

გამოცდილი მასწავლებელი

ჯონ საშიერი

რობერტ გოუერი



ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა

თბილისი

2010

გამოცდილი მასწავლებელი: სწავლების უნარების განვითარება. ჯონ საფიერი, რობერტ გოვერი, მე-5 გამოცემა

The Skillful Teacher: Building Your Teaching Skills. Jon Saphier, Robert Gower, 5th Ed.

ეს წიგნი მრავალ კოლეჯში პედაგოგიკის შესწავლის სტანდარტი გახდა. მისი ავტორები ნოვატორი და გამოცდილი პედაგოგები არიან. “გამოცდილი მასწავლებელი” სწავლების შესახებ ცოდნის ბაზის უნიკალური სინთეზია, სადაც სწავლების სტრატეგიები მორგებულია მოსწავლეთა საჭიროებებზე. წიგნი ერთგვარი პრაქტიკული გზამკვლევაა მასწავლებლისთვის რომლის მიზანი სწავლების უნარ-ჩვევების გაღრმავებაა. მასში თეორია და პრაქტიკა შერწყმულია და ფოკუსირებულია საკლასო ოთახის 18 მნიშვნელოვან სფეროზე. თანამედროვე სკოლებისთვის არაფერია იმაზე არსებითი, ვიდრე მასწავლებელი თავისი რწმენითა და შესაძლებლობებით. მასწავლებლის ოსტატობა გავლენას ახდენს არამარტო მოსწავლის წარმატებაზე, მის ქულებზე, არამედ მოსწავლის მიერ წარმატებისა და კეთილდღეობის განცდაზეც.

წიგნის თარგმანი დაფინანსდა საქართველოს მეცნიერებისა და განათლების სამინისტროს პროგრამით - „საუნივერსიტეტო სახელმძღვანელოების განვითარება“ და ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის მიერ. წიგნი მომზადდა ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის მიერ.

პირველი ქართული გამოცემა საავტორო უფლება

ISBN 978-9941-9116-6-8

ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა
ქაქუცა ჩოლოყაშვილის 3/5, თბილისი 0162, საქართველო
Ilia State University Press
3/5 K. Cholokashvili Ave., Tbilisi, 0162, Georgia

შინაარსი

შესავალი	5
თავი 1 შესავალი	13
მენეჯმენტი	
თავი 2 ყურადღება	23
თავი 3 ტემპი	37
თავი 4 სივრცე	53
თავი 5 დრო	67
თავი 6 რუტინა	89
თავი 7 დისციპლინა	105
ინსტრუქცია	
თავი 8 სიცხადე	177
თავი 9 სწავლის პრინციპები	217
თავი 10 სწავლების მოდელები	245
მოტივაცია	
თავი 11 მოლოდინები	267
თავი 12 პიროვნულ ურთიერთობათა დამყარება	311
თავი 13 საკლასო გარემო	
სასწავლო გეგმა	
თავი 14 მიზნები	359
თავი 15 სწავლის გამოცდილება	385
თავი 16 შეფასება	415
თავი 17 სასწავლო გეგმის შექმნა	495
თავი 18 საბოლოო მიზნები	501
თავი 19 ფართოდ გაღებულ ქიშკარი	511
თავი 20 მასწავლებლის შეხედულებები	525
ინდექსი	533

შესავალი

ეს წიგნი მასწავლებლების დასახმარებლად დაწვრილ. გვსურდა მათ სწავლების უნარ-ჩვევების მეტი გამოცდილება შეეძინათ. ჩვენი ფასეულობები ნათელია. ჩვენი აზრით, კარგი სკოლისათვის მრავალი რამ არის მნიშვნელოვანი: სასწავლო გეგმა, მშობელთა ჩართულობა, სუფთა, უსაფრთხო შენობა. თუმცა უმნიშვნელოვანესი მასწავლებელია, მისი ცოდნა, შეხედულებები და შესაძლებლობები. ყველაფერი, თითქმის ყველაფერი, რასაც ვაკეთებთ ემსახურება მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობის ხელშეწყობას და სასწავლო გარემოს, რომელსაც მასწავლებლები არსებული რესურსებით უქმნიან მოსწავლეებს.

ჩვენ გვჯერა, რომ მასწავლებლის უნარ-ჩვევებს შეუძლია შეცვალოს არა მარტო მოსწავლის ტესტირების ქულები (რამდენად მნიშვნელოვანია არ უნდა იყოს), არამედ მიღწევებით კმაყოფილებისა და კეთილდღეობის განცდაც. იმის თქმა როდი გვსურს, რომ უნარს ყველა სხვა ადამიანური თვისების შეცვლა შეუძლია; მაგრამ დარწმუნებული ვართ, რომ მასწავლებლის საქმიანობა მოსწავლეთათვის გამოცდილების წყაროა და ამიტომ ეს საქმიანობა ოსტატური უნდა იყოს.

სწავლების ჩვენეული კვლევა წიგნში სამი ძირითადი კონცეფციის მიხედვით არის წარმოდგენილი: სისრულე, რეპერტუარი და შესაბამება.

1. სისრულე მიუთითებს ჩვენ მიერ სწავლების, როგორც მთლიანობის გაგებაზე. ჩვენ იმ დღის დადგომას ვესწრაფით, როდესაც ვიტყვით, „ეს ის სფეროებია, რისგანაც სწავლება შედგება. თუ ეს სფეროები გეცოდინება სწავლების ყველა ინსტრუმენტი ჩვენს ხელთ იქნება“.
2. რეპერტუარი იმ ფაქტს ასახავს, რომ სწავლების ნებისმიერი სფეროს სამართავად მასწავლებელს რამდენიმე გზა აქვს. რეპერტუარი ის კონცეფციაა, რომელიც სხვადასხვა სიტუაციებში სტრატეგიათა და ქცევათა მრავალფეროვანი სტრატეგიების შემუშავებას გვაძლავს.
3. შესაბამება გვაძლავს ვიფიქროთ, რა ქცევის არჩევა იქნება უპრიანი რეპერტუარიდან სიტუაციის, ჯგუფის თუ ინდივიდუალური მოსწავლისათვის.

წიგნის სტრუქტურა ამ სამი იდეის გარშემო ტრიალებს. სწავლების ყოველი ახალი სფეროს განსაზღვრისა და აღწერისას, ჩვენ მას შესაძლო ალტერნატივათა ჭრილში განვიხილავთ. შემდეგ შესაბამის ალტერნატივას შევარჩევთ და ვნახავთ, რა ვიცი ამ ალტერნატივის შესახებ.

წიგნის სტრუქტურა სწავლების შესატყვის ძალზე სპეციფიკურ ქცევათა და სიტუაციათა სიმრავლეზე ავადგენ და, შესაბამისად, ის სასარგებლო უნდა იყოს როგორც თვითგანვითარების, კადრების მართვის, ზედამხედველობის და მასწავლებლის შეფასების ინსტრუმენტი. თეორია უშუალოდ პრაქტიკასთან არის დაკავშირებული. უხვი მაგალითები სწავლების აღწერილი ქცევის ილუსტრაციას ემსახურება. იმედი გვაქვს, რომ ამ გზით მკითხველი უფრო სრულად და ზუსტად შეძლებს საკუთარი (ან სხვა მასწავლებლის) სწავლების გაგებას; და რაც უფრო მნიშვნელოვანია, ის შეძლებს საკუთარი საქმიანობის კონტროლს მიზნის მიღწევისა და მოსწავლეთა მოთხოვნილებების დასაკმაყოფილებლად.

წინასიტყვაობა მე-5 გამოცემისათვის

წინა გამოცემების მკითხველები შეამჩნევნ, რომ მრავალი თავი განახლებული და გავრცობილია, ეს განსაკუთრებით ეხება თავებს სიცხადისა და მოლოდინის შესახებ. დამატებულია ახალი თავები საკლასო გარემოსა და შეფასების შესახებ, რაც ჩვენს პროფესიულ ცოდნაში მათი მნიშვნელობის ამსახველია.

მიმდინარე კვლევა იმ თავების განახლებას ედება საფუძვლად, რომელთა შესახებ ჩვენეული ცოდნის სტრუქტურა არ შეცვლილა, თუმცა გაღრმავდა. მკითხველი წიგნში ისეთ მონაკვეთებსაც იხილავს, როცა დამონება 1970-იანი წლებით ხდება. ამის მიზეზი ცოდნის მოძველება ან ზოგიერთი თავის გა-

ნახლებისათვის ჩვენი მონდომების ნაკლებობა როდია! ეს ის სიტუაციებია, როდესაც ცოდნის მნიშვნელოვანმა სფეროებმა დაკარგა მიზიდულობა და იშვიათად თუ შეისწავლება, თუმცა სწავლებასა და სწავლაში მნიშვნელოვან ცვლადებად რჩება. ერთ-ერთი მაგალითია მოსწავლეთა გამოცდილების სტრუქტურა არჩევანისა და გადანყვეტილების მიღების შესახებ (იხ. თავი „სწავლის გამოცდილება“). მიუხედავად მკვლევართათვის ყავლგასულობისა, სტრუქტურის მოსწავლეებისათვის მორგების ცოდნას შეუძლია თავისი წვლილი შეიტანოს წარმატებულ სწავლაში.

ვიცი, რომ გამოცდილ მასწავლებლებს უზარმაზარი ინდივიდუალური პრაქტიკული ცოდნა აქვთ საკუთარი საგნის სწავლებისა და სწავლების განსხვავებული საჭიროების ბავშვებისადმი მისადაგების შესახებ (Edwards 1994).¹ სკოლებში ჩვენი ძირითადი საქმე იყო მასწავლებლებს, თანამშრომელურ გარემოში, ერთობლივ მუშაობაში დავხმარებოდით, ჩამოგვეყალიბებინა ჯგუფები და გვეწარმოებინა ერთობლივი კვლევა. ეს მასწავლებლის შესაძლებლობის გაზრდის გზაა, რომელიც პირდაპირ აისახება მოსწავლეთა წარმატებებზე სწავლაში.

მასწავლებელთა ინდივიდუალური პრაქტიკული ცოდნა სკოლის გაუმჯობესების მძლავრი გამოუყენებელი რესურსია. ის დროისა და სივრცის უხილავ სისტემატიზირებას მოითხოვს: მაგალითად, მასწავლებელთა ყოველთვიური შეკრება კონკრეტულ თემაზე „გაკვეთილების გასაშალაშინებლად“.² სპეციალისტთა ჯგუფი (მასწავლებლები) ამუშავებს გაკვეთილის პროგრესულ ვერსიას, აწარმოებს ექსპერიმენტს და ურთიერთდაკვირვებას და საბოლოო შედეგს წარუდგენს კოლეგებს. ამრიგად, ყველა მასწავლებელი მოგებულ რჩება კოლეგების ნაფიქრალისა და წარმოებული აქტიური ექსპერიმენტების შედეგად. ამგვარი თანამშრომლობის შედეგად მიღებული გაკვეთილები დახვეწილი და ეფექტიანია; ისინი მასწავლებელთა მონონებას იმსახურებს და ყოველი მათგანისათვის მისაწვდომი ხდება. ავთენტურ შეფასებაზე მომუშავე მასწავლებელთა ჯგუფები ასევე დინამიკური პროფესიული სასწავლო გამოცდილების წყაროა, რომლის საფუძველი მათივე ინდივიდუალური პრაქტიკული ცოდნაა.

ცხადია ისიც, რომ თვით პედაგოგიკაში საჯარო ცოდნის ბაზის არსებობისა და სირთულის აუღიარებლობის გამო, მასწავლებელთა ყოველი თაობა იძულებულია თავიდან გამოიგონოს ეს ცოდნა; უმრავლესობა მთელი საქმიანობის განმავლობაში ვერ ახერხებს ათობით იმ მძლავრი ინსტრუმენტისა და მიდგომის აღმოჩენას, რომელსაც არსებული ცოდნის წყალობით გამოიყენებდა. იმედი გვაქვს, რომ ეს წიგნი არსებული სიტუაციის გამოსწორებისაკენ გადადგმული ნაბიჯი იქნება.

სწავლება რთული საქმიანობაა, რომელიც მაღალი დონის აზროვნებას, გადანყვეტილების მიღებას და მრავალი ალტერნატივის ჩამოყალიბებას, განხილვასა და შეფასებას მოითხოვს. აზროვნება და გადანყვეტილების მიღება მასწავლებლის როლის ძირითადი კონცეფციებია. ინფორმირებული გადანყვეტილების მისაღებად, გვეჭირდება ასარჩევ ალტერნატივათა (განსაკუთრებით, გამოცდილ ალტერნატივათა) სრული ნაკრები. გვეჭირდება სისტემატური პროფესიული განათლება, რომელიც დროთა განმავლობაში ჩვენს ყურადღებას არსებულ ალტერნატივებს მიაპყრობს და მათი გამოყენების სწავლას შეგვაძლებინებს. შედეგად ჩვენ შევძლებთ გადანყვეტილების მიღებას მასწავლებლისეული ცოდნის ორი ძირითადი წყაროდან: (1) ინდივიდუალური და კოლეგების პრაქტიკული ცოდნა და (2) სფეროში დაგროვილი საჯარო პედაგოგიური ცოდნის ბაზა. „გამოცდილი მასწავლებელი“ ამ მეორე წყაროს – სტრატეგიათა და მიდგომათა რეპერტუარის, რომელსაც საჯარო პედაგოგიური ცოდნის ბაზა მოიცავს – ორგანიზებისა და ყველასათვის ხელმისაწვდომობის მცდელობაა.

სწავლის მდიდარი რესურსების ხელმისაწვდომობა სწავლის გარანტიას არ გვაძლევს. ამიტომ ამ ახალ გამოცემაში ორი ახალი თავი დაემატა მასწავლებლისეული სწავლის შესახებ. მე-19 თავში ჩამოყალიბებულია ოპტიმალური პირობები იმისათვის, რომ მასწავლებელმა ისწავლოს. აქ მოცემულია ისეთი დილემები, როგორიცაა ბალანსი მასწავლებლის ავტონომიასა და სკოლის ერთობას შორის, ადმინისტრატორთა ლიდერობასა და მასწავლებელთა მესაკუთრეობის გრძნობას შორის. მე-20 თავში განხილულია მასწავლებელთა ის შეხედულებები, რომელიც ვრცელდება მათ სამუშაოზე, მოსწავ-

1 Edwards, John. 'Thinking, Education and Human Potential'. In J. Edwards, ed., *Thinking: International Interdisciplinary Perspectives*. Melbourne: Hawker Brownlow, Education, 1994.)

2 Steven, Harold W., and Stigler, James W. *The Learning Gap*. New York: Summit Books, 1992

ლებზე და მათივე პროფესიულ განვითარებაზე. ამ შეხედულებებს დიდი გავლენა აქვს წინსვლის, სწავლისა და მონდომების მასწავლებლისეულ მზაობაზე. ზოგიერთი კოლეგა გვარწმუნებდა, რომ ეს თავი წიგნის პირველ თავად გვექცია, რადგან ის ჩვენი კონსტიტუციის, რწმენთა ჩვენივე ნაკრების გამოძახილია. შესაძლოა ისინი მართლები იყვნენ. ამჯერად მას ბოლო თავად დავტოვებთ, რადგან ის წიგნის შეჯამებასაც ემსახურება. ის ადასტურებს ფასეულობათა პიროვნული „კომპასების“ გადამწყვეტ როლს ჩვენივე სწავლების ბუნებასა და მიმართულებაში.

მადლიერების ნიშნად

ნიგნი, რომელიც დიდი მოცულობის ინფორმაციის სინთეზირებას ცდილობს, როგორც წესი, მრავალი ავტორისა და მოაზროვნის წინაშე ვალშია ხოლმე. ყოველი თავის ბოლოს მოცემული ბიბლიოგრაფია მიანიშნებს იმ ინდივიდებზე, რომლებმაც გავლენა მოახდინეს ჩვენს ნააზრევზე.

განსაკუთრებით მადლიერები ვართ ბრუკლინის, კემბრიჯის, კარლაილის, კონკორდის და ნიუტონის (მასაჩუსეტსი) განათლების მუშაკების, რომელთა მონაწილეობამ დაკვირვებათა მონაცემების საფუძველზე ჩვენს ადრეულ კვლევაში ნიგნის სტრუქტურის ფორმირებაში შეიტანა წვლილი. კერძოდ, ჯინი ჩალმერსმა, სუზან-ჯო რასელმა, სუზან სტუარტმა და რაისა უაითჰედმა თავიანთი საკლასო ოთახების კარები გაგვიღეს და სწავლების შესახებ მრავალი მნიშვნელოვანი დისკუსია ჩაატარეს. კიმ მარშალის დეტალური კრიტიკა დაგვეხმარა წინა გამოცემის რედაქტირებაში და უფრო გასაგები, ჟარგონისაგან თავისუფალი გახადა თხრობა. ფასდაუდებელი დახმარება გაგვინია რონალდ ბარტმაც.

უზომოდ მადლიერები ვართ Research for Better Teaching-ის გუნდის კოლეგებისა და კონსულტანტების: ლუიზა ტომპსონის, მერი ენ ჰალის, ალექსანდრე პლეტის, პაულა რუთერფორდის, ფრენ პროლმანის, დებორა რიდის, გრეგ ქაიდრის, კენ ჩაპმენის, სანდრა სნუპერის, მარსია ბუთის და კაროლინა ტრიპის. მათ ერთგვარად „გაფილტრეს“ თავიანთი ოლქის სკოლების მასწავლებლებისა და ადმინისტრატორების შენიშვნები და რჩევები. ამგვარმა უკუკავშირმა ნიგნის შინაარსი სრულყო და სიცხადე შემატა. ასევე ძალზე ნაადგა ნიგნს რამდენიმე თავის კრიტიკული ნაკითხვა და რედაქტირება, რომელიც ოსტატურად შეასრულეს: პეგი მაკნილ მაკმულენმა, ლუიზა ტომპსონმა, ფრენ პროლმანმა, ლინ სტუარტმა, ბენა კალიკმა, არტ კოსტამ და ბობ გარმსტონმა.

შიდა სამუშაოების შესრულების პროცესს ოსტატურად უძღვებოდნენ მერი დეგარმო, ეველინ ფორდ-ქონორსი, დებორა რიდი და რობერტა სპრენგი. მერი დეგარმომ უთვალავი დრო დაუთმო ნიგნზე მუშაობის პროცესს და ერთგვარი ესთეტიკური გრძნობა შემატა ამ პროცესის ყოველ საფეხურს. ფასდაუდებელია მისი თავდადება ამ პროექტისადმი. მადლობლები ვართ ახალი გამოცემის რედაქტორის ბევერლი მილერის ხარისხიანად შესრულებული სამუშაოსათვის, ასევე ჯონ და ქრისტინა გლეიდების წინა გამოცემებში რედაქტორული და დიზაინერული წვლილისათვის. დიდად ვაფასებთ ელიზაბეტ პარსონის წვლილს ამ გამოცემის სახელთა საძიებლის შექმნაში.

დაბოლოს, განსაკუთრებული მადლობა გვსურს ვუთხრათ ჩვენს ცოლებს და ოჯახებს მათი მუდმივი მხარდაჭერისათვის და იმ მუშაობის მკაცრი გრაფიკის გაგებისათვის, რომელიც სწავლების განვითარებას ემსახურებოდა.

ავტორთა შესახებ

ჯონ საფიერი Research for Better Teaching Inc.-ის – სწავლების საკითხების შემსწავლელი ორგანიზაციის დამფუძნებელი და აღმასრულებელი დირექტორია. ის ზედამხედველობის, შეფასების, კადრების მართვისა და სკოლის კულტურის საკითხებში საქვეყნოდ აღიარებული კონსულტანტია. ათი წლის განმავლობაში ის დაწყებითი კლასებისა და საბაზო სკოლის მასწავლებელი იყო. ასევე გახლდათ ქალაქის დიდი სასკოლო სისტემის გუნდის ლიდერი, კადრების მმართველი, უნივერსიტეტის ლექტორი და ახალბედა მასწავლებლების ზედამხედველი. 1980 წლიდან დოქტორი საფიერი სასკოლო ოლქებში სწავლების გაუმჯობესების გრძელვადიანი პროექტების კონსულტანტია.

ბობ გოვერი განათლების მაგისტრატურის განათლების პროფესორია მასაჩუსეტსში, ლოუელის უნივერსიტეტში, სადაც სადოქტორო პროგრამის – „ლიდერობა სკოლაში“ - მრჩეველია. ის საჯარო და კერძო სკოლების მასწავლებელი, დირექტორი, მსხვილი კომპიუტერული კომპანიის ტრენინგის მენეჯერი და საჯარო სკოლების კონსულტანტი იყო. ამჟამად დოქტორი გოვერი ბოსტონის სასკოლო კადრების მართვისა და განვითარების გრძელვადიან პროექტებში მონაწილეობს.

როგორ დაგვყავს ცნობიერების დონემდე ის ფაქტი, რომ თქვენც და მეც სწავლების უნარ-ჩვევებს ყოველდღიურად ვიყენებთ? ვერ გადავცემთ იმას, რაც გაცნობიერებული არა გვაქვს, რაც ინტუიციურია. ტრენინგის დროს მასწავლებლებს ვეუბნებოდი, „უყურეთ რას ვაკეთებ და შემდეგ თავად გააკეთეთ“. აღმოვაჩინე, რომ მასწავლებლებმა ჩემი ყველა მავნე ჩვევა გადაიღეს და უგულბებლად მყავს ის, რაც ყველაზე ღირებული იყო გაკვეთილზე, რადგან ნათლად არ ჩამოვყუყალიბე სათქმელი.

მადელინ ჰანტერი

ზედამხედველობისა და კურიკულუმის განვითარების ასოციაცია

ეროვნული კონფერენცია

ჰიუსტონი 1977

საქმიანობის (პრაქტიკის) გაგება თვით საქმიანობის ერთადერთი უმთავრესი წინაპირობა და პროფესიონალის „ხარისხის ნიშანია“.

რონალდ ბარტი

„სწავლების პრინციპი და პროფესია“

სწავლების პროფესიის კალიფორნიის კომისიისათვის მომზადებული ნაშრომი
აპრილი, 1985

1

შესავალი

ტა ატის უნატი სწავლებაში?
ყვლათუტი, ტაც სწავლების
შესახებ გაინცოტესებთ
სწავლების პატამეტები
წიგნის სტრუქტურა
წიგნის გამოყენება

მინდოდა მცოდნოდა, რას რისგან ვმიჯნავდი.
რობერტ ფროსტი „კედლის აგება“

რა არის უნარი სწავლებაში?

სწავლება ურთულესი საქმიანობაა. ჩვენ, როგორც მასწავლებლებს, მოსწავლეებსა და სწავლების მკვლევარებს, გვაშინებს სწავლებისა და სწავლის ამოცანის მრავლისმომცველობა. კარგი მასწავლებლობა სხვა მრავალ თვისებასთან ერთად ერთად მზრუნველობასაც გულისხმობს. კარგი პედაგოგი დახელოვნებული პრაქტიკოსია, დახელოვნებული კონკრეტულ სპეციფიკურ საქმიანობაში. გამოცდილება ნიშნავს, რომ ადამიანს შეუძლია რაღაც ისეთის კეთება, რისი დანახვაც შეიძლება; რომ სხვადასხვა ინდივიდი სხვადასხვა დონის უნარებს ავლენს; და, რაც ყველაზე მთავარია, შეგიძლია ისწავლო, როგორ გახდე გამოცდილი და არ შეწყვიტო წინსვლა.

მასწავლებელი გამოცდილი არ იბადება, ის ყალიბდება. გამოცდილ მასწავლებლებს აქვთ უნარი, რომელსაც იყენებენ, ჩვენ კი შეგვიძლია დავაკვირდეთ საკლასო ოთახში მათ საქმიანობას და ვნახოთ რაში გამოიხატება მათი ოსტატობა. მრავალი მათგანს არ აქვს საკუთარი საქმიანობის ამსახველი ტერმინები ან კონცეფციები. მათ უბრალოდ „იციან“, რა გააკეთონ და საქმეს ძალდაუტანებლად და ბუნებრივად, შეიძლება ითქვას, ინტუიციით აკეთებენ. ჩვენთვის ეს ძალდაუტანებლობა არაცნობიერი, ავტომატური, ე.წ. „შინაგანი (tacit) ცოდნა“ (Michael Polanyi, 1966). ამ სახის ცოდნის ნაკლი ის გახლავთ, რომ ის მხოლოდ ერთეულებს აქვთ და არა როგორც ღვთის წყალობა, არამედ დროთა განმავლობაში სხვადასხვა გზით შეძენილი. მათ არ შეუძლიათ ამ ცოდნის გადაცემა, რადგან არ შეუძლიათ საკუთარი საქმიანობის ახსნა.

მასწავლებელი გამოცდილი არ იბადება, ის ყალიბდება.

რა თქმა უნდა, არსებობენ ადამიანები, რომლებიც პედაგოგად არ დაბადებულან, ისევე როგორც არსებობენ ადამიანები, რომლებსაც ავტომრბოლელობის ნიჭი და უნარი დაბადებიდან არ დაჰყოლიათ, ზოგიერთ მათგანს ვერანაირი ვარჯიშით ვერ შესძენ ამ უნარს. თუმცა იმ ადამიანთა უდიდეს უმრავლესობას, რომელიც დაბადებიდან გზის გრძნობა არ დაჰყოლია, შეიძლება ავტომრბოლელობა ვასწავლოთ; შეიძლება კომპეტენტური გავხადოთ და თანდათან გავწავლოთ ამ საქმეში.

ამ წიგნის ძირითადი თემა პედაგოგიური დაოსტატება და ამ საკითხისადმი ჩვენი დამოკიდებულებაა. თემის გაშლისას, გვსურს, აღვნიშნოთ, რომ სწავლების ჩვენი უდიდესი კონცეფციიდან ცალკეულ მნიშვნელოვან საკითხებს როდი უგულვებლვყოფთ. ჩვენ ვაფასებთ თანამგრძობ პედაგოგს, რომელმაც იცის, როგორ გაიცინოს, როგორ უყვარდეს. დახელოვნება არ ენიანალმდეგება მოაზროვნე, ემოციურ არსებად ყოფნას. თუმცა ამ წიგნში ხაზს ვუსვამთ კარგი მასწავლებლობის სწორედ იმ კომპონენტს, რომელსაც ოსტატობა ჰქვია. კარგი სწავლება გაცილებით მეტია, ვიდრე უნარი, მაგრამ კარგი მასწავლებლობა არ არსებობს უნარის გარეშე.

გამოცდილი მასწავლებელი, ჩვენი აზრით, ის ადამიანია, რომელმაც კარგად უწყის, რა რთულ საქმეს არის შექმნილი, ცდილობს გააცნობიეროს და გაიაზროს საკუთარი საქმე. ის საქმეს იმიტომ კი არ აკეთებს, რომ ასეა მიღებული ან მოლოდინის მიხედვით სწორედ ასე უნდა გაკეთდეს და არა სხვაგვარად, არამედ იმიტომ, რომ ნაფიქრი აქვს და საუკეთესო საქმედ მიაჩნია. ის არჩევანს ალტერნატივათა რეპერტუარიდან აკეთებს. მას სურს ისე აკონტროლოს და არეგულიროს სწავლება, რომ დადებითი გავლენა ჰქონდეს მოსწავლეებზე, დაითანხმოს ისინი საკუთარი საქმიანობის მონიტორინგზე, უკუკავშირსა და სხვადასხვა საქმიანობის მოსინჯვაზე.

გამოცდილ მასწავლებელს სჯერა, რომ მოსწავლეები წარმატებას მიაღწევენ. თუ ასე არ ხდება, ისინი გადასინჯავენ ხოლმე პროგრამებს, სასწავლო გეგმასა და საკუთარ სწავლებას და ცდილობენ მოსწავლეებს „მოარგონ“.

გამოცდილ მასწავლებელს სიზუსტეც ახასიათებს: მან ზუსტად იცის, რა უნდა ასწავლოს, რას ნიშ-

ნავს წარმატება და როგორ უნდა დაეხმაროს მოსწავლეებს წარმატების მიღწევაში. თუ არსებული გეგმა ვერ იმუშავებს, ის სხვა გეგმას შეიმუშავებს, რომელიც ტექნიკურად ასევე ზუსტი და გამართული იქნება.

დაბოლოს, გამოცდილი მასწავლებელი „მუდამ მოსწავლეა“ (Joyce, Clark, Peck, 1981). მიუხედავად თავდაჯერებულობისა და კომპეტენტურობისა, ჯიუტი ცნობისმოყვარეობით მას მუდმივი კავშირი აქვს გარე სამყაროსთან, კვლევებთან, კოლეგებთან. „არ ვიცი, მაგრამ მუდამ ვიზრდები, ვიმდიდრებ ცოდნასა და უნარებს და ვზრდი ეფექტიანობას“, გვეუბნება ის. გამოცდილი მასწავლებლის ეს უშუალო და სამყაროსთან კავშირი პროფესიონალიზმის მნიშვნელოვანი ელემენტია.

ამრიგად, რა არის სწავლების უნარები და როგორ შეიძლება მათი ჩამოყალიბება?

ყველაფერი, რაც სწავლების შესახებ ბაინტირესებთ

არის თუ არა ქვემოთ მოცემული ის საკითხები, რომელთა ცოდნა გასურთ?

1. როგორ მივაქციო და შევაჩერო მოსწავლეთა ყურადღება ამოცანაზე? (*ყურადღება*)
2. როგორ შევინარჩუნო მოვლენათა თანაბარი, სწრაფი განვითარება? (*ტიმპი*)
3. როგორ გამოვიყენო ზედმინენით ეფექტიანად საკლასო ოთახის სივრცე და ავეჯი? (*სივრცე*)
4. როგორ დავგეგმო მოვლენები და ვარეგულირო გრაფიკი, რომ მოსწავლეებს სწავლისთვის ყველაზე ნაყოფიერი დრო შევუზრჩიო? (*დრო*)
5. რომელი პროცედურული რუტინაა მნიშვნელოვანი, როგორ მივიღო მისგან მაქსიმალური სარგებელი? (*რუტინა*)
6. როგორ მივუდგე ძალზე ჯიუტ მოსწავლეებს? (*დისციპლინა*)
7. როგორ უნდა ავხსნა ცხადად? (*სიცხადე*)
8. როგორ გავხადო გაკვეთილები უფრო მიზანმიმართული და ეფექტიანი? (*სწავლის პრინციპები*)
9. როგორ ვასწავლო აზროვნება გაკვეთილებზე? (*სწავლების მოდელები*)
10. როგორ გავაგებინო მოსწავლეებს, რომ „რასაც ვაკეთებთ, მნიშვნელოვანია; რომ მათ ამის გაკეთება შეუძლიათ და, რომ სასურველ შედეგამდე ხელს არ ჩავაქნევინებ“? (*მოლოდინები*)
11. როგორ დავამყარო კარგი პიროვნული ურთიერთობა მოსწავლეებთან? (*პიროვნულ ურთიერთობათა დამყარება*)
12. როგორ შევქმნა მოსწავლეებისთვის ჩართულობის, რისკის განწვეისა და თანაზიარობის კლიმატი? (*საკლასო ოთახის გარემო*)
13. რა უნდა ვასწავლო და როგორ უნდა ჩამოვყალიბო მიზნები? (*მიზნები*)
14. როგორ უნდა მოვერგო მოსწავლეთა სწავლის სხვადასხვა სტილს? (*სწავლის გამოცდილება*)
15. როგორ გავიგო, რა ისწავლა მოსწავლემ? (*შეფასება*)
16. როგორ შევქმნა/მივუსადაგო მაქსიმალურად ეფექტიანი სასწავლო გეგმა? (*სასწავლო გეგმის შექმნა*)
17. რა ძირითადი შედეგის მიღწევა მსურს ჩემი მოსწავლეებისგან? (*მიზნების დაზუსტება*)

თუ ამ საკითხებით ხართ დაინტერესებული, შესაძლოა, სწორედ ეს წიგნი გჭირდებათ. მასში ზემოთ მოცემულ ყოველ კითხვას (რომელთაც შემდგომში ავტორი „სფეროდაც“ მოიხსენიებს. მთარგმნ. შენ.) ცალკე თავი ეძღვნება. ისინი ყველა პედაგოგისთვის სასარგებლოა განურჩევლად ასაკისა, საგნისა თუ კლასისა. გარკვეულწილად, ეს კითხვები განსაზღვრავენ სწავლებას, თვით ისინი ასწავლიან. ეს არსებითი საკითხებია, რომელსაც გაუცნობიერებლად თუ გაცნობიერებულად თავდაუზოგავად ეჭიდებიან პედაგოგები. ფაქტობრივად, მათი დახმარებით მასწავლებელი აჯამებს საკლასო ოთახში მოსწავლეთა ყველა გადამწყვეტილებას, მოქმედებასა და სიტუაციას.

არსებობს პედაგოგიური საქმიანობის სხვა მნიშვნელოვანი სფეროებიც — ეფექტიანი მუშაობა კოლეგებთან, მშობლებთან, პოლიტიკურ თუ პროფესიულ შეკრებებზე; თუმცა ეს წიგნის თემა არ არის. „გამოცდილი მასწავლებელი“ ორიენტირებულია საკლასო ოთახში ინტერაქტიური სწავლების უნარებზე.

როგორ ვაპირებთ ზემოთ ჩამოთვლილ კითხვებზე პასუხის გაცემას? ამისათვის სწავლების შესახებ არსებულ არაჩვეულებრივად მდიდარ ცოდნას გამოვიყენებთ, რომელიც ისევე გაბნეულია ცინიზმის, უნესრიგობისა და გაურკვევლობის უნაყოფო ნაპირზე, როგორც აწყობის მოლოდინში 1000 ნაწილიანი ნახატი-თავსატყეხი.

არსებული ცოდნის მიხედვით ყოველ კითხვაში ნაგულისხმევი სამუშაოსათვის თავის გართმევის მრავალი გზა არსებობს (მაგალითად, ამოცანისთვის ყურადღების მიქცევისა და შენარჩუნების — 40-ზე მეტი, სწავლების მოდელის შერჩევის — 20-ზე მეტი, მიზნების შერჩევისა და ჩამოყალიბების — 5). ეს ცოდნა ამ გზათა არსსაც გვიხსნის. სწავლების შესახებ ცოდნის ბაზა მხოლოდ რეცეპტების დასტა ან ეფექტიანი სწავლისათვის საჭირო ქცევათა ჩამონათვალი როდია (თუმცა ნაწილობრივ, ასეცაა). ცოდნის ბაზა გვასწავლის, რა არჩევანი გვაქვს თითოეულ სფეროში სამუშაოდ, ძირითად კითხვებზე პასუხის გასაცემად. გვასწავლის, რომ ეფექტიან სწავლებას საფუძვლად უდევს კონკრეტული მოსწავლეებისთვის, სიტუაციისა თუ სასწავლო გეგმისთვის შესაბამისი ფორმის არჩევა. სწავლებაში წარმატების საწინდარია შესატყვისი ფორმის მოძებნა.

სწავლებაში წარმატების საწინდარია შესატყვისი ფორმის მოძებნა.

საილუსტრაციოდ ავიღოთ თავსმოხვევასთან დაკავშირებული მარტივი სიტუაცია. პედაგოგი ასწავლის პატარა ჯგუფს, მას აწყვეტინებს მოსწავლეს (ჯიმი), რომელიც რაღაც საკითხზე შეფერხდა სავარჯიშოს შესრულებისას. ჯიმი დასახმარებლად პედაგოგს მიმართავს. მასწავლებელს პრობლემის გადაჭრის რამდენიმე გზა აქვს იმის გათვალისწინებით, რომ ჯგუფის სამუშაო იმპულსიც შეინარჩუნოს და არც ჯიმი დარჩეს უსაქმოდ ან იმედგაცრუებული: (1) თავი აარიდოს ჯიმის; (2) ანიშნოს ჯიმის, რომ წყნარად იჯდეს, სანამ მის დასახმარებლად საჭირო მომენტს არ შეარჩევს; (3) სხვა მოსწავლეს სთხოვოს ჯიმის დახმარება; (4) ასწავლოს მოსწავლეს, რომ არ შეიძლება მასწავლებელს შეაწყვეტინო.

არსებითად, არც ერთი ვარიანტი არ არის უნაკლო. შეგვიძლია სხვადასხვა პირობა წარმოვიდგინოთ, რომელშიც თითოეული ვარიანტი ყველაზე შესაფერისი იქნება. მაგალითად, თუ ჯიმის აკლია თავდაჯერებულობა ან სოციალური უნარ-ჩვევები, რომ დახმარებისთვის სხვა მოსწავლეს მიმართოს, უკეთესი ვარიანტი იქნება, ვანიშნოთ მას, სიმშვიდე შეინარჩუნოს სათანადო მომენტამდე. მეორე მხრივ, თუ ჯიმი ზედმეტად არის პედაგოგზე დამოკიდებული, შესაძლოა, თავის არიდება საუკეთესო ვარიანტი აღმოჩნდეს, განსაკუთრებით, თუ გვჯერა, რომ დამატებითი მცდელობის შემთხვევაში, ის საკუთარი ძალებით შეძლებს, თავი გაართვას პრობლემას. მასწავლებლის წარმატება ამ სიტუაციაში დამოკიდებულია იმაზე, იცის თუ არა მან პრობლემის გადაჭრის არსებული ვარიანტები და შეუძლია თუ არა კონკრეტულ სიტუაციას შესატყვისი ვარიანტის შეურჩიოს.

სწორედ ასევე, თუკი სწავლების ზემოთ ჩამოთვლილ ძირითად კითხვებზე რამდენიმე პასუხი არსებობს, გამოცდილი მასწავლებელი ეცდება განუწყვეტლივ გაამდიდროს საკუთარი რეპერტუარი და კონკრეტულ მოსწავლეს, ჯგუფს, სიტუაციასა თუ სასწავლო გეგმას შესატყვისი გზა შეურჩიოს. *სწავლების შესახებ ცოდნის ბაზა არის მოქმედებათა და აქტივობათა მოდელის რეპერტუარი, რომელიც ხელმისაწვდომია ნებისმიერი ადამიანისათვის, ვისაც სწავლა, სრულყოფა და დახელოვნება სურს.* წიგნში ყოველი კითხვის შესაბამისი სფეროსთვის წარმოგიდგენთ ჩვენს მიერ შერჩეულ სპეციფიკურ ვარიანტს შესაფერისი მაგალითებით და შემოგთავაზებთ არსებულ ცოდნას შესატყვისი ვარიანტის არჩევის შესახებ.

სწავლების პარამეტრები




სწავლების ამ სფეროებს ჩვენ „პარამეტრებს“ ვუწოდებთ. „პარამეტრი“ ტექნიკური სიტყვაა და მეცნიერებაში ნიშნავს „უცვლელს (მუდმივს), რომლის მნიშვნელობა გამოყენების პირობების მიხედვით

ვარირებს“. სწავლების თვალსაზრისით, ასეთი „მუდმივის“ მაგალითია ყურადღების შენარჩუნება ან მოლოდინთა შეტყობინება, ცვალებადი კი — სხვადასხვა გარემოებაში სამუშაოს შესრულების გზები.

ჩვენს ჩამონათვალში ყოველი კითხვა სწავლების ერთ პარამეტრს წარმოადგენს; პარამეტრის აღნიშვნისთვის გამოყენებული სიტყვა ტექსტში კურსივით და ფრჩხილებში იქნება მოცემული. ყოველი პარამეტრი სწავლების შესახებ მრავალ პასუხს და საქმიანობის ვარიანტს მოიცავს და თავს უყრის კონკრეტული სფეროს ფარგლებში არსებულ რეპერტუარს. ამასთანავე, რადგან პარამეტრების ერთობლიობა ქმნის სწავლებას, აუცილებელია ვიცოდეთ, როგორ არის ისინი ერთმანეთთან დაკავშირებული.

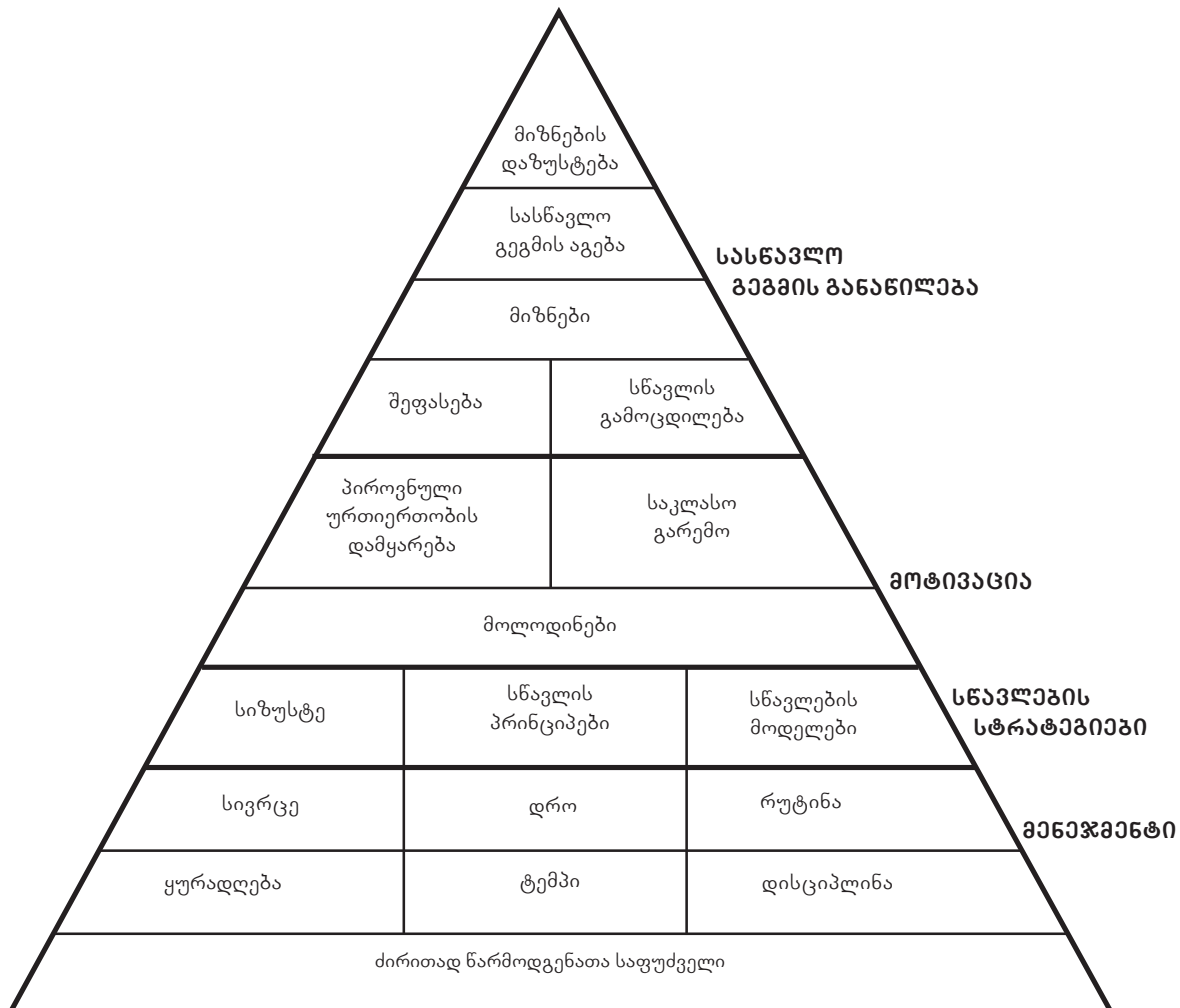
ზოგიერთ პარამეტრთან დაკავშირებული უნარები ძალზე სპეციფიკურია. ამ უნარებს „აქტს“ ვუწოდებთ, რადგან ისინი წარმოადგენს ქმედებას ან კომენტარს, რომელთა განხორციელებას წამები თუ სწორდება. აქტი არის სწრაფი, გამორჩეული ქცევა, რომლის დაკვირვება და აღრიცხვა შესაძლებელია. სწავლების მრავალი უნარის ახსნა აქტის ტერმინით შეიძლება, მრავლის კი — კლასის მენეჯმენტით: ყურადღება, იმპულსი, მოლოდინი, პიროვნული ურთიერთობის დამყარება. ეს პარამეტრები, რომლებიც აქტებისაგან შედგება 1.1 სქემის ქვედა ნაწილშია მოთავსებული.

სხვა პარამეტრები სწავლების ისეთ უნარებს მოიცავს, რომლის მყისიერად შესრულება ან დანახვა შეუძლებელია. მხედველობაში გვაქვს სწავლების მოდელის განხორციელების შესაძლებლობა, როგორც არის, მაგალითად, ჰილდა თაბას (Hilda Taba) ცხრასაფეხურიანი ინდუქციური მოდელი. ამ მოდელის გამოყენებაში დახელოვნებული პედაგოგი, მოსწავლეებზე ზემოქმედების მიზნით, ხელმძღვანელობს მთელ რიგ მოვლენებს და გარკვეულ სპეციფიკურ პრინციპებს იყენებს. საქმიანობა განსაზღვრული დროის განმავლობაში კონკრეტული პატერნის შესაბამისად მიმდინარეობს. პატერნის მიხედვით საქმიანობის შესრულება უნარია. ეს ერთიანი, დაგეგმილი პაკეტია, რომელიც უფრო დიდია, ვიდრე მისი შემადგენელი ნაწილების ჯამი. სწავლების გასაგებად (და ოსტატობის რეპერტუარის გასაფართოებლად) უნდა შეგვეძლოს როგორც ცალკეული აქტების, ისე მათი პატერნების დანახვაც, რომლებიც აზრს მხოლოდ მაშინ იძენს, როცა მიზნობრივი პაკეტის თვალსაზრისით ვაფასებთ. ეს განსხვავებული ტიპის ანალიზია და სწავლების გასაგებად, ორივეს დანახვა უნდა შეგვეძლოს. 1.1 სქემის შუა რიგში ის პარამეტრები დაეაჯგუფეთ, რომლებიც პატერნებს წარმოადგენს.

<p>აბსტრაქციები</p> 	<p>მიზნების დაზუსტება</p> <p>სწავლის გამოცდილება</p> <p>მიზნები</p>		<p>სასწავლო გეგმის შექმნა</p> <p>შეფასება</p>
<p>პატერნები</p> 	<p>სწავლების მოდელები</p> <p>სივრცე</p>	<p>დრო</p>	<p>საკლასო გარემო</p> <p>რუტინა</p>
<p>აქტები</p> 	<p>დისციპლინა</p> <p>ტემპი</p>	<p>სიცხადე</p> <p>ყურადღება</p> <p>მოლოდინები</p>	<p>სწავლის პრინციპები</p> <p>პიროვნული ურთიერთობის დამყარება</p>

სქემა 1.1: პროფესიული სწავლების შემადგენელი სამი სახის ცოდნა
 ეს არის სწავლების შესახებ ცოდნის შემადგენელი ნაწილების დაჯგუფების ერთ-ერთი გზა.

მასწავლებლის მიერ ოსტატურად შესრულებული ზოგიერთი მნიშვნელოვანი საქმიანობის დანახვა ძალზე რთულია. მათ შორისაა უხილავი გადამწყვეტილებები, რომელთაც მაშინ ვამჩნევთ, როცა კლასს ვაკვირდებით, ისეთი საქმიანობა, რომელიც განხორციელდა ან სკოლამდე გაკვეთილების დაგეგმვისას და სკოლის შემდეგ მოსწავლეთა ნამუშევრების შემოწმებისას. როგორც წესი, ეს უნარები მოიცავს მიზნების შერჩევას, სწავლების დაგეგმვას, სასწავლო გეგმის ორგანიზაციას და მოსწავლეთა სწავლის შეფასებას. ცოდნისა და უნარ-ჩვევების ეს სფერო აბსტრაქციებისგან შედგება, რომლებზეც უშუალო დაკვირვება შეუძლებელია, მაგრამ, მიუხედავად ამისა, ისინი მართავენ და აკონტროლებენ ყველაფერს, რაც საკლასო ოთახში ხდება. სწავლების ეს პარამეტრები 1.1 სქემის ზედა არემია განლაგებული.



სქემა 1.2: პედაგოგიური ცოდნის რუკა

სწავლების ძირითადი პარამეტრები, შესაძლოა, მარტივ ფუნქციურ სტრუქტურაში გაერთიანდეს.

ამრიგად, ჩვენ განვიხილეთ ოსტატური სწავლების სამი სახის პარამეტრი, ცოდნის სამი სახე, რომელიც გამოცდილ სწავლებაშია გაერთიანებული: აქტები, პატერნები და აბსტრაქციები. საგულისხმოა, რომ სწავლების გარეშე დამკვირვებელს მხოლოდ სწავლების უნართა ამ განსხვავებული სახეების დანახვა შეუძლია სხვადასხვა რაკურსით. კლასის მენეჯმენტის პარამეტრები მეტწილად აქტებია. მათ შემჩნევას დიდი ძალისხმევა არ სჭირდება, შეგვიძლია უშუალოდ განხორციელების მომენტში დავაკვირდეთ და აღვრიცხოთ. მაგალითად, ძნელი არ არის ყურადღების ამ აქტის განსაზღვრა: „ჯონ,

ვადგინებთ! სამუშაოს ვუბრუნდებით!“ მეორე მხრივ, პატერნის მსგავს პარამეტრებს დაკვირვებისას საშუალო ძალისხმევა სჭირდება. დამკვირვებელმა გარკვეული დროის განმავლობაში თვალი უნდა ადევნოს ქცევებს, თავი მოუყაროს და გარკვეული დროის შემდეგ განსაზღვროს პატერნი. აბსტრაქტული პარამეტრების დაკვირვება გააზრებული დასკვნების გამოტანის უნარს მოითხოვს არა იმ მასწავლებლისგან, რომელიც მას ახორციელებს, არამედ გარეშე დამკვირვებლისგან, რომელმაც თავი უნდა მოუყაროს მწირ მონაცემებს და მათ საფუძველზე დაასკვნას, რა მიზანს ისახავს გაკვეთილი. ოსტატური სწავლების გასაგებად, აუცილებელია ცოდნის ამ განსხვავებულ სახეთა წვდომა და სწავლების უნართა სხვადასხვა რაკურსის ასიმილაცია.

ოსტატური სწავლების პარამეტრები გარდა ცოდნის იმ ერთეულთა ზომისა (აქტები, პატერნები, აბსტრაქციები), რომელსაც ისინი მოიცავს, სხვა გზითაც, კერძოდ, ფუნქციების მიხედვითაც შეიძლება დაჯგუფდეს. *მენეჯმენტის პარამეტრები* – ყურადღება, ტემპი, სივრცე, დრო, რუტინა და დისციპლინა სწავლების საფუძველია — *sine qua non* (ლათ. – აუცილებელი პირობა. მთარგმნ. შენ.). მათ გარეშე სწავლება ვერ განხორციელდება. ისინი კარგი სწავლებისთვის აუცილებელი წინამძღვარია. *სასწავლო პარამეტრები* – სიცხადე, სწავლების მოდელები და სწავლის პრინციპები – „პროდუქტს გვანვდიან“; მათი უნარ-ჩვევები კლასში ინტერაქტიური სწავლის დროს ხორციელდება. *მოტივაციური პარამეტრები* – საკლასო ოთახის კლიმატი, პიროვნული ურთიერთობის დამყარება და მოლოდინები მოსწავლეებს ინვესტიციების მოზიდვასა და წარმატებული სწავლისთვის საჭირო ძალისხმევის გამოყენებაში ეხმარება. *სასწავლო გეგმის პარამეტრები* სწავლების დაგეგმვისთვის საჭირო უნარებს მოიცავს. ისინი სწავლების, მოტივაციისა და მენეჯმენტის საფუძველია და მათზე მალლა დგას. მენეჯმენტის უნარ-ჩვევები შესაძლებელს ხდის სწავლებას, სასწავლო გეგმის აგებისა – სწავლების დაგეგმვას, მოტივაციისა — ხელს უწყობს სწავლებას, ხოლო თვით სწავლების უნარ-ჩვევები გვანვდის „პროდუქტს“. მთლიანობაში, ეს პარამეტრები სწავლების მონახაზს ქმნის: სწავლება მათი *მთლიანობაა*.

1.2 სქემაზე გამოსახულია სწავლების პარამეტრების ფუნქციური ორგანიზაცია. მკითხველი სამკუთხედის ქვეშ შენიშნავს ფრაზას: „ძირითად წარმოდგენათა საფუძველი“. წიგნის თავში „მოლოდინები“, ვასაბუთებთ ამ წარმოდგენათაგან უმნიშვნელოვანესს: „ყველა მოსწავლეს მაღალ დონეზე შეუძლია რთული სასწავლო მასალის შესწავლა“. შემდეგ ვასაბუთებთ, რომ კონკრეტულ პედაგოგს ეს რწმენა სწავლების უნარ-ჩვევების გამდიდრების სტიმულს აძლევს.

სხვა წარმოდგენები მოიცავს პედაგოგთა ურთიერთდამოკიდებულების როლს მოსწავლეთა სამსახურში, კოლეგიური ქცევის მნიშვნელობას სკოლის მკაცრ კულტურაში, რეპერტუარზე დაფუძნებულ პროფესიულ ცოდნას და მუდმივი სწავლის აუცილებლობას. ამ წარმოდგენებს წიგნის ბოლო თავში განვიხილავთ.

წიგნის სტრუქტურა

წიგნის მომდევნო თავი ეხება მენეჯმენტის პარამეტრებს — მრავალი ჩვენგანისთვის უმნიშვნელოვანეს ასპექტს, რომლებიც დაგვაფიქრებს, რატომ ავირჩიეთ პედაგოგობა – კარგად სწავლებისა და ბავშვებზე ზრუნვის გამო. შემდეგ გადავდივართ სწავლების, მოტივაციის, დაბოლოს, სასწავლო გეგმის პარამეტრებზე, უმნიშვნელოვანეს გადაწყვეტილებათა მიღების უნარებზე იმის შესახებ, რას ემსახურება განათლება, რა უნდა ვასწავლოთ და როგორ გავიგოთ, ისწავლეს თუ არა. ამრიგად, წიგნის კითხვისას, სპეციფიკურიდან და აბსტრაქტულიდან მივდივართ კომპლექსურისკენ, სწავლების იმ ნაწილებიდან, რომლებიც აქტია, აქტის პატერნია, იმ ნაწილებისკენ, რომლებიც სწავლების აგების შესახებ გადაწყვეტილებებს ეხება.

ყოველი თავი განსხვავებულ პარამეტრს მიმოიხილავს. ხშირად იმის აღწერით ვიწყებთ, რატომ არის პარამეტრი მნიშვნელოვანი და როგორ უკავშირდება ის სწავლებისა და სწავლის საერთო სურათს. შემდეგ პარამეტრის გასაგებად საჭირო კონცეფციებსა და კატეგორიებს განვსაზღვრავთ და სიღრმისეულად ვეცნობით ყოველ კატეგორიას მეთოდთა იმ რეპერტუარის გასაცნობად, რომელსაც პედაგოგი იყენებს კონკრეტულ სიტუაციაში. ამას, შეძლებისდაგვარად, ხშირად მაგალითებით წარ-

მოგიდგენთ. შემდეგ, როგორც წესი, ვიკვლევთ, რა ინფორმაცია გვაქვს მოსწავლის, სიტუაციის, სასწავლო გეგმის, მასწავლებლის არჩევანის შესახებ. ყოველი თავის ბოლოს მოცემულია საკონტროლო გვერდი პარამეტრის საკვანძო კონცეფციების სიით და ისეთი ფორმატით, რომელიც დაეხმარება მასწავლებელს საკუთარი რეპერტუარისა და გადანყვეტილებების ანალიზში. დაბოლოს, ხშირად წარმოდგენილია საკონტროლო კითხვარი, რომლის გამოყენება მკითხველს გამეორებისა და განმტკიცებისთვის შეუძლია.

სავალდებულო არ არის თავების თანამიმდევრული წაკითხვა, თუმცა საერთო ანგარიშით, სასურველია. მაგალითად, კარგი დისციპლინა პედაგოგისთვის ყურადღებასთან, იმპულსთან, მოლოდინებსა და პიროვნული ურთიერთობის დამყარებასთან დაკავშირებული უნარების საფუძველია. თუ რთული კლასი გყავთ და წაიკითხავთ თავს „დისციპლინა“, აღმოაჩინებთ მენეჯმენტის ზემოთ ჩამოთვლილ ოთხ პარამეტრს, რომელთა დახმარებით შეძლებთ რთულ მოსწავლეებთან მუშაობას.

ნიგნის გამოყენება

ჩვენი მკითხველები არიან როგორც პედაგოგები, ისე მათთან სასწავლო პროცესში ჩაბმული ინსპექტორები, შემფასებლები და კადრების მმართველები. ეს პროფესიული ნიგნია, რომელსაც, ვიმედოვნებთ, პროფესიონალი პედაგოგი საკუთარი მუშაობის ანალიზისთვის გამოიყენებს. თვით გამოცდილ პედაგოგებსაც კი შეუძლიათ შეამონმონ საკუთარი უნარები ყოველ პარამეტრში არსებულ რეპერტუართან მიმართებაში და ნახონ, რა შეიძლება დაემატოს მათ გამოცდილებას, ეფექტიანობას და განსხვავებული საჭიროებების შესატყვისობის მათეულ უნარს, რომლის წინაშეც დღეს ვდგავართ.

ჩვენი სურვილია, სწავლებაზე საუბრისას შევქნათ საერთო ენა და კონცეფციათა სისტემა, სწავლების შესახებ მნიშვნელოვან საკვანძო იდეათა ნაკრები, რომლის გამოყენება ყველა პედაგოგს შეეძლება. თუ ერთმანეთის უკეთ გაგებას შევძლებთ, მოსალოდნელია, რომ სწავლების ჩვენი ანგარიშები და შეფასებები უფრო სასარგებლო გახდეს, კონფერენციები — უფრო სპეციფიკური და პროდუქტიული, ხოლო კადრების განვითარების პროგრამები — უფრო კონკრეტული.

ასევე შეიძლება ველოდოთ მასწავლებელთა შორის იზოლაციის და მარტოობის ბარიერების შემცირებას, პედაგოგთა ღია, ურთიერთსასარგებლო საუბრებს სწავლების შესახებ სამასწავლებლოსა და სხვა ადგილებში. ზოგადი პროფესიული ცოდნის ბაზის საფუძველზე პრობლემათა განხილვას ნაკლებად ექნება პიროვნული არაადეკვატურობის (წარმოდგენა, რომლის საფუძველია მითი „ინტუიციური“ მასწავლებლის შესახებ — თუ კარგი სწავლება ინტუიციურია და თავს ვერ ვართმევთ, ე.ი. რაღაც ისე ვერ არის, როგორც უნდა იყოს) აღიარების ელფერი და უფრო პროფესიულ პრობლემად გადაიქცევა, რომელიც ცოდნითა და უნარებით უნდა გადაიჭრას.

უნივერსიტეტში, მასწავლებელთა მოსამზადებელ კურსებზე, მოსწავლეთა სწავლების პროცესში, სხვადასხვა სემინარებზე ასევე განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს უნარებისა და საერთო ტექნიკური შეხედულებების განვითარებას. სწავლების ტექნიკური გაგება არ აკნინებს ჰუმანიზმის, ბავშვის განვითარებისა თუ ასაკის შესაფერისი შინაარსის, მეთოდებისა და მასალის შესახებ დეტალური ცოდნის მნიშვნელობას. კარგი იქნებოდა, დაწყებითი კლასების მომავალმა მასწავლებელმა იცოდეს კუიზენერის ძელები (ფრანგი მათემატიკოსი - ჯორჯ კუიზენერი - 1891-1976) და მისი გამოყენება წონის თანრიგის სწავლებისას. ასევე კარგი იქნება, თუ საშუალო სკოლის მომავალ მასწავლებელს ეცოდინება „ამჰერსტის“ სერიული გამოცემა „ამერიკული ცივილიზაციის პრობლემები“ და მისი გამოყენება. მიუხედავად იმისა, რომ პედაგოგთა ტრენინგი (და კვალიფიკაციის ამაღლება) უკვე უთმობს ყურადღებას ამ საკითხებს, პედაგოგიკის, როგორც პროფესიის განვითარებაში, დროა, თვით სწავლებასაც მივხედოთ.

ლიტერატურა

Joyce, B.R., C. Chark and L. Peck. Flexibility in Teaching. New York: Longmans, 1981.

Polanyi M. The Tacit Dimension. Garden City, N.Y. Doubleday and Co., 1966.

2

ყ რ ო ა ლ ლ ო ბ ა

ტეგეტ მიჯაქცოთ ღა შეჯარტოთ
მიხწაჯლოთა ყრტალღობა ამცანაზ?
შეწყყცა
გატტხიღობა
ჩაბმა
თანაზიატობა
მიღწევა

ყურადღების პარამეტრი გულისხმობს მასწავლებლის უნარს, გაკვეთილის განმავლობაში ჩართული ჰყავდეს მოსწავლეები ამოცანაზე მუშაობაში, ე.ი. ჩართოს ისინი სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ გონივრულ აქტივობებში. (ამოცანის შესრულებაზე დახარჯული დროისაგან განსხვავებით, არასამუშაო დრო მოიცავს ისეთ ქცევებს, როგორცაა განწყობა, მომზადება, ხუმრობა, ლოდინი, ოცნება, სოციალიზაცია და მრავალი სხვა, რომელთა დეტალები ჯერ არ გვინტერესებს). საკლასო ოთახში დროის აღრიცხვა ბევრ მკვლევარს უნარმოებია მოსწავლის მიერ ამოცანაზე დახარჯული დროის დასადგენად, რათა შემდეგ დახარჯული დროისა და შედეგების კორელაცია გაერკვიათ (მაგ., Bennett 1978, Rosenshine 1978). გასაკვირი არაა, რომ მათ მყარი დადებითი კორელაცია მიიღეს: რაც მეტ დროს ხარჯავს მოსწავლე სასწავლო აქტივობებზე, მით უფრო ეცნობა მასალას. ამ თავში გამოვიკვლევთ მასწავლებლის მიერ ყურადღების პარამეტრის ფარგლებში განხორციელებულ მოქმედებებს, რომელთა მიზანია მაქსიმალურად გაიზარდოს მოსწავლეთა მიერ საკლასო ოთახში დავალებაზე დახარჯული დრო.

მოსწავლეთა ჩართვა დავალების შესრულებაში კურიკულუმის განხორციელების SINE QUA NON-ია.

მრავალი მოსაზრებით, მენეჯმენტის პარამეტრების ჯგუფიდან ყურადღების პარამეტრი წამყვან როლს ასრულებს. თუ მოსწავლეები უყურადღებოდ ეკიდებიან სწავლებას, გაკვეთილის სიკარგე, სხვა თვალსაზრისით, აზრს კარგავს. დიდ თუ პატარა ჯგუფში ან ინდივიდუალურ სასწავლო პროცესში მოსწავლეთა ჩართვა დავალების შესრულებაში სწორედ ყურადღებას უკავშირდება, მენეჯმენტიც ხომ სწორედ ეს არის. ყურადღება სწავლების წინა პირობა, კურიკულუმის განხორციელების sine qua non-ია.

ყურადღების აქტების რეპერტუარი

დახელოვნებული პედაგოგები გარკვეულ აქტებს იყენებენ მოსწავლეთა ყურადღების სამართავად: თავიდან მის მისაპყრობად, შემდეგ შესანარჩუნებლად, ხელახლა მისაპყრობად და ა.შ. ეს მოქმედებათა მთავარი კლასია, რომელიც „ყურადღების“ პარამეტრით მოიხსენიება. ამ მთავარ კლასში შეიძლება განვასხვავოთ მასწავლებლის ქცევის ხუთი კატეგორია. შეწყვეტა (desist), გაფრთხილება (alerting), ჩაბმა (enlisting), თანაზიარობა (acknowledging), მიღწევა (winning). დახელოვნებული პედაგოგის მიერ მოსწავლეთა ამოცანის შესრულებაში ჩაბმის რეპერტუარი მოქმედებათა ყველა კატეგორიას მოიცავს.

შეწყვეტა (თავის დანებება)

შეწყვეტის აქტი შემდეგს იტყობინება: „ჩაერთე ამ საქმეში“. ის მაკორექტირებელი და პირდაპირია. ის მოსწავლეს ატყობინებს, რომ რაღაც ისეთს აკეთებენ, რასაც არ უნდა აკეთებდნენ და ანიშნებს, რა უნდა გააკეთონ (დაუბრუნდნენ საქმეს). პედაგოგის მიერ შეწყვეტის სხვადასხვა მოქმედებებს შორის ინდივიდუალური მოქმედებები იმის მიხედვით განსხვავდება მაკორექტირებელია თუ პირდაპირი. ზოგი მოქმედება სხვაზე უფრო დამაჯერებლად და მტკიცედ არწმუნებს მოსწავლეს, რომ „საქმეში

უნდა ჩაერთოს“. ქვემოთ მოცემულია შეწყვეტის მოქმედებათა სხვადასხვა სახის ნუსხა ყველაზე რადიკალურიდან ყველაზე ლოიალურამდე, შესაბამისი მაგალითებით.

1. დასჯა: „კარგი, თუ ახლა ამას ვერ გააკეთებ, შესვენებით ვერ ისარგებლებ“.
2. არდაშვება: „ფოსტერ, გადი საკლასო ოთახიდან“.
3. მუქარა: „შენყვიტე ან გადი საკლასო ოთახიდან“.
4. უხეში სარკაზმი: „თავი ისევ შინ დაგრჩა, გრანდ?“¹ მსუბუქი შენიშვნა: „არ შეგიძლია, შეწყვიტო?“ „მეოთხეკლასელივით რატომ იქცევი?“
5. ბრძანება: „ახლავე დაუბრუნდი სამუშაოს“. „ხელები უკან გქონდეს, სანამ დარწმუნებული არ იქნები, რომ არ აპირებ ვინმეს შეეხო“.
6. სპეციფიკური ვერბალური შეწყვეტა: პედაგოგი ასახელებს ქცევას, რომელიც უნდა შეწყვიტონ და მოსწავლეს შესაფერის შემცველ ქცევას უსახელებს: „ჯიმ, შეწყვიტე კაკუნი და შენს ნაწერს დაუბრუნდი“.
7. ზოგადი ვერბალური შეწყვეტა: მასწავლებელი ორაზროვნად აწყვეტინებს ქცევას: „ჰარი, მორჩი“.
8. მსუბუქი სარკაზმი: პედაგოგი მიმართავს მოსწავლეს, რომელიც ეჩურჩულება მეგობარ გოგონას, „ბრენდან, მოხარული ვარ, რომ ახალი მეგობარი მონახე“.
9. ინდივიდუალური შეწყვეტა: სპეციფიკური ან ზოგადი, მაგრამ ისე რბილად ნათქვამი, რომ მხოლოდ ის მოსწავლე აქცევს ყუარდლებას, ვისაც ეხება.
10. ჯგუფური ზემოქმედება: „ფრედ, ვერც ერთი ჩვენგანი ვერ ნავა ტანვარჯიშზე, სანამ შენ აქ ხარ“. კლასელები ერთგებიან: „ოჰ, ფრედ, ნამოდი რა!“
11. თანატოლთა შეჯიბრი: „ჯონი მზადაა, შენ ბეთ?“
12. ადგილის შეცვლა: „ჯიმ, გადადი მეოთხე მაგიდასთან, გეთაყვა“.
13. „მე“-შეტყობინება: „კლარა, მწყინს, როცა ბავშვებს იმ დროს ელაპარაკები, როცა ვცდილობ, რაღაც ვასწავლო. ასე მგონია, ამ გაკვეთილის მომზადებისთვის განეული მთელი შრომა წყალში მეყრება“.
14. მოქმედება ყურადღების გაუფანტავად: მისტერ გლეიდი მიდის კენთან, უსიტყვოდ იღებს საშლელს, რომლითაც კენი თამაშობს, იღებს ჯიბეში, განაგრძობს მაგიდებს შორის სიარულს და დისკუსიას.
15. არჩევანის შეთავაზება: მისტერ გლეიდი ხედავს, რომ კენი საშლელით თამაშობს და წყნარად ეუბნება: „კენ, შეგიძლია გადადო ან მომცე“.
16. ნაქეზება: „ჯილ, ჩაებმები მუშაობაში? „კარგით, დასხედით და უსმინეთ ყურადღებით“.
17. შენიშვნა: „რას უნდა აკეთებდე ახლა შელი?“
18. პირფერობა: „შენ მეტად კეთილსინდისიერი ხარ საიმისოდ, რომ ასე გაფლანგო დრო“. „დაუბრუნდი სამუშაოს, ჩემო კარგო!“
19. სიგნალი: ზარი ირეკება, ხელი იწევა, ფორტეპიანოს აკორდი და ა.შ.; საუბრის შეუწყვეტლად პედაგოგი ხელს მაღლა სწევს, რათა შესტით აღნიშნოს, „შეჩერდი“ იმ მოსწავლეს, რომელიც საუბრის შეწყვეტინებას ცდილობს, ხოლო სახის გამომეტყველებით ან მოძრაობით ანიშნებს „მოიცადე ერთი წუთით და შენთან ვიქნები“.
20. პაუზა და მზერა: პედაგოგი ხანგრძლივად უყურებს ბავშვს.
21. სახელის ჩართვა: მასწავლებელი საუბარში რთავს (მაგრამ არ მიმართავს) მოსწავლის სახელს ყურადღების მიპყრობის მიზნით: „ახლა კი, მომდევნო ამოცანას – ჯესი – რომელთან შე-

1. მიუხედავად ჩვენი რწმენისა, რომ ნებისმიერი მოქმედება კონკრეტული მოსწავლისა თუ სიტუაციისათვის შეიძლება შესატყვისი იყოს, სარკაზმზე ეს არ ვრცელდება. ვთვლით, რომ სარკაზმი, სულ ცოტა, ურთიერთობის პატარა (ხოლო ზოგჯერ, არცთუ პატარა) მკვლეელია. სარკაზმსა და იუმორს შორის ზღვრის დასადებად ლაკმუსის როლში შემდეგ კითხვას ვიყენებთ: „ნაწყენი დარჩა თუ არა?“ თუ პასუხი დადებითია, საქმე სარკაზმთან გვაქვს, ხოლო უარყოფითის შემთხვევაში — იუმორთან.

- ჭიდებასაც ვაპირებთ, ზოგიერთი მსგავსი ელემენტი აქვს – ჯესი – მაგრამ უფრო მარტივია“.
22. *დახმარების შეთავაზება:* „ჩარლი, როგორ დაგეხმარო?“ „ჩარლი, გჭირდება დახმარება?“
23. *შეხება:* პედაგოგი მოსწავლეს მხარზე ეხება, რასაც შესაძლოა ახლდეს (ან არა) მასწავლებლის აქტივობის შეწყვეტა და მოსწავლისათვის თვალბრუნებაში ჩახედვა.
24. *სიახლოვე:* ყურადღებაგაფანტულ (ან ყურადღების გაფანტვის კანდიდატ) მოსწავლესთან ახლოს დგომა.

გაფრთხილება

გამაფრთხილებელი მოქმედებები ხშირად გამიზნულია მოსწავლეთა ჯგუფისთვის და არა ინდივიდებისთვის. მას ყურადღების შენარჩუნების ეფექტი აქვს და მინიმუმამდე ამცირებს ყურადღების გაფანტვას. ეს მოქმედება პირდაპირ შეტყობინებას არ შეიცავს; ის ჯგუფის ყურადღებისა და სიფხიზლის შენარჩუნებას ემსახურება. შეწყვეტის მოქმედებათა მსგავსად გაფრთხილების მოქმედებებიც სიძლიერის ხარისხით განსხვავდება. გაფრთხილების აქტები აქაც ყველაზე რადიკალურიდან ყველაზე ლოიალურამდე არის დალაგებული შესაბამისი მაგალითებით:

1. *შიში:* პედაგოგი ამჩნევს, რომ კლასს აუდიოკასეტის მოსმენისას ყურადღება ეფანტება. ის უეცრად გამორთავს მაგნიტოფონს და კითხულობს: „რატომ ვარაუდობთ, რომ ჯეფერსონი სწორედ ამას განიცდიდა ჰამილტონის მიმართ?“
2. *მოსწავლის სახელის გამოყენება შესასწავლ მაგალითში:* „პრეზიდენტი ჯონ ლინი დაკავებულა, როგორც ექვმიტანილი და ბრალდებული. ვინ გახდება პრეზიდენტი? ჩვენ ვფიქრობთ, რომ ლინის დროს ცხოვრება ძნელი იყო! ახლა ვიცე-პრეზიდენტი ქრისტინ ბეიკერი ხდება პრეზიდენტი. დროა, ბარგი ჩავალაგოთ და გადავიდეთ კანადაში“.
3. *პასუხის ნაწილობრივ გამეორება:* პედაგოგი პასუხის დასამთავრებლად შეკითხვას სხვა მოსწავლეს უმეორებს.
4. *წინასწარი გაფრთხილება:* „სწორია, ჰოლი, ახლა შემდეგი სცადე. დევიდ, შეამოწმე ჰოლი და ნახე, სწორად გაიგო თუ არა“. „ახლა ეს შემდეგი სცადე, ჰოლი. დევიდი დაგეხმარება, თუ გაგიჭირდება“ (ორივე მოქმედება წინასწარ აფრთხილებს დევიდს, რომ შეიძლება მას მოუწიოს პასუხის გაცემა. ამგვარად შეიძლება ერთი კითხვის დასმით ორი მოსწავლის ყურადღების მიპყრობა.
5. *უნისონი:* „ჯეინ, 6X6 არის? სწორია. ახლა კი ყველამ ერთად – 8X8 არის!“
6. *უყურებს ერთს, ესაუბრება მეორეს:* პედაგოგი უყურებს ერთ მოსწავლეს, მაგრამ ესაუბრება სხვა სტუდენტს (გრძელდება ძალიან მცირე დროის განმავლობაში).
7. *არასრული წინადადებები:* „ამრიგად, როგორც ყველამ ვიცით, წინადადების ბოლოს ვსვამთ – . . .“. პედაგოგმა გაშლილი ხელები, ანეული ნარბები ან ხელის ჟესტი გამოიყენოს მოსწავლეთა პასუხის წასახალისებლად.
8. *თანაბარი შესაძლებლობა:* პედაგოგი რწმუნდება, რომ ყველა გამოძახებული შემონმებულია, ხოლო მოსწავლეებმა გამოცდილებით იციან, რომ შეიძლება ნებისმიერ დროს ისევ გამოიძახონ.
9. *არჩევანის შემთხვევითობა:* პედაგოგი მოსწავლეებს მათი ადგილის მიხედვით იძახებს, რათა მათ ვერ გათვალონ გამოძახების თანამიმდევრობა.² *ცირკულაცია:* პედაგოგი წრიულად მოძრაობს საკლასო ოთახში.

² გამოკითხვის შემთხვევითი თანამიმდევრობა უარყოფით კორელაციაშია დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის სკოლების შედეგებთან, მაგრამ არა მაღალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის სკოლების შედეგებთან (Brophy & Evertson, 1978). მათი აზრით, ასეთი გამოკითხვა გარკვეულ მდელვარებას უკავშირდება, რაც შეუსაბამისობაშია დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მოსწავლეებთან, რომლებსაც შესაძლოა, სასწავლო გარემოში მეტი სტაბილურობა და დახმარება და ნაკლები გაურკვევლობა სჭირდებათ.

10. *ლოდინის დრო*: პედაგოგი აკეთებს პაუზას და თუ მოსწავლე კითხვას სწრაფად ვერ უპასუხებს, მცირე დაყოვნების უფლებას აძლევს. ეს მოითხოვს ნებისყოფას, რათა მოითმინო უხერხული ხუთწამიანი პაუზა, რომლის განმავლობაშიც მოსწავლემ შეიძლება შეძლოს პასუხის ჩამოყალიბება ისე, რომ რეპლიკით ან დახმარებით არ შევანყვეტინოთ. პაუზის დროს დანარჩენი მოსწავლეები იძულებული არიან დაფიქრდნენ კითხვაზე, იმის მოლოდინით, რომ შეიძლება მათ მოუწიოთ პასუხის გაცემა.
11. *მხედველობითი კონტაქტი*: პედაგოგი მოსწავლეებთან მხედველობით კონტაქტს ამყარებს.
12. *ყურადღების ვიზუალური და სმენითი გაფანტვისგან თავისუფლება*. მასწავლებელი საკლასო ოთახს ისე აწყობს, რომ მოსწავლეთა პატარა ჯგუფები პირით კუთხისკენ არიან განლაგებული ან მოშორებული ოთახის ძირითადი ვიზუალური არისგან, ანდა აცალკევებს ერთმანეთისაგან სასწავლო, სამუშაო და ხმაურიან არეებს. მეორე ალტერნატივაა, როცა პედაგოგი მიმართავს კლასს: „დახუჭეთ თვალები და მომისმინეთ“.

ჩაბმა

ყურადღების მიპყრობის ნაბიჯთა მესამე კატეგორიას ჩაბმას ვუნოდებთ, რადგან მისი მიზანია, ნებაყოფლობით ჩააბა ცალკეული მოსწავლე ან მთელი კლასი კურიკულუმით გათვალისწინებულ აქტივობებში. ჩართვის მოქმედებები ემსახურება მოსწავლის მოხიზვლას და აღტაცებას სასწავლო აქტივობით და ამ გზით მის დაინტერესებას. ის მოსწავლის ყურადღებას აქტივობის მიმზიდველ მხარეს მიაპყრობს. ჩაბმის აქტებია:

1. *ხმის შეცვლა*: პედაგოგი ცვლის საუბრის ტონს, დაძაბულობას, სიმაღლეს ან ინტონაციას, რათა ხაზი გაუსვას ძირითადს და გამოიწვიოს ინტერესი.
2. *ჟესტი*: პედაგოგი იყენებს ხელის ან სხეულის მოძრაობებს, რათა ხაზი გაუსვას ძირითადს ან გააძლიეროს ინტერესი.
3. *ცნობისმოყვარეობის აღძვრა*: „ახლა მაინტერესებს, რამ გამოიწვია ეს?“
4. *მოლოდინი*: „მოიცადეთ, ვიდრე ნახავთ რა არის ყუთში!“
5. *გამონვევა*: „ეს კი ყოველ თქვენგანს გააბრიყვებს“.
6. *მოსწავლის დამხმარედ წარმოდგენა*: „ჯიმ, შეგიძლია ეს წერილები ისე დაიჭირო, რომ კლასმა დაინახოს?“ (ჯიმს ყურადღება ეფანტებოდა).
7. *საყრდენები*: პედაგოგი იყენებს შინაარსთან დაკავშირებულ ფიზიკურ ობიექტებს.
8. *პერსონიფიკირება*: „ახლა ბიჭებო და გოგონებო, მოდით ვნახოთ, თუ შევძლებთ კიბის მოტყუებას და ზევით ისე ავალთ, რომ მან ვერ გაიგოს“. „თუ მისტერ -ი კარში სწორედ ახლა გამოჩნდება, რა ხმები შეიძლება დავახვედროთ, რომ თავი შინ იგრძნოს?“
9. *მოსწავლის ფანტაზიებთან დაკავშირება*: „მილიონი დოლარი რომ გქონდეს, რამდენი ას-დოლარიანი კუპიურა გექნება?“

თანაზიარობა

ზოგჯერ მოსწავლის უყურადღებობის მიზეზი სკოლისა და პედაგოგის ოსტატობის მიღმაა. მას ზოგიერთი გარეშე მოვლენა თრგუნავს (ან ახალისებს). მაგალითად:

- დილით, ავტობუსში მგზავრობისას, საუკეთესო მეგობარმა უარი უთხრა მის გვერდითდამჯდარიყო.
- მშობლები ცოტა ხნის წინათ დაშორდნენ ერთმანეთს.
- შუადღისთვის დანიშნულია ჩემპიონატის თამაში, რომელშიც ის მონაწილეობს.

ასეთ დროს უბრალოდ ხმამაღლა გამოხატვით, რომ გესმით, რა ხდება მოსწავლის თავს, შეძლებთ მისი ყურადღების „დაპყრობას“. ძალზე ძნელია (და იშვიათი), მართლა გაუგო ვინმეს და, უბრალოდ, გაიზიარო მისი გრძნობები, თუმცა, ამ გზით მართლაც შეიძლება ყურადღების გაძლიერება. მაგალითად: „ვიცი, რომ ამაღამ ჰოკეის თამაშის გამო ალგზნებული ხარ, განსაკუთრებით იმიტომ, რომ მასში ჩვენი სამი კუნთმაგარი ბიჭი მონაწილეობს. მაგრამ, გთხოვ, მაგ შეხვედრაზე ფიქრი ცოტა ხნით გადადო, დღევანდელი გამეორება ძალზე მნიშვნელოვანია“.

შვიდი წლის ჯენიფერს კითხვის დროს ყურადღება ეფანტება. მან მზერა რამდენჯერმე მიაპყრო იმ ადგილს, სადაც კლასში შემოსვლამდე იყო (ის უცხოური თოჯინების გამოფენას აწყობდა). პედაგოგი უმალ ხვდება, რა ალექვებს ჯენიფერს — სადილის შემდეგ, რომელიც კითხვაში მეცადინეობას მოჰყვება, ვედარ შეძლებს თოჯინების მონესრიგებას (შვიდი წლის ბავშვს ეს ძალზე შორეულ პერსპექტივად ეჩვენება). ამრიგად, პედაგოგი თანაზიარობის მოქმედებას ახორციელებს: „ჯენიფერ, ვიცი, შენთვის რაოდენ მნიშვნელოვანია ყველა თოჯინის ლამაზად მორთვა. გპირდები, რომ სადილამდე შეძლებ საქმის დასრულებას, ოღონდ, ახლა, ჩვენთან ერთად უნდა წაიკითხო, რადგან ამას შემდეგ აღარ მივუბრუნდებით. გპირდები, რომ მოასწრებ“. თოჯინების მონესრიგება, მოზრდილის აზრით, იქნებ უმნიშვნელოა, მაგრამ ასეთმა, თითქოსდა ტრივიალურმა საქმიანობამ შეიძლება მთლიანად მოიცვას ბავშვი და დაბლოკოს მისი ჩართვა, თუ პედაგოგი უგულისყურობას გამოიჩინს.

პედაგოგი ამჩნევს, რომ მერი შენუხებულია და თანაზიარობის აქტს მიმართავს: „მერი, გეშინია, რომ მოსასმენ ცენტრში რიგს გამოტოვებ?“ მერი თავს უქნევს. „ნუ ჩქარობ და კარგად გააკეთე სავარჯიშო. როგორც კი დაამთავრებ, რიგში შენს ადგილს დაიკავებ მაშინაც კი, თუ რეგისტრაციის ფურცელზე ხელმოწერას გამოვტოვებ“.

ზოგჯერ პედაგოგი მხოლოდ ეკითხება: „ბრენდა, რა მოგდის? ჩვენთან არ ხარ“. შემდგომმა მონდომებულმა და აქტიურმა მოსმენამ შესაძლოა ეს დაბლოკვა ან მოხსნას ან ვერა. ასეა თუ ისე, მასწავლებლის მიერ მოსწავლის გრძნობების გაცნობიერებამ, შესაძლოა, განტვირთოს და აქტივობაში ჩაბმა გაუადვილოს.

მიღწევა

მიღწევის აქტები ჩაბმის აქტებს ჰგავს იმიტომ, რომ ისინიც დადებითია და გულისხმობს სასწავლო პროცესისადმი მოსწავლის ყურადღების მიქცევას და არა იძულებას. მიუხედავად ამისა, მიღწევის აქტი ჩაბმის აქტისგან განსხვავდება, რადგან პირველი მოსწავლის ყურადღებას პედაგოგზე მიმართავს, ხოლო მეორე – აქტივობაზე. მიღწევის აქტები პედაგოგის პიროვნულ თვისებებს ემყარება, რომელიც „მიღწევის“ მედიატორად გვევლინება. პედაგოგის მიერ განხორციელებული „მიღწევის“ აქტები მოიცავს:

1. *გამხნეება*: მიმდინარე სამუშაოს შესრულებისას, პედაგოგი მოსწავლეს, ჩვეულებრივ, ხმის ინტონაციითა და სახის გამომეტყველებით ამხნევებს.
2. *ენტუზიაზმი*: „ბოზ, ეგ მართლაც საინტერესო თემაა ნაშრომისთვის!“
3. *შექება*: „ოჰ, რა მშვენიერი ნამუშევარია, ანჯი“.
4. *იუმორი* (სარკაზმის გარეშე): პედაგოგი ხუმრობს პოზიტიური, მხარდამჭერი მანერით, რაც მოსწავლეთათვისაც სახალისოა.
5. *ინსცენირება*: პედაგოგი თავად წარმოადგენს გაკვეთილთან დაკავშირებულ მასალას, ანდა მოსწავლისგან მოითხოვს ინსცენირებას. ალტერნატიული ვერსია: პედაგოგი ერთვება როლში და თუნდაც ერთ წინადადებას წარმოთქვამს იმ გმირის ენით, რომელთანაც თავს აიგივებს: „კარგი, ახლა მომღიმარ ორპირთა კაბინეტში მივდივარ“ (პედაგოგმა პირველი კაბინეტის სხდომაზე მიმავალი ახლად არჩეული პრეზიდენტი ა. ლინკოლნი გაითამაშა, რომლის მისამართით ყველა მოხელე ფიქრობს, რომ მასზე უკეთესი პრეზიდენტი იქნებოდა და მის თავიდან მოცილებაზე ოცნებობს).

ყურადღების ქცევის ანალიზი

მოქმედებათა ტიპები ამ ხუთი კატეგორიიდან უწყვეტ რიგად შეიძლება განლაგდეს: ძალაუფლების გამოყენება და ძალაუფლების გამოყენებლობა ან იძულება და მიმზიდველობა (სქემა 2.1). მოქმედებები და კატეგორიები რიგის ზედა ნაწილში პედაგოგის ავტორიტეტსა და მბრძანებლურ და მტკიცე მიმართვას იყენებს. რიგის ქვედა ნაწილში კი ავტორიტეტის კომპონენტი სულ უფრო ნაკლებდომინანტურია.

ამრიგად, ყურადღების პარამეტრი ფუნქციური მახასიათებლების გასწვრივ მნიშვნელობით მეტ-ნაკლებად უწყვეტ სკალას მოიცავს. ფუნქციური მახასიათებლები ის მოქმედებებია, რომელთა შედეგად ხდება სასწავლო პროცესში მოსწავლის ყურადღების ჩართვა, შენარჩუნება ან ხელახლა ჩართვა. ეს ის ფუნქციური ორიენტაციაა, რომელიც ხსნის „შექების“, „ენტუზიაზმისა“ და „უესტის“ უფრო დიდ პარამეტრად გაერთიანებას. ჩვენ ვაღიარებთ, რომ მოსწავლის ყურადღების მიპყრობა (გაზრდილი წარმოდგენა საკუთარ თავზე? მოტივაცია?) არ არის ერთადერთი რამ, რაც „შექებას“ ან „ენტუზიაზმს“ მოჰყვება. ასევე არ არის ერთადერთი ფუნქცია, რომელთანაც შესაძლებელია ამ ქცევათა დაკავშირება. მიუხედავად ამისა, ვფიქრობთ, რომ ფუნქციური თვალსაზრისით, ეს მოქმედებები, სულ ცოტა, ლოგიკურად ყურადღების კონცენტრაციას ახდენენ და გვიდასტურებენ, რომ ყურადღება ლოგიკური და აუცილებელი შუამავალია იმ შედეგებისა, რომლებთანაც ეს მოქმედებები ასოცირდება (მაგ., მიღწევა, მოტივაცია). ამრიგად, მათი დაკავშირება ყურადღების შესატყვისი პარამეტრის საზღვრებში სწავლების გასაგებად, კარგი საშუალებაა.

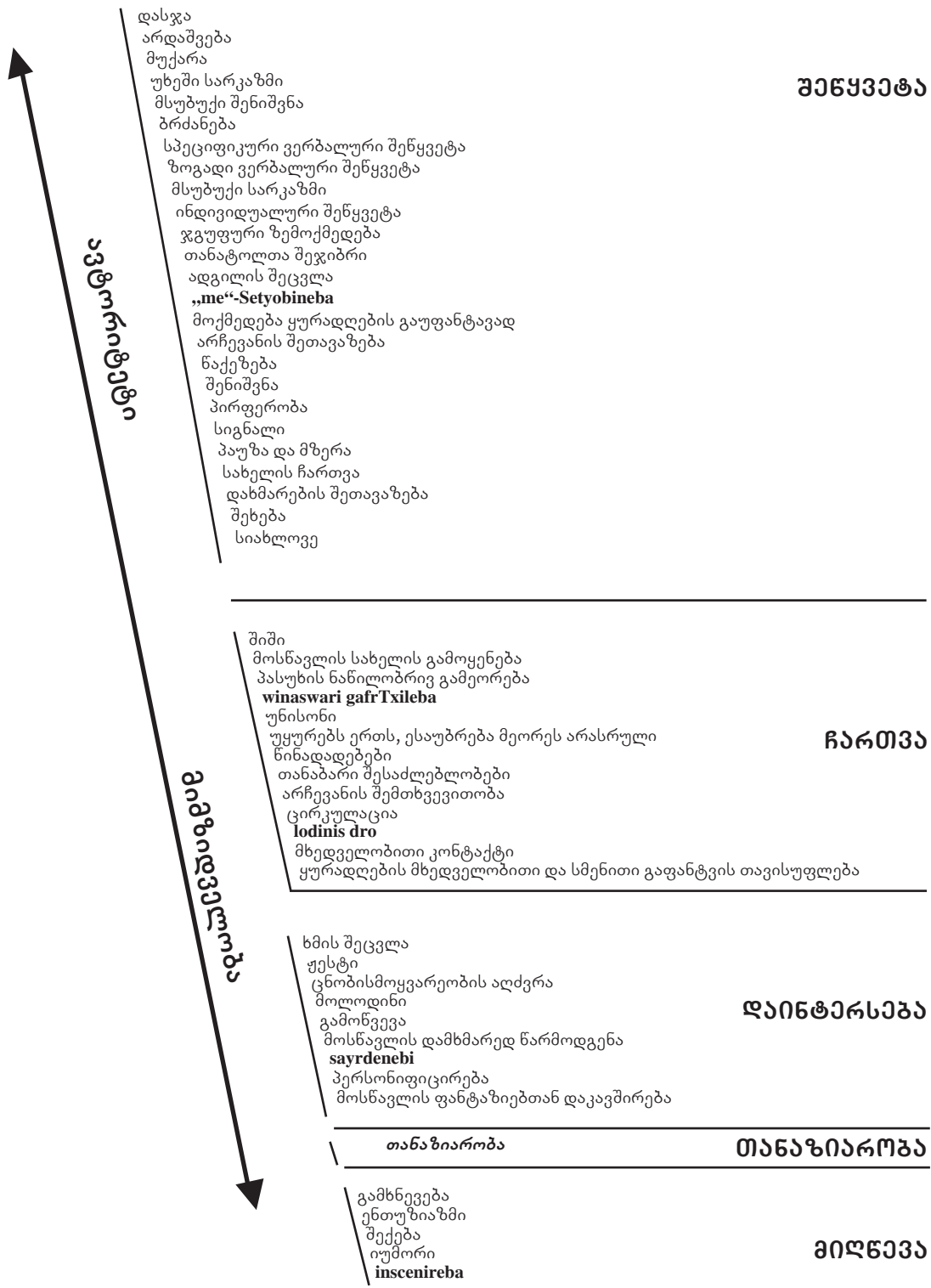
ჩვენი ვარაუდით, პედაგოგები ყურადღების რიგს ხშირად იმეორებენ და იყენებენ სწავლების პროცესში. ყურადღების რომელ მოქმედებას იყენებთ? რამდენს და რომელს იყენებთ ამ ხუთი კატეგორიიდან? როგორ აისახება თქვენს საქმიანობაზე ყურადღების აქტების მოქმედება? ზოგი პედაგოგი ყურადღების აქტების ნიმუშების თავმოყრის მიზნით კოლეგების ან სკოლის ხელმძღვანელობის დაკვირვების ობიექტი ხდება. შემდეგ ამ ჩანაწერებს იყენებს საკუთარი საქმიანობის შესამოწმებლად და სასურველი გამოცდილების დასაგროვებლად. მასწავლებლის ეს ჩანაწერები ან ამგვარი ანალიზის შედეგად გამოვლენილი ყურადღების აქტების პატერნები შეიძლება გამოვიყენოთ იმის შესაფასებლად, რამდენად შეესაბამება პედაგოგის მიერ განხორციელებული ყურადღების აქტი სასურველ შედეგს.

შესაბამისობა ყურადღების პარამეტრთან

ყურადღების რიგი ობიექტური ნუსხაა და არ შეიძლება მსჯელობა იმის შესახებ, რომელია უკეთესი, ზედა რიგში თუ ქვედა რიგში განლაგებული მოქმედებები. ვთვლით, რომ ყველა მოქმედებას აქვს თავისი ადგილი და კონკრეტულ კონტექსტში ყოველი მათგანი შეიძლება გამოგვადგეს (ჩვენი აზრით, ერთადერთი გამონაკლისია სარკაზმი, რომელიც მუდამ, სულ ცოტა, ურთიერთობის „პატარა მკვლელია“).

გამოცდილი პედაგოგი ამ პარამეტრის მდიდარი რეპერტუარით სხვადასხვა მოსწავლის ქცევას სხვადასხვაგვარად პასუხობს. ქვემოთ მოცემული მაგალითები გვიჩვენებს, რა ოსტატურად იყენებს მისს თ ყურადღების აქტებს ცალკეული მოსწავლის მიმართ.

მისის თ-მ იცის, რომ დარილი ძალაუფლებისთვის კონფლიქტის საბაბს ეძებს და მასწავლებელს (ან სხვა ავტორიტეტულ პირს) ნებისყოფის გამოცდას უწყობს. როდესაც მასწავლებელი შეწყვეტის მოქმედებათა თითქმის მთელ არსენალს ამონურავს, დარილი უარესად იქცევა. მაგალითად, „სპეციფიკურ ვერბალურ შეწყვეტას“ გამოწვევად იღებს, უფრო ხმამაღლა აკაკუნებს ფანქარს და აკვირდება, როგორ გაბრაზდება და რას მოიმოქმედებს მისის თ. პედაგოგმა გაფრთხილებისა და ჩართვის მოქმედებათა გამოყენება ისწავლა. თუ დარილი ზღვარს გადადის, პედაგოგი მტკიცე მოქმედებებით აჩერებს. თუმცა, მისის თ გაურბის ასეთ სიმკაცრეს და დარილის ყურადღების მიპყრობას „გამოწვევის“ აქტით – კითხვის დასმით, „წინასწარი გაფრთხილებით“ ან „დამხმარედ წარმოდგენით“ ცდილობს. მაგალითად,



სქემა 2.1: ყურადღების კონტინიუმი

ყურადღების აქტების ეს სპექტრი მასწავლებელს მდიდარ რეპერტუარს სთავაზობს.

ამ უკანასკნელ მოქმედებას მაშინ იყენებს, როცა დარილი ფანქარს აკაკუნებს: „მამ ასე, იქ მართლაც იყო მეფეების ოთხი პირამიდა. დარილ, შეგიძლია შემდეგ კადრზე გადაწევა, რომ მე პირამიდის წინ განლაგებული საგნების ჩვენება შევძლო“.

მეორე მოსწავლე მარშა, განსხვავებულია. მიუხედავად იმისა, ხშირად ის მეცადინეობაში არ ერთვება, „ჩაბმის“ მოქმედებები, როგორც ჩანს, ძლიერ სტიმულს აძლევს. „ეს თითქოს ჩაბმისა და მიღწევის აქტებს სათავისოდ „თარგმნის“ — თითქოს მე ვეუბნები, რომ მასთან მეგობრობა ან მასთან თამაში მსურს. მას ინტერაქტივობა იტაცებს და ჩემზე ზედმეტად კონცენტრირებული ხდება“, ასე ხსნის მის საქციელს მასწავლებელი. ვიდრე პედაგოგი სხვადასხვა გზებსა და შესაძლებლობებს ეძებს, რათა დააკმაყოფილოს მარშას მასწავლებელთან სიახლოვის ეს მოთხოვნილება, ის საშუალო რანგის შეწყვეტის მოქმედებებს იყენებს მარშას ყურადღების მოსაპოვებლად, რასაც წარმატება მოაქვს.

სხვადასხვა მოსწავლე – სხვადასხვა საჭიროება – სხვადასხვა მოქმედება: გამოცდილი მასწავლებელი გააზრებულად უსადაგებს საკუთარ მოქმედებას მოსწავლეებს.

ზოგი გამოცდილი პედაგოგი მოსწავლეთა მიმართ მოქმედებების დიფერენცირებას ინტუიციით ახდენს. ისინი ცნობილი არიან, როგორც საკლასო ოთახის ეფექტური მენეჯერები. შესაძლოა, ვერც მათ და ვერც მათი საქმიანობის შემფასებლებმა ვერ აგვიხსნან წარმატების მიზეზი. უბრალოდ, იციან, რომ მათ „ათიანში მოარტყეს“. შესაძლოა, ქვეცნობიერი გამჭრიახობის წყალობით უსადაგებენ ყურადღების განსხვავებულ აქტებს კონკრეტულ მოსწავლეებს.

აღლოს მიუხედავად, ნებისმიერი ჩვენგანისთვის სასარგებლო იქნება მოსწავლეთა უყურადღებობის პატერნების გააზრება და საპასუხო მოქმედებათა ნიმუშების მორგება. შეიძლება აღმოვაჩინოთ, რომ ჩვენი რეპერტუარის ნაწილს უგულვებლევყოფთ, რადგან ძალიან გაგვაღიზიანა ლუიზამ, შესაძლოა, თვით რეპერტუარს სჭირდება გამდიდრება, ან იქნებ, უკეთ შევარჩევდით მოქმედებას, თუ უყურადღებობის მიზეზის მოძებნას შევეცდებოდით. კოლეგასთან მოსწავლეზე (ან კლასზე) საუბარი ყურადღების პარამეტრების ქცევათა რიგის გათვალისწინებით, ძალზე სასარგებლო საქმიანობაა.

ყურადღება – სავარჯიშო

ქვემოთ მოცემული საკითხები საშუალებას გაძლევთ, გაიმეოროთ და გაიხსენოთ მოსწავლეთა ყურადღების გამონვევის, შენარჩუნებისა და ხელახალი გამონვევისთვის არსებული ალტერნატივები.

განსაზღვრე ჭეშმარიტია (ჭ) თუ მცდარია (მ) დებულება და დაასაბუთე არჩევანი.

- | | | |
|---|---|---|
| 1. ყურადღების მოქმედებათა გამოყენება უფრო ეფექტურია „მიღწევის“ მოქმედებათა ბოლოს. | ჭ | მ |
| 2. უხეში სარკაზმი ის მოქმედებაა, რომელსაც ნიგნის ავტორები არ იწონებენ. | ჭ | მ |
| 3. „მე“-შეტყობინებით“ მოსწავლეებს ვაგებინებთ, რის გაკეთებას მოველით მათგან. | ჭ | მ |
| 4. „დახმარების შეთავაზების“ მოქმედებას მაშინ ავირჩევ, როცა მსურს მოსწავლეები მშვიდობიანად მიუბრუნდნენ დავალების შესრულებას. | ჭ | მ |
| 5. გაფრთხილების მოქმედებები, ძირითადად, მოსწავლის ყურადღების შენარჩუნების მიზნით გამოიყენება. | ჭ | მ |

ყურადღების ზოგიერთი მოქმედება ძალიან ჰგავს ერთმანეთს ან ორაზროვანია. ტესტის ეს ნაწილი დაგეხმარებათ მათ შორის განსხვავების დადგენაში. ყოველ კითხვაში მოქმედებათა შორის განსხვავება უნდა ახსნათ.

1. რა განსხვავებაა შეწყვეტის მოქმედებას — „პირფერობასა“ — და დარწმუნების მოქმედებას — „შექებას“ — შორის?
2. რა განსხვავებაა „თანაბარ შესაძლებლობასა“ და „არჩევანის შემთხვევითობას“ შორის? ორივე გაფრთხილების მოქმედებაა.
3. რა განსხვავებაა დარწმუნების მოქმედებას — „იუმორსა“ და შეწყვეტის მოქმედებას — „მსუბუქ სარკაზმს“ შორის?
4. რა განსხვავებაა ჩართვის მოქმედებას „მოლოდინსა“ და „გამონვევას“ შორის?
5. რა განსხვავებაა შეწყვეტის მოქმედებას „ადგილის შეცვლასა“ და „არდაშვებას“ შორის?
6. რა განსხვავებაა შეწყვეტის მოქმედებას — „პაუზა და მზერასა“ და გაფრთხილების მოქმედებას — „უყურებს ერთს, ესაუბრება მეორეს“ შორის?
7. რა განსხვავებაა შეწყვეტის მოქმედებას „სიახლოვესა“ და გაფრთხილების მოქმედებას „ცირკულაციას“ შორის?
8. რა განსხვავებაა შეწყვეტის მოქმედებას — „სახელის ჩართვასა“ და გაფრთხილების მოქმედებას — „მოსწავლის სახელის გამოყენებას“ შორის?
9. რა განსხვავებაა შეწყვეტის მოქმედებას „ზოგად და სპეციფიკურ ვერბალურ შეწყვეტასა“ და „ბრძანებას“ შორის?

მოიყვანეთ ამ მოქმედებათა გამოყენების მაგალითები.

1. მოიყვანეთ „მოსწავლის დამხმარედ წარმოდგენის“ გამოყენების მაგალითი.
2. კლასს ახალ ინფორმაციას აწვდით. ვესი სამჯერ ადგა თავისი ფანქრის გასათლელად. თქვენ

ყურადღება – სავარჯიშო

გადაწყვეტით, რომ მას „მე-შეტყობინება“ გაუგზავნოთ. დაასაბუთეთ.

3. მოიყვანეთ მაგალითი, როგორ გამოიყენებდით გაკვეთილში „საყრდენებს“ გაკვეთილის შინაარსზე მოსწავლეთა ყურადღების მისაპყრობად.
4. მოიყვანეთ „წინასწარი გაფრთხილებების“ მაგალითი.
5. როგორ გამოიყენებდით „არჩევანის შემთხვევითობასა“ და „თანაბარ შესაძლებლობას“ მოსწავლის ყურადღების შესანარჩუნებლად?

განიხილეთ სიტუაცია და შეუსაბამეთ თქვენი პასუხი მოსწავლეს, სიტუაციას ან მიზანს.

1. საშუალო სკოლის მაღალ კლასებში მათემატიკის განსაკუთრებით რთულ ნაწილს ასწავლით. კითხვებს ცალკეულ მოსწავლეებს უსვამთ და, ამასთანავე, კლასის ყურადღების შენარჩუნება გსურთ. ყურადღების მოქმედების კარგი არჩევანი იქნება:

ლოდინის დრო	ხმის შეცვლა
უნისონი	ცირკულაცია

2. განსაკუთრებულად მძიმე სასწავლო დღის ბოლოა. მოსწავლეებმა კარგად იმუშავეს და დაიღალნენ. ყურადღების მოქმედების კარგი არჩევანი იქნება:

შიში	გამონწვევა
თანაზიარობა	ნახალისება

3. მოსწავლეთათვის შერჩეული მოთხრობების ნაკრებიდან ნაწყვეტის ხმამაღლა წასაკითხად ემზადებით. ყურადღების მოქმედების კარგი არჩევანი იქნება:

წინასწარი გაფრთხილება	ინსცენირება
მუქარა	მხედველობითი კონტაქტი

4. გაკვეთილზე თქვენს ფანჯრებთან სხვა კლასის მოსწავლეები თამაშობენ. ყურადღების მოქმედებათა შორის კარგი არჩევანი იქნება:

ბრძანება	შეხსენება
არასრული წინადადებები	ყურადღების გაფანტვისგან დაცვა

5. მოსწავლეები მცირე ჯგუფებში დავალების შესრულებისას საუბრობდნენ. თქვენ სხვა დავალების დაწყებამდე მთელი ჯგუფის ყურადღების მობილიზაცია გსურთ. ყურადღების მოქმედების კარგი არჩევანი იქნება:

ხმის შეცვლა	სიგნალი
-------------	---------

ზოგადი ვერბალური შეწყვეტის ბრძანება

ლიტერატურა

- Bennett, N. 'Recent Research on Teaching: A Dream, a Belief, and a Model.' *Journal of Education* 160, no 3 (August 1978).
- Brophy, J.E. and C.M. Evertson, *Learning From Teaching*. Boston: Allyn & Bacon 1978.
- Church, John and Joe Hasenstab. *Teaching with T.E.A.C.H. Emerson, N.J.: Performance Learning Systems*, 1985.
- Martin, D.L. „Your Praise Can Smother Learning“. *Learning* (February 1977); 43-51.
- Mckenzie, R. and A.M. Schadler. Effects of Three Practice Modes on Attention, Test Anxiety, & Achievement in a Classroom Association Learning Task. Paper presented at the American Educational Regional Association, , Boston, Mass., 1980.
- Redl, F., and D. Wineman. *Controls from Within*. Glencoe III: Free Press, 1952.
- Rosenshine B.V. Academic Engaged Time, Content Covered, and Direct Instruction. *Journal of Education* 160, no 3 (August 1978).
- Rowe, M.B. Wait Time and Rewards as Instructional Variables: Their Influence on Language, Logic and Fate Control. Paper presented at the National Association for Research on Science Teaching, Chicago, Ill., April 1972.
- Tanner, L. *Classroom Discipline*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

3

ცემპი

ბეგლს შუენნატრუნთ მფლუნათა
თანამატი, სწატატი განვითატება?

რწტრუნვლყლყლყა

გაღატატვა

შემავსებლყმი

რატვა

გაკვთილის მდწნილყმა

შეწყლბინება

ღვღატყლყა

მლლღღინი

ტემპის ცნება საკლასო ოთახში მოვლენათა თანაბარ, უწყვეტ ნაკადს გულისხმობს (Kounin 1970). სწავლება უამრავ მახეს შეიცავს ტემპისთვის, რომლის შემცირებისას მოსწავლეთა კონცენტრაცია ირღვევა. მათ ყურადღება ეფანტებათ და ვეღარ ახერხებენ სასწავლო აქტივობაში ჩაბმას. დროს უქმად ატარებენ, ელოდებიან მომზადებას, დაწყებას, ორგანიზებას. თუ ტემპი კლებულობს, მოსწავლეებს ბეზრდებათ, საქმეს ეძებენ, დრო ოცნებაში გაჰყავთ ან დესტრუქციულად იქცევიან. მეორე მხრივ, თუ ტემპი შენარჩუნებულია, მოსწავლეები თანაბრად და სწრაფად გადადიან ერთი მოქმედებიდან მეორეზე. მოსწავლეთა და აღჭურვილობის მოძრაობა შეფერხების, კონფლიქტის, კამათის ან ხელის კვრის და მუჯღუგუნის გარეშე ხდება. ამგვარ გაკვეთილზე დაკვირვებისას ისეთი განცდა გვეუფლება, რომ „საქმე მიდის“. ამ თავში განვიხილავთ მასწავლებლის ქცევას, რომელიც გამიზნულია ტემპის შესანარჩუნებლად და მოვლენათა სამართავად.

ზოგადად, ტემპის ცნებასთან მრავალი პარამეტრია დაკავშირებული. მაგ., ყურადღება, რადგან მისი საშუალებით ხდება მოსწავლეთა ინტერესის აღძვრა და სწავლაზე ფოკუსირება; რუტინა აუმჯობესებს როგორც პროცედურების, ისე გარემოს ორგანიზებულობას და აჩქარებს განვითარებას; სამუშაოს მიმართ მოლოდინები, რადგან მასწავლებლის სიჯიუტე და სიზუსტე მოსწავლეებს სამუშაოს ავტომატურად შესრულებისა და ერთი საქმიანობიდან მეორეზე გადასვლისას ინდივიდუალური წარმატების მიღწევის საშუალებას აძლევს.

ტემპის ცნებას სწავლების სხვა პარამეტრებიც მოიცავს. მაგ., პიროვნული ურთიერთობის დამყარება, რომელიც სძლევს მოსწავლეთა წინააღმდეგობას და დესტრუქციას და ყველაფერი მასწავლებლის ჩანაფიქრის მიხედვით მიმდინარეობს; სივრცე, რადგან მისი ეფექტიანი ორგანიზება მოსწავლეებს საჭირო საგნების მოძებნასა და სწავლების პროცესში ჩაბმას უადვილებს და ყურადღების გაფანტვას ამცირებს; ასეთივე პარამეტრია დროც, რადგან შესაბამისი განრიგი მოსწავლეების ენერჯისა და ყურადღების შენარჩუნებას უზრუნველყოფს და არაკეთილგონივრული მოთხოვნებისაგან გვიცავს.

მეტიც, შეგიძლიათ თვალი გადაავლოთ მიზნების, შეფასებისა და სწავლის გამოცდილების კურიკულუმის პარამეტრებს ტემპთან დაკავშირებულ ასპექტებთან მიმართებაში: შეუსაბამო მასალა (ძალზე რთული ან ზედმეტად მარტივი), მასალის არასათანადო მიწოდება, რასაც შედეგად შეიძლება მოსწავლეთა თავგაბეზრება და იმედგაცრუება მოჰყვეს და დაირღვეს საკლასო მეცადინეობის ტემპი.

უფრო ფართო მნიშვნელობით, შეიძლება აღმოვაჩინოთ, რომ შეუსაბამო კურიკულუმსა თუ სწავლებას ტემპის დარღვევა შეუძლია. ტემპის ასე ფართოდ გამოყენება ნიშნავს მთელი სწავლების ერთი ქოლგის ქვეშ მოქცევას. მართლაც, სწავლების ნებისმიერ პარამეტრს, ქცევის რა პირველად მიზანსაც უნდა ითვალისწინებდეს, მეორეული გავლენა აქვს ტემპზე. დარწმუნებული ვართ, რომ საჭიროა სწავლების იმ ასპექტებზე ფოკუსირება, რომლებიც, პირველ ყოვლისა, კლასში ტემპის შენარჩუნებას უკავშირდება. ჩვენ ტემპის განსაზღვრების რვა ძირითადი ქვეპარამეტრით, ანუ მასწავლებლის ქცევის სახეებით შემოვიფარგლებით, რომლის ძირითადი მიზანი მოვლენათა თანამიმდევრობაა და, რომელიც შეუსაბამო განხორციელებისა თუ უგულვებლყოფის შემთხვევაში, არღვევს მოვლენათა თანამიმდევრობას.

ტემპის კატეგორიები

ტემპის რვა კატეგორია ეკლექტურ ჯგუფს წარმოადგენს, რომლის პუნქტებიც, ისევე როგორც მენეჯმენტის სხვა პარამეტრები, სწავლის პროცესში მოსწავლის ჩაბმისა და მისი ყურადღების შენარჩუნების საშუალებას იძლევა. მენეჯმენტის სხვა პარამეტრებში, ქცევისაგან განსხვავებით, რომელიც სხვადასხვა მისიასთან შეიძლება დავაკავშიროთ, ეს რვა კატეგორია არც ერთ სხვა პარამეტრს არ ესადაგება და იმთავითვე ორიენტირებულია ტემპზე. მათი სახელწოდებებია: უზრუნველყოფა, გადაფარვა, შემავსებლები, შეჭრა, გაკვეთილის მოქნილობა, შეტყობინება, ქვედაყოფა და მოლოდინები.

უზრუნველყოფა

უზრუნველყოფა ნიშნავს სივრცისა და მასალების მომზადებას საქმიანობისთვის. ადეკვატური უზრუნველყოფის პირობებში ვერ ნახავთ, რომ მასწავლებელმა ჯერ მოსწავლეებს მოუყაროს თავი, ხოლო შემდეგ რამდენიმე წუთით დატოვოს ისინი კარადიდან გაკვეთილისათვის საჭირო მასალის გადმოსაღებად. ვერც იმის მომსწრე გახდებით, რომ მოსწავლეებს აქტივობისათვის საჭირო მასალების მარაგი ამოეწურათ და მასწავლებელს დამატებითი მასალები სთხოვონ. მასწავლებელმა გაკვეთილის დაწყებამდე უნდა შეამოწმოს საჭირო მასალის რაოდენობა, თავი მოუყაროს მას და მოამზადოს სივრცე; ასევე უნდა მოიმარაგოს სწავლებისათვის ის აუცილებელი ნივთები, რომლებიც, სავარაუდოდ, დღის განმავლობაში დასჭირდებათ მოსწავლეებს.

უზრუნველყოფა, კარგი მენეჯმენტის მსგავსად, თვალში საცემი მაშინ ხდება, როდესაც თითქმის არ არსებობს. არის კარგი უზრუნველყოფის ბევრი ნიშანი. მაგ.: გაკვეთილისათვის განკუთვნილი აუდიოვიზუალური მასალა, წინასწარ მომზადებული ცხრილები ან სადემონსტრაციო აღჭურვილობა; მასწავლებელი ინფორმაციას დაფაზე ამზადებს და საჭირო დროს გამოაჩენს; ასევე მზადაა დასარიგებული სავარჯიშოები (handouts). თვით ოთახში სავარჯიშოები, სხვადასხვა კომპლექტი, თამაშები, აუდიოცენტრი, წიგნები, სამართავი პულტი და ხმის მისაცემი ბარათები, მოსწავლეებისათვის თვალსაჩინოდ არის დაწყობილი; ოპტიკური წამკითხავი კომპიუტერის გვერდით დევს; იქვე ბლოკნოტია, რომელშიც მოცემულია ის სამი კოდი, რომლის მიხედვითაც მოსწავლეებმა სამუშაო უნდა შეასრულონ. გარემოს ოსტატურ უზრუნველყოფაზე მასწავლებელს ცოტა დრო ეხარჯება, შედეგად კი, მაქსიმალურად იზრდება მოსწავლეებზე დახარჯულ დრო, და, შესაბამისად, შედეგიც.

გადაფარვა

ეს ტერმინი კოუნინისაგან (Kounin, 1970) ვისესხეთ და მისეული განსაზღვრება განვავრცეთ: გადაფარვა არის ორი პარალელური მოვლენის მართვის უნარი ისე, რომ ორივეს ერთდროულად მივაქციოთ ყურადღება. „მართვა“, ამ შემთხვევაში, მასწავლებლის საქმიანობის ორ ასპექტს მოიცავს. პირველია, ერთდროული კავშირი ყველაფერთან, რაც რამდენიმე ჯგუფში, ადგილას ან აქტივობისას ხდება (მასწავლებელი შეიძლება ჩართული იყოს ერთ ან ორ საქმიანობაში ან კლასში სიარულისას თვალყურს ადევნებდეს რამდენიმე მათგანს); კავშირი ნიშნავს, რომ მასწავლებელმა იცის აქტივობის ბუნება, მოსწავლეთა შესაბამისი ქცევა და მათი საქმიანობის ხარისხი. მეორე არის სირთულეების გადალახვაში

„ყველგანმყოფობა“ აუცილებელი პირობაა.

მოსწავლეებისთვის დახმარების განევა. სირთულეები შემდეგი მიზეზით შეიძლება წარმოიქმნას: მოსწავლეებმა ვერ გაიგეს მითითებები, არ იციან, რა გააკეთონ შემდეგ, არ შესწევთ ინტერპერსონალური უთანხმოებების მოგვარების უნარი (მაგ., მასალების გაზიარება, ჯგუფის წინსვლისათვის საჭირო მოქმედებები), აწყდებიან შეუსაბამოდ რთულ მასალას, ეფანტებათ ყურადღება ან დაამთავრეს ერთი სავარჯიშო და მეორეზე გადასასვლელად დახმარება სჭირდებათ.

„ყველგანმყოფობაში“ (withitness) იგულისხმება, რომ მასწავლებელს „ყეფაზეც კი აქვს თვალები“,

ხედავს მთელ საკლასო ოთახს და მოსწავლეებს აუწყებს, რომ იცის, თუ რა ხდება ოთახში. ყველგან ყოფნა გადაფარვის წინა პირობაა (Kounin, 1970) და აუცილებელია ცუდი ყოფაქცევის უმალ შესამჩნევად და რეაგირების მოსახდენად. ამას გარდა, ყველგან ყოფნა რამდენიმე ერთოთხედ მიმდინარე სასწავლო პროცესის საფუძველია, რადგან მასწავლებელს ყველა მოვლენის მიმდინარეობასთან კონტაქტის საშუალებას აძლევს.

მასწავლებლები ყველგან ყოფნის მეოხებით ინარჩუნებენ ტემპს, როდესაც საქმიანობაში არსებულ ან პოტენციურ დაბრკოლებას ამჩნევენ. ქვემოთ მოყვანილია ტემპის შენარჩუნების რამდენიმე მაგალითი, როცა მასწავლებლის მოქმედება მოსწავლეებს დაბრკოლების გადალახვაში ან მის თავიდან აცილებაში ეხმარება.

მოსწავლეს, რომელიც ამთავრებს ხელოვნების პროექტზე მუშაობას, მასწავლებელი ეკითხება: „ჯიმ, სად უნდა დადო ნამუშევარი გასაშრობად?“ „სადურგლო მაგიდის ქვეშ“, პასუხობს ჯიმი. „მშვენიერია! შემდეგ შეგიძლია დილით დაწყებული წიგნის კითხვა განაგრძო“, ამბობს მასწავლებელი. მასწავლებელმა ხაზი გაუსვა, რომსაქმიანობა დასრულდა და მოსწავლე ახალ საქმეს უნდა შეუდგეს.

მასწავლებელი შენიშნავს, რომ მოსწავლემ თავი ვერ გაართვა ლაბორატორიულ ექსპერიმენტს და ეუბნება: „მარკ, თუ გაგიჭირდა, ჯეინს სთხოვე დახმარება“.

მასწავლებელი ხედავს, რომ ბავშვს საღებავი უთავდება, ის ჟესტით ანიშნებს, მომიახლოვდით და ახსენებს, რომ სამუშაოს დასრულებისას, ქილა საღებავით შეავსოს.

მასწავლებელი ხედავს, რომ ჯგუფი გადასახადთან დაკავშირებით სენატორის პოზიციაზე კამათობს და მიმართავს: „როგორ შეძლებთ ინფორმაციის დაზუსტებას?“ ეს მოსწავლეთა კონსტრუქციულ ქცევაში ჩართვის გზაა.

გადაფარვის მიზანია, რომ მასწავლებლის ყველა მოქმედებით შენარჩუნდეს ჯგუფისა თუ ცალკეული ინდივიდების ტემპი მაშინ, როდესაც მასწავლებელი ჯგუფს პუნქტუაციას ასწავლის, ამეცადინებს კითხვაში, ამოწმებს მოხსენებას ლაბორატორიული მუშაობის შესახებ ან სხვა საქმიანობას ეწევა. მასწავლებელი მართავს ქცევას ისე, რომ არ ადუნებს ყურადღებას, არ აწყვეტინებს და არც ერთი წამით არ შორდება პირველად მიზანს. ეს გადაფარვის წარმატებით განხორციელების საშუალებაა, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც მასწავლებელი აქტიურად მონაწილეობს კონკრეტულ სასწავლო პროცესში.

შემავსებლები

დღის განმავლობაში ისეც ხდება ხოლმე, რომ მასწავლებელი მცირე ხნით (10-15 წუთი) ყოვნდება მოსწავლეთა ჯგუფთან, როდესაც არაფერი არ იგეგმება. ზოგჯერ ეს მოუხერხებელ ადგილებში ხდება, სადაც ხელი არ მიუწვდება სტანდარტულ საკლასო რესურსებზე ხელმიუწვდომ: მაგ., სკოლის შემდეგ, ბოლო ავტობუსის მოლოდინში; ჰოლში, კაბინეტიდან (ხატვის, მუსიკის) მეორე ცვლის გამოსვლის მოლოდინში; კლასში, სადაც ბავშვებმა ეს-ეს არის დაასრულეს სამუშაო და საკმარისი დრო აღარ რჩება იმისთვის, რომ სხვა სამუშაო მისცე სადილის დაწყებამდე. რას აკეთებს მასწავლებელი ასეთ სიტუაციაში ტემპის დარღვევის თავიდან ასაცილებლად?

ზოგიერთი შეიძლება შემოგვედგავოს კიდევ, რა უნდა გააკეთოს მასწავლებელმაო. მათი აზრით, მოსწავლეები უბრალოდ უნდა ისხდნენ და ელოდნენ, მათ მოცდა უნდა იცოდნენ, რადგან ასეთ შემთხვევებს თავიდან ვერ აიცილებ. მასწავლებელი არ არის ვალდებული მოსწავლეები მუდმივად გაართოს. ასეა, ვუპასუხებდით ჩვენ. . . საქმის ბოლომდე მიყვანა ნამდვილად სასურველია, თუმცა ყოველთვის როდი ამართლებს. იმის მოლოდინი, რომ რთული კლასების მოსწავლეები მოთმინებით ისხდებიან და მოიცდიან, არაკეთილგონივრულია და მას შედეგად დესტრუქცია მოჰყვება ხოლმე. ამის თავიდან

ასაცილებლად და რამდენიმე წუთის განმავლობაში კლასის თავმოსაყრელად, მასწავლებელმა, შემავსებელი უნდა გამოიყენოს. აი, რამდენიმე მაგალითი:

საათის არასწორი ჩვენების გამო მასწავლებელი პირველკლასელებთან ერთად 5 წუთით ადრე მიდის ფიზკულტურის დარბაზში. საკლასო ოთახში დაბრუნებას აზრი არ აქვს. ის სთხოვს ბავშვებს, კედელთანახლოს დასხდნენ და ისე შემჭიდროდნენ, რომ ყველამ გაიგონოს და დაინახოს, რას იტყვის და გააკეთებს მასწავლებელი. „სანამ ველოდებით, სხვა კლასი როდის დაამთავრებს გაკვეთილს, ასწიეთ ხელი, თუ სიტყვა „თევზის“ რითმას მოიფიქრებთ“. (ის იძახებს სამ ბავშვს, რომლებიც სხვადასხვა სიტყვებს ასახელებენ). „ყოჩაღ! . . .ახლა მოიფიქრეთ სიტყვა, რომელიც „ნათურას“ ერთმება (ის კიდევ ორ მოსწავლეს ეკითხება).

მეორე მაგალითი:

გასაოცარია, მაგრამ 1-მა და მე-4 მაგიდებმა 10 წუთით ადრე დაამთავრეს გეოლოგიური ექსპერიმენტი, შეინახეს ხელსაწყოები და ნაწერები. მასწავლებელმა იცის, რომ დანარჩენ მოსწავლეებს მასწავლებელთან შეკითხვები ექნებათ. 1-ლი და მე-4 მაგიდების მოსწავლეთა დროის ფლანგვისა და ცელქობის თავიდან ასაცილებლად, ის სწრაფად წერს დაფაზე რვა ახალ სიტყვას და თავისუფალი მაგიდების მოსწავლეებს 45 წამიან ოცკითხვიან თამაშს აწყებიანებს და დარჩენილ მოსწავლეებს უბრუნდება.

ზოგჯერ, შემავსებლები, ზემოთ მოცემული მაგალითების მსგავსად, უშუალოდ კურიკულუმის შესაბამისი როდია. მაგალითად, დანყებითი კლასების მასწავლებელს შეუძლია ბავშვებთან ერთად „გაფუჭებული ტელეფონი“ ითამაშოს. მეხუთეკლასელებს მასწავლებელმა შეიძლება უთხრას: „მაჯის საათზე დაუხედავად სცადეთ გამოიცნოთ და ხელის აწევით მანიშნოთ ერთნახევარი წუთის გასვლა“ (თამაში „დროის შემავსებელი“ კარგია ავტობუსში ხმაურის რამდენიმე წუთით შესაწყვეტად). უფროსი კლასების მასწავლებელმა, შეიძლება კლასთან მიმდინარე პრობლემებზე ან სასკოლო გუნდებზე საუბარი დაიწყო. ეს სულაც არ არის დროის ფლანგვა, თუმცა, საჭიროა, ერთმანეთისაგან განვასხვავოთ შემავსებლები, ანუ ისეთები, რომლებსაც „ცარიელი“ დრო გაჰყავთ და რომლებსაც დამატებითი ინფორმაცია შეაქვთ მიმდინარე კურიკულუმში.

ჩარევა

მასწავლებლის დღე, შესაძლოა, სწავლების მომენტებზე აქცენტირებულ ჩარევათა სერიას ჰგავდეს. ასეთი ჩარევა მრავალგვარია: მოსწავლეები, რომელთაც დავალების გასწორება სურთ,

მასწავლებლის დღე, შესაძლოა, სწავლების მომენტებზე აქცენტირებულ ჩარევათა სერიას ჰგავდეს.

დახმარება, მიმართულების მიცემა ან კამათის განმსჯელი სჭირდებათ; ზრდასრული სტუმრები, კურიერები, საჯარო მისამართების გამოცხადება. ყოველი ჩარევა ტემპის შენელების პოტენციური მატარებელია, მაგრამ მასწავლებელი ისე უნდა ჩაერიოს, რომ მინიმალურად შეამციროს მათი გავლენა სწავლის

პროცესში მოსწავლის ჩართულობაზე. არსებობს მასწავლებლის საქმიანობის ოთხი ძირითადი დონე, რომელიც ჩარევასთან გამკლავების უნარს აღწერს:

1. ჩარევას ტემპის დარღვევის საშუალებას აძლევს.
2. ჩარევას უნიფიცირებულად უმკლავდება: მაგ., მასწავლებელი არასდროს არ აძლევს სხვა კლასის მოსწავლეებს შეკითხვის დასმის უფლებას (ანუ არ ურიგდება არანაირ ჩარევას); ჩამრევებს დახმარებისთვის თანატოლებთან გზავნის: აცდევინებს ჩამრევებს, სანამ არ დადგება მათი დახმარების შესაფერისი დრო.
3. ჩარევას სხვადასხვაგვარად უმკლავდება; მასწავლებელი სხვადასხვა დროს სხვადასხვა საშუალებას იყენებს.

4. ჩარევაზე რეაქციას უსადაგებს მოსწავლის თავისებურებებს ან კონკრეტულ სიტუაციას: მაგ., მასწავლებელმა იცის, რომ ჯეინს არამყარი კონცენტრაციის უნარი აქვს და ჩამრევითვის თუნდაც დაგვიანებულად გაცემული პასუხი, მას ყურადღებას მოუდუნებს (შესაძლოა ჯეინს სამუშაოზე მისაბრუნებლად 15 წუთიც კი დასჭირდეს). ზოგჯერ მასწავლებელს ჩამრევითვის თავისებურებებთან უხდება მორგება — ჩარლის თანაკლასელთან აგზავნის დახმარებისათვის, რადგან მისი იმედი აქვს, ჯონს კი ანიშნებს, რომ დახმარებისათვის მასწავლებელს დაელოდოს, რადგან იცის, რომ მას კლასელისთვის დახმარების თხოვნა არ შეუძლია. (შესაძლოა, მოგვიანებით რომელიმე ბავშვს სთხოვოს ჯონის დახმარება). მოკლედ, მასწავლებელი ერგება მოსწავლეს ან მოსწავლეთა ჯგუფს (ჩამრევსაც და იმასაც, ვისაც ჩამრევი ხელს უშლის).
5. ზოგჯერ მასწავლებელი სიტუაციაზე მორგებას უფრო ცდილობს, ვიდრე მოსწავლეზე. მაგ., ვერბალური თამაში-ვარჯიშის დროს მასწავლებელი შეიძლება საერთოდ არ ჩაერიოს, რომ თამაშის ტემპი არ დაარღვიოს.

ისევე, როგორც სხვა ყველაფერი, რასაც ამ წიგნში განვიხილავთ, ჩარევაც გვახსენებს, რომ რაც უფრო უკეთესად მოვარგებთ ჩვენ რეაქციებს მოსწავლეებსა თუ სიტუაციას, მით უფრო წარმატებულები ვიქნებით.

გაკვეთილის მოქნილობა

როგორ იქცევა მასწავლებელი, როდესაც გაკვეთილები ან დაგეგმილი სავარჯიშოები ჯეროვნად ვერ ხორციელდება? როგორ აკონტროლებს იგი ტემპს? უნდა განვასხვაოთ მასწავლებლის საქმიანობის ოთხი დონე:

1. ყველა შემთხვევაში აგრძელებს გაკვეთილს.
2. ანებებს თავს გაკვეთილს და სხვა რამეზე ერთვება.
3. მიზანს ინარჩუნებს და ცდილობს სხვაგვარად ასწავლოს: ცვლის გაკვეთილის ფორმატს.
4. ახალ ფორმატს ჯგუფის საჭიროებებს უსადაგებს და/ან მას ინდივიდების თავისებურებებს არგებს

გთავაზობთ ბოლო პუნქტის მაგალითს. მოსწავლეთა ჯგუფი ფიზიკური ვარჯიშის შემდეგ ენერგიით არის დამუხტული. მათ უჭირთ აბრევიატურების დამოუკიდებლად გაშიფვრა. მასწავლებელი გრძნობს ამას, დაფაზე ბადეს ხატავს, რომელშიც აბრევიატურებს ათავსებს და ბავშვებს „კონცენტრაციის“ მოდიფიცირებულ ვარიანტს ათამაშებს, რაშიც ისინი აქტიურად ერთვებიან. მასწავლებელმა გაკვეთილს მოსწავლეების იმწუთიერი საჭიროებების გათვალისწინებით ახალი ფორმატი მოარგო. ტემპი იმით შენარჩუნდა, რომ მოსწავლეებს ენერგიის პროდუქტიულად დახარჯვის საშუალება მიეცათ.

შეტყობინება

ტემპი შეიძლება დაირღვეს, თუ მოსწავლეები ტრანზიციისთვის არ არიან მომზადებულები (Arlin 1979): თუ მათ სწრაფად აწყვეტინებენ ერთ საქმიანობას გარკვეული დამაკმაყოფილებელი დასკვნის მიუღწევლად და მეორეს აწყებიან. განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც მოსწავლეები აქტიურად არიან ჩაბმული საქმიანობაში, როგორც ეს ხშირად შემოქმედებითი წვის დროს ხდება ხოლმე. ისინი გვეწინააღმდეგებიან, რადგან საქმიანობით გატაცებულებს გაჩერებას ვაიძულებთ, ისევე, როგორც ღრმად მძინარე ეწინააღმდეგება უხეშად გაღვიძებას.

მასწავლებლები გრძნობენ და არბილებენ ამ გადასვლას იმით, რომ მოსწავლეებს, მომზადების მიზნით, წინასწარ ატყობინებენ მომავალი ტრანზიციის შესახებ. წინასწარი შეტყობინების შემთხვევა-

შიც კი, ზოგიერთ მოსწავლეს უჭირს თავისი აქტიურობის იძულებით შეწყვეტა. „კიდევ ერთი რაღაც“... „დამამთავრებინეთ ამ გვერდის ხატვა“... (სკოლა არ არის ერთადერთი ადგილი, სადაც შეიძლება ამგვარი სიტუაცია შეგვხვდეს). მასწავლებელმა, შეიძლება, უბრალოდ მიიყვანოს მოსწავლეები ამ წერტილამდე: "მე 5 წუთის წინ გაგაფრთხილეთ, რომ მზად ყოფილიყავით. ახლა კი დროა"; ან შეუძლია ამა თუ იმ ბავშვის წინააღმდეგობის დასაძლევად სხვადასხვა ხერხი გამოიყენოს. კონკრეტულ საქმიანობაზე საჭირო დროის ამონურვის შემდეგ მასწავლებელთა ოთხგვარ მოქმედებას გამოვყოფთ:

1. *სხვა გზა არ არის:* „laissez-faire“ (ნებას რთავს მოსწავლეს თვითონ მოაგვაროს საქმე) ან არა-დამაჯერებლად არწმუნებს ბავშვებს.
2. *ერთი გზა:* ყოველთვის ზემოქმედებს ბავშვებზე.
3. *სხვადასხვა ვითარებაში სხვადასხვა ხარისხის ენთუზიაზმით ზემოქმედებს.*
4. *სხვადასხვა მოსწავლეზე, მისი თავისებურებების გათვალისწინებით, განსხვავებულად ზემოქმედებს.* მაგ., მასწავლებელი ეუბნება ჯენის: „სანამ სამამდე დავითვლი, წიგნი შეინახე და კარისკენ წადი“. მასწავლებელმა იცის, რომ ჯენი ცდის მის თანამიმდევრულობას დომინანტური ძალის საკითხთან დაკავშირებით. ნოეს კი, მასწავლებელმა შეიძლება რამდენიმე ზედმეტი წუთი დაუთმოს და მშვიდად დაეხმაროს ნივთების დალაგებაში, რადგან კმაყოფილია მისი დილანდელი მუშაობით და სურს დადებითი განწყობა შეუნარჩუნოს.

ქვედაყოფა

მოსწავლეთა ჯგუფები ერთი საქმიანობიდან მეორეზე ან საქმიანობის ფარგლებში სხვადასხვა ფაზაზე გადასვლის დროს საკლასო ოთახში სიარულისას (მწკრივში დგებიან, იღებენ პალტოებს, მიდიან ბიბლიოთეკაში, იღებენ მიკროსკოპებს, არიგებენ ფურცლებს) ხშირად ფერხდებიან. ამგვარი „საცობი“ უკმაყოფილებას, უარეს შემთხვევაში კი, დროის უქმად გაცდენას იწვევს. ქვედაყოფა (ანუ ფრაგმენტაცია, როგორც კუნინი უწოდებს) ნიშნავს შეფერხების ამ დროის წინასწარ განჭვრეტას და მისი თავიდან აცილების მიზნით მოქმედებას – კლასის მცირე ჯგუფებად (ინდივიდუალებად, წყვილებად, მაგიდებად, გუნდებად, იმ ბავშვებად, ვისაც სპორტული ფეხსაცმელი აცვია) დაყოფას. ამასობაში, მოძრავი რიგის გარეთ მდგომი ბავშვები დაკავებულები არიან დავალების დასრულებით, მასალის შენახვით, ან ტრანზიციის სხვა ასპექტებით (მაგალითად, შემავსებლებით).

ზოგიერთი მასწავლებელი ქვედაყოფას სასწავლო პროგრამის მიმდინარე საკითხების განმტკიცებისთვის იყენებს. მაგ., ავტობუსის გაჩერებაზე მდგომ მოსწავლეებს გამრავლების ტაბულაში ან სიტყვების მართლწერაში ავარჯიშებს. სწორი პასუხის შემთხვევაში წასვლის ნებას აძლევს. . . „აი, შენი ბილეთი“, ამბობს ამ დროს მასწავლებელი.

ამ სახის ქვედაყოფა განსაკუთრებით დაწყებითი კლასების მოსწავლეებთან არის წარმატებული. უფროსკლასელებს, რომელთაც თავიანთი ძალებით შეუძლიათ თავი გაართვან არეულ სიტუაციას, უბრალოდ თავიანთ ნებაზე მიუშვებენ ხოლმე. ამ შემთხვევაში შეიძლება წარმატებულად მივიჩნიოთ მასწავლებლის ქცევა, როდესაც იგი მოსწავლეებისგან მოითხოვს, სხვებსაც გადააწოდონ მასალა ან ყველა მოსწავლისთვის ხელმისაწვდომ ადგილას შეინახონ; საქმიანობათა ისეთ თანამიმდევრობასა და/ან ტემპს ირჩევს, რომ მოსწავლეთამცირე ჯგუფებს ბუნებრივად სხვადასხვა დროს დასჭირდეთ მასალა. მასწავლებელი ითვალისწინებს და თავს არიდებს საქმიანობათა გეგმის თანამიმდევრული ბუნებით წარმოქმნილ „საცობებს“.

მოლოდინი

განვიხილოთ ასეთი შემთხვევა: მასწავლებელი წინასწარ ატყობინებს კლასს, რომ ქვედა სართულზე სასულე საკრავების კვინტეტის კონცერტზე ჩასასვლელად მოემზადონ. „მეჯავრება კონცერტები“, ამბობს ჟორჟეტა. ერთი წუთის შემდეგ ზოგი ბავშვი ნივთებს ალაგებს. ორი წუთის შემდეგ რამდენ-

იმე ბავშვი კარებთან იკრიბება. ჟორჟეტა არავის უყურებს და გაბუტული ჩანს. „ჟორჟეტა ჩახვალ დარბაზში და ნახავ, არის თუ არა ჩვენთვის ადგილები?“ სთხოვს მასწავლებელი. ჟორჟეტა მიდის.

გამოცდილი მასწავლებელი პრობლემას მოელის და მისი თაზვიდან აცილებს მიზნით მოძველებს.

კლასი სწრაფად მწყრივდება კართან და მასწავლებელთან ერთად ქვევით ჩადის. ისინი შუა გზაზე ხვდებიან ჟორჟეტას, რომელიც მასწავლებელს აუნყებს, რომ ადგილები არის და კლასს ყოველგვარი პროტესტის გარეშე უერთდება და მათთან ერთად შედის დარბაზში.

გამოცდილი მასწავლებელი ასეთ სიტუაციას ყოველდღე აწყდება. ის მოელის პრობლემას, ანუ შემთხვევას, რომელმაც შეიძლება ტემპი შეანელოს და ყველაფერს აკეთებს მისი თავიდან აცილებისთვის. ზრუნავს იმისთვის, რომ მოსწავლეები ცდუნებას არ აპყვნენ, წინააღმდეგობის განწევის უნარის მქონეთ კი ჩიხისგან თავის დაღწევის საშუალებას ისე აძლევს, რომ მათ დამცირებულად არ იგრძნონ თავი, მოსალოდნელ სირთულეებს შეძლებისდაგვარად წარმოქმნისთანავე აგვარებს. ქვემოთ გთავაზობთ რამდენიმე სიტუაციას, რომელთა დადებითი შედეგები მასწავლებლის მიერ მოლოდინის გამოყენებამ განაპირობა.

კლასში მოსწავლეებთან შეხვედრამდე, საკლასო ოთახის დალაგებისას, მასწავლებელი მოელის, რომ ზოგიერთი ბავშვი დალაგებას სხვებზე ადრე დაამთავრებს და უმიზნოდ დარჩება. (შეხვედრა არ დაიწყება, სანამ ყველა არ მოგროვდება). იგივე შეიძლება მოხდეს უფროს კლასებში, როდესაც მოსწავლეები ზარის დარეკვამდე შედიან საკლასო ოთახში ყველანაირი წერილმანით ხელში. გაკვეთილის დაწყების წინ ნივთები მთელ ოთახშია მიმოფანტული. ორივე შემთხვევაში, თუ მასწავლებელი წინასწარ განჭვრეტს მოსალოდნელს, ის შეკრების ადგილზე უნდა მივიდეს და რაიმე საინტერესოთი (გამოცანებით, ზოგადი საუბრით, თამაშით, თავსატეხით, დაფაზე საინტერესოს წერიტ) შეაქციოს ბავშვები. თავის ნებაზე მიშვებული ზოგიერთი კლასი იჭიდავებს, იკამათებს ან ტემპის დარღვევის სხვა ხერხს მიმართავს. თუ მასწავლებელი კლასის პოტენციალს გამოიცნობს, ის ამგვარ პერიოდებს განჭვრეტს და მათ საინტერესო საქმიანობას შესთავაზებს.

მასწავლებელი ხვდება, რომ მოსწავლეთა მცირე ჯგუფს გეომეტრიაში ახალი მასალის ასათვისებლად მისი დახმარება და დრო დასჭირდება, ამიტომ, იმგვარად წარმართავს საქმიანობას, რომ ამ დროს დანარჩენმა მოსწავლეებმა ის დავალება შეასრულონ, რომელსაც დამოუკიდებლად ართმევენ თავს პროცედურის/მითითებებისა და შინაარსის თვალსაზრისით. სხვაგვარად, მან შეიძლება ვეღარ შეძლოს ყველა მოსწავლის მიმართ ყურადღებისა და დახმარების მოთხოვნის დაკმაყოფილება. შედეგად მოსწავლეები შეიძლება უსაქმოდ აღმოჩნდნენ და ტემპი შემცირდეს. ვითარების შესაბამისად, მასწავლებელი კლასის დიდი ნაწილის (რასაც ისინი ადვილად გაართმევენ თავს) მიმართ ზემოხსენებულ გამოცდილებას იშველიებს და ახალი ცნების 10 წუთიანი განხილვისთვის ოთხი მოსწავლე გამოჰყავს დაფასთან.

მოლოდინის უნარის დაკვირვება რთულია, ასევე ძნელია მასწავლებელმა საკუთარ საქმიანობაში შეამჩნიოს ამ უნარის გამოყენება, რადგან ეს სპონტანურად და ინტუიციით უფრო ხდება, ვიდრე დაგეგმილად. ის მასწავლებელი, რომელიც სირთულეს აწყდება მოლოდინთან დაკავშირებით, მოიგებს, თუ გონებაში წინასწარ წარმოიდგენს დაგეგმილ დღეს. განსაკუთრებით კი, თუ კოლეგას გაუმხელს და ტემპთან დაკავშირებული საკითხების გადაჭრაში დაიხმარს. ერთად მათ შეიძლება გამოავლინონ პოტენციური ხელის შემშლელი წინააღმდეგობები და გარკვეული ნაბიჯები გადადგან მათი თავიდან აცილებისთვის.

მკითხველი შეიძლება დაიბნეს შემავსებლებისა და მოლოდინის გარჩევისას. ისინი, მართლაც ურთიერთდაკავშირებული ცნებებია. მოლოდინი გონების თვისებაა, რომელიც აფრთხილებს მასწავლებელს, რომ კონკრეტულ დროს შემავსებლის გარეშე კლასში პრობლემები გაჩნდება. მაგრამ შემავსებელი მოლოდინზე მიმანიშნებელი ერთი კონკრეტული რეაქციაა. მოლოდინი გაცილებით უფრო ფართო კატეგორიაა, ვიდრე შემავსებლები. ეს აზროვნების სტილია, ჩვეულებრივ სპონტანური და ხშირად ნაგულისხმევი, რომელიც გვეუბნება: „თუ ამას არ გავაკეთებ, შეიძლება ტემპი შენელებს“. ეს „ამას“ შემავსებლის გარდა ბევრი რამ შეიძლება იყოს. მაგ., პირველკლასელებთან დამშვიდობებამდე მასწავლებელს მათი ნაწილი თიხის სახელოსნოში მიჰყავს, ნაწილი კი სხვა კაბინეტებში. ასე იმიტომ

იქცევა, რომ იცის, თიხაზე მუშაობა ყველაზე პოპულარული და ყველასთვის სასურველი საქმიანობაა. ის მოელის, რომ თუ თიხით საქმიანობას არ მოაგვარებს და ბავშვები გულს არ იჯერებენ, სხვა საქმიანობაზე გადართვას ვერ მოახერხებენ. ამგვარად, თანამიმდევრობა, რომლითაც ის გეგმავს აქტივობის პუნქტებს, ასახავს მისეულ მოლოდინს, რა შეიძლება მოხდეს, თუ ჯერ თიხას „არ მიხედავს“.

განზოგადებულად, მოლოდინი გონების თვისებაა, რომელიც ამ თავში აღწერილი ყველა სიტუაციისთვის არის დამახასიათებელი (ჩარევა, შემაჯავებლები, შეტყობინება, გაკვეთილის მოქნილობა, გადაფარვა, უზრუნველყოფა და ქვედაყოფა). ამ თვისების მქონე მასწავლებელი ზემოხსენებული შვიდი სიტუაციის გარდა მას ბევრ სხვა ფაქიზ სიტუაციაში იყენებს. ასე რომ, ამგვარი სიტუაციების აღწერისათვის მათი მომცველი ზოგადი კატეგორია გვჭირდება.

ტემპის მიმოსილვა

როგორც ვნახეთ, ტემპის პარამეტრი დაკავშირებულია მასწავლებლის იმ ქცევებთან, რომელთა თავდაპირველი მიზანი გაკვეთილის მიმდინარეობის შენარჩუნებაა. ამ რვა ქვეპარამეტრის ფარგლებში მასწავლებელი მთელ რიგ საქმიანობებს ახორციელებს, რომელთა მიზანია კლასში ტემპის შენარჩუნება. რაც უფრო ოსტატურად არჩევს მასწავლებელი ტემპის მისეული რეპერტუარიდან მოსწავლეთა საჭიროებების, თავისებურებებისა და სიტუაციის შესატყვის საქმიანობას, მით უფრო უმტკივნეულო და წარმატებულია ერთი საქმიანობიდან მეორეზე გადასვლა და მით უფრო უკეთ არის შენარჩუნებული ტემპი.

ტ ე მ პ ი - შ ე ჯ ა მ ე ბ ა

გაიხსენეთ კლასი, რომელსაც ბოლო დროს ასწავლიდით ან აკვირდებოდით. 1, 2, 3, 6, 7 და 8 პუნქტები შემოხაზეთ იმ შემთხვევაში, თუ: ქცევა საჭირო დროს განხორციელდა (დიახ); არ განხორციელდა, თუმცა საჭირო იყო (არა); არ მიესადაგა (ა/მ). მე-4 და მე-5 პუნქტებში შემოხაზეთ დაკვირვებადი ქცევა.

- | | | |
|--|-----|-----|
| 1. უზრუნველყოფა: ამზადებს სივრცესა და მასალას.
დიახ | ა/მ | არა |
| 2. გადაფარვა: თვალყურს ადევნებს რამდენიმე საქმიანობას და მოსწავლეებს დაბრკოლებათა გადალახვაში ეხმარება.
დიახ | ა/მ | არა |
| 3. შემავსებლები: კონსტრუქციულად იყენებს ლოდინის ხანმოკლე პერიოდებს.
დიახ | ა/მ | არა |
| 4. ჩარევა:
ტემპის დარღვევა
თავს ართმევს ერთნაირი მეთოდით
თავს ართმევს სხვადასხვა მეთოდით
უსადაგებს რეაქციას
ა/მ | | |
| 5. გაკვეთილის მოქნილობა:
აიძულებს გააგრძელონ
წყვეტს და სხვაზე ერთვება
ცვლის ფორმატს
უსადაგებს ახალ ფორმატს
ა/მ | | |
| 6. შეტყობინება: წინასწარ ატყობინებს ერთი საქმიანობიდან მეორეზე გადასვლის შესახებ.
დიახ | ა/მ | არა |
| 7. ქვედაყოფა: მოძრავ ჯგუფს უფრო მცირე ჯგუფებად ყოფს.
დიახ | ა/მ | არა |
| 8. მოლოდინი: მოელის და გვერდს უვლის ტემპის წინააღმდეგობებს.
დიახ | ა/მ | არა |

ტ ე მ პ ი - შ ე ჯ ა მ ე ბ ა

ტემპი - სავარჯიშო

1. თქვენი სიტყვებით შეაჯამეთ ტემპის პარამეტრი.
2. მიუსადაგეთ ყოველი ქვეპარამეტრი იმ პუნქტს, რომელსაც ყველაზე უკეთ ესადაგება.

ა. უზრუნველყოფა	ა. „სხვა გზა სცადეთ“
ბ. გადაფარვა	ბ. ყურადღების გადატანა შეფერხების დროს
გ. შემავსებლები	გ. ფიზიკური „საცობები“
დ. ჩარევა	დ. ორი ჯგუფის ერთდროული მართვა
ე. გაკვეთილის მოქნილობა	ე. „საიმონი ამბობს. . .“
ვ. შეტყობინება დინი	ვ. ერთი საქმიანობიდან მეორეზე გადასვლის მოლო-
ზ. ქვედაყოფა	ზ. ინვენტარის წინასწარ მომზადება
ზ. მოლოდინი	ზ. რთული მომენტების მოლოდინი
3. აღწერეთ მაგალითები:
 - უზრუნველყოფის:
 - შემავსებლების:
 - შეჭრასთან გამკლავების:
4. აღწერეთ ქვედაყოფის გზები მოსწავლეთა შემდეგი საქმიანობების დროს.
 - იღებენ მასალებს მაგიდიდან:
 - არიგებენ ფურცლებს:
5. რა აგვაცილებს თავიდან ტემპის დაკარგვას, როდესაც რამდენიმე მცირე ჯგუფი მუშაობს საკლასო ოთახის სხვადასხვა კუთხეში?
6. დაასრულეთ მასწავლებლის სავარაუდო კომენტარი გადაფარვის ქვემოთ მოცემულ სიტუაციებში.
 - ა. ოთახის მეორე ბოლოში მჯდომ მოსწავლეს დავალების შესრულება გაუჭირდა. მასწავლებელი ამბობს:
 - ბ. მოსწავლემ სხვებზე ადრე დაასრულა ტესტი მართლწერაში. მასწავლებელი ამბობს:
7. რომელი ქვეპარამეტრის ილუსტრაციას ახდენს ეს სცენები?
 - ა. მოსწავლეები ბრუნდებიან სპორტული დარბაზიდან თითო-თითოდ ან ორ-ორად

ან რამდენიმე ერთდროულად. მასწავლებელი საკლასო ოთახშია, მას ხელში რამდენიმე ახალი საგანი უკავია და საკლასო ოთახში დაბრუნებულ მოსწავლეებს ეკითხება, რისთვის შეიძლება მათი გამოყენება.

მაგალითი წარმოადგენს:

- ბ. მასწავლებელი ამბობს, „ბიჭებო და გოგონებო, ხუთ წუთში სასადილოდ წავალთ. აალაგეთ მაგიდები და მოამზადეთ წიგნები კარადაში შესანახად.

მაგალითი წარმოადგენს:

- გ. მოსწავლეთა ჯგუფს აშკარად მობეზრდა გრამატიკის გაკვეთილი. მასწავლებელი, თხრობას წყვეტს, ჩერდება და მოსწავლეებს უმზერს. შემდეგ სთხოვს, დაფასთან გამოვიდნენ და გაითამაშონ მეტყველების ნაწილები და ისაუბრონ, „როგორ იქცევიან“ მეტყველების ეს ნაწილები წინადადებაში.

მაგალითი წარმოადგენს:

- 8. როგორ არის ტემპი დაკავშირებული ყურადღების პარამეტრთან?

ლიტერატურა:

- Arlin, M. "Teacher Transitions Can Disrupt Time Flow in Classrooms." *American Educational Research Journal* (Winter 1979): 42-56.
- Doyle, W. "Making Managerial Decisions in Classrooms." In *Classroom Management, 78th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Daniel L. Duke (ed.) Chicago: University of Chicago Press, 1979, 75-115.
- Kounin, J. *Discipline and Classroom Management*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1970.
- Pierson, C., and J. Mansuggi, *Creating & Using Learning Games*. Palo Alto, Calif.: Learning Handbooks, 1975.

4

სივრცე

ტოგლტ გამლვიყნლთ
ზღმნიწუნით ოფიციანად
საკლასლ ლთახის სივრცე და აჯჯი?
სივრცის მღტგება სწაჯლისათვის
საკუთტება და პტიჯაცულღმა
სივრცის გამლყნღმის ტკუმინღაცღები

სრქიტექტორებს, ინტერიერის დეკორატორებს და გარემოს დაცვის სპეციალისტებს სწამთ, რომ ადამიანების განსხვავებულ ფუნქციონირებას სივრცეში საგნების განლაგება (და თვით სივრცე) განაპირობებს. ისინი თავს იმით ირჩენენ, რომ ადამიანებს ეფექტიანი ფუნქციონირებისთვის ფიზიკური გარემოს საუკეთესო გამოყენებას ასწავლიან. ჩვენ მათი ხედვა იმავე — კომფორტისა და პროდუქტიულობის მიზნით განათლებაში უნდა გამოვიყენოთ.

სივრცეში საგნების განლაგება განაპირობებს ადამიანის ფუნქციონირებას.

ამ თავში, რომელიც სწავლების სივრცობრივ პარამეტრს ეძღვნება, განვიხილავთ, როგორ უნდა გამოიყენოს მასწავლებელმა საკლასო ოთახისა და სკოლის სივრცე. წარმოგიდგინთ ორ მსგავსს შეხედულებას იმის თაობაზე, როგორ უნდა გამოიყენოს მასწავლებელმა სივრცე. მან ავეჯი, მასალა და სივრცე გაკვეთილის მიზნიდან გამომდინარე უნდა განაღვას. რა მიზნებს ისახავს გაკვეთილი? როგორი სასწავლო გარემო სჭირდება ამ მიზნების განხორციელებას? როგორ შეუწყობს ხელს სივრცის გამოყენება გაკვეთილს? სავარაუდოა, რომ გაკვეთილის მიზნების და ფორმის ცვლილებასთან ერთად შეიცვლება ფართობის განაწილებაც. მასწავლებელს ბევრნაირად შეუძლია სივრცის გამოყენება, რაც რაციონალურად უნდა პასუხობდეს სწავლების აქტიურ ფორმებს.

სივრცისადმი დამოკიდებულების მეორე გზა ორიენტირებულია არა მის მრავალფეროვან გამოყენებაზე, არამედ მოსწავლეთა კონკრეტულ მუდმივ სივრცესთან დაკავშირებულ ინტერესებზე: საკუთრებასა და პრივატულობაზე. მოსწავლეთა საჭიროებები განსხვავებულია და მასწავლებელს შეუძლია გარკვეული ნაბიჯები გადადგას ინდივიდუალურ მოთხოვნებზე მოსარგებად. ჩვენ სივრცის ზემოთ დასახელებული ორი თვალსაზრისით განვიხილავთ.

სივრცის მორგება სწავლებისათვის

მასწავლებლებისა და სკოლის ხელმძღვანელის შეხვედრა სხვადასხვაგვარად მიმდინარეობს ხოლმე. ზოგი ხელმძღვანელი თავის მაგიდასთან ზის და ისე ესაუბრება მასწავლებლებს, ზოგი თავისი მაგიდის გვერდით დგამს მასწავლებლის სკამს, ზოგს მაგიდა კუთხეში უდგას პირით კედლისაკენ და მასწავლებელთან თათბირის დროს სკამს მიაბრუნებს ხოლმე, ზოგი პატარა მაგიდის გარშემო ატარებს შეხვედრას.

ხელმძღვანელი შეხვედრის თითოეული ფორმით სხვადასხვა შეტყობინებას აწვდის მასწავლებლებს და ფიზიკურ გარემოს სასურველი ურთიერთობის კლიმატისათვის იყენებს. სწორედ ასევე, მასწავლებლის მიერ საკლასო ოთახის სივრცის გამოყენება მეტყველებს მოსწავლის მისეულ წარმოდგენაზე და სწავლების სასურველ ფორმაზე. ჯაკობ გეტცელსმა (ციტირებულია Lewis 1979) ოთხი ამგვარი წარმოდგენა საკლასო ოთახის სივრცის ოთხ განსხვავებულ მოდელს დაუკავშირა:

1. ცარიელი მოსწავლის“ იმიჯს ის მართკუთხა ოთახს უკავშირებს: „ასეთი დიზაინის საკლასო ოთახში, რომელიც სტანდარტული იყო 1900-იან წლებში და დღესაც გავრცელებულია, მასწავლებლის ფუნქციაა მოსწავლეთა „ცოდნით ავსება“. შესაბამისად, საკლასო ოთახში მერხები მწყობრ რიგებად დგას, მიმართულია ოთახის წინა ნაწილისკენ, ცოდნის წყაროს, ანუ მას-

წავლებლისა და მისი მაგიდისკენ.

2. გეტყვლი „აქტიური მოსწავლის“ იმიჯს უკავშირებს კვადრატულ ოთახს: „ამგვარ ოთახში ავეჯი მოძრავია, ანტიურაჟი იცვლება, მასწავლებლის მაგიდა მოსწავლეთა მაგიდების გვერდით იდგმება და მოსწავლე მთავარი ფიგურა ხდება“.
3. მესამე მოდელია „სოციალური მოსწავლე“ და წრიული ოთახი: „სწავლების პროცესი ინტერპერსონალური მოქმედებებითა და რეაქციებით მიმდინარეობს“. სწორედ ასეთ ფორმას იყენებს დღეს წარმატებული საგანმანათლებლო პროგრამების უმრავლესობა. ერთ-ერთ კომერციულ საგანმანათლებლო პროგრამაში ის „მაგიურ წრედაც“ კი მოიხსენიება. ბავშვები ეცნობიან საკუთარ და სხვების განცდებს, ურთიერთობის დონეებსა და შედეგებს.
4. ბოლო მოდელია „სტიმულის მაძიებელი მოსწავლე“ და ღია საკლასო ოთახი, სადაც „საკლასო ოთახი, ჰოლი და სკოლის ტრადიციული ავეჯი სასწავლო ცენტრებით, საერთო ავეჯით, პერსონალური სასწავლო სივრცითა და საერთო არეებით არის ჩანაცვლებული. მოსწავლე განიხილება, როგორც პრობლემის აღმომჩენი და სტიმულის მაძიებელი არსება“.

რასაკვირველია, ყველაფერი მოსწავლეებზე დამოკიდებული, რომლებიც სხვადასხვა როლს ასრულებენ: არიან ინფორმაციის კარგი „მიმღებები“, მასწავლებლის მიერ დაგეგმილი დავალების აქტიური შემსწავლელები, საკლასო დისკუსიაში აქტიურად ჩაბმულები, საკუთარი აქტივობის „შემქმნელები“ („სტიმულის მაძიებელი“ მოსწავლე) და ა.შ. უპირატესი არც ერთი ზემოხსენებული ფიზიკური

სივრცის მოდელები ხელს უწყობენ სწავლის სხვადასხვა ფორმას.

გარემო არ არის; ისინი, უბრალოდ, ერთმანეთისგან განსხვავდებიან და სხვადასხვა მიზანს ემსახურებიან. მასწავლებლის მიერ საკლასო ოთახის სივრცის მრავალგვარ მონეობასა და გამოყენებას

ვაკვირდებით არა მხოლოდ მრავალფეროვნების, არამედ სივრცის მოდელების თვალსაზრისითაც, რომლებიც ხელს უწყობენ კონკრეტული გაკვეთილის მიზნის შესატყვის სწავლის სხვადასხვა ფორმას.

მასწავლებელს სხვადასხვა მიზნის მისაღწევად შეუძლია საკმაოდ ხშირად ცვალოს სასწავლო სივრცე. საშუალო სკოლის მასწავლებელს ზემოხსენებული ოთხი მოდელის შესაბამისად, ოთხი თანამიმდევრული პერიოდი აქვს. ცვლილება ადვილად და სწრაფად ხდება, რადგან მოსწავლეები იცნობენ სწავლების ძირითად ფორმატს და მერხებსა და მაგიდებს რამდენიმე წუთში, ჩვეულებრივ, შესვენებაზე აწყობენ. მასწავლებელი, სასწავლო წლის დასაწყისში, გარკვეულ დროს უთმობს ამ ფორმატების ახსნას და მოსწავლეებთან ერთად ცვლის გარემოს, რომ შემდეგ ბავშვებმა დამოუკიდებლად შეძლონ ოთახის მონეობა.

ერთხელ, მოწმენი გავხდით იმისა, როგორ დაიწყო ერთ-ერთმა კლასმა (უფროსკლასელებმა) მეცადინეობა მწკრივებად დაწყობილი მაგიდებით. მათ რუსული მოთხრობების ციტირება და პრეზენტაცია ევალებოდათ. უმცროსკლასელებმა კი სწრაფად დააჯგუფეს მაგიდები ექვს-ექვსად „საკომიტეტო სამუშაოსთვის“. ეს კოოპერაციული გუნდური სამუშაო იყო, რომლის მიზანი ამერიკელ დრამატურგთა სხვადასხვა ნაწარმოების ანალიზის დაგეგმვასა და მომზადებას მოითხოვდა. მასწავლებელმა ოთახში შემოსვლისას აცნობა მოსწავლეებს გაკვეთილის ფორმატის შესახებ და პირველად შემოსულ რამდენიმე მოსწავლეს სთხოვა „კომიტეტისთვის“ მაგიდების მომზადება. მესამე კლასის მოსწავლეები მასწავლებლის სიგნალის მიხედვით დასხდნენ ოთახის მთელ პერიმეტრზე ფართო წრეში დაწყობილ მაგიდებთან და მოემზადნენ დისკუსიისთვის, რომელიც მეზობელი სკოლის დაწყებითი კლასის ბავშვებისთვის სასკოლო სახელმძღვანელოს შექმნის პროექტს ეხებოდა. ისინი პროექტის განრიგთან დაკავშირებით გადაწყვეტილების მიღებასა და გეგმის შემუშავებას აპირებდნენ. ერთ-ერთ კლასს მომავალი სახელმძღვანელოს სავარჯიშოთა ნიმუშები უნდა შეესრულებინა და გაეანალიზებინა. მათი მაგიდები ისე იყო განლაგებული, რომ მოსწავლეები მასწავლებელს უყურებდნენ.

მერხების ზოგიერთი ბაზისური ნეობა ხელს უწყობს გაკვეთილის ამგვარ დინამიკურობას. მაგალითად, „ბატონი მორისის მეხუთეკლასელები ოთახის პერიმეტრის გასწვრივ მოთავსებულ ინდივიდუალურ მაგიდებთან ისხდნენ [მეორე შესაძლო ვარიანტია, კედელს უყურებდნენ]. ოთახის ცენტრში დარჩენილ პატარა ადგილს, ძირითადად, ფორმალური გაკვეთილისა და მცირე ჯგუფების აქტივო-

ბისტვის იყენებდნენ” (Winne and Marx 1982, p.496). სივრცის ამგვარი დიზაინი მოსწავლეებს უფრო მეტი პრივატულობით უზრუნველყოფს და ინდივიდუალური მუშაობის დროს ვიზუალური სტიმული ყურადღებას არ უფანტავს. ერთობლივი მუშაობისას, ისინი თავიანთ მაგიდებს აბრუნებენ და, აი, უკვე წრეში არიან... იგივე შეიძლება ითქვას მთლიანი ჯგუფის ინსტრუქტირებაზეც. მათ შეუძლიათ შუაში მოთავსებულ მაგიდებთან იმუშაონ მცირე ჯგუფებად, მასწავლებელთან ერთად ან კოოპერაციულ ჯგუფებად.

სივრცის შეფასება საშუალებას გვაძლევს, განვსაზღვროთ მისი რაციონალური გამოყენება. გააზრებულად დავაღაგეთ თუ არა საგნები იმ სახის ინსტრუქტირებისთვის, რომლისთვისაც მოსწავლეებს ვამზადებთ? თუ ჩვენი პასუხი დადებითია, შემდეგი კითხვა იქნება: ვცვლით თუ არა დიზაინს სწავლების სტილის ცვლილების შესაბამისად? ამგვარად, მასწავლებლის მიერ საკლასო ოთახის გამოყენება შეიძლება ერთ-ერთი ქვემოთ მოყვანილი დებულების მიხედვით კლასიფიცირდეს:

- სივრცეზე არ ზემოქმედებს: მას უცვლელად იღებს (მეურვის, წინა პერიოდის მასწავლებლის მიერ დამკვიდრებული ტრადიციისამებრ);
- სივრცეს ტრადიციული დიზაინის მიხედვით აწყობს და თანამიმდევრულად და ტრადიციულად ყოველგვარი ვარიაციის გარეშე იყენებს.
- სივრცეს პერიოდულად საცდელად ცვლის, ყოველგვარი რაციონალური საფუძვლის გარეშე, მხოლოდ მრავალფეროვნებისთვის.
- ინარჩუნებს სივრცის მუდმივობას, თუმცა სასწავლო პროცესის შესაბამისად.
- სივრცეს სხვადასხვა დროს დინამიკურად, განსხვავებული სასწავლო მიზნებისათვის იყენებს პროგრამის მიზნების შესაბამისად.

სივრცის მოცემული დიზაინის დროს, სასწავლო მასალის ადგილმდებარეობა სწავლის მიზნისთვის ხელშემწყობი შეიძლება იყოს. ჩვეულებრივ, დაწყებითი კლასების მასწავლებლები განსაკუთრებით ზრუნავენ ხოლმე იმისათვის, რომ ნივთებს ადგილი შეურჩიონ.

საკუთრება და პრივატულობა

ლუისი (Lewis 1979) საკლასო ოთახში ან სკოლაში მოსწავლისთვის განკუთვნილი სივრცის საკითხზე საუბრობს. ის შემდეგ სიას გვთავაზობს:

მაგიდა	ალბათ, ყველაზე ფასეული და დაცული სივრცეა. ზედმეტად ტრადიციულ კლასში ის, შესაძლოა, ბავშვის ერთადერთი პერსონალური ადგილი იყოს. უფრო ღია კლასებში კი შეიძლება საზიარო იყოს ან ავეჯის ნაწილად აღარც განიხილებოდეს.
კარადა	ხშირად საზიაროა. გულისხმობს მოსახერხებელ სივრცეს.
სპეციალური ადგილი	მუსიკის, ხელოვნების კაბინეტში და ბიბლიოთეკაში თუ კლასში დგილები მონიშნულია, მაშინ გარკვეული ხარისხის საკუთრების განცდა ჩნდება.
სკამი	ხშირად ინდივიდები თუ ჯგუფები ინდივიდუალურ საკუთრებად მიიჩნევენ. რობერტ სომერი (Robert Sommer 1969) აღნიშნავს: ადამიანებს, რომლებიც დიდ დროს ატარებენ საჯარო ადგილებში (ყოველკვირეულ კონფერენციაზე, მატარებელში და ა.შ.), როგორც წესი თავიანთი ჩვეული ადგილები აქვთ ხოლმე, რაც საერთო ქონებაზე საკუთრების უფლების განცდას აყალიბებს. მათი ფიზიკური არყოფნის შემთხვევაშიც კი, მათ უფლებას კონკრეტულ სივრცეზე მეზობლები ადასტურებენ.
ბიჭების და გოგონების სააბაზანო	ერთმნიშვნელოვნად ბავშვის სივრცეა. ეს არის პრივატული თავშესაფარი ცრემლების, გაბრაზების, ჩხუბის, საიდუმლოს განდობის, შეცდომის დაშვების და ოცნების დროს. ზოგიერთ სკოლაში ის ახალი ამბების ცენ-

	ტრი ხდება ხოლმე მოსწავლეთა საკომუნიკაციო ქსელისთვის. ზოგიერთ საშუალო სკოლასში ის შეიძლება მოსწავლეთა ჯდუფის საკუთრება გახდეს ან შესაძლოა სკოლის ადმინისტრაციან დაკეტოს.
სათამაშო მოედანი	ბავშვების საერთო კუთვნილება, მათთვის ღირსშესანიშნავი სივრცეა, თუ გაითვალისწინებთ შესვენებისას გატარებულ შედარებით შეზღუდულ დროს.
ჰოლი	ბევრ სკოლაში საერთო საკუთრება, ე.წ. „სახალსო მოედანი“ საკუთრების განცდა მის მიმართ ზუსტად იმის მსგავსია, ადამიანს მის სახლთან მდებარე ჩიხის ან ქუჩის მიმართ აქვს.
საკლასო	ოთახი არის ყველა შესაძლო განცდის ფართოასპარეზი. ზოგიერთი საკლასო ოთახის ან მისი რომელიმე ნაწილის მიმართ ბავშვებს ხშირად საკუთრების გრძნობა უჩნდებათ ხოლმე. სხვა ოთახებში კი, შესაძლოა, მხოლოდ დაფის მიმართ ჰქონდეთ საკუთრების განცდა.
სკოლის შენობა	საკუთრების განცდა მასში გატარებული წლების კვალობაზე იზრდება. ინტენსივობის ვარიაცია შეიძლება დამოკიდებული იყოს სკოლის ფილოსოფიაზე, შენობის ზომაზე და სასკოლო ივობაში ბავშვების ჩაბმულობის ხარისხზე (Lewis 1979, p.130).*

საკუთარი ადგილი არის არა ჩალის კალათა ან საფოსტო ყუთი, არამედ სამუშაო ადგილი, რომელიც მუდმივად მოსწავლისაა. ბევრ მათგანს სივრცეში „საკუთარი ადგილის“ პოვნის მძაფრი მოთხოვნილება აქვს. ერთ-ერთი პრაქტიკოსი რამდენიმე წლის განმავლობაში ყოველკვირა უწევდა კონსულტაციებს სკოლას მსგავსი „საკუთარი“ სივრცის გარეშე და თავს მუდმივად არაკომფორტულად გრძნობდა.

უმცროს თუ უფროსკლასელები კლასში ყოველთვის ერთი და იმავე ადგილის დაკავებას ცდილობენ. ეს მათი „ადგილი“ ხდება. კოლეჯის სტუდენტები და ზრდასრული ადამიანებიც ასევე იქცევიან. სივრცის განაწილების დაგეგმვისას, მასწავლებელმა აუცილებლად უნდა გაუწიოს ანგარიში სივრცის მიმართ მოსწავლის მოთხოვნილებას — მისთვის კონკრეტული სივრცის ადეკვატურად შერჩევას. ყოველი ინდივიდის სურვილები და პრივატულობის მოთხოვნილება განსხვავებულია.

პრივატული სივრცე ზღუდავს მხედველობის გაფანტვასა და ხმაურს. ამგვარი ადგილია წინგთსაცავის კაბინა ან ყველაზე მეტად პრივატული, ინდივიდუალური პრაქტიკისთვის გამოყენებული

მასალის ადგილმდებარეობამ შეიძლება სასწავლო მიზნების განხორციელებას შეუწყოს ხელი.

ოთახი. ბევრი მოსწავლე მხოლოდ მოიგებს, თუ ამგვარი ადგილი ექნება. გამოცდილი მასწავლებელი ხვდება, ვინ არიან ასეთი მოსწავლეები და სივრცეს მათი საჭიროების მიხედვით ანაწილებს. საკლასო

ოთახის და სკოლის სხვა დამხმარე სათავსოების (ბიბლიოთეკას, მედიაცენტრებს) თვალსაზრისის, მასწავლებელი საკუთარ თავს ეკითხება: ექნებათ თუ არა შესაფერისი პრივატული ადგილი ასეთ მოსწავლეებს?

სივრცის გამოყენების რეკომენდაციები

სასკოლო სივრცის გამოყენების შესახებ ლიტერატურა მეტად მწირია, გამოკვლევები — კიდევ უფრო ნაკლები. ერთ დროს ჩვენ მიერ ჩატარებულმა ინტერვიუთა სერიამ შემდეგი ათი რეკომენდაციის შემუშავების საშუალება მოგვცა. ეს არ არის ე.წ. მეცნიერულად დასაბუთებული ცოდნა, ეს უბრალოდ, ტრადიციული სიბრძნეა, რომელიც, სივრცის თვალსაზრისით, კლასის შემონეშებასა და დასკვნის გამოტანაში დაგვეხმარება. ამასთან, ისეთ საკითხებს გვახსენებს, რომლებიც არ უნდა დაგვავიწყდეს.

1. სასწავლო მასალა ისეთ ადგილზე უნდა შევინახოთ, რომ ბავშვმა ადვილად დაინახოს, აილოს

* იბეჭდება გამომცემლის ნებართვით ნიგნიდან ამამოტო, „ed., Children in Time and Space. (New York: Teachers College Press, 1977 by Teachers College, Columbia University. ყველა უფლება დაცულია.) გვ. 128-169.

- და შემდეგ ისევ ადგილზე დადოს.
2. თავი აარიდეთ „მკვდარ“ ადგილს, უმიზნო სივრცეს, რომელიც შეიძლება მოსწავლეებმა დაუფიქრებელი და აკრძალული საქმიანობისთვის გამოიყენონ.
 3. ზოგიერთ ვითარებაში, უსაფრთხოებისა და კონტროლის მიზნით, შესაძლოა, უპრიანი იყოს ფართობის ისე გამოყენება, რომ მასწავლებელი ყველაფერს ხედავდეს. (ეს მოთხოვნა შეიძლება შეუფერებელი აღმოჩნდეს სხვა სიტუაციებში, როდესაც მიზნად ნდობის მოპოვებას, პრივატულობასა და დამოუკიდებლობის მიღწევას ვისახავთ).
 4. ვერტიკალური სივრცე (კედლები, თეჯირები, კარადები და გადასადგილებელი კაბინეტის კარები) რაციონალურად უნდა იყოს გამოყენებული, მაგ., გამოფენის, სასწავლო ცენტრებისა თუ მასალის შესანახად. კედელზე დაკიდებულმა ან ჭერზე ჩამოკიდებულმა ხელოვნების ნიმუშებმა ან ფართობის მრავალდონიანმა გამოყენებამ (მაგ., ანტრესოლი ან სხვა კონსტრუქციები) შეიძლება გაადიდოს ოთახის სივრცე.
 5. კედლიდან 90 გრადუსით დიაგონალზე მოთავსებულ თეჯირებს შეუძლიათ მოსწავლეების მოქმედებისა და ხედვის არის საინტერესო და წინასწარ დაგეგმილი მიმართულებით წარმართვა.
 6. კლასში გამოვყოთ საგამოფენო ადგილები, სადაც შეიძლება გამოვფინოთ და დავათვალიეროთ მოსწავლეთა შემოქმედებითი საქმიანობის შედეგები.
 7. შეძლებისდაგვარად დააშორეთ ოთახის აქტიური მოქმედებისა და ფიქრისათვის განკუთვნილი ადგილები, რათამინიმუმამდე შეამციროთ ყურადღების გაფანტვა.
 8. ყურადღების გაფანტვისა და ხელის შეშლის თავიდან ასაცილებლად აქტივობის მომიჯნავე არეები დააშორიშორეთ და შემოსაზღვრეთ.
 9. მოსწავლეთა გადაადგილების დროს, არეულობის თავიდან ასაცილებლად გააკეთეთ გასასვლელები, რომლებიც ოთახის ფუნქციურ ნაწილებს ერთმანეთთან დააკავშირებენ.
 10. გამოუყენებელი ავეჯი ენერჯიას შთანთქავს. ამიტომ, თუ მოსწავლეთა რაოდენობა სკამების რაოდენობაზე ნაკლებია, ნუ მისცემთ მათ საშუალებას მთელ კლასში გაფანტონ ისინი, ხოლო თქვენსა და მათ შორის სივრცეში სკამი ჩადგან. შეამცირეთ ზედმეტი სკამების რაოდენობა, ან ოთახის უკანა ნაწილში დაალაგეთ სკამები ისე, რომ მოსწავლეებს კონტაქტი ჰქონდეთ თქვენთან და ერთმანეთთან.

ამგვარად, სივრცისა და საკლასო ოთახის შესახებ ლიტერატურის გაცნობა გვარწმუნებს, რომ საჭიროა მისი გააზრებული გამოყენება. შეგვიძლია ჩვენი სასწავლო სივრცე უფრო მიმზიდველი, ეფექტიანი და დინამიკური გავხადოთ; მოკლედ, შეგვიძლია სივრცე სწავლების ხელშეწყობის მიზნით ვაკონტროლოთ და ვცვალოთ.

სივრცე - შეჯამება

აღნიშნეთ ის დებულება, რომელიც თქვენს საკლასო ოთახში სივრცის გამოყენების ასპექტებს ასახავს. ა/მ აღნიშნავს „არ მიესადაგება“.

- | | | | |
|---|-----|-----|------|
| 1. ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი აღწერს საკლასო ოთახის ორგანიზაციას: მასწავლებლის ზემოქმედების გარეშე ტრადიციული ექსპერიმენტულად ვარირებადი ერთგვაროვანი, მაგრამ სწავლების პროცესისთვის ხელშემწყობი დინამიკური, სწავლების პროცესს მისადაგებული | | | |
| 2. საკუთრების განცდა და პრივატულობა თუ არის უზრუნველყოფილი? | ა/მ | არა | დიახ |
| 3. არის თუ არა პრივატული სივრცე ხელმისაწვდომი იმ მოსწავლეებისთვის, რომლებსაც ის სჭირდებათ? | ა/მ | არა | დიახ |
| 4. იყენებთ თუ არა ქვემოთ ჩამოთვლილ პარამეტრებს? | | | |
| • თვალსაჩინო და ხელმისაწვდომი მარაგი | ა/მ | არა | დიახ |
| • არც ერთი „მკვდარი“ ადგილი | ა/მ | არა | დიახ |
| • მასწავლებლისთვის არც ერთი უხილავი ადგილი | ა/მ | არა | დიახ |
| • ვერტიკალური სივრცის გამოყენება | ა/მ | არა | დიახ |
| • დიაგონალური თეჯირები | ა/მ | არა | დიახ |
| • საგამოფენო ადგილი | ა/მ | არა | დიახ |
| • აქტიური ადგილის მშვიდი ადგილისგან გამოყოფა | ა/მ | არა | დიახ |
| • არეებს შორის საზღვრები | ა/მ | არა | დიახ |
| • თავისუფალი გასასვლელები | ა/მ | არა | დიახ |
| • გამოუყენებელი ავეჯის ეფექტის მინიმუმამდე შემცირება | ა/მ | არა | დიახ |

სივრცე - შეჯამება

სივრცე - სავარჯიშო

ამ აქტივობის მიზანია, დაგეხმაროთ სივრცის ისე მოწყობაში, რომ თქვენი მიზნებისა და მათი მიღწევისათვის დაგეგმილი აქტივობების შესატყვისი გახდეს. ნაიკითხეთ ყოველი სიტუაცია და აღწერეთ ან დახაზეთ, როგორ მოაწყობდით ოთახს და დაასაბუთეთ. შესაძლოა, ერთი გაკვეთილის განმავლობაში ოთახის რამდენიმეჯერ გადაწყობა დაგჭირდეთ.

1. საშუალო სკოლაში მათემატიკას ასწავლით და მიზნად ისახავთ, რომ მოსწავლეებმა წარმატებით შეძლონ ერთნიშნა და ორნიშნა განტოლებების ამოხსნა. 50 წუთიან გაკვეთილზე მათ უნდა შეამონმონ საშინაო დავალება, მოისმინონ ახალი მასალის ახსნა და დაიწყონ ვარჯიში ახალი მასალის შესატყვისი საშინაო დავალების შესასრულებლად. ამ დროს თქვენ საკლასო ოთახში მოძრაობთ და დახმარებას უწევთ მათ, ვისაც სჭირდება.
2. მეორეკლასელებს ასწავლით. გყავთ 24 მოსწავლე. გსურთ, რომ დილით 3 საათის განმავლობაში თქვენმა მოსწავლეებმა: (ა) ერთად დაიწყონ დღე; (ბ) ოთხკაციან ჯგუფებად მიმოიხილონ მასალა და ივარჯიშონ; (გ) იმუშაონ ახალ დავალებაზე მეგობრებთან ერთად; (დ) მთელმა ჯგუფმა მიიღოს ინსტრუქცია; (ე) დავალების შესრულების შემდეგ ვარჯიშისათვის სასწავლო ცენტრებს მიაკითხოთ.
3. მე-7 და მე-8 კლასელებს საბუნებისმეტყველო საგნებს ასწავლით. გაქვთ დიდი ოთახი, რომლის ორი მესამედი სტაციონარულ ლაბორატორიულ მაგიდებს უკავია. დარჩენილ მესამედზე განლაგებულია მოსწავლეთა გადასაადგილებელი მაგიდები და დაფები. ლაბორატორიული მაგიდები და გადასაადგილებელი მერხები 24 მოსწავლისთვის გაქვთ. დღეს ლაბორატორიული სამუშაო უნდა ჩაატაროთ გაჯერებულ ხსნარებზე. გსურთ, რომ შეამონმონ საშინაო დავალება, მოასმენინოთ მოკლე მიმოხილვა გაჯერებულ ხსნარებზე, ლაბორატორიული სამუშაოს მიზანსა და მიმართულებაზე და იმუშაონ ოთხკაციან ლაბორატორიულ ჯგუფებად და დაგეგმონ ხვალინდელი დავალების შესრულება.

4. ამერიკის ისტორიას 30 მოსწავლეს ასწავლით. საკლასო ოთახში ექვსი მაგიდაა. თითოეულ მაგიდასთან 5 სკამი დგას. ოთახი საკმაოდ დიდია იმისათვის, რომ კედელთან მისწიოთ მაგიდები და სკამები სხვა კონფიგურაციით დააწყოთ. ამ კვირის 5 დღის განმავლობაში შემდეგი საქმიანობები გაქვთ დაგეგმილი: 1 დღე: ლექცია და დისკუსია; 2 დღე: მოსწავლეებთან ინდივიდუალური შეხვედრების ჩატარება სემესტრული კვლევითი ნამუშევრების თაობაზე, სანამ კლასის დანარჩენი ნაწილი თემატურ ჯგუფებად იყოფა ბიბლიოგრაფიაზე, გეგმაზე, იდეებსა და პრობლემებზე სამუშაოდ; 3 დღე: თითოეული თემატური ჯგუფის მოხსენება, პირველ დღეს ჩატარებული ლექციისა და მასალების მიმოხილვა და საკვანძო საკითხების შემონმება; 4 დღე: 20-წუთიანი ვიდეოჩვენება, თითოეული მოსწავლის მიერ ვიდეოს ცენტრალური თემის ხუთწინადადებიანი შეფასება, სამკაცრიან ჯგუფებად მუშაობა შეფასებაზე შეთანხმების მისაღწევად; 5 დღე: ტესტირება. დახაზეთ ხუთივე დღისთვის ოთახის კონფიგურაცია, რომელიც ყოველდღიური აქტივობის/აქტივობათა შესატყვისი იქნება.

1 დღე

2 დღე

3 დღე

4 დღე

5 დღე

5. მეოთხეკლასელებს ასწავლით. წელს 28 მოსწავლე გყავთ, თუმცა ოთახში კომფორტულად მხოლოდ 26 ეტევა. გასულ წელს კოოპერაციული სწავლების მეთოდი დანერგეთ და წელსაც გსურთ გაგრძელება, რისთვისაც მოსწავლეთა 2, 3 და 4-კაციან კოოპერაციული ჯგუფებად დაყოფა არის საჭირო. ხშირად გსურთ მოსწავლეთა ცოდნის შემონმება. ოთახში ხუთი კომპიუტერი გაქვთ და, ჩვეულებრივ, ოთხ სასწავლო ცენტრს აწყობთ ხოლმე ინდივიდუალური პრაქტიკისთვის. მთელი ჯგუფის ინსტრუქტირება გსურთ, რასაც მცირე ჯგუფებში ვარჯიში მოჰყვება. თქვენ მერხებს შორის ივლით და დაეხმარებით. დახაზეთ ოთახის მოწყობის რამდენიმე ვარიანტი თქვენს მოთხოვნებზე მოსარგებად. თუ ფიქრობთ, რომ ოთახის კონფიგურაცია ყველა მიზნის შესატყვისი ვერ იქნება, ახსენით მიზეზი.

ლიტერატურა:

- Abramson, P. *Schools for Early Childhood*. New York: Educational Facilities Laboratory, 1970.
- Gross, R., and J. Murphy, *Educational Change and Architectural Consequences*. New York: Educational Facilities Laboratory, 1968.
- Kohn, J., *The Early Learning Center*. New York: Educational Facilities Laboratory, 1970.
- Kritchevsky, S., E. Prescott, and I. Walling. *Physical Space*. Washington, D.C.: NAEYC, 1969.
- Lewis, B. V. "Time and Space in Schools." In *Children in Time and Space*, K. Yamamoto (ed.), New York: Teachers College Press, 1977, 128-169.
- Marshall, K. *Opening Your Class with Learning Stations*. Palo Alto, Calif.: Learning Handbooks, 1976.
- School Review. Learning Environments* Whole Issue 82, no.4 (August 1974).
- Winne, P. H., and R. W. Marx, "Students and Teachers View of Thinking Process For Classroom Learning." *Elementary School Journal* (May 1982): 496.
- Zefferblatt, S.M., "Architecture and Human Behavior: Toward Increased Understanding of a Functional Relationship." *Educational Technology*, (August 1972): 54-57.

5

ღტღ

ტღგღტ ღაფგეგმღთ მღფღუნღმი ღა
ფატეგუღიტღ ცხტიღი, ტღმ
მღსწაფღეღს სწაფღისთფის
ყფღაზე ნაყღფიღტი ღტიღ
შეფუტიჩიღთ?

განაწიღება
ღტიღ სწაფღისათფის
ღტიღ ინსტრუქციტიღისათფის
პიტეღლი ღა მღღღ წეღტიღ
ცემპი ღა ტიციმი

დრო სიცოცხლის ვალუტაა და მასწავლებლები დღეში დაახლოებით ექვსი საათის განმავლობაში მართავენ თავიანთი მოსწავლეების სიცოცხლის ბანკს — ეს ძალზე მნიშვნელოვანი თანამდებობაა. ისინი ბანკს „თავისუფალი არჩევანის“ დროსაც კი ხელმძღვანელობენ, სადაც შესაძლო ვარიანტები მასწავლებლის მიერ არის შეთავაზებული და ნებადართული.

იმას, თუ როდის რას აკეთებენ მოსწავლეები, რა თანამიმდევრობით და რა დროის განმავლობაში, ძირითადად მასწავლებელი აკონტროლებს; უახლესი კვლევებიდან ვიცით, რომ დროის კარგად გაკონტროლებას დიდი გავლენა აქვს მოსწავლეთა სწავლაზე. აქ იგულისხმება ის დროც, რომელსაც მოსწავლეები საკლასო ოთახის გარეთ სხვა ისეთ ადგილებში ატარებენ, როგორცაა კაფეტერია. სკოლის მიერ შეთავაზებულ ყოველ გარემოში მოსწავლეების მიერ გატარებული დროისა და მისი ხარისხის გაკონტროლება ფაკულტეტის წევრების მოვალეობაა. ეს თავი შეეხება იმას, თუ შეძლებისდაგვარად როგორ უნდა ვმართოთ გააზრებულად ის, რომ მოსწავლეებმა დრო გამოიყენონ კარგად სწავლის მიზნით. თავში ცოდნის ამ სფეროს მზარდი ბაზა გამოყენებულია, იმისათვის, რომ ჩვენი მოსწავლეებისთვის დროის უკეთესი მენეჯერები გავხდეთ.

დრო სიცოცხლის ვალუტაა და მასწავლებლები თავიანთი მოსწავლეების სიცოცხლის ბანკს მართავენ.

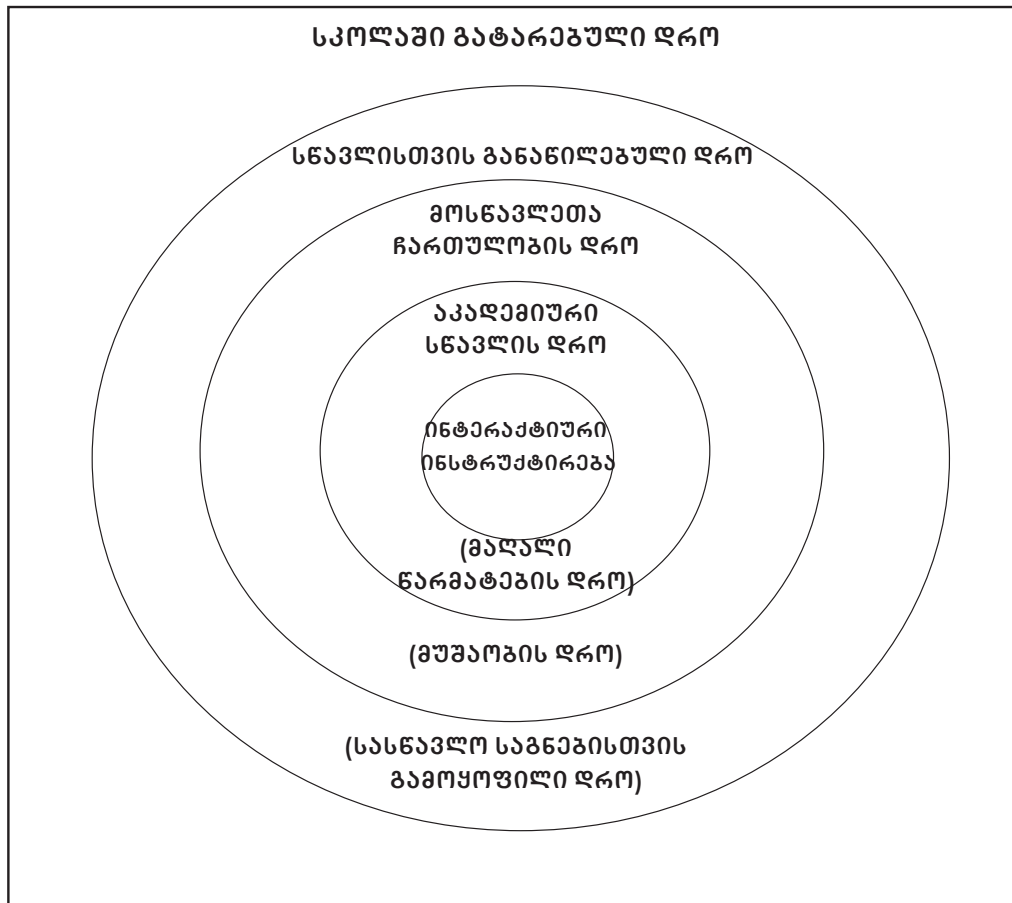
მოსწავლეთა დროის მართვის საკითხები თავმოყრილია *განაწილების, ეფექტიანობისა და ტემპის* ირგვლივ.

განაწილება

მოსწავლეების მიერ დროის გამოყენების თაობაზე კვლევის ზედაპირულმა განხილვამ შეიძლება ადამიანს ათქმევინოს: „აბა, კიდევ რა არის ახალი?“ აშკარაა, რომ თუ მოსწავლეები მეტ დროს დაუთმობენ მათემატიკას და ნაკლებ დროს გაატარებენ ფუჭად, მათემატიკას უკეთესად ისწავლიან! მაგრამ ყოველი ჩვენგანისათვის რალაც ახალი და გასაოცარი აღმოჩნდება ხოლმე, თუ ზუსტ მონაცემებს ვნახავთ იმის შესახებ, თუ სინამდვილეში როგორ ატარებენ მოსწავლეები საგაკვეთილო დროს. 1970-იან წლებში დავალებებზე დახარჯული დროის კვლევამ მოგვცა 5.1 სქემაზე წარმოდგენილი უფრო დახვეწილი და დამაჯერებელი კონცეფციების სერია.

„სკოლაში გატარებული დროის“ წრით დაწყებული სქემის ყოველი წრე მოიცავს და აერთიანებს შიდა წრეებს.

- ▶ სკოლაში გატარებულ დროს ახსნა არ სჭირდება.
- ▶ სწავლისთვის განაწილებული დრო ნიშნავს მოცემულ საგანში სასწავლო სამუშაოსათვის განკუთვნილ დროს.



სქემა 5.1: დავალებისთვის დახარჯული დროის კვლევა

ამ დიაგრამაზე ყოველი კონცეფცია მოიცავს და აერთიანებს ქვედას და მის შიგნით მდებარეს.

- ▶ მოსწავლეთა ჩართულობის დრო არის ის წუთები, როდესაც მოსწავლეები ნამდვილად მუშაობენ ან ესწრებიან სწავლებას და არ ოცნებობენ, ფლანგავენ დროს ან წესრიგდებიან.
- ▶ აკადემიური სწავლის დრო არის ის დრო, როდესაც მოსწავლეები ზრუნავენ წარმატების მაღალი მაჩვენებლისთვის. წარმატების მაღალი მაჩვენებელი განსხვავდება მოსწავლეთა ჩართულობის დროისაგან და ჩართულობის დროის ქვეჯგუფია.
- ▶ ინტერაქტიური ინსტრუქტირება არის უშუალოდ მასწავლებელთან ინსტრუქტირებისას (ინდივიდუალურად, მცირე ჯგუფში, ან მთელ კლასთან ერთად) გატარებული დრო. ის მარტო გატარებული დროის საპირისპიროა, როდესაც მოსწავლე ინდივიდუალურად ასრულებს სამუშაოს, მუშაობს პროექტზე ან მუშაობს ჯგუფთან ერთად, რომელსაც უშუალო ინტერაქცია არ აქვს ინსტრუქტორთან.

სკოლაში გატარებული დროიდან ნაწილი საგნების სწავლებას ეთმობა. კვლევამ სკოლების შედარებისას, სკოლაში გატარებულ დროებს შორის მცირე განსხვავება აღმოაჩინა, სამაგიეროდ ძალიან დიდი განსხვავებაა სწავლისთვის განანიჭებული დროის თვალსაზრისით როგორც სკოლებს, ასევე კლასებს შორის. მაგალითად, კალდველისა და სხვათა (Caldwell და სხვები 1982) ციტირებისას, დიშო (Dishaw) წერს:

უშუალოდ მეხუთე კლასის მათემატიკისათვის გამოყოფილი დრო 18-დან 80 წუთამდე მერყეობდა; მეხუთე კლასში კითხვისათვის გამოყოფილი დრო — 51-დან 195 წუთამდე.

დროის განაწილება ასევე შეიძლება იცვლებოდეს კონკრეტული კლასის ფარგლებშიც; მაგალითად, ერთ-ერთი კვლევის თანახმად (Dishaw 1977) ერთი მეხუთე კლასელი მოსწავლე ყოველდღე მათემატიკისთვის 39, ხოლო მეორე 75 წუთს ხარჯავდა. რეალურად გამოყოფილი დროის ეს განსხვავებები გვიჩვენებს, რომ ზოგიერთ მოსწავლეს სხვებთან შედარებით შეიძლება კონკრეტული სასწავლო მასალის სწავლის ორჯერ, სამჯერ ან ოთხჯერ მეტი შესაძლებლობა ჰქონდეს.

სხვადასხვა საგნისათვის გამოყოფილი დრო უნდა ასახავდეს სკოლის ფარგლებში გარკვეულ კონსენსუსს იმასთან დაკავშირებით, თუ რა საგნებია მნიშვნელოვანი და პრიორიტეტული, რადგან ასეთი საგნები მრავლადაა. სამართლიანია თუ არა, რომ დაწყებითი სკოლის კონკრეტული მასწავლებლის ნიჭიერებისა და მისწრაფებების გამო მისი კლასი კითხვისა და წერის საუკეთესო პროგრამას გადის, მაგრამ პრაქტიკულად სხვას არაფერს? ერთ-ერთი საჭიროება, რომელსაც დროის პარამეტრი წინ წამოსწევს ის არის, რომ მოსწავლეთა სასკოლო გამოცდილება გრძელვადიანი პერსპექტივის თვალსაზრისით განვიხილოთ. სასკოლო წლების განმავლობაში რომელ საგანს რა დრო ხმარდება? არის დროის ასეთ ხარჯვაში გარკვეული თანამიმდევრულობა და ლოგიკა? თუ არა, მაშინ ჩვენ რეალურად ვერ ვაკონტროლებთ იმ განათლებას, რომელსაც გადავცემთ. თუ არა, მაშინ ჩვენ ისიც კი არ ვიცით, რას გადავცემთ.

მაშინ, როცა ასეთმა ფართო ვარიაციულობამ შეიძლება საშუალო სკოლაში დროის განაწილების ანალიზისას არ იჩინოს თავი, სავარაუდოა, რომ თავს იჩენს შემდეგ კატეგორიასთან მიმართებაში.

საშუალოდ სწავლისათვის გამოყოფილი დროის 75%-ის განმავლობაში არიან მოსწავლეები ჩართულები არიან ან ესწრებიან სწავლებას. აქ ასევე ძალზე ფართოა მოსწავლეთა ჩართულობის დროის დიაპაზონი — 50-დან 90 პროცენტამდე (Fisher და სხვები, 1978). სწორედ მოსწავლეთა ჩართულობისა და განაწილებული დროის პროცენტული მაჩვენებელია მნიშვნელოვანი და არა წუთების აბსოლუტური რაოდენობა.

„რამდენიმე კვლევის მიხედვით ჩართულობის მაჩვენებლები მნიშვნელოვნადაა დაკავშირებული მოსწავლეთა მიღწევებთან (Anderson 1975; Fisher და სხვები, 1978). ასე რომ, განსხვავებები ჩართულობის მაჩვენებლებში წინასწარ განსაზღვრავს მოსწავლის მიღწევას და ხსნის მიღწევაში განსხვავებების სამ მეხუთედს (Bloom 1974). სთოლინგზისა და კასკოვიცის მონაცემების (Rim & Collier 1978) ხელახალმა ანალიზმა აჩვენა, რომ კლასები, სადაც მეტი დრო ეთმობოდა კითხვასა თუ მათემატიკას, როგორც წესი, მეტ მიღწევებს აჩვენებდნენ ამ საგნებში. თუმცა, მოსწავლის მიღწევა ყოველთვის უშუალოდ ჩართულობის დროის მიხედვით როდი იცვლება. ზოგიერთი კლასისა და საგნისთვის მოსწავლის მიღწევასა და ჩართულობის დროს შორის კავშირი თანაბრდებოდა, ხოლო შემდეგ უარყოფითი ხდებოდა, როცა ჩართულობის დრო უფრო დიდი იყო, ვიდრე კონკრეტული სიდიდე“ (Caldwell და სხვები, 1982).

ზემოხსენებულს აზრი აქვს, თუ გავითვალისწინებთ, რომ ზოგიერთი მოსწავლე ახალ მასალას ძალიან სწრაფად ითვისებს. მათთვის ჩართულობის დროის ნაწილი შეიძლება ნაცნობ მასალაში ვარჯიშს მოხმარდეს.

სწავლებისთვის გამოყოფილი დროის დაახლოებით 25 პროცენტი, უცილობლად მენეჯმენტის ამოცანებსა (ფურცლების მიღება, ხელსაწყოების მომზადება) და მოსწავლეთა ყურადღების მობილიზაციას ხმარდება. საკლასო ოთახის საუკეთესო მენეჯერებიც კი, ამ მაჩვენებლის მხოლოდ 5 პროცენტით შემცირებას ახერხებენ, ისიც მაშინ, თუ ყურადღების მობილიზაციისთვის ნაკლებ დროს დახარჯავენ. ამრიგად, 75%-იანი ჩართულობა კარგ მაჩვენებლად ითვლება. თუ მაჩვენებელი დაქვეითებას იწყებს, მასწავლებელმა ჩართულობის გასაზრდელად მენეჯმენტის სტრატეგია უნდა გადასინჯოს.

ჩვენ ასევე გვჭირდება *მასწავლებლის* ჩართულობის დონის გადასინჯვა. გამოყოფილი დროის რამდენი პროცენტია *მასწავლებელი* დაკავებული *მოსწავლეებით*, მასალების მომზადების, ნამუშევრების გასწორების ან მენეჯმენტის სხვა ამოცანების გამოკლებით? კვლევის მიხედვით ეს პროცენტული

მაჩვენებელი მაღალი უნდა იყოს (Stallings 1980). საშუალო სკოლის მასწავლებელთა კვლევით დასტურდება, რომ ჩართულობის საშუალო მაჩვენებელი 73 პროცენტია. მოსწავლეებთან (განსაკუთრებით დაბალი მოსწრების მოსწავლეებთან) ინტერაქციის უფრო დაბალი მაჩვენებლის მქონე მასწავლებელთა კლასები მიღწევის მნიშვნელოვნად მცირე ზრდით (ან არანაირი ზრდით) გამოირჩეოდა. ეს ასეა მაშინაც კი, თუ მოსწავლეები დროის უმეტეს ნაწილს დავალების შესრულებას ახმარენ. სთოლინგსი (1980) ხსნის, რომ:

მოსწავლეები ასრულებენ დავალებას, მაგრამ მასწავლებელი არ ასწავლის. იმ კლასებში, სადაც არ იყო ზრდა, მოსწავლეები დროის 28%-ს წერიტი დავალებების შესრულებისთვის იყენებდნენ, 22%-ს — ჩუმი კითხვისთვის, ხოლო მასწავლებელი მენეჯმენტის საკითხებს დროის 27%-ზე მეტს ახმარდა.

დაბოლოს, მოსწავლეებს წარმატების მაღალი მაჩვენებელი ჩართულობის დროის მხოლოდ ნაწილში აქვთ. ამ დროს ლიტერატურაში „აკადემიური სწავლის დრო“ (რატომ არ შეიძლება „დიდი წარმატების დრო“ ვუნოდოთ?) და როგორც აქამდე, მისი ხანგრძლივობა, კლასების მიხედვით ვარირებს — მაგალითად, ძირითადი უნარების წვრთნაზე საშუალოდ დაბალი მოსწრების კლასებში დღეში 16, ხოლო საშუალოდ მაღალი მოსწრების კლასში დღეში 111 წუთამდე. სხვათა შორის, საშუალოდ მაღალი და დაბალი მოსწავლეთა შესაძლებლობის დონეზე არ მიუთითებს. ის უკავშირდება მასწავ-

სწავლის მიერ მოსწავლეებისათვის აკადემიური სწავლისთვის მეტი დროის „გამონახვის“ უნარს. საშუალოდ მაღალი დონის მასწავლებლები „საშუალო კლასებისათვის ორჯერ და კიდევ უფრო მეტ დროს აკადემიურ სწავლაზე, ხოლო დაბალი

სწავლის მიერ მოსწავლეებისათვის აკადემიური სწავლისთვის მეტი დროის „გამონახვის“ უნარს. საშუალოდ მაღალი დონის მასწავლებლები „საშუალო კლასებისათვის ორჯერ და კიდევ უფრო მეტ დროს აკადემიურ სწავლაზე, ხოლო დაბალი

მოსწრების კლასებისათვის ექვსჯერ და კიდევ უფრო მეტ დროს“ უზრუნველყოფენ (Caldwell და სხვები, 1982). ეს გამოაგნებელი ციფრები გვაიძულებს ყურადღებით დავაკვირდეთ, როგორ იყენებენ მოსწავლეები სასკოლო დროს, რადგან მაღალი წარმატების დრო და მიღწევა მჭიდრო კორელაციაშია და მონაცემები გვიჩვენებს, რომ მასწავლებლებს, რომლებიც თავიანთი დროის გამოყენებას სწავლობენ, მნიშვნელოვანი ცვლილებები შეაქვთ მოსწავლეთა უკეთ სწავლაში (Stallings 1980).

ჩვენ ხუთ მეხუთე კლასში მოსწავლეთა დროის გამოყენებას ვიკვლევით ენგელისაგან (Engel 1977) ადაპტირებული ტექნიკით. ის კლასს ხუთწუთიანი ინტერვალებით აკვირდებოდა და ყოველ მოსწავლეზე ჩანაწერს აკეთებდა. ჩანაწერში აღნიშნული იყო, რას აკეთებდა მოსწავლე და ამასთანავე ყურადღებისა და ჩართულობის რა მაჩვენებელი ჰქონდა. ამ მონაცემებით ყოველი მოსწავლისათვის ფერადი ძელური გრაფიკი გაკეთდა, სადაც ფერები აღნიშნავდა დღის განმავლობაში სხვადასხვა სასწავლო აქტივობებზე დახარჯულ დროს. ფერად ძელზე შავი ჯვარი უყურადღებობისა და ჩაურთველობის ხარისხს აღნიშნავდა. ყველა ძელის გაერთიანებამ ერთ გრაფიკზე, მასწავლებელს არსებითი მონაცემები მისცა როგორც ცალკეულ მოსწავლეზე, ისე მთელი კლასის მოდელზე. ერთ-ერთი მასწავლებელი დროის დიდ ნაწილს უთმობდა კლასის მენეჯმენტს — ფურცლების დარიგებას, დაგეგმვას, გაკვეთილიდან გაკვეთილზე გადასვლისთვის მზადებას, მეორეს მოსწავლეთა ჩართულობის დაბალი დონე ჰქონდა მცირე ჯგუფებში — წყნარი, მოკრძალებული, მაგრამ მუდმივი და მუშაობისთვის ხელის შემშლელი — უსაგნო საუბრების გამო ჰქონდა. მესამემ აღმოაჩინა, რომ მისი მოსწავლეები საკმაოდ ხშირად იყვნენ ჩართული ინდივიდუალურ დავალებებსა და პროექტებში და დღის განმავლობაში მხოლოდ 5 წუთით იღებდნენ მასწავლებლის პირდაპირ ინსტრუქციებს. ყველა მასწავლებელმა მონაცემთა ნახვის შემდეგ გარკვეული ცვლილებები შეიტანა ეფექტიანობის გაზრდის თვალსაზრისით. ეს ცვლილებები მოიცავდა ტემპისადმი მეტ ყურადღებას, სივრცის ახლებურად მონყობას, ინსტრუქტირების დროის ახლებურად დაგეგმვას და მოსწავლეთა ქცევისადმი მათი მოლოდინების გარკვევას. იმის თქმა გვსურს, რომ მასწავლებლებმა მანამდე ვერ შეძლეს რეალობის დანახვა, ვიდრე ცალკეული მოსწავლეებისა და მთელი კლასის შესახებ ობიექტური მონაცემების პირისპირ არ აღმოჩნდნენ. მონაცემების საშუალებით მათ ეფექტიანობის ამაღლებას მიაღწიეს. აკადემიური სწავლის დრო და ინტერაქტიურ ინსტრუქტირებაზე მოსწავლეთა მიერ დახარჯული დრო შეიძლება ყველასთვის ნათელი იყოს, მაგრამ საკუთარი კლასის შესახებ კონკრეტული მონაცემები ახალი პრიორიტეტების აღმოჩენის საშუალებას მოგვცემს.

ლაინჰარდტი და სხვები (Leinhardt და სხვები 1981) ასეთ კომენტარს აკეთებენ: „მასწავლებლები ფხიზლად უნდა იყვნენ წარუმატებელი ბავშვების მიმართ. მაშინ, როცა დავალებაში ჩაურთველად გატარებული დროის საშუალო მაჩვენებელი 15% იყო, ზოგიერთი მოსწავლისათვის ის 30%-ს აღემატებოდა. მაშინ, როცა მასწავლებლის მიერ ინსტრუქტირების (კითხვაში) საშუალო დრო დღეში 16 წუთი იყო, იმავე კლასის ფარგლებში ის დღეში 14-დან 35 წუთამდე მერყეობდა. მაშინ, როცა ჩუმი კითხვაში გატარებული საშუალო დრო დღეში 14 წუთი იყო, ზოგიერთი მოსწავლე არც ერთი წუთი არ კითხულობდა ჩუმი. საბედნიეროდ, მასწავლებლებს შეუძლიათ მნიშვნელოვნად შეცვალონ წარუმატებელ მოსწავლეთა გამოცდილება და საქმიანობა ისე, რომ უცვლელი დატოვონ ყველაფერი წარმატებულებისთვის“. თუმცა, პირველ ყოვლისა, მასწავლებელმა უნდა გაიგოს, ვინ არიან ეს მოსწავლეები და როგორ იკარგება დრო.

სწავლის დრო

ბენჯამინ ბლუმის (Benjamin Bloom) ნაშრომმა „ოსტატური სწავლა“ ჩვენი ცოდნის ბაზა დროის შესახებ კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი კონცეფციით — სწავლის დროით — გაამდიდრა. ამ კონცეფციის მიხედვით, მოსწავლეებს შეუძლიათ ისწავლონ ნებისმიერი რამ, თუ მათ ცოდნისა და უნარ-ჩვევების შესაბამისი წინა პირობა და სწავლისთვის ადეკვატური დრო აქვთ. სწავლისთვის ადეკვატური დრო როდი ნიშნავს მათთვის მასალის მიცემას და ლოდინს, სანამ აითვისებენ; ეს ნიშნავს ახალი მასალის ანალიზს, ზუსტ მიმდინარე შეფასებას და კონკრეტული თემების განმეორებით სწავლებას იმ მოსწავლეებისთვის, ვისაც სჭირდება და არა მხოლოდ მათთვის.

„ოსტატური სწავლის“ მიხედვით, დრო მოსწავლეებთან ერთად პასუხს მასწავლებელსაც სთხოვს. ცუდი სწავლისთვის მხოლოდ მოსწავლეებს ვერ დავადასაშაულებთ. ჩვენ უნდა შევამოწმოთ საკუთარი მიზანდასახულობა და დავრწმუნდეთ, რომ მოსწავლეებს ახალი მასალის შესატყვის „პორციებს“ ვთავაზობთ; მაგალითად, არ უნდა ავუხსნათ სახელმძღვანელოს მეორე თავი, თუ პირველი თავი ჯერ არ ამოუნწურავთ.

„ოსტატური სწავლა“ ინსტრუქციის ინდივიდუალიზების ფორმაა, მაგრამ ინდივიდუალიზება აქ უფრო მეტს ნიშნავს, ვიდრე საკუთარ ტემპს, ვიდრე პროგრამული მასალის გავლას. ეს ნიშნავს პორციებად დაყოფილი ინსტრუქციის ნათელ და გასაგებ თანამიმდევრობას და ამ პორციების მიწოდების გზების არჩევანს. პირველ ყოვლისა კი ნიშნავს მოსწავლეთა ცოდნის მონიტორინგს და ოსტატობის კრიტერიუმის მიღწევამდე არდანებებას.

დაბოლოს, ეს ნიშნავს ხელახალი სწავლების დაგეგმვას¹ და იმავდროულად თემის გავრცობისაკენ მიმართულ აქტივობებს იმ მოსწავლეებისათვის, რომლებიც პირველ ჯერზე „ჩასწვდნენ“. ამგვარი „ორმაგი წრე“ მენეჯმენტისა და დაგეგმვის სირთულეებს ასახავს, რომელიც მძიმე შრომა რამდენიმე მოვლენის ერთდროულად მართვას მიუჩვეველი მასწავლებლისათვის. ეს სწავლების პარამეტრთა ურთიერთდამოკიდებულების კარგი მაგალითიცაა. სწავლის დროის მოკლე მიმოხილვამ მიგვაბრუნა ტემპის, სივრცის, მიზნების, სასწავლო გამოცდილებისა და საკლასო ოთახის კლიმატის პარამეტრებთან.

ინსტრუქტირების დრო

მეცნიერთა საკვლევი კიდევ ერთი სფეროა ის, თუ რა რაოდენობის ინტერაქტიურ ინსტრუქტირებას იღებენ მოსწავლეები, რაც გულისხმობს მასწავლებელთან ერთად მასალაზე მუშაობისას აქტიურად გატარებულ დროს და არა დამოუკიდებლად მუშაობას, წერით დავალებებს ან ჩუმი კითხვას. ინტერაქტიურ ინსტრუქტირებასთან დაკავშირებით კვლევამ გვიჩვენა, რომ

¹ ხელახალი სწავლების სისტემისა და მისი (როგორც ფასეული მოვლენისა და არა რომელიმე მოსწავლის სიჩლუნგის დადასტურების) საჭიროების შესახებ დეტალური მსჯელობა იხ. მე-13 თავში.)

მისი მეტი „რაოდენობა“ უკეთესი შედეგის წინა პირობაა (Stallings & Kaskowitz 1974). საქმე მართივითაა: აღმოჩენა, რომ როდესაც მასწავლებლები (და არა მოსწავლის საგაკვეთილო დროის დიდი ნაწილის მომცველი სამუშაო რვეულები და სხვა დამოუკიდებელი დავალებები) ასწავლიან, სავარაუდოდ, მოსწავლეები სწავლობენ, არც ისე გასაკვირია, თუ გავითვალისწინებთ მასწავლებლის უკუკავშირის, შედეგების ცოდნის, ხელმძღვანელობის ხარისხისა და ზემოთ განხილული სწავლის სხვა პრინციპების მნიშვნელობას. ამ აღმოჩენამ ზოგიერთი მიიყვანა იქამდე, რომ მხარი დაუჭირა (Rosenshine 1981) მთელი კლასის პირდაპირი ინსტრუქტირების მოდელის, როგორც სწავლების ყველაზე ეფექტიანი ფორმის, რაც ნამდვილად გაუგებარია. გამოკვლევის მიხედვით ინტერაქტიური ინსტრუქტირების წილი მნიშვნელოვანია, მაგრამ „პირდაპირი ინსტრუქტირების მოდელი მისი მიღწევის მხოლოდ ერთი გზაა და მხოლოდ უნარების სწავლებისთვის გამოდგება. მე-10 თავში განხილული სწავლების ყველა მოდელი უზრუნველყოფს ინტერაქტიური სწავლების დროს. თანატოლთა სწავლებას შეუძლია უზრუნველყოს ინტერაქტიური სწავლების დრო. მნიშვნელოვანი ინტერაქტიური ინსტრუქტირების ატრიბუტები, ჩვენი აზრით, მოიცავს გასაგებ ახსნას, მყისიერ უკუკავშირს, შედეგების ცოდნას და შესატყვის ხელმძღვანელობას.

ამას გარდა, გარკვეული სახის სწავლისთვის პირდაპირი ინსტრუქტირების მოდელი ერთადერთი ან საუკეთესო გზა არ გახლავთ, მაგალითად, მოსწავლეებისთვის ადგილმდებარეობის სწავლებისას (იხ. მე-10 თავში „საკანონმდებლო მოდელი“), მეცნიერული მეთოდის სწავლებისას (იხ. მე-10 თავში „აღმოჩენის მოდელი“). ამრიგად, მკითხველებს ვურჩევთ, რომ პერსპექტივაში ჰქონდეთ პირდაპირი სწავლების თანამედროვე პოპულარობა.

როდესაც მასწავლებლები ასწავლიან, სავარაუდოდ, მოსწავლეები სწავლობენ.

პირდაპირი სწავლება ეფექტიანია უნარ-ჩვევების სწავლებისას და ის ინტერაქტიური ინსტრუქტირების დროის დიდ ნაწილს მოიცავს. თუმცა უნარ-ჩვევების გარდა სხვა ზღვა მასალაც არსებობს და უამრავი სხვა მოდელიც, რომელიც ინტერაქტიურ სწავლებას უზრუნველყოფს.

ახლა კი ვკითხოთ საკუთარ თავს, სწავლების გამოყენებული მოდელის მიუხედავად საკმარისი უშუალო კონტაქტი გვაქვს თუ არა მოსწავლეებთან. აქ დიდი რისკის ქვეშაა ინდივიდუალიზებული პროგრამები. მათი ცუდად ორგანიზების შემთხვევაში, მოსწავლეებმა, აქტიურობისა და ჩართულობის მიუხედავად, შეიძლება დღეში მხოლოდ რამდენიმე წუთით მოახერხონ მასწავლებელთან ურთიერთობა, რაც არ არის საკმარისი. ასეთ შემთხვევაში მასწავლებელმა მოსწავლეებს მეტი ჯგუფური სამუშაო უნდა შეასრულებინოს ან ისე მართოს ინდივიდუალური მუშაობა, რომ მოსწავლეები მეტი უკუკავშირითა და ხელმძღვანელობით უზრუნველყოფს.

მასწავლებელთან გატარებული რამდენი დროა საკმარისი? როზენშაინი (1981) ასკვნის: „ამჟამად, საკლასო ცხოვრების უდავო ფაქტია, რომ მოსწავლეებს დამოუკიდებლად მუშაობისთვის თავიანთი დროის 60-დან 75%-მდე სჭირდებათ. შეიძლება თუ არა ამ პროცენტული მაჩვენებლის შემცირება, ან სწავლების ისე ორგანიზება, რომ მოსწავლეები დამოუკიდებლად მუშაობისას უფრო ჩართული იყვნენ, მომავალი კვლევის საკვანძო საკითხებია“. ამრიგად, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ თუ მოსწავლე აკადემიური დროის 25-40% პირდაპირ არის ჩართული მასწავლებელთან, კარგი მაჩვენებელია. ეჭვგარეშეა, რომ მრავალი კლასის მაჩვენებლები ძალიან შორს დგას ამ ციფრებისაგან.

ჩვენ ისიც უნდა გვახსოვდეს, რომ ინტერაქტიურმა ინსტრუქტირებამ შეიძლება მოიცვას ან არ მოიცვას კარგი პირდაპირი სწავლების ატრიბუტები. ლაინჰარდტმა და სხვებმა (1981) სანიმუშო კლასებში აღმოაჩინეს, რომ კითხვაში მასწავლებლის ინსტრუქციის 16 წუთიდან 14 „ზოგად ინსტრუქციაზე“ (პრეზენტაცია და მითითებების მიცემა) მოდიოდა. დანარჩენი 2 წუთიდან მოსწავლეები 1 წუთს მასწავლებლის თანდასწრებით დავალების შესრულებაზე ხარჯავდნენ, ხოლო 1 წუთს კითხვის სწორი ელემენტების მოდელირების ახსნაზე. ამრიგად, პირდაპირი სწავლების დროსაც კი, შესაძლებელია, რომ მოსწავლეებმა მიიღონ მცირე პირდაპირი უკუკავშირი და ახსნა-განმარტება.

რა უდევს საფუძვლად სხვადასხვა კლასში ჩართულობის დროის, დიდი წარმატებების დროისა და ინტერაქტიური სწავლების დროის განსხვავებებს? რას აკეთებენ საშუალოზე მაღალი დონის მასწავლებლები ისეთს, რასაც არ აკეთებენ სხვები?

უნარი მენეჯმენტის პარამეტრის (ყურადღება, ტემპი, სივრცე,) დიდი ნაწილია. კოუნინის (ევერტსონამდე და ბროფამდე) კვლევები მოსწავლის მიღწევას მასწავლებლის ამ უნარებს უკავშირებს. ისინი ცდილობენ გაზარდონ მოსწავლის ჩართულობის დრო, ხოლო მენეჯმენტსა და დისციპლინაზე ნაკლები დრო დახარჯონ. ამრიგად, უშუალოდ სწავლისთვის დათმობილი დროის გაზრდით ტესტებში უკეთეს შედეგებს უნდა ველოდოთ. თუმცა, საინტერესოა იმის აღნიშვნაც, რომ კარგი მენეჯერობის მიუხედავად, „აუთვისებელი დროის არსებობა, როგორც ჩანს, გარდაუვალია. საშუალოდ კითხვისა და მათემატიკისათვის გამოყოფილი დროიდან მოსწავლეები საათში დაახლოებით 16 წუთი ჩართულები არ არიან; სამმა მაღალი დონის მასწავლებელმა ეს რაოდენობა 12 წუთამდე შეამცირა. საშუალო და მაღალი დონის მასწავლებელთა კლასებში მოსწავლეები რვიდან ცხრა წუთამდე გაკვეთილებსა შორის შუალედებსა და ლოდინში ხარჯავდნენ. ასე რომ, განსხვავება აკადემიური ჩართულობის ყველაზე მაღალი მაჩვენებლის (მეტი წუთის) მქონე და და საშუალო მასწავლებლებს შორის საათში დაახლოებით ოთხი აუთვისებელი წუთი იყო. დიდწილად ამ განსხვავების მიზეზი იყო ის, რომ მაღალი დონის მასწავლებლები დავალების გარეშე გატარებულ დროს საათში დაახლოებით ოთხ წუთამდე ამცირებდნენ“ (Rosenshine 1981). მაგრამ მაღალი დონის მასწავლებლები თვით საგანსაც მეტ დროს უთმობდნენ. ამრიგად, მენეჯმენტის უნარების გარდა აკადემიურად ჩართული დროის სხვადასხვაობის მიზეზების სიას შეგვიძლია ერთი მიზეზიც დავუმატოთ: დროის განაწილების პრიორიტეტები მკაფიოდ უნდა იყოს გამოკვეთილი და მათ ფრთხილად მოვეკიდოთ.

დიდი წარმატების დროში განსხვავებების მიზეზებს შეიძლება მივაკვლიოთ დავალებათა შესატყვისობაში, მასწავლებლის დიაგნოსტიკურ გამჭრიახობაში, დამოუკიდებელი დავალების მიცემამდე ინსტრუქციისა და მითითებების ადეკვატურობაში. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ამის მიზეზია მასწავლებლის შემდეგი უნარები: ახსნის სიცხადე, სასწავლო გამოცდილების სტრუქტურირება და მიზნების მორგება ინდივიდებისა და ჯგუფებისათვის. თუმცა ამ მიზეზების დადგენა დიდად ვერ დაგვეხმარება, თუ დროს პარამეტრად განვიხილავთ და გვაინტერესებს, კონკრეტულად რა უნარებია საჭირო მისი წარმატებით მართვისთვის. აქამდე ვამბობდით, რომ დროის კარგი მენეჯმენტი სხვა პარამეტრების კარგად მართვას უკავშირდება. მეტწილად ეს ასეცაა. თუ მოსწავლეები დავალებას ასრულებენ, პროდუქტიულები და წარმატებულები არიან, ეს დროის კარგად მართვაზე მეტია; ეს წარმატებული სწავლებაა. ფართო მასშტაბით მოსწავლის დროის კარგად გამოყენება კარგად სწავლების კრიტერიუმია, იგი შედეგია ყველაფრისა, რასაც კარგი განათლება გულისხმობს. თუმცა, არსებობს რამდენიმე უნარი, რომელიც, უდავოდ, თვით დროის ეფექტიანი მენეჯმენტის ნაწილია. მოდით, დროის პარამეტრის ის ასპექტები განვიხილოთ, რომლებიც მას მასწავლებლის უნართა სფეროში თავისთავადს ხდის.

ის, რაც გააკვეთილის პირველ და ბოლო წუთებში ხდება, მოსწავლეს ყველაზე უკეთ ამასსოვრდება.

პირველი და ბოლო წუთები

თანამიმდევრობად წოდებულ სწავლის პრინციპში აღვნიშნეთ, რომ გაკვეთილის პირველი და ბოლო წუთები მოსწავლეს ყველაზე უკეთ ამასსოვრდება. ამიტომ მასწავლებელმა განსაკუთრებული ყურადღება დროის სწორედ ამ ორ მონაკვეთს უნდა მიაქციოს. აქ ნაგულისხმებია დროის მოკლე მონაკვეთები, დაახლოებით, 5 წუთი. როგორ უნდა გამოიყენოს მასწავლებელმა ეს წუთები?

პირველ ყოვლისა, ეს წუთები უბრალოდ არ უნდა გაფლანგოს. თუკი შესაძლებელია, არ უნდა მოახმაროთ ორგანიზებასა და მენეჯმენტს — ნამუშევრების თავმოყრას, ავეჯის დალაგებას, ბავშვების ადგილებზე დასმას, დაგვიანებულთა ლოდინს. არ დაამთავროთ გაკვეთილი დუნედ დამოუკიდებლად მომუშავე მოსწავლეებით, რომლებიც საშინაო დავალების შესრულებას იწყებენ, ალაგებენ ან საუბრობენ. დაწყებული სამუშაო გაკვეთილის ბოლო 5 წუთამდე 5 წუთით ადრე დაამთავრეთ და ეს დრო მოსწავლეებთან ურთიერთობისთვის გამოიყენეთ: მოუხმეთ მათ და სთხოვეთ, ყურადღება გაამახვილონ ჩატარებული გაკვეთილის მნიშვნელოვან საკითხებზე. დაავალეთ, მიმოიხილონ, შეაჯამონ, ან რაიმე მნიშვნელოვან საქმიანობაში ჩაერთონ ამ ბოლო წუთების განმავლობაში.

ტემპის კარგი უნარის მქონე მასწავლებელს ყველაზე უკეთ შეუძლია პირველი წუთების უპირატესობით სარგებლობა. ის მასწავლებელი, რომელიც მოსწავლეებთან ერთად რეგულარულად აჯამებს გაკვეთილს, უფრო ბოლო წუთების უპირატესობას გამოიყენებს. თუმცა შეჯამება ბოლო წუთების კარგად გამოყენების ერთადერთი გზა არ არის. სწორი გამოყენების სხვა მაგალითებია: დავალების ყურადღებით მიცემა, მოსწავლეთა დაყენება საინტერესო დილემის წინაშე („დასასრული დაბოლოების გარეშე“), მოსწავლეთა ინდივიდუალური ჩართვა საკამათო საკითხებში და სხვ. მთავარია, რომ პირველი და ბოლო წუთები კი არ გავფლანგოთ არამედ გამოვიყენოთ, საინტერესო და მიზანმიმართული გავხადოთ.

ტემპი და რიტმი

„მორგება“ მნიშვნელოვანი საკითხია ყოველ პარამეტრთან მიმართებაში. ჩვენ წამოვაცენთ მოსაზრება, რომლის მიხედვით პარამეტრი შეიცავს რეპერტუარს და მასწავლებლის ოსტატობა გამოისახება იმით, რომ შეუძლია სხვადასხვა ვარიანტები მოარგოს ინდივიდებს, ჯგუფსა და კურიკულუს. ეს ტემპსა და დაგეგმვასაც ეხება. ერთი და იგივე ტემპი ყველა კლასში ვერ გამოგვადგება. კაროლინ ევერტსონმა (Carolyn Evertson 1982) აღმოაჩინა, რომ მასწავლებლის მიერ შერჩეული აქტივობების ტემპი, მნიშვნელოვნად განსხვავდებოდა და ძლიერი და სუსტი ჯგუფების შესატყვისი იყო. დაბალი მოსწავლეთა მოსწავლეებს მონაწილეობაში ჩართვისა და მისი მიტოვების აშკარა ტენდენცია აქვთ, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც სამუშაოს შესრულებისას, სხედან. ზოგი მათგანი საერთოდ უარს ამბობს მონაწილეობაზე. ევერტსონი აღწერს და კომენტარს აკეთებს მაღალი დონის მასწავლებლის ორ კლასზე, რათა აჩვენოს სხვადასხვა ტემპის მოქმედება სუსტ მოსწავლეებზე.* ვინცებთ „ბ“ მასწავლებლით:

(მასწავლებელმა ეს-ესაა დაფაზე დაწერა დავალება, რომელიც მაგიდებთან მსხდომმა მოსწავლეებმა უნდა შეარსულონ). „მე წიგნი არ მაქვს!“ ამბობს მერი. „შეხედე იმ თაროებს“, უპასუხებს მასწავლებელი და უჩვენებს. „ისინი ჩვენი არაა“, უარობს მერი. „ზოგიერთი ჩვენია“, ამშვიდებს მასწავლებელი. მერი წიგნს იღებს. ჩიკო ხელს იწევს და ამბობს: „მე დახმარება მჭირდება“. დაახლოებით ხუთი მოსწავლე მაშინვე იწყებს დავალების შესრულებას. (გაკვეთილს 12 მოსწავლე ესწრება). დანარჩენები საუბრობენ, იწვევენ ხელს ან მიდიან მასწავლებლის მაგიდასთან. მასწავლებელი რენდის უხმობს: „მოდი, რენდი“. მას ლერიც მიჰყვება. „ლერი, დაანებე თავი“, სთხოვს მასწავლებელი. ლერი მასწავლებლის მაგიდასთან დგება. ჩიკო ისევ იწევს ხელს. „ჩიკო, რა გჭირდება?“ ეკითხება მასწავლებელი. „დახმარება“, უპასუხებს ჩიკო. „კარგი, ერთ წუთს მოიცადე“, სთხოვს მასწავლებელი. ლერი მასწავლებლის მაგიდასთან ჯდება და საუბრისას უყურებს. ჩიკო ყვირის: „მასწ., დამეხმარებით?“ „დიახ, ჩიკო, მაგრამ აქ მოდი“, სთხოვს მასწავლებელი. „აუჰ, მეტისმეტად შორს ხართ“. მასწავლებელი ყურადღებას არ აქცევს და ისიც მასწავლებლის მაგიდასთან მიდის. (ამ დროისთვის მასწავლებლის მაგიდასთან ხუთი მოსწავლეა.)

სიტუაციის აღწერა საკმაოდ არსებითად გვიჩვენებს იმ სირთულეს, რომელიც შეიძლება სუსტი კლასის მოსწავლეებს ჰქონდეთ აქტივობის დაწყებასა და მასში წარმატებით მონაწილეობასთან დაკავშირებით. ერთ მომენტში მასწავლებლის მაგიდასთან ხუთი მოსწავლე იყო და მათი უმრავლესობა დახმარებას ელოდებოდა. (ამ მერხებთან შესასრულებელი აქტივობის განმავლობაში მასწავლებელი, საბოლოო ანგარიშში, თავის მაგიდასთან ცხრა მოსწავლეს დაეხმარა). ამდენი მოსწავლის ერთმანეთთან ასეთი სიახლოვე ხშირად პრობლემებისა და უსაქციელობის მიზეზი ხდებოდა, რაზეც მასწავლებელი იძულებული იყო, ეპასუხა.

* იბეჭდება ნებართვით. Evertson, C. `Differences in Instructional Activities in Higher- and Lower Achieving Junior High English and Math Classes.` Elementary School Journal 82/4 (1982): 329-350. © 1982 University of Chicago Press. ყველა უფლება დაცულია.

ეს დიალოგი დავალებაზე ცუდ ორიენტაციასაც ასახავს, რაც, როგორც წესი, სუსტი კლასისთვის არის დამახასიათებელი. ჩიკოს საქციელი ტიპობრივია ბევრი წელი მოსწავლისთვის. ის სერიოზულად არ ეკიდებოდა აკადემიურ აქტივობას, არ ჰქონდა სასწავლო ამოცანაზე მუშაობის დაწყების სურვილი და მონაწილეობის ინტერესი. დავალებაზე ერთი მოსწავლის ცუდი ორიენტაცია შეიძლება სხვების უსაქციელობის მიზეზი გახდეს, რაშიც თავად დავრწმუნდებით:

მაშინ, როცა მასწავლებელი მერისთან მუშაობას ცდილობს, მერი ჩიკოსგან იღებს მაგალითს და მასწავლებელს აღიზიანებს. ის ხელს სტატიებს ფურცლების ასაკინძს. „ოჰ, ოჰ, მოდი აქ, მერი“, ხმამალა ამბობს მასწავლებელი. მოგვიანებით მერი თავის ფურცელს მასწავლებელს გამოსტაცებს, ჭმუჭნის და ეუბნება: „თქვენ ჩემს ფურცელზე დაწერეთ. თქვენ არ უნდა დაწეროთ ჩემს ფურცელზე“ და ჯდება. ამ დროს ბილი ლერისთან თამაშსა და საუბარს აგრძელებს. „ბილი, მოდი აქ!“ მკაცრად ამბობს მასწავლებელი. „სწორედ ამას ამბობს მასწავლებელი და ეს მისთვისაცაა“, ხმამალა ამბობს ლერი. შემდეგ ბილი თავის მერხს აყირავებს, ლერი კი მღერის: „ნაიყვანე, ნაიყვანე, ნაიყვანე შენი მერხი ნაივიით“.

როდესაც მასწავლებელი ამდენ მოსწავლეს ცალ-ცალკე აქცევს ყურადღებას, ის ვერ შეძლებს კლასის ეფექტიან მონიტორინგს, ხოლო მოსწავლეებს კიდევ უფრო უჭირთ მასწავლებლის ყურადღების მიპყრობა.

„ქალბატონო, მე უსასრულოდ ვერ დავიცდი“, ყვირის ხელანუელი ჩიკო. „ერთი წუთით“, პასუხობს მასწავლებელი. „ქალბატონო!“ ყვირის მარკი ხმამალა. მასწავლებელი ყურადღებას არ აქცევს მას და მერის დახმარებას აგრძელებს. შემდეგ ის მიდის პემთან, რომელსაც დიდი ხანია ხელი აწეული აქვს. „მე დახმარება მჭირდება“, ყვირის ამ დროს ერთი გოგონა წინა მერხიდან. მას ხელი აწეული აქვს, მაგრამ მაინც ყვირის. მასწავლებელი შეხედავს მას და ეუბნება: „კარგი, ერთ წუთში მანდ ვიქნები“.

უნდა აღინიშნოს, რომ მოსწავლეებიდან ორი უბრალოდ კი არ ყვირის, მათ ხელებიც აწეული აქვთ. მათ იციან, რომ უბრალოდ ხელის აწევა ისეთი ეფექტური სიგნალი არ არის, როგორც ყვირილი. მასწავლებელი ამ გარემოებაში თანამიმდევრულად არ ითხოვდა (არსებითად, საერთოდ არ ითხოვდა), რომ დაეცვათ წესი და არ ეყვირათ.

„რომელი საათია?“ ყვირის ჩიკო. ბილი პასუხობს. მასწავლებელი არც ერთს არ აქცევს ყურადღებას. ბილი და ჩიკო ისეთ ეპითეტებს ცვლიან, როგორცაა „ყყყი“. მასწავლებელი, რომელიც წინა მერხთან მჯდომ გოგონას ეხმარება, ყურადღებას არ აქცევს მათ. შემდეგ ბიჭებს შეხედავს და ეკითხება: „ჩიკო, კიდევ გჭირდება რაიმეს გაკეთება?“ „არა“, უპასუხებს ჩიკო. „მაშინ, წყნარად იყავი“, ამბობს მასწავლებელი.

ძირითადი კონფლიქტი სუსტ კლასებში მასწავლებლის ორ მოთხოვნას შორის არსებობდა: მოსწავლეების დახმარებასა და შეუსაბამო, შემანუხებელი ქცევის კონტროლს შორის. ამ მაგალითში მასწავლებელს არ უნდოდა შეეწყვიტა ინფორმაციის მიწოდება წინ მჯდომი გოგონებისთვის, თუმცა, საბოლოოდ, მაინც იძულებული გახდა ასე მოქცეულიყო, როცა დავალებაში ჩაურთველ მოსწავლეთა უსაქციელობის საფრთხე შეიქმნა.

„ვ“ მასწავლებლის სუსტი კლასის შედარებით მაღალი მიღწევა კი, უფრო ზედმიწევნითი განხილვისკენ გვიბიძგებს. მან მნიშვნელოვნად მეტი დრო დაუთმო სამუშაოს შესწორებასა და განხილვას (13.7 წუთი) და მასალის პრეზენტაციას — ლექციას ან დამოუკიდებელი სამუშაოს გაცნობას (14.4 წუთი). მნიშვნელოვნად უფრო ნაკლები დრო ბოლო დამოუკიდებელ აქტივობას (22.5 წუთი), ვიდრე ეს ზოგადად დამახასიათებელი იყო სუსტი კლასებისთვის. გარდა ამისა, განსხვავებულად იყო სტრუქტურირებული ლექცია ან დამოუკიდებელი სამუშაოს შესავალი ფაზა, ინტერვალებში კი ხშირად გამოყენებული იყო ორი ან მეტი ძალიან ხანმოკლე, ძალიან ფოკუსირებული დამოუკიდებელი აქტივობა. ამ კლასში ლექცია ან საბოლოო ჯდომითი აქტივობის გაცნობა ჩვეულებისამებრ შემდეგი მოდელით მიმდინარეობდა:

„ვ“ მასწავლებელი მიდის დაფასთან, სადაც წერია 25 ციფრი და იწყებს პირველის დამრგვალებას. ეს სამუშაო მოსწავლეებს ფურცელზე უნდა გააკეთებინოს. „მინდა, პირველი ხუთი თქვენ გააკეთოთ“, ამბობს ის. ციფრები მოცემულია ხუთ სვეტად. „როცა დაასრულებთ, პასტები დააწყვეთ“, აგრძელებს ის. მოსწავლეები ციფრებს წერენ, მასწავლებელი კი კლასში დადის. დაახლოებით 6 წუთის შემდეგ კლასს აჩერებს და დევიდს პასუხებს ეკითხება. დევიდი წარბებს წმუნის და ამბობს, რომ არ გაუკეთებია. „ვის შეუძლია დახმარება?“ — კითხულობს მასწავლებელი. „მე“, ამბობს რობერტი. მასწავლებელი შემდეგ სვეტებზე გადადის, ხოლო ბოლოს „ა“ სვეტზე, რომელიც უახლოეს ასეულამდე უნდა დამრგვალდეს. ბოლო სვეტზე მუშაობისას კერმიტი ყვირის: „საშინაო დავალებაც გვექნება?“ „ერთ წუთში მოგცემთ დავალებას“, ეუბნება მასწავლებელი. „თუ ამ ყველაფერს გავაკეთებთ, დავალების მოსაცემად დრო აღარ დაგვრჩება“, ამბობს კერმიტი. „ყველაფერს გააკეთებას არ ვაპირებთ“, უპასუხებს მასწავლებელი. შემდეგ დაფასთან მიდის, მოსწავლეებს მიმართავს და მეორე სვეტის მიმოხილვას იწყებს. ის ჯეკს პირველის დამრგვალებაში დახმარებას სთხოვს, რომელმაც თვა, რომ შედეგი ვერ მიიღო. „მე, უბრალოდ, დახმარება გთხოვ“, ეუბნება მასწავლებელი. ჯეკი დავალების შესრულებას ცდილობს. მასწავლებელი ეხმარება. (გაკვეთილის ბოლომდე დარჩენილია დაახლოებით 10 წუთი, მასწავლებელი დამოუკიდებელ დავალებას აძლევს.)

შემდეგი ეპიზოდი ლექციის ან დისკუსიის კიდევ ერთი მაგალითია, რომელშიც ჩართულია მოკლე დამოუკიდებელი სამუშაოები.

[მასწავლებელი] ამბობს, რომ ათწილადების შეკრებაზე ისაუბრებენ. არსებითად, მთელი რიცხვების შეკრებისაგან დიდად არ განსხვავდება. მასწავლებელი პირველ ამოცანას ჯონს ახსენებებს. „მითხარი, რა დაწერო“, ეუბნება მას. ჯონი უმატებს სამს და ორს და ამბობს, რომ ხუთია. შემდეგ უმატებს ექვსს და ცხრას და ამბობს, რომ თხუთმეტი; წერს ხუთს და იმახსოვრებს ერთს. „სად წერთ ამ ერთიანს? აქ?“ ეკითხება მასწავლებელი. „არა, ერთიანი დაწერეთ რვის მაღლა“, კარნახობს ჯონი. შემდეგ რვას უმატებს და იღებს ცხრას. მასწავლებელს ეუბნება, რომ ათწილადი ცხრასა და ხუთს შორის დაწეროს. „ძალიან კარგი!“ ამბობს მასწავლებელი დასრულებისას. შემდეგ იწყებს ათწილადების გასამეორებელი კითხვების დასმას. ის სვამს კითხვებს და ახსენებს მოსწავლეებს: „ასწიეთ ხელი და მითხარით, რომელ ადგილზეა ათწილადი“. მეორე მაგალითის გასაკეთებლად დაფასთან გრეისის იძახებს, რომელიც უარს ამბობს და ამიტომ მასწავლებელი ედუარდს მიმართავს. ედუარდი ამოცანას ხსნის და კითხულობს, „მითხარით, რა არის მცდარი“. „ჰო, მოდი ვნახოთ, როგორ შეიძლება მივხვდეთ?“ ეუბნება მასწავლებელი. მოსწავლეები ყვირიან, რომ შემონმებისთვის გაყოფა შეუძლიათ. 9:28 საათზე მასწავლებელი დაფაზე მესამე მაგალითს წერს. კლასს ავალებს, რომ დავალება თავიანთ ფურცლებზე შეასრულონ, უნდა გააგრძელონ და მესამე ნომერიც გააკეთონ და დარწმუნდნენ, სწორად გააკეთებენ თუ არა. მასწავლებელი კლასში სიარულს იწყებს და ამონებს, სწორად ხსნიან თუ არა მოსწავლეები ამოცანას. ოთახში ჩუმი საუბარია, მასწავლებელი ისევ დადის. 9:41 საათზე მასწავლებელი ამბობს: „მოდით, ვნახოთ“. (ის დაფაზე ხსნის ამოცანას, შემდეგ კიდევ ერთ ამოცანას აძლევს დამოუკიდებელი სამუშაოსთვის, ისევ დადის და ამონებს).

„ვ“ მასწავლებელი სუსტ კლასებში დამოუკიდებელი სამუშაოს შესრულებას თავს ართმევს ლექციაში ხანმოკლე სემინტებად დამოუკიდებელ სამუშაოთა (ან ამ სამუშაოს გაცნობის) ჩართვით, გაკვეთილის მიმდინარეობის შენარჩუნებისთვის პასუხისმგებლობას კი დროის მოკლე პერიოდებში მოსწავლეებთან ერთად ინაწილებს. გაკვეთილის ამ ფორმატის უპირატესობები ძალზე აშკარაა: პირველ ყოვლისა, ხანგრძლივ აქტივობასთან შედარებით ხანმოკლე დამოუკიდებელი სამუშაოს შესრულებისას, მოსწავლეები მეტად იქნებიან ორიენტირებული დავალებაზე. ლექციაში ჩართული დამოუკიდებელი სამუშაოები სალექციო გაკვეთილის მთლიანობის შენარჩუნების საშუალებას იძლევა, რაც თავის მხრივ, დამოუკიდებელ სამუშაოს შეუწყობს ხელს. მეორე: ლექციაში ჩართული ეს ხან-

მოკლე დამოუკიდებელი აქტივობები მასწავლებელს საშუალებას აძლევს უფრო სწრაფად უზრუნველყოს ინფორმაციის მიღება, ვიდრე ხანგრძლივი დამოუკიდებელი აქტივობების დროს. მას შეუძლია მოახდინოს ლექციის განმავლობაში ახსნა-განმარტებების საჭიროებისამებრ მოდიფიცირება ისე, რომ არ შეწყვიტოს ხანგრძლივი დამოუკიდებელი აქტივობა, როგორც ეს ხშირად ხდება ხოლმე სუსტ კლასებში.

ამრიგად, „ვ“ მასწავლებლის სუსტი კლასი მნიშვნელოვნად განსხვავდება „ბ“ მასწავლებლის სუსტი კლასისაგან. „ბ“ მასწავლებელს ბევრად უფრო ხანგრძლივი დამოუკიდებელი სამუშაოები და უფრო ხანმოკლე შემონებისა და სალექციო აქტივობები ჰქონდა, რამაც შესაძლოა გაურთულა საქმიანობა, რადგან დამოუკიდებელი სამუშაოს შესრულება ხშირად პრობლემა ხდება სუსტ კლასში. „ვ“ მასწავლებელმა მინიმუმამდე შეამცირა ეს პრობლემა თავის სუსტ კლასში იმით, რომ შეამცირა დამოუკიდებელი სამუშაოს ხანგრძლივობა, რამაც ხელი შეუწყო მისი მოსწავლეების უფრო მაღალ ორიენტაციას დავალებაზე. შედარება გვიჩვენებს, რომ გრძელი, ხანგრძლივი დამოუკიდებელი სამუშაოები არაეფექტიანია, ართულებს მენეჯმენტის პრობლემებს და მინიმუმამდე ამცირებს სუსტ კლასებში დავალებაზე ორიენტაციას.

ბევრ მასწავლებელს როგორც ძლიერი, ისე სუსტი კლასები ჰყავს. შეუძლიათ თუ არა მათ ზემოთ ხსენებული „ვ“ მასწავლებელივით შეცვალონ სიტუაცია და განსხვავებული ტემპით უხელმძღვანელონ სხვადასხვა კლასს? სწორედ ამას ვგულისხმობთ ამ ნაწილის სათაურად გამოტანილ „ტემპსა და რიტმში“. შეგვიძლია ვნახოთ, როგორ ახერხებს მასწავლებელი დროის სტრუქტურირებას ცალკეული ინდივიდებისთვის, როგორც ეს „ვ“ მასწავლებელმა გააკეთა მთელი კლასისთვის. ასეთი ცვალებადობის მიზეზები უდავოდ სცილდება გლობალურ სიტყვას „შესაძლებლობა“. ევერტსონის კვლევაში „შესაძლებლობა“ გამოსაშვებ გამოცდებზე წარმატებას ნიშნავდა. განსხვავება ძლიერ და სუსტ კლასებს შორის გვექონდა. სისუსტისა და სიძლიერის მრავალი მიზეზი არსებობს გარდა მემკვიდრეობით შესაძლებლობისა, რაც ნიჭიერებას გულისხმობს. ძალიან უნარიანმა, მაგრამ იმპულსურმა ან გონებაგაფანტულმა მოსწავლეებმა შეიძლება უკეთ ისწავლონ, როცა მათი ტემპი კარგად ფოკუსირებული ხანმოკლე აქტივობებით რეგულირდება. გამოცდილი მასწავლებელი ამგვარი გარემოს შექმნას ცდილობს მათთვის, ვისაც ეს სჭირდება, კლასის დანარჩენი ნაწილი კი ამ დროს განსხვავებული ტემპით მუშაობს.

ჩვენ უნდა შეგვეძლოს განვსაზღვროთ, როგორ მართავს მასწავლებელი ტემპს და ქვემოთ ჩამოთვლილიდან რომელ მოდელს შეესაბამება:

- ტემპის არანაირი მოდელი
- სტაბილური რუტინა
- სასწავლო მომენტების ვარიანტები
- *კურიკულუმის პრიორიტეტების ცვლილების მოქნილობა*
- ინდივიდებსა და ჯგუფებზე მორგება

დრო - შეჯამება

- | | | |
|--|------|-----|
| 1. შეესაბამება თუ არა ყოველ საგანზე გამოყოფილი დრო მასწავლებლისა და სკოლის პრიორიტეტებს? | დიახ | არა |
| 2. არის თუ არა მოსწავლის ჩართულობის დრო აკადემიური სწავლისათვის გამოყოფილი დროის 75%-ზე მეტი? | დიახ | არა |
| 3. მასწავლებლის ურთიერთობა მოსწავლეებთან გამოყოფილი აკადემიური დროის 75%-ია თუ მეტი (იმ საგაკვეთილო დროისაგან განსხვავებით, რომელიც საორგანიზაციო და მენეჯმენტის საკითხებს ხმარდება — ფურცლების გასწორება, მასალების მომზადება)? | დიახ | არა |
| 4. აქვთ თუ არა მოსწავლეებს საკმარისი დრო, საჭიროების შემთხვევაში, ხელახალი სწავლების სისტემისთვის? | დიახ | არა |
| 5. შეესატყვისება თუ არა მაღალი წარმატების დრო მოსწავლეების დამოუკიდებელ მუშაობას? | დიახ | არა |
| 6. აქვს თუ არა ყოველ მოსწავლეს მასწავლებელთან ინტერაქტიური ინსტრუქტირების საკმარისი დრო? | დიახ | არა |
| 7. ნაყოფიერად გამოიყენება თუ არა პირველი და ბოლო წუთები? | დიახ | არა |
| 8. დაგეგმვა და ტემპი გვიჩვენებს: | | |
| • ტემპის არანაირ მოდელს | დიახ | არა |
| • სტაბილურ რუტინას | დიახ | არა |
| • სასწავლო მომენტების ვარიანტებს | დიახ | არა |
| • კურიკულუმის პრიორიტეტების ცვლილების მოქნილობას | დიახ | არა |
| • ინდივიდებსა და ჯგუფებზე მორგებას | დიახ | არა |

სკოლაში დროის განმსაზღვრელი კონცეფციების მიმოხილვა

მოკლედ განსაზღვრეთ შემდეგი კონცეფციები:

1. სწავლისთვის გამოყოფილი დრო
2. მოსწავლის ჩართულობის დრო
3. აკადემიური სწავლის დრო
4. ინტერაქტიული ინსტრუქტირება

დრო - სავარჯიშო

შეამონმეთ, როგორ გაიგეთ სკოლაში დროის მენეჯმენტთან დაკავშირებით ჩატარებული კვლევა. დაწერეთ „ჭ“ - ქეშმარიტი, ხოლო „მ“ მცდარი დებულებების წინ.

- _____ 1. მოსწავლეთა უმრავლესობას შეუძლია ისწავლოს ნებისმიერი რამ, თუ მათ აქვთ ცოდნის წინა პირობა, უნარი და საკმარისი დრო.
- _____ 2. იმ დროის რაოდენობა, რომელსაც მოსწავლეები ხარჯავენ მნიშვნელოვან და სწორად შერჩეულ დავალებებზე, მნიშვნელოვნადაა დაკავშირებული მიღწევასთან.
- _____ 3. აკადემიური სწავლისთვის გამოყოფილი დროის დაახლოებით 25 პროცენტი, როგორც ჩანს, საორგანიზაციო და მენეჯმენტის საკითხებს ხმარდება.
- _____ 4. როცა მასწავლებლები უშუალოდ მუშაობენ მოსწავლეებთან (მასალების მომზადების, ნაწერების გასწორების ან მენეჯმენტის საკითხების გარდა), იზრდება მოსწავლეთა მიღწევები.
- _____ 5. მასწავლებლებს, რომლებიც სწავლობენ გამოყენებულ დროს, შეუძლიათ მნიშვნელოვანი ცვლილების მოხდენა და მოსწავლეთა სწავლის გაუმჯობესება.
- _____ 6. როცა მასწავლებელი გამოცდილია მენეჯმენტის პარამეტრებში (ყურადღება, ტემპი, სივრცე, დრო, რუტინა), მოსწავლეთა მიღწევები იზრდება, რადგან ნაკლები დრო იკარგება მენეჯმენტსა და დისციპლინაზე.
- _____ 7. როგორც წესი, გაკვეთილის პირველი და ბოლო ნუთები ყველაზე უკეთ ამახსოვრდებათ მოსწავლეებს.
- _____ 8. გაკვეთილის ისეთი ტემპის შერჩევა, რომ სუსტ მოსწავლეებს ფოკუსირებულ აქტივობათა მოკლე პერიოდები ჰქონდეთ, შეიძლება ამ მოსწავლეებისთვის შესატყვისი რიტმი იყოს, განსაკუთრებით ჰეტეროგენიულ კლასებში.
- _____ 9. „მაღალი ნარმატების დროს“ მოსწავლეთა მიღწევები მატულობს.

დროსთან დაკავშირებული პრობლემები

დროზე გავლენას ახდენს სწავლებასთან დაკავშირებული ცოდნის ბაზის მრავალი სფერო — ტემპი, რუტინა, მოლოდინი, დისციპლინა, სიცხადე, ყურადღება, სივრცე და ა. შ. მასწავლებელს მეტ პროდუქტიული დრო მისცეს ან არსებულის ნაწილი წაართვას. ქვემოთ მოყვანილი აქტივობის მიზანია, აჩვენოს კავშირი სწავლების სხვა პარამეტრებსა და პრობლემებს შორის, რომლებიც თავს იჩენს საწყის ეტაპზე დროის დაკარგვის ან არასაკმარისი დროის სახით.

დანერეთ, რა შეიძლება გააკეთოს მასწავლებელმა ქვემოთ მოცემულ სიტუაციებში, რათა უფრო ეფექტიანად გამოიყენოს დრო.

1. გაკვეთილის დასაწყისში მასწავლებელი ხუთ წუთს ხარჯავს იმისათვის, რომ შეამოწმოს დასწრება, ესაუბროს, იმ მოსწავლეებს, რომლებიც არ ესწრებოდნენ წინა დღეს და დაფაზე დაწეროს მიზნები და გეგმა.
2. პერიოდის ბოლოს მასწავლებელი 5 წუთს ანდომებს საშინაო დავალების მიცემას, ნამუშევრების შეგროვებას და იმას, რომ მოსწავლეებმა გაასწორონ თავიანთი სკამები.
3. ყოველდღიურად მათემატიკის გაკვეთილზე მასწავლებელი ხარჯავს 15-20 წუთს იმაზე, რომ სხვადასხვა მოსწავლეს დაფაზე აწერინებს თითო ამოცანას და კლასის დანარჩენ ნაწილს უხსნის მათ ამოხსნას.
4. ყოველდღიურად კლასში ინსტრუქციის დროის ნაწილი იხარჯება მოსწავლეებზე, რომელთაც არა აქვთ საწერი კალამი, დაავიწყდათ წიგნი ან არ შეასრულეს საშინაო დავალება.
5. მასწავლებელი ტესტისათვის მიმოხილვას მთელი კლასისათვის ატარებს მოსწავლეების გამოძახებით ინდივიდუალურად კითხვებზე პასუხის გასაცემად. ამ აქტივობას ტესტამდე სჭირდება მთელი დღე.
6. ბუნებისმეტყველების 50-წუთიან გაკვეთილზე მასწავლებელი აჩვენებს 30-წუთიან ვიდეოფილმს ვულკანებზე. მოსწავლეები უპასუხებენ კითხვებს მთლიან ჯგუფურ განხილვაში 15 წუთის განმავლობაში ვიდეოფილმის შემდეგ, ბოლო 5 წუთს კი ხარჯავენ დაფიდან საშინაო დავალების გადმოწერაზე.
7. ბალის მასწავლებელი გაკვეთილის დროის 10 წუთს ხარჯავს იმაში, რომ თავის მოსწავლეებს ეხმარება ქურთუკების შეკვრაში, ქუდების დახურვაში და შესვენებისთვის ფეხსაცმელების ჩაცმაში.
8. მეშვიდე კლასის ცოცხალ მეცნიერებათა სალაბორატორიო სამუშაოსათვის მოსამზადებლად მოსწავლეები მიდიან ოთახის წინა ნაწილში, რათა ექსპერიმენტისათვის საჭირო

გამხსნელი, საჭრელი იარაღები, ნიმუშები და რვეულები აიღონ. 8 ნუთის შემდეგ ყველა მოსწავლეს ისევ დასჭირდა მასალები.

9. ინგლისურის გაკვეთილზე მასწავლებელი ყოველ მოსწავლეს 5 ნუთის განმავლობაში ესაუბრება, კლასის დანარჩენი ნაწილი კი დამოუკიდებელ სამუშაოს ასრულებს. ამ პროცესს ორი გაკვეთილი სჭირდება.
10. განსაკუთრებული განათლების მოსწავლეებისთვის განკუთვნილ სასწავლო ცენტრში მასწავლებელს 5 მოსწავლე ჰყავს. ყველა მათგანს აქვს განათლების განსხვავებული ინდივიდუალური გეგმა. მოსწავლეებთან ინდივიდუალურად მუშაობისას, მას ხშირად აწყვეტინებს დანარჩენი ოთხი, რომლებიც დამოუკიდებელი სამუშაოს შესრულებას და პრობლემების გადალახვას ცდილობენ.
11. ფიზიკულტურის გაკვეთილზე მასწავლებელი ხშირად კარგავს 35-ნუთიანი პერიოდის 5 ნუთს კლასის დაგვიანების გამო.
12. მოსწავლეების მცირე ჯგუფთან მუშაობისას, მეხუთე კლასის მასწავლებელს ხშირად უშლიან ხელს ის მოსწავლეები, რომლებიც დამოუკიდებელ სამუშაოს სხვებზე ადრე ამთავრებენ.
13. მასწავლებელი დილით მეხუთეკლასელთა რამდენიმე ლიტერატურულ ჯგუფს ხვდება. მას პრობლემები აქვს კლასიდან კლასში გადასვლასთან დაკავშირებით და ხშირად კარგავს დროს.
14. მასწავლებელი ხშირად იწყებს გაკვეთილს იმით, რომ ორ-ორ მოსწავლეს ადარებინებს საშინაო დავალების პასუხებს. ის მოსწავლეები, რომლებიც არ ესწრებოდნენ, ან არ აქვთ მოტანილი საშინაო დავალება, უსაქმოდ არიან. თუ მომუშავე წევრში მათ მესამე წევრად ჩასვამს, სავარაუდოდ, ზოგიერთი მათგანი ხელს შეუშლის.
15. სუსტი მოსწავლეების ამ ჯგუფს მასწავლებელი დღის ბოლოს ხვდება. ისინი დაღლილები ჩანან და მასწავლებლის მიერ დაგეგმილ მითითებებსა და სალექციო ფორმატზე არ რეაგირებენ.
16. გუნდის გაკვეთილის პირველი ნუთები, როცა მოსწავლეები ალაგებენ და აწყობენ თავიანთ ინსტრუმენტებს, იკარგება. მასწავლებლის შენიშვნის პასუხად მოსწავლეები ესაუბრებიან ერთმანეთს ან ერთობიან ინსტრუმენტებით.
17. მეექვსე კლასში ხელოვნების მასწავლებელს ხშირად აწყვეტინებენ ის მოსწავლეები, რომ-

ლებსაც სხვა კლასებისთვის მასალების წასაღებად გზავნიან. გარდა ამისა, მას ყოველდღიურად, ხშირად სხვადასხვა კლასში, ხუთი გაკვეთილი აქვს. ყოველი გაკვეთილის წინ ის დროს კარგავს, როცა მასალებსა და გაკვეთილის გეგმაზე ცდილობს. როგორ შეიძლება მოსწავლეთა ჩართულობის დროის მაქსიმუმამდე გაზრდა?

18. ამ სკოლის მოსწავლეები სამიდან ორი დღის განმავლობაში ყოველდღიური 50-წუთიანი გაკვეთილებიდან 80-წუთიანი გაკვეთილებზე გადადიან. მათ აღეგებთ, რას გააკეთებენ მოსწავლეთა დასაკავებლად 80 წუთის განმავლობაში და რას მოიმოქმედებენ, თუ მოსწავლე 2-3 დღე გააცდენს.
19. საშუალო სკოლა მოსწავლეთა სუსტებად, საშუალოებად და ძლიერებად დაჯგუფებიდან ყველა საგანში ჰეტეროგენიულ დაჯგუფებაზე გადადის. მოსწავლეებს აფიქრებთ ის, თუ, რამდენად შეძლებენ ყველა მოსწავლის მოთხოვნათა დაკმაყოფილებას.
20. ათლეტურ გუნდებში მოთამაშე მოსწავლეები თამაშზე მისასვლელად ხშირად აცდენენ ბოლო გაკვეთილს. მოსწავლეები წუხან იმის გამო, რომ ეს მოსწავლეები შეიძლება ჩამორჩნენ დანარჩენ მოსწავლეებს.

ლიტერატურა:

- Anderson, L. W. "Student Involvement in Learning and School Achievement." *California Journal of Educational Research* 26 (March 1975): 53-62.
- Bloom, B. S. "Time and Learning." *American Psychologist* 29 (September 1974): 682-688.
- Caldwell, J. H., W. G. Huitt, and A. O. Graeber, "Time Spent in Learning." *The Elementary School Journal* 82/5 (1982): 371-480.
- Dishaw, M. "Descriptions of Allocated Time to Content Areas for the A-B Period." *Beginning Teacher Evaluation Study Technical Note Series, Technical Note IV-2a*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1977.
- Engel, B. S. *Informal Evaluation*. Grand Forks, N.D.: University of North Dakota Press, 1977.
- Evertson, C. "Differences in Instructional Activities in High and Low Achieving Junior High School Classes." Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, Mass., April 1980.
- Evertson, C. "Differences in Instructional Activities in Higher- and Lower-Achieving Junior High English and Math Classes." *Elementary School Journal* 82/4 (1982): 329-350.
- Fisher, C. W. et al. *Teaching Behaviors, Academic Learning Time and Student Achievement: Final Report on Phase IH-B, Beginning Teacher Evaluation Study*. San Francisco: Far West Regional Laboratory, 1978.
- Hillerich, R. L. "That's Teaching Spelling???" *Educational Leadership* (May 1982): 615-517.
- Karweit, N., and R. E. Slavin, "Measurement and Modelings Choices in Studies of Time and Learning." *Educational Research Journal* 18/2 (Summer 1981): 157-172.
- Leinhardt, G., N. Zigmund, and W. M. Corley. "Reading Instruction and Its Effects." *American Educational Research Journal* 18/3 (Fall 1981): 343-361.
- Powell, M., and M. Dishaw, "A Realistic Picture of Reading Instructional Time." *Reading Research Quarterly* (1981).
- Rim, E., and A. Collier. *In Search of Nonlinear Process-Product Functions in Existing Schooling Effects Data: A Reanalysis of the First-Grade Reading and Mathematics Data from the Stallings and Kaskowitz Follow Through Study*. Philadelphia: Research for Better Schools, Inc., 1982.
- Rosenshine, B. V. "How Time is Spent in Elementary Classrooms." *Journal of Classroom Interaction* 17/1 (Winter 1981): 16-25.
- Stallings, J. A. "Allocated Academic Learning Time Revisited, or Beyond Time on Task." *Educational Researcher* 9/11 (December 1980).
- Stallings, J. A., and D. H. Kaskowitz. "FollowThrough Classroom Observation j Evaluation, 1972-1973." Menlo Park, Calif.n: Stanford Research Institute, 1974.

6

ტუცინა

ტომელი პტეფდუტული ტუცინაა
მნიშვნულადანი, ტეგეტ მიჯილეთ მისგან
მაქსიმალური სატგებელი?

გასაგები კომუნიკაცია და სტანდატტები
ტეგეტ შეჟუსამამეთ ტუცინა მიზნებს

რა იქნებოდა ყოველდღიური ცხოვრება ისეთი რუტინის გარეშე, როგორცაა ადგომა და დღისათვის მომზადება; სახლსა და სამსახურში მნიშვნელოვანი ნივთების პოვნა და დახარისხება; გარკვეული განმეორებითი საქმეების კეთება? სიტყვაში „რუტინა“ ვგულისხმობთ ნებისმიერ განმეორებით მოვლენას ან სიტუაციას, რომლისთვისაც, შესაძლოა, არსებობდეს ჩვეული პროცედურა.

ცხადია, რომ რუტინა მნიშვნელოვანია ჩვენს ყოველდღიურ ცხოვრებაში. ყველას გვაქვს ასობით რუტინული საქმე, რომელსაც მექანიკურად, გაუცნობიერებლად ვასრულებთ; ეს საქმეები ერთმანეთზეა „აკინძული“, ავტომატურად სრულდება და უფრო გააზრებული და საინტერესო პროექტებისათვის გვითავისუფლებს დროს. იგივე ითქმის რუტინის როლზე კლასის ცხოვრების ორგანიზებაში. კარგი რუტინა მნიშვნელოვანია წარმატებული საკლასო ცხოვრებისათვის. როცა რუტინა ცუდად არის დაგეგმილი, მას დეზორგანიზაცია, არასახარბიელო ტემპი და ხშირად დისციპლინის პრობლემები მოჰყვება.

საკლასო ოთახის რუტინა *ეფექტიანი* და *გასაგები* უნდა იყოს. მოსწავლეებმა უნდა იცოდნენ რუტინის არსი და მისი შესრულება. წინამდებარე თავში ამ ორ ცნებასა და იმ მოსაზრებას შევეხებით, რომ რუტინას შეუძლია სწავლების ხელშეწყობა. რუტინა თავად შეიძლება გახდეს სასწავლო გეგმა მისი კონკრეტული მიზნებისა და მასში მოქცეული ცოდნის წყალობით.

რუტინის პარამეტრი კლასის რუტინის მრავალ სახეობას მოიცავს. ზოგიერთი *მეურნეობას* უკავშირდება (მაგ., დასწრება, ლანჩისა და რძის ხარჯების დათვლა, მარაგის შექმნა და/ან მოვლა, ფეხსაცმელებისა და პიჯაკების მოვლა, დასუფთავება, წასახემსებლის განაწილება). ზოგი რუტინა *კლასის ბიზნესის მართვას* უკავშირდება (მაგ., განცხადების გაკეთება, ხმაურის დონის კონტროლი, ოთახიდან გასვლა, რიგის დაცვა და რიგში მდგომთა რაოდენობის ზღვრები, გაკვეთილის პირველ 10 წუთში შესასრულებელი საქმიანობა, სკამების, მაკრატლების, სანერი კალმებისა და სხვა საგნების მონესრიგება). ზოგი რუტინა კი *შრომითს წეს-ჩვეულებებსა და შრომითს პროცედურებს* უკავშირდება (მაგ., ჯდომის წესი, სიტყვების მართლწერის სწავლა, ლაბორატორიის დანადგარების, დაფის გამოყენების პროცედურები, წიგნზე მოხსენებისთვის ფორმის შერჩევა, მასწავლებლის მიერ ცხრილისა და მოვლენათა კალენდრის შემოწმება, როცა მოსწავლეები ამზადებენ ზეპირ მოხსენებას ან სემესტრულ ნაშრომს). ყველა ამ რუტინის ოსტატურად შესრულება კლასის ორგანიზებისა და მართვის მნიშვნელოვანი საშუალებაა.

რუტინას შეუძლია სწავლების ხელშეწყობა მასში მოქცეული ცოდნის წყალობით.

ბასაგები კომუნიკაცია და სტანდარტები

რუტინა რომ მაქსიმალურად სარგებლიანი იყოს საჭიროა მასწავლებელმა გასაგებად ახსნას მისი არსი. რუტინის გამოყენებასთან დაკავშირებით დასმული შეკითხვები, პირველ რიგში, მოლოდინს ეხება: კარგად იციან თუ არა მოსწავლეებმა, რას მოელიან მათგან პროცედურებისა და რუტინის თვალსაზრისით? იციან თუ არა, რა უნდა გააკეთონ? რუტინის გასაგებად ახსნა მოიცავს შემდეგ

ასპექტებს:

- ▶ **პირდაპირი:** მოსწავლეთა ყურადღების მიპყრობა უშუალოდ რუტინაზე.
- ▶ **სპეციფიკური:** ახსნილია ყველა მნიშვნელოვანი დეტალი.
- ▶ **განმეორებითი:** იმაში დასარწმუნებლად, რომ მოსწავლეებმა აითვისეს.
- ▶ **გადაცემულია დადებითი მოლოდინით:** „თქვენ ამას შეძლებთ“ მინიშნებით.
- ▶ **მოდელირებული.**
- ▶ **დაჟინებული** იმ თვალსაზრისით, რომ მუდმივად (გონიერების ფარგლებში) მივმართავთ რუტინას, სანამ მოსწავლეები დაოსტატდებიან.
- ▶ **თანმიმდევრული:** განსაკუთრებით იმ თვალსაზრისით, რომ მასწავლებელი რეაგირებს, როცა რუტინის მიმართ მოლოდინი არ მართლდება.

მოლოდინის პარამეტრის შესახებ გამოყენებული მსჯელობა რუტინის ძირითადი სტანდარტების მართებულობისა და მათი ინდივიდებისა თუ ჯგუფების შესატყვისობის შესამოწმებლად გამოგვადგება. ამიტომ, მოლოდინის სტანდარტების მსგავსად, რუტინის სტანდარტები შეიძლება ქვემოთ მოყვანილი სკალის მიხედვით განვიხილოთ (დეტალური ინფორმაციისათვის იხ. თავი „მოლოდინი“):

- ▶ არ არსებობს არც ერთი.
- ▶ რამდენიმე თანამიმდევრული სტანდარტი გამოიყენება.
- ▶ დაბალი: მასწავლებელი იმაზე ნაკლებს ითხოვს მოსწავლეებისაგან, ვიდრე მათ შეუძლიათ.
- ▶ ძალზე მაღალი: მასწავლებელი მეტისმეტად ბევრს ითხოვს მოსწავლეებისაგან.
- ▶ საშუალო: სტანდარტები შესაფერისია მოსწავლეთა უმრავლესობისათვის.
- ▶ შთამაგონებელ-ბუნდოვანი: მასწავლებელი ახდენს მოსწავლეთა მოტივირებას, მაგრამ მათი ქცევის სტანდარტები ბუნდოვანია.
- ▶ მაღალი, მაგრამ კეთილგონივრული: სტანდარტები ძალზე მაღალია, მაგრამ მოსწავლეებს ძალუძთ მათი მიღწევა.

აკადემიური სამუშაოს მსგავსად, მასწავლებლისა და მოსწავლისთვის მნიშვნელოვანია, რომ რუტინის სტანდარტები შეესაბამებოდეს ყოველი ინდივიდისა და ჯგუფის საჭიროებებს. (იხ. მე-11 თავი სტანდარტების მორგების სხვადასხვა დონეების შესახებ მსჯელობისათვის.)

ამ საკითხების ამონაშროვის შემდეგ, უკვე მზად ვართ ახალ თემაზე გადასასვლელად. კერძოდ, რა არის თვით რუტინა? რატომ არის ის ასეთი და როგორ შეიძლება მისგან მაქსიმალური სარგებლის მიღება?

როგორ შევუსაბამოთ რუტინა მიზნებს

საკლასო ოთახის რუტინის ხასიათი განისაზღვრება მასწავლებლის მიერ უარის თქმით, მოლაპარაკებით ან პირდაპირ. შეიძლება გამოვყოთ მასწავლებლის მიერ რუტინის გამოყენების შვიდი დონე:

1. არავითარი ტრადიციები ან პროცედურები შესაბამისი მოვლენებისათვის: მასწავლებლის მყისიერი რეაქციები.
2. დაუგეგმავად შესრულებული რამდენიმე ტრადიცია.
3. სტაბილური რუტინა ყველაზე შესაფერისი მოვლენებისათვის, ჩვეულებრივ, წვრთნის საფუძველზე.
4. სტაბილური და მაღალეფექტიანი რუტინა ყველა შესაფერისი მოვლენისათვის.
5. ცვალებადი რუტინა: მასწავლებელი ცვლის, ცდის, იყენებს ალტერნატიულ ფორმებს.
6. რუტინა მორგებულია ჯგუფზე.

7. რუტინა შეესაბამება ინდივიდების ხასიათს და დაკავშირებულია მათს მიზნებთან.

ეს სკალა მოიცავს პასუხების სპექტრს კითხვაზე: რატომ არის ჩვენი რუტინა სწორედ ასეთი? რუტინა შეიძლება ეფექტიანად და ქმედითად ემსახურებოდეს ზოგად მიზანს — შესძინოს მოსწავლეებს უსაფრთხოების გრძნობა გარკვეული განმეორებადი მოვლენების წინასწარ განსაზღვრისას. შეიძლება განსაზღვროს უფრო სპეციფიკური მიზნები ჯგუფების ან მთელი კლასისთვის, როგორცაა მოსწავლეების მიერ წაკითხული წიგნების რუტინულად შეტანა ჟურნალში, რათა მათ გარკვეული პასუხისმგებლობა ჩამოუყალიბდეთ ჩანაწერების წარმოების ფორმაზე და მონაწილეობა მიიღონ წაკითხული წიგნების საერთო ანბანური საძიებლის შექმნაში; ჯგუფებისთვის ოთახის ნაწილის დასუფთავების დავალება, ჯგუფური პასუხისმგებლობის ჩამოყალიბების მიზნით, შრომის განაწილების მოგვარება და იმ ინდივიდებთან ურთიერთობა, რომლებიც უარს ამბობენ სამუშაოს საკუთარი წილის შესრულებაზე.

მასწავლებელმა შეიძლება შეიქმნას ან მოარგოს რუტინა კონკრეტული ინდივიდების მიზნებს. მაგალითად, დაწყებით კლასში ტიმმა შეიძლება ყოველი დღე რამდენიმე სკამის ჩამოღებით დაიწყოს და შემდეგ ხეზე ან თიხაზე მუშაობას შეუდგეს, რასაც მოტორული დატვირთვა ექნება. უფრო მაღალ კლასში, როცა მოსწავლეებმა რუტინულად უნდა შეამონმონ შენიშვნების დაფა დილის დავალებებთან ან წინა სამუშაოს შედეგებთან დაკავშირებით, კლარას შეიძლება ინდივიდუალურად „მისაღმება“, შენიშვნების დაფასთან „ესკორტი“, ან ამ ინფორმაციის შემცველი საკუთარი საქალაქე სჭირდებოდეს. მეათეკლასელ მარგარეტს შეიძლება ყურადღების კონცენტრაციის მიზნით ყოველი დამოუკიდებელი მეცადინეობის შემდეგ, შედეგების შესახებ ჩანაწერის წარმოება მოეთხოვოთ. მარვინს, ორგანიზებულობისა და გაკვეთილზე დროულად მისვლის ჩვევის გამომუშავების მიზნით, შეიძლება გაკვეთილის წინ ჯგუფური მუშაობისათვის ავეჯის დალაგება ვთხოვოთ.

პროცედურული რუტინის ეს მაგალითი სხვადასხვა მიზანს ისახავს. ზოგიერთი ღირებულ მიზანს — ეფექტიანობას — ემსახურება. ზოგი იმპულსს უკავშირდება; აქ სწორედ ასეთი ეფექტიანობა იგულისხმება — მოვლენების ეფექტიანი დინება დაყოვნების გარეშე. გთავაზობთ ერთი ასეთი რუტინის მაგალითს:

დასრულებულ სამუშაოს ვდებ თაროზე „შემოსულები“; ის რვეულები, რომლებსაც შემომმება სჭირდება, პირველ გვერდზე რჩება გადაშლილი. ეს მოხსნის პრობლემას „რა უნდა ვუყო ამ რვეულებს?“

ზოგი რუტინა გამიზნულია კოგნიტური სწავლის ეფექტიანობის ასამაღლებლად. მაგალითად, აკადემიურ სწავლაზე ორიენტირებული რუტინა:

სიტყვათა ბანკი და სიტყვათა საქალაქე მოიცავს იმ სიტყვებს, რომელთა მართლწერაც მოსწავლეებს უძნელდებათ. მოსწავლე პოულობს სიტყვის სწორ მართლწერას, წერს მას პატარა ფურცელზე და ამაგრებს სიტყვათა ბანკის კედელზე დაკიდებულ ოცდაექვსჯიბიან (ანბანის ყოველი ასოსათვის) ნაკრებში. ფურცლები მოგვიანებით სიტყვათა მუდმივ საქალაქეში ლაგდება, მართლწერაში შემდგომი დავალების შესასრულებლად.

რუტინათა მესამე ჯგუფი გვიჩვენებს, რა დამატებითი სარგებელი შეიძლება მოგვცეს რუტინამ მისი გონივრული და მიზანმიმართული გამოყენების შემთხვევაში. ასეთი რუტინა ააშკარავებს იმას, რასაც ბევრი „შენიღბულ სასწავლო გეგმას“ უწოდებს: არაპირდაპირი *პიროვნული* და *სოციალური დასწავლა*, რომელსაც მოსწავლეები უბრალოდ კონკრეტულ გაკვეთილზე დასწრებით ახორციელებენ. „პიროვნული სწავლა“ გულისხმობს საკუთარი თავის ან ზოგიერთი უნარის შესახებ რაღაცის გაგებას, რაც უფრო ხასიათის ჩამოყალიბების და არა უნარ-ჩვევის განვითარების თვალსაზრისით შეიძლება აღწეროთ. „სოციალური სწავლა“ მიგვანიშნებს მოსწავლეების მიერ სხვა ადამიანების, ჯგუფების, ან ხალხის (თანამშრომლობა, გაზიარება) შესახებ რაღაცის გაგებას. ასეთი რუტინის მაგალითია:

რუტინით შეიძლება დამატებითი სარგებელი — „შენიღბული სასწავლო გეგმა“ მივიღოთ.

მე პირველ მოსწავლეს ვიძახებ წასაკითხად, ის, თავის მხრივ, მომდევნო მკითხველს იძახებს. ამ გზით ერთვება მოსწავლეთა უფრო დიდი პროცენტული რაოდენობა და წამოიჭრება სამართლიანობისა (ბიჭებმა მხოლოდ ბიჭები არ უნდა გამოიძახონ) და კითხვის დიფერენციალური უნარების გააზრების საკითხები.

ჩვენი აზრით, მასწავლებლებს შეძლებისდაგვარად გააზრებული და განსაზღვრული უნდა ჰქონდეთ თავიანთი „შენიღბული“ სასწავლო გეგმა, რაშიც მათ სწორედ ეს პარამეტრი დაეხმარებათ. სურვილის შემთხვევაში, მასწავლებლები შეძლებენ, რომ მათეული რუტინა მრავალი მიზნის სამსახურში ჩააყენონ.

რუტინა - უეჯამება

1. გადახედეთ რუტინის კომუნიკაციის თქვენს მიერ გამოყენებულ ასპექტებს. შეგიძლიათ თუ არა ისეთი შემთხვევის გახსენება, რომელიც გაამყარებს თქვენს ნათქვამს ან ქმედებას.

- პირდაპირი
- სპეციფიკური
- განმეორებითი
- დადებითი მოლოდინით
- მოდელირებული
- დაჟინებული
- თანამიმდევრული

2. შემოხაზეთ ერთი შესაბამისი. სტანდარტები, რომლებსაც რუტინა მოიცავს არის:

არც ერთი

რამდენიმე თანამიმდევრული

დაბალი

მეტისმეტად მაღალი

საშუალო

შთამავონებელ-ბუნდოვანი

მაღალი, მაგრამ მისაღები

3. შესატყვისობა: შემოხაზეთ შესრულების შესატყვისი დონე.

არავითარი რუტინა

რამდენიმე დაუგეგმავი რუტინა

სტაბილური რუტინა

სტაბილური და მაღალეფექტიანი რუტინა

ცვალებადი რუტინა, ალტერნატივები

ჯგუფის შესატყვისი რუტინა

ინდივიდების შესატყვისი რუტინა

რუტინა - სავარჯიშო

მასწავლებლის რეპერტუარში არსებული მიზნობრივი რუტინის მრავალფეროვნების საილუსტრაციოდ მოცემულია მაგალითები. დაახარისხეთ ყოველი რუტინა იმ ზოგადი მიზნის მიხედვით, რომელსაც, თქვენი აზრით, ის ემსახურება: ტემპი; აკადემიური; პიროვნული და სოციალური სწავლა. სავარჯიშო დაგეხმარებათ განიმტკიცოთ ის მიზნები, რომელიც შესაძლოა სხვადასხვა რუტინას ედოს საფუძვლად.

დახარისხების შემდეგ, დაფიქრდით თქვენს მიერ გამოყენებულ რუტინაზე. ტემპთან დაკავშირებულ რა რუტინას იყენებთ? რომელია დაკავშირებული კოგნიტურ სწავლებასთან? რომელი უწყობს ხელს კონკრეტულ პიროვნულ ან სოციალურ სწავლას? არსებობს თუ არა რუტინის უფრო ეფექტიანად გამოყენების სხვა საშუალება?

ქვემოთ გთავაზობთ მასწავლებლის მიერ მოწოდებულ რამდენიმე რეალურ რუტინას. (ზოგიერთ მათგანზე კომენტარი ფრჩხილებში გავაკეთეთ). დაახარისხეთ ისინი შემდეგი კატეგორიების მიხედვით:

- ▶ ტემპი
- ▶ აკადემიური
- ▶ პიროვნული ან სოციალური სწავლება (შემოკლებით პს)

არჩევანის გასაადვილებლად ჰკითხეთ საკუთარ თავს რუტინის არსისა და დანიშნულების შესახებ. თქვენი აზრით, ამ სამი კატეგორიიდან ეს მიზანი რომელს უფრო შეესაბამება. შეიძლება ზოგიერთი ორ კატეგორიასაც შეესაბამებოდეს. საჭიროების შემთხვევაში, გადახედეთ ტექსტში გამოყენებულ მაგალითებს. პასუხები მოცემულია ამ ნაწილის ბოლოში.

1. „დამატებითი ქულა დამატებით ნამუშევარზე: თუ მოსწავლე ადრე დაამთავრებს მათემატიკის ან კითხვის დავალებას, მაქვს დამატებითი „სახალისო“ დავალებები, რომელიც ჩვენს მიერ ნასწავლი კონცეფციის განმტკიცებას ან განვრცობას ემსახურება. დავალებების ნაკრებს იმ მოსწავლეს ვაძლევ, რომელმაც პირველმა დაასრულა. შემდეგ სხვა მოსწავლეებს ვეუბნები, რომ დამატებითი დავალებების მიღება ამ პირველი მოსწავლისგან შეუძლიათ, რაც გარკვეულ დამატებით პასუხისმგებლობას აკისრებს პირველ მოსწავლეს და მათავისუფლებს სხვა ჯგუფისთვის დამატებითი დავალებების მიცემისგან“.
2. „როცა სადმე მივიღვართ, წინ მიმავალ მოსწავლეს ვთხოვ კარის დაჭერას, რომელიც ყველას გაატარებს და რიგის ბოლოს დგება. ამით გამოვრიცხავ პირველობისთვის „ბრძოლას“, რადგან ვინც პირველი იყო, ბოლო აღმოჩნდება. ხშირად არც მეორეობისთვის „იბრძვიან“, რადგან, ჩვეულებრივ, რამდენიმე კარებში გავდივართ ხოლმე“.
3. „ყოველი თვის დასაწყისში მოსწავლეებს ახალ ფანქარს ვაძლევთ. გამონაკლისის გარდა, მათ ახალი შემდეგ თვემდე აღარ ეძლევათ (უნდა ითხოვონ ან სახლიდან მოიტანონ). ამით თავიდან ვიცილებთ ფანქრების დაუდევრად დაყრას“.
4. „მოთხრობათა საქალაქდები შეიცავს მოსწავლეთა ნამუშევრების მეორეულ მონახაზებს. ყველა მოსწავლეს აქვს საშუალება გადაიკითხოს ძველი ნაწერი, შეამჩნიოს წინსვლა და უბრალოდ სიამოვნება მიიღოს საკუთარი ნამუშევრით. ასევე სასარგებლოა ეს საქალაქდები კონფერენციებისთვის“.
5. „ჩემთან, როგორც სპეციალისტთან, მოსულ ყოველ მოსწავლეს აქვს საქალაქდ, რომელშიც ინახავს დასრულებულ ან დასამთავრებელ ნამუშევრებს. ეს საქალაქდები ინახება რძის პლასტიკურ ყუთში თითოეული ჯგუფისათვის მუხის ეტიკეტის გამყოფე-

ბით. გაკვეთილის წინ მოსწავლეები იღებენ მასალებს ყუთიდან. საქალაქებთან ერთად შეიძლება შევინახოთ სია, რომელშიც მითითებულია წაკითხული წიგნები, გამოყენებული მასალები, გაკვეთილების ცხრილი და სხვა საჭირო ინფორმაცია“.

6. „ყოველ პარასკევს დილით, ვჯდები მოსწავლესთან, რომელსაც წინასწარ ვირჩევ [სავარაუდოდ, ყოველ კვირა სხვადასხვასთან]. ჩვენ ერთად ვაკეთებთ [კლასის] ყოველკვირეული გაზეთის სამუშაო ვარიანტის მონახაზს. მე ვთავაზობ სტატიის მონახაზს, ხოლო მოსწავლე გამართავს ტექსტს. შემდეგ გადაწერს მას ორიგინალზე. ეს მოსწავლისათვის წერაში დადებით გამოცდილებას უზრუნველყოფს. არის პატარა ტექნიკური რისკი და უკუკავშირი ხელს უწყობს წერის სხვა სახეებს“.
7. „ეს ასევე უზრუნველყოფს ხანგრძლივი დროის განმავლობაში პერიოდულ ინდივიდუალურ მუშაობას ყოველ მოსწავლესთან. აკადემიური/სახალისო აქტივობა კი იძლევა მოსწავლესა და მასწავლებელს შორის ურთიერთობის დამყარების საშუალებას, რაც მნიშვნელოვანია კარგად სწავლებისთვის. ის საკლასო ოთახში მცირე საზოგადოების ჩამოყალიბების შესაძლებლობასაც გვაძლევს; სტატიები შეიძლება შეეხებოდეს უშუალოდ კლასს, მის წევრებს, მათ მიერვე შექმნილ ნივთებს, წინა კვირას გადამხდარ ამბებს. ამრიგად, გაზეთი კლასის გარკვეულ ისტორიას ქმნის და შეიძლება წლის განმავლობაში იქმნებოდეს. ყველა მოუთმენლად ელოდება მის გამოსვლას — ის ხომ მათ შესახებაა!“
8. „კიდევ ერთი ხერხი, რომელიც მოსწავლეებს მათემატიკაში დაფაზე მუშაობისას ეხმარება. მათემატიკის დაუხაზავ ფურცლებზე მუშაობისას, მუშაობის დაწყებამდე, ვუხსნი ქალაქის დაკეცვას. ასე იქმნება უჯრები ამოცანებისთვის, რაც ფურცლის ორგანიზებაში ეხმარება. ეს არის ასევე გაკვეთილი კვადრატში აყვანაში“.
9. „ზოგიერთი მასწავლებელი ამტკიცებს, რომ მათემატიკაში მუშაობა მხოლოდ დიდ უჯრებიან ქალაქზე შეიძლება, რომელიც მოსწავლეებს სვეტების ორგანიზებასა და სწორად განლაგებაში ეხმარება. შემდეგ ისინი ამცირებენ უჯრების ზომას და თანდათანობით ამცირებენ უჯრებიანი ქალაქის გამოყენებას. ისინი მოითხოვენ, რომ მოსწავლეებმა სწორ ხაზზე და ორგანიზებულად იმუშაონ.“
10. „დაფაზე გრძელვადიანი დავალებების გაკვრა შესაბამისი ვადებით, რაც მოსწავლეებისგან თავისუფალ დროს ამ დავალებებზე მუშაობას მოითხოვს, მათ დავალების შესრულებისას საკუთარი დროის ორგანიზებაზე პასუხისმგებლობას ასწავლის. დავალებათა ნუსხის ხშირად გადამონმება მათ მოცემულ დროში „ჩატევას“ ასწავლის“.
11. „ეს რუტინა მიზნად ისახავს, რომ მოსწავლეებმა ისწავლონ თავიანთი დროის მართვა — პროექტების დაგეგმვა შემადგენელ ნაწილებად და დავალებების დაყოფა დროის პერიოდების მიხედვით, რათა მათ შეძლონ მიცემულ დროში ჩატევა. შესაძლოა ბავშვებმა თავიდან ვერ შეძლონ დროის მართვა და ამიტომ პროცედურებმა უნდა უზრუნველყოს სწავლება ან შესატყვისი სტრატეგიები. სტრატეგიის პირველი ნაწილი არის ვადიანი დავალების მიცემა, რაც მოსწავლეს წარმატების მიღწევის საშუალებას აძლევს და ასევე ასწავლის ღირსეულ დამარცხებას. მასწავლებელმა შეიძლება დასვას კითხვები: „როგორ/რა ისწავლეთ ამ გამოცდილებით? შეძლებთ თუ არა და როგორ მოაგვარებთ მომავალში მსგავს პრობლემას?“ ინდივიდებისთვის ამ კითხვების დასასმელად უნდა მომზადდეს პირობები. ზოგიერთი მასწავლებელი დროდადრო ამონებებს, რა წარმატებებს მიაღწიეს მოსწავლეებმა გრძელვადიანი დავალების შესრულებაში. მათ შეიძლება შემოინახონ გარკვეული თავისუფალი დრო ან გაკვეთილის დრო, ყოველ მოსწავლესთან შესახვედრად და წინსვლაზე სასაუბროდ. ეს მოკლე შემონმებები, როგორც ითქვა, ემსახურება ინფორმაციის მიღებას მიმდინარე მუშაობის შესახებ და ზოგიერთი ზარმაცი მოსწავლის მოტივირებას მუშაობის დასაწყებად. ამავე დროს ეს შეიძლება იყოს კერძო სწავლების, ახსნის ან დირექტივების ხელახალი მიცემის შეს-

აძლებლობა. დროის მართვისა და ორგანიზების სწავლებისას ჩნდება კითხვა: თქვენელი პროცედურების რა ასპექტი ეხმარება მოსწავლეებს სწავლაში, გარდა იმისა, რომ მათ აკისრებს პასუხისმგებლობას უბრალოდ გრძელვადიან დავალებების შესრულებისთვის?]

12. „კვირაში სამჯერ კლასს აქვს ჩუმად კითხვის დრო. ისინი სურვილისამებრ კითხულობენ წიგნებს, სტატიებს და სხვა მასალებს. პერიოდის ბოლოს იმ დღეს წაკითხული მასალის სათაური და თარიღი შეაქვთ ნუსხაში, რომელიც მათ საქალაქო დონეზე იწაფება. მე ბავშვებს ვაწარმოებინებ ამ ჩანაწერს და ვაგროვებ ფურცლებს, დაახლოებით, თვეში ერთხელ. ეს მეხმარება მათ არჩევანზე დაკვირვებაში. თავად ბავშვებს კი, ვფიქრობ, წაკითხულის რაოდენობის გაცნობიერებაში ეხმარება. ზოგიერთისთვის ეს ნამდვილი სტიმულია!“
13. „ნუსხაში „დღევანდელი სამუშაოები“ ჩამოთვლილია ყოველდღიური სამუშაოები [დიდი პლაკატი, მოსწავლეების სახელები და გვარები, სამუშაოს სახეები თავფურცელზე. მოსწავლეებს შეუძლიათ ნახონ თავიანთი სახელისა და გვარის გასწავრივ მათთვის განკუთვნილი დავალებები]. ეს ცხრილი ყოველდღიური დავალებების ინდივიდუალ-იზაციის საშუალებაა. მოსწავლეებს ყოველდღიურად შესასრულებელი საქმიანობისთვის პასუხისმგებლობას აკისრებს. ისინი აღნიშნავენ დავალებებს მათი დასრულების შემდეგ, რაც მათ თვითკონტროლის უნარს უვითარებს“.
14. „ხშირად ძალზე ეფექტიანია რამდენიმე მოსწავლისთვის კლასში ინდივიდუალური მუშაობა, ცხრილის შედგენა. მოსწავლეს ეს ცხრილი მუდამ თან აქვს და აღნიშნავს იმას, რაც შესრულდება. მასწავლებელთან მოლაპარაკების შემდეგ მოსწავლეს ასევე შეაქვს ის აქტივობები, რომელთა კეთებაც განსაკუთრებით უყვარს. ცხრილი შეიძლება მოიცავდეს ერთი დღიდან ერთ კვირამდე პერიოდს.“
15. „როცა მოსწავლეებს გაკვეთილზე გამოვარჩევ ხოლმე რაიმე განსაკუთრებული გასაკეთებლად, მაგალითად, რიტმულ ინსტრუმენტზე დასაკრავად, ხშირად ვცვლი არჩევანის რუტინას. მონაწილეთა განსაზღვრისთვის: (1) რიგიდან ნომრების მიხედვით ვიძახებ; (2) ვინც კლასის სიის თავიდან ან ბოლოდან; (3) რომლებმაც უკვე დაუკრეს, ვთხოვ მისცენ ინსტრუმენტი „წყნარ“ მოსწავლეს, რომელსაც ჯერ არ დაუკრავს.“
16. „ყოველკვირეული დასუფთავება. პარასკევს, შუადღისას, მოსწავლეებს საკლასო ოთახის გარკვეული ნაწილის დასუფთავებას ან მონესრიგებას ვავალე. მონაცვლეობით ვაძლევ სამუშაოს, ზოგჯერ შეიძლება არც დავავალო და ამ შემთხვევაში ისინი თავიანთ მერხებს ან რვეულებს ასწორებენ. შედეგად სუფთა, დალაგებულ საკლასო ოთახს და თანამშრომლობას ვიღებთ“.
17. „მიეცით მოსწავლეებს ახალი სიტყვების სწავლის სამი ვარიანტიდან ერთ-ერთის არჩევანი: ბარათები, სიტყვის დანერა სამჯერ თავისი მნიშვნელობით ან „გადასახედი ფურცლის“ შექმნა თავისი მნიშვნელობით სიტყვის სასწავლად და წარმოსათქმელად. ეს ეხმარება მოსწავლეებს, ისწავლონ დამახსოვრების ალტერნატიული გზები და იმედი, აღმოაჩინონ მათთვის უფრო ეფექტიანს“.
18. „ხშირად ვამზადებ თვალსაჩინოებებს დროის ორგანიზებისთვის, როცა მოსწავლეები მოდიან და ემზადებიან გაკვეთილისთვის. სლაიდი შეიძლება შეიცავდეს ტესტებს უნარების გასახსენებლად, მითითებებს აქტივობისთვის, რომელშიც შეიძლება ჩართული იყოს სპეციალური ფურცლის მომზადება (ე.ი. მინდვრები, დანომრვა, ა.შ.) მომავალი სამუშაოსათვის, სიტყვების სია, რომელიც უნდა გადაინერონ რვეულებში, ან მითითებები სპეციფიკური ჯგუფური სამუშაოსთვის. სლაიდის ზედა მარჯვენა კუთხეში ვუთითებ დროს, როცა ზედნადები გამოირთვება. მოსწავლეებმა იციან, რომ მათგან მოველი სლაიდზე მითითებული სამუშაოს დასრულებას ამ დროისთვის.“

19. აღმოვაჩინე, რომ ეს ტექნიკა ხელს უწყობს გაკვეთილზე დროულად მოსვლას, უზრუნველყოფს მოსწავლეთა ყურადღების კონცენტრაციას, ხოლო მე საშუალებას მაძლევს მივხედო რუტინულ საკითხებს ისე, რომ მოსწავლეები არ გაერთონ საუბარში ან სხვა საქმიანობით და დავინყო გაკვეთილი“.
20. „ჩემს მაგიდაზე მაქვს დეკორატიული თუნუქის კოლოფი წარწერით „შენიშვნები სახლიდან“. ბავშვებმა კოლოფში უნდა ჩადონ სახლიდან წამოღებული შენიშვნები. ეს საშუალებას მაძლევს, არ შევწყვიტო საქმიანობა ყოველ ჯერზე, როცა ბავშვი შენიშვნის ფურცლით მოდის, ხოლო ბავშვებს საშუალება აქვთ დამოუკიდებლად ჩადონ შენიშვნა ყუთში, თუ მე დაკავებული ვარ.“
21. „ზოგიერთი მასწავლებელი კლასშიც იყენებს მსგავს საშუალებას მაშინ, როცა მოსწავლეებისთვის ძნელია მასწავლებლის ყურადღების მიპყრობა ან როცა პირადი შეტყობინება აქვთ, რომლის დანერა უფრო ეადვილებათ, ვიდრე თქმა. ამ შემთხვევაშიც მასწავლებელს უნდა ახსოვდეს, რომ პერიოდულად ჩაიხედოს შენიშვნების კოლოფში. ასეთი პრაქტიკის რეგულარულად გამოყენების შემთხვევაში, მოსწავლეებს არ ექნებათ დაბრკოლება მასწავლებელთან ურთიერთობისას.“
22. „ხელოვნების ოთხთვალას ყოველთვის ფერადი ფანქრების, პასტებისა და მარკერების ნახევარი რაოდენობა „მოაქვს“. აქტივობის მიზანი განაწილება და ორმხრივი პასუხისმგებლობაა.“
23. „ჩვენ საგანგებოდ „ვინვეთ“ დეფიციტს, რომ მოსწავლეებს მასთან გამკლავება ვასწავლოთ. ასეთი დეფიციტი მასწავლებლისგანაც მოითხოვს კარგი შუამავლობის უნარს. აქ უპრიანია აქტიური მოსმენა — გლასერიისეული მიდგომა „რის გაკეთებას აპირებ ამასთან დაკავშირებით“ (იხ. თავი „დისციპლინა“.
24. „როცა ერთი ან ორი მოსწავლე სამუშაოს დასრულების სტადიაშია (ეს არის მართვადი, პროექტზე ორიენტირებული კლასი), ხდება ახალი გაკვეთილის გაცნობა [ყველასათვის; სავარაუდოდ მასწავლებელი ითხოვს ყველას ყურადღებას და აცნობს ახალ პროექტს]. ახალი მასალები მაგიდაზეა ისე, რომ მოსწავლეებს შეუძლიათ ახალი პროექტის დაწყება დამოუკიდებლად, როცა ძველის დასრულების შემდეგ. დასრულებული პროდუქტები იდება კარადაში. შემდეგ იმ ბავშვებს, რომელთაც დაასრულეს, დასრულებული პროექტის მომდევნო ლოგიკურ ნაბიჯს ვუჩვენებ (გამდიდრება). ვთავაზობ არჩევანს, დაინყონ ახალი პროექტი ან ერთი ნაბიჯით წინ წაიწიონ ახლახანს დასრულებულ პროექტში. ათიდან ცხრა შემთხვევაში ისინი საკმაოდ მოტივირებულები არიან, რომ გააგრძელონ ძველი პროექტი“.
25. „პროექტზე ან ლაბორატორიულ სამუშაოზე ორიენტირებულ კურსებზე პროცედურა კლასს აერთიანებს, მაშინაც კი, როცა მოსწავლეები მნიშვნელოვნად განსხვავებული ტემპით მუშაობენ და მასწავლებელს საშუალება აქვს დამატებითი მასალა შესთავაზოს მათ, ვისაც სჭირდება და ამცირებს გაკვეთილიდან გაკვეთილზე გარდამავალი პერიოდისთვის დამახასიათებელ არეულობას.“
26. „სამუშაო ფურცლებს კლასში ორი კონკრეტული მოსწავლე არიგებს. ამით თავიდან ვიცლებთ დარიგებისთვის დროის დაკარგვას“. [შესაძლოა ეს ორი ადამიანი წრეში მასწავლებლის საპირისპირო მხარეს იჯდეს ერთმანეთის გვერდით და ფურცლების გადაცემა ერთმანეთის სანინაალმდეგო მიმართულებით დაინყონ.“
27. „დავალბები ისეა დაგეგმილი, რომ მოსწავლეებს ერთმანეთის დახმარების საშუალებაც აქვთ და იმავდროულად ინდივიდუალური პასუხიც მოეთხოვებათ. ეს ხელს უწყობს მოსწავლეებს, ისწავლონ ერთმანეთისაგან და კანონიერს ხდის ახდენს კლასში თანატოლების საუბარს, ხდის რა მას სამუშაოსთან არის დაკავშირებული“.
28. „ერთობლივი სწავლის საკითხი, დავალებათა და სამუშაო გარემოს პროდუქტიულად

სტრუქტურირება განხილულია მე-15 თავში.”

29. „ინსტრუმენტები „მუსიკამობილში“ საამწყობო სახანძრო ბრიგადის სტილში რიგდება, რათა ყოველ მოსწავლეს ჰქონდეს ინსტრუმენტი. ინსტრუმენტების მოძრაობის დროს მასწავლებელს შეუძლია დარჩეს კლასის წინა ნაწილში და არ დაკარგოს ტემპი“.
30. „ეს ყოველ მოსწავლეს გარკვეულ როლსაც ანიჭებს, თუმცა, ალბათ, საჭიროა ვარჯიში, განსაკუთრებით უმცროსკლასელებთან, რათა ბავშვმა, რომელსაც დაუვარდება ინსტრუმენტი, არ გამოიწვიოს „საცობი.“
31. „მოსწავლეებს სწორად მოაქვთ გაკვეთილზე წიგნები „წიგნების ცხრილის“ მიხედვით. მიზანი არის წიგნის დავიწყების გამო თავის მართლების თავიდან აცილება“.
32. „წიგნების ეს ცხრილი შეიძლება გაიკრას კარზე ან სხვა თვალსაჩინო ადგილას, რომ მოსწავლეებმა დაინახონ შემდეგი გაკვეთილისთვის საჭირო წიგნები.“
33. „დაჩქარების მოტივაციისა და იმის უზრუნველსაყოფად, რომ მოსწავლეებმა დაასრულონ გამოცდების, აქტივობების წერიტი პროექტებისთვის განცხადებების ან საკლასო დაფა დაყავით (დამცავი ან ფერადი ლენტით) ჩარჩოების ისეთ სერიად, რომ საჩვენებლად გამოიფინოს მოსწავლის საბოლოო პროექტი მოსწავლის სახელისა და გვარის მითითებით. სამუშაოს დაამთავრებისა და შემომწების შემდეგ მოსწავლეებს უფლება აქვთ, გამოფინონ ნამუშევარი მათ პირად ჩარჩოში. ეს მართლაც კარგი იდეაა! მოსწავლეებს ძალიან სურთ ჩარჩოების შევსება“.
34. „ორი გოგონა ან ბიჭი მონაცვლეობით არის პასუხისმგებელი დილით დასწრების აღრიცხვაზე. ეს ავითარებს პასუხისმგებლობასა და თანამშრომლობას, მე კი დილით მოსწავლეებთან არაოფიციალური საუბრის საშუალებას მაძლევს და შემიძლია გავიგო მოსწავლის ცხოვრებაში ბოლო პერიოდში მომხდარი მნიშვნელოვანი ფაქტი“.
35. „აქ მნიშვნელოვანია მასწავლებლის მიზანი: სასწავლო დღის პირველი 5-10 წუთი არ დაუთმოს მენეჯერულ საკითხებს და შეძლოს ინდივიდუალური კონტაქტის დამყარება მოსწავლესთან. ამ კონტაქტის მიზანი შეიძლება იყოს ურთიერთობის დამყარება, ინფორმაციის მიღება ან ყურადღების მომთხოვნი მოსწავლის „წინასწარ“ დაკმაყოფილება, რომ მოგვიანებით აღარ დასჭირდეს ყურადღების მიპყრობა და არ შეაფერხოს კლასის რიტმი.“
36. „კვირაში ან ორ კვირაში ერთხელ ვატარებ ლატარეას და სამუშაოს ვუნაწილებ ჩემს მოსწავლეებს. არჩევანის მთელი პროცესი დაკავშირებულია არითმეტიკასთან, შანსთან, არჩევანთან, კითხვასთან და ა.შ.“
37. „სკოლის ან მშობლებისთვის გამართული მუსიკალური წარმოდგენისას სრულდება შემდეგი წესები: (1) მონაწილეები მიდიან ერთი საათით ადრე და იკრიბებიან ერთ ოთახში მაკიაჟისა და კოსტიუმის ბოლო შტრიხებისთვის; (2) წარმოდგენამდე აუდიტორიაში უშვებენ მხოლოდ სცენის მენეჯერს, განათებისა და სცენის სპეციალისტებს; (3) როცა ყველა მზადაა, როლში შესასვლელად მღერიან სიმღერებს წარმოდგენიდან, იწყებენ სოლო სიმღერებს, მაგრამ არ ამთავრებენ; (4) წარმოდგენის დროს ყველა, ვინც არაა სცენაზე იმ წუთას, რჩება ოთახში და არა სცენის უკან ან დერეფანში; (5) ყველა ცდილობს იყოს წყნარად და არ იხმაუროს; (6) ყველა მთავარი როლის შემსრულებელი პასუხისმგებელია საკუთარი მხარდამჭერის გამო; (7) ყოველი მოსწავლე პასუხისმგებელია საკუთარ კოსტუმზე წარმოდგენის დაწყებამდე, მისი დამთავრების შემდეგ და მის შემდეგ.“
38. ამ კრიტერიუმების შესრულება მაქსიმალურად კარგი წარმოდგენის გარანტიაა“.
39. „ნებისმიერი სტატია ადგილობრივი გაზეთებიდან, რომელმაც შეიძლება დააინტერესოს მოსწავლეები ან შეიცავს მათ სახელებსა და გვარებს, იკვრება განცხადებების

დაფაზე. მე ასევე ვაკრავ ლანჩის ყოველკვირეულ მენიუს, ბავშვებისთვის საინტერესო სხვადასხვა კარიკატურას, სურათს ან ლექსს. ბავშვებსაც შეუძლიათ მოიტანონ სამაგრები გასაკვრელად. ბავშვებს ეამაყებათ თავიანთი სახელებისა და გვარების დანახვა დაბეჭდილი სახით. აქვე შეიძლება გამოვაკრათ მათი ნამუშევრებიც“.

40. [ბოლო ფრაზა — „გამოვაკრათ მათი ნამუშევრებიც“ — ამ პროცედურას კოგნიტურ კატეგორიას ანიჭებს. თუმცა ეს ყველაფერი შეიძლება საკლასო ოთახში საზოგადოების ჩამოყალიბების თვალსაზრისითაც განვიხილოთ. დაფა კართან კიდია, მას ხშირად ხედავენ და ის საუბრის თემაა მაშინ, როცა მოსწავლეები დგებიან რიგში ან უბრალოდ შემოდინ ოთახში. ის ერთგვარი საუბრის სტიმულატორია. ეს ნამოჭრის ზოგადად გამოფენის საკითხს და გვიბიძგებს, მივიღოთ მისგან მაქსიმალური სარგებელი, გარდა უნარ-ჩვევების განმტკიცებისა და მიმზიდველობისა.“
41. „როცა მოსწავლეები ჩართული არიან სხვადასხვა აქტივობაში, ესარგებლო მომენტით, სწრაფად გადავხედავ ოთახს და ვინიშნავ [ფურცელზე] სად და ვისთანაა თითოეული ბავშვი. ამით კონკრეტულ ინფორმაციას ვიღებ ბავშვების მიერ მასალებისა და მეგობრების არჩევის შესახებ. შემიძლია დავინახო, როგორ ფორმირდება აქტივობის მოდელები. ეს ასევე მიღვიძებს კონსტრუქციული წინადადებების ალღოს და ზოგად აქტივობაში და/ან ბავშვებთან განსხვავებული კონცეფციის შეტანის სურვილს“.
42. „შენიშვნების ჩასაწერად და ჩანაწერების საწარმოებლად კლასის დონეების მიხედვით, შეიძლება გამოვიყენოთ ეპიზოდების რვეულები. ამ შემთხვევაში მასწავლებელს არ უნევს დროის შემონახვა დღის ბოლოს, რათა დაჯდეს და ჩაინეროს სხვადასხვა ეპიზოდებთან დაკავშირებული შენიშვნები ყოველ მოსწავლეზე. მიმდინარე თარიღი ეწერება სიას რვეულში და რჩება გადაშლილი კარადის, თაროს ან მაგიდის თავზე. მასწავლებლები წერენ სიტყვებს ან ფრაზებს მოსწავლეების სახელებისა და გვარების გასწვრივ. შენიშვნები შეიძლება ეხებოდეს აქტივობებს, საქციელს, უნარების საჭიროებებს ან თითქმის ნებისმიერი სახის ქმედებას. თუ გუშინდელი დღის სიის უკანა მხარე გამოიყენება დღევანდელი დღის გეგმების ჩასაწერად ან დასაბლოკად, რვეულის ფუნქცია შეიძლება გაორმაგდეს და გახდეს გეგმების წიგნიც. შენიშვნებმა მოსწავლეთა სახელებისა და გვარების გასწვრივ შეიძლება მასწავლებელს კონკრეტულ მოსწავლესთან დაგეგმილი საქმიანობა შეახსენოს. ისინი თარიღების მიხედვით მოსწავლის წარმატების მიმდინარე და შემაჯამებელ ჩანაწერსაც შეიცავს. ეს არის მონაცემთა მდიდარი ბაზა, რომლის მიღებაც ძნელია ნებისმიერი სხვა გზით და ძალიან სასარგებლოა შეხვედრების დროს.“
43. „თუ ოთხი წყვილის ან სხვაგვარ ცეკვაში ჩართულია საპირისპირო სქესის პარტნიორი, ვუხსნი, რომ: (1) ბიჭებს თითოეულ კვადრატში პირველი, მეორე, მესამე და მეოთხე ადგილის შევსებას ვთხოვ; (2) შემდეგ ნომრების მიხედვით ვიძახებ გოგონებს და ვთხოვ კონკრეტულ კვადრატში დადგომას იმ ბიჭთან, რომელსაც აქვს შესაბამისი ციფრი; (3) ყოველი ცეკვის შემდეგ გოგონები გადადიან სხვა კვადრატში, მაგრამ ინარჩუნებენ იმავე ციფრის პოზიციას; (4) არავის აქვს უფლება გააკეთოს შეურაცხმყოფელი კომენტარები თავისი ან სხვისი პარტნიორის შესახებ; (5) არავის ვაძალბებ ცეკვას; (6) მოსწავლეებს, რომლებიც არ მონაწილეობენ, ვარწმუნებ, რომ შეუძლიათ შემდეგ გამოვიდნენ და თავად შექმნან ახალი კვადრატი ან აირჩიონ პარტნიორი იმ წყვილიდან, რომელმაც უკვე იცეკვა. ეს პროცედურები ხელს უწყობს ერთმანეთისთვის ანგარიშის განწევას, განსაკუთრებით ისეთ სიტუაციაში, როცა პირველად ცოტა უხერხულად გრძნობენ თავს საპირისპირო სქესთან სიახლოვის გამო“.

კითხვარის კასუსები

- 1: ტემპი და აკადემიური
- 2: ტემპი
- 3: პს
- 4: აკადემიური სწავლება
- 5: ტემპი
- 6: პს და აკადემიური სწავლება
- 7: აკადემიური სწავლება
- 8: პს
- 9: აკადემიური სწავლება
- 10: პს
- 11: ტემპი
- 12: პს
- 13: აკადემიური სწავლება
- 14: ტემპი
- 15: ტემპი
- 16: პს
- 17: ტემპი
- 18: ტემპი
- 19: პს
- 20: ტემპი
- 21: ტემპი
- 22: აკადემიური სწავლება და პს
- 23: პს და ტემპი
- 24: აკადემიური სწავლება
- 25: ტემპი
- 26: აკადემიური სწავლება და პს
- 27: ტემპი
- 28: პს და ტემპი

ლიტერატურა:

Randolph, N., and W. Howe. *Self-Enhancing Education.* Palo Alto, Calif.: Stanford Press, 1966.

Taylor, J. *Organizing the Open Classroom – A Teachers' Guide to the Integrated Day.* New York: Schocken Books, 1972.

განსაკუთრებული შენიშვნა

ჩვენ ვაფასებთ იმ მასწავლებელთა წვლილს, რომელთაც გამოიჩინეს კეთილი ნება და გაგვიზიარეს მოსაზრება ზოგიერთი მათეული რუტინის შესახებ: ნედაინ ბიშოპი, სტივ ბობერი, პეგი ბაულბაი, ჯეფ ლევინი, ენ ლინდსეი, ბარბარა ლიფშტადტი, ბეტი მიურეი, დევიდ ნეგრინი, ლორენ რობინსი, სელი სპრინგერი, ჯინ შტამელი, ბილ ტეიტი, ალან ტიკოცკი და ჯო ვოლში.

7

ღისციპლინა

ტოგოტ მიჟოდგოთ ბალზჟ ჟიუც
მოსწაჟლოქმს?

მიზჯჟი

მლოღინი და შოდგეი

მოსწაჟლოთათჟის ჟანცტოლისა და

პასუისმგებლობის დაჟისტჟა

ღისციპლინის ექსი მოღლი

შესამამისამა

ტოადცია აბასწოტ სადციოლჟი

I ნაწილი შესავალი და მიმოხილვა

„რა უნდა გავაკეთოთ იმისათვის, რომ მოსწავლეებმა იმუშაონ, დრო არ ფლანგონ და ხელი არ შეგვიშალონ?“ ეს დისციპლინის პარამეტრის ყველაზე მნიშვნელოვანი საკითხია და ბევრ მასწავლებელს დიდ ენერჯიას ხარჯავს მის გადასაჭრელად; ზოგი სულაც თავს ანებებს სწავლებას, როცა აღმოაჩენს, რომ თავს ვერ ართმევს დისციპლინის საკითხებს. უდავოა, რომ კარგი დისციპლინა კარგი განათლების წინა პირობაა; მთელი ჩვენი ცოდნა უნდა გამოვიყენოთ, რომ უდისციპლინობის გამო მასწავლებლისა და მოსწავლის ენერჯიის ფუჭ ხარჯვას ბოლო მოვუღოთ. ცოდნაც გვაქვს და უნარიც შეგვწევს, რომ ეს საკითხი მოვაგვაროთ და იმ საკითხზე გადავიდეთ, რომელიც უფრო მეტად აინტერესებს მასწავლებელთა უმრავლესობას: „როგორ ჩამოვაყალიბოთ მოსწავლეებში თვითდისციპლინა და პასუხისმგებლობა?“

ამ თავში ორივე საკითხს განვიხილავთ, თუმცა პირველით დავიწყებთ. თუ მოსწავლეები უყურადღებოდ არიან და ხელს გვიშლიან, ამის მიზეზი ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან ერთი ან რამდენიმე შეიძლება იყოს:

1. ცუდი ზოგადი მენეჯმენტი (ყურადღება, ტემპი, სივრცე, დრო, რუტინა, პიროვნული ურთიერთობის დამყარება);
2. შეუსაბამო სამუშაო — მეტისმეტად ძნელი, მეტისმეტად ადვილი ან მოსწავლეთა სწავლის სტილისათვის შეუსაბამო (მიზნები, სწავლის გამოცდილება);
3. მოსაწყენი სწავლება (სწავლის გამოცდილება);
4. დამაბნეველი სწავლება (სიცხადე);
5. ბუნდოვანი მოლოდინები და შედეგები (მოლოდინი);
6. მოსწავლის მიერ უმწეობის შეგრძნება;
7. ფიზიკური მიზეზები;
8. მოსალოდნელი ქცევის შესრულების არცოდნა;
9. ღირებულებათა კონფლიქტი;
10. მოსწავლეთა თანამდევნი მძიმე ემოციური ტვირთი (მაგ., სხვა ადამიანი არწმუნებს, რომ ვერ მიაღწევს წარმატებას).

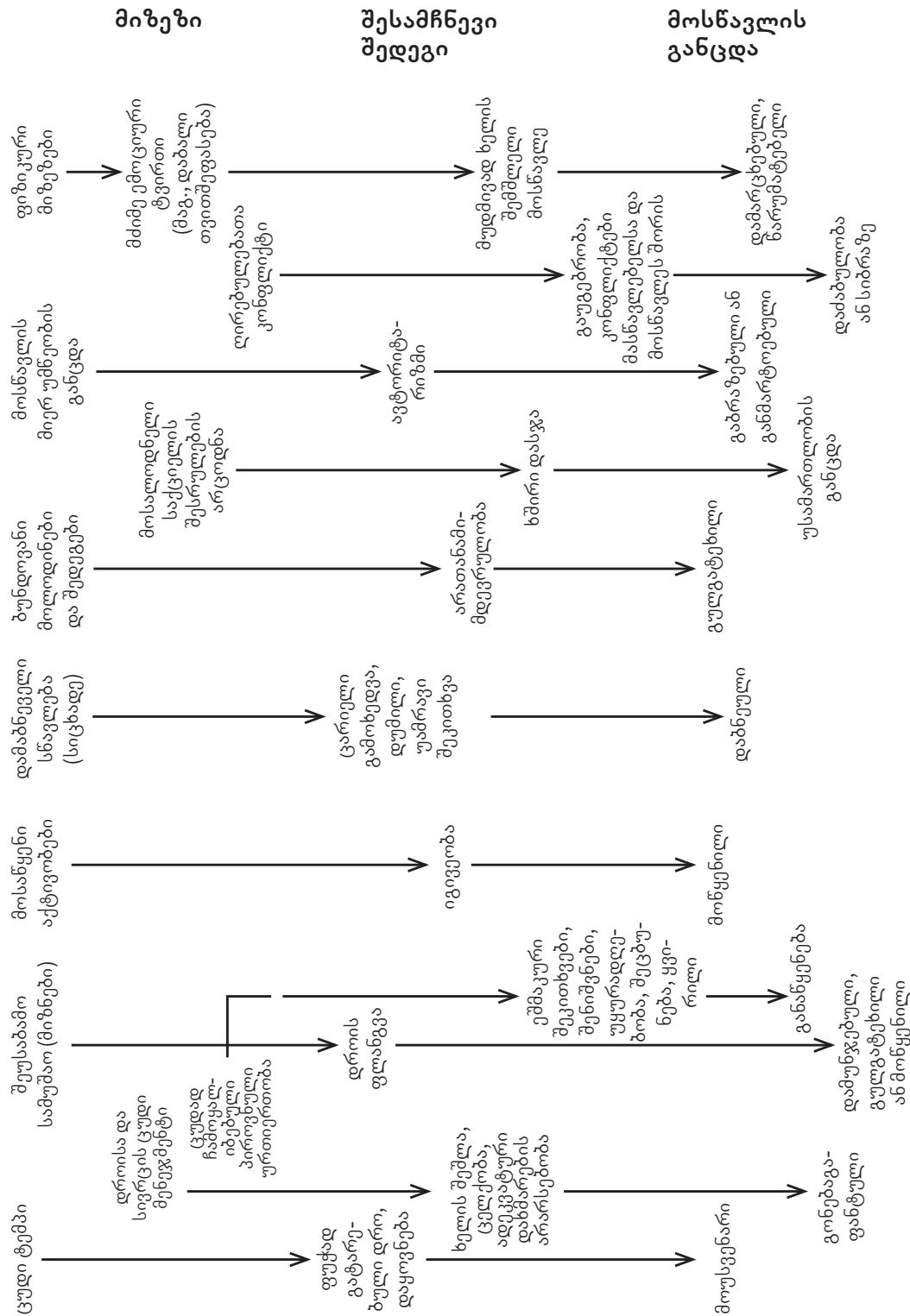
სქემა 7.1 წარმოგვიდგენს ამ მიზეზებსა და ზოგიერთ ინდიკატორს. მოდით, სწრაფად გადავხედოთ 10 მიზეზს, ხოლო რამდენიმე უფრო მნიშვნელოვანი დეტალურად განვიხილოთ.

პირველი ოთხი მიზეზი დაკავშირებულია სხვა ისეთ პარამეტრებთან, რომელთაგან ზოგიერთი უკვე განვიხილეთ. კლასის მენეჯმენტის ძირითადი პარამეტრების (ყურადღება, ტემპი, სივრცე, დრო, რუტინა, პიროვნული ურთიერთობის დამყარება) უგულებელყოფას შედეგად დისციპლინის პრობლემები მოჰყვება. ეს ის პარამეტრებია, რომელთაც პირველ რიგში უნდა მივაქციოთ ყურადღება კლასში დისციპლინის პრობლემების გაჩენისას, რადგან უსაქმოდ დარჩენილი ბავშვები ყოველთვის პოულობენ ენერჯისა და შემოქმედებითობის გამოვლენის ფორმებს და ადვილი შესაძლებელია, ეს ფორმები მიუღებელი აღმოჩნდეს. (ხანგრძლივი მონყენილობის დროს ცელქობა, ალბათ, გონებრივი სიჯანსაღისა და ფიზიკური სიცოცხლისუნარიანობის ნიშანი ნორმალურ ბავშვებში). ამრიგად, სივრცის, დროის, ტემპისა და პიროვნული ურთიერთობის ჩამოყალიბების კომპეტენტური მართვა კარგი საქციელის წინა პირობას ქმნის. და პირიქით, მათი უმართაობა გონებაგაფანტულობის, ფრაგმენტაციის, უსაქმურობისა და გულისწყრომის პირობაა.

ამ პარამეტრების კარგად მართვის შემთხვევაშიც კი, დარწმუნებული უნდა ვიყოთ, რომ სამუშაო ბავშვების შესატყვისია (მიზნები). მეტისმეტად ძნელი ან მეტისმეტად ადვილი სამუშაო იმედგაცრუების ან მონყენილობის — ხელშემშლელი ქცევის წინა პირობას საფრთხეს ქმნის.

საკლასო გარემო შეიძლება ცალკეული მოსწავლისათვის შეუსაბამო იყოს და მისმა მცირე ცვლილებამ შეიძლება შეამციროს ან აღმოფხვრას მათი პრობლემები. ყველაზე აშკარა ცვლადი კლასში სტრუქტურის ხარისხია (Colaruso 1972). კარგად სტრუქტურირებული გარემო მოსწავლეებს ნაკლებ არჩევანს უტოვებს იმის თაობაზე, რა აქტივობა შეასრულონ, როდის, ვისთან და რომელ ოთახში. ცუდად სტრუქტურირებულ გარემოში (რომელიც, ყველაფრის მიუხედავად, შეიძლება კარგად დაგეგმილი და ორგანიზებული იყოს) მოსწავლეთა მეტი მოძრაობა და მეტი მოქნილობაა იმ თვალსაზრისით, ვინ რას აკეთებს და როდის. ფართო არჩევანის გამო მოსწავლეები უფრო მეტად აგებენ პასუხს პირად განრიგზე. ამის მსგავსად, მოსწავლეებს სმენითი და მხედველობითი სტიმულაციის ხარისხის კონტროლიც შეუძლიათ. „მოსწავლეების ეფექტიანობის წვრთნაში“ ტომას გორდონს (Thomas Gordon 1974) გარემოს მოდიფიცირების სხვა გზებიც აქვს წარმოდგენილი (კატეგორიებში „გამდიდრება“, „გაღარიბება“, „შეზღუდვა“, „გაზრდა“, „გადაწყობა“, „გადავიღება“ და „სისტემატიზაცია“). მოსწავლეთა ქცევის გაუმჯობესების გზების ძიებისას, უნდა გადავხედოთ ჩვენს მიერ მათთვის შექმნილი გარემოს შესაბამისობასაც. საჭიროა, დავფიქრდეთ, ხომ არ უწყობს (შემლის ნაცვლად) ეს გარემო ხელს პრობლემებს. გარემოს შეცვლის მიზანი მისი იმგვარად მოწყობაა, რომ გავითვალისწინოთ ბავშვების სისუსტეები და ხელი შევუშალოთ უსაქციელობას.

დაბოლოს, ზოგიერთ კლასში გაკვეთილის ერთი და იმავე ფორმატის ან აქტივობათა სტრუქტურების (ზედმეტი სწავლება, ზედმეტი დავალებები) ყოველდღიური გამოყენებაც შეიძლება გახდეს მონყენილობისა და არასასურველი ქცევის მიზეზი. სირთულეები კარგი ზოგადი მენეჯმენტისა და მისაღები სირთულის სწავლების შემთხვევაშიც კი შეიძლება იყოს.



სქემა 7.1: არასწორი ქცევის მიზეზები

ყურადღება მიაქციეთ, რომ პირველი ოთხი მიზეზი დაკავშირებულია წინა თავებში განხილულ სხვა პარამეტრებთან

უფრო სერიოზული და უფრო ხშირი მიზეზია ბუნდოვანი მოლოდინები და შედეგები; მასწავლებელსა და მოსწავლეებს შორის შეიძლება მკაფიოდ არ იყოს განსაზღვრული ურთიერთგაგების რთული ქსელი. თითქმის ყველა მასწავლებელს, რომელსაც დისციპლინის პრობლემები აქვს (და არა უბრალოდ ერთი ჯიუტი მოსწავლე ჰყავს) დახმარება სჭირდება. მეორე ნაწილში დეტალურად განვიხილავთ ამ ქსელის ჩამოყალიბების ძირითად გზებს.

სკოლები, როგორც ინსტიტუტები არმიას, ციხესა და საავადმყოფოს ჰგავს, რადგან იქ მოსწავლეები მუდამ უმწეოდ გრძნობენ თავს. ხშირად სკოლა ეწინააღმდეგება ძირითად ადამიანურ მოთხოვნილებას, აკონტროლოს საკუთარი ბედ-ილბალი, რადგან უმნიშვნელო (ზოგჯერ კი არავითარ) ადგილს უტოვებს ინიციატივას, გადაწყვეტილების მიღებასა და ლიდერობას. პასიურებისათვის ამ უფლების წართმევა დისკომფორტს არ იწვევს, თუმცა ბავშვების უმრავლესობაში უკან დახევის სურვილს აჩენს. თუ ძალაუფლებას „ოსტატურად“ გამოვიყენებთ, ასეთი მოსწავლეების გაკონტროლებასაც შევძლებთ, მაგრამ იმავდროულად სკოლასაც შევაძლებთ და სწავლასაც. ეს კი თავისუფალი სკოლის უმაღლესი მიზანი არ გახლავთ; სწავლა ხშირად რთული საქმეა, ის სხვების მიერ მიცემული დავალებების შესრულებას მოითხოვს, რაც, ბუნებრივია, ყოველთვის სახალისო არ არის. მასწავლებელს მაღალი აკადემიური სტანდარტების ერთი იოტის დათმობის გარეშეც შეუძლია კლასის ისე სტრუქტურირება, რომ მოსწავლეებმა მიმდინარე მოვლენების გარკვეული თანამფლობელობა

სკოლები, როგორც ინსტიტუტები არმიას, ციხესა და საავადმყოფოს ჰგავს, რადგან იქ მოსწავლეები მუდამ უმწეოდ გრძნობენ თავს.

და თანაკონტროლი იგრძნონ. თუ მოსწავლეებში უმწეობის შეგრძნებას ყურადღებით განვიხილავთ, ვნახავთ, რომ მის დასაძლევად გადადგმული ყოველი ნაბიჯი ქცევის მენეჯმენტის საკითხებსაც გვიგვარებს, რადგან ბავშვების ენერჯიას სწორი გზით წარემართავთ. ამ თავის III ნაწილში წარმოგიდგინთ, როგორ შეუძლია მასწავლებელს ამის გაკეთება.

ზოგჯერ, ერთი შეხედვით უყურადღებო მოსწავლეებს უბრალოდ სმენის პრობლემები აქვთ ხოლმე. ისინი მითითებებს იმიტომ კი არ ასრულებენ, რომ ოცნებობენ, ან მასწავლებლის გაბრაზება სურთ, არამედ, უბრალოდ შეცდომით იგებენ საკვანძო სიტყვებს. ისეთი „უყურადღებო“ მოსწავლეებიც ვიცით, რომელთაც სმენის დეფექტის დიაგნოზი დაწყებით სკოლაში სწავლიდან 2,5 წლის შემდეგ დაუსვეს და მათი ქცევის მოდიფიკაციასა და სხვა მნიშვნელოვან სტრატეგიებზე დიდი დრო და ენერჯია დაიხარჯა. ამრიგად, უბრალოდ დარწმუნებულები უნდა ვიყოთ, რომ ბავშვების უსაქციელობასა და სიჯიუტეს ფიზიკური მიზეზები არ უდევს საფუძვლად. ეს მიზეზებია: მხედველობა, ორგანული ჰიპერაქტივობა, ფარისებრი ჯირკვლის პრობლემები და სხვ.

ბავშვებს სკოლაში მანერებთან ერთად სხვაგან ნასწავლი კოგნიტიური უნარ-ჩვევებიც მოაქვთ. სირბილის გარეშე მწკრივში ჩადგომასთან, მითითებების მოსმენასთან, ხაზის გასწვრივ ფაქიზად წერასთან ან ნივთების მოწესრიგებასა და ალაგებასთან დაკავშირებით ჩვენი მოლოდინები შეიძლება უბრალოდ იმიტომ არ მართლდება, რომ ბავშვებმა არ იციან, როგორ გააკეთონ ეს ყველაფერი! ფაქტია, რომ ზოგიერთმა სკოლამდელმა კონკრეტულ სიტუაციაში არ იცის, რატომ უნდა იაროს და არ უნდა ირბინოს (სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მათ არ იციან წინასწარ როგორ განსაზღვრონ შედეგები, აკონტროლონ იმპულსები ან დაგეგმონ ფიზიკური მოძრაობები). ისიც ფაქტია, რომ ზოგიერთმა მოზარდმა უბრალოდ არ იცის, როგორ დაახარისხოს ნივთები, რათა დააჩქაროს ალაგება, კიდევ უფრო ნაკლებად იცის ამ დროს დროისა და მოძრაობების დაგეგმვა. ასეთ შემთხვევებში ქცევის ნაბიჯ-ნაბიჯ სწავლება ხელის შემშლელი საქციელის აღმოფხვრის საშუალებაა. ფუჭია მოსწავლეთა მოტივირების მცდელობა, გააკეთონ ისეთი რამ, რისი ინსტრუმენტებიც არა აქვთ. ჩვენი ვფიქრობთ, რომ მასწავლებელს შეიძლება უბრალოდ გამოიჩინოს ეს დეტალები. მას შეიძლება არასოდეს მოუვიდეს თავში აზრად, რომ თანდათან გამკაცრებული მუქარისა და დასჯის სათავე, უბრალოდ, უცოდინარობაა. მასწავლებლებს ვურჩევთ, რომ კარგად შეისწავლონ მოსწავლეები. ხშირად მასწავლებლები ისეთ უნარებს ვარაუდობენ, რომლებიც არ არის მოსწავლეთა ქცევის რეპერტუარში. ამ შემთხვევაში საჭიროა სასურველი ქცევის „შეტანა“ მოსწავლეთა რეპერტუარში. ამრიგად, ქცევის პრობლემების მქონე კლასთან ან ინდივიდთან ურთიერთობისას, პირველ ყოვლისა, პასუხი უნდა გაცეცეს კითხვას: „იცინ თუ არა

მათ, როგორ გააკეთონ ის, რის გაკეთებასაც ვთხოვთ?”

რეზისტენტული საქციელის საფუძველი შესაძლოა მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შორის კულტურული განსხვავებები იყოს. ეს მიზეზი, იშვიათობის მიუხედავად, რეალურია და უნდა გავითვალისწინოთ იმ კლასებში, სადაც მოსწავლეთა საოჯახო ცხოვრებას მძლავრი ეთნიკური ფესვები აქვს გადგმული სხვა კულტურაში.

ზემოსხნებულ კითხვებზე პასუხის გაცემის მცდელობის მიუხედავად, ყველაზე რთული ის გახლავთ, რომ შესაძლოა რამდენიმე მოსწავლე უარს ამბობდეს სწავლაზე და, ამა თუ იმ მიზეზით, სკოლაში არ ასრულებდეს თავის ფუნქციას. ისინი შეიძლება იყვნენ პასიურები და არაკონტაქტურები, იქცოდნენ უხეშად და არათანამიმდევრულად. ამ თავის ბოლო ნაწილში სწორედ ამ პრობლემურ უმცირესობას განვიხილავთ. რეზისტენტულ მოსწავლეებთან ურთიერთობის სულ მცირე ექვსი ძირითადი სტრატეგია არსებობს, რომლებიც, სწორად მისადაგების შემთხვევაში ეფექტიანია. ჩვენი მიზანია ჩაწვდეთ მათ არსს, გავიგოთ, როგორ უნდა გამოვიყენოთ და მივუსადაგოთ ეს სტრატეგიები კონკრეტულ ბავშვს. თქვენ მოგეცემათ საშუალება, გაიფართოვოთ რეზისტენტულ მოსწავლეებთან ურთიერთობისათვის საჭირო ცოდნა; შეგიძლიათ აითვისოთ რეპერტუარი, რომელსაც გამოიყენებთ როგორც რესურსს. თქვენ მოგეთხოვებათ, ყურადღებით შეისწავლოთ მოსწავლეები და გახდეთ პრაქტიკოსი დიაგნოსტიკოსი, რათა სწორად შეარჩიოთ რეაქცია თქვენი რეპერტუარიდან. სტრატეგიების მოსწავლეებზე მორგების უტყუარი ფორმულები არ არსებობს, მაგრამ არც ექსპერიმენტსა და მცდელობაზე ბრმად დამოკიდებული ვართ. მდიდარი ინფორმაცია გვაქვს კონკრეტულ ბავშვთან მუშაობის თავისებურებებზე, მაგრამ ეს ცოდნა რომ თქვენს მოსწავლეებთან გამოიყენოთ, ბევრი უნდა იმუშაოთ. ჩვენ ექვსივე სტრატეგიას განვიხილავთ და ვნახავთ, როგორ შეიძლება მათი მორგება ცალკეულ მოსწავლეზე.

ეს სტრატეგიებია: ქცევის მოდიფიკაცია, თვითანალიზის წვრთნა, პიროვნული გავლენა, ლოგიკური შედეგები, რეალობით თერაპია და მასწავლებლის ეფექტიანობის წვრთნა. ყოველ სტრატეგიას ჰყავს თავისი ინტელექტუალური „მშობელი“, ცენტრალური ფიგურა, რომელმაც თავი მოუყარა და ვრცლად დაწერა მის შესახებ არსებული ინფორმაცია (გარდა ქცევის მოდიფიკაციისა, რომელსაც იმდენი მშობელი, დეიდა, მამიდა, ბიცოლა, ბიძა და დეიდაშვილ-მამიდაშვილი და ბიძაშვილი ჰყავს, რომ ერთის გამორჩევა ძნელია). ყოველი სტრატეგია მკვეთრად განსხვავებულია. თითოეულ მათგანს აქვს მასწავლებლისთვის ნაბიჯების კონკრეტული სერია და ხელის შემშლელი მოსწავლეების საქციელზე რეაქციის ხერხი.

ჩვენი აზრით, ექვსივე სტრატეგია კარგია სწორად გამოყენების შემთხვევაში — არც ერთი არ არის არსებითად უკეთესი რომელიმე სხვაზე. მეტიც, გვაქვს საფუძველი ვირწმუნოთ, რომ შეგიძლია ექვსიდან შესატყვისი არჩევანის გაკეთება, განსაკუთრებულად რეზისტენტული მოსწავლეებისთვის მისი მორგება ექსპერიმენტების გარეშე. IV ნაწილში, პირველ ყოვლისა, ექვსივე სტრატეგიის ბუნებას გავაანალიზებთ, ხოლო შემდეგ დეტალურად დავამუშავებთ თითოეულის კომპონენტებს და შემდგომი შესწავლისათვის საჭირო ლიტერატურულ წყაროებს მოგაწვდით. დაბოლოს, ლოგიკურად დავასაბუთებთ კონკრეტული მოსწავლისათვის სტრატეგიის არჩევის პრინციპებს.

ახლა უფრო ღრმად შევისწავლით არასწორი ქცევის 10 მიზეზიდან რამდენიმეს. ამ თავის II ნაწილში განხილულია, თუ როგორ ჩამოყალიბდა მოლოდინებისა და შედეგების ეფექტიანი სისტემა. III ნაწილში განხილულია, როგორ უნდა განვუფითაროთ მოსწავლეებს საკლასო ცხოვრებაში თანაკონტროლისა და თანაგავლენის განცდა და შედეგად, ბავშვების სკოლაში, როგორც საზოგადოებაში მონაწილეობის წვლილის გაზრდით, შევამციროთ დისციპლინის პრობლემები. IV ნაწილში აღწერილია დისციპლინის ექვსი მოდელი უკიდურესად რეზისტენტული მოსწავლეებისათვის და მათი სწორად შეთანხმების კონკრეტული შემთხვევები.

II ნაწილი მოლოდინებისა და შედეგების სისტემა

წესები და მათი შესაბამისი ქცევის შედეგები საკმარისად მკაფიო და კონკრეტულია თუ არა ჩემთვის და ჩემი მოსწავლეებისათვის?

ამ კითხვაზე პასუხის გაცემის წინა პირობა ის არის, რომ მოსწავლეებს ნათელი და არაორაზროვანი წარმოდგენა ჰქონდეთ იმაზე, თუ როგორ საქციელს მოელიან მათგან. ამ ინფორმაციის გადასაცემად უამრავი გზა არსებობს: პირდაპირ თქმა, ცხრილის გაკეთება, მოულოდნელად პრობლემის წამოჭრა ან კლასის შეხვედრის დროს წესებზე შეთანხმება. ხანდახან მოლოდინის სისტემის სახით ოფიციალურ წესებად და საბოლოო ფორმით არ არის ჩამოყალიბებული, მაგრამ მას მასწავლებლის რეაქციის მიხედვით თანამიმდევრულად ეცნობიან მოსწავლეები. ნებისმიერ შემთხვევაში, მოსწავლეთათვის მოლოდინის არსი ნათელი და კონკრეტული უნდა იყოს, რათა თავიდან ავიცილოთ გაუგებრობა (ან კამათი). შესაძლოა, განცხადება „ჩემი კითხვის დროა“ არ კმაროდეს და კლასს სიჩუმის განმარტება დასჭირდეს. სიჩუმე სრული სიჩუმეა, თუ ჩურჩული ან წყნარი საუბარი? შეუძლიათ მოსწავლეებს ამ განსხვავებათა დანახვა და ქცევის კონტროლი? თუ „სიჩუმე“ სინამდვილეში „წყნარს“ ნიშნავს, მაშინ, ალბათ, მას „სიჩუმე“ არ უნდა ვუნოდოთ და, პირიქით. რას ნიშნავს გაკვეთილზე დროულად მისვლა? არა უმეტეს ორი წუთით დაგვიანებას, ზარის დროს ოთახში ყოფნას, უბრალოდ ადგილზე ყოფნას თუ ადგილზე გაკვეთილისთვის მზადყოფნას? სად არის გავლებული ეს საზღვრები უფრო ნაკლებმნიშვნელოვანია, ვიდრე მათი მკაფიოდ ჩამოყალიბება. არ უნდა არსებობდეს ეჭვი იმასთან დაკავშირებით, როდის დაირღვა წესი.

მენდლერი და კურვინი (Mendler & Curwin 1983) აღწერენ წესების დადგენაში მოსწავლეთა ჩართვის (ე.წ. „სოციალურ კონტრაქტის“) მრავალმხრივ სტრატეგიას, რაც წესის რაობასთან დაკავშირებით ნებისმიერ ეჭვს ებრძვის. მასწავლებლის მიერ სავალდებულოდ მისაღები წესების ჩამოყალიბების შემდეგ, მოსწავლეები მცირე ჯგუფებად მუშაობენ ქცევის ამ წესების შედეგების განხილვაზე. (მაგალითად, „წესი: მასწავლებელმა უნდა გამოიძახოს მოსწავლე სახელით. წესის დარღვევის შემთხვევაში: ა) მასწავლებელს ახსენებენ წესს, ბ) მასწავლებელი იხდის ბოდიშს“. „წესი: მასწავლებელმა ინდივიდუალურად უნდა გაასწოროს მოსწავლეთა ნამუშევრები. წესის დარღვევის შემთხვევაში: მასწავლებელი მოსწავლეებს წაუკითხავს ორ თავს იმ წიგნიდან, რომელსაც ამჟამად კითხულობს“). მენდლერი და კურვინი განმარტავენ:

ყველა წესსა და მის შედეგს განიხილავს კლასი, რათა უზრუნველყოფილი იყოს მათი რაობის სწორი გაგება. როლების შესრულება ხშირად სასარგებლო სტრატეგიაა წესისა და შედეგის ზუსტი მნიშვნელობის საილუსტრაციოდ. მაგალითად, ზოგიერთ მოსწავლეს სურს, რომ მასწავლებელმა არ იყვიროს. მასწავლებლისთვის მნიშვნელოვანია, ისაუბროს უფრო და უფრო ხმამაღლა, სანამ მიიღწევა შეთანხმება იმასთან დაკავშირებით, თუ რა არის ყვირილი (Mendler and Curwin 1983, გვ. 73).

შემდეგ მიმდინარეობს გადაწყვეტილების მიღების საგულდაგულო პროცესი, რომლის დროსაც მასწავლებელი და მოსწავლეები წყვეტენ, შეთავაზებული წესებიდან და შედეგებიდან რომელი შევა კონტრაქტში. (დეტალური ინფორმაციისათვის იხ. მენდლერი და კურვინი, გვ. 73-74) დაბოლოს, მოსწავლეები აბარებენ გამოცდას კონტრაქტის ცოდნაში. კლასში პრივილეგიის მოპოვება ტესტირებაში 100 ქულით ხდება! სოციალური კონტრაქტის ეს ახლებური პროცედურა რამდენიმე მიზანს ემსახურება: პირველი, მოსწავლეთა მიერ წესების შემუშავება სასარგებლოა მათი შესრულების თვალსაზრისით; მეორე, კონტრაქტის ცოდნის შესამოწმებელი ტესტი და მისი შედეგების კავშირი კლასში პრივილეგიის მოპოვებასთან, ხაზს უსვამს კონტრაქტისა და წესების მნიშვნელობას.

გადავცემთ თუ არა დადებით მოლოდინს?

საჭიროა მოლოდინი გავიმეოროთ, თანაც ხშირად. აღმოჩნდა რომ, ზოგიერთი მასწავლებელი, განსაკუთრებით სასწავლო წლის დასაწყისში, ხშირად უმეორებს და ახსენებს მოსწავლეებს მოლოდინს,

რითაც თავიდან იცილებს არასასურველ ქცევას. მაგალითად, „ახლა კაბინეტში მივდივართ. თქვენი აზრით, რა გველოდება იქ? რა უნდა გავაკეთოთ? რა უნდა გავითვალისწინოთ ჩვენს ქცევაში?“ ან: „კარგით, ახლა მზად ვართ სპორტულ დარბაზში წასასვლელად. რაზე ვფიქრობთ, როცა დარბაზში ვართ? რატომ?“

დადებითი მოლოდინის დამოკიდებულება მასწავლებელმა შეიძლება იმ სიტყვებით გაამყაროს, რომლითაც მოსწავლეს მიმართავს. ასეთ პოზიტიურ მოლოდინს ორი ასპექტი აქვს. პირველში შენიღბულია კითხვა, „რატომ უნდა გააკეთოთ ეს აუცილებლად“, რომელსაც მასწავლებელი პირდაპირ არ ამბობს, მაგრამ გადასცემს შესტებითა და დამოკიდებულებით. დადებითი მოლოდინის მეორე ასპექტი კი არის გამხნეება, რწმენა, „ვიცი, რომ ამის გაკეთება შეგიძლიათ“, რაც, ხშირად, უფრო სპეციფიკური საქციელის ან კითხვების დადებით დებულებებთან („არ დაგავინყდეთ ხელის აწევა“) ასოცირდება და არა პირდაპირ აკრძალვასთან („შენწყვეტეთ წამოძახება!“).

დადებითი მოლოდინის გადაცემის კიდევ ერთი გზა არის თავდაჯერებულობა შესატყვისი ქცევის მოთხოვნისას. თავდაჯერებულობის ეფექტისათვის ლი კანტერი (Lee Canter) გვიჩვენებს: ყურადღების ოთხი მოძრაობის შეჯერებას, როგორც არის თვალთ კონტაქტი, ხელის შეხები, მოსწავლის სახელის წარმოთქმა და შეხება:

მასწავლებელმა შეამჩნია, რომ სტივი უხეშად ჰკრავდა ხელს მწკრივში მის გვერდით მდგომ ბავშვებს. ის სტივთან მივიდა, თვალბში ჩახედა, მხარზე ხელი დაადო და უთხრა: „სტივ, ხელები გააჩერე“ (და აჩვენა სასურველი მდგომარეობა) (Canter 1977, გვ. 75)*

თუ მოსწავლეები თავის მართლებით ან სხვა თავშესაქცევი მოძრაობებით შეგვეკამათებინ, კანტერი გვიჩვენებს „გაფუჭებული პატეფონის“ ტექნიკას:

მასწავლებელი: „სიუ, მინდა, რომ ხელი ასწიო და დაიცადო, სანამ გამოგიძახებენ“. (სურვილის დებულება)
 სიუ: „ასე არც ერთი მოსწავლე არ აკეთებს“.
 მასწავლებელი: „ამას მნიშვნელობა არ აქვს. მინდა, რომ შენ ხელი ასწიო“. (გაფუჭებული პატეფონი)
 სიუ: „თქვენ მე არასოდეს მიძახებთ“.
 მასწავლებელი: „ამას მნიშვნელობა არ აქვს. მე მინდა, რომ შენ ხელი ასწიო“. (გაფუჭებული პატეფონი)
 სიუ: „კარგით, ავწევ“.

ამ დიალოგში მასწავლებელი უბრალოდ იმეორებდა (გაფუჭებული პატეფონი) იმას, რასაც ბავშვისგან მოითხოვდა და სიუს პასუხების გამო გზიდან არ გადაუხვევია. მასწავლებელმა შეინარჩუნა ბავშვთან ურთიერთობის კონტროლი.

გაფუჭებული პატეფონის გამოყენების დროს, პირველ ყოვლისა, საჭიროა განსაზღვროთ, რა გსურთ მოსწავლისგან („მინდა, სიუ ასწიოს ხელი“. ეს ხდება თქვენი სურვილისა და თქვენი ურთიერთობის არსის გამოხატვა. შეგიძლიათ თქვენი სურვილის დებულებას წინ წაუმიძღვაროთ: „ამას მნიშვნელობა არ აქვს, მაგრამ მე მინდა, რომ შენ ასწიო ხელი“, ან „მესმის, მაგრამ მინდა, რომ შენ ასწიო ხელი“.) მნიშვნელობა არა აქვს, რა მანიპულაციურ პასუხს წარმოადგენს მოსწავლე, თუ თქვენ სურვილის დებულებით უპასუხებთ — „მნიშვნელობა არა აქვს, მინდა, რომ შენ“, ან „მესმის, მაგრამ მინდა, რომ შენ“ — რითაც თქვენი დებულება უფრო ეფექტური გახდება (Canter, გვ. 79-80).*

ეს ტექნიკა შეიძლება საოცრად ეფექტიანი იყოს, განსაკუთრებით სწავლის ვერბალური სტილის მქონე მოსწავლეებთან. თუმცა, მისი გამოყენებისას უნდა გახსოვდეთ, რა შედეგისთვის (შედეგთა ჯაჭვისთვის) უნდა იყოს მზად, არასასურველი საქციელის გაგრძელების შემთხვევაში. ამის გარეშე თავდაჯერებულობა უსაფუძვლო იქნება. მეტიც, მოლოდინის სამჯერ გამეორების შემდეგ, უმჯობესია, მასწავლებელი მზად იყოს შედეგის განსახორციელებლად.

* იბეჭდება ნებართვით. Canter, L. (with M. Canter). *Assertive Discipline*. Santa Monica, Calif.: Canter and Associates, 1977).

შედეგები უფრო ლოგიკურია თუ დამსჯელი?

რუდოლფ დრეიკურსს (Rudolph Dreikurs) ესმოდა, რომ დასჯა გალიზიანებას, გაბრაზებას ინვესს, მაშინ, როცა ლოგიკური შედეგები მოსწავლეებს სოციალური წესრიგის რეალობას ასწავლის. ნებისმიერი დასჯა არასასურველი სტიმულია (მაგ., განკეპვლა ან ასჯერ გადანერა ფრაზისა „ქალაქი იატაკზე არ დავაგდებ“), რომელიც გამიზნულია ამ საქციელის გამეორების აღსაკვეთად. სავარაუდოდ, მოსწავლე კონკრეტულ საქციელს აღარ გაიმეორებს, რადგან „დაპირებული“ უსიამოვნო რამ შეიძლება კვლავაც დაემართოს. მეორე მხრივ, ლოგიკური შედეგები ისეა დაკავშირებული ქცევასთან, რომ მოსწავლე დარღვევისათვის სამართლიანად დამსახურებულ სასჯელს გრძნობს. თუ ის არღვევს წესს, რომლის მიხედვითაც არ შეიძლება სხვისი საშინაო დავალების გადანერა, ლოგიკური შედეგია, რომ მას დავალების ხელახლა შესრულება მოუწევს მეთვალყურეობით (და არა სკოლის შემდეგ დარჩენა, როგორც სასჯელი). თუ ის ანაგვიანებს იატაკს, ლოგიკური შედეგია მისი დასუფთავების მოთხოვნა შესვენების დროს (და არა ასჯერ გადანერა ფრაზისა „არ დავანაგვიანებ“). თუ ის ვინმეს აწყენინებს უხეში შენიშვნით, ლოგიკური შედეგი იქნება ამ ვინმესთვის რაიმე სასიამოვნოს გაკეთების მოთხოვნა (და არა სკოლის შემდეგ დარჩენა და სკამზე ჯდომა). (მეტი ინფორმაცია ლოგიკურ შედეგებზე მოცემული იქნება ამ თავის იმ ნაწილში, რომელიც ეძღვნება დრეიკურსის მოდელს.)¹

შედეგთა დიაპაზონი გვაქვს თუ ერთი მკაცრი პასუხი ყველა უსაქციელობაზე?

თუ ყოველ წესთან ერთი ავტომატური შედეგია მიბმული, შეიძლება კუთხეში მიმწყვედი ალ-მოჩნდეთ, რადგან ყველა წესისთვის მხოლოდ ერთი შედეგი მცდარი მიდგომაა. მენდლერი და კურვინი გვიამბობენ ერთ მასწავლებელზე, რომელიც შეუსრულებელი სამუშაოსთვის შედეგად გაკვეთილების შემდეგ დარჩენასა და მის დასრულებას იყენებს. ერთ დღეს მისი საუკეთესო მოსწავლე ამბობს: „ვწუხვარ, ქალბატონო მარტინ, მაგრამ მამაჩემი წუხელ ძალიან ცუდად იყო. ბავშვის მოვლა მე მომინია და დრო არ მქონდა საშინაო დავალების შესასრულებლად“. მასწავლებელი დილემის წინაშეა, ცივი და მკაცრი იყოს („ვწუხვარ, მაგრამ შენ მაინც უნდა დარჩე გაკვეთილების შემდეგ“), თუ თავი დაანებოს და ბავშვებს ასწავლოს, რომ შეუსრულებელი სამუშაო შეიძლება „საპატიო“ მიზეზით გამართლდეს. ამ პრობლემას თავიდან აიცილებდა, თუ მასწავლებელი ყოველი წესისათვის შესატყვის შედეგს აირჩევდა შედეგთა დიაპაზონიდან. შეუსრულებელი სამუშაოსთვის შედეგთა დიაპაზონი შეიძლება იყოს:

შეხსენება;

გაფრთხილება;

სამუშაოს ჩაბარება იმავე დღეს გაკვეთილების ბოლომდე;

გაკვეთილების შემდეგ დარჩენა მის დასასრულებლად;

მოლაპარაკება მასწავლებელს, მოსწავლესა და მშობელს შორის გეგმის შესადგენად.

ალტერნატივათა ამ დიაპაზონით, ქალბატონი მარტინი მშვიდად შეძლებდა შეეხსენებინა სუზანისთვის, რომ საშინაო დავალება დროზე უნდა შესრულდეს, შემდეგ ეკითხა მამამისის მდგომარეობა და ა.შ. ამ შემთხვევაში ის მიმართავდა წინასწარ ჩამოყალიბებული

¹ საინტერესოა იმის გადახედვა, როგორ გამოიყენება „გაკვეთილების შემდეგ დატოვება“ ლოგიკური შედეგების თეორიის თვალსაზრისით. ზოგჯერ გაკვეთილების შემდეგ დატოვება შეიძლება მართლაც იყოს ლოგიკური, როცა მოსწავლეს არ შეუსრულებია სამუშაო. მაგრამ ასევე შესაძლებელია გაკვეთილების შემდეგ დატოვება იყოს სასჯელი და „უკუშედეგიანი“, როცა, ვთქვათ, მერხზე დანერის ან მასწავლებელთან შელაპარაკების შედეგად გამოიყენება.)

შედეგებიდან ერთ-ერთს და არც სუზანთან იქნებოდა მკაცრი. ის მოსწავლე კი, რომელმაც ერთ თვეში ექვსჯერ დააგვიანა, შეიძლება გაკვეთილების შემდეგ დატოვოს და სამუშაო დაასრულებინოს (Mendler and Curwin 1983, გვ. 119).

საჭირო არაა სამართლიანობა ყოველთვის თანაბარი იყოს.

ვართ თუ არა შედეგების გამოცხადებისას მტკიცე, თანამიმდევრული, სწრაფი, რეალური და მივანიშნებთ თუ არა მოსწავლის არჩევანზე?

მოლოდინის აცდენისას, მასწავლებელმა ყოველ ჯერზე თანამიმდევრულად უნდა გამოხატოს რეაქცია (ეს „რეაქციის ერთნაირად გამოხატვას“ კი არ ნიშნავს, არამედ „რეაქციის გამოხატვას ყოველ ჯერზე“). ეს არ ნიშნავს დასჯას. რეაქცია შეიძლება იყოს ნებისმიერი რამ დაწყებული შეხსენებით და დამთავრებული შედეგებით; რაღაც უნდა მოხდეს; მასწავლებელმა რაღაც უნდა გააკეთოს; სხვა შემთხვევაში მოსწავლეები — განსაკუთრებით რეზისტენტულნი — არად ჩააგდებენ მოლოდინს (ან დაიბნევიან). ზოგადად, დარღვევის იგნორირება არ შეიძლება. (ზოგჯერ მასწავლებელმა შეიძლება არად ჩააგდოს კონკრეტული საქციელი, როცა ის უმნიშვნელოა და ყურადღების გამახვილება მას უბრალოდ გააძლიერებს, ან შეაფასოს ის „ეკონომიურად“ და მოკლედ). მისი ზოგადი მისიაა, მოსწავლეებს შეატყობინოს, რომ მოლოდინი ნამდვილად მისი მოლოდინია და სწორედ ამას გულისხმობს. ისინი იღებენ ამ შეტყობინებას, როცა დარწმუნდებიან, მასწავლებელი მათგან კონკრეტულ ქცევას მოითხოვს — მტკიცედ და თანამიმდევრულად *აკეთებს რაღაცას* ამასთან დაკავშირებით. მოლოდინების კომუნიკაციის დროს „აკეთებს რაღაცას ამასთან დაკავშირებით“ ხშირად ყველაზე მნიშვნელოვან ატრიბუტად მოიხსენიება (Rogers 1972; Canter 1977; Mendler and Curwin 1983) და ჩვეულებრივ, ქცევისთვის შედეგის მორგებას ნიშნავს. უბრალო შენიშვნა და საყვედური იმ ქმედების გარეშე, რომელიც სცილდება სიტყვებს, როგორც წესი, გზავნის შეტყობინებას, რომ მოლოდინი სუსტია.

მასწავლებლები მტკიცენი უნდა იყვნენ.
მოსწავლეები მაქსიმალურად სცდიან მათ.

მასწავლებლები უნდა იყვნენ *მტკიცენი* მოლოდინის განცხადებისას და თანამიმდევრულად იმოქმედონ. ცალკეული მოსწავლეები და ზოგჯერ მთელი კლასი მაქსიმალურად სცდიან მასწავლებლებს სიმტკიცესთან მიმართებაში. მასწავლებელმა ხელი არ უნდა ჩაიქნოს, თუნდაც არასასურველი საქციელი სპეციფიკური მოლოდინის თანამიმდევრული განცხადების მიუხედავად გაგრძელდეს. ზოგიერთი ძალიან რთული მოსწავლე მხოლოდ იმიტომ იქცევა ცუდად, რომ შეამოწმოს მართლა ზრუნავს თუ არა მასწავლებელი მასზე. თუ რეაქციები არასწორ საქციელზე გონივრული, შესაბამისი და სამართლიანია, სიმტკიცე გამარჯვებას იზიმიებს.

ლი კანტერი (1977) გვიამბობს ძალზე აგრესიულ მესამეკლასელ კარლზე, რომელიც გამუდმებით აყენებს სიტყვიერ და ფიზიკურად შეურაცხყოფას სხვა ბავშვებს. რამდენჯერმე მან კლასელებს ფულიც გამოსძალა! ბავშვის მშობლებთან, სკოლის დირექტორთან და მასწავლებლებთან შეხვედრაზე ხელი მოეწერა კონტრაქტს, სადაც ნათქვამი იყო, რომ კარლი გაირიცხება სკოლიდან, თუ ის ბავშვებს დაემუქრება, შეაგინებს, გამოსძალავს ფულს ან ფიზიკურად გაუსწორდება. მშობლები თანხმდებიან პირობების შესრულებაზე.

მეორე დღეს საკლასო ოთახისაკენ მიმავალი კარლი სხვა მოსწავლეს შეეკამათა და უხეშად ჰკრა ხელი. მასწავლებელი მაშინვე მივიდა კარლთან და უბრალოდ უთხრა: „შენ ხელი ჰკარი სოლს და ამიტომ სახლში წასვლა აირჩიე!“ მასწავლებელმა დირექტორს მიმართა, რომელმაც კარლის დედას დაურეკა შვილის წასაყვანად. კარლი სახლში წაიყვანეს, სადაც სასკოლო დღის დარჩენილი ნაწილი თავის ოთახში გაატარა და ის სამუშაო დაასრულა, რომელიც სკოლაში უნდა გაეკეთებინა.

მეორე დღეს მართლწერის დავალების შესრულებისას, როცა ერთ-ერთმა მოსწავლემ კარლს სამუშაოს გადანერაზე უარი უთხრა, კარლი გაბრაზდა. ის თანაკლასელს ცემით დაემუქრა. მასწავლებელმა კარლი ისევ სახლში გაგზავნა, სადაც დარჩენილი დღე თავის ოთახში გაატარა. მომდევნო ორი დღე კარლი კარგად იქცეოდა. მესამე დღეს თავისუფალი არჩევანის დროს მასწავლებელმა შეამჩნია, რომ ის გაბრაზებული აგინებდა და უყვიროდა გოგონას, რომელმაც სათამაშო ასანყოფი ნახატი არ ათხოვა, რადგან თვითონ თამაშობდა. მასწავლებელმა ისევ მშვიდად აცნობა კარლს მისივე უსაქციელობის შესახებ და ისიც, რომ ცუდი საქციელით მან სახლში წასვლა აირჩია. კარლი პირველად დაღონდა, დაიწყო ტირილი იმის გამო, რომ არ უნდოდა სახლში წასვლა. მასწავლებელმა ისევ მშვიდად უთხრა, რომ „თავად გააკეთა არჩევანი“ და სახლში უნდა წასულიყო.

როგორც იტყვიან, მესამე და სამართალიო — მასწავლებლის შეუპოვრობამ, მოსწავლე დაარწმუნა, რომ მის ცუდ საქციელს არ მოითმენდნენ. ამგვარად, კარლმა აირჩია საკუთარი თავის კონტროლი და სხვა მოსწავლეებთან კარგად მოქცევა.

ამ თავში ეს, ალბათ, ყველაზე მნიშვნელოვანია. შედეგების გატარება, როცა საქციელი გრძელდება, მიზანდასახულობასა და სიმტკიცეს მოითხოვს. ამ სიმტკიცის გარეშე მოსწავლეები არ დაიჯერებენ, რომ მასწავლებელი სერიოზულად ეკიდება საკუთარ მოლოდინს. კანტერის აზრით, წლის დასაწყისში შემუშავებული გეგმების შესრულებას (იმ ვარაუდით, რომ გყავთ მოსწავლე, რომელსაც ასეთი მკაცრი გეგმა სჭირდება) ყურადღებით დააკვირდება მთელი კლასი და დარწმუნდება, რომ რასაც ამბობთ, იმას აკეთებთ. სასწავლო წლის დასაწყისში არათანამიმდევრულობა და შემუშავებული გეგმის უგულებელყოფა დისციპლინის პრობლემების ხშირი მიზეზია.

ბავშვებმა შეიძლება არ იდარდონ, თუ გაკვეთილების შემდეგ ერთხელ დატოვებთ, ხანდახან სკოლაში არ მიუშვებთ ან იშვიათად კუთხეში დააყენებთ. მაგრამ ცოტაა ისეთი მოსწავლე, რომელიც არ ინაღვლებს თუ ეცოდინება, რომ, ცუდი საქციელის არჩევის შემთხვევაში, გაკვეთილების შემდეგ დარჩენა ყოველდღე (თუნდაც მთელი კვირის განმავლობაში) მოუწევს; რომელიც არ ინაღვლებს, თუ ეცოდინება, რომ ცუდად მოქცევის შემთხვევაში სკოლაში არ მიუშვებენ, თუნდაც ეს სკოლაში არდაშვების სამ დღეს ნიშნავდეს; რომელიც არ ინაღვლებს, თუ ეცოდინება, რომ ცუდი საქციელის გამო კუთხეში დააყენებენ ყოველ ჯერზე, თუნდაც დღეში ხუთჯერ.

ამრიგად, თუ თქვენთვის ეს ნამდვილად მნიშვნელოვანია, ბავშვებისთვისაც ნამდვილად მნიშვნელოვანი იქნება. თუ მზად ხართ გამოიყენოთ ნებისმიერი საჭირო და შესაფერისი საშუალება ბავშვებზე გავლენის მოსახდენად და არასწორი საქციელის აღმოსაფხვრელად, ისინი იგრძნობენ თქვენს მიზანდასახულობას და იზრუნებენ იმ შედეგების თავიდან აცილებისთვის, რომელთა წინაშეც მუდამ აღმოჩნდებიან, თუ არასწორად მოქცევას აირჩევენ (Canter 1977, გვ. 109-110).

ჩვენ შეგვიძლია მივალწიოთ თითქმის ნებისმიერ საქციელს, რომლის მიღწევაც ნამდვილად გვსურს, თუ მიზანდასახულები ვიქნებით, რადგან ჩვენ ძალაუფლება გვაქვს.

ნიშნავს თუ არა ეს იმას, რომ თუ გამუდმებით ვახორციელებთ შედეგებს, საქციელი უეჭველად შეიცვლება? პირველი, შესაძლებელია შედეგი თანამიმდევრულად და გამუდმებით განვახორციელოთ და არანაირი შედეგი არ გვქონდეს. ეს მაშინ ხდება, როცა შედეგს საკმარისი გავლენა არ აქვს ან როგორღაც ჯილდოდ იქცევა ბავშვისთვის. იგივე შეიძლება მოხდეს, თუ საქციელი გამოწვეულია ფიზიკური მიზეზით, უცოდინრობით ან ღირებულებათა კონფლიქტით. მეორე, კანტერისეულ სცენარში შედეგის განხორციელება ბევრადაა დაკავშირებული მის წარმატებასთან. მასწავლებელმა მოსწავლე არ დაადანაშაულა, არ გააკრიტიკა ან არ დაამცირა; ის მშვიდად (მაგრამ სწრაფად) მივიდა მასთან, მიუთითა საქციელზე („შენ ხელი ჰკარი სოლს“) და განახორციელა შედეგი („შენ აირჩიე სახლში წასვლა“). მან აღნიშნა, რომ სახლში წასვლა იყო ბავშვის არჩევანი ამ შემთხვევაში, ვინაიდან მან წინასწარ იცოდა, რომ სოლისათვის ხელის კვრას ეს შედეგი მოჰყვებოდა. ამრიგად, მასწავლებლის რეაქცია ბრაზი კი არ არის, არამედ ფაქტებზე დამყარებული სიმშვიდე. ასეთი რეაგირება უფრო ადვილია,

როცა ზუსტად იცი, რის გაკეთებას აპირებ. ამის ცოდნა (და არა ბავშვის მიერ უმწეობის შეგრძნება, რომელიც თქვენს კონტროლს სცილდება) მასწავლებელს თავდაჯერებულობასთან ერთად სიმშვიდეს ანიჭებს, რაც, თავის მხრივ, სალი განსჯის საშუალებას აძლევს. ასე რომ, შედეგებთან დაკავშირებით სიმტკიცეც შეიძლება წარუმატებელი იყოს, თუ შედეგი სწორად არ ხორციელდება.

კანტერის სცენარში აღწერილი კონკრეტული ტექნიკა შეიძლება ძალიან ეფექტური იყოს — მოსწავლის სისტემატური „ჩამოშორება“ განსაკუთრებით ხელის შემშლელი და ჯიუტი საქციელის აღმოსაფხვრელად. სეიმურ სარასონი (Seymour Sarason) აღწერს „ჩამოშორების“ კიდევ ერთ ძლიერ ტექნიკას, რომელიც წარმატებულია მშობლებისა და კონტრაქტების გარეშე. ის ემყარება მეორე მასწავლებელთან თანამშრომლობას, რომლის ოთახშიც იგზავნება ბავშვი „ჩამოშორების“ მიზნით. მასპინძელ მასწავლებელს აქვს სპეციალური ადგილი, სადაც მოსწავლე არასახალისო სამუშაოს ასრულებს. დეტალური ინფორმაციისათვის იხ. სარასონი (1971), გვ. 136-139.

ვამჩნევთ და ვაჯილდოებთ თუ არა პასუხისმგებლურ საქციელს ეფექტიანად?

დადებით შედეგებზე მსჯელობის გარეშე შედეგების განხილვა სრული არ იქნებოდა — როგორც რეაქცია გვაქვს იმ მოსწავლეების მიმართ, რომლებიც ჩვენს მოლოდინებს ამართლებენ. ისეთი სიტუაცია უნდა შეიქმნას, რომ კარგ საქციელს ჯილდო არ სჭირდებოდეს; ის მოსალოდნელი, ნორმა უნდა იყოს; მის შენარჩუნებას დაჯილდოების სისტემა არ უნდა სჭირდებოდეს. თუმცა, კონკრეტულ, დისციპლინის პრობლემების მქონე კლასებში დაჯილდოების მარტივმა სისტემამ შეიძლება დადებითი როლი შეასრულოს (საუბარი მხოლოდ დაწყებით კლასებზე როდია).

დაჯილდოების მარტივი სისტემები, როგორცაა კანტერისეული შუშის ბურთულები ქილაში² და მრავალი სხვა, რომლებიც აღწერილია CLAIM-ში (იხ. IV ნაწილი), მოსწავლეთა დადებითი ქცევის აღიარების მიზნით შეიქმნა. მენდლერისა და კურგინის (1983) მიდგომა, ძირითადად, სოციალურ შექებას (მოსწავლის მიმართ ინდივიდუალურად გამოხატულ) ამყარება, რომლის მიხედვით მასწავლებელი როგორც დადებით, ისე უარყოფით შედეგებს მშვიდად და ინდივიდუალურად აცნობს მოსწავლეს. ასე რომ, როცა ის კონკრეტული მოსწავლისკენ რალაციის სათქმელად იხრება, დანარჩენებმა არ იციან, რას ეტყვის: „ამხანაგთან საუბარი ორი გაფრთხილების მიუხედავად გააგრძელე, ამიტომ გაკვეთილების შემდეგ დარჩენა და ამ საქციელის თავიდან ასაცილებლად გეგმის შემუშავება მოგიწევს“ თუ „სამუშაოზე იყავი კონცენტრირებული და ორი სონეტი დაწერე. სწორედ ამას ვუნდობ პროდუქტიულობას!“

სასწავლო წლის დასაწყისში საკმარის დროსა და ენერჯიას ვხარჯავთ თუ არა მოლოდინის ჩამოსაყალიბებლად?

ჩვენი ნაცნობი დაწყებითი კლასების ერთ-ერთი მასწავლებელი სექტემბრის პირველი ორი კვირის განმავლობაში მოსწავლეებს შრომის, ხატვისა და სხვა არაძირითად გაკვეთილებზე არ უშვებს, რათა მათ კარგად შეისწავლონ მასწავლებლის მოლოდინები, ჩამოუყალიბდეთ რუტინა და დაიწყონ კლასის, როგორც ერთობის შექმნა. არაძირითად გაკვეთილებზე უარის თქმა შეიძლება არ იყოს საჭირო, მოლოდინზე ყურადღების გამახვილება კი ნამდვილად საჭიროა. ეს პერიოდი (ორი კვირა) სასარგებლოა მოსწავლეთა სწავლებისა და წვრთნის თვალსაზრისით. წვრთნისთვის საჭიროა ვარჯიში; თუ სპორტული დარბაზიდან კლასამდე გზაში მოსწავლეები ხმაურობენ და სხვებს ხელს უშლიან, შეგვიძლია ვთქვათ: „ვხედავ, დერეფანში სიარულის წესების სასწავლად მეტი ვარჯიში გჭირდება“. და მართლაც გავიყვანოთ მოსწავლეები „გასავარჯიშებლად“. ეს ქმედება იქნება არა დამსჯელი, არამედ

² ლი კანტერი (1977, გვ. 140) ემხრობა შუშის ბურთულების ჩაყრას ქილაში ჯილდოს სახით. ბურთულის ჩაყარდნის ხმა გამოიყენება, როგორც ყველასთვის გასაგონი იმნამიერი სიგნალი, რომ ისინი სწორად იქცევიან. ქილის გავსების შემდეგ კლასი იღებს რამე წინასწარ განსაზღვრულ ჯილდოს, როგორცაა წვეულება ან დამატებითი შესვენება.)

ლოგიკური შედეგი. (მენდლერი და კურვინი (1983) საუბრობენ სკოლაზე, სადაც ტარდება კლასგარეშე გაკვეთილი კაფეტერიაში მოქცევაზე, ვარჯიშისა და გამოცდის ჩათვლით იმ ბავშვებისთვის, რომლებიც ლანჩზე ცუდად იქცეოდნენ. გამოცდის წარმატებით ჩასაბარებლად მოსწავლეებმა 100 პროცენტი უნდა მოაგროვონ.)

გვაქვს თუ არა საკმარისად მაღალი მოლოდინი მიუხედავად ბავშვების წარსულისა?

მასწავლებელს მოსწავლეების გაკონტროლება შეუსაბამო მოლოდინების შემთხვევაშიც კი შეუძლია მხოლოდ ძალაუფლებითა და შიშით. თუმცა, კონტროლის არსებობა არაფერს გვეუბნება მასწავლებლის მოლოდინის შესატყვისობაზე. ქცევის ამ სტანდარტების განსჯას ბუნდოვან, მაგრამ მნიშვნელოვან სფერომდე მივყავართ. თუ მოსწავლეებისადმი წაყენებული მოთხოვნები შეუსაბამოა, დისციპლინის პრობლემების ახსნას დიდი დრო დასჭირდება. ჩვენ შეგვიძლია მასწავლებლის სტანდარტებისთვის შემდეგი აღმავალი სკალა შევქმნათ:

- ▶ არ არსებობს ცხადი მოლოდინი: გარკვეულწილად, laissez-faire (ფრანგ. ჩაურევლობა. მთარგმნ. შენ.) დამოკიდებულება.
- ▶ რამდენიმე თანამიმდევრული ცხადი მოლოდინი.
- ▶ დაბალ მოლოდინთა ერთგვარი ნაკრები: ანუ მოსწავლეთა შესაძლებლობების მიმართ მეტისმეტად ადვილი, დამთმობი, არამომთხოვნი, ასაკისა და შესრულების თვალსაზრისით.
- ▶ მოლოდინთა ერთგვარი ნაკრები, რომელიც მიუღებლად მაღალია ან ასაკს (ან სხვა მხრივ) არ შეესაბამება.
- ▶ ერთგვარი და საშუალო მოლოდინები.
- ▶ ერთგვარი და მაღალი მოლოდინები: მომთხოვნი, მაგრამ მაინც გონივრული.

ჩვენ შეგვიძლია ვცადოთ ამ სკალაზე საკუთარი ადგილის მოძებნა, თუმცა სტანდარტების ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი მაინც განსახილველი გვრჩება. თუ საკუთარ მოლოდინებზე, როგორც სტანდარტებზე ზოგადი წარმოდგენა გვექნება, შევძლებთ მის მიღმაც გავიხედოთ და ვიკითხოთ, როგორ ვახდენთ ამ სტანდარტების დიფერენცირებას ჯგუფებისა და ინდივიდების მიხედვით. განისაზღვრა მასწავლებელთა საქმიანობის ოთხი ცალკეული და ლოგიკური დონე, იმის მიხედვით, როგორ იყენებენ ისინი თავიანთ სტანდარტებს სხვადასხვა მოსწავლის მიმართ. ეს დონეები შეგვიძლია შემდეგი დებულებებით წარმოვადგინოთ:

1. ყველასათვის ერთნაირი მოლოდინი მაქვს.
2. სხვადასხვა ბავშვისთვის განსხვავებული მოლოდინი მაქვს, რაც იმას ნიშნავს, რომ ზოგიერთისგან უფრო მეტად მოველი ცუდ საქციელსა და ნაკლებ თვითკონტროლს. ეს შეიძლება ნიშნავდეს (ან არ ნიშნავდეს), რომ უფრო ტოლერანტული ვარ, მესმის ან ვიღებ მათ ამ არასწორ საქციელს; მაგრამ მაინც არ ვითხოვ მათგან იმ სტანდარტების შესრულებას, რომელთაც სხვებისგან ვითხოვ და მოველი.
3. სხვადასხვა მაცდუნებელ ან სხვა მაღალი რისკის სიტუაციაში ქცევის თვალსაზრისით, ცალკეული ბავშვის შესაძლებლობების მიმართ განსხვავებული მოლოდინი მაქვს. ვიცი მათი სისუსტეები და საფრთხის შემცველი სიტუაციები. ასეთ სიტუაციათა განსაზღვრას წინასწარ ვცდილობ.
4. მაღალი რისკის შემცველ, რთულ სიტუაციაში ბავშვების ქცევის განსხვავებული შესაძლებლობები კარგად მესმის და მათთვის გარკვეულ ცვლილებებსა და დათმობებს ვითვალისწინებ, თუმცა ჩემი თავდაპირველი მოლოდინი მათი საქციელის მიმართ ისეთივე მაღალი რჩება, როგორც სხვა ბავშვების მიმართ და ამას ღიად ვუცხადებ. მე მათთან ერთად ვიბრძვი მაღალი სტანდარტებისთვის. მათი ცუდი საქციელი არ მიკვირს და, რაღაც გაგებით, დრო-

დადრო „მოველი“ კიდეც მას; თუმცა ცუდ საქციელს არ ვიღებ და აქტიურად ვმუშაობ მის შესაცვლელად.

საკუთარი საქმიანობის ანალიზისა და კლასში საქციელის კონტროლის მცდელობისას, სასარგებლო იქნება ამ ოთხი დებულების გადახედვა. მესამე და მეოთხე მკვეთრად განსხვავდება პირველი ორისგან; ისინი მასწავლებლის განსხვავებულ საქციელში ვლინდება და მკვეთრი გავლენა აქვს ზოგად დისციპლინაზე.

განსხვავება იმაშია, მასწავლებლის აზრით რას გააკეთებს მოსწავლე (მათ შეიძლება „ცვალება“ მოლოდინები“ ჰქონდეთ) და რა უნდა მასწავლებელს, რომ მოსწავლემ გააკეთოს ან მიაღწიოს (მათ შეიძლება განსხვავებული „სტანდარტები“ ჰქონდეთ).

ყოველ წელს სულ მცირე ერთ ან ორ საუკეთესო მასწავლებელთან ვმუშაობთ, ნიჭიერ და მზრუნველ ადამიანებთან, რომელთა ეფექტიანობა მცირდება მოლოდინების მიმართ მათი არათანამიმდევრულობის გამო. ისინი არ არიან დარწმუნებული იმაში, რამდენად გონივრულია ბავშვების მიმართ მათი მოლოდინი უფრო პასუხისმგებლური და ყურადღებიანი საქციელისკენ გაკვეთილზე. ისინი ხედავენ უკონტროლო, ოჯახური და სხვა პრობლემების მქონე მოსწავლეთა უპასუხისმგებლო, „გიჟურ“ საქციელს და გრძობენ, რომ დათმობებზე უნდა ნავიდნენ. ამგვარად, ისინი არასათანადოდ აფასებენ ბავშვების შესაძლებლობებს და მათი საქციელის მიზნებს. ვინ თქვა, რომ პირველკლასელებს არ შეუძლიათ წრეში წყნარად ჯდომა და ერთმანეთის მოსმენა 15 წუთიან შეკრებაზე? ვინ თქვა, რომ მეცხრეკლასელებს არ შეუძლიათ ისწავლონ თვითორგანიზებულ სამუშაო ჯგუფებში მუშაობა პროექტის დასაგეგმად და განსახორციელებლად?

მაგალითებმა დაგვარწმუნა, რომ საკმარისი ძალისხმევის, სიმტკიცის, მიზანდასახულობისა და რწმენის (რომ ეს თქვენი მოსწავლეებისათვის სწორი საქციელია, რომლის მიღწევაც მათ შეუძლიათ და გსურთ ასწავლოთ ის უნარ-ჩვევები, რაც შეიძლება იმ კონკრეტულ დონეზე სამუშაოდ დასჭირდეთ) პირობებში სასურველი საქციელის მიღწევა შესაძლებელია. (რა თქმა უნდა, თქვენი „სურვილი“ შეიძლება არაგონივრული იყოს და ასაკს არ შეესაბამებოდეს. ამ შემთხვევაში იმას მიიღებთ, რასაც იმსახურებთ!) ეს მოსაზრება ჭეშმარიტია ზოგიერთ რთულ მოსწავლესთან მიმართებაშიც — მიუხედავად მათზე დახარჯული გაცილებით მეტი ენერჯისა, ჩვენს საქმიანობას შეიძლება გარკვეული კორექტირება სჭირდებოდეს, რასაც მნიშვნელოვნად მეტი დრო უნდა მოვახმაროთ. საჭიროზე ნაკლები სამსახური სამსახური არ არის.

თუ ნათელი წარმოდგენა გაქვთ იმაზე, რა გსურთ და რას მოელით მოსწავლეებისაგან, თუ ეს მოლოდინი მათთვისაც ნათელია, თუ მოლოდინი არ გამართლებს შესაბამისი შედეგები გაქვთ „რა-ტომ“ კითხვაზე განმარტებებით და შეძლებისდაგვარად, ბევრი სიკეთე და რაციონალურობა, თქვენ სასურველ შედეგს მიაღწევთ; ეს აუხდენელი ოცნება არ გახლავთ. მაგრამ, პირველ ყოვლისა, ამის გაკეთება უნდა გადაწყვიტოთ.

III ნაწილი

თვითდისციპლინისა და პასუხისმგებლობის ჩამოყალიბება

ვუყალიბებთ თუ არა ბავშვებს კლასის ცხოვრებაში კონტროლის, გავლენის, პასუხისმგებლობისა და ძალაუფლების ნამდვილ და კანონიერ განცდას?

ამ თავის შესავალში ვამტკიცებდით, რომ მასწავლებელს შეუძლია კლასის იმგვარად სტრუქტურირება, რომ მოსწავლეებმა მომხდარზე გარკვეული თანაზიარობა და კონტროლი იგრძნონ და ამის საფუძველზე შემცირდეს დისციპლინის პრობლემები. თუმცა, უნდა გვახსოვდეს, რომ ეს ვერ შეცვლის მკაფიო მოლოდინსა და შედეგებს. ისინი უპირველესია. ჩვენ ვიცნობთ დამწყებ მასწავლებელს, რომელსაც გონებაში არასდროს არ დაუხარისხებია მოლოდინები და შედეგები, მაგრამ სწავლის ინდი-

ვიდუალიზებული საკონტრაქტო სისტემით თავი გაართვა სწავლებას. მოსწავლეებმა მხარი აუბეს და ის ენერგია, რომელიც მასწავლებელთან ბრძოლაში უნდა დახარჯულიყო სასწავლო მიზნების თანხედრას მოხმარდა. თუმცა ის წელი მაინც რთული იყო. მოლოდინი წლის დასაწყისშივე რომ ჩამოყალიბებულიყო, მისი საკონტრაქტო სისტემა ამ კონკრეტულ კლასს სწორ გზაზე დააყენებდა.

კლასის ცხოვრებაში მოსწავლეთათვის თანამფლობელობის გრძობის ჩამოყალიბების სამი შესანიშნავი მიდგომა ასეთია: მოლაპარაკება მენდლერისა და კურვინის „სოციალურ კონტრაქტზე“, სწავლის პრინციპის გამოყენება, რომელსაც „მიზნის დასახვა“ ჰქვია (იხ. მე-9 თავი) და სწავლების ხუთი კოოპერაციული მოდელიდან ერთ-ერთის გამოყენება (იხ. მე-15 თავი).

სიციხადის პარამეტრის კურსის შესწავლის დროს ინგლისურის ერთ-ერთმა მასწავლებელმა გააცნობიერა, რომ მის მიერ დასმული შეკითხვები თამაშს — „მიხვდი რას გულისხმობს მასწავლებელი“ — ჰგავდა. მეორე დღეს ეს აღმოჩენა თავის მოსწავლეებს გაუზიარა და ჰკითხა, თანახმა იყვნენ თუ არა ეთანამშრომლათ და ასეთი კითხვების თავიდან აცილების გეგმა შეემუშავებინათ. დისკუსიაზე გამოთქმული მოსაზრებების საფუძველზე ისინი ასეთ პროცედურაზე შეთანხმდნენ: თუ მოსწავლეები მიხვდებიან, რომ ასეთი შეკითხვა დაუსვავს, შეუძლიათ პირდაპირ მიუთითონ მასწავლებელს და სთხოვონ შეკითხვის ხელახლა ჩამოყალიბება; თუ მოსწავლე ვერ გაცემს პასუხს შეკითხვაზე, შეუძლია იგივე შეკითხვა თანაკლასელს დაუსვას; მასწავლებელი კლასს დაუსვამს შემაჯამებელ შეკითხვებს საშინაო დავალების ტექსტთან დაკავშირებით და თუ რომელიმე მოსწავლე ვერ დასცემს პასუხს ან არასწორად უპასუხებს, იმავე შეკითხვას სხვა მოსწავლეს უსვამს. თუ ზედიზედ სამი მოსწავლე ვერ უპასუხებს, მასწავლებელი ხვდება, რომ შეკითხვა არასწორად იყო დასმული და ხელახლა აყალიბებს მას. დაბალი მოსწავლის მოსწავლეებისათვის ამ აქტივობის საბოლოო შედეგი გაკვეთილზე უფრო აქტიური მონაწილეობა და აკადემიური წარმატებების ზრდა იყო. თუმცა, ჩვენი აზრით, ამ კონკრეტულ კლასში მასწავლებელი გაცილებით მეტ მუშაობას ეწეოდა. უპირველეს ყოვლისა, მასწავლებელი სამართლიანობასა და ბუნებრიობას ამჟღავნებდა (პიროვნული ურთიერთობის ჩამოყალიბება) იმის აღიარებით, რომ შეიძლებოდა ის ყოფილიყო მოსწავლეთათვის შექმნილი პრობლემის მიზეზი და პრობლემების მოგვარებას ღიად ცდილობდა. მეორე, ეს ტექნიკა მოსწავლეებს აზრის გამოთქმის საშუალებას აძლევდა კლასში თამაშის წესების განსაზღვრისა და მოვლენების გაკონტროლების დროს.

მეორე მასწავლებელი, საშინაო დავალების კარგად შესასრულებლის მიზნით მოსწავლეთა მოტივაციის ამაღლებას ცდილობდა. მას პრაქტიკაში ჰქონდა მოსწავლეთათვის სახლში საკითხავი მასალის მიხედვით აგებული ყოველდღიური ტესტები მიეცა. ერთ დღეს მასწავლებელმა გამოუცხადა, რომ თუ ოთხჯერ ზედიზედ 100 ქულას მიიღებდნენ, თავისუფალ 100 ქულას მოიპოვებდნენ, რომლის „დახარჯვასაც“ ნებისმიერი მომავალი ტესტირებისას თავიანთი სურვილისამებრ შეძლებდნენ. აღმოჩნდა, რომ მოსწავლეთა (მათ შორის წარმატებულთა) ძალისხმევა საშინაო დავალებისა და ტესტების შესრულებისთვის მნიშვნელოვნად გაიზარდა. ჩვენი აზრით, ამ ტექნიკის სიძლიერე ის იყო, რომ მოსწავლეებს გარკვეული კონტროლის, კერძოდ, მოპოვებული ქულების გამოყენების, უფლებას აძლევდა. მათი ნება იყო მოიპოვებდნენ თუ არა ქულებს და მოპოვების შემთხვევაში როგორ „დახარჯავდნენ“. (წარმატებული მოსწავლეებისათვის კი ეს ტექნიკა ერთგვარი სადაზღვევო პოლისი იყო მომავალი წარმატებლობის შემთხვევაში.)

ეს ტექნიკა სხვა მასწავლებლებმაც გადაიღეს, მაგრამ უგულუბელყვეს ოთხჯერ ზედიზედ 100 ქულის მიღების მოთხოვნა; უბრალოდ, ოთხი 100 ქულის მიღება გვაძლევს 100 ქულას ბონუსად. ამ მასწავლებელთა მარტივმა ექსპერიმენტმა გვაფიქრებინა, რომ კლასის ცხოვრებაში ყოველთვის შეიძლება მოვძებნოთ მოსწავლეთათვის მეტი კანონიერი კონტროლის მინიჭების გზები.

სწორად ვაყალიბებთ თუ არა საკლასო საზოგადოებას (ერთმანეთის შესახებ ცოდნა, ერთმანეთის დაფასება და ერთმანეთთან თანამშრომლობა)?

უილიამ გლასერის საკლასო შეხვედრები (Glasser 1969), ჯინ სტენფორდის აქტივობათა წრე „ეფექტიანი კლასების ჩამოყალიბება“ (Stanford 1977), ურთიერთობის ჩამოყალიბების აქტივობები (Wilt &

Watson 1978), კოოპერაციული სწავლა (Dishon & O'Leary 1984) სპეციფიკური (მაგრამ არა მარტივი) სტრატეგიებია კლასში ისეთი კავშირისა და ჰარმონიის დასამყარებლად, რომელიც თავიდან აგვაცილებს დისციპლინის პრობლემებს.

დისციპლინაზე ზრუნვის გარეშე, ოთხივე ნაშრომი თავისთავად ღირებულია, მაგრამ როცა ურთიერთობები კლასის წევრებს შორის დაძაბულია ან განხეთქილებისკენ მიდის (ან ორივე), ამ სტრატეგიებს შეუძლიათ დაძაბულობის შემცირება და ერთმანეთთან ბრძოლისათვის გამიზნული ენერჯის პროდუქტიულად გამოყენება.

სტრატეგიების აღწერამდე, მნიშვნელოვანია იმის აღნიშვნა, რომ სტრატეგიის გაცნობა (ისევე, როგორც „სწავლების მოდელის“ შემთხვევაში) საკმარისი როდია მისი წარმატებით განხორციელებისათვის. ეს არც ყურადღების აქტებია და არც სიცხადის, რომელთა გაგებაც და მოსინჯვაც ადვილია. ისინი უფრო რთული მოდლებია და მათი წარმატებისათვის, მნიშვნელოვანია მათ მიღმა არსებული რწმენისა და სულისკვეთების გაცნობიერება. ამრიგად, ადამიანმა უნდა (1) დახარჯოს დრო სტრატეგიების სწავლაზე; (2) სურდეს მათზე მუშაობის გაგრძელება საწყისი მცდელობების ფონზე; და (3) ალბათ, რაც ყველაზე მნიშვნელოვანია, არ იმუშაოს დამოუკიდებლად (მარტომ). გჭირდებათ კოლეგა, რომელიც თქვენსავით გამოსცდის ამ სტრატეგიებს, რათა მასთან გადაამოწმოთ, უკუკავშირი გქონდეთ და ერთად გადაჭრათ პრობლემები. ასევე ფასდაუდებელი იქნება მწვრთნელი ან სტრატეგიის მცოდნე ადგილობრივი კადრი. ორივე ერთად – კიდევ უფრო უკეთესი.

ბოლო 15 წლის განმავლობაში საკლასო შეხვედრების პრაქტიკა საკუთარ კლასებთანაც გამოვიყენეთ და როგორც კადრების მართვის სპეციალისტები, სხვებსაც ვეხმარებოდით, რომ საკლასო შეხვედრები საკლასო ცხოვრების დამახასიათებელი ნიშანი გამხდარიყო. თითქმის არ შეგვხვედრია სხვა უფრო სასარგებლო პრაქტიკა კლასში ერთობის ზოგადი განცდის ჩამოყალიბების თვალსაზრისით და ისეთ პრობლემებთან საბრძოლველად, როგორიცაა ცილისწამება, ბულინგი და „კუტოკები“.

ნიგნში „სკოლა მარცხის გარეშე“ უილიამ გლასერი დეტალურად აღწერს „საკლასო შეხვედრების“ ჩატარებას. ის წერს: „არ შემხვედრია ბავშვი, რომელსაც არ შეუძლია ფიქრი და გარკვეულ დონეზე სკოლის მართვაში მონაწილეობის მიღება, იმ შემთხვევაში, თუ გავაგებინებთ, რომ ვაფასებთ მის წვლილს“ (გვ 97). ეს შეხედულება უმთავრესია მასწავლებლისთვის, რომელსაც სურს, რომ კლასის შეხვედრები შედეგიანი იყოს, რადგან განსჯის გარეშე მოსწავლეთა წვლილის აღიარება, საკლასო შეხვედრების გაძლიერების ძირითადი უნარია. შეხვედრების საშუალებით მოსწავლეები სწავლობენ როგორც მონაწილეობას, აღიარებასა და დაფასებას, ისე რაღაც რეალურის ნაწილად ყოფნას. კლასის კრებებს რეგულარულად (სულ მცირე ყოველკვირეულად და უმჯობესია კვირაში რამდენჯერმე) ატარებენ წრეში მჭიდროდ მსხდომი მოსწავლეები და მასწავლებელი. მასწავლებელი განსჯის გარეშე მოსწავლეებთან ერთად განიხილავს მათთვის მნიშვნელოვან და აქტუალურ საკითხებს. შეხვედრათა სამი სახეობა არსებობს: თავისუფალი (დროში შეუზღუდავი) შეხვედრები, შეხვედრები სოციალური პრობლემების გადაჭრის მიზნით და საგანმანათლებლო-დიაგნოსტიკური შეხვედრები.

თავისუფალ შეხვედრაზე განსახილველი თემა მასწავლებელს ან მოსწავლეს შემოაქვს. მასწავლებლის ერთ-ერთი როლია საკითხის გარშემო მოსწავლეთათვის საინტერესო საკითხებზე ყურადღების გასამახვილებელი შეკითხვების ჩამოყალიბება. ერთ-ერთი შეხვედრის დროს, როცა მოსწავლეებმა დისნეილენდზე საუბრის სურვილი გამოთქვეს, მასწავლებელმა იკითხა: „ისურვებდით დისნეილენდში წასვლას?“ თითქმის ყველა მოსწავლემ დადებითად უპასუხა. „წარმოიდგინეთ, რომ ვიღაცამ დისნეილენდის ორი ბილეთი მომცა და მითხრა, რომ ისინი ჩემი ორი მოსწავლისთვის მიმეცა. ვის უნდა მივცე ბილეთები?“ ღია თემების ფოკუსირებულ დისკუსიებად გადაქცევის გარდა, მასწავლებლები იყენებენ აქტიური მოსმენისა და შეჯამების უნარ-ჩვევებს.

თავისუფალი შეხვედრები მოსწავლეებს თანაზიარობის განცდას უყალიბებს და საფუძველს უყრის სასწავლო საქმიანობაში მნიშვნელოვან ინვესტიციებსა და უფრო რთულ სფეროს — სოციალური პრობლემების გადაჭრას. გლასერის წიგნის მე-10, მე-11 და მე-12 თავები კარგი სახელმძღვანელოა ამ შეხვედრების შესასწავლად და ჩასატარებლად, ასე რომ, აქ სიტყვას აღარ გავაგრძელებთ. თუმცა, გვსურს შემოგთავაზოთ სოციალური პრობლემების გადაჭრის მიზნით ჩატარებული ერთ-ერთი

შეკრების დეტალური აღწერა, რომ ნათელი წარმოდგენა შეგიქმნათ, თუ როგორ შეიძლება კლასის შეკრების გამოყენება ხელის შემშლელი ქცევის მქონე ბავშვის „გადმოსაბირებლად“.

მეორე შეხვედრის თემა მაიკი იყო. ფიზიკურად ჭარბწონიანი ბიჭი არც ისე სუფთად იცვამდა, თმა თვალებს უფარავდა, ხმა კი ძალიან მაღალი და არასასიამოვნო ჰქონდა. მის ყველა მაისურს ნაკბენის, დაგრეხვისა და დაღეჭვის გამო ნახვრეტები ჰქონდა. მისი ყურება ნამდვილად არ იყო სასიამოვნო! მაიკმა განაცხადა, რომ არ უყვარდა კლასი, რადგანაც კლასელებს არ უყვარდათ ის. კითხვაზე, მისი აზრით, რატომ არ უყვარდათ, თქვა, ამის მიზეზი ჩემი სიმსუქნეაო. ბავშვები კატეგორიულად არ დაეთანხმნენ და თქვეს, რომ სიმსუქნე არაფერ შუაში იყო. მაიკს მიზეზის გაგება სურდა. მას შესაძლებლობა მისცეს, აზრი იმ ბავშვებისთვის ეკითხა, რომლებიც აუხსნიდნენ, რა იყო მასში უსიამოვნო. ერთის აზრით, ამის მიზეზი მისი სასაცილო ქუდეები იყო, პილოტის ჩაფხუტის მსგავსი, რომელიც წინა დღეს ეხურა. (სხვათა შორის, მაიკს ეს ქუდი აღარ დაუხურავს.) მეორის აზრით, ის ჩაფხუტებულ ტანისამოსს იცვამდა. მარტინის აზრით, მაიკი ისეთ რაღაცებს ამბობდა, რაც ადამიანებს გულს სტკენდა. მაგალითად, როცა მარტინი ევროპიდან დაბრუნდა და კლასელებს საჩუქრებად ჩამოტანილი რამდენიმე ძვირფასი ნივთი აჩვენა, მაიკმა განაცხადა, რომ ეს ნივთები სულაც არ არის პარიზიდან ჩამოტანილი და მარტინმა ადგილობრივ მაღაზიაში იყიდა. მარტინს ეს ნათქვამი ეწყინა. დევიდმა თქვა, რომ როცა ის კლასელებს ნივთებს უნაწილებდა, მაიკმა მსგავსი შეურაცხმყოფელი შენიშვნები წამოროშა. (სხვათა შორის, მაიკი ამ „სენისაგან“ ჯერ კიდევ არ განკურნებულა.) ჯონმა, რომელიც ბევრად უფრო ინტროსპექტული და გამჭრიახი გახდა, თქვა, რომ ამის მიზეზი მაიკის სასაცილო სახე და ადამიანებთან საუბრისას ჭერისკენ მიმართული ზიზღიანი მზერა იყო. სწორედ ასეთი სახე ჰქონდა მაიკს ჯონის აზრის მოსმენისას, რის გამოც ჯონმა დაამატა: „ხედავ, მაიკ, ახლაც სწორედ ასე აკეთებ და ვერც კი ხვდები“. მაიკს ჰკითხეს, მისი აზრით, ვინმე თუ ცდილობდა კარგად მოჰქცეოდა. მაიკმა უპასუხა, რომ ასე მხოლოდ ალისა იქცეოდა, რომელიც მას მოსწონდა. ყველამ ჩაიხიბოთხითა. ალისამ თქვა, რომ მას არ ენაღვლებოდა, თუ ვინმე დასცინებდა, მას მოსწონდა მაიკი და არ რცხვენოდა მასთან მეგობრობა. მას მოსწონდა მაიკთან ყოფნა. ჯგუფმა ისაუბრა სულ მცირე ერთი მეგობრის ყოლის მნიშვნელობის შესახებ. სხვებმა აღმოაჩინეს, რომ სინამდვილეში არავინ ცდილობდა მაიკისთვის ხელი შეეწყოს, რომ მისი მეგობარი გამხდარიყო. მომავალი კვირიდან ყოველი მათგანი შეეცდებოდა რაიმე ისეთი გაეკეთებინა, რომ მაიკთან მეგობრობის სურვილი გამოეხატა. მათ მართლაც დაიწყეს ამ სურვილის გამომჟღავნება, თუმცა მალევე დაივიწყეს და ისევ თავიანთი გულგრილობა აჩვენეს. მიუხედავად ამისა, მაიკის მიმართ უხამსობას აღარ იჩენდნენ, რაც უკვე ცვლილება იყო. ალისა აგრძელებდა მაიკთან მეგობრობას, ხოლო ბავშვებმა შეწყვიტეს მისი დაცინვა ამასთან დაკავშირებით. ჰარიეტმა, რომელიც ერთ-ერთი მათგანი იყო, ვინც ალისას დასცინოდა, ბოდიში მოუხადა კლასის შეხვედრაზე. მან გაიხსენა, რომ ერთხელ მას ისეთ ბავშვთან მეგობრობის გამო დასცინეს, რომელსაც სხვა მეგობრები არ ჰყავდა და მას გამბედაობა დასჭირდა, რომ მეგობრობა გაეგრძელებინა. მან აღიარა, რომ მიუხედავად მაშინდელი წყენისა, დაივიწყა და თავადაც ცუდად მოექცა ალისას. თქვა, რომ სწუხდა და ნამდვილად შეეძლო გაგება, თუ რას გრძნობდა ალისა. ამ სემესტრში მაიკი ძალიან შეიცვალა. მან სწავლასა და გარეგნობაზე ზრუნვა დაიწყო, უფრო წყნარად საუბრობს, მეტად აკონტროლებს საკუთარ თავს, უფრო სამართლიანად თამაშობს ეზოში, სხვებს უკეთ ეწყობა და უფრო მეტი მეგობარი ჰყავს (ლასერ 1968, გვ. 152-153)*

ამ ნაწყვეტის ნაკითხვამ მასწავლებლები შეაშინა. ზოგიერთს ის ჭრილობის გახსნის ტოლფასად მოეჩვენა, ზოგს კი ისეთი პროცესის დასაწყისად, რომელიც შეიძლება უკონტროლო გახდეს. ჩვენს მსმენელს მასწავლებელს, რომელთაც რთული კლასები ჰყავდათ, ექვსი თვე დასჭირდათ გამბედაობის მოსაკრებლად და საკუთარ კლასებში მსგავსი პრაქტიკის დასაწერად. სამაგიეროდ, ახლა საკლასო კრებებს თავიანთი კარიერის ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს მიღწევად მიიჩნევენ. მოხარულები ვართ, რომ გამბედაობა მოიკრიფეს და უსაფრთხო თემების გაძღოლის უნარ-ჩვევებიც დახვეწეს. ისინი

* იბეჭდება ნებართვით. Glasser, W. *Schools Without Failure*, New York: Harper and Row, 1968. © 1968 Harper Collins Publishers, Inc. ყველა უფლება დაცულია.)

კლასში საზოგადოების ჩამოყალიბების ჯინ სტენფორდისეულ მრავალ სტრატეგიასაც იყენებდნენ (რასაც მოკლედ აღვწერთ). საქმე ის არის, რომ ასეთი საკითხები ნამლავს, ტკივილს აყენებს და ასუსტებს იმ მოსწავლეთა ენერჯიასაც, რომელთაც არ ეხებათ; ოსტატური ხელმძღვანელობით ამ საკითხებზე ღია მსჯელობამ შეიძლება არსებითი ცვლილებები მოახდინოს კლასის კლიმატზე. არც მასწავლებელი გლასერის ნაწყვეტიდან და არც ისინი, ვისთანაც ჩვენ ვმუშაობდით, სპეციალურად არ მომზადებულან განხილვათა ტექნიკაში. ისინი ჩვეულებრივი მასწავლებლები იყვნენ, რომელთაც გამბედაობა და თავდადება გამოიჩინეს და კლასში მტკიცე საზოგადოების ჩამოყალიბების მიზნით მოსწავლეთა დახმარება სცადეს. მათ იცოდნენ, რომ აკადემიური წინსვლისაკენ ძალისხმევაშიც დიდ დივიდენდებს დებდნენ.

გვსურს რამდენიმე შენიშვნა გაგიზიაროთ გლასერის ნაშრომიდან ნაწყვეტთან დაკავშირებით: 1) ისეთი ფრაზა, როგორცაა „მას შესაძლებლობა მისცეს, აზრი იმ ბავშვებისთვის ეკითხა, რომლებიც...“ ნიღბავს ლიდერი მასწავლებლის ძირითად გადანწყვეტილებებს. სინამდვილეში, მასწავლებელმა გადანწყვიტა, რომ მაიკისათვის სასარგებლო იქნებოდა კონკრეტული მაგალითების მოსმენა იმის თაობაზე, თუ რატომ იწვევდა მისი საქციელი სხვებში ანტიპათიას. მეტიც, მასწავლებელმა გადანწყვიტა, რომ მაიკი მეტად ჩაერთვებოდა (და მისთვის უფრო უსაფრთხო იქნებოდა), თუ თავად გამოიძახებდა ბავშვებს. 2) ფრაზა — „მაიკს ჰკითხეს, მისი აზრით, ვინმე თუ ცდილობდა, კარგად მოჰქცეოდა“ — მასწავლებლისეულია, როცა მან იგრძნო, რომ დისკუსიის შემობრუნებისა და დადებითზე ყურადღების გამახვილებისთვის შესაბამისი მომენტი დადგა. 3) ფრაზა „ჯგუფმა ისაუბრა სულ მცირე ერთი მეგობრის ყოლის მნიშვნელობის შესახებ“. მასწავლებელმა რამდენიმე საკვანძო კითხვა დასვა, რათა დისკუსია ამ გზით წაეყვანა. ეს თავისთავად არ მომხდარა. (პირველი ორი მაგალითი, განსაკუთრებით თვალსაჩინოა ეფექტიან კომუნიკაციაში პასიური ხმის მაცდური ბუნების საილუსტრაციოდ.)

ასეთი საკვანძო მომენტებისა და შესაძლებლობების ამოცნობის უნარი სოციალური პრობლემის გადაჭრის მიზნით, კლასის შეკრებების ჩატარების უნარ-ჩვევებში შედის. მისი სწავლა პირველივე დღეს შეუძლებელია, თუმცა მისი დაუფლება მასწავლებელთა უმრავლესობას ძალუძს. ამრიგად, რეგულარულად გამართული საკლასო შეხვედრები უმნიშვნელოვანესია წარმატებული სწავლისთვის კლიმატის შექმნის თვალსაზრისით.

საშუალო სკოლაში ინგლისურის სწავლებისას ჯინ სტენფორდი ამავე დასკვნამდე მივიდა და შეიმუშავა აქტივობათა სერია ერთ ნელინადში კლასის ერთობის ჩამოყალიბების მიზნით. ნაშრომში „ეფექტიანი კლასების ჩამოყალიბება“ (1975) ის აქტივობათა ორგანიზაციას ასაკობრივი პრინციპის მიხედვით ახდენს. ერთმანეთის დაფასებამდე და თანაზიარობამდე მოსწავლეებს ერთმანეთის შესახებ გარკვეული ინფორმაცია უნდა ჰქონდეთ, ასე რომ, I ეტაპი ორიენტაციაა. II ეტაპის აქტივობები უშუალოდ ჯგუფური პასუხისმგებლობის (სხვების შეცნობის სწავლებით), გულისხმიერების (რაც გულისხმობს კარგი მოსმენის უნარ-ჩვევებს), კოოპერაციული უნარ-ჩვევების, შეთანხმებით გადანწყვეტილების მიღებისა და სოციალური პრობლემის გადაჭრისთვის საჭირო უნარ-ჩვევათა ნორმებს ავითარებს. III ეტაპი კონფლიქტისთვის თავის გართმევას ეხება; IV ეტაპი — პროდუქტიულობას; ხოლო V ეტაპი — შეჯამებას, რაც გულისხმობს სასწავლო წლის დასასრულს, ჯგუფის ცხოვრების დასასრულსა და ამასთან დაკავშირებით ადამიანთა განცდებს. ყოველივე ეს ინტეგრირებულია სასწავლო პროგრამასთან და აქცენტი კეთდება წერაზე.

კოოპერაციული სწავლის რამდენიმე კონკრეტული მოდელი შემუშავდა, რომლებიც იმგვარად ახდენენ აკადემიური ამოცანების სტრუქტურირებას, რომ მოსწავლეებს ურთიერთკავშირის, ურთიერთგაგებისა და კლასის ერთობის განცდა უყალიბდებათ. (სხვათა შორის, არსებობს მყარი საფუძველი ვიფიქროთ, რომ ისინი თანაბრად ეფექტურია აკადემიური სწავლისათვისაც. მრავალი მკვლევარი — სლავინი, ჯონსონი და ჯონსონი და შარამი — ამტკიცებს, რომ ისინი უკეთესიც კია.) სწავლის კოოპერაციული მოდელის მიხედვით მოსწავლეები, როგორც წესი, ჯგუფებად მუშაობენ. სკოლაში მიმდინარე „ჯგუფური“ მუშაობის უმრავლეს ფორმათაგან განსხვავებით აქტივობა ისეა სტრუქტურირებული, რომ დავალების დასრულება ან ჯილდო (ან ორივე) დამოკიდებულია ყველას მონაწილეობაზე. ჯგუფები არც ზანტი მოსწავლეების გამო ისჯებიან და არც „საუკეთესოთა“ გამო ჯილდოვებიან. დიშონსა და ო'ლეარს (Dishon & O'Leary 1984) შესანიშნავად აქვთ შეჯამებული ამ

ტექნიკების განხორციელება. კოოპერაციული მოდელების დამატებითი ნიმუშები აღწერილია თავში „სწავლის გამოცდილება“.

დისციპლინის პარამეტრის ამ ნაწილის მიზანია ერთმანეთს დაუკავშიროს კარგი დისციპლინა, უფრო კონკრეტულად კი, ხელშემშლელი და რეზისტენტული ქცევის არარსებობა და კლასში ერთობის განცდის ჩამოყალიბება. ჩვენი აზრით, ერთობის შექმნა თავისთავად ღირებულა; მაგრამ ვერ უარვყოფთ მისი, როგორც დისციპლინის პრობლემების თავიდან აცილების ინსტრუმენტის როლსაც. იმავდროულად, ის არაჩვეულებრივი რესურსია ისეთი გარემოს შესაქმნელად, რომელიც ხელს უწყობს აკადემიური სწავლის მაღალ დონესაც.

ახლა კი დროა, დავუბრუნდეთ ყველაზე რეზისტენტულ მოსწავლეებს, ჯგუფს, რომელიც ბოლოსთვის შემოვინახეთ, ჯგუფს, რომელიც აგრძელებს წინააღმდეგობის განევასა და ხელის შეშლას ცხადი მოლოდინებისა და შედეგების გაცნობისა და ჩვენი თავდაუზოგავი მცდელობის მიუხედავად, შევქმნათ თანაზიარობა და ჩამოვაყალიბოთ საკლასო ერთობა. ესენი ყველაზე რთული ბავშვები არიან, რომელთაც ყოველ დღით მძიმე ემოციური ტვირთი მოაქვთ და თავიანთ საჭიროებებს სტანდარ-

ტული საზომების საწინააღმდეგო ხელის შეშლელი ქცევით გამოხატავენ. საბედნიეროდ, ისინი ბევრნი არ არიან. თავდაპირველად, ამ კატეგორიაში მოხვედრილ მოსწავლეთა უმრავლესობას მოლოდინებსა და შედეგებთან დაკავშირებით მასწავლებლისაგან უბრალოდ მეტი სიცხადე, დარწმუნება და სიმტკიცე

საკლასო ერთობის ჩამოყალიბება მძლავრი პრევენციული ძალაა დისციპლინის პრობლემების წინააღმდეგ.

სჭირდება. თუ ახლა ასეთ მოსწავლეზე ფიქრობთ, გარწმუნებთ, რომ თქვენ ნამდვილად გადალახეთ სტანდარტული საზომების საზღვარი. დღეს ჩვეულებრივი მოვლენაა კლასში, სულ მცირე, ერთი ასეთი მოსწავლე; სწორედ ეს ერთი ახერხებს მთელი კლასის ყურადღების გაფანტვას და გვანატრებინებს სასწავლო წლის დასრულებას. შემდეგი ნაწილში განხილულია ასეთ მოსწავლეებთან ურთიერთობის ექვსი მოდელი.

IV ნაწილი დისციპლინის ექვსი მოდელი

ამ ნაწილში მოცემულია დისციპლინის ექვსი მოდელის ფუნქციონირება და ექვსი სტრატეგიის მოკლე აღწერა.

ქცევის მოდიფიკაცია ძალზე მონესრიგებული მიდგომაა, რომელიც ეფუძნება ვარაუდს, რომ კონკრეტული ადამიანის გარემოსა და ჯილდოს ანალიზითა და კონტროლით შეიძლება არაპროდუქტიული ქცევის აღმოფხვრა და პროდუქტიულით ჩანაცვლება. ქცევის მოდიფიკაცია სისტემატურად: (1) „ჩამოართმევს“ ჯილდოებს არაპროდუქტიული საქციელისათვის; (2) განსაზღვრავს სუბსტიტუტსა და უფრო პროდუქტიულ ქცევას; (3) ამ ახალ ქცევებს მოსწავლესთან ერთად დეტალურად აანალიზებს; და (4) იწყებს მათ დაჯილდოებას განრიგის მიხედვით, რომელიც დასაწყისში თანამიმდევრული და ხშირია, თანდათანობით კი ცვალებადი და უფრო დაბალი სიხშირის.

თვითანალიზის სწავლება მოსწავლეებს საკუთარი სიგნალების ნაკითხვას ასწავლის იმ მიზნით, რომ გააცნობიერონ საკუთარი ბრაზი, შიში, იმედგაცრუება ან სხვა ნებისმიერი ემოცია, რომელსაც შედეგად აფეთქება ან სხვა არაპროდუქტიული ქცევა მოჰყვება. მოსწავლეებს შეუძლიათ ისწავლონ საკუთარი თავის მართვის სტრატეგიათა ნაკრები, რომელთა ამუშავება რთულ სიტუაციებში სხვისი დახმარებით, ხოლო შემდეგ დამოუკიდებლადაც შეიძლება. დასაწყისში მასწავლებელი აქტიური, ვერბალური მხარდამჭერის როლს ასრულებს, რომელიც სისტემაში მოსწავლის ავტონომიის მოპოვების კვალობაზე თანდათან მცირდება.

პიროვნული გავლენა მასწავლებლისა და მოსწავლის მყარ ურთიერთობებს ეფუძნება. მასწავლებელი კონკრეტული სპეციფიკური საშუალებებით ძალისხმევას არ იშურებს ამ ურთიერთობის ჩამო-

საყალიბებლად. ის თავის მოსწავლეებს უამბობს, თუ როგორ ცხოვრობს და რა წარმატებებს აღწევს სკოლის გარეთ, რათა მათი პატივისცემა მოიპოვოს, როგორც ერთგვარად საინტერესო და მნიშვნელოვანმა პიროვნებამ, საკლასო ოთახს მიღმა არსებული სამყაროს წევრმა. მასწავლებელი ამ ურთიერთობას ბანკში არსებული ფულის მსგავსად იყენებს და საკმაო სიმკაცრეს იჩენს ხელის შემშლელი მოსწავლეების მიმართ. ის ისე გამოხატავს წყენასა და ნერვიულობას, რომ კონტროლს არ კარგავს და სწრაფად და გადაჭრით იყენებს ხელის შემშლელი საქციელის შედეგებს.

ლოგიკური შედეგები (ხელშემშლელი ქცევის) მასწავლებლის აფექტის დაბალ დონესა და შემოქმედებით აზროვნებას ემყარება, რათა მოსწავლეებმა არა მხოლოდ სასჯელი, არამედ თავინთ ქცევასთან ლოგიკურად დაკავშირებული შედეგებიც გააცნობიერონ. მასწავლებელი ანალიზებს მოსწავლის მოტივაციას, რომელსაც მისივე დასახმარებლად — თვითშეცნობისთვის იყენებს. მოსწავლეები სოციალური წესრიგის რეალობას შესაბამისი ლოგიკური შედეგებით სწავლობენ და არა მორალის შესახებ ლექციებით. დემოკრატიულ აზროვნებაზე მძლავრი ორიენტაციის გზით კლასი თავდაუზოგავად ცდილობს ჩასწვდეს სოციალური შეთანხმების არსს.

რეალობით თერაპიის საშუალებით მოსწავლეები საკუთარ ქცევას აცნობიერებენ და აღიარებენ. მასწავლებელი არ განსჯის, თუმიცა მუდამ ჩართულია და მოსწავლეებს აფასებინებს, რა გააკეთეს საკუთარი ძირითადი საჭიროებებისთვის. მოსწავლეები ალტერნატივებსა და საკუთარი მოქმედების კურსზე ვალდებულების აღებას სწავლობენ. აცნობიერებენ საკუთარ ქცევასა და ამ ქცევის სხვებთან ურთიერთობაზე გავლენას. ეს სტრატეგია მასწავლებლის ჩართულობას, თანამიმდევრულ დახმარებასა და სიმტკიცეს ეფუძნება. ეს არის პასუხისმგებლობისა და საკუთარი ღირსების შეგრძნების განვითარების სტრატეგია იმ ადამიანის დახმარებით, რომელსაც კონკრეტული მოსწავლისადმი რწმენა არ დაუკარგავს.

მასწავლებლის ეფექტიანობის წვრთნაში მასწავლებლები და მოსწავლეები არკვევენ, სინამდვილეში ვის აქვს პრობლემა, იყენებენ შესაბამის უნარ-ჩვევებს და ორმხრივი პრობლემის შემთხვევაში პრობლემის უდანაკარგოდ გადაჭრისთვის თანამიმდევრულ მოქმედებათა გზას იყენებენ. ეს გულისხმობს როგორც მასწავლებლის, ისე მოსწავლის ინტერესების გათვალისწინებას. მოსწავლის რეალური მოთხოვნების, ზოგჯერ კი რეალური პრობლემის გასარკვევად საჭიროა „აქტიური მოსმენისა“ და „მე-შეტყობინების“ გაგზავნის კარგი უნარ-ჩვევა, რათა მოსწავლეებს საკუთარი მოთხოვნები გაგვებინოთ. ასევე აუცილებელია ურთიერთობის უნარ-ჩვევები, რის საფუძველზეც პრობლემის გადაჭრის პროცესის კვალობაზე ორმხრივი პატივისცემა იზრდება.

ამ სტრატეგიათა განხორციელება არც ისე რთულია, მაგრამ თითოეულს კარგად შესწავლა და ვარჯიში სჭირდება, რადგან მასწავლებლის მიერ გადადგმული ნაბიჯების მიხედვით ისინი მკვეთრად განსხვავდება ერთმანეთისგან. ეს ქმედებები და უნარ-ჩვევები, ალბათ, მკითხველთა უმრავლესობის რეპერტუარში არსებობს და ოდესღაც გამოვიყენებთ კიდევ. დრო მათი თანამიმდევრობისა და გამოყენების შესწავლას სჭირდება; და გვერწმუნეთ, ჩიტი ბრდღენად ღირს.

არავინ იფიქროს, რომ ამ თავის დარჩენილი ნაწილის უბრალოდ ნაკითხვით ადამიანი კონკრეტული სტრატეგიის განხორციელებას შეძლებს. ამ გაფრთხილების მიზანია, თავიდან ავიცილოთ სტრატეგიის უცოდინარობით გამოწვეული მარცხი და არავის ვათქმევინოთ: „ოჰ, ეს ჩემთვის არ გამოდგება!“ სტრატეგია ნებისმიერი ადამიანისთვის შედეგიანია, თუ ვიცით მისი გამოყენება და *შესატყვის დროს* ვიყენებთ. როგორ და როდის უნდა გამოვიყენოთ სტრატეგია, აი, ამის ცოდნა გვჭირდება. შესაბამისობის არა მხოლოდ ამ თავის, არამედ თვით სწავლების ყველაზე მნიშვნელოვანი და რთული საკითხია. ამ ექვსი სტრატეგიის შესაბამისობაზე არსებული ინფორმაციის განხილვამდე, საჭიროდ ვთვლით, თითოეულის უფრო დეტალურ განხილვას, რათა მკითხველს შესაბამისობის შესახებ უფრო მეტი კონტექსტი შევთავაზოთ. ამრიგად, ყოველ სტრატეგიაზე ექვს ქვეთავს შემოგთავაზებთ, შემდეგ კი საბოლოო და უმნიშვნელოვანეს V ნაწილზე — შესაბამისობაზე გადავალთ იმ მოსწავლეთა მოკლე დახასიათებით, რომელთათვისაც შესაფერისია მოცემული სტრატეგია.

შემდეგი ექვსი ქვეთავის მიზანია ზემოხსენებული ექვსი სტრატეგიის უფრო ნათელი და სრული

აღწერა და მათი განსხვავებისა და მოქმედების თავისებურებათა ჩვენება. მისი ნაკითხვის შემდეგ დაინტერესებულ მკითხველს შეუძლია გადახედოს ვოლფგანგისა და გლიკმანის შესანიშნავ ნაშრომს „დისციპლინის პრობლემების გადაჭრა“ (Wolfgang & Glickman 1980), სადაც მთლიანი თავები ეძღვნება ექვსიდან ოთხ მოდელს, სტრატეგიის მოქმედების სცენარების განხილვით. გარდა ამისა, მკითხველს შეუძლია გაეცნოს თავის ბოლოს მოცემული ლიტერატურისა, რათა უფრო ზედმიწევნით დაინახოს უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბება. (შესაძლოა ზოგიერთმა მკითხველმა ჯერ მე-5 ნაწილის ნაკითხვა მოისურვოს და შემდეგ დაუბრუნდეს ექვსი ცალკეული სტრატეგიის შესახებ ქვეთავს.)

მოდით, ექვსი სტრატეგიის განხილვა ყველაზე სტრუქტურირებულის, ქცევის მოდიფიკაციით, დავიწყოთ. მას მასწავლებლებისათვის განსაკუთრებით კარგად კონსტრუირებული „შეფუთვით“, ე.წ. „კლასისა და აღზრდის მენეჯმენტით — კლამ“-ით წარმოგიდგინოთ. ამ და სხვა სტრატეგიათა ანალიზისთვის გამოვიყენებთ სტრუქტურას, რომელიც ჯოისისა და ვეილის (Joyce & Weil 1972) მიერ სწავლების მოდელის ანალიზისას გამოყენებული კატეგორიების მოდიფიცირებასა და განვრცობას ახდენს. ეს კატეგორიებია: (1) განსაზღვრებები; (2) ვარაუდები; (3) ღირებულებები; (4) მიზნები; (5) მიზეზები; (6) პრინციპები (ან ნაბიჯები); (7) მასწავლებლის რეაქციის პრინციპები; (8) მხარდაჭერის სისტემა; (9) სოციალური სისტემა; (10) ეფექტები; (11) შედეგები.

ქცევის მოდიფიკაცია კლამ-ის გამოყენებით

დისციპლინა, როგორც ქცევის გამომუშავება

ქცევის მოდიფიკაციის პრინციპებს მრავალი ადამიანი იყენებს კლასის მენეჯმენტში. აზროვნების ამ სკოლის ნიმუშად ჩვენ კლამ-ი ავირჩიეთ, უკვდავი წიგნი CEMREL-ისაგან, რომელიც სპეციალურად მასწავლებლებისთვის დაიწერა ამ პრინციპების პრაქტიკული გამოყენების შესახებ. ყველა ვინც კლასში ქცევის მოდიფიკაციას ემხრობა, შეიძლება კლამ-ის ზოგიერთ ღირებულებას, ვარაუდსა და მიზანს არ იზიარებდეს. ამას დასაწყისშივე ვიტყვი, ამ სკოლის მხარდაჭერებისთვის გაუგებრობის თავიდან აცილების მიზნით. შემდეგ გავაანალიზებთ კონკრეტულ გამოყენებით სისტემაში ქცევის მოდიფიკაციის პრინციპების ერთ კონკრეტულ ინტერპრეტაციას. კლამ-ი ქცევის მოდიფიკაციის შესახებ დაწერილი მრავალი ნაშრომისგან იმით განსხვავდება, რომ ის უფრო სრულყოფილი „მოდელია“, ან როგორც მასწავლებლებისგან გვსმენია, „ის უფრო პრაქტიკულია“, ანუ „ის კარგი თეორია“.

განსაზღვრებები

შემდეგი განსაზღვრებები აღებულია კლამ-ში არსებული ტერმინების მიხედვით და შესაძლოა არ ემთხვეოდეს ქცევის მოდიფიკაციის შესახებ სხვა ლიტერატურაში (იხ. განსაკუთრებით მოდელირება) იმავე ტერმინთა განსაზღვრებებს.

1. **განმტკიცება:** ნებისმიერი რამ, რაც მოცემული ქცევის სიხშირეს ზრდის.
2. **სასჯელი:** ნებისმიერი რამ, რაც მოცემული ქცევის სიხშირეს ამცირებს.
3. **რეჟიმი:** განმტკიცების კავშირი გამოხატულ ქცევასთან დროში. უწყვეტი განმტკიცება არის ყოველ ჯერზე სასურველი ქცევის განმტკიცება. წყვეტილი განმტკიცება არის დაუგეგმავად სასურველი საქციელის განმტკიცება.
4. **ჩაქრობა:** ქცევის აღმოფხვრა, როგორც წესი, განმტკიცების აღმოფხვრის გზით, ხანდახან სასჯელთან შეწყვილებით (უარყოფითი განმტკიცება, უსიამოვნო შედეგები).
5. **პასუხის საფასური:** ჯარიმები, ჩვეულებისამებრ შეტონების (სიმბოლური ჯილდოების) ან სხვა სახის ჯილდოების ჩამორთმევით გამოიხატება.
6. **ბაზა:** მოცემული ქცევის სიხშირის შესახებ ჩანაწერი დროში შერჩევითი განმტკიცების და/ან ჩაქრობის პროცედურების დაწყებამდე.

7. შემობრუნება: ქცევის აღდგენა მის საბაზისო დონეზე, ან მასთან ახლოს, როცა წყდება შერჩევითი განმტკიცების რეჟიმი.
8. ჩამოყალიბება: ქცევის თანდათანობითი ცვლილება, რომელიც მიიღწევა სასურველ ქცევასთან თანამიმდევრული მიახლოების განმტკიცებით.
9. მინიშნება: საჭირო ქარაგმები ან მინიშნებები, რათა სუბიექტმა შეძლოს სასურველი რეაქცია შესაბამისი სტიმულის პირობებში.
10. სამიზნე ქცევა: სასურველი ქცევა, რომელიც ქცევის მოდიფიკაციის პრინციპების გამოყენებით მიიღწევა.
11. პირობითობა: მოსწავლის რეაქცია ან ქცევა, რომელიც საჭიროა განმტკიცების შექმნის ან მოპოვებისთვის; სამუშაო, რომელსაც ანაზღაურებენ.
12. ნაშლა: ერთი განმამტკიცებლის თანდათანობითი აღმოფხვრა და მისი ჩანაცვლება სხვა განმამტკიცებლით, როგორც საქციელის შემანარჩუნებლით.
13. მოდელირება: სხვათა ქცევის იმიტაცია, რომელიც ქმნის განმტკიცებას ამ სხვებისათვის.

მრავალი ტერმინი ქცევის მოდიფიკაციიდან აქ უბრალოდ იმიტომ არ არის განსაზღვრული, რომ ისინი ძღმ-ის ლექსიკონში არ შედის (მაგ.: *ოპერანტული განპირობება, სტიმულის განზოგადება, მოყირჭება*).

ვარაუდები

1. ყველა ქცევა ნასწავლია.
2. მასწავლებელს არ შეუძლია საკლასო ოთახს მიღმა მოსწავლის პრობლემების გამკლავება (მაგ.: სახლის გარემოში).
3. თუ უნესო საქციელი არსებობს და გრძელდება, მასწავლებელია პასუხისმგებელი.

ღირებულებები

ქმედითობა და ეფექტიანობა

მიზნები

1. უკანონო ქცევის სიხშირე შემცირდება და მას ჩანაცვლება კანონიერი ქცევა.
2. მიიღწევა ყოველი მოსწავლისთვის შესაძლებელი მაქსიმალური აკადემიური პროგრესი.

პრინციპები

ჯილდოების სისტემატური ანალიზი და განმტკიცების თეორიის სისტემატური გამოყენება მოსწავლეთა ქცევაში, უზრუნველყოფს სწავლაში მაქსიმალური პროგრესისთვის აუცილებელ გარემოს. ყველა ქცევას, მიუღებელსაც კი, თავისი საზღაური აქვს. თუ მასწავლებელს შეუძლია საზღაურის განსაზღვრა, არასასურველი ქცევა აღმოიფხვრება. თუ მასწავლებელი ჯილდოს აკონტროლებს და სასურველი (კანონიერი) საქციელისათვის იმეტებს, სწორედ კანონიერი საქციელი გამყარდება.

არასწორი საქციელის შემცირება გზას უხსნის ეფექტიან სწავლას. სასწავლო ამოცანებში განმტკიცების ამავე პრინციპების გამოყენებით შევძლებთ ცალკეულ მოსწავლეთა ეფექტიან მოტივაციას.

ნაბიჯები

1. მიუთითეთ სამიზნე ქცევაზე – ქცევაზე, რომელიც გსურთ, რომ განხორციელდეს.
2. აღნიშნეთ გადახრა სამიზნე ქცევიდან.
3. სისტემატურად გააკეთეთ საბაზო ნორმიდან გადახრების შეფასება დროის გარკვეულ პერიოდებში (ხშირად კვირებში).
4. გააანალიზეთ, რა არის განმტკიცება გადახრისათვის, რა ჯილდოს იღებს ბავშვი.

5. განსაზღვრეთ პოტენციური განმამტკიცებლები, რომელთა მიცემაც მასწავლებელს შეუძლია სამიზნე ქცევისთვის.
6. შეარჩიეთ განმამტკიცებელი, რომელიც სავარაუდოდ, ბავშვს მოეწონება.
7. შექმენით ბავშვისთვის განმტკიცების პროგრესია და თანამიმდევრობა: განმტკიცების მისეული რეჟიმი, მიუხედავად იმისა, გამოყენებული იქნება თუ არა ქცევის ჩამოყალიბება, ქცევის ცვლილების სპეციფიკური ზრდა, რომელიც ჩამოყალიბების გამოყენების შემთხვევაში განმტკიცდება.
8. აცნობეთ მოსწავლეს სამიზნე ქცევა.
9. შეიმუშავეთ მეთოდი ქცევის სიხშირის აღსანიშნად და ჩასანერად.
10. გამოიყენეთ განმტკიცება.
11. ჩაინერეთ ქცევები.

მასწავლებლის რეაქციის პრინციპები

1. განმტკიცება მყისიერი უნდა იყოს.
2. უწყვეტი განმტკიცების რეჟიმით დაწყებული განმტკიცება უნდა გახდეს წყვეტილი, რათა სამიზნე საქციელი ჩაქრობის მიმართ მტკიცედ რეზისტენტული გახდეს.
3. არასასურველი ქცევის აღმოსაფხვრელად გამოიყენეთ იგნორირება, ჯარიმები, განმტკიცებაზე პერიოდულად უარის თქმა და უბრალო უსიამოვნო სასჯელი.
4. თქვენი პროგრამის წარუმატებლობის შემთხვევაში, ხელახლა შეაფასეთ თქვენი განმამტკიცებლები, რათა დარწმუნდეთ მათს ქმედითობაში და კიდევ ერთხელ გააანალიზეთ, რა ჯილდოს იღებდა (იღებს) მოსწავლე არასასურველი (ნორმიდან გადახრილი) ქცევისთვის. შესაძლებელია ძალის თავი იქ იყოს დამარხული.
5. დაუკავშირეთ სოციალური განმამტკიცებლები სხვა კატეგორიის განმამტკიცებლებს (საკვები, აქტივობა, მატერიალური).
6. შეეცადეთ შეასუსტოთ სოციალური განმამტკიცებლები.

კლდამ-ი ემხრობა შეხედულებას, რომ სასწავლო აქტივობების (მაგ., კითხვის) შესრულების შედეგად კმაყოფილება ვერ გაიზრდება, სანამ ეს აქტივობა ბავშვის რეაქციითა რეპერტუარის ნაწილი არ გახდება. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, თუ მოსწავლემ კითხვა არ იცის, არც ის ეცოდინება, რომ კითხვა შეიძლება სახალისო იყოს. ამრიგად, ქცევის მოდიფიკაცია, შეიძლება ერთგვარ გარდამავალ ტექნიკად განვიხილოთ, რომლის საშუალებითაც ბავშვის გარკვეულ დონემდე მიყვანის შემდეგ, არსებულ განმამტკიცებლებს ეკისრებათ პასუხისმგებლობა.

სოციალური ქცევის სფეროს მსგავსად მოსწავლემ შეიძლება არ იცოდეს როგორ მიიქციოს ყურადღება სოციალურად მისაღები გზებით. ქცევის მოდიფიკაციას შეუძლია მისი მიყვანა საქმიანობის იმ დონემდე, სადაც ის პირველად ნახავს, რომ ინტერაქციის სხვა ფორმებიც უზრუნველყოფს სასურველ ყურადღებას. თუ მისაღები სოციალური ქცევა უბრალოდ არ არის ნასწავლ ქცევით რეპერტუარში, მოსწავლე ვერც კი მიხვდება, რომ ის შეიძლება განმამტკიცებელი იყოს.

ასე რომ კლდამ-ში ჩადებული სტრატეგიული მიზანია, თანდათან მოსპოს მატერიალური, საკვები და აქტივობითი განმამტკიცებლები და გააძლიეროს სოციალური და თანდაყოლილი განმამტკიცებლები.

მხარდაჭერის სისტემა

1. არჩეულ კატეგორიებში უნდა არსებობდეს შესატყვისი განმამტკიცებლები (ე.ი. აქტივობის, მატერიალურ, საკვებ ან სოციალურ კატეგორიებში).
2. განმამტკიცებლის „მოქმედების თანავე“ ხელმისაწვდომი უნდა იყოს დრო და პერსონალი დაკვირვების ჩასატარებლად, მონაცემების ჩასანერად და ბაზების შესაქმნელად.

სოციალური სისტემა

1. მასწავლებელი არის განმამტკიცებლის განმსაზღვრავი, ავტორი, „მმართველი“ და „ჩამქრობი“.
2. ძალაუფლება: ის ერთმნიშვნელოვნად მასწავლებლის ხელშია.
3. ნორმები: დგინდება მასწავლებლის მიერ, ეცნობება მოსწავლეებს; მტკიცდება ნორმებისადმი შესატყვისობა.

ეფექტები

1. ქცევის მედიფიკაციის კლამ-ისეული ინტერპრეტაციის პირდაპირი ეფექტი უნდა იყოს მოსწავლეების მიერ იმ სამიზნე ქცევის მიღწევა, რომელსაც მასწავლებელი შეარჩევს. მცირდება კლასის მასშტაბით ქცევის ნორმიდან გადახრა; მაქსიმალური ხდება სწავლის დრო. სწავლა ეფექტურად და ნაყოფიერად მიმდინარეობს.
2. პასიური მოსწავლისათვის, რომელიც შემუშავებულ განმამტკიცებელზე შემუშავებულ გზით რეაგირებას არის მიჩვეული, უნდა გაკეთდეს შეფარვითი ეფექტები. გარე ორიენტაცია, როგორც წესი, „ჯილდოს“ მენტალიტეტს ავითარებს, თუმცა, „კლამ-ი“ ცდილობს ამ ტენდენციის ჩახშობას სოციალური და თანდაყოლილი განმამტკიცებლის ჩაქრობით.

სხვებმა ქცევის სისტემატური მენეჯმენტის გარემოში ცხოვრების შემოქმედებითობასა და ინიციატივაზე გავლენის საკითხი წამოჭრეს.

თვითანალიზი

დისციპლინა, როგორც თვითკონტროლი

თვითანალიზის მოდელს რამდენიმე ფორმა აქვს, რომლებიც ამ ნაწილში იქნება წარმოდგენილი. ექიმები, მასწავლებლები და მშობლები ამ სტრატეგიებს წარმატებით იყენებენ ყველა ასაკის ბავშვებთან და კონტროლის პრობლემების მქონე მოზრდილთა პრობლემების მოსაგვარებლად. შინაგანი მეტყველების გზით თვითსტიმულირებული რელაქსაციის წვრთნისა და თვითკონტროლის მნიშვნელობის გაგებით შეიძლება ბოლოს და ბოლოს გავაცნობიეროთ, რომ საკუთარ თავთან მოსაუბრე ადამიანები სულაც არ არიან გიჟები!

ვარაუდები

1. მოსწავლეებმა შეიძლება ვერ გააცნობიერონ საკუთარი ქცევის ტიპი, სიმწვავე ან სიხშირე.
2. მოსწავლეებმა შეიძლება ვერ გააცნობიერონ, ან არასწორად გააცნობიერონ საკუთარი გრძნობები, შინაგანი მდგომარეობა.

ღირებულებები

ეს მოდელი აფასებს მოსწავლეთა ფსიქიკურ ჯანმრთელობას. მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლეები სწავლობენ თავიანთ გრძნობებსა და ქმედებებს მათთან გამკლავების მიზნით; ამგვარად ისინი თვით-ცოდნის სიმპტომების — იმპულსურობის, აფეთქების, განმარტოებისა და სხვა ექსცენტრული ქცევის — წინასწარ განსაზღვრასა და გაკონტროლებას სწავლობენ.

მიზნები

ამ მოდელის მიზანია მოსწავლეებს ასწავლოს საკუთარი სიგნალების წაკითხვა და თავის გართმევის სტრატეგიების ჩართვა მაშინ, როცა სიგნალები მიანიშნებენ, რომ ისინი სადაცაა „აფეთქდებიან“ ან გამოიყენებენ მათთვის დამახასიათებელ სხვა რომელიმე დისფუნქციურ მოდელს.

პრინციპები

შინაგანი მე-სგან იზოლირებულ მოსწავლეებს დახმარება სჭირდებათ იმის გაცნობიერებაში, თუ რას წარმოადგენს სინამდვილეში მათი ქმედებები. იმპულსურმა მოზარდმა შეიძლება ვერც გაიაზროს, რომ ფეხზე წამოხტა, მაგიდიდან წიგნი გადმოაგდო, კარისკენ გაქცევისას ორ ბავშვს დაეჯახა და მოლბერტის გადაადგილებისას ნახატს დააბიჯა. გაუცნობიერებლად მან მხოლოდ ის იცის, რომ „ნასვლის დროა“. უფროსკლასელმა შეიძლება ვერ გააცნობიეროს, რომ უფრო და უფრო უცრუვდება იმედი, როცა არ იწვევენ ინსტრუქციულ ჯგუფში, რომ თითებს ნერვიულად ათამაშებს და მუშტებს ძარღვების დაბერვამდე კუმშავს. ორივე მოსწავლეს სჭირდება ამ სიტუაციათა ცნობა და საკუთარი ფიქრებისა და გრძნობების შინაგანი მინიშნებების წაკითხვა. მოქმედების დაწყებამდე მათ უნდა იცოდნენ, რომ ეს ფეთქებადი სიტუაციაა და რომ მათ თავს რაღაც ხდება. ეს მოდელი პირდაპირ მიანიშნებს მოსწავლეებს, რომელია მათთვის გამომწვევი სიტუაციები, ხოლო შემდეგ სიტუაციის განვითარების კვლადაკვალ ასწავლის საკუთარი რეაქციების გაცნობიერებას. ამ რეაქციების, როგორც პრობლემის მინიშნებების წაკითხვის შესწავლის შემდეგ მათ უნდა იცოდნენ, როგორ მოიქცნენ. თვითანალიზის სტრატეგიები მათ მრავალ ტექნიკას სთავაზობს, რომლებიც შეუძლიათ ისწავლონ, ივარჯიშონ და შემდეგ გამოიყენონ სტრესის დროს დასამშვიდებლად, თვითკონტროლისა და სკოლაში ეფექტიანი ფუნქციონირების გასაგრძელებლად. ეს სტრატეგიებია: (1) ქცევის უბრალოდ დათვლა ან მის მიხედვით გრაფიკის აგება; (2) რელაქსაცია; (3) თვითწვრთნა შინაგანი მეტყველებით (კოგნიტიური ქცევის მოდიფიკაცია).

ნაბიჯები

უბრალოდ დათვლა

ანა-მარია კლასში ყოველთვის ყვირის და სხვებს აწყვეტინებს. ეს მისი იმპულსურობაა და მასწავლებელი გადანყვეტს გამოიყენოს უბრალო დათვლა, რათა ხაზი გაუსვას ამ ქცევას და მიაპყროს ანა-მარიას ყურადღება. ერთ დღეს გაკვეთილების შემდეგ მასწავლებელი ამბობს: „ანა-მარია, იცი, რომ ხელს არ იწვევ და ძალიან ბევრს ყვირი? ეს ხელსაც მიშლის და უსამართლობაა იმ მოსწავლეების მიმართ, ვისაც საუბარი სურს“. „ვწუხვარ! გავჩერდები, გპირდებით!“ (ასეთი დიალოგი ადრეც გამართულა). „ნამდვილად თანახმა ხარ ამაზე ვიმუშაოთ? მინდა, დაგეხმარო. როგორ ფიქრობ, რამდენჯერ წამოიყვირებ ხოლმე?“ „არ ვიცი – შეიძლება, ხუთჯერ?“ (წამოყვირების რაოდენობა 25-მდეა.) „კარგი, ხვალ ვნახოთ. მაჯაზე წებოვან თასმას გავიკეთებ და ყოველ წამოყვირებას მასზე აღვნიშნავ, შენიშვნის ან გაკვეთილის შეწყვეტის გარეშე, მაგრამ შენ დაინახავ და მიხვდები რას ნიშნავს. კარგი?“ „კარგი!“.

ეს ტექნიკა შეიძლება ძალზე ეფექტიანი იყოს ჩვეულებრივი ან იმპულსური გამაღიზიანებელი ქცევის შემცირების თვალსაზრისით, როცა ყურადღების მიქცევისა და იმპულსურობის გარდა უფრო სერიოზული ასპექტები არ არის „ჩათრული“. იმის დანახვა, რომ მასწავლებელი ლენტზე ნიშანს აკეთებს, მოსწავლეს მიზანს – წამოძახილის შემცირებას — ახსენებს. „უი“, ამბობს ანა-მარია, როცა კიდევ ერთი ნიშნის დასმას ხედავს. საკმაოდ მალე ის წამოძახებამდე ნიშნის წინასწარ განჭვრეტას სწავლობს და წამოძახილის შეკავებას იწყებს. შემდეგ მასწავლებელსა და ანა-მარიას შეუძლიათ შეაჯამონ წამოძახილები და მეორე დღეს მიზნად ამ ჯამის შემცირება დაისახონ. ერთი კვირა შეიძლება სავსებით საკმარისი იყოს თვითშეკავების სწავლისთვის, რაც ანა-მარიას წამოძახების გასაკონტროლებლად სჭირდება.

ამ ტექნიკითა და სპეციფიკური თვლისა და საქციელის შესახებ ჩანაწერების წარმოების სხვა ფორმებით მოსწავლეები უკეთ იგებენ საკუთარ ქმედებას და მასწავლებლისა და მოსწავლის მიზნად აქცევენ არასასურველი ქცევის შემცირებას. დათვლა მოსწავლეებისთვის არის ინფორმაცია მათი წინსვლის შესახებ; ის უნდა იყოს სწრაფი, სრული და ხშირი (Van Houton). ტექნიკის წარმატებისთვის მოსწავლეები მის მოსინჯვაზე თანახმა უნდა იყვნენ. ხანდახან მანავლებელი ქცევის დათვლით

მოსწავლეებს მონაცემთა წინაშე აყენებს. არასწორი ქცევის „რაოდენობის“ გამო გაკვირვების შოკი შეიძლება მათი მოტივირების საფუძველი გახდეს. მასწავლებელს შეუძლია ამ ტექნიკის გამოყენება როგორც მთელი კლასის მასშტაბით, ისე ინდივიდუალურად. მიზანია კლასის მიერ წამოძახილებისა და სხვა არასწორი ქცევის საერთო რაოდენობის შემცირება.

რელაქსაცია

ბრუნო-გოლდენმა (Bruno-Golden 1976) და კოეპენმა (Koeppen 1974) მასწავლებლებისთვის (და არა მარტო მათთვის) შექმნეს სავარჯიშოთა ნაკრები მოსწავლეთა კუნთების მზარდი რელაქსაციისთვის. მასში შედის მოსწავლეთა მიერ კომფორტული მდგომარეობის მიღება და სისტემატური თანამიმდევრობით კუნთების სხვადასხვა ჯგუფის მონაცვლეობით დაჭიმვა და მოდუნება. ეს ნებისმიერი მასწავლებლისთვის კარგი ტექნიკაა. ვის არ უნატრია რაღაც მომენტში რაიმე მოწყობილობა ჰიპერაქტიური კლასის დასაწყნარებლად?

თუმცა, ზოგიერთი მოსწავლისთვის დასვენების ცოდნა შეიძლება სტრესის დაძლევის სტრატეგია იყოს. მასწავლებელს შეუძლია ინდივიდუალურად ან მცირე ჯგუფებს ასწავლოს ეს ტექნიკა და თანდათანობით შეამციროს წვრთნა, როცა მოსწავლე თვითინსტრუქტაჟს შეძლებს მასწავლებლის მინიმალური ხელმძღვანელობით. შეიძლება იმ დონის მიღწევაც, როცა მასწავლებელი მხოლოდ მიაწინებს დანყებას და მოსწავლე დამოუკიდებლად შეასრულებს ვარჯიშს: „რობი, შენც და მეც ვამჩნევთ, რომ ამ დღეებში თავს ძლივს აკონტროლებ, ხომ მართალია? იცი, ისეთი რაღაც მინდა გასწავლო, რაც დაგეხმარება. თანახმა ხარ?“

წვრთნასთან ერთად მასწავლებელმა და მოსწავლემ რთული სიტუაციები უნდა განიხილონ, სცადონ იმ გარემოს და პირობების წინასწარ განსაზღვრა და განჭვრეტა, რომლებიც მოსწავლის აფეთქების მიზეზი შეიძლება გახდეს. მათ ასევე სჭირდებათ მოსწავლის შინაგან განცდებსა და იმ აშკარა სიმპტომებზე საუბარი, რომელთა შემჩნევაც ორივეს შეუძლია, როცა მოსწავლის დაძაბულობა იზრდება. მასწავლებელს იმ მოსწავლეთაგან ერთად, რომლებიც არ იცნობენ საკუთარ „მე“-ს და ძალზე უჭირთ შინაგან გრძობებზე საუბარი, შეიძლება უკეთ გამოუვიდეს მიზანზე, მოვლენის შესამჩნევ თვისებებზე ყურადღების გამახვილება: „ეს ჩვეულებრივი ამბავია მცირე ჯგუფებში. თქვენ მუშტებს კრავთ და თითები გითეთრდებათ“. საბოლოო მიზანია, რომ კონტროლის დაკარგვამდე მოსწავლეებმა საკუთარი სიგნალების წაკითხვა და თავის გართმევის მექანიზმის ამუშავება შეძლონ. ამ გზაზე მათ შეიძლება მასწავლებლის დახმარება დასჭირდეთ მინიშნებათა ამოსაცნობად. შეიძლება მოსწავლეებმა კოდური სიტყვა შექმნან ან მასწავლებელი ჩაერიოს და მიაწინოს ვოლფგანგისეული (Wolfgang 1977) ერთ-ერთი საშუალებით იმისდა მიხედვით, რამდენად შემანუხებელი ხდება ქცევა და როგორ აკონტროლებს მოსწავლე საკუთარ თავს:

- ▶ სიახლოვე – ყურება;
- ▶ „ვხედავ, როგორ თანდათან კარგავ კონტროლს“.
- ▶ „კონტროლი გეკარგება. დაგეხმარები“.
- ▶ ფიზიკური ჩარევა – მოსწავლის ქმედების სიტყვით გამოხატვა – მოსწავლის შეკავება: „საშუალებას არ მოგცემ, რამე იტკინო ან სხვებს ატკინო“. (უმცროსკლასელებისთვის).

ნაკლებად პრობლემური ბავშვებისთვის შეიძლება თავის გართმევის მიზნით რელაქსაციაზე უფრო მარტივი სტრატეგიები ჩავრთოთ. მოსწავლეებს შეუძლიათ გაისეირნონ დერეფანში დასამშვიდებლად ან ოთახის განცალკევებულ კუთხეში დასხდნენ. ორივე სტრატეგიაში მასწავლებელი და მოსწავლეები თანამზრახველები არიან. მხოლოდ მათ უნდა იცოდნენ მინიშნებათა სისტემა და თავის გართმევის სტრატეგიები. მოსწავლეებისათვის მასწავლებელი ის ადამიანია, რომელიც თავშეკავებულობის სწავლაში ეხმარება. მასწავლებელი ცდილობს მინიმუმამდე შეამციროს თავისი აქტიური როლი, რომელიც საჭიროა მოსწავლის ქმედითობის შესანარჩუნებლად. საჭირო მხარდაჭერას სთავაზობს, მაგრამ ცდილობს მოსწავლეთა მასზე დამოკიდებულების შემცირებას.

ასეთმა სტრატეგიებმა, შესაძლოა, დიდი დახმარება გაუწიოს ფეთქებად მოზარდებს, რომლებიც არ იცნობენ საკუთარ გრძნობებს, თუმცა შეიძლება დამატებითი თერაპიაც დასჭირდეთ.

*თვითინსტრუქტაჟი შინაგანი მეტყველების საშუალებით
(კოგნიტური ქცევის მოდიფიკაცია)*

თვითინსტრუქტაჟის დროს მოსწავლეებს ასწავლიან შინაგანი მეტყველების გამოყენებას რთულ სიტუაციებში საკუთარ თავთან საუბრის მიზნით, რთულში, რადგან ისინი იბრძვიან იმპულსების შესაკავებლად, კონტროლის შესანარჩუნებლად და ალტერნატიული სტრატეგიების გამოსაყენებლად. მოსწავლისთვის შინაგანი დიალოგის შეცვლის სწავლებას „ნარმმართველი გავლენა ექნება იმაზე: (ა) რას აქცევს ყურადღებას ინდივიდი გარემოში; (ბ) როგორ აფასებს სხვადასხვა მასტიმულირებელ მოვლენას; (გ) რას მიაწერს საკუთარ საქციელს; და (დ) მისეულ მოლოდინზე, რამდენად შეუძლია სტრესულ მოვლენასთან გამკლავება“ (Meichenbaum 1977, გვ. 206).

ერთი ასეთი მიდგომა ხმამაღლა ფიქრის ტექნიკაა. მაიხენბაუმი აღწერს ბეშისა და კემპის (Bash & Camp) მიერ ჩატარებულ პროგრამას, რომელშიც თორმეტი აგრესიული მეორეკლასელი ბიჭი იყო ჩართული მცირე ჯგუფებში:

პროგრამა დაიწყო თამაშით „მიმბაძველი“, რომელიც ბავშვს საკუთარი თავისთვის შემდეგი ოთხი ძირითადი კითხვის დასმას ასწავლიდა: რა არის ჩემი პრობლემა? როგორია ჩემი გეგმა? ვიყენებ თუ არა მას? როგორ ვიყენებ? შემდეგ შემოიტანეს პალკესისა (Palkes) და სხვათა მსგავსი მინიშნებათა ბარათები, რათა ბავშვისთვის მიეცათ თვითვერბალიზაციის სიგნალი. კურსის განმავლობაში კოგნიტურად მომთხოვნი დავალებები შურისა და სპივაკისეული (Shure & Spivak) სტილის ინტერპერსონალური დავალებებით იცვლებოდა. კემპისა და სხვათა კვლევის პირველი შედეგები საკმაოდ იმედის მომცემი იყო. შედეგები კლასის მასშტაბით განზოგადდა. „იფიქრე ხმამაღლა“ პროგრამის შედეგები განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს კემპის აღმოჩენით, რომ აგრესიული და ნორმალური ბიჭების ვერბალური ინსტრუმენტები სხვადასხვა დავალების შესრულების დროს მსგავსი იყო, მაგრამ აგრესიული ბიჭები ვერ იყენებდნენ ფიქრისა და პრობლემის გადაჭრის გზების დაგეგმვის შესაძლებლობებს. ბეში და კემპი წერენ:

„მაშინაც კი, როცა თამაშის წესები პირველი სტიმულირებული რეაქციის დაბლოკვას ითხოვს, აგრესიულ ბავშვებს უფრო უჭირთ შეკავება (მაგ.: „საიმონი ამბობს“ თამაშის დროს). მათი ბუნებრივი მიდრეკილება სწრაფი რეაქციაა, მაგრამ თუ სპეციალურად უთითებენ, რომ რეაქციაზე საჯაროდ მოახდინონ ვერბალიზება, მათ, შეიძლება, ნორმალურებზე უფრო სწრაფად შეიკავონ“.

თვითინსტრუქტაჟის პროგრამამ „იფიქრე ხმამაღლა“ წარმატებით ასწავლა ასეთი თვითვერბალიზაციის უნარ-ჩვევები (Meichenbaum 1977, გვ. 42)*

თვითინსტრუქტაჟის ამ სტრატეგიათა სწავლებისას, საჭიროა მოსწავლეებთან ინდივიდუალური ან მცირე ჯგუფებში მუშაობა. სწავლება იწყება მოსწავლისათვის რთული სიტუაციის განხილვით, მაგალითად, საკლასო ოთახიდან ოთახში გადასვლით, სადაც ამოცანაა მწკრივად დგომა და სასადილოში წასასვლელად მომზადება. ამ თავის დასაწყისში აღწერეთ მოსწავლე, რომელიც ფეხზე ხტებოდა, წიგნს მაგიდიდან აგდებდა, დაეჯახა ორ ბავშვს კარისაკენ გაქცევის დროს და მოლბერტის გადაადგილებისას ნახატს დააბიჯა. შინაგანი დიალოგი, რომელიც გვსურს, რომ მოსწავლემ საკუთარ თავთან გამართოს, სავარაუდოდ ასეთი შეიძლება იყოს:

*იბეჭდება ნებართვით. Meichenbaum, D. *Cognitive Behavior Modification*. New York: Plenum Press, 1977.)

პრობლემის განსაზღვრა	„ვნახოთ, რა არის ჩემი ამოცანა! მწკრივთან მისვლა ისე, რომ არავის დავეჯახო“.
ყურადღების ფოკუსირება იმაზე, თუ რა უნდა გავაკეთო	„რა უნდა გავაკეთო იქ მისასვლელად? დავინყო ნელა სიარული – ვიყურო, სად მივდივარ“. „სწორია! მეტისმეტად სწრაფად არა“.
თვითშეფასება, მონიტორინგი	„ყურადღება მიაქციე მოლბერტის ფეხს“. „ხომ არ წაიქცა? კარგად მომყვება“.
თვითგანმტკიცება	„ვაჰა! გამომივიდა!“

როგორ უნდა ვასწავლოთ მოსწავლეს ამის გაკეთება? თანდათანობით. თავდაპირველად მასწავლებელი თავად ასრულებს მოძრაობებს, აყურებინებს მოსწავლეს და ხმამაღლა ახდენს ზემოთ მოყვანილი დიალოგის ვერბალიზაციას. შემდეგ მოსწავლეს მოძრაობების გამეორებას სთხოვს და თან კვლავ დიალოგის ხმამაღლა ვერბალიზაციას ახდენს. თანამიმდევრობა შემდეგი ექვსი ფაზის მიხედვით მიმდინარეობს:

მასწავლებელი	მოსწავლე
1. ხმამაღალი თვითინსტრუქტაჟი, ასრულებს მოძრაობებს	უყურებს
2. ხმამაღალი თვითინსტრუქტაჟი	ასრულებს მოძრაობებს
3. ჩურჩულებს ინსტრუქციებს	ხმამაღალი თვითინსტრუქტაჟი, ასრულებს მოძრაობებს
4. მხოლოდ ტუჩებს ამოძრავებს	ჩურჩულებს თვითინსტრუქტაჟს, ასრულებს მოძრაობებს
5. უყურებს	მხოლოდ ტუჩებს ამოძრავებს, ასრულებს მოძრაობებს
6. უყურებს	შინაგანი საუბარი თვითინსტრუქტაჟისთვის; ასრულებს მოძრაობებს

ამ სტრატეგიის სხვადასხვა სახელით (მაგ: „სტრესზე აცრა“) ცნობილი სახესხვაობები, უფროსკლასელებთან და მოზრდილებთანაც გამოიყენება, თუმცა პრინციპები იგივე რჩება. მოსწავლეებს ასწავლიან მათთვის სტრესული სიტუაციის ამოცნობას, რათა მათ ერთ-ერთი სტრატეგიით (რელაქსაციით, თვითინსტრუქტირებით) თავის გართმევა შეძლონ. მათ სტრესის მათეული სიგნალების ამოცნობასაც ასწავლიან, რათა მოუმზადებლობის შემთხვევაში, შეძლონ უფსკრულის პირას ყოფნის განსაზღვრა და სპონტანურად გამოიყენონ ერთ-ერთი სტრატეგია.

სოციალური სისტემა

ამ მოდელში მასწავლებელი დამხმარეა. საბოლოო გადაწყვეტილების მიღების უფლება თავის გართმევის სტრატეგიების გამოყენების თაობაზე მოსწავლის ხელშია, მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებელი ნდობით აღჭურვილი თანამზრახველია და მისი საქმეა მოსწავლისათვის კონტროლის დაკარგვის მინიმუმების გაგზავნა.

მასწავლებლის რეაქციის პრინციპები

როცა მოსწავლე კარგავს კონტროლს, მასწავლებელი საჭირო (და არა ზედმეტი) დოზით ჩაერევა; საბოლოო მიზანია, მოსწავლეთა თვითკონტროლის უნარის ჩამოყალიბება. აქ ლოზუნგია სიფხიზლე, მინიშნება და მინიმალური რეაქცია უსაფრთხოების უზრუნველსაყოფად.

მხარდაჭერის სისტემა

საგაკვეთილო დროის გარდა მასწავლებლებს სჭირდებათ დრო და მოსწავლეებთან ურთიერთობის კერძო გარემოს შექმნის შესაძლებლობა. საჭიროა, მასწავლებელმა წინასწარ განსაზღვროს ზოგიერთი რთული სიტუაცია და მასზე მოსწავლესთან ერთად იმუშაოს.

ეფექტები

ამ მოდელის წარმატებული განხორციელება ამცირებს აფეთქებებსა და ხელის შემშლელ კონფლიქტებს იმპულსური და უმართავი მოსწავლეებისთვის. ასევე უყალიბებს მათ თავდაჯერებულობასა და მიღწევის შეგრძნებას. შედეგად კი, მათთვის სხვა მოსწავლეებთან უფრო ნაყოფიერი ურთიერთობის კარი იღება, რომლებიც მათ, ალბათ, არ ჩათვლიან „გიჟებად“, არ გაბრაზდებიან და არ უმტრობენ.

მონათესავე მოდელს „პრობლემის ინტერპერსონალური კოგნიტური გადაწყვეტა“ ეწოდება. ეს მოდელი მოზარდებს ასწავლის აზროვნებას — „ალტერნატივა-შედეგები“. ის, ძირითადად, გამიზნულია უმცროსკლასელებისთვის და მათ პრობლემის გადაჭრის ისეთ სტრატეგიებს ასწავლის, რომლებიც ჩხუბის, კინკლაობის და კონფლიქტების ძალისმიერი მოგვარების ჩანაცვლება შეუძლიათ. შურისა და სპიჯაკის (1978) ნაშრომიდან ეს ნაწყვეტი ამის დადასტურებაა. მასწავლებელი ავალებს ბავშვებს მათი მოქმედებებისა და ამ მოქმედებათა შედეგების განხილვას, შემდეგ კი მათი მოთხოვნების შესატყვის ალტერნატიულ მოქმედებებს ასრულებინებს.

მასწავლებელი:	დოროთი, ამ ამოცანებზე შენ მუშაობდი?
ბავშვი:	ბრაიენიც მუშაობდა.
მასწავლებელი:	შენ და ბრაიენი ერთად მუშაობდით? (მასწავლებელი აგროვებს სიტუაციის ფაქტებს).
ბავშვი:	დიახ.
მასწავლებელი:	ბრაიენის მიმართ სამართლიანი იქნება, რომ თავად აკრიფოს, ხოლო შენს მიმართ, რომ არ აკრიფო?
ბავშვი:	არა.
მასწავლებელი:	შენს მიმართ სამართლიანი იქნება, რომ შენ აკრიფო და არა ბრაიენმა?
ბავშვი:	არა.
მასწავლებელი:	რა იქნება სამართლიანი? (მასწავლებელი ცდილობს პრობლემა ორივე ბავშვის თვალსაზრისით დაანახოს.)
ბავშვი:	ბრაიენი არ მეხმარება.
მასწავლებელი:	შეგიძლია რაიმე მოიფიქრო, რომ ბრაიენი მოგეხმაროს ამოცანების აკრიფაში? (ცდილობს ბავშვს პრობლემის გადაჭრის გზა მოაფიქრებინოს).

ბავშვი:	შემეძლო მეთხოვა მისთვის.
მასწავლებელი:	ეს ერთ-ერთი აზრია. რა შეიძლება ამ შემთხვევაში მოხდეს? (მასწავლებელი მიზეზ-შედეგობრივ აზროვნებას მართავს).
ბავშვი:	ის არ დამეხმარებოდა.
მასწავლებელი:	ეს შეიძლება მოხდეს. კიდევ რა შეიძლება გააკეთო მისი უარის შემთხვევაში?
ბავშვი:	დავარტყამ.
მასწავლებელი:	შეიძლება დაარტყა. მაშინ რა შეიძლება მოხდეს?
ბავშვი:	ვიჩხუბებთ.
მასწავლებელი:	შეიძლება იჩხუბოთ. შეგიძლია მესამე, განსხვავებული იდეა მოიფიქრო?
ბავშვი:	თქვენ უთხარით მას.
მასწავლებელი:	მე შემიძლია ვუთხრა, მაგრამ რას იზამ მაშინ, როცა მე აქ არ ვიქნები? (მასწავლებელი ისევ ცდილობს ბავშვი პრობლემის გადაჭრის გზაზე დააფიქროს.)
ბავშვი:	შემიძლია ვუთხრა, რომ მასთან აღარ ვითამაშებ.
მასწავლებელი:	ეს კარგი აზრია?
ბავშვი:	დიახ.
მასწავლებელი:	რატომ?
ბავშვი:	იმიტომ, რომ დამეხმარება.
მასწავლებელი:	შეიძლება. ნახე, რა შეიძლება გააკეთო, რომ დაგეხმაროს. (შური და სპივაკი 1978, გვ. 146-147)*

ზემოთ მოტანილ დიალოგს ავტორები ასე აჯამებენ:

1. დაადგინეთ ბავშვისეული შეხედულება პრობლემაზე ისე, რომ არ დაადანაშაულოთ მაგალითად: „რა მოხდა?“ „რა გააკეთა ან გითხრა?“ „რატომ მოიქცა ასე?“ „როგორ გინდა რომ მოიქცეს?“ „საიდან იცი, რომ ამას არ გააკეთებს?“
2. საქმიანად დაადგინეთ მისი მოქმედების მიზეზი. „რატომ უწოდე რეგენი?“ „რატომ მოგინდა პირველს დაგერტყა?“
3. ეცადეთ, ბავშვი დააფიქროთ იმაზე, თუ რას გრძნობდა (გრძნობს) და, მისი აზრით, სხვები რას გრძნობდნენ (ან შეიძლება გრძნობენ). მაგალითად, შეგიძლიათ ჰკითხოთ: „რას ფიქრობ, რა იგრძნო მან, როცა ასე მოექცე?“ „შენ რა იგრძენი, როცა მან ეს გააკეთა?“
4. დასვით კითხვა, როგორ შეიძლება ადამიანმა დაადგინოს, რას ფიქრობს ან რას გრძნობს სხვა ბავშვი. „როგორ გაარკვევ, მოსწონს თუ არა მას შენი აზრი?“ „როგორ მიხვდები ის ბედნიერია თუ არა?“
5. სთხოვეთ ბავშვს, გამოხატოს საკუთარი მოსაზრება პრობლემის გადაჭრის გზასთან დაკავშირებით. „რას გააკეთებ იმისათვის, რომ მან ამის გაკეთების (რალაცა გქონდეს, მასთან ითამაშო, აღარ დაგარტყას) უფლება მოგცეს?“

* იბეჭდება ნებართვით. Shure, Myrna, and George Spivack. Problem-Solving Techniques in Childrearing. San Francisco: Jossey-Bass, 1978. (c) 1978 Jossey-Bass, Inc. Publishers. ყველა უფლება დაცულია.)

6. სთხოვეთ ბავშვს იფიქროს იმაზე, რა შეიძლება მოხდეს შემდეგ. „თუ შენ ასე მოიქცევი, რა შეიძლება გააკეთოს ან თქვას შენმა დამ?“ „თუ შენ ისე შეაწუხებ, რა შეიძლება მოხდეს?“
7. ეცადეთ, მოსწავლემ შეაფასოს საკუთარი იდეა შედეგების თვალსაზრისით. „დარტყმა კარგი აზრია თუ არა?“ „ვაჭრობა კარგი აზრია თუ არა?“
8. წაახალისეთ მოსწავლე, დაფიქრდეს პრობლემის მოგვარების განსხვავებულ გზაზე. „შეგიძლია მოიფიქრო განსხვავებული გზა, რომ მან დაგიტომოს, როცა შენი ჯერი იქნება (უფლება მოგცეს მათთან ითამაშო)?“ „თუ ახლა თამაში არ გინდა, შეგიძლია მოიფიქრო, რისი გაკეთება გაგახალისებდა?“ (Shure & Spivack 1978, გვ. 157, 229-230)

ბავშვების პასუხები გვიჩვენებს, რომ ისინი საკუთარი და არა უფროსის მიერ შეთავაზებული ან მოთხოვნილი იდეის მიხედვით უფრო იმოქმედებენ. მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვებს ხანდახან მართლაც სჭირდებათ უფროსის რჩევა, გამოცდილება გვიჩვენებს, რომ როცა ბავშვი პრობლემის გადაჭრის სასურველ გზას იპოვნის, ის მისი აზროვნებისა და მოქმედებების ბუნებრივი კავშირის საფუძველზე სპონტანური მოტივაციით მოქმედებაზე გადადის. თუ მისი იდეა წარუმატებელია, ის ფიქრს აგრძელებს და იმპულსურ და იმედგაცრუებულ მოქმედებამდე შეიძლება მოგვარების სხვა გზაც მოსინჯოს. ის პრობლემის გადაჭრისაკენ მიმართულ აზროვნებას სწავლობს.

პიროვნული გავლენა

პიროვნული პატივისცემის გზით დამყარებული დისციპლინა

პიროვნული გავლენის მოდელში, მასწავლებელი მჭიდრო ურთიერთობას ამყარებს მოსწავლეებთან და მას გონივრული საქციელისათვის მოსწავლეთა მოტივაციის მიზნით იყენებს. ის ცდილობს გაზარდოს საკუთარი პიროვნული მნიშვნელობა მოსწავლეებისთვის და მათ პატივისცემას, დაფასებასა და სიახლოვეს ქცევის შესაცვლელად იყენებს. მასწავლებელი სიყვარულსა და თავდადებას ამჟღავნებს; მოსწავლეები გრძნობენ, რომ მათი ურთიერთობა საყვარელ მასწავლებელთან ორმხრივია. შესაძლოა, მრავალი მკითხველისთვის ეს ნაცნობი ჭეშმარიტებაა, მაგრამ ამ მოდელის ყურადღებით ნაკითხვა მრავალ სიახლეს გაგაცნობთ.

ვარაუდები

მოსწავლეები უფრო მოტივირებული არიან, რომ კარგად მოიქცნენ და იმუშაონ, თუ მათ მასწავლებელი უყვართ და აფასებენ.

ღირებულებები

ამ მოდელში მნიშვნელოვანია მოსწავლის წარმოდგენა საკუთარ თავზე და კლასში წესრიგი. მათთვის მნიშვნელოვან მოზრდილთან ურთიერთობა მოსწავლეებს თავდაჯერებულობას უვითარებს. მოდელში ასახულია ვალდებულება კლასში წესრიგისა და ხელის შეშლის დროს მტკიცე ნაბიჯების გადადგმისთვის.

მიზნები

მოდელის უპირველესი მიზანია მასწავლებელსა და რეზისტენტულ მოსწავლეებს შორის ურთიერთობის დამყარება, რათა ამ უკანასკნელებზე გაიზარდოს მასწავლებლის პირადი გავლენა. მეორე მიზანია ქცევისადმი მკაფიო მოლოდინის ჩამოყალიბება და არასწორი საქციელისთვის სწრაფი და თანამიმდევრული შედეგები.

პრინციპები

მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობა საბანკო ანგარიშს ჰგავს: მისი წყალობით მოსწავ-

ლე თავს უფრო კომფორტულად, უსაფრთხოდ და დაცულად გრძნობს. მას ინვესტირების და ზრდის, უსაფრთხო ბაზიდან მუშაობის, კეთილგანწყობის გამოხატვისა და სიახლის მოსინჯვის საშუალება აქვს. საჭიროების დროს კი ეს ურთიერთობა დასაყრდენია როგორც მასწავლებლისთვის, ისე მოსწავლისთვის. კარგი ურთიერთობა მოსწავლეს და პატივსაცემ მასწავლებელთან მოსწავლეთა მოტივირებას ახდენს და ისინი უფრო ბეჯით მუშაობასა და უკეთ მოქცევას ცდილობენ. ასეთი მასწავლებლის საყვედურიც მრავლის მთქმელია! ამ მოდელში მასწავლებლები წყენის გამოხატვისას არ კარგავენ კონტროლს და არ ყვირიან, თუმცა გაბრაზებას, იმედგაცრუებას, გულგატეხილობას ამჟღავნებენ. ეს კი მოსწავლისთვის მნიშვნელოვანია, თუ მასწავლებელი მისთვის ავტორიტეტია. მოსწავლეები თავს არიდებენ უპასუხისმგებლო საქციელს, როცა მასწავლებელთან ურთიერთობა მათთვის მნიშვნელოვანია. მასწავლებელი ამ ურთიერთობას ბოროტად არ იყენებს — არ იმუქრება ან დასჯის დროს სიახლოვეზე უარს არ ამბობს. საყვედურისა თუ სხვა უსიამოვნო შემთხვევების (კლასიდან გაძევება) შემდეგ მასწავლებელი ცდილობს, უახლოესი ხელსაყრელი შემთხვევა გამოიყენოს, სხვა კონტექსტში აღადგინოს მოსწავლესთან ურთიერთობა. მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებელი სიყვარულის დაკარგვის მუქარას არ იყენებს როგორც ხელკეტს, ეს ურთიერთობა მოსწავლის ხელის შემშლელი საქციელის ჯანსაღი შემკაცებლის ფუნქციას ასრულებს. სურვილი, გონივრული მოქცევით ვასიამოვნოთ ჩვენთვის მნიშვნელოვან ადამიანებს, მართლაც ჯანსაღია. ეს არ გახლავთ მორალური მსჯელობის ყველაზე პროგრესული ფორმა, თუმცა მარტოსული და დაბნეული მოსწავლისთვის შეიძლება განსაზღვრული წინ გადადგმული ნაბიჯი იყოს.

მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობა საბანკო ანგარიშს ჰგავს.

ამ ურთიერთობის წყალობით მოსწავლეებს შეუძლიათ თავდაჯერებულობის მოპოვება, უფრო მუყაითი მცდელობა და მეტი წარმატების მიღწევა. მასწავლებელთან სტაბილური ურთიერთობის „სანგრიდან“ მათ შეუძლიათ კეთილგანწყობის გამოიმყვანება და კონტროლირებულ გარემოში (მაგ., კოოპერაციულ პროექტებში) სხვა მოსწავლეთა ურთიერთობის დამყარება, რითაც აფართოებენ წარმატებული ურთიერთობის წრეს და თავს უფრო ღირებულად გრძნობენ. როცა ისინი სხვებთან ურთიერთობაში წარმატებას აღწევენ, შესატყვისი ქცევით ამ ურთიერთობის შენარჩუნების შესაძლებლობა და სურვილი იზრდება.

ნაბიჯები

1. პოზიტიური, მეგობრული, ინდივიდუალური ინტერაქციის მომენტების ძიებითა და ხელსაყრელი შემთხვევის გამოყენებით დაამყარეთ მეგობრული ურთიერთობა ცალკეულ მოსწავლეთა, რომლის მიზანი სიახლოვე და ღია კომუნიკაციაა.
 - ა) გაკვეთილებამდე რამდენიმე წუთით;
 - ბ) რამდენიმე წუთით გაკვეთილების შემდეგ;
 - გ) ხანდახან მოსწავლესთან ერთად სადილობით;
 - დ) სკოლის შემოდგომი პროექტებით.
2. გამოიყენეთ „აქტიური მოსმენა“ და პიროვნული ურთიერთობის ჩამოყალიბების პარამეტრში დეტალურად ახსნილი სხვა ქცევა.
3. გაუზიარეთ მოსწავლეებს საინტერესო ინფორმაცია თქვენს შესახებ: მოგზაურობა, გამოცდილება, განსაკუთრებით, ნებისმიერი მიღწევა ან ცოდნა (როგორცაა ინსტრუმენტზე დაკვრა ან რაიმე ხელობა), რაც მათ თქვენზე არა გაზვიადებულ, არამედ რეალურ წარმოდგენას შეუქმნის. როგორც წესი, მოყოლის ნაცვლად უკეთესია თვით ამ უნარების ჩვენება.
4. ეცადეთ, მოსწავლეებს უსაფრთხო და სტრუქტურირებული ურთიერთობები ჰქონდეთ. მაგალითად, ასწავლეთ უმცროსკლასელს რაიმე თამაში და შემდეგ ნაახალისეთ, რომ სასწავლო დღის პირველი ათი წუთის განმავლობაში (როგორც წესი, ყველაზე რთული პერიოდი) ეს თამაში ორ სხვა მოსწავლეს ასწავლოს. უფროსკლასელებს დაარიგებინეთ მასალები ან სთხოვეთ ჯგუფურ პროექტში განკუთვნილი ფუნქციის შესრულება.
5. რეზისტენტულ მოსწავლეებს ინდივიდუალური ინტერაქციის დროს, ზუსტად აუხსენით თქვენი მოლოდინი (იხ. მოლოდინის პარამეტრი). შეხედულებისამებრ, შექმენით ქცევის კონ-

ტრაქტები და შედეგთა გრაფიკი, რომ დაეხმაროთ მათს საჭიროებებზე ფოკუსირებასა და წინსვლის შესახებ ინფორმაციის უზრუნველყოფაში.

6. როცა მოსწავლე ხელს გიშლით, სწრაფად მოახდინეთ რეაგირება შედეგებით (რომელშიც ხშირად ჩართული იქნება გაძევება ან სხვა სახის იზოლირება).
7. მოსწავლეს ყოველთვის მოგვიანებით, მშვიდად, მაგრამ გარკვეული ემოციით ელაპარაკეთ. გააანალიზებინეთ, რა შეცდომა დაუშვა და რისი გაკეთებაა საჭირო.
8. ეძებთ პოზიტიური საუბრისთვის უახლოესი ხელსაყრელი შემთხვევა რეზისტენტულ მოსწავლესთან უსიამოვნო ეპიზოდის შემდეგ. მაგალითად, გამოგადგებათ ფრაზა — „რა მშვენიერი ნამუშევარია, ჯიმ“ – განსაკუთრებით, თუ ძალიან მკაცრი იყავით მის მიმართ. მიზანია კომუნიკაციის აღდგენა და იმის დამტკიცება, რომ თქვენი ურთიერთობა ჯერ კიდევ ცოცხალია. ყურადღება მიაქციეთ, რომ არ მოხდეს გადაჭარბება — მოსწავლე არ მიხვდეს, რომ ჯილდო (მაგ.: სკოლის შემდგომი პროექტი) ყველაზე სერიოზულ ხელის შეშლას მოჰყვება. თავშეკავებულად გააგრძელეთ ურთიერთობის აღდგენა, ზუსტად იმ ზომით, რაც თავიდან გასახსნელად და გასამხნეებლად არის საჭირო.
9. გქონდეთ ხშირი და უშუალო კონტაქტი მშობლებთან, რათა შეძლებისდაგვარად უზრუნველყოთ მათი ჩართულობა.

მასწავლებლის რეაქციის პრინციპები

1. აქტიური მოსმენა ურთიერთობის ჩამოყალიბების დროს.
2. დაუთმეთ, რათა იპოვოთ ან შექმნათ ხელსაყრელი შემთხვევები ურთიერთობის ჩამოსაყალიბებლად.
3. გამოამყდავინეთ ნერვიულობა დისციპლინის დამყარების დროს.
4. იყავით უფრო მშვიდი და უფრო ანალიტიკური მოსწავლეებთან განხილვების დროს.
5. თავშეკავებულად აღადგინეთ ურთიერთობა ყველაზე რთული ეპიზოდების შემდეგ.

მხარდაჭერის სისტემა

ამ მოდელის მიხედვით ურთიერთობის ჩამოსაყალიბებლად მასწავლებელს მოსწავლეებთან საკმაოდ ახლო და ხშირი კონტაქტი სჭირდება. მასწავლებელი უნდა იყოს თანამიმდევრული შედეგებთან და შემდგომ ურთიერთობასთან მიმართებაში. მოდულარული რეჟიმით ლიმიტირების შემთხვევაში სკოლამ უნდა გაითვალისწინოს კლასის უფრო ჩაკეტილი გარემო, ან სულ მცირე მასწავლებელთა უფრო იშვიათი ცვლა ამ მოსწავლისთვის. მასწავლებელს წინასწარ უნდა ჰქონდეს განსაზღვრული შედეგთა ნაკრები მოსწავლისთვის (და ალბათ შედეგებიც, თუ პიროვნული გავლენის ეს სტრატეგია შეწყვილებულია ქცევის კონტრაქტთან). ამისათვის შეიძლება საჭირო იყოს სხვა მასწავლებლებთან და სკოლის ადმინისტრატორთან თანამშრომლობა და შეთანხმება (შემდეგ ნაწილში იხილეთ სემიურ სარასონის შედეგების ფორმა). იმის თქმა გვსურს, რომ სრული მზადყოფნა გქონდეთ. იცოდეთ, რის გაკეთებას აპირებთ, როცა მოსწავლის საქციელი დასაშვებ ზღვარს სცილდება და მეტისმეტად ხელის შემშლელი ხდება სწავლების გასაგრძელებლად. როგორც წესი, ეს გაძევების გარკვეული ფორმაა დამშვიდების ოთახში ან სხვა ადგილას, მაგრამ უნდა იცოდეთ, სად.

სოციალური სისტემა

მასწავლებელი ავტორიტეტია, რომელიც ქცევის ნორმებს აწესებს. ზოგადად, მოსწავლეები შეიძლება ჩართული იყვნენ წესების შექმნაში. მაგრამ მაშინაც კი, როცა დემოკრატია კლასის ცხოვრების ნაწილი და ქცევის ნორმების განსაზღვრის საშუალებაა, პიროვნული გავლენის მიზანი არ არის, იყოს დემოკრატიული მოდელი. თუ მოსწავლეს ეს მოდელი სჭირდება, დემოკრატია მის „ავადმყოფობას“ ვერ განკურნავს.

იფექტები

პირდაპირი:

დევიანტური ქცევა მცირდება.

- აღმზრდელით: 1. მასწავლებელი უზრუნველყოფს ზრუნვისა და პასუხისმგებლობის როლის მოდელს, რომელთანაც მოსწავლე იწყებს მიჯაჭვას.
2. მოსწავლე იწყებს სხვა მოსწავლეებთან დადებითი ურთიერთობის ჩამოყალიბებას.

ამ მოდელზე საუბრის დასრულებამდე გვსურს მასზე მისადაგებული ერთი უფრო სპეციფიკური სტრატეგიის ჩართვა: სეიმურ სარასონისა და მისი კოლეგების მიერ შემუშავებული იზოლირების (ჩაურთველობის) უჩვეულო, კარგად მოფიქრებული და მაღალეფექტიანი ფორმა ხელის შეშლელი მოსწავლეებისთვის. ის შეტანილია წიგნში, რომელიც შორს დგას დისციპლინისაგან: „სკოლის კულტურა და ცვლილებათა სირთულე“ (Sarason 1971). ეს არის ხელის შეშლაზე პასუხის გაცემის ფორმა, რომლის გამოყენების შესაფერისი შემთხვევა შეიძლება ძალზე ადვილად იპოვოთ და რომელიც ლოგიკური შედეგების მოდელს შეესაბამება.

სარასონის სტრატეგია გულდასმით შემუშავებული ნაბიჯების თანამიმდევრობაა მტრული დაუმორჩილებლობის დრამატული აღკვეთის თავიდან ასაცილებლად. მისი არსია ორი მასწავლებლის დაწყვილება და დაუმორჩილებელი მოსწავლის გადაყვანა ერთი მასწავლებლის ოთახიდან მეორისაში. იზოლირების წარმატება დამოკიდებულია პერსონალის მომზადებაზე, მათ დაწყვილებაზე და სკოლის დირექტორის მხარდაჭერაზე.

იზოლირებული მოსწავლე მასპინძელი მასწავლებლის ოთახში საათნახევარი რჩება, ჯდება სულ ბოლო მაგიდასთან და აკლდება მასპინძელი კლასის აქტივობებში ნებისმიერი ფორმით მონაწილეობასა და მოსწავლეებთან ინტერაქციას. თუ მოსწავლე (დასაშვებია მეორე კლასამდე ბავშვებისთვის) უარს ამბობს ოთახიდან გასვლაზე, მასწავლებლების წყვილს ის გარეთ გაჰყავს. უფროსკლასელებს, რომლებიც უარს ამბობენ კლასიდან გასვლაზე, ეუბნებიან, რომ მშობლებს დაურეკავენ, თუ არ წავლენ. სარასონი წერს, რომ არასოდეს შესწრებია, რომ ბავშვი შეინიშნა დედასთან ან ზემოქმედებას ან იზოლირებულ ბავშვს მასპინძელი კლასისთვის მცირე პრობლემა მაინც შეექმნას.

სარასონი სტრატეგიის ეფექტიანობას თავხედური საქციელის მყისიერი აღმოფხვრისა და იმ საზღვრების ხაზგასმის უნარს მიაწერს, რომლის ფარგლებს მოსწავლე არ უნდა გასცდეს.

პროცედურა ერთდროულად უნდა შევიტანოთ კლასში, არა როგორც დასჯის, არამედ მოსწავლეთათვის იმის დამახსოვრების საშუალება, რომ დაიცვან წესები, რომლებიც მათ საშუალებას აძლევს სიამოვნება მიიღონ სწავლით. „ბავშვებს რამდენჯერმე უნდა აუხსნათ, რომ იმის გამო კი არ ვაძევებთ, რომ არასასურველია ან არ გვიყვარს, არამედ იმიტომ, რომ საკლასო ოთახის იმ წესებზე დაფიქრების დრო და საშუალება მივცეთ, რომელიც დაარღვია“ (Sarason 1971, გვ. 137).

მასწავლებელმა ხელშემშლელ მოსწავლეს ერთი ინდივიდუალური გაფრთხილება უნდა მისცეს, რომელიც არასასურველ (და მის ჩამნაცვლებელ) ქცევას გაუსვამს ხაზს, თუ იზოლირების თავიდან აცილება სურს. ამავე დროს, მან უნდა სცადოს აუხსნას, რით გამოიხატება კლასისთვის ხელის შეშლა. მოსწავლის იზოლირების შემთხვევაში, მასწავლებელი ბავშვის თანდასწრებით მთელს კლასს განუმარტავს ამ ნაბიჯის აუცილებლობას.

საკლასო ოთახში დაბრუნების შემდეგ, მასწავლებელმა კლასთან ერთად უნდა მიმოიხილოს სიტუაცია, შესაბამისი წესების შემოღების მიზეზები, იზოლირებული ბავშვის ალტერნატიული ქცევა და თუ შესაძლებელია, მოკლედ განიხილოს, როგორ შეუძლია კლასს მომავალში მისი დახმარება.

გაკვეთილების შემდეგ მასწავლებელი მოკლედ უნდა გაესაუბროს იზოლირებულ ბავშვს და აუხსნას, როგორ დაეხმარება იზოლირება კლასის წესების დამახსოვრებაში. სარასონი ხაზს უსვამს ამ გასაუბრების მნიშვნელობას და აღნიშნავს, რომ თვითონ „იზოლირების შესახებ ბავშვი იღებს გადაწყვეტილებას და არა მასწავლებელი“ (Sarason 1971, გვ. 138).

სარასონმა ეს სტრატეგია მეოთხეკლასელებთან გამოიყენა. ჩვენი აზრით მისი წარმატებით გამოყენება მაღალ კლასებშიც შეიძლება.

გთავაზობთ ამ სტრატეგიის ძირითადი პუნქტების შეჯამებას:

1. გაცნობა
 - ა) გააცანით მთელ კლასს იზოლირების არსი თავისი მიზეზებითა და შედეგებით.
 - ბ) გახსოვდეთ იმ წესების შესრულება, რომლებიც მოსწავლეებს სწავლით სიამოვნების მიღების საშუალებას აძლევს.
2. განხორციელება
 - ა) მიეცით ერთი ინდივიდუალური გაფრთხილება ქცევის დაკონკრეტებით.
 - ბ) საჯაროდ ახსენით ბავშვის იზოლირების მიზეზი.
 - გ) ბავშვი ნებაყოფლობით ან, თუ აუცილებელია, ძალით გააძევეთ, ან დაურეკეთ მშობელს.
 - დ) იზოლირებული გყავდეთ საათნახვერის განმავლობაში.
 - ე) ბავშვი არ მონაწილეობს მასპინძელი კლასის აქტივობებში.
 - ვ) სიტუაცია კლასთან განიხილეთ. ყურადღება მიაქციეთ შემდეგ საკითხებს:
 - იზოლირებული ბავშვის შესაძლო ალტერნატიულ ქცევას.
 - წესის მიზეზებს.
 - წესების შესრულებაში დახმარების გზებს.
3. გაკვეთილების შემდეგ გასაუბრება
 - ა) მოტივი არის დახმარება და არა შერცხვენა.
 - ბ) მასწავლებელს იმედი აქვს, რომ გაფრთხილება მომავლისთვისაც საკმარისი იქნება.
 - გ) მასწავლებელი ხსნის, რომ სწორედ მოსწავლე წყვეტს თავისი ქცევით იზოლირებას.
 - დ) გამოხატეთ სიყვარული და პატივისცემა.

რუდოლფ დრეიკურსის ლოგიკური შედეგები

დისციპლინა, როგორც სოციალური კონტრაქტი

რუდოლფ დრეიკურსი ცდილობს აღმოფხვრას მშობლებისა და მასწავლებლების მიერ ძალაუფლების ავტორიტარული გამოყენება, რომელსაც დემოკრატიულ საუკუნეში ახალგაზრდებისა და მოზრდილების ურთიერთობისთვის მიუღებლად მიიჩნევენ. ის ადღერის ფსიქოლოგიისა და ახალი ტექნიკის კომბინირებას ახდენს არასწორ საქციელზე რეაქციისათვის და მას „ლოგიკურ შედეგებს“ უწოდებს. ლოგიკური შედეგებით რეაგირება დისციპლინას ჩამოაცილებს ბავშვისა და მოზრდილის ძალაუფლებისათვის ბრძოლით გამოწვეულ ღვარძლიანობას, რის შედეგადაც ორმხრივი პატივისცემა გაიზრდება.

განსაზღვრებები

1. ბუნებრივი შედეგი: ბავშვის ქცევის ავერსიული შედეგი, რომელიც თავისთავად, ბუნებრივად, ადამიანის ძალისხმევის გარეშე ჩნდება (მაგ.: სკამზე ქანაობის შედეგად ბოლოს და ბოლოს ბავშვი ეცემა).
2. ლოგიკური შედეგი: ბავშვის ქცევით შექმნილი ავერსიული შედეგი, რომელიც ლოგიკურად უკავშირდება ამ ქცევას.

ვარაუდები

1. თანასწორობა ერთადერთი ბაზისია, რომელიც დისციპლინის პრობლემების გადაჭრას შეგვძლებს.
2. მიკუთვნებულობა ადამიანის ფუნდამენტური საჭიროებაა და თავი რომ ღირებულად იგრძნოს, ჯგუფში და ჯგუფთან ერთად ფუნქციონირებისთვის ისწრაფვის.
3. ყველა საქციელი მიზნობრივია. დამოუკიდებელი ხელმძღვანელობის მიზანია ბავშვის ქცევის მოტივირება.

მიზნები

გამოიყენეთ ეს ღირებულებები ბავშვებთან ურთიერთობისას, რათა:

1. ბოლო მოეღოს „აშკარა ომს“, რომელსაც დრეიკურსი კანონდამრღვევებსა და საზოგადოებას, აჯანყებულ ახალგაზრდებს, მშობლებსა და მასწავლებლებს შორის ხედავს.
2. გამოყენებულ იქნეს ადლერის პირველი სოციალური კანონი – თანასწორობის კანონი, სოციალური ცხოვრების ლოგიკა, რომელიც „ყველა ადამიანის თანასწორად აღიარებას მოითხოვს“ (Dreikurs & Grey 1968, გვ. 8).
3. უზრუნველყოფილი იყოს ის გზები, რომლითაც მოსწავლე თავისუფალ გარემოში შესატყვის ფუნქციონირებას შეძლებს („შესატყვისი“ ამ შემთხვევაში „პასუხისმგებლურს“ ნიშნავს და არა „ნებადართულს“).
4. აღმოიფხვრას დისციპლინის ავტოკრატიული მეთოდები.
5. აღმოიფხვრას საშუალო ამერიკელი ბავშვის აუტანელი საქციელი, რომელიც „ეჩხუბება თავის დაძმებს, უარს ამბობს ნივთების ალაგებაზე, საშინაო დავალების შესრულებაზე და საოჯახო საქმეებში დახმარებაზე“ (Dreikurs & Grey 1968, გვ. 10).
6. ხელი შეეწყოს ბავშვებსა და მოზრდილებს შორის ურთიერთპატივისცემაზე აგებულ ურთიერთობებს.

პრინციპები

მიზანს შეიძლება მივაღწიოთ, თუ მოსწავლეთა საქციელის მიზეზებს ჩავნვდებით და უარს ვიტყვით ურთიერთობის ავტოკრატიულ მეთოდებზე. ჩვენი რეაქცია მათ ქცევაზე თვალნათლივ უნდა აჩვენებდეს სოციალური ნებსრიგის რეალობას მათივე ქმედებებზე პასუხისმგებლობის (და ლოგიკური შედეგების) დაკისრების საშუალებით. როცა მასწავლებელი/მშობელი არასწორ საქციელზე რეაქციას სოციალური რეალობის ამ სისტემის მიხედვით ამჟღავნებს, მოსწავლეები აღარ ბრახდებიან, არ აჯანყდებიან არც ითრგუნებიან, რადგან მოზრდილთა რეაქცია პიროვნული ავტორიტეტიდან აღარ მომდინარეობს.

მეტიც, როცა ცალკეული მოსწავლისთვის უმართებულო საქციელის მიზეზები ნათელია, შეგვიძლია მისი (მოსწავლის) მოთხოვნების შესატყვისი მოქმედებათა პოზიტიურ ბილიკს გავყვეთ. ამრიგად, დემოკრატიულ თეორიასა და მოქმედების პოზიტიურ პროგრამებზე აგებული ახლებური რეაქცია არასწორ საქციელზე, რომელიც რეგულარულად არასწორი ქცევის მქონე ბავშვის მოთხოვნებს შეესაბამება, დრეიკურსის შეხედულების ორი მხარეა.

კლასში ადგილის პოვნისთვის საჭირო ქცევის შესახებ კონცეფციებს მოსწავლეები სწავლის გზით ავითარებენ. მათი აზრით, ასეთი კონცეფციები შეიძლება იყოს თანამშრომლობა ან ყურადღების ცენტრში ყოფნა. ნებისმიერი არასწორი საქციელის მიღმა შეიძლება იმნუთიერი მიზნები აღმოვაჩინოთ. ყველა არასწორი ქცევა იმის შედეგია, რომ დათრგუნულ მოსწავლეს მცდარი ვარაუდი აქვს საკუთარი ადგილის პოვნისა და სტატუსის მოპოვების თაობაზე. (იხ. გლასერის შეხედულება დევიანტურ ქცევაზე, როგორც ცუდ არჩევანზე).

ყველა არასწორი ქცევა იმის შედეგია, რომ დათრგუნული მოსწავლეს მცდარი ვარაუდი აქვს საკუთარი ადგილის პოვნისა და სტატუსის მოპოვების თაობაზე.

ლოგიკური შედეგები მოსწავლეზე შთაბეჭდილებას ახდენს რეალობის მოთხოვნებით და არა უფროსის ძალაუფლებით. ერთმანეთთან, როგორც თანასწორებთან, ურთიერთობის პრინციპს შედეგად ორმხრივ პატივისცემაზე აგებული ურთიერთობა მოჰყვება. მოსწავლეები ჩვენი თანასწორები ხდებიან არა ძალაუფლებით ან სხეულის სიდიდით, არამედ გადანყვეტილების დამოუკიდებლად მიღების უფლებითა და შესაძლებლობით. მაშინ, როცა დასჯა პიროვნული ავტორიტეტის ძალაუფლების მაჩვენებელია, ლოგიკური შედეგები, როგორც სოციალური ნებსრიგის რეალობის ასახვა, ობიექტურ (უპიროვნო) დონეზე მოქმედებს. დასჯის ქვეტექსტია: „შენ ცუდი ხარ“, ლოგიკური შედეგების კი — „შენი საქციელი ამ შედეგს მოიტანს“. არ ხდება „შენი“, როგორც პიროვნების, განკითხვა.

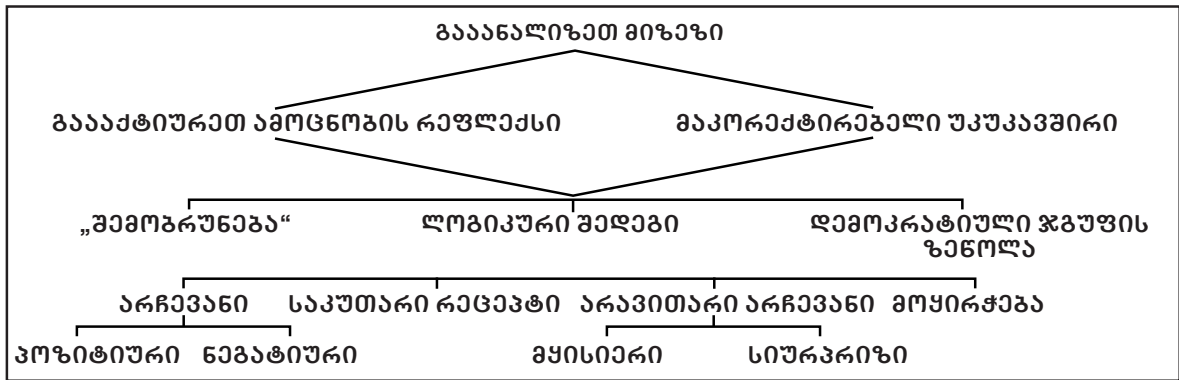
სინტაქსი

1. დეტალურად დააკვირდით მოსწავლის საქციელს.
2. ფრთხილად გამოხატეთ საკუთარი რეაქცია მოსწავლის ქცევაზე.

თუ თქვენი რეაქცია არის:	მოსწავლის მიზანი შეიძლება იყოს:
გალიზიანება	ყურადღების მიპყრობა
დაშინება	ძალაუფლება
გულისტკენა	შურისძიება
უმნეობა	არაადეკვატურობის გამოვლინება
3. უზრუნველყავით მოსწავლე „მაკორექტირებელი უკუკავშირით“. მოსწავლეს აჩერებთ, შენიშვნას აძლევთ და აკვირდებით მის რეაქციას. თუ ის ჩერდება, ქცევის მიზანი შეიძლება უბრალოდ ყურადღების მიპყრობის მცდელობა იყოს. თუ არასწორი ქცევა იზრდება, მისი მიზანი შეიძლება შურისძიება იყოს.
4. კონფლიქტიდან გარკვეული პერიოდის (დამშვიდების) შემდეგ, ამ ოთხი კითხვიდან ერთის ან რამდენიმეს თანამიმდევრობით დასმით მოსწავლის წინაშე ოთხი მიზანი დასახეთ.

„იქნებ ჩემი ყურადღების მიპყრობა გსურს?“ (ყურადღების მიპყრობა).

 - ა) „იქნებ გინდა მაჩვენო, რომ შეგიძლია გააკეთო ის, რისი გაკეთებაც გინდა და ვერავინ შეგაჩერებს?“ (ძალაუფლება).
 - ბ) „იქნებ გინდა, რომ მე და კლასელებს გული გვატკინო, რომ ბარი-ბარში ვიყოთ?“ (შურისძიება).
 - გ) „იქნებ მართობა გსურს?“ (არაადეკვატურობა).
5. ყურადღება მიაქციეთ ამოცნობის რეფლექსს, ანუ ამ ოთხი შეკითხვიდან რომელს ეთანხმება მოსწავლე ვერბალურად ან სხეულის ენით.
6. მოსწავლის მიზნის მიხედვით გამოიყენეთ შესაბამისი მაკორექტირებელი პროცედურები 7.2 სქემის შესაბამისად.



სქემა 7.2: ლოგიკური შედეგის ტიპები

დრეიკურსი არ აღწერს ლოგიკური შედეგის ქვეკატეგორიებს, მაგრამ ისინი მიღებულია მისეული მაგალითების განხილვის შედეგად.

ლოგიკური შედეგის გამოყენებისას შეარჩიეთ შესაბამისი ტიპი. 7.2 სქემაზე ნაჩვენებია ლოგიკური შედეგის რამდენიმე ტიპი, რომელთაგანაც უნდა გაკეთდეს არჩევანი.

ლოგიკური შედეგის არჩევანის ტიპის მიხედვით მოსწავლეს შეუძლია თავი აარიდოს ლოგიკურ შედეგს, თუ საკუთარი ქცევის შეცვლას აირჩევს. პოზიტიური არჩევანი თომას გორდონის „პრობ-

ლემის ქონას“ ჰგავს (იხ. შემდეგი ქვეთავი „მასწავლებლის ეფექტიანობის წვრთნა“). თუ მოსწავლეს გაჭიანურებული ჩაცმისა და საუზმის გამო სკოლაში აგვიანდება, თქვენ მას უბრალოდ საკუთარი პრობლემის მოგვარების საშუალებას აძლევთ. თქვენ შეგიძლიათ მოსწავლეს მისეულ არჩევანზე მიუთითოთ, მაგრამ მიეცით შედეგის მართვაზე პოზიტიური კონტროლის საშუალება. მოზრდილი ამ შემთხვევაში უმოქმედოა.

ნაბატიურ არჩევანში მასწავლებელი/მშობელი აღნიშნავს, არასათანადო ქცევის შემთხვევაში რა ლოგიკური შედეგი დაუგროვდება მოსწავლეს. დავალებული სამუშაოს შეუსრულებლობას ის მოჰყვება, რომ მის დასამთავრებლად დარჩენა მოუწევს. დავალების მოგვიანებით შესრულების ვალდებულება მისი დროულად შეუსრულებლობის ლოგიკური შედეგია. აი, როგორ ხდება ეს: სკოლის შემდეგ დარჩენა დასჯად არ მიიჩნევა, ეს უბრალოდ იმ ადამიანებს ეხება, ვინც არ ასრულებს თავის სამუშაოს. მასწავლებელიც რჩება თავისი სამუშაოს დასასრულებლად. ეს „სოციალური რეალობაა“. ასეთი ლოგიკური შედეგი აქ უარყოფით არჩევანად მიიჩნევა, რადგან მოსწავლის წინაშეა არჩევანი: „თუ X-ს გააკეთებ მაშინ Y მოხდება“. Y კი ბავშვისთვის ავერსიული შედეგია.

ლოგიკური შედეგის ფორმა საკუთარი რეაქტიუმი მოსწავლისთვის მისივე ქცევის „დაბრუნებას“ ნიშნავს. აწყვეტინებთ მას, ვინც განყვეტინებთ; გაუსაძლისად უწესრიგო გარემოს უქმნით დაუდევარ მოსწავლეს. ფაქტობრივად, ცდილობთ მოსწავლეს სარკეში დაანახვით საკუთარი ქცევა. ამ ტექნიკის გამოყენებისას აუცილებელია ზომიერი იუმორი და რაციონალური საზღვრები და არა შურისძიება.

არაპოზიტიური არჩევანის ლოგიკური შედეგების დროს არასწორ საქციელს მაშინვე მოჰყვება შედეგი. დრეიკურსის თქმით, ეს ქცევასა და შედეგს შორის იმ ლოგიკური კავშირით განსხვავდება, რომელიც მასწავლებელმა მოსწავლის გონებაში მაინც უნდა დაამყაროს. (თითქოს, დრეიკურსისთვის განსხვავება სასჯელსა და არაპოზიტიური არჩევანის ლოგიკურ შედეგებს შორის სინამდვილეში არც ისე დიდია, მაგრამ ეს ერთგვარი ფანდია — დავარწმუნოთ მოსწავლე ლოგიკური კავშირის არსებობაში, მიუხედავად იმისა, სინამდვილეში არსებობს თუ არა იგი და, ამგვარად, უფროსი რეალურად არც ახორციელებს დასჯას.) არაპოზიტიური არჩევანის ლოგიკური შედეგები შეიძლება იყოს უბრალოდ მყისიერი (მაგ., ორი მოჩხუბარი ბავშვის გაყვანა ბეისბოლის თამაშიდან დასასვენებლად) ან სიურპრიზი, რომელიც შეიცავს სიახლისა და ორიგინალურობის გარკვეულ ელემენტს (მაგ., მასწავლებელს ჰყავს ქვების მსროლელები სათამაშო მოედანზე, რომლებიც ერთ ადგილზე აგროვებენ ნაპოვნ ქვებს. შემდეგ კი ამ ქვებს მოედნის გარეთ მიწაზე აყრევენ, სათამაშო მოედნის უსაფრთხოების მიზნით). ზოგჯერ მასწავლებლის რეაქციის მიზანი მოსწავლის შერცხვენაა. მაგალითად, ერთ დილას მეშვიდეკლასელს, რომელიც გამუდმებით გამაღიზიანებლად აკაკუნებს ფანქარს, ფანქრის ნაცვლად მასწავლებელი პასტელს აძლევს და ეუბნება: „რაკი ფანქრის სწორად გამოყენება არ შეგიძლია, ამით წერა მოგინებს“.

მოყირჷბა დრეიკურსისათვის იგივეა, რაც ქცევის მოდიფიკაცია ჩვენთვის. შეასრულებინეთ მოსწავლეს არასწორი ქცევა მანამ, სანამ არ მობეზრდება. ნერწყვით დამრგვალებული ქალაქის ბურთულების მსროლელს მთელი დილა ასროლინეთ ისინი ყუთში; მოხეტიალე მთელი დღე ატარეთ ოთახში.

დრეიკურსის ბოლო ნაშრომში ვკითხულობთ, რომ ლოგიკური შედეგები ყველაზე სასარგებლოა პირველი მიზნის — ყურადღების მიპყრობის — დროს. ძალაუფლების ან შურისძიების შემთხვევაში, ლოგიკურმა შედეგებმა შეიძლება უკუშედეგი მოიტანოს და ამიტომ არ უნდა გამოვიყენოთ. ბუნებრივი შედეგების გამოყენება ნებისმიერ დროს უპრიანია, გარდა მეოთხე მიზნის – არაადეკვატურობის შეგრძნების დროს.

მასწავლებლის რეაქციის პრინციპები

1. გადაამოწმეთ შედეგის ლოგიკური კავშირი არასწორ ქცევასთან.
2. წარადგინეთ შედეგი უემოციოდ, როგორც საციალური წესრიგის რეალობის გამოხატულება, და არა როგორც პიროვნული ძალაუფლება.
3. ნუ განსჯით ქცევას ან მოსწავლეს.

4. იყავით კეთილი და მეგობრული; არასოდეს იმოქმედოთ გაბრაზებულმა.
5. იყავით მტკიცე. არაპიტიარნი არჩევიანის ლოგიკურ შედეგში მართლაც არ არის არავითარი არჩევანი. მოსწავლემ „ეს“ აირჩია და „ეს“ უნდა განხორციელდეს. არ გადაიფიქროთ; არ დანებდეთ; არ გადაუხვიოთ თქვენს მიერ გამოცხადებულ პროცედურას.
6. იმოქმედეთ; არ ილაპარაკოთ. ზედმეტი საუბარი (მუქარა, გაფრთხილება, ახსნა-განმარტება, დარწმუნება) კარგი დისციპლინის მარცხია.
7. ინერვიულეთ ანმყოზე და არა წარსულზე. არასწორ საქციელზე მასწავლებლისეულ თვალსაზრისში არ უნდა იყოს „ცოდვის“ ელემენტი ან წარსულში ჩადენილი დანაშაულისთვის შურისძების რაიმე ელემენტი.
8. არასოდეს ჩაებათ მოსწავლესთან ძალაუფლებისთვის ბრძოლაში. თქვენ ყოველთვის დამარცხდებით. ნების არავითარი შეჯიბრი. („არ გააკეთებ“. „გააკეთებ, ჯიმი პრესტონ, და უხლაპი!“) უბრალოდ უარი თქვით ასეთ კონფლიქტში ჩართვაზე. გვერდი აუარეთ მას.

პოზიტიური პროგრამა:

ბრძოლაზე უარის თქმისას გაიგეთ კონფლიქტის მიზეზი. როცა თქვენი დიაგნოზით მიზეზი „ძალაუფლების ჩვენებისა და დამტკიცების მოთხოვნილებაა“, ეძებთ ხელსაყრელი შემთხვევები, რომ ბავშვმა მიღწეული იამაყოს. ეცადეთ ძალაუფლების გამოხატვის ეს მოთხოვნილება დადებითად წარმართოთ. თუ მიზეზი ყურადღების მოთხოვნილებაა, ეძებთ ხელსაყრელი შემთხვევები ბავშვის მიღწევათა შესაქებად და უგულვებელყავით ყურადღების მიქცევის მიზნით განხორციელებული დევიანტური ქცევა. თუ არასწორი ქცევის მიზეზი სავარაუდო უნარშეზღუდულობაა, გაამხნევეთ ბავშვი; დაეხმარეთ წარმატების მიღწევაში; დააკისრეთ პასუხისმგებლობა, ფრთხილად შერჩეული, მაგრამ საჯაროდ შესამჩნევი. თუ მიზეზი შურისძიებაა, მაშინ გრძელი გზისთვის გამძლეობას მოუხმეთ. აგრძობინეთ მოსწავლეს, რომ გიყვართ. დრეიკურსი საუბრობს ჯგუფურ განხილვაზე და ამ კონტექსტში მიღებაზე.

იმოქმედეთ; არ ილაპარაკოთ. ზედმეტი საუბარი კარგი დისციპლინის მარცხია.

პოპულარულ და არაპოპულარულ, გახსნილ და ჩაკეტილ მოსწავლეებზე მონაცემების შესაგროვებლად გამოიყენეთ სოციოგრამები, გვეუბნება ის. გამოიყენეთ ეს მონაცემები კლასში ადგილების გა-

ნაწილებისა და დაჯგუფებების დროს, რათა იზოლირებულებმა სოციალიზაციის ახალი უნარ-ჩვევები შეიძინონ, ხოლო ვინც ერთმანეთს ეთავსება, ერთად დასვათ.

კვირაში ერთხელ რეგულარულად ჩაატარეთ პრობლემების საკლასო განხილვა. წახალისეთ მოსწავლეები, ისწავლონ მოსმენა, ერთმანეთის გაგება და დახმარება.

პოზიტიურ პროგრამას აქვს ოთხი ძირითადი საყრდენი, რომელთაგან თითოეული დრეიკურსის მიერ აღწერილი არასწორი ქცევის ოთხი მიზეზიდან ერთ-ერთს შეესაბამება. მაგრამ არასწორ საქციელზე პირდაპირი რეაქციისგან განსხვავებით პოზიტიური პროგრამა მასწავლებლის რეაქციის ზოგადი პრინციპებისგან შედგება, რომლებიც ტრადიციული წესით უნდა გამოვიყენოთ და არა სპეციფიკური ქმედებების დროს. არასწორი საქციელის მიზეზების შესახებ საუბრისას დრეიკურსი კიდევ ერთ გზას აღნიშნავს — ოთხი მიზეზის მიჩნევას მოსწავლის მიზნებად. ამ შემთხვევაში პოზიტიური პროგრამა არასწორი ქცევის გვერდის ავლით ეძებს მოსწავლის მიზნებთან შესატყვისობის გზებს.

წახალისება ამ პოზიტიურ პროგრამაში ოთხი მიზეზიდან სამ შემთხვევაში გამოიყენება. დრეიკურსის მთელი წიგნი ამ საკითხს ეძღვნება.

მხარდაჭერის სისტემა

ამტკიცებენ, რომ დრეიკურსის მოდელი ყველაზე წარმატებულია დაწყებითი კლასების ბავშვებთან. მოგვიანებით მოზარდობის ასაკთან ერთად ამ ოთხ ძირითად მიზეზს უფრო რთული და შორსმიმავალი მოტივები ემატება.

ლოგიკური შედეგის განხორციელებისთვის მასწავლებელმა უნდა გამოიჩინოს სიმტკიცე და ზოგიერთ შემთხვევაში, ახლებური და ორიგინალური აზროვნების უნარი (ლოგიკური შედეგის სიშრპრიზის ტიპი). ლოგიკური შედეგის ტიპების — არაპიტიარ არჩეპანი, მყისირი — გასატარებლად, მასწავლებელს ის თავდაჯერებულობა და სწრაფი რეაქცია სჭირდება, რომელიც წლების და გამოცდილების საფუძველზე დაგროვილ რეაქციათა ფართო რეპერტუარს მოაქვს. წინააღმდეგ შემთხვევაში, ახალბედა მასწავლებელმა უნდა შეძლოს სწრაფი ფიქრი, იმ სიტუაციაში რეაქციის პრინციპების გამოყენება და არასწორი საქციელისათვის ლოგიკური შედეგის შემუშავება.

მასწავლებელმა უნდა „გამორთოს“ თავისი ეგო, შეინარჩუნოს მიუკერძოებლობა, რაც მას ბავშვებთან ძალაუფლებისთვის კონფლიქტის (კიდევ ერთი სირთულე, განსაკუთრებით ახალბედა მასწავლებლისთვის, რომელიც ძალაუწებურად, გარკვეულ დონეზე, დიდ დროს უთმობს საკუთარი შესაძლებლობების გამომჟღავნებას) თავიდან აცილების საშუალებას აძლევს. მასწავლებლის მიერ ეგოსადმი ეს მიუკერძოებლობა მოსწავლეს უფლებას მისცემს, საკუთარი პრობლემა არჩეპანის პოზიტიური კატეგორიაში მართოს. მეტიც, ცუდი ყოფაქცევის მოსწავლის დარწმუნება, რომ ის გვიყვარს, არასაყვარელი ბავშვის სიყვარულს ნიშნავს, რაც ყველაზე თავდაჯერებულ, თბილ და თანაზიარ მასწავლებელს შეუძლია.

დრეიკურსის მეთოდი არასწორი ქცევის დაძლევისას, მოსწავლეებთან მტკიცე, მშვიდ, უსაყვედურო საუბარს, არასწორ საქციელზე ჯგუფის შეხედულების გამოხატვასა და სტრუქტურირების ტექნიკას მოითხოვს.

შეიძლება მოვიფიქროთ კონკრეტული შედეგებისათვის საჭირო სივრცე და დრო. (იქნება თუ არა ვინმე გაკვეთილების შემდეგ, რომ მეთვალყურეობა გაუნოს სამუშაოს დასრულებას? ქალაქის ბურთულების ყუთში სროლა მეტისმეტად ხელშემშლელი და ხმაურიანი ხომ არ იქნება სხვა მოსწავლეებისთვის?)

სოციალური სისტემა

მასწავლებლის, როგორც ავტოკრატის როლი, ამ მოდელის სამიზანია. ჩამოსვით მასწავლებელი ძალაუფლების კვარცხლბეკიდან, ამბობს დრეიკურსი; არ დაიკავოთ წესების შემქმნელისა და გამტარებლის პოზიცია. და მაინც, მასწავლებელი მის სისტემაში წესების გამტარებელია; უბრალოდ, წესები განიხილება არა როგორც მასწავლებლიდან, არამედ საგანთა ბუნებიდან, სოციალური რეალობიდან გამომდინარე. სწორედ მასწავლებელი იგონებს არასწორი საქციელისათვის ლოგიკურ შედეგს და სწორედ ის უზრუნველყოფს ლოგიკური შედეგის გამოყენებას. თუ შედეგი დამოუკიდებელია, ის „ბუნებრივი“ შედეგია. ლოგიკური შედეგების განსახორციელებლად საჭიროა ადამიანის ჩარევა.

წესების შექმნა უფრო დემოკრატიულია. მოსწავლეები ჩართული არიან კონსტიტუციურ პროცესში.

მაგრამ, როცა ყველაფერი ნათქვამი და გაკეთებულია, ლოგიკური შედეგების სისტემაში მასწავლებელს აქვს ძალაუფლება და ღიად იყენებს მას. ძალაუფლების ასეთი გამოყენება შენიღბული და შესუსტებულია; სხვა შემთხვევაში წარმოქმნილი აღშფოთება შემცირებულია იმიტომ, რომ მასწავლებელი თავს არიდებს ძალაუფლებისთვის აშკარა ბრძოლას, მიუკერძოებელი დამოკიდებულებით ნიღბავს შედეგს და ლოგიკით უკავშირებს მას (შედეგს უმართებულო ქცევას). საქმე ის როდია, რომ ძალაუფლება შეცდომაში შეყვანის მიზნით გამოიყენება, მცდარია თვით ფიქრი, რომ სისტემა გვარიდებს ძალაუფლების გამოყენებას. ლოგიკური შედეგები მასწავლებლებსა და ბავშვებს ძალაუფლებისადმი დამოკიდებულების ჩამოყალიბებას უწყობს ხელს. ის ცდილობს, რომ ძალაუფლება სოციალურ რეალობას დაუკავშიროს და არა პიროვნულ კონფრონტაციას; მაგრამ ის არ ამცირებს ან არ აღმოფხვრის მის გამოყენებას.

დრეიკურსის ბოლო ნაშრომში (პერლ კასელთან თანაავტორობით, „დისციპლინა უცრემლებოდ“, 1974) დამატებითი შენიშვნაა ლოგიკური შედეგების გამოყენებასთან დაკავშირებით, რაც ზემოხსენებულ დასკვნებს სრულყოფს. ამ წიგნში ლოგიკური შედეგების გამოყენება დაშვებულია მხოლოდ პირველი მიზნის – ყურადღების მიპყრობისთვის, მაშინ როცა წინა ნაშრომებში ასეთი შეზღუდვა არ

იყო. მასწავლებელი არ იყენებს ლოგიკურ შედეგებს, როცა მოსწავლის მიზანია ძალაუფლება, შურისძიება ან არაადეკვატურობის გამოხატვა. ვფიქრობთ, რომ ეს დრეიკურსის ადრინდელი შეხედულებების ცვლილებაა. ერთი შეხედვით, ეს ახალი პოზიცია დრეიკურსის მოდელს ძალაუფლებაზე ნაკლებად, ხოლო წახალისებასა და სოციომეტრიული მონაცემების გამოყენებაზე მეტად დამოკიდებულს ხდის. ამ ახალ წიგნში არის თავი, რომელიც სკოლის სიტუაციაში კონკურენციის არასახარბიელო შედეგებს ეხება, რაც დრეიკურსისათვის ახალი თემაა. ასევე ცალკე თავი ეძღვნება დემოკრატიული საკლასო დისკუსიების ჩატარებას, რაც ავტორისთვის ძველი თემაა. უილიამ გლასერის რამდენიმე ციტატა გვაფიქრებინებს, რომ ამ აქცენტის საფუძველი შეიძლება ვეძებოთ გლასერის წიგნში „სკოლა მარცხის გარეშე“ (1968), სადაც კონკურენციის თემაზე ისეთივე არგუმენტებია, რომელსაც დრეიკურსი იყენებს და სადაც კლასის შეკრება უფრო დეტალურადაა განხილული.

ეფექტები

პირდაპირი:	მცირდება დევიანტური ქცევა.
აღმზრდელობითი:	მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს ერთმანეთთან ძალაუფლებისთვის ბრძოლის ბარიერის გარეშე ურთიერთობა შეუძლიათ. ვითარდება ურთიერთპატივისცემა და სავარაუდოა, რომ დემოკრატიული გამოცდილება კლასის ცხოვრების ნაწილი, უფრო განუყოფელი ნაწილი გახდეს. მოსწავლეებს უფრო რეალისტური შეხედულება უყალიბდებათ სამყაროზე და უკეთ იგებენ თანამშრომლობის სოციალურ ღირებულებას.

ახლა, მოდით, გადავხედოთ საკლასო ოთახის დისციპლინის მოდელს, სადაც თავიდან არის აცილებული მასწავლებლის მიერ სანქციების გატარება. დავინყებთ ადამიანით, რომელმაც, როგორც ჩანს, დრეიკურსზე მისი ცხოვრების ბოლოს მოახდინა გავლენა. ეს გახლავთ უილიამ გლასერი.

უილიამ გლასერის „რეალობით თერაპია“ და „სკოლა მარცხის გარეშე“

დისციპლინა, როგორც ჩართულობა

უილიამ გლასერს „რეალობით თერაპიის“ პრინციპები ნაბიჯების (სინტაქსის) სერიებში გადააქვს, რომ მასწავლებლებმა არასწორ საქციელზე რეაქციისთვის გამოიყენონ. ამ ნაბიჯების გამოყენებით მათ შეუძლიათ მოსწავლეებს საკუთარ ქცევაზე და მის შეცვლაზე პასუხისმგებლობა აკისრებინონ, იმ შემთხვევაში თუ ეს ქცევა მათივე ღირსებას ლახავს ან პატივს არ სცემს სხვების უფლებებს. ამის შედეგია ურთიერთპატივისცემის, მზრუნველობისა და პრობლემის კოოპერაციული გადაჭრისათვის ხელსაყრელი სკოლის კლიმატი.

განსაზღვრებები

გლასერი თავის ძირითად განსაზღვრებებს „რეალობით თერაპიაში“ (1965) აყალიბებს. ზოგიერთი განსხვავებულად არის წარმოდგენილი წიგნში „სკოლა მარცხის გარეშე“ (1968), მაგრამ მნიშვნელობები იგივე რჩება. რთ „რეალობით თერაპიის“ აბრევიატურაა, ხოლო სმზ წიგნისა „სკოლა მარცხის გარეშე“.

1. **პატივისცემა:** საკუთარი თავის პატივისცემა, საკუთარი ღირსების გრძნობა. (სმზ)
2. **საკუთარი თავის ღირსება:** საკუთარი თავისა და სხვების მიმართ ღირსების გრძნობა; განცდა, რომ ადამიანი არის ღირებული პიროვნება. (რთ და სმზ)
3. **ნათესაობა:** სხვა ადამიანებთან კავშირი ან მზრუნველი ჩართულობა. (რთ)
4. **ჩართულობა:** ურთიერთობა პიროვნებასთან ან პიროვნებებთან, ვისზეც ზრუნავთ და ვინც თქვენზე ზრუნავენ. (რთ და სმზ)

5. *სიყვარული*: ჩართულობა. (სმბ)
6. *პასუხისმგებლობა*: საკუთარი მოთხოვნილებების ისე დაკმაყოფილების უნარი, რომ სხვებს არ წავართვათ მათი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების უნარი. პასუხისმგებლობის მქონე ადამიანი აკეთებს იმას, რაც ანიჭებს საკუთარი ღირსების განცდას და განცდას, რომ ღირებულია სხვებისთვის. (რმ)
7. *რეალისტური*: მოქმედებას შეიძლება ეწოდოს რეალისტური მხოლოდ მაშინ, როცა მისი შორეული და მყისიერი შედეგები გათვალისწინებული, აწონ-დანონილი და შედარებულია. (რმ)
8. *იდენტობა*: მდგომარეობა, რომელიც არის შედეგი და მიიღწევა, როცა ადამიანი გრძნობს სიყვარულსა და საკუთარ თავს ღირსებას. სმბ-ში გლასერი საკუთარი თავის ღირსებას მიანწერს სკოლაში საკუთარ ცოდნასა და შესაძლებლობებში თავდაჯერებულობას. სიყვარული სკოლის კონტექსტში ნიშნავს სოციალურ პასუხისმგებლობას, ურთიერთზრუნვას, ურთიერთდახმარებას. სიყვარული მიჩნეულია, როგორც მარტოსულობისა და წარუმატებლობის განცდის ოპოზიტი და აღმომფხვრელი. (სმბ)
9. *წარმატება*: ჩამოყალიბებული იდენტობა; მდგომარეობა, როცა დაკმაყოფილებულია ადამიანის დაკავშირებულობისა და პატივისცემის (ან ჩართულობისა და საკუთარი თავის ღირსების) ძირითადი მოთხოვნილებები. (სმბ)
10. *მარცხი*: მდგომარეობა, როცა დაუკმაყოფილებელია ადამიანის ძირითადი მოთხოვნილებები. გლასერის მოდელის გასაგებად არსებითია დავიმახსოვროთ სიტყვების — ჩართულობა, პასუხისმგებლობა, რეალისტური, წარმატება და მარცხი – მისეული განსაზღვრებების სრული და განსაკუთრებული მნიშვნელობა.

ვარაუდები

1. ყველა ადამიანის ძირითადი ადამიანური მოთხოვნილებებია:
 - ა) დაკავშირებულობა (ჩართულობა)
 - ბ) პატივისცემა (საკუთარი თავის ღირსება)
2. ყველა ადამიანი პასუხისმგებელია საკუთარ ქმედებებზე.
3. ყველა ადამიანს აქვს გონივრულად მოქმედების უნარი, მიუხედავად ცოდნისა, წარსული გამოცდილებისა ან ამჟამინდელი გარემოსი.
4. ქცევის შეცვლა გამოიწვევს დამოკიდებულების შეცვლას.
5. სკოლის პირველი ხუთი წელი გადამჭრელია პასუხისმგებლობის განვითარებისა და წარმატების მიღწევის უნარის განვითარების თვალსაზრისით.

ღირებულებები

1. ერთმანეთზე ზრუნვა, სიყვარული.
2. საკუთარი პრობლემების გადაჭრის მცდელობის გამბედაობა.
3. სწავლაში აზროვნება გაზეპირების წინააღმდეგ.
4. რელევანტურობა იმ საკითხებისა, რომელთა წინაშეც დგანან ბავშვები ცხოვრებაში და რომლებიც შეტანილია სასწავლო პროგრამის შინაარსში.

მიზნები

1. ინდივიდების მიერ პირადი წარმატების მიღწევა (რაც განსაზღვრულია როგორც ორი ძირითადი მოთხოვნილების — ჩართულობისა და საკუთარი თავის ღირსების — დაკმაყოფილება).
2. სოციალური კლიმატის მიღწევა, რომელიც გამოხატავს ურთიერთპატივისცემას, ზრუნვასა და პრობლემის რაციონალურ, პატიოსან, კოოპერაციულ გადაწყვეტას.
3. სკოლებში სიყვარულის გამოხატვის სტრუქტურირება; მისთვის ფორმის შექმნა და მისი

გამოხატვის ინსტიტუციონალიზაცია. მისი ქცევა მიზნის აღიარებულ ნაწილად და სასკოლო ცხოვრების აქტივობაში შეტანა.

პრინციპები

წარმატება, როგორც ზემოთ განვსაზღვრეთ, მოდის რეალისტურობის (როგორც უკვე განვსაზღვრეთ), პასუხისმგებლობისა (როგორც უკვე განისაზღვრა) და სამართლიანობის (რაც ნიშნავს აღიარებული მორალური სტანდარტების მიხედვით მოქმედებას) განცდით.

ეს შეიძლება ასე ჩამოვყალიბოთ: ჩართულობისა და საკუთარი თავის ღირსების გრძნობის ძირითადი მოთხოვნილებები შეიძლება დაკმაყოფილდეს საკუთარი ქმედებების გრძელვადიანი შედეგების გათვალისწინებით, სხვათა მოთხოვნილებების თანმხვედრი მოქმედებით, და ზნეობრივი სტანდარტების მიხედვით მოქმედებით.

ამ სახის წარმატების მისაღწევად, ათვლის წერტილად ჩართულობა გვჭირდება; ცხოვრებაში „ვინმე მნიშვნელოვანი“ გვჭირდება, ვისზეც ვიზრუნებთ და ვინც სიყვარულს დაგვიბრუნებს. ასეთ პირობებში შეგვიძლია უარი ვთქვათ სიამოვნების პრინციპზე აგებულ მოქმედებაზე, ანუ მყისიერ კმაყოფილებაზე. თუმცა, მხოლოდ ჩართულობა საკმარისი როდია. კიდევ რაღაც გვჭირდება საკუთარი თავის ღირსების გრძნობის გასაძლიერებლად. საკუთარი მნიშვნელობის განცდა მხოლოდ მაშინ გვეუფლება, როცა ქცევის დამაკმაყოფილებელ სტანდარტს ვინარჩუნებთ.

დამაკმაყოფილებელი ქცევის შესანარჩუნებლად თვითშეფასება უნდა განვივითაროთ; ჩვენი ქცევა უნდა განვიხილოთ და განვსაჯოთ, პასუხისმგებლურია თუ არა (შეესაბამება თუ არა ჩვენს ორივე მოთხოვნილებას) და ართმევს თუ არა სხვებს მათი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების შესაძლებლობას.

დევიანტური ქცევა არარეალისტური და უპასუხისმგებლოა. ის გვიჩვენებს, რომ ბავშვმა არასწორი არჩევანი გააკეთა საკუთარი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების გზის თაობაზე. მას არ შეუძლია უკეთესი არჩევანის გაკეთება, თუ ჩართული არ იქნება მათთან, ვისაც ეს შეუძლია.

დისციპლინა, ანუ ის, რასაც ის ადამიანები გვაძლევენ, ვისაც ვუყვარვართ, არარეალისტურ და უპასუხისმგებლო საქციელზე მიგვითითებს და გვეხმარება გავხდეთ რეალისტები და პასუხისმგებლიანები.

ნაბიჯები

1. „დაუმეგობრდით“, ეუბნება გლასერი მასწავლებელს. „გახდით ჩართულნი“, ეუბნება თერაპევტს. „დაამყარეთ ურთიერთობა სიყვარულის ორმხრივი რწმენითა და გამოხატვით“, ეუბნება ის ორივეს
2. ცუდად მოქცევისას მოსწავლეს ჰკითხეთ: „რას აკეთებ?“ ეს არის ქცევის რეალობის დანახვა, იდენტიფიცირება და ვერბალიზაცია. ზოგიერთი მოსწავლისათვის ეს რეალური ნაბიჯია, როცა ქცევას ვერ აცნობიერებს და ვერც დამოუკიდებლად სვამს კითხვას ამ ქცევის შესახებ.
3. ჰკითხეთ: „ეს გეხმარება?“ შეაფასეთ. განსაჯეთ საქციელი. ამ კითხვაში შენიღბულია აზრი, რომ საქციელი არ ეხმარება ბავშვს ორი ძირითადი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებაში. მაგრამ მასწავლებელი აშკარად არ საუბრობს ამ ორი მოთხოვნილების შესახებ. ის უბრალოდ კითხვით ცდილობს საქციელის შეფასებას: „ეს გეხმარება?“

მეორე და მესამე კითხვებით შეიძლება არ მივმართოთ მოსწავლეებს, თუ ჩართულობა არ არსებობს და მათ არ იციან, რომ არავითარი სასჯელი არ იქნება.

4. არ დასაჯოთ.
5. შეადგინეთ გეგმა. მასწავლებელი სთხოვს მოსწავლეს, შეადგინოს გეგმა ქცევის თავიდან ასაცილებლად, ან ქცევის განხორციელების შემთხვევაში მასთან გასამკლავებლად. კარგია, თუ მასწავლებელი შესთავაზებს რჩევას (იხ. თომას გორდონის საწინააღმდეგო შეხედულება).

გეგმა მოსწავლისათვის რეალური უნდა იყოს, რომ მისი შესრულება შეძლოს.

6. დაადებინეთ მოსწავლეს პირობა, რომ გეგმას განახორციელებს. პირობა შეიძლება იყოს ზეპირი ან წერილობითი.
7. არავითარი თავის მართლება და კითხვაზე „როდის დაასრულებ?“ პასუხის ლოდინი. მიუღებელია თავის გამართლება პირობის შეუსრულებლობის გამო. მიუხედავად დასჯის არარსებობისა, მასწავლებელი ასრულებინებს მოსწავლეს დანაპირებს, ხოლო თუ მოსწავლე არ ასრულებს პირობას, სთხოვს გადააფასოს გეგმა, შექმნას ახალი ან განაახლოს დაპირება. შეიძლება საჭირო იყოს პროცესის რამდენჯერმე გამეორება. ჩართული მასწავლებელი თანახმაა, მრავალჯერ გაიმეოროს. ყოველთვის არის მოლოდინი და რწმენა, რომ მოსწავლე ბოლოს და ბოლოს გაამართლებს. მასწავლებელი მუდამ მოეღობის. თუმცა, ის არასოდეს პატიობს, არ თმობს და ცდილობს მოსწავლეებს დაპირება შეასრულებინოს.
8. კლასის შეხვედრები არასწორ ქცევასთან დაკავშირებით მასწავლებლის რეაქციათა სისტემის რეგულარული ნაწილია (ასევე აუცილებელი ჩართულობის დამყარების ფორმატი). კლასის შეხვედრების დეტალური განხილვა შეგიძლიათ იხილოთ მომდენო ქვეთავში — მასწავლებლის რეაქციის პრინციპები.

მასწავლებლის რეაქციის პრინციპები

1. მიუთითეთ სიტუაციის, ქცევის რეალობაზე.
2. არასოდეს შეურიგდეთ უპასუხისმგებლობას.
3. ყურადღება გაამახვილეთ ანმყოზე და არა წარსულზე.
4. არ გამოიყენოთ სასჯელი, სარკაზმი, დაცინვა. სარკაზმი და დაცინვა ბოლოს უღებს სიყვარულს, სიახლოვეს, ურთიერთობას, ჩართულობას.
5. არ აარიდოთ თავი პირველ პირში საუბარს. ნაცვლად ფრაზებისა „ჩვენ უნდა“, ან „შენ უნდა“, თქვით „მე მინდა, რომ შენ“.
6. არ უნდა მოხდეს გარემოთი მანიპულირება, რათა მოსწავლე არ დაიტანჯოს თავისი ქცევის გონივრული შედეგებით.
7. კლასის პრობლემები კლასის შეკრებებზე მოაგვარეთ.

არსებობს კლასის შეკრებების სამი სახე: **სოციალური პრობლემების გადაჭრის მიზნით, თავისუფალი (დროში შეუზღუდავი), და საგანმანათლებლო-დიაგნოსტიკური. სოციალური პრობლემის გადაჭრის მიზნით შეკრება** გამოიყენება ჯგუფის ან ინდივიდის პრობლემის გადასაჭრელად. ეს ისეთი შეკრებაა, რომელიც არასწორ ქცევაზე რეაქციის სინტაქსს შეესაბამება. თავისუფალი შეხვედრები ბავშვების ცხოვრების საინტერესო და აქტუალურ საკითხებს განიხილავს. გარდა იმისა, რომ ამ შეხვედრებზე ყურადღება მახვილდება მოსწავლეებისთვის აქტუალურ საკითხებზე, ის ხელს უწყობს მასწავლებელსა და მოსწავლეს და თვით მოსწავლეებს შორის ჩართულობის დამყარებასაც. **საგანმანათლებლო-დიაგნოსტიკური შეხვედრები** გამოიყენება იმის დასადგენად, რამდენად კარგად ესმით მოსწავლეებს სასწავლო პროგრამის ასპექტები მომავალი ნაბიჯების დასაგეგმად.

მასწავლებელი გარკვეული პრინციპების შესაბამისად მართავს სოციალური პრობლემის გადაჭრისთვის გამიზნული შეხვედრას:

- ა) დისკუსიის საგანი პრობლემის გადაწყვეტა და არა დამნაშავეს ძიება ან დასჯა.
- ბ) მასწავლებელი მიუკერძოებელია თავის კომენტარებში, თუმცა, იგივეს მოსწავლეებისგან არ უნდა ველოდეთ (თანატოლებთან უკუკავშირის გამოცდილება ბავშვის უპასუხისმგებლო ქცევის ერთ-ერთი „გონივრული შედეგია“.)
- გ) გ. ჩაატარეთ შეკრებები ვინრო წრეში.
- დ) დ. შეკრებები ხანმოკლე უნდა იყოს.
- ე) ე. მეტისმეტად ბევრს ნუ ილაპარაკებთ მხოლოდ ერთ პრობლემურ მოსწავლეზე (სამი დისკუსია კლასის ჩხუბისთავზე მეტისმეტია).

- ვ) ვ. კლასის შეკრებათა უმრავლესობა ორი კატეგორიის მიხედვით (ღია დასასრულით და საგანმანათლებლო-დიაგნოსტიკური) ჩაატარეთ.
- ზ) ზ. კლასის შეკრებები სტანდარტული სასწავლო პროგრამის შეძლებისდაგვარად უკეთ სწავლებისათვის გამოიყენეთ.

მხარდაჭერის სისტემა

1. ჰეტეროგენული, საკუთარ კლასზე აგებული გაკვეთილები. კლასმა, როგორც სოციალურმა ერთეულმა, დღის უმეტესი ნაწილი ერთად უნდა გაატაროს, რათა განვითარდეს ერთმანეთთან და მასწავლებლებთან ჩართულობის შეგრძნება.
2. არავითარი „ABCDF“ ტიპის შეფასება. (არავითარი „ნარუმატებლის“ იარლიყი).
3. სასწავლო პროგრამა ორიენტირებული უნდა იყოს „აზროვნებაზე“, რათა...
4. სასწავლო პროგრამა მოსწავლეთა ცხოვრებისეული საკითხების რელევანტური უნდა იყოს.
5. წარმატება კითხვაში. გლასერი ამ მიღწევას იმდენად თვლის სკოლასთან დაკავშირებული სოციალური მოლოდინის ნაწილად და, ფაქტობრივად, იმდენად საჭიროდ მიიჩნევს სკოლაში წარმატების შეგრძნებების მიღწევისთვის, რომ მას განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს სასწავლო პროგრამის შექმნისას. ამისათვის ის კლასის დაყოფასაც კი გვთავაზობს კითხვის გაკვეთილზე.
6. ალბათ, უმნიშვნელოვანესია, მასწავლებელი იყოს ის ადამიანი, რომელსაც ენდომება თვითშეწირვა და თვითინვესტირება თავის მოსწავლეებთან „ჩართულობის“ მისაღწევად.

სოციალური სისტემა

1. არადამსჯელი.
2. მოსწავლეები მონაწილეობენ წესების შექმნაში.
3. რწმენა და მცდელობა. მასწავლებლის მუდმივი სურვილი, რომ თავიდან დაიწყოს იმ მოსწავლესთან ერთად, რომელმაც ვერ შეასრულა პირობა, გამოხატავს რწმენასა და ნდობას მოსწავლისადმი, რომ ის წარმატებას მიაღწევს. (ასევე გამოხატავს მასწავლებლის ჩართულობის სიღრმეს.)
4. მასწავლებლის როლი არის პასუხისმგებლობის მოდელი.
5. მასწავლებელს აქვს კეთილგანწყობილი დესპოტის როლიც, არა დამსჯელის, არამედ წესების გამტარებლისა და დამცველის და ბავშვებისთვის დადებული პირობის შესრულების მეთვალყურისა.
6. გონივრული წესები. მოსწავლეების მონაწილეობა კონსტიტუციურ პროცესში მიმართულია წესების გონივრულობაზე. თუმცა გლასერი აცნობიერებს და იწონებს იმ ფაქტს, რომ უფროსები ასრულებენ იმ პრინციპების ძირითადი წყაროს როლს, საიდანაც მოდის წესები. ეს არის პრაქტიკული რეალობა. გლასერის დებულება, რომ წესები „უნდა იყოს გონივრული“, მასწავლებლებისა და ადმინისტრატორების მისამართით არის ნათქვამი, რადგან მათ უნდა ჰქონდეთ მთავარი სათქმელი. (გლასერი სამერჰილელი არ არის. [სამერჰილი (Summerhill) ერთობლივი სწავლების ერთ-ერთი ყველაზე ცნობილი პედოცენტრისტული სკოლა ქვეყანაში, რომელიც სუფოლკის საგრაფოში მდებარეობს. მთარგმნ. შენ.]
7. მოსწავლეები პასუხს აგებენ საკუთარ ქცევაზე და ყოველთვის თავისუფალი არიან ქცევის არჩევანში. მათი პასუხისმგებლობა ვრცელდება არა მხოლოდ თვით მათზე, ან მასწავლებელზე, არამედ, ყველა სხვა მოსწავლეზეც.

ეფექტები

პირდაპირი: ღიად ხდება მუშაობა სოციალურ პრობლემებზე, ორიენტაცია კეთდება მოგვარებაზე და არა დადანაშაულებაზე.

აღმზრდელით: სასწავლო პროგრამაში ხაზი ესმება რელევანტურობას (შესაბამისობას). მასწავლებელსა და მოსწავლეებს და თვით მოსწავლეებს შორის სიტბო და სიყვარული იზრდება. ვითარდება ერთმანეთის მოთხოვნილებებისა და უფლებების მიმართ პატივისცემა. მოსწავლეთა მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებისა და პასუხისმგებლობის განვითარებასთან ერთად ვითარდება ემპათია.

შემდეგი მოდელი, თომას გორდონის „მასწავლებლის ეფექტიანობის წვრთნა“ (მეწ) მისივე წიგნის „მშობელთა ეფექტიანობის წვრთნის“ პრინციპებზეა აგებული და გამოიყენება სკოლებისათვის როგორც კვალიფიკაციის ასამაღლებელი კურსი მთელი ქვეყნის მასშტაბით.

თომას გორდონის „მასწავლებლის ეფექტიანობის წვრთნა“

დისციპლინა, როგორც კომუნიკაცია

მეწ მოდელში გორდონი კომუნიკაციის უნარ-ჩვევების სწავლებით ცდილობს იმ კონფლიქტებისა და გაუგებრობების აღმოფხვრას, რომლებიც აუარესებენ მასწავლებლისა და მოსწავლეების ურთიერთობებს. მეწ-ის კომუნიკაციის უნარ-ჩვევები მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს ძალაუფლების ალტერნატივას სთავაზობენ მოთხოვნილებათა კონფლიქტის გადაჭრისას. მასწავლებელს აღარ სჭირდება მოსწავლის მოთხოვნილებათა ხარჯზე გამარჯვება (I მეთოდი) ან, პირიქით, მოსწავლეს – მასწავლებლის ხარჯზე (II მეთოდი). III მეთოდი — „ყაიმით“ (no-lose), რომელიც მეწ-ში ისწავლება, მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს მოთხოვნილებათა თანხვედრის საშუალებას აძლევს.

განსაზღვრებები

1. **აქტიური მოსმენა:** მოსაუბრის შენიშვნაში ემოციური შინაარსის (დაშიფრული შეტყობინების) დაჭერა და მოსაუბრისადმი ემოციური გამოხმაურება.
2. **„მე“-შეტყობინება:** სხვისი ქცევის მიუკერძოებელი აღწერა, ამ ქცევის ხელშესახები გავლენის დანახვა და ქცევით გამოწვეული ემოციების გადმოცემა. ნებისმიერი თანამიმდევრობით დალაგებული ამ სამი ელემენტისაგან შედგება „მე“-შეტყობინება.
3. **ქმედების შეცვლა:** „მე“-შეტყობინების გაგზავნის შემდეგ აქტიურ მოსმენაზე გადასვლა.

ვარაუდები

4. როცა ადამიანს ვიღებთ, მას ცვლილებისა და ზრდის საშუალებას ვაძლევთ. თუ ადამიანი გრძნობს, რომ ის „კარგია“ როგორც პიროვნება, მიღებულია ისეთად, როგორც არის, ის მგრძნობიარე ხდება საკუთარი ქცევის ცვლილების მიმართ. გარდა ცვლილების ხელშეწყობისა მიღება მისთვის *sine qua non*-ია. როდესაც ადამიანი გრძნობს მიუღებლობას ცვლილების აგენტისაგან, ის წინააღმდეგობას უწევს ცვლილებას. აქ აშკარაა, რომ გორდონი მასლოუსა და როჯერსს ეყრდნობა.
5. გორდონის სისტემას მხედველობაში ფსიქიკურად შედარებით ჯანსაღი ბავშვები ჰყავს; ის ემოციურად აგზნებული ბავშვებისათვის არ არის შექმნილი.
6. მასწავლებელიცა და მოსწავლეც აფასებს მათ შორის არსებულ ურთიერთობას. სისტემა მხოლოდ მაშინ გამოიყენება, როცა მასწავლებელს „სჯერა ურთიერთობის“, აფასებს და ნერვიულობს მასზე. (გასაკვირი არაა, რომ გორდონი და გლასერი ამჟამად ერთად ატარებენ ტრენინგებს.) ადამიანი არ იქნება მოტივირებული, გაიაროს აქტიური მოსმენისა და სხვა ნაბიჯები სინტაქსში, თუ მას არ ანაღვლებს მეორე მხარე.
7. მოსწავლეებს შეუძლიათ იკისრონ პასუხისმგებლობა და გადაჭრან საკუთარი პრობლემები.

ღირებულებები

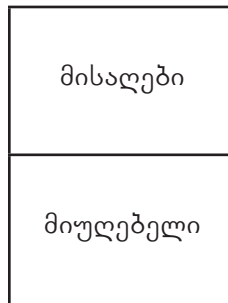
გორდონი კომუნიკაციაში გულწრფელობასა და პირდაპირობას აფასებს. პირდაპირობას საკუთარი და სხვების მოთხოვნილებების აღიარებასა და პატივისცემაში; მიუკერძოებელ კომუნიკაციას, როგორც ადამიანის მიღების გამოხატვას; მნიშვნელოვანი ურთიერთობების პატივისცემას, როცა ადამიანები ერთმანეთზე ზრუნვისას, ერთმანეთის მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებას ცდილობენ. და ბოლოს, ის აფასებს ქცევას, რომელიც ხელს უწყობს სხვების პიროვნულ ზრდას. ეს ღირებულებები პირდაპირაა გადატანილი გორდონისეულ მიზნებში.

მიზნები

1. მოსწავლესა და მასწავლებელს შორის ისეთი ურთიერთობა ჩამოაყალიბეთ, რომლის შედეგად სწავლება უფრო ეფექტიანი გახდება.
2. აკისრებინეთ მოსწავლეებს პასუხისმგებლობა თავიანთი საქციელისთვის.
3. გაზარდეთ უპრობლემოარე (იხ. ქვემოთ პრინციპები) და ამგვარად გაზარდეთ დრო სწავლება-სწავლისთვის.

პრინციპები

მასწავლებლისათვის მოსწავლის ნებისმიერი საქციელი ან მისაღებია ან მიუღებელი. ქვემოთ მოცემული „მართკუთხედი“ გვიჩვენებს ქცევის ამ სამყაროს. ყველაფერი გადამკვეთი ხაზის ზემოთ მისაღებია, ხოლო ხაზის ქვემოთ — მიუღებელი. ხაზის მდებარეობა (და შესაბამისად არეთა ზომა) იცვლება პიროვნებასთან ერთად და პიროვნების შიგნით დროის, განწყობის, პირობების და გარემოს მიხედვით. კლასელთან გადაჩურჩულება მასწავლებლისათვის შეიძლება ერთ დღეს მისაღები იყოს, ხოლო მეორე დღეს მიუღებელი, რაც დამოკიდებულია მის ცხოვრებაში სხვადასხვა ფაქტორებზე (მაგ.: სკოლის დირექტორმა ეს-ესაა უსაყვედურა).



მოსწავლის ქცევის სამყაროს დანახვის კიდეე ერთი გზაა „პრობლემის მესაკუთრის“ განსაზღვრა. მოსწავლის ქცევა ან მასწავლებელს უქმნის პრობლემას, ან მოსწავლეს (ხანდახან ორივეს), ან არავის (მაგ., მათემატიკურ ამოცანებზე მუშაობა, ან ფანქრის გათლა მისაღები ფორმით). ამ უპრობლემო არეს სწავლება-სწავლის არე ეწოდება.

მოსწავლეს აქვს პრობლემ
სწავლება-სწავლის არე
მასწავლებელს აქვს პრობლემა

არასწორი ქცევის (ქცევა პრობლემის არეში) მიზეზია მოსწავლისა და მასწავლებლის შეუსაბამო მოთხოვნილებები. ამ მოთხოვნილებათა განსაზღვრისა და დაკმაყოფილების ნაცვლად მასწავლებლები ხშირად ძალაუფლებას იყენებენ, რასაც შედეგად მოსწავლეებთან ურთიერთობის გაუარესება მოჰყვება; ცუდი ურთიერთობა კომუნიკაციას ამწვავებს და იქმნება ჩაკეტილი წრე. კომუნიკაციის უნარ-ჩვევების გამოყენება მასწავლებლისა და მოსწავლის მოთხოვნილებების იდენტიფიცირებისა და დაკმაყოფილებისათვის ძალაუფლების გამოუყენებლად არასწორი საქციელის შემცირების გორდონისეული სტრატეგიაა.

ნაბიჯები

1. განსაზღვრეთ, არსებობს თუ არა პრობლემა.
2. განსაზღვრეთ, ვისია პრობლემა. ამის თქმა უფრო ადვილია, ვიდრე გაკეთება. მასწავლებელს მხოლოდ მაშინ აქვს პრობლემა, თუ მას ხელშესახები გავლენა აქვს მასზე. ჩვენ (მოზრდილებს, მშობლებს, მასწავლებლებს) ხშირად ისეთი პრობლემა „გვაქვს“ და მასზე პასუხისმგებლობასაც ვკისრულობთ, რომელიც რეალურად ჩვენი არ არის. მაგალითად, მარჯი დილით ზოზინობს და საუზმის დაწყებას აგვიანებს. დედას, რომელიც მუდამ ნერვიულობს, რომ დროზე მიიყვანოს სკოლაში, არაფრის თავი აღარ აქვს იმ დროისთვის, როცა მარჯი სკოლის ავტობუსში ადის. ვისია ეს პრობლემა? დედა იმ თავისად აქცია. მაგრამ სინამდვილეში ვის აქვს პრობლემა? მარჯის. დედა ყოველთვის მარჯის ნაცვლად აგვარებს პრობლემას. თუ მარჯის საშუალებას მისცემს, თავისი პრობლემა თავადვე ჰქონდეს, მაშინ გოგონას შედეგების მოგვარება მოუწევს (ფეხით წასვლა სკოლაში, დაგვიანება, დაცდა, სანამ მამა წავა სამსახურში და გაიყოლებს და ისევ დაგვიანება). თუ ვირჩევთ, რომ ვიკისროთ პასუხისმგებლობა იმ პრობლემაზე, რომელიც სინამდვილეში ჩვენი არაა, ამან შეიძლება გარკვეული ხელშესახები შედეგები მოგვითანოს (მაგ., დედა აშკარად ნერვებმოშლილია). მაგრამ თუ პრობლემას მის ნამდვილ მფლობელს დავუტოვებთ, შედეგებსაც მხოლოდ მფლობელი იწვინებს.
3. თუ მეორე კლასის მასწავლებელი ყოველ სადამოს საღებავის ღია ქილებს სახურავებს აფარებს და მოსწავლეთა უპასუხისმგებლობის გამო ბურტყუნებს, ვისი პრობლემაა საღებავის ქილები? თუ მასწავლებელი საშუალებას მისცემს ბავშვებს, საკუთარ თავს თავად მიხედონ, საღებავის ქილები თავღია დატოვონ და მეორე დღეს ქილაში ჩამხმარი საღებავით „დახატონ“, ვისი იქნება პრობლემა?

თუ ბავშვები პროდუქტიულად, მაგრამ ხმაურით მუშაობენ იმ საკლასო ოთახში, რომელიც დირექტორის კაბინეტის გვერდით მდებარეობს და მასწავლებელს ეშინია, რომ სკოლის დი-

რექტორს მცდარი წარმოდგენა შეექმნება მასზე და ცუდ შეფასებას მისცემს, ვისი პრობლემაა ეს?

აქტიური მოსმენა. აქტიური მოსმენა, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, შინაარსის ემოციური მოსმენაა დაშიფრული შეტყობინების გასაგებად და ამ ემოციის დაბრუნება მოსაუბრისათვის. (მაგალითად, გოგონას მიერ მამისათვის დასმული კითხვის — „მამა, ყველაზე მეტად რას აფასებ გოგონაში?“ — ნამდვილი შინაარსი აქტიური მოსმენით მამამ ასე უნდა „გადათარგმნოს“ „აინტერესებს, რა უნდა გააკეთოს, რომ ბიჭებს მოენოოს.“) აქტიური მოსმენა პრობლემის სათავემდე მისვლას ცდილობს, რომელიც შეიძლება ემოციათა რამდენიმე წყების ქვეშ იმალებოდეს და თავდაპირველად მისი მხოლოდ ზედა ნაწილი ჩანდეს. აქტიური მოსმენისას მოსაუბრის შენიშვნებიდან ფაქტებს, მნიშვნელობასა და ემოციურ შინაარსს ვიგებთ. ჩვენ მიჩვეული ვართ ფაქტებისა და მნიშვნელობის მოსმენას, მაგრამ არ ვართ მიჩვეული მათ მიღმა მნიშვნელოვანი ემოციური შინაარსის წვდომას. თუ ჩვენ სქემაზე პრობლემის არეში ვართ, სწორედ ეს დაშიფრული ემოცია შეიძლება იყოს პრობლემის მიზეზი, რომელიც დაუკმაყოფილებელ მოთხოვნილებას ასახავს. თუ მოსწავლისეულ პრობლემას ვაგვარებთ, „აქტიური მოსმენით“ შეიძლება მას საკუთარი პრობლემის მოგვარებისაკენ გზის გაკვლევაში დავეხმაროთ.

3ა. მასწავლებელს ეკუთვნის პრობლემა. გამოიყენება „მე“-შეტყობინებები. მაგალითად:

ვთქვათ, მოსწავლეთა ხმაური მასწავლებლისთვის ძალზე ძნელი ასატანია და არ შეესატყვისება სწავლისთვის ხელსაყრელი ხმაურის მისეულ წარმოდგენას, თუმცა მოსწავლეებს ხმაური ხელს არ უშლის. მასწავლებელი გზავნის ზემოთ აღწერილი ელემენტების მატარებელ „მე“-შეტყობინებას (მიუკერძოებელი, ქცევის აღმწერი, მასზე გავლენისა და აღძრული ემოციების აღმწერი). „ხმაური ამ ოთახში თავს მატკიებს!“ (აღწერა — ეფექტი.) „სიმშვიდე და სინყნარე მენატრება.“ (განცდა.)

4. ქმედების შეცვლა. „მე“-შეტყობინებამ შეიძლება თავადვე მოაგვაროს პრობლემა. თუ მოსწავლეები პატივს სცემენ მასწავლებელს და კარგი ურთიერთობა აქვთ მასთან, შეიძლება საკუთარი ქცევის შეცვლის მოტივაციაც ჰქონდეთ. მაგრამ თუ მათ დაუკმაყოფილებელი მოთხოვნილება აქვთ, მაშინ ჩვენს წინაშე მოთხოვნილებათა კონფლიქტი ჩნდება. ამ შემთხვევაში, მოსწავლეთა მოთხოვნილებების განსაზღვრის მიზნით, მასწავლებელი „მე“-შეტყობინების გაგზავნის შემდეგ აქტიურ მოსმენაზე უნდა გადაერთოს. გარკვეული დროის შემდეგ, მან შეიძლება თავიდან ჩამოაყალიბოს „მე“-შეტყობინება. თუ პრობლემა აქვს როგორც მასწავლებელს, ისე მოსწავლეებს, შეიძლება საჭირო იყოს III მეთოდის გამოყენება.
5. III მეთოდი. I მეთოდი მასწავლებლის ძალაუფლებაა: მასწავლებელი იმარჯვებს, მოსწავლეები მარცხდებიან. II მეთოდი ბავშვების ძალაუფლებაა: მოსწავლეები იმარჯვებენ, მასწავლებელი მარცხდება. III მეთოდი ყაიმით მოგვარებაა, რომელიც შემდეგი ნაბიჯებისგან შედგება:
 - ა) განსაზღვრეთ პრობლემა მოთხოვნილებების თვალსაზრისით.
 - ბ) მოსწავლეები და მასწავლებელი ერთად ფიქრობენ პრობლემის გადაჭრის გზებზე.
 - გ) ისინი ერთად აფასებენ გადაჭრის გზებს.
 - დ) ისინი ერთად ირჩევენ ერთ მისაღებ გადაწყვეტილებას.
 - ე) ისინი განსაზღვრავენ, როგორ და როდის განახორციელონ მიღებული გადაწყვეტილება.
 - ვ) ისინი მოგვიანებით ნიშნავენ შეხვედრის თარიღს გადაჭრის გზის ხელახლა შესაფასებლად.

III მეთოდი მხოლოდ მაშინ გამოიყენება, თუ ის წინასწარ არის ახსნილი მოსწავლეებისთვის.
6. გარემოს მოდიფიცირება. აქ მასწავლებელი იჩენს გარემოს გამდიდრების, გაღარიბების, შეზღუდვის, გადიდების, ხელახლა მოწყობის, გამარტივების, სისტემატიზების ან დაგეგმვის ინიციატივას, მაგრამ არა მოსწავლეთა ხარჯზე (ისე, რომ ისინი არ იყვნენ დამარცხებული).

სოციალური სისტემა

მოსწავლეებიცა და მასწავლებელიც მოთხოვნილებების მქონე ინდივიდები არიან, რომელთაც პატივი უნდა ვცეთ და დავაკმაყოფილოთ. ვისიც უნდა იყოს პრობლემა, იჩენს ინიციატივას, რომ „მე“-შეტყობინება გაგზავნოს იმ პიროვნებასთან ან პიროვნებებთან, რომელთა ქცევას ხელშესახები გავლენა აქვს. თუ მოსწავლეები საკმარისად დახელოვნებული არ არიან „მე“-შეტყობინების გაგზავნაში, მასწავლებელი გულისყურით ცდილობს მათი მოთხოვნილებების გაგებას და ამისთვის აქტიურ მოსმენას იყენებს. მოთხოვნილებათა კონფლიქტი III მეთოდის მოდიფიცირებული მოლაპარაკების ტექნიკით გვარდება ან მასწავლებელი იჩენს გარემოს ისე მოდიფიცირების ინიციატივას, რომ ქცევა სქემაზე ასახულ უპრობლემო არეში გადავიდეს. *გადანყვეტილებებზე მოლაპარაკება მხოლოდ მოთხოვნილებათა კონფლიქტის შემთხვევაში მიმდინარეობს.* უპრობლემო არეში მოქმედებისას, მასწავლებელს არაფერი უშლის ხელს ინიციატივის გამოჩენასა და სწავლების სხვა მოდელებზე აგებული ინსტრუქციული გადანყვეტილებების მიღებაში.

მასწავლებლის რეაქციის პრინციპები

უპრობლემო არეში მასწავლებელს სასურველი რეაქციის გამოხატვა შეუძლია. მისაღებია თვით ბინძური თორმეტიც³ კი! მაგრამ პრობლემა გვაქვს, სინტაქსი კონკრეტულ ნაბიჯებს გვთავაზობს, დაწყებული პრობლემისა და მისი მფლობელის განსაზღვრიდან. ყოველ ნაბიჯს საფუძვლად უდევს ორმხრივი პატივისცემა და სხვისი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების სურვილი.

მასწავლებლის რეაქციის პრინციპებია თანაგრძნობა, განცალკევებულობა, ხელშეწყობა, საკუთარი თავის პატივისცემა და მოლაპარაკება.

- ▶ თანაგრძნობა გამოიხატება აქტიური მოსმენით.
- ▶ განცალკევებულობა ნიშნავს სხვებისთვის საკუთარი პრობლემის „მიხედვის“ საშუალების მიცემას. ჩვენი თავი არ უნდა გავაიგივოთ სხვების პრობლემასთან, არც სხვის მაგივრად ვიკისროთ პასუხისმგებლობა — ადამიანებს საკუთარ პრობლემაზე პასუხისმგებლობის საშუალება უნდა მივცეთ.
- ▶ ხელშეწყობა ნიშნავს, რომ განცალკევებულობით ადამიანი სხვებს პრობლემის გადაჭრის საკუთარი გზის პოვნაში ეხმარება; ხელს უწყობს მათ წინსვლას.
- ▶ საკუთარი თავის პატივისცემა აქ ნიშნავს საკუთარი თავის დაცვას, საკუთარი მოთხოვნილებების აღიარებას და არა დამალვას, მათ გაცხადებას, მათი დაკმაყოფილების ღიად მცდელობას და იმავდროულად სხვების დახმარებასაც.
- ▶ მოლაპარაკება საფუძვლად უდევს III მეთოდით პრობლემის გადაჭრას. მას მოთხოვნილებათა კონფლიქტის დროს ვიყენებთ.

მხარდაჭერის სისტემა

1. აქტიური მოსმენა მსმენელისგან მოითხოვს:
 - ა) მოსწავლის შესაძლებლობების რწმენას, რომ ის გადაჭრის საკუთარ პრობლემას.
 - ბ) სხვისი ემოციების გულწრფელ მიღებას.
 - გ) ემოციათა წარმავლობის გაგებას. (ფრაზის — „მძულხარ!“ — მიქმელს შეიძლება მართლა სძულს იმ წუთას, მაგრამ, ალბათ, ხუთი წუთის შემდეგ უკვე აღარ.)
 - დ) მოსწავლის დახმარების ნამდვილ სურვილს.
 - ე) განცალკევებულობას — უნარს, ფსიქოლოგიურად გამოაცალკეო საკუთარი თავი სხვისი პრობლემისგან, გაიგივებისგან და სხვის ნაცვლად პასუხისმგებლობის კისრებისგან, მაგრამ იმავდროულად დაეხმარო.

³ რჩევის მიცემა, ბრძანება, თანაგრძნობა, დამუქრება, მორალის ნაკითხვა, ლექციის ნაკითხვა, განკითხვა, დაცინვა, გაანალიზება, დაკითხვა, ჩიხში მიმწყვედევა და შექება.)

- ვ) იმის გაგებას, რომ მოსწავლეები იშვიათად გვიზიარებენ რეალურ პრობლემას, რომელიც შეიძლება ემოციათა წყების ქვეშ იმალებოდეს.
 - ზ) სხვების პრივატულობის პატივისცემას, რომელთაც შეიძლება არ უნდოდეთ თქვენთვის გარკვეული ემოციების გამხელა, ან როცა უნდათ, მხოლოდ თქვენთვის უნდათ.
 - თ) დროს — საკმარის დროს პროცესის გასაველეად (რომელიც ვერ გექნებათ დერეფანში 30 ბავშვით გარშემორტყმულს ან სასადილოსკენ მიმავალს.)
2. მე“-შეტყობინება გამგზავნისაგან მოითხოვს:
- ა) გულწრფელობას ემოციების გამოხატვისას.
 - ბ) რისკს: ბოლოს და ბოლოს, გრძნობას სხვას უმხელთ.
3. „მე“-შეტყობინებიდან აქტიურ მოსმენაზე დაბრუნებას ეგოს წარმატებული კონტროლი სჭირდება. „მე“-შეტყობინებით გამოხატული საკუთარი მოთხოვნილებით, თქვენ უცებ სხვა პიროვნების მოთხოვნილებაზე გადართვა და მისი აქტიურად მოსმენა გინევთ. (ჩვენი აზრით, ეს გორდონის სისტემაში ყველაზე მნიშვნელოვანი და არასათანადოდ შეფასებული ასპექტია.)
4. III მეთოდი მოითხოვს, რომ:
- ა) მოსწავლეებს ესმოდეთ მისი არსი.
 - ბ) მოსწავლეებს სჯეროდეთ, რომ ძალისხმევას არ დაიშურებთ და ძალაუფლებას არ გამოიყენებთ.
 - გ) გქონდეთ დრო ყველა საფეხურის გასაველეად.

როგორც ხედავთ, მხარდაჭერის სისტემის ელემენტები მასწავლებლის დამოკიდებულებასა და რწმენას უკავშირდება და არა ფიზიკურ მხარდაჭერას. მასწავლებლის ეფექტიანობის წვრთნის წარმატებისთვის ის გარკვეული ტიპის პიროვნება უნდა იყოს, გარკვეული გაგებითა და რწმენით და ჰქონდეს მოცემულ სიტუაციაში სისტემის განხორციელების დრო. ამგვარად, მთლიანად „წინათ-გრძნობის“ კატეგორიის ნაწილად შეგვიძლია მხარდაჭერის ამ ელემენტების კლასიფიცირება.

ეფექტები

პირდაპირი:

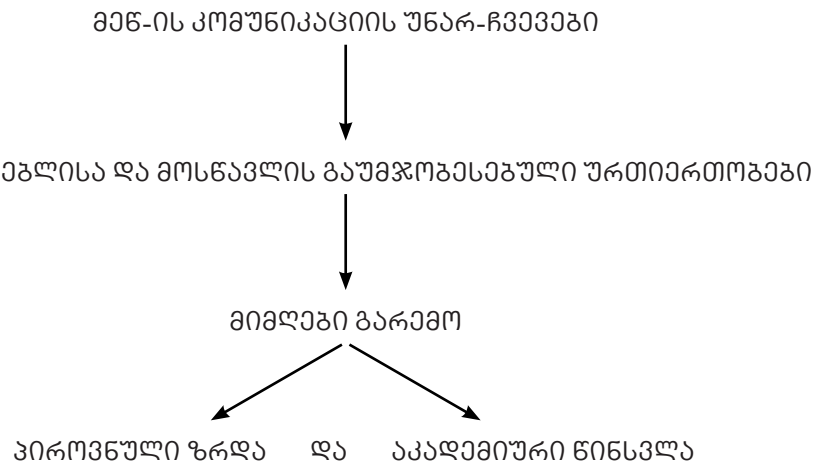
სისტემის პირდაპირი ეფექტები, გორდონის მიხედვით, არის ის, რომ „მასწავლებლებს უყვართ ბავშვები და ბავშვებს უყვართ მასწავლებლები“ – ანუ, უკეთესი ურთიერთობები, რაც, თავის მხრივ, კომუნიკაციის გაუმჯობესებული უნარ-ჩვევების შედეგია. ამგვარად, „მართკუთხედში“ (იხ. პრინციპები) უპრობლემო არე ფართოვდება და მეტი დრო რჩება სწავლება-სწავლისთვის. სწავლება უფრო ეფექტიანი ხდება.

საინტერესოა, რომ ამ ჰუმანისტური მიდგომის შედეგი დაკავშირებულია უფრო ეფექტიან სწავლებასთან, მაგრამ გორდონს „ეფექტიანობის“ განსაკუთრებული გაგება აქვს.

აღმზრდელობითი:

თუ გავიხსენებთ, რომ ის იშველიებს მასლოუსა და როჯერსს და ყურადღებით წავიკითხავთ მის კომენტარებს აქტიური მოსმენისა და სხვა მეთოდების უპირატესობაზე, აშკარა გახდება, რომ გორდონისათვის „ეფექტიანობა“ პიროვნული ზრდის ხელშეწყობას ნიშნავს; სწორედ ეს ხდის ადამიანს „ეფექტიანს“. მძნ-ის კომუნიკაციის ახალი უნარ-ჩვევები მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობას აუმჯობესებს, რაც ნათლად ვლინდება სწავლის გარემოს სახეცვლილებაში, რომელიც აღსავსეა სითბოთი, პასუხისმგებლობით, ურთიერთპატივისცემითა და მიმღებლობით. სწავლის ახალი გარემო ხელს უწყობს პიროვნულ ზრდას და იმავდროულად – აკადემიურ სწავლას.

სხვა აღმზრდელობითი ეფექტებია მოსწავლეთა მიერ აქტიური მოსმენის, „მე“-შეტყობინებისა და III მეთოდის ტექნიკის მოდელირება.



V ნაწილი შენახამისობა

დრეიკურსის ერთ-ერთი დებულება ყოველთვის მნიშვნელოვნად გვეჩვენებოდა: „ყველა ქცევა მიზნობრივია“. თუ მისი ოთხი „მიზანი“ (ყურადღება, ძალაუფლება, უმწეობა, შურისძიება) მთლიანად არ მოიცავს არასწორი ქცევის მიღმა არსებულ მოტივებს, ერთი რამ არსებითია – ადამიანები ყოველთვის გარკვეული მიზნით მოქმედებენ. მათ შეიძლება გაცნობიერებული არ ჰქონდეთ მიზანი, მაგრამ ის ყოველთვის არსებობს. შეგვიძლია ვაღიაროთ, რომ მოსწავლის არასწორი საქციელის ყველა შემოსენებული პატერნის მიღმა არის მოთხოვნილებები, განცდილი ფსიქოლოგიური მოთხოვნილებები, რომელთა დაკმაყოფილებასაც მოსწავლე კონკრეტული ქცევით ცდილობს. ამის აღიარებით სენტიმენტალური, მეტისმეტად „გამგები“ ან დამთმობი როდი გავხდებით; უბრალოდ, „მივხვდებით, სინამდვილეში რის მიღებას ცდილობს მოსწავლე კონკრეტული ქცევით და გავიგებთ, როგორი რეაქცია უნდა გვქონდეს“. მოსწავლე შეიძლება ცდილობდეს დაუკმაყოფილებელი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას, კერძოდ:

უსაფრთხოება	„საკმარისი ნდობა მაქვს. სულ მცირე მინიმალური უსაფრთხოება. ვიცი რა მოხდება შემდეგ“.
საკუთარი თავის კონტროლი	„მე შემიძლია საკუთარი თავის კონტროლი. არ მეშინია, რომ გულს ვზატკენ საკუთარ თავს ან სხვებს“.
სიყვარული	„ვიღაც ჩემთვის მნიშვნელოვანი ჩემზე ზრუნავს“.
ჩართულობა	„მე მიღებული ვარ ამ ჯგუფში“.
კონტროლი, როგორც ძალაუფლება	საკუთარ ბედ-იღბალს გარკვეულწილად ვაკონტროლებ“.
საკუთარი თავის პატივისცემა	„მე ღირსეული პიროვნება ვარ“.
აღიარება	„ადამიანები აფასებენ იმას, რაც გავაკეთე, ვინც ვარ“.
თვითაქტუალიზაცია	„მე ვახდენ საკუთარი პოტენციალის რეალიზებას“.

გახსოვდეთ, რომ არასწორ ქცევათა უმრავლესობის კვალს შეიძლება დაუკმაყოფილებელ ფსიქოლოგიურ მოთხოვნილებამდე არ მივყავდეთ. შეიძლება ბავშვები წამოძახილით, ბარათების გადანოდებით

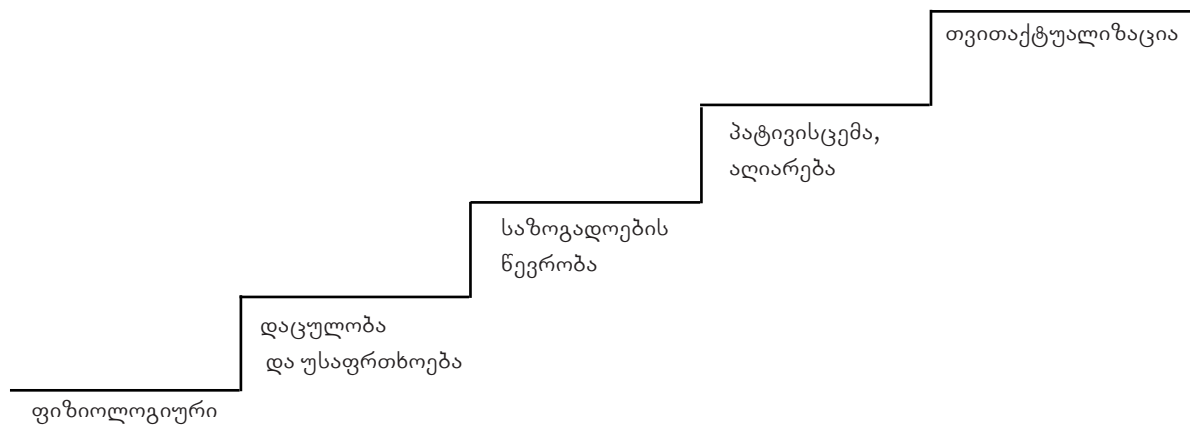
ან სხვა არასწორი ქცევით, უბრალოდ *სცდიდნენ მასწავლებელს*. ისინი ცდილობენ გაიგონ, რამდენს აპატიებენ (მოუთმენენ). თუმცა, ახლა თითო-ოროლა მეტისმეტად რეზისტენტულ მოსწავლეზე ვსაუბრობთ, რომლებიც გამუდმებით არასწორად იქცევიან მიუხედავად მოლოდინისა და მენეჯმენტის სხვა პარამეტრების საშუალებით სწორი მოპყრობისა.

ზემოთ ჩამოთვლილი ფსიქოლოგიური მოთხოვნილებები, ყველაზე ფუნდამენტურიდან დაწყებული, თანამიმდევრობით არის დალაგებული. ჩვენ ვავითარებთ ჰიპოთეზას (იხ. სტრიქონების გასწვრივ ჩანაწერები), რომ მოსწავლის ქცევის მამოძრავებელ ფსიქოლოგიურ მოთხოვნილებებსა და რეაქციის ყველაზე სწორ სტრატეგიებს შორის კავშირი არსებობს:

ფსიქოლოგიური მოთხოვნილებები, რომლებიც შეიძლება ამოძრავებს რეზი- სტენტულ მოსწავლეებს	რეაქციის სტრატეგიები
თვითაქტუალიზაცია აღიარება	მასწავლებლის ეფექტიანობის წვრთნა
საკუთარი თავის პატივისცემა	რეალობით თერაპია
კონტროლი	ლოგიკური შედეგები
ჩართულობა	პიროვნული ზეგავლენა
სიყვარული	თვითშეცნობის წვრთნა
უსაფრთხოება/ნდობა	ქცევის მოდიფიკაცია

ეს ექვსი სტრატეგია აღმავალი ნესით არის დალაგებული — ყველაზე დაბლიდან ყველაზე მაღლი-საკენ, დაწყებული იმ სტრატეგიით, რომელიც მოსწავლისგან ნაკლებ სიმნიფესა და კომპეტენციას მოითხოვს და დამთავრებული იმით, რომელიც ყველაზე მეტს მოითხოვს. მიმდევრობის ქვედა ნაწილში „მყოფი“ დაუკმაყოფილებელი მოთხოვნილებების მქონე მოსწავლეები ემოციურად ნაკლებმომნიფე-ულნი ჩანან და ამ რიგის ქვედა ნაწილში არსებული სტრატეგიები (ქცევის მოდიფიკაცია, თვითშეცნობის წვრთნა) სჭირდებათ. მათ, ვისაც ისეთი მოთხოვნილებები ამოძრავებთ, როგორცაა, მაგალითად, კონ-ტროლი, უფრო მომნიფებული სტრატეგიები (ლოგიკური შედეგები, რეალობით თერაპია) მიესადაგებათ.

დროის ხანგრძლივი პერიოდის განმავლობაში კონკრეტულ მოსწავლესთან მიმდევრობის ქვედა ნაწილიდან ზედა ნაწილში ასვლა უნდა ვცადოთ — უნდა დავინყოთ მოსწავლის მიმდინარე მოთხოვნილე-ბების შესატყვისი სტრატეგიებით და დავებმაროთ პიროვნულ ზრდასა და უფრო რთულ სტრატეგიებზე გადასვლაში. ამ გზით მოსწავლეები გაზრდილი თვითდისციპლინისკენ მიგვყავს მაშინაც კი, თუ მათ-თვის თვით ამ დისციპლინის „გაკეთება“ (ქცევის მოდიფიკაცია) გვიწევს. მათი ფსიქიკური სიჯანსა-ლისა და ემოციური მომნიფებულობის ზრდა უბრალოდ პარალელურად კი არ მიმდინარეობს, არამედ ხელი ეწყობა, რომ ჩვენი უნარით დროთა განმავლობაში მოვახდინოთ სტრატეგიების კორექტირება. გეთანხმებით, რომ სერიოზული მოთხოვნაა მასწავლებლისათვის, დაისწავლოს და პრაქტიკაში სწორად გამოიყენოს დისციპლინის ექვსი სხვადასხვა სტრატეგია. კოლეჯში ამას არ ასწავლიან. თუმცა ქცე-ვის გასაგებად ამ სქემის გამოყენებასა და რეაქციების მორგებას ექსპერტობა არ სჭირდება. ფაქტია, რომ კლასში მოსწავლეები გვყავს და საიდანაც უნდა დავინყოთ. სხვადასხვა სტრატეგიის გაცნობასა და მოსინჯვას დრო და ვარჯიში სჭირდება და უკეთ მიმდინარეობს, სულ მცირე, ორი მასწავლებლის ერთდროული მუშაობისას. მაგრამ მათი სწავლა სავსებით შესაძლებელია და დიდ სამსახურს გაუწევს იმ მოსწავლეებს, ვისაც ცხოვრებაში სკოლისა და მასწავლებლის გარდა სხვა სტაბილური დასაყრდენი არ ეგულებათ. მაგრამ, მოდით, უკან დავბრუნდეთ. როგორ მივიღეთ ფსიქოლოგიურ მოთხოვნილებათა ზემოხსენებული ჩამონათვალი?



ბევრმა ავტორმა, როგორცაა მასლოუ (Maslow 1962), თავის ნაშრომში შეიტანა გარკვეულწილად უნივერსალური, ყველა ადამიანისთვის საერთო ფსიქოლოგიურ მოთხოვნილებათა ცნება. ზოგიერთი ავტორი მათ იერარქიულად ალაგებს:

„იერარქიულად“ მასლოუსათვის ნიშნავს, რომ დაბალი მოთხოვნილებების (მაგ.: ფიზიოლოგიური) დაკმაყოფილება ყველაზე არსებითია. მაგალითად, თუ გშია, საზოგადოების აღიარებაზე დიდად არ დარდობ. ფიზიოლოგიური და უსაფრთხოების მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების შემდეგ საზოგადოების წევრობის მოთხოვნილება იწვევს წინა პლანზე. ადამიანი ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას ცდილობს, რაც საფუძვლად ედება მის მრავალ ქცევას. თუმცა, იმავე ადამიანს პატივისცემისა და აღიარების მოთხოვნილებები შეიძლება არ ამოძრავებდეს; ყოველ შემთხვევაში, საზოგადოების წევრობის მოთხოვნილების დაკმაყოფილებამდე, ის არ იქნებოდა ქცევის მიღმა არსებული დომინანტური ძალა.

მასლოუ და სხვები არ მიიჩნევენ ამ მოთხოვნილებებს ევოლუციურ ნაბიჯებად, რომლებსაც ერთხელ გადალახვის შემდეგ ხელახლა დამუშავება აღარ სჭირდება. არსებული გარემოებების შესაბამისად, ადამიანი კიბეზე ადის და ჩადის: სამსახურის დაკარგვისას კიბეზე ორი-სამი საფეხურით ქვემოთ ჩამოვდივართ და მოქმედებას დაცულობისა და უსაფრთხოების მოთხოვნილებიდან გამომდინარე ვიცვებით. იგივე რამ შეიძლება მოხდეს მოსწავლის მშობლების გაყრის შემთხვევაშიც.

7.3 სქემაზე წარმოდგენილია ავტორთა მიერ აღწერილი ძირითადი ფსიქოლოგიური მოთხოვნილებები. მიუხედავად იმისა, რომ ყოველი ავტორი მოთხოვნილებათა აღნიშვნისათვის განსხვავებულ ტერმინებს იყენებს და მოთხოვნილებათა სხვადასხვა რაოდენობას გამოყოფს, არსებითი დამთხვევაა, რომ ისინი ყველგან რვა ძირითად მოთხოვნილებამდე დაიყვანება.

ყურადღება მიაქციეთ, რომ ჩამონათვალში შეტანილია ერიქსონის რვა ფსიქოლოგიური სტადიაც, ან ფსიქოლოგიური კრიზისი. ერიქსონი ევოლუციონისტია, ის არ განიხილავს ამ კრიზისებს როგორც სტადიებს, რომლებიც უნდა გადაილახოს სკალაზე მომდევნო საფეხურების გასავლელად. როგორც წესი, ერთხელ გადალახული კრიზისები არ მეორდება, თუმცა, ადამიანი (და ბავშვი) შეიძლება გადაულახავი კრიზისის გამო სკალის დაბალ დონეზე შეფერხდეს, რაც ხელს შეუშლის მათ წინსვლას ჯანსაღი ემოციური განვითარების შემდგომი სტადიებისკენ. აქ მართებულია ერიქსონის ნებისმიერი კავშირი ერთი სტადიის წარმატებულ მართვასა და ფსიქოლოგიურ მოთხოვნილებას შორის. როგორც ჩანს, პარალელები არსებობს, რასაც ერიქსონი ხედავს – მაგალითად, კრიზისის დროს „ინიციატივა ან დანაშაულის გრძობა“ – და რასაც შუტცი კონტროლის ძირითადი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებად მიიჩნევს.

ეს ავტორები რამდენიმე მკაფიო შეტყობინებას გვიგზავნიან: (1) ადამიანებს გარკვეული საერთო ფსიქოლოგიური მოთხოვნილებები აქვთ; (2) მოთხოვნილებები დაკავშირებულია სტანდარტულად (შეიძლება იერარქიულად); (3) მოთხოვნილებები ამოძრავებს ქცევას. როცა ძირითადი მოთხოვნილება არ კმაყოფილდება, ის იმ დაკვირვებადი ქცევის მოტივირებას ახდენს და მისი ახსნის საშუალებას გვაძლევს.

მასლო	დრეიკუსი	შუტცი	გლასკარი	არიქსონი	შეჯამება
თვითაქტუალიზაცია				ერთიანობა ან სასონარკვეთილება; გენერატიულობა ან უნაკოფობა; სიახლოვე ან იზოლაცია; იდეტობა ან იდეტობის მოუღწეველობა	თვითაქტუალიზაცია ალიზაცია
პატივისცემა, აღიარება	(უმწეობა)/ კომპეტენტურობა ძალაუფლება	კონტროლი	პატივისცემა	გულმოდგინება და არასრულფასოვნება ინიციატივა ან დანაშაულის გრძნობა	თვითშეფასება აქნეტილი
საზოგადოების წევრობა	ყურადღება სიყვარული	ჩართულობა	დაკავშირებულობა		ჩართულობა სიყვარული
				ავტონომია და სირცხვილი	თვითაქნეტილი
დაცულობა/ უსაფრთხოება/წდობა				წდობა და უწდობლობა	დაცულობა/ უსაფრთხოება/წდობა

სქემა 7.3: ძირითადი ფსიქოლოგიური მოთხოვნილებები

როგორ შეგვიძლია გამოვიყენოთ ეს მოსაზრებები, რომ რეზისტენტულ მოსწავლეებს შევუსაბამოთ ექვსი სტრატეგია? რა კავშირია მასწავლებლის მიერ არჩეულ სტრატეგიასა და მოსწავლის ქცევის მამოძრავებელ მოთხოვნილებას შორის?

ამ კითხვებზე საპასუხოდ რამდენიმე ინსტრუქციას გთავაზობთ, მაგრამ შემდეგი გაფრთხილება აუცილებელია. ჩვენ არ ვართ ფსიქოლოგები და არ ვცდილობთ მასწავლებლები ვაქციოთ ფსიქოლოგებად. გვსურს, მათ მოსწავლის ფსიქოლოგიური მოთხოვნილების განსაზღვრა და „მკურნალობის“ დაწყება ვასწავლოთ. საკითხი ძალზე ბუნდოვანია. თვით ფსიქიკური ჯანმრთელობის სპეციალისტები დიაგნოზს მეთისმეტად ნაჩქარევად სვამენ. დანამდვილებით ვერ გვეცოდინება, რა ხდება სხვა ადამიანის თავში და რა არის მისი ქცევის მიზეზი; მაგრამ შეგვიძლია გვჯეროდეს, რომ არსებობს მიზეზი, მაშინაც კი, თუ ის ჩვენთვის (და მათთვის) ბუნდოვანია. არ არსებობს შესატყვისი რეაქციის სტრატეგიის არჩევის სხვა გზა გარდა იმისა, რომ ვცადოთ ლოგიკურად შევუსაბამოთ მოსწავლის სავარაუდო მოთხოვნილება შესატყვის სტრატეგიას. არ დასვათ დიაგნოზი; მოსინჯეთ, მაგრამ ეცადეთ გამოიყენოთ ქცევა მოთხოვნილების შესახებ მინიშნებებისთვის და დაუკავშიროთ ის სტრატეგიებს. ეს უკეთესი იქნება, ვიდრე ყველა მოსწავლესთან ერთი და იგივე სტრატეგიის გამოყენება (თითქოს დისციპლინის მეთოდი იყოს), ვიდრე სტრატეგიების შემთხვევითი, ეკლექტიკური ცვლა.

ექვსი ტიპობრივი დახასიათება

ქცევის მოდიფიკაცია სტრატეგიებიდან ყველაზე კონტროლირებადია; ერთი რამ, რაც დანამდვილებით ვიცით მის შესახებ ის არის, რომ ნამდვილად ქმედითია. მისი კარგად წარმართვის შემთხვევაში მოსწავლეს, უფროსკლასელსაც კი, ნებისმიერ საქმიანობას შეასრულებინებთ. რატომ შეიძლება მასწავლებელს ასეთი ხარისხის კონტროლი სურდეს? ერთი მიზეზი შეიძლება იყოს სასონარკვეთა: კლასი (ან მოსწავლე) ისეთი ხელის შემშლელია, რომ სხვა გზა არ არის! იქნებ მოსწავლეებს უბრალოდ არ აქვთ ქცევის რეპერტუარში სწორად ფუნქციონირებისთვის საჭირო ქცევა: არ იციან როგორ აიღონ და შეინახონ ნივთები, როგორ გააკეთონ დავალებები თანამიმდევრობით; როგორ დაასრულონ დავალება დროულად; როგორ მოაგვარონ კამათი მუშტების გარეშე. ქცევის მოდიფიკაცია მოსწავლეებს ქცევის მოსინჯვისა (რასაც დამოუკიდებლად არასოდეს გააკეთებდნენ) და მოქმედების სხვა გზების აღმოჩენის საშუალებას აძლევს. დაუცველობისა და მღელვარების უკიდურესი შინაგანი მდგომარეობის მქონე მოსწავლეებს შეგვიძლია ქცევის მოდიფიკაციის პროგრამის სტრუქტურის გამოყენებით დავეხმაროთ ყოველდღიური მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებაში. არსებითად, ჩვენ მხარს ვუჭერთ მათ სისუსტისა და დაბნეულობის მომენტებში. ამ პირობებში ქცევის მოდიფიკაცია კონტროლის ნაცვლად მხარდამჭერისა და დამცველის ფუნქციას ასრულებს. ის აჩერებს ნეგატიურ ქცევას, რომელიც ზიანს აყენებს მოსწავლის ურთიერთობას სხვებთან და უმყარებს საკუთარ სიცუდეზე წარმოდგენას. ის მოსწავლისთვის მაშველი რგოლია, სანამ საკუთარი თავის კონტროლს შეძლებს და ჩვენი მიზანიც ხომ ეს გახლავთ — თვითკონტროლი, თვითდისციპლინა.

ჩვენ ყოველთვის ვცდილობთ, რომ მოსწავლეებს მოთხოვნილებათა ჩამონათვალის ზედა საფეხურისკენ, უფრო სრულყოფილი სტრატეგიებისაკენ „გადაადგილებაში“ მივხმაროთ, რადგან ადამიანი, რომელიც რეალობით თერაპიის მიდგომას პასუხობს, ემოციურად უფრო მომნიჭებულია, ვიდრე ის, რომელსაც გამუდმებით სჭირდება ქცევის მოდიფიკაცია. ნებისმიერ კონკრეტულ სასწავლო წელს, შეიძლება აღმოაჩინოთ, რომ ჯიმისთან მუშაობას პირადი გავლენით იწყებთ, მაგრამ წლის ბოლოსთვის რეალობით თერაპიაზე გადადიხართ. სტრატეგიებს შორის მრავალი კავშირი და გადასვლა შესაძლებელია, მაგრამ მასწავლებელი ყოველთვის ცდილობს მოსწავლესთან ერთად ჩამონათვალის ზედა საფეხურზე ასვლას. რამდენიმე წლის განმავლობაში საჯარო სკოლაში ჩვენ მონმენი ვიყავით, როგორ შეძლეს გამოცდილმა მასწავლებლებმა, რომ მოსწავლე პირველ და მეორე კლასში ქცევის მოდიფიკაციიდან მეხუთე კლასისათვის მძნ-მდე განვითარებულიყო. მოსწავლის ასეთ სერიოზულ პიროვნულ ზრდას მასწავლებლის კონტროლის გარდა სხვა ფაქტორებმაც უნდა შეუწყოს ხელი, მაგრამ გვჯერა,

რომ თანამოაზრე მასწავლებელთა გუნდის გარეშე, რომლებიც ერთად გეგმავდნენ მოსწავლის დახმარებას, არაფერი მოხდებოდა.

თვითშეცნობის სტრატეგიები შესაფერისია მყიფე ემოციური მდგომარეობის მოსწავლეებისთვისაც. ამ მოსწავლეებმა შეიძლება იცოდნენ განსხვავება პროდუქტიულ და არაპროდუქტიულ ქცევას შორის, მაგრამ არ შეეძლოთ საკუთარი თავის კონტროლი. მათი ტემპერამენტი ხშირად კონტროლს არ ექვემდებარება; მათ არ სჯერათ საკუთარი თავის და უჭირთ დამეგობრება. ისინი შეიძლება განმართოვნდნენ, ბევრი დრო გაატარონ ხატვაში, კითხვაში ან რომელიმე ობიექტურ აქტივობაში. თუ მეცნიერების ან ხელოვნებისაკენ მიდრეკილება აქვთ, შეიძლება შექმნან ზღაპრული პროექტები და ფაქტობრივად, მხოლოდ ამ პროექტებით დაამყარონ ზედაპირული ურთიერთობა სხვებთან. მათ სძულთ საკუთარ გრძნობებზე საუბარი, ფაქტობრივად, არც შეუძლიათ, ეშინიათ და დაძალების შემთხვევაში შეიძლება უარი თქვან. მათ მიერ საკუთარ თავზე საუბარი უკავშირდება მოვლენებსა, ნივთებს, და არა ადამიანებს ან შეგრძნებებს. მცირე ასაკის ბავშვებისთვის ამ მდგომარეობაში ზედგამოჭრილია ვოლფგანგისა (Wolfgang 1977) და ლედერმანის (Lederman 1969) სტრატეგიები, მოზარდებისთვის კი მაიხენბაუმის (Meichenbaum) თვითინსტრუქციული სტრატეგიები უფრო შესატყვისია, თუმცა, მათი ზოგიერთი ფორმა დაწყებით კლასებშიც გამოადგებათ (მაგ.: „კუს ტექნიკა“).

მოსწავლეები, რომლებიც ერგებიან *პიროვნული გავლენის* მოდელს, ჩვენში ხშირად სიყვარულისა და სიძულვილის გრძნობებს წარმოშობენ. მათ აქვთ მოსაზრება, მომხიბლავი, საყვარელი თვისებებიც კი. ერთ წუთში გიჩნდებათ სურვილი, გულში ჩაიკრათ ისინი, მეორე წუთში კი — კედელს მიანარცხოთ. ინდივიდუალური ურთიერთობის დროს ისინი არაჩვეულებრივები არიან; ჯგუფში კი შეუძლიათ ჩხუბისთავეები, ნამქეზებლები, პოზიორები იყვნენ. გასაკვირია, მაგრამ ისინი ხშირად წყნარები არიან დიდ ჯგუფებში, სადაც არის მეტი თვითმმართველობა, მაგრამ გამოუსწორებლები პატარა ჯგუფებში, სადაც სოციალური დაძაბულობა თვითდაპყვიდრების გამო ძალზე დიდია. დილით კლასში შემოსვლისას, მათ შეიძლება იარონ ოთახში, შეამონმონ მოსწავლეთა საქმიანობა, გადავიდნენ ნივთიდან ნივთზე და ვერ იპოვონ ადგილი. მათ ნამდვილად აქვთ იმ სიყვარულისა და ჩართულობის მოთხოვნილება, რომელიც აკლიათ ცხოვრებაში. დილაობით, ასეთი „სეირნობის“ დროს, ისინი საკუთარ ადგილს ეძებენ, სურთ გაიგონ, სად შეუძლიათ ჩართვა და კარგად არც კი იციან, როგორ დაამყარონ ურთიერთობა. რეპუტაციისა და სხვა მოსწავლეებთან ურთიერთობების გამო, უჭირთ არასტრუქტურირებულ სიტუაციებში ადგილის პოვნა. მათ ენატრებათ მეგობრები, სხვა მოსწავლეებთან და მასწავლებელთან სიახლოვე, მაგრამ მათი ქცევა ანტაგონიზმს იწვევს. პიროვნული გავლენის მოდელის სტრუქტურა, მოთხოვნები, სიტბო და ურთიერთობის ჩამოყალიბება მათ ცხოვრების რთული პერიოდის გადალახვაში ეხმარება.

უფრო მცირე ასაკის ბავშვებთან მასწავლებელმა შეიძლება ქცევის მოდიფიკაცია გამოიყენოს მათ მიერ საკუთარი ყველაზე ხელის შემშლელი ქცევის უკეთ შესაცნობად და გასაკონტროლებლად.

ხანდახან ისეთ მოსწავლეებს ვხვდებით, რომლებიც „არას“ ამბობენ, გვეწინააღმდეგებიან და ღიად გვინვევენ თავიანთი ქცევით. ეს მოსწავლეები შეიძლება *ლოგიკური შედეგების* მოდელის კანდიდატები იყვნენ. ისინი უარს ამბობენ სამუშაოს შესრულებაზე ან მას მხოლოდ სურვილის შემთხვევაში ასრულებენ. ისინი ეძებენ ძალაუფლების კონფლიქტებს უფროსებთან, ფაქტობრივად, იწვევენ მათ. რა თქმა უნდა, ისეთი მოსწავლეებიც გვხვდებიან, რომლებიც ხშირად, თუმცა არა განზრახ, ერთეებიან კამათში თანატოლებთან და მასწავლებლებთან; იმ მოსწავლეების მიერ უფროსების გამონვევისა და მათთან კამათის დაწყება, რომლებზეც ვსაუბრობთ, როგორც წესი, „ჩემებურად კეთებას“ უკავშირდება. ასეთი მოსწავლეები შეიძლება სხვებთან თამაშის დროს ხშირად ტირანები, ჩხუბისთავეები იყვნენ, დაუნდობლად ჰკრან ხელი სხვა მოსწავლეებს და მასწავლებელსაც. მათ ქცევას კონტროლის ფსიქოლოგიური მოთხოვნილება ამოძრავებს. როგორც დრეიკურსი იტყოდა, მათი აზრით, სამყაროში ადგილის დამკვიდრების ერთადერთი გზა ძალაუფლების ჩვენება, სხვების გაკონტროლებაა. სწორედ ასე უნდა მოიქცნენ, რომ პატივსაცემი და ღირსეული ადამიანები გახდნენ სხვის თვალში. ეს მცდარი რწმენა, მათი ქცევა უნდა შეიცვალოს, უნდა შეიცვალოს ნებისმიერი გზით, გარდა დროებითისა.

დრეიკურსის მეთოდი თავს არიდებს ძალაუფლების კონფლიქტებს და ცდილობს სოციალური წესრიგის რეალობა ლოგიკური შედეგების გამოყენებით ასწავლოს. ეს შედეგები არის არა მასწავლებლის მიერ თავსმოხვეული ძალაუფლება, არამედ სამყაროს რეალობა. ასე რომ, მოსწავლეები ვერ გაბრაზდებიან მასწავლებელზე, ვერ დაუბრუნდებიან თავიანთ ძველ არაპროდუქტიულ „ძალაუფლების თამაშს“. ისინი ქცევის განხილვას მათთვის შედეგების თვალსაზრისით იწყებენ — განა იმიტომ, რომ უფროსები „არ მაძლევენ უფლებას“, არამედ ქცევა არათავსებადია სოციალურ წესრიგთან. მათ წარმოდგენა უყალიბდებათ სოციალური კონტრაქტის შესახებ. მათ ისეთ მდგომარეობაში ვაყენებთ, რომ დაინახონ, რაოდენ საჭიროა საკუთარი ქცევა საზოგადოების, კლასის ფუნქციონირებისთვის. თვით ჯგუფი კი კლასის შეკრებებზე ამ მესიჯის გასაძლიერებლად გამოიყენება, რასაც გლასერის რეალობით თერაპიამდე და კლასის შეკრების მოდელამდე მივყავართ, სადაც კიდევ უფრო მნიშვნელოვანია და დახვეწილი ჯგუფის როლის გამოყენება.

რეალობით თერაპიის კანდიდატები უპასუხისმგებლო მოსწავლეები არიან, რომელთაც ყოველთვის ავინყდებთ წიგნები, აგვიანდებთ, არ ასრულებენ სამუშაოს, აცდენენ დანიშნულ შეხვედრებსა და არ ასრულებენ ვალდებულებებს, ადანაშაულებენ სხვებს და ვერ აცნობიერებენ, ან არ აღიარებენ კონფლიქტში თავიანთ როლს. ეს მოსწავლეები შეიძლება ძალზე ხელის შემშლელად იქცეოდნენ — გადმოყარონ სხვების წიგნები, დაარტყან დერეფანში მოსწავლეებს, გადააყარონ სკამები. თუმცა, ყურადღების მაძიებლის მსგავსად, მათ ეს ქმედებები წინასწარ დაგეგმილი ან განზრახული არა აქვთ. როგორც ჩანს, ისინი უბრალოდ ასეთ მდგომარეობაში ვარდებიან. ისინი ემოციურ მანანწალეებს ჰგვანან, რომლებიც ადვილად ებმებიან ცუდ საქმეებსა და კამპანიაში. კითხვაზე, რატომ დაეჯახნენ მოსწავლეს, სავარაუდოდ, „არ ვიცი“-ს პასუხობენ და მხრებს იჩეჩავენ. სასჯელისა და შენიშვნის შემდეგ, ისინი არ კამათობენ, არ თმობენ და არ იცვლებიან.

რეალობით თერაპიაში მოსწავლეებს აგებინებენ მათი საქციელის შედეგებს *სხვა ადამიანებთან* მათი ურთიერთობის თვალსაზრისით. ეს უფრო პიროვნული თვალსაზრისია, ვიდრე დრეიკურსის მოდელი, სადაც სწავლების მიზანია: „ეს ქცევა არაქმედითია სამყაროში“. გლასერის სწავლების არსია: „ის არაქმედითია ჩემთვის, რა გავაკეთო ამასთან დაკავშირებით?“ ეს კითხვა სიმნიფის სკალის ზედა ნაწილის ექვს მოდელს შეესატყვისება, რადგანაც საქციელის დანახვის, შეფასებისა და შეცვლის პასუხისმგებლობა აკისრია მოსწავლეს, თუმცა, მასწავლებლის ჩართვა აუცილებელია, რათა ხელი შეუწყოს მოსწავლეთა ყოველ საფეხურზე გადასვლას. გლასერს, რომელიც დიდად არ ამახვილებს ყურადღებას არასწორი საქციელის მიზეზებზე, უყვარს „აქ და ახლად“ მოგვარება. მისი აზრით, შეუსაბამო ქცევის მქონე მრავალ ადამიანს, შეუძლია გადაწყვიტოს, რომ არ მოიქცეს შეუსაბამოდ. მათ აქვთ საამისო შინაგანი კონტროლი, მათ შეუძლიათ გაიარონ რეალობით თერაპიის საფეხურები და გადაწყვიტონ, რომ ღირს ამის გაკეთება, ოღონდ მათ გვერდში უნდა ჰყავდეთ ისეთი ჩართული ადამიანი, რომელიც მათთან ერთად გაივლის ამ გზას და ხელს არ ჩაიქნევს მათზე. ამრიგად, გლასერი შეიძლება იხრებოდეს რეალობით თერაპიის მისადაგებისაკენ იმ მოსწავლეებისათვის, რომლებიც სკალის საკმაოდ დაბალ დონეს შეესატყვისებინ.

კლასის შეკრებები „ჩართულობის“ განცდას უღრმავებს მასწავლებელსა და მოსწავლეებს. ეს შეხვედრები მოსწავლეებს იმ ადგილით უზრუნველყოფს, სადაც ერთმანეთთან გულახდილად საუბარს შეიძლება. რეზისტენტული მოსწავლეები იგებენ სხვების აზრს მათ შესახებ, სხვებს კი პრობლემის გადამჭრელ გარემოში ამ აზრის გაზიარების საშუალება ეძლევათ.

მასწავლებლის ეფექტიანობის წვრთნის (MDE) კარგი კანდიდატი ის აღშფოთებული მოსწავლეა, რომელიც სკოლაში გატარებულ დროს პატიმრობის ვადასავით იხდის, ხან მეამბოხეა, ხან ბრძენი, მაგრამ, როგორც წესი, ქმედითი. მის მიერ შესრულებული სამუშაო შეიძლება იყოს დამაკმაყოფილებელი ან ცუდი. ეს მოსწავლეები, ალბათ, გრძნობენ, რომ მასწავლებელი მათ თითქმის არასოდეს უსმენს, მასწავლებელი კი, ალბათ, თვლის, რომ მოსწავლეებს არ ესმით და პატივს არ სცემენ ზოგადად სკოლას. მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის ცუდი კომუნიკაციაა და ორივე ხვდება, რომ მათი მოთხოვნები არ თანხვდება. მიუხედავად იშვიათი ღია კონფლიქტისა, ორივე უკმაყოფილოა კლასში ურთიერთობით.

როგორც ნესი, ასეთ მოსწავლეს მზარდი მტრული განწყობა აქვს და მზად არის ეს განწყობა ყველა მასწავლებლის მიმართ გამომამყლავნოს, თუ ისინი სხვაგვარად არ დაამტკიცებენ საკუთარ შესაძლებლობებს. სხვა მოსწავლეებთან ურთიერთობები ხშირად დამაკმაყოფილებელია. მოსწავლე უფროსებთან იწყებს იმ მოსაზრების განზოგადებას, რომ „მათი (უფროსების) მთელი საქმიანობა ბრძანებების გაცემაა, იმის თქმა, რა გავაკეთო. ისინი არასოდეს ისმენენ“. ამიტომ მოსწავლე წყვეტს შეტყობინებების გაგზავნას საკუთარი უკმაყოფილების შესახებ.

მე-ნ-ი შეიძლება პრობლემის მქონე მოსწავლისთვის იყოს გამიზნული, როცა გამოცდილი მასწავლებელი აქტიური მოსმენით მას პრობლემის გადაჭრის საკუთარი გზის პოვნაში ეხმარება.

მე-ნ-ი სხვა მოდელის მსგავსად კონკრეტულ ფსიქოლოგიურ მოთხოვნილებებს როდი პასუხობს. ის ყველაზე მაღალი დონის მოდელია, რადგან მოსწავლისაგან თანაზიარობას ან, სულ მცირე, მასწავლებლის „მე“-შეტყობინების გაგებას და იმის სურვილს მოითხოვს, რომ პრობლემა „ყაიმით“ ან („გამარჯვებული-გამარჯვებული“) მოლაპარაკებით მოგვარდეს. თვით III მეთოდით პრობლემის მოგვარება მოითხოვს ორივე მხარის მიერ მოსმენისა და შეტყობინებათა გაგზავნის უნარ-ჩვევებს, რაც განსაკუთრებით პრობლემურ მოსწავლეებს უჭირთ. გორდონი თვლის, რომ მე-ნ-ი არ არის შექმნილი პრობლემური მოსწავლეებისთვის. თუმცა, გამოცდილება გვიჩვენებს, რომ აქტიური მოსმენა და „მე“-შეტყობინებები თავისთავად არსებითი უნარ-ჩვევებია მაშინაც კი, როცა მე-ნ-ის მთლიან მოდელს არ ვიყენებთ. აქტიური მოსმენა ძალიან სასარგებლოა, თითქმის აუცილებელი, თვითანალიზის მოდელში, ხოლო „მე“-შეტყობინებები მშვენივრად ავსებს პიროვნული გავლენის მოდელს. აქტიური მოსმენა კი, რა თქმა უნდა, ძირითადი უნარ-ჩვევაა მოსწავლის აღშფოთების განმუხტვისათვის.

ამრიგად, ამ ექვსი სტრატეგიიდან თითოეული მოსწავლის კონკრეტულ ტიპს შეესატყვისება. ჩვენ ექვსივეს ტიპობრივი დახასიათება შემოგთავაზებთ, როგორც ზოგადი ინსტრუქცია მათი მორგებისთვის და შეეხებთ ფსიქოლოგიურ მოთხოვნილებებს. სტრატეგიის არჩევისას მასწავლებელმა თვით მოსწავლის ქცევით უნდა დაინყოს. უნდა ჩაინეროს რა ქცევა, როდის, ვისთან ერთად, რამდენჯერ და სად მოხდა. თუმცა, მხოლოდ ქცევისა და გარემოებების აღრიცხვა არ კმარა. მნიშვნელოვანია, როგორ განხორციელდა ქცევა (როგორ აღწერს დამკვირვებელი), რადგან ეს მოტივის გაგების საშუალებას გვაძლევს: ჩარლიმ გავლისას შემთხვევით გადმოყარა ნიგნები თუ არა (რეალობით თერაპიის კანდიდატი)? მერხებს შორის გავლისას, თავხედური მზერით გამიზნულად გადმოყარა ნიგნები თუ არა (ლოგიკური შედეგების კანდიდატი)? ამ საქციელით მთელი დილის დაგუბებული სიბრაზე ხომ არ გამოხატა (მე-ნ-ის კანდიდატი)? იქნებ იმპულსურად დაეჯახა თავისი მაგიდისკენ გაქცეული (თვითანალიზის კანდიდატი)? კიდევ რა ქცევით დავახასიათებდით ჩარლის? ჩარლის დახასიათებისას შეიძლება დავადგინოთ მისი ამჟამინდელი „მე“ და უფრო ნათლად დავინახოთ სავარაუდო სტრატეგია, რომელიც მას წარმატებით ფუნქციონირებასა და ემოციურ ზრდაში დაეხმარება.

საინტერესოა, როგორ იცვლება მასწავლებლის როლი სხვადასხვა მოდელში (იხ. სქემა 7.4). მე-ნ-ში მასწავლებელი მოსწავლის თანასწორად მიიჩნევა: ორივეს თავიანთი მოთხოვნილებები და უფლებები აქვთ და ორივე მონაწილეობს პრობლემის ყაიმით მოგვარების გზების ძიებაში, რომელშიც ორივეს შეხედულება იქნება გათვალისწინებული. რეალობით თერაპიაში მასწავლებელი თერაპევტის ფუნქციას ასრულებს; მიუხედავად იმისა, რომ ჩართულია და ეხმარება მოსწავლეს, ისინი თანასწორნი აღარ არიან: მასწავლებელი დამხმარეა, რომელსაც რეგულარულად და პირდაპირ ჩამოჰყავს მოსწავლე დედამიწაზე და მას ფაქტების წინაშე აყენებს. ლოგიკურ შედეგებში კიდევ უფრო მეტი გაუცხოებაა, მასწავლებელი საზოგადოებას წარმოადგენს. მასწავლებელი, რომელიც პიროვნულ გავლენას იყენებს, მოსწავლეებისთვის ავტორიტეტი ხდება. თვითანალიზის წვრთნაში მასწავლებელი მწვრთნელად და სისტემების შემქმნელად გვევლინება. მისი როლი დიდად არ განსხვავდება ქცევის მოდიფიკაციაში როლისაგან, სადაც ის სისტემათა შემქმნელის გარდა მანქანის ოპერატორიცაა.

ჩამონათვალის ქვედა ნაწილში მოსწავლის როლი მცირდება, ხოლო მასწავლებლის ხელმძღვან-

ელობა, პასუხისმგებლობა, კონტროლი და სტატუსი იზრდება. ჩამონათვალის ზედა ნაწილში კი მასწავლებლის მნიშვნელობა მცირდება, ხოლო მოსწავლისა — იზრდება, როგორც სრულად ფუნქციონირებადი, სოციალურად გათვითცნობიერებული პიროვნებისა, რომელსაც ცხოვრებასთან წარმატებით გამკლავება შეუძლია. სხვადასხვა მოდელში მასწავლებლისა და მოსწავლის როლების გაგებით, ჩვენ მოდელთა ურთიერთკავშირის შესახებ ცოდნის გაღრმავება და განვითარებაში მათი მნიშვნელობის ხაზგასმა შეგვიძლია. ეს თვალსაზრისი უბრალოდ გვეუბნება: ხელი მოჰკიდეთ მოსწავლეებს იქ, სადაც არიან და დაეხმარეთ მათ პიროვნულ ზრდაში.

ქცევის მახასიათებლები	მოდელი	მასწავლებლის როლი
აღშფოთება	მმნ-ი	თანასწორი ადამიანი
უპასუხისმგებლობა	რეალობით თერაპია	თერაპევტი
დაუმორჩილებლობა და ყურადღების ძიება	ლოგიკური შედეგები	საზოგადოების წარმომადგენელი
მარტოობა და ყურადღების ძიება	პიროვნული გავლენა	მნიშვნელოვანი სხვა
იმპულსურობა	თვითნალიზი	მწვრთნელი და თანამზრახველი
უცოდინრობა ან კონტროლის ნაკლებობა	ქცევის მოდიფიკაცია	სისტემის ოპერატორი

სქემა 7.4: მასწავლებლის როლის ცვლილება სხვადასხვა მოდელში.

ჩამონათვალის ზედა ნაწილში მოსწავლის როლი იზრდება, ხოლო მასწავლებლის ხელმძღვანელობა, სტატუსი და კონტროლი მცირდება.

ისრები 7.4 სქემაზე ზოგიერთ საერთო ტენდენციას აღნიშნავს, რომლის შემჩნევა შესაძლებელია, როცა მოსწავლე სულ უფრო და უფრო რთულ სტრატეგიებს პასუხობს. ქცევის მოდიფიკაციას შეუძლება მოსწავლეს იმ კონტროლის მოპოვებაში დაეხმაროს (საკმარისად დაამშვიდოს), რომ თვითნალიზის წვრთნაზე გადავიდეს, ან იმ მასწავლებლის შესატყვისი გახდეს, რომელიც პიროვნულ გავლენას იყენებს. პიროვნული გავლენა და ლოგიკური შედეგები შეიძლება ერთგვარი ტრამპლინი იყოს რეალობით თერაპიისა და საკლასო შეკრებებისათვის. აუცილებელი ან სწორი არ გახლავთ ექვსივე სტრატეგიის გავლა ნებისმიერ ერთ მოსწავლესთან. კონკრეტული მოსწავლისთვის პიროვნული გავლენის შემდეგ ყველაზე ბუნებრივი ნაბიჯი შეიძლება რეალობით თერაპია იყოს. კონკრეტულ დროს მოსწავლეს შეიძლება არ სჭირდებოდეს მასწავლებელი მოქმედი, როგორც მისი ცნობიერი მე და პირდაპირ საკუთარი ქცევის შეფასებაზე გადასვლა შეძლოს.

<p>შედეგები</p>	<p>მასწავლებელთა დანაწევლება საზღვრები გაფრთხილებები გათავისუფლება კლასის დარწმუნება (სარასობნი)</p> <p>შემოქმედებითი და რეაგენტური ლოგიკური შედეგები არავითარი „ბრძოლა“ სოციალური წესრიგის რეალობა და არა დასჯა (დრეიკურსი)</p>	<p>ახალი ქვევის ჩანაცვლება და სწავლება</p> <p>ქვევის მოდიფიკაცია სამიზნე ქვევის განსაზღვრა ბავშვისათვის თქმა/მიზნის დასახვა განმამტკიცებლის შემცირება. დათელა მიახლოების განმტკიცება პროგრესის აღნიშვნა ბავშვთან (ბაკჰოლტი და სხვები) (შური და სპიგაქო)</p>
<p>პროფესიული გავლენა</p> <p>პროფესიული ურთიერთობის ჩამოყალიბება მნიშვნელოვანი სხვის ნათელი მოლოდინი პირდაპირი კონკრეტული განმეორებითი პოზიტიური მოლოდინი „ამის გაკეთება შეგიძლია“ დაფინება თანამიმდევრული რეაქციები ყურადღების გამახვილება მასწავლებლის ძლიერი გავლენა (პიუმესი) (ვოლენი და ვოლენი)</p>	<p>პრობლემის გადაჭრა (მეწ-ი)</p> <p>ბავშვისთვის თავიანთი შეტყობინებების აშკარად დანახვის, სხვათა შეტყობინებების ყურადღებით მოსმენისა და პრობლემის გადაჭრის გზებზე მოლაპარაკების სწავლება. აქტიური მოსმენა „მე“ შეტყობინებები ქმედების გადართვა III მეთოდი (გორდონი)</p>	<p>ვასუსი მგავლობის აღება (რეალობით თერაპია)</p> <p>რას აკეთებ? ეს გეხმარება? (რას აპირებ ამასთან დაკავშირებით?) ჩართულობა იუმორი, არავითარი თავის გამართლება, სიმტკიცე; საკუთარი თავის როგორც ლირსეულის და სხვებთან დაკავშირებულის დანახვა (გლასკერი)</p>
<p>თვითნაღი</p> <p>(ქვევის კოგნიტიური მოდიფიკაცია) დაკვირვება „ეხედავ, თავს ვეღარ აკონტროლებ“. „თავს ვეღარ აკონტროლებ. მე დაგეხმარებ“. ჩარევა/საკუთარი ქმედების აღწერა შეკავება ბავშვებისთვის საკუთარი სიგნალების ნაკითხვის, მათი ქმედებისა და გრძობების გაცნობიერების სწავლება (მაიხენბაუმი) (ვოლფგანგი)</p>		

სქემა 7.5: რეზისტენტული მოსწავლის ქვევაზე რეაქციათა ექვსი ჯგუფი

VI ნაწილი რეაქცია აკრძალულ ქცევაზე

ქცევაზე რეაქციისთვის საჭიროა ამ ქცევის დანახვა (ან გაგონება, ან „მისი გრძნობა“) ან ნებისმიერი სხვა გზით მისი აღქმა. კაუნინი (Kaunin) გეთავაზობს ტერმინს „ყველგანმყოფობა“ (withitness) განსაკუთრებით დახელოვნებული მასწავლებლების მისამართით: ისინი თითქოს იმასაც ხედავენ, რაც მათ ზურგს უკან ხდება (თითქოს თვალები კეფაზეც აქვთ) და არა მარტო იციან, როდის იქცევიან მოსწავლეები არასწორად, არამედ გარკვეულ ნაბიჯებსაც დგამენ იმისთვის, რომ მოსწავლეებმა შეიტყონ, რომ მათ იციან. „ქალბატონ დულისთან არაფერი გაგივა!“

ქცევის აღქმის შემდეგ ჩნდება კითხვა: როგორი რეაქცია აქვს მასწავლებელს? ჩვენ რეაქციითა თუ დონეს გამოვყოფთ:

- ▶ არავითარი ყველგანმყოფობა (არავითარი რეაქცია).
- ▶ რეაქციის ერთი საერთო მოდელი.
- ▶ რეაქციის ერთზე მეტი საერთო მოდელი (ვარიაციულობა); სხვადასხვა მოდელი (სტრატეგია) სხვადასხვა დროს.
- ▶ ცალკეული მოსწავლის თავისებურებათა გათვალისწინებით შერჩეული (შესატყვისი) რეაქციის მოდელები.

ცალკეულ მოსწავლეთათვის შესატყვისი მრავალფეროვან მოდელებს შორის განირჩევა სიტუაციისა და ჯგუფისთვის შესატყვისი მოდელებიც.

ჩვენ ვიცნობთ მასწავლებელს, რომელიც კლასში დისციპლინის ერთ ძირითად მოდელს იყენებს: პირდაპირი შეწყვეტა და ლოგიკური შედეგები. თუმცა, სათამაშო მოედანზე ბავშვების ჩხუბისას (როცა პირდაპირ საფრთხეს არ უქმნიან მას ან მისი კლასის მოლოდინს), ის სხვა მოდელს იყენებს. ეს გლასერის მოდელია. სხვა ვითარებაში, როცა არ ხდება ცხადი მოლოდინის აშკარა დაპირისპირება, ის იმ მეთოდებს გამოიყენებს, რომლებიც მის ძალაუფლებას არ ემყარება (მაგ.: კავეტერიში ბავშვების კამათის დროს და სხვ.).

ამრიგად, თუ ჩვენი ყურადღების ცენტრი მხოლოდ საკლასო ოთახია, მაშინ ეს მასწავლებელი მხოლოდ ერთ მეთოდს იყენებს. მთელი სკოლის გარემოს თვალსაზრისით ის მრავალფეროვან მოდელებს იყენებს. თუ ყურადღებას მხოლოდ სათამაშო მოედანზე გავამახვილებთ, შეიძლება დავინახოთ ძალაუფლების „მოძრაობა“ გარკვეულ აკრძალულ საქციელზე რეაქციისას (მაგ.: ზოზინი კარებში გასასვლელად მწკრივში ჩადგომის დროს), ხოლო ჩხუბში ჩარევისას გლასერის მოდელი. ასე რომ, ჩვენს წინაშეა „აკრძალული ქცევის“ ქვეკლასებად დაყოფა: (ა) ქცევა, რომელიც შეიძლება ავხსნათ, როგორც მასწავლებლის შემონმება — ბავშვები ცდილობენ გაიგონ, „გაუვათ“ თუ არა; და (ბ) ქცევა, რომელიც მასწავლებლის შემონმებაზე არ არის მიმართული (ჩხუბი, არასწორი ქცევა სასადილოში, სხვა მასწავლებლის კლასში).

საკმაოდ ვარიაციულია მასწავლებელი, თუ ნებისმიერ გარემოში მოქმედების მხოლოდ ერთი გზა აქვს, მაგრამ განსხვავებულად მოქმედებს კონკრეტულ გარემოში, მაგრამ არ ჰგავს იმ მასწავლებლის მოქმედებას, რომელიც ორივე გარემოში ახდენს მრავალფეროვნების დემონსტრირებას. ამრიგად, „აკრძალულ ქცევაზე რეაქცია“ ასე შეგვიძლია შევაჯამოთ:

- ▶ არავითარი ყველგანმყოფობა.
- ▶ ყველგანმყოფობა და პასუხის ერთი მოდელი.
- ▶ სულ მცირე ერთი მოდელი მაინც ორ სხვადასხვა გარემოში ან ▶ ერთზე მეტი მოდელი ყოველ გარემოში.
- ▶ ბავშვების შესატყვისი მოდელები.

პოზიტიური პროგრამა

მსჯელობისას გამოვტოვეთ დისციპლინის პოზიტიური მხარის ნებისმიერი დეტალური განხილვა, ისეთი ცნებები, როგორცაა თვითდისციპლინა, რაც „ყოველივეს მიზანია“; მოსწავლეთა შორის ერთობისა და პატივისცემის ჩამოყალიბება გააზრებული აქტივობებით; მოსწავლეთათვის, როგორც ჯგუფის წევრებისათვის, კოოპერაციული და ეფექტიანი მუშაობის სწავლება; ერთმანეთის მოსმენის სწავლება; საინტერესო და რელევანტური სასწავლო პროგრამის შედგენა; საკლასო ცხოვრების გადემოკრატიულება, რათა მოსწავლეებს ჰქონდეთ მნიშვნელოვანი წვლილი და სათქმელი წესრიგისა და ზრდილობის საკითხებში ერთმანეთთან და მასწავლებელთან ურთიერთობისას. ამ საკითხებს უფრო დეტალურად მე-13 თავში განვიხილავთ.

თავის ბოლოს ნახავთ ზოგიერთი ჩვენი მოსწავლის დახასიათებას. გვსურს, წაიკითხოთ და განსაჯოთ, თქვენი აზრით, დისციპლინის ექვსი მოდელიდან რომელი იქნებოდა შესატყვისი. როგორ დაასაბუთებთ თქვენს არჩევანს? (ეს სავარჯიშო განსაკუთრებით სასარგებლოა, როცა კოლეგებთან ერთად სრულდება.)

დისციპლინის პრობლემების გაბეჭა:

21 კითხვა

1. სამუშაო მეტისმეტად ძნელია თუ მეტისმეტად ადვილი?
2. კარგ პიროვნულ ურთიერთობას ვამყარებ თუ არა მოსწავლეებთან?
3. გაკვეთილებზე კარგ ტემპს ვინარჩუნებ თუ არა?
4. კარგად ვმართავ თუ არა დროსა და სივრცეს?
5. ყურადღების შესატყვის ნაბიჯებს მივმართავ თუ არა და როგორი ტემპით?
6. აზნევს თუ არა ჩემი ინსტრუქცია ზოგიერთ მოსწავლეს?
7. ვცვლი თუ არა ინსტრუქციის ფორმატსა და მასალებს, რომ მოსწავლეებს არ მოხერხდეთ?
8. წესები და შედეგები ნათელი და კონკრეტულია თუ არა ჩემთვის და ჩემი მოსწავლეებისთვის?
9. ჩემს მიერ მოლოდინის შეტყობინება არის თუ არა:
 - ▶ პირდაპირი
 - ▶ კონკრეტული
 - ▶ განმეორებითი
 - ▶ პოზიტიური მოლოდინის მაჩვენებელი (როგორც „შენ შეგიძლია“, ასევე „შენ გააკეთებ“)
10. შედეგები ლოგიკური უფროა თუ დამსჯელი?
11. შედეგთა მთელი სპექტრი მაქვს თუ ერთი რეაქცია ყოველი უსაქციელობისთვის?
12. არის თუ არა შედეგები:
 - ▶ თანამიმდევრული და მტკიცე
 - ▶ სწრაფი
 - ▶ უემოციო
 - ▶ მოსწავლის არჩევანის მაჩვენებელი
13. საკმარის დროსა და ძალისხმევას ვახმარ თუ არა სასწავლო წლის დასაწყისში ყოველივე ზემოხსენებულს?
14. საკმარისად მაღალი მოლოდინი მაქვს თუ არა ქცევის მიმართ, მიუხედავად მოსწავლის მონაცემებისა?
15. უარყოფ თუ არა თავის გამართლებას?
16. ვუყალიბებ თუ არა მოსწავლეებს კლასის ცხოვრებაში კონტროლის, გავლენის, პასუხისმგებლობის, ძალაუფლების რეალურ და ლეგიტიმურ განცდას?
17. გონივრულ ქცევას ეფექტიანად ვაღიარებ და ვაჯილდოებ თუ არა?
18. ცხადად ვაყალიბებ თუ არა კლასში ერთობას (ერთმანეთის შესახებ ცოდნა, ერთმანეთის დაფასება, ერთმანეთთან თანამშრომლობა)?
19. აქვს თუ არა ქცევას ფიზიკური მიზეზები (სმენის/მხედველობის დაკარგვა, ორგანული ჰიპერაქტიურობა)?
20. ქცევის მიღმა დგას თუ არა მასწავლებელსა და მოსწავლეებს შორის (ან მოსწავლეებს შორის) ღირებულებათა ან კულტურათა კონფლიქტი?

21. იციან თუ არა მოსწავლეებმა, როგორ გააკეთონ ის, რასაც მათგან მოველი?

დაგეგმვა მეტისმეტად რეზისტენტული მოსწავლეებისათვის

1. საკმარისი ობიექტური მონაცემები შევაგროვე თუ არა მოსწავლის ქცევის შესახებ?
2. გავაცანი თუ არა ის კლასს დამატებითი ინფორმაციისა და შეკითხვების მისაღებად?
3. კარგად განვსაზღვრეთ თუ არა „ფსიქოლოგიური მოთხოვნილება“?
4. შევარჩიეთ თუ არა რეაქციის შესატყვისი მოდელი?
5. შევიმუშავეთ თუ არა კოორდინირებული გეგმა ამ მოსწავლის ყველა მასწავლებლისთვის?
6. ჩავრთეთ თუ არა გეგმაში მოსწავლის ოჯახი?
7. უზრუნველვყავით თუ არა გეგმის პერიოდული გადახედვა და მოდიფიკაცია?

ს ა ვ ა რ ჯ ი უ მ

ყოველი მოსწავლის დახასიათებისთვის დისციპლინის ექვსი მოდელიდან რომელი იქნება მისთვის საუკეთესო? დანერგეთ მოდელი დახასიათების გვერდით მინდორზე.

ჯიმი

ჯიმი თითქოს სიცოცხლის ზღვარზეა. ის არაპროგნოზირებადია. ხან კრავივით იქცევა და ლამაზი თაფლისფერი თვალებით გიყურებს. ჩახუტება უყვარს, სითბოსა და სიყვარულს პასუხობს. სამუშაოს გარკვეული დროის განმავლობაში ასრულებს, ზოგჯერ საკმაოდ აკრძალვით. უფრო ხშირად ცოტას (ან არაფერს) აკეთებს და ოთახში დადის.

სხვა ბავშვებს ნივთებს სტაცებს, ხელს ჰკრავს და ყვირის, ჩხუბისთავია. კლასის შეკრებებზე ან ინსტრუქციულ ჯგუფებში შეიძლება გამყივანი ხმით იყვიროს; ერთად სიმღერის დროს ის პირველი გადადის ყვირილზე და უაზრო კვირზე. პასიური უძრაობის, გაბრაზების, წარუმატებლობისა და დაუმორჩილებელი სიგიჟის (ნივთების სროლა, არეგ-დარევა) იშვიათი პერიოდები ღრმა შინაგან მოწყენილობაზე მეტყველებს.

ჯიმი ექვსი წლისაა და მხოლოდ დედა ჰყავს, რომელიც ნაშუადღევს, სახლში დაბრუნებისას, ყოველთვის როდია შინ. ჯიმიმ წინასწარ არ იცის, დახვდება თუ არა დედა სახლში. ჯიმის გასაღები აქვს და თავის ხუთი წლის დასთან ერთად სახლში ფეხით მიდის. მოსიყვარულე, მაგრამ არასტაბილური და პრობლემური დედა ჰყავს.

დიდ თუ მცირე ჯგუფებში, კლასის შეკრებაზე თუ ინსტრუქციის დროს, ჯიმი ხშირად საკუთარ თავს ველარ აკონტროლებს – ყვირის, კივის, ახლო მდგომ ბავშვებს ხელს ჰკრავს ან ჩქმეტს. ხშირად იცინის და ეს თავმონონების ერთგვარ ფორმას ჰგავს. ის სწრაფად რეაგირებს მასწავლებლის შენიშვნაზე. შენიშვნის დროს მისი გამომეტყველება არასწორი საქციელის აღიარებას გამოხატავს, მაგრამ შემდეგ ისევ თავიდან იწყებს. მას ხშირად აყენებენ ოთახის კუთხეში ან დერეფანში.

ბევრ სამუშაოს არ ასრულებს, ხანმოკლე ყურადღება აქვს, მაგრამ გონიერია. პასუხობს სითბოსა და ჩახუტებას, ეძებს უფროსის კალთას. ბევრს დარბის ოთახში, იტაცებს ნივთებს, ჩხუბობს, ეჯახება. დერეფანში გაყვანისას შეიძლება საკმაოდ ხანგრძლივად გულამოსკვნით და გულწრფელად იქვითინოს. მტკივნეული მოწყენილობისა და ტირილის პერიოდები მისთვის უცხო არ არის. ხშირად აშკარა მიზეზის გარეშე ატირდება ხოლმე.

არასდროს ვიცით, როგორ შემოვა ოთახში. მაგრამ, პირველი რამდენიმე წუთი, როგორც წესი, მთელი დღის განწყობას განსაზღვრავს. ხშირია ასეთი სცენა: ჯიმი დგას კარებთან, არ შემოდის, დაჟინებით იყურება აქეთ-იქით, ამონმებს რა ხდება, იცავს თავის სივრცეს, მის უკან კარში მდგომ ბავშვს, რომელიც შემოსვლას ლამობს მუშტითა და გაბრაზებით პასუხობს.

მცირე დროის განმავლობაში ირინდება, მოწყენილი და უძრავია; სხვა დროს კი შეიძლება ამბის თხრობას ან აქტივობაში ჩაერთოს. სხვა ბავშვებთან თანამშრომლობა შეუძლია, მაგრამ ხშირად ჩხუბზე გადადის, თუ საქმე გაყოფას, რეალურ ან წარმოსახვით კრიტიკულ შენიშვნებს უკავშირდება. ადვილად კარგავს კონტროლს.

თუ სასადილოში წასვლის წინ დალაგებასა და მწკრივში ჩადგომას მოსთხოვთ, ნივთებს მათი კუთვნილი ადგილისკენ გადაყრის (ან უზრალოდ არად ჩაგაგდებთ) და კარისკენ გაიქცევა, რასაც შედეგად დაჯახება და ჩხუბი მოსდევს. სირბილი მისთვის ერთადერთი რეაქციაა მასწავლებლის მიერ ერთი ადგილიდან მეორეზე გადაადგილების მოთხოვნისას.

ზოგჯერ არც გაინძრევა, თითქოს არც კი ესმის და მთლიანად ჩართულია კუბურების

ანყობასა თუ თიხაზე მუშაობაში. სრული ჩართულობის ეს პერიოდები გაცილებით ნაკლებია, ვიდრე მასალების გაფუჭების პერიოდები: თიხის მაგიდასთან პატარა ბურთულების გაკეთება და ახლო-მახლო ბავშვებისთვის სროლა ან დიდი კუბი ბუღდოზერად წარმოდგენა და სხვა ბავშვის მიერ აგებული სახლის დანგრევა.

როგორც ჩანს, მას მხოლოდ ფიზიკური შეზღუდვა და ჩახუტება აწყნარებს, რაც ზოგჯერ 5-10 წუთს გრძელდება.

კენი

კენი მეცხრეკლასელია, თუმცა, უფრო პატარას ჰგავს. მას მუდამ პრობლემები ახვევია თავს, კლასში იშვიათადაა. წინა კვირას მეგობართან ხუმრობით ჭიდაობისას, სკოლის დირექტორის კაბინეტის ფანჯრის ქვეშ გაზაფხულის ყვავილების კვალი გააფუჭა.

ცალკე, მასწავლებლები მას „ველურ ვირს“ ეძახიან. ის, თითქოს, მოცემული წუთით ცხოვრობს და ფესვები არც სახლში აქვს და არც სკოლაში. სხვებს მისი ჩართვა ნებისმიერი სახის მავნებლობაში შეუძლიათ (და ხშირად ასეც ხდება ხოლმე) — ქურდობაში, ვანდალიზმში (ახალი სპორტული დარბაზის კედლებზე საღებავით უხამსობების დანერა); თავად იშვიათად მოუვა თავში მსგავსი მავნებლობა.

როგორც ჩანს, კენი შინაგანი მართვის სისტემით არ მოქმედებს — „უმართავი რაკეტა“; არ აქვს არანაირი მიზანი, არაფერი, რისთვისაც იბრძვის, არაფერი, რისი მიღებაც სკოლიდან სურს. თავზე ხელაღებული ხუმარა მშიშარა კაცად იქცევა და აშკარად უკან იხევს თუ დაიჭერენ და ნამოქმედარის წინაშე დააყენებენ. დირექტორის მოადგილის შენიშვნაზე ბევრს არ ლაპარაკობს, მხრებს იჩეჩავს, ძალიან დათრგუნულად და მარტოსულად გამოიყურება. ის იღებს სასჯელს, თუმცა ამას არავითარი შედეგი არ მოაქვს. ის გპირდებათ, მაგრამ არაფრად აგდება დაპირებას.

ფრედი

ფრედი თითქოს საკუთარ სხეულს ვერ აკონტროლებს, ტლანქი და უხეშია, კიდურები უსუსულოსავით აქვს ჩამოკიდული. თითქოს, ნებისმიერ წუთს შეიძლება დაეჯახოს რაიმეს და ვერც მიხვდეს.

11 წლის კვალობაზე მაღალია და მაღალი ხმა აქვს.

სასადილოში, როგორც წესი, ბოლო შედის. ქანაობით დადის, აქეთ-იქით ყურებისას თავს თითქმის 360 გრადუსით ატრიალებს. ლაპარაკობს ძალიან ხმამაღლა, ველურივით. თავის მაგიდასთან მიჭყლეტილმა შეიძლება უხეშად მიმართოს გვერდზე მჯდომს: „ეი, შე დორბლიანო, გამატარე!“ რამდენიმე წუთის შემდეგ შეიძლება გიჟივით გაიცინოს, მოიტაცოს საჭმელი ან ისროლოს და მეტისმეტად ენერგიული, უკონტროლო ქცევა გამოავლინოს. სასადილო ისევე, როგორც სხვა ხალხმრავალი ადგილები, მასზე ზესტიმულირებას ახდენს.

მიუხედავად ზემოთქმულისა, ფრედი ჰიპერაქტიური არ არის. ფაქტობრივად, კლასში ის ყველაზე ხშირად არის თავიდან ბოლომდე სამუშაოში ჩართული — ეს მისი საკუთარი სამუშაოა და არა მასწავლებლის მიერ დავალებული. მას უყვარს ფანტასტიკური მანქანების ხატვა, ნებისმიერი მეცნიერული ინფორმაციის კითხვა და ნებისმიერ ხელსაყრელ მომენტში საკლასო აქტივობაში მონაწილეობას წყვეტს და მთლიანად გადაერთვება ხოლმე.

ჯგუფური ინსტრუქციისა და მცირე ჯგუფში მუშაობისას ყვირის, ათასგვარ ხრიკს მიმართავს ყურადღების ცენტრში ყოფნისთვის და ხშირად სულელივით იქცევა. თუ განცალკევდება, მაღულად ხატავს ან სწავლობს იმას, რაც აინტერესებს.

ის შეიძლება ძალიან გაბრაზდეს სხვა მოსწავლეებზე და ტკივილიც კი მიაყენოს მუშტის

დარტყმით ან ხელის კვრით. ის კარგავს მოთმინებას, ფეთქებადია და ვერ აკონტროლებს საკუთარ თავს.

მას არ სურს თავის გრძნობებზე საუბარი, საკუთარ თავთან ჩაღრმავება. ის ნივთებზე საუბრობს.

მან ბევრი იცის ზოგიერთი მეცნიერული და ტექნიკური თემის შესახებ და უყვარს უფროსებისთვის ამ ცოდნის გამჟღავნება. პატარაობისას ის დინოზავრების ერთ-ერთი ფანატიკოსი და განსწავლული ექსპერტი იყო. ზოგადად მისი გონება კარგად ითვისებს ფაქტებსა და ზოგად ინფორმაციას, მაგრამ კონცენტრაციის ნაკლებობა, როგორც ჩანს, ხელს უშლის იმ კავშირების დამყარებასა და კონცეფციების განვითარებაში, რასაც ასეთი განვითარებული მეტყველების მქონე ბიჭისაგან შეიძლება მოველოდეთ.

უნარ-ჩვევებზე აგებული ისეთი სამუშაოს შესრულებისას, როგორცაა იმის განსაზღვრა, იქნება თუ არა სიტყვა ლექსიკონის მოცემულ გვერდზე ან ქვეშმინერით გაყოფისთვის ალგორითმის სწავლა, მას მოთმინება ღალატობს და შეიძლება ფურცლები დახიოს, თუ პასუხს პირველივე მცდელობისას ვერ იღებს. კითხვებს არ სვამს და განმეორებით ახსნის დასრულებამდე შეშინებული ცდილობს უკვე ნასწავლის გამოყენებას. მასალის გაგების შემთხვევაში ფრედის შეუძლია ცოდნის კომპეტენტურად განზოგადება ახალ სიტუაციებზე. თუმცა, სამუშაოს შესრულებისას ჩქარობს და უშვებს ბევრ შეცდომას.

არც ერთი ნამდვილი მეგობარი არ ჰყავს, მაგრამ ერთვება სხვა ბავშვებთან ისეთ აქტივობებში, როგორცაა გარეთ ციხე-სიმაგრის აშენება. ორგანიზებულ თამაშებში თითქმის არ ერთვება. თამაშმა მას თვითგამოხატვის საშუალება უნდა მისცეს – ითამაშოს საკუთარი როლი, ყურადღება მიმართოს, ვთქვათ, ციხე-სიმაგრეზე. ამ დროს მისი საუბარი ციხე-სიმაგრეს ან მხატვრულ ფანტაზიას შეეხება, რასაც ბავშვები ციხე-სიმაგრის აშენებისას ავითარებენ ხოლმე: „ეი, შეხედე ამ მაგარ სასრიალს [რომელიც მან ეს-ესაა გააკეთა]. ისინი ამ კედელზე ბადმოწმინას შეძლებენ“. საუბრისას ის იშვიათად უყურებს სხვა ბავშვს.

ლიტერატურა:

- Adler, A. *The Problem Child*. New York: G. B. Putnam & Sons, 1963.
- Aronson, E. *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications, 1978.
- Buckholt, D. R., D. E. Berritor, H. Sloane, G. M. Della-Piana, K. S. Rogers, and I. F. Coor. *CLAIM—Classroom and Instructional Management Program*. New York: Walker Publishing Co., 1975.
- Canter, L. (with M. Canter). *Assertive Discipline*. Santa Monica, Calif.: Canter and Associates, 1977.
- Colarusso, C. *Diagnostic Educational Grouping: Strategies for Teaching*. Bucks County (Pennsylvania) Public Schools, 1972.
- Dishon, D., and P. W. O'Leary. *A Guidebook for Cooperative Learning*. Holmes Beach, Fla.: Learning Publications, Inc., 1984.
- Dreikurs, R. *Psychology in the Classroom*. New York: Harper and Row, 1957.
- Dreikurs, R., and P. Cassel. *Discipline Without Tears*. New York: Hawthorne Books, 1974.
- Dreikurs, R., and L. A. Grey. *A New Approach to Classroom Discipline: Logical Consequences*. New York: Harper and Row, 1968.
- Erikson, E. H. *Childhood and Society*. 2d ed. New York: W. W. Norton, 1963.
- Ginott, Dr. H. *Between Parent and Child*. New York: Macmillan, 1965.
- Glasser, W. *Reality Therapy*. New York: Harper and Row, 1965.
- *Schools Without Failure*. New York: Harper and Row, 1969.
- Gordon, T. *Parent Effectiveness Training*. New York: Peter Wyden, 1970.
- *Teacher Effectiveness Training*. New York: Peter Wyden, 1974.
- Hersey, P., and H. Blanchard. *The Family Game*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1978.
- House, E. R., and S. D. Lapan. *Survival in the Classroom*. Boston: Allyn and Bacon, 1978.
- Hymes, L. Jr. *Behavior and Misbehavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1955.
- Johnson, D. W., and R. T. Johnson. *Learning Together and Alone*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1975, 1987.
- Jones, F. H. *Positive Classroom Discipline*. New York: McGraw-Hill, 1987.
- Joyce, Bruce, and Marsha Weil. *Models of Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1972.
- Lederman, J. *Anger in the Rocking Chair*. New York: McGraw-Hill, 1969.
- Martin, G., and J. Pear. *Behavior Modification*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1978.
- Maslow, A. *Toward a Psychology of Being*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1962.
- Meichenbaum, D. *Cognitive Behavior Modification*. New York: Plenum Press, 1977.
- Mendler, A. N., and R. L. Curwin. *Taking Charge in the Classroom*. Reston, Va.: Reston Publishing Co., 1983.
- Pierson, C. *Resolving Classroom Conflict*. Palo Alto, Calif.: Learning Handbooks, 1974.
- Rogers, D. M. *Classroom Discipline: An Idea Handbook for Elementary School Teachers*. New York: Center for Applied Research in Education, 1972.

- Sarason, S. *The Culture of Schools and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon, 1971.
- Sharam, S. "Cooperation Learning in Small Groups." *Review of Educational Research* 50 (Summer 1980): 241-272.
- Schutz, W. J. *Expanding Human Awareness*. New York: Grove Press, 1967.
- Shure, Myrna. *I Can Problem Solve. (ICPS): An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program*. Champaign, 111." Research Press, 1992.
- *Raising a Thinking Child*. (Audiotape). New York: Pocket Books, 1996.
- *Raising a Thinking Child Workbook*. New York: Henry Holt, 1996.
- Shure, M. B., and G. Spivack. *Problem Solving Techniques in Childrearing*. San Francisco: Jossey-Bass, 1978.
- Slavin, R. E. "Cooperative Learning." *Review of Educational Research* 50 (Summer 1980): 315-342.
- Stanford, Gene. *Developing Effective Classroom Groups*. N.Y.: Hart, 1977.
- Swap, S. "Disturbing Classroom Behaviors: A Developmental and Ecological View." *Exceptional Children* (November 1974): 163-172.
- Van Houton, R. *Learning Through Feedback*. New York: Human Sciences Press, 1980.
- Wallen, C. J., and L. Wallen. *Effective Classroom Management*. Boston: Allyn and Bacon, 1978.
- Wilt, J., and B. Watson. *Relationship Building Activities*. Waco, Texas: Educational Products Division, WORD, 1978.
- Wolfgang, C. *Helping Aggressive and Passive Pre-Schoolers Through Play*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1977.
- Wolfgang, C, and C. Glickman. *Solving Discipline Problems*. Boston: Allyn and Bacon, 1980.
- Wood, Samellyn, Roger Bishop, and Davene Cohen. *Parenting: Four Patterns of Child Rearing*. New York: Hart Publishing Co., 1978.
- დოქტორ ბარბარა ბრუნო-გოლდენის მიერ თავმოყრილი დამატებითი ლიტერატურა რელაქსაციის სწავლების შესახებ**
- Bernstein, D., and T. Borkovec. *Progressive Relaxation Training: A Manual for the Helping Professions*. Champaign, 111.: Research Press, 1973.
- Bruno-Golden, Barbara. "Progressive Relaxation Training for Children: A Guide for Parents and Children." *Special Children* AASE/Box 168, Fryeburg, Maine (Fall 1974) and (Summer/Fall 1975).
- Jacobson, J. E. *Teaching and Learning New Methods for Old Arts*. Chicago, 111.: National Foundation for Progressive Relaxation, 55 East Washington St., 1973.
- Koeppen, A. "Relaxation Training for Children." *Elementary School Guidance and Counseling* (October 1974): 14-20.
- Northfield, W. "How to Relax" *The Psychologist Magazine Ltd*. Denington Estate, Wellingborough, Northamptonshire, England, 1973.
- Commercially prepared cassettes for home training programs in adult relaxation skill development are available through Bio Monitoring Applications, Inc., Suite 1506, 270 Madison Ave., New York, NY. 10016.

8

ՆՈՇՆԱԸԴ

Նորոգում և վերականգնում ցածրաշառիչ?

Ճարտարապետական լուծումներ

„Ընդունակ և հարմար“

სიცხადე ცვლადი სიდიდეა, რომელსაც ვრცელი კვლევა სჭირდება. ის მრავალჯერ შეიტანეს საკვლევ საკითხებში, მათ შორის, როზენშაინის „დიდ ცხრაშიც“ კი, კორელაციურ კვლევებში სტანდარტიზებული ტესტირებისას მოსწავლეთა წინსვლასთან დაკავშირებული ცხრა ცვლადი (Rosenshine & Furst 1973). სირთულე ის იყო, რომ არ ვიცოდით „სიცხადის“ მნიშვნელობა (იხ. Hiller და სხვები 1969, Belgard და სხვები 1971, და Martin 1979 სიცხადის განსაზღვრების მცდელობისთვის). მასწავლებლებისეული ჰიპოთეზები სიცხადის შესახებ საკმარის ინფორმაციას ვერ გვანდის. რატომ ხდება, რომ ზოგ ადამიანს სხვებზე უკეთ გამოსდის ახსნა? რას აკეთებენ ისინი ახსნისას მეტი სიცხადის მისაღწევად?

განვიხილოთ ეპიზოდი: $2^2 \times 2^3 = ?$ მაგალითი კლასში ბევრმა შეცდომით ამოხსნა. „მრავალმა თქვენგანმა 2-ები გადაამრავლა და $2^2 \times 2^3 = 4^5$ მიიღო, რაც არასწორია. პასუხი 2^5 -ია.“, ამბობს მასწავლებელი. ის შლის „ 4^5 “-ს და მის ადგილზე „ 2^5 “-ს წერს. „2 არ იცვლება“, ამბობს ის და შემდეგ მაგალითზე გადადის.

მასწავლებელმა მაგალითი ამონურა, მაგრამ არ ახსნა. ეს ეპიზოდი უფრო იმით არის მნიშვნელოვანი, რაც მასწავლებელს გამოჩნდა, ვიდრე იმით, რაც გააკეთა. მასწავლებელს არ შეუძლონ მხარობა, გაიგეს თუ არა მოსწავლეებმა ასეთი მაგალითების ამოხსნის წესი ($N^a \times N^b = N^{a+b}$). მას არ შეუძლონ მხარობა, გაიგეს თუ არა მოსწავლეებმა წესის მუშაობის პრინციპი. მას არ აუხსნია მაგალითის ამოხსნის პროცესი: მან უბრალოდ მცდარ და სწორ პასუხებზე მიუთითა. მნიშვნელოვანია, რომ მას არ უცდია მოსწავლეთა ჩართვა, რათა დარწმუნებულიყო, ვინ გაიგო და ვინ — ვერა. მაგალითად, მას არ შეუძლონ მხარობა, შეეძლო თუ არა რომელიმე მოსწავლეს მსგავსი მაგალითის ამოხსნა. ამ ეპიზოდში სიცხადე ძალზე მწირია მასწავლებლისა თუ მისი მოსწავლეებისთვის.

ქცევა, რომელსაც სიცხადის პარამეტრში შევხებით, საფუძვლად უდევს ცხადი ინსტრუქციის მიწოდების პროცესს. სიტუაციები, რომელთაც შევხებით, მოიცავს ახალი მასალის წარმოდგენას, კონცეფციების ახსნას, მიმართულებების მიცემას ან ახსნას, არსებული ცოდნის გააქტიურებას, ძველი მასალის თავიდან ახსნას, მოსწავლეთა დაბნეულობის მიზეზების გარკვევას, სწავლის პროცესში კავშირების დამყარებას. წინამდებარე თავში ამ პროცესებთან დაკავშირებულ რეპერტუარს გადავხედავთ.

1. კომპიუტერი ემპათია

შესაძლოა ამ პარამეტრის და ზოგადად კარგი სწავლებისთვის მნიშვნელოვანია ის, რაც წლის საუკეთესო მასწავლებელმა მერი კლარკმა თქვა 1981 წლის ინტერვიუში: „უნდა იცოდეთ, რა არის თქვენი მოსწავლეების თავებში, საკლასო ოთახში მოტანილი ინფორმაციის, გრძნობებისა და მიზნების ჩათვლით“.¹ ეს მიგვანიშნებს, რომ სიცხადეში ჩართულია გარკვეული კოგნიტური ემპათია (ისევე

1 Parsons, C. „Grading Teachers for Quality“. The Christian Science Monitor (October 28, 1981): B6.

როგორც ემოციური ემპათია).² ეს მასწავლებელს საშუალებას აძლევს იცოდეს, როდის ვერ იგებენ მოსწავლეები და შემდეგ ყურადღება გაამახვილოს მასალის იმ ნაწილზე, რომელიც არ ესმით.

ორი სხვადასხვა უნარ-ჩვევაა იმის განსაზღვრა, როდის ვერ იგებენ მოსწავლეები და რა არ ესმით. „ვერგაგების“ დროის განსაზღვრა გულისხმობს, რომ მასწავლებელს სწავლების დროს აქვს შემონ-მების საშუალებები, ხოლო იმის განსაზღვრა, რა არ ესმით მოსწავლეებს, გულისხმობს, რომ მასწავ-ლებელი ახდეს კონკრეტული „ვერგაგებული“ პუნქტის (პუნქტების) იდენტიფიცირებას და ხელახლა ხსნის. რაკი სიცხადის თვალსაზრისით ორივე უნარ-ჩვევა მნიშვნელოვანია, საჭიროა ცალ-ცალკე გან-ვიხილოთ, როგორ ასრულებენ მასწავლებლები თითოეულს.

გაგების შემონმება

ჩვენ ვიყენებთ სიტყვას „შემონმება“, რათა აღვწეროთ, როდის ცდილობს მასწავლებელი იმის განსაზღვრას, დაბნეულები არიან თუ არა მოსწავლეები. შემონმებისას მასწავლებელი რეაგირებს კლასზე, ცდილობს გაიგოს მოსწავლეებისგან სასურველი ინფორმაცია დაბნეულობის არსებობასთან დაკავშირებით. როგორ ავლენს მასწავლებელი დაბნეულობას? ჩვენ შეგვიძლია განვსაზღვროთ მათი საქმიანობის (ქმედების) ოთხი დონე, რომელთაც ასე დავასათაურებდით:

1. აგრძელებს
2. კითხულობს სხეულის ენას
3. სვამს შესამონმებელ შეკითხვებს
4. განსაზღვრავს დონეს

მოქმედების ეს ოთხი დონე ურთიერთს არ გამორიცხავს; მასწავლებელმა შეიძლება რამდენიმე მათგანი სხვადასხვა დროს ერთსა და იმავე გაკვეთილზე გამოიყენოს.

პირველ დონეზე მასწავლებელმა, შეიძლება, უბრალოდ, უპასუხოდ დატოვოს მოსწავლეთა დაბ-ნეულობა. ის უბრალოდ ივინყებს მოსწავლეთა დაბნეულობას და აგრძელებს ახსნას; ან ვერ აფასებს დაბნეულობის „მასშტაბს“ და ვერ აძლევს დავალების შესასრულებლად საჭირო მითითებებს. შეუ-მონმებლობა და გაგრძელება შეიძლება ზოგჯერ გამართლებული იყოს ნასწავლი მასალის სწრაფი მიმოხილვისას, თუ მანამდე მასწავლებელმა ამომწურავად შეამონმა და ახლა მისი მიზანია მხოლოდ მნიშვნელოვანი ტერმინების ან კონცეფციების ხაზგასმა. თუმცა, ამ შემთხვევაშიც კი, რაკი შემონმე-ბას ცოტა დრო სჭირდება, გონივრული იქნებოდა მისი გამოყენება.

მეორე დონეზე მასწავლებელმა გაგება შეიძლება მოსწავლეთა დაბნეულობის მიმანიშნებელი სხეულის ენის ნაკითხვით (მაგ., პოზით, სახის გამომეტყველებით) შეამონმოს. ასეთი მინიშნებების შემჩნევისას, ის აჩერებს სწავლებას. თუმცა, ვერგაგების გარეგნულ ნიშნებზე დაყრდნობა არც ისე საიმედოა. მოსწავლეებმა ვერგაგების მიუხედავად შეიძლება სულაც არ გამოამყდავონ ეს მინიშ-ნებები. მაგალითად, სწავლების პროცესში მოსწავლეთა აზროვნების კვლევისას, პიტერსონი და სე-ინგი (Peterson & Swing 1982) აღწერენ, როგორ შეიყვანეს შეცდომაში მოსწავლეებმა დამკვირვებლები, რომელთა აზრით, ისინი ყურადღებით უსმენდნენ გაკვეთილს:

მელისას პასუხები სტიმულირებული გახსენების ინტერვიუზე მის უყურადღებობას ავ-ლენდა [თუმცა, დამკვირვებლებმა მისი საქციელის მიხედვით განსაჯეს, რომ ის ყურ-ადღებით იყო] და ჩანდა, რომ დროის უმეტეს ნაწილს პასუხის და სავარაუდო წარუმატე-ბლობის გამო ნერვიულობაში ატარებდა. მაგალითად, კითხვაზე, რას ფიქრობდა პირველი ვიდუოკასეტის ნახვის შემდეგ, მელისამ უპასუხა: „...ვინაიდან ის-ის იყო ნერვიულობას ვინყებდი, ვფიქრობდი, რომ შეიძლებოდა არ მცოდნოდა, როგორ გამეკეთებინა რაღაცე-

² მოსწავლეთა გრძობებისა და მიზნების ცოდნა ასევე ძალზე მნიშვნელოვანია და მას კვლავ განვიხილავთ საკლასო ოთახის კლიმატთან და პიროვნული ურთიერთობის ჩამოყალიბებასთან დაკავშირებულ თავებში.

ბი“. მეორე ნაწილის ნახვის შემდეგ მან თქვა: „ვფიქრობდი, რომ კრისს უფრო უადვილდებოდა, რადგან უფროსკლასელი იყო“. მესამე ნაწილის ნახვის შემდეგ მელისამ უპასუხა: „იცით, ძირითადად იმაზე ვფიქრობდი, რაზეც ჩვენ მანამდე ვისაუბრეთ — თავს ვისულელებდი“. ბოლოს, მეოთხე ნაწილის ნახვის შემდეგ მან თქვა: „იცით, ეს შეიძლება უადგილოა, მაგრამ ყაისნალით ნაქსოვების შესახებ შეხვედრაზე ვფიქრობდი, რადგან მინდოდა მოქსოვა მომესწრო“ (გვ. 485).*

მესამე დონეზე მასწავლებელმა მოსწავლეთა ზოგადი გაგება შეიძლება უფრო პირდაპირ, პერიოდული შეკითხვებით შეამოწმოს. მას აინტერესებს იგებენ თუ არა მოსწავლეები ინსტრუქციას. ეს შეიძლება ეხებოდეს შინაარსის, პროცედურების ან მითითებების ზოგად გაგებას. აქ უპირიანი იქნება, მოსწავლეთა მიერ გაგების შესამოწმებლად, გახსენებისა და წვდომის კითხვათა გამოყენების განხილვა.

გახსენების მიზნით დასმული კითხვები მოითხოვს წარმოდგენილი მასალიდან უშუალოდ ფაქტებზე დაფუძნებულ პასუხებს. მაგალითად, კითხვაზე — „როგორია სამკუთხედის ფართობის გამოსათვლელი ფორმულა?“ — საპასუხოდ მოსწავლეებს სჭირდებათ უშუალოდ ფორმულის გახსენება: ფუძისა და სიმაღლის ნამრავლის ნახევარი. მეორე მხრივ, წვდომის შემოწმებაზე მიმართულ კითხვებს პასუხი მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეიძლება გაეცეს, თუ მოსწავლეებს ნამდვილად ესმით გაკვეთილის კონცეფციები ან ოპერაციები. მაგალითად, „რას რაზე გაამრავლებდით ამ სამკუთხედის ფართობის გამოსათვლელად [სამკუთხედისა, რომელზეც მითითებულია გვერდების ზომები]?“ პასუხი მოითხოვს როგორც ფორმულის გახსენებას, ისე იმის ცოდნას, როგორ უნდა გამოყენონ ფორმულა კონკრეტული სამკუთხედისთვის.

წვდომის შეკითხვებს მოსწავლეები მხოლოდ იმ შემთხვევაში გასცემენ პასუხებს, თუ შესამოწმებელი შინაარსი ესმით. გთავაზობთ კიდევ ერთ მაგალითს: „რატომ ვერ იქნება ამ გვერდზე მოცემული სიტყვა „ხარბად?“ — კითხულობს მასწავლებელი იმ გვერდის შესახებ, სადაც ინდექსი (ლექსიკონის გვერდის ზედა ნაწილში მინდორზე მითითებული სიტყვა, რომელიც მიგვანიშნებს, რა სიტყვით მთავრდება მოცემული გვერდი. მთარგმ. შენ.) არის სიტყვები „ნადირობა“ და „ბორცვი“. მოსწავლეები ამ კითხვაზე პასუხის გაცემას მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეძლებენ, თუ მათ ესმით, როგორ ზღუდავს ინდექსი სიტყვათა დიაპაზონს ლექსიკონის კონკრეტულ გვერდზე.

აქ არ შემოგვაქვს ბლუმის ტაქსონომია და არც მასწავლებლის მიერ დასმული სხვადასხვა დონის კითხვებით სტიმულირებული აზროვნების დონეებს განვიხილავთ. (თუმცა, ეს თავისთავად მნიშვნელოვანი თემაა და მე-15 თავში შევეხებით.) შემოწმებისას, ზოგჯერ, ვფიქრობთ, რომ მოსწავლეთა წვდომას ვამოწმებთ, თუმცა, სინამდვილეში, მხოლოდ იმას ვამოწმებთ, ახსოვთ თუ არა საკვანძო სიტყვები. ამის მაგალითს ამ თავის ბოლოს წარმოგიდგინებ.

გაგების შემოწმების მეოთხე დონე მედელინ ჰანთერის მიერ „დონის განსაზღვრისთვის“ მონათლულ კითხვებს მოიცავს. დონის განსაზღვრა დამახასიათებელია სწავლებისთვის, თუ მასწავლებელი:

- ▶ ხშირად ამოწმებს, იგებენ თუ არა მოსწავლეები
- ▶ აკვირდება ერთდროულად ბევრს
- ▶ ამოწმებს ერთსა და იმავე თემისა და კონცეფციის ცოდნას
- ▶ ამოწმებს სწავლების პროცესში.

ჰანთერი და მისი კოლეგები მოსწავლეებს სიგნალების — ცერები მაღლა, ცერები დაბლა, ცერები ერთ მხარეს — გამოყენებას ასწავლიან, რათა მასწავლებელს პერიოდულად შეატყობინონ, რამდენად კარგად იგებენ. გაგების დონის განსაზღვრის უამრავი სხვა ფორმაც არსებობს, მაგალითად, მასწავლებლები მოსწავლეებს სთხოვენ, „თავი დაიქნიონ“ ან ერთდროულად უპასუხონ დასმულ კითხვას. ორივე გზით შეიძლება ზოგადი წარმოდგენა შეგვექმნას იმაზე, რამდენი მოსწავლე უპასუხებს და რამ-

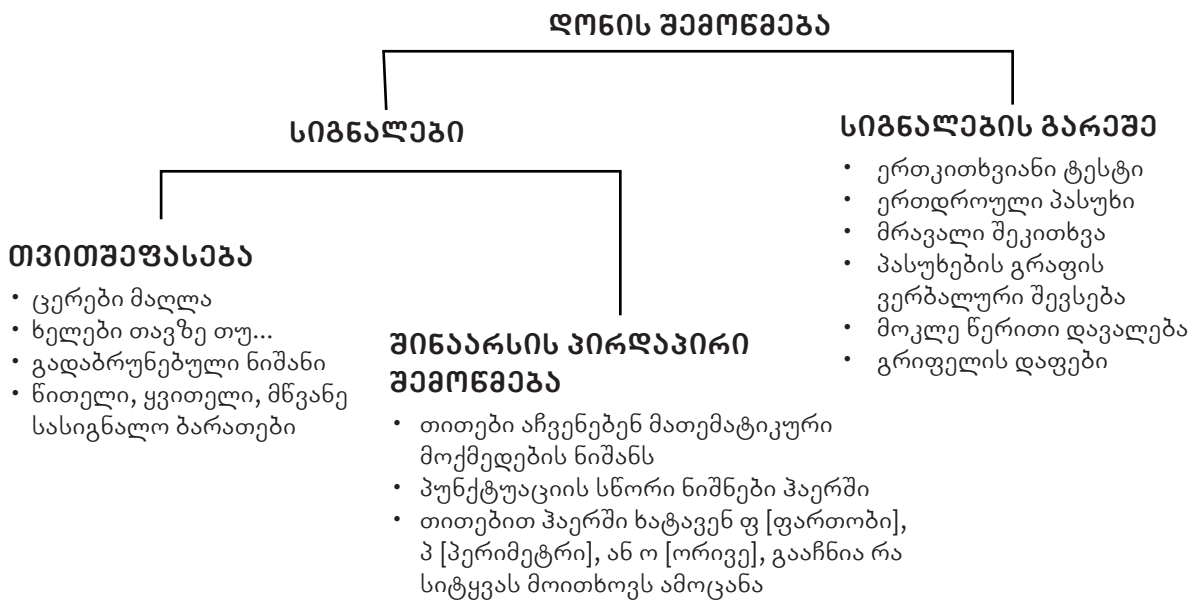
* გადმობეჭდილია ნებართვით. Peterson, P., and S. Swing. 'Beyond Time on Task: Students' Reports of Their Thought Processes During Classroom Instruction.' *Elementary School Journal* 82, no. 5 (1982): 481-491. © 1982 University of Chicago Press. ყველა უფლება დაცულია.

დენად გააზრებული იქნება მათი პასუხი.

ეს სიგნალები მოითხოვს მოსწავლისეულ თვითშეფასებას გაგება-ვერგაგების თაობაზე, თუმცა ისინი შესაძლოა რეალობას არ ასახავდეს. დონის შემოწმების უფრო განვითარებული ფორმა ყოველი მოსწავლისგან უშუალოდ შინაარსთან დაკავშირებულ პასუხს მოითხოვს. მაგალითად, ტრიგონომეტრიის გაკვეთილზე მასწავლებელი ამბობს: „პასუხისთვის ასწიეთ ბარათი ციფრით 1, 2, 3, ან 4, რომ მიჩვენოთ რომელ კვადრანტში დამთავრდება კუთხე“. ინგლისურის გაკვეთილზე მოსწავლეებს აქვთ ბარათები, რომლებზეც წერია „წ“ (წინადადება), „ფ“ (წინადადების ფრაგმენტი) და „გ“ (გაგრძელება) და მოსწავლეებს სთხოვს შებამის ბარათის ჩვენებას სავარჯიშოს შესრულებისას.

დონის შემოწმების ზემოთ მოტანილ ფორმებში გამოყენებულია მოსწავლეთა მიერ სიგნალების გაგზავნა ხელებით, ბარათებით ან სხვა მექანიზმებით, თუმცა დონის შემოწმება სიგნალების გარეშეც შეიძლება. ზოგიერთი მასწავლებელი გაკვეთილზე მოსწავლეებს ერთკითხვიან ტესტებს აძლევს, წერის დროს მაგიდებს შორის დადის, რათა მათი მუშაობა დაინახოს. ამგვარად დახარჯული რამდენიმე წუთი ზუსტ ინფორმაციას გვაძლევს მოსწავლეების მიერ მასალის გაგების თაობაზე. 8.1 სქემა გვიჩვენებს კავშირს დონის შემოწმების სიგნალიან და უსიგნალო ფორმებს შორის.

დონე კარგად არის განსაზღვრული, თუ მასწავლებელი მუდმივად იღებს ინფორმაციას ყოველ მოსწავლეზე ან მათ უმრავლესობაზე. გაგების შესახებ ამ ინფორმაციას ახასიათებს სიხშირე და სიფართოვე. მასწავლებელს შეუძლია ამ ინფორმაციის მიღება მოსწავლეთა უმრავლესობისთვის კითხვების დასმით.

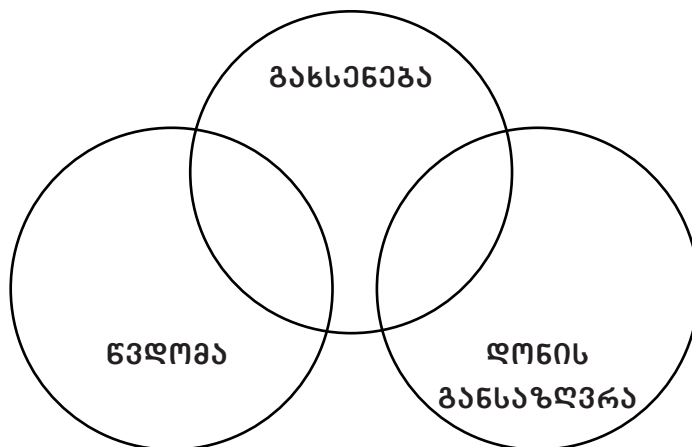


ქემა 8.1: დონის განსაზღვრა
დონის განსაზღვრა მოიცავს ოთხივე ატრიბუტს.
დონის განსაზღვრა ნიშნავს შეკითხვების დასმას და პასუხების მოსმენას (1) ხშირად (2) მრავალი მოსწავლისგან (3) ერთსა და იმავე თემაზე ან კონცეფციაზე (4) სწავლების განმავლობაში.

დონის განსაზღვრის კითხვები გახსენებისა და წვდომის კითხვებთან შემდეგნაირად არის დაკავშირებული: შეგვიძლია დონის განსაზღვრა — მოსწავლეთა ხშირი და ფართო შემოწმება — გახსენების ან წვდომის, ან ორივე დონეზე. გახსენებისა და წვდომის კითხვების დასმა, ერთმნიშვნელოვნად დონის შემოწმებას არ ნიშნავს. ისინი ურთიერთგადამფარავია, თუმცა, შესაძლებელია, ურთიერთმომცველი ნაკრები არ იყოს (სქემა 8.2).

როგორ შეიძლება დავსვათ გახსენებისა და წვდომის დასადგენი კითხვა და განვსაზღვროთ დონე?

მასწავლებელმა შეიძლება წვდომის დასადგენი შეკითხვები დაუსვას ცალკეულ მოსწავლეს, სწორი პასუხის შემთხვევაში სხვა მოსწავლეს მიმართოს კითხვით, ისე, რომ არ დაადგინოს, დანარჩენებმა გაიგეს თუ არა (ხშირი მოდელი ზეპირი გამოკითხვის გაკვეთილებზე).



სქემა 8.2: დონის განსაზღვრა/გახსენება/წვდომა
ეს აქტივობები ურთიერთგადამფარავი, თუმცა შესაძლებელია ურთიერთმომცველი ნაკრები არ იყოს.

შეიძლება ვიკითხოთ: „დონის განსაზღვრა ყოველი გაკვეთილის მუდმივი თავისებურება უნდა იყოს თუ არა?“ არაა აუცილებელი. ეს შეიძლება უადგილო იყოს დისკუსიის დროს, სადაც ყალიბდება კამათის მიმართულება ან კონცეპტუალურ ცვლილებათა გაკვეთილზე, როცა მოსწავლეები მათთვის „მშობლიური“ მოსაზრებებისგან განსხვავებულ შეხედულებებს ეცნობიან, დაკვირვების საფუძველზე ახალ თეორიებს ქმნიან და ამონებენ. თუმცა ამ შემთხვევაშიც განმსაზღვრელი იქნება, სურს თუ არა მასწავლებელს მოსწავლეთა დონის შემოწმება. ამ დროს მიღებული ინფორმაცია მასწავლებლისთვის სასარგებლო იქნება, რადგან ეცოდინება, ვინ გაიგო და ვინ ვერა და მისი გაკვეთილი მგზავრებს სადგურში არ დატოვებს.

დაბნეულობისა და მცდარი კონცეფციების განსაზღვრა

კარიკატურაზე გამოსახულია პატარა ბიჭი, რომელიც თავდაყირა დგას აბაზანის სასწორზე. მისი მეგობარი სკალას ამოწმებს და ეუბნება: „შენი თავი შენი ფეხებით 43 გირვანქას იწონის“.

ამ კარიკატურის მსგავსად, სწავლების დროს მოსწავლეები მრავალ მცდარ კონცეფციას პოულობენ, რომლებიც მყარია და ხელს უშლის სწავლებას, თუ არ გვეცოდინება მათი არსებობა და არ ვეცდებით მათ უარყოფას. დაბნეულობისა და მცდარი კონცეფციების განსაზღვრის სამი ფორმიდან ერთ-ერთი ნიშნავს მცდარი კონცეფციის ამოცნობას, წინ წამოწევას და „გასწორებას“. სხვაგვარად, მცდარი კონცეფციები დაამახინჯებენ მოსწავლეების მიერ მასალის გაგებას (Eaton, Anderson, & Smith 1984).

განათლების მუშაკთა მიერ ჩატარებულ კვლევათა სერიამ (მაგ.: Eaton და სხვები 1984; Eylon & Linn 1988) სამყაროს შესახებ მოსწავლეთა მრავალი მცდარი კონცეფცია გამოავლინა: მაგალითად, „ჰაერი არის ცარიელი სივრცე“, „ჩემი თვალები უშუალო აღქმით ხედავს“ (არეკლილი გამოსახულების მიღების ნაცვლად). თუ სწავლების პროცესში მასწავლებელი არ ეცდება ამ მცდარი კონცეფციების

გამოვლენას, წინ წამოწევასა და სწორი კონცეფციებით შეცვლას, მოსწავლეები მათ მიერ ნასწავლ ინფორმაციას შეუსატყვისებენ. ამის შედეგად მათ გონებაში შექმნილი „რუკები“, შესაძლოა, ლოგიკურად

მოსწავლეთა გონება არ არის „ცარიელი დაფა“. მათ გონებაში არსებულ ინფორმაციას დიდი გავლენა აქვს სწავლებაზე.

მყარი ჩანდეს, მაგრამ ისინი მცდარია და სერიოზულ დაბრკოლებას უქმნის სწავლას. ეს შეიძლება, ერთი შეხედვით, ძალზე მკაფიო სწავლების დროსაც მოხდეს მოსწავლეთა მცდარი კონცეფციების გაუთვალისწინებლობის გამო. მიუხედავად იმისა, რომ კვლევა საბუნებისმეტყველო მეცნიერებათა

კონცეფციების კუთხით ჩატარდა, საფუძველი გვაქვს ვიფიქროთ, რომ იმავე პრობლემასთან გვაქვს საქმე სხვა დისციპლინებშიც. ჩვენ, როგორც მასწავლებლებმა, უბრალოდ, უნდა ვიცოდეთ, რომ მოსწავლეთა გონება არ არის „ცარიელი დაფა“. მათ გონებაში არსებულ ინფორმაციას დიდი გავლენა აქვს სწავლებაზე. თავის ამ ნაწილში — „მოსწავლეთა არსებული ცოდნის გააქტიურება“ — რამდენიმე მექანიზმს გავეცნობით, რომელთა გამოყენება მასწავლებელს მოსწავლეთა მცდარი კონცეფციების განსაზღვრისთვის შეუძლია.

მოსწავლეთა გავრცელებული მცდარი კონცეფციების წინაწარ განჭვრეტა

— „ყველა მდინარე ჩრდილოეთიდან სამხრეთისკენ მიედინება“ —

გამოცდილებაზე დაყრდნობით, თქვენ შეგიძლიათ დრო არ დაზოგოთ, ღიად დაუპირისპირდეთ მცდარ კონცეფციას და ხაზი გაუსვათ სწორ შეხედულებას. ამისთვის შეგიძლიათ გამოიყენოთ განმარტებითი მექანიზმების ფართო სპექტრი.

წინასწარ განჭვრეტა, რომ მასალა ძნელი სასწავლი იქნება

და უხვი განმარტებითი მექანიზმებისა და ხშირი შემონმების გამოყენება.

ხვედრითი წონის კონცეფციის დემონსტრაციის შემდეგ შვრიის ორი ჭიქით, რომელთაგან ერთი დამტკრეულია, მასწავლებელი ხაზავს დაფაზე და ამბობს: „მარცხენა ხელი ასწიეთ, თუ პირველი დიაგრამა უფრო ზუსტია და მარჯვენა — თუ მეორე დიაგრამა უფრო ზუსტია. თინა, ახსენი შენი არჩევანი. კარგი, ყველამ რვეულებში ორისამი წინადადებით განსაზღვრეთ ხვედრითი წონა და მოიყვანეთ რალაცის სიმკვრივის მაგალითი სხვა რალაცასთან შედარებით“.



იმ მომენტის შემჩნევა, როცა მოსწავლეებმა შეიძლება ვერ გაიგონ

ან შეიძლება სხვაგვარად გაიგონ ნანახი ან მოსმენილი.
„მოიცადე, თოდ. ყურადღებით, ხედავთ რა მოხდა? მან გონებაში ერთდროულად ორი ნაბიჯი გადადგა. პირველად მან...“

სქემა 8.3: დაბნეულობის განჭვრეტის სამი ფორმა

დაბნეულობის განსაჭვრეტად მასწავლებელს ნაბიჯების ამ რეპერტუარის გამოყენება შეუძლია.

დაბნეულობის განჭვრეტის მეორე ფორმაში (იხ. სქემა 8.3), დაბნეულობისა და არასწორი აღქმის სავარაუდო ადგილების განჭვრეტისთვის, მასწავლებელი იყენებს მოსწავლეებისა და მასალის შინაარსის შესახებ ცოდნას, რადგან მასალა რთულია და მოსალოდნელია მისი არასწორი აღქმა. აქ

მხედველობაში გვაქვს არა მოსწავლეთა გონებაში არსებული მცდარი კონცეფციები, არამედ მასალის სირთულე, რისთვისაც მასწავლებელი ძალ-ღონეს არ იშურებს და ცდილობს, მაქსიმალურად ნათელი გახადოს მასალა და თავიდან აიცილოს ბუნდოვანება ან არასწორი აღქმა. მაგალითად, ფიზიკაში თავისუფალი ვარდნის ახსნის დროს მასწავლებელი ითვალისწინებს, რომ მოსწავლეთათვის ეს ტერმინი შეიძლება ასოცირდებოდეს საგანთან, რომელიც დედამიწაზე მიზიდულობის ძალის გამო ეცემა; თუმცა, „თავისუფალი ვარდნა“ ცენტრალური სხეულის გარშემო ორბიტაზე სხეულის თავისუფალ მოძრაობას ნიშნავს, მაგალითად, მთვარის მოძრაობა დედამიწის გარშემო. ტერმინი მიანიშნებს „გარშემო ვარდნაზე“ — კოსმოსში სხეულთა წრიულ მოძრაობას ორბიტაზე. მასწავლებელს შეუძლია განჭვრიტოს, სავარაუდოდ როდის შეიძლება გაუჭირდეთ მოსწავლეებს გაგება და შესაბამისი დრო დახარჯოს მასალის ახსნაზე.

ზოგჯერ მასწავლებელი ახსნის პროცესში საზღვრავს მოსალოდნელ გაუგებრობას და პრევერენციულ ნაბიჯს დგამს. მოსწავლე დაფასთან სწორად ხსნის ალგებრულ განტოლებას, მაგრამ ტერმინებით ისე სწრაფად მანიპულირებს, რომ შეიძლება სხვა მოსწავლეებმა „ფეხი ვერ აუწყონ“. დაბნეულობის თავიდან ასაცილებლად, მასწავლებელი აწყვეტინებს მოსწავლეს და კლასს მიმართავს: „ნახეთ, აქ რას აკეთებს: ის ერთდროულად ორ ნაბიჯს დგამს — ამრავლებს და კვადრატულ ფესვს იღებს. კარგი, განაგრძე, თოდ“. მასწავლებელმა მოქმედება სხვების სასარგებლოდ შეანელა და თოდის გონებაში გადადგმული ორი ნაბიჯი გააცალკევა, რადგან განჭვრიტა, რომ შეიძლება სხვებს ვერ გაეგოთ.

დაბნეულობის განჭვრეტა ხშირად ერთ-ერთი ყველაზე უხილავი და რთულია, რადგან მოსწავლეები, ფაქტობრივად, ვერც კი ასწრებენ დაბნევას: მასწავლებლები ერთი ნაბიჯით უსწრებენ და თავიდან იცილებენ გაუგებრობის საფრთხეს. სწორედ ამავ მიზეზით, ეს ნაბიჯი ახსნის მაღალი დონის სიცხადეს უზრუნველყოფს.

როგორ შეიძლება შეამოწმოს მასწავლებელმა, გაიგეს თუ არა მოსწავლეებმა მასალა? მათ შეუძლიათ მოსწავლეთა გონებაში „შელწევა“. მოსწავლეთა გონებაში „შელწევის“ ეს უნარი მთელი ამ პარამეტრის საფუძველია. სიცხადის პარამეტრის თვალსაზრისით დახელოვნებულმა მასწავლებელმა იცის, რა „ხდება“ მოსწავლეთა თავებში და ამის გარკვევის საშუალებათა ფართო რეპერტუარი აქვს. მათ მოსწავლეთა აზროვნების წვდომის ერთგვარი კოგნიტური ემპათია — მოსწავლეთა ადგილზე საკუთარი თავის წარმოდგენის უნარი — ახასიათებთ და ის მთლიანად მართავს მათ საქმიანობას.

დაბნეულობასთან გამკლავება

მოსწავლეთა დაბნეულობის შემჩნევისას მასწავლებლის ვალია, დაბნეულობის მიზეზების გარკვევა და შესაბამისად, ხელახალი ახსნა, რასაც „დაბნეულობასთან გამკლავებას“ ვუნოდებთ.

როცა მოსწავლეები გვატყობინებენ (ან მასწავლებელი აღმოაჩენს), რომ რაღაც გაუგებარია, მასწავლებელი ცდილობს ხელახლა ახსნას ან ნათელი მოჭფინოს ინფორმაციის კონკრეტულ ნაწილს. ამ შემთხვევაში სწავლების ხუთ სხვადასხვა დონეს გამოყოფენ:

1. არავითარი რეაქცია;
2. ხელახლა ხსნის;
3. ადგენს დაბნეულობის მომენტს კონკრეტული კითხვებით;
4. დაჟინებით ადგენს, გაიგეს თუ არა მოსწავლეებმა და უბრუნდება ახსნილს;
5. მოსწავლეს ახსნევენებს მათეულ გაგებას.

პირველ დონეზე მასწავლებელი არ რეაგირებს დაბნეულობაზე. მეორე დონეზე ის, უბრალოდ, ხელახლა ახსნას იწყებს. ეს ახსნა შეიძლება პირველ ახსნაზე უფრო ნელი და/ან უფრო დეტალური იყოს.

შემდეგ დონეზე მასწავლებელი მოსწავლეებს კონკრეტულ კითხვებს უსვამს, რათა ზუსტად დაადგინოს მათთვის გაუგებარი ადგილები. შემდეგ რაციონალურად ტოვებს მოსწავლეთათვის გასაგებ მონაკვეთებს და გაუგებრის ხელახალ ახსნაზე გადადის.

მომდევნო დონეზე მასწავლებელი უბრუნდება იმ მოსწავლეს, რომელსაც დახმარება სჭირდება. ის შეძლებისდაგვარად გარკვეულ დროს უთმობს მასთან საუბარს და, რაც ყველაზე მნიშვნელოვანია, მოგვიანებით კვლავ უბრუნდება მას, რათა შეამოწმოს შედეგიანი იყო თუ არა მისი მუშაობა. ასეთი დაბრუნებისას, მასწავლებელმა შეიძლება მიმოხილვითი კითხვებით ან ნასწავლის სხვა კონტექსტში გამოყენების საშუალებით შეამოწმოს გაგება. ზოგჯერ გაკვეთილზე მასწავლებელს არა აქვს გაგების შემოწმებისა და ხელახალი ახსნის დრო — ეს სწავლების რეალობაა. ამ შემთხვევაში მასწავლებელმა თავისთვის უნდა აღნიშნოს ან ჩაინეროს, კონკრეტულად რომელი მოსწავლისთვისაა ბუნდოვანი ახალი კონცეფცია. შემდეგ შეიძლება შეუთანხმდეს მათ გაკვეთილების შემდეგ ხანმოკლე შეხვედრაზე ბუნდოვანი მომენტების გასარკვევად, გადადგას ნებისმიერი სხვა ნაბიჯი ამ მიმართულებით და შექმნას მასალის გაგებისთვის აუცილებელი პირობები.

ბოლო დონეზე მასწავლებელი მოსწავლეებს მათეული აზროვნების (არა მხოლოდ ფიქრთა თანამიმდევრობისა) აღწერას სთხოვს: ამონებებს, როგორ ფიქრობს მოსწავლე კონცეფციისა თუ ოპერაციის შესახებ. ის ცდილობს მოსწავლის გონებაში ურთიერთკავშირთა სტრუქტურის, საკითხის კონცეპტუალურიზაციის გზის გაგებას. ის სვამს შემდეგ კითხვებს: „როგორ მიიღე ეს პასუხი? როგორ უდგები ამ სახის ამოცანას? შეგიძლია მითხრა რა გააკეთე ან რა იფიქრე ამასთან დაკავშირებით? პირველად რა ნაბიჯი გადადგი? რატომ? შენი აზრით, რას უნდა ნიშნავდეს ეს? შენი აზრით, რას ნიშნავს „ქალაქის თვითმმართველობა?““ ზოგჯერ შეიძლება აღმოვაჩინოთ, რომ ერთი შეხედვით „მცდარი“ პასუხები სინამდვილეში სულაც არ არის მცდარი, თუ მოსწავლეთა ვარაუდებსა და ლოგიკას გავიგებთ. მოსწავლის გონებაში ურთიერთკავშირთა სტრუქტურის გამოყენება მასწავლებელს კონცეფციის ხელახლა ახსნის ან შეკითხვათა სერიის დასმის საშუალებას აძლევს, რაც მოსწავლეს კონცეფციის თვითაღმოჩენას გაუადვილებს.

ზოგჯერ „მცდარი“ პასუხები სინამდვილეში სულაც არ არის მცდარი, თუ მოსწავლეთა ვარაუდებსა და ლოგიკას გავიგებთ.

მოსწავლეთა აზროვნების წვდომის მნიშვნელობასთან დაკავშირებით სამი ავტორის ნაშრომები უნდა აღინიშნოს. 1970-იან წლებში ბილ ჰალმა (Bill Hull) ჩაატარა სემინარების სერია — „ბავშვთა აზროვნება“, სადაც მასწავლებლები რეგულარულად

იკრიბებოდნენ მოსწავლეთა მიერ მონაცემთა გადამუშავების პროცესის განსახილველად. დისკუსიები მასწავლებლებს სტიმულს აძლევდა (და ამჟამადაც აძლევთ, რადგან შეხვედრები კვლავ გრძელდება), ეფიქრათ ბავშვების აზროვნებაზე, ეცადათ, გაეგოთ მოვლენების ხედვისა და პრობლემათა გადაჭრის მათეული გზები. ჰიუ მეჰანმა (Hugh Mehan 1974) გააანალიზა მასწავლებლისა და ბავშვების მსჯელობა და აჩვენა, რომ ბავშვების „შეცდომები“, ფაქტობრივად, უფროსების საუბრის მათეული ინტერპრეტაციით იყო გამოწვეული. ელენორ დაკვორთმა (Eleanor Duckworth 1981) მასწავლებლებთან ერთად კვლევათა სერია ჩაატარა მოზარდთა აზროვნების შესწავლის მიზნით, რომელშიც ამოსავალი ნერტილი იყო მასწავლებლების მიერ საკუთარი აზროვნებისა და სწავლის პროცესების შესწავლა.

შედეგად აღმოჩნდა, რომ

„ბავშვის გაგება“ მასწავლებელთა დევიზი, მიზანი, შემდგომი მუშაობის საფუძველი გახდა. ეს იყო სირთულე, რომლის წინაშეც ისინი საკუთარ თავს აყენებდნენ ყოველ ჯერზე, როცა ბავშვი გააკეთებდა ან იტყოდა ისეთ რამეს, რასაც მყისიერად ვერ ხვდებოდნენ. სხვა სიტყვებით, მასწავლებლები ცდილობდნენ, ეპოვათ ის გზა, რომელიც ბავშვის ნათქვამისა და მოქმედების ახსნის საშუალებას მისცემდა – ისინი ცდილობდნენ „ბავშვის გაგებას“ (Duckworth 1987, გვ. 86-87)

დაკვორთის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მოსაზრება ის გახლავთ, რომ მისი აზრით, პიაჟეს არსებითი წვლილი განვითარების მისეული ეტაპები როდია; ის უმნიშვნელო გავლენას ახდენს სწავლებაზე, საშუალებას გვაძლევს განვსაზღვროთ ბავშვის განვითარების ადგილი პიაჟესეულ იერარქიაში, თუ ვაღიარებთ კონკრეტული მასალის გამოყენების მნიშვნელობას (განსაკუთრებით, როცა ვაცნობიერებთ სწავლების მნიშვნელობას ზრდასრულებისთვისაც კი). მნიშვნელოვანია და სწავლებას არსებითად უწყობს ხელს პიაჟეს კლინიკური ინტერვიუს ტექნიკის გაგება, „რომელშიც ზრდასრულის მიზანია,

შეძლებისდაგვარად მეტი გაიგოს კონკრეტულ საკითხზე მოსწავლის შეხედულების შესახებ“ (Duckworth 1981, გვ. 14). გარდა ამისა:

ბავშვთან საუბრის კვალობაზე, მისეული აღქმის წვდომის მიზნით, „ამ პროცესში“ თვით ბავშვისეული აღქმა იზრდება. თანამოსაუბრის მიერ ბავშვის აზროვნების გაგების მიზნით დასმული კითხვები თვით ბავშვსაც მეტი ფიქრს ავალდებულებს. რას გულისხმობ? როგორ გააკეთე ეს? ნამდვილად ვერ ვხვდები; შეგიძლია, სხვაგვარად ამიხსნა? შეგიძლია, მაგალითი მომიყვანო? როგორ გამოიანგარიშე? თანამოსაუბრეს ეს კითხვები მეორე ადამიანის გაგების საშუალებას აძლევს. ყოველ ჯერზე ის მოსაუბრის ფიქრებში ერთვება და წინ ადგმევინებს ნაბიჯს (Duckworth 1987, გვ. 96-97)*

(დამატებითი ინფორმაციისთვის იმის თაობაზე, როგორ შეიძლება გავაღრმავოთ მოსწავლეთა გაგება იმით, რომ დავაფიქროთ საკუთარ აზროვნებაზე, იხილეთ ამ თავის შემაჯამებელი ნაწილი.)

ახსნის მექანიზმები

შემონშება და დაბნეულობის მოგვარება არსებითია სიცხადისთვის, თუმცა არსებობს მასთან დაკავშირებული სხვა საშუალებებიც, მაგალითად, მასწავლებლის ახსნის მექანიზმთა რეპერტუარი, რომელიც მას ახსნის დროს ეხმარება. ეს მექანიზმები მოიცავს: ანალოგიებს, მნიშვნელოვანი საკითხების ხაზგასმას, აზრობრივ ხატებს, ფიზიკურ მოდელებს, მედია/ტექნოლოგიებს, ცხრილებისა ან დაფის გამოყენებას, უფრო სრულ ან უფრო ზუსტ ახსნას, ხმამაღლა ფიქრის მოდელირებას, უბრალო მინიმუმების გამოყენებას, თანამიმდევრული მინიმალური მინიმუმებისა და გრაფიკული წინმსწრები აქტივობის გამოყენებას. ამ ტერმინთა უმრავლესობის მნიშვნელობა ნათელია, მხოლოდ რამდენიმეს სჭირდება ახსნა.

აზრობრივი ხატი

ახსნის ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი და ყველაზე უგულვებელყოფილი მექანიზმი აზრობრივი ხატებია. აზრობრივი ხატები საკუთარ თავში სურათების შექმნას ნიშნავს; მასწავლებლის ხელმძღვანელობით, მოსწავლეებს წარმატებით შეუძლიათ ამ სურათების გამოყენება:

- ▶ ფიზიკური მდგომარეობის, მოვლენების ან პროცესების გასაგებად;
- ▶ კონცეფციების ანალოგიებისთვის;
- ▶ განწყობის, სცენის ან კონტექსტის შესაქმნელად;
- ▶ ინფორმაციის ან ურთიერთობათა ფორმის უკეთ დასამახსოვრებლად.

აზრობრივი ხატები დიდი ხანია გამოიყენება სპორტში ფიზიკური ვარჯიშის დასახვეწად (Whisler & Marzano 1988). მკითხველს შეიძლება ახსოვს დევიდ სტოუნი 1980 წლის ოლიმპიურ ასპარეზობაში გადახტომის დროს: თვალდახუჭული ქვიშით სავსე ყუთში მდგომი, ნელი რნევით ის საკუთარ თავს ხედავდა — გზაზე გარბოდა და ძელზე ხტებოდა; ან არტურ ემი 1975 წელს უიმბლდონში ფინალური მატჩის დროს, როგორ იჯდა თვალდახუჭული კორტის შეცვლისას და საკუთარ თავს ხედავდა — თავის ჩანოდებას მიჰყვებოდა ბადესთან ახლოს და იხრებოდა საპასუხო დარტყმისთვის. ამ და ბევრ სხვა მაგალითში სპორტსმენები გონებაში გადიან რეპეტიციას, რათა მოახდინონ გონების ფოკუსირება, კონცენტრირება, გავარჯიშება და ფიზიკური წინსვლა. სკოლაში აზრობრივი ხატების გამოყენება სასწავლო მასალაზე ყურადღების ფოკუსირების, მნიშვნელობის ცხადად ახსნის და ტვინის მხედველობითი და მარჯვენა არხების გააქტიურებისა და, საბოლოო ანგარიშით, წარმატებული სწავლისთვის შეიძლება.

* გადმოებეჭდილია ნებართვით. Duckworth, E. `The Having of Wonderful Ideas` and Other Essays on Teaching and Learning. New York: Teachers College Press, 1987, გვ. 83-97.)

თესლის პარკის მოძრაობის წარმოდგენით, რომელიც დედა მცენარეს გასაღივებლად შორდება, შეგვიძლია მეხსიერებაში დავხატოთ და კარგად დავიმახსოვროთ თესლის მიგრაციის საფეხურები და მექანიზმები. ატომში წარმოსახვითი მოგზაურობით შეგვიძლია ბირთვისა და ელექტრონის ორბიტების თვისებათა ილუსტრირება და ახალი კონცეფციების მტკიცედ დამახსოვრება, ისევე როგორც წარმოსახვით მოგზაურობას შეუძლია ნაცნობ სათამაშო მოედანზე „პერიმეტრის“ კონცეფციის განმტკიცება. პლიმოთში შესვლამდე „მეიფლაუერში“ არსებული პირობების წარმოსადგენად წარმოსახვის გამოყენება მოსწავლეებისთვის უფრო ცოცხალსა და რეალურს გახდის კოლონიათა დაარსების შესწავლას. წარმოსახვის გამოყენება იმისთვის, რომ დაწყებითი კლასების მოსწავლეებს დავანახვით საკუთარი თავი შესვენების შემდეგ საკლასო ოთახისა და თავიანთი მაგიდებისაკენ წყნარად მიმავალი, არსებითად გააუმჯობესებს კლასიდან კლასში მათი გადასვლის დროს ქცევას. მართულ წარმოსახვას მრავალმხრივი გამოყენება აქვს სასწავლო პროგრამის ყველა სფეროში.

ქვემოთ მოცემული მითითებები სასარგებლოა იმ მასწავლებლებისთვის, რომლებიც მოსწავლეებთან წარმოსახვით სავარჯიშოებს გეგმავენ:

1. წინასწარ მოამზადეთ მოთხრობა. წარმოსახვის აღძვრისთვის მასში საკმარისი აღწერა და დეტალი ჩართეთ, თავი აარიდეთ შეუსაბამო დეტალებს, რომლებიც ყურადღებას გადაატანინებენ მთავარი ხატიდან და დაგეგმეთ პაუზები.
2. მოამზადეთ მოსწავლეები. კომფორტულად დასვით ისინი ადგილებზე. აცნობეთ, სად წაიყვანს მათ წარმოსახვა – მაგალითად, „ჩვენ მისისიპზე ტივით მოგზაურობას ვაპირებთ“.
3. დააზუსტეთ მიზანი. რა მიზანს ემსახურება წარმოსახვა? გაუზიარეთ მოსწავლეებს (მაგ.: „ეს დაგეხმარებათ გაიგოთ, ჰაკ ფინი რატომ...“).
4. საუბრისას გააკეთეთ სტრატეგიული პაუზები. მიეცით დრო ხატების ჩამოსაყალიბებლად.
5. გადაამუშავეთ ინფორმაცია მოსწავლეებთან ერთად. რა დაინახეს ან გაიგეს? რა გაიგეს წარმოსახვის საშუალებით?

ბევრ მასწავლებელს მოსწონს წარმოსახვის თანხლება მუსიკით, მაგალითად, კიტაროს ან ვივალდის კომპოზიციებით.

მასწავლებელმა უნდა იცოდეს, რომ ნებისმიერ კლასში შეიძლება იყოს ერთი-ორი მოსწავლე, რომლებსაც სუსტი ვიზუალური მეხსიერება აქვთ და არ შეუძლიათ ადვილად წარმოსახვა. ამის გამო წარმოსახვის გამოყენებას თავი არ უნდა ავარიდოთ; ამ მოსწავლეებს, შესაძლებელია, ვარჯიშით განვუვითაროთ წარმოსახვა. წარმოსახვის სიმწირის გამო არც მოსწავლემ და არც მასწავლებელმა თავი არ უნდა დაიდანაშაულოს. ამავე დროს ისიც უნდა გვახსოვდეს, რომ კონკრეტული მასალის სწავლებისას მხოლოდ წარმოსახვას არ უნდა დავეყრდნოთ.

წარმოსახვის წარმატებული პროგრამების აღწერა (Pressley 1976; Escondid School District 1979) ხშირად მოიცავს მოსწავლეთა მიერ წარმოსახული სურათების შესახებ საუბარსა და გაზიარებას: „რას ხედავ?“ „მითხარი შენს მიერ წარმოდგენილი სურათის შესახებ“, „კიდევ რას ხედავ?“ მკვლევარებმა (დამატებითი ინფორმაციისათვის იხ. McNeill 1984) დაადასტურეს მოსწავლეთა წინსვლა წვდომის, დამახსოვრებისა და ამგვარად ნასწავლი მასალიდან დასკვნის გამოტანის უნარის თვალსაზრისით.

ხმამალა ფიქრის მოდელირება

ეს ტექნიკა ზედგამოჭრილია იმ მასწავლებლისთვის, რომელსაც როლების თამაში მოსწონს. როდესაც მასწავლებელი მოსწავლეთა ხმამალა აზროვნების მოდელირებას ახდენს, ის მათ აზროვნებას ნაბიჯ-ნაბიჯ მიჰყვება, თავს მათ ადგილზე წარმოიდგენს, მათ როლს თამაშობს. იბნევა, შეცდომებს უშვებს, თავადვე ასწორებს შეცდომებს და გზადაგზა საკუთარ თავს ამონმებს. ხმამალა აზროვნების მოდელირების გამოყენება უპრიანია ნებისმიერი მრავალნაბიჯიანი ოპერაციის შესრულებისას, რომელიც პრობლემის გადაწყვეტას მოიცავს. ხმამალა აზროვნებით, მასწავლებელს საშუალება აქვს, მიანიშნოს მოსწავლეებს სავარაუდო სირთულეები, რათა თავი გაართვან რთულ მონაკვეთებს და შეძლონ სწორი ნაბიჯების მოდელირება. ხმამალა (ნაწილობრივ) აზროვნების მოდელირების ნიმუში

ამოცანისთვის — 7,301 გაყოფილი 45-ზე — ასე წარმოვიდგება:

„მოდი, ვნახოთ! უნდა გავიგო რამდენი 45-ია 7,301-ში. 45 მოთავსდება 7-ში?... არა, 73-ში, რამდენჯერ? 2-ჯერ. არა, 2-ჯერ 45 არის 90; 1-ჯერ ეტყვა. 1-ჯერ 45 არის 45. 73-ს მინუს 45... 7-დან ვისეხოთ 1, 13-5=8. 6-ს გამოვაკლოთ 4 არის 2... 26. ახლა ჩამოვიტან ... ნულს. 45 რამდენჯერ მოთავსდება 260-ში. რამდენი იქნება?“

ხმამალა აზროვნების მოდელირებას მასწავლებელი ახორციელებს კლასის წინაშე. ეს საკუთარ თავთან დიალოგია. ბეტ დეივი (Beth Davey 1983) გვიჩვენებს, როგორ შეიძლება ამ ტექნიკის გამოყენება მოსწავლეთათვის წვდომის მრავალფეროვანი

სტრატეგიების სასწავლებლად. მაგალითად, ტექსტში უცნობი სიტყვა გვხვდება: „ჰო, რას ნიშნავს ეს სიტყვა?... მოდი, წინადადებას წავიკითხავ... მაინც გაუგებარია. იქნებ კიდევ წავიკითხო, რომ გავიგო... არა, მაინც გაუგებარია. მოდი, იქნებ მისი რომელიმე ნაწილით მივხვდე?“ ამგვარად, მასწავლებელს შეუძლია ინსტრუქციათა ნაკრების გამოყენება — წავიკითხეთ ხელახლა; გააგრძელეთ კითხვა და მიუბრუნდით, რომ შეამოწმოთ, კონტექსტი იძლევა თუ არა მინიშნებას; მოძებნეთ სიტყვის ნაცნობი ნაწილები – ფუძეები, პრეფიქსები და სუფიქსები. მოდელირების დასკვნით ნაწილში მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა გამოკითხვა იმის თაობაზე, რაც ნახეს ან მოისმინეს; გარანტია იმისა, რომ მოსწავლეები გაიგებენ ან შეამჩნევენ მაინც სტრატეგიასა და მის გამოყენებას მხოლოდ იმიტომ, რომ საკუთარი თვალთ ნახეს, არ არსებობს.

გარანტია იმისა, რომ მოსწავლეები გაიგებენ ან შეამჩნევენ მაინც სტრატეგიასა და მის გამოყენებას მხოლოდ იმიტომ, რომ საკუთარი თვალთ ნახეს, არ არსებობს.

ხმამალა ფიქრის მოდელირება ახსნის ერთ-ერთი ყველაზე შეუმჩნეველი და მძლავრი ინსტრუმენტი. ის განსაკუთრებით სასარგებლოა ნებისმიერი სახის პრობლემის გადაჭრის ან საფეხურებრივი პროცედურის სწავლებისთვის. მისი ძირითადი ატრიბუტებია:

- ▶ შინაგანი დიალოგის გარეგანად გადაქცევა;
- ▶ საკუთარი თავისთვის კითხვების დასმა;
- ▶ ალტერნატივების ანონ-დანონვა და კრიტერიუმების გამოყენება ასარჩევად;
- ▶ მცდარი დასაწყისი და თვითშესწორება;
- ▶ შეუპოვრობა;
- ▶ შეჯამება

მინიშნებები და თანამიმდევრული მინიმალური მინიშნებები

მცირე ჯგუფებში ან ინდივიდუალური სწავლებისას, ხშირად ვნახავთ, როგორ ოსტატურად იყენებს მასწავლებელი უხმო, თითოთ მინიშნებას, როგორც სიტყვის ატრიბუტზე ან პრობლემის ნაწილზე მოსწავლის ყურადღების მიპყრობის მარტივ მინიშნებას. აქ მნიშვნელოვანია *მინიმალური მინიშნება* – სწორედ იმდენი, რამდენიც საკმარისია საჭირო მომენტზე ყურადღების მისაქცევად და არა იმდენის, რომ შეცდომის გაანალიზების შესაძლებლობა წავართვათ. მაგალითად, თუ მოსწავლე „cot“-ს (ბავშვის სანოლი) კითხულობს როგორც „cat“-ს (კატა), მასწავლებლის უხმოდ მითითება „ო“-ზე „cot“-ში მინიმალური მინიშნებაა. საჭიროების შემთხვევაში მასწავლებლის ყოველი მომდევნო მინიშნებები სულ უფრო და უფრო მინიმალურია და ასე გრძელდება, სანამ მოსწავლე მიხვდება. შემდეგი ნაბიჯი იქნებოდა სიტყვის ბგერებად წარმოთქმა და „ო“-ს ხაზგასმა სიტყვა „c - o - t“-ში – მაგრამ არა მისი თქმა.

გრაფიკული წინმსწრები აქტივობა

გრაფიკული წინმსწრები აქტივობა არის „ფურცელზე ისე დალაგებული სიტყვები, რომ მათ წარმოადგინონ სიტყვათა შორის კავშირების ინდივიდისეული გაგება“ (Clark 1990). ეს დიაგრამებია, მაგრამ კონკრეტული სახის დიაგრამები, რომლებიც სურათების ნაცვლად სიტყვებს შეიცავენ, დიაგრამის ფორმა კი კონკრეტული სახის ორგანიზაციულ სტრუქტურას ან აზროვნების მოდელს

წარმოადგენს, რომელიც შეიძლება განზოგადდეს: მიზეზი და შედეგი, ნაწილი და მთელი, შედარება და კონტრასტი, აღწერა, პრობლემა და გადაჭრა.

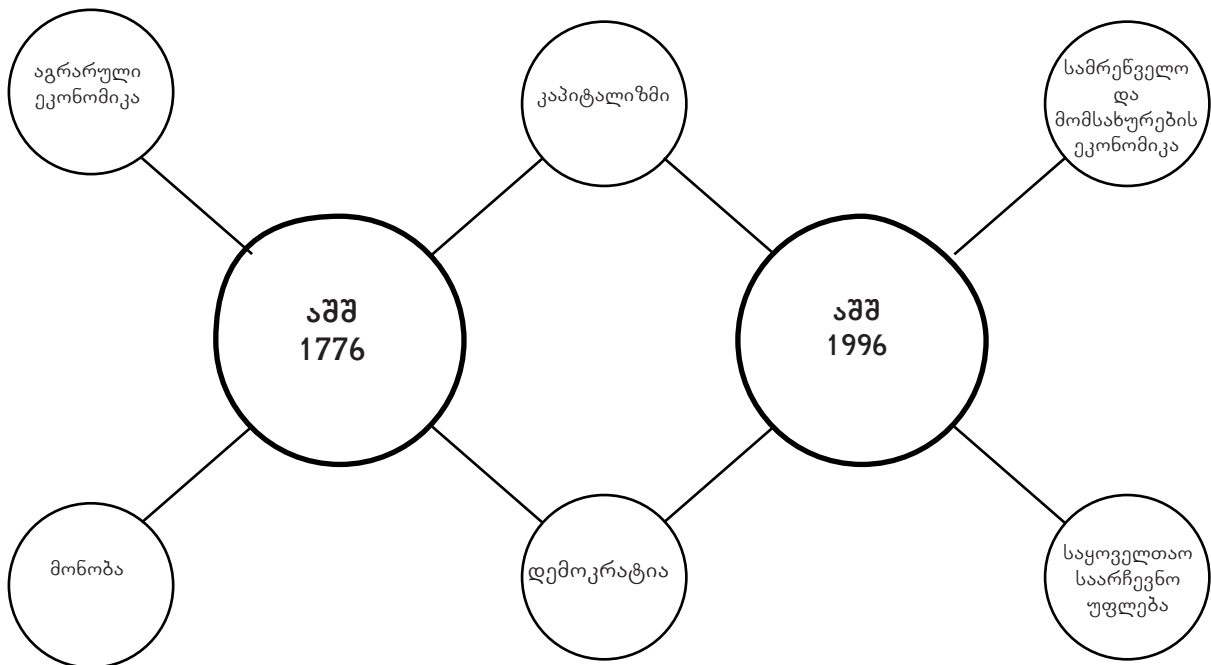
კლარკის განსაზღვრებას თუ განვავრცობთ, გრაფიკული წინმსწრები აქტივობა არის დიაგრამა სიტყვებით, რომლის ფორმას განსაზღვრავს სიტყვათა ურთიერთკავშირი. ეს ფორმა წარმოადგენს კონკრეტული სახის აზროვნებას და შესაძლებელია მისი განზოგადება, რათა გამოყენებულ იქნას ამ სახის აზროვნებით ორგანიზებული სხვა შინაარსისთვის.

გრაფიკული წინმსწრები აქტივობა მძლავრი ინსტრუმენტია არა მხოლოდ იდეებისა და მათი კავშირების ასახსნელად, არამედ მოსწავლეთა მიერ ნასწავლის შეჯამებისთვისაც. ის მოსწავლეებს ეხმარება იმაში, რომ

- ▶ დაინახონ კონცეფციებისა და ელემენტების ურთიერთკავშირი;
- ▶ მოახერხონ ინფორმაციის ლოგიკურ სტრუქტურად ორგანიზება;
- ▶ ყურადღება გაამახვილონ მნიშვნელოვან საკითხებზე;
- ▶ გამოიყენონ ვიზუალური სწავლის უპირატესობა და გაააქტიურონ ტვინის მარჯვენა ნახევარსფერო.

როცა მოსწავლეებმა იციან გრაფიკული წინმსწრები აქტივობის გამოყენება ინფორმაციის ჩასაწერად ან შესაჯამებლად, ისინი აქტიური მკითხველები და მსმენელები ხდებიან.

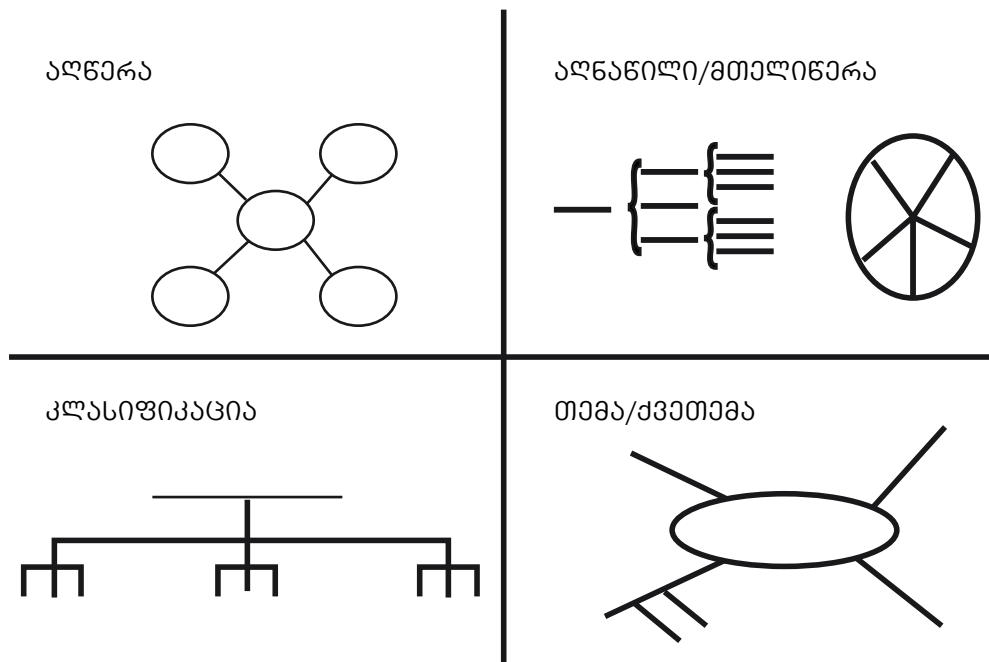
უამრავ ტერმინს შევხვდებით სპეციფიკურ გრაფიკულ აქტივობასთან დაკავშირებით: გონებრივი რუკა, მოთხრობის რუკა, სემანტიკური რუკა, ქსელი, ცნების რუკა, აზროვნების რუკა, ჯგუფი. ზოგიერთი მათგანი (გონებრივი რუკა, ჯგუფი, სემანტიკური რუკა) მოზღვავებულ იდეათა ჩასაწერად გამოიყენება და მოსწავლეებს კვლევის დაწყებამდე საკუთარი მოსაზრებების ორგანიზებასა და ჩანერას უადვილებს. სხვები (მოთხრობის რუკა) გამოიყენება ლიტერატურის კითხვისას, რომ მოსწავლეებმა ვიზუალური ფორმით ჩანერონ სიუჟეტის ხაზი და გმირის პიროვნული განვითარება. სხვები კი (ცნების რუკა, ტერმინი, რომელიც ხშირად გამოიყენება მეცნიერებასა და საზოგადოებრივ კვლევებში) გამოიყენება ვიზუალური ფორმით ცნებებსა და ფაქტებს შორის ურთიერთკავშირების ჩასაწერად და თვით ცნების მთავარი და მეორეხარისხოვანი ატრიბუტების გამოსახატად (Bulgren 1991).



სქემა 8.4: წრიული გრაფიკული წინმსწრები აქტივობა
 სქემა ადაპტირებულია დევიდ ჰაიერლის „ორმაგი ბუშტის“ დიზაინიდან.

ცნების რუკა (Archer 1990) და აზროვნების რუკა (Hyerle 1990) გრაფიკული აქტივობების ფორმებია, სადაც მასალის წარმოდგენისთვის დამახასიათებელი აზროვნების ფორმა (მაგ.: შედარება და კონტრასტი) მიუთითებს დიაგრამის კონკრეტული ფორმის გამოყენებაზე, მაგალითად, მატრიცა ან ჰაიერლის „ორმაგი ბუშტი“. მაგალითად, თუ ტექსტში შედარებულია ამერიკის ცხოვრება 1776 წელს და დღეს, „1776“ ერთ წრეში ჩავსვამთ, ხოლო „დღეს“ — მეორეში (იხ. სქემა 8.4). ამ ორ წრეს შორის წრეები და მათ შორის კავშირები შეიცავს ორივე პერიოდისთვის საერთო ელემენტებს, მაგალითად, კაპიტალიზმი და მმართველობის დემოკრატიული ფორმა. მარცხნივ, მხოლოდ „1776“-თან დაკავშირებულ წრეებში, იმ პერიოდისთვის დამახასიათებელი ელემენტებია, რომლებიც დღეს არ გვხვდება — ეკონომიკის აგრარული ბაზა და მონობის მიღება. მარჯვნივ წრესთან „დღეს“ დაკავშირებულ წრეებში დღევანდელი საზოგადოებისთვის დამახასიათებელი ელემენტებია — სამრეწველო და მომსახურების ეკონომიკა და საყოველთაო საარჩევნო უფლება. მასალის ორგანიზების ავტორისეული ფორმა გვკარნახობს გრაფიკული წინმსწრები აქტივობის რომელი ფორმა იქნება უპრიანი მის წარმოსადგენად.

მასწავლებელს შეუძლია გრაფიკული წინმსწრები აქტივობების გამოყენება საკლასო დისკუსიის ჩასაწერად და გასაცნობი ინფორმაციის ორგანიზებისთვის. ის მოსწავლეებს ცნების გააზრებასა და ინფორმაციის ათვისებაში ეხმარება. ჩვენი მიზანია გრაფიკული წინმსწრები აქტივობის ფორმათა სწავლება თვით მოსწავლეებისთვის, რათა, საბოლოოდ, მათ შეძლონ მისი დამოუკიდებლად გამოყენება. ამ მიზნის მიღწევის პირობებში, მასწავლებელმა შეიძლება ასეთი დავალება მისცეს თავის მოსწავლეებს: „ჩაინერეთ შენიშვნები საკითხავ მასალასთან დაკავშირებით და შეარჩიეთ გრაფიკული წინმსწრები აქტივობის, თქვენი აზრით, ყველაზე შესატყვისი ფორმა“. ამით მოსწავლეებს ვთხოვთ არა მარტო აქტიურ მკითხველებად ყოფნას, არამედ ინფორმაციის ორგანიზებისთვის გამოყენებული აზროვნების ფორმის ანალიზსაც (იხ. სქემა 8.5).



სქემა 8.5: გრაფიკული წინმსწრები აქტივობის ოთხი სასარგებლო ფორმა ცნების გასაგებად და ინფორმაციის ასათვისებლად, მოსწავლეებს შესაბამისი აქტივობის არჩევა შეუძლიათ.

კითხვის სფეროში კვლევის ტრადიციამ (მაგალითისათვის იხ.: McGee & Richgels 1986; Heimlich & Pittelman 1986; Armbruster, Anderson & Ostertag 1989) გვიჩვენა, რომ გრაფიკული აქტივობები ხელს უწყობენ გაგებას, თუ მათ კარგი სწავლების დამატებად ვიყენებთ. მოსწავლეები იგებენ, რომ მთელი ტექსტი დაწერილია აზროვნების კონკრეტული სტრუქტურის მიხედვით, რომელსაც აქვს შესაბამისი

გრაფიკული ფორმა და ის შეიძლება გამოვიყენოთ მის წარმოსადგენად.

გრაფიკულ წინმსწრები აქტივობების დახმარებით, მასწავლებელს შეუძლია მოსწავლეები დამოუკიდებლობისაკენ წაიყვანოს, ასწავლოს აქტიური აზროვნება და კითხვა. ეს შეიძლება მოხდეს მაშინ, თუ ხანგრძლივი დროის განმავლობაში წინმსწრები აქტივობებს ქვემოთ მოცემული თანამიმდევრობით და თანდათანობით შემოვიტანთ:

- 1 ფაზა: მასწავლებელი აკეთებს პრეზენტაციას ან უძღვება დისკუსიას და დისკუსიის მიმდინარეობას იწერს გრაფიკულ აქტივობაში.
- 2 ფაზა: მასწავლებელი ირჩევს დისკუსიის მიმდინარეობის ფორმას და აკეთებს ძირითად და ქვეჩანაწერებს. მასწავლებელი განსაზღვრავს წინმსწრები აქტივობის გამოყენებულ ფორმას და ასახელებს მის მიერ წარმოდგენილ აზროვნების სახეს.
- 3 ფაზა: მასწავლებელი ირჩევს ფორმას, აკეთებს ძირითად ჩანაწერებს, დანარჩენს კი მოსწავლეებს ავსებინებს.
- 4 ფაზა: მასწავლებელი ირჩევს გრაფიკული აქტივობის ფორმას, ხოლო მოსწავლეები აკეთებენ ყველა ჩანაწერს.
- 5 ფაზა: მოსწავლეები ირჩევენ ფორმას და აკეთებენ ჩანაწერებს.

გრაფიკული წინმსწრები აქტივობები ძალიან პოპულარულია იმ მასწავლებლებში, რომლებიც დაინტერესებული არიან აზროვნების უნარ-ჩვევების სწავლებით, რადგან აზროვნების ფორმის განსაზღვრა და დასახელება შესასწავლი მასალის ორგანიზაციის მიღმა ავტომატურად ხდება, როცა ადამიანი მზად არის ამ ინსტრუმენტის გამოსაყენებლად. დანყებითი კლასების მოსწავლეებიც კი უფრო ნათლად იგებენ მასალას, თუ ის გრაფიკული აქტივობების საშუალებით არის წარმოდგენილი.

ახსნის ინსტრუმენტების ამ ნაწილის ბოლოს ერთი გაფრთხილება გვსურს. ახსნის ინსტრუმენტები, თავისთავად, მძლავრი მექანიზმია, მაგრამ ისინი უნდა მოვარგოთ შინაარსს, სიტუაციას და მოსწავლეებს. ამ შემთხვევაში, გაუმართლებელია „რაც მეტი, მით უკეთესი“.

ახსნის საკუთარი (ან სხვაზე დაკვირვებისათვის) ინსტრუმენტების გამოყენების გასაანალიზებლად, მასწავლებელს შეუძლია, უბრალოდ, დათვალოს, რომელ და რამდენ ინსტრუმენტს იყენებს ინფორმაციის ახსნისა და დაზუსტებისთვის. თუმცა, ყოველი ცალკეული გაკვეთილის ლოზუნგი არის შესაფერისობა და არა რაოდენობა. ვერ ვიტყვით, რომ ამ მექანიზმებიდან ერთი მეორეს სჯობს; მაგრამ შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მასალის პრეზენტაციის მრავალფეროვნება მჭიდროდ უკავშირდება გაკვეთილის ეფექტიანობას. გაკვეთილზე რამდენიმე მექანიზმის გამოყენება უდავოდ უზრუნველყოფს მრავალფეროვნებას. საღი აზრი გვკარნახობს, რომ ამ ინსტრუმენტთა რეპერტუარის გამოყენებით შესაძლებელია მოსწავლეთა ყურადღების შენარჩუნება და სწავლის მათეულ სტილში ჩართვა.

მეტყველება

კიდევ ერთი სფერო, რომელსაც გასაგები კომუნიკაცია მოიცავს, არის მასწავლებლის მეტყველება. ის უნდა შეესაბამებოდეს დიქციის, წარმოთქმის, გადმოცემის, გრამატიკის, სინტაქსის და შესაბამისი სიტყვების შერჩევის (ლექსიკონი) მინიმალურ კრიტერიუმებს, რათა მოსწავლეებს ესმოდეთ მასწავლებლის ნათქვამი. სმიტმა და ლენდმა (Smith & Land 1981) გააანალიზეს ეფექტიან და არაეფექტიან მასწავლებელთა მეტყველების მოდელები. მათი ისევე, როგორც სხვათა კვლევები, ადასტურებენ იმ უარყოფით გავლენას მოსწავლეთა მიღწევებზე, რაც მასწავლებლის მიერ მეტყველებაში „ბუნდოვანი ტერმინებისა“ და „ლაბირინთების“ გამოყენებას მოსდევს. ქვემოთ მოცემულია რამდენიმე მაგალითი, რომლებზეც ისინი წერენ.

ბუნდოვანი ტერმინები (კურსივი):

მათემატიკის ამ გაკვეთილმა შეიძლება საშუალება მოგცეთ, ცოტა უფრო მეტი გაიგოთ იმის შესახებ, რასაც ჩვენ, ჩვეულებისამებრ, რიცხვით მოდელს ვუწოდებთ. შესაძლებელია, ალბათ, გაკვეთილის მთავარ იდეაზე გადასვლამდე, გადახედოთ რამდენიმე ნასწავლ ცნებას. ფაქტობრივად, პირველი ცნება, რომელსაც თქვენ უნდა გადახედოთ, არის დადებითი მთელი რიცხვები. როგორც იცით, დადებითი მთელი რიცხვი არის ნებისმიერი რიცხვი, რომელიც მეტია ნულზე.

ლაბირინთები (კურსივი):

მათემატიკის ეს გაკვეთილი საშ... გავაგებინებთ რიცხვს, უჰ, რიცხვით მოდელს. სანამ ჩვენ გადავალთ გაკვეთილის მთავარ იდეაზე, თქვენ უნდა გადახედოთ ოთხ ცნებას... ოთხ ნინაპირობით ცნებას. პირველი იდეა, ანუ, უჰ, ცნება, რომელსაც თქვენ უნდა გადახედოთ, არის დადებითი მთელი რიცხვები. დადებითი რიცხვი... მთელი რიცხვი არის ნებისმიერი მთელი რიცხვი, უჰ, რიცხვი, რომელიც მეტია ნულზე.

ტერმინთა ბუნდოვანების კატეგორიები	
კატეგორია	მაგალითები
1. ბუნდოვანი მითითება	პირობები, სხვა, როგორღაც, სადღაც, რომელიღაც ადგილას, რამ
2. მიახლოება	შესახებ, თითქმის, დაახლოებით, საკმაოდ, მიახლოებით, რაღაც, უმრავლესობა, ძირითადად, თითქმის, საკმაოდ [ბევრი], რაღაც, -ვით
3. „შეცდომაში შეყვანა“ და გასწორება	ფაქტობრივად, და ასე შემდეგ, მაინც, როგორც ნებისმიერს შეუძლია დაინახოს, როგორც იცით, ძირითადად, აშკარად, მოკლედ, ძირითადად, ფაქტობრივად, სხვა სიტყვებით, ნათლად, რა თქმა უნდა, ასე ვთქვათ, მოკლედ რომ ვთქვათ, სიმართლე რომ ვთქვათ, თქვენ იცით, თქვენ ხედავთ
4. შეცდომის აღიარება	უკაცრავად, ვნუხვარ, მე ვფიქრობ, არა ვარ დარწმუნებული
5. განუსაზღვრელი კვალიფიკაცია	ნაკრები, წყვილი, რამდენიმე, მცირე, მრავალი, ბევრი, სხვადასხვა
6. მრავალფეროვნება	ასპექტი (ასპექტები), სახეობა (სახეობები), ტიპი (ტიპები)
7. უარყოფილი გამაძლიერებლები	ყველა არა, ბევრი არა, ძალიან არა
8. შესაძლებლობა	შესაძლებლობა არის, შეიძლება, შესაძლოა, ჩანს
9. ალბათობა	ხშირად, ზოგადად, საზოგადოდ, ჩვეულებრივ, ალბათ, ხანდახან, ჩვეულებისამებრ

სქემა 8.6: ტერმინთა ბუნდოვანების კატეგორიები*

სმიტისა და ლენდისაგან (1981) აღებული ეს კატეგორიები ეყრდნობა ჰილერსა და სხვებს (1968).

ლაბირინთები არის არასწორი მეტყველება ან შეფერხება, ზედმეტი, უნესრიგო სიტყვები. ბუნდოვანი ტერმინები მრავალგვარ ფორმას იღებს (იხ. სქემა 8.6). ჰილერი და სხვები (1968) ამტკიცებენ, რომ „ბუნდოვანებასთან გვაქვს საქმე, როცა მოსაუბრე გვანვდის ისეთ ინფორმაციას, რომელიც არ ახსოვს, ან სინამდვილეში არასოდეს იცოდა“ (Smith & Land 1981). მსგავსი რამ მაშინაც შეიძლება მოხ-

* გადმოებჭდილია ნებართვით. `Low-Inference Verbal Behaviours Related to Teacher Clarity` by L. R. Smith and M. L. Land, published by the Journal of Classroom Interaction, 1981, 17/1, 37-42.)

დეს, როცა მასწავლებელს არ სურს პასუხი აგოს ინფორმაციის სისწორეზე და პირადი უსაფრთხოების მიზნით აბუნდოვნებს სათქმელს, ან მეტისმეტად მონდომებულია, რომ მოსწავლეთა იდეების გამზიარებლად და დამხმარედ ჩანდეს და არა ინფორმაციის მიმწოდებლად. ყოველივე ამის შედეგი კი მერყევი მასწავლებელია, რომელიც უამრავ ბუნდოვან ტერმინს იყენებს.

მისაღები მეტყველების მიღმა არსებობს ის, რაც არც ისე აშკარაა. შეგვიძლია განვასხვაოთ მასწავლებლები, რომლებიც სხვადასხვაგვარად საუბრობენ სხვადასხვა მოსწავლესთან და, შესაძლოა, საუბრის მანერას კონკრეტული შემთხვევის მიხედვითაც ცვლიან. მოკლედ, მათ მრავალფეროვანი მეტყველება აქვთ. განსხვავება შეიმჩნევა გამოყენებულ ლექსიკონში, აქცენტში, სლენგის გამოყენებაში, მეტყველების ინტონაციაში, სისწრაფესა და რიტმში, ოფიციალურობაში ან არაოფიციალურობაში (Joos 1967). ჩვენ გვინტერესებს, შეუძლია თუ არა მასწავლებელს მოსწავლესთან მათ ენაზე საუბარი ცხადი ახსნისა და განმარტებისათვის შესატყვისი ენობრივი ფორმებით, კონკრეტული ინტერაქციის შესატყვისი ეფექტიანი ფორმით.

იმ მასწავლებლის ქცევის გაანალიზებისას, რომელიც მეტყველების სტილს კონკრეტულ დროსა და მოსწავლეს უსადაგებს, დამკვირვებელს „მრავალფეროვნებასთან“ ერთად მეტყველების გარკვეული მიუკერძოებლობაც შეუძლია შეამჩნიოს. ამას გარდა, მეტყველების კონკრეტული მანერა მოცემულ მომენტში შერჩეულია, მორგებულია ჯგუფის ან ინდივიდის რაიმე თავისებურებას.

არაორაზროვნება

არაორაზროვნება ნიშნავს მკაფიო კომუნიკაციას და არ უნდა გამოგვრჩეს:

- ▶ მინიშნებათა განსაზღვრა;
- ▶ შეკითხვათა ფოკუსი;
- ▶ აუცილებელი ნაბიჯები მიმართულების მიცემისას;
- ▶ მინიშნებების მნიშვნელობა;
- ▶ აქტივობათა მიზნები.

ამ ხუთი კრიტერიუმის მიხედვით შეგვიძლია შევაფასოთ მოქმედების არაორაზროვნება. ისიც გავიხსენოთ, რომ მასწავლებელი ყოველთვის როდი ასწავლის ახსნით. მან შეიძლება ასწავლოს ინდუქციურად, სოკრატესეული მეთოდით ან მრავალი სხვა გზით. მაგრამ როცა საქმე უშუალოდ ახსნით ქცევას ეხება, განსაკუთრებით, თუ მოსწავლემ ვერ გაიგო, აუცილებლად უნდა გავიხსენოთ არაორაზროვნება.

მინიშნებების განსაზღვრა

ეფექტიანი მინიშნება ეხმარება მოსწავლეს მასალის სწავლისთვის საჭირო კავშირების დამყარებასა და აზროვნების საჭირო ფორმების გამოყენებაში. ისინი არ ტოვებენ ლოგიკურ სიცარიელებს. ორაზროვანი მასწავლებელი ვარაუდობს (სამწუხაროდ, ხშირად მცდარად), რომ მოსწავლეები შეძლებენ მისი მინიშნებების ნაკითხვას ან განზრახვის გამოცნობას. ასეთი მასწავლებელი ხშირად დამნაშავეა თამაშის — „გამოიცანი, რას ვფიქრობ“ ან „გამოიცანი, რატომ ვაკეთებთ ამას“ — გამო, რომელიც სწავლებისას არავითარ მიზანს არ ემსახურება და, პირიქით, აშინებს და აბნევს მოსწავლეს. ზუსტი მინიშნებების საშუალებით მასწავლებელი პატარა ხიდებს დებს მოსწავლესთვის, რომ მათ დაინახონ კავშირი მინიშნებებსა და მათი გამოყენების გზებს შორის. აი, ზუსტი მინიშნების მაგალითი:

„შეზნექილის“ განსაზღვრებამდე, ბატონმა ორმა იკითხა: „სად სძინავთ დათვებს?“ ის ფიქრობდა, რომ მოსწავლეები შექმნიდნენ გამოქვაბულის ხატს, რაც მათ დაეხმარებოდა განსაზღვრების დამახსოვრებაში. ორივე მოსწავლემ შეამჩნია ეს უცნაური შეკითხვა და მიხვდა, რომ მას სიტყვის განმარტების ინსტრუმენტის როლი უნდა ეთამაშა. თუმცა, ვერც ერთი ვერ მიხვდა, რომ ეს ინსტრუმენტი ხატი იყო (Winne & Marx 1982, გვ. 510).

ამ შემთხვევაში ბატონი ორის იდეა ურიგო არ იყო; უბრალოდ მისი მინიშნება იმდენად ორაზროვანი იყო, რომ მოსწავლეებმა ვერ შეძლეს მისი გამოყენება. მას სურდა, გამოქვაბულის გამოსახულება მოსწავლეებისთვის ვიზუალური მნიშვნელობა (ხერხთა ერთობლიობა, რომლის მიზანია გააადვილოს დიდი მოცულობის ინფორმაციის, ფაქტების დამახსოვრება, ძირითადად, ასოციაციის კანონებს ემყარება. მთარგმნ. შენ.) ყოფილიყო: როცა გამოქვაბულის წინ ვდგავართ, მისი სივრცე შეზნექილი ჩანს. სწორედ ასევე ჩანს შეზნექილი ზედაპირიც.

შეკითხვათა ფოკუსი

ხანდახან შეკითხვათა ფოკუსი ორაზროვანია და მასწავლებელი მოსწავლეებს „გამოიცანი რას ვფიქრობ“-ს „თამაშის“ სხვა ვარიანტს სთავაზობს. ზემოთ მოყვანილ მაგალითში ბ-ნი ორის შეკითხვაზე — „სად ცხოვრობენ დათვები?“ — რამდენიმე კარგი პასუხი არსებობს, მაგრამ სწორი პასუხების სიმრავლიდან მასწავლებელს მხოლოდ ერთის მოსმენა სურს. აი, კიდევ ერთი მაგალითი: ლათინური ენის მასწავლებელი მოსწავლეს სავარჯიშოს შეკითხვას აკითხებს. „რა სახის შეკითხვაა ეს?“ ეკითხება მასწავლებელი. მოსწავლე არ პასუხობს. არც სხვა მოსწავლეები იჩენენ ინიციატივას და ჩანს, არც მათ იციან. სინამდვილეში მასწავლებელს შემდეგი რამ აინტერესებს: „გუშინდელი სავარჯიშოს მიხედვით შეკითხვების ექვსი ფორმიდან — „quid“, „cur“, „quis“, „quem“, „ubi“, ან „quo“ – ეს რომელი ფორმაა?“ ის ვარაუდობს (თუმცა მცდარად), რომ მოსწავლე ხვდება შეკითხვას. მასწავლებელი ვერ აანალიზებს, რომ ფრაზა — „რა ტიპის“ — მოსწავლისთვის მინიშნების როლს არ ასრულებს, რათა მან გუშინდელი სავარჯიშოდან კითხვების ექვსი ფორმა გაიხსენოს და ერთ-ერთი აირჩიოს. მოსწავლისათვის შესაძლო პასუხთა სამყარო ექვსით კი არ შემოისაზღვრება, უკიდევანოა და ამიტომაც იზნევა.

ეპიზოდი გრძელდება: მასწავლებელი მიუთითებს მოსწავლეს, მიუბრუნდეს გუშინდელ სავარჯიშოს და ნაიკითხოს პირველი პუნქტი. მოსწავლე ასრულებს. „კარგი, ნაიკითხე შემდეგი პუნქტი“, დაღლილი ხმით ამბობს მასწავლებელი. მოსწავლე ასრულებს. ეს მეორე პუნქტი დამაბნეველი შეკითხვების მაგალითია. მოსწავლე ამთავრებს მის ნაიკითხვას. პაუზა. „აბა?“ თვალეები უფართოვდება მასწავლებელს. „ოჰ“, ამბობს მოსწავლე და მასწავლებლის კითხვაზე პასუხს განსაზღვრავს, როგორც „quid“ შეკითხვას.

ამ დაბნეულობას თავიდან აიცილებდა მასწავლებელი ორაზროვანი რომ არ ყოფილიყო იმ გონებრივი ოპერაციის მიმართ, რომელსაც მოსწავლისაგან ითხოვდა: „ჯიმი, ფრაზით — „რა სახის“ — ვგულისხმობ კითხვების იმ ექვს ფორმას, რომლებიც გუშინ განვიხილეთ. შეამოწმე პასუხი იმ ინფორმაციის მიხედვით, რომელიც ახლახანს ნაიკითხე. ყველამ გადაამოწმეთ, ნახეთ, ეთანხმებით თუ არა“ (მოსწავლეთა აქტიური მონაწილეობისთვის გადადგმული ნაბიჯი.)

ზემოთ მოყვანილი ეპიზოდი კარგი მაგალითია თამაშისა „გამოიცანი, რას ვფიქრობ“. ამის საპირისპიროდ, არაორაზროვანი მასწავლებელი მოსწავლეებს პირდაპირ აჩვენებს, როგორ დაეხმარება მათ სწავლის მიზნის მიღწევაში ის, რასაც ამჟამად ან მომავალში გააკეთებენ.

სწავლების დროს არაორაზროვნების ძიებით, ჩვენ ნათელ ნაბიჯებს ვეძებთ, რომლებიც მოსწავლეებს საშუალებას მისცემს, მიხვდნენ, რატომ ისმება შეკითხვები და როგორ უკავშირდება მიმართულებები ან მაგალითები სასწავლო ამოცანებს. „ის მუდამ ისეთ კითხვებს გვისვამს, რომლებზეც ვერ ვპასუხობთ“ – ასე აფასებენ მოსწავლეები ორაზროვან მასწავლებელს. ისინი ვერ პასუხობენ შეკითხვებს, რადგან მასწავლებელი ვერ საზღვრავს „ანკესის გადადგების“ ადგილს. განვიხილოთ ეს ეპიზოდი: „როგორია კარგი ნაწერი?“ კითხულობს ქალბატონი ჯოუნსი და ვარაუდობს, რომ დაფაზე იხილავს ატრიბუტების იმ სპეციფიკურ სიას, რომელიც გონებაში აქვს. მაგრამ ეს „მიაბიტიური“ შეკითხვაა, რადგან მოსწავლეები გასცემენ ყველა სავარაუდო პასუხს, რომელიც არ მოერგება გაკვეთილის გეგმას. ალბათ, კარგი იქნებოდა, მასწავლებელს შეეგროვებინა ეს პასუხები, განეხილა და შემდეგ შეეძარებინა იმ სიისთვის, რომელიც გონებაში აქვს. „არა, ეს ის არაა, რასაც ველი“, ამბობს ის პასუხად და საკუთარი სიის შედგენისას (ეს არის მისი გაკვეთილის მიზანი) უგულებელყოფს ბევრი მოსწავლის კარგ პასუხს. მისი კითხვა „თქვენი აზრით, როგორია კარგი ნაწერი?“ კი არ გახლავთ, არამედ – „ჩემი აზრით, როგორია კარგი ნაწერი?“ ანუ „ნაიკითხეთ, რას ვფიქრობ“.

არაორაზროვნებასთან დაკავშირებით კიდევ ერთი მარტივი მახეა შეკითხვების დასმა სერიებად. გუდი და ბროფი (Good & Brophy 1978) გროსიერის ციტირებისას, აღწერენ მასწავლებელს, რომელიც 1812 წლის ომის განხილვის დროს ერთ გრძელ კითხვას სვამს: „რატომ წავედით ომში? როგორ იგრძნობდით თავს ვაჭარი რომ ყოფილიყავით? რა ზიანი მოუტანა ჩვენს ვაჭრობას ნაპოლეონის ომმა?“ მასწავლებელი ცდილობს, განმარტოს პირველი შეკითხვა და მოსწავლეთა აზროვნება ომის ეკონომიკურ მიზეზზე მიმართოს. ამ მცდელობისას ის, ფაქტობრივად, აბნევს მათ.

არაორაზროვნება ხიდეზის სერიას აბეზს მიზნებას და ინდივიდუალურ აქტივობებს და თვით აქტივობებს შორის.

შეკითხვათა სერია ცდუნებაა, რადგან ვსვამთ კითხვას და პასუხად სრულ სიჩუმეს ვიღებთ. გვინდა, რომ მივანიშნოთ და მეორე შეკითხვას ვამატებთ, რომლის მიზანია მოსწავლეები ჩვენეული ფოკუსისკენ წაიყვანოს. ამის ნაცვლად კი მოსწავლეთა ფიქრის ჯაჭვს ჯერ ვუბიძგებთ და შემდეგ სრულ გაუგებრობაში მივატოვებთ ხოლმე.

აუცილებელი ნაბიჯები მიმართულებების მიცემისას

მასწავლებელმა შეიძლება მიუთითოს მოსწავლეებს, რომ დაინყონ დავალების შესრულება, მაგრამ გამორჩეს მიმართულების მიცემისთვის აუცილებელი ნაბიჯები. ეს იმ შემთხვევაში ხდება, როცა არასწორად ვვარაუდობთ, რომ მოსწავლეებს ესმით კონკრეტული დავალების შესასრულებლად აუცილებელი წესები. „დაიყავით 4-5 კაციან ჯგუფებად და ამ ნოველისთვის იმდენი დასასრული მოიფიქრეთ, რამდენიც შეგიძლიათ“, მიმართა მასწავლებელმა მოსწავლეებს და უგულუბელყო მიეთითებინა, რომ ყოველ ჯგუფს აერჩია ჩამწერი, ამიტომაც ყველამ ერთად დაინყო აზრის გამოთქმა.

აი, კიდევ ერთი მაგალითი: „გაასწორეთ ეს წინადადებები და გადაადით შემდეგ დავალებაზე“. ზოგიერთმა მოსწავლემ „გაასწორეთ“ გაიგო როგორც ხაზი გადაუსვით და გადაანერეთ არასწორ სიტყვებს სწორი სიტყვები (რაც მასწავლებელს მხედველობაში ჰქონდა). სხვებმა ხელახლა გადაანერეს მთლიანი წინადადებები შესწორებებით, რასაც ოთხჯერ მეტი დრო დასჭირდა. ამის გამო მათ არ დარჩათ დრო მეორე დავალების შესასრულებლად.

ამრიგად, მოსწავლეებს, უბრალოდ, სრულად უნდა ვუთხრათ, რას ვგულისხმობთ მითითებებში და არ ვივარაუდოთ, რომ ნაბიჯები თავისთავად იქნება ნათელი.

მინიშნებების მნიშვნელობა

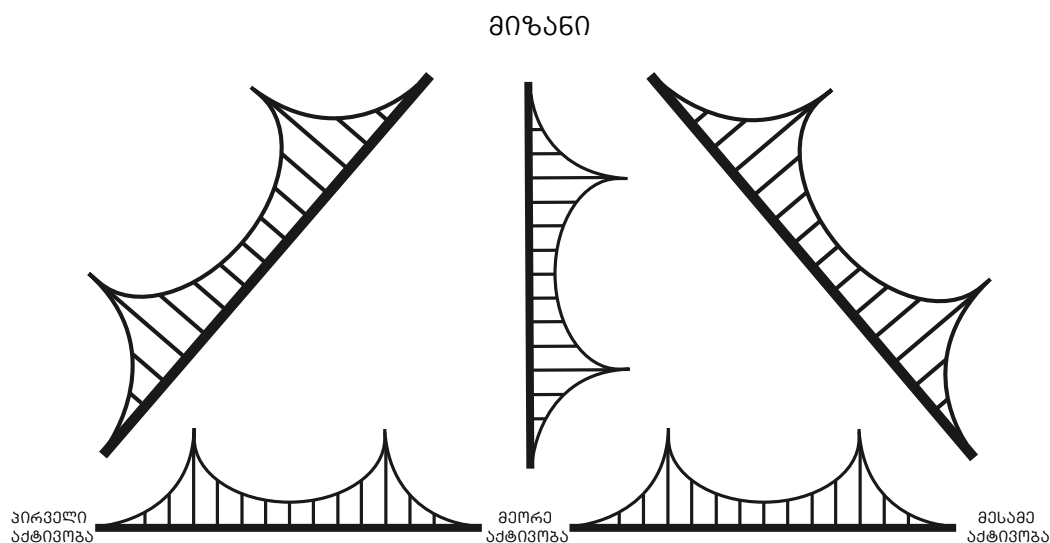
ხანდახან მასწავლებლები ცნობილ ადამიანებს, მოსაზრებებს, მოვლენებს, ან ნაშრომებს იშველიებენ იმ მიზნით, რომ კიდევ უფრო ცხადი გახადონ სწავლება; სამაგიეროდ მოსწავლეებმა შეიძლება არც კი იცოდნენ მასწავლებლის მიერ მოხსენიებული წყაროები და უკეთ გაგების ნაცვლად დაიბნენ. ფაქტობრივად, სწავლების ეფექტიანობა შეიძლება შემცირდეს კიდევ, რადგან მოსწავლეები ფიქრობენ ნახსენებ ადამიანზე, მოვლენაზე, მოსაზრებაზე, მათ მნიშვნელობაზე და მხედველობიდან რჩებათ ის მთავარი, რისთვისაც მასწავლებელმა ისინი მოიშველია.

„ჯეიმს მიჩენერის „ჰავაის“ წაკითხვისას, შეიძლება თავი სიზიფესავით იგრძნოთ, რაც აშკარა ხდება 25-ე თავში“. ეს წინადადება არაფერს არ ნიშნავს მოსწავლისთვის, თუ მან არ იცის, რომ სიზიფე იყო ბოროტი ბერძენი მეფე, რომელსაც წყევლის მიხედვით, მთელი სიცოცხლის განმავლობაში, უზარმაზარი ქვა ჰადესის მთაზე უნდა აეტანა, იქიდან დაგორებული ქვა ისევ უნდა აეტანა და ა.შ. შესაბამისად, „თავი სიზიფესავით იგრძნოთ“ ნიშნავს კონკრეტული საქმის დასრულებასთან დაკავშირებით უიმედობის განცდას.

არაორაზროვნება ამ შემთხვევაში საიდუმლოთი მოცული მინიშნების გაუბრალოებას კი არ ნიშნავს, არამედ გვაძლევს გასაღებს, რომ შეძლებისდაგვარად ეფექტიანად ავუხსნათ მოსწავლეებს.

აქტივობათა მიზნები

გასაკვირია, მაგრამ მოსწავლეებს ხშირად წარმოდგენაც კი არა აქვთ იმ აქტივობათა მიზნებზე, რომელთა შესრულებასაც სთხოვენ და ვერც აქტივობასა და ინსტრუქციას შორის ამყარებენ კავშირს (Tasker 1981). არაორაზროვნების ეს ფორმა უბრალოდ მოითხოვს, აფუხსნათ მოსწავლეებს, რატომ ვითხოვთ მათგან კონკრეტულ აქტივობას. უფრო კონკრეტულად კი ნიშნავს, აფუხსნათ, როგორ დაეხმარება აქტივობა მათ სწავლაში ან დავალების შესრულებაში. „ამ ექსპერიმენტის მიზანია იმის ჩვენება, რამდენად ძნელია ერთდროულად მონაცემთა შეგროვებაც და ინფორმაციის ჩაწერაც. სწავლის გარეშე ამას ვერ გააკეთებთ. ასე რომ, ყველა მეცნიერის მსგავსად, ვაპირებთ საკითხავი მასალის „ექსტრაპოლირებას“ (კონკრეტული სფეროსთვის (პერიოდისთვის) დამახასიათებელი გარკვეული ცნებების (მოვლენების) გავრცობა სხვა სფეროზე. მთარგმნ. შენ.). გახსოვთ ეს ტერმინი ამ თავში განხილული გრაფიკებიდან?“



სქემა 8.7: არა ორაზროვნება მიზნის მიღწევისას ყოველმა აქტივობამ ურთიერთკავშირის ხიდი უნდა გადოს აქტივობის ზოგად მიზანთან.

კიდევ ერთი მაგალითი: „წინადადებათა გაერთიანების შესახებ ამ სავარჯიშოს იმიტომ ვასრულებთ, რომ იმავე ტექნიკის გამოყენებით თქვენს მიერ შექმნილი სათავგადასავლო მოთხრობები უფრო საინტერესო გახადოთ“.

8.7 სქემაზე ასახული არაორაზროვნების ნაბიჯები ხიდების სერიას აგებს მიზნებსა და ინდიციდუალურ აქტივობებს და თვით აქტივობებს შორის.

ზოგჯერ ეს ნაბიჯი მოსწავლეებს უჩვენებს, როგორ ესადაგება მიმდინარე აქტივობა იმ გამოცდილებათა მოდელებს, რომლებიც ჰქონდათ ან მომავალში ექნებათ. „ამ ინფორმაციის განთავსებას ბიბლიოთეკის კომპიუტერულ ცნობარში იმიტომ გთხოვთ, რომ განივითაროთ სისწრაფე და სიზუსტე. მომავალ თვეში კვლევით მოხსენებებზე მუშაობისას ხშირად მოგიწევთ ამ მონაცემთა ბაზის გამოყენება და უმეტესწილად მე გვერდით არ გეყოლებით, რომ დაგეხმაროთ. თქვენ უნდა შეგეძლოთ მისი დამოუკიდებლად გამოყენება სასურველი ნიგნების საპოვნელად“.

ასეთი განმარტებების გარეშე ბევრი მოსწავლე დავალებებს მექანიკურად ასრულებს, მინიმალური ყურადღებითა და ძალისხმევით; იმიტომ ასრულებენ, რომ „სამუშაოა“ და ვალდებულები არიან შეასრულონ სამუშაო. მაგრამ სამუშაოს შესრულებას შედეგად გაგება არ მოჰყვება. მკითხველებმა, რომ-

ლებსაც უმუშავიათ სწავლის სტილზე და შეუსწავლიათ ბერნის მაკკარტის (Bernice McCarthy 1981) და ენტონი გრეგორის (Anthony Gregorc 1979) საინტერესო ნაშრომი, იციან, რომ „პირველი კვადრანტი“ (კვადრანტი – წრის მეოთხედი. მთარგმნ. შენ.) მოსწავლეებს განსაკუთრებით სჭირდებათ ამ კავშირების გაგება.³

ჩვენ მასწავლებლის ის ნაბიჯები განვიხილეთ, რომელთა საშუალებითაც მოსწავლეები ხედავენ, როგორ არის დაკავშირებული მიმდინარე აქტივობები ან დავალებები მათ მიზნებთან. ეს მართლაც არის არაორაზროვნების, სიცხადის ერთ-ერთი ფორმა. თუმცა, თავდაპირველად მოსწავლეებმა მიზნები უნდა იცოდნენ; წინააღმდეგ შემთხვევაში, აქტივობას ვერ დააკავშირებენ. სანამ განვიხილავდეთ რამდენად კარგად და ხშირად ვაცნობთ მოსწავლეებს აქტივობათა მიზნებს, უნდა ვიკითხოთ, ვაცნობთ თუ არა თვით სწავლის მიზნებს. ამ საკითხს დაეთმობა შემდეგი ნაწილი — „დიდი სურათი“.

II. „დიდი სურათი“

სიცხადის ქცევათა ბოლო ჯგუფი თავს იყრის ჩვენს მიერ „დიდ სურათად“ მონათლული მისიის გარშემო; ის შედგება იმ ქცევებისგან, რომელიც მოსწავლეებს მიმდინარე ინფორმაციის ან ოპერაციათა მნიშვნელობის უფრო დიდ სტრუქტურასთან დაკავშირებაში ეხმარება. მასწავლებლის ეს ქცევა შეიძლება განვიხილოთ მარტივი – ყოფნა/არყოფნა, დიახ/არა – გზით. აი, ეს ქცევები:

- ▶ მოსწავლეთათვის მარშრუტის მიცემა, შესასრულებელ აქტივობათა ჩამონათვალი;
- ▶ მოსწავლეებს ვაცნობთ, რა ეცოდინებათ ან რის გაკეთებას შეძლებენ დავეგმილი ინსტრუქციის შემდეგ (მიზანი);
- ▶ მოსწავლეთა მიმდინარე ცოდნის გააქტიურება ახალი ცნების ან სასწავლო პროგრამის საკითხის შესახებ;
- ▶ კავშირების დამყარება, რომელიც უჩვენებს ძველისა და ახლის მსგავსებას, ინფორმაციის ინტეგრირება წინა სამუშაოს ან წინა ცოდნის კონტექსტში - „ვაჩვენოთ მოსწავლეებს, რომ ის, რის შესახებაც ვესაუბრებით და რაც მათ უკვე იციან, ერთმანეთს ჰგავს“ (Friedrich, Galvin, and Book 1976, გვ. 78)

- გაკვეთილის ფარგლებში აკეთებს გადასვლებს მოსაზრებიდან მოსაზრებაზე;
- მიუთითებს აქტივობის, ტემპის, დონის შეცვლას;
- მიანიშნებს მომავალ მოსაზრებებზე.

▶ შეჯამება

ვფიქრობთ, რომ ამ ქცევებმა შეიძლება არსებითი როლი შეასრულოს სწავლების მომავალ მეცნიერებაში, სწავლების შედეგების ამხსნელ კანონთა მომავალ ნაკრებში. მიმდინარე კვლევა გვიჩვენებს მათსა და სწავლაში წარმატებას შორის კორელაციას; მაგრამ ჩვენ ვერ ვერ დავამტკიცებთ მიზეზ-შედეგობრივ კავშირს. თუმცა, ერთი რამ დანამდვილებით ვიცით: ამ ქცევათა განხორციელების უამრავი გზა არსებობს, რომლის რეპერტუარი პრაქტიკოსმა მასწავლებლებმა შეიმუშავეს. სწორედ მათ დავესესხეთ ქვემოთ მოცემული რეპერტუარის აღწერისას. ასე, რომ მცდელობა, თავი მოვუყაროთ ჩვენი საქმის, სწავლების პროფესიული ცოდნის ბაზას, ერთმნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული მასწავლებლებისა და მკვლევარების უწყვეტ თანამშრომლობაზე.

³ მაკკარტიმ სწავლის სტილის შესახებ რამდენიმე მნიშვნელოვანი თეორეტიკოსის მოსაზრება გააერთიანა მოდელში, რომელიც მოსწავლეებს ოთხ ძირითად ჯგუფად ყოფს. ისინი ვიზუალურ სექტორულ დიაგრამაზე ოთხ კვადრანტად არიან წარმოდგენილი. ერთ-ერთი, პირველი კვადრანტის მოსწავლეებისათვის (რომლებსაც ასევე ეწოდებათ „ნოვატორი მოსწავლეები“) განსაკუთრებით საჭიროა სწავლის მიზნის ცოდნა. საჭიროა მასწავლებელმა ამ მოსწავლეებს კარგად აუხსნას პასუხი კითხვაზე „რატომ?“

მოსწავლეებისთვის მარშრუტის მიცემა

მარშრუტი არის აქტივობის კურსის ან გარკვეული პერიოდის განმავლობაში მოსალოდნელი ნაბიჯების ჩამონათვალი ან მონახაზი. მარშრუტი ჰგავს დღის წესრიგს ან საგზაო რუკას. ის მიანიშნებს მოქმედებათა ადგილსა და თანამიმდევრობას. მაგალითად, მასწავლებელი ამბობს: „დილას დავიწყებთ საშინაო დავალების შემოწმებით, შემდეგ ახალი თავის მასალას განვიხილავთ, მერე კი ჯგუფურად ვიმუშავებთ თქვენს პროექტებზე“. მოსწავლეებისთვის ეს ცოდნა სასარგებლოა. ისინი გონებრივად მიჰყვებიან დასახულ თანამიმდევრობას და იციან, რას უნდა მოელოდნენ. სწავლის თანამიმდევრობითი სტილის მქონე მოსწავლეებისთვის განსაკუთრებით სასარგებლოა სწავლის „მარშრუტის“ თვალსაჩინო ადგილზე გამოფენა.

მოსწავლეებს ვაცნობთ, რა ეცოდინებათ ან რის გაკეთებას შეძლებენ (მიზანი)

მოსწავლეთათვის დასახულ აქტივობათა მარშრუტისა და სამუშაოს მიზნის გაცნობა ერთი და იგივე არ არის. მარშრუტის მიცემაში ცუდი არაფერია; საქმე ის არის, რომ მარშრუტი არ არის მიზანი. არც ზუსტი მითითებების მიცემა და პროცედურების აღწერა იგივე, რაც მიზნის ჩამოყალიბება (ზუსტი მითითებების მიცემა და პროცედურების აღწერა განხილულია მე-15 თავის ნაწილში „სასწავლო გამოცდილების სტრუქტურირება“). მასწავლებლის მიერ მიზნის ჩამოყალიბებით მოსწავლეები იგებენ, რის გაკეთებას შეძლებენ ისინი ინსტრუქტირების დასრულების შემდეგ: „დღეს ვისწავლით, როგორ გადავიტანოთ ფურცელზე ის, რასაც ზეპირად მეუბნებოდით მათემატიკის გაკვეთილზე, კერძოდ ის, რომ გვაქვს მთელის ნახევარი, მეოთხედი ან სამი მეოთხედი. იცით, არსებობს განსაკუთრებული საშუალება ასეთი რიცხვების დასაწერად და დღევანდელი მეცადინეობის შემდეგ თქვენ ეს გეცოდინებათ და შეძლებთ ცოდნის გამოყენებას“.

მასწავლებელთა უმრავლესობას ნასწავლი აქვს ქცევის მიზნების წარდგენა-გაცნობა. მიუხედავად იმისა, რომ მიზნების წარდგენის ლექსიკა მიზანს ემსახურება, აუცილებელი არ არის მისი მუდმივად გამოყენება. ზოგიერთი მიზანი შეიძლება არც კი იყოს დეტალური ქცევის მიზანი. ქვემოთ მოცემული ქცევის მიზნის მაგალითი რვა წლის ბავშვებისთვის გასაგები ენით არის ჩამოყალიბებული (შევაქოთ ეს მასწავლებელი „სათანადო“ მეტყველებისთვის), მაგრამ ასევე კარგი სამსახური შეიძლება გაგვიწიოს სხვა ენობრივმა მოდელმაც, მაგალითად: „ამ ფილმის ნახვა გვიკარნახებს, რა შეიძლება გავიგოთ ჰემინგუეის, როგორც ადამიანის პიროვნულ თვისებებზე“. ამრიგად, მოსწავლეები ორიენტირებული არიან იმაზე, თუ რა ეცოდინებათ გაკვეთილის ბოლოს. ასეთი დებულებები აყალიბებენ „დიდ სურათს“, რადგან გვთავაზობენ ყოვლისმომცველ ორიენტაციას მომდევნო აქტივობების თაობაზე, გვთავაზობენ ჩარჩოს, რომელიც მოსწავლეებს მომდევნო აქტივობათა გაგებაში ეხმარება.

მოსწავლეთათვის მიზნების გაცნობის დასრულებამდე უნდა განვიხილოთ მასთან დაკავშირებული, მაგრამ დამოუკიდებელი საკითხი: მოსწავლეთათვის მიზნის ახსნა, ანუ გავცეთ პასუხი მათ კითხვაზე - „რა ჩემი საქმეა?“ მიზნების გაცნობის შემდეგ მოსწავლეებმა შეიძლება ზუსტად გაიგონ, რა გვსურს იცოდნენ მათ ვიეტნამის ომის შესახებ გაკვეთილის ბოლოს. მათ შეიძლება უბრალოდ უმნიშვნელოდ ჩათვალონ ამის ცოდნა. ზოგიერთი მოსწავლისთვის სწავლის მიზნის სარგებლიანობისა ან რელევანტურობის ცოდნა, არსებითად ცვლის მათ მიერ განეულ ძალისხმევას. „პირველი კვადრანტის მოსწავლეების“ შესახებ მაკკარტი (1987) წერს:

ყველა მოსწავლეს სწავლის მოტივი სჭირდება. რაციონალური მოსწავლისთვის „რა-ტომ?“ კითხვაზე პასუხი სასიცოცხლო მნიშვნელობისაა. თითქოს მარტივი ჭეშმარიტებაა, რომ მოსწავლეებს მოტივი სჭირდებათ, მაგრამ ამ მოტივის იშვიათად ვაძლევთ მათ. მასწავლებლების ვარაუდით, მოსწავლეებმა იციან, რომ აუცილებელია იმის ცოდნა, რასაც მათ ასწავლიან. პედაგოგთა აზრით, ეს მოტივი სავსებით საკმარისია და მოსწავ-

ლევებისათვის მნიშვნელოვანი იქნება ექსპერტების აზრი სწავლის შესახებ. სინამდვილეში ასე არ არის. მოსწავლეებს საკუთარი მოტივი სჭირდებათ... ნებისმიერი სწავლება ან ტრენინგი სურვილის გაჩენით უნდა დაიწყოს. თვით ზრდასრულთა სწავლებისასაც კი, როცა საქმე პიროვნული მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების მიზნის მქონე, ძალზე მოტივირებულ მოსწავლეებთან გვაქვს, მასწავლებელმა უნდა აუხსნას მათ პროგრამის მნიშვნელობა. მასწავლებელმა დრო უნდა დაუთმოს იმაზე საუბარს, რისი გაკეთების იმედი აქვს და რატომ. მოტივირება იმდენად მარტივი და ფუნდამენტური რამ გახლავთ, რომ მხოლოდ უნდა გაგვიკვირდეს, თუ ვინმე მას არ იყენებს (ცჩარტჰყ 1987, გვ. 92, 94)*

ამრიგად, ზოგიერთი მოსწავლისთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი (ხოლო ყველასთვის სასარგებლო) იქნებოდა მასწავლებლისეული მოტივის გაგება, რატომ უნდა ისწავლონ ვიეტნამის ომისა და მასში შეერთებული შტატების მონაწილეობის შესახებ: „ვიეტნამის ომი ჩვენთვის მნიშვნელოვანია, რადგან ამ ომსა და სხვა ისტორიულ ომებს მრავალი საერთო მიზეზი ჰქონდა. თუ აშშ სხვა ომში ჩაებმება, მოსალოდნელია, რომ მრავალ თქვენგანს შეიარაღებულ ძალებში სამსახურისთვის და საბრძოლველად გამოიძახებენ. ამიტომ თქვენთვის, როგორც მოქალაქეებისთვის, არსებითია, შეძლოთ მიმდინარე მოვლენებისა და მთავრობის ლიდერთა გადაწყვეტილებების გაანალიზება. როგორც მოქალაქეებს, შეგიძლიათ გააზრებულნი არჩევანი გააკეთოთ იმ ლიდერებისთვის ხმის მიცემის დროს, რომლებიც თქვენთვის სასურველ პოლიტიკას უჭერენ მხარს. დღევანდელი სწავლა მომავალში იმის გადაწყვეტაში დაგეხმარებათ, რისთვის უნდა ვიბრძოლოთ ჩვენ, როგორც ქვეყანამ და ერთ მშვენიერ დღეს ეს უეჭველად თქვენი არჩევანი იქნება“.

ასევე ნათლად შეიძლება მოსწავლეებს დავუსაბუთოთ სხვა საკითხების სწავლის მნიშვნელობაც: მითის, როგორც ლიტერატურული ჟანრის სწავლა; ან ვულკანური, დანალექი და მეტამორფული წარმოშობის მთების იდენტიფიცირება მათი ატრიბუტებით.

სწავლის მიზეზების ყოველდღიური აღნიშვნა აუცილებელი არ არის. როგორც წესი, გაკვეთილს მოსწავლეები, ცოდნისა და უნარ-ჩვევების თვალსაზრისით, ერთი საფეხურით მაღლა აჰყავს. ალბათ, მიზნებისა და მიზეზების აღნიშვნა ახალი თავების ან თემების სწავლის დაწყებამდე იქნება უპრიანი.

მოსწავლეებისთვის სწავლის მიზეზების გაცნობა, შესაძლოა, სასარგებლო ვარჯიში იყოს თვით მასწავლებლისთვისაც. თუ კონკრეტული საკითხის სწავლის მიზეზის ახსნა არ შეგიძლია, იქნებ ეს საკითხი არც უნდა ვასწავლოთ.

ცნების შესახებ მოსწავლეთა ცოდნის გააქტიურება

სწავლაზე მოქმედი ერთადერთი უმნიშვნელოვანესი ფაქტორია ის, რაც მოსწავლემ უკვე იცის. დაადგინეთ მათი ცოდნა და შესაბამისად ასწავლეთ.

დევიდ ოზიბელი, „განათლების ფსიქოლოგია: კოგნიტური შეხედულება“

ცნების ან თემის შესახებ მოსწავლეთა არსებული ცოდნის გააქტიურების ხერხები მათ არა მარტო მომავალი საქმიანობისთვის განაწყოებს, არამედ „ჩარლი ბრაუნის სახიფათო სინდრომსაც“ უშლის ხელს:

გაიხსენეთ, როგორ იქცევა ჩარლი ბრაუნი ხელში ახალი წიგნის ალებსას. წიგნის ნახვამდე, ის ფურცლებს ითვლის. 625 გვერდი. „მე ვერასოდეს ვისწავლი ამას!“ ის კითხვის დაწყებამდეა დამარცხებული, საკუთარ თავს იმის გაანალიზების შანსსაც კი არ აძლევს, რომ მას არ მოუწევს ყველაფრის სწავლა. ყველაფერი ახალი როდია, მას უკვე გარკვეუ-

* გამოყენებულია სპეციალური ნებართვით. The 4MAT System: Teaching To Learning Styles With Right/Left Mode Techniques by Bernice McCarthy, (c) 1980, 1987 by Excel, Inc. Excel, Inc.-ის სპეციალური წერილობითი ნებართვის გარეშე დაუშვებელია შემოდგომა გამოყენება. მას, ვისაც მთლიანი ნაშრომის ნაკითხვა სურს გამომცემელს უნდა დაუკავშირდეს: Excel, Inc., 200 West Station Street, Barrington, Ill. 60010, 1-800-822-4MAT an 1-708-382-7272

ლი ცოდნა აქვს. ის საკუთარ თავს საშუალებას არ აძლევს, გაიგოს, რომ ბევრი რამ, რაც უნდა ისწავლოს, უკვე იცის (McNeill 1984, გვ. 34)*

უპირველეს ყოვლისა, მოსწავლეებს უნდა დავუსვათ კითხვა: „რა იცით X-ის შესახებ?“ და ჩაინეროთ (ან თავად ჩაინერონ ინდივიდუალურად) პასუხები. ცნებისა თუ თემის შესახებ ცოდნის გაღრმავების კვალობაზე მოსწავლეებელი უნდა დაუბრუნდეს ამ ჩანაწერებს და განსაზღვროს, რა მიამატებს მოსწავლეებმა არსებულ ცოდნას. ზოგჯერ მოსწავლეებმა შეიძლება აღმოაჩინონ, რომ ახალი მასალა „ძველ ქურქშია გამოწყობილი“; ზოგჯერ კი უარყოფილია მათი ძველი წარმოდგენების ნაწილი. ნებისმიერ შემთხვევაში, კონკრეტული თემის შესახებ არსებული ცოდნის გაცნობიერება, ახალი ინფორმაციის ჩასანერვი რუკის შექმნაში მიეხმარება. სწორედ ასე ემსახურება მოსწავლეებელი საგნის/ების შესახებ „დიდი სურათის“ შექმნას.

უთვალავი ხერხი შემუშავდა არსებული ცოდნის გასააქტიურებლად. ერთ-ერთი მათგანი სემანტიკური რუკის შედგენაა, რასაც მაკნილი (1984) ასე აღწერს:

პირველ ყოვლისა, მოსწავლეებს ჰკითხეთ, რა გაიფიქრეს სიტყვა X-ის გაგონებისას (X არის ის თემა, რომლის შესახებაც მათ უნდა წაიკითხონ). სასურველია, თავისუფალი ასოციაცია. მოსწავლეთა მიერ შემოთავაზებული ასოციაციები დაწერეთ დაფაზე. ეცადეთ, ასოციაციები კატეგორიებად დაყოთ.

მაგალითად, სიტყვა „ფულზე“ პასუხები შეიძლება შემდეგ კატეგორიებად დაიყოს: ფულის გამოყენება, ფულის ფორმები, ფულის ერთეულები, ფულის შოვნის გზები და სხვა. დაეხმარეთ მოსწავლეებს კატეგორიებად დაჯგუფებაში და შემდეგ სთხოვეთ ამ დაჯგუფებათა წაკითხვა, რათა მეტი გაიგონ X-ის შესახებ. კარგი იქნება, წავახალისოთ მოსწავლეები, დასვან შეკითხვები იმის შესახებ, რისი გაგება სურთ X-ის შესახებ ტექსტიდან. დაჯგუფების წაკითხვის შემდეგ კლასს ყურადღება გადააქვს კატეგორიათა წაკრებზე და X-თან დაკავშირებულ თავდაპირველ (წაკითხვამდელ) შეკითხვებზე. ამ დროს მოსწავლეები წაკითხულის საფუძველზე ახალ მოსაზრებებს ამატებენ, ასწორებენ და ავსებენ პირველად რუკას (McNeill 1984, გვ. 10).

მაკნილისეული სემანტიკური რუკის შედგენის სავარჯიშოს აღწერა შერჩეული ტექსტის წაკითხვამდე ხდება. თუმცა რუკის შედგენა ასევე წარმატებით შეიძლება გამოვიყენოთ ექსპერიმენტის ჩატარებამდე, ფილმის ნახვამდე ან სტუმართან გასაუბრებამდე. საქმე ის არის, რომ მოსწავლეები ამზადებენ მოსწავლეებს ახალი ინფორმაციის მისაღებად ამ უკანასკნელთა გონებაში არსებული რუკების (ან „სქემის“, როგორც მკვლევარები უწოდებენ) გამოხმობით, ანუ თემის შესახებ მათეული წარმოდგენის გახსენებით. შედეგად, მოსწავლეები უფრო აქტიური მსმენელები, მაცურებლები და მკითხველები ხდებიან.

პრაქტიკოსებისა და მკვლევარების მიერ შემუშავებული ხერხები, რომელთა გამოყენება თითქმის ყველა საგნის სწავლებისას შეიძლება, ე. წ. „სიტყვების მიმოფანტვა“ ან „ვმვ“-ია (ინგლისური სიტყვების Know – Want to Know – Learned (KWL) ქართული თარგმანის – ვიცი – მინდა ვიცოდე – ვისწავლე (ვმვ) აბრევიატურა. მთარგმნ. შენ.). მათთვის დამახასიათებელი საერთო შედეგია ის, რომ მოსწავლეები კოგნიტურად აქტიურნი ხდებიან ახალი ინფორმაციის მიმართ.

„სიტყვების მიმოფანტვის“ დროს (Hammond 1985) მოსწავლეებელი სტატიიდან, მოთხრობიდან ან ტექსტიდან 10-დან 20-მდე საკვანძო სიტყვას ან ტერმინს იღებს და წერს („მიმოფანტავს“) ცხრილის ან დაფის ნებისმიერ ადგილას ტექსტის სათაურის ქვეშ. ტექსტის წაკითხვამდე, მოსწავლეებს სთხოვს, იმუშაონ ჯგუფებად და გონებრივი იერიშის გამოყენებით ჩაინერონ (ან ჩაინეროს ჯგუფის „ჩამწერმა“) შემდეგი მითითების პასუხები: „მოიფიქრეთ წინადადებები, რომლებიც, თქვენი აზრით, ასახავს ამ საკვანძო სიტყვებსა და ტერმინებს და ტექსტის სათაურს შორის კავშირს“. ეს ხერხი უზრუნველყოფს მოსწავლეთა ჩართულობას, მაღალი დონის აზროვნებას, ფოკუსირებულ კითხვას და უკეთ წვდომას.

* გადმოებულია ნებართვით. McNeill, J. D. Reading Comprehension: New Directions for Classroom Practice. Glenview, Ill.: Scott, Foresman and Company, 1984. © 1984 Harper Collins College Publishers. ყველა უფლება დაცულია.

„ემე“-ს ვარიანტი, რომელიც ჩვენ მოგვწონს, დიდ ჯგუფად მომუშავე მოსწავლეებს თემასთან დაკავშირებულ სტიმულს (როგორცაა წიგნის გარეკანის გაფორმება და სათაური) აცნობს და სთხოვს, ხმამაღლა გაუზიარონ ერთმანეთს თავიანთი რეაქციები. მასწავლებელი სთხოვს მოსწავლეებს, შენიშვნები სამიდან ერთ-ერთ სვეტში ჩაწერონ: ვიცი, ვფიქრობ, რომ ვიცი და მინდა ვიცოდე. ცხრილის შექმნის დროს არ ხდება განხილვა ან კითვებზე პასუხის გაცემა. ეს სავარჯიშო, „სიტყვების მიმოფანტვის“ მსგავსად, უზრუნველყოფს აქტიურ მონაწილეობას, ავლენს მოსწავლეთა მიერ ცნებების არსებულ ცოდნას და ქმნის პირობებს იმისთვის, რომ მათ თავად შეადგინონ კითხვის გრაფიკი.

კარგი იქნება, თუ ამ ცხრილებს ტექსტის ნაკითხვის (შესწავლის) შემდეგაც მივუბრუნდებით. „ვიცი“-ს კატეგორიაში მოხვედრილი ზოგიერთი შენიშვნა შეიძლება მცდარი აღმოჩნდეს; ზოგიერთი „ვფიქრობ, რომ ვიცი“ — დადასტურდეს ან არა; მაგრამ „მინდა, რომ ვიცოდე“-ს არც ერთი შენიშვნა უპასუხოდ არ უნდა დარჩეს.

აკავშირებს

აჩვენებს მოსწავლეთა ძველი და ახალი ცოდნის მსგავსებას

სასარგებლოა, როცა მასწავლებელი აჩვენებს ახალი მასალის მსგავსებას წინა სამუშაოსთან ან მოსწავლეთა არსებულ ცოდნასთან, „ახდენს იმის დემონსტრირებას, როგორ ჰგავს ბევრი რამ, რაზეც საუბრობს, იმას, რაც მოსწავლეებმა უკვე იციან“ (Freidrich 1976). გთავაზობთ რამდენიმე მაგალითს:

[კომენტარები მრგვალ ფრჩხილებში არის მოსწავლის რეაქციები.] „როცა გამრავლებაზე პირველად ვმუშაობდით, ვისწავლეთ, რომ ის დაკავშირებული იყო შეკრებასთან – როგორ?“ კითხულობს მასწავლებელი (გაიმეორა შეკრება.) „სწორია! ანუ რას ნიშნავს?“ (გამრავლება ჰგავს ერთი და იმავე რიცხვის მიმატებას იმდენჯერ, რამდენზეც მას ამრავლებ.) „კარგი, ძალიან კარგი. გაყოფის ოპერაცია, რომელზეც დღეს ვმუშაობდით, მართლაც ძალიან ჰგავს გამრავლებას, თუმცა, ის მოკლე გზით კი არ ამატებს რიცხვებს, არამედ?“ (აკლებს.) „სწორია! ყველა ხედავს? ჯიმი?“ [შეგიძლიათ აღნიშნოთ „დიახ“ პასუხი ამ მასწავლებლის „შემომხმების უნარის“ გრაფაში!] „შეგიძლიათ ახსნათ თქვენი სიტყვებით, როგორ ჰგავს გაყოფა გამრავლებას?“ [აღნიშნეთ „დიახ“ „შესამონმებელი შეკითხვისთვის“!] (ის არის გამრავლების საპირისპირო.) „საინტერესოა ნათქვამი; ვფიქრობ, გესმით. მარჯი, შენი აზრით, რას გულისხმობს ჯიმი „საპირისპიროში“? [აღნიშნეთ „დიახ“ პასუხი „შესამონმებელი შეკითხვისთვის“!]

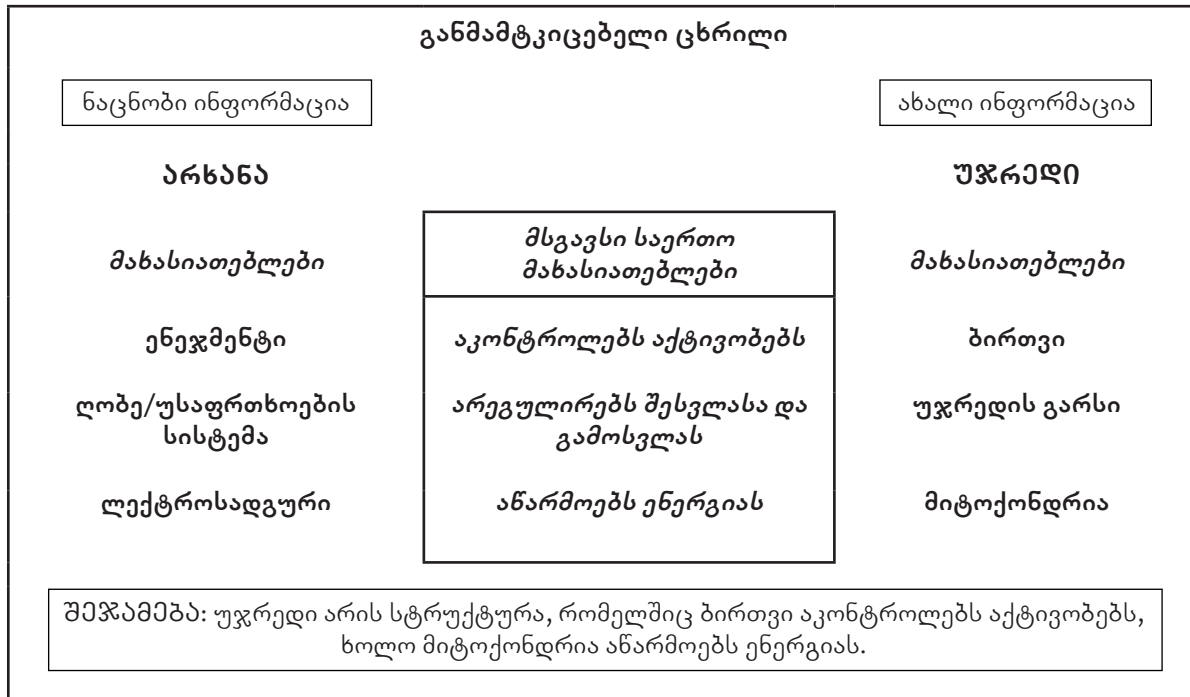
აი, კიდევ ერთი მაგალითი ქიმიის შესავალი კურსიდან.

მასწავლებელი: „ამრიგად, ჩვენ დავამტკიცეთ, რომ ეს სარჩილავი ნათურა უფრო მაგრად წვავს, ვიდრე პირდაპირი პროპანის სანთურა. გახსოვთ, რა გავაკეთეთ ჩვენ ამ წლის დასაწყისში, როცა ნატრიუმქლორიდი სასინჯ მთაში გავაცხელეთ?“ (ის ააღდა.) „როგორ ავხსენით ეს მოვლენა?“ (ნატრიუმქლორიდის გაცხელებამ გამოდევნა ჟანგბადი და ჟანგბადმა უფრო სწრაფად და მხურვალედ დაწვა ცხელი ნაკვერჩხალი.) „სწორია! და სარჩილავი ნათურაც ამას ჰგავს. ჩვენ გვაქვს ეს ორი რეზერვუარი“. [მასწავლებელი განაგრძობს საუბარს და აჩვენებს, როგორ ურევს შემადღებელი მანქანა ორ გაზს, აცვტილენსა და ჟანგბადს და რომ დამატებითი ჟანგბადის არსებობა ძალიან ზრდის შიდა წვის ტემპერატურებს].

ძველისა და ახლის ინტეგრაცია ინფორმაციებს შორის გონებრივ კავშირებს ამყარებს ისე, რომ შეგნებულად ინარჩუნებს მთელი მზარდი ჯაჭვის გამოსახულებას მხედველობის არეში. ახალი ინფორმაციის შესწავლისას, მოსწავლეები მთლიან ჯაჭვს ხედავენ, რომელიც ახლა ერთი რგოლით უფრო გრძელია. რგოლისა და ჯაჭვის ანალოგია შეიძლება არ გამოდგეს სხვაგვარად დაკავშირებული ფართო მოცულობის ინფორმაციისთვის, მაგალითად, როგორცაა ინტერნეტი, მაგრამ სიცხადე იმავე მიზანს

ემსახურება — დაუკავშიროს ახალი ცოდნა არსებული ცოდნის უფრო დიდ სურათს (Ausubel 1968; Gagne 1974).

ჯენის ბალგრენი (Janis Bulgren) და მისი კოლეგები კანზასის უნივერსიტეტთან არსებული „სწავლაში უნარშეზღუდულობის კვლევითი ინტიტუტიდან“ იყენებენ განმამტკიცებელ ცხრილებს, რათა ვიზუალური და ზუსტი გზით აჩვენონ ახალ და ძველ კონცეფციებს შორის მსგავსებები და განსხვავებები. განმამტკიცებელი ცხრილი არის გრაფიკული წინმსწრები აქტივობა – ამ შემთხვევაში, სპეციფიკური მიზნის – ახალი და ძველი (უკვე ნასწავლი) ინფორმაციების შესადარებლად და შესაპირისპირებლად (სქემა 8.8). მათი გამოყენების ფაზები გრაფიკული აქტივობების გამოყენების მსგავსია.



სქემა 8.8: განმამტკიცებელი ცხრილი

განმამტკიცებელი ცხრილი არის სპეციფიკური მიზნის გრაფიკული წინმსწრები აქტივობა, რომელიც გამოიყენება ახალი და ძველი ინფორმაციის შესადარებლად და შესაპირისპირებლად.

ამგვარ ინტეგრირებასა და „მოსწავლეთა არსებული ცოდნის გააქტიურებას“ შორის შემდეგი განსხვავებაა: „გააქტიურება“ მომლოდინეა; ის ეკრანზე მოსწავლეთა გონებაში უკვე არსებულ ცნებებს ალაგებს; მათი გონება მზადყოფნაშია და ელის ახალს შესადარებლად და შესაპირისპირებლად. მათ გონებაში არსებული ცოდნა შეიძლება ზუსტი ან არაზუსტი, სრული ან არასრული იყოს. მისი წინწამონევის მიზანია გააქტიურება და საბაზო წერტილის მონიშვნა ახალი ცოდნის გამოსაცდელად. მათ შეიძლება საკუთარ თავს ჰკითხოთ: რასაც ქიმიაში ვსწავლობთ, არის თუ არა ის, რისი სწავლაც გვინდოდა?

მიზანი — „ძველსა და ახალ ცოდნას შორის მსგავსების ჩვენება“, ხოლო, მეორე მხრივ, „უკან ყურება“. მასწავლებელს სურს, მოსწავლეებმა დაინახონ, რომ ახალი მასალა, სინამდვილეში, არც იმდენად ახალი ან განსხვავებულია (ან ძნელი), შეესატყვისება იმას, რაც მათ უკვე იციან, მათ გონებაში უკვე არსებობს ახალი ცოდნის შესაბამისი სტრუქტურა ან კონტინიუმი.

აკეთებს გადასვლებს მოსაზრებიდან მოსაზრებაზე

ეს არის მოკლე გადასვლები გაკვეთილის ფარგლებში, რომელიც ჰგავს დიქტორის მიერ განხორციელებულ გადასვლებს და ყველაზე ხშირად პირდაპირი ინსტრუქციის დროს გამოიყენება. (მასწავლებელი ვერ აკეთებს გადასვლებს ინფორმაციის პორციებს შორის, თუ თავად არ უძღვება სასწავლო აქტივობას.) სიცხადის თვალსაზრისით, მისი ნაბიჯები არის ვერბალური მაჩვენებლები, რომელიც მოსწავლეს სასწავლო რუკის მიხედვით „მოძრაობაში“ ეხმარება, მაგალითად: „კარგი, ეს ამოცანა ჩვენგან გამრავლებას მოითხოვდა. ახლა, მოდით, შემდეგ ამოცანაზე გადავიდეთ და ვნახოთ, მსგავსია თუ არა“.

ყურადღება მიაქციეთ განსხვავებას ზემოთ მოტანილ შენიშვნასა და მასწავლებლის ამ ნათქვამს შორის: „კარგი, მოდით, შემდეგ ამოცანაზე გადავიდეთ“. მოსწავლეები ამ ნათქვამს ერთი ადგილიდან მეორეზე გადაჰყავს, მაგრამ გადასვლას არ უზრუნველყოფს. სიცხადის პირობებში გარდამავალი ნაბიჯი მოითხოვს შესრულებული და მოსალოდნელი (მომავალი) სამუშაოების დაკავშირებას. ის ინტეგრაციის მსგავსად გონებრივ კავშირებს უზრუნველყოფს, მაგრამ მოსწავლის წარსული გამოცდილების, სხვა საგანთან ან დროსთან დაკავშირების ნაცვლად, ეს არის კავშირი იმასთან, რაც კონკრეტულად გაკვეთილამდე იყო.

აი, თვალსაჩინო მაგალითი: „აი, ასე ამრავლებს კომერციული საბანკო სისტემა ფულს, რომელიც შეტანილია მიმდინარე ანგარიშებზე და ქმნის ახალ ფულს. ახალი ფულის შექმნის კიდევ ერთი გზა არის სამომხმარებლო კრედიტი. მოდით, ვნახოთ, როგორ ემატება ყველა ეს პლასტიკური საკრედიტო ბარათი საბანკო სისტემას კიდევ უფრო მეტი ფულის შესაქმნელად“.

მიუთითებს აქტივობის, ტემპის ან დონის შეცვლას

ეს მარტივი განცხადებებია კოგნიტური სამუშაოს ბუნების ცვლილებისათვის მოსწავლეთა მომზადების მიზნით.

- აქტივობის შეცვლა: „აი ამის გაკეთებას ვაპირებთ დღეს ლაბორატორიული მუშაობის შედეგებთან დაკავშირებით. ახლა მოდით, შემდეგი თავი ვნახოთ, რომ წარმოდგენა შეგვექმნას ახალ მასალაზე“.
- ტემპის შეცვლა: „ახლა ტემპის შეცვლა მოგვინევს, ასე რომ, მოემზადეთ ცოტა მეტი აქტიურობისთვის!“
- დონის შეცვლა: „ახლა იმავე ოპერაციებით, ორ-საფეხურიანის ნაცვლად, სამ-საფეხურიან ამოცანებზე გადავიდეთ“.

მიანიშნებს სამომავლო გეგმებზე

განიხილეთ მასწავლებლის ეს ორი განცხადება:

„იცით, წყალბადისა და ქლორის მყავას ორი მოლეკულა განტოლების ამ მხარეს ვერ გექნებათ, რადგან ტოლობა არ გამოგივათ. ახლა ამაზე არ უნდა ინერვიულოთ, მაგრამ მალე გავიგებთ, რომ ქიმიურ განტოლებებში ტოლობა უნდა იყოს. როდესაც ტოლობაზე ვისაუბრებთ, ჩავატარებთ ექსპერიმენტებს სხვადასხვა ქიმიური ნივთიერების პროპორციებზე, რომლებიც მთლიანად იხარჯება ქიმიურ რეაქციაში“.

„თუ ფიქრობთ, რომ ლაურა მხოლოდ სახლში შრომობდა მუყაითად და დედას საოჯახო საქმეში ეხმარებოდა, დაიცადეთ, სანამ არ გაიგებთ, როგორ მიეხმარა ის მამას თიბვის დროს. („ეგ რას ნიშნავს?“ კითხულობს მოსწავლე.) ეს არის თივის მოსავლის აღება, რომელიც მაშინაც და ახლაც ფერმის ცხოვრების ძალიან მნიშვნელოვანი ნაწილია. თივას რამდენიმე თავის შემდეგ განვიხილავთ და ვფიქრობ, ის თავი მოგეწონებათ“.

მიანიშნების ამ მაგალითებში აღებულია ახალი ტერმინი ან იდეა და შექმნილია წარმოდგენა მის

შესახებ. ამგვარი წარმოდგენის შექმნა მიზნად იმას ისახავს, რომ ახალი ტერმინი ან იდეა ნაცნობი გახადოს მოსწავლისთვის. „აჰ, მახსოვს, ამის შესახებ ჩვენ გასულ კვირას ვისაუბრეთ“, შეიძლება გაიფიქროს მოსწავლემ და დაიწყოს წარმოდგენების მორგება საკუთარ კოგნიტურ ჩარჩოზე. მინიშნებამ, რომელიც ხშირად დაუგეგმავია, შეიძლება თავი იჩინოს, როგორც სწავლების ხელსაყრელმა შესაძლებლობამ. მაგალითად, მეორე ნაწყვეტში მოსწავლეებმა შენიშნეს, როგორ ბევრითად მუშაობს ლაურა სახლში, რამაც მასწავლებელს გაახსენა, როგორ მიეხმარა ლაურა მამას თიბვის დროს, რასაც მოჰყვა თიბვის შესახებ მისი კომენტარი.

მასწავლებლის მიერ გაკვეთილის დამთავრება მომავალი სამუშაოს პროგნოზით მოსწავლეებისთვის გარკვეული სახის მინიშნებაა, თუმცა ჩვენ ამ ნაბიჯს კოგნიტურ გადასვლად მივიჩნევთ. განსხვავება ის არის, რომ კოგნიტური გადასვლა პირდაპირ კავშირებს ამყარებს რამდენიმე წუთის წინ დასრულებულ და რამდენიმე წუთის შემდეგ მოსალოდნელ აქტივობებს შორის, მაშინაც კი, როცა მომდევნო „რამდენიმე წუთი“ მხოლოდ მეორე დღეს დადგება. მინიშნება ინტელექტუალურ „საგზაო ნიშნებს“ სვამს ისეთ ადგილებში, რომლებიც გზად ხვდებათ მოსწავლეებს, მაგრამ, შეიძლება, მოკლე პერიოდში არ განიხილონ.

შეჯამება

მასწავლებელი ყოველთვის თავად არ აჯამებს; ხანდახან ამ ფუნქციის შესრულებას მოსწავლეს სთხოვს. მნიშვნელობა არ აქვს, ვინ ასრულებს ამ ფუნქციას; თუ ვინმე გაკვეთილის ბოლოს დეტალურად მოუყრის თავს ყველაფერს ყველას დასანახად და გასაგონად, მაშასადამე, გაკვეთილი შეჯამდა და ამ მასწავლებელს სიცხადის ამ მეათე პუნქტშიც „დიახ“ პასუხი შეიძლება დაეუწეროთ.⁴

როცა მოსწავლეები თავად აჯამებენ და ყველა მათგანი ერთდროულად არის ჩართული, დამატებით ორი ძლიერი ფაქტორიც უნდა გავითვალისწინოთ. პირველია „აქტიურ მონაწილეობად“ წოდებული სწავლის პრინციპი (იხ. მე-9 თავი), ხოლო მეორე ის, რომ მოსწავლეები კოგნიტურად აქტიურები ხდებიან მასალასთან მიმართებით; ისინი ახდენენ პერსონალურად მიღებული ინფორმაციისა და ცნებების რეორგანიზაციას, რათა შეძლონ საკუთარი სიტყვებით გადმოცემა. მოსწავლეთათვის შეჯამების თხოვნა თავისთავად იმის თხოვნას ნიშნავს, რომ საკუთარი სიტყვებით გადმოგვცენ ნასწავლი. (ეს, ასევე, ნიშნავს მათეული შეჯამების შემოწმებას, სიზუსტისა და სისრულის თვალსაზრისით.) თხოვნა „გადმოეცით თქვენი სიტყვებით“ არსებითია, რადგან ის მოსწავლეებს აიძულებს, თავად შეცვალონ, გადაანაწილონ და მოანესრიგონ ინფორმაცია. ისინი ახალ მასალას უბრალოდ მათი გონების ბიბლიოთეკის თაროზე დების საშუალებას „არ აძლევენ“. მათ უნდა „აილონ“ ახალი მასალის „ულუფები“ და თავი მოუყარონ; და სწორედ ეს აქტი ამტკიცებს ნასწავლს.

შეჯამების მრავალი გზა არსებობს ისე, რომ ყველა მოსწავლე ჩაერთოს. ერთ-ერთია „სწავლის ჟურნალის“ წარმოება (Pradl & Mayher 1985).

როგორც წესი, ყოველი მნიშვნელოვანი მონაკვეთის ბოლო ხუთი წუთის განმავლობაში მოსწავლეები აკეთებენ შენიშვნებს და პასუხობენ შემდეგი სახის შეკითხვებს:

რა ვისწავლე დღეს? რა იყო გაუგებარი?

რა მომეწონა, რა არ მომეწონა, რას მივალწიე დღეს?

რა ვისწავლე დისკუსიიდან ან გაკვეთილიდან?

რამდენად ნაყოფიერად ვიმუშავე კლასში? (sanders 1985)

მასწავლებელს შეუძლია სიტყვიერი შეჯამებაც სთხოვოს შესატყვის მომენტებში წყვილებად მომუშავე მოსწავლეებს გაკვეთილის ბოლოს ან გაკვეთილის განმავლობაში. მერი ბად როუმ (Mary Budd Rowe) გვიჩვენა, რომ დამახსოვრების უნარი იზრდება, როცა ყოველი 10-წუთიანი ინსტრუქციის შემდეგ, მცირე ჯგუფებში მოსწავლეებს ეძლევათ 2 წუთი შესაჯამებლად და ერთმანეთისათვის ასახსენ-

4 თუ მოსწავლეებს ვთხოვთ ტექსტის შედგენას გაკვეთილის მთავარ საკითხებზე, ისინი კარგად ჩაერთვებიან შეჯამების პროცესში.

ლად. ეს „10-2“ წესი მოსწავლეებს ისეთივე შესაძლებლობას აძლევს, როგორსაც მასალის „საკუთარი სიტყვებით“ გააქტიურება. თობინი (Tobin 1985) აღნიშნავს: „[ამ ტექნიკის] შედეგები შეესაბამება ჩვენს მოსაზრებას, რომ მოსწავლეებს სჭირდებათ დრო გაკვეთილის შინაარსის გადასამუშავებლად ისეთ ინფორმაციულად დატვირთულ საგნებში, როგორიცაა მეცნიერება.“

შემაჯამებელი შეკითხვები შეიძლება სპეციფიკური იყოს და ნებისმიერ შინაარსს მოერგოს: „ჩვენს მსჯელობაზე დაყრდნობით, ჩამოუთვალეთ თქვენს პარტნიორს სამოქალაქო ომის ძირითადი მიზეზები. შემდეგ სთხოვეთ, მან ჩამოგივალოთ მიზეზები“. თუ კლასი შეთანხმდება სამოქალაქო ომის მიზეზების შესახებ, სახეზე გვექნება ინფორმაციის შეჯამება. (თუ კლასი ვერ მიაღწევს შეთანხმებას, წყვილებისათვის ასეთი დავალების მიცემა შეჯამებაზე მეტი იქნება, განსაკუთრებით მაშინ, თუ მათ საკუთარი შეხედულებების დასაბუთებას ვთხოვთ.) გარდა ამისა, მასწავლებელმა შეიძლება მოსწავლეებს სთხოვოს, წერილობით შეაჯამონ სახელმძღვანელოს თავის ყოველი მნიშვნელოვანი ნაწილი. კითხვის ასეთ პერიოდულ შეწყვეტასა და შეჯამებას, შედეგად მოჰყვება მონაცემთა აქტიური კოგნიტური გადამუშავება; მოსწავლეებს უნევთ შინაარსის საკუთარი სიტყვებით გადმოცემა და დანერა — ეს კი უკეთ სწავლას ნიშნავს! კვლევებმა დამაჯერებლად გვიჩვენა, რომ მოსწავლეები უკეთ წვდებიან ტექსტს (არა მხოლოდ მოთხრობის) (მაგ.: D'Angelo 1983), როცა თანამიმდევრულად ასრულებენ ამგვარ შეჯამებას. ბევრმა მეცნიერმა შემოგვთავაზა კითხვის პროცესში წერილობითი შეჯამების სწავლების სასარგებლო მოდელები (Hahn & Gardner 1985).

ამ თავში აღვწერეთ მასწავლებლის მოსწავლეებისადმი კოგნიტური ემპათიის სამგვარი ქცევა: „განსაზღვრავს დაბნეულობასა და მცდარ კონცეფციებს“, „ამოწმებს“ (იმის გასარკვევად, როდის კარგავენ მოსწავლეები მნიშვნელობის ძაფს) და „უმკლავდება დაბნეულობას“ (არკვევს დაბნეულობის მომენტს და უმკლავდება). ჩვენ შევძელით გაგვეჩივრა ამ ქცევათა რამდენიმე თვისებრივად განსხვავებული ფორმა. შემდეგ განვიხილეთ, ახსნის რამდენ და რომელ მექანიზმებს იყენებს მასწავლებელი, მისი მეტყველების მოდელები და არაორაზროვანი ქცევა. დაბოლოს, აღვწერეთ მასწავლებლის ხუთი ნაბიჯი, რომლითაც ის მოსწავლეებს „დიდი სურათის“ გააზრებაში ეხმარება: მარშრუტის დასახვა; მიზნების გაცნობა; მოსწავლეთა არსებული ცოდნის გააქტიურება; დაკავშირება (ოთხი სახის). ყოველი მათგანი სიცხადის პარამეტრის ფუნქციური ასპექტია.

ჩვენ ეს-ესაა შევაჯამეთ თავი. სწორედ ეს გახლავთ „დიდი სურათის“ ბოლო ნაბიჯი — შეჯამება. შეგიძლიათ თქვენც შეაჯამოთ, რა ისწავლეთ ახალი ამ თავიდან?

შემდეგ გვერდებზე იხილავთ ტესტს, რომელიც საშუალებას მოგცემთ დამოუკიდებლად ან კოლეგასთან ერთად გადახედოთ სიცხადის პარამეტრს.

სიცხადე - შეჯამება

დააკვირდით თქვენი ან კოლეგის სწავლებას და შეაფასეთ ქვემოთ ჩამონათვალის მიხედვით. ყოველი ქცევა ან შესრულების დონე შეძლებისდაგვარად დაადასტურეთ მაგალითით.

კომპიუტერი ემართება

1. განსაზღვრავს დაბნეულობასა და მცდარ კონცეფციებს
2. ახსნითი მექანიზმები:

<p>ცხრილები ან დაფა ანალოგიები მედია/ტექნოლოგიები ხმაშალა ფიქრის მოდელირება</p>	<p>უფრო სრულყოფილად ჩამოყალიბება ფიზიკური მოდელები თანამიმდევრული მინიმალური მინიშნებები მნიშვნელოვანი ინფორმაციის ხაზგასმა</p>	<p>აზრობრივი ხატები მარტივი მინიშნებები დიაგრამები გრაფიკული აქტივობები</p>
--	---	---

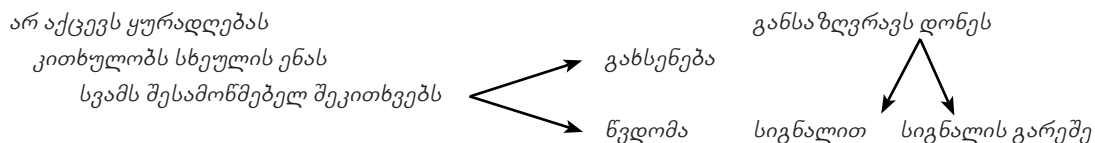
3. მეტყველება

<p>მიუღებელი მისაღები მრავალფეროვანი</p>	<p>ჯგუფს მორგებული ინდივიდს მორგებული</p>
--	---

4. არაორაზროვნება. ნათლად ზუსტად გადაცემა:

<p>მინიშნებათა განსაზღვრა მინიშნებათა მნიშვნელობა შეკითხვათა ფოკუსი</p>	<p>აუცილებელი ნაბიჯები მიმართულების მიცემისას აქტივობათა მიზნები</p>
---	--

5. შემონიშნება:



6. მოსწავლეთა დაბნეულობასთან გამკლავება

<p>არ რეაგირებს ხელახლა ხსნის საზღვრავს დაბნეულობის მომენტს კონკრეტული შეკითხვებით</p>	<p>აგრძელებს ახსნას და უკან უბრუნდება სთხოვს მოსწავლეს საკუთარი ფიქრების ახსნას</p>
--	---

„დიდი სურათი“

7. — აძლევს მარშრუტს
8. — აცნობებს მოსწავლეებს, რა ეცოდინებათ ან რის გაკეთებას შეძლებენ
 - ▶ სწავლის მიზანი
 - ▶ რატომ არის ეს მნიშვნელოვანი
9. — ააქტიურებს მოსწავლეთა არსებულ ცოდნას
10. — აკავშირებს

სიცხადე - შეჯამება

- ▶ არვენებს ძველ და ახალ ცოდნას შორის მსგავსებას
- ▶ აკეთებს გადასვლებს მოსაზრებებს შორის
- ▶ მიუთითებს აქტივობის, ტემპის ან დონის შეცვლას
- ▶ აკეთებს მინიშნებებს

11. — აჯამებს

სიცხადე - სავარჯიშო

ნაიკითხეთ გაკვეთილის ნაწყვეტები. მინდორზე მიაწინეთ სიცხადის მიზნით გადადგმული ნაბიჯი, რომელიც წარმოდგენილია ყოველ ეპიზოდში თუ ციტატაში.

1. მოსწავლემ ვერ უპასუხა ვერც ერთ შეკითხვას მცენარის სიცოცხლის კატეგორიებზე აგებულ ბიოლოგიის ტესტში. მასწავლებელი გაკვეთილამდე ესაუბრება მას: „მარი, შეგიძლია ამიხსნა, რა გაიგე ანგიოსპერმებს, გიმნოსპერმებსა და სხვა სახეობებს შორის კავშირის შესახებ იმ ჩამონათვლიდან, რომელზეც ამ კვირაში ვიმუშავებ“.
2. ფიზიკულტურის მასწავლებელი ფრენბურთის კლასს (15 წუთი კლასში): „ჩვენ ვივარჯიშეთ სროლასა და დარტყმაში, რათა უკეთ მიგველო ჩანოდება და არ შეგვშინებოდა ბურთის. ამ ვარჯიშით დარტყმებზე კონცენტრირებას ვაპირებთ, რაც რეალური თამაშისთვის მოგამზადებთ, როცა უკანა რიგმა ხშირად წინისკენ უნდა დაარტყას იმის ნაცვლად, რომ სცადოს დარტყმა მთელ გზაზე ზემოდან გადასაგდებად“.
3. მასწავლებელი მიმართავს კლასს: „დროის ამ მონაკვეთში პირველად გექნებათ თქვენს საკითხავ ყურნალებზე მუშაობის შესაძლებლობა; შემდეგ სხვა პრობლემებზე ვიმუშავებთ, რისთვისაც ყურადღებით ნაკითხვა დაგვჭირდება. ბოლოს კი შესაძლებლობა გექნებათ, დაწეროთ ყურადღებით კითხვის თქვენეული პრობლემის შესახებ“.
4. ქიმიის ლაბორატორიაში მოსწავლე ატარებს ექსპერიმენტს ნივთიერებების სითხეში გახსნაზე. მასწავლებელი უახლოვდება და ეკითხება: „ნაწილობრივად გახსნილი თუ მთლიანად?“: „ნაწილობრივ“, პასუხობს მოსწავლე. „ანუ, ეგ რას ნიშნავს?“ კვლავ ეკითხება მასწავლებელი.
5. მასწავლებელი მიმართავს კლასს: შეერთებულ შტატებში „დიდი დეპრესიის“ პერიოდის შესწავლამდე, მოდით, გავიხსენოთ ყველაფერი, რაც (1) ვიცით ამ პერიოდის შესახებ, რაც (2) ვფიქრობთ, რომ ვიცით და (3) რისი ცოდნაც გვსურს. სცადეთ, განსაზღვროთ ამ სამიდან რომელ კატეგორიას მიეკუთვნება ჩემს მიერ მოწოდებული ინფორმაცია“.
6. მასწავლებელი მიმართავს კლასს: „ასწიეთ ხელი, როცა დაფაზე დაწერილ ამოცანას ამოხსნით“. (მასწავლებელი მერხებს შორის დადის და მოსწავლეთა მუშაობას აკვირდება.)
7. მოსწავლე წარბშეკრული დაჰყურებს სამუშაოს. „რაიმე თავსატეხია?“ ეკითხება მასთან მისული მასწავლებელი.
8. „ასე რომ, ქალბატონმა ვორდმა თავისი ორი შავკანიანი მეგობარი მეტროს მატარებლით გაამგზავრა. ეს არ იყო მეტრო მისისიპიდან კანადამდე. ეს იყო რალაც სრულიად განსხვავებული“.
9. სიტყვა „უპირატესობის“ განსაზღვრების შემდეგ მასწავლებელი მიმართავს კლასს: „ამრიგად, ეს იყო მოკლედ, ამ სიტყვის მნიშვნელობა. ლიტერატურაში აქამდე ბევრჯერ არ შეგვხვედრია ეს სიტყვა, მაგრამ პოეტებზე საუბრისას ვახსენებთ. ასე რომ, ყურადღებით იყავით ამ ტერმინთან დაკავშირებით; ჩვენ მას დავუბრუნდებით“.
10. ნერგის ქოთანთან მდგომი მასწავლებელი მიმართავს კლასს: „ჩვენს ნერგებს იმიტომ ვზომავდით, რომ საბოლოოდ კლასის საშუალო გამოგვეყვანა. დღევანდელი მათემატიკის სავარჯიშო ამაში დაგვეხმარება, რადგან საშუალოს მიღებას ვისწავლით“.
11. მასწავლებელი მიმართავს კლასს: „ამრიგად, „ამერიკის რევოლუციაში“ იყო გადამწყვეტი მომენტი. რა თარიღი იყო ეს?“ (მასწავლებელი ხელით დაფისკენ მიუთითებს, სადაც წერია ეს თარიღი.) (არ ისმენს მოსწავლეთა პასუხებს.) „დევიდმა ეს-ესაა გიპასუხათ“. (არავითარი რეაქცია.) „შეხედეთ დაფას!“ (მოსწავლეები პასუხობენ.)
12. მოსწავლე ოდნავ დაბნეულია მათემატიკის ამოცანაში მოქმედებათა სიმრავლით.

მასწავლებელი ჯდება მასთან, რომ რამდენიმე ამოცანა ერთად გააკეთონ: „მე ეს ამოცანა ასე ამოვხსენი; ვნახოთ, შენც თუ ასე გააკეთე. ამოცანაში ნათქვამია: „სარეცხი საშუალების 10 სავსე ყუთი ინონის 100 გირვანქას. ცალკე სარეცხი საშუალება ინონის 90 გირვანქას. რამდენს ინონის თითოეული ყუთი?“ კარგი. ეს არის სარეცხი საშუალების გარეშე...რა შეიძლება გამოვთვალო აქ... მმმ... თუ მთლიანად ინონის 100 გირვანქას და ცალკე სარეცხი საშუალება არის 90 გირვანქა... მმმ... მე შემიძლია 100-ს გამოვაკლო 90 და მივიღო ყუთების მთლიანი წონა. კარგი, ეს იქნება 10. ახლა... რას გვეკითხება ამოცანა? თითოეული ყუთის წონას. კარგი, თუ 10 არის ყუთების მთლიანი წონა და არის 10 ყუთი... მე შემიძლია 10 გავყო 10-ზე. მივიღებ 1-ს. ასე რომ, ეს არის... ერთი ყუთი ინონის ერთ გირვანქას“.

13. მასწავლებელი მიმართავს კლასს: „ამ გაკვეთილზე ბევრ ამოცანაზე ვიმუშავებთ და სხვადასხვა გზა ვისწავლეთ მათ ამოსახსნელად. მოდით, ერთად შევადგინოთ სია პრობლემის გადაჭრის ყველა იმ სტრატეგიისა, რომლებიც, ჩვენი აზრით, ეფექტიანი იყო“.
14. მოსწავლემ შეცდომით ამოხსნა მათემატიკის ამოცანა საშინაო დავალების ფურცელზე. მასწავლებელი მასთან ერთად მუშაობს: „მოდით, ვნახოთ, სად შეგეშალა. რამდენი კუბი დაითვალე?“ („ექვსი“.) „კარგი. რამდენი გვერდი აქვს ყოველ კუბს?“ („ექვსი... ოჰ!“) შენ გვერდების რა რაოდენობა გეწერა?“ („სამი“.) „ასე რომ, აქ შეგეშალა. დაიმახსოვრე, კუბს ექვსი გვერდი აქვს, ექვს კუბს კი, ექვსჯერ ექვსი, ანუ 36 გვერდი ექნება. ხედავ, სად შეგეშალა?“
15. მასწავლებელი მიმართავს კლასს: „გახსოვთ, როცა ჩვენ დავადგინეთ პრეზიდენტების შეფასების კრიტერიუმები, ყოველმა თქვენგანმა ერთი პრეზიდენტი აირჩია ამ კატეგორიების მიხედვით შესაფასებლად? იცით, დღეს მსგავსი რამის გაკეთებას ვაპირებთ — დავადგინოთ კანონმდებლობის შესაფასებელ კრიტერიუმებს და მათზე დაყრდნობით თქვენ შეაფასებთ კონკრეტულ კანონპროექტს“.
16. ალგებრის საშინაო დავალებაში მოსწავლე გამრავლების ნაცვლად გამოუდმებით ყოფდა. გაკვეთილის დაწყებამდე მასწავლებელმა მოსწავლესთან ერთად გადახედა სამუშაოს, თუმცა ჩანდა, რომ მოსწავლე უკვე მიხვდა თავის შეცდომას. მიუხედავად იმისა, რომ ის გაკვეთილი ალგებრის სხვა კონცეფციაზე უნდა აგებულიყო, მასწავლებელმა ორჯერ გამოიძახა ეს მოსწავლე, როცა საქმე გამრავლებას ეხებოდა.

შემდეგ ორ პუნქტში წარმოდგენილია სიცხადის თვალსაზრისით შეცდომათა მაგალითები:

17. მასწავლებელი მიმართავს კლასს: „წასაკითხად გაძლევთ იგავ-არაკს და მასთან დაკავშირებით სამუშაოს. რალაც გამოტოვებულია იგავ-არაკში; თქვენი აზრით, რა არის გამოტოვებული?“ („დილოგი?“) „არა. იგავ-არაკის რალაც ელემენტი, რომელიც ყოველთვის არის მასში“. („გარემო?“) „არა“. („სიუჟეტი?“) „არა“. („მორალი?“) „მართალია. თქვენ მოგიწევთ მორალის ჩამოყალიბება“.
18. მასწავლებელი მიმართავს კლასს: „მინდა ვნახო, მართლა გესმით თუ არა ფოტოსინთეზი. რა ეწოდება მცენარის ნივთიერებას, რაც მას მწვანე ფერს აძლევს?“ („ქლოროფილი“.) „კარგი. რას ნიშნავს პრეფიქსი „ფოტო“?“ („სინათლეს“.) „კარგია. რა სჭირდება მცენარეს გასაზრდელად?“ („ნახშირორჟანგი“.) „არაჩვეულებრივია! თქვენ ნამდვილად გესმით. მოდი გავაგრძელოთ“

ლიტერატურა:

- Abel, R. Robert, and Raymond W. Kulhavy. "Maps, Mode of Text Presentation and Children's Prose Learning." *American Educational Research Journal* 23, no. 2 (Summer 1986): 263-274.
- Anderson, L. M., C. M. Evertson, and J. E. Brophy. "An Examination of Classroom Context: Effects of Lesson Format and Teacher Training on Patterns of Teacher Student Contacts during Small-group Instruction." *Journal of Classroom Interaction* 15, no. 2 (Summer 1980): 21-26.
- Anderson, Linda M. et al. "Classroom Task Environments and Students' Task-related Beliefs." *Elementary School Journal* 88, no. 3 (1988): 281-295.
- Anderson, Valerie, and Suzanne Hidi. "Teaching Students to Summarize." *Educational Leadership* (December 1988/January 1989): 26-28.
- Armbruster, Bonnie, Thomas H. Anderson, and Joyce Ostertag. "Teaching Text Structure to Improve Reading and Writing." *Reading Teacher* (November 1989): 130-137.
- Ault, Charles R. Jr. "Intelligently Wrong. Some Comments on Children's Misconceptions." *Science and Children* (May 1984): 22-24.
- Ausubel, D. P. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- Bagley, Michael T., and Karin Hess. *200 Ways of Using Imagery in the Classroom*. Monroe, N.Y.: Trillium Press, 1987.
- Barell, John. "You Ask the Wrong Questions!" *Educational Leadership* (May 1985): 18-23.
- Baroody, Arthur, and Herbert Ginsburg. "The Effects of Instruction on Children's Understanding of the 'Equals' Sign." *Elementary School Journal* 84, no. 2 (November 1983): 199-212.
- Belgard, M., B. Rosenshine, and N. L. Gage. "The Teacher's Effectiveness in Explaining: Evidence on Its Generality and Correlation with Pupils Ratings and Attention Score." In *Research into Classroom Processes*. Edited by A. Bellack. New York: Teachers College Press, 1971: 182-191.
- Bennett, Neville, and Charles Desforges. "Matching Classroom Tasks to Students' Attainments." *Elementary School Journal* 88, no. 3 (January 1988): 221-234.
- Black, H., and S. Black. *Organizing Thinking, Book II. Graphic Organizers*. Pacific Grove, Calif.: Midwest Publications, 1990.
- Bragstad, Bernice Jensen, and Sharyn M. Stumpf, "How a Map Is Born." In *A Guidebook for Teaching Study Skills and Motivation*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- Brophy, Jere E. "How Teachers Influence What Is Taught and Learned in Classrooms." *Elementary School Journal* 83, no. 1 (1982): 1-13.
- Brophy, Jere. "Teacher Effects Research and Teacher Quality." *Journal of Classroom Interaction* 22, no. 1 (December 1986/January 1987): 14-23.
- Brophy, J. "Teacher Praise: A Functional Analysis." *Review of Educational Research* 51, no. 1 (Spring 1981): 5-32.
- Bulgrenjanis. "Teaching Concepts: Concept Diagramming and the Concept of Teaching Routine." Institute for Research in Learning Disabilities, University of Kansas, Lawrence, Kansas, August 1991.

- Burton, Grace M. "Writing as a Way of Knowing in a Mathematics Education Class." *Arithmetic Teacher* (December 1985): 40-44.
- Bush, A. J., J.J. Kennedy, and D. R. Cruickshank, "An Empirical Investigation of Teacher Clarity." *Journal of Teacher Education* 28, no. 2 (1977): 53-58.
- Carnine, Douglas "New Research on the Brain: Implications for Instruction." *Phi Delta Kappan* (January 1990): 372-377.
- Carpenter, T. P., et al, "Using Knowledge of Children's Mathematics Thinking in Classroom Teaching: An Experimental Study." *American Educational Research Journal* 26, no. 4 (Winter 1989): 499-431.
- Clarke, John H. *Patterns of Thinking*. Boston: Allyn & Bacon, 1990.
- Coffman, Joy, and David O. Tanis, "Don't Say Particle, Say People." *Science Teacher* (November 1990): 27-29.
- Cooper, C. "Different Ways of Being a Teacher: An Ethnographic Study of College Instructors Academic, and Social Roles in the Classroom." *Journal of Classroom Interaction* 16, no. 2 (1980): 27-36.
- Costa, A. *Teaching for Intelligent Behavior*. Orangevale, Calif.: Search Models Unlimited, 1985.
- D'Angelo, K. "Precise Writing: Promoting Vocabulary Development and Comprehension." *Journal of Reading* (March 1983): 534-539.
- Dank, Milton. *Albert Einstein*. New York: Franklin Watts, 1983.
- Davey, B. "Think Aloud—Modeling the Cognitive Processes of Reading Comprehension." *Journal of Reading* (October 1983): 44-47.
- Dishner, E. K. et al. "Attending to Text Structure: A Comprehension Strategy." In *Reading in the Content Areas: Improving Classroom Instruction*, 234-245. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Donald, Stanley J. Jencks, and Louis J. Chatterley. "How Can You Tell?" *Elementary School Journal* 80, no. 4 (March 1980): 178-89.
- Doyle, Walter. "Stalking the Mythical Student." *Elementary School Journal* 82, no. 5 (1982): 529-538.
- Driver, Rosalind, Edith Guesne, and A. Tiberghien. *Children's Ideas in Science*. Milton Keyes, England and Philadelphia: Open University Press, 1985.
- Duckworth, E. "The Having of Wonderful Ideas" and Other Essays on Teaching and Learning. New York: Teachers College Press, 1987.
- Duffy, Gerald, Laura R. Roehler, and Gary Rackliffe. "How Teachers' Instructional Talk Influences Students' Understanding of Lesson Content." *Elementary School Journal* 87, no. 1 (1986): 3-16.
- Dunkin, M. J., and B. J. Biddle. *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1974.
- Eaton, Janet. "Research on Teaching." *Educational Leadership* (October 1982): 75-76.
- Eaton, J. F., C. W. Anderson, and E. L. Smith, "Students' Misconceptions Interfere with Science Learning: Case Studies of Fifth-Grade Students." *Elementary School Journal* 84, no. 4 (1984): 65-379.
- Edwards, John, and P. Marland. "Student Thinking in a Secondary Biology Classroom." *Research in Science Education* 12 (1982): 32-41.
- Escondido School District. *Minds Eye*. Escondido, Calif.: Board of Education, 1979.

- Eylon, B., and M. C. Linn, "Learning and Instruction: An Examination of Four Research Perspectives in Science Education." *Review of Educational Research* 58, no. 3 (Fall 1988).
- Fogarty, Robin, and James Bellanca. *Patterns for Thinking: Patterns for Transfer*. Palatine, 111.: IRI Group, 1987.
- Fortune, J. C, N. L. Gage, and R. E. Shute. "The Generality of the Ability to Explain." Paper presented at the A.E.R.A. Convention, Chicago, 1966.
- Friedrich, G. W., K. M. Galvin, and C. L. Book. *Growing Together: Classroom Communication*. Columbus, Ohio: Charles Merrill, 1976.
- Gage, N. L. "Exploration of Teachers' Effectiveness in Explaining." Tech. Report No. 4. Stanford: Stanford University Center for Research and Development in Teaching, 1961. ED028 147.
- Gagne, R. M. *The Essentials of Learning for Instruction*. Hinsdale, 111.: Dryden Press, 1974.
- Galyean, Beverly-Colleene. "Guided Imagery in the Curriculum." *Educational Leadership* (March 1983): 54-58.
- , *Mind Sight, Learning Through Imaging*. Berkeley, Calif.: Zephyr Press, 1988.
- Garmston, Robert, and Diane Zimmerman. "Beyond Recipe: Teaching for Taste." *California Catalyst* (Spring 1993): 4-8.
- Geller, Linda Gibson. "Conversations in Kindergarten." *Science and Children* (April 1985): 30-32.
- Ghatala, Elizabeth S., et al. "Training Cognitive Strategy-Monitoring in Children." *American Educational Research Journal* 22, no. 2 (Summer 1985): 199-215.
- Goleman, Daniel. "Cues Are Easy to Misinterpret." *New York Times*, September 17, 1991.
- Good, T. H., and J. E. Brophy, *Looking in Classrooms*. New York: Harper and Row, 1978.
- Graham, S. "Teacher Feelings and Student Thoughts: An Attributional Approach to Affect in the Classroom." *Elementary School Journal* 85, no. 1): 91-104.
- Gregg, Charles I. "Teachers Also Must Learn." *Harvard Educational Review* 10 (1940): 30-47.
- Gregorc, A. "Learning/Teaching Styles: Potent Faces Behind Them." *Educational Leadership* (January 1979).
- Hahn, A. L., and R. Gardner. "Synthesis of Research on Students' Ability to Summarize Text." *Educational Leadership* (February 1985): 52-55.
- Harris, Paulette, and Kevin Swick. "Improving Teacher Communications." *Clearing House* 59 (September 1985): 13-15.
- Heimlich, Joan E., and Susan D. Pittelman. "Semantic Mapping: Classroom Applications." *IRA Service Bulletin, Reading Aids Series*. Newark, Del., 19 86.
- Harron, J. Dudley. "Piaget for Chemists." *Journal of Chemical Education* (1952): 146-150.
- Hess, Karin K. *Enhancing Writing Through Imagery*. New York: Trillium Press, 1987.
- Hesse, Joseph. "From Naive to Knowledgeable." *Science Teacher* (September 1989): 55-58.
- Hyerle, David. *Designs for Thinking Connectively*. Lyme, N.H.: Designs for Thinking, 1990.

- Hiller, J. H., G. A. Fisher, and W. A. Kaess. "A Computer Investigation of Verbal Characteristics of Effective Classroom Lecturing." *American Educational Research Journal* 6 (1969): 661-675.
- Hines, Constance V., Donald R. Cruickshank, and John J. Kennedy. "Teacher Clarity and Its Relationship to Student Achievement and Satisfaction." *American Educational Research Journal* 22, no. 1 (Spring 1985): 87-99.
- Hunter, Madeline. *Master Teaching*. El Segundo, Calif.: TIP Publications, 1982.
- Institute for Research on Teaching. "Kids Have Misconceptions." *Communication Quarterly* (Fall 1981).
- Institute for Research on Teaching. "Explicitness is Key to Reading Instruction." *Communication Quarterly* (Winter/Spring 1984).
- Johnson, David R. *Every Minute Counts: Making Your Math Class Work*. Palo Alto, Calif.: Dale Seymour Publications, 1986.
- Johnston, Peter. "Teaching Students to Apply Strategies That Improve Reading Comprehension." *Elementary School Journal* 85, no. 5 (1985): 635-645.
- Joos, M. *The Five Clocks*. New York: Harcourt Brace, 1967.
- Kallison, James M. Jr. "Effects of Lesson Organization on Achievement." *American Educational Research Journal* 23, no. 2 (Summer 1986): 337-347.
- Land, M. L., and L. R. Smith. "The Effect of Low Inference Teacher Clarity Inhibitors on Student Achievement." *Journal of Teacher Education* 30, no. 3 (May/June 1979): 55-57.
- Liedtke, Werner. "Diagnosis in Mathematics: The Advantages of an Interview." *Arithmetic Teacher* (November 1988): 26-29.
- Lopez, Jose A., and Arthur B. Powell. "Writing as a Vehicle to Learn Mathematics: A Case Study." Presented at the Seventy-first Annual Meeting of the Mathematical Association of America, January 1988.
- Margulies, Nancy. *Mapping Inner Space: Learning and Teaching Mind Mapping*. Tucson, Ariz.: Zephyr Press, 1991.
- Marino, Jacqueline L., Sandra Gould, and Lester W. Haas. "The Effects of Writing as a Prereading Activity on Delayed Recall of Narrative Text." *Elementary School Journal* 86, no. 2 (1985): 199-205.
- Martin, J. *Explaining, Understanding and Teaching*. New York: McGraw-Hill, 1970.
- Marx, Ronald W., and John Walsh. "Learning from Academic Tasks." *Elementary School Journal* 88, no. 3 (1988): 207-219.
- McCaleb, J. L., and J. A. White. "Critical Dimensions in Evaluating Teacher Clarity." *Journal of Classroom Interaction*, 15, no. 2 (1980): 27-30.
- McCarthy, B. *The 4MAT System*. Barrington, 111.: Excel, 1981.
- McLean, Thomas J. "U. of Arizona 'Humanizes' Classes with Computers." *Dollars and Sense* (September 1991).
- McNeill, J. D. *Reading Comprehension: New Directions for Classroom Practice*. Glenview, 111.: Scott, Foresman and Company, 1984.
- Mehan, H. "Accomplishing Classroom Lessons." In *Language Use and School Performance*. Edited by

-
- S.V. Cicouiril. New York: Academic Press, 1974.
- Mett, Coreen L. "Writing as a Learning Device in Calculus." *Mathematics Teacher* (October 1987): 534-537.
- Murdock, Maureen. *Spinning Inward*. Boston and London: Shambhala, 1987.
- Novak, Joseph D., and D. Bob Gowin. *Learning How to Learn*. New York: Cambridge University Press, 1984.
- Ogle, Donna M. "K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text." *Reading Teacher* (February 1986): 564-570.
- Osborne, Roger, and Peter Freyberg. *Learning in Science: The Implications of Children's Science*. Portsmouth, N.H.: Heineman, 1984.
- Parsons, Cynthia. "Grading Teachers for Quality." *Christian Science Monitor* (October 26, 1981): B1.
- Peterson, P., and S. Swing. "Beyond Time on Task: Students' Reports of their Thought Processes during Classroom Instruction." *Elementary School Journal* 82, no. 5 (1982): 481-491.
- Peterson, P., et al. "Students' Cognitions and Time on Task During Mathematics Instruction." *American Educational Research Journal* 21, no. 3 (Fall 1984): 487-515.
- Pradl, G. M., and J. S. Mayher. "Reinvigorating Learning Through Writing." *Educational Leadership* (February 1985): 2-8.
- Pressley, G. M. "Imagery and Children's Learning: Putting the Picture in Developmental Perspective." *Review of Educational Research* 47 (1977): 585-622.
- "Mental Imagery Helps Eight-Year Olds Remember What They Read." *Journal of Educational Psychology* 68 (1976): 355-59.
- Raths, James. "Enhancing Understanding Through Debriefing." *Educational Leadership* (October 1987): 22-27.
- Rohrkemper, Mary M., and Barbara Bershon. "Elementary School Students' Report of the Causes and Effects of Problem Difficulty in Mathematics." *Elementary School Journal* 85, no. 1 (1984): 127-147.
- Rose, Laura. *Picture This, Teaching Reading Through Visualization*. Tucson, Ariz.: Zephyr Press, 1989.
- Rosenshine, B., and N. Furst, "The Use of Direct Observation to Study Teaching." *Second Handbook of Research on Teaching*. Edited by R. M. Travers. Chicago: Rand McNally, 1973.
- Roth, Kathleen J., Charles W. Anderson, and Edward L. Smith. "Curriculum Materials, Teacher Talk and Student Learning: Case Studies in Fifth Grade Science Teaching." Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, Symposium on Teacher Explanatory Talk, Austin, Texas, December 1983.
- Roth, Wolff-Michael. "Map Your Way to a Better Lab." *Science Teacher* (April 1990): 31-34.
- Rowe, M. B. "Getting Chemistry off the Killer Course List." *Journal of Chemical Education* 60, no. 1 (1983): 954-956.
- Sagan, Carl. *Cosmos*. New York: Random House, 1980.

- Sanders, A. Learning Logs: A Communication Strategy for All Subject Areas." Educational Leadership (February 1985): 7.
- Sinatra, Richard. "Semantic Mapping: A Thinking Strategy for Improved Reading and Writing Development: Parts I & II." Teaching Thinking and Problem Solving 12, no. 1 (1990).
- Singer, Harry. "Active Comprehension from Answering to Asking Questions." Reading Teacher 31, no. 8 (May 1978): 901-908.
- Smith, Lyle, and Michael Land. "Low-Inference Verbal Behaviors Related to Teacher Clarity." Journal of Classroom Interactions 17, no. 1 (1981): 37-42.
- Tasker, R. "Children's Views and Classroom Experience." Australian Science Teachers' Journal 27, no. 3 (1980): 33-37.
- Tobin, K. "Wait-time in Science – Necessary But Insufficient." Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, French Lick Springs, Ind., April 1985.
- Whisler, Jo Sue, and Robert J. Marzano. Dare to Imagine: An Olympian's Technology. Aurora, Colo.: Mid-continent Regional Educational Laboratory, 1988.
- White, R., and R. Gunstone. Probing Understanding. London: Falmer Press, 1992.
- Winne, Philip H. "Steps Toward Promoting Cognitive Achievements." Elementary School Journal 85, no. 5 (1985): 673-693.
- Winne, P.H., and R.W. Marx. "Students' and Teachers' Views of Thinking Processes for Classroom Learning." Elementary School Journal 82, no. 5 (1982): 492-518.

განსაკუთრებული შენიშვნა

მადლობას ვუხდით ჰალ მენლის (Hal Manley) კონკორდ-კარლისლის რეგიონული უმაღლესი სასწავლებლის თანამშრომელს და რიჩარდ დეპეს (Richard Deppe) კარლისლის საჯარო სკოლის თანამშრომელს სიცხადის პარამეტრთან დაკავშირებული მაგალითების მოპოვებაში გაწეული დახმარებისთვის.

9

სწავლის პრინციპები

ბედნიერად ვახსენებთ, რომ გაკვეთილები უფრო
მიზანმიმართული და ნაყოფიერი გახდება?

ს მ თავში აღწერილია „ძალაუფლების ოცდაოთხი პატარა ნაკრები“, რომელთაგან თითოეული იმდენად თვითკმარია, რომ შეიძლება დამოუკიდებელად გამოვიყენოთ. ნებისმიერი მასწავლებლის რეპერტუარის შევსება ყოველი მათგანით აუცილებლად გაზრდის მოსწავლეთა სწავლის ხარისხსა და სიმტკიცეს. ხმამაღალი განაცხადია? შეიძლება, მაგრამ განათლებასთან მიმართებაში უტყუარი.

რას ნიშნავს თქვენთვის შემდეგი გვარები: პავლოვი, თორნდაიკი, ჰალი, ვოტსონი, გათრი, მაურერი, სპენსი, ტოლმანი, სკინერი? დღეს მათ სახელებს იშვიათად გაიგონებთ, მიუხედავად იმისა, რომ ისინი სწავლას უნივერსალური კანონებისა და პრინციპების მქონე მნიშვნელოვან ფენომენად მიიჩნევდნენ. მრავალი პრინციპი სწორედ ამ მეცნიერებმა აღმოაჩინეს. კვლევა 1885 წლიდან (Ebbinghaus) იწყება და ის განათლებაში პრაქტიკული რეკომენდაციების ყველაზე მყარი, მდიდარი და შთამბეჭდავი ბაზაა. „როგორ ვასწავლოთ“ კითხვის პასუხად ეს პრინციპები ერთიან თეორიას ან მიდგომას არ გვთავაზობს. პასუხი თანამედროვე მიმდევრებმა შემოგვთავაზეს (Bruner, Ausubel, Piaget). ყოველი პრინციპი სწავლის ეფექტურობაში წვლილის თვალსაზრისით არის განხილული და მიმოფანტულია ლიტერატურაში როგორც მრავალი ძვირფასი ქვა, რომელიც მპოვნელს ელოდება. ბევრ მათგანს 1970-იან წლებში მოუყარეს თავი მადლენ ჰანტერმა (Madeline Hunter) და მისმა კოლეგებმა და მასწავლებლისთვის ხელმისაწვდომი ფორმა მისცეს („ვასწავლოთ უფრო მეტი, უფრო სწრაფად“ მასწავლებლისთვის განკუთვნილი, მისი ერთ-ერთი წიგნის სათაურია). მაგრამ რატომღაც, ეს პრინციპები მასწავლებელთა კვალიფიკაციის ამაღლების კურსებისა ან კოლეჯის მასწავლებელთა განათლების ნაწილი ვერ გახდა.

ძალაუფლების ოცდაოთხი პატარა ნაკრები, რომელიც აუცილებლად გაზრდის მოსწავლეთა სწავლის ხარისხსა და სიმტკიცეს.

ამ თავის კითხვისას, სწავლების ზოგიერთ თქვენეულ პრინციპს ამოიცნობთ. ჩვენ დავადგინეთ, რომ მასწავლებელთა უმრავლესობა რეგულარულად მხოლოდ ექვს ან შვიდ მათგანს იყენებს საკუთარ ინტუიციაზე დაყრდნობით, ისე, რომ პრინციპის სახელწოდება არც კი იცის. ზოგი უფრო მეტს იყენებს, ზოგი — უფრო ნაკლებს. ჩვენ ისეთი მასწავლებელი გვჭირდება, რომელიც ყველა პრინციპს იყენებს. ამრიგად, ამ თავში ყველასთვის იქნება რაღაც ახალი.

ჩვენ შევძელით ლიტერატურაში არსებული პრინციპებიდან ოცდაოთხის იდენტიფიცირება (პრინციპების სასარგებლო შეჯამებისა და გავრცობისათვის იხ. ისეთი წყაროები, როგორიცაა Hilgard and Bower 1966; Bugelski 1971; and Hudgins 1977). მათი შესწავლითა და ახალი პრინციპების გამოსაყენებლად ხელსაყრელი შემთხვევების ძიებით, შეგიძლიათ გაამდიდროთ საკუთარი რეპერტუარი და უფრო ნაყოფიერი გახადოთ სწავლება.

მოგვიანებით, ჩვენ სწავლების სხვადასხვა მოდელს და მის გამოყენებას შევისწავლით, ასევე განვსაზღვრავთ მათ განსხვავებულ მიზნებსა და თეორიულ საფუძველს. მოდულებზე საუბრისას სწავლებას ისევე განვიხილავთ, როგორც დრამატურგი – სცენარს. ჩვენ მთლიანი გაკვეთილის დიზაინს, თანამიმდევრობას და კონკრეტული სახის სწავლების მიზნით ცალკეული მასწავლებლის მიერ გადადგმულ ნაბიჯებს შევისწავლით. ამ შემთხვევაში ცალკეულ პრინციპებს არ შევხებით, თუმცა მათი არსებობა და მნიშვნელობა მუდამ გვემახსოვრება.

მნიშვნელობა

რაც უფრო შინაარსიანი და რელევანტურია მოსწავლეთათვის დავალება ან ინფორმაცია, მით უფრო ადვილად სწავლობენ. მასწავლებლები, რომლებიც ამ პრინციპით ხელმძღვანელობენ, სწავლებას მოსწავლის პირად გამოცდილებას, ცხოვრებას უკავშირებენ და ახალ შინაარსს მოსწავლისთვის ნაცნობ სტრუქტურას აძლევენ. ერთ-ერთმა მასწავლებელმა, რომელიც ამ პრინციპს იყენებს, შემდეგი მაგალითი მოგვიყვანა: „მიზანი ქრონოლოგიასა და ისტორიას შორის განსხვავებების

რაც უფრო შინაარსიანი და რელევანტურია მოსწავლეთათვის დავალება ან ინფორმაცია, მით უფრო ადვილად სწავლობენ.

დადგენაა. მე ორნაწილიან დავალებას ვქმნი. პირველ დღეს მოსწავლეებს აქტივობათა დროის სკალის წარმოებას ვთხოვ. მეორე დღეს პირველი დღის ისტორიის დაწერას და, შეძლებისდაგვარად, მიზეზ-შედეგობრივი კავშირის ჩვენებას“. ეს დავალება ნათლად წარმოაჩენს განსხვავებას ქრონოლოგიასა და ისტორიას შორის მოსწავლეთათვის პიროვნული მნიშვნელობის მქონე კონტექსტის – მათი ერთი დღის აქტივობათა – საშუალებით.

გარემოს მსგავსება

გარემოს (ქმედებების, შეგრძნებების, ფორმატების, რუტინების) მსგავსება მოსწავლის მიერ „შესასრულებელი სამუშაოს ნაკრების“ საფუძველია. ეს იმას ნიშნავს, რომ როდესაც გარემოს გარკვეული თვისებები, რეგულარულად ასოცირდება სწავლის კონკრეტულ ტიპთან ან პერიოდთან, რომლის დროსაც მოსალოდნელია ყურადღების ან სამუშაოს კონკრეტული ტიპი, მოსწავლეთა აზროვნება გაკვეთილის ან აქტივობის კონკრეტული ტიპის შესაბამისად „გადაენწყობა“.

მასწავლებელს შეუძლია სწავლის გარკვეული ფორმებისთვის რეგულარულად გამოიყენოს მსგავსი ფორმატები (გარემოს მისცეს გარკვეული სივრცის, დროისა და რუტინის თვისებები), რათა მოსწავლეებში შექმნას მოლოდინი კონკრეტული სამუშაოს შესასრულებლად. მაგალითად, ბუნებისმეტყველების მასწავლებელს ლაბორატორიაში სამუშაოდ ხალათები აქვს ყველა მოსწავლისთვის. გაკვეთილის დაწყებამდე მოსწავლეები ხალათებს იცვამენ. ლაბორატორიული ხალათი გარკვეული მინიშნებაა, რომ ისინი მეცნიერებად უნდა „გადაიქცნენ“.¹

გარდა ამისა, შესაძლოა მასწავლებელმა აქტივობის საშუალებით შეამზადოს მოსწავლეები გაკვეთილისათვის. მაგალითად, ვთქვათ მასწავლებელი აპირებს გეგმის შედგენა ასწავლოს, რაც მოსწავლეებისგან საკუთარი მოსაზრებების თემატურ დაჯგუფებას მოითხოვს. მასწავლებელს შეუძლია კლასი შეამზადოს თამაშით, სახელწოდებით „გამოიცანი ჩემი კატეგორია“. ის დაფაზე ტერმინების ჩამონათვალს შემდეგი წესით წერს: „დიახ“ სიტყვის ქვეშ დადებით მაგალითებს, ხოლო „არა“-ს ქვეშ – უარყოფითს. მოსწავლეებმა უნდა გამოიცნონ კატეგორია, რომელსაც „დიახ“-ის მაგალითები მიეკუთვნება („სამხრეთი შტატები“).

¹ მაძლობა ბრუს ოლივერს (Bruce Oliver) ვირჯინიის ფარფექსის საგრაფოდან ამ იდეისთვის.

დიახ	არა
მისისიპი	ნიუ იორკი
ვირჯინია	ვაიომინგი
ჯორჯია	კალიფორნია
კენტუკი	აიოვა
ფლორიდა	არიზონა

თამაშის დასრულების შემდეგ მასწავლებელი ამბობს: „აზროვნების იმ ტიპს, რომელიც ახლა გამოვიყენეთ დღევანდელი აქტივობის შესასრულებლად მივმართავთ. მოამზადეთ თქვენი შენიშვნების ბარათები და...“

დუგ რასელი (Doug Russell 1980) აღნიშნავს, რომ ეს აქტივობა შესანიშნავი სტიმულია მოსწავლეებისთვის (იხ. მე-3 თავში ტემპის პარამეტრი) – ისინი მყისიერად ერთვებიან. ამავე დროს დაგვიანებული მოსწავლეებიც მშვიდად ემზადებიან გაკვეთილისთვის და დრო ოპტიმალური გამოიყენება.

კონტაქტი

„პირველი შთაბეჭდილება წარუშლელია“ — კონტაქტის პრინციპის ამსახველია. ერთმანეთთან ახლოს მყოფი მოვლენები, ობიექტები, მოქმედებები და ემოციები უფრო ადვილად და მყარად ასოცირდება მოსწავლის გონებაში. ძნელია პირველი ასოციაციის დავიწყება, მაგალითად, თუ პირველ შეხვედრაზე მარი-ანას „მარი-ლუს“ დაუძახებ, აღმოაჩენ, რომ ყოველ შეხვედრაზე ასე ეძახი. იგივე ხდება ათეულების შეკრებისას – ჯერ ათეულებს კრებ და შემდეგ ერთეულებს. ძნელია ამ ჩვევის მოშლა.

მოსწავლეებს არ უნდა მიეცეთ შეცდომებისა და არასწორი ასოციაციების ჩამოყალიბების საშუალება. თუ ისინი არასწორად აკეთებენ სქოლიოებს პირველ ჯერზე, ეს მცდარი ფორმატი მოგვიანებით ხელს შეუშლის სწორი ფორმატის დასწავლას. (ოცი წლის შემდეგაც კი, ერთ-ერთი ცნობილი ავტორი ისევ იბნევა სქოლიოში მოცემული ელემენტების თანამიმდევრობის გამო, რადგან მისი მეხსიერებიდან ბოლომდე არ წაშლილა მცდარი მოდელი, რომლის გამეორების საშუალებაც მას საშინაო დავალების შესრულების დროს მისცეს, ყოველგვარი შესწორების გარეშე). ეს პრინციპი ძირითადად საგნების/მოვლენების წყვილთან ასოცირებულ მეხსიერებასა და პროცედურულ სწავლას უკავშირდება, როგორცაა ახალი სიტყვების ან ალგორითმების დასწავლა და კითხვებს, რომელიც მაღალი დონის აზროვნებას მოითხოვს. სწავლის პროცესში, მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს მოსწავლეთა სავარაუდო შეცდომები და თავიდან აიცილოს ისინი სწორი პასუხის შეთავაზებითაც კი მანამ, სანამ მოსწავლე შეცდომით უპასუხებს (და ამგვარად დაისწავლის მცდარ ასოციაციას, რომლის დავიწყებაც მოგვიანებით მოუწევს). მასწავლებელმა არ უნდა დაუშვას, რომ მოსწავლეებმა დაწყვილებული კავშირის სასწავლო სიტუაცია მცდარი პასუხით დაიმახსოვრონ; ბოლო პასუხი სწორი უნდა იყოს.

მასწავლებელი ასევე ფხიზლად უნდა იყოს პოტენციური უარყოფითი ემოციური ასოციაციების მიმართ, რომლებიც შეიძლება მოსწავლეებს ჩამოუყალიბდეთ. მაგალითად, თუ მოსწავლეები არდადაგების შემდეგ უარყოფითი ემოციებით დამძიმებულნი ბრუნდებიან, მასწავლებლის მიერ შეთავაზებული ახალი თემა მათში უარყოფით ასოციაციებს გამოიწვევს, რაც, თავის მხრივ, ხელს შეუშლის სწავლას. ასეთ დროს პოზიზიაზე საუბარიც უადგილო იქნება. კარგი იქნება, თუ კონკრეტული თემის შეთავაზებამდე მასწავლებელი მოკლე აქტივობას წაუმძღვარებს, რომელიც დადებით განწყობას აღძრავს მოსწავლეებში.

მონათესავე დამაბნეველები

„მონათესავე დამაბნეველების“ გაცნობამდე უზრუნველყავით სწავლის შესატყვისი შესავალი. მასწავლებლები, რომლებიც ამ პრინციპით ხელმძღვანელობენ, ფრთხილობენ, რომ არ დააბნინონ ან არ შეასუსტონ ნასწავლი ერთეულები, მაგალითად, ასო-ბგერა „ძ“ ისეთი ახალი ერთეულის შეტანით, როგორცაა „ხ“, რადგან შესაძლოა მოსწავლეებს ეს ორი ასო-ბგერა ერთმანეთში აერიოთ. ამ შემთხვევაში დაწყებითი სკოლის მასწავლებელმა უნდა ახსნას ასო-ბგერა „შ“, შემდეგ რომელიმე სხვა ასო-ბგერა/ები და იმავდროულად გაიმეოროს „ძ“. როცა დარწმუნდება, რომ მოსწავლეებმა „ძ“ საფუძვლიანად დაისწავლეს, ახსნის ახალ ასო-ბგერა „ხ“-ს. ამრიგად, მან არ უნდა მოსთხოვოს მოსწავლეებს უმნიშვნელო განსხვავებების მოძებნა ორ მონათესავე ერთეულს შორის, ვიდრე არ ახსნის ისეთ მასალას, სადაც უფრო მკვეთრად იქნება გამოიჯნული განსხვავებული ერთეულები. მასწავლებელს მხოლოდ მაშინ შეუძლია მოსთხოვოს მოსწავლეს მონათესავე ერთეულების განსხვავება, როდესაც შინაარსობრივი წყვილის, სულ მცირე, ერთი ერთეული მაინც იქნება სათანადოდ გაგებული (ყურადღება მიაქციეთ, რომ სახელმძღვანელოებში, სამწუხაროდ, ხშირად ერთდროულად არის მოცემული მონათესავე დამაბნეველები. მაგალითად, დედამინის ბრუნვა ღერძის და მზის გარშემო ან ამინდითა და ეროზიით მომხდარი ცვლილებები ბუნებაში).

ანალოგიურად, წესების დასწავლამდე არ უნდა გავაცნოთ წესიდან გამონაკლისების მაგალითები. აცნობიერებს რა ამ პრინციპს, საბაზო სკოლის მასწავლებელი წერს:

კონსტიტუცია ნებისმიერ საბაზო სკოლაში სოციალურ მეცნიერებათა სასწავლო პროგრამის ძირითადი ნაწილია. სწავლება ხშირად მოიცავს „უფლებათა შესახებ ბილის“ განმარტებებს, კონკრეტული სიტუაციების განხილვით. მაგალითად, თემის „სიტყვის თავისუფლება“ შესწავლისას განიხილება ისეთი სიტუაცია, როგორცაა ხალხით გადაჭედოთ თეატრში ყვირილი, „ცეცხლი!“. სანამ მასწავლებელი სთხოვს მოსწავლეებს რეალისტურად განასხვავონ „სიტყვის თავისუფლების“ მისაღები და მიუღებელი ფორმები, ის დარწმუნებული უნდა იყოს, რომ მათ იციან ძირითადი კონცეფციები, საპროცესო კანონის ჩათვლით. ამ შემთხვევაში ისინი უფრო რთული სიტუაციის განხილვასაც შეძლებენ.

მნიშვნელოვანი მახასიათებლების გამოყოფა

მასწავლებლები, რომლებიც ამ პრინციპით ხელმძღვანელობენ, შესასწავლი მასალის მნიშვნელოვან, უცვლელ მახასიათებლებს ან ერთეულებს გამოყოფენ და ახარისხებენ. ახალი კონცეფციის განმარტებისას ისინი მის არსებით თვისებებსა თუ მახასიათებლებს გამოყოფენ. მაგალითად, „რა არის მდინარის ესტუარის ძირითადი მახასიათებლები?“ პასუხი: დელტისებური ან მარაოს ფორმა; მდინარის ფსკერი; მომლაშო წყალი (ნანილობრივ მლაშე, ნანილობრივ მტკნარი) და ნალექი ფსკერზე. ამ ოთხიდან ნებისმიერი ერთი ელემენტის გარეშე მოსწავლეებს ვერ შეექმნებათ წარმოდგენა მის მნიშვნელობაზე.

აი, კიდევ ერთი მაგალითი: როდესაც მოსწავლეებს მითის დაწერას ვასწავლით, კარგი იქნება, თუ ქვემოთ მოცემულ ჩამონათვალს შევთავაზებთ:

- ◆ გმირები
- ◆ მაგია
- ◆ ბუნებრივი ფენომენის არსის ახსნა

ეს „მითის“ განმსაზღვრელი არსებითი მახასიათებლებია. ზემოჩამოთვლილთაგან ნებისმიერი ერთი ასპექტის გარეშე მითი აღარ გვექნება. არსებობს მახასიათებელთა ნუსხის შედგენის მრავალი საშუალება. მაგალითად, შეიძლება მოსწავლეებს რამდენიმე განსხვავებული მითის ნაკითხვა დაავალოთ და შემდეგ საერთო ასპექტებზე იმსჯელოთ. მითის უკეთ გაგების მიზნით, შეგიძლიათ შესთავაზოთ

შესაბამისი ლიტერატურა ან პირდაპირ აუხსნათ მითის მახასიათებლები მაგალითების მოშველიებით. ინსტრუქციის ფორმას მნიშვნელობა არ აქვს, მთავარი შედეგია.

არსებობს ამავე პრინციპის გამოყენების კიდევ ერთი გზა – მონათესავე კონცეფციები. მაგალითად, „ყბედობისა“ და „თხრობის“ შედარებისას მასწავლებელი მახასიათებელთა ორ პარალელურ ჩამონათვალს ასეხელებს და ადარებს. ეს ჩამონათვალი, შესაძლოა, იდენტური იყოს გარდა ერთი პუნქტისა: „განზრახვისა“. განზრახვა (ადამიანისთვის საჭირო ინფორმაციის მიწოდების ნაცვლად მისი უნაყოფო საუბრით შეწუხება) კრიტიკული მახასიათებელია, რომელიც „ყბედობას“ „თხრობისგან“ განასხვავებს.

ჩვენ მნიშვნელოვანი მახასიათებლების გამოყოფის ორი ოდნავ განსხვავებული მაგალითი განვიხილეთ: (1) კონცეფციის რეალური არსის განმსაზღვრელი მახასიათებლების ჩამოთვლა (მაგალითად, „მითი“) და (2) მსგავსი კონცეფციების მახასიათებელთა ჩამონათვალის შედარება, რათა ერთმანეთისგან გამოვყოთ სამიზნე („ყბედობა“) და მონათესავე („თხრობა“) კონცეფციების განმასხვავებელი თავისებურებები. მესამე გზა ობიექტის მრავალი შესაძლო თავისებურებიდან იმ მნიშვნელოვანის მოძიებაში დაგვეხმარება, რომელიც მას სხვებისაგან გამოარჩევს. მაგალითად, მრავალი ძუძუმწოვარი ბალნიანი და ცოცხლადმშობია. მიუხედავად იმისა, რომ, შესაძლოა, ზოგ ძუძუმწოვარს ეს თავისებურებები არ ჰქონდეს, ძუძუს წოვება ძუძუმწოვართა საერთო მახასიათებელია.

არსებითი მახასიათებლების გამოყოფის ზემოჩამოთვლილი სამივე გზა მნიშვნელოვანია სწავლის ხელშეწყობის თვალსაზრისით.

მასწავლებლის მიერ მნიშვნელოვანი ასპექტების ხასგასმა არ ნიშნავს მნიშვნელოვანი მახასიათებლების გამოყოფას. ხაზგასმა – ხაზგასმა! გარკვეული ასპექტები შესაძლოა მნიშვნელოვანი იყოს, მაგრამ არა კრიტიკული. მაგალითად, „ამ თავში ამ ოთხი ასპექტის ცოდნა უმნიშვნელოვანესია“ ან „სამოქალაქო ომამდე მომხდარი ამ სამი მოვლენის ცოდნა შესაძლოა ყველაზე მნიშვნელოვანია“. ხაზგასმით, მასწავლებელი მიზანმიმართულად ცდილობს მნიშვნელოვან ასპექტებზე მოსწავლეთა ყურადღების გამახვილებას, მაგრამ ეს რადიკალურად განსხვავდება კონცეფციის არსებითი მახასიათებლების განსაზღვრისაგან.

განვითარებულ და განვითარებად ქვეყნებს შორის განსხვავებების ძიებისას, მასწავლებელმა შეიძლება განვითარებული ქვეყნების განმსაზღვრელი ძირითადი მახასიათებლები გამოყოს: მაგალითად, მექანიზებული ხენა-თესვა და მოსავლის აღება, საბაზრო განაწილების ეფექტიანი სისტემა, გზატკეცილების ინფრასტრუქტურა და სატრანსპორტო ქსელი. მაგრამ მახასიათებელთა ამ ჩამონათვალის დაფაზე ან ტექსტში წარმოდგენა არასაკმარისია. მასწავლებელმა ზუსტად უნდა ჩამოაყალიბოს კრიტიკული მახასიათებლების ნუსხა, გაამახვილოს მოსწავლეთა ყურადღება მათზე (ან თავად მოსწავლეები ჩართოს მახასიათებლების მოძიების პროცესში), ხოლო შემდეგ მოსწავლეებმა თავად უნდა შეძლონ მახასიათებლების მისადაგება კონკრეტული ქვეყნისთვის. მოგვიანებით, როდესაც მოსწავლეები ნებისმიერი ქვეყნის შესწავლისას, კრიტიკული მახასიათებლების ანალიზის საფუძველზე, განვითარებული ქვეყნის განვითარებადი ქვეყნისგან განსხვავებას შეძლებენ, გვეცოდინება, რომ ცოდნის ტრანსფერი მოხდა.

სწავლება ტრანსფერისთვის (კონტაქსტიდან კონტაქსტში)

მასწავლებლები, რომლებიც ამ პრინციპს მიმართავენ, დავალებათა ან ამოცანების ისეთ სერიას ქმნიან, სადაც უნარ-ჩვევების (ცოდნის) გამოყენება განსხვავებულია უშუალო სასწავლო გარემოსგან. ქვემოთ მოტანილია ტრანსფერისთვის სწავლების კარგი მაგალითი. ცნებების „ფაქტი“ („ის, რაც მყისიერი შეგრძნებებით დასტურდება ან რასაც შესაბამისი სფეროს ექსპერტთა უმრავლესობა ეთანხმება“) და „მოსაზრება“ („რწმენა; განსხვავებულ შეხედულებათა მხარდაჭერა“) გამიჯვნის შემდეგ მასწავლებელი მოსწავლეებს მაგალითების დახარისხებას სთხოვს. მაგალითად, „მერის სვიტერი აცვია“ და „მერი ყველაზე მომხიბვლავი გოგონაა კლასში“. მაგალითები თანდათან რთულდება („ზოგი-

ერთს რეინკარნაციის სჯერა“) და ბოლოს მოსწავლეებს მაგალითების დამოუკიდებლად დასახელებას სთხოვენ. შემდეგ მათ საგაზეთო სტატიის მოძიებას (ახალი კონტექსტი) და ფაქტებისა და მოსაზრებების გაანალიზებას სთხოვენ. საბოლოოდ, მოსწავლეებს მინიშნებებს სთავაზობენ ცოდნისა და უნარ-ჩვევების იმ გარემოში ტრანსფერისთვის, სადაც არ ევალებათ ფაქტისა და მოსაზრების გამიჯვნა.²

ზოგჯერ ტრანსფერისთვის დამატებითი ზრუნვა საჭირო არ არის; ის თავისთავად ხდება. მაგალითად, თუ მოსწავლეები გამოკლების შესწავლისას სესხების ფენომენს კარგად შეისწავლიან, ისინი ამ ცოდნას ავტომატურად გამოიყენებენ იმავე სალამოს სუპერმარკეტში კლასის წევულებისთვის პროდუქტების შეძენისას. მაგრამ არის შემთხვევები, როდესაც ცოდნის ტრანსფერი სპონტანურად არ ხდება და საჭიროა ხელოვნურად შეექმნათ მასტიმულირებელი მოვლენათა სერია. ამ ჯაჭვის დასკვნითი მოვლენაა მოსწავლეების მიერ ახალ კონტექსტში ცოდნის დამოუკიდებლად განხორციელებული ტრანსფერი. სწორედ ეს ართულებს ამ პრინციპის გაგებას. ჩვენ მოსწავლეები წყლის ნაპირამდე მიგვყავს და თუ ტრანსფერი რეალურად მოხდა, ისინი წყალში თავად უნდა ჩახტნენ.

მაგალითად, ქალბატონი ქრეინი, 12-14 წლის მოსწავლეებს გმირების დახასიათებას ასწავლის. ისინი მოთხრობის პერსონაჟების დიალოგებსა და ქცევებზე დაკვირვებით მათი ხასიათის გაგებას ცდილობენ. მისი მიზანია მოსწავლეებმა ისწავლონ, როგორ ანვითარებს ავტორი მკითხველის წარმოსახვას და აღქმას პერსონაჟების დიალოგებითა და ქმედებით. ქალბატონ ქრეინის სურს, რომ მოსწავლეებმა დახასიათების გამოყენება ყოველდღიურ ცხოვრებაშიც შეძლონ, ანუ შეძლონ ადამიანების „გამოცნობა“, მათ დიალოგებსა და ქცევებზე დაკვირვებით განსაზღვრონ მათი გრძნობები და აზრები. მას სურს, მოსწავლეებმა შეძლონ დახასიათების უნარის, როგორც ლიტერატურული ხერხის ტრანსფერი ადამიანების გაგების მიზნით. მოთხრობის გაანალიზების შემდეგ მასწავლებელი მოსწავლეებს საყვარელი ტელეგადაცემის ყურებას ავალბებს; მათ პერსონაჟის ხასიათის განმსაზღვრელი დიალოგი ან ქმედება უნდა აღწერონ. მოგვიანებით მასწავლებელი მეზობლებსა თუ ოჯახის წევრებზე დაკვირვების შედეგების წარმოდგენას სთხოვს. ამგვარად, ის ცდილობს მოსწავლეებმა აკადემიურ კონტექსტში გაანალიზებული დახასიათების გამოყენება თანდათან რეალურ ცხოვრებაში გადაიტანონ.

თუ მოსწავლე მხატვრული გმირის მიმართ ავტორისეული მიკერძოების წვდომას შეძლებს და ამ ცოდნას არამხატვრული ლიტერატურისა თუ საგაზეთო სტატიის კითხვის დროსაც გამოიყენებს, ტრანსფერი მიღწეულია. მასწავლებელი ამ სახის ტრანსფერს დავალებების შესატყვისი თანამიმდევრობით და ნასწავლის მრავალმხრივი გამოყენების ნახალისებით აღწევს (Brown 1989; Fogarty, Perkins, and Barell 1991). ხშირად ეს პრინციპი განსხვავების მიუხედავად, „გარემოში გამოყენების“ პრინციპში ერევათ, რომლის მიხედვით აბსტრაქტულ გარემოში ნასწავლი უნარი მყისიერად უნდა გამოიყენონ რეალურ გარემოში.

გარემოში გამოყენება (უნარ-ჩვევიდან გარემოში)

მოსწავლეებმა ახალი ქცევები ან უნარ-ჩვევები ახალ გარემოში ისევე უნდა გადაიტანონ, როგორც რეალურ ცხოვრებაში გადააქვთ: მაგალითად, მართლწერის ცოდნის ტრანსფერი კარნახით წერისას და მოსმენის უნარის ტრანსფერი კლასის რეალური დისკუსიების და კონფლიქტის მოგვარებისას.

მოსწავლეებმა ახალი ქცევები ან უნარ-ჩვევები ახალ გარემოში ისევე უნდა გადაიტანონ, როგორც რეალურ ცხოვრებაში გადააქვთ.

ყურადღება მიაქციეთ, რომ ორივე მაგალითში სიტყვა „ტრანსფერია“ გამოყენებული. „გარემოში გამოყენება“ ის პრინციპია, რომელიც ტრანსფერის აღბათობას ზრდის. ზოგისთვის გარემოში გამოყენება ტრანსფერისთვის სწავლების ნაწილია. გარემოში გამოყენება ერთჯერადი აქტივობაა,

რომელიც მოსწავლეებს უნარ-ჩვევების რეალური ცხოვრების კონტექსტში გამოყენებას აიძულებს, მაგალითად პოლიტიკური კანდიდატების არგუმენტებში ალოგიკურობის ამოცნობა. მაგრამ ტრანს-

2 მაგალითი აგებულია Madeline Hunter-ის წიგნზე Teach for Transfer (1971).

ფერის სწავლებისათვის საჭიროა უნარ-ჩვევის დამორება აბსტრაქტული, აკადემიური კონტექსტიდან წინასწარ ორგანიზებულ აქტივობათა სერიებით.

სიცხადე

ფიქრობენ, რომ სწავლის გამოცდილების სიცხადე, ხალისი, ენერჯია, სიახლე ან მიზიდველობა ყურადღების მექანიზმების საშუალებით ახალი მასალის უფრო სიღრმისეულ აღქმას განაპირობებს. ამ პრინციპით ვხელმძღვანელობთ, თუ სწავლებისას მოსწავლეებში ემოციის (გაკვირვება, მოხიბვლა) აღძვრას ვცდილობთ, რაც მათ ქცევაზეც აისახება (გაფართოებული თვალეები, გაღებულ პირი, ხანგრძლივი მზერა, უჩვეულო უმოძრაობა). საკუთარი იდეის უკეთ წარმოჩენისთვის ერთ-ერთმა ავტორმა მასწავლებელთა ჯგუფს ე.წ. „იდეების ჩანთა“ - პატარა შეფუთული საჩუქრების სერიად წარმოგენილი სწავლის პრინციპები გააცნო. ამით მან ხაზი გაუსვა იმას, თუ რაოდენ თვითკმარი, ძვირფასი, დამოუკიდებელი და მნიშვნელოვანია თითოეული პრინციპი.

აქტიური მონაწილეობა

ეს პრინციპი სწავლების პროცესში მოსწავლეთა აქტივობას (კითხვა-პასუხი, დისკუსიები) გულისხმობს. პასიურობა და მხოლოდ მოსმენა ამ პრინციპს გამორიცხავს. ყველა მოსწავლის აქტიური მონაწილეობა მხოლოდ ფიზიკურ მოძრაობებს ან სხვა მანიპულიაციებს არ გულისხმობს. ის შესაძლოა მოიცავდეს წერილობით მონაწილეობას, როდესაც ყოველი მოსწავლე პასუხობს დასმულ კითხვას; ან ვერბალური მონაწილეობა იყოს იმგვარად ორგანიზებული, რომ რამდენიმე მოსწავლეს ერთდროულად შეეძლოს საუბარი (წყვილებში ან ჯგუფებში საკამათო საკითხზე შეთანხმების მიღწევა).

მოსწავლეთა მსგავსი ჩართულობის მრავალი ტექნიკა არსებობს. მაგალითად, ატომის ბირთვის სტრუქტურის, ატომის რაოდენობასა და მის მასას შორის სხვაობის ახსნის შემდეგ მასწავლებელი ამბობს: „მოდით, ატომის რაოდენობასა და მასას შორის განსხვავება თქვენს მეგობარს აუხსენით“. ამ პრინციპის მცოდნე მასწავლებლები მას ნებისმიერ ხელსაყრელ შემთხვევაში მიმართავენ.

ემოციის ხასიათი

ემოციის ხასიათი სწავლების ხარისხის პირდაპირპროპორციულია. ამ პრინციპის მიხედვით სწავლის სიღრმე და სისწრაფე სწავლის დროს აღძრული ემოციის (დადებითი თუ უარყოფითი) პროპორციულია. თუმცა, გარკვეულ ზღვრამდე. ერთი მხრივ, რაც უფრო სასიამოვნოა სწავლა, მით უფრო ეფექტიანია, თუმცა რაღაც მომენტში სიამოვნება უპირატესი ხდება და, შეიძლება, სწავლა ჩაანაცვლოს. სხვა სიტყვებით, დგება კლებადი უკუგების მომენტი. მოსწავლეებზე გაძლიერებული ზრუნვა („ინდივიდუალურად შეგამონებთ გარკვეულ დროს“) სწავლას ხელს უწყობს, მაგრამ გარკვეულ მომენტამდე. გადაჭარბებული ზრუნვა მღელვარებაში გადადის, რაც აბრკოლებს და ხელს უშლის სწავლას. დგება კლებადი უკუგების მომენტი.

მასწავლებლები ამ პრინციპს შემდეგნაირად იყენებენ: ცდილობენ სწავლის გამოცდილება უფრო სასიამოვნო (მაგრამ არა ჰედონისტური) გახადონ და/ან გაზარდონ ზრუნვის დონე („ამ კვირაში გავლილ მასალაზე ტესტი გვექნება“), მაგრამ არ ვარდებიან უკიდურესობაში. უკიდურესობის ან კლებადი უკუგების წერტილის შესაფასებლად წესებს ვერ მოვიშველიებთ, რადგან უკიდურესობის გამოსავლენად, დამკვირვებელს მოუწევს მასწავლებლის მიერ დადებითი ან უარყოფითი ემოციების გამომწვევი ქმედებების აღნუსხვა და მოსწავლეთა რეაქციების სუბიექტური შეფასება.

მნიშვნელობა

„სამეცნიერო 30 დღე აქვს“.

ამ პრინციპის მიხედვით მასწავლებელი ახალი მასალის უკეთ დაუფლების მიზნით მოსწავლეებს შუალედური ინსტრუმენტების (წარმოსახვა, ანაგრამა, ალიტერაცია) გამოყენებას სთავაზობს. მაგალითად:

Desert (უდაბნო) – ერთი „შ“, მარტოდ მარტო უდაბნოში.

Dessert (დესერტი) – ბევრის ჭამით გასუქდები.

არსებობს მრავალი მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტი და მათი ეფექტიანობის შემოწმების კვლევა. მაგალითად, ერთ-ერთი საკმაოდ ეფექტიანი ინსტრუმენტია, ე.წ. საკვანძო სიტყვის ტექნიკა, რომელიც ახალი სიტყვებისა და ახალი ტერმინების შესასწავლად გამოიყენება. ახალი ტერმინის შესასწავლად მოსწავლეებს ისეთი საკვანძო (მიმანიშნებელი) სიტყვის სწავლას სთხოვენ, რომელსაც მსგავსი ჟღერადობა აქვს (მაგ.: „purse“ (საფულე) და „persuade“ (დარწმუნება); „he’s a date“ (ის შეყვარებულია) და „hesitate“ (ყოყმანი). შემდეგ მოსწავლეებს იმ ნახატის (უბრალო მონახაზის) შინაარსის დამახსოვრებას სთხოვენ, რომელიც საკვანძო სიტყვას შეიცავს და გარკვეულწილად უკავშირდება ახალ ცნებას. ლევინმა (Levin 1982) და სხვებმა ახალ სიტყვასთან „persuade“ (დარწმუნება) დაკავშირებული ნახატი უჩვენეს. მაღაზიაში მყოფი ქალი მეორეს საფულეზე მიუთითებს და ამბობს: „ოჰ, მარტა, შენ უნდა იყიდო ეს საფულე (purse)!“ „მგონი დამარწმუნე (persuade) ამაში“, პასუხობს მარტა. ნახატის ქვემოთ წერია: „persuade (purse) (დარწმუნება (საფულე)): როცა ვინმეს რაიმეს გაკეთებაზე დაიყოლიებ“.

ამ ნახატებში ერთ-ერთი პერსონაჟის ნათქვამი საკვანძო სიტყვას შეიცავს, მეორისა — ახალ ტერმინს. კვლევის შედეგები ამ ტექნიკით ახალი სიტყვების შესწავლის ეფექტურობის შესახებ ძალზე პოზიტიური და ერთმნიშვნელოვანია (Levin 1993).

გთავაზობთ მნიშვნელოვანი საკვანძო სიტყვების გამოყენების ნიმუშებს:

1. გაიხსენეთ ახალი სიტყვის მსგავსი ჟღერადობის ან რიტმის მქონე სიტყვა. სწორედ ის იქნება საკვანძო (მიმანიშნებელი) სიტყვა.
2. შექმენით ნახატი, სადაც საკვანძო და ახალი სიტყვები მოქმედებაში ან ობიექტებად იქნება მოცემული.
3. ფურცელზე წარმოადგინეთ ორ პერსონაჟს შორის დიალოგი, სადაც ერთი საკვანძო, ხოლო მეორე ახალ სიტყვას იყენებს.
4. დიალოგი იმდენად დახვეწეთ, რომ დიალოგის კონტექსტმა და ნახატმა ახალი სიტყვის მნიშვნელობა ახსნას.

თანამიმდევრობა და უკუსვლა

ჩვეულებრივ, მასალის პირველი და ბოლო ნაწილების შესწავლა ყველაზე ადვილია, ხოლო შუა ნაწილის – ყველაზე რთული. სწავლის ხელშეწყობა შეიძლება მასალის ბოლო ნაწილიდან დაწყებით ან მასალის მცირე ნაწილებად დაყოფით. სწავლის ამ პრინციპის გამოყენება დაზეპირების, მათემატიკისა და მართლწერის სავარჯიშოებში შეიძლება. მასწავლებელს შეუძლია მასალის თანამიმდევრობა დაარღვიოს და ჯერ რთული ნაწილის სწავლა შესთავაზოს; შესაძლებელია თვით რთული ნაწილი დაიყოს მცირე ნაწილებად და მათ მეტი ყურადღება დაეთმოს; სხვადასხვა საშუალებით (მუქი შრიფტი, სხვადასხვა ფერი, ხაზგასმა) გამოკვეთოს ტექსტის რთული ერთეულები. საშუალო სკოლის ლათინური ენის მასწავლებელი წერს:

მოსწავლეებმა კვირაში ათი ახალი ლათინური სიტყვა უნდა ისწავლონ. (1) ისინი გაკვეთილის დაწყებამდე ხუთი წუთის განმავლობაში უმომენტებენ ერთმანეთს სიტყვების ცოდნას. (2) შემდეგ დამოუკიდებლად სწავლობენ იმ სიტყვებს, რომელიც არ ახსოვდათ.

(3) ახალ სიტყვებს თავისი მნიშვნელობებით რვეულში წერენ. იმ სიტყვებს, რომელიც არ ახსოვდათ სიის პირველ და ბოლო ადგილზე წერენ, ხოლო კარგად ნასწავლს – სიის შუაში. პასუხებს ხელს აფარებენ და თვითშემომწმების მიზნით სიტყვებს რამდენიმეჯერ იმეორებენ. ამ პროცედურას ყოველდღე იმეორებენ. სავარჯიშოს შესრულებაზე ჯამში 10 წუთი გვეხარჯება, ამ დროს მე წარმატებით ვიყენებ გაკვეთილის დაწყებამდე ცალკეულ მოსწავლეებთან სასაუბროდ.

თანამიმდევრობის ამ პრინციპისა და მასალის პირველი და ბოლო ნაწილების მნიშვნელობის მიხედვით შესაძლებელია საგაკვეთილო დროის გადანაწილება. გაკვეთილის (დღის ან სემესტრის) დასაწყისში და ბოლოს განვითარებული მოვლენები მოსწავლეებს ყველაზე ადვილად ამახსოვრდებათ; შესაბამისად, დროის ეს მონაკვეთები მაქსიმალურად სასარგებლოდ უნდა გამოვიყენოთ (იხ. თავი 5).

შედეგების ცოდნა

შედეგები კონკრეტულად და დროულად უნდა ვაცნობოთ. მასწავლებლები, რომლებიც ამ პრინციპს მიმართავენ, მოსწავლეებს სავარჯიშოს დასრულებისთანავე სთავაზობენ დეტალურ უკუკავშირს. პრინციპის მიხედვით, რაც უფრო ჩართულია მოსწავლე მასალაში, მით ოპტიმალურია სწორი შედეგების მაკორექტირებელი გავლენა და მაქსიმალური ეფექტის მომტანია სრულყოფილი და კონკრეტული უკუკავშირი. (მე-12 თავში „პიროვნული ურთიერთობის დამყარება“ ვასაბუთებთ იმ აზრს, რომ სრულყოფილი უკუკავშირი მოსწავლეების პატივისცემის ფორმაა, მისი საშუალებით მასწავლებელი ამჟღავნებს, რამდენად მნიშვნელოვანია შესრულებული დავალების დეტალური განხილვა.)

გთავაზობთ შედეგების ცოდნის ორ მაგალითს:

სამრეწველო რეგულაციის შედეგად გამონვეულ სოციალურ ცვლილებებთან დაკავშირებული დავალების დასრულების შემდეგ მოსწავლეებმა საკუთარი პასუხები სწორ პასუხებს შეადარეს. თავად შეასწორეს შეცდომები და განმარტებებისთვის მასწავლებელს მიმართეს.

მოსწავლეები საკუთარ პასუხებს წიგნში მოცემულ პასუხებს ადარებენ, დამოუკიდებლად ასწორებენ და ყოველ შეცდომას განმარტავენ.

მოსწავლეების მიერ ტესტირების შედეგების ცოდნა ამ პრინციპს არ ასახავს. ისინი ყოველ გაკვეთილზე ეცნობიან საკუთარ შედეგებს, ამაში განსაკუთრებული არაფერია. განსაკუთრებული (და სწავლის ხელშემწყობი) კონკრეტული, სრულფასოვანი და დროული უკუკავშირია. შედეგებს კომპიუტერული თამაშიც დაუყოვნებლივ გვიჩვენებს, თუმცა არ გვთავაზობს შედეგების გაუმჯობესების გზებს.

მასწავლებელი შედეგების ცოდნის პრინციპს მაშინ იყენებს, თუ დავალების დასრულებისთანავე უკუკავშირთან ერთად მოსწავლეებს თვითშემომწმების ან სულ მცირე, დაშვებული შეცდომის გამოსწორების საშუალებებს სთავაზობს (Butler and Winne 1995).

განმტკიცება

ქცევის განმამტკიცებელი შეიძლება იყოს ნებისმიერი რამ, დაწყებული ტკბილეულით და ჯეტონით (სამახსოვრო ჯილდო), დამთავრებული მასწავლებლისეული აღიარებით „თავი არ დაგიზოგავს, არ დანებდი და არსს მაინც ჩასწვდი“. აქცენტი ვერბალურ განმტკიცებაზე გვაქვს გაკეთებული, რადგან მიუხედავად იმისა, რომ ამ სახის განმტკიცებაზე ზღვა ლიტერატურა არსებობს და ის მასწავლებელთა ლექსიკის ტრადიციული ნაწილია, იშვიათია მისი ოსტატურად გამოყენება. ამ მძლავრი სტიმულის გამოყენების მრავალი საშუალება არსებობს. პედაგოგიური ცოდნის ბაზის მიხედვით ვერბალური განმტკიცება ზუსტი, შესატყვისი და, საჭიროებისამებრ, უწყვეტი ან წყვეტილი უნდა იყოს.

ზუსტია ვერბალური განმტკიცება, თუ ის ზედმინენით ასახავს, კონკრეტულად რა შეასრულა მოსწავლემ კარგად. სჯობს ვთქვათ, „დღეს არ ჩქარობდი და შეცდომა თითქმის არ დაგიშვია“, ვიდრე უბრალოდ აღვნიშნოთ, „კარგი ნამუშევარია“. მოსწავლე დავალების სიზუსტეს მშვიდად მუშაობას დაუკავშირებს და სწორედ ის (მშვიდი მუშაობა) განმტკიცდება. თუ მასწავლებელი ამბობს, „ამოცანების ამოხსნა დაასრულე, აალაგე შენი ნივთები ჩემი შეხსენების გარეშე და დაინყე წერა. არაჩვეულებრივია!“, მოსწავლემ იცის, რას ეხება სიტყვა „არაჩვეულებრივი“.

შესატყვისი განმტკიცება მნიშვნელოვანია, რადგან მას მოსწავლის სურვილი განაპირობებს. მესამე პირის თანდასწრებით შექებამ მოსწავლე შეიძლება შეაცბუნოს. თუ მეექვსეკლასელ ათლელტ მოსწავლეს კალიგრაფიას შეეუქებთ, მას მეგობრების დაცინვის შიში შეაცბუნებს; უკეთესი იქნება თუ ვეტყვით, „ჯონ, შენ ჩვენი ერთ-ერთი საუკეთესო მოთამაშე ხარ და ვფიქრობ, მოტორული კოორდინაცია ისეთივე კარგი გაქვს, როგორც კოორდინაცია მინდორზე“ (Hunter 1977). თუ დაფიქრდებით, მივხვდებით, რატომ ვერ გვაძლევს სასურველ შედეგებს შექებისა და განმტკიცების შესახებ ის კვლევები, რომლებიც მხედველობაში იღებს ქცევის სიხშირეს და მოსწავლის მიღწევებთან კორელაციას ეძებს. სასურველ შედეგს მხოლოდ განმტკიცების შესატყვისი გამოყენებით ვიღებთ.

განმტკიცების მესამე მნიშვნელოვანი თავისებურებაა მისი რეჟიმი. ბ. ფ. სკინერმა აღმოაჩინა, რომ ოპერანტიული განპირობების შედეგად ჩამოყალიბებული ქცევა უფრო მყარი და ხანგრძლივია, თუ მას გამოვლენისთანავე განვამტკიცებთ. მაგრამ ამ შემთხვევაში მნიშვნელოვანია განმტკიცებებს შორის ინტერვალის თანდათანობით ზრდა. ცხრილში ეს გრაფილი დაახლოებით ასე აისახება:

განმამტკიცებლის შეთავაზება	000 00 00 0 0 0
ქცევის განხორციელება	x x x x x x x x x x x x x x

ქცევის ჩამოსაყალიბებლად განმტკიცების წყვეტილი რეჟიმის გამოყენება უფრო მეტად ქცევის მოდიფიკაციის სისტემატურ გეგმას შეესაბამება, რომელიც მასწავლებელმა შეიძლება ხელის აწევის ქცევის განმტკიცების და წამოძახების ქცევის შესუსტების, ან გაკვეთილზე დაგვიანების ქცევის შესუსტების და დროულად მისვლის ქცევის განმტკიცების მიზნით გამოიყენოს.

მიუხედავად იმისა, რომ მკვლევარები ერთხმად აღიარებენ შინაგანი განმტკიცების დადებით ეფექტებს, წლების განმავლობაში მიმდინარეობს ცხარე დებატები გარეგანი განმამტკიცებლების გამოყენების შესახებ. პოლ ჩანსმა (Paul Chance 1992) ეს საკითხი მომავლის ჭრილში განიხილა და აღნიშნა, რომ გარეგანი განმამტკიცებლის გამოყენება არათუ მისაღები (არ ამცირებს მოსწავლეთა მოტივაციას განმამტკიცებლის გარეშე შეასრულონ აქტივობა), არამედ აუცილებელია. მისი აზრით, გარეგანი განმამტკიცებლებია მასწავლებლის ღიმილი, შექება, მილოცვა, სიტყვები „გმადლობ“ ან „მართალია“, ხელის ჩამორთმევა, ჩახუტება, მხარზე ხელის დადება, ტაში, წარმატების სერტიფიკატის გადაცემა და სხვა ქცევები, რომლებსაც „დადებითი შედეგი აქვს მოსწავლის ქცევაზე“. გარეგანმა ჯილდომ შესაძლოა შეამციროს ქცევაში (მაგ., კითხვაში) მოსწავლის ჩართვის სტიმული, თუ ამ უკანასკნელს მხოლოდ მონაწილეობას მოვთხოვთ და არა შედეგს (კარგად წაკითხვას). მაგრამ თუ ჯილდო წარმატების პროპორციულია, ანუ მოსწავლეს კარგი საქმიანობის ან მიზნების მიღწევისთვის გადაეცემა, გარკვეული დროის შემდეგ, ჯილდოს გაუქმების შემდეგაც კი, მას ჩართულობაზე უარყოფითი გავლენა არ ექნება. უდავოა, რომ წარმატების პროპორციულ ჯილდოს აქტივობისადმი ინტერესის გაძლიერება შეუძლია.

შინაგანი ჯილდო მოსწავლის მიერ კარგად შესრულებული საქმიანობით განპირობებულ სიამოვნებას გულისხმობს, მაგალითად, თუ ის იმდენად კარგად კითხულობს, რომ სიამოვნებას იღებს კარგი მოთხრობის წაკითხვით. „მიუხედავად შინაგანი ჯილდოს მნიშვნელობისა, ის არასაკმარისი პირობაა ეფექტიანი სწავლისთვის“ (Chance 1992, გვ. 206), თუ მხოლოდ მას დავეყრდნობთ.

ხელმძღვანელობის ხარისხი

რა ზომით სჭირდებათ მოსწავლეებს ხელმძღვანელობა დავალების კარგად შესასრულებლად? ახალი დავალების შესრულებისას მოსწავლეებს მეტად სჭირდებათ გზის გაკვალვა, თუმცა შემდგომ,

საქმიანობის დაუფლების კვალობაზე ხელმძღვანელობის „მოცულობა“ მცირდება. სწავლის ეს პრინციპი მასწავლებლის მიერ სხვადასხვა მოსწავლისთვის სხვადასხვა „მოცულობის“ ხელმძღვანელობის შეთავაზებაში კი არ ვლინდება, არამედ ერთი და იმავე მოსწავლის ან მოსწავლეთა ჯგუფისთვის დროთა განმავლობაში (ახალი მასალის დაუფლების სიადვილის კვალობაზე) განეული ხელმძღვანელობის „მოცულობაში“. ამის შემჩნევა ხანმოკლე დაკვირვების საფუძველზე ზოგჯერ რთულია. მასწავლებელმა შესაძლოა ახალი უნარი გააცნოს კლასს და მყისიერად შესთავაზოს ხელმძღვანელობა ამ უნარის დაუფლებაში. მაგალითად, მთელი კლასისთვის მასალის გაცნობის შემდეგ იმუშაოს მხოლოდ ერთ ჯგუფთან, ხოლო დანარჩენებს (ვისაც მასწავლებლის დახმარება არ სჭირდებათ) დაავალოს დამოუკიდებლად ვარჯიში, ან აუხსნას მასალა მთელ კლასს და, საჭიროების შემთხვევაში, ინდივიდუალურად დაეხმაროს მოსწავლეებს. ეს უკანასკნელი დროის თვალსაზრისით უფრო ეფექტიანია, თუ მასწავლებელი წარმატებით გაართმევს თავს (მასწავლებლის მიერ დასახული მიზნის მიღწევა ისეთი მნიშვნელოვანი არაა, როგორც მის მიერ სიტუაციის ჯანსაღი შეფასება — რა მასალას სჭირდება უფრო ინტენსიური ან ინდივიდუალური ახსნა, რათა მოსწავლემ ცოდნის მიზნობრივად გამოყენება შეძლოს).

რთული დავალებების დაყოფა უფრო მარტივ ნაწილებად

ამ პრინციპს მაშინ ვაწყდებით, როდესაც მასწავლებელი ისეთი მასალის ახსნას ცდილობს, რომელიც მოსწავლეებმა ვერ დაძლიეს. დავალება იყოფა უფრო პატარა ნაწილებად და ყურადღება მახვილდება ყოველ ნაწილზე. მაგალითად, თუ მოსწავლეებმა ამოცანის პირობა ვერ გაიგეს, მასწავლებელი გამოთვლების დაწყებამდე მთავარი კითხვის ჩამოყალიბებას ან კონცეპტუალიზაციის მიზნით ამოცანის დასურათებას სთხოვს. ეს პრინციპი ვლინდება დავალების ანალიზში და უზრუნველყოფს ამოცანის დასწავლის თანამიმდევრულ წინა პირობებს.

პარჯიში

მოსწავლეები ბევრი უნდა ვავარჯიშოთ ახალი უნარის ან ოპერაციის სწავლის დაწყებისას (ხშირი, დროის მოკლე ინტერვალებში ჩატარებული ვარჯიში), ხოლო შემდეგ დროის ინტერვალები გავზარდოთ. ახალი ინფორმაციის მნიშვნელოვანი ერთეულები უნდა გავამეორებინოთ ყოველ ჯერზე, რომ მოსწავლე მასალის კონკრეტული ნაწილის დასწავლაში დარწმუნდეს. დასწავლის შემდეგ ცოდნის განმტკიცებისთვის მასალის 2-3-ჯერ გამეორება (ჭარბსწავლა) არის საჭირო. ფიზიკური და მოტორული უნარებისაგან განსხვავებით, სადაც ვარჯიში დახელოვნების პირობაა (მეტი უკეთესს ნიშნავს), აკადემიურ უნარების ხანგრძლივი ვარჯიში სწრაფად აღწევს კლებადი უკუგების (მობეზრების) წერტილს.

ტაბულების ან ცხრილების შესწავლისას ყოველი ელემენტი სხვებისგან დამოუკიდებელი მნიშვნელობის მქონე ერთეულია. შესაბამისად, ყოველ ჯერზე, უკვე ნასწავლ ერთეულთა ჯგუფში, მხოლოდ ერთი ან ორი ახალი ერთეულის შეტანა შეიძლება (თუმცა, გარკვეული მასალა, მაგალითად ათზე გამრავლების ტაბულა ჯგუფდება, როგორც ერთი მნიშვნელობის ერთეული.) მოსწავლეებისთვის ისეთი რთული საქმიანობის სწავლებისას, როგორცაა მოთხრობის ანალიზი, საჭიროა მისი ნაწილებად დაყოფა. მაგალითად, თავიდან ვავალებთ გარემოს აღწერას, შემდეგ სიუჟეტის აღწერას და ა.შ. მუსიკალური ნაწარმოების რთული ნაწილის სწავლებისას, უნდა მოხდეს არა ერთი გვერდის ან ერთი მონაკვეთის (სიმცირის გამო მას, შესაძლოა, არ ჰქონდეს მნიშვნელობა), არამედ მელოდიის დამუშავება.

პრაქტიკული სამუშაოები ხანმოკლე (2-5 და არა 20 წუთიანი) და ხშირი (დღეში და არა კვირაში ორ-ჯერ) უნდა იყოს. ეს მნიშვნელოვნად განსხვავდება მოსწავლეთა დამოუკიდებლად მუშაობის ჩვენთვის ნაცნობი განრიგისგან.

ჟურნალისტიკის კურსზე თუ მასწავლებელს სურს მოსწავლეები ახალი ამბების წერაში ავარჯიშოს, სტატიის უმნიშვნელოვანესი ინფორმაციის ამსახველი პირველი წინადადება ან აბზაცი, მნიშ-

ენელოგანი ერთეულია. ამრიგად, მთლიანი სტატიის დაწერამდე, მოსწავლეებს სწორედ ამ პირველი წინადადების ან აბზაცის დაწერა უნდა ვასწავლოთ.

მიზნის დასახვა

ამ პრინციპის მიზანია, მოსწავლეებს მიზნის დასახვა ვასწავლოთ. მოსწავლის ჩართვა სასწავლო მიზნების დასახვაში ხელს უწყობს სწავლას. ამ დებულების სისწორე კვლევის შედეგებითაც დასტურდება (Schunk and Gaa 1981). მიზნის დასახვაში მოსწავლეთა მონაწილეობა (მოსწავლის, მასწავლებლის ან ერთობლივი ძალებით) ზრდის მათი მიღწევის მოტივაციას და თვითშეფასების (თვითრეგულირების) უნარს.

მოსწავლის ჩართვა სასწავლო მიზნების დასახვაში ხელს უწყობს სწავლას.

მოსწავლის მიერ მიზნის დასახვა თავისთავად არ ხდება, თუმცა, ეს არ ეხება მაღალი მოტივაციის მქონე მოსწავლეებს. მასწავლებელმა ხელი უნდა შეუწყოს ამ პროცესს, ჩამოაწერინოს მისაღწევი მიზნების ან პერიოდულად (ახალი თემის ან პროექტების დაწყებამდე) შეხვედეს ცალკეულ მოსწავლეებს. ეს შეიძლება საკმაოდ ხანმოკლე შეხვედრები იყოს, მაგრამ მთავარია, დასახული მიზნების ჩამოინეროს და მოგვიანებით მოსწავლეებს მათი მიღწევის შეფასება ვთხოვოთ.

მოსწავლის მიერ მიზნის დასახვას გაუმჯობესებულ შედეგებამდე ავტომატურად ვერ მივყავართ. საჭიროა ეფექტიანი მიზნების გარკვეული თავისებურებების გათვალისწინება; მიზანი უნდა იყოს კონკრეტული, რთული, მაგრამ სწრაფად მისაღწევი.

ცალკეული მიზნები ისეთ ელემენტებს შეიცავს, რომელიც შეიძლება გავზომოთ, დავითვალოთ ან მიღწევის კრიტერიუმად მივიღოთ. „მაქსიმალურად შევეცდები“ ამ შემთხვევაში არ გამოგვადგება; ხოლო „ვისწავლი მართლწერის ოც ურთულეს წესს“ ზუსტად განსაზღვრავს მას.

რაც უფრო რთულია მიზანი, მით მეტ ძალისხმევას გამოიჩენს მოსწავლე. მიზნების დასახვაში ხელმძღვანელობისას მასწავლებელი უნდა დაეხმაროს მოსწავლეებს, გამიჯნონ ადვილი და არარეალისტური მიზნები.

დაბოლოს, მოკლევადიანი მიზნები უკეთესია, ვიდრე გრძელვადიანი. ეს არ ნიშნავს, რომ გრძელვადიანი მიზნები აღარ დავსახოთ, უბრალოდ ისინი მოკლევადიან გეგმებად ან ქვემიზნებად უნდა დავყოთ და მოქმედებათა შესატყვისი გეგმა მივუსადაგოთ, რომ მოსწავლემ ეფექტიანად შეძლოს მათი მიღწევა („დაყავი და იბატონე“). სწავლის ან სამუშაოს შესრულების მიზნების წარმატებით მიღწევას სპეციფიკური უნარ-ჩვევები და განსაზღვრული ვადები (რამდენიმე დღე და არა კვირა ან თვე) განაპირობებს.

ამ პრინციპის გავრცელებული და არასწორი ინტერპრეტაცია ასეთია, მოსწავლე თავად ირჩევს, რა ისწავლოს (ანუ შინაარსს), რაც, სინამდვილეში, არ ხდება. ხშირად (და, როგორც წესი, უფრო პროდუქტიულად) ისინი ვადებთან, რაოდენობასა და ხარისხთან დაკავშირებულ მიზნებს სახავენ. ვადებთან დაკავშირებული მიზნის მაგალითია, როცა მოსწავლე კონკრეტული რაოდენობის დავალების შესრულების კონკრეტულ ვადას განსაზღვრავს:

- მასწავლებელი: გლენ, შენი აზრით, ამ დავალებების რა ნაწილს შეასრულებ მომდევნო ნახევარ საათში?
- გლენი: ვფიქრობ, მთელ გვერდს.
- მასწავლებელი: მართლა? მართლა ფიქრობ, რომ დაძლეე ამ რაოდენობას?
- გლენი: დიახ.
- მასწავლებელი: კარგი. მაჩვენე, როცა დაასრულებ.

გთავაზობთ რაოდენობის მიზნის მაგალითს:

მასწავლებელი: ბრენდა, რამდენ წყაროს გამოიყენებ კვლევისთვის?

ბრენდა: დაახლოებით ექვსს.

მასწავლებელი: კარგი. თუ შენ ფიქრობ, რომ საკმარისია, ფურცელზე ჩამომინერე.

კვლევის შესრულების ტემპი განსაზღვრული არ არის, მოსწავლემ მხოლოდ ნაშრომის დასრულების ვადა იცის. ბრენდა თვითონ საზღვრავს სამუშაოს მოცულობას. ამგვარადვე შეიძლება დაეუსახოთ მიზანი კლასგარეშე საკითხავი წიგნების რაოდენობის, დამატებით სავარჯიშოების ან სასწავლი მასალის მიმართაც.

ხარისხთან დაკავშირებული მიზნები განსაკუთრებით საინტერესოა, რადგან ამ შემთხვევაში მოსწავლეები შესასრულებელი სამუშაოს ხარისხს განსაზღვრავენ. ისინი თვითონ იღებენ გადაწყვეტილებას იმის შესახებ, სამუშაოს რა ასპექტზე სჭირდებათ ყურადღების გამახვილება და მეტი მუშაობა. მასწავლებელმა მათ შეიძლება ამ ასპექტების ახსნაც (მათ შორის, წერილობითიც) დაავალოს:

მასწავლებელი: ჯიმ, რა მიზანი გაქვს ხარისხის თვალსაზრისით ამ ნაშრომზე მუშაობისას?

ჯიმი: მართლწერისა და პუნქტუაციის გაუმჯობესებაზე ვარჯიშს ვაპირებ.

მასწავლებელი: შენ, თარა?

თარა: ჩემი მიზანია, ნაკლებად გამოვიყენო გაცვეთილი სიტყვები.

მიზნების დასახვასთან ერთად მასწავლებლები მოსწავლეებს დავალებებსაც აძლევენ. ისინი მოსწავლეებს ვადებთან, ხარისხთან და რაოდენობასთან დაკავშირებული პიროვნული პასუხისმგებლობების ჩამოყალიბებას უწყობენ ხელს. ზოგჯერ შესაძლოა მოსწავლეს სასწავლო შინაარსის არჩევის სააშუალებაც მიეცეთ. მაგალითად, „მინდა, რაც შეიძლება მეტი ვისწავლო ბაყაყებზე“, ამბობს ფრედი. სასწავლო გეგმა და გაკვეთილების ცხრილი ფრედს ხელს უწყობს დასახული მიზნის განხორციელებაში (მით უფრო, თუ მასწავლებლის მიზანი მოსწავლეში ცნობისმოყვარეობის გრძობის სტიმულირება და ხელშეწყობაა). შესაძლოა, ასევე სასარგებლო იყოს მოსწავლეების მიერ ხარისხთან დაკავშირებული მიზნების დასახვაც, რასაც შედეგად მათი თვითშეფასებაში ჩართვა და დასახული მიზნისკენ სავალი გზის განსაზღვრა მოჰყვება.

გამოცდილება გვიჩვენებს, რომ სწავლის ეს პრინციპი, ერთი შეხედვით ძალზე მარტივი, იშვიათად გამოიყენება სწავლებაში. თუ ამ პრინციპის გამოყენებას მცირე დროსა და ენერჯიას დავუთმობთ, დავინახავთ როგორ გაუმჯობესდება მოსწავლეთა საქმიანობა, თვითრეგულაციისა და თვითშეფასების უნარი.

კონკრეტული-ნახევრადაბსტრაქტული-აბსტრაქტული პრობრანისა

ამ პრინციპის მიხედვით მასწავლებელი პირველ ეტაპზე ახალი მასალის ასახსნელად კონკრეტულ ან მანიპულირებად მასალას იყენებს, შემდეგ იმავე მასალას გრაფიკულად ასახავს, ხოლო ბოლო ეტაპზე ასახსნელად წმინდა აბსტრაქტულ საშუალებებს მიმართავს. მსგავსი თანამიმდევრობა ნაყოფიერია არა მხოლოდ იმ მოსწავლეებისთვის. რომლებიც პიაჟისეულ კონკრეტული ოპერაციების საფეხურზე არიან, არამედ ზრდასრულებისთვისაც. კონკრეტულ მასალაზე მუშაობა წარმოსახვასა და გამოცდილებას ავითარებს, რაც მოგვიანებით მასთან ასოცირებულ აბსტრაქტულ ელემენტებს უკავშირდება და ერთიანდება. საჭირო არ არის ადამიანმა ყველაფერი საკუთარი გამოცდილებით ისწავლოს (ცოფიან ძაღლთან ურთიერთობის საფრთხეში დასარწმუნებლად, აუცილებელია არ არის მან გვიკბინოს), თუმცა გამოცდილება ცოდნას ამყარებს. 1975 წელს ჰერონმა (Herron) შეისწავლა მოდელების გამოყენება ქიმიის სწავლებისას და აჩვენა რამდენად ნაყოფიერია კონკრეტული მასალის გამოყენება ქიმიის კურსში კონცეფციების სწავლებისას.

მოდელირება

სწავლა შესაძლებელია განმტკიცდეს ახალი უნარ-ჩვევებისა და ოპერაციების მოდელირებით და მათი დაცვით სწავლის ადრეულ საფეხურებზე. ორნიშნა რიცხვების გამრავლების (მოხსენების ფორმატის, ან ნებისმიერი სხვა დავალების, რომელსაც პროცედურები და ნაბიჯები სჭირდება) სწავლების შემდეგ მასწავლებელი დაფაზე მოდელს წერს, რომლითაც მოსწავლეები დამოუკიდებლად ვარჯიშისას იხელმძღვანელებენ.

კონცეპტუალური მოდელები, რომლებიც ვიზუალურად ასახავს კონცეფციას მოსწავლეებს კონცეფციის გახსენებას და ნასწავლიდან ექსტრაპოლირებას უადვილებს (Mayer 1989). პერკინისი და უინგერი (Perkins and Unger 1989) აღნიშნავენ, რომ კონცეპტუალურ მოდელს ოთხი თავისებურება აქვთ: ის ანალოგიაა, კონსტრუირებულია, გაშიშვლებულია და კონკრეტული.

1. ანალოგები. მოდელი წარმოადგენს რეალური ფენომენის გარკვეულ ანალოგს (White and Horwitz 1987).
2. კონსტრუირებულია. იქმნება მყისიერი მიზნისთვის.
3. გაშიშვლებულია. მნიშვნელოვანი თავისებურებების ხაზგასასმელად უგულვებელყოფილია გარეგანი უნესრიგობა.
4. კონკრეტული. შესასწავლი ფენომენი დაყვანილია კონკრეტულ მაგალითამდე და ვიზუალურ ხატამდე.

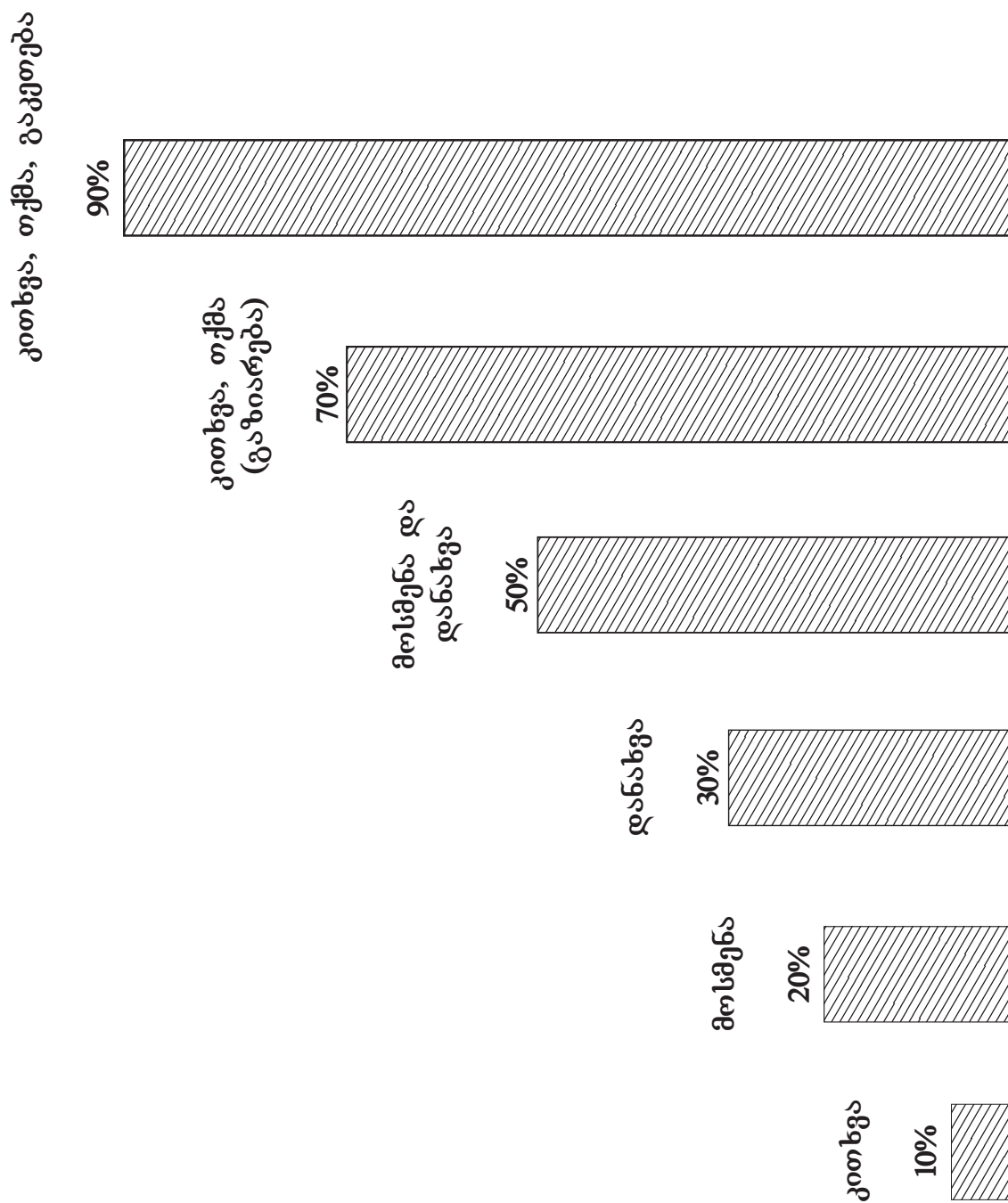
თქვი – გააკეთე

აღქმის რაც უფრო მეტ მეთოდს (დანახვა, მოსმენა, მოძრაობა, შეხება) ვიყენებთ, მით უკეთ სწავლობენ მოსწავლეები. აღქმის არხების სპექტრის გაზრდაზე ზრუნვისას განსაკუთრებული ყურადღება მოსწავლეთა მიერ ნასწავლი მასალის დემონსტრირებას და ამ მის პრაქტიკულ გამოყენებას უნდა მიექცეს. ეს პრინციპი, რომლის სახელწოდებაც „თქვი–შეასრულე“ – გვიჩვენებს, რა შედეგს შეიძლება მიაღწიონ მოსწავლეებმა, როდესაც ნასწავლის გამოსახატავად ეს ორი არხია ჩართული.

რა ვიცით ინფორმაციის აღქმის სხვადასხვა არხების შედარებითი უპირატესობის შესახებ? როგორ ამახსოვრდებათ მოსწავლეებს მასალა, თუ ინფორმაციის აღქმის მხოლოდ ერთ ხერხს (მხოლოდ ნაკითხვას, მოსმენას ან დანახვას) შევთავაზებთ? რა შედეგი გვექმნება, თუ დაინახავენ და მოისმენენ კიდევ ინფორმაციას? რა მოხდება, თუ ჯერ ნაკითხავენ ინფორმაციას, შემდეგ კი სხვას გაუზიარებენ (ნაკითხე – თქვი)? ნასწავლის დამახსოვრების რა მაჩვენებელი გვექნება, თუ მოსწავლეები ჯერ ინფორმაციას ნაკითხავენ, შემდეგ სხვებს გაუზიარებენ და ბოლოს პრაქტიკულად გამოიყენებენ? 9.1 სქემაზე შეჯამებულია აღქმის სხვადასხვა მეთოდების შედარებითი ეფექტიანობა.

ერთი შეხედვით, ნასწავლის დამახსოვრების ყველაზე მაღალ მაჩვენებელს ნაკითხვისა და გაზიარების ერთობლიობა გვაძლევს. შესაძლოა იგივე მაჩვენებელი გვექონდეს დანახვა–გაზიარების და მოსმენა–გაზიარების შემთხვევებშიც, მაგრამ არ გვაქვს შესაბამისი კვლევების შედეგები. სწავლის ეფექტიანობას კვლევები მოსმენა–დანერისა და ნაკითხვა–დანერის შემთხვევებშიც ადასტურებს (Pradl and Mayher 1985; Fulwiler 1987; Connolly and Vilardi 1989).

მოსწავლის მიერ ნასწავლის გადმოცემა საკუთარი სიტყვებით ვერბალურად თუ წერილობით რთული კოგნიტური აქტია; ის მოითხოვს მეხსიერებაში ძიებას, მოსაზრებების ორგანიზებას და მნიშვნელობის საკუთარი სიტყვებით გადმოცემის მიზნით მეტყველების გამოყენებას. ლოგიკურია, რომ კოგნიტური აქტების ეს რთული ნაკრები ნეირონების ქსელს ქმნის და კვალს ტოვებს მეხსიერებაში.



სქემა 9.1: ალემის სხვადასხვა მეთოდების შედარებითი ეფექტიანობის შეჯამება ეს ცხრილი მრავალი ცალკეული კვლევის ნაერთია.

სწავლასა და სწავლებაზე მრავალგვარი გავლენა შეიძლება. ყველაზე მნიშვნელოვანია მოსწავლეებს ვთხოვთ ნასწავლის შეჯამება დამოუკიდებლად ან წყვილებში. ამ პრინციპის მიხედვით მასწავლებელი მათ გავლილი მასალის მნიშვნელოვანი ასპექტების შეჯამებას ავალებს. დროთა განმავლობაში კლასში ასეთი შეჯამების პრაქტიკა დამკვიდრდება.

პრინციპის მეორე ნაწილი „გააკეთე“ გულისხმობს მოსწავლეთა მიერ ნასწავლი მასალის, შეძლები-სდაგვარად, მოკლე დროში პრაქტიკულ გამოცენებას.

ამ პრინციპის კვლევებთან დაკავშირებული შენიშვნა ასეთია: 9.1 სქემაზე ასახული ციფრები სისტემატურად ჩნდება პოპულარულ სტატიებში (Boardroom Report 1989), სამუშაო შეხვედრების მასალებში (Betty Wagner at A.S.C.D. 1990) და ლიტერატურაში (National Training Labs, Bethel Maine undated; Edgar Dale's `Cone of Learning`, University of Ohio). თოთხმეტლიანი შესწავლის შემდეგ აღმოვაჩინეთ, რომ სინამდვილეში არ არსებობს კვლევა, რომელმაც 9.1 სქემაზე ასახული აღქმის არსების შედარებით ეფექტიანობას ადასტურებს. (წლების განმავლობაში სხვადასხვა წყაროებიდან გვესმოდა 1950-იანი წლების მიწურულს მითიური „მოზილ ნავთობ-კომპანიის კვლევის“ შესახებ, თუმცა შესაბამისი დამადასტურებელი დოკუმენტები დღემდე არ ჩანს.)

კვლევის საფუძველზე შეადარეს აღქმის არსების შედარებითი ეფექტიანობა, ასევე არსებობს ლიტერატურა მოსწავლეთა მიერ ნასწავლი მასალის ვერბალიზაციის სიკეთის შესახებ (Pauk 1974; Webb 1982; Morrow 1985; King 1990). მაკენზისა და ვაითის (MacKenzie and White 1982) მიერ ჩატარებული კვლევა 9.1 სქემაზე მოცემულ ყველა ასპექტს მოიცავს. მე-8-9 კლასელების მიერ გეოგრაფიული ფაქტების სწავლისა და დამახსოვრების კვლევისას, მათ მოსწავლეები სამ ჯგუფად დაჰყვეს და სხვადასხვა პირობებში ჩააყენეს. ისინი სანაპიროს გეოგრაფიული თავისებურებების შესახებ ცოდნასა და უნარ-ჩვევებს უნდა დაუფლებოდნენ, მათ შორის, ლანდშაფტსა და ფლორას. სამივე ჯგუფს გულდასმით შედგენილი ოცდათხუთმეტგვერდიანი და ოცდაჩვიდმეტი კითხვისგან შემდგარი სასწავლო პროგრამა გადაეცა (კითხვა). პროგრამას 60 ფოტოგრაფია ერთვოდა 35-მმ-იან სლაიდებზე (დანახვა). „პროგრამის სხვა თავისებურებები მოიცავდა: საქმიანობის მოსალოდნელ შედეგებს, დამუშავებულ მაგალითებსა და ტესტებს, ახალი მონაცემების დამუშავებაზე ვარჯიშს, მასტიმულირებელ მინიშნებებს სათანადო ინფორმაციის და უნარების გასახსენებლად, პრაქტიკულ სამუშაოებს, მიღებული ცოდნის რუკაზე გადატანას, დიაგრამებსა და სლაიდებს“.

პირველმა და მეორე ჯგუფმა ზემოაღწერილი მასალა სრულყოფილად მიიღო, მაგრამ მეორე ჯგუფი სურათებზე აღბეჭდილი სანაპიროს, ნაპირთან არსებული კლდეების და მანგროს ხეების ორი დაბლობის სანახავად (საკლასო ოთახში სასწავლო პროგრამით მიღებული ცოდნის გასამყარებლად) ექსკურსიაზე წაიყვანეს. მასწავლებლის ხელმძღვანელობითა და ახსნა-განმარტებებით მათ ყველა საინტერესო ადგილი მოინახულეს. შესვენებების დროს მოსწავლეებს კითხვებზე პასუხის გაცემას ავალებდნენ. ამრიგად, მეორე ჯგუფს პირველისაგან განსხვავებით, საკუთარ გამოცდილებაზე დამყარებული ნახვისა და მოსმენის და ინფორმაციის შესახებ კითხვებზე პასუხის გაცემის მეტი შესაძლებლობა მიეცა.

მესამე ჯგუფსაც ექსკურსია მოუწყეს, მაგრამ მნიშვნელოვანი დამატებებით. „ყოველი ადგილის მონახულებისას მოსწავლეებს სამუშაო ფურცლებს, ადგილის რუკასა და ზღვის მიქცევა-მოქცევის გრაფიკს ურიგებდნენ. მასწავლებელი მეთვალყურეობას უწევდა მოსწავლეების მიერ, ინდივიდუალურად და ჯგუფებში, დავალებების შესრულებას. ჯგუფში ხშირად აწყობდნენ განხილვებს (თქმა-გაზიარება). მოსწავლეებს გამუდმებით სთხოვდნენ დავალებების შესრულებას (კეთება): დაკვირვება, მონახვის გაკეთება, ჩანერა, კითხვებზე პასუხის გაცემა. ჩატარდა რამდენიმე უჩვეულო ღონისძიება, მაგალითად, მანგროს სანაპიროს ტალახში სიარული, ფოთლების მარილიანობის შემოწმება, კლდეზე ცოცვა. ამრიგად, მეორე და მესამე ჯგუფის მოსწავლეებმა მსგავსი ადგილები მოინახულეს და საათების ერთნაირი რაოდენობა გაატარეს, მაგრამ ერთი მნიშვნელოვანი სხვაობით, მეორე ჯგუფის თეორიული ცოდნის გაღრმავება გაცილებით ინტენსიურად ხდებოდა, ვიდრე პრაქტიკულის“.

ექსპერიმენტმა გასაოცარი შედეგები გვიჩვენა. მიღწევის თავდაპირველ ტესტებში მეორე და მესამე ჯგუფის მოსწავლეებმა პირველ ჯგუფთან შედარებით მნიშვნელოვანი უპირატესობა ჰქონდათ,

მაგრამ მეორე და მესამე ჯგუფის მოსწავლეების მაჩვენებლები თითქმის ერთნაირი იყო. 12 კვირის შემდეგ ჩატარებულმა ტესტმა, რომლის მიზანი ნასწავლი მასალის დამახსოვრების გამოვლენა იყო, შემდეგი შედეგები მოგვცა: პირველი ჯგუფის მაჩვენებელი თავდაპირველი ტესტირების მაჩვენებლებთან მიმართებით 51% იყო, მეორის – 58%, ხოლო მესამე ჯგუფის – 90%. ამრიგად, „თქმა“-სთან ერთად „კეთებით“ მასალის დასწავლამ ხანგრძლივობის თვალსაზრისით მნიშვნელოვანი სხვაობა მოგვცა.

ბამეორება

ადამიანი ადვილად ივინყებს ნებისმიერ ინფორმაციას ან უნარ-ჩვევას, რომელსაც აქტიურად არ იყენებს. ახალი მასალა ყოველთვის უნდა მოიცავდეს გავლილის გამოვლენას და ვარჯიშს. ახალი უნარ-ჩვევების დაუფლებასთან ერთად იზრდება ნასწავლის გამოვლენის შესაძლებლობაც და დროთა განმავლობაში პრაქტიკული სავარჯიშოები სულ უფრო მეტი ნასწავლი უნარ-ჩვევების გამოყენებას ითხოვს მოსწავლისაგან.

ზოგიერთი უნარ-ჩვევის დაუფლების თანამიმდევრობა ავტომატურად, მასწავლებლის ჩარევის გარეშე, აერთიანებს ძველ და ახალ უნარ-ჩვევებს. ამის მაგალითია მოხსენების დანერა. მოსწავლეთა მიერ პუნქტუაციისა და გრამატიკის ახალი წესების გავარჯიშება ნებისმიერი წერიტი დავალების შესრულებისას ავტომატურად ხდება. მეტყველების რთული ფორმების დაუფლებისა და საკუთარი აზრის უკეთ ჩამოყალიბების კვალობაზე მოსწავლე ავტომატურად იყენებს ამ ახალ უნარ-ჩვევებს წერის დროსაც. მაგრამ არსებობს უნარ-ჩვევები, რომელთა დაუფლება აქტივობათა გააზრებულ დაგეგმვას მოითხოვს.

ცხრილებისა და ტაბულების შესწავლისას ყოველი ახალი ცხრილი თუ ტაბულა ნასწავლის ძირითად ასპექტებს უნდა მოიცავდეს. გარდა ამისა, გავლილი მასალის სრულყოფილი გამოვლენისთვის სავარჯიშოთა ე.წ. „შუალედური“ ნაკრები უნდა არსებობდეს. მაგალითად, სამხრეთ ამერიკის ერთ-ერთი ქვეყნის გეოგრაფიის შესწავლის შემდეგ, გეოგრაფიასთან დაკავშირებული საკითხები ამავე ქვეყნის პოლიტიკური, ეკონომიკური და საარჩევნო სისტემების შესწავლის კონტექსტში მუდმივად უნდა გავამეორებინოთ. ამ პრინციპის დარღვევა შედეგად ის მოჰყვება, რომ მოსწავლეები თანამიმდევრულად შეისწავლიან სამხრეთ ამერიკის ყველა ქვეყნის გეოგრაფიულ თავისებურებებს, შემდეგ ამ ქვეყნების პოლიტიკური სისტემების შესწავლას მიუბრუნდებიან, შემდეგ კულტურული თავისებურებების შესწავლას და ა.შ.

დასასრული დასკვნის გარეშე

განვიხილოთ მასწავლებლის ასეთი განცხადების გავლენა: „მოიფიქრეთ ამ დილემის გადაჭრის სამი ვარიანტი და მოემზადეთ მათ გასაზიარებლად“ (Russell 1980). ზოგჯერ მოსწავლეთათვის ასეთი დავალების მიცემა, რომელზე ფიქრიც მათ მოსვენებას დაუკარგავს უფრო შედეგიანია, ვიდრე გაკვეთილის დასრულება მზამზარეული, ამომწურავი პასუხით.

მოსწავლის თავისუფლებისა და აზროვნების ნახალისება მისსაკვი პასუხებზე რეაქციით

არტ კოსტამ (Art Costa 1985) აღნიშნა, რომ მასწავლებლის რეაქცია მოსწავლის პასუხზე უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე თვით დასმული შეკითხვა. მოსწავლის ნებისმიერ პასუხს მასწავლებლის მხრიდან რეაქცია მოჰყვება. იმ შემთხვევაშიც კი, როდესაც მოსწავლეს არ აქვს პასუხი ან ნელა ფიქრობს მასწავლებელი რეაგირებს — მინიშნებას სთავაზობს, სხვა მოსწავლეს ეკითხება ან ეხმარება. მასწავ-

ლებლის რეაქციები, რომლებიც დღის განმავლობაში მრავალჯერ მეორდება, გაკვეთილის კლიმატს განსაზღვრავს. სწორედ მასწავლებლის რეაქცია შეიძლება გახდეს მოსწავლის სითამამის (გახსნილობის) და აზროვნების სტიმული ან, პირიქით, შეაფერხოს აზროვნება და რისკის განწევის სურვილი.

მოსწავლის პასუხებზე რეაქციით მასწავლებელი მას მოლოდინთან დაკავშირებულ სამ მნიშვნელოვან შეტყობინებას „უგზავნის“:

- ▶ „ეს მნიშვნელოვანია“.
- ▶ „შენ შეგიძლია ამის გაკეთება“.
- ▶ „ხელის ჩაქნევის საშუალებას არ მოგცემ“.

მასწავლებლის მოლოდინებთან დაკავშირებული რეპერტუარის განხილვას „მოლოდინების“ შესახებ თავში შემოგთავაზებთ.

სწავლის პრინციპები - შეჯამება

ამ თავში „ძალაუფლების ოცდაოთხი პატარა ნაკრები“ განვიხილეთ — ის მეთოდები, რომლის გამოყენება მასწავლებელს სწავლის დონისა და საქმიანობის ხარისხის გასაუმჯობესებლად შეუძლია. ქვემოთ მოცემულია ამ პრინციპების მოკლე აღწერა.

1. **გარემოში გამოყენება:** ახალი ქცევის გარემოში გამოყენება.
2. **მნიშვნელობა:** მოსწავლეთა პირად გამოცდილებასთან დაკავშირება.
3. **ტრანსფერის სწავლება:** ცოდნის (უნარ-ჩვევის) აბსტრაქტული აკადემიური კონტექსტიდან თანდათან დაშორების მიზნით აქტივობათა თანამიმდევრობის დაგეგმვა.
4. **კრიტიკული თავისებურებების გამოყოფა:** თავისებურებების ხაზგასმა და სახელდება.
5. **კონკრეტული — ნახევრად აბსტრაქტული — აბსტრაქტული პროგრესია:** თანამიმდევრობის დაცვა ახალი მასალის ახსნისას.
6. **მოდელირება:** ეტაპობრივი პროდუქტების, პროცედურებისა და პროცესების შეთავაზება მოსწავლეთათვის.
7. **გარემოს მსგავსება:** აქტივობა, რომელიც მოსალოდნელ სიახლეში მოსწავლეთა ჩართვას უწყობს ხელს.
8. **აქტიური მონაწილეობა:** ნახალისება თანხმობის, პარტნიორთან გადამონმების, მინიშნებებისა და სხვათა საშუალებით.
9. **სიცხადე:** სავარჯიშოთა ფორმატის ცვლა.
10. **ემოციების ხასიათი:** ზომიერი ხალისი და ნერვიულობა; ზრუნვის ზრდა.
11. **დასასრული დასკვნის გარეშე:** გარკვეული დროის შემდეგ გადახედვა, გაფილტვრა.
12. **რთული დავალებების დაყოფა მარტივ ნაწილებად:** უფრო მარტივ, პატარა ნაწილებად დაყოფა; რთული ასპექტების გამოყოფა და ვარჯიში; ხშირი ვარჯიში და ახალი საკითხების გამეორება.
13. **ხელმძღვანელობის ხარისხი:** ხელმძღვანელობის მაღალი ხარისხის ახალ მასალაზე მუშაობისას და დაუფლების კვალობაზე მისი შემცირება.
14. **მონათესავე დამაბნეველები:** მონათესავე დამაბნეველების გაცნობამდე სწავლის შესატყვისი ხარისხით წარმართვა.
15. **თქვი-გააკეთე:** აღქმის ყველა არხის გამოყენება, მაგრამ თქმისა (გაზიარების) და შესრულების განსაკუთრებული ხაზგასმა.
16. **მნემოტექნიკა:** მეხსიერების დამხმარე ინსტრუმენტები (საკვანძო სიტყვები, თანამიმდევრული წარმოსახვა, მელოდიები, და ა.შ.)
17. **თანამიმდევრობა და უკუსვლა:** მასალის დასაწყისი და ბოლო ნაწილი ყველაზე ადვილია; ურთულესია შუა ნაწილის მომდევნო ნაწილი.
18. **ვარჯიში:** დასაწყისში უხვი, შემდეგ განაწილებული; მნიშვნელოვანი უმცირესი ერთეულები; მოკლე ვარჯიში; ჭარბი სწავლა.
19. **კონტაქტი:** წყვილთან ასოცირებული სწავლისას არ მისცეთ შეცდომის გამეორების საშუალება.
20. **გამეორება:** გავლილი მასალის ძირითადი ასპექტების პერიოდული ასახვა და გამეორება სავარჯიშოებში.
21. **შედეგების ცოდნა:** მყისიერად, მონიტორინგის მეშვეობით.
22. **განმტკიცება:** ზუსტი, უწყვეტი და წყვეტილი.

23. მიზნის დასახვა: მოსწავლეთა მიერ კონკრეტული, საინტერესო, მოკლევადიანი მიზნების დასახვა.

24. მოსწავლის თავისუფლებისა და აზროვნების ნახალისება: შესთავაზეთ ისეთი კითხვები, რომელზე პასუხის გაცემა შესაძლებელია ადვილად, სწრაფად და დააკისრეთ პასუხისმგებლობა.

სწავლის პრინციპები სავარჯიშო

ქვემოთ აღწერილი ეპიზოდის წაკითხვის შემდეგ:

1. განსაზღვრეთ მასწავლებლის მნიშვნელოვანი ქმედება. როგორ შეიძლება შეუნყოს მან ხელი ეფექტიან სწავლას?
2. მინდორზე მიუთითეთ გამოყენებული სწავლის პრინციპის სახელწოდება.

გაითვალისწინეთ, თითოეული ეპიზოდი შესაძლოა ერთზე მეტი პრინციპის ამსახველი იყოს, მაგრამ მხოლოდ ერთია ძირითადი.

1. მართლწერის ყოველი ტესტი მოიცავს კვირის მანძილზე ნასწავლ სიტყვებს, სამ სიტყვას გასული კვირიდან და წინა კვირების განმავლობაში ყველაზე ხშირად გამოტოვებულ ორ სიტყვას.
2. მასწავლებელი მემბრანების გამტარობის ილუსტრირებისთვის სხვადასხვა ზომის ბურთებს რძის ლითონის კოლოფებს შორის აგორებს, „ჩვენ ამას ნახევრადგამტარს ვუნობდებით, რადგან, როგორც ხედავთ [ბურთულას უბიძგებს და აგორებს], მარმარილოს ბურთულა, ბარდისაგან განსხვავებით, ძნელად მიგორავს“. მოგვიანებით მოსწავლეები ჩატარებული ექსპერიმენტების საფუძველზე მემბრანის გამტარიანობის საილუსტრაციოდ დიაგრამებს დახაზავენ. მასალის გამეორების დროს და შემდეგ, შუალედურ ტესტებში, მოწავლეებს გამტარიანობის, ნახევრადგამტარიანობის და გაუმტარობის მნიშვნელობების ახსნა დაევალებათ.
3. ესპანურის მასწავლებელმა მოსწავლეებს ეუბნება: „სალამოს, 16 ახალი სიტყვის სწავლისას, ისინი ორ ჯგუფად დაჰყავით. სიტყვები ორ ბარათზე ჩამოწერეთ. ბარათის მეორე მხარეს სიტყვების მნიშვნელობები მიუწერეთ. თქვენთვის ყველაზე რთული სიტყვები სიის თავსა და ბოლოში დაწერეთ, ხოლო ადვილი – შუაში“.
4. მასწავლებელს სურდა მე-11-კლასელებს გაეგოთ განსხვავება მიკერძოებასა და დისკრიმინაციას შორის და აეხსნათ ეს ტერმინები. ამ მიზნით მან სიტყვა „მიკერძოების“ მნიშვნელობა დაფაზე დაწერა: „სოციალური მიკერძოება არის მტრული გრძნობა ადამიანის ან ადამიანების მიმართ, მათი კონკრეტული ჯგუფის წევრობის გამო“. მან გახაზა სიტყვები: გრძნობა, წვერი და კონკრეტული ჯგუფი. შემდეგ მან დისკრიმინაციის მნიშვნელობა დაწერა: „ადამიანის ან ადამიანების მიმართ პრივილეგირებული დამოკიდებულება კონკრეტული ჯგუფის წევრობის გამო“. მან გახაზა სიტყვები: დამოკიდებულება, წვერი, და კონკრეტული ჯგუფი. მასწავლებელმა ხაზი გაუსვა ტერმინების განმასხვავებელ თავისებურებას „გრძნობა“ და „დამოკიდებულება“. შემდეგ მოსწავლეთა შემონმებისას იკითხა, რა განსხვავება იყო ადამიანისადმი ანტიპატიასა და მისდამი მიკერძოებულ დამოკიდებულებას შორის. ერთი მოსწავლის აზრით, მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა ეფუძნებოდა თუ არა ანტიპატიას მისი კონკრეტული ჯგუფის წევრობა. შემდეგ, მასწავლებელმა მოსწავლეებს მიკერძოებული დამოკიდებულების მაგალითის მოტანა სთხოვა. „მაგალითად, როცა ზრდასრულს არ მოსწონს ბავშვი ასაკის (თინეიჯერობის) გამო“, უპასუხა ერთ-ერთმა მოსწავლემ. „არის თუ არა ეს მიკერძოებული დამოკიდებულება? რატომ?“ ჰკითხა მასწავლებელმა კლასს.
5. მესამე კლასის ფიზკულტურის გაკვეთილის დასაწყისში მასწავლებელმა მოსწავლეებს სთხოვა წინა გაკვეთილზე მიღწეულ წარმატებებზე ესაუბრათ (მაგ.: ათჯერ ან მეტჯერ ახტომა) და დამოუკიდებლად გადაეწყვიტათ, რა მიმართულებით სჭირდებოდათ ვარჯიში (მაგ.: უფრო მეტჯერ ახტომა უშეცდომოდ; სახტუნაოზე ხტომა; ორი მოსწავლის ერთდროული ხტუნვა). ის პერიოდულად მიდიოდა თითოეულ ბავშვთან, ადგენდა, რის გაკეთებას ცდილობდა და, საჭიროების შემთხვევაში, ეხმარებოდა მას.
6. იმავე გაკვეთილზე მასწავლებელმა მოსწავლეები ჯგუფებად დაჰყო და მთელი გაკვეთილის განმავლობაში მათ ჩართულობას ამონმებდა; მაგალითად, ორი ბავშვი

- ატრიალებდა სახტუნაოს, ერთი (ან ორი) ხტუნაობდა, ერთი ითვლიდა. შემდეგ ბავშვები ერთმანეთს ენაცვლებოდნენ.
7. იმავე გაკვეთილზე მასწავლებელმა განაცხადა, რომ ხტუნვის გაკვეთილებამდე ბავშვების უმრავლესობამ ცუდად ან სულ არ იცოდა. ამიტომ მან გადაწყვიტა, შედეგების გაუმჯობესებისთვის სახტუნაოზე ვარჯიშისთვის რამდენიმე გაკვეთილი დაეთმო. მომდევნო გაკვეთილებზე რამდენიმე ბავშვი ათჯერ ან მეტჯერ ხტუნავდა, ხოლო უმრავლესობა თოკით სხვადასხვა ვარჯიშს ეუფლებოდა (მაგ.: ორი თოკს ატრიალებდა ერთი ხტუნავდა; ერთდროულად ორი ბავშვი ხტუნავდა).
 8. იმავე გაკვეთილის დასაწყისში მასწავლებელმა დაახლოებით 4 წუთი დაუთმო მოსწავლეს, რომელიც სირთულეს წააწყდა. ახსნისას მასწავლებელმა ნარმატების მისაღწევად საჭირო ის ნიუანსები გამოყო, რომლისთვისაც მოსწავლეს ყურადღება უნდა მიექცია (თვალი ადევნე სახტუნაოს; დაიწყე ხტუნვა, როცა სახტუნაო გადადის შენს თავზე; გაჩერდი სახტუნაოს შუაში; იხტუნავე რიტმში). მან მოსწავლეს კონკრეტული უკუკავშირიც შესთავაზა და სთხოვა, გაემხილა, თუ რის დამახსოვრებას ცდილობდა. როცა მოსწავლემ უშეცდომოდ ათჯერ გადახტომა შეძლო, მასწავლებელმა ყურადღება სხვა ბავშვებზე გადაიტანა. თუმცა, გაკვეთილის განმავლობაში მოსწავლეს რამდენჯერმე დაუბრუნდა და საჭირო დახმარება შესთავაზა (მაგ.: გამოართვა სახტუნაო იმ მოსწავლეს, რომელიც ტრიალისას რიტმს ვერ ინარჩუნებდა და თავად დაიწყო თოკის ტრიალი; მოსწავლის ყურადღება გაამახვილა მის მიერ არჩეულ ადგილზე).
 9. მასწავლებელმა გაკვეთილის დაწყებისთანავე იკითხა, ვის შეეძლო მოთხრობის ახსნა: „ეს რთული მოთხრობაა. ვის შეუძლია თავისზე უმცროს მოსწავლეს აუხსნას, რატომ დაწერა ავტორმა ეს მოთხრობა?“ იმ ხუთ თუ ექვს მოსწავლეს, რომელმაც ხელი ასწია, მასწავლებელმა მიზეზების დაფაზე ჩამოწერა სთხოვა. დანარჩენებს დაწყვილება და დაფაზე დაწერილი პასუხებიდან საუკეთესოს შერჩევა დაავალა და დასძინა, რომ საკუთარი არჩევანის დასაცავად დაფასთანაც გამოიძახებდა.
 10. მასწავლებელმა დაუყვირა მოსწავლეს, რომელმაც წიგნი დააგდო (მთელი ეს ეპიზოდი დადგმული იყო). მოსწავლეები მასწავლებლის გადაჭარბებულმა რეაქციამ განაცვიფრა. მასწავლებელმა გაიღიმა და იკითხა: „ყველანი აღელვებული ჩანხართ. რატომ?“ მოსწავლეებმა მიზეზები დაასახელეს. ძირითადი მიზეზი მასწავლებლის მიერ მოთმინების დაკარგვა იყო, რომელიც მანამდე არ ენახათ. შემდეგ, მასწავლებელმა პარალელი მოთხრობის იმ პერსონაჟთან გაავლო, რომელიც მოულოდნელად და უჩვეულოდ იწყებს მოქმედებას.
 11. მიზანი ქრონოლოგიასა და ისტორიას შორის განსხვავების გაგებაა. პირველ დღეს მოსწავლეებს საკუთარი აქტივობების დროის სკალის წარმოებას სთხოვეს. მეორე დღეს პირველი დღის ისტორიის დაწერას და, შეძლებისდაგვარად, მიზეზ-შედეგობრივი კავშირის ჩვენებას.
 12. ბავშვმა „quite“ (საკმაოდ) ნაიკითხა, როგორც „quit“ (შენწყვეტა). „სწორი იქნებოდა რომ არა „e“ სიტყვის ბოლოს, უთხრა მასწავლებელმა. „როგორ უნდა ნავიკითხოთ ხმოვანი სიტყვის შუაში, როცა სიტყვა „e“-ით ბოლოვდება? სწორია. ე.ი. რა სიტყვაა ეს?“
 13. ერთმანეთის სწავლებისას მოსწავლეებს ქიმიური ელემენტების პერიოდულ სისტემაში ერთდროულად, ბარათების სახით, ერთი ან ორი ახალი სიმბოლო შემოაქვთ. პროცესი ასე მიმდინარეობს: „ეს ახალი სიმბოლოა“. „Fe“ არის რკინა. გაიმეორე“. [„Fe“ რკინა“.] „სწორია. ახლა მითხარი რას ნიშნავს „Fe“? მათ პარტნიორს გამოცნობის საშუალება არ უნდა მისცენ, რადგან კარნახის შემთხვევაში არასწორი პასუხის გაცემის ალბათობა ძალზედ დიდია. მასწავლებელს არ სურს, რომ მოსწავლეებმა მცდარი ასოციაციები დაიმახსოვრონ. ის აკონტროლებს მოსწავლეების მიერ რთული ელემენტების ხშირ გამეორებას.

ლიტერატურა

- Baretta-Lorton, Mary. *Math Their Way*. Reading, Mass.: Addison Wesley, 1976.
- Barringer, C, and B. Gholson. "Effects of Type and Combination of Feedback upon Conceptual Learning by Children: Implications for Research in Academic Learning." *Review of Educational Research* 49 (Summer 1979): 459-478.
- Beeson, G. W. "Influence of Knowledge Context on the Learning of Intellectual Skills." *American Educational Research Journal* 18 (Fall 1981): 363-379.
- Bellezza, F. S. "Mnemonic Devices: Classification, Characteristics, and Criteria." *Review of Educational Research* 51 (Summer 1981): 247-275.
- Blank, M. *Teaching Learning in the Preschool: A Dialogue Approach*. Columbus, Ohio: Merrill, 1973.
- Brophy, J. "Praise: A Functional Analysis." *Review of Educational Research* 51 (Spring 1981): 5-32.
- Brown, Ann L. "Analogical Learning and Transfer: What Develops?" In S. Vosniadou and A. A. Ortony, eds., *Similarity and Analogical Reasoning*, pp. 369-412. New York: Cambridge University Press, 1989.
- Bugelski, B. R. *The Psychology of Learning Applied to Teaching*. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1971.
- Butler Deborah L., and Philip H. Winne. "Feedback and Self-Regulated Learning." *Review of Educational Research* 65 (Fall 1995): 245-281.
- Chance, Paul. "The Rewards of Learning." *Kappan* (November 1992): 200-207.
- Connolly, Paul, and Teresa Viladri. *Writing to Learn Mathematics and Science*. New York: Teachers College Press, 1989
- Costa, Arthur. *Teaching for Intelligent Behaviors*. Orangevale, Calif.: Search Models Unlimited, 1985
- Dunkin, M. J., and B. J. Biddle. *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- Ebbinghaus, H. 1885. *Memory*. Trans. H.A. Ruger and C. E. Bussenius. New York: Teachers College, Columbia University, 1913.
- Fogarty, Robin, David Perkins, and John Barell. *How to Teach for Transfer*. Palatine, 111.: Skylight Publishing, 1991.
- Fulwiler, Toby, ed. *The Journal Book*. Portsmouth, N.H.: Heineman, 1987. Good, T. J., and J. E. Brophy. *Looking in Classrooms*. New York: Harper & Row, 1978.
- Graham, S. "Teacher Feelings and Student Thoughts: An Attributional Approach to Affect in the Classroom." *Elementary School Journal* 85 (1985): 91-104
- Haughton, E. "Aims – Growing and Sharing." In J. B. Jordan and L. S. Robbins, eds., *Let's Try Doing Something Else Kind of Thing*. Arlington, Virg.: C.E.C., 1972.
- Herron, J. Dudley. "Piaget for Chemists." *Journal of Chemical Education* (1975).
- Hess, R. D. et al. "Some Contrasts Between Mothers and Preschool Teachers in Interaction with 4-Year-Old Children." *American Educational Research Journal* 16 (Summer 1979): 307-316.
- Higbee, K. L. "Recent Research on Visual Mnemonics: Historical Roots and Educational Fruits." *Review of Educational Research* 49 (Fall 1979): 611-629.

- Hilgard, E. R. and G. H. Bower. *Theories of Learning*. New York: Appleton Century Crofts, 1966.
- Hudgins, B. B. *Learning and Thinking: A Primer for Teachers*. Itasca, Ill.: F. E. Peacock Publishers, 1977.
- Hunter, M. *Motivation*. El Segundo, Calif.: T.I.P. Publications, 1967.
- , *Reinforcement*. El Segundo, Calif.: T.I.P. Publications, 1967.
- , *Retention*. El Segundo, Calif.: T.I.P. Publications, 1967.
- , *Teach More—Faster*. El Segundo, Calif.: T.I.P. Publications, 1967.
- , *Teach For Transfer*. El Segundo, Calif.: T.I.P. Publications, 1971.
- Hunter, M. "Improving the Quality of Instruction." Paper presented at the A.S.C.D. Conference, Fifth General Session, Houston, March 1977.
- King, Alison. "Enhancing Peer Interaction and Learning in the Classroom Through Reciprocal Questioning." *American Educational Research Journal* 27 (Winter 1990).
- Levin, J. R. "Mnemonic Strategies and Classroom Learning: A Twenty Year Report Card." *Elementary School Journal* 94 (November 1993): 235-244.
- , et al. "Mnemonic versus Nonmnemonic Vocabulary – Learning Strategies for Children." *American Educational Research Journal* 19 (Spring 1982): 121-136.
- Mackenzie, Andrew A., and Richard T. White. "Fieldwork in Geography and Long-term Memory Structures." *American Educational Research Journal* 19 (Winter 1982).
- Mayer, R. E. "Models for Understanding." *Review of Educational Research* 59 (1989): 43-64.
- Morrow, Lesley M. "Retelling Stories: A Strategy for Improving Young Children's Concept of Story Structure, and Oral Language Complexity." *Elementary School Journal* 85, no. 5 (1985).
- Pauk, Walter. *How to Study in College*. Boston: Houghton Mifflin, 1974.
- Perkins, David N., and C. Unger. "The New Look in Representations for Mathematics and Science Learning." Paper presented at the Social Science Research Council Conference, "Computers and Learning," Tortola, British Virgin Islands, June 26-July 2, 1989.
- Pradl, Gordon, and John S. Mayher. "Reinvigorating Learning Through Writing." *Educational Leadership* (February 1985).
- Pressley, M., J. R. Levin, and H. D. Delaney. "The Mnemonic Keyword Method." *Review of Educational Research* 52 (Spring 1982): 61-91.
- Rosswork, S. "Goal Setting: The Effects on an Academic Task with Varying Magnitudes of Incentive." *Journal of Educational Psychology* 69 (1977): 710-715.
- Russell, Doug. "Teaching Decisions and Behaviors for Instructional Improvement." Talk given at the Association for Supervision and Curriculum Development Convention, 1980.
- Schunk, D. H., and J. P. Gaa. "Goal-Setting Influence on Learning and Self-Evaluation." *Journal of Classroom Interaction* 16 (1981): 38-44.
- Sefkow, S. B. and J. L. Myers. "Review Effects of Inserted Questions on Learning from Prose." *American Educational Research Journal* 17 (Winter 1980): 435-448.
- Trabasso, T. "Pay Attention." In J. P. DeCecco, ed. *Readings in Educational Psychology Today*. Del Mar, Calif.:

CRM Books, 1970.

Webb, Noreen M. "Student Interaction and Learning in Small Groups." *Review of Educational Research* 52 (Fall 1982).

White B., and Paul Horwitz. *Thinkertools: Enabling Children to Understand Physical Laws.* **BBN Report No. 6470.** Cambridge, Mass.: BBN Laboratories, 1987.

10

სწავლების მთავრობა

ტოტალური მართვა გვაძლავს სწავლების
სტილი?

მომავალი მასწავლებლებისთვის არიან ძალზე მნიშვნელოვანია სწავლების ახალი მოდელების შესწავლა. ყველაზე გამორჩეულ პროფესიონალებსაც კი შეუძლიათ საკუთარი რეპერტუარის გამდიდრება და გავლენის გავრცობა სულ უფრო მეტ მოსწავლეზე.

სწავლების მოდელი ინსტრუქციის კონკრეტული, თანამიმდევრული პატერნია; მისი ამოცნობა და სახელდება ადვილია, ის განსხვავდება სწავლების სხვა მოდელებისგან. მოდელს აქვს კონკრეტული ღირებულებები, მიზნები, დასაბუთება და მიმართულება იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა წარიმართოს სწავლება (მაგალითად, ინდუქციური მეთოდით, აღმოჩენით, პიროვნული ცოდნის გამდიდრებით, თავსატეხ მონაცემებთან „შეჭიდებით“, ინფორმაციის იერარქიული ორგანიზებით). ყოველი მოდელი ფაზათა სპეციფიკური ნაკრებია, რომელსაც თანამიმდევრულად (ყოველ ფაზაში კონკრეტული მოვლენებით) გაივლიან მასწავლებელი და მოსწავლეები. სწავლების ყოველი მოდელი კარგად დამუშავებული და განსხვავებული შედეგის მქონე სპეციფიკური კომპონენტების გარკვეული ერთობლიობაა.

უამრავი მოდელი გაკვეთილის გეგმის მონახაზის შექმნას ემსახურება ორი შედეგის მისაღწევად: შინაარსისა და გარკვეული სახის აზროვნების სწავლება. მოცემული შინაარსის სწავლებისთვის ნებისმიერი მოდელი გამოდგება; ნასწავლი ინფორმაციის ერთგაროვნების მიუხედავად, ინტელექტუალური გამოცდილება მოსწავლეთათვის განსხვავებული იქნება. მაგალითად, თუ მისტერ ჯონსი ჰემინგუეის შესასწავლად ჰილდა ტაბას (Hilda Taba) ინდუქციურ მოდელს (ჰილდა ტაბას აზრით, მოსწავლეებს მხოლოდ ორგანიზებული მონაცემების საფუძველზე შეუძლიათ განზოგადება. მოსწავლეები განზოგადებამდე შეიძლება მივიყვანოთ მხოლოდ კონცეფციის ჩამოყალიბებისა და ათვისების სტრატეგიებით. თავის წიგნში *A Teacher's Handbook to Elementary Social Studies*, ის განზოგადებას აღწერს, როგორც მალალი დონის აზროვნებას. რედ. შენ.) იყენებს, მისი მიზანია მოსწავლეებმა არა მარტო ჰემინგუეის შესახებ გაიგონ, არამედ ინდუქციურადაც იფიქრონ. მოდელი ფაქიზი თანამიმდევრობით არის შერჩეული, რათა მოსწავლეები ამგვარ აზროვნებაში ჩაერთონ. იურისპრუდენციული მეთოდის გამოყენებით სწავლებისას, მან შეიძლება იგივე მასალა მიაწოდოს მწერალზე, მაგრამ იმავდროულად სურდეს, რომ მოსწავლეებმა იურისტების მსგავსად იფიქრონ, იკამათონ ამა თუ იმ მხარის დასაცავად და დაასაბუთონ საკუთარი პოზიცია. თუ მასწავლებელი ჯგუფური კვლევის მოდელს იყენებს, მას სურს მოსწავლეებს ჰემინგუეის შესახებ მნიშვნელოვანი ინფორმაციაც ასწავლოს და იმავდროულად ჯგუფური პროცესებიც, ლიდერობაც და კვლევის კოორდინირებული გეგმაც. წინმსწრები აქტივობების მოდელის გამოყენებისას, მისი მიზანია მოსწავლეებმა იერარქიული აზროვნება და იდეათა სუბორდინაცია ისწავლონ. სწავლების მოდელები მასწავლებლებს ისეთი ხერხებით უზრუნველყოფენ,

რომელიც მათ სწავლების ბუნდოვანი მომენტების გასაგებად ახსნის საშუალებას აძლევს. ისინი სწავლების ხერხებსა და მოსწავლეთა ინტელექტუალურ გამოცდილებასაც ამდიდრებენ.

მრავალი ათწლეულის განმავლობაში გამოკვლევებმა გვიჩვენა, რომ ტესტირების ქულებით „გაზომილი“ სწავლის შედეგების თვალსაზრისით ვერც ერთ მოდელს ვერ მივანიჭებთ უპირატესობას. სწავლების მოდელები იმისთვის როდი შეიქმნა, რომ ცოდნის გადაცემა კანქვეშა ინექციის გაკეთებას დამსგავსებოდა. მათი მიზანი იყო მოსწავლეებს სხვადასხვაგვარი ხერხით აზროვნება ესწავლათ. მასწავლებელს შეუძლია მოდელები მოსწავლეთა სწავლის უპირატეს სტილს მოარგოს და ამგვარად გაზარდოს მათი აზროვნების უნარი და უპირატესი სტილის მიღმა აზროვნება შეაძლებინოს.

მოდელების მრავალფეროვანი რეპერტუარის მქონე მასწავლებლები რამდენიმე განსხვავებულ მოდელს იყენებენ ერთი დღის და ერთი გაკვეთილის განმავლობაშიც კი. ახალ მოდელებში დახელოვნებული მასწავლებლები, აღმოაჩინენ, რომ მათ ექსპერტების დონეზე შეუძლიათ მოდელების კორექტირება, რასაც მათი პროფესიონალიზმი ახალ განზომილებაში გადაჰყავს. ახლა თვით მოდელები აღვწეროთ, ხოლო შემდეგ რამდენიმე სპეციფიკური მოდელი განვიხილოთ.

ინდუქციური სწავლების მოდელი: მაგალითი

ინდუქციური სწავლების მეთოდს ცხრა ლოგიკური საფეხური აქვს:

1. ჩამოთვლა;
2. დაჯგუფება;
3. სახელდება;
4. დიფერენცირება;
5. შედარება;
6. დასკვნა;
7. ჰიპოთეზის დაშვება;
8. დასაბუთება;
9. განზოგადება.

ჰილდა ტაბასეული ეს მოდელი მოსწავლეს სტიმულს აძლევს მონაცემების საფუძველზე დასკვნები გამოიტანოს. სხვა მოდელების მსგავსად ამ მოდელსაც აქვს სპექტაკლის აქტების მსგავსი ფაზათა თანამიმდევრული სერია. ყოველი ფაზა განსხვავებულია, მაგრამ სპექტაკლის სცენების მსგავსად ფაქიზად უკავშირდება წინა და მომდევნო ფაზებს ერთობლივი შედეგის მისაღებად.

ინდუქციური სწავლების მოდელის გამოყენებით ერნესტ ჰემინგუეის შესახებ გაკვეთილის ჩატარება შეიძლება მისი ცხოვრების შესახებ მოკლე ბიოგრაფიული ფილმის ჩვენებით დავიწყოთ. ეს პირველი – მონაცემების შეგროვების ფაზაა. ფილმის დასრულების შემდეგ ვეკითხებით მოსწავლეებს რა ინფორმაცია დაამახსოვრდათ და ვწერთ მას დაფაზე ან ცხრილში. შესაძლოა ეს დაუკავშირებელი მონაცემები იყოს: „ჰქონდა სათევზაო ნავი, სახელად პილარი“; „ესპანეთის სამოქალაქო იმის დროს ის სამჯერ გაემგზავრა ესპანეთში“; „მას ჰქონდა სახლი ქი უესტში“ (ქალაქი ფლორიდაში, მთარგმნ. შენ.); „მას დილით უყვარდა წერა, როდესაც აივნიდან პარიზის ქუჩებს გადაჰყურებდა“. შესაძლოა, მოსწავლეთა მიერ შემოთავაზებულ ოცამდე ასეთ ჩანაწერს მოვუყაროთ თავი.

მეორე ფაზაში მოსწავლეებს ერთმანეთთან დაკავშირებული ჩანაწერების დაჯგუფებას ვთხოვთ. მოსწავლეები დაფაზე დანერილ წინადადებებს მათ შორის არსებული კავშირების მიხედვით აჯგუფებენ.

მესამე ფაზაში მოსწავლეებს ჩანაწერების ყოველი დაჯგუფებისთვის სახელწოდების მოფიქრებას ვთხოვთ. მაგალითად, „ჰემინგუეის, როგორც მწერლის ჩვენები“ ან „ჰემინგუეი გარე ცხოვრების მოყვარული“, რომელშიც შევიტანთ ინფორმაციას მისი სერენგეტის პარკში ნადირობისა და მიჩიგანის

ტბაზე თევზაობის შესახებ. მოსწავლეთა მიერ შექმნილი დაჯგუფებები მსგავსი იქნება, თუმცა მათ მიერ შემოთავაზებულ კატეგორიებს შორის გარკვეული განსხვავება იქნება.

მეოთხე ფაზაში ვნახავთ, რომ მოსწავლეთა მიერ შექმნილი დაჯგუფებები გარკვეული სახით არის წარმოდგენილი (ცხრილი, პროექტორი). ამ ფაზაში მათეული კატეგორიების დასაბუთებას ვთხოვთ. რამ განაპირობა დაჯგუფების შერჩევა? მოსწავლეებმა უნდა იმსჯელონ, აგვიხსნან, შეადარონ და შეაპირისპირონ ინფორმაციის დაჯგუფების სხვადასხვა გზა.

მეხუთე ფაზაში ვადგენთ, ჩამოუყალიბდათ თუ არა მოსწავლეებს კონკრეტული მოსაზრებები ჰემინგუეის შესახებ, ამ ეტაპისთვის უკვე გავლილი საფეხურების საფუძველზე. აქვთ და უნდათ თუ არა ჰემინგუეის, როგორც პიროვნების შესახებ აზრის გამოთქმა? მასწავლებლებისთვის ჩატარებულ ერთ-ერთ საჩვენებელ გაკვეთილზე, ერთმა მონაწილემ აღნიშნა, „ვფიქრობ, რომ ჰემინგუეი მართლაც ძალზე მარტოსული იყო“. ჰემინგუეის ბიოგრაფი გამოკვეთილად არსად არ მიაწინებს მსგავს ინფორმაციაზე, არაფერი იძლევა მსგავსი დასკვნის გამოტანის საშუალებას. წინა ფაზების გავლისა და ფაზების მოთხოვნების შესაბამისად მონაცემთა მანიპულაციის შედეგად მსგავსი დასკვნების გამოტანა შესაძლებელი ხდება.

ეს მოდელი რამდენიმე სხვა ფაზასაც მოიცავს, თუმცა მათზე აღარ შევჩერდებით. ჩვენი მიზანია გაჩვენოთ, რომ სწავლების მოდელში საფეხურები და ფაზები გეგმაზომიერად ვითარდება და მოსწავლეთა გარკვეული მიმართულების აზროვნების ჩამოყალიბებას ემსახურება. ჩვენ შეგვიძლია საკვანძო კითხვით შევაჯამოთ ტაბას მოდელის პირველი ხუთი ფაზა:

ფაზა 1: რა მონაცემები გაქვთ?

ფაზა 2: როგორ დააჯგუფებდით მონაცემებს?

ფაზა 3: რა სახელს შეურჩევდით თქვენს კატეგორიებს ან ჯგუფებს?

ფაზა 4: რა აკავშირებს თქვენს დაჯგუფებებს?

ფაზა 5: რა დასკვნების გაკეთება შეგიძლიათ თემის შესახებ?

სწავლების რვა მოდელი

სწავლების მოდელის ცნება ბრუს რ. ჯოისმა (Bruce R. Joyce) შემოიტანა 1968 წელს „ნოვატორი მასწავლებელი: მასწავლებელთა მომზადების პროგრამაში“, რომელსაც ჯანდაცვის, განათლებისა და სოციალური უზრუნველყოფის დეპარტამენტი აფინანსებდა. 1972 წელს, ჯოისისა და მარშა უეილის (Marsha Weil) ავტორობით გამოქვეყნდა „სწავლების მოდელები“, სადაც მრავალი მოდელი დეტალურად იყო აღწერილი. ეს აღწერები განახლდა და ახალი მოდელებით შეიცვალა ოთხ მომდევნო გამოცემაში (1980, 1986, 1992, 1996). ამრიგად, ჩვენ ათობით სასწავლო მოდელის დეტალური აღწერა გვაქვს, გამდიდრებული მაგალითებით, შემთხვევებით, საფეხურებით. ეს წიგნები მნიშვნელოვანი წვლილია სწავლების შესახებ ლიტერატურაში, ვინაიდან მათ გააცოცხლეს ჯერომ ბრუნერის, დევიდ ოზბელის, ბ. ფ. სკინერის, უილიამ გლასერის, რიჩარდ საკმანის, ჟან პიაჟესა და სხვა კორიფეების მიერ შემუშავებული სწავლის თეორიული.

სწავლების ყოველი მოდელის გასაანალიზებლად, ჯოისი და უეილი სვამდნენ შემდეგ კითხვებს:

1. როგორია სწავლებისა და სწავლის მიმართულება ამ მოდელში? გამიზნულია თუ არა სწავლება რომელიმე სპეციფიკური ტიპის აზროვნების ჩამოყალიბებისთვის?
2. რა თანამიმდევრობით არის დალაგებული მოვლენები სწავლების პროცესში? რას აკეთებენ მასწავლებლები და მოსწავლეები თავდაპირველად? ყოველ მომდევნო საფეხურზე?
3. როგორ ეპყრობა მასწავლებელი მოსწავლეს და როგორი რეაქცია აქვს მის ნაშრომდარზე?
4. მასწავლებელთა/მოსწავლეთა როგორი როლები, ურთიერთობა და ნორმები ნახალისებული?

5. რა დამატებითი ზომები და მასალები (მასალები და დამხმარე სისტემები) არის საჭირო მოდელის ასამოქმედებლად?
6. რა არის სწავლების მიზანი? რა სასწავლო და აღმზრდელობითი შედეგებია მოსალოდნელი სწავლების ამ მეთოდის გამოყენებისას?

ამ მოდელების აღწერა თვალსაჩინოს ხდის სწავლების მეთოდების ალტერნატივათა ფართო სპექტრს და მათი უნიკალური მახასიათებლების შედარების საშუალებას იძლევა. მოდელების „ენა“ საშუალებას გვაძლევს მკაფიოდ წარმოვიდგინოთ სწავლების პროცესში მოქმედებათა პატერნები. ამრიგად, ჩვენ უფრო ზუსტად შეგვიძლია ვისაუბროთ იმაზე, თუ რის გაკეთება შეგვიძლია გაკვეთილზე სწავლების კონკრეტული მოდელის საშუალებით; რატომ ვასრულებთ ამა თუ იმ მოქმედებას და რა შედეგს ველოდებით.

ჩვენ სწავლების რვა მოდელის ანალიზს გთავაზობთ. თითოეული ზედაპირულად არის აღწერილი და უნდა გვახსოვდეს, რომ დაოსტატებისთვის აუცილებელია მათი სიღრმისეული შესწავლა. ვიმედოვნებთ, რომ მკითხველს სწავლების არაჩვეულებრივ „მენიუს“ შევთავაზებთ. მასწავლებელთა უმეტესობა ერთ ან ორ მოდელს იყენებს, მათი მცირე ნაწილი თუ იცნობს სრულ სპექტრს და კიდევ უფრო მცირე ნაწილია დახელოვნებული მათ პრაქტიკულ გამოყენებაში და სხვადასხვა მოსწავლესა თუ სასწავლო პროგრამასთან მისადაგებაში.

რაკი ჯოისისა და უეილის წიგნი არსებობს, ყოველი მოდელის საფეხურებისა და ფაზების დეტალური დამუშავება საჭირო აღარ არის. ჩვენი მიზანია გაგაცნოთ თითოეული მათგანის შესატყვისი სააზროვნო მოდელის განსხვავებული „არომატი“. მკითხველს შეუძლია უფრო ჩაუღრმავდეს იმ მოდელების შემდგომ შესწავლას, რომელიც უკეთ ესადაგება მის პრიორიტეტებს.

ამ თავის ბოლოს, მოგანვდით ორიგინალური წყაროების ბიბლიოგრაფიას, რაც დაინტერესებულ მკითხველს საშუალებას მისცემს მოცემული მოდელის შეთავაზებულ საზღვრებს გასცდეს.

მოდელების უფრო თვალსაჩინოდ ასახვისთვის ჩვენ სპეციფიკურ მასალას – დანყებით გეომეტრიას გამოვიყენებთ.

წინმსწრები აქტივობების (Advance Organizer) მოდელი

წინმსწრები აქტივობები მათემატიკაში, გრამატიკაში, სოციოლოგიასა და სხვა სფეროებში ცოდნის ერთობლიობის საფუძველზე მიღებული წარმოდგენებია. გეომეტრიულ კონცეფციათა მოცემული ნაკრები აქტივობათა ზუსტად განსაზღვრულ, ინტეგრირებულ და პროგრესულად დიფერენცირებულ ნაკრებს ასახავს:

პ	წერტილი	
რ		
ო	სივრცე	ინტეგრაციული შეთანხმება
ბ		
რ	წირის სეგმენტი	
ე		
ს	წირის ტრაექტორია	
უ	კუთხე	

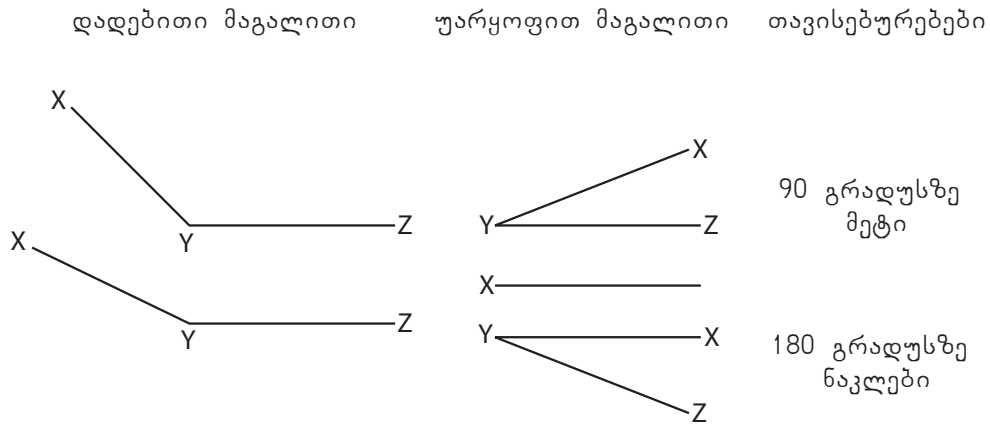
№	წვერო
ა	წვერო
ბ	კუთხის გვერდი
გ	
დ	კონგრუენტული
ე	
ვ	მარჯვენა კუთხე
ზ	
თ	მახვილი კუთხე
ი	
კ	ბლაგვი კუთხე
ლ	
მ	მარტი კუთხე

წინმსწრები აქტივობების მოდელში, ეს კონცეფციები მასწავლებლის მიერ ერთმანეთის მიყოლებით არის წარმოდგენილი ლექციის, ფილმის, დემონსტრირების ან კითხვის მეშვეობით. შემდგომ მოსწავლე იყენებს წინმსწრებ აქტივობებს და თვალსაჩინოდ წარმოადგენს გეომეტრიული კონცეფციის წვდომას. მაგალითად; მასწავლებელმა მახვილი კუთხე შეიძლება განსაზღვროს, როგორც მართ კუთხეზე (90 გრადუსზე) ნაკლები ნებისმიერი კუთხე და შემდეგ თავისებურებები მაგალითების მეშვეობით ახსნას. მე-2 ფაზაში, მოსწავლეს შეიძლება დავაგვალოთ მახვილი კუთხის დახაზვა და მისი აღნიშვნა ასოებით ABC. მსგავსი სავარჯიშოებით მასწავლებელს შეუძლია განსაზღვროს მოსწავლის თანდათანობითი დაოსტატება და ახალი მასალა დაუკავშიროს ნასწავლს, რომელსაც ბრუნური „ინტეგრაციულ შეთანხმებას“ უწოდებს. ამის შემდეგ მასწავლებელი შემდეგ აქტივობაზე გადადის.

ამ მოდელის გამოყენებისას მასწავლებლის უპირველესი მიზანია ცოდნის ერთობლიობისთვის დამახასიათებელი კონცეპტუალური აქტივობების დახვეწა და ინფორმაციის გააზრებული ათვისების ხელშეწყობა. „გააზრებულში“ იგულისხმება კონტექსტში ცოდნის იერარქიული სისტემატიზაცია. მოსწავლეებმა უნდა ისწავლონ ეს აქტივობები, რადგან ისინი აკადემიური ცოდნის საფუძველია. ზოგიერთი კონცეპტუალურ აქტივობებს სკოლაში სწავლების „საარსებო საშუალებად“ მიიჩნევენ.

კონცეფციის წვდომა

წინმსწრები აქტივობების მოდელს მჭიდროდ უკავშირდება კონცეფციის წვდომა: ლოგიკის, ანალიზის, შედარებისა და შეპირისპირების გზით სწავლა. კონცეფციის წამოწევის ნაცვლად, მასწავლებელი მოსწავლეებს მონაცემებს დადებითი მაგალითების სახით აცნობს, ხოლო მოსწავლეები ეძებენ თავისებურებებს კონცეფციის განსაზღვრისთვის. მასწავლებელი ასევე იყენებს უარყოფით მაგალითებს, რომლებიც არ მოიცავს კონცეფციის თავისებურებებს, მაგრამ მოსწავლეებს რელევანტური თავისებურებების განსაზღვრაში ეხმარება.



სქემა 10.1: კონცეფციის წვდომის ნიმუშები

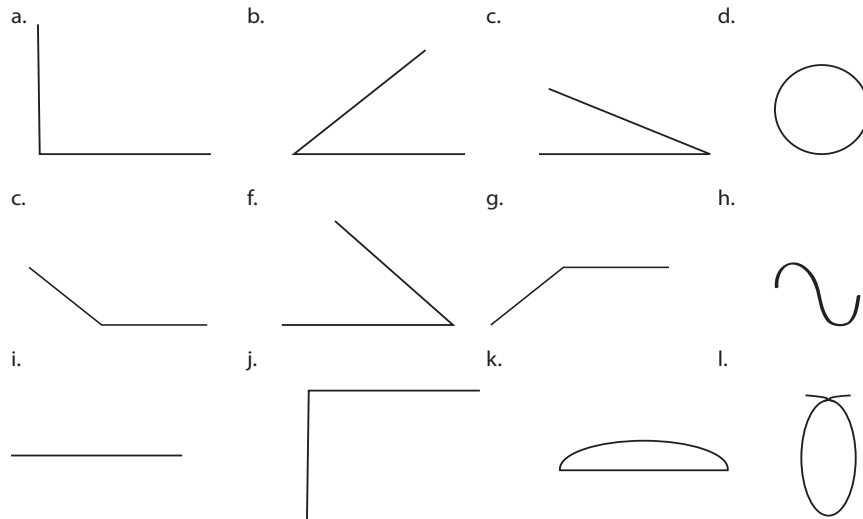
სქემაზე წარმოდგენილია შემდეგი კონცეფცია: „ნებისმიერი კუთხე რომელიც მეტია მართ კუთხეზე და ნაკლებია გაშლილ კუთხეზე“

მოსწავლე ინდუქციის გზით უნდა მივიდეს კონცეფციამდე – განსაზღვროს დამახასიათებელი თავისებურებები და ჩამოაყალიბოს აბსტრაქტული დებულება. 10.1 სქემაზე მოცემული კონცეფცია არის „ნებისმიერი კუთხე რომელიც მეტია მართ კუთხეზე და ნაკლებია გაშლილ კუთხეზე“. მათემატიკური სახელდება უფრო ნაკლებმნიშვნელოვანია, ვიდრე მოსწავლის მიერ ამ განმსაზღვრელი თავისებურებების გაგება.

კონცეფციის წვდომის მოდელის ღირსება ის არის, რომ მოსწავლეები არა მხოლოდ თვით კონცეფციებს სწავლობენ, არამედ კონცეფციების ჩამოყალიბებას ნიშნების საფუძველზე, ლოგიკური მსჯელობის უნარს და ალტერნატიული შეხედულებებისადმი პატივისცემას. ეს სასწავლო და აღმზრდელობითი შედეგები კონცეფციის წვდომის პრაქტიკული გამოცდილების საფუძველზე მიიღწევა; ფაქტობრივად, მოსწავლე ცოდნას მიზანმიმართული სწავლის გზით აგებს.

ინდუქციური აზროვნების მოდელი

ინდუქციური აზროვნების მოდელი მოსწავლეებს საშუალებას აძლევს იმ მეცნიერების მსგავსად დააგროვონ ცოდნა, რომლებიც არსებული სინამდვილის წვდომაზე იღებენ პასუხისმგებლობას.



სქემა 10.2: ინდუქციური აზროვნების მოდელი
ეს მოდელი მოსწავლეებს ცოდნის შექმნის საშუალებას აძლევს.

განიხილეთ 10.2 სქემის მონაცემები. შემდეგ დასვით შეკითხვების სერია, რომ მოსწავლეები ძირითადი კუთხეების სისტემურ დახარისხებამდე მიიყვანოთ.

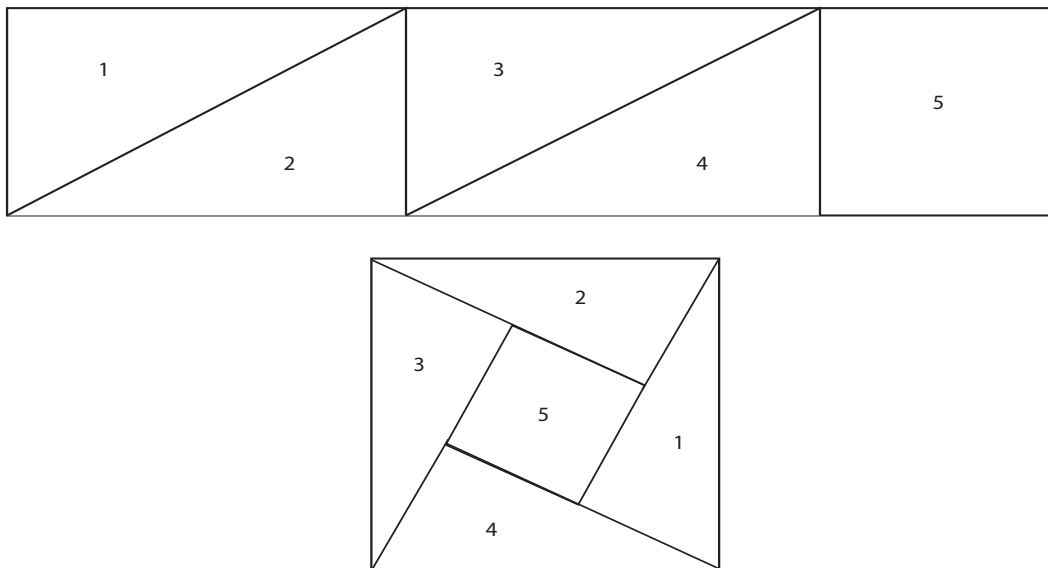
- რას ხედავთ?
- რომელი ფიგურების დაჯგუფება შეიძლება? რატომ?
- რას ვუწოდებთ მათ? რატომ?
- რას ამჩნევთ ერთ-ერთი ჯგუფის შესახებ?
- რა მსგავსებებს და განსხვავებას ხედავთ?
- რას გეუბნებათ ეს ყველაფერი გეომეტრიის შესახებ?
- თქვენი აზრით, რა მოხდება თუ...?
- რა მტკიცებულებას გამოიყენებდით თქვენი ვარაუდის დასადასტურებლად?
- რაზე შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ზოგადად ჭეშმარიტია?

ამგვარი ლოგიკური პროცესის შედეგად მიღებული კონცეფციები, შესაძლებელია, მეტ-ნაკლებად განსაზღვრავს გარეგნულ ცოდნას გეომეტრიაში, მაგრამ მასწავლებლისთვის უფრო მნიშვნელოვანია მოსწავლის აზროვნება: ლოგიკისადმი ყურადღება, ენისადმი ფაქიზი დამოკიდებულება, ცოდნის აგებისა და კონცეფციების ჩამოყალიბების უნარი, ამ პროცესებში მოსწავლეთა თანამშრომლობა.

კვლევის უნარის წვრთნა

კვლევის უნარის წვრთნისას მოსწავლემ თავისი ცოდნა პრობლემის გადასაჭრელად უნდა გამოიყენოს. ამ პროცესში ის მეტ ცოდნას იძენს როგორც შინაარსის (მათემატიკური ცოდნა), ასევე პროცესის (კვლევის უნარის წვრთნა) თვალსაზრისით.

დავუშვათ, ჩვენი ამოცანაა შევექმნათ ორი კვადრატი და ოთხი ტოლი სამკუთხედი მართკუთხედისგან, რომლის გვერდებია 5 და 1 გოჯი. პრობლემის გადაჭრა მოსწავლემ გეომეტრიულ კონცეფციებზე უნდა ააგოს. ეს არის ობიექტების, პირობების და მოვლენების შესახებ რელევანტური ფაქტების შემონახვის პროცესი და იმავდროულად სივრცის, ფორმისა და ზომის შესაძლო კონფიგურაციის შესახებ ჰიპოთეზის დაშვება. მაგალითად, მოსწავლემ შესაძლოა ამოცანა 10.3 სქემაზე ნაჩვენები გზით გადაჭრას.



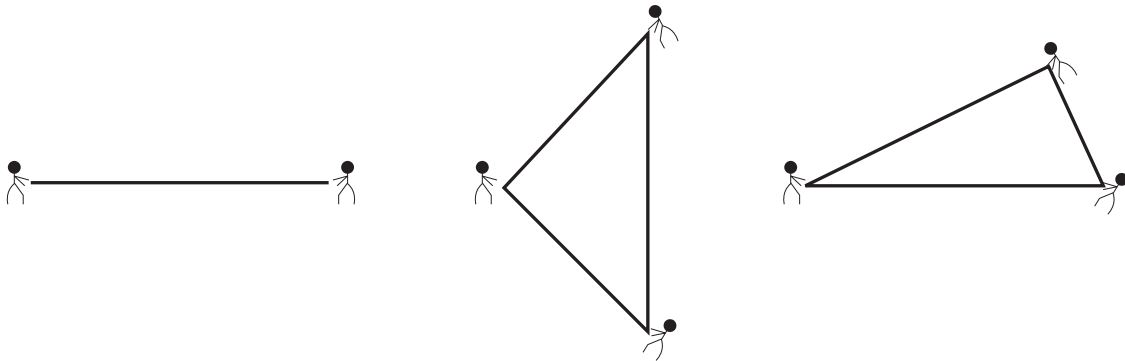
სქემა 10.3: კვლევის უნარის ვარჯიში

პრობლემის წამოჭრის შემდგომ მასწავლებელი მოსწავლეებს აქეზებს, ჯგუფურად გამოიკვლიონ, თვითონ პასუხობს მათ ზოგად კითხვებს, ეხმარება გაგებაში, ვარაუდის დაშვებაში, შემონმებაში, ქცევის ახსნაში და ხელმძღვანელობს ჯგუფის აქტივობას.

კვლევის უნარის წვრთნის მოდელი უფრო ექსპერიმენტული ცოდნაა, რომელშიც ცალკეული დისციპლინების შესახებ ორგანიზებული ცოდნა სინთეზირებულია და მიმართულია პრობლემის გადაჭრაზე. ინსტრუქციის მიზანი უფრო მოსწავლის მიერ საკუთარი ცოდნის შემონმებაა, ვიდრე ცოდნის შექმნა. ამას გარდა, მოსწავლეები კვლევის სტრატეგიებს საკუთარ ქცევაზე დაკვირვებით და საგნების, მოვლენების და პირობების შესახებ კითხვების დასმით სწავლობენ. ეს მაშინ ხდება, როდესაც მასწავლებლები და მოსწავლეები პრობლემის გადაჭრისაკენ მიმართულ ქცევას კოოპერაციული მოდელით ახორციელებენ. კვლევით სწავლაში გარკვეული ურთიერთდამოკიდებულებაც არის. მოსწავლეები ყურადღებით მოსმენას და პრობლემის გადასაჭრელად სხვების შეხედულებების გამოყენებას სწავლობენ. ისინი ისეთ გამოცდილებას იძენენ, რომელიც მათ რეალურ სიტუაციებში ცოდნის გამოყენებისთვის ამზადებს.

წვდომის უნარის წვრთნის მოდელი

სწავლების ზემოხსენებული მოდელების საფუძველი ინფორმაციის გადამუშავების თეორიაა და ისინი სწავლებისადმი ტრადიციულ მიდგომას გვთავაზობს. მიუხედავად ამისა, სივრცისა და სივრცეში წერტილების შესახებ ცოდნა პირადი გამოცდილებაზე შეიძლება იყოს. წვდომის უნარის წვრთნის მიზანია, ერთმანეთს დაუკავშიროს ინდივიდის პირადი გამოცდილება და სხვათა გამოცდილება – ამ შემთხვევაში, მათემატიკოსების. წარმოიდგინეთ მოსწავლეები თოკით ხელში, რომელთაც შეუძლიათ წრფისა და სამკუთხედის გეომეტრიული კონფიგურაციების წარმოდგენა (იხ. 10.4 სქემა).



სქემა 10.4 წვდომის უნარის წვრთნის მოდელი

ეს მოდელი მოსწავლეს გეომეტრიის „გამოცდის“ საშუალებას აძლევს

გეომეტრიის ამგვარი „გამოცდის“ შემდეგ, მოსწავლეები უნდა წავახალისოთ, რომ საკუთარ გრძნობებსა და ფიქრებზე იმსჯელონ. ეს მათ კლასის სოციალურ კონტექსტში შესაბამისი მეტყველების განვითარების საშუალებას მისცემს.

ამგვარი გამოცდილება შესაძლოა მარტივად მოგვეჩვენოს, მაგრამ სინამდვილეში ის მეტად მდიდარია პიროვნული რელევანტურობის თვალსაზრისით და ცოდნის და „მე“-ს ინტეგრირებას ემსახურება. მასწავლებლისთვის მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა შინაგანი სამყარო და თვითგამოხატვის უნარი. წვდომა ხშირად ცოდნის საწყის ფორმად განიხილება, რომელიც ხელს უწყობს სწავლას; როგორც არ უნდა იყოს, ის ძალზე პიროვნული უნარია, რომელიც ხაზს უსვამს ინდივიდის სიმნიფეს. ჩვენ ყველას მოგვწონს იმ ადამიანების გვერდით ყოფნა, რომელთაც საკუთარი პიროვნული არსის გამოხატვა შეუძლიათ.

სინექტიკის მოდელი

სინექტიკის მოდელს (შემოქმედებითი აქტივობის მასტიმულირებელი მეთოდი, რომლის დროსაც პრობლემის გადაჭრასთან დაკავშირებით მოულოდნელი და არასტერეოტიპული ანალოგიებისა და ასოციაციების გამოხატვის განსაკუთრებული პირობები იქმნება; მსჯელობის საგანი ხდება არა თვით პრობლემა არამედ, მასთან დაკავშირებული ზოგადი იდეა. მისი ავტორია უილიამ გორდონი. რედ. შენ.) საფუძვლად უდევს ვარაუდები კრეატიულობისა და ანალოგიების შესახებ. კრეატიულობა გულისხმობს ნაცნობსა და უცნობს შორის კავშირების პოვნასა და ძველი პრობლემების გადაჭრის ახალი გზების ძიებას. ეს ისეთ ფსიქოლოგიურ მდგომარეობებს მოიცავს, როგორც ააგანცალკეება, ჩართულობა, ავტონომია, გააზრება. მსგავს ფსიქოლოგიურ მდგომარეობას ანალოგიების საშუალებით ვაღწევთ, რომლებიც ახალი და რთული მასალის გაგებისა და პრობლემების ახლებური ხედვის საშუალებას გვაძლევს. ამგვარი ანალოგიები გავლენას ახდენს სწავლების გზებსა და მიზნებზე.

სინექტიკის კონკრეტულ ფაზაში, რომელსაც გორდონი (Gordon 1970) „უცნობის ნაცნობად გადაქცევა“ უწოდებს, მასწავლებელი ახალ მასალას ლექციის, ფილმის ან დემონსტრირების საშუალებით აცნობს. კომენტარის გარეშე, მასწავლებელი მოსწავლეებს შესაძლო ანალოგიის მოძიებას და მის აღწერას სთხოვს. ანალოგიის პერსონიფიცირებისთვის მოსწავლეებმა ის უნდა წარმოიდგინონ, გამოხატონ. ანგალოგიის აღწერა და გამოხატვა მეოთხე და მეხუთე ეტაპებისთვის ამზადებს დეტალებს – ანალოგიასა და ახალ მასალას შორის მსგავსებისა და განსხვავების ჩამოთვლა. ბოლოს, მოსწავლეები პირველწყაროს უბრუნდებიან, ეცნობიან, განიხილავენ მას და ისეთ დეტალებზე მსჯელობენ, რომლებიც შესაძლებელია ანალოგიური აზროვნების წინა აქტივობის დროს გამოჩნათ. განვიხილოთ შემდეგი მაგალითი:

1-ლი ეტაპი:	მასწავლებელი გეომეტრიაში ახალ მასალას წარუდგენს.
მე-2 ეტაპი:	მოსწავლეები ირჩევენ ანალოგიას – ამ შემთხვევაში, ხეს.
მე-3 ეტაპი:	მოსწავლეები დეტალურად აღწერენ ხეს.
მე-4 ეტაპი:	მოსწავლეები საკუთარ თავს ხის ნაწილებად წარმოიდგენენ.
მე-5 ეტაპი:	მოსწავლეები ხესა და გეომეტრიას შორის მსგავსებას აღნიშნავენ. მაგალითად, „ტოტების კუთხე ხის ტანთან“ ან „წერტილი, სადაც ტოტი მთავრდება“.
მე-6 ეტაპი:	მოსწავლეები აღნიშნავენ განსხვავებებს – მაგალითად, „მოხრილი ტოტები არ არის წრფე“.
მე-7 ეტაპი:	მასწავლებელი და მოსწავლეები განიხილავენ, გეომეტრიის რომელი ასპექტები ვერ მოიცავს მსგავსებისა და განსხვავების შესახებ მსჯელობისას.

სინექტიკის პროცესი ხელს უწყობს შემოქმედებით აზროვნებას და შინაარსის გააზრებულ სწავლას. ის გამოცდილებაა როგორც პირადი (აერთიანებს გეომეტრიასა და პიროვნულ ცოდნას), ისე ანალოგიების მოძიების თვალსაზრისით (კავშირების დამყარების უნარი). იმავდროულად ეს ჯგუფური მუშაობის არაჩვეულებრივი გამოცდილებაც არის. სინექტიკური მოდელის საშუალებით ჩვენ ვამრავალფეროვნებთ სწავლის ძალისხმევას და რამდენიმე მიზანს ვაღწევთ: საგანში დაოსტატება, ანალოგიით აზროვნება, პიროვნული ინტეგრაცია, ხალისი და ჯგუფური პროდუქტიულობა.

არასტრუქტურირებული სწავლება

სწავლა პირადი გამოცდილებაა. ინდივიდი პირისპირ დგება დაგეგმვის, პასუხისმგებლობის და მასწავლებლის წინაშე, რომლისთვისაც მნიშვნელოვანია მოსწავლის პერსპექტივა. საკუთარ სწავლაზე პასუხისმგებლობა, დაგეგმვის და ამ გეგმის შესრულების უნარი არც ისე უმნიშვნელოა. მასწავლებ-

ელს, რომელსაც სურს მოსწავლეები დამოუკიდებელი შემსწავლელი გახდნენ, შეუძლია არასტრუქტურირებული სწავლება გამოიყენოს ინდივიდუალური პროდუქტიულობის ხელშემწყობი ინტერპერსონალური ურთიერთობების დასამყარებლად. აი, თვალსაჩინო ნაწყვეტი:

„ჯონ, მომდევნო სამი კვირის განმავლობაში გეომეტრიას შევისწავლით და იმედი მაქვს, ყოველი თქვენგანი შექმნის საკუთარი პროექტის გეგმას“.

„რას გულისხმობ, ბატონო როჯერს?“

„რის შესწავლას ისურვებდი გეომეტრიის შესახებ?“

„გულწრფელად რომ გითხრათ, არასოდეს მიფიქრია გეომეტრიაზე. ჩემთვის ის ერთ-ერთი სასკოლო საგანია“.

„მესმის. ჩვენ იმდენად ზედმინევით ვგეგმავთ სკოლაში თქვენს საქმიანობას, რომ საჭიროც კი აღარ არის თავად იფიქრო. მიუხედავად ამისა, ჩემთვის მნიშვნელოვანია, რომ შენ საკუთარი მიზნების დასახვის, პროექტის შექმნისა და ჩემთან ერთად მისი შეფასების საშუალება გაქვს“.

„არ ვიცი საიდან უნდა დავიწყო“.

„სიამოვნებით დაგეხმარები. როგორც მასწავლებელმა დაგეგმვის მრავალი გზა ვისწავლე. ვფიქრობ, სწორედ ამიტომ არის ჩემთვის ეს პროექტი მნიშვნელოვანი“.

„რას გულისხმობთ?“

„მინდა, სწავლის ორგანიზება ისწავლო, პასუხისმგებლობა იგრძნო იმის შესახებ, რისკენ ინრაფვი და როგორ მიაღწევ მიზანს. და რაც კიდევ უფრო მნიშვნელოვანია, იგრძნო წინსვლა. ვიცი, რომ შენ ამას შეძლებ და მსურს დაგეხმარო“.

ამგვარი გამოცდილება მოსწავლისთვის შემთხვევითი ან აზრს მოკლებული არ არის. თავისთავად, ის სასარგებლოა როგორც მისთვის, ასევე მასწავლებლისთვის. მასწავლებელი, რომელიც კარგად გეგმავს და წარმართავს სწავლებას, ამ ცოდნასა და უნარს მოსწავლის ძალისხმევის ხელშესაწყობად იყენებს. მოსწავლის მღელვარების (ზოგჯერ, წარუმატებლობის გამო ბრაზის) გაზიარება აუცილებელია, მაგრამ მტკიცენი უნდა დავრჩეთ მის დასახმარებლად განეული ძალისხმევის დროს. მოსწავლეს საქმიანობის შესრულების არასაკმარისი ცოდნა აქვს, მაგრამ სტრუქტურირებული სწავლების წყალობით შეძენილი გამბედაობა, გამოცდილება და წინსვლის განცდა სწავლას უადვილებს და პროდუქტიულს ხდის.

სტრუქტურირებული სწავლების მოდელის გამოყენების რამდენიმე დამაჯერებელი მიზეზი არსებობს. მოსწავლეები საკუთარი სასკოლო ცხოვრების კონტროლს სწავლობენ. ეს მასწავლებლებისა და სხვა მოსწავლეების როლის უგულებელყოფა კი არა იმის ხაზგასმია, რომ რაღაც ძალზე ინდივიდუალურია და მხოლოდ მოსწავლეს ეკუთვნის. რეალური მიზანია პიროვნული განვითარებაც. მოსწავლეები აცნობიერებენ საკუთარ და სხვების გრძნობებსა და ფიქრებს და სწავლობენ მათ გაზიარებას. და ბოლოს, მოსწავლეები სწავლობენ საკუთარი სწავლის დაგეგმვას, ორგანიზებას, განხორციელებას და შეფასებას.

ჯგუფური კვლევა

გეომეტრიის სწავლებაზე ფიქრისას მასწავლებელი ხშირად უყურადღებოდ ტოვებს სწავლების ჯგუფურ მუშაობაზე ორიენტირებულ მოდელს, რადგან მათემატიკის სწავლების ტრადიციები მიმართულია ინდივიდზე და მათემატიკის შინაარსზე. მიუხედავად ამისა, ჯგუფური მუშაობის უამრავი შესაძლებლობაა, რომელიც ხელს უწყობს ინტერპერსონალური უნარების განვითარებას, ქმნის

კოლექტიური კვლევისა და პრობლემის გადაჭრის სხვა შესაძლებლობებს. მოსწავლეები ერთმანეთს ეხმარებიან პრობლემის გადაჭრისკენ მიმართული ქცევის შესწავლის დროს, რაც სასარგებლოა არა მხოლოდ სკოლის პერიოდში, არამედ სკოლის შემდეგ სამუშაოზე, გუნდური მუშაობის დროს.

ჯგუფური კვლევა – მოსწავლეთა ჯგუფისათვის განკუთვნილი პრობლემის გადაჭრის მოდელი, შემდეგ საფეხურებს მოიცავს:

1. მოსწავლეები ეჯახებიან რთულ სიტუაციას.
2. მოსწავლეები მსჯელობენ საკუთარ რეაქციებზე.
3. მოსწავლეები განსაზღვრავენ პრობლემას.
4. მოსწავლეები ადგენენ გეგმებს და მსჯელობენ როლებზე.
5. მოსწავლეები ახორციელებენ გეგმას.
6. მოსწავლეები იაზრებენ საკუთარ გამოცდილებას.

ამ დროს მასწავლებელი უძღვება ჯგუფის აქტივობას და მისთვის ერთგვარ რესურსს წარმოადგენს. სოციალური კლიმატი კოოპერაციულია.

ჯგუფური კვლევის გამოყენებით გეომეტრიის სწავლების მაგალითია სიმაღლის გაზომვა. შენობისა თუ ხის სიმაღლის გაზომვა ინსტრუმენტით რთულია, მოსწავლეების მიერ პრობლემის გადასაჭრელად სტრატეგიების დაგეგმვასა და განხორციელებას პრაქტიკული შედეგიც აქვს და პრობლემის მათემატიკურ გადაჭრასაც უწყობს ხელს. მოსწავლეები პრობლემის ასპექტებს პრაქტიკულ ჭრილში იხილავენ, შესაბამისად, მისი გადაჭრის მცდელობით მრავალფეროვან გამოცდილებას იძენენ და უფრო განზოგადებულ გადანყვეტილებამდე მიდიან.

გეომეტრიის ჯგუფური კვლევის მოდელით სწავლებისას მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს როგორც სასწავლო, ისე აღმზრდელობითი შედეგები. ეს გულისხმობს სხვათა შეხედულებებისა და ცოდნის პატივისცემას, მოწოდების დამოუკიდებლობას, ჯგუფის ეფექტიან მუშაობას, ჯგუფური კვლევისა და სოციალური აქტივობის ხელშეწყობას, დისციპლინას. ჯგუფური კვლევა ამ ღირებულებებით ორიენტირების სინთეზია.

ინსტრუქციის პატერნები

სწავლების მოდელების გარდა არსებობს სწავლების ზოგადი პატერნები: ლექცია, ზეპირი გამოკითხვა და პირდაპირი სწავლება.

ლექცია

კარგი ლექცია სისტემური და თანამიმდევრულია, ინფორმაციას მოწესრიგებულად და საინტერესოდ გადმოგვცემს. წარმატებული ლექტორები უნარებს წიგნის პირველ თავში მოცემული პარამეტრების (ყურადღება, სიცხადე, სწავლის გამოცდილება, მიზნები, სასწავლო გეგმის ორგანიზაცია) შესაბამისად ივითარებენ. კარგი ლექცია სწავლების მნიშვნელოვანი იარაღია და შესაბამისი აქვს პედაგოგიკაში.

ლექციის დაბალ ხარისხს განაპირობებს არა თვით ლექციის როგორც მოდელის ნაკლოვანება, არამედ პირველ თავში მოცემულ ერთ ან რამდენიმე პარამეტრთან შეუსაბამობა. დაბალი ხარისხის ლექციას სწავლებას ვერც კი ვუწოდებთ. საინტერესო მომხსენებელმა, რომელიც მსმენელთა ყურადღებას იპყრობს და მათ მახვილგონივრული ანეკდოტებით ახალისებს, შეიძლება ვერაფერი ასწავლოს, თუკი ლექციის შინაარსი აგებული არ იქნება საგნის მიზნების შესაბამისად. მოსწავლეები, შესაძლებელია, სულმოუთქმელად ელოდნენ მეცადინეობას, კარგადაც გაერთონ, მაგრამ ვერაფერი ისწავლონ.

ზეპირი გამოკითხვა

ზეპირი გამოკითხვა ვერბალური გამოცდაა. მასწავლებელი სვამს შეკითხვებს, მოსწავლეები პასუხობენ და მასწავლებელი აფასებს პასუხებს. მისი მიზანია ამოწმოს მასალა, გაამეორებინოს, დაუსვას შეკითხვები და გაარკვიოს, ვინ რა იცის. ამ პროცესის მიზანია მასალის საკვანძო საკითხების გადახედვა. ხშირად გამოცდებისთვის მომზადებას ზეპირი გამოკითხვის ფორმა აქვს. გამოკითხვა არ არის საფეხურების ნაკრები, მაგრამ ჩვენ შეგვიძლია შევქმნათ მისი ერთგვარი საკონტროლო სია:

- ▶ მასალა ამოწმებულია.
- ▶ ხაზგასმულია მნიშვნელოვანი საკითხები.
- ▶ განსაზღვრულია მოსწავლის დაბნევის მიზეზები.
- ▶ მოსწავლეები მასქიმალურად ჩართულები არიან.
- ▶ გამოყენებულია მაღალი დონის აზროვნების სტიმულირების შესაძლებლობები.

ზეპირი გამოკითხვის გაკვეთილის ხარისხზე ვრცელი მსჯელობისათვის შეგვიძლია კიდევ ერთხელ დაეუბრუნდეთ ყურადღების, ტემპისა და სიცხადის მენეჯმენტის პარამეტრებს. ზეპირ გამოკითხვას სკოლაში არც ისე დიდი ადგილი უკავია, როგორც ერთი შეხედვით შეიძლება მოგვეჩვენოს. მისი დასრულების შემდეგ მოსწავლეებმაც და მასწავლებლებმაც იციან, ვინ რა იცის, ვინ შეასრულა დავალება და ვინ მიიღო მაღალი შეფასება.

პირდაპირი სწავლება

პირდაპირი სწავლება, როგორც წესი, უნარებზე მუშაობის დროს გამოიყენება და აქვს გარკვეული თანამიმდევრობა:

1. მასწავლებელი აყალიბებს გაკვეთილის მიზნებს.
2. მასწავლებელი წკლას ნარუდგენს კონცეფციებს ან ოპერაციას.
3. მასწავლებელს მოჰყავს მაგალითები ან თვალსაჩინოება.
4. მასწავლებელი სვამს კითხვებს გაგების შესამოწმებლად.
5. მოსწავლეები, როგორც წესი ჯგუფურად მუშაობენ მასწავლებლის უშუალო დაკვირვების, უკუკავშირის, დახმარების და მინიშნებების დახმარებით.
6. მოსწავლეები დამოუკიდებლად მუშაობენ (დავალება ან საშინაო დავალება).
7. მასწავლებელი ამოწმებს და წყვეტს თავიდან ახსნას, გადააჯგუფოს თუ გააგრძელოს სწავლება.
8. მასწავლებელი ხშირად ატარებს ტესტირებას.

პირდაპირს სწავლებას მოდელის სტატუსი არა აქვს, რადგანაც მას არ აქვს თეორიული საფუძველი, მასწავლებელი-მოსწავლის რეაქციათა პატერნი, ან სპეციფიკური სასწავლო ქცევის ხელშემწყობი სოციალურ-ტექნიკური გარემო პირობები. მაგრამ ვიცით, რომ სრულყოფილი პირდაპირი ახსნა ჯგუფებში და მისთვის განკუთვნილი შესაბამისი დრო უნარების განვითარების პირობაა. პირდაპირი ახსნა ასახავს ტრენინგის, ამოცანის ანალიზის და ბიოლოგიური უკუკავშირის მიმდინარე მიმართულებებს. ამგვარი სწავლების ეს უპირატესობები, რომელსაც საფუძვლად თანამედროვე ბიზნეს-საზოგადოების მოთხოვნები უდევს, ეფექტიანობისა და ნაყოფიერების მნიშვნელობას უსვამს ხაზს.

ლექცია, ზეპირი გამოკითხვა და პირდაპირი ახსნა სწავლების ცნობილი პატერნებია და მასწავლებელთა უმრავლესობა მათ სწავლების მოდელებად მიიჩნევს, თუმცა არც თეორიასა და არც პრაქტიკაში ისინი მოდელები არ არის. სწავლების მოდელებს სრულყოფილი თეორიული დებულებები და ქცევის იმ პატერნების აღწერილობა აქვს, რომლის განხორციელებაც მასწავლებლებს წვრთნის საფუძველზე შეუძლიათ. ყოველი მოდელი მასწავლებელ-მოსწავლის განსხვავებული ურთიერთკავშირით ხასიათ-

დება. მოდელები თეატრალურ წარმოდგენას ჰგავს, თუმცა, არა ცალკეული სცენასავით დეტალურად აღწერილს; როცა მასწავლებელმა იცის მოდელი, მას გაკვეთილის დაწყებამდე შეუძლია საკლასო აქტივობის წარმოდგენა და მისი გამოყენებით თვით აქტივობის კონტროლი და ხელმძღვანელობა. განსხვავებულია მოდელების შინაარსი და მიზნები. ერთ მოდელში შინაარსის საფუძველი აკადემიური დისციპლინაა (მაგალითად, მათემატიკაში); მეორეში – შინაარსთან დაკავშირებული მოსწავლეთა ბოლოდროინდელი გამოცდილება. მოდელის შერჩევას განაპირობებს არა მარტო სასწავლო შინაარსი, არამედ მოსწავლეთა აზროვნებისა და სწავლის გზები.

სწავლების მოდელები საშუალებას გვაძლევს ვიკითხოთ: „რას ნიშნავს კარგად სწავლება?“ სწავლების სიკარგეს კონკრეტული მოდელის სიკარგე განაპირობებს (მაგ.: ლოგიკური აზროვნება, ინდუქციური მსჯელობა, პიროვნული თვითორგანიზება, თანამშრომლობა და ჯგუფური მუშაობის უნარები).

დაბოლოს, სწავლების რამდენ მოდელს იყენებთ? რომლებს? როგორ შეუსაბამებდით მოსწავლეს განსხვავებულ მოდელებს?

სწავლების მოდელები - შეჯამება

1. მასწავლებლის მოდელების ნაკრები მოიცავს:

არანაირ პატერნს

ზეპირ გამოკითხვას

პირდაპირი სწავლებას

დასრულებულ მოდელს _____

დასრულებულ მოდელს და სხვა მოდელის სეგმენტებს

რამდენიმე დასრულებულ მოდელს

2. სწავლების გამოყენებული მოდელები:

მოსწავლეებისა და/ან მასალის შეუფერებელია

მასალის შესაფერისია

მორგებულია ჯგუფზე

მორგებულია ინდივიდებზე

ლიტერატურა

Joyce, B.R. and M. Weil. *Models Of Teaching*. Egglewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1972, 1980, 1986, 1992; Reading, Mass.: Addison-Wasley, 1996.

საზოგადოებრივი მოდელები

ჯგუფური კვლევის მოდელი

მთავარი თეორეტიკოსები: ჰერბერტ სელენი, ჯონ დიუი

დანიშნულება: დემოკრატიულ საზოგადოებრივ პროცესში მონაწილეობის უნარის განვითარება ადამიანთა, საზოგადოებრივ (ჯგუფთა) უნარებზე და აკადემიური გამოკვლევაზე აქცენტებით. ადამიანის განვითარების ასპექტები ამ მოდელის მნიშვნელოვანი შედეგებია.

წყარო:

Dewey, J. *Democracy and Education*. New York: Macmillan, 1916

Thelen, H. *Education and Human Quest*. New York: Harper & Row, 1960

Thelen, H. *Dynamics of Groups at Work*. Chicago: University of Chicago Press, 1954.

იურისპრუდენციული მოდელი

მთავარი თეორეტიკოსები: დონალდ ოლივერი, ჯემს პ. შეივერი

დანიშნულება: იურისპრუდენციული კრიტერიუმების, როგორც ინფორმაციის გადამუშავების გზის და, ასევე, სოციალური საკითხების გადაწყვეტისა და ფიქრის მეთოდის სწავლება.

წყარო:

Oliver, D., and J.P. Shaver, *Teaching Public Issues in High School*. Boston: Houghton Mifflin, 1966.

სოციალური კვლევის მოდელი

მთავარი თეორეტიკოსები: ბენჯამინ კოქსი, ბაირონ მასიალასი

დანიშნულება: სოციალური პრობლემის გადაწყვეტა, ძირითადად აკადემიური კვლევის და ლოგიკური მსჯელობის გზით.

წყარო:

Massialas, B., and B. Cox. *Inquiry in Social Studies*. New York: McGraw-Hill, 1966.

ლაბორატორიული მეთოდის მოდელი (თი-ჯგუფი)

მთავარი თეორეტიკოსები: ეროვნული ტრენინგის ლაბორატორია, ბესელი, მაინი; ლელანდი პ. ბრადფორდი

დანიშნულება: ადამიანთა შორის ურთიერთობის უნარის განვითარება და ამის საფუძველზე პიროვნული ცოდნისა და მოქნილობის გაზრდა.

წყარო:

Bany, M., and L. V. Johnson. *Classroom Group Behavior: Group Dynamics in Education*. New York: Macmillan, 1964.

Bennis, W. G., K. D. Benne, and R. Chin (eds.). *The Planning of Change: Readings in the Applied Behavioral*

Sciences. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1964.

Bradford, L. P. (ed.). *Human Forces in Teaching and Learning. Washington, D.C.: National Training Laboratory, National Association, 1961.*

Bradford, L. P., J. R. Gibb, and K. D. Benne. *T-Group Theory and Laboratory Method. New York: John Wiley, 1964.*

Human Relations Laboratory Training Student Notebook. Washington, D.C.: U.S. Office of Education, 1961

ინფორმაციის გადამუშავების მოდელი

კონცეფციის წვდომის მოდელი

მთავარი თეორეტიკოსი: ჯერომ ბრუნერი

დანიშნულები ინდუქციური მსჯელობის განვითარება

წყარო:

Bruner, J., J. J. Goodnow, and G. A. Austin. *A Study of Thinking. New York: Science Editions, 1957.*

ინდუქციური მოდელი

მთავარი თეორეტიკოსი: ჰილდა ტაბა

დანიშნულება: ინდუქციური გონებრივი პროცესის განვითარება და თეორიის აკადემიური დასაბუთება, რაც სასარგებლოა როგორც ადამიანის, ასევე სოციალური მიზნებისთვის. ეს მოდელი განვითარდა აზროვნების სპეციფიური ტიპისაგან, რომელიც საფუძვლად უდევს სამეცნიერო კვლევას.

წყარო:

Taba, H. *Teaching Strategies and Cognitive Functioning in Elementary School Children. Cooperative Research Project 2404. San Francisco: San Francisco State College.*

_____. *Teacher's Handbook For Elementary social Studies. Reading, Mass.:Addison-wesley 1967.*

კვლევის წვდომის მოდელი

მთავარი თეორეტიკოსი: რიჩარდ სუჩმანი

დანიშნულება: ინდუქციური გონებრივი პროცესის განვითარება და თეორიის აკადემიური დასაბუთება. კვლევის ზოგადი მოდელი განვითარდა იმ მეთოდების ანალიზის საფუძველზე, რომელსაც კვლევის შემოქმედებითი პერსონალი იყენებდა.

წყარო:

Suchman, J. R. *The Elementary School Training Program in Scientific Inquiry. Report of the U.S. Office of Education. Project Title VIII, Project 216. Urbana: University of Illinois, 1962.*

_____. "A model for the Analysis of Inquiry." In H. J. Klausmeier and C. W. Harris (eds.), *Analysis of Concept Learning. New York: Academic press, 1966.*

_____. *Inquiry Box: Teacher;s Handbook. Chicago: Science Reasearch Associates, 1967.*

_____. *Inquire Development Program: Developing Inquiry. Chicago: Science Research associates, 1966.*

ბიოლოგიური მეცნიერების კვლევის მოდელი

მთავარი თეორეტიკოსები: ჯოზეფ. ჯ. შვაბი, ჯერომ ბრუნერი (სასწავლო პროგრამის რეფორმის

მოდრაობა)

დანიშნულება:

დისციპლინის კვლევის სისტემის სწავლება და სხვა დისციპლინებზე გაგ-
ლენა; მაგალითად, სოციოლოგიური მეთოდები შესაძლებელია სოციალ-
ური გაგების და სოციალური პრობლემის გადაწყვეტის უნარის განვითა-
რების მიზნით ისწავლებოდეს.

წყარო:

Schvab, J. J. *Biological Sciences curriculum Study, Supervisor. Biology Teachers' Handbook*. New York: John Wiley, 1965.

წინმსწრები აქტივობების მოდელი

მთავარი თეორეტიკოსი: დავიდ ოზიბელი

დანიშნულება:

ინფორმაციის გადამუშავების უნარის ეფექტიანობის გაზრდა და მრავალმხრივი ცოდნის მიღება.

წყარო:

Ausubel, D. P. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune and Stratton, 1963.

_____. *Learning Theory and classroom Practice. Bulletin 1. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1967.*

განვითარების მოდელი

მთავარი თეორეტიკოსები: ჟან პიაჟე, ირვინგ სიგელი, ედმუნდ სალივანი

დანიშნულება:

ზოგადი ინტელექტუალური, განსაკუთრებით, ლოგიკური დასაბუთების განვითარება. ასევე სოციალურ და მორალურ განვითარებაც.

წყარო:

Furth, H. G. *Piaget and Knowledge*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1969.

Kohlberg, L. "Moral Education in the School." *School Review* 74 (1966).

Piaget, J. *The Origins Of Intelligence in Children*. New York: International University Press, 1952.

Sigel, I.E. "The Piagetian System and the World Of Education." In d. Elkind and J. Flavell (eds.), *Studies in Cognitive Development*. New York: Oxford University Press, 1969.

პერსონალური მოდელები

არასტრუქტურირებული სწავლების მოდელი

მთავარი თეორეტიკოსები: კარლ როჯერსი

დანიშნულება:

თვითშესწავლის უნარის გამომუშავება და მისი მეშვეობით თვითგაგების, თვითაღმოჩენის და თვითშეფასების საფუძველზე პიროვნული განვითარება.

წყარო:

Rogers, C. R. *Client Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1951.

_____. *Freedom to Learn*. Coumbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1969.

საკლასო შეხვედრების მოდელი

მთავარი თეორეტიკოსი: უილიამ გლასერი

დანიშნულება: თვითგაგების და თვითპასუხისმგებლობის განვითარება. ირიბი სარგებელი აქვს ფუნქციონირების სხვა (მაგ., სოციალურ) ფორმებზეც.

წყარო:

Glaser, W. *Reality Therapy*. New York: Harper & Row, 1965.

_____. *Schools Without Failure*. New York: Harper & Row, 1969.

სინექტიკის მოდელი

მთავარი თეორეტიკოსი: უილიამ გორდონი

დანიშნულება: შემოქმედების ინდივიდუალური და პრობლემის გადაწყვეტის შემოქმედებითი გზის განვითარება.

წყარო:

Gordon, W. J. *Synectics*. New York: Harper & Row, 1961

ცნობიერების წვრთნის მოდელი

მთავარი თეორეტიკოსები: უილიამ შუტცი, ფრიც პერლსი

დანიშნულება: პიროვნული თვითგამორკვევის და თვითშეცნობის უნარის განვითარება. უმთავრესი აქცენტი გაკეთებულია ინტერპერსონალური ცოდნის და გაგების უნარის განვითარებაზე.

წყარო:

Brown, G. *Human Teaching for Human Learning*. New York: Viking Press, 1971.

Schitz, W. J. *FIRO: A Three Dimensional Theory of Interpersonal Behavior*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1958.

_____. *Expanding Human Awareness*. New York: Groove Press, 1967.

ქცევის მოდიფიკაციის მოდელები

ოპერანტული განპირობება

მთავარი თეორეტიკოსები: ბ. ფ. სკინერი

დანიშნულება: ზოგადი გამოყენება. არაფუნქციური მიდგომა, მიუხედავად იმისა რომ, სავარაუდოდ, ინფორმაციის გადამუშავების პროცესში გამოიყენება.

წყარო:

Schramm, W. *Programmed Instruction: Today and Tomorrow*. New York: Fund for the Advancement of Education, 1962..

Skinner, B.F. *The Science of Human Behavior*. New York: Macmillan, 1956.

_____. *Verbal Behavior*. New York: appleton-Century-Crofts, 1957.

Taber, J., R.Glaser, and H.s. Halmuth. *Learning and Programmed Instruction*. Reading, Mass.: Addison-Wisley, 1965.

11

მელტდინები

ბეგობი გაფაგებინებთ მისწავლეთ ჩვენი
მელტდინებისა და მათი მართებულობის
შესახებ?

სამი მთავარი გზაწილი

მთხვარი მელტდინი

სტანდარტები

პიგმალიონის ეფექტი

საკლასო ცხოვრების ათი სტრატეგია

არაფერი ისეთ ძლიერ გავლენას არ ახდენს ადამიანის ქცევაზე,
როგორც სხვა მნიშვნელოვან ადამიანთა
არაორაზროვანი (მკაფიო) მოლოდინები.

ჯიმ სტეფანი
მენეჯმენტის კონსულტანტი

საკლასო ოთახი მოლოდინებით აღსავსე დინამიკური და კომპლექსური საზოგადოებაა: მასწავლებლის მოლოდინები მოსწავლეების მიმართ, მოსწავლეთა მოლოდინები მასწავლებლის მიმართ და ურთიერთმოლოდინები. ეს მოლოდინები მნიშვნელოვანწილად გვიხსნის იმას, რასაც საკლასო ოთახში ვხედავთ — კარგსა თუ ცუდს, სასარგებლოსა თუ ფუჭს. თვით მოლოდინთა შემჩნევა შეუძლებელია; ისინი, ატმოსფეროს მსგავსად, ჰაერშია გაბნეული; მხოლოდ ადამიანთა შორის არსებობს და მათი ურთიერთობის ნაწილია.

ამ თავში სწავლების მოლოდინთა პარამეტრზე ვისაუბრებთ. რა თქმა უნდა, მხოლოდ ატმოსფეროზე საუბარს არ დავჯერდებით. ჩვენ ქცევა გვაინტერესებს: კონტროლირებადი ქცევა, ის რასაც მასწავლებელი აკეთებს და ამბობს ატმოსფეროს შესაქმნელად. ამ პარამეტრის ფარგლებში დავადგენთ, რას ამბობენ და აკეთებენ მასწავლებლები იმისთვის, რომ ცხადად გააგებინონ მოსწავლეებს მოლოდინები. შევხებით სტანდარტის საკითხსაც: საკმარისად მაღალი, რაციონალური და შესატყვისია თუ არა იგი განსხვავებული ჯგუფებისა და ინდივიდებისთვის? დადებითი პასუხის შემთხვევაში, რა უნდა გააკეთოს მასწავლებელმა ამ მოლოდინთა თანხვედნილობისთვის? შემდეგ შევხებით კლასის ყოველდღიური ცხოვრების ინტერესთა ათ სფეროს, რომელთა საშუალებითაც მასწავლებელი კონფიდენციალურ „შეტყობინებებს უგზავნის“ მოსწავლეებს მათი შესაძლებლობების რწმენის, თავდაუზოგავი მუშაობისა და წარმატებისთვის ძალისხმევის მნიშვნელობის შესახებ.

ამ თავის ეპიგრაფი მოლოდინებთან დაკავშირებით ორ ძირითად ელემენტს შეიცავს. პირველია სიტყვა „არაორაზროვანი“. მოსწავლეებმა დაბეჯითებით უნდა იცოდნენ, რას მოელოდა მათგან მასწავლებელი. მეორე ელემენტია „მნიშვნელოვანი ადამიანები“. მასწავლებლები, მშობლების მსგავსად, მნიშვნელოვანი ადამიანები არიან მოსწავლეებისთვის. თუ ურთიერთობა პატივისცემასაც (და, შესაძლოა, სიყვარულსაც) გულისხმობს მასწავლებელი კიდევ უფრო მნიშვნელოვანი ხდება. ამგვარი ურთიერთობის დამყარება კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი პარამეტრია (პიროვნული ურთიერთობის დამყარება), რომელსაც მე-12 თავში შევხებით. ამ თავში კი თვით მოლოდინებსა და მათ შეტყობინებას განვიხილავთ. ეპიგრაფის მიხედვით, გარკვეულწილად, „რასაც ელოდები, არის ის, რასაც იღებ“ და ამიტომ მასწავლებელს შეუძლია გააუმჯობესოს (ან გააუარესოს) მოსწავლეთა საქმიანობა მაღალი (ან დაბალი) მოლოდინებით, რაც საკმაოდ დიდ პასუხისმგებლობას აკისრებს მას.

რასაც ელოდები, არის ის, რასაც იღებ.

სამი მთავარი გზავნილი

ამ პარამეტრის ძირითადი ასპექტია ქვემოთ მოცემული სამი შეტყობინების გაგზავნა მოსწავლეებისთვის:

1. ეს მნიშვნელოვანია.
2. შენ შეძლებ ამას.

1. ხელს არ ჩაბაძენიანებ.

ამ შეტყობინებათა გაგზავნა მოსწავლეებისთვის წარმატებით შეუძლიათ რადიკალურად განსხვავებული პიროვნული თავისებურებებისა და სწავლების სტილის ადამიანებს. წარმატება სტილზე როდია დამოკიდებული. საუკეთესო მასწავლებელი, რბილი თუ მკაცრი, თავისუფლად თუ ანალიტიკურად მოაზროვნე, პოულობს გზებს, რომ დაარწმუნოს მოსწავლეები: „მე მჯერა შენი და საგნის“ და ამას ჯადოქრობით როდი აღწევს. ამ შეტყობინებებს მისი ფაქიზი და გულისყურიანი სიტყვები და ქმედება „გზავნის“ და უდიდეს გავლენას ახდენს ზოგადად, განსაკუთრებით კი დაბალი მოსწრების მქონე მოსწავლეებზე.

სწავლების ამ პარამეტრის შესწავლისას ისეთივე ბიჰევიორულები უნდა ვიყოთ, როგორც ყურადღებისა და სიზუსტის შესწავლისას ვიყავით. მიდგომაც მსგავსი იქნება: ხერხების რა რეპერტუარი გვაქვს ამ სამი შეტყობინების გასაგზავნად და რა ხერხი მიესადაგება ცალკეულ მოსწავლეს?

ოთხგვარი მოლოდინი

მასწავლებელს მოსწავლის საქმიანობის ოთხი ძირითადი ასპექტის მიმართ აქვს მოლოდინი:

1. შრომის ხარისხი და რაოდენობა.
2. შრომის ჩვევები და პროცედურა.
3. საქმისა და მეოჯახეობის რუტინა.
4. ინტერპერსონალური ქცევა.

მოსწავლეთა შრომის ხარისხისა და რაოდენობის მოლოდინი ინდივიდუალურ შედეგსა და „მწარმოებლობას“ ეხება. მაგალითად, თუ კითხვაზე „რამდენად კარგად ასრულებს ჯეისონი სამუშაოს?“ მასწავლებელი პასუხობს, „მას მეტის გაკეთება შეეძლო“, ან „ზარმაცობს, დარწმუნებული ვარ, თუ მოინდომებს, უკეთ შეძლებს“, ის უარყოფით შეფასებას აძლევს იმ სამუშაოს, რომელსაც ჯეისონისგან ელოდა. მასწავლებელს რეალურზე უფრო მაღალი მოლოდინი აქვს ჯეისონისგან.

იმის მიხედვით, რა მოლოდინი აქვს მასწავლებელს ჯეისონის ნამუშევართან დაკავშირებით, არსებობს შეფასების გამოხატვის რამდენიმე გზა. აი, როგორ შეიძლება გამოხატოს მასწავლებელმა საკუთარი მოლოდინის გამართლება: „მართლაც კარგია. ეს სწორედ ის ხარისხია, რასაც ჯეისონისგან ველოდი“ და „კარგია, სწორედ ამის მოლოდინი შეგვიძლია გვქონდეს ჯეისონისგან“.

მოსწავლის მიმდინარე საქმიანობის თაობაზე მოლოდინები განსხვავდება იმ მოლოდინებისგან, რომლებიც მასწავლებელს გარკვეული დროის განმავლობაში აქვს მოსწავლის საქმიანობის სრულყოფის მიმართ. სხვა საკითხია მასწავლებლის თვალთახედვა იმასთან დაკავშირებით, რამდენად შესატყვისია ახალი მიზნებისა და მასალის გართულება მოსწავლეებისთვის, რა დრო აქვთ მოსწავლეებს ახალი სამუშაოს შესასრულებლად. როგორია მოსწავლეთა მიმდინარე შედეგები და მასწავლებლის მოლოდინები სამუშაოს ხარისხისა და რაოდენობასთან დაკავშირებით.

მოლოდინი შრომის ჩვევებისა და პროცედურის მიმართ ეხება თვით მოსწავლეთა საქმიანობას და არა მუშაობის შედეგებს. ამ მოლოდინთა ნაწილი აქცენტირებულია ისეთ საკითხებზე, როგორიცაა საშინაო დავალების მიცემა, დახმარება, კვლევის ჩატარება. მაგალითად, მასწავლებელს შეუძლია თქვას: „ყოველთვის, ნაშრომის შესრულებისას ველოდები, რომ პირველი მონახაზისა და საბოლოო ვარიანტის შესათანხმებლად, შეხვედრები გვექნება ვადის ამონურვამდე ერთი კვირით ადრე“. შესაძლოა, მოსწავლეებმა დამოუკიდებლად, მასწავლებლის შეხსენების გარეშე, გარკვეული გემისა და განრიგის მიხედვით შეასრულონ სამუშაო.

აქ საუბარი გვაქვს მუდმივ ჩვევებსა და პროცედურებზე, რომლებსაც მოსწავლეებისგან ელოდებიან და არა იმ მითითებებზე, თუ როგორ უნდა შესრულდეს ინდივიდუალური დავალებები. კლასზე დაკვირვებისას, შესაძლოა, მონმენი გავხედეთ, როგორ ახსენებს მასწავლებელი დროდადრო მოსწავლეებს

ამ მუდმივი პროცედურების შესახებ. სასწავლო წლის დასაწყისში, შესაძლოა, რამდენჯერმე უშუალო ყურადღება დავუთმოთ მოსწავლეთათვის მათ სწავლებას, მაგრამ წლის უმეტეს პერიოდში, თუ მოსწავლეები კარგად მუშაობენ, მათ შესახებ საერთოდ არ ვსაუბრობთ. ისინი თავისთავად ფუნქციონირებენ და მოსწავლეთა მიერ შესრულებული აკადემიური სამუშაოს საფუძველს წარმოადგენენ. ეს მოლოდინები, შესაძლოა, მართვასთან დაკავშირებულ რუტინულ პროცედურებს ეხებოდეს: ჯგუფური მუშაობისას სად უნდა წავიდეს ჯგუფი, როდის, რა მასალებით, რა თანმიმდევრობით უნდა შესრულდეს სამუშაო ან ინდივიდუალურ სამუშაო ჩვევებს — წერა, მათემატიკური ამოცანების ორგანიზაცია, ოპერაციათა თანმიმდევრობის განსაზღვრა.

მესამე სახის მოლოდინი ეხება საქმისა და მეოჯახეობის რუტინას — არაკადემიურ სამუშაოსთან დაკავშირებულ პროცედურებს, როგორცაა დასწრება, ბუფეტი, დასუფთავება და სხვ. მაგალითად, მე-9 კლასელებისგან, შესაძლოა, ველოდეთ ლაბორატორიული სამუშაოს დასრულების შემდეგ დასუფთავებას. მე-3 კლასელთაგან კი – დასწრების ჟურნალში დარეგისტრირებას და შემდეგ ყოველ დღით, თავისუფალი დროის შესახებ არჩევანის გაკეთებისას ამ მაჩვენებლის გამოყენებას.

დაბოლოს, ინტერპერსონალური ქცევის მოლოდინი ეხება მოსწავლეთა ურთიერთობას და მასწავლებელთან თანამშრომლობას, რომელიც მე-7 თავში დისციპლინის პარამეტრში განვიხილეთ.

აქ ისევ პირველი სახის მოლოდინებს მივუბრუნდებით — შრომის ხარისხი და რაოდენობა. მოლოდინთა ოთხივე ფორმა ცალ-ცალკე განვიხილეთ, რადგან შესაძლებელია, რომ შრომის ხარისხისა და რაოდენობის მიმართ მაღალი მოლოდინების მქონე მასწავლებელს დაბალი ან ბუნდოვანი მოლოდინები ჰქონდეს შრომის ჩვევებისა და პროცედურის მიმართ. როგორც ჩანს, მასწავლებლის ქცევასა და სხვადასხვა სახის მოლოდინთა შორის კორელაცია არ არსებობს. ჩვენი დაკვირვებით, ამ პარამეტრთან დაკავშირებით მრავალი მასწავლებელი არათანმიმდევრულია. მყარი კორელაცია არსებობს მასწავლებლის იმ ქცევებს შორის, რომლებიც ოთხივე სახის მოლოდინს აერთიანებს. სწორედ ამ ქცევებით დავინწყებთ.

ამ თავში განვიხილავთ მოლოდინის პარამეტრთან დაკავშირებულ შემდეგ მნიშვნელოვან ასპექტებს:

- ▶ იციან თუ არა მოსწავლეებმა მასწავლებლის მოლოდინების შესახებ? როგორ ვატყობინებთ მათ ამ მოლოდინებს?
- ▶ როგორია თვით მოლოდინთა ბუნება? რისი თქმა შეიძლება მათში ჩართული სტანდარტების შესახებ?
- ▶ შესატყვისი არის თუ არა ეს სტანდარტები ჯგუფისა და ინდივიდებისათვის? როგორ ცვლიან ან არგებენ მათ?

მოლოდინთა შეტყობინება

მოლოდინთა შეტყობინებისას ექვსი ზირითადი ფორმა არსებობს:

1. პირდაპირი. მოლოდინებს დეტალურად, როგორც წესი, ვერბალურად ვაცნობთ მოსწავლეებს.
2. სპეციფიკური. მოსწავლეთა საქმიანობის მიმართ მოლოდინების დეტალებს მკაფიოდ ვაყალიბებთ ან ვატყობინებთ (წერილობით და არა ვერბალურად).
3. განმეორებითი. მოლოდინს ხშირად ვიმეორებთ, რომ მოსწავლეებმა გაიგონ.
4. დადებითი მოლოდინი. „ამის გაკეთება შეგიძლია“ მოლოდინის გაცხადებას აქვს ქვეტექსტი: მოსწავლისათვის მოლოდინის შეტყობინება ჰგავს არა ბრძანებას, არამედ მასწავლებლის რწმენას მოსწავლის ძალებისადმი (Tanner 1978). დადებითი მოლოდინის სხვა ვერსიას უფრო იმპერატივის ფორმა აქვს („რა თქმა უნდა, შენ გაამართლებ ამ მოლოდინს!“ „სწორედ ასე უნდა გააკეთო!“) და ტონითა და კომუნიკაციის არავერბალური ფორმებით გამოიხატება.

5. მოდელირებული. ამგვარ მოლოდინს ორი მნიშვნელობა აქვს: პირველია „აჩვენოს“ ანუ „დემონსტრაცია მოახდინოს“. მასწავლებელმა მოსწავლეებს მოლოდინი შესაძლოა სასურველი ქცევის შესრულებით, მოდელირებით გააცნოს. მოდელირების ამ ფორმის დანიშნულებაა მკაფიო შეტყობინება. მოდელირების მეორე მნიშვნელობაა „ვარჯიში იმაში, რასაც ვასწავლით“. მასწავლებელი დეტალური მოდელია თვითშეფასების, თავაზიანობისა თუ ნებისმიერი ქცევისა, რომელთა დანახვა სურს მოსწავლეებში. პროცედურის, ინტერპერსონალური ქცევის, სამუშაო ჩვევებისა თუ უნარების გამოყენების მიმართ მოლოდინთა შესახებ შეტყობინებები მოსწავლეთათვის ყველაზე მკაფიო მაშინ არის, როდესაც მასწავლებელი თავად არის ამ მოლოდინთა ერთგული მიმდევარი.

6. სიმტკიცე. ეს ფორმა მოსწავლეთა მხრიდან წინააღმდეგობის საპასუხოდ ჩნდება და გამეორებასა და თანმიმდევრულობას ერთ კატეგორიად აჯგუფებს. სიმტკიცე გამეორების გარეშე არ არსებობს, თუმცა გამეორება უცილობლად სიმტკიცეს არ გულისხმობს. როდესაც მოსწავლეები მასწავლებლის მოლოდინებს ეწინააღმდეგებიან და გაუმართლებლად მიაჩნიათ, დაჟინებული მასწავლებელი სიმტკიცეს ავლენს (რადგან ვარაუდობს, რომ მოლოდინები რეალისტურია; წინააღმდეგ შემთხვევაში „სიმტკიცე“ აზრს კარგავს). მაგალითად, ჩვენ ვაკვირდებოდით მასწავლებელს, რომელიც შემდეგნაირად ავლენდა სიმტკიცეს: ის საკლასო ოთახში ხვდებოდა მოსწავლეს და ახსენებდა, რომ 13:15 წუთზე კონკრეტული სამუშაოს შესრულება უნდა დაენყო; მასწავლებელი გაკვეთილის დაწყებამდე და გაკვეთილის დასრულების შემდეგ ხვდებოდა მოსწავლეს და შეხვედრაზე უთანხმდებოდა; მასწავლებელი სახლში ურეკავდა მშობელს. ეს მოლოდინის განმტკიცების გზებია.

ჩვენ მიერ „სიმტკიცედ“ მოხსენიებული ქცევის ეს მახასიათებელი ზოგიერთი მასწავლებლის წინაშე ასეთ საკითხს სვამს: „ჩემი საქმე არ არის მათი დევნა, თუ ისინი არ ასრულებენ თავიანთ საქმეს; ეს მათი პასუხისმგებლობაა. თუ რაიმეს ვერ იგებენ, მოვიდნენ და მკითხონ!“

მოსწავლეები დამაჯერებელ შეტყობინებას იღებენ მასწავლებლის საქმიანობაზე დაკვირვებით.

„ასეთ დამოკიდებულებაში ე. წ. „მოდი და ნაილე!“ შეტყობინება იმალება. ეს შეტყობინება აფრთხობს ცალკეულ მოსწავლეებს და ხელს უშლის სწავლაში, რადგან გზას უჭრის

იმ ადამიანისკენ (მასწავლებლისკენ), რომლისგანაც შეეძლოთ ესწავლათ. მეორე მხრივ, სწავლის პასუხისმგებლობა არ შეიძლება მხოლოდ მასწავლებლის კისერზე იყოს. მოსწავლეებს თავისი წილი პასუხისმგებლობა აკისრიათ. ჩვენ, როგორც საკუთარი თავისა და სხვათა დამკვირვებლებმა, ვალდებულნი ვართ, ვიკითხოთ: „საკმარისს ვაკეთებთ თუ არა, ვართ თუ არა საკმარისად მტკიცენი ისე, რომ არ ვხდით ჩვენზე დამოკიდებულებს, ჩვენი „კუდში დევნი“ ვატყობინებთ თუ არა მოსწავლეებს, რომ მათთვის ვზრუნავთ?“ „ჩვენ ვზრუნავთ“ — ეს არის შეტყობინება, რომელსაც დაჟინებით უნდა ვუგზავნიდეთ მოსწავლეებს.

ეს ექვსი მახასიათებელი იმ შეტყობინებათა მნიშვნელოვანი ელემენტებია, რომლებსაც მასწავლებელი უგზავნის მოსწავლეებს მოლოდინის შესახებ. ამას გარდა, როდესაც საქმე მუშაობას ეხება, ნამუშევრის შესახებ მასწავლებლის საპასუხო რეაქცია განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მოლოდინთა შეტყობინებისას. ამ უკუკავშირის შემდეგი არსებითი ატრიბუტები თავს იჩენს ხოლმე მასწავლებლებთან და მოსწავლეებთან ინტერვიუს დროს:

- ▶ სწრაფი და სრული. ნამუშევარი მოსწავლეებს იმავე დღეს, ან ერთი-ორი დღის შემდეგ უბრუნდებათ, რაც მათთვის იმის ნიშანია, რომ მასწავლებელი ყურადღებით ეკიდება მათ საქმიანობას.
- ▶ დეტალური. უკუკავშირი მოიცავს მასწავლებლის დეტალურ შენიშვნებს, წინადადებებს ან კითხვებს მოსწავლის ნამუშევართან დაკავშირებით. ეს შეიძლება იყოს მინდორზე გამოტანილი შენიშვნები, მოსწავლის დღიურში ჩანაწერები ან სიტყვიერი კომენტარები.
- ▶ ინდივიდუალური კონტაქტი. მოსწავლეებთან პირისპირ კონტაქტის მრავალი ფორმა არსებობს: გაკვეთილზე, გაკვეთილის წინ ან შემდეგ, დერეფანში. შესაძლოა ეს იყოს ხუმრობით ნათქვამი: „გამარჯობა, ჯიმი! სანამ ქურთუკს ჩაიცმევ, ამ შენიშვნების გასაცნობად შევხვდეთ, კარგი?“
- ▶ ბოდიში არ მიიღება. მასწავლებელი ინდივიდუალურად და მტკიცედ მოითხოვს მოსწავლეე-

ბისგან სამუშაოს შესრულებას. პასუხს სთხოვს დავალების შეუსრულებლობის, დაგვიანების, არასრულყოფილად შესრულების და არასაპატიო მიზეზით შეუსრულებლობის გამო. ის ნამუშევარს გასასწორებლად ან თავიდან შესასრულებლად უბრუნებს მოსწავლეებს, უწესებს ვადებს, საჭიროების შემთხვევაში, ეხმარება, სამუშაოს შესასრულებლად საჭირო მასალებით (მასალები, კლასელების დახმარება და სხვ.) უზრუნველყოფს. „ბოდიში არ მიიღება“ ნიშნავს მტრობისა და ბრახის გარეშე ცუდად შესრულებულ სამუშაოზე რეაგირებას.

▶ საუკეთესო ნამუშევრის აღიარება. არსებობს მოსწავლის მიერ საუკეთესოდ შესრულებული ნამუშევრის აღიარების რამდენიმე სპეციფიკური ფორმა: განცხადებების დაფაზე განსაკუთრებით კარგი ნაშრომის გამოკვრა, საჯარო ადგილზე ნამუშევრის გამოფენა ან კლასის წინაშე შექება. (თუმცა, გასათვალისწინებელია შემდეგი საკითხები: როგორ ექცევა მასწავლებელი იმ მოსწავლეს, რომელმაც შესაძლოა ვერასდროს შეასრულოს „საუკეთესო“ ნამუშევარი და რამდენად ადეკვატურად განსაზღვრავს მასწავლებელი მოსწავლის „საუკეთესო“ ნამუშევარს მისივე პროგრესის თვალსაზრისით.

▶ ცუდი ნამუშევრის ლოგიკური შედეგები. ასევე მნიშვნელოვანია ნამუშევრის შეუსრულებლობის ან ცუდად შესრულების აღნიშვნა. მოსწავლეებმა იციან, რომ საშინაო დავალების ან საკლასო სამუშაოს შეუსრულებლობას, ან არაკეთილსინდისიერად შესრულებას (ნამუშევრის დაგვიანება, უგულოდ შესრულება ან მოსწავლის მრავალი სხვა საქმიანობა, რომლის მიმართაც მასწავლებელს მოლოდინები აქვს) მასწავლებელი უყურადღებოდ არ დატოვებს.

ეფექტიანი შედეგები შემდეგი თავისებურებებით ხასიათდება: (ა) ისინი თავიდანვე ცხადია მოსწავლეებისთვის; (ბ) ყოველი მოლოდინისთვის არსებობს შედეგთა სპექტრი და არა მხოლოდ ერთი შედეგი; (გ) შედეგები ლოგიკურია და არა დამსჯელი; (დ) ისინი შესატყვისი ფორმით არის მოწოდებული; (ე) მასწავლებელი აგებინებს მოსწავლეებს, რომ მათ არჩევანი გააკეთეს. ეს თავისებურებები უფრო დეტალურად მე-7 თავშია აღწერილი.

სტანდარტები

მოლოდინთა შეტყობინების შესწავლის შემდეგ განვიხილავთ მოლოდინებით გამოხატულ შედარებით სტანდარტებს. მოლოდინებთან დაკავშირებით მასწავლებლის სტანდარტები შემდეგი რიგითობით შეიძლება განვიხილოთ:

1. არანაირი მოლოდინი.
2. რამდენიმე მყარი მოლოდინი.
3. დაბალი მოლოდინები. მასწავლებელი მოსწავლეთაგან მათ შესაძლებლობებზე ნაკლებს მოითხოვს.
4. ძალზე მაღალი. სტანდარტები შეუსაბამოდ მაღალია მოსწავლეთა უმრავლესობისთვის.
5. საშუალო. სტანდარტები ასახავს საშუალო მოთხოვნებს მოსწავლეთა უმრავლესობისადმი.
6. შთამაგონებელ-ბუნდოვანი. ის მასწავლებლები, რომლებიც ამ სტანდარტს იყენებენ, ხშირად ქარიზმატული, სულისჩამდგმელი ადამიანები არიან და მოსწავლეები ძალ-ღონეს არ იშურებენ, რომ მათ ასიამოვნონ. ასეთი მასწავლებლები მოსწავლეებში საგნის მნიშვნელობისა და პატივისცემის გრძნობას აღვიძებენ. პრობლემა ის არის, რომ მასწავლებლის სტანდარტი ხშირად ბუნდოვანია და სწავლამ, შესაძლოა, არაკონტროლირებადი ხასიათი მიიღოს, რადგან მოსწავლეებს ნათლად არ ესმით, რას ნიშნავს კარგად სწავლა. ამან ზოგიერთი მათგანი, შესაძლოა, წინააღმდეგობაში ჩააგდოს და შთამაგონებელი ეფექტი გაანეიტრალოს.
7. მაღალი და მომთხოვნი, მაგრამ კეთილგონივრული. სტანდარტები საკმაოდ მომთხოვნიია; მოლოდინები თავსმობხვეულია, თუმცა, მათი მიღწევა შესაძლებელია მოსწავლეთა უმრავლესობისათვის.

დამკვირვებლისათვის ძნელია იმის განსჯა, რომელი სტანდარტით ხელმძღვანელობს მასწავლე-

ბელი მოსწავლეთა ასაკის შესატყვისი თუ სპეციალიზებული ცოდნის განსაზღვრისას. მაგრამ მასწავლებელს უდავოდ შეუძლია საკუთარი საქმიანობის ანალიზი და სწრაფვა იმისაკენ, რომ მისეულ მოლოდინებში შენიღბული სტანდარტები მოსწავლეებისთვის შესატყვისი გახადოს.

შენიშვნა სტანდარტებსა და მოლოდინებზე

საჭიროა ერთმანეთისგან განვასხვაოთ მასწავლებლის წარმოდგენა იმის შესახებ, რას გააკეთებს მოსწავლე (მოლოდინი) და მასწავლებლის სურვილი იმისა, რას უნდა აკეთებდეს მოსწავლე (სტანდარტი). ხშირად ორივე შემთხვევაში სიტყვა „მოლოდინს“ იყენებენ (უკანასკნელ პერიოდამდე სიტყვა „სტანდარტს“ ვერც კი გაიგონებდით). ორივე კონცეფცია მნიშვნელოვანია. სანამ ისინი პრაქტიკოსების მიერ გამიჯნული და კონცეპტუალიზებულია. შესაძლებელია, მასწავლებლისთვის მოლოდინები მხოლოდ მომავლის პროგნოზის ხასიათის მატარებელი იყოს და საერთოდ არ გაახსენდეს სტანდარტები — მიზნები და სიმაღლეები, რომლებსაც უნდა მიაღწიონ მათ ან მოსწავლეებმა. დღევანდელი სწავლებისთვის დამახასიათებელია სტანდარტების გარეშე მოლოდინები.

სტანდარტებზე მორგება

განვიხილოთ ქვემოთ მოცემული ოთხი განცხადება და მათი გავლენა როგორც მასწავლებლის სტანდარტებზე, ისე სხვადასხვა შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთათვის ამ სტანდარტების მისადაგებაზე.

1. „ყველას მიმართ ერთნაირი მოლოდინები მაქვს. ამ კურსის მიხედვით გარკვეული რაოდენობის სამუშაო გვაქვს შესასრულებელი და ყველასგან ველი მის შესრულებას“.
2. „სხვადასხვა ბავშვის მიმართ განსხვავებული მოლოდინები მაქვს. ვიცი, რომ ზოგიერთისგან არ უნდა ველოდე ისეთ საქმიანობას, როგორსაც სხვებისგან ველი; ყველა დიდ ჯგუფში ასეა. გარკვეულ მოთხოვნებს არასდროს ვუყენებ დაბალი შესაძლებლობების მქონეთ“.
3. „სხვადასხვა ბავშვის მიმართ განსხვავებული მოლოდინები მაქვს. ვიცი, რომ ზოგიერთ მათგანს უკეთესი საფუძველი აქვს ამ მასალის ასათვისებლად, ან უბრალოდ უფრო სწრაფები არიან. ნელი მოსწავლეებისთვის სპეციალურად ვარჩევ მასალებს და ვცდილობ მათი შესაძლებლობების მიხედვით მოვთხოვო“.
4. „მესმის, რომ ბავშვებს განსხვავებული შესაძლებლობები და ათვისების უნარი აქვთ, ასევე ვიცი, რას ნიშნავს ხარისხიანი სწავლა და საგნის ცოდნა. ვაიძულებ, რომ „საუკეთესოს“ სტანდარტის შესაბამისად ისწავლონ. ვისაც სჭირდება, დამატებით ხელშეწყობასა და დახმარებას ვთავაზობ და, მიუხედავად ამისა, ვიცი, რომ მაინც სხვადასხვა ტემპითა და ხარისხით ისწავლიან. თუმცა არსებობს სტანდარტი და მასთან მიახლოებას ვცდილობ. თუ ამ სტანდარტამდე ვერასდროს მიაღწევენ, ის მაინც ეცოდინებათ, რა არის საუკეთესო და რომ საუკეთესო მიღწევის მცდელობისათვის დაჯილდოვდებიან“.

ეს განცხადებები რეალურ ადამიანებს ეკუთვნით და ჩვენი პროფესიისადმი რეალურ დამოკიდებულებას ასახავს. ალბათ, უპრიანია ამ განცხადებათა მიღმა არსებული შეხედულებებისა და მიზნების უფრო დეტალური განხილვა, რადგან ისინი გავლენას ახდენენ მასწავლებლის ქცევაზე. ეს უკანასკნელი კი, თავის მხრივ, მძლავრად და ზოგჯერ გადამწყვეტად ზემოქმედებს მოსწავლის მიღწევებზე. ამრიგად, გვსურს, უფრო სრულყოფილად განვმარტოთ, რას გულისხმობს ამ ოთხი განცხადების ავტორი. შეიძლება ვთქვათ, რომ ისინი სტერეოტიპული არიან, მაგრამ ასეთი ადამიანები სინამდვილეში არსებობენ და ამ განცხადებებში ჩადებული აზრის გაგება დაგვეხმარება ჩვენი უფრო მოლოდინებისა და მათი „შეტყობინების“ გზების გააზრებაში.

პირველი მასწავლებელი არ ახდენს მოსწავლეთა დისკრიმინაციას. მისი მოლოდინი უფრო მასალის ამონურვასა და შესრულებული სამუშაოს რაოდენობას ეხება, ვიდრე შესრულების ხარისხს. „მწარ-

მოებლობის“ ერთი და იგივე სტანდარტები უცვლელად გამოიყენება ყველა მოსწავლის მიმართ. რაკი ვადების დაცვა სავალდებულოა, მოსწავლეებისგან მოელის მასალის შესწავლას ან სხვა შედეგს. ასეთი მასწავლებელი ნებას აძლევს სუსტ მოსწავლეებს, „უხილავნი“ იყვნენ მანამ, სანამ მათი შედეგები დამაკმაყოფილებელია. მოსწავლეები „უხილავნი“ არიან, რადგან მასწავლებელი სადღაც მათ „მიღმა“ ასწავლის.

მეორე მასწავლებელი დიფერენცირებასა და აღიარებას ახდენს. ის ვარაუდობს, რომ მოსწავლეებს სხვადასხვა შესაძლებლობა აქვთ და ამ შესაძლებლობების მიხედვით საქმიანობენ. საქმიანობის შედეგებს იღებს, როგორც მოსწავლის შესაძლებლობების ილუსტრაციას და მათ ახალი სიმალეების დასაპყრობად ძალას არ ატანს. ყველა მოსწავლე ერთსა და იმავე მასალაზე მუშაობს და აკეთებს იმას, რაც შეუძლია.

მესამე მასწავლებელი დიფერენცირებას და უზრუნველყოფას ახდენს. იმ მოსწავლეებისათვის, რომლებიც თავს ვერ ართმევენ მასალას, მასწავლებელი უზრუნველყოფს დამატებით დახმარებას ან დამატებით სასწავლო მასალას.

მეოთხე მასწავლებელს მკაფიოდ აქვს წარმოდგენილი საგანში საუკეთესოს სტანდარტი, რომელიც ყველა მოსწავლისთვის გამოწვევაც არის და სწავლების მიზანიც. მოსწავლის ნათქვამი საგნის შესახებ: „ვგრძნობ, ეს საგანი მართლაც მნიშვნელოვანია“, მასწავლებლის ოსტატობაზე მეტყველებს. მასწავლებელმა ისიც იცის, რომ მოსწავლეებს სწავლის სხვადასხვა უნარი და ტემპი აქვთ და ამ განსხვავებათა გათვალისწინებით დამატებით დახმარებას სთავაზობს იმათ, ვისაც სჭირდება. მასწავლებელი ყოველთვის აჯილდოვებს მოსწავლეს „საუკეთესოს“ სტანდარტის მისაღწევად გაწეული ძალისხმევისთვის, მაგრამ არასდროს ივინყებს თვით ამ სტანდარტს და არც მოსწავლეებს აძლევს მისი დავინყების საშუალებას.

პირველი მასწავლებელი მისადაგებას არ ახდენს. მეორე მასწავლებელს განსხვავებული მოლოდინები აქვს, რაც ერთგვარ თვითრეალიზებულ წინასწარმეტყველებად იქცევა. მესამე და მეოთხე მასწავლებლები ინდივიდუალიზებას ახდენენ იმ გაგებით, რომ სწავლებას უსადაგებენ სხვადასხვა შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეებს, თუმცა მეოთხე მასწავლებელს მეტად სჯერა, რომ მოსწავლეთა უმრავლესობა მიზანს თუ არ მიაღწევს, მიუახლოვდება მაინც. მისი ქცევა „დაოსტატებისთვის სწავლის“ პრინციპს ემსახურება. იმ მოსწავლეებისთვის, რომლებიც ძალისხმევას არ იშურებენ, მასწავლებელი დავალებას იმდენ მცირე საფეხურად შლის, რამდენიც მოსწავლეებს წარმატებისთვის სჭირდებათ. დავალებები ყველა მოსწავლისთვის საბოლოო ოსტატობის მიღწევას ემსახურება და სხვადასხვა დავალებისა და ქვედადავლებისთვის გამოყოფილი დრო მათ საჭიროებებს არის მისადაგებული. დაოსტატება მათთვის, ისევე როგორც ყველასთვის, საბოლოო მიზანია და ამ მიზნის მიღწევამდე მასწავლებელი მათ ხელის ჩაქნევის ნებას არ მისცემს. მასწავლებელს სჯერა, რომ სწავლა ყველა მოსწავლე შეუძლია და ამ რწმენას არ მალავს. მას უხერხულ მდგომარეობაში აგდებს შეფასება, რადგან ის მოსწავლეებისადმი „გაგზავნილ“ შეტყობინებებს ეწინააღმდეგება. მასწავლებელი გულწრფელად აქებს მოსწავლეთა წინსვლას, მაშინაც კი, თუ ეს წინსვლა შორსაა „საუკეთესოს“ სტანდარტისგან და მუდამ აიძულებს მათ, აჯობონ მათში ჩაბუდებულ სტერეოტიპებს. შესაძლოა, მონდომებულმა მოსწავლემ C შეფასების ნაცვლად B მიიღოს, მაგრამ არა A-ს ნაცვლად B. სჯერათ, რომ მიუხედავად ზოგიერთი მოსწავლის რთული საოჯახო პირობებისა, მათი სასიკეთოდ შეცვლა შეუძლიათ (Dembo & Gibson 1985).

მასწავლებლის მოლოდინები თვითრეალიზებულ წინასწარმეტყველებად იქცევა სოლმი.

მეოთხე მასწავლებელი აქცენტს საუკეთესოს სტანდარტზე აკეთებს ისე, რომ მოსწავლეებს შესაძლებლობით არ უზრუნველყოფს ან არ ეხმარება. მან შეიძლება თავიდან აიცილოს მოსწავლეთა სტერეოტიპული დაყოფა — „სხარტი“ და „სუსტი“ — და ყველა აიძულოს ეცადონ საუკეთესო შედეგის მიღწევას, მაგრამ არ უზრუნველყოს აუცილებელი საშუალებებით. ასეთ შემთხვევაში სწავლება ხინჯიანი იქნება. საუკეთესოსკენ სწრაფვისას პერსპექტივის დაკარგვით, ისინი ინდივიდებსაც „კარგავენ“. მათ შეიძლება განსაკუთრებულად გამორჩეულ და შედარებით სუსტ მოსწავლეებს შორი მიზნების სწრაფად მიღწევა აიძულოს და მარცხი აწვევინონ. როცა მესამე მასწავლებელი პერსპექტი-

ვას კარგავს, შესაძლოა ინდივიდუალური მიდგომის გამოყენებას ესწრაფვოდეს სხვადასხვა მასალითა და არსებული ტექნიკით, მაგრამ სათანადოდ არ ითხოვდეს მოსწავლეებისგან. ის გაუცნობიერებლად აყალიბებს სტერეოტიპებს იმის შესახებ, რა უნდა შეძლოს მოსწავლემ, წყვეტს იძულებას ან მეორე მასწავლებელს ემსგავსება და მოსწავლის ნამუშევარს მისი შესაძლებლობის ილუსტრაციად იღებს მოსწავლეთა გააზრებული კლასიფიცირების გარეშე.

მესამე მასწავლებელი თავდაუზოგავად აგრძელებს მუშაობას და მოსწავლეებს უსადაგებს (ან ცდილობს მიუსადაგოს) სწავლის სტილს, მაგრამ ყველასთვის მისადაგების მცდელობისას, შესაძლოა, ზედმეტი ყურადღება დაუთმოს შედეგს და განზე დარჩეს შინაარსი.

ამრიგად, ჩვენ მასწავლებლის საქმიანობის ოთხი ხარისხობრივად განსხვავებული დონე განვიხილეთ, რომელიც განსხვავებული მოსწავლეებისთვის მოლოდინთა მორგებისკენ არის მიმართული:

1. არავითარი დისკრიმინაცია.
2. დიფერენცირებული და მიმღები.
3. დიფერენცირებული და უზრუნველმყოფი.
4. გარკვეული დაშვებების გათვალისწინებით მაღალი სტანდარტებისთვის (საუკეთესო) მომუშავე.

ზოგიერთი შეიძლება შეგვეკამათოს, რომ მაღალი სტანდარტებისთვის მუშაობა, დაშვებების გათვალისწინებით, საფრთხეს უქმნის იმ მოსწავლის წარმოდგენას საკუთარ თავზე, რომელმაც, შესაძლოა, ვერასდროს მიაღწიოს მასწავლებლისეულ „საუკეთესოს“ სტანდარტს და რომ კარგი სწავლება დიფერენცირებასა და უზრუნველყოფას ახდენს. ამგვარი შეხედულება შეიცავს საფრთხეს, რომ მოსწავლეები, შესაძლოა, „გაიძულოთ“ იმაზე ნაკლები გააკეთონ, რისი გაკეთებაც შეუძლიათ. ზოგი კი ფიქრობს, რომ მაღალი სტანდარტებისკენ სწრაფვა უფრო მისაღებია უფროს და არა დაწყებით კლასებში, სადაც საბაზისო უნარ-ჩვევების დაუფლება უპირველესი მიზანია და უპრიანი იქნებოდა სწავლაში დაოსტატებაზე გვეფიქრა და არა საუკეთესოს სტანდარტზე. საუკეთესო საუკეთესოა და ყველაფერი უნდა ვიღონოთ მის მისაღწევად. ფაქტია, რომ ყველა მოსწავლე ერთნაირად არ არის მომზადებული საიმისოდ, რომ სტანდარტებს შეესაბამებოდეს. მოსწავლეებისთვის უცხო და დასაძალი არ არის ის ფაქტი, რომ ყველა მათგანი ერთნაირი ხარისხით არ მუშაობს. მნიშვნელოვანია, მოსწავლეები დავარწმუნოთ, რომ ისინი შეძლებენ სტანდარტის „შესატყვისობას“ შესაბამის დროში, შესაბამისი სტრატეგიისა და ძალისხმევის გამოყენებით.

ჩვენ, როგორც მასწავლებლებმა, უნდა დავადგინოთ, რა დამოკიდებულება გვაქვს სტანდარტების მიმართ და როგორ გავლენას ახდენს ის ჩვენს საქმიანობაზე: როგორ ვუსადაგებთ ჩვენს მოლოდინებსა და სტანდარტებს სხვადასხვა მოსწავლეს?

გადახედოთ პიგალიონს

ჩვენი შეხედულებები მოლოდინებზე არსებითად განსხვავდება იმ ლიტერატურისგან, რომელიც ნიგნის — „პიგალიონი საკლასო ოთახში“ (Rosenthal & Jacobson 1968) — გამოსვლის შემდეგ გაჩნდა. ჩვენი მიზანი იყო ყურადღება დაგვეთმო ცალკეული მოსწავლის საქმიანობის მასწავლებლისეული სტანდარტებისათვის და მათ ვთხოვეთ მოეხდინათ სტანდარტების დიფერენცირება მოსწავლეების, თვით ცალკეული მოსწავლისა და სხვადასხვა დავალების შესრულების მიხედვით. ასევე, ვთხოვეთ, ზუსტად და გულახდილად ესაუბრათ მოსწავლეებთან მათეული სტანდარტების რაობაზე, რათა სტანდარტებს მასწავლებლისა და მოსწავლეებისთვის ერთობლივი მიზნების ხასიათი მიეღო.

ზემოხსენებული ლიტერატურა სხვადასხვა მიმართულებისა იყო და სხვადასხვაგვარ შუქს ჰფენდა მოლოდინთა საკითხს. პირველ ყოვლისა, ავტორებსა და მკვლევარებს არ ჰქონდათ დახვეწილი სტანდარტები დავალების დონეზე მოსწავლეების მიმართ. მათ არ აინტერესებდათ მასწავლებლის მოლოდინები იმასთან დაკავშირებით, შეეძლო თუ არა ჯიმის წინადადების უკეთ დაწერა ან მერის

მათემატიკის ამოცანის უფრო სწრაფად ამოხსნა. „მოლოდინი“ მათთვის ნიშნავდა მასწავლებლისეულ ზოგად შეხედულებას მოსწავლის ზოგად კომპეტენციასა თუ უნარზე. თავიანთ ნაშრომებში ისინი გვიჩვენებდნენ, რომ მასწავლებლები ქმნიან „სხარტი“ და „სუსტი“ მოსწავლეების კატეგორიებს.

მეორე მხრივ, მკვლევრებმა გვიჩვენეს, რომ მასწავლებლები საკუთარ შეხედულებებს შეუმჩნეველი და არაპირდაპირი შეტყობინებებით გადასცემენ მოსწავლეებს, თუმცა ეს უკანასკნელნი მაინც კითხულობენ, რაც გავლენას ახდენს მათ სასწავლო საქმიანობაზე (და, შესაძლოა, იმ წარმოდგენაზეც, რომელიც საკუთარ თავზე შეექმნათ). იმის გარკვევა, კონკრეტულად როგორ აგზავნიან მასწავლებლები ამ უხილავ შეტყობინებებს, სწავლების მნიშვნელოვანი საკითხია. შემდეგ ქვეთავში განვიხილავთ ამ ზოგად შეტყობინებათა გადაცემას საკლასო ცხოვრების ათი სპეციფიკური სფეროს საშუალებით, რომლებსაც მასწავლებლები ყოველდღიურად აკონტროლებენ. ეს ის სფეროებია, სადაც ფართო და მიზანდასახული რეპერტუარის განვითარება გვჭირდება.

საკლასო ცხოვრების ათი სფერო

ეს ათი სფერო ის გარემოა, სადაც რეგულარულად მეორდება მოვლენები და შესაძლებელია მათზე დაკვირვება:

1. მოსწავლეებთან ურთიერთობა — პიგმალიონის ქცევა.
2. რეაქცია მოსწავლეთა პასუხებზე.
3. როცა მოსწავლეები არ პასუხობენ.
4. როცა მოსწავლეები დახმარებას ითხოვენ.
5. უკუკავშირი მოსწავლის საქმიანობასთან.
 - აცდენილი მოლოდინები
 - ბეჯითი მოსწავლეები
 - მნიშვნელოვანი ცვლილება საქმიანობაში
6. შეცდომებთან ბრძოლა.
7. შეფასება.
8. მოსწავლეები, რომლებიც ჯერ ვერ „ჩანვდნენ“.
9. დაჯგუფება.
10. დავალებებისა და ამოცანების მიცემა და შესრულება.

მოსწავლეებთან ურთიერთობა — პიგმალიონის ქცევა

კუპერმა (Cooper 1979) მასწავლებელთა კომუნიკაციური ქცევები ხუთ კატეგორიად დააჯგუფა:*

2. კლიმატი: „როგორც აღმოჩნდა, „სხარტ“ მოსწავლეებთან ურთიერთობისას, მასწავლებლები უფრო ხშირად იღიმებოდნენ და მოწონების ნიშნად თავს უქნევდნენ, ვიდრე „სუსტებთან“ ურთიერთობისას. ისინი თვალშიც ასევე უფრო ხშირად უყურებენ სხარტ მოსწავლეებს“ (გვ. 393).
3. მოთხოვნები: „სუსტის“ იარლიყის მქონე მოსწავლეებს ახალი მასალის შესწავლის უფრო ნაკლები შესაძლებლობა აქვთ, ვიდრე სხარტებს“ (გვ. 393).

* იბეჭდება გამომცემლის ნებართვით. Cooper, H. M. 'Pygmalion Grows Up: A Model for Teacher Expectations, Communications and Performance Influence.' *Review of Educational Research* 49 (Summer 1979): 389-410. (c) 1979 by the American Education Research Association.

4. დაჟინება. „როგორც წესი, მასწავლებლები სხარტებს უფრო მეტხანს აცდიან კითხვაზე პასუხის მოფიქრებას, ვიდრე სუსტებს. არასწორი პასუხის შემთხვევაში, მასწავლებლის დაჟინება უფრო მინიშნების, გამეორების და/ან შესწორების ხასიათს იღებს. ის უფრო მეტ ყურადღებას უთმობს სხარტი მოსწავლეების პასუხებს, მეტ დროს აძლევს პასუხის მოსაფიქრებლად“ (გვ. 394).
5. ინტერაქციის სიხშირე: „დაბალი მოლოდინების მქონე მოსწავლეებთან შედარებით, მასწავლებლებს უფრო ხშირი სასწავლო ურთიერთობა აქვთ მაღალი მოლოდინების მქონე მოსწავლეებთან“ (გვ. 394).
6. უკუკავშირი: „როგორც წესი, მასწავლებელი უფრო ხშირად აქებს მაღალი მოლოდინების მქონე მოსწავლეებს სწორის პასუხისთვის, მაშინ, როდესაც სუსტებს უფრო ხშირად აკრიტიკებს არასწორი პასუხისათვის“ (გვ. 395).

ამ ხუთ კატეგორიაში ცამეტი განსხვავებული ქცევაა და ისინი გვანვდიან ემპირიულ მონაცემებს, რომ მრავალი მასწავლებელი მართლაც „სხარტების“ და „სუსტების“ კატეგორიებად ჰყოფს მოსწავლეებს და სხვადასხვაგვარ ურთიერთობას ამყარებს მათთან. ქვემოთ მოცემული ნუსხა შეიძლება გამოვიყენოთ თვითშეფასების ან კოლეგების საქმიანობაზე დაკვირვებისას.

- ▶ სხარტებს უფრო ხშირად ვუღიმი და მოწონების ნიშნად თავს ვუქნევ თუ არა?
- ▶ უფრო ხშირად სხარტების მხარეს ვიჭერ ხოლმე თუ არა?
- ▶ სხარტებს უფრო ხშირად ვუყურებ ხოლმე თუ არა თვალებში?
- ▶ სუსტ მოსწავლეებს ახალი მასალის სწავლის უფრო ნაკლებ შესაძლებლობას ვაძლევ თუ არა?
- ▶ სხარტ მოსწავლეებს უფრო მეტ მინიშნებას ვაძლევ არასწორი პასუხის შემთხვევაში თუ არა?
- ▶ სხარტი მოსწავლეების პასუხებს უფრო მეტ ყურადღებას ვუთმობ თუ არა?
- ▶ სხარტ მოსწავლეებს პასუხისთვის უფრო მეტ დროს ვაძლევ თუ არა?
- ▶ სხარტ მოსწავლეებთან უფრო ხშირი სასწავლო ურთიერთობა მაქვს თუ არა?
- ▶ სხარტებს უფრო ხშირად ვაქებ სწორი პასუხისათვის თუ არა?
- ▶ სუსტ მოსწავლეებს უფრო ხშირად ვაკრიტიკებ მცდარი პასუხისთვის თუ არა?
- ▶ ზემოთ ჩამოთვლილი კითხვები უფრო გოგონებს ეხება თუ ბიჭებს?

რეაქცია მოსწავლეთა პასუხებზე

მოლოდინთა შეტყობინების კიდევ ერთი გზაა, როგორ იქცევა მასწავლებელი მოსწავლისთვის კითხვის დასმის შემდეგ, ანუ როგორია მისი რეაქცია?

მოსწავლემ, შესაძლოა, პირდაპირი პასუხი ვერ გასცეს; შესაძლოა „გაშეშდეს“ და ვერაფერი თქვას. მიუხედავად ამისა, კითხვის დასმის შემდეგ მოსწავლის ქმედებას აუცილებლად მოსდევს მასწავლებლის გარკვეული რეაქცია. სწორედ ამ რეაქციით იგებს მოსწავლე, როგორი შეხედულება აქვს მასწავლებელს მის შესაძლებლობებზე.

არსებობს რეაქციათა რეპერტუარი, რომელზე დაკვირვებაც სასწავლო პროცესის ნებისმიერ მომენტში შეიძლება. მასწავლებელი ქმედებითა და სიტყვით შეტყობინებებს უგზავნის იდივიდებსა და მთელ

მოსწავლეები მნიშვნელოვან შეტყობინებებს იღებენ საკუთარ პასუხებზე მასწავლებლის რეაქციის მიხედვით.

კლასს იმის შესახებ, მოცემულ მომენტში რამდენად უსაფრთხოა „პირის გაღება“, კონკრეტული რთული დავალების შესრულება ხელშემწყობი გარემოა თუ არა ფიქრისა და ძალისხმევისთვის, დაისჯებიან თუ არა არასწორი პასუხისათვის და ა.შ.

საკრამენტოს (კალიფორნია) გონივრული ქცევის ინსტიტუტის (Institute for Intelligent Behavior) თანადირექტორმა არტ კოსტამ აღნიშნა, რომ მასწავლებლის რეაქცია მოსწავლის პასუხებზე, ალ-

ბათ, დასმულ კითხვებზე უფრო მნიშვნელოვანია. მოსწავლეები მნიშვნელოვან შეტყობინებებს იღებენ მასწავლებლის რეაქციით და სწორედ ეს რეაქცია განსაზღვრავს გაკვეთილებზე მათ მონაწილეობას. მასწავლებლის რეაქციის მიხედვით, მოსწავლემ, შესაძლოა, ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან ერთი ან მეტი შეტყობინება მიიღოს:

- „ჩლუნგი ვარ“.
- „ეჰ, ვერ გავთვალე!“
- „ჩემი ამოცანაა მასწავლებლის თავში პასუხის ამოცნობა და სწორედ ისე თქმა, როგორც ის ფიქრობს“.
- „ჩავაფლავე და ისევ უნდა ჩავდგე ფორმაში. მე მესმის ეს საგანი“.
- „მასწავლებელს ჰგონია, რომ ამის ამოხსნა შემოიძლია“.
- „კარგად ვუპასუხე, მაგრამ უკეთ შემეძლო“.
- „მასწავლებელი მართლაც ყურადღებით მისმენს“.
- „მასწავლებელს ნამდვილად უნდა, რომ ჩასწავდეს ჩემს ნათქვამს. ეტყობა, რაღაც მნიშვნელოვანი ვთქვი“.
- „ძველებურად კარგად არ გამომივიდა. კიდევ კარგი, აზრი არ მკითხა“.
- „მგონი, ძალიან კარგად შევასრულე დავალება“.
- „არ ღირს გარისკვა, სანამ პასუხის სისწორეში არ დავრწმუნდები“.
- „პასუხის გაცემა ღირს. თუ სწორად ვერ გავცემ, არ გამაკრიტიკებენ“.
- „შემიძლია ვთქვა, რასაც ვფიქრობ, ჩემს ნათქვამს მოიწონებენ და პატივს მცემენ“.
- „გაგება თუ შემოიძლია, დამეხმარებიან“.

ამკარაა, რომ ამ შეტყობინებებს მართლაც დიდი გავლენა აქვს. მოსწავლეობისას ჩვენ ყველას გამოგვიცდია მათი ძალა. მათ შეუძლიათ მოსწავლე საკუთარ თავში ჩაკეტონ ან გულღია გახადონ; საკუთარი თავის რწმენა, ცნობისმოყვარეობა, მონაწილეობის სურვილი გაუღვიონ ან დაშინებული, მორცხვი, საკუთარ თავში ჩაკეტილი, იზოლირებული და დაუცველი გახადონ. იმავდროულად, შეიძლება შეტყობინებამ მოსწავლეებს კვლევის, დაკვირვების, ინტერესის, ფიქრის სტიმული გაუღვიძოს ან კრიტიკის გარეშე მიაღებინოს სწორი პასუხები, ჩარჩოებში ჩასვას (და/ან იმედგაცრუებისგან თავდაცვის სურვილი გაუჩინოს).

მასწავლებელი სვამს კითხვას: „როგორ იპოვით წრეწირის ფართობს?“ ნახეთ, როგორია მისი რეაქცია მოსწავლეთა პასუხებზე:

- ◆ გაკრიტიკება: „ახლოსაც კი არა ხარ. გამოფხიზლდი!“
- ◆ სწორი პასუხის გაცემა: „არა პასუხია πr^2 “.
- ◆ კითხვის გამეორება მეორე მოსწავლისთვის: „ჯუდი, შეგიძლია მიპასუხო?“
- ◆ კითხვის განვრცობა: „კარგი, ჯუდი, სწორ გზას ადგახარ. რამეს ხომ არ დამატებდი?“
- ◆ „არასწორიას“ მიზეზის ახსნა: „სრულყოფილი არ არის, რადგან ნიმუში გამოტოვე“. შემდეგ მასწავლებელი მოსწავლის მომდევნო მცდელობას ელოდება.
- ◆ დამატებითი კითხვის დასმა განმარტების, მინიშნების მიზნით: „სწორი იქნებოდა წრეწირის ფორმულა რომ გაგეხსენებინა. გახსოვს ეს ფორმულა? [მოსწავლე სწორ გზას ადგება.] მართალია! დარწმუნებული ვარ სადილის შემდეგაც გემახსოვრება და სწორად ამოხსნი“.
- ◆ ლოდინის დრო: დუმილი.
- ◆ დამატებითი კითხვის დასმა ორმაგი შემონმების ან განვრცობისთვის: მოსწავლის სწორი პასუხის შემთხვევაში მასწავლებელი სვამს კითხვას: „ზუსტად რას აღნიშნავს ეგ ფორმულა?“

- ▶ დადასტურება: „ჰოო“.
- ▶ პასუხის უფრო სრულყოფილად ჩამოყალიბება: „ამრიგად, წრეწირის სიგრძის მიმართება მის დიამეტრთან უდრის. . .“
- ▶ დაკონკრეტების მოთხოვნა: „შეგიძლია ამიხსნა, რას გულისხმობ?“
- ▶ შექება: „არაჩვეულებრივია!“

ეს რეპერტუარიდან ამოკრეფილი პასუხებია (იხ. სქემა 11.1). არც ერთი მათგანი საუკეთესო არ არის, თუმცა, შესაძლოა, გარკვეულ კონსტრუქტში ყოველი მათგანი შესატყვისი იყო. ზოგიერთი მათგანი განსაკუთრებით ეფექტიანია სპეციფიკური მიზნებისთვის და ნებისმიერი მასწავლებლის რეპერტუარში შეიძლება ჩავრთოთ. ერთ-ერთი მათგანია „ლოდინის დრო“.

მერი ბად როუმ (Mary Budd Rowe) დაახლოებით ოცდაათი წლის წინ აღმოაჩინა, რომ თუ მასწავლებელი კითხვის დასმის შემდეგ სამი ან მეტი წამი დაიცდის (ანუ სამი წამი ჩუმად დაელოდება მოსწავლის პასუხს), სასიკეთო შედეგი ექნება. (მან ისიც აღმოაჩინა, რომ თითქმის არც ერთი მასწავლებელი ასე არ იქცევა. ლოდინის საშუალო დრო კითხვის დასმის შემდეგ, მინიშნების შეთავაზებამდე, მზამზარეულ პასუხამდე ან კითხვის სხვაგვარად დასმამდე, ნახევარი წამია!). როცა მასწავლებელი სამი წამი ელოდება მოსწავლის პასუხს, ბევრი ისეთი მოსწავლე პასუხობს, რომელიც, ჩვეულებრივ, არ პასუხობს ხოლმე და მათი პასუხები სრული და მაღალი დონის აზროვნების ამსახველია, ისინი ერთმანეთს ეხმარებიან და შენიშვნებს აძლევენ.

მსგავსი შედეგები მიიღეს, როდესაც მოსწავლის პასუხის შემდეგ მასწავლებელი მხოლოდ სამი წამის შემდეგ აკეთებდა კომენტარს. ლოდინის ამ დროს „ლოდინის დრო II“ უწოდეს, ხოლო მოსწავლის პასუხამდე სამი წამის განმავლობაში ლოდინს „ლოდინის დრო I“. „ლოდინის დრო II“-ს ისეთივე სასურველი შედეგები მოაქვს, როგორც „ლოდინის დრო I“-ს: მასწავლებელი ამაღლებს კითხვების, მოსწავლეები კი – პასუხების შემეცნებით დონეს, მათი პასუხები სრულყოფილი და გააზრებულია.

მასწავლებლის რეაქცია მოსწავლის პასუხებზე

სხვა მოსწავლისათვის იმავე კითხვის დასმის გზები

- აკრიტიკებს. „შენი პასუხი მეტყველებს, რომ სულ არ გიფიქრია“.
- „არ არის სწორი“ და სხვა მოსწავლეს მიმართავს კითხვით.
- „არ არის სწორი“ და სწორ პასუხს ამბობს.
- „არ არის სწორი“ და მიზეზს ხსნის, რამაც შესაძლოა მინიშნების როლი შეასრულოს.
- მინიშნებას სთავაზობს, თუმცა სხვა მოსწავლეს მიმართავს.
- ერთი მოსწავლის არასწორი პასუხის შემთხვევაში მეორეს მიმართავს.
- სხვა მოსწავლეს მიმართავს პასუხის განვრცობისათვის: „ჯიმ, რამეს ხომ არ დაამატებდი?“
- მოსწავლეს აძლევს ნებას სხვა მოსწავლეს სთხოვოს მის მაგივრად პასუხის გაცემა.

მოსწავლის სწორ პასუხამდე მიყვანის გზები

„არ არის სწორი, მაგრამ კარგია, რომ გაგახსენდა, რადგან ეს, ალბათ, სხვებმაც იფიქრეს“.

„ისევ სცადე!“

ადასტურებს პასუხის დადებით და უარყოფით მხარეებს, შემდეგ სთავაზობს მინიშნებას და ცდილობს მოსწავლე სწორ პასუხამდე მიყვანოს.

პასუხს უგულვებლყოფს და მინიშნებას სთავაზობს.

ლოდინის დრო II.

მოსწავლისადმი რწმენასა და ნახალისებას გამოხატავს: „ვფიქრობ, შენ ეს იცი“.

მოსწავლეს დაფიქრებას სთხოვს.

მოსწავლეს პასუხის თვითშეფასებას სთხოვს.

დამატებით კითხვას უსვამს დაზუსტებისთვის: „ამას გულისხმობდი?“

აღიარების, დადასტურების გზები

აღიარებს: „ჰოო, მართალია!“

იმეორებს მოსწავლის პასუხს.

პასუხს უფრო სრულყოფილად და მკაფიოდ აყალიბებს.

„სწორია!“

„სწორია“ და მიზეზს ხსნის.

აქებს ან აქებს და ავრცობს პასუხს.

სქემა 11.1: მასწავლებლის რეაქცია მოსწავლის პასუხზე

დადაბითი მოლოდინების მქონე მასწავლებლები ამ ჩამონათვალის შუა ნაწილში მოცემულ რეაქციებს იყენებენ.

იმის თქმა როდი გვსურს, რომ მასწავლებელმა აღარასოდეს აღარ უნდა გამოიყენოს სიტყვები „სწორია“ ან „არ არის სწორი“ მოსწავლისათვის ზიანის მიყენების შიშით. პირიქით, ხშირად ძალზე სასარგებლოა „არ არის სწორი“-ს ხალისიანად თქმა. მოსწავლისთვის მინიშნების თქმა და დაყოვნება განსხვავდება იმ შეტყობინებისაგან, როცა მასწავლებელი ამბობს „არ არის სწორი“ და სხვა მოსწავლეს მიმართავს იმავე კითხვით. სწორ პასუხამდე მიყვანის მცდელობა (სქემის შუა ნაწილი) განსხვავებულ შეტყობინებას უგზავნის მოსწავლეებს — „მე მჯერა, რომ სწორ პასუხამდე მისვლას შეძლებ“. სხვა მოსწავლისთვის იმავე კითხვის დასმისა და, კიდევ უარესი, მინიშნების შეთავაზების და მამინვე სხვისთვის იმავე კითხვის დასმის ქვეტექსტი ასეთია: „არა მგონია, მინიშნების გამოყენება შეძლო“.

კონკრეტულ სიტუაციაში, შესაძლოა, ამ ჩამონათვალის ნებისმიერი რეაქცია მისაღები იყოს (ქვემოთ შესაბამისი გამოყენების შემთხვევებს განვიხილავთ), თუმცა, წიგნის ამ ნაწილის მთავარი სათქმელი ის გახლავთ, რომ დადებითი მოლოდინების მქონე მასწავლებელი, რომელიც მოსწავლეებში

საკუთარი თავის რწმენისა და რისკის განევის უნარს აყალიბებს, სწორ პასუხამდე მიყვანის გზაზე მცდელობას არ აკლებს და, შესაბამისად, ჩამონათვალის შუა ნაწილში მოცემულ რეაქციებს იყენებს.

ხშირად, ჩვენს სემინარებზე, მასწავლებლებს აინტერესებთ, როგორ შეიძლება მოსწავლის სწორ პასუხამდე მიყვანაზე, მინიშნებაზე ამდენი დროის დახარჯვა და სასურველი მასალის ამონურვაც. სინამდვილეში ამას სულაც არ სჭირდება მეტი დრო, შესაძლოა, სულ რამდენიმე წამით მეტი. მოსწავლეზე „დაყოვნება“ სულაც არ ამცირებს „მასალის ამონურვის სიჩქარეს“ (თუმცა, სხვა მიზეზით ასეთი შემცირება, შეიძლება, კარგიც კი იყოს). იმ მოსწავლეზე „არდაყოვნების“ შედეგები კი, რომელიც პირველ ჯერზე არ პასუხობს ან არასწორად პასუხობს, ასეთია: ასეთ დროს ისე ადვილად ჩნდება მოსწავლის მიერ საკუთარი უმაქნისობის განცდა და შედეგად შეშინების „ჩაქრობა“. ასე რომ „არდაყოვნება“ დიდი რისკია. ამას გარდა, მასწავლებელი ხელიდან უშვებს მოსწავლისთვის აზროვნებისა და სასწავლო მასალის დაძლევის რწმენის ამაღლების შესაძლებლობას. ყოველი ხანგრძლივი დაყოვნება ანუ სიჩუმის დრო, როცა მოსწავლე კითხვის გამო თავს შეშინებულად და უიმედოდ გრძნობს, მისივე თავდაჯერებულობისა და შესაძლებლობის რწმენის განმტკიცების შანსია.

მოსწავლის პასუხებზე სხვაგვარი რეაქციებიც არსებობს. დამატებითი კითხვა ან განვრცობა (რომელსაც სამეცნიერო ლიტერატურაში „ზონდირება“, „მოსინჯვა“ ეწოდება) საშუალებას გვაძლევს, შევამოწმოთ, ნამდვილად გაიგო მოსწავლემ შეკითხვა თუ თუთიყუშით იმეორებს. მაგალითად, მოსწავლემ შეიძლება გვიპასუხოს „ πr^2 “ და არ იცოდეს, რომ r წრენიის რადიუსს აღნიშნავს.

მოსწავლის პასუხის მიღება განსჯის გარეშე სხვა მოსწავლეებს შემდგომი შენიშვნების გამოთქმის, ხოლო იმავე მოსწავლეს პირველადი პასუხის სრულყოფის საშუალებას აძლევს.

მასწავლებლის მიერ მოსწავლის პასუხის სრულყოფილად ჩამოყალიბება სხვა მოსწავლეებისათვის სასარგებლოა, რადგან რწმუნდებიან, სწორად გაიგეს თუ არა პასუხი.

მოსწავლეთათვის მათივე პასუხების გააზრების თხოვნა მასწავლებელს ეხმარება გაიგოს, რისი თქმა სურდათ: „უფრო ზუსტად ხომ ვერ ამიხსნიდი?“ „დარწმუნებული არა ვარ, რომ სწორად გავიგე, რისი თქმა გსურდა. იქნებ უფრო დეტალურად ამიხსნა!“ „ჯეინ, უფრო დანვრილებით უნდა გვითხრა. როგორ გგონია, ამ ბოლოდან როგორია ლერძის დაშორება?“

შექება მხოლოდ შესაბამისი გამოყენების შემთხვევაშია ეფექტიანი რეაქცია მოსწავლის პასუხზე. ჯერი ბროფის (Jere Brophy 1981) კვლევაში შეჯამებულია შექების სწორი გამოყენება. კერძოდ, ეფექტიანი ქება არის:*

- ▶ კონკრეტული. კონკრეტულად განსაზღვრავს რა არის შექების ღირსი მოსწავლის საქმიანობაში: „ჯონ, გაოცებული ვარ შენს ნაშრომში ზმნებისა და წინადადების ნიმუშების მრავალფეროვნებით. ეს შენი საუკეთესო ნამუშევარია“.
- ▶ განპირობებული. ქება დამოკიდებულია მოსწავლის წარმატებულ საქმიანობაზე და არ არის შემთხვევითი ან წამახალისებელი. შემთხვევით ქებას (რომელიც შემთხვევით და ხშირად არასწორი პასუხების დროს გამოიყენება), როგორც აღმოჩნდა, „უფრო ხშირად ის მასწავლებლები იყენებენ, რომელთაც დაბალი მოლოდინები აქვთ მოსწავლის სწავლის მიმართ. მისი მიზანია მოსწავლის წახალისების მცდელობა. მიუხედავად ამისა, როგორც წესი, მოსწავლეები კარგად გამოიციან ხოლმე ამგვარი ქების მიზანს, რომელსაც შედეგად სირცხვილის გრძნობა, იმედგაცრუება და სხვა არასასურველი შედეგები მოჰყვება“ (Brophy 1981, გვ. 13).
- ▶ გულწრფელი: მასწავლებელი გულწრფელად აქებს და არა მანიპულაციის ან კონკრეტული ქცევის „წახალისების“ მიზნით და შესაბამისად, ნამდვილ მონონებას ასახავს.
- ▶ კონგრუენტული: მასწავლებლის ჟესტი, ხმის ტონი, პოზა და მდგომარეობა იმავე შეტყობინებებს უგზავნის მოსწავლეს, რასაც სიტყვები. როცა მასწავლებელი უკან იხრება, სხვაგან იყურება და გაღიზიანებული ტონით ამბობს, „ფრედ, როგორც ვხედავ, ამ ამოცანებზე ბევრი გი-

* იბეჭდება გამომცემლის ნებართვით. Brophy, Jere. 'Teacher Praise: A Functional Analysis'. Review of Education Research 51 (Spring 1981): 5-32. (c) 1981 by the American Educational Research Association.)

მუშავია“, უნდა ვივარაუდოთ, რომ ფრედი არ დაიჯერებს.

- ▶ შესაბამისი: მასწავლებელი ინდივიდუალურად ურჩევს მოსწავლეებს სიტყვებს, გარემოსა და სტილს. საბაზო სკოლის ცალკეული მოსწავლისთვის, შესაძლოა, საჯარო შექება სამარცხვინო იყოს. ასეთმა შექებამ კონკრეტული ქცევისთვის შესაძლოა, მათ მაგიდის ქვეშ შეძვრომის სურვილი გაუჩინოს, მაგალითად, მერვეკლასელი „მაგარი“ ბიჭისთვის ნათქვამი: „ოჰ, ჯონ, რა სუფთა და ლამაზი ნამუშევარია“.

ბროფი იმასაც აღნიშნავს, რომ ეფექტიანი შექება, რომელიც მოსწავლეთა თავდაპირველ მიღწევებს მიმდინარე მიღწევების აღწერისთვის კონტექსტად იყენებს, მნიშვნელოვანი ძალისხმევისა და რთული (მოცემული მოსწავლისათვის) ამოცანების წარმატებული ამოხსნის აღიარებას ემსახურება, წარმატებას ძალისხმევასა და უნარს მიანერს, ვარაუდობს, რომ მსგავსი წარმატება მომავალშიც არის მოსალოდნელი და ნაახალისებს ენდოგენურ ატრიბუციებს (მოსწავლეებს სჯერათ, რომ ამოცანის ამოხსნას ძალისხმევა იმიტომ ახმარენ, რომ მოსწონთ და/ან ამოცანის რელევანტური უნარების განვითარება სურთ).

ზემოთ აღწერილი ყოველი ქცევა — ლოდინის დრო, დამატებით კითხვები, მოწონება, პასუხის სრულად ჩამოყალიბება, მოსწავლეებისთვის დაფიქრების მოთხოვნა და შექება — მეცნიერულად დასაბუთებულია და ეფექტიანი მასწავლებლის ქცევებად მიიჩნევა (Costa 1985; Dunkin & Biddle 1974). ასევე დასაბუთებულია ლიტერატურაში იმავე კითხვის სხვა მოსწავლისთვის დასმისა და კონკრეტულ მოსწავლეთან კრიტიკის გამოყენების მიზანშეწონილობაც, რამდენადაც კრიტიკა გაკიცხვა არ არის (Graham 1985).

ზემოთ ხსენებული ქცევები მნიშვნელოვანია, რადგან აზროვნებას სტიმულსა და სიზუსტეს მატებს. სასურველია, რომ ისინი ყველა მასწავლებლის რეპერტუარში არსებობდეს. ვიმედოვნებთ, რომ მოცემულ ჩამონათვალში ნებისმიერი მასწავლებელი მისთვის ახალ ქცევასაც აღმოაჩენს (ჩვენი დაკვირვებით, ყველაზე იშვიათი ქცევაა ლოდინის დრო, მოსწავლეთათვის დეტალური განხილვის მოთხოვნა და ეფექტიანი შექება.) მასწავლებლის რეპერტუარში მათი ჩართვის გარდა არსებითი საკითხია მათი მისადაგებაც. ვიყენებთ თუ არა ამ რეაქციებს შესატყვის სიტუაციაში და შესატყვის მოსწავლეთან? მაგალითად, ლოდინის დროის გამოყენება შეუსაბამო მარტივი შეკითხვებისა და ერთფეროვანი სავარჯიშოების შესრულებისას. მისი გამოყენება უფრო ეფექტიანია, როცა მოსწავლეებს მაღალი დონის აზროვნება მოეთხოვებათ. შეკითხვის სხვა მოსწავლისთვის გადამისამართებამ, შესაძლოა, მოსწავლეს პასუხის მოფიქრების ან უკვე მოფიქრებული პასუხის სრულყოფის შესაძლებლობა მოუსპოს. მასწავლებლის მიერ პასუხის სრულყოფილად ჩამოყალიბებამ, შესაძლოა, სხვა მოსწავლეს გაგება გაუადვილოს, მაგრამ მისი უადგილოდ გამოყენების გამო, შესაძლოა, მოსწავლემ ერთმანეთს აღარ მოუსმინონ. ნებისმიერ შემთხვევაშიც, სადაც სწავლების ნდომაზე გვაქვს საუბარი, არსებითია, რომ თავდაპირველად რეპერტუარის გაფართოებაზე ვიფიქროთ, რათა რაც შეიძლება მეტ მოსწავლეს მაქსიმალურად შესატყვისი რეაქციით ვუპასუხოთ სხვადასხვა სიტუაციაში და შემდეგ მისადაგების ეფექტიანობის ამაღლებისთვის ვიზრუნოთ. უნდა ვეცადოთ, რომ ჩვენი რეაქციები რეპერტუარის შუა ნაწილს „მოსწავლის სწორ პასუხამდე მიყვანის გზებს“ დავუახლოვოთ, რომ მოსწავლეებში საკუთარი თავისა და საკუთარი შესაძლებლობების რწმენა ავამაღლოთ.

როცა მოსწავლეები არ პასუხობენ

წინა ქვეთავში იგულისხმება, რომ მოსწავლეები პასუხობენ მასწავლებლის შეკითხვებს, მაგრამ ხშირად მათ პასუხი არ აქვთ და რამდენიმე წამში უნდა გადავწყვიტოთ, როგორ მოვიქცეთ. დარცხვენილები ვართ მათ გამო, სწორ პასუხამდე მიყვანა და მინიშნება გვსურს, მათთვისვე ვაპირებთ კითხვის გამეორებას თუ სხვა მოსწავლეს დავუხვამთ იგივე შეკითხვას?

როგორ ვიქცევით, როდესაც მოსწავლეები ვერ გვპასუხობენ? რა ვიცით იმის შესახებ, თუ როგორ მოქმედებს მათზე კითხვები? როგორ ვარჩევთ კითხვას ჯერისათვის, რომელიც ჭერში იყურება და

პასუხის ძიებაში სახეს მანჭავს?

შეგვიძლია განვსაზღვროთ მასწავლებლის რეაქციათა მზარდი ჩამონათვალი, რომელიც შეგვაძლებინებს მოსწავლეების ფიქრისთვის განწყობას მაშინ, როცა ისინი არ პასუხობენ:

- ▶ ლოდინის დრო I-ის გამოყენება.
 - ▶ კითხვის გამეორება.
 - ▶ მინიშნება.
 - ▶ უფრო მარტივი კითხვის დასმა.
 - ▶ მხოლოდ ფაქტის შესახებ კითხვის დასმა.
 - ▶ პასუხებისთვის არჩევანის შეთავაზება.
 - ▶ ისეთი კითხვის დასმა, რომელიც მხოლოდ „დიახ“ ან „არა“ პასუხს მოითხოვს.
 - ▶ მოსწავლისთვის პასუხის გამეორების ან აღდგენის თხოვნა.
 - ▶ მოსწავლისთვის არავერბალური პასუხის (მაგ., თავის დაქნევა) თხოვნა.
 - ▶ მოსწავლისთვის „არ ვიცი“-ს თქმის სწავლება.

ლოდინის დროის უპირატესობებზე უკვე ვისაუბრეთ. დუმილის დრომ, შესაძლოა, ჯერის პასუხის მოფიქრების საშუალება მისცეს. ამ ქცევის მოდელირებას, შესაძლოა, ასევე მძლავრი ზეგავლენა ჰქონდეს.

ერთხელ, ამ წიგნის ერთ-ერთი ავტორი, ჰარვარდის უნივერსიტეტის Project Zero-ს თანადირექტორის დევიდ პერკინსის ლექციას ესწრებოდა. როდესაც მას კითხვა დაუსვეს, თავი მოატრიალა, გვერდზე მიმოიხედა, შემდეგ ჭერში აიხედა. სიჩუმე მთელი 10 წამი გაგრძელდა. მე ნერვიულობა დავინწყე მისი, როგორც მომხსენებლის გამო და ვცდილობდი რაღაც მომეფიქრებინა, ჩავრეულიყავი და მეთქვა, რომ ერთი შეხედვით პარალიზების მსგავსი მდგომარეობისგან გადაამერჩინა. მაგრამ სწორედ ამ დროს დევიდმა შეკითხვის ავტორს წყნარად შეხედა თვალებში და არაჩვეულებრივი პასუხი გასცა. ის არ აღელვებულა, უბრალოდ პასუხზე ფიქრობდა. ეს მე ვგრძნობდი თავს არაკომფორტულად და არა დოქტორი პერკინსი!

იმავე შეხვედრაზე რამდენიმეჯერ მსგავსი პაუზა მოჰყვა აუდიტორიის მიერ დასმულ რთულ შეკითხვას. პირველი შემთხვევის შემდეგ დევიდზე აღარ მინერვიულია, მეც კითხვაზე ვფიქრობდი. პერკინსის მიერ კითხვაზე საპასუხოდ მოდელირებულ ლოდინის დროს მყისიერი გავლენა ჰქონდა აუდიტორიაზე — დისკუსია კიდევ უფრო ღრმა და გააზრებული გახდა. შედეგად დისკუსიის მთლიანი დონე ამაღლდა.

ლოდინის დრო ისეთი ქცევაა, როცა წვრთნა ან თანატოლთა უკუკავშირის ზოგიერთი ფორმა განსაკუთრებით სასარგებლოა. ჩვენ ისე ვართ მიჩვეულები სიჩუმის საუბრით შევსებას, რომ თუ ვიდაცამ არ დაგვაგალა ლოდინის დროის გამოყენება, შეიძლება ხელიდან გავუშვათ ეს მეტად მნიშვნელოვანი და სასარგებლო ქცევა. კლასში მხოლოდ დამკვირვებლის არსებობამ შეიძლება გაგვახსენოს ეს ქცევა და გაზარდოს მისი წარმატებული გამოყენების მცდელობა.

ქცევათა ზემოხსენებულ ჩამონათვალს თუ მივუბრუნდებით, ვნახავთ, რომ ბოლო პუნქტების მიხედვით მოსწავლეს სულ უფრო და უფრო ცოტა მოეთხოვება და ბოლოს მხოლოდ იმიტაციითა და თავის დაქნევითა შემოიფარგლება. ეს ნუსხა გუდმა და ბროფიმ (Good & Brophy, 1978) შეადგინეს „არამოპასუხე“ მოსწავლეებისთვის. მათი აზრით, მოსწავლეებს ურეაქციობის, პასუხის გაუცემლობის საშუალება არ უნდა მივცეთ, პირიქით, მონაწილეობა უნდა მოვთხოვოთ. ბლანკის ნაშრომის ციტირებისას, რომელიც დიდი ქალაქის ლარიზი რაიონის ბავშვებს ეხება, ისინი წერენ:

თუ ისინი პირველ კითხვას ვერ პასუხობენ, მომდევნო კითხვა უფრო მარტივი უნდა იყოს, რომ თავი გაართვან. ზოგადად, ისეთი კითხვა, რომელიც მათგან რაღაცის დეტა-

ლურად ახსნას მოითხოვს, ყველაზე რთული იქნება. პროგრესულად მარტივი მოთხოვნები მოიცავს ფაქტებზე დაფუძნებულ შეკითხვებს მოკლე პასუხებით, მრავალპასუხიან კითხვებს და კითხვებს მხოლოდ „დიახ“ და „არა“ პასუხებით. თუ მოსწავლე ვერც ერთი დონის შეკითხვას ვერ უპასუხებს, შეიძლება წინადადებების გამეორება ან ქმედების იმიტაცია ვთხოვოთ. როგორც კი ის შეკითხვაზე სწორად დაიწყებს პასუხის გაცემას, მასწავლებელმა შეიძლება საკუთარი ძალების რწმენის გაძლიერების კვალობაზე გაართულოს შეკითხვები. როდესაც დათრგუნული ბავშვები არ პასუხობენ, მათ მიმართ ყურადღებიანი დამოკიდებულება გვმართებს. თუ ისინი შეკითხვაზე პასუხის გაცემას შეეცდებიან, მასწავლებელმა უნდა დააცადოს. თუ ისინი შეკითხვაზე ფიქრის ნაცვლად ყურადღების ცენტრში მოხვედრის გამო ნერვიულობას იწყებენ, მასწავლებელი უნდა ჩაერთოს შეკითხვის გამეორებით ან მინიშნების შეთავაზებით. მან სხვა მოსწავლეს არ უნდა მიმართოს იმავე კითხვით და არც სხვებს მისცეს პასუხის ნება (Good & Brophy 1978, გვ. 226).

როცა მოსწავლეები დახმარებას ითხოვენ

სასკოლო ცხოვრების ასევე მნიშვნელოვანი სფეროა ცალკეული მოსწავლეების მიერ მასწავლებლისთვის დახმარების თხოვნა. ასეთი რამ დღის განმავლობაში მრავალჯერ ხდება. ნახეთ ქვემოთ მოცემული ორი ნაწყვეტი. პირველ მათგანში მასწავლებელს მოსწავლის მიმართ დადებითი მოლოდინები აქვს, ხოლო მეორეში — უარყოფითი (Good & Brophy 1978). შეგიძლიათ განსაზღვროთ, რომელი ნაწყვეტი როგორი მოლოდინების მატარებელია? გააანალიზეთ, დიალოგის რომელი სიტყვებითა თუ ფრაზებით იგზავნება დადებითი და უარყოფითი შეტყობინებები.

I ნაწყვეტი

| | |
|---------------|--|
| მოსწავლე: | მე-4 ნომერი ვერ გავაკეთე. |
| მასწავლებელი: | ამ ნომრის რომელი ნაწილი ვერ გაიგე? |
| მოსწავლე: | უბრალოდ, ვერ ვხსნი. |
| მასწავლებელი: | ვიცი, რომ ამ ამოცანის ნაწილის ამოხსნა შეგიძლია, რადგან პირველი სამი ამოცანა სწორად ამოხსენი. მეოთხე ამოცანა მსგავსია, ოღონდ ოდნავ რთული. ამოხსნას ისევ ისე იწყებ, მხოლოდ შემდეგ დამატებითი საფეხური გჭირდება. კიდევ ერთხელ გადახედე წინა სამ ამოცანას და მერე ისევ მეოთხეს მიუბრუნდი და ნახავ, რომ შეძლებ. რამდენიმე წუთში დავბრუნდები შენს მერხთან და ვნახავ, როგორ ხსნი. |

II ნაწყვეტი

| | |
|---------------|--|
| მოსწავლე: | მე-4 ნომერი ვერ გავაკეთე. |
| მასწავლებელი: | ვერ აკეთებ? რატომ? |
| მოსწავლე: | უბრალოდ, ვერ ვხსნი. |
| მასწავლებელი: | ნუ ამბობ, რომ არ შეგიძლია. ჩვენ არასდროს ვამბობთ „არ შეგიძლია“. კარგად ეცადე? |
| მოსწავლე: | დიახ, მაგრამ ვერ გავიგე. |
| მასწავლებელი: | პირველი სამი ამოცანის ამოხსნა ხომ შეძელი. ისევ რომ მიუბრუნდე და ცოტა მეტი დრო დახარჯო, იქნებ ეს მეოთხე ამოცანაც ამოხსნა. რატომ არ გინდა, ცოტა მეტი იმუშაო და ვნახოთ, რა მოხდება? |

მეორე ნაწყვეტში მასწავლებელი მოსწავლის ნათქვამზე „მე-4 ნომერი ვერ გავაკეთე“, სვამს კითხვას „რატომ?“. ეს მახესავით შეკითხვაა. მოსწავლეებმა რომ იცოდნენ რატომ ვერ ხსნიან, ისინი უფრო კონკრეტული დახმარების თხოვნასაც შეძლებდნენ.

მოსწავლის ნათქვამზე „უბრალოდ ვერ ვხსნი“, მასწავლებელი „რეცეპტს უწერს“, „ნუ ამბობ, რომ არ შეგიძლია“, ხოლო შემდეგ მცირე მორალს უკითხავს, „ჩვენ არასდროს ვამბობთ „არ შეგიძლია“-ს“. მასწავლებელი თვლის, რომ ნამახალისებელი ჟესტი იქნება „გამოცოცხლება“ და კიდევ ერთ უიმედო კითხვას უსვამს: „კარგად ეცადა?“

თუ მოსწავლე უკვე „კარგად ეცადა“, მხოლოდ ერთი დასკვნის გაკეთება შეუძლია: „როგორც ჩანს, ჩლუნგი ვარ“. ხოლო თუ „კარგად არ ეცადა“, საკუთარი სიზარმაცე უნდა აღიაროს.

მასწავლებლის საბოლოო ნათქვამი მოსწავლეს დიდად არ აიმედებს, რომ „ხანგრძლივი“ და „მეტი“ მუშაობა წინსვლაში მიეხმარება. მასწავლებელი არავითარ სპეციფიკურ სტრატეგიულ დახმარებას არ სთავაზობს. „ვნახოთ, რა მოხდება“ ბოლო წვეთია და ჩვენც და მოსწავლეს ვგრძნობთ, რომ ბევრი არაფერი მოხდება.

პირველ ნაწყვეტში მასწავლებლის პირველი კითხვა — „რომელი ნაწილი ვერ გაიგე?“ — ნდობას გამოხატავს, რომ მოსწავლემ ამოცანის დიდი ნაწილი გაიგო და გარკვეულ ნაწილზე კონცენტრირება სჭირდება. როდესაც მოსწავლე ფერხდება, მასწავლებელი მისი შესაძლებლობებისადმი რწმენას გამოხატავს: „ვიცი რომ ამ ამოცანის ნაწილის ამოხსნა შეგიძლია, რადგან პირველი სამი ამოცანა სწორად ამოხსენი“. შემდეგ მასწავლებელი დეტალურ დახმარებას სთავაზობს და ჰპირდება, რომ რამდენიმე წუთში დაბრუნდება. მასწავლებელი დახმარებას სთავაზობს, მაგრამ სჯერა, რომ მოსწავლე თავად გაუმკლავდება სირთულეს. მოსწავლე უყურადღებოდ არ რჩება, მასწავლებელი დაბრუნდება, თუ სირთულე ისევ გაჩნდება.

ამ ორი ნაწყვეტის განხილვის მიზანი იყო, უფრო ღრმად ჩავწვდომოდით სიტყვებისა და მიდგომის შერჩევის მნიშვნელობას, როცა მოსწავლე დახმარებას გვთხოვს. სათქმელის უმნიშვნელო შეცვლით შეგვიძლია მოსწავლეებში საკუთარი თავის რწმენა გავაღვიძოთ, ვაჩვენოთ, როგორ გამოიყენონ არსებული ცოდნა, დავეხმაროთ სტრატეგიებითა და მინიშნებებით, დროის სათანადო ინტერვალებით შევამოწმოთ ან ვუკითხოთ მორალი, გავუმარტივოთ, შევთავაზოთ არაადეკვატური დახმარება და ეს ყველაფერი ისეთი ზრდილობიანი სიტყვებით შევნიღბოთ, რომ მოსწავლე კარგად მიხვდეს, რამდენად არ გვჯერა მისი უნარებისა.

ამ ქვეთავის მკითხველთათვის ერთ-ერთი სასურველი შედეგი ის იქნება, რომ ისინი საკუთარ თავში მესამე თვალსა და მესამე ყურს აღმოაჩინენ. ეს მესამე თვალი და ყური ჩვენია! ის სწავლების პროცესის მონიტორინგსა და უკუკავშირის დამყარებაში გვეხმარება. როდესაც მოსწავლეები დახმარებისთვის მოგვმართავენ, რა შეტყობინებებს ვუგზავნით მათ?

მოსწავლის საქმიანობასთან უკუკავშირი

ჩვენ უკვე ვიმსჯელებთ უკუკავშირის მნიშვნელობაზე. ახლა ურთიერთობის სიზუსტიდან იმ შენიღბულ შეტყობინებებზე ვისაუბრებთ, რომლებსაც ურთიერთობის დროს „გვზავნი“. „მე მეჯერა შენი“ შეტყობინებას მოსწავლის ნაშრომზე უკუკავშირის დროს მასწავლებელი სამ გარემოებაში გზავნის: აცდენილი მოლოდინების, კარგად შესრულებული სამუშაოს და საქმიანობაში არსებითი ცვლილებების დროს

მოლოდინთა აცდენა

მნიშვნელოვანია, მასწავლებელმა ისე უთხრას მოსწავლეებს ცუდად შესრულებული დავალების შესახებ, რომ მათ უკეთესად შესრულების რწმენა არ მოუსპოს. მასწავლებლის მიერ დაბალი ხარისხის ნაშრომის ნეიტრალურ, გაურკვეველ შეფასებას მოსწავლეები აღიქვამენ, როგორც მათი ნამუშევრისადმი მასწავლებლის გულგრილობას ან მათდამი რწმენის უქონლობას. სინამდვილეში, ხშირად, ასეც არის ხოლმე.

მეორე მხრივ, თუ მასწავლებელი განიცდის მოსწავლის მიერ ცუდად შესრულებულ სამუშაოს, დროსა და ენერჯიას არ ზოგავს იმისთვის, რომ აუხსნას შეცდომა და უკეთ შეასრულებინოს, მოსწავლე რწმუნდება, რომ მისი სჯერათ. ამგვარი საქციელი თვით მასწავლებელსაც მატებს რწმენას, რომ მოსწავლის ძალისხმევა ფუჭი არ იქნება. შესაძლოა, მოსწავლეებმა არ გამოიჩინონ სურვილი ან შეეწინააღმდეგონ კიდევ მასწავლებლის ამგვარ პირდაპირი და ზოგჯერ ძალზე ენერჯიულ ქმედებას. ჩვენი დაჟინების პასუხად მოსწავლეებისგან მადლობას არ უნდა ველოდეთ (ყოველ შემთხვევაში, უახლოეს რამდენიმე წელიწადში მაინც), მაგრამ ჩვენი სიჯიუტის გარეშე მოსწავლეთა უმრავლესობას საკუთარი თავის საკმარისი რწმენა არ ექნება იმისთვის, რომ თავდადებით და კარგად იმუშაოს.

საკუთარი თავისადმი რწმენის უქონლობის საფრთხე განსაკუთრებით იმ მოსწავლეებს ემუქრებათ, რომლებსაც ინტელექტის „მოცემულობის“ თეორიისა სჯერათ (Dweck 1989). მათ სწამთ, რომ ინტელექტი ან „უნარი“ ისეთი რამ არის, რაც ადამიანს აქვს ან არ აქვს და თუ ვერ სწავლობენ, ეს იმაზე მეტყველებს, რომ საკმარისი უნარი არ აქვთ. იგივე მოსწავლეები ატრიბუციის თეორიის (Weiner 1972, 1974) მიხედვით თვლიან, რომ დავალების ცუდად შესრულებაში „დამნაშავე“ დავალების სირთულეა, ხოლო ამ რწმენის მიღმა საკუთარი არცთუ სახარბიელო გონებრივი შესაძლებლობების შესახებ მღრღნელი ეჭვი იმალება.

| | შინაგანი | გარეგანი |
|-------------------|------------|------------------|
| მუდმივი (მყარი) | უნარი | ამოცანის სირთულე |
| ცვლადი (არამყარი) | ძალისხმევა | იღბალი |

სქემა 11.2: ატრიბუციის თეორიის ბადე
წყარო: Weiner 1972, 1974.

ატრიბუციის თეორიის მიხედვით, ყოველ ჩვენგანს წარმატებასა და წარუმატებლობაზე „პასუხის

მოთხოვნის“ საკუთარი გზები გვაქვს. არსებობს ოთხი ძირითადი მიზეზი, რითაც საკუთარ წარმატებასა თუ წარუმატებლობას ვხსნით: უნარი, ამოცანის სირთულე, იღბალი და ძალისხმევა. ვეინერი მათ ქვემოთ მოცემული ბადის (იხ. სქემა 11.2) მიხედვით განალაგებს.

როგორც წესი, წარმატებული ადამიანები წარმატებას ისეთ შინაგან ფაქტორებს მიაწერენ, რომლის კონტროლიც შეუძლიათ, მაგალითად, ძალისხმევას. წარუმატებელი ადამიანები კი საკუთარ წარუმატებლობას ამოცანის სირთულეს და უიღბლობას (შენიღბულს შიშით, რომ მათ საკმარისი უნარი არა აქვთ). წარმატებას ამოცანის სიოლით და იღბლით ხსნიან: „ადვილი ამოცანა იყო“, „ბედად, სწორედ ეს თავი ვისწავლე!“

ატრიბუციის შეცვლა ნიშნავს იმას, რომ მოსწავლეებს მივეხმაროთ წარმატებისა და წარუმატებლობის ატრიბუციის შეცვლაში გარეგანი ფაქტორებიდან (იღბალი და ადვილი ან რთული სამუშაო) შინაგანი ფაქტორებისკენ (ძალისხმევა და რწმენა, რომ საკმარისი გონიერება აქვს სამუშაოს მაღალი დონეზე შესასრულებლად). ამის თქმა გაცილებით იოლია, ვიდრე შესრულება, მაგრამ ატრიბუციის თეორიის შესახებ ჩატარებული კვლევები გვიჩვენებს, რომ ის ატრიბუციები, რომლებიც ერთგვარი გონებრივი მოდელია იმისა, თუ როგორია სამყარო და რა ადვილი უკავია მასში ადამიანს, განსაზღვრავს, თუ რა ძალისხმევა სჭირდება მოსწავლეს სწავლისთვის.

სუსტი მოსწავლეების მიმართ გამოჩენილი ენერჯია და მათზე გავლენა ატრიბუციის შეცვლის ერთ-ერთი ფორმაა. ეს შენიღბული განცხადებაა მათი უნარების რწმენისა, რაც მათ უფრო მეტი ძალისხმევის მოტივს უჩენს.

კარგად სწავლა

ატრიბუციის შეცვლის სხვა შესაძლებლობა ჩნდება, როცა მოსწავლე კარგად სწავლობს. მნიშვნელოვანია, რომ შექებით მათ წარმატებას მათს ძალისხმევას მივანეროთ (და შემდეგ კი, არავერბალურად, მათს უნარს): „დამატებითი მეცადინეობა წაგადგა, ტესტირებამდე ისწავლე და სანამ ჩამაბარებდი, პასუხების შესამოწმებლად დრო გამოიყენე. ჰოდა, კარგი შედეგიც გაქვს!“

სწავლაში ცვლილება

მოსწრების არსებითი ცვლილება – გაუარესება ან გაუმჯობესება – ატრიბუციის ცვლილების კიდევ ერთი მიზეზია. „ეს ახლოსაც კი არ არის იმ სტანდარტთან, რომლის მიღწევაც შენ შეგიძლია“, ამგვარი შენიშვნა იმ მასწავლებლისგან, რომელსაც მოსწავლე პატივს სცემს, მძლავრი ბიძგი იქნება საკუთარი შესაძლებლობების გამო იმედგაცრუებული მოსწავლისთვის. რა შეიძლება ითქვას საპირისპირო შემთხვევაზე?

დავუშვათ მოსწავლე, რომლის საშუალო შეფასება ტესტირებაში არის D, 83 ქულას იღებს. მასწავლებელი კართან აჩერებს მოსწავლეს და ეუბნება: „შენ მართლაც კარგად დანერე ტესტი. როგორ ფიქრობ, რა იყო მიზეზი?“ მოსწავლე დუმს, თავს დაბლა ხრის და მერე ბურტყუნებს, „ალბათ, იოლი საკითხები იყო“. (ყურადღება მიაქციეთ გარეგან ატრიბუციასთან კავშირს – იღბალი ან ამოცანის სირთულე). მასწავლებელი პასუხობს, „ადვილი ტესტი! მე ადვილი ტესტებ არა მაქვს, ეს ყველამ იცის. 14 საკითხს სწორი პასუხი გაეცი, ეს საკითხები ყველაზე რთული იყო. ასე რომ, მითხარი, შენი აზრით, რა იყო წარმატების მიზეზი?“

მასწავლებელი ცდილობს მოსწავლე მიახვედროს, რომ მას კარგად სწავლის საკმარისი უნარი აქვს და, ალბათ, საკმარისადაც ეცადა, რომ კარგი შედეგი მიეღო. სავარაუდოა, რომ მოსწავლე დუმის შეინარჩუნებს ამგვარი დიალოგისას. მასწავლებლის კითხვაში დამალული მოსაზრებები მრავალ საფრთხეს შეიცავს. („იქნებ მართლაც შემიძლია კარგად სწავლა? ყოველთვის კარგი შედეგის მოლოდინი ექნება ჩემგან? იქნებ ვეცადო, მაგრამ ისე კარგად არ გამომივიდეს?“) შესაძლოა, მოსწავლეს დაბალი მოლოდინების შენარჩუნება მხოლოდ იმ მიზნით სურს, რომ ბეჯით სწავლას აარიდოს თავი.

მოსწავლის საკუთარ წარმატებაზე დაფიქრების კიდევ ერთი გზა მისი სოციალურ საფრთხეში ჩაგდებაა. თანატოლთა დაჯგუფებების საფუძველი ხშირად დავალებების შეუსრულებლობა და სკოლის კრიტიკაა. თავდაუზოგავი სწავლა შესაძლებელია თანატოლთაგან გარიყვის მიზეზი გახდეს. ეს სინდრომი ხშირად ფერადკანიანი მოსწავლეებისთვის არის დამახასიათებელი, თუკი ისინი ცდილობენ „თეთრკანიანებით მოქცევას“ (Fordham & Ogbu 1986).

როდესაც ზემოთ მოტანილი შემთხვევის (მოსწავლე მოულოდნელად კარგ შედეგს იღებს ტესტირებისას) მსგავსად ატრიბუციის შეცვლას ვცდილობთ, ჩვენ მზად უნდა ვიყოთ მოსწავლის დასახმარებლად ფიქრითაც და რისკის გაზიარებითაც: „კარგი, დაფიქრდი ამაზე და ხვალ რომ მოხვალ, გავარკვიოთ, შენი აზრით, რა იყო წარმატების მიზეზი“. მიუხედავად იმისა, რომ მომდევნო დღესაც შესაძლოა პასუხად დუმილი მივიღოთ, დუმილი დარღვეულია, რადგან მოსწავლე უკვე კარგად სწავლის რისკსა და ჯილდოზე იწყებს ფიქრს, - ცხოვრებაში პირველად, ის ფიქრობს, რომ კარგად სწავლა შეუძლია.

შეცდომებთან ბრძოლა

თუ ადამიანი შეცდომებს სისუსტის ნიშნად მიიჩნევს, ძალ-ღონეს არ დაიშურებს მათი თავიდან აცილებისათვის. ის ეცდება, თავი აარიდოს ისეთ თემებსა და სამუშაოს, სადაც შეიძლება შეცდომები დაუშვას. ნერვიულობას იწყებს რთული სამუშაოს შესრულებისას, რომელიც სწრაფად და იოლად არ გამოსდის, რადგან ამ დროს სამუშაოს სირთულეს უუნარობად „თარგმნის“. მეორე მხრივ, თუკი შეცდომებს უკუკავშირისთვის გამოიყენებს, რთული მასალის დაძლევისთვის ალტერნატიული გზების მონახვას შეძლებს და თავს არ აარიდებს იმ საქმეს, რომელიც ერთი ხელის მოსმით არ გამოსდის. ასეთი მიდგომა საკუთარი თავისადმი რწმენის ხაზგასმას მოითხოვს და ნამდვილად ღირს მცდელობად.

შეცდომებზე ამგვარი ორი სახის რეაქცია აღწერილი აქვს კაროლ დუეკი. მისი აზრით, ბავშვები (და ზრდასრულებიც) არიან „მოცემული“ ან „მზარდი ძალისხმევის“ ინტელექტის თეორიის მომხრეები. „მოცემული“ ინტელექტის თეორიის მომხრეებს მიაჩნიათ, რომ ინტელექტი არის „საგანი“ — ობიექტური მოცემულობა, რომელიც პასუხისმგებელია ნებისმიერი სახის წარმატებისთვის; შესაბამისად, ინტელექტის დაბალი მაჩვენებელი დაბალი აკადემიური მოსწრების პირობაა. ამ თეორიის მომხრეები ნებისმიერ დავალებას, ტესტსა თუ ამოცანას განიხილავენ, როგორც საკუთარი შინაგანი უნარის შეფასებას. ასეთი მოსწავლეები, დუეკის აზრით, სასწავლო საქმიანობის მიმართ „შესრულებზე ორიენტირებულობით“ გამოირჩევიან. არასახარბიელო შედეგები (შეცდომები) დაბალ უნარზე მეტყველებს, ხოლო კარგი შედეგი – მაღალზე. „იმ საქმის კეთება მომწონს, რომელიც უკვე ვიცი“, ამბობს ამ თეორიის მომხრე გოგონა.

„მზარდი ძალისხმევის“ თეორიის წარმომადგენლებს სჯერათ, რომ უნარი თანდათანობით ყალიბდება ძალისხმევით და გარემოსთან უკუკავშირის შედეგად. ისინი დუეკის აზრით, „სწავლაზე ორიენტირებულობით“ გამოირჩევიან, მათი მიზანი ახლის სწავლა უფროა, ვიდრე საკუთარი თავისთვის რაღაცის დამტკიცება. ინტელექტის ამ ორი თეორიის შედეგები და მიზანზე ორიენტაცია ძალზე განსხვავებულია. წარმოიდგინეთ, რა წნეხის ქვეშ არის მოსწავლე, რომელიც ყოველ სასწავლო დავალებას საკუთარი თავის – ინტელექტის - საზომად მიიჩნევს, იმ საზომად, რომელიც ასე მნიშვნელოვანია ჩვენი საზოგადოებისთვის.

უმრავლესობა (მაგრამ არა ყველა) ერთი ან მეორე თეორიის უკიდურესი მომხრეა. რაც უფრო მეტად ვუახლოვდებით ინტელექტის „მოცემულობის“ თეორიის პოლუსს, მით უფრო ძნელია ენერჯისა და სტრატეგიის მობილიზება სირთულეების დასაძლევად. პირიქით, რაც უფრო ახლოს ვართ ინტელექტის შესახებ „მზარდი ძალისხმევის“ თეორიის უკიდურეს წერტილთან, მით ადვილია სირთულის ან შეცდომის განხილვა მონაცემებად. ყოველთვის, როცა მასწავლებელი მოსწავლეს შეცდომის გამოსწორებაში ეხმარება, მას საშუალება აქვს, ეს შეცდომა მოცემულობად „უთარგმნოს“ და არა და-

ბალ უნარად. მაგალითად,

- ▶ „კარლ, ამის გაკეთებას შეძლებ, თუკი სწორ სტრატეგიას აირჩევ, განსხვავებული სტრატეგია გჭირდება. მოდი, ვნახოთ რომელი სტრატეგია გამოიყენე და რომელი არ გამოიყენებია!“
- ▶ „ჯული, შენ შეძლებ მოთხრობის გაგებას, თუ კარგი საფუძველი გექნება. აქ აუცილებლად იქნება რალაც ისეთი, რასაც ავტორი ვარაუდობს. მოდი, ვნახოთ რა არის ეს? აბა მაჩვენე, ერთ-ერთი ადგილი, რომელმაც საგონებელში ჩაგაგდო.“
- ▶ „მამ ასე, შენ კარგად გამოგდის ექსპერიმენტი, როცა კარგად გესმის ამოცანა. ალბათ, არის რალაც შეუსაბამობა, რის გამოც შენი გზა არ ამართლებს. მოდი, წავიდეთ და ერთად ვნახოთ ლაბორატორიაში. მითხარი რა იყო ბუნდოვანი.“

საკლასო გარემოს შესახებ თავში ვნახავთ, როგორ ქმნის მასწავლებელი რისკის განევისა და თავდაჯერებულობის კლიმატს, სადაც მოსწავლეები შეცდომებს სასწავლო შესაძლებლობებად განიხილვენ. ამ ნაწილში წარმოგიდგინეთ შეცდომების მიმართ მოსწავლეთა დამოკიდებულების მნიშვნელობა და გიჩვენეთ, როგორ შეუძლია მასწავლებელს რეაგირება, რომ ხელი შეუწყოს ინტელექტზე „მზარდი ძალისხმევის“ შეხედულებას და სასწავლო მიზნებზე ორიენტაციას.

შეფასება

შეფასებისას მოსწავლეები შენიღბულ შეტყობინებებს იღებენ იმის თაობაზე, თუ როგორი შეხედულება აქვს მასწავლებელს მათ უნარზე. მოდით, განვიხილოთ ხელმეორე ტესტირების პრაქტიკა. მრავალი მასწავლებელი, არასახარბიელო შედეგების შემთხვევაში, მოსწავლეებს ტესტის ხელმეორედ ჩაბარების საშუალებას აძლევს. შემდეგ, მასწავლებელი, როგორც წესი, ასაშუალებს მეორე (ჩვეულებრივ, უკეთეს) ქულას პირველ ქულასთან და გამოჰყავს საბოლოო შეფასება. მაგრამ მოდით ვნახოთ, როგორ შეტყობინებებს იღებს მოსწავლე ამ დროს. ხელმეორე ტესტირების შედეგების გასაშუალება პირველი ტესტირების შედეგებთან მხოლოდ იმ მოსწავლეებს ნაადგებათ, რომლებსაც პირველი ტესტირებისას შედარებით კარგი შედეგი ჰქონდათ, რაც იმაზე მეტყველებს, რომ ჩვენ დაოსტატებასა და კარგად სწავლაზე კი არ ვზრუნავს, არამედ სიჩქარეზე (რისთვისაც ვაჯილდოებთ კიდევ).

ზოგიერთი იტყვის, რომ საბოლოო შეფასებისას მაღალი ქულები პირველ ეტაპზე კარგი სტიმული იქნება მოსწავლისთვის. მიგვაჩნია, რომ ასეთი მიდგომა მხოლოდ უმცირესობას ნაადგება, რადგან უმრავლესობისთვის ხელმეორე ტესტირება უსაფრთხო თავშესაფარია. ამგვარი პრაქტიკის გამო, ხშირად, მასწავლებლები ანეკდოტურ მდგომარეობაში აღმოჩნდებიან ხოლმე, ხოლო შეფასების გადავადება მოსწავლეებს არცთუ უსაფრთხო მდგომარეობაში აგდებს.

ახლა განვიხილოთ გასაშუალების პრაქტიკა. ის მოსწავლეები, რომლებიც ძალ-ღონეს არ იშურებენ, გასაშუალების დროს დაბალ შეფასებას იღებენ. ამრიგად, ჯილდოვდება სიჩქარე და არა ძალისხმევა და ყველაფერი, მისი თანმდევი – მიზნების დასახვა, შესაბამისი დახმარების ძიება, სხვების კონსულტაცია, დამატებითი სამუშაო საათები, უკუკავშირი და სხვების კრიტიკა.

ჩვენი აზრით, მიზანშეწონილი შეფასებაა „A“ და „B“. ერთ-ერთ სკოლას ასეთი სქემა ჰქონდა დანერგილი: „B“ ნიშნავდა „სტანდარტთან შესაბამისობას“, რომელიც მაღალ დონეზე იყო შემუშავებული. „A“ კი სტანდარტზე მაღლა დგომას ნიშნავდა, რაც მოითხოვდა დამატებითი პროექტის შესრულებას კურსის მასალების გამოყენებით, მაგრამ კურსის მოთხოვნებზე უფრო მაღალ დონეზე. ნებისმიერ მოსწავლეს, რომელიც ვერ აკმაყოფილებდა კურსის მოთხოვნებს და ვერ ამჟღავნებდა შესაბამის ცოდნას, „არადამაკმაყოფილებელი“ შეფასება ჰქონდა.

შეფასების ამგვარი სისტემისათვის მასწავლებელმა (და სკოლამ) ძალ-ღონე არ უნდა დაიშუროს იმისათვის, რომ ყველა მოსწავლე შეესაბამებოდეს სტანდარტს (რაც თვით სტანდარტისა და მისი არსის მკაფიოდ განსაზღვრასაც გულისხმობს). ასევე უნდა არსებობდეს სათანადო შესაძლებლობებიც

— სკოლის შემდეგ, შაბათ-კვირა, საღამოობით — რომელთა დამატებითი დახმარების სახით შეთავაზება შეგვიძლია მოსწავლისთვის. ერთ-ერთ სკოლაში ფაკულტეტის წევრები და მოხალისეები სამშაბათ და ხუთშაბათ საღამოს და შაბათ დილით უწევდნენ მოსწავლეებს დამატებით დახმარებას.

თუ სკოლის მიზანი დახარისხების მექანიზმია, მაშინ შეფასების ტრადიციული ფორმა „A“-დან „F“-ს ჩათვლით ზედგამოჭრილია. შესაძლებელია მოსწავლეთა დახარისხება შეფასების მიხედვით და მათი განაწილება საზოგადოების სხვადასხვა დონეებისა და სხვადასხვა როლებისთვის. ალბათ, გვეტყვიან კიდევ, რომ შეფასების შემოღების მიზანი სწორედ დახარისხება იყო. გასული საუკუნის დასაწყისში სწორედ ეს იდგა ამერიკული შეფასების სისტემის უკან (Cremin 1965).

ასობით შეფასების მიღმა ის ვარაუდიც იმალება, რომ მრავალი მოსწავლე ვერ დააკმაყოფილებს სწავლის მაღალ სტანდარტს, ან მხოლოდ ნაწილობრივ შეძლებს მასთან შესაბამისობას (მიუხედავად იმისა, რომ ვერაფერს გეტყვით, რომელ სტანდარტს უპასუხა და რომელს ვერა მოსწავლემ).

რწმენა, რომ ყველა მოსწავლეს შეუძლია მაღალი სტანდარტების შესაბამისად სწავლა, ცვლის სწავლების შესახებ თითქმის მთელ ჩვენს დამოკიდებულებას.

რა მოხდება, თუკი ვირწმუნებთ, რომ ყველა მოსწავლეს შეუძლია გახდეს სტანდარტის შესაბამისი, თუკი მას სათანადო საწყისი ცოდნით, მოტივაციითა და სწავლებით უზრუნველვყოფთ? რა მოხდება თუკი ვირწმუნებთ, რომ საზოგადოებას სჭირდება, ყველა მოსწავლე აკმაყოფილებდეს კურსის სტანდარტს, რადგან სამუშაო ადგილი და ქვეყანა მოითხოვს, რომ ყველა მოქალაქეს შეეძლოს პრობლემის გადაჭრა, გუნდური მუშაობა და გამართული მეტყველება? ასეთ შემთხვევაში, შეფასების ერთადერთი შესაძლო სისტემა ოსტატობაზე იქნება დაფუძნებული და არა დახარისხებაზე.

ამჟამად ამერიკაში არსებული შეფასების სისტემა იმ შეხედულებას ემყარება, რომ სკოლის მიზანი დახარისხებაა და მრავალი (უმრავლესობა თუ არა) მოსწავლე საკმარის გონებაჩლუნგია იმისთვის, რომ სასწავლო მასალის მკაცრ, მაღალ სტანდარტს უპასუხო. თუ გვჯერა, რომ ყველა მოსწავლეს შეუძლია მაღალი სტანდარტების შესაბამისად სწავლა, ამ რწმენის შესატყვისად რადიკალურად უნდა შევცვალოთ შეფასების სისტემა. შეფასების შესახებ თავში გავიგებთ, როგორ უნდა ჩავანაცვლოთ შეფასების არსებული სისტემა შედეგების შესახებ უფრო ინფორმაციული სისტემით.

რწმენა, რომ ყველა მოსწავლეს შეუძლია მაღალი სტანდარტების შესაბამისად სწავლა, ცვლის სწავლების შესახებ თითქმის მთელ ჩვენს დამოკიდებულებას, შეფასება მხოლოდ აისბერგის წვერია.

მოსწავლეები, რომლებიც ჯერ ვერ „ჩასწვდნენ“

კლასისთვის და მასწავლებლისთვისაც ჩვეულებრივი მოვლენაა, თუ ზოგიერთი მოსწავლე მასალას ვერ „ჩასწვდება“. ეს კარგად უწყიან როგორც თავად იმ მოსწავლეებმა, რომლებიც ვერ „ჩასწვდნენ“, ისე დანარჩენებმაც. რა მოხდება, თუ მათ მასალის გაგების კიდევ ერთ შანსს მივცემთ?

მასწავლებელმა იცის, რომ ზოგიერთმა მოსწავლემ კარგად ვერ გაიგო მასალა, ან გაიგო ნაწილობრივ, მაგრამ ის ვალდებული არ გაჩერდეს და ახალ მასალაზე გადავიდეს. „ისინი გაიგებენ, რისი გაგებაც ძალუძთ. მე შემიძლია მათ ოდნავ განსხვავებული დავალებები მივცე [მოსწავლისეული თარგმანით: ნაკლებად რთული], ისე, რომ მათ წარმატება შეიგრძნონ [სინამდვილეში ისინი სირცხვილის გარდა ვერაფერს შეიგრძნობენ]. მე მასალის ახსნა კურიკულუმის მიხედვით უნდა გავაგრძელო. ყველაფერთან ერთად ეს მოსწავლეები საბოლოო გამოცდებისთვის უნდა მოვამზადო! არ შეიძლება სხვები დავაბრკოლო!“

ამ მასწავლებელს არ სჯერა, რომ სუსტი მოსწავლეები როდესმე გაიგებენ მასალას და, მისი აზრით, საბოლოო გამოცდის საყოველთაო ჩაბარების მოთხოვნა, გარდა იმისა, რომ მთელ კლასს აფერხებს, თვით სტანდარტების თამასასაც დაბლა სწევს. რა მოხდება, თუკი მართლაც დავიჯერებთ, რომ ყველა

მოსწავლეს შეუძლია მაღალი სტანდარტების მიღწევა თავდადებული მუშაობის, ეფექტიანი ძალისხმევით და სათანადო საწყისი ცოდნის საფუძველზე?

იმ მოსწავლეებისთვის, რომლებმაც სწრაფად ან პირველივე მცდელობით ვერ გაიგეს, შესაძლებელია შემოვიღოთ „ხელახალი სწავლების სისტემა“, როგორც რეგულარული საკლასო პრაქტიკა (იხ. სქემა 11.3) ამ სისტემისთვის უკეთესი სახელწოდება შეიძლება იყოს „წინსვლის ჯგუფი“ ან „სწავლულთა ჯგუფი“. ამ ჯგუფებში ნასწავლი კონცეფცია, ან იდეა კიდევ ერთხელ იქნება ახსნილი დამატებითი განსხვავებული მაგალითებით, ან სწავლების სხვა სტილით. ეს შეიძლება გააკეთოს საგნის ან სხვა მასწავლებელმა ან თვით მოსწავლეებმა. ამ მეცადინეობებზე შეიძლება გამოვიყენოთ თვითმართული სასწავლო გამოცდილება ან კომპიუტერული მოდელირება. ის მოსწავლეები, რომლებმაც პირველივე მცდელობით ვერ გაიგეს, საკუთარ ძალებში უნდა დავარწმუნოთ. სისტემას ამისათვის შემდეგი კომპონენტები აქვს:

1. მოსწავლეს საკუთარი თავის მართვა უნდა ვთხოვოთ. მან თავად უნდა შეაფასოს საკუთარი თავი: „ნამდვილად გავიგე მასალა?“
2. მოსწავლეებს სჭირდებათ წინასწარ განსაზღვრული მკაფიო კრიტერიუმები ტესტირების ან ამოცანის ამოხსნისას, რათა თვითშეფასება შეძლონ. სასწავლო ან საქმიანობის მიზანი მათთვის საიდუმლო არ უნდა იყოს.
3. მასწავლებელი ქმნის და მუდმივად ცდილობს უსაფრთხოების ფსიქოლოგიური კლიმატის შენარჩუნებას იმ მოსწავლეებისთვის, რომლებმაც საკუთარი თავი ხელახალი სწავლების კანდიდატებად დაასახელეს. ისინი გამუდმებით უნდა ისმენდნენ შენიშვნას მასალის სირთულის აღიარების შესახებ: „ეს მართლაც საკმაოდ რთულია, რადგან ერთდროულად ორ რამეზე გინევთ ფიქრი: შესატყვისი ინფორმაციისა და შესატყვისი ქმედების განსაზღვრაზე“. სირთულის აღნიშვნასთან ერთად მასწავლებელი გააზრებულ თვითშეფასებასა და ვერგაგების აღიარების რისკსაც აფასებს: „კარგი დასაწყისია, ჯეისონ. გულდასმით გაქვს წაკითხული საკუთარი ნაწერი და ახალ მასალაზე გადასვლამდე შედეგის გაუმჯობესება გადაწყვიტე. მინდა, ღრმად ჩასწვდე, ბოლომდე გაიგო და წერის ეს უნარი ცხოვრებაში გამოიყენო“.
4. მასწავლებელი წახალისებს იმ მოსწავლეებს, რომლებმაც გარისკეს ხელმეორედ სწავლების სისტემაში მონაწილეობა: „ასე გააგრძელე — თითქმის მიაღწიე სასურველს. ვიცი, რისი თქმაც გასურს. სცადე, საკუთარი სიტყვებით გადმოსცე“.
5. მასწავლებელი აღიარებს სირთულეს და ხელმეორედ სწავლების სისტემას გუნდური ძალისხმევის საგნად აქცევს: „სათქმელი კარგად ვერ გამოეხატე. ჯულია, შეგიძლია საკუთარი სიტყვებით გადმოსცე და აუხსნა მარშას?“

ხელახალი სწავლების სისტემის ყველაზე მნიშვნელოვანი ნაწილია დაჟინება და მასწავლებლის მიერ ყოველი მოსწავლის მისამართით გამოხატული რწმენა, რომ სირთულესთან ბრძოლა მათ წარმატებას მოუტანს. ეს ნიშნავს ხშირ შეფასებებს და წახალისებას.

ხელახალი სწავლების სისტემის შექმნა ხშირად მოითხოვს კლასის დაყოფას ჯგუფებად და კლასის სხვა წევრებისთვის დამატებითი სავარჯიშოების მიცემას ცოდნის ახალ კონტექსტებში გამოყენების მიზნით. ეს მასწავლებლისაგან დამატებით დროსა და ძალისხმევას მოითხოვს. რწმენა იმისა, რომ „ყველა მოსწავლეს შეუძლია მაღალ დონეზე სწავლა“, ეჭვგარეშეა, მასწავლებლისაგან დამატებით მუშაობას მოითხოვს. მოსწავლეთა დახარისხება ყოველთვის მათ სწავლებაზე უფრო ადვილია.

ეს დამატებითი მძიმე სამუშაო რაციონალური გახდება, თუ ხელახალი სწავლების სისტემას გუნდურ მუშაობად ვაქცევთ. ორ მასწავლებელს შეუძლია გაინანილოს ფუნქციები, თუკი გადაწყვიტენ, რომ მათ მოსწავლეთა ნაწილს ხელახალი სწავლების სისტემაში ჩართვა სჭირდება.

დაბოლოს, ხელახალი სწავლების სისტემა ეფექტიანია, თუ მას შემდეგი მახასიათებლები აქვს:



სქემა 11.3: სწავლულის სისტემა

სისტემის ძირითადი ელემენტებია მასწავლებლის დაჟინება (tenacity) და რწმენა, რომ მოსწავლეები წარმატებას მიაღწევენ.

დაჯგუფება

მოსწავლეთა დაჯგუფება სწავლისთვის ის ასპარეზია, სადაც „შემიძლია“-ს დიდი გავლენის მოხდენა ძალუძს მოსწავლეთა შესაძლებლობებზე. ძალზე მნიშვნელოვანია ერთი ჯგუფიდან მეორეში გადასვლის მოქნილობა, სწავლების ხარისხი, მასწავლებლის სიმტკიცე, მოსწავლეთა შესაძლებლობებისადმი გამობატული რწმენა და მოსწავლეების მიერ იმის გაგება, რატომ არიან ამა თუ იმ ჯგუფში.

მრავალი წლის წინ ჩვენი ჯგუფის („უკეთესი სწავლებისთვის კვლევის“) ერთ-ერთი წევრი დაბალი მოსწრების მერვეკლასელებს აკვირდებოდა. დაკვირვების ობიექტები ერთად სწავლობდნენ ყველა საგანს და ერთად ცდილობდნენ აკადემიური მოსწრების გაუმჯობესებას. სასწავლო წლის დასაწყისში

მასწავლებლები კლასს ასე მიმართავდნენ: „საკმაოდ დიდხანს ასულებდით ადამიანებს. ვიცით, რომ გონება გიჭრით და კარგად სწავლა შეგიძლიათ. გვჯერა, რომ თქვენი მომავლისთვის ძალზე მნიშვნელოვანია, ისევე მოგცემთ თუ არა ცუდად სწავლის ნებას. ასე რომ, ამ წელს ისე უნდა იმუშაოთ, როგორც არასოდეს გიმუშავიათ და ისე უნდა ისწავლოთ, როგორც არასდროს გისწავლით“.

ასეთი მიდგომის შედეგად მნიშვნელოვნად გაიზარდა მოსწავლეთა ტემპი, დავალებების სირთულე და მოთხოვნები და სწავლების ინტენსივობა. წლის ბოლოსთვის მათმა უმრავლესობამ ორი წლის სასწავლო შინაარსი დაძლია.

დაბალი მოსწრების მოსწავლეებისთვის სტანდარტების, მოლოდინებისა და სწავლების ინტენსივობის „ამაღლების“ ამგვარ პრაქტიკას „აკადემიური წითელი პერანგის გადაცმა“ (academic redshirting) ეწოდება და კიდევ ერთხელ იჩინა თავი ჰენრი ლევენის (Henry Levin) „დაჩქარებულ სკოლებში“ (Hopfenberg და სხვები, 1993). ჩვენი მიზანია, ჯგუფის ფორმირების კრიტერიუმის მიუხედავად, ჯგუფის ფარგლებში თვით დაჯგუფების ფაქტის შესახებ მასწავლებლებისა და მოსწავლეთა საუკეთესო გამოცდილების, დამოკიდებულებისა და შეხედულებების ცნობილი მაგალითი შემოგთავაზოთ.

შეერთებულ შტატებში მონიტორინგის შესახებ ჩატარებულმა კვლევებმა (Oakes 1985) დაასაბუთა, რომ დაბალი მოსწრების მოსწავლეები სისტემატურად აწყდებიან დაბალ მოლოდინებს, სწავლის ნაკლებ შესაძლებლობებს, ნაკლებად საინტერესო მასალას და ნაკლებად საინტერესო სწავლებას. კვლევებმა ასევე აჩვენა, რომ ფერადკანიანი, განსაკუთრებით კი ქალაქში მცხოვრები მოსწავ-

დაბალი მოსწრების მოსწავლეებისათვის სტანდარტებისა და მოლოდინების ამაღლებას „აკადემიური წითელი პერანგის გადაცმა“ ეწოდება.

ლები, კიდევ უფრო არახელსაყრელ მდგომარეობაში არიან. რეკომენდაციები საშუალო სკოლაში მონიტორინგზე უარის თქმისა და ჰეტეროგენური დაჯგუფების შესახებ საქმეს დიდად ვერ შველის. სტრუქტურის შეცვლა სწავლების, მასწავლებლისა და მოსწავლეების რწმენისა და დამოკიდებულების შეცვლის გარეშე ვერაფერს გვიშველის. (ამ განზოგადებიდან ერთი გამონაკლისი შეიძლება იყოს დაბალი დონის მონიტორინგის მოსპობა მრავალმიმართულებიან სკოლებში და მომდევნო, უფრო მაღალი დონის მონიტორინგის, სტანდარტებისა და მოლოდინების გამოყენება დაბალი მონიტორინგის მოსწავლეთა მიმართ.)

ჰეტეროგენული დაჯგუფებების შესახებ ჩატარებული კვლევებით, რომლებიც სინთეზირებულია მთელი რიგი ორიგინალური კვლევების (Slavin 1988 & Gamoran 1992) საფუძველზე, დასტურდება, რომ მთლიანი საშუალო მიღწევა მოსწავლეებისა მონიტორინგის მქონე და არამქონე სკოლებში დაახლოებით ერთნაირია და ლიტერატურაში „პროდუქტიულობა“ ეწოდება. მონიტორინგის მქონე სკოლები უფრო „პროდუქტიულები“ არ არიან, ვიდრე მონიტორინგის არამქონე და, პირიქით. თუმცა მონიტორინგის მქონე სკოლებში მოსწავლეთა მიღწევების უფრო ფართო დიაპაზონი შეინიშნება, ვიდრე მონიტორინგის არამქონეში. მონიტორინგის მქონე ზოგიერთ სკოლაში მაღალი მოსწრების მოსწავლეთა წარმატება, შესაძლოა, დაჩქარებული პროგრამით აიხსნას (ან უფროსების რწმენით, რომლებიც მათგან წარმატებას ელიან). დაბალი მონიტორინგის მქონე მოსწავლეები მონიტორინგის მქონე სკოლაში უფრო ცუდად სწავლობენ, ვიდრე ყველაზე არასახარბიელო მოსწრების მქონე მოსწავლეები მონიტორინგის არამქონე სკოლაში. გარეგნულად, შესაძლოა მოგვეჩვენოს, რომ დაბალი მოსწრების მქონე მოსწავლეებისთვის მონიტორინგის უქონლობა სასარგებლოა, მაგრამ ხელს უშლის მაღალი შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებს თავიანთი პოტენციალის სრულ გამოყენებაში.

ცალკეული კვლევებიდან ვიცით, რომ დაბალი მოსწრების მქონე მოსწავლეებს მონიტორინგის მქონე სკოლებში დაჯგუფების, დაჩქარებული პროგრამებისა და წარმატების მაღალი მოლოდინების საფუძველზე წარმატების მიღწევა შეუძლიათ. ასევე ვიცით, რომ მონიტორინგის არამქონე გარემოში ყველაზე უნარიანი მოსწავლეები სწავლების სახეცვლილებით შეიძლება შესატყვისი სირთულეების წინაშე დავაყენოთ.

ამრიგად, დასკვნები ნათელია:

- ▶ გამოვრიცხოთ დაბალი მონიტორინგი (bottom track) იქ, სადაც მრავალფეროვანი მონიტორინგი გვაქვს.

- ▶ დავეხმაროთ მასწავლებლებს ამ თავში მოცემული რწმენებისა და ქცევების ათვისებაში, რათა მათ შეძლონ დადებითი მოლოდინების შეტყობინება ყველა მოსწავლისთვის.
- ▶ დავეხმაროთ მასწავლებლებს სწავლების რეპერტუარის სახეცვლილებაში, მაღალი მონიტორინგის (top track) გაუქმებასა და მრავალი მოსწავლის ჩართვაში ისე, რომ ხელი არ შეუშალონ მაღალი მოსწრების ინდივიდებს საკუთარი შესაძლებლობების სრულფასოვან გამოვლენაში.

ახლა ვნახოთ დაწყებით სკოლაში ჩატარებული კვლევების მონაცემები. დაწყებით კლასებში მონიტორინგი დიდ გავლენას ვერ ახდენს ვერც მაღალი და ვერც დაბალი მოსწრების მოსწავლეებზე. სლავინის (Slavin 1992) აზრით, შესაძლო მიზეზი ალბათ ის გახლავთ, რომ დაწყებით კლასებში მონიტორინგი დიდად ვერ ამცირებს ნამდვილ ჰეტეროგენურობას. მრავალი ავტორი ვარაუდობს, რომ თვითშეფასებისა და მოტივაციისთვის მიყენებული ზიანი, რომელსაც დაწყებითი კლასების მოსწავლეები განიცდიან, ღრმა და ხანგრძლივია და თავს მოგვიანებით, საშუალო სკოლაში იჩენს. ამრიგად, დაწყებით კლასებში მოსწავლეთა მონიტორინგი არაფრის მომტანია. ერთ-ერთი გამონაკლისი შემდეგში მდგომარეობს: ცალკეული კვლევები გვიჩვენებს, რომ „ნიჭიერმა“ მოსწავლეებმა, შესაძლოა დაწყებით კლასებში ჰომოგენური დაჯგუფებით უპირატესობა მოიპოვეს. შესაძლოა, მათი მოთხოვნები სტანდარტულ კლასში დიფერენცირებული სწავლებით დააკმაყოფილონ შესატყვისი რეპერტუარის მქონე მასწავლებლებმა.

„მონიტორინგი“ და „კლასთაშორისი დაჯგუფება“ ნიშნავს, რომ მოსწავლეები დაჯგუფებული არიან შესაძლებლობებისა და წინარე საქმიანობის საფუძველზე. მონიტორინგი უფრო იმაზე მიაჩნდება, რომ მოსწავლეები ზოგადი უნარების მიხედვით არიან „დახარისხებული“ და დაჯგუფებული ყველა სასწავლო კურსის ერთად გასაგებლად. ნაკლებად ხისტ სასკოლო სტრუქტურებში მოსწავლეებს შეუძლიათ შეარჩიონ ზოგიერთ საგანში უფრო მაღალი მონიტორინგის მქონე, ხოლო ზოგიერთში უფრო დაბალი მონიტორინგის მქონე კურსები. ტერმინი „კლასთაშორისი დაჯგუფება“ უფრო ხშირად დაწყებით სკოლაში გამოიყენება და ნიშნავს, რომ მოსწავლეები შესატყვისი კლასებში შესაძლებლობების მიხედვით არიან განაწილებული.

კლასის შიგნით დაჯგუფება წარმოადგენს მოსწავლეთა დროებით დაჯგუფებას ზოგიერთი უნარს, კონცეფციის ან ოპერაციისთვის; ეს დაჯგუფებები ჰომოგენურია სამუშაოსადმი მზაობითა და მოთხოვნით. ამ სახის დროებითი დაჯგუფების შესახებ კვლევათა მონაცემები ერთმნიშვნელოვნად დადებითია, თუ წარმოდგენილია შემდეგი ოთხი პირობა:

1. მოსწავლეები ჰეტეროგენურად არიან დაჯგუფებულნი დღის უმეტეს პერიოდში.
2. დაჯგუფება ამცირებს ჰეტეროგენურობას ცალკეული სასწავლო უნარისთვის.
3. დაჯგუფება მოქნილია.
4. მასწავლებელი სწავლების ტემპსა და დონეს მოსწავლეთა მზაობასა და სწავლის სიჩქარეს უსადაგებს.

ჯოპლინის გეგმას (Joplin plan), რომელიც იშვიათად გამოიყენება, მრავალ კვლევაში ერთმნიშვნელოვნად დადებითი შედეგები აქვს. ეს გეგმა დაწყებით სკოლაში დაჯგუფების მოდელია, სადაც მოსწავლეები მთელი სკოლის მასშტაბით გარკვეული დროით ჯგუფდებიან კლასისა და ასაკის მიუხედავად. ჯოპლინის გეგმის დანერგვა მოითხოვს ორგანიზაციის, ლიდერობისა და მასწავლებლთა კომუნიკაციის მაღალ დონეს — პირობებს, რომელიც მრავალ სკოლაში უბრალოდ არ არსებობს.

რა დასკვნების გაკეთება შეგვიძლია დაჯგუფებათა შესახებ კვლევების საფუძველზე? პირველი, პერიოდულად, როცა ცალკეულ მოსწავლეებს დამატებითი სწავლება ან ვარჯიში სჭირდებათ (მათ შორის უფროს კლასებშიც), კონკრეტული საკითხების სწავლების მიზნით და ზემოხსენებული ოთხი პირობის დაცვით, კლასის შიგნით დაჯგუფება უნდა გამოვიყენოთ. ამგვარ დაჯგუფებამდე დანარჩენი მოსწავლეებისთვის უნდა მოვამზადოთ სავარჯიშოები, რათა უზრუნველვყოთ მათი ჩართულობა და პროგრესის შესახებ უკუკავშირი. მასწავლებელს უნდა ჰქონდეს სივრცის, დროის, რუტინისა და ტემპის მენეჯმენტის კარგად შემუშავებული რეპერტუარი და დაგეგმვის უნარ-ჩვევები, რათა შეძლოს მიზნების, სასწავლო გამოცდილებისა და შეფასების შერჩევა. (90-ნუთიანი პერიოდები ან განვრცო-

ბილი გაკვეთილის სხვა კონფიგურაცია განსაკუთრებით ხელსაყრელია, რადგან მცირე ჯგუფების ინსტრუქტირების, დანარჩენ მოსწავლეებთან სავარჯიშოების შესრულებისა და დისკუსიის საშუალებას გვაძლევს.) კარგი სწავლებისთვის მთავარია, რომ მასწავლებელმა შეძლოს მცირე ჯგუფების ინსტრუქტირება, რასაც ამ წიგნში მოცემული პარამეტრების ფართო სპექტრის მიხედვით კარგად შემუშავებული რეპერტუარი სჭირდება.

მეორე, ნებისმიერი სახის მონიტორინგისა და დაჯგუფების უდიდესი საფრთხე მოსაწყენი, უნარ-ჩვევასა და გამოსწორებაზე ორიენტირებული, უინტერესო სწავლებაა. ყოველივე ამის საზღაური კი არა მარტო მოსწავლეთა თვითშეფასების დაქვეითება, არამედ ინტერესისა და მოტივაციის დაკარგვაა. დაბალი უნარ-ჩვევებისა და მოსწრების მოსწავლეებს, იმის მიუხედავად, ვაჯგუფებთ თუ არა ინსტრუქტირებისთვის, საინტერესო და შესატყვისი თემები უნდა შევთავაზოთ. ამას გარდა, ისინი მაღალი დონის აზროვნებასა და მსჯელობაში უნდა ჩავართოთ. ნაცვლად ამისა, ხშირად, ისინი ფურცლებზე მოცემულ პასიურ სავარჯიშოებს ასრულებენ, რაც, ძირითადად, გამოცნობასა და გახსენებაზეა ორიენტირებული.

სწავლების მიდგომა, რომელიც საინტერესოს ხდის დისკუსიას, შესაძლებელია დაბალი შესაძლებლობების მეცხრეკლასელებთანაც და მოიცავს მათთვის კითხვის სტრატეგიებისა (ურთიერთსწავლების მსგავსად, რომელიც პელინსქარისა და ბრაუნის (Palinscar & Brawn 1984) მიერ შემუშავებული ინტერაქტიული კითხვის მძლავრი სტრატეგიაა) და ისეთი უნარების სწავლებას, როგორცაა შენიშვნების ჩაწერა სტანდარტული პროგრამის ფარგლებში. ასევე მოიცავს მათთვის დისკუსიისა და სოციალური უნარ-ჩვევების სწავლებას. ჩვენ სისტემატურად ვაყალიბებთ მოსწავლეებში მათივე სალი გონების გამოყენების უნარს მაღალი დონის აზროვნებასთან წარმატებული ინტერაქციისთვის. ამისთვის სწავლება საშუალო სკოლის მრავალი მასწავლებლისგან მოითხოვს მასწავლებლის როლის ხელახალ კონცეპტუალიზაციას. მასწავლებელი მხოლოდ საგნის შინაარსის სპეციალისტი კი არა, საგნის მასწავლებელია; ის მოსწავლეთა მასწავლებელია და ეს როლი მოიცავს მოსწავლეებისთვის სწავლის უფრო ეფექტიანი სტრატეგიებისა და უნარ-ჩვევების გამოყენების სწავლებას. მასწავლებლებმა სწავლის სტილზე, სასწავლო გამოცდილებაზე, სიზუსტის ინსტრუმენტებზე, სწავლის პრინციპებსა და სხვა მრავალ საკითხზე ამ წიგნში არსებული მასალები უნდა გამოიყენონ მოსწავლეებისთვის იმ სტრატეგიებისა და უნარ-ჩვევების სწავლების მიზნით, რომელიც გაზრდის მათი, როგორც ეფექტიანი მოსწავლეების კომპეტენციას.

დავალების მიცემა და შესრულება

დავალების მიცემისას მოსწავლეებს ხშირად შეტყობინებებსაც ვუგზავნით, კერძოდ, ჩვენი აზრით, დავალება მარტივია თუ რთული, დიდ ძალისხმევას მოითხოვს თუ არა, გვჯერა თუ არა მათი წარმატების, როგორ ვფიქრობთ, მათი წარმატება უნარზე, ძალისხმევასა თუ იღბალზეა დამოკიდებული.

მე-8 თავში ჩვენ დავალების მიცემის ასპექტები განვიხილეთ. კერძოდ, იცინა თუ არა მოსწავლეებმა რა უნდა გააკეთონ (მიმართულება), იცინა თუ არა რატომ ასრულებენ ამ დავალებას — რა კავშირი აქვს მას კონკრეტულ სასწავლო ამოცანასთან. ამ ნაწილში განვიხილავთ დავალების მიცემის დროს მოსწავლეებისთვის მათდამი რწმენის შესახებ ვაგზავნილ შეტყობინებებს.

მასწავლებელი მე-6 კლასელებს ეუბნება: „ამ კვირაში თქვენი დავალებაა წაიკითხოთ მოთხრობის ბოლო სამი თავი და მზად იყოთ, წარმოადგინოთ ის ფაქტორები, რომლებმაც თქვენი აზრით ხელი შეუწყო სალემში ჯადოქრობის ისტერიის კლიმატის შექმნას“. დავალება საკმაოდ მარტივი ჩანს. შესაძლოა მოსწავლეებმა ზუსტად ვერ გაიგონ, კონტექსტის მიხედვით რას ნიშნავს „კლიმატი“ ან „ფაქტორები“, მაგრამ დაეუშვათ, გაიგეს. ცალკეული ინდივიდებისთვის მასწავლებელს შეტყობინება არ გაუგზავნია. რისი გაგება სჭირდებათ მათ?

საკლასო ოთახიდან გასვლისას მასწავლებელი რამდენიმე მათგანს აჩერებს კერძო მიმართვისთვის:

- ▶ „კანეიშა, ეს სამუშაო კარგად გამოგივა. ნიგნს ყურადღებით კითხულობდი და ბოლო ორი დავალების შესრულებისას კარგ შენიშვნებს აკეთებდი. ჩემი აზრით, მზად ხარ, ყველაფერს თავი მოუყარო“.
- ▶ „ჯონ, რამდენი დრო გაქვს გათვალისწინებული სალამოს დავალების შესასრულებლად?“
- ▶ „მარი, ნიგნი სახლში მიგაქვს, ხომ? [მარი იღიმება და ეთანხმება.] ჰო, სწორად იქცევი!“ [მასწავლებელი ტუჩებს პრუნავს.]
- ▶ „ჯორჯ, ძალ-ღონე არ დაიშურო. ეს სამი თავი მაინც წაიკითხე“.

მასწავლებელი კანეიშას მალალი, დადებითი მოლოდინის მატარებელ შეტყობინებას უგზავნის. მისი აზრით, კანეიშა მზად არის დავალების წარმატებით შესრულებისათვის.

ძნელია, ჯონისადმი გაგზავნილი შეტყობინების არსის გაგება. თუ ჯონი ზარმაცია და მასწავლებელმა ეს ადრეც „შეატყობინა“, მაშინ ჯონს მასწავლებლის კითხვის ასეთი ინტერპრეტაცია შეუძლია: „ვეიქრობ, ამას მაინც არ გააკეთებ“. შესაძლოა ჯონს მასწავლებლის ამ მოსაზრებასთან შესატყვისობის სურვილი გაუჩნდეს. მეორე მხრივ, მასწავლებელს, შესაძლოა, რამდენიმე შეხვედრა ჰქონდა ჯონთან და საშინაო დავალების შესასრულებლად ერთად შეადგინეს განრიგი. შესაძლოა, მასწავლებელი ახსენებს ამ შეთანხმებას და მის გამო პასუხისმგებლობას სთხოვს. ამ შემთხვევაში შეტყობინება საკმაოდ განსხვავებული იქნება თავდაპირველი („ზარმაცი“) ვარიანტისაგან.

მარისადმი მიმართვაში მასწავლებლის ეჭვი ჩანს: „მართლაც აპირებს მარი ნიგნის სახლში წაღებას თუ არა“. მასწავლებლის სიტყვები, შესაძლოა, მარამ დავალების შეუსრულებლობის ნებართვად მიიჩნიოს, რადგან მასწავლებელი მისგან სწორედ ამას ელოდება.

ჯორჯი დაბალი მოლოდინის შემცველ შეტყობინებას იღებს. მასწავლებელი კმაყოფილი იქნება, თუ ის გადახედავს მაინც მოთხრობის სამ თავს და მისგან დავალების კითხვაზე ფიქრს არ ელოდება. საუკეთესო შემთხვევაში, ჯორჯი წაიკითხავს, მაგრამ არ იფიქრებს. მასწავლებლის მოლოდინი მხოლოდ სამი თავის წაკითხვაა. მოლოდინი მართლაც მცირეა, რადგან მასწავლებელი ამბობს, „წაიკითხე მაინც“, რაც იმას მიანიშნებს, რომ სულ მცირე წაკითხვის მცდელობის მოლოდინი მაინც აქვს.

ეს მაგალითები გვიჩვენებს, რომ შერჩეული სიტყვებითა და ნიშნების ენით მასწავლებელი მოსწავლეებს მათ შესახებ საკუთარ შეხედულებას აცნობს. გარდა ინდივიდუალური კომენტარებისა, მასწავლებელი ზოგჯერ მთელ კლასსაც მიმართავს დავალების თაობაზე. მისი ნათქვამი — „რთული დავალებაა და წაკითხული თავების გახსენებას მოითხოვს, მაგრამ მჯერა, რომ შეასრულებთ, თუ საკმარის დროს დაუთმობთ და შენიშვნებს გამოიყენებთ“ — ის მალალი, დადებითი მოლოდინის მატარებელ შეტყობინებას უგზავნის ერთდროულად მთელ კლასს. დავალების სირთულის აღიარება მოსწავლეებს ძალისხმევის მობილიზებას აიძულებს. (დავალების სიმარტივეზე საუბარი „გამარჯვებული არავინაა“ შეტყობინების მატარებელია. თუ დავალება მარტივია და მისი შესრულება ყველას შეუძლია, მის შესრულებას აზრი არა აქვს. თუ მოსწავლეებს ძალისხმევა დასჭირდათ ისეთი დავალების შესრულებისთვის, რომელიც მასწავლებლის ვარაუდით ადვილი უნდა ყოფილიყო, ისინი დაასკვნიან, რომ ჭკუა არ უჭრით.)

ინდივიდუალური თუ მთელი კლასის მისამართით ვერბალური შეტყობინებების გარდა, შეიძლება დავალების თაობაზე წერილობითი მითითებებიც გამოვიყენოთ: „ეს დავალება მნიშვნელოვანია და ქულის მომატების კარგ შანსს გაძლევთ. ეცადეთ, გამოიყენოთ ეს შესაძლებლობა“.

იმედი გვაქვს, რომ ნიგნის მკითხველები საკუთარ თავს ყურს დაუგდებენ მოსწავლეებისთვის დავალების მიცემის ამ ყოველდღიური პროცედურის დროს. განსაკუთრებულ ყურადღებას მიაქცევენ ინდივიდუალურ კომენტარებს. ამას გარდა, გვსურს, დავარწმუნოთ მკითხველები, რომ გაზარდონ მოზომილად დადებითი და წამახალისებელი შეტყობინებების რაოდენობა იმ მოსწავლეების მისამართით, რომლებსაც არასახარბიელო აკადემიური მოსწრება, დაბალი მოტივაცია და თვითშეფასება აქვთ: „ჩარლი, ეს შენი შესაძლებლობების გამოვლენის კარგი შანსია. თავი არ დაზოგო. არაჩვეულებრივად გიჭრის გონება და მინდა ხვალინდელი დისკუსიის წამყვანად გიხილო!“

შეჯამება

დამკვირვებელმა (ან მასწავლებელმა, რომელიც საკუთარ თავს აკვირდება) შეიძლება ამ პარამეტრში აღწერილი მასწავლებლის ქცევის მაფორმირებელი მიდგომებიდან ერთ-ერთი გამოიყენოს: (1) გამოიკვლიოს მასწავლებლის მიერ მოლოდინთა შეტყობინების ზუსტი ბუნება განსხვავებული დავალებებისა და განსხვავებული შემთხვევების გათვალისწინებით პირდაპირობის, სპეციფიკურობის, განმეორებადობის, დადებითობისა და სიძლიერის თვალსაზრისით და შემდეგ ამ მოლოდინებში ნაგულისხმევ სტანდარტებს დააკვირდეს ან (2) გამოიკვლიოს მასწავლებლის მიერ მოლოდინთა შეტყობინების ზუსტი ბუნება ათი სფეროს, როგორც მოსწავლეთა „სხარტებად“ და „სუსტებად“ დაყოფის შესახებ კლასის მიკერძოებული აზრის, ინდიკატორად. მართლაც, სასარგებლოა, ყურადღებით დავაკვირდეთ საკუთარ თავს და შევამოწმოთ ხომ არა ვართ „სხარტი-სუსტი“-ს მახეში გაბმულები.

ამრიგად, მოლოდინის პარამეტრის ქცევის ეს პატერნები იმ რწმენას უნდა შეესაბამებოდეს, რომ ყველა მოსწავლეს შეუძლია რთული სასწავლო მასალის დაძლევა მაღალი სტანდარტების შესატყვისად. ჩვენი ნათქვამი „ყველა მოსწავლეს შეუძლია“ ჩვენი საქმიანობის თანხვედნილი უნდა იყოს. თუ „სხარტი-სუსტი“-ს ცრურწმენის დაძლევა გვსურს, რომელიც, მეცნიერთა აზრით, ყველა მოსწავლისთვის სწავლის თანაბარი შესაძლებლობების უსამართლო შეზღუდვაა, მაშინ კუპერის მიერ თავმოყრილ ცამეტ ქცევას თავს ავარიდებთ, ზუსტად გვეცოდინება ყოველი სფეროს შესატყვისი მოლოდინები და ვეცდებით, ყველა მოსწავლემ საუკეთესოს სტანდარტს მიაღწიოს. მოსწავლეებს ჩვენეული მოლოდინების „აღმატებისთვის“ მრავალ შესაძლებლობას შევუქმნით.

საშუალო წარმატების მქონე სკოლებში დესეგრეგაციის სამი ათწლეულის ბოლოს ჩვენი საზოგადოება შავკანიანთა, ლათინოამერიკელთა და სხვა ფერადკანიანთა სერიოზული წარუმატებლობის წინაშე აღმოჩნდა. მოსწავლეთათვის დადებითი მოლოდინების გადაცემა და ჩვენეული (შესაძლოა საკუთარი თავის შესახებ მათეული) სტერეოტიპების რღვევა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია (Howard & Hammond, 1985). ის, თუ რას გააკეთებენ ადამიანები, ღრმად არის ფესვგადგმული მათივე რწმენაში იმის შესახებ, რისი გაკეთება შეუძლიათ. რა უნდა ვიღონოთ ჩვენ, როგორც განათლების მესვეურებმა, რომ მოსწავლეებს, განსაკუთრებით ფერადკანიანებს, საკუთარი თავის რწმენა გავეუღვივოთ? პიგმალიონის ქცევაზე უარის თქმა კარგი დასაწყისია, მაგრამ რა არის შემდეგი ნაბიჯი?

მრავალი ავტორისა და მკვლევარის აზრით, ახალი კურიკულუმი და ახალი, უფრო მკაცრი, სტანდარტები არ არის საკმარისი. „პირველ ყოვლისა, ეჭვგარეშეა, რომ მცირეშემოსავლიან ადგილებში მდებარე სკოლებში წარმატებული მასწავლებლის აუცილებელი თავისებურება დადებითი დამოკიდებულებაა. სიტყვების სწორად შერჩევა არ კმარა. არსებითი მნიშვნელობა აქვს იმას, თუ რა ამკარა და ფარულ შეტყობინებებს იღებენ მოსწავლეები მასწავლებლისაგან სწავლის მათეული უნარების შესახებ“ (Frick 1987).

მცირეწლოვან ბავშვებს მიაჩნიათ, რომ წარმატება ძალისხმევას მოსდევს; არსებითად, მათთვის ძალისხმევა და უნარი სინონიმებია (Nicholls 1978). მაგრამ ასაკის მატებასთან ერთად ბავშვები აკადემიურ წარმატებას უფრო მეტად ბუნებრივ უნარს მიაწერენ და არა ძალისხმევას. ეს მათ ჩაკეტილ წრეში აქცევს, რადგან თუ ვიღაც ვერ სწავლობს, ესე იგი, გონებაჩლუნგია. მრავალი არასახარბილო მოსწავლის მქონე მოსწავლე საბაზო კლასებში თავს არიდებს სკოლას და წყვეტს მცდელობას, რადგან მათ ურჩევნიათ ზარმაცებად თვლიდნენ, და არა გონებაჩლუნგებად. რაც უფრო მეტად დავარწმუნებთ მოსწავლეებს, რომ წარმატების საწინდარი უნარი და ძალისხმევაა (და არა იღბალი ან მარტივი სამუშაო), მით უკეთესი შედეგები ექნებათ ფერადკანიანებს და, ფაქტობრივად, ყველა მოსწავლეს. ნათქვამი, „თუ შენი ქულა საშუალო ან საშუალოზე დაბალია, მაშინ ტესტზე სამი საათი უნდა იმუშაო“ ნიშნავს, „სწორედ ამდენი მუშაობა გჭირდება უმაღლესი ქულის მისაღებად და შენ ეს შეგიძლია“.

ჯეფ ჰოვარდი¹ მრავალჯერ (Howard 1985, 1990, 1995) იმეორებს, რომ ღრმად ფესვგადგმული

¹ ჩვენ ვალში ვართ ჯეფ ჰოვარდის (ეფექტიანობის ინსტიტუტი, ლექსინგტონი, მასაჩუსეტსი) წინაშე მისი ნოვატორული ნაშრომისთვის, რომელშიც ხაზი გაუსვა ძალისხმევის მნიშვნელობას მოსწავლის წარმატების განსაზღვრისას. მისი მოსაზრებები მოცემულია მომდევნო ორ გვერდზე.)

ამერიკული პარადიგმა „ინტელექტი → მიღწევა“ მცდარი და იმავდროულად ჩვენი სკოლების წამყვანი პრინციპია. მას ეთანხმება არც მეტი არც ნაკლები, ლორან რეზნიკი (Lauren Resnick), ქვეყნის მასშტაბით შეფასების ეროვნული სტანდარტების შექმნის პროექტის ხელმძღვანელი:

რა კავშირია უნარსა და ძალისხმევას შორის? ამ საუკუნის დასაწყისში განათლების სისტემა იმ ვარაუდზე ავაგეთ, რომ უნარი სწავლაში პირველხარისხოვანია და ის მნიშვნელოვანწილად მემკვიდრეობითია. სისტემა ორიენტირებული იყო შერჩევაზე, ბუნებით დაჯილდოებულების ნაკლებად დაჯილდოებულებისგან გარჩევაზე და მათი ტალანტის შესატყვისი პროგრამებით უზრუნველყოფაზე. სხვა პერიოდებში, უფრო მეტად კი „დიდი საზოგადოების“ რეფორმების დროს მაკომპენსირებელი პრინციპის მიხედვით ვმუშაობდით, ვამტკიცებდით, რომ ინდივიდისა თუ ინსტიტუტის მიერ განეულ განსაკუთრებულ ძალისხმევას დაბალი უნარის დაძლევა შეეძლო. მესამე შესაძლებლობას, რომ ძალისხმევა მართლაც ქმნის უნარს, რომ მოსწავლეები შეიძლება სხარტები გახდნენ სწორად შერჩეულ სასწავლო დავალებებზე თავდაუზოგავი მუშაობის შედეგად, არასდროს სერიოზულად არ უყურებდნენ ამერიკაში ან მეტიც, ნებისმიერ ევროპულ საზოგადოებაში. მიუხედავად იმისა, რომ ეს მთავარი საგანმანათლებლო დამგვაბა კონფუციის ტრადიციების მქონე საზოგადოებებში.² [უნარით შეზღუდულ ამგვარ შეხედულებაში] მოსწავლეები არ ცდილობენ დაბალი მოლოდინების ბარიერის გარღვევას, რადგან ისინი თავიანთი მასწავლებლებისა და მშობლების მსგავსად იზიარებენ აზრს, რომ უნარი უმთავრესია და მათ სათანადო უნარი არა აქვთ. გასაკვირი არ არის, რომ მათი მოსწრება კვლავ არასახარბიელო რჩება. იმ ბავშვებს, რომელთაც მომთხოვნი, რთული, აზროვნებაზე აგებული კურიკულუმით არ ასწავლიან, ცუდი შედეგები აქვთ აზროვნებისა თუ პრობლემათა გადაჭრაზე აგებულ ტესტებზე მუშაობისას, რაც ადასტურებს ჩვენს თავდაპირველ ეჭვს, რომ მათ არა აქვთ ამგვარი აზროვნების ნიჭი. სისტემა თვითმტკიცებადია, სადაც შენიღბული ვარაუდები განუწყვეტილ მართლდება თვით ამ ვარაუდებზე დაფუძნებული გამოცდილების შედეგებით.

საჭირო არ არის ამ გზით გავაგრძელოთ სიარული. უნარი სკოლების ორგანიზების ერთადერთი საფუძველი როდია. საგანმანათლებლო ინსტიტუტები შესაძლებელია აიგოს ალტერნატიულ დაშვებაზე, რომ ძალისხმევა ფაქტობრივად ქმნის უნარს. ჩვენი საგანმანათლებლო სისტემა შესაძლებელია ძირითადად ძალისხმევის ხელშეწყობაზე აიგოს (Resnick 1995).

ამ ავტორთა ნაშრომების საფუძველზე შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ სწორედ მასწავლებლის ღრმა რწმენა, რომ ყველა მოსწავლეს ნამდვილად შეუძლია რთული სასწავლო სამუშაოს შესრულება მაღალი სტანდარტების შესაბამისად, არის გადამწყვეტი ყველა მოსწავლისთვის მაღალი დადებითი მოლოდინების მატარებელი შეტყობინებების გადაცემისას. მიუხედავად ჩვენი გენეტიკური მემკვიდრეობისა, ჩვენ ყველა დაუჯერებლად რთულ ანალიტიკურ ამოცანას ვართმევთ თავს — სამი წლის ასაკში მეტყველებას ვინყებთ, შემდეგ ყველას საკმარისად გვიჭრის გონება სასწავლო დავალების კარგად შესასრულებლად — ეს ეფექტიანი ძალისხმევის შედეგია. აქ საკვანძო სიტყვა ეფექტიანია. მხოლოდ მეტი ძალისხმევა წარმატების გარანტია არ გახლავთ.

არსებობს ძალისხმევა ქმნის უნარს.

² ამ განზოგადებიდან გამონაკლისი შესაძლოა ალფრედ ბინე, 1908 წელს შემეცნებაზე დაფუძნებული პირველი IQ ტესტის შემქმნელია, რომელმაც თქვა, რომ: „ინტელექტი მგრძობიარეა განვითარების მიმართ; ვარჯიშითა და წვრთნით, განსაკუთრებით კი, სწავლები სათანადო მეთოდებით შეგვიძლია გავზარდოთ ბავშვის ყურადღება, მესხიერება, აზროვნება – დავეხმაროთ გახდეს უფრო ჭკვიანი, ვიდრე იყო“. ინტელექტი არ არის მყარი, უცვლელი, ან პლატონური, შეზღუდული არსი. ინტელექტი „წვრთნადია“ (educable). ის „გონებრივი ორთოპედიის“ მომხრე იყო, რომელიც ბავშვებს უკეთ დაკვირვებას, მოსმენას, დამახსოვრებასა და მსჯელობას ასწავლის; ისინი თავდაჯერებულობას, კონკურენციის უნარს, სიმტკიცეს, წარმატების მიღწევის სურვილსა და ყველა იმ საუკეთესო განცდას იძენენ, რომელიც თან სდევს ქმედებას; მათ განსაკუთრებით ნებისყოფის უფრო ინტენსიური გამოვლენა უნდა ვასწავლოთ; ნებისყოფა ნებისმიერი განათლების გასაღებია.)

მოსწავლის უნარზე ასეთი შეხედულება ავალდებულებს მასწავლებელს მას ეფექტიანი ძალისხმევა ასწავლოს. ეს სწავლების როლის ბევრისათვის ახალი და უცნობი ასპექტია. ეფექტიან ძალისხმევას ოთხი ნიშანი აქვს:

1. დრო.

მოსწავლეები საკმარის წუთებსა და საათებს უთმობენ სამუშაოს შესრულებას. მიუხედავად ამისა, ეს დრო არასაკმარისია რთული სასწავლო ამოცანების შესასრულებლად, ეს sine qua non-ია. მრავალი მოსწავლე უბრალოდ ვერ ხვდება, რომ მონახზის შექმნაზე, გასწორებასა თუ რედაქტირებაზე დახარჯულ რამდენიმე საათში ნაშრომი ვერ გახდება მაღალი სტანდარტების შესაბამისი. მასწავლებელმა უნდა იმსჯელოს მოსწავლეებთან ერთად, რა დრო უნდა დახარჯონ სასწავლო დავალებზე იმისათვის, რომ ის მაღალ სტანდარტებს პასუხობდეს.

2. გულისყური.

სამუშაო დრო ეფექტიანი უნდა იყოს და ყურადღების გაფანტვა არ უნდა ხდებოდეს. ზოგიერთი მოსწავლე მუსიკას, ხმამაღალსაც კი, ყურადღების გამფანტავად არ მიიჩნევს. გულისყურის განსაზღვრაში ინდივიდუალური სტილის თავისუფლების ხარისხი უზომოა. თუმცა აკადემიური სამუშაოს შესრულებისას მეგობრებთან დამდეგი შაბათ-კვირის გატარებაზე საუბარი ან ტელევიზორის ყურება შეუთავსებელია გულისყურის კონცეფციასთან.

3. რესურსების სიუხვე.

მოსწავლეებმა იციან, სად და როგორ უნდა ეძებონ დახმარება. დახმარების წყაროები შესაძლებელია სხვა ადამიანები (მეგობრები, საშინაო დავალების შესრულების ცენტრები, ნათესავები) ან სხვა წყაროები (დამატებითი ლიტერატურა, ინტერნეტი, ბიბლიოთეკა) იყოს. მოსწავლეებს უნდა ვასწავლოთ, ამგვარი რესურსების რაობა და მათი გამოყენება. ერთ-ერთ მეოთხე კლასში ბავშვების ჯგუფი ადგილობრივი ამერიკელების ტომებზე მოხსენებას ამზადებდა. ჯგუფმა მოხსენება იმაზე საუბრით დაიწყო, თუ სად მოიპოვეს ინფორმაცია, რა წინააღმდეგობები შეხვდათ და როგორ დაძლიეს. სწორედ მასწავლებელმა ასწავლა მათ, როგორ გამოეყენებინათ საჭიროების შემთხვევაში კლასის გარეთ დახმარება ინფორმაციის მოპოვებისთვის.

4. სტრატეგიები.

მოსწავლეებმა იციან აკადემიური სამუშაოების შესრულების შესატყვისი სტრატეგიები და იყენებენ მათ. მრავალი ლიტერატურული წყარო ადასტურებს, რომ მოსწავლეები გაცილებით უკეთ ასრულებენ აკადემიურ სამუშაოს, როცა მასწავლებელი მათ კითხვის, გააზრების, ორგანიზების, ნამუშევრის შემოწმების, განხილვის, დამახსოვრებისა და შეჯამების სტრატეგიებს ასწავლის (Paris, Wasik, and Turner 1991; Pressley, Borkowsky, and Schneider 1987). არსებობს მათემატიკის სწავლების სტრატეგიებიც. მკითხველი ალბათ იცნობს კიდევ ამ სტრატეგიათაგან ზოგიერთს, მაგალითად, ურთიერთსწავლებას, და მნემონიკურ საკვანძო სიტყვათა ტექნიკას.

ნებისმიერ მასწავლებელს შეუძლია მოსწავლეთა მიღწევების გაუმჯობესება სწავლების როლის კონცეფციის გაფართოებით. ჩვენ ყველამ მეტაკოგნიტიური სტრატეგიები უნდა ვასწავლოთ – ტექსტიდან ნაწყვეტის მნიშვნელობის გაგება და წერის დროს აზრების ორგანიზება და წარმოდგენა. ეს ყველამ ერთად უნდა გავაკეთოთ — მათემატიკის, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების, უცხო ენების, ფიზიკის, მუსიკისა თუ ხელოვნების მასწავლებლებმა. ჩვენ ყველანი კითხვისა და წერის მასწავლებლები უნდა ვიყოთ, რადგან ეს კარგად სწავლისა და აზროვნების წინა პირობაა.

ამ შეხედულებას დიდი ხნის ისტორია და სახელი კი აქვს – კითხვა და წერა კონკრეტულ საგანში (Reading and Writing in the Content Area) და არსებობს სახელმძღვანელოები მასწავლებლისათვის (Vacca and Vacca 1989). წინამდებარე თავის წყალობით შეხედულებამ დამატებითი სტიმული შეიძინა. თუ ჩვენ ეფექტიანი ძალისხმევის მნიშვნელობაში მოსწავლეთა დარწმუნება და თანდაყოლილი ინ-

ტელექტის შესახებ მათი შეხედულებების შეცვლა გვსურს, მაშინ მათ საჭირო სტრატეგიები უნდა ვასწავლოთ.

რამდენიმე ბოლოქმა

შესაძლოა ყოველ სკოლას „უსაზღვრო მოლოდინებზე“ პასუხისმგებელი ადამიანი სჭირდება, რომელიც „გამოაღვიძებს“ მასწავლებლებს, დროდადრო შეახსენებს მათ გადახედონ საკუთარ მოლოდინებსა და მოთხოვნებს მოსწავლეთა საქმიანობის მიმართ. შესაძლოა, ეს ამ თავის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი გავლენა იყოს მკითხველებზე. ამ პარამეტრის განხილვისას იმედი გვაქვს და გპირდებით, რომ ყველა მოსწავლისადმი სამართლიანი და ერთნაირი მოპყრობა სასიკეთოდ წაადგება მათ სასწავლო საქმიანობას.

შესაძლოა ყოველ სკოლას „უსაზღვრო მოლოდინებზე“ პასუხისმგებელი ადამიანი სჭირდება.

მოლოდინის პარამეტრი იმის მაგალითია, რომ სწავლება საქმეზე მეტია. თუ წარმატებული სწავლება მოსწავლეთა საკუთარ ძალებში დარწმუნებასაც, მაშინ ის სულიერებასთან დაკავშირებული საქმიანობა უფროა, ვიდრე ხელობა.

მოლოდინები - შეჯამება

1. ზუსტად ვიცი და დარწმუნებული ვარ თუ არა ჩემს მოლოდინებში?

ჩემი გზავნილები მკაფიოა თუ არა და ატარებს თუ არა შემდეგ თავისებურებებს?

- ▶ პირდაპირი
- ▶ სპეციფიკური
- ▶ განმეორებითი
- ▶ დადებითი
- ▶ მოდელირებული
- ▶ მტკიცე
- ▶ სწრაფი უკუკავშირი სამუშაოსთან
- ▶ დეტალური უკუკავშირი სამუშაოსთან
- ▶ პიროვნული კონტაქტი უკუკავშირისთვის
- ▶ ბოდიში არ მიიღება
- ▶ საუკეთესო ნამუშევრის აღიარება
- ▶ ცუდი ნამუშევრის ლოგიკური შედეგები

2. ვუგზავნი თუ არა ყველა მოსწავლეს შემდეგ ზოგად შეტყობინებებს:

„ეს მნიშვნელოვანია“.

„შენ შეძლებ ამას“.

„ხელს არ ჩაბაძნევიან“.

3. არის თუ არა ჩემი საერთო სტანდარტები შესაბამისი?

- ▶ არც ერთი.
- ▶ ოდნავ თანმიმდევრული.
- ▶ ძალზე დაბალი.
- ▶ ძალზე მაღალი.
- ▶ საშუალო.
- ▶ შთამაგონებელ-ბუნდოვანი.
- ▶ მაღალი, მაგრამ გაუმართლებელი.

4. როგორ ვუსადაგებ ჩემ მოლოდინებს სხვადასხვა მოსწავლეს?

- ▶ არავითარი დისკრიმინაცია.
- ▶ დიფერენცირებული და მიმღები.
- ▶ დიფერენცირებული და უზრუნველყოფი.
- ▶ გარკვეული დაშვებების გათვალისწინებით მაღალი სტანდარტებისთვის (საუკეთესო) მომუშავე.

5. პიგმალიონის ეფექტი. ეხება თუ არა ქვემოთჩამოთვლილი კითხვები ჩემს საქმიანობას?

სხარტებს უფრო ხშირად ვუღიმი და მოწონების ნიშნად თავს ვუქნევ თუ არა?

უფრო ხშირად სხარტების მხარეს ვიჭერ ხოლმე თუ არა?

სხარტებს უფრო ხშირად ვუყურებ ხოლმე თუ არა თვალეში?

ნელ მოსწავლეებს ახალი მასალის სწავლის უფრო ნაკლებ შესაძლებლობას ვაძლევ თუ არა?

სხარტ მოსწავლეებს უფრო მეტ მინიშნებას ვაძლევ არასწორი პასუხის შემთხვევაში თუ არა (მეტი გამეორება და პერიფრაზირება)?

სხარტი მოსწავლეების პასუხებს უფრო მეტ ყურადღებას ვუთმობ თუ არა?

სხარტ მოსწავლეებს პასუხისთვის უფრო მეტ დროს ვაძლევ თუ არა?

სხარტ მოსწავლეებთან უფრო ხშირი სასწავლო ურთიერთობა მაქვს თუ არა?

სხარტებს უფრო ხშირად ვაქებ სწორი პასუხისთვის თუ არა?

ნელ მოსწავლეებს უფრო ხშირად ვაკრიტიკებ მცდარი პასუხისთვის თუ არა?

ზემოთ ჩამოთვლილი კითხვები უფრო გოგონებს ეხება თუ ბიჭებს?

1. მცირეწლოვანი ბავშვები საკუთარ წარმატებას მიაწერენ _____ და _____.
2. უფრო მოზრდილი ბავშვები და ზრდასრულები საკუთარ წარმატებას მიაწერენ _____.
3. მიზეზი იმისა, რომ მასწავლებელს არ უყვარს თქმა — „არ იდარდო, ეს ადვილი ტესტია“ — არის _____.
4. მიზეზი იმისა, თუ რატომ უნდა მოეკიდოს მასწავლებელი ფრთხილად ნათქვამს — „წარმატებას გისურვებ ამ დავალების შესრულებაში“, არის _____.
5. მოსწავლეების მიერ კარგად შესრულებული სამუშაოს შემდეგ მიზეზი იმისა, თუ რატომ არ უნდა ვთქვათ — „ბიჭები მართლაც, სხარტები არიან“ — არის _____.
6. მიზეზი იმისა, თუ რატომ არ უნდა ვუთხრათ მოსწავლეს, რომელმაც წინააღმდეგობა დაძლია — „უბრალოდ, მეტი უნდა გემუშავა“, არის _____.
7. თუ მოსწავლე ამბობს, რომ ტესტში კარგი შეფასება მისი სიადვილის გამო დაიმსახურა ატრიბუციის შესაცვლელად შესაძლებელია ვუთხრათ _____.

ათი სფერო: სამი საკვანძო მოლოდინის შეტყობინება

1. რა მითითებები უნდა გამოვიყენოთ მოსწავლეებისთვის სამი შეტყობინების გაგზავნისას?
2. 11.1 სქემაზე ასახული რეპერტუარიდან ნებისმიერი პასუხი შეიძლება შესატყვისიც იყოს და შეუსაბამოც. ახსენით, როგორ შეიძლება შექცვა შეუსაბამო იყოს, ხოლო კრიტიკა – შესატყვისი.
3. თუ სამი შეტყობინების გაგზავნა გვსურს, როგორ ვიქცევით საკუთარ თავში ჩაკეტილ და ზოგჯერ მდუმარე მოსწავლეებთან, რომლებიც გამოძახებისას არ გვპასუხობენ? რას ისახავს მიზნად ეს მიდგომა?
4. როდესაც მოსწავლეები დახმარებას გვთხოვენ, რა პრინციპით ვარჩევთ მათთან სასაუბრო სიტყვებს?
5. მოიტანეთ შექების მაგალითი, რომელიც მოიცავს სპეციფიკურობის, პირობითობისა და გულწრფელობის და შესაბამისობის ნიშნებს.
6. მოიტანეთ შექების მაგალითი, რომელიც წარმატებას ერთდროულად მიაწერს ძალისხმევასა და უნარს.
7. რატომ აგზავნის უარყოფით შეტყობინებას გამასაშუალებელი ტესტის განმეორებითი ჩაბარება?
8. რა არის წარმატებული ხელახლა სწავლების საკვანძო ელემენტები?
9. მოიტანეთ დავალების მიცემის ისეთი მაგალითი, როდესაც მოსწავლეებს ატყობინებთ მის სირთულეს და იმავდროულად მათი შესაძლებლობებისადმი რწმენას.
10. მასწავლებლები მოლოდინის შემცველ შეტყობინებებს გზავნიან მოსწავლის შეცდომების განსაზღვრისა და ამ შეცდომების გასწორებაზე მუშაობის დროს. დანერეთ იმ მოსწავლესთან დიალოგი, რომელმაც შეცდომა დაუშვა. დიალოგში ეცადეთ ატრიბუციის შეცვლას, რომ წარმატების მიღწევის მთავარი ელემენტი ეფექტიანი ძალისხმევაა.

გლობალური რწმენის სისტემები „ჩემი, როგორც მასწავლებლის როლის“ შესახებ.

ქვემოთ მოცემული კითხვები 11.2 სქემაში აღწერილ მასწავლებლის ოთხ ტიპს ეხება.

1. როგორ წარმართავს სწავლებას არასახარბიელო მოსწრების მოსწავლეებთან პირველი და მეოთხე ტიპის რწმენის სისტემის მქონე მასწავლებელი?
2. რას ნიშნავს უმაღლესი შეფასების მიღება იმ კლასში, სადაც ასწავლის:
3. პირველი ტიპის მასწავლებელი:
4. მეორე ტიპის მასწავლებელი:
5. მესამე ტიპის მასწავლებელი:
6. მეოთხე ტიპის მასწავლებელი:
7. მოიტანეთ რამდენიმე მაგალითი იმისა, თუ რა ემართება მეოთხე ტიპის მასწავლებელს, რომელიც პერსპექტივას კარგავს.
8. რწმენათა მესამე და მეოთხე სისტემებს შორის მრავალი მსგავსებაა. ჩამოთვალეთ განსხვავებები.
9. ამ ოთხი სახის რწმენიდან, სავარაუდოდ რომელმა უფრო შეიძლება წარმოშვას დისციპლინის პრობლემები და რატომ?
10. სავარაუდოდ, თავდაპირველად, რომელი ტიპი „შენწყვეტს მუშაობას“ და რატომ?
11. რა განსხვავებაა მეორე და მეოთხე ტიპის რწმენათა სისტემის მქონე მასწავლებლებს შორის?
12. რატომ არის მნიშვნელოვანი რწმენათა ამ ოთხი სისტემის შესწავლა?
13. რა სასწავლო საქმიანობა მოეთხოვება უფრო მეტად საშუალო სკოლის მასწავლებელს, რომელიც რწმენის მეოთხე ტიპის სისტემის გატარებას ცდილობს?

ლიტერატურა:

- Bennett, N. "Research on Teaching: A Dream, a Belief and a Model." *Journal of Education* 160 (August 1978): 5-37.
- Blank, Marion. *Teaching Learning in the Preschool: A Dialogue Approach*. Columbus, Ohio: Merrill, 1973. In Good, Thomas L., and Jere E. Brophy. *Looking in Classrooms*. 2d ed. New York: Harper & Row, 1978, p. 255.
- Brophy, Jere. "Teacher Praise: A Functional Analysis." *Review of Education Research* 51 (Spring 1981): 5-32.
- Brookover, W. B., J. Schweitz, J. Schneider, C. Beady, P. Flood., and J. Wisenbaker. "Elementary School Social Climate and School Advancement." *AERA Journal* 15 (Spring 1978): 301-318.
- Cooper, H. M. "Pygmalion Grows Up: A Model for Teacher Expectations, Communication and Performance Influence." *Review of Educational Research* 49 (Summer 1979): 389-410.
- Costa, Arthur L. *Developing Minds*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1985.
- Covington, M. V. "The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications." *Elementary School Journal* 85 (September 1984): 5-20.
- Cremin, Lawrence A. *The Transformation of the School*. New York: Vintage Books, 1964.
- Dembo, M. H., and S. Gibson. "Teachers' Sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement." *Elementary School Journal* 86 (November 1985): 173-184.
- Dunkin, Michael J., and Bruce J. Biddle. *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- Dweck, C. S. "The Role of Expectations and Attributions in the Alleviation of Learned Helplessness." *Journal of Personality and Social Psychology* 31 (1975): 674-685.
- "Self-Theories and Goals: Their Role in Motivation, Personality, and Development." In R. Dienstler (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1991.
- Fordham, Signithia, and John U. Ogbu. "Black Students' School Success: Coping with the 'Burden of Acting White.'" *The Urban Review* 18 (1986): 176-206.
- Frick, R. "Academic Redshirting Two Years Later: The Lessons Learned." *Education Week*, January 28, 1987, p. 20.
- Gamoran, Adam, "Is Ability Grouping Equitable?" *Educational Leadership* 50 (October 1992): 11-17.
- Good, T. "Classroom Expectations in Pupil-Teacher Interactions." In *The Social Psychology of School Learning*. New York: Academic Press, 1980.
- Good, Thomas L., and Jere E. Brophy. *Looking in Classrooms*. 2d ed. New York: Harper & Row, 1978.
- Graham, S. "Teacher Feelings and Student Thoughts: An Attributional Approach to Affect in the Classroom." *Elementary School Journal* 85 (1985): 91-104.
- Hen toff, N. "Teachers: Accomplices in Failure." *Learning Magazine* Quly-August 1980): 68-74.

- Hopfenberg, Wendy S., et al. *The Accelerated Schools Resource Guide*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- Howard, J. *The Social Construction of Intelligence*. Lexington, Mass.: Efficacy Institute, 1990.
- , "You Can't Get There from Here: The Need for a New Logic in Education Reform." *Daedalus* (Fall 1995).
- Howard, J., and R. Hammond. "Rumors of Inferiority." *New Republic*, September 9, 1985, pp. 17-21.
- Hunter, Madeline. "Improving the Quality of Instruction." Presentation at Association for Supervision and Curriculum Development Conference, 1977.
- Hunter, Madeline. *Mastery Teaching*. El Segundo, Calif.: TIP Publications, 1982.
- Means, V., J. W. Moore, E. Gagne, and W. E. Hauck. "The Interactive Effects of Consonant and Dissonant Teacher Expectancy and Feedback Communication on Student Performance in a Natural School Setting." *AERA Journal* 16 (Fall 1979): 367-374.
- Nicholls, J. G. "The Development of the Concepts of Effort and Ability, Perception of Academic Attainment, and the Understanding That Difficult Tasks Require More Ability." *Child Development* 49 (1978): 800-814.
- Nicholls, J. G. and J. T. Burton. "Motivation and Equality." *Elementary School Journal* 82 (March 1982): 367-378.
- Oakes, Jeannie. *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. New Haven: Yale University Press, 1985.
- Palincsar, A. S., and A. L. Brown. "Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities." *Cognition and Instruction* 1 (1984): 117-175.
- Paris, S., B. Wasik, and J. Turner. "The Development of Strategic Readers." In R. Barr, M. Kamil, P. Modenthal, and P. D. Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research*, 2: 609-640. New York: Longman, 1991.
- Pressley, M., J. Borkowski, and W. Schneider. "Cognitive Strategies: Good Strategy Users Coordinate Metacognition and Knowledge." In R. Vasta and G. Whitehurst (eds.), *Annals of Child Development*, 5: 89-129. New York: JAI, 1987.
- Resnick, L. "From Aptitude to Effort: A New Foundation for Our Schools." *Daedalus* (Fall 1995).
- Rist, R. C. "Student Social Class and Teacher Expectations: A Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education." *Harvard Educational Review* 40 (August 1970): 411-451.
- Rosenholtz, S. J., and C. Simpson. "The Formation of Ability Conceptions: Developmental Trend of Social Construction." *Review of Educational Research* 54 (Spring 1984): 31-63.
- Rosenthal, R., and L. Jacobson. *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Slavin, Robert. "Synthesis of Research on Grouping in Elementary and Secondary Schools." *Educational Leadership* 46 (September 1988): 67-77.
- Tanner, Laurel N. *Classroom Discipline for Effective Teaching and Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.
- Vacca, Richard T., and Joanne L. Vacca. *Content Area Reading*. 3d ed. Glenview, 111.: Scott Foresman: 1989.

Van Houton, R. *Learning Through Feedback*. **New York: Human Services Press, 1980.**

Weiner, B. *Achievement Motivation and Attribution Theory*. **Morristown, N. J.: General Learning Press, 1974.**

Weiner, B. *Theories of Motivation: From Mechanism to Cognition*. **Chicago: Markham, 1972.**

12

პიტაგორული უტოიეტთაშის ღამყატრბა

ტღღტ ღაჟამყატრთ სჟლსაყტჟლი
პიტაგორული უტოიეტთაშა
მღსწაჟლჟბთან?
უტოიეტთაშის გჭბი
მასწაჟლბლის ტჟა ბიტითაღი თა-
ჟისჟბჟტრბა

პიროვნული ურთიერთობის აგების პარამეტრი ეხება იმ ურთიერთობას, რომელსაც მასწავლებლები ამყარებენ მოსწავლეებთან და ელემენტებს, რომლებიც ამ ურთიერთობას წარმოადგენს. მასწავლებელს მოსწავლეებთან კარგი ურთიერთობის დამყარების მრავალი მიზეზი აქვს, რომელთა შორის ერთ-ერთი კლასის მართვაა. როგორც წესი, ის მოსწავლეები, რომელთაც მასწავლებელი უყვართ და პატივს სცემენ, პროგრამასაც ითვისებენ და დისციპლინის პრობლემებიც ნაკლებად აქვთ. იმ მოსწავლეებს კი, რომლებსაც არ მოსწონთ თავიანთი მასწავლებელი ან ნეიტრალური ურთიერთობა აქვთ მასთან, მეტი მიდრეკილება აქვთ ცუდი ქცევისაკენ, ცუდად სწავლობენ პროგრამით გათვალისწინებულ საკითხებს და ვერ ერთვებიან სწავლებაში. არსებობს მოსწავლეებთან კარგი ურთიერთობის დამყარების სხვა მიზეზებიც, რომელთა შორისაა: ვაგრძობინოთ მოსწავლეებს თავი ღირსეულ ადამიანებად, შევქმნათ კლასში უსაფრთხო, სასიამოვნო და ჯანსაღი ადამიანური გარემო და სახალისო გავხადოთ სწავლება. ყველა მასწავლებელი ამა თუ იმ სახის ურთიერთობას ამყარებს მოსწავლეებთან, ეს ურთიერთობები მნიშვნელოვანი ცვლადია იმის გასაგებად, თუ რა ხდება რთულ საკლასო საზოგადოებაში და როგორ იქცევიან და სწავლობენ მოსწავლეები.

არსებობს მასწავლებელსა და მოსწავლეებს შორის პიროვნული ურთიერთობის ხარისხობრივი შეფასების ორი გზა: ერთია ის, რომლითაც მასწავლებელი მოსწავლეთა პიროვნულ სამყაროებს ერთმანეთთან აკავშირებს და მეორე – მასწავლებლის თავისებურებები, რომელიც ურთიერთობებში სიყვარულსა და პატივისცემას უყრის საფუძველს.

ურთიერთობის გზები

ერთი ადამიანი რომ მეორეს, როგორც ინდივიდს დაუკავშირდეს, მან უნდა გაიცნოს ის. თუ მათემატიკას ვასწავლით, შეიძლება ყურადღება მივმართოთ მათემატიკაზე და არა მოსწავლეზე, მაგრამ თუ მოსწავლესაც ყურადღებით მოვეკიდებით, შევძლებთ უკეთ და გულდასმით მოვისმინოთ მისი პასუხები და უკეთ ავუხსნათ კონცეფციები. ამრიგად, მასწავლებელი კონკრეტული გზით პიროვნულად უკავშირდება მოსწავლეს: ის ინფორმაციის პროცესორია. თუ მასწავლებლის ურთიერთობა მოსწავლის მიმართ იმედებით, შიშით, ოცნებებით და მიზნებით არის სავსე, მაშინ ის მოსწავლის ამ ასპექტებს ეცნობა, ამ მდგომარეობათა გასაღებს ეძებს, მასზე და მის შინაგან სამყაროზე ფიქრობს. თუ მასწავლებელი მოსწავლეებთან ერთად სპორტულ თამაშებში მონაწილეობს, ის მოქმედებს, როგორც გუნდის წევრი ან მეტოქე. შესაძლოა მასწავლებელი მიმდინარე საკითხებზე ესაუბრება მოსწავლეს, მასთან ერთად მუშაობს პროექტებზე, ეხმარება სამუშაოს დაგეგმვაში, ესაუბრება საინტერესო პირად გამოცდილებაზე ოჯახში ან სკოლის გარეთ, რაც ასე მნიშვნელოვანია მოსწავლისთვის. ამრიგად, მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობის უამრავი ფორმა არსებობს: ინფორმაციის პროცესორი, თანამგრძობი, მიმდინარე მოვლენებზე მოსაუბრე, საერთო ინტერესები გარკვეულ საქმიანობებში ან საკითხებში და ა.შ.

ამას გარდა, მასწავლებელმა სხვადასხვა მოსწავლესთან შესაძლოა სხვადასხვაგვარი ურთიერთობა დაამყაროს. ამისათვის სასარგებლო იქნება, გამოვარკვიოთ ჩვენი საკუთარი რეპერტუარი და მოვიძიოთ ის შესაძლებლობები, რომლებიც საშუალებას მოგვცემს, შესაბამისად ვუპასუხოთ მოსწავლეთა მოთხოვნილებებსა და კლასის გარემოებებს. პიროვნული ურთიერთობის დამყარების პარამეტრების ამ სფეროში მასწავლებლის ქცევის ოთხი დონე შეიძლება გამოვყოთ:

1. გამოვრიცხოთ მოსწავლეებთან, როგორც ინდივიდებთან ურთიერთობა.
2. დავამყაროთ მოსწავლეებთან, როგორც ინდივიდებთან მხოლოდ ერთი სახის ურთიერთობა (მაგალითად, ვიყოთ ინფორმაციის პროცესორი, სპორტული თამაშების მონაწილე და შესვენებაზე მოსაუბრე).
3. მოსწავლეებთან მრავალგვარი ურთიერთობა დავამყაროთ.
4. შევარჩიოთ მოსწავლეებთან ურთიერთობის გზა.

ურთიერთობის მეოთხე დონე იმ მასწავლებელს ახასიათებს, რომელიც მოსწავლეებთან, როგორც ინდივიდებთან ურთიერთობისთვის ხელმოსაჭიდს ეძებს და არ სჯერდება აშკარასა და იოლს. ასეთი მასწავლებელი, შესაძლოა, გასცდეს საკუთარ იდენტობას და კონკრეტულ მოსწავლესთან ურთიერთობის დასამყარებლად შექმნას ხელსაყრელი შესაძლებლობები სასკოლო დღის მანძილზე ან სკოლის შემდეგ. ზოგიერთი მასწავლებელი ყოველ მოსწავლესთან ყოველთვიურ შეხვედრას აწყობს (მაგალითად, თვის თითო დღე თითოეული მოსწავლისთვის). ზოგიერთი ცალკეულ მოსწავლეებთან ერთად სადილობს. შესაძლოა, მაგალითად, დევიდთან ურთიერთობის დამყარების კარგი დასაწყისი მასთან ერთად პიანინოზე სიმღერის შესრულება იყოს.

ცხადია, რომ რაც უფრო უკეთ არჩევს მასწავლებელი ცალკეულ მოსწავლეებთან კონკრეტულ გარემოებებში ურთიერთობის გზებს, მით უფრო მყარ და ნაყოფიერ ურთიერთობას ამყარებს მოსწავლეებთან.

მასწავლებლის რვა ძირითადი თავისებურება

მასწავლებლის თავისებურებათა განხილვა ჩვენი ნაშრომისათვის ახალი, ხოლო თვით ურთიერთობათა სფეროსთვის გამორჩეული საკითხის შესწავლის საშუალებას გვაძლევს. მიუხედავად ამისა, ჩვენი აზრით, აუცილებელია მასწავლებელთა ქცევის გარკვეული ჯგუფების გამოყოფა, რომელთაც მოსწავლეები ხშირად მოიხსენიებენ ინტერვიუს დროს მასწავლებლის შესახებ კითხვებზე პასუხისას (Johnson 1976). ყველაზე მნიშვნელოვანი თავისებურებები და ქცევები მოიცავს: სამართლიანობას, გარეგნობას, იუმორის გრძნობას, თავაზიანობას, პატივისცემას, ბუნებრიობას, ურთიერთობის აღდგენისა და აქტიური მოსმენის უნარს. სასარგებლო იქნება ამ თავისებურებათა დაკავშირება პიროვნული ურთიერთობის დამყარებასთან, რადგან ისინი ხელს უწყობს მასწავლებლის მიმართ მეტ პატივისცემას, რაც, შესაძლოა, კარგი პიროვნული ურთიერთობის საფუძველი გახდეს.

სამართლიანობა

ეს უფრო *sine qua* არის, ვიდრე პიროვნული ღირსება. თუ მოსწავლეები უსამართლოდ მიიჩნევენ მასწავლებელს მასზე დამოკიდებული გადაწყვეტილებების მიღებისას (მაგალითად, საშინაო დავალებების მიცემა, კამათის დროს „მსაჯობა“, დახმარების ხელის შეთავაზება, გუნდების შერჩევა), ისინი ვერ შეიყვარებენ მას.

გარეგნობა

გარეგნობას მოსწავლეები მოსალოდნელზე მეტ ყურადღებას აქცევენ იმ მასწავლებლის აღწერისას, რომელსაც პატივის სცემენ. მოსწავლეები მასწავლებლის კოპნიობასა და სიფაქიზეს, სუფთა ტანსაცმელს, პატივისცემის ნიშნად მიიჩნევენ. მათი აზრით, ზრდასრული (მასწავლებელი) მათ (მოსწავლეებს) იმდენად მნიშვნელოვნად მიიჩნევენ, რომ ცდილობს კარგად გამოიყურებოდეს (მათთვის).

იუმორის გრძნობა

უილიამ გლასერი „რეალურობით თერაპიის“ ავტორი, ამბობს, რომ იუმორი ზრუნვის ერთ-ერთი ფორმაა. სულაც არ არის აუცილებელი, მასწავლებელმა ანეკდოტები უამბოს მოსწავლეებს, მთავარია, მას გულღია რეაქცია ჰქონდეს სასაცილო მომენტებში ან გაეხუმროს იმ მოსწავლეებს, რომლებიც განსაკუთრებით რთულ სამუშაოს არიან შეჭიდებულნი.

თავაზიანობა

ღირსეული ჟესტი, რომელიც შესაძლოა ძალზე ფორმალური და თითქმის რიტუალურიც კი იყოს, პირდაპირი ნიშანია ინდივიდის აღიარებისა. ის პერსონალური ჟესტია და დაკავშირებულია პიროვნული ურთიერთობის დამყარების ამ პარამეტრთან. როგორც წესი, მოსწავლეები შესაბამისად პასუხობენ თავაზიანობას. მტკიცება არ სჭირდება იმას, რომ თავაზიანობა აღიქმება, როგორც მასწავლებლის სასურველი ქცევა. ის მოხსენიებული გვაქვს, როგორც პიროვნული ურთიერთობის დამყარებასთან დაკავშირებული თავისებურება, რადგან მოსწავლეები მას მნიშვნელოვნად მიიჩნევენ და ურთიერთობის ისეთივე კარგ საფუძვლად გვეჩვენება, როგორც სამართლიანობა. ის *sine qua non*-ია (აუცილებელი პირობა) და არა პიროვნული ღირსება. თავაზიანობის არარსებობა ამუხრუჭებს ურთიერთობას.

პატივისცემა

მასწავლებელი მოსწავლეების, როგორც ადამიანების მიმართ, პატივისცემას მრავალი ფორმით გამოხატავს (Moustakas 1966). მან შეიძლება პატივი სცეს მოსწავლის ინტერესებს და დღის განმავლობაში გარკვეული დრო გამოუყოს ამ ინტერესების დაკმაყოფილებისათვის ან სცადოს მათი ინტეგრირება კურიკულუმის სტანდარტულ მიზნებთან. შესაძლოა, გამოამყდევინოს მოსწავლის მოსაზრებების მიმართ პატივისცემა იმით, რომ წაახლისოს და ამ მოსაზრებათა გაუკრიტიკებლად (თუმცა გარკვეული შესწორებებით) გამოხატვის საშუალება მისცეს. მასწავლებელი მოსწავლეების მიმართ პატივისცემას იმითაც გამოხატავს, რომ მათ შეცდომებს შეურაცხყოფის, დამცირების გარეშე უსწორებს (Randolf da Howe 1966), ან შეცდომებზე საუბარს მოსწავლის ნამუშევრის ღირსებაზე საუბრით იწყებს. მასწავლებელმა მოსწავლის ნამუშევრის დაფასება დამოკიდებულებითაც შეიძლება გამოხატოს: გამოფინოს, ან ისე ისაუბროს მასზე, რომ მოსწავლე მასწავლებლის გულისყურიანობაში დარწმუნდეს, მიუხედავად იმისა დადებითია შეფასება თუ გარკვეულ შესწორებებს ითვალისწინებს (მაგალითად, იმის ნაცვლად რომ უბრალოდ თქვას „არაჩვეულებრივია“ ან „კარგი ნამუშევარია“, ამბობს „ნამდვილად კარგად გამოგივიდა ობობის პანანინა ნაწილების ხატვა“).

იმის თქმა როდი გვსურს, რომ ფრაზები – „კარგი ნამუშევარია“ ან „არაჩვეულებრივია“ — არც ისე კარგია გარკვეულ გარემოებებში, ვიდრე განსაკუთრებული ღირსებების აღმნიშვნელი ფრაზები (Ginnott 1965). მხოლოდ იმას ვუსვამთ ხაზს, რომ ფრაზა, რომელიც მოსწავლის ნამუშევრისადმი ნამდვილ ყურადღებას გამოხატავს, შექების გარდა პატივისცემის მარეზონანსულიცაა. მასწავლებელს მოსწავლის ნამუშევრის მიმართ ყურადღებისა და პატივისცემის გამოხატვა უსიტყვოდაც შეუძლია, ნამუშევრის ხანგრძლივი და ყურადღებიანი ყურებით და გულწრფელი ფრაზით, „კარგი ნამუშევარია, ჯულია“.

რეალურობა

ზოგჯერ მასწავლებლის ქცევა ხელს უშლის მოსწავლეებს, დაინახონ ის ისეთ პიროვნებად, რომელსაც ფიქრი და განცდა შეუძლია, აქვს წარსული და გამოცდილება. მოსწავლეები, რომლებიც მასწავლებელს სახელის ნაცვლად „მასწავლებელი“-თი მიმართავენ, სწორედ ამ მოდელს პასუხობენ. ბავშვები მასწავლებელს რეალურ ადამიანად, პიროვნებად მხოლოდ იმ შემთხვევაში განიხილავენ, თუ მასწავლებელი ამის ნებას აძლევს.

არსებობს ქცევა, რომლის საშუალებითაც მასწავლებელი ავტორიტეტული ფიგურის ამ იმიჯს „მასწავლებელი რეალური პიროვნება“ იმიჯით ცვლის. მასწავლებელი საკუთარი ცხოვრებიდან ანეკდოტებს უამბობს მოსწავლეებს, ახდენს პიროვნული გამოცდილების ინტეგრაციას ახსნასა და პრეზენტაციებთან. „მე“ შეტყობინებები, როგორც ეს ტომას გორდონს (Thomas Gordon, 1974) აქვს აღწერილი, პირდაპირი ვერბალური ქცევაა, რომლის საშუალებითაც მასწავლებელი საკუთარ გრძობებს და ქცევას გადმოსცემს. (იხ. თავი ყურადღების შესახებ). ეფექტიანობის წვრთნაში მოტანილია უამრავი შემთხვევა, როდესაც ბავშვებმა, რომლებიც ვერც კი ხვდებოდნენ, რომ მათი ქცევა საშინლად სტკენდა გულს მასწავლებელს, „მე“-შეტყობინების შედეგად შეცვალეს უარყოფითი ქცევა. ამგვარი შეტყობინებების გამოყენებისას, ზოგჯერ, თავდაპირველად მოსწავლეებს სთხოვდნენ საკუთარი მასწავლებელი გრძობების მქონე ადამიანად განეხილათ.

ურთიერთობის აღდგენის უნარი

როდესაც მასწავლებელი მკაცრად ექცევა მოსწავლეს (მაგალითად, აგდებს საკლასო ოთახიდან) ან გაბრაზებას გამოხატავს იმით, რომ დისციპლინისაკენ მოუწოდებს („ახლავე შეწყვიტე! არ შეიძლება სხვისი ნამუშევრის გაფუჭება. თუ გაფუჭებულის აღდგენაში არ მიეხმარები, დღეს აქ აღარ დაგინახო!“), მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობას საავდრო ღრუბელი ფარავს (წესით, ასეც უნდა იყოს). ამგვარი ინციდენტების შემდეგ, მასწავლებელი, რომელიც კარგი ურთიერთობის შენარჩუნებას ცდილობს, სხვა კონტექსტში დადებით ქცევას ამჟღავნებს მოსწავლის მიმართ. ეს ურთიერთობის აღდგენაა: მასწავლებელი ატყობინებს მოსწავლეს, რომ ბრაზი გულში არ ჩაუდვია, რომ მათი ურთიერთობა ძველებურად „ძალაშია“. ასეთი საქციელით მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის დაძაბულობა იხსნება და მოსწავლეს ემოციურად ეხსნება გზა საკლასო საქმიანობებში ჩასართველად. მასწავლებლის ქცევაში არ ჩანს არც ბოდიში, არც გამოჩენილ სიმკაცრეზე ან ბრაზე უარის თქმა. მისი საქციელი „ამბობს“, „კარგი, მოდი ისევ ვიმუშაოთ“, რაც ნორმალური ურთიერთობისკენ დაბრუნებაა.

ამგვარ ქცევაზე დაკვირვებისას, შესაძლოა, ვინმემ, უბრალოდ, მოსწავლისაკენ გადადგმული პიროვნული ნაბიჯი დაინახოს, რომლის მიზანი დისციპლინა და ინციდენტის აღმოფხვრაა. ჩვენ გვსურს, გაჩვენოთ, რამდენად შორს შეიძლება წავიდეს მასწავლებელი დადებითი ურთიერთობის დამყარების მიზნით და დროულად დაინახოს ინციდენტში ჩარევის საჭირო მომენტი.

აქტიური მოსმენა

გულდასმით (რეფლექსურ) მოსმენას უკუკავშირი აქვს მთხრობელის ნაამბობის შინაარსთან, შენიშვნებთან და ამ გზით იგებს მთხრობელი, რომ უსმენენ. აქტიური მოსმენისას უკუკავშირს განცდითი კომპონენტი ემატება და მსმენელი მოსაუბრეს ხმამაღლა აგებინებს ნაამბობის გავლენით განცდილი მდგომარეობის შესახებ. მაგალითად, აქტიურმა მსმენელმა შესაძლოა თქვას, „ამ პრობლემებით დამძიმებული და იმედგაცრუებული [გრძობა] ხარ“. ის მასწავლებელი, რომელიც აქტიურ მოსმენას იყენებს, უშუალოდ ატყობინებს მოსწავლეს პიროვნულ გრძობებს. მიუხედავად იმისა, რომ შესაძლებელია აქტიური მოსმენით მანიპულირება და მისი არაგულწრფელი გამოყენება, გონივრული იქნებოდა იმის მტკიცება, რომ აქტიური მოსმენა ურთიერთობის დამყარებისაკენ მიმართული ქცევა-

აა. ის თანაგრძნობის ვერბალური გამოხატვაა. სიზუსტესა და პატივისცემასთან შერწყმული (Egan 1975) აქტიური მოსმენა ბავშვებს იმის განცდას უჩენს, რომ მათი ესმით და მათზე ზრუნავენ (Aspy & Roebuck 1977). „ის ნამდვილად მისმენს“, ასე ახასიათებენ მოსწავლეები იმ მასწავლებელს, რომელიც უყვართ და პატივს სცემენ.

მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობის ხარისხისა და საკლასო გარემოს შესწავლა ნამდვილად ღირს. მასწავლებლის სასწავლო ქცევის თავისებურებათა გასაანალიზებლად, უნდა გვახსოვდეს, რომ ნებისმიერი თავისებურებისთვის შესაბამისი ქმედება შესაძლებელია იცვლებოდეს მოცემულ მომენტში სწავლებისა და სწავლის არსებულ ფორმებთან ერთად. მაგალითად, მასწავლებელი შეიძლება თვალსაჩინოდ არ გამოხატავდეს მოსწავლეების, როგორც ინდივიდების მიმართ პატივისცემას დაპროგრამებული სწავლების (ინსტრუქტაჟის) დროს, როცა მოსწავლეებს ურთიერთობა აქვთ სისტემასთან და არა მასწავლებელთან, როგორც პიროვნებასთან. შესაძლოა ერთი ან რამდენიმე დღე დასჭირდეს იმას, რომ მასწავლებელმა გამოამყლავნოს (სააშკარაოზე გამოიტანოს) ამ ნაწილში აღწერილ თავისებურებათა სრული რეპერტუარი. ამრიგად, ქცევის შემოწმება მოითხოვს ხანგრძლივ ან შესაძლოა რამდენიმე განმეორებით დაკვირვებას სრული რეპერტუარის ხილვის მიზნით.

პიროვნული ურთიერთობის დამყარება - შეჯამება

დააკვირდით საკუთარ ან სხვა მასწავლებლის ქცევას და განსაზღვრეთ ქვემოთ ჩამოთვლილი ურთიერთობების რომელ ფორმას შეესაბამება. ყოველი ქცევის ან თავისებურებისთვის, რომელსაც საკუთარ თავს მიაწერთ, სცადეთ შესაბამისი მაგალითის გახსენება. სასურველი თავისებურებების განვითარებისათვის მოინიშნეთ საჭირო დრო ან შესაძლებლობა. იყავით შეძლებისდაგვარად ზუსტი.

1. მოსწავლეებთან ურთიერთობის გზები: შემოხაზეთ შესაბამისი დონე.

არც ერთი გზა

ერთი გზა

სხვადასხვა გზა

ინდივიდის შესატყვისი გზა

1. თავისებურებები: შეამოწმე, რომელი მიესადაგება.

| | |
|-------|----------------------------|
| _____ | სამართლიანობა |
| _____ | გარეგნობა |
| _____ | იუმორის გრძნობა |
| _____ | თავაზიანობა |
| _____ | პატივისცემა |
| _____ | რეალურობა (ნამდვილობა) |
| _____ | ურთიერთობის აღდგენის უნარი |
| _____ | აქტიური მოსმენა |

პიროვნული ურთიერთ-
ობის
დამყარება - შეჯამება

პიროვნული ურთიერთობის დამყარება - სავარჯიშო

1. პატივისცემა და სამართლიანობა ორი თავისებურებაა პიროვნული ურთიერთობის დამყარების ექვსი თავისებურებიდან. გაიხსენეთ და ჩამოთვალეთ ის მოვლენები ან სიტუაციები, როდესაც მოსწავლეებმა შეცვალეს თავიანთი აზრი მასწავლებლის სამართლიანობისა და პატივისცემის შესახებ.
2. შეარჩიეთ სამართლიანობისა და პატივისცემის ამსახველი ორ-ორი მოვლენა ან სიტუაცია. მოიტანეთ ხუთი სპეციფიური მაგალითი იმისა, როგორ შეიძლება მოქცეულიყო მასწავლებელი, რომ მოსწავლეები მათდამი პატივისცემის გრძნობასა და სამართლიანობაში დაერწმუნებინა.

კოდორკანული უნივერსიტეტი
დამყარება - სავარჯიშო

ლიტერატურა

- Allender, J. S., M. Seitchik. And D. Goldstein. "Student Involvement and Patterns of Teaching". *Journal of Classroom Interaction* 16 (Summer 1981): 11-20.
- Aspy, D., and F. N. Roebuck. *Kids Don't Learn From People They don't Like*. Amherst, Mass.: Human Recourse Development Press, 1977.
- Brophy, J. "Teacher Praise: A Functional Analysis". *Review of Educational Research* 51 (Spring 1981): 5-32.
- Brown, I., and R. C. Goodall. "Enhancing Group Climate through Systematic Utilization of Feedback". *Journal of Classroom Interaction* 16 (Summer 1981): 21-25.
- Egan, G. *The Skilled Helper*. Monterey, Calif.: Brooks/Cole Publishing Co., 1975.
- Fraser, B. J., and P. O'Brien. "Student and Teacher Perceptions of the Environment of Elementary School Classrooms". *Elementary School Journal* 85 (May 1985): 567-580.
- Ginott, H. G. *Between Parent and Child*. New York: Macmillan, 1965.
- Gordon, T. *Teacher Effectiveness Training*. New York: Wyden Press, 1974.
- Johnson, M. S. "I Think My Teacher Is". *Learning* (February 1976).
- Joos, M. *The Five Clocks*. New York: Harcourt, Brace & World, 1967.
- Mergendoller, J. R., and M. J. Packer. "Seventh Graders' Conceptions of Teachers: An Interpretive Analysis". *Elementary School Journal* 85 (May 1985): 581-600.
- Moustakas, C. *The Authentic Teacher*. Cambridge, Mass.: Howard A. Doyle Publishing Co., 1966.
- Randolf, N., and William Howe. *Self Enhancing Education*. Palo Alto, Calif.: Sanford Press, 1966.
- Rogers, V. R., "Laughing with Children". *Educational Leadership*. (April 1984): 44-50.

საკლასო გარემოს შესახებ კვლევები მწირია, მაგრამ ნათელია: მწირია კოგნიტურ სფეროში არსებულ კვლევებთან შედარებით, ხოლო ნათელია იმდენად, რამდენადაც კვლევათა შედეგები თანამიმდევრულია პოპულაციის, მოსწავლეთა ასაკისა და საგნების მიხედვით. თუ მოსწავლეები სიძნელეებთან შეჭიდებისას რისკის განევისა და მცდელობისათვის ნდობას, მხარდაჭერასა და უსაფრთხოებას გრძნობენ, მათ სკოლისა და სწავლის მიმართ დამოკიდებულება სასიკეთოდ ეცვლება (Moos and Moos 1978; Haertel, Walberg, and Haertel 1981; Fraser and Fisher 1983; Fraser 1986, 1989; Nunnery, Rutler, and Bhaireddy 1993).

ზემოთქმული თითქოს საღი აზრია, თუმცა კვლევები ამ სფეროში უკანასკნელი 30 წლის მანძილზე სიახლით ვერ დაიკვეხნის. 30 წლის წინ ვიცოდით, რომ ლიკერტის სკალის (Likert scale – ლიკერტის სკალა (1932 წელს რენსის ლიკერტის მიერ შემუშავებული ჯამური შეფასებების სკალა) – ფსიქომეტრიული სკალა, რომელიც ხშირად კითხვარებსა და ანკეტურ კვლევებში გამოიყენება. ცდის პირი ყოველი დებულების მიმართ საკუთარი თანხმობის ხარისხს გამოხატავს სკალის დიაპაზონით — „სავსებით ვეთანხმები“ და „სავსებით არ ვეთანხმები“. ყოველი კონკრეტული დებულების შეფასებათა ჯამი საშუალებას გვაძლევს გამოვავლინოთ ცდის პირის განწყობა ამა თუ იმ საკითხის მიმართ. რედ. შენ.) მიხედვით გამორჩეულ მასწავლებლებს, უკეთესი შედეგები ჰქონდათ მოსწავლეებთან, თუმცა არ ვიცოდით, რას აკეთებდნენ ისინი პრაქტიკულად ამის მისაღწევად. წარმოდგენა არ გვქონდა სიცხადის ელემენტებისა და მათი ურთიერთკავშირის, ამ ურთიერთკავშირის ოპერაციული მოდელის ან ელემენტთა მნიშვნელობის შესახებ. დღეს გაცილებით მეტი ინფორმაცია გვაქვს სიცხადის პარამეტრზე. მისი არსებითი ელემენტების ჩამოყალიბება და შესაბამისი მონაცემების საფუძველზე წარმატებულ სწავლებასა და სწავლაში ამ ელემენტების წვლილის შესახებ მსჯელობა მაინც შეგვიძლია. საკლასო გარემოსთან მიმართებაში საქმე სხვაგვარადაა. აქ ლიკერტის სკალის დონეზე ვართ.

მიუხედავად იმისა, რომ საკლასო გარემოს შესახებ კვლევები 1920-იან წლებში იღებს სათავეს, უიტოლმა (Withall 1949) პირველმა ჩამოაყალიბა ჯგუფის ისეთი ფენომენის განმარტება, რომელიც სოციალურ-ემოციური კლიმატის სახელით არის ცნობილი. მან აღნიშნა,

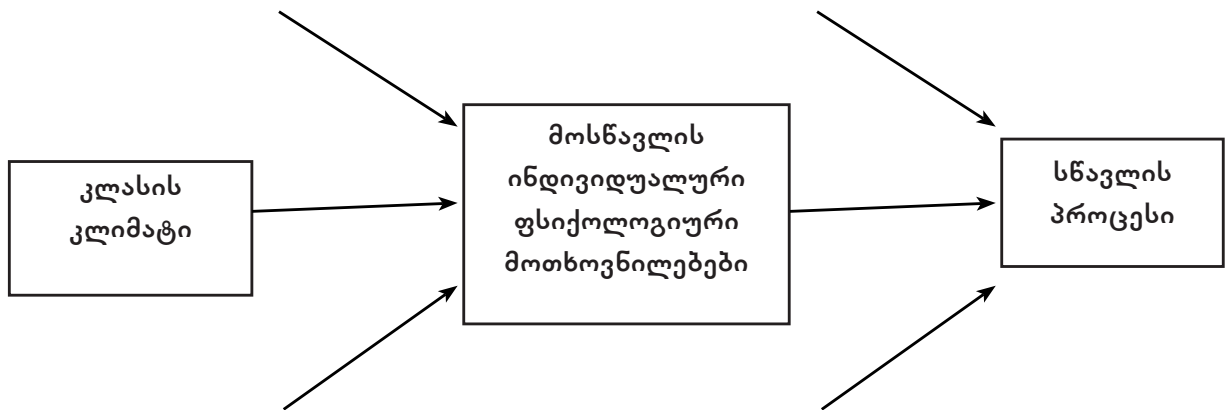
(სოციალურ-ემოციური კლიმატი არის) ზოგადი ემოციური ფაქტორი, რომელსაც ინდივიდებს შორის ურთიერთობისას ვხვდებით. მას გარკვეული კავშირი აქვს მიმღებობის იმ ხარისხთან, რომელსაც ჯგუფის წევრები გამოხატავენ ერთმანეთის მოთხოვნილებებისა და მიზნების მიმართ. ოპერირების თვალსაზრისით, იგი გავლენას ახდენს: (1) ყოველი ინდივიდის შინაგან სამყაროზე; (2) ჯგუფის *esprit de corps*-ზე (ფრანგ. კასტურ სულზე, სოლიდარობაზე. რედ. შენ.); (3) ჯგუფის მნიშვნელობის გრძნობასა და ინდივიდუალურ მიზნებსა და აქტივობებზე; (4) ობიექტურობაზე, რომლითაც პრობლემას ეკიდებიან; (5) ჯგუფში ინტერპერსონალური ურთიერთობების ხარისხზე.

შემდგომში ჩატარებული კვლევებით „გავლენიანი“ ცვლადები შეისწავლეს და დაადგინეს, რომ მოსწავლეებს უკეთესი შედეგების აქვთ, როცა კლასში ერთიანობის მაჩვენებელი მაღალია, ხოლო უთანხმოების, სირთულეთა და კონკურენციის მაჩვენებელი დაბალი (Fraser and O'Brien 1985)

ზოგადად კვლევები გვიჩვენებს, რომ „მოსწავლეთა კოგნიტური, ემოციური და ქცევითი შედეგები უკავშირდება მათ მიერ საკლასო ოთახის ფსიქოლოგიურ თავისებურებათა ალქმას“ (Chavez 1984; Battistich და სხვები 1995)*. ¹

ქვემოთ მოყვანილი ოთხი დებულება ადასტურებს საკლასო გარემოს დიდ მნიშვნელობას:

1. ყოველი ადამიანის ძირითადი ფსიქოლოგიური მოთხოვნილებების ცნობილი და უნივერსალური სია ასეთია: უსაფრთხოება, თვითკონტროლი, სიყვარული, ჩართულობა, თვითშეფასება, აღიარება, თვითაქტუალიზაცია, თავისუფლება და გართობა. (იხ. Maslow 1962; Dreikurs and Gray 1968; Schutz 1967; Glasser 1965, 1994).
2. კონკრეტული ინდივიდის ამ ფსიქოლოგიურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების ხარისხი განსაზღვრავს მის მიერ სწავლისთვის დახარჯული ენერჯისა და ყურადღების „რაოდენობას“. თუ ინდივიდი გულნატკენია და ვერ იკმაყოფილებს ამ მოთხოვნილებებს, სწავლა ნელდება ან წყდება. თუ ეს მოთხოვნილებები ადეკვატურად კმაყოფილდება, სწავლის პროცესი ნორმალურად მიმდინარეობს, ხოლო თუ უმაღლესი ხარისხით კმაყოფილდება – წარმატებულ სწავლას წინ ვერაფერი ელოდება.
3. კლასის გარემო უშუალო გავლენას ახდენს მოსწავლეთა წარმატებაზე. ის ინდივიდუალურ გავლენას ახდენს ყოველი საბაზისო ფსიქოლოგიური მოთხოვნილების დაკმაყოფილებაზე. ის არა ერთადერთი, მაგრამ არსებითი ცვლადია, რომელიც გავლენას ახდენს სკოლაში ყოველი მოსწავლის ფსიქოლოგიურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების ხარისხზე.
4. როცა საკლასო კლიმატი უსაფრთხოების მოთხოვნილებებს სცილდება და ხელს უწყობს ისეთი მნიშვნელოვანი საზომების განვითარებას, როგორიცაა ერთობის ჩამოყალიბება, რისკის განევა და გავლენა, სწავლის პროცესი წარმატებულია.



¹ ამ თავისებურებათა მნიშვნელობის განსაზღვრისას განვითარების ისეთი პროგრამებში, როგორიცაა „სწავლის საზომები“ (Marzano and Pickering 1992), დაინყეს მოსწავლეთა მიერ მიმღობის, უნარისა და უსაფრთხოების გრძობის კომპონენტების ჩართვა. არაკომერციული ორგანიზაციის „სოციალური პასუხისმგებლობის“ თანამშრომლები მთელი ქვეყნის მასშტაბით კონფლიქტის გადაჭრისა და საზოგადოების ჩამოყალიბების შესახებ სემინარებს გვთავაზობენ. მათი მისამართია: 23 Garden Street, Cambridge, MA 02138; 800-370-2515. Northeast Foundation for Children მსგავს მაღალი ხარისხის სემინარებს გვთავაზობს. მისი მისამართია: 71 Montague City Road, Greenfield MA 01301; 800-360-6332.)

რას ნიშნავს საკლასო კლიმატი?

საკლასო კლიმატის ჩვენეული განმარტება ასეთია: „მოსწავლეთა გრძნობები და რწმენები და მათ შედეგად ჩამოყალიბებული ქცევის ერთობლივი მოდელები საზოგადოებასთან, ურთიერთთანადგომასთან, რისკის განწევასთან, თავდაჯერებულობასთან, გავლენასა და კონტროლთან დაკავშირებით“. საზოგადოება და ურთიერთთანადგომა განიმარტება, როგორც ინდივიდის გრძნობები ჯგუფთან მიმართებაში – მიღების, ჩართულობის, წევრობის და თვით მეგობრობისა და სიყვარულის განცდა. რისკის განწევა და თავდაჯერებულობა შინაგანი პიროვნული საზომია, რომელზეც მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს სხვა ადამიანთა რეაქცია ინდივიდის ქცევაზე. დათრგუნვა და სარკაზმი (თუნდაც ფაქიზად გამოხატული) ამცირებს ადამიანის იმ რწმენას, რომ შეუძლია თავისუფლად იაზროვნოს და სცადოს. საკლასო კლიმატი, სადაც სათანადოდ ფასდება მცდელობა და მონდომება, მოსწავლეებს ეხმარება იმის გააზრებაში, რომ შეცდომა სწავლის ერთ-ერთი შესაძლებლობაა და არა პიროვნული ნაკლის ნიშანი. გავლენა და კონტროლი საკლასო კლიმატის პიროვნულ ქმედობაუნარიანობასთან დაკავშირებული საზომია და განისაზღვრება, როგორც ინდივიდის ეფექტიანობა. ის შემდეგ კითხვებს პასუხობს: მე, როგორც ინდივიდი, რამდენად ფასეული ვარ საკლასო საზოგადოებისთვის? რა შესაძლებლობები მაქვს მე, როგორც მოთამაშეს, როგორც გავლენის მომხდენს და არა ინერტულ ადამიანს, რომლის საკლასო ოთახში ყოფნა ვერავითარ ცვლილებას ვერ ახდენს კლასის ცხოვრებაზე? ზემოჩამოთვლილი საზომები გავლენას ახდენს სწავლის პროცესზე.

საკლასო გარემოს ზემოთ მოყვანილი სამი ძირითადი მახასიათებელი შეჯამებულია 13.1 სქემაზე, რომელიც ყოველ მათგანს განიხილავს, როგორც კლიმატის ჩამოყალიბების ასპექტს. ამ მახასიათებლებს სრულყოფილებისა და მომნიშვნეულობის საფეხურები აქვს და მასწავლებელმა, რომლის მიზანი რომელიმე მახასიათებლის სრულყოფაა, ამ საფეხურების გათვალისწინებით უნდა დაგეგმოს აქტივობები. პირველი მახასიათებლის – საზოგადოება და ურთიერთთანადგომა — საფეხურები, კარგად არის შესწავლილი განვითარების შესახებ დანერილ ლიტერატურაში (Aspy 1977, Wood 1994, Johnson and Johnson 1995). შემდეგი ორი მახასიათებლის საფეხურები უფრო ჰიპოთეზურია, თუმცა მათი ელემენტები კვლევების შედეგად არის დადგენილი.

ქვემოთ განხილულია ყოველი მახასიათებელი და აღწერილია მისი თითოეული ელემენტის მნიშვნელობა (მაგალითად, რას ნიშნავს საზოგადოების მახასიათებელში „სხვათა გაცნობა“ და რატომ არის ის მნიშვნელოვანი საკლასო ოთახის კლიმატისათვის?) ყოველი ელემენტის განხილვამდე ჩვენ აღვწერთ სპეციფიკურ სტრატეგიებსა და გამოცდილებას, რომლის გამოყენებაც მასწავლებელს შეუძლია მისი განვითარების მიზნით.

საზოგადოება და ურთიერთთანადგომა

საკლასო კლიმატის ეს საზომი აღწერს ჩართულობის, წევრობისა და ურთიერთმხარდაჭერის ხარისხს, რომლებსაც მოსწავლეები გრძნობენ ერთმანეთის მიმართ. ამ საზომის სათანადოდ განვითარების შემთხვევაში, მოსწავლეს შეუძლია თქვას: „მე ვგრძნობ, რომ აქ მიმიღეს და წევრი ვარ. ადამიანები ჩემს მხარეზე არიან. მე შემიძლია, დავეხმარო სხვებს, ხოლო სხვები მე დამეხმარებიან“.

ამ საზომში განვითარების ხუთი დონეა და ყოველი მათგანი თავისებურების ამსახველ დებულებასთან არის დაწყვილებული:

მოსწავლეთა მიღწევების ხელშეწყობი გარემო

| საზოგადოება და ურთიერთთანადგომა | თავდაჯერებულობა და გარისკვა | გავლენა და კონტროლი |
|--|--|--|
| „მე ვგრძნობ, რომ აქ მიმიღეს და წვერი ვარ. ადამიანები ჩემს მხარეზე არიან. მე შემიძლია, დავეხმარო სხვებს, ხოლო სხვები მე დამეხმარებიან“. | „გარისკვა უსაფრთხოა. თუ ვეცდები, შეცდომებზე ვისწავლი და მოვინდომებ, შემიძლია წარმატებას მივაღწიო“. | „გარკვეული გავლენის მოხდენა შემიძლია. სიტყვა მეთქმის. ჩემი აზრი მნიშვნელოვანია“. |



სქემა 13.1 საკლასო კლიმატის სამი ძირითადი მახასიათებელი
ყოველი მახასიათებელი შესაძლებელია განვითარების ცალკეულ სტადიებად დაიყოს.

1. სხვათა გაცნობა: „მე ვიცნობ ამ ადამიანებს და ისინი მიცნობენ მე“.
2. მისალმება, აღიარება, მოსმენა, რეაგირება და დადასტურება: „მე ვგრძნობ, რომ მიმიღეს და წვერი ვარ; ადამიანები პატივს მცემენ და მე პატივს ვცემ მათ“.
3. ჯგუფის იდენტიურობა, პასუხისმგებლობა და ურთიერთდამოკიდებულება: „მე ამ ჯგუფის წვერი ვარ. ჩვენ ერთმანეთი გვჭირდება და გვსურს ერთმანეთისთვის წარმატება“.
4. კოოპერაციული სწავლა, სოციალური უნარ-ჩვევები, ჯგუფის შეკრებები და ჯგუფის დინამიკა: „მე შემიძლია დავეხმარო სხვებს და ისინი მე დამეხმარებიან“.
5. პრობლემათა გადაჭრა და კონფლიქტის მოგვარება: „ჩვენ შეგვიძლია ურთიერთობის დროს წარმოქმნილი პრობლემების მოგვარება“.

ამგვარი თბილი და მეგობრული ურთიერთობები არც შემთხვევით და არც თავისთავად არ ყალიბდება. მასწავლებელს დიდი წვლილი შეაქვს კლასში გამეფებული ჩართულობისა და მეგობრული კლიმატის სიმტკიცესა და სტრუქტურაში (Cabello and Terrell 1993): ეს გახლავთ ცალკეულ მოსწავლეებთან მათი ვერბალური ურთიერთობის მოდელები, მოსწავლეთა კონფლიქტების მოგვარების გზები, თანამშრომლობის სტრუქტურები, რომლებსაც ისინი აცნობენ მოსწავლეებს და სოციალური უნარ-ჩვევების სწავლება.

სხვათა გაცნობა

უფროსი კლასების ინგლისური ენის მასწავლებელმა ჯინ სტენფორდმა (Gene Stanford), 1977 წელს გამოცემულ წიგნში „ეფექტიანი ჯგუფების განვითარება კლასში“, საკლასო კლიმატის ეს მახასიათებელი განმარტა, როგორც განვითარების კონტინუმი. იგი მიხვდა, რომ ჯგუფის წევრად ყოფნის საფუძველი იყო ჯგუფის წევრების შესახებ ინფორმაციის ქონა. ამის გამო სასწავლო წლის დაწყებიდან პირველი რამდენიმე თვის განმავლობაში იგი რეგულარულად ატარებდა კლასში გაცნობის მოკლე აქტივობებს (გაცნობის ოცდაერთი აქტივობა მის წიგნშია მოცემული).

საზოგადოების მშენებლობაში ჩადებული ეს მოკრძალებული ინვესტიციები გრძელვადიან პერიოდში ზრდის დავალების შესრულებისა და მასზე დახარჯული დროის ეფექტიანობას.

ის მასწავლებლები, რომლებიც ყოველ კვირა რამდენიმე წუთს უთმობდნენ ამ აქტივობებს, არ უჩიოდნენ სასწავლო პროგრამით გათვალისწინებული საქმიანობებისათვის დროის ნაკლებობას. საზოგადოების მშენებლობაში ჩადებული ეს მოკრძალებული ინვესტიციები გრძელვადიან პერიოდში ზრდის დავალების შესრულებისა და მასზე დახარჯული დროის ეფექტიანობას. (იგივე შეიძლება ითქვას ამ მახასიათებელში საზოგადოების მშენებლობის სხვა დონეებზეც.).

დღეს ათობით წიგნია ხელმისაწვდომი, რომლებიც გვთავაზობენ გაცნობის შესანიშნავ აქტივობებს (Stanford 1977; Shaw 1992; Seigle and Macklem 1993; Bennett and Smilanich 1994). წიგნში „ბინგო ადამიანები“ (People Bingo) ან მის ვერსიაში „მოძებნეთ პიროვნება ვინც“ მოსწავლეები ცდილობენ მინიშნების საშუალებით გამოიცნონ ჯგუფის წევრის ვინაობა, მაგალითად: „წელიწადი გაატარა საფრანგეთში“. ყოველმა მოსწავლემ უნდა მოძებნოს ის კლასელი, რომელმაც საფრანგეთში ერთი წელი გაატარა. ზოგიერთი აქტივობა უფრო გრძელია, მაგალითად პარტნიორთა სტრუქტურირებული ინტერვიუ. ინტერვიუს შემდეგ მასზე დაყრდნობით ყოველი პარტნიორი თავის მენწყვილეს აცნობს მთელ კლასს ან მცირე ჯგუფს.

ჩვენი ერთ-ერთი ყველაზე უფრო საყვარელი აქტივობაა არტეფაქტების ჩანთა. ეს აქტივობა ერთნაირად პოპულარულია მოზრდილთა ჯგუფებშიც და მცხოვრებელთა კლასებშიც. მონაწილეებს მოაქვთ ჩანთები, რომელშიც აწყვია მათი ცხოვრების ან ინტერესების ამსახველი ნივთები. ერთ-ერთი მონაწილე

იღებს ნებისმიერ ჩანთას, სათითაოდ ალაგებს ნივთებს და წარუდგენს მათ წრიულად განლაგებულ მონაწილეებს. ისინი ცდილობენ გამოიციონ ჩანთის მფლობელი. მეხუთე ნივთის წარდგენის შემდეგ (ზოგი ნივთის სიმცირის გამო შეიძლება ყველამ ვერ დაინახოს ის შორიდან კარგად), ჯგუფი იწყებს კოლექტიური აზრის გამოტანას. შემდეგ ჩანთის ნამდვილი მფლობელი წარუდგება კლასს და უხსნის ყოველი ნივთის მნიშვნელობას. შესაძლებელია, რომ ერთ ჯერზე ორმა ან სამმა მონაწილემ მოასწროს თავის წარდგენა.

ამ აქტივობის პოპულარობა მოზრდილთა შორის იმის მაუწყებელია, თუ რამდენად მცირეა შესაძლებლობა, იცნობდე კოლეგებს. ურთიერთობების ჩამოყალიბებისთვის საჭირო არ უნდა გახდეს თანამშრომელთან განმარტობა.

საზოგადოების მშენებლობის სტრატეგიები დაწყებული მეექვსე კლასიდან სულ უფრო დიდ მნიშვნელობას იძენს კლასის კლიმატის შექმნის მთლიან სტრუქტურაში.

მისალმება, მოსმენა, რეაგირება, აღიარება და დადასტურება

შეგინიშნავთ ოდესმე, რომ ზოგიერთ გარემოში (ზოგჯერ მთელ ქალაქშიც კი) ქუჩაში შემხვედრი ადამიანები თვალებში გიყურებენ, გიღიმიან და გესალმებიან? მოსწავლეთათვის ერთმანეთის შესახებ ინფორმაციის მიწოდების გარდა შეგვიძლია იმაზეც ვიმუშაოთ, რომ შევექმნათ სათანადო პირობები და ვასწავლოთ მათ ერთმანეთის აღიარებისა და ერთმანეთზე რეაგირების უნარ-ჩვევები. ის ადამიანები, რომლებსაც რეგულარულად ესალმებიან და აღიარებენ, როგორც წესი, უფრო ადვილად სწავლობენ. გრინფილდის ცენტრალური სკოლის (მასაჩუსეტსი) დილის შეხვედრის სტრუქტურაში პირველივე აქტივობაშია გამოყენებული ათობით ფორმატიდან ერთ-ერთი, რომლის მიხედვითაც წრიულად მდგომი ბავშვები ერთმანეთს ესალმებიან. ეს აქტივობა მხოლოდ დაწყებით კლასებში როდი გამოიყენება. დადებითი მისალმება აღიარების ერთგვარი ფორმაა, რომელსაც ნებისმიერ ასაკში უნდა შევეუწყოთ ხელი. ვუდი (Wood 1994) წერს: „მოსწავლეებისათვის (IV, V და VI კლასები) მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ ერთმანეთის მისალმება დილით, არამედ იმის სწავლა, რომ კლასის ნებისმიერ წევრს მეგობრულად და გულითადად მიესალმონ. გენდერი, დაჯგუფებები და საუკეთესო მეგობრები განვითარების ერთგვარი პრობლემაა 9-13 წლის ასაკში. ყოველ დილით მისალმება მოსწავლეებს ამ პრობლემების უსაფრთხო დაძლევაში ეხმარება. ის მასწავლებლისთვის ყოველ დილით სოციალური უნარ-ჩვევების პროგრამის ყოველდღიური ათვლის წერტილიცაა“.

მისალმების აქტივობის ერთ-ერთი ნიმუშის, დაწყებით კლასებში მისალმების აქტივობის შესატყვისი მაგალითია მისალმება ბურთის გადაგდებით, რომელიც მრავალგვარი შეიძლება იყოს მაღალ კლასებში სირთულისა და თანამშრომლობის ნახალისების მიხედვით. ეს აქტივობა ასე იწყება: წრიულად მდგომი ბავშვები ერთმანეთს ბურთის გადაგდებით ესალმებიან. მაგალითად, ლესლი მისალმებას იწყებს სიტყვებით „დილა მშვიდობისა, ჯონ!“ და შემდგომ ჯონს უგდებს ბურთს. ჯონი სალამს უბრუნებს ლესლის, მისალმებისთვის ირჩევს წრიდან სხვა ბავშვს და ანვდის ბურთს. როცა ბურთი ბავშვების წრეს „შემოივლის“, კვლავ ლესლის უბრუნდება „სალმით“. სხვა ვარიანტში, ბურთი რამდენიმე ჯერზე შემოივლის წრეს უხმოდ (მისალმების და ლაპარაკის გარეშე) და ბავშვები იხალისებენ ამ აქტივობით (Stephenson and Watrous 1994).

მოსწავლეთა მიერ ერთმანეთის აღიარება და დადასტურება შესაძლებელია ჯგუფების შეხვედრის დროს. სოციალური კომპეტენციის პროგრამა (Seigle and Macklem 1993) ყურადღების ცენტრში ყოფნას იყენებს როგორც დადებითი ატრიბუციებისა და ქცევის განმტკიცების აქტივობას. მასწავლებელი ირჩევს ერთ ბავშვს (ყოველ ჯერზე სხვადასხვას), რომელიც უნდა მოექცეს ყურადღების ცენტრში. დანარჩენები რიგრიგობით ეუბნებიან ამორჩეულ ბავშვს სპეციფიკურ კომპლიმენტებს: „ტიმ, სასიამოვნოა შენი ყურადღება სხვა ბავშვების მიმართ, მაგალითად ის, რომ შენ შემინახე ადგილი რათა

ჩავმდგარიყავი წრეში“. ყოველ ბავშვს ერთხელ აქვს ლაპარაკის უფლება და ის მიმართავს ამორჩეულ ბავშვს და არა მასწავლებელს. ყურადღების ცენტრში მყოფი ბავშვი მხოლოდ ისმენს.

კარგი მოსმენა შეიძლება ისწავლებოდეს არაორაზროვნად. მოსწავლეებმა კარგი მოსმენის სწავლა შესაძლებელია სარკესთან ვარჯიშით დაიწყონ. ორი პარტნიორი დგას და ირჩევს ვინ იქნება წამყვანი (A ადამიანი) და ვინ იქნება მიმდევარი (B ადამიანი). A ხელებს მაღლა სწევს და ატრიალებს ისე, რომ ხელისგულები მიმართული იყოს B-სკენ, რომელმაც ხელები A-ს ანალოგიურად (სარკეში ასახული გამოსახულების მსგავსად) უნდა ამოძრაოს. დაახლოებით 45 წამის შემდეგ მასწავლებლის ნიშანზე პარტნიორები ცვლიან როლებს. A ხდება მიმდევარი (მიმბაძველი), ხოლო B – წამყვანი. აქტივობის კარგად შესრულებისთვის ორივე პარტნიორის ყურადღება ურთიერთზე უნდა იყოს მიმართული. ეს ქმნის პირდაპირი სწავლების საფეხურს და სოციალური უნარ-ჩვევების, განსაკუთრებით მოსმენის, ვარჯიშის საშუალებას.

ბავშვებისათვის მოსმენის პირდაპირი სწავლება მოიცავს როლურ თამაშს და ვარჯიშს. ეს შესაძლებელია დავიწყოთ მათთვის კითხვის დასმით: „გაიხსენეთ ვინმე, ვინც წამდვილად გისმენთ. თქვენი აზრით, რატომ იქცევა ეს ადამიანი ასე?“ გაითამაშეთ ყურადღებით მოსმენის აქტივობის როლები და მიეცით საშუალება, გამოხატონ საკუთარი აზრი იმის შესახებ, რა დაინახეს და რა გაიგონეს. ჩაინერეთ მათი პასუხები. სთხოვეთ მოსწავლეებს, გაიხსენონ ის ადამიანი, რომელიც მათ არ უსმენს. კვლავ გაათამაშებინეთ როლები და ჩაინერეთ, რას ფიქრობენ იმის შესახებ, რაც დაინახეს და გაიგონეს. ამის შემდეგ მოსწავლეები უკვე მზად არიან სამეულებად (მსმენელი, მოსაუბრე და დამკვირვებელი) ივარჯიშონ მოსმენაში.

მრავალი მასწავლებელი იყენებს მოსმენის ვარჯიშს სასკოლო პრაქტიკაში. მაგალითად, ეკითხება მოსწავლეს, სურს თუ არა შეაჯამოს ის, რაზეც წინა გამომსვლელმა ისაუბრა დისკუსიის დროს. მოსწავლეებს არ შეუძლიათ წინასწარ განსაზღვრონ, როდის მოუწევთ სხვისი შეხედულების შეჯამება.

ჯგუფის იდენტობა, პასუხისმგებლობა და ურთიერთდამოკიდებულება

კოოპერაციული სწავლების სტრუქტურები (იხ. Kagan 1992) და კოოპერაციული მოდელები (Johnson nd Johnson 1987; Slavin 1986) მხარს უჭერენ გუნდის ჩამოყალიბებას, რადგანაც ისინი აყალიბებენ ბუნებრივ ჯგუფებს, სადაც ინდივიდები მჭიდრო კავშირში არიან ერთმანეთთან. ამგვარად, გუნდის სახელის, ლოგოს ან დროშის შექმნა ბავშვებს ბუნებრივად აკავშირებს ერთმანეთთან. მაღალ კლასებში მოსწავლეები ერთმანეთზე დამოკიდებულნი ხდებიან და ხვდებიან, როგორ სჭირდებათ ერთმანეთი. „ჯიგსოუ“ (სტრუქტურის სახელწოდება აღებულია თამაშიდან jig-saw puzzle – ნახატის აწყობა ნაწილებით. მთარგმნ. შენ.) სტრუქტურა (Aronson 1978) აძლიერებს ურთიერთდამოკიდებულებას, რადგან მოსწავლეებს თანატოლების იმედი უნდა ჰქონდეთ კონკრეტული მასალის სწავლის დროს და შეძლონ მასალის თავიანთი „მონაკვეთის“ წარდგენა გუნდის წევრებისათვის. (იხ. შეჯიბრის შესახებ შეხედულება თავში „სწავლის გამოცდილება“).

დამტკრეული კვადრატები არის აქტივობა, რომელსაც ხშირად იყენებენ მოსწავლეთათვის ურთიერთდამოკიდებულობის გასაცნობად. ხუთი მთლიანი 6 ინჩიანი გვერდის მქონე კვადრატი, იჭრება ნაჭრებად, ირევა ხუთ დასტად და იდება ხუთ კონვერტში (იხ. სქემა 13.2). მოსწავლეთა ხუთი გუნდიდან ყოველი თითო კონვერტს იღებს. მათი მიზანია საუბრის ან მინიშნების გარეშე ააწყონ ხუთი მთლიანი კვადრატი. მათ არ შეუძლიათ კვადრატის ნაწილების სხვისგან აღება, შეუძლიათ მხოლოდ მისცენ ნაჭრები. გუნდის წევრს კვადრატის ნაწილს პირდაპირ აძლევენ. ამ სავარჯიშოს შეჯამება 13.2 სქემაში ჩამოთვლილი კითხვებით წარმოდგენას გვიქმნის, თუ რა შეიძლება მოხდეს თამაშის დროს გუნდის წევრის იგნორირების, თამაშიდან გასვლის ან დომინირების მცდელობისას.

ჩვეულებრივი სასწავლო დავალებები შეიძლება შევეუსაბამოთ დამტკრეული კვადრატების სტრუქტურას. მართლწერის (ტექნიკური, უცხო ენის ან ინგლისური სიტყვების) სწავლისას, სიტყვები შეიძლება დაიჭრას და ჩალაგდეს ცალკეული ასოების მიხედვით შექმნილ კონვერტებში. ეს ასოები შერჩევის გარეშე ხუთ კონვერტშია მოთავსებული. ხუთი გუნდიდან თითოეული იღებს თითო კონვერტს. გუნდის ამოცანაა ერთმანეთთან საუბრის და ერთმანეთისგან სიტყვის შემადგენელი ასოების აღების გარეშე სწორად შეადგინონ სიტყვები. სწორად დაწერილი სიტყვების ფურცელი ხელმისაწვდომი უნდა იყოს გუნდისათვის, რომ მათ დავალების შესრულების დროს შეძლონ ერთმანეთის რჩევის გათვალისწინება.

სოციალური უნარ-ჩვევები და ჯგუფის დინამიკა

საზოგადოების ჩამოყალიბების მეოთხე დონეზე ყურადღება მახვილდება ჯგუფებში ეფექტიანი მუშაობის უნარ-ჩვევების განვითარებაზე. სოციალური უნარ-ჩვევები ზემოთ აღწერილი მოსმენის მაგალითის მსგავსად ისწავლება. საკლასო შეხვედრები ამ სოციალურ უნარ-ჩვევათა სწავლებისა და ვარჯიშის ზოგადი სტრუქტურა ხდება. (სოციალური უნარ-ჩვევების განვითარებისთვის საკლასო შეხვედრების ჩატარების შესახებ სამი უნიკალური წყაროსთვის იხ. Glasser 1969, Seigle and Macklem 1993, and Wood 1994).

სასარგებლოა შეთანხმების ძიების სავარჯიშოები საქციელის ანალიზითა და შედეგებით. ისეთი

საკლასო შეხვედრები სოციალურ უნარ-ჩვევათა სწავლებისა და ვარჯიშის ზოგადი სტრუქტურა ხდება.

ამოცანები, როგორცაა „კოსმოსში დაკარგული“ და „გადარჩენა არქტიკაში“ (Lafferty 1987), ისეთ პრობლემებს აყენებენ მეხუთე კლასის მოსწავლეთა წინაშე, რომლებიც საგანთა ჩამონათვალში პრიორიტეტების გამოყოფას მოითხოვს; მაგალითად, ოცი

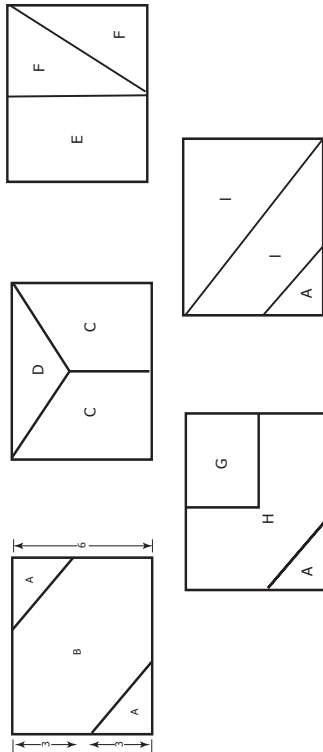
საგნიდან რომელი ათი უნდა იქნეს არჩეული თვითმფრინავის კატასტროფის დროს სუბარქტიკულ პირობებში მაშველთა მოსვლამდე გადარჩენისთვის? თავდაპირველად მოსწავლეები ინდივიდუალურად ასრულებენ სავარჯიშოს, შემდეგ თავიდან აკეთებენ გუნდის წევრებთან ერთად და უზიარებენ ინფორმაციასა და მოსაზრებებს. გუნდის არჩევანი თითქმის ყოველთვის უფრო ახლოს არის ექსპერტის პასუხთან, ვიდრე ცალკეული ინდივიდის პასუხი. ამგვარად, დავალება მიმართულია შეთანხმების გამოყენების სარგებლიანობაზე. სავარჯიშოს შემდეგ, გუნდები ითვალისწინებენ მითითებებს და იკვლევენ გუნდის ცალკეული წევრების მიერ შესრულებულ როლებს ერთად მუშაობის პროცესში. სწავლების პროცესში ირკვევა, რა ქცევა შეიძლება შეასრულონ ინდივიდებმა იმისთვის, რომ გუნდი ეფექტიანი გახდეს. ასევე ჩნდება ინფორმაცია ხელისშემშლელ ქცევაზეც და იმაზე, რისი გაკეთება შეუძლია ცალკეულ ინდივიდს მორიგი აქტივობისას გუნდის უფრო ეფექტიანი წევრობისათვის.

გამოცანები (Stanford 1977) კიდევ ერთი სტრუქტურაა. გამოცანის ამოსახსნელად საჭირო მინიმუმები მოცემულია 3X5 ზომის ბარათებზე. ყოველ მოსწავლეს თითო ბარათი ეძლევა. დავალების მიზანია დედუქციური ლოგიკით დამნაშავეს ამოცნობა ბარათებზე მოცემული მინიმუმების გამოყენებით. წრიულად მჯდომ მოსწავლეებს თავიანთი ბარათის ხმამაღლა წაკითხვა შეუძლიათ, თუმცა არა აქვთ უფლება, მისცენ ის სხვა მოსწავლეს ან წაკითხონ სხვა მოსწავლის ბარათი. ეს სტრუქტურა აიძულებს მოსწავლეებს, გაუზიარონ ერთმანეთს ინფორმაცია, გარკვეული წესით დაალაგონ ის და განვიტარონ ორგანიზატორული და ლიდერული უნარ-ჩვევები. აქაც, როგორც ყველა ამგვარი დავალებების შესრულებისას, შემაჯამებელი ანალიტიკური განხილვა (ე.წ. დამუშავება) აქტივობის უმნიშვნელოვანესი ნაწილია. სწორედ ამ დროს იაზრებენ მოსწავლეები ჯგუფის პროგრესის ხელშემწყობ და ხელშემშლელ ფაქტორებს და გამოხატავენ შეხედულებებს იმის თაობაზე, რის უკეთ გაკეთებას ეცდებიან მომავალში.

მითითებები დამტკრეული კვადრატების ნაკრების შესაქმნელად

ნაკრები შედგება კონვერტისგან, რომელშიც ჩალაგებულია სხვადასხვაგვარად დაჭრილი მუყაოს კვადრატები. სწორად აწყობის შემთხვევაში, მიიღება ხუთი ერთნაირი ზომის კვადრატი. მოსწავლეთა ხუთკაციან ჯგუფებს ურიგდებათ თითო ნაკრები.

ნაკრების მოსამზადებლად 6 ინჩიანი გვერდის მქონე კვადრატები უნდა დაიხაზოს, დალაგდეს და ფანქრით (რათა მერე ადვილი იყოს წაშლა) დაეწეროს ასოები ქვემოთ მოცემული ნიმუშის შესაბამისად.



სქემა 13.2: სავარჯიშო „დამტკრეული კვადრატები“

ეს სავარჯიშო ხშირად მოსწავლეებისთვის ურთიერთდამოკიდებულების ცნების გასაცნობად გამოიყენება. აღებულია ნიგნიდან A Handbook of Structured Experiences for Human Relations Training, Volume 1 J. William Pfeiffer and John E. Jones, Editors. La Jolla: University Associates Publishers, Inc., 1974.

დამტკრეული კვადრატები

მითითებები

ყოველ თქვენგანს აქვს კონვერტი, რომელშიც კვადრატის ნაწილებია ჩაწყობილი. ჯგუფის მიზანია ნიმუშის მიცემისთანავე აანწყოს ხუთი ერთნაირი ზომის კვადრატი. გვერდის ზომა უნდა იყოს 6 ინჩი. დავალება შესრულებულად არ ჩაითვლება, სანამ ხუთ ერთნაირი ზომის კვადრატს არ მიიღებთ.

ნესები

1. ნევრებმა არ უნდა ისაუბრონ.
2. ნევრებმა ერთმანეთს კვადრატის ნაწილები არ უნდა სთხოვონ სიტყვით ან უსიტყვო მინიშნებით. (ნევრებს შეუძლიათ ნებაყოფლობით მისცენ ნაწილები სხვა ნევრებს.)

(კვადრატის ნაწილებზე აღნიშნული ასოები მხოლოდ იმას უმსახურება, რომ დავალების დასრულების შემდეგ ეს ნაწილები შესაბამის კონვერტში დავაბრუნოთ.)

მსვლელობა

1. რა მოხდა პირველ ეტაპზე? რა სტრატეგიები გამოვიყენეთ დასაწყისში?
2. რას ფიქრობდით პირველი ხუთი წუთის განმავლობაში?
3. რა მოხდა შემდეგ? შეიცვალა თუ არა სტრატეგიები? გქონდათ თუ არა ჯგუფში ფუნქციონირების განსხვავებული ფაზები?
4. გადადგა თუ არა ვინმემ ისეთი ნაბიჯი, რომელმაც შეცვალა ჯგუფის დამოკიდებულება?
5. იყო თუ არა უმოქმედოდ ჯგუფის რომელიმე წევრი?
6. რა როლი შეასრულა ჯგუფის თითოეულმა ინდივიდმა?
7. რა გაიგეთ საკუთარი თავის, თანამშრომლობისა და შეჯიბრის შესახებ?
8. რა გაიგეთ კოოპერაციულ ამოცანებზე ჯგუფური მუშაობის შესახებ?

ხაზები ისე უნდა გაივლოს, რომ A, C, E და ა.შ. ასოებით აღნიშნული ნაწილები ერთი ზომის იყოს. რამდენიმე კომბინაციით შესაძლებელია ერთი ან ორი კვადრატი მივიღოთ, მაგრამ მხოლოდ ერთი სწორი კომბინაციით მივიღებთ 6 ინჩიანი გვერდის მქონე ხუთ კვადრატს. დახაზვისა და ასოების დაწერის შემდეგ კვადრატებს ვჭრით.

კონვერტებს ვნომრავთ ციფრებით 1, 2, 3, 4 და 5. კვადრატების ნაწილებს ვანაწილებთ ხუთ კონვერტში შემდეგი წესით: 1-ლ კონვერტში იდება I, H და E ნაწილები; მე-2-ში — A, A, A და C; მე-3-ში A და J; მე-4-ში D და F, ხოლო მე-5-ში — G, B, F და C.

კვადრატის ნაწილებზე წაშალეთ ფანქრით დაწერილი ასოები და დააწერეთ იმ კონვერტის ნომერი, რომელშიც დეცს. ეს დავალების შესრულების შემდეგ გაგვიადვილებთ შესაბამის კონვერტში ნაწილების ჩაწყობას და მომდევნო ჯგუფისათვის ნაკრების მომზადებას.

ყოველი ნაკრები შესაძლებელია სხვადასხვა ფერის მუყაოსგან დამზადდეს.

გამოცანებში კლასს ავალებენ, წამოაყენონ ბრალდება მხოლოდ მაშინ, თუ ყველა მონაწილე ეთანხმება მას. მცდარი ბრალდების შემთხვევაში, მასწავლებელი არ ეუბნება სწორ პასუხს და სთხოვს მიუბრუნდნენ ჯგუფურ მუშაობას და სამხილის ხელახლა განხილვას. მიუხედავად იმისა, ამოიცნობენ თუ არა მოსწავლეები დამნაშავე მხარეს, აქტივობა 20 წუთის შემდეგ სრულდება და კლასი უბრუნდება იგივე დავალებას მეორე დღეს.

მოსწავლეთა მიერ ამ აქტივობის საფუძველზე წარმატებული ჯგუფური მუშაობა და ინდივიდუალური სოციალური თუ დავალების ამოხსნის უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბება მათ ყოველდღიურ ქცევაზე სასიკეთოდ ვერ აისახება (არ მოხდება ტრანსფერი), თუ მასწავლებელი გამიზნულად არ დაგეგმავს ამგვარ ტრანსფერს. სოციალური უნარ-ჩვევების წარმატებული სწავლება მოითხოვს (1) უნარ-ჩვევის სახელდებას, (2) ცხოვრებაში ამ უნარ-ჩვევის სარგებლიანობის შესახებ წარმოდგენის შექმნას, (3) მის მოდელირებას, (4) მოსწავლეთა მიერ ამ უნარ-ჩვევაში ვარჯიშს და (5) შესრულებული სამუშაოს თაობაზე მოსწავლეთათვის პირდაპირი უკუკავშირის უზრუნველყოფას. მასწავლებლისგან მიღებული უკუკავშირის გარდა, მოსწავლეთა მიერ ჯგუფში ფუნქციონირების საკუთარი დონის გააზრება (გაანალიზონ და მოახდინონ თვითშეფასება) კორელაციამია უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებასა და აკადემიურ მიღწევებთან (Yager და სხვები 1986.) სოციალური ჩვევების დეტალური სწავლება, შედეგების ხშირი შეჯამება და დამუშავება მოსწავლეებს უყალიბებს მოლოდინებს ამ უნარ-ჩვევების კლასში გამოყენების თაობაზე. არასასკოლო გარემოზე ტრანსფერი მოხდება, თუ გავითვალისწინებთ მე-9 თავში — „სწავლება ტრანსფერისათვის“ — სწავლის პრინციპების შესახებ რეკომენდაციებს.

კონფლიქტის მოგვარება

კლასში (ან სკოლაში) ჯანსაღი საზოგადოების განვითარების ბოლო საფეხურია მისი წევრებისათვის საკუთარი კონფლიქტების მოგვარების უნარის ჩამოყალიბება. ეს მოიცავს იმის აღიარებას, რომ კონფლიქტი ჩვეულებრივი რამ არის და რომ უთანხმოება (რომელიც იგივე არ არის, რაც კონფლიქტი) ნამდვილად სასარგებლოა სწავლისთვის.

კონფლიქტი განისაზღვრება როგორც სიტუაცია, რომელშიც ორი ადამიანის მოთხოვნილებები ერთმანეთს ეწინააღმდეგება და მიმდინარე ქცევა ან მოქმედება მიმართულია იმაზე, რომ ერთმა გაიმარჯვოს მეორის ხარჯზე. კონფლიქტის მოგვარება ნიშნავს ორივე მხარისთვის მისაღები გადაწყვეტილების პოვნას ან ორივე მხარის მიერ კომპრომისს.

კონფლიქტის მოგვარების მოდელთა უმრავლესობას მსგავსი საფეხურები აქვს და მსგავს უნარ-ჩვევებს ავითარებს. მაგალითად, ტომას გორდონის (Thomas Gordon 1974) მოდელი მოიცავს აქტიური მოსმენის უნარ-ჩვევებს და „მე“-შეტყობინებას — არსებით საკომუნიკაციო უნარებს, რომელიც ადამიანებს კონფლიქტის მოგვარების კლასიკურ საფეხურებს ასწავლის.

ქვემოთ ჩამოთვლილი პროგრამათა უმრავლესობაში სხვადასხვა სახით გვხვდება:

1. გაცნობიერე საკუთარი ბრაზი, დამშვიდდი და თავი ხელში აიყვანე. ამ საფეხურზე ზოგი პროგრამა რელაქსაციას ან საკუთარ თავზე ორიენტირებულ შესვენების ტექნიკას ასწავლის.
2. განსაზღვრე ნამდვილი პრობლემა. ჯონსონი და ჯონსონი (Johnson and Johnson 1995, გვ. 5-6) მეორე საფეხურს სასარგებლო კომპონენტებად ანაწევრებენ:
 - ერთდროულად განსაზღვრე პრობლემა, როგორც მცირე და სპეციფიკური.
 - განსაზღვრე, რა უნდა თითოეულ ადამიანს.
 - განსაზღვრე, რას გრძნობს თითოეული ადამიანი.
 - გაცვალე მხარეთა მიზეზები და ლოგიკური დასაბუთება.
 - შეცვალე რაკურსი.

ამ საფეხურს გარკვეული დრო სჭირდება. ბევრი მოდელი მხარს უჭერს იმ მოსაზრებას, რომ

საჭიროა მოსწავლეებმა საკუთარი მოთხოვნები განსაზღვრა ისწავლონ და არა მხოლოდ მათთვის სასურველი მოქმედებით ან გადანყვეტილებით საუბარი. ამ შემთხვევაში ხშირად საჭიროა კითხვების განსაზღვრა, დასმა და აქტიური მოსმენა. სწორედ ამიტომ ერთგვარად ხშირად პროცესში ნეიტრალური შუამავალი.

1. განსაზღვრე დადებითი მიზანი. პოზიტიურად ჩამოაყალიბე სასურველი შედეგი, მაგალითად: „ჩვენ ორივეს გვექნება საკმარისი დრო კომპიუტერთან სამუშაოდ“.
2. მოიფიქრეთ პრობლემის მოგვარების რამდენიმე ვარიანტი. ამ საფეხურზე მოსწავლეებს ხშირად გონებრივი იერიშის ტექნიკას ასწავლიან.
3. შეაფასეთ პრობლემის მოგვარების გზები და აირჩიეთ ერთ-ერთი საცდელად.
4. შეიმუშავეთ გეგმა. ხშირად მხოლოდ გადაჭრის გზის არჩევა (მაგ., „სადილის შემდეგ კომპიუტერთან მუშაობის დროს შუაზე გავიყოფთ“) არ კმარა. საჭიროა სპეციფიკური გეგმა, რომელიც განსაზღვრავს ვინ რას, როდის და სად გააკეთებს. შესაძლებელია, საჭირო გახდეს გეგმის წერილობითი შეთანხმება.
5. შეაფასეთ გეგმა, რათა შეამოწმოთ, ორივე მხარე იცავს თუ არა საკუთარ ვალდებულებებს, რამდენად კარგია გეგმა და სჭირდება თუ არა შესწორება. (ამ საფეხურების შესახებ დეტალური ინფორმაციისათვის იხ. Johnson and Johnson 1995, გვ. 5:1-5:30.)

ჩვენ დარწმუნებულნი ვართ, რომ ჯონსონი და ჯონსონი (1995) მართლმაც არიან: შუამავლობა ყველა მოსწავლეს უნდა ვასწავლოთ და არა მხოლოდ ზოგიერთს. სწორედ მედიატორის როლში სწავლობენ და ითავისებენ მოსწავლეები კონფლიქტის მოგვარების უნარ-ჩვევებს. მხოლოდ ამ შემთხვევაში შეძლებენ ისინი კონფლიქტის დროს ამ უნარ-ჩვევათა დამოუკიდებლად გამოყენებას. იმის თქმა გვსურს, რომ შუამავლობის სწავლება ყველა მოსწავლისთვის კონფლიქტის ეფექტიანი მოგვარების უნარ-ჩვევათა სწავლების და ყოველდღიურ ცხოვრებაში მისი ტრანსფერის ყველაზე მძლავრი მოდეელია.

სოციალურ პრობლემათა მოგვარების თაობაზე შეხვედრები, რომელიც უილიამ გლასერს (William Glasser 1969) აქვს აღწერილი თავის წიგნში „სკოლა მარცხის გარეშე“, იდეალური საშუალებაა ამ საფეხურებისა და მათი შესაბამისი უნარ-ჩვევების განვითარებისთვის.

საკლასო კლიმატის შესახებ ჩატარებულ კვლევაში, რომლის მიზანი კლიმატის ცვლადების – გენდერისა და რასის — განსხვავებული ეფექტების შესწავლა იყო, დენგმა (Deng 1992) აღმოაჩინა, რომ, ერთი მხრივ, შავკანიანთა, ლათინოამერიკელთა და თეთრკანიანთა და, მეორე მხრივ, ბიჭებსა და გოგონებს შორის მიღწევები მათემატიკის შესწავლისას მკვეთრად განსხვავებული იყო კლასში სუსტი საზოგადოებისა და მაღალი დაძაბულობის პირობებში. ეს აღმოჩენა ხაზს უსვამს იმას, თუ რა მნიშვნელობა აქვს საკლასო საზოგადოებას, როგორც ცვლადს იმისათვის, რომ გოგონებმა მათემატიკაში, ხოლო ფერადკანიანმა მოსწავლეებმა (ინტეგრირებული კლასებში) თითქმის ყველა საგანში მიაღწიონ წარმატებას.

რისკის განევა და თავდაჯერებულობა

საკლასო საზოგადოების ჩამოყალიბებიდან რისკის განევაზე საუბრის გაგრძელებისას, ვიკვლევთ, რისი გაცემა შეუძლია მასწავლებელს თავდაჯერებულობის ხელშეწყობისა და უსაფრთხო გარემოს ჩამოყალიბების მიზნით. საკლასო კლიმატის ამ ასპექტის ხუთი დონე ისევე ცალსახად განმავითარებელი არ გახლავთ, როგორც ეს საკლასო საზოგადოების ჩამოყალიბების შემთხვევაში იყო, რადგან აქ ყოველი დონე შეხედულება უფროა, ვიდრე ნაბიჯთა ნაკრები. ჩვენი აზრით, კლასში ინტელექტუალური რისკის განევის საფუძველია შეცდომების არსისა და მათი მნიშვნელობის შესახებ შინაგანი

რწმენა, სწავლის ტემპი და მის მნიშვნელობა, საკუთარი ძალებითა თუ სხვებთან ერთად ან სხვების დახმარებით სიახლის წვდომა.² შესაძლოა შეცდომების, ტემპისა და დახმარების შესახებ პროდუქტიული შეხედულებების წყარო ინტელექტის შესახებ წარმოდგენა იყოს (კერძოდ, რომ შესაძლებელია ინტელექტის განვითარება და ნებისმიერ ადამიანს შეუძლია წარმატების მიღწევა საჭირო დროისა და სწავლის კარგი სტრატეგიების გამოყენებით.) რა ურთიერთკავშირიც უნდა არსებობდეს ამ შეხედულებათა შორის, ცხადია, რომ მასწავლებლის ქცევის რეპერტუარის განსაზღვრა თითოეული შეხედულების განმტკიცებით შეგვიძლია.

13.3 სქემა გვიჩვენებს ხუთ შეხედულებას, რომლებიც ხაზს უსვამს რისკის განვების უარყოფით და დადებით ფორმებს. დადებითი შეხედულებები „ათავისუფლებს“ ცხოვრებას, ხოლო უარყოფითი – „ზღუდავს“.

| დადებითი შეხედულებები | უარყოფითი შეხედულებები |
|--|--|
| შეცდომების შესახებ: | შეცდომების შესახებ: |
| შეცდომები გვეხმარება სწავლაში. | შეცდომა სისუსტის ნიშანია. |
| ტემპის შესახებ: | ტემპის შესახებ: |
| არ გვევალება ყველაფრის პირველივე ჯერზე გაგება. მნიშვნელოვანია ყურადღება, ხარისხი და მონდომება. | მნიშვნელოვანია სისწრაფე. უფრო სწრაფი უფრო სხარტია. |
| დახმარების შესახებ: | დახმარების შესახებ: |
| კარგი მოსწავლე ითხოვს დახმარებას და უკუკავშირს შესრულებულ სამუშაოსთან დაკავშირებით. | კარგ მოსწავლეს თავად შეუძლია სამუშაოს შესრულება. |
| ძალისხმევისა და უნარის შესახებ: | ძალისხმევისა და უნარის შესახებ: |
| თანამიმდევრული ძალისხმევა და ეფექტიანი სტრატეგიები წარმატების ძირითადი პირობაა. | წარმატების ძირითადი პირობა თანდაყოლილი ინტელექტია. |
| ძალისხმევისა და უნარის შესახებ: | ძალისხმევისა და უნარის შესახებ: |
| წარმატების მიღწევა ნებისმიერ ადამიანს შეუძლია და არა მხოლოდ ყველაზე სწრაფს. | მხოლოდ რამდენიმე ძალზე გონიერ ადამიანს შეუძლია წარმატების მიღწევა. |

სქემა 13.3: ხუთი შეხედულება, რომელიც საფუძვლად უდევს რისკის განვას დადებითი შეხედულებები „ათავისუფლებს“ ცხოვრებას, ხოლო უარყოფითი – „ზღუდავს“.

კლასის კლიმატის რისკის განვების საზომი დაკავშირებულია იმასთან, თუ რამდენად თავდაჯერებულია მოსწავლე და აგრეთვე მის მიერ სოციალური და აკადემიური რისკის განვასთან. ამ საზომის სათანადოდ განვითარების შემთხვევაში მოსწავლეს შეუძლია თქვას: „ამ შემთხვევაში გარისკვა უსაფრთხოა. თუ უფრო მეტად ვეცდები, შეცდომებზე ვისწავლი და მოვიწოდებ, წარმატებას მივალწევ“.

2 მაღლობას ვუხდით ჯონ დაურიას (John D'Auria) შეხედულებათა ამგვარი სისტემის ჩამოყალიბებისას კრიტიკული მოსაზრებისათვის.

მოსწავლის რისკიანობის განვითარებისთვის საჭიროა სპეციფიკური სტრატეგიებისა და მიდგომების თავმოყრა. ზოგჯერ მასწავლებელი აღიარებს რისკიანობის მნიშვნელობას, მაგრამ იშვიათად უხსნის მოსწავლეებს მისი განვითარების გზებს. მაგალითად, ერთი ავტორის აზრით, „გაგებისთვის სწავლება მნიშვნელოვანწილად არის დამოკიდებული იმ სოციალურ ნორმათა დამკვიდრებაზე, რომლებიც ხელს უწყობს სხვა ადამიანთა შეხედულებების პატივისცემას. ამის მიღწევა მხოლოდ საუბრით შეუძლებელია. თქვენ უნდა შეცვალოთ სოციალური ნორმები, რასაც დრო და სიმტკიცე სჭირდება“ (Lampert 1994).

როგორ უნდა შევძლოთ ეს?

გთავაზობთ კიდევ ერთ მაგალითს. სანიმუშო მასწავლებელთა გამოცდილების არაჩვეულებრივ აღწერაში, რომლებიც სხვადასხვა დისციპლინებში მოსწავლეთათვის პრობლემების გადაჭრის სწავლებისას კოგნიტურ სტრატეგიებს იყენებენ, ბრუერი (Bruer 1993) წერს:

საბაზო გაკვეთილი მიზიდულობის შესახებ კურსის მე-6 კვირას იწყება. ამ დროისთვის მინსტრელმა (მასწავლებელი) კლასთან ურთიერთგაგების გარემო შექმნა. მას წვდომის გაღრმავებისთვის საჭირო პირობები აქვს შექმნილი – კლიმატი, სადაც კითხვების დასმისა და განსხვავებული აზრისადმი პატივისცემა დომინირებს, სადაც მეცნიერული მსჯელობის პროცესი ღია და გაცნობიერებულია. ვეტერანი მასწავლებლებიც კი გაცნობიერებულნი არიან იმით, როგორ თავისუფლად გამოხატავენ მოსწავლეები მოსაზრებებს, აკეთებენ დაშვებებს და მსჯელობენ შეხედულებებზე. (გვ. 42)

როგორ შეძლო მინსტრელმა, რომ მისი მოსწავლეები ასეთი თავისუფლები გამხდარიყვნენ?

რამდენიმე დღის შემდეგ მინსტრელი კლასთან ერთად აანალიზებს, რა დრო დასჭირდება 1-კილოგრამიან და 5-კილოგრამიან საგნებს ერთი და იმავე დისტანციიდან ჩამოვარდნისათვის. ისინი მნიშვნელოვან ექსპერიმენტს ატარებენ – პიზაში გალილეოს აპოკრიფული ექსპერიმენტის მინიატურულ მოდელებს. იატაკზე ორივე ბურთის ერთდროული დაცემის შემდეგ მინსტრელი დაფისკენ ბრუნდება, სადაც თავსატეხის პასუხები აქვს დაწერილი. „ზოგიერთი თქვენგანი შესაძლოა თავს სულელად გრძნობს ამგვარი პასუხების ხილვისას. თავი სულელად არ უნდა იგრძნოთ, ვნახოთ, რა არის მნიშვნელოვანი ამ პასუხებში. თქვენი აზრით, რატომ ეცემა მძიმე საგნები უფრო სწრაფად?“ მსჯელობს მასწავლებელი* (გვ. 43-44) ამჯერად, თავისუფალი გარემოს შექმნის გასაღების წვდომას ვინცებთ.

გთავაზობთ გარისკვის მნიშვნელობის აღიარების საბოლოო მაგალითს:

მასწავლებლებისთვის რთულია კვლევის სწავლება და ისეთ უნარ-ჩვევებს მოითხოვს, რომლებიც თვით სკოლის პერსონალის ინტენსიური განვითარების გზით უნდა ჩამოყალიბდეს. თუ მოსწავლე არ ენდობა მასწავლებელს ან სხვა მოსწავლეებს, დასმულ კითხვას, რომლის მიზანი იყო უფრო ღრმად დაეფიქრებინა მოსწავლე საგანზე, უკუშედეგი შეიძლება ჰქონდეს. მოსწავლეს შეიძლება ეგონოს, რომ ეს კითხვა წინა კითხვაზე არასწორად გაცემული პასუხის გამო დაუსვეს და სურთ, რომ კლასის წინაშე მისი უგუნურება გამოამხეურონ. სავარაუდოა, რომ ამგვარი საფრთხე შეამცირებს მაღალ დონეებზე აზროვნების უნარს – რა შეიძლება იყოს იმაზე უფრო საშიში, ვიდრე საჯარო მარცხი და დაცინვა?

მოსწავლეთა უმეტესობა სკოლაში სწავლის პირველივე წლებიდან იბაზს, რომ შეცდომა სასარგებლო მონაცემი კი არ არის, არამედ სისუსტის ნიშანი.

* იბეჭდება ნებართვით მასწავლებელთა ამერიკული ფედერაციის კვარტალური ჟურნალის American Educator-ის 1993 წლის გაზაფხულის გამოცემიდან. Bruer, John T. "The Mind's Journey from Novice to Expert". American Educator 38 (ზაფხული 1993): 6-15.)

ამგვარი ინსტრუქციის ეფექტიანობისათვის მასწავლებელმა ისეთი საკლასო გარემო უნდა შექმნას, სადაც მოსწავლეები თავს უსაფრთხოდ იგრძნობენ საკუთარი ფიქრების გამოხატვისას, ენდობიან თავიანთ მასწავლებელს და თანაკლასელებს და სადაც მათ ეს-მით განსხვავება იდეების კრიტიკასა და ადამიანების კრიტიკას შორის. (ხაზგასმა ჩვენია) (Ellsworth and Sindt 1994). †

საფრთხის (დაცინვის, სულელის როლში ყოფნის, ან შეცდომის) „გაუვნებლების“ შედეგები დადასტურებულია ტვინის ფუნქციონირების შესახებ მიმდინარე კვლევებით (Sylvester 1994). რა შეგვიძლია ვთქვათ რისკის განწვევის კლიმატის ხელშეწყობის სპეციფიკურ გზებზე?

შეცდომები

ჩვენს ქვეყანაში სჯერათ, რომ ინტელექტი უცვლელი, თანდაყოლილი და მყარი ბუნებისაა. მოსწავლეთა უმეტესობა სკოლაში სწავლის პირველივე წლებიდან იგებს, რომ შეცდომები სასარგებლო მონაცემები ან სწავლის შესაძლებლობები კი არ არის, რომლებიც უნდა გამოიყენო, არამედ სისუსტის ნიშანია. სწორედ შეცდომის, როგორც სწავლის შესაძლებლობის, ხელშეწყობა არის მოსწავლეთა თავდაჯერებულობისა და რისკის განწვევის სურვილის საფუძველი. ეს იდეა გამოხატა 30 წლის წინ ჯერომ ბრუნერმა, როცა თქვა, რომ ჩვენი მიზანია დავეხმაროთ მოსწავლეებს „მიიღონ წარმატება და მარცხი არა როგორც ჯილდო ან სასჯელი, არამედ როგორც ინფორმაცია“. სწორედ ასე იქცევინა ის ადამიანები, რომლებიც წარმატებას აღწევნენ საკლასო გარემოს ამ ელემენტის ჩამოყალიბებისას. ბევრლი ჰოლისი (Beverly Hollis) ლინკოლნის (მასაჩუსეტსი) მე-7 კლასის მასწავლებელი წერს:

წლის დასაწყისში, როცა მოსწავლეები პასუხის გაცემას დუმილს ამჯობინებენ და ლოდინის დრო ერთგვარი სატანჯველია, მე ვეკითხები: „არის თუ არა ეს სიკვდილ-სიცოცხლის სიტუაცია? არა, მაშ რა მოხდება, თუკი შეგეშლება? ეს ხომ ერთ-ერთია იმ უთვალავ პასუხთაგან, რომლის გაცემა სიცოცხლეში მოგიწევთ, რა მოხდება თუკი შეცდებით? თუ შეცდებით, გარანტიას გაძლევთ, რომ სწორი პასუხის მოსმენამდე წასვლის უფლებას არ მოგცემთ. მაგრამ უფრო მნიშვნელოვანია, რომ პასუხის გაცემისას გარისკეთ. რამდენი საზრიანი პასუხი და შენიშვნა ვერ მოვისმინეთ იმის გამო, რომ თქვენ, როგორც მოსწავლეებს, შეცდომის შეგეშინდათ. არ მსურს, რომ ასეთი შიში ჩვეული რამ გახდეს ჩვენს კლასში“.

ვესაუბრები ჩემს პირად ცხოვრებაში განეული რისკების შესახებ, ველურ ადგილებში კანოეთი ჩემს ერთთვიან მოგზაურობაზე და ამა თუ იმ თემის კონკრეტული გზით სწავლების რისკზე. „მინდა, რაღაც ახალი მოვისინჯო, რაც ვისწავლე და თქვენი უკუკავშირი მჭირდება“, ვეუბნები მათ. ასეთ უკუკავშირს ყოველი თემის შესწავლის შემდეგ ვთხოვ. ვეუბნები, რომ შეუძლიათ მითხრან, თუ არ მოეწონებათ მასალის ახსნისას ჩემს მიერ გამოყენებული კონკრეტული მიდგომა იმ შემთხვევაში, თუკი შემომთავაზებენ პოზიტიურ კრიტიკას და აღნიშნავენ რა მოეწონათ და რატომ, შემომთავაზებენ ალტერნატივებს ან რჩევებს, რა შეიძლებოდა გამეკეთებინა უფრო უკეთ. [ყურადღება მიაქციეთ, რომ მოსწავლეებისთვის კრიტიკის ნების მიცემით, ბ-ნი ჰოლისი მათ გარკვეულ ძალაუფლებასაც აძლევს.] მათ ასევე ვაძლევ უფლებას, აირჩიონ კონკრეტული თემის შესწავლის სასურველი მიდგომა და ვთხოვ, ამიხსნან, რატომ მიაჩნიათ ეს მიდგომა საუკეთესოდ. მათ მოსწონთ ძალაუფლება; ისინი დაუჯერებელ გამჭრიახობას ავლენენ და შედეგად იღებენ ჩემს მაღალ მოლოდინებს და ჩემს კრიტიკას არასასურველი შეფასების მიღებისას. ტესტირებისას მოსწავლეებს დამატებითი ქულების მოგროვების საშუალებას ვაძლევ, თუკი შეძლებენ საკუთარი შეცდომების ჩამოთვლას ან ტესტის კითხვის არასწო-

† Ellsworth, P. C., and V. G. Sindt. 'Helping 'Aha' to Happen: the Contributions of Irving Sigal.' Educational Leadership 51 (May 1994): 40-44. Copyright © 1994 by ASCD. იბეჭდება ნებართვით. ყველა უფლება დაცულია.

რად გაგების მიზეზს. ასევე ღიად და ადვილად ვაღიარებ საკუთარ შეცდომებსაც. იმედი მაქვს, რომ გულწრფელობისა და რისკის განვივის ეს ატმოსფერო საშუალებას მაძლევს, შევუსწორო მოსწავლეებსაც და საკუთარ თავსაც ისე, რომ შეცდომების გამო თავი დამნაშავეებად ან სულელებად არ ვიგრძნოთ.

ანა შაინი (Anna Shine) ბოსტონის ახალი ინგლისის სკოლის მასწავლებელი ამბობს:

ერთ-ერთი ქცევა, რომელსაც წავახალისებ, შეცდომების დაშვებაა. ჩემს მოსწავლეებს ვეუბნები, რომ მცდარ პასუხზე იმდენად არ ვიდარდებ, რამდენადაც იმაზე, თუ არ ეცდებიან. მცდელობა და შეცდომების დაშვება სასირცხვილო არ არის, სასირცხვილოა სიზარმაცე. სირცხვილზე უარესია სწავლის გამოუყენებელი შესაძლებლობა. გამუდმებით ვახსენებ, რომ ჩემთვისაც და მათთვისაც გაგებაა მნიშვნელოვანი და არა შეცდომები.

აშკარაა, რომ მოსწავლეები არ გარისკავენ, თუ თავს უსაფრთხოდ არ გრძნობენ. ასე რომ, ვცდილობ ჩემს კლასში სწორედ უსაფრთხო გარემო შევქმნა შეცდომების დაშვების თვალსაზრისით, რადგან მოსწავლეებს შეუძლიათ შეცდომების საფუძველზე ისწავლონ. არსებითად, მოსწავლეებს დიდი (2-ინჩიანი დიამეტრის მქონე) ოქროსფერი ვარსკვლავებით ვაჯილდოებ ორ შემთხვევაში: სამუშაოს კარგად შესრულების და შეცდომების დაშვებისას.

როდესაც ოქროს ვარსკვლავებს პირველად ვაჩვენებ, ისე მიყურებენ, როგორც სულელს. „ოქროს ვარსკვლავი შეცდომისათვის?“ ფიქრობენ ისინი. „ალბათ, არ იცის, რას აკეთებს“. მიუხედავად ამისა, ისინი სწრაფად იგებენ, რომ „ოქროსვარსკვლავიანი შეცდომა“ ისეთი შეცდომაა, რომლის საფუძველზე ყველა მოსწავლეს რაღაცის სწავლა შეუძლია. ასეთი შეცდომის დაშვებით მოსწავლე თანაკლასელებისთვის სწავლის ახალ შესაძლებლობას უზრუნველყოფს და თავადაც სწავლობს, რომ გარისკვა უსაფრთხოა. ამგვარი რისკის განვივით, მოსწავლე იზრდება (მისი ცოდნა და თავდაჯერებულობა), სასურველ ოქროს ვარსკვლავს იღებს, ხოლო კლასი სწავლობს.

მსგავს შემთხვევებში ჩრდილოეთ პოლუსის ფეირბენკის (ალასკა) დაწყებითი სკოლის მასწავლებელი ტერი მაკარტი (Terry McCarthy) „სიმამაცის ქულებს“ უწერს იმ ბავშვებს, რომლებსაც არ ეშინიათ რთულ საკითხებზე მუშაობა სცადონ მაშინაც კი, როდესაც დარწმუნებულები არ არიან საკუთარ თავში. დაკვირვებული მასწავლებელი თავის გამოგონილი ამ და მრავალი სხვა გზით, გააზრებულად ქმნის და უწყობს ხელს კლასში რისკის განვივისა და შეცდომის დაშვებისთვის უსაფრთხო გარემოს.

ტემპი

მეორე შეხედულება, რომელიც ბავშვებს „მოაქვთ“ სკოლაში, ასეთია: უფრო სწრაფი უფრო სხარტია, იმის ნაცვლად, რომ სჯეროდეთ – ყურადღება, ხარისხი და მონდომებაა მნიშვნელოვანი. რას აკეთებენ მასწავლებლები მოსწავლეებისათვის ამ დამორგუნველი რწმენისაგან განთავისუფლების მიზნით?

მე-11 თავში აღვწერეთ ხელმეორედ ტესტირების პოლიტიკა, რომლის მიხედვითაც მოსწავლის საბოლოო შეფასების საფუძველი იქნება მის მიერ მიღებული უმაღლესი ქულა მიუხედავად იმისა, რამდენჯერ გაივლის ტესტირებას (რა თქმა უნდა, ტესტების ალტერნატიული ფორმების არსებობის გათვალისწინებით). ასეთი ფორმა შეცვლის ტესტირებისა და ხელმეორე ტესტირების მაჩვენებლების გასაშუალების პრაქტიკას. ასეთი პრაქტიკის გარეშე „A“, „B“ და „არ ჩაუბარებია“ შეფასება მხოლოდ იმის ნიშანია, რომ საბოლოო შედეგია მთავარი და სხვა არაფერი. ასეთი გზით საბოლოო შედეგამდე მისვლა სულაც არ აუფასურებს სხვა მოსწავლის მიერ პირველივე ჯერზე მიღებულ „A“ შეფასებას,

უბრალოდ ზოგს გრძელი გზა სჭირდება წარმატებამდე.³

ლოდინის დროის გამოყენება და მისი მნიშვნელობის ახსნა კლასისთვის ყოველდღიური პრაქტიკაა, რომელიც უფრო აზროვნებასა და მონდომებას უწყობს ხელს, ვიდრე სისწრაფეს. ველსლის საშუალო სკოლის მასწავლებელი მერი ენ პილატი (Mary Ann Pilat) მსგავს პრაქტიკას იყენებს:

მოსწავლეებს ვუხსნი, რომ სწორხაზოვნად მოაზროვნეები სწრაფად პასუხობენ დასმულ კითხვებს, მაგრამ არასწორხაზოვანი გეგმალტ-მოაზროვნეები ხშირად სტიმულს აძლევენ განსხვავებულ აზროვნებას. ამ საინტერესო ფიქრების მიდევნების ნაცვლად სწრაფად სწორხაზოვნად მოაზროვნეებს უკვე მზად აქვთ კითხვაზე პასუხი. როგორც წესი, არასწორხაზოვანი მოაზროვნეები ნაკლებად მონანილებენ საკლასო დისკუსიებში, ამიტომ დისკუსიის დაწყებამდე ძირითად კითხვებს დაფაზე ვწერ და კლასს 5 წუთს ვაძლევ მათზე ფიქრისათვის. ამ შემთხვევაში გაცილებით მეტი ბავშვის ჩართულობას ვიღებ შედეგად, თვით იმ ბავშვებისაც კი, რომლებიც არასოდეს იღებენ ხმას.

ბოლო სტრატეგია, რომელიც ტემთან შედარებით ყურადღებისა და მონდომების მნიშვნელობას უსვამს ხაზს, გახლავთ მე-11 თავში აღწერილი „ხელახალი სწავლების სისტემა“.

უკუკავშირი და დახმარება

კიდევ ერთი ფაქტორი, რომელიც ხელს უშლის სწავლას და ზიანს აყენებს საკლასო გარემოს, არის შეხედულება, რომ „კარგი მოსწავლე საკუთარი ძალებით აკეთებს ყველაფერს“ ნაცვლად შეხედულებისა, რომ კარგი მოსწავლე ითხოვს დახმარებას და უზრუნველყოფს უკუკავშირს.

კარგი მოსწავლე ითხოვს დახმარებას და უზრუნველყოფს უკუკავშირს.

მასწავლებლები ხელს უწყობენ ამ შეხედულების განვითარებას მისი მოდელირებითა და ნახალისებით და ისეთი სტრუქტურების შექმნით, რომლებიც ააშკარავენ მას. მაგალითად, წერის მრავალ პროგრამაში თანაკლასელების მიერ რე-

დაქტირების პროცესი შეიძლება გამოვიყენოთ საგნების მიხედვით მოხსენების წერისას; ნამუშევრის საბოლოო ვარიანტის დამუშავებამდე მოსწავლეებმა უნდა მოისმინონ მონახაზის შესახებ თანატოლთა კრიტიკა საზოგადოდ მიღებული კრიტერიუმების მიხედვით.

საკლასო რუტინაში ასევე შეიძლება გამოვიყენოთ ურთიერთდახმარების სხვა სტრუქტურებიც:

- ▶ მოსწავლეებს შეუძლიათ მორიგეობით აწარმოონ ჩანაწერები ჟურნალში (რომელიც უკანა მერხზე დევს) იმ მოსწავლეებისათვის, რომლებმაც გაკვეთილი (ები) გააცდინეს. ეს ჩანაწერები „დაბრუნებული“ მოსწავლეებისთვის ერთგვარი რესურსი იქნება — დაეხმარება გაიგონ ის მასალა, რომელიც ვერ მოისმინეს გაცდენის გამო. მოსწავლე, რომელიც ამ ჩანაწერებს აწარმოებს, პერსონალურად ეხმარება იმ მოსწავლეს, რომელმაც გააცდინა.
- ▶ მასწავლებელს შეუძლია დააჯგუფოს ან დაანცილოს მოსწავლეები, რათა ისინი დაეხმარონ ერთმანეთს საშინაო დავალების შესრულების ან ტესტირებისთვის მომზადებაში.
- ▶ კოოპერაციული სწავლის სხვადასხვა მოდელი, რომლებიც გუნდის წარმატების შემთხვევაში ემყარება მისი ყველა წევრის სტიმულს. ტესტირებაში ინდივიდუალური ქულის მატება თვით ამ ინდივიდის წინა ტესტირების საშუალო ქულასთან შედარებით, მთელი გუნდის ქულის მატებას ნიშნავს. გუნდისთვის სწავლის დრო უზრუნველყოფილია ისე, რომ წევრებს შეუძლიათ ერთმანეთის დახმარება. (იხ. Slavin 1986).

³ ნოვატორულ სკოლებში მხარს უჭერენ შეფასების ამგვარ პოლიტიკას. ორი სემესტრის ნაცვლად ტრიმესტრები აქვთ. ტრიმესტრებს შორის შუალედი ერთი კვირა ორ მიზანს ემსახურება: იმ მოსწავლეებს, რომლებმაც მაღალ დონის მოთხოვნების შესაბამისად დაასრულეს სასწავლო კურსი, შეუძლიათ მის განვრცობასა და სრულყოფაზე იზრუნონ; მოსწავლეებს, რომლებმაც ჯერ ვერ დაასრულეს კურსი მაღალ დონეზე, დამატებითი კვირისა და მასწავლებლის დახმარების გამოყენება შეუძლიათ.)

აქტივობათა სხვა მრავალი სტრუქტურა, მაგალითად, თანაგუნდელთა კონსულტაციები, ოთხი კუთხე, შემონიშნა წყვილებში და შემსწავლელი მეგობრები (Kagan 1992) ასწავლის მოსწავლეებს საჭირო დახმარების თხოვნას.

ძალისხმევა და უნარი

თუ მოსწავლეებს ინტელექტის თანდაყოლილობის, უცვლელობის, გაზომვადობისა და უსამართლოდ განაწილების სჯერათ, ასევე დაიჯერებენ, რომ ინტელექტის „რაოდენობა“, რომელიც მათ აქვთ, ძირითადი ფაქტორია, რომელიც განსაზღვრავს წარმატებებს სკოლაში და სკოლის გარეთ მომავალ ცხოვრებაში (Howard 1993). შეერთებულ შტატებში სხვა ქვეყნებთან შედარებით ყველაზე მეტად განვითარებული და გავლენიანია შეხედულება, რომ ინტელექტი არის ის, რაც არეგულირებს ჩვენს შესაძლებლობებს. არსებითად, ინტელექტის, როგორც უცვლელისა და გაზომვადის კონცეფცია თავად შევექმნით ჩვენი ისტორიის კონკრეტულ მონაკვეთში – დაახლოებით 1890-1920 წლებში (Gould 1982; Oakes 1985).

ამ ნაწილში განვიხილავთ ამ შეხედულების შედეგებს, კონტრშეხედულების „ტკბილ ნაყოფს“ და მოსწავლეთა შეხედულების სასიკეთოდ შეცვლის გზებს. სანინაალმდეგო შეხედულება, რომლის მიხედვით თანამიმდევრული ძალისხმევა და ეფექტიანი სტრატეგიები წარმატების მთავარი ფაქტორია, მოტივაციის წყაროდ იქცევა და ხელს შეუწყობს სწავლას, თუკი შეცვლის რწმენას, რომ თანდაყოლილი ინტელექტი წარმატების მთავარი ფაქტორია (Howard 1993). თანამიმდევრული სტრატეგიითა და ეფექტიანი ძალისხმევით ნებისმიერ მოსწავლეს შეუძლია წარმატების მიღწევა და არა მხოლოდ ყველაზე სწრაფსა და თავდაჯერებულს.

ატრიბუციის თეორია გვიხსნის ორი განსხვავებული შეხედულების მოქმედების დინამიკას (Weiner 1970). თეორიის მიხედვით ჩვენს მიერ ჩვენივე წარმატებისა და წარუმატებლობის მიზეზების ახსნას (ატრიბუციას) გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს ჩვენს მომავალ ქცევაზე. არსებითად, ეს შინაგანი ახსნა არის პასუხისმგებელი ჩვენს მომავალ ქცევაზე. ის მასწავლებლები, რომელთაც სურთ დაეხმარონ მოსწავლეებს თანდაყოლილი ინტელექტის შესახებ შეხედულების შეცვლაში ძალისხმევისა და კარგი სტრატეგიების მნიშვნელობის სასარგებლოდ საკლასო ცხოვრების ათ სფეროში (მე-11 თავი) დადებითი ქცევის მონიშნები ხდებიან. მაგალითად, ისინი მოთმინებით აგრძელებენ მუშაობას იმ მოსწავლეებთან, რომლებიც სწრაფად ვერ პასუხობენ; იყენებენ მინიშნებებს და ლოდინის დროს. აქ წინამდებარე თავი ნაწილობრივ თანხვედა მე-11 თავს (მასწავლებლის ქცევის შესწავლა, რომელიც არწმუნებს მოსწავლეებს საკუთარ შესაძლებლობებსა და ძალისხმევის მნიშვნელობაში). სამი შეტყობინების – „ეს მნიშვნელოვანია“, „ამის გაკეთებას შეძლებ“, „დანებების ნებას არ მოგცემ“ – გაგზავნა ასევე მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა დასარწმუნებლად იმაში, რომ მათ საკმარისი ინტელექტი აქვთ რთული მასალის დასაძლევად. დასახმარებლად მათ მხოლოდ ხანგრძლივი მუშაობა, საჭირო რესურსები და სწავლის სტრატეგიები სჭირდებათ. მასწავლებლის მოვალეობაა დეტალურად ასწავლონ მათ სტრატეგიები.

გავლენა

„კარგმა მასწავლებელმა იცის, რომ სწავლაში ჩასართველად მოსწავლეებს საკუთრების გარკვეული გრძნობა უნდა ჰქონდეთ კლასის ან დავალების მიმართ – პიროვნული ძალაუფლება, რწმენა, რომ მათ გავლენის მოხდენა შეუძლიათ“ (Dodd 1995). ეს შეხედულება აისახა 1980-იანი და 1990-იანი წლების ორ ნაშრომში. პირველი, აზროვნებისა და ინდივიდუალური სტილის (მაგ., Myers and McCaulley 1985; Harrison and Bramson 1982) შესახებ შეხედულებათა მრავალი სისტემით დადგინდა, რომ კარგად ფუნქციონირებისთვის ბევრ ადამიანს სჭირდებოდა საკუთარი გარემოს გარკვეული ასპექტების მართვა ან კონტროლი. მეორე, კონსტრუქტივისტული სწავლის და სწავლების შესახებ ლიტერატურა

ამტიკიცებს, რომ ნამდვილი გაგებისთვის გამიზნული სწავლა მოსწავლეებისგან მოითხოვს საკუთარი მნიშვნელობების შექმნას (Brooks and Brooks 1993). ეს ნიშნავს იმას, რომ მასწავლებლის ხელმძღვანელობით მოსწავლეებს უნდა ჰქონდეთ საკუთარი კითხვებისა და კვლევის საკუთარი მიმართულება. ზემოხსენებული ლიტერატურაც ამასვე ამტიკიცებს: წარმატებული მასწავლებელი პოულობს გზებს, რომ მოსწავლეებს თანაზიარობის (მონაწილეობის) გარკვეული განცდა გაუჩნდეთ და კლასში მოვლენათა მსვლელობასა და ინტელექტუალურ ცხოვრებაზე საკუთარი გავლენა იგრძნონ.

მრავალი გზა არსებობს იმისთვის, რომ მოსწავლეებს საკუთარ სასკოლო ცხოვრებაში არჩევანი და გავლენა შევთავაზოთ. ერთ-ერთი მათგანი მიეკუთვნება კლასის სოციალურ ცხოვრებას – საკლასო თამაშის წესებს, როგორც ინტერპერსონალური ქცევის წესების ოპოზიტს. საკლასო თამაშის წესები საკლასო დისკუსიის ჩატარებისას სოციალურ ნორმებსა და პროცედურებს მიეკუთვნება. ხშირად ამ წესებზე ზეპირად ან წერილობით არ თანხმდებიან, თუმცა, მიუხედავად ამისა, მის ცვლილებას გირჩევდით. მასწავლებლის მიერ დასმული კითხვა, მოსწავლის პასუხი და მასწავლებლის შეფასება დისკუსიის ჩვეული ციკლია, რომელიც ასახავს „წესს“ – საკლასო ოთახში მასწავლებელი გააკონტროლებს საუბარს. კლასზე ან სასწავლო გეგმაზე კონტროლის დაუკარგავად, მასწავლებელს შეუძლია მოსწავლეებს დისკუსიისა და საქმიანობის წარმართვის პროცედურული სისტემის ჩამოყალიბებასა და მოქმედებაში მონაწილეობის ნება დართოს.

საკუთრებისა და გავლენის გრძნობის ჩამოყალიბების ერთ-ერთი გზა სწავლის სტილსა და არჩევანს ეხება. ბევრი ავტორი (მაგ., Mamchur 1990) ამტიკიცებს, რომ მოსწავლეებს შეძლებისდაგვარად უნდა მიეცეთ არჩევანის საშუალება ახალი კონცეფციების სწავლის ან დავალებების შესრულებისას. მათ მიერ არჩევანის გაკეთებას შეიძლება ხელი შეუწყოს მათივე ცოდნამ საკუთარი სწავლის სტილის შესახებ.

დაბოლოს, საკლასო თამაშის წესებზე კონტროლისა და შესასრულებელი სასწავლო აქტივობების ფორმირებაში მონაწილეობის გარდა მოსწავლეებს ერთობლივი საკუთრებაც შეიძლება ჰქონდეთ კლასის ინტელექტუალურ ცხოვრებაზე კითხვების დასმისა და მათი მნიშვნელობების ჩამოყალიბების საშუალებით.

ამ თავის დარჩენილი ხუთი ნაწილი ასახავს საკლასო ცხოვრებაზე მოსწავლეებისთვის ჭეშმარიტი გავლენის უფლების ჩვენეული სტრატეგიული მიდგომის სიღრმესა და სირთულეს. ამ ნაწილებზე მუშაობისას სასარგებლოა იმის გაცნობიერება, რომელი მათგანია უფრო რთული და რატომ. საკლასო კლიმატის განვითარების თვალსაზრისით, ამით თავიდან აიცილებთ საკუთარი შესაძლებლობების ზღვარზე მეტის გაკეთების საფრთხეს. საჭირო არ არის ხუთივე საკითხს ერთდროულად მიმართოთ ან სხვა დონეზე გადასასვლელად „განვითარების“ კონკრეტულ დონეს „დაელოდოთ“. ალბათ, საჭირო იქნება გვახსოვდეს, რომ ქვემოთ აღწერილი ხუთი მიდგომა თანდათანობით რთულდება და თუ დაინტერესებული ხართ, რომ მოსწავლეებს საკლასო ცხოვრებაში მონაწილეობის გრძნობა და გავლენა განუვითარდეთ, მონაწილეობის ნაკლებად რთული ფორმებით დაიწყეთ და თანდათან გადახვიდეთ უფრო რთულზე.

შენწყვიტეთ ჩემი სწავლება

„შენწყვიტეთ ჩემი სწავლება“ მიაწინებს იმაზე, რომ ვასწავლოთ მოსწავლეებს სიგნალების გამოყენება, რათა შეატყობინონ მასწავლებელს, როდის ველარ აღწევს სწავლება მიზანს. ლილიან კეტზი (Lilian Katz 1992) საუბრობს საკუთარი ვაჟისთვის, ახალბედა მასწავლებლისთვის წარმატებული სწავლების ზოგიერთი ძირითადი პრინციპის სწავლებაზე:

ერთი რამ, რაც მასწავლებელმა მუდამ უნდა გააკეთოს. . . ნებისმიერი ასაკის მოსწავლეს ასწავლოს შემდეგი ფრაზების თქმა: „დამაცადეთ, ვერ გავიგე“, „შეიძლება კიდევ ერთხელ ამიხსნათ?“ „ამას გულისხმობდით?“ „შეგიძლიათ კიდევ ერთხელ მაჩვენოთ?“ „სწორად გავიგე?“ რაც მოსწავლეს საშუალებას მისცემს გამოხატოს, როდის სჭირდება

დახმარება. მას შეუძლია დაწყებითი კლასების მოსწავლეებს უბრალოდ უთხრას: „მან-
იშნე ხელით, როცა ვერ გაიგებ“ (ASCD Conference 1992).

თუ **მასწავლებლები სერიოზულად ეკიდებიან ამ მითითებებს, მინიშნებათა ისეთ სისტემას უფი-**
თარებენ მოსწავლეებს, რომ ეს უკანასკნელნი საკუთარი ინიციატივით აღიარებენ, რომ ვერ გაიგეს
და თავიდან ახსნა სჭირდებათ. ხელით მინიშნებები, მაგალითად, ქვემოთ მიმართული ცერა თითი,
შესაძლოა ერთ-ერთი ასეთი სიგნალი იყოს. შეიძლება შუქნიშნის მსგავსად მოსწავლეებმა წითელი,
ყვითელი ან მწვანე ბარათები დაილაგონ მაგიდის კუთხეში, რაც მასწავლებელს საშუალებას აძლევს,
მხედველობით **სწრაფად დაადგინოს, გაიგეს თუ არა მოსწავლეებმაროცა მოსწავლის ნიშანზე სწავ-**
ლების შეწყვეტა საკლასო კულტურის ნაწილი ხდება, სხვა სიმბოლოები ან ფრაზები ამ კულტურის
ასახვას ემსახურება. ერთ-ერთმა მასწავლებელმა თავის კლასს უამბო, როგორ გაჩერდა მოგზაურო-
ბის დროს მისი ოჯახი – ქმარი და ექვსი შვილი – სადილისათვის „მაკდონალდს“-ში. „სად არის ბობი?“
იკითხა დედამ ოთხი მილის გავლის შემდეგ. აღმოჩნდა, რომ სასადილოდან გამოსულებს სისწრაფეში
ბილი „მაკდონალდს“-ში „დარჩათ“.

„მაკდონალდს“-ში ხომ არ დამრჩით?“ — ამის შემდეგ მასწავლებელი ამ ფრაზას, როგორც ში-
ფრს ხშირად იყენებს იმის გასარკვევად, გაიგეს თუ არა მოსწავლეებმა. „მისის სვიფტ, ჩემი აზრით,
„მაკდონალდს“-ში დაგრჩით!“ იუმორნარევი შიფრი მასწავლებლისთვის სწავლების შეწყვეტინებას ემ-
სახურება და მასწავლებლის დამადასტურებელი რეაქცია აჩვენებს, რომ ეს პრაქტიკა მნიშვნელოვა-
ნია, რადგან ვერგაგების გამო შენიღბული გაკაცების ნაცვლად მოსწავლისთვის შექება მოაქვს.

საკლასო თამაშის წესებზე შეთანხმება

საკლასო თამაშის წესებზე შეთანხმება ნიშნავს მოსწავლეების ჩართვას საკლასო საქმიანობის
რუტინისა და პროცედურის შექმნაში. ეს წესები განსხვავდება ქცევის იმ წესებისაგან, რომელსაც
მასწავლებელი და მოსწავლეები სასწავლო წლის დასაწყისში შეიმუშავენ ხოლმე. ეს უსიტყვო, არა-
ლეგალური და არაფორმულირებული წესებია. ისინი მასწავლებლისა და მოსწავლის და მოსწავლეებს
შორის ინტერაქციას ეხება ისეთი საკითხებზე, როგორიცაა კითხვა-პასუხი, საკლასო დიალოგი და
პროცედურები. კითხვა-პასუხის გაკვეთილი შეიძლება ერთგვარ თამაშად იქცეს, თუ მოსწავლეები
სწორი პასუხის გაცემით გამარჯვებას, ხოლო პასუხის არცოდნის შემთხვევაში „გაუჩინარებას“ („და-
მაღვას“) ეცდებიან.

ერთხელ ჩვენს კურსებზე დიკ ადამსმა (Dick Adams), ნიუტონის (მასაჩუსეტსი) ჩრდილოეთის სა-
შუალოს სკოლის ხელმძღვანელმა მოსწავლეებს ჰკითხა: „მითამაშია თუ არა თქვენთან ოდესმე „გამ-
ოიცანი, რას ვფიქრობ?“ ეს ცნება მაშინ შეგვხვდა, როდესაც მე-8 თავში კითხვის დასმის ტექნიკას
შევვხეთ. ალბათ, გახსოვთ, რომ ის მასწავლებლები, რომლებიც ამ თამაშს სთავაზობენ მასწავლებელს,
ბუნდოვან კითხვებს უსვამენ მათ და მიუხედავად იმისა, რომ გონებაში ერთ კონკრეტულ პასუხს ელო-
დებიან, კითხვის მათეულად დასმა უამრავ შესაძლო პასუხს იძლევა. „ასე არასდროს მოვქცეულვარ,
არა?“ კითხულობს დიკი. მოსწავლეები თავის დინჯად დაკვრით დადებითად პასუხობენ. „მართლა?
შეგიძლიათ მაგალითები გაიხსენოთ?“

ისინი იხსენებენ. შემდგომმა მსჯელობამ გვიჩვენა, როგორ უნდა წარიმართოს კლასის დისკუსია
ისე, რომ მაქსიმალურად გავზარდოთ მოსწავლეთა ნაყოფიერი მონაწილეობა. მაგალითად, მასწავ-
ლებელმა მოსწავლეთან ერთად გადაწყვიტა, რომ იმ მოსწავლეს, რომელიც დასმულ შეკითხვას ვერ
უპასუხებდა, ამ შეკითხვის გადამისამართება შეეძლო სხვა მოსწავლისათვის. თუ მიყოლებით სამი
მოსწავლე ვერ გასცემდა პასუხს მასწავლებლის კითხვას, დიკი დაასკვნინდა, რომ მან არასწორად დას-
ვა კითხვა; ამ შემთხვევაში მას განსხვავებულად უნდა დაესვა კითხვა ან მოსწავლეებისთვის ეკითხა
აზრი.

მოსწავლეებს იმდენად მოეწონათ ეს აქტივობა, რომ გვთხოვეს ვიდეოთი გადაგველო. მივხვდით,
რომ მოსწავლეები მხოლოდ ახალი საქმიანობითა და საკლასო დისკუსიის მეტი სიცხადით კი არ იყვნენ

გახარებულნი, არამედ იმ გავლენით, რაც მათ თვით კლასის მართვაში ჰქონდათ. მასწავლებელთან თანამშრომლობით მათ საკლასო თამაშის წესები შეცვალეს და ტრადიციული პასიური მსმენელებიდან აქტიურ და ავტორიტეტულ მოთამაშეებად გადაიქცნენ.

ამ ისტორიის მიზანია შემდეგი კითხვის დასმა: საკლასო თამაშის წესებზე გავლენის, ინტერაქციისა და მუშაობის ფორმებისა და დინამიკის ჩამოყალიბებაში მონაწილეობის რა შესაძლებლობები აქვთ მოსწავლეებს? როგორ უნდა ჩამოყალიბდეს მათ თანაზიარობის (ინგლისური სიტყვის ownership-ის ქართულ სინონიმად „თანაზიარობა“, „მონაწილეობა“ ვარჩიეთ, თუმცა, ზოგჯერ „მესაკუთრეობასაც“ ვიყენებთ. რედ. შენ.) გრძნობა ამ წესების მიმართ?

ვასწავლოთ მოსწავლეებს სწავლის პრინციპებისა და სხვა სტრატეგიების გამოყენება

საკლასო ცხოვრებაზე გავლენის გრძნობის ჩამოყალიბების მესამე გზა ის არის, რომ გავუზიაროთ მოსწავლეებს სწავლებისა და სწავლის ის სტრატეგიები, რომლებსაც თავად ვიყენებთ. სწავლებისა და სწავლის სტრატეგიათა საიდუმლო ცოდნის გაზიარებით მოსწავლეებს არჩევანს, ძალაუფლებასა და საკუთარი სწავლის კონტროლის საშუალებას ვაძლევთ.

მე-9 თავში მოხსენიებული სწავლის მრავალი პრინციპი პირდაპირ გზით უნდა ვასწავლოთ მოსწავლეებს, რათა შეძლონ მათი გამოყენება და ეფექტიან მოსწავლეებად იქცნენ. იგივეს თქმა შეიძლება მე-8 თავში ნახსენები მთელი რიგი ტექნიკების მიმართაც. კარგი იქნება, თუ გადავხედავთ ამ პრინციპებს და დავადგენთ, რომელი მათგანი უფრო ნაადგებათ მოსწავლეებს სწავლის ინსტრუმენტებად. რაც უფრო მეტად დავინტერესდებით მოსწავლეებისთვის ძალაუფლებისა და არჩევანის შეთავაზებით, მით უფრო არაორაზროვნად გადავცემთ მათ განკარგულებაში სწავლის ინსტრუმენტებს და დავარწმუნებთ მათ დამოუკიდებელ გამოყენებაში.

გთავაზობთ მოსწავლეთათვის შეთავაზებულ ზოგიერთ ჩვენეულ პრინციპს:

- ▶ თანამიმდევრობა: მოსწავლეებს შეუძლიათ ამ პრინციპის გამოყენება ახალი სიტყვების (ან თანამიმდევრული ბუნების ნებისმიერი მასალის) სწავლისას ისე, რომ მათთვის ყველაზე ძნელი საკითხები იყოს ოპტიმალურ პირველ ან ბოლო ადგილზე.
- ▶ ვარჯიში: მოსწავლეებს ამ პრინციპის ცოდნის გამოყენება საკუთარი ინდივიდუალური ვარჯიშის გრაფიკის ოპტიმიზაციისთვის შეუძლიათ.
- ▶ მიზნის დასახვა: მოსწავლეებს ამ პრინციპის გამოყენებით შეუძლიათ რეალისტური აკადემიური და ქცევითი წინსვლის მიზნები დასახონ და მათი მიღწევისთვის ეფექტიანი გეგმები შეადგინონ.
- ▶ ახსნის ინსტრუმენტები: ვიზუალური ხატები და განსაკუთრებით გრაფიკული ორგანიზატორები შეიძლება მოსწავლის მუდმივ ინსტრუმენტად იქცეს. ხატის გამოყენება შეიძლება შესვენების დროსაც და მნიშვნელობის ვიზუალურად გააზრების დროსაც. გრაფიკული ორგანიზატორები შეიძლება ჩვევად იქცეს, როგორც შენიშვნათა ჩანერის ტექნოლოგია, რომლის საშუალებითაც კითხვის, წერის ან ნახვის დროს მოსწავლეები ითვისებენ ინფორმაციას. მასწავლებელს შეუძლია ინტეგრირებულად შესთავაზოს მოსწავლეებს ამ ინსტრუმენტების გამოყენება დავალებების შესრულებისას და შესთავაზოს მათი გამოყენების დროს და გზა (იხ. მე-8 თავი).

მოსწავლეთათვის ამ სტრატეგიების გაცნობის დროს, იმ მასწავლებლებს, რომლებმაც ატრიბუციის თეორია იციან და თავდადებით ემსახურებიან სამგვარი მოლოდინის შეტყობინების გაგზავნას („ეს მნიშვნელოვანია“, „ამის გაკეთებას შეძლებ“, „დანებების ნებას არ მოგცემ“), განსაკუთრებული აღმოჩენა ელით. მათ გაუჩნდებათ ხშირი შესაძლებლობა დააკავშირონ ამ სტრატეგიათა გამოყენება მოსწავლის წარმატებასთან და არ მისცენ საშუალება მოსწავლეს, წარმატება ინტელექტს მიანეროს. „ჯოზ, რომელიმე გრაფიკული ორგანიზატორი გამოიყენე ამ თავის სწავლის დროს? არა? კარგი, ნახე!

შენ ცალსახად ვიზუალური შემსწავლელი ხარ. შენც და მეც ეს კარგად ვიცით. მოდი, ვნახოთ, როგორ შეგვიძლია ამ სტრატეგიის გამოყენება ასეთი მასალის სწავლისას. ვიცი, რომ ამის გაკეთებას შეძლებ!“

სწავლის სტილი და არჩევანი

„მოსწავლეთა მიერ სწავლის სტილის შესახებ ცოდნის გამოყენება“ ნიშნავს, რომ მასწავლებელი არა მხოლოდ იყენებს სწავლის სტილის შესახებ საკუთარ ცოდნას მოსწავლეთა სწავლის სტილისადმი ადაპტაციის მიზნით, არამედ მოსწავლეებსაც ასწავლის სწავლის მათეულ სტილს და მის გავლენას იმაზე, რომელი დავალება იქნება მათთვის რთული და რომელი ადვილი. ამას გარდა, ისინი სტიმულს აძლევენ მოსწავლეებს გამოიყენონ სწავლის საკუთარი სტილის შესახებ ცოდნა სწავლის წარმართვისა და დავალებათა მოდიფიკაციისათვის, რაც მათ საკუთარი ძლიერი მხარეების გამოყენების საშუალებას მისცემს. ეს მოსწავლეთათვის ძალაუფლების მიცემის უფრო რთული საფეხურია, რადგან მათ დავალებების, ტესტისა და პროექტის ფორმების არჩევანის საშუალებას აძლევს. ნერიითი სამუშაოსაგან განსხვავებული ნებისმიერი სამუშაო (nonreport report) ამგვარი არჩევანის პრაქტიკაა.

ამ ნიგნის მრავალი მკითხველი დასწრებია სწავლის სტილის შესახებ სემინარებს და ზოგიერთმა მათგანმა, შესაძლოა, ძალიან კარგად იცის სწავლის ერთი არ რამდენიმე სტილის სტრუქტურის გამოყენება. ეს სტრუქტურები გვეხმარება გავიგოთ მსგავსება და განსხვავება ადამიანთა მიერ სწავლის დაწყების, მსვლელობისა და ნასწავლის გამოხატვის გზებს შორის. ასევე გვეხმარება სასწავლო გარემოს თავისებურებათა და ინდივიდებისთვის სხვადასხვა აქტივობათა მისადაგების გაგებაში. მაგალითად, ზოგი უკეთ სწავლობს საუბრითა და სხვებთან ინტერაქციით, ზოგი სხვებთან ინტერაქციის დაწყებამდე კითხვით, მოსმენით, დანახვით. სწავლის უპირატესი სტილის შესახებ ცოდნის ეს ნაკრები კარგი საშუალებაა იმისთვის, რომ მოსწავლეებს საკლასო ცხოვრების მიმართ თანაზიარობის გრძნობა განუვითაროთ.

მოსწავლეებისთვის სწავლის საკუთარი სტილის გაცნობიერებაში დახმარებით მათ ძალაუფლების მნიშვნელოვან ფორმას ვაცნობთ. პირველ ყოვლისა, მოსწავლეებს შეუძლიათ განჭვრიტონ (მასწავლებლის დახმარებით) კონკრეტული დავალების სირთულე, რომელიც არ შეესაბამება მათთვის სწავლის უპირატეს სტილს. სწავლის სტილის კარგად გაცნობის შემთხვევაში, მასთან ასოცირებული ფასეულობათა სისტემა საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს, სირთულე დაინახონ კონკრეტული დავალების შესრულებისას და მიანერონ ის განსხვავებულობას და არა ნაკლოვანებას. მეორე, სწავლის სტილის განჭვრეტა და მისი შესაბამისობა ან შეუსაბამობა დავალებასთან მოსწავლეებს დამატებითი ძალისხმევის მობილიზებისა, და საჭიროების შემთხვევაში, დახმარების პოვნის საშუალებას აძლევს. როდესაც მოსწავლეებს მათივე სწავლის სტილის შესახებ ცოდნის გამოყენებისკენ ვუბიძგებთ, გარკვეულ ძალაუფლებას ვაძლევთ.

სწავლის სტილის შესახებ ცოდნის მიწოდება ყველაზე მარტივია უპირატესი მოდალობის განსაზღვრით: ვიზუალური, სმენითი, კინესტეტიკური ან მათი კომბინაციით. მოსწავლეთათვის სწავლის უპირატესი სტილის განსაზღვრისთვის შეიძლება გამოვიყენოთ უპირატესი მოდალობის დასადგენი მარტივი ტესტები (იხ. Barbe and Milone 1980). შემდეგ კი უნდა ვეძებოთ (და ხმამაღლა გავუზიაროთ მოსწავლეებს) განსხვავებული მოდალობის შესატყვისი სწავლების ვარიანტების გზები.⁴

ტვინის მარჯვენა თუ მარცხენა ნახევარსფერო ანუ გლობალური ანალიზი სწავლის განსხვავებული სტილის შესახებ შეხედულებათა კიდევ ერთი სისტემაა, რომელსაც მოსწავლეები იყენებენ. რიტა დანი (Rita Dunn 1990) მოსწავლეებს კიდევ ერთ სასარგებლო შეხედულებას სთავაზობს ნაყოფიერი სწავლისთვის. ენტონი გრეგორკის (Anthony Gregorc 1985) შეხედულებათა სისტემა სწავლის სტილის შესახებ ძალზე რთული, მაგრამ იმავდროულად ძალზე სასარგებლოა. ბერნის მაკარტის (Bernice McCarthy 1987) 4MAT სისტემა მეხუთეა, ხოლო გარდნერის (Gardner 1983) მრავალმხრივი ინტელექტის

4 სწავლებაში მრავალი მოდალობის ჩართვისათვის მოსაზრებათა სასარგებლო წყაროა David Lazear, Multiple Intelligence Approaches to Assessment and Seven Pathways to Learning, published by Zephyr Press.

შესახებ შეხედულება — მეექვსე. დაბოლოს, მაიერს ბრიგისა (Myers Briggs) – მეშვიდე.

ეს შეხედულებები ძალზე მნიშვნელოვანია და, ჩვენი აზრით, ისინი მასწავლებლის პროფესიული ცოდნის არსებითი ნაწილია. საკლასო გარემოსა და, კერძოდ, გავლენის თვალსაზრისით, მნიშვნელოვანია ერთ-ერთი მათგანის არჩევა და მისი შეთავაზება მოსწავლეებისთვის. ეს იმას კი არ ნიშნავს, რომ შეხედულების გაცნობის საფუძველზე მათ საკუთარ თავს ესა თუ ის იარლიყი „გამოუწერონ“, არამედ შეძლონ საკუთარი ძალისხმევის რეგულირება, საჭიროების შემთხვევაში დახმარების თხოვნა და ზოგჯერ დავალების შეცვლის თაობაზე ინიციატივის გამოჩენა სწავლის სტილის შესახებ საკუთარი ცოდნის გამოყენებით.

მოსწავლეთათვის დავალების მოდიფიკაციის შესახებ საკუთარი აზრის გამოთქმის ნებართვისა და მოტივაციის უზრუნველყოფას არჩევანის საკითხთან მივყავართ.

რა სახის არჩევანი უნდა გააკეთონ მოსწავლეებმა საკუთარ აკადემიურ სამუშაოსთან დაკავშირებით და როგორ? კაროლინ მამჩური (Carolyn Mamchur 1990) წერს: „მოსწავლეთათვის არჩევანის მიცემა რთულ საკითხად შეიძლება მოგვეჩვენოს. მაგრამ სინამდვილეში ძალზე მარტივია. წესი ასეთია: ყოველთვის, როცა შეგიძლიათ, მიეცით მოსწავლეს არჩევანის საშუალება“.

ზეპირი დავალებები მოსწავლეთა მიერ დავალებათა ფორმებზე გავლენის კარგი მაგალითია. მათში განსაკუთრებულად გამორჩეული არაფერია. ეს გარე დავალებებია რამდენიმე ძირითადი განსხვავებით. ზეპირი სამუშაოა ყველაფერი, რაც ტრადიციული წერილობითი ინფორმაციის კატეგორიაში არ ხვდება. მისი ამოცანაა მოსწავლეები მიაჩვიოს იმ აზრს, რომ მასწავლებლისთვის მისაღები და დასაფასებელი იქნება მათი მოსაზრებები. მათი პირველი კითხვა ასეთია: „თქვენ რა გსურთ?“ რადგან იციან, რომ მასწავლებლისთვის სიამოვნების მინიჭება სასურველი შეფასების მიღების უმოკლესი გზაა. გათავაზობთ ზეპირი სამუშაოს მაგალითებს:

1. მოსწავლეებს შეუქმნით შთაბეჭდილება, რომ სტანდარტული წერილობითი მოხსენებით ვერ მიიღებენ კრედიტებს, რადგან ის არ აკმაყოფილებს დავალების მოთხოვნებს.
2. დავალების შესრულებისთვის საკმაო რაოდენობის ქულები დაანესეთ, რომ მისმა შეუსრულებლობამ უარყოფითად იმოქმედებს შეფასებაზე.
3. შექმნით შეფასების ისეთი სკალა, რომლითაც თანაბრად შეაფასებთ შინაარსს და შემოქმედებითობას (უფრო მარტივად თუ ვიტყვით, მოსწავლის ძალისხმევას ცოდნის პერსონალიზაციისთვის).
4. შეარჩიეთ ძალზე ზოგადი თემა და მიეცით მოსწავლეებს არჩევანის ფართო შესაძლებლობა. მაგალითად, გაზომვის სწავლებისას მიეცით საშუალება, შეარჩიონ გაზომვასთან დაკავშირებული ნებისმიერი რამ. მიუთითეთ, რომ პროფესიათა მხოლოდ მცირე ნაწილს (ჰობი, სპორტი და სხვ.) არა აქვს არაფერი საერთო გაზომვის ამა თუ იმ სახესთან. დაუსახელებთ მაგალითები. ნაახალისეთ, დაასახელონ ისეთი რამ, რასაც სავარაუდოდ არაფერი საერთო არა აქვს გაზომვასთან (მზად იყავით დაასახელოთ გაზომვასთან დაკავშირებული საქმიანობები).
5. დაუსახელებთ მოსწავლეებს ზეპირი სახის სამუშაოს ფორმატის რამდენიმე მაგალითი (ეს მაგალითები უამრავია და მხოლოდ წარმოსახვა თუ უდებს ზღვარს). მაგალითად, მათ შეუძლიათ მოიგონონ თამაში, დაწერონ სიმღერა, დადგან წარმოდგენა, მოამზადონ პრეზენტაცია სლაიდებით ან დაბეჭდონ, შექმნან ტექსტური ფაილი ან მოდელი. გააფრთხილეთ, რომ მეტ კრედიტს მიიღებენ იმ შემთხვევაში, თუ თქვენი შეთავაზებული იდეისაგან განსხვავებულ რამეს წარმოადგენენ.
6. ალბათ, ყველაზე მნიშვნელოვანია, რომ არ შეასრულებინოთ ასეთი სახის დავალება, თუ მზად არა ხართ მოსწავლეთა იდეების ჭეშმარიტად დაფასებისთვის. თუ ვერ შეძლებთ კარგისა და ცუდის შესახებ თქვენეულ მოსაზრებებზე უარის თქმას და ნამუშევრის მათი თვალთ დანახვას, სამუდამოდ დაკარგავთ მათ ნდობას. არ უნდა დაუწეროთ ქულა უგულისყუროდ და ცუდად შესრულებული სამუშაოსთვის. ერთხელ მოსწავლემ მომიტანა ფეხსაცმელების ყუთი, რომელსაც ერთ ბოლოში ნახვრეტი ჰქონდა. ნაშრომს „შავი ხვრელის მუშა მოდელი“ ერქვა!

აღმოვაჩინე, რომ თუ იდეას 10 ქულით შევაფასებდი, შესრულებას – 10-ით, შინაარსს – 10-ით, ხოლო ძალისხმევას – 5 ქულით, მათი ჯამი – 35 ქულა – რეალური მაჩვენებელი გამოდიოდა. ძალისხმევის ქულას მაშინ ვიყენებდი, როდესაც მოსწავლეს პროექტზე სამუშაოდ სამი კვირა ჰქონდა და მან მხოლოდ 15 წუთი, ან რამდენიმე საათი გაიმეტა. შედეგის მიხედვით ადვილია დახარჯული დროის განსაზღვრა.

პირველ ჯერზე ამ შეფასების გამოყენებისას, მოსწავლეთაგან, სავარაუდოდ, წიგნიდან გადმოღებული კოლაჟების, კოლექციებისა და განცხადებათა კოლაჟს მიიღებთ. მაგრამ, როდესაც მოსწავლეები დაინახავენ, რომ ყველაზე გაბედულ, შემოქმედებით და „სახალ-ისო“ პროექტებს აქვთ, შემდგომისთვის მეტ დროს გაიმეტებენ პროექტზე სამუშაოდ.

ამ პროექტებზე მუშაობის პირველი წლის ბოლოს მათ ისეთ თემას ვაძლევ, რომელზეც კლასში არ გვიმუშავია, მაგალითად, მზის ენერჯია. ისინი თემას იკვლევენ, წარმოადგენენ შედეგებს – მეტაფორულ მზის ღუმელს და მინიატურულ მზის სათბურს ე.წ. ტრომბის კედლებით, რომელიც მზის აკუმულირებას ახდენს და პლასტმასის ბოთლები-სგან არის დამზადებული. ისინი მზის ენერჯიის თითქმის ყველა მნიშვნელოვან ასპექტს მოიცავენ მასწავლებლის დახმარების გარეშე. ამგვარ დავალებათა ყველაზე არსებითი ასპექტი ის არის, რომ ხშირად, ის მოსწავლეები, რომლებიც, როგორც წესი, C ან D შეფასებას იღებენ ჩვეულებრივ დავალებებში, ამ შემთხვევაში დამოუკიდებლად მუშაობენ და უკეთეს შედეგს აღწევენ.

ძვირი დავალებები მოსწავლეებს დაგეგმვის, კვლევის და შესრულების საშუალებას აძლევს. ის სტიმულს აძლევს მათ შემოქმედებით პოტენციალს და შინაარსზე მუშაობას აიძულებს. ბევრი მოსწავლე დახმარებისთვის „ექსპერტს“ ეძებს და მრავალ საინტერესოს სწავლობს ხალიჩების, ფოტოგრაფიის, ბგერებისა და ხელოვნების შესახებ. მასწავლებლისთვის ძალზე საინტერესო და სასიამოვნოა ისეთი პროექტების ხილვა, რომლებიც ოდნავადაც კი არ ჰგავს მოსალოდნელს. (Anonymous, *Mindsight*, New Lenox, Ill., 1989).

სპეციფიკური კრიტერიუმების განსაზღვრა მოსწავლეებისთვის ნათელს გახდის, ხარისხის რა ატრიბუტები უნდა იყოს გათვალისწინებული ზეპირ დავალებაში. მაგალითად, მზის ენერჯიის შესახებ კრიტერიუმი შეიძლება იყოს: (1) ხსნის მზის ენერჯიის გარდაქმნის სამ განსხვავებულ გზას, (2) მსჯელობს მზის ენერჯიის სხვადასხვა ფორმების დანახარჯებსა და სარგებელზე და (3) იყენებს მონაცემებს მზის, წიაღისეული სანვავისა და ბირთვული ენერჯიების ეფექტიანობის შესადარებლად. ამ კრიტერიუმების გამოყენებით მოსწავლეებს შეუძლიათ ათობით სხვადასხვაგვარი პრეზენტაციის შექმნა, რომლებიც მათ მიერ ნასწავლს ასახავს.

რენდოლფი და ევერტსონი (Randolf & Evertson 1995) მოსწავლეთა არჩევანის მარტივ მაგალითებს გვთავაზობენ, რომლებიც ნათლად გვიჩვენებს მათ წინაშე არსებულ მრავალფეროვან შესაძლებლობებს:

მისის კუპერი ხშირად მოსწავლეებს ისეთი დავალებების არჩევის უფლებას აძლევს, რომლებსაც თავად უნდა ურჩევდეს. მოსწავლეთა კონტროლის სფეროები მოიცავს: გადანყვეტილებას მონაწილეობის ფორმის შესახებ, კლასის ყურადღების მიქცევას და დისკუსიის გაძლიერებას. . . მოსწავლე ლიდერები, როგორც წესი, კლასის წინაშე დგანან, მაგრამ მისის კუპერი მათ თავიანთი მაგიდებიდან ნაკითხვის ნებასაც აძლევს. ის ასეთივე არჩევანის საშუალებას აძლევს კლასისთვის პირველადი ნამუშევრების გაცნობისას. ის ფაქტი, რომ მასწავლებელი არ განსაზღვრავს შესატყვისი მონაწილეობის ამ ასპექტს, მოსწავლეებს აძლევს არჩევანის საშუალებას, თავად განსაზღვრონ კონტროლის ეს ასპექტი.

მოსწავლეთა მიერ არჩევანის გაკეთების, აქტივობის მიმდინარეობისა და დისკუსიის კონტროლის ეს უნარი ნაწილობრივ განსაზღვრავს კოოპერაციული სწავლის წარმატებას. კოოპერაციული სწავლის ყველა მოდელში მოსწავლეები ჯგუფებად მუშაობენ, სადაც აკონტროლებენ დიალოგს, ვინ საუბრობს, როდის და რამდენ ხანს.

მოსწავლეები და მათი საზოგადოებები, როგორც ცოდნის წყარო

კონსტრუქტივისტული სწავლება

კონსტრუქტივისტული პედაგოგიკა მოსწავლეთა გავლენას კლასის ინტელექტუალურ ცხოვრებაზე ავრცელებს და შესაძლოა მოსწავლეთა თანაზიარობის გრძნობის ყველაზე მაღალი დონე იყოს. იმავდროულად ის ყველაზე რთულია და მასწავლებელთა შეხედულებების სისტემის ცვლილებას მოითხოვს; ჩვენმა უმრავლესობამ ისეთ სკოლებში მიიღო განათლება, სადაც ცოდნა გადმოგვცეს მოხმარებისა და ათვისებისთვის. ბრუკსი და ბრუკსი (Brooks & Brooks 1993) კონსტრუქტივისტული პედაგოგიკის ხუთ ურთიერთმომცველ პრინციპს გვთავაზობენ:

1. მოსწავლეთათვის მნიშვნელოვანი პრობლემის წამოჭრა;
2. სწავლის აგება „დიდი იდეის“ ან სანყისი კონცეფციების ირგვლივ;
3. მოსწავლეთა თვალსაზრისის გარკვევა და დაფასება.
4. კურიკულუმის „მორგება“ მოსწავლეთა ჰიპოთეზებზე;
5. მოსწავლეთა სწავლის შეფასება სწავლების კონტექსტში (გვ. 33).

ოზიბელი (Ausubel 1963) აღნიშნავს, რომ კარგი სწავლებისას ყოველთვის რჩება ადგილი „აქტიური სწავლისთვის“, მაგრამ ასევე რჩება დიდი ადგილი კარგად დაგეგმილი სწავლებისთვის, რომელიც მოსწავლეებს საშუალებას აძლევს საკუთარი ძალებით განსაზღვრონ მნიშვნელობები.

რენდოლფი და ევერტსონი (Randolf & Evertson 1995) ინტერაქტიური დისკუსიის ანალიზისას, ამგვარ პედაგოგიკას აღწერენ: „ცოდნის აგება, რომელიც საუბრის საშუალებით ხდება, დამოკიდებულია ძალაუფლების გადანაწილებაზე მასწავლებლისგან მოსწავლეზე. ის ფაქტი, რომ ცოდნა მოსწავლეთაგან მომდინარედ ივარაუდება, მოსწავლეებს ცოდნის მფლობელებად წარმოგვიდგენს, ცოდნა კი, როგორც წესი, მასწავლებლის საკუთრებაა ხოლმე“.

კონსტრუქტივისტული სწავლება მოსწავლეებს ცოდნის მწარმოებლებისა და ცოდნის რედაქტორების როლს აკისრებს ნებისმიერ დისციპლინაში (Brooks & Brooks 1993). რენდოლფისა და ევერტსონის კვლევაში აღწერილია გაკვეთილების სერია ლიტერატურაში. ისინი გვიჩვენებენ, როგორ შეუძლია მასწავლებლის მიერ დიალოგის გააზრებულ რეგულირებასა და მოსწავლეებთან ინტერაქციას მოსწავლეები ცოდნის ქეშმარიტ მფლობელებად აქციოს. მაგალითად, მისის კუპერმა სთხოვა მოსწავლეებს არაკების მაგალითების მოტანა მისი გმირების ანალიზის მიზნით. მან კლასს არაკების მორალის განზოგადება სთხოვა:

- | | |
|---------------|---|
| მასწავლებელი: | რისი თქმა შეგვიძლია არაკის მორალის თავისებურებებზე? [მოსწავლეები სთავაზობენ მოსაზრებებს.] |
| | იქნებ იმის ახსნა გვჭირდება, რა არის არაკის გაკვეთილი ანუ მორალი. ეს არის მითითება იმისა, როგორ გავხდეთ უკეთესები. |
| ლაურა: | არაკი ცდილობს დაგვიცვას შეცდომებისგან. [მასწავლებელი დაფაზე წერს: „არაკი გვეხმარება გავხდეთ უკეთესები და გვიცავს შეცდომებისაგან“.] |
| ტიმი: | არ გეთანხმებით. ზოგჯერ არაკში ყველაფერი არც ისე კარგადაა. |
| ჰილარი: | შეუძლია დაგვეხმაროს. [მასწავლებელი „გვეხმარება“-ს ნაცვლად წერს „შეუძლია დაგვეხმაროს“: „არაკს შეუძლია დაგვეხმაროს, გავხდეთ უკეთესები და დაგვიცვას შეცდომებისგან“.] |
| ონიკა: | მაგრამ შეცდომებს ხომ ყველა უშვებს. |
| მასწავლებელი: | მართალი ხარ (დაფაზე დაწერილ წინადადებას ამატებს: „ან ვისწავლოთ გმირების მიერ დაშვებულ შეცდომებზე“.), არაკის მიზანია დაგვეხმაროს, თავიდან ავიცილოთ ბევრი შეცდომა. |

ამ ეპიზოდის ანალიზისას რენდოლფი და ევერტსონი (Randolf & Evertson 1995) წერენ:*

დისკუსია მისის კუპერის შეკითხვით იწყება. მოსწავლეთა პასუხები მისთვის არ არის ის ინფორმაცია, რომლის მიღებაც სურს, ამრიგად, მისის კუპერი საკუთარ პასუხს სთავაზობს: მორალი გვასწავლის, როგორ გავხდეთ უკეთესები. პასუხის ჩამოყალიბებისას მისის კუპერი საკუთარ შეკითხვასაც აზუსტებს: მას მორალის მიზანი აინტერესებს. ამ ახალი ინფორმაციის საშუალებით, ლაურას შეუძლია ისეთი პასუხი შესთავაზოს მასწავლებელს, რომელიც აზუსტებს დაფაზე დაწერილ პასუხს. მისის კუპერს კლასში ავტორიტეტის პოზიცია აქვს – აცნობს თემას, მოსწავლეები სთავაზობენ შესაძლო პასუხებს, ის აფასებს, უარყოფს მანამ, სანამ ისეთ პასუხს არ მოისმენს, რომელიც მის მოლოდინებს შეესაბამება.

ინტერაქციის ბუნება იცვლება იმით, რომ ტიმი მისის კუპერისა და ლაურას ერთობლივ პასუხს ეჭვქვეშ აყენებს. სინამდვილეში, ტიმი თავად კისრულობს პასუხის შემფასებლის როლს და მისის კუპერს ლაურას თანამშრომლის როლს აკისრებს. ამრიგად, მისის კუპერის პასუხის შეფასებაც ისევე შეიძლება, როგორც სხვა მონაწილის პასუხისა.

ონიკა და სუზანი უერთდებიან საკითხის განხილვას, კითხვის ქვეშ აყენებენ მორალის საჭიროებას და თვით მის განსაზღვრებას. რატომ უნდა ეცადოს მორალი ჩვენთვის შეცდომების თავიდან აცილებას, თუ მათ მაინც დავუშვებთ? კითხულობენ ისინი. მათი მონაწილეობა დისკუსიაში ახალი თემის საფუძველი ხდება, რაზეც მისის კუპერი შესაბამისად რეაგირებს, აფასებს, მიანიშნებს მისაღები მოსაზრებების შესახებ და შესაბამისად ასწორებს დაფაზე პირველად ჩანაწერს. ამრიგად განსაზღვრება მისის კუპერის, ლაურას, ტიმის, ჰილარის, ონიკასა და სუზანის ერთობლივი ძალისხმევით იწერება დაფაზე.

ასეთივე სცენარით შეიძლება მოსწავლეთა მიერ ცოდნის აგება მათემატიკასა თუ ნებისმიერ სხვა საგანში. ამგვარი სწავლება ზოგიერთი მასწავლებლისგან მოითხოვს როლის შეცვლას და ისინი ცოდნის „ადმინისტრატორებიდან“ მოსწავლეთა მიერ მნიშვნელობის განსაზღვრის პროცესში დამხმარებლად იქცევიან.

ხშირად კონსტრუქტივისტულ სწავლებაში მასწავლებლის როლი განისაზღვრება იმით, რომ მოსწავლეები ჩააბას წინასწარმეტყველებაში, შემდეგ საგანზე დაკვირვებაში და ჰიპოთეზის წამოყენებაში, რომელსაც შემდეგ მოსწავლეები გამოსცდიან დაკვირვების საფუძველზე. მაგალითად, მოსწავლეთა უმეტესობა წინასწარმეტყველებს, რომ მძიმე საგნები უფრო სწრაფად ეცემა, ვიდრე მსუბუქი, რაც არ არის სწორი. ჰიპოთეზის წამოწევა და შემდგომი ექსპერიმენტებისა შესახებ დიალოგი და ახსნა-განმარტებები, რომელსაც კონსტრუქტივისტი მასწავლებლები მიმართავენ, ისეთივე თავისებურებებით ხასიათდება, როგორც რენდოლფისა და ევერტსონის მაგალითში გვაქვს მოცემული.

ის ცვლილებები, რომლებიც მასწავლებლის რეპერტუარში კონსტრუქტივისტული სწავლების ჩართვას მოაქვს, ძნელად შესამჩნევი, მაგრამ არსებითია. ერთი შეხედვით საკლასო ოთახი, დავალებები და თემები თითქოს დიდად არ იცვლება. ცვლილება თვალში საცემია მოსწავლეთა დიალოგში და მასწავლებლისა და მოსწავლეთა როლების ცვლილებაში. მიუხედავად იმისა, რომ ზედაპირული ცვლილებები უმნიშვნელოა, როლის ცვლილება მნიშვნელოვანია და ერთმნიშვნელოვნად ადასტურებს მოსწავლეთა მოტივაციისა და ძალისხმევის ზრდას და გაგების გაუმჯობესებას (Newmann & Wehlage 1995).

* იბეჭდება ნებართვით. Randolf, Catherine H., and Carolyn M. Evertson. "Managing for Learning: Rules, Roles, and Meaning in a Writing Class". *Journal of Classroom Interaction* 30 (Summer 1995): 17-25.)

კულტურის თვალსაზრისით რელევანტური სწავლება

2020 წლისთვის, როდესაც შეერთებულ შტატებში მოსწავლეთა თითქმის ნახევარი ფერადკანიანი იქნება,⁵ განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია გვეჩვენოს ისეთი სკოლები, სადაც ყველა მოსწავლის კულტურას აღიარებენ და დააფასებენ. ამ მოსწავლეთა კულტურის გაუთვალისწინებლობა სკოლის არტიფაქტებში, ტრადიციებში, ხელოვნებაში და კურიკულუმში, მათ არა მარტო მოტივაციას უსპობს, არამედ მრავალი მათგანის გაუცხოებასაც იწვევს (Cummins 1986). ლედსონ-ბილინგს (Ladson-Billings 1995) ეს არგუმენტი კურიკულუმის უფრო მყისიერ ზონაში გადმოაქვს და გვიჩვენებს, რომ საზოგადოების გამოყენება კურიკულუმის აგებისას სწავლას უფრო მრავალმნიშვნელოვნად, აქტიურად და კულტურის თვალსაზრისით, რელევანტურად აქცევს:

სასწავლო წლის დასაწყისში ერთ-ერთმა მასწავლებელმა მოსწავლეებს იმ სფეროს დასახლება სთხოვა, რომელშიც თავს კომპეტენტურად თვლიდნენ. შემდეგ თავი მოუყარა „კლასის ექსპერტების“ სიას და დაურიგა მოსწავლეებს. მოგვიანებით, მოსწავლეებს სთხოვა, კალენდარზე მოენიშნათ დღე, როდესაც თავიანთი კომპეტენციის სფეროდან პრეზენტაციის წარმოდგენას მოისურვებდნენ. პრეზენტაციის დროს მოსწავლეები მოელოდნენ, რომ თანაკლასელები ყურადღებით მოუსმენდნენ და სერიოზულად მიიღებდნენ იმ ცოდნას, რომლის გაზიარებასაც სთავაზობდნენ – ჩაინიშნავდნენ და/ან რელევანტურ შეკითხვებს დასვამდნენ. მოსწავლეების მიერ შეთავაზებული თემები მრავალფეროვნებით გამოირჩეოდა: რეპი, კალათბურთი, საეკლესიო გალობა, საჭმლის მომზადება, თმის ვარცხნილობა და ძიძობა. ზოგიერთმა მათგანმა უფრო სკოლასთან დაკავშირებული კომპეტენციები დაასახელა – კითხვა, წერა და მათემატიკა. მიუხედავად ამისა, ყველა მოსწავლეს უნდა გაეზიარებინა თავის კომპეტენცია (Ladson-Billings 1995).

ზოგიერთ მკითხველს, ალბათ, აინტერესებს, როგორ შეიძლება ამგვარი თავისუფალი დავალებები შეესაბამებოდეს კურიკულუმს, რომელიც მოსწავლეებისგან სპეციფიკურ უნარ-ჩვევებში განაფვას მოითხოვს. წიგნის მე-16 თავში აღწერილი გამოცდილების გამოყენებით მასწავლებელს შეუძლია კვლევის, ორგანიზების, კითხვის, წერისა და მეტყველების (ან კურიკულუმში მოცემული ნებისმიერი სხვა) უნარ-ჩვევა მოსწავლე ექსპერტების მიერ კარგი პრეზენტაციის წარმოდგენის კრიტერიუმებში ჩააქსოვოს. ლედსონ-ბილინგსის აზრით, მოსწავლეებს აქვთ გარკვეული ცოდნა, რომელსაც ისინი წარმოდგენენ და რომელსაც აღიარებენ გარკვეული ფასეულობის მქონედ. „საკლასო ექსპერტების“ დავალებები ისეთი გამოცდილებაა, რომელიც ზრდის მოსწავლის მონაწილეობისა და გავლენის გრძნობას, რადგან მოსწავლის ცოდნა და ის კულტურა, რომელიც ამ ცოდნას უდევს საფუძვლად, კერძოდ კი, მოსწავლისეული კულტურა – ნათლად დასტურდება სკოლის სასწავლო აქტივობებით.

„კულტურის თვალსაზრისით რელევანტური სწავლება“ ლედსონ-ბილინგსის იმ სტატიის სათაურია, საიდანაც ეს ნაწყვეტები გვაქვს მოტანილი. კულტურის თვალსაზრისით რელევანტური სწავლება არ ნიშნავს სხვა კულტურების სწავლებას, თუმცა ამასაც გარკვეული მნიშვნელობა შეიძლება ჰქონდეს. ეს ნიშნავს მოსწავლეთა კულტურის განმტკიცებას სასწავლო გამოცდილებაში ისეთი თემების, მოვლენებისა და ცოდნის ჩართვით, რომლის საფუძველი თვით მოსწავლეთა კულტურაა. ეს არის ზრუნვა არა მხოლოდ ცალკეულ მოსწავლეებზე, არამედ იმ საზოგადოებაზეც, რომლის წევრებიც ეს მოსწავლეები (კურიკულუმის გამოცდილების წყარო) არიან.

ერთ-ერთი მასწავლებელი საზოგადოებას კურიკულუმის აგების საფუძვლად იყენებდა. მისი მოსწავლეები იკვლევდნენ ქვეყნის ისტორიულ არქივებს, ინტერვიუს იღებდნენ ამ ქვეყნის დიდი „სტაჟის“ რეზიდენტებისაგან, ქმნიდნენ კითხვარებსა და ანკეტებს, ინვესტირებდნენ მომხსენებლებს, რათა მეტი გაეგოთ მათი საზოგადოების ისტორიული განვითარების შესახებ. მათი საბოლოო მიზანი იყო შეემუშავებინათ წინადადება მიტოვებული სავაჭრო ცენტრის მიწის გამოყენების შესახებ, რომელიც ნარკოტიკების მოხმარებისა და სხვა სახიფათო საქმიანობების ადგილად იყო ქცეული. პროექტი იმით დასრულდა,

5 Hodgkinson, H. Presentation to Phi Delta Kappan Annual Conference, 1993.

რომ მოსწავლეებმა ქალაქის საბჭოსა და ქალაქის დაგეგმარების კომისიას პრეზენტაცია წარუდგინეს. ერთ-ერთმა მოსწავლემ ასეთი რამ მითხრა: „ეს [საზოგადოება] არც ისე ცუდი რამ არის. აქ ბევრი კარგი რამ ხდებოდა და კვლავაც ხდება“. მასწავლებლის აზრით, ეს გოგონა იმას სწუხდა, რომ მოსწავლეთა უმეტესობას წარმატების ერთადერთ გზად საზოგადოებისაგან განდგომა მიაჩნდა და არა მისი გარდაქმნა (Ladson-Billings 1995).⁶

⁶ სხვაგან ლადსონ-ბილინგსი მტკიცედ უჭერს მხარს საკლასო საზოგადოების ჩამოყალიბებას და ურთიერთდახმარების გარემოს შექმნას.

საკლასო ბარემო - შეჯამება

მკითხველისთვის სასარგებლო იქნება შეაფასოს საკლასო გარემოს შესახებ საკუთარი მოსაზრებები და გამოცდილება. მკითხველს ვთხოვთ, შეავსოს წინამდებარე კითხვარი და საკუთარი პასუხები შეადაროს კოლეგების პასუხებს.

საზოგადოება და ურთიერთდახმარება

როგორ წაახალისებთ მოსწავლეებს ერთმანეთისა და სხვა ადამიანების გასაცნობად?

როდის უსმენთ, აღიარებთ და უდასტურებთ მოსწავლეებს, რომ ისინი მნიშვნელოვანი ადამიანები არიან და მათთვის ზრუნავთ?

როდის სწავლობენ მოსწავლეები ჯგუფურ პასუხისმგებლობასა და ურთიერთდამოკიდებულებას?

რა შესაძლებლობები აქვთ მოსწავლეებს სოციალური უნარ-ჩვევებისა და კოოპერაციული სწავლის გასაცნობად?

როგორ ასწავლით და ავარჯიშებთ კონფლიქტის გადაჭრის სტრატეგიებში საკლასო ოთახში და სკოლაში?

გარისკვა და თავდაჯერებულობა

რა დროს წაახალისებთ ხოლმე მოსწავლეთა მიერ რისკის განევას?

რას აკეთებთ იმისთვის, რომ მოსწავლეები დამთრგუნველი შეხედულებისაგან – სისწრაფე თუ ყურადღება და მონდომება – გაათავისუფლოთ?

როდის აცნობთ მოსწავლეებს შეხედულებას „კარგი მოსწავლე მუშაობისას ითხოვს დახმარებას და უკუკავშირს“?

როგორ იგებენ მოსწავლეები, რომ ძალისხმევას გარკვეული ცვლილებები მოაქვს?

გავლენა

როდის ეკისრებათ მოსწავლეებს კონტროლისა და გავლენის როლი?

სწავლის რა პრინციპები იციან მოსწავლეებმა და რომელთა გამოყენებას წახალისებთ?

რა შესაძლებლობებს სთავაზობთ მოსწავლეებს სწავლების გამოყენებული მოდელების ფარგლებში კონტროლისთვის?

რა შესაძლებლობებს სთავაზობთ მოსწავლეებს ავთენტური ცოდნის საწარმოებლად და საკლასო დისკუსიის კონსტრუქტივისტული პერსპექტივის მიხედვით ასაგებად?

ექსპერტობის რა შესაძლებლობები აქვთ მოსწავლეებს?

რა საშუალებებს იყენებთ იმისათვის, რომ ადგილობრივი საზოგადოების კულტურა განიხილებოდეს როგორც „ავტორიტეტული“ სასწავლო გეგმისა და, შესაბამისად, ცოდნის არსებითი წყარო?

ლიტერატურა

- Anonymous.** *Mindsight New Lenox*, 111., 1989.
- Aronson, E.** *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications, I 1978.
- Aspy, David, and F. N. Roebuck.** *Kids Don't Learn from People They Don't Like*. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press, 1977.
- Ausubel, D. P.** *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grime & Stratton, 1963.
- Barbe, Walter B., and Michael N. Milone, Jr.** "Modality." *Instructor Magazine* | (January 1980).
- Battistich, Victor, Daniel Solomon, Dong-il Kim, Marilyn Watson, and Eric Schaps.** "Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives, and Performance: A Multilevel Analysis." *American Educational Research Journal* 32 (Fall 1995).
- Battistich, Victor, Solomon, Marilyn Watson, Judith Solomon, and Eric Schaps.** "Effects of an Elementary School Program to Enhance Prosocial Behavior on Children's Cognitive-Social Problem-Solving Skills and Strategies." *Journal of Applied Developmental Psychology* 10 (1989): 147-169.
- Bennett, Barrie, and Peter Smilanich.** *Classroom Management*. Ontario, Canada: VISUTRONIX, Bookation, 1994.
- Berger, Ron.** "Building a School Culture of High Standards." Unpublished paper. Shutesbury, Mass.: Shutesbury Schools, 1990.
- Berman, Sheldon.** "Educating for Social Responsibility." *Educational Leadership* (November 1990): 75-80.
- Brooks, Jacqueline Grennon, and Martin G. Brooks.** *The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, Va.: ASCD, 1993.
- Bruer, John T.** "The Mind's Journey from Novice to Expert." *American Educator* 38 (Summer 1993): 6-15.
- Cabello, Beverly, and Raymond Terell.** "Making Students Feel Like Family: How Teachers Create Warm and Caring Classroom Climates." *Journal of Classroom Interaction* 29 (1993): 17-23.
- Charney, Ruth Sidney.** *Teaching to Care: Management in the Responsive Classroom*. Greenfield, Mass.: Northeast Foundation for Children, 1992.
- Chavez Chavez, Rudolpho.** "The Use of High-Inference Measures to Study Classroom Climates: A Review." *Review of Educational Research* 54 (Summer 1984): 237-261.
- Crocker, Robert K., and Gwen M. Brooker.** "Classroom Control and Student Outcomes in Grades 2 and 5." *American Educational Research Journal* 23 (Spring 1986): 1-11.
- Cummins, James.** *Empowering Minority Students: A Framework for Intervention*. *Harvard Educational Review* 56 (February 1986): 18-36.

- Curran, Lorna. *Cooperative Lessons for Little Ones*. San Juan Capistrano, Calif.: Resources for Teachers, 1991.
- Deng, Bing. *A Multilevel Analysis of Classroom Climate Effects on Mathematics Achievement of Fourth-Grade Students*. Paper based on Ed.D. dissertation at Memphis State University, February 1992. ED 348 222.
- Dodd, Anne Wescott. "Engaging Students: What I Learned Along the Way." *Educational Leadership* (September 1995).
- Dreikurs, R. *Psychology in the Classroom*. New York: Harper & Row, 1957.
- Dreikurs, R., and L. A. Grey. *A New Approach to Classroom Discipline: Logical Consequences*. New York: Harper & Row, 1968.
- Dunn, Rita, and Kenneth Dunn. *Teaching Students Through Their Individual Learning Styles: A Practical Approach*. Reston, Va.: Prentice-Hall, 1978.
- Ellsworth, P. C, and Vincent G. Sindt. "Helping 'Aha' to Happen: The Contributions of Irving Sigel." *Educational Leadership* (February 1994).
- Fraser, B. J. "Two Decades of Research on Perceptions of Classroom Environment." In B.J. Fraser (ed.), *The Study of Learning Environments* (pp. 1-33). Salem, Oreg.: Assessment Research, 1986.
- Fraser, B. J., and D. L. Fisher. "Student Achievement as a Function of Person-Environment Fit: A Regression Surface Analysis." *British Journal of Educational Psychology* 53 (1983): 89-99.
- Fraser, Barry J., John A. Malone, and Jillian M. Neale. "Assessing and Improving the Psychosocial Environment of Mathematics Classrooms." *Journal of Research in Mathematics Education* 20 (1989): 191-201.
- Fraser, Barry J., and Peter O'Brien. "Student and Teacher Perceptions of the Environment of Elementary School Classrooms." *Elementary School Journal* 20 (1985): 567-580.
- Gardner, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
- Gibbs, Jeanne. *Tribes: A Process for Social Development and Cooperative Learning*. 2d ed. Santa Rosa, Calif.: Center Source Publications, 1989.
- Glasser, W. *Reality Therapy*. New York: Harper & Row, 1965.
- _____. *Schools without Failure*. New York: Harper Colophon Books, 1969.
- _____. *The Total Quality School*. 1994.
- Gordon, Thomas. *T.E.T.: Teacher Effectiveness Training*. New York: Peter H. Wyden, 1974.
- Gould, Stephen J. *The Mismeasure of Man*. New York: W. W. Norton, 1982.
- Gregorc, Anthony F. *Inside Styles: Beyond the Basics*. Maynard, Mass.: Gabriel Systems, Inc., 1985.
- Haertel, G. D., H. J. Walberg, and E. H. Haertel. "Socio-psychological Environments and Learning: A Quantitative Synthesis." *British Educational Research Journal* 7 (1981): 27-36.
- Harrison, Allen F., and Robert M. Bramson. *The Art of Thinking*. New York: I Berkeley Books, 1982.
- Hodgkinson, H. Presentation to Phi Delta Kappan Annual Conference, 1993.
- Howard, Jeffrey. *The Social Construction of Intelligence*. Lexington, Mass.: Efficacy Inc., 1993.

- Johnson, David W., and Roger T. Johnson. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. 2d ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1987.
- Johnson, David W., and Roger T. Johnson. *Teaching Students to Be Peacemakers*. Edina, Minn.: Interaction Book Co., 1995.
- _____. "Why Violence Prevention Programs Don't Work – What Does." *Educational Leadership* (February 1995): 63-68.
- _____. *Learning Together and Alone*. 2d ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1987.
- Kagan, S. *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, Calif.: Kagan Cooperative Learning, 1992.
- Katz, Lilian. "Five Keys to Successful Implementation of the Whole." Presentation to Association for Supervision and Curriculum Development 1992. Audiotape 612-92123.
- Kreidler, William J. *Creative Conflict Resolution*. Glenview, 111.: Scott Foresman, 1984.
- Ladson-Billings, G. "Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy." *American Educational Research Journal* 32 (Fall 1995).
- Lampert, Magdalena. "When the Problem is Not the Question and the Solution Not the Answer: Mathematical Knowing and Teaching." *American Educational Research Journal* 27, no. 1 (1990): 29-63.
- Lafferty, J. Clayton. *The Subarctic Survival Situation*. Plymouth, Mich.: Human Synergistics, 1974, 1992.
- Lazear, David. *Multiple Intelligence Approaches to Assessment: Solving the Assessment Conundrum*. Tucson: Zephyr Press, 1994.
- _____. *Seven Pathways of Learning: Teaching Students and Parents about Multiple Intelligences*. Tucson: Zephyr Press, 1994.
- Mamchur, Caroline. "But the Curriculum." *Phi Delta Kappan* (April 1990).
- Maslow, A. *Toward a Psychology of Being*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1962.
- McCabe, Margaret E., and Jaqueline Rhoades. *The Nurturing Classroom*. Willits, Calif.: ITA Publications, 1989.
- McCarthy, Bernice. *The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right/ Left Mode Techniques*. Barrington, 111., 1987.
- Moos, R. H., and B. S. Moos. "Classroom Social Climate and Students' Absences and Grades." *Journal of Educational Psychology* 70 (1978): 263-269.
- Myers, Isabel B., and Mary H. McCauUey. *Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press, 1985.
- Nelson, Jane, Lynn Lott, and H. Stephen Glenn. *Positive Discipline in the Classroom*. Rocklin, Calif.: Prima Publishing, 1993.
- Newmann, Fred M., and Gary G. Wehlage. *Successful School Restructuring*. Madison, Wis.: University of Wisconsin, 1995.
- Nunnery, John A., E. Dean Butler, and Venkata N. Bhaireddy. "Relationships between Classroom Climate, Student Characteristics, and Language Achievement in the Elementary Classroom: An Exploratory Investigation." Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational

- Research Association, Atlanta, April 1993.
- Oakes, Jeananie. *Keeping Track*. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1985.
- Pfeiffer, J. William, and John E. Jones. *A Handbook of Structured Experiences for Human Relations Training*. Vol. 1-8. Lajolla, Calif.: University Associates, 1974.
- Poplin, Mary, and Joseph Weeres. *Voices from the Inside*. Claremont, CA: Institute for Education in Transformation, Claremont Graduate School, 1992.
- Randolf, Catherine H., and Carolyn M. Evertson. "Managing for Learning: Rules, Roles, and Meanings in a Writing Class." *Journal of Classroom Interaction* 30 (Summer 1995): 17-25.
- Scarce, Carol. *100 Ways to Build Teams*. Palatine, 111.: IRI/Skylight Publishing, 1992.
- Schutz, W. J. *Expanding Human Awareness*. New York: Grove Press, 1967.
- Seigle, Pamela, and Gayle Macklem. *Social Competency Program*. Wellesley, Mass.: Stone Center, 1993.
- Sharan, Yael, and Shlomo Sharan. *Expanding Cooperative Learning through Group Investigation*. New York: Teachers College Press, 1992.
- Shaw, Vanston. *Community Building in the Classroom*. San Juan Capistrano, Calif.: Kagan Cooperative Learning, 1992.
- Slavin, R. *Using Student Team Learning*. Baltimore: Center for Research on Elementary and Middle Schools, John Hopkins University, 1986.
- Solomon, D., M. Watson, K. Delucchi, E. Schaps, and V. Battistich. "Enhancing Children's Prosocial Behavior in the Classroom." *American Educational Research Journal* 25 (1988): 527-554.
- Stanford, Gene. *Developing Effective Classroom Groups*. New York: Hart Publishing Co., 1977.
- Stephenson, James, and Beth Watrous. "The Morning Meeting Repertoire: A Collection of Ideas That Work." *The Responsive Classroom* 5, no. 2 (Fall/Winter 1993): 8.
- Sylvester, Robert. *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.
- Vernon, D. Sue, Jean B. Schumaker, and Donald D. Deshler. *The SCORE Skills: Social Skills for Cooperative Groups*. Lawrence, Kansas: Edge Enterprises, 1993.
- Wade, Rahima C. "Encouraging Student Initiative in a Fourth Grade Classroom." *Elementary School Journal* 95 (March 1995): 339-354.
- Weiner, B. *Theories of Motivation: From Mechanism to Cognition*. Chicago: Markham, 1972.
- Wentzel, Kathryn R. "Social Competence at School: Relation Between Social Responsibility and Academic Achievement." *Review of Educational Research* 61 (Spring 1991): 1-24.
- Withall, John. "The Development of a Technique for Measuring the Social-Emotional Climate of the Classroom." *Journal of Experimental Education* 17(1949)-. 347-361.
- Wood, Chip. *Yardsticks*. Greenfield, Mass.: Northeast Foundation for Children, 1994.
- Wood, Chip. *The Responsive Classroom*. Greenfield, Mass.: Northeast Foundation for Children, 1994.
- Yager, Stuart, Roger Johnson, David Johnson, and Bill Snider. "The Impact of Group Processing on Achievement in Cooperative Learning Groups." *Journal of Social Psychology* 125 (1986): 389-397..

14

მიზნები

ტა ვასწავლეთ და ტეგეტ განვსაზღვრეთ
მიზნები?

მასწავლებლის ხედვის ხუთი ციპი
მასწავლებლის ხედვა და გაკვეთილის
ლაგეგმვა

სიტუაციის დენე

მიზანთა პიტჟლადი წყატეები

მიზანთა მეტეჟული წყატეები

ს მ რამდენიმე წლის წინ სწავლების პარამეტრების დასადგენად ჩატარებულ გამოკითხვაში მონაწილეთა 80%-ის აზრით, ყველაზე მნიშვნელოვანი პარამეტრი მიზნების განსაზღვრა აღმოჩნდა (Saphier 1980). გამოკითხვებმა თავიანთი შეხედულება შემდეგნაირად განმარტეს: „თუ არ იცი, საით მიემართები, დანიშნულ ადგილს ვერ მიაღწევ“, „მიზნები ამოსავალი წერტილია“ და „ყველაფერს, რასაც ვაკეთებთ, საფუძვლად უდევს ის, რისკენაც მივიღებთ“.

მათი პასუხები საკმაოდ ლოგიკურად და დამაჯერებლად ჟღერდა (საკითხი უკვე ამგვარად აღარ ისმის. ჩვენ იმ დასკვნამდე მივედით, რომ ყველა პარამეტრი მნიშვნელოვანია და ერთმანეთს ავსებს: კარგად ჩამოყალიბებული მიზნები არაფერს ნიშნავს სწავლების სწორი მეთოდების ან სწორი შეფასების გარეშე). მაგრამ თვალში საცემი იყო შეუსაბამობა მათ მიერ დასახელებულ პრიორიტეტებსა და პრაქტიკულ მოქმედებებს შორის. ცნობილია, რომ მასწავლებელთა უმრავლესობა გეგმის შედგენისას იმას კი არ ისახავს მიზნად, რომ მოსწავლეებმა ისწავლონ, არამედ იმას, რომ აქტივობები შეასრულონ (Peterson, Marx, and Clark 1978; Joyce, Clark, and Peck 1981): ისინი გეგმავენ თავად რა უნდა გააკეთონ და რა თანამიმდევრობით, ასევე გეგმავენ მოსწავლეთა მიერ შესასრულებელ აქტივობებსა და მათ მიმდევრობას. სწავლების პროცესისადმი ამგვარი მიდგომა ჯოისის, კლარკისა და პეკის (1981) აზრით, იმით აიხსნება, რომ მასწავლებლები მოქმედებენ სასწავლო წლის დასაწყისში შედგენილი გრძელვადიანი გეგმის მიხედვით და წინასწარ აქვთ განსაზღვრული, თუ რა ტექსტები და რა მასალა უნდა გამოიყენონ წლის მანძილზე.

თუ არ იცი საით მიემართები, დანიშნულ ადგილს ვერ მიაღწევ.

ასეთი მიდგომა მასწავლებელს შესასწავლ მასალაზე ორიენტირებულს ხდის და არა სწავლაზე, რის გამოც, შეიძლება, ადვილად ასცდეს მიზანს: თუ მასალასა და აქტივობებს მიეჯახება, შეიძლება, სწავლების პროცესში მოსწავლეთა ხალისით ჩართვასაც მიაღწიოს, მაგრამ გაკვეთილის შედეგი გაურკვეველი, ბუნდოვანი და აბსოლუტურად დაუგეგმავი აღმოჩნდეს. მოსწავლეთა ჩართულობა და სახალისო გაკვეთილის ჩატარება, თავისთავად, კარგი მიზანია, თუმცა, არასაკმარისი ეფექტიანი სწავლა-სწავლებისთვის.

გაურკვეველი მიზნები შეიძლება უარყოფითად აისახოს გაკვეთილის პროცესსა და სწავლების ხარისხზე. ამის ნათელი ილუსტრაციაა ერთ-ერთი დაწყებითი სკოლის ყოფილი დირექტორის მადლენ ჰანტერის ნაამბობი. მას საბავშვო ბაღის ერთ-ერთ ჯგუფში სრული ქაოსი დახვდა: ოთახი ფერადი ქაღალდებით იყო მოფენილი და ნებოთი მოთხვრილი. ინდაურების მიმოგრაფებზე ბავშვები ქაღალდებს აწებებდნენ, რათა შეექმნათ კოლაჟი მადლიერების დღესთან დაკავშირებით. როდესაც მადლენი დაინტერესდა, თუ რა ხდებოდა ოთახში, აღმზრდელმა უპასუხა, რომ ბავშვები ასე ეზიარებოდნენ ხელოვნებას. მათ შორის ასეთი დიალოგი გაიმართა:

მადლენი: რატომ გაართულეთ ეს პროცესი ინდაურების მიმოგრაფებით? შეგეძლოთ მათთვის პირდაპირ დაგერიგებიათ ფერადი ფურცლები და მიგეცათ საშუალება, რომ შემოქმედებითი ყოფილიყვნენ.

| | |
|------------|---|
| აღმზრდელი: | მე მინდოდა, რომ თვალისა და ხელის კოორდინირებულ მოქმედებაში გავარჯიშებულიყვნენ. |
| მადლენი: | მაშინ, რატომ არ შემოახაზვინეთ ინდაურის კონტური? როდესაც ბავშვები მთლიანად შეაესებენ მიმოგრაფს, გაგიჭირდებათ, მათ დაანახვით, დაიცვეს თუ არა კონტური. |
| აღმზრდელი: | მე უფრო სხვა რამ მინდოდა. ეს გაკვეთილი დაცვის, მოფრთხილების შესახებ იყო. ბავშვებმა წებო უმიზნოდ დახარჯეს. მე კი ვცდილობდი მათთვის ამეხსნა, რომ ცოტ-ცოტა ეხმარათ. |
| მადლენი: | მაშინ მათთვის მცირე რაოდენობის წებო უნდა მიგეცათ და დალოდებოდით, ინდაურის რა ნაწილის დასასრულებლად ეყოფოდით. მაშინ მიხვდებოდნენ, რომ წებო უაზროდ არ უნდა დაეხარჯათ. მათ იმდენი წებო ჰქონდათ, რომ მომჭირნეობის აუცილებლობა ვერ დაინახეს. |
| აღმზრდელი: | არ შეიძლება, რომ ბავშვებმა უბრალოდ იხმაურონ და ასე გაერთონ? |
| მადლენი: | როგორ არ შეიძლება, მაგრამ რა მოსწონთ მათ ყველაზე მეტად? |
| აღმზრდელი: | ყველაზე მეტად ეზოში სირბილი მოსწონთ. |
| მადლენი: | შეგეძლოთ ისინი ნახევარი საათით გარეთ გაგეყვანათ და, უბრალოდ, თვალ-ყური გედევნებინათ, მაშინ ასეთი ქაოსი არ შეიქმნებოდა და არც ოთახი გექნებოდათ დასალაგებელი (Hunter 1977).* |

მასწავლებლების მიერ სწავლების პროცესის განსხვავებულად წარმართვის მიზეზები სწავლების მიზნების განსხვავებულ ხედვაში უნდა ვეძებოთ. ზოგიერთისთვის, მიზნის განსაზღვრისას, ამოსავალი წერტილი ასახსნელი მასალაა: „გაკვეთილის მიზანია, გავეცნოთ მასალას I მსოფლიო ომში ქიმიური თავდასხმის შესახებ“. მასწავლებელი გაკვეთილს იმგვარად გეგმავს, რომ შეეხოს ყველა საკითხს და სრულად მოიცვას თემა. მისთვის მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლეებს თემის ირგვლივ ამომწურავი ინფორმაცია მიანოდოს და გაკვეთილიც მთავრდება. ასეთი ხედვა გავლენას ახდენს სწავლების პროცესზე: მასწავლებელი ეჯაჭვება გეგმასა და ცხრილს და შედეგად, ფაქტების ჩამომთვლელის როლში გამოდის. თითქმის უყურადღებოდ რჩება კლასის შემოწმება, მოსწავლეების აღმომჩენის როლში ჩაყენება და სხვადასხვა თემის ერთმანეთთან დაკავშირება.

მასწავლებლის ხედვის ხუთი ტიპი

ჩვენი დაკვირვებით, არსებობს მიზნების ხედვის ხუთი ტიპი, რომლებსაც მასწავლებლები იყენებენ. თითოეულს თავისი ადგილი აქვს, მაგრამ რომელიმეს განსხვავებულობამ, შესაძლოა, სწავლების პროცესში სერიოზული ხარვეზები შეიტანოს. განვიხილოთ ხუთივე ტიპის ხედვა და შესაბამისი მიზნები.

მასალის ამონჭურვის მიზნები

თუ მასწავლებლის მიზანი მოსწავლეებისათვის ახალი მასალის მიწოდებაა, ის საკითხს უდგება არა მოსწავლის, არამედ საკუთარი პოზიციიდან. ის გეგმავს როგორ მოახდინოს მასალის პრეზენტაცია, როგორ ახსნას, აღწეროს თუ შეეხოს გარკვეულ თემას, მოვლენებს, პროცედურებს, პროცესებს. გეგმის შესრულების შემდეგ, თვლის, რომ გაკვეთილი ჩატარდა – მან სრულად „ამონჭურა მასალა“, თითქოს ცოდნა საკუთარი თავიდან ამოიღო და „სადღაც შემოღო“. ხშირად, ახალი მასალის ახსნისას, მასწავლებელი არ იყენებს იმ ბაზას, რომელიც მოსწავლეებს უკვე აქვთ საკითხთან დაკავშირებით და არც იმას არკვევს, რამდენად გაიაზრეს ახსნილი მასალა.

* იბეჭდება ნებართვით. Hunter, M. Presentation at ASCD, 1977.

აქტივობის მიზნები

ზოგჯერ, გაკვეთილის მიზნების დასახვისას, მასწავლებელი ორიენტირებულია იმ აქტივობებზე, რომლებიც უნდა, რომ მოსწავლეებს შეასრულებინოს: სავარჯიშოს ამოხსნა, კითხვებზე პასუხის გაცემა, პრობლემის გადაჭრა, ექსპერიმენტის ჩატარება, საკითხის განხილვა და სხვ. სინამდვილეში მიზანი არის ის, რომ დავალება შესრულდეს. ასეთი მიდგომის საფუძველზე კონკრეტული დავალება სულაც არ ასწავლის მოსწავლეს იმას, რისი სწავლებაც მასწავლებელს ჰქონდა მიზნად დასახული და შედეგად მოსწავლე ვერაფერს ვერ სწავლობს.

დანებებით კლასებში მასწავლებელმა შეიძლება მოსწავლეებს დაავალოს თემის დანერგა. მოსწავლეთა დაინტერესებისა და ჩართულობის მიზნით მასწავლებელი მათ ნახატებიან გადასაკრავებს ურიგებს, რომლებიც შეუძლიათ თავიანთი „ნიგნის“ ყდად გამოიყენონ. მათ მიერ წარმოდგენილი თემები შეიძლება ერთმანეთისაგან სრულიად განსხვავებული აღმოჩნდეს: დანებებული დასრულებული შინაარსით, რომელიც შედეგა შესავლის, ძირითადი ნაწილისა და დასასრულისგან, დამთავრებული მათი ნახატებით ტექსტის გარეშე. ვიდრე ბავშვები დაკავებული არიან „ნიგნებზე“ ყდის გადაკვრით, მასწავლებელი ცდილობს, თავიანთი ნამუშევრების შესახებ აზრი გამოათქმევინოს. ზოგი აზრს გამოთქვამს, ზოგიც — არა. მასწავლებელს ყურადღება ისევე „ნიგნის“ აკინძვაზე გადააქვს და ცდილობს, ბავშვების მოძრაობა გააკონტროლოს. თუ ამ პროცესს თვალს მივადევნებთ, ვნახავთ, რომ ამ დავალების შესრულება, სწავლების თვალსაზრისით, არანაირ მიზანს არ ემსახურება, რადგან მასწავლებელი ცდილობს დადებითი აზრი გამოთქვას ყველა ნამუშევართან დაკავშირებით და რაიმე კონკრეტულით არ ინტერესდება. გამოდის, რომ აქტივობის მიზანია, ბავშვებმა დანერგონ თემა, ხარისხს კი მნიშვნელობა არ აქვს. ეს შეიძლება მასწავლებელმა თავად არ აღიაროს, მაგრამ მისი აზრი არ იქნება დამაჯერებელი.

როდესაც მასწავლებლის მიზანი მხოლოდ აქტივობების შესრულებაა, კრიტიკული აზროვნების სწავლებისთვის დრო არ რჩება.

აქტივობების შესრულებაზე ორიენტირებული მასწავლებელი სწავლებისას კრიტიკის სტრატეგიებს არ მიმართავს, ვერ ახერხებს, რომ აქტივობების შესრულება მოსწავლეთათვის სწავლის პროცესად აქციოს, რადგან არასათანადოდ იყენებს შემომნებებისა და შეფასების პროცედურას. მასწავლებელი აქტივობების შესრულებას გაკვეთილის სამართავად იყენებს. მთელი ყურადღება მიმართულია მითითებების გაცემასა და მოსწავლეთა დასაქმებისკენ. ასეთ გაკვეთილებზე ბავშვები შეიძლება ხალისით ჩაერთონ, დებატებშიც მიიღონ მონაწილეობა, მაგრამ ეს ყველაფერი გაკვეთილის პროცესში ჩართვის მიზანს ვერ გასცდება.

ჩართულობის მიზნები

როდესაც მასწავლებელი მიზნად ისახავს გაკვეთილზე მოსწავლეთა ჩართულობის მიღწევას, ამ მიზანს აღწევს კიდევ. „ხვალ ჩემი მიზანი იქნება ყველა მოსწავლეს მივცე საშუალება ინდივიდუალურად გამოხატოს საკუთარი აზრი კითხვაზე: „როგორ მოიქცეოდნენ, ძალიან საშიში იარაღი რომ გამოეგონებიათ, გამოიყენებდნენ თუ არა მას მთავრობის წინააღმდეგ?“

მასწავლებელთა მიერ გაკვეთილის დაგეგმვის პროცესის შესწავლამ აჩვენა, რომ დაგეგმვისას ძირითად მიზნებს აქტივობების შესრულება და ჩართულობის მიღწევა წარმოადგენს (Clark and Yinger 1979). მოსწავლეთა ჩართულობა მიღწეულია, როდესაც ისინი ენერგიულად და ხალისით ასრულებენ აქტივობას. გამოდის, რომ ჩართულობის მიზანი რეალურად მოსწავლეების აქტივობით გატაცებას გულისხმობს. ამაში ცუდი არაფერია, პირიქით, არაჩვეულებრივი მიზანია. თუმცა შესაძლებელია, რომ მთელი არსებით იყო პროცესში ჩართული, შედეგად კი ვერაფერი ისწავლო. შესაძლოა, მოსწავლეებს პროცესი მოსწონდეთ, მაგრამ გართობა ყოველთვის სწავლას არ ნიშნავს. სახალისო აქტივობების მაღალშედეგიანობა უდავოა, მაგრამ პროდუქტიულობას მხოლოდ მათი სახალისო მხარე არ განაპი-

რობებს.

დავუშვათ, მოსწავლეებს მოსწონთ სიტყვების ძებნა. მასწავლებელი უდგენს სავარჯიშოს შესაბამისი სიტყვების მოძებნაზე. იმავდროულად, სურს მართლწერაშიც ავარჯიშოს. ამჩნევს, რომ სავარჯიშოს შესრულებისას ბავშვები გამხიარულდნენ და კმაყოფილია. მაგრამ ისმის კითხვა, ისწავლეს კი მათ სიტყვების სწორად წერაც? ნუთუ მასწავლებელს მართლა სჯეროდა, რომ ამ სავარჯიშოთი მოსწავლეები სიტყვების მართლწერას ისწავლიდნენ? არა, ეს დავალება იმიტომ შეუერთია, რომ იცოდა, მოეწონებოდათ. როგორც ირკვევა, მოსწავლეები გაგონილ სიტყვებს ეძებენ და პოულობენ, მათ სწორად დანერას კი ვერ სწავლობენ. ეს სავარჯიშო, შესაძლოა, მათ ვიზუალური ინფორმაციიდან სასურველი მონაცემების ამოკრეფის უნარს უმუშავებდეს და ყველა თუ არა, ზოგიერთი მათგანი მაინც, სიტყვების ეფექტიანად მოსაძებნად, სისტემური ძებნის სტრატეგიებსაც ივითარებდეს, მაგრამ მასწავლებლის მიზანი ამ შემთხვევაში ეს არ ყოფილა. მოსწავლეები, რომლებიც „სისტემურ ძებნას“ სწავლობენ, ამას შემთხვევით, დასახული მიზნისგან დამოუკიდებლად აკეთებენ.

დაოსტატების (სწავლის) მიზნები

თუ გაკვეთილის მიზანია მოსწავლეების მართლწერაში განაფვა, მაშინ მასწავლებელმა მათ სწორედ ამ შედეგის მომტანი აქტივობა უნდა შესთავაზოს. მაგალითად, ამუშაოს წყვილებად, შეამონ-მეზინოს ერთმანეთი სიტყვების მართლწერაში და შეადგენინოს იმ სიტყვათა ჩამონათვალი, რომლებსაც სწორად ვერ დანერენ. შემდეგ ათი წუთის განმავლობაში ივარჯიშონ, რომ მხედველობით, წარმოთქმით, ჰაერში დანერით დაიმახსოვრონ სიტყვები. მიღწეული შედეგი დასახული მიზნის შესაბამისი აღმოჩნდება ანუ მოსწავლეები გაინაფებინან სიტყვების სწორად წერაში.

განვიხილოთ შემთხვევა, როდესაც მასწავლებელი მიზანს შემდეგნაირად აყალიბებს: „გაკვეთილის მიზანია, მოსწავლეებმა დაინახონ კლასის მიერ გამოთქმული შეხედულებების (რომლებსაც თვალსაჩინოებისთვის ჩამოვწერთ) რაციონალური, მორალური და ამორალური მხარეები“. ამ შემთხვევაში მასწავლებელს ბევრ რამეზე მოუწევს ყურადღების გამახვილება: უნდა გაარკვიოს, რა იციან მისმა მოსწავლეებმა და რისი გაკეთება შეუძლიათ. ასეთი გაკვეთილი არ უნდა იყოს დროში შეზღუდული და არც თემატურად მრავლისმომცველი, თუმცა, სწავლების თვალსაზრისით, ის ეფექტიანი იქნება.

ამრიგად, შეგვიძლია შევაჯამოთ ზემოთ განხილული ოთხი ტიპის ხედვა:

1. დაოსტატების (სწავლის) მიზანი: „გაკვეთილის ბოლოს მოსწავლეები შეძლებენ...“
2. ჩართულობის მიზანი: „მინდა მივალწიო მათ ჩართულობას...“
3. აქტივობის მიზანი: „ჯერ ისინი შეასრულებენ... შემდეგ კი შევასრულებინებ...“
4. მასალის ამონურვის მიზანი: „ჯერ მათ უნდა მივცე... შემდეგ უნდა აღვწერო, მერე კი ვთხოვო, რომ...“

მიზნების ხედვის ზემოხსენებული ტიპები ყოველთვის არ უნდა გაიმიჯნოს ერთმანეთისგან. ზოგჯერ საჭიროა მათი გაერთიანება. როდესაც მასწავლებელი მიზნად ისახავს მოსწავლეები გარკვეულ ცოდნას დაეუფლონ, მან იმავდროულად უნდა გაითვალისწინოს შესასრულებელი აქტივობები, დაგეგმოს, როგორ მიაღწიოს მოსწავლეთა ჩართულობას და განსაზღვროს კლასისთვის მისა-

წოდებელი მასალა. პირიქით კი აუცილებელი არ არის – მაგალითად, ახალი მასალის გადაცემის ან აქტივობების შესრულების მიზანი არ მოიცავს ცოდნისა და უნარების დაუფლებას.

მიზნების მასწავლებლისეული ხედვა კლასში არსებული სურათის განმსაზღვრელია.

თუ გაკვეთილზე დამსწრე პირი მასწავლებელთან ერთად გაკვეთილის განხილვისას გაკვეთილის მიზნის მასწავლებლისეულ ხედვას გაარკვევს, გაკვეთილის ხარვეზებისა და შედეგის მიუღწევლობის მიზეზების დადგენაც გაადვილდება. მიზნების მასწავლებლისეული ხედვა კლასში არსებული სურათის განმსაზღვრელია.

ზოგადი აზროვნების მიზნები

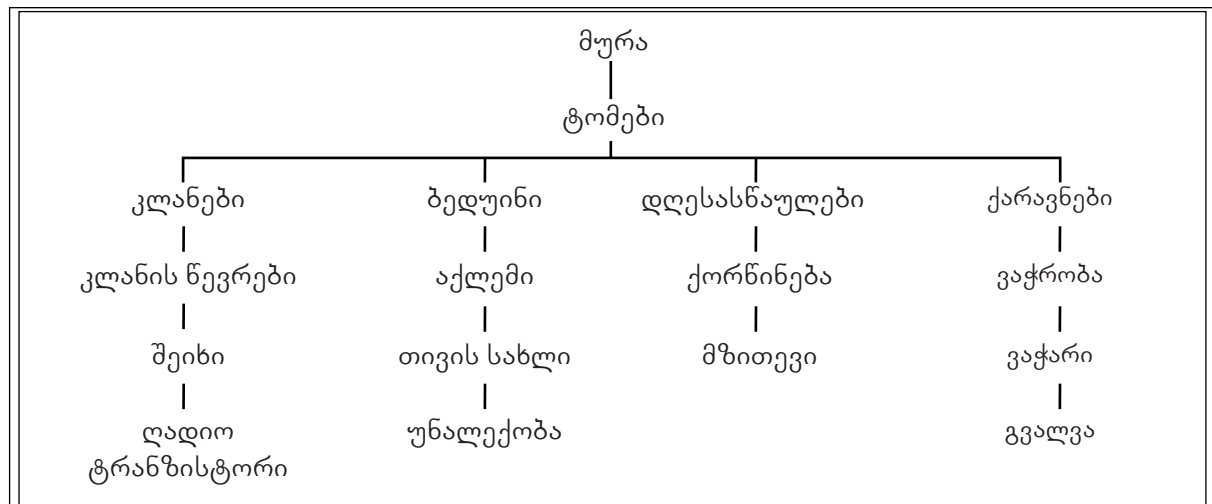
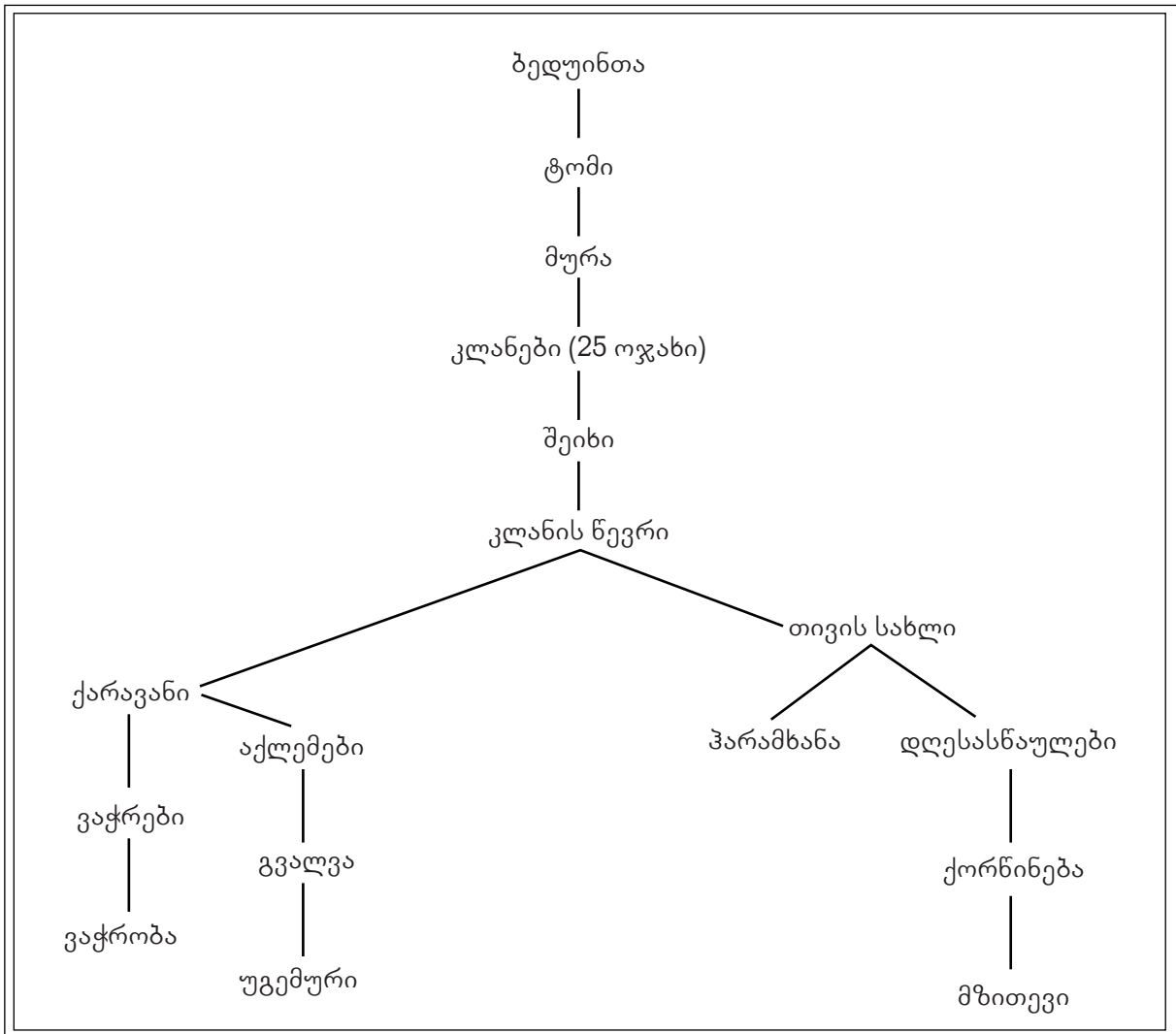
მოდით, დაეუბრუნდეთ სიტყვების ძებნის აქტივობას. დაეუშვათ, გვინდა, რომ მოსწავლეს შევასწავლოთ სისტემური ძებნა, როგორც გარკვეული სტრატეგია. ეს გახლავთ სწორედ ის უნარი, რომელსაც ვიყენებთ, როდესაც კაკლის ან ბურთულების გროვაში გარკვეული ზომის ერთეულებს ან რუკაზე კონკრეტულ ქუჩას ვეძებთ.

მასწავლებელი, რომელსაც სურს, რომ მოსწავლეებს სისტემური ძებნის სტრატეგია შეასწავლოს, აუცილებლად ესაუბრება კლასს სიტყვების მოძებნის განსხვავებულ ხერხებზე, ერთმანეთს შეადარებს სხვადასხვა მიდგომასა და სტრატეგიას, ჩამოთვლის სტრატეგიებს, დაფაზე ჩამოწერს, მოსწავლეებს შეეკითხება, კიდევ სად და როგორ შეუძლიათ ცხოვრებაში ამ სტრატეგიების გამოყენება და ა. შ. ამ შემთხვევაში მასწავლებლის მიზანს წარმოადგენს მოსწავლეებში განზოგადების უნარის – ზოგადი უნარ-ჩვევის – გამომუშავება, რაც გულისხმობს ნებისმიერი კონკრეტული შინაარსის ცოდნიდან აზროვნების უნარის განვითარებას.

განვიხილოთ მაგალითი, როდესაც საზოგადოებრივი მეცნიერებების შესწავლისას მეშიდეკ-ლასელები ამუშავებენ ქვეთავს არაბეთის უდაბნოს ბედუინების შესახებ. მასში არის უამრავი ინფორმაცია, ფაქტი და ცნება. მაგრამ მასწავლებლის სურვილია, რომ მისი მოსწავლეები მხოლოდ ფაქტების ცოდნით არ შემოიფარგლონ და იერარქიულ ურთიერთობებსაც გაეცნონ არა მხოლოდ ბედუინების მაგალითით, არამედ, ზოგადად იერარქიული ურთიერთობების არსს ჩასწვდნენ და ასეთი ურთიერთ-მიმართებების აღმოჩენა და წარმოდგენაც ისწავლონ. ამიტომ მასწავლებელი დამატებით დავალებას აძლევს კლასს და სთხოვს, დაადგინონ ტერმინები, რომლებსაც ემყარება ქვეთავი და შეადგინონ დიაგრამა, რომელიც ამ ტერმინთა ურთიერთმიმართებას გამოხატავს. 14.1 სქემა გვიჩვენებს ორ სხვადასხვა დიაგრამას, რომელთა მსგავსსაც, სავარაუდოდ, მოსწავლეები შექმნიან. აქვე შევნიშნავთ, რომ ეს ორი დიაგრამა გამოხატავს ორი ტიპის აზროვნებას. პირველ მათგანში ტერმინები სიდიდის მიხედვით სუბორდინაციულად არის დალაგებული: მურა ერთ-ერთი ტომის სახელია. ყოველი ტომი, მათ შორის მურაც, კლანებისგან შედგება, რომლებიც, თავის მხრივ, ოცდახუთ-ოცდახუთ ოჯახს აერთიანებს. კლანს სათავეში უდგას შეიხი. თითოეულ ოჯახს მართავს პატრიარქი, რომელიც „ტყავის სახლში“ (ბედუინების საცხოვრისში) ცხოვრობს ჰარამხანასთან ერთად. შემდეგ ეტაპზე, სუბორდინაციული დაქვემდებარების ნაცვლად, ხდება ტომის წარმომადგენლების კატეგორიებად დაჯგუფება.

მეორე დიაგრამაზე გამოსახული ურთიერთმიმართება შემთხვევითია და ერთმანეთთან კავშირი არ აქვს. შედგენილია თავისუფალი ასოციაციით და არც რაიმე სახის დაქვემდებარებას ასახავს.

დიაგრამების შედგენის შემდეგ მოსწავლეები ჯგუფურად მუშაობენ და განმარტავენ, რა პრინციპით დააკავშირეს ცნებები ერთმანეთთან. ჯგუფში მოსაზრებების ურთიერთგაზიარების შემდეგ დისკუსია კლასში გრძელდება. მოსაზრებათა შეჯერების შედეგად, საკუთარი მაგალითების გამოყენებით მოსწავლეები განმარტავენ, რას ნიშნავს იერარქიული ანუ სუბორდინაციული ურთიერთ-მიმართება. მასწავლებელი კი ხშირად ახსენებს სიტყვებს: „იერარქიული“, „სუბორდინაციული“, რადგან გაკვეთილების ამ ციკლის მიზანი სწორედ ასეთი ტიპის აზროვნების გამომუშავებაა იმისდა მიუხედავად, საკითხი ბედუინებს შეეხება, სპორტს თუ კომპიუტერულ პროგრამირებას. მიზანი, ამ შემთხვევაში, ცოდნის დაუფლებას სცდება (თუმცა, მოიცავს მას) და გარკვეული ტიპის აზროვნების უნარს ავითარებს.



სქემა 14.1: იერარქიული ურთიერთკავშირები ბედუნთა ცხოვრებაში

აზროვნების მრავალგვარი ტიპი არსებობს, რომელთა განვითარებაც მასწავლებელმა, შეიძლება, თემის შესწავლის პარარელურად დაისახოს მიზნად. მაგრამ ასეთ შემთხვევაში, როცა მასწავლებელს თემის შესწავლასთან ერთად განზოგადების უნარის გამომუშავებაც სურს, შესაბამისად უნდა შეცვალოს დავალების შინაარსი და სწავლებისადმი მიდგომა.

აზროვნების უნარების ჩამოყალიბებისა და დაოსტატების მიზნების გამიჯვნა

აზროვნების განვითარებისა და ცოდნის დაუფლების მიზნებს შორის მნიშვნელოვანი განსხვავებაა. თუმცა, ორივე მათგანი მოსწავლეთა განაფვისკენაა მიმართული. სწავლების საბოლოო მიზანი ხომ ის არის, რომ მოსწავლეები დაეუფლონ ცოდნასა (მაგალითად, შეძლონ განმარტონ სამოქალაქო ომის მიზეზები) და სამოქმედო უნარებს (მაგალითად, წერონ ლექსიკურად და გრამატიკულად გამართულად, გამოიყენონ რუკა – ერკვეოდნენ გრძედებსა და განედებში). აზროვნების განვითარების მიზანი კი ის არის, რომ მოსწავლეებმა შეიძინონ ზოგადი აზროვნების უნარი – შეძლონ შედარება და შეპირისპირება, საკუთარი ვარაუდის გამოთქმა, დასკვნების გამოტანამდე რეალური პრობლემის გამოკვეთა. სხვაგვარად თუ ვიტყვით, მიზანი ის გახლავთ, რომ მოსწავლეებმა შეიძინონ ან გაიუმჯობესონ გარკვეული ტიპის აზროვნების უნარი და სხვა კონტექსტშიც შეძლონ მისი გამოყენება.

მხოლოდ ისეთი დავალების მიცემა, რომლის შესრულებაც გარკვეული ტიპის აზროვნების უნარს მოითხოვს, არ ნიშნავს აზროვნების უნარის სწავლებას. ისევე, როგორც გამოთქმით კითხვა ვერ უფითარებს მოსწავლეებს კითხვის სტრატეგიებს (Duffy and Roehler 1986).

თითქმის ნებისმიერი დავალების შესრულებისას მოსწავლეებს გარკვეულ დონეზე ფიქრი მოეთხოვებათ, მაგრამ აზროვნების უნარის განვითარების მიზანი აშკარად ჩანს მაშინ, როდესაც მასწავლებელი მიზანმიმართულად ასწავლის მათ გარკვეული ტიპის აზროვნებას.

თუ სურვილი გვაქვს, რომ მოსწავლეებმა განვიითარონ X ტიპის აზროვნება, შეიძლება მათ მრავალგზის მივცეთ ისეთი დავალება, რომლის სწორად შესასრულებლადაც ეს უნარი მოეთხოვებათ, მაგრამ თუ თავად ჩვენ ნათლად არა გვაქვს განსაზღვრული მოსწავლეთა საჭიროებანი, ვერ მოვახერხებთ გასაგებად ავუხსნათ, რა ევალებათ და როგორ გადავიდნენ ზოგადი აზროვნების საფეხურზე.

როდესაც ჩვენს მიზანს აზროვნების გარკვეული ტიპის სწავლება წარმოადგენს, უნდა დავასახელოთ, რომელი ტიპია ეს, ვასწავლოთ და ვავარჯიშოთ ამ მიმართულებით, სათანადოდ გამოვეხმაუროთ მათ მიღწევებსა თუ პრობლემებს. ყოველივე ამის გარდა, მოსწავლეებმა პრაქტიკული დავალებაც უნდა შეასრულონ. იმ შემთხვევაში, როცა მასწავლებელი მიზნად ისახავს ბავშვებში აზროვნების განვითარებას (ანუ უბრალოდ სააზროვნო დავალებას კი არ აძლევს), იგი:

1. ასახელებს აზროვნების ტიპს;
2. გასაგებად განმარტავს მის არსს (მოჰყავს მაგალითები საფეხურების მიხედვით და მოსწავლეებსაც მსგავს დავალებას აძლევს);
3. გამოყოფს საფეხურებს;
4. იძლევა მინიშნებებსა და მიმართულებებს;
5. მოსწავლეებს პრაქტიკულად ამუშავებს და სათანადო კომენტარებს აკეთებს;
6. აფასებს მოსწავლეთა მიღწევებს აზროვნების მოცემული ტიპის განვითარების თვალსაზრისით.

სამწუხაროდ, პრაქტიკაში მხოლოდ მე-6 ეტაპი გვხვდება. ეს აზროვნების უნარის განვითარებას კი არ ნიშნავს, არამედ ამ უნარის ტესტირების ეტაპია, თითქოს მოსწავლეები ამ უნარს ტესტირების პროცესში შეიძინენ. ისეთი დავალების მიცემა, რომელიც აზროვნების უნარს საჭიროებს, არ უზრუნველყოფს ამ უნარის სწავლებას, ისევე, როგორც გამოთქმით კითხვაში ვარჯიში არაფერს აძლევს მოსწავლეებს კითხვის უნარ-ჩვევის სტრატეგიის განვითარების თვალსაზრისით (Duffy and Roehler

1986). ნებისმიერი დავალების შესრულება მოსწავლეებისაგან გარკვეულ დონეზე ფიქრს მოითხოვს, მაგრამ აზროვნების უნარის განვითარების მიზანი თვალსაჩინოა მაშინ, როდესაც მასწავლებელი მიზანმიმართულად ასწავლის მათ გარკვეული ტიპის აზროვნებას.

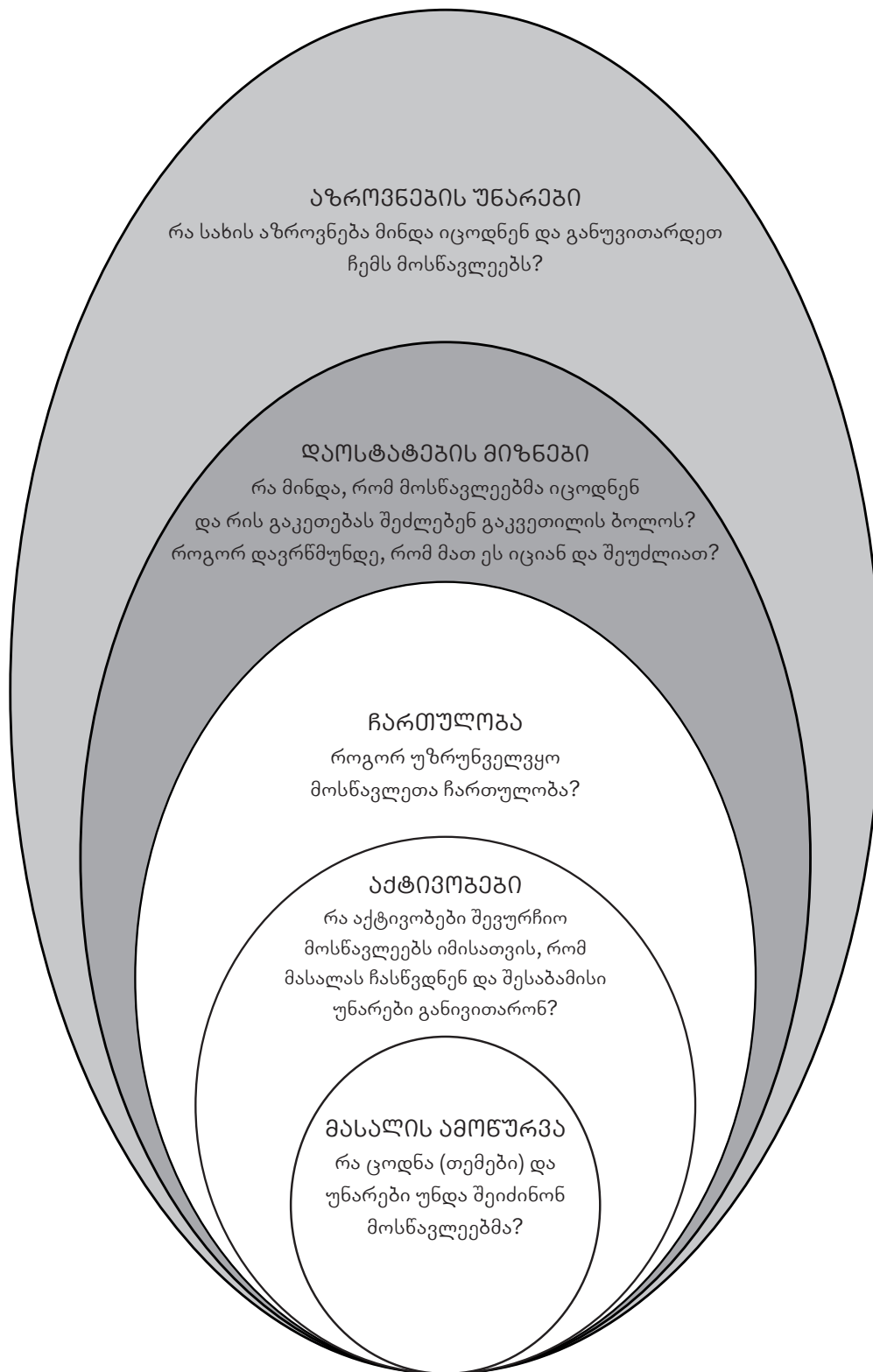
14.2 სქემაზე შეჯამებულია ზემოაღნიშნული მიზნების 5 ტიპი, ხოლო 14.3 სქემა მათ გრაფიკული წინმსწრები აქტივობების საშუალებით გამოსახავს.

| სახელწოდება | დეტალური აღწერა | მიზანი |
|--|---|---|
| ზოგადი აზროვნების უნარი: მოსწავლეზე, კერძოდ კი მის სააზროვნო საშუალებებზე, ორიენტირებული | „დიაგრამით გამოსახონ „ბედუინების ცხოვრებასთან“ დაკავშირებული ძირითადი ტერმინების ურთიერთმიმართება“ | მოსწავლეებმა გამოხატონ და განავითარონ გარკვეული ტიპის აზროვნების უნარი |
| აკადემიური ცოდნის ან უნარების დაუფლება: მოსწავლეზე ორიენტირებული – ორიენტირებულია მოსწავლის მიერ ინფორმაციისა და უნარების შესწავლაზე | „შეძლონ ერთმანეთს აუხსნან I მსოფლიო ომის გამომწვევი ძირითადი მიზეზები“. „რუკაზე გაზომონ მანძილი მასშტაბის გამოყენებით“. | მოსწავლეებს ჰქონდეთ კონკრეტული ცოდნა ან უნარი |
| ჩართულობა: მოსწავლეზე ორიენტირებული — ანუ ბავშვების რეაქციაზე გათვლილი | „მოთხრობის ნაკითხვის შემდეგ კლასის აზრს გამოვიკითხავ და გაემართავთ დისკუსიას“. | მოსწავლეთა ჩართულობა იყოს შესამჩნევი, პროგრამა მინიმუმი მათი აქტიური მონაწილეობა, ხოლო საუკეთესო შემთხვევაში, მათი შეგულიანება და გახალისება. |
| აქტივობები: მოსწავლეზე ორიენტირებული, ანუ რას მოიმოქმედებენ ბავშვები. | „დიაფილმს ნახავენ, შემდეგ სამხრეთის რუკას შეადგენენ და მერე ქვეთავის ბოლოს მოთავსებულ შეკითხვებს უპასუხებენ“. | გარკვეული დავალების შესრულება. |
| მასალის მიწოდება: მასწავლებელზე ორიენტირებული – რას გააკეთებს მასწავლებელი, როგორია მისი გეგმა ახალი მასალის ასახსნელად. | ჯერ სითბურ რეაქციას განვიხილავ, შემდეგ გადავალ ენდოთერმულ რეაქციაზე, ენტროფიასა და ენტალფიაზე და შემდეგ ვაღენტობას გავიმეორებთ. | მოხდეს მოსაზრებების გამოთქმა და კითხვებზე პასუხის გაცემა როგორც მოსწავლეთა, ისე ჩემი მხრიდან. |

სქემა 14.2 მიზანთა ხუთგვარი ხედვა

მიზანთა ხუთი წრე

ზოგადი აზროვნების სწავლება კონკრეტული თემის გამოყენების გარეშე შეუძლებელია, აქედან გამომდინარე, თითქმის ყოველთვის, ზოგადი უნარების მიზანთან ერთად ხორციელდება ცოდნისა და უნარების დაუფლების მიზანიც. ამიტომ არის, რომ 14.3 სქემაზე გამოსახულ დიაგრამაზე, „აზროვნების უნარების“ წრე შეიცავს „დაოსტატების“ წრეს. პირიქით კი ამის აუცილებლობა არ არის: მასწავლებელი, შესაძლოა, მიზნად ისახავდეს დაოსტატებას დაუფლებას და, ამავე დროს, სულაც არ გეგმავდეს რომელიმე ტიპის აზროვნების სწავლებას.



სქემა 14.3: მიზნების ხედვა: მთავარი კითხვები გეგმის შესადგენად
ეს გრაფიკული წინმსწრები აქტივობები მიზნების ხუთგვარ ხედვას ასახავს.

ანალოგიურად, 14.3 სექციაზე გამოსახული სხვა წრეების განლაგებაც სხვადასხვა მიზანთა ურთიერთმიმართებას გვიჩვენებს. მაგალითად, მოსწავლეებისთვის თემის გადაცემა შესაძლებელია მათ მიერ აქტივობების შესრულების გარეშე, მაგრამ აზრი არა აქვს აქტივობების შესრულებას, თუ ისინი მოცემულ თემას არ ეფუძნება. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, მასწავლებელმა შეიძლება მოსწავლეებს აქტივობები შეასრულებინოს ისე, რომ ნათლად არც ჰქონდეს წარმოდგენილი შედეგი (რაც, სამწუხაროდ, ხშირად გვხვდება პრაქტიკაში), მაგრამ ცოდნისა და უნარების დაუფლების მიზანი ვერ მიიღწევა შესასრულებელი აქტივობებისა და მოცემული თემის გაუთვალისწინებლად. ამიტომაც, რომ „მჩართულობის“ მიზნის წრე კიდევ ორი მიზნის წრეს შეიცავს.

მასწავლებლის ხედვის როლი გაკვეთილის დაგეგმვისას

ჩვენ უკვე ვნახეთ, რომ მიზნების ხედვის მიხედვით მასწავლებლები რამდენიმე კატეგორიად იყოფიან: ზოგი მათგანისთვის არსებითია მასალის გადაცემა და რადგან მათი მიზანია ამომწურავად მოიცვან მასალა, ისინი ბევრს საუბრობენ და მათი გაკვეთილები უფრო ლექციური ხასიათისაა, ნაკლებად ამომწებენ იმას, თუ რამდენად გასაგებია ეს ლექციები მოსწავლეთათვის.

ისინი კი, ვისთვისაც ამოსავალია აქტივობების შესრულება, ცდილობენ, მოსწავლეები მუდამ დაკავებული ჰყავდეთ, ზოგჯერ ჯგუფურადაც ამუშაონ. მოსწავლეთა ნამუშევრებსაც ხშირად ძალზე მონერგიულად ინახავენ, მაგრამ რადგან სწავლებისას, წამყვანია მიზნების ხედვა აქტივობების თვალსაზრისით, შედეგად ვიღებთ ისეთ კლასებს, სადაც მოსწავლეებს არც იმაზე აქვთ მკაფიო წარმოდგენა, რას სწავლობენ და არც ხარისხიანი ნამუშევრის კრიტერიუმებზე.

ისინი კი, ვისთვისაც გადამწყვეტია ჩართულობის მიღწევა, მიუხედავად იმისა, რომ საამისოდ დიდ ენერგიას ხარჯავენ და ხალისიან გაკვეთილებს ატარებენ, ისეთივე შედეგი აქვთ, როგორც აქტივობების მოყვარულ მათ კოლეგებს.

წინა თავებში ვნახეთ, თუ რაზე აკეთებენ აქცენტს სხვადასხვა კატეგორიის მასწავლებლები გაკვეთილის დაგეგმვისას და აღვნიშნეთ, რომ მისასაღებელია მოსწავლის, ვითარებისა და სასწავლო კურსის შესაბამისად გამოყენებული მათი ნებისმიერი ძალისხმევა. ზემოაღნიშნული „აქცენტები“ მიზანთა ხუთივე ტიპის ხედვის გათვალისწინებით უნდა შეიცვალოს, რადგან სხვაგვარად ვერასოდეს გავცდებით მასალის გადაცემის ან აქტივობების შესრულების მიზანს და ვერ მივალწევთ მთავარ მიზანს – ცოდნისა და უნარების დაუფლებას.

მეორე მხრივ, მათ, ვინც კარგად გეგმავს გაკვეთილს და ნათლად აქვს წარმოდგენილი, საბოლოოდ რა უნდა იცოდნენ და შეძლონ მათმა მოსწავლეებმა, სამუშაოდ სათანადო მასალა სჭირდებათ. მათ უნდა შეარჩიონ და მოიფიქრონ ისეთი აქტივობები, რომლებიც მოსწავლეებს წინასწარ განსაზღვრული ცოდნის დაუფლებამდე მიიყვანს. გაკვეთილის კარგად დაგეგმვა ნიშნავს 14.3 სექციაზე წარმოდგენილი ყველა კითხვის პასუხს. ამ კითხვათა თანამიმდევრობა პიროვნებაზე დამოკიდებული, მაგრამ ნებისმიერ შემთხვევაში მთავარი ორიენტირი ცოდნისა და უნარების დაუფლების მიზანი უნდა იყოს და ის შეკითხვა, რომელიც მასთან მიმართებაში ისმება: „რა მინდა, რომ მოსწავლეებმა იცოდნენ და შეძლონ გაკვეთილის ბოლოს? როგორ დავრწმუნდე, რომ მათ ეს იციან და შეუძლიათ?“

თუ მასწავლებელს ლოგიკისა და ანალიზის უნარი აქვს და თანამიმდევრულია, მისთვის ამოსავალი იქნება ცოდნისა და უნარების მიზანი და სწორედ ამის მიხედვით შეიმუშავებს შეფასების კრიტერიუმებს და დასახავს ამოცანებს სწორი შეფასების განსახორციელებლად, შემდეგ კი განსაზღვრავს მიზნის შესაბამის აქტივობებსა და მასალას.

ზოგიერთ მასწავლებელს გათვლილი აქვს ის აქტივობები და მასალა, რომელმაც, მისი აზრით, მოსწავლეთა ყურადღება უნდა მიიპყროს. მას შეუძლია დაგეგმვა აქტივობებით დაიწყოს, მაგრამ აქტივობათა ცოდნისა და უნარების მიზანი შორს არ უნდა გადადოს. ყოველთვის, როცა მასწავლებელი კლასს რაიმეს ასწავლის და შემდეგ აწარმოებს დაკვირვებას, მისთვის ორიენტირი უნდა იყოს ერთადერთი რამ: რა ეცოდინებათ მოსწავლეებს და რის გაკეთებას შეძლებენ ისინი საბოლოოდ.

ნათელი მიზანი არის ერთ-ერთი განმსაზღვრელი, თუ რა ეცოდინებათ და რას შეძლებენ მოსწავლეები სწავლების ბოლოს. მოსალოდნელი სურათი გონებაში უნდა წარმოვიდგინოთ, საკუთარ თავს ეს შეკითხვა უნდა დავუსვათ და მოსაზრებები წერილობით ჩამოვყალიბოთ. რაც ძალიან მნიშვნელოვანია, ეს სურათი მოსწავლის თვალთ უნდა დავინახოთ — მათი მოსწრების დონის მიხედვით უნდა სახავდეს მასწავლებელი მიზნებს.

ჩვენი აზრით, ნებისმიერი მიზნის დასახვისას შესაძლებელია მოსწავლეთა საბოლოო შედეგის განჭვრეტა. მაშინაც კი, როდესაც მიზანი ეხება მოსწავლეებში „დამოკიდებულების“ ან „შეფასების“ უნარის ჩამოყალიბებას. შევეცდებით ასევე დაგარანმუნოთ, რომ თუ მიზნების ჩამოყალიბებისას არ განვჭვრეტთ შედეგს, ასეთი მიზნები მყისვე გადაიქცევა მასალის გადაცემის, აქტივობების შესრულების ან ჩართულობის მიზნებად. სამივე ეს მიზანი კი გაცილებით უმნიშვნელოა, ვიდრე ცოდნისა და უნარების დაუფლების მიზანი. ჩვენ იმის დამტკიცებასაც შევეცდებით, რომ „დაუფლების“ მიზნისადმი სხვა მიზნების დაქვემდებარება სწავლების ხარისხს აუმჯობესებს, რადგან სწავლება მეტად ხდება მოსწავლეზე ორიენტირებული, იზრდება შემომნების, კრიტერიუმების შესატყვისად უკუკავშირის, ჩანაწერების წარმოებისა და მოსწავლეთა ინდივიდუალური დიაგნოსტიკების საჭიროება.

მოდით, დავიწყოთ ზემოაღნიშნული მოსაზრებით, რომ მიზნის დასახვისას ყოველთვის წინასწარ უნდა განვჭვრით მოსალოდნელი შედეგი. როგორ შეიძლება ამის გაკეთება, როდესაც მოსწავლეებში გარკვეული დამოკიდებულების ჩამოყალიბებას ვისახავთ მიზნად?

განვიხილოთ მაგალითი: მისტერ ქასველს სურს, რომ მის მოსწავლეებს კლასიკური მუსიკის მიმართ დადებითი დამოკიდებულება განუვითარდეთ. როგორ დარწმუნდეს, რომ მიზანს მიაღწია? რას გულისხმობს ის, როდესაც ამბობს: „მინდა, რომ მოსწავლეები ბეთჰოვენს აფასებდნენ“. შესაძლოა ის გულისხმობს, რომ ბეთჰოვენის სიმფონიის სირთულემ და სიფაქიზემ უნდა გამოიწვიოს პატივისცემა. შესაძლოა, თვლის, რომ ზოგ ადამიანში სიმფონიის მოსმენისას, მისი გაანალიზება ესთეტიური სიამოვნების განცდას იწვევს? შესაძლოა, მას წარმოუდგენია, რომ ნაწარმოების დაფასება მიიღწევა მისი სიდიადის, უნიკალურობის თუ სხვა დადებითი მხარეების ცოდნით, ხოლო მოწონება მისი მრავალჯერ მოსმენითაა შესაძლებელი? თუ მას ასეთი წარმოდგენა აქვს, მაშინ ისე უნდა წარმართოს გაკვეთილი, რომ მოსწავლეებს კონკრეტული მოქმედებებისკენ უბიძგოს, მაგალითად, გაანალიზონ სიმფონიის სხვადასხვა ნაწილი და გააკეთონ ჩანაწერები. სიტყვიერად აღწერონ ის პრინციპები, რომელთა მიხედვითაც ბეთჰოვენი თემებს ავითარებდა და მათ ვარაუდობს ქმნიდა, ან ამოაცნობინოს სხვადასხვა სიმფონია. მას წინასწარ შეუძლია წარმოიდგინოს პროცესი, თუ როგორ ასრულებენ მოსწავლეები ყველა ამ მოქმედებას, რადგანაც მან განსაზღვრა, რას შეიძლება ნიშნავდეს „დაფასება“ მოცემულ შემთხვევაში, მაგრამ თუ მისტერ ქასველი ამ დაფასებას თავის გონებაში არ „გადათარგმნის“ მოსწავლეთა მიერ მოქმედებების შესრულების „ენაზე“, და, მაშასადამე, მოსწავლეთა თავებში არ ჩაიხედავს, რათა თანამიმდევრული იყოს, მისი ყოველგვარი მცდელობა არ იქნება ეფექტური. ის იმოქმედებს მოსწავლეებისგან გაუცხოებულად: შეასრულებინებს მათ აქტივობებს, მოახდენს გარკვეული მოსაზრებების პრეზენტაციას, მაგრამ ეს ყველაფერი, შესაძლოა, მოსწავლეებმა უგულისყუროდ გააკეთონ. თუ მისტერ ქასველმა მიზნის დასახვისას წარმოსახვა არ მოიშველია, მის მიერ გამოყენებული აქტივობები, შეიძლება, სრულიად უსარგებლო აღმოჩნდეს.

მიზანი, რომელიც შემდეგნაირად ფორმულირდება: „მოსწავლეებმა ეს უნდა განიცადონ“, ჩვენ მართებულად არ მიგვაჩნია. თუ თქვენ პრაქტიკულად შეეცდებით მოსწავლეებს რაიმე „განაცდევინოთ“, ამას იქნება მათი დაინტერესების მოლოდინი. თუ განცდის აქტივობის ჩატარება გსურთ, წინასწარ დაუსახახეთ მათ კონკრეტული ამოცანა. წინააღმდეგ შემთხვევაში, შედეგი არ გექნებათ („როდესაც მასწავლებლები მოსწავლეებს დამოუკიდებლად განმცდელის მდგომარეობაში აყენებენ, მოსწავლეები ამაზე ცივად რეაგირებენ“, შენიშნავდა ჯიმ კილროი ტულანის უნივერსიტეტიდან).

მოდით, სხვა კუთხით შევხედოთ ამ საკითხს: თუ მასწავლებელი მოსწავლეებს არ დაუსახავს ამოცანას აქტივობის მიცემამდე, მაშინ მოსწავლეები დაუგეგმავ ამოცანას შეასრულებენ ან არაფერს არ შეასრულებენ. თუ ადამიანს არ ვეცხვით სად მივიდეს, როგორ მივა დანიშნულ ადგილამდე? და თუ მაინც მიაღწევს, ეს უბრალოდ გამართლება იქნება და, სავარაუდოდ, მეტი დროც დასჭირდება. კლასში ოცდახუთი მოსწავლიდან მხოლოდ რამდენიმემ შეიძლება გაიკვილოს გზა დანიშნულების ადგილამდე,

დანარჩენები კი ვერასოდეს მივლენ იქ დამოუკიდებლად.

ამრიგად, ისევ ისმის მთავარი შეკითხვა: იყო თუ არა მიზანი ნათელი? მასწავლებლის მიერ ჩატარებული ზემოაღნიშნული ღონისძიებების თვალის გადავლებით, შეგვიძლია თუ არა დავასკვნათ, რა უნდა სცოდნოდეთ ან შესძლებოდეთ შემსწავლელებს საბოლოოდ? შესაძლოა, მასწავლებელმა მიზნები განსაზღვრა, რაც არც თუ ისე რთული საქმეა, ანდა სადმე წიგნში ამოიკითხა, ან სამუშაო რვეულში ჩაინიშნა (სწავლების პროცესში ესეც დასაფასებელია), მაგრამ ჯერ კიდევ არ არის ყველაფერი. დამკვირვებელმა (ან თვითდამკვირვებელმა) უნდა შეძლოს გარეშე პირის თვალთ გადახედოს გაკვეთილის მთელ მსვლელობას და იფიქროს: „ნანახიდან და გაგონილიდან ჩანს, რომ მიზანია მოსწავლევებმა შეძლონ ნაწარმოების გარჩევა (დადებითი გმირი, უარყოფითი გმირი, კვანძის შეკვრა, სიუჟეტი, კულმინაცია, თემა) და დაასახელონ მაგალითები ნაწარმოებიდან, რომელიც ნასაკითხად ჰქონდათ“. შეიძლება მიზანი სიტყვასიტყვით არ განმარტოს მასწავლებელმა, მაგრამ აშკარა იყოს მოსწავლევებისთვის. მათ უნდა იცოდნენ, რა არის მიზანი, მათაც უნდა შეძლონ მიზნის შესახებ საუბარი გაკვეთილის დასრულებისას. აქვე შევნიშნავთ, რომ გარდა ხილული მიზნებისა, შეიძლება ფარული მიზნებიც არსებობდეს, მაგალითად: რამდენიმე მოსწავლე სხვებს შეკრება-გამოკლებაში ავარჯიშებს, ცხადია, რომ მიზანი კლასში კოორდინირებული მუშაობა და სხვების დახმარებაა. პირველკლასელი (!) დეიდრე იზოლირებულად ზის კუბების გროვასთან (თუმცა კუბებისკენ არ იხედება). უეცრად ისმის მასწავლებლის შენიშვნა და ვხედავთ მის ჟესტიკულაციას, რითაც ვასკვნით, რომ ის დეიდრეს მიმართავს: მიაღაგე! ტყუილად გაქვს უკმაყოფილო სახე! არ იცი, რა არის შენი მოვალეობა? ამრიგად, მასწავლებელი დეიდრესთან დაკავშირებით დანარჩენი კლასისგან სრულიად განსხვავებულ მიზანს ისახავდა.

საკითხის კვლევისას აღმოვაჩინეთ, რომ შეკითხვაზე – „იყო თუ არა მიზანი ნათელი?“ – შეიძლება არსებობდეს რამდენიმე პასუხი: „დიახ“, „არა“, „ბუნდოვანი იყო“. ჩამოუყალიბებელი ან ძალზე ბუნდოვანი მიზნები სახეზეა, თუ: გაკვეთილზე გაბნეულად, არათანამიმდევრულად მსჯელობენ მოცემული მასალის გარშემო ან ამ მასალას საერთოდ არ ეხებიან, მსჯელობისას მნიშვნელოვან დეტალებს არ უკავშირებენ ერთმანეთს ან განვილი მასალასთან დაკავშირება, მოსწავლევები დიდ ენერჯიას ხარჯავენ იმ მასალაზე, რაც უკვე გაიარეს და დაუფლების დონესაც მიაღწიეს. ამ უკანასკნელს განმტკიცების პროცესს ვერ ვუნოდებთ, რადგან განმტკიცებასაც თავისი ადგილი უნდა ჰქონდეს და ისეთ მასალასთან დაკავშირებით უნდა ხდებოდეს, რომელსაც რეალურად სჭირდება განმტკიცება.

სირთულის რა დონის დაძლევაა მიზანშეწონილი?

„არც ძალზე ცხელია და არც ძალზე ცივი, სწორედ რომ ზომიერია, თქვა ქოლდილოკსმა და სულ გაათავა კუთვნილი ულუფა“. ვიდრე ჯეი მაკვიკერ ჰანტი (J. McVicker Hunt 1961) დაამკვიდრებდა ტერმინს, „შესაბამისობის პრობლემა“, განმანათლებლები ცდილობდნენ, რომ მოსწავლეთათვის არც ძალიან რთული სამუშაო მიეცათ და არც მეტისმეტად ადვილი, მაგრამ იმდენად რთული კი უნდა ყოფილიყო, რომ ისინი დაძაბული შრომის შედეგად გადაადგილებულიყვნენ ცოდნის სკალაზე ოპტიმალური მანძილით. შესაბამისი სირთულის შესარჩევად, მასწავლებელმა კიდევ ერთხელ უნდა გაარკვიოს, სად იმყოფებიან მისი მოსწავლევები და დასვას კითხვა: „რა სირთულის ლუკმა შეიძლება შევთავაზო, რომ მოხდეს მათი ცოდნის მორიგი ზრდა?“ მაგალითად, დაწყებითი კლასების ბავშვებს მასწავლებელმა შეიძლება „ლუკმა“ დაუნაწევროს — ნაწილ-ნაწილ მიანოდოს შესათვისებელი მასალა, ბოლოს კი, იმავე გაკვეთილზე, საერთო მნიშვნელის გამოყვანით, შეაჯამებინოს ეს ნაწილები. ბავშვები მამინვე აითვისებენ ყველაფერს. მეთერთმეტეკლასელ მოსწავლევებს გერმანიის ისტორიის გაკვეთილზე ბისმარკის სიტყვაზე – „სისხლი და რკინა“ — მსჯელობისას, შეუძლიათ არა მხოლოდ პარალელი გაავლონ ამ სიტყვის ისტორიულ ფონსა და მის შინაარსს შორის, არამედ, მის საფუძველზე, იმსჯელონ ბისმარკის ხასიათზე.

თუ ფიქრობთ, რომ სირთულის დაძლევის საკითხი ინდივიდუალურია, მართალი ბრძანდებით. ინდივიდუალურია ერთდროულად ასათვისებელი შესასწავლი საკითხების რაოდენობა და მიდგომა – რა ზომის ნაწილებად დავყოთ მასალა, რომ გავითვალისწინოთ როგორც ინდივიდების, ისე ჯგუფის ინ-

ტერესები. ტერმინი „ინდივიდუალური“ შეიძლება გულისხმობდეს კიდევ მრავალი ასპექტით განსხვავებულ მიდგომას (იხ. თავი 15), რომელიც უმეტესწილად სწავლების პროცესის წარმართვას უკავშირდება. ჩვენ უკვე ვისაუბრეთ, რის და რამდენის სწავლება შეიძლება დავისახოთ მიზნად, მაგრამ არ გვისაუბრია, როგორ უნდა ვასწავლოთ.

როგორ გავარკვიოთ, რომ მიწოდებული მასალის ზომა მიზანშეწონილია იყო ჯგუფისთვის? შესაძლოა, თავიდან რთული დასაძლევია იყო, მაგრამ შემდეგ სიახლეს ალღო აუღეს, მოსწავლეთა შეკითხვების შემდეგ ნათელი მოეფინა მანამდე ძნელად გასაგებ საკითხებს. მაგრამ როცა მოსწავლეები დაბნეულობის დასაფარად „დიახ“ რეპლიკით გვეხმიანებიან, ან ჩანაწერების ჩანიშვნით არიან გართული, რეალობა ძნელად აღსაქმელია, თუმცა, უარყოფით შედეგს მაინც შევამჩნევთ: დაბნეულობა, დათრგუნულობა, იმედგაცრუება და შემანუხებელი დუმილი გასდევს ფონად ძალზე რთულ (ან არაადეკვატურად გადაცემულ) მასალას; ძალიან ადვილი სამუშაოს შესრულებისას კი მოსწავლეები ერთმანეთთან საუბრობენ, აქეთ-იქით იხედებიან, საქმეს უგულისყუროდ ეკიდებიან (მიუხედავად ამისა, ადვილი დავალება ბოლოს მაინც უნდა შემოწმდეს).

ისიც შესაძლებელია, რომ ზემოხსენებული, უარყოფითი შედეგისთვის დამახასიათებელი მოქმედებები არც შეინიშნებოდეს, მაგრამ მიზნები მაინც არ იყოს მოსწავლეზე ორიენტირებული. ამ შემთხვევაში საჭიროა მოსწავლეთა შესაძლებლობების ცოდნა, სწორი დასკვნის გამოსატანად კი უნდა განვსაზღვროთ, რამდენად შეესაბამება ეს შესაძლებლობები მასწავლებლის მიერ წამოყენებულ მოთხოვნებს. სწორი გადაწყვეტილების მისაღებად, სწავლების ყველა ატრიბუტთან ერთად, მისაწოდებელი მასალის ზომის შესარჩევად, კარგად უნდა ვიცნობდეთ მოსწავლეებს და თავად მასალის კონტექსტს.

საიდან იღებს სათავეს მიზნები?

სასწავლო გეგმის შედგენისას ყოველთვის ჩნდება კითხვა: „რა უნდა ვასწავლოთ?“ ეს შეკითხვა ისმის ორი მწვავე პრობლემის მიმართ: (1) ვინ უნდა გადანყვიტოს, თუ რა ვასწავლოთ და რა ისწავლებოდეს? და (2) რა არის მნიშვნელოვანი და, შესაბამისად, რა შევა პროგრამაში? ამ კითხვებზე საპასუხოდ, დავაკვირდეთ მიზნების წყაროებს კლასში. პირველადი წყაროების (მოსწავლე, მასწავლებელი, ავტორიტეტული წყარო ან ჯგუფი) მეშვეობით გავიგებთ, თუ ვინ იღებს გადანყვიტებას. ხოლო მეორეული წყაროების მეშვეობით გავარკვევთ, პროგრამის შემდგენელთა აზრით, რისი სწავლებაა მნიშვნელოვანი.

პირველადი წყაროები

ყველა მიზნის ოთხი პირველადი წყაროდან ერთ-ერთი შეიძლება შეესატყვისებოდეს:

- ▶ მოსწავლე. მოსწავლეს აინტერესებს ბაყაყები და გომბეშოები და უნდა, რომ მათ შესახებ ყველაფერი ისწავლოს.
- ▶ მასწავლებელი. ის, რაც მასწავლებელს ღირებულად მიაჩნია, შეიძლება მის მიზნებად იქცეს მხოლოდ მისი გონებრივი წყობის, წარსულის, მიდრეკილების, გამოცდილების ან პირადი არჩევანის გამო. მაგ.: თუ მასწავლებელს ძალიან აინტერესებს ვეშაპები და ამ საკითხში განსაკუთრებით არის გათვითცნობიერებული, შეუძლია, ეს ცოდნა მოსწავლეებსაც გაუზიაროს და შესაბამისი საკითხები სასწავლო გეგმაში ჩართოს. თუ მასწავლებელს აქვს გამოცდილება მუსიკის სფეროში, შეიძლება მისი მიზანი საორკესტრო ინსტრუმენტების გაცნობას უკავშირდებოდეს. თუ მასწავლებელი აფასებს კრიტიკულ აზროვნებას და ის განათლებული ადამიანის მნიშვნელოვან მახასიათებლად მიაჩნია, შეუძლია მოსწავლეებში კრიტიკული აზროვნების გამომუშავება თავის უშუალო მიზნად აქციოს.
- ▶ ავტორიტეტი. მრავალი მიზანი გარეშე ავტორიტეტებიდან გამომდინარეობს: ტექსტიდან, ეროვნული სასწავლო გეგმიდან, სისტემიდან, სავარჯიშოების კრებულიდან ან მასწავლებლის

გზამკვლევიდან. დაფუშვით, მასწავლებელმა აირჩია ტექსტი. ამ შემთხვევაში, რომელი იქნება მიზნის წყარო – მასწავლებელი თუ ტექსტი? თუ ტექსტი სისტემატურად და მეთოდურად გამოიყენება, ტექსტი იქნება წყარო, მიუხედავად იმისა, ვის მიერაა შერჩეული. თუ მასწავლებელი სხვადასხვა ტექსტს მიმართავს და მათ გარკვეული განზრახვით მიზანმიმართულად იყენებს, თანაც შერჩევას თემატურად ახდენს, მაშინ მიზნის წყარო მასწავლებელია.

- ▶ ჯგუფი. მთელი კლასი (რომელიც შეიძლება ჯგუფად მოვიხაროთ) ან კლასის გარკვეული ჯგუფი შეიძლება წარმოადგენდეს მიზნის წყაროს. საერთო ინტერესების ირგვლივ გაერთიანებითა და მასწავლებელთან მოლაპარაკების გზით მიზანი შეიძლება ჯგუფის მიერ იყოს მოწოდებული და ერთი გარკვეული ჯგუფისკენ მიმართული. „მოდით ფილმი გადავიღოთ!“ – ასეთმა იდეამ შეიძლება აიტაცოს ექვსი მეშვიდეკლასელი. მათ შეუძლიათ მასწავლებლის ზედამხედველობითა და ხელმძღვანელობით შეადგინონ თავიანთი კლასის შესახებ ფილმის პროექტი. მუშაობის პროცესში გამოიკვეთება კინონარმოებასთან დაკავშირებული სასწავლო მიზნები (ფილმის ჟანრის განსაზღვრა: თუ ისინი აირჩევენ დოკუმენტურ ჟანრს, ისაუბრებენ და გაერკვევიან, რით განსხვავდება ეს ჟანრი სხვებისგან; ფილმის დაგეგმვაზე მუშაობა: დაფორმატების, მონაწილეთა ინტერვიუების, სხვადასხვა ტექნიკის გამოყენება და მონტაჟი).

თუ მასწავლებლების მუშაობას ამ თვალსაზრისით დავაკვირდებით, ვნახავთ, რომ ზოგი მათგანის მიზნების სათავე ერთი წყაროა, სხვებისა კი ორი, სამი და ოთხი კი. მიზნების წყაროებიდან გამომდინარე, მასწავლებლები განსხვავებულად წარმართავენ გაკვეთილს. იმ მასწავლებლებს, რომლებიც მიზნის არჩევის საშუალებას ჯგუფს ან ინდივიდს აძლევენ, აქვთ სრულიად განსხვავებული ატმოსფერო და შედეგი იმათთან შედარებით, ვისი მიზნებიც უშუალოდ ავტორიტეტულ წყაროს ემყარება, ხოლო იმ მასწავლებლებს, რომლებიც საკუთარი პიროვნებიდან გამომდინარე ირჩევენ მიზანს, უზარმაზარი ენერჯია და ძალისხმევა სჭირდებათ მათ მისაღწევად. უსარგებლო იქნება იმის მტკიცება, რომ ზემოხსენებული ოთხი წყაროდან რომელიმე მათგანს რაიმე უპირატესობა აქვს სხვებთან შედარებით. სასწავლო პროცესში ოთხივე გამოიყენება, მაგრამ იმისათვის, რომ გასაგები იყოს, რა ცოდნასა და გამოცდილებას იძენენ მოსწავლეები და მასწავლებელმა თავისი არსებითი წვლილი შეიტანოს მათი გამოცდილების გამდიდრებასა და ღირებულებების ჩამოყალიბებაში, ყველას (მშობლების, მასწავლებლების, ადმინისტრაციისა და სამეურვეო საბჭოსათვის) უნდა განემარტოს, რას ემსახურება სასწავლო გეგმაში დასახელებული ესა თუ ის მიზანი. იგივე უნდა ითქვას მეორეულ წყაროებზეც.

მეორეული წყაროები

გარდა მიზანთა პირველადი წყაროებისა, მნიშვნელოვანი როლი ეკისრება მეორეულ წყაროებს (მათი უმრავლესობა ტაილერმა დაამკვიდრა (Tyler 1949), რომელთაც აქვე განვიხილავთ).

- ▶ თანამედროვე ცხოვრება. ჩვენს სინამდვილეში კარგ მაგალითს წარმოადგენს ეკოლოგია და ჰაერის დაბინძურება; ინფლაციის მიზეზები და მისგან დაცვის მექანიზმები; ქორწინება, განქორწინება და ოჯახი. შესაძლოა, აღნიშნულ პრობლემებთან დაკავშირებული მიზნები წარსულში აქტუალური არ იყო და მომავალშიც არ გახდეს საჭირო მათი გათვალისწინება, მაგრამ დღეს ნამდვილად მნიშვნელოვანია. სასწავლო გეგმა, რომელიც ითვალისწინებს რასობრივი და კულტურული ტოლერანტობის, ადამიანთა შორის განსხვავებულობის პატივისცემის დანერგვას, ალბათ განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი იქნება ინტეგრირებულ სკოლებში, სადაც რასობრივი დაპირისპირების პრობლემაა.
- ▶ კულტურა. გარკვეული მიზნების გათვალისწინება სკოლებში, შესაძლოა, ადგილობრივი კულტურით იყოს ნაკარნახევი. მაგალითად, ამინდთან დაკავშირებული ტერმინოლოგიის სწორად გამოყენება სანაპირო დასახლებებში, სადაც თევზის რენვას მისდევენ და ამინდი უშუალო გავლენას ახდენს ცხოვრების რიტმზე; ასევე მნიშვნელოვანია სოფლის ისტორიის ცოდნა მისი მცხოვრებლებისთვის, ან მცენარეთა ზრდისა და მოყვანის ციკლების შესწავლა იმ დასახლებებში, სადაც სოფლის მეურნეობა ძირითადი დარგია (თუმცა, ეს იმას არ ნიშნავს, რომ ზემოხსენებული მიზნების გავრცელება რეგიონების მიხედვით იზღუდება).
- ▶ საცხოვრებელი ადგილი. მიზნების წყაროდ შეიძლება გამოვიყენოთ ადგილობრივი რესურსები.

მაგალითად, წყალსაცავის ეკოლოგიური მდგომარეობა, საფოსტო მომსახურების ოპერაციები (თუ ფოსტა მახლობლად მდებარეობს); ან ადგილობრივი წარმომავლობის ავტორის, მაგალითად, ჰენრი დავიდ ტოროს (მასაჩუსეტის შტატი, კონკორდი) ცხოვრება და შემოქმედება.

- ▶ აკადემიური დისციპლინები. ყოველ დისციპლინას – მათემატიკას, ლიტერატურას, ბიოლოგიას, ისტორიას, გეოგრაფიას, ხელოვნებას — აქვს იერარქიული სტრუქტურა, რომლის მეშვეობითაც ხდება მათი შესწავლა. დისციპლინის სამყაროში შემსწავლელები ცოდნის შექმნას იერარქიული გზით ცდილობენ, ანუ ცდილობენ ამ კონკრეტული დისციპლინის ენაზე იფიქრონ, ამ შემთხვევაში მეორეული მიზნების საფუძველი ეს დისციპლინებია. მრავალი მიზანი სკოლაში მჭიდროდ არის დაკავშირებული სასწავლო დისციპლინებთან.
- ▶ შემსწავლელთა საჭიროებანი. მოსწავლეთა გარკვეულ ჯგუფს შეიძლება სჭირდებოდეს მითითების მიცემა, მაგალითად, ჰიგიენაში. მათთვის შერჩეული სასწავლო მიზანი უნდა ეხებოდეს ჯანმრთელობას, სისუფთავეს და, შეიძლება, საკვებსაც კი, რადგან სკოლა (ან სასწავლებელი) ამჩნევს, რომ მოსწავლეს ამ მიმართულებით სათანადო ჩვევები არ გააჩნიათ. სხვა ჯგუფში შეიძლება ისეთი პრობლემა იყოს, როგორც არის მოსწავლეთა შორის უთანხმოება, ერთმანეთის მოსმენის უუნარობა. ასეთ ჯგუფს სჭირდება სოციალურ პრობლემათა მოგვარების მიმართულებით მუშაობა. საზოგადოებრივი საჭიროებებიდან გამომდინარე მიზნები იმ შემთხვევაში იკვეთება, როდესაც სასწავლებელი, ადმინისტრაცია ან სამეურვეო საბჭო ადგენს, რომ არსებობს გარკვეული დეფიციტი. ასეთი მიზნები შეიძლება ანმყო საჭიროებას უკავშირდებოდეს (ჰიგიენა, ჯანმრთელობა), ანდა პრევენციული ღონისძიება იყოს. ძალზე გავრცელებულია მიდგომა, რომლის მიხედვითაც ყველა მიზანი, ძირითადი უნარ-ჩვევების სწავლების ჩათვლით, მომავალი საჭიროებებისთვისაა გათვლილი, მაგრამ ყოველი შემსწავლელის საჭიროება ვერ გახდება მეორეული მიზნის ერთ-ერთი წყარო, თუ იგი მთლიანობაში ამ წყაროდან არ გამომდინარეობს. ტერმინში „შემსწავლელთა საჭიროებანი“ პირველი სიტყვა მიანიშნებს შემსწავლელთა ჯგუფს, რომელიც ანმყოში გარკვეული მიმართულებით დეფიციტს განიცდის, ან ეს დეფიციტი მომავალში იჩენს თავს (მთელს კლასზე კი იგი არ ვრცელდება) და ამიტომ საჭირო ხდება ამ მიმართულებით სწავლება.
- ▶ საგანი, როგორც ინფორმაციის მთავარი წყარო. ზოგიერთი მეორეული მიზნის წყაროს წარმოადგენს საგანთან დაკავშირებული ინფორმაცია. მაგალითად, არ მოგვეთხოვება, ვიცოდეთ სამხრეთ ამერიკის მთავარი პროდუქტები უშუალოდ დისციპლინის იერარქიული კონცეფციის მიხედვით, მაგრამ საგნის ცოდნისთვის ეს აუცილებელია. ასეთ მთავარ ინფორმაციებთან დაკავშირებული მიზნების დასახვა სკოლის ყველა საფეხურზე ხდება. ვინ იყვნენ მე-18 საუკუნის ინგლისის მნიშვნელოვანი პოეტები? რომელ სამედიცინო პროფილს მიეკუთვნება შოკში ჩავარდნილი პაციენტი? და ა. შ.
- ▶ ფილოსოფია. იდეალურ შემთხვევაში რას უნდა ემსახუროდეს მიზნები? „განათლებული ადამიანი“ შემდეგ კრიტერიუმებს უნდა აკმაყოფილებდეს: შეეძლოს კრიტიკული აზროვნება, ჰქონდეს სხვისი მოსმენისა და სხვების პოზიციაზე რეაგირების უნარი, ობიექტურად შეაფასოს ისინი და დაიცვას საკუთარი შეხედულებები. ეს და მრავალი მოსაზრება განათლებულობის შესახებ, შეიძლება აღმოვაჩინოთ გარკვეული მიზნების მიღმა. ზოგიერთი საკლასო პროგრამა აქცენტს აკეთებს დამოუკიდებლობისა და გადანყვეტილების მიღების უნარ-ჩვევებზე, შემოქმედობითობაზე, რადგან ამ პროგრამებში აისახება ან შემდგენელთა ღირებულებები, და/ან შეხედულებები მოსწავლეებში სასურველი თვისებების განვითარების შესახებ. მიზნები, რომლებიც უკავშირდება იმ შეხედულებას, თუ რა მოთხოვნებს უნდა აკმაყოფილებდეს განათლებული კურსდამთავრებული, მომდინარეობს გარკვეული „ფილოსოფიიდან“, რომელიც, ამ შემთხვევაში, მეორეულ მიზანს წარმოადგენს.*

მიზანთა სათავეები მეტყველებს იმაზე, თუ რას ანიჭებენ უპირატესობას პროგრამის შემდგენელ-

* იბეჭდება ნებართვით. Tyler, R. W. Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press, 1949. © 1949 University of Chicago Press. ყველა უფლება დაცულია.

ნი. პირველადი წყაროების გარკვევით ვიღებთ ინფორმაციას, თუ ვის მიერაა მიზნები შერჩეული, რა როლი აქვს მოსწავლეს ამ პროცესში. შეუძლია თუ არა მასწავლებელს საკუთარი ინიციატივით შეცვალოს სასწავლო გეგმა, რამდენად ახდენს გავლენას სასწავლო გეგმაზე გარეშე ავტორიტეტული წყაროები?

მეორეული წყაროები მიგვანიშნებს იმაზე, თუ რისი ცოდნაა მნიშვნელოვანი პროგრამის შემდგენელთა აზრით. რა საკითხებში უნდა მოხდეს მოსწავლეთა გათვითცნობიერება? რა მოთხოვნებს გვიყენებს თანამედროვე ცხოვრება, ადგილობრივი კულტურა და საცხოვრებელი ადგილი? რა მნიშვნელობა ენიჭება დისციპლინათა კონცეფციებს? ანარმოებენ თუ არა პროგრამის ავტორები შემსწავლელთა კვლევას, რომ მიზნები მათ საჭიროებებს მიუსადაგონ? ხდება თუ არა ფილოსოფიურ შეხედულებათა პროგრამაში შეღწევა მიზანთა მეშვეობით? ამ კითხვებზე პასუხები გვაძლევს ინფორმაციას იმის თაობაზე, თუ რა ისწავლება და რატომ. მიზანთა წყაროების შესახებ მონაცემების შეგროვება საშუალებას გვაძლევს, მოვიპოვოთ სასარგებლო ინფორმაცია ზემოხსენებულ უმნიშვნელოვანეს კითხვებზე პასუხის გასაცემად და სასწავლო პროცესის საინტერესო კუთხით დასახასიათებლად.

დაოსტატების მიზნების შესატყვისი ქცევა

მეოცე საუკუნის 60-იან წლებში პოფასა (Popham 1970) და მეჯერის (Mager 1962) წყალობით პოპულარული გახდა ქცევითი მიზნების დეტალური წერილობითი აღწერა, სადაც მოსწავლეთა საქმიანობის დონის კრიტერიუმთან ერთად, განსაზღვრული იყო ამ საქმიანობის შესრულების პირობებიც. მაგალითად:

გამრავლება-გაყოფის ათი მრავალმოქმედებიანი მაგალითი მოსწავლეებმა 90%-იანი სიზუსტით ნახევარ საათში უნდა ამოხსნან.

ეს ახალი მიდგომა, რომელიც მალე ქილიკისა და დაცინვის საგანი გახდა, მიზნად ისახავდა მოსწავლეთა მიღწევებზე ყურადღების კონცენტრირებასა და შედეგებზე პასუხისმგებლობის გაზრდას.

უნარ-ჩვევების კომპლექსურად გამოყენების მიზნები არსობრივად განსხვავებულია და ოპერაციის შესრულების უნარების შეთვისებას გულისხმობს, რომელთა დაუფლების დონეზე დაკვირვება ხდება შემუშავებული კრიტერიუმების მიხედვით (ეს იქნება მათემატიკური მანიპულაციები, წაკითხულის გაშიფრვა თუ წერის ტექნიკა). მაგრამ ეს მეთოდი არ გამოდგება მოსწავლეებისთვის ერთმანეთთან თანამშრომლობის სასწავლებლად. რა ეფექტიანი კრიტერიუმები უნდა შეიმუშაოს მასწავლებელმა იმისათვის, რომ მოსწავლეებს თანამშრომლობისადმი პატივისცემა ასწავლოს? მას შეუძლია წაკითხოს მოსწავლეებს მოთხრობები ან აჩვენოს ვიდეორგოლები და სთხოვოს თანამშრომლური და არათანამშრომლური ქცევები ამოცნობა, მაგრამ იქნება თუ არა ეს აქტივობა სასარგებლო?

სხვადასხვა კონტექსტში სხვადასხვა ენობრივი სპეციფიკის გამოყენება უნდა მოხდეს — მასწავლებელმა სხვადასხვა ტიპის მიზნებზე მუშაობისას, შესაფერისი ენა უნდა შეარჩიოს. ამ თვალსაზრისით, მასწავლებლები შეიძლება ორ ჯგუფად დავეყოთ: მასწავლებლები, რომლებიც მიზნების განხორციელებისას კონტექსტის მიხედვით შესაბამის ენას იყენებენ და მასწავლებლები, რომლებიც ამ მიმართულებით არ მუშაობენ. უნარ-ჩვევათა კომპლექსურად გამოყენების მიზნების მნიშვნელობა უფრო გასაგები გახდება, თუ მას განვიხილავთ ხელოვნების სასწავლო გეგმის ან, მაგალითად, ფერწერის კურსის კონტექსტში. მასწავლებელთა ერთი ნაწილი, ზოგადად, საუბრობს ისეთ მიზნებზე, რომლებიც უნარ-ჩვევათა გამოყენების სფეროს განეკუთვნება. მაგალითად: „ბავშვები კომპეტენტურად შეძლებენ სამნიშნა ციფრების (რომელთა შუა ციფრი ნულია) შეკრებას“. მაგრამ არ არის დაკონკრეტებული, თუ რას გულისხმობენ, ტერმინით „კომპეტენტურად შეძლებენ“. პოფემისა და ბეიკერის აზრით (Popham and Baker 1970), დაუფლების დონის მისაღწევად და შესაფასებლად აუცილებელია კრიტერიუმების შემუშავება.

შეჯამება

ამ თავის შეჯამებისას, მიზნებთან დაკავშირებით შემდეგი ხუთი კითხვა უნდა დაისვას:

1. ქმნის თუ არა მიზანი ნათელ სურათს, კერძოდ, რა ეცოდინებათ და რას შეძლებენ შემსწავლელნი?
2. მასწავლებელი, გეგმის შედგენისას, ეყრდნობა თუ არა მიზანთა ხუთივე წრის კითხვებს?
3. არის თუ არა სირთულის შესაბამისი დონე?
4. საიდან იღებს სათავეს მიზნები (მიზანთა წყაროები)?
5. არის თუ არა კონტექსტის შესაბამისი მიზნის ენა?

მიზნები - შეჯამება

1. ქმნის თუ არა მიზანი ნათელ სურათს, კერძოდ, რა ეცოდინებათ და რას შეძლებენ მოსწავლეები?

დიახ, არა, ბუნდოვანია

2. არის თუ არა სირთულის დონე შესაბამისი?

ძალიან რთულია

ძალიან ადვილია

შესაბამისია

მოსწავლეთა მაქსიმალურ ძალისხმევას მოითხოვს

3. რა არის მიზნის წყარო?

მოსწავლე

საზოგადოება

მასწავლებელი

სასწავლო დისციპლინა

ჯგუფი

შემსწავლელთა საჭიროებანი

ავტორიტეტი

მნიშვნელოვანი ინფორმაცია

თანამედროვე ცხოვრება

ფილოსოფია

კულტურა

4. მასწავლებლის ხედვის რომელი ტიპი წარმოადგენს საფუძველს?

ზოგადი აზროვნება

სწავლა (დაოსტატება)

ჩართულობა

აქტივობების შესრულება

მასალის ამოწურვა

მიზნები - სავარჯიშო

მიზნების ხედვა

განსაზღვრეთ, რა ტიპის ხედვასთან (მასალის ამონაურვა, აქტივობების შესრულება, ჩართულობა, დაოსტატება, ზოგადი აზროვნება) არის დაკავშირებული ქვემოთ წარმოდგენილი კითხვები, რომლებიც დაისმის გაკვეთილის დაგეგმვისას?

1. როგორ უზრუნველყო მოსწავლეთა ჩართულობა?
2. აზროვნების რომელ ტიპზე მინდა მოსწავლეებმა იმუშაონ და დახვეწონ?
3. რა ცოდნას, უნარ-ჩვევასა და კონცეფციას შევასწავლი?
4. რა აქტივობების შესრულებაა საჭირო იმისათვის, რომ მოსწავლეები მასალას ჩასწვდნენ და შესაბამისი უნარები განივითარონ?
5. რა მინდა, მოსწავლეებმა იცოდნენ და შეძლონ გაკვეთილის ბოლოს? როგორ დავრწმუნდე, რომ მათ ეს იციან და შეუძლიათ?

განსაზღვრეთ, ქვემოთ ჩამოთვლილი მიზნების მიღმა არსებული ხედვის ტიპი. შესაძლებელია, ერთზე მეტი ტიპის არსებობა.

1. მოსწავლეები ნაიკითხავენ ნაწარმოებს „წითელი პონი“, ერთმანეთს გაუზიარებენ მოსაზრებებს საუკეთესო ეპიზოდების შესახებ და დაწერენ ერთგვერდიან ესეს, სადაც მეგობარს ამ წიგნის წაკითხვას ურჩევენ.
2. „დღეს ჩვენ კვადრატულ განტოლებაზე გადავალთ. ჯერ მის განმარტებას ავიხსნით, შემდეგ კვადრატული განტოლების ამოხსნის ერთ-ერთ გზას გიჩვენებთ, ბოლოს კი ჯგუფურად იმუშაებთ და ხუთ მაგალითს ამოხსნით“.
3. „მაშ ასე, ვფიქრობ, ძალიან მოგეწონებათ ის, რასაც ახლა გავაკეთებთ. ჩვენთან არის ხუთი ახალი ცენტრი, სადაც შეგიძლიათ ივარჯიშოთ წერასა და კითხვაში. ზოგი თქვენგანი მარტო იმუშავეს, ზოგი კი პარტნიორთან ერთად. თქვენ მოგიწევთ დაწეროთ, კასეტას მოუსმინოთ, თქვენი მოსაზრებები პარტნიორს გაუზიაროთ და მასთან ერთად შეთანხმებას მიაღწიოთ“.
4. მოსწავლეები ერთუჯრედიანი ცხოველის ნიშან-თვისებებს ასახელებენ, ხატავენ ერთუჯრედიანი ცხოველის სამ ნიმუშს და ვარაუდს გამოთქვამენ, როგორი იქნება განვითარების შემდეგი საფეხური.
5. „ნაიკითხეთ ჩემ მიერ მოცემული სტატია ღამურებზე, უპასუხეთ შეკითხვებს სამუშაო ფურცელზე, შემდეგ გვექნება დისკუსია ამ საკითხზე“.
6. გამოიყენეთ გასულ კვირაში ნასწავლი ტექნიკა, რომლის მეშვეობითაც გავაანალიზებთ და შევაფასებთ ჯონ ფიჯერალდ კენედის სააარჩევნო კამპანიის დროს მისი კრიტიკული გამოსვლები და გააანალიზებთ და შეაფასებთ მიმდინარე საპრეზიდენტო კამპანიის მნიშვნელოვანი გამოსვლები.
7. „მომავალ კვირაში ვიმუშაებთ დეტექტიური ჟანრის ნაწარმოებებზე. მოთხრობების კითხვისას, კონცენტრირებას მოვახდენთ იდუმალებით მოცულ ამბებზე, გვექნება როლური თამაშები. მე, პირადად, ამ თემის მომზადებისას, ძალიან გავხალისდი“.
8. „შეადგინეთ გრაფიკი და დაასახელოთ ის მოვლენები, რომელთა გამოც 1945 წელს ვიეტნამის ომი დაიწყო. თქვენი პასუხების პარტნიორის პასუხებთან შეჯერების შემდეგ, ამოირჩიეთ ერთ-ერთი მოვლენა, რომელმაც ყველაზე დიდი როლი შეასრულა ამ

თვალსაზრისით. შემდეგ მოამზადეთ ოთხნუთიანი გამოსვლა და დაიცავით თქვენი პოზიცია. დაიხმარეთ ანალიზისა და შეფასების მეთოდი“.

9. „მივდივართ ზოოპარკში, რომ დავბრუნდებით, დახატავთ ცხოველს, რომელიც ყველაზე მეტად მოგეწონებათ და დაწერთ მოთხრობას მასზე“.
10. „ბენდის დღევანდელ რეპეტიციაზე დავუკრავთ ყველა რჩეულ ნაწარმოებს, რომ მორიგი საგაზაფხულო კონცერტისთვის მოვემზადოთ“.

დავალბებები

მიზნებთან დაკავშირებული ჩვენი ხედვები თავს იჩენს მოსწავლეებისათვის მიცემულ დავალებებში. დავალებებს შეუძლია შემსწავლელს დაეხმაროს ცოდნისა და უნარების დაუფლებისა და ზოგადი აზროვნების მიზნების მიღწევაში, ან, შესაძლოა, მხოლოდ შესასრულებელ აქტივობებად იქცეს. განსაზღვრეთ, რა ტიპის ხედვა არის მოცემული ჩამოთვლილ დავალებებში.

1. წაიკითხეთ მე-14 თავი სამყაროს წარმოშობის შესახებ.
2. წაიკითხეთ იგავი „მელა და ქათამი“, აღმოაჩინეთ და დაასახელეთ იგავისათვის დამახასიათებელი ხუთი ნიშანი.
3. ხვალისთვის წაიკითხეთ ქვეთავი პეპლების შესახებ, განმარტეთ ხუთი ახალი ლექსიკური ერთეული და შეადგინეთ წინადადებები მათი გამოყენებით.
4. წაიკითხეთ თავი შუა დასავლეთის შტატების შესახებ და კონტურულ რუკაზე სწორად მიუთითეთ შტატების სახელები.
5. წაიკითხეთ „რომეო და ჯულიეტას“ მეორე მოქმედება. ბიჭები მოემზადონ, რომ ხვალისთვის წაიკითხონ ჯულიეტას ტექსტი, ხოლო გოგონებმა მოამზადონ რომეოს ტექსტი.
6. წაიკითხეთ თავი „დაბადება“ და მოემზადეთ, რომ ერთმანეთს შეადაროთ დარვინისეული ევოლუციის თეორია და ბიბლიური შესაქმის ვერსია.
7. შეასრულეთ კენტი რიცხვებთან დაკავშირებული მაგალითები და გამოთვალეთ დადებითი და უარყოფითი რიცხვები.
8. ხვალისათვის, გთხოვთ, აირჩიოთ ის პროდუქტი, რომელსაც რეკლამას გაუკეთებდით, შეურჩიეთ სარეკლამო წარწერა და განმარტეთ თქვენი არჩევანის მიზეზი. ისაუბრეთ, რა ფერებს გამოიყენებდით და რატომ, რა საშუალებით გაავრცელებდით რეკლამას და რატომ.
9. ხვალ პურს გამოვაცხოვებთ. გაიმეორეთ რეცეპტში მითითებული ეტაპები და მოემზადეთ ამ პროცესის განსახორციელებლად.
10. დღეს გიჩვენებთ ბურლის სწორად გამოყენებას. ხვალისთვის მოამზადეთ შეკითხვები ამ საკითხზე.

შეფასება

მოსწავლეთა შეფასებაც ერთ-ერთი ხერხია მიზნების მისაღწევად. განსაზღვრეთ, მიზანთა ხედვის ტიპი იმ შეფასებაში, რომელშიც აქცენტი შემდეგ ასპექტებზე კეთდება:

1. რამდენად აქტიურად მონაწილეობდნენ მოსწავლეები დისკუსიაში?
2. რამდენად კარგად იქცეოდნენ მოსწავლეები მუზეუმში ექსკურსიაზე?

3. რამდენად სწორად შეძლეს მოსწავლეებმა ჯადოსნური ზღაპრისთვის დამახასიათებელი ელემენტების განსაზღვრა?
4. შეძლეს თუ არა მოსწავლეებმა კატეგორიებად დაეყოთ ის ინფორმაცია, რომელიც მათ მიიღეს ნაწარმოებით „ედნა ფერბერი“ და შემდეგ რამდენად სწორად მოახდინეს ამ კატეგორიათა სახელდება?
5. შეუძლიათ თუ არა მოსწავლეებს, ერთმანეთს შეადარონ და დაუპირისპირონ ორი ლიდერი - მარტინ ლუთერ კინგი და მაჰათმა განდი?

გადააქციეთ დაოსტატების მიზნად

შეცვალეთ ქვემოთ ჩამოთვლილი მიზნები ისე, რომ მათ გამოხატონ დაოსტატების ან ზოგადი აზროვნების მიზნები.

1. მოსწავლეები მონაწილეობას მიიღებენ ძუძუმწოვართა შესახებ დისკუსიაში.
2. მოსწავლეები პარალელს გააველებენ ბერძნულ და რომაულ ცივილიზაციებს შორის.
3. მოსწავლეები გამოავლენენ ენთუზიაზმს ხატვისადმი.
4. მოსწავლეები ითამაშებენ კალათბურთს.
5. მოსწავლეები წაიკითხავენ თავს დასავლეთის შესახებ და ისაუბრებენ კოვბოების ცხოვრებაზე.
6. მოსწავლეები მონაწილეობას მიიღებენ საბჭოთა კავშირის დაშლის თემაზე გამართულ დისკუსიაში.
7. მოსწავლეები სამხატვრო მუზეუმს დაათვალიერებენ და დაწერენ ესეს საყვარელი ნახატის შესახებ.
8. მოსწავლეები გამოიყენებენ მრგვალსა და ორმხრივ ხერხსა და ბურღს.
9. მოსწავლეები მონაწილეობას მიიღებენ ზამთრის კონცერტში.
10. მოსწავლეები გაეცნობიან ლორა ინგალს ვილდერის წიგნებს.

ლიტერატურა

- Bussis, A. M., E. A. Chittenden, and M. Amarel. *Beyond Surface Curriculum: An \ Interview Study of Teachers' Understandings*. Boulder, Colo.: Westview Press, 1966.
- Clark, C. M., and R. J. Yinger. "Teachers Thinking." In P.L. Peterson and H.J. Wahlberg (eds.). *Research on Teaching*. Berkeley: McCutcheon, 1979.
- Duffy, G., L. Roehler, and G. Rockliffe. "How Teachers' Instructional Talk Influences Students' Understandings of Lesson Content." *Elementary School Journal* 87, no. 1 (September 1986).
- Hunt, J. McV. *Intelligence and Experience*. New York: Ronald Press, 1961.
- Hunter, M. Presentation at ASCD, 1977.
- Joyce, B. R., C. Clark, and L. Peck. *Flexibility in Teaching*. New York: Longmans, 1981.
- Mager, R. R. *Preparing Instructional Objectives*. Palo Alto: Fearson Publications, 1962.
- Peterson, P. L., C. W. Marx, and C. Clark. "Teacher Planning, Teacher Behavior, and Student Achievement." *American Educational Research Journal* 15 (Summer 1978): 417-432.
- Popham, W. J., and E.L. Baker. *Systematic Instruction*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1970.
- Saphier, J. D. "The Parameters of Teaching: An Empirical Study Using Observations and Interviews to Validate a Theory of Teaching by Linking Levels of Analysis, Levels of Knowing and Levels of Performance." Ph.D. diss., Boston University, 1980.
- Tyler, R. W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949.
- Zahorik, J. A. "Learning Activities: Nature, Function, and Practice." *Elementary School Journal* 82 (1982): 309-317.

15

სწავლის გამომცდილება

ბოლო მიუხედავად მისწავლეს სწავლის
სტილი?

სწავლის პროცესი, ანუ საკითხი „როგორ ვსწავლობთ?“ არ გულისხმობს სასწავლო კურსის შინაარსსა და მასწავლებლის მიერ შესრულებულ აქტივობებს. ის ნიშნავს ინტერაქციას შემსწავლელსა და იმ გარემოს შორის, რომლის მიმართაც ის რეაგირებს. შესწავლა ხდება მაშინ, როდესაც მოსწავლე თავად მოქმედებს, ანუ შემსწავლელი იმას სწავლობს, რასაც თავად აკეთებს და არა იმას, რასაც მასწავლებელი აკეთებს. რ. ტაილერი,

„სასწავლო გეგმისა და სწავლების ძირითადი პრინციპები“

სწავლის პროცესის განხილვა მნიშვნელოვანია იმით, რომ შესაძლებლობა გეძლევათ, მოსწავლეთაათვის შეთავაზებულ აქტივობებს დააკვირდეთ და მათში ახალი ნიუანსები აღმოაჩინოთ. თქვენს წინაშე არსებულზე უფრო სრული სურათი იქმნება იმისათვის, რომ დაინახოთ, როგორ სწავლობენ მოსწავლეები და ასევე – რა შემთხვევაში ვერ სწავლობენ ისინი. ამ ინფორმაციამ შეიძლება ერთ-ერთ დასკვნამდე მიგიყვანოთ:

- ◆ „კარგია, რომ მე ასეთ მეთოდებს არ ვიყენებ და რასაც ვაკეთებ სწორედ სასწავლო გეგმისკენაა მიმართული, რაიმეს შეცვლა კი საჭირო არ არის“.
- ◆ „არის ბევრი ისეთი რამ, რასაც არ ვიყენებ, არადა, ნამდვილად სასარგებლო იქნებოდა. არა უშავს, უამრავი დრო მაქვს მათ დასანერგად. ალბათ, სჯობს ისინი ბოლოსთვის, დამატების სახით შემოვიწინახო“.
- ◆ „არის რამდენიმე საკითხი, რაზეც აქამდე არ მიფიქრია. კარგი იქნება მათი დანერგვა, ამის გაკეთებას ახლავე შევეცადები“.

არსებითი ის გახლავთ, რომ შეძლოთ სხვების ან სწავლების მეთოდებს საკუთარ ახლებურად შეხედოთ, უფრო მეტი რამ დაინახოთ და ახალი ინფორმაციის საფუძველზე უფრო სწორი გადაწყვეტილებები მიიღოთ. იმედი, ეს თავი ბევრი მნიშვნელოვანი საკითხის აღქმასა და გაცნობიერებაში დაგეხმარებათ.

სწავლების პროცესი მოსწავლეების თვალთ უნდა დავინახოთ. პირველ ყოვლისა, ვსვამთ კითხვას: „როგორ აღიქვამენ მოსწავლეები საკლასო გარემოს? როგორი მახასიათებლები აქვს აქტივობებს? როგორ აღიქვამს მას მოსწავლე შესრულებისას?“ შემდეგი კითხვები ასეთია: „რა დასკვნის გამოტანა შეიძლება? რა მნიშვნელობა აქვს ყოველივე ამას? რამდენად მნიშვნელოვანია, როგორ აღიქვამენ მოსწავლეები აქტივობათა ამა თუ იმ მახასიათებელს? არის თუ არა ეს არსებითი სრული სასწავლო კურსის თვალსაზრისით?“ ამ საკითხებში გარკვევა არჩევანის გაკეთების საშუალებას მოგვცემს — სწავლების ფორმის შერჩევა ხომ მასწავლებლის პრეროგატივაა. მოსწავლის აზროვნების ტიპებს რეალური, მატერიალური საგნის, მაგალითად, კლდის მსგავსად დავახასიათებთ. ის მატერიალური არ არის, თუმცა რეალურია და კლდის მსგავსად თავისებურებები აქვს. კლდის მსგავსად, რომელსაც გარკვეული ნიშან-თვისებები აქვს (მაგ.: არის სფერული, კვერცხისებრი, ცილინდრული, კუბის ფორმის; აქვს ფერიც, შეიძლება იყოს ყავისფერი, ნაცრისფერი, მოლურჯო, მოწითალო, მოვერცხლისფრო), სწავლის პროცესსაც კონკრეტული მახასიათებლები აქვს. მაგალითად, სწავლის პროცესში ზედამხედველობა სამი მიზნით შეიძლება განხორციელდეს: დამოუკიდებლობის განვითარების, მოსწავლეთა დახმარების ან უშუალოდ მეთვალყურეობის მიზნით. სწავლების რა ფორმა სჭირდებათ მოსწავლეებს კონკრეტულ შემთხვევაში? შეიძლება მათ დღის განმავლობაში უშუალო კონტაქტი და ყურადღება სჭირდებათ, ხოლო დღის ბოლოს მათი დამოუკიდებლად მუშაობა მიზანშეწონილი? ანუ ზედამხედველობის თვალსაზრისით, მათთვის შესაბამისი სწავლების ფორმა ეტაპობრივად იცვლება, ე. ი. სწავლის პროცესი მახასიათებლის მიხედვით იცვლება.

სწავლის პროცესის ანალიზით მივიღებთ იმის სრულ და დეტალურ სურათს, თუ როგორ ითვისებენ მოსწავლეები დაგეგმილი აქტივობების შესრულებისას. თუ ამ აქტივობებს გარკვეული დროის მანძილზე დავაკვირდებით, შევამჩნევთ, როგორ ხდება რგოლების ერთ ჯაჭვად გადაქცევა სწავლის პროცესში. შემდეგ კი შეგვიძლია შევაფასოთ, რამდენად პასუხობს მოთხოვნებს მიღებული ჯაჭვი. ვიყენებთ თუ არა სწავლების ყველა მოდელს – პრაქტიკაში სწავლების მხოლოდ კონკურენტულ და ინდივიდუალისტურ მოდელს ვეყრდნობით, თუ კოლაბორაციულსაც ვიყენებთ? აღქმის რომელი არხების სტიმულირებას ვახდენთ? მხედველობიდან ხომ არ გვრჩება კინესთეტიკური (შეხება) არხი? სწავლებისას რამდენად დაცულია ბალანსი კონკრეტულსა და აბსტრაქტულს შორის? კითხვის „როგორ ვსწავლობთ?“ გაცნობიერება დაგვეხმარება პერიოდულად დავაკვირდეთ საკუთარ მუშაობას და გადავამოწმოთ, ვთავაზობთ თუ არა მოსწავლეებს სასურველს. დაბოლოს, ამ საკითხის ცოდნა კარგი იარაღია მასწავლებლისთვის, რათა შეძლოს მოსწავლეებისა და ჯგუფებისთვის სწავლების ფორმების ინდივიდუალურად შერჩევა.

ნაშრომის მომდევნო ნაწილში დეტალურად აღვწერთ სასწავლო პროცესის მახასიათებლებს და ვისაუბრებთ მათი გამოვლენის შესაძლო ფორმებზე. შედეგად, შეგეძლება განსაზღვროთ თქვენი, როგორც მასწავლებლის პროფილი. შემდეგ გაარკვევთ, რამდენად შეესაბამება მოსწავლეებს თქვენ მიერ შეთავაზებული ვარიანტებიდან არჩეული მეთოდების სპექტრი.

ინფორმაციის წყაროები

განმარტებანი

მთელი ის ინფორმაცია, რომელსაც მოსწავლეები სწავლის პროცესში იღებენ, შეიძლება ორ ჯგუფად დავყოთ: სტანდარტული და შექმნილი ინფორმაცია. ინფორმაციის სტანდარტული წყაროა ტექსტი, ცნობარი, მასწავლებელი, ან ინფორმაციის ნებისმიერი სხვა წყარო. შექმნილი ინფორმაცია არის ცოდნა, რომელიც შემსწავლელებმა ისეთი პროცესის მეშვეობით მიიღეს, რომელშიც თავად მონაწილეობდნენ, მაგალითად, დაკვირვების, ცდის ჩატარების, ინტერვიუს, დედუქციის, ინდუქციის, ლოგიკის, კამათის, დებატების, შეკითხვების დასმის საფუძველზე.

ინფორმაციის წიგნში მოძებნა სტანდარტული წყაროს გამოყენებას ნიშნავს. თუმცა, ინფორმაციის წიგნში მოძებნის ინიციატივა შეიძლება მოსწავლისგან მოდიოდეს, მისი მიზანი და არჩევანი (აზროვნების ტიპის მიხედვით) იყოს, მაგალითად, მან შეიძლება წიგნში მოძიებული ინფორმაციის მიხედვით თვითმფრინავის დეტალები შექმნას, მაგრამ ეს მაინც სტანდარტულ წყაროზე დაყრდნობით მოხდება.

მნიშვნელობა

მნიშვნელოვანია, გავარკვიოთ, განზრახ ვაყენებთ თუ არა მოსწავლეებს ისეთ მდგომარეობაში, რომელიც იმის ნაცვლად, რომ პირდაპირ მიიღონ ინფორმაცია, რომლის შეკრება, მომზადება და დამუშავება სპეციალურად მათთვის მოხდა, აიძულებს, გაააქტიურონ საკუთარი რესურსები და მასზე დააფუძნონ ახალი ცოდნა. ინფორმაციის არც ერთი წყარო საუკეთესო არ არის, მაგრამ მათ სხვადასხვაგვარი ეფექტი აქვთ შემსწავლელზე. თუ სწავლებისას ინფორმაციის მხოლოდ ერთი წყარო გამოიყენება, ასეთი საგანმანათლებლო პროგრამა დაუბალანსებელია.

რესურსები

განმარტებანი

მოსწავლეებმა სასწავლო კურსისთვის შეიძლება გამოიყენონ ერთი ან მეტი რესურსი:

- ▶ ტექსტი
- ▶ მასწავლებელი
- ▶ თანატოლები
- ▶ მშობლები
- ▶ ინტერვიუები გარეშე პირებთან (გარდა მშობლების, მასწავლებლებისა და თანატოლებისა)
- ▶ დაკვირვება
- ▶ აუდიოვიზუალური მასალა
- ▶ ონლაინი ან ელექტროაპარატურა
- ▶ ცნობარი
- ▶ საკუთარი წარმოსახვა ან გამოცდილება

ამ ჩამონათვალის წარმოდგენა რესურსების იმ ნუსხის გასაფართოებლად დაგეგმეთ, რომლებმაც სწავლის პროცესზე უნდა მოახდინონ გავლენა და გავარკვიოთ, რამდენი მათგანი გამოიყენება ჩვენს პრაქტიკაში.

მნიშვნელობა

საგანმანათლებლო კურსის მანძილზე, ყველა ზემოჩამოთვლილი რესურსი უნდა გამოვიყენოთ. გავარკვიოთ, ნებისმიერი კურსის, საფეხურის ან კლასისთვის რომელი რესურსები ან რესურსთა რამდენად ფართო სპექტრის გამოყენებაა შესაბამისი და სასურველი და შევადაროთ არსებულ რეალობას. მოსწავლეთა ათვისების პროცესზე ინდივიდუალური დაკვირვებისათვის სასარგებლო იქნება, დავადგინოთ, ამ რესურსთაგან რამდენი გამოიყენეს სხვადასხვა საგანმანათლებლო კურსზე და შევაფასოთ, რამდენად შეესაბამება ერთმანეთს რესურსთა ეფექტურობა და პროგრამის ინტენსივობა.

პიროვნული რელევანტურობა

განმარტებანი

ინდივიდუალური რელევანტობის მისაღწევად სწავლის პროცესში უნდა ჩავრთოთ წარმოსახვა, მოდელირება და რეალური გარემო. ხარისხის მაჩვენებელია ის, თუ რამდენად შეესაბამება სასწავლო სიტუაცია მოსწავლისთვის მნიშვნელოვან ცხოვრებისეულ ასპექტებს. რამდენად მჭიდრო კავშირშია სასწავლო სიტუაცია სკოლის გარეთ არსებულ რეალურ სამყაროსთან?

მაგალითად, რვეულში ისეთი მაგალითის ამოხსნა, რომელიც ფულის შეკრებას მოითხოვს ($124.35+3.50=?$), წარმოსახვითი აქტივობაა, რადგან სამუშაო რვეულის ფურცლებზე ფულის ანგარიში სკოლის გარეთ ცხოვრებისთვის დამახასიათებელი არ არის. მაგრამ თუ კლასში გათამაშდება სიტუაცია, მოეწყობა დახლის მოდელი, სადაც ნებისმიერი პროდუქტი „გაიყიდება“, მოსწავლეები კი პირობითი ან ნამდვილი ფულით „ივაჭრებენ“, მაშინ მოხდება რეალობის სიმულაცია. ხოლო თუ

კლასი სუპერმარკეტში გარკვეული ღონისძიებისთვის ფულს დახარჯავს, მაგალითად, წვეულები-სთვის პროდუქტს შეიძენს, მოსწავლეებს მთელი რიგი პროცედურების განხორციელება მოუწევთ: პროდუქტის არჩევა, ვაჭრობა, ფულის გადახდა და ხურდის მიღება. ეს იქნება რეალური აქტივობა — რეალურ სამყაროსთან ინტეგრირებული და უშუალოდ დაკავშირებული.

წარმოსახვითი სწავლის პროცესს, რა თქმა უნდა, თავისი დანიშნულება აქვს — იგი სწავლისა და ცოდნის შექმნისას ხშირად გამოიყენება და შეუცვლელია. ინდოეთის ისტორიის შესწავლა მხოლოდ ამ ქვეყნის ისტორიული საიტებით არასრული იქნება (თუმცა მათი გამოყენება ნამდვილად სასურველია). ისტორიული საკითხების შესწავლას აუცილებლად სჭირდება წიგნების წაკითხვა. ამრიგად,

გამართლებული არ იქნება თეორიული მასალისა და რეალური გამოცდილების საფუძველზე სწავ-ლებათა ერთმანეთთან დაპირისპირება და რომე-ლიმე მათგანის უპირატესობის მტკიცება. რა თქმა უნდა, შორს ვართ იმ აზრისგან, რომ მოსწავლეე-ბმა მთელი სასკოლო პროგრამა სკოლის შენობის

ბევრ მასწავლებელს მიაჩნია, რომ სასწავლო გა-მოცდილება დაკავშირებული უნდა იყოს რეალურ სამყაროსთან.

გარეთ უნდა გაიარონ, რომ რეალური ცხოვრების საშუალებით სწავლის პროცესს ეზიარონ: ხატვა რეალური იქნება ყველგან, სადაც უნდა დახატოს ადამიანი — ამ მოქმედების შესრულება სკოლაში-ც შეიძლება და სამხატვრო სახელოსნოშიც. იგივე შეიძლება ვთქვათ შემოქმედებითი საქმიანობის ნებისმიერ სხვა დარგში მუშაობაზე. მხარეთა დებატები ყოველთვის რეალური გამოცდილებაა და არა სიმულაცია, მიუხედავად იმისა, სასამართლოში მიმდინარეობს თუ არა. მრავალი სასკოლო პროცე-დურა იმთავითვე რეალურია მოსწავლეებისთვის. მაგალითად, მოსწავლეთა შორის კამათი მასალების განაწილებასთან დაკავშირებით მათთვის რეალობაა, თუმცა ხშირად განზრახ არის პროვოცირებული.

მნიშვნელობა

განათლების მრავალი სპეციალისტი მიიჩნევს, რომ სწავლის რაც შეიძლება მეტი პროცესი უნდა დაეუკავშიროთ მოსწავლის რეალურ ცხოვრებას – მის სკოლის გარეთ გამოცდილებას. სწავლების თეორიის ერთ-ერთი სკოლის წარმომადგენელთა აზრით, ასეთი სწავლის პროცესი გაცილებით ეფექ-ტური და მტკიცეა (Dale, უთარილო). ამ თეორიის მიხედვით, მოსწავლეს აქვს კონტექსტი, რომელშიც ახალი ინფორმაციის ტრანსფერი შეუძლია და თავის პირად ცხოვრებასთან რელევანტობის გამო ის მოტივირებულია, არათუ დაესწროს ასეთ საგაკვეთილო პროცესს, არამედ მისი აქტიური მონაწილეც გახდეს. ეს კი მოსწავლის ჩართულობის გარანტიაა, რაც სწავლებას მაქსიმალურად ეფექტურს ხდის. თეორიის მიმდევართა აზრით, მნიშვნელოვანია ვიცოდეთ, რამდენად მიახლოებულია რეალობასთან მოსწავლეთათვის შეთავაზებული სასწავლო პროცესები. სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისა და ღია გაკვეთილების სპეციალისტებს სასწავლო პროცესი განსაკუთრებით ამ კუთხით აინტერესებთ (Bussis, Chittenden, and Amarel 1976).

სწავლის პროცესებს შორის განსხვავების უკეთ დასანახად, შეგვიძლია მონაცემთა ბაზა გამოვიყ-ენოთ. თუ ერთმანეთს შევადარებთ მოქმედებით (კეთებით) სწავლასა და თეორიულ სწავლას, უზარმა-ზარ განსხვავებას დავინახავთ. აუცილებელია, დავადგინოთ, რა ადგილი უჭირავს სასწავლო გეგმაში რეალობიდან სწავლას და რამდენად შეესაბამება ის მასალის შინაარსსა და მოსწავლეს. სასწავლო გეგმის ეფექტიანობა შეგვიძლია შევაფასოთ თეორიულ, სიმულაციურ და რეალობის საფუძველზე სწავლის პროცესთა შორის არსებული ბალანსის მიხედვით. ასეთი ბალანსი საუკეთესო საშუალებაა სასწავლო მიზნების მოცემულ დროში განსახორციელებლად.

კონკურენცია

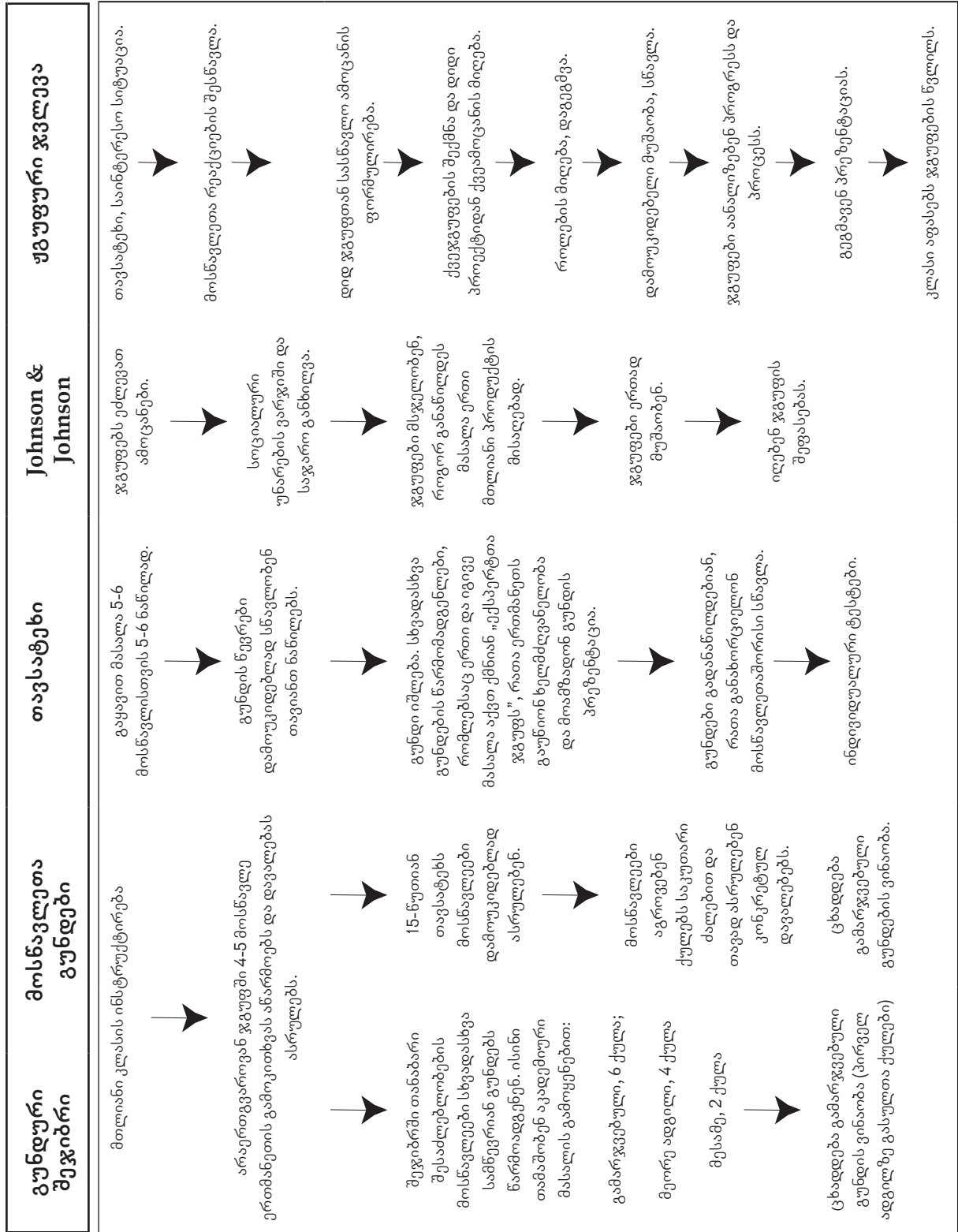
განმარტებანი

ჯონსონმა და ჯონსონმა (Johnson & Johnson 1975, 1987) სწავლის პროცესის სამი მოდელი შემოიღეს: კოლაბორაციული (თანამშრომლური), კონკურენტული და ინდივიდუალისტური. სწავლის პროცესში მნიშვნელოვანია ის ურთიერთდამოკიდებულება და ურთიერთკავშირი, რომელიც არსებობს მოსწავლეებს შორის და, აგრეთვე, მოსწავლეებსა და მასწავლებელს შორის. ეს ურთიერთობა ასახავს კლასის სოციალურ კლიმატს, რომელშიც გვხვდება როგორც კონკურენტული, ისე არაკონკურენტული გარემო, ან ურთიერთდახმარება.

როდესაც მოსწავლეები ერთად მუშაობენ, რათა გაარკვიონ, რა ფაქტორები ახდენს გავლენას სანთლის წვის ხანგრძლივობაზე, ისინი კოლაბორაციული მოდელით მუშაობენ. კოლაბორაციულია მოდელი, როდესაც მათ გაცნობიერებული აქვთ, რომ ყოველი მათგანის მიერ მიზნის მიღწევა უშუალოდ არის დამოკიდებული მათთან დაკავშირებულ სხვა მოსწავლეთა მიერ მიზნის მიღწევაზე. მაგალითად, თუ ყველა მოსწავლის მიზანია იმ ფაქტორების ჩამოთვლა, რომლებიც გავლენას ახდენს სანთლის წვის დროზე, ისინი მიზანს მხოლოდ საჭირო ჩამონათვალის შედგენის შემთხვევაში მიაღწევენ. კოლაბორაციულ მიზანზე მუშაობა საჭიროებს საერთო მიზნის მისაღწევად აუცილებელი ქცევების კოორდინირებას. თუ ერთი მოსწავლე აღწევს მიზანს, მაშინ მასთან დაკავშირებული ყველა მოსწავლე მისი წარმატების მოზიარეა. მაგრამ თუ მოსწავლეები ერთმანეთს სანთლის წვის დროის ხანგრძლივობის განმაპირობებელ ფაქტორთა ყველაზე სრულყოფილი ჩამონათვალის შედგენაში შეეჯიბრებიან, საქმე გვექნება კონკურენტულ მოდელთან. კონკურენტული მოდელი იმ შემთხვევაში მუშაობს, როცა მოსწავლეებს გაცნობიერებული აქვთ, რომ მიზანს მხოლოდ მაშინ მიაღწევენ, თუ სხვები ამას ვერ შეძლებენ, რადგან ბოლოს მხოლოდ ერთი საუკეთესო გამოვლინდება, სხვები კი დამარცხებულად ჩაითვლებიან. კონკურენტული ინტერაქცია გულისხმობს ბრძოლას მიზნის მისაღწევად, რაც ერთის მიერ მიზნის მიღწევას ნიშნავს. ბოლოს, განვიხილოთ მესამე — ინდივიდუალისტური მოდელი: ეს მოდელი მაშინ მოქმედებს, როცა მოსწავლეები დამოუკიდებლად მუშაობენ, მაგალითად, რომელიმე მათემატიკური ოპერაციის შესასრულებლად. ამ შემთხვევაში, ერთი მოსწავლის მიერ მიზნის მიღწევა არ არის დამოკიდებული სხვების მიერ მიზნის მიღწევაზე. ერთის წარმატება ან წარუმატებლობა არ აისახება მეორის წარმატებაზე თუ წარუმატებლობაზე. რომელიმე მოსწავლის მიერ გამოთვლის ამა თუ იმ მათემატიკური მეთოდის დაუფლება არ განაპირობებს სხვების მიერ მოცემული მეთოდის დაუფლებას ან ვერდაუფლებას. ინდივიდუალისტური მოდელით მუშაობისას არ ხდება მოსწავლეთა შორის ინტერაქცია, ყოველი მათგანი პრობლემის გადაჭრის საკუთარ გზას ეძებს იმისდა მიუხედავად, სხვები აღწევენ თუ არა მიზანს (Johnson & Johnson 1975, გვ. 7).*

ჯონსონმა და ჯონსონმა სასწავლო პროცესის ორგანიზების ფორმებზე (ინტერაქცია მოსწავლეთა შორის და ინტერაქცია მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის) დაკვირვების მიზნით შეადგინეს კითხვარი, რომლის შეკითხვებზეც უნდა გაეცათ ან დადებითი — „დიახ“, ან უარყოფითი — „არა“ პასუხი. შედეგად, სწავლების სამი მოდელისთვის სამგვარი პროცენტული მაჩვენებელი გამოიკვეთა. მიღებული სურათის მიხედვით, სწავლის პროცესისთვის იშვიათად გამოიყენება მხოლოდ კოლაბორაციული მოდელი. კვლევის შედეგების მიხედვით შეგვიძლია განვაცხადოთ, რომ გავრცელების თვალსაზრისით, დომინანტურია ისეთი სასწავლო პროცესი, რომელშიც კონკურენტული მოდელისთვის დამახასიათებელი ნიშნები სჭარბობს.

* იბეჭდება ნებართვით. Johnson, D. W., and R. T. Johnson. Learning Together and Alone. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1975, 1987.



სქემა 15.1. კოოპერაციული სწავლის ხუთი ფორმატი

მარცხნიდან მარჯვნივ იზრდება ინტერაქციისა და კომუნიკაციის უნარის საჭიროება.

სამეცნიერო ლიტერატურის მნიშვნელოვან ნაწილში აღიარებულია კოლაბორაციული სწავლის პროცესის ეფექტიანობა როგორც გაგების, ისე შედეგის თვალსაზრისით. ამ აღიარების კვლადაკვალ გამოჩნდა სპეციალური ლიტერატურა, რომელიც ეძღვნება კოლაბორაციული მოდელით სასწავლო პროცესის წარმართვის ტექნიკას. მასწავლებლებს შეუძლიათ კოლაბორაციული მოდელის, სულ ცოტა, ხუთი სხვადასხვა ფორმის დანერგვა (სქემა 15.1). დიაგრამაზე ზემოაღნიშნული ფორმების დალაგების პრინციპი ის არის, თუ რა როლი ენიჭება თითოეული მათგანის განსახორციელებლად მოსწავლეთა ინტერაქციისა და კომუნიკაციის უნარს (მარცხნიდან მარჯვნივ – ნაკლებად საჭიროდან უფრო საჭიროსკენ).

განვიხილოთ კონკრეტული სასწავლო პროცესი და დავადგინოთ, რომელი მახასიათებელია მისთვის დომინანტური: კოლაბორაციული, კონკურენტული თუ ინდივიდუალისტური. ჩვენ დავაკვირდით ერთ-ერთ სამეცნიერო ლაბორატორიაში მიმდინარე სასწავლო კურსს, სადაც მოსწავლეთა ჯგუფები ერთად მუშაობდნენ. მათ საერთო აპარატურა ჰქონდათ, ერთმანეთს უზიარებდნენ იდეებსა და ინფორმაციას, რადგან ერთსა და იმავე ცდას ატარებდნენ. ეს თანამშრომლობის ნამდვილი ნიმუში იყო. მოსწავლეები, ამავე დროს, ცდის შედეგებს დამოუკიდებლად ინერდნენ საკუთარ რვეულებში. მომდევნო ეტაპზე მოსწავლეთა სხვადასხვა ჯგუფი სხვადასხვა ადგილზე იმყოფებოდა. ზოგი მათგანი მარტო მუშაობდა, რადგან იმ მომენტში იქ სხვა არავინ იყო, ან კიდევ იმიტომ, რომ მარტო მუშაობა უნდოდა (რის უფლებასაც მასწავლებელი აძლევდა). როცა ისინი მზად იყვნენ ტესტისთვის, ინდივიდუალურად აბარებდნენ ტესტს. ტესტირებას უძლოდა მოსწავლესთან მასწავლებლის ინდივიდუალური მუშაობა. აღნიშნული სასწავლო პროცესი, უდავოდ, ინდივიდუალისტურია. ზემოაღნიშნულ ლაბორატორიულ კურსებზე არ შეგვიჩვენა, რომ მოსწავლეები გაჯიბრებოდნენ ერთმანეთს და მიღებული ქულები შეედარებინოთ, თუმცა გასაუბრებისას მასწავლებლებმა გაიხსენეს ასეთი შემთხვევები. თუმცა, მოსწავლეებს ქულები რომც შეედარებინათ, ეს არ იქნებოდა კონკურენტის, როგორც სწავლის ერთ-ერთი მოდელის, დადასტურება, რადგან ტესტებში მიღებული ქულების შედარება იმ შეჯიბრებითი ბუნების გამოხატულებაა, რომელიც საერთოდ ახასიათებს ბავშვებს, ადამიანებს, კულტურებს თუ თვით ტესტირების პროცესს.

კონკურენტის ჩვენთვის საინტერესო ფორმა აღმოვაჩინეთ შემდეგ სასწავლო პროცესში: ეს გახლდათ გუნდური თამაშის მსგავსი აქტივობა, როცა ჯგუფებს დავალება სხვებზე სწარაფად და ზუსტად უნდა შეესრულებინათ, ან სხვებისთვის უნდა დაესწროთ კითხვაზე სწორი პასუხის გაცემა. შეჯიბრისკენ ხშირად თავად მოსწავლეები მიისწარაფვიან, ან მშობლები, კულტურა თუ საცხოვრებელი ადგილი უბიძგებენ, მაგრამ მხოლოდ კონკურენტული ქცევის გამოვლინების გამო ვერ მივაკუთვნებთ სწავლის პროცესს სწავლების კონკურენტულ მოდელს. ზემოჩამოთვლილ სამ მოდელზე საუბრისას, გვინტერესებს კონკურენტული, თანამშრომლური ან ინდივიდუალისტური ქცევა, რომელიც გეგმით არის გათვალისწინებული და განპირობებული და მხოლოდ ამ პირობის დაკმაყოფილების შემთხვევაში შეგვიძლია მივაკუთვნოთ სასწავლო პროცესი ამა თუ იმ მოდელს. თუ მოსწავლეთა კონკურენტული, თანამშრომლური ან ინდივიდუალისტური ქცევა სასწავლო პროცესის შემადგენელ ნაწილად არ მოიაზრება, ასეთ სასწავლო პროცესს ვერ მივაკუთვნებთ ზემოჩამოთვლილ მახასიათებლებს.

ჩვენ მიერ განხილულ მაგალითში, რომელიც სამეცნიერო ლაბორატორიაში ჩატარდა, კონკურენტული სწავლობა სასწავლო პროცესის დამახასიათებელი ნიშანი არ იყო, რადგან მასწავლებელს ან სასწავლო გეგმას არ მიუცია ასეთი ქცევისთვის ბიძგი.

მნიშვნელობა

კონკურენტის დადებითი ან უარყოფითი მხარეების შესახებ დისკუსია ხშირად იმართება მშობლებს, განმანათლებლებს თუ ქუჩაში გამვლელებს შორის. კონკურენტულია გარემო, რომელშიც ჩვენ ვცხოვრობთ და რომლის შესახებაც საკუთარი შეხედულება გვაქვს ჩამოყალიბებული. სწავლების მოცემული მახასიათებლები მოითხოვს მასწავლებელთა ყურადღების მობილიზებას, რომ გარკვიონ,

რამდენად დამახასიათებელია კონკურენტული, თანამშრომლური ან ინდივიდუალისტური ნიშნები მოსწავლეთა სწავლის პროცესისთვის, იქნენ თუ არა ისინი თანამშრომლობის ან კონკურენტურობის გამოცდილებას. სწავლების სამი მოდელი სასწავლო პროცესის დაბალანსების საშუალებასაც იძლევა.

მათი მეშვეობით მოსწავლეები ცხოვრებისეულ გამოცდილებას (თანამშრომლობის, კონკურენტურობის ან ინდივიდუალური მუშაობის თვალსაზრისით) სასწავლო პროცესში გადატანილი რეალობიდან იქნენ – ასეთ სიტუაციაში მათ სასწავლო პროცესის მიმართულების მიმცემნი განზრახ ან უნებლიედ აყენებენ. ხდება ამ მახასიათებლების კონტროლი და სიტუაციის შესაბამისად ცვლა. ასე რომ, სწავლების სამი მოდელის გამოყენებით პედაგოგი მოსწავლეებს სხვადასხვაგვარ გარემოს უქმნის.

შესაბამისობა

მასწავლებელმა შეიძლება მოახდინოს ჯგუფებისა და ინდივიდების დიფერენცირება იმისდა მიხედვით, თუ სწავლების რომელი მოდელია მათთვის უფრო ეფექტიანი.

ზედამხედველობა

განმარტებანი

მასწავლებელმა შეიძლება უშუალო ზედამხედველობა გაუწიოს მოსწავლეებს, გააკონტროლოს, რას და როგორ აკეთებს თითოეული მათგანი. ზოგი შეიძლება დამოუკიდებლად მუშაობდეს და თავად კისრულობდეს პასუხისმგებლობას საკუთარი ნამუშევრისთვის. ზოგს კი პედაგოგი უწყობს ხელს, რომ დაეალებას თავი გაართვას: პასუხობს მის შეკითხვებს, აწვდის წინადადებებსა და რეკომენდაციებს, უსვამს მასტიმულირებელ შეკითხვებს (Dunn and Dunn 1978). დაკვირვებების შედეგად გამოიკვეთა, რომ ზედამხედველობა შეიძლება სამგვარად განხორციელდეს: კონტროლი, ხელშეწყობა და დამოუკიდებლად მუშაობის საშუალების მიცემა.

მნიშვნელობა

მოცემული მახასიათებლის შეზღუდული სპექტრი (მაგალითად, თუ მასწავლებელი ყოველთვის ყველა სასწავლო აქტივობას აკონტროლებს) მთლიანად დომინანტურს ხდის სწავლების კონკრეტულ ფორმას. ზედამხედველობის ფორმების ვიწრო ან ფართო სპექტრის გამოყენება შესაბამის გავლენას ახდენს მოსწავლეთა ჩამოყალიბებაზე, ვინაიდან მათზე ზემოქმედებს გარემო, რომელშიც უწევთ ყოფნა. წარმოვიდგინოთ ის სურათი, რომელიც შეიძლება მივიღოთ ზედამხედველობის მხოლოდ ერთი კონკრეტული ფორმის გამოყენების შემთხვევაში და საკუთარ თავს შევეკითხოთ: გვინდოდა თუ არა ასეთი შედეგის მიღება? სასწავლო გეგმა ან ჩვენ ამ შედეგს ვითვალისწინებდით?

შესაბამისობა

მასწავლებლებმა მოსწავლეთა დიფერენცირება იმის მიხედვით უნდა მოახდინონ, თუ რა სახის და რა დოზის ზედამხედველობა სჭირდებათ და მაქსიმალურად მიუსადაგონ ზედამხედველობის ფორმები:

ჯეინი დამოუკიდებლად ძალზე ნაყოფიერად მუშაობს, მხოლოდ იშვიათად სჭირდება მასწავლებლის კონსულტაცია. მასწავლებლის მუდმივი კონტროლი მას ხელს უშლის აღქმაში. მარტას დამოუკიდებლად არ შეუძლია სამუშაოს ორგანიზება. მან შეიძლება რამდენჯერმე სცადოს სამუშაოს

დანყება, მაგრამ ვერ მოახერხოს. უშუალო კონტროლის გარეშე, მან შეიძლება უამრავი დრო დაკარგოს. მასწავლებელი მას ზედამხედველობას უწევს, ხოლო ჯეინს სრულ თავისუფლებას აძლევს. სწორედ ასევე შეიძლება ჯგუფების დიფერენცირებაც. თუ მასწავლებლის მიდგომა ჯგუფებისა და ინდივიდების მიმართ ამ პრინციპს ემყარება, მაშინ ის სწორად უსადაგებს ზედამხედველობის ფორმებს.

თვითგამოხატვა

განმარტებანი

სასწავლო პროცესში მოსწავლეებს თვითგამოხატვის შესაძლებლობა ან ეძლევათ, ან არა. თვითგამოხატვა შეიძლება ხატვით, მხატვრული წერით, არტისტიზმით, საუბრით, საინტერესო ნამუშევრის შექმნით. მხოლოდ შეკითხვებზე პასუხების გაცემა არ გულისხმობს თვითგამოხატვას იმ თვალსაზრისით, რომელიც ჩვენთვის მნიშვნელოვანია. თვითგამოხატვა ნიშნავს ინდივიდის უნიკალური უნარების გამოვლენას, ან მისთვის ბიძგის მიცემას, რომ ჩვეულებრივი, სტანდარტული ინფორმაცია თავისებურად გადმოგვცეს. ბიოლოგიის გაკვეთილზე მოსწავლეებისთვის მიცემული დავალება, დახატონ მიტოზი (მიუხედავად შესრულებული ნამუშევრების განსხვავებული ხარისხისა), მასწავლებლის მიერ წინასწარ დაკონკრეტებული დავალებაა და მოსწავლეებს თავისუფლებისთვის ადგილს არ უტოვებს. დავალება, ნახატით ასახონ რომელიმე მუსიკალური ნაწარმოების მოსმენის შემდეგ საკუთარი შთაბეჭდილებები, ასევე წინასწარ განსაზღვრულია, თუმცა მოსწავლეებს მეტ თავისუფლებას აძლევს, ასახონ მუსიკით გამოწვეული მათთვის მნიშვნელოვანი ასოციაციები. დავალება, შეაჯამონ ტურნერის საზღვრების თეორია, მოსწავლეებს თვითგამოხატვის საშუალებას არ იძლევა. თუ აღნიშნულ თემას (მათი წარმოსახვის გააქტიურების მიზნით) სხვა სახით შევთავაზებთ, მაგალითად, 100 წლის წინ რომ ეცხოვრათ, როგორი რეაქცია ექნებოდათ თავისუფალი მიწების საკითხის განხილვისას, ისინი საკუთარი დამოკიდებულების გამოვლენას შეძლებენ.

მნიშვნელობა

ეს მახასიათებელი საგანმანათლებლო პროგრამისთვისაც მნიშვნელოვანია. მის შესახებ მონაცემები შესაბამის სურათს გვიქმნის და, საჭიროების შემთხვევაში, მისი როლის გაზრდის, ან მთლიანად სასწავლო პროცესის არსებითი ცვლილების საშუალებას გვაძლევს. რა თქმა უნდა, შეგვიძლია რეალობის შედარება იმასთან, რაც დაგეგმილი გვქონდა და იმ შემთხვევების გამოყოფა, როდესაც ჩვენმა მცდელობამ, მოსწავლეებს თვითგამოხატვა მოეხდინათ, ნაყოფი გამოიღო.

შესაბამისობა

მნიშვნელოვანია, გავარკვიოთ, როდესაც მასწავლებელი მოსწავლეებს თვითგამოხატვის საშუალებას აძლევს, ან მისკენ უბიძგებს, იმავდროულად თვითგამოხატვის მათთვის საუკეთესო გზის არჩევის საშუალებასაც თუ აძლევს. როცა ამ მახასიათებელს ინდივიდს უსადაგებენ, მას წინასწარ ესაუბრებიან და უხსნიან, რომ თვითგამოხატვის მიზნით სხვებისგან განსხვავებული ხერხებისა და საშუალებების გამოყენება შეუძლიათ.

აბსტრაქციის ხარისხი

განმარტებანი

სასწავლო პროცესი შეიძლება იყოს კონკრეტული, თვალსაჩინოებათა (ხატების) გამოყენებით ან აბსტრაქტული (Bruner 1966). კონკრეტულია მაშინ, როდესაც მოსწავლეები ხედავენ ან ეხებიან რეალურ ობიექტს, ან სხვა სახის გამოსახულებას და შეუძლიათ ინტერაქცია მათი მეშვეობით. აბსტრაქტული კი ნიშნავს სიმბოლურს, როდესაც სასწავლო პროცესი მთლიანად სიტყვებსა და მოსაზრებებს ემყარება, არ არის თვალსაჩინოებებითა და კონკრეტული ობიექტებით უზრუნველყოფილი.

მნიშვნელობა

ჩვენ შეგვიძლია ერთმანეთს შევადაროთ აბსტრაქციის სხვადასხვა ხარისხი, რომლის შეთავაზებაც კონტექსტის მიხედვით ხდება და ვიმსჯელოთ, სიტუაციასთან მისი შესაბამისობის შესახებ. ასევე უნდა გავითვალისწინოთ, მოსწავლეთა ასაკი და აზროვნების ტიპები. დაწყებით საფეხურზე, რა თქმა უნდა, მეტია სასწავლო პროცესში კონკრეტულის შემოტანის საჭიროება, ვიდრე უფრო მაღალ საფეხურებზე.

შესაბამისობა

რადგან ერთი და იმავე ასაკის ბავშვები, აბსტრაქტული ინფორმაციის გადამუშავების უნარის თვალსაზრისით, ხშირად სხვადასხვა დონეზე იმყოფებიან, მასწავლებელმა ისინი შესაბამისად უნდა დაყოს და სასწავლო პროცესში ინდივიდუალურად შესთავაზოს აბსტრაქციის შესაფერისი დონე. გონებაში შეღწევის ასეთი მეთოდი ტიპობრივ საშუალო სკოლის სასწავლო გეგმაში გამოიყენეს კონრად ტოეფერმა (Conrad Toepfer 1981) და სხვებმაც. აღმოჩნდა, რომ აბსტრაქტული სასწავლო პროცესის დროს მოსწავლეებს მოეთხოვებათ ისეთი სახის აზროვნება, რომელიც 12 წლის ასაკის ამერიკელი მოზარდების მხოლოდ 12%-ს აქვს. ტოეფერის მტკიცებით, მასწავლებელმა მოსწავლეებს მათი შესაძლებლობებისთვის შესაბამისი აბსტრაქციის ხარისხი უნდა შესთავაზოს, განსაკუთრებით, გარდატეხის პერიოდში – 12-14 წლის ასაკში, წინააღმდეგ შემთხვევაში, მოსწავლეთა მოსწრების მკვეთრი დიფერენცირება მოხდება. ის და მისი კოლეგები მასწავლებლებს ურჩევენ, შეამოწმონ მოსწავლეთა აზროვნების დონე (მთელი რიგი კონკრეტული, შესაბამისი ოპერაციების მეშვეობით) და შესაფერისი სწავლების ფორმა შეურჩიონ მათ. ტოეფერის აზრით, ინტელექტი არ არის დაკავშირებული აბსტრაქტული აზროვნების უნართან.

აბსტრაქტული აზროვნების უნარს დიდი მნიშვნელობა აქვს სწავლის ნაყოფიერებისთვის. ამიტომ სათანადო გამოკვლევის საფუძველზე მოსწავლეთა გონებრივი განვითარების ყოველ საფეხურზე საჭირო მოდელი უნდა გამოვიყენოთ.

კოგნიტური დონე

განმარტებანი

ბლუმის (Bloom 1956) ტაქსონომია ექვს კოგნიტურ დონეს: გახსენება, წვდომა, ანალიზი, გამოყენება, სინთეზი და შეფასება. მოსწავლეთა კოგნიტური დონის დასადგენად სწავლის პროცესს უნდა დავაკვირდეთ. შეგვიძლია, დავაკვირდეთ მასწავლებლის მიერ მოსწავლეებისთვის შეთავაზებულ სწავლების ფორმასაც და განვსაზღვროთ ათვისების დონე. სწავლის ერთ კონკრეტულ პროცესში, შესაძლოა, ათვისების სხვადასხვა დონის გამოყენება იყოს საჭირო.

მნიშვნელობა

მკვლევრები ხანგრძლივად იკვლევდნენ ვერბალური ინტერაქციის დროს მასწავლებელთა მიერ დასმულ შეკითხვებს, რომლებიც შეესაბამებოდა ათვისების მაღალ დონეს. გამოიკვია, რომ რაც უფრო მაღალი დონისაა შეკითხვა, მით უკეთესია, რადგან სწავლების პროცესში არის მცდელობა, რომ მოსწავლეთა შედეგები შეკითხვების დონეს შეესაბამებოდეს (Winne 1979a). თუმცა, ათვისების მაღალი დონის შესაბამისი შეკითხვების დიდი დოზა, შესაძლოა, ძალზე შეუსაბამო იყოს იმ მოსწავლეთათვის, რომელთაც იგივე მასალა ათვისების უფრო დაბალ დონეზე არ დაუმუშავებიათ. მე-10 თავში ჩვენ განვიხილეთ სწავლების პარამეტრები და ვნახეთ, რომ გარკვეულ მოდელებში საჭიროა ათვისების ოპერაციების გარკვეული თანამიმდევრობით მიზნობა. ისინი დაუმუშავებლად არც ერთ საფეხურზე არ უნდა შევიტანოთ.

დიფერენცირების შემთხვევაში, მასწავლებელმა, შესაძლოა, დაბალი უნარების მქონე მოსწავლეს მაღალ დონეზე აზროვნების შესაძლებლობა წაართვას, მათი ნარუმატებლობა კიდე უფრო გაზარდოს და საბოლოოდ აუცრუმოს გული სკოლაზე.

თუ თვალს ყურადღებით მივადევნებთ ათვისების დონეებს, რომლებსაც მასწავლებლები სასწავლო პროცესში გვთავაზობენ, შევძლებთ შეთავაზებული სპექტრის შესახებ გარკვეული მონაცემების თავმოყრას. კონკრეტული დონის დომინირების შემთხვევაში, ისმის შეკითხვა: „რატომ?“ თუ მასწავლებელი ან სასწავლო გეგმა აზროვნებასთან დაკავშირებულ რაიმე განსაკუთრებულ მიზანს ითვალისწინებს, გავარკვიოთ, რამდენად შეესაბამება განზრახვა რეალობას.

შესაბამისობა

თუ მასწავლებელი ერთი და იმავე მასალასთან დაკავშირებულ სასწავლო პროცესს იმგვარად უსადაგებს მოსწავლეებს, რომ სხვადასხვა მოსწავლეს ათვისების სხვადასხვა დონე მოეთხოვება, ე. ი. ხდება ათვისების დონეთა დიფერენცირება. ასეთი დიფერენცირების შემთხვევაში საფრთხე ის არის, რომ მასწავლებელმა, შესაძლოა, დაბალი უნარების მქონე მოსწავლეებს მაღალ დონეზე გადასვლის შესაძლებლობა წაართვას. ხშირად, მასწავლებლის დაბალი მოლოდინი უკავშირდება მოსწავლის თანდაყოლილ დაბალ შესაძლებლობებს.

ამის გამო, მასწავლებელმა, შესაძლოა, ისინი მუდამ ერთი და იმავე მოცემულობის ფარგლებში ავარჯიშოს, უინტერესო გახადოს მათთვის სწავლება. ეს კიდე უფრო გაზრდის ნარუმატებლობის დონეს, რასაც შედეგად მოჰყვება სკოლაზე გულის აცრუება. საჭიროა დიდი ყურადღება და სიფრთხილე, რათა მასწავლებელმა გარკვეულ სასწავლო პროცესებში არ შეზღუდოს მოსწავლეთა მონაწილეობა. მას შეუძლია სასწავლო პროცესების დიფერენცირება მოსწავლეთა შესაბამისად, მათ შორის ტემპის ინდივიდუალურად შერჩევით, მაგრამ იგი ვალდებულია, გამოძენოს გზები და საშუალებები, რომ ყველა მოსწავლეს, უნარების მიუხედავად, ათვისების დონეების სრული სპექტრი შესთავაზოს.

სტრუქტურირება

რა იგულისხმება, როდესაც ამბობენ, რომ მოსწავლეები ეტაპობრივ კონკრეტულობას საჭიროებენ? ჩვენი დაკვირვებით, ამ ტერმინს სხვადასხვა მნიშვნელობით იყენებენ. ერთ-ერთი ვერსიით, მოსწავლეს სჭირდება ახლო კონტაქტი და ზედამხედველობა, ანუ დავალება ნაწილ-ნაწილ უნდა დაეშალოს და დანვრილებით ავუხსნათ რა, სად და როგორ უნდა გააკეთოს. სასწავლო პროცესის ამ სეგმენტს შეგვიძლია „მითითებების მიცემა“ ვუწოდოთ. ასეთი დამატებითი მითითებების გარეშე, აქტივობა ვერ შესრულდება. ზოგჯერ მოსწავლეებს სთხოვენ, პირდაპირ შეუდგნენ საქმეს, ზოგჯერ კი მათსა და

მასწავლებელს შორის ხდება დეტალური დაკონკრეტება, რა და როგორ უნდა გაკეთდეს. მასწავლებლის მიერ მიცემული მითითებების ტიპებს შორის განსხვავების გასაანალიზებლად, დავაკვირდეთ, რა დოზით და ვის მიერ ხდება დაკონკრეტება: მასწავლებლის მიერ (ძლიერი კონკრეტულობა), მასწავლებლისა და მოსწავლის გასაუბრებისას (ზომიერი კონკრეტულობა) და მოსწავლის მიერ (ნაკლები კონკრეტულობა). მასწავლებელი უნდა ახდენდეს მოსწავლეთა დიფერენცირებას და იცოდეს, ვის რა დოზის უნდა შესთავაზოს დაკონკრეტება.

გარკვეული მიმართულების მისაცემად მასწავლებელი ხშირად დეტალურ ახსნა-განმარტებას იძლევა (თავად იღებს გადაწყვეტილებებს და იძლევა ინსტრუქციებს): რა კონტექსტზე უნდა იმუშაონ, რა პროცედურები უნდა განხორციელდეს, რა უნდა შესრულდეს (წერა, მსჯელობა, შედარება, მოსმენა), რა პროდუქტი უნდა შექმნას მოსწავლემ და რა პირობებს უნდა აკმაყოფილებდეს დავალება. სწორედ ეს გახლავთ ეტაპობრივი კონკრეტულობის ხუთი კომპონენტი – კონტექსტი, მოქმედება, პროცედურები, პროდუქტი, დავალების შესრულების პირობები.

ვინ იღებს გადაწყვეტილებას?

| | არავინ | მოსწავლე | შეთანხმებით | მასწავლებელი |
|---------------------|--|----------|-------------|--------------|
| | (დაბალი სტრუქტურა მაღალი სტრუქტურა) | | | |
| 1. შინაარსი | | | | |
| 2. ქცევა | | | | |
| 3. პროცედურები | | | | |
| 4. პროდუქტი | | | | |
| 5. დასკვნითი ნაწილი | | | | |

მსგავს ანალიზს შეხვედებით Berlak და სხვ., 1975.

შინაარსი

კონტექსტი ნიშნავს გარკვეულ საკითხთან დაკავშირებულ საინტერესო ობიექტს ან ინფორმაციას. ვინ იღებს გადაწყვეტილებას, ვინ ახდენს შეთავაზებას, ან ვინ არის პასუხისმგებელი, როგორ დაამუშაონ მოსწავლეებმა ესა თუ ის საკითხი? იმისათვის, რომ მოხდეს პასუხისმგებლობის მიზანშეწონილი განაწილება, თემა კარგად უნდა გავაანალიზოთ. გავარკვიოთ საკითხის მოცულობა. განვიხილოთ მაგალითი:

| აქტივობა | საკითხი | პასუხისმგებელი მხარე |
|---|--|----------------------|
| <p>კითხვებზე პასუხი სამოქალაქო ომის ბრძოლების გამეორება; მასწავლებელი შეკითხვებს ქრონოლოგიური თანამიმდევრობით სვამს. აინტერესებს, რომ მოსწავლეებმა შეძლონ იდენტიფიცირება და არ აერიოთ ბრძოლების თანამიმდევრობა.</p> | <p>მოსწავლეების მიერ მოწოდებული ინფორმაცია</p> | <p>მასწავლებელი</p> |
| <p>მასწავლებელი ამბობს: „ნაიკითხეთ ეს წიგნი და უპასუხეთ ბოლო გვერდზე დასმულ შეკითხვებს“.</p> | <p>წიგნი
შეკითხვები</p> | <p>მასწავლებელი</p> |
| <p>მასწავლებელი ამბობს: „დავალეხად გექნებათ თქვენს მიერ არჩეული წიგნის განხილვა“.</p> | <p>წიგნი</p> | <p>მოსწავლეები</p> |
| <p>(თუმცა, დრო და შესასრულებელი მოქმედება მასწავლებლის მიერ არის დაგეგმილი, კონტექსტს, რაზე იმუშაოს და რის შესახებ დაწეროს, მოსწავლე ირჩევს).</p> | | |
| <p>მასწავლებელი სთავაზობს მოსწავლეებს: „კუბებით ააგეთ იმ მალაზიის მოდელი, რომელსაც ჩვენ ვესტუმრეთ“.</p> | <p>მალაზიის მოდელი</p> | <p>მასწავლებელი</p> |
| <p>(თუმცა, მოსწავლე თავად აკონტროლებს პროდუქტის ფორმას, ანუ თავად წყვეტს, რა სახე ექნება მალაზიას, გამოსაყენებელი მასალის, ანუ კუბის და მალაზიის მოდელის იდეა მასწავლებლის მიერ არის მითითებული. მოსწავლე რომ არჩევანში თავისუფალი ყოფილიყო და თავად გადაეწყვიტა, რა სახით გამოეხატა მალაზია (მაგ.: დაეხატა, გამოეძერწა), მაშინ პროდუქტის ფორმის განმსაზღვრელი მოსწავლე იქნებოდა, ხოლო შინაარსის შესახებ გადაწყვეტილება კვლავ მასწავლებლის მიერ იქნებოდა მიღებული).</p> | | |
| <p>დისკუსია კლასში სასკოლო ავტობუსების დადებით და უარყოფით მხარეებზე; მასწავლებელი მოსწავლეებს ეხმარება გაერკვნენ ყველაფერში და ცდილობს გამოახატინოს პოზიცია.</p> | <p>არგუმენტები, პოზიციები და პოზიციების საფუძვლები</p> | <p>მოსწავლეები</p> |
| <p>ფილმების შესახებ დისკუსიის შემდეგ მოსწავლეები აყალიბებენ ჯგუფებს კინონარმოების გარკვეული ასპექტების შესასწავლად: სპეციფიკები, როლზე შერჩევა, სცენარი, გადაღებები. მოსწავლეები მათთვის საინტერესო ასპექტის მიხედვით ირჩევენ ჯგუფებს, მასწავლებელი ერევა იმის დასაზუსტებლად, რომელი ჯგუფები შეიქმნას და რა შემადგენლობით.</p> | <p>სპეციალური ეფექტები; როლზე შერჩევა; გადაღებები; სცენარის შექმნა</p> | <p>მოლაპარაკებით</p> |

ზოგადად, მასწავლებელი ყოველთვის თავადაა პასუხისმგებელი შინაარსისთვის. იმ მაგალითში, რომელშიც მოსწავლეები დებატებს მართავენ ავტობუსით მომსახურების დადებით და უარყოფით მხარეებზე, სავარაუდოა, რომ მასწავლებელმა შესთავაზა თემა. ის არის პასუხისმგებელი თემაზე და მისი განხილვის სიღრმეზე, მაგრამ ეს დეტალების დონეზე უფრო მაღალი დონეა. თუ მასწავლებელი პასუხისმგებელია მოსწავლეთა პასუხებზეც, მაშინ შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ის შინაარსისთვისაც პასუხისმგებელია, მაგრამ თუ მოსწავლეებს შემოაქვთ ისეთი ინფორმაცია, რომელიც მასწავლებლის შეკითხვასთან არაპირდაპირ კავშირშია, ან ისეთი დეტალები, რომლებიც მასწავლებლის შეკითხვის, ან მის მიერ წამოწეული თემის კონტექსტში არ ჯდება, მაშინ დეტალების დონეზე მოსწავლეები არიან შინაარსისთვის პასუხისმგებელი (თუმცა, შესაძლოა, არა ზოგადად თემაზე).

ახლა განვიხილოთ შემთხვევა, როდესაც დისკუსიის საწყის ეტაპზე მასწავლებელი კისრულობს პასუხისმგებლობას შინაარსისთვის, შემდეგ კი ცვლის სტრატეგიას, დისკუსიას უფრო ღიად და თავისუფლად წარმართავს და მოსწავლეებს იმავე მასალასთან დაკავშირებით თავისუფალი მსჯელობისკენ უბიძგებს. „ახლა კი დაფიქრდით, თქვენ როგორ მოიქცეოდით გენერალ ლის ადგილზე? თქვენი აზრით, მან სწორი გადაწყვეტილება მიიღო? როგორ დაასაბუთებთ თქვენს მოსაზრებას?“ მოცემულ შემთხვევაში, შინაარსისთვის პასუხისმგებლობამ მასწავლებლიდან მოსწავლეებზე გადაინაცვლა, რითაც შეიცვალა სწავლის პროცესის მნიშვნელოვანი მახასიათებელი.

სწავლების ინდივიდუალისტურ მოდელში ადვილი შესამჩნევია, ვინ არის პასუხისმგებელი დეტალების დონეზე. თუ კვლევას ჩავატარებთ, მრავალ გაკვეთილს შევისწავლით და სწავლის სხვადასხვა პროცესს დავაკვირდებით, შევნიშნავთ, ვინ არის პასუხისმგებელი მხარე: მასწავლებელი, მოსწავლე თუ მათ შორის მიღწეული შეთანხმება.

ქცევა

იმისთვის, რომ გავარკვიოთ, ვინ განსაზღვრავს მოსწავლის მიერ შესასრულებელ მოქმედებას, დავაკონკრეტოთ, კერძოდ, რას აკეთებს მოსწავლე. ვინ გადაწყვიტა, რომ სწორედ ეს უნდა შესრულებულიყო: მასწავლებელმა, მოსწავლემ თუ მათ შორის მოლაპარაკებამ? ვინ აირჩია, რა უნდა გაეკეთებინა მოსწავლეს, წაეკითხა, დაენერა, შეეჯამებინა, კითხვებზე ეპასუხა, რაიმე აეგო თუ დაეხატა? აქ საუბარია სწავლების ინდივიდუალისტურ მოდელზე. სწავლების სხვა პროცესების განხილვისას, ვისაუბრებთ მასწავლებლის როლზეც მოსწავლეთა ქცევის განსაზღვრისას — ზემოთ ხსენებული სამი შესაძლო ვარიანტიდან რომელი მონაწილეობს? (იქნებ, არ ერთი!) მაგალითად, თუ მასწავლებელს მხედველობიდან გამორჩება, შეატყობინოს მოსწავლეებს, რას მოეღის მათგან, მაგრამ შესასრულებელი მოქმედება მათთვის ისედაც ნათელი და გასაგები იქნება (მაგალითად, სამუშაო რვეულის გვერდის დასრულება თავისთავად გულისხმობს, რომ მოსწავლეებმა თანამიმდევრულად უნდა შეასრულონ ამ გვერდზე მოცემული სავარჯიშოები), მაშინ ასეთი „გამორჩენა“ შედეგზე არ აისახება. თუ შესასრულებელი მოქმედება მოსწავლეებისთვის გაუგებარია, ან სამუშაო თვით მასწავლებელსაც სათანადოდ დაგეგმილი არ აქვს (ამ დროს მოსწავლეები დაბნეულად კითხულობენ: „რა უნდა გავაკეთოთ?“), მაშინ შეიძლება დავასკვნათ, რომ შესასრულებელი მოქმედებისთვის პასუხისმგებელი მხარე არ არსებობს. მითითება — „შემდეგი თავი გექნებათ“, — შეიძლება გულისხმოდეს, „ნაიკითხეთ და თავის ბოლოს მოცემულ შეკითხვებს უპასუხეთ“, ან „მხოლოდ ნაიკითხეთ“ ან „ნაიკითხეთ შინაარსის გაცნობის მიზნით“. თუ მასწავლებელმა შესასრულებელი მოქმედება არ დააკონკრეტა, შეიძლება დავასკვნათ, რომ შესასრულებელი მოქმედება განსაზღვრული არ არის.

პროცედურები

პროცედურული მოქმედებები გულისხმობს ისეთ დეტალებს, როგორცაა, მაგალითად, კლასის ჯგუფებად დაყოფა მართლწერაზე მუშაობის მიზნით, სავარჯიშოსთან დაკავშირებით მითითებების

მიცემა, ასევე მოლაპარაკებაც, რომელსაც მოსწავლეები აწარმოებენ, რომ გადანყვიტონ, როგორ გაართვან თავი მოცემულ დავალებას. პროცედურები შეიძლება განსაზღვროს მასწავლებელმა ან მოსწავლემ, ან მათ შორის მოლაპარაკების შედეგად დადგინდეს. განვიხილოთ მაგალითი. მასწავლებელი ამბობს:

„კლასი სამ ჯგუფად უნდა გაიყოს: ჯონ, გარი და ჯორჯ, თქვენ პირველ ჯგუფში იქნებით“.

„ჯერ რვეულში იმუშავეთ, ამოინერეთ ის ერთეულები, რომლებიც გაგიჭირდებათ და შემდეგ განვიხილოთ“.

„წრიული მიმდევრობით თითოეულმა თქვენგანმა თქვას, რა ნაუკითხავს ჰემინგუეის შესახებ. მე კი თქვენს ნათქვამს დაფაზე დავაფიქსირებ“.

„როგორ გავაკეთოთ, ყველანი მიიღებთ მონაწილეობას?“

„ჯონმა შემოგვთავაზა, მოვიწვიოთ გაზეთის რედაქტორი და გავესაუბროთ. თანახმა ხართ თუ არა, რომ ჟურნალისტიკის კურსი ამ ღონისძიებით დავიწყოთ?“ (Joyce 1969).

ზემოთ მოყვანილ მაგალითებში, შესაძლოა, მასწავლებელს სასწავლო პროცესის წარსამართად გარკვეული მონახაზი ჰქონდა, მაგრამ მისი გამოხატვა ვერ მოახერხა. მაშინ, გამოდის, რომ პროცედურები განსაზღვრული არ იყო. თუ მასწავლებელი ამბობს, „იმუშავეთ თქვენს საქალაქებში“ და მოსწავლეებს სათითაოდ განუსაზღვრავს დავალებას („წარღი, შენ პირველი ორი ფურცელი გააკეთე და შესამოწმებლად მომიტანე!“), მაშინ პროცედურები მასწავლებლის მიერაა განსაზღვრული. მაგრამ, თუ გაურკვეველია, რა პროცედურები უნდა განხორციელდეს, ან თვით მასწავლებელსაც ამ საკითხთან დაკავშირებით ბუნდოვანი წარმოდგენა აქვს, ნათლად ვერ უხსნის მოსწავლეებს როგორ მოიქცნენ, მაშინ მივდივართ დასკვნამდე, რომ პროცედურები არ განსაზღვრულა.

დასკვნითი ნაწილი

როგორ არკვევს მოსწავლე, დასრულდა თუ არა კონკრეტული სასწავლო პროცესი? შესრულების პირობა რამდენიმე თვალსაზრისით უნდა განისაზღვროს: დრო, სამუშაო მასალის რაოდენობა, მისაღები პროდუქტის სახე. ვინ აწესებს ლიმიტს: მასწავლებელი, მოსწავლე თუ ორივე ერთად?

რიგ შემთხვევებში, პირობა იმთავითვე მოსწავლის მიერ არის განსაზღვრული (მაგალითად, ხატვის ან შემოქმედებითი წერის დროს, გარდა ისეთი შემთხვევებისა როცა მასწავლებელი დავალებას გარკვეული დეტალების მითითებით იძლევა, ვთქვათ, „დანერეთ ოთხგვერდიანი მოთხრობა“). უმეტეს შემთხვევებში კი შესრულების პირობებს მასწავლებელი ადგენს, „გააკეთეთ, დავალების პირველი სამი ხაზი“. თუ შესრულების პირობა თავიდანვე მკაფიოდ არ გავაგებინეთ მოსწავლეს, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ პრობლემა აღნიშნული პირობის განსაზღვრასთან დაკავშირებით გვაქვს. ისმის შეკითხვა: „შესრულების პირობის განსაზღვრის რა ვარიანტები აქვს მასწავლებელს და იყენებს თუ არა მათ შესაბამისად?“

თუ მასწავლებელი მოსწავლეებს აძლევს საქალაქდეს ახალი სამუშაო ფურცლებით და მოელის, რომ მოსწავლეები თავისით მიხვდებიან და იმუშავებენ, გამოდის რომ მას არც პროცედურები აქვს განსაზღვრული და არც დავალების შესრულების პირობა, რაც აუცილებლად აისახება შედეგზე.

პროდუქტი

ვინ განსაზღვრავს, რა სახის პროდუქტი უნდა მივიღოთ: მასწავლებელი, მოსწავლე თუ ორივე ერთად?

- ▶ მასწავლებელი „დავასახელოთ სამოქალაქო ომის პროგრესული შედეგები“. (ჩამონათვალი იქნება პროდუქტი.)
- ▶ მოსწავლე ნებისმიერ შემოქმედებით ან გამომსახველობით აქტივობას (ნახატი, თხზულება) მოსწავლეზე გადააქვს პასუხისმგებლობა, თუ რა სახის პროდუქტი შეიქმნება.
- ▶ შეთანხმება „როგორ წარმოვადგინოთ გამოკითხვის მონაცემები?“ მასწავლებელი და მოსწავლეები თანხმდებიან ფორმაზე. შესაძლოა, აირჩიონ ძელური გრაფიკის სახით წარმოდგენა.

შესაბამისობა

სწავლის ეფექტიანობა არის ერთ-ერთი მიზეზი, რის გამოც მასწავლებელი სხვადასხვაგვარად უნდა მიუდგეს მოსწავლეებს (იხ. Colarusso 1972). შესაძლოა, ჯიმმა დამოუკიდებლად მოახერხოს ჩატარებული ცდიდან მონაცემების ამოკრეფა, ფრედს კი მასწავლებლის დეტალური განმარტება დასჭირდეს, რომ ცდა მისთვის მაქსიმალურად შედეგიანი აღმოჩნდეს. ერთ ჯგუფს, შესაძლოა, დამოუკიდებლად შეეძლოს წასაკითხი მასალის შერჩევა, მეორეს კი დახმარება დასჭირდეს (შინაარსი).

თუ მასწავლებლის მიზანი მოსწავლეთა დამოუკიდებლობისა და თვითმოტივაციის გაზრდაა, იგი თანდათან უნდა გადავიდეს მეტი დაკონკრეტებიდან ნაკლებ დაკონკრეტებაზე. ასეთ შემთხვევაში, მან მოსწავლეებს უნდა შეურჩიოს დაკონკრეტების ის დონე, რომელიც მიზანშეწონილი იქნება მათი ეფექტიანი შედეგისთვის. არსებობს სიტუაცია, რომელიც მეტ დაკონკრეტებას მოითხოვს და, ამ შემთხვევაში, მასწავლებელმა დრო და ენერჯია არ უნდა დაიშუროს. თანდათანობით უნდა შეეცადოს, რომ ზოგ საკითხზე მოსწავლეთა ერთად (გარკვეულ ნაწილთან მაინც) მიიღოს გადაწყვეტილება. ვთქვათ, პროცედურებზე ან ნამუშევრის დასრულების პირობებზე. სასწავლო წლის განმავლობაში უფრო და უფრო მეტი მოსწავლე ჩაერთვება გადაწყვეტილებების მიღების პროცესში და მათი დამოუკიდებლობის ხარისხი გაიზრდება.

ჩვენი აზრით, ეტაპობრივი დაკონკრეტების (და პასუხისმგებლობის) საკითხის გაგება დაგვეხმარება, გავერკვეთ იმ საკმაოდ დამაბნეველ ჩანაწერებში, რომლებიც, 1960-1970-იანი წლების ე. წ. ლია გაკვეთილებს ასახავს. მასში ჩანს, რომ მასწავლებელი განსაზღვრავდა დაკონკრეტების დონის მოსწავლეთა შესაბამისობას. მოსწავლეს არ ავალბდა კონკრეტული ამოცანის შესასრულებლად დამოუკიდებელი გადაწყვეტილების მიღებას, თუ ის ამისთვის მზად არ იყო. ზოგჯერ მთელი კლასი ერთნაირ ეტაპობრივ დაკონკრეტებას საჭიროებს, ზოგჯერ კი აუცილებელია ამ პროცესის მოსწავლეთა შესაბამისად დიფერენცირება (Berlak და სხვები 1975).

დევიდ ჰანტისა (David Hunt) და მისი კოლეგების მიერ ჩატარებული კვლევების შემდეგ (1966), სწავლება გაცილებით ეფექტიანი გახდა, რადგან პრაქტიკაში დამკვიდრდა მოსწავლეთა პასუხისმგებლობის დელეგირება მათი განვითარების დონის შესაბამისად. უამრავი ხერხი არსებობს იმის გასარკვევად, თუ რა დონით ჩაჩვენა სჭირდება მოსწავლეს (Hunt 1971; Hunt and Sullivan 1974; Rich and Bush 1978). ჩვენს მიერ განხილული ეტაპობრივი კონკრეტულობის შესაძლო ვარიანტები – მასწავლებლის მხრიდან, მოსწავლის მხრიდან, შეთანხმების შედეგად – შეესატყვისება ჰანტის მიერ გამოყოფილ მეტი, ნაკლები და ზომიერი კონკრეტულობის დონეებს.

დაჯგუფება და ინტერპერსონალური სირთულა

განმარტებანი

მოსწავლე შეიძლება მუშაობდეს დამოუკიდებლად, თანაკლასელთან, თანაკლასელთა ჯგუფთან, მთელ კლასთან, მხოლოდ მასწავლებელთან ერთად, სხვა ზრდასრულ ადამიანებთან ერთად (სტუმარ-

თან, მშობელთან), ანდა მასწავლებლის ხელმძღვანელობით პატარა ჯგუფთან ერთად. სასწავლო კურსის მანძილზე შეიძლება მოხდეს ზემოწამოთვლილი ექვსი კომბინაციიდან ერთი ან მეტი ვარიანტის გამოყენება. სხვადასხვა სასწავლო პროცესი შეიძლება სხვადასხვაგვარ დაჯგუფებას საჭიროებდეს.

მნიშვნელობა

მასწავლებლის მიერ სწავლების პროცესში შექმნილი ჯგუფების თავისებურებანი სასწავლო გეგმიდან გამომდინარეობს. რა სახის ჯგუფის შექმნაა მიზანშეწონილი სასწავლო მიზნის მისაღწევად? რამდენად თანხვედრისაა განზრახვა და რეალობა? ჯგუფების კომბინაციებზე საუბრისას, გვინტერესებს ჯგუფის როგორც რაოდენობრივი, ისე თვისებრივი მხარე. საინტერესოა, ჯგუფის წევრებს შორის ინტერაქციის ფორმაც. თუ ჯგუფი 6 მოსწავლისგან და მასწავლებლისგან შედგება და მოსწავლეები მასწავლებლის შეკითხვებს პასუხობენ, მაშინ მოსწავლეთა შორის არანაირი კავშირი არ მყარდება და ძალზე სუსტი ინტერაქცია არსებობს მასწავლებელთან, რადგან მოსწავლეთა პასუხები მხოლოდ ფაქტობრივ ინფორმაციას შეიცავს. ამ შემთხვევაში პერსონალური ურთიერთკავშირის დონე დაბალია. თუ ამავსე ჯგუფს მასწავლებელი შესთავაზებს, რომ თანაკლასელთა პასუხები განაწილდეს, განმარტონ ან გააბათილონ, მოსწავლეები ერთმანეთთან უშუალო საუბარს დაიწყებენ, ხოლო მასწავლებელი სიტუაციის დარეგულირებასა და მედიატორის ფუნქციის შესრულებას შეეცდება. შესაბამისად, პერსონალური ურთიერთკავშირი აღარ იქნება სუსტი და უფრო ზომიერ ხასიათს შეიძენს. ხოლო თუ მოსწავლეები სრულიად თავისუფლად ესაუბრებიან ერთმანეთს, დიალოგის ფორმატსა და ჩარჩოებს თავად აწესებენ და სამოქმედო გეგმასაც დამოუკიდებლად ადგენენ, მაშინ პერსონალური ურთიერთკავშირი მაღალი ხარისხისაა.

თუ სასწავლო გეგმის მიზანი სოციალური ხასიათისაა, მაგალითად, თანამშრომლობა, ერთმანეთის მოსმენა, ურთიერთპატივისცემა, მაშინ შეიძლება მოსწავლეთა ჯგუფები, წყვილები თუ სხვა სახის კომბინაციები მასწავლებლის ჩაურევლადაც შეიქმნას. სასწავლო გეგმის ნებისმიერი თემის განხილვისას პერსონალური ურთიერთკავშირის სიმჭიდროვე და ამ ურთიერთობით მიღებული შედეგი საშუალებას გვაძლევს დავინახოთ, რას ენიჭება მნიშვნელობა კონკრეტულ სასწავლო პროცესში. პერსონალური ურთიერთკავშირი სასწავლო პროცესის შემადგენელი ნაწილია და მასწავლებელმა მას სასწავლო მიზნებიდან და მოსწავლეთა საჭიროებებიდან გამომდინარე უნდა მისცეს მიმართულება.

შესაბამისობა

პერსონალური ინტერაქციის დროს მასწავლებელმა ჯგუფები მოსწავლეთა ინდივიდუალურ თავისებურებათა გათვალისწინებით უნდა შექმნას (Colarusso 1972). ჯიმი დიდ ჯგუფში კარგად მუშაობს, პატარა ჯგუფში კი ჩუმად არის და თანაკლასელებს ეთიშება. როგორც ჩანს, მას მხოლოდ რამდენიმე მოსწავლესთან ერთად შეუძლია ეფექტიანი მუშაობა. ის მხოლოდ მათ აძლევს საშუალებას, რომ დაეხმარონ და მხოლოდ მათთან (ერთ ჯერზე მხოლოდ ერთთან) შეუძლია თანამშრომლობა. ამიტომ მასწავლებელი შეძლებისდაგვარად ხშირად ქმნის მისთვის ხელსაყრელ კომბინაციას: მასწავლებელი-ჯიმი და თანაკლასელი-ჯიმი (თუმცა, იმავდროულად, მასწავლებელი ცდილობს, მას ჯგუფში მუშაობასთან დაკავშირებული სირთულეები დააძლევინოს). ეს გახლავთ მასწავლებლის მიერ მოსწავლის ინდივიდუალური ხასიათის გათვალისწინებით პერსონალური ინტერაქციის დაგეგმვის მაგალითი.

ზოგჯერ თავისებურება მთელ კლასს ახასიათებს. მაგალითად, ზოგიერთ კლასში დიდ ჯგუფებად მუშაობა შეუძლებელია. ასეთ შემთხვევაში, მასწავლებელმა ინდივიდუალური და მცირე ჯგუფებში შესასრულებელი სამუშაოები დიდი რაოდენობით უნდა დაგეგმოს.

მის ჯეიმსი ამჩნევს, რომ ჯგუფში პერსონალური ინტერაქცია ვერ ხერხდება. მოსწავლეებს აქვთ მოსაზრებების ურთიერთგაზიარების პრობლემა, ერთმანეთს მსჯელობას არ აცლიან. ამიტომ ის ამცირებს პერსონალური ურთიერთკავშირის სიმჭიდროვის ხარისხს და ზრდის საკუთარ, როგორც შუამავ-

ლის როლს. შედეგად, მოსწავლეები ავლენენ ანალიზის უნარის მაღალ დონეს. გამოდის, რომ ამ ჯგუფს პერსონალური ურთიერთკავშირის სიმჭიდროვის მაღალი ხარისხი არ ესაჭიროება.

თუ მასწავლებელი მოსწავლეთა დაჯგუფებისას და პერსონალური ინტერაქციის წარმართვისას ინდივიდუალური ორიენტირებული, მაშინ ის ამ მახასიათებლის საჭიროების მიხედვით მისადაგებას ახდენს.

რა ხდება, როდესაც შეუსაბამობას ვაწყდებით? ამ შემთხვევაში, სავარაუდოა, რომ სწავლის პროცესი წარუმატებლად მიმდინარეობს. შეუსაბამობა ნიშნავს, რომ რაღაც რიგზე ვერ არის და დესტრუქციული ქცევა და უყურადღებობა ვლინდება. ამ დროს მოსწავლეები რთულ მდგომარეობაში არიან. მასწავლებლის ვალია, გაარკვიოს, რამდენად უკავშირდება შექმნილი სირთულეები შეუსაბამო დაჯგუფებას ან პერსონალურ ინტერაქციას. როგორ უნდა დადგინდეს მიზეზები?

მრავალჯერადი დაკვირვების შედეგად შეიძლება გამოიკვეთოს წარმატებული და წარუმატებელი შემადგენლობის ჯგუფები. თუ ერთი და იმავე შემადგენლობის ჯგუფი ხშირად ცუდ შედეგს აჩვენებს, გამოდის, რომ საქმე გვაქვს შეუსაბამო დაჯგუფებასთან, ან შეუსაბამო პერსონალურ ინტერაქციასთან. დამკვირვებელი ხშირად ისეთ რამეს ამჩნევს, რაც მასწავლებლისთვის, შესაძლოა, დაფარული იყოს. თუმცა, ხშირად მხოლოდ დამკვირვებლისთვის რთულია მიზეზის მიგნება და უმჯობესი იქნება, თუ დამკვირვებელი პრობლემის მიზეზებს მასწავლებელთან ერთად მოძებნის.

ინფორმაციის სირთულე

„შემეცნების დაბალი დონის მქონე მოსწავლეებს უჭირთ გონების თვალი გაადევნონ კომპლექსურ ინფორმაციას და თავი გაართვან მასთან დაკავშირებულ დავალებას. ხოლო იმ მოსწავლეებს, რომელთაც შემეცნების მაღალი დონე აქვთ, კომპლექსური ხასიათის ინფორმაციის დამუშავება უფრო უადვილდებათ“ (Hunt 1971). ეს მოსაზრება, თითქოს მარტივია, რასაც ვერ ვიტყვით თვით საკითხის

შესახებაც. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ მოსწავლის შემეცნების დონე არ უნდა გავაიგივოთ ინტელექტთან და შესაძლებლობასთან. მაგალითად, ორ საკმაოდ გონებაგახსნილ მოზარდს შეიძლება ჰქონდეს ერთმანეთისგან ძალზე განსხვავებული შემეცნების

მოსწავლეთა შენეცნების დონე და მათი ინტელექტი ან შესაძლებლობა ერთი და იგივე არ არის.

დონე. რას ნიშნავს ინფორმაციის კომპლექსურად დამუშავება? ჩვენ გამოვყოფთ ინფორმაციის კომპლექსურობის სამ დონეს: მაღალს, საშუალოს და დაბალს.

პირველი, ანუ კომპლექსურად დაბალი დონის ინფორმაცია ნიშნავს სწორხაზოვან ინფორმაციას, სადაც ფაქტები ერთმანეთს მისდევს. ასეთი ინფორმაციის სასწავლად საჭიროა დამახსოვრება, თანამიმდევრულობა, გაგება და უნარები. შემსწავლელს არ მოეთხოვება ალტერნატივების გათვალისწინება, ან სხვადასხვა თვალსაზრისის შორის (მაგალითად, ადამიანის გრძნობებსა და ორიენტაციებს შორის) განსხვავებათა გამოკვეთა. შემეცნების დაბალი დონის მქონე ადამიანებს საკუთარი შეხედულების შემუშავება უჭირთ, მაგრამ სხვადასხვა თვალსაზრისის შესწავლა არ უძნელდებათ.

მეორე დონეზე ჩნდება სხვადასხვა ალტერნატივა. მოსწავლეებს მოეთხოვებათ, ერთმანეთისაგან გამიჯნონ და განასხვავონ წყაროები, შეხედულებები, შესაძლო განმარტებანი. თუ გარკვეულ ცნებას ერთზე მეტი განმარტება აქვს, მოსწავლემ კონტექსტის მიხედვით ყველაზე შესაბამისის ამოცნობა უნდა შეძლოს. ჩნდება შედარებისა და შეპირისპირების საჭიროება. მოსწავლეებს შეუძლიათ გარკვეული მონაცემების საფუძველზე ჩამოაყალიბონ საკუთარი შეხედულებები.

მესამე, ანუ კომპლექსურობის მაღალ დონეზე მოსწავლეებს შეუძლიათ რამდენიმე ალტერნატივის ერთდროულად გათვალისწინება. მათ განსხვავებისა და გამიჯვნის იმდენად დიდი უნარი აქვთ, რომ დამატებით რამდენიმე თვალსაზრისსა და განმარტებას შორის ურთიერთმიმართების დანახვის უნარი უფითარდებათ.

მნიშვნელობა

რა თქმა უნდა, ზემოხსენებული 3 დონე განვითარებას ექვემდებარება (5 წლის ბავშვებს არ შეუძლიათ დაინახონ ურთიერთკავშირი სხვადასხვა თვალსაზრისს შორის). ასე რომ, მოსწავლეებს მათი განვითარების დონის შესაბამისი კომპლექსურობის ამოცანები უნდა შევთავაზოთ და შემდეგ დონეზე მხოლოდ მაშინ გადავიყვანოთ, როცა ამისთვის მზად იქნებიან. ასევე არ უნდა გამოგვრჩეს მხედველობიდან მოსწავლეთა დიფერენცირება კომპლექსურობის თვალსაზრისით და ყოველი მათგანისთვის შესაბამისი სამუშაოს მიცემა.

ჰანტის განვითარების მოდელი ერთდროულად ითვალისწინებს ჩვენ მიერ განხილულ ეტაპობრივ დაკონკრეტებას, დაჯგუფებას/პერსონალური ურთიერთკავშირის სიმჭიდროვეს და ინფორმაციის კომპლექსურობას. ეს გახლავთ შემეცნების დონის სამი ნახნაგი, რომელთა შორის ურთიერთკავშირი არსებობს. შემეცნების დაბალი დონის მქონე მოსწავლე (რის შესამოწმებლადაც ჰანტიმა სპეციალური ტესტი შეიმუშავა) ნაყოფიერ მუშაობას შეძლებს ძლიერი ეტაპობრივი დაკონკრეტების, ჯგუფში ნაკლები დინამიკის და ინფორმაციის დაბალი კომპლექსურობის შემთხვევაში. და პირიქით, შემეცნების მაღალი დონის მქონე მოსწავლე უკეთ სწავლობს ნაკლები ეტაპობრივი დაკონკრეტების, მჭიდრო ჯგუფური ინტერაქციისა და კომპლექსურ ინფორმაციაზე მუშაობის დროს. ამ სახის შესაბამისობა კვლევის შედეგადაც დადასტურდა და დიდი მოულოდნელობა იყო. შესაბამისობას ადგილი აქვს როგორც ბავშვებში, ასევე ზრდასრულ ადამიანებში და მისი გათვალისწინება საგაკვეთილო პროცესისა და ჯგუფური მუშაობის წარმატებით წარმართვაში დაგვეხმარება (Gower and Resnick 1979; Rich and Bush 1978).

აღქმის არხები

განმარტებანი

გავარკვიოთ, რა როლი აქვთ სწავლის პროცესში შეგრძნებებს და დავაკვირდეთ გამოსხატვის იმ ძირითად საშუალებებს, რომლებსაც მოსწავლეები იყენებენ ახალი ინფორმაციას ან აზრების მოსმენის, პროდუქტის დამოუკიდებლად შექმნის ან ცოდნის გადმოცემისას. შესაძლოა, მოსწავლეს აღქმის ერთი ან რანდენიმე არხი ჰქონდეს განვითარებული — ხედვითი, სმენითი, შეხებითი, კინესთეტიკური. გამოსხატვის ძირითადი საშუალებები, რომელთაც მოსწავლეები სწავლის პროცესში იყენებენ, შეიძლება იყოს მამოძრავებელი კუნთები, ხმა ან არც ერთი. მოსწავლემ ცოდნა მეტყველებით, წერილობით, ან სხვა ხილული უნარით შეიძლება გადასცეს.

მნიშვნელობა და შესაბამისობა

სწავლის პროცესის ინდივიდუალიზების ერთ-ერთ საშუალებას მოსწავლეთათვის ოპტიმალური მიმღები და გადამცემი არხების გააქტიურება წარმოადგენს. დანმა და დანმა ამ საკითხის კვლევას დიდი შრომა მიუძღვნეს (Dunn and Dunn 1978). აღნიშნულის პრაქტიკაში განხორციელების მიზნით, შეგვიძლია დავაკვირდეთ მოსწავლეებს და ვნახოთ, რომ ერთსა და იმავე ან მსგავს მიზნებზე სამუშაოდ, ყოველი მათგანი ხასიათის შესაბამის მიმღებ და გადამცემ არხს იყენებს.

მოსწავლის მიერ ინფორმაციის მისაღებად გამოიყენება შემდეგი არხები: ვიზუალური, სმენითი და შეხებითი/კინესთეტიკური. სწავლის პროცესში მოსწავლის მოქმედების (მოქმედება გადაცემის მიზნით) გათვალისწინებით, შეგვიძლია ჩამოვთვალოთ მთელი რიგი არხები, რომელთაც ის იყენებს: მეტყველება, წერა, რაიმე აქტივობა (მაგ.: ხატვა, აგება, მანიპულირება, მოძრაობა). მოძრაობით გადაცემის მიზნით, მოსწავლემ შეიძლება კუნთების გარკვეული ჯგუფი გამოიყენოს: მთავარი მამოძრავებელი კუნთები, მცირე კუნთები, ხმა, ან პასიურობა (უმოძრაობა).

სწავლის პროცესის სამი მახასიათებლის მონაცემებზე დაკვირვებით, შეგვიძლია, შევაფასოთ, რამდენად აქტიური იყო და შეესაბამებოდა სწავლის პროცესი სასწავლო პროგრამის მოთხოვნებსა და მოსწავლის საჭიროებებს. ეს მონაცემები მასწავლებლებისთვის ძალზე მნიშვნელოვანია, რადგან მათი მეშვეობით ექმნებათ ნათელი სურათი, რა ხერხები უნდა გამოიყენონ სწავლის პროცესში მოსწავლეთა ალქმის არხების მაქსიმალურად ჩართვის მიზნით.

ალქმის მრავალფეროვანი არხების გამოყენების შემთხვევითი ხასიათის შემთხვევაში, ვერ იქნება უზრუნველყოფილი მისი მოსწავლესთან შესაბამისობა. შესაბამისობა მაშინ დასტურდება, როცა მოსწავლეს ან გარკვეულ ჯგუფს ინდივიდუალურად მათი ხასიათიდან გამომდინარე ვუსადაგებთ, ანუ, როდესაც მასწავლებელი მოსწავლეს ალქმის მისთვის დომინანტური არხის გამოყენებისაკენ უბიძგებს, ან მოსწავლეთა გარკვეულ ჯგუფს სისტემატურად აძლევს სპეციალურ დავალებებს, რომელთა მეშვეობითაც ერთი და იმავე მიზნის მისაღწევად სხვებისგან განსხვავებულ სწავლის პროცესს სთავაზობს.

მასშტაბი

განმარტებანი

ზოგჯერ ობიექტის, ნაბეჭდის და სასწავლო პროცესში გამოსაყენებელი სხვა მოდელის მასშტაბი იცვლება – იზრდება ან პატარავდება. მასალის მასშტაბი, შესაბამისად, შეიძლება იყოს გაზრდილი, შემცირებული ან ნორმალური.

მნიშვნელობა

სასწავლო პროცესის სხვა მახასიათებლების მსგავსად, მასშტაბიც ერთ-ერთი მახასიათებელია და ხელს უწყობს შემსწავლელის ინტერაქციას გარემოსთან, რომელსაც სასწავლო გეგმის ავტორი და მასწავლებელი აკონტროლებენ. ამ მახასიათებელზე დაკვირვება გვეხმარება, პასუხი გავცეთ კითხვას: რამდენად სრულად ვიყენებთ სწავლების პროცესში მასშტაბით მანიპულირების შესაძლებლობებს? მაგალითად, შემცირებული მასშტაბის მოდელებით შეგვიძლია აბსტრაქტულად წარმოდგენილი შინაარსი ხატოვანი ფორმით გადმოვცეთ, რითაც იმ მოსწავლეებს დავეხმარებით, რომლებსაც უჭირთ აბსტრაქტული აზროვნება. სკოლის კედლებს მიღმა არსებული გარემო (ნაკადული, ქალაქი, ხეობა), შეგვიძლია კლასში დიდი ნახატების სახით შევიტანოთ (3 ფუტი 4 ფუტზე) და საკლასო ოთახის მთელ კედელზე განვათავსოთ. სამუშაო ფურცლების ზომის შეცვლით, სტანდარტული დავალებების დიდ დაფაზე შესრულებით, ასაწყობი ასოებისა და ციფრების გამოყენებით, მასწავლებელს შეუძლია სტანდარტული სასწავლო პროცესის გახალისება და გამრავალფეროვნება.

შესაბამისობა

მასშტაბს განსაკუთრებული ყურადღება დანყებით საფეხურზე უნდა მიექცეს, რადგან დანყებით კლასების მოსწავლეებისთვის დიდი მნიშვნელობა აქვს ნაბეჭდის ზომას და ფურცელზე ერთეულთა რაოდენობას.

სწავლის გამოცდილება - შეჯამება

მოცემული შემაჯამებელი სავარჯიშო დაგეხმარება, სწავლის პროცესს მოსწავლის თვალთ შვეხედოთ, შევაფასოთ სწავლების ერთი დღე ან გაკვეთილების ერთი ციკლი და ვნახოთ, მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლების მისაღწევად მაქსიმალურად ვიყენებთ თუ არა შესაძლებლობებს.

| | | | | |
|-----|--|---|--|---------------|
| 1. | ინფორმაციის წყარო: | სტანდარტული | შექმნილი | |
| 2. | გამოყენებული რესურსები: | ტექსტი
მასწავლებელი
თანატოლები
მშობლები
ინტერვიუები | დაკვირვება
აუდიოვიზუალური
ონლაინის
მომსახურება
ელექტრონოპარატურა
ცნობარი
წარმოსახვა
გამოცდილება | |
| 3. | პირადი რელევანტობა: | წარმოსახვითი | სიმულაციური | რეალური |
| 4. | კონკურენცია: | კონკურენტული | ინდივიდუალისტური | თანამშრომლური |
| 5. | ზედამხედველობა: | ზედამხედველობა
დამოუკიდებლობა | ხელშემწყობი
შესაბამისი | |
| 6. | თვითგამოხატვა | არ ხდება | ხდება | შესაბამისია |
| 7. | აბსტრაქციის ხარისხი: | კონკრეტული | ხატოვანი | აბსტრაქტული |
| 8. | კოგნიტური დონე: | გახსენება
წვდომა
ანალიზი
გამოყენება
სინთეზი
შეფასება | | |
| 9. | ეტაპობრივი დაკონკრეტება: | | | |
| | | არ არის | მასწავლებელი | მოსწავლე |
| | | | | შეთანხმება |
| | | <hr/> | | |
| | | შინაარსი | | |
| | | <hr/> | | |
| | | ქცევა | | |
| | | <hr/> | | |
| | | პროცედურები | | |
| | | <hr/> | | |
| | | პროდუქტი | | |
| | | <hr/> | | |
| | | დასკვნითი ნაწილი | | |
| | | <hr/> | | |
| 10. | დაჯგუფება და ინტერპერსონალური სირთულე: | დაბალი
მაღალი | საშუალო
შესაბამისი | |

სწავლის გამოცდილება - შეჯამება

| | | | |
|----|--|---|---|
| 11 | ინფორმაციის
სირთულე: | დაბალი
მაღალი | საშუალო
შესაბამისი |
| 12 | აღქმის არხები:

მოსწავლეთა
ძალისხმევა | მხედველობითი
სმენითი | შეხებით/
კინესთეტიკური
შესაბამისი |
| | მოსწავლეთა
მოტორული უნარების
გამოყენება | ძირითადი
კუნთების
მონაწილეობით
ხმა | მცირე კუნთების
მონაწილეობით
პასიური |
| | მოსწავლის
საქმიანობის შედეგი | მეტყველება
შესრულება | წერა
შესაბამისი |
| 13 | მასშტაბი: | ნორმალური
გაზრდილი | შემცირებული
შესაბამისი |

სწავლის გამოცდილება - სავარჯიშო

სწავლის პროცესს შემდეგი ცამეტი მახასიათებელი აქვს:

| | |
|-------------------------|-------------------------------|
| ინფორმაციის წყაროები | გამოსაყენებელი რესურსები |
| პერსონალური რელევანტობა | კონკურენცია |
| ზედამხედველობა | თვითგამოხატვა |
| აბსტრაქციის ხარისხი | კოგნიტური დონე |
| ეტაპობრივი დაკონკრეტება | დაჯგუფება და ინტერპერსონალური |
| ინფორმაციის სირთულე | სირთულე |
| მასშტაბი | აღქმის არხები |

სწავლის პროცესის ზემოწამოთვლილი მახასიათებლები სასწავლო გეგმაში ან საგაკვეთილო პროცესში სხვადასხვა სახით შეიძლება გამოვიყენოთ. შემოხაზეთ, რომელი სახით გვხვდება იგი ქვემოთ მოყვანილ ციტატაში ან სიტუაციაში:

ინფორმაციის წყაროები

1. „საკვანძო სიტყვების მოსაძებნად ლექსიკონს გამოვიყენებთ“.

სტანდარტული შექმნილი ორივე

2. „ამერიკის რევოლუციის შესახებ ქვეთავის კითხვისას, აირჩიეთ ერთ-ერთი იმდროინდელი ისტორიული ფიგურა და ჰკითხეთ პარტნიორს, რატომ იყო მის მიერ არჩეული პირი კონკრეტულ პოზიციაზე. ყურადღებით იყავით, რომ პარტნიორებმა ერთსა და იმავე ისტორიულ პირზე არ ისაუბროთ“.

სტანდარტული შექმნილი ორივე

3. „ვან გოგის შესახებ ფილმის ნახვის შემდეგ გამოვიყენეთ აზროვნების ინდუქციური მეთოდი და შეაჯერეთ მოსაზრებები ვან გოგზე, როგორც მხატვარზე. დაიწყეთ იმ მასალის გამოყენებით, რომელსაც ფილმში ნახავთ“.

სტანდარტული შექმნილი ორივე

4. „დღევანდელი გაკვეთილის თემაა გლობალური ეკონომიკა, კერძოდ, რა მნიშვნელობა აქვს გლობალურ ეკონომიკურ პროცესებში მონაწილეობას“.

სტანდარტული შექმნილი ორივე

პერსონალური რელევანტობა

1. მოსწავლეები, რომლებიც ბიზნესის სამართალს სწავლობენ, მონაწილეობენ სასწავლო სასამართლო პროცესში.

წარმოსახვითი სიმულაციური რეალური

2. მეექვსეკლასელი მოსწავლეები მიწისქვეშა სართულზე ტუტანჰამონის სამარხის კონსტრუქციას აგებენ.

- | | | | |
|--|--------------|-------------|---------|
| | ნარმოსახვითი | სიმულაციური | რეალური |
|--|--------------|-------------|---------|
3. საშუალო საფეხურის მოსწავლეები საქალაქო სამთავრობო შეხვედრაზე სკოლის წარმომადგენლებად აირჩიეს. შეხვედრას ესწრებიან ხელისუფლების წარმომადგენლები, სხვადასხვა ორგანიზაციის ხელმძღვანელები, სამეურვეო საბჭოების წევრები, კაფეტერიის მომსახურე პერსონალი, ავტობუსების მძღოლები.
- | | | | |
|--|--------------|-------------|---------|
| | ნარმოსახვითი | სიმულაციური | რეალური |
|--|--------------|-------------|---------|
4. სასწავლო წლის ბოლოს საბავშვო ბაღის აღსაზრდელები შეადგენენ ილუსტრირებულ „ნიგნს“ დაამ დაწესებულების მომავალ აღსაზრდელებს მოუთხრობენ, რა ელოდებათ და რას ისწავლიან პირველ წელს.
- | | | | |
|--|--------------|-------------|---------|
| | ნარმოსახვითი | სიმულაციური | რეალური |
|--|--------------|-------------|---------|
5. საშუალო საფეხურის მოსწავლეები დიზაინის გაკვეთილზე შექმნიან და გააფორმებენ სკოლის სპექტაკლის აფიშებსა და პროგრამებს.
- | | | | |
|--|--------------|-------------|---------|
| | ნარმოსახვითი | სიმულაციური | რეალური |
|--|--------------|-------------|---------|
6. საბაზო საფეხურის მოსწავლეებისგან შემდგარი ანსამბლი წელიწადში სამ კონცერტს შეასრულებს.
- | | | | |
|--|--------------|-------------|---------|
| | ნარმოსახვითი | სიმულაციური | რეალური |
|--|--------------|-------------|---------|
7. უმაღლესი ბუღალტერიის შემსწავლელი სტუდენტები აწარმოებენ ინსტიტუტთან დაკავშირებული კლუბების საქმის წარმოებას.
- | | | | |
|--|--------------|-------------|---------|
| | ნარმოსახვითი | სიმულაციური | რეალური |
|--|--------------|-------------|---------|
8. მეექვსეკლასელები წერენ და აფორმებენ პირველკლასელთათვის გადასაცემ ნიგნებს.
- | | | | |
|--|--------------|-------------|---------|
| | ნარმოსახვითი | სიმულაციური | რეალური |
|--|--------------|-------------|---------|
9. მოსწავლეებს გეომეტრიაში დავალებად ათი ამოცანა აქვთ
- | | | | |
|--|--------------|-------------|---------|
| | ნარმოსახვითი | სიმულაციური | რეალური |
|--|--------------|-------------|---------|
10. ქიმიის გაკვეთილზე აირების ბუნების შესასწავლად მოსწავლეები ცდებს ატარებენ.
- | | | | |
|--|--------------|-------------|---------|
| | ნარმოსახვითი | სიმულაციური | რეალური |
|--|--------------|-------------|---------|

მიზნის სტრუქტურა

1. ჯგუფში 4 მოსწავლე მუშაობს. მოსწავლეები სტატიის ანალიზს წერენ, შემდეგ ერთმანეთს უკითხავენ, საუკეთესოს არჩევენ და ოთახში საუკეთესო ნამუშევრისთვის განკუთვნილ ადგილზე ათავსებენ.
- | | | |
|--------------|------------------|---------------|
| კონკურენტული | ინდივიდუალისტური | თანამშრომლური |
|--------------|------------------|---------------|
2. მოსწავლეებმა რომანის ერთი თავი უნდა წაიკითხონ, დაწერონ განხილვა და გამოთქვან ვარაუდი, როგორ შეიძლება განვითარდეს მოვლენები მომდევნო თავში. ბოლოს, ნამუშევრები მასწავლებელს უნდა გადასცენ.
- | | | |
|--------------|------------------|---------------|
| კონკურენტული | ინდივიდუალისტური | თანამშრომლური |
|--------------|------------------|---------------|
3. მოსწავლეები 4 კაციან ჯგუფებად მუშაობენ, რომ მათემატიკის დავალებასთან დაკავშირებით შეთანხმებას მიაღწიონ. ისინი იმ ამოცანათა სიას, რომლებზეც ვერ თანხმდებიან, მასწავლებელს გადასცემენ, რომელიც მათი ამოხსნის გზას მთელ კლასს აჩვენებს. შემდეგ ჯგუფები იმუშავენ კლასის მიერ მნიშვნელოვნად მიჩნეულ ერთ-ერთ უნარზე. როცა ყველა წევრი დავალებას შეასრულებს, ჯგუფი წამახალისებელ ქულას მიიღებს მასწავლებელსა და ჯგუფს შორის წინასწარ შეთანხმებული პრიზის

მოსაპოვებლად ყველა ჯგუფს აქვს ქულებისა და პრიზის მიღების შანსი.

კონკურენტული ინდივიდუალისტური თანამშრომლური

4. გამოკითხვის დროს მოსწავლეებს ინდივიდუალურად იძახებენ მასწავლებლის მიერ დასმულ შეკითხვებზე საპასუხოდ.

კონკურენტული ინდივიდუალისტური თანამშრომლური

5. მესამეკლასელები გაკვეთილების დამთავრების შემდეგ სასწავლო ცენტრში დამატებითი უნარების განვითარებაზე მუშაობენ.

კონკურენტული ინდივიდუალისტური თანამშრომლური

6. რომანის შესწავლა რანდენიმე ეტაპად ხდება: ჯერ მოსწავლეები ერთი თავის შემაჯამებელ სავარჯიშოს შეასრულებენ და ვარაუდს გამოთქვამენ შემდეგ თავში მოვლენების განვითარებასთან დაკავშირებით. მეორე დღეს ისინი ოთხწევრიან ჯგუფებს ქმნიან, რომელთაგან ერთ-ერთს მომზადებული აქვს მოცემული თავის უცხო სიტყვათა განმარტებანი. მეორე მოსწავლეს მომზადებული აქვს სადისკუსიო კითხვები ჯგუფისთვის. მესამეს — შედარებების, მეტაფორებისა და სხვა მხატვრული ხერხების მაგალითები, მეოთხე კი მდივან-შემომნმებელია. ჯგუფში მუშაობის დასრულების შემდეგ ინდივიდუალურად აბარებენ ნამუშევრებს შესაფასებლად. აბარებენ ასევე წერილობით მოსაზრებებს უკვე შემდგარი ჯგუფური შეხვედრისა და მომავალი შეკრების პრიორიტეტული საკითხის შესახებ.

კონკურენტული ინდივიდუალისტური თანამშრომლური

ზედამხედველობა

გაეცანით ზემოთ მოტანილ 6 მაგალითს და გაარკვიეთ: მასწავლებელი პირდაპირ ზედამხედველობას ახორციელებს, ხელშემწყობის ფუნქციას ასრულებს თუ მოსწავლეებს დამოუკიდებლად ამუშავებს. შესაძლებელია ერთზე მეტი პასუხიც.

- | | | |
|-------------------|----------------|-------------|
| 1. ზედამხედველობა | დამოუკიდებლობა | ხელშემწყობა |
| 2. ზედამხედველობა | დამოუკიდებლობა | ხელშემწყობა |
| 3. ზედამხედველობა | დამოუკიდებლობა | ხელშემწყობა |
| 4. ზედამხედველობა | დამოუკიდებლობა | ხელშემწყობა |
| 5. ზედამხედველობა | დამოუკიდებლობა | ხელშემწყობა |
| 6. ზედამხედველობა | დამოუკიდებლობა | ხელშემწყობა |

თვითგამოხატვა

დაადგინეთ, წინამდებარე მაგალითებში ეძლევათ თუ არა მოსწავლეებს საკუთარი უნიკალური თვისების გამოხატვის საშუალება.

1. მეორეკლასელები ექსკურსიაზე ფერმას სტუმრობენ. კლასში დაბრუნების შემდეგ მათ სთხოვენ, ექსკურსიის შთაბეჭდილებები წერილობით გადმოსცენ და დაასურათონ.

დიახ არა
 2. საშუალო საფეხურის მოსწავლეებს ავტომექანიკის კურსზე კარბიურატორის შექმნას სთხოვენ, რისთვისაც საჭირო მასალის მინიმალურ რაოდენობას აძლევენ.

დიახ არა
 3. მეოთხეკლასელ მოსწავლეებს მზის სისტემის მოდელის შექმნას სთხოვენ

დიახ არა
 4. მოსწავლეები იკვლევენ ჩრდილოეთ ამერიკაში კოლუმბის მოგზაურობამდე (1492) არსებულ კულტურებს. მათ უნდა დაწერონ, დახატონ ან ისაუბრონ, მათი აზრით, რამდენად ზიანის მომტანი აღმოჩნდებოდა კოლუმბის მოგზაურობა ამ კულტურებისთვის.

დიახ არა

აბსტრაქციის ხარისხი

1. მოსწავლეებს სთხოვენ, გამოსახონ წყლის მოლეკულა წყალბადსა და ჟანგბადს შორის არსებული ბმების მეშვეობით. შემდეგ შექმნან მოლეკულის დიაგრამა და დაწერონ მისი ფორმულა.

კონკრეტული ხატოვანი აბსტრაქტული

2. მოსწავლეები წერენ გამომხაურებას ნაკითხულ თხზულებაზე.

კონკრეტული ხატოვანი აბსტრაქტული

3. მოსწავლეები ჩხირებითა და კუბებით ქმნიან ორნიშნა რიცხვების მოდელებს. შემდეგ ისინი ჩხირებსა და კუბებს ხატავენ და ერთმანეთს უმატებენ.

კონკრეტული ხატოვანი აბსტრაქტული

4. მოსწავლეები თახვის, დათვის და ირმის ფიტულების ბენჯის სიხშირის შესამოწმებლად სამეცნიერო მუზეუმში მიდიან.

კონკრეტული ხატოვანი აბსტრაქტული

ეტაპობრივი დაკონკრეტება

1. „დაწერეთ მოხსენება თქვენთვის საინტერესო პიროვნების ბიოგრაფიის შესახებ“.

არ არის მოსწავლის შეთანხმებით მასწავლებლის მიერ მ ი ე რ

2. „ეს თავი ბოლომდე წაიკითხეთ. უპასუხეთ ბოლოს მოცემულ შეკითხვებს და შეამოწმეთ პასუხები“.

არ არის მოსწავლის ეთანხმებით ასწავლებლის მიერ მ ი ე რ

3. მიმდინარე თემა აღმოჩენებს ეხება, ამოიჩინეთ მეცნიერი ან პერიოდი, რომელსაც უფრო ღრმად შეისწავლიდით. მალე გვექნება მოსამზადებელი შეხვედრა, სადაც თქვენს თემებს განვიხილავთ, ვისაუბრებთ, როგორ უნდა ჩაატაროთ კვლევა და როგორ წარმოადგინოთ შედეგები კლასის და/ან ჩემს წინაშე.

არ არის მოსწავლის შეთანხმებით მასწავლებლის მიერ მ ი ე რ

ლიტერატურა

- Anter, J., and J. Jenkins. "Differential Diagnosis – Prescription Teaching: A Critical Appraisal." *Review of Educational Research* 49 (Fall 1979): 517- ' 555.
- Aronson, E. *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills: Sage Publications, 1978.
- Bates, J. "Extrinsic Reward and Intrinsic Motivation: A Review with Implications for the Classroom." *Review of Educational Research* 49 (Fall 1979): 557-576.
- Berlak, A., et al. "Teaching and Learning in English Primary Schools." *School Review* (February 1975): 215-243.
- Bloom, B. *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I*. New York: David McKay, 1956.
- Bruner, J. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press, 1966.
- Bussis, A. M., E. A. Chittenden, and M. Amarel. *Beyond Surface Curriculum: An Interview Study of Teachers' Understandings*. Boulder, Colo.: Westview Press, 1976.
- Colarusso, C. *Diagnostic Educational Grouping: Strategies for Teaching*. Bucks County (Pennsylvania) Public Schools, March 1972.
- Dale, E. "Cone of Learning." Unpublished paper, University of Ohio.
- Davis, O. L. (ed.). *Perspectives on Curriculum Development*. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1976.
- Deutsch, M. "An Experimental Study of the Effects of Cooperation and Competition upon Group Process." *Human Relations* 2 (1949): 199-231.
- Dunn, R., and K. Dunn. *Teaching Students Through Their Individualized Learning Styles: A Practical Approach*. Reston, Va.: Reston Publishing Co., 1978.
- Gehlbach, R. D. "Individual Differences: Implications for Instructional Theory, Research and Innovation." *Educational Researcher* 8 (April 1979): 8-14.
- Gower, R. R., and H. Resnick. "Theory and Research: Evaluation Results." Project funded by Office of Career Education, U.S. Office of Education, August 1979.
- Gregorc, A. F., and H. B. Ward,, "A New Definition for Individual." *MASSP Bulletin* (February 1977).
- Hunt, D. E. *Matching Models in Education*. Monograph No. 10. Ontario, Canada: Ontario Institute for Studies in Education, 1971.
- Hunt, D. E., and E. V. Sullivan. *Between Psychology and Education*. Hinsdale, 111.: Dryden Press, 1974.
- Johnson, D. W., and R. T. Johnson. *Learning Together and Alone*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1975, 1987.
- Johnson, D. W., L. Skon, and R. Johnson. "Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Conditions on Children's Problem-Solving Performance." *American Educational Research Journal* 17 (Spring 1980): 83-94.
- Johnson, D. W., R. T. Johnson, E.J. Holubec. *Advanced Cooperative Learning*. Edina, Minn.: Interaction Book Company, 1988.

Joyce, B. R. *A Guide to the Teacher-Innovator: A Program to Prepare Teachers.* Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education, 1969.

-----, *Selecting Learning Experiences.* Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1978.

Rich, H. L., and A. J. Bush, "The Effect of Congruent Teacher-Student Characteristics on Instructional Outcomes." *American Educational Research Journal* 15 (Summer 1978): 451-458.

Rosenholtz, S. J., and B. Wilson. "The Effect of Classroom Structure on Shared Perceptions of Ability." *American Educational Research Journal* 17(Spring 1980): 75-82.

Sharam, S. "Cooperation Learning in Small Groups." *Review of Educational Research* 50 (Summer 1980): 241-272.

Slavin, R. E. "Cooperative Learning." *Review of Educational Research* 50 (Summer 1980): 315-342.

Toepfer, C. F., Jr. *Brain Growth Periodization Research.* Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1981.

Tyler, R. *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago: University of Chicago Press, 1949.

Winne, P. H. "Experiments in Relating Teachers' Use of Higher-Level Cognitive Questions to Students' Achievement." *Review of Educational Research* 49 (Winter 1979a).

-----, "Aptitude-Treatment Interactions in an Experiment on Teacher Effectiveness." *American Educational Research Journal* 14 (Fall 1979b): 389-410.

16

ပိတောက်ရောင်

ავთენტური შეფასება სასკოლო რეფორმის ტროას ცხენია.

გრანტ უიგინსი

მოდით, საინტერესო მონაცემის ანალიზით დავიწყოთ: თითქმის არ არსებობს კორელაცია სკოლაში მიღებულ ნიშნებსა და ცხოვრებაში მიღწეულ წარმატებას შორის ისეთი ინდიკატორების მიხედვით, როგორცაა: ხელფასი, თანამდებობა, სტატუსი, გავლენა, ბედნიერება და სხვ. (Samson და სხვები 1984). ამ მართლაც განსაცვიფრებელი აღმოჩენის მიხედვით თუ ვიმსჯელებთ, რა აზრი აქვს შეფასების სისტემას? ის, რაც მოგვიანებით წარმატების სანინდარი ხდება, არც ტესტით იზომება და არც შეფასების ჩვენეული სისტემით (იქნებ, რასაც ვასწავლით, არც ის უნდა ისწავლებოდეს!).

საუბარია სწავლის შეფასებასა და შეფასების არსებული სისტემების არასახარბიელო შედეგებზე, რის საფუძველზეც 1990-იან წლებში შეფასების ალტერნატიული გზების ძიება დაიწყო. სწორედ შეფასებისა და სწავლების მჭიდრო კავშირის გამო გახდა ეს მოძრაობა სწავლებაზე და მის შედეგებზე მოქმედი მძლავრი ბერკეტი.

თითქმის არ არსებობს კორელაცია სკოლაში მიღებულ ნიშნებსა და ცხოვრებაში მიღწეულ წარმატებას შორის.

სწავლების თანამედროვე ინოვაციათა შორის შეფასება, შესაძლოა, სწავლების პროცესის გაუმჯობესების, მასწავლებელთა რეპერტუარის გაფართოებისა და მოდერნიზების ყველაზე მძლავრ ბერკეტად მივიჩნიოთ. შეფასების სისტემა მოქმედებს იმაზე, თუ რას ვასწავლით, როგორ ვასწავლით, რა დროს ვუთმობთ ცალკეულ თემებს და რა აქტივობების შესრულებას ვთხოვთ მოსწავლეებს ყოველდღიურად. ის გვაიძულებს, სწავლების მკაფიო მიზნები დავსახოთ და გავლენას ახდენს იმაზეც, რამდენად მკაფიოდ ესმით მოსწავლეებს ის, რასაც აკეთებენ, რამდენად კონცენტრირებულნი და მოტივირებულნი არიან.

მასწავლებელს დიდი დრო არ დასჭირდება შეფასების ისეთი სისტემის დასაწერად, რომელსაც ამ თავში აღწერილი თავისებურებები ექნება. განათლების რეფორმაში მოსწავლეთა საქმიანობის შეფასების მნიშვნელობა კლებულობს, რადგან საყოველთაოდ ცნობილი ხდება სტანდარტიზებული ტესტების ნაკლოვანებები (ასევე ეცემა მასწავლებლის საქმიანობის შეფასების მნიშვნელობაც. მრავალ შტატში სახელმწიფო კანონით ლიცენზირება, სერტიფიცირება და განმეორებითი სერტიფიცირება უშუალოდ უკავშირდება გამოვლენილი უნარების შეფასებას.) სტანდარტული ტესტების ავტორები უარს ამბობენ ისეთ საკითხებზე, რომელიც არ ახდენს ჯგუფთა შორის დისკრიმინაციას; ამის მიზეზი ის გახლავთ, რომ ნორმალური განაწილების მრუდი ნორმაზე დაფუძნებული სტანდარტული ტესტების სტატისტიკა და შექმნის მიზანს დახარისხებასა და რანჟირებას პასუხობს. ამრიგად, სტანდარტულ ტესტებში ცოდნის „გასაზომად“ კარგი საკითხებისა და ამოცანების შერჩევა მნიშვნელობით მეორე ადგილზე დგას, რადგან პირველხარისხის მონაცემთა დახარისხებაა. ამგვარი მიდგომა მიუღებელი ხდება იმ საზოგადოებისთვის, რომელიც მოგვინოდებს, რომ მოსწავლეები XXI საუკუნისთვის მოვამზადოთ.

„ავთენტურ“, „ალტერნატიულ“ ან „საქმიანობის“ შეფასებად წოდებული ახალი მიდგომის მიზანია გაამდიდროს სტანდარტული ტესტები და გარდაქმნას სწავლების პრაქტიკა. ამ თავში განვიხილავთ, რა წვლილის შეტანა შეუძლია ამ პროცესში შეფასებას და სწავლებისა და სწავლის რა შედეგებს უნდა ველოდეთ. ჩვენი მიზანია: (1) ჩამოვყალიბოთ კარგი შეფასების თავისებურებები, (2) შემოგთავაზოთ კარგი შეფასების მოდელები და (3) დაგეხმაროთ, გაამდიდროთ საკუთარი რეპერტუარი კარგი შეფასებისთვის საჭირო გზებით.

შეფასების კარგ სისტემას შემდეგი მახასიათებლები აქვს:

1. ის ეფუძნება სწავლის მნიშვნელოვან და კარგად მოფიქრებულ მიზნებს.
2. სწავლების დასაწყისშივე გვთავაზობს წარმატების ნათელ კრიტერიუმებს და მოდელს.
3. შეძლებისდაგვარად იყენებს რეალურ ცხოვრებისეულ ამოცანებს ან მათ მოდელირებას.
4. მოსწავლეებს რთავს თვითშეფასებაში, ერთობლივ კრიტიკასა და მიზნების დასახვაში.
5. იყენებს მონაცემთა შეგროვების მრავალ ხერხს.
6. ინახავს კარგ ანგარიშებს.
7. შეესატყვისება ტექნიკურად გამართულ კრიტერიუმებს.
8. მოქმედებს ინფორმაციული ანგარიშის სისტემები.

ამ რვა მახასიათებლის განხილვის გარდა, ჩვენ შემდეგ საკითხებსაც შევეხებით:

1. საერთო სასწავლო ჯგუფები და შეფასება: მასწავლებელთა ჯგუფმა, რომლებიც ერთსა და იმავე კლასთან მუშაობს ან ერთსა და იმავე მასალას ასწავლის (ან ორივე პირობას აკმაყოფილებს), ერთად უნდა იმუშაოს შეფასების საერთო დავალებების/ამოცანების შექმნაზე.
2. შეფასების გავლენა სწავლებაზე: მოსწავლის ცოდნის შეფასებას ტალღისებური გავლენა აქვს მთელ სკოლაზე. ის მოქმედებს სასწავლო გეგმაზე, სწავლების მიმართულებაზე და, კიდევ უფრო მძლავრად, მოსწავლის მოტივაციასა და ყურადღებაზე.
3. სტანდარტები: შეფასების კარგი სისტემა ხელს უწყობს სწავლას იმით, რომ სანიმუშო საქმიანობის მაღალ სტანდარტებს აწესებს ყველა მოსწავლისთვის. ის უზრუნველყოფს უკუკავშირს სტანდარტთან პროგრესის მნიშვნელოვან ნიშნულებზე. შეფასების სისტემამ უნდა გამოხატოს ცალკეული მოსწავლის საქმიანობის ხარისხი უნივერსალური სტანდარტის შესაბამისად.

შეფასების მიზნები

მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს კარგად ესმოდეთ შეფასების აზრი. როგორი გასაკვირიც უნდა იყოს, ხშირად მოსწავლემ არ იცის კონკრეტული შეფასების მიზანი, სანამ მასწავლებელი არ აუხსნის (რაც იშვიათად ხდება). ჩვენი დაკვირვებით, თითზე ჩამოსათვლელი გვყავს ის მასწავლებლები, რომლებიც მოსწავლეებს შემაჯამებელ და დიაგნოსტიკურ ტესტებს შორის განსხვავებას უხსნიან. „ტესტის მიზანია გავიგოთ, რა ისწავლეთ“ - მხოლოდ ამის თქმა საკმარისი არ არის, რადგან მოსწავლეებმა არ იციან, როგორ გამოვიყენებთ ტესტირების შედეგებს. (დავაჯგუფებთ მათ, რომ ვასწავლოთ თუ არა? მშობლებისთვის მოვამზადებთ ანგარიშს საერთო პროგრესის შესახებ თუ არა? განვსაზღვრავთ თუ არა მთელი კლასისთვის ხელახლა ასახსნელ თემებს თუ არა?).

შეფასების მიზნები

- | | |
|--|---|
| 1. შემაჯამებელი დებულებების მომზადება | <ul style="list-style-type: none"> ▶ იმის შესახებ, ზოგადად რამდენად კარგად გაართვეს თავი მოსწავლეებმა კურსის ან თემის მიზნებს. |
| 2. მოსწავლეთა სერტიფიცირება | <ul style="list-style-type: none"> ▶ ცოდნის სფეროში კომპეტენტურობისთვის. ▶ პრაქტიკის სფეროში კომპეტენტურობისთვის. ▶ წინსვლის კანდიდატობისთვის. |
| 3. მკაფიოდ ახსნა | <ul style="list-style-type: none"> ▶ რა სახის ცოდნაა მნიშვნელოვანი. ▶ ხარისხიანი სამუშაოს რა კრიტერიუმები და სტანდარტები გვაქვს. |
| 4. სწავლების შესახებ გადანყვეტილებების მიღება | <ul style="list-style-type: none"> ▶ როდის დავინწყით სწავლება. ▶ რომელი უნარების განვითარებაზე ვიზრუნოთ. ▶ რომელ მოსწავლეებს რომელი უნარები და ქვეუნარები ვასწავლოთ ხელახლა. |
| 5. უკუკავშირი მოსწავლეებთან | <ul style="list-style-type: none"> ▶ ღირსებების, ნაკლოვანებების და ინტერესების შესახებ. |
| 6. უკუკავშირი მასწავლებლებთან | <ul style="list-style-type: none"> ▶ სწავლების ეფექტიანობის შესახებ. ▶ სასწავლო გეგმის ეფექტიანობის შესახებ. |
| 7. პროგრესის შესახებ ანგარიში მშობლები-სა და საზოგადოებისთვის | <ul style="list-style-type: none"> ▶ ზემოხსენებულ ერთ-ერთ ან ყველა პუნქტზე. |
| 8. სასწავლო გეგმის იმგვარად სრულყოფა, რომ ყველა მოსწავლეს შევთავაზოთ მნიშვნელოვანი, მაღალი დონის აზროვნების ამოცანები. | |
| 9. მოსწავლეთა დახარისხება, რანჟირება ან შედარება | <ul style="list-style-type: none"> ▶ ხარისხისა და ჯილდოსთვის. ▶ მონაწილეთა შეზღუდული რაოდენობის პროგრამებზე დასაშვებად. |
| 10. მოსწავლეთა ან მოსწავლეთა ჯგუფების ნორმების დადგენა. | <ul style="list-style-type: none"> ▶ ეროვნული ჯგუფების მიმართ შეფარდებითი მიღწევებისთვის. ▶ სხვა ეროვნების წარმომადგენლების მიმართ შეფარდებითი მიღწევებისთვის. |
| 11. ადგილის განსაზღვრა | <ul style="list-style-type: none"> ▶ კურსების, კლასების ან დონეების მიხედვით |
| 12. წარმატების პროგნოზირება | <ul style="list-style-type: none"> ▶ ცალკეულ კურსში. ▶ სკოლაში. ▶ სამსახურში. |

სქემა 16.1: შეფასების მიზნები

მოსწავლეთა შეფასების მრავალი მიზანი არსებობს (16.1 ცხრილში მხოლოდ 12 მათგანია აღწერილი). ზოგჯერ მასწავლებლები ტესტს ერთდროულად ორი ან მეტი მიზნით იყენებენ, მაგალითად ნიშნების დასაწერად და სწავლების ნაკლოვანებების დასადგენად. ამგვარი მრავალდანიშნულებიანი ტესტები, ჩვეულებრივ, არაეფექტიანია, რადგან შეფასების სხვადასხვა ფორმებს სხვადასხვაგვარი მოთხოვნები აქვს (Bloom და სხვები, 1981). სწორედ ამ განსხვავებების გამო მასწავლებელმა ნათლად უნდა განსაზღვროს შეფასების მიზანი. ამ თავში ცხრილში მოყვანილ მე-4-8 მიზნებს განვიხილავთ, რომლებიც ფოკუსირებულია სასწავლო გადამწყვეტილებებსა და მოსწავლეებთან უკუკავშირზე.

ახლა კი განვიხილოთ კარგი შეფასების რვა მახასიათებელი. დავიწყოთ მიზნებით.

კარგი შეფასების დახასიათება

სწავლების არსებითი, გააზრებული მიზნები

კარგი შეფასების წინაპირობაა ნათლად აუფხსნათ მოსწავლეებს, რა უნდა იცოდნენ და რისი გაკეთება უნდა შეეძლოთ (ასეთი აზროვნება დეტალურად იყო განხილული მე-14 თავში). მოსწავლეებისთვის დასახული მიზნების მიღწევის მნიშვნელობის ახსნა სწავლების შემადგენელი ნაწილი უნდა იყოს.

მოსწავლეებისთვის დასახული მიზნების მიღწევის მნიშვნელობის ახსნა სწავლების ნაწილი უნდა იყოს.

ბისთვის დასახული მიზნების მიღწევის მნიშვნელობის ახსნა სწავლების შემადგენელი ნაწილი უნდა იყოს.

სწავლების მიზნების ახსნა მხოლოდ დასაწყისია იმ ციკლისა, რომელიც მიზნებს სწავლის გამოცდილებასა და შეფასებასთან აკავშირებს. მაღალი ხარისხის სამუშაოს კრიტერიუმებისა და თანმხლები შეფასების განსაზღვრა ნათელს ხდის მიზნების არსს.

რა უფრო მნიშვნელოვანია, წარმატების კრიტერიუმები თუ შეფასება? ზოგჯერ მასწავლებლები უკუმიმართულებით მუშაობენ – მოსწავლეებს ჯერ შეფასებისთვის შედგენილ დავალებებს უხსნიან, შემდეგ, ამ დავალებების საფუძველზე აყალიბებენ ხარისხიანი საქმიანობის მახასიათებლებს; შემდეგ კი, ერთმანეთისგან გამოყოფენ საქმიანობის დონეებს ყოველი მახასიათებლის მიხედვით და სთავაზობენ მაგალითებს. ასეთი თანამიმდევრობა ეფექტიანია მაშინ, როდესაც მასწავლებელს მამოტივირებელი და კომპლექსური ავთენტიკური დავალება აქვს შერჩეული მოსწავლეებისთვის. თუმცა, გასათვალისწინებელია ისიც, რომ „დიდი სურათის“ შედეგებთან დაკავშირებული გონების უნარ-ჩვევები ხშირად წინასწარ, შეფასებისთვის განკუთვნილი დავალებების შედგენამდე უნდა განისაზღვროს. ამისთვის განეული ძალისხმევა მოგვიანებით სასურველი შეფასებითი დავალების შედგენაში დაგვეხმარება.

წარმატების ნათელი კრიტერიუმი და მისი ნიმუშები

მოსწავლეებისთვის (მასწავლებლებისა და მშობლებისთვის) ნათელი წარმოდგენის შექმნა იმის შესახებ, თუ რა უნდა შეძლონ მოსწავლეებმა, კარგი შეფასების ძირითადი პირობაა. ვგულისხმობთ, კარგი საქმიანობის შესახებ რეალურ წარმოდგენას და არა მხოლოდ მისი ნიშნების ჩამონათვალს. არაფერია იმაზე სასარგებლო მოსწავლეთა ძალისხმევის კონცენტრირებისთვის, ვიდრე განმარტების თანხლებით რეალური მაგალითის ჩვენება, თუ როგორ წარმოაჩენს კონკრეტული ნიმუში მოსწავლეებისთვის მისაღწევად დასახულ შედეგებს.

მაკროდონეზე მოსწავლეებსა და მშობლებს შეიძლება შევთავაზოთ სანიმუშო პროდუქტები, რომლებიც მოსწავლეთა წლიური მიღწევის ნიშნულებს ასახავს კონკრეტულ საგანში. 16.2 ცხრილში წარმოდგენილია სამი ნიმუში, რომელსაც ბოსტონის მეზერის დანყებითი სკოლა იყენებს კონკრეტულ ასაკობრივ საფეხურზე კარგად შესრულებული სამუშაოს სტანდარტების გასაცნობად.

დავალების შესრულების, და შესაბამისად, კურსის ან ცალკეული თემის შესწავლის კრიტერიუმები უნდა იყოს:

- ◆ საჯარო;
- ◆ ნათელი;
- ◆ ხელმისაწვდომი, რათა მოსწავლეებმა შეძლონ ადრე წარმატებით შესრულებული დავალებების ნიმუშებთან დაკავშირება;
- ◆ წინასწარ შეთავაზებული.

სამწუხაროდ, შეფასებისას ყველაზე ხშირად მახასიათებელთა ეს ნაკრებია უგულვებელყოფილი.

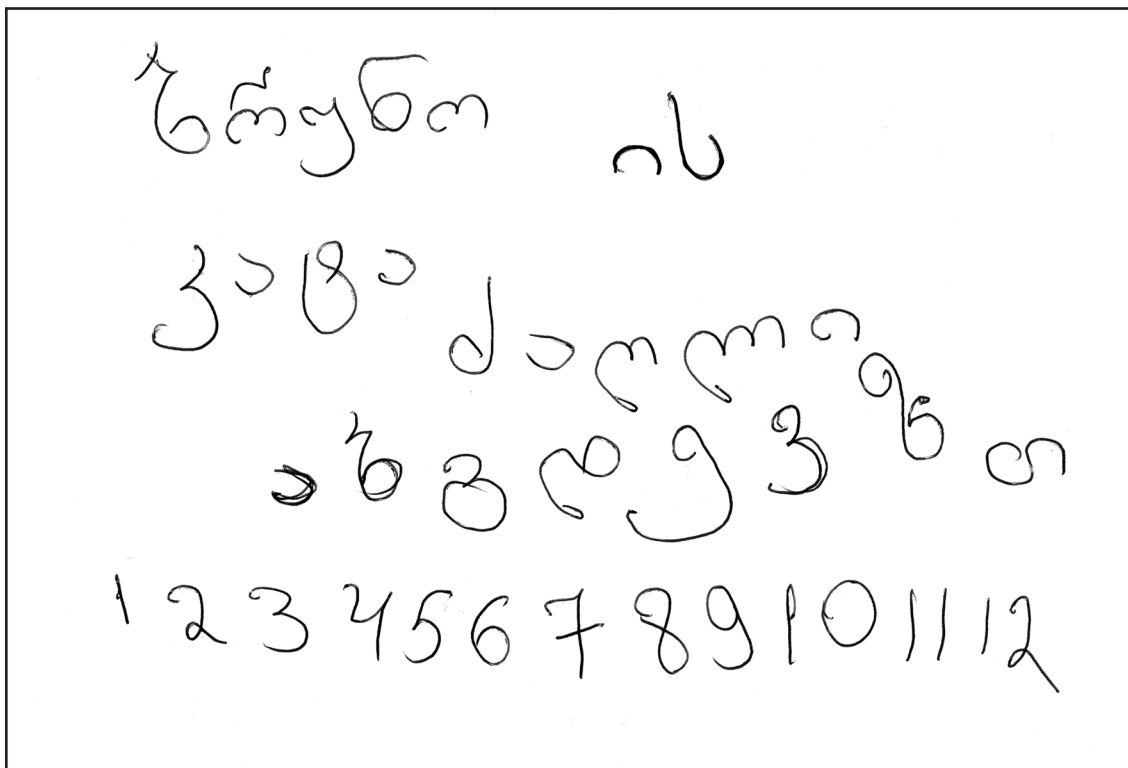
მიუხედავად იმისა, რომ ეს ნიშნულები ხარისხიანი სამუშაოს ერთიან ნათელ სურათს გვთავაზობს, მოსწავლეებსა და მშობლებს მკაფიო წარმოდგენას ვერ უქმნის ხარისხის არსის შესახებ. ამ ფუნქციას რუბრიკები ასრულებს.

რუბრიკები: არსი და რაობა

ტერმინი რუბრიკა, ანუ ქულათა რუბრიკა გულისხმობს ორგანიზებულ პრეზენტაციას (ხშირად მატრიცის ფორმით), რომელშიც განსაზღვრულია მოცემული ნაშრომის შემონიშნების კრიტერიუმები და შესაბამისი ქულები. 16.2 ცხრილში ნაჩვენებია რუბრიკის ნიმუში.

კარგი ნაშრომის კრიტერიუმებია: ტექსტის წყობა, წინანადადების სტრუქტურა, სიტყვების გამოყენება და ფორმატი. ეს ნიშნები მოცემულია მატრიცის მარცხენა მხარეს. ყოველ კრიტერიუმს სამი ქვედანაყოფი აქვს, რომელიც განმარტავს დავალების შესრულების სამ განსხვავებულ დონეს. მათ შორის ორი ცარიელი ადგილია დატოვებული მოსწავლის ნამუშევრის ქულით შესფასებლად. ამ მატრიცის მიხედვით ყოველი კრიტერიუმი 5-ბალიანი სისტემით ფასდება.

წერა – ქვემოთ მოყვანილი ნიმუში გვიჩვენებს, თუ რისი დანერა უნდა შეეძლოს საშუალო სკოლამდელს წლის ბოლოსთვის.



კითხვა და მოსმენა – ქვემოთ მოყვანილი ნიმუში არის ნაწყვეტი წიგნიდან „ბნელ ბნელ ტყეში“ ჯიუნ მეიზერისა და ჯო ქოულის ავტორობით და გვიჩვენებს, რისი მოსმენა და გააზრება უნდა შეეძლოს სკოლამდელს საბავშვო ბაღის დასრულების შემდეგ. მას უნდა შეეძლოს შემდეგი წიგნების გააზრება: Caps for Sale, Farmer in the Dell, Blueberries for Sale, If you Made a million, Stone Soup, The Hungry Crocodile, and Why Mosquitoes Buzz in People’s Ears.

ბნელ ბნელ ტყეში, ბნელი ბნელი ბილიკი იყო. ბნელ ბნელ ბილიკზე ბნელი ბნელი სახლი იდგა. ბნელ ბნელ სახლში, ბნელი ბნელი კიბე იყო. ბნელი ბნელი კიბის ბოლოს, ბნელი ბნელი ოთახი იყო. ბნელ ბნელ ოთახში, ბნელი ბნელი კარადა იდგა. ბნელ ბნელ კარადაში, ბნელი ბნელი ყუთი იღო. ბნელ ბნელ ყუთში, ბნელი ბნელი მორჩენება იმალებოდა.

წერა – ქვემოთ მოყვანილი ნიმუში გვიჩვენებს საშუალო მეორეკლასელის მოსალოდნელ დონეს სასწავლო წლის ბოლოსთვის.

ჩემი შინაყონი ფრინველები ავსონი
ჯახარ რონთი მე მაყვს თყთიყყში,
მისი სახელია თვითი. მე მაყვას
მასთან თამაში. ის მოთყონი-მოთყობი
ის სასაყლოდ რაშაშაქოტს რა
გაშოთს. ჩვენ ერთად ვამაშობ
ხოტე. ძალიან უაჩუა ზინყონი
ფრინველს ყოღა.

კითხვა – ქვემოთ მოცემული ნიმუში არის ნაწყვეტი ეზოპეს წიგნიდან „ქალაქელი და სოფლელი თავი“. მეორეკლასელ მოსწავლეს წლის დასასრულს თავისუფლად უნდა შეეძლოს ქვემოთ მოყვანილი ნიმუშის სწორად, თავისუფლად კითხვა და გაგება. ასევე უნდა შეეძლოს შემდეგი წიგნების წაკითხ-

იბეჭდება ნებართვით: ნაწყვეტი წიგნიდან Curriculum Exemplars for Writing and Reading. The Mather Elementary School, Boston Massachusetts, 1994.

ვაც: Amelia Bedelia, Angel Child, Dragon Child, Blueberries for Sale, If you Made a Million, Stone Soup. The Hungry Crocodile, and Why Mosquitoes Buzz in People's Ears.

ხალიჩები ლამაზი, ნათელი ფერების იყო. ყოველ ოთახში ლამაზი სკამები, მაგიდები და ლამპები იდგა. ყველაზე ლამაზი სამზარეულო იყო. სოფლელი თავი აქეთ იქით დარბოდა. სამზარეულო სისუფთავით ბრწყინავდა. თავის თვალწინ უამრავი საჭმელი იყო.

ნერა – ქვემოთ მოყვანილი ნიმუში გვიჩვენებს საშუალო მეხუთეკლასელის მოსალოდნელ დონეს სასწავლო წლის ბოლოსთვის.

სამზარეულო

ყველაზე ლამაზი. ნათელი ფერების იყო. ყოველ ოთახში ლამაზი სკამები, მაგიდები და ლამპები იდგა. ყველაზე ლამაზი სამზარეულო იყო. სოფლელი თავი აქეთ იქით დარბოდა. სამზარეულო სისუფთავით ბრწყინავდა. თავის თვალწინ უამრავი საჭმელი იყო.

ნერა – ქვემოთ მოყვანილი ნიმუში გვიჩვენებს საშუალო მეხუთეკლასელის მოსალოდნელ დონეს სასწავლო წლის ბოლოსთვის.

სქემა 16.2: კომუნიკაციის სტანდარტების ნიმუში.

კითხვა - ქვემოთ მოცემულია ნაწყვეტი სკოტ ო დელის წიგნიდან „ლურჯი დელფინის კუნძული“. მეორეკლასელ მოსწავლეს წლის დასასრულს თავისუფლად უნდა შეეძლოს ქვემოთ მოყვანილი ნიმუშის სწორად, თავისუფლად კითხვა და გაგება. ასევე უნდა შეეძლოს შემდეგი წიგნების ნაკითხვა: Bridge to Terabithia, Roll of Thunder, Hear My Cry, Sarah, Plain and Tall, Stone Fox, Vampire Bat Girls' Club, Witch of Banneker School, Shiloh, and The Land I Lost.

„დიუნიდან ცოტათი მოშორებით, გორაკთან ახლოს, გარეული ძაღლების ხროვა დავინახე. ისინი მრავლად იყვნენ და წრიულად მიახლოვდებოდნენ.

წრის შუაში რამო იყო. ზურგზე მწოლიარე, ყელში ღრმა ჭრილობა ჰქონდა. გაუნძრევლად იწვა.

როდესაც ხელში ავიყვანე, მივხვდი, რომ მკვდარი იყო. მას სხვა ჭრილობებიც ჰქონდა. გარეულ ძაღლებს დაეგლიჯათ. დიდი ხნის მკვდარი იყო, მისი ნაფეხურებიდან ჩანდა, რომ გორაკამდე ვერც მიეღწია.

მისგან ცოტათი მოშორებით ორი ძაღლი იწვა. ერთ-ერთის გვერდით მისი გადატეხილი შუბი ეგდო. მე რამო წავიყვანე და სოფელს მაშინ მივალწიეთ, როდესაც მზე უკვე კარგა ხნის ჩასული იყო. ძაღლები ფეხდაფეხ მომდევდნენ, მაგრამ როდესაც ის ქოხში დავანვინე და ხელკეტიტ გამოვედი, დაბალ გორაკს ჩორთით დაუყვნენ. დიდი რუხი ძაღლი გრძელი ხვეული ბალნითა და ყვითელი თვალეებით, როგორც ჩანს, მათი წინამძღოლი იყო და სულ ბოლოს მიდიოდა.

ბნელდებოდა, მაგრამ გორაკამდე მაინც მივდიე. მათ უჩუმრად დაიხიეს ოდნავ უკან. ორ გორაკს შორის პატარა ხეობაში მანამ მივდევი, სანამ მესამე გორაკს არ მივალწიე, რომელიც ფრიალო კლდეს უფრო ჰგავდა. კლდის ერთ-ერთი კიდის ბოლოს გამოქვაბული იყო. ძაღლები სათითაოდ შევიდნენ გამოქვაბულში“.

სქემა 16.2 გაგრძელება

მატრიცის გაცნობის შემდეგ, მოსწავლემ და მშობელმა უკვე იციან, თუ რას მოეღოს მასწავლებელი და როგორია კარგი ნამუშევრის სტანდარტები. მათ კიდევ უფრო მკაფიო წარმოდგენა შეექმნებათ, თუკი კარგად შესრულებული ესეს ნიმუშს შევთავაზებთ, სადაც მონიშნული იქნება სასურველი კრიტერიუმები.

16.3 ცხრილი შეფასების კიდევ ერთ რუბრიკას გვიჩვენებს, რომელიც ბიოლოგიის დავალებას ეხება.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|-------------------------|--|---|---|---|---|-----------|
| ორგანიზება | ძალიან ცოტა ან თითქმის არაფერია დაწერილი. ნარკვევი არაორგანიზებულია, ბუნდოვანი და არათანამიმდევრული. არ შეესაბამება სათაურს. | | ნარკვევი დაუსრულებელია. არ აქვს შესავალი, ძირითადი და დასკვნითი ნაწილები. თანამიმდევრულობის მცდელობა შეინიშნება, მაგრამ არაადეკვატურია. | | ნარკვევი კარგად არის ორგანიზებული. მოიცავს შესავალ, ძირითად და დასკვნით ნაწილებს. თანამიმდევრულია და ლოგიკურად გამართული. | X6 |
| წინადადების სტრუქტურა | წინადადებათა სტრუქტურა გაუმართავია. | | არის სტრუქტურული შეცდომები წინადადების წყობაში. წინადადების აგებულება და სტრუქტურა ერთფეროვანია. | | წინადადებები დასრულებულია. მათი სტრუქტურა მრავალფეროვანია. | X5 |
| ლექსიკა | ხშირია შეცდომები სიტყვების შერჩევასა და შეწყობაში. | | შიგადაშიგ ვხვდებით შეცდომებს სიტყვების შერჩევასა და შეწყობაში. | | სიტყვები სწორად არის შერჩეული და გამოყენებული. | X4 |
| გრამატიკა და ორთოგრაფია | ხშირია შეცდომები მარლთნერასა და პუნქტუაციაში. | | შიგადაშიგ ვხვდებით შეცდომებს მარლთნერასა და პუნქტუაციაში. | | მარლთნერა და პუნქტუაცია გამართულია. | X4 |
| ფორმატი | დაუდევარი ფორმატია. არ არის გამოყენებული მინდვრები და აბზაცები. ხელნაწერი არათანამიმდევრულია. | | მინდვრებსა და აბზაცების გამოყენებაში შიგადაშიგ შეცდომებია. სათაური არ არის ან შეუსაბამოა. | | ფორმატი დაცულია. სათაური შესაფერისია. დაცულია. კალიგრაფია, მინდვრები და აბზაცები უშეცდომოა. | X1 |

ცხრილი 16.3: ესეს შესაფასებელი რუბრიკა*
 ციფრები მარჯვენა სვეტში შეფასების სქემას მიუთითებს.

ბიოლოგია I: დაკვირვება უცნობ ორგანიზმზე

თქვენ მუშაობთ ბიოლოგიის ლაბორატორიაში. გთხოვენ უცნობ ორგანიზმზე დაკვირვებას და მისთვის დამახასიათებელი სტრუქტურების შეძლებისდაგვარად სრულ აღწერას. ასევე ყოველი სტრუქტურის სავარაუდო ფუნქციაზე საკუთარი ვარაუდის გამოთქმას. დაკვირვებისა და შესაბამისი ანგარიშისთვის სამი დღე გაქვთ. თქვენს განკარგულებაშია შემდეგი მასალები: მოხარშული საფუარი, ბამბის ბოჭკოები, მიკროსკოპი და სლაიდები.*

* იბეჭდება ნებართვით. Archibald, D., and F. M. Newmann. Beyond Standardized Tests: Assessing Authentic Academic Achievement in Secondary School. Reston, Va.: National Association of Secondary School Principals, 1988, p.11. Source: Adams County School # 12, 11285. Highline Drive, Northglenn, Colo.80203

* იბეჭდება ნებართვით. Bob Grandgenett, Biology Instructor, West Hancock High School, Britt, Iowa. "Observation of Unknown."

| | 3 | 2 | 1 |
|-----------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|
| დაკვირვება | ვრცელი და კრიტიკული | საშუალო | მინიმალური და არასრული |
| ვარაუდი ფუნქციების შესახებ | სრული, ლოგიკური და გამოსადეგი | სრული, მაგრამ ალოგიკური ან გამოუსადეგარი | არასრული, ალოგიკური და შეუსაბამო |
| მასალის გამოყენება | ყველა მასალა გამოყენებულია | მასალა გამოყენებულია ერთის გარდა | მასალა არ არის გამოყენებული |
| ლაბორატორიული სამუშაო | დამოუკიდებელი | დამოუკიდებელი, მცირეოდენი დახმარებით | დამოკიდებული |
| მონაცემთა პრეზენტაცია | სრული, ორგანიზებული, სახელდებული | სრული, ორგანიზებული, არასრულად სახელდებული | არასრული, არაორგანიზებული |
| სახელი | _____ | | |

ცხრილი 16.4: შესაფასებელი რუბრიკა ბიოლოგიის დავალებისთვის.

ამ მაგალითით ცხადი ხდება, რომ ლაბორატორიული სამუშაო 5 კრიტერიუმის მიხედვით შეფასდება, ესენია: 1) დაკვირვების ექსტენსიურობა, 2) ვარაუდების სისრულე, 3) მასალების გამოყენება, 4) დამოუკიდებლობა ლაბორატორიული სამუშაოს შესრულებისას და 5) მონაცემთა კომპეტენტური პრეზენტაცია. თუმცა, შესაძლოა, ასეთმა რუბრიკებმა ვერ შეცვალოს მოლოდინთა შეტყობინების სავსებით თვითკმარი ინსტრუმენტები. მაგალითად, ამ დავალებაში რა კრიტერიუმით უნდა განისაზღვროს პრეზენტაციის ორგანიზებულობა და მისი შესაბამისობა 1 ან მე-2 დონესთან? რა განსხვავებაა სრულ და არასრულ ჰიპოთეზას შორის? უმაღლესი სტანდარტის მისაღწევად მზაობისთვის მოსწავლეებს მაინც დასჭირდებათ ამ კრიტერიუმების დადებითი და უარყოფითი მაგალითები. ჩვენი მიზანია არა ამ რუბრიკის კრიტიკა, არამედ იმის ხაზგასმა, როგორ შეიძლება იქცეს სრულყოფილი რუბრიკა კარგი სწავლების გზამკვლევადად.

იგივე შეიძლება ითქვას 16.4 ცხრილში მოცემულ მაგალითზე, რომელშიც მოსწავლეებს ამერიკის შეერთებული შტატების კონსტიტუციაში განხორციელებული გარკვეული ცვლილებების ცოდნის დემონსტრირებას სთხოვენ კონკრეტულ სასამართლო პროცესებში მათი გამოყენების გზით.

| | 1 | 2 | 3 |
|----------------------|---|--|---|
| განხილვის დიაპაზონი | საქმის ყველა ასპექტი სათანადოდ და განხილული. | ყველა ასპექტი სრულად არის განხილული, ზოგი უფრო ზედმინევით, ზოგი – ნაკლებად. | პროექტის ყველა ასპექტი დაბალანსებულად, შესანიშნავად არის განხილული. |
| გამოხატვის მექანიზმი | რამდენიმე მექანიკური შეცდომა, იდეა ნათლად გამოხატული. | უშეცდომო; გამოხატვის მექანიზმი ეხმიანება იდეებს. | აზრის გამოხატვის საუკეთესო მექანიზმი. |
| გამოხატვის ხარისხი | მთლიანობაში ეფექტური სტილი, ნათელი ფოკუსირება და აღწერა. | სტილი და ხარისხი ეხმიანება იდეებს. | კარგად შემუშავებული იდეები და მათ ეფექტიანად გადასაცემად საუკეთესოდ შერჩეული სტილი. |
| ინფორმაციის სიღრმე | აუცილებელი წყაროების ადეკვატური შესწავლა. | გამოყენებული წყაროების სიუხვე; კონცეფციები, ქვეტექსტების შესწავლა. | საქმის შესწავლა მრავალ წყაროზე დაყრდნობით, კონცეფციებისა და უფლებათა შედეგების სრულყოფილი გამოყენება. |
| ადეკვატურობა | შემთხვევები შესატყვისად არის შერჩეული და ცვლილებებს მისადაგებული. | შესატყვისი შემთხვევები ლოგიკურად არის მისადაგებული კონკრეტული უფლებებისთვის. | საუკეთესოდ შერჩეული შემთხვევები; ლოგიკურად მისადაგებული ცვლილების ყველა ან უმრავლესი უფლებებისათვის. |

შენიშვნა: ამ პროექტმა შეიძლება სემესტრული ტესტი ჩაანაცვლოს. ტესტირებისთვის გამოყოფილი დრო შეიძლება დავუთმოთ ინფორმაციის გაცვლას, ცალკეულ ქეისებზე და ზოგადად პროექტზე მსჯელობას და მოსაზრებებს პროექტის დამუშავების სრულყოფის შესახებ.

ცხრილი 16.5: რუბრიკა ქეისის შეფასების პროექტისთვის*

საყურადღებოა, რომ კრიტერიუმში „განხილვის დიაპაზონი“ ყველაზე დაბალი ქულით ფასდება „საქმის ყველა ასპექტის სათანადოდ განხილვა“. ეს იმას ნიშნავს, რომ დავალება დაუსრულებლად ითვლება, სანამ ყველა მოცემული ასპექტი დეტალურად არ იქნება გარჩეული. (ჩვენ მოგვიანებით დავუბრუნდებით ამ საკითხს, რადგან ეს იმის მაჩვენებელია, რომ მასწავლებელს საკმაოდ მაღალი სტანდარტები აქვს და დავალებას დაუსრულებლად მიიჩნევს მანამ, სანამ ის სტანდარტებს არ აკმაყოფილებს). უფრო მაღალი ქულები (2 და 3) „ზედმინევით“ და „დაბალანსებულ“ განხილვაში იწერება. ზედსართავები „შესატყვისი“ და „საფუძვლიანი“ მოსწავლეებს უნდა ავუხსნათ, რათა მსგავსი რუბრიკები მათთვის სასარგებლო გახდეს. იგივე შეიძლება ითქვას „ინფორმაციის სიღრმის“ კრიტერიუმთან გამოყენებული ზედსართავების „ადეკვატურისა“ და „უხვის“ შესახებ.

შეფასების რუბრიკის მეოთხე მაგალითი (16.5 ცხრილი) აღებულია მეექვსე კლასის სხვადასხვა სასწავლო გეგმიდან.

* იბეჭდება ნებართვით. Terry Crane, P.O.Box 57, Rockville, Iowa 50469. Government Assessment Project Rubric.

მიზანი

მოსწავლე გამოამყლავნებს დაგროვილ ცოდნას შემოქმედებით და ანალიტიკურ წერაში.

ცოდნის გამომყლავნება

კლასის ჩანაწერების, ინდივიდუალური კვლევის, ლიტერატურისა და აუდიო-ვიზუალური პრეზენტაციების საფუძველზე მიღებული ინფორმაციის გამოყენებით, მოსწავლე მშობლებს უწერს წერილს, რომელშიც აღწერს საკუთარ მოგზაურობას კონკრეტულ ქვეყანაში, მისი კულტურის დამახასიათებელი ასპექტების აღნიშვნით:

- ხელოვნება, არქიტექტურა, ლიტერატურა
- მთავრობა
- გამოგონებები და ტექნოლოგიური მიღწევები
- სოციალური, ეკონომიკური და პოლიტიკური სისტემები
- რიგითი ადამიანების ყოველდღიური ცხოვრება
- რელიგია და ზნეობრივი შეხედულებები
- გეოგრაფიის მნიშვნელობა ამ კულტურის განვითარებისთვის
- ამ კულტურის დაცემის მიზეზი

მოლოდინი

პირობები:

- გამართული გრამატიკა, მართლწერა და პუნქტუაცია;
- წერილი იწერება კლასში;
- წერილის საბოლოო ვარიანტი იბეჭდება სკოლაში კომპიუტერზე;
- მოსწავლე შენიშვნების ჩანერის შესატყვის უნარს გამოიყენებს და შეძლებს მოსაზრებების გამოხატვას შესატყვისი ფორმატით;
- მოსწავლეს შეეძლება შენიშვნების ანალიზი და გამოყენება, ცოდნის შემოქმედებითად გამოვლენა, საკუთარი განწყობის, შეხედულების გამოხატვა.

ცხრილი 16.6 რუბრიკა მეექვსე კლასის სხვადასხვა სასწავლო გეგმისთვის

საყურადღებოა, რომ ამ პროექტის ყოველი კრიტერიუმის შეფასება ოთხჯერ ხდება, სამჯერ კონკრეტულ თარიღებში, ხოლო ერთხელ „დემონსტრირების“ დროს. შეფასების ასეთი ფორმის მიხედვით სინამდვილეში მოსწავლე სამჯერ ქმნის საბოლოო პროდუქტს (წერს წერილს) და ყოველ ჯერზე აქვს უკუკავშირი ნამუშევრის ხარისხის შესახებ. ამ უკუკავშირის გამოყენება მათ შეუძლიათ დემონსტრირებამდე აუცილებელი უნარების დასახვენად და არსებული ცოდნის გასაღრმავებლად. მოსწავლეებს შეუძლიათ ნამუშევრები სახლში წაიღონ და შეფასების რუბრიკის მიხედვით მშობლებთან ერთად იმუშაონ. ეს მშობელთა ინფორმირებისა და სასწავლო პროცესში ჩართვის განსაკუთრებით ეფექტიანი საშუალებაა.

აღწერილი დავალებები და რუბრიკები ზრდადია მოსწავლეთა მიერ დახარჯული დროისა და ინტერდისციპლინარობის ხარისხის მიხედვით. ესეც დაწერას მოსწავლემ შესაძლოა ერთი საღამო მოანდომოს. ბიოლოგიურ დაკვირვებას შეიძლება სამი ლაბორატორიული საათი დასჭირდეს, ხოლო კონსტიტუციის ცვლილებებთან დაკავშირებულ ამოცანას – დაახლოებით ორი კვირა. დავალების შესრულება გულისხმობს მეტყველების ხელოვნების, კვლევის უნარების, სოციალური კვლევების ანალიტიკური ცოდნის (თვით ცვლილებების) ჩართვას. მშობლებსადმი წერილის მიწერას, სადაც აღწერილი იქნება კონკრეტული ქვეყნის კულტურა, მთელი სემესტრი დასჭირდება და მასში ჩართული იქნება გრამატიკა, ფორმა, ორგანიზება, წერის, შენიშვნების ჩაწერის უნარი, სოციალური კვლევები და ტექნოლოგიური უნარები. ყველა დავალებას საერთო აქვს ის, რომ რუბრიკების საშუალებით განსაზღვრულია ნაშრომის ხარისხის სტრუქტურა.

რუბრიკის შემუშავება

კარგი რუბრიკა შეიძლება თაბახის ერთ ფურცელზე დაეტიოს, მაგრამ კარგი რუბრიკის დამატებაა მოსწავლეთა ნამუშევრების ნიმუშები, რომლებიც მათ რუბრიკის რაობის გაგებაში დაეხმარება. კარგად შემუშავებული რუბრიკა განმარტავს ნიმუშის ხარისხის კონკრეტულ დონესთან შესაბამისობას. მოსწავლეთა ნამუშევრები შეფასებულია ოთხი კატეგორიის მიხედვით: გამოუცდელი, ახალბედა, პრაქტიკოსი და ექსპერტი. ასევე მოცემულია დეტალური ახსნა, თუ რა პრინციპებით მოხვდა ნამუშევარი კონკრეტულ კატეგორიაში.

ნიმუშებში მოცემულია კარგი ნამუშევრის კრიტერიუმებიც. სამი ანალიტიკური კრიტერიუმი – გაგება/გააზრება, მსჯელობა და გადმოცემა – კარგად შესრულებული დავალების გზამკვლევის როლს თამაშობს და მოსწავლეებისთვის მნიშვნელოვან შედეგებსაც მოიცავს. ყოველი ნიმუში ანალიტიკურ კრიტერიუმს გვთავაზობს.

ამოცანის გააზრება

- ◆ ესმის ამოცანის კითხვა
- ◆ არჩევს ამოცანის რელევანტურ ინფორმაციას
- ◆ გრაფიკული ან დასურათებული პრეზენტაცია ადასტურებს ამოცანის ზუსტ ინტერპრეტაციას
- ◆ შეუძლია ამოცანის საკუთარი სიტყვებით გადმოცემა

აზროვნების სტრატეგიები და მათემატიკური პროცედურები

- ▶ არჩევს შესატყვის სტრატეგიებს
- ▶ იყენებს არსებულ ცოდნასა და გამოცდილებას
- ▶ გადმოსცემს აზროვნების პროცესს თანამიმდევრულად და ლოგიკურად
- ▶ ამოცანის ამოსახსნელად ირჩევს შესატყვის და ყველაზე ეფექტიან მათემატიკურ პროცედურას
- ▶ ხედავს ამოცანის ამოხსნის რამდენიმე ხერხს
- ▶ შეიმუშავებს სისწორის და სიზუსტის შემოწმების სისტემას

გადმოცემა

- ▶ შედეგებს ნათლად, თანამიმდევრულად და აკურატულად წარმოადგენს
- ▶ იყენებს მათემატიკური კომუნიკაციის ინსტრუმენტებს (ცხრილები და პირობითი ნიშნები)

ყოველი კრიტერიუმი აღწერილია იმის მიხედვით, თუ როგორ შედეგს მიაღწევს გამოუცდელი, დამწყები, პრაქტიკოსი და ექსპერტი. 16.6 ცხრილი მატრიცის ფორმით გვთავაზობს რუბრიკის ნიმუშს.

ამ თავის დანართში მოცემულია სანიმუშო დავალებათა ტიპური ნაკრები მოსწავლეთა ნამუშევრებისა და მათი რაჩივრების განმარტებით. ნიმუშები გვიჩვენებს, როგორი გააზრებული ანალიზი სჭირდება რუბრიკის სწორად გამოყენებას.

მიუხედავად ნიმუშების მათემატიკური შინაარსისა, მსგავსი ნაკრები შეიძლება გაკეთდეს ნებისმიერი დისციპლინის და დისციპლინის ფარგლებში ნებისმიერი უნარის ან კონცეფციისთვის. ჩვენ ვემხრობით იმ აზრს, რომ ასეთი ნაკრებები მასწავლებელთა გუნდმა უნდა გააკეთოს.

რუბრიკებისა და ავთენტიკური ამოცანების დაკავშირების პროცესი

კარგი რუბრიკა შემდეგი კრიტერიუმებით განისაზღვრება:

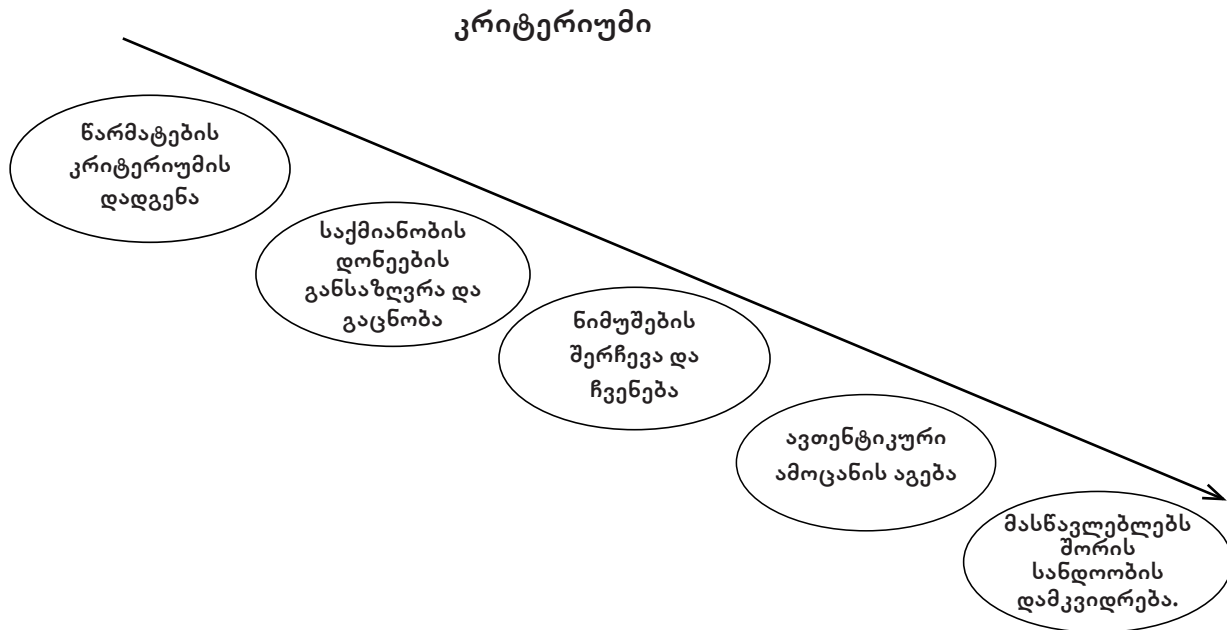
1. კარგად შესრულებული სამუშაოს ღია და ზუსტად ჩამოყალიბებული კრიტერიუმი, რომელიც აღწერს იმას, თუ რა არის მნიშვნელოვანი და არჩევანს, რომელიც პირდაპირ კავშირშია იმასთან, რა გვინდა რომ იცოდეს ან რა უნდა შეძლოს მოსწავლემ.
2. დებულებები, რომელიც განსაზღვრავს მოსწავლის საქმიანობის დონეებს (ეს დებულებები ხშირად რუბრიკის მსგავსად მატრიცად არის ორგანიზებული).
3. ოსწავლის ნამუშევრების ნიმუშები, რომლებიც გვიჩვენებს დონეებს რუბრიკაში.
4. ავთენტიკური ამოცანა.

| დონე | გაგება | სტრატეგია, აზროვნება, პროცედურა | გადმოცემა |
|------------|---|--|--|
| გამოუცდელი | <ul style="list-style-type: none"> ამოცანა არ არის ამოხსნილი, ან ამოხსნა მოცემულ დავალებას არ შეესაბამება. გამოყენებულია შეუსაბამო კონცეფციები და/ან პროცედურები. | <ul style="list-style-type: none"> არ ჩანს სტრატეგიის ან პროცედურის ელემენტები, ან გამოყენებულია არასწორი სტრატეგია. არ ჩანს მათემატიკური მსჯელობა. მათემატიკურ პროცედურებში იმდენი შეცდომაა დაშვებული, რომ ამოცანის ამოხსნა შეუძლებელია. | <ul style="list-style-type: none"> არ არის მოცემული ამოხსნის განმარტება, განმარტება გაუგებარია ან შეუსაბამოა. მათემატიკური თვალსაჩინოება (რიცხვითი დაგრაფები, გრაფიკები, ცხრილები) არ არის გამოყენებული ან შეუსაბამოა. არ არის გამოყენებული ან შეუსაბამოა მათემატიკური ტერმინოლოგია და პირობითი ნიშნები. |
| 2 | | <ul style="list-style-type: none"> გამოყენებული სტრატეგია ნაწილობრივ სასარგებლოა, რის გამოც ამოცანა ბოლომდე არ არის ამოხსნილი. ჩანს მათემატიკური აზროვნების გარკვეული ნიშნები. ბოლომდე ვერ ართმევს თავს მათემატიკურ პროცედურებს. | <ul style="list-style-type: none"> მოცემულია არასრული ახსნა, რომელიც ნათლად არ არის ჩამოყალიბებული. მათემატიკური თვალსაჩინოება ნაწილობრივ არის გამოყენებული. ნაწილობრივ არის გამოყენებული შესატყვისი მათემატიკური ტერმინოლოგია და პირობითი ნიშნები. |
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> ამოცანის ამოხსნა გვიჩვენებს, რომ მოსწავლეს ღრმად ესმის ამოცანა და მისი ამოხსნისთვის საჭირო ძირითადი კონცეფციები. | <ul style="list-style-type: none"> სწორად არის შეჩვენებული სტრატეგია. გამოყენებულია სწორი მათემატიკური აზროვნება. გამოყენებულია შესატყვისი მათემატიკური პროცედურები. | <ul style="list-style-type: none"> მოცემულია ნათელი ახსნა. შესატყვისად არის გამოყენებული ზუსტი მათემატიკური თვალსაჩინოება. ეფექტიანად არის გამოყენებული მათემატიკური ტერმინოლოგია და პირობითი ნიშნები. |
| 6 | <ul style="list-style-type: none"> ამოცანის ამოხსნა ნათელიყოფს, რომ მოსწავლეს ღრმად ესმის ამოცანა, აქვს მათემატიკური კონცეფციები და ამოხსნისათვის საჭირო ინფორმაციის განსაზღვრის შესატყვისი უნარი. | <ul style="list-style-type: none"> გამოყენებულია ეფექტიანი და რთული სტრატეგია. გამოყენებულია დახვეწილი და კომპლექსური აზროვნება. ზუსტად არის გამოყენებული ამოცანის ამოხსნის და შედეგების შემოწმების პროცედურები. | <ul style="list-style-type: none"> მოცემულია ამოცანის ამოხსნის გასაგები, ეფექტიანი და დეტალური ახსნა. ნაჩვენებია ყოველი ნაბიჯი, რომელიც მკითხველს უადვილებს ამოცანის ამოხსნის გზის გაგებას. მათემატიკური თვალსაჩინოება წარმატებით არის გამოყენებული ამოცანის ამოხსნასთან დაკავშირებული იდეების გადმოსაცემად. ზუსტად და შესატყვისად არის გამოყენებული მათემატიკური ტერმინოლოგია და პირობითი ნიშნები. |

ცხრილი 16.7: რუბრიკა ნიმუშების მიხედვით*

იბეჭდება ნებართვით. Kallick, Bena, and Ross Brewer.Exemplar: A Teacher's Solution. Volume 1, nos. 4-12. Underhill, Vermont: Exemplars, 1994.

მოსწავლის შეფასებითი დავალებისთვის კარგი რუბრიკის შექმნის ბოლო ეტაპია მასწავლებლებს შორის სანდოობის უზრუნველყოფა. სანდოობა ნიშნავს, რომ რუბრიკები გასაგებია და მასწავლებლები ერთსულოვანი არიან შეფასებაში, ანუ ერთი და იმავე მოსწავლის ნამუშევარს სხვადასხვა მასწავლებელი ერთნაირად აფასებს. სანდოობის ასეთი მაღალი დონე მაშინ მიიღწევა, როდესაც მოსწავლეთა ნამუშევრებს მასწავლებლები ერთად აფასებენ, ადარებენ შედეგებს და მსჯელობენ, „სანდო“ გადაწყვეტილების (შეფასების) მისაღებად. ამ პროცესის თანამიმდევრობა ასეთია:



ავთენტიკური შეფასების შემუშავების პროცესის დროს მნიშვნელოვანია, მოსწავლეებმა იცოდნენ, რა ცოდნასა და უნარებს მოელის მასწავლებელი მათგან. საგულისხმოა, რომ ანალიტიკური კრიტერიუმები ნიმუშებში მაღალი დონის აზროვნებას, პრობლემის გადაჭრასა და კომუნიკაციის უნარებს მოიცავს. ეს შედარებით დაბალი დონის უნარების, მაგალითად, გამოთვლის უნარის, გამრავლების ცხრილის ცოდნისა და სხვათა მნიშვნელობის დაკნინებას კი არ ნიშნავს, არამედ იმის ხაზგასმას, რომ შეფასების დროს უფრო არსებითი აზროვნების სტრატეგიებია. მაღალი დონის ამოცანის გადაჭრის უნარებზე მიმართული არჩევანი განაპირობებს ჩვენს მიერ შეთავაზებული ამოცანების შინაარსს.

ავთენტიკური შეფასებისას მნიშვნელოვანია, მოსწავლეებმა იცოდნენ, რა ცოდნასა და უნარებს მოელის მასწავლებელი მათგან.

მასწავლებლები ავთენტიკური შეფასების შექმნას შემოქმედებით პროცესად მიიჩნევენ, რომელიც მომგებიანი ხდება კოლეგებთან და ხშირად თვით მოსწავლეებთან მაღალი დონის ინტერაქციის შედეგად. მოსწავლეებისაგან მოსალოდნელი ცოდნისა და უნარების განსაზღვრის შემდეგ მასწავლებლები ერთობლივად ქმნიან ისეთ ამოცანებს, რომლებიც შეძლებისდაგვარად მეტ კრიტერიუმს პასუხობს.

შეფასებითი დავალებების პილოტირებისას რუბრიკების შექმნაზე მომუშავე მასწავლებელთა ჯგუფი, როგორც წესი, მოსწავლეთა ნამუშევრების დიდ ნაკრებს განიხილავს და მათ ოთხ კატეგორიად დაახარისხებს: ცუდი, დამაკმაყოფილებელი, კარგი და საუკეთესო. ნამუშევრის ამა თუ იმ კატეგორიაში მოხვედრას განაპირობებს მასწავლებლებზე ამ ნამუშევრით მოხდენილი შთაბეჭდილება.

შემდეგ მოდის პროცესის ყველაზე მნიშვნელოვანი ნაწილი: მასწავლებლები ხელახლა დეტალურად ამოწმებენ ნაშრომებს, ოღონდ ამჯერად დეტალურად ჩამოწმებენ ყოველი კატეგორიის მახასიათებლებს და რუბრიკის თავდაპირველ მონახაზს ქმნიან. ერთ-ერთი მეცნიერი აღნიშნავს:

სტანდარტებზე საუბრისას ჩნდება კითხვა იმის შესახებ, თუ რამდენად ნათლად უნდა იყოს ჩამოყალიბებული სტანდარტები. საკმარისია თუ არა იმის თქმა, რომ მოსწავლის ნამუშევარმა უნდა წარმოაჩინოს „დეტალებისადმი ყურადღება“? თუ უნდა აღვწეროთ იმ დეტალების ტიპი და რაოდენობა, რომელსაც მოველით? თითქმის ეჭვგარეშეა, რომ მეორე კითხვაზე დადებითი პასუხი უზრუნველყოფს მოსწავლისა და მასწავლებლისთვის სწავლისა და სწავლების დაგეგმვის უკეთეს გზამკვლევს, თუმცა არანაკლებ მნიშვნელოვანია პირველ კითხვაზე შეთანხმებაც (Jamentz 1994, p. 38).

თუ მასწავლებელი გამონახავს დროს და ყურადღებით გაანალიზებს ყოველი რუბრიკის დონეს, სწავლის პროცესის უფრო ნათელი სურათი შეიქმნება. უფრო ადვილად დაგეგმავს იმ აქტივობებს, რომლებიც სასურველ შედეგებს მოუტანს.

„უკუდაგეგმარება“, როგორც მას ტედ საიზერი (Ted Sizer 1992) უწოდებს, გულისხმობს ჯერ შეფასების სისტემის შემუშავებას, შემდეგ კი – სწავლის იმ კრიტერიუმებს ანალიზს, რომლებიც სასურველ შედეგამდე მიიყვანს მოსწავლეს. ამრიგად, მასწავლებელთა ჯგუფის მიერ მნიშვნელოვანი კონცეფციებისა და უნარების ავთენტიკური შეფასების შესაქმნელად განეული მუშაობა შესაძლებელია უკეთესი სწავლებისთვის გადადგმულ ნაბიჯებად ჩავთვალოთ. ამის ახსნა ასე შეიძლება: შეფასებიდან გამომდინარე, მასწავლებელი უფრო კრიტიკულად აფასებს თვით სწავლების პროცესსაც, რათა დარწმუნდეს, ნამდვილად უწყობს თუ არა ის ხელს სასურველი ცოდნისა და უნარების განვითარებას.

მოსწავლეთა ჩაბმა რუბრიკებისა და სტანდარტების შექმნაში

ჯგუფურად მომუშავე მასწავლებლების მიერ სტანდარტების, რუბრიკების შემუშავების და რუბრიკების მიხედვით შესრულების დონეების დადგენის შემდეგ პროცესში მოსწავლეებიც ერთვებიან. მოსწავლეებს შეუძლიათ მნიშვნელოვანი როლი შეასრულონ მოსალოდნელი ნაშრომის შესაფასებელი კრიტერიუმების დადგენაში და ამ პროცესში მონაწილეობით უკეთ გაიგონ მიზნები და მათი მიღწევის უფრო მეტი სტიმული გაუჩნდეთ. კრის გუსტაფსონმა (Chris Gustafson 1994) მოსწავლეების მონაწილეობით განსაზღვრა თემის – „იმიგრაცია“ – სტანდარტები:

ბავშვებს თემების სია შევთავაზე და ვთხოვე, ერთ-ერთი მათგანი აერჩიათ. მეორე დღეს მოსწავლეები, რომლებმაც ერთი და იგივე თემები აირჩიეს, დაჯგუფდნენ და ამ თემების ცოდნის შესაფასებელი სტანდარტების შემუშავება დაევალათ. შემდეგ ავუხსენი, რომ ჩემს მიერ ნიმუშად შეთავაზებული ნამუშევარი C ქულით იყო შეფასებული. ყოველ ჯგუფს უნდა გადაეწყვიტა, რას დაამატებდნენ წარმოდგენილი შეფასების კრიტერიუმს უფრო მაღალი შეფასების მისაღებად. მაგალითისთვის, ჩვენ ერთად შევიმუშავეთ წერილობითი პროექტის შეფასების სისტემა. ამან მეტისმეტად ამბიციური პასუხების უარყოფის საშუალება მომცა.

შეფასების სტანდარტების შემუშავების შემდეგ, თითოეულმა ჯგუფმა იმსჯელა იმის შესახებ, თუ რა მოთხოვნები უნდა დაეკმაყოფილებინა პროექტს B ან A შეფასების მისაღებად. მათი რჩევები გავითვალისწინე და ყოველი ჯგუფისთვის ცალ-ცალკე ჩამოვწერე შეფასების სისტემა. მეორე დღეს ყველა მოსწავლეს მისი ჯგუფის მიერ შექმნილი შეფასების სისტემა დავურიგე.

ამრიგად, პროექტის დაწერამდე, ყველა მოსწავლემ იცოდა, როგორ მოხდებოდა მათი პროექტების შეფასება. როდესაც დაწერილი პროექტები შევაგროვე და სახლში წავიღე, ყოველ მათგანს შეფასების სტანდარტი ჰქონდა მიბმული. შედეგები მოულოდნელად განსხვავებული იყო: ნამუშევრები ბევრად უკეთესი აღმოჩნდა, რადგან ყოველმა მოსწავლემ უკვე იცოდა, რა უნდა გაეკეთებინა მაღალი ქულის მისაღებად; ჩვენი მაღალი სტანდარტების შედეგი უკეთესი პროექტები იყო; მიუხედავად იმისა, რომ შენიშვნები მაინც დამჭირდა, შეფასება გაცილებით

იოლი იყო. მშობლებსაც შეეძლოთ ენახათ, როგორ ფასდებოდა მათი შვილების ნამუშევრები. ეს პროცესი ყველასთვის ღია იყო და მის შექმნაში მოსწავლეებმაც შეიტანეს წვლილი“.*

რუბრიკები და მოლოდინები

კარგი რუბრიკები და მოსწავლეებისთვის შეფასების კრიტერიუმების წინასწარ გაცნობა არსებითად სამგვარი მოლოდინის გადაცემისთვის, ესენია: „ეს მნიშვნელოვანია; შენ ეს შეგიძლია; დანებების საშუალებას არ მოგცემ“. მოსწავლეთა ნამუშევრების შედარების ნათელი კრიტერიუმის გარეშე, შეუძლებელი იქნება დაბალი მოსწავლის მოსწავლეებთან ნაყოფიერი უკუკავშირის დამყარება. თუ მასწავლებელი ვერ გამოიხატავს დროს ასეთი უკუკავშირისთვის და არ დაეხმარება წარმატების მისაღწევად მის ეფექტიან გამოყენებაში, მოსწავლემ შეიძლება საკუთარი უუნარობის შესახებ გამოიტანოს დასკვნა.

უსამართლობაა, მოსწავლეს ხარისხის გაუმჯობესება მოსთხოვო, თუ მას წარმოდგენაც კი არ აქვს, რას გულისხმობს ხარისხი. გამუდმებით ლაპარაკი იმაზე, რომ ისინი რაღაცას ისე ვერ ასრულებენ, როგორც საჭიროა, საქმეს ვერ შევლის. ნათელი რუბრიკები მნიშვნელოვანი სტანდარტების გათვალისწინებით და მოსწავლეთა მონაწილეობით, გარკვეულწილად შეამცირებს მათ უკმაყოფილებას, რომელსაც კრის გუსტავსონი წააწყდა შეფასებითი პროექტის შესრულებისას. გაკვეთილის შემდეგ მოსწავლემ მას ასეთი შეკითხვით მიმართა: „ვერ გავიგე, რატომ მივიღე ეს ნიშანი“. მსგავსი პრობლემა ანუხებს მოსწავლეთა უმრავლესობას.

ზემოთ აღწერილი პროცესის წარმატებისთვის მასში მასწავლებელთა კოლექტივის თანამშრომლობა არის საჭირო. არსებითად, ჩვენ ვცდილობთ „შექმნათ პროფესიული კულტურა, სადაც მასწავლებლის მიერ მოსწავლის ნამუშევრის ანალიზი მოსალოდნელი და დაფასებულია“ (California Assessment Collaborative, in Jamenetz 1993). ასევე მნიშვნელოვანია სკოლის ადმინისტრატორის ან დირექტორის როლიც მასწავლებლებისთვის რუბრიკების შესაქმნელად დაგეგმვის გაადვილებაში, დროისა და სხვა რესურსების უზრუნველყოფაში.

უსამართლობაა, მოსწავლეს ხარისხის გაუმჯობესება მოსთხოვო, თუ მას წარმოდგენაც კი არ აქვს, რას გულისხმობს ხარისხი.

ადმინისტრატორი, როგორც „სკოლის კულტურის მშენებელი“ (Saphier and King 1985) არსებით როლს ასრულებს ავთენტიკური შეფასების შექმნაში და სწავლების გაუმჯობესების მიზნით მის დაწერვაში.

ჩვენ განვსაზღვრეთ რუბრიკა და მისი შექმნა. ვთქვით, რომ კარგად შემუშავებულ რუბრიკას უნდა ერთვოდეს მოსწავლის მიერ შესრულებული დავალებების ნიმუში, რომელიც რუბრიკის ცხრილის შევსებას გაგვიადვილებს. ახლა განვიხილოთ, როგორ უნდა შევადგინოთ ის დავალებები, რომელთა მეშვეობითაც შევაფასებთ, თუ რა იცის მოსწავლემ და რისი გაკეთება შეუძლია.

რეალური ცხოვრებისეული გამოცდილების ამსახველი და მასტიმულირებელი დავალებები

მარზანოს, პიკერინგისა და მაკთაისის (Marzano, Pickering, and McTighe 1993) აზრით, ავთენტიკური შეფასება გულისხმობს, რომ „მოსწავლემ ცოდნა და უნარები ისევე უნდა გამოიყენოს, როგორც სკოლის მიღმა „რეალურ ცხოვრებაში“ იყენებს“. „შეფასება ავთენტიკურია, თუ ჩვენ უშუალოდ ვაკვირდებით/ვსწავლობთ მოსწავლის საქმიანობას შესატყვისი ინტელექტუალური ამოცანების ამოხსნისას“, ამატებს ვიგინსი (Wiggins 1993). ამრიგად, ტესტი მოსწავლისაგან მოითხოვს ისეთი ამოცანის ამოხსნას, რომელიც რეალისტურია, კომპლექსური და, შეძლებისდაგვარად, არის მიახლოე-

* იბეჭდება ნებართვით. Gustavson, C. "A Lesson From Stacey." Educational Leadership 52, no. 2: 22-23. Copyright © 1994 by ASCD. ყველა უფლება დაცულია.

ჩვენი აზრით, ამ სიის პირველი სამი მახასიათებელი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია.

ამ თავში უკვე განვიხილეთ წარმატებული შეფასების სისტემის სამი აუცილებელი ელემენტი: (1) სწავლის მნიშვნელოვანი და კარგად გააზრებული მიზნები, (2) კარგად შესრულებული საქმიანობის ნათელი კრიტერიუმები, (3) კრიტერიუმების შესატყვისი ავთენტიკური ამოცანები. ასევე განვიხილეთ მასწავლებლების მიერ კრიტერიუმების შექმნისა და მათი რუბრიკების საშუალებით გამოხატვის პროცესები. განვიხილეთ პროცესი, რომლის დროსაც მასწავლებლები ამუშავებენ რუბრიკებს შეფასების მიზნით და უზრუნველყოფენ უკუკავშირს მოსწავლის ნამუშევართა ნიმუშების შესწავლის საფუძველზე.

დროა, გადავიდეთ მეოთხე ელემენტზე – მოსწავლის თვითშეფასებაზე.

მოსწავლის ჩართულობა თვითშეფასებაში, კოლაბორაციულ

კრიტიკასა და მიზნების დასახვაში

შეფასების აქტი სწავლის აქტიც უნდა იყოს; ეს იმას ნიშნავს, რომ მოსწავლეები მუდმივად უნდა იყვნენ ჩართულები თვითშეფასებაში და საკუთარი ძალისხმევის მიმართულების შეცვლაში. ამას საფუძვლად უნდა დაედოს მათ მიერ საკუთარი ნამუშევრების განხილვა, თანატოლებთან და მასწავლებლებთან დამყარებული უკუკავშირი. შეფასება რომ სწავლის აქტიც გახდეს, საჭიროა მოსწავლემ თვითშეფასება შეძლოს, საკუთარი ნაშრომი კრიტერიუმების მიხედვით შეაფასოს. ამისთვის მან აუცილებლად უნდა იცოდეს კრიტერიუმები, შეცდომისა და მისი გამოსწორების გზების მოძებნა, ფიქრი იმაზე, რაც შეასრულა და უკეთ შესრულების გზების დასახვა. ამგვარი სამომავლო ქმედებების განსაზღვრა მოსწავლისაგან ფორმალურ მიზანთა დასახვას მოითხოვს, რაც იმას ნიშნავს, რომ მასწავლებელი მოსწავლეებს უშუალოდ ასწავლის მიზნის დასახვის ტექნიკასაც. ეს ტექნიკა კი მოსწავლეებს მიზნების და მასწავლებლისა და თვითშეფასების შედეგად მიღებული უკუკავშირის ინტეგრაციის საშუალებას აძლევს.

შაველსონი და მისი კოლეგები (Shavelson 1992) მიუთითებენ „სწავლებასა და ტესტირებას შორის არსებულ სიმეტრიაზე. ეს იმას ნიშნავს, რომ კარგი შეფასება იმავდროულად სწავლების სასარგებლო აქტივობაცაა, ხოლო კარგად სწავლების აქტივობა, თავის მხრივ, კარგ შეფასებას უზრუნველყოფს“. მრავალი გამორჩეული მოაზროვნე (მაგალითად, Wolf გამოუქვეყნებელი ნაშრომი, 1992; Zessoules and Gardner 1991) ამ იდეის¹ მხარდასაჭერად იყენებს ფრაზას — „შეფასება, როგორც სწავლის მომენტი“. ამ დებულების მიღმა არსებული შეხედულების მიხედვით შეცდომა სწავლის შესაძლებლობაა და არა უუნარობის დასტური. სწავლა პროცესია, დროთა განმავლობაში ცოდნისა და უნარების მყარი აკუმულირება და არა მოვლენა. შესაბამისად, მიღწევა ხანგრძლივი პროგრესის კონტინუუმი და შეფასება გვეხმარება ამ კონტინუუმში მოსწავლის ადგილის განსაზღვრაში და არა ღირსების ან სისხარტის შუალით შეფასებაში. შეფასება მოსწავლეს ცოდნის გზაზე მოგზაურობაში საკუთარი ადგილსამყოფელის, სამომავლო გეგმების განსაზღვრაში ეხმარება და არა იმის დადგენაში, კარგი მოსწავლეა თუ არა. სწორედ ეს მოსაზრებები დგას „შეფასება, როგორც სწავლის მომენტი“ შეხედულების უკან და ისინი ასახულია შემდეგ დებულებებში:

„იშვიათად თუ აღნიშნავენ იმას, რომ ტესტები არასაკმარის ინფორმაციას გვაძლევს სწავლის შესახებ. მოსწავლის საქმიანობის ნიმუშის შესახებ მონაცემთა ნაკრები შეფასების მეორეხარისხოვან მიზნებს უფრო მეტად ემსახურება ვიდრე ძირითადს – მოსწავლეები და მასწავლებლები ნამუშევრის ხარისხის წინდახედული კრიტიკოსები გახადოს. . . მოსწავლეებს იმ-

¹ სხვები მიიჩნევენ, რომ შეფასება სწავლის შესაძლებლობაა, რადგან, როდესაც მოსწავლე საინტერესო და რთული დავალების შესრულებისას მანამდე უხილავ ურთიერთკავშირებს ამჩნევს. სწავლა მოსწავლესა და დავალებს შორის ან მოსწავლეებს შორის ინტერაქციის ფუნქციას იძენს და ეს იმიტომ ხდება რომ მასწავლებელი მოსწავლეთა აზროვნების აქტიური შუამავალია (Baron 1989, გვ. 315).

ვიათად აქვთ შესრულებული სამუშაოების საფუძველზე ნასწავლის გამოყენების საშუალება. არსებითად, სასკოლო შეფასება იშვიათად იძლევა კარგად შესრულებული სამუშაოს სტანდარტებისა და სტრატეგიების საჯარო განხილვის შესაძლებლობას. და მაინც, ყველამ კარგად იცის, რომ მნიშვნელოვანი სამუშაოს შესასრულებლად საჭიროა ძალისხმევა, გადახედვა, კოლაბორაცია, საჯარო განხილვა და მსჯელობა წარუმატებლობის, რისკისა და ოსტატობის შესახებ.

არსებული ტესტების გადაკეთებისას უნდა გვახსოვდეს, რომ სასკოლო შეფასება ერთ-ერთი ეპიზოდია, რომლის საშუალებითაც მოსწავლეები სწავლობენ წერას, ექსპერიმენტის ჩატარებას ან კვლევის წარმოებას, შეფასებამ მათ უნდა უბიძგოს ლამპერტის (Lampert) მიერ აღწერილ „ზიგზაგისებურ ბილიკზე“. უფრო კონკრეტულად კი, შეფასება:

- ▶ უნდა იყოს ნამდვილი: მოსწავლისთვის უნდა მოიცავდეს სერიოზული და თანამიმდევრული მუშაობის დაპირებას.
- ▶ უნდა შედგებოდეს მუშაობის განმეორებითი პერიოდების შემცველი სერიებისგან, სადაც ასევე გათვალისწინებული იქნება თვითჩალმავების, თანაკლასელების, მასწავლებლის, შემფასებლის რეაქციებზე დაფიქრების დრო.
- ▶ მოსწავლეს უნდა აძლევდეს საკუთარი მეთოდებისა და დროის გამოყენების საშუალებას, რათა შეაფასოს გუნდური შეხედულებები და განსაზღვროს, რა არის კრიტიკაში მისაღები და რა სჭირდება ნიშნის გამოსასწორებლად.
- ▶ მოსწავლეს უნდა აძლევდეს საშუალებას, რომ კრიტიკა და რეფლექსია თავის სასიკეთოდ გამოიყენოს საბოლოო ნაშრომში (Wolfe 1992).

ეს რეკომენდაციები იმაზე მიუთითებს, რომ მასწავლებელმა კლასში დრო და ადგილი უნდა გამოყოს, იმისთვის, რომ მოსწავლეებმა ერთმანეთის ნამუშევრები გააკრიტიკონ და შეაფასონ. ეს თანამშრომლობა და კრიტიკა დამახასიათებელია ე.წ. „პორტფოლიოს კულტურისთვის, ანუ გარემოსთვის, სადაც ხშირად და საჯაროდ განიხილავენ კარგი ნამუშევრის რაობას და მასზე დახარჯული დროის მოცულობის მნიშვნელობას“. ამრიგად, მასწავლებლის მოვალეობაა, რაც შეიძლება ხშირად შექმნას კარგი ნამუშევრის საჯარო განხილვის შესაძლებლობა.

ასეთ განხილვებში „მოსწავლეებიც მონაწილეობენ იმ კრიტერიუმების დადგენაში, რომელთა მიხედვითაც შეფასდება ნაშრომები“ (Wolfe 1992). ამგვარად, ისინი სწავლობენ ისეთი თავისებურებების მნიშვნელობას, როგორც არის საინტერესო პრობლემის წამოჭრის უნარი. შეფასების თანამედროვე სისტემა მასწავლებელს აკისრებს პასუხისმგებლობას და არა ტესტირების კამპანიას, რადგან შეფასება სისტემატურად არის ჩაქსოვილი სწავლებაში. რაკი მოსწავლის განვითარებისა და წინსვლის პროცესი ფასდება და არა მხოლოდ ერთჯერადი საქმიანობა, შეგროვებული მონაცემები წარმოგვიდგენს როგორც პროცესსა და სტრატეგიას, ასევე პროდუქტსაც, რომელშიც მთავარი მოსწავლის თვითშეფასებაა.

მაგალითად, მეათე კლასის გეომეტრიის გაკვეთილზე ყოველ მოსწავლეს ამოცანის ამოხსნის სხვადასხვა გზით შემოწმება ევალება. კვირაში ორჯერ, გაკვეთილის დაწყებისთანავე მოსწავლე თავის დავალებას თანაკლასელს აძლევს, რომელიც კითხულობს და ნაშრომს ლოგიკური თანამიმდევრობის, სისრულის და დინამიურობის (დინამიურობა/კითხვადობა გულისხმობს აკურატულობას და აბრევიატურების და ანოტაციების სწორად გამოყენებას) კრიტერიუმების მიხედვით აკრიტიკებს. მასწავლებელი პერიოდულად უჩვენებს მოსწავლეებს ასეთი კრიტიკის ნიმუშებს. მოსწავლეები ყოველ ჯერზე იცვლიან შემფასებელ პარტნიორს.

მერვეკლასელთა შესამოწმებლად მასწავლებელი ავალებს მათ, თავად შეაფასონ სადისკუსიო ჯგუფებში შესრულებული როლების ხარისხი (რომელიც მოიცავს შეჯამებას, საკითხის წამოჭრას, დაძაბულობის განმუხტვას). ის მოსწავლეებს უხსნის, რომ თვითშეფასება დაეხმარება გაარკვიოს,

შეუძლიათ თუ არა მათ განსხვავებული როლების თამაში. ამ გზით მასწავლებელი ცდილობს გამოავლინოს ის მოსწავლეები, რომელთაც მეტი მუშაობა და დახმარება სჭირდებათ. ყოველი როლი ახსნილი და თვალსაჩინოდ არის ნაჩვენები მასწავლებლის მიერ, მოსწავლეები ვარჯიშობენ და „ირგებენ“ ამ როლებს შედგენილი დავალებების მეშვეობით. შემდეგ მასწავლებელი სთხოვს, ახალ სადისკუსიო ჯგუფში მონაწილეობას. მათ უნდა დაიმახსოვრონ და ჩამოწერონ საკუთარი და ჯგუფის სხვა წევრების მიერ გათამაშებული როლები. ისინი წარმატებას აღწევენ, თუ პრეტენზიას განაცხადებენ ორი ან მეტი როლის შესრულებაზე და ჯგუფის დანარჩენი წევრებიც მხარს დაუჭერენ მათ პრეტენზიას. მასწავლებელი ხვდება იმ მოსწავლეებს, რომლებმაც სამზე ნაკლები როლი მოიხრეს და შემდეგი დისკუსიისთვის დამატებითი როლების არჩევაში ეხმარება. მოსწავლე, რომელიც უფრო მეტი როლის შესრულებაზე აცხადებს პრეტენზიას, ვიდრე მისი ჯგუფი ადასტურებს, წერს იმ როლების დამადასტურებელ მაგალითებს, რომლებსაც სხვებმა მხარი არ დაუჭირეს. მასწავლებელი საკუთარ დაკვირვებასაც აწარმოებს იმის შესახებ, რა როლებს ასრულებენ ცალკეული მოსწავლეები ინსტრუქციის დაწყებამდე.

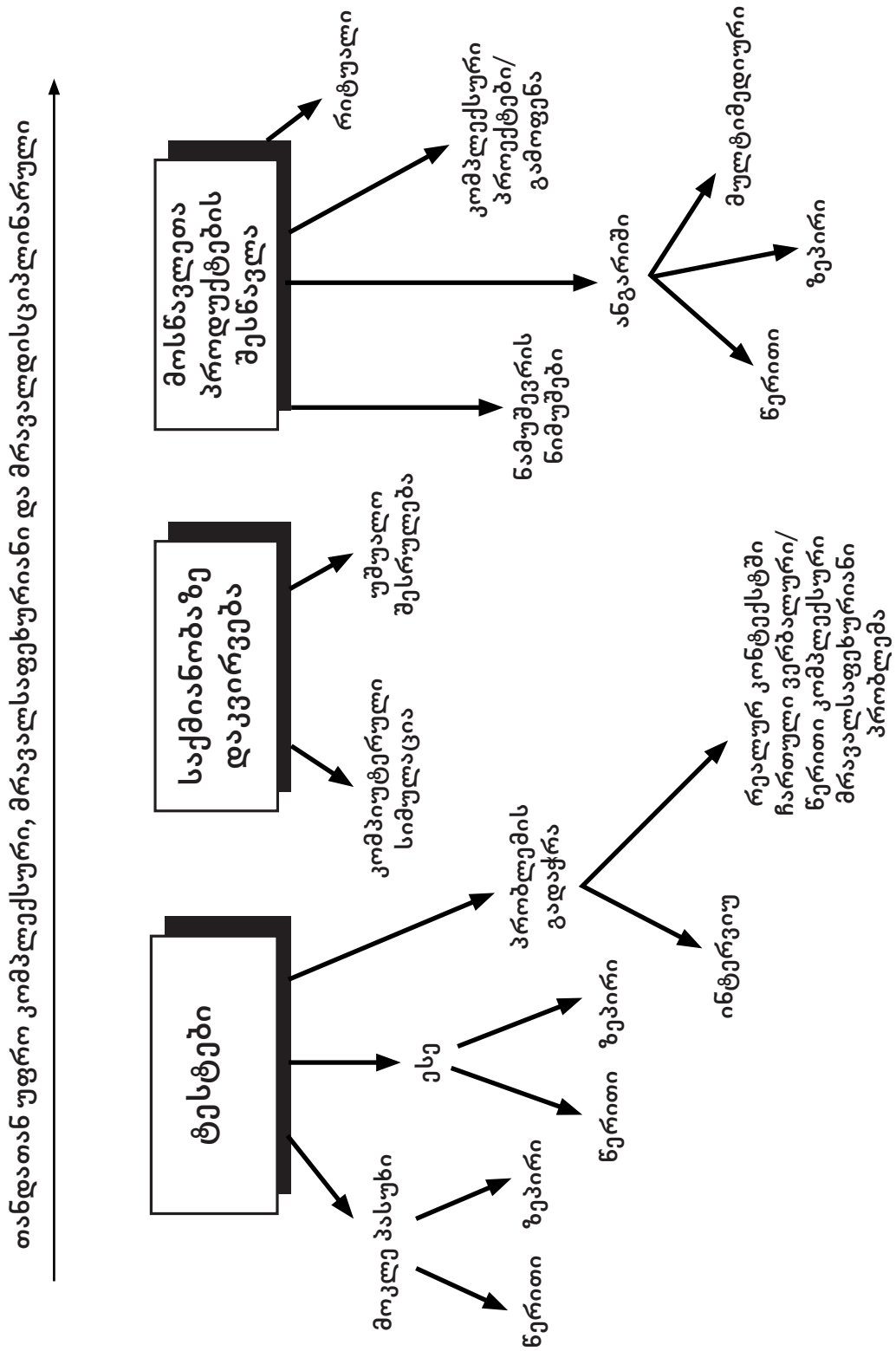
თვითშეფასებამ შეიძლება გაზარდოს მოსწავლეთა ჩართულობა, კრიტიციუმი ცოდნა და სასიკეთოდ იმოქმედოს ხარისხის განსაზღვრაზეც. უოტერსი, მაკმულენი, და გლედი (Waters, MacMullen, and Glade 1992) მოსწავლეებს პერიოდულად პორტფოლიოდან თავიანთი საუკეთესო ნამუშევრების გამოცალკევებას სთხოვდნენ. ისინი გვიხსნიან, რომ „ასეთი კოლექციის შექმნა მოსწავლეებს თავიანთი საუკეთესო ნამუშევრების მუდმივი გადასინჯვისა და ანალიზის შესაძლებლობას აძლევს. ისინი არჩევენ იმ ნამუშევარს, რომელიც უკეთ წარმოაჩენს მათ, გრძობენ წინსვლას, [და] ადგენენ იმ სასტარტო ხაზს, საიდანაც უნდა გააგრძელონ წინსვლა“. ეს კოლექციის თაობაზე კონკრეტული მასწავლებლისა და მოსწავლის შეხვედრის საფუძველსაც ქმნის. ეს შეხვედრები მიზნების დასახვაში მოსწავლეთა ჩართვის და საკუთარ სწავლაზე ერთგვარი მესაკუთრეობის განცდის ჩამოყალიბების არაჩვეულებრივი საშუალებაა.

მონაცემთა შეგროვების მრავალგვარი საშუალებები

1983 წელს ფლემინგმა და ჩემბერსმა (Fleming and Chambers) აღმოაჩინეს, რომ ყველა კლასში მოკლევასუხებიან ტესტებში ფაქტების ცოდნის შეფასება დომინირებდა. ის შეფასების ყველაზე გავრცელებული მეთოდი იყო ამერიკის სკოლებში. გუდლედის (Goodlad 1984) გამოკვლევებმა დაადასტურა, რომ ზეპირ გამოკითხვას – მასწავლებლის კითხვასა და მოსწავლის პასუხს ამერიკის სკოლებში გაკვეთილის დროის 80 პროცენტი ეთმობა. რა თქმა უნდა, სწავლებისას ზეპირ გამოკითხვასაც და ფაქტების ცოდნაზე აგებულ ტესტსაც თავისი ადგილი აქვს, მაგრამ შეფასების რეპერტუარის სიმწირე (სწავლების რეპერტუარის სიმწირის მსგავსად) შესაძლებლობას უსპობს მასწავლებელს წარმატებით ასწავლოს ყველა მოსწავლეს. წიგნში განხილული სწავლების ყველა სხვა სფეროს მსგავსად, არც შეფასების საუკეთესო გზა არსებობს; არსებობს მოსწავლის შეფასების ფორმების რეპერტუარი.

მასწავლებელი უნდა ცდილობდეს, რომ მოსწავლეთა შეფასების ფართო რეპერტუარი ჰქონდეს. შეფასების ფორმები მოსწავლეთა სწავლის სტილის, 21-ე საუკუნის სასწავლო გეგმის შესატყვისი უნდა იყოს, რადგან ამ საუკუნეში მოსწავლეებმა ფიქრი, პრობლემების გადაჭრა, კომუნიკაცია და თანამშრომლობა უნდა ისწავლონ. ცხადია, შეფასებისთვის მოკლევასუხებიან ტესტებზე, ესსეებსა და წერილობით ანგარიშზე (თუმცა ეს უკანასკნელნიც თავის ღირსეულ ადგილს შეინარჩუნებენ) გაცილებით მეტი ფორმა იქნება საჭირო.

ჩვენ განვიხილავთ შეფასების რამდენიმე ინსტრუმენტს და სწავლება/სწავლის შესატყვის სტილს. ყოველ ინსტრუმენტს თავის ადგილი აქვს მოკლევასუხიანი ტესტის, ესსესა და წერილობითი ანგარიშის ჩათვლით. მაგრამ მომავალ მასწავლებელს შეფასების სხვადასხვა ინსტრუმენტების შექმნისა და გამოყენების უნარიც უნდა ჰქონდეს. 16.7 სქემაზე ნაჩვენებია შეფასების ინსტრუმენტთა მთელი რეპერტუარი და მათი ურთიერთკავშირი.



სქემა 16.8: შეფასების ინსტრუმენტები მოსწავლის საქმიანობის შესახებ მონაცემების შესაგროვებლად.

წერიტი ტესტები

მოკლე პასუხები

სწავლების პრაქტიკაში ჯერ კიდევ გამოიყენება მოკლეპასუხიანი ტესტები, თუმცა მათი მნიშვნელობა რეალურად ძალზე მცირეა. მიუხედავად „არაავთენტიკურობისა“, მოკლეპასუხიანი ტესტები ინარჩუნებს მნიშვნელობას ფაქტობრივი ცოდნის შემოწმების თვალსაზრისით. ისინი სასარგებლოა, თუ გვსურს მოსწავლეს უკუკავშირი შევთავაზოთ ფაქტობრივი ცოდნის შესახებ და განვსაზღვროთ სამომავლო მიზნები.

არაპოპულარობის მიუხედავად, მოკლეპასუხიანი ტესტები შეიძლება ზეპირი იყოს. ის მოსწავლის შეფასების ინდივიდუალიზაციის საშუალებაა, მისი მეშვეობით შესაძლებელია მოსწავლეებმა ერთმანეთი შეაფასონ.

როდესაც კარგი შეფასების მახასიათებლებს მოკლეპასუხიანი ტესტირების დროსაც ვიყენებთ, მოსწავლეებმა იციან წარმატების კრიტერიუმების არსი (მაგალითად, ყველა ქვეყნისა და დედაქალაქის უშეცდომოდ ცოდნა). შესაძლოა, მათ თვალყური ადევნონ საკუთარ პროგრესს, შეფასების ეს მონაცემები გაითვალისწინონ და ზუსტად დაგეგმონ, რა და როგორ ისწავლონ კრიტერიუმების დასაკმაყოფილებლად.

ესსე

ესსე ზეპირად ან წერიტ სრულდება. ის მოსწავლისგან მაღალი დონის აზროვნებას და გარკვეული დროის მანძილზე დაგროვილი ინფორმაციის გამოყენებას მოითხოვს. ესსეში მოსწავლემ უნდა დაიცვას და გაამყაროს საკუთარი შეხედულება სხვადასხვა არგუმენტებით ან აჩვენოს მიზეზ-შედეგობრივი კავშირი მოვლენებსა და პირობებს, ან ქმედებებსა და შედეგებს შორის.

ესსემ მნიშვნელოვანი როლი უნდა შეასრულოს შეფასების პროცესში, მაგრამ ზეპირი პრეზენტაციები უფრო ხშირად უნდა გამოვიყენოთ და იმავე კრიტერიუმებით უნდა შევაფასოთ – ორგანიზება, არგუმენტების დამაჯერებლობა, წინადადების სტრუქტურა და ა.შ. ქერიმ და სამარამ (Curry and Samara 1994) ზეპირი პრეზენტაციის გზამკვლევი შეიმუშავეს:

შესავალი – მომხსენებელი ეცნობა აუდიტორიას; აღწერს თემას; ხსნის პროექტის მიზანს; მსჯელობს მოსალოდნელ შედეგებზე;

დასაწყისი – ზოგადად აღწერს თემას; ხაზს უსვამს საკვანძო საკითხებს და ინვესს აუდიტორიას;

შუა ნაწილი – ძირითად საკითხებს დეტალებით ამყარებს; გზადაგზა აჯამებს; გარდამავალ დებულებებს უკავშირებს ძირითად მოსაზრებებს; აუდიტორიას რთავს შინაარსის განხილვაში;

შეჯამება – მიმოიხილავს ძირითად საკითხებს; მსმენელს მოუწოდებს ქმედებისკენ/სთხოვს კონცეფციების/შეხედულებების/პოზიციის გამოხატვას.

ჟესტიკულაცია – მხედველობითი კონტაქტი აქვს აუდიტორიის ყოველ წევრთან; შესატყვისად უჭირავს თავი; აქვს ბუნებრივი ჟესტიკულაცია/გამოხატვა, საუბრის მკაფიო/კარგად შერჩეული ტემპი;

ვიზუალური საშუალებების გამოყენება — ძირითადი საკითხების ხაზგასასმელად; მონაცვლეობით, შეზღუდულად იყენებს.

ეს გზამკვლევი შეიძლება მოსწავლემაც გამოიყენოს და მასწავლებელმაც, როგორც მოსწავლეებისთვის საქმიანობის შესახებ უკუკავშირის კრიტერიუმი. მან შესაძლებელია მაფორმირებელი გზამკვლევის როლიც შეასრულოს ზეპირი მოხსენებების მომზადებისას.

პრობლემის გადაწყვეტა

განათლებისკენ მიმართულ ძალისხმევაში რეალურ, ცხოვრებისეული სიტუაციების ამსახველ რთულ პრობლემებს შეიძლება შევხვდეთ, როგორც სახელმწიფო, ისე რაიონულ დონეზე. 16.8 ცხრილში მოტანილია მაგალითი აკადემიური პროგრესის ეროვნული შეფასების საპილოტე კვლევის მონაცემებიდან — მაღალი დონის სააზროვნო უნარების შეფასების ტექნიკა საბუნებისმეტყველო საგნებსა და მათემატიკაში (NAEP 1987).

ამგვარი დავალებები, როგორც წესი, მიმზიდველია ხოლმე მოსწავლეებისთვის მათი პიროვნული რელევანტურობის გამო. ისინი სცილდება სიტყვასთან დაკავშირებულ ტრადიციულ პრობლემებს. ამ შემთხვევაში მოსწავლე თავად ქმნის მოქმედებათა ერთგვარ გეგმას ან მოვლენათა ფაქტობრივი შედეგების შეფასების სქემას. მნიშვნელოვანია, როგორც საკუთარი გადაწყვეტილების (პრობლემის გადაჭრის) ახსნა, ასევე ფაქტობრივი პასუხი.

შეფასების ეს ფორმა მოსწავლის შესაძლებლობათა დიაპაზონს ავლენს. ამ შემთხვევაში მათ მოეთხოვებათ მონაცემთა ცხრილის ინტერპრეტაცია, ქულების ანალიზი და რანჟირება, მთლიანად საქმიანობის შეფასების წესის დადგენა და მისი ახსნა.

შესრულება

საქმიანობის შეფასება თავს უყრის მოსწავლის შესახებ მონაცემებს თვით საქმიანობის („კეთების“) პროცესში (მაგალითად, პრობლემის გადაჭრა, მეცნიერული ექსპერიმენტის ჩატარება, ნახაზის შექმნა) და, ამგვარად, თავიდან გვარიდებს მეტყველების უნარების შესაძლო ეფექტებს, რაც ასე მნიშვნელოვანია ტრადიციული ტესტირებისას. ეს მონაცემები ინფორმაციას გვანვდის როგორც იმის შესახებ, თუ როგორ შეასრულა მოსწავლემ ოპერაცია, ისე საბოლოო შედეგზე.

პირდაპირი დაკვირვება

მოსწავლის საქმიანობაზე უშუალო დაკვირვებას მრავალი დადებითი მხარე აქვს, თუმცა დროის და ფულის დანახარჯები ხელს უშლის მის გავრცელებას. მოსწავლის საქმიანობაზე უშუალო დაკვირვება მასწავლებელს კონკრეტულად სასურველი ცვლადის შეფასების საშუალებას აძლევს (დამაბნეველი ცვლადების გვერდის ავლით, როგორც მაგალითად, წერიტი ტესტირების დროს ხდება ხოლმე). მაგალითად, გვანტერესებს, ესმით თუ არა მოსწავლეებს ცვლადების მნიშვნელობა მეცნიერებაში და შეუძლიათ თუ არა ამ ცოდნის გამოყენება ექსპერიმენტის დაგეგმვის და ჩატარების დროს. ამისთვის შესაძლებელია ასეთი დავალება შევთავაზოთ.

ტრიატლონი: მონაცემთა ინტერპრეტაცია

მოსწავლეებმა უნდა შეისწავლონ სპორტის სამ სახეობაში მონაწილე ხუთი ბავშვის მონაცემები და განსაზღვრონ გამარჯვებული. მათ უნდა ჩამოაყალიბონ მონაცემთა გამოთვლისა და ინტერპრეტაციის საკუთარი ხედვა და ახსნან, რატომ შეარჩიეს კონკრეტული „გამარჯვებული“. მათ სიფრთხილე უნდა გამოიჩინონ ინტერპრეტაციისას, რადგან დაბალი ქულების მქონეთ უკეთესი შედეგები აქვთ 50-იარდიანი დისტანციის გარბენისას, ხოლო უარესი – ბადროს ტყორცნისა და მძლეოსნობისას.

მოსწავლის შეფასების ფურცელი

ჯომ, სარამ, ხოსემ, ზაბიმ და კიმმა ოლიმპიური თამაშების მოწყობა გადაწყვიტეს და უნდა შეარჩიონ შეჯიბრებათა სახეები. ჯოს და ხოსეს მძლეოსნობასა და ბადროს ტყორცნა სურთ, სარას, ზაბის და კიმს კი, სირბილში შეჯიბრი. ამიტომ მათ სამივე სახის შეჯიბრების ჩატარება გადაწყვიტეს. სამივე თამაში თანაბარმნიშვნელოვანია. ერთ დღეს, გაკვეთილების შემდეგ მათ შეჯიბრი ჩაატარეს, მშობლები მსაჯები იყვნენ და ქულებს ინერდნენ.

ქვემოთ მოცემულია ბავშვების შედეგები:

| ბავშვის სახელი | ბადროს ტყორცნა | მძლეოსნობა | 50-იარდიანი გარბენი |
|----------------|---|------------|---------------------|
| ჯო | 40 იარდი | 205 ფუტი | 9.5 წამი |
| ხოსე | 30 იარდი | 170 ფუტი | 8.0 წამი |
| კიმი | 45 იარდი | 130 ფუტი | 9.0 წამი |
| სარა | 28 იარდი | 120 ფუტი | 7.6 წამი |
| ზაბი | 48 იარდი | 140 ფუტი | 8.3 წამი |
| პასუხები | (ა) ვინ იქნება სამივე თამაშის ერთპიროვნული გამარჯვებული?
(ბ) ახსენით საკუთარი გადაწყვეტილება.
შეამონმე, სრულად წარმოაჩინე თუ არა მოსაზრება. | | |
| დასაბუთება | _____ | | |
| | _____ | | |
| | _____ | | |

ცხრილი 16.9: პრობლემის გადაჭრის უნარის შესაფასებელი დავალება

შაველსონმა და ბაქსტერმა (Shavelson and Baxter 1992) შეადგინეს დავალება, სადაც მოსწავლემ უნდა გაარკვიოს, სამი მარკის ქალაქის ხელსახოციდან რომელი უფრო მეტ წყალს შეინოვს. ამ დავალების ამოსახსნელად, მოსწავლეებს სამივე მარკის ხელსახოცის ერთი და იგივე ზომის ნიმუში ურიგდებათ. მათ სამივე ხელსახოცი ბოლომდე უნდა გაჟღინთონ წყლით. შემდეგ უნდა გაზომონ

იბეჭდება ნებართვით. Archibald, D and F.M.Newmann. Beyond Standardized Tests: Assessing Authentic Academic Achievement in Secondary School. Reston, Va.: National Association of Secondary School Principals, 1988, pp.15-16. NASSP სერვისებისა და/ან პროგრამების შესახებ დამატებითი ინფორმაციისთვის დაგვიკავშირდით (703) 860-0200.

ყოველი ხელსახოცის მიერ შენოვილი წყლის რაოდენობა ორი ხერხით: ხელსახოცის აწონვით ან მისგან გამონურული წყლის აწონვით. თუ მხოლოდ ერთი სასწორი აქვთ, ყურადღებით უნდა იყვნენ, რომ ერთი ხელსახოციდან გამონურული წყლის ნარჩენი შეცდომით მეორე ხელსახოცს არ მიათვალონ.

ქალაქის ხელსახოცების შეფასების ფორმა

მოსწავლე _____ დამკვირვებელი _____ ქულა _____

- ქალაქის ხელსახოცის დასველების მეთოდი
 - ა) ჭურჭელი ბ) წვეთები გ) ლანგარი დ) არანაირი მეთოდი
- გაჟღენთა ა)კი ბ)არა გ)კონტროლირებული (წყლის ერთნაირი რაოდენობა სამივე ხელსახოცზე)
- შედეგის განსაზღვრა
 - ა) ხელსახოცის აწონვა
 - ბ) წყლის გამონურვა/მისი აწონვა ან მოცულობის დადგენა
 - გ) შენოვილი ან გამონურული წყლის გაზომვა
 - დ) გაჟღენთვისთვის საჭირო წყლის წვეთების რაოდენობის დათვლა
 - ე) არარელევანტური გაზომვები (მაგ. წლის შენოვის დრო, წვეთების გავრცელების მანძილი, სისქის გაზომვა და ა.შ)
 - ვ) სხვა
- გაჟღენთვის და/ან გაზომვის თვალყურის დევნება კი არა ოდნავ სველი (-/+)
- სწორი შედეგი

| შეფასება | მეთოდი | გაჟღენთვა | შედეგის განსაზღვრა | სოფრობილე გაზომვისას | სწორი პასუხები |
|----------|-----------|----------------|--------------------|----------------------|----------------|
| A | კი | კი | კი | კი | ორივე |
| B | კი | კი | კი | არა | ერთი ან ორივე |
| C | კი | კონტროლირებული | კი | კი/არა | ერთი ან ორივე |
| D | კი | არა | შეუსაბამო | კი/არა | ერთი ან ორივე |
| F | შეუსაბამო | არა | არარელევანტური | კი/არა | ერთი ან ორივე |

ცხრილი 16.10: ქალაქის ხელსახოცების შეფასების ფორმა

ასეთი დავალებებისთვის შედარებით ადვილია ოქმის შედგენა, სადაც აისახება, მოსწავლე საქმიანობის სხვადასხვა ასპექტები (თანაბარი ზომის ნიმუშების შერჩევა, ყურადღებით გაზომვა და აწონვა, შედეგების ჩანერა. იხ. ცხრილი 16.9). „რაც მთავარია, შეფასების სქემამ უნდა მოიცვას მოსწავლის მიერ გამოყენებული პროცედურა და, შესაბამისად, მისი საქმიანობა უნდა დაახასიათოს, როგორც პროცესის, ისე შედეგის თვალსაზრისით“, აცხადებენ შეველსონი და ბაქსტერი.

იბეჭდება ნებართვით. Shavelson, Richard J., Gail P. Baxter, and Jerome Pine. "Performance Assessment in Science." In Applied Measurement in Education 4, no. 4, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1991, p. 353.

მრავალი მოსწავლის ფართომასშტაბიანი სტანდარტიზებული შეფასება (ქალაქის ხელსახოცების ამოცანის მსგავსი) უფრო ძვირია და მეტ დროს მოითხოვს, ვიდრე ტრადიციული ტესტირება ქალაქისა და ფანქრის გამოყენებით. საკლასო ოთახი ყოველი ასეთი დავალებისთვის უნდა გადავანყოთ, ხოლო დამკვირვებელმა ცალკეული მოსწავლეები უნდა შეაფასოს. სიძვირის მიუხედავად, შაველსონის და ბაქსტერის კვლევამ ცხადყო, რომ ამგვარად წარმართული შეფასების პროცესი უტყუარ შედეგებს გვაძლევს.²

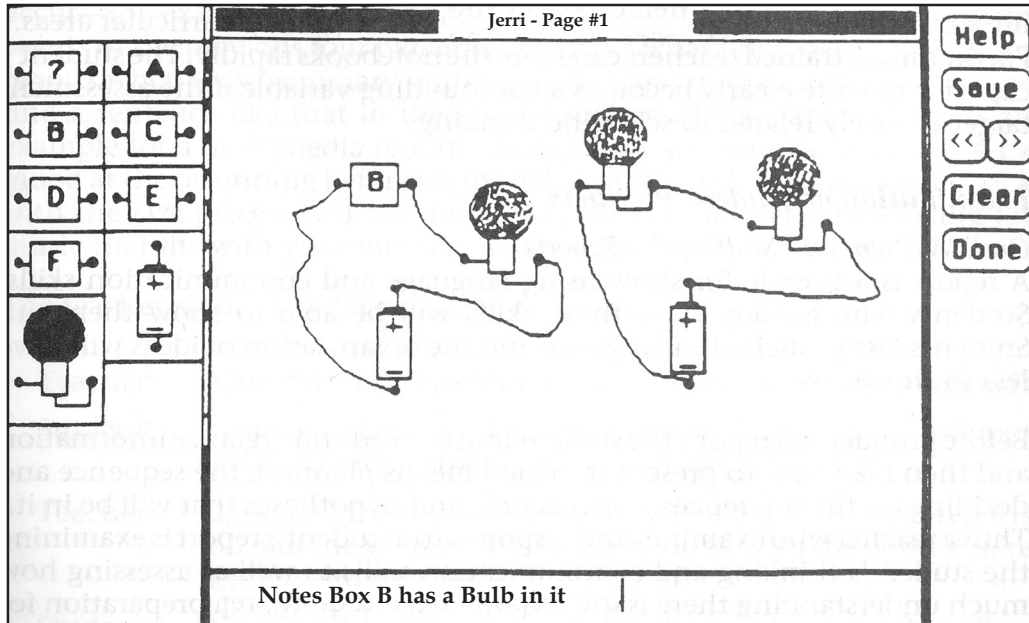
ეს ფორმა მოსწავლეთა სააზროვნო უნარების იმდენად პირდაპირ და რეალისტურ მონაცემებს გვთავაზობს, რომ მნიშვნელოვანია შერჩევის მეთოდით მოსწავლეთა ყოველწლიური შეფასების თვალსაზრისით. მიუხედავად იმისა, რომ უახლოეს მომავალში სიძვირის გამო ვერ შევძლებთ პირდაპირი დაკვირვებით მოსწავლეთა ცოდნისა და უნარ-ჩვევების შეფასებას, შერჩევითობის ეს მეთოდი საიმედო სტატისტიკურ მონაცემებს მოგვცემს.

ცალკეულ მასწავლებლებს შეუძლიათ პირდაპირი დაკვირვების გამოყენება მოსწავლეთა საქმიანობის შესაფასებლად. მაგალითად, მათემატიკის გაკვეთილზე მასწავლებელს, ალბათ, სულ ორჯერ დასჭირდება დაკვირვება მოსწავლეზე ქვეშმინერით გაყოფის შესრულებისას, რომ მის ცოდნაში დარწმუნდეს.

კომპიუტერული სიმულაცია

მოსწავლის საქმიანობაზე დაკვირვება უფრო მარტივი და ეკონომიური რომ გავხადოთ, შეგვიძლია ეს საქმიანობა კომპიუტერულ სიმულაციად ვაქციოთ. ამ შემთხვევაში რეალურ საქმიანობაზე დაკვირვების მსგავსად თავიდან ავიცილებთ წერილი ტესტირების დამაბნეველ ცვლადებს და კონკრეტულად იმას შევაფასებთ, რისი შეფასებაც გვსურს. (ეს მეთოდი გამართლებულია იმ შემთხვევაში, როცა მოსწავლემ იცის კომპიუტერთან მუშაობა).

შაველსონმა (1992) შეიმუშავა დავალება, რომელშიც მოსწავლემ საიდუმლო ყუთების შიგთავსის დასაანხად ელემენტი, ნათურა და სადენები წრედში უნდა შეაერთოს.



სქემა 16.11: კომპიუტერული სიმულაცია შეფასებისთვის.

² ასევე აღნიშნავენ, რომ „საქმიანობაზე მრავალი ფაქტორი მოქმედებს, განსაკუთრებით, ამოცანის სპეციფიკურობა (ცოდნის თვალსაზრისით და ამოცანაზე მუშაობის პროცესში მოსწავლეთათვის საკუთარ საქმიანობაზე თვალყურის დევნების მოთხოვნა. ზოგი ამოცანა თავისი არსით იმთავითვე უფრო რთულია. კიდევ უფრო მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლეთა ნაწილს ერთი დავალების შესრულება უფრო უადვილდება, ნაწილს კი - მეორის. შესაბამისად, დავალებათა გარკვეულ ნაწილს განზოგადება სჭირდება, რათა მოსწავლეებმა ერთნაირი თავდაჯერებულობით შეძლონ მათზე მუშაობა“ (გვ. 358).

მოსწავლეები ელექტრონული წრედის შესასწავლად „მაკინტოშის“ კომპიუტერს იყენებდნენ. ისინი მაუსის მეშვეობით აერთებდნენ წრედს, რათა გაეგოთ, რა იყო საიდუმლო ყუთებში [იხ. სქემა 16.10].

ხდებოდა ნათურის გამოსხივების ინტენსივობის სიმულაცია რეალურ გარე წრედში. მოსწავლეები სურვილისამებრ მრავალ წრედს აერთებდნენ. მათ ასევე შეეძლოთ ერთი დასრულებული წრედის ეკრანზე გამოტანა შედარებისთვის. ამოცანის შესრულებამდე მასწავლებელი მოსწავლეებს აცნობდა პასუხების ჩანერას, სადენის ნაშლას, სამუშაოს შენახვას ან უკვე შესრულებული სამუშაოს ნახვას (გვ. 355).*

ფიზიკაში, ქიმიაში და მათემატიკაში შემუშავებულმა ასეთივე კომპიუტერულმა დავალებებმა ცხადყო, რომ ეს მოსწავლეთა საქმიანობის შეფასების სახალისო და მოქნილი გზაა. ასეთი შეფასების კიდევ ერთი უპირატესობაა ის, რომ მოსწავლემ და მასწავლებელმა შეიძლება მათთვის ხელსაყრელ დროს დაგეგმონ ამგვარი დავალების შესრულება.

საშინაო დავალების რვეულის შემცვლელი

და ბოლოს, მოსწავლის საქმიანობის შესახებ უშუალო მონაცემების თავმოყრის კიდევ ერთი მეთოდი დავალების რვეული, სადაც ის საკუთარ ქმედებებს და ფიქრებს იწერს. შაველსონი (1992, გვ. 352) აქებს ამ მეთოდს, რადგან ის იაფია და „მოსწავლეებს საკუთარი თავის წერის საშუალებით გამოხატვის საშუალებას აძლევს, რაც მნიშვნელოვანი უნარია“. გამოცდილ მასწავლებელს სწრაფად შეუძლია რვეულის შეფასება. მოსწავლის უნარი გასაგებად წეროს, დამაბნეველ ცვლადად იქცევა, თუკი შეფასების მიზანი მხოლოდ მეცნიერულ აზროვნებას უკავშირდება.

მოსწავლის ნაშრომის შემოწმება

ზეპირი, წერილი და მულტიმედიური ანგარიშები

ანგარიში წერის, მეტყველებისა და კომუნიკაციური უნარების გამომჟღავნების საშუალებაა. ამ უნარების მქონე მოსწავლეები ანგარიშის საშუალებით მათ წარმოჩენსაც შეძლებენ, ხოლო ნაკლებად დახელოვნებულებს, წარმოსაჩენიც ნაკლები ექნებათ.

მოხსენების დაწერამდე, მოსწავლემ თავი უნდა მოუყაროს და დააღაგოს ის ინფორმაცია, რომლის საფუძველზეც აპირებს მოხსენების დაწერას. შემდეგ უნდა დაგეგმოს მისი წარმოდგენის ფორმა, რაც გულისხმობს შესავლის, ჰიპოთეზების, დასკვნის თანამიმდევრობის დაგეგმვას. მთხულების საშუალებით მასწავლებელი ამოწმებს მოსწავლის აზროვნებისა და კომუნიკაციის უნარს, იმას, თუ როგორ გაიგო მან მოხსენების მომზადებისთვის საჭირო ინფორმაცია. მოხსენება, როგორც პროდუქტიული შეფასების ერთ-ერთი ფორმა, ხელს უწყობს როგორც მოსწავლის, ისე მასწავლებლის კომუნიკაციის უნარის განვითარებას.

მოხსენების საშუალებით მოსწავლე ავლენს ძირითადი ცოდნის ათვისებას და ასრულებს უფრო ინტელექტუალურ სამუშაოს, ვიდრე უბრალოდ ფაქტების ციტირებაა. ამრიგად, მოხსენება ინფორმაციის მიღმა მსჯელობას და ისეთი ოპერაციების ჩატარებას მოითხოვს, როგორცაა კავშირების დამყარება, დასკვნის გაკეთება შესატყვისად შერჩეული ფაქტების საფუძველზე, გააზრებული და საფუძვლიანი პროგნოზის ან ჰიპოთეზების დაშვება, მოსაზრების გამოთქმა, ვარაუდების გამოვლენა

* იბეჭდება ნებართვით. Shavelson, Richard J., Gail P. Baxter, and Jerome Pine. "Performance Assessment in Science." In *Applied Measurement in Education* 4, no. 4, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1991, P. 357.)

3 კვლევებმა ცხადყო, რომ თვით მონახაზის შედგენისა და გადახედვის პროცესი ქმნის თხზულებაზე მუშაობის გარკვეულ საფეხურებს. მოხსენების წერა, ისევე როგორც შემოქმედებითი წერის სხვა ფორმები, ორგანიზებული პროცესი არ არის „ვენერ, რაც ვიცი, რომ გავიგო, რას ვფიქრობ“ (Henry Glassie in *Passing the Time in Bellymenone, an anthropological study of Irish village life.*)

და ორიგინალური კავშირების დამყარება. (შესატყვისი გამოცდილებითა და ხელმძღვანელობით აზროვნების ამგვარ ოპერაციებს, შესაძლოა, დაწყებითი კლასების მოსწავლეებმაც წარმატებით გაართვან თავი.) ამრიგად, მოხსენება თავისი ბუნების გამო შეგვიძლია სწავლების ორგანიზებისა და სააზროვნო უნარების მძლავრ ინსტრუმენტად მივიჩნიოთ. შესაბამისად, მოხსენების დაწერა „სწავლის ეპიზოდი უნდა იყოს“ (Wolf 1993).

მოხსენების წერის უნარი თანდაყოლილი არ არის, მისი გამომუშავება სწავლებით შეიძლება, რისთვისაც მასწავლებელმა მოსწავლეებს მოხსენების წერის პროცესის შემადგენელი კომპონენტები უნდა გააცნოს. შეფასებასა და მოხსენების დაწერის სწავლებას შორის კავშირი ნაყოფიერი საქმიანობის მოდელია – მოსწავლეებს წინასწარ ვაცნობთ კარგი ნაშრომის შექმნის ზუსტ კრიტერიუმებს.

სწორედ ასევე, ზეპირი ან მულტიმედიური მოხსენების შექმნისას, მაგალითისთვის უნდა გამოვიყენოთ ყოფილი მოსწავლეების საუკეთესო მოხსენებები და გავაანალიზოთ მათი დადებითი მხარეები. ანალიზი გულისხმობს მოხსენების იმ კონკრეტული ადგილების ხაზგასმას, სადაც ჩანს კარგი ნაშრომის კრიტერიუმები. მაგალითად: „ხედავთ, ეს წინადადება როგორ აჯამებს წინა ოთხი აბზაცის ძირითად აზრს? ზუსტად ამას ველი თქვენი მოხსენებებიდანაც, როდესაც შევავსებ კრიტერიუმების ფურცლის გრაფას „შემაჯამებელი წინადადება“. შეგიძლიათ იპოვნოთ მსგავსი წინადადება მოხსენების მეორე ნაწილში?“ ახლა განვიხილოთ მულტიმედიური მოხსენების მაგალითი: „ყურადღება მიაქციეთ, განწყობის შესაქმნელად როგორ არის გამოყენებული მუსიკა მოხსენების დასაწყისში, ხოლო შემდეგ ჯაზიდან ნაწყვეტი განწყობის შესაცვლელად. ეცადეთ, თქვენც მოძებნოთ თქვენი მოხსენების ძირითადი იდეის შესატყვისი მუსიკა“.

მოსწავლესა და მასწავლებელს შორის შეიძლება ასეთი დიალოგი წარიმართოს:

- მასწავლებელი: რას იტყვი ამ მოსწავლის მიერ ვიზუალური მასალის გამოყენების შესახებ?
- მოსწავლე: მე შევამჩნიე, რომ ყოველ ძირითად იდეას ახლდა განსხვავებული ვიზუალური გაფორმება, სქემა თუ ნახატი.
- მასწავლებელი: მართალია, და ზუსტად მსგავს ჩანართებს ველოდები შენგანაც. ვიზუალური მასალა ზუსტად უნდა ესადაგებოდეს შენ მიერ ჩამოყალიბებულ შეხედულებას. შენი აზრით, შესაბამისი იყო თუ არა ვიზუალური გაფორმება ამ შემთხვევაში?
- მოსწავლე: როდესაც მან ახსნის პარალელურად სქემა წარმოადგინა, ეს არც ისე კარგი შეხამება იყო – უბრალოდ ფერადად დაბეჭდილი სიტყვები იყო. მაგრამ როდესაც ამბოხების ფოტოსურათი გამოიყენა, ნათლად აჩვენა ძალადობრივი განწყობა.

დემონსტრირება

დემონსტრირება რთული სამუშაოა, რომლის დროსაც მოსწავლე მაღალი დონის აზროვნების უნარებს ავლენს. მეექვსე კლასელთა მიერ კონკრეტული ქვეყნის კულტურის შესახებ ზემოხსენებული წერილის დაწერა ცოდნის დემონსტრირებაა. ასეთი სამუშაოს წარმატებით შესასრულებლად მოსწავლეებს მთელი წლის განმავლობაში უნევეთ საჭირო ცოდნისა და უნარების განვითარება. მოსწავლეებს რუბრიკების საშუალებით წინასწარ უხსნიან წარმატებული სამუშაოს კრიტერიუმებს. ამასთან, საბოლოო ვერსიის შექმნამდე, ისინი რამდენიმე საცდელ ვარიანტზე მუშაობენ.

ტედ საიზერი (Ted Sizer) უმაღლესი სკოლის ხედვასთან დაკავშირებით აღნიშნავს, რომ ცოდნისა და უნარების დემონსტრირება არის როგორც სკოლის დამთავრების პირობა, ისე საშუალო სკოლაში მოსწავლის ოთხწლიანი სწავლის მიზანი. დამამთავრებელი კლასის ყოველმა მოსწავლემ უნდა შეძლოს ცოდნის დემონსტრირება მინიმალური სტანდარტების შესაბამისად.

დემონსტრირება ფაკულტეტის წევრთა იმ დიალოგის ძლიერი სტიმულია, რომელიც სკოლადამთავრებულის უნარებს ეხება. ეს უნარები უმეტესწილად მოიცავს მაღალი დონის აზროვნებას და კომუნიკაციის უნარ-ჩვევებს – „შეუძლია ვარაუდის დაშვება და შეხედულების არგუმენტირება ნათელი მაგალითებით“. სკოლადამთავრებულის უნარ-ჩვევებთან დაკავშირებული ასეთი მიზნები მასწავლებლებს საკუთარი საგნის სწავლების განსხვავებულად დაგეგმვას აიძულებს. ისინი ასევე უწყობს ხელს ფაკულტეტებს შორის კომუნიკაციას და სასწავლო გეგმის ინტეგრაციას. „სკოლის დამთავრება ცოდნის დემონსტრაციით“ ბუნებრივად აერთიანებს სკოლას და ხელს უწყობს სწავლების სტრუქტურის დახვეწას მნიშვნელოვანი შედეგების მისაღწევად (Saphier and D’Auria 1993).

ცოდნის დემონსტრირების მნიშვნელობა და სირთულე განსხვავდება სკოლების მიხედვით. სიდ სმიტმა (Sid Smith) და მისმა ფაკულტეტმა ბოსტონის საშუალო სკოლაში, მნიშვნელოვანი ნაბიჯი გადადგეს, როდესაც სავალდებულო გახადეს ცოდნის დემონსტრირება – ორგვერდიანი შეხედულების დანერგა მოსწავლეთა სურვილისამებრ არჩეულ საკამათო საკითხზე. „ამით საფუძველი ჩაეყარა საშუალო სკოლების ვალდებულებას, გადაეწყვიტათ, რა უნდა სცოდნოდა და შესძლებოდა მოსწავლეს საშუალო სკოლის ატესტატის მისაღებად. ეს იყო სკოლის ძალისხმევის პირველი ნაბიჯი ყველა მოსწავლისთვის ცოდნისა და უნარების საჯარო დემონსტრირების მოთხოვნის თვალსაზრისით“ (Smith 1993, გვ. 17). ყველა სკოლადამთავრებულისთვის ცოდნის გამოვლენის მოთხოვნა და მისი როგორც კომპეტენციის და ქულების თვალსაზრისით შეფასება, ყველასთვის ამაღლებს არსებულ სტანდარტებს. მოცემული მიდგომა ამყარებს როგორც სკოლის რწმენას, რომ ყველა მოსწავლეს შეუძლია მაღალი სტანდარტების მიღწევა, ასევე ამ სტანდარტების მისაღწევად საჭირო მიზანდასახულობას.

16.11 ცხრილში შეჯამებულია არჩიბალდისა და ნიუმენის (Archbald and Newman) მიერ წარმოდგენილი მოთხოვნები ცოდნის დემონსტრირების მიმართ.

ამ მოცულობის მრავალსაპექტიანი პორტფოლიოს შედგენას ფაკულტეტის წევრთა ძალისხმევის მრავლი წელი სჭირდება, რომ თემები, სტანდარტები, შესაფასებელი რუბრიკები და შესრულების პროცედურები ჩამოყალიბდეს. სკოლამ კარგად უწყის ამ სამუშაოს სირთულე, თუ მას უკვე ჩამოყალიბებული აქვს სკოლის დამთავრებისთვის საჭირო მოთხოვნები. ცხადია ისიც, რომ შეფასების ამ სისტემისთვის მოსწავლეთა მომზადებას სკოლის ფაკულტეტების ინტეგრაცია და ერთობა სჭირდება. ასეთია ავთენტიკური შეფასების სისტემის აუცილებელი პირობა.

კარგი ჩანაწერები

ჩანაწერებს შესაძლოა ჰქონდეს კითხვარის, ცნობარის, ჟურნალის, ცალკეული ჩანაწერების ან პორტფოლიოს სახე. მთავარია, რომ ჩანაწერების ფორმა შეფასების მეთოდოლოგიისა და შესაფასებელი ცოდნისა და უნარების შესატყვისი იყოს.

კითხვარი და ცნობარი

დანეებით კლასებში მასწავლებლები ტრადიციულად იყენებდნენ კითხვარებს, რათა თვალი ადევნონ მოსწავლეთა ცოდნისა და უნარების განვითარებას (გამრავლების ცხრილი, მართლწერის უნარები ან წიგნიერების განვითარება). 16.12 ცხრილში მოტანილი კითხვარი წარმოადგენს ჩანაწერთა წარმოების ინსტრუმენტს, სადაც მასწავლებელი ინიშნავს მოსწავლის გარკვეული ქცევის განვითარების საფეხურებს.

კითხვარი იმ იდეის მატარებელია, რომ მნიშვნელოვანი აკადემიური ქცევა დროთა განმავლობაში ვითარდება და შესაძლებელია შეფასდეს კონტინიუმის – „განვითარებადი“ და „განვითარებული“ — საშუალებით. მიუხედავად იმისა, რომ ასეთი სიების უმრავლესობა წერა-კითხვის შესაფასებლად გამოიყენება, შემუშავდა მათემატიკურ და საბუნებისმეტყველო საგნებში კომპეტენციების შესაფასებელი კითხვარებიც.

დემონსტრირების მოთხოვნები ვალდენ III-ის საშუალო სკოლაში, რასინი ვისკონსინი

პორტფოლიო. სასწავლო წლის პირველი სემესტრის განმავლობაში შედგენილი პორტფოლიო უნდა „ასახავდეს და ანალიზებდეს სკოლის დამამთავრებელი მოსწავლის ცხოვრებას“. მისი მოთხოვნებია:

1. წერილობითი ავტობიოგრაფია, აღწერითი, ინტროსპექტული და ანალიტიკური. შესაძლებელია დაერთოს სკოლის ჩანაწერები და მონაწილეობის ამსახველი სხვა ინდიკატორებიც.
2. სამუშაოს ასახვა, უფროსკლასელის ცხოვრებაში მუშაობის გამოცდილების მნიშვნელობის ანალიზი. შესაძლებელია დაერთოს რეზიუმეც.
3. არანაკლებ ორი სარეკომენდაციო წერილი, რომელსაც მოსწავლის მიერ შერჩეული ადამიანი დაწერს.
4. მონაცემები კითხვის შესახებ, რომელიც მოიცავს ბიბლიოგრაფიას, საჭიროების შემთხვევაში ანოტაციას და მოხსენებას ორი მცირეტანიანი წიგნის შესახებ. შესაძლებელია კითხვის ტესტირების ქულების დართვაც.
5. ესე ეთიკის შესახებ, რომელშიც აღწერილია მოსაზრებები ეთიკის შესახებ და მოსწავლის საკუთარი ეთიკური კოდექსი.
6. ხელოვნების ნიმუში, წერილობითი მოხსენება ხელოვნებაზე ან ესე მხატვრული სტანდარტების შესახებ, რომელიც ასახავს ხელოვნების კონკრეტული დარგის ნიმუშის ხარისხს.
7. წერილობითი ანალიტიკური მოხსენება მასმედიის თემაზე, რა ან ვინ აკონტროლებს მასმედიას, მასმედიის მიზნები და შედეგები. შესაძლებელია დაერთოს მასმედიასთან დაკავშირებული კონკრეტული გამოცდილებაც.
8. წერილობითი შეჯამება და მეცნიერებაში/ტექნოლოგიებში მოსწავლის საკურსო ნაშრომის შეფასება; მეცნიერული ექსპერიმენტების წერილობითი აღწერა, სადაც ნაჩვენებია იქნება მეცნიერული მეთოდის გამოყენება; ანალიტიკური ესე (მაგალითებით) მეცნიერებისა და ტექნოლოგიის სოციალურ შედეგებზე; და ესე კომპიუტერის ბუნებისა და გამოყენების შესახებ თანამედროვე საზოგადოებაში.

პროექტი. დამამთავრებელი კლასის ყოველმა მოსწავლემ ბიბლიოთეკაში არსებულ წყაროებზე დაყრდნობით უნდა დაწეროს მოხსენება, რომელშიც გააანალიზებს ამერიკის ისტორიულ მოვლენას ან თემას. ანალიზში შესახლებელია გამოყენებული იყოს შედარებითი მიდგომა. პრეზენტაციის დროს მოსწავლე მზად უნდა იყოს ამერიკის ისტორიის შესახებ თემატური კითხვებისთვის.

ცხრილი 16.12: დემონსტრირების მოთხოვნები ვალდენ III-ის საშუალო სკოლაში

პრეზენტაცია. პორტფოლიოს ზემოთ მოცემული 8 კომპონენტი და პროექტი მოსწავლემ უნდა წარმოადგინოს ზეპირად და წერილობით. აუცილებელია ექვსი დამატებითი ზეპირი პრეზენტაციაც. შესაძლებელია დამხმარე დოკუმენტების ან სხვა მასალების გამოყენება. შეფასება ემყარება პრეზენტაციის დროს ცოდნისა და უნარების დემონსტრირებას ქვემოთ ჩამოთვლილ სფეროებში.

9. მათემატიკური ცოდნისა და უნარების დემონსტრირება ხდება კურსის შეფასებების, ტესტირების შედეგების და სამუშაო ფურცლების საფუძველზე; ასევე პრეზენტაციის დროს დასმულ შეკითხვებზე პასუხით.
10. მმართველობის შესახებ ცოდნა წარმოჩენილი უნდა იყოს შემდეგ საკითხებზე მსჯელობით: მთავრობის მიზნები და დანიშნულება, ინდივიდისა და ხელისუფლების კავშირთა თეორია; პოლიტიკური ინსტიტუტების იდეალები, ფუნქციები და პრობლემები; შერჩეული თანამედროვე საკითხი ან პოლიტიკური მოვლენა. შესაძლებელია დამხმარე მასალების გამოყენებაც.
11. პერსონალური გამოცდილების დემონსტრირება მოსწავლისგან მოითხოვს პრეზენტაციის მოფიქრებასა და ორგანიზებას საზოგადოებაში ზრდასრულის სასიცოცხლო მოთხოვნილებებზე პიროვნული სრულყოფილების, სოციალური უნარებისა და პრაქტიკული კომპეტენციების კუთხით; ასევე მსჯელობას საკუთარი ყოველდღიური სასიცოცხლო უნარების (ჯანმრთელობა, საოჯახო ეკონომიკა, მექანიკა და სხვ.) ღირსებებსა და ნაკლოვანებებზე და ინტერპერსონალურ ურთიერთობებზე.
12. გეოგრაფიის ცოდნის დემონსტრირება უნდა მოხდეს დისციპლინის ძირითადი პრინციპებისა და საკითხების მომცველი პრეზენტაციით; რელიეფის ძირითადი ფორმების, ადგილებისა და სახელწოდებების განსაზღვრით; გეოგრაფიული ინფორმაციის მეცნიერული და სოციალური მნიშვნელობის გააზრებით.
13. კომისიას ასევე უნდა წარედგინოს სკოლადამთავრებულის მიერ ფიზიკური ნორმატივის წარმატებით შესრულების დამადასტურებელი საბუთი.
14. ინგლისური ენის ცოდნის (წერილი და ზეპირი) დემონსტრაცია ვირტუალურად ყველა პორტფოლიოსა და პროექტში ვლინდება. შესაძლებელია კომპეტენციის დამადასტურებელი სხვა დამატებითი მასალების წარმოდგენაც.

ცხრილი 16.12: გაგრძელება

| კითხვა | ერთჯერადად გამოვლენილი | განეითარებული | თავისუფლად გამოვლენილი |
|--|------------------------|---------------|------------------------|
| ● (მოტივაცია) | | | |
| ● გამოხატავს სურვილს, თავად ჰქონდეს წიგნი ან ითხოვოს სხვისგან | | | |
| ● რჩევს წიგნის ან მოთხრობის წაკითხვას | | | |
| ● თან აქვს წიგნი, რომელსაც თავისუფალ დროს კითხულობს | | | |
| ● წასაკითხ წიგნებს ირჩევს ტექსტის სირთულის გათვალისწინებლად | | | |
| ● უყალიბდება სხვადასხვა ლიტერატურული ჟანრისა თუ ავტორის მიმართ დამოკიდებულება | | | |
| ● (მოსმენა) | | | |
| ● სულ უფრო ხანგრძლივად უსმენს ხმამაღლა წაკითხულ მოთხრობებს | | | |
| ● მოთხრობას ისმენს ისე, რომ არ აწყვეტინებს | | | |
| ● (ტექსტის გაფორმება) | | | |
| ● თხზულების კითხვის დროს ესმის რთული პუნქტუაცია (ბრჭყალები, აბრევიატურა და ა.შ) | | | |
| ● იძენს ხატოვანი გამოთქმების შესახებ ცოდნას | | | |
| (ლინგვისტიკა) | | | |
| ● უცხო სიტყვების შემთხვევაში მინიშნებათა ყველა სისტემას დაბალანსებულად და ინტეგრირებულად იყენებს (მაგ., კონტექსტი, სურათი, ასო/ბგერით მინიშნება) | | | |
| ● კითხვისას დაშვებულ შეცდომებს თავადვე ასწორებს | | | |
| ● სიძნელების დროს იყენებს სხვადასხვა სტრატეგიებს (მაგ., ბოლომდე წაკითხვის შემდეგ ხელახლა გადაიკითხავს წინადადებას [ხელახლა წაკითხვის სტრატეგია], უცნობ სიტყვას ჩაანაცვლებს ნაცნობი სიტყვით და ა.შ. | | | |
| ● ხელახლა კითხულობს, დამატებითი ინფორმაციის მოპოვების, უკეთ წვდომის ან უბრალოდ სიამოვნების მიღების მიზნით | | | |
| ● ნაცნობ მასალას კითხულობს ხმამაღლა და ექსპრესიულად, მნიშვნელობის უკეთ აღსაქმელად | | | |

ცხრილი 16.13: შეფასების კითხვარი

შედგენილია კემბრიჯის საჯარო სკოლის მასწავლებლების მიერ, კემბრიჯი მასაჩუსეტსი

ასეთი კითხვარები შეფასებისთვის სასარგებლო კომპონენტია, რადგან მასწავლებელს, მოსწავლესა და მშობელს კომპაქტური ფორმით აცნობს მოსწავლის მიერ ცოდნისა და უნარების დაუფლების დონეს და განსაზღვრავს სამომავლო მიზნებსაც. თუმცა ამ მონაცემების მოსწავლეებისთვის გაზიარებისას გარკვეული სიფრთხილაც გვმართებს – ცხრილის ცარიელი უჯრების დანახვამ ზოგიერთი მათგანი შეიძლება დააფრთხოს, რადგან ჩათვლის, რომ უსაზღვროდ დიდი მოცულობის მასალა ჯერ კიდევ ასათვისებელი აქვს.

უურნალები და ეპიზოდური ჩანაწერები

მოსწავლის საქმიანობის აღწერა ხშირად უფრო მოსახერხებელია ეპიზოდური ჩანაწერების საშუალებით. ასეთი ჩანაწერები დაკვირვების მრავალ ასპექტს მოიცავს, დანყებული მოსწავლის სოციალური ქცევით, დამთავრებული მონაწილეობის ან წაკითხული წიგნის ინტერპრეტაციის უნარით. ჰილი და რუპტიკი (Hill and Ruptic 1994) ჩანაწერების წარმოების ისეთ ფორმებს აღწერენ, როგორც არის სხვადასხვაგვარი საქალაქები, ბარათები, კომპიუტერი, ნებოვანი ქაღალდები და ა.შ.

რაც უფრო ხშირად იწერს მასწავლებელი მოსწავლის შესახებ ინფორმაციას, მით უფრო ნაყოფიერია ქცევაზე დაკვირვება. ეპიზოდური ჩანაწერების წარმოება უფრო ეფექტიანია ინდივიდუალური და გამორჩეული მოვლენის ჩასაწერად. 16.13 ცხრილი ინდივიდუალური, ორიგინალური ჩანაწერების მაგალითს გვიჩვენებს.

16.14 ცხრილში ნაჩვენებია ჩანაწერის ფორმა გამოვლენილი უნარების აღრიცხვისთვის გამოიყენება, თუმცა მასში ეპიზოდური შენიშვნებისთვისაც არის ადგილი.

დაკვირვების შესახებ ჩანაწერების ფორმის არჩევამდე მასწავლებელმა უნდა გადანყვიტოს, რის შეფასება სურს. ჩანაწერების მექანიზმი სიადვილის, სიცხადის, ხელმისაწვდომობისა და შესაწყვისობის კრიტერიუმებს უნდა პასუხობდეს.

პორტფოლიო

პორტფოლიო არის „მოსწავლის ნამუშევრების მნიშვნელოვანი ნაკრები, რომელიც კონკრეტულ სფეროში მის ძალისხმევას, პროგრესსა და მიღწევებს ასახავს“ (Stiggins and Conklin 1992). ის მასწავლებლისთვის მოსწავლის საქმიანობაზე დაკვირვებისა და მისი სრულყოფის შესახებ მონაცემთა ერთგვარი ბაზაა. პორტფოლიო მოსწავლის ხელშესახებ ნამუშევართა ნაკრებიც არის, რომელიც ნებისმიერ შეფასებაზე და შექებაზე უკეთ წარმოაჩენს მოსწავლის მიღწევებს მშობლებისთვის და თვით მოსწავლეებისთვის.

„შერჩევის მექანიზმი არის ის ნიშანი, რომელიც პორტფოლიოს საქალაქის ან ნამუშევართა სხვაგვარი ნაკრებისგან გამოარჩევს. მიზნის ან მიზნების მიხედვით პორტფოლიოში შესული ნამუშევრები ასახავს ამ მიზნის მიმართულებით პროგრესს. ის მოსწავლის ყველა ნამუშევრის გარკვეული მიზნით თავმოყრილი ერთგვარი ქვეერთობაა (Mitchell 1992, გვ. 107). პორტფოლიო იმით არის მნიშვნელოვანი, რომ მოსწავლე თვითშეფასების საფუძველზე თავად არჩევს, რა „მოხვედბა“ მასში და რა არა.

მასწავლებელს გადამწყვეტი ფუნქცია აკისრია, რადგან ის სთავაზობს მოსწავლეებს კითხვებს, რომელთა მიხედვითაც ნამუშევრები უნდა აარჩიონ. რუთ მიჩელი გვთავაზობს კითხვებს, რომლებიც შესაძლებელია ასეთი არჩევანის გაკეთებისას მოსწავლეების დასაფიქრებლად გამოვიყენოთ:

1. რატომ აირჩიე მაინცდამაინც ეს ნამუშევარი? რით გამოიარჩევა ის შენი სხვა ნამუშევრებისგან?
2. რას ხედავ ამ ნამუშევარში განსაკუთრებულს?

3. ამ ნაშრომის წერის დროს, რა იყო შენთვის განსაკუთრებულად მნიშვნელოვანი?
4. რა ისწავლე ამ ნაშრომზე მუშაობის დროს?
5. რას იზამდი, ამ ნაშრომის განვრცობის საშუალება რომ გქონოდა?
6. რა სახის ნაშრომის დაწერა გინდა მომავალში?
7. ახლა, როდესაც შენი ნაშრომებს გადახედე და ამ კითხვებს უპასუხე, შეგიძლია გამოყო რომელიმე კონკრეტული მეთოდი ან ინტერესის სფერო, რომელზეც მომავალში ისურვებდი მუშაობას? დაასახელე ეს მეთოდი/სფერო. (გვ. 110)

ეს კითხვები გვიჩვენებს როგორ ამზადებს პორტფოლიო საფუძველს მიზნების დასახვისა და თვითშეფასებისთვის. ბოლო შეკითხვა კი, ფაქტობრივად, მოსწავლეს მიზნების დასახვას სთხოვს.

პორტფოლიო მშობელთა ჩართულობის მძლავრ საშუალებასაც გვთავაზობს. შესაძლებელია ის მასწავლებელმა პერიოდულად გაუგზავნოს მშობლებს გასაცნობად. შემდეგ სთხოვოს მისწერონ (ან სხვა ფრომით შეატყობინონ) მასწავლებელს იმის თაობაზე, თუ რა შეამჩნიეს, მოეწონათ ან რამ დააფიქრათ შვილის ნამუშევრებთან დაკავშირებით. კეტრინ ჰოვარდის (Kathryn Howard) 16.15 ცხრილში მოცემულ ფორმას იყენებს მშობლების ჩართვის მიზნით.

პორტფოლიო მშობელთა ჩართულობის მძლავრ საშუალებას გვთავაზობს.

თვითშეფასებასა და მიზნების დასახვაში მოსწავლეთა ჩართვის უნარი პორტფოლიოს ნებისმიერ საგანში შეფასების სასურველ ინსტრუმენტად აქცევს. ნაითი (Knight 1992) და სხვები გვიდასტურებენ როგორ ეხმარება მოსწავლეებს თვითანალიზსა და მიზნების დასახვაში საკუთარი საუკეთესო ნამუშევრების შენახვა და დემონსტრირება.

თვითანალიზისა და რეფლექსიის კლიმატის შექმნას თავისი „დანახარჯები“ აქვს. ერთ-ერთი ავტორი წერს:

პორტფოლიო თავგზას გირევს. ის მოსწავლესთან ინტიმურ და ხშირად შემაშფოთებლად სუბიექტურ საუბარს მოითხოვს. ეს ნამუშევრის ერთ-ერთი სახეობაა. მასწავლებლები, რომლებიც მოსწავლეებს საკუთარ წინსვლაზე დაკვირვებას სთხოვენ, იძულებული არიან თხოვნით ან მოთხოვნით დაიყოლიონ ურჩები. მოსწავლეთა ნახევარზე მეტი შეუსრულებულ დავალებას „კარგავს“. კიდევ უფრო საყურადღებოა ის, რომ მასწავლებლები ხშირად დიდი ძალისხმევით შედეგად თუ ახერხებენ მოსწავლეთა ნამუშევრების ნაკითხვას და მის არსში წვდომას. ამიტომ, ჩნდება რთული კითხვები: „რატომ უნდა შევიწუხო თავი? რა აზრი აქვს პორტფოლიოს საფუძველზე შეფასებას?“ პასუხი ასეთია: ეს არის ინტეგრირებული და ზუსტი ინფორმაცია იმის შესახებ, როგორ და რას სწავლობს მოსწავლე (Wolf 1992).

| ეპიზოდური ჩანაწერები | | სკანდალი | |
|--|---|---|---|
| 12/17 ლექსიანი
ფილმის სხვადასხვა
მსახურით, 3:45
დაახლოებით
სხვადასხვა
სიხშირით. მშობლები
მჩუბუნნი არიან. | 12/18-3:49 სხვადასხვა,
სხვადასხვა 9:30, რომ
დაამტყინებინა მშობლები
სხვადასხვა
სიხშირით. მშობლები
სხვადასხვა. | 1/4-სკანდალი მოხდა
მშობლები, ისევე როგორც
მშობლები და
სხვადასხვა
მშობლები სხვადასხვა
დასაწყისში. | 1/4-მშობლები,
მშობლები და
მშობლები. |
| 1/11 - ბილი
მშობლები სხვადასხვა
მშობლები, სხვადასხვა
სხვადასხვა მშობლები
დასაწყისში.
მშობლები და
მშობლები. | 1/21-მშობლები
მშობლები და
მშობლები
დასაწყისში.
მშობლები და
მშობლები. | 2/1-სხვადასხვა
დასაწყისში,
სხვადასხვა
დასაწყისში.
სხვადასხვა
დასაწყისში. | 2/2-მშობლები
დასაწყისში და
მშობლები და
მშობლები. |
| 2/12-დასაწყისში
დასაწყისში და
დასაწყისში. | 3/1-მშობლები
დასაწყისში და
დასაწყისში. | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

ცხრილი 16.14: ეპიზოდური ჩანაწერების ორი მაგალითი

იბეჭდება ნებართვით. Hill, Bonnie Campbell, and Cynthia Ruptic. Practical Aspects of Authentic Assessment. Norwood, Mass.: Christochoer-Gordon Publishers, 1994, pp.59-60. Copyright © 1994 by Christochoer-Gordon Publishers. ყველა უფლება დაცულია.

ეპიზოდური ჩანაწერები

სიბრის სჯონდებურიო რჯუტე

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>აღისა</p> <p>1/19 - იმეცხ
უფრო ხიჯლი
აფის მსუიობეს,
ქმისდ მისტვის ავს
მუიხელი დმქმობა.
მშვენივსა რ
შუახელია რჯულა,
აუბრა გზუჯუელი
სიბნელები
გდოლვა მოქლია.</p> | <p>შეწლი</p> <p>1/11 - რავერანსკე
მისეხელ მოტრეფე
და შვენიობა, რომ
ქუხით მეტი მოწოდებობა
ისმავლიდა.</p> | <p>ლევილი</p> <p>1/5 - ხბისრ იბოვს
საწიფინობი შსკანს.
აქუა, რომ აფადა/
ამჩნევს და უსილბა
რავერანსკეა მშობელს.</p> | <p>ლორანი</p> <p>1/15 - სუბანდელ
უკრედა სმავრს,
პლანი დიხს
დავლბის დამსხუტეპ
და ამისთვის მხოლოდ
5 წელი დამტოვდა</p> |
| <p>ჯიზაბეტი</p> <p>1/12 - მთელი ცოც
მთესუბისა მის,
უწხითე ნმუიობს
და ქხეშადიქრფა</p> | <p>ჰაიი</p> <p>1/17 ვნდობან
უხად რამეს
იხსელებ, რომლის
სვასცივის მფემო
სიბნოლოებით
გაფოხი, აუბრა
ჯუხი მტეხი მოქვამს
მისთვის, უკვრედესი.</p> | <p>ჯუხი</p> <p>1/8 - მოახობრი
მავრახვის შემდეგ
ახა დელ „სა
მლოვრანი
დამსხუტე სხეობი
და იხმონებნი“</p> | <p>კვანტინი</p> <p>1/11 - რამდნავს
იხმუნების ნეხო,
შუქვსნიო დამოტეხის
შუვლომები.</p> |
| <p>ლოხანი</p> | <p>შენი</p> <p>1/12 მარან ააყობა,
რომ სხეობი
გვალოებელი სუბმე
მორნაბო რაბაი
იყრდა სყოლი
სასტეილოში
„მეოთხითონ
გუამბელ“-
მუქნება
კვალოელი .</p> | <p>შაიკვი</p> <p>1/17 გეგთხეხბან
უხად მუხი აფის
იუქნათბის შესწება.</p> | <p>ნენსი</p> |
| <p>შოლი</p> <p>1/15 - სკოლის შემდეგ
სხეობი ავტობი იო მწედა
მავსმ დელმისი მისის
მოკრდა შესამინებელ</p> | <p>ხენი</p> <p>1/19 - ამჯვისში
სიუ ეხისელი მი
დაუგვიანო. ნეიფ
დაგუანების
მიონ ტა ფდაჭუხი?</p> | <p>ხიკვი</p> | <p>სიოტენი</p> <p>1/11 - ყოხი ხმეხელო
ავადუოლოზის შემდეგ,
მარან მუგონელია მი
მამოი, ვხედა
დაქმამოს</p> |
| <p>თომასი</p> | <p>ტოხი</p> | <p>ვინსი</p> | <p>ზოთეი</p> <p>1/13 - კოქიოვამტეა
და უნა შამზახოს
ახსი იმ ნეგნის
შესხებ ხომეოსი
ქიბეულობს.</p> |

ცხრილი 16.14: გაგრძელება

კითხვის შესახებ ჩანაწერები

მოსწავლე

| | თარიღი: 12/8 | თარიღი: 12/17 | თარიღი: | თარიღი: | თარიღი: | თარიღი: |
|--------------------------------------|---|---|----------|----------|----------|----------|
| | სახელწოდება:
პაცაია
ძილი | სათაური:
გამობინება | სათაური: | სათაური: | სათაური: | სათაური: |
| შესაბამისი დონე | ინსტრ
უქციული
✓ | დამოუკ
იდებელი | | | | |
| სტრატეგიები:
მთლიანი შინაარსი | | | | | | |
| ნახატებით
მინიშნება | ✓ | | | | | |
| პატერნი | | | | | | |
| საკვანძო
სიტყვები | ✓ | ✓ | | | | |
| პირველი ასო | | | | | | |
| გაშიფვრა | ✓ | ✓ | | | | |
| კონტექსტის
მინიშნება | ✓ | ✓ | | | | |
| უბრუნდება
გამოტოვებულ
ადგილებს | | | | | | |
| ხელმეორედ
კითხულობს | ✓ | ✓ | | | | |
| | | | | | | |
| თავისუფლად
კითხულობს | | ✓ | | | | |
| გამოთქმით
კითხულობს | | ✓ | | | | |
| სიტყვა-სიტყვით
იგებს | ✓ | + | | | | |
| შეუძლია
ინტერპრეტაცია | ✓ | + | | | | |
| იყენებს ნასწავლ
სტრატეგიებს | აზოებს
შინაისს | ყუაოებს ან
ჭივს სსვენ
ნიშნებს | | | | |
| კომენტარები | შევიწუნე ხომ
ოვიპსნოხოქოვილ
კორექციი დმოქენე | შევიწუნე ხომ
ოვიპსნოხოქოვილ
კორექციი დმოქენე | | | | |

გაშიფვრა: + მუდმივად

✓ ზოგჯერ

ცხრილი 16.15 კითხვის შესახებ ჩანაწერები

იბეჭდება ნებართვით. Hill, Bonnie Campbell, and Cynthia Ruptic. Practical Aspects of Authentic Assessment. Norwood, Mass.: Christopher-Gordon Publishers, 1994, pp. 110, 112. Copyright © 1994 by Christopher-Gordon Publisher. ყველა უფლება დაცულია.

| თარიღი და სათაური | კომენტარები | ათვისებული უნარები და სტრატეგიები | თავისუფლად | ფაქტობრივი გაგება | ვარაუდის დონეზე გაგება |
|---|-------------------------------------|-----------------------------------|------------|-------------------|------------------------|
| 10/19
"ჯგუფი"
"სეზონი"
"პროექტი" | სადი
ბიზნეს-პლანის
გადამხდელი | საინჟინერო
და სტრატეგიები | ✓ | + | ✓ |
| 10/21
"სეზონი"
"პროექტი" | სადი-სადი
სადი-სადი | სადი-სადი
სადი-სადი | - | ✓ | ✓ |
| 10/20
"სეზონი"
"პროექტი" | სადი-სადი
სადი-სადი | სადი-სადი
სადი-სადი | - | ✓ | ✓ |
| 12/2
"სეზონი"
"პროექტი" | სადი-სადი
სადი-სადი | სადი-სადი
სადი-სადი | + | + | ✓ |

ცხრილი 16.15 გაგრძელება

გამიფერა: + ძალიან კარგი
 ✓ საშუალო
 - მუშაობა სჭირდება

მოსწავლე _____
 მკითხველი _____
 თარიღი _____

გთხოვთ, გაეცნოთ თქვენი შვილის ყველა ნამუშევარს, მათ შორის მონახაზებსა და კომენტარებს. თქვენს წინაშეა ნამუშევრის ყველა „ეტაპი“ - დაწყებული მონახაზიდან, დამთავრებული საბოლოო პროდუქტით. ყოველ მათგანს ახლავს მასწავლებლის და მოსწავლის კომენტარები თემის და წერის პროცესის შესახებ. ასევე, ნახავთ კითხვარებს, სადაც მოსწავლე თავად აფასებს წერის სუსტ და ძლიერ მხარეებს.

ჩვენ გვჯერა, რომ მოსწავლეები ყველაზე უკეთ თვითონ აფასებენ საკუთარ ნამუშევარს, თუმცა კითხვარები მათ ნამუშევრის ნაკლოვანებებსა და ღირსებებზე დაფიქრებაში ეხმარებათ.

საქალაქის გაცნობის შემდეგ დაელაპარაკეთ შვილს ნამუშევრების შესახებ. ამასთან, გთხოვთ რამდენიმე წუთი დაუთმოთ შემდეგ კითხვებზე პასუხს:

- თქვენი შვილის ნაწერებიდან, რომელი მეტყველებს ყველაზე უკეთ მის შესაძლებლობებზე?
- რას გეუბნებათ ის?
- თქვენი აზრით, რა ღირსება აქვს თქვენი შვილის ნაწერებს?
- თქვენი აზრით, რომელ ასპექტს უნდა მიექცეს ყურადღება მისი შესაძლებლობების გასავითარებლად?
- რა ზოგადი რჩევები შეგიძლიათ შემოგვთავაზოთ მთელი კლასის წერითი უნარების განვითარებისთვის?
- სხვა რა კომენტარები ან რჩევები გაქვთ?

მადლობას მოგახსენებთ, რომ დრო არ დაიშურეთ საკუთარი შვილის წერითი უნარების განვითარებისთვის.

ცხრილი 16.16: მშობელთა მიერ პორტფოლიოს განხილვა და რეფლექსია*

ჯუდიტ უორენ ლითლმა (Judith Warren Little) ერთ-ერთი ინტერვიუს დროს განაცხადა (Sparks 1993), რომ პერსონალის განვითარების ყველაზე მძლავრი საშუალება იქნებოდა მასწავლებელთა ჯგუფის ოთახში შეკრება და მოსწავლეთა ნამუშევრების გაცნობა. მისი აზრით, მოსწავლის ფაქტობრივი საქმიანობის ღირსებების შედარებითა და მასზე მსჯელობით, მასწავლებლები სტანდარტების შესახებ საკუთარ წარმოდგენას განივითარებენ; ამას გარდა, ისინი ჩაერთვებიან მსჯელობაში იმის შესახებ, თუ სწავლის რომელი სტრატეგიები გამოიყენონ მოსწავლეთა სპეციფიკური უნარების განვითარებისთვის.

ჩვენი გამოცდილება ცხადყოფს, რომ მსგავს სიტუაციაში მასწავლებლები ერთად აყალიბებენ სწავლის სტრატეგიებს. მოსწავლეთა ნაშრომების კოლექტიური შემოწმებისას მათ შორის ავთენტიკური და ნაყოფიერი საუბრები იმართება, რაც მათი ნამდვილი თანამშრომლობის საწინდარი ხდება. მოსწავლეთა ნამუშევრების პორტფოლიოები ორგანიზებული ფორმის ნედლი მასალაა ამგვარი კოლექტიური მუშაობისა და სასწავლო გეგმის განვითარებისთვის. საფუძვლიანი იქნება ვივარაუდოთ, რომ მოსწავლეთა პორტფოლიოების გამოყენებას მასწავლებელთა შორის კოლაბორაციული მუშაობის ხელშეწყობა შეუძლია. ეს ნამდვილად სასარგებლო გამოცდილება იქნება იმ სკოლებისთვის, რომლებიც კოლაბორაციული კულტურის შექმნას ცდილობენ.

* იბეჭდება ნებართვით. The Free Press, a division of Simon & Schuster from Kathryn Howard in Testing For Learning: How New Approaches to Evaluation Can Improve American Schools by Ruth Mitchell. Copyright © 1992 by Ruth Mitchell, p. 112.

ტექნიკური გამართულობის კრიტერიუმები

შეფასების ტექნიკური გამართულობა გულისხმობს ვალიდობას (ნამდვილად აფასებს თუ არა იმას რისი შეფასებაც გვინდა?) და საიმედოობას (იგივე შედეგს ან ქულებს მივიღებდით თუ არა განმეორებითი შეფასებისას?). რთული საქმიანობის შესაფასებლად ვალიდობა ძალზე მნიშვნელოვანი კრიტერიუმია. ნებისმიერი შეფასებითი დავალება მოსწავლისაგან ქცევათა ფართო სპექტრს მოითხოვს: მითითებების წაკითხვა ან მოსმენა, ინფორმაციის თავმოყრა ისეთი წყაროებიდან, რომელიც ინიციატივას და შეუპოვრობას მოითხოვს, ინფორმაციაზე დაყრდნობით კოგნიტური ქმედება და ბოლოს შედეგის გამოხატვა წერილობით, ზეპირად ან სხვა ფორმით. რაც უფრო რთულია ასეთი დავალება, მით უფრო ჰგავს ჯაჭვს, რომელშიც სუსტი რგოლი მისი განწყვეტის მიზეზი შეიძლება გახდეს. სირთულეს შეფასების სწავლებისა და სწავლის შესაძლებლობად გამოვიყენების ფაქტი ქმნის. შეფასების ნიშნულები „დაოსტატდა/ჯერ არ მიუღწევია ოსტატობისთვის“ მიღწევის გარკვეული მნიშვნელოვანი დონის აღმნიშვნელია და არ უნდა შეიცავდეს მოსწავლის ქცევის ისეთ ხელშემშლელ ცვლადებს, რომელსაც კავშირი არა აქვს გასაზომ სიდიდესთან. მაგალითად, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში ცოდნის შესამოწმებლად ესეს გამოყენებამ, რომელიც თავისთავად სასარგებლო გამოცდილებაა, შესაძლებელია ბუნდოვანი გახადოს მიკროსკოპის გამოყენებასთან დაკავშირებული მოსწავლის ცოდნის შესახებ მონაცემები.

ქვემოთ მოცემულია ის კითხვები, რომელზეც დადებითი პასუხი უნდა გვექონდეს ტექნიკურად გამართული შეფასების დროს. ამ კითხვებით ვამოწმებთ შეფასების კრიტერიუმებს, მოტანილი დავალების სიდიდეს, ობიექტურობას, საიმედოობას და ვალიდობას, ესენია:

- ◆ განსაზღვრული გვაქვს თუ არა ტესტირებამდე და ტესტირების შემდეგ საზომები? (მოსწავლის ქცევა სწავლების დაწყებამდე უნდა შეფასდეს, რათა გავიგოთ, ხომ არ იცის მან უკვე მასალა ან მისი ნაწილი.)
- ◆ სწავლაში წინსვლის შესამოწმებლად სწავლების დასრულებიდან გარკვეული დროის შემდეგ მეორდება თუ არა შეფასება?
- ◆ საკმარისია თუ არა კითხვების/საკითხების რაოდენობა იმისთვის, რომ შემთხვევითმა შეცდომამ ხელი არ შეგვიშალოს მოსწავლის ცოდნისა და უნარების შემოწმებაში?
- ◆ ობიექტურადაა თუ არა შეფასება შედგენილი, გავლენის და დამაბნეველი ფაქტორების გარეშე?
- ◆ ობიექტურად, მიკერძობის, გარეშე და გულდასმით ხდება თუ არა შეფასება?
- ◆ ზუსტია თუ არა შეფასება?
- ◆ შეფასების მექანიზმი შეესაბამება თუ არა სწავლის სხვადასხვა სტილის მოსწავლეებს და ასახავს თუ არა მათ მრავალგვარ ინტელექტს? ითვალისწინებს თუ არა შეფასება კულტურულ თავისებურებებს?⁴

ინფორმაციული შეტყობინების სისტემები

შეფასების ერთ-ერთი ფუნქციაა მშობლები-სა და საზოგადოების ინფორმირება მოსწავლის წინსვლის შესახებ. შეფასების გამართული სისტემა მშობლებს მნიშვნელოვან ინფორმაციას აწვდის შვილების სკოლაში მოღვაწეობის შესახებ – რა ისწავლეს და რა უნარები განივითარეს. ციფრებით ან ასოებით გამოხატული შეფასება მათ ასეთ ინ-

შეფასების ერთ-ერთი ფუნქციაა მშობლებისა და საზოგადოების ინფორმირება მოსწავლის წინსვლის შესახებ.

4 მაღლობას ვუხდით ლინ სტუარტს (Lynn Stuart) ამ მოსაზრებისთვის.

ფორმაციას ვერ აწვდის. ეს უცნობი კრიტერიუმების ნაკრების მიხედვით მათი შვილების შეფასების ბუნდოვანი ინდიკატორებია. მეტიც, ის ნორმალური განაწილების მრუდზე მათი შვილების „მდებარეობას“ ასახავს; მხოლოდ იმას უჩვენებს, რამდენად წარმატებულად გაართვა მოსწავლემ თავი სხვებთან შედარებით და არა მის რეალურ ცოდნას.

მოსწავლის მოღვაწეობის შედეგები მშობლებისთვის უნდა მოიცავდეს პორტფოლიოს, კითხვარებს, რუბრიკებს და ცალკეულ კომენტარებს. ამ სახით მიწოდებული ანგარიში ხელს შეუწყობს მშობლების აქტიურ ჩართულობას შვილის სწავლების პროცესში.

აღიარებულია, რომ ბავშვები უკეთ სწავლობენ, როდესაც მშობლები სკოლის თანამოაზრეები და პარტნიორები არიან. ეს შეუძლებელია, თუ მშობლებს არ ექნებათ ინფორმაცია იმის შესახებ, რა და როგორ უნდა ისწავლონ მათმა შვილებმა. სწორედ ასევე უკუკავშირი და ავთენტიკური შეფასების საფუძველზე წარმოდგენილი ანგარიში მშობელს სპეციფიურ ინფორმაციასა და გასაღებს სთავაზობს, რაში და როგორ დაეხმაროს შვილს. ნიშნების სისტემაზე აგებული ვერც ერთი შეფასება ვერ ქმნის წარმატებული სწავლისთვის ასე მნიშვნელოვან ოჯახისა და სკოლის თანამშრომლობას.

ნიშნის სისტემაზე უარს მხოლოდ იმიტომ არ ამბობენ, რომ უმაღლეს სასწავლებელში ჩასაბარებლად აუცილებელია სკოლის ნიშნების ფურცლის წარდგენა. საშუალო სკოლაში კლასის რანჟირება და ნიშნებით შეფასება მხოლოდ უმაღლესი სასწავლებლის მოთხოვნის გამო გრძელდება. მართლაც ასეა ეს თუ არა? ამ კითხვაზე პასუხის გაცემა ალფი კონმა (Alfie Kohn 1995) სცადა:

„ჩემს ბოლოდროინდელ ნაშრომზე მუშაობისას - „დასჯა ჯილდოთი“ - წერილი მივწერე ჰარვარდის და ბრაუნის მისაღები კომისიის თავმჯდომარეებს, სადაც ვეკითხებოდი: „განიხილავდნენ თუ არა განაცხადს ისეთი სკოლადამთავრებულისგან, რომელსაც ნიშნებით შეფასების ნაცვლად შესრულებული სამუშაოს ხარისხის მიხედვით ჰქონდა შეფასება?“ პასუხად მომწერეს, რომ ისინი სიამოვნებით იღებენ ასეთ სტუდენტებს, რადგან ამ შემთხვევაში მათ გაცილებით მეტი ინფორმაცია აქვთ მოსწავლეზე, ვიდრე მშრალი ქულით - 3.6 - შეფასებისას. სახელმწიფო სკოლებში ეს საკითხი კიდევ უფრო რთულად დგას, სადაც ფსევდოარგუმენტი ასეთია: „იძულებულები ვართ ბავშვებს სწავლის ინტერესი მოვუპოოთ, რადგან უმაღლესი სასწავლებელი ასე ითხოვს“. თუ ჩაუღრმავდებით, საქმე კიდევ უფრო რთულად არის (Kohn 1995).

ასოებითა და ციფრებით შეფასების დასაცავად წამოყენებული მეორე არგუმენტის მიხედვით ამ შემთხვევაში უფრო ადვილია საბოლოო ქულის გამოყვანა და სხვადასხვა სკოლების ეფექტიანობის შედარება.

ამჟამად, მშობლები არცთუ დიდ ინტერესს იჩენენ ანგარიშებისა და რუბრიკების მიმართ. მათი უმრავლესობა ასოებით შეფასების სიმარტივით კმაყოფილდება, რადგან უფრო შეჩვეულებიც არიან და მთავარ კითხვაზე პასუხიც აქვთ: „როგორ სწავლობს ჩემი შვილი?“ ასოებით შეფასება მოკლე პასუხებს გვაძლევს: „კარგად სწავლობს“ (ჩემი შვილი „A“ შეფასებას იღებს); „საშუალოდ სწავლობს“ („B“ შეფასებას იღებს); „ცუდად სწავლობს“ („C“ და „D“ შეფასებებს იღებს). ამგვარ მონაცემებზე მშობლებიც სწრაფად და მარტივად რეაგირებენ: ჯილდო ან შექება კარგად სწავლისთვის და დასჯა ან აკრძალვა ცუდად სწავლისთვის. ასეთი ანგარიში გამორიცხავს მშობელთა ჩართულობას შვილის განათლების პროცესში. მხოლოდ შვილის ნამუშევრის ზედმინევენით შემომშობის და ცალკეულ „ეტალონთან“ (სასურველის სპეციფიკურ კრიტერიუმებთან) შედარებით შეიძლება დაინახოს მშობელმა შვილის დახმარების გზა.

ავთენტიკური ანგარიშის ამ მოთხოვნასთან დაკავშირებით გასათვალისწინებელია რეალური ფაქტორებიც: დრო, მარტოხელობა, ორ ადგილზე მომუშავე მშობლები. მათ შვილის წინსვლის შესახებ ინფორმაციის მიღება სწრაფად სურთ და, შესაბამისად, მათთვის მიზანშეწონილია ანგარიშის ისეთი სისტემები, რომლებიც არ იქნება დახუნძლული შვილის ნამუშევრების მრავალფეროვანი ნიმუშებითა და რუბრიკებით. მასწავლებელმა მცირე დროში უნდა შეძლოს მოსწავლის საკვანძო ნამუშევრების წარდგენა და ხარისხიანი ნაშრომის კრიტერიუმების ახსნა. მშობლები სათანადოდ დააფასებენ მასწავლებლის ასეთ ძალისხმევას და დროს არ დაინანებენ სწავლაში შვილების დასახმარებლად.

მასწავლებლებისა და მშობლებისათვის ამგვარი ინფორმაციული, მაგრამ დროის თვალსაზრისით ეფექტიანი სისტემის სტანდარტების აღწერისას ვიგინსი (Wiggins 1996) წერს:

დროთა განმავლობაში მნიშვნელოვანი ხდება იმის გარკვევა, აქვს თუ არა ჯონს შესამჩნევი წინსვლა ავთენტიკური სტანდარტების და არა იმ ნიშნების მიხედვით, რომელთა წერაც ეადვილებათ მასწავლებლებს. არც ცალკეული ქულა და არც ნიშანი ადეკვატური უკუკავშირი არ არის. სასარგებლო ანგარიში მოსწავლის საქმიანობას მის ცალკეულ ელემენტებთან კავშირში აღწერს: სიუზანი წარმატებით ასრულებს ლაბორატორიულ სამუშაოს, მაგრამ უჭირს ტესტები; ის ძალიან აკურატულად და კეთილსინდისიერად ასრულებს საშინაო დავალებებსაც. ჯემის გარკვეულწილად უჭირს ლაბორატორიული სამუშაო, მაგრამ საგნის ცოდნას ავლენს; ტესტებს ადვილად ართმევს თავს, თუ დროულად ასრულებს, საშინაო დავალებაც კარგად გამოსდის, თუმცა დაუდევარ შეცდომებსაც უშვებს ხოლმე.

შემდეგ ის ისეთი ანგარიშების მოდელს წარმოგვიდგენს, რომლებიც დეტალურად აღწერს მოსწავლის საქმიანობას. ამ პროცესში ის სამგვარ მონაცემებს გამოყოფს: მიღწევის დონე, ნამუშევრის ხარისხი და პროგრესი:

მიღწევის დონე მოსწავლის საქმიანობის სრულყოფილებაზე მიანიშნებს. ნამუშევრის ხარისხი მოსწავლის მიერ შესრულებული პროდუქტის ხარისხის საზომია. პროგრესი უკუმიმართულებით იზომება. ის შეიძლება მრავალწლიანი კონტინუუმის გასწვრივ სქემის სახით წარმოვიდგინოთ, ასე რომ მე-3 კლასელს ეცოდინება საკუთარი მიღწევები მე-5 და (ზოგჯერ) მე-12 კლასის სტანდარტების მიმართაც, ზუსტად ისე, როგორც ეს გვხდება საქმიანობის ისეთ სფეროებში, როგორცაა: ყვინთვა, ჭადრაკი და ორკესტრი.

შემდეგ მას მოჰყავს შესანიშნავი მაგალითი, რომელიც ნაჩვენებია 16.17 ცხრილში.

რაც უფრო მუქია ტონი, მით უფრო ხშირად საქმიანობს მოსწავლე ამ დონეზე. ეს ფორმატი მშობლებსაც და მოსწავლეებსაც საშუალებას აძლევს ერთი შეხედვით განსაზღვროს მოსწავლის შესაძლებლობების ზედა ზღვარი და მისი საქმიანობის დონეთა დიაპაზონი. დონეთა ამ ზოლების ქვემოთ მოცემულია მოსწავლის პროგრესის შესახებ მოკლე კომენტარები კლასის წარმატებასთან მიმართებაში. მარჯვნივ მოცემულია დავალებების სახეები და რაოდენობა და მათი შესრულების დროს გამოვლენილი სუსტი და ძლიერი მხარეები. ეს ინფორმაცია თავმოყრილია ერთ ფურცელზე და ვიზუალურადაც მკაფიოდ ასახავს მოსწავლის საქმიანობას.

ანგარიშის ფურცლის უკანა მხარეზე ახსნილია მოსწავლის საქმიანობის ცხრა დონის მნიშვნელობა. ის მოიცავს ყოველ დონეზე მოსწავლის საქმიანობის, რუბრიკებისა და მასწავლებლის კომენტარების ნიმუშებს. ამგვარად, ვიგინსმა მოსწავლის შეფასების ანგარიშის სისტემის კრიტერიუმთა ნაკრები შეიმუშავა:

- ◆ მოსწავლის საქმიანობის დაყოფა ელემენტებად და არა ერთი მთლიანის (მაგ., „მეტყველების ხელოვნება“) აღწერა.
- ◆ დამოუკიდებელი ანგარიშის შექმნა მოსწავლის მიღწევის დონის, ნამუშევრის ხარისხის და პროგრესის შესახებ (16.17 სქემაზე მოცემული ნიმუში თანამიმდევრულობის შესახებაც გვანვადის ინფორმაციას).
- ◆ საფუძვლად უდევს საქმიანობის ყოველი დონის ზუსტი აღწერა სხვადასხვა კლასისთვის, რომელიც მოცემულია მშობლებისათვის განკუთვნილ ბროშურებში.

ანგარიშთა ასეთი სისტემის შექმნას უამრავი ძალისხმევა და დრო სჭირდება, განსაკუთრებით მაშინ, თუ ის მოიცავს ბროშურას მშობლებისთვის, სადაც აღწერილი იქნება საქმიანობის მაგალითები ყოველ დონეზე და მასწავლებლის კომენტარები იმის ასახსნელად, როგორ პასუხობს ნაშრომი ან მაგალითი მოცემულ დონეს. სანამ რაღაც ახალსა და სასარგებლოს არ გამოვცდით, მის საჭიროებას ვერ ვხვდებით და რაც უფრო სასარგებლოა, მით უფრო ვრწმუნდებით, რომ მის გარეშე ცხოვრება შეუძლებელია. ზოგიერთმა კრიტიკოსმა, შესაძლოა, ასეთი პოზიცია გულუბრყვილოდ მიიჩნიოს, რადგან

მშობლებისთვის განკუთვნილ ანგარიშთა სრულყოფილ სისტემას საკუთარი გაზრის შექმნა შეუძლია.

სჯერათ, რომ ადამიანთა უმრავლესობა ყოველთვის იოლ გზას ირჩევს: შეფასების ტრადიციულ სისტემას. ჩვენი აზრით, მშობლებს, როგორც წესი, დამატებითი მონაცემების მოპოვება სურთ, რომ შეიღებოს წარმატებულ საქმიანობასა და

მაღალი სტანდარტების მიღწევაში დაეხმარონ. ასეთი მონაცემები მხოლოდ მაშინ გახდება ხელმისაწვდომი, როდესაც შეფასებისა და ანგარიშის სისტემებს ავტენტიკური ფესვები ექნება.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| <p>მოსწავლე: ჯონ დო</p> <p>საქმიანობის დონე: წერა: სემესტრი (2/93 – 6/93)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;">A</td><td style="width: 10%;">B</td><td style="width: 10%;">C</td><td style="width: 10%;">D</td><td style="width: 10%; background-color: #cccccc;">E</td><td style="width: 10%;">F</td><td style="width: 10%;">G</td><td style="width: 10%;">H</td><td style="width: 10%;">I</td> </tr> </table> <p>ტონის სიმუქე მიღებული შეფასების სიხშირის პროპორციულია</p> <p>საქმიანობის დონე: წელი (9/92-6/93)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;">A</td><td style="width: 10%;">B</td><td style="width: 10%;">C</td><td style="width: 10%;">D</td><td style="width: 10%; background-color: #cccccc;">E</td><td style="width: 10%;">F</td><td style="width: 10%;">G</td><td style="width: 10%;">H</td><td style="width: 10%;">I</td> </tr> </table> <p>ტონის სიმუქე მიღებული შეფასების სიხშირის პროპორციულია</p> <p>პროგრესი წერაში: 4/5 (კარგი შედეგია კლასის ფონზე)</p> <p>ნამუშევრის ხარისხი: 3/5 (დამაკმაყოფილებელია: საშუალო მაჩვენებელზე ოდნავ დაბალია)</p> <p>ნამუშევრის ხარისხის თანამიმდევრულობა: 2/5 (საშუალო მაჩვენებელზე ბევრად დაბალია)</p> <p>კლასის მაჩვენებლები: წერა</p> <hr/> <p>კლასის დონე: წერა 5/93</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;">A</td><td style="width: 10%;">B</td><td style="width: 10%;">C</td><td style="width: 10%;">D</td><td style="width: 10%;">E</td><td style="width: 10%; background-color: #cccccc;">F</td><td style="width: 10%;">G</td><td style="width: 10%;">H</td><td style="width: 10%;">I</td> </tr> </table> <p>კლასის საქმიანობა: წერა 5/93</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. შეფასებათა კრიტერიუმი (შეფასების საშუალო მაჩვენებელი ხუთივე ძირითადი კრიტერიუმის მიხედვით): 3.6 (5-დან) 2. ყველაზე რთული კრიტერიუმი: „ნამუშევრის გადახედვა სრულყოფილების მისაღწევად“: 2.6 (5-დან) | A | B | C | D | E | F | G | H | I | A | B | C | D | E | F | G | H | I | A | B | C | D | E | F | G | H | I | <p>სემესტრში შესრულებული სამუშაო</p> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>4 თხზულება, ლექსები
6 ანალიტიკური ნაშრომი
1 კვლევითი ნაშრომი
4 ტესტი ნაკითხული მასალის მიხედვით</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p style="text-align: center;">წერა</p> <p>ჟანრი
ღირსება: დამაჯერებელი
ნაკლოვანება: ანალიტიკური მნიშვნელოვანი პროგრესი: აღწერითი</p> <p>შეფასების კრიტერიუმები
ღირსება: ცოცხალი იდეები (3.6)
ნაკლოვანება: გრამატიკა (2.3)
მიღწევა: კონცენტრირება (2.4-დან 3.2-მდე)</p> <p>ყველა კრიტერიუმი შეფასებულია 5 ბალიანი სისტემით: 5 უმაღლესი შეფასებაა ფრჩხილებში მოცემულია მოსწავლის საშუალო შეფასება</p> <p>მშობელს შეუძლია ნახოს ნიმუშების ნაკრები და შეადაროს მოსწავლის ნამუშევართა ნიმუშები დონისა და ხარისხის მაჩვენებლებთან, ასევე წერაში ექვსივე ჟანრის ნიმუშები, შეფასებისთვის გამოყენებული ხუთივე კრიტერიუმი და საქმიანობის დონეების აღწერა.</p> </div> |
| A | B | C | D | E | F | G | H | I | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| A | B | C | D | E | F | G | H | I | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| A | B | C | D | E | F | G | H | I | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

სქემა 16.17: ანგარიში მეტყველების ხელოვნებაში

სკოლი: იბეჭდება ნებართვით. Wiggins, Grant. "Honesty and Fairness: Toward Better Grading and Reporting." In Thomas Guskey, Ed., 1994 A.S.C.D. Yearbook. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996. pp. 173-174. Copyright © 1996 by the Association for Supervision and Curriculum Development. ყველა უფლება დაცულია.

ინგლისური წერა

შეფასება A

იყენებს ფურცელზე აღნიშვნებს.
აკოპირებს „სიტყვებს“ მყისიერი გარემოს
სიმბოლოებიდან.

ხსნის აღნიშვნების მნიშვნელობას.
ნაწერი ადასტურებს, რომ ესმის ნაბეჭდსა და
ნახატს შორის განსხვავება.

შეფასება B

კარგად უჭირავს ფანქარი/პასტა.
წერს საკუთარ სახელს.

ნაწერში ჩანს გამოყენებული ლექსიკა.
იყენებს მთავრულ ასოებს და სხვა პირობით
სიმბოლოებს. . .

შეფასება F

ნარატივი შეიცავს შესავალს, გავრცობასა და
გადაწყვეტას ლოგიკური თანამიმდევრობით.
რთული წინადადებები – მთავარი და
დამოკიდებული: იყენებს ორივეს, მოქმედებით
და ვნებით გვარს.
ასწორებს მართლწერის, პუნქტუაციური,
გრამატიკული შეცდომების უმრავლესობას
სხვების ნაწერებში.

ლექსიკური და გრამატიკული სტრუქტურების
სპექტრი.
ესმის განსხვავება ნარატივისა და წერის სხვა
ფორმებს შორის.

იყენებს არსებულ წყაროებს წერის
გასაუმჯობესებლად.

შეფასება H

ლექსიკა ადასტურებს, რომ ესმის სიტყვის
ორაზროვნება და სხვა ნიუანსები.
მნიშვნელობას ზუსტად გამოხატავს.
შეუძლია საკუთარი ნაშრომის რედაქტირება
და გადახედვა ლექსიკის, ტექსტის წყობისა და
შინაარსის დასახვეწად.

ტექსტის წყობა და შინაარსი აკურატულია და
შეესაბამება მიზანს, სიტუაციასა და მკითხველს.
იყენებს ფიგურალურ გამოთქმებს, მეტაფორებს
მნიშვნელობის გაღრმავების მიზნით.
შეუძლია სხვების ნამუშევრების რედაქტირება
და გადახედვა ისე, რომ ინარჩუნებს ნამუშევრის
ძირითად აზრს.

შეფასება I

თავისუფლად წერს როგორც მოკლე პასაჟებს,
ისე ვრცელ ნაშრომებს კარგად ნაცნობ თემებზე.
ოსტატურად და ეფექტიანად შეუძლია გავრცობა
სტანდარტული, ტრადიციული ფორმების მიღმა.

იყენებს ანალოგიებს, სიმბოლოებსა და ირონიას.

წერის დროს აყალიბებს დამაჯერებელ
არგუმენტებს.

წყარო: Victoria, Australia, K-12 `English Profiles`.
ადაპტირებულია ნებართვით.

სქემა 16.17 გაგრძელება: ანგარიში მეტყველების ხელოვნებაში

შემაჯავებელი მოსაზრებები

სასწავლო გუნდები და შეფასება

მომავალ და მოქმედ მასწავლებლებს იშვიათად ვასწავლით შეფასების ინსტრუმენტებს, თუმცა ვამტკიცებთ, რომ სწორედ შეფასების ინსტრუმენტების (ნებისმიერი ფორმით: წერიტი ტესტები, საქმიანობა, გამოფენა, ესე და ა.შ.) შესაქმნელად საჭირო აზროვნება უდევს საფუძვლად კარგ სწავლებას. შეფასების კრიტერიუმების დეტალური კონცეპტუალიზაცია, დაგეგმვა და შეფასების ამოცანები მასწავლებელს „უკუდაგეგმვის“ საშუალებას აძლევს (Sizer 1992, გვ. 102). ეფექტიანი სწავლა იწყება მოსწავლეთა შეხედულებებით და მასწავლებლის მიერ იმის ცხადად წარმოდგენით, რა უნდა იცოდნენ და რა უნდა შეძლონ მოსწავლეებმა სწავლების შედეგად. ამრიგად, სწავლების მიზნები ყველაზე ნათლად შეფასების ამოცანებში და მის კრიტერიუმებში ჩანს. არსებითად, მიზანს ვერ განვსაზღვრავთ სრულყოფილად, თუ მისი შეფასება არ განვსაზღვრეთ.

ამ თვალსაზრისით, სხვადასხვაგვარი მაღალი ხარისხის შეფასების ამოცანების დაგეგმვა პროფესიონალი მასწავლებლის არსებითი უნარია. თუ სწავლება ჩვენთვის უმნიშვნელოა, შეგვიძლია სხვებს მივცეთ შეფასების შესახებ გადამწყვეტილების მიღების უფლება, მაგრამ თუ პროფესიონალები ვართ, მოსწავლეთა და სასწავლო გეგმის ცვლილებების შესაბამისად შეფასების საკუთარი სისტემის შექმნისა და მისი მუდმივი გაუმჯობესების უნარი უნდა გამოვიმუშაოთ.

არ გადაამლაშოთ!

შეფასების საკუთარი სისტემების ვარიაციულობისა და ავთენტიკურობის მცდელობისას ალფი კონი (Alfie Kohn 1995) გვაფრთხილებს:

„არ გადაამლაშოთ! ასეთია პირველი რჩევა ავთენტიკური შეფასების გზაზე. რაც უფრო მეტს ფიქრობს მოსწავლე იმაზე, თუ როგორ ასრულებს დავალებას, მით უფრო ნაკლებად აინტერესებს, რას ასრულებს. ეს რჩევა შეფასების ყველაზე მრავალფეროვანი, აზრიანი, მოსწავლეზე ორიენტირებული მიდგომების შემუშავებისასაც კი უნდა გავითვალისწინოთ. მთელი იმ დროის მანძილზე, რომელსაც მოსწავლე საკლასო ოთახში სხვადასხვა საქმიანობას ანდომებს, უნდა დავიცვათ კითხვისგან „როგორ ვაკეთებ?“ მიუხედავად იმისა, ვიტყვით თუ არა უარს მოსწავლის საქმიანობის „გაზომვაზე“, პოტენციური პრობლემა თვითშეფასებისა („რას გამოავლენს ეს შეფასება, გონიერი ვარ თუ სულელი?“) რჩება. კარგად უნდა გვესმოდეს ნებისმიერი სახის შეფასების მნიშვნელობის გადაჭარბება. არა მხოლოდ იმიტომ, რომ შეფასება უძლურია ასახოს მოსწავლის რეალური საქმიანობა, არამედ იმიტომაც, რომ შეფასების მნიშვნელობის ხაზგასმას მოსწავლეთა ყურადღება საქმიანობაზე გადააქვს და შინაგანი მოტივაცია ეცემა“.*

სწავლების შეფასება, ძალა და განვითარება

შეფასების პროცესის კონტროლი სწავლების პროცესის კონტროლს გულისხმობს. ასეთ კონტროლის პასუხისმგებლობის დიდი წილი კომერციული ტესტების დამკვიდრებაზეა. სწორედ მათ მისცა საზოგადოებამ სკოლის, მასწავლებლისა და ბავშვების საქმიანობის შესახებ ანგარიშის წარდგენის

* იბეჭდება ნებართვით. Kohn, Alfie. "From DeGrading: Basic Questions About Assessment and Learning." Audiotape 95-3213. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.

უფლება. ობიექტურობისა და ნეიტრალურობის მიზნით საჯარო სკოლებმა ტესტებს დაუთმო უფლება „გადაენციცათ“, რისი სწავლება და სწავლა ღირს.

შეფასება ყველაზე მძლავრი საშუალებაა იმისა, რომ მოსწავლეებს, მშობლებსა და საზოგადოებას გავაგებინოთ, რა არის მასწავლებლისთვის უმნიშვნელოვანესი სწავლებაში. უფრო მძლავრი, ვიდრე თვით კურსის სილაბუსი, წლის დასაწყისში განსაზღვრული მიზნები, ანგარიშები. შეფასებითა და ანგარიშით ყველა იგებს რა არის მასწავლებლისთვის ნამდვილად ფასეული. მალე შეფასება მოლოდინთა ყველაზე პოტენციური მატარებელი გახდება. სწორედ ამიტომ შეფასების სისტემა პროფესიონალებმა უნდა შექმნან, რომლებიც პასუხისმგებლები იქნებიან განსაზღვრონ, რა უნდა ისწავლონ მოსწავლეებმა და მჭიდროდ ითანამშრომლებენ მშობლებთან და საზოგადოებასთან.

შეფასება ყველაზე მძლავრი საშუალებაა იმისა, რომ მოსწავლეებს, მშობლებსა და საზოგადოებას გავაგებინოთ, რა არის მასწავლებლისთვის უმნიშვნელოვანესი სწავლებაში. უფრო მძლავრი, ვიდრე თვით კურსის სილაბუსი, წლის დასაწყისში განსაზღვრული მიზნები, ანგარიშები. შეფასებითა და ანგარიშით ყველა იგებს რა არის მასწავლებლისთვის ნამდვილად ფასეული. მალე შეფასება მოლოდინთა ყველაზე პოტენციური მატარებელი გახდება. სწორედ ამიტომ შეფასების სისტემა პროფესიონალებმა უნდა შექმნან, რომლებიც პასუხისმგებლები იქნებიან განსაზღვრონ, რა უნდა ისწავლონ მოსწავლეებმა და მჭიდროდ ითანამშრომლებენ მშობლებთან და საზოგადოებასთან.

მასწავლებლებმა კოლეგებთან ერთად დეტალურად უნდა შეიმუშაონ მოსწავლის ხარისხიანი საქმიანობის კრიტერიუმები და მოდელები. ბრიტანეთის შეფასებისა და ტესტირების ჯგუფის ძირითადი რეკომენდაცია სწორედ ეს გახლავთ (Hein ციტირებულია Perrone-ს მიერ 1991, გვ. 127). ისინი გვთავაზობენ პროცესს, რომლის დროსაც

„მასწავლებელთა ჯგუფები სხვადასხვა დონეებზე – კლასი, სკოლა, რაიონი – იკრიბებიან და მსჯელობენ შედეგებზე, ადარებენ შეფასების სტანდარტებს განსაკუთრებით, რთულ, თავისუფალ საკითხებზე და საქმიანობის საზომებზე. ასეთი ზომიერი სქემა შეფასებას სტანდარტების ერთიან ნაკრებად აქცევს და მასწავლებელთა მუდმივი პროფესიული აქტივობის საგანი გახდება. პროფესიონალები არა მარტო სკოლების მიხედვით შეადარებენ მოსწავლეთა მიღწევებს, არამედ საკუთარ მიღწევებსა და სტანდარტებს კოლეგების მიღწევებთან“ (Zessoules and Gardner ციტირებულია Perrone-ს მიერ 1991, გვ. 69).

დროთა განმავლობაში პროფესიონალი მასწავლებელი სულ უფრო მეტ პასუხისმგებლობას გრძნობს საკუთარ განვითარებაზე. ის მუდმივად ცდილობს სწავლების მიზნებისა და ამოცანების გადახედვას, მოსწავლეთა საქმიანობის შეფასების საკუთარი სისტემის განვითარებას. სტანდარტიზებული ტესტები უკანა პლანზე გადავა, რადგან ის მხოლოდ ნაწილობრივ ესადაგება მათ მიერ შემუშავებულ სასწავლო გეგმას და ვერ აფასებს მოსწავლეთა მაღალი დონის აზროვნებისა და პრობლემის გადაჭრის უნარს, რომელიც ასე აუცილებელია XXI საუკუნეში. ეს ძალზე დიდი პასუხისმგებლობაა. ავთენტიკური შეფასების, ქულათა რუბრიკების, კარგი საქმიანობის მოდელების და უკუკავშირის სისტემის შექმნა მოსწავლეებისთვის, მშობლებისა და საზოგადოებისთვის უდიდესი ამოცანაა. ის მაღალი დონის, ფასეული მიზნების ჩამოყალიბებას (მაგ., „მოსწავლეები შეძლებენ მონაცემთა ინტერპრეტაციას და დასკვნების გამოტანას“) და ამ მიზნების ქცევაში ასახვის დეტალური სურათის შექმნას მოითხოვს. ავთენტიკური შეფასების ამოცანებისა და მათთვის რუბრიკების შექმნითა და არჩევით მასწავლებლები ახალ პროფესიულ განზომილებაში გადადიან. მათ, როგორც ნამდვილ პროფესიონალებს ცხოვრებაში პირველად ეკისრებათ პროფესიული პასუხისმგებლობა, დასკვნების გამოტანისა და ფასეული შედეგების პასუხისმგებლობა.

შეფასების ამოცანებისა და კრიტერიუმების გაუმჯობესების პროცესში ერთად მუშაობა მასწავლებლებისგან ფიქრს, კითხვების დასმას, განსჯას მოითხოვს, რაც პიროვნული და პროფესიული განვითარების საწინდარია. ამ პროცესს შედეგად შეფასების უკეთესი სისტემაც მოჰყვება და მოსწავლეთა სასრებლო გამოცდილების საფუძველიც ხდება (მიუხედავად იმისა, ვინ ჰყავთ მასწავლებლად). საზოგადოება რწმუნდება, რომ ცალკეული მასწავლებლის სტილისა და ავტონომიისგან დამოუკიდებლად, გააზრებულად შექმნილი სასწავლო გეგმის საფუძველზე ყველა მოსწავლეს შეუძლია კონკრეტული მნიშვნელოვანი საკითხების სწავლა.

მომავლის ტექნოლოგიები კიდევ უფრო გაუმარტივებს მასწავლებლებს ზღვა მასალის გაზიარებას ყველა საგანში და ყველა დონეზე. გასაკვირი არც ის იქნება, თუ ეს მასალა ჩვენი ტრადიციული ცოდ-

ნის ბაზის ნაწილი გახდება და ცენტრალური ელექტრონული საინფორმაციო ცენტრის საშუალებით გახდება ხელმისაწვდომი (Saphier 1994).

შეფასების შედეგები

შეფასება ყველაზე მძლავრი საშუალებაა მასწავლებლისთვის, რომ მოსწავლეებს, მშობლებსა და საზოგადოებას საკუთარი პრიორიტეტები გააცნოს. უფრო სპეციფიკურ დონეზე მოსწავლეებს, მასწავლებლებსა და მშობლებს ნათელი წარმოდგენა ექმნებათ, მოცემული კურსის ან მოდულის წარმატების კრიტერიუმებზე. სწორედ ეს სიცხადე აძლევს საშუალებას მოსწავლეებს (მასწავლებელსა და მშობლებსაც), რომ ძალისხმევა საქმიანობის კრიტერიუმების შესატყვისად წარმართონ. საწინააღმდეგო მიდგომაა ისეთი ტესტირება, რომლის დროსაც მოსწავლეებმა წინასწარ არ იცინ საკარაუდო საკითხები.

ავთენტური შეფასებას შესაძლოა ძალზე დიდი გავლენა ჰქონდეს მასწავლებლის საქმიანობაზე და სკოლის შესახებ მოსწავლეების წარმოდგენაზე. პირველ რიგში, შესაძლებელია გაიზარდოს მოსწავლეთა მოტივაცია. მაგალითად, თუ მოსწავლეებს ისეთი მნიშვნელოვანი დავალების მიხედვით აფასებენ, როგორც არის მონაცემების შეგროვება ნარჩენების გადამუშავების დანახარჯებისა და სარგებელის შესახებ და შემდეგ საკუთარი მოსაზრების დაცვა, ისინი სხვა კონტექსტში შეძენილ ცოდნასა და უნარებს გამოიყენებენ (შენიშვნების ჩანერა, ინფორმაციის მრავალგვარი წყაროების გამოყენება, ნაგავსაყრელისა და ნაგავსაწვავის ეკოლოგიური შედეგების წვდომა).

მასწავლებლები იძულებულნი არიან, რაც შეიძლება სრულყოფილ და ინტეგრირებულ სწავლებას მიმართონ. მრავალი მასწავლებელი რთული დავალების შედეგისას საკუთარ თავს ეკითხება: „რა ცვლილებები უნდა შევიტანო სასწავლო გეგმასა და სწავლების სტრატეგიებში, რომ მოსწავლეებმა წარმატებით შეძლონ ამ დავალებების შესრულება?“ თუ ტესტირების მიზანია პრობლემის გადაჭრის მიზნით მოსწავლეთა აღწერის, ანალიზის და კვლევის უნარების შემოწმება, მაშინ მასწავლებელმა მათ ამ უნარების განვითარების შესატყვისი გამოცდილება უნდა შესთავაზოს.

რთული დავალებების შეფასებაც უფრო ინტეგრირებული სასწავლო გეგმის შექმნას მოითხოვს. რა თქმა უნდა, რეალურ ცხოვრებისეულ სიტუაციებთან დაკავშირებული ამოცანები კროს-დისციპლინ-

ურია. მაგალითად, დასაბუთების დანერა ქალაქის საბჭოსთვის პოლიციის ახალი ოფისის დაფინანსების თაობაზე ეკონომიკის, სამოქალაქო განათლების, სოციოლოგიისა და ინგლისური ენის ინტეგრაციას მოითხოვს.

რთული დავალებების შეფასება უფრო ინტეგრირებული სასწავლო გეგმის შექმნას მოითხოვს.

და ბოლოს, როგორც ბარონი (Baron 1991) წერს, ავთენტურმა შეფასებამ თვით სწავლის პროცესი უნდა გააუმჯობესოს:

„ეფექტიანი დავალებების მიზანია საშუალება მისცეს მოსწავლეებს უფრო ცოდნის სიღრმე გამოავლინონ, ვიდრე მოცულობა და კავშირები დაამყარონ დანაწევრებულ ცოდნასა და უნარებს შორის. ეფექტიანი დავალება მოსწავლეს მთლიანი სურათის წარმოდგენის საშუალებას აძლევს. დღეს მოსწავლეთა ცოდნა ძალზე დანაწევრებული და დაუკავშირებელია. მათ არ აქვთ საკუთარი ცოდნის ორგანიზების მდიდარი კოგნიტური ქსელი, სწრაფად ავინყდებათ ნასწავლი. როდესაც მოსწავლეს მთლიან პრობლემაზე ფიქრის სტიმული აქვს, როგორც ეს სრულყოფილი კვლევის დაგეგმვისა და ჩატარების დროს ხდება, მათი ცოდნა უფრო მთლიანი და მყარი ხდება“ (გვ. 310).

სტანდარტები

1920 წელს სტანდარტიზებული ტესტების გამოყენების გავრცელებაზე დაკვირვებისას გამოჩენილი ჟურნალისტი უოლტერ ლიპმანი (Walter Lippmann) წერდა: „ჩვენ მოსწავლეებისა და მასწავლებლების ისეთ თაობას აღვზრდით, რომელთაც არ ექნებათ იმის რწმენა, რომ სუსტებსაც შეუძლიათ წარმატებულები გახდნენ“. ის მართალი იყო.

სტანდარტიზებული ტესტები ნორმალურ განაწილებას ქმნის და არ წარმოადგენს იმ „სტანდარტებს“, რომლის მიღწევა ყველა მოსწავლეს შეუძლია. განსაზღვრების მიხედვით, ნორმალურ განაწილებას ყოველთვის უნდა ჰქონდეს ქვედა ნახევარი და ამ ფარგლებში უნდა იყოს ქვედა სტანდარტული ცხრა (სტანდარტული ცხრა არის ტესტირების ქულების ცხრა დანაყოფიან სკალაზე ასახვის მეთოდი, სადაც 5 საშუალო მაჩვენებელია, ხოლო 2 – სტანდარტული გადახრა. რედ. შენ.) ლიპმანმა განჭვრიტა რომ ასეთი სტანდარტიზებული ტესტები აუცილებლად გამოიწვევდა მოსწავლეთა დახარისხებას, რასაც, თავის მხრივ, შედეგად საკუთარ გონებრივ შესაძლებლობებზე დაბალი წარმოდგენის მქონე წარუმატებელი მოსწავლეები მოჰყვებოდა. შეფასების სისტემის სტრუქტურა და მის მიღმა არსებული შეხედულება გონებრივი შესაძლებლობების არათანაბარი განაწილების შესახებ, თავისი არსით შეუთავსებელი იყო ყველა მოსწავლის წარმატების იდეასთან და მან მრავალი ადამიანი გასწორა საკუთარ ძალებში დაეჭვებისა და წარუმატებლობისთვის.

ავთენტური შეფასებას ლიპმანი ტესტირების ისეთ ფორმად მიიჩნევდა, რომელიც ყველას აძლევს წარმატების შესაძლებლობას. ამ შემთხვევაში სტანდარტები, ანუ ფინიში ხაზის მდებარეობა და ფორმა ყველასთვის ნათელია და პერიოდული უკუკავშირი და თვითშეფასება ყველა მოსწავლეს თვითკორექციისა და წარმატების გზის დასახვის საშუალებას აძლევს.

ავთენტური შეფასება მოსწავლეებს იმ რუკას სთავაზობს, რომელიც მათ სწავლების მიზნებისა და სტანდარტებისაკენ მიმავალი გზების განსაზღვრაში ეხმარება. ისინი მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეძლებენ ასეთი რუკის წარმატებით გამოყენებას, თუ დაიჯერებენ, რომ შეცდომა სწავლის შესაძლებლობაა და არა მათი არაადეკვატურობის დადასტურება (Dweck 1991). ავთენტური შეფასება ფილოსოფიური თვალსაზრისით სრულყოფილ სწავლას უტოლდება, რადგან ის სტიმულს აძლევს საქმიანობის კონკრეტული კრიტერიუმის მიღწევის ძალისხმევას. ასეთი შეფასება იმ მასწავლებელთან ერთად, რომელიც მაღალი და დადებითი მოლოდინების შეტყობინებებს სთავაზობს თავის მოსწავლეებს, ქმნის გარემოს, სადაც სკოლის სტრუქტურაში ყველა მოსწავლის მაღალ დონეზე სწავლის შესაძლებლობის რწმენა მეფობს. თუ ნამდვილად გვსურს, რომ ყველა მოსწავლე XXI საუკუნის მოთხოვნებისთვის მოვაზადოთ, სწორედ ამ ორი კომპონენტის გაერთიანებაზე უნდა ვიზრუნოთ.

რა მოხდება შემდეგ?

ამ თავში მოცემულ სურათსა და სკოლათა უმრავლესობაში არსებულ მდგომარეობას შორის ძალიან დიდი სხვაობაა. მის შესამცირებლად საჭიროა, რომ მასწავლებელს დიდი დრო ჰქონდეს დაგეგმვისთვის, არსებობდეს კონკრეტული კლასების მასწავლებელთა ან საფაკულტეტო ჯგუფები, რაც მხოლოდ ზოგიერთ სკოლაშია. ჩვენი რჩევით, საჭიროა დინჯად ინდივიდუალურად ან კოლეგასთან ერთად დაწყება და ერთდროული მუშაობა ადმინისტრატორებთან, რათა მათ შეხვედრებზე დრო დაუთმონ სწავლების ისეთ საკითხებს, როგორცაა მოსწავლის ნამუშევრის შედარება ნიმუშთან. გთავაზობთ რამდენიმე სასარგებლო რჩევას:

1. ძალ-ღონე არ დაიშუროთ, რომ მოსწავლეებს ცხადად გააცნოთ ყოველი მნიშვნელოვანი თემისა და დავალების წარმატებით შესრულების კრიტერიუმები და ნიმუშები. დრო არ დაინანოთ იმის ასახსნელად, რას ნიშნავს წარმატებული საქმიანობის მოდელები.
2. წახალისეთ მოსწავლეები წარმატებული საქმიანობის კრიტერიუმების გამოყენებით რეგულარულად ჩაერთონ თვითშეფასებასა და თანატოლთა შეფასებაში.

3. გადახედეთ შეფასებისა და ჩანაწერების წარმოების საკუთარ მეთოდებს. ეცადეთ გაამრავალფეროვნოთ რეპერტუარი. იყენებთ თუ არა ერთნუთიან ინტერვიუს ან ზეპირ პრეზენტაციას იმის დასადგენად, მიაღწიეს თუ არა მოსწავლეებმა დასახულ მიზანს? საჭიროების შემთხვევაში იყენებთ თუ არა პირდაპირ დაკვირვებას ან კითხვარებს მოსწავლის პროგრესის შესახებ ჩანაწერების საჭაარმოებლად?
4. შეისწავლეთ ასაკის შესაბამისად დემონსტრირების შესაძლებლობები ზემოთ აღწერილი მეთოდების მოსწავლეთათვის გასაცნობად.
5. შექმენით და სრულყავით პორტფოლიო, როგორც მოსწავლის ჭეშმარიტი საქმიანობის (თვითშეფასების ჩათვლით) ამსახველი რთული ნაკრები.

ავთენტიკური შეფასება მაშინ მოხდება, როდესაც მასწავლებლები და ადმინისტრატორები დაგეგმვენ დროს მოსწავლეთა ნამუშევრების შესადარებლად და ჩამოაყალიბებენ ისეთ რუბრიკებს, რომელიც, მათი შეხედულებით, ცოდნის უმნიშვნელოვანეს ასპექტებს განსაზღვრავს.

დაწერეთ

გაფუჭებული ღილაკის დილემა

3-5 კლასი

ამოცანა

რა უბედურებაა, კალკულატორს ღილაკი „3“ გაფუჭებული აქვს. როგორ ამოვხსნი ამ ამოცანას? დაასაბუთეთ პასუხი.

$$\begin{array}{r} 23 \\ \times 45 \\ \hline \end{array}$$

კონტექსტი

ჩვენ ვისწავლეთ გამრავლება, ვივარჯიშეთ ზეპირ ოპერაციებზე, ვისაუბრეთ სხვადასხვა სტრატეგიაზე. ამ დავალებით მინდოდა გამეგო, იცოდნენ თუ არა ჩემმა მოსწავლეებმა გამრავლების მიღმა არსებული თეორია და არა მხოლოდ ოპერაციის სიზუსტე.

დავალების მიზანი

ამ დავალებით გავიგებ, იციან თუ არა მოსწავლეებმა გამრავლების არსი, მისი შესრულება და რამდენად სხარტად აზროვნებენ.

რას გააკეთებს მოსწავლე

მოსწავლეთა უმეტესობამ თავდაპირველად ამოცანა ალგორითმის გამოყენებით ამოხსნა. შემდეგ სხვა სტრატეგიების გამოყენებაც სცადეს. რამდენიმე მოსწავლემ საკუთარი თეორიები გადაამოწმა, რომ მათ სისწორეში დარწმუნებულიყო. ზოგი დარწმუნებული იყო არჩეულ სტრატეგიაში.

დავალებისთვის საჭირო დრო

დავალებას დაახლოებით 15-20 წუთი სჭირდება

საგანთა შორის კავშირი

ამოცანა მათემატიკურია და არ აქვს კავშირი სხვა საგნებთან.

რჩევები

შეგიძლიათ ეს დავალება გამრავლების ტესტში ჩართოთ. ის ამტკიცებს აზრს, რომ ალგორითმი უნდა გავიგოთ და არა დავიზებუროთ.

შესაფასებელი კონცეფციები და გასავითარებელი უნარები

პრობლემის გადაჭრა
 მსჯელობა
 კომუნიკაცია
 კავშირის დამყარება
 რიცხვთა თეორია
 გამოთვლა

გაფუჭებული ღილაკის დილემა

სანიმუშო მასალა

არანაირი

სავარაუდო პასუხები

ამ დავალების ამოხსნის ძალიან ბევრი ხერხია, აი რამდენიმე მათგანი:

22X45+45 24X45-45

11.5X90 22.5X46

(გამოიყენე ორი რიცხვი, რომლის ჯამი 23-ია) X 45

45 შეკრიბე 23-ჯერ ან 23 შეკრიბე 45-ჯერ

რუბრიკები და ნიშნულები

გამოუცდელი

მოსწავლე იყენებს არაშესატყვის კონცეფციებს. ფიქრობს, რომ გამრავლებისთვის მიმატების სტრატეგიაც გამოდგება. მათემატიკური მსჯელობა მცდარია.

ახალბედა

ამოხსნა არასრულია. მოსწავლე პოულობს მიახლოებით, მაგრამ არა ზუსტ პასუხს. მისი მიდგომა ნაწილობრივ სასარგებლოა, გარკვეულწილად პასუხამდე მიდის, მაგრამ სრული პასუხი არ აქვს მოცემული.

პრაქტიკოსი

მოსწავლეს ღრმად ესმის ამოცანა. იყენებს იმ სტრატეგიას, რომელსაც ამოცანის ამოხსნამდე მიჰყავს და ლოგიკურად ხსნის საკუთარ არჩევანს.

ექსპერტი

მოსწავლემ ამოცანის ამოხსნის მრავალი გზა იცის, რაც ღრმა ცოდნის მაჩვენებელია. მას აქვს შესატყვისი მათემატიკური კონცეფციის განსაზღვრის უნარი.

ავტორი

კლერ ფორსეტმა ეს დავალება ვერმონტის შტატში მერიონ კროსის სკოლაში შეიმუშავა. კლერი ვერმონტის მათემატიკური პორტფოლიოს კომიტეტის წევრია. ის შტატის მრავალი სკოლის კონსულტანტი, მათემატიკის საკონსულტაციო კომიტეტის წევრი და მათემატიკური პორტფოლიოს სამუშაო ჯგუფის წევრია.

გამოუცდელი

X²³₄₅

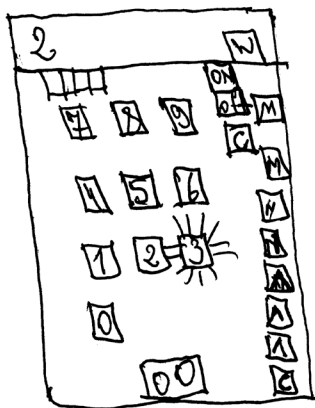
~~შეესწავლი ოხნიძის ხუცუყუბას შუახვა
სადის ქვეშ ისე რომ საბოლოო გამოყენება
მა გამოეჩინა იმდენი რასაც მაკრებ,
მოგორიქ 23x45~~

~~მა ვხარ ქოთილი ყნა ავოქანო
ბუვი~~

ახალგადა

$$\begin{array}{r}
 23 \times 20 \\
 \times 45 \\
 \hline
 115 \\
 + 820 \\
 \hline
 1035
 \end{array}$$

დახარჯება შევყვარა 23 20
 შემდეგ სარეკლამო ვან-
 გარეშა 20x45, ისევე საქმე-
 რისთვის გამოყენება მჭიდრო



პრაქტიკონი

$$\begin{array}{r} 23 \\ \times 45 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 24 \\ \times 45 \\ \hline 120 \\ 960 \\ \hline 1080 \\ 45 \\ \hline 1035 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 23 \rightarrow 24 \\ 45 \rightarrow 45 \\ \hline 120 \\ 960 \\ \hline 1080 \\ 45 \\ \hline 1035 \end{array}$$

აუ ნაქვეყნაჲსოხს ღოძანი „3“ გვყ-
 წუხურ აქვს $\times 23 \times 45$ გამოვრება
 მსჭიქება, 23-ს ვაჩი ვეწევი.
 ამოვთა შევვიტო 23-ის ნაქვეყნა
 24 ავროთი $\times 45$. მივრება
 1080, ავთამ ხანი ეთი 45 ნაქვეყნა
 ავროთი, იხ ყნა ვამვავროთა ვა-
 ხელს \times მსხვილ აქვება 1035

შეს

ნეტსმოჲს მსხვილ ამოქანბნება (თქო,
 ავგროთაჲ, თბოლოჲ ღოძანს ვამ-
 ყნება ახ შევიტოთა), მიჲთ
 მიქვს (23 \rightarrow 24) \times თქო მსხვილ
 მივრება, ვამქოხება ვამყოფს. ეს
 შეხებებებს ხრის ამოქანბნის
 ამოხრისს.) \times ვამხვილ 43 \rightarrow 44 \times
 მივრება 2244, ავთამ ყნა
 შევვიტოთა 54 \times ახ 2192

$$\begin{array}{r} 24 \\ \times 51 \\ \hline 240 \\ 2744 \\ \hline 7100 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 43 \\ \times 51 \\ \hline 430 \\ 2150 \\ \hline 2193 \end{array}$$

ექვანობი

$$\begin{array}{r}
 23 \\
 \times 45 \\
 \hline
 1,035
 \end{array}$$

#4

$$\begin{array}{r}
 1 \\
 22 \\
 \times 45 \\
 \hline
 110 \\
 880 \\
 \hline
 990 \\
 + 45 \\
 \hline
 1035
 \end{array}$$

① თვედაძივრეპ ახიყრქ გმ-
 ჰვრბელ 22X45, ჰყრგნ
 აბ დყრე აბრმ აბ
 23X45 ვაბრეკბანა.
 მსხერ რეგბე 990, რეგბე
 სეგბე 45-ბ ვაბრეკბ
 აბრეკბ-აბრეკბ, 990+45.
 ვაბრეკბ 1035. აბ მსხერ
 ვაბრეკბ რეგბე "3"-ბ ვ-
 ბეგ.

② ვაბრეკბ 45+45 23-ბ
 რ მსხერ რ-რეგბე "3"-ბ
 ვაბრეკბ ვაბრეკბ.

③ ვაბრეკბ 24X45 რ
 ვაბრეკბ მსხერ ვაბრეკბ-
 რეგბე 45.

④ ვაბრეკბ 46X40 რ
 ვაბრეკბ 2-ბ

* * * * *

აბაჟურის შეფუთვა

6-8 კლასი

ამოცანა

სარას დედას სარას დაბადების დღისთვის ნაყიდი ლამპის შეფუთვა სურს. ლამპის სიმაღლე აბაჟურის ჩათვლით 26 დუიმი, ხოლო სიგანე – 8 დუიმი. რა ზომის უნდა იყოს ის ყველაზე პატარა ქალაქი, რომლითაც სარას დედა ლამპის შეფუთვის შეძლებს? (მინიშნება: ლამპა ადვილად ტყდება, ასე რომ, სასურველია, ჯერ ყუთში ჩაიდოს.)

კონტექსტი

ეს დავალება შეიძლება მივცეთ პერიმეტრის და ფართობის მცოდნე მოსწავლეებს, თუმცა ეს ცოდნა აუცილებელი არ არის ამოცანის ამოხსნისთვის. პრობლემას არ აქვს ერთი კონკრეტული პასუხი, მოსწავლეებმა შეიძლება გაითვალისწინონ აბაჟურის ზომა და თავად გადანყვიტონ, გამოიყენებენ თუ არა ლამპის ზომის ყუთს.

დავალების მიზანი

დავალებით გავიგებთ, აქვს თუ არა მოსწავლეს ფართობისა და პერიმეტრის შესახებ საბაზისო ცოდნა და შეუძლია თუ არა მისი გამოყენება კონკრეტულ სიტუაციაში. უფრო მაღალ დონეზე ის გვიჩვენებს მოსწავლეთა მსჯელობას, რომელიც მოცემულ კონკრეტულ გამოთვლებს სცილდება.

რას გააკეთებს მოსწავლე

მოსწავლემ უნდა გადანყვიტოს რა ზომის ყუთი გამოიყენოს ყუთის ზედა და ქვედა ნაწილების სრულად დაფარვის გათვალისწინებით. მათ შეიძლება ლამპის ნაწილობრივ შეფუთვა აირჩიონ ან მონახონ გზები იმ ზომის ქალაქის გამოსათვლელად, რომელიც სრულად დაფარავს ყუთს. შეიძლება გაითვალისწინონ აბაჟურის სიგანე.

დავალებისთვის საჭირო დრო

45 წუთი, რომელიც მოიცავს ლამპის შეფუთვის ამოცანის ამოხსნის დაწერის შემდეგ.

საგანთა შორის კავშირი

ამოცანის ამოხსნა შეიძლება დაუკავშიროთ ბევრ პრაქტიკულ სიტუაციას, რომელიც სამგანზომილებიანი ფიგურის ფართობისა და პერიმეტრის გამოთვლას უკავშირდება.

აბაჟურის შეფუთვა

რჩევები

დავალება უნდა შესრულდეს პრაქტიკულად შესაფუთი ქალაქი და ყუთით. შეფუთვა შეიძლება წინ უძღოდეს ამოცანის ამოხსნას და ამოხსნის გზების მოძებნაში ეხმარებოდეს მოსწავლეებს ან მოწყვებოდეს ამოხსნას, რათა მოსწავლეებმა შეძლონ პრობლემის გადაჭრის გზის შემოწმება და საჭირო ცვლილებების განხილვა.

შესაფასებელი კონცეფციები და განსავითარებელი უნარები

- პრობლემის გადაჭრის უნარი
- მსჯელობა და გადაწყვეტილების მიღება
- სივრცითი ვიზუალიზაცია
- კონტექსტის გაფართოება
- ცნების „ზომები“ გაგება
- სივრცის და პერიმეტრის გაგება
- კავშირების დამყარება

სანიმუშო მასალა

მართხკუთხა ყუთი და შესაფუთი ქალაქი

სავარაუდო პასუხები

ზოგადი პასუხის გამოსათვლელად სიმაღლეს დავამატოთ 8 დუიმი, რათა 4 დუიმით დავფაროთ ზედა ნაწილი წინა მხრიდან, ხოლო 4-ით ქვედა ნაწილი უკანა მხრიდან. ამრიგად, ქალაქის სიგრძე 34 დუიმი იქნება. სიგანის გამოსათვლელად 4 უნდა გავამრავლოთ 8-ზე, ყუთის ყველა გვერდის სიგანეზე. ამრიგად, ყუთის ზომაა 34 დუიმი X 32 დუიმზე. ზოგიერთმა მოსწავლემ, შესაძლოა, ნაწილობრივი შეფუთვა შემოგვთავაზოს ან უფრო დიდი ზომის ყუთის გამოყენება ლამპის უსაფრთხოდ შესაფუთად. და ბოლოს, ზოგიერთმა მოსწავლემ შეიძლება მოიფიქროს, რომ ლამპის აბაჟური უფრო ფართოა, ვიდრე მისი ძირი და მისი ცალკე ყუთში შეფუთვა გადაწყვიტოს.

რუბრიკები და ნიშნულები

გამოუცდელი

ამოცანის ამოხსნა ადასტურებს, რომ მოსწავლეს გამოთვლების გამოცდილება აქვს, მაგრამ არ იცის, როდის უნდა გამოიყენოს ის. არ ითვალისწინებს, რომ ლამპის ზედა და ქვედა მხარე სხვადასხვა ზომისაა.

აბაჟურის შეფუთვა

ახალბედა

ბუნდოვნად ხსნის წერილობით ან ნახატით პრობლემის გადაწყვეტის გზას.

პრაქტიკოსი

ადასტურებს ამოცანის სიღრმისეულ წვდომას. ნათლად გადმოსცემს მსჯელობას და ადასტურებს ვიზუალურადაც.

ექსპერტი

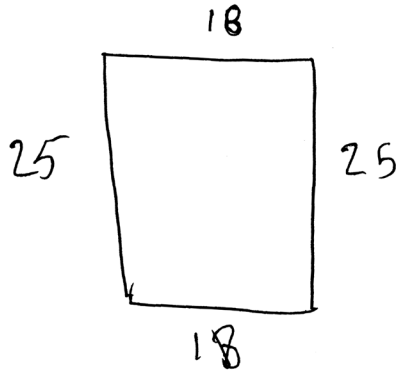
მოსწავლეს კარგად ესმის ამოცანა და ითვალისწინებს ლამპის აბაჟურის ზომასაც. ყოველ ნაბიჯს მკაფიოდ ხსნის წერილობით და გეთავაზობს ამოხსნის ალტერნატიულ გზასაც. იყენებს მათემატიკურ ენას და ნახატებს. ახსნა და ნახატები მარტივი წასაკითხი და გასაგებია. მოცემულია რეალურ ცხოვრებაში გამოყენების მაგალითებიც.

ავტორი

დინა სერაფინი სნელვილის (ჯორჯიის შტატი) საშუალო სკოლის მე-8 კლასის მასწავლებელი.

გამოუცდელი

$$11 - 26 - 93$$



ფართობი = სიგრძე X სიგანე

ფართობი = 6 (სიგრძე-სიგანე)

სიგანე 6 გვუჩიქო აქვს

ფართობი 6 (25 X 18)

ფართობი = 2700 ფეიტი ჟოკოტი

ამდენი ჟოკოტი სანთი

და მისი გამოყენება

შეგვიძლია შესვლა.

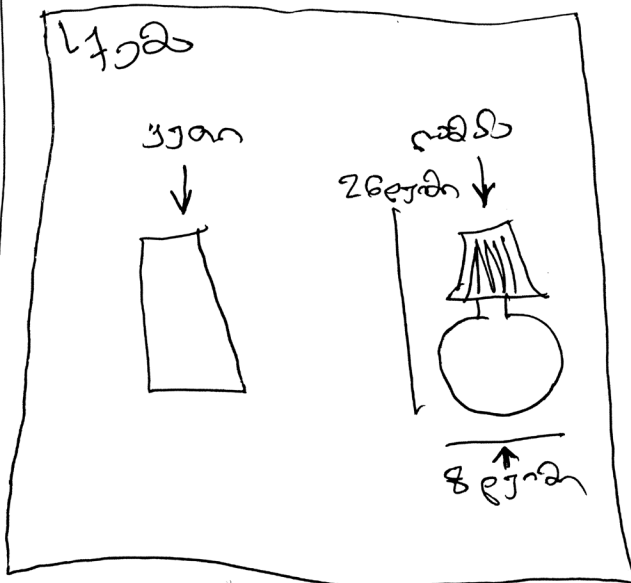
(მეგობარი ძირითადი ჟოკოტი

შეგვიძლია). ვინ შეგვიძლია

შეგვიძლია.

ახალბედა

ამ ეთიკურად მსუხი აქნება
 უკეთი, ბოძელ სიმლოც ზნეობი,
 ხოლო სიხიე ზ დეობი, სეფან
 ღამის სიმლოცე ზნ დეობია,
 ხოლო დიხს სიგანე ზ დეობი.



ღამის შესვლა ჩაღადის სიხიე
 32 დეობი უნდა იყოს, ხოლო სიგანე 42 დეობი.

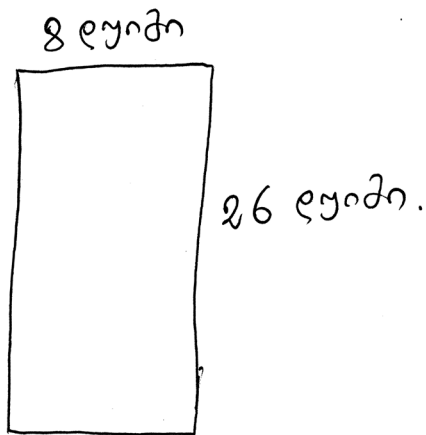
პრაქტიკონი

28 ნოემბერი, 1993 წელი

ახსენებელი ამოცანა

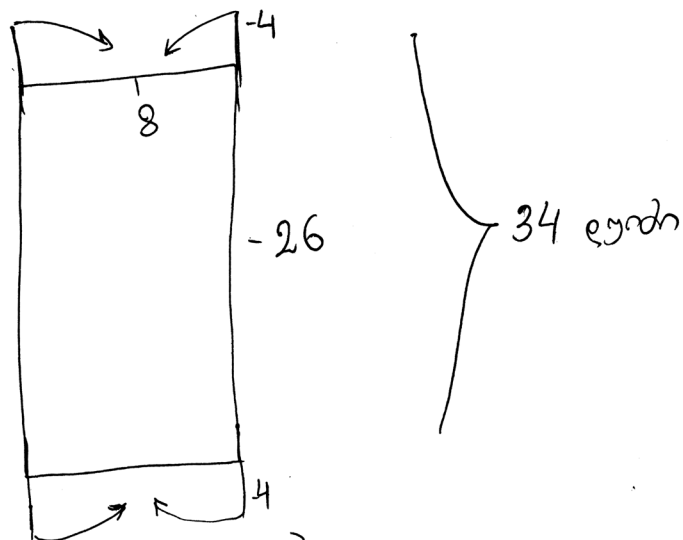
ამოცანა: დედას ხარას დაბადების დღისათვის
 ნაყიდი ლაშქის შეფუთვა სეხს.
 ლაშქის სიმაღლე აზაქუხის ჩათვლით
 26 დეციმი, ხოლო სიგანე - 8 დეციმი.
 რა ზომის უნდა იყოს ყველაზე პატარა
 ქაღალდი, რომლითაც ხარას დედას ლაშქის
 შეფუთვის შეძლებს? (შინიშნება:
 ლაშქა ადვილად სეფდება, ასე რომ, ხარას
 ველია ჯეხ ყუთში ჩაიდოს.)

ამოხსნა: საბოლოო პასუხად მივიღე 32×34 დეციმი.
 თავდაპირველად წარმოვიდგინე იმ ყუთის ზმა,
 რომელშიც ლაშქა ჩაეყუთა (26×8). დავხატე
 ყუთი.



ყუთის სიგანის გასაგებად, 8 ღეობი გა-
ვაძივლე 4-ზე, მივიღე 32 ღეობი (სადგან 4
პრაქტიკული ვაქვს).

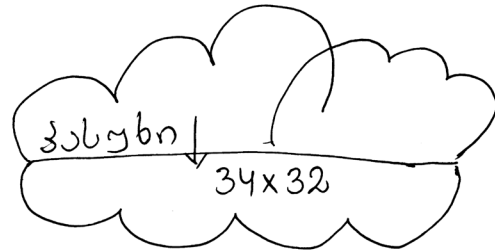
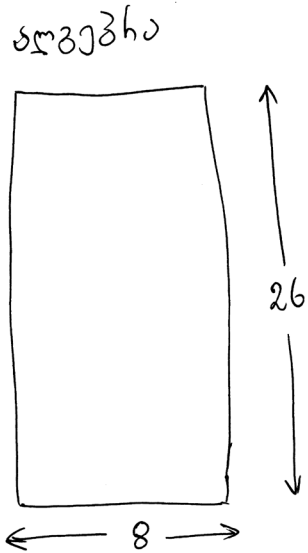
ყუთის სიმაღლის გასაგებად 26 ღეობს
მოვუმატე 8 ღეობი, რადგან ყუთის თავსა
და ძიხს უნდა მივუმატოთ 4 და 4 ღეობი



ესენი ვადაიკავებ
და დაგაჩავს ყუთის
სახეხავსა და ძიხს.

ამიგად, ჩემი სწორი პასუხია 34 გამსაჯობელი
32-ზე.
ეს ხედავი ცხოვეტისეული სიფუტის მაგალითი,
როგორც მათი ვესხის შესავალი ქალაქის ზომის
ცოდნა.

ექვერტი



ყუთის ზომები

$$8 \times 8 \times 26$$



ყუთი



ქალაქი



ქალაქის მიმართება

ფიგურები

(ამოხსნის მისული
შესაძლებლობა ასეობს,
ვიპოვნოთ საუკეთესოს)

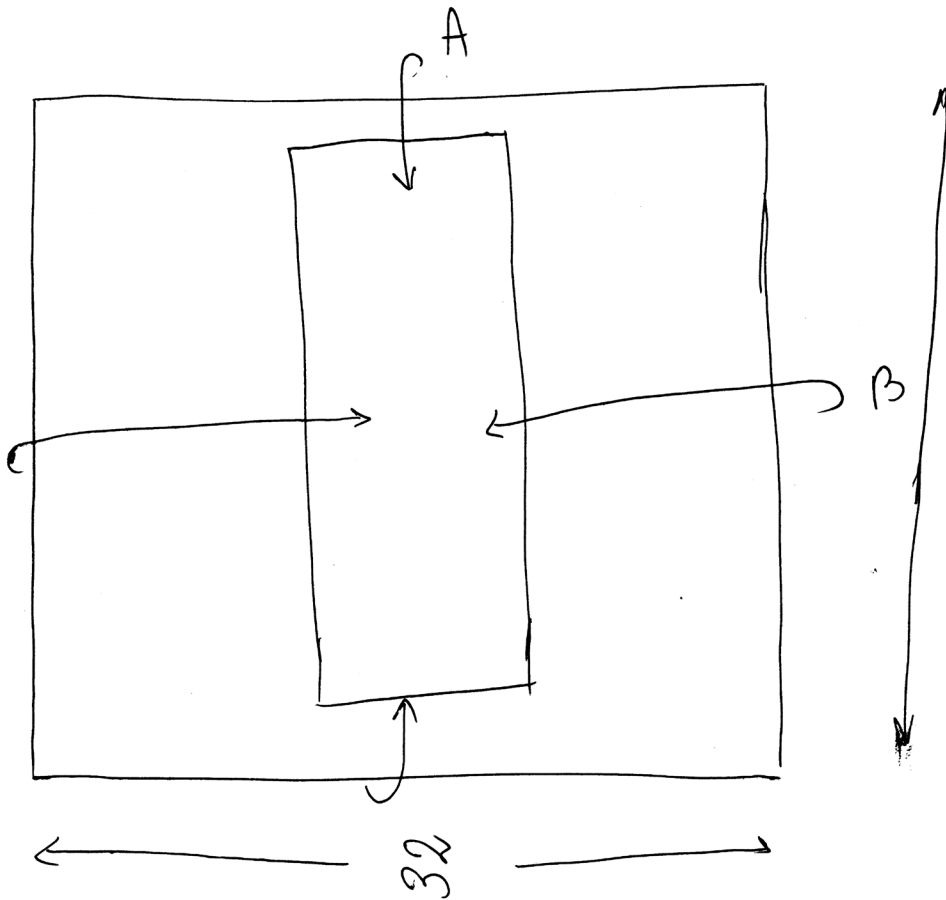
* $34 \text{ სოკოტი} \times 32 \text{ სოკოტი}$
 $68 \text{ სოკოტი} \times 16 \text{ სოკოტი}$

(ვუძვებთ, რომ თუ დამპის ძიხი შეფუთვა,
შეიფუთება აბაყუჩიყ)


ქოაზხაძე

A ვახაჟს ყუთის თავსა და ძიხს (34)

B ყუთის სიმაღლეს (32)



ახსნა


 — 26 ღეიბი ყუთის სიმაღლეა. ეს ხიყვი
 ცოლოზის ამ მხარეს უნდა ვკვირდეს, რომ
 დაგახოს ყუთის სიმაღლე. ქაღალდის
 სიგითე ამ ზომის უნდა იყოს. შემდეგ ვემყრებ
 ყუთის სიგანის 8 ღეიბის $1/2$ -ს, ანუ 4-ს.
 ამის გაკეთება ყუთის სახეხვის დასაგა-
 ვად ვკვირდებ. იგივე უნდა ვაკეთოთ
 (სიგანის $1/2$) ყუთის ძირის დასაგა-
 მხლოდ ნახევარს იმისოდ ვემყრებთ, რომ
 მთელი ქაღალდის სიგითე 34 ღეიბია და
 ვახვრის დხოს, ყუთის სახეხვისა და ძირის
 მუხივ ნახევარს დავახვს.

B ვე კისაღებდ უნდა გავითვადისწინოთ,
 ხომ ყუთის სიმაღლე 8 დეცია. ის
 4-ზე უნდა გავაძრავდოთ, ხაღვან ყუთს
 ამ სიმაღლის 4 გვერდი აქვს დასაჯარი.
 ამით ვეი დავვახავთ ყუთის დანახვენ
 ნაწილს.

კავშირი

დაბადების დღეზე ყველანი ვანყდებით ამ
 პირობებში. მას არასოდეს ვუფიქრებდით.
 ჩემი აზრით, საჭირო არ არის ზედაუხ
 ცხოვრებასთან კავშირის ახსნა, ხაღვან ეს
 ეხილეთ შემთხვევა.

ლიტერატურა

- Airasian, Peter W. *Classroom Assessment*. New York: McGraw-Hill, 1991.
- Allard, Mariella, et al. *Getting Started with Portfolios in Needham*. Needham, Mass.: Needham Public Schools, September 1993.
- Archbald, D., and F. M. Newmann. *Beyond Standardized Tests: Assessing Authentic Academic Achievement in Secondary School*. Reston, Va.: National Association of Secondary School Principals, 1988.
- "Assessment in STC Units." *National Science Resources Center Newsletter* 6, no. 1 (Spring 1993).
- Baker, Eva L. "Making Performance Assessment Work: The Road Ahead." *Educational Leadership* 51, no 6 (March 1994).
- Baker, Eva L., et al. *CRESST Performance Assessment Models: Assessing Content Area Explanations*. Los Angeles: UCLA Center for the Study of Evaluation, April 1992.
- Baron, Joan Boykoff. "Performance Testing in Connecticut." *Educational Leadership* 46, no. 7 (April 1989).
- Bembridge, Teri. "A MAP for Reading Assessment." *Educational Leadership* 49, no. 8 (May 1992).
- Bloom, Benjamin S., George F. Madaus, and J. Thomas Hastings. *Evaluation to Improve Learning*. New York: McGraw-Hill, 1981.
- Bonnstetter, Ronald J. "Where Can Teachers Go for More Information on Portfolios?" *Science Scope* 15, no. 6 (March 1992).
- Bracey, Gerald W. "A Critical Look at Standards and Assessments: Do They Go Together Like Love and Marriage—or Oil and Water?" *Principal* 73, no. 3 (January 1994).
- Bradley, Ann. "In Connecticut, Moving Past Paper and Pencil: Teachers Evaluated on Class Behavior." *Education Week*, September 13, 1989.
- Brandt, Ron. "On Creating an Environment Where All Students Learn: A Conversation with Al Mamary." *Educational Leadership* 51, no. 6 (March 1994).
- _____. "On Performance Assessment: A Conversation with Grant Wiggins." *Educational Leadership* 49, no. 8 (May 1992).
- _____. "On Misuse of Testing: A Conversation with George Madaus." *Educational Leadership* 46, no. 7 (April 1989).
- Brown, Rexford. "Testing and Thoughtfulness." *Educational Leadership* 46, no. 7 (April 1989).
- California Assessment Program Staff. "Authentic Assessment in California." *Educational Leadership* 46, no. 7 (April 1989).
- California Learning Assessment System. *1991 Performance-Based Assessment Grade 11 Science: A Criminal Investigation*. Sacramento, Calif.: California Department of Education, 1993.
- Campbell, Jo. "Laser Disk Portfolios: Total Child Assessment." *Educational Leadership* 49, no. 8 (May 1992).
- Collins, Angelo. "Portfolios: Questions for Design." *Science Scope* 15, no. 6 (March 1992).

- Corbett, William D. "Let's Tell the Good News About Reading and Writing." *Educational Leadership* 46, no. 7 (April 1989).
- Costa, Arthur L. "Re-Assessing Assessment." *Educational Leadership* 46, no. 7 (April 1989).
- Crooks, Terence J. "The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students." *Review of Educational Research* 58, no. 4 (Winter 1988).
- Culp, Linda, and Virginia Malone. "Peer Scores for Group Work." *Science Scope* 15, no. 6 (March 1992).
- Curry, James, and John Samara. Workshop handouts at the National Staff Development Council Annual Conference, December 1994.
- Davis, Alan, and Catherine Felknor. "The Demise of Performance-Based Graduation in Littleton." *Educational Leadership* 51, no. 6 (March 1994).
- Diez, Mary E., and C. Jean Moon. "What Do We Want Students to Know? and Other Important Questions to Ask." *Educational Leadership* 49, no. 8 (May 1992).
- Doran, Rodney L., and Nicholas Hejaily. "Hands-On Evaluation: A How-To Guide." *Science Scope* 15, no. 6 (March 1992).
- Doran, Rodney L., et al. "Successful Laboratory Assessment: A Performance- Based Lab Tool." *The Science Teacher* (April 1992).
- Doran, Rodney L., et al. "Authentic Assessment: An Instrument for Consistency." *The Science Teacher* (September 1993).
- Dorsey, Valerie Lynn. "Women Find Perfection in NCAA at Last." *USA Today*, April 1, 1992.
- Dweck, Carol S. "Self-Theories and Goals: Their Role in Motivation, Personality and Development." In R. Dienstbier, ed., *Nebraska Symposium on Motivation (1990)*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1991.
- Finson, Kevin, and John B. Beaver. "A Litmus Test for Performance Assessment." *Science Scope* 15, no. 6 (March 1992).
- Fleming, Margaret, and Barbara Chambers. "Teacher-Made Tests: Windows on the Classroom." *New-Directions-for-Testing-and-Measurement: Testing in the Schools* 19 (September 1983): 29-38.
- Fleener, M. Jayne, and Edmund A. Marek. "Testing in the Learning Cycle." *Science Scope* 15, no. 6 (March 1992).
- Frazier, Darlene M., and F. Leon Paulson. "How Portfolios Motivate Reluctant Writers." *Educational Leadership* 49, no. 8 (May 1992).
- Gaffney, Kerry E. "Multiple Assessment for Multiple Styles." *Science Scope* 15, no. 6 (March 1992).
- Germann, Paul J. "A Model Method." *Science Scope* 15, no. 6 (March 1992).
- Glassie, Henry. *Passing the Time in Bellymenone*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1982.
- Goldberg, Mark F. "Portrait of Gordon Cawelti." *Educational Leadership* 49, no. 8 (May 1992).
- Goodlad, John. *II Place Called School*. New York: McGraw-Hill, 1984.

- Goodman, Kenneth S., et al. eds. *The Whole Language Evaluation Book*. Portsmouth, N.H.: Heinemann Books, 1989.
- Guskey, Thomas R. "What You Assess Might *Not* Be What You Get." *Educational Leadership* 51, no. 6 (March 1994).
- _____, ed. *Communicating Student Learning*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996.
- Gustafson, Chris. "A Lesson from Stacey." *Educational Leadership* 52, no. 2 (October 1994): 22-23.
- Hansen, Jane. "Literacy Portfolios: Helping Students Know Themselves." *Educational Leadership* 49, no. 8 (May 1992).
- Hebert, Elizabeth A. "Portfolios Invite Reflection – from Students *and* Staff." *Educational Leadership* 49, no. 8 (May 1992).
- Henning-Stout, Mary. *Responsive Assessment: A New Way of Thinking About Learning*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, 1994.
- Herman, Joan L. "What Research Tells Us About Good Assessment." *Educational Leadership* 49, no. 8 (May 1992).
- _____, et al. *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.
- Hetterscheidt, Judy, et al. "Using the Computer as a Reading Portfolio." *Educational Leadership* 49, no. 8 (May 1992).
- Hiebert, Elfrieda H., et al. "Advancing Academic Literacy Through Teachers' Assessments." *Educational Leadership* 46, no. 7 (April 1989).
- Hill, Bonnie Campbell, and Cynthia Ruptic. *Practical Aspects of Authentic Assessment: Putting the Pieces Together*. Norwood, Mass.: Christopher- Gordon Publishers, 1994.
- Holm, Jane et al. "The Mind Is Not a Vessel to Be Filled But a Fire to Be Kindled – Plutarch: Assessment by Exhibition." Los Naranjos School, Irvine Unified School District, 1992.
- Jamentz, Katherine. *Charting the Course Toward Instructionally Sound Assessment*. San Francisco, Calif.: California Assessment Collaborative, September 1993.
- _____. "Making Sure That Assessment Improves Performance." *Educational Leadership* 51, no. 6 (March 1994).
- Jervis, Kathe. "Daryl Takes a Test." *Educational Leadership* 46, no. 7 (April 1989).
- Jones, M. Gail. "Assessment Takes Wing." *Science Scope* 15, no. 6 (March 1992).
- Kallick, Bena, and Ross Brewer. *Exemplars: A Teacher's Solution*. Volume 1, nos. 4-12. Underbill, Vt.: Exemplars, 1994
- Knight, Pam. "How I Use Portfolios in Mathematics." *Educational Leadership* 49, no. 8 (May 1992).
- Kohn, Alfie. "From DeGrading to DeGrading: Basic Questions About Assessment and Learning." Audiotape 95-3213. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.

- Lewis, Melva, and Arnold D. Lindaman. "How Do We Evaluate Student Writing? One District's Answer." *Educational Leadership* 46, no. 7 (April 1989).
- Liftig, Inez Fugate, et al. "Making Assessment Work: What Teachers Should Know Before They Try It." *Science Scope* 15, no. 6 (March 1992).
- Livingston, Carol, et al. "Testing and Curriculum Reform: One School's Experience." *Educational Leadership* 46, no. 7 (April 1989).
- Maclver, Douglas J., and David A. Reuman. "Giving Their Best: Grading and Recognition Practices That Motivate Students to Work Hard." *American Educator* (Winter 1993-1994).
- McDonald, Joseph P., et al. *Graduation by Exhibition: Assessing Genuine Achievement*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.
- McTighe, Jay. "Toward More Thoughtful Assessment: Principles and Practices." Paper presented at the National Staff Development Council Annual Conference, December 7, 1992.
- Maeroff, Gene I. "Assessing Alternative Assessment." *Phi Delta Kappan* (December 1991).
- Martinez, Michael E., and Joseph I. Lipson. "Assessment for Learning." *Educational Leadership* 46, no. 7 (April 1989).
- Marzano, Robert J. "Lessons from the Field About Outcome-Based Performance Assessments." *Educational Leadership* 51, no. 6 (March 1994).
- Marzano, Robert J., Debra Pickering, and Jay McTighe. *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.
- Mathematical Sciences Education Board. *Measuring What Counts: A Conceptual Guide for Mathematics Assessment*. Washington, D.C.: National Academy Press, 1993.
- Meisels, Samuel J. "High-Stakes Testing in Kindergarten." *Educational Leadership* 46, no. 7 (April 1989).
- _____. "The Work Sampling System: An Authentic Performance Assessment." *Principal* 72, no. 5 (May 1993).
- Messick, Samuel. "The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments." *Educational Researcher* 23, no. 2 (March 1994).
- Meyer, Carol A. "What's the Difference Between Authentic and Performance Assessment?" *Educational Leadership* 49, no. 8 (May 1992).
- Mirando, Peter A. "Microscale Assessment: Performance, Evaluation, and Chemistry." *Science Teacher* (January 1994).
- Mitchell, Ruth. *Testing for Learning: How New Approaches to Evaluation Can Improve American Schools*. New York: Free Press, 1992.
- Moran, Stephen B., and William Boulter. "Step by Step Scoring." *Science Scope* 15, no. 6 (March 1992).
- National Council of Teachers of Mathematics. *Assessment Standards for School Mathematics*. Working draft. October 1993.

- NAEP. *Learning by Doing: A Manual for Teaching and Assessing Higher-Order Thinking in Science and Mathematics*. Study supported by the National Science Foundation through a grant to the Center for Statistics, Office for Educational Research and Improvement, U. S. Department of Education, 1987.
- Nott, Linda, et al. "Scoring Rubrics: An Assessment Option." *Science Scope* 15, no. 6 (March 1992).
- Nuttall, Desmond L. "Performance Assessment: The Message from England." *Educational Leadership* 49, no. 8 (May 1992).
- Obechki, James. *Tenth Grade Science Performance-Based Assessment*. Sacramento: California Department of Education, 1993.
- O'Neil, John. "National System of Standards, Exams Piloted." *ASCD Update* 34, no. 8 (October 1992a).
 _____. "Putting Performance Assessment to the Test." *Educational Leadership* 49, no. 8 (May 1992b).
 _____. "The Promise of Portfolios: Vermont Effort Reveals Benefits, Shortcomings." *ASCD Update* 35, no. 7 (September 1993).
- Ostlund, Karen L. *Science Process Skills: Assessing Hands-On Student Performance*. Menlo Park, Calif.: Addison-Wesley, 1992a.
 _____. "Sizing Up Social Skills." *Science Scope* 15, no. 6 (March 1992b).
- Perrone, Vito. *Expanding Student Assessment*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1991.
- Pollock Jane E. "Blueprints for Social Studies." *Educational Leadership* 49, no. 8 (May 1992).
- Pytowska, Ewa. "Success-Oriented Classroom: An Alternative Approach to Grading through Performance Assessment." Unpublished paper, Boston, 1993.
- Quigley, Michael E. "Grading Students: A Practice Without Theory." *Critical Linkages II Newsletter* 1, no. 2 (April 1994).
- Rackow, Steven J. "Assessment: A Driving Force." *Science Scope* 15, no. 6 (March 1992).
- Redding, Nora. "Assessing the Big Outcomes." *Educational Leadership* 49, no. 8 (May 1992).
- Roeber, Ed, and Peggy Dutcher. "Michigan's Innovative Assessment of Reading." *Educational Leadership* 46, no. 7 (April 1989).
- Roth, Wolff-Michael. "Dynamic Evaluation." *Science Scope* 15, no. 6 (March 1992).
- Rothman, Robert. "In Connecticut, Moving Past Paper and Pencil: Student Assessment Rates Performance." *Education Week*, September 13, 1989.
 _____. "Testing Smarts: Boston Schools Pilot Urban Assessments." *Education Week*, June 16, 1993.
- Samson, Gordon E., M. Elizabeth Graue, Thomas Weinstein, and Herbert Wahlberg. "Academic and Occupational Performance: A Quantitative Synthesis." *American Educational Research Journal* 21, no. 2 (Summer 1984): 311-321.
- Saphier, Jon. "Bonfires and Magic Bullets." Carlisle, Mass.: Research for Better Teaching, 1994.
- Saphier, Jon, and D'Auria, John. *How to Bring Vision to School Improvement*. Carlisle, Mass.: Research for Better Teaching, 1993.

- Saphier, Jon, and Matthew King. "Good Seeds Grow in Strong Cultures." *Educational Leadership* (March 1985): 67-74.
- Seidel, Steve. "How to Change Our Schools in Just One Day: An Educational Researcher's Open Letter to the President of Harvard University." *The Harvard Education Letter* (March-April 1994).
- Shavelson, Richard J., et al. "Performance Assessments: Political Rhetoric and Measurement Reality." *Educational Researcher* 21, no. 4 (May 1992).
- Shavelson, Richard J., and Gail P. Baxter. "What We've Learned About Assessing Hands-On Science." *Educational Leadership* 49, no. 8 (May 1992).
- Shepard, Lorrie A. "Why We Need Better Assessments." *Educational Leadership* 46, no. 7 (April 1989).
- Sizer, Theodore R. *Horace's School: Redesigning the American High School* Boston: Houghton Mifflin, 1992.
- Small, Larry, and Jane Petrek. "Teamwork Testing." *Science Scope* 15, no. 6 (March 1992).
- Smith, Sidney. "The Position Paper: English High School, Boston." In *Graduation by Exhibition: Assessing Genuine Achievement* Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993. Pp. 14- 23.
- Spandel, Vicki, and Richard J. Stiggins. *Creating Writers: Linking Assessment and Writing Instruction*. New York: Longman, 1990.
- Sparks, Dennis. "Dennis Sparks Interviews Judith Warren Little on Professional Development in School Reform." Audiotape. Oxford, Ohio: National Staff Development Council, 1993.
- Sperling, Doris. "What's Worth an 'A'?: Setting Standards Together." *Educational Leadership* (February 1993).
- Stiggins, Richard. *Classroom Assessment Video Training Program: Using Portfolios in Assessment and Instruction*. Portland, Ore.: Northwest Regional Educational Laboratory, 1992.
- Stiggins, Richard J., and Nancy Faires Conklin. *In Teachers' Hands: Investigating the Practices of Classroom Assessment*. Albany: State University of New York Press, 1992.
- Strong, Richard W. "Developing a Unified Mathematics Curriculum." Workshop presented for the Catskill Central Schools, Catskill, New York, September 2, 1982.
- Strong, Richard W., and J. Robert Hanson. "The Authentic School: How to Integrate New Forms of Assessment into a Comprehensive Plan for School Improvement." Paper presented at a National Staff Development Council Workshop, December 7, 1992.
- Szetela, Walter, and Cynthia Nicol. "Evaluating Problem Solving in Mathematics." *Educational Leadership* 49, no. 8 (May 1992).
- Tetenbaum, Zelda. "An Ordered Approach." *Science Scope* 15, no. 6 (March 1992).
- Tippins, Deborah J., and Nancy Fitchman Dana. "Culturally Relevant Alternative Assessment." *Science Scope* 15, no. 6 (March 1992).
- Valencia, Sheila W., et al. "Theory and Practice in Statewide Reading Assessment: Closing the Gap." *Educational Leadership* 46, no. 7 (April 1989).

- Vargas, Elena Maldonado, and Hector Joel Alvarez. "Mapping Out Students' Abilities." *Science Scope* 15, no. 6 (March 1992).
- Viadero, Debra. "Teaching to the Test." *Education Week*, July 13, 1994.
- Virginia Education Association and Appalachia Educational Library. *Alternative Assessments in Math and Science: Moving Toward a Target*. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, October 1992.
- Waters, Faith, Margaret MacMullen, and John Glade. *Intelligent Learning: Thinking and Writing*. Unionville, N.Y.: KAV Books, 1992.
- Weissglass, Julian. "Constructivist Listening for Empowerment and Challenge." In Sciences Education Board, National Research Council, *Measuring Up: Prototypes for Mathematics Assessment*. Washington, D.C.: National Academy Press, 1993.
- Wiggins, Grant. "Teaching to the (Authentic) Test." *Educational Leadership* 46, no. 7 (April 1989).
- _____. "Creating Tests Worth Taking." *Educational Leadership* 49, no. 8 (May 1992).
- _____. *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993a.
- _____. "Honesty and Fairness: Toward Better Grading and Reporting." In Thomas Guskey, ed., 1996A.S.C.D. *Yearbook*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996.
- Wiggins, Grant, et al. *Standards, Not Standardization* (videos and print). Geneseo, New York: CLASS, 1993b.
- Wolf, Dennie Palmer. "Assessment as an Episode of Learning." Unpublished paper. Cambridge, Mass.: Harvard Graduate School of Education.
- _____. "Portfolio Assessment: Sampling Student Work." *Educational Leadership* 46, no. 7 (April 1989).
- Wolf, Dennie Palmer, et al. "Good Measure: Assessment as a Tool for Educational Reform." *Educational Leadership* 49, no. 8 (May 1992).
- Worthen, Blaine R. "Critical Issues That Will Determine the Future of Alternative Assessment." *Phi Delta Kappan* 74, no. 6 (February 1993).
- Zessoules, Rieneke, and Howard Gardner. "Authentic Assessment: Beyond the Buzzword and Into the Classroom." In Vito Perrone, ed., *Expanding Student Assessment*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1991. Pp. 47-71.

17

სასწავლო გეგმის შექმნა

ბოლო შექმნათ და მიუხედავად
მასწავლებელს მაქსიმალურად ეფექ-
ციანი სასწავლო გეგმა?

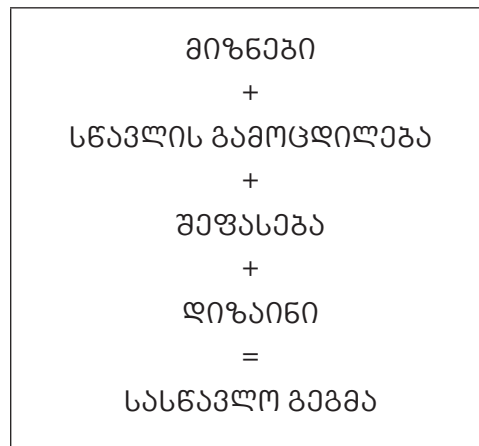
უწყვეტობა

თანამიმდევრულობა

ინტეგრაცია

ზოლო თავებში განვიხილეთ სასწავლო გეგმის ძირითადი პარამეტრები: მიზნები, სწავლის გამოცდილება და შეფასება. ამ თავში მოცემულია ბოლო, მეოთხე პარამეტრი — სასწავლო გეგმის შედგენა.

სწავლის მიზნები გვიჩვენებს, თუ რა მიმართულებით მივიწვევთ წინ და რისი მიღწევა გვსურს. სწავლის გამოცდილება გვასწავლის, თუ რა უნდა გავაკეთოთ ამ მიზნების მისაღწევად, სასწავლო გეგმა კი გვეუბნება, როგორ უნდა მოვანერვიოთ მიზნები და სწავლის გამოცდილება ერთიანი შედეგის მისაღებად.



სასწავლო გეგმაში ხდება მიზნების, შინაარსისა (მნიშვნელოვანი ინფორმაციის) და სწავლის გამოცდილების ორგანიზება. კარგი სასწავლო გეგმის შესადგენად მიზნების შერჩევის, შინაარსის გამოყოფისა და სწავლის შესაბამისი გამოცდილების შერჩევის უნარი არ კმარა, მთავარია, სასწავლო გეგმაში ამ ყველაფრის ორგანიზება. ასევე მნიშვნელოვანია შესასწავლი მასალის ხარისხი და სიღრმე. კარგი დიზაინი თავისთავად ახდენს გავლენას. მასწავლებელმა უნდა იცოდეს, რას ნიშნავს კარგად ორგანიზებული სასწავლო გეგმა. მან, როგორც სასწავლო გეგმის მომხმარებელმა, ბაზარზე „კონკურენტი“ სასწავლო გეგმებს შორის არჩევანის გაკეთება უნდა შეძლოს, საამისოდ კი კარგისა და ცუდის გარჩევა უნდა იცოდეს. სასწავლო გეგმის განხორციელება მაქსიმალურად მოითხოვს მის მიღმა არსებული დიზაინის გაგებას – შესატყვისია თუ არა ვადები და არჩევანი.

ზოგჯერ თავად მასწავლებლებს სთხოვენ სასწავლო გეგმის დიზაინის შექმნასა და იმის ახსნას, თუ რას აკეთებენ ისეთ ჯგუფებში, როგორცაა მშობლებისა და სკოლის კომიტეტი. სწორედ ამიტომ ჩავრთეთ სწავლების პარამეტრებში, სასწავლო გეგმის შექმნისა და ორგანიზების შესახებ საბაზო ცოდნა.

დიზაინი იმ უფრო დიდი ძალისხმევის ერთგვარი მონახაზი, იმ გამოცდილებათა ჯამია, რომელიც მოსწავლეს მოცემული სასწავლო გეგმის მიხედვით აქვს. ის სწავლების ფართო მოდელია და მოიცავს მოსწავლისა და მასწავლებლის საქმიანობას, მასალებსა და სივრცის მოწყობას. ამ მოდელების კარგად კონსტრუირება მასწავლებელს სასწავლო გეგმის ისეთი მაღალი დონის მიზნების მიღწევაში ეხ-

მარება, როგორცაა კრიტიკული აზროვნება. ინდივიდუალური სასწავლო გამოცდილებით შეიძლება მივალნიოთ ვინრო, მოკლევადიან მიზნებს, როგორც არის მაგალითად, „პურიტანთა ტრადიციების გაგება“. ისეთი ფართო მიზნები, როგორცაა „საზოგადოებაში ტრადიციების როლის გაგება“, მხოლოდ კარგად აგებული სასწავლო გეგმის საშუალებით მიიღწევა.

სასწავლო გეგმის აგების ქვემოთ განხილული ასპექტებს არსებითი მნიშვნელობა აქვს მისი განხილვის, ბაზარზე ყიდვისა თუ შექმნის დროს:

- ▶ სასწავლო გეგმის აგება ისეთ საფუძველზე, როგორცაა სწავლის გამოცდილება (აღწერილია მე-15 თავში; რთული ორგანიზაცია მრავალი კონტროლირებადი ატრიბუტით).
- ▶ სასწავლო გეგმის სტრუქტურირება სხვადასხვა ზომისა და ხანგრძლივობის ორგანიზაციებით (სწავლის გამოცდილება, გაკვეთილები, ერთეულები, კურსები, პროგრამები).
- ▶ საკვანძო კონცეფციების ან კითხვების გამოყენება, რომლებთან კავშირშიც (და არა თემების ირგვლივ) ვითარდება ძირითადი მოსაზრებები და სპეციფიკური ფაქტები ან საქმიანობა.
- ▶ ძირითადი კონცეფციების დროდადრო გადახედვა ან გამეორება სპირალისებურად ისე, რომ საჭიროების შემთხვევაში მასწავლებელმა მათი უფრო აბსტრაქტულად და განზოგადებულად (ახალ კონტექსტებში) და კომპლექსურად გამოყენება შეძლოს. ეს არის უწყვეტობის ძირითადი პრინციპი.
- ▶ სწავლის გამოცდილების თანამიმდევრული ორგანიზება ისე, რომ ყოველი ახალი გამოცდილება ნასწავლს ემყარებოდეს და შემდგომი ცოდნის საფუძველს ქმნიდეს.
- ▶ ინტეგრაციის პრინციპი, რომლის მეშვეობით მოსწავლე ერთი დარგის ცოდნას იყენებს სხვა დარგში და ამყარებს კავშირებს.

ამ პრინციპების პრაქტიკული მაგალითების სრული ნაკრებისთვის მკითხველს ვურჩევთ, წაიკითხოს რალფ ტაილერის წიგნი „სასწავლო გეგმის და სწავლების ძირითადი პრინციპები“ (1949). გასაოცარია, რა ხშირად მსჯელობენ „ტაილერის დასაბუთებაზე“ ის ადამიანები, რომელთაც ეს ნაშრომი არც კი ნაუკითხავთ. ეს წიგნი, რომლიდან ციტირებასაც ყველაზე ხშირად მიმართავენ და რომელსაც ყველაზე იშვიათად კითხულობენ, ჩვენი პროფესიული ცოდნის ბაზის ყველაზე სასარგებლო ნაწილს მოიცავს.

ლიტერატურა

Gagne, R.M, and L.J. Briggs. *Principles of Instructional Design.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.

Taba, H., M. C. Durlin, M. C. Prenhul, and A. A. McNaughton. *A Teacher's Handbook for Elementary Social Studies.* 2d ed. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1971.

Tyler, R. *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago: University of Chicago Press, 1949.

18

საბუნდოლო მიზნები

ინტეგრაციული სწავლება

სასწავლო გეგმის აჩივსა და მასალები

ფართული სასწავლო გეგმა

მასწავლებელთა უმეტესობას რაღაც კონკრეტულის გადაცემა სურს ახალი თაობისთვის. ამ გარკვეული, ძირითადი მიზნის მიღწევა ბავშვებთან ურთიერთობის საფუძველზე ხდება.

ეს მიზნები მრავალნაირი შეიძლება იყოს — ბავშვებისთვის წიგნის სიყვარულის ჩანერგვა, კრიტიკული აზროვნების განვითარება, სხვა ადამიანებისადმი თანაგრძნობის უნარის განვითარება. მნიშვნელობა არ აქვს, რა საგანს ასწავლის მასწავლებელი, მისი ძირითადი მიზანი ყოველთვის ვლინდება ყოველდღიური პრაქტიკული სწავლების პროცესში.

ის გამონაკლისი მასწავლებლები, რომელთა სწავლების მიღმა უფრო დიდი მიზანი იმალება, საკუთარ თავს უსვამენ კითხვას: „ყველაზე მეტად რას ველი ჩემი მოსწავლეებისგან? წლის ბოლოს, როდესაც დავშორდები მათ, რა მინდა თან წაიღონ ჩვენი ურთიერთობის გამოცდილებიდან?“ მართალია, ასეთი მიზნები ყოველდღიურ დავალებებში და გაკვეთილებში არ ჩანს, მაგრამ ის მასწავლებლის ყველა მოქმედებიდან გამოსჭვივის.

ქვემოთ მოყვანილია ძირითადი მიზნების მაგალითები:

„როდესაც ჩემი მოსწავლეები დამტოვებენ წლის ბოლოს,

- ◆ ეცოდინებათ ეფექტიანი ჯგუფური მუშაობა;
- ◆ ექნებათ იმის უნარი და მოტივაცია, რომ მთელი ცხოვრების მანძილზე ახალი მასალა ისწავლონ და შეიმეცნონ;
- ◆ სხვებს დაუფიქრებლად არ გააკიცხავენ და იაზროვნებენ კრიტიკულად;
- ◆ ეცოდინებათ კონფლიქტების გონივრულად გადაჭრის გზები;
- ◆ შეიმეცნებენ დედამიწაზე ცხოვრების წონასწორობის არსს და წვლილს შეიტანენ მის შენარჩუნებაში;
- ◆ დააფასებენ დედამიწაზე მცხოვრები ადამიანებს შორის არსებულ სხვაობებს, როგორც არის კანის ფერი, კულტურა, ენა და აზროვნების ტიპი.

ეს თვალსაჩინოებისთვის მოტანილი მიზნებია და არა რეკომენდებული. მიუხედავად იმისა, რომ ყველა ზემოთ ჩამოთვლილი დებულება საკმაოდ მნიშვნელოვანია, ძალიან იშვიათია ყველა მათგანის მიზნად დასახვა, რადგან თუ ადამიანი რაიმე მიზნად დაისახა, მთელი მისი მეცადინეობა ამ ერთი მიზნის განხორციელებისკენ არის მიმართული. ადამიანი ერთდროულად ბევრ მიზანს ვერ დაისახავს, დასაშვებია საშუალოდ ერთი, ზოგჯერ ორი ან სამი მიზნის დასახვა. წინააღმდეგ შემთხვევაში, ძნელდება ყველა მათგანის მიღწევა.

ძირითადი მიზნების მქონე ცალკეულმა მასწავლებლებმა, შეიძლება, ისეთი რამ აჩვენონ საკუთარ მოსწავლეებს, რომ მთელი სიცოცხლე გაჰყვით.

სასურველია, რომ ძირითადი მიზნები მასწავლებელთა ჯგუფს აერთიანებდეს. ასეთ შემთხვევაში მათი რეალიზება უფრო სწრაფად და ადვილად იქნება შესაძლებელი. ასევე შეიძლება მთლიანი სკოლის გაერთიანება რაიმე მიზნის გარშემო.

საჭიროა შეიქმნას შესაბამისი განწყობა და კლიმატი მთელს სასწავლო სისტემაში და სკოლის შენობაში. ასეთი სკოლის შექმნა ადვილად და სწრაფად არ ხდება, თუმცა მისი შექმნა სრულიად რეალურია. ამ თავში, კლასში და გაკვეთილებზე გამოვლენილ ძირითად მიზნებზე ვისაუბრებთ.

ინტერაქტიული სწავლება

ძირითადი მიზანი განსაზღვრავს სწავლების მიმართულებას, საფუძველს და იმავდროულად მასწავლებლის გზამკვლევიც არის. ის ხაზს უსვამს ცალკეული პარამეტრების მნიშვნელობას. ამ ნაწილში განვიხილავთ როგორ განსაზღვრავს საბოლოო მიზანი პარამეტრების არჩევას. ჩვენ მხოლოდ ერთ საბოლოო მიზანს შევხებით და, შესაბამისად, არჩევნის მხოლოდ ერთ ნაკრებს განვიხილავთ. იმედი გვაქვს, რომ მკითხველი თავისი პიროვნული შეხედულებებიდან გამომდინარე აირჩევს პარამეტრების რეპერტუარს.

დავუშვათ, მასწავლებლის ძირითადი მიზანია, რომ წლის ბოლოს მოსწავლეებს არამარტო ესმოდეთ ადამიანთა განსხვავებულობა, არამედ უფრო ტოლერანტულები გახდნენ. ამ შემთხვევაში მან განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექციოს საკლასო გარემოს პარამეტრს. მისთვის მოსწავლეთა ისეთი ერთობის ჩამოყალიბება, რომელიც ინკლუზიურობას აღიარებს, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი იქნება. მისი სურვილი იქნება მოსწავლეებს სწავლის განსხვავებული სტილის შესახებაც შეუქმნას წარმოდგენა და გააგებინოს, როგორ მოქმედებს ის (სწავლის სტილი) მოსწავლეთა ქცევაზე და სხვადასხვა ამოცანების მიმართ დამოკიდებულებაზე. მასწავლებელი ზედმინევენით გააცნობს მოსწავლეებს სწავლის განსხვავებულ სტილს, როგორც საკუთარს, ისე თანატოლებისას და საკუთარ თავსა და სხვებს შორის განსხვავებების დაფასებას და პატივისცემას მოსთხოვს.

სწავლების ის მოდელები, რომლებიც განსხვავებულ მოსწავლეთა ჯგუფურ მუშაობას ითვალისწინებს, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი იქნება ასეთი მასწავლებლისთვის. ის ხშირად გამოიყენებს სიცხადის პარამეტრის ცალკეულ სტრატეგიებსაც, რომელიც განსხვავებულ მოსწავლეთა ერთობლივ მუშაობას, ურთიერთდახმარებას ითვალისწინებს.

შესაძლებელია სასწავლო შინაარსის იმგვარად სტრუქტურირება, რომ მან ხაზი გაუსვას ადამიანთა განსხვავებულობის თემას. მაგალითად, აქტივობაში „დღის ამბები“ შესაძლებელია აქცენტი მსოფლიოში მომხდარ იმ მოვლენებზე გაკეთდეს, სადაც რასობრივი ან ეთნიკური განსხვავებების პატივისცემა ან უპატივცემულობა გამოვლინდა. მოსწავლეები ამ ამბებს განცხადებების დაფაზე გააკრავენ ან საკლასო დისკუსიისთვის გამოიყენებენ.

შესაძლებელია აქტივობათა ისე დაგეგმვა, რომ განსხვავებული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებმა ერთმანეთს დახმარება შესთავაზონ პროექტების ან დავალებების შესრულებისას.

მასწავლებლისთვის მნიშვნელოვანი იქნება პიროვნული ურთიერთობის დამყარების პარამეტრიც. მასწავლებელი, რომლის სურვილია განსხვავებულობის დაფასება და პატივისცემა, ისეთ გარემოს შექმნის, სადაც ყოველი მოსწავლე თავს ღირსეულად და მასწავლებლის მხრიდან აღიარებულად იგრძნობს. მისთვის ღირებული იქნება სამართლიანობის, პატივისცემისა და აქტიური მოსმენის პრინციპების გამოყენება ყველა მოსწავლესთან, განსაკუთრებით კი განსხვავებულებთან (ფიზიკურად ან გონებრივად უუნარონი, სწავლის უუნარონი ან რასობრივი უმცირესობები).

გარდა ცალკეული პარამეტრების ფარგლებში არჩევანისა, რომელიც ზემოთ განვიხილეთ, საბოლოო მიზნები გავლენას ახდენს სასწავლო გეგმის საკითხების და მასალის არჩევაზეც და სწავლების გზაზეც.

სასწავლო გეგმა და შერჩეული მასალა

მასწავლებელმა, რომელსაც მოსწავლეებში ადამიანური თავისებურებებისადმი ტოლერანტობის გაღვივება აქვს განზრახული, შესაბამისი ცვლილებები უნდა შეიტანოს სასწავლო მასალაშიც. მაგალითად, ასეთ მასალად შეიძლება ჰეკლბერი ფინის თავგადასავლიდან ნაწყვეტის გამოყენება, შეიძლება მისი რასისტულ ან ანტირასისტულ ჭრილში განხილვაც. ამ დროს გასათვალისწინებელია, რომ არ არსებობს ცნება „პასიური ანტირასისტული“ ქცევა. პასიურობა რასიზმის პირობებში და მისი დაგმობა, ხმის ამოდების ან შესაბამისი ქმედების გარეშე, სინამდვილეში ხელს უწყობს რასიზმის ზრდას. „ჰეკლბერი ფინის განხილვისას ამგვარი დისკუსიის გამართვა ხელსაყრელი იქნება იმ მასწავლებლისთვის, რომლის საბოლოო მიზანია ადამიანური თავისებურებებისადმი (განსხვავებულობისადმი) ტოლერანტული დამოკიდებულების ჩამოყალიბება.

| | რასისტული ქცევა | ანტირასისტული ქცევა |
|---------|-----------------|---------------------|
| აქტიური | | |
| პასიური | | |

18.4 რასისტული და ანტირასისტული ქცევა*

წყარო: Beverly Tatum and Andrea Ayvazian, Mount Holyoke College, South Hadley, Massachusetts

ამ ნიგნში როგორც რასისტული, ისე ანტირასისტული აქტორები და ქმედებები რასიზმის გაცნობიერებისა და მასთან ბრძოლის კონტექსტში განიხილება.

მასწავლებლის მიერ შერჩეული საკითხავი მასალა მის ძირითად მიზანს უნდა ემსახურებოდეს. ნიგნების შერჩევაში დიდ დახმარებას გაგიწევთ არაჩვეულებრივი ბიბლიოგრაფია (Development Studies Center 1994).¹ თუ მასწავლებლის მიზანია მოსწავლეებში სწავლის სიყვარულისა და ცოდნის-მოყვარეობის დაკმაყოფილების უნარის გაღვივება, ის, ალბათ, ინტერვიუს ადების უნარებს ასწავლის ბავშვებს, რადგან სწორედ ინტერვიუს საშუალებით შეგვიძლია გავიგოთ, რა სურს ადამიანს. მასწავლებელი ასევე მოინდომებს, რომ მოსწავლეებს ბიბლიოთეკის, ელექტრონული და ინტერნეტ წყაროების გამოყენება ასწავლოს. ეს უნარები უშუალოდ ემსახურება საბოლოო მიზნის მიღწევას, თუმცა,

¹ Developmental Studies Center K-8 Curriculum Materials Catalog. 2000 Embarcadero, Suite 305, Oakland, Calif. 94606

* იბეჭდება ნებართვით. Beverly Daniel Tatum and Andrea AYvazian, Mount Holyoke College, South Hadley, Massachusetts.

შესაძლოა სასწავლო გეგმით არც კი იყოს გათვალისწინებული. მიუხედავად ამისა, მასწავლებლის საბოლოო მიზანს, შესაძლოა, უშუალო გავლენა ჰქონდეს ე.წ. „დიდი სურათის“ შექმნისთვის საჭირო ცოდნასა და უნარ-ჩვევებზე.

ფარული სასწავლო გეგმა

ძირითადი მიზნების გაანალიზება და კლასიფიცირება სცადეს გოუერმა და სკოტმა (Gower and Scott 1977), რომლებმაც საკლასო ოთახში (ან ნებისმიერ ადამიანურ ურთიერთქმედებაში) არსებული ხუთგვარი რეალობა აღწერეს: სოციალური, პიროვნული, მორალური, პოლიტიკური და ინფორმაციის დამუშავების რეალობები. ეს რეალობები ძირითადი მიზნების კლასიფიცირებისთვისაც გამოდგება. ასეთი მიზნები შეიძლება იყოს სოციალური (მაგ., მოსწავლეები სწავლობენ კონფლიქტების გადაჭრას არაძალადობრივი მეთოდებით) ან მორალური ხასიათისა (მაგ., ადამიანთა განსხვავებულობის პატივისცემა). მასწავლებელს, შეიძლება, ძირითად მიზნად პიროვნული განვითარება (მოსწავლე არ შეუშინდეს რისკის განცვას) ან პოლიტიკური შედეგების მიღწევა (მოსწავლე გახდეს გარემოს დამცველი აქტივისტი) ჰქონდეს დასახული. დაბოლოს, ძირითადი მიზნები ასევე შეიძლება იყოს გარკვეული აზროვნებითი უნარების ან ხერხების განვითარება, რომელთა მეშვეობით მოსწავლე ახალი ცოდნით მიღებულ ინფორმაციას გადაამუშავებს.

გოუერის და სკოტის ხუთი რეალობის გამოყენების კიდევ ერთი მეთოდია მასწავლებლების მიერ შექმნილი საკლასო რეალობის გაანალიზება. მასწავლებელი, ძირითადი მიზნების დაუსახავადაც, ამ ხუთი რეალობიდან ძალაუფლებურად ქმნის გარკვეულ საკლასო რეალობას. განვიხილოთ ეს ხუთი რეალობა, რადგან ის ქმნის ფარულ, მაგრამ დამახასიათებელ სასწავლო გეგმას ყოველი სკოლის ყოველი კლასისთვის.

საკლასო რეალობები

სოციალური რეალობა

სოციალური რეალობა ეხება ადამიანთა შორის ურთიერთობას. ჩვენ შეგვიძლია გამოვიკვლიოთ სხვადასხვა შეხედულებები ჯგუფურ დინამიკის, ნორმების, როლების, მოლოდინებისა და ინტერპერსონალური ურთიერთობების შესახებ. სოციალური რეალობა მუდმივად არსებობს, მიუხედავად იმისა, ვმონანილებოთ თუ არა მასში. მოსწავლეების ერთიანი ჯგუფური მუშაობა ქმნის ძალზე განსხვავებულ სოციალურ რეალობას, რომელიც ითვალისწინებს ნორმებს, როლებს და ინტერპერსონალურ ტრანსაქციას.

პიროვნული რეალობა

ყოველ მოსწავლეს, გააკვეთილის მსვლელობისას, პიროვნული შინაგანი ბრძნობები აქვს. ეს ბრძნობები რთული, ცვალებადი და რეალურია.

ყველა ჩვენგანს აქვს პიროვნული რეალობა, რაც გულისხმობს ჩვენს რეაქციებს და გრძნობებს. ჩვენი იმედები, შიშები, ოცნებები და მიზნები, გარკვეულნილად, ობიექტური დროითა და ადგილით განისაზღვრება. ყოველ მოსწავლეს, გაკვეთილის მსვლელობისას, პიროვნული შინა-

განი გრძნობები აქვს. ეს გრძნობები რთული, ცვალებადი და რეალურია. ყოველი ადამიანის პიროვნული გრძნობები ამ ადამიანის პიროვნულ რეალობას ქმნის.

მორალური რეალობა

კლასში არსებული მორალური რეალობა გულისხმობს ისეთ საკითხებს, როგორცაა სიმართლე და სიცრუე, მოვალეობა, სამართლიანობა, ვალდებულება. ისინი შეიძლება გამოვლენილი იყოს მასწავლებლის ქცევაში, კლასის ნორმებსა და პროცედურებში, მოსწავლეთა შეფასებებსა და არჩევანში. ასეთი კონცეფციები ნებისმიერ კლასში არსებობს, მიუხედავად იმისა, მასწავლებელმა იცის თუ არა მათი არსებობა. ზოგჯერ თანამედროვე სასწავლო გეგმაში მორალური საკითხები სასწავლო გამოცდილების წინა პლანზე დგას (Shaftel and Shaftel 1967; Lickona 1972, 1991).

პოლიტიკური რეალობა

პოლიტიკური რეალობა ეხება ისეთ საკითხებს, როგორცაა ძალაუფლება, გავლენა და მართვა. პოლიტიკური რეალობის განხილვის პროცესში ისმება კითხვები: ვის აქვს ძალაუფლება? როგორ ხდება გავლენის მოხდენა? ვის მიმართ და ვის მიერ? როგორ ხდება გადაწყვეტილებების მიღება? ვინ ახდენს გავლენას მოვლენათა განვითარებაზე? როგორ აიყოლიებს ან აიძულებს ერთი ადამიანი (მასწავლებელი ან მოსწავლე) მეორე ადამიანს განახორციელოს გარკვეული ქცევა? ვინ წყვეტს, რა მოხდება შემდეგ? რა ცოდნა აქვთ მოსწავლეებს მათი როლის შესახებ ძალაუფლებასთან მიმართებაში?

ინფორმაციის დამუშავების რეალობა

ინფორმაციის დამუშავების რეალობა დაკავშირებულია საგნების სწავლებასთან. როგორ იღებენ მოსწავლეები ინფორმაციას? როგორ ხდება მისი მონოდება, აღქმა, მიღება, მანიპულირება, გამოყენება? ამ კითხვებზე პასუხები საკმაოდ განსხვავებული იქნება თუ ერთმანეთს დავუპირისპირებთ აღმოჩენით სწავლასა და გრაფიკულ წინმსწრებ აქტივობებს, სოკრატესეულ დისკუსიასა და ლაბორატორიაში მიღებულ გამოცდილებას, პროგრამირებულ ინსტრუქციასა და თვითმართულ კვლევას.

ხუთივე რეალობის ბუნების აღწერა კონკრეტული კლასის მიხედვით შეიძლება. პერიოდულად იცვლება ხუთივე რეალობის ვარიაციულობის ხარისხიც. ვარიაციულობაში ვგულისხმობთ ერთი რეალობის ფარგლებში მეთოდთა მრავალფეროვნებას, დროის კონკრეტულ მონაკვეთში სხვადასხვა რეალობების არსებობას კონკრეტული რეალობის ჭრილში. კლასის სოციალური რეალობა, შესაძლებელია, უცვლელი დარჩეს, მაგალითად, მასწავლებლის ხელმძღვანელობით მოქმედი ერთი დიდი ჯგუფი; ან შესაძლებელია ორი სოციალური რეალობის არსებობა: მასწავლებლის ხელმძღვანელობით მოქმედი დიდი ჯგუფი და ფართო დემოკრატიული დისკუსიის ჯგუფი, აქცენტირებული ინტერპერსონალურ ურთიერთობებზე. (ეს ის განსხვავება არ გახლავთ, რომელიც სწავლის გამოცდილების ინტერპერსონალურ სირთულეზე მსჯელობისას გამოგადგება). სოციალური რეალობების ვარიაციულობაზე დაკვირვება დღის, კვირის ან წლის განმავლობაში შეიძლება. მცირე ჯგუფში სოციალური რეალობა იცვლება, თუ მასწავლებელი უარს იტყვის გაკვეთილის პირდაპირი ლიდერის როლზე და დისკუსიის თანასწორი მონაწილე და დამხმარე გახდება.

მორალური რეალობა, შესაძლოა, უცვლელი იყოს: საზოგადოების ნორმები და მოლოდინები მოსწავლის მიერ შესრულებული სამუშაოს მიმართ (კარგი, საპასუხისმგებლო, სავალდებულო) უცვლელი და უპირობოდ სავალდებულოა. შესაძლოა, სხვადასხვა დროს განსხვავებული მორალური რეალობის მონმე გავხდეთ, მაგალითად, ეთიკური საკითხების განხილვა როგორც სასწავლო აქტივობა და მასწავლებლის შუამავლობით მოსწავლეთა ჯგუფების მიერ პრობლემის გადაჭრა.

აქცენტი რეალობების ფარგლებში

ფარული სასწავლო გეგმა შეიძლება განვიხილოთ, როგორც მოსწავლეთა სოციალური, პიროვნული, მორალური და პოლიტიკური სწავლება, განხორციელებული იმ გარემოში, რომელშიც ისინი არ-

სებობენ და სწავლობენ. ეს შეიძლება იყოს როგორც საკლასო ოთახი, ისე მთლიანი სკოლა. ასეთი სწავლება შეიძლება განხორციელდეს ქვეცნობიერად ან მასწავლებლის მიერ. ორივე შემთხვევაში მისი განხორციელება ხუთივე რეალობის ჭრილში ხდება.

წინასწარ განზრახული სწავლებისას, ზოგი მასწავლებელი ღიად და დაწვრილებით საუბრობს, თუ რა იდეები აქვს სოციალურ, პიროვნულ და ფსიქოლოგიურ გეგმასთან დაკავშირებით, უფრო იშვიათად, მორალურ და პოლიტიკურ გეგმასთან დაკავშირებით. მას ნათლად გააზრებული და ჩამოყალიბებული მიზანი აქვს, რომელიც ჩამოთვლილი ხუთი რეალობიდან ერთ-ერთს უკავშირდება. რომელიმე რეალობისადმი განსაკუთრებული ყურადღება და მისი ხაზგასმა ვლინდება ამ რეალობის და მისი ობიექტურობის წინასწარ გააზრებაში.

მასწავლებლის ასეთი გამოკვეთილი რეალობები ვლინდება როგორც მთლიან სასწავლო გარემოში, ისე კონკრეტული მოსწავლეებისადმი მის დამოკიდებულებასა და ურთიერთობაში.

რეალობების შესაბამისობა კლასის ან ინდივიდების მოთხოვნებთან

ხშირად მასწავლებელი იძულებულია ინდივიდუალური მიზნები შეიმუშაოს იმ მოსწავლისთვის, რომელსაც უჭირს სასწავლო აქტივობებში ჩართვა. ეს მიზნები შესაძლებელია ინდივიდუალურ არჩევანში ან ინტერაქციაში გამოვლინდეს. არსებითად, ეს ძალზე პერსონიფიცირებული ნაბიჯია მასწავლებლის მხრიდან და შესაბამისობის მაღალ დონეს ასახავს.

მრავალი მასწავლებელი გადაწყვეტილებას ასეთი ინდივიდუალური მიდგომის შესახებ იმდენად სპონტანურად და სწრაფად იღებს, რომ შეიძლება არც ახსოვდეს კონკრეტული მოსწავლის მიმართ განხორციელებული ცალკეული ქცევა. გამოცდილ მასწავლებელს შესაძლებელია განსხვავებული ინდივიდუალური მიზანი ჰქონდეს სხვადასხვა მოსწავლის მიმართ.

თუ მასწავლებელს მოსწავლის მიმართ სოციალური მიზანი ამოძრავებს, მას ენდომება, რომ მოსწავლემ კონკრეტული ინტერპერსონალური უნარ-ჩვევები და ხედვა განავითაროს. „საუბარი შევწყვიტე და ჯეინს აღნიშნულ საკითხზე საკუთარი აზრის გამოთქმა ვთხოვე, რადგან მინდოდა ჯგუფს მოესმინა მისი თვალსაზრისი. ის ძალიან მორცხვია, საკუთარი ინიციატივით აზრს არ გამოხატავს და გახსნა სჭირდება. მინდა, რომ ჯგუფში მისი სტატუსი ოდნავ ავამაღლო“, ამ შემთხვევაში მასწავლებელს სოციალური მიზანი ამოძრავებს ჯეინის მიმართ.

თუ მასწავლებელს მოსწავლის პიროვნული განვითარების მიზანი ამოძრავებს, მას ენდომება, რომ მოსწავლემ საკუთარი შესაძლებლობები და შინაგანი ღირსებები განავითაროს. „ჯიმი, მაინტერესებს, ყველაფერი კარგად გაიგე თუ არა, თუ ვერ გაიგე, მაშინ გაკვეთილების შემდეგ ერთად გადავხედოთ მასალას და სამომავლო გეგმა დავსახოთ“, ამ შემთხვევაში მასწავლებელს უნდა, რომ ჯიმი მიზნების დასახვა და საკუთარი შესაძლებლობების ანალიზი ისწავლოს.

თუ მასწავლებელი მოსწავლის მორალურ განვითარებას ისახავს მიზანდ, მაშინ მას ენდომება, რომ მოსწავლე უფრო გათვითცნობიერებული იყოს ისეთ საკითხებში, როგორცაა სამართლიანობა, მოვალეობა, პასუხისმგებლობა. შარმენი ძალიან ნიჭიერი და ჭკვიანი მოსწავლეა, მისი თვითშეფასება საკმაოდ მაღალია, ამიტომ მასწავლებელმა მას ნაკლებად წარმატებული მოსწავლეების დახმარება სთხოვა. მასწავლებელი ამ გზით ცდილობს შარმენს პასუხისმგებლობის გრძობა განუვითაროს სხვა მოსწავლეების წარმატების მიმართ, რაც მორალური მიზანია.

როდესაც მასწავლებელს მოსწავლის პოლიტიკური განვითარების მიზანი ამოძრავებს, მას სურს მოსწავლემ ძალაუფლებისა და გავლენის არსი გაიგოს. ის პიტერს სთხოვს ნაიკითხოს თავი მუშათა მოძრაობაში შუამავლობის შესახებ. შემდეგ ნაკითხულის საფუძველზე კლასის წინაშე შუამავლობის იმიტირებას და საჭირო უნარ-ჩვევების გამოყენებას სთხოვს. მოგვიანებით, როცა პიტერი თანაკლასელთან დაძაბულ კამათში ებმება, რომელსაც, როგორც წესი, ძალადობის ხარჯზე იგებს ხოლმე, მასწავლებელი კამათში ერთვება და ეუბნება: „პიტერ, მოდი ვიშუამავლებ. დამეხმარე, რომ საფეხ-

ურების თანამიმდევრობა არ შემეშალოს“. მასწავლებელი ხშირად მიმართავს ამ ხერხს იმ მიზნით, რომ პიტერს კამათის გადაჭრის ალტერნატიული გზები ასწავლოს.

აღსანიშნავია, რომ ამ მაგალითებში ხშირად მასწავლებლის მოქმედება სპონტანური და დაუგეგმავია, მაგალითად, როგორც ჯეინის სტატუსის ამალლების შემთხვევაში, ზოგჯერ კი წინასწარ გათვლილი და დაგეგმილი, როგორც პიტერის მაგალითში. მიუხედავად ამისა, ყველა მაგალითს მოსწავლის განვითარების მიზნებისადმი ინდივიდუალური მიდგომა აერთიანებს. ეს მიზნები გარდა აკადემიური და სააზროვნო უნარ-ჩვევების განვითარებისა, განვითარების სხვა სფეროებსაც მოიცავს.

გარდა ამ თავში აღწერილი ხუთი რეალობისა, სკოლაში ათასობის სხვა რეალობაა. მასწავლებლები თვით მუშაობის პროცესში იგონებენ და დგამენ ცალკეული მოსწავლეების მიმართ ფაქიზ და გააზრებულ ნაბიჯებს. ეს ნაბიჯები მასწავლებლის სოციალური, პიროვნული, მორალური და პოლიტიკური მიზნების გამოძახილია, რომელიც იშვიათად ჩანს გაკვეთილის გეგმაში, მაგრამ ცალკეული მოსწავლეებისადმი მიდგომის ხელსაყრელი მომენტების შერჩევაში ეხმარება. ასეთი მასწავლებელი კომპლექსურად აზროვნებს და ერთდროულად მრავალი მიზნის მიღწევაზე ზრუნვა შეუძლია.

დახვეწილი სწავლების ამ ასპექტის გაგება შეგვაძლებინებს სხვა კუთხით განვიხილოთ მასწავლებლის მიერ ცალკეული მოსწავლისადმი მიმართული მოკლე შენიშვნები და ნაბიჯები. ეს ახლებური ხედვა იმის საფუძველს შექმნის, რომ ექსპერტებმა შესაბამისი დახმარება გაუწიონ მასწავლებლებს ინტერაქტიული სწავლების წარმოუდგენლად რთულ პროცესში.

შესაძლოა ეს თავი მასწავლებლებს ცალკეულ მოსწავლეებზე ფიქრში და მათ ინდივიდუალურ მოთხოვნებთან სწავლების მიზადაცემაში დაეხმაროს.

ლიტერატურა

- Gower R.R, and M.B. Scott. *Five Essential Dimensions of Curriculum Design*. Dubuque, Iowa: Kendall Hunt, 1977
- Lickona, T. *Educating for Character*. New York: Bantam Books, 1991
- Lickona, T. *A Strategy for Teaching Values*. Pleasantville, N.Y.: Guidance Associates, 1972.
- Saphier, Jon and John D'Auria. *The Core Value Process: Bringing Vision to School Improvement*. Carlisle, Mass: Research for Better Teaching, 1993.
- Shaftel, G and F. Shaftel. *Role Playing for Social Values*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall, 1967.
- Stanford, G. *Developing Effective Classroom Groups*. New York, Hart Publishing, Co. 1977.
- Tatum, Beverly Daniel and Andrea Ayvazian. Mount Holyoke College, South Hadley, Mass.

19

ჯანდაცვითი გადარჩევის ქიმიკატი

პრევენციული განვითარების
კულტურის ამოღება, ტემპიცი
მასწავლებელთა კვალიფიციციის
დამკვირვებელი პირების გულისხმობა.

„პერსონალის განვითარება ისეთ გარემოს ქმნის, რომელიც მასწავლებელს მოაზროვნე, გონიერ და პასუხისმგებლობის მქონე პროფესიონალად განიხილავს“.

Wildman and Niles (1987)

ცხოვრებაში ძალიან იშვიათად იქმნება ოპტიმალური პირობები, თუმცა სასკოლო ცვლილება-თა და მასწავლებლის განვითარების შესახებ ჩატარებულმა ბოლოდროინდელმა კვლევებმა ცხადყო, რომ კონკრეტული პირობები ხელს უწყობს სკოლის სისტემის ყველასთვის ასე სასურველ გაუმჯობესებას. პირველ ყოვლისა, აღსანიშნავია, რომ სკოლის სისტემის განვითარების მძლავრი საწყისი ეტაპია მასწავლებლის შესაძლებლობების ზრდა ცოდნის საფუძველზე (Saphier 1994). ამ თავში გავაშუქებთ და განვიხილავთ მასწავლებლის სწავლა-განათლებისთვის არსებით შვიდ პირობას.

1. მასწავლებელი თავად აანალიზებს საკუთარ გამოცდილებას. სწორედ ეს არის ის ძირითადი პირობა, რომელიც ხელს უწყობს მასწავლებლის პროფესიულ განვითარებას.
2. სკოლა ეხმარება მასწავლებელს როგორც კოლეგიური სტრუქტურის, ისე პიროვნული დამოკიდებულებისა და ურთიერთობის ხელშეწყობით.
3. სწავლების შესახებ ცოდნის ბაზა აგებულია ისეთ სფეროებზე, როგორცაა შესრულება, რეპერტუარი და შესაბამისობა და არა „ეფექტიან ქცევაზე“.
4. უზრუნველყოფილია მასწავლებლის ზრდისა და სწავლის ხელშეწყობი ყველა ფაქტორი.
5. არსებობს სისტემური და სხვადასხვაგვარი წვდომა პროფესიული ცოდნის ორ სახეობაზე:
 - ა) ინდივიდუალური და კოლეგების პრაქტიკული ცოდნა
 - ბ) სწავლების შესახებ საჯარო კვლევებზე დაფუძნებული ცოდნა.
6. პროფესიული ცოდნა და ინფორმაცია მოსწავლეთა მოთხოვნილებების შესახებ უნდა აისახოს მასწავლებლის არჩევანში სწავლების შინაარსისა და პროცესის შესახებ.
7. სკოლის ხელმძღვანელთა ქმედება უნდა შეესაბამებოდეს და ხელს უწყობდეს ზემოთ ჩამოთვლილ ექვსივე პირობას.

უფრო ვრცლად განვიხილოთ ყოველი პირობა.

1. მასწავლებელი თავად აანალიზებს საკუთარ გამოცდილებას.

მრავალი მეცნიერი (Edwards 1994; Darling-Hammond and McLaughlin 1995; Wildman and Niles 1987) ეთანხმება იმ მოსაზრებას, რომ სწავლების გაუმჯობესება მასწავლებლის მიერ საკუთარი გამოცდილების თვითანალიზით იწყება. ასეთ ცვლილებებს რომ ღრმა და ხანგრძლივი ხასიათი ჰქონდეს, მასწავლებელი ჩართული უნდა იყოს „სწავლების, შეფასების, დაკვირვებისა და რეფლექციის კონკრეტულ ამოცანაში, რომელიც ნათელს ჰფენს სწავლისა და განვითარების პროცესს (Darling-Hammond and McLaughlin 1995). მიუხედავად ამისა, პროფესიული განვითარება, როგორც წესი, გარედან დახმარებას ეფუძნება, რომელიც მასწავლებელმა უნდა მიიღოს და გამოიყენოს საკუთარ პრაქტიკაში. ჯონ ედვარდსი (John Edwards 1995) წერს, „პერსონალის მომზადებისა და მენეჯმენტის ტრენინგები იმ გულუბრყვილო შეხედულებას ემყარება, რომ თუ მასწავლებელს ახალ ცოდნას მივანვდი, ის შეძლებს საკუთარ აზროვნებისა და პრაქტიკის შეცვლას. ადამიანთა უმრავლესობისათვის ასეთი მიდგომა გამოსავალი არ არის. მხოლოდ გააზრებული, ცხოვრებისეული გამოცდილება აქცევს ადამიანს დახვეწილ პროფესიონალად. ადამიანი საკუთარი თავის, საქმიანობისა და

მხოლოდ გააზრებული, ცხოვრებისეული გამოცდილება აქცევს ადამიანს დახვეწილ პროფესიონალად.

აზროვნების შემეცნებით სწავლობს. მხოლოდ თვითანალიზის შემდეგ იწყებს განვითარებაზე მიზანმიმართულ მუშაობას“.

საკუთარი გამოცდილების შესწავლისთვის აუცილებელია გარკვეული უნარები, კერძოდ:

- (1). დაკვირვების და ანალიზის ინსტრუმენტები, რომელიც არაზედაპირულია (მოიცავს ზუსტი ინფორმაციის მიღებას, მოსწავლეთა გამოყენებას მონაცემთა წყაროდ და ბუნდოვანი აზრის მკაფიოდ გამოხატვას) და 2) კოგნიტური წვრთნის უნარები (Costa and Garmston 1994).

დაკვირვების და ანალიზის ინსტრუმენტები

ვაილდმანმა და ნილსმა (Wildman and Niles 1987) აღნიშნეს, განათლების მუშაკთა დაუძლეველი ტენდენციურობა სწავლების ზედაპირული დაკვირვების დროს და დასკვნებსა და რეალურ მონაცემებს შორის შეუსაბამობა. ისინი აკვირდებოდნენ „რამდენად განსხვავებულად გამოხატავდნენ მასწავლებლები გაოცებას მათ თხოვნაზე, გაეანალიზებინათ სწავლებასთან დაკავშირებული მათივე აღწერები გამოყენებულ მონაცემთა, მათივე დასკვნებისა და მსჯელობის საფუძველზე. თავდაპირველად მასწავლებლები გაოცებულნი იყვნენ მათი დებულებების უმრავლესობის ზედაპირული ბუნებით და ობიექტურ მონაცემებთან კავშირის არქონით“.

სრული ობიექტურობის მიღწევა თითქმის შეუძლებელია, მაგრამ თვითანალიზი შეიძლება დავიწყოთ მასწავლებლის ქცევისა და მოსწავლეთა საქმიანობის შესახებ ფაქტობრივი მონაცემების შესწავლით. მასწავლებელთა და ადმინისტრატორთა წვრთნის 15-წლიანმა გამოცდილებამ გვიჩვენა, რომ სწავლების შესახებ რეალური მონაცემების შეგროვების უნარის გამომუშავებას საკმაოდ დიდი დრო სჭირდება. ვილდმანისა და ნილსის აზრით, წვრთნისა და პრაქტიკის 20 საათი. პირველ ყოვლისა, ის კვლევის სურვილის ხელშეწყობას და განსჯისაგან თავშეკავებას მოითხოვს. შემდეგ საჭიროა დამოკიდებულების შეცვლა, რომლის საფუძველი დაკვირვებისა და პრაქტიკის შესახებ კითხვების დასმის (და არა განსჯის) უნარ-ჩვევის ჩამოყალიბებაა.

მასწავლებელს შეუძლია შეისწავლოს კავშირები საკუთარ მიზნებს, სასწავლო აქტივობებსა და მოსწავლეთა მიერ შექმნილ ნამუშევრებს შორის; შემდეგ შეუძლია მიუბრუნდეს სწავლების დროს განხორციელებულ ქცევებს და განსაზღვროს რა ფაქტობრივი შედეგები ჰქონდა შედარებას.

კოგნიტური წვრთნის უნარები

კოგნიტური წვრთნის უნარები უზრუნველყოფს იმ სტრუქტურასა და უნართა ნაკრებს, რომელიც მასწავლებლებს საკლასო მოვლენების შესახებ მონაცემთა ანალიზში ეხმარებათ. წვრთნის პროცესში ჩატარებული შეხვედრები არის იმის გარანტია, რომ ისინი მონაცემებზე იყოს ორიენტირებული, მასწავლებელი დასკვნების ავტორი იყოს და მასწავლებელიც და დამკვირვებელიც გაეცნოს მიზნებს, აქტივობებსა და მოსწავლის საქმიანობას შორის კავშირებს. აქტიური მოსმენისა და თავისებურებების კვლევით მასწავლებლები სწავლობენ აზროვნების ჩართვასა და ანალიტიკური სულის შენარჩუნებას და არა განსჯას.

2. სკოლა ეხმარება მასწავლებელს როგორც კოლეგიური სტრუქტურის, ისე პიროვნული დამოკიდებულებისა და ურთიერთობის ხელშეწყობით.

თვითგანათლებისთვის აუცილებელია დამხმარე სტრუქტურების ხელშეწყობა, რათა მასწავლებლებმა აწარმოონ საჭირო დაკვირვება, წვრთნა და მონაცემთა ანალიზი. ამისთვის აუცილებელია ოთხი არსებითი ურთიერთდამოკიდებული ფაქტორი:

1. სტრუქტურები. მასწავლებლებს შეუძლიათ ერთად იმუშაონ ისეთ სტრუქტურებში, როგორცაა სასწავლო ჯგუფები, საკლასო და ფაკულტეტის შეხვედრები და სემინარები.
2. დრო. ასეთი სტრუქტურების მოქმედების დრო დადგენილია და/ან ჩასმულია მასწავლებლის სამუშაო გრაფიკში.

3. ადმინისტრაციული მხარდაჭერა. მასწავლებელთა პროფესიული განათლების ასეთი მხარდაჭერა საგრძნობი და რეალური უნდა იყოს.
4. პიროვნული მხარდაჭერა. ყოველ მასწავლებელს, სკოლაში თუ მის გარეთ, ჰყავს მომთხოვნი მეგობარი, რომელიც დაინტერესებულია მისი პროფესიული ზრდით.

ექსპერიმენტებისა და მასწავლებელთა თვითგანვითარების ხელშესაწყობად შესაძლებელია სპეციალური სტრუქტურების შექმნა, მაგალითად სკოლის მასშტაბით სასწავლო ჯგუფები ან საფაკულტეტო ჯგუფები. სკოლების უმრავლესობაში უკვე მოქმედებს შესაბამისი სტრუქტურები: ფაკულტეტის კრება, განყოფილების კრება, პარალელური კლასების კრება და გუნდის კრება. თვითგანვითარებასა და წინსვლას ხშირად წარსულის გადმონაშთები და მოძველებული მოდელები უშლის ხელს. ძველ ჩვეულებებთან ბრძოლისას მნიშვნელოვანია ადმინისტრაციისა და ხელმძღვანელობის თავდადება.

ჩვენ დანვრილებით ვისაუბრეთ იმ განსაკუთრებული იდეებისა და სტრატეგიების შესახებ, რომლებიც ხელს უწყობენ სკოლაში თანამშრომლობის გარემოს შექმნას. ღრმად გვწამს, რომ ამ წიგნის მკითხველებიც ისეთივე შემოქმედებითები არიან, როგორც განათლების მრავალი მუშაკი, რომლებმაც ძალისხმევა არ დაიშურეს „როგორ“ კითხვაზე პასუხისათვის ახალი იდეების მოსაწოდებლად. მასწავლებელთა თვითგანვითარებისთვის საჭირო დროისა და სტრუქტურების უზრუნველსაყოფად, აუცილებელია სკოლის ლიდერთა საქმიანი თავდადება, რაც დღეს სავსებით უცხოა სკოლის სტრუქტურული მოდელისათვის. ამ თავდადების ხელშეწყობის ერთ-ერთი გზა გახლავთ მისი მოთხოვნა ადმინისტრატორთა წვრთნისა და სერტიფიცირების პროცესში. სხვა სიტყვებით თუ ვიტყვით, სკოლის ადმინისტრატორთა შეფასება უნდა მოხდეს მათივე ინსტიტუტში კოლეგიალობის ხელშეწყობის უნარის მიხედვითაც.

ამ საქმეში მნიშვნელოვანი კომპონენტია პიროვნული ხელშეწყობა. ხელშეწყობაზე მეტის გაკეთება შეუძლია ისეთ მეგობარს, რომელიც დროდადრო დაინტერესდება მასწავლებლის წინსვლით და შემდეგ დახმარებას შესთავაზებს; ეს მსუბუქი ბიძგის ფორმაა. ეს სასიცოცხლო თვისებათა ერთგვარი კომბინაციაა – ადამიანი, რომელსაც აინტერესებს შენი წინსვლა, ზრუნავს შენზე და თვითშეფასების სტიმულს გაძლევს. კარგი ხელმძღვანელი ამ თვისებათა განსახიერებაა.

წიგნის ერთ-ერთი ავტორი ქალაქის ტიპის დასახლებაში სემინარს ატარებდა ე.წ. „პერსონალის განვითარების“ საკითხებზე. ასეთი სემინარების წამყვანთა უმრავლესობის მისია, როგორც წესი, ასოცირდება სისტემის მასშტაბით წვრთნას, სასწავლო გეგმის დანერგვას ან პროგრამის შემუშავებას. საკმაოდ იშვიათად ვხვდებით შემთხვევებს, როდესაც პერსონალის განვითარების საკითხებზე მომუშავე ადამიანები ინდივიდების პროფესიულ ზრდაზე ზრუნავენ. ჩვენი აზრით, საქმიანობის სათანადოდ დაგეგმვის შემთხვევაში ამ ადამიანებს ყველაზე მეტის გაკეთება შეუძლიათ მასწავლებელთა შესაძლებლობების ამაღლების თვალსაზრისით. (რა არაჩვეულებრივი იქნება გამოცდილი მასწავლებლებისათვის, თუ მათ წინსვლის, წვრთნისა და საკუთარი გამოცდილების გაზიარების შესაძლებლობა მიეცემათ.)

ლიდერმა უნდა უზრუნველყოს მასწავლებლის თვითგანვითარებისთვის აუცილებელი დრო და სტრუქტურა

3. სწავლების შესახებ ცოდნის ბაზა აგებულია ისეთ სფეროებზე, როგორცაა შესრულება, რეპერტუარი და შესაბამისობა და არა „ეფექტიან ქცევაზე“.

საკუთარი გამოცდილებისა და სწავლების შესახებ არსებული ცოდნის ბაზის შესწავლა მოითხოვს ცოდნის რაობის შესახებ კონკრეტული შეხედულების არსებობას და მის უარყოფას.

ჩვენ უნდა გავაცნობიეროთ, რომ მასწავლებლობა ინტელექტუალურად რთული და მომთხოვნი პროფესიაა და ცოდნის ბუნება არ არის ეფექტიან ქცევათა ჩამონათვალი, რომელიც უნდა ვისწავლოთ და განვახორციელოთ. ცოდნის ბაზა მიდგომათა მუდმივად მზარდი რეპერტუარია, რომელიც მათი ფუნქციების შესაბამისად შეიძლება დაჯგუფდეს (მაგალითად, სიცხადე, მოლოდინთა შეტყობინება, ტემპის შენარჩუნება). მასწავლებლის გადაწყვეტილება იმის შესახებ რა სტრატეგია გამოიყენოს კონკრეტულ ბავშვთან, სიტუაციასა ან სასწავლო გეგმასთან გამოცდილების გავლენით მნიშვნელოვანია.

არ არსებობს საუკეთესო სტრატეგიები, სახელმძღვანელო წესები ან ფორმულები, რომლებიც გვიკარნახებს რომელი სტრატეგია რომელ სიტუაციაში უნდა გამოვიყენოთ (თუმცა ზოგიერთი განზოგადება და წესი ახალბედებს საწყის ეტაპზე გარკვეულწილად ეხმარება). აუცილებელია გვეკონდეს უნარ-ჩვევათა რეპერტუარი და არა მხოლოდ ერთი მეთოდი სწავლების ყოველი საბაზისო ფუნქციის შესასრულებლად. ასევე აუცილებელია ამ რეპერტუარის გაფართოებაზე ზრუნვაც.

ეს შეხედულება პედაგოგიური ცოდნის ბუნებაზე არსებითია კოლეგიალური, ღია, რისკის განწევით სავსე გარემოს შესაქმნელად. სამწუხაროდ, პედაგოგიკის „ეფექტიანობის“ შესახებ გაბატონებული შეხედულება ხელს უშლის მასწავლებლის მიერ რისკის განწევასა და სწავლის სურვილს. ამ შეხედულების მიხედვით არსებობს გარკვეული „ეფექტიანი ქცევები“, რომელიც განაპირობებს კარგად სწავლებას. ეს ეფექტიანი-არაეფექტიანი მიდგომა ხელს უწყობს მასწავლებელთა წინააღმდეგობრივ დისკუსიებს სასწავლო სიტუაციების მართვის შესახებ. წინააღმდეგობრივს, რადგან მათი აზრით შეუძლებელია განსხვავებული გამოცდილების ან შეხედულების სისწორე. სწავლების ეფექტიანობის შესახებ ამ შეხედულების მეორე შედეგი ის გახლავთ, რომ ის არც კი უშვებს სწავლების შესახებ დის-

კუსიის არსებობას იმის შიშით, რომ ვინმეს შეიძლება განსხვავებული აზრი ჰქონდეს. განსხვავებული მიდგომების შესახებ დისკუსიების შეკვეცა ამ შეხედულების მესამე შედეგია. „კარგია, თუკი ეს გზა შენთვის წარმატებულია, მაგრამ ეს ჩემი

ჩარჩოში: მასწავლებლობა ინტელექტუალურად რთული და მომთხოვნი პროფესიაა.

სტილი არ არის“, აი რის თქმა სჩვევიათ ადამიანებს. წარმატებული სწავლება სტილზე კი არა შესაბამისობაზე, ბავშვისადმი, სიტუაციისა და სასწავლო გეგმისადმი შესაბამისობაზე არის დამოკიდებული.

4. უზრუნველყოფილია მასწავლებლის ზრდისა და სწავლის ხელშემწყობი ყველა ფაქტორი.

პროფესიული ცოდნის შესახებ შეხედულების — „საქმიანობა-რეპერტუარი-შესაბამისობა“ — გაზიარება კოლეგების მიერ იმის საფუძველს ქმნის, რომ მათ ღიად ისაუბრონ პრობლემებზე და ერთმანეთს გააცნონ სტრატეგიები. მიუხედავად ამისა, არ არსებობს გარანტია, რომ კოლეგიალობა და ექსპერიმენტები სკოლის ნორმად იქცევა. რაღაც უფრო მეტია საჭირო.

მასწავლებლების კოლეგიალური შეხვედრები და თვითგანათლება (1-ლი პუნქტი), რა თქმა უნდა, ხელს უწყობს მათ წინსვლას. წარმოვიდგინოთ, რომ მასწავლებლები ისეთი პიროვნების ხელმძღვანელობით მუშაობენ, რომელიც თავისი საქმის ერთგული, პატიოსანი მუშაკია და სწავლების ახალი სტრატეგიების ძიებით არის დაინტერესებული. ის ეხმარება მასწავლებლებს კოლეგებთან და მოსწავლეებთან წამოჭრილი პრობლემების გადაჭრაში. ასეთ შემთხვევაში მასწავლებლის პროფესიული ზრდის შანსი კიდევ უფრო მეტად იზრდება. მასწავლებელთა შეხედულებები მტკიცდება არა მარტო მათი ყოველდღიურ გამოცდილებათა და მოსწავლეებთან ურთიერთობით, არამედ მათი პიროვნული რწმენის და ვარაუდების მეოხებითაც. შეხედულებების გადაფასება ხდება მაშინ, როდესაც მასწავლებელს სურს სხვა თვალთ შეხედოს თავის პედაგოგიურ შეხედულებებს და სხვა მცოდნე ადამიანთან იმსჯელოს მათ შესახებ. საჭიროა ნდობით აღჭურვილი პირი, რომელიც პატივისცემით და გაგებით მოეკიდება მასწავლებლის რწმენას და შეხედულებებს პედაგოგიური გამოცდილების შესახებ. სკოლის სტრუქტურაში ასეთი ადამიანის გამოჩენა მასწავლებელთა პროფესიული ზრდის გარანტიაა.

მასწავლებელთა რწმენის, ფასეულობებისა და ვარაუდების განხილვა შუქს ჰფენს ჩვენს ცოდნას ამ რწმენების სიძლიერისა და სიმტკიცის შესახებ, რადგან „პიროვნული განწყობა... მასწავლებლად გახდომის საფუძველია“ (Lortie 1975). მასწავლებელთა სამყარო სიმტკიცეს არა მხოლოდ ყოველდღიური გამოცდილება და მოსწავლეებზე ზრუნვა განაპირობებს, არამედ ბავშვების, სწავლებისა და სწავლის შესახებ მათი პიროვნული შეხედულებები და ვარაუდებიც. ცვლილება მხოლოდ იმ შემთხვევაში ხდება, როდესაც მასწავლებლები მზად არიან ამ ვარაუდების გაზიარებისა და განხილვისათვის. ამისთვის საჭიროა მასწავლებელს სჯეროდეს, რომ კოლეგები პატივისცემით მოეკიდებიან ამ ვარაუდებს და ერთგვარი პირდაპირობაც ამ ძველი ვარაუდებისა და შეხედულებების ეჭვქვეშ დაყენებისთვის. ამ შემთხვევაში, მოსალოდნელია ძირეული ცვლილებები მასწავლებელთა პრაქტიკაში. ედვარდსი (Edwards

1994) წერს: „სფეროს სირთულისა და იმის გამო, რომ მრავალი მას ძალზე პირადულად მიიჩნევს, მნიშვნელოვანია წავახალისოთ ადამიანები, რომ მათ მეტი გაიგონ საკუთარი მსოფლმხედველობის შესახებ და გააცნობიერონ მისი გავლენა მათსავე აზროვნებასა და საქმიანობაზე. გამოცდილება ცხადყოფს, რომ ნდობის მოპოვება ჯგუფის სიფრთხილით ფორმირების შემთხვევაში ხდება და თუ აქტივობები ღიად მიმდინარეობს, ადამიანთა უმრავლესობა მზად არის გადახედოს საკუთარ მსოფლმხედველობას“.

ჩვენს მიერ ჩამოყალიბებულ ამ სტრუქტურაში საკუთარი შეხედულებების შესწავლა თვითგანათლების ელემენტი ხდება, რომელიც, თავის მხრივ, მასწავლებლის განვითარების საფუძველია. ამგვარი თვითგანათლება კოლეგებთან თანამშრომლობით ხდება. პროფესიული გამოცდილების შესახებ ამ ძალზე ფარული შეხედულებების გამომზეურება მტკივნეული პროცესია. მიუხედავად ამისა, ამ საშიშ ტერიტორიაზე შესვლა ცვლილებისა და წინსვლის ყველაზე მძლავრი ინსტრუმენტების მოპოვების საშუალებას გვაძლევს.

ფრენკ პახარესმა (Frank Pajares 1992) თავი მოუყარა მასწავლებლის შეხედულებების შესახებ კვლევის ყველაზე დასაბუთებულ შედეგებს:

- ◆ ახალბედა მასწავლებელთა პედაგოგიური შეხედულებები გადამწყვეტ როლს ასრულებს მათ მიერ ცოდნის ათვისებასა და ინტერპრეტაციაში, ხოლო შემდგომ სწავლების დროს განხორციელებულ ქცევაში. შეუსწავლელი შეხედულებები შეიძლება გახდეს სწავლების მოძველებული და არაეფექტიანი პრაქტიკის მიზეზი.
- ◆ შეხედულებები ადრეულ ასაკში ყალიბდება და იმდენად მყარია, რომ ვერ იცვლება დროით, სწავლებითა და გამოცდილებით დასაბუთებული არგუმენტებით.
- ◆ შეხედულებათა სისტემა ეხმარება ადამიანს სამყაროსა და საკუთარი თავის განსაზღვრა-გაცნობიერებაში.
- ◆ აზროვნებითი პროცესები შეხედულებათა ჩამოყალიბების წინა პირობაა, მაგრამ შეხედულებათა სტრუქტურის დამახარისხებელი ეფექტი ამონებს, თავიდან განსაზღვრავს და ფორმას უცვლის აზროვნებისა და ინფორმაციის გადამუშავების შემდგომ პროცესებს.
- ◆ შეხედულება გადამწყვეტ როლს ასრულებს ამოცანის განსაზღვრასა და იმ კოგნიტური ინსტრუმენტების შერჩევაში, რომლის საშუალებითაც ხდება ამ ამოცანის ინტერპრეტაცია, დაგეგმვა და გადამწყვეტილების მიღება; ამრიგად, ის გადამწყვეტ როლს ასრულებს ქცევის განსაზღვრაში და ცოდნისა და ინფორმაციის ორგანიზებაში.
- ◆ შეხედულებები მძლავრ გავლენას ახდენს აღქმაზე, მაგრამ ისინი რეალობის ბუნების არასაიმედო მეგზური შეიძლება იყოს.
- ◆ სწავლების შესახებ შეხედულებები უკვე კარგად არის ჩამოყალიბებული კოლეჯში შესვლის დროისთვის.

შესაძლებელია, რომ მოსწავლის სწავლის შესახებ მონაცემებმა და სწავლების გამოცდილების თვითანალიზმა ისეთი კოგნიტური დისონანსი შექმნას, რომ მასწავლებლისთვის საკუთარი შეხედულებების გადამონმების საფუძველი გახდეს? შესაძლებელია, კოლეგებისათვის მოსწავლეთა მისამართით საკუთარი მიზნებისა და მათი მიღწევის გზების გაზიარებამ ახლებური ხედვა ჩამოგვიყალიბოს და რეპერტუარის გამდიდრების სურვილი გაგვიჩინოს?

ჩვენი აზრით, ამ შეხედულებათა შესწავლის გარეშე ნებისმიერი ცვლილება ზედაპირული იქნება. არსებითად, შეხედულებათა არცოდნა სასარგებლო პედაგოგიური გამოცდილების გადაცემის წარუმატებლობის ერთ-ერთი მიზეზიც კი ხდება, მიუხედავად ამ გამოცდილების შესახებ დანერგილი სტატიებისა და ჩატარებული სემინარების რაოდენობისა.

5. არსებობს სისტემური და სხვადასხვაგვარი წვდომა პროფესიული ცოდნის ორ სახეობაზე:

- ა) პირადი და კოლეგების პრაქტიკული ცოდნა

ბ) სწავლების შესახებ საჯარო კვლევებზე დაფუძნებული ცოდნა.

ინდივიდუალური პრაქტიკული ცოდნა

ედვარდის (Edwards 1994) აზრით, მასწავლებლის განვითარებას განაპირობებს „გააზრებული, ცხოვრებისეული გამოცდილება, რომელიც ოსტატური საქმიანობის პირობაა. ადამიანი სწავლობს საკუთარი თავის შემეცნებით, საკუთარი აზროვნებისა და ქმედებების გაანალიზებით. მხოლოდ თვითნალოზის შემდეგ იწყებს ის საკუთარი მუშაობის გაუმჯობესებას“. ედვარდსი საკუთარი გამოცდილებიდან მიღებულ ცოდნას, პირად პრაქტიკულ ცოდნას უწოდებს. ყველა ადამიანს განსხვავებული და ინდივიდუალური პრაქტიკული ცოდნა აქვს, რომელიც, როგორც წესი, ძალიან მყარია და ადვილად არ ექვემდებარება ცვლილებას.

„პერსონალის განვითარების სპეციალისტებისთვის, რომელთაც რეფლექსიის ხელშეწყობა სურთ... მასწავლებლის მეცნიერულ ცოდნასთან (ე.წ. კვლევაზე დაფუძნებული აღმოჩენები სწავლების შესახებ) ერთად ასევე მნიშვნელოვანია მათი პრაქტიკული ცოდნაც. ურთიერთობისას ისინი ეცდებიან, ნახაზისონ მასწავლებლები, რომ მათ სწავლების შესახებ პირადი შეხედულებები გამოავლინონ. ამრიგად, მწვრთნელსა და მასწავლებელს შორის ურთიერთობა თანამშრომლურია, რომლის მიზანია პიროვნული განვითარება და არა მათმებლობა (Wildman and Niles 1987). აზროვნებას, მასწავლებლის განვითარებას ოპტიმალური პირობები შეექმნება, თუ ჩვენ „პატივისცემით მოვეკიდებით ადამიანთა პიროვნულ შესაძლებლობებსა და ცხოვრებისულ გამოცდილებას“ (Edwards 1994).

ავტორების მიზანია, დაამტკიცონ, რომ აუცილებელია ცოდნის იმ უდიდესი მარაგის აღიარება, რომელიც მასწავლებლებს აქვთ გამოცდილების საფუძველზე და რომელიც ხელუხლებელი და გამოუყენებელია იმის გამო, რომ მათ ჩაკეტილ გარემოში უხდებათ მუშაობა. ჩვენი აზრით, სანამ არ ვაღიარებთ მასწავლებელთა პირად პრაქტიკულ ცოდნას და არ ჩავაყენებთ მას განვითარების სამსახურში, მასწავლებლები ვერ შეიცვლებიან გარედან მიღებული იდეების საკუთარ პრაქტიკაში ინტეგრირებით. დადასტურებულია, რომ ცვლილება, თვით დამოკიდებულებისა და შეხედულების ცვლილება ცცვის შეცვლის შედეგია და არა წინაპირობა (Guskey 1995), გვჯერა, რომ გამორჩეული მასწავლებლების გამოცდილება და მათი პირადი პრაქტიკული ცოდნის გამოყენება არსებითია პერსონალის განვითარების ეფექტიანი კულტურის ჩამოყალიბებაში.

კარიერის მანძილზე, ყველა მასწავლებელი იმდირებს ცოდნის პირად განძთსაცავს ბავშვების,

მასწავლებელთა გამოცდილებით მიღებული ცოდნის უდიდესი რეზერვუარი ხელუხლებელია იმის გამო, რომ მათ ჩაკეტილ გარემოში უხდებათ მუშაობა.

სასწავლო შინაარსისა და სწავლების შესახებ ინფორმაციით. ეს მათი პირადი პრაქტიკული ცოდნაა, რომლის საფუძველია სირთულეებზე პიროვნული რეაქცია, საკუთარი აღმოჩენები, ექსპერიმენტები. ეს ცოდნა განსხვავებული ხარისხით აქვს სხვადასხვა მასწავლებელს, იმის მიხედვით, რამდენად მოაზროვნე და შემოქმედი. ასეთი ცოდ-

ნა იმ ელემენტებსაც შეიცავს, რომლებიც სხვებმა აღმოაჩინეს, მაგრამ არ შესულა საჯარო ცოდნის ბაზაში; პირადი პრაქტიკის საშუალებით მასწავლებლებს საკუთარი კარიერის მანძილზე მრავალგზის უხდებათ მათი თავიდან გამოგონება.

ისეთ სკოლებში, სადაც ხელს უწყობენ მასწავლებელთა სწავლას, მათ სხვადასხვა არხებით ხელი მიუწვდებთ საკუთარ პირად და კოლეგების პრაქტიკულ ცოდნაზე. ეს არხებია: შემსწავლელი ჯგუფები, პარალელური კლასების ან ფაკულტეტის შეხვედრები, სხვა მასწავლებელზე დაკვირვება, საჩვენებელი გაკვეთილები. ამ გზით ხდება პირადი და უნიკალური ცოდნის გაზიარება და ფაკულტეტის ერთობლივი ცოდნის გამდიდრება.

საჯარო პროფესიული ცოდნა სწავლების შესახებ

ცალკეულ მასწავლებელთა პირად პრაქტიკულ ცოდნის უზარმაზარ რესურსთან ერთად, ასევე უნდა ვაღიაროთ და გამოვიყენოთ სწავლების სტრატეგიებისა და უნარების ის უდიდესი ბაზა, რომელსაც ედვარდსი (1994) საჯარო ცოდნას უწოდებს. ეს არის წიგნებიდან, სემინარებისა და კურსების საშუალებით მიღებული ზოგადი ცოდნა სფეროს შესახებ. ცოდნის ბაზის არარსებობის შესახებ ფართოდ გავრცელებული შეხედულების გამო მასწავლებელთა უმრავლესობამ არ იცის სწავლების მძლავრი სტრატეგიების არსებობა. „უკეთესი სწავლებისათვის კვლევისა“ და ამ წიგნის ავტორთა მიზანი იყო ხელმისაწვდომი გაგვხადა სწავლების შესახებ ეს მდიდარი ცოდნა. აუცილებელია, რომ მასწავლებლებმა გაიგონ ამ ბაზისა და მასში არსებული რეპერტუარების არსებობა და საკუთარი რეპერტუარი გააფართოვონ ახალი სტრატეგიებისა და აზროვნების ახალი გზების სწავლით.

წიგნში მოცემულია რეპერტუართა არსი. რაკი უნივერსიტეტმა და კოლეჯმა უარი თქვეს სწავლების შესახებ პროფესიული ცოდნის საცავის ფუნქციის შესრულებაზე (როგორც როლსაც ისინი ასრულებენ არქიტექტურის, იურისპრუდენციისა და მედიცინისათვის) აღარ არსებობს ისეთი ადგილი, სადაც გავიგებთ პედაგოგიკის შესახებ იმას, რაც ჯერ არ ვიცით. ვერავინ შექმნის გონივრულ კურსს თვითგანვითარების შესახებ, თუ არ ეცოდინება, რა არის სასწავლი: ამ წიგნში მოცემულია ჩვენი კოლეგების პირადი პრაქტიკული ცოდნა და საჯარო ცოდნის რეპერტუარის სქემა.

წიგნისმიერი პრაქტიკოსი მასწავლებლისათვის, გამოცდილებისა და კომპეტენტურობის მიუხედავად, წიგნი საკმარის მასალას მოიცავს სწავლების შესახებ ყოველდღიურად წამოჭრილ საკითხთა ახალი სასარგებლო ინსტრუმენტებისა და მიდგომის გზების შესახებ. უფრო მნიშვნელოვანია ის, რომ წიგნი თვით ცოდნის ბაზის სტრუქტურასაც მოიცავს და აღიარებს, რომ მისი შემქმნელები პრაქტიკოსები იყვნენ. მისი ნაყოფიერი გამოყენება დაფუძნებულია პროფესიულ განსჯაზე და არა უნივერსალური კანონების გამოყენებაზე. პროფესიონალი მასწავლებლისათვის სწავლების სწავლა უსასრულო პროცესია. თუ სწავლების თამაშის სახელწოდება მისადაგებაა, როგორც ამას 1-ლი თავიდან მოყოლებული ვაცხადებთ, მაშინ ყოველმა ჩვენგანმა მუდმივად უნდა იზრუნოს რეპერტუარის გამდიდრებაზე განსხვავებული მოსწავლეების მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად.

ფაკულტეტის წევრებისთვის სისტემატურად და რეგულარულად ხელმისაწვდომი უნდა იყოს საჯარო ცოდნის ბაზის სტრატეგიათა რეპერტუარი. ეს მოითხოვს ცოდნის ბაზის რაციონალური კატეგორიების მიხედვით ორგანიზებულ, მუდმივად განახლებად „რუკას“. ასეთი სქემა აქვს ყოველ წამდვილ პროფესიონალს საკუთარი პროფესიული ცოდნის ორგანიზებისათვის. სწორედ სწავლების ამგვარი რუკის შეთავაზება იყო ამ წიგნის დაწერის მიზანი. რუკა აადვილებს კონკრეტული ადამიანის პიროვნული შესაძლებლობების განვითარებულ და ნაკლებად განვითარებულ მხარეებს და ახალბედა და გამოცდილი პრაქტიკოსებისათვის ადგენს ჯერ კიდევ შესასწავლ საკითხთა „მენიუს“.

ახალბედა და გამოცდილი მასწავლებლები სხვადასხვაგვარად სწავლობენ. დამწყებს უფრო მეტად წესებზე აგებული ხელმძღვანელობა სჭირდება (Dreyfus and Dreyfus 1986). მათთვის უფრო სასარგებლოა იმის ცოდნა სწავლების რა პარამეტრებზე გაამახვილონ ყურადღება და რა რეპერტუარი ისწავლონ მუშაობის პირველ წლებში. კომპეტენტური მასწავლებელი მეტწილად საკუთარი გამოცდილების ანალიზის საშუალებით სწავლობს და თავად აკეთებს არჩევანს იმის შესახებ, რა შეისწავლოს შემდგომ. ის, როგორც წესი, ინტუიციის, აქტიურ ექსპერიმენტირებისა და დიალოგის შინაგანი პროცესის მეშვეობით ვითარდება. ურთიერთობა საჯარო ცოდნის ბაზასთან და მისი გამოყენება მასწავლებლის პროფესიული ზრდის კვალობაზე იცვლება. უცვლელი რჩება ზოგიერთი რამ: რეპერტუარიდან ახალი საკითხების, სწავლების განსხვავებული მოდელების, დისციპლინის განსხვავებული მოდელების, ახლის ახალი ინსტრუმენტების სწავლის სურვილი. უფრო ფართოდება მოსაზრებები იმის შესახებ, როგორ ჩამოუყალიბოს მოსწავლეებს საკლასო საზოგადოების მშენებლობისა და კლასის ცხოვრების თანაზიარობის სურვილი, როგორ შეუწყოს ხელი რისკის განევას და თავდაჯერებულობას – ეს მუდმივი საკითხებია. არც ერთმა ჩვენგანმა მათ შესახებ იმდენი არ იცის, რომ სწავლაზე უარი თქვას.

წიგნში მოცემული სწავლების არც ერთი პარამეტრი ფანტაზიის ნაყოფი არ არის; ყოველი მათგანი წიგნისმიერი საკლასო ოთახის მუდმივად თანმდევი და მოსწავლეთა სწავლაზე პასუხისმგებელი

ცვლადია. მასწავლებლებს, ფაქტობრივად, უკვე აქვთ ყოველი პარამეტრის შესატყვისი გარკვეული რეპერტუარი (მდიდარი ან ღარიბი). რეპერტუარის გამდიდრებითა და სწავლების მორგების უნარის განვითარებით ნებისმიერი ჩვენგანი კიდევ უფრო ეფექტიან სწავლებას შეძლებს.

1-ლი თავის 1.2 სქემაზე მოცემული თვრამეტ პარამეტრად ორგანიზებული სწავლების შესახებ საჯარო ცოდნის ბაზა მუდმივად მზარდ რეპერტუართა დინამიკური კატეგორიების ნაკრებია. მაღალი რანგის პროფესიული პრაქტიკა ამ რეპერტუართან ერთად ჩვენი შესაძლებლობების გაფართოებასაც მოითხოვს.

6. პროფესიული ცოდნა და ინფორმაცია მოსწავლეთა მოთხოვნილებების შესახებ უნდა აისახოს მასწავლებლის არჩევანში სწავლების შინაარსისა და პროცესის შესახებ.

განვიხილოთ ტრადიციული დებულებები პერსონალის განვითარების შესახებ:

- ▶ თუ ცალკეული მასწავლებელი თვითონ ირჩევს განვითარების კურსს, მათი წვლილი დამაკმაყოფილებელი იქნება და უზრუნველყოფს ამ კურსის გატარებას.
- ▶ პერსონალის განვითარება სკოლის სისტემას უნდა ემყარებოდეს, ფაკულტეტი გადაწყვეტილებას უნდა იღებდეს მიმართულებისა და ამ მიმართულებით სავალი გზების შესახებ.
- ▶ ცენტრალიზებული ინიციატივები წინააღმდეგობისა და დაუინტერესებლობის გამო მარცხისთვისაა განწირული.
- ▶ ცოდნა პიროვნული და სიტუაციურია. გარე რესურსები ნაკლებფასეულია ადგილობრივი პრობლემების გადაჭრის თვალსაზრისით.

გასაკვირია, რომ ბოლოდროინდელ ლიტერატურაში პერსონალის განვითარების შესახებ ვერსად ნახავთ ამ დებულებების მხარდაჭერას, მათში განხილულია მთელი რიგი პროექტები, რომლებშიც სკოლის განვითარებისკენ მიმართული ძალისხმევა სასიკეთო გავლენას ახდენს სწავლაზე (Joyce and Showers 1995). ავტორებმა აჩვენეს, რომ პერსონალის განვითარება, რომელიც ცენტრალური ოფისიდან იმართება საკმაოდ ეფექტიანია მასწავლებელთა რეპერტუარის შეცვლისა და მოსწავლეთა მიღწევებზე გავლენის თვალსაზრისით.

არსებითად, მასწავლებლის არჩევანი საქმიანობაში მონაწილეობისა და მისი წარმატების გარანტია არ არის. ფაკულტეტის გადაწყვეტილებები იმის შესახებ, რა შეიძლება ჩაითვალოს პერსონალის განვითარებად წინდაუხედავი და ბუნდოვანი შეიძლება იყოს. ცენტრალიზებული ინიციატივები, როგორც ჯოისმა და შოუერმა აჩვენეს, შესაძლოა ძალზე ეფექტიანი აღმოჩნდეს, თუ გადაწყვეტილების მიღების პროცესი კარგად არის წარმართული და პერსონალის განვითარების პროექტი მოიცავს ადეკვატურ დიალოგს, უკუკავშირს და წვრთნას. უნდა მიიღონ თუ არა მასწავლებლებმა მონაწილეობა პერსონალის განვითარების შესახებ არჩევანის (რომლის მიზანია მასწავლებელთა სწავლისათვის ოპტიმალური პირობების შექმნა) მიღებაში? ეს საკმაოდ რთული საკითხია.

ზრდასრულთა სწავლის თეორია ცხადი და თანამიმდევრულია — ზრდასრულებს სჭირდებათ, რომ „განკარგავდნენ“ საკუთარ სწავლას (Knowles 1984). მაგრამ ასეთი მესაკუთრეობა არ ნიშნავს უნესრიგო და გაუმართლებელ არჩევანს და არჩევანის გაკეთებას სიცარიელეში. ამ წიგნის ავტორთა აზრით, დინამიკურმა პროფესიულმა განვითარებამ ხელმისაწვდომი უნდა გახადოს სწავლების შესახებ საჯარო ცოდნის ბაზა და მისი შინაარსი, რათა ადამიანები მხოლოდ შინაგან რესურსებსა და გამო-

გონებას არ დაეყრდნონ ზღვა მასალის არსებობის პირობებში. ის, თუ რა და როგორ უნდა ისწავლოს მასწავლებელმა საჯარო ცოდნის ამ ბაზიდან, მხოლოდ და მხოლოდ მისი პირადი საქმეა.¹

ჩვენი აზრით, მასწავლებლის მიერ საკუთარი მუშაობის შესწავლა მას პრობლემების განსაზღვრისა და იმ კითხვებზე პასუხის მოძებნის სტიმულს აძლევს, რომელთა პასუხების პოვნა საჯარო ცოდნის ბაზაში შეიძლება. არსებითად, ამ სახის ძიება განსაზღვრავს თვით მათ სტუმრობასაც საჯარო ცოდნის ბაზაში.

ამ ორი მოსაზრების დაკავშირებით იმ აზრამდე მივდივართ, რომ მასწავლებლის არჩევანს რა ისწავლოს და რა მიუმატოს საკუთარ რეპერტუარს განაპირობებს (1) მოსწავლეთა საჭიროებები და (2) პროფესიული ცოდნის ბაზაში არსებული ხელმისაწვდომი ინფორმაცია.

ვილდმანი და ნილსი (Wildman and Niles 1987) წერენ:

„ისეთ გარემოში, სადაც მასწავლებლები თავად აკონტროლებენ საკუთარ აზროვნებით პროცესებს, მათი მოქმედება მოსწავლეებზეა ორიენტირებული. სანინაალმდეგო სურათს ვიღებთ, თუ მას გარედან კარნახობენ „რა“ და „როგორ“ კითხვებზე პასუხს. როცა მასწავლებელი საკუთარი საჭიროებებით ხელმძღვანელობს, ის „როგორ“ კითხვას საკუთარი აზროვნების საყრდენ ნერტილად იყენებს. „რა გავლენას ახდენს ჩემი საქმიანობა მოსწავლეებზე?“ მასწავლებელთა დიალოგების მოსმენისას, აშკარა ხდება, რომ ისინი საკმაოდ დიდ დროს უთმობენ ცალკეულ მოსწავლეებზე ფიქრს. სწორედ ეს „მოსწავლეზე ორიენტირებულობა“ არის მნიშვნელოვანი თავისებურება, რომელიც უნდა გვახსოვდეს, როცა მასწავლებლის აზროვნების ხელშეწყობაზე ვზრუნავთ. ბუნებრივი ინტერესებისა და ინსტიტუტების უგულვებელყოფას, შესაძლოა, არასასურველი ზენოლა მოჰყვეს, თუკი მასწავლებლებს აიძულებენ სწავლების მათეული კონცეფციებისაგან განსხვავებული და არარელევანტური მოსაზრებების, ტექნიკისა თუ კვლევის შედეგების განხილვას.

ჩვენ შეიძლება დავასკვნათ, რომ საჭიროა, დაუყოვნებლივ შევუდგეთ საქმეს, ვიმუშავოთ მოსწავლეებთან, განვიხილოთ მიმდინარე საკითხები და ამ კონტექსტიდან განვსაზღვროთ საბაზო ცოდნის რა ნაწილები გვჭირდება. ამრიგად, შესაძლებელია მასწავლებელთა პირადი პრაქტიკული ცოდნისა და საგნის შესახებ საჯარო ცოდნის ბაზის გამოყენება. მაგალითად, მეექვსეკლასელთა მასწავლებლები აღმოაჩინენ, რომ ბევრი მოსწავლე დიდ ინფორმაციას იღებს, მაგრამ ერთმანეთთან ვერ აკავშირებს გარკვეულ საკითხებს. ერთ-ერთი მასწავლებელი დანარჩენებს შესთავაზებს უფრო დეტალურად შეისწავლონ გრაფიკული წინმსწრები აქტივობები და პრაქტიკულად გამოიყენონ, რათა მოსწავლეებს მათი საშუალებით ასწავლონ შენიშვნების ჩანერა. სამი მათგანი გრაფიკული წინმსწრები აქტივობების ერთდღიან სემინარს ესწრება, შემდეგ კი ქმნიან კოლეგებისათვის შემსწავლელ ჯგუფს ერთმანეთის საქმიანობაზე დაკვირვებისა და უკუკავშირის მიზნით, რაც საშუალებას აძლევთ ერთმანეთს დაეხმარონ გრაფიკული წინმსწრები აქტივობების გამოყენების შესწავლაში.

ეს მაგალითი გვიჩვენებს, რომ მასწავლებლის მიერ სწავლის მიმართულების არჩევას განაპირობებს მეექვსეკლასელთა მიმდინარე საჭიროებების ანალიზი. აღსანიშნავია, რომ ერთ-ერთმა მათგანმა პედაგოგიკის საჯარო ცოდნის ბაზიდან იცის გრაფიკული წინმსწრები აქტივობების შესახებ და მის დეტალურ შესწავლას სთავაზობს კოლეგებს.

¹ მრჩევლის ან სხვა ადამიანის პირდაპირი ჩარევა სჭირდება მასწავლებელს არჩევანის გასაკეთებლად. ვერ ავარჩევთ რა ვისწავლოთ, თუ არ ვიცით საჭირო მასალის არსებობა. დამწყები მასწავლებლისთვის სასარგებლოა ზედამხედველის ან მრჩევლის ხელმძღვანელობა, რომელიც მას სტრატეგიათა შესწავლის თანამიმდევრობას შეურჩევს კლასის მენეჯმენტისა და კონკრეტული საგნის პედაგოგიკური ტექნიკის თვალსაზრისით. ჩვენ გამოცდილი მასწავლებლები გვყავს მხედველობაში. უნდა ვალია, რომ ახალბედა მასწავლებელს, შესაძლოა, მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენი აზრით, სასურველია ახალბედებს პირდაპირ ვურჩიოთ სასწავლო საკითხები, პრობლემაზე ორიენტირებული სწავლის მნიშვნელობის აღნიშვნაც გვსურს. როგორც წესი, დამწყები მასწავლებელი საკუთარ პრობლემებს მრჩეველთან ან ზედამხედველთან არჩევს; ეს პრობლემები შესაძლოა მათი პროფესიული სწავლის ათვისების ნერტილი იყოს.)

ჩვენ დარწმუნებულები ვართ, რომ პროფესიული წინსვლა ცოდნის შიდა და გარე წყაროების ერთობლიობით მიიღწევა. სწორედ ცალკეულმა მასწავლებელმა თუ მასწავლებელთა ჯგუფმა უნდა გააკეთოს გააზრებული არჩევანი იმის შესახებ, როდის და სად გამოიყენოს ეს ორი წყარო.

ამროგად, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისთვის ოპტიმალური პირობა იქნება, თუ:

- ▶ მასწავლებელი თავად განსაზღვრავს საკუთარი პროფესიული განვითარებისთვის ხელშემწყობ საკითხებს.
- ▶ მასწავლებელი თავად ირჩევს სწავლის ხელის შემწყობ ფორმებს.

რა თქმა უნდა, ამ არჩევანს უნდა განაპირობებდეს ინფორმირებული და სისტემატური მიდგომა შესასწავლი საკითხებისა და კლასში წამოჭრილი პრობლემების გადაჭრის გზების შესახებ.

1. სკოლის ხელმძღვანელთა ქმედება უნდა შეესაბამებოდეს და ხელს უწყობდეს ზემოთ ჩამოთვლილ ექვსივე პირობას.

რა უნდა გააკეთოს სკოლის ხელმძღვანელობამ ზემოთ ჩამოთვლილი ექვსივე პრინციპის გათვალისწინებისა და მათ შესატყვისად მოქმედების მიზნით? ჩვენ ვიზიარებთ ხელმძღვანელობის ამ ამოცანისადმი მიდგომის ედგარ შაინისეულ (Edgar Schein 1985) ფორმულას. მისი აზრით, კულტურული ნორმის წარმატებული შეცვლისას (რომელიც მაშინ ხორციელდება, როცა სკოლა კარგი სასწავლო გარემო ხდება ზრდასრულებისთვის) ახალი ნორმის მიმართ ხელმძღვანელობა შემდეგნაირად მოქმედებს:

- ▶ აცხადებს
- ▶ აჩვენებს
- ▶ აგებს
- ▶ იცავს
- ▶ აჯილდოებს

„გაცხადება“ ნებისმიერ გარემოში შემდეგი ნორმების დაცვის მნიშვნელობას ნიშნავს: კოლეგიალური ქცევა, თვითგანათლება, საჯარო ცოდნის ბაზის ხელმისაწვდომობა და მასწავლებლის თავისუფალი არჩევანი. როგორც წესი, სკოლის ლიდერები სასწავლო წლის დასაწყისში აცნობენ თანამშრომლებს ამ ნორმებს და ხელს უწყობენ მათ დაცვას. მნიშვნელოვანია ახალი ნორმის შესატყვისი ლექსიკის მუდმივი გამოყენება. საჭიროა ის სკოლაში დიალოგის განუყოფელი ნაწილი გახდეს.

„აჩვენე“ გულისხმობს ხელმძღვანელის მიერ ახალი ნორმის ჩვენებას. მან შეიძლება თვითგანათლება, კოლეგების ჯგუფში სწავლა ან საჯარო ცოდნის ბაზა (ინფორმაციის მოძიება, სემინარი ან კონფერენცია) აირჩიოს ახალი ნორმის დეტალურად შესწავლის მიზნით.

„აგება“ გულისხმობს სტრუქტურებისა და ჯგუფების შექმნას და ერთობლივი მუშაობისათვის საჭირო დროის გამოყოფას. მაგალითებისათვის შეგიძლიათ იხილოთ კინგისა და საფიერის ნაშრომი (King and Saphier, იბეჭდება). ერთ-ერთი გზა შესაძლებელია იყოს მუდმივი შემცვლელი მასწავლებლის დაქირავება მხოლოდ იმ მასწავლებელს შემცვლელად, რომელიც კოლეგების საქმიანობას აკვირდება. ასეთი შემცვლელი შეიძლება იყოს კომპეტენტური, პენსიაზე გასული მასწავლებელი, რომელიც საკუთარ გამოცდილებას შესთავაზებს მოსწავლეებს და მათ ცოდნას გააფართოვებს სასწავლო გეგმაში არასასკოლო თემების ჩართვით. კიდევ ერთი მაგალითია მასწავლებელთა ერთად მომუშავე ტრადიციული ჯგუფები (Tanner, Canady, and Rettig 1995). გაკვეთილების ცხრილის ისე დაგეგმვა, რომ ხელი შევეწყობთ მასწავლებელთა ერთად სწავლის დროს, დიდ ენერგიას გამოათავისუფლებს მათი პროფესიული განვითარებისათვის.

„დაცვა“ ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ნორმაა, რადგან როლანდ ბარტის (Ronald Barth, Personal Communication 1984) თქმით, სკოლაში ყოველთვის მოიძებნება ცვლილებების ხელშემწყობი „ანტი-

სხეულები“. მასწავლებლები, რომლებიც რისკის ფასად გადაწყვეტენ შეხედულებათა საკუთარი სისტემების გაზიარებას, დაცული უნდა იყვნენ სარკაზმის, დაცინვის და გაკიცხვისაგან. ამ ფუნქციის შესრულება მხოლოდ „მცველი დირექტორის“ ან ფაკულტეტის ხელმძღვანელის საზრუნავი არ არის, მაგრამ მათ უნდა ჩაუყარონ საფუძველი.

„დაჯილდოება“ მრავალგვარად შეიძლება: ხელმძღვანელი ხელმისაწვდომს ხდის რესურსებს ფაკულტეტის იმ წევრებისთვის, რომლებიც რისკავენ, ღიად საუბრობენ და თვითგანათლების ქცევას გვთავაზობენ პერსონალის განვითარების მიზნით; მონონებას გამოხატავს; კოლეგებისათვის ცოდნისა და გამოცდილების გაზიარების შესაძლებლობებს ქმნის იმ მასწავლებლებისთვის, რომლებმაც რაღაც ახალი ისწავლეს.

როცა ჩვენი საზოგადოება სერიოზულად მოეკიდება მასწავლებელთა განათლებას, ანუ როცა ჩვენი მოქალაქეები და პროფესიონალები დაინახავენ მოსწავლეთა მიღწევებზე მასწავლებლისათვის განათლების პირობების შექმნის გავლენას, მაშინ ამ პირობების შექმნა სკოლის ადმინისტრატორთა წვრთნის, ლიცენზირების, სერტიფიცირების, შეფასებისა და მუდმივი განათლების განუყოფელი ნაწილი გახდება. საგულისხმოა, რომ ამ თავს არჩევანის როლის შესახებ იმ მოსაზრებით ვამთავრებთ, რომ საჭიროა მტკიცე სასკოლო კულტურის გაძლიერების შესწავლა.

თუ ჩვენი საზოგადოებისთვის მნიშვნელოვანია მასწავლებელთა განათლება, მათი სწავლისთვის ხელსაყრელი პირობების შექმნა სკოლის ადმინისტრატორთა წვრთნის, ლიცენზირების, სერტიფიცირების, შეფასებისა და მუდმივი განათლების განუყოფელი ნაწილი უნდა გახდეს.

ლიტერატურა

- Barth, Roland. Personal communication, 1984.
- Costa, Arthur L., and Robert J. Garmston. *Cognitive Coaching: A Foundation for Renaissance Schools*. Norwood, Mass.: Christopher Gordon, 1994.
- Darling-Hammond, Linda, and Milbrey W. McLaughlin. "Policies That Support Professional Development in an Era of Reform." *Educational Leadership* (April 1995).
- Dreyfus, H. L., and S. E. Dreyfus. *Mind over Machine*. New York: Free Press, 1986.
- Edwards, John. "Thinking, Education and Human Potential." In J. Edwards, ed., *Thinking: International Interdisciplinary Perspectives*. Melbourne: Hawker Brownlow Education, 1994.
- Guskey, Tom. Audiotape interview with Dennis Sparks, National Staff Development Council, 1995.
- Joyce, Bruce R., and Beverly Showers. *Student Achievement Through Staff Development*. White Plains, N.Y.: Longmans, 1995.
- King, Matthew, and Jon Saphier. *Strengthening School Culture*. Carlisle, Mass.: Research for Better Teaching, in press.
- Knowles, Malcolm S. *The Adult Learner: A Neglected Species*. 3d ed. Houston: Gulf Publishing Co., 1984.
- Leiberman, Ann. "Practices That Support Teacher Development." *Educational Leadership* (April 1995).
- Lortie, Dan C. *School-Teacher*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- Murphy, Carlene. "Study Groups Foster Schoolwide Learning." *Educational Leadership* 50, no. 3 (November 1992).
- Pajares, Frank. "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct." *Review of Educational Research* 62, no. 3 (Fall 1992).
- Saphier, Jon. "Bonfires and Magic Bullets." Carlisle, Mass.: Research for Better Teaching, 1994.
- Shein, Edgar. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- Tanner, Brenda, Robert L. Canady, and Michael D. Rettig. "Scheduling to Maximize Staff Development Opportunities." *Journal of Staff Development* 16, no. 4 (Fall 1995).
- Wildman, Terry M., and Jerome A. Niles. "Reflective Teachers: Tensions between Abstractions and Realities." *Journal of Teacher Education* (July-August 1987).

20

მასწავლებლის შესადგენები

ინტელექტისა და მავშების
სწავლის უნარის შესახებ

თვით სწავლის შესახებ

მასწავლებლისა და სწავლების
შესახებ

სკოლისა და განათლების შესახებ

ს მ წიგნის მიზანია სწავლების შესახებ არსებული ცოდნის ბაზა უფრო ხელმისაწვდომი გახადოს მასწავლებლისთვის. ჩვენი აზრით, ამისათვის საჭიროა სწავლების მრავალმხრივი სისტემის შექმნა, რომელიც მზამზარეულ რეცეპტებზე არ იქნება აგებული. ასეთი სისტემა სწავლების პრაქტიკას კატეგორიებისა (რომელსაც ჩვენ პარამეტრებს ვუწოდებთ, მაგ., სიცხადე) და ქვეკატეგორიების (გააქტიურება და შეჯამება) სახით ანესრიგებს. შესაძლოა, სავსებით მართებულად იკითხოთ: რა ადგილი უკავია ამ წიგნში თავს შეხედულებების შესახებ, რომლის მიზანია თითოეული პარამეტრის ფარგლებში არსებული სტრატეგიათა რეპერტუარისა და აზროვნების ფორმების გამოხატვა?

პასუხი ასეთია: წიგნი „გამოცდილი მასწავლებელი“ თვით მასწავლებლის სწავლასაც ეხება და, იმედი გვაქვს, მისთვის რესურსის როლსაც ითამაშებს. ბავშვების, სწავლებისა და სწავლის, სკოლის (ადგილის, სადაც ზოგი თავისი ნებით დადის სწავლისათვის, ზოგს კი — აიძულებენ) შესახებ გარკვეული შეხედულებები არსებობს. დარწმუნებულები ვართ, რომ რამდენიმე კონკრეტული შეხედულება (ჩვენეული) მასწავლებლის სწავლის შესახებ არსებითია და მათ გარეშე მასწავლებელი ვერ შეძლებს თვითგამოხატვას. ერთ-ერთი ასეთი შეხედულება ცოდნის ბუნებასა და თვით სწავლებას ეხება.

თუ მიგვაჩნია, რომ სწავლების შესახებ ცოდნის რეალური ბაზა არ არსებობს, საქმიანობის გაუმჯობესების მცდელობისას ადვილია, დავეყრდნოთ საკუთარ ინტუიციას. ასევე ადვილია იმის თქმა, რომ სკოლების გაუმჯობესებას მხოლოდ გამოცდილი სპეციალისტების მოხმობით შევძლებთ. „ნებისმიერი უნარიანი ადამიანი შეძლებს ამას, თუ შინაარსი ეცოდინება“. ეს მცდარი შეხედულება სწავლების შესახებ ცოდნაზე ხელს უშლის მასწავლებელს ისწავლოს. მიუხედავად ამისა, ის ფართოდ არის გავრცელებული და ხშირად მაღალი ტრიბუნიდანაც კი მოისმენთ.

კიდევ ერთი შეხედულების მიხედვით, სწავლების შესახებ რეალური ცოდნა მხოლოდ გამოცდილების გზით, თავისთავად დაგროვილი ცოდნაა, რომელიც დამოუკიდებლად ან სხვებთან ერთად ფიქრის საშუალებით ყალიბდება. ერთადერთი ღირებული ცოდნა თანატოლებთან ინტერაქტიული ფიქრის გზით ჩნდება. მიუხედავად იმისა, რომ ეს შეხედულება გამოცდილებაზე დაფუძნებულ ცოდნას ემყარება, ის უგულვებელყოფს წინა თავში აღწერილ ყველსათვის ხელმისაწვდომ საერთო ცოდნას და მასწავლებლის სწავლის პროცესს არასრულყოფილად წარმოგვიდგენს. რა თქმა უნდა, სულ არარაობას არასრული სჯობს, მაგრამ სრულზე უარის თქმის მიზეზი არა გვაქვს.

კიდევ ერთი მცდარი შეხედულების მიხედვით, პედაგოგიური ცოდნა „ეფექტიანი ქცევებისგან“ შედგება. ეს სწავლების სწავლის ბუნებას სხვათა მითითებებით ოსტატურად სწავლების ამოცანად აკნინებს. კარგ მასწავლებლობას მხოლოდ „ეფექტიანი ქცევების“ დასწავლა და მათი გამოყენება ვერ უზრუნველყოფს. ჩვენ საკმაოდ ვრცლად განვიხილეთ ასეთი შეხედულების უარყოფითი შედეგები.

მეორე მხრივ, თუ ვთვლით, რომ მასწავლებლის შრომა ინტელექტუალურად კომპლექსური, რთული და მომთხოვნია და სხვა პროფესიათა მსგავსად მისი ცოდნა რეპერტუარსა და მისადაგებას ემყარება,

ფართოდ ვუღებთ კარებს პროფესიულ დიალოგს; ამ შემთხვევაში წინა პლანზე იწევს კოლეგებთან ერთად სიტუაციურ-კონკრეტული საკითხების კვლევა და საერთო ცოდნის ბაზაზე ახალი სტრატეგიებისა და აზროვნების ახალი გზების შემუშავება.

აბა, წუთით დაფიქრდით: რატომაა ესოდენ რთული მასწავლებელთა კრებებზე თუ სხვა სახის შეხვედრებზე მათი წარმატებული იდეების და გამოცდილების ღიად გაზიარება? თუ „ეფექტიანობის“ პარადიგმისა გვჯერა, მაშინ შეგვიძლია ჩავთვალოთ, რომ არსებობს ამ საკითხისადმი მიდგომის ორი ხერხი — ეფექტიანი და არაეფექტიანი (ან, უკიდურეს შემთხვევაში, ნაკლებეფექტიანი). ვთქვათ, ჩემი გამოცდილებისაგან განსხვავებულ „წარმატებულ გამოცდილებას“ მიზიარებთ. „ეფექტიანობის“ შესახებ ჩემი წარმოდგენის მიხედვით, უსიტყვოდ დასკვნა ასეთია: ან თქვენ ხართ მართალი, ან მე და უხერხულ მდგომარეობაში ვგრძნობ თავს, რადგან მეუბნებით, როგორ გავაკეთო ის, რასაც არასწორედ ვაკეთებ. მეორე მხრივ, ჩვენი სკოლის კულტურაში სწავლების სირთულის შესახებ არსებული შეხედულებისა და პროფესიული ცოდნის ამ წინგნისეული ხედვის გამო, თქვენს მიერ შემოთავაზებულ „წარმატებულ გამოცდილებას“ საინტერესო ალტერნატივად განვიხილავ და არა მითითებად. ამრიგად, წარმატებული მასწავლებლისთვის ერთ-ერთი არსებითი შეხედულება თვით პროფესიული ცოდნის ბუნებას შეეხება, კერძოდ, იმას, რომ ცოდნის ბუნება ემყარება რეპერტუარსა და მისადაგებას და არა ეფექტიან ქცევას.

წინა თავში წარმოგიდგინეთ ზოგიერთი მოსაზრება შეხედულებებისა და ქცევის ინტერაქციის შესახებ. ქცევას შეხედულებები განსაზღვრავს, რომლებიც ხშირად უცნობია და ცვლილების მიმართ მედეგი. ადამიანის შეხედულებების შესწავლის გარეშე შეუძლებელია გავიგოთ სწავლების ახალი მიდგომების მიმართ მისი დამოკიდებულება და მოტივაცია.

მოდით, სწავლის შესახებ მასწავლებელთა რამდენიმე ძირითადი შეხედულება განვიხილოთ, რომელიც, შესაძლოა, აუცილებელი იყოს სწავლების სწავლისადმი ცნობისმოყვარეობის გასაღვიძებლად.

შეხედულება ინტელექტისა და ბავშვების სწავლის უნარის შესახებ

1. **„შენ შეგიძლია გახდე გონიერი“. სწავლას პირველ რიგში ძალისხმევა და ეფექტიანი სტრატეგიების გამოყენება განსაზღვრავს. „ინტელექტი“ არ არის სწავლის უნარის ფიქსირებული თანდაყოლილი შეზღუდვა. ყველა ბავშვს შეუძლია რთული აკადემიური მასალის მაღალი სტანდარტის მიხედვით ათვისება (Howard 1993).**

ასეთი შეხედულების მქონე მასწავლებლისგან რამდენიმე პირდაპირ შედეგს უნდა მოველოდეთ, კერძოდ, მისი აზრით, მისი პასუხისმგებლობაა:

- ▶ ყველა მოსწავლისთვის სამი სახის მოლოდინის შეტყობინება;
- ▶ საკუთარი გამოცდილების მუდმივი შემოწმება;
- ▶ მოსწავლეებისთვის იმის პირდაპირი და არაპირდაპირი სწავლება, როგორ მოახდინონ ძალისხმევის მობილიზება;
- ▶ მოსწავლეებისთვის ეფექტიანი სწავლის სტრატეგიების სწავლება.

უმეტესობის აზრით, „გონიერება“ თანდაყოლილი თვისებაა, რომელიც არათანაბრად არის განაწილებული და განსაზღვრავს მოსწავლის წარმატებას. ამ შეხედულებას დიდი გავლენა აქვს სწავლებასა და სწავლაზე — მხოლოდ რამდენიმე მოსწავლეა იმდენად „გონებაგახსნილი“, რომ რთული აკადემიური მასალა მაღალი სტანდარტების შესაბამისად ისწავლოს.

მეორე მხრივ, თუ მასწავლებელს სჯერა, რომ თითქმის ყველა მოსწავლეს სწორი სწავლების პირობებში (საკუთარი უნარის განვითარება მისი გამოყენების, კონცენტრირებისა და კარგი სტრატეგიების მეშვეობით) შეუძლია წარმატების მიღწევა, მან, როგორც მასწავლებელმა, საკუთარ როლს უნდა

გადახედოს. ეს გადახედვა მოიცავს როგორც სტრატეგიების, ასევე აკადემიური დისციპლინის მასწავლებლის როლის გაერთიანებას; სხვადასხვა მოსწავლის სწავლის სტილის შესატყვისი სწავლების მოდიფიცირების ვალდებულებას; მოსწავლეთათვის მაღალი დადებითი მოლოდინების მატარებელი შეტყობინებების რეპერტუარის განვითარებას.

ზოგიერთმა მეცნიერმა (Gould 1983) დოკუმენტურად დაასაბუთა ინტელექტის შესახებ ჩვენი უნიკალური და შეზღუდული შეხედულების ნაღვლიანი ისტორია თავისი სამწახარო შედეგებით მოსწავლეთათვის. წიგნი არ გვაძლევს იმის საშუალებას, რომ უფრო დეტალურად დავამტკიცოთ საწინააღმდეგო მოსაზრება, კერძოდ, რომ ინტელექტის განვითარება შესაძლებელია და რომ ეფექტიანი ძალისხმევა და კარგი სტრატეგიები აკადემიური წარმატების არსებითი დეტერმინანტებია. მკითხველებს მხოლოდ ამ შეხედულების მომხრეებს შევთავაზებთ (Howard 1993, 1995; Resnick 1995). ჩვენი აზრით, გონიერების ბუნების შესახებ შეხედულება და მისი სამანი (თუ უსამანობა) რეპერტუარის გამდიდრების მძლავრი სტიმულია მასწავლებლისთვის. პროფესიული განვითარებით სერიოზულად დაინტერესებულ ადამიანს შეუძლია შეხედულებათა ამ სისტემის გამოყენება, თუ სურს სრული თავისუფლება მისცეს საკუთარ ენერგიას და ყველა მოსწავლის წარმატებული სწავლების შესაძლებლობა განვითაროს.

შეხედულებები თვით სწავლის შესახებ

2. დასწავლა ახალი გამოცდილებისა და არსებული ცოდნის შერწყმის შედეგია.

თუ მასწავლებელი ამ შეხედულებას იზიარებს, ის ისეთ სასწავლო გარემოს შექმნის, სადაც ყველა მოსწავლე იქნება აქტიური, შეიძენს და გამოიყენებს ცოდნას და შეძლებს მასზე საკუთარი აზრის ზეპირად ან წერილობით ჩამოყალიბებას. მასწავლებლის პასუხისმგებლობაა წონასწორობა დაამყაროს დროის იმ მონაკვეთებს შორის, როცა მოსწავლეები იღებენ ინფორმაციას და ვარჯიშობენ და როცა აქტიურად ქმნიან, ითვისებენ და იყენებენ ინფორმაციას რეალურ კონტექსტში. ეს ნიშნავს იმას, რომ მასწავლებელი სწავლობს სწავლების სხვადასხვა მოდელს და საკუთარ თავზე იღებს საკლასო ოთახის კლიმატზე გავლენის მოხდენას.

3. სწავლა ვარირებს იმ ხარისხით, რა ხარისხითაც კმაყოფილდება მოსწავლეთა შემდეგი მოთხოვნილებები: ჩართულობა, გავლენა, კომპეტენცია, თავდაჯერებულობა.

ამრიგად, რაკი მასწავლებელი ისეთ ფსიქოლოგიურ და კოგნიტურ გარემოს ქმნის, რომელსაც უდიდესი გავლენა აქვს იმაზე, რას და როგორ შეისწავლიან მოსწავლეები, მისი პროფესიული პასუხისმგებლობაა გააზრებულად შექმნას ისეთი გარემო, სადაც ყოველ მოსწავლეს წარმატების მიღწევის თანაბარი შანსი ექნება. ასეთი გარემო ხასიათდება შემდეგი თავისებურებებით: ერთიანობა, ურთიერთმხარდაჭერა, გამბედაობა და მაღალი დონის აზროვნება. მასწავლებელი მხოლოდ საკუთარი დისციპლინის წარმომადგენელი როდია, ის მოსწავლეთა მასწავლებელიცაა.

შეხედულებები მასწავლებელსა და სწავლაზე

4. პროფესიული ცოდნის ბუნება გულისხმობს „შესრულებას, რეპერტუარსა და შესატყვისობას“ და არა „ეფექტიან ქცევებს“.

ამ შეხედულების თანახმად, მასწავლებლის სწავლა უსასრულო პროცესია. მან მუდმივად უნდა იზრუნოს რეპერტუარის გამდიდრებასა და შეძლებისდაგვარად მეტი მოსწავლის შესატყვისი სწავლების უნარის განვითარებაზე.

5. მასწავლებლის პროფესიული უნარი მოითხოვს ცოდნის სხვადასხვა ბაზის სისტემატურ და მუდმივ შესწავლას.

ცოდნის ეს ბაზა მოიცავს მასწავლებლის ცოდნის მუდმივ გამდიდრებას ისეთი საკითხებით, როგორცაა (1) შინაარსი; (2) პედაგოგია; (3) კონკრეტული შინაარსის სწავლების ცოდნა; (4) ბავშვები და მათი განსხვავებები; (5) ეფექტიან ორგანიზაციებში ინდივიდთა ქცევა; (6) მშობლისა და საზოგადოების ჩართულობა. მე-2 საკითხი „პედაგოგია“ მოიცავს სასწავლო გეგმის შექმნასა და დაგეგმვას. ზემოთ ჩამოთვლილი საკითხები ინტერაქტიული სწავლების უნართან ერთად მასწავლებლის ცოდნის არსებითი შემადგენელია.

ამრიგად, მასწავლებელმა ისე უნდა გააფართოოს პროფესიული განვითარების კონცეფცია, რომ ეს სფეროები მოიცავს და საკუთარი რეპერტუარის მათზე აგების გზები იპოვოს.

შეხედულება სკოლისა და განათლების შესახებ

6. სკოლის საერთო გარემო დიდ გავლენას ახდენს სწავლაზე.

ამ შეხედულების მქონე მასწავლებელი, როგორც სკოლის გარემოს შემქმნელი აქტიურად უნდა თანამშრომლობდეს კოლეგებთან; უნდა ისწავლოს, როგორ შეასრულოს სკოლის ინსტიტუტის განმამტკიცებლის როლი; საკუთარი თავის, როგორც სკოლის „სისტემაზე“ პასუხისმგებლის ხედვა საკლასო ოთახის მიღმაც უნდა შეეძლოს. ამისათვის აუცილებელია სკოლის ურთიერთობებში კოლეგიალობისა და ურთიერთდამოკიდებულების დამკვიდრება. ურთიერთდამოკიდებულება მასწავლებლისაგან მოითხოვს ლიდერისა და გუნდის ერთ-ერთი მოთამაშის ფუნქციის შესრულებას და სასწავლო გეგმის შედგენისა და სწავლების გამოცდილებაში ავტონომიისა და ერთიანობის ბალანსის ხელშეწყობას.

ლიდერის როლში მასწავლებელი კოლეგებზე გავლენის ინიციატივას იღებს მისთვის ფასეული მოსაზრებებისა და იმ გამოცდილების გაზიარებით, რომელიც სკოლის განმტკიცებას წაადგება. როგორც გუნდის წევრი ის თანამშრომლობს კოლეგებთან სკოლის სრულყოფისა და ცალკეულ მოსწავლეთა დახმარების მიზნით, თანახმაა დათმოს ავტონომია საერთო ხედვისა და შეთანხმების საფუძველზე მოქმედებებისათვის.

კავშირი მასწავლებლის სწავლასა და ურთიერთდამოკიდებულებისა და კოლეგიალობის შესახებ ამ შეხედულებას შორის ასეთია: მხოლოდ კოლეგებთან რეგულარული ინტერაქციითა და ერთობლივი მუშაობით შეძლებს მათი ცოდნით სარგებლობასა და ახალი ცოდნის შექმნას ერთობლივი ძალისხმევით.

7. ჩვენს საზოგადოებაში რასიზმი არასასიკეთო გავლენას ახდენს ფერადკანიან მოსწავლეთა მიღწევებზე, რასაც უნდა დაეუპირისპირდეთ აქტიური ანტირასისტული სწავლებით.

რასიზმი უხილავია თეთრკანიანებისათვის, რადგან ისინი როგორც დომინანტური ჯგუფი „თეთრკანიანთა პრივილეგიებით“ სარგებლობენ (McIntosh 1993) — მაღაზიებში რიგში არ დგანან, ღამით ქუჩაში სეირნობისას პოლიცია არ აჩერებთ, უფრო სწრაფად და ადვილად იღებენ სესხს ან კრედიტს და ათასობით სხვა უხილავი პრივილეგია, რომელიც მათ, როგორც „ნორმალურებს“ აქვთ. რასიზმის კულტურული და ინსტიტუციონალური მანიფესტაციები, როგორც სტერეოტიპი, მახინჯი ფორმა ან დასავლეთ ევროპისგან განსხვავებული კულტურის ხარვეზი სკოლის სასწავლო პროგრამაში დარჩა.

ამერიკული შეხედულება ინტელექტის, როგორც თანდაყოლილის, უცვლელისა და განმსაზღვრელის შესახებ პრობლემას ქმნის. ის რასიზმს ერწყმის და დეკადაში ერთხელ ნათლად გამოხატულ აუხსნელ შეხედულებას (Jensen 1969; Murray and Herrnstein 1994) ამკვიდრებს, რომ ფერადკანიანები (განსაკუთრებით აფრო-ამერიკელები) ნაკლებგონიერნი არიან, ვიდრე თეთრკანიანები. ეს ფერადკანიანი

მოსწავლეებისადმი მასწავლებლის განსხვავებულ დამოკიდებულებას იწვევს (Rist 1970) და თვით მოსწავლეებს შორის მონყვლადობის სტერეოტიპს (Steele 1992) აყალიბებს – რეალურად არასახარბიელო საქმიანობას ისეთ სიტუაციაში, სადაც რასა შეუმჩნევლად აყენებს ეჭვქვეშ უნარს.

მასწავლებლებს ამ საკითხების შესახებ სრულყოფილი განათლება სჭირდებათ. ჩვენ ყველას გვჭირდება ინფორმაცია და გამოცდილება, რომელიც ფერადკანიანი ადამიანების შესახებ ჩვენი (თავისთავად ნაგულისხმევი) შეხედულებისა და საზოგადოების მიერ ამ შეხედულების განმამტკიცებელი ტრადიციების ინტროსპექციის საშუალებას მოგვცემს. ამ ყველაფერთან ერთად, ჩვენ კულტურულად რელევანტური სწავლების (იხ. თავი საკლასო ოთახის კლიმატის შესახებ) დანერგვა გვჭირდება.

შესაძლოა, მკითხველმა შეხედულებათა ზემოხსენებულ სისტემას სხვა შეხედულებებიც მიამატოს. ჩვენთვის მისაღებია ნებისმიერი შეხედულება, რომელიც ხელს უწყობს მასწავლებლის ქცევას ცნობისმოყვარეობის, ურთიერთგაზიარების, ცოდნის ბაზის ფარგლების გაფართოების და რეპერტუარის გამდიდრების თვალსაზრისით. ჩვენი მიზანია არა შეხედულებათა საბოლოო ნაკრების განსაზღვრა, არამედ შემდეგ კითხვაზე პასუხი: „როგორ ჩამოვყალიბოთ შეხედულება, რომელიც ხელს შეუწყობს მასწავლებლის სწავლას და დაეხმარება მათ სკოლის კულტურის გაცნობიერებაში?“ ამ კითხვაზე პასუხის გარეშე პროფესიული სწავლა (და სკოლის პროგრესი) არადაამაკმაყოფილებელია.

ჩვენი წიგნის ყველა მკითხველს ამ კითხვაზე და მის პასუხზე დაფიქრებას ვურჩევთ. და ბოლოს, კიდევ ერთ მოსაზრებას შემოგთავაზებთ.

მასწავლებლის სწავლასა და შეხედულებებზე ზემოქმედების ყველაზე მძლავრი საშუალება, შესაძლოა, მასწავლებელთა შესავალი პროგრამები იყოს. მუშაობის პირველი სამი წლის განმავლობაში ყალიბდება დამწყები მასწავლებლის შეხედულებები სწავლების შესახებ არსებული ცოდნის, მისი ბუნების, კოლაბორაციული მუშაობის, მოსწავლეთა სწავლის ბუნების, საკუთარი როლის აღქმის, სკოლის ეკოსისტემაში საკუთარი ადგილის შესახებ. შეხედულებათა ჩამოყალიბებასა და განმტკიცებას შემდეგი ფაქტორები განაპირობებს: ავტორიტეტთა მიერ შეთავაზებული მოდელები, ხელმძღვანელთა აზრი, კოლეგების დახმარება, სკოლის ადმინისტრატორისგან მიღებული შეტყობინებები გულახდილობისა და დახმარების თაობაზე და პროფესიულ ზრდაში სკოლის თანადგომა და მხარდაჭერა. აქედან გამომდინარე, ჩვენი აზრით, მასწავლებლის განვითარების შესაძლო ალტერნატივებში შესავალი პროგრამები პრიორიტეტული იქნებოდა. კერძოდ, ჩვენი აზრით:

1. ბევრ თავდადებულ ხელმძღვანელს გადავცემდით ზრდასრულთა განვითარების შესახებ ცოდნას, დაკვირვებისა და წვრთნის, შეხვედრათა ჩატარების უნარ-ჩვევებს და, პირველ ყოვლისა, პროფესიული სწავლების ცოდნის საფუძვლებს. მათ ახალბედა მასწავლებლისთვის კვირაში სამი საათის განმავლობაში ხელსაყრელი მომენტების გამოყენების სწავლებას დავავალბდით, რათა ახალბედებს ზემოთაღწერილი შეხედულებების ჩამოყალიბებაში დახმარებოდნენ.
2. გადავხედავდით ხელმძღვანელთა (ანუ სკოლის დირექტორთა) ჩამოყალიბების პროცესს იმ მიზნით, რომ მას კოლეგიალობის, ექსპერიმენტირების და ცოდნის ბაზის გაფართოების მყარი კულტურა მოეცვა. მოვამზადებდით, დავეხმარებოდით და შევაფასებდით ლიდერებს ამგვარი ხელმძღვანელობისთვის საჭირო უნარ-ჩვევების თვალსაზრისით.

ლიტერატურა

- Gould, Stephen Jay. *Mismeasure of Man*. New York: W.W. Norton, 1981
- Herrnstein, Richard J. and Charles Murray. *The Bell Curve*. New York: Free Press, 1994.
- Howard, Jeff "You Can't Get There From Here". *Daedalus* 24, no. 4 (Fall, 1995): 85-92
- _____. "The Social Construction of Intelligence". Lexington, Mass: Efficacy, Inc., 1993
- Jensen, Arthur R. "How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?" *Harvard Education Review* XXXIX (Winter, 1969): 1-123
- McIntosh, Peggy. "White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack". *Peace and Freedom* (July-August, 1989): 10-12.
- Resnick, Laurence. "From Aptitude to Effort: A New Foundation for Our Schools" *Daedalus* 124, no. 4 (Fall 1995): 55-62.
- Rist, Ray. "Student Social Class and Teacher Expectations: A Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Education." *Harvard Educational Review* 40, no.3 (August, 1970): 411-451.
- Steele, Claude. "Race and Schooling of Black Americans". *The Atlantic Monthly* (April, 1992): 68-78.

ნიგნს ორგვარი საძიებელი აქვს: სახელთა საძიებელი და ავტორთა საძიებელი. სახელთა საძიებელში წარმოდგენილია ნიგნში განხილული ყველა საკითხი. ავტორთა საძიებელში მოცემულია ნიგნში მოხსენიებული ყველა ავტორი და ნაშრომი. აბრევიატურა „შენ.“ გვერდის ციფრებთან აღნიშნავს სქოლიოში ჩამოტანილ შენიშვნას.

სახელთა საძიებელი

ა

აბსტრაქცია
 აღწერა, 19;
 დონეები, სასწავლო გამოცდილებაში, 396
 ადმინისტრატორი, სკოლის, 514-515, 523
 ავტენტიკური შეფასება. იხ. შეფასება
 ავტორიტეტი, იგნორირება, 140-141
 აზრობრივი ხატი, შემოქმედება, 187-188
 აზროვნების რუკები, 191
 აკადემიური სწავლის დრო, 70, 72
 აკადემიური უნარების ტრანსფერი, 223-224, 225
 აკადემიური ჩართულობის დრო, 73-75
 ალტერნატიული შეფასება. იხ. შეფასება
 ანალოგიები, გამოყენება, 255
 არასტრუქტურირებული სწავლება (სწავლების ოდელი), 255-256
 არასწორი აღქმა, თანაზიარობა, 183-185
 არასწორი ქცევა
 მიზეზები და შედეგები, 109;
 შედეგები სიცხადის, 112;
 მინოდების, 113-114, 115-116;
 არაეფექტიანი, 116-117;
 შერჩევა, 113-114;
 ათი მიზეზი, 107;
 იხ. ასევე ჯიუტი მოსწავლეები
 არაწერიტი დავალებები, 346-347
 არტეფაქტების ჩანთა (თამაში), 329-330
 ასოებით შეფასება, 290-291, 292, 460-461
 ატრიბუციის თეორია, 287-288, 289, 341
 აქტები
 თანაზიარობა, 28-29;
 გაფრთხილება, 27-28;
 შეწყვეტა, 25-27;
 შესატყვისი ქცევის ნახალისება, 112-113;
 ჩაბმა, 28;
 პროცედურული, 400-401;
 მიღწევა, 29;
 იხ. ასევე უნარები
 აქტივობები, საკლასო
 მიზნის ახსნა, 197-198;
 მიზნები, 363, 368-370
 აქტიური არეები კლასში, 59
 აქტიური მონაწილეობა (სწავლის პრინციპი), 225
 აქტიური მოსმენის უნარი, 316-317
 აქტიური მოსწავლის მოდელი, 56

ალიარების აქტივობები, 330, 331
 აღქმის არხები, 232, 233, 405-406
 ახსნის ინსტრუმენტები (სწავლის პრინციპი), 344
 ახსნის ინსტრუმენტები, რეპერტუარი, 187-192
 „აკადემიური წითელი პერანგის გადაცემა“, 294

ბ

ბუნდოვანი ტერმინები, 192, 193

გ

გაცნობის აქტივობები, 329-330
 გაგებაზე მიმართული კითხვები, 180-181, 182
 გადასვლა
 საცობების თავიდან აცილება, 44;
 კოგნიტური, 205;
 იდეათა შორის, 204;
 ახალ აქტივობაზე, 43-44;
 აქტივობის, ტემპის ან დონის ცვლილების შესახებ
 მინიშნება, 204
 გადაფარვა, უნარების, 40-41
 გაკვეთილის დაგეგმვა, 43, 370-371.
 იხ. ასევე სასწავლო გეგმის შედგენა
 გაკვეთილის დასრულება შეჯამების გარეშე (სწავლის
 პრინციპი), 235
 გამეორება (სწავლის პრინციპი), 235
 გამეორება, 235
 გამეორების ტექნიკა, 113
 განმამტკიცებელი ცხრილი, 203
 განმტკიცება (სწავლის პრინციპი), 227-228
 განმტკიცების თეორია, 127-128
 გარეგანი ჯილდო, 228
 გარეგნობა, 315
 გარემოს მსგავსება (სწავლის პრინციპი), 220- 221
 გარემოში გამოყენება (სწავლის პრინციპი), 224
 გასასვლელეები საკლასო ოთახში, 59
 გასაშუალოებული შეფასება, 290-291
 გაფრთხილება (სხვა საქმიანობაზე გადასვლამდე), 43-44
 გაფრთხილების ფორმები, 27-28
 გონებრივი წარმოსახვა, 187-188
 გრაფიკული წინმსწრები აქტივობები, 189-192
 განმამტკიცებელი ცხრილი, 203;
 მიზნების შესახებ ფიქრის საშუალება, 369
 „გაგების შემონემა“, 180, 281-282
 „გაკვეთილების შემდეგ დატოვება“, 114
 „გამოცანები“ აქტივობა, 332

დ

დაბალი მოსწრების მოსწავლეები
 გავრცელებული შეხედულება, 298;
 სტანდარტების და მოლოდინების ამაღლება, 294;
 ეფექტიანი ძალისხმევის სწავლება, 299;
 მონიტორინგი, 295

დაბნევა
 დაზუსტების ინსტრუმენტები, 187-192;
 ახალ და ნასწავლ მასალას შორის, 222;
 ხელახლა სწავლის ჯგუფები, 291, 292;
 მეთოდი „შენწყვიტე ჩემი სწავლება“
 პრევენციისთვის, 342-343;
 მასწავლებლის რეაქციათა ნაკრები, 180-182;
 იხ. ასევე სიტყვა

დადასტურების აქტივობები, 330, 331
 დადებითი მაგალითი, 251-252
 დადებითი მოლოდინის დამოკიდებულება, 112-113, 271-272

დავალების ანალიზი, 229
 დავალების რესურსები, 389
 დავალების რვეული, როგორც შეფასების მეთოდის სუროგატი, 446-447
 დავალებისთვის საჭირო დრო, 69-75
 დაკვირვების უნარი, 514
 დამატებითი კითხვები, 281-282
 დამოკიდებულების მიზნები, 371
 დაოსტატების მიზნები, 364-365, 367-368, 368-370
 დაჟინება (სიმტკიცე), 115-116, 272
 დასკვნა, 235, 401
 დასკვნითი ნუთები, 75-76
 დასჯა, 114, 141-142, 143
 დახმარება, მოთხოვნისას, 336, 340-341
 დაჯგუფება, 293-296, 402-403
 დაჯილდოების სისტემა, 117
 დისციპლინა, 107-168
 არასწორი ქცევის მიზეზები, 107-111;
 მოლოდინები და შედეგები, 112-119;
 მოსწავლეთა კონტროლი და გავლენა, 119-124;
 მოდელის შესაბამეობა მოსწავლეთა საჭიროებებისადმი, 157-166;
 დისციპლინის მოდელები
 ქცევის მოდიფიკაცია, 126-129;
 ლოგიკური შედეგები, 140-146;
 პიროვნული გავლენა, 136-140;
 რეალობით თერაპია, 146-151;
 თვითანალიზი, 129-136;
 შემაჯამებელი ცხრილი, 166;
 მასწავლებლის ეფექტიანობის წვრთნა, 151-157;
 მასწავლებლის როლი, 158-159;
 სავარჯიშო, 171-173;
 სიმტკიცე და არასწორი ქცევა, 110-111;
 შემაჯამებელი გვერდები, 167-170;
 იხ. ასევე არასწორი ქცევა; ჯიუტი მოსწავლეები

დისციპლინის დამრღვევი მოსწავლეები. იხ. არასწორი ქცევა
 დონის განსაზღვრა, 181-183

დრო სკოლაში, ცნება, 69, 70
 დრო, 69-79
 ხანმოკლე პერიოდების ეფექტიანი გამოყენება, 75-76, 227;
 როგორ არის განაწილებული სკოლაში, 69-75;
 ტემპის შესახებ შეხედულებები, 76-79;
 სწავლისათვის გამოყოფილი დრო, 67-68;
 სავარჯიშო, 83-86;
 შემაჯამებელი გვერდები, 81-82
 „დამსხვრეული კვადრატები“ (აქტივობა), 331, 333
 „დაჟინება“ მოსწავლესთან, 280, 281-282

ე
 ემოციური ემპათია, 179-180
 ემოციური ასოციაციები, უარყოფითი, 221
 ემპათია, 179-180, 185-186
 ეპიზოდური ჩანაწერები შეფასების მიზნით, 452, 454-457
 ერთობა, განცდის ჩამოყალიბება, 121, 327-335
 სხვების აღიარებით, 329-330;
 ჯგუფის იდენტობის შექმნით, 331-332;
 სოციალურ უნარებთან დაკავშირებული აქტივობებით, 332-334;
 კონფლიქტის გადაჭრის სწავლებით, 334-335;
 საკლასო შეხვედრის სტრატეგიის გამოყენებით, 121-123;
 თანამიმდევრული აქტივობების გამოყენებით, 123-124
 ესსე, 441-442
 ეფექტიანი ძალისხმევა, მიენერება, 299-300
 „ეფექტიანი ქცევა“, 528

ვ

ვარჯიში (სწავლის პრინციპი), 229, 344
 ვერბალური განმტკიცება. იხ. უკუკავშირი
 ვერბალური ქცევა. იხ. მეტყველება
 ვერბალური შეჯამება, 232-234
 ვერტიკალური სივრცე საკლასო ოთახში, 59

ზ

ზეპირი გამოკითხვა, 257-258
 ზეპირი მოხსენება, 446-447
 ზესწავლა, 229
 ზნეობრივი რეალობა კლასში, 507
 ზოგადი აზროვნების უნარ-ჩვევის მიზნები, 365, 367, 368
 ზოგადი შეხედულება, 277

თ

თავაზიანობა (მასწავლებლის), 315
 თავდაპირველი ასოციაციები, არასწორი, 221
 თავისუფალი საკლასო შეხვედრები, 121
 თამაში „ბინგო ადამიანები“, 329-330
 თამაში „იპოვეთ ადამიანი, რომელიც“, 329-330
 თანაგრძობა (სწავლის პრინციპი), 225
 თანაზიარობის აქტები, 28-29

თანაზიარობის (ალიარების) აქტივობები, 330, 331
 თანაზიარობის ტონი, 225
 თანამიმდევრობა (სწავლის პრინციპი), 226-227, 344
 თანატოლთა ზენოლა, 289
 თეჯირები, 59
 თვითანალიზის მოდელი, 129-136
 ვარაუდები, ღირებულებები და მიზნები, 129-130;
 აღწერა, 124;
 საბოლოო მიზნები, 133-134;
 ფსიქოლოგიურ მოთხოვნებთან შესაბამისობა, 158;
 მასწავლებლის როლი, 133-134;
 ტექნიკა, 130-133;
 ტიპური კანდიდატები, 162
 თვითანალიზის უნარი, 513-514, 515
 თვითგამოხატვა, 395
 თვითინსტრუქტაჟის სწავლება, 132-133
 თვითკონტროლი. იხ. თვითანალიზის მოდელი
 თქვი-გააკეთე (სწავლის პრინციპი), 232-235

ი

იგნორირება, 110-111
 ინდივიდების პიროვნული რეალობა, 506
 ინდივიდუალისტური სწავლის გამოცდილება, 391
 ინდივიდუალური პრაქტიკული ცოდნა, 527
 ინდივიდუალური პრაქტიკული ცოდნა, მასწავლებლების, 518-519
 ინდუქციური აზროვნების მოდელი (სწავლების), 252-253
 ინდუქციური სწავლების მოდელი, 248-249
 ინსტრუქცია, ეფექტიანი, 196
 ინსტრუქცია, პატერნები, 257-259
 ინსტრუქტირების პარამეტრები, 19-20
 ინტელექტი
 შეხედულებები, 341, 528-529;
 მიღწევებთან კორელაცია, 298-299;
 თეორიები, 289;
 რასობრივი სტერეოტიპები, 530-531
 ინტერაქტიული სწავლება, 70, 72, 73-74
 ინტერპერსონალური ქცევის მოლოდინები, 270-271
 იუმორი, 315
 ინფორმაციის გადამუშავების რეალობა საკლასო ოთახში, 507
 ინფორმაციის წყაროები სასწავლო გეგმისთვის, 388

კ

კარადა, 57
 კვლევის უნარის წვრთნა (სწავლების მოდელი), 253-254
 კითხვარი შეფასებისთვის, 448, 451, 452
 კითხვები
 გააზრება, 180-181, 182;
 არაორაზროვნება, 194-195;
 დამატებითი, 281-282;
 გახსენება, 180-181, 182;
 მინიშნების უზრუნველსაყოფად, 196
 კითხვები გამეორებისთვის, 182, 183
 კლასის შიგნით დაჯგუფება, 295

კლასისა და სწავლების მენეჯმენტი (CLAIM), 126-129
 ვარაუდები, ღირებულებები და მიზნები, 127-129;
 ტერმინების განსაზღვრება, 126-127;
 საბოლოო შედეგები, 128-129;
 დანერგვა, 127-128
 კლასთაშორის დაჯგუფება, 295
 კლებადი უკუგების ნერტილი, 225, 229
 კოგნიტური განვითარება, 205
 კოგნიტური განვითარების საფეხურები, 396
 კოგნიტური პრობლემის გადაჭრის ინტერპერსონალური მოდელი, 133-136
 კოგნიტური ქცევის მოდიფიკაცია, 132-133
 კოგნიტური წვრთნის უნარები, 514
 კომპიუტერული სიმულაციის შეფასების მეთოდი, 445-446
 კომუნიკაცია
 დავლებებისა და ამოცანების, 296-297;
 საკლასო რუტინის, 91-92;
 მასწავლებლის მოლოდინების, 271-273;
 მასწავლებლის მეთოდები, 277-278
 კონცეფციის დასწავლის მოდელი (სწავლების), 251-252
 კონცეპტუალური მოდელები, 232
 კონცეპტუალური წინმსწრები აქტივობები, 251
 კონფლიქტის გადაჭრა, 334-335
 კონკურენცია სწავლის პროცესში, 391-394
 კონსტრუქტივისტული სწავლება, 348-349
 კონტაქტი (სწავლის პრინციპი), 221
 კონტროლი. იხ. გავლენა
 კოოპერაციული სწავლა, ფორმები, 391-392
 კოოპერაციული სწავლის მოდელები, 123-124
 კულტურის თვალსაზრისით რელევანტური სწავლება, 350-351
 კულტურული განსხვავებები, 111
 „კვლევა უკეთესი სწავლებისთვის“, 519
 KWL (ვიცი-მინდა ვიცოდე-ვისწავლე) ტექნიკა, 201-202

ლ

ლაბორინთები, 192, 193
 ლექცია, 257
 ლექსიკური უნარები, 226
 ლოგიკური შედეგების მოდელი, 140-146
 განსაზღვრება, ვარაუდები, მიზნები, 140-141;
 აღწერა, 125;
 საბოლოო შედეგები, 146;
 დანერგვა, 142-143;
 შეუსაბამო გამოყენება, 145-146;
 მოსწავლეთა ფსიქოლოგიურ მოთხოვნებთან შესაბამისობა, 158;
 დადებითი პროგრამა, 144;
 წარმატების წინაპირობა, 145;
 მასწავლებლის მიერ ძალაუფლების გამოყენება, 145-146;
 ტიპური კანდიდატები, 162-163
 ლოდინის დრო, 280, 283, 284, 340

მ

მაგალითები

აღწერა, 430-431;
ნაკრებები და ნიმუშები, 471-487

მაგიდა, 57

მარშრუტის დასახვა, 199

მარტივი თვლის ტექნიკა, 130-131

მასალები. იხ. საკლასო მასალები

მასალის ამონურვის მიზნები, 363, 368-370

მასწავლებელი

შეხედულებები ინტელექტის შესახებ, 528-529;

სწავლის პროცესი, 529;

რასიზმი, 530-531;

სკოლის გარემო, 530;

პედაგოგიური ცოდნა, 517, 527-528, 529

კოგნიტიური წვრთნის უნარი, 514;

კომუნიკაციური ქცევა, 277-278;

შეხედულებების, ღირებულებებისა და ვარაუდების
გამოხატვა, 516-517;

შენიღბული შეტყობინება მოსწავლეებისადმი, 296-
297;

დაბალი შემოსავლების მქონე სკოლაში, 298-299;

ჩარევასთან გამკლავების უნარი, 42-43;

საკლასო სივრცე, 56-57;

საქმიანობის სტანდარტების დადგენა, 273-274;

რუტინის სტანდარტების დადგენა, 91-92;

გაკვეთილის მოქნილობა, 43;

მოლოდინების შესაბამისობა მოსწავლეთა

შესაძლებლობებთან, 118-119, 276;

მოსწავლეებთან ურთიერთობის მეთოდები, 314;

შენიშვნა აქტივობიდან აქტივობაზე გადასვლის
შესახებ, 43-44;

აქტივობათა ტემპი, 79;

მოსწავლის არასწორი ქცევა, 167, 168;

მოსწავლეების მიერ მასალის წვდომა, 180, 185;

რუტინის გამოყენება, 92-94;

ოპტიმალური პირობები, 513, 521-522;

საბოლოო მიზნები, 503-504

პიროვნული მიზნების განსაზღვრა, 370-371;

ინდივიდუალური პრაქტიკული ცოდნა, 518-519,
527;

პიროვნული ურთიერთობა მოსწავლეებთან, 269,
313-314;

პიროვნული თავისებურებები, 314-317;

პროფესიული განვითარება, 514-515, 520-522;

თვითანალიზის უნარი, 513-514;

აუცილებელი სიმტკიცე, 115-117, 272, 273

მასწავლებელთა შეხედულებები. იხ. მასწავლებლები

მასწავლებლის ეფექტიანობის წვრთნის (მენ) მოდელი,
151-157

კანდიდატები, 163-164;

განსაზღვრება, ვარაუდი, ღირებულება და მიზნები,
151-152;

აღწერა, 125;

საბოლოო შედეგები, 156-157;

დანერგვა, 153-154;

წარმატების წინაპირობა, 155-156;

პრინციპები, 152-153

მასწავლებლისთვის შესავალი პროგრამები, 531

მენეჯმენტის პარამეტრები

აღწერა, 18-19;

სუსტი მმართველობა, 108;

მასწავლებლის უნარი, 74-75

მეოჯახეობის რუტინა, 91, 270-271

მესაკუთრეობის გრძნობა (მოსწავლეთა მიერ)

კლასის ან დავალების მიმართ, 341-342;

გრძნობის ხელშეწყობა, 119-120;

სივრცეზე, 57-58

მეტყველება, 192-194

მიზნები

სწავლის, 56, 289;

ხარისხი და რაოდენობა, 231;

მოსწავლეების მიერ, 437-438;

სიჩქარე, 230-231;

იხ. ასევე მიზნები

მიზნები, 361-377

დამოკიდებულების მიზნები, 371;

ქცევის მიზნები, 376;

სიცხადის, 371;

მასალის ამონურვის მიზნები, 362, 368-370;

დასახვა, 361-362;

ჩართულობის მიზნები, 363-364, 368-370;

სწავლის მიზნები, 198-200, 420-421;

დაოსტატების მიზნები, 364-365, 367-368;

მოსწავლეთა შესაძლებლობებთან შესატყვისობა,
372-373;

პირველადი წყაროები, 373-374;

სავარჯიშო, 381-383;

მეორეული წყაროები, 374-376;

შემაჯამებელი გვერდი, 379;

იხ. ასევე საბოლოო მიზნები

მიზნის დასახვა (სწავლის პრინციპი), 230-231, 344

მიზნის სტრუქტურა. იხ. სწავლის გამოცდილება

მითი ინტუიციის მქონე მასწავლებლის შესახებ, 21

მითითებები, ეფექტიანი, 196

მინიშვნა გაკვეთილის სიცხადის მიზნით, 197

მინიშვნები

არაორაზროვნება, 194-195;

როგორ გამოვიყენოთ, 196;

როდის გამოვიყენოთ, 189, 283-284

მისაღმების აქტივობა, 330-331

მიღწევის აქტი, 29-30

მნემონიკა (სწავლის პრინციპი), 226

მნიშვნელობა (სწავლის პრინციპი), 220

მნიშვნელოვანი ატრიბუტების გამოცალკეება (სწავლის
პრინციპი), 222-223

მნიშვნელოვანი მახასიათებლები, 222-223

მნიშვნელოვანი თავისებურებების ხაზგასმა, 222-223

მოდალობის ტესტები, 345

მოდელირება (სწავლის პრინციპი), 232, 271-272

მოკლე პასუხებიანი ტესტი, 441

მოლოდინები, 269-301

შესაბამისი დონე, 117-118;

- სიცხადე, 110, 112;
 მიღწევებთან კორელაცია, 277;
 რუბრიკების შექმნა, 434-435;
 სტანდარტებისაგან განსხვავებული, 274;
 ადრეულ ასაკში, 117;
 მოლოდინთა შეტყობინება, 271-273, 277-297;
 სტანდარტების და მოლოდინის შესაბამისობა, 274-276;
 საქმიანობის, 270;
 სავარჯიშო, 305-307;
 შემაჯამებელი გვერდები, 303-304;
 მასწავლებელთა მერყეობა, 118;
 მასწავლებელთა რეაქცია, 287-288;
 სამი მთავარი გზავნილი, 269-270
- მოლოდინი, 44-46
 მონიტორინგი, 294-296
 მოსმენის უნარები, 316-317, 331
 მოსწავლე
 კონცეპტუალური დონე, 404-405;
 დაბნეული. იხ. დაბნევა;
 გავლენა. იხ. მოსწავლის გავლენა;
 დაბალი მოსწრების
 შეხედულებები, 298-299;
 სტანდარტების და მოლოდინების გაზრდა, 294;
 ეფექტიანი ძალისხმევა, 299-300;
 მონიტორინგის მქონე სკოლებში, 295
- აზროვნების წესი, 220;
 არასწორი ქცევა. იხ. არასწორი ქცევა;
 ურეაქციობა, 283-285;
 ფსიქოლოგიური მოთხოვნები, 157, 158, 326;
 შენიშვნა, 315-317;
 ჯიუტი
 არასწორი ქცევის მქონეთაგან გამიჯვნა, 111;
 შესატყვისი დისციპლინის მისადაგება, 165;
 ფსიქოლოგიური მოთხოვნები, 157, 158;
 დისციპლინის ექვსი მოდელის შეჯამება, 124-126, 166
- ვინ ვერ „ჩასწვდა“, 291, 292
 მოსწავლეთა გავლენა, იზრდება
 არანერიითი დავალებების შესრულებისას, 346-347;
 საკლასო ცხოვრებაში, 119-120;
 სწავლის სტილის განსაზღვრისას, 345-347;
 ინსტრუქციის მეთოდებზე, 342-343;
 საკლასო ოთახში თამაშის წესებზე, 343-344;
 შედეგად მოსდევს, 341-342;
 სწავლის სტრატეგიების გაზიარებით, 344-345
- მოსწავლეთა ზედამხედველობა, 394-395
 მოსწავლეთა თავისუფალი აზროვნების ხელშეწყობა (სწავლის პრინციპი), 235-236
 მოსწავლეთა „ინდივიდუალური სწავლა“, 93-94
 მოსწავლეთა კონცეპტუალური დონეები, 404-405
 მოსწავლეთა პასუხის დადასტურება, 281-282
 მოსწავლეთა პირადი სივრცე, 58
 მოსწავლეთა პიროვნული განვითარება, 255-256
 მოსწავლეთა ქვედაყოფა, 44
 მოსწავლეთა ცოდნის გააქტიურება, 200-202, 203
 მოსწავლის ჩართულობის დრო, 70, 71, 72
- მოტივაციური პარამეტრები, 19
 მოხსენება, 446-447
 მოხსენების სისტემა, 460-461, 462, 463
 მულტიმედიაური მოხსენება, 446-447
 მ. ე. წ. იხ. მასწავლებლის ეფექტიანობის წვრთნა
 „მაგიური წრე“, 56
 „მე“-შეტყობინება, 26
 „მზარდი ძალისხმევის“ ინტელექტის თეორიის მომხრე, 289-290
 „მთლიანი სურათის“ შესატყვისი მასწავლებლის ქცევა, 198-206
 „მოცემული“ ინტელექტის თეორია, 289
- 6**
 ნამუშევრის ნიმუშები შეფასებისთვის, 421, 421-424, 426, 430
 ნიშნებით შეფასება, 460-461
 ო
 ოსტატური სწავლის პარადიგმა, 73, 275
- 3**
 პასუხები, რეაქცია
 შესატყვისი მეთოდები, 284;
 შენიღბული შეტყობინებები, 278-280;
 ქცევის რეპერტუარი, 279-282
- პატერნები
 შეფასების შესახებ მოხსენება, 460-461;
 მოსწავლეთა პორტფოლიოს შექმნაში
 მონაწილეობა, 452-453
- პატივისცემა (მასწავლებლის მიერ გამოვლენილი), 315
 პედაგოგიური ცოდნა. იხ. პროფესიული პედაგოგიური ცოდნა
 პერსონალის განვითარება, 520-522
 პერსონალის განვითარებაზე მზრუნველნი, 515
 პიგმალიონის ეფექტი, 276-277, 278, 298
 პირდაპირი დაკვირვების საფუძველზე შეფასების მეთოდი, 442, 444-445
 პირდაპირი სწავლება, 73-75, 258-259
 პირველი წუთები, 75-76, 220-221
 პიროვნული გავლენის მოდელი, 136-139
 ვარაუდები, ღირებულებები და მიზნები, 136;
 აღწერა, 125;
 საბოლოო შედეგები, 139;
 დანერგვა, 137-138;
 ფსიქოლოგიურ მოთხოვნებთან შესაბამისობა, 158;
 წარმატების წინაპირობა, 139;
 პრინციპები, 137;
 ტიპური კანდიდატები, 162
- პიროვნული კონტაქტი, მოლოდინთა განსამტკიცებლად, 272-273
 პიროვნული ურთიერთობის დამყარება
 მასწავლებლის ძირითადი თავისებურებები, 314-317;
 სავარჯიშო, 321;
 დასაბუთება, 313;

შემაჯამებელი გვერდი, 319
პოლიტიკური რეალობა საკლასო ოთახში, 507
პორტფოლიო, 452-453, 458
პრობლემის გადაჭრაზე მიმართული ამოცანები, 442, 443
პროექტის დემონსტრირება, 447-448
პროფესიული სწავლების ცოდნა
შეხედულებები, 527, 529;
საჯაროობა, 519-520;
იხ. ასევე ინდივიდუალური პრაქტიკული ცოდნა
პროცედურული ნაბიჯები, 400-401

უ

ჟურნალები შეფასებისთვის, 452

რ

რაოდენობრივი მიზნები, 231
რასიზმი, 530-531
რეალობით თერაპიის მოდელი, 146-151
განსაზღვრება, ვარაუდი, ღირებულება და მიზნები, 146-147;
აღწერა, 125;
საბოლოო შედეგები, 151;
დანერგვა, 148-149;
ფსიქოლოგიურ მოთხოვნებთან შესაბამისობა, 158;
წარმატების წინაპირობა, 150-151;
პრინციპები, 148;
ტიპური კანდიდატები, 163-164
რეალურობა (მასწავლებლის), 316
რელაქსაციის სწავლა. იხ. თვითნაღიზის მოდელი
რელაქსაციის ტექნიკა, 131-132
რეპერტუარი, 5
რისკის განევა
შეხედულებები, 336;
წახალისება, 336-339;
მასწავლებელთა მიერ, 516-517
რთული ამოცანის დაყოფა მარტივ ნაწილებად (სწავლის პრინციპი), 229
რუბრიკა
განსაზღვრება, 421;
მაგალითები, 425, 426, 427, 428-429, 432;
როგორ შევქმნათ, 430-431;
წარმატებული რუბრიკის თავისებურებები, 431, 433;
საიმედოობა, 433;
სტანდარტები, 434-435
რუტინა, 91-94
კოგნიტიური, პიროვნული და სოციალური სწავლის ხელშეწყობა, 93-94;
ეფექტიანობის მაქსიმიზირება, 93-94;
სავარჯიშო, 97-103;
სტანდარტები და კომუნიკაცია, 91-92;
შემაჯამებელი გვერდი, 95;
სახეები და სასურველი თავისებურებები, 91

ს

სააბაზანო, 57-58
საბოლოო მიზნები, 503-509
გავლენა სასწავლო გეგმასა და საკლასო მასალებზე, 505-506;
გავლენა სწავლების პარამეტრებზე, 504;
კონკრეტული მოსწავლისთვის შესაბამისობა, 508-509
სადემონსტრაციო ადგილები საკლასო ოთახში, 59
საკლასო აქტივობები
მიზნების ახსნა, 197-198;
მიზნები, 363, 368-370
სათამაშო მოედანი, 58
საკლასო აქტივობების ტემპი, 76-79
საკლასო გარემო, 325-351
ერთობის განცდის ჩამოყალიბება, 327-335;
თავდაჯერებულობა და რისკი, 335-341;
სწავლასთან კორელაცია, 326;
მოსწავლეთა კონტროლი და გავლენა, 341-349;
შემაჯამებელი გვერდები, 353-354;
სამი ძირითადი მახასიათებელი, 328
საკლასო ერთობა. იხ. ერთობა
საკლასო თამაშის წესები, 341-342, 342-344
საკლასო მასალები
შერჩევა, 505-506;
ეფექტიანი გამოყენება, 231;
ორგანიზება, 57, 58;
მასშტაბი, 406
საკლასო ოთახის მშვიდი (ფიქრისთვის განკუთვნილი) ნაწილი, 59
საკლასო ოთახის სტრუქტურა, დისციპლინის პრობლემები და, 109
საკლასო რეალობა, 506-507
საკლასო საქმიანობის რუტინა, 91, 270-271
საკლასო სივრცე. იხ. სივრცე
საკლასო შეხვედრები, 332
ერთიანობის განცდის ჩამოყალიბებისთვის, 121-124;
როლი რეალობით თერაპიის მოდელში, 149-150
სამართლიანობა (მასწავლებლის), 314
სამომავლო გეგმებზე მინიშნება, 204-205
სამუშაოს პიროვნული რელევანტურობა, 389-390
სარკაზმი, 26შენ., 30
სასწავლო გეგმის პარამეტრები, 19-20
სასწავლო გეგმის შედგენა, 497-498
შერჩევა, 505-506;
იხ. ასევე გაკვეთილის დაგეგმვა
საქმიანობა (მოსწავლეთა)
შეფასება, 442, 444-446;
შედეგები, არასახარბიელო საქმიანობის, 272-273;
მოლოდინი, 269-270;
მნიშვნელოვანი ცვლილებები, 288-289
საქმიანობის კოგნიტიური დონე, 396-397
საქმიანობის მიზნის ორიენტაცია, 289
საქმიანობის რუტინა, 91, 270-271
საქმიანობის შეფასება. იხ. შეფასება

- საუკეთესო საქმიანობის აღიარება, 273
 საჯარო პროფესიული ცოდნა. იხ. პროფესიული
 სწავლების ცოდნა
 სემანტიკური რუკის ტექნიკა, 200-201
 სენსორული არხები, 232, 233, 405-406
 სივრცე, 55-59
 სწავლებისათვის მორგება, 55-57;
 სავარჯიშო, 63-64;
 რეკომენდაციები გამოყენებისთვის, 58-59;
 მოსწავლეთა მიერ მესაკუთრეობის განცდა, 57-58;
 შემაჯამებელი გვერდი, 61
 სინექტიკის მოდელი (სწავლების), 255
 სიცხადე (სწავლის პრინციპი), 225
 სიცხადე, 179-206
 კოგნიტური ემპათია, 179-180, 185;
 შემონგება, 180-183;
 ახსნის მექანიზმები, 187-192;
 მეტყველება, 192-194;
 „დიდი სურათი“, 198-206;
 მოსწავლეთა მიმდინარე ცოდნის გააქტიურება,
 200-202;
 „მარშრუტი“, 199;
 აკავშირებს, 202-205;
 აჯამებს, 205-206;
 სავარჯიშო, 209-210;
 შემაჯამებელი გვერდი, 207-208;
 სკამები, 57, 59
 სკოლა
 ადმინისტრატორი, 514-515, 523;
 მასწავლებლის განვითარებაზე ზრუნვა, 514-515;
 გარემო, მასწავლებლის შეხედულება, 530;
 ლიდერები, 522-523;
 სივრცე ფიზიკური ვარჯიშისთვის, 58
 სოციალურ-ემოციური კლიმატი, 325
 სოციალური დასწავლის მოდელი, 56
 სოციალური პრობლემების გადაჭრის მიზნით საკლასო
 შეხვედრა, 122, 123
 სოციალური რეალობა საკლასო ოთახში, 506-507
 სოციალური სწავლა, 93-94
 სოციალური უნარების განვითარება, 332
 სპეციალური ადგილი კლასში, 57
 სრულყოფის ტექნიკა, 281-282
 სტანდარტები
 მოლოდინში ჩადებული, 273-276;
 შეფასების პრაქტიკის, 290-291;
 მოსწავლეთა შესაძლებლობებისადმი მისადაგება,
 273-274;
 რუტინის, 91-92;
 რუბრიკები კომუნიკაციისთვის, 425
 სტანდარტიზებული ტესტირება, 417-418, 465, 467
 სტერეოტიპები, 277, 278, 530-531. იხ. ასევე
 პიგმალიონის ეფექტი
 სტიმულის მაძიებელი მოსწავლის მოდელი, 56
 სუსტი ადგილები, 45
 სწავლაზე განაწილებული დრო, 69, 70-71
 სწავლება ტრანსფერისთვის (სწავლის პრინციპი), 223-
 224
 სწავლების (ინსტრუქციის) პატერნები, 257-259
 სწავლების კოოპერაციული მოდელები, 123-124
 სწავლების მოდელები, 247-259;
 წინმსწრები აქტივობების მოდელი, 250-251;
 წვდომის უნარის წვრთნის მოდელი, 254;
 განსაზღვრება, 247;
 ჯგუფური კვლევის მოდელი, 256-257;
 ინდუქციური სწავლების მოდელი, 248-249;
 ინდუქციური აზროვნების მოდელი, 252-253;
 კვლევის უნარის წვრთნის მოდელი, 253-254;
 არასტრუქტურირებული სწავლების მოდელი, 255-
 256;
 ინსტრუქციის პატერნები, 257-259;
 შემაჯამებელი გვერდი, 261;
 სინექტიკის მოდელი, 255
 სწავლების პარამეტრები, 17-20
 აბსტრაქტული პარამეტრები, 19-20;
 ქმედებათა პარამეტრები, 18;
 ქმედებათა პატერნების პარამეტრები, 19-20
 სწავლების წინმსწრები აქტივობების მოდელი, 250-251
 სწავლის გამოცდილება, 387-406
 აბსტრაქციის ხარისხი, 396;
 კოგნიტური დონე, 396-397;
 კონკურენცია, 391-394;
 დაჯგუფება, 402-404;
 ინფორმაციის სირთულე, 404-405;
 საკითხების თანამიმდევრობა, 226-227;
 პიროვნული რეფლექსიურობა, 389-390;
 კითხვარი, 409-412;
 მასალების მასშტაბი, 406;
 თვითგამოხატვა, 395;
 სენსორული არხები, 405-406;
 ინფორმაციისა და რესურსების წყაროები, 388-389;
 სტრუქტურირება, 397-402;
 მოსწავლეთა მონაწილეობა, 225;
 შემაჯამებელი გვერდები, 407-408;
 ზედამხედველობა, 394-395;
 მასწავლებელთა შეხედულებები, 529-530
 სწავლის გამოცდილების ინტერპერსონალური
 სირთულე, 402-403
 სწავლის გამოცდილების პროდუქტი, 401-402
 სწავლის გამოცდილების შესახებ ინფორმაციის
 კომპლექსურობა, 404-405
 სწავლის გამოცდილების შინაარსი, 398-400
 სწავლის გამოცდილების სტრუქტურა, 397-402
 მოსწავლის შესატყვისი ქცევა, 400;
 შეჯამება, 401;
 შინაარსი, 398-400;
 სწავლის პროდუქტის ფორმა, 401-402;
 მოსწავლის განვითარების დონესთან
 შესაბამისობა, 402;
 პროცედურული დეტალები, 400-401
 სწავლის დამხმარე ინსტრუმენტები, 225-226
 სწავლის კონკრეტული გამოცდილება, 396
 სწავლის მიზნები, 198-199, 420-421
 სწავლის მიზნები, საკლასო ოთახის მოწყობა, 56
 სწავლის მიზნების ორიენტაცია, 289

სწავლის პრინციპები, 219-236
სავარჯიშო, 239-241;
მოსწავლეებისთვის გაზიარება, 344-345;
24 პრინციპის შეჯამება, 237-238;
იხ. ასევე სწავლის სპეციფიკური პრინციპები
სწავლის ყურნალი, 205
სწავლის სტილი, 341-342, 345-346
სწავლულთა გუნდი. იხ. ხელახალი სწავლების ჯგუფი
სხეულის ენა, 180-181
„სიტყების მიმოფანტვის“ ტექნიკა, 201-202
„სოციალური შეთანხმების“ სტრატეგია, 112, 120

ტ

ტემპი, 39-46
კონცეფციის აღწერა, 39;
რვა ქვეპარამეტრი, 40;
პროცედურული რუტინის მაქსიმიზირება, 92-93;
სავარჯიშო, 49-50;
შემაჯამებელი გვერდი, 47;
იხ. ასევე ტემპის სპეციფიკური ქვეპარამეტრები
ტემპი, სწავლის
შეხედულებები, 339-340;
მიზნები, 230-231
ტესტები, 441
ტესტი, სტანდარტიზებული, 417-418, 464-465, 467
ტესტი, წერილობითი, 441-442
ტკბილეულობით დაჯილდოების სისტემა, 117 შენ.

უ

უარყოფითი მაგალითი, 251-252
უზრუნველყოფა, 40
უკუკავშირი
აქტიური მოსმენა, 316-317;
წახალისება, 340-341;
შენიღბული შეტყობინება, 287-288;
მნიშვნელოვანი თავისებურებები, 227, 272-273;
ვერბალური განმტკიცება, 228
უნარები
აკადემიური, 223-224, 225;
აქტიური მოსმენის, 316-317;
კოგნიტური წვრთნის, 514;
მოსმენის, 316-317, 330-331;
დაკვირვების, 513-514;
ურთიერთგადამფარავი, 40-41;
თვითანალიზის, 513-514;
სოციალური, 332;
ლექსიკური, 226;
იხ. ასევე ქმედებები
ურთიერთდამოკიდებულება, დემონსტრირება, 332
უსულო სივრცე საკლასო ოთახში, 58
უყურადღებო მოსწავლეები. იხ. ცუდი ყოფაქცევა

ფ

ფარული სასწავლო გეგმა, 93-94, 506-508
ფიზიკური პრობლემები, არასწორი ქცევის მიზეზი, 110

ფრაგმენტაცია, 44
ფსიქოლოგიური მოთხოვნები
იერარქიული ორგანიზება, 159, 160, 161;
დაუკმაყოფილებლობა და სწავლაზე გავლენა, 326

ქ

ქცევის არაორაზროვნება, 194-198
ქცევის მიზნები, 376
ქცევის მოდიფიკაციის მოდელი, 126-129
აღწერა, 124;
ფსიქოლოგიურ საჭიროებებთან შესატყვისობა, 158;
ტიპური კანდიდატები, 161-162
ქმედებათა პატერნები, 19-20
ქულათა რუბრიკები. იხ. რუბრიკა

ყ

ყურადღება, 25-32
შესატყვისი ქცევის წახალისება, 112-113;
მოსწავლეთა საჭიროებისადმი მისადაგება, 30, 32;
კლასიფიკაცია ფუნქციონალური ორიენტაციის
მიხედვით, 30, 31;
რეპერტუარი, 25, 29
ყურადღების გაფანტვა, 59
„ყველგანმყოფობა“, 40-41, 167

შ

შედეგები (ცუდი ქცევის)
დაზუსტება, 112-113;
მიწოდება, 114, 115-116;
არაეფექტიანი, 116-117;
შერჩევა, 114-115
შედეგები (ცუდი ქცევის), 273
შედეგები (კარგი ქცევის), 117
შედეგების ცოდნა (სწავლის პრინციპები), 227
შედეგების ცოდნა (სწავლის პრინციპი), 227
შეთანხმების მიღწევის სავარჯიშოები, 332-334
შემავესებლები, 41-42, 45
შესაბამისობის კონცეფცია, 5, 516-517;
ყურადღების აქტი, 30, 32;
საკლასო გარემოს სტრუქტურა, 108;
საკლასო ძალადობა, 42-43;
საკლასო ოთახის სივრცე, 56-57;
დისციპლინის სტრატეგია, 167;
მოლოდინები, 118-119;
გაკვეთილის მოქნილობა, 43;
მინიშნება გადასვლის შესახებ, 44;
საბოლოო მიზნები, 508-509;
აქტივობათა ტემპი, 76-79;
მოსწავლეთა პირადი სივრცე, 58;
რეაქციის ტექნიკა, 280, 283-284;
რუტინა, 92-93;
სტანდარტები, 273-274;
სწავლის გამოცდილების სტრუქტურა, 372-373,
394-396, 401-406;

მოსწავლისა და მასწავლებლის ურთიერთობა, 314
შეფასება, 417-468

ავთენტური ამოცანების შექმნა, 435-437;
კრიტიკურობის შემუშავება, 420-421, 427;
ნიმუშთა ნაკრები და მაგალითები, 471-487;
მიზნები, 418-420;
შედეგები მშობლებისთვის, 459-462;
გადამოწმების რისკი, 464;
მოსწავლეთა თვითშეფასების როლი, 437-439;
იხ. ასევე რუბრიკები

შეფასების მეთოდების საიმედოობა, 459
შეფასების მეთოდის ტექნიკური გამართულობა, 459
შეფასების მეთოდის ვალიდობა, 459

შეფასების პრაქტიკა, 290-291
შეფასების გასაშუალება, 290-291;
ციფრებით და ასოებით შეფასება, 460-461;
იხ. ასევე შეფასება

შექება, 282-283, 288

შეცდომები
დამოკიდებულება, 289, 336;
შეხედულება, 338-339;
რეაქცია, 221, 290

შეცდომები. იხ. შეცდომები
შენწყვეტისკენ მიმართული ნაბიჯები, 25-27
შეჯამება, 205-206, 232-234
შინაგანი მეტყველების ტექნიკა, 132
შინაგანი მეტყველების ტექნიკის მოდელირება, 188-189
შინაგანი ჯილდო, 228
„შენწყვეტით ჩემი სწავლება“ პრაქტიკა, 342-343

ჩ

ჩანაწერები, შემთხვევითი, შეფასებისთვის, 452, 454-457
ჩარევა, გაკვეთილის დროს, 42-43
ჩართულობის მიზნები, 363-364, 368-370
ჩართვა (ჩაბმა), 28, 29
„ჩამოშორების“ სტრატეგია, 116, 117, 139-140
„ჩარლი ბრაუნის სინდრომი“, 200-201

ც

ცნების რუკა, 191
ცოდნა, მასწავლებლის. იხ. ინდივიდუალური
პრაქტიკული ცოდნა;
პროფესიული ცოდნა
ცოდნა, მოსწავლის
ცოდნის გააქტიურება, 200-202, 203;
ნასწავლისა და ახალის, 202-203

ძ

ძალაუფლება
ავტორიტარული გამოყენება, 140-141;
ძალაუფლების დაბრუნება, 119-120;
არარსებობა, როგორც არასწორი ქცევის მიზეზი,
110;
ლოგიკური შედეგების მოდელში, 145-146;
იხ. ასევე მოსწავლეთა გავლენის ზრდა

წ

წერილობითი მოხსენება, 446-447
წერილობითი ტესტი, 441-442
წერილობითი შეჯამება, 232-234
წესები
მოსწავლეთათვის გაცხადება, 112;
საკლასო თამაშის, 342-343, 344
წვდომის უნარის წვრთნის მოდელი (სწავლების), 254
წყვილთან ასოცირებული სწავლა, 221

ხ

ხარისხის მიზნები, 231
ხატებით (თვალსაჩინოებით) სწავლის გამოცდილება,
396
ხელახალი სწავლების სისტემა, 292-293, 340-341
ხელმეორე ტესტირება, 290
ხელმძღვანელი, 515, 521შენ.
ხელმძღვანელობა, საზომი, 228-229, 394-395
ხელმძღვანელობის ხარისხი (სწავლის პრინციპი), 228-
229

ჯ

ჯგუფის დინამიკა, სწავლება, 332-334
ჯგუფის იდენტობა, შექმნა, 331-332
ჯგუფური კვლევა (სწავლების მოდელი), 256-257
ჯილდო შინაგანი და გარეგანი, 228
ჯიუტი მოსწავლეები
არასწორი ქცევის მქონე მოსწავლეთაგან გამიჯვნა,
111;
შესაბამისი დისციპლინის მორგება, 165;
ფსიქოლოგიური მოთხოვნები, 157, 158;
დისციპლინის ექვსი მოდელის შეჯამება, 124-126,
166
ჯოპლინის გეგმა, 295

კ

კოლი, 58

ავტორთა საკიბელო

ა

ადამიანური ურთიერთობების სწავლების
სტრუქტურული გამოცდილების ცნობარი, თ. 1, გვ. 333
ამარელი, მ., Amarel, M., 390
ანდერსონი, ლ. ვ., Anderson, L. W., 71
ანდერსონი, ს. ვ., Anderson, C. W., 183
არლინი, მ., Arlin, M., 43
არონსონი, ე., Aronson, E., 332
ასპი, დ., Aspy, D., 317, 327

ბ

ბაირედი, ვ. ნ., Bhaireddy, V. N., 325
ბარბი, ვ. ბ., Barbe, W. B., 345
ბარელი, ჯ., Barel, J., 224
ბარტი, რ., Barth, R., 522
ბარონი, ჯ. ბ., Baron, J. B., 437შენ., 466
ბატისტიჩი, ვ., Battistich, V., 326
ბატლერი, დ. ლ., Butler, D. L., 227
ბაქსტერი, გ. პ., Baxter, G. P., 443, 444
ბაქჰოლტი, დ. რ., Buckholt, D. R., 166
ბეიკერი, ე. ლ., Baker, E. L., 376
ბენეტი, ბ., Bennett, B., 329
ბენეტი, ნ., Bennett, N., 25
ბერლაკი, ა., Berlak, A., 402
ბიდლი, ბ. ჯ., Biddle, B. J., 283
ბინე, ა., Binet, A., 299
ბიუსი, ა. მ., Bussis, A. M., 390
ბლენკი, მ., Blank, M., 284
ბლუმი, ბ. ს., Bloom, B. S., 71, 73, 396, 420
ბორკოვსკი, ჯ., Borkowski, J., 300
ბრამსონი, რ. მ., Bramson, R. M., 341
ბრაუნი, ა. ლ., Brown, A. L., 224, 296
ბროფი, ჯ. ე., Brophy, J. E., 27 შენ., 196, 283, 284, 285
ბრუერი, ჯ. თ., Bruer, J. T., 337
ბრუნერი, ჯ., Bruner, J., 396
ბრუნო-გოლდენი, ბ., Bruno-Golden, B., 131
ბრუქსი, ჯ. გ., Brooks, J. G., 348
ბრუქსი, მ. გ., Brooks, M. G., 348
ბულგრენი, ჯ., Bulgren, J., 190
ბუქი, ს. ლ., Book, C. L., 198
ბუში, ა. ჯ., Bush, A. J., 402, 405

გ

გაა, ჯ. პ., Gaa, J. P., 230
გალვინი, კ. მ., Galvin, K. M., 198
გამორანი, ა., Gamoran, A., 294
განიე, რ. მ., Gagne, R. M., 203
გარდნერი, პ., Gardner, H., 345, 437
გარდნერი, რ., Gardner, R., 206
გარმსტონი, რ. ჯ., Garmston, R. J., 513

გასკი, ლ. ა., Guskey, T. R., 518
გაუერი, რ. რ., Gower, R. R., 405, 506
გეტზელი, ჯ., Getzels, J., 55
გიბსონი, ჯ., Gibson, J., 275
გინოტი, პ., Ginott, H., 315
გლასერი, ვ., Glasser, W., 121, 122, 146, 150, 151, 160, 163, 166
, 315, 326, 332
გლედი, ჯ., Glade, J., 439
გლიკმანი, ს., Glickman, C., 126
გორდონი, ტ., Gordon, T., 108, 151, 152, 156, 166, 316, 334
გორდონი, ვ. ჯ., Gordon, W. J., 255
გრეგორკი ა. ფ., Gregorc, A. F., 198
გრეი, ლ. ა., Grey, L. A., 141, 326
გრეჰემი, ს., Graham, S., 283
გუდი, ტ. ლ., Good, T. L., 196, 284, 285
გუდლადი, ჯ., Goodlad, J., 439
გულდი, ს. ჯ., Gould, S. J., 341, 529
გუსტაფსონი, ს., Gustafson, C., 434

დ

დაკუორთი, ე., Duckworth, E., 186, 187
დანი, კ., Dunn, K., 379, 394, 405
დანი, რ., Dunn, R., 379, 394, 405
დანჯელო, კ., D'Angelo, K., 206
დანკინი, მ. ჯ., Dunkin, M. J., 283
დარლინგ-ჰემონდი, ლ., Darling-Hammond, L., 513
დაურია, ჯ., D'Auria, J., 448
დაფი, გ., Duffy, G., 367
დეივი, ბ., Davey, B., 189
დეილი, ე., Dale, E., 390
დემბო, მ. პ., Dembo, M. H., 275
დენგი, ბ., Deng, B., 335
დისციპლინა უცრემლებოდ, 146
დისციპლინის პრობლემების გადაჭრა, 126
დიშონი, დ., Dishon, D., 124
დიშოუ, მ., Dishaw, M., 71
დოდი, ა. ვ., Dodd, A. W., 341
დრეიკურსი, რ., Dreikurs, R., 114, 140, 141, 143, 144, 145, 146,
157, 160, 163, 166, 326
დრეიფუსი, ს. ე., Dreyfus, S. E., 519
დრეიფუსი, პ. ლ., Dreyfus, H. L., 519
დუეკი, ს., Dweck, C., 287, 289, 467

ე

ედვარდსი, ჯ., Edwards, J., 6, 513, 517, 518, 519
ევერტსონი, ს. მ., Evertson, C. M., 27 შენ., 76, 347, 348-349
ეილონი, ბ., Eylon, B., 183
ელსუორთი, პ. ს., Ellsworth, P. C., 338
ენგელი, ბ. ს., Engel, B. S., 72
ერიკსონი, ე., Erikson, E., 160, 161

ეფექტიანი კლასების ჩამოყალიბება, 123, 329

3

ვაინერი, ბ., Weiner, B., 287, 341
 ვაკა, რ. ტ., Vacca, R. T., 300
 ვაკა, ჯ. ლ., Vacca, J. L., 300
 ვან ჰუტონი, რ., Van Houton, R., 131
ვასწავლოთ უფრო მეტი, უფრო სწრაფად, 219
 ვები, ნ. მ., Webb, N. M., 234
 ვიგინსი, გ., Wiggins, G., 435, 461
 ვილადრი, ტ., Viladri, T., 232
 ვინი, პ. ჰ., Winne, P. H., 57, 195, 227, 397
 ვოლფგანგი, ს., Wolfgang, C., 126, 131, 162, 166
 ვუდი, ს., Wood, C., 327, 330, 332
 ვულფი, დ. პ., Wolf, D. P., 437, 438, 447, 453

ზ

ზესოლი, რ., Zessoules, R., 437

ი

იაგერი, ს., Yager, S., 334
 იაკობსონი, ჯ. ე., Jacobson, J. E., 276
 იამენტცი, კ., Jamentz, K., 434, 436
 იგანი, გ., Egan, G., 317
 იინგერი, რ. ჯ., Yinger, R. J., 363
 იოსი, მ., Joos, M., 194
 იტონი, ჯ., Eaton, J., 183

კ

კაგანი, ს., Kagan, S., 331, 341
 კამინსი, ჯ., Cummins, J., 350
 კანტერი, ლ., Canter, L., 113, 115, 116, 117
 კარი, ჯ., Curry, J., 441
 კარვინი, რ. ლ., Curwin, R. L., 112, 115, 117, 118, 120
 კასელი, პ., Cassel, P., 146
 კასკოვიცი, დ. პ., Kaskowitz, D. H., 74
 კენედი, რ. ლ., Canady, R. L., 522
 კინგი, ა., King, A., 234
 კინგი, მ., King, M., 435
 კლარკი, ს. მ., Clark, C. M., 4, 361, 363
 კლარკი, ჯ. პ., Clark, J. H., 189
კლასისა და აღზრდის მენეჯმენტის პროგრამა, 126, 128, 129
 კოეპენი, ა., Koeppen, A., 131
 კოლარუსო, ს., Colarusso, C., 108, 402, 403
 კოლერი, ა., Coller, A., 71
 კონი, ა., Kohn, A., 460, 464
 კონკლინი, ნ. ფ., Conklin, N. F., 452
 კონოლი, პ., Connolly, P., 232
 კოსტა, ა. ლ., Costa, A. L., 235, 279, 283, 513
 კრემინი, ლ. ა., Cremin, L. A., 291
 კუნინი, ჯ., Kounin, J., 39, 40, 167
 კუპერი, ჰ. მ., Cooper, H. M., 277

ლ

ლაინჰარტი, გ., Leinhardt, G., 73, 74
 ლამპერტი, მ., Lampert, M., 337
 ლაფერტი, ჯ. ს., Lafferty, J. C., 332
 ლედერმანი, ჯ., Lederman, J., 162
 ლედსონ-ბილინგსი, გ., Ladson-Billings, G., 350, 351
 ლევინი, ჯ. რ., Levin, J. R., 226
 ლეიზირი, დ., Lazear, D., 345შენ.
 ლენდი, მ., Land, M., 192, 193
 ლიკონა, ტ. ა., Lickona, T. A., 507
 ლინი, მ. ს., Linn, M. C., 183
 ლიპმანი, ვ., Lippmann, W., 466, 467
 ლორტი, დ. ს., Lortie, D. C., 516
 ლუისი, ბ. ვ., Lewis, B. V., 57

მ

მაგერი, რ. რ., Mager, R. R., 376
 მაიერსი, ი. ბ., Myers, I. B., 341
 მაიხენბაუმი, დ., Meichenbaum, D., 132, 162, 166
 მაიჰერი, ჯ. ს., Mayher, J. S., 205, 232
 მაკალეი, მ. ჰ., McCaulley, M. H., 341
 მაკარტი, ბ., McCarthy, B., 198, 199, 345
 მაკენზი, რ., MacKenzie, R., 234
 მაკინტოში, პ., Mcintosh, P., 530
 მაკლახინი, მ. ვ., McLaughlin, M. W., 513
 მაკლემი, გ., Macklem, G., 329, 331, 332
 მაკმალენი, მ., MacMullen, M., 439
 მაკნილი, ჯ. დ., McNeill, J. D., 201
 მაკტიგი, ჯ., McTighe, J., 435
 მამჩური, ს., Mamchur, C., 342, 346
 მარქსი, რ. ვ., Marx, R. W., 57, 195, 361
 მარზანო, რ. ჯ., Marzano, R. J., 187, 435
 მასლოუ, ა., Maslow, A., 159, 160, 326
მასწავლებელთა ეფექტიანობის წვრთნა, 108
 მენდლერი, ა. ნ., Mendler, A. N., 112, 115, 117, 118, 120
 მეჰანი, ჰ., Mehan, H., 186
 მილოუნი, მ. ნ., Milone, M. N., 345
 მიტჩელი, რ., Mitchell, R., 452
 მიურეი, ს., Murray, C., 530
 მოოსი, ბ. ს., Moos, B. S., 325
 მოოსი, რ. ჰ., Moos, R. H., 325
 მოროუ, ლ. მ., Morrow, L. M., 234
 მუსტაკასი, ს., Moustakas, C., 315

ნ

ნაითი, პ., Knight, P., 453
ნიმუშები: მასწავლებლის გადამწყვეტილება, 432
 ნიუმენი, ფ. მ., Newmann, F. M., 349
 ნოულსი, მ. ს., Knowles, M. S., 520

ო

ობრაიენი, პ., O'Brien, P., 325
 ოგბუ, ჯ. უ., Ogbu, J. U., 289
 ოზიბელი, დ. პ., Ausubel, D. P., 203, 348

ოლირი, პ. ვ., O'Leary, P. W., 124
ოუკსი, ჯ., Oakes, J., 294, 341

პ

პალინსკარი, ა. ს., Palinscar, A. S., 296
პარისი, ს., Paris, S., 300
პაუკი, ვ., Pauk, W., 234
პახარესი, ფ., Pajares, F., 517
პეკი, ლ., Peck, L., 4, 361
პერკინსი, დ. ნ., Perkins, D. N., 224, 232
პერონი, ვ., Perrone, V., 465
პეტერსონი, პ., Peterson, P., 180, 361
პიგმალიონი საკლასო ოთახში, 276
პიკერინგი, დ., Pickering, D., 435
პოლანი, მ., Polanyi, M., 15
პოპჰემი, ვ. ჯ., Popham, W.J., 376
პრადლი, გ. მ., Pradl, G. M., 205, 232
პრესლი, მ., Pressley, M., 300

რ

რასელი, დ., Russell, D., 221, 235
რეალობით თერაპია, 146
რენდოლფი, ნ., Randolph, N., 315
რენდოლფი, ს. ჰ., Randolph, C. H., 347, 348, 349
რესნიკი, ჰ., Resnick, H., 405
რესნიკი, ლ., Resnick, L., 299, 529
რეტტიგი, მ. დ., Rettig, M. D., 522
რიჩი, ჰ. ლ., Rich, H. L., 402, 405
რიმი, ე., Rim, E., 71
რისტი, რ. ს., Rist, R. C., 530
რობაკი, ფ. ნ., Roebuck, F. N., 317
როელერი, ლ., Roehler, L., 367
როზენშაინი, ბ. ვ., Rosenshine, B. V., 25, 74, 75, 179
როზენტალი, რ., Rosenthal, R., 276
როუი, მ. ბ., Rowe, M. B., 206, 280
როჯერსი, დ. მ., Rogers, D. M., 115
რუპტიკი, ს., Ruptic, C., 452

ს

საიგლი, პ., Seigle, P., 329, 331, 332
საიზერი, ტ. რ., Sizer, T. R., 434, 447, 464
სალივანი, ე. ვ., Sullivan, E. V., 402
სამარა, ჯ., Samara, J., 441
სამსონი, გ. ე., Samson, G. E., 417
სარასონი, ს., Sarason, S., 117, 139, 166
სასწავლო გეგმისა და სწავლების ძირითადი პრინციპები, 454
საფიერი, ჯ. დ., Saphier, J. D., 361, 435, 449, 466, 515
სვინგი, ს., Swing, S., 180
სილვესტერი, რ., Sylvester, R., 338
სინდტი, ვ. გ., Sindt, V. G., 338
სკინერი, ბ. ფ., Skinner, B. F., 228
სკოლა მარცხის გარეშე, 121, 146, 335
სკოლის კულტურა და ცვლილებათა სირთულე, 139
სკოტი, მ. ბ., Scott, M. B., 506

სლავინი, რ. ე., Slavin, R. E., 326, 331, 341
სმილანიჩი, პ., Smil anich, P., 329
სმიტი, ე. ლ., Smith, E. L., 183
სმიტი, ლ., Smith, L., 192, 193
სმიტი, ს., Smith, S., 448
სპარკი, დ., Sparks, D., 458
სპივაკი, გ., Spivak, G., 134, 135, 136, 166
სტენფორდი, გ., Stanford, G., 123, 329, 332
სტიგინსი, რ., Stiggins, R., 452
სტიგლერი, ჯ. ვ., Stigler, J. W., 6
სტივენი, ჰ. ვ., Steven, H. W., 6
სტივენსონი, ჯ., Stephenson, J., 331
სტილი, ს., Steele, C., 530
სტოლინგსი, ჯ. ა., Stallings, J. A., 72, 74
სწავლების მოდელები, 249

ტ

ტაბა, ჰ., Taba, H., 248
ტაილერი, რ. ვ., Tyler, R. W., 498
ტანერი, ბ., Tanner, B., 522
ტანერი, ლ. ნ., Tanner, L. N., 271
ტასკერი, რ., Tasker, R., 197
ტერნერი, ჯ., Turner, J., 300
ტოეფერი, ს. ფ., Toepfer, C. F., 396

უ

უაილდმენი, ტ. მ., Wildman, T. M., 513, 518, 521
უაითი, ბ., White, B., 232, 234
უელი, მ., Weil, M., 126, 249
უელიგი, გ. გ., Wehlage, G. G., 349
უისლერი, ჯ. ს., Whisler, J. S., 187
უიტჰოლი, ჯ., Withall, J., 325
უნგერი, ს., Unger, C., 232
უოლბერგი, ჰ. ჯ., Walberg, H. J., 325
უოლენი, ლ., Wallen, L., 166
უოლენი, ს. ჯ., Wallen, C. J., 166
უოსიკი, ბ., Wasik, B., 300
უოტერსი, ბ., Waters, F., 439
უოტროსი, ბ., Watrous, B., 331

ფ

ფიშერი, ს. ვ., Fisher, C. W., 71, 325
ფლემინგი, მ., Fleming, M., 439
ფოგარტი, რ., Fogarty, R., 224
ფორდჰემი, ს., Fordham, S., 289
ფრეიდრიხი, გ. ვ., Freidrich, G. W., 198, 203
ფრეიზერი, ბ. ჯ., Fraser, B.J., 325
ფრიკი, რ., Frick, R., 298
ფულვილერი, ტ., Fulwiler, T., 232
ფურსტი, ნ., Furst, N., 179

ქ

ქოლდუელი, ჯ. ჰ., Caldwell, J. H., 71, 72

შ

შაველსონი, რ. ჯ., Shavelson, R. J., 443, 444, 445

შაინი, ე., Schein, E., 522

შაუერსი, ბ., Showers, B., 520

შაფტელი, ბ., Shaftel, B., 507

შაფტელი, ფ., Shaftel, F., 507

შნაიდერი, ვ., Schneider, W., 300

შოუ, ვ., Shaw, V., 329

შუნკი, დ. ჰ., Schunk, D. H., 230

შური, მ., Shure, M., 134, 135, 136, 166

შუტცი, უ. კ., Schutz, W. K., 160, 159, 326

ჩ

ჩავესი, რ., Chavez, R., 326

ჩემბერსი, ბ., Chambers, B., 439

ჩენსი, პ., Chance, P., 228

ჩიტენდენი, ე. ა., Chittenden, E. A., 390

ჯ

ჯენსენი, ა., Jensen, A., 530

ჯოისი, ბ. რ., Joyce, B. R., 4, 126, 249, 361, 401, 520

ჯონსონი, დ. ვ., Johnson, D. W., 327, 331, 343, 335, 390,
391, 392

ჯონსონი, მ. ს., Johnson, M. S., 314

ჯონსონი, რ. ტ., Johnson, R. T., 327, 331, 334, 335, 390, 391,
392

ჰ

ჰაერტელი, ე. ჰ., Haertel, E. H., 325

ჰაიმსი, ლ., Hymes, L., 166

ჰალი, ბ., Hull, B., 186

ჰამონდი, რ., Hammond, R., 201, 298

ჰანტერი, მ., Hunter, M., 181, 219, 280, 361

ჰანი, ა. ლ., Hahn, A. L., 206

ჰანტი, დ., Hunt, D., 402, 404

ჰანტი, ჯ. მ., Hunt, J. M., 372

ჰარისონი, ა. ფ., Harrison, A. F., 341

ჰერნშტაინი, რ. ჯ., Herrnstein, R. J., 530

ჰილერი, ჯ. ჰ., Hiller, J. H., 193

ჰილი, ბ. ს., Hill, B. C., 452

ჰირლი, დ., Hyerle, D., 190

ჰოვარდი, ჯ., Howard, J., 298, 341, 529

ჰოპფენბერგი, ვ. ს., Hopfenberg, W. S., 294

ჰორვიცი, პ., Horwitz, P., 232

ჰოუი, ვ., Howe, W., 315

