარგებლოდ, ასეც ვიქცეოდი, თუ არა – გულახდილად ვეუბნებოდი. თავიდან ჩამოვაყალიბებდი მათ სურვილს, ბოდიშს მოვუხდიდი, მოკლედ ვეტყვოდი, რატომ არ შემეძლო დათანხმება, მადლობას გადავუხდიდი თავდაუზოგავი

მუშაობისათვის და იმედს გამოვთქვამდი, რომ მდგომარეობა გამო-
სნორდებოდა. ყველაფერი ჩემი ნათქვამი ამ ფრაზამდე დავიდა: „დიხ,
ვხვდები, რომ ეს ძნელია თქვენთვის, მაგრამ ეს რეალობაა და ჩვენ თვალი
უნდა გავუსწოროთ მას.“ თავიდან ამან შემაშინა, მაგრამ ეს სიმართლე
იყო. ჩემდა გასაკვირად, ამან შეცვალა მდგომარეობა. ყოველი ასეთი
შეხვედრის შემდეგ, მორალი მტკიცდებოდა.

ზემდგომისაგან ცნობისა და აღიარების ილეთების უბრალო
დემონსტრირება უფროსობას უსვამს ხაზს, მაგრამ გულწრფელი
დადასტურება, რომ ადამიანების გასაჭირი გაითავისა და სერიო-
ზულად მიიღო მაშინაც კი, როცა არაფრის გაკეთება არ შეიძლებოდა
ან გამოსავალი საერთოდ არ იყო; ეს ძალისხმევისა და თანამ-
შრომლობის გაუმჯობესებისაკენ მიმავალ გრძელ გზაზე ძლიერი
ბიძგია.

პედკოლექტივის წინააღმდეგობის საინტეგრისო შემთხვევა

უკვე შემიძლია წარმოვიდგინო, დირექტორები და განათლების
განყოფილების უფროსები როგორ ფიქრობენ გულში, „მშვენივრად
ჟღერს თეორიაში, მაგრამ რეალურად, პედკოლექტივთან ამის
შანსი არ არსებობს.“ ბევრ ადმინისტრატორს უკვე უცდია აღიარების
გაფართოება, მაგრამ მაშინვე წინააღმდეგობას წაწყდომია და
გალიზიანებულა მასწავლებელთა ოპოზიციის უცნაური ფენომენით.
ყველა პროფესიულ ჯგუფში, როგორც არამომგებიან, ასევე კომე-
რციულ სფეროებში, მასწავლებლები, ჩემი აზრით, წარმოადგენენ
გამონაკლისს აღიარების მიმართ წინააღმდეგობით. აი, ტიპური
სცენარი, რომლის ბევრი ვერსია განსახიერებულა ჩვენი ქვეყნის
სკოლებში:

დირექტორმა ჯონ დოუმ გადანყვებილება მიიღო აღიარების დონე
გაუმჯობესებინა. მან პედსაბჭოზე გამოსვლა იმის თქმით დაიწყო, რომ
აფასებს, რამდენად გულმოდგინედ და ეფექტურად იმუშავა ყველამ და
რომ უნდა ყურადღება გაამახვილოს რამდენიმე მაგალითზე. მან

ჩამოთვალა რამდენიმე მასწავლებლის სახელი („სალი, გადასარევი ნერილი მივიღე ბ-ნი ქონისსაგან, სადაც ის ყვება, თუ რამდენად დიდი დამატებითი სამუშაო ჩაატარეთ მის ვაჟთან; არტურ, თქვენ კარგად დამეხმარეთ ბუფეტში ჩხუბის დაშლაში; სიუზან, თქვენ ისეთი დამატებითი სამუშაო გასწიეთ სპექტაკლის რეჟისურაში! დიდი მადლობა ყველას“) შეხვედრის შემდეგ თითოეული ამ მასწავლებელთაგანი მიდის ჯონთან და ეუბნება, „ასე ყველას გასაგონად მეთად აღარ წარმადგინოთ!“ სხვებმა კი ჯონს უსაყვედურეს, „მე რად დავავინყდიო? მაგათზე არანაკლები საქმე გავაკეთე, მაგრამ ჩემზე არაფერი გითქვამთ!“ თუ ჯონი ასე გააგრძელებს, საჩივრები მოიმატებს. თუ რაიონს მძლავრი, პოზიტიური პროფკავშირი ჰყავს, მან შეიძლება იჩივლოს კიდევ დირექტორის წინააღმდეგ. საბოლოოდ, იგი ჩერდება, რითაც ზედმეტი სამუშაოს და არასაკმარისი მადლობების გამოხატვისაგან ყველა უკან იხევს.

მკითხველმა, რომელიც განათლების სისტემისგან შორსაა, ეს სცენარი შეიძლება ექსცენტრიულად ან საფუძველს მოკლებულად ჩათვალოს. სკოლის ადმინისტრატორებმა უკეთ იციან.

ამგვარი უცნაური ქცევა, ვფიქრობ, უნიკალურია მასწავლებლებისათვის. არ შემხვედრია არცერთი სხვა კორპორაცია ან მომსახურების სააგენტო, სადაც წინააღმდეგობა ქმედითობისათვის საჯარო აღიარების მიმართ ასე მძლავრი იქნებოდა. ზემოთქმული კიდევ ერთ მაგალითად გამოდგება იმ ადამიანების წარმოსაჩენად, რომლებიც დანაკარგს გრძნობენ და ერთად გადააქვთ აღნიშნული პროცესი, თუმცა თვალს ვერ უსწორებენ ზოგიერთი კოლეგის გამორჩევასა და წინ დაყენებას. ამ მაგალითმა შეიძლება სამუშაო კონტინგენტსა და მენეჯმენტს შორის უნდობლობა ასახოს. (ადმინისტრატორებისა და სასკოლო საბჭოების მიერ მანიპულირების და ცუდი მოპყრობის შეგრძნებების წარსული განცდა მასწავლებლებს, ნებისმიერი ლიდერის კეთილი განზრახვების მიმართ, რომელსაც თითქოს სურს რაღაც მისცეს მათ, ეჭვს გაუჩენს) ამის კიდევ ერთი მიზეზი შეიძლება ის იყოს, რომ წარსულში სწავლების პროცესს სასულიერო პირები უძღვებოდნენ, ასეთი სწავლების შინაარსი კი, ძირითადად, რელიგიური ხასიათს ატარებდა, რაც მოკრძალებითა და მსხვერპლით გამოირჩეოდა. ამ ისტორიის მანძილზე ყოველთვის არსებობდა ევალიტარიზმის ნორმა „ჩვენ ყველანი ერთნი ვართ“. ეს, თუმცა ბევრს აბსურდულად მიაჩნია, სწავლების მოდელში (რომელშიც დამოუკი-

დებელი ოსტატი ფიგურირებს) მაინც კარგად ჯდება (როგორც მეთემეტე თავში დავინახეთ). რაც უნდა იყოს მისი ფესვები, აღიარების მიმართ ეს წინააღმდეგობა სასწრაფო გადაჭრას საჭიროებს, რომ ინოვაციას შანსი მიეცეს.

საუკეთესო მიდგომა უშუალოდ მიზანში ამოღება, პირდაპირ მიმართვა, პრობლემის გახსნა, მისი გამოსწორების მოთხოვნა და ამისათვის პედგოლექტივის დახმარების ძიება იქნებოდა. უტყუარი ლიდერები, რომელთაც ასეთი დარწმუნებისათვის გამბედაობა ჰყოფნით, ამ ამოცანას იდეალურად ერგებიან. მათი გზავნილი ასეთია:

სერიოზული პრობლემა გვაქვს. სასტიკი ორმაგი სტანდარტით ვცხოვრობთ. მოსწავლეებზე უხვად ვარიგებთ აღიარებას, ვიცით, რომ თუ შევწყვეტთ მოსწავლეთა მუშაობისა და წარმატების ცნობას, მათი აკადემიური მოსწრება და თავმოყვარება დაშვდება. ეს არ იქნებოდა სამართლიანი ან მართებული. დიახ, ვხედავ, რომ ბევრი თქვენგანი გულმოდგინედ მუშაობს და კარგ შედეგებსაც იშვის, მაგრამ ამის ცნობას რომ ვცდილობ, თქვენ წინააღმდეგები ხდებით. არც ერთმანეთის მუშაობის აღიარების მაგალითებს ვხედავ. უნდა ვისაუბროთ ამაზე. უნდა გავიგო, რის გამო ხართ წინააღმდეგი, შემდეგ კი უნდა ვიპოვოთ ერთმანეთის კოლექტიური აღიარების გაუმჯობესების გზები – რაც ბუნებრივი და აზრიანი იქნება.

პირველი ტიპური პასუხი იქნება, „სამასწავლებლოში განცხადებაში დაგვიწერეთ,“ რასაც პასუხად ეს უნდა მოყვეს:

კარგი, სიამოვნებით გავაკეთებ ამას, მაგრამ ეს საკმარისი არ არის. თქვენ ხომ მოსწავლეებს განცხადებებს არ უკეთებთ. საჭიროა ერთმანეთის პატივისცემის გზების მოძებნა. არ ვარ დაინტერესებული შეჭიბრებით ან მეორის ხარჯზე ერთი პიროვნების გამოყოფით, მე დაინტერესებული ვარ ჩვენი საუკეთესო ნამოქმედარის მაგალითების აღიარებით. გარესამყარო რომ უხვად აბნევდეს აღიარებას ჩვენს თავზე, კრინტსაც არ დავძრავდი, მაგრამ ეს ასე არ არის. ჩვენ უკეთ უნდა ვიზრუნოთ ერთმანეთზე, თუ გვინდა მოსწავლეებზე სათანადოდ ვიზრუნოთ. როგორ გავაკეთოთ ისე, რომ ნამოქმედარმა შინაარსი ჩვენთვისაც შეიძინოს?

თუ არსებობს უნდობლობის ისტორია (თუნდაც დიდი ხნის წასული წინამორბედისაგან წამოსული უნდობლობა), შეიძლება

ლიდერს მისი მოსმენა დასჭირდეს, რათა ვეტერანებმა, რომლებსაც ამბავი ახსოვთ, ისტორია მოყვნენ. ამის შემდეგ კი ლიდერმა მასწავლებლებს ხშირად უნდა შეახსენოს, თუ რამდენად საჭიროა ერთმანეთს გაუკეთონ ის, რასაც მოსწავლეებისათვის აკეთებენ. აი, რამდენიმე კითხვა, რომელიც დირექტორებს და განათლების განყოფილების უფროსებს პერსონალისათვის რეაგირებისა და განხილვის მიზნით შეუძლიათ წარუდგინონ:

- როგორც მასწავლებელი, რას აკეთებთ საუკეთესოდ და რა გსიამოვნებთ ყველაზე მეტად? სხვა ვისთვის არის ცნობილი ამის შესახებ?
- ბოლოს როდის მიიღეთ კონკრეტული აღიარება თქვენი პროფესიული სამუშაოს გამო?
- ბოლოს როდის გააკეთეთ კონკრეტული აღიარება კოლეგის მიმართ? რა გიშლით ხელს ამის გაკეთებაში?
- რა გაახალისებდა ჩვენს ცხოვრებას და დაგვეხმარებოდა ერთმანეთის უპირობოდ მიღებისაგან თავის დაღწევაში?

აღამიანებისათვის ამ საკითხებზე საუბრის უფლების მიცემა ნყვილებსა და მცირე ჯგუფებში, შემდეგ კი მთელს პედკოლექტივში – ბრწყინვალე გზაა იდეებისა და წინადადებების სტიმულირებისათვის და ჯგუფის დინამიკის ცვლილების დაწებისათვის. აღიარების იდეალური ტექნიკის ან პროცედურების რაიმე ნაკრები არ არსებობს, რაც ამ განხილვიდან დასკვნად გამოდგებოდა. აღიარების ყველა ხერხი კარგია, თუ შინაარსიანია.

უფრო ფართო მიზანი:

შინაარსიანი, კორიჟონტალური აღიარება

მნიშვნელოვანია, რომ აღიარების ხერხები კორიჟონტალური (არამართო ვერტიკალური) აღიარებისაკენ მიემართებოდეს. უტყუარი ლიდერის საბოლოო სურვილი ის კი არ არის, რომ

დაფასების დიად, განცალკევებულ წყაროს წარმოადგენდეს, არამედ უზრუნველყოს მონაწილე მხარეთა შორის კორიზონტალური აღიარების მაქსიმუმი. მისი მიზანია, პედკოლექტივი ერთმანეთის შექებასა და ცნობაში გამოანართოს. არ აქვს დიდი მნიშვნელობა, რომელ მეთოდს მიანიჭებენ ისინი უპირატესობას, მთავარია, შექებამ მნიშვნელობა არ დაკარგოს. ქვემოთ მოცემულია აღიარების სქემების ოთხი ნიმუში, რომლებიც პედკოლექტივებმა გამოიმუშავეს ინოვაციისა და წარჩინების ცნობისა და ნაახალისების ძალისხმევის მიზნით:

- ნიუ ინგლენდის ერთ პატარა საშუალო საფეხურის სკოლას ასეთი ტრადიცია აქვს – „პარკირების დღე“. ეს იანვარში, შუა ზამთარში ხდება. სკოლა პერსონალს უფლებას აძლევს ღირექტორის სადგომ ადგილას დააყენონ მანქანა, ზედ შესასვლელი კარის წინ (ღირექტორი კი აყენებს თოვლის გროვასთან, სადაც, ჩვეულებრივ, მასწავლებლები აჩერებენ ხოლმე თავიანთ მანქანებს). პარკირების ნაახალისებას პედკოლექტივი აძლევს მას, ვინც, კოლეგების აზრით, რომელმაც უდიდესი წვლილი შეიტანა სასკოლო საქმეში. მთელი შემოდგომის მანძილზე, თათბირებზე, სანამ დღის წესრიგის სერიოზულ საკითხებზე გადავიდოდნენ, ისინი რამდენიმე წუთს ნომინაციების დასახელებას და კენჭისყრას უთმობენ. ამით ძალიან ხალისობენ, ამავდროს კი, დროს უთმობენ იმაზე ფიქრს, თუ ვის შეაქვს წვლილი სასკოლო საქმეში.
- სულ უფრო მეტი დანყებითი სკოლას ატარებს პედსაბჭოებს მასწავლებელთა საკლასო ოთახებში როტაციის სახით. თითოეულ სხდომას მასპინძელი მასწავლებელი ხსნის ოთახის, მისი შიდა განლაგებისა და მასალების წარდგენით, ასევე საკუთარი პრაქტიკის მთავარი ლაიტმოტივის შეჭამებით. კოლეგებს საშუალება ეძლევათ დაინახონ და მოისმინონ, ორიოდ იდეა აიტაცონ და თავიანთი აზრიც შესთავაზონ. მართალია, ეს ფორმალური ან ხანგრძლივი პროცესი არ არის, თუმცა, ადამიანებისათვის მაინც სასურველი საშუალებაა, დროის

მოკლე ხანში ერთმანეთის ნამუშევრების გასაცნობად და დაფასებისათვის.

- მრავალი სკოლა თათბირებს მცირე ინტერვალით ინყებს, რომლის დროსაც ადამიანებს შეუძლიათ მარტივად ცნონ ან ნამუშევარისათვის მადლობა გადაუხადონ კოლეგებს. ეს არ არის სავალდებულო, არც ზენოლას მიმართავენ საამისოდ, თუნცა, არსებობს კოლეგის შრომის ნაყოფის საჭაროდ გაზიარების კარგი საშუალება.
- მრავალ სკოლაში, მასწავლებელთა ჯგუფები, საკუთარ ჟურნალებს გამოსცემენ. მათი მიზანია მასწავლებელთა წარმოჩენა. ჟურნალებში გადმოცემულია პედაგოგის პროფესიის შესახებ ინფორმაცია, მათი პროფილი, პედაგოგების მწერლობა და პოეზია და ა.შ.

მიუხედავად იმისა, აღიარება ფორმალურია თუ არაფორმალური, სიმბოლური თუ სუბსტანციური, სერიოზული თუ მსუბუქი, მთავარი ის არის, რომ აღიარებამ გამოცდა ჩააბაროს შინაარსიანობაზე (რომლის გარეშეც, ის კვლავ სატყუარად ან ცარიელ რიტუალად დარჩება) და ჰორიზონტალურობაზე (სხვა შემთხვევაში, მთელ ამოცანა დირექტორს დარჩება შესასრულებლად). ლიდერის როლი, პირველ რიგში, აღიარების მობილიზება და შემდეგ მისი გამყარების უზრუნველყოფაა, რაც პიროვნებებისა და ჯგუფებს შორის მთელი სასკოლო თემის მასშტაბით უნდა განხორციელდეს.

გაფრთხილებები

ვიდრე თემას დავხურავდეთ, უნდა გამოვკვეთოთ ორი საკითხი. ერთი ის არის, რომ ნამდვილად მნიშვნელოვანია, აღიარება გამიზნული არ იყოს შეჭიბრებაზე. ამის მიუხედავად, მაინც არსებობს გრძელვადიანი კონკურენციული ეფექტების გარდაუვალი რისკი. აღიარება არ იმუშავებს, თუ მეტოქეობის აღძვრისათვისაა აგებული. იგი „ჩვენს მაგალითებზე შესაძლებლობების მაქსიმუმის

დროს" უნდა იყოს გამიზნული ღიად და თან ხშირად განმეორებადი, ცხადი ნიშნები უნდა სდევდეს. აღიარება უნდა იყოს მიმართული ინდივიდებზე, რომლებიც მიზანსწრაფვის, რწმენის, ძლიერი მხარის, უნარის ან თვისების მაგალითს უჩვენებენ. მაგალითებს, რომლებსაც სკოლაში სხვაგანაც იზიარებენ და ხელმისაწვდომია სხვებისათვისაც. როდესაც აღიარება სასკოლო ცხოვრების ჩვეულებრივი ასპექტი ხდება, სავარაუდოა, დროთა განმავლობაში, ზოგმა ინდივიდმა მეტი მიიღოს, სხვებმა კი – ძალიან ცოტა. ასეთ განსხვავებას ბევრი მიზეზი შეიძლება ჰქონდეს, პირველ რიგში, ის, რომ „უგულებელყოფილი“ თანამშრომლები ვერ გამოიმუშავენ რაიმე ყურადღებას, რადგანაც პრაქტიკულად ნაკლებად კომპეტენტური და მინიმალურად ჩართულები არიან. ცვლილებაში მონაწილეობის მიხედვით, ისინი შეიძლება ზოგიერთ პერიოდულ, „გულგრილ“ ჟესტებს გამოხატავდნენ, მაგრამ მათი ტემპი ძალიან დაბალია. ამის მიუხედავად, დირექტორები და განათლების განყოფილების უფროსები, რომლებსაც აღიარების გაუმჯობესება სურთ, ფეხს მაინც ხშირად ითრევენ, მათ ეშინიათ ამ თანამშრომლებმა უსამართლობაში არ დასდონ ბრალი. ასეთი გამოწვევის სამი პასუხი არსებობს: „ნაყრება“ (თითქოს ვერც ხედავდე უნონასწორობას), მობოდიშება და გასწორების დაპირება ან ამ მდგომარეობის გამოყენება. უტყუარი ლიდერებისათვის პირველი ორი პრინციპულად მიუღებელია და არ ანხორციელებენ, მესამე კი მათთვის იშვიათ შესაძლებლობას წარმოადგენს:

როცა დირექტორს, ჯინ ოპარას მასწავლებელი დაუპირისპირდა, რომელმაც მკვახედ დაიჩივლა, რომ ვერასოდეს მიიღო რაიმე სახის ქება, მან წარბიც არ შეიხარა. „იყით,“ – თქვა მან, – „მეც შევამჩნიე; როგორ ფიქრობთ, რატომ მოხდა ეს?“ (საკმაოდ სერიოზულად იკითხა, სარკაზმის გარეშე.) „რაიმე გამოგვეპარა? თუ ასეა, უნდა მითხრათ, მე კი უნდა გამოვასწორო ჩემი შეცდომა. მე მგონი, უნდა დავსხდეთ ერთად და ამ ყველაფერზე ვისაუბროთ.“ შეხედრებაზე, ჯინმა დაწვრილებით გადმოსცა: „რაც უკვე შევამჩნიე, ის არის, რომ თქვენ გააცდინეთ თათბირების უმრავლესობა, სადაც სკოლის გაუმჯობესების გეგმებს განვიხილავდით; თქვენ იმ რამდენიმეთაგანი ხართ, რომლებმაც თავი აარიდეს ჩვენი სასწავლო გეგმის რამდენიმე ახალი პუნქტის ნებაყოფლობით პილო-

ტირებას. არ შინდა უსამართლო ვიყო, შაგრამ არამგონია, მე ან ვინმე სხვამ შეძლოს თქვენი წვლილის შექება, რომელიც არც დაგვინახავს." მასწავლებელმა აღიარა, რომ ძირეულად ეწინააღმდეგებოდა ჭინის სარეფორმო გეგმას და კატეგორიულად არ მონონდა ორი მასწავლებელი, რომლებიც მან პროექტის ხელმძღვანელებად დანიშნა. ის დარწმუნებული იყო, რომ მისი ტრადიციული მიდგომა ყოველთვის სათანადოდ მუშაობდა და ასევე იმუშავებდა, რომ „შანსის ნახევარი და უკეთესი მოსწავლეები" მიცემოდა. მას სურვილი არ გააჩნდა, რომ ჭინთან რაიმე საერთო გამოეძებნა და გადაწყვიტა, სხვა სკოლაში გადასულიყო.

ასეთი სახის შემთხვევები, წესით, იშვიათად უნდა მოხდეს და სკოლის გაუმჯობესებისათვის სასარგებლო შედეგები შეიძლება ყოველთვის არ მოყვეს, ამიტომაც ისინი აღიარების დონის ამალლების მიზეზი არ უნდა გახდეს. თუ ლიდერს სურს მათგან სარგებელი ნახოს, ეს შემთხვევები შესაძლოა დამატებით საშუალებებად გამოიყენოს.

მეორე გაფრთხილება უკავშირდება იმ უსამართლობას, როცა სკოლის ხელმძღვანელობას ვთხოვთ, ინიციატივა საკუთარ თავზე აიღოს, შაგრამ აღიარებით სხვა აღიაროს, შით უმეტეს, თუ აღიარების სიმწირეს თავად განიცდიან. რამდენადაც მძიმე უნდა იყოს მასწავლებელთა დანაკარგი, აღმინისტრატორების დანაკარგი შაინც უფრო უარესია, ძირითადად, იშითომ, რომ ისინი ასე გარიყულნი არიან და ჩაფლულნი აღმზრდელობით ფუნქციებში, როგორცაა ზედაშხედველობა, პოლიტიკის წარმოება, ცუდი ამბის შიტანა და კანონის აღსრულება. აღიარება, შედარებით, იმდენად უფრო ადვილია და იაფი და მისი შედეგები იმდენად დადებითია, რომ იგი, უეჭველად, ჭანსალი არჩევანია ლიდერებისათვის. ლიდერები მათგან კიდევ უფრო მეტი მზრუნველობისა და ყურადღების გამოჩენას მოითხოვს სხვების შიმართ, როცა თავად ისინი თითქმის არაფერს იღებენ. იდეალურ ვარიანტში, აღიარებამ, საბოლოოდ, უნდა იდინოს როგორც ზევით, ასევე ქვევით და გვერდიდან. ჩემს გამოცდილებაში ეს იშვიათობაა. ძალიან ბევრი რამ, რასაც დირექტორი ან განათლების განყოფილების უფროსი აკეთებს, შეუმჩნეველი რჩებათ მასწავლებლებს და სათანადოდ ვერც აფასებენ მათ ნაშრომს. ამიტომ ლიდერებმა ხელი უნდა შეუწყონ ისეთ

ღონისძიებებს, სადაც ყველანი შეიკრიბებიან და ერთმანეთს თავიანთ აზრებს გაუზიარებენ, შეაქებენ და ცნობენ. რაიონულმა სტრუქტურამ უნდა გააცნობიეროს, რომ სკოლის ხელმძღვანელობის ტვირთის დაძაბულობა და სირთულე აუცილებელს ხდის ადმინისტრატორების მხარდაჭერის უწყვეტ პროცესს. სულ უფრო მნიშვნელოვანი ხდება მათთვის არამართო განრიგით გათვალისწინებული თათბირების ან კვალიფიკაციის ამაღლების ტრენინგების მიწოდება, არამედ ისეთი საშუალებებით უზრუნველყოფაც, რომ ერთმანეთს გაუზიარონ გამოცდილება, გარიყულობა გაფანტონ, მცირე ხნით მაინც განშორდნენ გადატვირთულ სამუშაო გრაფიკს და განაახლონ ყურადღება თავიანთ საკუთარ პრიორიტეტებზე.

წინამდებარე თავი, შეგვიძლია შევაჯამოთ, როგორც სკოლებში ახალი შებრუნებული ოქროს წესისაკენ მოწოდება: ზრდასრულები საკუთარ თავს იგივენაირად უნდა მოუქცნენ, როგორც მოსწავლეებს ექცევიან. იმ ყველა წინაღობას შორის, რომელთა გადალახვაც ზრდასრულებს არ ძალუძთ, გამორჩეულიაღიარების ორმაგი სტანდარტია (როგორც წინაღობა, რომლის გადალახვაც მათ შეუძლიათ). გულწრფელი ყურადღების, ქების და ვალიდირების მცირედი მატებაც კი უტყუარ ლიდერს საგანმანათლებლო ძალის-ხმეების შინაარსიანობის უზრდის, მასწავლებელთა ქმედითობას სიზუსტეს, სათანადოობის დადასტურებას, თავდაჭერებულობის გამყარების საშუალებას აძლევს. უფრო ფართო კორიზონტალური აღიარების მობილიზებას სკოლის კლიმატის შეცვლაც კი შეუძლია, რისთვისაც საგანგებო სახის ძალაუფლებით აღჭურვას უზრუნველყოფს, ეს ცვლილების შანსს მხოლოდ ამაღლებს და ყოველთვის დადებითი შედეგი გააჩნია.

შენიშვნები

1. თუმცა ეს სქემები საკმაოდ მიმზიდველი ჩანს ბიზნესის აღმასრულებლებისათვის, თავისუფალი ბაზრის თეორეტიკოსებისა და სხვებისათვის, მათ შეუცვლელად ცუდი ისტორია აქვთ სკოლებში (იი, 1990, გვ. 3; ჯონსონი, 1990, გვ. 320; შლეხტი, 1989, გვ. 358). მაინც, რადგან შუა კარიერაში ამდენი მასწავლებელია ვეტერანი და რადგან გარე ჭილღოები უფრო მნიშვნე-

ლოვანი ხდება, შეიძლება ვინმემ იკითხოს, გამოჩნდება თუ არა ისინი ვინმესთვის ახლა უფრო მიმზიდველი, ვიდრე ადრე? – სულაც არა, ისინი თითქმის ყოველთვის ინვევენ მტრულ გარემოს. ღირსებაზე დაფუძნებული შეფასების გეგმების უმეტესობა სთავაზობს სტიპენდიებს, რომლებიც ძალიან ცოტაა და ძალიან მცირეა იმისათვის, რომ ნამდვილი ძალისხმევის სტიმულირება შეძლონ (მიტჩელი და პიტერსი, გვ. 76). უფრო მეტიც, ვინაიდან განათლების მუშაკთა ანაზღაურება ჩამორჩება სხვა უმაღლესდამთავრებულთა და პროფესიონალოთა ანაზღაურებას, რამდენიმე მასწავლებლის გამორჩევა მინიმალური ნახალისების მიზნით უფრო ზიანს მოიტანს, ვიდრე მორალის ამაღლებას (შლესტი, 1990, გვ. 109; 1989, გვ. 352-353).

2. ამ პრაქტიკის ხარვეზების განხილვისათვის იხ. შლესტი, 1989, გვ. 358.
3. გადანყოფის სასკოლო რეფორმაზე, როგორც მთლიანობის მაგალითისათვის იხ. დილი, 1990.

თავი 13

კონფრონტაცია: „თავის არიდების თავის არიდება“

ვცადე, რაც მითხარით, მაგრამ ჯერ კიდევ არიან
აღამიანები, რომლებიც უარს ამბობენ და არ ესმით. რა
ქნა, როცა უკვე ყველაფერი სწორად გააკეთეთ?
- დირექტორი

სტრატეგიული მიმართულებები, რომლებსაც აქამდე რეკომენდაცია
გავუწიე, მიზნად უფრო წინააღმდეგობის შემცირებასა და გადაჭრას
უფრო ისახავს, ვიდრე აღამიანების მისგან გამოყვანას, მიმდევ-
რობის ხელშეწყობას მეტად ემსახურება, ვიდრე მორჩილების
ძალდატანებას. ამ კონსტრუქციული ნაბიჯების მიუხედავად, ზოგი-
ერთი კვლავ ეწინააღმდეგება ცვლილებას. ლიდერებმა ამ წიგნის
ყველა რჩევაც რომ მიიღონ (სიცხადისა და ფოკუსის ლინკოლნი-
სეული შემართებით უზრუნველყოფა, ჭეშმარიტი მონაწილეობის
ნახალისება, რომელსაც თან სდევს მოთმინება, შეუპოვრობა, ფარ-
თო აღიარება), ისინი მაინც გადააწყდებიან ისეთებს, ვინც, ნებისით
თუ უნებლიეთ, ღიად თუ ფარულად, ვერ ითავისებს ან ასრულებს
ახალ გეგმებს. როგორ უპასუხოს ამ კატეგორიას? რა ქნას, როცა
უკვე ყველაფერი სწორად გააკეთა? – ეს კითხვა ნებისმიერი

ლიდერის წინაშე დგას, ვინც მსხვილ ცვლილებას ახორციელებს. შეგვიძლია მარტივადაც ვთქვათ – გააჩნია შემთხვევას. გააჩნია, წინააღმდეგობის რომელ ფორმასთან გვაქვს საქმე, გულგრილობასთან, არაკომპეტენტურობასთან თუ საბოტაჟთან; გააჩნია, ასევე, მოწინააღმდეგეთა რაოდენობას, ძლიერებას და პოზიციას, გააჩნია ბევრია თუ ცოტა, სუსტი თუ ძლიერი, მშვიდი თუ ხმაურიანი. რამდენიმე მარგინალი მასწავლებელი, რომელიც ვერასოდეს აბამს თავს, რომ ახალი პრიორიტეტის განხორციელებაში ჩაერთოს, უფრო სხვა პრობლემას წარმოადგენს, ვიდრე უფრო დიდი, გავლენიანი ჯგუფი, რომელიც საჭაროდ უპირისპირდება ასეთ პრიორიტეტს. პასუხი დამოკიდებულია ბევრ სხვა ფაქტორზეც, როგორცაა თვით ინოვაციის სუბსტანცია და ცვლილების მხარდამჭერი პერსონალის (თვით სკოლის, როგორც გარემოს) ძლიერი მხარეები, მაგრამ, ყველაზე მეტად, იგი, ლიდერის სტრატეგიული მიმართულების არჩევანზეა დამოკიდებული. მოწინააღმდეგეები ლიდერის სანდოობასა და მიხვედრილობას ცდიან. ისინი ორიოდ არჩევანს ტოვებენ: თავის არიდებას ან დაპირისპირებას. უტყუარობისათვის დამახასიათებელი გადახრა ცალსახაა: ეს არის დაპირისპირება მნიშვნელოვანი წინააღმდეგობის შემთხვევაში. უტყუარი ლიდერი ცნობს მისი პრიორიტეტებისკენ მიმართულ ოპოზიციას და სათანადო ყურადღებას უთმობს. ამისათვის ის ცდილობს, კონფლიქტის წყაროები ამოატივტივოს და ამ წყაროების ნამდვილობის ირგვლივ ღია, საფუძვლიანი კამათი უზრუნველყოს (ბადარაკო და ელზორთი, გვ. 170-171).¹ როცა გადაჭრის გულწრფელი მცდელობები წარუმატებელია, ლიდერი უშუალოდ მათ უპირისპირდება, ვინც აგრძელებს წინააღმდეგობას, მით უმეტეს, როცა ეს წინააღმდეგობა განსაკუთრებულ ხარისხს აღწევს, ანუ, როდესაც სკოლის არსებით მიზნებს და ზოგად ნორმებს არღვევს.

„განსაკუთრებული წინააღმდეგობა“ არ გულისხმობს წიგნში ჩემ მიერ წარმოდგენილი ფენომენების უმრავლესობას: ამბივალენტურობას, დანაკარგის გამო შფოთვას, ახალი არსის პოვნის საჭიროებას და კომპეტენციაზე ნუხილს. ეს ყველაფერი წინააღმდეგობის ნორმალური დიაპაზონის ფარგლებში ეტევა. იგი არ გულისხმობს

იმ ადამიანების მიერ საღი აზრით გადმოცემულ პრინციპულ აღშფოთებას, რომლებიც უპირისპირდებიან ცვლილებას იმიტომ, რომ „განსაკუთრებული წინააღმდეგობა“ მათ მიერ აღებულ ვალდებულებებს ეჯახება, თუმცა ამავე დროს მზად არის დისკუსიისთვის, ვისაც გულით კარგი უნდათ სკოლისთვის, ვინც პატივს სცემს ინსტიტუციურ ნორმებს (რადიკალური ცვლილებების დროს ამ ადამიანებმა შეიძლება საკმარისი ტკივილი განიცადონ და გამოიწვიონ, ამას გარდა, აჟიტირების ობიექტიც გახდნენ, მაგრამ ჩემს გამოცდილებაში, უტყუარ ლიდერობას, ისინი კარგად პასუხობენ (ჩემ მიერ უკვე მოხაზულ სამ გადახრაში ეს ნელა უნდა მოხდეს); განსაკუთრებული წინააღმდეგობა უფრო ოპოზიციას გულისხმობს, რომელიც პრინციპზე არ არის აგებული ან გამოირჩევა სკოლის პრიორიტეტების ძლიერი, გამანადგურებელი დარღვევით ან ქრონიკული გაუგებრობებითა და ამ პრიორიტეტების შეუსრულებლობით.

13.1 ცხრილი განსაკუთრებული წინააღმდეგობის გადმოცემის ერთ-ერთ გზას წარმოადგენს: ეს არის ინოვაციაზე რეაგირების მუდმივა, რომელიც მე თვითონ შევადგინე. იგი ადამიანის ინოვაციაზე რეაგირებას განიხილავს სითბური დიაპაზონის ტრილში. ეს მუდმივა მერყეობს უკიდურესი ცხელიდან უკიდურეს ცივამდე და ზომავს ინოვაციაზე რეაგირების ორ განზომილებას: ერთგულებას (აქვთ თუ არა ადამიანებს დაბანდებული თავი ცვლილებაში) და შესრულებას (თავად ისინი თუ ასრულებენ მას). უმაღლეს (მარცხენა) მხარეს გულმხურვალე ადამიანები არიან. ისინი სამზარეულოს შუაგულში ტრიალებენ, არიან იდეალური მუშაკები, პიროვნებები, რომელთა კლონირებასაც ლიდერი ისურვებდა. ისინი ერთგულებას იჩენენ ინოვაციის მიმართ და ახორციელებენ კიდევ ამას. ეს ერთგულება მათ საკლასო ოთახებში და სასკოლო ქმედებებში რეალიზდება. შუაში არიან „გაუყინავნი,“ ჭკუფი, რომლის წინააღმდეგობა უნებლიეა, ზოგჯერ კი – ქვეყნობიერი. მათ ჰგონიათ, ცვლილებას ახორციელებენ, მაგრამ ასე არ არის. ესენი ცრუ სიცხადის, თანამონაწილეობითი მოსმენის პრაქტიკოსები არიან, ისინი, ვისაც მართლაც სჭერათ, რომ ინოვატორები არიან, მაგრამ ინოვაცია არ ესმით. მე მათ თუმცა გაუყინავები ვუნოდე, მაგრამ

პოტენციურად შეუძლიათ გააღრმავონ რეაქცია ჰქონდეთ.

ცხრილი 13.1. ინოვაციაზე რეაგირების მუდმივა

	გულმხურვალენი	გაუყინავეები	კრიოგენულნი
ერთგული	დიახ	დიახ	არა
შემსრულებელი	დიახ	არა	არა

ქვედა (მარჯვენა) მხარეს არიან „კრიოგენულნი.“ ისინი ცვლილებას არც ასრულებენ, არც დაეძებენ. არც ცდილობენ მის შესრულებას. მათი წინააღმდეგობა არ მოდის ერთგულებიდან (თუნდაც ერთგულების რაიმე სახიდან, რომელიც ცდება მხოლოდ საკუთარ ინტერესებს). ზოგ შემთხვევაში, ეს, თითქოს, ცარიელ ნეგატივიზმსა და „არ მინდა“ დამოკიდებულებას ასახავს, სხვა შემთხვევაში – ეგოისტურ სიზარმაცეს და მავნებლობისა და შური-სძიების სურვილს. საუკეთესო მაგალითია პროსპექტის სკოლის „თავისნათქვამები“ (მეშვიდე თავი), რომლებიც სამივე ხსენებულ ასპექტს მოიცავენ. წინააღმდეგობას სხვანაირი მუტაციაც ახასიათებს, მაგრამ გაუყინავეები და კრიოგენები მათი დიდი უმრავლესობაა, ვინც სასკოლო ცვლილების ლიდერებს პრობლემებს უქმნის.² ჩვენ ორივეს განვიხილავთ, მაგრამ ჯერ მოკლედ უნდა შევხედოთ ფაქტორებს, რომლებიც უბიძგებენ ლიდერს, საქმე არ დაიჭირონ მათთან.

თავის არიდების ტრადიცია

სასკოლო ლიდერობაში ყველაზე გავრცელებული გადახრა ნებისმიერი პოტენციურად სერიოზული კონფლიქტის (ცვლილების შეწინააღმდეგების უმეტესი ფორმების) თავიდან აცილებისაკენ არის მიმართული. სკოლის ლიდერებს შეჭახებისა და უთანხმოების მინიმუმამდე შემცირება ურჩევნიათ, რისთვისაც მათზე თვალს ხუჭავენ (როდესაც ეს შესაძლებელია), ხოლო როდესაც იგნორი-

რება არ არის შესაძლებელი, მაშინ ტაქტიკურად გადააგორებენ. გარედან დანახული ეს ტენდენცია შეიძლება არაგონივრული და უსამართლო ჩანდეს, მაგრამ მას თავისი ლოგიკა აქვს, რომელიც სკოლის სტრუქტურასა და კულტურიდან მოდის. ჩვენ უკვე ვნახეთ, რომ ადმინისტრატორებს ზედმეტი პასუხისმგებლობები აქვთ დაკისრებული, საამისოდ კი მცირე უფლებამოსილება აქვთ მიცემული. ისინი ვერ დაეყრდნობიან, მაგალითად, გარე მოტივატორების უმეტესობას (სახელფასო ნახალისებებს, დანინაურებას, დაქვეითებას), რომლებიც აღწერილია მენეჯმენტის თეორიებში და კორპორაციულ სექტორში ქმედითობის ასამაღლებლად და ნინააღმდეგობის შესამცირებლად რუტინულად ხორციელდება. ზედამხედველობისა და შეფასების მოდელების უმრავლესობა არამართო უფრო მეტ ბერკეტებს მოითხოვს (ვიდრე სკოლის ლიდერებს ხელი მიუწვდებათ), არამედ უფრო მეტ ერთგულებასა და ჭვრეტასაც (ვიდრე საკუთარ ნაჭუჭში ჩაკეტილი მონინააღმდეგეები არიან აღჭურვილი). უკვე ისიც დავინახეთ, რომ ადმინისტრატორების უმრავლესობა განვრთნილია, როგორც მდგომარეობის შენარჩუნების ოსტატები და არა როგორც ინოვატორები; პრაქტიკული თვალსაზრისით, მათ სჭირდებათ პოზიტიური ურთიერთობების შენარჩუნება პერსონალთან და კომფორტს ვერ დაურღვევენ მათ; მათ ხშირად აიძულებენ ინიციატივების შესრულებას, რომლებიც თვითონ შეიძლება არ მოსწონდეთ და რომლებიც მათგან საკუთარი ფუნქციების შეცვლას მოითხოვს; ამის გამო, ისინი ამბივალენტური და მერყევენი ხდებიან, აკლდებათ თავდაჭერებულობა და სიმტკიცე.

მართალია, მართო ეს სტრუქტურული პირობებიც კი საკმარისია თავის არიდების იმპულსის ასამოქმედებლად, სკოლის კულტურა მათ გავლენას კიდევ უფრო ადიდებს. რამდენადაც სკოლების უმრავლესობა ეგალიტარიზმის ნორმით გამოირჩევა (რომელიც ზღუდავს ადამიანების პროფესიულ და კოლეგიურ ურთიერთობას), ამდენადვე ამ სკოლებს კონფლიქტის თავიდან აცილების მყარი ნორმა ახასიათებს (რომელიც მკაცრად თავს უყრის ადამიანების პირდაპირ კრიტიკას ან ერთმანეთთან ღიად დაუთანხმებლობას);

ნებისმიერ ორგანიზაციაში, ახალი პროგრამის მიმართ ვინმეს წინააღმდეგობას დაუპირისპირდე, უხერხულია, შეიძლება აურზაური გამოიწვიოს და კონფლიქტის რისკიც გააჩინოს, მაგრამ სკოლებში მუშაობს ნებისმიერი ღია შეჭახების მძლავრი კულტურული აკრძალვა. სიხშირე და გულახდილობა, რითაც დაუთანხმებლობა და კრიტიკა გამოიხატება, კოლეგა კოლეგის მიმართ იქნება თუ ლიდერი პერსონალის მიმართ, შესამჩნევად უფრო დაბალია, ვიდრე სხვა სამუშაოებზე. ამ წინააღმდეგობას განათლების მუშაკები უპირობოდ იღებენ. ბიზნესის სამყაროში „შეჭახებების ოპტიმალური ხაზი“ გაცილებით მაღალია (ისეთ კომპანიებში, სადაც კონფლიქტს ზოგადად ზღუდავენ). ჯანსაღი და ცივილიზებული ორგანიზაციების უმრავლესობაში, სადაც მე კონსულტირება გამინევია: სადაზღვევო კომპანიებში, ბანკებში, გამონვევა და ჯიბრი (რომ არაფერი ვთქვათ დამცირებასა და დამუქრებაზე) გაცილებით აჭარბებს სკოლების უმეტესობაში არსებულ შესაბამის მდგომარეობას.

სკოლის თვალსაწიერიდან კონკურენციული კორპორაციული ეტოსი შეიძლება სასტიკად მძიმე ჩანდეს, ბიზნესის თვალსაწიერიდან კი – ზედმეტად რბილი. კარგად ვიცნობ ბევრ მასწავლებელსა და ადმინისტრატორს, რომლებიც განათლებაში კერძო სექტორიდან მოვიდნენ. ყველა გაკვირვებული დარჩა იმით, რასაც ერთი მათგანი უწოდებს „დაყვავებისა და არავის გაჭავრების მენტალიტეტს.“ წლების შემდეგ ზოგიერთი მათგანი ჯერ კიდევ გაკვირვებულია ამ მდგომარეობით. ერთი საშუალო საფეხურის სკოლის საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების მასწავლებელი ამბობს, „თუ კოლეგის შეხედულებას სერიოზულად მივიღებ, მაგრამ განსხვავებული აზრი მაქვს, ვილაპარაკებ იმის ნახევარი გულახდილობით, როგორც მიჩვეული ვიყავი საინჟინრო კომპანიაში (სადაც ადრე ვმუშაობდი), ისე გამოვა, თითქოს თავდასხმა მოვანყვე და ფიზიკური შეურაცხყოფა მივაყენე. ამ ხალხს წარმოდგენაც არა აქვს, გარე სამყაროში ადამიანები რამდენად არ ეთანხმებიან ერთმანეთს.“

კონფლიქტის თავიდან აცილების ეს ნორმა რამდენიმე წყაროდან მოდის. განათლების სისტემა უფრო წინდახედულებს და

მზრუნველებს იზიდავს, ვიდრე აზარტულებსა და მომთხოვნებს; ადამიანებს, ვისი მთავარი პროფესიული ინტერესები და ღირებულებები უფრო სხვების სამსახურში და საკუთარ სამსახურებრივ უსაფრთხოებაშია, ვიდრე, ვთქვათ, სამეწარმეო რისკის განევასა თუ პირადი ძალაუფლების განვითარებაში. უფრო მარტივად რომ ვთქვათ, სკოლაში მომუშავეებს უფრო ახასიათებთ ჰუმანიზმი – და სამაგიეროდაც იგივეს ელიან. ბევრი მასწავლებელი (განსაკუთრებით დანყებითი საფეხურის), ვარდისფერ, „ყველასთვის სასურველი“ ტიპის ოპტიმიზმს ავლენს, რაც შეიძლება საკმაოდ მიაბიტური ჩანდეს (ჭექსონი, 1968, გვ. 143-147). ისინი მოსწავლეებში საუკეთესო მხარის ძიებას არიან მიჩვეულები, რადგანაც ყველაში საუკეთესოს ეძებენ. ამ თვისების შენარჩუნებას ყველა ისურვებდა, თუმცა, მას ადამიანები ხშირად ნეგატიურობის შიშისა და თავის არიდებისაკენ მიყავს;

არ მინდა, ამ განზოგადოებებით კიდევ უფრო შორს წავიდე და ვთქვა, რომ სკოლები სრულებით თავისუფალია კონფლიქტისაგან ან რომ განათლების მუშაკებს არავითარი აზარტი ან აგრესიულობა არ გააჩნიათ და განსხვავებებს არ გამოხატავენ. მსურს ხაზი გავუსვა, რომ ღია დაუთანხმებლობისა თუ შეჭახების თავიდან აცილება სასკოლო სისტემის კულტურაში კარგად არის ჩამოყალიბებული; თუ მას ლიდერების ბერკეტების შეზღუდულობასთან შევანყვილებთ, იგი გასაგებს გახდის, რატომ არ უნდათ ადმინისტრატორებს დაუპირისპირდნენ ოპოზიციას. სამწუხაროს, იგი ლიდერებს სასკოლო ცვლილების ერთი ყველაზე ჭეშმარიტი სიმართლის პირისპირ ტოვებს: წინააღმდეგობის გამკლავების წარუმატებლობა მათ სანდოობას და სკოლის გაუმჯობესების ძალისხმევებს ამცირებს.

კონფრონტაციის იმპერატივი

თავის არიდება წმინდა და წარევ ფორმებში გვხვდება. წმინდა ფორმა სრული უარყოფაა („თვალი აარიდე ბოროტებას“). სკოლის სარეფორმო გეგმის ამკარა, განმეორებადი დარღვევების უგუ-

ლებელყოფა მძლავრ სიგნალს გადმოსცემს, რომ ლიდერის ერთგულება ვეჭვევია (იგი ბოლომდე არ გულისმობს იმას, რასაც ამბობს) ან რომ მას აკლია რთულ პრობლემებთან ჭიდილის უნარი და გამბედაობა. წარმოიდგინეთ რა მოხდება, როცა დირექტორი უპატივისცემლო თავისნათქვამებს ყურადღებას არ მიაქცევს:

მოცულობითი სარეფორმო წინადადების პილოტირების მიზნით, დიდი სამუშაო საფეხურის სკოლა პატარა, თვითმყოფად „მინისკოლას“ აყალიბებს, რომლის ფოკუსიც ახალ საგანთაშორის კურსებსა და სათემო სამუშაოზე ვრცელდება. წარმატებული წლის შემდეგ მოსწავლეთა ინტერესი იზრდება. ჩანს, მეორე „მინისკოლა“ შეიძლება გახდეს საჭირო, რაც ნიშნავს, რომ პროცესში მეტი მასწავლებელი უნდა ჩაერთოს. მასწავლებელთა ჯგუფი, რომლებიც ძალიან ტრადიციულად უდგებიან სამუშაოს და ამ ინოვაციის გაფართოებას შიშით ელიან, მოსწავლეებს ურჩევენ, არ ჩაერთონ ამ პროგრამაში და მშობლებს ურეკავენ, რომ უსაფუძვლოდ გააფრთხილონ, რომ პროგრამას სიმტკიცე და დისციპლინა აკლია, რამაც მოსწავლეებს უმაღლესში ჩაბარების შანსი შეიძლება შეუმციროს.

საბაზო საფეხურის სკოლის მასწავლებელი, რომელიც პროექტავშირის წევრი არ არის და ვინც, ექვსი წლის წინ, გაფიცვაზე პიკეტი მიატოვა, ახალი ჯგუფის ხელმძღვანელად ინიშნება. მისი დანიშნულება ახალი საგანთაშორისი სასწავლო გეგმის განხორციელებაა. პროექტავშირის ორი აქტიური წევრი ვერ ეგუება და ტოვებს ჯგუფს. ისინი შეხვედრებზე ჩუმად სხედან, მხოლოდ შეკითხვებს პასუხობენ, ისიც, მაქსიმალურად მოკლედ. მათი ჩართულობა მინიმალურია. წლის განმავლობაში ისინი კიდევ უფრო არიდებენ თავს და იმ კოლეგების მიმართ ნეგატიურ დამოკიდებულებას ავლენენ, რომლებიც ხელმძღვანელთან თანამშრომლობენ.

ასეთი წინააღმდეგობის იგნორირებამ შეიძლება უტყუარობა დაჩრდილოს და ინოვაციას საფუძველი შეურყიოს. წინააღმდეგობასთან კომპრომისი თანაბრად საზიანოა. თავის არიდების ყველაზე გავრცელებული ფორმა არა სრული უარყოფა, არამედ კომპრომისია. ბევრი სკოლის ლიდერი ქრონიკულ კომპრომისს ემყარება („ნუ შეენინააღმდეგები ბოროტებას“), როგორც ცვლილების მართვის ძალისხმევის საფუძველს. მისი რისკები ცხადი ყოველთვის მომენტალურად არ ხდება. ჩვენ მის ასოცირებას,

როგორც სამართლიანობასთან, ასევე პოლიტიკურ სიმარტყვესთან ვახდენთ. მას შეუძლია უზრუნველყოს ერთგვარი ზედაპირული სიმშვიდე და ეს კონსენსუსად შეიძლება გასაღდეს. საკმაოდ ხშირად, კომპრომისი უკან დახევას და ფარული უთახმოების შენიღბვას ნიშნავს. თუ ლიდერობა, ძირითადად, სწორედ კომპრომისით ხასიათდება, მისი შედეგები საკმაოდ საზიანოა; ვერ აღწევს იმ მიზანს, რომ განავითაროს თანხმობა და შეამციროს შეჭახება. საბოლოო ჯამში, ამით კმაყოფილი არავინ რჩება. იგი ხშირად დეგენერაციას განიცდის და მოყინულ დაღმართს ემსგავსება, სადაც ერთ დათმობას მეორე დათმობამდე, მეორეს მესამემდე და ა.შ. საბოლოოდ, ინოვაციის სრულ დაღატამდე მივყავართ. იგი ხელს უწყობს პროცესიტს, რისთვისაც ფაქტებზე კონცენტრაციიდან ფოკუსი თავად მოლაპარაკებების პრობლემაზე გადააქვს (მაგალითად, თანაბრად ითვალისწინებს თუ არა ახალი გადანყვეტილება აკმაყოფილებს ყველას მდგომარეობას (ბადარაკო და ელზორთი, გვ. 174-176)). აქედან გამომდინარე, კომპრომისის ჩვეულება ლიდერის ერთიანობას არღვევს, ისევე როგორც უარყოფის ჩვეულება აკეთებს ამას. კომპრომისის ჩვეულება ლიდერს აჩენს, უკეთეს შემთხვევაში როგორც გაქნილს, ვიდრე პრინციპულს, უარეს შემთხვევაში კი, როგორც სუსტს და არა ავტორიტეტულს. ეს უკიდურესად კონტრპროდუქტიულია რადგანაც იგი ნამდვილ კონსენსუსს არღვევს და მიმდევრობას ხელს უშლის. სკოლაში კონსენსუსის არსებითი წყარო არა კრიტიკული გადანყვეტილებებისათვის ოპტიმალური ნიადაგის, არამედ, ძირითადი მიზნების თანაზიარი ერთგულებისა და ღირებულებების პოვნაა (გვ.168). ეს ერთგულება არ გამომუშავდება მოლაპარაკებების გზით. იგი მომდინარეობს ლიდერის ხედვის სიცხადისა და ფოკუსიდან, რომლის შედეგედაც, ადამიანები უნდა მიხვდნენ, რომ მათ ლიდერს აქვს სამუშაოს შეცვლის ნება და ძალაუფლება. „ლიდერი“, რომელიც სერიოზული წინააღმდეგობის მიმართ კომპრომისზე წავა, არ არის ღირსი ამ წოდებას ატარებდეს. მას არ აქვს უფლება განაცხადოს, რომ რაიმეს წარმოაგენს, მას სერიოზულად არასდროს მიიღებენ.³

თავის არიდებისა და კომპრომისის დამაგვირგვინებელი

საფრთხე კონფრონტაციის მიერ შექმნილი შესაძლებლობაა. ცვლილების გამტარებლები წინააღმდეგობას იწვიათად უხსნიან გზას. ინოვაციის ამოქმედებისათვის, იგი გარდაუვალი არამხოლოდ განხორციელების შემდეგაა, არამედ, განხორციელების პროცესშიც სასარგებლოა. მის გარეშე რეფორმის ავტორებს მცირე შანსი აქვთ, აღიქვან და გამოასწორონ განსახორციელებელი გეგმის ხარვეზები. მოწინააღმდეგეთა საჩივრები ხშირად რეალურია და ყურადღებას ისახურებს. თუნდაც საჩივარი ტექნიურად მცდარი იყოს, მისი არსებობაც კი შეიძლება განმარტებისა და მხარდაჭერის საჭიროებისაკენ მიანიშნებდეს. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ნორმალური წინააღმდეგობის ისეთი წყაროების ზედაპირზე ამოტივტივება და ცნობა, როგორცაა ცვლილების ან შიშისაგან გამონვეული დანაკარგი, ერთადერთი გზაა მისი გადალახვისა და ცვლილებისათვის საჭირო კონსენსუსის გაღრმავებისაკენ. სანამ წინააღმდეგობა ნორმალურ ფარგლებშია, იგი შეიძლება გონებაამხვილ ლიდერისათვის სასარგებლოც კი გახდეს. განსაკუთრებული წინააღმდეგობის შემთხვევაში ვითარება მსგავსიცაა და განსხვავებულიც: მსგავსია იმით, რომ იგი ჩვენს მიერ განხილულ მრავალ ელემენტს გულისხმობს (მაგ. გაღლობისა და ლიდერისაგან ზენოლის საჭიროება, მხარდაჭერა და ა.შ.), განსხვავებული კი იმითაა, რომ მას ზენოლა და მხარდაჭერა ინტენსივობის მაღალ დონეზე აკყავს (ხისტი მოწინააღმდეგეებს დროს განსაკუთრებით). ირონიულია, რომ ასეთი კონფრონტაციის ღირებულება მაშინ, შეიძლება იყოს მაღალი, როცა მონაწილე ინდივიდების ცვლილების შესაძლებლობა დაბალია.

ცხადია, რომ ცვლილების ან ლიდერობის არცერთი მოდელი არ გვთავაზობს საშუალებას კრიოგენების რეფორმის გამოსაყენებლად. თავდაუდებელი და დაცული ადამიანებისათვის არანაირი ქმედება არ მოიტანს ცვლილებას; ერთგულთა და უმოქმედოთათვის გონივრულმა, მძლავრმა და ხანგრძლივმა ქმედებამ შეიძლება მოკრძალებული, სასარგებლო ცვლილება მოიტანოს; თუმცა ისინი გაცილებით ნაკლებია, ვიდრე გაუღლობელნი, კრიოგენები მაინც არაპროპორციულად უარყოფითად ზემოქმედებენ ცვლილებაზე. ჩვენ სწორედ მათ განვიხილავთ პირველ რიგში.

თვით კონფრონტაცია: ღაპირისპირება კრიოგენებთან

უპრინციპო წინააღმდეგობა რაციონალურ ახსნას ან თანასწორ გადანაწილებას არ ექვემდებარება, ის არც ტექნიკურ დახმარებას პასუხობს. მასწავლებლები, რომლებიც სამუშაოზე თუ სკოლაზე მაინცდამაინც არ ზრუნავენ და ახალი პრიორიტეტის განხორციელებაში საკუთარ თავს არ აბანდებენ, მოკლებულნი არიან მოტივაციას, რომ მიღებული ტრენინგი საქმეში გამოიყენონ. უპრინციპო წინააღმდეგობა ქმედითობის შეფასების მიმართ იმუნიტეტით შემფასებლისაგან რაიმე ზემოქმედების გარეშე არის აღჭურვილი. იმ მასწავლებელთა ცნობიერებაში, რომლებიც არ ეძებენ და რომლებსაც, მასწავლებლის სერტიფიკატის წყალობით, არაფრის ეშინიათ, დირექტორი ან განათლების განყოფილების უფროსი ვერ გააღვიძებს ბრალის შეგრძნებას ინსტიტუციური ერთგულების განუხორციელებლობის გამო ან სწრაფვას მუშაობის გახაგრძლივებისაკენ. ფესვებში გამჭდარი წინააღმდეგობა არც კონფლიქტის გადაჭრის დემოკრატიულ, მონაწილეობით მიდგომებს ექვემდებარება, რომლებიც ბევრი სკოლის გაუმჯობესების გეგმაშია წარმოდგენილი. ეს მიდგომები, ბოლოს და ბოლოს, ორმხრივ კეთილნებასა და საკუთარი ინტერესის ნათელ, თანაზიარ განმარტებაზეა დამოკიდებული. როგორც დავინახეთ, ამ მიდგომებს შეზღუდული შესაძლებლობები აქვთ სასკოლო ცვლილებების გარშემო არსებული კონფლიქტის ნორმალური დიაპაზონის გადასაჭრელად (აღარაფერს ვამბობთ უფრო უხეშ, უპრინციპო წინააღმდეგობაზე). პრაქტიკულად, ნებისმიერი თვალსაზრისით, კრიოგენები უსაშველონი არიან.

კორპორაციულ ამერიკაში ლიდერები კრიოგენების დახმარებისათვისაც კი არ იწუხებენ თავს; უბრალოდ, სამსახურიდან ითხოვენ. ეს ზუსტად ის ბერკეტია, რომელიც სკოლის ლიდერებს აკლიათ. სერტიფიცირებული მასწავლებლების დათხოვნას (თუნდაც აშკარად ცუდი მუშაობის ან სერიოზული დაუმორჩილებლობის გამო, რაც შეიძლება წლები გაგრძელდეს და ათასობით დანახარჯი

წაიღოს) ბევრი სასკოლო რაიონი ერიდება. ეს ხდება მაშინაც კი, როცა ადმინისტრატორი სრულ მზადყოფნას გამოთქვამს, გადანყვეტილებისათვის საჭირო დოკუმენტაციები მოამზადოს.

როცა დათხოვნის ვარიანტი გამორიცხულია, სამი არჩევანი რჩება, სამივე – სუსტი. ყველაზე მეტად იძულებითი გადაყვანა გავრცელებული. მისი მოკლევადიანი ადგილობრივი ეფექტი შეიძლება დადებითი იყოს (იმ სკოლისთვის მაინც, რომელიც „კარგავს“ ასეთ მასწავლებელს), მაგრამ მის სამიზნე პიროვნებაში ეს ხერხი უფრო გაღიზიანებას იწვევს, ვიდრე ცვლილების სურვილის მატებას. ამას ერთგვარ თავის არიდებად და ადმინისტრატორის მხრიდან სისუსტედ მიჩნევენ, ეს სწორიცაა, რადგან იშვიათად უწყობს ხელს რაიონში ინოვაციის გაშლას. მეორე ხერხი დაყოლიებაა. თუ ლიდერს საკმარისი თავისუფალი დრო და არასასიამოვნო კამპანიის ატანის უნარი აქვს, მას შეუძლია თანამშრომლების თავის სასარგებლოდ დამუშავება და გარდაქმნა. მსხვილი მასშტაბით მაღალი სამუშაო ინვესტიციისაკენ მათი მობრუნება, ნაკლებად სავარაუდოა. კრიოგენები არ არიან ყოფილი სუპერვარსკვლავები, რომლებიც ციდან მხოლოდ მძიმე პერიოდის გამო ჩამოვარდნენ; ისინი კარგა ხნის ხისტი მუშაკები არიან, რომლებმაც სერტიფიკატი, ჩვეულებრივ, არა დამსახურების, არამედ ადრინდელი კონფლიქტის მოშიშარი ადმინისტრატორების სისუსტის წყალობით მიიღეს. მესამეა – „სიკვდილამდე შეშინება“, ანუ იმდენად გაუბედურო ადამიანი, რომ აიძულო წავიდეს. თეორიულად, შეიძლება ვინმემ ქინძისთავეები უჩხვლიტოს მონინაალმდეგეებს და წასვლისკენ უბიძგოს იმით, რომ ყველაზე მოუხერხებელ საკლასო ოთახში გაამწესოს, ყველაზე რთული მოსწავლეების კლასი მისცეს, ყველაზე მოსაბეზრებელი მოვალეობები დააკისროს ან დროდადრო არაფორმალურად დასცინოს. სინამდვილეში კი, ეს ნაკლებად შესაძლებელი და არასასურველია. ასეთ მასწავლებელს ერთი მოსწავლეც კი არ უნდა ჰყავდეს, რომ არაფერი ვთქვათ რისკის ქვეშ მყოფ მოსწავლეებზე. ასეთი სურათის ყურებამ გაღიზიანებულ ლიდერს შეიძლება სიძლიერისა და შურისძიების მოკლევადიანი ხიბლი მოუტანოს.

მართალია, სკოლის ლიდერებს კრიოგენების წინააღმდეგ ძალიან მცირე ძალაუფლება აქვთ, მაგრამ სრულ უუნარობას მაინც ვერ დავაბრალებთ. კრიოგენები უსაშველონი არიან, თუმცა მიუღწევლებად მაინც არ რჩებიან; ნამდვილი უარყოფითების მეტამორფოზისათვის ჭეშმარიტ კონტრიბუტორებად სრულყოფილი პასუხი ან რაიმე ხერხი არ არსებობს. არსებობს მიდგომა, რომელიც გარკვეულ რეალისტურ დაპირებას და ჭეშმარიტ შესაძლებლობას გვთავაზობს. შესაძლებელია და აუცილებელიც უპრინციპო ცვლილების მონინააღმდეგეების გამონწვევა. ისინი რისხვას მოითხოვენ. უტყუარი ლიდერებიც სწორედ ამისათვის არსებობენ.

უტყუარი ლიდერები თავიანთ მიზნებში მთლიანად ეფლობიან. ისინი ზოგიერთი საერთო ცენტრალური ღირებულებებიდან (რომლებიც სკოლის კულტურულ ბირთვს შეადგენს) „ფეხს არ იცვლიან“ და მათ გათვალისწინებას სხვებისგანაც მოითხოვენ. მათ შეიძლება თავისუფლება მისცენ თანამშრომლებს ამ ღირებულებების განხორციელების მასშტაბებსა და ხერხებში, მაგრამ სამაგიეროდ რეალიზებას ელიან. როცა ადამიანები უგულებელყოფენ ან არღვევენ ამ ღირებულებებს, უტყუარი ლიდერები თავდაპირველად გაბრაზებას პირად საუბარში გამოხატავენ (სერჯოვანი, 1991, გვ. 140), შემდეგ კი, თუ საჭირო იქნა, საჯაროდ გადმოცემენ თავიანთ იმედგაცრუებას და უკმაყოფილებას. ამასთან, სკოლის მიზნებისა და პრინციპების მიმართ თავიანთ ერთგულებას კიდევ ერთხელ აცხადებენ.

ეს რისხვა არა ოპონენტის წინააღმდეგ მიმართული ტაქტიკაა, არამედ გულიდან წამოსული რეაქციაა. მისი სიძლიერე ნაწილობრივ ლიდერის თანამდებობრივი ძალაუფლებიდან მოდის (თუნდაც დირექტორს მუშაკების დათხოვნის თავისუფლება არ ჰქონდეს, ისინი ნაკლებად ისურვებენ მისგან ათვალწუნებას), მაგრამ, ძირითადად, რისხვის გულწრფელობიდან და სიმბოლიზმიდან გამომდინარეობს. იგი ყურადღებას სწორედ იმიტომ ამოქმედებს, რომ პოლიტიკური მანევრი კი არა, დაწესებულების ფორმალური უფროსის ძლიერი გრძნობის ზუსტი გამოხატულებაა. „ნამდვილი სიმტკიცე, – როგორც სერჯოვანი ამბობს, – ყოველთვის პრინციპის ღირებულებას ეფუძნება.“ ლიდერები, რომლებმაც დაამტკიცეს სრულყოფი-

ლება, მორალით შეიარაღებულები ლაპარაკობენ, რასაც ვერ ვიტყვით სტილზე დაფუძნებული ლიდერების შესახებ. ეს თვისება მათ მიერ წამოწყებულ კონფრონტაციას „სიმბოლური აქტის სტატუსს აძლევს, რომელიც ადამიანებზე ზემოქმედების მიზნით მნიშვნელობასა და შინაარსს წარმოაჩენს.“ (1991, გვ. 141-142). აი, ამის მაგალითი:

კარვილის საშუალო საფეხურის სკოლის ახალი დირექტორის რანგში ედ სტონს ხუთი უარყოფითი ვეტერანი მასწავლებლის ჯგუფთან მოუწია ურთიერთობა. ერთხელ, პედაგოგებთან ადრიანად დაწყებულ თათბირზე ედმა სასკოლო გაუმჯობესებებისათვის იდეები ითხოვა. ამ ჯგუფმა რამდენიმე სარკასტული რეპლიკა გააკეთა წარმოთქმული იდეებისა და მათი ავტორების შესახებ. დისკუსია ჩიხში შევიდა. მეორე დღეს ედმა ჯგუფის თითოეული წევრი ცალკე დაიბარა და შეეკითხა მათ მიერ გაკეთებული კომენტარების შესახებ და თან უთხრა: „გამიკვირდა, რომ ასეთი კრიტიკა და სარკაზმი გამოხატეთ. თქვენ უფლება გაქვთ თქვენი შეხედულებები გქონდეთ და სიამოვნებით მოვისმენ მათ, თუნდაც ისინი სხვის აზრს არ ეთანხმებოდნენ, მაგრამ არა მგონია, საჭირო იყოს ან პროფესიონალურად ჭლერდეს კოლეგების მიმართ უპატივისმცემლობა.“

ორი თვის მანძილზე ჯგუფი წყნარად იყო. ამ ხნის განმავლობაში ედის ხელმძღვანელობით პედკოლექტივმა კარვილის ძირითადი ღირებულებები განიხილა. პირველი, რაც დაადგინეს, სხვისი პატივისცემა იყო. შემდეგ, რამდენიმე მასწავლებელი პირადად მივიდა დირექტორთან საჩივრით, რომ იმ ჯგუფის წევრები უკვე სხვანაირად ამცირებდნენ და დასცინოდნენ მასწავლებლებს კათედრის შეხედრებზე, შემდეგ დაამატეს, „ოღონდ, არსად თქვათ, რომ ეს მე გითხარით“.

მაღე კიდევ ერთი შემთხვევა მოხდა პედსაბჭოს სხდომაზე, როცა სკოლაში კლასების აკადემიური მოსწრების მიხედვით დაყოფის მოუქნელი სისტემის სახეცვლილებას განიხილავდნენ. მეორე დღეს, ედიმ ჯგუფის ხუთივე წევრი გამოიძახა და უთხრა, „თქვენი კოლეგებთან დამოკიდებულების გამო, უკვე ჩემი შემოფოთების შესახებ ვესაუბრე თითოეულ თქვენგანს. გუშინ კიდევ ერთი მაგალითი დავინახე. კლასების დაყოფის სისტემის შესახებ დისკუსია ჩიხში მოექცა მას შემდეგ, რაც თქვენ შემოთავაზებული წინადადებები აბუჩად აიგდეთ. გაბრაზებული ვარ. მინდა გავიგო, რატომ გააკეთეთ ეს.“ უხერხული სიჩუმე ჩამოვარდა, რასაც მოჰყვა კლასების უნივერსალური (არა აკადემიური მოსწრების მიხედვით) დაყოფის სისტემის კრიტიკის რამდენიმე ნაძალადევი მცდელობა. ედიმ უპასუხა, „მხოლოდ ამ სისტემაზე არ მაქვს საუბარი, არამედ პატივისცემაზეც. ჩვენ თქვენთან ერთად შევთანხმდით, რომ სხვისი

პატივისცემა იქნებოდა ჩვენი სამოქმედო პრინციპი. გიმეორებთ: დიდი სურვილი მაქვს თქვენი აზრი მოვისმინო ამ და ნებისმიერი სხვა საკითხის შესახებ, მაგრამ ვერ ავიტან უპატივისცემლობას და სხვების საჯაროდ დამცირებას. გაფრთხილებას გაძლევთ, რომ თუ ეს განმეორდება, იძულებული ვიქნები, დისციპლინური ზომები მივიღო. იმედი მაქვს, ეს საჭირო არ გახდება და ველოდები თქვენგან კოლეგიალიზმის საუკეთესო გამოვლინებას.“

გარკვეული დროით მდგომარეობა ისევ ჩანყნარდა. შემდეგ ედიმ ისევ მიიღო საჩივრები ჯგუფის ქცევების შესახებ. ამჯერად, მან მომჩივნებს ჰკითხა, თუ რატომ აკეთებდნენ იმ ჯგუფის წევრები ამას და რას სთავაზობდნენ ედის, რომ გაეკეთებინა ამასთან დაკავშირებით. დარწმუნებით ვერავინ უპასუხა, მათ უნდოდათ, ედის ამის შესახებ სცოდნოდა. ედიმ იკითხა, თუ როგორ უპასუხობდნენ ამ ინციდენტებს მასწავლებლები. უპასუხი არავის გაუცია, არავის უნდოდა, რომ ამოტივტივებულიყო ამ საქმეში მათი სახელი.

შემდეგ თათბირზე ჯგუფმა ახალი მასწავლებლის მიამიტურ, მაგრამ გულწრფელ წინადადებას დისციპლინის გაუმჯობესების შესახებ ირონიულად უპასუხა. ედიმ შეწყვიტა შეხვედრა და იმ ხუთს მიმართა. „თითოეულ თქვენგანს ინდივიდუალურად და ერთად გესაუბრეთ,“ – თქვა მან, – „ახლა გავიმეორებ მაშინდელ ნათქვამს, რომ თქვენ გაქვთ სრული თავისუფლება, თქვენი აზრი გამოხატოთ ნებისმიერი საკითხის შესახებ, მაგრამ სხვისი პატივისცემის ნორმის დარღვევის უფლება არა გაქვთ. ასეთ არაპროფესიონალურ და დამამცირებელ საქციელს მე ვერ ავიტან. თითოეულ თქვენგანს ხვალ შევხვდები ამის თაობაზე.“

ედი შემდეგ იმ მასწავლებელს მიუბრუნდა, რომელმაც მიიღო დაცინვა. „პედგოლექტივის სახელით მინდა ბოდიში მოგიხადოთ,“ თქვა მან, „მე მომწონს თქვენი წინადადება, დაინტერესებული ვარ მისით და მინდა ის იყოს ჩვენი განხილვის პირველი საკითხი შემდეგ შეხვედრაზე. დღეს კი ამით დავამთავროთ.“

ედი შეხვდა იმ ხუთიდან თითოეულ მასწავლებელს, გაფრთხილების ოფიციალური წერილი ჩადო მათ პირად საქმეებში და დაემუქრა გათავისუფლებით, თუ ასეთი შემთხვევები განმეორდებოდა. შემდეგ დღეებში ძველი ანონიმური მომჩივნები მივიდნენ ედისთან და მადლობა გადაუხადეს. ედიმ მათ უთხრა, „მე საქმის ჩემს ნაწილს ვასრულებ. ახლა თქვენ უნდა შეასრულოთ თქვენი ნაწილი, რომ აღარ შერჩეთ მათ ასეთი საქციელი. ნულარ მოხვალთ ჩემთან ასეთი საჩივრებით, თქვენ თვითონ აღიშალდებით ხმას მათ წინააღმდეგ.“

შემდეგი წლის ბოლოსათვის ჯგუფს ძალაუფლება აყრილი ჰქონდა. არცერთი მათგანს არ დაუტოვებია სკოლა, არც უფრო ბედნიერი და არც უკეთესი მასწავლებელი გამხდარა, ედიც არ მოსწონდათ. მასწავლებლებს ახლა უკვე არამარტო მათი საქციელის ატანა უწევდათ თათბირებზე,

არამედ სხვა უპასუხისმგებლო ქმედებებისაც, მაგალითად, მიღებული დავალებების შეუსრულებლობისა. ხუთიდან ორი მასწავლებელი ადრე გავიდა პენსიაზე, სამი „დამუნჯდა“ და სხვებს ჩამოშორდა. „თითქოს უკან მოვიტოვეთ ისინი,“ – თქვა ერთმა მასწავლებელმა.

ედ სტოუნის მაგალითი კონფრონტაციის ოთხ არსებით ასპექტს გვიჩვენებს. პირველი, მისი მიზანი არა უარყოფითი ადამიანების გარდაქმნა, არამედ – მათი ქცევის შეზღუდვა და ერთგულთა მხარდაჭერაა. ედი ეთანხმებოდა, მაგრამ იმ ხუთი მასწავლებლის გულში რადიკალური ცვლილების მიღწევას არ ცდილობდა. აღნიშნული მიზეზების გამო, ეს ნაკლებად მოსალოდნელი იყო. ლიდერის უპირველესი მიზანი დემორალიზაციისაკენ მიმართული საბოტაჟისა და ნებისმიერი სხვა ზღვარგადასული საქციელის შეზღუდვა და შემცირებაა. მრავალი დირექტორი და განათლების განყოფილების უფროსი თავიანთ შესაძლებლობებს არასათანადოდ აფასებს, მტრულად განწყობილი უმცირესობის მიმართ ამოქმედოს მცირე, მაგრამ მნიშვნელოვანი შეზღუდვები, ამავდროულად, მოშიშარი უმრავლესობა გაამხნევოს. რისხვის გამოხატვა და პრობლემის საჭაროდ გამოტანა, თუნდაც მაშინ, როცა შეუძლებელია აიძულო შეცვალოს ქცევა, ურთიერთობის რუტინული ფორმების შენარჩუნებას ორივე მხარისათვის ართულებს.

ედ სტოუნის მაგალითის მსგავსი კონფრონტაციის სამიზნე მონინალმდეგეებთან ერთად სხვებიც არიან, განსაკუთრებით ის მასწავლებლები, რომლებმაც ინოვაციის მიმართ ერთგულება გამოხატეს. ლიდერისაგან ღია უარყოფითი საბოტაჟის მოთმენა მისი ხედვის სასაცლოდ აგდებას ნიშნავს და იმ ადამიანების დემორალიზაციას ახდენს, ვინც ინოვაციაზე დადებითად რეაგირებს. ედ სტოუნი მაშინდელ კონფრონტაციას, როგორც გაღიზიანებისა და დაცვის კომბინაციად აფასებს: „ჩხუბს არ ვინყებდი, თუ გამარჯვებაში დარწმუნებული არ ვიყავი. აღარ შემეძლო იმის ყურება, როგორ დომინირებდნენ ასეთი არაპროფესიონალი და აბეზარი ადამიანები სკოლაში. ამასთან, კარვილში მასწავლებელთა ძლიერი ბირთვი იყო, რომელსაც დიდი პოტენციალი ჰქონდა. როგორ შეიძლებოდა იმ მასწავლებლებისათვის მომეთხოვა,

ახალ გზებს შედგომოდნენ, და ამ დროს არ დამეცვა ისინი? არ ვიყავი დარწმუნებული, რომ გავიმარჯვებდი, მაგრამ ვიცოდი, რომ ველარ ავიტანდი ამ მდგომარეობას, თუ ერთხელ მაინც არ ვცდიდი.“

რაც ედმა გააკეთა, ამას ყველა ძლიერი დირექტორი ან საერთოდ არ გააკეთებდა ან ამდენად სწრაფად მაინც ვერ შეძლებდა. ადგილობრივმა პოლიტიკურმა და ვითარებითმა ფაქტორებმა შეიძლება აიძულოს ლიდერი, შუამდგომლობა განიოს ან დროებით გვერდზე გადადოს კონფრონტაციისაკენ გადახრა, მაგრამ, ედის მსგავსად, უტყუარი ლიდერების უმრავლესობას ურჩევნია ღირსეულად დამარცხდეს (თუ საჭიროა, სხვა სკოლაში გადავიდეს, ვიდრე აუტანელი აიტანოს).

მეორე, ედის კონფრონტაცია არ ყოფილა პიროვნებაზე მიტანილი შეტევა, ეს იყო სკოლის ძირითადი ღირებულებების დაცვა. მართალია, ის ხუთი თანამშრომელი შეარცხვინა და გააბრაზა, ეს მოხდა მხოლოდ იმიტომ, რომ მათ უარი თქვეს პროფესიონალურად დაეჭირათ თავი. ამის შემდეგაც კი, იგი სერიოზულად და უშუალოდ ეპყრობოდა მათ (და არა ვერაგულად და დამამცირებლად, როგორც ისინი ექცეოდნენ კოლეგებს). ედიმ მასწავლებლები საჭაროდ მხოლოდ მას შემდეგ გამოიწვია, რაც ამაოდ სცადა პირადად გამოენახა მათთან საერთო ენა. ეს გამოწვევა მან იმ პრინციპის სახელით მოახდინა, რომელსაც იგი ცენტრალურად მიიჩნევდა სკოლის კეთილდღეობისათვის და პედკოლექტივის ოფიციალურად ჰქონდა მიღებული.

მესამე, თუმცა ედმა აღიარა კონფრონტაციის ინიცირების აუცილებლობა, ამის შემდეგ მან მაინც თავი მოუყარა მასწავლებლების უმრავლესობას და მოუწოდა, თავიანთი მრწამსის მიხედვით მოქცეულყვნენ და შეენწყვიტათ კონფლიქტისათვის თავის არიდება. როგორც აღიარების ეფექტურობა იმატებს პედკოლექტივის მთელი მასშტაბით ფართოდ გავრცელების შემთხვევაში, ასევე ემართება კონფრონტაციას საბოტაჟის დროს. სწორედ ასეთი კოლექტიური ქმედების მობილიზებაში ლიდერის დახმარების საშუალებით ხდება სასკოლო კულტურის ჭეშმარიტი ცვლილება.

და ბოლოს, ედს არ დასჭირვებია ხშირად გაემეორებია

ინტერვენცია. კონფრონტაცია იშვიათი შემთხვევაა და არა რუტინული. ლიდერებს არ უნდა ეშინოდეთ, რომ თავიანთი ხშირი წარმოჩენის შემთხვევაში საჭირო გახდება ხანგრძლივი გამონვევები. წარმატებული კონფრონტაცია ისეთი დრამატული ნაბიჯია, რომ მას, ჩვეულებრივ, იშვიათად სჭირდება განმეორება. ხშირად აღმოჩნდება ხოლმე, რომ იგი სასკოლო ცხოვრებაში კრიტიკული მნიშვნელობის მოვლენა და ლიდერის „სერტიფიკატის“ მისაღებად განმსაზღვრელი მომენტია. ის, როგორც სკოლის მითოლოგიის ნაწილი სკოლის ისტორიაში მომავალი მასწავლებლებისათვის დარჩება. მის გავლენას კიდევ უფრო აძლიერებს მკვეთრი კონტრასტი თავის არიდების ჩვეულებრივ მოდელთან შედარებით. „ღმერთო ჩემო, რა სიმშვიდე იყო იმ ოთახში,“ – იხსენებს კარვილის ერთი მასწავლებელი, – „უკიდურესი სიმშვიდე. ზოგი აღფრთოვანებულნი ვიყავით, ზოგიც – არა, თუმცა გაოგნებას ვერცერთი ვფარავდით; არავის დაგვაფინყდება ეს დღე, გარდამავალი მომენტი, მის შემდეგ სკოლაში დადებითმა ძალებმა დაიწყო აღმოცენება.“

გაუღლობელნი: წარმატებული უარყოფითი უკუკავშირი

თუ კრიოგენები ცოტა, მაგრამ ძალიან უარყოფითები არიან, გაუღლობელები უფრო მრავალრიცხოვანნი და ინდივიდუალურად ნაკლებად პრობლემურები არიან. ცვლილების გამტარებელთა დღის წესრიგში პრიორიტეტებად ისინი არასოდეს შედიან და ედ სტოუნის ოპონენტების მსგავს კოროზიულ საფრთხესთან ახლოსაც ვერ მივლენ, ამის მიუხედავად, მათ მაინც შეუძლიათ, დროის მანძილზე, ინოვაციას მძიმე ტვირთად დააწვინენ. თუმცა მათი შებრუნება დადებითი მიმართულებით შესაძლებელია, ეს საქმე მაინც ძალიან ნელი და მტკივნეულია. ამ ფაქტორების გათვალისწინებით, პროგრესიც, თუმცა სასარგებლო, მაგრამ სავარაუდოდ, მოკრძალებული იქნება.

გაულღობელნი ცრუ სიციხადის მაგალითს წარმოადგენენ. ესენი არიან ინდივიდები, რომლებსაც სჭერათ, რომ ასრულებენ ახალ პრიორიტეტს ან ახორციელებენ ახალ პრაქტიკას. შირლი ვეთერბის, საზოგადოებრივი მეცნიერებების მასწავლებლებისა არ იყოს (მეათე თავი), სინამდვილეში ამით სულაც არ არიან დაკავებულები (პრიორიტეტის, პრაქტიკის გაუგებრობის ან კიდევ თავიანთი საქციელის გაუცნობიერებლობის გამო). გათვითცნობიერებული დამკვირვებლის თვალი მათ შეიძლება ახალი გაგებისა და ახალი ქმედითობისაკენ გადასვლის ადრიან, ჩანასახოვან საფეხურზე ხედავდეს, მაშინ, როცა პირადად მათ თავი ორივეს ოსტატებად მიაჩნიათ. ცვლილების გამტარებლებში, რომლებსაც უამრავი საქმე აქვთ და რომლებისთვისაც რეფორმა ასე ცხადი და ლოგიკურია, ეს აშკარა სიბრმავე, ხშირად, გააფთრებას იწვევს.

კრიოგენებისაგან განსხვავებით, გაულღობელები უსაშველონი არ არიან. მათ გალღობა სჭირდებათ, რაც, როგორც უკვე დავინახეთ, ლიდერისაგან მოითხოვს, არ დაეთანხმოს ადამიანების კმაყოფილებას საკუთარი ქმედითობით, დაანახოს მათ რა დიდია განსხვავება მათ ერთი შეხედვით დანახულ ერთგულებასა და რეალურ პრაქტიკას შორის, და ეს გააკეთოს დამცირების გარეშე, ზრუნვითა და მხარდაჭერით. ამ შემთხვევაში გალღობა უფრო ნაკლებად სიღრმისეულ ფილოსოფიურ დონეზე ხდება, ვიდრე ჩვენს წინა განხილვაში, მეოთხე თავში. ჩვეულებრივ, გადამწყვეტია დაპირისპირება არა ამ მასწავლებლების მრწამსთან სკოლის შესახებ, არამედ მათ ცნობიერებაზე, რომ ამ მრწამსს ახორციელებენ.

გალღობის ეს სახე არსებითად ის არის, რასაც ქმედითობის წახალისების სისტემების უმეტესობა მოითხოვს (კლინიკური ზედამხედველობის შემთხვევაში, მაგალითად, საზედამხედველო დაკვირვებები მიმართულია მიზნებისაკენ, რომლებიც მასწავლებელმა ზედამხედველთან ერთად შეარჩია, რომლის ფუნქციაც მასწავლებლის ქმედითობის შესახებ განსაზღვრულ ასპექტებში მდგომარეობს, ეს არის კონკრეტული უკუკავშირის უზრუნველყოფა). სამწუხაროდ, სახელმძღვანელოებში გადმოცემულ

მოდელსა და ტიპურ პრაქტიკას შორის უზარმაზარი ნაპრაალი შეინიშნება. მრავალი კვლევა ამტკიცებს, რომ ნეგატიურ უკუკავშირს წარმატებულად იშვიათად ახორციელებენ. ყველა სახის ორგანიზაციაში ეს არის მენეჯმენტის ერთ-ერთი ყველაზე დამახასიათებელი პრობლემა. მთავარი დანაშაული, ისევ და ისევ, თავის არიდებაა. ბევრი ლიდერი, ჩვეულებრივ, გვერდს უვლის მუშაკის ქმედითობის პრობლემებს და უარყოფით უკუკავშირს აყოვნებს იმ დონემდე, სანამ გაღიზიანება ან სიბრაზე არ შეაწუხებთ. ამის შემდეგ საქმეში უფრო მტრული განწყობით ერევიან, ახდენენ ფართო განზოგადებებს, რითაც ცუდ ქმედითობას პიროვნულ ხარვეზებს აბრალებენ (ცუდ ნებას, მწირ აზროვნებას, მოშლილ ხასიათს). ეს არამართო ართმევს ამ პიროვნებას დროული, გამიზნული ინფორმაციის მიღების საშუალებას (რომელიც მას გამოსწორებაში დაეხმარებოდა), არამედ, დაძაბულობით ამძიმებს შემთხვევას. ეს მეტი თავდაცვისკენ უბიძგებს პიროვნებას, მის თავდაჭერებულობას აზიანებს და მას უარყოფითი თვითრეალიზაციის შეგრძნებას უძლიერებს („გამოუსადეგარი ვარ; კარგად ვერ ვასრულებ ამ სამუშაოს“) (ილენი, გვ. 171).

ზემოთ აღნიშნულისაგან განსხვავებით, თუ უარყოფითი უკუკავშირი დროულად და გონივრულად განხორციელდა, პრობლემის სპეციფიკა ნათლად ჩამოაყალიბდა და კონკრეტული დახმარება შესთავაზა, მაშინ მისი საშუალებით ადამიანებს შეუძლიათ საკუთარი შეცდომებით ინაველონ და პრაქტიკულად გაიმყარონ თავმოყვარეობა და მოლოდინი. გაუმჯობესებული რწმენის საშუალებით კი დადებითი თვითრეალიზაციის განწყობა შეიქმნან. შირლი ვეთერბის მყისიერი, პირდაპირი ჩარევა მასწავლებლებთან ამის მაგალითია. იმ მეთოდებისა და ტრენინგების რიცხვი, რომელთა საშუალებითაც ლიდერს შეუძლია ისწავლოს უარყოფითი უკუკავშირის გაცემა, არცთუ მცირეა. ზოგიერთი მოდელი გაუმჯობესების დანვრილებით გეგმებს ან ინტენსიურ ზედამხედველობას, სხვები კი ნაკლებად ფორმალურ მიდგომებს გვიჩვენებს. მრავალი გეგმა, ამ განათლების განყოფილების უფროსის რაიონში შექმნილი გეგმის მსგავსად, საუკეთესო სინთეზისაგან შედგება:

ჩვენი ზედამხედველების გზავნილი მათთვის, ვინც არ ასრულებს საქმეს, ასეთია: „მართალია, ვიცი, რომ თქვენ ერთგულად ემსახურებით „A“-ს საქმეს, ამ ერთგულებას მაინც ვერ ვხედავ სწავლების დროს. შინდა გადმოვცეთ, მე რას ვხედავ და შემდეგ თქვენთან ერთად განვიხილო, თუ როგორ მივალნიოთ „A“-ს. ჩვენ კონკრეტულ მაგალითებს ვთავაზობთ – „თვრამეტი მოსწავლე დავითვალე ანეული ხელით, მაგრამ თქვენ არცერთი მათგანი არ გამოვიძახიათ“ და მისთ. შემდეგ კი გადავდივართ მასწავლებლის დახმარებაზე; აქ კი ძალიან მოქნილად ვმოქმედებთ იმის მიუხედავად, პირდაპირი ზედამხედველობა, კოლეგასთან დაწყვილება, თუ ტრენინგზე გაგზავნაა საჭირო. გვინდა გაიგონ, რომ ამას საქმისათვის ვაკეთებთ, მაგრამ მათი მხარდაჭერის, და არა – დასჯის მიზნით.

ზედამხედველობის და შეფასების პრაქტიკულად ყველა მოდელი ადმინისტრატორს მის მიერ ჩატარებული დაკვირვებების სპეციფიკურ, არაგანსჯად შეჭამებას ასწავლის – ხოლო იმ შემთხვევაში, თუ ქმედითობა დარღვეულია, მაშინ რეკომენდაციების მიწოდებას, ნახალისებას და შემდგომ ქმედებებში დახმარებას.

რადგანაც უამრავ ინფორმაციაზე მიუწვდებათ ადამიანებს ხელი, ამიტომ აღარ შევჩერდები ასეთი სახის კონფრონტაციის თეორიასა და პრაქტიკაზე. მხოლოდ სამ ასპექტს გადმოვცემ, რომლებიც ზედამხედველობის შესახებ სახელმძღვანელოებში და საუნივერსიტეტო კურსებში გადმოცემულ იდეალიზებულ ქეისებს და საგანმანათლებლო რეფორმების ფორმალურ პროექტებს ეწინააღმდეგება. პირველია, რომ, თუმცა საჭირო არ არის მტრული ინტენსივობით გაჟღენთილი კონფრონტაციის ამოქმედება კრიოგენების მიმართ, პრაქტიკაში ასეთი მცდელობა საკმაოდ სტრესული შეიძლება აღმოჩნდეს. ადამიანებისათვის იმის შეგნების წართმევამ, რომ მოვალეობებს ასრულებენ ან ინოვაციაში ნამდვილი წვლილი შეაქვთ, შეიძლება მათში ნამდვილი სტრესი გამოიწვიოს და მათ იმიჯზეც ცუდად იმოქმედოს. ამან შესაძლოა დაალონოს ან გააბრაზოს ისინი, შემდეგ კი მეტი დაცულობის მოთხოვნა შეუქმნას, თუნდაც უარყოფითი უკუკავშირი გონივრულად იქნეს გადმოცემული. კეთილგანწყობილი ადამიანებისათვის ზიანის მიყენება არასასურველი პერსპექტივაა და თავის არიდების კიდევ ერთი სტიმულია. თუმცა კრიოგენებთან შედარებით გაუაღებლთა

წინააღმდეგ მიმართული ზომები ნაკლებად ინტენსიურია, ეს ინტენსივობა მაინც მაღალია და ხშირად, უფრო ხანგრძლივ ვადებს ითხოვს. ზედამხედველის წვლილი, რომელიც საჭიროა ჭეშმარიტი ცვლილების მისაღწევად, შეიძლება გაკვეთილებზე ხშირ დასწრებასა და დისკუსიებს მოიცავდეს. ერთი მასწავლებლის შემთხვევაში ამის გამკლავება ადვილია, მაგრამ ორი ან სამი მასწავლებლისათვის ლიდერს იშვიათად ექნება სათანადო დრო.

ეს თემა კიდევ ერთხელ წამოწვეს წინ გაუმჯობესების პროცესისათვის საჭირობოროტო საკითხებს, რომლებიც ყველა სკოლაში გვხვდება: გაღობა ხანგრძლივი და შრომატევადი საქმეა. უნებური წინააღმდეგობა ფართოდ გავრცელებულია, ის არამართო სკოლებში გვხვდება, არამედ კომპლექსური ცვლილების გამტარებელ ნებისმიერ დანესებულებაშიც. ინოვაციის ნებისმიერი სქემა ასეთი წინააღმდეგობის მართვის აუცილებლობას უნდა მოიცავდეს. არ შეიძლება უბრალოდ დავითხოვოთ ყველა, ვინც შეუგნებლად უშვებს ხარვეზებს იმ ცვლილების ხედვის ასრულებაში, რომელიც, თითქოსდა, შეთვისებული აქვთ. თვალი უნდა გავუსწოროთ რეალობას (ფასის იარაღისა და დროის მაჩვენებელს), საჭიროა დავეხმაროთ ამ ადამიანებს მართლაც მიაღწიონ დანიშნულების იმ ადგილამდე, რომელსაც, მათი აზრით, უკვე მიაღწიეს.

მესამე საკითხი თავადაა წინააღმდეგობრივი: დროისა და რესურსების ასეთი დაბანდებისათვის პოტენციური ჭილდო ხშირად მოკრძალებულია, მაგრამ, საბოლოოდ, დადებითია. მიუხედავად მაღალი ქმედითობის დაფასების ოპტიმისტური მოდელებისა, მიუხედავად იმ ფაქტისა, რომ გაუღობებლებს გულწრფელად სურთ ცვლილებაში მონაწილეობა, ჭეშმარიტი ტრანსფორმაციის სულ ცოტა შემთხვევები თუ მინახავს. ასეთი მასწავლებლები იშვიათად თუ გარდაიქმნებიან ინოვაციის ოსტატებად. ადამიანებმა, რომლებსაც შეუძლიათ წლების განმავლობაში არასწორად გაიგონ სასკოლო გაუმჯობესების ინიციატივის სული და საფუძველი, ან ვერ გააცნობიერონ სერიოზული აცდენა მათ მრწამსსა და ქმედებებს შორის, სინათლე ბოლოს შეიძლება დაინახონ (თუ მათ უშუალოდ და მზრუნველი მოპყრობით დავუპირისპირდებით). ამის შემდეგ

შეიძლება სახე უცვალონ თავიანთ პრაქტიკას. მაგრამ, რამდენადაც დაბინდული უნდა იყოს მათი ზოგადი აღქმისა თუ საკუთარი თავის შეცნობის უნარი, იგი იმდენად გამჭოლი, მრავლისმომცველი და დამახასიათებელია (როგორც ფსიქოლოგები იტყვიან), რომ აფერხებს მათში ზრდის პოტენიალს. იშვიათად თუ შეიძლება მოხდეს, რომ დროებითმა სიბრმავემ ან უბრალო ცნობიერმა დეფექტმა სინათლის ნაპერწკალს წვდომისაკენ დაუთმოს გზა, რათა ეს ადამიანები „ინოვაციის ავანგარდში კატაპულტით გადაისროლოს“. ასეთი ადამიანები, ჩვეულებრივ, შემეცნებით კონკრეტულობას ან ემოციურ იმპულსურობას ავლენენ, რაც საკუთარი თავის დანახვასა და ცვლილებაში უშლის ხელს.

ეს სულაც არ ნიშნავს, რომ ამ მასწავლებელთა უნებლიე წინააღმდეგობის მართვის მცდელობა ფუჭია. პირიქით, უნდა გვახსოვდეს სენგის დაკვირვებები (მეოთხე თავიდან), რომ ადამიანები, რომლებიც უბრალოდ, მაგრამ გულწრფელად იზიარებენ ორგანიზაციის მიზნებს, ხშირად მათ მსგავსად იქცევიან, ვინც ამ მიზნებს პრაქტიკაში ახორციელებს. საერთო მიზნების გამზიარებელი ადამიანებისაგან შემდგარი ორგანიზაცია კონკურენტთა უმრავლესობას ადვილად გაასწრებს. ის, ვინც ცრუ სიცხადით არის მოცული, გამორჩეული, შემოქმედებითი მასწავლებელი შეიძლება ვერასოდეს გახდეს, მაგრამ საკლასო პრაქტიკის სასკოლო გაუმჯობესების გეგმასთან შესაბამისობაში მათთვის დახმარების განევა მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებაში შესამჩნევი შედეგები შეიძლება მოგვიანებით მოიტანოს.

სიცხადესა და ფოკუსთან ერთად, კონფრონტაცია მტკიცე საყრდენს ქმნის. თითოეული წარმოაჩენს უტყუარობის ღირებულებას, ლიდერს მისი დემონსტრირების კარგ საშუალებას აძლევს და სკოლის კულტურის დინების წინააღმდეგ მიედინება. ადამიანის მრწამსის პრაქტიკაში დანერგვისა და ერთგულების ქმედებებში გადაყვანისათვის, ის დიდ სიმამაცეს მოითხოვს. თითოეული გარკვეულ რისკს მოიცავს, მაგრამ კიდევ უფრო დიდი რისკი თავის არიდებაში დევს. თითოეული იმის არჩევის აუცილებლობას გულისხმობს, თუ სად გაკეთდეს აქცენტი და რომელი საკითხები განვიხილოთ

პრიორიტეტებად (არცერთი ჩემი ნაცნობი წარმატებული ლიდერი არ უგულებელყოფს სერიოზულ, აქტიურ, კრიოგენურ წინააღმდეგობას, მაგრამ ბევრი მათგანი გაუღლობელ წინააღმდეგობას მხოლოდ მაშინ უპირისპირდება, როცა შეუძლიათ ან როცა ის მასწავლებელთა დიდ რიცხვს მოიცავს; ამ ლიდერთაგან მოწინააღმდეგეებზე აქცენტს არცერთი აკეთებს, ამის გამო, ცვლილების მხარდასაჭერად, ვერ გამოკვეთავენ პოზიტივს, ვერ უზრუნველყოფენ აღიარებას და ვერ იძენენ კრიტიკულ მასას); და ბოლოს, თითოეული განამტკიცებს მეორეს. სიცხადისა და ფოკუსისაკენ გადახრა ლიდერს საშუალებას აძლევს დაუპირისპირდეს წინააღმდეგობას საერთო მიზნის სახელით; დაპირისპირებისაკენ გადახრა კი ეხმარება გაარკვიოს და განამტკიცოს ეს მიზანი მთელს სასკოლო თემში.

შენიშვნები

1. კონფრონტაციის, როგორც გადახრის გადმოცემა, მე, ძირითადად, ბადარაკოდან და ელზუორთიდან გადმოვიღე.
2. ბევრი ხისტი მოწინააღმდეგე არსებობს, რომლებსაც „ტერორისტები“ შეიძლება ეწოდოს. მათი ოპონირება, როგორც ჩანს, ასახავს განათლების ფილოსოფიისადმი ერთგულებას, მაგრამ ამ ერთგულების შენარჩუნებისა და ცვლილების შეწინააღმდეგებისათვის ისინი ნებისმიერი წესის დასარღვევად არიან მზად, თითქოს, სკოლის დანგრევაზეც ხელს მოაწერენ მისი გადარჩენის მიზნით. მათ, ძირითადად, უნდა მოვეპყრათ, როგორც კრიოგენებს.
3. კომპრომისს თავისი ადგილი აქვს. ვერცერთი ლიდერი ვერ აუვლის მას გვერდს. მაგრამ ის ტაქტიკურია და არა – სტრატეგიული. მან შეიძლება იმის გადანყვეტაში ითამაშოს როლი, თუ როგორ და რა სისწრაფით უნდა შესრულდეს ძირითადი ვალდებულებები, მაგრამ არა იმის გადანყვეტაში, თუ რომელი ვალდებულებებია უპირატესი.

მოცვა და რეალიზმი, გამოცდილება და იმედი

ყველაზე მეტად ჩვენ სწორედ ის გვჭირდება, რასაც კარგი მასწავლებლები გადასცემენ მოსწავლეებს: ნამდვილი სიძნელები – მიზნები, რომლებიც წელში გწყვეტენ, მაგრამ რომლებსაც შეგიძლია გაწვდე, და ნამდვილი შთაგონება – ნახალისება, რომლის შედეგადაც არაფერს შეეპუები..

- დირექტორი

სერიოზული პრობლემების, მზა რეცეპტებისა და სწრაფი მკურნალობის პირობებში, რომლებიც დაუყონებლივ ყურადღებას მოითხოვს, ძნელია გულწრფელი დარჩე ადამიანური ბუნების მიმართ, თვალი გაუსწორო რეალური პრობლემების აშკარა კომპლექსურობას და ჩვენი უნარისა და რესურსების ნამდვილ სიმწირეს. ადამიანური ბუნებისადმი გულწრფელობის შენარჩუნების მცდელობის გამო, ზოგს შესაძლოა მოეჩვენა, რომ თანაგრძნობით წინააღმდეგობის და პესიმიზტურად სასკოლო გაუმჯობესების პოტენციალის მიმართ ვარ განწყობილი. მართლაც ვამტკიცებდი, რომ წინააღმდეგობა ნორმალური, აუცილებელი რეაქციაა ცვლილების საპასუხოდ, რომ წინააღმდეგობა ინდივიდუალური

ფსიქოლოგიის და ორგანიზაციული კულტურის მნიშვნელოვანი ნაწილია და რომ იგი წინასწარ უნდა განვჭვრიტოთ და პატივი ვცეთ. ამ ჭრილში ჩამოვყალიბებ განხორციელების ამოცანები და ხაზი გავუსვი, რომ ეს ამოცანები ჯერ მოტივაციურია, სანამ ტექნიკურ ხასიათს შეიძენს, რომ ისინი მოითხოვს მზადყოფნას გადამზადების წინ და რომ სასიცოცხლოდაა დამოკიდებული ცვლილების არსზე იმ აღამიანებისათვის, ვინც უნდა განახორციელონ იგი. მე ვამბობდი, რომ სასკოლო გაუმჯობესების სქემები, იმ რეფორმების ჩათვლით, რომლებსაც რესტრუქტურიზაციას უწოდებენ, ხშირად უგულებელყოფს ამ ჭეშმარიტებას; ისინი გადატვირთული და არარეალისტური, განსაკუთრებით იმ ფაქტორების თვალსაზრისით, რომლებიც მასწავლებლებისა და სკოლების მზაობას ინოვაციისათვის წინააღმდეგობას უქმნიან. მე წინ წამოვწიე ის გზები, რომელთა საშუალებითაც ლიდერობის ტრადიციული ცნებები ცვლილების განხორციელებასა და წინააღმდეგობის გადალახვას გაადვილების ნაცვლად ართულებენ.

მე ასევე გავუსვი ხაზი, რომ ზემოთ აღნიშნული არ უარყოფს რეფორმის აუცილებლობას. პირიქით, ეს ყველაფერი მიმართულია იქით, რომ ნამდვილი ცვლილება უფრო შესაძლებელი გახდეს. ჩემი აზრით უდავოა, რომ ჩვენ ბევრ სკოლას სჭირდება ფართო, ყოვლისმომცველი განახლება და რომ მაღალი სტანდარტები გადამწყვეტია საქმეში ჩართული ყველა პიროვნების ქმედითობის მოტივაციის ასამაღლებლად. სკოლების ტრანსფორმაციის იმედი არ უნდა გვექონდეს მასშტაბის გარეშე, რაც წარმოადგენს ვალდებულებას წარჩინების უმაღლესი დონეებისა და ყველაზე ეფექტური ინოვაციის მიღწევისათვის.

ამავე დროს, რადგანაც რესტრუქტურიზაციის მოძრაობამ ასეთი იმედი და ხმაური გამოიწვია, ჩვენ ზედმეტი მოლოდინი გვაქვს, თუ რა დონის ცვლილებას შეუძლია მიაღწიოს სკოლამ და რამდენად სწრაფად შეიძლება იმოქმედოს აღნიშნულმა ახალგაზრდობაზე. რამდენადაც ლიდერები ინოვაციისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობის ფაქტორად ითვლებიან, ჩვენ ზედმეტი მოლოდინი გვაქვს, თუ რამდენად მზად არიან ისინი ამ ყველაფრის განსახო-

რციელებლად. არაფერია სკოლების განახლებაზე უფრო ძნელი ნაშრონება; იგი პერსპექტივაში ხედვას მოითხოვს. თუ ამ წიგნს რაიმეს სწავლება შეუძლია, პირველ რიგში იმისა, რომ საჭიროა თავიდან ჩამოვაცალიბოთ, თუ რას ველით ლიდერებისაგან, მასწავლებლებისაგან და სკოლის გაუმჯობესების უფრო ფართო ამოცანებისაგან. ეს არ ნიშნავს სტანდარტების დაბლა დანევას ან მიზნების მითოვებას; ეს ნიშნავს, რომ გულწრფელნი უნდა დავრჩეთ ადამიანური ბუნების მიმართ, მასშტაბი გავაერთიანოთ რეალიზმთან (რაც ნარმოადგენს იმ სანყისი წერტილის გულახდილ აღიარებას, სადაც ვიმყოფებით ინოვაციის დასაწყისში და იმ პრობლემების კომპლექსურობის დანახვას, რომელთა გადალახვაც მოგვიწევს). ეს ნიშნავს ჩვენი მიზნების პორიზონტის უფრო სწრაფად გაშლისაგან თავის შეკავებას, ვიდრე ამას ერთგული მუშაკები გადაიბანენ. ეს ასევე ნიშნავს მიღწევები გავზომოთ ჩვენი სანყისი მდგომარეობიდან, ისევე როგორც იდეალურ შედეგებთან შედარებით. მხოლოდ ამ გზით შევძლებთ ნამდვილი პროგრესის დაფასებას, რეალური ცვლილების შანსების განმტკიცებას და იმედის შენარჩუნებას.

სკოლის გაუმჯობესებისათვის სასიცოცხლო მნიშვნელობის ყველა ფაქტორს შორის არცერთი არ არის იმდენად არსებითი ან ფაქიზი, რამდენადაც იმედი. ყოველწლიურად განათლების სულ უფრო მეტ მუშაკს ვხვდები სისტემის სხვადასხვა დონეზე, რომლებიც თავიანთი კარიერის ყველაზე უფრო დატვირთულ და ფართომასშტაბიან ეტაპზე იმყოფებიან, მაგრამ კვირის ბოლოს თავს უარესად გრძობენ, და არა უკეთესად, მონოდების ნაკლებ, და არა მეტ დონეზე. თუ კრიოგენი მასწავლებლები დემორალიზაციის ერთი სახეობის სარკვეა (პრობლემა, რომელიც გადაწყვეტას საჭიროებს), მთავარი წევრები, რომლებიც რეფორმის ქარცეცხლში თავს არასოდეს იზოგავდნენ, დემორალიზაციის მეორე სახეობას წარმოადგენენ (გამოსავალი, რომელიც იმედს კარგავს). სასკოლო გაუმჯობესების მომავლისათვის აბსოლუტურად კრიტიკულად მნიშვნელოვანია, რომ შევინარჩუნოთ და გავუფრთხილდეთ ჭეშმარიტ იმედს ამ უკანასკნელი ტიპის მასწავლებლებს შორის. ამდენად, ჩემი ინტერესის სფერო აქ ვრცელდება არა იმაზე, თუ რა ვქნათ,

არამედ იმაზე, თუ რაზე ვიფიქროთ; რა მოლოდინი ჰქონდეთ სკოლის ცვლილების ლიდერებს, რა ხერხებით გავანონასნოროთ მოცვა და რეალიზში, როცა ისინი ინოვაციის გამონვევებს აწყდება.

დრო და სისწრაფე

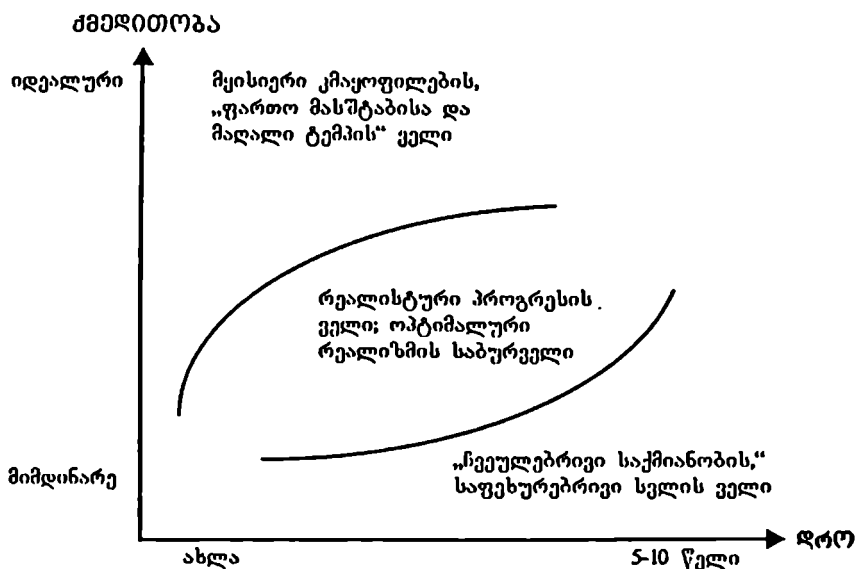
იქნებ ამ წონასწორობის მიღწევის საუკეთესო გზა ამ კითხვაზე გადის: „რა სიშორეზე, რამდენად სწრაფად?“ ცვლილების გეგმებისა და გათვლების მხოლოდ საჭიროებაზე დამყარება ფუჭია. რაც უნდა დიდი გასაჭირი ჰქონდეთ, სკოლებს იშვიათად შეუძლიათ სწრაფი, რადიკალური ტრანსფორმაცია. დანაკარგის, არაკომპეტენტურობის, დაბნეულობის და კონფლიქტის პრობლემები, გამძაფრებული ვეტერანი პერსონალის პრობლემებითა და ქრონიკული ინსტიტუციური სტრესით, ასეთ შედეგს პრაქტიკულად გამოიწვევს. რა სურვილებიც უნდა გაგვაჩნდეს ჩვენი სკოლებისათვის, განსაკუთრებით ყველაზე გაჭირვებულებისთვის, სრულებით ცხადია, რომ ცვლილების სიდიდე უნდა გაიზომოს მისი შემსრულებელი პიროვნებების სანყისი მდგომარეობიდან და რომ უფრო ჭკვიანურია ნაკლები ინოვაციური პროექტის უკეთ შესრულება, ვიდრე მეტი პროექტის უარესად გაკეთება (ფულანი, გვ. 71-72, 104).

გინახავთ ასეთი სალი პრინციპი ამაზე უფრო მეტად უგულებელყოფილი იყოს? იმას სულაც არ ვამბობ, რომ ამდენის მოლოდინი ასე სწრაფად არარეალისტურია; უბრალოდ, ვაცხადებ, რომ ეს კონტრპროდუქტიულია. მიუხედავად მყისიერი წარჩინებულობის, მსოფლიო კლასის სტანდარტების რიტორიკისა და ბევრი პრაქტიკოსის მხურვალე ერთგულებისა, დიდია იმის რისკი, რომ სამუშაოთა მასშტაბს ვერ გავწვდებით და ტემპიც ზედმეტად სწრაფი აღმოჩნდება: ეს ღლის დანესებულებებს და ადამიანებს, განამტკიცებს წინააღმდეგობას და ქანცს აცლის ინოვატორებს. ამ საფრთხეებს ორგანიზაციის ექსპერტთა ჭკვიანი უმეტესობა აღიარებს, მათ შორის ისინიც, ვისაც როგორც ინოვაციის მაშამთავრებს უწოდებენ. მაგალითად, სენგი ამბობს, რომ „პრაქტიკულად ყველა

ბუნებრივ სისტემას, ეკოსისტემიდან დანყებული და ცხოველებითა და ორგანიზაციებით დამთავრებული, აქვთ ზრდის შინაგანად ოპტიმალური სიხშირე, რომლებიც გაცილებით მცირეა, ვიდრე ზრდის უსწრაფესი შესაძლებელი სიხშირე." როცა ზრდის ზედმეტი სიჩქარის წნეხის ქვეშ ექცევა (აქ მას კიბოს მაგალითი მოჰყავს), „სისტემა თავად ცდილობს შეანელოს და ამით გაანონასწოროს მდგომარეობა, რითაც, სავარაუდოდ, ორგანიზაციის ბედს რისკის ქვეშ აყენებს“ (გვ. 62, ხაზგასმა დამატებულია). ვეილი გრაფიკულად აყალიბებს ამ თვალსაზრისს. ის ამტკიცებს, რომ წარჩინებულობი-საკენ სწრაფვა დროს უნდა დავუქვემდებაროთ. შესაძლებელია, ერთი მხრივ ზედმეტი სიჩქარის, განაღდებული წინააღმდეგობისა და იმდეგაცრუების, მეორე მხრივ კი ნელა სვლისა და სტაგნაციის დაშვებას შორის გარკვეული ნონასწორობის დაცვა. ბალანსის პოვნა შეიძლება, როგორც ის აღფრთოვანებით უწოდებს, „რეალიზმის ოპტიმალურ საბურველში“ (1989, გვ. 72-73).

4.1 სურათზე მოცემული გრაფიკი ორგანიზაციული ცვლილებებისათვის დროის დაახლოებით ხუთწლიან მნიშვნელოვან ეპიზოდს მოიცავს. კაუფმანი კიდევ უფრო კონსერვატიულ შეხედულებას ავითარებს. მისი აზრით, თაობის ბოლოს (ოცდახუთი-ოცდაათი წელი) ნებისმიერი კომპლექსური ორგანიზაცია ძირითადად ისეთივე იქნება, როგორც ის თავიდან იყო. „ეს სტაბილურობა შეგნებული არჩევანის ან უპირატესობის მინიჭების შედეგი კი არ არის,“ – ამბობს იგი, – „არამედ სამყაროში მიღებული წესისა“. ... „ორგანიზაციებში შექმნილი ტენდენცია, რომ არ შეიცვალონ, და წინააღმდეგობები, რომელთა მიუხედავად ცვლილება მაინც ტარდება, ცვლილებათა რაოდენობას, მასშტაბს და მნიშვნელობას საკმაოდ ვიწრო ჩარჩოებს შორის ამწყვედვენ დროის ასეთი მცირე პერიოდისათვის“ (გვ. 95). სკოლის რეფორმაში ჩართული ადამიანებიდან არავის ვიცნობ ისეთს, ვინც ათწლეულს (ანუ თაობის პერიოდზე გაცილებით ნაკლებ დროს) განიხილავს, როგორც წარმატების მიღწევისათვის საჭირო დროს. ორი-სამი წელი – ეს ზედა ზღვარია, განსაკუთრებით, სახელმწიფოს მიერ სკოლებში ინიცირებული სარეფორმო პროექტების შემთხვევებში.

სურათი 4.1. ვეილის ოპტიმალური რეალიზმის საბურველი



სწორედ აქ იჩენს თავს მოლოდინის, მასშტაბისა და რეალიზმის პარადოქსი. საქმე მხოლოდ იმაში არ არის, რომ მოლოდინის „გაბერვა“ საკუთარი თავის წინააღმდეგაა მიმართული (რადგანაც მას დემორალიზაციის, დაქანცვისა და ინოვაციის მიტოვებამდე მივყავართ); საქმის არსი ის არის, რომ მოლოდინის გონივრულ დონეზე შენარჩუნება და ფოკუსირება საშუალებას გვაძლევს დავაფასოთ რასაც უკვე მივაღწიეთ და, საბოლოოდ, მეტი გავაკეთოთ. ჩემ მიერვე აქამდე გაკეთებულ განცხადებებს რეფორმის ჩავარდნების შესახებ უფრო „თვალისმომჭრელს“ ვუნოდებდი, რადგანაც, სინამდვილეში, სურათი არც ისე რუხი და უღიმღამოა, როგორც ბევრი ფიქრობს. საყოველთაოდ მიღებული შეხედულების მიღმა, რომ სკოლების შეცვლა შეუძლებელია, იმალება განსხვავებული, მაგრამ საფეხურებრივად განვითარებადი რეალობა. სკოლებს შეუძლიათ ცვლილება, მაგრამ, როგორც ელმორი და

მაკლავლინი აღნიშნავენ, ეს ცვლილება ხდება არა „ნათლად წარმოჩენილი, კარგად დაკონკრეტებული, თანმიმდევრული ქმედებების“ ... „არამედ გარკვეული დროის მანძილზე გადადგმული ფაქიზი ნაბიჯების“ საშუალებით (გვ. 7). რადგან ამ ავტორთა პოზიცია ასე შეეფერება ჩვენს განხილვას, ამიტომ მე სრულად გადმოვცემ მას:

ავილთ მოცემული რეფორმა მოცემულ მომენტში, ვთქვათ, 1962 წელს უფროს კლასებში ბიოლოგიის სწავლება. აღმოვაჩინეთ შემდეგი სახის მზა მოდელს: ნამყვანმა ექსპერტებმა და პოლიტიკის ავტორებმა წარმოაჩინეს განათლების ამ საფეხურზე საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების სწავლების სავალალო მდგომარეობა. ეროვნული მასშტაბის ინიციატივის საფუძველზე გამოიყო ეტაპობრივი დაფინანსება, განვითარდა სასწავლო გეგმა, მოენყო მასწავლებელთა კვალიფიკაციის ამაღლების ღონისძიებები და ფართოდ გავრცელდა ბიოლოგიის სწავლების ახალი მეთოდოლოგია. ბიოლოგიის მასწავლებელთა მცირე ნაწილმა ენთუზიაზმით მიიღო „საუკეთესო პრაქტიკის“ ეს ვარიანტი, მაგრამ უმრავლესობა საქმეს მაინც „ძველებურად“ აკეთებდა. სასკოლო სისტემის გარკვეული ნაწილი წარმატებით მოერგო საუკეთესო გამოცდილების პრინციპებს, რისთვისაც შეიქმნა რაიონული პროგრამები, მაგრამ სისტემის უმეტესმა ნაწილმა ცვლილების მიმართ ერთგულება ვერ გამოიჩინა. დროის მანძილზე, ამ სკოლებისაგან ზოგიერთმა მცირე ღონებით შეიტანა შესწორებები საუკეთესო პრაქტიკის თავისუფლ განსაზღვრებაში, ზოგიერთმა კი – არა. შტატისა და ფედერალურ დონეზე, რეფორმის მხარდაჭერებმა აქვს სწრაფი ინოვაციური სკოლები, აძაგეს ჩამორჩენილები, გააკრიტიკეს შტატისა და ადგილობრივი ადმინისტრატორები უპასუხისმგებლობისათვის და საშუალო საფეხურის ბიოლოგიის მასწავლებელთა უმრავლესობას არაკომპეტენტურობისა და უიმედო რეტროგრადის იარლიყი მიანებეს. ამავე დროს, რეფორმის ოპონენტებმა შემფოთება ვერ დამალეს „ადგილობრივ კონტროლში“ ბზარის გაჩენის გამო, რაც სასწავლო გეგმის ირგვლივ ადგილობრივი ადმინისტრატორებისა და მასწავლებლების გადანყვებულებებში ფედერალური და შტატის ბიუროკრატების უკანონო ჩარევამ გამოიწვია.

თუ იგივე სისტემას დავაკვირდებით ოცი წლის შემდეგ, ვთქვათ, 1982 წელს, ჩვეულებრივ, დავინახავთ, რომ ერთ დროს რეფორმად ცნობილი ზოგიერთი ასპექტი დღეს აღარ გამოირჩევა; რეფორმის ზოგიერთი თვისება უკვე იქცა ამ სფეროს აღიარებულ ტრადიციულ ჭეშმარიტებად, ზოგიერთი კი – არა; მაგრამ რაც უნდა გამოკვეთილი დამახასიათებელი თვისება ჰქონოდა „რეფორმას,“ აღარ გამოირჩევა სწავლებასა თუ ადმინისტრაციულ სტრუქტურაში. „საუკეთესო პრაქტიკასა“ და ძველებურ სტილს შორის მკვეთრი განსხვავება აღარ შეიმჩნევა; აქედან გამომ-

დინარე, ძნელია მიხედვით, რომელია „ნოვატორი“ მასწავლებელი ან რაიონი. სცენარის მსვლელობისას, დაახლოებით ამ დროს, პოლიტიკის შემქმნელები ხელახლა აღმოაჩინენ ახალ, ორიგინალურ პრობლემას. როგორც აღმოჩნდება, სკოლის კურსდამთავრებულთა საოცრად დაბალი რაოდენობა ირჩევს ბიოლოგიას ან საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების რომელიმე სხვა საგანს. ეს ფაქტი დაფიქსირდება ექსპერტთა ჯგუფების მოხსენებებში და აისახება გაზეთების სარედაქციო გვერდებზე. ჩვეულებისამებრ, ორიგინალური რეფორმა „ჩავარდნად“ შეფასდება, რადგანაც, ბოლოს და ბოლოს, არ ჩანს მისი ეფექტი ადმინისტრაციასა თუ პრაქტიკაში. ეროვნული მასშტაბის ახალი პროექტი ჩაეშვება მოქმედებაში, რომლის მიზანიც ახალგაზრდებში საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების სწავლების გაუმჯობესება იქნება. ახალ მცდელობას ძველის ბევრი მახასიათებელი ექნება, თუმცა, ისე იქნება შელამაზებული, რომ ახალიც ჩანდეს, მაგალითად, ეროვნული ცენტრები, ეტაპობრივი ფინანსური უზრუნველყოფა, მრავალმიმართულებიანი პროგრამები სასწავლო გეგმის განვითარებისათვის, მასწავლებელთა კვალიფიკაციის ასამაღლებელი ამბიციური კურსები და „ფლაგმანი“ რაიონები, რომლებიც ყველაზე ადრე აიტაცებენ სიახლეებს. ტოტალიტატორში რომ ვთამაშობდეთ და ერთადერთი ხელმისაწვდომი ინფორმაცია, რის საფუძველზეც ფსონს დავდებდით, იყოს ადრინდელი რეფორმების ხვედრი, ახალ რეფორმას ვერ მივცემდით „წარმატების“ იმაზე მეტ აღბათობას, რამდენიც ძველ რეფორმას არგუნა ბედმა [გვ. 12-14].

როგორც ჩანს, ეს მოდელი მეოცე საუკუნის ყველა მსხვილ სასკოლო რეფორმას ახასიათებს. ის შეიძლება არ ასახავდეს ცვლილების ინდივიდუალური მცდელობის ან მთელი საგანმანათლებლო სისტემის ჩავარდნას. ამ მოდელის ასეთ ჭრილში დანახვა ხედვისა და მოლოდინის ხარვეზს ნიშნავს. ცვლილება მოითხოვს „გაფილტვრისა და დახარისხების განუზომლად კომპლექსურ“ ქმედებებსა და რეაგირებას (გვ. 12). რეფორმის ზოგიერთი სანყისი მიზანი და გამოცდილება არაპრაქტიკული და არაგონივრული აღმოჩნდება და ჩვენ მათ უკუვაგდებთ. ზოგიერთი – სახეცვლილებას განიცდის გარე ფაქტორების (პოლიტიური, დემოგრაფიული, ეკონომიკური) ზემოქმედების გამო, რომლებიც სცილდება მოცემული სკოლისა თუ მთელი საგანმანათლებლო სისტემის კონტროლის არეალს. დანარჩენი მიზნები წარმატებით ხორციელდება, ფართოდ ვრცელდება და სტანდარტად იქცევა, იმდენად, რომ მათ

უპირობოდ იღებენ. ჩავარდნის ცნება იქიდან მოდის, რომ რეფორმას ხედავენ, როგორც მთლიან პაკეტს, „ინდივიდუალურ ცვლილებას,“ ... „რომელიც ან უნდა მოხდეს, ან – არა“ (გვ. 13). მაგრამ განათლების შეცვლა, ელმორი და მაკლაფლინი მტკიცებით, უფრო ენის შეცვლას ჰგავს: პრაქტიკის შეცვლის ნებისმიერი ფორმალური მცდელობა, ჩვეულებრივ, თავიდან წარმატებით ხდება, შემდეგ კი იშვიათად სრულდება ისე, როგორც დაგეგმილი იყო. დროის მანძილზე ენა დრამატულ ცვლილებას განიცდის და სხვადასხვა ნარევი საშუალებებით ახალი ზეგავლენის ქვეშ ექცევა.

ბოლო ხანს მიმდინარე რესტრუქტურის პროექტებს შორისაც, ჩემი აზრით, მოსალოდნელია, მსგავსი შემთხვევები აღმოჩნდეს, თუმცა შესაძლოა ჭერ ვერ ვხედავდეთ მათ. ერთერთი ძირითადი სკოლების კოალიციის შემთხვევა შეიძლება აღმოჩნდეს, რასაც ჩვენ შეიძლება „კოალიციის სრული პაკეტი“ ვუწოდოთ – მისი ცხრა მთავარ პრინციპი, რომლებიც სასწავლო გეგმის, სწავლების მეთოდის, შეფასების და მმართველობის ცვლილებების მთელი რიგისაკენ არის მიმართული. დროთა განმავლობაში, შეიძლება მან ვერ გაძლოს და არ გავრცელდეს როგორც პაკეტი (ანუ მრავალრიცხოვანი სკოლების ფორმით, რომლებიც კოალიციაში შედის და ცხრა პრინციპს სრულად ახორციელებენ).

და მაინც, კოალიციამ უკვე ბიძგი მისცა ზოგიერთ ისეთ ცვლილებას, რომელიც ელმორსა და მაკლაფლინს აქვთ აღწერილი. მაგალითად, ერთ მთავარ აქცენტს იგი უტყუარ შეფასებაზე აკეთებდა. ეს პორტფოლიოს ან სხვა სისტემის საშუალებით აკადემიური მოსწრების გამომვას გულისხმობდა, რომელიც ასახავს, თუ რამდენად შეუძლია მოსწავლეს მოიხმაროს და კონკრეტულ შემთხვევებს მიუყენოს თავისი ცოდნა. 1986 წელს ეს კონცეფცია შედარებით ახალს წარმოადგენდა. ძნელი იყო ისეთი სკოლის პოვნა, რომელიც პორტფოლიოს იყენებდა. ათი წლის შემდეგ ამ კონცეფციას ბევრგან შეხვდებოდით, ახლა კი უკვე ძნელია იპოვო სკოლა, რომელსაც არ დაუწყია მისი გამოყენება ან არ განიხილავს მაინც მას. იმ რვაასი სკოლის გარდა, რომლებიც უკვე გაერთიანდნენ კოალიციაში, ათასობით სხვა სკოლა იზიარებს ან იკვლევს მის

მთავარ პრინციპებს. ეჭვგარეშეა, რომ ამ სკოლებიდან ბევრი პორტფოლიოს მხოლოდ ნაწილობრივ ან ცუდად იყენებს; საბოლოო განხორციელება სხვადასხვა ფორმას იღებს. აქედან ზოგიერთმა შეიძლება ვერ შეასრულოს კოალიციის სანყისი მიზნები. მაგრამ უტყუარი შეფასების ცნება, როგორც ჩანს, აგრძელებს სიცოცხლეს და საგანმანათლებლო ფილოსოფიასა და სასკოლო პრაქტიკაშია გამჭდარი. ამის რეალობის შემთხვევაში, ხსენებული კარგი მაგალითია, თუ როგორ იცვლება სკოლები.

პოლიტიკა და პრაქტიკა

სკოლის გაუმჯობესების, როგორც საფეხურებრივი, ეტაპობრივი პროცესის დანახვას, სასიცოცხლო მნიშვნელობა აქვს საგანმანათლებლო პოლიტიკისათვის: თავის შეკავების აუცილებლობისათვის, პრაქტიკის პატივისცემისათვის. როგორც ბევრ მკვლევარს აღუნიშნავს, განათლების სისტემაში პოლიტიკასა და პრაქტიკას შორის ბუნებრივი დაძაბულობა არსებობს. პოლიტიკის ავტორებს და ექსპერტებს, რომლებსაც საკუთარი ფუნქციები საშუალებას აძლევთ დააკვირდნენ ამ დარგს, ფართო ხედვის ის მექანიზმები გააჩნიათ, რაც კონკრეტულ სასკოლო რაიონებში პრაქტიკოსებს აკლია; პირველებს საშუალება აქვთ საერთო საჭიროებებსა და პრობლემურ ტენდენციებს დააკვირდნენ, ანუ „ხეების ნაცვლად ტყეს“. ამდენად, პოლიტიკა შეიძლება ემსახურობდეს პრაქტიკას, როგორც კარგი სტიმული – ზენოლა, როგორც უკვე ვნახეთ, გადამწყვეტია ინოვაციისათვის. თუმცა, პრაქტიკოსებს უშუალო გამოცდილება, განსჯის უნარი და პროფესიული ცოდნა აქვთ. მათ „ხეები“ იციან, იციან, საკლასო ცხოვრების ყოველდღიური წნეხის პირობებში, რა მუშაობს და რა – არა. როცა, მსგავსად 1990 წლის შემთხვევისა, პოლიტიკა რუტინულად უგულებელყოფს ამ რეალობებს და აუფასურებს ამ ცოდნას, იგი კიდევ უფრო ზრდის პრობლემებს სკოლაში, რადგანაც ამძაფრებს მასწავლებელთა და ლიდერთა წინააღმდეგობას.

ამ თვალსაზრისით, საგანმანათლებლო პოლიტიკას აუცილებლად სჭირდება სიცხადე. განათლების დანიშნულების შესახებ ზოგადი „ღირებულებრივი კონსენსუსის“ გარეშე, სკოლის ქმედითობის საფუძვლიანი გაუმჯობესება ნაკლებად მოსალოდნელია (შლესტი, 1990, გვ. 28). მე არა ეროვნული სასწავლო გეგმის სტანდარტებისაკენ, არამედ ფუნდამენტურ დონეზე დანიშნულების და მიზნის უკეთ დასახვისაკენ მოვუნოდებ. როგორც ჯონ დორია, ჩემს ნაცნობ დირექტორებს შორის ერთ-ერთი ყველაზე თავდადებული და გულისხმიერი, აღნიშნავს, ასეთი კონსენსუსი უნდა მოდიოდეს იმ მიზნების ფართო, ღრმა გაგებიდან, რომლებიც ბავშვებზეა გათვლილი. საჭიროა გავამთელოთ ხიდი ამერიკის განათლების ფუნდამენტის თავზე, რომელიც, ერთი მხრივ, პოლიტიკის შემქმნელებს აკავშირებს და სურთ განათლების მუშაკებმა სკოლა უამრავი სხვადასხვა ასპექტით გააუმჯობესონ, მეორე მხრივ, განათლების მუშაკებს შორის, რომლებსაც სურთ, რომ პოლიტიკის ავტორებმა შეწყვიტონ მოთხოვნების მატება ფინანსური მხარდაჭერის მატების გარეშე.

საჭიროა ამოვაგსოთ ნაპრალი, ერთი მხრივ, მშობლებს, რომლებსაც ასევე სურთ განათლების მუშაკებმა გააუმჯობესონ სკოლა, და მეორე მხრივ, განათლების მუშაკებს შორის, რომლებსაც სურთ მშობლებმა გააუმჯობესონ შვილების სასკოლო სამუშაოს უზრუნველყოფა. ორმხრივად თანაზიარი მიზნების მისაღწევად, დორია ამბობს, საჭიროა უფრო ცხადად გადმოვცეთ, რა გვინდა ჩვენი ბავშვებისათვის, როგორ გვინდა გაიზარდონ, როგორც ადამიანები და როგორც მსწავლელები. მხოლოდ ამის განსაზღვრის შემდეგ გვეცოდინება, რა გვინდა ჩვენი სკოლებისაგან (1995, გვ. 151).

ეს კონსენსუსი, რისკენაც უნდა მოგვიწოდებდეს იგი, არამარტო ცხადი უნდა იყოს, არამედ უნდა ფოკუსირებდეს სასკოლო სისტემის მიზნებზე; იგი არ უნდა შეიცავდეს ერთდროულ მრავალმხრივ გაუმჯობესებას. პოლიტიკის შემქმნელებმა და კანონმდებლებმა უნდა შეწყვიტონ ამოცანათა გამრავლება და სწავლებისა და ადმინისტრირების მეთოდების მანდატირება. მიზნების დაუსრულებელი მატება და პროცედურების გამონერა, რომელთა მიხედვითაც

ამოცანები და მეთოდები უნდა ასრულდეს, სწავლებას და სკოლის მართვას შეუძლებელს ხდის. ჩემ მიერ განხილული პიროვნული და ინსტიტუციური რეალიები ამტკიცებს უკვე კარგად ჩამოყალიბებულ ორგანიზაციულ სინამდვილეს: წარმატების ფორმულა ორმხრივად შეთანხმებული სტანდარტების დაწესებას და მათ მისაღწევად ადამიანების ვალდებულებების განსაზღვრას ითვალისწინებს, მაგრამ ამისათვის მოქმედების თავისუფლების მიცემასაც, სადაც შესაძლებელია. სხვაგვარად მოქცევა სკოლებისა და მათი ლიდერების მარნუხებში მოქცევას და ცვლილებების შეფერხებას ნიშნავს. აქედან გამომდინარე, საჭიროა თითოეული ახალი პოლიტიკისა თუ პროცედურის შესახებ ასეთი კითხვები დავსვათ: როგორ მოერგება ეს ცვლილება აქამდე შემოტანილ ცვლილებებს? ჭკვიანი პრაქტიკოსების აზრით, არის ეს ცვლილება აუცილებელი, სასურველი და შესაფერისი? როგორ იმოქმედებს ეს სკოლის „მართვადობაზე“? უფრო ზოგადად კი, საჭიროა ვიკითხოთ, სკოლების გარეთ მყოფნიც არიან ჩართული ცვლილების განხორციელებაში? და, რაც მთავარია, როგორ აღვჭურვავთ ლიდერებს ძალაუფლებით, რათა მათ შეასრულონ ის ამოცანები, რომლებიც დავავალეთ? („ძალაუფლებით აღჭურვა“ არ ნიშნავს „მეტი ტენიკური ინსტრუმენტებით გაჭერებას“, ეს ნიშნავს „შესრულებადი ზომის ამოცანების მიცემას და ვალდებულებების შესაბამისი უფლებამოსილებით აღჭურვას“);

პოლიტიკა კიდევ იმას გულისხმობს, რომ საჭიროა გავაუმჯობესოთ სკოლის ლიდერთა მომზადება, მაგრამ არ უნდა გადავაჭარბოთ და ახალი ახირება არ უნდა შევქმნათ. დირექტორებისა და განათლების განყოფილების უფროსებისათვის წვრთნისა და სერტიფიცირების მოთხოვნების სტანდარტიზაციის მზარდი მცდელობები იმით გამოირჩევა, რომ ზედმეტად ეყრდნობა რაციონალურ-სტრუქტურულ ვარაუდებს და ფუნქციურ კლასიფიკაციას. საჭიროა ეს მივმართოთ სტრატეგიულ-სისტემური ვარაუდებისა და ლიდერობის მორალური განზომილებებისაკენ. უნარ-ჩვევებისა და სტილის ჩამონათვალს მეორადი როლი უნდა მიეცეს (როგორც ტაქტიკურ დამხმარე საშუალებებს ეფექტური ლიდერობისათვის) და არა პირველადი როლი (როგორც პროფესიის ღერძის). იგი

უნდა გადავინახოთ მიზნის მინიჭებისათვის, ასევე, თანმიმდევრობისა და სანდოობის ასაგებად და შესანარჩუნებლად. ეს არ ნიშნავს უტყუარობისაგან ფეტიშის შექმნას. უნდა შევვინააღმდეგოთ უკვე აშკარა ტენდენციას, რომ ტრანსფორმაციული ლიდერობა ითარგმნოს პანაცეად; დავიჭეროთ, რომ ცოტაოდენი „მორალური ნვრთნა“ სკოლის ლიდერს შეაძლებინებს კულტურული შედეგების უსწრაფესად მიღწევას. ლიდერობა, რომელიც აქცენტს შინაარსზე და მოტივაციაზე აკეთებს, ასეთ გადათარგმნას არ ექვემდებარება. ის შიგნიდან ჩაისახება და თავს იჩენს ისეთი მოქმედებების მყარი ნაკადის – სიტყვების, და განსაკუთრებით, საქმეების – საშუალებით, როგორც მე მაქვს აღწერილი.

იმედის ტრიუმფი

რა თქმა უნდა, ძალიან ცოტა მიზეზი გვაქვს ვივარაუდოთ, რომ პოლიტიკის შემქმნელები უფრო მეტ ყურადღებას მიაქცევენ ჩემს რჩევებს, ვიდრე უფრო გავლენიანი მკვლევარების მსგავს რეკომენდაციებს აქცევდნენ წარსულში. პოლიტიკამ კიდევ რომ დაიწყოს პატივისცემა პრაქტიკის მიმართ, სასკოლო რეფორმაში მთელი პიროვნული არსით ჩართულმა ადამიანებმა დროისა და ტემპის ჩემუი შეხედულებები შეიძლება პესიმისტურად მიიღონ. სისტემის რყევები, საფეხურებრივი პარმონიზაცია, ნელი ზრდა – ყველაფერი ეს სულ მცირე ამონაგებად შეიძლება მოეჩვენოთ ადამიანებს, რომლებმაც უზარმაზარი დამქანცველი პიროვნული ინვესტიცია ჩადეს ამ სისტემაში. თუ ვინმე აღიარებს, რომ მნიშვნელოვანი ზემოქმედებისათვის საჭირო დროის ჩარჩო მთელ თაობას მოიცავს, ძნელია დაიჭერო ამ ადამიანის ეფექტურობა და ნვლილი ასეთი შედეგების მიღწევაში. სასკოლო ცვლილების მსვლელობის ასეთი სერიოზულობა დაღს ასვამს ადამიანის ეფექტურობის შეგრძნებას. სად ეძებოს მან იმედი? ტრანსფორმაციული ლიდერების უპირველესი ძალაუფლება მორალურია. იგი მომდინარეობს იდეების მიზნების და ღირებულებების ძალიდან, რომლებსაც ეს ლიდერები

წარმოადგენენ. მაგრამ ჩვენ მიერ განხილული დაბრკოლებების წინ დგომის შემთხვევაში ძნელია აღმაფრენის შენარჩუნება. ერთ-ერთი უდიდესი პრობლემა, რომელსაც ცვლილების ქომაგ განათლების მუშაკებში წავაწყდით, როგორც ერთი მასწავლებელი ამბობს, ის არის, რომ „ძალიან ძნელია, იმედიანად უყურებდე ამ ყველაფერს.“

ამ წიგნის დასაწყისში გამოვთქვი რჩევა, რომ სასკოლო რეფორმას ადვილად შეიძლება მივუყენოთ სამუელ ჯონსონის სარკასტული ხუმრობა ხელახალი ქორწინების შესახებ: იმედის ტრიუმფი გამოცდილებაზე. რეფორმის ისტორია უფრო ნაკლებად ფუჭიც რომ იყოს, ვიდრე საზოგადოდ თვლიან, მისი ქომაგებისათვის იგი ხშირად დიდი იმედგაცრუების მიზეზი ყოფილა. დღეს, როდესაც ცვლილების ესოდენ დიდი საჭიროება ცხადზე უცხადესია, ამის მიუხედავად, პირობები შორსაა დამაკმაყოფილებელისაგან, იმედგაცრუების შესაძლებლობა კიდევ უფრო დიდია. ჩვენ სწორედ იმედის ტრიუმფი გვჭირდება გამოცდილებაზე. მაგრამ მას ვერც ცრუ დაპირებებსა და ნაძალადევ თვითდაჭერებულობაში ვერც გულუბრყვილო ოპტიმიზმსა და ზეციურ ოცნებებში ვერ ვიპოვით. ნამდვილი იმედი არ უგულებელყოფს ნამდვილი ცხოვრების დილემებს. ერთგულებაა ის, რამაც უნდა გასდოს ხიდი მოცვასა და რეალიზმს შორის. იმედს მხოლოდ საკუთარ თავში თუ ვიპოვით. სცენარისტი და ჩეხეთის პრეზიდენტი ვაცლავ ჰაველი – აღამიანი, რომელმაც იცის, როგორ შეინარჩუნოს იმედი გამოცდილების მიუხედავად – მას, როგორც „გონების მდგომარეობას განსაზღვრავს, და არა – სამყაროს მდგომარეობას,“ როგორც „სულის მიმართულებას,“ და – არა პროგნოზს:

ამ ღრმა და მძლავრი გაგებით, იმედი იგივე არ არის, რაც სიხარული, როცა საქმე კარგად მიდის, ან სურვილი, რომ დააბანდო საწარმოებში, რომლებიც აშკარად წარმატებისკენ მიექანებიან, ეს არის რაიმეს წარმატებისათვის მუშაობის შესაძლებლობა. იმედი ნამდვილად არ არის იგივე, რაც ოპტიმიზმი. ეს არის იმაში დარწმუნება, რომ რაღაც კარგად გამოვა, ის გარკვეულობაა, რომ რაღაცას აზრი აქვს იმის მიუხედავად, იქნება თუ არა შედეგები კარგად.

სწორედ იმედი გვაძლევს ყველაზე მეტად იმის ძალას, რომ გავაგრძელოთ ცხოვრება და განუწყვეტლივ ვცადოთ ახალი იმ პირობებშიც კი, რომლებიც უიმედო ჩანს [1993, გვ. 68].

ეს ის იმედია, რომელსაც ყველას ვუსურვებ, ვინც სკოლის გაუმჯობესებისა და განახლებისათვის იღწვის. ჰ.გ. უელსისათვის მიწერილ წერილში ჯოზეფ კონრადი მსგავს განსხვავებას გამოყოფს: „შენ არ დაეძებ ვაცობრიობას,“ – წერდა იგი, – „მაგრამ თვლი, რომ იგი უნდა გამოსწორდეს. მე მიყვარს იგი, მაგრამ არ ვთვლი, რომ ის გამოსასწორებელია“ (ციტირებულია ბენისის მიერ, 1989, გვ. 46). სასკოლო ცვლილება ადამიანების გაუმჯობესების შესაძლებლობაში რწმენას მოითხოვს, მაგრამ იგი ასევე მოითხოვს ადამიანების მიღებას (ისეთების სიყვარულს, როგორებიც ისინი არიან). ჩვენი შესაძლებლობების ჭეშმარიტი განხორციელებისათვის საჭიროა იმ ძირითადი ცნებების ერთგული დავრჩეთ, რომლებიც ცხოვრებასა და განათლებას დაპირებებით ამყარებს, მაგრამ ასევე უნდა დავაფასოთ ის, რისგანაც შედგება ჭეშმარიტი პროგრესი ჩვენი მიზნებისაკენ. ნამდვილი ცვლილება ყოველთვის პიროვნულია; ორგანიზაციული ცვლილება ყოველთვის საფეხურებრივია. საუკეთესო სკოლებში, საუკეთესო რესურსებისა და საუკეთესოდ განხორციელებული ლიდერობის პირობებშიც კი, კულტურის, სტრუქტურის, მრწამსისა და პრაქტიკის ტრანსფორმაციისათვის საჭირო დრო წლებს მოიცავს. წარმატება უმაღლეს სწრაფვასა და ყველაზე მიწიერ მოლოდინს მოითხოვს. მხოლოდ გამოსდილების გაკვეთილების მიმართ ჭანსადი პატივისცემის შენარჩუნების შემთხვევაშია შესაძლებელი იმედის ნამდვილი გამარჯვება.

გამოყენებული ლიტერატურა

- Argyris, C. *Increasing Leadership Effectiveness*. New York: Wiley-Interscience, 1976.
- Aronstein, L., and DeBenedictis, K. "Principal Power: Key to Site-Based Management." In A. Costa, J. Bellanca, and R. Fogarty (eds.), *If Minds Matter: A Forward to the Future*. Palantine, III.: Skylight Publishing, 1992.
- Badaracco, J.L., and Ellsworth, R. *Leadership and the Quest for Integrity*. Boston: Harvard Business School Press, 1989.
- Baker, P., Curtis, D., and Berenson, W. *Collaborative Opportunities to Build Better Schools*. Chicago: Illinois Association for Curriculum and Development, 1991.
- Barth, R.S. "The Principal and the Profession of Teaching." In T. J. Sergiovanni and J. H. Moore (eds.), *Schooling for Tomorrow: Directing Reforms to Issues that Count*. Needham Heights, Mass.: Allyn & Bacon, 1989.
- Barth, R.S. *Improving Schools from Within: Teachers, Parents, and Principals Can Make the Difference*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- Basler, R. (ed.). *The Collected Works of Abraham Lincoln*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, 1953.
- Beckhard, R., and Harris, R.T. *Organizational Transitions (2nd ed.)*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1987.
- Bellah, R., and others. *Habits of the Heart*. New York: Harper & Row, 1985.
- Bennis, W. "Transformative Power and Leadership." In T.J. Sergiovanni and J.E. Corbally (eds.), *Leadership and organizational Culture*. Urbana: University of Illinois Press, 1984.

- Bennis, W. *Why Leaders Can't Lead: The Unconscious Conspiracy Continues*. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
- Bennis, W., and Nanus, B. *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. New York: Harper & Row, 1985.
- Bird, T. "Mutual Adaptation and Mutual Accomplishment: Images of Change in a Field Experiment." In Ann Lieberman (ed.), *Rethinking School Improvement*. New York: Teachers College Press, 1986.
- Bissinger, H.G. "We're All Racist Now." *New York Times Sunday Magazine*, May 29, 1994, pp. 26-56.
- Blumberg, A. *School Administration as a Craft*. Boston: Allyn & Bacon, 1989.
- Bolman, L.G., and Deal, T.E. *Reframing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Bowman, T.G. "Last of the Suffering Heroes." *Phi Delta Kappan*, 1991, 73 (3), 251-252.
- Brimelow, P., and Spencer, L. "How the National Education Association Corrupts Our Public Schools." *Forbes*, June 7, 1993, pp. 72-84.
- Burns, J.M. *Leadership*. New York: Harper & Row, 1979.
- Caplan, G. "Mastery of Stress: Psychosocial Aspects." *American Journal of Psychiatry*, 1981, 138, 413-419.
- Carnegie Corporation. *Starting Points: Meeting the Needs of Our Youngest Children*. New York: Carnegie Corporation, 1994.
- Chira, S. "Survey: Teachers Want Parental Support." *New York Times*, June 22, 1993.
- Cohen, D.K. "Revolution in One Classroom". *American Educator*, Fall 1991, pp. 17-48.
- Coleman, J. "Families and Schools." *Educational Researcher*, August-September 1987, pp. 36-37.
- Comer, J. *School Power*. New York: Free Press, 1980.
- Conger, J. *The Charismatic Leader: Behind the Mystique of Exceptional Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
- Costa, P.T., Jr., and McCrae, R. R. "Personality Continuity and the Changes of Adult Life." In M. Storandt and G.R. Vandenbos (eds.), *The Adult*

- Years: Continuity and Change. Washington: American Psychological Association, 1989.
- Cuban, L. How Teachers Taught: Consistency and Change in American Classrooms 1890-1980. New York: Longman, 1984.
- Cytrynbaum, S., and Crites, J. O. "The Utility of Adult Development Theory in Understanding Career Adjustment Process." In M.B. Arthur, D.T. Hall, and B.S. Lawrence (eds.), *Handbook of Career Theory*. New York: Cambridge University Press, 1989.
- D'Auria, J. "Tremors We Should Not Ignore." *Daedalus*, 1995, 124(4), 149-152.
- Deal, T.E. "Reframing Reform." *Educational Leadership*, 1990, 70(5), 341-344.
- Deal, T.E., and Peterson, K. *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington: U.S. Department of Education, 1991.
- Derr, C.B., and Laurent, A. "The Internal and External Career: A Theoretical and Cross-Cultural Perspective." In M.B. Arthur, D.T. Hall, and B.S. Lawrence (eds.), *Handbook of Career Theory*. New York: Cambridge University Press, 1989.
- DiegmueLLer, K. "Nearly Half of Newly Hired Teachers Returned to Profession, Survey Finds." *Education Week*, September 5, 1990, p.10.
- Drucker, P.F. *The Effective Executive*. New York: Harper & Row, 1976.
- Drucker, P.F. *The Practice of Management*. . New York: Harper & Row, 1986.
- Eden, D. *Pygmalion in Management*. Lexington, Mass.: D.C. Heath, 1990.
- Elmore, R.F. "On Changing the Structure of Public Schools." In R.F. Elmore and Associates (eds.), *Restructuring Schools: The Next Generation of Education Reform*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- Elmore, R.F. and McLaughlin, M. *Steady Work: Policy, Practice, and the Reform of American Education*. Santa Monica: RAND Corp, 1988.
- Erikson, E. *Childhood and Society*. (2nd ed.) New York: Norton, 1963.
- Evans, R. "The Faculty in Midcareer: Implications for School Improvement." *Educational Leadership*, 1989, 46(8), 10-15.
- Evans, R. "Making Mainstreaming Work Through Prereferral Consultation." *Educational Leadership*, 1990, 48(1), 73-77.

- Farber, B. A. *Crisis in Education: Stress and Burnout in the American Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Feistritzer, C.E. *Profile of Teachers in the U.S.* Washington: National Center for Education Information, 1986.
- Feistritzer, C.E. *Profile of School Administrators in the U.S.* Washington: National Center for Education Information, 1988.
- Feistritzer, C.E. *Profile of Teachers in the U.S.* Washington: National Center for Education Information, 1990.
- Finn, C.E., Jr. "Education that Works: Make the Schools Compete." *Harvard Business Review*, Sept.-Oct. 1987, pp. 63-68.
- Fisher, R., and Ury, W. *Getting to Yes*. Boston: Houghton Mifflin, 1981.
- Frady, M. "Profiles (Jesse Jackson-Part I)." *The New Yorker*, February 3, 1991, pp.36-69.
- Fullan, M., with Stiegelbauer, S. *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press, 1991.
- Gallagher, W. "Midlife Myths." *Atlantic Monthly*, 1993, 271(5), 51-68.
- Gibbons, T. "Revisiting the Question of Born vs. Made: Toward a Theory of Development of Transformational Leaders." Unpublished Doctoral dissertation, The Fielding Institute, 1986.
- Gilligan, C. *In a Different Voice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.
- Glass, I. "School Reform Proves to Be a Tough Sell to Faculty." *All things Considered*. (Radio program.) National Public Radio, November 8 and 9, 1993.
- Gleick, J. *Chaos: Making a New Science*. New York: Penguin, 1987.
- Glickman, C.D. *Renewing America's Schools: A Guide for School-Based Action*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- Goleman, D. "Major Personality Study Finds That Traits Are Mostly Inherited." *New York Times*, Dec. 2, 1986, pp. C1-C2.
- Goodlad, J.A. *A Place Called School: Prospects for the Future*. New York: McGrawHill, 1984.
- Gould, R. *Transformations: Growth and Development in Adult Life*. New York: Simon & Schuster, 1978.

- Gould, S. J. *Bully for Brontosaurus*. New York: Norton, 1991.
- Gray, F. P. "Chere Maitre." *The New Yorker*, July 26, 1993, pp.82-88.
- Greenleaf, R. *Teacher as Servant*. New York: Paulist Press, 1977.
- Greider, W. *Who Will Tell the People: The Betrayal of American Democracy*. New York: Simon & Schuster, 1992.
- Hall, D. "Breaking Career Routines." In D. Hall and Associates (eds.), *Career Development in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
- Hammer, M., and Champy, J. *Reengineering the Corporation*. New York: HarperBusiness, 1994.
- Handy, C. *The Age of Unreason*. Boston: Harvard Business School Press, 1990.
- Havel, V. "Never Hope Against Hope." *Esquire*, October 1993, p. 68.
- Hemenway, C. "Meyers-Briggs Indicator Helps Us Know Ourselves and Each Other Better." *Resources*. Holyoke, Mass.: Human Resource Association of the Northeast, 1994.
- Hersey, P., and Blanchard, K.H. *Management of Organizational Behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1988.
- Herzberg, F. "One More Time: How Do You Motivate Employees?" *Harvard Business Review*, Sept.-Oct. 1987, pp. 109-120.
- Hirsch, E.D. *Cultural Literacy*. Boston: Houghton Mifflin, 1987.
- Hodgkinson, H. *All One System: Demographics of Education, Kindergarten Through Graduate School*. Washington: Institute for Educational Leadership, 1985.
- Hoffer, E. *The Ordeal of Change*. New York: Harper & Row, 1967.
- Houston, P.D. "School Reform Through a Wide-Angle Lens." *Daedalus*, 1995, 124 (4), 169-172.
- Howe, H., II. "Families, Communities, and Children." *Harvard Graduate School of Education Alumni Bulletin*, 1994a, 38(2),10.
- Howe, H., II. "The Systemic Epidemic." *Education Week*, July 13, 1994b, p.40.
- Huberman, M. "Recipes for Busy Kitchens." *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 1983, 4, 478-510.

- Huberman, M. "The Professional Life Cycle of Teachers." *Teachers College Record*, 1989, 91(1), 31-57.
- Huberman, M. "The Model of the Independent Artisan in Teachers' Professional Relations." In J. W. Little and M.W. McLaughling (eds.), *Teachers' Work: Individuals, Colleagues, Contexts*. New York: Teachers College Press, 1993.
- Huebner, D. "The Vocation of Teaching." In F. Bolin and J. Falk (eds.), *Teacher Renewal*. New York: Teachers College Press, 1987.
- Hughes, R. *The Culture of Complaint*. New York: Warner, 1993.
- Jackson, P. *Life in Classrooms*. Austin, Tex.: Holt, Rinehart, & Winston, 1968.
- Johnson, S.M. *Teachers at Work*. New York: Basic Books, 1990.
- Jones, R. "The Loneliness of Leadership." *Executive Educator*, March 1994, pp. 26-30.
- Kauffman, J. M., and Hallahan, D.P. (eds.). *The Illusion of Full Inclusion*. Austin, Tex.: pro-Ed, Inc., 1995.
- Kaufman, H. *The Limits of Organizational Change*. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 1971.
- Kelley, R. E. "In Praise of Followers." In *Managers as Leaders*. Cambridge: Harvard Business Review Press, 1988.
- Kouzes, J. M., and Posner, B.Z. *The Leadership Challenge: How to Keep Getting Extraordinary Things Done in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- Kozol, J. *Savage Inequalities: Children in America's Schools*. New York: Crown, 1991.
- Krupp, J. A. "Understanding and Motivating Personnel in the Second Half of Life." *Journal of Education*, 1987, 169(1), 20-46.
- Krupp, J. A. "Motivating Experienced Personnel, Adult Development and Learning." Presentation at ASCD convention, March 1988.
- Lasch, C. *The Culture of Narcissism*. New York: Warner, 1979.
- Lee, V.E., Smith, J., and Croninger, R. "Another Look at High School Restructuring." *Issues in Restructuring Schools*, no.9. Madison, Wisc.: Center on Organization and Restructuring of Schools, 1995.

- Levin, H. "Accelerating Elementary Education for Disadvantaged Students." In Chief State School Officers (eds.), *School Success for Students at Risk*. Orlando, Fla.: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1988.
- Levine, S.L. "Understanding Life Cycle Issues: A Resource for School Leaders." *Journal of Education*, 1987, 169(1), 7-19.
- Levinson, D., and others. *The Seasons of a Man's Life*. New York: Knopf, 1978.
- Levinson, H. "Men at Work." Presentation at Cambridge Hospital, Harvard Medical School, Cambridge, Mass., January 23, 1991.
- Lewin, K. "Group Decision and Social Change." In G.E. Swanson, T.N. Newcomb, and E.L. Hartley (eds.), *Readings in Social Psychology*. (Rev.ed.) Austin, Tex.: Holt, Rinehart, and Winston, 1952.
- Lohr, S. "On the Road with Chairman Lou." *New York Times*, June 26, 1994, Sect. 3, pp. 1,6.
- Lortie, D.C. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- Louis, K. S., and Miles, M. B. *Improving the Urban High School*. New York: Teachers College Press, 1990.
- Maddi, S. R., and Kobasa, S. *The Hardy Executive*. Chicago: Dow Jones-Irwin, 1984.
- Malkiel, B.G. *A Random Walk Down Wall Street*. New York: Norton, 1990.
- March, J.G. "How we Talk and How We Act: Administrative Theory and Administrative Life." In T.J. Sergiovanni and J.E. Corbally (eds.), *Leadership and Organizational Culture*. Urbana: University of Illinois Press, 1984.
- Marris, P. *Loss and Change* London: Routledge & Kegan Paul, 1986.
- Massachusetts Department of Education. *Principles of Effective Teaching and Effective Administrative Leadership: Special Draft of Proposed Revisions to Evaluation Regulations*. Boston: Massachusetts Department of Education, June 1, 1995.
- Mathis, C. "Educational Reform, the Aging Society, and the Teaching Profession." *Journal of Education*, 1994, 169(1), 84-97.
- McAdams, D. *Stories We Live By*. New York: Morrow, 1993.

- McClelland, D. *Power: The Inner Experience*. New York: Irvington, 1975.
- McDonnell, L. M. *Restructuring American Schools: The promise and the Pitfalls*. New York: National Center on Education and Employment, Teachers College, Columbia University, 1989.
- McGregor, D. *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill, 1960.
- Miles, M.B. "Forty Years of Change in Schools." Address to an American Educational Research Association meeting, San Francisco, April 23, 1992.
- Miller, J. B. *Toward a New Psychology of Women*. Boston: Beacon Press, 1976.
- Mintzberg, H. "Planning on the Left Side, Managing on the Right." In H. Mintzberg, *Mintzberg on Management*. New York: Free Press, 1989.
- Mitchell, D.E., and Peters, M.J. "A Stronger Profession Through Appropriate Incentives." *Educational Leadership*, 1988, 46(3), 74-78.
- Mitchell, S. *Relational Concepts in Psychoanalysis: An Integration*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988.
- Mojkowski, C., and Bamberger, R. *Developing Leaders for Restructuring Schools: New Habits of Mind and Heart*. Washington: National LEADership Network, 1991.
- Morgan, G. *Images of Organization*. Newbury Park, Calif.: Sage, 1986.
- Moroney, T. "Harried School Nurses Offering Primary Care." *Boston Globe*, April 3, 1994, p. 28.
- Mortimer, J. *Clinging to the Wreckage*. New York: Penguin, 1982.
- National Commission on Excellence in Education. *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1983.
- National Education Association National Center for Innovation. *It's About Time!!* Washington: National Education Association, 1993.
- National Policy Board for Educational Administration. *Principals for Our Changing Schools: Knowledge and Skill Base*. Fairfax, Va.: National Policy Board for Educational Administration, 1993.
- Neugarten, B. L. *Middle Age and Aging: A Reader in Social Psychology*. Chicago: University of Chicago Press, 1968.

- Newmann, F. M., and Wehlage, G.G. *Successful School Restructuring*. Madison, Wisc.: Center on Organization and Restructuring of Schools, 1995.
- Nicholson, C. "Henry Scattergood." *Germantown Friends School Alumni Bulletin*, 1995, 36(2), 13.
- Nisbet, R. *Social Change and History*. New York: Oxford University Press, 1969.
- Nisbet, R. *The History of the Idea of Progress*. New York: Basic Books, 1980.
- Ouchi, W. Z. *Theory Z*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1981.
- Peters, T. *Thriving on Chaos: Handbook for a Management Revolution*. New York: Knopf, 1987.
- Rosenfeld, S. J. "Role of Schools for Handicapped Children at Issue." *Education Week*, February 8, 1989, p.32.
- Sacks, O. "To See and Not See." *The New Yorker*, May 10, 1993, pp. 59-73.
- Saphier, J. and King, M. "Good Seeds Grow in Strong Cultures." *Educational Leadership*, 1985, 42, 67-74.
- Sarason, S. B. *The Culture of the School and the Problem of Change*. New York: Free Press, 1971.
- Sarason, S. B. *The Creation of Settings and the Future Societies*. San Francisco: Jossey-Bass, 1972.
- Sarason, S. B. *The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Course Before It's Too Late?* San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- Schein, E. *Career Dynamics*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1978.
- Schein, E. *Organizational Culture and Leadership*. (1st ed.) San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- Schein, E. *Process Consultation Vol. II*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1987.
- Schein, E. *Organizational Culture and Leadership*. (2nd.ed.) San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- Schein, E. "How Can Organizations Learn Faster? The Challenge of the Green Room." *Sloan Management Revue*, Winter 1993, pp. 85-92.

- Scherer, M. "On Our Changing Family Values: A Conversation with David Elkind." *Educational Leadership*, 1996, 63(7), 4-9.
- Schlechty, P. C. "Career Ladders: A Good Idea Going Awry." In T. J. Sergiovanni and J. H. Moore (eds.), *Schooling for Tomorrow: Directing Reforms to Issues That Count*. Boston: Allyn & Bacon, 1989.
- Schlechty, P. C. *Schools for the 21st Century: Leadership Imperatives for Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- Schon, D. A. "Leadership As Reflection-in-Action." In T. J. Sergiovanni and J. E. Corbally (eds.), *Leadership and Organizational Culture*. Urbana: University of Illinois Press, 1984.
- Selye, H. *Stress Without Distress*. New York: New American Library, 1974.
- Selznick, P. *Leadership in Administration: A Sociological Interpretation*. New York: Harper & Row, 1957.
- Senge, P. *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday, 1990.
- Sergiovanni, T.J. *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn & Bacon, 1991.
- Sergiovanni, T.J. *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Reform*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- Sergiovanni, T.J. *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- Shahan, K. E. *The Administrator's Role in Developing Innovations*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education, 1976.
- Sheehy, G. *Passages: Predictable Crises of Adult Life*. New York: Dutton, 1974.
- Shils, E. A. "Charisma, Order, and Status." *American Sociological Review*, 1965, 30, 199-213.
- Sizer, T. R. *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School*. Boston: Houghton Mifflin, 1984.
- Sizer, T. R. "Silences." *Daedalus*, 1995, 124(4), 77-84.
- Starratt, R. J. *The Drama of Leadership*. New York: Falmer Press, 1993.
- Stewart, J. B. "Grand Illusion." *The New Yorker*, Oct. 31, 1994, pp. 64-81.

- Tannenbaum, R. and Schmidt, W. H. "How to Choose a Leadership Pattern." In *Managers as Leaders*. Cambridge, Mass.: Harvard Business Review Press, 1991.
- Taylor, F. W. *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper and Brothers, 1911.
- Taylor, D., and Teddlie, C. "Restructuring and the Classroom: A View From a Reform District." Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1992.
- Thomson, S. D. "Leadership Revisited." *Education Week*, Oct. 16, 1991, p. 26.
- Tyack, D. "' Restructuring' in Historical Perspective: Tinkering Toward Utopia." *Teachers College Record*, 1990, 92(2), 170-189.
- Usdansky, M.L. "Single Motherhood: Stereotypes vs. Statistics." *New York Times*, February 11, 1996, Sect. 4, p.4.
- Vaill, P. B. "The Purposing of High-Performing Systems." *Organizational Dynamics*, Autumn 1982, pp. 23-39.
- Vaill, P. B. "The Purposing of High-Performing Systems." In T. J. Sergiovanni and J. E. Corbally (eds.), *Leadership and Organizational Culture*. Urbana: University of Illinois Press, 1984.
- Vaill, P. B. *Managing as a Performing Art: New Ideas for a World of Chaotic Change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
- Vaillant, G. *Adaptation to Life*. Boston: Little, Brown, 1977.
- Viadero, D. "Nation Is Still Falling Short in Meeting Education Goals, Progress Report Finds." *Education Week*, October 6, 1993, p. 5.
- Watzlawick, P., Weakland, J., and Fisch, R. *Change: Principles of Problem Formulation and Problem Resolution*. New York: Norton, 1974.
- Weick, K. E. "The Significance of Culture." In P. J. Frost and others (eds.), *Organizational Culture*. Newbury Park, Calif.: Sage, 1985.
- Weick, K. E. and McDaniel, R. R., Jr. "How Professional Organizations Work: Implications for School Organization and Management." In T. J. Sergiovanni and J. H. Moore (eds.), *Schooling for Tomorrow: Directing Reforms to Issues That Count*. Needham Heights, Mass.: Allyn & Bacon, 1989.

- Weiss, C. "Shared Decision Making About What?" Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1992.
- West, C. "Market Culture Run Amok." *Newsweek*, January 3, 1994, 48-49.
- Whitehead, B. D. "Dan Quayle Was Right." *Atlantic Monthly*, 1993, 271 (4), 47-84.
- Yee, S. M. *Careers in the Classroom*. New York: Teachers College Press, 1990.
- Zaleznik, A. *The Managerial Mystique: Restoring Leadership in Business*. New York: HarperCollins, 1989.